

Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis von angehenden Geographielehrkräften in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung – eine qualitative Längsschnittuntersuchung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Naturwissenschaften

– Dr. rer. nat. –

am Fachbereich 07

Mathematik und Informatik, Physik, Geographie

der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Laura Luber

Didaktik der Geographie

Institut für Geographie

Erstgutachter: Prof. Dr. Rainer Mehren

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter

Gießen

September 2024

Danksagung

Am Ende eines langen Weges blickt man leicht auf das Ziel – doch die eigentliche Kraft wissenschaftlichen Arbeitens liegt nicht im Ankommen, sondern im Unterwegssein: im initialen Begreifen, im beharrlichen Fragen, im produktiven Zweifel, im Ringen um Klarheit und in jenen Momenten, in denen sich neue Verbindungen auftun und Erkenntnis leise sichtbar wird. Diese Dissertation ist Ausdruck eines solchen Weges – analytisch geschärft, dialogisch begleitet, getragen von Vertrauen und dem Drang, Komplexität nicht zu scheuen.

*Ich danke den Referendar*innen, die durch ihre Studienteilnahme und die Bereitstellung authentischer Materialien tiefe Einblicke in einen bislang schwer zugänglichen Bereich ermöglicht haben. Ebenso danke ich dem Studienseminar, insbesondere der Fachleitung, für die Ermöglichung dieses Zugangs und den konstruktiven, begleitenden Austausch, der immer wieder neue Perspektiven eröffnet hat.*

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Rainer Mehren, dessen kreative Ideen, lösungsorientierte Impulse und unerschütterliches Vertrauen diese Arbeit nicht nur fachlich gestärkt, sondern in entscheidenden Momenten auch in Bewegung gesetzt haben. Ebenso danke ich Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, die mit anregenden Impulsen, methodischer Schärfe und Offenheit für neue Denkansätze die Qualität der Arbeit entscheidend mitgeprägt hat. Beide haben – in ihrer Unterschiedlichkeit – nicht nur zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen, sondern mein wissenschaftliches sowie persönliches Wachstum entscheidend gefördert.

*Ich danke den Kolleg*innen der Geographiedidaktik, mit denen ich über Jahre hinweg diskutieren, denken, lachen und lernen durfte. Die Forschungswerkstätten waren Orte der Reflexion, Präzision und Perspektivvielfalt. Mein besonderer Dank gilt Frank, Jan, Lasse, Natalie, Richard und Sandra für den Austausch und die gemeinsamen Wege. Ein herzlicher Dank gilt auch Prof. Dr. Janis Fögele sowie den zahlreichen Vertretungsprofessuren, deren Rückmeldungen und Fragen mein Projekt auf produktive Weise bereichert und erweitert haben. Besonders danke ich meiner Kollegin Annabelle, die mich mit analytischem Scharfsinn, geduldigem Mitlesen und ehrlicher Rückmeldung durch alle Phasen dieser Arbeit begleitet hat. Ihr Beitrag war inhaltlich wie menschlich von unschätzbarem Wert.*

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung engagierter Hilfskräfte nicht in dieser Form möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt Özlem, Larissa und Lucas, welche insbesondere die Endphase der Arbeit mit bemerkenswerter Verlässlichkeit und Flexibilität begleitet haben.

Ein tiefer Dank gilt meinen Eltern, die mir nicht nur Rückhalt gegeben, sondern auch jene Haltungen vorgelebt haben, welche das Fundament einer guten Forschungspraxis bilden: Neugier, Ausdauer, die Liebe zur Wahrheit, den Mut zur Ungewissheit – und den starken Willen, Dinge zu verstehen. Ohne euch hätte ich diesen Weg nicht in dieser Form gehen können.

*Ebenso danke ich Lukas und meinen Freund*innen – besonders Bianca, Eva, Marie, Sophie, Anna und Flo – für kluge Rückmeldungen, wohlthuende Relativierung und das richtige Maß an Ablenkung. Ihr habt mir geholfen, jene Distanz zu wahren, die wissenschaftliches Arbeiten oft braucht.*

Meinem Partner gilt zuletzt mein großer und tiefer Dank. Seine Ruhe, sein Humor, seine Unterstützung und sein unbeirrtes Vertrauen in mein Können haben mir jene Kraft gegeben, die jenseits jeder Dissertation wirkt. Er hat mich immer wieder daran erinnert, dass Erkenntnis nicht im Text endet – sondern im Leben weiterwirkt.

Manche Spuren bleiben unausgesprochen – aber nicht unbemerkt: Allen weiteren, die mich auf diesen Weg gestupst, begleitet, inspiriert, irritiert, ermutigt oder einfach ausgehalten haben: Danke – von ganzem Herzen!

Kurzfassung

Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis von angehenden Geographielehrkräften in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung – eine qualitative Längsschnittuntersuchung

Laura Luber

Disseration, Justus-Liebig-Universität Gießen, naturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Geographie, September 2024

Reflexion und Analyse gelten als wesentliche Elemente von Professionalität einer Lehrkraft (ALTRICHTER, REITINGER 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Insbesondere in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung wird die Bedeutung der entsprechenden Prozesse durch politische Vorgaben (HAGEMANN 2023) und (über-) fachliche Erwartungen zunehmend betont (vgl. DGfG 2010; KMK 2008/2019, 2012/2019). Der Unterrichtsnachbesprechung (UNB) als institutionalisiertes Setting in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung wird hierfür eine Schlüsselrolle zugeschrieben. So wird dem vertieften und lösungsorientierten Nachdenken über Fachunterricht und sich selbst als Lehrkraft das Potenzial zugesprochen, im Sinne einer Wachstumskompetenz die Weiterentwicklung zu katalysieren. Hierbei nimmt der „reflective practitioner“ (SCHÖN 1983) einen theoriegestützten Blick auf die eigene Praxis ein. Aus geographiedidaktischer Perspektive stellt dies unter anderem aufgrund der Vielperspektivität des Faches (DICKEL 2023) ein wesentliches Anliegen dar. Bei hohen normativen Erwartungen offenbart die empirische Forschung jedoch Defizitperspektiven (vgl. REINTJES, BELLENBERG 2017). Mit explizitem Blick auf fachbezogene Praxen existieren aus geographiedidaktischer Sicht lediglich mittelbare Hinweise aus der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Diese legen Unterschiede hinsichtlich fachbezogener Qualität zwischen angehenden Geographielehrkräften nahe (KILIMANN, KRÜGER, WINTER 2020). Darüber hinaus lassen sich aus der zweiten Phase indirekt Studien heranziehen. Dabei zeigt sich allgemein ein Erleben einer Lernwirksamkeit der zweiten Phase (HOF, HENNEMANN 2013) sowie die Andeutung von Entwicklungen in unterschiedlicher Ausprägung bei angehenden Geographielehrkräften beschrieben durch Fachleitende (FISCHER 2021). Trotz zunehmender Befunde gilt die zweite Phase weiterhin eher als weißer Fleck auf der Forschungslandkarte. So fehlen bislang noch detaillierte Untersuchungen zur reflexiv-analytischen Praxis angehender Geographielehrkräfte. Die vorliegende Studie greift diese Forschungslücke auf.

Ziel dieser Arbeit ist es, geographiedidaktische Erkenntnisse über den Ist-Zustand reflexiv-analytischer Praxen zu gewinnen und Konstanz und Veränderungen innerhalb der zweiten Phase zu rekonstruieren. Hierfür werden intra- und interindividuell explorative Tendenzen abgeleitet. Die Ergebnisse liefern Impulse für Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten, um tiefgreifende reflexiv-analytische Praxen zu initiieren. Dazu verwendet die Studie authentisches Datenmaterial aus der zweiten Phase in Form der audiographierten UNB von sieben angehenden Geographielehrkräften. Diese Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018) sowohl kategorien- als auch fallbasiert ausgewertet und anschließend im zeitlichen Verlauf längsschnittlich verglichen (DREIER, LEUTHOLD-WERGIN, LÜDEMANN 2018). Somit werden forschungsmethodische Desiderata sowohl zur Nutzung qualitativer als auch

längsschnittlicher Formate (vgl. KUCKARTZ, RÄDIKER 2022; BAUER ET AL. 2020) über ein zwischen vertikaler und horizontaler Analyserichtung changierendes Vorgehen in ein zielführendes Forschungsdesign übersetzt.

Die Ergebnisse der explorativen Studie zeigen erwartungskonform eine erhebliche Heterogenität zwischen den Fällen sowohl auf gegenständlicher als auch prozessualer Ebene. Bei einem gleichzeitigen Vorkommen wiederkehrender Aspekte (z. B. Strukturelemente des Unterrichts, Lehrkraftverhalten und Schüler*innenbeteiligung), zeigen sich folglich individuelle Schwerpunkte insbesondere in Bezug auf Fachinhalte. Im zeitlichen Vergleich bleibt eine ausgeprägte Praxisorientierung, welche den Schwerpunkt auf Handlungen legt (z. B. anstelle von Verstehensprozessen), interindividuell konstant. Hinsichtlich der Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen manifestieren sich Veränderungen in der ersten Hälfte der zweiten Phase in Bezug auf eine Lösungsorientierung (z. B. konkret-immersive Einzelhandlungen), eine Fokussierung auf die praktische Umsetzung von Unterricht (z. B. Angemessenheitsfragen), eine Blickerweiterung auf Lernende (z. B. spezifischere Beobachtungen) und eine Verlagerung auf die Außenwelt (z. B. Optimierung von Material). Diese Veränderungen variieren jedoch zwischen den Einzelfällen. Daran anschließend lassen sich reduziertere von elaborierteren Reflexionspraxen unterscheiden.

Die Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis vollzieht sich intraindividuell, mit interindividuellen Anteilen und findet in sich überlagernden Spannungsfeldern statt – etwa zwischen Fach und Generik, Breite und Tiefe sowie Lernen und Leisten.

Die explorativen Erkenntnisse bieten wertvolle Impulse für die Gestaltung der Geographielehrkräftebildung, insbesondere hinsichtlich der Zielklärung und des Fachbezugs. Praxisnahe Implikationen hinsichtlich der Nutzung von Tools sowie der Ausgestaltung von Fachseminaren stellen empirisch gestützte Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung dar. Weiterführende Forschungsimpulse (z. B. Interventionsstudien, fachdidaktische Sekundärauswertungen) stellen Ansatzpunkte dar, um die geographiedidaktische Beforschung der Lehrkräfteprofessionalisierung vertiefend anzuregen.

Schlagworte: Reflexion, Analyse, Lehrkräfteprofessionalisierung, zweite Phase der Lehrkräftebildung, UNB

Abstract

Development of Reflective-Analytical Practices in Prospective Geography Teachers during the Second Phase of Teacher Education – A Qualitative and Explorative Longitudinal Study

Reflection and analysis are considered essential elements of teachers' professionalism (ALTRICHTER, REITINGER 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Especially during the second phase of teacher education following university education, where prospective geography teachers work in schools and are professionally guided by geography specialists (Brooks 2017), the importance of these processes is increasingly emphasized within political guidelines (HAGEMANN 2023) and professional expectations (cf. HMK 2022). Reflective and solution-oriented thinking about teaching and one's own role as a teacher is seen as having the potential to catalyze professional development in the sense of "growth competence" (KORTHAGEN 2002). From the geography didactics perspective, this is particularly significant due to the multifaceted nature of the subject of geography (DICKEL 2023). The "reflective practitioner" (SCHÖN 1983) takes a theoretically informed and self-critical view on their own practice, with post-lesson debriefings (= UNB) playing a key role in this process during the second phase of teacher education in Germany. However, despite of high normative expectations, empirical research reveals gaps within the quality of these processes (cf. REINTJES, BELLENBERG 2017). As for geography didactics, indirect insights from the first phase of teacher education highlight differences among prospective geography teachers (e.g., KILIMANN, KRÜGER, WINTER 2020). Additionally, studies from the second phase of teacher education depict that teacher candidates experience the second phase as beneficial for their own learning and development (e.g., HOF, HENNEMANN 2013), suggesting varying levels or degree of development among prospective geography teachers, as perceived by their supervisors (FISCHER 2021). Despite these initial findings, research focussing on the second phase of teacher education still remain scarce. Detailed studies on the reflective-analytical practices of prospective geography teachers remain a desideratum and will consequently be addressed within this study.

This study aims to generate insights into the current state of reflective-analytical practices in geography didactics and to reconstruct changes (or modifications) as well as consistencies within the second phase of teacher education. Therein, explorative trends are identified, and based on the respective results, suggestions are made for support mechanisms to promote sophisticated reflective-analytical practices. The study draws upon authentic data from post-lesson debriefings of seven prospective geography teachers during the second phase of their teacher education, which is analysed using qualitative content analysis (KUCKARTZ 2018) on both categorical and case-based levels and subsequently compared qualitatively longitudinally in accordance with its timely course (DREIER, LEUTHOLD-WERGIN, LÜDEMANN 2018). This approach responds to methodological gaps in the field by applying both qualitative and longitudinal designs (cf. KUCKARTZ, RÄDIKER 2022; BAUER ET AL. 2020).

The findings of this exploratory study reveal recurring thematic aspects such as structural elements of lessons, teacher behavior, and student participation, as well as individual focal points, particularly on

subject content. In terms of the development of reflective practices, changes in the first half of the second phase become apparent, such as a focus on improvement (e.g., concrete immersive actions), the practical implementation of teaching (e.g., appropriateness of planning), a broadened perception on students (e.g., observations), and a shift toward external factors (e.g., optimizing materials). These changes vary between individual cases (e.g., in terms of depth, theoretical alignment, and degree of development). While some teacher candidates display more reduced reflective practices, others exhibit more elaborated, subject-specific perspectives. In addition, certain tendencies remain constant, such as the strong focus on practical application.

The post-lesson debriefing take place in overlapping fields of tension, balancing aspects such as self- and subject-centered perspectives, generic and subject-specific practices, breadth and depth of reflective processes, learning and performance, as well as context specificity and generalization. These tensions provide valuable points of discussion for shaping teacher education, especially concerning goal clarity, the use of didactic tools and the design of geography specific seminars. The study offers empirically supported recommendations for the further development of teacher education and suggests future research (e.g., intervention studies, subject-specific secondary analyses) to deepen geography didactics within teacher education research.

Keywords: Reflection, Analysis, Teacher Professionalization, Second Phase of Teacher Education, Post-Lesson Debriefing

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
Zielstellung der Studie.....	6
Aufbau der Arbeit.....	7
2 Forschungsstand.....	10
2.1 Reflexion in der Lehrkräftebildung.....	10
2.1.1 Theoretische Grundlagen reflexiver Prozesse.....	10
2.1.2 Begründungslinien reflexiver Prozesse	33
2.1.3 Qualität reflexiver Prozesse.....	43
2.1.4 Ausgewählte empirische Erkenntnisse zu reflexiven Prozessen	53
2.2 Die zweite Phase der Lehrkräftebildung	56
2.2.1 Strukturelle Besonderheiten des Lehrkräftebildungsystems	57
2.2.2 Ablauf und Organisation der zweiten Phase	59
2.2.3 Zielsetzungen der zweiten Phase	65
2.2.4 Übergänge und Progression zwischen erster und zweiter Phase	72
2.2.5 Ausgewählte empirische Erkenntnisse zur zweiten Phase.....	83
2.3 UNB in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung	88
2.3.1 Charakteristika von UNB	89
2.3.2 Normative Erwartungen und reflexiv-analytische Anforderungen.....	91
2.3.3 Potenziale und Herausforderungen in UNB	107
2.3.4 Ausgewählte empirische Erkenntnisse zu UNB.....	112
2.3.5 Reflexiv-analytische Praxen als Untersuchungsgegenstand	119
3 Forschungsfragen und Zielstellung der Studie	122
4 Methodik und Spezifika des Forschungsprojekts	126
4.1 Feldzugang und Setting der UNB.....	126
4.1.1 Zugang zu den Felddaten	127
4.1.2 Die UNB auf lokaler Ebene	128
4.1.3 Kontextmaterial: Unterrichtsentwurf und Fachseminar.....	133
4.2 Einordnung der Untersuchung: Qualitativ-exploratives Längsschnittdesign	134
4.3 Fälle und Datenerhebung.....	138
4.4 Datenauswertung.....	141
4.4.1 Überblick: Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung	141
4.4.2 Kategoriale Analyseebene	142
4.4.3 Fallanalyseebene	147
4.4.3 Zeitanalytische Ebene.....	153
4.5 Limitationen und Strategien zur Bewältigung von Forschungsbeschränkungen	155

4.5.1 Herausforderung authentische Daten und Lösungsstrategien	156
4.5.2 Personenbezogene Herausforderungen	159
4.5.3 Auswertungsmethodik: Reflexion und Adaptionen	161
4.5.4 Subjektivität und Objektivität im Interpretationsrahmen	163
4.5.5 Geltungsbereich und Übertragbarkeit der Erkenntnisse	165
5 Ergebnisse	172
5.1 Strukturmerkmale der vorliegenden Daten	172
5.2 Zeitpunktunabhängige Ergebnisse: Kategorienebene	174
5.2.1 Statement	177
5.2.2 Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten	214
5.2.3 Gesprächsphase.....	217
5.2.4 Zielvereinbarung.....	225
5.3 Zeitpunktspezifische Ergebnisse: Fallebene.....	227
5.3.1 Fallanalyse Fall 1 (F1).....	229
5.3.2 Fallanalyse Fall 2 (F2).....	273
5.4 Zeitpunktverbindende Ergebnisse: Explorative Tendenzen.....	315
6 Diskussion	326
6.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	326
6.2 Vertiefende Gedanken	334
7 Fazit und Ausblick	342
7.1 Implikationen für Forschung und Lehrkräftebildung	342
7.2 Zusammenfassendes Schlusswort.....	342
Literaturverzeichnis	356
Anhang	383
A 1 Anschreiben Studienseminar	383
A 2 Transkriptionsmanual.....	384
Regeln	384
Symbolik	385
A3 Kategoriensystem.....	386

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Das ALACT-Modell	18
Abbildung 2 Verschiedene Ebenen einer internalen Orientierung	22
Abbildung 3 Johari Fenster	33
Abbildung 4 Professionalisierungsorte und Ausbildungspersonal in der zweiten Phase	60
Abbildung 5 Kontinuierliche Praxisreflexion als ein phasenübergreifendes Professionalisierungselement	74
Abbildung 6 Screenshot aus den Standards für die Lehrkräftebildung	76
Abbildung 7 Selektionsebenen in UNB entlang von Vorverständnissen.....	98
Abbildung 8 Ausschnitt des Beobachtungsbogens nach dem Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität im Fach Geographie	104
Abbildung 9 Ablauf der UNB	130
Abbildung 10 Der Ablauf der inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse.....	143
Abbildung 11 Fall- und kategorienorientierte Analyserichtung.....	148
Abbildung 12 Auswertungsebenen innerhalb einer UNB	150
Abbildung 13 Auswertung der UNB in horizontaler und vertikaler Analyserichtung	151

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Mögliche Systematisierungen entlang von Aspekten von Reflexion	12
Tabelle 2 Lehrkräftebildung im berufspraktischem- und wissenschaftspraktischem System	78
Tabelle 3 Schwerpunkte der Reflexion	98
Tabelle 4 Ausgewählte Beispiele für Unterrichtsanalysen aus der Geographiediaktik	100
Tabelle 5 Auswertungsschritte der vorliegenden Untersuchung	142
Tabelle 6 Überblick Rahmendaten der UNB	172
Tabelle 7 Muster in den UNB	220

Abkürzungsverzeichnis

A. d. V. – Anmerkung der Verfasserin

BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bspw. – Beispielsweise

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie

F – Fall (1-7)

GfD – Gesellschaft für Fachdidaktik

Ggf. – gegebenenfalls

HGD – Hochschulverband für Geographiedidaktik

HKM – Hessisches Kultusministerium

HLbG – Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz

KMK – Kultusministerkonferenz

Liv – Lehrkraft im Vorbereitungsdienst

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OVP – Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen

QIA – Qualitative Inhaltsanalyse

UB – Unterrichtsbesuch/ Unterrichtsbesuche

UNB – Unterrichtsnachbesprechung/-en

Z. B. – Zum Beispiel

ZfsL – Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung

Herv. d. V. – Hervorhebung der Verfasserin

Herv. i. O. – Hervorhebung im Original

1 Einleitung

„Verstehen kann man das Leben nur rückwärts, aber es muss vorwärts gelebt werden“

(Søren Kierkegaard)

Reflexion ist wesentlich für jenen verstehenden Blick „rückwärts“ aus dem einleitenden Zitat: So ermöglicht es diese Erfahrungen systematisch zu durchdringen und daraus Schlüsse für die Zukunft zu ziehen. Die Bedeutung reflexiver Prozesse durchdringt hierbei die Menschheitsgeschichte und ist sowohl in westlichen als auch östlichen Traditionen tief verwurzelt. Diese universelle Präsenz manifestiert sich in philosophischen Zitaten, Erzählungen und Abbildungen und reicht von Laotsees daoistischer Maxime "Wer andere kennt, ist klug. Wer sich selbst kennt, ist weise" bis zum Gebot des Orakels von Delphi als Wegweiser des Lebens: "Erkenne dich selbst". Die historisch-kulturellen Bezüge illustrieren die Praxis des Reflektierens als essenzielle Komponente der Welt- und Selbstgenese (PARCHNER 2013, S. 28) und verdeutlichen somit die zentrale Rolle des menschlichen Potenzials zur Reflexion, die weit über den Bildungskontext hinausreicht.

Reflexion in der Geographiedidaktik

Neben der lebensweltlichen Bedeutsamkeit wird das Konstrukt im geographiedidaktischen Kontext in einem engen und breiten Verständnis ebenfalls wiederkehrend als wesentlich herausgestellt.¹ So erfolgen Bedeutungszuschreibungen von reflexiven Prozessen in diversen fachdidaktischen Bereichen mit Blick auf verschiedenste Akteur*innen im Bildungssystem, wie die folgende Zusammenstellung zeigt: Von dem Potenzial zur Veränderung persistenter (impliziter) Orientierungen von Geographielehramtsstudierenden (vgl. FÖGELE, LUBER, MEHREN, 2019A, B) als Anlass zum vertieftem konzeptionellen Lernen (vgl. BIENERT 2023; FÖGELE 2016) oder Mittel zum Hinterfragen von Raumdarstellungen (vgl. EBERTH 2019; HILLER, SCHULER 2023; SCHOLTEN, NÖTHEN, SPRENGER 2023), dem reflexiven Umgang mit Geomedien (vgl. GRYL, KANWISCHER 2011, 2013; GRYL 2023) zum transformativen Lernen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. BRENDL 2017; PETTIG 2021; LAUB 2023; MEYER, DIERSEN 2021; WÄLTRING, BARGE 2021) hin zum kritisch-explikativen Umgang mit normativen Leitbildern und Vorgaben in der Geographiedidaktik (LAUB 2022) bis zur Weiterentwicklung von qualitativem Fachunterricht (KILIMANN, KRÜGER, WINTER 2020).

Die angerissene Breite an vielfältigen geographiedidaktischen Beispielen auf verschiedenen Abstraktionsebenen findet einen tertium comparationis in der Zuschreibung des hohen Potenzials von Reflexion zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen. Dabei gilt das Konstrukt

¹ Der Terminus wird im Rahmen der Arbeit ausdifferenziert in „reflexiv-analytische Praxen“.

gewissermaßen als „**Entwicklungsmotor**“, dessen Wirkung als Katalysator im Bereich der Lehrkräftebildung von verschiedensten Akteur*innen betont wird (KORTHAGEN 2002).

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Folglich erscheint es nicht verwunderlich, dass das Konstrukt in der Lehrkräftebildung spätestens seit der Auszeichnung eines „**reflective turns**“ ein Gegenstand professionsbezogener Überlegungen darstellt (BERNDT, HÄCKER 2017; NEUWEG 2021). Auch in der zweiten Phase wird dem Konstrukt eine hohe Bedeutung zugesprochen (REINTJES, BELLENBERG 2017; FISCHER 2021, 2022A, B, C). Im Unterschied zur alltäglichen Reflexion als „*conditio humana*“ (HÄCKER 2017, S. 25), deren Erfolg sich an Nützlichkeit misst, kommt dieser im professionellen Setting die Bedeutung der theoriegeleiteten Praxisreflexion zu (KMK 2004/2019). Dabei wird das Konstrukt gar als „**Schlüsselkompetenz**“ für lebenslanges Lernen herausgestellt und als ein Element der Kernaufgabe von Lehrkräften ausgewiesen: „*Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische [sic!] Evaluation*“ (KMK 2004/2019, S. 3) wird dabei fachunbezogen sowie fachbezogen als Fähigkeit „*Geographieunterricht theoriegeleitet [zu] planen und reflektieren*“ (DGFG 2010, S. 16) zentriert. Dies geht so weit, dass aus geographiedidaktischem Blickwinkel dargelegt wird, dass für einen zukunftsfähigen Geographieunterricht qualifizierte Lehrkräfte benötigt werden, wobei eine Voraussetzung hierfür sei „*Angebote in allen Phasen der Lehrerbildung [zu schaffen], die (zukünftige) Lehrkräfte darin bestärken, neue und innovative Angebote für den Geographieunterricht zu entwickeln und zu reflektieren*“² (BAUER, GRYL, KUCKUCK, LINDAUM MEHREN, PETER, SCHRÜFER 2020, S. 309). Entsprechend gilt der „**reflective practitioner**“ (SCHÖN 1983) als Leitbild einer professionell agierenden Lehrkraft. Dabei deutet sich, im Rahmen der expliziten und verstärkten Ausweisung von reflexiven Elementen in bildungspolitischen Steuerungsdokumenten der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, eine Tendenz zum weiteren Bedeutungszugewinn an (HAGEMANN 2023).

Trendsetter Reflexion! Vom Bedeutungszugewinn der „Schlüsselkompetenz“

Vor dem Hintergrund der komplexen, intransparenten und kontingenten Anforderungen an Lehrkräfte (LEONHARD 2020) sowie ungewissen Zukunftserfordernissen, betonen forschende und praktizierende Lehrkräftebildner*innen der ersten (vgl. FÖGELE ET. AL 2019; WYSS, MAHLER 2021), der zweiten Phase (z. B. HEMMER, OBERMAIER 2003A; FISCHER 2021, 2022a) und im Rahmen der dritten Phase (vgl. FÖGELE, MEHREN 2015; FÖGELE 2016) die immense Relevanz. Diese Zentrierung wird umso verständlicher, wenn man eine Differenzierung zwischen der Lehrkräfteaus- und Lehrkräftebildung vornimmt. Während Ausbildungsgedanken abschließende Qualifikationsgedanken entwerfen, sollen sich professionelle Lehrkräfte als selbstgesteuerte Lernende auch berufsbegleitend weiter professionalisieren (TERHART

² S. Kap. 2.2. zur begrifflichen Differenzierung.

2000; GFD 2004; KMK 2004/2019; 2012/2019; DGfG 2010). In einer zunehmend komplexen und dynamischen (Bildungs-)welt bildet die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen folglich nicht umsonst einen zentralen Knotenpunkt im Geflecht zahlreicher Treddynamiken (vgl. Mega-Map des ZUKUNFTSINSTITUT 2024)³.

Konsens durch Unschärfe?

Während in der Lehrkräftebildung professionstheoretisch übergreifend ein Konsens über die Relevanz besteht, offenbart sich auf definitorischer Ebene eine Vielfalt hinsichtlich des Begriffsumfangs (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; KORTHAGEN 2002; KOST 2019; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; NEUWEG 2021; VON AUFSCHNAITER, FRAIJ, KOST 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Eine solche Breite im Konstruktverständnis zeigt überdies die empirische Befundlage verschiedenster Akteur*innen der Lehrkräftebildung.⁴ Dies erscheint aus konstruktivistischem Blickwinkel nicht verwunderlich, da es sich beim Reflexionskonstrukt um ein der Beobachtung nicht zugängliches, abstrakt-normatives Konstrukt handelt (HÄCKER 2017, 2019; KORTHAGEN 2001). Während sich hierbei als Gemeinsamkeit andeutet, dass sich reflexives Denken als higher-order-thinking Prozess auffassen lässt⁵, besteht Uneinigkeit, welche Entität das Konstrukt auf Gegenstandsebene umfasst. So reicht die Bezugsebene vom „Blick nach Innen“ (KORTHAGEN, VASALOS 2005), welcher die Innenwelt des Selbst, wie z. B. Orientierungen (FÖGELE 2016; FÖGELE ET AL. 2020) oder Vorstellungen zum geographischen Inhalt (DICKEL, REINHARDT 2013; DICKEL 2023), als veränderte Inbezugsetzung des Selbst zur Welt umfasst (PETTIG 2021) bis hin zu die Außenwelt betreffenden Ebenen (z. B. qualitätsvollem Lehrens im Fachunterricht) (KILIMANN ET AL. 2020). Dabei gelten z. B. innerhalb gewisser Stränge erstgenannte selbstbezügliche Prozesse mit **interner Zielstellung** zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität als **Reflexion** (vgl. KOST 2019; NEUWEG 2021; WINDT, LENSKE 2016; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; MERKERT, LOHSE-BOSENZ, NEUBER, LENSKE 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).⁶ Diese werden von solchen mit **externer Zielstellung** abgegrenzt und letztere u. a. unter dem Begriff **analytische Aktivitäten** subsumiert.

³ Die Megatrend-Map (zukunftsinstitut.de).

⁴ Z. B. bei Lehramtsstudierenden (vgl. FÜHRER 2019, 2020), Geographielehrkräften (vgl. BRENDL 2017) oder Lehrkräftebildner*innen (vgl. WYSS, MAHLER 2021).

⁵ Dies wird z. B. ersichtlich durch die Nennung von Denkoperationen wie kritisch – vertieft – hinterfragend (Kap. 2.1.1.1), gilt einschränkend allerdings weniger, wenn die Konstruktfassung universalistisch als „conditio humana“ (HÄCKER 2019) erfolgt. Zum „higher-order-Prozess“ wird diese, wenn ein normativer Soll-Wert im Sinne eines Optimums gedacht wird. Damit stellen oben genannte Bsp. streng genommen eine Art von Qualitätsaspekt dar bzw. lassen sich nicht trennscharf von diesem lösen.

⁶ Auch Reflexion im engen Sinne oder Selbstreflexion (genauer Kap. 2.1).

Die Geographieunterrichtsnachbesprechung als Setting für reflexiv-analytische Tätigkeiten

Eingegrenzt auf die konsekutiv konzeptualisierte zweite Phase der Lehrkräftebildung, werden jene Prozesse aus theoretischer und bildungspolitischer Perspektive gefordert. Diese sollen u. a. in Unterrichtsnachbesprechung (= UNB) stattfinden (FACH-OVERHOFF 2019), welche ein in der zweiten Phase institutionalisiertes Element im Rahmen der Unterrichtsbesuche darstellen (REINTJES, BELLENBERG 2017). Angehenden (Geographie-)Lehrkräften⁷ kommt hierbei die Aufgabe zu, die UNB im Sinne einer „**reflection-on-action**“ (SCHÖN 1983) zu nutzen, um mit retrospektivem Blick und ohne Handlungsdruck auf den eigenen Unterricht zurückzublicken.

Fachunterrichtsnachbesprechungen mit „knowledgeable others“

Dazu basieren UNB zunächst auf einer Selbsteinschätzung durch die angehenden Geographielehrkräfte sowie hieran anschließender Beratung, Anleitung und Unterstützung (vgl. GÖLITZER 1999, FISCHER 2022b; FÜCHTER 2012, PEREIRA KASTENS ET AL. 2020; FISCHER 2022a). Insgesamt wird sowohl einzeln als auch gemeinschaftlich mit fachkompetenten Lehrkräftebildner*innen über geplanten und durchgeführten Geographieunterricht gesprochen. Lehrkräftebildner*innen werden als „**geography specialists**“ (BROOKS 2017, S. 44) mit „besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise“ (KMK 2012/2019, S. 4) betrachtet. Insofern fungieren diese im soziokonstruktivistischen Sinne als „**knowledgeable others**“ (VYGOTSKY 1978). Besonders für Noviz*innen (GRUBER 2021) bietet diese Konstellation ein vielversprechendes Potenzial zur fachbezogenen reflexiv-analytischen Professionalisierung (BROOKS 2017; DICKEL 2020; HEMMER, MEHREN, HOFMANN 2020; ROBERTS 2010; TAPSFIELD 2019).

Empirischer Überblick

Befunde vorwiegend qualitativer Studien zeigen jedoch, dass diese Gespräche regelmäßig hinter den normativen Erwartungen zurückbleiben (vgl. BRACK 2019; FÜHRER 2020). Exemplarisch wird für die erste Phase herausgestellt, dass insgesamt weniger fachbezogene Bezüge hergestellt werden (vgl. KILIMANN ET AL. 2020; ROBERTS 2010). Diesbezüglich wird festgehalten, dass in UNB eine theoretisch-empirische Fundierung ausbleibt. Stattdessen ist der Modus in der beruflichen Praxis viel mehr ein „evaluativ-fortsetzungsorientierter“ (LEONHARD 2020, S. 23), welcher „legitimatorischen Charakter“ besitzt (GÖLITZER 1999, S. 59). Dies ist dadurch gekennzeichnet, dass bei geglücktem Unterrichtsverlauf kein Bedarf für eine vertiefte Analyse desselben besteht.

⁷ Der Begriff wird in der vorliegenden Untersuchung verwendet für Lehrkräfte, die sich in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung befinden. Er steht synonym für die vielfältigen Begrifflichkeiten wie bspw. LiV (= Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) oder LAA (= Lehramtsanwärter), Referendar*innen etc..

Trotz dieser Einschränkung und auch bei Kritik am „Reflexionshype“ (HÄCKER 2019, S. 87), bleibt die Relevanz für die fachbezogene Professionalisierung unbestritten (vgl. z. B. durch Geographiefachleitende herausgestellt bei FISCHER 2021, 2022b). Folglich erscheint es lohnenswert, einen differenzierten Blick auf das Konstrukt zu werfen und dieses weder als alchemistisches Heilmittel zu bejubeln noch einseitig zu diffamieren (RIEL 2022).⁸ Dies unterstreicht weiterhin die Befundlage zur noch recht gering beforschten zweiten Phase der Lehrkräftebildung mit Blick auf die dort stattfindenden UNB, welche aufgrund der regelmäßig problematisierten Doppelsituation aus Lernen und Leisten auch als „Achillesferse“ (KALLWEIT 2014, S. 78) der Lehrkräftebildung bezeichnet werden. So zeigt empirische Evidenz, dass angehende Lehrkräfte diese UNB unterschiedlich wahrnehmen, gleichzeitig jedoch überwiegend als förderndes Setting mit Fachexpert*innen erleben (BEHNKE 2016; PEREIRA KASTENS, DÖRING-SEIPEL, NOLLE 2020; REESE-SCHNITKER 2021). Interindividuelle Unterschiede innerhalb der langzeitbegleitenden zweiten Phase der Lehrkräftebildung (STILLER 2006) deuten allgemein auf eine vielschichtige Entwicklung hin. Schließlich deuten sich auch im Rahmen dieser Langzeitbegleitung für die Geographiedidaktik im Speziellen zusätzlich erste Hinweise auf Veränderungen an. Wenngleich die empirische Evidenz dabei heterogene Startbedingungen und Verläufe auf Individualebene nahelegt (PLÖGER ET AL. 2019; WINDT, HASENKAMP, LENSKE, RUMANN 2017), konstatieren Geographiefachleitende tendenziell Entwicklungen im Verlauf der zweiten Phase auf Globalebene (FISCHER 2021), was kohärent zum Erleben der Lernwirksamkeit der zweiten Phase im Allgemeinen ist (vgl. HEMMER, OBERMAIER 2003A, B; HOF, HENNEMANN 2013).

Folglich zeichnet sich die zweite Phase als potenzialreicher und professionalisierender Abschnitt der Geographielehrkräftebildung ab. Gleichzeitig ist die fachdidaktische Befundlage zur zweiten Phase bislang noch recht gering (HEMMER ET AL. 2020) und besteht primär aus Selbstauskünften (z. B. Befragungen zum Erleben HEMMER, HEMMER 2000; HEMMER, OBERMAIER, 2003A, B) von Fachleitenden (vgl. HEMMER, HEMMER 2000; FISCHER 2021; 2022A, B) sowie bereits berufsausübenden (Geographie-) Lehrkräften (HEMMER, OBERMAIER 2003A; HOF, HENNEMANN 2013). Zudem gibt es aus geographiedidaktischer Sicht bislang nur wenig Evidenz zur Gestalt und Gestaltung der UNB durch angehende Lehrkräfte, obwohl das Untersuchungssetting als erkenntnisreich betrachtet wird (vgl. BRACK 2019; FÜHRER 2020; KOST 2019; SCHÜPBACH 2007; WICHMANN 2014; WINDT, LENSKE 2016). Die im Bildungsbereich als besonders potenzialreich betrachteten Längsschnittstudien (DREIER, LEUTHOLD-WERGIN, LÜDEMANN 2018), stellen aus geographiedidaktischem Blickwinkel hierbei ebenfalls ein Desiderat dar (BAUER ET AL. 2020).

⁸ Diesbezüglich sind auch Studien zu interpretieren, die nahe legen die entsprechenden Professionalisierungssettings weniger präskriptiv mit Defizitfokus, sondern deskriptiv mit Förderlogik zu betrachten (vgl. FÜHRER 2019; HERZMANN, LIEGMANN 2020; LEONHARD 2020).

Folglich erscheint es aufgrund der vielfältigen Desiderata, die sich in den institutionalisiert stattfindenden Geographie-UNB der zweiten Phase bündeln, verwunderlich, dass diese bislang ein kaum zentriertes Untersuchungssetting zur Rekonstruktion und interpretativen Durchdringung der als bedeutsam herausgestellten reflexiv-analytischen Praxen darstellen. So fehlt es bislang an detaillierten empirischen Untersuchungen, welche die individuelle Entwicklung angehender Geographielehrkräfte systematisch erfassen. Angesichts dieser Forschungslücken und der zentralen Rolle, reflexiv-analytischer Prozesse in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, erscheint es lohnenswert, diese genauer in den Blick zu nehmen.

Zielstellung der Studie

Es ergibt sich, wie im vorherigen Abschnitt herausgestellt, eine Forschungslücke über einen Widerspruch: Die immense Relevanz, die reflexiv-analytischen Prozessen als Modus zur Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen zugesprochen wird, steht im Kontrast zur geringen empirischen Evidenz, die aus geographiedidaktischer Perspektive zum zentrierten Konstrukt im Allgemeinen und innerhalb der zweiten Phase im Speziellen besteht.

Hieran knüpft die vorliegende explorative Studie an, indem diese in Form eines **qualitativen Längsschnitts** die Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen von angehenden Geographielehrkräften in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auf Basis authentischer Felddaten ins Zentrum der Untersuchung stellt.

Durch die detaillierte Untersuchung von drei UNB⁹ einer Kohorte eines partizipierenden Studienseminars erfolgt eine detaillierte Beschreibung des **Ist-Zustands** der reflexiv-analytischen Praxen auf gegenstandsbezogener und prozessbezogener Ebene in der authentischen Anforderungssituation des Sprechens über eigenständig geplanten und durchgeführten Geographieunterricht. Hieraus werden **abduktiv idealtypische Entwicklungstendenzen** aus vertiefenden Analysen von Einzelfällen abgeleitet. Letztere zeigen sich im zeitlichen Vergleich durch eine changierende Analyserichtung als Gleichbleibendes und/oder Verändertes und bilden hiermit die Synthese der vorliegenden Untersuchung.

⁹ Vgl. Kap. 4 zur eingegrenzten bzw. reduzierten Datenbasis aufgrund von pandemiebedingten Einschränkungen und Veränderungen der Erhebungsbedingungen.

Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfrage nach der Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen von angehenden Geographielehrkräften als Kern der vorliegenden Untersuchung zu beantworten, gilt es diese in ein Untersuchungsdesign zu überführen. Zur theoretischen und empirischen Fundierung sowie zur nachvollziehbaren Darstellung dessen, wird hierfür in Kapitel 2 zunächst der Forschungsstand aus theoretischem und empirischem Blickwinkel aufgearbeitet. Dies fungiert als evidenzbasierte Grundlage für die Folgeschritte des iterativen Forschungsprozesses. Die folgenden Kapitel konzentrieren sich daher auf Reflexion im Kontext der Lehrkräftebildung und folgen einem strukturierten Ansatz, der vom Allgemeinen zum Konkreten führt. Dabei wird die thematische Breite des Konstrukts schrittweise eingegrenzt und in einen praxisrelevanten Kontext – die Unterrichtsnachbesprechung (= UNB) – überführt. Ziel ist es, eine fundierte theoretische Basis zu legen, bevor spezifische Themen und empirische Erkenntnisse vertieft behandelt werden.

- **Kapitel 2.1** legt die theoretischen Grundlagen der Reflexion in der Lehrkräftebildung dar. Nach einer definitorischen Annäherung wird das Konstrukt der Reflexion als Denkmodus untersucht. Im Anschluss wird das Konstrukt entlang unterschiedlicher Blickrichtungen (internal - external) sowie Anlässe und Formen (individuell - gemeinschaftlich) weiter abgesteckt (2.1.1). Diese theoretischen Überlegungen münden in die Diskussion, wie Reflexion zur Professionalisierung von Lehrkräften beiträgt (2.1.2) und welche Qualitätskriterien dafür relevant sind (2.1.3). Ausgewählte empirische Erkenntnisse werden abschließend dargestellt (2.1.4).
- **Kapitel 2.2** fokussiert sich auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung. Nach einer einordnenden Vorbemerkung zu strukturellen Besonderheiten des Lehrkräftesystems (2.2.1) werden zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen beleuchtet (2.2.2), bevor Zielstellungen der zweiten Phase (2.2.3) sowie spezifische Herausforderungen in der Progression und im Übergang von der ersten zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung dargestellt werden (2.2.4). Empirische Befunde (2.2.5) zu zweiten Phase ergänzen die theoretische und bildungspolitische Analyse.
- **Kapitel 2.3** widmet sich den UNB als einem zentralen Moment für die reflexiv-analytische Praxis in der Lehrkräftebildung. Nach der Darstellung von Charakteristika von den UNB (2.3.1), werden die normativen Erwartungen unter dem Heranziehen des Konstrukts der Unterrichtsanalyse herausgearbeitet (2.3.2). Es folgen die Potenziale und Herausforderungen vor dem Hintergrund der Doppelbelegung aus Lernen und Leisten (2.3.3). Nach einer analytischen Zusammenschau des Forschungsstands zu UNB (2.3.4) schließt das Kapitel mit einer begründeten Explikation des Konstrukts der „reflexiv-analytischen Praxis“ in dieser Arbeit ab (2.3.5). Dieses theoretische Fundament bildet die Basis für die in Kapitel 3 formulierten Forschungsfragen.

Der herausgearbeitete Forschungsstand wird in **Kapitel 3** verdichtet, indem die zentralen Forschungsfragen der Untersuchung abgeleitet und in ein Untersuchungsdesign übersetzt werden. Zudem wird die Zielsetzung der Arbeit dargelegt.

Kapitel 4 widmet sich dem Forschungsdesign sowie der Umsetzung des Projekts. Aufgrund der Vielgestaltigkeit der zweiten Phase der Lehrkräftebildung wird das Setting der UNB am partizipierenden Standort hierfür als Basis eingeordnet (Kap. 4.1). Hierauf aufbauend wird das Forschungsdesign im Rahmen des zugrundeliegenden qualitativen Paradigmas konkretisiert (Kap. 4.2). Im Anschluss werden Rahmendaten zu den Fällen sowie der Datenerhebung und- aufbereitung herausgestellt (Kap. 4.3). Anschließend wird die Auswertungsmethodik der Studie zentriert (Kap. 4.4). Da mit den Daten und der methodischen Auswahl spezifische Blickwinkel auf einen Untersuchungsgegenstand einhergehen (HELSPER, KELLE, KOLLER 2016), und das Charakteristikum qualitativer Forschung ist, dass diese durch den Verzicht *der* Standardisierung des Vorgehens geprägt ist (FLICK 2014, S. 422), wird hierbei besonders auf forschungsmethodische Anpassungen an den Untersuchungsgegenstand bzw. das Untersuchungsdesign eingegangen. Hierzu erfolgt nach einem Überblick über das Vorgehen der Auswertung (4.4.1), die Darstellung des methodischen Hintergrunds der Auswertungsmethodik der Qualitativen Inhaltsanalyse (4.4.2). Anschließend werden für die Umsetzung des Forschungsprojekts vorgenommene Erweiterungen um einen fallbezogenen Blickwinkel (4.4.3) sowie die für Längsschnittuntersuchungen charakteristische zeitliche Perspektive (4.4.4) vorgenommen. Aufgrund der Felddaten und damit authentischen Anforderungssituationen, die nicht aus einer Forschungslogik heraus generiert werden, bildet der Abschluss des Methodikkapitels ein Zwischenkapitel, in welchem Herausforderungen, Limitationen und Lösungsansätze einordnend darlegt, sowie der Geltungsbereich der Erkenntnisse der explorativen Studie bereits eingegrenzt wird (Kap. 4.5).

In **Kapitel 5** werden die Ergebnisse der Analyse entlang der Logik des mehrschrittigen Auswertungsverfahrens dargelegt. Zunächst wird hierfür ein struktureller Überblick über die Daten offeriert (Kap. 5.1). Im Anschluss erfolgt eine Betrachtung der zentralen Erkenntnisse der kategorienbasierten Auswertung mit der Zielstellung einen breiten Einblick in die UNB möglichst vieler angehender Geographielehrkräfte zu ermöglichen (Kap. 5.2). Darauf aufbauend werden in Kapitel 5.3 kriterial ausgewählte Einzelfälle (F1, F2) vertieft entlang der Erhebungszeitpunkte im intraindividuellen Verlauf dargestellt, bevor die Erkenntnisse auf interindividueller Ebene als Synthese in Form von zeitpunktverbindenden abduktiv-explorativer Tendenzen verdichtet dargestellt werden (Kap. 5.4).

In Kapitel 6 werden diese Erkenntnisse weiter abstrahiert und vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstands zum Zwecke der Systematisierung eingeordnet sowie mit Blick auf die Forschungsfragen beantwortet (Kap. 6.1). Vor dem Hintergrund intraindividueller und

interindividueller Veränderung und Konstanz erfolgt eine vertiefte Diskussion zentraler Ergebnisse (Kap. 6.2). Hierfür werden diese entlang dargelegter Spannungsfelder „Lernen und Leisten“, „Breite und Tiefe“ sowie „Fachbezug und Generik“ diskutiert.

Zuletzt werden im Sinne eines Fazits und Ausblicks in **Kapitel 7** Impulse für die praktische Ausgestaltung der Lehrkräftebildung einerseits und für die Forschungscommunity in Form von möglichen Anschlussstudien und offenen Fragen andererseits (Kap. 7.1) dargelegt. Den Abschluss der Arbeit bildet ein zusammenfassendes Schlusswort der Studie im Gesamten (Kap. 7.2).

2 Forschungsstand

2.1 Reflexion in der Lehrkräftebildung

2.1.1 Theoretische Grundlagen reflexiver Prozesse

2.1.1.1 Definitorische Annäherung

„Although there is broad agreement that reflection is crucial for teacher education and teaching improvement and change, there is also, at the same time, similarly broad agreement that there is no clarity on what reflection is.“ (CLARÁ 2015, S. 361)

Dem einleitenden Zitat folgend, wird dem Konstrukt der Reflexion eine hohe Bedeutsamkeit für Professionalisierungsprozesse während und nach der institutionalisierten Lehrkräftebildung zugeschrieben. Trotz dieser hohen Bedeutungszuweisung stellt sich eine präzise Fassung des Konstrukts als überaus herausfordernd dar (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023). Unbenommen des Bestehens eines breiten Konsens, dass es sich beim Reflektieren um ein **komplexes, multidimensionales Konstrukt** handelt (GUTZWILLER-HELFENFINGER, AEPPLI, LÖTSCHER 2017), existiert seit Dekaden keine einheitliche und präzise Begriffsdefinition (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; ABELS 2011; CALDERHEAD 1989; HATTON, SMITH 1995; KORTHAGEN 2002; LARRIVEE 2008; LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023; LOHSE-BOSENZ, SCHMITT, LENKE, GOLD 2023; VON AUFSCHNAITER, FRAIJ, KOST 2019; VON AUFSCHNAITER 2023; WYSS 2013). Hieraus ergeben sich mindestens zwei Herausforderungen:¹⁰

- 1.) **Bezeichnung ohne Explikation des Bezeichneten:** In der bestehenden Literatur finden sich regelmäßig Begriffsverwendungen, *ohne* eine Explikation des konkreten Verständnisses (AEPPLI, LÖTSCHER 2016). Dies gilt neben dem Begriff der Reflexion auch für zusammengesetzte Termini, wie z. B. „kritisch-reflexive Analysen“. So zeigen die Befunde eines systematischen Reviews, dass der Reflexionsterminus in vielen bestehenden Veröffentlichungen kaum bis gar nicht expliziert wird (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023).¹¹

¹⁰ Diese laden – aufgrund der Relevanz einer gemeinsamen Sprache für eine kohärente und konsistente reflexive Professionalisierung von angehenden Lehrkräften – entsprechend eines engen Reflexionsverständnisses (Kap. 2.1.1.3) ein, über die eigene Begriffsnutzung vertieft nachzudenken. So stellen in Anlehnung an LENKE und LOHSE-BOSENZ (2023) und VON AUFSCHNAITER (2023) unterschiedliche Konstrukte durch verschiedene Schwerpunktsetzungen Potenziale dar, die insbesondere fruchtbar genutzt werden können, wenn diese Schwerpunktsetzungen auch ersichtlich sind. Für Professionalisierungszwecke als auch Ausbildungszwecke bedeutet dies, dass eine Explikation (und Abgrenzung) bedeutsam ist, da so die nötige Transparenz für das Lernen entsprechender Konstrukte für Lehrkräfte geschaffen ist sowie das Aufeinanderbeziehen von theoretischen Gedanken bzw. empirischen Befunden.

¹¹ Einschränkend kann nicht jeder Begriff im Rahmen einer Veröffentlichung definiert werden, allerdings zentrale Begriffe. Zudem verweisen Definitionen von Natur aus auf weitere Definitionen.

- 2.) **Breite an Definition:** Es besteht ein Nebeneinander von einer Vielzahl an Definitionen – auch wenn sich viele Autor*innen¹² auf eine ähnliche Basis beziehen – insbesondere DEWEY (1910) und den „reflective practitioner“ nach SCHÖN (1983) (AEPPLI, LÖTSCHER 2016; BRENDL 2017; CLARA 2015; FRAEFEL 2017; KORTHAGEN 2002; HATTON, SMITH 1995; LEONHARD, ABELS 2017). Dabei wird selbst bei expliziter Definition und Eingrenzung auf einen Gegenstand – z. B. wie im folgenden Unterricht – das Konstrukt genutzt „*to describe practices ranging from analyzing a single aspect of a lesson to considering the ethical, social and political implications of teaching practice*“ (LARRIVEE 2008, S. 341; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023). So zeigt sich im vorangegangenen Zitat aus einem systematischen Review, dass eine immense Breite hinsichtlich der Reichweite des Nachdenkens, dessen Tiefe und Abstraktionsgehalts (einzelne Handlungen bis ethisch-moralische Implikationen) besteht.

Sowohl national (vgl. LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VON AUFSCHNAITER 2023) als auch international (vgl. BIDDULPH, LAMBERT, BALDERSTONE 2015; CLARÁ 2015; KORTHAGEN 2002; ROBERTS 2013; ZEICHNER, LISTON 2013) wird die inflationäre Nutzung des Begriffs „Reflexion“ in der Lehrkräftebildung kritisiert: „Reflection is often used in an unreflected manner“ (BENGTSON 1995, S. 24). So wird beklagt, dass es trotz intensiver Diskussionen an konzeptueller Klarheit fehle.

Hierdurch ergibt sich aus der unter dem Begriff subsumierten Breite eine erschwerte Kommunikation über den Kern des Gemeinten (LEONHARD 2020). Damit einhergehend wird von einigen Autor*innen ein Bedeutungsverlust konstatiert, der so weit geht, dass das Begriffsverständnis nicht mehr sei als ein bewertendes Nachdenken über Unterricht im Sinne eines „what went well, what didn’t, and what should i do next time, especially in the minds of practicing teachers“ (RODGERS 2020, S. 79). Verschärft wird die Herausforderung dadurch, dass zuweilen weitere Ausweitungen vorzufinden sind. So wird beispielsweise unter Bezug auf die zeitliche Unterscheidung der Begrifflichkeiten „reflection-in-action“ – als Modus während bzw. in der Handlung – und „reflection-on-action“ (SCHÖN 1983) – als retrospektiver, handlungsentlasteter Modus – auch hinsichtlich einer „reflection-before-action“ und „-beyond-action“ erweitert und damit in Unterrichtsplanungsprozesse miteinbezogen (vgl. EDWARDS 2017 ZIT. NACH LEONHARD 2020).¹³

Die womöglich höchste Übereinstimmung liegt aktuell demnach darin, dass es *keinen* begrifflichen Konsens im wissenschaftlichen Diskurs gibt. Diese Unklarheit wird weniger als kognitionspsychologische Problematik, sondern vielmehr als eine (Überzeugungs-)Problematik

¹² Da das Geschlecht von Autor*innen keine Rolle für die inhaltliche Aussagekraft spielt, erfolgen Verweise grundsätzlich gegendert.

¹³ Zur Kritik am Konstrukt der „Reflection-in-action“ verstanden als Präsenz im Handeln, was der Ausführung folgend jegliche aufmerksame Person zum „reflective practitioner“ machen würde s. LEONHARD UND ABELS (2017).

angesehen (KORTHAGEN 2002). Da es sich um ein normatives Konstrukt handelt, werden vor allem jene Aspekte betrachtet bzw. betont, welche die entsprechenden Akteur*innen in ihrem Kontext bzw. aus ihrer Forschungstradition heraus für besonders relevant erachten. So deutete, mit Blick auf den Gegenstand Unterricht, das illustrierende Zitat (s. o.; LARRIVEE 2008) bezüglich der Breite von Definitionen bereits an, dass diese Betonungen von Unterrichtssituationen über personenbezogene Aspekte, von kognitiven über emotionale Aspekte¹⁴ bis hin zu eher gesellschaftlichen Blickwinkeln inklusive sozio-kultureller und moralischer Aspekte¹⁵ reichen. Entsprechend erscheint ein inhaltlich spezifizierender Konsens herausfordernd (HÄCKER 2017, 2019).¹⁶

Folglich ist die Anzahl verschiedener inhaltlich spezifizierter Formen einer Lehrkräftebildung, die sich der Reflexion verpflichtet fühlen „nicht mehr zu überblicken“ und es sei „außerordentlich schwierig, die einzelnen Ansätze systematisch zu ordnen“ (NEUWEG 2021, S. 463). Dies zeigt auch die Tatsache,

Aspekte	Autor*innen
• Zeitlicher Ablauf und Eigenschaften, • Beteiligung von Gefühlen, Einstellungen, Wünschen, • Gründlichkeit und Stringenz, • Kategorisierungen von Formen der Reflexion	TOOM, HUSU, PATRIKAINEN (2015) zit. nach AEPPLI, LÖTSCHER (2016)
• Reflexionsphasen, • Blickrichtung, • Denkaspekt	AEPPLI, LÖTSCHER (2016)
• Charakteristika, • Zielstellung	VON AUFSCHNAITER, FRAIJ, KOST (2019)
• Reflexionsgegenstand und –anlass, • Ziel, Zeitpunkt, Ablauf, beteiligte Akteur*innen	RIEL, 2022 in Anlehnung an HERZOG (1995)
• Anlass, • Prozess, • Bezug, • Zielstellung	LENKE, LOHSE-BOSENZ (2023)

Tabelle 1 Mögliche Systematisierungen entlang von Aspekten von Reflexion (eigene Zusammenstellung)

dass immer wieder unterschiedliche Strukturierungsversuche bzw. Abgrenzungsversuche unternommen werden (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; HERZOG 1995; LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VON

¹⁴ Emotionen erhalten erst in jüngerer Zeit eine verstärkte Berücksichtigung für reflexive Prozesse (NEUWEG 2021); Genauer vgl. RIEL (2022) sowie Potenziale bei HASCHER (2023) oder ZEICHNER und LISTON (2013).

¹⁵ Gleichzeitig deuten diese Modellierungen an, dass sie zeithistorisch zu lesen bzw. einzuordnen sind: So wird bspw. ein Bezug zu Werten bei SCHÖN (1983) vor dem Hintergrund einer Vertrauenskrise in den 1980ern (in Anlehnung an bei AEPPLI, LÖTSCHER 2016) gedeutet. In diesem Sinne lassen sich dann auch bspw. aktuelle Relevanzsetzungen, Bedeutungsebenen und Zuschreibungen im Kontext des transformativen Lernens lesen bspw. in kritisch-emanzipatorischen Ansätzen einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung (vgl. PETTIG 2021).

¹⁶ Für Qualitätsfragen erscheint dieser allerdings bedeutsam (vgl. HÄCKER 2017, S. 26).

AUFSCHNAITER ET AL. 2019). Tabelle 1 stellt beispielhaft verschiedene Ordnungsvorschläge dar. Unmittelbar ersichtlich wird, dass diese auf verschiedenen Abstraktionsgraden vorgenommen werden.

Einerseits nehmen Ordnungsversuche aufeinander Bezug (z. B. AEPPLI, LÖTSCHER (2016) in Anlehnung an TOOM, HUSU und PATRIKAINEN (2015), andererseits werden die Ordnungsversuche selbst in Teilen diskutiert bzw. Einschränkungen offengelegt, da sich bspw. analytische getrennte Aspekte überschneiden (z. B. die Verschränkung von Charakteristika und Zielstellung; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019) oder gewisse, als relevant erkannte Aspekte, ausgeblendet werden: Es zeigt sich in Tab. 1, dass die konkrete inhaltliche Dimension (s. o. inhaltliche Spezifizierung) in weiten Teilen nicht aufgenommen wird. Zugleich wird stets betont, dass das Reflektieren nicht inhaltsfrei ablaufen kann, sondern „immer einen Denkgegenstand bzw. Inhalt betrifft und in einen situativen Kontext eingebettet ist“ (AEPPLI, LÖTSCHER 2016, S. 81). Insgesamt fehlt es bisweilen an Trennschärfe. Zudem ergeben sich Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Zuordnungen, die wieder neue Ordnungsmöglichkeiten eröffnen.¹⁷

Im Folgenden wird sich daher nicht primär an einer der Ordnungsmöglichkeiten orientiert, sondern stattdessen die darin enthaltenen Aspekte restrukturiert und entlang zentraler Übereinstimmungen und des Dissens im Diskurs dargestellt.¹⁸ So stellt das folgende Unterkapitel, welches sich mit dem Reflektieren als mentalen Prozess befasst, zunächst einen konsensuellen Aspekt in den Mittelpunkt. Anschließend erfolgt eine weitere Darlegung des Diskurses durch die Darstellung von Kontinuen entlang internaler und externaler Blickrichtung, lebenspraktischem Reflexionsanlass und Veranlassung sowie individuellem und gemeinschaftlichen Akt des Reflektierens.

2.1.1.2 Reflexion als Denkmodus

Das folgende Kapitel behandelt Reflexion als Denkmodus. Dabei wird das Konstrukt zunächst als ein aus verschiedenen Teilkomponenten bestehender mentaler Prozess herausgestellt, bevor im Anschluss die Darstellung vor dem Hintergrund der Zielgerichtetheit des Prozesses erfolgt. Dabei zeigen sich bereits Verschränkungen zu Qualitätsfragen bzw. dem Konstrukt immanente Ansprüche an das Denken, die im Rahmen dieses Kapitels nur ansatzweise thematisiert werden (vgl. Kap. 2.1.3).

¹⁷ So vergleichen FAIX, TE POEL, WAHBE und PIEPER (2023) Kombinationen aus verschiedene Zugängen, Gegenständen (habituelle Dispositionen, subjektive Theorien, Unterrichtssituationen, Kompetenz) und Methoden (Fallarbeit, Partnerinterview, kriteriengeleitetes Lerntagebuch, Abgleich mit Reflexionsbogen). Dabei stellen sie Abhängigkeiten zwischen diesen fest und betonen, dass einzelne Formate jeweils Potenziale und Grenzen für Gegenstände haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass je nach Professionalisierungsanspruch entsprechende Formate (nicht) besonders aussichtsreich sein könnten.

¹⁸ Dabei muss im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens eine Begrenzung erfolgen. Entsprechend wurden Aspekte ausgewählt, die für die spezifische Untersuchung von UNB (vgl. Kap. 2.3) besonders bedeutsam sind und im geographiedidaktischen Diskurs bislang weniger explizit diskutiert wurden. Z. B. stellt eine klassische Unterscheidung die Differenzierung zwischen „reflection-on-action“ (als aus einer Handlung ohne Handlungsdruck herausgetretenes Nachdenken) und „Reflection-in-action“ (SCHÖN 1983) dar, die während der Handlung stattfindet. Hierzu finden sich bei BRENDL (2017) weitere Ausführungen. Zur „Reflection-in-action“ diskutiert als „Kategorienfehler“ in der Lehrkräftebildung s. LEONHARD und ABELS (2017).

Gleiches gilt für Aspekte der Blickrichtung (Reflexion als selbstbezüglichen und/oder external bezogenen Denkprozess), welche im weiteren Verlauf des Kapitels (Kap. 2.1.1.3) intensiver betrachtet werden.

Gemäß dem Ursprung des Reflexionsdiskurses innerhalb der Lehrkräftebildung stellt DEWEYS (1910)¹⁹ im Rahmen seiner Frage „What is thought?“ das Reflektieren als eine Form des Denkens heraus. Anschlussfähig hieran zeigt der Befund eines systematischen Reviews einen hohen Konsens bezüglich des Verständnisses des Reflektierens als einen **mental**en Prozess (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023).

Theoretisch fundierend beziehen sich viele Wissenschaftler*innen hierbei auf DEWEY (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; BRENDL 2017; HATTON, SMITH 1995; CLARÁ 2015; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019), der das Konstrukt als systematisch sequenzielle Folge konzeptualisiert (*Problemdefinition und –präzision, der Ansatz einer möglichen Lösung, die logische Entwicklung von Konsequenzen sowie weitere Beobachtungen inklusive Annahme oder Ablehnung dieser*).²⁰ Bereits in der dargestellten Sequenzierung angedeutet, ist für die Betrachtung des Reflektierens als einen mentalen Prozess charakteristisch, dass dieser in verschiedene Komponenten²¹ zerlegt wird (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; DEWEY 1910; GIBBS 1988; KORTHAGEN 2002; KOLB 1975; NOWAK, KEMPIN, KULGEMEYER, BOROWSKI 2019; RODGERS 2002; STENDER, VOGELANG, WATSON, SCHAPER 2021; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023; WINDT, LENKE 2015, 2016). Im Kontext aktueller **Prozessmodellierungen**²² wird der Ablauf von Reflexionen auf einer Mikroebene betrachtet. Innerhalb des Prozesses bilden die jeweiligen Komponenten Teilaspekte reflexiven Denkens ab (AEPPLI, LÖTSCHER 2016).²³

¹⁹ Neben Dewey gilt insbesondere SCHÖN (1983) als bedeutsam für den Diskurs zur Reflexion in der Lehrkräftebildung (AEPPLI, LÖTSCHER 2016; BRENDL 2017; CLARÁ 2015; FRAEFEL 2017; KORTHAGEN 2002; HATTON, SMITH 1995). Da die Überlegungen beider für die Geographiedidaktik bereits aufgearbeitet sind, finden sich Hintergründe bei BRENDL (2017).

²⁰ Diesbezüglich existieren auch andere Deutungen Deweys, die weniger die Schrittigkeit, sondern mehr einen holistischen Modus der Problembegegnung oder –bearbeitung interpretieren (vgl. ZEICHNER, LISTON 2013). Unabhängig davon ist das Konstrukt hier unmittelbar an als problematisch Erlebtes gebunden und damit eine Art des Problemlösens (CLARÁ 2015; FÜHRER 2020) (vgl. Kap. 2.1.1.4).

²¹ Zum Teil werden diese Komponenten auch als „Teilelemente“, „Teiltätigkeiten oder -aktivitäten“, „Prozesselemente“ oder „Phasen“ benannt. Gleichzeitig wird der Prozess auch in Teilen als Zyklus herausgestellt (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016).

²² In der Literatur sind insgesamt unzählige Operationalisierungen des Konstrukts vorzufinden, was vor dem Hintergrund der dargelegten Breite nicht verwunderlich erscheint, insbesondere wenn „Mischformen“ zwischen Prozess und Gegenstand auftauchen. Es ist nicht das Ziel in der vorliegenden Arbeit sämtliche Modellierungen darzulegen, sondern stattdessen einen Überblick zu schaffen und dabei gleichzeitig vertieftes Verstehen zu ermöglichen. Die extreme Vielfalt lässt sich zusätzlich in verschiedene Modellierungsarten unterteilen, die auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden liegen: so existieren neben den Prozessmodellierungen auch Stufenmodellierungen (vgl. HATTON, SMITH 1995; LEONHARD, RIHM 2011; VAN MANEN 1995; ZEICHNER, LISTON 1987) sowie integrative Modelle, die beide Aspekte kombinieren (z. B. im Verlauf dargelegt; ALACT, KORTHAGEN 2002; KORTHAGEN, VASALOS 2005; EDAMA; AEPPLI, LÖTSCHER 2016, 2017) (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023). Auch in diesem Kontext wurden für die Geographiedidaktik verschiedene Stufenmodellierungen bereits in Ausführlichkeit beschrieben (s. hierzu BRENDL 2017). Diese finden im Rahmen dieser Studie daher restrukturiert Eingang im Kontext der Qualitätsdebatte (s. Kap. 2.1.3).

²³ Hieraus ergeben sich sowohl aus forschungsbezogenem als auch aus lehrkräftebildungsbezogenem Blickwinkel Vorteile. Forschungstechnisch lassen sich durch die Betrachtung auf einer Mikroebene tiefgreifende Verständnisse über den Ablauf als auch das Ineinandergreifen der Teilaspekte generieren (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023). Gleichzeitig werden für angehende Lehrkräfte bei expliziter Thematisierung solcher Teilaspekte auch Bezüge zu ähnlichen Konstrukten ersichtlich (s. u.; z. B. zur professionellen Unterrichtswahrnehmung, Unterrichtsanalyse) (LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).

Diese verschiedenen Prozessmodellierungen werden auf konkreter Ebene unterschiedlich benannt und verschieden ausdifferenziert (LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023). Bislang existiert keine empirisch gesicherte Modellierung, so dass verschiedene Modellierungen zunächst gleichrangig nebeneinander existieren (KELLER-SCHNEIDER, KRAMMER, TRAUTMANN 2020; RIEL 2022; LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023). Gleichzeitig wird auf Basis eines fachübergreifenden Ansatzes im Lehrkräftebildungskontext auf generalisierter Ebene herausgestellt, dass im Kern wiederkehrende Komponenten vorzufinden sind (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019). Aufgrund der hohen Anschlussfähigkeit²⁴ fungieren die genannten Komponenten zunächst als Basis der Prozessdarlegung²⁵, im Anschluss werden weitere etablierte Modellierungen hierzu in Bezug gesetzt, mit dem Ziel, durch ein Eingehen auf Spezifika, ein vertieftes Verständnis zu generieren.

- **Beobachtung** (der Situation, Aktivität, Eindrücke etc.): Der Prozess des Reflektierens bezieht sich auf Daten, die im Nachgang an eine Beobachtung (potenziell) beschreibend dargestellt werden und auf die sich die weiteren Komponenten beziehen. Dabei ist die dargestellte Datengrundlage bzw. der Beobachtungsgegenstand an sich variabel. So kann die Datengrundlage eine Beobachtung der Innenwelt (z. B. Gedanken oder Emotionen), eine Handlung einer reflektierenden Lehrkraft (z. B. ein Kommentar) oder eine Beobachtung in der Außenwelt umfassen (z. B. eine Beobachtung einer Unterrichtssituation).
- **Deutung** (der beschriebenen Beobachtung): Die Beobachtung wird mit Bedeutung versehen, indem sie interpretiert wird. Dies kann z. B. in Form einer Bewertung erfolgen (z. B. indem gelungenes oder misslungenes hervorgehoben und elaboriert wird). Da Interpretationen stets subjektiv sind, lassen sich verschiedene Deutungen anstellen.
- **Ursachen** (Identifikation): Die Suche fokussiert mögliche Ursachen für eine beobachtete Situation oder Gründe für eine getroffene Deutung. Dabei wird zwischen externalen Ursachen (z. B. der Anteil an einer Situation von anderen Personen oder aus der Situation zugängliche Rahmenbedingungen wie Zeit) und internalen Ursachen (z. B. der eigene Beitrag zur Situation) unterschieden. Insbesondere internale Ursachen bieten diesbezüglich das Potenzial für die Ableitung selbstbezoglicher Konsequenzen. Zugleich wird explizit betont, dass nicht jegliche Situation einen internalen Anteil besitzt und hierdurch eine situationsabhängige Betrachtungsweise miteinzubeziehen ist. Ein bewusster Einbezug dieser kann jedoch verhindern, dass vermeidende oder rechtfertigende Attributionsmuster entstehen (ebd., S. 151).

²⁴ Letzteres zeigt sich z. B. darin, dass es möglich ist Komponenten auf andere Prozessmodellierungen (vgl. EDAMA; AEPPLI, LÖTSCHER 2016) zu transferieren bzw. die Anschlussfähigkeit an weitere Modellierungen zu elaborieren (vgl. ebd.).

²⁵ Ein Blickwinkel im Kontinuum internal bis external wird hier im Beispiel bereits ersichtlich. Zur elaborierten Darlegung s. Kap. 2.1.1.3.

- **Konsequenzen** (Ableitung und Umsetzung): Auch schlussfolgernde Tätigkeiten werden als Kernelement des Reflektierens herausgestellt. Diese können sich, in Abhängigkeit zu vorherigen Erkenntnissen, auf die Veränderung (z. B. des eigenen Denkens, Handelns) als auch auf die Stabilisierung bestehender Praktiken (z. B. Erkenntnis, dass alles so bleibt, wie es ist, also kein Entwicklungsbedarf besteht) beziehen. Insbesondere hinsichtlich einer Zielstellung der Professionalisierung durch Reflexion erscheint der Schritt besonders bedeutsam.

Im Vergleich mit weiteren Modellierungen lassen sich insgesamt ähnliche Komponenten feststellen, wenngleich diese zum Teil unterschiedlich akzentuiert benannt sind (z. B. Beobachtung, Beschreibung, Erfahrung explizieren, Wiedergabe; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023) oder hinsichtlich der Anzahl und dem Detaillierungsgrad variieren (AEPPLI, LÖTSCHER 2016). So fassen weitere Wissenschaftler*innen bspw. die Aktivitäten des Deutens und Identifizierens von Ursachen unter dem Begriff des „Erklärens/Interpretierens“ zusammen (vgl. LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023), andere differenzieren zwischen „Bewerten“ (anstatt dem allgemeineren Deuten, was auch wertfreie Aspekte umfasst) und „Begründen“ (vgl. WINDT, LENSKE 2016).

Auf der Ebene von Konsequenzen differenzieren weitere Autor*innen hinsichtlich konkreter Handlungsalternativen, die sich auf spezifische Situationen beziehen und verallgemeinerten Konsequenzen für die berufliche Weiterentwicklung (WINDT, LENSKE 2016).²⁶ Für Reflexionen im engeren Sinne (Kap. 2.1.1.3) wird somit der Selbstbezug als Rückbindung an die Person in der Gegenwart mit Blickrichtung auf die Zukunft (z. B. zukünftige Handlungen) als wesentlich herausgestellt. Dabei wird auch die Relevanz von Passungsprüfungen (z. B. in Bezug auf den notwendigen Kompetenzstand zur Umsetzung) sowie die Ableitung konkreter Maßnahmen zur Umsetzung dargelegt (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023). Überdies wird diskutiert, inwiefern ein zeitlicher Abstand zwischen dem Verbalisieren einer Konsequenz und dem Umsetzen dieser erschwert (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).

Zudem werden Bezüge zu ähnlichen Prozessen hergestellt (vgl. LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; VON AUFSCHNAITER 2023). So werden z. B. Ähnlichkeiten zu unterrichtsanalytischen Zugängen dargelegt, die auf einer prozessualen Ebene analogisierbar operationalisiert sind (z. B. beschreiben, interpretieren und Handlungsoptionen generieren) (vgl. LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023).²⁷

²⁶ Generalisierungen auf Basis der konkreten Erfahrung dienen der Übertragbarkeit auf weitere vergleichbare Situationen. So wird in Stufenmodellierungen bspw. hohe Qualität mit dem Abstraktionsgrad verbunden (vgl. BAIN ET AL. 1999; HILZENSAUER 2017; KOST 2019; KILIMANN ET AL. 2020; WINDT, LENSKE 2016). Hiermit deutet sich demnach ein Qualitätsaspekt an.

²⁷ Zum Unterschied hinsichtlich der Blickrichtung mit Fokus auf externale Anlässe bzw. das Differenzkriterium des Selbstbezugs s. genauer Kap. 2.1.1.3. Zur Abgrenzung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (VAN ES, SHERIN 2008) auf Prozessebene ebd.

Mit Blick auf den gesamten Prozess wird herausgestellt, dass faktisch nicht immer sämtliche Komponenten durchlaufen werden können (und in Abhängigkeit zur Situation potenziell auch nicht müssen) (ebd.; VON AUFSCHNAITER 2023). So wird bspw. einerseits explizit betont, dass einzelne Prozesskomponenten (versprachlicht) ausgelassen sowie andererseits mehrfach, mit verändertem Fokus, durchlaufen werden können (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Hier deutet sich ein Konsens an: So wird wiederkehrend betont, dass die mentalen Aktivitäten nicht deterministisch in ihrer Abfolge zu deuten sind, sondern ein iterativer Prozessablauf (z. B. zwischen beschreibenden und interpretativen Komponenten) anzunehmen ist (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; RODGERS 2002; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).

Zusammenfassend ist den Prozessmodellierungen regelmäßig gemeinsam, dass diese neben **Reflexion** auch die auf den Konsequenzen basierende **Aktion** explizit in die Modellierung einbinden bzw. deren Relevanz hervorheben (z. B. in Form von weiteren Denkprozessen bei DEWEY (1910; als „Creating alternative methods of action“ bei KORTHAGEN 2002; als Anwenden bei AEPPLI, LÖTSCHER 2016; als Umsetzung bei VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).

Dies zeigt sich auch im Rahmen von mittelbar in Bezug zu setzenden Modellierungen, wie dem zyklischen ALACT-Modell²⁸ (KORTHAGEN 2002, S. 49), welches in der Lehrkräftebildung weitläufig etabliert ist (LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023) und dabei z. B. einen praktischen Eingang zur strukturierenden Unterstützung der Prozesse in Ausbildungssettings gefunden hat (VON AUFSCHNAITER 2023). Das Modell beschreibt fünf Phasen (Abb. 1): Beginnend mit einer den Ausgangspunkt markierenden Erfahrung (= **Action**; z. B. die Handlung der Lehrkraft; was wollte ich besonders beachten?)²⁹ folgt ein Rückblick auf diese (= **Looking back on action**; z. B. Was habe ich gedacht, ist passiert?) mit dem Fokus auf die Bewusstmachung wesentlicher Aspekte (= **Awareness of essential aspects**; z. B. was bedeutet das für mich, was ist das Problematische, das Positive?), welche im Anschluss idealerweise in der Entwicklung alternativer Handlungsstrategien (= **Creating alternative methods of action**) mündet, deren Erprobung in der Unterrichtspraxis geschieht (= **Trial**).

²⁸ Wie in Kap. 2.2; 4.1 dargestellt, existieren keine fixen Vorgaben für die im Zentrum der Studie stehenden UNB. Entsprechend erfolgte die Auswahl der Darstellungen neben der Fundierung und Etablierung auch vor dem Hintergrund eine Breite abzubilden, die in Passung zum Konstrukt und Setting besteht. Dabei spielte auch die Relevanz für das individuelle und gemeinsame Sprechen (Kap. 2.1.1.5), die von KORTHAGEN (2001, S. 49) explizit betont wird, eine Rolle.

²⁹ Fragen in Anlehnung an KORTHAGEN und KESSELS (1999).

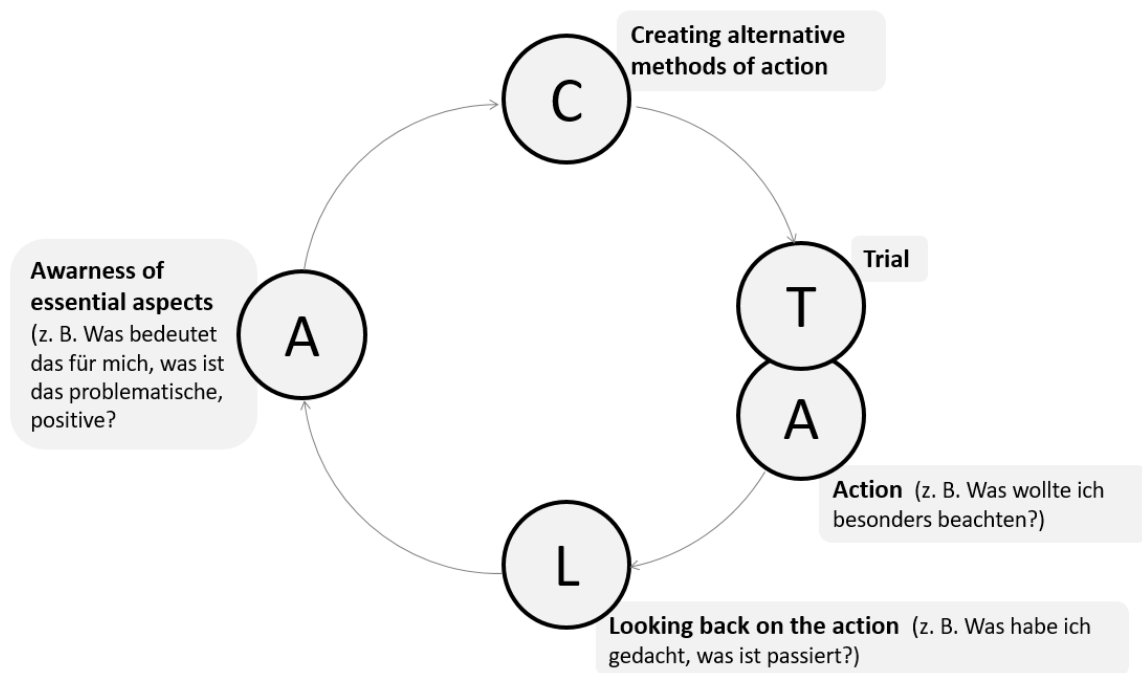


Abbildung 1 Das ALACT-Modell (eigene Darstellung nach KORTHAGEN 2002)

Die retrospektive Betrachtung erfolgt in der zweiten und dritten Phase. Dabei deutet sich in den Leitfragen bereits an, dass sowohl beobachtende (s. o.; was ist passiert) als auch interpretative (s.o., z. B. Frage nach der Bedeutung) Aspekte inhärent sind. Auch Konsequenzen werden explizit inkludiert. Die erste und die letzte Phase überschneiden sich insofern, dass sie den handelnd-aktionalen Part darstellen. Im Sinne eines Spiralmodelles ist der Prozess dabei kontinuierlich weiterführend zu denken (KORTHAGEN 2002).

Neben der Darstellung des Reflektierens als Prozess, wird dieses zur Differenzierung vom alltäglichen Sprachgebrauch als „besondere Form des Nachdenkens“ herausgestellt (HÄCKER 2017; S. 25). Dies wirft die Frage auf, was das „Besondere“ im wissenschaftlichen Verständnis von Reflexion im Vergleich zum alltäglichen Sprachgebrauch über das Konstrukt ist. Wenngleich eine „Nobilitierung der Reflexion zum Selbstzweck“ (HÄCKER 2019, S. 82) im Zuge des „Reflexionshypes“ (ebd. S. 87)³⁰ konstatiert wird, zeigen auch weitere Definitionen des Reflektierens – z. B. als „bewusster, zielorientierter Prozess des Nachdenkens“ (WYSS 2013, S. 38) – auf, dass dieses im Gegensatz zum spontanen, „einfachen“ Nachdenken als **zielgebundener Prozess** zu verstehen ist (AEPPLI, LÖTSCHER 2016; KORTHAGEN 2002; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VAN MANEN 1995; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023, WYSS 2013; ZEICHNER, LISTON 2013).³¹ Hiervon existieren wenige Abweichungen (LENKE, LOHSE-BOSENZ

³⁰ Genauer zu kritischen Blickwinkeln s. Kap. 2.1.2.5.

³¹ Dabei stellen einige Autor*innen heraus, dass in den Aspekten des vertieften und lösungsorientierten Denkens bereits qualitative Ansprüche inhärent sind (vgl. VON AUFSCHNAITER 2023) bzw. dass es sich beim Reflektieren um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt (z. B. WYSS, MAHLER 2021). Zudem finden sich Einordnungen, die Reflexion generell als metakognitive Form im Sinne eines „higher order process“ betrachten (GRUBER 2021, S. 110), der damit grundsätzlich kognitiv anspruchsvollere Tätigkeiten umfasst.

2023). So zeigt überdies eine Analyse aus fachübergreifendem Blickwinkel, dass der mentale Prozess in bestehenden Definitionen und Strukturierungsansätzen neben den bereits dargelegten prozessualen Charakteristika über eine Zielstellung operationalisiert wird (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).

Dabei wird auf einer verallgemeinerten Ebene im Diskurs betont, dass das Reflektieren in dienender Funktion bzw. als ein Mittel zu verstehen ist. So besteht zwar keine Einigkeit, für welches Ziel bzw. welche Art von Zielen das Reflektieren als Mittel fungiert (z. B. Verbesserung, Problemlösung, tiefere Erkenntnis mit selbstbezogenen, internalen Schwerpunkt und/ oder externalem Schwerpunkt; s. 2.1.1.2), allerdings wird durch die Integration der Zielorientierung³² übereinstimmend betont, dass das Nachdenken keinen Selbstzweck verfolgt (vgl. HÄCKER 2017, 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Aus historischem Blickwinkel wird der Denkmodus bei DEWEY (1910) bspw. als Veränderungswerkzeug für die Lösung konkreter (Problem-)Situationen angesehen (CLARÁ 2015; FRAEFEL 2017). Auch in den dargelegten Prozessmodellierungen wird der konstruktive Charakter in Form von schlussfolgernden Elementen operationalisiert (z. B. im zuvor dargestellten ALACT-Modell der Schritt des „Creating alternative methods of action“). Die Notwendigkeit dessen wird einerseits definitorisch vor dem Hintergrund der Abgrenzung von Begriffen wie Beschreibungen oder Zusammenfassungen diskutiert (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023), andererseits lässt sich diese auch funktional herausstellen. So wird der ergebnisorientierte Charakter im Sinne eines Prozesses mit einem „praktisch verwertbaren Ergebnis“ (GREIF 2007, S. 37) zur Abgrenzung von ziellos betrachtetem Grübeln und damit als potenziell problematisch bzw. dysfunktionalen Denkformen betont (ebd.).

Es zeigt sich insgesamt, dass Kernmerkmale des Prozesses vorzufinden sind, wenngleich unterschiedliche Konzeptualisierungen existieren. Innerhalb der Modellierungen des mentalen Prozesses deutet sich dabei wiederkehrend an, dass dem Konstrukt bereits ein Anspruch inhärent ist, welcher auch mit „higher order processes“ (GRUBER 2021, S. 110) verbunden wird. Dies wird überdies deutlich, wenn im Kontext von Charakterisierungen auf Adjektive wie „vertieft“³³ (VON AUFSCHNAITER 2023, S. 28) Bezug genommen wird oder Abgrenzungen von „trial-and-error“-Denken³⁴ (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023, S. 1139) und vom „oberflächlichen Erfahrungsaustausch“³⁵ (WYSS, MAHLER 2021, S. 22) erfolgen. Diese versprachlichten Anforderungen an tiefgreifende Prozesse werden weiterhin mit dem Aspekt der „kritischen Reflexion“ in Verbindung gebracht (vgl. WYSS 2013). Auch DEWEY (1910) schreibt

³² Bzw. auch als Lösungsorientierung oder Ergebnisorientierung bezeichnet. Ergebnisorientiert verbalisiert eher den konstruktiven Charakter und ist potenziell weniger stark mit der Problemlösung verknüpft als der Begriff der „Lösungsorientierung“. Insofern auch positive Anlässe und deren Gelingensbedingungen für die Lehrkräftebildung mitgedacht werden (vgl. KORTHAGEN, VASALOS 2005), könnte dies ein fruchtbarer Ansatz sein.

³³ „Vertieftes und lösungsorientiertes Nachdenken“ (ebd., S. 28).

³⁴ So grenze sich die Reflexion bspw. vom trial-and-error Denken ab, welches sich dadurch charakterisieren lasse, dass „ohne jegliche Theorie- und Erfahrungsanbindung im Sinne einer gedanklichen Fundierung bzw. komplexer Denkprozesse, eine Handlungsalternative eher willkürlich ausgewählt wird“ (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023, S. 1139).

³⁵ Vgl. 2.1.1.5 zu gemeinschaftlichen Praktiken im Kontext des Reflektierens.

dem Prozess gewisse Qualitäten zu, wenn er diesen als *„active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends“* definiert (ebd., S. 6). Hierfür stellt ein wesentlicher Gedanke die Differenzierung zwischen einem Modus des unkritischen Denkens, der gekennzeichnet ist durch die sofortige Annahme eines spontan aufkommenden Gedankens, und dem durch Aufschieben von vorschnellen Schlussfolgerungen charakterisierten reflektierten Denken dar. Dieser Gedanke findet sich bei unterschiedlichem Wording auch im Kern von „jüngeren“ Modellierungen wieder: So wird der kritisch-reflexive Modus bspw. einem technisch-instrumentellen gegenübergestellt (z. B. das Finden möglichst schneller und effizienter Lösungswege für Probleme) (BROOKS 2017; ZEICHNER, LISTON 2013). Auch in Bezug auf Lehrkräfte wird dargelegt, dass das Finden schneller Lösungen sowie die nicht hinterfragte Akzeptanz etablierter Lösungswege häufiger Modus in deren Praxis sei (DEWEY 1910; KORTHAGEN, VASALOS 2005; RODGERS 2002, ZEICHNER, LISTON 2013). Ähnlich wird dies als **„evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung“** beschrieben (LEONHARD 2020, S. 21; Kap. 2.2.4). Dies wird auch als Modus der Berufspraxis bezeichnet (ebd.).³⁶

Zur Vermeidung dessen und zur Herstellung von Tiefe werden auf allgemeiner Ebene bereits bei DEWEY (1910) lösungsgenerierende Strategien³⁷ benannt (z. B. rivalisierende Vermutungen einbeziehen; Hinzuziehen von vorherigen Erfahrungen oder Wissen). Auch im aktuellen Diskurs wird die Tiefe mit dem Einbezug wissenschaftlichen Wissens in Verbindung gebracht (vgl. HÄCKER 2017, 2019; KILIMANN, KRÜGER, WINTER 2020; LOHSE-BOSENZ, LENSKE 2023; VON AUFSCHNAITER 2023). Vor dem Hintergrund der vorab dargestellten Prozessmodellierungen verweisen verschiedene Autor*innen auf das Potenzial der interpretativen Komponenten zum Rekurs auf wissenschaftliches Wissen bzw. das Hinzuziehen von diesem zur Differenzierung (AEPPLI, LÖTSCHER 2016, KORTHAGEN 2002; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Dem Beschreiben wird insbesondere die Funktion der Bereitstellung einer detaillierten Informationsbereitstellung zugeschrieben (GUTZWILLER-HELFENFINGER ET AL. 2017; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023).³⁸ Die explizite Trennung von Beobachtung (bzw. der beschreibenden Darstellung dessen, was faktisch vorhanden und sinnlich wahrnehmbar ist) und

³⁶ Vgl. Kap. 2.2.4.

³⁷ Entsprechend der Bindung des „reflexiven Denkens“ an Probleme generiert DEWEY (1910) für verschiedene Arten von Problemen (z. B. in Form von Konflikten zwischen Ziel und Tatsachen, der Unvereinbarkeit von Tatsachen und/ oder emotionalen Erregungen, die sich als unbestimmte Gefühle oder in Irritationen, Unsicherheiten manifestieren) problemlösende Umgangsweisen. Dabei geht es beim Reflektieren darum, entsprechend der (Problem-)Situation, Verbindungsglieder zwischen Ziel und Mittel zu finden, Probleme auf einer abstrakteren Ebene (mittels Einbezug von vorangegangener Erfahrung bzw. früher erworbenen Wissen zu lösen; S. 13) oder das zugrundeliegende Gesetz des als außergewöhnlich Erlebten und emotional erregenden zu finden bzw. um eine Problemnäherung mittels Rekonstruktion (ebd., S. 57).

³⁸ Es wird angenommen, dass eine detaillierte Beschreibung, die vielfältige (relevante) Informationen einer Beobachtung bereitstellt (z. B. Details einer spezifischen Handlung einer Lehrkraft), eine gute Basis für weitere Komponenten bietet (z. B. Kenntnisse nutzen, um die Handlung einem Soll-Wert anzupassen bzw. diese zu verändern) (GUTZWILLER-HELFENFINGER ET AL. 2017). Insbesondere im Kontext von Gesprächen wird auch die Bedeutung herausgestellt (RODGERS 2002). Hierbei fungiert die Beobachtung für das gemeinsame Sprechen als intersubjektive(re) Verständigungsbasis (ebd.).

Interpretation wird insbesondere vor dem Hintergrund der Entschleunigung Relevanz zugesprochen (NITSCHKE 2014; RODGERS 2002).³⁹

Bislang erfolgte eine Annäherung an das Konstrukt auf einer primär strukturell-formalen Ebene. Dabei wurde Reflexion zunächst als mentaler Prozess über Komponenten eingegrenzt und im Anschluss holistisch als zielgebundener, vertiefter Denkmodus betrachtet. Insgesamt ist dies allerdings noch recht unspezifisch. Daher erfolgt im nächsten Abschnitt eine weitere Annäherung mittels einer in der Literatur vorzufindenden, zentralen Differenzierung entlang der Blickrichtung.

2.1.1.3 Blickrichtungen der Reflexion: Zwischen internaler und externaler Orientierung

Im Diskurs um den Prozess des Reflektierens erfolgt regelmäßig eine Unterscheidung zwischen einer **internalen** (= selbstbezüglicher) und einer **externalen** (= fremd- oder gegebenstandsbezogener) **Blickrichtung** (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; JAHNCKE, BERDING, PORATH, MAGH 2018; LOHSE-BOSENZ, LENSKE 2023; NEUWEG 2021; NITSCHKE 2014; VON AUFSCHNAIER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Während bei beiden Prozessen das Ziel inhärent ist, durch eine mentale Aktivität einen Ertrag zu erzielen, der auf Verbesserung (oder Stabilität) ausgerichtet ist, variiert die jeweilige Ausrichtung (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).

Eine Ausrichtung konkretisiert Reflexion hinsichtlich des „besonderen Modus des Denkens [...] und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form“ (HÄCKER 2017, S. 26). Hierin zeigt sich die **internale Orientierung**, welche sich auf Prozesse bezieht, die das Individuum und deren individuelle Weiterentwicklung fokussieren (FÖGELE ET AL. 2019A, B; GRUBER 2021; KOST 2019; MERKERT ET AL. 2023; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Auf einer konkreten Ebene existieren verschiedene Konzeptualisierungen, die (je nach theoretischem Strang) mehr oder weniger stark unterschiedliche Begriffsverständnisse der internalen Orientierung aufzeigen (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; KORTHAGEN, VASALOS 2005; LOHSE-BOSENZ, LENSKE 2023; MERKERT ET AL. 2023; VON WRIGHT 1992; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).⁴⁰

Dabei werden diese auch (wahrscheinlich synonym) als „**Selbstreflexion**“ bezeichneten Prozesse oftmals mit verschiedenen Ebenen (z. B. das Zwiebelmodell nach KORTHAGEN, VASALOS 2005; s. Abb. 2)

³⁹ Inwiefern es sich hierbei um analytische Trennungen handelt bzw. wie solche Modellierungen mit Schrittigkeit insbesondere für Lehrkräftebildungszwecke im Sinne einer Verlangsamung eingesetzt werden können, findet sich in Ansätzen bei RODGERS (2002). Die Unterscheidung ist im Alltag so nicht vorzufinden, da obendrein für diese eine bewusste mentale Aktivität benötigt wird, denn zusätzlich dient der Prozess sowohl der Unterscheidung als auch der Entschleunigung (ebd.).

⁴⁰ Dabei bleibt teilweise offen, was die entsprechenden Autor*innen exakt unter Selbstbezügen verstehen (MERKERT ET AL. 2023). Die häufige Alltagssprachliche Nutzung des „Selbst“, unter dem sehr verschiedenes zu subsumieren ist – exemplarisch reichend von einem bewussten, zurückwendenden Blick auf das Selbst (= Ich als Objekt habe gewisse Vorstellungen, Ziele, Denkprozesse, auf welche ich blicken kann bzw. über die ich vertieft nachdenken kann) bis ein sprechendes Selbst als „intuitives Ich“ (= Ich als Subjekt finde etwas, welches auch implizite durch Erfahrungen erworbene Repräsentationen enthält, die intuitiv sein können) (KUHLE 2001 zit. in GREIF 2007).

und dabei insbesondere mit einem „Blick nach Innen“ (AEPPLI, LÖTSCHER 2016, 2017)⁴¹ bzw. der „inneren Welt“ (GRUBER 2021; VON WRIGHT 1992)⁴² in Verbindung gebracht.

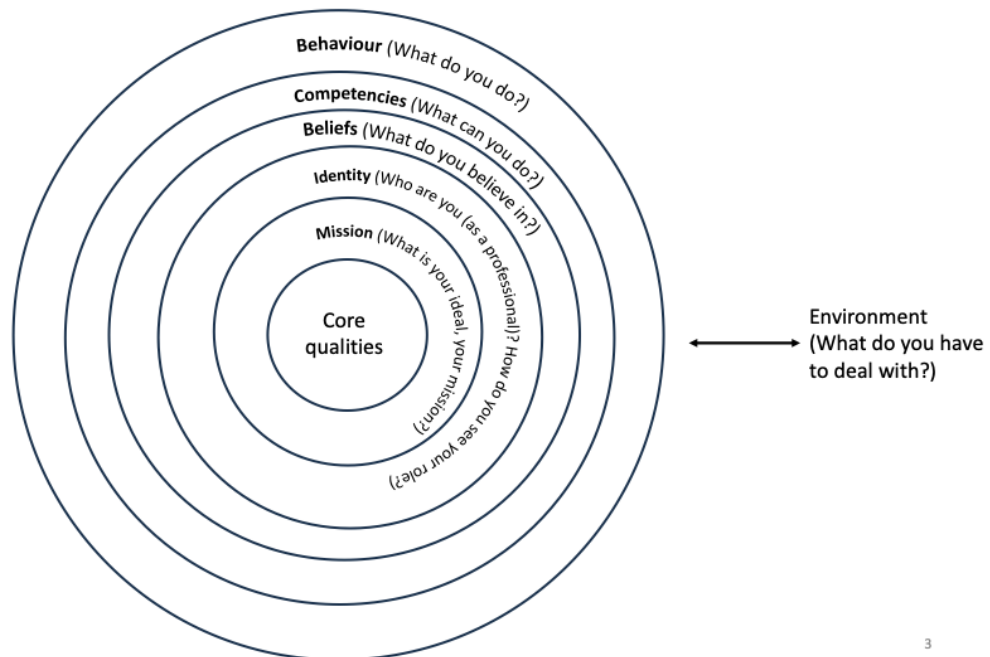


Abbildung 2 Verschiedene Ebenen einer internalen Orientierung (eigene Darstellung nach KORTHAGEN, VASALOS 2005, S. 54)

Mittels des dargestellten Schichtenmodells werden verschiedene selbstbezügliche Ebenen konzeptionell gefasst. Hierbei wird zwischen einem Blick nach außen („environment“, z. B. beobachtbare Abläufe, das Verhalten anderer) und andererseits auf die Innenwelt ausgerichteten Prozessen unterschieden.⁴³ Das zentrale hieran ist – wie auch bei weiteren Konzeptualisierungen – dass die Prozesse einen die eigene Person betreffenden, selbstbezüglichen Schwerpunkt haben und ebenfalls eine nach innen gerichteten Selbstaufmerksamkeit inkludieren (z. B. auf die eigenen Kompetenzen, den individuellen Lernzuwachs). Unterschiede existieren hingegen, inwiefern sich die Selbstbezüge auf die Analyse spezifischer Situationen beziehen oder über diese hinausgehen (MERKERT ET AL. 2023). Letzteres ist bspw. mit Blick auf das im Lehrkräftebildungsdiskurs etablierte Zwiebelmodell

⁴¹ AEPPLI und LÖTSCHER (2016) nutzen bspw. die Begriffe „Blick nach innen/außen und ordnen die Handlungsebene der Blickrichtung nach außen zu. Demnach kann sich eine Lehrkraft mit der „Außenwelt“ auseinandersetzen (z. B. den Blick auf die Umgebung, den Rahmen, die Akteur*innen, beobachtete Abläufe und das Verhalten anderer sowie das eigene Verhalten richten) oder mit dem eigenen Erleben bzw. der Innenwelt (z. B. Wünsche, Kompetenzen, Überzeugungen, Gefühle, Bedürfnisse) (ebd., S. 162).

⁴² Die äußere Welt richtet sich auf Sachverhalte oder Prozesse in der Umgebung, die innere hingegen „die eigene Person als intentionales Subjekt eigener Handlungen“ und wird als metakognitive Analyse des eigenen Handelns beschrieben (GRUBER 2021, S. 110).

⁴³ Mit Blick auf die Tiefe von Reflexion und unter Explikation einer zugeschriebenen Bedeutung subjektiverer, nicht-rationaler Elemente (wie z. B. Gefühle, Absichten oder Wünsche) und eher implizite Wissensbeständen (wie z. B. Überzeugungen), erweitern KORTHAGEN und VASALOS (2005) das ALACT-Modell um die sogenannte auf die Innenwelt gerichtete „core reflection“ (ähnlich: Blick nach Innen). Die inneren Ebenen werden mit zunehmender Tiefe subjektiver (z.B. vom beobachtbaren Verhalten zu stark personellen Identitäts- oder Wertzuschreibungen wie Mut oder Flexibilität), KORTHAGEN und VASALOS 2005). Deren Bedeutung wird auch aus fachbezogener Ebene herausgestellt. So wird das Modell im geographiedidaktischen Kontext explizit unter der Metapher des „professional compass“ zur fachlichen Identität von Lehrkräften (BROOKS 2016, S. 130) aufgegriffen.

hinsichtlich innerer Ebenen der Fall (KORTHAGEN, VASALOS 2005; z. B. aufgegriffen von AEPPLI, LÖTSCHER 2016, 2017; HILZENSAUER 2017; MERKERT ET AL. 2023).

Am anderen Ende des Kontinuums stehen Prozesse mit **externaler Orientierung**, die analog mit Begriffen wie der „äußeren Welt“ dem „Blick nach Außen“ oder „Problemreflexion“ einhergehen (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; GREIF 2007; KORTHAGEN 2002; KORTHAGEN, VASALOS 2005; VON WRIGHT 1992). Auch hierbei handelt es sich um (primär) lösungsorientierte Prozesse, allerdings liegt der Nutzen tendenziell in der Außenwelt (bzw. dem environment; s. o.). Der Ertrag des mentalen Prozesses liegt dann bspw. in optimierten Unterrichtsabläufen, -materialien oder bei weiteren Personen (z. B. den Lernenden im Sinne eines diagnostischen Fokus) (VON AUFSCHNAITER 2023). Folgendes auf Geographieunterricht bezogenes Beispiel illustriert den vorherigen Abschnitt:

Ein Beispiel für eine „kriteriengeleitete Auswertung von Planung und Durchführung des Unterrichts und dem Ziehen der Konsequenzen für die Weiterarbeit“ (MSB 2021, S. 7) in Bezug auf eine Unterrichtsstunde zur Förderung der Systemkompetenz mit der Mystery-Methode könnte die Schlussfolgerung (= lösungsorientiertes Denken; s.o.) auf Basis einer (vertieften) Diagnostik des systemischen Verständnisses der Schüler*innen mittels kriterialer Operationalisierung in Form des Systemkompetenzmodells (MEHREN, REMPFLE, ULRICH-RIEDHAMMER, BUCHHOLZ, HARTIG 2015; MEHREN, REMPFLE 2022) sein, eine explizite Förderung des systemischen Denkens der Lernenden vorzunehmen (= ein externer, personenbezogener Fokus auf Lernende) oder aber Mysterykärtchen kognitiv aktivierender, z. B. via der Hexagon-Mystery Methodik oder in der Komplexität reduziert werden müssten (= ein externaler, gegenstandsbezogener Fokus auf das Unterrichtsmaterial, ohne expliziten Bezug zur Innenwelt).

Hinterfragt die Lehrkraft aber bspw. ihre fachdidaktischen Vorstellungen, die zum Stundenergebniss geführt haben und die mentale Aktivität ergibt, dass es die Lehrkraft als Herausforderung erlebt, die Systemkompetenz der Schüler*innen zu diagnostizieren, was diese als Schwerpunkt für ihre Weiterarbeit zur Professionalisierung festlegt, dann handelt es sich um einen ebenfalls personenbezogenen Fokus, der allerdings internal auf der eigenen Person liegt und die eigene Kompetenz fokussiert.

Die breite an Zielen zeigt sich nicht nur auf konkreter Ebene, wie im Beispiel auf den Geographieunterricht bezogen, sondern stellt überdies einen zentralen Befund eines systematischen Reviews dar (VAN BEVEREN, ROETS, BUYSSE, RUTTEN 2018, S. 13). Eine Analyse von Zielstellungen ergibt dabei eine Clusterung auf drei Ebenen: einem „personal level“ (z. B. die professionelle Weiterentwicklung, Veränderung von Beliefs; wie z.B. im Bereich der Reflexion bzw. die Transformation von (impliziten) Orientierungen durch Bewusstwerdung von diesen durch

Lehramtsstudierende; für die Geographie vgl. FÖGELE ET AL. 2019A, B), einem „interpersonal level“ (z. B. empathisches Verstehen, wie z.B. im Kontext stereotyper (Raum-)Darstellungen bzw. der reflexiven Fotografie; EBERTH 2019) sowie „socio-structural level“ (z. B. soziale Transformation; wie z. B. im Bereich des globalen Lernens bzw. der emanzipatorischen BNE; PETTIG 2021). Das „professional development“ gilt dabei über Fachgrenzen hinweg als eine der meistgenannten Zielstellungen (ebd., S. 7f.). Wenngleich der Befund eine Tendenz nahelegt, zeigt sich im Diskurs kein eindeutiger Konsens (VON AUFSCHNAITER 2023): Reflexion gilt weiterhin als „Umbrella Term“ (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023, S. 1159). Hieraus resultiert, dass sowohl in der Begriffsnutzung als auch im expliziten Diskurs über die Begriffsnutzung Unterschiede existieren, inwiefern eine Eingrenzung vorgenommen wird.

Reflexion im engen Sinne

Einige Autor*innen nehmen explizit eine Eingrenzung⁴⁴ des Konstrukts auf interne Orientierungen bzw. die explizite Herstellung von Selbstbezügen als Abgrenzungsmerkmal gegenüber anderen Prozessen (wie der Analyse; Kap. 2.3.2) vor oder differenzieren zwischen engen und breiten Verständnissen von Reflexion (vgl. LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023, MERKERT ET AL. 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).⁴⁵ Folglich nehmen Wissenschaftler*innen dieses Stranges eine interne Orientierung explizit in entsprechende Definitionen auf. Beispiele sind:

- „Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“ (LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023, S. 1138)
- „Reflexion ist ein gedanklicher Prozess, in dem erstellte Produkte, beobachtete Ereignisse und eigene Vorstellungen/Überzeugungen/Einstellungen/Bereitschaften ... analysiert werden, mit dem (primären) Ziel, sich selbst weiterzuentwickeln“ (VON AUFSCHNAITER 2023, S. 29),
- „selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen (...), für Vorgänge also, in denen der rückbezügliche (reflexive) Weltbezug in einen Selbstbezug verlängert wird und potenziell zu einer Selbsttransformation führt, die ihrerseits dann neue Weltbezüge und Handlungen ermöglicht“ (NEUWEG 2021, S. 463).

Wenngleich Definitionen aus unterschiedlichen Disziplinen stammen (z. B. Bildungswissenschaften oder Fachdidaktiken), z. T. bereits auf einen Gegenstand eingegrenzt sind (z. B. Unterricht) und gemäß

⁴⁴ Diese Eingrenzung wird einerseits etymologisch hergeleitet. So sei dem *Re*-flektieren die Zurückwendung auf sich selbst (z. B. das eigene Bewusstsein; Handeln oder Denkprozesse) von Begriffsbedeutung ausgehend immanent (GRUBER 2021; MERKERT ET AL. 2023). Zudem seien hinterfragende Selbstbezüge über verschiedene etablierte Stufenmodelle (vgl. Kap. 2.1.3) hinweg wesentlicher Bestandteil vertiefter Reflexionen (MERKERT ET AL. 2023; LENKE, LOHSE-BOSENZ 2023).

⁴⁵ Dabei wird zwar die Relevanz beider Prozesse jeweils betont, allerdings eine präzise Nutzung vor dem Hintergrund der Auswirkungen auf Professionalisierungssettings (z. B. Herausforderungen der zielgerichteten Nutzung/ Anwendung und Förderung) als auch für Forschungszwecke (z. B. Vergleichbarkeit von Befunden) begründet hervorgehoben (ebd.).

der angedeuteten Normativität unterschiedliche Akzente aufweisen, ist diesen bei variierendem Anlass (z. B. von einem Gegenstand ausgehend wie systemisches Verständnis oder selbst erstelltes Unterrichtsmaterial) der von einer Entität ausgehende Rückbezug auf das Selbst bzw. eine Rückkopplung auf die eigene Person und/ oder deren Handlungsweisen gemeinsam: Die dargelegten Definitionen (s. u.) heben damit den Selbstbezug als zentrales Element hervor, der sich dann auf verschiedene Gegenstände beziehen kann.

Im Hinblick auf die Zielstellung des Prozesses wird beispielsweise von der „Selbsttransformation“ (NEUWEG 2021, S. 463) und des „sich selbst weiterzuentwickeln“ (VON AUFSCHNAITER 2023, S. 29) gesprochen, was sich z. B. in verändertem Denken über die Welt oder Handeln in der Welt zeigen kann. Gleichzeitig deuten sich auch innerhalb der internalen Orientierung unterschiedliche Akzentuierungen und Begriffsverständnisse an.

So stellen einige Autor*innen die Introspektion bzw. den Blick nach Innen (s. o.) als Kernmerkmal von Reflexion heraus (z. B. ein Bezug zur persönlichen Umsetzbarkeit in Form einer Passungsprüfung generierter Handlungsalternative zur vorhandenen Kompetenz) (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; MERKERT ET AL. 2023).⁴⁶ Die Relevanz der Differenzierung ergibt sich aus dem Aspekt, dass eine explizite Rückbindung an die Person (z. B. deren Haltung) im Zusammenhang mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf Weiterentwicklung (z. B. zur Veränderung stabiler Handlungsmuster, Orientierungen etc.; Kap. 2.1.2) und damit der Zielerreichung angenommen wird. So wird mit zunehmender Tiefe eine höhere Wirksamkeit von Reflexion herausgestellt (LOHSE-BOSENZ, LENSKE 2023; KORTHAGEN 2002; VON WRIGHT 1992), so dass Menschen nicht „nur“ elaborierter über etwas sprechen, sondern dies in Performanz transformieren.⁴⁷ Folglich kann eine fehlende (explizite) Rückbindung bedeuten, dass mit Blick auf Handlungsalternativen keine Umsetzung erfolgt, da bspw. eine fehlende Passungsprüfung ausbleibt oder motivationale Aspekte vernachlässigt werden (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023).⁴⁸

Während ein Teil des Diskurses die genannten Aspekte zur Abgrenzung von Reflexion von anderen Formen vorschlägt (wobei die Introspektion dann allerdings wiederum abgestuft betrachtet werden

⁴⁶ Passungsprüfungen werden z. B. bei MERKERT ET AL. (2023) auch auf fremden Unterricht bezogen. Mit Blick auf Umsetzungen vor dem Hintergrund einer Intentions-Verhaltens-Lücke erscheint dies grundsätzlich relevant für den Weg vom Vorsatz zum Ziel (in Anlehnung an das Rubikonmodell; BRANDSTÄTTER ET AL. 2018).

⁴⁷ In Anlehnung an HAUSER 2021.

⁴⁸ Gleichzeitig lässt sich hier fragen, ob es sich hierbei nicht um ein qualitatives Merkmal handelt, was indirekt bereits angedeutet wird. So benötige ich ein Metamodell meines Denkens, um bspw. meine Absichten als „Objekte“ zu betrachten (im Sinne eines „ich habe Absicht X“) anstelle eines Subjekts mit Absichten von diesen Absichten geleitet zu werden (ich „bin“ die Absicht X) (im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung). Hierbei handelt es sich um higher-order-thinking Prozesse (GRUBER 2021; VON WRIGHT 1992).

kann; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; MERKERT ET AL. 2023)⁴⁹, fassen andere Wissenschaftler*innen dies als Qualitätsmerkmal auf (vgl. Kap. 2.1.3) (vgl. „Grad des Selbstbezugs“; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).

Reflexion im breiten Sinne

Andere Autor*innen nutzen den Reflexionsterminus breit mit der Fassung von externalen und internalen Orientierungen. Bei expliziter Definition zeigt sich dies wie folgt:

- dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer Strukturierung oder Restrukturierung stattfindet, die sich auf die Außen- und/oder Innenwelt beziehen kann (AEPPLI, LÖTSCHER 2017, S. 159).
- „handlungsentlastetes Zurückblicken auf die Unterrichtsstunde (...) (Sammlung von Informationen bzw. Ermittlung des Ist-Zustandes), die in einer Ableitung von Handlungsalternativen mit Blick auf einen gewünschten Soll-Zustand münden soll – und zwar sowohl mit Blick auf das Lernen der Studierenden als auch mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.“ (HESSE, LÜTGERT 2020, S. 63)
- „um das Ziel eines Erkenntnisgewinns in Bezug auf den Reflexionsgegenstand sowie eine (Weiter-) Entwicklung eigener Kompetenz und Performanz zu erreichen“ (SZOGS, KOBL, VOLMER, KORNECK 2019, S.317)
- „unter Reflexion die Selbst- und Fremdrelexion zusammengefasst, die als theoriegeleitete Analyse von Unterricht mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Entwicklung der Professionalität von Lehrkräften verstanden wird.“ (KEMPIN, KULGEMEYER, SCHECKER 2020, S. 439)

Insgesamt umfassen sämtliche Definitionen ebenfalls lösungsorientierte, konstruktive Prozesse (z. B. Handlungsalternativen, Verbesserungen), allerdings in einem breiteren Sinne auch die „Außenwelt“ inkludierend (z. B. Reflexionsgegenstand, Lernen der Schüler*innen, Verbesserung der Unterrichtsqualität). Auch im Rahmen bildungspolitischer Rahmendokumente lassen sich Passagen finden, die breite Verständnisse aufweisen. Diese inkludieren eine Weite von Tätigkeiten. Exemplarisch hierfür stehen die Beispiele:

- Eine professionell agierende Lehrkraft ist fähig *„eigene beruflichen Haltungen, Erfahrungen, Erlebnisse und Kompetenzen sowie die eigene Entwicklung zu analysieren mit dem Ziel, sich als professionelle Lehrkraft weiterzuentwickeln. Neben der Verbesserung, Erweiterung und Stabilisierung der eigenen Professionalität als Lehrkraft steht ausdrücklich auch die*

⁴⁹ Die Autor*innen betonen gleichzeitig, dass dies nicht einen Blick nach außen ersetzen solle, dieser auch notwendig sei wie auch keine ausschließliche Reduktion auf innenliegende Prozesse, da auch diese (bspw. mit Blick auf Mehrperspektivität) der Komplexität nicht gerecht werde, allerdings unterstütze dies bei der Abgrenzung zur Analyse.

Verbesserung der Qualität von Unterricht sowie der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Reflexionsprozesse“ (HKM 2023, S. 6 unter explizitem Vermerk der Anlehnung an HÄCKER 2017; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).

- „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und *Reflexion von Lehr- und Lernprozessen* sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation.“ (KMK 2004/2019, S. 3)
- Lehrkräfte *„überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.“*; KMK 2004/2019, S. 7).

Inbesondere mit Blick auf die stärkere Einbindung einer externalen Blickrichtung zeigen sich (bei unterschiedlichem Wording) inhaltliche und strukturelle Überschneidungen zu ähnlichen Konstrukten, wie der professionellen „Unterrichtswahrnehmung“⁵⁰ (SZOGS ET AL. 2019), oder der Unterrichtsanalyse (RINSCHDE 2008, 2020; STREITBERGER, OHL 2020). Diesbezüglich wird in Teilen auch kritisiert, dass innerhalb der Lehrkräftebildung regelmäßig keine Abgrenzung des Konstrukts der Reflexion von anderen ähnlichen Zugängen erfolgt (HEINZEL 2022; LARRIVEE 2008; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; NEUWEG 2021; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Gleichsetzungen sind ebenfalls existent. So stellen LENSKE und LOHSE-BOSENZ (2023, S. 1137) zusammenfassend und exemplarisch mit Bezug zum Beispiel der professionellen Unterrichtswahrnehmung heraus:

„Vielfältig werden Begriffe, welchen ebenfalls mentale Prozesse als ein Kernmerkmal ihrer Definition immanent sind (z. B. Videoanalyse), mit Reflexion in Verbindung gebracht, ohne jedoch eine Kongruenz zu explizieren. So zeigt sich, dass Unterrichtsanalysen über fremden

⁵⁰ Zur Abgrenzung von der professionellen Unterrichtswahrnehmung: Die beiden Konstrukte werden in kognitionspsychologisch orientierten Strängen als in Teilelemente untergliederbar gefasst. Hierdurch ist der Prozess einerseits analysierbar, andererseits besitzen beide Prozesse Relevanz mit Blick auf professionelles Unterrichtshandeln (SZOGS ET AL. 2019). SCHOLTEN und ORSCHULIK (2022) stellen für die Geographiedidaktik den Diskurs um die Teilelemente ausführlich dar und rekurrieren auf drei Elemente: Wahrnehmung eines Ereignisses, dessen wissenschaftliche Interpretation und das Entscheiden. Dabei elaborieren die Autor*innen, dass im Diskurs um das Konstrukt eine Debatte existiert, inwiefern das Entscheiden (z. B. (k)eine Reaktion der Lehrkraft auf eine Unterrichtsstörung) unmittelbar im Unterricht erfolgen muss oder eine (Handlungs-)Alternative überdies retrospektiv mit der Absicht einer zukünftigen Umsetzung erfolgen kann (z. B. bei CHOY, THOMAS, YOON 2017; SANTAGATA, YEH 2016). Letzteres, also das Entwickeln von Alternativen, was retrospektiv erfolgt, zeigt dann eine Überschneidung zur Reflexion, da das Unterscheidungsmerkmal des zeitlichen Bezugs („in-the-moment-analysis“; VAN ES 2012, S. 185. zit. nach SZOGS ET AL. 2019, S. 318) nicht mehr gegeben ist. Insbesondere wenn Reflexion breit gefasst ist (Blick nach außen inkludierend, wie es z. B. bei der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch Unterrichtssituationen der Fall ist), dann zeigt sich auf der Ebene des Entscheidens/ Handlungsalternativen eine Überschneidung. Gleichzeitig wird auch ein Zusammenhang zwischen den Konstrukten postuliert: Zum Reflektieren sei die Wahrnehmung lernrelevanter Ereignisse die Basis (s. o. „Beobachtung“) und das Reflektieren habe Einfluss auf die Wahrnehmung zukünftiger Unterrichtsereignisse (ebd.; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; WENDT 2021).

Unterricht zum Teil auch als Reflexion bezeichnet werden und eine Trennung vom Konstrukt der professionellen Wahrnehmung nicht explizit vorgenommen wird.“

Reflexion im geographiedidaktischen Diskurs

Auch innerhalb der geographiedidaktischen Community wird der Begriff in unterschiedlichen Kontexten genutzt. So wird die Bedeutung des Konstrukts insbesondere im Sinne des Lernens durch „Reflexion“ (VON AUFSCHNAITER 2023, S. 31) in einer Breite an fachdidaktischen Bereichen herausgestellt. Im Diskurs über Reflexion im Kontext der Geographielehrkräftebildung wird ebenfalls die Begriffsbedeutung⁵¹ sowie das Verhältnis der verwendeten Begriffe zueinander diskutiert.

Wiederkehrend findet sich die Unterscheidung zwischen den Begriffen Reflexion und Reflexivität (vgl. BRENDL 2017; FÖGELE ET AL. 2019A; GRYL 2013; MÜLLER 2022). Daneben wird auch mit dem Begriff der Selbstreflexion (PETTIG, REINHARDT 2018, S. 76) operiert.

Neben dem Ursprung bei DEWEY (1910), SCHÖN (1983) sowie MEZIRROW (1997) wird disziplinintern insbesondere auf SCHNEIDER (2013) rekurriert, die ihrerseits fachimmanent auf die Systemtheorie LUHMANN (1976) zurückgreift. Reflexion bedeutet hier „ganz allgemein die intellektuelle Möglichkeit, über das, was Gegenstand der Beobachtung ist, systematisch fundierte Überlegungen anzustellen“ (LUHMANN zit. nach SCHNEIDER 2013, S. 14). Dies entspricht tendenziell auch externalen Orientierungen, da der Fokus auf dem Beobachteten bzw. dem Gegenstand liegt. Allerdings ist das unterscheidende Element der Abgrenzung nicht der Umgang mit diesem Gegenstand, sondern der Bezug auf ein Objekt. Reflexivität umfasst insofern internale Bezüge, dass es sich um die „Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst“ handelt, wodurch ein „Bewusstsein der Bedingungen seiner eigenen Möglichkeiten“ entstehe (LUHMANN zit. in SCHNEIDER 2013, S. 14). FÖGELE ET AL. (2019A) operieren ebenfalls mit dem Begriffspaar von Reflexion und Reflexivität. In Anbindung an den bildungswissenschaftlichen Diskurs nach HÄCKER (2017, S. 23) verstehen diese Reflexivität als „habitualisierte Form“ der Reflexion. Insgesamt können sich disziplininterne Verständnisschwierigkeiten andeuten, insofern Termini nicht elaboriert werden.

Mit Blick auf das Verhältnis wird diskutiert, inwiefern ein unterschiedliches Anforderungsniveau besteht. BRENDL (2017) deutet Reflexion und Reflexivität als nebeneinanderstehende Konstrukte, GRYL (2012, S. 164) deutet Reflexivität als Fortführung von Reflexion und sieht in dieser ein höheres Anspruchsniveau (z. B. aufgrund von Verunsicherung oder fehlender Externalisierung).

⁵¹ Vgl. BRENDL (2017).

Insgesamt wurde wiederkehrend herausgestellt, dass der Reflexionsterminus in Teilen gleichbedeutend mit jeglicher Form des Denkens genutzt wird (vgl. KORTHAGEN 2002; RODGERS 2002; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; ZEICHNER, LISTON 2013). So elaboriert HÄCKER (2017, S. 24), dass Reflexion alltagssprachlich mit „Überlegen, Nachdenken oder vielleicht mit Intellektuellen und deren kritischem Verhältnis zur Welt in Verbindung [gebracht wird]“ ohne dass das Charakteristikum des Rückbeugens in Anlehnung an die Metapher des Spiegels bedacht werde (ebd.).

Exkurs Reflexion im Rahmen der vorliegenden Studie

Auch mit explizitem Blick auf die im Zentrum der Untersuchungen stehenden UNB (Kap. 2.3) wird die unscharfe Begriffsnutzung kritisiert (vgl. MÜHLHAUSEN, PABST 2004; HEINZEL 2022). So titelt MÜHLHAUSEN (2011, S. 18) „Unterrichtsreflexion als verkappte Analyse – Ein folgenreicher Etikettenschwindel“.

Zu Beginn der vorliegenden Studie wurden die im Zentrum der Untersuchung stehenden UNB als Professionalisierungssetting für letztgenannte Reflexionen im engen Sinne gefasst. Hierbei wird regelmäßig darauf hingewiesen (vgl. Kap. 2.1.3; 2.1.4; 2.3.4), dass eine Diskrepanz zwischen normativen Setzungen, hohen Standards und dem Ist-Zustand in der Praxis besteht (vgl. HERZMANN, LIEGMANN 2020; LEONHARD 2020). Hinsichtlich der Anforderungen, die professionelles Handeln bedingen, spielen sowohl Reflexion im engen Sinne als auch im breiten Sinne (= analytisch, inklusive der externalen Blickrichtung) eine bedeutsame Rolle in der Lehrkräftebildung (z. B. LENSKE, LOHSE-BOSSSENZ 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).⁵² Im Kontext der Zuspitzung auf UNB wird im Verlauf der Arbeit auf diese Unterscheidung expliziter eingegangen (Kap. 2.3.2). Da sich dies auch im authentischen Datenmaterial der Studie (Kap. 4.1) zeigte, wurde das Konstrukt im Verlauf folglich weiterentwickelt und als „reflexiv-analytische Praxis“ operationalisiert (Kap. 2.3.5).

2.1.1.4 Auslöser reflexiver Prozesse: Zwischen Anlass und Veranlassung

Reflexionen lassen sich entlang ihres Anlasses unterscheiden.⁵³ Eine Unterscheidung findet sich hierbei hinsichtlich internaler und **lebenspraktischer Anlässe** sowie **externaler Veranlassung**.

Einerseits existieren Anlässe, die sich aus Situationen heraus plötzlich ergeben, also einem „lebenspraktischem Anlass“ entspringen (HÄCKER 2017, S. 26). So schildern für die Geographiedidaktik bspw. Autor*innen von einer zufälligen Begegnung auf einer Exkursion, die den Studierenden nachging und diese irritierte (SEGBERS, EBERTH 2017). Dieses Verständnis steht in der Tradition von DEWEY (1910), der Auslöser in konkrete Erfahrungen verortet. Die Art der Erfahrung grenzt er ein, indem er diese als

⁵² Für die Geographiedidaktik z. B. Reflexion bei BRENDL 2017; DICKEL 2023; FÖGELE 2016; FÖGELE ET AL. 2019A; GRYL 2012, 2013; PETTIG, REINHARDT 2018; PETTIG 2021; RHODE-JÜCHTERN 2012; Analyse bei HAUBRICH 1988; HEMMER, MEUREL 2020; MEHREN, MEHREN 2022; OTTO 2023; REINFRIED 2023; RINSCHKE 2008, 2020; SCHOLTEN, BIENERT, MEHREN, MEHREN 2023; STREITBERGER, OHL 2017, 2020.

⁵³ Während einige Autor*innen den Anlass als definitorisches Merkmal fassen (vgl. LENSKE, LOHSE BOSSSENZ 2023), blenden andere diesen im Rahmen von Definitionen aus, betonen aber, dass diese nicht im luftleeren Raum stattfinden können (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016).

(noch) unklare (Problem-)situationen (z. B. das Erleben von Irritationen, Verwirrungen ebd., S. 13) herausstellt, für die noch keine Routine existiert.⁵⁴ Diesbezüglich werden Introspektionen als förderlich beschrieben (z. B. Rekonstruktionen von Gedankengängen oder Gefühlen; TOOM, HUSU, PATRIKAINEN 2015). Die Erfahrungsbasis von Reflexion findet sich in den Definitionen und Modellierungen von verschiedenen Autor*innen (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2017; ALTRICHTER, POSCH 2007; DEWEY 1910; KOLB 1984; KORTHAGEN 2002; MEZIRROW 1997; RODGERS 2002; SCHÖN 1983).

Während ein Teil argumentiert, dass solchen Situationen eine „Unzuhandenheit“, eine „Störung der Zuhandenheit, der Moment der Irritation und des Stockens“ (LEONHARD 2020, S. 20) zumeist eine Krise – „dass etwas in der bisherigen Form nicht mehr weitergehen kann“ (HÄCKER 2017, S. 27)⁵⁵ – inhärent ist und zunächst rekonstruiert werden muss (z. B. einem noch mehr oder weniger unbestimmtem Erleben folgen, um die Natur der Schwierigkeit zu erkennen; DEWEY 1910, S. 58), fokussieren andere auch von diesen unabhängige Situationen, die mit positiv gedeuteten emotionalen Erregungen einhergehen.⁵⁶ Demnach können bspw. Erlebenselemente wie Freude (vgl. SCHÖN 1983; KORTHAGEN, VASALOS 2005) oder Neugierde den Prozess initiieren (NEUWEG 2004 zit. nach AEPPLI, LÖTSCHER 2017)⁵⁷. Gemeinsam ist diesen Elementen, dass jene subjektive Aspekte enthalten. Zudem sind diese an den Kontext gebundenen Anlässe nicht planbar (PETTIG 2021). Reflektieren ist in diesem Sinne spontan und freiwillig.

Den Kontrast dazu stellen im Kontext der Lehrkräftebildung didaktisch induzierte Anlässe⁵⁸ dar (LEONHARD 2020). Dies bedeutet, dass etwas absichtsvoll zum Thema gemacht wird (HÄCKER 2017). Solche Herantragungen können in personeller (z. B. durch Darlegung alternativer Perspektiven, Einfordern von Begründungen durch Lehrkräftebildner*innen; HÄCKER 2019) und/oder materieller Form erfolgen. Ein Beispiel für eine materielle Form stellen Typologien dar, mit denen (angehende) Lehrkräften konfrontiert werden (vgl. u.a. responsive Verfahren bei FÖGELE 2016; FÖGELE ET AL. 2019A,

⁵⁴ Irritationen vor dem Hintergrund der Einlassung werden auch innerhalb des geographiedidaktischen Diskurses als potenzialreiche Reflexionsanlässe thematisiert. Genauer hierzu s. PETTIG (2021) im Kontext des transformativen Lernens.

⁵⁵ Als Beispiele werden hier Handlungsmuster oder Routinen angeführt.

⁵⁶ Zu Relevanz hierzu konstatieren HOEKSTRA und KORTHAGEN (2011, S. 78): „It is interesting to note that in the reflection process, the process of meaning making is often triggered by a problematic, troublesome, or otherwise negative situation (SCHÖN, 1983). Psychological research has shown that it may be more effective if people reflect on aspects that have a positive meaning to them“.

⁵⁷ Dieser kann entlang der zeitlichen Terminologie Schöns bereits in der Situation im Handlungsfluss (Reflection-in-action) oder auch im Nachgang (Reflection-on-action) stattfinden. Ähnliche Differenzierung nehmen auch AEPPLI und LÖTSCHER (2017) vor (Erleben des Auslösers sowie Benennung des Auslösers im Nachgang).

⁵⁸ S. hierzu auch die Ausführungen von UNB als Lern- und Leistungsraum in Kap. 2.3.3. Damit verbunden ist potenziell die Herausforderung, dass die Erfüllung von Vorgaben anstelle des (intrinsisch motivierten) Reflektierens mit dem Ziel der Weiterentwicklung fokussiert wird. Innerhalb des Settings sind sowohl internale Anlässe bzw. solche, die selbst eingebracht werden (s. u. „Beratungsschwerpunkte“) denkbar und/ oder externale, also von außen herangetragene. Diskutiert wird in diesem Kontext die Herausforderung des Erlebens von Reflexion als „Routine, als Last, als Pflichtübung“ im Kontrast zum Erleben als „subjektive Erleichterung, primär aus der resultierenden Veränderung erwachsen“ [veränderter Satzbau durch die Verfasserin] (FRAEFEL 2017, S. 61) durchzunehmende Reflexionsverpflichtungen im Kontext der Lehrkräftebildung.

b). Auch spezifische Vorgaben bei Praxisreflexionen, die als kriteriales „Framing“ die Wahrnehmung auf fachliche Ebenen des Unterrichts lenken, lassen sich hier zuordnen (vgl. KILIMANN ET AL. 2020).

Neben grundsätzlicher Kritik an der Pädagogisierung des Alltäglichen und Ausweitung von als Reflexion benannten Settings, wird diskutiert, inwiefern didaktisch induzierte Formate subjektives Relevanz erleben evozieren. Letzteres ist lernpsychologisch bedeutsam und wird mit höherer Effektivität verbunden (z. B. aufgrund von intrinsischer Motivation, Erfahrungsverankerung) (KORTHAGEN 2002). Die Befunde einer geographiedidaktischen Studie mit einem didaktisch induzierten Anlass zeigen, dass das Erleben von subjektiver Bedeutsamkeit möglich, aber keine zwingende Konsequenz ist. Während ein Teil der angehenden Lehrkräfte die Konfrontation mit einer zunächst depersonalisierten Typologie als professionalisierungsrelevant mit Erkenntnispotenzial erlebt, zeigt ein anderer Teil eine distanzierte Haltung. Die Autor*innen rekonstruieren dabei externalisierende Selbstschutzmechanismen (FÖGELE ET AL. 2019A). Die Ambivalenz des Befunds spricht für die These Reflexionen in der Lehrkräftebildung als „Handeln unter Möglichkeitsvorbehalt“ zu interpretieren (HÄCKER 2017, S. 26). Dies entspricht den Annahmen des sich Stellens bzw. Annehmens von entwicklungsbezogenen Herausforderungen des berufsbiographischen Ansatzes (KELLER-SCHNEIDER 2021; TERHART 2011), oder im Allgemeinen die aktive Bedeutungszuweisung durch die reflektierende Person, um „tatsächlich Reflexion in Gang zu setzen“ (HÄCKER 2019, S. 90).

2.1.1.5 Akteur*innen und Formen: Individuelle und gemeinsame Reflexionsprozesse

Aus einer kognitionspsychologischen Perspektive wird auf die Verarbeitung von Informationen geblickt. Dabei wird betont, dass es sich beim Reflektieren um einen mentalen Prozess von Individuen handelt (AEPPLI, LÖTSCHER 2016; KORTHAGEN 2002; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; MERKERT ET AL. 2023; STENDER ET AL. 2021; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; WINDT, LENSKE 2015, 2016; WYSS 2013). Hieran anschließend ist ein Verständnis, in dem das Reflektieren als **Prozess von Individuen** betrachtet wird.⁵⁹

Gleichzeitig existieren Ansätze, die Reflektieren als Handlung in Form eines **interaktiven Modus** konzeptualisieren. Innerhalb dieses Strangs wird das Reflektieren als interaktiver Modus konzeptualisiert, der in Abgrenzung zu individuellen Formen als auch *von* außen angeregt⁶⁰ angesehen wird und sich im kommunikativen Austausch mit anderen vollzieht. Damit wird ein Gegenentwurf zum „isoliert introspektiven Vorgang, [als] ein Selbstgespräch“ (ebd.; FÜHRER, HELLER 2018, S. 115) konstruiert, der diskursiven Anforderungen (z. B. begründen oder aktives Zuhören) betont (HEINZEL 2022).

⁵⁹ Kap. 2.1.1.1.

⁶⁰ S. vorheriger Abschnitt.

Elemente von Reflexion (im breiten Sinne) werden diesen Gesprächen auch aus kognitionspsychologischem Blickwinkel zugesprochen, wenn eine Weiterentwicklung zentriert werde, die Analyse eines Sachverhalts im Zentrum stehe und „Feedbacknehmende ebenfalls den Sachverhalt erörtern und darüber hinaus einen Selbstbezug darstellen“, den Gegenstand also auf sich beziehen (LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023, S. 1158). Lerntheoretisch wird damit ein „(ko)-konstruktivistisches Prozessverständnis“ angelegt, wobei eine praktizierende Person aktiv Erkenntnisse generiert und von außen Unterstützung durch Informationen oder Anregungen erhält (SZOGS ET AL. 2019, S. 317). So zeigen sich Möglichkeiten des Perspektivenabgleichs, welchen u. a. wegen der Fehleranfälligkeit individueller Prozesse Bedeutung beigemessen wird (HELMKE 2017).

Für Settings mit professionalisierender Funktion im Rahmen der Lehrkräftebildung wird der interaktive Modus kollektiver Verarbeitung als ein überlegener Modus im Vergleich zu individuellen Formen herausgestellt (FRAEFEL 2017). Das Potenzial ergibt sich vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte in der Regel kaum Rückmeldung erhalten und insbesondere angehende Lehrkräfte im Zuge der Professionalisierung auf diskursive Rückmeldungen angewiesen seien (BAUMERT, KUNTER 2006, S. 506). Dies ermöglicht es angehenden Lehrkräften verschiedene Ebenen (z. B. ihr Denken über den Unterricht oder ihr Unterrichtshandeln) im Abgleich mit einer Fremdperspektive zu justieren (WISNIEWSKI, SIEGEL 2020). So ist die Zuverlässigkeit selbstbezogener Informationen eingeschränkt: „A person may not always be the best judge of his or her own intentions“ (VON WRIGHT 1992, S. 61). So ist es einerseits nicht möglich sämtliche interne Prozesse aufmerksam zu beachten (MORF 2023). Andererseits stellt das Reflektieren über eigene Absichten einen interpretativen Prozess dar, der wie jegliche Interpretation fehleranfällig ist (VON WRIGHT 1992). Entsprechend zeigen empirische Befunde, dass selbstbezogenes Wissen fehleranfällig ist (z. B. Selbstüberschätzung eigener Fähigkeiten wie exemplarisch der Dunning-Kruger Effekt; DUNNING 2005). Gleichzeitig sorgen Perspektivenabweichungen oftmals für Diskussionen, welche vertiefendes Verstehen zugrundeliegender Konstrukte ermöglichen (STREITBERGER, OHL 2017).

Überdies verweisen empirische Befunde darauf, dass verschiedene Beobachtende jeweils **blinde Flecken** (z. B. beim Beobachten von Unterricht) aufweisen (HELMKE, LENSKE 2013, S. 218) (= selektive Aufmerksamkeit, Standortgebundenheit des Individuums). Mit Blick auf das Selbst handelt es sich hierbei um Lücken in der Selbstwahrnehmung bzw. diesem nicht zugänglichen Aspekten (ABB. 3).⁶¹

⁶¹ Das Johari-Fensters (LUFT, INGHAM 1955) basiert auf der Annahme, dass das Wissen über einen Menschen (z. B. über dessen Handeln im Unterricht) zunächst in eine Fremd- und Selbstperspektive unterteilbar ist. Dies wird im Modell über vier Quadranten (= „Fenster“) dargestellt. Für UNB (Kap. 2.3) ist dies relevant, da die Aufmerksamkeit durch die externe Rückmeldung auf blinde Flecken gelenkt werden kann.

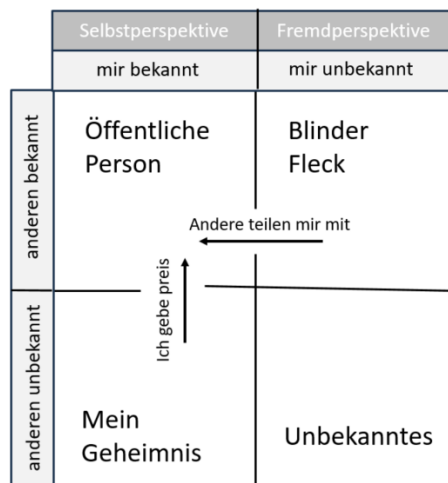


Abbildung 3 Johari Fenster (eigene Darstellung verändert nach LUFT, INGHAM 1955).

Vor dem Hintergrund zugesprochener Potenziale des Reflexionskonstrukts (Kap. 2.1.2) lassen sich Bewusstwerdungsprozesse über die Thematisierung **„blinder Flecken“** anregen, so dass bspw. unbewusste Aspekte (wie subjektive Theorien, Handlungsmuster) aufgedeckt werden. Dadurch werden diese dem Bewusstsein zugänglich und somit bearbeitbar (HELMKE, LENSKE 2013). Dies stellt unter anderem ein Schwerpunkt des folgenden Kapitels dar, welches sich mit der Relevanz reflexiver Prozesse auseinandersetzt.

2.1.2 Begründungslinien reflexiver Prozesse

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Reflexion als Bearbeitungsansatz für verschiedene Herausforderungen in der Lehrkräftebildung. Nach einer Herausstellung von Reflexion als „Schlüssel“ wird sich im Anschluss detaillierter damit beschäftigt, für welche Art von Schloss dem Reflektieren sinnbildlich ein Potenzial zugeschrieben wird. So wird zunächst auf den Umgang mit Ungewissheit eingegangen (2.1.2.2). Es folgt das Potenzial für Bewusstwerdungsprozesse (2.1.2.3) sowie die Theorie-Praxis-Verbindung (2.1.2.4). Das Kapitel schließt mit einer kritischen Einordnung und einer Zusammenfassung. Quer durch das Kapitel werden die Potenziale für das Fach Geographie spezifiziert.

Lehrkräfte sollen theoriegeleitet unterrichten (KMK 2004/2019; KMK 2012/2019; DGfG 2010), sich kritisch gegenüber Bildungsreformen positionieren und diese Zielsetzungen genauso wie ihr unterrichtliches Agieren und darin eingelassenen Vorstellungen hinterfragen (KORTHAGEN 2002; ZEICHNER, LISTON 2013). Statt als „technically-skilled craftsperson who is adept at rule-following“ (BROOKS 2017, S. 48) „Dienst nach Vorschrift“ (NEUWEG 2017) zu praktizieren, üben Lehrkräfte ihren Beruf in kritisch-emanzipatorischer Tradition aus (DICKEL 2020). Reflektierte Lehrkräfte entwickeln und verfolgen zudem einen analytischen Ansatz im Unterricht (ALTRICHTER, REITINGER 2019; KIPER, MISCHKE

2009). Sie legitimieren ihr Handeln bewusst und sind begründet handlungsfähig auf Basis wissenschaftlicher Evidenz (HELSPER 2001; HILZENSAUER 2017; NEUWEG 2005; NITSCHKE 2014).

Die Aufzählung lässt sich sicherlich weiterführen, genügt allerdings, um die Komplexität des Berufs, welcher mit vielfältigen Anforderungen in unterschiedlichen Bereichen einhergeht, anzudeuten. Verschiedenste Begründungsstränge konstruieren mittels reflexiver Erkenntnisprozesse einen Bearbeitungs- bzw. Lösungsansatz jener Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert werden. Während einige Stränge von komplexen, durch Ungewissheit geprägte, Situationen und deren Charakteristika ausgehen, innerhalb derer professionelles Handeln von Lehrkräften stattfindet, konstruieren andere Stränge personengebundene Herausforderungen als Basis, die sich in Bezug auf Unterricht(en) zeigen. Allen ist gemeinsam, dass durch das Reflektieren Herausforderungen bearbeitbar werden (Reflexion als Mittel; vgl. „Lernen durch Reflexion“ VON AUFSCHNAITER 2023).

2.1.2.1 Lebenslanges Lernen durch Reflexion

In der von unterschiedlichen Bezugsdisziplinen geprägten Lehrkräftebildung wird ein „**Gravitationszentrum**“ (NEUWEG 2021, S. 460) im Leitbild des reflexiven Professionellen gesehen. So wird die Wirkung von Reflexion zum Aufbau und der Erweiterung professioneller Kompetenz wiederkehrend benannt (ALTRICHTER, POSCH 2007; GRYL 2012, 2013; HÄCKER 2017, 2019; HEINZEL 2022; KMK 2004/2019; LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). HAUBRICH (2006, S. 166) sieht Reflexion gar als überaus bedeutsames Unterrichtsprinzip für sämtliche Lernende – mit Blick auf Schule, Lehrkräfte und Schüler*innen – zugleich.

Für Lehrkräfte wird aus kognitionspsychologischem Blickwinkel herausgestellt, dass die gezielte und vielzählige Nutzung von Erfahrungen mittels explizitem, reflexiven Blick bedeutsam für die Expertiseentwicklung ist und Reflexion ein „**Königsweg auch im Lehrberuf**“ sei (GRUBER 2021, S. 115). So wird in verschiedenen Konstruktmodellierungen auf das Potenzial des Reflektierens für kontinuierliche Weiterentwicklung verwiesen, welches durch ein spiralförmiges Wechselspiel von lösungsorientierter Reflexion und anschließender handelnder Aktion entsteht (Kap. 2.1.1). Strukturtheoretisch wird ebenfalls betont, dass im Bearbeitungsmodus der Reflexion einerseits die Handlungsfähigkeit innerhalb des Agierens in berufsbedingt antinomieverprägten Spannungsfeldern (z. B. Rekonstruktion vs. Subsumtion) aufrechterhalten und andererseits die Weiterentwicklung befördert wird (HELSPER 2001, 2004, 2016; TERHART 2011). Berufsbiographisch gilt Reflexion zur Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben als wesentlich. Wenn Lehrkräfte ihre Entwicklungsaufgaben (z. B. die sachangemessene Vermittlung von Fachinhalten) innerhalb ihrer „subjektiven Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von als bewältigbar erlebten, situativ sich stellenden Anforderungen [annehmen] um Zusammenhänge zu erkennen, neue Sichtweisen zu gewinnen“, dann können diese

gemäß den Axiomen der Professionstheorie „in der weiteren Professionalisierung vorankommen“ (KELLER-SCHNEIDER 2021, S. 199).

Nicht nur in den dargelegten, gängigen für Lehrkräfteprofessionalisierung herangezogenen Metatheorien (TERHART 2011)⁶², sondern auch in bildungspolitischen Rahmendokumenten der zweiten Phase (Kap. 2.2.2) wird Reflexion bisweilen als **Schlüsselfähigkeit** des berufsbegleitenden Professionalisierungsprozesses herausgestellt. So wird die „Selbstreflexivität“ (MSB 2021, S. 4) als „Grundlage für erfolgreiches, selbständiges und zukunftsorientiertes Lehrerhandeln“ bezeichnet. Hiermit wird das Ziel verfolgt, im Zeitfenster der staatlich gesteuerten Lehrkräftebildung sowie in der darauffolgenden eigenständigen Praxis, berufspraktische Kompetenzen fortlaufend weiterzuentwickeln (GFD 2004; KMK 2004/2019; DGfG 2010; HKM 2023; MSB 2016, 2021). Damit werden angehende Lehrkräfte als selbstverantwortliche Lernende bestimmt.

Insgesamt steht die Forderung nach reflexiver Professionalisierung somit in Bezug zum **lebenslangen Lernen**. In den Standards für die Lehrkräftebildung Bildungswissenschaften (KMK 2004/2019, S. 13f.) spiegelt sich dies wider, indem im Kompetenzbereich des Innovierens normativ gesetzt wird, dass Lehrkräfte über ein Verständnis des Berufs als „ständige Lernaufgabe verfügen und somit ihre Kompetenzen ständig weiter[entwickeln]“ (KMK 2004/2019, S. 14).

Im Sinne des Lernens durch Reflexion (VON AUFSCHNAITER 2023, S. 31) wird dieses als eine Methode zum aktiven und selbstgesteuerten Lernen (z. B. über Unterricht) angesehen (HÄCKER 2017, 2019; LEONHARD 2020; RODGERS 2002).⁶³ Indem Lehrkräfte reflektieren, zeigen sich folglich Zuwächse in Bereichen wie der Planungs- oder Unterrichtskompetenz (ebd.). Funktional stellt Reflexion damit eine Metakompetenz als „Anstoß zur Kompetenzentwicklung“ (GRYL 2013, S. 75) dar. Dieser Auslegung folgend wird auch in bildungspolitischen Rahmendokumenten mehrfach das didaktisch-methodische Potenzial von Reflexion zur Kompetenzentwicklung herausgestellt (KMK 2004/2019, S. 6):⁶⁴

„Die Entwicklung der Kompetenzen wird u. a. gefördert durch. [...] [Hervorhebungen im Original]:

⁶² Mit Blick auf die für die BRD häufig dargelegten Stränge des kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiographischen Ansatzes, die verschiedenen, z. T. auch widersprüchliche Blickwinkel auf Professionalität einer Lehrkraft anlegen (genauer z.B. bei HAPKE, CRAMER 2020). Zum Professionalisierungsdiskurs für die Geographiedidaktik allgemein z. B. FÖGELE (2016) und erweitert THUME (2023). Im kompetenztheoretischen Diskurs wird Reflexion nicht unmittelbar bzw. explizit in seiner Bedeutsamkeit herausgestellt. Gleichzeitig verweisen die vielfältigen Studien, die sich mit Reflexion als einer wesentlichen Kompetenz für Lehrkräfte befassen (vgl. STENDER ET AL. 2021) auf deren Bedeutung.

⁶³ S. hierzu die Zuordnung von Reflexion zu den selbstregulativen Fähigkeiten im Kontext der professionellen Handlungskompetenz.

⁶⁴ Gekürzte Auflistung durch die Verfasserin.

- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten,
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte,
- die Kooperation bei der Unterrichtsplanung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- (...)“

Der Ertrag des Reflektierens kann hierbei quantitativer und qualitativer Ausprägung sein (STOCK, RIEBENBAUER 2014). So fungiere Reflexion einerseits als Katalysator und beschleunige Lernprozesse im Vergleich zu trial-and-error Verfahrensweisen, andererseits führe diese auch zur qualitativen Verbesserung des Lernens (ebd.).

Reflexive Prozesse können damit auch als eine Art von qualitätssichernder Selbstkontrollmaßnahme gedeutet werden. So stellt das Konstrukt einen Lösungsansatz für die Anforderung dar, dass Lehrkräfte nach Abschluss der institutionalisierten Lehrkräftebildung weitgehend autonom agieren und kaum Feedback erhalten (NEUWEG 2021). Hierfür muss das Reflektieren allerdings selbst gelernt werden (Kap. 2.1.3). Dass sich dies lohnt, deuten die im Folgenden dargestellten Potenziale an.

2.1.2.2 Bearbeitung von Ungewissheit

Ein Begründungsstrang der professionstheoretisch übergreifenden Relevanzzuschreibung ist die geteilte Annahme der Nicht-Standardisierbarkeit als Kernelement des Lehrkräftehandelns und damit die Notwendigkeit eines Umgangs mit Ungewissheit im Lehrkräfteberuf (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019). Dabei wird Reflexion als eine Antwort auf die grundsätzliche Anforderungsstruktur des Lehrkräftehandelns sowie dessen „Risiken und Nebenwirkungen“ gesehen (HÄCKER 2019, S. 85).

So stellt der „reflective practitioner“ in einer von einem stetigen Wandel betroffenen (Berufs-)welt eine Antwort dar (BONNETT, HERICKS 2014; LEONHARD 2020). In Zeiten schneller Veränderungen (z. B. durch soziale, technologische und ökonomische Transformationen) kann nicht projiziert werden, welche zukünftigen Herausforderungen für schulische Bildungsprozesse relevant und welche (weiteren) Kompetenzen von Lehrkräften benötigt werden. Exemplarisch sei hier neben dem globalen Wandel und damit einhergehenden, auch das Bildungssystem betreffenden, Veränderungen (z. B. BNE-Kompetenz oder future skills; EHLERS 2020), die Corona-Pandemie und damit offensichtlich werdende, zügig umzusetzende Digitalisierungsbedarfe als Nebenwirkung oder Heterogenität und Ansprüche an inklusive Bildungsangebote zu nennen: Elemente, die mittelbaren bis unmittelbaren Einfluss auf schulische Bildungsprozesse hatten und haben werden.

Die im vorherigen Abschnitt dargelegte Anforderung der Bearbeitung von Komplexität ist zunächst allgemein auch von grundsätzlicher Bedeutung für das Fach Geographie. So steht der Geographieunterricht selbst vor Herausforderungen, welche sich einerseits aus der Breite und andererseits aus der fachimmanenten Komplexität ergeben (REMPFLER 2018). Die Dynamik und Ungewissheit des Fachs zeigt sich bereits in seiner Selbstbezeichnung als „Zukunftsfach“.⁶⁵ Auch die stetige Weiterentwicklung der Disziplin (als Beispiel hierfür stehen sich disziplingeschichtlich veränderte Raumverständnisse, die sich in der historisch-genetischen Entwicklung der Raumkonzepte zeigen sowie die aktuelle Debatte um deren Reinterpretation)⁶⁶ und die damit einhergehende Transformation des Unterrichts verlangt von Geographielehrkräften eine kontinuierliche Anpassung an neue wissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Entwicklungen im Sinne eines zeitgemäßen Geographieunterrichts (HEMMER, HOFMANN, MEHREN 2020). Adaptivität wird dabei im Zusammenhang mit Reflexivität gedacht. So zeigt sich auch mit spezifischem Blick auf den komplexen Gegenstand Unterricht, dass (Geographie-)Lehrkräfte ebenfalls mit Ungewissheit konfrontiert sind. Reflexion als Bearbeitungsmodus wird das Potenzial zum professionellen Umgang mit Intransparenz, Komplexität und Kontingenz von Unterricht zugeschrieben (LEONHARD 2020).⁶⁷

Die Realisierungen von Unterrichtsplanungen liegen in der Zukunft und Planungssicherheit ist damit insofern illusorisch, insoweit unvorhergesehene Ereignisse stets erwartbar sind. Mit Blick auf das Unterrichten kommt das Handeln unter Druck (WAHL 2001) als Charakteristikum des Lehrkräfteberufs hinzu. Professionelle Lehrkräfte sind in situ in der Lage unter Unsicherheit schnelle und fundierte Entscheidungen zu treffen. Trotz dessen bleiben beabsichtigte Wirkungen stets mit Ungewissheit verbunden (CRAMER 2020): es gilt das Technologiedefizit (LUHMANN, SCHORR 1982). Je stärker der Handlungs- bzw. Entscheidungsdruck ist, desto geringer ist die Zeit zum Erkennen und dem Reflektieren, so dass in der Regel nicht simultan gehandelt und reflektiert werden könne (HELSPER 2001, S. 8).⁶⁸

Im Allgemeinen für die Lehrkräftebildung und Geographielehrkräfte im Speziellen bedeutet dies, dass es unmöglich ist angehende Lehrkräfte auf sämtliche (zukünftige) Situationen und Veränderungen vorzubereiten (KORTHAGEN 2002). Hierdurch werden, sind und werden **Anpassungen** von und **Adaptionen** durch Lehrkräfte notwendig. Diese sind potenzielle Resultate reflexiver Prozesse, wodurch

⁶⁵ S. hierzu die Roadmap-Initiative 2030.

⁶⁶ S. hierzu den Vortrag von WARDENGA (2023) zu „Planetary Pasts and Planetary Futures: Raumkonzepte der Geographie neu interpretiert“ im Rahmen des DKG 2023.

⁶⁷ Zur kritischen Einordnung des „vielleicht etwas Hilflosen und aus der Not geborene[n] Versuch[s]“, der „eine Lösung [darstellt] für verschiedene miteinander zusammenhängende Probleme zu finden“ vgl. LEONHARD (2020, S. 16).

⁶⁸ Hier zeigt sich ein potenzieller Widerspruch zum Konzept der „reflection-in-action“ (SCHÖN 1983), welche z. T. als Soll-Wert der professionellen Lehrkraft konstruiert wird (HERZOG 1995).

die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften unter (schnell) veränderten Bedingungen möglich ist bzw. bleiben soll. Hierzu bedarf es einer habitualisierten Form des Reflektierens (HÄCKER 2017).

2.1.2.3 Bewusstwerdung und Basis einer Wahl (zur potenziellen Veränderung)

Insbesondere in Berufsfeldern, in denen das professionelle Handeln von der Person beeinflusst ist und in denen Menschen Verantwortung für und Einfluss auf andere Menschen haben, gilt Reflexion von besonderer Bedeutung (BONNET, HERICKS 2014; HÄCKER 2019; MÜHLHAUSEN, PABST 2004). Während hierbei eine zu erreichende habitualisierte Form der Reflexion als wünschenswert gilt, existieren gleichzeitig habitualisierte bzw. automatisierte handlungsleitende Aspekte, hinsichtlich derer durch Reflexion potenziell das Gegenteil erreicht werden soll.

So werden innerhalb dieser Begründungsstränge **Bewusstwerdungsprozesse** auf verschiedenen Ebenen (z. B. Denken, Handeln) und aus verschiedenen Bezugsdisziplinen (z. B. der Psychologie, Soziologie) als Basis für die Weiterentwicklung in den Vordergrund gestellt.^{69,70} Kognitionspsychologisch gesehen ermöglicht Reflexion einen deklarativen Zugang zu prozeduralem Wissen, wobei dieses bewusste Wissen die Basis für eine breite Anwendung schafft (VON WRIGHT 1992). Damit wird dem reflektierenden Menschen ermöglicht, sich selbst als Agierender zu sehen, der entscheiden kann, d. h. verschiedene Optionen hat. Dieses Bewusstsein wird oftmals mit Veränderung, z. B. in Bezug auf Routinen oder Gewohnheiten (RODGERS 2002) oder impliziten, subjektiven Theorien (HELMKE, LENSKE 2013) in Zusammenhang gebracht (Blick nach Innen; Kap. 2.1.1). Als „Stachel im Fleisch“ (HELSPER, 2001, S. 12) stellt das Reflektieren folglich ein Mittel dar, um für potenziell unbewusste Aktions-, Reaktions- oder Interaktionsmuster sensibilisiert zu werden. So lassen sich der Annahme nach potenziell problematischen Traditionen (z. B. unwirksame, im Widerspruch zur empirischen Evidenz stehenden Praktiken) retrospektiv *rekonstruieren*, selbstkritisch hinterfragen und auf eine professionelle Basis stellen (HESSE, LÜTGERT 2020). Diskutiert wird in diesem Kontext insgesamt folglich die Verhinderung der Entstehung und Aufrechterhaltung von „blinden Routinen“ (SCHÖN 1983; KORTHAGEN 2002; HELSPER 2001). Reflektieren fungiert „as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the

⁶⁹ Dies spiegelt sich auf konkreter Ebene in den unterschiedlichsten Ansätzen wider. So recurriert MEZIRROW (1997) im Zuge des Konzepts des transformativen Lernens z. B. auf Vornahmen (wie Deutungsmuster, Denkgewohnheiten). RODGERS (2002, S. 236) mit Blick auf die Handlungsebene auf „Routine action“, die „automatic and unconsidered“ ist, und der mittels Reflexion als Gegenpol eine bewusste, „intelligent action“ entgegengesetzt werden kann. In der vom Individuum ausgehenden Psychologie werden tendenziell Konstrukte wie Überzeugungen oder Einstellungen herangezogen (vgl. STENDER ET AL. 2021), in eher von der (Wissens-)soziologie und damit vom Konstrukt der Gesellschaft geprägten Strängen eher kollektive Orientierungen (vgl. FÖGELE ET AL. 2019A, B) fokussiert. Reflexion wird dabei als Mittel angesehen, um die als höchst stabil geltenden Orientierungen von Lehrkräften zu beeinflussen (KOSINAR 2014). Dem Konstrukt wird hierbei zunächst das Potenzial zugeschrieben, implizites Wissen zu externalisieren. Übersetzungen sind analog zu jenen in einer Fremdsprache möglich, allerdings verschwindet dabei manchmal wesentliches. Besonders herausfordernd erscheint dies, wenn die Terminologie und die zugehörige Bezugsdisziplin nicht expliziert wird, da dann nicht ersichtlich wird, inwiefern der Terminus im jeweilig intendierten Sinne genutzt wird.

⁷⁰ Zum Potenzial des Perspektivenabgleichs für die Bewusstwerdung s. Kap. 2.1.1 im Kontext von Beratung.

repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience“ (SCHÖN 1983, S. 61). Im Hinblick auf den Gegenstand Unterricht tragen wiederholte Beobachtungen der Unterrichtspraxis und eigene Erfahrungen im Unterrichten zur Ausbildung von Routinen und/oder der unhinterfragten Übernahme von Praxen bei (BANDURA 1976; ZEICHNER, LISTON 1987). Die Notwendigkeit dessen ergibt sich verstärkend aus dem viel zitierten Ausspruch nach ALTMANN (1983, S. 29): „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“. So gilt als Charakteristik hinsichtlich des Unterrichtens „dass alle, die über Unterrichtsinteraktion nachdenken, über eigene biografische Erfahrungen mit Unterricht verfügen“ (HEINZEL 2022, S. 18). Durch Bewusstwerdung des Impliziten wird das Eingelassene hinterfragbar. Hieraus resultiert die Option „angelegte“ Orientierungen aus der Schul- und oder Studienzeit – im Sinne eines Schüler*innenhabitus respektive Lehrkräftehabitus – zu verändern, so dass der inkorporierte Habitus zu einem wird, „der man nicht mehr ist, sondern den man hat“ (HELSPER 2018).

Potenziale aus geographiedidaktischer Perspektive zeigen sich auch durch die immense Breite des vielperspektivischen Faches auf. So spielen aus fachdidaktischem Blickwinkel individuelle Perspektiven und das Verhältnis zu geographischen Themen eine besondere Rolle (BROOKS 2017; DICKEL 2023). Reflexive Prozesse bieten dabei das Potenzial, die eigene fachbezogene Perspektivität (z. B. die erkenntnistheoretische Perspektive; DICKEL 2023; Perspektiven auf den Beobachtungsprozess; SCHNEIDER 2013; Kap. 2.1.1) und damit das Verhältnis zur geographischen Welt (DICKEL 2023; PETTIG 2021; RHOHE-JÜCHTERN 2012) bzw. die Fachlichkeit weiterzuentwickeln (HERICKS ET AL. 2018). Mittels Reflexion kann sich eine beobachtende Person bspw. ihre Standortgebundenheit auch aus fachlicher Perspektive bewusstwerden (s. o.).⁷¹ So lässt sich bspw. in Frage stellen, inwiefern der eigene fachliche Zugriff (z. B. eine Vorstellung von Geographie als Systemwissenschaft) die thematisch-phänomenbezogene Wahrnehmung (z. B. Migration) beeinflusst. Zur Bewusstwerdung von Aspekten des geographischen Selbstverstehens wird der Perspektivwechsel (GRYL 2012), z.B. die Perspektive der rassismuskritischen Geographie in Bezug auf das vorherige Beispiel oder multiperspektivische Zugänge (BROOKS 2017; DICKEL 2023) diskutiert, die im Sinne von fachbezogenen Perspektivierungen (z. B. human- und physisch geographische Zugangsweisen) vorgenommen werden (BROOKS 2017; DICKEL 2023). Im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung wird dann auch das Potenzial offeriert, dass sich „zeitübliche Weltbilder [nicht] unbemerkt in die unterrichtliche Hinsicht auf den Gegenstand einschreiben“ (DICKEL 2023, S. 69). So wurde auch die Annahme des Einflusses von implizitem Wissen auf die Gestaltungsebene des Unterrichts bereits aus verschiedenen Blickwinkeln expliziert.

⁷¹ Reflexivität nach LUHMANN (1987) und aufgegriffen durch SCHEIDER (2013) kann verschiedene inhaltliche Perspektiven – bspw. die fachliche, fachdidaktische, biographische Perspektive – fokussieren.

Herausgestellt wird in diesen Strängen, dass sich letzteres in Unterrichtsplanungsfragen (z. B. der Ziel- oder Materialauswahl, fachmethodische Entscheidungen) oder Durchführungsentscheidungen (z. B. das (Nicht-)Zulassen gewisser Fragen der Lernenden) manifestiert (GRYL 2013; DICKEL, REINHARDT 2013; DICKEL 2023 mit dem Zugriff der Perspektivität; THUME 2023 mit dem Zugriff der Fachlichkeit).

Wenngleich vielfältige Bewusstwerdungspotenziale bzw. Bedarfe aufzeigbar sind, sind diese Auseinandersetzungen mit speziellem Blick auf genannte Ebenen im Zusammenhang mit Reflexion bislang primär theoretischer Natur. Empirisch zeigt sich bis dato das Potenzial responsiv-reflexiver Elemente, wenngleich hohe Stabilität von Orientierungen feststellbar ist. So rekonstruiert FÖGELE (2016) handlungsleitende Orientierungen zum Lehren und Lernen im Geographieunterricht im Kontext von Basiskonzepten, welche im Rahmen eine Fortbildungsreihe mit responsiv-reflexiven Elementen in Teilen transformiert werden können (FÖGELE 2016). In einer weiteren Studie werden zudem Geographielehramtsstudierenden mittels Typologie als Reflexionsanlass (Kap. 2.1.1) konfrontiert. Auch hier zeigen sich zum Teil Potenziale der Bewusstwerdung durch Reflexion, gleichzeitig lassen sich im Rahmen dieser Studie keine Aussagen zu Veränderungen treffen (FÖGELE ET AL. 2019A).

2.2.2.4 Verbindung von Theorie und Praxis

Ein weiterer Begründungsstrang stellt das Professionswissen als Basis für qualitätsvolles Handeln in den Vordergrund. Dabei wird im Reflektieren ein Lösungsansatz für die in vielfältigen Kontexten der Lehrkräftebildung diskutierte zentrale Theorie-Praxis-Herausforderung⁷² gesehen (HÄCKER 2019; KILLIMANN ET AL. 2020). Innerhalb dieser Begründungsstränge wird eine Brückenfunktion des Konstrukts betont (NEUWEG 2007; GRUBER 2021), welches eine Verbindung zwischen „Theorie“ im Sinne wissenschaftlichen Wissens und „Praxis“ im Sinne unterrichtspraktischer Erfahrung schaffen soll.

Mit Blick auf angesprochene Gewohnheiten und Routinen können diese bspw. auf wissenschaftliche Basis gestellt werden, was mit Unterrichtsqualität einhergeht (HELMKE, SCHRADER 2008). So existiert durch theoriegestütztes Reflektieren ein systematisierender Rahmen zur **Komplexitätsreduktion** (STENDER ET AL. 2021). Mittels diesem könne zunächst fokussiert und multiperspektivisch beobachtet (FÜCHTER 2012), Wahrgenommenes problematisiert und behoben werden (NEUWEG 2005, S. 12). Analog zur Bedeutung im vorherigen Abschnitt im Rahmen interpretativer Komponenten (Reflexion als Denkmodus; Kap. 2.1.1), wird wissenschaftliches Wissen nutzbar gemacht, um bspw. verschiedene Interpretationen für eine spezifische Situation o. Ä. zu generieren, passende(re) Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln oder zukünftige Handlungen zu antizipieren und damit auf eine professionelle Basis zu setzen (JESCHKE, LINDMEIER, HEINZE 2020; KELLER-SCHNEIDER 2020; LEONHARD 2020).

⁷² Für verschiedene Bestimmungen bzw. Deutungen des Theorie-Praxis Verhältnisses s. NEUWEG 2018; zur Kritik s. LEONHARD 2020.

Folglich wird im Reflektieren ein Mittel zur Generierung von anwendbarem und handlungsleitendem Wissen gesehen. Auf diese Weise kommt dem Konstrukt u. a. eine unterstützende Funktion beim Entgegenwirken des vielfachen problematisierten trügen Wissens zu (MANDL, GRUBER, RENKL 1993). Insgesamt wird das Reflektieren hiermit als **vermittelnde Instanz** zwischen Theorie und Praxis beschrieben (HÄCKER 2017; STENDER, BRÜCKMANN, NEUMANN 2015).

Verschiedene Potenziale werden auch aus der Sichtweise von Akteur*innen der Lehrkräftebildung erkannt. Befragt nach dem Nutzen von Reflexionen, weisen Hochschuldozierende zwar Unterschiede hinsichtlich der Gewichtung auf, dennoch werden die **Bewusstwerdung subjektiver Theorien** sowie ein vertiefendes Verstehen durch **multiperspektivische Betrachtung** unter Einbezug von **Theorien** bzw. dem Einbezug von **Maßstäben guten Unterrichts** als Potenzial betont (WYSS, MAHLER 2021).

Mit Blick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis existiert aus fachdidaktischem Blickwinkel ebenfalls hohe Einigkeit über dessen Bedeutsamkeit, so dass „Lehrpersonen einerseits über theoretisches und empirisches geographiedidaktisches Wissen verfügen und andererseits fähig sein müssen, diese Erkenntnisse in Unterrichtsarrangements adäquat zu operationalisieren und die damit einhergehenden Lernprozesse zu reflektieren“ (REMPFLER 2018, S. 207). Potenziale werden dabei neben unterrichtsanalytischen Zugängen (z. B. die Basisdimensionen von Unterrichtsqualität; vgl. HEMMER, MEUREL 2020; STREITBERGER, OHL 2020; SCHOLTEN, ORSCHULIK 2022) vor allem im Kontext von Praxisreflexionen gesehen (z. B. KILIMANN, KRÜGER, WINTER 2020; PETTIG, REINHARDT 2018). So stellen beispielsweise KILIMANN ET AL. (2020, S. 331) heraus, dass „erst eine Reflexion, die zwischen individueller Praxiserfahrung und Theorie changiert [...] zu dem „never ending cycle of teacher growth“ führt, so dass fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Theorien und empirische Befunde „dezidiert die Folie für die Reflexion bilden“ (ebd.).

2.1.2.5 Kritische Betrachtung

Es zeigte sich bislang, dass dem Reflektieren eine Schlüsselrolle in der Lehrkräftebildung zugesprochen wird, da dieses eine kontinuierliche Anpassung an berufliche Herausforderungen ermöglicht und somit zur lebenslangen Professionalisierung beitragen soll. Es wurde dabei hervorgehoben, dass Potenziale in der Bewältigung von Ungewissheit, dem Treffen bewusster Entscheidungen, dem kritischen hinterfragen von Routinen sowie der Verbindung von Theorie und Praxis gesehen werden. Der vorherige Abschnitt zeigte damit zusammenfassend, dass sowohl aus generischem als auch aus fachbezogenem Blickwinkel hohe Erwartungen mit dem Reflektieren verbunden sind.

Gleichzeitig mehren sich kritische Stimmen, welche das Reflektieren *nicht* als Lösung für sämtliche berufsbedingten Herausforderungen sehen. So werden Publikationen unter dem Schlagwort „Mythos

Reflexion⁷³ veröffentlicht, es wird vom „inflationären Gebrauch“ (Häcker 2017, S. 25) oder einem „Reflexions-Imperativ“ im Sinne eines „Containerbegriffs“ (LEONHARD 2020, S. 16) gesprochen, welcher den lebensweltlichen Nutzen überzeichnet. Kurzum wird die Gefahr einer Überfrachtung sowie unrealistischer Erwartungen an das Konstrukt betont. Dabei wird bspw. mit Blick auf die zweite Phase herausgestellt, dass durch vielfältige unterrichtspraktische Situationen ein hohes Potenzial zum theoriegeleiteten Reflektieren bestehe (MOEGLING 2012; STILLER 2006). Gleichzeitig wird die Gefahr hervorgehoben, dass angehende (Geographie-)Lehrkräfte mit „Hunger nach Praxis“ in diese Phase starten, so dass der „Theoriebezug zu negativ gesehen [wird] und der Praxisbezug verflachend also praxeologisch ohne die notwendige theoriegeleitete Analyse und Reflexion wahrgenommen wird“ (MOEGLING 2012, S. 113).

Neben Überfrachtungen werden überdies auch **hemmende Wirkungen** diskutiert. So wird mittels des Terminus „Reflection-instead-of-action“ (NEUWEG 2021, S. 469) betont, dass intensives Reflektieren der Einlassung entgegenstehe und damit produktive Prozesse des Erfahrungslernens behindern könne. Dabei habe Wissen einen irritierenden, der Einlassung entgegenwirkenden Effekt. Problematisiert wird daran ein einhergehender situativer Flexibilitätsverlust, womit die Verschließung des Blickes für Neuartiges einhergehen könne (DICKEL 2020; NEUWEG 2017, 2021). Kritische Perspektiven zentrieren dabei sowohl emotionale Herausforderungen und Grenzen als auch solche in eher kognitiven Bereichen. Während reflexive Prozesse mit realistischer Selbstkenntnis, positiven Veränderungen und Wachstum (BUSCH 2024) in Zusammenhang stehen, zeigen sich problemfokussierte statt lösungsorientierte nach innen gerichtete, selbstbezügliche Denkstile in extremerer Ausprägung mit einem erhöhten Risiko zur Erkrankung an mental health issues in Verbindung stehend (GREIF 2007).

Aus theoretischem Blickwinkel wird weiterhin herausgestellt, dass Reflexionen aufgrund der Ungewissheit **destabilisierende Wirkungen** haben, was zunächst auszuhalten sei, bevor produktive Momente entstehen (GRYL 2013; SEGBERS, EBERTH 2017). Auf einen Mehrwert dessen weisen auch weitere empirische Befunde hin. So zeigen verschiedene Befunde, dass lösungsorientierte Reflexion eine positive Wirkung auf das berufliche Wohlbefinden haben kann (LINNINGER, KUNINA-HABENICHT, LOHSE-BOSENZ, DICKE, KUNTER 2014). Zu vergleichbaren Erkenntnissen im Bereich des Wohlbefindens in einem langfristigen Zeithorizont kommen auch Studien aus der psychologischen Forschung, welche einen Effekt auf Stressresistenz und Resilienz zeigen (vgl. BUSCH 2024). Auch zeigen sich Effekte von reflexiven Prozessen unter Berücksichtigung expliziter introspektiver Blickrichtung auf (klassenführungsbezogene) Selbstwirksamkeitsüberzeugung (LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023).

Zusammenfassend verdeutlicht das Kapitel, dass Reflexion sowohl erhebliche Potenziale als auch Grenzen aufweist. Reflexion wird als funktional und aussichtsreich gesehen, wenn sie zur schrittweisen

⁷³ Vgl. Journal für LehrerInnenbildung (01/2021).

Verbesserung des eigenen Handelns durch das Verlassen der Komfortzone und ernsthaftes Üben genutzt wird (HAUSER 2021, S. 31). In der Lehrkräftebildung bleibt Reflexion somit trotz kritischer Stimmen ein zentraler Baustein, insbesondere wenn es um die Förderung und Aufrechterhaltung von professioneller Handlungsfähigkeit in komplexen und unvorhersehbaren Unterrichtssituationen geht.

2.1.3 Qualität reflexiver Prozesse

2.1.3.1 Qualitätsmerkmale hochwertiger Reflexion

Im folgenden Kapitel werden Qualitätsmerkmale von Reflexion näher betrachtet. Hierbei wird zunächst aus einer Metaperspektive ein Überblick über Annäherungsmöglichkeiten an Qualitätsmerkmale dargelegt. Anschließend folgt eine Darstellung von Qualitätsmerkmalen mit Blick auf Stufungen entlang der gängigen Dichotomie zwischen Breite und Tiefe. Im Anschluss folgen Überlegungen gradueller Art. Abschließend wird auf Herausforderungen bei der Erfassung eingegangen. Auch fachbezogene Überlegungen werden eingebunden.

Überblick über Annäherungsmöglichkeiten

Zentrale Modi reflexiver Prozesse (z. B. unkritisches und kritisches Denken; DEWEY 1910) wurden bereits in Kap. 2.1.1.1 beleuchtet. Während sich in solchen Modi mittelbar bereits Qualitätsaspekte andeuten, werden zur unmittelbaren Darstellung von Qualitätsaspekten im wissenschaftlichen Diskurs **Stufenmodellierungen** herangezogen (AEPPLI, LÖTSCHER 2016; LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023) (vgl. BRENDL 2017; LEONHARD, RIHM 2011; RIEL 2022; WINDT ET AL. 2016).^{74,75} Dabei existiert in der Qualitätsdebatte eine gängige Unterscheidung zwischen den Dimensionen einer **reflexiven Breite** und einer entsprechenden **Tiefe** (LEONHARD, RIHM 2011). Deren theoretischen Ursprünge lassen sich mit grundlegenden Ideen bzw. entlang einer Unterscheidung DEWEYS (1910, S. 30f.) verorten. So werden hier Dimensionen des Denkens herausgestellt: Ausdehnung und Fruchtbarkeit (z. B. Menge an spezifischer Lösungsansätze für ein Problem) sowie Langsamkeit (und Schnelligkeit). Mit Langsamkeit wird hierbei ein Eindringen zur „Problemwurzel“ (z. B. die Spezifika eines Problems offenlegen) verbunden, um treffgenauere Lösungsansätze zu generieren (DEWEY, 1910; RODGERS 2002). So stellt dieser heraus: „Die Tiefe, bis zu der ein Problem mit seinen Schwierigkeiten hinabsinkt, bestimmt die Qualität des Denkens, die es auslöst“ (ebd., S. 32).

⁷⁴ Erneut wird zur ausführlichen Darlegung von Stufenmodellen im Kontext einer reflexiven Lehrkräftebildung auf BRENDL (2017) verwiesen.

⁷⁵ Häufiger und in vielen Studien aufgegriffen (vgl. KOBL 2021; KOST 2019; LARRIVEE 2008; LEONHARD, RIEL 2022; RIHM 2011) wird das Stufenmodell von HATTON, SMITH (1995) herangezogen, u. a. dadurch begründet, da dieses Modell mit wesentlichen Operationalisierungen zeitlich gesehen vorheriger Ansätze übereinstimmt und damit eine hohe Anschlussfähigkeit an den Forschungsstand aufweist (Kobl 2021; KORTHAGEN 2002). Gleichzeitig wird betont, dass insbesondere aus Forschungszwecken getätigte Versuche häufig scheitern, reflexive Praxen via der benannten Stufung zu erfassen (vgl. HERZMANN, LIEGMANN 2020).

Anschlussfähig hieran bezieht sich Tiefe auf den Modus des Denkens bzw. die Komplexität der Argumentation (LEONHARD, RIHM 2011). Breite hingegen bezieht sich darauf, dass eine Vielfalt verschiedener Aspekte (= Menge, s. o.) in Reflexionen unter einem theoriegeleiteten Blickwinkel in den Reflexionen eingebunden werden (LEONHARD, RIHM 2011). Bei genauerer Betrachtung stellt sich hierbei allerdings heraus, dass keine vollkommene Trennschärfe zwischen den beiden Dimensionen existiert bzw. eine Interdependenz zwischen beiden Aspekten zu vernehmen ist. So kann beispielsweise ein erweiterter Bezug durch wissenschaftliches Wissen (= Breite) auch zu einer höheren Tiefe führen.⁷⁶ Dies stellt bereits DEWEY (1910, S. 59) dar: „Da das Aufschieben der Bildung eines endgültigen Schlusses, um weitere Beweise zu entdecken, teilweise von dem Vorhandensein rivalisierender Vermutungen abhängt, die eine Wahl zulassen, ist es von großer Wichtigkeit, dass das Entstehen zahlreicher verschiedener Einfälle nach Möglichkeit gefördert wird.“ Weiterhin werden die beiden Termini in Teilen unterschiedlich operationalisiert, so dass diese bisweilen gar als vage und widersprüchlich herausgestellt werden (vgl. RIEL 2022; WYSS 2013). So stellen MERKERT ET AL. (2023) bspw. die Tiefe des Selbstbezugs in Anlehnung an das Schichtenmodell (vgl. KORTHAGEN, VASALOS 2005; Kap. 2.1.1.2) heraus, um „schnelle Lösungen zu überwinden“ und (langfristige) Veränderung zu initiieren (MERKERT ET AL. 2023, S. 1263). Folglich erscheinen auch Unterteilungen wie Breite und Tiefe nicht ohne Herausforderungen.⁷⁷ Zudem werden auch allgemein hinsichtlich der Erfassung von Qualität über Stufungen im Rahmen empirischer Projekte regelmäßig Einschränkungen betont (z. B. bei LEONHARD, RIHM 2011; KOBL 2021; RIEL 2022).⁷⁸

Weiterhin zeigen sich Qualitätsüberlegungen entlang bereits dargelegter **Prozessmodellierungen** mit Blickwinkel auf spezifische Schritte und Komponenten (RODGERS 2002; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019). Es existieren zudem Versuche beide Modellierungsarten vor dem Hintergrund von Qualitätsaspekten zusammenzudenken (z. B. einzelne Komponenten wie Konsequenzen im Zusammenhang mit Breite oder Tiefe). Dabei wird herausgestellt, dass die Frage nach einer eindeutigen Zuordnung von Komponenten (bzw. Teilprozessen) zur Reflexionstiefe auf Basis des aktuellen Forschungsstandes nicht eindeutig zu beantworten ist (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023).

⁷⁶ Exemplarisch zeigt sich dies bei der Analyse von bestehenden Modellierungen. So führen LEONHARD und RIHM (2011, S. 246) ein Beispiel für reflexive Breite an (= Disziplinproblem eines Schülers, das nicht unmittelbar gelöst wird, sondern zunächst entlang verschiedener Leitgedanken/-fragen hinsichtlich Ursachen exploriert wird), welches auch im Sinne reflexiver Tiefe gefasst werden kann.

⁷⁷ Aus methodischer Perspektive werden reflexive Breite und Tiefe zum Teil versucht getrennt zu erfassen (z. B. LEONHARD, RIHM 2011), teilweise werden diese verknüpft erfasst (z. B. indem die Qualität einer (Einzel-)Aussage mittels Stufen ermittelt wird) (RIEL 2022, S. 78). Auch hier zeigen sich Hürden (ebd.).

⁷⁸ Z. B. HATTON und SMITH (1995), in der Darstellung von HERZMANN und LIEGMANN (2020) oder LEONHARD und RIHM (2011) im Rahmen einer eigenen empirischen Untersuchung. Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass der Entstehungskontext jener Stufenmodellierungen, die mit Qualitätsaspekten in Verbindung gebracht werden, sich vielfach auf schriftliche Reflexionsleistungen, welche im Rahmen der (häufiger untersuchten) universitären Phase ausschlaggebender für Bewertungen sind (LABOTT, REINTJES 2022) beziehen.

Wie in der Vielfalt der Darstellungen bereits angedeutet, wird zusammenfassend betont: „Für ein vages Konstrukt können keine spezifischen Qualitätskriterien abgeleitet werden“ (LENSKE, LOHSE-BOSSEZ 2023, S. 1137f.). Bislang besteht demnach *kein* Konsens, was eine qualitativ hochwertige Praxis kennzeichnet. Dies ist vor dem Hintergrund der zahlreichen Diskurse um das Konstrukt (s. Kap. 2.1.1) nicht verwunderlich.⁷⁹ Folglich werden in der Literatur verschiedene Aspekte von Qualität diskutiert und operationalisiert (vgl. AEPPLI, LÖTSCHER 2016; BAIN, BALLANTYNE, PACKER, MILLS 1999; GIBBS 1988; GUTZWILLER-HELFENFINGER ET AL. 2017; HATTON, SMITH 1995; HILZENSAUER 2017; KORTHAGEN 2002; KORTHAGEN, VASALOS 2005; KOST 2019; LARRIVEE 2008; LEONHARD, RIHM 2011; VAN MANEN 1995; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023; ZEICHNER, LISTON 2013). Diese Aspekte werden im Folgenden dargestellt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.⁸⁰ Dabei wird sich nicht auf einzelne Darstellungen bezogen, sondern Analysen auf übergeordneter Ebene mit dem Ziel, eine gemeinsame Breite abzudecken.

Qualitätsmerkmale in Stufungen

Auf Basis eines umfassenden Literaturreviews, bei welchem etablierte Stufenmodellierungen im Kontext von Unterricht über Dekaden verglichen werden, stellt LARRIVEE (2008) Kernmerkmale heraus. Dabei wird im Rahmen des Reviews ein Analysefokus auf Selbstbezüge gelegt. Insgesamt werden drei als reflexiv bezeichnete Niveaustufen⁸¹ sowie eine **prä-reflexive Stufe** herausgestellt.

Die prä-reflexive Stufe wird hierbei als besonders förderbedürftig benannt. Dabei wird die Stufe durch einen „survival mode“ geprägt, der sich durch Automatismen, fehlendem Bewusstsein für alternative Aktionen sowie dem mangelnden Hinterfragen eigener Lehrpraxis, Externalisierungen (z. B. als „Opfer“ der Umstände) und Simplifizierungen (z. B. reduzierter Blick auf Lehraktivitäten) kennzeichnet.

Die weiteren **reflexiven Levels** nehmen hinsichtlich der tiefergehenden Auseinandersetzung zu. Diese lauten wie folgt (LARRIVEE 2008, S. 342f.):

(1) „Surface reflection“:

Lehrkräfte auf dem als „descriptive“reflection bezeichneten Niveau zeigen „an initial level focused on teaching functions, actions or skills, generally considering teaching episodes as

⁷⁹ Hiermit verbunden ist erneut die Herausforderung der Vergleichbarkeit, da unterschiedliche Zielvorstellungen zum Konstrukt auch unterschiedliche Qualitäten betonen. So betonen Wissenschaftler*innen mit einem engen Verständnis des Konstrukts (Kap. 2.1.1.2) z. B. selbstbezügliche Aspekte (s. im vorherigen Abschnitt Tiefe als Blick nach Innen gedeutet bei MERKERT ET AL. 2023) besonders. Im Rahmen der folgenden Darstellung wird entsprechend der Ausführungen zum Konstruktverständnis in dieser Arbeit (Kap. 2.3) keine Eingrenzung vorgenommen.

⁸⁰ So existieren bspw. auch Konzeptualisierungen von Qualitätsaspekten, die auf Konstruktfassungen fußen, die Emotionen einen hohen Stellenwert beimessen (z. B. bei HILZENSAUER 2017), die im Folgenden unberücksichtigt bleiben.

⁸¹ Es existiert durchaus eine Diskussion, inwiefern niedrigere (höhere) Ausprägungen mit niedrigerer (höherer) Qualität gleichgesetzt werden können (müssen und sollten) und inwiefern diese hierarchisch zu verstehen sind oder unterschiedliche Qualitäten des Denkens abbilden (vgl. HATTON, SMITH 1995).

isolated events“ (ebd., S. 342). Dabei fokussieren diese „whats works“ (ebd., S. 343) auf der unmittelbar ersichtlichen Ebene. Die Einnahme eines Blickwinkels auf der Ebene der Breite bleibt aus: es erfolgt kein Blick unter die Oberfläche (z. B. mittels theoretischer Bezüge). Ein Blick nach Innen (z. B. in Anlehnung an KORTHAGEN, VASALOS 2005; Kap. 2.1.1.3), im Sinne der Zentrierung von Ebenen unterhalb der „Oberfläche“ (z. B. eigene Kompetenzen), bleibt ebenfalls aus.

(2) „Pedagogical reflection“:

Eine in der Literatur vielgestaltige und vielbezeichnete mittlere Stufe, die sich wissensbasiert als „a more advanced level considering the theory and rationale for current practice“ (ebd., S. 342) zeigt. Auf dieser Stufe zeichnen sich Lehrkräfte durch ein Streben nach Konsistenz zwischen „espoused theory (what they say they do and believe) and theory in use (what they actually do in the classroom)“ (ebd., S. 343) aus.

(3) „Critical reflection“:

Auf der höchsten Ebene zeigen Lehrkräfte „a higher order where teachers examine the ethical, social and political consequences of their teaching, grappling with the ultimate purposes of schooling.“ (ebd., S. 342), wobei der Fokus sowohl nach innen (hier definiert als Lehrpraxen) als auch nach außen (z. B. soziale Bedingungen) vorzufinden ist. Gleichzeitig wird festgehalten, dass „there is a considerable variability regarding the inclusion of self-reflection, or challenging one’s own belief system“ (ebd., S. 343). Insgesamt wird im Rahmen dieser Modellierung die als Selbstreflexion benannte, wirkungsbezogene Fokussierung (z. B. Auswirkung der Vorstellungen oder Überzeugungen über Lernen auf Lernprozesse der Schüler*innen), neben abstrakteren, überindividuellen Perspektiven, als entscheidend für die höchste Stufe konzeptualisiert.

Die Analyseergebnisse des systematischen Literaturreviews deuten bereits Unterschiede hinsichtlich der im Diskurs als bedeutsam geltenden Dimensionen der Breite und Tiefe an. Dies wird im Folgenden elaboriert.⁸²

Blickt man auf Modellierungen unterer Stufen, zeigt sich eine **geringe Breite** im Sinne monoperspektivischer Ausprägungen (LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023). Die Monoperspektivität geht hierbei mit subjektiven Sichtweisen einher (vgl. BAIN ET AL. 1999; HATTON, SMITH 1995; LEONHARD, RIHM

⁸² Die im Folgenden herangezogenen Stufenmodellierungen basieren auf einer fundierten Auswahl von Modellen, die in der wissenschaftlichen Diskussion sowohl eine breite Anerkennung als auch eine hohe Relevanz erfahren: Einerseits auf das Literaturreview von LARRIVEE (2008) sowie eine Zusammenschau nach BRENDL (2017) sowie LENSKE und LOHSE-BOSENZ (2023), welche jeweils auf häufigen und viel zitierte Stufenmodellierungen zurückgreifen, die Einfluss auf das Forschungsfeld haben. Dadurch ist der disziplininterne Anschluss sowie die Aktualität gewährleistet. Der Bezug zu den Termini der Breite und Tiefe erfolgt, um eine Anschlussfähigkeit im Diskurs zu gewähren.

2011). So stellen HATTON, SMITH (1995) heraus, dass auf niedrigen Stufen primär dargelegt wird, was vom eigenen Standort aus bzw. der eigenen Perspektive „is seen as best possible practice“ (ebd., S. 45). Situationen und Handlungen der Lehrkraft werden dabei nicht oder auf einem oberflächlichen Niveau betrachtet (MERKERT ET AL. 2023). Entsprechende Darstellungen dominieren folglich auf einer konkreten Ebene (z. B. bei konkreten Verhaltensweisen) und forcieren im Sinne der technischen Aneignung relevanter Strategien „what works“ (s.o.; LARRIVEE 2008). Für alternative Handlungen fehlt bisweilen das Bewusstsein (= prä-reflexive Stufe, s. vorheriger Absatz). Insgesamt bleibt damit das Hinzuziehen externer Perspektiven oder Theorien aus, was zu weniger differenzierten Ausprägungen führt.

Dies zeigt sich überdies auch mit Blick auf die Tiefe. So zeichnet sich eine **niedrige Tiefe** insbesondere durch (ausschließlich) beschreibend-narrativen Sequenzen aus (LOHSE-BOSSSENZ ET AL. 2023). Dabei erfolgen auf niedrigen Stufen bspw. „einfache“ Nennungen von Verhaltensweisen oder die Darlegung individueller Meinungen ohne Gründe (z. B. HATTON, SMITH 1995; LEONHARD, RIHM 2011). Kennzeichnend ist dabei insgesamt, wie bereits angedeutet, dass ein geringer Grad an Transformation von der konkreten Erfahrung erfolgt (z.B. indem Ereignisse, Situationen o. Ä. nicht durch weitere Informationen angereichert werden, kaum Schlussfolgerungen gezogen werden; s. o. Larrivee 2008; vgl. auch BAIN ET AL. 1999; HATTON-SMITH 1995; LEONHARD, RIHM 2011). Insofern Konsequenzen abgeleitet werden, werden diese als geringer elaboriert herausgestellt (vgl. „benennend“ bei HATTON, SMITH 1995, LEONHARD, RIHM 2011). Über verschiedene Stufenmodellierungen hinweg zeigen sich auf niedrigeren Stufen zudem eher Operatoren, die mit geringeren Komplexitätsgraden kognitiver Operationen in Verbindung stehen (z. B. „Wiedergeben“, „Beschreiben“, „Nennen“ oder „Erzählen“ und „Berichten“ ohne Gründe zu nennen (in Anlehnung ANDERSON, KRATHWOHL 2001; s. hierzu Modellierungen von BAIN ET AL. 1999, S. 60; LEONHARD, RIHM 2011, S. 257; ZIMMERMANN, WELZEL 2008 zit. nach BRENDL 2017, S. 29).⁸³

Mit Blick auf die **Breite**, zeichnet sich **höhere Qualität** insgesamt durch die Fähigkeit aus, unterschiedliche Blickwinkel bzw. Perspektiven einzunehmen sowie diese aufeinander zu beziehen (LOHSE-BOSSSENZ ET AL. 2023), wodurch die Vielfalt bzw. der Umfang betont wird (z. B. „multiple viewpoints“; HATTON, SMITH 1995). Zudem erfolgt die Auseinandersetzung zunehmend von abstrakten Standpunkten ausgehenden Metaebenen (s. o.; LARRIVEE 2008), wenngleich sich dies auf einer konkreteren Ebene unterschiedlich widerspiegelt.⁸⁴ Bspw. in der Verbindung von konkreten Lehrhandlungen hin zu unterrichtstheoretischen Blickwinkeln unter adäquatem Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien (z. B. „dialektische Auseinandersetzung der eigenen Position mit weiteren,

⁸³ So bezeichnet auch GRUBER (2021, S. 110) Reflexion als „higher-order-process“.

⁸⁴ Entsprechend unterschiedlichen Ausrichtungen bzw. Zielstellungen sowie potenzieller Reflexionsgegenstände ist dies nicht verwunderlich.

auch wissenschaftlichen Theorien“, LEONHARD, RIHM 2011, S. 257), mit Blick auf die eigene Person als bewusste Auseinandersetzung mit dieser unter Einbezug innerer oder „metareflexiver“ Ebenen (wie die eigenen Überzeugungen oder Kompetenzen; LOHSE-BOSSSENZ ET AL. 2023; MERKERT ET AL. 2023) und vor dem Hintergrund sozio-kultureller Blickwinkel durch den Bezug auf ethisch-moralische Aspekte (z. B. „taking account of social, political and/ or cultural forces“; HATTON, SMITH 1995, S. 45). Für diese höheren Ausprägungen wird damit eine analytische Distanz zur Erfahrung explizit oder implizit angenommen (vgl. BAIN ET AL. 1999, S. 60 durch „a high level of abstract thinking to generalise and/ or apply learning“; „analytische Abstraktion“; ZIMMERMANN, WELZEL 2008 zit. nach BRENDDEL 2017, S. 29). Vor dem Hintergrund **zunehmender Tiefe** zeigt sich überdies ein ausgeprägterer Differenzierungs- und Komplexitätsgrad (z. B. „dialektische Auseinandersetzung“; LEONHARD, RIHM 2011, S. 257; Ausloten von Optionen; ZIMMERMANN, WELZEL 2008 zit. nach BRENDDEL 2017, S. 29). Auch deutet sich Tiefe durch die Nutzung komplexer kognitiver Operatoren wie „Begründen“ oder „Kritisieren“ an (vgl. BAIN ET AL. 1999, S. 60; LEONHARD, RIHM 2011, S. 257; ZIMMERMANN, WELZEL 2008 zit. nach BRENDDEL 2017, S. 29).

Graduelle Ausprägungen von Qualitätsaspekten

Die dargestellten Aspekte verdeutlichen, dass neben dem Umfang vor allem eine differenzierte Betrachtung relevant ist. Graduelle Ausprägungen werden hierbei als wesentlich betrachtet. So wird anschlussfähig hieran betont: „So far two levels [die innere und die äußere Welt; A. d. V.] of reflection have been distinguished. It is clear however, that although they are different in prototypical cases, the distinction is one of degree; self-reflection is a graded phenomenon. In concrete instances it may be difficult enough to determine the characteristics of a person's reflective processes“ (VON WRIGHT 1992, S. 63).

Anschließend hieran stellen weitere Wissenschaftler*innen vor dem Hintergrund von Prozessmodellierungen (Kap. 2.1.1.1), in Anlehnung an die gängige Literatur, Qualitätsaspekte heraus. So werden auf Basis bestehender Analysen KOST (2019) und darauf aufbauend VON AUFSCHNAITER ET AL. (2019) verschiedene weiteführende mögliche Aspekte bereitgestellt, die sowohl die Breite als auch die Tiefe betreffen. Diese sind wie folgt:

- **Umfang der thematisierten Komponenten** (z. B. mit Blick auf das Vorhandensein oder Fehlen von Komponenten wie z. B. Konsequenzen),
- **Grad der Differenzierung einzelner Komponenten** (z. B. mit Blick auf den Elaborationsgrad dichotomisierend bis komplexe Ausführungen vornehmend; spezifische Handlungsalternative bis generalisierte Konsequenzen),
- **Grad der inhaltlichen Bezugnahme** (z. B. mit Blick auf den inhaltlich fortführenden Aufbau der Komponenten),

- **Grad der Mehrperspektivität** (z. B. mit Blick auf das Generieren verschiedener Interpretationen zu einer Beobachtung im Sinne verschiedener Blickwinkel etc.),
- **Grad des Theorie-/Empiriebezugs** (z. B. mit Blick auf die Ausführlichkeit und Explizitheit von Bezügen; z. B. als Stufen zwischen fehlend, Schlagwort, ausführlichen Bezügen; VON AUFSCHNAITER 2023, S. 34).
- **Grad des hergestellten Selbstbezuges** (z. B. mit Blick auf eine Ausrichtung von externalen bis internalen, nach Innen gerichteten Blickwinkeln (z. B. Kompetenz) elaborierend)⁸⁵,
- **Grad der expliziten Verbindung von Disposition und Performanz,**
- **Grad des Übergangs der Ableitung von Konsequenzen zur Umsetzung der Konsequenzen.**

Fachbezogene Qualitätsmerkmale

Aus fachbezogenem Blickwinkel stellt sich zudem die Frage, was Qualität insbesondere mit Fokus auf die reflexive Breite ausmachen kann. Hierbei gibt HÄCKER (2017, S. 26) zu bedenken: „die Steigerung von Reflexivität [ist] zunächst eng verbunden mit der Erweiterung und der verstehenden Durchdringung verfügbarer Wissens- und Theoriebestände. Was allerdings im professionellen Bereich als relevant gilt, wird jeweils disziplinär oder domänenspezifisch bestimmt“.

Dies impliziert zunächst allgemein, dass aus fachbezogenem Blickwinkel für qualitätsvolle Praxen Bezüge herzustellen sind, welche Bezüge bleibt allerdings unklar. Mit Blick auf die Lehrkräftebildung, bedeutet dies, dass normativ danach zu fragen ist, welche Inhalte curricular verankert sind und damit vorausgesetzt werden (HÄCKER 2019; Kap. 2.2.3). In der Literatur werden diesbezügliche Bezugssysteme unterrichtsrelevanter Kriterien diskutiert.⁸⁶ Dabei finden sich Unterschiede in Qualitätsaspekten, die sich hinsichtlich der zur Beurteilung herangezogenen Maßstäbe differenzieren lassen. Diese reichen von eher subjektiven, allgemeinen Vorstellungen über gelungenen oder misslungenen Unterricht (z. B. als normativ gut betrachtete Lehrkräftehandlungen wie z. B. gerechte Behandlung), unterrichtstheoretisch begründete, allgemeindidaktische Maßstäbe (wie z. B. Rekurs auf didaktische Funktionen von Unterrichtsphasen über abstraktere Vorstellungen wie Lernzielorientierung), dem Vergleich zwischen vorgeplanter Unterricht und realem Verlauf (z. B. Übereinstimmungen, Abweichungen), der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Vertretbarkeit (z. B. fachinhaltliche Angemessenheit) sowie zu übergreifende Bildungsziele (MÜHLHAUSEN, PABST 2004). Als hochwertig gelten dabei entsprechend der Ausführungen die Nutzung wissenschaftlich fundierter Maßstäbe: So gelten subjektive, common-sense-Vorstellungen über guten Unterricht und segmentierte Blickwinkel als qualitativ niedriger, ein kompetenter Umgang mit Evidenz (z. B. im Sinne

⁸⁵ Vgl. Kap. 2.1.1.3 bezüglich des Blicks nach Innen.

⁸⁶ Vgl. die Ausführungen der vorherigen Kapitel, die offenlegten, dass dies für die zweite Phase und das Setting der UNB nicht der Fall ist. Gleichzeitig erscheint dies zumindest ausschließlich insbesondere fachbezogen auch schwer möglich, da u. a. stundenspezifisch verschiedene Aspekte verstärkter von Relevanz sind (DICKEL 2020; HELMKE 2017).

von theoretischen und empirischen Maßstäben von Unterrichtsqualität) hochwertiger und professionell (BAUER, RENKL, PRENZL 2015; CRAMER 2020, 2023; FÜCHTER 2012; KIPER, MISCHKE 2009; KOST 2019; MÜHLHAUSEN, PABST 2004; STENDER ET AL., 2021; STREITBERGER, OHL 2020; WYSS, MAHLER 2021) (s. zur Unterrichtsanalyse auch Kap. 2.3.2.2). Auch die Art und Weise der Anwendung der Maßstäbe (z. B. Nutzung auf einer allgemeinen bis hin zu einer spezifizierten Ebene im Sinne eines Bezugs auf die besonderen Stundencharakteristika/speziellen Kontext) spielt dabei eine Rolle (BAUER ET AL. 2015; MÜHLHAUSEN, PABST 2004).

Hinsichtlich solcher Maßstäbe (z. B. empirische Evidenz) besteht allerdings die Herausforderung, dass diese zunächst existieren müssen, bevor sie in Reflexionen sinnvoll integriert werden können. Dies ist aus geographiedidaktischem Blickwinkel (im Bereich der Forschung zu Unterrichtsqualität bspw.) ein Desiderat (SCHOLEN, BIENERT, MEHREN, MEHREN 2023).

Insofern vorhanden, erfordern hochwertige, fachspezifische Reflexionen die sachlich korrekte Nutzung relevanter Theorien (KILLIMANN ET AL. 2020). Feingliederiger, mit Blick auf Prozesse, wird zudem herausgestellt, dass die Fachbezogenheit von Komponenten relevant ist (z. B. die Auswahl fachdidaktischer Aspekte bzw. fachbezogen relevanter Beobachtungen statt allgemeiner didaktischer Überlegungen; generieren fachspezifischer Konsequenzen) (KILLIMANN ET AL. 2020; STREITBERGER, OHL 2020). In diesem Kontext spielen neben der inhaltlichen Qualität auch die Menge und der Umfang eine Rolle, z. B. mehrere fachbezogene Konsequenzen zu entwickeln (ebd.). Stellenwert hierbei hat auch die Verknüpfung fachdidaktischer mit fachwissenschaftlichen Perspektiven, z. B. die Rückbindung didaktischer Überlegungen an fachinhaltliche Aufbereitungen des Unterrichts (PETTIG, REINHARDT 2018).

Zusammenfassend zeigt sich erneut die Komplexität und die Vielgestaltigkeit des Konstrukts. Hinsichtlich Qualitätsaspekten spielen sowohl der Umfang als auch die Differenziertheit eine Rolle. Während der Einbezug von wissenschaftlichem Wissen aus sämtlichen dargestellten Blickwinkeln hierfür als Aspekt hoher Qualität zu fassen ist, bleiben weitere Aspekte, wie Selbstbezüge, strittig. Insgesamt zeigt sich damit erneut, dass Reflexion ein normatives Konstrukt darstellt. Diese Normativität spiegelt „sich – erstens bei jedem Angang, beispielsweise in der Wahl der Bezüge [...], die für reflexives Denken als relevant bestimmt werden, und zweitens in der Unterscheidung und Hierarchisierung von Niveaus der Reflexivität, die begrifflich beispielsweise mit ‚höher-niedriger, ‚besser-schlechter‘, ‚flacher-tiefgängiger‘ oder ‚expertenhafter-laienhafter‘ gefasst werden“ wider (HÄCKER 2019, S. 88).

Herausforderungen bei der Fassung von Qualitätsaspekten

Die graduelle Natur genannter Qualitätsaspekte sowie deren Vielzahl führt zu vielfältig beschriebenen Herausforderungen mit Blick auf die Erfassung und Bewertung des Konstrukts. Diese werden im Folgenden dargelegt.

Hinsichtlich der im vorherigen Abschnitt thematisierten Tiefe reflexiver Prozesse, wird im Diskurs allgemein argumentiert, dass nicht jegliche Situation eine tiefgreifende Reflexion erforderlich macht (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019). Dies impliziert die Relevanz situativer Faktoren bzw. eine Abstimmung auf den spezifischen Kontext bzw. zum jeweiligen Objekt, welches betrachtet wird. Gleichzeitig resultieren hieraus wiederum Herausforderungen mit Blick auf eine Ableitung allgemeiner Qualitätsmaßstäbe (ebd).

Weiterhin wird hinsichtlich der Zerlegung des Konstrukts in Komponenten (Kap. 2.1.1.2) betont, dass es herausfordernd ist einzelne Komponenten isoliert zu bewerten. Dies wird damit begründet, dass weniger das Vorkommen an sich, sondern viel mehr das Verhältnis zueinander entscheidend für die Gesamtqualität der Reflexion sei (KLEMPIN 2019; LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023). So gelten detaillierte Beobachtungen bzw. deren Beschreibung (s. o. vorheriger Abschnitt; Umfang thematisierter Komponenten) bspw. als relevant für eine weiterführende, tiefgreifende Verarbeitung (RODGERS 2002). Eine umfangreiche Beschreibung ohne weitere Ausführung (z. B. ohne differenzierte und/oder theoriegeleitete Bezüge oder das Ableiten von Konsequenzen) mindestens als minderwertige Reflexion (s. o., niedrige Tiefe). Entsprechend des gewählten Beispiels muss der Umfang folglich in Relation zu weiteren Aspekten, wie z. B. der inhaltlichen Bezugnahme, betrachtet werden. Daraus ergibt sich die Frage, wie einzelne Qualitätsaspekte (oder analog Breite und Tiefe) gewichtet und in ein holistisches Gesamturteil integriert werden können (VON AUFSCHNAITER 2023). Zudem ist strittig, welche Aspekte in eine Gewichtung fallen. So wurde zwar einerseits im vorherigen Abschnitt herausgestellt, dass nach innen gerichtete, metaperspektivische Selbstbezüge als hochwertig gelten, gleichzeitig wird der Einbezug von Selbstbezügen, je nach Definition, unterschiedlich bewertet – und kann folglich in Abhängigkeit vom Reflexionsziel (nicht) erwünscht oder weniger relevant sein (VON AUFSCHNAITER 2023) (Kap. 2.1.1.3).

Weiterhin erscheinen auch die wenig strittigen Qualitätsaspekte, wie der Einbezug wissenschaftlichen Wissens, als Merkmal professioneller Reflexion herausfordernd im Zuge der Erfassung. So zeigen sich in der Literatur verschiedene Vorschläge für interne Abstufungen im Sinne gradueller Stufungen, deren Gemeinsamkeit eine zunehmende Explizitheit sowie der Detaillierungsgrad darstellt (s. o.). Gleichzeitig wird angemerkt, dass die Nennung von Fachtermini zu Qualitätssprüngen führe (LEONHARD, RIHM 2011). Auch wird diskutiert, inwiefern Theorie- und Empiriebezüge auf einer expliziten Ebene erfolgen (müssten), um als solche zu gelten (vgl. BRACK 2019; STREITBERGER, OHL 2017). Hierbei wird argumentiert, dass die „natürliche“ qualitativ hochwertige Praxis nicht allein durch explizite wissenschaftliche Bezüge möglich ist, da auch implizit-habituallisierte Muster eine Rolle spielen (CRAMER 2023). Folglich differenzieren einige Autor*innen zwischen „intuitiv-alltagssprachlich“ (z. B. wenn eine Aussage einer Theorie oder einem empirischen Befund zuordnungsbar ist, gleichzeitig aber keine Fachtermini verwendet werden) und „theoretisch-fachsprachlich“ (z.B. diskursiv und expliziter Bezug auf

unterrichtsrelevante Theorien, Konzepte und Leitideen beziehen) (HILZENS AUER 2017; SCHMELZING ET AL. (2009).

Die aufgezeigten Herausforderungen unterstreichen die Komplexität des Konstrukts und verdeutlichen die Notwendigkeit sich nicht nur auf die Identifikation von Qualitätskriterien zu konzentrieren, sondern auch auf die Frage, wie diese vermittelt und im Lernprozess gezielt gefördert werden können.

2.1.3.2 Förderung hochwertiger Reflexion

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Qualitätsaspekte von Reflexion detailliert erörtert. Darauf aufbauend steht im Folgenden die Frage im Zentrum, wie diese Aspekte erreicht werden können. Dabei wird zunächst diskutiert, was konkret im Hinblick auf das Reflektieren zu lernen ist. Im Anschluss wird daraufhin auf das Verhältnis zwischen expliziten und impliziten Lernprozessen eingegangen.

Ausgehend von der Annahme, dass Reflexion ein grundlegendes Element der *conditio humana* darstellt, wird zunächst die Frage aufgeworfen, inwiefern das Reflektieren überhaupt gelernt werden muss (BERNDT, HÄCKER 2017; HÄCKER 2019; LABOTT, REINTJES 2022). In extremen Positionen wird diesbezüglich argumentiert, dass die Ausweisung von Reflexion als spezifische Kompetenz nicht haltbar sei, da Menschen natürlicherweise über ihre Erfahrungen nachdenken (LABOTT, REINTJES 2022). Infolgedessen verschiebt sich die Diskussion dahingehend, ob es nicht viel mehr darum geht, dass nicht das Reflektieren an sich gelernt werden müsse, sondern an bestehende Reflexionspotenziale anzuknüpfen und diese in den verschiedenen Domänen entsprechend inhaltlich zu vertiefen bzw. auszudifferenzieren (BERNDT, HÄCKER 2017) bzw. „allenfalls bestimmte inhaltliche Bezugnahmen und bestimmte konkrete Denkfiguren und –verfahren, die in einer Domäne gängig sind, curricular ausgewiesen, demonstriert und eingeübt werden können“ (HÄCKER 2019, S. 89).

Damit steht die Frage, ob das Reflektieren optimiert werden könne, mit jener im Zusammenhang, inwiefern systematisches Reflektieren dem entspricht, was angehende Lehrkräfte gewohnt sind zu praktizieren (KORTHAGEN 2002) und inwiefern diese gewünschten Denkopoperationen von den angehenden Lehrkräften ausgeführt werden⁸⁷. Diesbezüglich wird zusätzlich erörtert, inwiefern das Erlernen des Reflektierens unabhängig vom jeweiligen Gegenstand gesteigert werden kann (HÄCKER 2019), was schlussendlich gezielte Lerngelegenheiten erforderlich macht.

Hinsichtlich dessen existiert insgesamt ein Diskurs über implizite und explizite Lerngelegenheiten des Reflektierens. Innerhalb dieser Diskussion wird herausgestellt, dass ein Zuwachs hochwertiger

⁸⁷ Der Annahme der Reflexion als *conditio humana* folgend würde dies bedeuten, dass Menschen von Kindesalter an über ihre Erfahrungen nachdenken und sich hierdurch vermutlich ziemlich stabile Vorgehensweisen bzw. „Denkfiguren“ ausbilden würden, so dass es sich um Umlernprozesse handeln würde, insofern sich bspw. gewisse Vorgehensweisen und Denkfiguren des Reflektierens als empirisch wirksam herausstellen würden.

Reflexion im Rahmen der Lehrkräftebildung nicht automatisch entstehe (GRUBER 2021; HERZMANN, LIEGMANN 2020; ROTERS 2012; VON AUFSCHNAITER 2023; WYSS 2023). Einerseits wird hierbei betont, dass zum Erlernen des Reflektierens zunächst eine klare Vorstellung des Konstrukts nötig sei (BRENDL 2017; HÄCKER 2017, 2019; VON AUFSCHNAITER 2023).⁸⁸ Andererseits wird hervorgehoben, dass eine explizite Anleitung des Reflektierens erforderlich ist (VON AUFSCHNAITER 2023; WYSS, MAHLER 2021).

Es wird überdies angenommen, dass das Reflektieren strukturell unterstützt werden kann. Die konkrete Art der Unterstützung kann hierbei variieren: So finden sich in der Literatur unterschiedliche Vorschläge der Strukturierung, bspw. via Prompts (HÄCKER 2017; VON AUFSCHNAITER 2023; WYSS 2023). Neben den bereits angesprochenen inhaltlich aufmerksamkeitslenkenden (BIAGGI, WESPI 2016) und informierend perspektiverweiternden Prompts (HELMKE, LENSKE 2013), lassen sich in diesem Kontext insbesondere strukturelle Prompts hervorheben. Ein Beispiel hierfür ist sind die Kernelemente bzw. mentale Teilaktivitäten (VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019) oder das ALACT-Modell (KORTHAGEN 2002; KORTHAGEN, VASALOS 2005), welches im Lehrkräftebildungskontext etabliert und mittels struktureller Leitfragen explizit für Lernzwecke zugespitzt ist (genauer Kap. 2.1.1.1). Gleichzeitig finden sich unzählige weitere Modellierungen und Vorschläge, die für Übungszwecke adaptierbar sind. Dabei wird unabhängig von der konkreten Modellierung insbesondere in der strukturierenden Untergliederung Potenzial gesehen, „to slow down teachers’ thinking“ (RODGERS 2002, S. 231). Gleichzeitig wird jedoch ergänzt, dass die Anleitung der Methode (z. B. über genannte Prompts) nicht automatisch zum eigenständig hochwertigen reflektieren führt (VON AUFSCHNAITER 2023).

2.1.4 Ausgewählte empirische Erkenntnisse zu reflexiven Prozessen

Im folgenden Kapitel werden zunächst empirische Befunde zu Qualitätsaspekten dargelegt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Qualität von Lehrkräften beim Unterrichten zeigt (KMK 2004/2019), werden diese zudem um Befunde zum Zusammenhang zwischen Reflexion und letzterem ergänzt.

Qualitätsaspekten von Reflexion

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Selbstbezügen für die eigene Professionalisierung, ergibt sich als zentraler Befund aus der ersten Phase der Lehrkräftebildung, dass angehende Lehrkräfte über verschiedene Studien hinweg erfolgreich Selbstbezüge herstellen. So zeigt sich als eine wesentliche Erkenntnis, dass Studierende im Rahmen eines universitären Seminars, welches Selbstbeobachtungs- und Reflexionselemente integriert, in der Lage sind, ihre unterrichtspraktischen Überlegungen mit den Seminarinhalten zu verbinden (z. B. Erfahrungswerte zur Methodik) (PETTIG, REINHARDT 2018). Überdies nutzen einige Studierende eine (über eine Typologie) veranlasste Konfrontation mit ihren als

⁸⁸ Dies erscheint vor dem Hintergrund der Ausführungen allerdings insofern herausfordernd, da zumindest kein Konsens diesbezüglich herrscht.

tiefgreifend liegenden und schwer veränderbar geltenden Orientierungen, um sich intensiver mit ihrer professionellen Entwicklung auseinanderzusetzen und Entwicklungsziele, wie z. B. bezüglich des Ideals einer Geographielehrkraft, zu formulieren (FÖGELE ET AL. 2019A). Die Ergebnisse werden von einer Untersuchung von RIEL (2022) gestützt, welche einen Zusammenhang zwischen dem persönlichen Bezug einer Reflexionsaufgabe mit den Reflexionsergebnissen feststellt. Hierbei wird deutlich, dass persönliche Erfahrungen zwar tendenziell zu tieferen Reflexionen und einem höheren Anteil an Gefühlsäußerungen führen, jedoch auch die Integration theoretischen Wissens erschweren. In Reflexionsaufgaben ohne persönlichen Bezug zeigt sich hingegen eine stärkere Einbindung theoretischen Wissens (ebd.).

Die Herausforderung eigene unterrichtspraktische Erfahrungen mit fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen zu verbinden, wird ebenfalls von PETTIG und REINHARDT (2018) betont. Die Ergebnisse lassen sich differenzieren: Insofern Reflexionsanlässe aus dem eigenen Unterricht anschlussfähig an Seminarinhalte sind, gelingt es Studierenden in schriftlichen Praxisreflexionen Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Theorien herzustellen (KILIMANN ET AL. 2020).⁸⁹ Im Rahmen der Auswertung zeigt sich zudem, dass die fachbezogene Qualität (z. B. multiple, gegeneinander abgewogene Erklärungen, die Nutzung zutreffender Theorien mit fachlicher Fokussierung), vor allem in Abhängigkeit von dem durch die angehenden Lehrkräfte selbst ausgewählten subjektiven Erfahrungsmoment besteht, der weitere Schritte des Reflexionsprozesses bedinge. Dabei deuten sich insbesondere fachdidaktische als auch fachliche Anlässe (z. B. Lernvoraussetzungen der Schüler*innen) im Gegensatz zu allgemein-pädagogischen Kontexten als positiv für die Entwicklung fachdidaktischer Handlungsstrategien an. Dabei stellen die Autor*innen einen Zusammenhang zwischen dem Anführen hochwertiger Ursachen (z. B. differenziert, theoriegeleitet) und der Qualität generierter Handlungsstrategien fest (ebd.). Gleichermaßen werden Unterschiede festgestellt.

Für die Geographiedidaktik zeigt ein erweiterter Studienkreis aus der ersten Phase, dass angehende Geographielehrkräfte bei expliziter Förderung Bezüge zu Empirie und Theorie herstellen (vgl. KILIMANN ET AL. 2020 mit dem Fokus auf eigenen Unterricht; MEUREL, HEMMER 2020; STREITBERGER, OHL 2020 mit dem Fokus auf fremden Unterricht). Insgesamt werden die Analysen allerdings eher als oberflächlich (z. B. Globalurteile) herausgestellt (KILIMANN ET AL. 2020; STREITBERGER, OHL 2020). Die Verbindung von Theorie und Praxis erscheint dabei insgesamt als eine zentrale Herausforderung in der Lehrkräftebildung, gleichzeitig wird auch die hohe Anforderung dieser herausgestellt (SCHOLTEN, ORSCHULIK 2022). Strukturelle Unterstützung durch Prompts und Beobachtungsbögen (FÖGELE ET AL. 2019A, B; HEMMER, MEUREL 2020; MAIER, BUDKE 2018; PETTIG, REINHARDT 2018) sowie eine bewusste

⁸⁹ Den Studien von KILIMANN ET AL. (2020) sowie jener von STREITBERGER und OHL (2020) ist gemeinsam, dass diese jeweils eine Didaktisierung des Gegenstands vornehmen. So basieren beide Studien auf Interventionen mittels didaktischer Instrumente zur theoriegeleiteten Praxisreflexion bzw. der Unterrichtsanalyse.

Gestaltung von Reflexionsanlässen, die sowohl persönlichen Bezug als auch theoretische Fundierung berücksichtigen, erscheinen als wesentlich für qualitative Prozesse.

Zusammenhang zwischen Reflexion und Unterrichtsqualität

Neben der Qualität der (versprochenen) Prozesse erscheint die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Qualität von Reflexionen bei Lehrkräften und der Qualität des Unterrichts sowie der Lernwirkung bei Schüler*innen (HÄCKER 2019) bedeutsam. Hierzu wird im Folgenden die Empirie dargelegt.

Hinsichtlich angenommener Wirkung(en) existieren disparate Befunde. So existieren kritische Einschätzungen (vgl. HAUSER 2021; LABOTT, REINTJES 2022). Argumentiert wird bspw. unter dem Titel „Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden?“, dass sich kaum belastbare Befunde insbesondere in hoch in der Evidenzhierarchie angesetzten Studien über „unspezifische Reflexion in der Erwachsenenbildung“ (HAUSER 2021, S. 30) zeigen.

Gleichzeitig deuten mehrere Befunde auf einen Zusammenhang zwischen qualitativer Reflexion und Lehrkräftehandlungen hin. So zeigt eine fachdidaktische Studie einen Zusammenhang zwischen der Reflexivität⁹⁰ von Geographielehrkräften und deren praktischer Unterrichtsgestaltung. Geographielehrkräfte, die eine höhere Reflexivität aufweisen, zeigen beispielsweise aufeinander aufbauende Unterrichtsstunden und verfolgen eher einen lernzielfokussierten Unterricht (BRENDL 2017, S. 276). Entgegen der Annahme der Wirkkettenlogik⁹¹ zeigt die Studie allerdings keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Reflexivität von Geographielehrkräften und jener der Schüler*innen. Anschlussfähig hieran ist auch ein Befund zu kollegialen Reflexionsgesprächen. Diese weisen auf Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und qualitätsvollen Reflexionen der Partizipierenden hin. So korreliert ein höherer Anteil an Begründungen⁹² (häufig als mittleres Niveau bezeichnet, vgl. WINDT ET AL. 2017) mit der Entwicklung von Unterrichtsqualität und eine höhere Unterrichtsqualität hängt mit stärkerer Partizipation sowie einer höheren reflexiven Tiefe zusammen (GROßE, SZOGS, KORNEK 2020). Unklar bleibt hier jedoch die Wirkrichtung.

⁹⁰ Reflexivität wird bei Brendel analog zur Reflexion im engen Sinne mit Rekurs zu SCHÖN (1983) definiert. Erfasst wird Reflexivität über Stufenmodellierungen. Diesbezüglich werden wiederkehrend Messherausforderungen zugeschrieben (vgl. RIEL 2022).

⁹¹ Entlang einer vereinfachten Wirkkettenlogik manifestiert sich ein Professionalitätszuwachs in Aktionen (z. B. als ein verändertes Fachunterrichtsangebot als Produkt einer Theorie-Praxis Relationierung oder auf der Mikroebene im Unterrichtsprozess in Form von transformierten Verhaltensweisen als Resultat der Bewusstwerdung unprofessioneller Routinen). Damit steigt die Unterrichtsqualität, was zu einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Lernwirksamkeit führt (vgl. Kapitel Modellierungen; Stichwort: Reflexion und Aktion).

⁹² S. Kapitel 2.1.3 bezüglich reflexiver Tiefe.

Den Zusammenhang zwischen (mathematikbezogenem) Professionswissen, reflexiver Kompetenz und der aktionsbezogenen Kompetenz⁹³ wird quantitativ und situationsnah via Videos bei angehenden (= Studierende und Referendar*innen) und praktizierenden Mathematiklehrkräfte (N = 251) untersucht (JESCHKE, LINDMEIER, HEINZE 2021). Dabei zeigen sich substanzielle, positive Effekte der Unterrichtsreflexion auf die aktionsbezogene Kompetenz mit moderater bis hoher Korrelation, wobei die reflexive Kompetenz partiell den direkten Effekt des mathematischen Professionswissens auf die aktionsbezogene Kompetenz mediiert (ebd.).

2.2 Die zweite Phase der Lehrkräftebildung

Wenngleich unterschiedliche empirische Erkenntnisse der zweiten Phase der Lehrkräftebildung insgesamt eine hohe Bedeutung für die Entwicklung professioneller Kompetenzen bescheinigt (vgl. HEMMER, HEMMER 2000; HEMMER, OBERMAIER 2002A; HOF, HENNEMANN 2013) und diese als zentrales „Element zur Erlangung von Berufsfähigkeit“ gilt (ABS, ANDERSON-PARK 2020, S. 160), so ist die empirische Evidenz im Gesamten noch recht gering (ebd.; PEITZ, HARRING 2021). Für die Geographiedidaktik wurde die zweite Phase noch weniger im Detail aufgearbeitet.⁹⁴ Dies erfolgt daher im Rahmen dieser Arbeit. Dabei existieren systembedingte Spezifika mit Einfluss auf die angedeutete Professionalisierung von angehenden (Geographie-)Lehrkräften.⁹⁵ Zwei wesentliche Aspekte werden vorangestellt kurz skizziert und deren Bedeutung für den Aufbau des folgenden Kapitels herausgestellt (Kap. 2.2.1).

Hierzu stellt das folgende Unterkapitel zunächst äußere Struktur und Aufbau der zweiten Phase dar (Kap. 2.2.2). Im Anschluss erfolgt eine Ausarbeitung von Zielstellung und Kompetenzbereichen (Kap. 2.2.3), die in eine vergleichende Analyse der Phasenschwerpunkte mündet (Kap. 2.2.4). Kapitel 2.2 stellt den Forschungsstand zur zweiten Phase mit Fokus auf den geographiedidaktischen Forschungsstand dar. Über die Kapitel hinweg werden exemplarische sowie vertiefende Ausführungen zur Reflexion (Kap. 2.1) und reflexiv-analytischen Praxis mit Blick auf UNB (Kap. 2.3) eingebunden.

⁹³ Reflexive Kompetenz wird definiert als „Unterrichtsreflexion im Sinne der Vor- und Nachbereitung sowie Analyse von Fachunterricht, die bspw. zu befähigt vergangenen Unterricht zu analysieren oder auf Planungsebene eine Materialauswahl vorzunehmen“ (JESCHKE, LINDMEIER, HEINZE 2021, S. 163) und damit ein Verständnis in einem breiten Sinne inne hat, während aktionsbezogene Kompetenz als „spontane Wissensanwendung im Unterricht, die bspw. eine ad hoc Diagnostik im Fachunterricht und darauf aufbauende veränderte Erklärungen ermöglicht“ definiert wird (ebd., S. 163).

⁹⁴ FISCHER (2021, 2022A, B, C.) beschäftigt sich für die Geographiedidaktik im Rahmen einer kumulativen Dissertation ebenfalls mit der zweiten Phase. Dabei werden im Rahmen des Forschungsvorhabens in Passung zum Projekt andere Schwerpunkte gelegt.

⁹⁵ Professionalisierung beschreibt den Prozess der Professionalitätsentwicklung (BONNET, HERICKS 2014). Diese lässt sich auf verschiedenen Ebenen fassen. Auf einer akteursbezogenen Ebene bedeutet Professionalisierung das „Professionell werden“ des Individuums (z. B. die Herausbildung eines professionellen Rollenverständnisses einer Lehrkraft oder Erreichen von Standards der Lehrkräftebildung) (CRAMER 2020; TERHART 2002). Auf struktureller Ebene stellt diese als phasenübergreifende Aufgabe allgemein den institutionell begleiteten Weg im Lehrkräftebildungssystem zu einem Soll-Wert heraus (ebd.). Darin enthalten ist die Annahme einer Anbahnung und Entwicklung der professionellen Berufsausübung im Rahmen institutionalisierter Lehrkräftebildung.

2.2.1 Strukturelle Besonderheiten des Lehrkräftebildungssystems

Föderalistische Vielfalt in der zweiten Phase des Lehrkräftebildungssystems

Im föderalistischem System Deutschlands existiert Bildungshoheit. Damit fällt der Bildungsbereich in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer. Mit der föderalistischen Flexibilität einhergehend ergeben sich als eine Konsequenz für die Lehrkräftebildung „kunterbunte Regelungen“ auf der Ebene des Bundeslands (UHL 2015, S. 25). Während einige bundesweite Anstrengungen zum Zwecke der Angleichung zwar erkennbar sind, bleibt das Gesamtbild weiterhin von einer ausgeprägten Heterogenität und Unübersichtlichkeit geprägt (ABS, ANDERSON-PARK 2020; KUNZ, UHL 2021; MERZYN 2021).

Infolgedessen zeigen sich insbesondere für die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Vergleich zwischen den Bundesländern mehr Unterschiede anstelle von Gemeinsamkeiten. Diese Unterschiede werden umso evidenter, je kleinskaliger die gewählte Maßstabsebene ausfällt (LABOTT, REINTJES 2022). So stellt im Vergleich zu Universitäten, bei denen es sich um Großorganisationen handelt, der analoge Professionalisierungsort der zweiten Phase – das Studienseminar – eine kleine bis mittlere Organisation mit vielen, dezentralen Standorten in der Fläche dar (STILLER 2006). Insgesamt existieren folglich vielfältige Varianten, die sich sowohl bezüglich äußerlicher Charakteristika (z. B. die Dauer der zweiten Phase) als auch innerer Charakteristika (z. B. Ausbildungselemente auf lokal-regionaler Ebene) unterscheiden. Dies erschwert es, allgemeingültige Aussagen zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu treffen.

Die Ausführungen unterstreichen folglich die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung des föderalistischen Lehrkräftebildungssystems, gleichzeitig ist die ausführliche Darstellung im Rahmen der vorliegenden Arbeit weder umsetzbar noch zielführend für das Forschungsinteresse. Entsprechend werden im Folgenden Besonderheiten⁹⁶ weitgehend ausgeblendet. Aufgrund der fachdidaktischen Relevanz werden geographiebezogene Aspekte der zweiten Phase hingegen besonders herausgestellt, insofern diese existent und zusätzlich auch öffentlich zugänglich sind. Der Fokus der Ausführungen liegt darüber hinaus auf der Gestaltung der zweiten Phase für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen aufgrund des Forschungsdesigns (Kap. 4.1).

Zum Zwecke der Verdeutlichung wird an ausgewählten Stellen selektiv auf die Ausgestaltung der zweiten Phase in zwei Bundesländern – Hessen und in Nordrhein-Westfalen – konkretisierend

⁹⁶ Z. B. Sonderformen bezüglich Ausbildungsorten wie Studienseminaren (s. exemplarisch hierfür Schleswig-Holstein) oder der Ausbildungsabschnitte und -standorte (s. exemplarisch hierfür Bayern). Diese sind vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Arbeit nicht von unmittelbarer Relevanz und werden daher ausgeblendet. Zur Übersicht aus generischem Blickwinkel wird auf KUNZ und UHL (2021) verwiesen.

eingegangen.⁹⁷ Die Wahl lässt sich aus verschiedenen Gründen legitimieren:⁹⁸ Erstens stellt Hessen das Ursprungsbundesland der Studie und Nordrhein-Westfalen ein Vorreiterbundesland dar (z. B. hinsichtlich der Entwicklung eines landesweit gültigen und öffentlich einsehbaren Kerncurriculums als Konkretisierung bundesweiter Rahmendokumente, der Ausweisung von Querschnittsaufgaben mit reflexivem Fokus in aktuellen Rahmendokumenten). Zu beiden Bundesländern existiert zudem breitere empirische Evidenz (vgl. BÖLTING, THOMAS 2007; DORSCH ET AL. 2018; LABOTT, REINTJES 2022; PEREIRA KASTENS ET AL. 2020; REINTJES, BELLENBERG 2017; WINDT, LENSKE 2016) als in anderen Bundesländern. Zudem zeigen sich bei der Analyse der landesweit gültigen und normativ gesetzten Rahmendokumente der zweiten Phase („Kerncurricula“) im Zeitpunktvergleich jeweils Tendenzen reflexiv-analytischer Prozesse explizit zu betonen und diesen damit einen Stellenwert beizumessen (s. HKM 2023; MSB 2021).

Konsekutiver Aufbau der Lehrkräftebildung

Der Aufbau der Lehrkräftebildung in Deutschland im sogenannten Phasenmodell stellt im internationalen Vergleich eine Besonderheit dar (NEUWEG 2007). Dabei wird das mehrteilige Modell in drei Phasen unterteilt:

1. Phase: Universitäre Phase
2. Phase: Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat
3. Phase: Fort- und Weiterbildung im Verlauf der Berufspraxis).

Von dessen Anlage ausgehend, ist das deutsche Lehrkräftebildungssystem somit konsekutiv konzeptualisiert. Dies bedeutet, dass die Phasen als Fortführung zu verstehen sind (DGfG 2010; GfD 2004; KMK 2004/2019).

Dabei sind verschiedene Institutionen in die (drei) Phasen eingebunden. Diese weisen einerseits Gemeinsamkeiten, andererseits auch anzuerkennende Differenzen hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen und Logiken auf: So bringen diese jeweils gewisse Stärken hervor (BAUMERT ET AL. 2007). Folglich lassen sich sowohl phasen- als auch institutionenspezifische Schwerpunktsetzungen differenzieren (BAUMERT ET AL. 2007; NEUWEG 2007; STILLER 2006).⁹⁹

Eine isolierte Betrachtung der zweiten Phase erscheint daher verkürzt, nimmt man den aufeinander aufbauenden Charakter ernst. Da im Rahmen der Studie insbesondere die erste Hälfte der zweiten

⁹⁷ Hierbei handelt es sich um keine vollständige Darstellung der Situation, da diese vor dem Hintergrund der Funktion der Veranschaulichung auch nicht zwingend notwendig ist.

⁹⁸ Aufgrund von Anonymitätsaspekten war das Studienseminar kein Auswahlkriterium für die dargestellten Bundesländer.

⁹⁹ Wenngleich sich die Eindeutigkeit der Abgrenzung verschieden darstellt und von verschiedenen Akteur*innen unterschiedlich im Diskurs eingebracht wird. Hinsichtlich der Phasenausrichtungen und deren Verhältnis zueinander existieren Auslegungen, die von „entkoppelten Welten“ mit immensen Unterschieden (vgl. TERHART 2007) zu leicht unterschiedlichen Akzentuierungen (vgl. BÖLTING, THOMAS 2007) reichen.

Phase empirisch untersucht wird (Kap. 4.3), ist auch die Kohärenz der ersten und zweiten Phase von besonderer Relevanz.

Insgesamt erscheint es hiermit bedeutsam, trotz der im Folgenden konkretisierten Schwerpunktsetzungen, die Zielstellungen und Anforderungen überdies im Zusammenhang zu denken, d. h. Professionalisierung auch phasenübergreifend zu betrachten (s. hierzu auch Empfehlungen der GFD 2004; KMK 2008/2019). Aus geographiedidaktischer Perspektive ist dies besonders relevant, da empirische Evidenz die Wahrnehmung von ziel- und aufgabenbezogener „Zuständigkeitsdiffusion“ (FISCHER 2022A, S. 149) zwischen den Phasen von Lehrkräftebildner*innen als zentrale Stakeholder der Geographielehrkräfteprofessionalisierung expliziert (FISCHER 2022A). Daher wird vom Blickwinkel der zweiten Phase ausgehend, verknüpfend auf die vorangegangene erste Phase¹⁰⁰ eingegangen. Gleichzeitig liegt der Fokus auf der zweiten Phase, da diese im Zentrum der Untersuchung steht. Erneut werden in Passung zum Forschungsinteresse insbesondere reflexiv-analytische Elemente hervorhebend dargestellt.

Zusammenfassend wird mittels des ausgewählten und begründeten Vorgehens die Ziele verfolgt einen holistischeren Blick auf das Bildungssystem angehender Lehrkräfte zu verwirklichen und sich in einem kontrastiven Modus Zielstellung und Aufgaben anzunähern. Wenngleich ein Kontrast hergestellt wird, sei vorab betont, dass die Phasen im Verständnis des vorliegenden Forschungsprojekts – im Anschluss an die Ausweisung bildungspolitischer Rahmendokumente – explizit *nicht* als gegenseitige Abgrenzung zu interpretieren sind (vgl. KMK 2004/2019; KMK 2012/2019; DGfG 2010). Die Abgrenzung fungiert folglich zur Herausarbeitung phasenspezifischer Schwerpunkte und ist als erste Annäherung in einem aus geographiedidaktischem Blickwinkel weniger erschlossenem Forschungsfeld zu deuten.

2.2.2 Ablauf und Organisation der zweiten Phase

Zugang zur zweiten Phase

Entsprechend des vorangestellten und dargelegten konsekutiven Aufbaus der deutschen Lehrkräftebildungssysteme, erfolgt der Zugang zur zweiten Phase auf formeller Ebene über einen Hochschulabschluss, der je nach Bundesland differiert (z. B. Staatsexamens in Hessen; Master of Education in Nordrhein-Westfalen) (ABS, ANDERSON-PARK 2020).

Zeitlicher Rahmen

¹⁰⁰ Wenngleich der dritten Phase ebenfalls eine wichtige Funktion im Kontext des lebenslangen Lernens von Lehrkräften zugesprochen wird (vgl. DASCHNER, KARPEN, KÄLLER 2023), wird auf diese nicht weiter eingegangen, da die dritte Phase der im Rahmen der Studie zentrierten zweiten Phase zeitlich nachgelagert stattfindet und somit nicht unmittelbar Relevanz für die Untersuchung besitzt.

Die Dauer der zweiten Phase beträgt insgesamt zwischen 16 und 24 Monate (KUNZ, UHL 2021). Im Zuge der verstärkten Integration von Praxisphasen in die erste Phase, zeigen sich Bestrebungen zu einem verkürzten Vorbereitungsdienst (z. B. in NRW durch eine Verkürzung um 6 Monaten) (KUNZ, UHL 2021).

Professionalisierungsorte

Grundlegend findet die Professionalisierung von angehenden (Geographie-)Lehrkräften an den bereits angedeuteten Professionalisierungsorten und durch die dort ausbildenden Komponenten – der Schule und am Studienseminar¹⁰¹ – statt (ABS, ANDERSON-PARK 2020; KUNZ, UHL 2021; LENHARD 2004; MERZYN 2021; PASTERNAK, BAUMGARTH, BURKHARDT, PASCHKE, THIELEMANN 2017). Diese leisten jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Professionalisierung. Damit ist die zweite Phase *phasenintern* dualistisch angelegt (KMK 2004/2019; LENHARD 2004; MERZYN 2021). Ebenso wie die erste Phase verfügt diese demnach über theoretische und schulpraktische Anteile, die über die verschiedenen Institutionen verteilt sind (KUNZE, UHL 2021).¹⁰²



Abbildung 4 Professionalisierungsorte und Ausbildungspersonal in der zweiten Phase (aus Peitz, 2021 in Anlehnung an KRÜGER, WEYLAND 2021, S. 29).

Das Verhältnis zwischen den Institutionen wird als Ausbildungspartnerschaft auf Augenhöhe konzeptualisiert (KRÄCHTER 2018; s. auch Abb. 4). Kritisiert wird dabei in Teilen die praktische Umsetzung. So wird bspw. problematisiert, dass diese in der Praxis weniger verzahnt sind und konfliktbehaftete Momente inhärent wären (ANDERSON-PARK, ABS 2021; KELLER-SCHNEIDER 2021;

¹⁰¹ Nordrhein-Westfalen nutzt als äquivalente Bezeichnung für das Studienseminar den Begriff des Zentrums für schulpraktische Lehrkräfteausbildung (ZfSL).

¹⁰² Phasenbezogen kommt den verschiedenen Professionalisierungsorten in unterschiedlicher Gewichtung eine Bedeutung zu. So fallen bspw. die schulpraktischen Anteile in der zweiten Phase im Vergleich zur ersten Phase deutlich umfangreicher aus (MOEGELING 2012). Gleichzeitig haben diese einen unterschiedlich akzentuierten Schwerpunkt (s.o.; Praxistauglichkeit und Praxissicherheit; BAUMERT ET AL. 2007).

SCHUBARTH, SPECK 2021). Während am Studienseminar Distanz erwartet werde, würde an der Schule ein „allmählich habituell in die Rolle und Kompetenzform eines Lehrers hineinwachsen“ erwartet werden (TERHART 2007, S. 52).

Sowohl Schule als auch Studienseminare mit benannten Akteur*innen stellen dabei wesentliche Ausbildungselemente der zweiten Phase dar. Während die gemeinsame, übergeordnete Funktion, bei der die Begleitung und Anleitung angehender Lehrkräfte ist, sind unterrichtspraktische und unterrichtstheoretische Elemente verteilt (MERZYN 2021). Dabei ist der **Schule** der Professionalisierungsort der berufspraktischen Ausbildung zugewiesen, an den Studienseminaren findet der theoretische Ausbildungsteil statt.

*Akteur*innen der Lehrkräftebildung*

Personell begleitet wird die zweite Phase einerseits durch fachbezogene- und pädagogisch-psychologische Lehrkräftebildner*innen an den Studienseminaren. Diese sind normativ gesetzt „mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise“ ausgestattet und damit neben der Tätigkeit am Studienseminar auch selbst als Lehrkraft im Unterricht tätig (KMK 2012/2019; OVP¹⁰³ 2011/2019; §10 (7)). Fachleitende¹⁰⁴ übernehmen andererseits den fachbezogenen Anteil der Ausbildung (z. B. die Gestaltung von fachbezogenen Veranstaltungen und Unterrichtsbesuche inklusive Nachbesprechungen).

Unterstützt werden Lehrkräftebildner*innen durch „geeignete Lehrkräfte“ an der Schule. Besonders hervorzuheben sind dabei zudem Mentor*innen¹⁰⁵, welche die Kooperation zwischen Studienseminar und Schule unterstützen, als Ausbildungslehrkräfte fungieren und ergänzende Beratung und Unterstützung der angehenden Lehrkräfte vornehmen (KRÄCHTER 2018). Kritisiert wird allerdings, dass Aufgabenbeschreibungen und Verantwortlichkeiten in manchen Bundesländern lediglich vage, in anderen gar nicht formuliert sind, so dass großer Handlungsspielraum bestehe¹⁰⁶ (GERGEN 2021).

Professionalisierungsorte und Elemente

Studienseminar

Als nahezu bundesweite Gemeinsamkeit sind Studienseminare zuständig für fachbezogene Anteile in den beiden studierten Fächern sowie überfachliche pädagogische Veranstaltungen.¹⁰⁷ Insgesamt

¹⁰³ OVP (= Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung), HLBGVD (= Verordnung zur Durchführung des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes).

¹⁰⁴ Je nach Bundesland differieren die Bezeichnungen. So werden diese bspw. auch als Fachseminarlehrkräfte, Seminarlehrkräfte benannt (KUNZE, UHL 2021). Im Rahmen von drei Aufsätzen beschäftigt sich FISCHER (2021, 2022 A, B) ausführlich aus geographiedidaktischer Perspektive mit diesen, so dass an dieser Stelle keine ausführliche Aufarbeitung erfolgt.

¹⁰⁵ Synonyme bzw. ähnliche Termini sind bspw. Ausbildungsbeauftragte oder „cooperation teachers“ (KRÜGER, WEYLAND 2021).

¹⁰⁶ Dies wird auch im internationalen Kontext bezüglich Praxisphasen und dort tätigen „cooperating teachers“ herausgestellt. Genauer s. hierzu ein Review von HOFFMANN, WETZEL, MALOCH, GREETER, TAYLO, DEJULIO, KHAN, VLACH (2015).

¹⁰⁷ Je nach Bundesland z. B. benannt als Haupt-, Kern- oder pädagogisches Seminar (MERZYN 2021).

finden Veranstaltungen in unterschiedlichen Formaten, wie z. B. Seminaren, Gruppenhospitationen, oder Exkursionen, in einer festen Gruppenzuteilung über eine Kohorte von angehenden Lehrkräften als Langzeitbegleitung statt (MERZYN 2021; STILLER 2006). Übergreifend soll einerseits die Anbindung an die erste Phase stattfinden, indem fachdidaktisches (und pädagogisches) Wissen vertieft wird (KELLER-SCHNEIDER, 2021). Andererseits sollen Unterrichtserfahrungen vertieft betrachtet werden (KUNZ, UHL 2021). Hierzu wird eine Bedarfsorientierung betont (SPITZER, MIENTUS 2023).

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der zweiten Phase obliegt die Konkretisierung von bundesweitgültigen bildungspolitischen Rahmendokumenten den Bundesländern (2.2.3) (KUNZ, UHL 2021). Deutschlandweit existieren dabei sowohl auf strukturell-formeller als auch konzeptionell-inhaltlicher Ebene immense Unterschiede bezüglich der konkreten Gestaltung (ABS, ANDERSON-PARK 2020; KUNZ, UHL 2021; MERZYN 2021).¹⁰⁸ So soll in NRW das jeweilige Studienseminar „in einem Programm Ziele und Handlungskonzepte für die Ausbildung“ festlegen, um der Professionalisierung gerecht zu werden (OVP, 2011/2019; §10 (6)). Die konkrete Ausgestaltung ist jedoch in weiten Teilen unbekannt¹⁰⁹ (KUNZE, UHL 2021; SJUTS 2015). So zeigt eine Dokumentenanalyse, dass individuelle Ausbildungsprogramme nur mehr oder weniger öffentlich zugänglich sind (LABOTT, REINTJES 2022). Analoge Erkenntnisse zeigen sich auch aus geographiedidaktischem Blickwinkel (DORSCH ET AL. 2018). Insofern Veröffentlichungen zugänglich sind, zeigt eine Analyse, dass diese stärker normativen Ausbildungsprinzipien folgen anstatt Bezug zu bildungspolitischen Rahmendokumenten, z. B. hinsichtlich konkretisierender Kompetenzerwartungen und deren Abfolge, zu nehmen (LABOTT, REINTJES 2022; REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021).

Schule

Am Professionalisierungsort Schule wird das von den angehenden Lehrkräften erworbene Wissen sowie deren Fähigkeiten weiterentwickelt und erprobt. Aktivitäten finden in dieser Phase in verschiedenen Formaten statt (BAUMERT ET AL. 2007; BÖLTING, THOMAS 2007; MERZYN 2021):

1.) Hospitierter Unterricht bei erfahrenen Lehrkräften in verschiedenen Fächern und Stufen,

¹⁰⁸ So existiert bundesweit bspw. hinsichtlich des Stundendeputats für Ausbildungselemente an Studienseminaren eine Spannweite zwischen 129 bis 360 Zeitstunden (ABS, ANDERSON-PARK 2020).

¹⁰⁹ Vereinzelt existieren in der Literatur Veröffentlichungen, die vorsichtig Rückschlüsse auf Inhalte oder Gestaltungsprinzipien zulassen, welche aufgrund der geringen Befundlage und der extremen Heterogenität auf lokaler Ebene mit Vorsicht zu betrachten sind (LABOTT, REINTJES 2022). Entsprechend sind konkrete Ausführungen eher illustrierend zu deuten (z. B. bei BÖLTING, THOMAS 2007). Rückschlüsse können hingegen auf abstraktere Ebene gezogen werden: So sei entlang der Kompetenzbereiche der Bereich des Unterrichts (KMK 2004/2019) mit großem Konsens seitens der Studienseminare am relevantesten (REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021). Anschlussfähig sind die Befunde einer Studie mit Geographiefachleitenden. Dabei zeige sich hinsichtlich der Fachseminargestaltung zunehmende Flexibilität, wobei der Autor der Studie diese vorwiegend bei moderat-(ko-) konstruktivistischen Lehrkräftebildner*innen rekonstruiert (FISCHER 2022A). Dies deutet sich ebenfalls für weitere Fachdidaktiken an (z. B. GERLACH 2020). Wenngleich dabei konkrete Inhalte vielgestaltig sind, stellen Geographiefachleitende, den Wunsch nach „Best-Practices“ als häufige Forderung von angehenden Geographielehrkräften heraus. Dabei führen diese die folgenden Gestaltungsaspekte an: Erfahrungsbezüge, theoretische Bezüge, deren Verknüpfung mit Unterrichtspraxis, aktives Erproben sowie mit ausgewiesener Bedeutsamkeit reflexiver Phasen.

- 2.) **Ausbildungsunterricht**, der durch Mentor*Innen betreut bzw. angeleitet wird (z. B. in Form von Vor- und Nachbereitungen),
- 3.) sowie **eigenverantwortlicher Unterricht** in individuell verantworteten Lerngruppen (z. B. hinsichtlich der Benotung Schüler*Innen).

Beim Unterrichten stehe nicht das Wissen – im Kontrast zum Fachseminar als Lernort – sondern die Herausbildung von unterrichtspraktischen Fähigkeiten bzw. die Einübung von unterrichtspraktischem Handeln im Zentrum (DZENGEL 2016; KELLER-SCHNEIDER 2021). Dabei wird, insbesondere mit Blick auf hospitierende Ansätze und Ausbildungsunterricht, auch von Formen einer „modernisierten Meisterlehre“ (DZENGEL 2016, S. 85), indem Mentor*innen bspw. zeigen würden, welche Methodik oder Unterrichtskonzepte auf welche Art und Weise angewandt werden können, gesprochen. Dies werde idealerweise durch vor- und nachbereitende Tätigkeiten begleitet. Im Alltag hätten allerdings diskursive Erörterungen kaum Raum, stattdessen stehe die „Unterstützung der Bewältigung des Handlungsdrucks in der Unterrichtssituation“ im Zentrum (ebd., S. 85). Problematisiert wird damit einhergehend, dass handlungsrelevantes Wissen damit deutlich stärker personengebunden an Mentorierende ist. Hieran anschlussfähig ist ein empirischer Befund zur zweiten Phase, der dieses vorrangig in Form von Kurzfeedback ausweist (z. B. was lief gut, was läuft schlecht?) (REINTJES, BELLENBERG 2017).

Neben unmittelbar unterrichtsbezogenen Tätigkeiten nehmen angehende Lehrkräfte auch außerhalb der Unterrichtstätigkeit an sämtlichen schulinternen Veranstaltungen teil (z. B. Konferenzen, Klassenfahrten) (ABS, ANDERSON-PARK 2020; MERZYN 2021).

Unterrichtsbesuche als verbindendes Element

Unterrichtsbesuche sind ein zentrales Instrument der zweiten Phase. Diese bestehen aus einer Unterrichtsdurchführung mit vorangestellter Unterrichtsplanung und anschließender UNB (LENHARD 2004; MERZYN 2021). Die Unterrichtsbesuche finden am Professionalisierungsort der Schule statt. Hier bringen die Unterrichtsbesuche die angehenden Geographielehrkräfte mit Akteur*innen von Studienseminar (Fachleitende und ggf. weitere Lehrkräftebildner*innen) und Schule (Mentor*innen, Schulleitung) zusammen (LABOTT, REINTJES 2022; LERNHARD 2004; MERZYN 2021; REINTJES, BELLENBERG 2017). Mit dem Ziel der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz der Lehrkräfte (BAUMERT, KUNTER 2006), sollen die lehrkräftebildenden Akteur*innen angehende Lehrkräfte bei der Aufgabe unterstützen schulpraktische Erfahrungen zu reflektieren (BAUMERT ET AL. 2007; VOSS, WAGNER, KLISMANN, TRAUTWEIN, KUNTER 2017).

Innerhalb der beiden studierten Unterrichtsfächer finden im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase zwischen vier und neun Unterrichtsbesuche pro Unterrichtsfach statt (z. B. fünf in den Bundesländern Hessen und NRW). Der Umfang sowie die Gestaltung des im Rahmen von Unterrichtsbesuchen

stattfindenden Unterrichts orientiert sich in NRW bspw. an „der schulischen Praxis im Kontext der jeweiligen schulischen Bedingungsfelder“ (OVP 2011/2019). In verschiedenen Bundesländern werden die Unterrichtsbesuche durch schriftliche Planungen begleitet, zu denen unterschiedliche Vorgaben existieren (z. B. kurzgefasste und langgefasste Planungen; (k)eine Vorgabe von spezifischen Entwurfselementen) (ebd.).¹¹⁰ Einheitliche Vorgaben existieren auch diesbezüglich nicht (MERZYN 2021).

Unterrichtsbesuche wurden bereits allgemein vor dem Hintergrund der Doppelrolle aus Lernen und Leisten (Perspektive der angehenden Lehrkräfte) sowie Beraten und Bewerten (Perspektive der Fachleitenden) herausgestellt (s. Kap. 2.3).

Phasierung der zweiten Phase

In der Regel startet der Vorbereitungsdienst mehrfach im Jahr (z. B. in Hessen und NRW halbjährig). In Abhängigkeit von der Dauer der zweiten Phase erfolgt eine unterschiedliche Untergliederung der Abschnitte entlang von Semestern und/oder Schulhalbjahren. In Hessen wird die zweite Phase viergeteilt (HLBGDV 2011/ 2022), in Nordrhein-Westfalen dreigeteilt (OVP 2011/2019).

Die Phasen weisen dabei jeweils verschiedene Schwerpunkte auf: So existiert zu Beginn der zweiten Phase eine Einführungsphase (z. B. zum Kennenlernen der Schule, zur Einarbeitung und für Hospitationen) (KUNZ, UHL 2021). In manchen Bundesländern finden sich Kompaktphasen zu Beginn, die den Einstieg in besonderer Form begleiten.¹¹¹ Im Vergleich mit zugewiesenen Schwerpunkten folgender Phasen ist die Einführung passiver, so dass im Verlauf eine zunehmende Selbstständigkeit erwartet wird (KELLER-SCHNEIDER 2021; KRÜGER, WEYLAND 2021).

So steigt die Aktivität insbesondere mit Blick auf Unterrichtstätigkeit der angehenden Lehrkräfte im darauffolgenden Hauptteil. Für angehende Lehrkräfte kommt der unmittelbare Handlungsdruck insbesondere in früheren Zeitabschnitten der zweiten Phase, mit Einsetzen eines zunehmend eigenverantwortlichen Unterrichts, zu Tage (STILLER 2006; VEENMAN 1984). Auch finden hier die institutionalisierten Unterrichtsbesuche inklusive Nachbesprechungen als wesentliches Ausbildungselement statt (MERZYN 2021).

Eine abschließende Prüfungsphase mündet in die zweite Staatsprüfung (KMK 2012/2019; KRÄCHTER, 2018; PASTERNAK ET AL. 2017). Die Abschlussprüfung besteht als länderübergreifende Gemeinsamkeit aus unterrichtspraktischen Prüfungen in Form von Unterrichtsbesuchen in beiden Unterrichtsfächern mit anschließendem verkürztem Gespräch *ohne* Beratungsanspruch (MERZYN 2021). Ein zusätzliches mündliches Prüfungsformat besteht zudem in der Mehrzahl der Bundesländer. Vereinzelt

¹¹⁰ Vgl. OVP, HLBGDV (=Verordnung zur Durchführung des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes).

¹¹¹ Z. B. in NRW mit personenorientierten und kollegialen Fallberatungselementen von Lehrkräftebildner*innen ohne Beurteilungsfunktion der angehenden Geographielehrkräfte (OVP 2011/2019; §10).

Bundesländer inkludieren zudem eine schriftliche Arbeit, die in Hessen und Nordrhein-Westfalen durch schriftliche Planungsentwürfe ersetzt wurde, sowie ein Schulleitungsurteil in die Gesamtnote (ABS, ANDERSON-PARK 2020; MERZYN 2021). Die Zusammensetzung der Note variiert im Ländervergleich. In NRW setzt sich die Note bspw. als Langzeitbeurteilung in den Fächern der Ausbildung sowie einer Endnote der Abschlussprüfung zusammen. Dabei sollen sämtlich Akteur*innen standard- und kompetenzfokussiert mit Blick auf die Entwicklung ein Urteil fällen (REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021). Hierbei sind gemäß landesweiter Vorgaben als inhaltlich orientierende Grundlage „sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen auf der Grundlage von in Ausbildungssituationen aller Art gemachten Beobachtungen in ihrer Gesamtheit zu bewerten“ (OVP 2011/2019; §16). Bezüglich des Einflusses von Unterrichtsbesuchen und damit verbundenen Elementen auf die Gesamtbenotung¹¹² finden sich in der Literatur entsprechend des Bildungsföderalismus Unterschiede.

Insgesamt soll mit dem Abschluss der zweiten Phase erfasst werden, inwiefern die Ziele dieser – entlang der Kompetenzerreichung der KMK-Standards sowie deren Konkretisierungen auf Länderebene – erreicht sind (KMK 2012/2019). Diese letztgenannten Zielstellungen bilden den Schwerpunkt des folgenden Kapitels.

2.2.3 Zielsetzungen der zweiten Phase

Angehende (Geographie-)Lehrkräfte sollen im Rahmen der formellen Lehrkräftebildung umfassend professionalisiert werden. Dazu sollen diese bis zum Ende der zweiten Phase „die für den Schuldienst erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Umfang erwerben, der ihnen nach Abschluss der Ausbildung in ihrem jeweiligen Lehramt die eigenständige, sachgerechte Ausübung des Lehrerberufs gestattet.“ (KUNZ, UHL 2021, S. 16).

Welche Kenntnisse und Fähigkeiten dies sind, wird über bildungspolitische Rahmendokumente entlang von Kompetenzbereichen und Standards ausgewiesen. Im Folgenden werden bildungspolitische Vorgaben und Anforderungen mit Fokus auf die zweite Phase vom Allgemeinen zum Speziellen entlang der Maßstabsebenen als Strukturierungsprinzip dargestellt. Dabei wird aus geographiedidaktischem Blickwinkel auf verfügbare Rahmendokumente eingegangen.

Überblick über bildungspolitische Rahmendokumente

Bildungspolitische Rahmendokumente sind maßgeblich für die konkretisierte Gestaltung der Lehrkräftebildung. Normativ gesetzte Kompetenzen dienen als qualitätssichernde und -steuernde Maßnahme für die Lehrkräftebildung (KMK 2004/2019). Neben ihrer Aufklärungsfunktion dienen diese gleichzeitig als Überprüfungsbasis und haben somit eine Kontrollfunktion (Kap. 2.3.3) (KLIEME 2011; MERZYN 2021; PASTERNAK ET AL. 2017).

¹¹² Vgl. Stichwort: Lernen und Leisten.

Orientierend für in der zweiten Phase anzubahnde bzw. weiterzuentwickelnde Kompetenzen sind hierzu auf übergeordneter Ebene bundesweit gültige bildungspolitische Dokumente der Kultusministerkonferenz (= KMK).

Diese sind rahmgebende *Standards der Lehrkräftebildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004/2019) sind für die erste und zweite Phase formuliert. Ausschließlich für die zweite Phase geltend sind die *Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (KMK 2012/2019). Innerhalb des Dokuments wird eine formale Eingrenzung dieser vorgenommen. Inhaltlich wird auf die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004/2019) verwiesen.

Mit explizitem Fokus auf eine geographiedidaktische Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sind neben den genannten rahmgebenden KMK-Dokumenten auch die *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008/2019) sowie die von der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG 2010) formulierten *Rahmenvorgaben für die Lehrkräfteausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen* bedeutsam. Dabei werden die Standards der KMK fachbezogen aufgegriffen (z. B. DGfG 2010), allerdings mit Schwerpunkt auf die erste Phase der Lehrkräftebildung.

Die konkretisierte Ausgestaltung und Organisation der zweiten Phase ist Angelegenheit der Bundesländer (Kap. 2.2.1).

Hier unterscheiden sich Bundesländer darin, inwiefern diese 1.) grundsätzliche Konkretisierungen in Form von Kerncurricula vornehmen und 2.) Konkretisierungen generischer und/oder fachbezogener Art vorliegen (MERZYN 2021). Konkretisierungen der bundesweit gültigen KMK-Dokumente für die zweite Phase existieren sowohl für Hessen als auch für NRW. Dabei gibt es neben landesweit gültige Kerncurricula, wie z. B. das Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst des hessischen Kultusministeriums (2023) sowie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (2016/2019; bzw. in aktualisierter Form gültig seit 2021), auch länderspezifische Vorgaben in Form von Lehrkräftebildungsgesetzen und Verordnungen (für Hessen bspw. „Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz“, für NRW die „*Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen*“ (= OVP) oder Hinweise für die unterrichtspraktische Prüfung des zweiten Staatsexamens in Nordrhein-Westfalen).

Die Vorgabe für Studienseminare bilden, soweit verfügbar, landesweite Ausarbeitungen (MERZYN 2021). Gleichzeitig zeigen Analysen¹¹³, dass die kompetenzorientierte Operationalisierung in Form

¹¹³ Einschränkung betonen die Autor*innen die begrenzte Befundlage.

konkreter und phrasierter Ausbildungserwartungen weder auf landesweiter noch auf lokaler Ebene vorhanden ist (REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021).

Bundesweite Zielstellungen der Lehrkräftebildung / Standards und Kompetenzen

Vor dem Hintergrund der Ansprüche an professionelles Handeln werden im „Leitbild für den Lehrerberuf“ Anforderungen definiert, die Lehrkräfte erfüllen müssen (MERZYN 2021). In den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK 2004/2019) werden diese Anforderungen in vier zentralen Kompetenzbereichen gebündelt:

- *Unterrichten*
- *Erziehen*
- *Beurteilen*
- *Innovieren*

Dabei wird der Kompetenzbereich des **Unterrichtens** als **Kernaufgabe**¹¹⁴ von Lehrkräften gesetzt. Erfolg beim Unterrichten zeigt sich hierbei primär im professionellen Unterrichtshandeln. Die Ausprägung dessen wird elaboriert als **theorieorientierte Tätigkeit**. Hierbei wird diese ausgeführt als ein Trias aus planenden, durchführenden und auswertenden Elementen (KMK 2004/2019, S. 3):

*„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.“*¹¹⁵

Die zunächst fachunbezogen formulierten Standards werden in den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008/ 2019) fachbezogen weiterentwickelt. Verglichen mit den generischen Standards fällt der Konkretisierungsgrad deutlich jener geringer aus. Kritisiert wird diesbezüglich u. a. der Aufbau, der zum Teil als Inhaltskataloge anstelle von Kompetenzbeschreibungen bezeichnet wird (vgl. MERZYN 2021).

Innerhalb des Dokuments werden für die erste Phase grundlegende Kompetenzen festgelegt, die im Studium aufgebaut werden und sowohl anschlussfähig als auch vorbereitend auf die zweite Phase sein sollen. Konkretisiert werden diese Standards zum Studienabschlusses für die Bereiche:

¹¹⁴ Innerhalb der Standards: Bildungswissenschaften werden die genannten Bereiche detailliert ausgewiesen, z. B. auch hinsichtlich Leistungsbeurteilung, Lerndiagnostik und Schulentwicklung (ABS, ANDERSON-PARK 2020). Eine umfassende Analyse sprengt den Rahmen der Arbeit und wird nicht vorgenommen.

¹¹⁵ Streng genommen müsste innerhalb der Ausführung die Reflexion von Lehrprozessen von der Diagnostik von Lernprozessen unterschieden werden. Auch der Begriff der systemischen Evaluation erscheint zumindest potenziell missverständlich. So könnte hier auch eine systematische Evaluation gemeint sein.

- Fachwissen (z. B. solides und strukturiertes Verfügungs-, Überblicks- und Metawissen),
- Erkenntnis- und Arbeitsmethoden (z. B. adressatengerechte und sachgerechte Anwendung) sowie
- fachdidaktisches Wissen (z. B. Erkenntnisse fachdidaktische Forschung kennen und nutzen; fachwissenschaftliche Inhalte auf Bildungswirksamkeit und didaktische Aspekte analysieren) (KMK 2008/2019).

Der zweiten Phase hingegen werden „mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (KMK 2008/2019, S. 3) zugeschrieben. So wird als Zielstellung benannt, dass angehende Lehrkräfte aufbauend Folgendes erreichen sollen (KMK 2008/2019, S. 4):

- Fachliches bzw. fachrichtungsspezifisches Lernen planen und gestalten,
- Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen,
- Nachhaltigkeit von Lernen fördern,
- Fach- bzw. fachrichtungsspezifische Leistungsbeurteilung beherrschen,
- Unterricht in heterogenen Lerngruppen planen, durchführen und analysieren
- die Fähigkeit in multiprofessionellen Teams zu kooperieren,
- Unterricht und Lernprozesse mithilfe digitaler Technologien zu unterstützen und den Schulalltag zu organisieren.

Mit dem Ziel vergleichbarer Standards für die erste Phase zu schaffen (HOF, HENNEMANN 2013), werden in den *„Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie“* (DGfG 2010) relevante Vorgaben der Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken ausgearbeitet. Für die konkretisierende Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sind die Ausweisungen eher begrenzt. Gleichzeitig wird die Bedeutung des Fundaments der ersten Phase für die zweite sowie die Kohärenz betont: „Im Sinne einer ganzheitlich konzipierten Lehrerbildung ist eine enge Kooperation und Verzahnung zwischen diesen drei Phasen unerlässlich.“ (ebd., S. 5).¹¹⁶

Landesweit geltende, einheitliche **geographiebezogene Ausbildungscurricula** sollen zwar in dreizehn der sechzehn Bundesländer existieren, zugleich verweisen die empirischen Erkenntnisse einer Dokumentenanalyse darauf, dass zum Zeitpunkt der Studienveröffentlichung in einigen Bundesländern entsprechende Curricula bei Nachfrage vergriffen, nicht aktuell und/ oder in Bearbeitung und damit nicht zugänglich seien (DORSCH, KAUP, KANWISCHER 2018). Für Nordrhein-

¹¹⁶ Auch von der GfD (2004) wurde ein Positionspapier zum Kerncurriculum Fachdidaktik erstellt, welches einheitliche Kompetenz- und Standardformulierung für die zweite Phase aus fachdidaktischer Sicht herausstellt. Dieses ist nach Stand der Verfasserin bis heute nicht in der gewünschten Form geschehen.

Westfalen existiert kein explizit geographiespezifisches Curriculum für die zweite Phase. Für Hessen existiert seit 2023 eine aktualisierte Variante (HKM 2023).¹¹⁷

Die landesspezifische Ausgestaltung aus generischem Blickwinkel in Form von Kerncurricula erfolgt sowohl in Hessen als auch in NRW adaptiert entlang der grundlegenden Kompetenzbereiche der KMK (2004/2019). So werden im landesweit gültigen Kerncurriculum in Hessen diese restrukturiert untergliedert. Die Untergliederung findet in Kompetenzen in Bezug zu Schüler*innen (unterrichten, erziehen, beraten, betreuen, Lernstände und –fortschritte diagnostizieren, fördern, beurteilen) als auch in Bezug auf Schul- und Selbstentwicklung in Form der Weiterentwicklung von Kompetenzen statt (HKM 2023).

In NRW finden sich diese innerhalb der ausgewiesenen Handlungsfelder „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“, „Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“, „Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“, „Schüler und Schülerinnen und Erziehungsberechtigte beraten“ sowie „im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten“ reformuliert wieder (MSB 2016/2019; 2021).

Auf Basis dieser werden als Konkretisierung sogenannte Handlungssituationen ausgewiesen (exemplarisch für das Handlungsfeld „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ z. B. „Unterrichtsplanung und -durchführung reflektieren und auswerten sowie Konsequenzen für die Weiterarbeit ableiten“) und darauf bezogene erschließende Fragestellungen (z. B. wie überprüfe ich die Qualität meines Unterrichts und wie leite ich aus dem Ergebnis Konsequenzen und Entwicklungsziele ab?) zugeordnet (MSB 2016/2019, S. 4). Die beiden letztgenannten Elemente haben somit eine konkretisierende und dienende Funktion für angehende (Geographie-)Lehrkräfte, indem sie diesen „Zugang und Orientierung, den selbstverantworteten Kompetenzerwerb zu erfahren bzw. zu leisten“ (MSB 2016/2019) und damit für reflexive Zwecke nutzbar sein können.

Auf der Ebene der Bundesländer und feinskaliger entsprechend auch sämtliche weitere Ebenen nutzen diese bestehende föderalistische Freiheiten (KUNZE, UHL 2021). So zeigt die Analyse von Ausbildungsinstrumenten der zweiten Phase insgesamt eine hohe Varianz und Standortabhängigkeit

¹¹⁷ In Hessen zeigen sich im aktuell gültigen Curriculum (vgl. HKM 2023) fachbezogene Veränderungen (vgl. HKM 2012). So sind die Inhalte nicht mehr als nebeneinanderstehende Module, sondern aufeinander aufbauend formuliert. Schlagwortartige Auflistungen von Inhalten (z. B. „Methoden zur Raumwahrnehmung“, „kompetenzorientierte Lern- und Leistungsaufgaben“; HKM 2012), sind Elaborationen gewichen (z. B. State oft Art eines fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen kompetenz- und basiskonzeptuellen Unterrichtes (M-U-Beziehungen, Raumkonzepte, Nachhaltigkeit, Maßstab, System), Berücksichtigung fachdidaktischen Prinzipien (z. B. dort exemplarisch benannte Problem- und Wissenschaftsorientierung, Exemplarität). Explizite Rückbezüge zu fachbezogenen Rahmendokumenten, die die erste Phase fokussieren, sind anhand des Modulcurriculums nicht offensichtlich erkennbar, wie es beispielsweise im (fachunbezogenen) Kerncurriculum in NRW als Neuerung der Fall ist (MSB NRW 2021; s. o.).

(REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021; STRIETHOLT, TERHART 2009).¹¹⁸ Während bundesweit durch die KMK und landesweit durch entsprechende Ministerien zumindest vereinheitlichende Dokumente existieren, gilt exemplarisch ohne Vollständigkeitsanspruch dargestellt für Bundesländer: Es zeigen sich innerhalb der kleinen Systeme mit einer hohen Anzahl von dezentralen ausbildenden Institutionen viele Unterschiede.

Im Gesamten sind durch die Standards für die Lehrkräftebildung sowie fachbezogene Dokumente Zielvorstellungen der Lehrkräftebildung bildungspolitisch fixiert. Damit existiert eine phasenübergreifende Vorgabe, die einen kumulativen Kompetenzaufbau als gemeinsame Aufgabe den jeweiligen Institutionen übergibt (KMK 2004/2019). Dadurch erfolge mittels der bildungspolitischen Vorgaben eine pragmatische Überbrückung (PASTERNAK ET AL. 2017). So wird in einem Teil des Diskurses betont, dass normativ divergierende Verständnisse sowie Interessenslagen (z. B. zwischen Universitäten, Studienseminaren, Schulen) existieren, welche dann bereits auf der Ebene eines phasenübergreifenden Qualitätsbegriffs divergent seien (PASTERNAK ET AL. 2017). Dies zeige sich z. B. in unterschiedlichen Bildungsverständnissen (z. B. partikularistischen und universalistischen) oder unterschiedlichen Zielsetzungen für Praxisphasen.¹¹⁹

Reflexion

Mit Blick auf das zentrierte Konstrukt zeigt sich auf Landesebene zudem ein Bedeutungszuwachs in den aktuell gültigen Fassungen der jeweiligen Bundesländer (HAGEMANN 2023). Dies deutet sich auch in den Kerncurricula der dargestellten Bundesländer Hessen und NRW an, in welchen dem Konstrukt jeweils explizit ein hoher Stellenwert zugesprochen wird.¹²⁰ So erfolgt eine Ausweisung der „Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion [als] eine besonders wichtige Grundlage für professionelles Handeln“ (HKM 2023, S. 3). Die „Selbstreflexivität“ (MSB 2021, S. 4) zur Anforderungsbewältigung der Berufstätigkeit wird dabei in beiden Bundesländern bereits im Vorwort hervorgehoben (vgl. HKM 2023; MSB 2021). Hierbei wird der Vorbereitungsdienst als „optimale Gelegenheit, um eine solche Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion aufzubauen und somit eine enorm wichtige Grundlage für den ganzen Berufsverlauf zu legen“ (HKM 2023, S. 4) gerahmt.

In Hessen wird die Zielstellung professioneller Kompetenz in der zweiten Phase unterteilt in zwei Kompetenzbereiche – einen unmittelbar handlungsbezogenen und einen (auch retrospektiven)

¹¹⁸ So geht in jedem zweiten Dokument beispielsweise nicht hervor, wie Beurteilungen en Detail vonstattengehen (Kap. 2.3.3).

¹¹⁹ So wird bspw. mit Blick auf das Praxissemester betont, dass als Zielperspektiven Auffassungen zwischen „theoretischer Reflexionsfähigkeit“ und am anderen Ende des Pols Vorstellungen zu schulpraktischen Phasen bestehen, die eher den Erwerb praktischen Handlungswissens als Zielperspektive ansehen (WEYLAND, WITTMANN 2010), was sich auch bei Geographiefachleitenden andeutet (FISCHER 2022A).

¹²⁰ Zum Zeitpunkt der Erhebung lag in Hessen noch kein Kerncurriculum vor, was sich im Rahmen der Novellierung der Lehrkräftebildung änderte (HKM 2023). In Nordrhein-Westfalen existieren mehrere, aktualisierte Auflagen landesweit gültiger Kerncurricula für die zweite Phase (MSB 2016/2019; 2021A).

analytisch-reflexiven Aspekt. Dabei wird ein Teilbereich professioneller Kompetenz explizit unter dem Fokus von Reflexion gesehen: So wird die „professionelle Reflexionskompetenz“ neben der „professionellen Handlungskompetenz“ (ebd., S. 5) herausgestellt und deren wechselseitige Beziehung betont. Eine professionell agierende Lehrkraft ist sowohl fähig „komplexe berufliche Situationen zu bewältigen“ (= Handlungsaspekt) als auch mit der Fähigkeit des Fokussierens auf den Reflexionsaspekt von Kompetenz ausgestattet und bereit „eigene(n) berufliche(n) Haltungen, Erfahrungen, Erlebnisse und Kompetenzen sowie die eigene Entwicklung zu analysieren mit dem Ziel, sich als professionelle Lehrkraft weiterzuentwickeln. Neben der Verbesserung, Erweiterung und Stabilisierung der eigenen Professionalität als Lehrkraft steht ausdrücklich auch die Verbesserung der Qualität von Unterricht sowie der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Reflexionsprozesse“ (HKM 2023, S. 6 angelehnt an HÄCKER 2017; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019).¹²¹

In NRW erfolgt die explizite Ausweisung und Relevanzsetzung in Form der Ausweisung der „(Selbst-)Reflexivität“ über die einzelnen Handlungsfelder hinweg als Querschnittsperspektive. Diese bezieht sich u. a. auf das Betrachten des individuellen Kompetenzzuwachses im Abgleich mit den Standards („Handlungsfelder“; s. Abschnitt Landesweite Vorgaben) (MSB 2021, S. 4; Herv. i. O.):

„Ziel der schulpraktischen Lehrerausbildung ist es, die LAA [Lehramtsanwärter*Innen] in der Professionalisierung des eigenen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns unter den besonderen Anforderungen des 21. Jahrhunderts zu unterstützen. Dazu ist eine beständig praktizierte Selbstreflexivität gefordert, indem die enge wechselseitige Beziehung von beruflichen Handlungsfeldern mit kontinuierlichem Blick auf das Ganze erschlossen und mit dem eigenen Kompetenzaufbau in der Ausbildung abgeglichen wird.“

Zusätzlich erfolgt eine hervorgehobene Ausweisung der Professionalisierung in einem Professionalisierungsverständnis als individuell-personalisierte, lebenslange Aufgabe, welche von angehenden Lehrkräften als selbstverantworteter Kompetenzerwerbsprozess mit Rekurs auf die erste Phase der Lehrkräftebildung erfolgen soll (MSB NRW 2021; S. 5):

„Lernen vor dem Hintergrund der eigenen Berufsbiografie setzt voraus, dass LAA relevante berufsbezogene Erfahrungen machen, diese mit Rekurs auf gesicherte fachliche, (fach-) didaktische und pädagogische Bezüge reflektieren und bewerten.“

Hiermit werden neben berufsbiographischen und schulpraktischen Erfahrungen als Basis explizit auch fachbezogene (und generische), theoretisch-empirische Perspektiven in Wert gesetzt, die als

¹²¹ Im aktuellen hessischen Kerncurriculum wird das Konstrukt explizit definiert und umfasst im breiten Sinne internale und externale Orientierungen. In NRW erfolgt keine explizite Definition, das Verständnis im Vorwort legt an dieser Stelle durch den Vorsatz des Selbst eine internale Deutung nahe.

Referenzfolie der theoriegeleiteten Praxisreflexion (KMK 2004/2019) fungieren sollen (s. auch DGfG 2010).

Insgesamt verweisen die Ausführungen auf die Tendenz, dass „Kernthemen der Bildungspolitik früher oder später auch in die Lehrerbildung Einzug erhalten“ (KUNZ, UHL 2021, S. 17). Mit Blick auf die gesamte zweite Phase erfolgt eine Betonung von reflexiv-analytischen Erwartungen (z. B. in der Rolle des „kriteriengeleitet[en] Reflektieren[s], Auswerten und daraus Konsequenzen für die Weiterarbeit ziehen“ (MSB 2021, S. 7). Dabei wird auch die Bedeutung fachbezogener Aspekte explizit herausgestellt (z. B. indem angehende Lehrkräfte „Erfahrungen vor dem Hintergrund fachlicher, fachdidaktischer Bezüge reflektieren und bewerten“ sollen (MSB 2021, S. 4) oder „fachdidaktische Kriterien“ nutzen sollen (HKM 2023). Durch die Bezeichnung als „Leitgedanke“ der zweiten Phase (MSB 2021) bzw. als ein Hauptelement professioneller Kompetenz (HKM 2023) zeigt sich Anerkennung, gleichzeitig lassen die Formulierungen Deutungsspielraum.

2.2.4 Übergänge und Progression zwischen erster und zweiter Phase

Konsequente Gedanken zur Ausgestaltung der ersten und zweiten Phase

Mit Blick auf eine kohärente und konsequente Ausgestaltung lassen sich die folgenden Aspekte herausstellen: Der Zusammenhang von Theorie und schulischer Praxis ist bildungspolitisch verankert.

Zunächst kann festgestellt werden, dass beide Phasen unterschiedliche Schwerpunkte und eigene Referenzsysteme besitzen. Von universitärer Seite ausgehend soll die Anschlussfähigkeit eines zu bestimmenden Professionswissens für die zweite Phase garantiert werden. Zudem soll eine formell-strukturelle Phasenabstimmung (CRAMER 2020) insofern erfolgen, dass angehende Lehrkräfte die Möglichkeit zur Verwirklichung eines „systematischen, kumulativen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau[s]“ haben (ebd., S. 4).

Hierbei kommt der ersten Phase die Funktion zu, grundlegende (fach-)inhaltliche und methodische Kompetenzen zu vermitteln (DGfG 2010; Kap. 2.2.3). Diese sollen in der zweiten Phase aufgegriffen werden. So solle sich diese rückbezüglich dem berufsrelevanten wissenschaftlich fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissen als auch den im Rahmen des Studiums grundlegend aufgebauten forschungsbezogenen Erfahrungen der Studierenden bedienen. Überdies sollen erweiternde Impulse der Forschung zur Weiterentwicklung des Schulsystems sowie zur individuellen Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte genutzt werden (KMK 2012/2019; TERHART 2007).

Als Notwendigkeit hierfür wird aus der ersten Phase ein bestehendes, präzises und einheitlich formuliertes Fundament als verlässliche Basis betont (DGfG 2010). Diesbezüglich wird herausgestellt,

dass es besonders kritisch sei, wenn universitäre Inhalte als wenig genutzt bis wenig nützlich durch einen Wahrnehmungsfilter der zweiten Phase verpuffen (ABS, ANDERSON-PARK 2020).¹²² Daher müsse sich im Rahmen der ersten Phase an Gegenständen orientiert werden, die einerseits für die Berufsausübung notwendig sind und andererseits auf die kontinuierliche Weiterbildung im Berufsleben sowie den „informierten Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis“ vorbereiten (BAUMERT ET AL. 2007, S. 30). Für die zweite Phase soll damit ermöglicht werden, an einen Kanon bekannter „Theorien, Kompetenzen, Reflexionsformen, die Fortsetzung bereits bekannter Themen sowie die Nutzung einer gemeinsamen Wissensbasis“ anzudocken¹²³ (WEBER, CZERWENKA 2021, S. 255).

„Praxisreflexionen“ als Exempel einer kohärenten Lehrkräftebildung

Der Kohärenz Gedanke spiegelt sich auch im phasenübergreifend relevanten Konstrukt der Reflexion wider. Dies wird im Folgenden hinsichtlich der „**Praxisreflexion**“ (FACH-OVERHOFF 2019, S. 358; REINTJES, BELLENBERG 2017) skizziert. Diese Praxisreflexion soll in den schulischen Praxisphasen kontinuierlich von einem Eignungs- und Orientierungspraktikum über Praktika bzw. das Praxissemester bis hin zur zweiten Phase erfolgen (Abb. 5).

¹²² Gleichzeitig konstatiert bspw. die Gesellschaft für Fachdidaktik (= GFD) (2016, S. 1) im Rahmen eines Positionspapiers, dass „Erträge [aus Forschung; Anmerkung der Verfasserin] jedoch zuweilen nur unzureichend wahrgenommen und genutzt“ werden. Auch wird im Rahmen der geographiedidaktischen Wissenschaftscommunity diskutiert, inwiefern bspw. Forschungsergebnisse angehende Lehrkräfte durch einen hohen Abstraktionsgrad abschrecken bzw. diese für die Praxis als irrelevant erlebt werden (FEULNER, OHL, HÖRMANN 2015). Dafür sprechen Wahrnehmungen wie jene einer „gewissen Blindheit der Anforderungen der Schulpraxis“ (FISCHER 2022A, S. 148).

¹²³ Dies wird allerdings von verschiedenen Akteur*innen in Teilen defizitär erlebt (FISCHER 2022A; HEMMER, HEMMER 2000) Zur Kritik der Umsetzung vgl. TERHART 2004. Für die Geographiedidaktik s. FISCHER (2021; 2022A, B). Der Autor bietet einen Beitrag für die Geographiedidaktik zum Forschungsstand der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auch mit Blick auf das Kohärenzerleben aus dem Blickwinkel von Fachleitenden. Zudem finden sich erste Vorschläge zur Ausweisung bspw. bei HEMMER und HEMMER (2000, S. 86), die als Aufgabe der Fachdidaktik eine Ausbalancierung zwischen der Forderung nach stärkerer Praxisorientierung bei gleichzeitiger Berücksichtigung von „Theoriegeleitetheit und Reflexion“ als konstituierende Elemente der universitären ersten Phase anzustoßen empfehlen (HEMMER, HEMMER 2000, S. 86).



Abbildung 5 Kontinuierliche Praxisreflexion als phasenübergreifendes Professionalisierungselement (eigene Darstellung in Anlehnung an FACH-OVERHOFF 2019, S. 358).

So soll zunächst eine grundsätzliche Eignung zu Beginn der ersten Phase (z. B. Berufswahlmotive, personelle Hürden und Ressourcen für die zukünftige Berufsausübung etc.) über eine Ausdifferenzierung eines professionellen Selbstkonzepts in verlängerten Praxisphasen (z. B. forschende Haltung gegenüber eigenem Unterrichten) zum Leitbild der eigenverantwortlich lernenden Lehrkraft werden (Kap. 2.1.2). Gemäß des kumulativ-fortschreitenden Professionalisierungsprozesses (KMK 2004/2019) stehen insgesamt jeweils andere Schwerpunkte im Fokus, die aufeinander aufbauend als Erweiterungen des jeweils vorherigen in zunehmender Komplexität konzeptualisiert sind. So adaptieren LEONHARD und RIHM (2011, S. 247) für Studierende bspw. Modellierungen in hoher Tiefe (Kap. 2.1.3), z.B. hinsichtlich der Einnahme abstrakterer moralischer Perspektiven, da diese „so anspruchsvoll sind, dass sie bei Studienanfängern (in Praxisphasen) nicht unmittelbar zu erwarten sind“ mit Verweis auf Reflexionskompetenz in langfristiger Anbahnung zu denken sind (ebd.). Andere Studien bleiben allerdings in Bezug auf entsprechende Modellierung näher an den ursprünglichen Überlegungen zur Tiefe und drücken zumindest mittelbar eine Erwartungshaltung an das Vorkommen solcher abstrakteren Perspektiven aus (vgl. RIEL 2022). Entsprechend deutet sich hier erneut eine unterschiedliche Erwartung der Qualität von Reflexionen¹²⁴ (Kap. 2.1.3) von angehenden Lehrkräften an. Entsprechend bildungspolitischer Vorgaben liegt der Lehrkräftebildung eine **Progressionserwartung** im Verlauf der Lehrkräftebildung inne (s. Abb. 5: Grundsätzliche Eignung mit Orientierungsfunktion → Professionelle Passung mit Entwicklung eines eigenen Bildes → Vorbereitung zur autonomen Ausübung).

¹²⁴ S. Kap. 2.2.1 insbesondere mit Blick auf die Kritik (Stichwort: normativ, sozialpädagogische statt kognitionspsychologischer Problematik).

Analog hierzu schlägt VON AUFSCHNAITER (2023) eine Sequenzierung des Reflektieren Lernens vor (Prozessseite als Kompetenzziel; QUERVERWEIS). Hierbei wird das Erlernen eines zuvor abgestimmten Prozesses (s. Kap. 2.1.1) in einem Zuständigkeitsbereich verortet (z. B. im Bereich der Fachdidaktik), gleichzeitig über die verschiedenen Bezugsdisziplinen aufgegriffen und hierbei über den Gegenstand des Unterrichtens ausgeweitet (z. B. in den Fachwissenschaften Übungsgelegenheiten schaffen).¹²⁵ Dies kann über Prozessmodellierungen (Kap. 2.1.1; 2.1.3) unterstützt werden, die in der zweiten Phase übend aufgegriffen und vertieft werden (ebd.).

Der Grundgedanke des Erweiterns und Vertiefens spiegelt sich auch in den Standards der Bildungswissenschaften wider. Dabei wird ausgewiesen, dass die zweite Phase

- 1.) als Fortführung zur ersten Phase zu denken ist und
- 2.) die inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes entlang der Kompetenzen für die praktischen Ausbildungsabschnitte zu gestalten ist (KMK 2012/ 2019).

Entsprechend erfolgt innerhalb der Kompetenzbereiche eine weitere Untergliederung für die dort benannten theoretischen (der ersten Phase) und darauf aufbauenden praktischen Ausbildungsabschnitte (der zweiten Phase). So soll schulische Praxis in der zweiten Phase nicht mehr als Vorbereitung *auf* diese, sondern zur Schaffung von Handlungssicherheit *in* dieser fungieren (BAUMERT ET AL. 2007; PASTERNAK ET AL. 2017).

¹²⁵ Z. B. fachliche Potenziale aufgrund der Vielperspektivität des Faches (Kap. 2.1.2).

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1:

Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... • kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Mediendidaktik sowie Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von analogen und digitalen Medien in Schule und Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten. • verknüpfen wissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität. • wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus. • integrieren analoge und digitale Medien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 6 : Screenshot aus den Standards für die Lehrkräftebildung (KMK 2004/2019, S. 7).

Die stärkere Nutzungsperspektive zeigt sich in den Formulierungen der *Standards: Bildungswissenschaften* (vgl. KMK 2004/2019). So finden sich für die erste Phase verstärkt Operatoren, die eher auf kognitive Aktivitäten und Wissenserwerb abzielen (z. B. „*kennen* Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität“ oder „*wissen* was bei der Planung [...] beachtet werden muss“; s. Abb. 6; S. 7), während für die zweite Phase eher handlungsfokussierte, umsetzende Aktivitäten (z. B. „*überprüfen* die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler“; S. 7; „*nutzen* Rückmeldung anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren“, „*praktizieren* kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.“; S. 13) genannt werden.

Unterschiedliche Referenzsysteme schaffen unterschiedliche Schwerpunkte

Trotz der bildungspolitischen Verankerung der konsekutiven Verzahnung der ersten und zweiten Phase zeigen sich zwischen beiden Phasen auch unterschiedliche Logiken, die eine Verzahnung behindern können. Anhand dieser Logiken weisen beide Phasen auf einer formell-strukturellen Ebene jeweils besondere Stärken auf, was eine Untergliederung in mehrere Phasen überhaupt legitimiert (BAUMERT ET AL. 2007). Folglich gelten die Stärken als nicht austauschbar und legen auf das identische Ziel – einer professionell agierenden Lehrkraft – unterschiedliche Blickwinkel. In der Präambel der *Standards für die Lehrkräftebildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004/2019, S. 4) wird diese unterschiedliche Fokussierung verdeutlicht:

„ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen.“

Angedeutet sind darin zwei Referenzsysteme, in welche die verschiedenen Professionalisierungsorte – Studienseminar, Universität und Schulpraxis – mehr oder weniger stark eingebunden sind. Eine Modellierung dieser Referenzsysteme stellt jene dar, welche eine Grenzziehung zwischen dem System der **Berufspraxis** von jenem der **Wissenschaftspraxis** vornimmt (vgl. DEWE, FERCHHOFF, RADTKE 1992; LEONHARD 2020; Tab. 2). Diese Systeme unterscheiden sich kategorial. So bringen sie grundlegend verschiedene Eigenschaften mit, verfügen systemimmanent über unterschiedliche Anreizsysteme, Verhaltenslogiken und bringt damit auch spezifische Besonderheiten mit sich (vgl. DEWE, FERCHHOFF, RADTKE 1992; FEDERHOFER, THEODORSEN 2021; LEONHARD 2020).¹²⁶

Ein detaillierter Blick auf jene eröffnet die Diskussion um diese Stärken und ermöglicht gleichzeitig einen Realismus hinsichtlich phasenbezogener Erwartungen (in Anlehnung an LEONHARD 2020). Aufgrund des Schwerpunkts dieser Arbeit auf reflexiv-analytische Prozesse im retrospektiven Sprechen über Unterricht, erfolgen die Ausführungen hinsichtlich dessen: So besitzen die beiden Systeme unterschiedliche Erfolgskriterien und fokussieren in der Rückschau auf Unterricht („reflection-on-action“) unterschiedliche Aspekte (LEONHARD 2020).

¹²⁶ Das Verhältnis der Bezugssysteme ist asymmetrisch. S. hierzu inklusive Vorschläge zur Überbrückung am norwegischen Beispiel FEDERHOFER, THEODORSEN (2021), FISCHER (2022c).

Tabelle 2 Lehrkräftebildung im berufspraktischem- und wissenschaftspraktischem System (in Anlehnung an DEWE, FERCHHOFF, RADTKE 1992; DZENGEL 2016; LEONHARD 2020; MOSER 2022; NEUWEG 2005)

	Berufspraxis „know how“	Wissenschaftspraxis „know what“
Erfolgskriterium	Angemessenheit „what works“	Geltung der Aussage wie ist es „wirklich“?
Bezugnahme auf Situation	Kultur der Einlassung Konstruktiv und praktisch	Kultur der Distanz Analytisch
Zielebene	situativ problemlösendes Handeln (Gewissheit) via professionelles Erfahrungswissen und Instruktion	universell problemaufwerfende Auseinandersetzung (Zweifeln) via wissenschaftlichem Diskurs
Rückschau auf Unterricht (= „reflection-on-action“)	Evaluativ und lösungsorientiert	Daten- und methodengestützte Analyse

Das Referenzsystem wissenschaftlicher Praxis ist an *Wahrheit* orientiert. In einen *analytischen* Modus werden *universelle Erkenntnisse* angestrebt (= „know what“), welche über spezifische (Unterrichts-) situationen hinaus Gültigkeitsanspruch haben. Aus forschungsbezogenem Blickwinkel erfolgt der Prozess in der Rückschau auf Unterricht kontrolliert, d. h. als „daten- und methodengestützte“ Analyse, (indem bspw. Transkriptausschnitte oder Videovignetten inhaltsanalytisch betrachtet werden) (LEONHARD 2020). Entsprechend steht der Rückgriff auf Unterricht im Rahmen des universitären Praxissemesters¹²⁷ unter dem „Primat des Theoretischen“ (WEYLAND, WITTMANN 2010, S. 56).¹²⁸ Der Bezug auf Praxis erfolgt hierbei unter erkenntnisbezogenem Blickwinkel und fungiert vorrangig zum konzeptionell-analytischen Verständnis (BAUMERT ET AL. 2007) der Unterrichtspraxis (= vom Schwerpunkt Theorie die schulische Praxis erschließen; KMK 2004/2019).

Insgesamt wird dabei sowohl der Aufbau einer „theoretischen Reflexionsfähigkeit“, z. B. im Modus der *analytischen Distanzierung* in Form einer theoretischen Begründung von Handlungen, sowie von forschungsmethodischen Fähigkeiten betont (WEYLAND, WITTMANN 2010). Folglich wird der schulpraxisnahe Anteil im Rahmen der ersten Phase ausdrücklich *nicht* unter einem berufspraktischen Blickwinkel einer „handelnd-pragmatischen Perspektive[n]“ gedeutet (ebd., S. 20). Letztere würde sich beispielsweise in der praktischen Handlungsfähigkeit in konkreten Situationen bzw. einer Einübung in die Unterrichtspraxis zeigen (z. B. Einübung in die Lehrkräfterolle oder Abläufe des Unterrichts).

¹²⁷ Die Mehrheit der Bundesländer verfolgen das Ziel, Professionalisierungsprozesse innerhalb von Praxisphasen zu initiieren.

¹²⁸ Im Rahmen der Expertise wird sich ebenfalls auf Bezugssystem/ Referenzsysteme bezogen: Wissenschaft, Praxis, Person. Die Modellierung unterscheidet sich von der vorherig dargestellten nach DEWE (1992), nutzt aber in Teilen ähnliche Begrifflichkeiten. Diese sind allerdings wahrscheinlich nicht unmittelbar gleichzusetzen.

Dieses aufgebaute berufsrelevante Wissen sowie konzeptionell-analytisches Verstehen der schulischen Praxis (= Vorbereitung *auf*; BAUMERT ET AL. 2007) soll entsprechend des Progressionsgedankens in der **zweiten Phase** mittels **reflexiver Ausbildungspraxis** erweitert werden – allerdings mit erweitertem Fokus. Demnach solle überdies die „Erarbeitung und Einübung unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinen“ (KOSINÁR 2014, S. 105) bzw. „erste Routinisierung auf Basis der erlangten Kenntnisse im Studium“ (PASTERNAK ET AL. 2017, S. 21) anvisiert werden. Die Umsetzung dessen solle dann im Sinne „reflexionsbezogene[r] Handlungskompetenzen“ erfolgen und zu **Handlungssicherheit** in dieser Praxis führen (BAUMERT ET AL. 2007, S. 6). Wenngleich der Erwerb von theoretischem Wissen in beide Phasen verortet wird (FAATH-BECKER, KÖNIGSTEIN 2024), stehen im Zentrum der zweiten Phase praktisches Wissen und Können (BAUMERT ET AL. 2007).

In der im höheren Anteil zur zweiten Phase dazugehörigen **Berufspraxis** stellt das Erfolgskriterium *Angemessenheit* dar. Der Sinngehalt ist damit ein „*konstruktiv-praktischer*“ (MOSER 2022, S. 30). Innerhalb der Logik¹²⁹ werde vorzugsweise verstanden, was brauchbar und nützlich ist (= „know how“). So lässt sich der Modus beruflicher Praxis in der Rückschau auf Unterricht als eine „*evaluativ und lösungsorientierte Auswertung*“ (LEONHARD 2020, S. 21) bezeichnen. Diese Perspektive auf Unterricht sei primär darauf gerichtet handlungsentlastend auf Unterrichtspraxis zurückzublicken und diesen auszuwerten, primär entlang des Erfolgskriteriums der Angemessenheit (= „What works“). Statt „theoretisch[e] vertieft[e] Reflexion“ sei es möglich „die für die Fortsetzung des Unterrichts notwendige[n] Einsichten auch ohne wissenschaftliche Theorie zu erzielen“, da durch die Rückwendung „genügend Hinweise auf das Ausmaß der Notwendigkeit, am Unterricht etwas zu ändern“ geliefert würden, so dass man, „wenn es geklappt hat, (...) beruhigt fortfahren [könne] wie bisher“ (LEONHARD 2020, S. 21). Das bedeutet, dass eher pragmatische Lösungen und handlungsrelevante Einsichten anstelle theoretischer Fundierung zentriert werden. Den Modus begleiten Leitfragen zur Auswertung von Unterricht (z. B. hinsichtlich des Vergleichs von Planung und Verlauf, Lernzielerreichung etc.) (ebd.).

¹²⁹ Aus dem jeweiligen System heraus auf den Gegenstand des Unterrichtens blickend existieren dann unterschiedliche Perspektiven. Über die Systemgrenzen hinweg zeigen sich durch die operationale Geschlossenheit von den beiden Systemen potenzielle Verständigungsschwierigkeiten (LUHMANN 2020). Aussagen von Akteur*Innen im jeweiligen System müssen vor dem Hintergrund der jeweiligen Erfolgskriterien interpretiert werden. Wenn Lehrkräftebildung nicht „zwischen Theorie und Praxis“, sondern ausgehend von der Differenz in „zwei Praxen“, gedacht wird, lässt sich dies zur vertieften Einordnung und damit der deutlicheren Herausarbeitung von Charakteristika nutzen (LEONHARD 2020). Mit Blick auf Kohärenz sollte Differenzbewusstsein als Voraussetzung von Abstimmung und Kooperation als Ausgangspunkt von phasenspezifischen Überlegungen genommen werden (BAUMERT ET AL. 2007).

„Pädagogische Reflexion“¹³⁰ als Phasenpotenzial in Studienseminar und UNB

Für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte existieren normative Setzungen seitens der Bildungspolitik als Zielvorgaben. Aus dem Blickwinkel von Geographiefachleitenden nehmen diese eine Diffusion der Zuständigkeiten zwischen erster und zweiter Phase wahr (FISCHER, 2022B). So stellen sich Fachleitende bspw. die Frage nach der Verteilung von Inhaltsbereichen und es herrscht partiell Uneinigkeit unter den Fachleitenden über die Verortung der Fachdidaktik. Ein Teil plädiert für eine Stärkung der Fachdidaktik in der ersten Phase, während andere eine Verschiebung in die zweite Phase bevorzugen (FISCHER, 2022C) und diese damit verstärkt als Element ihrer Praxis deuten. Die Zielsetzungen, welche den jeweiligen Phasen zugeschrieben werden, stellen sich für diese zudem oft unklar und als abstrahiert formuliert heraus, was der Autor der Studie als Hinweis auf Klärungsbedarf deutet (FISCHER, 2022B). Einen Dialog auf Augenhöhe zwischen den Phasen wird von Fachleitenden zumindest teilweise in Frage gestellt (FISCHER 2022B; JAKOBS ET AL. 2023). Insgesamt werden die beiden Phasen in Teilen gar als „getrennte Welten“ (TERHART 2007, S. 521) bezeichnet.

Mit Blick auf die zweite Phase wird herausgestellt, dass für diese sowohl erfahrungsbasiert-handelnde als auch wissenschaftlich-reflexive Elemente des theoretisch gestützten-reflexiven Lernens konstituierend seien (REINTJES, BELLENBERG 2017). Dabei findet am Studienseminar weder Schule noch Wissenschaft statt. Es könne sich als Alleinstellungsmerkmal des Studienseminars „unabhängig von den Eigenlogiken eines auf den verschiedenen Fachwissenschaften aufbauenden Studiums und unabhängig von den Eigenlogiken einer auf eingespielten Routinen aufbauenden pädagogischen Praxis [sich dieses] ausschließlich dem ihr zugeteilten Auftrag – der Lehrerausbildung – zuwenden“ (ebd., S. 78). Hieraus ergibt sich allerdings auch eine strukturelle Herausforderung: So hat das Studienseminar keine dieser ausschließlich konstituierenden Orientierung entsprechend der Referenzsysteme, über die eine Begrenzung der Kommunikation erschließbar wird (ebd.) Insbesondere mit Fokus auf das Studienseminar wird dieses regelmäßig *zwischen*¹³¹ der eher theorieorientierten Universität und der eher berufspraktischen Ausübung verortet (HOF, HENNEMANN 2013; KUNZ, UHL 2021; MERZYN 2021; NICOLAS, HERZIG 2013; TERHART 2007). Dies deutet sich auch seitens der normativen Setzung der KMK (2012/2019) an, die auf personeller Ebene die Lehrkräftebildner*innen als zentral Agierende des formell-institutionalisierten Lernens der zweiten Phase den Expert*innenstatus für *beide* Bezugssysteme zuweist.¹³² Damit werden diese sinnbildlich mehrsprachig konstruiert. Hieraus ergibt sich in Anlehnung an SOJA (1996) ein „third space“, der sich durch die unterschiedlichen Anforderungen und Zielsetzungen der beiden Systeme (s. o.) konstituiert. Sowohl Fragen mit wissenschaftlichem

¹³⁰ DZENGEL (2016, S. 86).

¹³¹ Analog zu LEONHARD (2020) kann man dieses aus in zwei Praxen denken.

¹³² Gleichzeitig wird regelmäßig mehr oder weniger explizit verbalisiert oder implizit rekonstruiert, dass Lehrkräftebildner*innen in ihrem Selbstverständnis differieren (vgl. FISCHER 2022A; JAKOBS ET AL. 2021; MERZYN 2021).

Geltungsanspruch als auch jene von unmittelbarer handlungspraktischer Relevanz sollten demnach bearbeitet werden (DZENGEL 2016).

Dieser Logik folgend lässt sich der Zugriff auf Praxis im institutionalisierten Setting der UNB als Schnittstelle festhalten, an der potenziell sowohl die theoretische Durchdringung, vor dem Hintergrund des Differenzbewusstseins der Ausgangsbedingungen, als auch jene Entwicklung von berufspraktischen Perspektiven, welche „operativ hilfreich sind“ (LEONHARD 2020, S. 23), berücksichtigt werden. Folglich würden Lehrkräftebildner*innen „systematisch vor der Frage [stehen], ob sich ihre intellektuelle Beteiligung am Seminar [und damit auch an UNB] eher am normativ-praktischen Pol (einer lösungsorientierten Hinwendung zum Gegenstand) oder eher am diskursiv-zukunftsoffenen (einer problemaufwerfenden Hinwendung zum Gegenstand) orientieren soll.“ (DZENGEL 2016, S. 79).¹³³ Als institutionalisiertes Element in Anbindung an Studienseminare handelt es sich im Kontext dessen allerdings um Professionalisierungssettings analog zur ersten Phase (WEYLAND, WITTMANN 2010). Professionalität zeigt sich gemäß der vorangestellten Modellierung schließlich darin, dass *sowohl* Wahrheit als auch Angemessenheit als Referenzrahmen fungiere (DEWE 1992).

Von den phasenbezogenen Schwerpunkten ausgehend, wären die Modi der daten- und methodengestützten Analyse sowie forschungsnaher Fähigkeiten (als Alleinstellungsmerkmal des Referenzsystems Wissenschaft; LEONHARD 2020) nicht die primär zentrierten Bereiche der zweiten Phase, da man „die dafür erforderlichen Fähigkeiten expertenhaft dort [an der Universität] und vor allem dort erwerben kann“ (ebd., S. 23).¹³⁴ Zudem unterscheiden sich neben personengebundener Expertise auch die Bedingungen. Damit müsste die berufliche Praxis nicht zwangsläufig „elaborierte Theoriebezüge“ (in Abgrenzung zum mit Zeit und methodisch kontrollierten Modus der Wissenschaft) herstellen (LEONHARD 2020, S. 24).¹³⁵ Trotz dessen müsste der Herausforderung begegnet werden, „relevante Forschungsergebnisse als Orientierung für Handlungsplanung, als kritisches Korrektiv und zur distanzierenden Reflexion für die Handlungspraxis der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu verwenden“ (BAUMERT ET AL. 2007, S. 31). Gemeint ist damit ein Gegenentwurf zur Praxis des Treffens von Entscheidungen alleinig auf Basis von Erfahrungen und subjektiven Überzeugungen (TREMPER, HETMANEK, WECKER, KIESEWETTER, WERMELT, FISCHER, FISCHER, GRÄSEL 2015, s. auch Kap: 2.1.2). Ähnlich argumentieren Autor*innen einer evidenzbasierten Praxis, die eine Art von Fischen im eigenen Teich und damit die Herausforderung der Tradierung durch common sense betonen (vgl. BAUER, RENKL, PRENZL 2015). Hierbei wird vor allem herausgestellt, dass nicht jegliches Agieren auf Evidenz basieren könne, allerdings als minimaler Anspruch die Anforderung bestehe, nicht im Widerspruch zu bestehendem

¹³³ Vgl. CRAMER (2020).

¹³⁴ Wenngleich diese im konsekutiven Sinne wie im vorherigen Abschnitt skizziert durchaus erweiterbar sind.

¹³⁵ Gleichzeitig ziele die Wissenschaftspraxis nicht primär „auf die Bereitstellung bewährter Lösungen“ (ebd., S. 24) ab. Diese Differenzierung könne daher gegenseitige Anerkennung für konstruktive Zusammenarbeit liefern.

Wissen oder in absichtsvoller Ignoranz entgegen dieses zu Agieren.¹³⁶ Auch im Ansatz der Metareflexivität (CRAMER 2019, 2020, 2023)¹³⁷ wird grundsätzlich¹³⁸ analog argumentiert: Professionelles und intuitives Handeln werden hierbei gegenübergestellt. Während ersteres mit Referenz auf wissenschaftliche Bezugssysteme (= „exemplarisch-typisierende Deutungen“, d. h. wiederholt gewonnen und damit als stabil geltende Befunde; CRAMER 2023, S. 16) – in Verbindung steht, handelt es sich bei letzterem um Deutungen, die zwar situativ angemessen sein können, welche allerdings „*selbstrekursiv-erfahrungsbasiert*“ (CRAMER 2023, S. 16) erfolgen. Solche Deutungen seien zwar für erfolgreiches Handeln notwendig (CRAMER 2023, S. 34), allerdings alleinig nicht angemessen im Sinne von „professionell“, da die Gefahr der willkürlichen Praxis bestehe (ROTHLAND 2023). Professionelle Lehrkräfte sind folglich in der Lage sowohl unter Rekurs auf Deutungsmuster der universitären Lehrkräftebildung (= Theorie und Empirie) als auch auf situative Deutungen aus dem Handlungsfeld Schule zu rekurren. Dies erfolge unter der Gewissheit von Ungewissheit, also, dass „Praxis immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die *eine richtige* [herv. Im Original] Handlungsentscheidung gibt“ (CRAMER 2020, S. 207 zit. in CRAMER 2023, S. 17).

Durch den hohen Personenbezug, welcher in Langzeitbegleitung in stabileren Bezugsgruppen stattfindet (STILLER 2006), erweitern sich zudem begleitete personenbezogene Potenziale (z. B. hinsichtlich des Modus der „biographischen Selbstreflexion“; LEONHARD 2020).¹³⁹ Hierbei können durch die Möglichkeit eines über einen längeren Zeitraum begleitete berufsnahe Lernangebot zur (Weiter-) Entwicklung in der alltäglichen Schulpraxis (BÖLTING, THOMAS 2007; MERZYN 2021) Lehrkräfte *individuell gefördert* werden. So lassen sich Erweiterungen des persönlichen Handlungsspielraums vornehmen. Stärken der zweiten Phase werden dann in der reflexiven Fallarbeit an eigenen Erfahrungen ansetzend und im Feedback ergänzt durch Lehrkräftebildner*innen verortet (BAUMERT ET AL. 2007) (Kap. 2.3.3).

Dann müsste die Distanzierung von und die Einlassung auf schulische Praxis als Potenzial in Relevanz gesetzt werden. Dieser, als „pädagogische Reflexion“, bezeichnete Weg bedeutet praktisch, dass „Angemessenheitshorizonte“ für Handlungsprobleme explizit zum Gegenstand werden, wobei der

¹³⁶ Vgl. HACKER (2017, 2019), der den Anspruch an Reflexion stellt, dass diese dem Theorie- und Empiriestand angemessen erscheint. Herausfordernd hieran ist, dass es gerade aus geographiedidaktischem Blickwinkel zu gewissen Bereichen kaum Empirie gibt (REMPFLER 2018), so dass eine Evidenzbasis nicht immer vorhanden ist.

¹³⁷ Professionelles Handeln steht hierbei mit Referenz auf wissenschaftliche Bezugssysteme – hier als „exemplarisch-typisierende Deutungen“, d. h. wiederholt gewonnen und damit als stabil geltende Befunde – in Verbindung (CRAMER 2020, 2023; ROTHLAND 2023). Diese Referenz wird als optional herausgestellt und damit vom „intuitiven“ Handeln abgegrenzt.

¹³⁸ Die Kenntnis von und Nutzung verschiedener (theoretischer und empirischer) Zugänge sowie deren kritische Inbezugsetzung vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Axiome charakterisiert im Konstrukt der Metareflexivität eine ebensolche meta-reflexive Lehrkraft (CRAMER 2023; ROTHLAND 2023). Im Vergleich zum Konstrukt der evidenzbasierten Praxis erscheint dies idealistischer.

¹³⁹ Dies schließt an das Verständnis bildungspolitischer Rahmendokumente der zweiten Phase an, die dort ein expliziertes Verständnis des Lernens vor dem Hintergrund der Berufsbiographie (HKM 2023; MSB 2021) (Kap. Reflexion und Analyse in Dokumenten Zielstellungen) anlegen. Gleichzeitig existieren hierzu auch Coaching-Konzepte innerhalb verschiedener Bundesländer, die in die zweite Phase integriert werden (Abb. kohärente Praxisreflexion) (vgl. KRÄCHTER 2018).

gedankenexperimentelle Entwurf „hypothetischer pädagogischer Welten“ (Dzengel 2016, S. 86) und damit die Kontingenzsetzung (anstelle der Gefahr von Tradierung) zentriert werde.

2.2.5 Ausgewählte empirische Erkenntnisse zur zweiten Phase

Im vorherigen Abschnitt wurden die äußere und innere Struktur mit Blick auf Potenziale der (konsekutiven) Lehrkräftebildung mit einem Fokus auf die zweite Phase aufgezeigt. Dies gibt jedoch keine Auskunft über den Ist-Zustand. Daher werden im Folgenden ausgewählte Erkenntnisse zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung dargestellt. Die Darstellung erfolgt zunächst allgemein und wird auf das zentrierte Konstrukt zugespitzt.

Überblick zu bestehender Empirie

Wenngleich insgesamt ein Bedeutungszuwachs hinsichtlich der Erschließung des Forschungsfelds zu vernehmen ist, stellt die zweite Phase einen noch relativ weißen Fleck auf der Forschungslandkarte dar: So fallen evidenzbasierte Zugänge derzeit zuungunsten erfahrungsbasierter Zugänge, wie z. B. Ratgeberliteratur, aus (PEITZ, HARRING 2021).¹⁴⁰

Auch in der Geographiedidaktik ist die empirische Datenlage insgesamt noch recht gering.¹⁴¹ Gleichzeitig wird national sowie international herausgestellt, dass ein Trend hinsichtlich der geographiespezifischen Beforschung von Lehrkräften festzustellen ist (HEMMER, MEHREN, HOFFMANN 2020; VIEHRIG ET AL. 2019). Symposien wie „Auf den/die Geographielehrer/in kommt es an!“ (HGD-Symposium 2018) unterstreichen diese Forschungsrelevanz im Allgemeinen.

Voraussetzungen aus der ersten Phase

Vor dem Hintergrund des phasenübergreifenden Kompetenzaufbaus (KMK 2004/2019) stellen die Lerneingangsvoraussetzungen am Phasenübergang ein wesentliches Element für die zweite Phase dar.

Eine breite Basis an Studien stellt hierbei eine hohe Heterogenität der Voraussetzungen fest, mit welchen die angehenden Geographielehrkräfte aus der ersten Phase in die zweite Phase starten (FISCHER 2021; HEMMER, HEMMER 2000; HEMMER, OBERMAIER 2003A; HOF, HENNEMANN 2013). So heben

¹⁴⁰ Aufgrund der geringen empirischen Lage wurden folgende Entscheidungen getroffen: Es werden auch zeitlich zurückliegende Studien eingebunden. Jene Studienergebnisse sind vorsichtig vor dem Hintergrund von Neuerungen des Bildungssystems, wie die Standards der Lehrkräftebildung (KMK 2008; 2012; DGfG 2010) oder der Einführung verlängerter Praxisphasen (Kap. 2.2.3), zu interpretieren. Auch sind Spezifika und Unterschiede innerhalb der zweiten Phase zu bedenken (Kap. 2.2.1). Die Daten entsprechender Studien stammen aus verschiedenen Bundesländern, oftmals jedoch aus Nordrhein-Westfalen. Entsprechend werden aktuellere Studien soweit vorhanden mit höherer Ausführlichkeit dargestellt – z. B. stellt FISCHER (2021, 2022A, B) im Rahmen einer bundeslandübergreifenden, inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviewstudie ein Sample mit Fachleitenden für das Lehramt an Gymnasien aus zwölf Bundesländern zusammen (N= 23) mit dem Ziel die Breite der zweiten Phase abzudecken und damit eine höhere Repräsentativität zu erreichen. Teilweise werden Akteur*innen während der Berufspraxis retrospektiv zur zweiten Phase befragt, was Erinnerungsverzerrungen implizieren könnte.

¹⁴¹ Entsprechend allgemeiner Trends, nimmt die Erkenntnislage bezüglich der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auch in geographiedidaktischer Forschung zu (vgl. FISCHER 2021; 2022A, B).

deutschlandweit befragte Geographiefachleitende hohe interindividuelle Unterschiede bezüglich des fachdidaktischen und des fachlichen Wissens zu Beginn der zweiten Phase der Lehrkräftebildung hervor (FISCHER 2021). Eingegrenzt auf das Fachwissen, konstatieren diese ein Kontinuum zwischen exzellentem und mangelndem Grundlagenwissen. Differenziert nach Teilbereichen, ergeben sich ebenfalls Unterschiede: Insgesamt sei im humangeographischen Bereich höheres Wissen als in der physischen Geographie vorhanden, insbesondere im Mensch-Umwelt-Bereich offenbaren sich Schwachstellen (ebd.). Insgesamt heben die interviewten Geographiefachleitenden eine hohe Ausprägung an ausgewähltem Spezialwissen bei gleichzeitigem Fehlen einer breiten geographischen Wissensbasis, was sich mit Aussagen von bayrischen Fachleitenden deckt (vgl. HEMMER, HEMMER 2000), hervor. Zusätzlich werden im Rahmen letztgenannter Studie Defizite im Bereich der Fachdidaktik elaboriert. Diese werden spezifisch hinsichtlich unterrichtsnaher Themen (z. B. Methoden, Unterrichtsprinzipien, Lehrplankenntnisse, didaktischer Analyse und Reduktion) herausgestellt (ebd.). Diesbezüglich nehmen die bundeslandübergreifenden untersuchten Geographiefachleitenden eine zunehmende Verbesserung der Voraussetzungen des geographiedidaktischen Wissens wahr, gleichzeitig stellen diese in Abhängigkeit vom Universitätsstandort Unterschiede heraus (FISCHER 2021). Letzteres erklären Fachleitende durch das föderalistische System sowie der Spezialisierung von Standorten und personellen Spezifika.^{142,143} Anschlussfähig hieran zeigt eine Analyse von Hochschulcurricula der ersten Phase immense Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der anteilmäßigen Verteilung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften im Studium (PASTERNAK ET AL. 2017).

Zusammenfassend deutet erste Evidenz auf Verbesserungen fachbezogener Voraussetzungen für die zweite Phase aus dem Blickwinkel von Akteur*innen hin. Gleichzeitig wird konsistent über verschiedene Studien hinweg eine zumindest in Teilbereichen fehlende Übereinstimmung zwischen der Kompetenz angehender Geographielehrkräfte und der Anforderung, die an diese in der zweiten Phase gestellt werden, festgestellt (FISCHER 2021; HEMMER, HEMMER 2000; HEMMER, OBERMAIER 2003A, B; HOF, HENNEMANN 2013). Indirekt deutet sich damit an, dass die Erwartungen sowohl von Seiten der Fachleitenden als auch Geographielehrkräften zum Teil nicht erfüllt werden.

Dies verstärkt auch der bildungswissenschaftliche Blickwinkel: So lassen sich auch hier heterogene Startvoraussetzungen konstatieren (REINTJES 2007). Insgesamt werden die Befunde als ernüchternd bezeichnet, da seitens angehender Lehrkräfte mehr als 55% ungenügende bis begrenzte

¹⁴² Zum Bedarf an Perspektivenintegration und Kritik s. PILYPAITYTĖ und SILLER (2018, S. 2).

¹⁴³ S. hierzu auch die Landkarte der Geographie(didaktik), welche die vielfältigen und teils immens unterschiedlichen Schwerpunkte einzelner Standorte visualisiert (STEINBRINK, AUFENVENNE, POCHARD 2016). So existieren an fast allen Universitäten standortspezifische Curricula (HEMMER 2021). Auch die unterschiedliche Zuordnung der Geographie – an gewissen Standorten zur geisteswissenschaftlichen Fakultät (z. B. Universität Münster) an anderen zum Bereich der Naturwissenschaften (z. B. Universität Gießen), (k)eine ausgewiesenen fachdidaktischen Bereiche oder Unterschiede in der Anzahl an Professuren (DGfG 2010, S. 18), deutet dies indirekt an.

bildungswissenschaftliche Vorkenntnisse aufweisen (REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021). Als Konsequenz speziell für die zweite Phase wird herausgestellt, dass mit Blick auf die Heterogenität die „kompensatorische bzw. individuell-adaptive Aufgabe des VD (=Vorbereitungsdienst, Anm. der Verfasserin) ersichtlich (wird)“ (REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021, S. 128) entgegen den Ausweisungen der KMK (2004/2019) (Kap. 2.2.3). Hieran anschlussfähig kommen verschiedene Studien zu einem sich ergänzenden Befund: eine bessere Phasenabstimmung ist zentral (HEMMER, HEMMER 2000; HEMMER, OBERMAIER 2003A, B; HOF, HENNEMANN 2013).

Outcome der zweiten Phase

Blickt man anstelle der Eingangslage auf das Ende der zweiten Phase, so bescheinigen nach Abschluss der zweiten Phase befragte Lehrkräfte insgesamt einen Zuwachs an Professionalität im Zeitraum des Absolvierens. Dabei nehmen diese im Vergleich einen höheren Zuwachs im Fachbereich als im bildungswissenschaftlichen Bereich wahr (HEMMER, OBERMAIER 2003A). Als Erklärungsansatz hierfür werden die im Fach stattfindenden Unterrichtsbesuche herangezogen, welche damit als relevantes Setting für die fachbezogene Professionalisierung herausgestellt werden (ebd., S. 108).

Dies deckt sich mit der Sicht von Geographiefachleitenden, wenngleich diese insbesondere mit Blick auf die Geographieunterrichtsbesuche Herausforderungen bei angehenden Geographielehrkräften wahrnehmen (Kap. 2.3.4) (FISCHER 2021). Hinsichtlich der Professionalisierung erscheint ein differenzierter Blick lohnenswert: So betonen die Fachleitenden auch hier interindividuelle Unterschiede. Während einige der angehenden Geographielehrkräfte innerhalb der zweiten Phase eine steile Lernkurve absolvieren, zeige sich bei anderen eine geringfügigere Entwicklung. Befragt nach möglichen Ursachen nennen Geographiefachleitende fehlende Investitionsbereitschaft und/ oder Berufseignung. Anderen angehenden Geographielehrkräften wird hingegen – anschlussfähig an die Diversität der Wissensbasis zu Beginn der zweiten Phase – ein hohes Ausgangsniveau mit nur punktuellen Verbesserungen zugeschrieben (z.B. hinsichtlich der Effektivität der Klassenführung oder der didaktischen Reduktion) (ebd.).

Insgesamt wird die zweite Phase aus einem holistischen Blickwinkel als lernwirksam erlebt sowie im Vergleich zur ersten Phase positiver bewertet (HEMMER, OBERMAIER 2003A; HOF, HENNEMANN 2013). Geographiedidaktische Studien zur zweiten Phase untersuchen dabei bislang allerdings primär die Perspektiven von Lehrkräftebildner*innen (z. B. FISCHER 2021, 2022A, B; JAKOBS 2021; JAKOBS ET AL. 2023) sowie retrospektiv befragte Geographielehrkräfte (z. B. HEMMER, OBERMAIER 2003; HOF, HENNEMANN 2013). Ein empirisches Defizit existiert mit Blick auf die Zielgruppe angehender Geographielehrkräfte selbst. Längsschnittliche Studien, die den Entwicklungsprozess fokussieren, stellen ein Desiderat aus geographiedidaktischem Blickwinkel dar (BAUER ET AL. 2020). Daher wird im Folgenden auf einen erweiterten Kreis an bildungswissenschaftlichen Studien zurückgegriffen.

Professionalität und Kompetenzentwicklung in der zweiten Phase

Mehrere Studien stützen die professionalisierende Wirkung der zweiten Phase komplementär. Der Fokus von Studien, die eine Kompetenzentwicklung nahelegen, liegt dabei besonders auf verschiedenen Wissensfacetten im Kompetenzbereich des Unterrichtens. Im Rahmen einer breit angelegten Studie schätzen verschiedene Akteur*innen (angehende Lehrkräfte, Lehrkräftebildner*innen, Mentor*innen) die Kompetenzwahrnehmung in sämtlichen Kompetenzbereichen der Standards der Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004/2019; Kap. 2.2.3) im zeitlichen Verlauf zu vier Zeitpunkten ein. Im Perspektivenabgleich zeigt sich über jegliche Kompetenzbereiche hinweg eine Kompetenzentwicklung. Der höchste Zuwachs liegt, erwartungskonform zum Schwerpunkt der zweiten Phase, im Bereich des Unterrichtens (z. B. Ableitung von Unterrichtsthemen, Anpassung von Methoden, Realisierung von Formen selbstständigen Lernens) (SCHUBARTH, SPECK 2021). Als Einflussfaktoren werden auf struktureller Ebene curriculare Angebote (u. a. die Häufigkeit der Vermittlung gewisser Themen) sowie die Begleitung an der Schule diskutiert (ebd.). Hinsichtlich der Planungskompetenz, gemessen anhand schriftlicher Unterrichtsentwürfe, mit Fokus auf die lerngruppenspezifische Anpassung von geplanten Aufgaben, zeigt sich ebenfalls ein Zuwachs im Vergleich von Beginn und Ende des Vorbereitungsdiensts (KÖNIG, BUCHHOLTZ, DOHMEN 2015). Anschlussfähig an den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Bereich des Unterrichtens ist der Befund einer Evaluationsstudie des hessischen Vorbereitungsdienstes (DÖBRICH 2008). Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass angehende Lehrkräfte im zeitlichen Verlauf ein Anstieg an Selbstwirksamkeit erfahren, was u. a. als bedeutsame Voraussetzung für persönliche Entwicklungsbereitschaft angesehen wird (ebd.).

Reflexiv-analytische Praxen in der zweiten Phase

Hinsichtlich reflexiv-analytischer Praxen lassen sich verschiedene Erkenntnisse aufeinander beziehen. Im Rahmen einer Befragung zur ersten Phase stellen Geographiefachleitende Ausbildungsdefizite hinsichtlich der „Unterrichtsanalyse/-reflexion“ heraus (HEMMER, HEMMER 2000, S. 71), als Nebenerkenntnis wird dies allerdings nicht weiter ausgeführt. Anschlussfähig hieran ist jedoch ein Befund aus einem fachübergreifenden Blickwinkel bezüglich Reflexion in UNBen angehender Sachunterrichtslehrkräfte. Die Autor*innen stellen fest, dass das Reflexionsniveau zu Beginn der zweiten Phase insgesamt auf eher niedrigem Niveau ausgeprägt ist, zugleich auf formal-struktureller Ebene eine große Heterogenität zwischen den Einzelfällen besteht. Diese Heterogenität zeigt sich im Vorkommen von rein beschreibenden Stufen bis hin zu elaborierten Stufen (mit der Nennung von Handlungsalternativen) (WINDT, RAU, HASENKAMP, LENSKE, RUMANN 2017).

Unter Rekurs auf die Expertiseforschung (BERLINER 1987) untersuchen PLÖGER, SCHOLL und SEIFERT (2019) den Komplexitätsgrad der Informationsverarbeitung als Teildimension unterrichtsanalytischer

Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase. Im Sample sind u. a. auch angehende Geographielehrkräfte, die zu drei Messzeitpunkten videographierten Unterricht analysieren. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zuwachs analytischer Fähigkeiten im Zeitverlauf, wobei der höchste Fortschritt zu Beginn zu verzeichnen ist. Zusätzlich zeigen sich neben interindividuellen auch intraindividuelle Unterschiede, d. h. die Entwicklung verläuft nicht automatisch kontinuierlich.

Im Quasi-Längsschnitt werden überdies Studierende und angehende Lehrkräfte verglichen (PLÖGER, SCHOLL 2014). Wesentliche Unterschiede werden diesbezüglich dargelegt: Während für weite Teile der Studierenden vor allem kennzeichnend ist, dass deren Analysen *nicht* über die Beschreibung und Bewertung einzelner (sichtbarer) Situationen hinausgeht (z. B. der Ausprägungsgrad von Gesprächsanteilen der Lehrkraft), zeigen angehende Lehrkräfte der zweiten Phase höhere analytische Leistungen (z. B. indem Folgen von Handlungen antizipiert werden oder Handlungsalternativen auch mit Blick auf Tiefenstrukturen gebildet werden). Als Einflussfaktoren stellen die Autoren auf Basis einer Regressionsanalyse die beiden zentralen Lernorte bzw. deren Leistungen, wie die Betreuung an der Schule, heraus. Auf individueller Ebene erweist sich das fachliche, was das fachdidaktische umschließt, und pädagogische Wissen als Prädiktor für qualitätsvolle Ausprägungen (PLÖGER, SCHOLL, SEIFERT 2019).

Einen Zusammenhang zwischen (Professions-)Wissen und Reflexion zeigt sich auch in weiteren Studien. So stellen VOSS, WAGNER, KLUSMANN, TRAUTMANN, KUNTER (2017) heraus, dass eine höhere Bereitschaft zur Reflexion mit einem signifikanten Zuwachs im bildungswissenschaftlichen Wissen (Bereich Classroom Management) korreliert. Hieraus schlussfolgern die Autor*innen auf das lernanregende Potenzial des Reflektierens durch die aktive Verarbeitung von Erfahrungen. Die Bedeutung von Reflexion für Entwicklung deuten auch die Erkenntnisse zur zweiten Phase von KOŠINÁR (2014, 2021) an. Diese rekonstruiert im Längsschnitt eine Zunahme des Typs „aktiver Gestaltung“, der Unterrichtsbesuche als hilfreiche Beratungssituation deutet (Kap. 2.3). Jene angehenden Lehrkräfte lassen sich hierbei dadurch charakterisieren, dass sie ein entwicklungsbezogenes Professionsverständnis besitzen, was u. a. bedeutet, dass sich jene Entwicklungsziele aus der Reflexion ihrer Handlungen zusammensetzen und sie an deren Erreichung trotz aufkommender Rückschläge arbeiten. Reflexion scheint hiermit die Intensität von Erfahrungen zu medieren.

DECKER, VOSS und KUNTER (2014) zeigen zudem, dass eine Seminargestaltung, die sich durch Perspektivenvielfalt und dem Zulassen von Diskussionen auszeichnet, förderlich für die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten ist (Kap. 2.3). Befragt nach der Reflexion von Unterrichtserfahrung im Rahmen ihrer Ausbildungspraxis, stellen auch Geographiefachleitende die Integration dieser in Fachseminarsitzungen ebenfalls als wesentliches Element (z. B. im Anschluss an gemeinsame Hospitationen) heraus (FISCHER 2022b). Insbesondere auch im Rahmen von UNB, weisen diese dem

Reflektieren eine sehr hohe Bedeutsamkeit innerhalb der zweiten Phase zu. Gleichzeitig verweisen diese Geographiefachleitende darauf, dass Reflektieren aktiv gelernt werden muss. Diesbezüglich werden auch Entwicklungspotenziale in der zweiten Phase angedeutet. Insgesamt wird das Reflektieren als wesentliche Kompetenz hinsichtlich des lebenslangen Lernens herausgestellt (Kap. 2.1.2).

Zusammenfassend zeigt sich die zweite Phase für das zentrierte Konstrukt in doppelter Hinsicht dynamisch. Einerseits existieren Hinweise auf die Entwicklung von Aspekten reflexiv-analytischer Praxen, andererseits zeigen sich Entwicklungen, welche mit Reflexion in Verbindung stehen. Jene hebt sich als Forschungsstand wiederkehrend – gemeinsam mit der (Qualität) der schulischen Betreuung durch die Ausbildungsschule – als auch auf die Entwicklung der angehenden Lehrkräfte einflussnehmend hervor.

Mit Blick auf die institutionalisierten UNB der zweiten Phase zeigt eine Dokumentenanalyse von öffentlich zugänglichen Materialien der Studienseminare, dass Reflexionskompetenz ebenfalls als eine Zielvorstellung dieser gilt (LABOTT, REINTJES 2022). Wenngleich im Rahmen des Papers kritisch angemerkt wird, dass „dezidierte Lerngelegenheiten für den Erwerb und Ausbau von ‚Reflexionskompetenz (...)‘ kaum vorhanden [seien]. Vielmehr scheint erwartet zu werden, dass ein Zuwachs von ‚Reflexionskompetenz‘ eine Begleiterscheinung von kompetenten Nachbesprechungen oder summativen schriftlichen Evaluationen eigener Unterrichtsversuche sei“ (ebd., S. 177), lassen sich Entwicklungen vermerken (z. B. im vorherigen Abschnitt skizziert) und Lerngelegenheiten auch auf weitere Formate (s. o. z. B. Seminarsitzungen; VOSS ET AL. 2017) zurückführen. Zudem besteht zumindest bei einigen Geographiefachleitenden ein Bewusstsein, dass aktive Lernprozesse notwendig sind (s. o; FISCHER 2022B) und implizite Lernprozesse skizziert werden (vgl. THIEL, KÜPER, BELLMANN 2021). Gleichzeitig bleibt offen, inwiefern die Reflexionsverständnisse jeweils einander wirklich äquivalent sind. So wird auf dezentraler Ebene der Studienseminare (Kap. 2.2.1) festgestellt, dass „das Verständnis von Reflexion (...) jeweils eigens nuanciert und nicht erkennbar an den geisteswissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs rückgebunden [ist].“ (LABOTT, REINTJES 2022, S. 177).

2.3 UNB in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung

UNBen (UNB) stellen insbesondere in der zweiten Phase ein zentrales Instrument in der Lehrkräftebildung dar. Trotz ihrer Zentralität findet sich, analog zur abschließenden Erkenntnis des vorherigen Kapitels, im wissenschaftlichen Diskurs zur UNB eine bemerkenswerte Vielfalt an Begrifflichkeiten, die zur Beschreibung des Settings verwendet werden: So werden diese auch als „Unterrichtsreflexion“ (ABS, ANDERSON-PARK 2021, S. 228), „Nachsinnen über Unterrichtshandeln“ (HEINZEL 2022, S. 18) „Unterrichtsdiagnostik“ (HELMKE 2017; HELMKE, LENSKE 2013, S. 214), „Reflexion von Unterrichtsinteraktion“ (HEINZEL 2022, S. 20), „Beobachten, Analysieren und Bewerten von Unterricht“

(FÜCHTER 2012, S. 123), „Unterrichtseinschätzungen“ (PEITZ 2021, S. 171) sowie als eine Form „den vorangegangenen Unterricht selbst zu beurteilen“ (THIEL, KÜPER, BELLMANN 2021, S. 105) bezeichnet. Mit Blick auf die kollektive Verarbeitungsform finden sich weitere Termini. So werden diese als „Feedbackgespräche“ (PEITZ 2021, S. 169) oder „Beratungsgespräche“ (Merzyn 2021, S. 45) bezeichnet. Im Kontext der Geographiedidaktik werden diese auch als Ort für Geographieunterrichtsanalysegespräche (HAUBRICH 1988; RINSCHKE 2008/2020; OTTO 2023) und zur „Fremdbeurteilung von Unterricht“ herausgestellt (OTTO 2023, S. 372).

Bevor solche mit den Termini einhergehenden Erwartungen und Anforderungen mit einem Schwerpunkt auf Unterrichtsanalyse geklärt werden (Kap. 2.3.2), nähert sich das Kapitel dem Setting zunächst über eine Ausführung der Struktur und Merkmale von UNB an (Kap. 2.3.1). Es folgt die Darlegung von Potenzialen und Herausforderungen mit dem Fokus auf das Spannungsfeld des „Lernen und Leisten“ (Kap. 2.3.3). Zuletzt erfolgt eine Darstellung des empirischen Forschungsstands zu UNB (Kap. 2.3.4).

Analog zu föderalistisch bedingten Unterschieden der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auf allgemeiner Ebene (Kap. 2.2), existieren auf dezentraler Ebene, auch mit Blick auf das spezielle Setting der UNB, Freiräume, die sich auf lokaler Ebene in einer immensen Heterogenität manifestieren: Folglich existiert für die aus der Praxis heraus entstandene Methodik der UNB (BRACK 2019) und für die dort normativ gesetzte Reflexionsaufgabe keine einheitliche theoretisch-konzeptionelle Rahmung (vgl. Kap. 2.1.1 zur Breite des Konstrukts; Kap. 2.2.1 zur heterogenen Basis der zweiten Phase).

Entsprechend erfolgen illustrierende Einblicke entlang der bereits im vorherigen Kapitel begründet dargelegten und ausgewählten Bundesländer (Kap. 2.2.1), wobei sich z. T. mittelbar genähert wird. Anschließend erfolgen weitere Darstellungen auf einer Metaebene mit Blick auf Unterrichtsanalysen. Dabei gilt erneut, dass im Rahmen dieser Arbeit keine umfassende Darstellung sämtlicher Bundesländer¹⁴⁴ und sämtlicher unterrichtsanalytischer Betrachtungsweisen geleistet werden kann.

2.3.1 Charakteristika von UNB

UNBen stellen ein **institutionalisiertes Setting** dar (REINTJES, BELLENBERG 2017). Im Rahmen der Schulvisitation entstanden die UNBen aus der Schulpraxis heraus (BRACK 2019). Vor dem Hintergrund ihrer Einbindung in die Lehrkräftebildung sind diese folglich als **Professionalisierungssetting** einzustufen (FACH-OVERHOFF 2019). Dies grenzt UNB von alltäglichen Formaten, wie z. B. das Nachbesprechen mit einer Kolleg*in in einer Pause, ab. Als ein institutionalisiertes Element der zweiten Phase, bringen diese angehende Geographielehrkräfte sowie Akteur*innen von Studienseminar und Schule zusammen (LABOTT, REINTJES 2022; LENHARD 2004; MERZYN 2021; REINTJES, BELLENBERG 2017).

¹⁴⁴ Dies ist aufgrund unzugänglicher Dokumente auch nicht möglich. Vgl. für Hessen DORSCH ET AL. (2018) und NRW LABOTT und REINTJES (2022).

UNBen stellen hierbei retrospektive Betrachtungen dar. In der gängigen Terminologie lassen sich UNBen daher als „Reflection-on-action“ (SCHÖN 1983) einordnen. Dies impliziert ein planbares, entschleunigtes, handlungsentlastendes Sprechen über Unterricht (FRAEFEL 2017), was sich von einer „Reflection-in-action“¹⁴⁵ abgrenzen lässt, die als ad hoc Prozess in der Situation konzeptualisiert ist und damit situativen Einfluss im Handlungspräsens nehmen kann (SCHÖN 1983). Reflection-on-action hingegen „comes either before or after a given situation“ (RODGERS 2002, S. 234). Somit kann kein unmittelbarer Einfluss genommen werden, jedoch mittelbar für zukünftige Situationen oder Handlungen.

Im Gegensatz zu schriftlichen Reflexionsformaten, wie Portfolios, die oft in der ersten Phase der Lehrkräftebildung dominieren, stellen **mündliche Formate**, wie UNB, das dominierende Format in der zweiten Phase dar (LABOTT, REINTJES 2022). Diese Gespräche erfolgen hierbei in der Regel erinnerungsbasiert und finden meist ohne mediale Unterstützung, wie etwa Videoaufzeichnungen, statt (HELMKE 2017).

Nähert man sich der Gestaltung der Gespräche weiter an, so existiert in der Literatur eine Vielfalt von unterschiedlichen Ansätzen. So erscheinen bspw. mit einem Schwerpunkt auf Praxisphasen im Rahmen der ersten Phase gesamte Kapitel unter Titeln wie „Konzepte zu Mentoring und Coaching“ (vgl. DEGELING ET AL. 2019). Diese variieren bezüglich ihrer Spezifikation hinsichtlich der Breite des Ansatzes (BECKMANN ET AL. 2020) und reichen von spezifischeren Lernbegleitungs- und Coaching-Ansätzen, z. B. vor- und nachbereitendes, fachspezifisches Unterrichtscoaching (STAUB, KREIS 2013), hinzu tendenziell allgemeineren Mentoringkonzepten (Referendar*innen in UNB erfolgreich coachen; KLIEBISCH 2013). Auch aus geographiedidaktischem Blickwinkel existiere diverse Vorschläge, die von offenen Formaten, z. B. lebendige Gespräche als hermeneutischen Praxen (DICKEL 2020), über leitfragengestützte Analyseformate (vgl. RINSCHKE 2020) reichen.

So wird insgesamt hinsichtlich der Gesprächsgestaltung zwischen angehenden Lehrkräften und Mentor*innen innerhalb von schulischen Praxisphasen der ersten Phase herausgestellt, dass neben der Vielzahl an bestehenden Konzepten vor allem von selbst entwickelte Gesprächspraktiken von Lehrkräftebildner*innen umgesetzt werden (BECKMANN ET AL. 2020; BRACK 2019; FÜHRER 2020). Für die zweite Phase zeigt sich vergleichbares. So wird für die Gestaltungspraxis der UNB im Rahmen von Geographieunterrichtsbesuchen herausgestellt, dass wenige einheitliche Praktiken vorhanden sind. Dabei wird betont, dass die UNB stark von Vorerfahrungen der beteiligten Fachleitenden abhängen. Insgesamt variieren diese stark zwischen den Polen festes Ablaufschema (= selten der Fall) sowie einer

¹⁴⁵ Zur grundsätzlicheren Kritik am Konzept vgl. LEONHARD und ABELS (2017). Zur Kritik an der Deutung einer zeitlichen Differenzierung zwischen reflection-in-action und reflection-on-action vgl. CLARÀ (2015). Zur Nähe zur professionellen Unterrichtswahrnehmung s. SOZGS (2019). Zu letzterem aus geographiedidaktischer Perspektive vgl. SCHOLTEN (2020), SCHOLTEN und ORSCHULIK (2022).

situativen Gesprächsführung mit einer Fokussierung auf wenige Aspekte (FISCHER 2022B). Häufig wird allerdings eine Zweiteilung herausgestellt. Zunächst nehmen die angehenden Lehrkräfte selbst Stellung zu ihrem Unterricht, gefolgt von einem dialogischen Austausch, bei dem alle anwesenden Akteur*innen beteiligt sind (ebd.). Diese Struktur spiegelt das „Primat der Selbsteinschätzung“ (BRACK 2019, S. 15) wider, bei welchem die angehenden Lehrkräfte zunächst eigenständig auf den geplanten und durchgeführten Geographieunterricht zurückblicken, bevor ein nachfolgendes Gespräch erfolgt. Innerhalb der Gespräche zeigen sich unterschiedliche Praktiken. Wenngleich vereinzelt transmissive Gestaltungspraktiken von Geographiefachleitenden dargelegt werden (z. B. durch direkte Praktiken), zeigen sich für Geographienachbesprechungen vermehrt konstruktivistisch orientierte Praktiken (z. B. durch zum Nachdenken anregende Impulse seitens der Fachleitenden), was vor dem Hintergrund des Abzielens bzw. Ermöglichens von selbstreflexiven Prozessen bei den angehenden Geographielehrkräften gedeutet wird (FISCHER 2022B).

Während Gespräche mit Mentor*innen als kollegiale Form der Verarbeitung angesehen werden (REINTJES, BELLENBERG 2017), werden diese mit Lehrkräftebildner*innen in einem hierarchischen Kontext vor dem Hintergrund von Macht interpretiert. So wird das Verhältnis zwischen Fachleitenden und angehenden Lehrkräften bisweilen sogar als Lehrkräfte- Schüler*innen-Verhältnis, mit infantilisiertem Beigeschmack, rekonstruiert (WERNET 2006). Zudem nehmen neben den angehenden Lehrkräften und Lehrkräftebilder*innen weitere Personen (z. B. Schulleitungen) teil, die ebenfalls Macht im Sinne einer Selektionsdiagnostik¹⁴⁶ ausüben (Kap. 2.2.2). Zuvor plant und führt die angehende Geographielehrkraft eigenverantwortlich Unterricht durch. Dabei soll diese einerseits im Unterricht nach professionellen Maßstäben handeln. Andererseits fungiert die Durchführungssituation simultan als eine Lernsituation, in der das vorausgesetzte Handeln selbst noch zu lernen ist (MEYER 1982). Im Rahmen der Bewertung zeigen die angehenden Lehrkräfte „schon im schriftlichen Unterrichtsentwurf für die Stunde, aber erst recht im Unterrichtsablauf und in der Nachbesprechung der Stunde mit der Fachleiterin (...), wie weit sie in der Ausbildung gekommen sind“ (MERZYN 2021, S. 45) und damit, was sie maximal leisten können.

2.3.2 Normative Erwartungen und reflexiv-analytische Anforderungen

Bislang wurden auf allgemeiner Ebene Merkmale herausgestellt. Während die Sichtstruktur der Methodik und der funktionelle Rahmen gesetzt ist, stellt sich die Frage welche Anforderungen und Erwartungen an angehende Lehrkräfte gestellt werden. Hiermit einher geht auch die Frage, was angehende Lehrkräfte lernen und „maximal leisten“ sollen.

¹⁴⁶ Dies wird auch im geographiedidaktischen Diskurs problematisiert (GRYL 2012; OTTO 2023; RINSCHKE 2008).

2.3.2.1 Reflexive Erwartungen in UNB

Vom Terminus der UNB ausgehend, ist dabei festgelegt, dass Unterricht der didaktisch induzierte Gegenstand des Lernens und Leistens ist. Dabei wird normativ erwartet, dass in diesen Gesprächen reflexive Prozesse eine zentrale Rolle spielen (BRACK 2019; FÜHRER 2019; KILIMANN ET AL. 2020; LABOTT, REINTJES 2022; MAIER, BUDKE 2018; REINTJES, BELLENBERG 2017; SCHÜPBACH 2005; WINDT, LENSKE 2015, 2016). Da UNB, wie vorab dargelegt, ein Professionalisierungssetting im Rahmen der institutionalisierten Lehrkräftebildung darstellen, erscheint dies nicht verwunderlich. Mit Blick auf Verordnungen werden tendenziell allgemeine Charakteristika geklärt, konkretere Eingrenzungen erfolgen dahingegen nicht.

In Nordrhein-Westfalen wird hierbei allgemein festgelegt, dass UNB „der Anleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung“ dienen sollen (OVP 2011/2019, §11 (3)). Erläuterungen zu den Termini lassen Freiräume zur Auslegung.¹⁴⁷ Insgesamt bleibt somit größtenteils offen, welche spezifischen Inhalte und Strukturen in diesen Gesprächen behandelt werden sollen. Den angehenden Lehrkräften wird jedoch explizit das Recht eingeräumt, eigene Schwerpunkte zu setzen (OVP 2011/2019, §11 (3)), was auf ein erwachsenenpädagogisches Leitbild hindeutet und reflexive Potenziale bietet. Explizit hervorgehoben wird zusätzlich der Einbezug von Medienkompetenz und weiteren Informationstechniken im Kontext der Digitalisierung (ebd.). Eine weitere Eingrenzung der Gespräche findet sich an dieser Stelle nicht. Eine vergleichbare Öffnung gilt für die zweite Phase in Hessen (PEREIRA KASTENS, DÖRING-SEIPEL, NOLLE 2020). So sind im dortig gültigen HLBGDV (2011/2022; §44) zwar schriftliche Unterrichtsentwürfe detailliert geregelt, die anschließende „Erörterung“ wird jedoch nicht weiter spezifiziert (ebd.).

Als „Krücke“ werden somit weitere Dokumente herangezogen. Im hessischen Kerncurriculum erfolgt dies mit Bezug auf UNB unter dem Aspekt „Reflexionsräume zur Förderung der professionellen

¹⁴⁷ Ähnliche begriffliche Breite im Kontext von „Begleitung“ und „Beratung“ in Praxisphasen wird auch für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung vermerkt (ZORN 2020). Dabei sei trotz der zugeschriebenen Bedeutsamkeit zunächst nicht deutlich, was unter didaktischer Begleitung zu verstehen sei. Häufig würden in diesem Zusammenhang allerdings Begriffe wie „Beratung“, „Mentoring“, „Supervision“ sowie „Coaching“ in Kontext interaktiver Formen aufkommen (ZORN 2020, S. 129). In NRW fungieren Unterrichtsbesuche bspw. explizit nicht als Coaching (KRÄCHTER 2018). Vor dem Hintergrund dieser Breite scheint es auch weniger verwunderlich, dass fachleitende Lehrkräftebildner*innen als Expert*innen Praxisratgeber herausgeben für die oftmals autodidaktische Einarbeitung ihrer Kolleg*innen (FISCHER 2022B) mit exemplarisch dargestellten Kapiteln wie „Ausbildungsberatung – eine Annäherung“ oder „Coaching – mein Verständnis“ (z. B. KLEIBISCH 2013: Referendare erfolgreich coachen, Seminarleiter und Mentoren – aller Klassenstufen. Coachingwerkzeuge speziell für die Lehrerbildung.). Mit Blick in die Literatur zeigen sich zudem abweichende Praxen und widersprüchliche Angaben bezüglich der Bewertung von Unterrichtsbesuchen bzw. den bewerteten Elementen. So wird bspw. im Rahmen der OECD-Lehrerstudie formuliert, dass „die Bewertung einzelner von den Referendarinnen und Referendaren erteilter Unterrichtsstunden“ wichtig für die Benotung sei (DÖBRICH, KLEMM, KNAUSS, LANGE 2004, S. 13). Für weitere Bundesländer wird hingegen betont, dass Unterrichtsbesuche primär für Beratungszwecke dienen und ausdrücklich keinen bewertenden Charakter haben sollen (vgl. MUNDERLOH 2018), wenngleich hier ein indirekt bewertender Charakter unterstellt wird (ebd.). In Hessen und NRW ist die Bewertung jeweils explizit formuliert. In NRW soll bspw. die in der OVP (2011/2019; §5) verankerte Ausbildungsberatung auch über den erreichten Ausbildungsstand informieren. In Hessen bildet die „Planung und Durchführung der praktischen Unterrichtstätigkeit sowie deren Erörterung (...) die Grundlage für die Bewertung der Leistung der praktischen Unterrichtstätigkeit“ (HLBGDV; 2011/2022, §44).

Reflexionskompetenz“ (HKM 2023, S. 7).¹⁴⁸ In der Erweiterung sollen die angehenden Lehrkräfte im Rahmen der UNB und im Nachgang an diese „die komplexen beruflichen Handlungssituationen“¹⁴⁹ eigenständig identifizieren, analysieren und bearbeiten“ (ebd., S. 9).

Zum Kompetenzbereich der „professionellen Reflexionskompetenz“¹⁵⁰ werden Standards formuliert und in fachbezogenen Modulbeschreibungen weitergeführt. So sollen die angehenden Lehrkräfte „fachbezogen wesentliche Kriterien guten Erdkundeunterrichts auf Basis der einschlägigen Fachliteratur sowie des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS)“ nutzen und Erkenntnisse auf die Praxis übertragen (HKM 2023, S. 116). Durch den Rekurs auf Literatur wird damit zunächst herausgestellt, dass Theorie von den angehenden Geographielehrkräften angewendet werden soll. Insgesamt sollen die angehenden Lehrkräfte überdies weitere Tätigkeiten ausführen (HKM 2023, S. 14/116):

- **gestalten** die Reflexion der Lehr-Lernprozesse strukturiert, kriterienorientiert, sprachlich klar, präzise, schlüssig und differenziert und insbesondere auch fachbezogen (zum Beispiel unter Verwendung von fachdidaktischen Kriterien).
- **beschreiben** das eigene unterrichtliche Handeln systematisch und transparent an ausgewählten Beispielen.
- **analysieren** und deuten die Beobachtungen mit Blick auf die Planung und die Durchführung multimodal und mehrperspektivisch.
- **bewerten** das eigene unterrichtliche Handeln auf seine Wirksamkeit.
- **benennen** Prioritäten und gewichten die Beobachtungen und Deutungen mit Blick auf die Relevanz für die eigenen Schwerpunkte und Ziele.
- **entwickeln** hinsichtlich des eigenen unterrichtlichen Handelns geeignete Verbesserungsvorschläge, Alternativen und Konsequenzen¹⁵¹ und wägen diese ab.
- **generalisieren** gewonnene Erkenntnisse aus der Reflexion und übertragen sie auf vergleichbare komplexe berufliche Handlungssituationen.
- **leiten** persönlich relevante Stärken und Entwicklungspotenziale ab, um die Qualität des Unterrichts fortlaufend zu verbessern sowie die eigene Professionalisierung weiterzuentwickeln.
- **formulieren** eine realistische Einschätzung ihrer Entwicklung (zum Beispiel im Hinblick auf den Kompetenzerwerb).

¹⁴⁸ Zur Definition in einem breiten Sinne mit externaler und internaler Orientierung vgl. Kap. 2.1.1.

¹⁴⁹ Zur konkreten Definition vgl. HKM 2023.

¹⁵⁰ Im HKC (2023) wird professionelle Kompetenz zweigeteilt gefasst. Dabei wird zwischen den beiden Kompetenzbereichen der professionellen Handlungs- und Reflexionskompetenz unterschieden.

¹⁵¹ Inwiefern sich die Begriffe im konkreten unterscheiden, wird mittels des Dokuments nicht ersichtlich.

- **setzen** sich unter Einbeziehung von Rückmeldungen (zum Beispiel von Ausbildungskräften, Mentorinnen und Mentoren, Peers, Schulleitung) selbst eigene Entwicklungsziele im Hinblick auf die kontinuierliche Verbesserung der Qualität des Unterrichts und der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie hinsichtlich ihrer weiteren Professionalisierung.
- **entwickeln** Möglichkeiten und Maßnahmen, die eigenen Entwicklungsziele umzusetzen und benennen ebenfalls mögliche Hinderungsgründe und erläutern, wie sie diesen begegnen können.“

Im Rahmen der Ausführungen zeigen sich vielfältige Aspekte, die in Kap. 2.1 bereits aus allgemeiner, theoretischer Perspektive thematisiert wurden. So wird einerseits auf Teilelemente reflexiver Prozesse verwiesen (z. B. datengestütztes Vorgehen „Beobachten“ bzw. „ausgewählte Beispiele“; „Bewerten“; Kap. 2.1.1) als auch holistische Merkmale fokussiert (z. B. „strukturiert“). Zudem werden andererseits Aspekte eingebunden, die hinsichtlich Qualität (Kap. 2.1.3) diskutiert werden (z. B. Multiperspektivität, vertiefte (z. B. auf Hürden eingehende) und situationsübergreifende/ generalisierte Konsequenzen). Mit Blick auf die Zielstellung wird ein Fokus auf die eigene Entwicklung ersichtlich („selbst Entwicklungsziele setzen“, „eigene Professionalisierung“) wie auch eine explizit diagnostisch-evaluative Ausweisung („Verbesserung des Unterrichts“, „Lernergebnisse“). Hierin spiegelt sich folglich erneut das breite Verständnis (Kap. 2.1.1). Hinsichtlich der Lehrkraft wird vor allem die Ebene des Handelns mehrfach betont, der Blick auf den eigenen Kompetenzstand spielt ebenfalls eine Rolle.

Für Nordrhein-Westfalen existiert keine öffentlich zugänglich ausgewiesene Reflexionskompetenz, allerdings sind Hinweise zu den Anforderungen in UNB in konkretisierenden Hinweisen für die Staatsprüfung vorzufinden (Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schule, 2011/2019). Diesbezüglich finden sich explizite Ausführungen zu Ziel und Inhalt der im Anschluss an Unterrichtsbesuche stattfindenden Gespräche der zweiten Staatsprüfung (§ 32; 7).¹⁵² Hierbei umfasst dieses Gespräch eine zeitlich begrenzte Eröffnung durch die angehenden Lehrkräfte (s. analog zum „Statement“). Vergleichbar zu den Anforderungen in Hessen, wird von den angehenden Lehrkräften ebenfalls ein strukturiertes Vorgehen erwartet. Zusätzlich erfolgen konkretisierende Angaben (ebd., S. 19):

- Schwerpunktsetzungen in den Ausführungen,
- keine Redundanzen zum im Rahmen der UPP verbindlichen, schriftlichen Unterrichtsentwurfs im Sinne von Wiederholungen,
- Genauigkeit der Selbstbeobachtung,
- gelungenes und weniger gelungenes differenziert

¹⁵² Die Gespräche im Rahmen der zweiten Staatsprüfung finden zwischen den angehenden Lehrkräften und dem Prüfungsausschuss statt. Im Gegensatz zu den vorherigen stattfindenden Unterrichtsbesuchen haben diese keine beratende Funktion (CONRAD, SCHEFFELS, LOYCK, MÄRTIN 2020). Sie dauern insgesamt 15 Minuten, wobei den angehenden Lehrkräften nach der unterrichtspraktischen Durchführung 15 Minuten Zeit zur Vorbereitung zugesprochen wird. Außer potenziellen Notizen, die in dieser Zeit angefertigt werden, finden die Gespräche „materialfrei“ (ebd., S. 19) statt (vgl. OVP).

- auf Alternativen und Perspektiven eingehend

Das Ziel ist es dabei „die Fähigkeit der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters zu ermitteln, Planung und Durchführung des Unterrichts miteinander in Beziehung zu setzen.“ (ebd., S. 18) und dabei eine kritische Perspektive einzunehmen. Insgesamt wird die prinzipielle Offenheit der Gespräche betont, zugleich werden konkrete Optionen für die Gespräche angeboten:

- ein Abgleich zwischen den formulierten Zielen und dem Lernertrag
- die Angemessenheit des Lernzuwachses sowie dessen Sicherung
- der Umgang mit eventuell aufgetretenen besonderen Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund der Unterrichtsplanung (ebd., S. 18).

Hinsichtlich der Bewertung wird als Bezugsrahmen einerseits die Ziele des Vorbereitungsdiensts benannt (s. o. KMK; Kerncurriculum; OVP). Zudem wird explizit betont, dass „berücksichtigt [wird], inwieweit die Lehramtsanwärterin bzw. der Lehramtsanwärter in den Gesprächen in der Lage ist, die Qualität des eigenen Lehrens zu überprüfen“ (ebd., S. 19).

Auch hier zeigen sich Anschlüsse an den theoretischen Diskurs (z. B. Beobachtung, gelungenes und weniger gelungenes als Resultat einer Bewertung; Schlussfolgerungen im Sinne von Alternativen vor dem Hintergrund von Teilelementen des Prozesses), Fokussierung der Lehrkraft (Qualität des Lehrens reflektieren) und vermutlich die eigene Entwicklung („Perspektiven“). Gleichzeitig wird analog zum reflexiven Potenzial vorab eine Erweiterung um das Lernen der Schüler*innen vorgenommen (Erfassung der „Angemessenheit des Lernzuwachses“; Zielerreichung).

2.3.2.2 Analytische Prozesse in UNB

Die dargelegten Unterschiede in den bildungspolitischen Rahmenvorgaben spiegeln den Diskurs um die Fassung des Reflexionskonstrukts wider (Kap. 2.1.1.3). So wird im Kontext des spezifischen Gegenstands Unterricht in aktuellerer Literatur tendenziell zunehmend eine explizite Unterscheidung zwischen **Unterrichtsreflexion** und **–analyse** vorgenommen (vgl. LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023; LOHSE-BOSSENZ ET AL. 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Eine Abgrenzung beider Konstrukte wird zur Diskussion gestellt (HEINZEL 2022).

Insgesamt werden Reflexion und Analyse als verwandte, aber unterschiedliche Prozesse herausgestellt (HEINZEL 2022; LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023; MÜHLHAUSEN 2011; VON AUFSCHNAITER 2023). Breite empirische Evidenz aus dem Bereich der Vorstellungen deutet dies über verschiedene Akteur*innen der Lehrkräftebildung ebenfalls an. Speziell für Geographielehrkräfte wird das Verständnis der Konstrukte als Nebenzielstellung empirisch untersucht. Hierbei zeigen die an der Studie

teilnehmenden Lehrkräfte trotz expliziter Thematisierung des Konstrukts nur vage Konzepte, die sich kaum mit dem explizierten Verständnis decken (= in der Studie von BRENDL entlang der Unterscheidung zwischen Reflexion definiert in Bezug auf einen Gegenstand und Reflexivität definiert in Bezug auf das eigene Handeln) und innerhalb des Samples weit differieren, ohne diese genauer zu spezifizieren (BRENDL 2017). Anschlussfähige Befunde zeigen sich auch bei Lehrkräftebildner*innen. So offerieren die Ergebnisse einer Interviewstudie, dass universitäre Lehrkräftebildner*innen Schwierigkeiten haben, die Begriffe „Reflexion“ und „Analyse“ zu unterscheiden (WYSS, MAHLER 2021, S. 17f.). Statt präziser Definitionen zeigen sich Umschreibungen, die sowohl das Nachdenken über externale als auch selbstbezügliche Blickwinkel, wie z. B. verbessertes situatives Verständnis oder Bewussterwerden subjektiver Theorien, umfassen. Für angehende Lehrkräfte in der ersten Phase zeigt sich, dass diese als Funktion von Reflexion, die Identifikation von Handlungsalternativen und Verbesserung ihres zukünftigen Handelns sehen (BERNDT, HÄCKER 2017). Weitere empirische Rekonstruktionen bei Lehramtsstudierenden legen deren Schwerpunkt auf Handlung und Verbesserung ebenfalls nahe, zeigen aber auch, dass unterschiedliche Vorstellungen existent sind, wie z. B. Reflexion als Bewertung von problematischen Aspekten, welche nicht normativen Modellierungen entsprechen (FÜHRER, HELLER 2018). Beiden Prozessen wird dabei auch im Rahmen von bildungspolitischen Dokumenten Relevanz zugesprochen.¹⁵³

Die begriffliche Breite in den (alltäglichen) Vorstellungen sowie in bildungspolitischen Rahmendokumenten sind von hoher Relevanz auch für die spezifische Untersuchung. So findet Forschung zu reflexiv-analytischen Prozessen häufig in den Lebenswelten (z. B. in UNB) statt mit Proband*innen (wie z. B. angehende Lehrkräfte), die selbst kein wissenschaftliches, sondern ein alltägliches Begriffsverständnis haben (NITSCHKE 2014). Diesbezüglich werden die UNB auch als „Etikettenschwindel“ bezeichnet (MÜHLHAUSEN 2011, S. 18). Im Folgenden wird entlang dieses Diskurses, der auf allgemeiner Ebene bereits Thema im Kontext der Blickrichtung von Reflexion war,

¹⁵³ Quer durch alle bundesweit gültigen bildungspolitische Rahmendokumente wird u. a. mit Blick auf die Kompetenz des Unterrichtens (Kap. 2.2.3) die Bedeutung reflexiver als auch analytischer Elemente für diese explizit herausgestellt (vgl. KMK 2004/2019; 2008/2019; 2012/2019; DGfG 2010). So sollen angehende Lehrkräfte bspw. „Unterrichtsplanung & -durchführung kriteriengeleitet reflektieren, auswerten und daraus Konsequenzen für die Weiterarbeit ziehen“ (Perspektive Reflexivität; MSB NRW 2020, S. 7). Aus geographiedidaktischem Blickwinkel wird bereits für die erste Phase sowohl eine Bedeutung von Reflexion als auch Analyse insbesondere im Kontext schulischer Praxis eine besondere Bedeutung zugeschrieben. So sollen „in der geographiedidaktischen Ausbildung (...) die Studierenden dazu befähigt werden, kompetenzorientierten Geographieunterricht planen, durchführen und reflektieren zu können“ (DGfG 2010, S. 14). Insbesondere mit Blick auf die Gestaltung von Lernarrangements wird zudem herausgestellt, dass eine „Kenntnis von Unterrichtsprinzipien (z. B. Schülerorientierung, Wissenschaftsorientierung, Anschauungsprinzip) sowie erste reflektierte Erfahrungen in der Planung und Durchführung von Geographieunterricht von großer Bedeutung“ sind und „Grundkenntnisse der Leistungsdiagnose und -beurteilung befähigen die zukünftigen Geographielehrerinnen und -lehrer, Lernprozesse zu analysieren und zu optimieren“ (ebd., S. 15). Dies wird auch explizit für die zweite Phase der Lehrkräftebildung in den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008/ 2019) deutlich. So spielt neben der Planung und Gestaltung fachlichen Lernens auch der rückbezügliche Blick auf den Fachunterricht unter dem Schlagwort des „Analysierens“ (ebd., S. 4) eine Rolle. Letzteres wird allerdings nicht weiterführend konkretisiert.

eine explizite Zuspitzung auf Geographieunterricht vorgenommen. Zuvor wird ein Überblick über das Begriffsverständnis und übergeordnete Charakteristika gegeben.

Unterrichtsanalyse

Mit Blick auf den Unterricht wird dessen Analyse als Aufgliederung oder Zerlegung des Ganzen in seine Bestandteile verstanden (BACHMAIR 1971; MÜHLHAUSEN 2011). Hieran anschlussfähig ist das Verständnis innerhalb der geographiedidaktischen Literatur. So wird die Unterrichtsanalyse dort definiert als „das Verfahren, den von verschiedenen Faktoren beeinflussten Unterrichtsprozess zu beobachten, aufzuschlüsseln, zu ordnen und zu gliedern sowie den Unterricht als Ganzes oder in bestimmten Aspekten nach didaktischen Kriterien zu interpretieren und zu beurteilen“ (RINSCHKE 2008, S. 434; 2020, S. 461). Im Vergleich zur Reflexion ist die Unterrichtsanalyse folglich breiter gefasst (z. B. mit Bezug auf das methodische Repertoire, die Stundenstruktur etc.) und somit nicht auf die eigene Person der Lehrkraft beschränkt (MÜHLHAUSEN 2011; VON AUFSCHNAITER 2023). Analog zur Differenzierung zwischen externaler und internaler Blickrichtung des Reflektierens (Kap. 2.1.1), impliziert Reflexion hingegen ein Nachdenken, welches den Bezug zur eigenen Person herstellt und auf deren Entwicklung abzielt (vgl. HEINZEL 2022; LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023; LOHSE-BOSSENZ ET AL. 2023; MÜHLHAUSEN, PABST 2004; MÜHLHAUSEN 2011; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Mit Blick auf die Unterrichtsanalyse ist die persönliche Involviertheit unerheblich, bisweilen sogar hinderlich (MÜHLHAUSEN 2011). So ist das Ziel der Analyse eine möglichst objektive, systematische Erfassung zu verwirklichen (HEINZEL 2022), während im Kontext von Reflexion subjektive Elemente elementar sind (ebd.; MÜHLHAUSEN 2011). Hierbei wird allgemein herausgestellt, dass es bei der Analyse „eines Schemas [bedarf], das angibt, auf welche Weise welcher Aspekt des Unterrichts betrachtet werden soll“ (BACHMAIR 1971, S. 407). Insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs als auch in bildungspolitischen Dokumenten wird der Anspruch einer theorie- bzw. kriteriengeleiteten Praxis beim Nachbesprechen des Unterrichts herausgestellt. Der Unterricht oder einzelne Situationen werden dabei als Fall einer angelegten Theorie betrachtet und diesbezüglich ausgewertet (MÜHLHAUSEN 2011, S. 27). Offen bzw. nicht weiter elaboriert bleibt in diesen Dokumenten hingegen die spezifische Ausgestaltung (Kap. 2.2.3).¹⁵⁴ Dabei wird die Gestaltung der Analyse entlang von fachdidaktischen Kriterien betont (HAUBRICH 1988; MEHREN, MEHREN 2022; SCHOLTEN ET AL. 2023; STREITBERGER, OHL 2017).

¹⁵⁴ Z. B. hinsichtlich normativ festgelegter Kriterien, die auf konkreter Ebene genutzt werden sollen: So wird bspw. im Kompetenzbereich des Unterrichtens betont, dass Lehrkräfte die Qualität ihres Lehrens überprüfen oder die Passung zu den Lernvoraussetzungen analysieren, dies allerdings nicht weiter spezifiziert. Dies ist auch kaum möglich allgemein zu fassen insofern, dass dies in Abhängigkeit zu spezifischen Situationen, Lerngruppen, Kontextfaktoren etc. zu denken ist. Zudem handelt es sich bei den KMK Standards (2004/2019), auf die soeben verwiesen wurde, um bildungswissenschaftliche Standards. Fachbezogene Standards existieren für die zweite Phase weniger. Gleichzeitig existieren bspw. auf Bundeslandebene Initiativen zur Schaffung einer gemeinsamen (Verständigungs-)Basis für das Sprechen über Unterricht (exemplarisch z. B. Unterrichtsfeedbackbögen entlang der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität; FAUTH, HERBEI, MAIER 2021).

Vorstellungen über Unterricht und ihr Einfluss auf die Unterrichtsanalyse

Unterricht stellt ein komplexes Ereignis dar, welches eine Vielzahl von Aspekten umfasst. So wird herausgestellt, dass es kaum möglich ist, jegliche Ereignisse und ihre Interdependenzen gleichzeitig wahrzunehmen (Abb. 7). Daher bleibt es unvermeidlich, dass bestimmte Merkmale und Vorgänge hervorgehoben und bestimmten Klassen von Ereignissen zugeordnet werden (BACHMAIR 1971, S. 407).

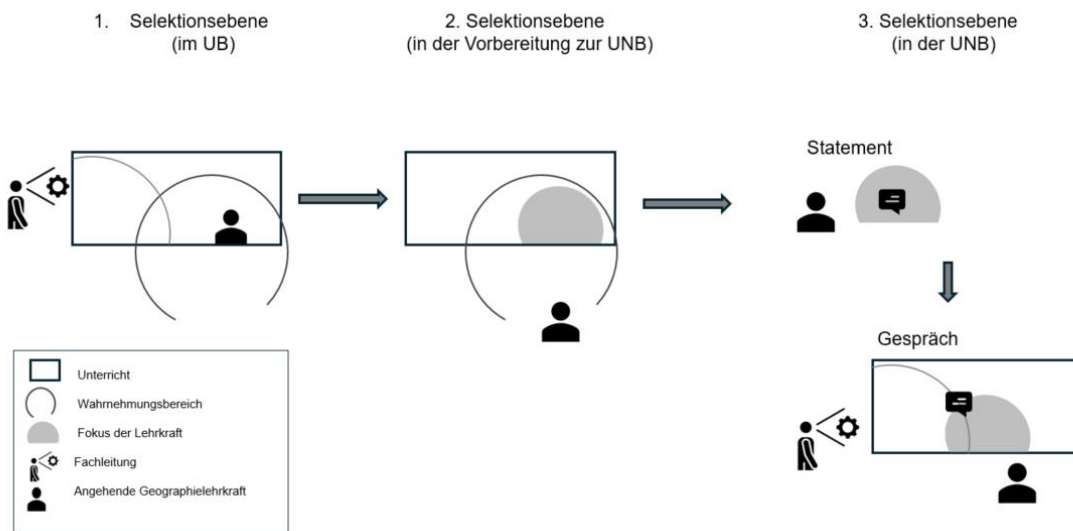


Abbildung 7 Selektionsebenen in UNB entlang von Vorverständnissen (Eigene Darstellung)

Wenn Unterricht analysiert wird, dann erfolgt stets eine Selektion auf Basis des Vorverständnisses bzw. Sprechende greifen auf deren Vorstellungen zum Unterricht zurück (BACHMAIR 1971; HEINZEL 2022; SCHOLTEN, BIENERT, MEHREN, MEHREN 2023).

Diese werden in der Literatur als verschiedene Schwerpunktverständnisse herausgestellt, die Eingang in reflexiv-analytische Betrachtungen finden (HEINZEL 2022) (Tab. 3).

Tabelle 3 Schwerpunkte der Reflexion (aus HEINZEL 2022, S. 24)

Was ist Unterricht?	Schwerpunkte der Reflexion
Didaktisch geplante Sequenzen des Lehrens und Lernens in der Institution Schule	Reflexion mit dem Ziel, Passung zwischen Planung und Realisation zu erreichen
Qualitativ hochwertiges Angebot von Lehrpersonen, das auf Seiten der Schüler:innen in geeigneter Weise genutzt werden kann, um Lernergebnisse zu erzielen	Steigerung der Unterrichtsqualität durch Beobachter:innenschulung und Training
Komplexe soziale Interaktion und soziomaterielles Arrangement in der Schule	Analyse der Kommunikationsformen Unterricht, der Interaktionsordnung, des Unterrichtsvollzugs und der Unterrichtspraktiken

Auch innerhalb des geographiedidaktischen Diskurses werden Unterschiede herausgestellt, auf welche im Folgenden vertiefter eingegangen wird: So unterscheiden sich auch innerhalb der Geographiedidaktik, sowohl unter Forschenden als auch (angehenden) Geographielehrkräften, die Blickwinkel auf Unterricht, diese bleiben allerdings oftmals implizit sowie sind begrenzt auf gewisse

Teilbereiche von Unterricht(squalität) (SCHOLTEN ET AL. 2023).¹⁵⁵ Der Diskurs in der Geographiedidaktik ist dabei bislang weitgehend normativer und theoretisch-konzeptioneller Art (ebd.). Dabei werden sowohl eher empirischen als auch eher normativ-allgemeindidaktischen Blickwinkeln auf Unterricht eine Bedeutung für die Unterrichtsanalyse und die Beurteilung von Geographieunterricht zugesprochen und herausgestellt – diese würden sich gegenseitig ergänzen (REINFRIED 2023). Auf Unterricht aus forschungsbezogenem Blickwinkel bezogen, liegt seit der empirischen Wende gleichzeitig ein stärkerer Fokus auf empirischen Blickwinkeln (MEHREN, MEHREN 2022; SCHOLTEN ET AL. 2023).

Empirische Blickwinkel auf Unterrichtsanalyse orientieren sich an einem variablenorientierten Verständnis und fassen Unterricht als mehrdimensionales Konstrukt entlang verschiedener Dimensionen (HELMKE, SCHRADER 2008). Sie basieren auf der Annahme, dass bestimmte Merkmale und Abläufe des Unterrichts gezielt variieren und deren Auswirkungen auf Lernende bzw. die Lernwirksamkeit untersucht werden. Diese Herangehensweise zielt darauf ab, ein qualitativ hochwertiges Angebot seitens der Lehrpersonen zu erfassen, welches effektiv genutzt werden kann, um möglichst hohen Lernerfolg bei Schüler*innen zu erzielen (KLIEME, RAKOCZY 2008; MEHREN, MEHREN 2022). Die Basis stellen hierbei Daten dar. Mit Blick auf das retrospektive Betrachten von Unterricht, ist es Ziel, (angehende) Lehrkräfte für empirisch abgesicherte Einflüsse auf den Unterricht zu sensibilisieren (HEINZEL 2022; STREITBERGER, OHL 2017). In diesem Zusammenhang existieren verschiedene Kriterienkataloge bzw. Merkmalsbündel, die als Orientierungshilfen für das Nachdenken über Unterricht dienen, indem diese als Steuerungswissen für längerfristige Entwicklungen fungieren (HELMKE, SCHRADER 2008, S. 34). So wurden für die kriterienorientierte Betrachtung von Unterricht in verschiedenen Bundesländern Instrumente zur Erfassung bereitgestellt, die u. a. für Unterrichtsbesuche, Unterrichtsbeobachtungen und gegenseitige Hospitationen genutzt werden können (HEINZEL 2022). Solche Bögen existieren ebenfalls innerhalb der Geographiedidaktik (s. u.; MEHREN, MEHREN 2022; SCHOLTEN ET AL. 2023).

Neben der empirischen Ausrichtung ist in Deutschland der Blickwinkel stark von erziehungswissenschaftlichen Perspektiven bzw. der „allgemeinen Didaktik“ geprägt. Diese verfolgt stärker, auch auf Basis von Praktiker*innenwissen, ganzheitliche und normative Ansätze (HELMKE, SCHRADER 2008). Der Schwerpunkt liegt folglich eher auf den Prinzipien und Regeln zur Gestaltung von Unterricht (HELMKE, SCHRADER 2008; HEINZEL 2022) (z. B. Unterrichtsprinzipien oder in Form von

¹⁵⁵ Illustrierend hierfür stehen vier empirisch rekonstruierte Perspektiven auf Geographieunterricht. Dabei variieren die im breiten Sample u. a. aus Geographielehrkräften und Fachleitungen bestehend, Zielvorstellung und Gestaltungsebene auf Geographieunterricht (= konzeptionell-abstrahierend – verknüpfend-mündig – alltäglich-handelnd – interessant-bewältigend) (THUME 2023).

didaktischen Modellen mit bildungstheoretischen oder lerntheoretischen didaktischen Strömungen; z. B. KLAFFKI, HEIMANN zit. nach HEINZEL 2022). Dabei wird Unterricht als eine didaktisch geplante Lehr-Lernsequenz verstanden. Dieser wird in seiner Struktur, den Intentionen und dem sequenziellen Ablauf (zeitlich, inhaltlich und methodisch) sowie als Beziehungsgefüge entworfen (HELMKE, SCHRADER 2008, S. 24; HEINZEL 2022, S. 24). Im Rahmen der Betrachtung von Unterricht ist die Passung zwischen der Planung und der tatsächlichen Realisierung des Unterrichts von zentraler Bedeutung. Hierbei richtet sich die Analyse darauf, ob die intendierten Strukturelemente (z. B. Unterrichtsziele) im Verlauf der Durchführung adäquat umgesetzt wurden (HEINZEL 2022, S. 24). Die Unterrichtsanalyse strebt demnach an, die Übereinstimmung zwischen Planung und Umsetzung zu überprüfen und die Faktoren zu identifizieren, welche die Unterrichtsgestaltung beeinflusst haben. Diese Analyse stellt eine Grundlage für die zukünftige Optimierung der Unterrichtsplanung und -durchführung dar, indem retrospektiv über verschiedene Aspekte (z. B. Angemessenheit) der ursprünglichen Planung nachgedacht wird (KIPER 2014, S. 394).

Für die Geographiedidaktik existieren diesbezüglich verschiedene Vorschläge (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4 Ausgewählte Beispiele für Unterrichtsanalysen aus der Geographiedidaktik (eigene Zusammenstellung)

Analytische Schwerpunkte und Kriterien
Basisdimensionen der Unterrichtsqualität unter Fokus auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts (MEHREN, MEHREN 2022; SCHOLTEN, BIENERT, MEHREN, MEHREN 2023) Struktur Effektive Klassenführung (störungspräventive Unterrichtsführung, Monitoring, effektive Lernzeitnutzung) Fachliche Strukturiertheit (zielorientierte Unterrichtsgestaltung, strukturierte Unterrichtskonzeption, strukturierte Gesprächsführung) Herausforderung Kognitives Anregungspotenzial (kognitiv herausfordernde Aufgaben, kognitiver Anspruch des Unterrichtsgesprächs, kognitiv herausforderndes Üben/ Transfer) Gegenstandsbezogene Qualität (Fachliche Tiefe, fachliche Korrektheit der Lehrkraft, Kompetenzorientierung) Unterstützung Sozial-emotionale Unterstützung (Respektvoller und geduldiger Umgang, positive Fehlerkultur) Adaptiv-inhaltliche Unterstützung (Konstruktives Feedback, Verstehensorientierung)
Beobachtungsbogen mit Leitfragen für den Themenbereich Raumplanung unter Einbindung didaktischer Prinzipien (MAIER, BUDKE 2018) Konfliktorientierung (z. B. welche Art von Konflikt herrscht vor (Raumnutzungs-, Ressourcen, Wertkonflikte)) Multiperspektivität (z. B. werden die Schüler*innen aufgefordert ihre Meinung zu begründen?) Problemorientierung: (z. B. gibt es eine unterrichtsleitende Fragestellung? Wie lautet diese? Wird die Fragestellung am Ende der Stunde beantwortet/ wieder aufgegriffen?) Aktualität (z. B. wird die Aktualität verdeutlicht?)

- **Kreativität** (z. B. inwiefern wird die Kreativität der SchülerInnen gefördert)

Beurteilungskriterien zur Notenfindung bei Gutachterlehrproben für Fachleitende (HAUBRICH 1988)

- **Sachkompetenz**
(Waren die Inhalte richtig, wichtig und logisch strukturiert und wurden die Fachbegriffe zufriedenstellend erarbeitet?)
- **Stufung**
(War der Unterricht sachgerecht, z. B. in Einstiege, Problemstellung, Lernschritte und in eine Phase der Ergebnissicherung angemessen gegliedert?)
- **Sozialformen**
(Waren die Sozialformen dem Inhalt und der Klasse gemäß richtig gewählt und zur Entfaltung gebracht?)
- **Aktionsformen**
(Waren die Aktionsformen dem Inhalt und der Klasse gemäß richtig gewählt und zur Entfaltung gebracht?)
- **Medieneinsatz**
(Können Auswahl, Inhalt, Formalstruktur, Auswertung und Wechsel der Medien als sachgerecht bezeichnet werden?)
- **Schülerverhalten**
(Verhielten sich die Schüler aktiv, passiv bzw. interaktiv als Reflex auf das Lehrerverhalten?)
- **Schriftliche Vorbereitung**
(Sind die unterrichtlichen Voraussetzungen, die Sachanalyse und die didaktische und methodische Analyse, die Lernziele, Verlaufsstruktur und wichtige Hilfsmittel (Tafelbild, Arbeitsblätter ...) richtig und ausreichend dargestellt?)
- **Nachbesprechung**
(Analysiert der Unterrichtende sein Lehrerverhalten mit fachlichen Kriterien, begründet er sein von der Planung abweichendes Verhalten, erkennt er zentrale Probleme?)

Leitfragen geclustert nach Bereichen Kriterienkatalog der Unterrichtsanalyse (RINSCHKE 2020, S. 460ff.) (gekürzt)

Planung der Unterrichtseinheit/-reihe:

- Angabe der *Ziele* und wichtigsten *Teilziele* aller Unterrichtsstunden
- *Stellung der Unterrichtsstunde* in der Unterrichtseinheit/-reihe und im Lehrplan: Begründete Verknüpfung mit dem Gesamtplan

Planung der Einzelstunde:

- Präzise, differenzierte und folgerichtige *Lernzielangaben* der verschiedenen *Verhaltensbereiche*
- Waren die im Unterricht behandelten *Inhalte* korrekt aus fachwissenschaftlicher Sicht
- Handelt es sich im Rahmen der *didaktischen Analyse* um eine adressatengemäße, gesellschaftsrelevante und wissenschaftlich einwandfreie didaktische Reduktion der Lerninhalte: Begründung nach Gesellschafts-, Schüler- und Fachrelevanz
- Wird der Einsatz der verschiedenen *Unterrichtsmethoden* und *-medien* begründet?
- Ergibt sich im Verlauf des Unterrichts eine Angemessenheit und Dramaturgie des Methoden- und Medieneinsatzes? (= *Methoden- und Medienwechsel*)
- Werden die verschiedenen *methodischen Prinzipien* (Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Motivierung, Differenzierung etc.) berücksichtigt?

- Entspricht die *zeitliche Strukturierung des Unterrichts* der Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsphasen und -schritte?

Durchführung des Unterrichts

Methodischer Ablauf

- Erfolgte der *Einstieg* in die Stunde lebendig, dramatisch, aktivierend – lernzielorientiert?
- Wurde das *Ziel* der Unterrichtsstunde klar formuliert?
- Erfolgte eine *Hypothesenbildung* zur Lösung des Problems?
- Informierte der Lehrer die Schüler über die Vorgehensweise im geplanten Unterricht? Wurden die Schüler in die Planung des Vorgehens miteinbezogen? (= *Lösungsstrategien*)
- Wurden die Schüler in weiteren Unterrichtsverlauf zur Mitarbeit angeregt? (= *Motivation*)

Lehrerverhalten

- War die *Sprache des Lehrers* klar, präzise und anschaulich sowie dem Niveau der Schüler und des Faches angemessen?
- Setzte der Lehrer eine ausgeprägte *Gestik und Mimik* zur Unterstützung/Hervorhebung von Äußerungen ein?
- Setzte er neben *verbalen Impulsen* auch *visuelle Impulse* ein?

Schülerverhalten

- Reagierten die Schüler aufmerksam bei *Frontalunterricht*?
- Arbeiteten Sie konzentriert bei *Allein-, Partner- und Gruppenarbeit*?
- Verwendeten die Schüler ein angemessenes *Fachvokabular*?
- Waren die Schüler in der Lage, Sachverhalte durch geographische Arbeitsweisen (*Interpretation von Medien*) zu bearbeiten?

Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien in der Geographiedidaktik (STREIBERGER, OHL 2017)

- **Fachliche Korrektheit** (z. B. sachliche Richtigkeit des Materials)
- **Didaktische Reduktion des Sachgegenstands** (z. B. lerngruppenbezogener Zuschnitt)
- **Geographische Arbeitsweisen** (z. B. Anwendungsmöglichkeiten fachspezifischer Arbeitsweisen)
- **Raumbeispiele** (z. B. exemplarische Auswahl)
- **Raumkonzeptionen** (Explikation des Raumverständnisses),
- **Basiskonzept Mensch-Umwelt-System** (z. B. human-/ physisch geographische Subsysteme, Systemkomponenten)
- **Schüler*innenvorstellungen** (z. B. Berücksichtigung des Vorwissens)

Modell der didaktischen Rekonstruktion (PROBST 2020)

- **Fachliche Klärung:** Verständlichkeit, Fachkonzepte, Prozesse, Lernbegriffe
- **Lernendenperspektive:** Präkonzepte, Vorwissen
- **Didaktische Strukturierung:** Angemessene Verknüpfung von Lernenden und Fachperspektive

Analyse und Beurteilung von Geographieunterricht entlang von Kriterien (OTTO 2023, S. 373)

- Formulierung der Unterrichtsziele
- Didaktisierung
- Aufbau der Stunde
- Fachliche Richtigkeit
- Klarheit
- Zeitmanagement

- Methodenkompetenz/Methodenwechsel
- Fragetechnik, Aufgabenkultur
- Materialgestaltung
- Medienkompetenz
- Übung, Transfer, HA
- Ergebnissicherung
- Kompetenzentwicklung
- Erzieherisches Wirken (intellektuell/sozial)
- Unterrichtsatmosphäre
- Erreichen der Unterrichtsziele

Die dargelegten Beispiele variieren dabei in ihrem Spezifikationsgrad. Zudem lassen sich Differenzierungen entlang des Öffnungsgrades vornehmen. Hierbei lassen sich Analysen allgemein entlang eines Kontinuums zwischen freier Gestaltung und damit offener Auswahl und Rating-Verfahren, mit vielen Zwischenstufen, wie z. B. Checklisten oder Leitfragen zur inhaltlichen Orientierung, verorten (BECKMANN ET AL. 2020; HELMKE 2017).¹⁵⁶

So stellen MAIER und BUDKE (2018) bspw. einen spezifischen Beobachtungsbogen für die Beobachtung und nachträgliche Betrachtung von Unterricht im Bereich Raumplanung (z. B. Unterrichtsprinzipien wie Konfliktorientierung) bereit. Bedenkt man, dass Unterricht in Abhängigkeit vom Fach, der spezifischen Klasse und dem jeweiligen Ziel zu denken ist (HELMKE 2017), fungieren solche Bögen für mehr oder weniger spezielle Einzelstunden oder Reihen, wie es im Rahmen dieser speziellen Studie auch intendiert war.

Das eigentlich für Bildungsmedien konzipierte Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien (STREITBERGER, OHL 2017) liefert ebenfalls wertvolle Hinweise für die Durchführung (und daraufbauende analytische Betrachtung) von Unterricht (SCHOLTEN ET AL. 2023). Dieses ist konzipiert, um auch mit Blick auf die schulpraktische Anwendung einen handhabbaren Rahmen zu liefern und verfolgt den Anspruch einem donmännerbezogenen Blickwinkel gerecht zu werden (STREITBERGER, OHL 2017, S. 143).

Überdies entwickeln MEHREN und MEHREN (2022) sowie SCHOLTEN ET AL. (2023) unter explizitem Verweis einer ausstehenden empirischen Prüfung¹⁵⁷ einen bereits angesprochenen Beobachtungsbogen mit fachbezogenen (Qualitäts-)kriterien (s. Ausschnitt und Zuordnung Abb. 8).

¹⁵⁶ Insgesamt lässt sich überdies differenzieren, inwiefern dies aus einem eher forschungsbezogenen Blickwinkel erfolgt (z. B. auf Basis standardisierter Beobachtungsdaten, methodische Strenge, Zeit) und aus weniger wissenschaftlichen Zwecken zur gemeinsamen Sprachbasis (RODGERS 2002). Zum Unterschied zwischen universitärem und berufspraktischem Blickwinkel s. auch LEONHARD (2020) sowie Kap. 2.2.4.

¹⁵⁷ SCHOLTEN, BIENERT, MEHREN und MEHREN (2023) zur Herleitung und kritischen Würdigung.

SICHTSTUKTUREN DES UNTERRICHTS = Übergeordnete Organisation des Unterrichts					
Organisationsform (strukturelle Rahmenbedingungen wie z. B. Klassengröße, Kurs- /Klassenverband, Regeln- /Förderunterricht oder Schulform)		Unterrichtsmethode (z.B. Einzelmethoden wie Mystery, methodische Großformen wie Exkursionen, Instruktionsmodelle wie Frontalunterricht)		Sozialform (z.B. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit)	
TIEFENSTRUKTUREN DES UNTERRICHTS = Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und Qualität der Interaktionen zwischen den handelnden Personen					
STRUKTUR		HERAUSFORDERUNG		UNTERSTÜTZUNG	
I. Effektive Klassenführung	II. Fachliche Strukturiertheit	III. Kognitives Anregungspotenzial	IV. Gegenstands- bezogene Qualität	V. Sozial-emotionale Unterstützung	VI. Adaptiv- inhaltliche Unterstützung
• Störungspräventive Unterrichtsführung • Monitoring • Effektive Lernzeitnutzung	• Strukturierte Unterrichtskonzeption • Zielorientierte Unterrichtsgestaltung • Strukturierte Gesprächsführung	• Kognitiv herausfordernde Aufgaben • Kognitiver Anspruch des Unterrichtsgesprächs • Kognitiv herausfordernde s/r Üben/Transfer	• Fachliche Korrektheit der Lehrkraft • Fachliche Tiefe • Kompetenzorientierung	• Respektvoller und geduldiger Umgang • Positive Fehlerkultur	• Konstruktives Feedback • Verständnisorientierung

II. FACHLICHE STRUKTURIERTHEIT		QUALITATIVE BEGRÜNDUNG
Strukturierte	• Unterricht weist sinnvolle Schwerpunktsetzung auf • Die ausgewählten Inhalte sind kohärent und auf das Lernziel ausgerichtet • Unterrichtsinhalte sind inhaltlich sinnvoll untergliedert (z.B. in Bezug auf ökonomische, ökologische & soziale Problemursachen) • Sachlogische Sequenzierung der Unterrichtsstunde ist erkennbar (z.B. Problem, Ursachen, Folgen, Gegenmaßnahmen) • Unterricht besitzt einen fachlichen „roten Faden“ • Jeweilige Einzelschritte des Unterrichts beziehen sich stimmig aufeinander und bilden ein logisches Ganzes • Ziele, Inhalte, Aufgaben und Methoden/Medien sind sinnhaft aufeinander abgestimmt • Unterrichtskonzeption weist eine vorstrukturierte Offenheit auf (z.B. für unterschiedliche Erkenntniswege,...) • Strukturierungshilfen für die L (z.B. Advance Organizers) sind gewinnbringend integriert	

Abbildung 8 Ausschnitt des Beobachtungsbogens nach dem Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität im Fach Geographie (I., III., V. nach KLIEME, RAKOCZY 2008; II., IV., VI. fachbezogen erweitert durch MEHREN, MEHREN 2022 und SCHOLTEN ET AL. 2023 aus MEHREN, MEHREN 2022, S. 5)

Dabei basiert dieser Bogen auf den breit abgesicherten Basisdimensionen effektiver Klassenführung, kognitiver Aktivierung und konstruktiver Lernunterstützung. Aufgrund blinder Flecken (z. B. hinsichtlich der fachlichen Richtigkeit, fachspezifischen Aktivierungsstrategien)¹⁵⁸ der anschließenden zunehmenden Diskussion hinsichtlich der Notwendigkeit der Inklusion von Fachspezifika (SEIDEL, SHAVELSON 2007), entwickelten die Autor*innen die generisch ausgerichteten Dimensionen, um fachspezifische Teildimensionen mit Fokus auf die für Qualität entscheidenden Tiefenstrukturen weiter zu vertiefen. Hierzu werden die einzelnen Merkmale (z. B. fachliche Strukturierung) entlang von Facetten (z. B. strukturierte Unterrichtskonzeption; s. Bsp.) durch Indikatoren (z. B. Unterricht besitzt

¹⁵⁸ Dies operationalisieren die Autor*innen über geographie(didaktische) Wissensbezüge.

einen roten Faden) operationalisiert. Dabei wird einerseits betont, dass dieser trotz Umfänglichkeit und einer explizit aufgezeigten Vielfältigkeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Andererseits wird hervorgehoben, dass dieser nicht als Rating-Skala und/oder als Instrument im Sinne einer Abhaklogik zu verstehen ist, sondern als Unterstützung mit dem Ziel die anspruchsvolle Tätigkeit der interpretativ erschließbaren Tiefenstrukturen zu erleichtern (MEHREN, MEHREN 2022). Da die Modellierung insgesamt den Anspruch verfolgt grundlegend für alle Geographieunterrichtsstunden anwendbar zu sein, weist der Bogen insgesamt einen hohen Abstraktionsgrad auf (SCHOLTEN ET AL. 2023). Ähnliches gilt für das Modell der didaktischen Rekonstruktion, welches als übergreifender didaktisch-methodischer Rahmen für durchgeführten Unterricht als auch erstellte Materialien fungieren kann (PROBST 2020).

Auf das leitfragenorientierte Vorgehen bezogen, stellen HAUBRICH (1988) und RINSCHDE (2008, 2020) jeweils für verschiedenen Bereiche (z. B. Lehrkräftehandeln, Schüler*innenverhalten, Sachkompetenz etc.) (Tab. 4) umfangreiche Kriterienkataloge zusammen. Auch werden fachintern offene Blickwinkel thematisiert.

Vorgehensweisen

Folglich finden sich bezüglich des Vorgehens einer Unterrichtsanalyse Anmerkungen in der Literatur, die von allgemeineren Hinweisen bis hin zu Beschreibungen spezifischer Vorgehensweisen reichen. Dabei wird insgesamt eine Unterscheidung zwischen Analysen des Gesamtzusammenhangs und Detailanalysen einzelner Aspekte vorgenommen (vgl. HAUBRICH 1988; KIPER 2014; ROBERTS 2010; RINSCHDE 2008/2020). In der Literatur wird in Teilen empfohlen, sich bei der Unterrichtsanalyse auf bestimmte, ausgewählte Aspekte zu konzentrieren. Entsprechend wird formuliert, dass sich eine Unterrichtsanalyse oftmals „nur auf wenige, wenn nicht sogar nur einen Aspekt [beziehen soll]. Dessen Optimierung wird jedoch sofort in der folgenden Stunde versucht“ (HAUBRICH 1988). Andere Autor*innen schlagen vor, vom Gesamtzusammenhang (z. B. Lernziel) zu verfeinerten Analysen (z. B. Qualität des Lehrens) überzugehen (BIAGGI, KRAMMER, WESPI 2013; KIPER 2014; SANTAGATA, YEH 2016). Überdies wird die Relevanz herausgestellt, die auf eine Zergliederung in Bestandteile abzielende Analyse anschließend wieder zusammenzudenken bzw. die Interdependenz der Aspekte und deren Bedeutung vor dem Hintergrund des Ganzen in den Blick zu nehmen. Folglich sei eine Synthese notwendig, um „Kurzschlüsse“ zu vermeiden (HELMKE 2017, S. 170). Ebenfalls zur Vermeidung von Kurzschlüssen, im Sinne eines einseitig-undifferenzierten Bildes vom Unterricht, wird herausgestellt, dass eine **multiperspektivische Beobachtung** notwendig ist (FÜCHTER 2012; HELMKE 2017).

Insgesamt deutet sich hierbei ein Diskurs zu Vorgehensweisen und Öffnungsgraden von analytischen Unterrichtsbetrachtungen an.

2.3.2.3 Zusammenhang zwischen analytischen und reflexiven Prozessen

Die begriffliche Differenzierung zwischen Unterrichtsanalyse und Reflexion unterstreicht unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen im Kontext der professionellen Entwicklung von Lehrkräften, legt allerdings auch Zusammenhänge zwischen den Konstrukten dar. Es wird in der Literatur herausgestellt, dass sich in einem längerfristigen Zeithorizont vergleichbare Effekte einstellen, so dass folglich die (Weiter-)Entwicklung der Person Lehrkraft auch zu einer Verbesserung des eigenen Unterrichts führt bzw. führen kann (VON AUFSCHNAITER, HOFMANN, GEISLER, KIRSCHNER 2019). Überdies können diese auch als Teilprozesse eines Gesamtprozesses gedacht werden, so dass eine Form unmittelbar zu anderen führt. So wird in der Literatur herausgestellt, dass die Reflexion auf der Analyse von Unterricht aufbauen kann (GRYL 2013; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; SCHNEIDER, BOHL, KLEINKNECHT, REHM 2016; VON AUFSCHNAITER, HOFMANN, GEISLER, KIRSCHNER 2019; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019). Die Analyse von Unterricht kann das „Rohmaterial“ für eine reflektierte Auseinandersetzung im Sinne der Rückbindung an die Person bieten (vgl. LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023). Dabei besteht die Möglichkeit, dass die Analyse als ein strukturiertes Verfahren Lehrkräfte dabei unterstützt, spezifische fachdidaktische Herausforderungen zu erkennen und zu bearbeiten.

Dieses Verhältnis ist allerdings nicht zwangsläufig, so dass die Analyse von Unterricht nicht zwingend zu einer Reflexion führen muss.

Dies führt in der Praxis allerdings auch dazu, dass die Grenze zwischen Analyse und Reflexion in der Praxis verschwimmen. Besonders bei der Betrachtung des eigenen Unterrichts kann es schwierig sein, eine Analyse vom Reflexionsprozess zu trennen, da die Lehrkraft selbst Teil des Untersuchungsgegenstands ist (HEINZEL 2022).

Hierbei existiert innerhalb des Diskurses um das Konstrukt der Reflexion ein untergeordneter Diskurs, ab wann von einer (Unterrichts-)reflexion zu sprechen und damit verbunden was als Selbstbezug zu verstehen ist (vgl. bei LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; RODGERS 2020), so dass eine Art Grenzwertfrage im Raum steht. Mit Blick auf Unterricht betonen einige Autor*innen, dass bspw. eine alleinige Darstellung und Interpretation eigenen Unterrichts oder eigener Unterrichtshandlungen noch keinen Selbstbezug im Sinne von Reflexion darstelle. Damit wird der Selbstbezug insbesondere vor dem Hintergrund der Zielstellung der Professionalisierung (z. B. Rückkopplung analytischer Ergebnisse an das hier und jetzt) und damit der Ableitung von Verbesserungsmöglichkeiten als bedeutsam herausgestellt (vgl. LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VON AUFSCHNAITER 2023).¹⁵⁹

¹⁵⁹ Im theoretisch-konzeptionellen Diskurs zeigt sich ein Strang, der die Trennung zwischen analytischen und reflexiven Tätigkeiten betont (vgl. LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; MERKERT ET AL. 2023; NEUWEG 2021; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Dies ist bspw. auch der Fall, wenn fremder Unterricht analysiert wird und dieser reflexiv auf die analysierende Lehrkraft vor deren Professionalisierungshintergrund rückbezogen wird (vgl. MERKERT ET AL. 2023). Jene Studien verorten sich tendenziell in der ersten Phase der Lehrkräftebildung, in welcher mit videogestützten Formaten (= fremder Unterricht) gearbeitet wird. Diese bei fremdem Unterricht (vermutlich) eindeutiger vorzunehmende Trennung ist zwar auch bei eigenem Unterricht analytisch denkbar (= objektiv-analytische Distanz im Sinne einer Selbsttranszendenz), gleichzeitig eine Herausforderung, da die handelnde Lehrkraft Teil des Analysegegenstand Unterrichts

Die Differenzierung zwischen Analyse und Reflexion ermöglicht es, den Fokus der Lehrkräftebildung klarer zu setzen und beide Prozesse gezielt zu fördern. Die Fähigkeit, zwischen Analyse und Reflexion zu wechseln und beide Prozesse sinnvoll zu kombinieren, ist essentiell für Lehrkräfte. So spricht VON AUFSCHNAITER (2023, S. 40) auch vom Leitbild eines „analytical practitioner“ in der Lehrkräftebildung als Erweiterung der Terminologie nach SCHÖN (1983). Damit gemeint ist eine professionelle Lehrkraft, die sämtliche analytischen Tätigkeiten (z. B. auch Diagnostik, Fehlersuche) habitualisiert hat (ebd.).

2.3.3 Potenziale und Herausforderungen in UNB

Im vorangegangenen Abschnitt wurde sich den Anforderungen und den Erwartungen aus einem gegenstandsbezogenen Blickwinkel angenähert. Nun steht das Spannungsfeld zwischen Lernen und Leisten im Zentrum. Aus dem „asymmetrischen Machtverhältnis“ (REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2021, S. 126) zwischen angehenden Geographielehrkräften als Lernende und Leistende sowie Fachleitenden als Beurteilende und Beratende resultiert dabei eine Doppelbelegung. Diese Doppelbelegung bedeutet, dass UNB einerseits dazu genutzt werden, dass sich angehende Lehrkräfte beraten und in ihrer professionellen Entwicklung unterstützen lassen, andererseits aber auch hinsichtlich ihrer Leistung bewertet werden.

Während dieses Spannungsverhältnis an einigen Stellen explizit durch eine Gewichtung (verbal) gelöst wird – z. B. wenn betont wird, dass „vorrangiger Zweck des Unterrichtsbesuchs (...) die Beratung [ist]“ (NICKEL, HENGEL 2022, S. 24) – ist dies an anderen Stellen nicht der Fall (z. B. OVP 2011/2019; HLBGDV 2011/2022). Im akademischen Diskurs wird diese Doppelbelegung als Lernraum, in dem z. B. Austausch mit Fachexpert*innen oder Beratung stattfindet, und Leistungsraum, innerhalb dessen bewertet wird, kritisch diskutiert (VGL. BOETTCHER, BREMERICH VOSS 1986; ESSLINGER-HINZ & DENNER, 20149; FÜCHTER 2012; MERZYN 2021; PEREIRA- KASTENS ET AL. 2020; WERNET 2009). Dabei werden verschiedene Akzentuierungen im Spannungsfeld zwischen Lernen und Leisten hervorgehoben, welche die Ambivalenz des Settings sichtbar machen.

Lernen und Beratung im Fokus

Der Lernaspekt wird als eines der Enden des Spannungsfeldes markiert. Hier wird der Aspekt betont, dass es sich um Gespräche mit einer Beratungsfunktion handelt, die im Rahmen der individuellen Langzeitbegleitung besondere Potenziale eröffnen (Kap. 2.2.2). So seien diese Gespräche bspw. prädestiniert „der Referendarin persönlichen, fundierten Rat auf ihrem Weg zur guten Lehrerin zu

ist. So zeigt sich z. B. wenn es darum geht die eigene Rolle im Unterricht zu erfassen eine Überlappung. Damit stellt sich die Frage des Verhältnisses der Konstrukte. Das Unterscheidungsmerkmal (Lösungsorientiert entsprechend eines Bezugs) zeigt sich zudem primär auf der Ebene von Konsequenzen bzw. Alternativen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass primär dann, wenn eine Konsequenz formuliert wird, Rückschlüsse auf das Konstrukt bestimmbar sind.

geben“ (MERZYN 2021, S. 45).¹⁶⁰ In diesem Sinne gelten UNB schließlich als „Professionalisierungsorte, in denen bestehende Kompetenzen vertieft und im Anschluss an diese neue Fähigkeiten entwickelt werden können“ (JUNGSHANS, FEINDT 2020, S. 234). So wird in diesem Kontext z. B. herausgestellt, dass sich mit Fokus auf den Gegenstand eine „Lernsituation für die Planung, Durchführung und Weiterentwicklung von Unterricht“ (ESSLINGER-HINZ, DENNER 2019, S. 748) ergeben sollte. Hier anschlussfähig werden die Gespräche vor dem Hintergrund von Feedback¹⁶¹ zum Unterricht (z. B. „Feedbackgespräche“; PEITZ 2021, S. 170) gerahmt. Im Speziellen für Reflexionsprozesse werden die Rückmeldung zu und das Aufzeigen von Entwicklungsschritten neben dem Austausch unterschiedlicher Perspektiven als anregend herausgestellt (BEHNKE 2016; RODGERS 2002; VOLMER, PAWELZIK, TODOROVA, WINDT 2021). Mit Blick auf die Nutzung von Rückmeldung wird betont, dass eine Interpretation dessen analog zu einer positiven Fehlerkultur anstelle einer Deutung als „Korrekturinstrument“ (GRYL 2013, S. 77), bei dem aus der Perspektive der angehenden Lehrkräfte nach Mängeln im Unterricht gesucht werde, nötig sei (ESSLINGER-HINZ 2014).¹⁶²

Mit speziellem Blick auf Unterrichtsbesuche sind die angehenden Lehrkräfte Unterrichtende im Handlungsmodus und sollen gleichzeitig Beobachtende ihrer Handlung(en) (und auch jene der Schüler*innen, Abläufe etc.) sein (BRACK 2019; HELMKE, LENSKE 2013). Diese simultane Aufmerksamkeitsanforderung könne unter bestehendem Handlungsdruck auch zum „cognitive overload“ führen (HELMKE, LENSKE 2013, S. 223). LEONHARD (2020) zweifelt in diesem Kontext an, inwiefern Noviz*innen über genügend kognitive Ressourcen für diese anspruchsvolle Tätigkeit verfügen. Zudem existiere Zeitdruck, eine Kultur von Beobachtungseindrücken sowie maximal lückenhafte Notizen (HELMKE 2017; MÜHLHAUSEN 2011). Mit Blick auf Fachleitende als Expert*innen für Geographieunterricht (KMK 2012/2019) haben diese dabei eine besondere Bedeutung als „experienced subject specialist“ bzw. „someone who is able to challenge their [new geography teacher, A. d. V.] geographical understanding and their preconceptions of teaching and learning.“ (BROOKS 2017, S. 49). Für eine fachbezogene Praxis, die Weiterentwicklung anstrebt, benötigen angehende Geographielehrkräfte mehr als Zeit und Raum – stattdessen benötigen diese eine kritische

¹⁶⁰ Innerhalb solcher Ausführungen sind spezifische Verständnisse der jeweiligen Konstrukte eingelassen.

¹⁶¹ Welches konkrete Konstrukt von Feedback analog zu Beratung, Anleitung o. Ä. hinter dem Begriff steht, wird nicht ersichtlich. Empirische Befunde zeigen die wesentliche Funktion von Feedback zur Erreichung von Zielen und zum Kompetenzaufbau (HATTIE, TIMPERLEY 2007; HATTIE 2009, DARLING-HAMMOND, RICHARDSON 2009). Inwiefern hier Feedback im Sinne von feedup, forward und –back verstanden wird bleibt unklar. Daher wird der allgemeinere Begriff der Rückmeldung genutzt. Die zweite Phase bietet dabei vielfältige Optionen für diese. Neben Rückmeldung von Fachleitenden und weiteren Akteur*innen im Kontext der Unterrichtsbesuche bieten sich in der zweiten Phase auch vielfältige weitere Gelegenheiten, z. B. in Vor- und Nachbesprechungen im angeleiteten Unterricht (BEHNKE 2016; REINTJES, BELLENBERG 2017), aber auch allgemein von Lernenden an Lehrende (vgl. RODGERS 2002, 2020). Diese Formen werden im Folgenden aufgrund des Forschungsinteresses ausgeklammert.

¹⁶² Die hierzu benötigte Offenheit für Feedback im Rahmen von UNB betrachten nennen auch Fachleitende als wesentliches Merkmal idealer Geographielehrkräfte (FISCHER 2021).

Auseinandersetzung mit dem eigenen geographischen Denken und Lernen (z. B. eine Herausforderung des eigenen geographischen Verständnisses; Kap. 2.1.1).

Leisten und Bewertung im Fokus

Trotz der vielfältigen Potenziale wird regelmäßig auf die Bewertungsfunktion der UNB hingewiesen und diese gar als „Achillesferse der Lehrer/innenausbildung“ (KALLWEIT 2014, S. 78) mit einer „Zwangsberatung“ (PASTERNAK ET AL. 2017, S. 137) bezeichnet. So wird Kritik an dem Beratungskonzept v. a. vor dem Hintergrund geäußert, Ratsuchen sei als freiwilliger Akt aufzufassen (BRACK 2019). In diesem Verständnis von Beratung wird das Potenzial der UNB weitgehend abgesprochen: So stelle die UNB in der extremen Auslegung durch die Bewertungspflicht eine Prüfungssituation dar, von da aus keine Autonomie mehr angenommen werden könne (ebd.).

Die Kritik am Leistungsaspekt der UNB erfolgt aus verschiedenen Blickwinkeln. So wird diese hinderlich für kritische Betrachtung des eigenen Unterrichts angesehen (FÜCHTER 2012; MUNDERLOH 2018; WERNET 2006). Problematisiert werden diesbezüglich Implikationen für das Kommunikationsverhalten angehender Lehrkräfte. Betont wird dabei ein potenziell kontrolliertes Kommunikationsverhalten, was dazu führe, dass sämtliche Aussagen vor der Zielstellung einer möglichst guten Leistungsbewertung, im Sinne einer Gefalllogik gegenüber Lehrkräftebildner*innen, abgewogen werden. Mit Blick auf das Johari-Fenster (Kap. 2.1.1) lassen sich darunter Aspekte des Bereichs „verborgene Selbst/ Geheimnis“ einordnen, deren Kernmerkmal ist, dass diese dem Selbst bekannt sind, der Öffentlichkeit aber nur willentlich Preis gegeben wird (z. B. spezifische Schwierigkeiten beim Geographieunterrichten). Angehende Lehrkräfte würden damit zwischen dem Streben nach möglichst guter Planungsrealisierung und eigenständig-differenzierter Analyse des eigenen Unterrichtes stehen (FÜCHTER 2012). Dies könne die Ausführung strategischer Praxen begünstigen, wie z. B. durch Schweigen bezüglich gewisser Aspekte anstelle von Selbstkritik (FÜCHTER 2012; MUNDERLOH 2018). Zugespitzt wird schließlich mit Blick auf den Reflexionsanspruch der UNB (vgl. LABOTT, REINTJES 2022; Kap. 2.3.4) gefragt:

„Wie soll man vernünftig, offen und unbefangen berufliche Handlungsprobleme kommunizieren, wenn später dann die Diskurspartner als Beurteiler erscheinen? Ist das nicht so, als würde man einen Anwalt als Rechtsbeistand konsultieren müssen, von dem man weiß, dass er später die Richterrolle einnehmen wird?“ (WERNET 2009, S. 47)

Diese Doppelrolle führt folglich zu einer Spannung zwischen dem Ziel der professionellen Weiterentwicklung und dem Bedürfnis, sich vor der Fachleitung „gut darzustellen“. Kritisiert wird daran anknüpfend allerdings eine Deutung von Bildung „als Anpassungsleistung an funktional erfolgreiches Absolvieren von Prüfungsleistungen“ (BOLLE 2014, S. 194). Als potenzielle Folge wird

herausgestellt, dass jene Lehrkräfte Bildungsmöglichkeiten von Schüler*innen ebenfalls nicht erkennen könnten und darauf basierte Bildungspotenziale nicht initiieren (ebd.).

Zusammenfassend wird eine **Lernlogik** in den Zusammenhang mit der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten (z. B. eigenen Handlungen, Fachinhalten) gestellt, während eine **Leistungslogik** eher im Zusammenhang mit Interpretationen als Bewertung des Ergebnisses stehen und damit weniger zur Verbesserung der eigenen Praxis genutzt werden, sondern zur Erfüllung von Anforderungen bzw. Erreichen von Ergebnissen.

Empirische Befunde

Auch aus empirischem Blickwinkel zeigt sich die dem Konstrukt innewohnende Ambivalenz als stabiler Befund über verschiedene Studientypen in unterschiedlichsten Fachrichtungen hinweg konsistent.

Allgemein wird dabei zunächst eine hohe emotionale Belastung für angehende Lehrkräfte herausgestellt, die mit dem Konstrukt des Unterrichtsbesuchs einhergeht (BEHNKE 2016; HEMMER, OBERMAIER 2003A; KUNTER, KUNINA-HABENICHT, BAUMERT, DICKER ET AL. 2017; PEREIRA-KASTENS ET AL. 2020). Hieran anschlussfähig ist der Befund von Befragungen, welche aufzeigen, dass angehende Lehrkräfte einen idealtypischen, nicht alltäglichen Unterricht planen, der besonders zeitintensiv (= 16-20 Stunden) vorbereitet werde (PEREIRA-KASTENS ET AL. 2020; REINTJES, BELLENBERG 2016). So erleben angehenden Lehrkräfte die UNB als kräfteaubende Situation, wobei ein Zusammenhang der Stärke mit der Divergenz der Vorstellungen über Unterricht zwischen den an der UNB Anwesenden bestehe (REESE-SCHNITKER 2021).

So ergebe sich in der Wahrnehmung der angehenden Lehrkräfte ein Balanceakt zwischen der externalen Präferenz der Fachleitung und individueller Präferenz. Als Gelingensbedingungen für das Ausbalancieren nennen angehende Lehrkräfte Erwartungstransparenz, offene Kommunikation, konstruktive Rückmeldung und Anleitung (REESE-SCHNITKER 2021). Konträr zu den Erwartungen angehender Lehrkräfte steht jedoch der Befund einer Dokumentenanalyse von öffentlich zugänglichen Dokumenten aus der zweiten Phase.

Aus dieser leiten die Autor*innen ab, dass bezüglich der Erwartungen sowie der Bewertungsmaßstäbe von Lehrkräftebildner*innen Intransparenz bestehe (z. B. sei die Reflexionskompetenz bewertungsrelevanter Faktor und unterliege keinen vergleichbaren Kriterien) (LABOTT, REINTJES 2022).¹⁶³

Insgesamt wird herausgestellt, dass die UNB *nicht* als offener Lernraum, sondern auch als abhängige Bewertungssituation erlebt wird. Während Studien global zum Urteil kommen, dass in UNB hierdurch

¹⁶³ Zur ausführlichen Kritik an der Bewertung von Reflexion in einem engen Verständnis mit internaler Orientierung als Eingriff in die Intimsphäre aus moralischem Blickwinkel; vgl. LABOTT und REINTJES (2022), HÄCKER (2019, S. 88ff.).

keine Beratung stattfinden könne (z. B. GÖLITZER 1998) legen andere Studien differenziertere Sichtweisen nahe. So zeigt sich über verschiedene Studien hinweg, dass angehende Lehrkräfte der Rückmeldung der Lehrkräftebildner*Innen trotz dessen einen hohen Stellenwert beimessen (BEHNKE 2016; PEREIRA KASTENS ET AL. 2020; REINTJES, BELLENBERG 2016; REESE-SCHNITZKE 2021). Dabei geben angehende Lehrkräfte an, dass sie sich zwar nach den Bewertungsmaßstäben des Lehrkräftebildner*innen richten, gleichzeitig aber eine Förderung anstelle von Kontrolle erleben (PEREIRA KASTENS ET AL. 2020), Wertschätzung wahrnehmen sowie einen hohen Ertrag inklusiver konstruktiver Ziele für ihre weitere Entwicklung sehen (REINTJES, BELLENBERG 2016).

Eine Herausforderung hingegen stellt die selbstwertbedrohliche Wirkung der Rückmeldung dar, da „leistungsbezogene Rückmeldungen (...) dann einerseits wichtiges Feedback, aber andererseits auch immer Bewertung [sei]“ (PEREIRA KASTENS ET AL. 2020, S. 71). Daraus schließen die Autor*innen, dass insbesondere die Akzeptanz und Wahrnehmung der Rückmeldung von Bedeutung sei. Problematisch erscheint diesbezüglich der Befund einer Risikogruppe¹⁶⁴, die einen signifikant schlechteren Umgang mit der Rückmeldung der Lehrkräftebildner*innen zeigt. So weisen diese neben einer negativeren Einstellung gegenüber Rückmeldungen auch eine geringere Nutzung dessen für ihre Weiterentwicklung als Lehrkraft auf (ebd, S. 164/168). Insgesamt weisen damit insbesondere jene mit höchstem Bedarf an Rückmeldungen den destruktivsten Umgang mit diesen auf.

Zu hieran anschlussfähigen Erkenntnissen kommt überdies eine methodenabweichende Studie mittels dokumentarischer Methode (KOSINÁR 2014, 2021). Anschlussfähig an die Befunde werden hier Orientierungen entlang der Dimensionen Passungs- und Professionalisierungsverständnisse rekonstruiert und als relationale Typen in Bezug zueinander gesetzt. Zentral hieran ist, dass diese Unterschiede in der Interpretation von UNB aufweisen. Während der Typ „aktive Gestaltung“ die UNB entlang einer Entwicklungsorientierung deutet, das eigene Handeln reflektiert und die Beratungssituation mit Expert*innen entsprechend für die eigene Professionalisierung nutzt, deutet der „Vermeidungstyp“ Lehrkräftebildner*innen als kontrollierende und bewertende. Krisen werden negiert (z. B. durch Irrelevanzsetzung; externale Attributionsmuster), Herausforderungen im Unterricht werden als eignungsgefährdetes Defiziteingeständnis gedeutet, so dass Unterrichtsbesuche so gestaltet werden, dass Erfolg wahrscheinlich wird (z. B. indem geschlossene Unterrichtsformen gewählt werden). Der Typ Anpassung zeigt Entwicklungsbereitschaft, hat allerdings geringes Professionswissen. Er lässt sich vor allem bei Passung zu den Orientierungen der Lehrkräftebildner*innen auf Entwicklungsprozesse ein und sucht Unterstützung sowie Vorgaben.

¹⁶⁴ Dies erscheint vor dem Hintergrund des Reflexionsanspruchs der Gespräche herausfordernd. So wird das Erleben einer Selbstwertbedrohung als hinderliches Element von „kognitiver Reflexion“ benannt, da diese der Annahme nach stabile Attributionsmuster triggert, wodurch aus motivationaler Perspektive ein Absenken des Entwicklungs“drangs“ entsteht (WISNIEWSKI, SIEGEL 2020 S. 254).

Potenzielle Unterschiede auf der Ebene beobachtbarer Merkmale führt die Autorin auf unterschiedliche Orientierungen und damit auf habituelle Unterschiede angehender Lehrkräfte zurück.

2.3.4 Ausgewählte empirische Erkenntnisse zu UNB

In den vorherigen Kapiteln wurde herausgestellt, dass vielfältige Konzeptualisierungen des Konstrukts vorliegen (Kap. 2.1.1). Überdies wurde dargelegt, dass UNB aus der Praxis heraus entstanden sind und keiner expliziten und vereinheitlichten Zielstellung folgen. Infolgedessen haben sich vielfältige Gestaltungspraktiken etabliert. Die bestehende Vielfalt an Konzepten von Gesprächspraktiken in UNB zeigt sich auf empirischer Ebene deutlich in einer Breite von unterschiedlichsten Befunden, die zunächst eines deutlich machen: Es gibt nicht *die* typische UNB. Als Konsequenz hieraus ergibt sich eine Einschränkung: Die unmittelbare Vergleichbarkeit der Studien ist erschwert (LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023). Die im Folgenden aufgeführten Erkenntnisse lassen sich orientierend und hinweisgebend auf das vorliegende Forschungsprojekt beziehen (Kap. 3), gleichzeitig existieren einschränkende Faktoren hinsichtlich der Übertragbarkeit.

Vorbemerkungen

Mit dem Ziel, die Relevanz der im Folgenden dargestellten Erkenntnisse für die vorliegende Untersuchung zu gewährleisten und Transparenz zu schaffen, erfolgen wesentliche Bemerkungen zur Datenlage und Methodik vorangestellt:

Aus geographiedidaktischer Perspektive liegen Erkenntnisse zu UNB bislang nur in wenigen Untersuchungen vor. Ergänzend werden somit relevante Ergebnisse aus einem generischen Blickwinkel sowie Studien aus weiteren Fächern einbezogen. Dabei ist anzunehmen, dass verschiedene Fächer unterschiedliche (didaktische und forschungsbezogene) Traditionen verfolgen, was die Übertragbarkeit der Erkenntnisse potenziell zusätzlich erschwert (z. B. diskursiv-interpretativer Ansätze im Rahmen vorzufindender Studien aus der Germanistik/ Geisteswissenschaft; BRACK 2019, FÜHRER 2020, GÖLITZER 1998). Gleichzeitig stellt sich die Frage des zu wählenden Abstraktionsgrads. Studien mit generischen Fragestellungen sind über verschiedene Fächer hinweg unmittelbarer übertragbar. Hingegen sind Erkenntnisse, die spezifische fachdidaktische Aspekte betreffen, wahrscheinlich stärker von den fachlichen Anforderungen (analog zu Diskursen um fachspezifische Unterrichtsqualität; vgl. MEHREN und MEHREN 2022 oder fachbezogene Diagnosekompetenz; vgl. DÜBBELDE ET AL. 2010, KOCH 2024) etc. abhängig. Daher erfolgen ausführliche, konkrete Ausführungen disziplinintern. Zudem wird sich auch Studien bedient, welche das Setting mittelbar betreffen (z. B.

über Aussagen von Geographiefachleitenden; vgl. FISCHER 2021, 2022A). Aus einer längsschnittlichen Perspektive sind dabei wenige Arbeiten existent.¹⁶⁵

Die bestehende Datenlage zur zweiten Phase ist überdies noch recht übersichtlich (Kap. 2.2.5). Es erfolgt demnach eine Erweiterung auf die Praxisphasen der ersten Phase der Lehrkräftebildung, da in dieser UNB ebenfalls ein typisches Format darstellen. Folglich bestehen gemeinsame Grundlagen, wie bspw. der Gesprächsanlass (eigener Unterricht) und das Setting (im Rahmen von Schulpraxis stattfindende, mündliche Formate mit erinnerungsbasiertem Sprechen; Kap. 2.3.1). Im Rahmen der konsekutiven Lehrkräftebildung können die UNB der zweiten Phase als Weiterführung jener der ersten Phase interpretiert werden. In Kap. 2.2.4 wurden allerdings auch phasenbezogene Schwerpunkte dargelegt, welche wiederum Unterschiede erwartbar werden lassen. Zudem ist einschränkend zu vermerken, dass die Doppelbelegung (Kap. 2.3.3) eine wesentliche Unterscheidung zur ersten Phase darstellt, wenn man annimmt, dass die UNB in der ersten Phase bewertungsfreie Räume darstellen (vgl. Führer 2020). Überdies unterscheiden sich die partizipierenden Akteur*innen. Während in der zweiten Phase Fachleitende¹⁶⁶ die UNB begleiten, sind es in der ersten Phase oft Mentor*innen, deren Aufgaben unterschiedlich (stark) definiert ist (Kap. 2.2.2). Forschungsmethodisch handelt es sich bei den Studien zumeist um qualitative Studien, welche tiefe Einblicke generieren und gleichzeitig eine sorgfältige Berücksichtigung des Kontextes und der Spezifika bedingen. Auch besteht die Gefahr, dass Forschungsergebnisse unterschiedlich interpretiert werden, da gewisse Konstrukte in Teilen unspezifiziert sind. Weiterhin werden die Konstrukte unterschiedlich gefasst.

Um einen insgesamt möglichst produktiven und gleichzeitig transparenten Umgang zu gewährleisten, wurde im vorherigen Abschnitt bereits Empirie zur Doppelbelegung der UNB als Lern- und Leistungsort dargelegt. Zudem wird im Folgenden auch Empirie über relevante Akteur*innen der ersten Phase als Hintergrundinformation eingebunden.¹⁶⁷ Gleichzeitig wurden für die Darstellung des Kapitels die Kriterien zur Gruppierung der Studien abgewogen (z. B. methodische, konstruktbezogene, thematische Vergleichbarkeit). Angesichts der methodischen Vielfalt bisheriger Studien zu UNB (z. B. Inhaltsanalyse: BECKMANN ET AL. 2020; FÜHRER 2020; WINDT, LENSKE 2016), Dokumentenanalyse (LABOTT, REINTJES 2022), Hermeneutik (GÖLITZER 1998), Gesprächsanalyse (FÜHRER 2020) in Kombination mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten (z. B. statisch, Entwicklung WINDT, LENSKE 2016); Fokussierte Schwerpunkte z. B. via Theorie-Praxis-Verknüpfungen (SCHÜPBACH 2005) bis offenere Herangehensweisen (BRACK 2019), wurde eine gegenstandsbezogene Gruppierung gewählt. Dies ermöglicht eine tendenziell

¹⁶⁵ Vgl. 2.2.5.

¹⁶⁶ Fachleitende wurden bereits als wesentlich Akteur*innen der UNB herausgestellt. Daher werden auch Studien mit mittelbarer Relevanz ausführlicher dargelegt, wodurch indirekt Rückschlüsse gezogen werden können. So können bspw. Rückschlüsse auf Gegenstände in UNB gezogen werden unter der Annahme, dass die von Fachleitenden als bedeutsam und/oder herausfordernd erlebten Gegenstände in Unterrichtsbesuchen auch in UNB eine Relevanz besitzen (vgl. BECKMANN ET AL. 2020).

¹⁶⁷ Vgl. bezüglich Lehrkräftebildner*innen zur zweiten Phase die Empirie im Fließtext.

kategoriale Analyse der Studien (s. u.) um übergreifende Muster zu identifizieren, die beim retrospektiven Sprechen über Unterricht auftauchen.

In den primär qualitativen und querschnittlichen Studien werden vorwiegend Inhalte, Theorie-Praxis-Verknüpfungen und Verläufe der UNB zentriert (BRACK 2019, S. 89).¹⁶⁸ Diese Aspekte bilden das Strukturierungsprinzip des folgenden Kapitels.

Nationale und internationale Studienergebnisse zu UNB

Explizit auf die zweite Phase bezogen, zeigt eine Dokumentenanalyse entlang von öffentlich verfügbaren Leitfäden nordrhein-westfälischer Studienseminare, dass eine hohe Varianz zwischen diesen Leitfäden besteht. Während einige Studienseminare sehr offene Selbsteinschätzungen erwarten, arbeiten andere mit detaillierten Kriterienkatalogen (z. B. Kongruenz Planung-Durchführung; Zeitmanagement). Insgesamt wird im Rahmen der Studie herausgestellt, dass die Studienseminare eigene Kriterien und Qualitätsstandards entwickelt haben, die nicht deckungsgleich mit anderen Leitfäden sind (LABOTT, REINTJES 2022). Anschlussfähig hieran sind mehrere Befunde: So wird für die erste Phase herausgestellt, dass in den dortigen UNB vor allem thematisiert wird, was für einen der an der UNB beteiligten Akteur*innen (subjektiv) besprechenswert gilt (BECKMANN ET AL. 2020; HELMKE 2017). Das bedeutet, dass die thematische Auswahl hier primär offen und situativ anstelle durch externe Vorgabe entsteht. Auf Basis der Erkenntnis der fehlenden, verbindlich geltenden Basis kriterialer Rückmeldungen von Fachleitenden untersucht eine Studie inhaltsbezogene Auswahlkriterien mit Blick auf deren wissenschaftliche Fundierung sowie deren einheitliche Nutzung (WISNIEWSKI, SIEGEL 2020). Rückmeldung erfolge dabei insgesamt zu verschiedenen Aspekten der Berufsausübung (z. B. Teamfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik). Primär werde jedoch die Unterrichtsqualität, insbesondere Tiefenstrukturen, wie beispielsweise die kognitive Aktivierung, zentriert. Ebenfalls häufig wird die als relativ stabil geltende Lehrkräftepersönlichkeit von Lehrkräftebildner*innen als Kriterium benannt. Dabei zeige sich eine Korrelation zwischen der Häufigkeit der Benennung von Persönlichkeitsmerkmalen und negativen Einstellungen gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen von Lehrkräftebildner*innen (ebd., S. 255).

Weitere Erkenntnisse zu den Inhalten der empirischen Untersuchungen von UNB variieren hinsichtlich des Abstraktionsgrads. Insgesamt zeigt sich hierbei eine hohe Breite der in UNB besprochenen Inhalte auf konkreter Ebene (CARUSO 2019; LABOTT, REINTJES 2022; REINTJES, BELLENBERG 2017; SCHÜPBACH 2005). Ein situativer Charakter der UNB stellt empirisch keine Ausnahme dar. So wird z. B. für den Schweizer Kontext eine fehlende explizite Zielstellung sowie daraus resultierende Thematisierungen aus der

¹⁶⁸ Bei vielen der dargestellten Studien zu UNB handelt es sich um querschnittliche Untersuchungen ohne zeitliche Vergleichsperspektive, die als qualitativ-explorative Studien mit entsprechend der Forschungslogik einhergehenden kleinen Samples konzipiert sind (vgl. BECKMANN, EHMKE, DEDE, KRIEL, SPÖHRER, WITT 2020; BRACK 2019; FÜHRER 2019, 2020; SCHÜPBACH 2005).

spezifischen Unterrichtsstunde heraus festgestellt (SCHÜPBACH 2005, S. 84). Charakteristisch hieran ist, dass einzelne erlebte Unterrichtssequenzen der jeweiligen Stunde Themenkomplexe darstellen, insbesondere solche, die im Zusammenhang mit als problematisch Erlebtem stehen (s. u.) (BRACK 2019; REINTJES, BELLENBERG 2017; SCHÜPBACH 2005).

Gleichzeitig lassen sich jedoch bestimmte Schwerpunktbereiche herausstellen. Auf beobachtbarer, handlungsnaher Ebene zeigen dabei mehrere Studien auf, dass Studierende akteursbezogen insbesondere die Lehrkraft fokussieren (z. B. Aktivitäten oder Empfinden in der Stunde) (BECKMANN ET AL. 2020; FÜHRER 2020; REINTJES, BELLENBERG 2017; SCHÜPBACH 2005), während Aspekte mit Bezug auf Schüler*innen (z. B. Problemfälle, Arbeitsverhalten) von Lehramtsstudierenden seltener thematisiert werden (ebd.).¹⁶⁹

Als stabiler, studienübergreifender Befund, unabhängig der betrachteten Phase, stellt sich ebenfalls heraus, dass in UNB unterrichtspraxisnahe Themen bzw. didaktisch-methodische Fragestellungen zentriert werden (z. B. Zusammenhang zwischen Ziel, Inhalte, Methoden) (BRACK 2019; FÜHRER 2020; GÖLITZER 1998; REINTJES, BELLENBERG 2016, 2017; REINTJES, BELLENBERG, LABOTT 2022; SCHÜPBACH 2005). Unterschiede existieren hinsichtlich unterrichtsfernerer Themen: Während in gewissen Studien im Abgleich mit Vorgaben herausgestellt wird, dass Themen, die nicht unmittelbar das Unterrichten betreffen, nicht vorkommen (z. B. Lernprogression der Studierenden oder Themen und Ziele des Lehrplans; FÜHRER 2020), stellen diese in anderen Studien durchaus Gegenstand der Gespräche dar (z. B. Kollegienarbeit oder der Lehrplan; vgl. SCHÜPBACH 2005).

Explizit für die zweite Phase wird herausgestellt, dass als eine der wenigen Gemeinsamkeiten festzustellen ist, dass die Performanz angehender Lehrkräfte sowie deren schriftliche Unterrichtsentwürfe, wie z. B. das Kernanliegen, wiederkehrende Aspekte in UNB sind (REINTJES, BELLENBERG 2016). In Bezug auf Vorbesprechungen wird betont, dass fachdidaktische Aspekte und fachwissenschaftliche Aspekte verglichen mit allgemeinen Elementen (z. B. der Ablauf und die Methodik) seltener besprochen werden. Allerdings steigt die Häufigkeit fachdidaktischer Diskussionen mit zunehmender Dauer der Vorbesprechungen (REINTJES, BELLENBERG 2017). Für universitäre Nachbesprechungen wird zudem festgestellt, dass fachbezogene Aspekte (z. B. die Strukturierung, Unterrichtsthema) zwar „recht häufig“ eingebracht, jedoch nur in geringem Umfang thematisiert werden.

¹⁶⁹ Insgesamt werden innerhalb der Studien Einschränkungen angedeutet: So legt FÜHRER (2020) mit Blick auf Häufigkeitsanalysen Herausforderungen im Rahmen inhaltsanalytischer Auswertungen offen (z. B. Doppelcodierungen bei multifokalen Aussagen, mehrdeutige Zuordnungsmöglichkeiten, markierende Aussagen). Vor diesem Hintergrund ist potenziell auch der gewählte „Relevanzbegriff“ innerhalb der Studien zu hinterfragen (vgl. KUCKARTZ 2018) und es bleibt zumindest in Teilen offen, inwiefern Angaben wie bspw. „seltener“ studienübergreifend vergleichbar sind.

Aus geographiedidaktischem Blickwinkel wurden UNB unmittelbar nicht untersucht. Mittelbar lässt sich eine Studie anführen, die Rückschlüsse darüber zulässt, auf welche Bereiche Fachleitende achten.¹⁷⁰ Befragt nach Problemen, die Fachleitende im Rahmen der Unterrichtsbesuche bei angehenden Geographielehrkräften wahrnehmen, rekurren diese häufig auf den fachdidaktischen Bereich, insbesondere auch die Unterrichtsplanung betreffend, nehmen allerdings auch generische Herausforderungen wahr (z. B. Kommunikation, Klassenführung, Schüler*innenorientierung, Umgang mit Heterogenität, Lehrkräfterolle, Phasierung mit Fokus auf die Sicherungsphase; FISCHER 2021). Dabei lassen sich seitens Fachleitender vier geographiebezogene Kernprobleme identifizieren (ebd.). Als Herausforderungen stellen Fachleitende einerseits den von ihnen so bezeichneten Bereich der didaktischen Reduktion (z. B. zentrale Aspekte vereinfachen) sowie die Strukturierung geographischer Themen (z. B. roten Faden in der fachlichen Breite finden) heraus. Zudem benennen diese die Einhaltung fachwissenschaftlicher Standards (z. B. fachliche Tiefe). Dabei achten Fachleitende auch auf das fachdidaktische Professionswissen, welches bei vereinzelt angehenden Geographielehrkräften als fehlend bis oberflächlich herausgestellt wird (z. B. hinsichtlich der Basiskonzepte). Letzteres führe zu Schwierigkeiten bei der Anwendung geographiedidaktischen Wissens in der Unterrichtspraxis (FISCHER 2021, 2022c). Dies erachten Fachleitende insofern als problematisch, da sie „eine ausgeprägte Analysekompetenz: Eine auf geographiedidaktischen Kenntnissen basierende Reflexion im Anschluss an Unterrichtsstunden (...) als Grundlage für eine kontinuierliche professionelle Entwicklung“ (FISCHER 2022c, S. 39) annehmen, bei der es den angehenden Lehrkräften gelingt, „geographiedidaktische Forschungsergebnisse und konzeptionelles Denken (z. B. Basiskonzepte) in ihren Unterricht einfließen zu lassen“ (ebd.).

Befragt nach der expliziten Bedeutung von theoretischen Wissensbeständen im Rahmen von UNB, messen Fachleitende dieser geringe Relevanz bei und weisen diese der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu. Stattdessen dominieren Bezüge, die aus schulpraktischer Erfahrung gespeist werden (FISCHER 2022b). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen auch weitere Studien, die UNB regelmäßig attestieren, dass theoretische oder empirische Bezüge zuungunsten handelnd-unterrichtspraktischer Blickwinkel ausfallen (BRACK 2019; FÜHRER 2020; REINTJES, BELLENBERG 2017; SCHÜPBACH 2005). Allerdings stellen einzelne Studien heraus, dass rekonstruierte Inhalte in handlungsleitender Funktion (z. B. Zeitmanagement) mit Themen in Verbindung stehen, die im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses hinsichtlich allgemeindidaktischer Theorie und/oder empirischen Qualitätsmerkmalen (z. B. effiziente Klassenführung) geführt werden (BRACK 2019).

¹⁷⁰ Unter der Annahme, dass von Fachleitenden als bedeutsam und/oder herausfordernd erlebte Themen auch in diesen Gesprächen durch ihre Relevanz angesprochen werden (vgl. BECKMANN ET AL. 2020).

Mit Blick auf den Modus des Sprechens stellen insbesondere Interpretationen in Form von Bewertungen ein über Studien hinweg wiederkehrendes zentrales Element in UNB dar (BRACK 2019; FUTTER 2017; FÜHRER 2020; REINTJES, BELLENBERG 2017; SCHÜPBACH 2005). Für die zweite Phase der Lehrkräftebildung wird herausgestellt, dass sich die UNB vor allem im Sinne einer kurzen Rückmeldung mit Betonung von Ge- und Misslungenem darstellen (REINTJES, BELLENBERG 2017). Ähnliches zeigt sich für die erste Phase der Lehrkräftebildung: FÜHRER (2020) analysiert, dass bewertende Komponenten ein zentrales Phänomen in UNB darstellen. Hierbei wird betont, dass konkrete Unterrichtshandlungen oft dichotom anhand unterrichtspraktischer Maßstäbe bewertet werden (z. B. funktioniert/ nicht funktioniert; erfolgreich/verbesserungswürdig). Seitens angehender Lehrkräfte wird dabei teilweise ein Wunsch nach Handlungsmustern in Kombination mit Rechtfertigungen herausgestellt (ESSLINGER-HINZ 2014), gleichzeitig zeigen empirische Ergebnisse, dass Lehrkräftebildner*innen durch Prompts und dialogisch ko-konstruktive Sequenzen vertiefte Prozesse bei angehenden Lehrkräften auslösen können (HUSU ET AL. 2008; FUTTER 2017).¹⁷¹ Entsprechend differenzieren vereinzelte Studien unterschiedliche Varianten. So wird in Gesprächen zwischen angehenden Lehrkräften und Lehrkräftebildner*innen zwischen einer Elementarvariante (= bewertende Problemdarstellung) und einer Ausbauvariante, welche das Entstehen der Probleme rekonstruiert und mögliche Handlungsalternativen entwickelt, unterschieden (FÜHRER 2019, 2020), wenngleich die Elementarvariante bei Lehramtstudierenden häufiger vorkomme (ebd.).

Mit Blick auf die zweite Phase bestehen wenig Erkenntnisse. Eine Studie (WINDT, LENSKE 2015, 2016; WINDT ET AL. 2017) analysiert UNB hinsichtlich der Vorhandenheit und Vollständigkeit von Komponenten (dort: Reflexionselemente; genauer Kap. 2.1.1.2). Zu Beginn der zweiten Phase existieren Unterschiede zwischen angehenden Lehrkräften – zwischen Stufe beschreibend (z. B. Darstellungen der Unterrichtsplanung) bis Handlungsalternativen (z. B. alternative Handlungsmöglichkeiten für die spezielle Stunde). Während die höchste Stufe, das Ableiten von

¹⁷¹ Insgesamt sind Gespräche mit Mentor*innen bislang am stärksten beforscht (ZORN 2020): Mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung sowie im internationalen Diskurs, in denen Gespräche jeweils mit Mentor*innen stattfinden, deuten Befunde an, dass diese im Vergleich zu den angehenden Lehrkräften eher aktivere Rollen in den Gesprächen einnehmen (BRACK 2019; HOFFMAN, WETZEL, MALOCH, GREETER, TAYLOR, DEJULIO, KHAN VLACH 2015; MENA, HENNISSON, LOUGHRAN 2017; FÜHRER 2019). Zudem wird festgehalten, dass Themen verstärkt auf einer dort emotionalen Ebene behandelt werden (z. B. pädagogische Tipps), die auf Loben anstelle tieferer Verstehensprozesse abzielen (SCHÜPBACH 2005). Hieran schließt eine weitere internationale Erkenntnis eines systematischen Reviews an, die insbesondere bei untrainierten Lehrkräftebildner*innen evaluatives Feedback betont, was dadurch gekennzeichnet sei, dass dieses in Bezug zu deren subjektiven Vorstellungen guten Unterrichts erfolge (HOFFMAN ET AL. 2015). Bestehende Empirie zur zweiten Phase existiert kaum (GERGEN 2021). In eher schulpraxisorientierter Literatur zur bzw. für die zweite Phase deuten sich ebenfalls unterschiedliche Verständnisse an. So werden bspw. Interpretationen über Lehrkräftebildner*innen in UNB vorgenommen zwischen den Polen einer „fürsorgliche Belagerung“ durch die Akteur*innen, wobei die Fürsorge dafür stehe, dass Beteiligte ihr Verständnis von gutem Unterricht weitergeben wollten (HITTER 2015, S. 14) bis zu Zentrierungen von Ausbildungsberatung als die angehenden Lehrkräfte zum eigenständigen Denken anregend und einer Praxis der Individualisierung auf Bedürfnisse dieser zugeschnittenen Hilfe zur Selbsthilfe (KLIEBISCH 2013, S. 12f.). Dabei würde zum Teil als Resultat dessen für angehende Lehrkräfte eine Überforderung bis Orientierungslosigkeit entstehen, da diese (in eher passiver Auslegung der angehenden Lehrkräfte) zur „Projektionsfläche für unterschiedliche Anforderungen“ werden würden (HITTER 2015 S. 14) bzw. bei diesen ein „diffuser Eindruck“ als Resultat der Gespräche entstehen könne (KLIEBISCH 2013, S. 11). Für Lehrkräftebildner*innen gleiche dies einem Balanceakt (KLIEBISCH 2013; TERHART 2007).

stundenübergreifenden Konsequenzen für die eigene Professionalisierung, niemand erreicht, befinden sich die angehenden Lehrkräfte im Mittel auf begründendem Niveau (z. B. Erläuterungen von Planungselementen, Beweggründe für Entscheidungen, Erklärungen für Verläufe) (WINDT ET AL. 2017). Das Ergebnis ist dabei zunächst anschlussfähig zu Erkenntnissen aus dem Niveau der ersten Phase (KILLIMANN ET AL. 2020; STENDER ET AL. 2021). Im Rahmen weiterer Analysen stellen die Autor*innen der Studie keinen Zusammenhang zwischen der als Stufung dargestellten Vollständigkeit reflexiver Prozesse und der Anzahl an thematisierten Aspekten im Sinne einer Breite fest. Im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase identifizieren die Autor*innen sowohl intra- als auch interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Vollständigkeit¹⁷², die allerdings nicht signifikant sind. Hieraus schließen die Autor*innen auf die Bedeutung expliziter Anleitung. Qualitative Untersuchungen lassen Gruppierungen zu: einen positiven, einen negativen und einen stagnierenden Verlauf im Zeitraum von drei Messzeitpunkten¹⁷³ (WINDT, LENSKE 2016). Überdies zeigt sich ein signifikanter Anstieg hinsichtlich der Anzahl angesprochener Aspekte, die angehende Lehrkräfte im Anschluss an den Unterricht als relevant erachten (ebd.).

Abschließend Bemerkungen

Insgesamt wird insbesondere innerhalb des deutschen Lehrkräftebildungsdiskurses die unmittelbar unterrichtspraktische Ausrichtung der UNB herausgestellt, die auf „konkrete Verbesserungen anstelle abstrakter-analytischer Elemente“ abziele (SCHÜPBACH 2005, S. 295). Reflexiv-analytische Praxen erweisen sich zusammenfassend als normativ gehaltvoll, zeigen sich empirisch, aber regelmäßig unerfüllt: Stellt man theoretisch-normative Anforderungen an reflexiv-analytische Prozesse – z. B. aus der Wissenschaftspraxis und bildungspolitischen Rahmendokumenten – (plakativ) empirischen Erkenntnissen gegenüber, so lässt sich festhalten, dass die hohen Ansprüche oftmals nicht erreicht werden. Angesichts des Anspruchs, dass UNB als „Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis“ (SCHÜPBACH 2005, S. 316) fungieren sollen, zeigen sich empirische Befunde regelmäßig defizitär, die Autor*innen der Studien enttäuscht und legen von diesem Standpunkt ausgehend einen eher mangelhaften Blick auf UNB nahe: die Gespräche erfolgen nicht systematisch, es werden primär Bewertungen vorgenommen, Erfahrungen bzw. subjektives Wissen handlungsnah ausgetauscht und darauf basierende Optimierungen formuliert, deren Charakteristika ist, dass diese tendenziell oberflächlich sind, was dem vertieften Dewey'schen Ursprung und darauf aufbauenden wissenschaftlichen Ansprüchen diametral entgegensteht. Stattdessen würde sich die Bewährung in der Unterrichtspraxis mit evaluativ-legitimatorischem Charakter zeigen (LEONHARD 2020). Gleichzeitig greift HÄCKER (2019, S. 92) die Ursachensuche auf und stellt in Frage, inwiefern dies „auf misslingende Lehr- und Lernbemühungen oder auf methodologisch-methodische Probleme ihrer [das Konstrukt] Erfassung

¹⁷² Zur Diskussion mit Blick auf Qualität s. Kap. 2.1.3.

¹⁷³ Aus den Ausführungen (im Rahmen eines Tagungsbands) wird nicht ersichtlich, worauf sich Verläufe im Detail beziehen.

hindeutet – was die mitunter große Enttäuschung nachvollziehbar machen würde – oder aber auf Denkfehlern hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität basiert, d. h. dass vielleicht mit den Erwartungen etwas nicht stimmt, diese zu hoch und damit die gesteckten Ziele schlicht unrealistisch sein könnten.“

Während das für die Lehrkräftebildung typische Setting der UNB bereits ein etabliertes Untersuchungssetting empirischer Studien ist, stehen diese in der Geographiedidaktik noch wenig im Forschungsinteresse, gleichzeitig wird die Notwendigkeit vertiefter Erkenntnisse herausgestellt (FISCHER 2022c). In diesem Zuge zeigt das vorherige Kapitel auf, dass sich aus methodischem Blickwinkel Hinweise auf einen Bedarf an kontextsensitiven Analysen ergibt.

2.3.5 Reflexiv-analytische Praxen als Untersuchungsgegenstand

Zum Konstrukt in der vorliegenden Studie

Im Folgenden wird der Zugang zum Untersuchungsgegenstand dargelegt und begründet.

Um eine höhere Trennschärfe, auch mit Blick auf angedeutete Herausforderungen (z. B. Orientierungslosigkeit bei (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich der Bedeutung einer Reflexionsaufforderung) zu verwirklichen, empfehlen Autor*innen eines Stranges eine Eingrenzung auf internale Blickrichtungen und externale unter dem breiteren Terminus analytisch bzw. -Analyse zu fassen (vgl. HEINZEL 2022; LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023; LOHSE-BOSSENZ ET AL. 2023; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Gleichzeitig wird sich in anderen Strängen dafür ausgesprochen im Rahmen empirischer Studien eigene (normative) Definitionen des Konstrukts zu finden (vgl. ABELS 2011). Dieser Zuschnitt auf eigene Forschungskontexte wird unterdessen auch kritisiert (vgl. KORTHAGEN 2002).

Eine definitorische Eingrenzung erfolgt im Rahmen dieser Studie nicht. Allerdings wird der Begriff der **reflexiv-analytischen Praxis** als Oberbegriff für das untersuchte Konstrukt verwendet. Der Begriff **Praxis** bedeutet zunächst, dass im Zentrum der Untersuchung die reflexiv-analytischen Äußerungen der angehenden Geographielehrkräfte stehen, die im spezifischen Kontext der UNB getätigt werden. Dieser wurde gewählt, um zum Ausdruck zu bringen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um keine Messung handelt, sondern eine Analyse von Sprachhandlungen, die auf mentale Prozesse hindeuten und logischerweise nicht die mentalen Prozesse selbst empirisch untersucht.

„**Reflexiv-analytisch**“ bedeutet, dass es sich um eine **breite Fassung** des Konstrukts handelt und verspricht eine in den vorherigen Kapiteln dargelegte Differenz. Hierbei umfasst der Begriff internale und externale Blickwinkel und sieht diese beide als Elemente von UNB an. Das verbindende Kriterium ist die **rückblickende Betrachtung** von einer Entität – hier dem **Unterricht** – mit einem

konstruktiven Charakter (als Abgrenzung zu destruktiven Prozessen). Auf diesen wird handlungsentlastet („on-action“) zurückgeblickt (in Anlehnung an HESSE, LÜTGERT 2020).

Hierzu lässt sich anführen:

- **Empirische Relevanz:** Die Studie ist stark explorativ ausgerichtet und stützt auf Felddaten im überaus heterogenen und gleichzeitig bislang wenig beforschten Feld der zweiten Phase (s. Kap. 2.2; ANDERSON-PARK, ABS 2020; BEHNKE 2016; PEITZ, HARRING 2021). Es handelt sich folglich *nicht* um kontrollierte Bedingungen (im Sinne experimenteller Eingriffe; Kap. 4.1) bei den in ihrer Diversität bereits dargestellten UNB (Kap. 2.3). Ausgehend davon erfolgt ein breiter Blick auf „das Sprechen über Unterricht“ (HERZMANN, LIEGMANN 2020), da weder der theoretisch-konzeptionelle noch der bildungspolitische Rahmen empirische Befunde und Eindeutigkeit nahelegen, gar von einer „Unüberblickbarkeit“ über verschiedene Ausprägungen reflexionsorientierter Lehrkräftebildung gesprochen wird (NEUWEG 2021, S. 463). Ein präzises Verständnis dafür stellt allerdings erst die Basis dar, um einen spezifischen Blick auf entsprechende Formate zu legen (LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023). Eine Nicht-Passung einer engen oder eher spezifizierten Auslegung, die in der Auffassung der Verfasserin bspw. im Rahmen von Interventionsstudien vorzuziehen ist, wäre folglich vor dem Hintergrund des explorativ-innovativen Untersuchungsdesigns nicht auszuschließen (und wahrscheinlich s. hierzu die Argumentation oben). Die Verwendung des Begriffs ermöglicht es, die verschiedenen empirischen Befunde und theoretischen Modelle zu integrieren. Durch die Integration wird die Komplexität und Vielschichtigkeit elaborierter erfasst und Freiräume sind vorhanden, welche die Erfassung der Interpretationen und Anwendung der ausgeführten Praxen angehender Geographielehrkräfte einschließt. So ermöglicht der Breite Zugang die Frage zu stellen, ob und wenn ja welche „Reflexionsanforderungen“ in der zweiten Phase zu stellen sind und entlastet damit in Anlehnung an LEONHARD (2020) vor gegenseitigen Defizitzuschreibungen. Letzteres schließt an die Empfehlung an bei der „empirische Erforschung von UNB feldspezifische Praktiken nicht zugunsten theoretisch anspruchsvoller Modellierungen von Reflexion aus dem Blick geraten [zu lassen]“ (HERZMANN, LIEGMANN 2020, S. 84).
- **Explizite Ausweisung:** Der Begriff ermöglicht das breite Spektrum reflexiv-analytischer Aktivitäten zu adressieren, ohne die Breite an existenten Definitionen zu erweitern. Damit wird das Ziel verfolgt die „Unübersichtlichkeit“ (NEUWEG 2021) durch das genannte Vorgehen nicht zu erweitern, um einer weiteren „Verwässerung des Begriffs“ (HÄCKER 2019) entgegenzuwirken.
- **Perspektivierungsergebnis des Forschungsstands:** Der im Rahmen der vorliegenden Studie gewählte Begriff ist damit das Resultat des aufgearbeiteten Forschungsstands und nimmt

theoretisch-konzeptionellen Diskurs, den empirischen Stand insbesondere mit Blick auf relevante Akteur*innen der Lehrkräftebildung und jenen zu UNB (vgl. BRENDDEL 2017; FÜHRER 2020; VAN BEVEREN ET AL. 2018; WYSS, MAHLER 2021) sowie bildungspolitische Zielvorstellungen (DGfG 2010; HKM 2023; KMK 2004/2019; 2008/2019; 2012/2019; MSB 2021) auf.

Insgesamt basiert die Entscheidung auf der Zielsetzung im Rahmen des **qualitativ-explorativen Forschungsvorhabens**, welches sich aus der empirischen Ausgangslage ergibt, die Vielschichtigkeit des Konstrukts zu untersuchen. Durch die breite Fassung bestehen damit Freiräume, um sich dem Gegenstand in einem geöffnet-iterativen Forschungsprozess (Kap. 4.1) adäquat anzunähern.

Ergänzung zur Unschärfe durch fehlende Begriffsexplikationen: Zu Beginn des Kapitels wurde bereits dargelegt, dass, neben der Breite, fehlende Begriffsexplikationen eine Herausforderung darstellen (zur Kritik vgl. LENSKE, LOHSE-BOSENZ 2023; VON AUFSCHNAITER 2023). Werden solche Studien zitiert, fehlt es oftmals an Klarheit über die Begriffsbedeutung (Kap. 2.1.1), da das Verständnis (breites, enges Verständnis) nicht immer heraus analysierbar ist. Wenngleich spekuliert werden könnte, was gemeint ist, erscheint dies nicht zielführend für das Voranbringen des Diskurses. Zudem wird die Lesbarkeit erschwert. Daher wird der Begriff auf der Basis der Primärquellen genutzt. Insofern Studienergebnisse des hier vorliegenden Forschungshabens angesprochen werden, wird der Begriff der reflexiv-analytischen Praxis genutzt.

3 Forschungsfragen und Zielstellung der Studie

In den vorherigen Kapiteln wurden sowohl die Bedeutung der zweiten Phase der Lehrkräftebildung für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte (Kap. 2.2) als auch die Relevanz der reflexiv-analytischen Praxis (Kap. 2.1; 2.3) im Kontext dieser Professionalisierung hervorgehoben. Während die Lehrkräfteprofessionalisierung im Allgemeinen zunehmend beforscht wird, bleiben Erkenntnisse zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung hingegen noch recht begrenzt (HEMMER, HOFFMANN, MEHREN 2020). Vorhandene Studien legen nahe, dass die zweite Phase der Lehrkräftebildung sowohl aus geographiespezifischer Sicht (vgl. FISCHER, 2021, 2022A, B, C; HEMMER, HOFMANN, MEHREN, 2020; HOF, HENNEMANN 2013) als auch aus pädagogisch-psychologischer Perspektive (vgl. PLÖGER, SCHOLL, SEIFERT 2018; PLÖGER, SCHOLL, SCHÜLE, SEIFERT 2019; WINDT, LENSKE 2017; WINDT, RAU, HASENKAMP, RUMANN 2017) professionalisierend wirkt. Als zentraler Bestandteil dieser Phase werden die UNB von Lehrkräften und Ausbilder*innen als bedeutend erachtet (vgl. FISCHER, 2022c; PEREIRA KASTENS ET AL., 2020).

Mit Blick auf das fokussierte Konstrukt sind vereinzelte Erkenntnisse zu Akteur*innen der vorangegangenen ersten Phase (Geographielehramtsstudierenden vgl. KILIMANN ET AL. 2020) und darauffolgenden Zeiträumen (praktizierenden Lehrkräften vgl. BRENDDEL 2017) vorhanden. Im Rahmen von Interviewstudien (BRENDDEL 2017; FISCHER 2021, 2022a, b, c), Interventionsstudien aus der ersten Phase (vgl. HEMMER, MEUREL 2020; STREITBERGER, OHL 2020) und die Analyse schriftlicher Reflexionsberichte (KILIMANN ET AL. 2020), deuten sich qualitative Unterschiede zwischen angehenden Lehrkräften, und wenn untersucht, eine Förderbarkeit bzw. Veränderungen im Zeitverlauf an. Inwiefern sich Veränderungen und/oder Konstanten im Verlauf der institutionalisiert stattfindenden Geographie-UNB der zweiten Phase zeigen, welche Prozesse ablaufen und wie sich das Sprechen über Geographieunterricht fachlich manifestiert, ist für die zweite Phase weitgehend unerforscht.

An diesem Desiderat ansetzend, zentriert die vorliegende Studie angehende Geographielehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung hinsichtlich reflexiv-analytischer Praxen.

Um das Forschungsinteresse basierend auf der identifizierten Forschungslücke in ein konkretes Forschungsdesign zu überführen, erfolgt eine Präzisierung durch die Formulierung leitender Forschungsfragen, unter Berücksichtigung der in Kapitel 2 dargelegten begrifflichen Breite. Ziel ist es hierbei sicherzustellen, dass „für die empirische Erforschung von Unterrichtsnachbhsprechungen feldspezifische Praktiken nicht zugunsten theoretisch anspruchsvoller Modellierungen von Reflexion aus dem Blick geraten sollten“ (HERZMANN, LIEGMANN 2020, S. 84).

Zunächst wurde eine übergeordnete Forschungsfrage entwickelt, die anschließend in drei hierarchisch untergeordnete Fragestellungen aufgeteilt wurde. Diese dienen als Analysefokus zur Spezifizierung des Forschungsinteresses. Die Fragestellungen wurden aus dem theoretischen Hintergrund und den

empirischen Erkenntnissen abgeleitet sowie im Rahmen des iterativ-zirkulären Forschungsprozesses zunehmend eingrenzt und konkretisiert (Stichwort: Prinzip der Offenheit; DÖRING, BORTZ 2016; KLEEMANN, KRÄHNKE, MATUSCHEK 2013; vgl. Kap. 4.2 bezüglich qualitativ-explorative Studien). Insgesamt wurde eine Balance zwischen der Aufrechterhaltung des theoriefundierten, deduktiven Gegenstandsbezugs einerseits und der Materialangemessenheit andererseits vorgenommen (HELSPER, KELLE, KOLLER 2016; SCHREIER 2014).

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Wie entwickelt sich die reflexiv-analytische Praxis angehender Geographielehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung?¹⁷⁴

Diese Frage resultiert aus der festgestellten Forschungslücke, die Hinweise auf die Wirksamkeit der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sowohl aus fachlicher als auch aus pädagogisch-psychologischer Perspektive für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte liefert (vgl. Kap. 2.2.5), gleichzeitig allerdings vertiefte Einblicke in diese Entwicklung aus geographiedidaktischer Sicht fehlen. Der Begriff der Entwicklung wird nicht im normativen Sinne als Synonym für Verbesserung verwendet, sondern im Rahmen dieser Arbeit als faktisch stattfindende und explorativ zu untersuchende Veränderungen bzw. Kontinuitäten definiert, die auf fallinternen und fallübergreifenden Vergleichen basieren. Dies erscheint, aufgrund des bislang fehlenden Konsens, was qualitativ hochwertige Praxen charakterisiert wesentlich (u.a. 2.1.3). Darüber hinaus repräsentiert dies das Wissenschaftsverständnis der Verfasserin, die es nicht als ihre Aufgabe sieht, normative Maßstäbe festzulegen.

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst wird ein zeitpunktunabhängiger, statisch-kategorialer Blickwinkel eingenommen, gefolgt von einem zeitpunktspezifischen, fallbezogenen Ansatz (= intraindividueller Vergleich) hin zu einem zeitpunktverbindenden Blickwinkel mittels abgeleiteter, idealtypisch-abstrahierter Tendenzen (= interindividueller Vergleich).

Forschungsansatz: Die Fragestellung ist auf einer explorativen Ebene anzusiedeln. Dieser Ansatz erscheint aufgrund der bislang kaum beforschten zweiten Phase und dem hiermit einhergehenden geringen Kenntnisstand als zielführend (vgl. 4.2). Das Ziel der Untersuchung stellt somit eine detaillierte Erkundung dar. Hierzu werden eine differenzierte und ausführliche Beschreibung sowie eine interpretative Durchdringung reflexiv-analytischer Praxen vorgenommen. Dabei adressiert die Forschungsfrage mit der Frage nach der Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen die zeitliche Ebene und steht damit in Verbindung mit der Zielsetzung Veränderungen zu erfassen (WICHMANN 2019, S.

¹⁷⁴ Aufgrund pandemischer Einschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie kam es im Verlauf der Studie zu Veränderungen in der Datengrundlage, was Auswirkungen auf die Anzahl der Untersuchungseinheiten hatte (genauer Kap. 4.3; 4.5).

19f.). Der Fokus liegt auf den reflexiv-analytischen Aussagen der angehenden Geographielehrkräfte und lediglich peripher auf der Interaktion zwischen diesen und der Fachleitung sowie potenziell weitere Akteur*innen in UNB.¹⁷⁵

Innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas werden dabei mittels eines verstehend-interpretativen Zugangs (Kap. 4.2) im sozialen Feld (DÖRING, BORTZ 2016) die Sichtweise auf und Bearbeitungswege im Sprechen über Geographieunterricht von angehenden Geographielehrkräften rekonstruiert und analytisch aufbereitet. Die für diese Analyse formulierten Unterfragen stützen sich auf bisherige Forschungsschwerpunkte und -erkenntnisse im Rahmen reflexiv-analytischer Praxen aus einer dezidiert geographiedidaktischen Perspektive.

- (1) **Gegenstand** | Was thematisieren die angehenden Geographielehrkräfte in Geographieunterrichtsnachbesprechungen und wie entwickelt sich dies über den Zeitraum von drei UNB?

Die erste Unterfrage zentriert die inhaltlichen Schwerpunkte, die angehende Geographielehrkräfte in den UNB aufgreifen. Im ersten Teil der Frage wird ein statischer Blickwinkel eingenommen (d. h. auf UNB allgemein bezogen), im zweiten Teil ein dynamischer Blickwinkel (d. h. unter Einbeziehung der Zeitebene und des Vergleichs). Untersucht wird, wie sich die von den angehenden Lehrkräften angesprochenen Themen und Inhalte auf verschiedenen Abstraktionsebenen entwickeln. Dabei werden „größere“ Inhaltsbereiche und Felder fokussiert, um eine reflexive Breite abzubilden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei möglichen Spezialisierungen oder Verschiebungen in den inhaltlichen Schwerpunkten. Zentral sind hierbei der Fachunterricht sowie mit Blick auf das Konstrukt damit verbundene Selbstbezüge der Lehrkräfte.

- (2) **Prozess** | Wie gestalten sich reflexiv-analytische Prozesse in Geographieunterrichtsnachbesprechungen und wie entwickelt sich dies über den Zeitraum von drei UNB?

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die reflexiv-analytischen Prozesse, die in den Geographie-UNB stattfinden und deren Entwicklung über den Zeitraum von drei UNB. Untersucht wird dabei das „Wie“ dieser Prozesse, insbesondere im Hinblick auf die reflexive Tiefe und das lösungsorientierte Denken, das in den Besprechungen generiert wird (vgl. Kap. 2.2.3). Der Schwerpunkt liegt darauf, wie angehende Lehrkräfte ihren Geographieunterricht darstellen. Ebenso wird ein Fokus auf die Strukturierung der reflexiv-analytischen Praxen gelegt: Wie strukturieren und ordnen die Lehrkräfte

¹⁷⁵ Die Relevanz dieser ergibt sich lediglich in Bezug auf Kap. 2.1.1.4 bzw. 2.1.1.5.

ihre reflexiv-analytischen Prozesse? Auf welchen Ebenen und in welchen Tiefen werden Lösungen entwickelt?

(3) **Verschneidung** | Inwiefern zeigen sich *Muster* bei der Verschneidung von Gegenstand und Prozess?

Die dritte Forschungsfrage verschneidet die beiden Ebenen „Gegenstand“ und „Prozess“ und fragt nach Mustern, die sich bei der inhaltlichen und prozessualen Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxen zeigen.

Die explorative Studie zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für die Inhalte und Praktiken der angehenden Geographielehrkräfte im Verlauf der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu gewinnen. In der Tradition grundlegender Überlegungen von DEWEY (1910) und SCHÖN (1983) steht das Vorhaben unter dem Motto „to observe this phenomenon and try to understand it“ (CLARÀ 2015, S. 262). Ziel ist es, idealtypische Tendenzen zu Veränderungen und Konstanz zu identifizieren – sowohl auf intra- als auch interindividueller Ebene.

Durch die Beantwortung der Forschungsfragen werden detaillierte empirische Erkenntnisse über den Status Quo reflexiv-analytischer Praxen in authentischen Anforderungssituationen generiert. Hierbei bieten sich innovative Einblicke in dieses bislang wenig erforschte Feld.

Die mit einem fachbezogenen Fokus erfolgende Studie offeriert einen Erkenntnisgewinn im Bereich der Gestalt und Gestaltung von Gesprächen über Geographieunterricht. Insgesamt soll somit das Verständnis über reflexiv-analytische Praxen vertieft erweitert werden. Der umfassende Blick, entlang des für qualitative Forschung typischen Prinzips der gezielten Offenheit eingegrenzt (Kap. 4.2), trägt zu einem vollständigeren Bild des Ist-Zustands bei und ermöglicht es auch unerwartete Herausforderungen und Potenziale zu beleuchten, die durch enge Fassungen womöglich übersehen werden. Das Wissen über die Ausgangsbasis ermöglicht im Abgleich mit dem Soll-Wert eine Richtung für potenzielle Veränderungen, die als Grundlage für erste Impulse zu zielfokussierten Maßnahmen genutzt werden kann. Diese Perspektive erscheint insbesondere in der UNB, die auf die Förderung und das Lernen in der Lehrkräfteprofessionalisierung abzielt, als angemessen. So lassen sich evidenzbasiert erste Optimierungsimpulse für die erste und die zweite Phase im Sinne der kohärenten Praxisreflexion (FACH-OVERHOFF 2019) generieren (z. B. hinsichtlich passgenauerer Förderungsmaßnahmen). Hiermit sollen nutzenorientiert unmittelbar praxisrelevante Impulse (BAUER ET AL. 2020) für fachbezogene Praxen und die Lehre an Studienseminaren generiert werden. Diese und weitere im Verlauf evident werdende Bedarfe sind im Sinne konsekutiver Forschung nutzbar, um weitere Forschungsbedarfe in Anschlussstudien zu generieren (z. B. auf Basis entwickelter Hypothesen, die in Folgestudien überprüft werden können) und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsfeldes zu leisten.

4 Methodik und Spezifika des Forschungsprojekts

Die Aussagekraft wissenschaftlicher Erkenntnisse steht in einem engen Zusammenhang zwischen den auf Basis des theoretischen und empirischen Standes abgeleiteten Fragestellungen mit dem gewählten Studiendesign und den damit verbundenen methodischen Entscheidungen (DÖRING, BORTZ 2016; HELSPER, KELLE, KOLLER 2016). Um Entscheidungen, die im Zuge der Datenerhebung und –auswertung getroffen wurden, nachvollziehbar darzustellen, werden im Kap. 4.1 zunächst die Daten bzw. das **Setting der UNB** und der **Kontext des Settings** expliziert. Darauf aufbauend erfolgt in Kap. 4.2 zunächst eine akzentuierte **Einordnung** des vorliegenden Forschungsprojekts in den wissenschaftstheoretischen Ansatz des **Qualitativen Paradigmas**. Im Anschluss erfolgt eine Fokussierung auf die **Datenerhebung** und **Aufbereitung** (Kap. 4.3). Das Forschungsvorhaben reflexiv-analytische Praktiken angehender Geographielehrkräfte qualitativ-explorativ in authentischen Anforderungssituationen zu erkunden, bedarf zudem einer methodischen Verankerung. Hierfür wurde im Rahmen der vorliegenden Studie ein mehrschrittiges inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren mit Fokus auf Kategorien, Personen und Zeitpunkte entwickelt. Die **Auswertungsmethodik** steht im Zentrum von Kap. 4.4. Den Abschluss des Kapitels bildet die **kritische Darlegung** von Potenzialen und Grenzen der explorativen Studie aufgrund der innovativen Datenbasis des vorliegenden Projekts (Kap. 4.5).

4.1 Feldzugang und Setting der UNB

Die vorliegende Studie untersucht explorativ reflexiv-analytische Praxen von angehenden Geographielehrkräften in ihrem „natürlichen Umfeld“ im Längsschnitt (Kap. 4.2). In Kap. 2 wurde bereits die wesentliche Rolle jener Praxen im Rahmen verschiedener mündlicher Formate (s. Abb. 5 zur kontinuierlichen Praxisreflexion“; z. B. Ausbildungsberatung unter Begleitung der Schule als mentorierte Vor- und Nachbesprechungen¹⁷⁶ unter Begleitung des Studienseminars in Form von Eingangs- bzw. Perspektivgesprächen oder personenorientierter Beratung entlang des Coachingsansatzes)¹⁷⁷ dargelegt und die Bedeutung von **UNB** im Rahmen der **institutionalisierten Unterrichtsbesuche** herausgestellt.

Dieses Feldsetting steht als Datengrundlage im Zentrum der Untersuchung. Dabei gilt es zunächst den Kontext zu explizieren, in welchem die UNB stattfinden. Aufgrund des Forschungsinteresses (Kap. 3) erfolgt die Darstellung schwerpunktmäßig in Bezug auf UNB sowie von diesen ausgehend hinsichtlich der konzeptionellen Einbettung. Diese Offenlegung ist vor dem Hintergrund des Feldsettings, welches keiner speziellen theoretischen Rahmung entspricht, umso bedeutsamer (genauer Kap. 2).

¹⁷⁶ Genauer s. REINTJES und BELLENBERG (2017).

¹⁷⁷ Genauer hierzu s. die Dissertation zum personenorientierten Coaching bei KRÄCHTER (2018).

4.1.1 Zugang zu den Felddaten

Der Zugang zu Felddaten kann zwischen den Polen offen (wie z. B. der öffentliche Raum eines Bahnhofs) und geschlossen (z. B. Therapieräume) liegen (DÖRING, BORTZ 2016). Im vorliegenden Fall lässt sich dieser nahe des geschlossenen Pols einordnen. In geschlossenen Formaten wie dem vorliegenden Promotionsprojekt werden Gatekeeper eingesetzt. Hierbei handelt es sich um „Einzelpersonen, die zum Feld gehören und sich bereit erklären das Forschungsprojekt zu unterstützen, indem sie die Forschenden mit Informationen versorgen und ihre Integration ins Feld fördern“ (DÖRING, BORTZ 2016, S. 338). Insbesondere im Kontext eines herausfordernden Eintretens in das Feld gilt es den Zugang zu erläutern (HELSPER, KELLE, KOLLER 2016).

Entsprechend des Erkenntnisinteresses des Projekts wurde dieser Zugang zunächst über bereits vorhandene Kontakte zum Feld generiert. In der vorliegenden Untersuchung stellt der Gatekeeper eine partizipierende Fachleitung für das Fach Geographie dar.

Als Bedingung zum Feldzugang und somit den Daten wurde mit dem Gatekeeper die Vereinbarung getroffen, dass einerseits *keine* Eingriffe innerhalb der zweiten Phase erfolgen sowie andererseits die personenbezogene und studienseminarbezogene Anonymität *vollständig* gewährt wird.

Im Rahmen der Datengenerierung übernahm die Fachleitung eine zentrale Rolle in der Vermittlung zwischen den angehenden Geographielehrkräften und der Forscherin. So fungierte diese einerseits als Bindeglied und sorgte andererseits für die Aufrechterhaltung gängiger ethischer und datenschutzbezogener Forschungspraxis wie z. B. durch die Übergabe und Erläuterung des Informationsschreibens über die Studie (s. u.; Anhang) oder die Kommunikation über Grunddaten des Projekts nach Absprache mit der Forscherin.

Zudem erfolgte eine aktive Unterstützung bei der Datenerhebung, indem durch den Gatekeeper die Aufnahmen der Daten via Tonbandgerät durchgeführt und diese anschließend an die Forscherin übermittelt wurden. In Form eines Kurzkomentars durch die Fachleitung wurde der Zeitpunkt der UNB, die Anzahl weiterer Akteur*innen sowie der optionale und offene Aspekt „Besonderheiten“ per Tonaufnahme festgehalten, um bspw. zeitliche Entkopplungen von UNB und UB zu erfassen. Durch die Anonymisierung von Unterrichtsentwürfen und die schriftliche Bereitstellung von Fachseminarinhalten sowie Praktiken am Studienseminar wurde ein hohes Maß von datenschutzkonformen Maßnahmen integriert, ohne dass für das Forschungsprojekt relevante Einblicke beeinträchtigt sind. Entsprechend konnte ohne unmittelbare Beteiligung an der Datenerhebung die Qualität sowie die Vollständigkeit der erhobenen Daten beibehalten werden. In Absprache mit der partizipierenden Fachleitung wurde zudem die Einhaltung ethischer Richtlinien beachtet, insbesondere hinsichtlich des Datenschutzes und des Respekts gegenüber den teilnehmenden angehenden Geographielehrkräften. Dabei wurde ausdrücklich darauf verwiesen, dass

die Teilnahme der angehenden Geographielehrkräfte freiwillig ist und dass die Privatsphäre und Vertraulichkeit gewahrt bleibt. Mit der Auswahl des Feldzugangs über einen Gatekeeper gehen Auswirkungen auf das Sample einher. Im Folgeabschnitt wird das Sample zunächst beschrieben. In Kap. 4.5 werden Limitationen des Samplingprozesses aufgrund der Vorgehensweise bzw. des herausfordernden Feldzugangs dargestellt.

Auch nach Datenauswertung erfolgte der Einbezug des Gatekeepers. So erfolgte die Teilnahme an der Diskussion über Erkenntnisse der Studie im Sinne einer kommunikativen Validierung als Qualitätssicherungsmaßnahme (vgl. Kap. 4.5).

4.1.2 Die UNB auf lokaler Ebene

Die UNB der vorliegenden Untersuchung sind im Dreiklang aus Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbesprechung eingebettet.

Überblick: Einbettung der Nachbesprechungen in die Unterrichtsbesuche

Zeitlich den UNB vorgelagert verschriftlichen die angehenden Geographielehrkräfte ihre Unterrichtsplanungen in Form von **Unterrichtsentwürfen** (Kap. 4.1.3; Kontextmaterial). Diese Unterrichtsentwürfe bekommt die Fachleitung im Vorfeld des Unterrichtsbesuchs als Grundlage zur Verfügung gestellt. Verpflichtende Vorgaben für jene Unterrichtsentwürfe existieren am entsprechenden Standort für die angehenden Lehrkräfte nicht.

Nach der Abgabe des Entwurfs wird die geplante Unterrichtsstunde im Rahmen des **Unterrichtsbesuchs** durchgeführt. Dieser UB findet entweder in eigenständig unterrichteten Lerngruppen oder in solchen, die angeleitet unterrichtet werden, statt (Kap. 2.2.2). Es gibt hierbei keine Vorgaben zum Stundeninhalt, des Kompetenzschwerpunkts sowie der Jahrgangsstufe und der konkreten Lerngruppe. Der Zeitpunkt des Unterrichtsbesuchs ist frei wählbar und wird in Absprache mit der Fachleitung festgelegt.

Die **UNB** findet in der Regel unmittelbar im Anschluss an den UB statt. Der UB findet an der jeweiligen Schule der angehenden Geographielehrkraft statt. Teilnehmende Akteur*innen an den UNB sind die angehenden Lehrkräfte und die Fachleitung. Weitere Akteur*Innen (wie z. B. Mitglieder der Schulleitung, Mentor*innen oder Mitreferendar*innen) können optional anwesend sein. In verschiedenen Bundesländern besteht die Möglichkeit Unterrichtsbesuche zu koppeln, indem neben den Fachleitenden für das Fach ein weiterer Auszubildender für den fachübergreifenden Teil der Ausbildung anwesend ist. Da dies im Rahmen der vorliegenden UNB nicht der Fall war, wird hierauf nicht weiter eingegangen.

Insgesamt finden im Bundesland der Untersuchung fünf Unterrichtsbesuche im Fach Geographie statt. Nach dem dritten Unterrichtsbesuch änderte sich für die Kohorte das Setting der UNB vier und fünf

aufgrund des Ausbruchs der Corona-Pandemie. Dies führte dazu, dass die Durchführung der Unterrichtsbesuche nicht mehr in Lerngruppen an den Schulen erfolgte. Stattdessen erfolgten alternative Formate wie Simulationen via Planung, digital basierte Formate oder eine Auswertung von Lernprodukten der Schüler*innen als Grundlage für die UNB.

Die Veränderung des Settings aufgrund der Pandemie hatte zur Folge, dass sich die Grundlage der erhobenen UNB deutlich von den vorherigen Unterrichtsbesuchen unterschied. Aus diesem Grund wurde entschieden, die UNB vier und fünf nicht in die Auswertung mit einzubeziehen. Zusätzlich wurden die UNB in den digitalen Raum verlagert, was auch zu erheblichen Einbußen der Datenqualität führte (z. B. Verständnisprobleme, technische Herausforderungen). Die Ergebnisse beziehen sich folglich nur auf die ersten drei UNB, wobei das Ende des Auswertungszeitraums die Mitte der zweiten Phase betrifft.

Funktionale Perspektive

Funktional stehen die UNB am partizipierenden Studienseminar im Kontext der systematischen kurz- und langfristigen Entwicklung angehender Geographielehrkräfte in verschiedenen Kompetenzbereichen. Konkretere Eingrenzungen (z. B. Hinsichtlich in der Literatur beschriebener Leitfäden; Kap. 2.3) existieren nicht. Das Studienseminar sieht in den UNB ein besonderes Potenzial. Diese sollen als Werkzeug fungieren, um einerseits unterrichtsnahe Kompetenzen in der Durchführung und Planung zu steigern und andererseits die Reflexionskompetenz der angehenden Lehrkräfte zu fördern. Letztere wird seitens des Studienseminar nicht weiter elaboriert.

Strukturelle Perspektive

Im partizipierenden Studienseminar erfolgen die UNB nach einem Ablaufschema. Dieses untergliedert die UNB in fünf verschiedene Phasen. Das Ablaufschema wurde der Verfasserin der Arbeit vom partizipierenden Gatekeeper zur Verfügung gestellt. Zudem erhielt die Verfasserin ein internes Dokument zu Gestaltungsempfehlungen für Fachleitende am Seminar. Diese festgelegten Funktionen und die Vorstrukturierung in klar abgrenzbare Phasen werden im Folgenden dargestellt. Abb. 9 visualisiert den Verlauf. Die Unterscheidungsmerkmale umfassen die Modi, die beteiligten Akteur*innen, die Zeitvorgaben und den Grad der Öffnung in den verschiedenen Phasen.

Im Vorfeld der UNB:

Der UNB geht eine über einen Unterrichtsentwurf verschriftliche Planung sowie eine durchgeführte Unterrichtsstunde voraus (s. o.; BRACK 2019). Nach der gezeigten Unterrichtsstunde erfolgt eine 15-

minütige Pause.¹⁷⁸ Im Anschluss finden sich alle an der UNB Beteiligten zusammen. Die Nachbesprechung wird anmoderiert durch die Fachleitung.

Ablaufschema der UNB

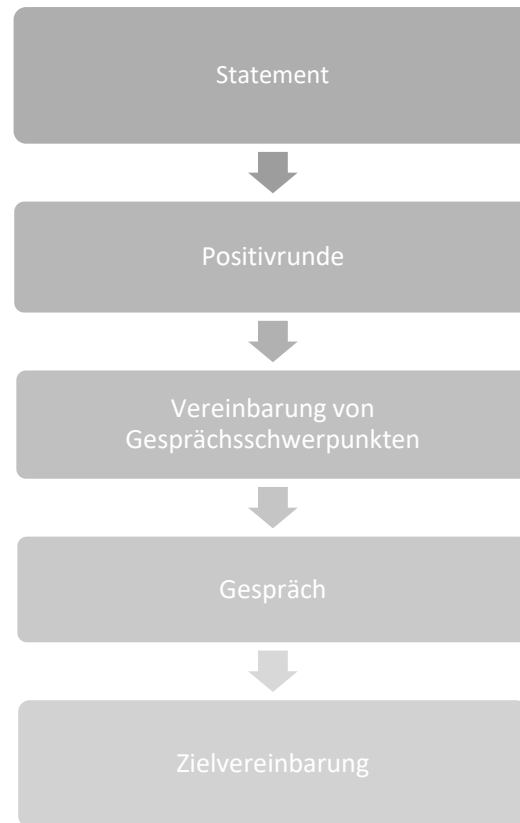


Abbildung 9 Ablauf der UNB am partizipierenden Studienseminar

- **Statement:** Den Startpunkt der UNB markieren die angehenden Lehrkräfte. Der offizielle Beginn der UNB wird von den angehenden Geographielehrkräften gestaltet, indem diese auf die offen gestellte Aufgabenstellung „Nimm Stellung“ reagieren. Es gibt keine normativen Vorgaben am partizipierenden Studienseminar, worauf sich die angehenden Geographielehrkräfte beziehen sollen oder wie sie dies tun. Damit haben diese die Option ohne Eingrenzung anzusprechen, was für diese erwähnenswert ist.¹⁷⁹ Die Phase des Statements ist auf ca. 5 Minuten begrenzt, um auf die zweite Staatsprüfung vorzubereiten, bei der ebenfalls eine retrospektive und zeitlich begrenzte Stellungnahme erfolgt. Im Kontrast zur strikten Einhaltung im Rahmen der zweiten Staatsprüfung wird die zeitliche Vorgabe in den vorherigen UNB als Richtwert gesehen. Die Rolle weiterer Akteur*innen in dieser Phase ist passiv-zuhörend. Verständnisfragen gelten als erlaubt.

¹⁷⁸ In Einzelfällen finden die UNB zeitlich entkoppelt statt.

¹⁷⁹ Im Rahmen einer einführenden Veranstaltung in der zweiten Phase bekamen die angehenden Geographielehrkräfte durch die Fachleitung des Geographiefachseminars zwei Beispiele für die Strukturierung dieser Phase vorgestellt (vgl. folgender Abschnitt zur UNB als Thema im Fachseminar).

- **Positivrunde:** Im Anschluss an die Phase des Statements übernimmt die Fachleitung das Wort. Diese nimmt dabei ebenfalls retrospektiv Stellung bezüglich des geplanten und von ihr beobachteten Unterrichts. Der Modus ist bewertend mit einem Schwerpunkt auf positiv interpretierte Aspekte. Insofern weitere Akteur*innen an der UNB beteiligt sind, kommen diese in jener Phase ebenfalls zu Wort. Den angehenden Geographielehrkräften kommt in dieser Phase eine passive Rolle zu.
- **Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten:** Die Phase der Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten verbindet die ersten beiden Phasen mit der darauffolgenden Phase des Gesprächs. Sämtliche an der UNB beteiligte Akteur*innen haben hier eine aktive Rolle. Innerhalb der Phase notieren die Akteur*innen individuell Themen, die in der Gesprächsphase vertieft bearbeitet werden sollen. Diese sind als „Beratungsthemen“ am Studienseminar konzipiert, weitere Eingrenzungen, bspw. hinsichtlich einer inhaltsbezogenen Ebene, existieren nicht. Im Rahmen der vorliegenden UNB werden die Beratungsthemen methodisch gestützt auf Karten schlagwortartig notiert. Bevor die Phase des Gesprächs beginnt, werden die Themen knapp erläutert. Die angehenden Geographielehrkräfte legen in Absprache mit allen Akteur*innen die Reihenfolge der Themenbearbeitung für das Gespräch individuell fest.
- **Gespräch:** In der Gesprächsphase sind alle Akteur*innen aktiv. Es erfolgt ein Austausch über die zuvor als relevant erachteten Themen. Die in der vorherigen Phase notierten Themen bilden die Basis.
- **Zielvereinbarung:** Den Abschluss der UNB bildet eine Phase der Zielformulierung. Dabei legen die angehenden Geographielehrkräfte eigenständig ein Ziel für die Weiterarbeit fest. Dieses kann sich aus dem Gespräch der Nachbesprechung ergeben. Das Ergebnis soll protokolliert werden. Optional findet eine Metaphase zu Verlauf und Ertrag der UNB im Nachgang statt.

Die UNB im Gesamten soll eine Zeitvorgabe von 60 Minuten nicht überschreiten und zeitnah zum Unterrichtsbesuch erfolgen. Dabei sollen die Nachbesprechungen geprägt sein von konstruktiver Kommunikation, den Leitlinien der Erwachsenenbildung und einer Personenorientierung (z. B. explizite Berücksichtigung der Beratungsschwerpunkte angehender Lehrkräfte).

UNB im Rahmen der Seminararbeit

Im folgenden Abschnitt wird die methodische und strukturelle Vorbereitung der UNB im Rahmen des Fachseminars für angehende Geographielehrkräfte erläutert.

Eine explizite Sitzung zum Nachbesprechen von Unterricht und dem Setting der UNB gibt es im Rahmen am partizipierenden Studienseminar im Allgemeinen und im Fachseminar im Speziellen nicht.

Inwiefern dies in den weiteren Seminaren (z. B. im Zweitfach oder den pädagogisch-psychologische Anteilen am Studienseminar) der Fall war, wurde nicht erhoben.¹⁸⁰

Methodische Ansätze zur Strukturierung der UNB

Im Rahmen einer mehrtägigen Einführungsveranstaltung, die unmittelbar nach Beginn der zweiten Phase stattfand, wurde die Struktur und der Ablauf der UNB (Abb. 9) bereits zu Beginn transparent vermittelt. Eine explizite Klärung des Konstrukts der UNB erfolgte dabei nicht. Allerdings wurden im Vorfeld mit den angehenden Lehrkräften Vorgehensweisen für die Phase des Statements besprochen. Zwei konkrete Methoden für die UNB wurden näher erläutert. Die Fachleitung betonte in einem dokumentierten Gespräch mit der Forscherin, dass die vorgestellten Strukturen – im Sinne des Leitbilds der Erwachsenenbildung als Orientierungshilfen dienen sollen und keinesfalls strikt vorgeschrieben sind, was sich u. a. bereits im Dokumenttitel zeigt („*Mögliche* Strukturen zur Reflexion des eigenen Unterrichts“). Gleichzeitig äußerte die Fachleitung eine Präferenz für das zweite Beispiel. Die beiden Methoden werden im Folgenden skizziert. Sie unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung: Beispiel 1 („ZIMTA“) legt den Fokus eher auf aspekt- bzw. inhaltsbezogene Reflexion, während Beispiel 2 („Leitfragen“) eine stärkere inhalts- und strukturbezogene Herangehensweise verfolgt.

Beispiel 1: Es handelt sich um eine Strukturierung nach der **Methode „ZIMTA“**: Bei dieser Methode soll ein Abgleich zwischen der Planung und Durchführung der Stunde erfolgen. Dabei werden folgende Aspekte entsprechend des Akronyms betrachtet: Zielsetzung, Inhalt, angewandte Methoden, Zeitmanagement sowie mögliche Alternativen.

Beispiel 2: Diese Struktur umfasst **sieben Leitfragen** zur Reflexion des eigenen Unterrichts. Diese sind:

- Habe ich mein Kernanliegen erfüllt? (Teilziele)
- Woran habe ich das erkennen können?
- Was ist mir gut gelungen?
- Was ist mir weniger gut gelungen?
- Wo bin ich vom Plan abgewichen und warum? Gab es unvorhergesehene Probleme?
- Was würde ich beim nächsten Mal anders machen und warum?
- Haben die Schüler*innen etwas gelernt? (Lernprogression)

Im Rahmen einer zu Beginn der zweiten Phase stattfindende Veranstaltung wurde ein **Probeunterrichtsbesuch** simuliert. Da einige angehende Lehrkräfte der Kohorte nicht an der Studie

¹⁸⁰ Einerseits hätten solche Informationen zusätzlich erhoben werden können bspw. via Fragebogen, andererseits war die Absprache mit dem Gatekeeper einen möglichst gering invasiven Zugang bzw. keinen Mehraufwand für die angehenden Lehrkräfte zu verursachen. Dies erscheint von besonderer Relevanz, da die geringe Befundlage zur zweiten Phase auch mit dem hohen Belastungserleben innerhalb dieser bei gleichzeitiger Zeitintensivität von Studienteilnahmen verbunden wird (FÜTTERER 2019).

teilnahmen, konnte dieser Prozess nicht vollständig erhoben und dokumentiert werden. Im Zuge dieser Veranstaltung wurde eine gemeinsame Geographiestunde geplant, die in Form einer Gruppenhospitation mehrerer angehender Lehrkräfte unter Beisein der Fachleitung durchgeführt und anschließend analog zu den UNB des regulären Unterrichtsbesuchs besprochen wurde.

4.1.3 Kontextmaterial: Unterrichtsentwurf und Fachseminar

Unterrichtsentwurf

Die schriftlichen Unterrichtsentwürfe waren ebenfalls Teil der Datenerhebung. Am teilnehmenden Studienseminar bzw. im Bundesland gibt es keine einheitliche Verpflichtung zur Abgabe dieser Entwürfe. Eine initiale Sichtung der Entwürfe zeigte, dass diese in ihrem Umfang stark variierten: zwischen drei Seiten als Minimum (bestehend aus Unterrichtsverlaufsplan inklusive Arbeitsblatt) und 35 Seiten als Maximum (bestehend aus einer Einordnung, Bedingungsanalysen schulischer und kompetenzbezogener Erwartungen, tabellarische und elaborierte Darstellung der Unterrichtsstunde, Literatur und materialbasiertem Anhang inklusive Lösungshorizonten).

Jede der an der Studie partizipierenden angehenden Lehrkräfte reichte im Zeitraum der Untersuchung einen Unterrichtsentwurf ein. Dieser bestand jeweils mindestens aus einem Deckblatt, aus welchem ein schriftlich verfasstes Kernanliegen als Zielstellung für die entsprechende Unterrichtsstunde, die Jahrgangsstufe und das Datum des UB hervorging sowie ein tabellarischer Unterrichtsverlaufsplan. Aufgrund der hohen Varianz wurden die Unterrichtsentwürfe nicht systematisch ausgewertet, dienten aber zur explikativen Analyse (Kap. 4.4) und zur Kontextualisierung der Ergebnisse (Kap. 5.3).

Fachseminar

Neben der Schule gelten die Studienseminare als wesentlicher Ort, an dem die Professionalisierung in der zweiten Phase stattfinden soll (Kap. 2.2). Schulbezogene Daten wurden allerdings nicht erhoben. Zusätzlich zu den UNB (und Unterrichtsplanungen) wurden keine weiteren personenbezogenen Daten erhoben, da nicht alle angehenden Geographielehrkräfte des partizipierenden Fachseminars an der freiwilligen Studie teilnahmen (Kap. 4.3; Stichworte: Sample, Forschungsethik).

Als studienseminarbezogene Daten wurden sowohl fachseminarspezifische als auch seminarübergreifende Materialien mit Relevanz für die UNB (s.o.) sowie die Inhalte der wöchentlich stattfindenden Fachseminare erhoben. Letzteres ist von Bedeutung, da sich Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen reflexiven und unterrichtsanalytischen Gesprächen und behandelten Seminarinhalten zeigen (Kap. 2.3; genauer KILIMANN ET AL. 2020; STREITBERGER, OHL 2020). Insgesamt erfolgten zu Beginn und nach der Sichtung der Inhalte des Fachseminars dokumentierte Gespräche mit der Fachleitung, welche die Funktion hatten, offene Fragen zu bereitgestelltem Material zu beantworten sowie Verständnisschwierigkeiten zu klären. Im geographischen Fachseminar wurden

einführende Kurzpräsentationen zu den einzelnen Sitzungen, die während der Sitzungen bereitgestellte Literatur sowie eine tabellarische Übersicht über die Themen der jeweiligen Sitzungen von der kooperierenden Fachleitung bereitgestellt.

Die Nutzung im Rahmen der Auswertung erfolgte allerdings nicht systematisch für sich stehend, sondern nur dann, wenn explizit im Rahmen der UNB darauf verwiesen wurde (Kap. 4.4). Nach einer ersten Sichtung des bereitgestellten Materials und einem ausführlichen Gespräch mit der Fachleitung stellte sich heraus, dass es an ausreichendem Kontextwissen über die analytische und aufgabenbezogene Durchdringung der kurzen Inputphasen sowie an Schwerpunkten von nicht materiell gestützten Inhalten der Seminarsitzungen fehlte. Zudem hatte die bereitgestellte Literatur hauptsächlich vor- und nachbereitende Funktionen. Unklar blieb beispielsweise, welche Anliegen aus der Schulpraxis und welche Diskussionen in den offenen Elementen der Sitzungen konkret besprochen wurden, in welchem Umfang und mit welchem Fokus die vorhandenen Texte und Präsentationen in die Sitzungen einfließen und welche Beispiele behandelt wurden. Dies hätte ein systematisches Erkennen erschwert und dadurch zu potenziellen Verzerrungen geführt, so dass sich gegen die systematische Auswertung entschieden wurde. Stattdessen wurden diese wie die Unterrichtsentwürfe als Interpretationsstütze genutzt.

4.2 Einordnung der Untersuchung: Qualitativ-exploratives Längsschnittdesign

Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel reflexiv-analytische Praxen angehender Geographielehrkräfte im zeitlichen Verlauf vertieft zu verstehen. Im vorherigen Kapitel wurde hierzu zunächst das authentische Setting der UNB sowie das Kontextmaterial am speziellen Standort des Studienseminars beschrieben, da dies die Basis zur aussagekräftigen Wissensgenese darstellt. Zur fundierten Erkenntnisgewinnung trägt, neben weiteren dargelegten Aspekten in den Folgeabschnitten, das Untersuchungsdesign bei. Daher erfolgt die Einordnung des Forschungsvorhabens im Rahmen des qualitativen Paradigmas entlang von für das Forschungsprojekt wesentlicher Grundannahmen bzw. Prinzipien: So handelt es sich um eine Studie auf Basis von Felddaten innerhalb des qualitativen Paradigmas. Um das explorative Erkenntnisinteresse der Ableitung abduktiver Tendenzen zu verfolgen, wird das tiefgreifende Verstehen reflexiv-analytischer Praxen als Erkenntnisprinzip gewählt, wobei die Felddaten im Längsschnitt untersucht werden. Zur Verwirklichung werden die einzelnen Elemente in einem geöffneten, iterativen Forschungsprozess zusammengedacht, um sich dem Gegenstand anzunähern.

Verstehend-interpretative Variante des qualitativen Paradigmas

Um sich entsprechend des Erkenntnisinteresses den Felddaten adäquat anzunähern, wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, welches sich am interpretativen Zugang zur sozialen Wirklichkeit orientiert und damit einen Zugang zu komplexen Phänomenen, wie reflexiv-analytische

Praxen es darstellen, ermöglicht. „Qualitative Forschung“ ist hierbei zunächst als Oberbegriff zu verstehen unter dem verschieden akzentuierten Forschungsvorhaben, wenngleich mit Parallelen, subsumiert werden (DÖRING, BORTZ 2016; HOLLSTEIN, ULLRICH 2003; REICHERTZ 2016). Folglich ist die Entscheidung für das wissenschaftstheoretisch leitende Forschungsparadigma einer Studie in Abhängigkeit vom Forschungsgegenstand relevant und zu begründen (DÖRING, BORTZ 2016; RÖBKEN, WETZEL 2016; WICHMANN 2019). DÖRING und BORTZ (2016) ziehen unterschiedliche Kriterien heran und legen die Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns nahe, wenn im Kontext von offenen Forschungsfragen das Ziel definiert ist anhand geringer Fallzahlen explorative und detaillierte Beschreibungen vorzunehmen.

In Tendenz zeichnet sich qualitative Forschung durch einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit aus, der neben deduktiven auch induktive und abduktive Schlussfolgerungen zulässt (DÖRING, BORTZ 2016; KLEEMANN ET AL. 2013). Dabei ermöglicht das qualitative Paradigma komplexe und vielschichtige Phänomene, wie das im Rahmen der Studie untersuchte Konstrukt, auch aus individuellen Perspektiven heraus zu verstehen und damit tiefgreifende Einblicke in bislang noch wenig beforschte Felder zu generieren (ebd.). Der Untersuchungsgegenstand wird in diesem Kontext möglichst in seiner Komplexität durch eine ganzheitliche Sichtweise entfaltet (FLICK 2016; WICHMANN 2019).

Die Bedeutung verstehend-interpretativer Zugänge wird in verschiedenen Methodendiskursen im Kontext von Untersuchungsgegenständen hervorgehoben, die von unterschiedlichen Akteur*innen mit subjektiven Bedeutungszuweisungen belegt sind (KLEEMANN ET AL. 2013; RÖBKEN, WETZEL 2016) und eignet daher besonders für sprachliches Material (DÖRING, BORTZ 2016).

Auf Grundlage der vorherigen Kapitel lässt sich die erforderliche Passung zwischen Untersuchungsgegenstand und Forschungsparadigma feststellen. Angesichts der detaillierten Darstellung der formal-bildungspolitischen (Kap. 2.2) und theoretisch-empirischen Ausgangslage zur reflexiv-analytische Professionalisierung (Kap. 2.1; 2.3) in den vorherigen Kapiteln erscheint die Wahl eines interpretativ-qualitativen Forschungsrahmens als gegenstandsangemessen. Dies unterstützt das Ziel, die Komplexität des Konstrukts angemessen zu rekonstruieren und den Forschungsgegenstand reflexiv-analytische Praxen angehender Geographielehrkräfte aus einer zeitlichen Perspektive umfassend zu beleuchten. Somit wird ein möglichst umfassender Beitrag zur Wissensgenese geleistet. Hierdurch lassen sich potenzielle „Verzerrungen“ minimieren (RÖBKEN, WETZEL 2016), indem subjektives Erleben der Teilnehmenden an Wert gewinnt, da dieses im Folgeschritt des Forschenden rekonstruiert und intersubjektiv nachvollziehbar erläutert wird (FLICK 2012; WICHMANN 2019). Diese subjektiven Sichtweisen sind zusätzlich vor dem Hintergrund des breiten Konstruktverständnisses von Relevanz (vgl. Kap 2.1; 2.3). Der kontext- bzw. situationsbezogene Blickwinkel birgt neben Potenzialen

allerdings auch Einschränkungen, deren Bewusstsein ein wesentliches Merkmal der qualitativen Forschung darstellt, die stets mit einer ‚Restsubjektivität‘ behaftet ist (WICHMANN 2019). Dieser wird am Ende des Kapitels resümierend zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit für Lesende dargelegt (Kap. 4.5).

Untersuchungsort „Feld“

Die vorliegende Untersuchung basiert mit den bereits charakterisierten UNB auf der Analyse von Felddaten. Das bedeutet, dass der Untersuchungsort das natürliche Umfeld bzw. die „alltägliche“ Umgebung ist.¹⁸¹ Empirische Felddaten unterscheiden sich im Maß der Kontrolle deutlich von Labordaten. Labordaten werden vorbereitend auf den Forschungsprozess und die Fragestellung so exakt wie möglich zugeschnitten, indem Bedingungen genau definiert und unter kontrollierten Umständen erhoben werden. Bei Felddaten hingegen erfolgt kein solcher Zuschnitt, sodass „das normale Leben ungestört seinen Gang [ohne Vorfilterung geht]“ (BORTZ, DÖRING 2006, S. 299). Die unter diesen Bedingungen entstehenden Daten sind daher als eine informationsreiche, komplexe und breite Datengrundlage charakterisierbar. In den UNB findet folglich keine Form eines experimentellen Eingriffs statt, so dass diese dem Prinzip der „ganzheitlichen, rekonstruktiven Untersuchung“ (DÖRING, BORTZ 2016, S. 89) als Charakteristikum qualitativer Forschung gerecht wird (s. u.). Aus einem qualitativen Blickwinkel wird hierin Potenzial gesehen, da das Feld nicht nur als Ort betrachtet wird, an dem eine Untersuchung stattfindet, sondern selbst als bedeutungstragendes Element konzipiert ist (DÖRING, BORTZ 2016; WICHMANN 2019). Gleichzeitig bringt die vorliegende Datenbasis auch Einschränkungen mit sich, beispielsweise hinsichtlich des Geltungsbereichs der Erkenntnisse (siehe Kap. 4.5).

Exploratives Erkenntnisinteresse

Die in den vorherigen Kapiteln dargelegte eher geringe Erkenntnislage zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Allgemeinen und mit Blick auf die Geographie im Speziellen sowie plausible Gründe für eine konstruktbezogene induktive und abduktive Annäherung (Stichwort: Sprechen über Unterricht; HERZMANN, LIEGMANN 2020) verdeutlichen den Bedarf, die vorliegende Studie als primär explorative Studie zu fassen (DÖRING, BORTZ 2016, S. 192; KLEEMANN ET AL. 2013). Der explorative Forschungsansatz zielt darauf ab, offene Forschungsfragen durch ‚genaues Erkunden‘ und differenziertes Beschreiben zu bearbeiten (DÖRING 2016, S. 192). Auf dieser Grundlage können Hypothesen entwickelt werden, die in Anschlussprojekten vertieft untersucht und unter einem veränderten Generalisierungsverständnis betrachtet werden können.

¹⁸¹ Es handelt sich bei der Studie nicht um eine Untersuchung mittels teilnehmender Beobachtung, die häufig im Kontext des Begriffs „Feldstudie“ verbunden ist (vgl. ethnographische Feldbeobachtungen; WICHMANN 2019).

Geöffneter und iterativer Forschungsprozess

Der Forschungsprozess verläuft somit geöffnet und iterativ. Das Prinzip der ‚Offenheit‘ umfasst verschiedene Deutungsmöglichkeiten, die von Theorieabstinenz bis hin zur Explikation sämtlicher Vorannahmen reichen (DÖRING, BORTZ 2016). Dabei zeichnet sich die vorliegende Studie durch eine reflektierte, gezielte „relative Offenheit“ aus (DÖRING, BORTZ 2016, S. 66). Das bedeutet, dass im Rahmen der Studie theoretische und empirische Vorannahmen aufgegriffen sind (Kap. 2), jedoch gleichzeitig Flexibilität in den verschiedenen Schritten des iterativen Forschungsprozesses bewahrt wird. Dies ermöglicht es, auf bislang unbekannte Aspekte des Forschungsfeldes adäquat einzugehen. Diese Flexibilität ist notwendig aufgrund der zuvor erarbeiteten Charakteristika des theoretischen und empirischen Forschungsstandes, der bildungspolitischen Ausgangslage sowie insbesondere der Offenheit der Daten (Kap. 4.1). So wird vermieden, den Felddaten ein zu „enges Korsett“ überzustülpen.

Insgesamt werden die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses weniger linear und isoliert voneinander betrachtet. Stattdessen sind Literaturarbeit, methodische Entscheidungen und Datenauswertung eng miteinander verbunden und verlaufen in wechselseitiger Abhängigkeit der verschiedenen Forschungsphasen im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse (DÖRING, BORTZ 2016; KUCKARTZ 2018; WICHMANN 2019). Hierdurch wird es möglich sich reflexiv-analytischen Praxen als Gegenstand der Untersuchung kontinuierlich anzunähern und gleichzeitig das konstruktbezügliche Verständnis zu vertiefen (WICHMANN 2019). Damit wird dem Erkenntnisinteresse eine breiter angelegte Beleuchtung verschiedener Aspekte gerecht, ohne Beliebigkeit zu suggerieren (DÖRING, BORTZ 2016; HELSPER, KELLE, KOLLER 2016).

Längsschnittstudie mit mehreren Erhebungen

Die vorliegende Studie stellt eine längsschnittliche Studie dar (DÖRING, BORTZ 2016). Wie in der qualitativen Forschung allgemein (s. o.) gilt auch hier, dass es keine einheitliche Ausrichtung gibt (THIERSCH 2020), zugleich stellt das wesentliche Charakteristikum die Zeitlichkeit dar (DÖRING, BORTZ 2016; LÜDEMANN 2020). Dies unterscheidet sich von anderen Studientypen wie Querschnittsstudien, welche eine einmalige Erhebung anstreben. Das heißt, es existieren *mehrere Untersuchungszeitpunkte* (= die jeweiligen Daten der UNB, im Falle der vorliegenden Studie $N = 3$) in einer gewissen *Zeitspanne* (= der zweiten Phase der Lehrkräftebildung; in der vorliegenden Studie nicht standardisiert; s. o. Felddaten sowie Limitationen in Kap. 4.5). Die Methodik im Rahmen von Längsschnittstudien kann dabei je nach Forschungsinteresse variieren. Im Rahmen der vorliegenden Studie handelt es sich um qualitative Mehrfacherhebungen (DREIER, LEUTHOLD-WERGIN, LÜDEMANN 2018; MUSIC ET AL. 2020). Charakteristisch für diese Ausrichtung ist der Vergleich, der sowohl auf spezifische Unterschiede als auch auf allgemeine, typische Merkmale fokussieren kann. Qualitative Längsschnittstudien

ermöglichen es, die Entwicklung von Individuen oder Gruppen im Detail zu verfolgen. Hierdurch kann Veränderung oder Konstanz (THIERSCH 2020) bishin zu Entwicklungsverläufen (DREIER ET AL. 2018) in Abhängigkeit von der Untersuchung beschrieben werden. Dieser zeitliche Aspekt erlaubt es folglich Prozesse zu erkennen, die sich nicht bei einmaligen Erhebungen (wie in Querschnittsstudien) zeigen würden.

4.3 Fälle und Datenerhebung

Fallgewinnung und –beschreibung

Das Sample besteht aus sieben angehenden Geographielehrkräften eines Studienseminars in einem Bundesland.¹⁸² Diese haben die zweite Phase der Lehrkräftebildung im identischen Zeitintervall zwischen Mai 2019 und Oktober 2020 absolviert. Es handelt sich hierbei entsprechend um sampleintern gemeinsame Erfahrungsbedingungen (WITZEL 2020). Alle angehenden Lehrkräfte haben Geographie als eines ihrer Unterrichtsfächer für das Lehramt an Gymnasien und/oder Gesamtschulen studiert. Die angehenden Geographielehrkräfte haben ihr Lehramtsstudium mit einem Staatsexamen oder äquivalentem Abschluss an einer deutschen Universität abgeschlossen. Fünf der sieben Lehrkräfte absolvierten die erste Phase der Lehrkräftebildung an derselben Universität, eine weitere an einer anderen Universität im gleichen Bundesland. Ein Fall absolvierte die erste Phase in einem anderen Bundesland. Sechs Fälle absolvierten die zweite Phase an einem Gymnasium, einer an einer Gesamtschule.

Der für Längsschnittstudien üblicherweise zu berücksichtigende Ausfall (DREIER ET AL. 2018) war gering. Eine angehende Lehrkraft beendete die zweite Phase vorzeitig. Die übrigen Fälle schlossen die zweite Phase erfolgreich ab und bestanden ihre zweite Staatsprüfung. Eine weitere angehende Lehrkraft hatte im pandemiebedingten verkürzten Zeitraum der Datenerhebung lediglich zwei UNB.

Forschungsethische Grundsätze

Bei der Fallgewinnung wurden zentrale ethische Richtlinien berücksichtigt, die sich auf drei Prinzipien stützen: 1.) „Freiwilligkeit und informierte Einwilligung“, 2) „Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung“ und 3.) „Anonymität und Vertraulichkeit“ (DÖRING, BORTZ 2016, S. 123ff.). Diese im Folgenden dargelegten ethischen Grundsätze dienten als Leitlinien für die Datenerhebung, -auswertung sowie weiteren Schritten im Forschungsprozess. Sie wurden insbesondere im Rahmen der Fallgewinnung als Prüf- und Gestaltungskriterien aus forschungsethischer Sichtweise angewandt.

1. **Freiwilligkeit der Studienteilnahme und informierte Einwilligung:** Zur Rekrutierung der Fälle wurde den angehenden Geographielehrkräften der Kohorte unmittelbar zu Beginn der zweiten Phase ein Schreiben vorgelegt, welches auf verständliche Weise über Ziele und

¹⁸² Aufgrund von Datenschutzrechten bleiben genauere Angaben anonym.

Gegenstand des Forschungsvorhabens, dessen Dauer, Ablauf und Vorgehen informierte (s. Anhang 9). Die Aufklärung erfolgte mit dem Ziel, Klarheit über das Forschungsprojekt zu schaffen, jedoch ohne zu detaillierte Informationen zu geben, um Verzerrungen oder Beeinflussungen der Teilnehmenden zu minimieren. Dies entspricht der gängigen Praxis bei Studien mit geringem Risikograd und minimalen zusätzlichen Belastungen (vgl. DÖRING, BORTZ 2016, S. 125). Das Schreiben enthielt außerdem die Zusicherung, dass die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht und eine Nicht-Teilnahme keine negativen Konsequenzen hat. Darüber hinaus wurde garantiert, dass die Fachleitung keinen Einblick in das Datenmaterial hat und Anonymität sowie Vertraulichkeit gewährleistet sind (DÖRING, BORTZ 2016; FRIEDRICHS 2022).¹⁸³ Eine Einwilligung zur Studienteilnahme über den gesamten Erhebungszeitraum der zweiten Phase erfolgte als „auf Aufklärung basierte Einwilligung“ schriftlich durch die Fälle.

2. **Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung:** Zur höchstmöglichen Vermeidung zusätzlicher Belastungen im Rahmen der UNB (s. Kap. 2.3.3) wurde sich gegen eine teilnehmende Beobachtung zugunsten einer audiographiebasierten Datenerhebung entschieden (Kap. 4.3).
3. **Anonymität und Vertraulichkeit:** Die Umsetzung erfolgte auf verschiedenen Ebenen. Einerseits wurden die Datensätze bereits zu Beginn pseudonymisiert und für sämtliche interne Forschungswerkstätten/-kolloquien, Vorträge und Publikationen anonym aufbereitet.¹⁸⁴ Klarnamen über die Proband*innen hatte die Forscherin zu keinem Zeitpunkt. Das audiographierte Rohmaterial wurde zudem passwortgeschützt abgespeichert und war nur geschulten und autorisierten Personen zugänglich (DÖRING, BORTZ 2016).

Datenerhebung und Aufbereitung: Audiographie und Transkription von UNB

Die mündlichen UNB stellen „Multimedia-Daten“ (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022, S. 504) dar. Diese wurden für Forschungszwecke via Tonband durch den Gatekeeper aufgenommen. Um diese dauerhaft für wissenschaftliche Zwecke nutzbar zu machen, erfolgt die Transformation in Schriftsprache als Transkript (LANGER 2013). Entscheidungen im Rahmen der Transkription betreffen einerseits das angewandte Regelsystem, andererseits den Detaillierungsgrad der Transkription (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022, S. 509). Der Detaillierungsgrad variiert hierbei in Bezug auf den Forschungsgegenstand, -fragen und -ziele einerseits und der angestrebten Analyse andererseits (KUCKARTZ, GRUNENBERG 2013, S. 504). Aufgrund des Anliegens auch eine fallbasierte Auswertungsperspektive einzunehmen, in welcher auch (paraverbale) Signale als zusätzliche Informationsebene¹⁸⁵ fungieren (KILLERSREITER, ROTTLAENDER 2023;

¹⁸³ Dies erschien von besonderer Relevanz aufgrund der in den authentischen Anforderungssituationen bestehenden des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen angehenden Geographielehrkräften und Fachleitenden (vgl. 2.1), hat aber potenzielle Auswirkungen auf die Partizipierenden (Kap. 4.5; Stichwort participation bias).

¹⁸⁴ Dies betraf verschiedene Elemente: sowohl Personen (Fall1 = F1 etc.) als auch studienseminar-, schul- und ortsbezogene Informationen innerhalb der Daten.

¹⁸⁵ So stellt in eher extremer Position Schulz von Thun in Anlehnung an die Kommunikationsaxiome nach Watzlawick aus kommunikationstheoretischer Perspektive bspw. Paraverbalia sogar über jene von Verbalia. So würde erst die Art und Weise

LANGER 2013), wurde zunächst ein Transkriptionssystem auf mittleren Detailierungsgrad anvisiert. Dieser wurde nach einer initialen „Hörarbeit“ in Transkriptionsregeln übersetzt. Im Falle der vorliegenden UNB wurden diese vollständig ohne Auslassungen unter Einbezug nonverbaler Merkmale wie Lautstärke, Lachen und Pausen vereinfacht transkribiert. Kontrastiert zu typischeren Transkriptionssystemen im Bereich von inhaltlich-strukturierenden inhaltsanalytischen Auswertungen (vgl. FISCHER 2021; THUME 2023) ist dies, aufgrund eines verglichen in Teilen weniger latenten Erkenntnisinteresses, detaillierter, im Vergleich zu bspw. dokumentarischen Auswertungssystemen hingegen weniger detailreich (vgl. FÖGELE 2016)¹⁸⁶. Dabei wurde sich grundlegend an Transkriptionsregeln nach KUCKARTZ (2018) und BOHNSACK (2010) orientiert, da diese neben der Berücksichtigung genannter Aspekte in ihrer Anwendung durch die Forscherin bereits erprobt waren und auch innerhalb des Forschungsteams bereits bekannt waren, so dass in gemeinsamen Forschungssitzungen zeiteffizient gearbeitet werden konnte (LANGER 2013). Da es sich beim Transkribieren im Allgemeinen um einen zeit- und kostenintensiven Arbeitsschritt handelt wurde explizit für Forschungszwecke vorhandene Transkriptionssoftware erprobt, aufgrund der Fehleranfälligkeit allerdings verworfen. Stattdessen wurde ein Transkriptionsmanual (s. Anhang 9) verschriftlicht. Dies bekam eine studentische Hilfskraft. Diese wurde vorab sowohl hinsichtlich Forschungsinteresse, Datenschutz und Forschungsethik aufgeklärt sowie durch die Forscherin in entsprechendes Regeln und Transkriptionssoftware im Rahmen einer Transkriptionsschulung eingearbeitet. Im Rahmen dieser Schulung wurden auch die in Kap. 4.1 herausgestellten Charakteristika (z. B. Phasierung) erklärt, um notwendiges Kontextwissen bereitzustellen. Anschließend erhielten die studentischen Hilfskräfte den Auftrag, probeweise Ausschnitte zu transkribieren, um die Fehlerwahrscheinlichkeit zu minimieren. Nach der Probephase erfolgte ein Feedback durch die Forscherin, bevor die Haupttranskriptionsphase begann. Die Transkripte wurden anschließend in die Auswertungssoftware MAXQDA eingespeist und von der Forscherin erneut durchgehört. Dieser Schritt diente einerseits der Vornahme kleinerer Korrekturen und war andererseits als Überleitung zur Auswertung im Sinne einer initiierenden Textarbeit zu verstehen (KUCKARTZ 2018). So wird durch intensives Hören des Materials „sensibilisiert für das Gesprochene, die Art und Weise des Sprechens und für das Gespräch als eine soziale Situation im Allgemeinen“ (LANGER 2013, S. 517). In diesem Schritt wurde auch die endgültige Pseudonymisierung vorgenommen (Namen von Personen, Schulen und/oder Ortsangaben).

des Sprechens den Kern und die von ihm differenzierten Ebenen von Aussagen offenlegen. Damit zielt er auf expressive-emotionalen Anteile in Aussagen ab, die für reflexive Prozesse von Bedeutung sind (vgl. Kap. 2).

¹⁸⁶ Entsprechend der Zielstellung implizite, kollektive Orientierungen mittels dokumentarischer Methode zu rekonstruieren werden hier z. B. auch Überlappungen zwischen Äußerungen der Sprechenden transkribiert oder Pausen exakt nach Länge codiert, während im Rahmen der vorliegenden Studie vereinfacht in Kurz- und Langpausen (</>5 Sek.) differenziert wurde.

4.4 Datenauswertung

4.4.1 Überblick: Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung

Zur Auswertung wurde die **qualitative Inhaltsanalyse** (= QIA) (KUCKARTZ 2018; KUCKARTZ, RÄDIKER 2022) herangezogen. Als etablierte Methodik innerhalb der Community der Geographiedidaktik (vgl. BIENERT 2023; FISCHER, 2021; HILLER 2017; MEISTER 2019) wurden grundlegende Charakteristika bereits beschrieben¹⁸⁷ und werden daher im Folgenden nicht in hoher Ausführlichkeit dargelegt. *Die* eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse existiert dabei nicht (vgl. SCHREIER 2014). So muss man eher im Plural von „qualitativen Inhaltsanalysen“ (KUCKARTZ 2019) sprechen. Folglich liegt der Schwerpunkt des Kapitels auf Modifikationen und Spezifika der QIA. Besonders zentriert werden die Ausprägungsform und Umsetzungsschritte vor dem Hintergrund der spezifischen Untersuchung (vgl. zu entsprechenden Empfehlungen HELSPER ET AL. 2016).

So lassen sich Daten im Rahmen der QIA einerseits mit **kategorialer** sowie andererseits mit stärker **fallorientierter Blickrichtung** auswerten (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022, S. 39). Hierbei adressiert die fallorientierte Blickrichtung den methodischen Diskurs der QIA, die KUCKARTZ (2019, o. S.) unter einer „qualitativeren qualitativen Inhaltsanalyse“ erfasst. Diese werden in den in Kap. 4. 2 dargelegten Grundprinzipien qualitativer Forschungsansätze insofern stärker gerecht, dass diese auch subjektive Dimensionen vermehrt in den Vordergrund rücken (KUCKARTZ 2019).¹⁸⁸ Die Fallrichtung sowie betreffende auswertungsmethodische Adaptionen und Erweiterungen aufgrund der Felddatenbasis sowie des längsschnittlichen Blickwinkels sind Charakteristika der Studie (Kap. 4.2) und werden nachfolgend fokussiert. Dies dient der Gewährleistung, dass Öffnungsgrade in der methodischen Auslegung nicht mit Willkür gleichzusetzen sind (FLICK 2014; JANSSEN ET AL. 2017) bzw. die Basis für intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch transparente Offenlegung zu schaffen und gleichzeitig Methoden in Anpassung an die jeweiligen Erfordernisse von Theorie, Fragestellung und des Gegenstandes auszuführen sind (BAUR, BLASIUŠ 2014, S. 47). So stellt die Darstellung und Begründung der methodischen Wahl unter der Fragestellung „*Warum sind diese Methoden und diese methodischen Schritte für das jeweilige Forschungsvorhaben die angemessene Form, die Forschungsfragen zu beantworten und die angezielten Ergebnisse zu generieren?*“ (HELSPER, KELLE, KOLLER 2016, S. 744) den Schwerpunkt des folgenden Abschnitts dar. Einen Überblick des auf das Forschungsprojekt zugeschnittenen Vorgehens bietet Tabelle 5.

¹⁸⁷ Zur methodischen Basisliteratur vgl. KUCKARTZ (2018, 2019) KUCKARTZ und RÄDIKER (2022); Vgl. SCHREIER (2014), STAMANN, JANSSEN und SCHREIER (2016) zur Systematisierung von Ansätzen der qualitativen Inhaltsanalyse.

¹⁸⁸ Dies erscheint vor dem Hintergrund des Konstrukts der Reflexion im engen Sinne, die dabei selbstbezüglich und somit auch subjektiv(er) ist als Reflexion in einem breiten Sinne, welche als analytische Zugänge betrachtet werden kann (vgl. Kap. 2.3) zusätzlich relevant.

Tabelle 5 Auswertungsschritte der vorliegenden Untersuchung (Schritte insgesamt methodisch angelehnt DREIER, LEUTHOLD-WERGIN, LÜDEMANN (2018) KUCKARTZ (2018), KUCKARTZ, RÄDIKER (2022), SCHREIER (2014), SCHREIER (2020))

Auswertungselement	Ziel	Methodische Schritte
Inhaltlich- strukturierende Inhaltsanalyse	- Komplexitätsreduktion und Systematisierung der Felddaten, um zentrale Schwerpunkte angehender Geographielehrkräfte zu identifizieren (Strukturen, Themen, Prozesse) - Verständnis der Aussagen und erweiterte Absicherung mittels Strategien der explikativen Inhaltsanalyse	- Strukturierung der Daten mittels deduktiv-induktiver Kategorisierung (KUCKARTZ, 2018; KUCKARTZ, RÄDIKER 2022; SCHREIER 2014) - Erweiterung um Strategien der explikativen Inhaltsanalyse (SCHREIER 2014) u. a. durch Einbezug der Kontextmaterialien (vgl. Kap. 4. 1)
Kategoriale Analyse (Kap. 5.2)	Breite Erfassung von Ausprägungen und Interpretation, um Denkweisen und damit latentere Ebenen zu verstehen	- Identifikation und Auswertung kategorialer Ausprägungen - Analytische und interpretative Auswertung zentraler im Kontext von Bedeutungen und Vorstellungen - Zusammendenken von Themen, Begründungen und Erklärungsansätzen
Vertiefende Einzelfallanalyse (Kap. 5.3)	Vertiefte Analyse reflexiv-analytischer Praxen auf Basis einer kriteriengeleiteten Fallauswahl, um den Ist-Zustand zu erfassen und Unterschiede/Gemeinsamkeiten sowie intraindividuelle Entwicklungen zu identifizieren (s. Folgeschritt)	- Auswahl der Fälle auf Basis der kategorialen Auswertung - Wechsel der Blickrichtung von der Kategorie zum Fall - Bestimmung der „Baseline“ zu Beginn der zweiten Phase (=Ist-Zustand) - Fokussierung des fallinternen Vergleichs je Zeitpunkt in chronologischer Abfolge (= vertikaler Vergleich vom Statement bis zum Gesprächsende auf Mesebene)
Zeitliche Vergleichsanalyse auf intra- und interindividueller Ebene (Synthese/ Tendenzen)	Erfassung von Veränderungen und Konstanz, um Muster in der Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen zu rekonstruieren	- Vergleich der UNB 1, 2, 3 über die Zeit intraindividuell und interindividuell auf Basis von Fallebene und Kategorienebene (= horizontaler Vergleich) - Analyse von Fallcharakteristika sowie veränderten, hinzukommenden und wegfallenden Kategorisierungen - Abduktiv-explorative Ableitung von Tendenzen

4.4.2 Kategoriale Analyseebene

Die Studie basiert auf einer Variante der Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018, 2019, 2022), wobei der Schwerpunkt auf der **inhaltlich-strukturierenden** QIA liegt.

Das Ziel dieser Variante ist es komplexes Datenmaterial zu strukturieren und einen Überblick über Charakteristika des Materials (z. B. inhaltliche Aspekte) zu erhalten. So wird der Schwerpunkt der Variante im Identifizieren und Konzeptualisieren ausgewählter inhaltlicher Aspekte gesehen (SCHREIER 2014). Zur Umsetzung dessen erfolgt eine Orientierung am Ablauf der inhaltlich-strukturierenden QIA nach KUCKARTZ (2018, 2022) (Abb. 10). Wesentlich ist hierbei der stetige Bezug zur Forschungsfrage.

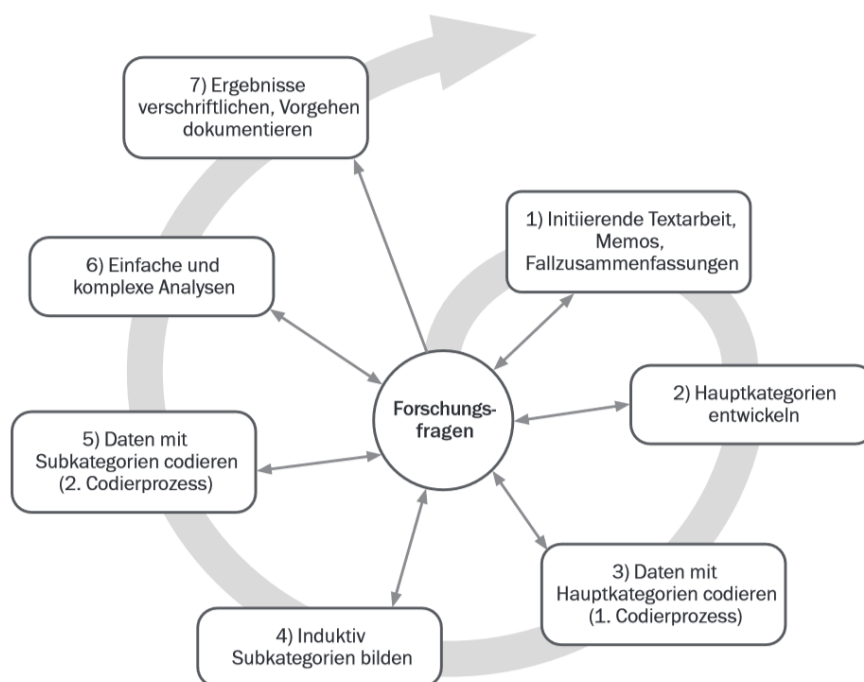


Abbildung 10 Der Ablauf der inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (KUCKARTZ 2022, S. 132)

Mit Blick auf das authentische Datenmaterial werden dabei akzentuierte Abweichungen vorgenommen, z. B. hinsichtlich des typischen Umfangs einzelner Phasen. So spielt im Rahmen der vorliegenden Studie insbesondere die erste Phase der initiierenden Textarbeit (1), im Rahmen welcher bspw. Auffälligkeiten markiert und Stellen mit ersten Impulsen für die Auswertung versehen werden, eine besondere Rolle, vor dem Hintergrund, dass es sich bei den Felddaten um vorwiegend unbekanntes, offenes Material handelt (Kap. 4.2). Auf Basis dessen erfolgte auch eine veränderte Vorgehensweise im Zuge der kategorialen Entwicklung, wie sie im folgenden Abschnitt in Passung zu Forschungsfrage und Material beschrieben wird. Auch stellen die Analysen sowohl auf kategorien- als auch fallorientierter Ebene sowohl statisch als auch dynamisch überwiegend komplexe Analyseformen dar (s. Schritt 6).

Gemäß der übergeordneten Zielstellung der QIA stellt dies die regelgeleitete Auswertung von Daten über eine systematisierende Tätigkeit dar (STAMANN, JANSSEN, SCHREIER 2016). Zentrales Instrument hierfür bilden Kategorien (KUCKARTZ 2018). Diese werden typischerweise sowohl induktiv als auch deduktiv gebildet (ebd.). Der induktive Ansatz, bei welchem vom Material ausgehend Kategorien gebildet werden, spielt eine wesentliche Rolle aufgrund der heterogenen und offenen Datenbasis

insofern, dass die angehenden Lehrkräfte frei ohne Vorgabe von Denkfiguren bzw. Themen agieren können (vgl. Kap. 4.1 sowie der Forschungsstand zu UNB in Kap. 2.3). Deduktiv wurden Kategorien in Anlehnung an den Forschungsstand vor allem mit Blick auf die Ebene von Komponenten bzw. den Prozess sowie Selbstbezüge bzw. internale und externale Blickrichtung (z. B. Ursachen) vorgenommen. Ein Zwischenfall, welcher in der "Grauzone" liegt, ist die im Material vielfach genutzten ZIMTA-Methode zur Strukturierung der UNB (Kap. 4.1). Diese Methodik stellt eigentlich eine deduktive Kategorisierung dar, da diese ein unterrichtspraktisches theoretisches Konzept darstellt. Jedoch wurde diese nicht von der Forschenden selbst an die Daten angelegt, sondern wurde aufgrund der häufigen Verwendung innerhalb der Daten angewandt. Zusammenfassend wurde die ZIMTA-Methode daher ausgehend von der Benutzung innerhalb der meisten Fällen im zeitlichen Verlauf induktiv-deduktiv zur Strukturierung von Kategorien genutzt.

Insgesamt liegt die Ebene von Kategorien erfasster Inhalte zwischen den Polen beobachtbarer, manifester Inhalte (z. B. ein explizit genanntes Stundenthema) und stärker impliziten, latenten Bedeutungen (z. B. eine Entwicklungslogik) (KUCKARTZ 2019). Zieht man verschiedene methodeninterne und -externe Studien zur Einordnung der inhaltlichen Ebene des Erkenntnisinteresses heran, so liegt dieses zwischen einer hoch ausgeprägt latent-impliziten Ebene (inhaltsanalytische Anwendungen wie die analytische Codierung von symbolischen Bedeutungen eines Gedichts oder methodenexterne dokumentarische Auswertungen wie bspw. die Rekonstruktion von Orientierungen, FÖGELE ET AL. 2019) und einer ausschließlich manifesten Ebene (z. B. inhaltsanalytische Anwendungen im Rahmen von Interviewstudien wie faktisch benannte Gestaltungselemente der UNB bei FISCHER 2022b). Zur Abbildung relevanter Aspekte des Forschungsinteresses werden hierfür unterschiedliche Kategorienarten verwendet: **thematische Kategorien** (z. B. Kernanliegen), **analytische Kategorien** (z. B. Selbstbezüge der Lehrkraft, Reflexiv-analytische Prozesse) und **formal-strukturelle Kategorien** (z. B. die Phasen der UNB), die das Kontinuum der beiden Pole vielseitig abbilden (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022). Die Herausforderungen bei der Kategorisierung und Auswertung des Materials ergeben sich vor allem aus der unstrukturierten Natur der Realdaten. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Breite der UNB als auch die verkürzten oder unvollständigen Aussagen der Lehrkräfte (Kap. 4.5).¹⁸⁹

Entsprechend wird als minimale Codiereinheit ein einzelnes Wort festgelegt. Gleichzeitig stellt ein methodischer Anspruch dar, dass Kategorisierungen im Sinne der Zielstellung des Gewinnens eines Überblicks, einen angemessenen Grad an Auflösung aufweisen (KUCKARTZ 2018). Aufgrund der unterschiedlichen Arten von Codierungen (z. B. Thema und Prozess), die verschiedene Blickwinkel auf

¹⁸⁹ Zur Diskussion dessen vor dem Hintergrund von Qualität s. Kap. 6. Zu den Limitationen der Studie auch aufgrund der Datenqualität vgl. Kap. 4.5.

dieselbe Aussage legen (z. B. Gegenstand und Prozess), kommen im Rahmen der Umsetzung Mehrfachcodierungen vor.

Für die kategoriale Auswertung werden diejenigen Kategorien im Detail analysiert, die für die Forschungsfragen besonders relevant sind (KUCKARTZ 2018). Der diesbezügliche Zugang ist qualitativ. Das bedeutet, dass im Gegensatz zur Anwendung quantifizierender Zugänge (z. B. Häufigkeitsanalysen) Kategorien ausschließlich verbal dargelegt werden (ebd.).¹⁹⁰ Es erfolgt hierbei eine Analyse entlang von Hauptkategorien (z. B. des in Kap. 4. 1 dargelegten Strukturierungsprinzip und der angesprochenen Aspekte des geplanten und durchgeführten Geographieunterrichts). Weiterhin werden ausgewählte Zusammenhänge und Reihungen analysiert (z. B. Passungsfragen). Folglich steht bei diesen Arten komplexer Analysen weniger einzelne Kategorien im Vordergrund, sondern stärker die zeitliche Abfolge bzw. die Zusammenhänge zwischen den Kategorien (KUCKARTZ 2018).¹⁹¹

Der kategoriale Analyseschritt erfolgt, da die Themen, die den authentischen Felddaten entstammen, vorab nicht vollständig antizipiert werden können. Diese stehen einerseits in Abhängigkeit zum Potenzial des Datenmaterials sowie andererseits in Bezug zum Forschungsinteresse der Studie (Kap. 3). Damit wird das Ziel verfolgt eine realitätsnahe Breite der authentischen Anforderungssituation des Unterrichtsbesuchs in der zweiten Phase darzustellen.

Analysestrategien der Studie:

In dieser Studie wird das für qualitative Forschung typische Sinnverstehen als zentrale Zielebene angestrebt, allerdings nicht im Sinne eines „individualpsychologischen Sinnverstehens“, verstanden als Einfühlen in Innenwelten, sondern als Methode zur Erschließung von Bedeutungen und Vorstellungen (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022, S. 50). Um diesem Erkenntnisinteresse bestmöglich gerecht zu werden und gleichzeitig den Anspruch einer methodisch kontrollierten Auswertung zu erfüllen, werden verschiedene etablierte Hilfsmittel im Rahmen interpretativer Verfahren zur regelgeleiteten Datenanalyse eingesetzt. Wesentlich hierfür sind einerseits explikative Strategien und andererseits hermeneutische Prinzipien.¹⁹²

Explikative Strategien

Allgemein wird mit explikativen Strategien (STAMANN, JANNSEN, SCHREIER 2016) das Ziel verfolgt, durch detaillierte Analysen Bedeutungen oder Hintergründe offenzulegen. Dabei wird sowohl der

¹⁹⁰ KUCKARTZ (2018) betont, dass Forschende sich stets kritisch fragen sollten, welche Aussagekraft Häufigkeiten in qualitativen Studien haben. In der vorliegenden Studie wird auf eine Häufigkeitsanalyse verzichtet, da sie weder der Forschungslogik des qualitativen Paradigmas entspricht noch den inhaltlichen und methodischen Anforderungen des untersuchten Materials gerecht würde.

¹⁹¹ Analoge Analysen von Zusammenhängen bzw. Abfolgen sind ebenfalls Teil der Einzelfallanalyse, bei der die Aussagen (z. B. in ihrer Reihung) fallintern miteinander verglichen werden.

¹⁹² Auch detaillierte Transkriptionen (vgl. Kap. 4.3) können als zusätzliche Strategie gedeutet werden.

unmittelbare Kontext (= enge Kontextanalyse) als auch der erweiterte Kontext (= weite Kontextanalyse) genutzt, um Interpretationen zu stützen und tiefere Einblicke zu gewinnen. Die enge Kontextanalyse bezieht sich hierbei auf Sätze oder Halbsätze, die sich unmittelbar vor oder nach einer Textstelle befinden. Somit wird bei dieser Form der Analyse die direkte sprachliche Umgebung berücksichtigt. Im Rahmen der weiten Kontextanalyse wird auch zusätzlich erhobenes Kontextmaterial (Kap. 4. 1) an Daten herangetragen. Im Falle der vorliegenden Untersuchung handelt es sich dabei um die Unterrichtsentwürfe und die Inhalte aus dem Fachseminar. Diese werden berücksichtigt, insofern diese explizit erwähnt werden (z. B. Aussagen wie „und im Verlaufsplan stand [...]“; F1_UNB1). Somit wird insgesamt das Verständnis von unklaren Stellen (z. B. schlagwortartige Aussagen) erhöht, wodurch ein besseres Verständnis von zeitlichen oder kausalen Zusammenhängen entsteht. Dazu werden die Unterrichtsentwürfe herangezogen, um Einblicke in die Bedeutung von inhaltlichen Aussagen der angehenden Lehrkräfte zu bekommen (= latenter Ebene; KUCKARTZ 2019).

Hermeneutische Prinzipien

Weiterhin werden hermeneutische Prinzipien angewandt, die als grundlegende Leitlinien für das Interpretieren dienen. Die Integration dieser Prinzipien in inhaltsanalytische Auswertungen wird innerhalb der Methodik der QIA als erkenntniserweiternd bezeichnet. Das Potenzial dieser Prinzipien liegt vor allem in der Überwindung methodischer „Mängel“ (wie etwa der Erfassung von Bedeutung) (vgl. KUCKARTZ 2019; SCHREIER 2014). Darüber hinaus wird die Anwendung dieser Prinzipien für Studien empfohlen, die sich der Hypothesengenerierung und Ergebnisinterpretation widmen (KUCKARTZ 2019, 2022). Dies erscheint insbesondere angemessen bei Material, welches Merkmale aufweist, die eher in Richtung des Kategorienpols latenter Inhalte tendieren (KUCKARTZ 2019).

KUCKARTZ (2022, S. 25f. in Anlehnung an KLAFFKI 1971) führt diesbezüglich vier besonders bedeutsame hermeneutische Prinzipien an:

- **Kontext** (z. B. Beachtung der Entstehungsbedingungen der Kommunikation wie im Rahmen dieser Studie bspw. die bereits dargelegte Doppelbelegung zwischen Lernen und Leisten; Kap. 2.3),
- **Hermeneutischer Zirkel** (z. B. der Zusammenhang zwischen Einzelelementen und dem Ganzen sowie ein offenes, sukzessiv, iteratives Verstehen im Bild einer sich höherschraubenden Spirale),
- **Hermeneutische Differenz** (z. B. Einnahme einer Haltung der Distanz, so dass erst durch den Deutungsprozess tieferes Verstehen erreicht wird),

- **Angemessenheit und Richtigkeit** (z. B. Bewusstsein über Deutungen als Annäherung an eine gemeinsame Verständigung im Rahmen einer intersubjektiven Übereinstimmung).¹⁹³

Die Prinzipien fungieren somit zur intersubjektiv nachvollziehbaren Erfassung. Gleichzeitig handelt es sich in dieser Arbeit nicht um eine streng hermeneutische Auswertung (z. B. im Sinne extensiver Auslegung). Zuletzt wird daher betont, dass zur Umsetzung der kategorialen Analyse sowie für die vertiefende Einzelfallanalyse, die im Folgenden dargestellt wird, Kernideen entnommen werden, da die Umsetzung von Einzelfallanalysen in der Literatur bei KUCKARTZ (2019) und KUCKARTZ und RÄDIKER (2022) auf einer abstrakten Ebene verweilen.

4.4.3 Fallanalyseebene

Im folgenden Abschnitt wird die auf der kategorialen Auswertung aufbauende, personenfokussierte Einzelfallanalyse dargestellt. Diese Herangehensweise bietet eine methodische Flexibilität, die es ermöglicht, Daten auf unterschiedliche Weise zu analysieren, um ein tieferes Verständnis reflexiv-analytischer Praxen zu gewinnen.

Ziele und Charakteristika fallorientierter Auswertungsschritte

Für die Inhaltsanalyse ist der kategoriale Blickwinkel typisch. Fallbezogene Auswertungen gelten zudem allgemein als charakteristische Vorgehensweise für qualitative Untersuchungen, um „besonders interessant erscheinende Personen im Forschungsbericht darzustellen“ (KUCKARTZ 2022, S. 152). Dabei wird die Person in den Mittelpunkt gestellt. Die fallorientierte Analyserichtung steht im

¹⁹³ Zu Strategien im Umgang mit dem Interpretativismus bzw. Subjektivität vgl. Kap. 4.5.

Kontrast zur kategorialen Vorgehensweise, was in Abb. 11 veranschaulicht wird.

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung zu Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung zu Person 3
	Kategorienbasierte Zusammenfassung			
	↓ Thema A	↓ Thema B	↓ Thema C	

Abbildung 11 Fall- und kategorienorientierte Analyserichtung (aus KUCKARTZ 2018, S. 50)

Im Vergleich zur kategorienorientierten Vorgehensweise ändert sich die Blickrichtung von „oben nach unten“ (z. B. verbale Zusammenfassungen zu Themen A, B, C) zu einer „von links nach rechts“-Perspektive. Insgesamt spielen die Kategorien auch in diesem Auswertungsschritt eine bedeutende Rolle, jedoch ist ihre Funktion verschoben. Statt einer atomistischen Betrachtung (Kuckartz 2019) wird vom jeweiligen Fall ausgehend auf die Bearbeitungen bzw. Ausprägungen der Kategorien in ihrer Kombination geblickt. Dabei fungieren die Kategorien zur regelgeleiteten Fallbeschreibung und -interpretation.

Hinzu kommt, dass die kategorialen Elemente als Teil eines übergeordneten Ganzen aus einem holistischen Blickwinkel betrachtet werden. Der Fokus liegt auf dem Zusammenwirken der Elemente und weniger auf der Abgrenzung einzelner Elemente aus einem größeren Ganzen. Hierdurch können u. a. typischere Ausprägungsformen bis hin zu Typen oder ähnliche Muster identifiziert werden (JANSSEN, STAMANN, KRUG, NEGELE 2017; KUCKARTZ 2019; KUCKARTZ, RÄDIKER 2022).

Umsetzung der fallorientierten Auswertung

Im Rahmen dieser explorativen Studie stellt die qualitative, fallanalytische Auswertung eine Gegenstandsangemessenheit als Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (KUCKARTZ 2022; FLICK 2014) in mehrfacher Hinsicht her. Die Forschungsfrage zielt auf die Veränderungen reflexiv-analytischer Praxen ab, was die Integration einer zeitlichen Perspektive erforderlich macht. Der Forschungsstand zu reflexiv-analytischen Praxen (Kap. 2) legt nahe, dass solche Veränderungen

insbesondere mit Blick auf individuelle Unterschiede stattfinden. Vertiefende Detailanalysen von Einzelfällen sind daher besonders wertvoll, um Veränderungen und Entwicklungen im zeitlichen Verlauf verstehend zu explorieren.

Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass individuelle Fälle stärker in den Fokus gerückt werden sollten. Dies wird durch verschiedene Studien gestützt, die zeigen, dass intra-individuelle Unterschiede bestehen, wodurch keine einheitliche Entwicklung bei angehenden Lehrkräften angenommen werden kann. Außerdem ist zu erwarten, dass die Ausgangslage der Lehrkräfte zu Beginn der zweiten Phase der Lehrkräftebildung heterogen ist (vgl. FISCHER 2021; PLÖGEL ET AL. 2019; WINDT, LENSKE 2016, 2017). Überdies zeigen sich bei ausschließlich kategorialer Auswertung regelmäßig methodische Beschränkungen, um reflexiv-analytische Praxen vollständig zu erfassen. Studien nehmen daher oft forschungsmethodische Erweiterungen vor, um tiefere Einblicke in diese Praxen mit einem sequenziellen Analysefokus zu gewinnen (vgl. FÜHRER 2020).

Hierbei zeigt ein erster pilotierender Durchgang der Daten im Rahmen des iterativen Forschungsprozesses (Kap. 4.2), dass eine sequenzielle Perspektive erkenntniserweiternd ist, da verschiedenen Phasen der UNB (z. B. die Statementphase etc.) aufeinander aufbauen (z. B. dynamische Aussage, die erweitert oder verändert werden) oder im zeitlichen Verlauf auf Aspekte aus zeitlich vorgelagerten UNB zurückgegriffen wird. Ziel ist es die kategoriale Auswertung, um eine fallbezogene Auswertung zu ergänzen, um Regelmäßigkeiten/Muster in Form von intraindividuellen Besonderheiten als auch idealtypischere Tendenzen aus zeitlicher Perspektive abzuleiten. Aufgrund der heterogenen Ausgangslage gilt es dabei, einen Ist-Zustand (im Sinne einer „baseline“) zu erfassen.

Als Kernmerkmal von Fallanalysen stellt KUCKARTZ (2022, S. 152) verglichen mit vorherigen Auswertungsschritten eine höhere Offenheit heraus. Gleichzeitig bleiben Ansprüche an eine methodisch kontrollierte Ausführung (KUCKARTZ 2019) bestehen wie z. B. eine Vergleichbarkeit der Vorgehensweise.¹⁹⁴ Hierfür wurde sich der Strukturierung der UNB bedient. So wurden diese zunächst entlang einer Makroebene (= gesamte UNB), einer Mesoebene (= Phasen der UNB) und einer Mikroebene (= Kategorien) unterteilt (Abb. 12).

¹⁹⁴ Dies ist insbesondere auch aufgrund der zusätzlich hinzukommenden zeitlichen Vergleichsdimension relevant.

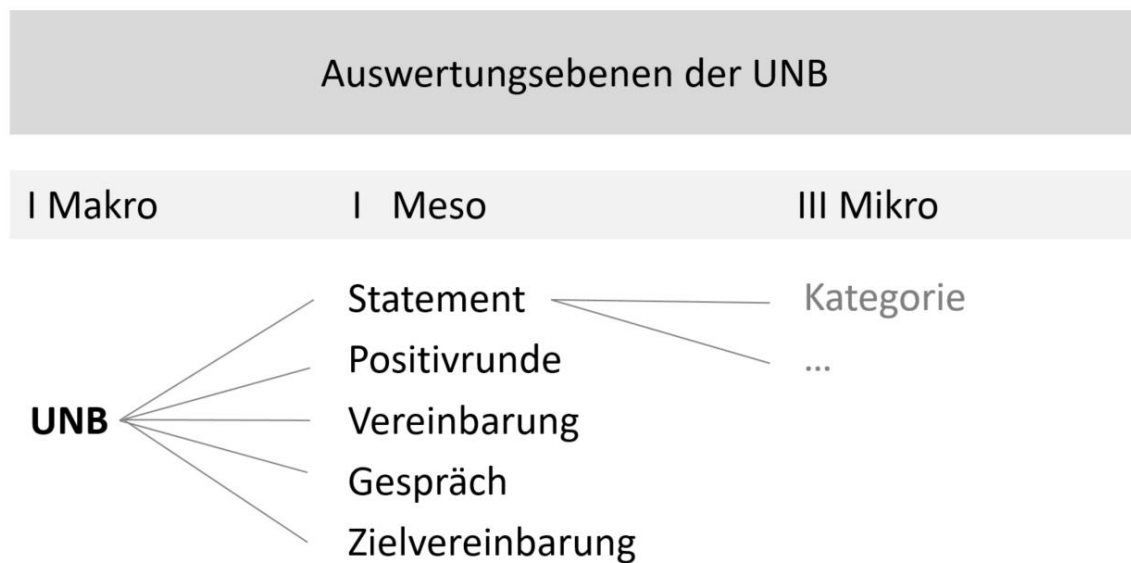


Abbildung 12 Auswertungsebenen innerhalb einer UNB (eigene Darstellung)

Die fallorientierte Auswertung erfolgt zunächst auf der Mikroebene und bewegt sich in vertikaler Richtung hin zur Makroebene. Dabei wird zunächst jeder Zeitpunkt separat analysiert. Vor Beginn der Analyse wird, aufgrund der in Kap. 4.1 dargelegten und Kap. 4.5 diskutierten Varianz der Datenbasis, zunächst das Kontextmaterial des Unterrichtsentwurfs einmal komplett gelesen und das Stundenziel schriftlich fixiert, um den Rahmen zu explizieren.

Basierend auf den genannten empirisch breit abgesicherten Befunden erfolgte zudem der Beschluss UNB1 als „baseline“ und damit als Ist-Zustand für die Fälle festzulegen. Im Rahmen der hier umgesetzten Einzelfallanalyse wurde ein stärker sequenziell-interpretatives Vorgehen unter Einbezug der Kontextanalyse bestimmt. Auf Basis der Beobachtung der Pilotierung wird diese hiermit einerseits dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit sowie andererseits der Forschungstypik interpretativer Ansätze explorativer Studien gerecht (Kap. 4.2). So ermöglicht eine stärker interpretativ-sequenzielle Auswertung die Erfassung dynamischer Veränderungen in den Aussagen umgesetzt als eine methodisch geleitete Schritt-für-Schritt Analyse sowie die Herausarbeitung übergeordneter Muster, wodurch ein tieferes Verständnis entsteht (FRÜH 2015) (z. B. für sich entwickelnde Prozesse).

Zudem führt KUCKARTZ (2019) an, dass der Fall vor dem Hintergrund, der für die Forschungsfrage besonders interessanten Aspekte erneut in fokussierter Form zu beleuchten ist. Der Begriff „besonders interessant“ ist im evidenzbasierten Sinne zu verstehen, das heißt im Bezug auf den Forschungsstand (Kap. 2). Im Rahmen des geöffnet-iterativen Untersuchungsdesigns der explorativen Studie (Kap. 4.2) und aufgrund des nicht antizipierbaren Datenmaterials (Kap. 4.1) lässt sich diese Perspektive um materialbedingte Besonderheiten ergänzen. Hinsichtlich der herauskristallisierten reflexiv-analytischen Praxen werden in der vorliegenden Studie somit zwei analytische Schwerpunkte gelegt:

- 1.) Die Frage nach den *Vorgehensweisen* angehender Geographielehrkräfte im Rückblick auf deren Geographieunterricht sowie der Bezug dessen zur restlichen UNB (= Erkenntnisinteresse auf der Mesoebene insbesondere vor dem Hintergrund der Reihung und der Analyse von Zusammenhängen),
- 2.) sowie in Bezug auf *Selbstbezüge* in Form von Aspekten bzw. der Art und Weise des Blickes auf sich selbst (z. B. Selbstkritik bzw. Umgang mit Fehlern, Verbesserungsvorschläge und damit das Erkenntnisinteresse auf der Mikroebene überwiegend innerhalb der kategorialen Ausprägungen).

Hierzu erfolgt eine vollständige und sequenzielle Analyse des Statements im Detail je Fall und Zeitpunkt (s. Abb. 13). Benannte Strategien zum regelgeleiteten Verstehen (Kap. 4.4.2) werden ebenfalls angewandt. Entsprechend lässt es die fallbezogene Blickrichtung zu, durch den fallinternen Vergleich von Aussagen, Regelmäßigkeiten und Muster zu erkennen und als Merkmalsbündel beschreibbar werden zu lassen (KUCKARTZ 2019).

Das beschriebene Vorgehen lässt sich auch in zeitlicher Hinsicht nutzen (Kap. 4.4.4). So lassen sich Vergleiche einerseits intraindividuell statisch im vertikalen Verlauf einer UNB vornehmen (= Ist-Zustand zu einem Zeitpunkt) sowie andererseits intraindividuell dynamisch, d. h. horizontal über verschiedene Zeitpunkte hinweg (= Veränderung von Zeitpunkt X zu Zeitpunkt Y). Dies wird im Folgenden genauer dargestellt.

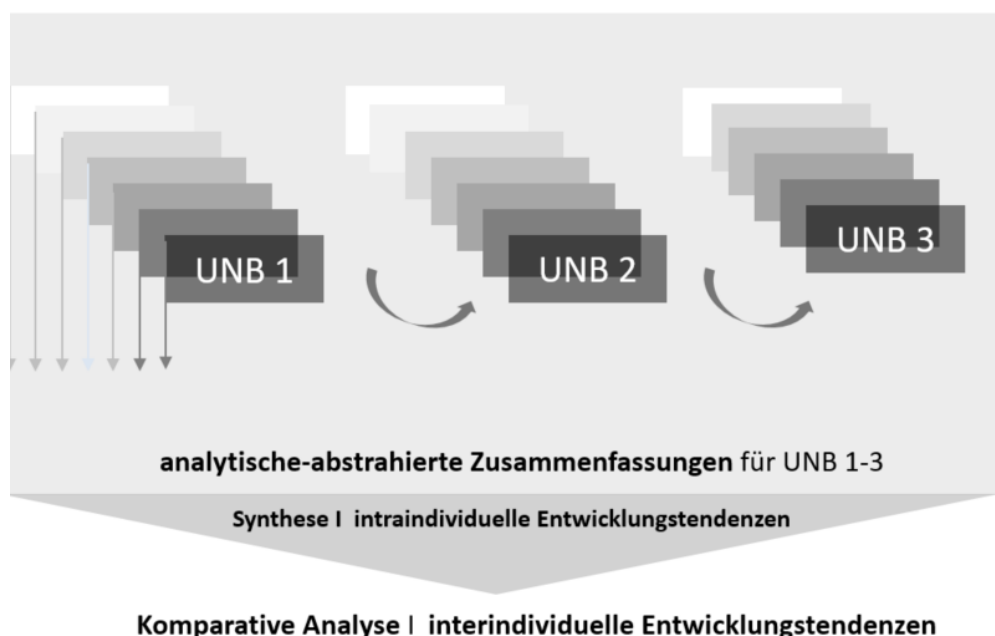


Abbildung 13 Auswertung der UNB in horizontaler und vertikaler Analyserichtung (eigene Darstellung)

Begründung der Fallauswahl

Im Rahmen von vertieften Einzelfallanalysen ist es üblich, ausgewählte Fälle anstelle des gesamten Samples in den Blick zu nehmen (KUCKARTZ 2022, S. 153). Während das Material in der Breite für alle Fälle analysiert wird, ist für die vertiefte Auswertung eine bewusste Fallauswahl besonders entscheidend (bspw. aufgrund der für qualitative Forschung typischen niedrigen Fallzahlen und dem hohen Aufwand von Detailanalysen) (ebd.; HELSPER ET AL. 2016).

In der Literatur finden sich verschiedene Vorgehensweisen zur Fallauswahl. Neben besonders typischen Fällen können im Kontrast hierzu von der Typizität abweichende Fälle als prädestiniert für die Fallauswahl gelten (KUCKARTZ 2022). Leitend für die spezifische Fallauswahl im Rahmen dieses Forschungsprojekts ist jedoch zunächst die Frage „Wofür steht ein Fall statisch und genetisch und wozu wird gerade dieser Fall ausgewählt?“ (in Anlehnung WICHMANN 2019, S.40; ähnlich auch bei MAYRING 2007).

Diese Frage lässt sich zur möglichst adäquaten Darstellung der Heterogenität im Feld, bei gleichzeitigem Erhalt eines Mindestmaßes an Vergleichbarkeit, in Anlehnung an analytisch differenzierbare Kriterien konkretisieren (KELLE, TEMPEL 2020; SCHREIER 2020). Neben dem Kriterium der „Minimization“, das ähnliche Fälle auswählt, spielt insbesondere die „Maximization“ eine Rolle. Letzteres fokussiert besonders große Unterschiede innerhalb des Samples. KUCKARTZ und RÄDIKER (2022, S. 153) verwenden hierbei den Begriff der „inhaltlichen Merkmale“. Die Heterogenität von Fällen gilt im Rahmen explorativer Studien, die sich der Variabilitätsbeschreibung untersuchter Konstrukte verpflichten, als besonders bedeutsam (SCHREIER 2020, S. 11). Die inhaltliche Ausprägung der Unterschiede zwischen den Fällen und (Gegen-)beispielen zu aufgearbeiteten Fällen erfolgt insbesondere aus geographiebezogener Perspektive und in Bezug zum zentrierten Konstrukt bzw. den Forschungsfragen mit Fokus auf reflexiv-analytische Charakteristika (Zielstellung: reflexiv-analytische Praktiken im Rahmen einer geographiedidaktischen Studie). Folglich stehen insbesondere Fälle im Prinzip der oben genannten Maximization hinsichtlich der Kriterien der Fachbezogenheit (in Anlehnung an die Studie zur theoriegeleiteten Praxisreflexion mit geographiedidaktischer Beteiligung nach KILIMANN ET AL. 2020 hinsichtlich der Auswahl von fachbezogenen Anlässen) und Bearbeitungswegen sowie Selbstbezügen (in Anlehnung an Studien zu Prozessen reflexiv-analytischer Vorgehensweise sowie der Doppelfunktion von UNB (BEHNKE 2016, PEREIRA ET AL. 2020; KORTHAGEN 2002; KORTHAGEN, VASALOS, 2005; VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019) im Fokus. Diese lassen sich auf Basis der kategorialen Auswertung ableiten (KUCKARTZ 2022, S. 153).¹⁹⁵

¹⁹⁵ Interessante Fälle, wie bspw. eine Proband*in, die die zweite Phase abbrach, wurden hingegen als Ergänzungsfälle betrachtet, bilden allerdings nicht den Kern der Auswertung. Insbesondere im Kontext von Einzelfallstudien gelten auch Fälle wie der „per se interessante Fall“ als Kriterium zur Auswahl (HERING, JUNGSMANN 2022).

Für die Bestimmung der Anzahl ausgewählter Fälle kann sich an einem „Mittelwegprinzip“ zwischen geschlossenen (vorab definierte Fallzahl) und offenen (im Forschungsprozess entstehend) Vorgehensweisen orientiert werden (SCHREIER 2020, S. 10). Hierbei wird zu Beginn eine gewisse Anzahl zu untersuchender Fälle festgelegt (hier: mindestens zwei Fälle, die sich als Maximalkontraste zeigen) und diese im Rahmen von Einzelfallanalysen zu jeweils drei Zeitpunkten ausgewertet. Im Verlauf der fallübergreifenden Auswertung kristallisierten sich weitere interessante Fälle, welche die Erkenntnisse erweitern (d. h. es ist bis dato keine theoretische Sättigung erreicht) heraus. Hierdurch entsteht im Rahmen der Studie neben der breit ausgewerteten kategorialen Analyse insgesamt eine Auswahl von vier Fällen, wobei zwei Fälle als Hauptfälle fungieren, die anderen als Grenzfälle dazwischen. Die Maximalfälle werden in Gänze dargestellt (5. 2).

Insgesamt werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung regelgeleitet Auswertungsentscheidungen in einer dem Forschungsinteresse zielführenden Weisen abgeleitet und umgesetzt. Dabei werden kriterial Fälle abgeleitet, die einer vertieften Untersuchung im Rahmen des explorativen Erkenntnisinteresses unterzogen werden.

Insgesamt zeigt der Forschungsstand auf, dass die individuelle und prozesshafte Natur der reflexiv-analytischen Praxen eine fallorientierte und zeitlich sensible Analyse erfordert, um die Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen bei angehenden Lehrkräften umfassend zu erfassen.

4.4.3 Zeitanalytische Ebene

Es wurde bereits herausgestellt, dass innerhalb der zweiten Phase im Allgemeinen und innerhalb des Fachs Geographie im Speziellen mehrere aufeinanderfolgende UNB stattfinden, denen eine Veränderungsannahme inhärent ist (Kap. 2.2.4; 4.1). Die Fragestellung der Studie nach der Entwicklung verstanden als Veränderung und/oder Konstanz erfordert es daher, über reine Themen- oder Prozessanalysen hinauszugehen und zu betrachten, wie angehende Geographielehrkräfte in verschiedenen UNB zu unterschiedlichen Zeitpunkten ähnliche oder unterschiedliche Vorgehensweisen anwenden und/oder Themen behandeln. Die für Längsschnittstudien charakteristische Ebene stellt diese zeitliche Analyseperspektive dar, bei der verschiedene Zeitpunkte miteinander verglichen werden. Klassische inhaltsanalytische Literatur bietet hierfür weniger konkrete Ansatzpunkte. WITZEL (2020) und KUCKARTZ (2019) heben allerdings hervor, dass die QIA besonders durch ihre Flexibilität charakterisiert ist, wodurch diese in neuen, wenig erforschten Kontexten zur Rekonstruktion von Wirklichkeit eingesetzt werden kann.

Wie in Kap. 4.2 bereits herausgestellt, stellt der Vergleich und damit die Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden über Zeitpunkte hinweg als Veränderung (bzw. Konstanz) ein wesentliches Kernelement von Längsschnittstudien im Allgemeinen dar (DREIER ET AL. 2018). Bei den einzelnen UNB handelt es sich für sich genommen um Momentaufnahmen, wobei durch die zeitliche

Perspektive verschiedene Momentaufnahmen analog zu einer Veränderungsanalyse in Bezug gesetzt werden. Es wird keine Prozesshaftigkeit im Sinne einer Verlaufsanalyse abgebildet, stattdessen werden durch die Inverhältnissetzung entsprechender Momentaufnahmen idealerweise vorhandene Veränderungen und/oder ähnliche bis gleiche Aspekte ersichtlich.

Der Längsschnitt ermöglicht es, Veränderungen sowohl auf individueller bzw. intraindividuellem als auch auf kollektiver bzw. interindividueller Ebene zu identifizieren, was als besondere Stärke dieses methodischen Ansatzes gilt. Während fallübergreifende Vergleiche auch in querschnittlichen Studien typisch sind, stellen fallinterne, intraindividuelle Vergleiche folglich das zusätzliche Spezifikum des Längsschnitts dar (DREIER ET AL. 2018). Ein weiteres Merkmal ist der synthetisierende Blickwinkel, der sowohl eine quer- als auch längsschnittliche Perspektive einbezieht und dabei eine analytische Haltung einnimmt „mit der das Material übergreifend und multiperspektivisch betrachtet, aber dennoch die Einzellogik der unterschiedlichen Interviews [oder UNB; A. d. V.] nicht außer Acht gelassen wird.“ (DREIER ET AL. 2018, S. 165).

Als abschließender von drei aufeinander aufbauenden Analyseschritten, wird sich im Rahmen der zeitanalytischen Betrachtung zudem den beiden vorherigen Auswertungsebenen der kategorialen Analyse (4.4.2) und der fallorientierten Analyse (Kap. 4.4.3) bedient. Hierdurch kann eine komplexe, hybride Struktur aus einerseits sequenzieller und kategorialer sowie andererseits vertikaler und horizontaler Blickrichtung verschränkt werden. Diese hybride Struktur ermöglicht somit eine differenzierte Betrachtung von zeitlichen Veränderungen und Konstanten auf intra- und interindividueller sowie auf Mikro- bis Makroebene (s. Abb. 12).

Insgesamt wird hierbei die Entwicklung innerhalb der Kategorien betrachtet, wobei der Fokus darauf liegt, welche Kategorien bzw. Aspekte innerhalb der Kategorisierung hinzukommen oder wegfallen. Neue Strategien oder Merkmale, die zu späteren Zeitpunkten erstmals auftreten, werden besonders berücksichtigt, um Entwicklungen zu identifizieren. Aspekte, die in früheren UNB noch präsent waren, aber später nicht mehr auftreten, werden ebenfalls hervorgehoben.¹⁹⁶ Die kategoriale Struktur wird insgesamt auf der Ebene von Hauptkategorien (eher gröbere Auflösung des Detaillierungsgrads) genutzt, um ein abstrakteres Bild über individuelle Veränderungen zu zeichnen, was besonders notwendig ist, da die Unterrichtsstunden zu den verschiedenen Zeitpunkten variieren (Kap. 4.1) und daher ein 1:1-Vergleich nicht möglich oder zielführend ist. Durch den Vergleich auf einem hohen Abstraktionsgrad können Aspekte betrachtet werden, die eher von den situativen Spezifika des UB gelöst von Bedeutung sind (z. B. Fachbezug, Blick auf die Lehrkraft). Weiterhin wird ein interpretativer Ansatz entlang der im Kapitel bereits erläuterten Strategien gewählt, der die Beziehungen zwischen Kategorien und insbesondere die Ausprägungsart herausarbeitet. Der Nutzen dieses Ansatzes liegt

¹⁹⁶ Zur Interpretation solcher Veränderungen s. Kap. 4.5.5 sowie Kap. 6.

weiterhin darin, dass auch die Art und Weise untersucht wird, wie diese Kategorien im Verlauf der zweiten Phase eingebracht und bearbeitet werden (d.h. nicht ausschließlich was wird zur Lehrkraft gesagt, sondern auch wie wird über sich als Lehrkraft gesprochen/ wie wird beobachtet, gedeutet etc.). Ein weiterer Nutzen ist die Möglichkeit "Wanderungen" zu identifizieren. Themen oder Entwicklungsziele, die in einer frühen Phase der UNB angesprochen wurden, könnten in späteren UNB bspw. erneut identifiziert werden (im Sinne intertemporaler Verbindungen).

Die zeitliche Analyse beginnt hierbei mit einem Vergleich von UNB1 mit UNB2, gefolgt von einem Vergleich von UNB2 mit UNB3 und schließlich einer Gesamtschau von UNB1 bis UNB3. Damit wird zunächst jeder Fall für sich anstelle des Zeitpunktes als primäre Strukturierungsebene genutzt und die Analyserichtung erst im zweiten Schritt in eine komparativ-vergleichende Richtung entlang der Zeitpunkte gewechselt. Die genannte Vorgehensweise bietet den Vorteil einer detailliert-zusammenhängenden Analyse zunächst jedes Fall für sich und damit intraindividuelle Entwicklung über die Zeit in den Blick zu nehmen, was auch der Forschungsstand (Kap. 2) nahelegt. Das kombinierte Vorgehen ermöglicht es darüber hinaus idealtypisch-abduktive Tendenzen herauszuarbeiten, die eine Generalisierung der Ergebnisse auf höherer Ebene erlauben, ohne dabei die methodische Strenge aufzugeben (s. auch Kap. 4.5.5).

4.5 Limitationen und Strategien zur Bewältigung von Forschungsbeschränkungen

Die vorliegenden Felddaten der UNB zeigen authentische Anforderungssituationen. Solche Felddaten besitzen allgemein eine besondere Bedeutung innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas. In der Lehrkräftebildungsforschung gewinnen Ansätze an Bedeutung, welche die situativen Fähigkeiten von Lehrkräften verstärkt in den Fokus rücken. Dies steht im Gegensatz zu empirischen Studien, die häufig auf Labordaten basieren und im Rahmen von Interventionen entwickelt, erhoben und ausgewertet werden, die auf theoretischen Modellen, empirischer Evidenz und spezifischen Forschungsfragen beruhen. Im Gegensatz dazu sind UNB nicht auf einer theoretisch-empirischen Grundlage entwickelt und wurden nicht primär für Forschungszwecke erhoben (Kap. 4.2). Diese Besonderheiten führen sowohl zu Potenzialen als auch zu Herausforderungen und Einschränkungen, insbesondere hinsichtlich der Datenqualität.

Diese Aspekte werden im Folgenden aufgrund der besonderen Datenbasis bereits vor der Darstellung der Forschungsergebnisse detailliert erläutert. Darüber hinaus werden die gewählten Umgangsweisen mit der nicht veränderbaren Basis sowie verworfene Optionen diskutiert. Abschließend wird auf Basis der genannten Limitationen der Geltungsbereich der Studie, einschließlich der Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der Erkenntnisse, vorab eingegrenzt.

4.5.1 Herausforderung authentischer Daten und Lösungsstrategien

In der vorliegenden Studie werden UNB als offenes Feldsetting mit geringer Standardisierung erhoben (Kap. 4.1; 4.2). Dabei stehen kontextsensibel geographische Lehr- und Lernsituationen im Fach Geographie im Mittelpunkt, um reflexiv-analytische Praxen zu untersuchen. Im Gegensatz dazu simulieren Laborstudien häufig realitätsnahe Unterrichtssituationen mithilfe von Unterrichtsvideos, um gezielt über Unterricht zu sprechen. Solche Videos bieten eine standardisierte und vergleichbare Basis, die es erlaubt, spezifische Situationen gezielt zu integrieren oder auszulassen (z. B. Unterrichtsschwachstellen) (vgl. KREPF, PLÖGER, SCHOLL, SEIFERT 2018; KOCH 2024; KRAMMER, HUGENER, BIAGGI 2012; LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023; MERKERT ET AL. 2023; SCHOLTEN 2020; STREITBERGER, OHL 2020). Weiterhin lassen sich Maßstäbe für die Einordnung von Angemessenheit generieren (bspw. mittels Expertenratings bei STREITBERGER, OHL 2020 hinsichtlich der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität oder bei KOCH 2024 die Habits of a system thinker/ Systemkompetenz), was im Rahmen der vorliegenden Studie nicht umsetzbar ist.¹⁹⁷

Stattdessen gibt es im Kontext der hier vorliegenden Felddaten hingegen keine eingrenzenden Vorgaben (z. B. Zeitpunkt des UB, Stundenthema/Zielstellung, Lerngruppe der Geographieunterrichtsstunden). Dies bedeutet, dass die angehenden Geographielehrkräfte in der vorliegenden Studie keine fallübergreifend und fallintern vergleichbare Unterrichtsstundenbasis haben. Dies führt zu einer variierenden Datenbasis auf mehreren Ebenen.

Einerseits unterscheiden sich die Geographieunterrichtsbesuche an sich zunächst auf einer zeitlichen Skala (z. B. interindividuell hinsichtlich des gewählten Zeitpunkts des ersten UB nach Beginn der zweiten Phasen, der Zeitspanne zwischen den UB; vgl. Kap. 5.1). Während im Kontext von Längsschnittstudien (Kap. 4. 2) die Anzahl an Erhebungszeitpunkten sowie der Abstand jener zueinander normalerweise im Vorfeld durchdacht wird (LÜDEMANN 2020), ist dies im vorliegenden Fall nicht möglich. Zudem sind Unterschiede aufgrund der Freiheiten auf Stundenebene erwartbar (intra- als auch interindividuell z. B. bezüglich Stundenziel/-kompetenz, geographischen Themen und Kontexte, Methodik und Lerngruppe entsprechender Unterrichtsbesuche). Weiterhin differiert die auf der Unterrichtsplanung basierende Durchführung des Geographieunterrichts logischerweise situativ. Insgesamt sind damit für die Untersuchung vorab keine kontrollierten reflexiv-analytischen Anlässe festlegbar.

Umgangsweisen zur Auswertung der heterogenen Datenbasis in bereits publizierten Studien wurden betrachtet. So erfolgte z. B. eine Prüfung auf eine kompetenzbezogene oder eine thematische Clusterung der UNB (vgl. FÜHRER 2020) oder die Vorgabe von einheitlichen, anzusprechenden Aspekten

¹⁹⁷ Viele der zitierten Studien untersuchen allerdings oftmals die konstruktbezügliche Wissensaktivierung von Proband*innen und testen Aspekte von Kompetenz. Diese Studie stellt jedoch explizit keine kompetenzmessende Untersuchung dar und untersucht auch nicht, inwiefern spezielles situationsbezogenes Wissen von angehenden Geographielehrkräften aktiviert wird, wie es bei Studien zum Noticing/situationsspezifischen Fähigkeiten bspw. der Fall ist.

(z. B. Unterrichtsqualitätsmerkmalen; vgl. KOST 2019). Diese potenziellen Maßnahmen kamen jedoch aufgrund der spezifischen Studienbedingungen, wie fehlender Passung zum Forschungsinteresse oder zum Widerspruch zur Absprache des Nicht-Eingriffs in die Felddaten als Grundbedingung zum wertvollen Datenzugang der Studie (Kap. 4.2), nicht in Frage.

Die genannte Offenheit resultiert in einer Varianz der UNB sowohl auf intra- als auch auf interindividueller Ebene und damit der für Feldstudien typischen geringeren Standardisierung.¹⁹⁸ Damit ist das Setting gleichzeitig realitätsnah und bildet spontane Entwicklungen ab. Weiterhin erlaubt die Variabilität die Komplexität und Authentizität der reflexiv-analytischen Praxis abzubilden. Überdies werden wiederkehrende Problematiken erkenntlich. Hiermit wird sichtbar, was die Lehrkräfte auch nach der institutionalisierten Lehrkräftebildung erwartet (MÜHLHAUSEN, PABST 2004). Zudem lassen sich authentische Verhaltensweisen, Aktionen und Reaktionen in der sozialen Interaktion mit Fachleitenden und weiteren Akteur*innen darstellen, die aus geographiedidaktischer Perspektive bislang unerforscht sind.

Gleichzeitig ändern sich auch die Erwartungen an die angehenden Geographielehrkräfte im zeitlichen Verlauf ihrer Ausbildung (Kap. 2.1.2, Kap. 4.1). Für Forschungszwecke bedeutet dies erneut, dass potenzielle Veränderungen durch vielfältige Einflüsse bedingt und sich auch aufgrund veränderter Anforderungen zeigen könnten. Diese Vielfalt führt insgesamt zu einer hohen Variation vielfältiger „Variablen“, was die Einordnung der Studie als explorativ bestärkt (Kap. 4.2). Gleichzeitig ist dies stets zu relationieren vor dem Hintergrund des innovativen Zugangs sowie des Empiriedefizits zur geographischen Lehrkräfteprofessionalisierung im Gesamten und mit speziellem Blick auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung (HEMMER, MEHREN, HOFMANN 2020).

Der transparente Umgang mit den erhobenen Daten und die proaktive und ausführliche Offenlegung stellt daher eine qualitative Maßnahme zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dar (DÖRING, BORTZ 2016; TRACY 2010; FLICK 2014). Die Entscheidung, vertiefende Einzelfallanalysen als Grundlage für die Ableitung abduktiv-idealtypischer Tendenzen zu nutzen (Kap. 4.4), basiert auf empirischen Befunden und gewährleistet eine der Komplexität des Materials angemessene Auswertungsebene. Zusätzlich wird durch die vorangestellte Kontextualisierung der einzelnen UNB (Kap. 5) die situative Diversität der geplanten Unterrichtsstunden transparent gemacht. Damit wird ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung, die Kontextorientierung, umgesetzt (MEYER, MEIER ZU VERL 2014).

Dieses breite, explorative Vorgehen entspricht dem authentischen Setting, welches auf die berufliche Praxis und nicht auf eine streng forschungslogische Struktur ausgelegt ist (HEMMER, MEHREN, HOFMANN 2020). Durch den offenen und breiten Zugang der Auswertung werden differenzierte Einblicke in die UNB ermöglicht, etwa hinsichtlich der potenziellen Vielfalt von Konstrukten. Dies entspricht der

¹⁹⁸ Wenngleich zumindest vereinzelte reflexiv-analytische Anlässe – wie die Thematisierung des Stundenziels herausgestellt werden (vgl. Kap. 2.3; LABOTT, REINTJES 2022; sowie im partizipierenden Fachseminar in Kap. 4.1).

explorativen Funktion qualitativer Studien (DÖRING, BORTZ 2016; KLEEMANN ET AL. 2013; FLICK 2014; TRACY 2010).

In einem engen und breiten Verständnis reflexiv-analytischer Prozesse kann potenziell strategisches Verhalten angehender Geographielehrkräfte als Resultat der Doppelsituation aus Lernen und Leisten (Kap. 2.3) und den damit verbundenen Machtverhältnissen bei der Vergabe von Einstellungschancen (TERHART, STRIETHOLT 2009, S. 629; LABOTT, REINTJES 2022, S. 172; WERNET 2009) einen Einfluss auf jene Praxen haben (= Wer kommuniziert zu welchem Zweck über Geographieunterricht?). Im Rahmen der Bühnenmetaphorik zur sozialen Interaktion nach GOFFMAN (2011) stellen strategische Praxen sogenanntes „Front-Stage-Behavior“ dar, also solche Verhaltensweisen, welche eine Selbstdarstellung mit Bewusstsein über die Aufmerksamkeit eines Publikums (bzw. der Öffentlichkeit) inkludieren. Backstage behavior hingegen beschreibt das Verhalten, das Menschen zeigen, wenn sich diese in privaten Umgebungen befinden, in denen keine sozialen Erwartungen erfüllt werden müssen. Vor diesem Hintergrund kann auch eine potenzielle Gefalllogik seitens der angehenden Geographielehrkräfte gegenüber der Fachleitung nicht ausgeschlossen werden (z. B. angedeutet bei DICKEL 2020; ENGLERT, PORZELT, REESE, STAMS 2006; LENHARD 2004; MUNDERLOH 2018; WERNET 2009).

Auf Basis der Daten der Studien kann nicht geklärt werden, inwiefern „Front-“ und „Back Stage-Behavior“ übereinstimmen und was genau im „Backstage“ geschieht. Zwischen der UNB und dem UB liegt weiterhin ein kurzer Zeitraum (Kap. 4.1). Hier kann bereits eine Art Selektion stattfinden (Abb. 7). Diese Selektion könnte sich in einer auslassenden Darstellung bestimmter Elemente in der UNB äußern, was als „defensiv-strategische Praxis“ (HÄCKER 2019, S. 82) interpretiert werden kann. Hierbei bereiten sich Lehrkräfte möglicherweise darauf vor, etwas abzuliefern, anstatt ernsthaft zu reflektieren. Zudem sind selbstwertdienliche Verzerrungen, wie ein self-serving-bias, nicht auszuschließen.

Fasst man die UNB allerdings als Performanzsituation für reflexiv-analytische Praxen auf, so zeigen angehende Geographielehrkräfte, was sie bestmöglich zu einem bestimmten Zeitpunkt leisten können (HELMKE 2017, S. 303). Dies ist unabhängig von der Intention bzw. dem Zweck (z. B. eine gute Note zu bekommen und/oder zu lernen) getätigter Aussagen, welches nicht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung liegt.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt ohne Beteiligung der Forscherin, die bspw. als teilnehmende Beobachtung (DÖRING, BORTZ 2016) denkbar wäre. Dabei wird datenschutzrechtlich konform und aus forschungsethischer Sichtweise angemessen vorgegangen (TRACY 2010). Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Verantwortungsbewusstseins und einer Sensibilität für die Konsequenzen hinsichtlich der emotionalen Belastungssituation (Kap. 2.3.3). Die Dokumentation der UNB erfolgte via

Tonbandgerät audiographisch durch die Fachleitung. Der Vorteil der fehlenden Anwesenheit liegt u. a. darin begründet, dass die Untersuchung Einblicke in UNB in einem minimal invasiven, alltäglichen Format liefert und subjektive Einflüsse durch die Forscherin selbst ausschließt bzw. potenzielle Störquellen durch die physische Anwesenheit dieser minimiert (DÖRING, BORTZ 2016). Dies hat wahrscheinlich auch dazu beigetragen, dass einige Passagen während der Auswertung nur wenig aussagekräftig blieben. Der Grund dafür ist, dass weder eine gezielte Lenkung, etwa bei abschweifenden Passagen, noch Nachfragen oder Fokussierungen bei fachbezogenen Themen im Hinblick auf das Forschungsinteresse möglich waren.

4.5.2 Personenbezogene Herausforderungen

*Einflüsse durch Akteur*innen im Forschungsprozess*

Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf reflexiv-analytischen Praxen der angehenden Geographielehrkräfte und nicht auf den weiteren Akteur*innen, die in UNB anwesend sind.¹⁹⁹ In Kapitel 2.3 wurde jedoch bereits herausgestellt, dass kein Leitfaden für die UNB existiert, so dass auf konkret inhaltlicher Ebene eingebracht werden kann, was für sämtliche am Gespräch Partizipierende relevant erscheint. Dies impliziert, dass in den UNB die Gesprächsthemen sowie der Umfang getätigter Aussagen nicht automatisch mit einer Relevanz für die angehenden Geographielehrkräfte gleichzusetzen ist. Weiterhin sind die von den weiteren Akteur*innen eingebrachte Themen nicht beeinflussbar. Zudem ist zu bedenken, dass u. a. die Rolle von Mentor*innen in UNB nicht eindeutig definiert ist, was ebenfalls einen Einfluss auf Gesprächsverläufe haben kann. Im Hinblick auf die angehenden Geographielehrkräfte lassen sich deren Äußerungen zum Teil als Reaktion auf vorher Geäußertes oder als Antwort auf Prompts ansehen. So zeigt sich im Datenmaterial z. B., dass im Statement (vgl. Kap. 4.1) durch die Fachleitung vereinzelt Prompts erfolgen, wobei dies nicht für alle Fälle gilt. Diese Prompts folgen entsprechend vermutlich aufgrund der Felddatenbasis zur Anleitung, Beratung und Unterstützung (Kap. 2.2) und nicht der Logik eines Forschungsprojekts (was sich zum Beispiel durch regelgeleitete Eingriffe bzw. vergleichbares oder standardisiertes Promptverhalten zeigen könnte).

Als Konsequenz wird zwischen von den angehenden Geographielehrkräften getätigten und von außen veranlassten Einbringungen unterschieden (= strukturelle Kategorisierung der Sprechenden) (Kap. 4.4). Diese differenzierende Codierung der Sprechenden ermöglicht eine Auswertung des Umgangs der angehenden Geographielehrkraft mit den Einbringungen von außen (z. B. Impulse der Fachleitung; didaktisch induzierte Form als „Veranlassung“; HÄCKER 2019, Kap. 2.1.1.4). Zudem erfolgt eine Auswertung entlang der Phasen der UNB, wobei insbesondere das Statement als primäre

¹⁹⁹ Mindestens die Fachleitung, häufig auch ein(e) Mentor*in, weitere Seminarlehrkräfte sowie in einer Nachbesprechung ein Mitglied der Schulleitung (Kap. 4.1).

„Eigenleistung“ überwiegend ohne intervenierende Aussagen und/oder Prompts weiterer Sprechender zentriert ausgewertet wird. Wenngleich in diesen bspw. strategischen Praxen nicht auszuschließen sind und im Material vereinzelt Prompts von Seiten Sprechender erfolgen, so ist die Aussagekraft dieser Phase vermutlich verlässlicher im Vergleich zur darauffolgenden Gesprächsphase.

Erhebungsinstrumente

Hinsichtlich der Erhebungsinstrumente bei bestehenden Untersuchungen zur zweiten Phase handelt es sich häufig um mittelbare Zugriffe wie z. B. leitfragengestützte Interviews (vgl. FISCHER 2021, 2022A, B) oder Fragebögen (vgl. HEMMER, OBERMAIER 2003; PEREIRA KASTENS ET AL. 2020). Da die vorliegende Studie als Feldstudie, im Gegensatz zu zuvor genannten Erhebungsformaten wie offene Interview- oder Fragebogenstudien, keine für alle Proband*innen einheitlichen Interviewfragestellungen²⁰⁰ bereitstellte, ist die Vergleichbarkeit durch das Setting ohne standardisierten (Gesprächs-)Verlauf zusätzlich erschwert. Der Vorteil dieser Daten besteht darin, dass sie nicht aus Selbstauskünften stammen, wodurch bestimmte Verzerrungen, wie beispielsweise der response bias, die Validität der Erkenntnisse nicht beeinträchtigen. Allerdings sind Möglichkeiten zur Nacherhebung nur eingeschränkt umsetzbar. Dies liegt daran, dass zwischen der Erhebung, Transkription und Auswertung eine gewisse Zeitspanne verläuft, was das Risiko eines recall bias aufgrund von Erinnerungsverzerrungen mit sich bringt. Zudem liegen der Forscherin die Daten aus Datenschutzgründen bereits pseudonymisiert vor. Aus einer forschungsökonomischen Perspektive kann jedoch unmittelbar nach der Schaffung eines Feldzugangs mit der Aufbereitung und Auswertung der Daten begonnen werden. Durch den Rückgriff auf vorhandenes Material wird ein Beitrag zu Nachhaltigkeitsaspekten im Forschungsprozess geleistet (DFG, o. J.). So fallen bspw. keine Vorarbeiten im Rahmen konzeptioneller Phasen an. Genannte Vorteile gehen entsprechend der Ausführungen zugleich mit gewissen Einschränkungen im Bereich der Verlässlichkeit bzw. der Aussagekraft einher. Entsprechend sind die Erkenntnisse – wie an vielen Stellen bereits betont – ausdrücklich als jene einer explorativ-hypothesengenerierenden Studie anzusehen.

Sample

Während aus einem quantitativen Blickwinkel die geringe Größe des Samples (Kap. 4.3) kritisch zu beurteilen wäre, stellen große Stichprobengrößen aus einer qualitativen Logik in der Regel nicht das Ziel dar (KELLE, TEMPEL 2020). So gelten bspw. detaillierte Fallbeschreibungen und Darlegungen von Ausprägungen von Phänomenen als Zielstellung qualitativer Studien (SCHREIER 2020). Entsprechend sind kleinere Fallzahlen im Kontext explorativ-qualitativer Studien typisch (SCHREIER 2020) und zur

²⁰⁰Allerdings sind auch Erhebungsverfahren wie Interviews nicht in Gänze vergleichbar, was unter anderem auf stetig (zumindest leicht) unterschiedlichem Frageverhalten von Interviewenden zurückzuführen ist (GERLACH 2020, S. 375) und in eher quantitativ orientierter Sozialforschung unter dem Stichwort Interviewereffekte (z. B. GLANTZ, MICHAEL 2014) diskutiert wird.

tiefgreifenden Analyse notwendig. So lassen sich bewältigbare Datenmengen entsprechend des Verstehensanspruchs durchdringen und somit auch forschungseffizient arbeiten. Im Vergleich zu (eher) quantitativ ausgerichteten Forschungsvorhaben mit dem Anspruch an Repräsentativität über die Merkmalsverteilung der Stichprobe unterliegt das Promotionsvorhaben der qualitativen Logik, welche aus einer wissenschaftstheoretischen Sichtweise dem Interpretativismus zuzuordnen ist und Gütekriterien wie der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit unterliegt (DÖRING, BORTZ 2016; WICHMANN 2019). Die Fallauswahl innerhalb des Samples erfolgt hierbei kriterial, während das Sampling selbst nicht auf festen Kriterien basieren kann, da sowohl empirische Erkenntnisse als auch systembedingt klare Zugangsvoraussetzungen zur zweiten Phase fehlen.

Um im Rahmen der bestehenden Ausgangslage dieser Studie eine größtmögliche Breite zu verwirklichen und damit varianzmaximierend zu arbeiten (KELLE, TEMPEL 2020, S. 1128) wurde zunächst sorgfältig Literatur zur Fallauswahl herangezogen, um darauf basierend eine nachvollziehbare Fallauswahl für die Einzelfallanalysen vorzunehmen, welche die Basis für die abgeleiteten Tendenzen bilden. Hier können die Explikation des Vorgehens und Transparenz als Qualitätskriterien erneut positiv herausgestellt werden.

4.5.3 Auswertungsmethodik: Reflexion und Adaptionen

Hinsichtlich der Methodik ist zunächst die grundsätzliche Passung zwischen dem Forschungsanliegen, der inhaltlich-strukturierenden Forschungsmethodik und dem Datenmaterial sowie das mehrschrittige Auswertungsvorgehen der Arbeit positiv hervorzuheben (Kap. 4.4).

Schriftliche Datenquellen gelten im Vergleich zu mündlichen als jene mit höherer Aussagekraft (HATTON, SMITH 1995; WYSS 2013). Die nicht veränderbare und für die zweite Phase der Lehrkräftebildung typische Kommunikationsform über Unterricht stellt methodische Herausforderungen im Rahmen der Auswertung bereit. So sind Verbaldaten zunächst generell als Annäherung an in der Innenwelt stattfindende Vorgänge zu verstehen (Kap. 2.1.1; z. B. mentale Aktivitäten). Daher stellen diese in der Außenwelt getätigte Verbalisierung bereits einen potenziell transformierten Indikator dar (LATZEL 2003).

Mündliches, unvollständiges Material

Im Material zeigt sich bei initiierender Textarbeit im Rahmen der QIA (KUCKARTZ 2018) verkürzt-verweisende bzw. nur schlagwortartig angeschnittene Textstellen, ohne dass sie ausführlich erörtert werden. Dies erschwert die genaue Codierung, da nicht immer eindeutig ist, worauf sich die Lehrkraft bezieht oder was genau gemeint ist. Ein Satz wie "zum Inhalt" oder "zur Methode" kann bspw. viele verschiedene Bedeutungen beinhalten, ohne dass diese präzise beschrieben werden. Diese Stellen werden gemäß methodischer Empfehlungen zurückgestellt (KUCKARTZ 2022), außer durch die Anwendung von Strategien der explikativen QIA kann ein Verständnis erfolgen. Dies ermöglicht die

notwendige Balance zwischen Objektivität und interpretativer Einsicht, um die Nuancen und Spezifika des Materials zu explorieren.

Überdies zeigen sich vielfach sehr dichte Stellen, in welchen in Halbsätzen bspw. mehrere Aspekte angesprochen werden, die nur schwer voneinander zu trennen sind.²⁰¹ Für alltagsweltliche, mündliche Gespräche ist es allerdings üblich nicht Verbalisiertes durch individuelles Wissen zu schließen (z. B. über Verwendungskontexte) – insbesondere für Begrifflichkeiten, die alltagssprachlich häufig verwendet werden (z. B. „die Schüler*innen haben XY kapiert“; KLEEMANN ET AL. 2013). Für Forschungszwecke ergibt sich jedoch der Nachteil verringerter **Präzision** und **Verständlichkeit** (s. auch u.; Methodik/QIA).

Variierende Abstraktionsgrade

Die UNB variieren stark in ihrer Sprachebene, von sehr konkreten, verhaltensnahen Beschreibungen bis hin zu abstrakt-interpretativen Darstellungen. Dies stellt eine Herausforderung für die Kategorisierung dar, da dieselbe Kategorie sowohl sehr praxisnah (z. B. "die Schüler*innen melden sich nicht") als auch in einer abstrakteren Form (z. B. Aktivitätsgrad der Schüler*innen war begrenzt") auftreten kann. Den Herausforderungen wird im Rahmen der Arbeit in verschiedenen Forschungsschritten konstruktiv begegnet. Die Bandbreite des Materials erfordert flexible Kategorisierungen, die beide Ebenen abdecken kann, sowie eine gröbere Kategorisierung, um einen Überblick über das gesamte Material zu erhalten. Das führt jedoch zu einem Detailverlust, da spezifische, feine Unterschiede zwischen einzelnen Aussagen oder Themen nicht immer abgebildet werden können. Gleichzeitig ist diese grobe Kategorisierung notwendig, um nicht in der Vielzahl von Details verloren zu gehen.

Ein möglichst detailliertes und gleichzeitig effizientes Transkriptionssystem wird entwickelt (eine vereinfachte Variante in Anlehnung an KUCKARTZ 2018; BOHNSACK 2010²⁰²; Anhang 3). Hierdurch kann die sorgfältige und verlässliche Aufbereitung des Rohmaterials als eine Stärke hervorgehoben werden. Die Inhalte der Seminarsitzungen sowie die Unterrichtsentwürfe der angehenden Geographielehrkräfte sind als zusätzliches Kontextmaterial erfasst. Dies ermöglicht die Auswertung

²⁰¹ Hierbei sind Ursachen spekulativ und könnten zudem auch potenziell qualitative Unterschiede der Praktiken hinsichtlich des Detaillierungsgrades von Verbalisiertem, aufgrund des Settings (Kap. 2.1), abbilden. Gleichzeitig könnten diese auch der geteilten Erfahrung der Beteiligten an der UNB, denselben Unterricht gesehen zu haben, geschuldet sein. So lässt sich aus erzähltheoretischer Perspektive argumentieren, dass die angehenden Geographielehrkräfte (respektive weitere Akteure*innen) durch den zuvor von allen an der UNB-Beteiligten besuchten Unterrichtsbesuch Annahmen darüber haben, welche Sachverhalte nicht weiter elaboriert und welche Hintergründe detailliert dargestellt werden müssen, weil sie sich den Kenntnissen weitere Akteur*innen entziehen (KLEEMANN, KRÄHNKE, MATUSCHEK 2013, S. 67). Dies würde wiederum nahelegen, dass sich Qualität gerade darin zeigen würde, in Anbetracht beschränkter Zeitvorgaben (= 5-minütiges Statement), exakt jenes zu verbalisieren, was „notwendig“ ist.

²⁰² Diese hatte die Verfasserin im Zuge dokumentarischer Auswertungen bereits angewandt und für die vorliegende Arbeit in eine vereinfachte Form hinsichtlich Textmerkmalen wie bspw. Auslassungen von Überlappungen zwischen Sprechenden oder vereinfachten Pausencodierungen für eine zeitökonomischere Nutzung transformiert.

explikativ zu ergänzen. Insbesondere der im Unterrichtsentwurf beschriebene Verlauf dient der Erweiterung und Absicherung des Kontextverständnisses. Diese zusätzliche Erhebung bietet somit einen erheblichen erkenntnisbezogenen Mehrwert. Zudem liefert die Einbettung der Termini im unmittelbaren Zusammenhang, also im engen Kontext, wertvolle Hinweise auf deren Bedeutung und kann für analytische Zwecke genutzt werden (vgl. Kap. 4.4). Dennoch bleiben einige mehrdeutige Stellen im Material bestehen. In diesen Fällen werden Sequenzen, aufgrund des hohen Risikos von Fehlinterpretationen, aus der Auswertung ausgeschlossen oder es wird im Rahmen der Fallanalysen eng am Wortlaut gearbeitet.

Güte und Validierung des Kategoriensystems

Vor diesem Hintergrund der Daten wurde das Kategoriensystem insgesamt sukzessiv, iterativ entwickelt. Dabei wurden angelehnt nach KUCKARTZ und RÄDIKER (2022, S. 132) induktiv-deduktiv Haupt- und Subkategorien gebildet (vgl. Kap. 4.4). Diese wurden mehrfach überprüft und basierend auf den Daten entsprechend des Bedarfs angepasst. Zusätzlich wurden die Kategorien mit einer ebenfalls inhaltsanalytisch arbeitenden und dem Konstrukt ähnlich forschenden Expertin kommunikativ validiert (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022, S. 251). Daneben wurden zusätzliche Expert*innen bei arbeitsgruppeninternen Forschungswerkstätten über die Entwicklung der Kategorien informiert. Die hierbei formulierte konstruktive Kritik floss bei der Entwicklung der Kategorien ein, da Außenstehende Aspekte anmerken, die die Forschende übersieht (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022) („blinde Flecken“ der Selbstwahrnehmung; LUFT, INGHAM 1955). Zudem wurden ausgehend von dem Konstrukt der Triangulation von Daten (vgl. FLICK 2011) die Unterrichtsentwürfe oder auch Gespräche mit dem Fachleitenden als Kontextmaterialien genutzt, um mehrperspektivisch auf die Daten zu blicken und diese somit umfassender zu verstehen (KUCKARTZ, RÄDIKER 2022). Somit kann die Verallgemeinerbarkeit der Daten erhöht werden.

4.5.4 Subjektivität und Objektivität im Interpretationsrahmen

Das Ziel, reflexiv-analytische Praxen aus der Innenperspektive zu verstehen, erfordert interpretative Zugänge und ist somit, wie jede empirische Untersuchung, von einer gewissen Subjektivität geprägt (DÖRING, BORTZ 2016; KLEEMANN, KRÄHNKE, MATUSCHEK 2013; ULRICH-RIEDHAMMER 2017). Vorannahmen sind stets zu einem gewissen Grad vorhanden (DÖRING, BORTZ 2016).

Dies zeigt sich bei Längsschnittstudien nochmals verstärkter, insbesondere auch hinsichtlich der Ergebnisoffenheit mit steigendem Vorwissen zum Fall und wenn Wissensbestände über verschiedene Zeitpunkte bestehen. Bei regelgeleiteter Reihenfolge ist dies im iterativen Forschungsprozess nicht gänzlich auszuschließen, so dass bspw. Auswertungen aus vorherigen oder darauffolgenden Zeitpunkten herangetragen werden (DREIER ET AL. 2018). Damit gehen im besonderen Maße die Notwendigkeit der Befremdung und Reflexion der Forscherin einher (DÖRING, BORTZ 2016; DREIER ET AL.

2018; TRACY 2010; WICHMANN 2019). Hiermit wird die spezifische Perspektive offengelegt und somit blinde Flecken und der Eintrag von Vorurteilen möglichst minimiert (BAUR, BLASIUŠ 2014).²⁰³ Leitend ist dabei die Frage „sind erhobene Daten und gezogene Schlussfolgerungen ausreichend unabhängig von der konkreten Person, die sie erhoben bzw. gezogen hat?“ (FLICK 2014, S. 412).

Die Forscherin hat vor Beginn der Promotion selbst die zweite Phase der Lehrkräftebildung durchlaufen und bringt dadurch Vorerfahrungen im untersuchten Feld mit. GERLACH (2020) sieht in einer solchen Ausgangslage das Potenzial, ein tieferes Verständnis für Strukturen und Prozesse der zweiten Phase zu entwickeln. Diese Vorerfahrung kann als „Forschungsressource“ interpretiert werden, da sie einen präziseren Blick auf die Lebenswelt der untersuchten Geographielehrkräfte ermöglicht (in Anlehnung an BAUR, BLASIUŠ 2014). Durch die vorab absolvierte zweite Phase wurde die Involviertheit der Forscherin zudem explizit thematisiert, so dass neben einer erhöhten Kontextsensibilität zusätzlich von einem hohen Bewusstsein für bestehende Vorannahmen ausgegangen werden kann. Dies ist, neben den systematisierten, entlang von Leitfragen erfolgten Vorgehen zu würdigen, da das Vorgehen u.a. eine explizite Selbstdistanzierung ermöglichte.²⁰⁴

Insgesamt zeigen sich Befremdung, Reflexion sowie Transparenz als wesentliche Strategien zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Um potenzielle erfahrungsbasierte statt faktisch gestützter Interpretationen, beispielsweise durch den Übertrag individueller Erfahrungen auf die Daten, möglichst stark zu reduzieren, fanden Qualitätssicherungsmaßnahmen sowohl auf kollektiver als auch individueller Ebene statt. Zunächst wurde das Projekt bereits zu frühen Zeitpunkten und im weiteren Verlauf regelmäßig in unterschiedlichen Settings diskutiert. Weiterhin wurde dieses im Sinne des „peer debriefings“ (FLICK 2014, S. 415) durch andere Forschende als auch mit Expert*innen aus dem Feld (z. B. verschiedene Fachleitende) kommunikativ validiert. Dabei wurden sowohl Originalpassagen des Materials als auch vorläufige Ergebnisse auf Tagungen vorgestellt und/oder kollektiv in regelmäßigen Forschungswerkstätten arbeitskreisintern und -übergreifend interpretiert, perspektiviert und diskutiert, was einen Beitrag zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als einem zentralen Gütekriterium qualitativer Untersuchungen leistet. Teilnehmende dieser Forschungswerkstätten waren eine langjährig als Mentor*in tätige Lehrkraft, mehrere Personen, welche die zweite Phase kurz vorher abgeschlossen hatten, eine Fachleitung sowie mehrere Wissenschaftler*innen. Bei letzterem gab es mehrere Personen ohne Absolvierung der zweiten Phase, so dass die Ergebnisse insgesamt

²⁰³ Vgl. WICHMANN (2019, S. 12) für die Explikation von Vorannahmen sowie die Reflexion des individuellen Forschungsprozesses im Gesamten Leitfragen (z. B. bezüglich biographischen Vorerfahrungen, Verhältnis zum Konstrukt oder (Intro- und Exoperspektive auf die Thematik).

²⁰⁴ Bspw. vom berufsbiographisch bedingten Selbstbild als Wissenschaftlerin und tätige Lehrkraft. Wenngleich (emanzipatorische) Ansätze im Rahmen der qualitativen Sozialforschung bestehen, die Subjektivität und Parteilichkeit statt möglichst hoher Objektivität als Element der Erkenntnisproduktion sehen (DÖRING, BORTZ 2016, S. 59), konnte sich von ersterer möglichst aktiv distanziert werden.

vielfältig perspektiviert wurden (DÖRING, BORTZ 2016), um blinde Flecken möglichst zu minimieren. Ausbleibend waren hingegen – u.a. auch aufgrund der Pandemie – responsive Verfahren (vgl. FÖGELE 2016; FÖGELE ET AL. 2019) mit den angehenden Geographielehrkräften der Studie als weiteres potenziell qualitätssteigerndes Element.²⁰⁵ Hier bleibt allerdings einerseits – z. B. mit Blick auf Machtverhältnisse bzw. -Asymmetrien – diskutierbar, inwiefern die Erkenntnisse aus genannten Verfahren wirklich Einzug in die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen bekommen (sollen) und welche Zeiträume zwischen Erhebung und Auswertung tolerierbar sind, um entsprechende Verfahren valide einzubinden.

Auf individueller Ebene wurden verschiedene analytische Strategien zur Erhöhung des Grades der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit inkludiert. So wurde für die Interpretation die sogenannte Leiter des Schließens (ARGYRIS 1985)²⁰⁶ genutzt. Hierbei ist die Ebene der geteilten kulturellen Bedeutung als Zielebene festgelegt worden. Dies bedeutet, dass keine persönliche Interpretationen erfolgt (z. B. in Form von individuellen Bewertungen von Aussagen des Materials), sondern eine Interpretation unter Einbezug empirischer und/oder theoretischer Elemente an entsprechenden Stellen im Material.²⁰⁷ In einem zusätzlichen Durchgang sind wesentliche Stellen der Einzelfallanalyse kritisch auf das eigene Vorverständnis geprüft worden (z. B. durch bewusstes künstliches Dummstellen als Vermeidungsstrategie des „Going native“; DÖRING, BORTZ 2016).

Durch Strategieanwendung, wie die explizite Suche nach Gegenbelegen oder abweichenden Stellen zu bestehenden Interpretationen (die vereinzelt auch im Rahmen der kommunikativen Validierung erzeugt wurden), wurde zudem aktiv für das Ausschließen von Biases, wie den confirmation bias, bestmöglich gesorgt (Stichwort: „analytische Induktion“; vgl. FLICK 2014, S. 419f.). Zusätzlich wurde auf sprachlicher Ebene darauf geachtet Mehrdeutigkeiten explizit herauszustellen sowie absolute Formulierungen möglichst zu vermeiden.²⁰⁸ Durch die im Rahmen der Einzelfallanalysen vorgenommene sequenzielle Auswertung war zudem der Einbezug des Kontextwissens möglich (KLEEMANN ET AL. 2013), so dass auch dies als Absicherungsstrategie herausgestellt werden kann. Insgesamt kann damit das geleitete Vorgehen positiv herausgestellt werden.

4.5.5 Geltungsbereich und Übertragbarkeit der Erkenntnisse

Insgesamt zeigen sich aufgrund der Besonderheiten der Studie vielfältige Potenziale zum konstruktiv-gestalterischen Umgang im qualitativen Forschungsprozess bei gleichzeitiger Einhaltung

²⁰⁵ Ähnlich konzeptualisiert bei TRACY (2010) als „member reflections“.

²⁰⁶ Vgl. Kapitel 4.4.

²⁰⁷ Der Zuzug von theoretischem und empirischem Hintergrund in einem zweiten Schritt bei der Analyse/Interpretation erscheint zunächst unüblich, ist allerdings aufgrund der Breite des Materials (s.o.; situative Varianz der UNB) als wesentliche qualitätssichernde Maßnahme und daher als Stärke herauszustellen, da die Forscherin nicht in sämtlichen fach(didaktischen) Bereichen Expertin ist.

²⁰⁸ Dies hat nichts mit Unsicherheiten zu tun, sondern mit der realistischen Einschätzung, dass es sich vielfach um Mentalisierungen handelt und diese im Bereich von Wahrscheinlichkeitsurteilen liegen, die zwar abgestützt werden können und damit manche Interpretationen wahrscheinlicher sind als andere, aber eben nicht gewiss.

wissenschaftlicher Gütekriterien. Zum Zwecke der kritischen Einordnung und der Transparenz einerseits, sowie andererseits zur überprüfbaren Spezifizierung der Bedingungen, die rahmengebend für die Aussagekraft und Reichweite der im Folgenden dargelegten Erkenntnisse (Kap. 5) sind, wurden gleichzeitig auch Limitationen dargelegt. Dies bietet spezifische Möglichkeiten und Einschränkungen bezüglich der Reichweite der Erkenntnisse. Bevor die Erkenntnisse der Studie im Folgekapitel zentriert werden, wird der Generalisierungsanspruch als Synthese der bisherigen Ausführungen dargelegt, um den Beitrag zur weiterführenden Theoriegenerierung einschätzbar zu machen (DÖRING, BORTZ 2016; HELSPER, KELLE, KOLLE 2016).

Hierzu sind zunächst die folgenden Vorbemerkungen bedeutsam:

- Auf Basis des Forschungsstands (Kap. 2) der dargelegten Datenbasis und damit einhergehenden Limitationen (bisheriger Kapitelverlauf 4) lässt sich ausdrücklich von idealtypisch zugespitzten, explorativen Tendenzen sprechen. Diese werden aus einer abduktiven Syntheselogik generiert (s. Kap. 4.4; DREIER ET AL. 2018). Diese abduktive Syntheselogik bezeichnet einen Zugang, bei dem neue Erkenntnisse durch das kreative Zusammensetzen (Synthese) von bestehenden Informationen gewonnen werden. Dies geschieht insbesondere durch das Changieren zwischen Analyseebenen: einer vertikalen Ebene (z. B. Analyse innerhalb eines Zeitpunkts) und einer horizontalen Ebene (z. B. Analyse zwischen verschiedenen Zeitpunkten). Es handelt sich bei den Tendenzen um Regelmäßigkeiten, welche auf Basis des Vergleichens herausgearbeitet werden. Diese bilden eine Generalisierungsebene hinsichtlich „Gleichförmigkeit und Ähnlichkeiten“, allerdings können Regeln auch Ausnahmen zulassen (MAYRING 2007, S. 4).
- Es handelt sich demnach *nicht* um eine mathematisierte Form der Gewichtung zur Ableitung der Tendenzen.²⁰⁹ Die generierten explorativen Erkenntnisse müssen in Folgestudien unter standardisierten Bedingungen vertieft untersucht werden.
- Es entspricht nicht der Zielstellung der Studie reflexiv-analytische Praktiken zu bewerten bzw. zu evaluieren und dies ist im Rahmen dieser Studie auch nicht möglich. Die Studie beschreibt reflexiv-analytische Prozesse von angehenden Geographielehrkräften auf einer gegenstands- und prozessbezogenen Ebene detailliert und leitet daraus idealtypische Veränderungen und Stabilitäten im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase ab. Dabei sind *keine* Aussagen zur inhaltlichen Angemessenheit möglich (vgl. RIEL 2022; VON AUFSCHNAITER 2023; Kap. 2.1.3). So benötigt es für Einschätzungen der inhaltlichen Angemessenheit mindestens systematische Unterrichtsbeobachtungen (oder bspw. videographierte Unterrichtsdaten)²¹⁰, um Aussagen

²⁰⁹ Deren Aussagekraft wird für sozialwissenschaftliche Phänomene in Teilen auch angezweifelt (z. B., indem eine zu mechanistische bzw. reduktionistische Perspektive auf soziale Komplexität angedeutet wird; vgl. KLEEMANN ET AL. 2013; WISCHMANN 2019).

²¹⁰ Und selbst dann werden Zweifel an deren Objektivität diskutiert (vgl. ENGELHARD, OTTO 2015, S. 304; LEONHARD 2020).

hierüber zu treffen. Zudem sind vermutlich je nach Fragestellung unterschiedlich tiefe Bearbeitungswege (z. B. hinsichtlich der Anzahl und der Art zuzuordnender Beobachtungen, Ursachen etc.) notwendig zur angemessenen und wirklichkeitsannähernden Durchdringung. Weiterhin denkbar sind verschiedene Fragestellungen je nach Zielsetzung unterschiedlich relevant (z. B. ist eine Frage nach einer Fluchtweg ermöglichenden Tischstellung vermutlich offensichtlicher zu beantworten als jene nach der lernwirksamen Gestaltung von Mystery-Kärtchen). Entsprechend würde sich bei ersterer Qualität in einer nicht Erwähnung oder zumindest in einer knapperen, weniger ausufernden Bearbeitung mit Aussparungen zeigen, bei letzterem in einer differenzierteren, elaborierteren Bearbeitung – allerdings nur, wenn die Zielstellung nicht eine Bestandsaufnahme des Raumes durch eine Brandschutzverordnende wäre. Diese verstärkte graduelle Betrachtung wird im Kontext von Qualitätsdiskussionen sowohl zu reflexiven als auch zu analytischen Konstrukten bereits thematisiert (Kap. 2.1.3; vgl. HELMKE 2017; VON AUFSCHNAITER 2023), ist aber mittels der vorliegenden Datenbasis nicht zu beantworten.

- Ferner verfolgt die vorliegende Studie ausdrücklich *nicht* das Ziel kausale Aussagen zu postulieren und Einflussfaktoren zu bestimmen. Dies kann auf Basis genannter Limitationen nicht erfolgen, insofern der wissenschaftliche Anspruch aufrechterhalten bzw. zugehörige Gütekriterien eingehalten werden. Sämtliche Erkenntnisse sind daher als Ist-Zustand von Momentaufnahmen aufzufassen. Durch die Studie könnten über Einflussfaktoren maximal spekulative Vermutungen gebildet werden, die zwingend empirisch überprüft werden müssten, da durch die Darlegung der Limitationen unmittelbar bis mittelbar vielfältige denkbare, sich potenziell überlagernde Einflussfaktoren auf Veränderungen herausgestellt werden. Es lässt sich also nicht sagen, ob es sich bei Veränderungen um Lerneffekte handelt, die z. B. auf Basis des Forschungsstandes durch verstärkte (bewusste und/oder angeleitete) Übung in den Zeiträumen zwischen den Unterrichtsbesuchen (MUTKE 2017; JESCHKE ET AL. 2020) denkbar wären.

Datenbasis

Bezüglich der Validität der generierten Schlussfolgerungen²¹¹ sind die im Rahmen der Studie generierten Erkenntnisse vor dem Hintergrund der geringen Standardisierung der untersuchten Felddaten zu deuten. Dabei ist die Frage nach der Validität differenziert je nach Abstraktionsgrad zu treffen. Aus geographiedidaktischer Perspektive ist dabei herauszustellen, dass keine Aussagen über die Fachspezifität der UNB getroffen werden kann, da dies im Kontrast zu anderen Fächern herausgestellt werden müsste. Während aus einem thematischen Blickwinkel generische Herausforderungen tendenziell für (viele) Unterrichtsstunden unabhängig von der Stundenzielstellung

²¹¹ In loser Anlehnung an MESSICK (1995); SCHAPER (2014).

gelten, sind fachbezogene Stunden ziel- und gegenstandsspezifischer²¹² und daher wahrscheinlich auch stärker situativ gebunden (HELMKE 2017). So sind vermutlich die in den UNB angesprochenen Gegenstände auf spezifisch-kontextualisierter/ situationsgebundener Ebene vor dem Hintergrund der Zeitlichkeit mit eingeschränkter Generalisierbarkeit/besonderer Vorsicht zu betrachten. Gerade diese fehlenden Eingrenzungen der UNB erhöhen allerdings auch die Validität der Folgerung auf dekontextualisierter-abstrakter Ebene. So bilden bspw. in jeglicher Geographieunterrichtsstunde neben den Schüler*innen die Lehrkraft und geographische sowie geographiedidaktische Bereiche die Unterrichtsstundenbasis. Die offene Gestaltung der UNB ermöglicht es, Folgerungen entlang frei gewählter Schwerpunkte zu ziehen, die von den angehenden Geographielehrkräften abstrahiert und im zeitlichen Verlauf betrachtet werden. Zudem ist die Fokussierung der Lehrkraft—wie beispielsweise auf die Innenwelt (Kap. 2.1.1) themenübergreifend möglich und nicht auf spezifische Situationen oder Reize beschränkt.

Sample und qualitative Fallauswahl

Bezüglich des *Samples* gehen mit dem spezifischen Feldzugang (Kap. 4.3) Grenzen einher. So gelten die Erkenntnisse zunächst bezogen auf die entsprechenden Proband*innen des Samples, welche zeitgleich innerhalb eines Bundeslandes an einem Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen im Fach Geographie als eines ihrer Unterrichtsfächer absolvierten. Dies könnte Kohorteneffekte, z. B. durch die Fachleitung implizieren,²¹³ allerdings unterliegen die angehenden Geographielehrkräfte neben Einflüssen der Fachseminarleitung grundsätzlich auch verschiedensten Einflüssen innerhalb eines Studienseminars und entsprechender (Ausbildungs-)Schulen, so dass eine grundsätzliche Überlagerung verschiedener prägender Einflüsse anzunehmen ist. Weiterhin variieren die Bedingungen zwischen den Bundesländern und innerhalb dieser über Studienseminare in der föderalistisch geprägten Lehrkräftebildung immens (Kap. 2.2), so dass durch die Entscheidung der Eingrenzung des Samples auf ein Studienseminar neben benannten Einschränkungen auch eine höhere Vergleichbarkeit durch größtmögliche einheitliche Bedingungen im gleichen Zeitintervall (WITZEL 2020, S. 4)²¹⁴ seitens seminarbezogener Ausbildungsanteile der zweiten Phase garantiert werden kann. Hier sind beispielsweise personelle Faktoren hinsichtlich Fachleitung, der Gestaltung von Fachseminarsitzungen,²¹⁵ die Strukturierung der UNB mittels einheitlichen Ablaufs am Studienseminar

²¹² So wird die schulpraktische Berücksichtigung der doppelten Komplexität logischerweise nicht zum Thema in einer Unterrichtsstunde zur Förderung der Kartenauswertekompetenz.

²¹³ Einflüsse durch personen- und gestaltungsbezogene Merkmalen von Fachleitungen legen verschiedene Studien nahe (vgl. DECKER, KUNTER, VOSS, 2015; FISCHER 2021, 2022b).

²¹⁴ Insbesondere die Corona-Pandemie zeigte den prägenden Einfluss, der in diesem speziellen Fall große Auswirkungen auf das Studiendesign hatte und vermutlich noch größere Auswirkungen bei zeitlichen Verschiebungen zwischen Kohorten gehabt hätte.

²¹⁵ So zeigt FISCHER (2022b; s. auch Kap. 2.3) bspw. für die Geographiedidaktik, dass sich Fachleitende in der Gestaltung von Fachseminarsitzungen und UNB zwischen den Polen transmissionsorientiert und konstruktivistisch befinden. Zwar implizieren Gestaltungsunterschiede nicht unmittelbar Auswirkungen auf UNB, allerdings zeigt dies erneut die Heterogenität der geographischen Ausbildungspraxis und bestärkt damit ein im Rahmen dieser explorativen Studie eingrenzendes Vorgehen.

etc. zu nennen. Zudem existiert eine größere Wahrscheinlichkeit einer höheren Einheitlichkeit des Universitätsstandortes der vorab absolvierten ersten Phase und damit einhergehenden Praxisphasen. Aufgrund der freiwillig-informierten Studienteilnahme am vorliegenden Promotionsvorhaben kann ein Selektionsbias von Proband*innen nicht ausgeschlossen werden. Es bleibt hiermit in Teilen offen, inwiefern die Ergebnisse auf weitere angehende Lehrkräfte übertragbar sind. So kann vermutet werden, dass es potenziell gewisse Persönlichkeitsmerkmale bzw. –charakteristika von angehenden Geographielehrkräften gibt, die zusätzliche Verläufe evozieren und gewisse Lehrkräfte gleichzeitig dazu bewegen nicht an Studien teilzunehmen (= Participation bias). Mit Blick auf bestehende Empirie in vergleichbaren Settings existieren diesbezüglich widersprüchliche Einschätzungen. So gibt es Studien, die bspw. einen Zusammenhang zwischen der Bereitschaft sich in UNB audiographieren zu lassen und leistungsbezogenem Selbstvertrauen vermuten (vgl. WICHMANN 2015), was sich in anderen Studien wiederum nicht zeigt (SCHÄDLICH 2019). Neben leistungsbezogenen Aspekten sind aber auch weitere potenzielle Faktoren, wie beispielsweise das Empfinden zur Verpflichtung, u. a. aufgrund des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Fachleitung und den angehenden Geographielehrkräften, denkbar. Dies könnte für die erste Phase (auf die sich die beiden vorherigen Studien beziehen) weniger bedeutsam sein. Hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds stellt DEWEY (1910) open-mindedness als wesentliches Charakteristikum von reflexionsbezogenen Personenmerkmalen heraus. Dies könnte potenziell dazu führen, dass gerade auch Personen mit weniger reflexiven Eigenschaften aus dem Sample selektiert werden. Hierüber können im Rahmen der Studie aber keine Aussagen getroffen werden. Zudem könnten mit der Erweiterung des Samples um bspw. weitere Studienseminare, weitere Unterrichtsfächer anstelle von Geographie oder weitere Schulformen anstelle von Gymnasiallehrkräften zusätzliche Verläufe rekonstruiert werden, was vor dem Hintergrund der Heterogenität der zweiten Phase (Kap. 2.2) nicht auszuschließen ist.

Zeitliche Einschränkungen

Durch den Ausbruch der Corona Pandemie wurde die Datenbasis zudem zeitlich auf die ersten drei UNB eingegrenzt, da sich das Format der unter Pandemiebedingungen stattfindenden UNB (= Post-UNB 3) grundlegend änderte und somit eine Vergleichbarkeit nicht mehr gewährleistet werden konnte. Entsprechend gelten die generierten Erkenntnisse für die erste Hälfte der zweiten Phase. Aussagen über weiterführende Kontinuitäten und/oder Veränderungen bleiben hingegen spekulativ und müssten ebenfalls in Folgestudien verstärkt in den Blick genommen werden. Zudem fiel eine Person durch den Abbruch der zweiten Phase nach dem zweiten Unterrichtsbesuch aus dem Sample heraus, wodurch für die dritte UNB die Anzahl ausgewerteter Fälle zusätzlich verringert ist. Der Ausfall von Proband*innen in Längsschnittstudien ist allerdings ein nicht zu vermeidendes Risiko (DREIER ET AL. 2018).

Besonderheiten des Lehrkräftebildungssystems

Die Erkenntnisse gelten, aufgrund der Besonderheit der zweiphasigen Lehrkräftebildung (Kap. 2.2) für den nationalen Kontext. Wenngleich im internationalen Raum ähnliche Formate zur UNB²¹⁶ existieren, sind diese aufgrund differierender Lehrkräftebildungs- und Schulsysteme (u. a. Einphasenmodell) vermutlich nur bedingt übertragbar. Nichtsdestotrotz existieren durchaus übereinstimmende Bezugspunkte hinsichtlich des Formats (z. B. vielfach im Rahmen von „Einführungsprogrammen“ durch Noviz*innen stattfindend, Mündlichkeit, gemeinsames retrospektives Sprechen über eigenständig gehaltenen Fachunterricht, auch asymmetrische Verhältnisse, wenn bspw. Schulleitungen oder Supervisor mit Lehrkräften kommunizieren).²¹⁷ Bezüglich der internationalen Bedeutsamkeit der Erkenntnisse müsste diese jedoch systematisch vergleichend herausgearbeitet werden.²¹⁸

Setting

Einschränkend kann es zudem sein, dass angehende Geographielehrkräfte subjektiv (unbewussten oder bewussten) Performanzdruck erleben. Dies kann sich z. B. darin äußern, dass diese die mehrdeutige Situation der UNB verstärkt im Sinne einer Prüfungslogik interpretieren (s. empirische Erkenntnisse zu UNB in Kap. 2.3), so dass gegebenenfalls reflexive Distanz fehlt. Während ein wissenschaftlicher Konsens besteht, dass Emotionen einen Einfluss auf das Reflektieren haben (RIEL 2022), wird die spezifische Bedeutung dieser für reflexive Prozesse diskutiert und muss vermutlich u.a. nach Art, Stärke und Kontext differenziert betrachtet werden. Gleichzeitig wird eine starke emotionale Involviertheit auch als Gegenstück zur reflexiven Distanz herausgestellt (MÜHLHAUSEN, PABST 2004), da ein (zu stark) positiver oder negativer Affektstatus bspw. dysfunktional durch Einengung des situativen Zugangs ist (GREIF 2007; KUBSCH, SORGE, WULFF 2023).

Zudem lassen sich lediglich Aussagen darüber treffen, inwiefern angehende Lehrkräfte reflexiv-analytische Prozesse und Erkenntnisse verbalisieren bzw. Praxen zeigen, die via Sprachhandlungen sichtbar werden. Im Rahmen der UNB zeigt sich folglich in Teilen (z. B. bei bereits vorbereiteten Aspekten) auch das vorbereitete Resultat kognitiver Prozesse. Weitere Aspekte oder Gedankengänge, die zu diesen Überlegungen führten, werden möglicherweise nicht thematisiert, könnten jedoch angesprochen werden, wenn entsprechende Impulse gegeben werden. Zudem besteht die Möglichkeit, dass weitere Akteur*innen den angehende Geographielehrkräfte Hinweise über im Rahmen des Statements (nicht) Einzubringendes geben (s. o.; erneut im Sinne strategischer Praktiken).

²¹⁶ Vorzufindende Termini hierzu sind „mentoring dialogues“ (CRASBORN, HENNISSEN, BROUWER, NIELS, KORTHAGEN, BERGEN 2010); „post-observation conferences“ (ARKAN 2006), „post lesson conferences mit „geography ITE trainers“ (TAPSFIELD 2019), „post-lesson discussions“ (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION 2021).

²¹⁷ S. hierzu z. B. den neuseeländischen Kontext entlang von „teaching standards“ (AITSL 2024).

²¹⁸ WICHMANN (2019, S. 40 in Anlehnung an BLAIKIE 2010, S. 216ff.) bietet hierfür adaptierbare Leitfragen.

Vor dem Hintergrund des Entwicklungsbegriffs, der mit stabilen, langfristigen Veränderungen in Verbindung gebracht wird, ist zudem zu betonen, dass es sich trotz der inkludierten Zeitebene in dieser spezifischen Längsschnittstudie um Momentaufnahmen handelt. Diese Momentaufnahmen werden im Sinne einer Veränderungsanalyse miteinander verglichen. So hat die Situation einen Einfluss auf das momentane Verhalten. Als institutionalisiertes Element der zweiten Phase sind die angehenden Geographielehrkräfte verpflichtet an den UNB teilzunehmen (Veranlassung; HÄCKER 2019). Hieraus kann also nicht gefolgert werden, dass sie diese Praxen auch außerhalb des Settings der UNB – im Sinne eines reflexiven Habitus (SCHÖN 1983) – internalisiert haben. Dies würde sich bspw. darin zeigen, dass angehende Geographielehrkräfte das in den UNB gezeigte Potenzial zur Anwendung entsprechender Praxen im Nachgang an „Regelunterricht“ außerhalb institutionalisierter Settings stabil nutzen. Dies ist mit Blick auf Stundendeputate zumindest für sämtliche Einzelstunden unrealistisch.

Während aus fachdidaktischem Blickwinkel z. B. Aussagen darüber getroffen werden können, was angehende Geographielehrkräfte in der Mitte der zweiten Phase im Rahmen der UNB benennen, können keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern generierte Erkenntnisse über Geographieunterricht und entwickelte Handlungsalternativen auch tatsächlich im Unterricht, der Planung etc. umgesetzt werden (vgl. Kap. 2.1.1; Phasenmodelle mit Reflexion und *Aktion*). Hier lässt sich vermuten, dass insbesondere ausbleibende Tiefe, bspw. durch Rückbezüge auf eigene Fähigkeiten und Wissensbestände, die Umsetzung potenziell unwahrscheinlicher, wohingegen mentale Simulationen diese wahrscheinlicher machen (LENKE, LOHSE-BOSSENZ 2023). Hierfür sprechen aus psychologischer Perspektive überdies auch Zielsetzungstheorien, die u. a. die Konkretheit und Realisierbarkeit hervorheben, um alternative Maßnahmen umzusetzen (im Kontext von Handlungsphasenmodellen s. BERNHARDT 2021, S. 47). Zudem setzt die Umsetzung voraus, dass die Lehrkraft die Zielsetzung hat den Unterricht und/oder sich selbst als professionelle Lehrkraft weiterzuentwickeln und ihr Handeln damit sukzessiv weiter zu professionalisieren (anstelle eines bspw. vortäuschend gelingenden Unterrichts).

5 Ergebnisse

5.1 Strukturmerkmale der vorliegenden Daten

Insgesamt wurden von den sieben an der Studie teilnehmenden angehenden Geographielehrkräften vor dem Einsetzen der Pandemie **neunzehn UNB** unter prä-pandemischen Normalbedingungen erhoben (Tab. 6). Die in der Auswertung enthaltenen UNB fanden allesamt unmittelbar im Anschluss an den UB statt und waren folglich nicht zeitlich entkoppelt.

Tabelle 6 Überblick Rahmendaten der UNB

Strukturmerkmal	Ausprägung
Dauer UNB gesamt (Statement) (arithm. Mittel)	64 (7 Minuten)
Minimum (Statement)	50 Minuten (3 Minuten)
Maximum (Statement)	84 Minuten (14 Minuten)
Dauer je UNB (Statement)	
UNB 1	68 Minuten (7 Minuten)
UNB 2	69 Minuten (8 Minuten)
UNB 3	57 Minuten (5 Minuten)

Die ersten drei UNB fanden innerhalb der ersten 10 Monate der zweiten Phase statt. Dabei fand die erste Unterrichtsnachbesprechung frühestens 58 Tage nach dem offiziellen Start der zweiten Phase statt (F1_1) und spätestens nach 162 Tagen (F4_1).²¹⁹ Der zeitliche Abstand zwischen den ersten beiden UNB (UNB 1 zu UNB 2) je Fall variierte dabei zwischen 46 Tagen (F4_1 zu F4_2) und 135 Tagen (F2_1 zu F2_2)²²⁰ maximal. Zwischen der zweiten und dritten UNB lag die Zeitspanne mindestens bei 21 Tagen (F4_2 zu F4_3) und maximal bei 89 Tagen (F6_2 zu F6_3).

Die durchschnittliche Gesamtdauer betrug etwa 64 Minuten (Standardabweichung = 8 Minuten). Dabei wies die UNB 2 mit durchschnittlich 69 Minuten (Standardabweichung = 8 Minuten) die längste Dauer auf, gefolgt von UNB 1 mit 68 Minuten (Standardabweichung = 9 Minuten) und UNB 3 mit 57 Minuten (Standardabweichung = 7 Minuten). Auf individueller Ebene variierten die Dauern der UNB zwischen 50 Minuten (F3_3) und maximal 84 Minuten (F1_1).

Die Phase des Statements, erfasst ab Beginn der Aussagen durch die angehenden Lehrkräfte bis zur Endmarkierung durch diese selbst oder einer nachfragenden Überleitung durch die Fachleitung, dauerte im Durchschnitt 7 Minuten. Die durchschnittliche Dauer der Statements in den UNB variierte zwischen UNB 1 mit 7 Minuten (Standardabweichung = 3 Minuten), UNB 2 mit 8 Minuten

²¹⁹ Bei F1 und F2 fand die erste UNB bspw. bereits vor den Sommerferien statt, während der Zeitraum der Sommerferien bei den weiteren Fällen in die Zeitspanne hineinfiel.

²²⁰ Hier lag ebenfalls der Zeitraum der Sommerferien dazwischen.

(Standardabweichung = 3 Minuten) und UNB 3 mit 5 Minuten (Standardabweichung = 30 Sekunden). Auf Einzelfallebene variierten diese zwischen 3 Minuten (F6_1) als Minimum und 14 Minuten als Maximum (F1_2)²²¹. Dabei dauerte das Statement durchschnittlich minimal 5 Minuten (F2) und maximal 9 Minuten (F1).

In der Hälfte der Fälle war neben der Fachleitung noch eine weitere Person anwesend und in einem einzelnen Fall waren insgesamt vier Personen anwesend (F2_3). Dabei wurden über alle erhobenen Unterrichtsnachbesprechungen sämtliche Phasen durchlaufen (Kap. 4.1: Statement, Positivrunde, Vereinbarung, Gespräch, Entwicklungsziel).

Einordnung und Analyse der strukturellen Merkmale

In Bezug auf das Statement lässt sich die zeitliche Abnahme und die geringere Standardabweichung insgesamt als eine einheitliche Verkürzung des Statements von UNB1 zu UNB3 interpretieren. Hiermit deutet sich eine stärkere Einhaltung der zeitlichen Vorgabe für das Statement (Kap. 4.2), welche zu Beginn der zweiten Phase noch lockerer ausgelegt wird, an. Ebenfalls könnte die Verkürzung des Statements und die damit einhergehende Einhaltung der zeitlichen Dauer auch eine zunehmende Routine oder Fokussierung seitens der Lehrkräfte andeuten.

Die zeitliche Varianz der Gesamtdauer der UNB mit einer Spannweite von 50 bis 84 Minuten sowie einer Standardabweichung von 8 Minuten verdeutlicht eine bedeutende Heterogenität in den Besprechungsabläufen. Diese Unterschiede lassen sich auf Basis der Datenlage nicht eindeutig erklären, es lassen sich allerdings verschiedene Aspekte anführen. Einerseits können Dynamik und Tiefe der UNB je nach Situation und Kontext variieren. In mehreren UNB bildet das Ende dieser hingegen auch eine als „off-topic“ codierte Sequenz, in welcher eine zeitliche Eingrenzung (z. B. aufgrund von Anschlussterminen oder Anschlussunterricht durch die angehenden Geographielehrkräfte) erfolgte. Zudem fanden in Teilen personenbezogene Gespräche oder solche mit Notenrelevanz statt, die keinen Teil der Aufnahme darstellten. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Angaben einzuordnen.

Ein wichtiger Faktor könnte die inkonsistente zeitliche Distanz zwischen den UNB, wie z. B. die Abstände zwischen UNB 1 und UNB 2 (46 bis 135 Tage) sowie zwischen UNB 2 und UNB 3 (21 bis 89 Tage) sein, denn diese Variabilität kann als Hinweis auf unterschiedliche Entwicklungsprozesse und Gesprächsbedarfe der angehenden Lehrkräfte gedeutet werden. Allerdings kann die Variabilität auch terminlichen Schwierigkeiten, Ferienzeiten etc. geschuldet sein. Unabhängig der spekulativ

²²¹ Aufgrund der Anlage der Studie können keine Ursachen herausgestellt werden. So kann bspw. nicht differenziert werden, inwiefern die Unterschiede in der Dauer der Statements z. B. auf Stundenspezifika, die Komplexität thematisierter Aspekte, eine differenziertere Beobachtung, unterschiedlich starke Einhaltung von Vorgaben, die Initiative, das Engagement oder Tagesform der angehenden Geographielehrkräfte o. Ä. zurückzuführen sind oder die Art und Weise der Intervention durch die Fachleitung.

angeführten Erkläransätze ist dies für die Ableitung der Tendenzen zu berücksichtigen. Dieses Erkenntnis ist im Rahmen einer qualitativen, explorativen Studie besonders wertvoll, da sie die Komplexität und Vielschichtigkeit solcher Prozesse verdeutlicht und zukünftige vertiefende Untersuchungen inspirieren kann (Kap. 7.1).

5.2 Zeitpunktunabhängige Ergebnisse: Kategorienebene

Im folgenden Kapitel werden die UNB umfassend betrachtet, indem alle erhobenen Besprechungen zusammengeführt und analysiert werden, ohne den Schwerpunkt der Auswertung auf bestimmte Zeitpunkte oder einzelne Fälle zu legen. Ziel dieser Betrachtung ist es, die **Vielfalt** der **Themen** abzubilden, die in den UNB zur Sprache kommen.

Diese zeitpunktunabhängige Betrachtung wird im Hinblick auf die **Vergleichbarkeit** sowie die **Relevanz** für die Beantwortung der **Forschungsfragen** abgebildet (KUCKARTZ, 2018; Kap. 3). Gleichzeitig bleibt die Darstellung in Teilen begründet selektiv aufgrund der Offenheit der explorativen Studie.²²² Folglich werden repräsentative Aspekte hervorgehoben, die typischer oder besonders aussagekräftig für das Verständnis der UNB sind. Bei der gezielten Auswahl wurde darauf geachtet, unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte abzubilden, um gemäß des Kapitelziels ein umfassendes Bild der reflexiv-analytischen Praxen zu zeichnen.

Das Ergebniskapitel folgt dem typischen Vorgehen der QIA (Kap. 4.4.1) und ist gemäß dessen nach Kategorien vorstrukturiert. Auf übergeordneter Ebene sind die strukturellen Kategorien der Gesprächsphasen in ihrer zeitlichen Abfolge der UNB leitend. Innerhalb dieser werden die thematischen Kategorien betrachtet. Im Rahmen der ersten Phase der UNB (= Statement) strukturieren die angehenden Geographielehrkräfte diese, wobei der Schwerpunkt tendenziell auf dem situativen Unterrichtsverlauf oder Strukturelementen des Unterrichts (insbesondere ZIMTA-Methodik; Kap. 4.2) liegt. An diesen Strukturierungsprinzipen sowie den Agierenden des Unterrichts wird sich zur vergleichbaren Darstellung der offenen Phase des Statements orientiert. Das Vorgehen ermöglicht, trotz der diversen Datenbasis, eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit. In der Ergebnisdarstellung liegt der Schwerpunkt auf den verschiedenen Ausprägungsformen und den Zusammenhängen des Statements. Dabei steht die Analyse der Aussagen der angehenden Geographielehrkräfte gemäß des leitenden Forschungsinteresses (Kap.3) im Vordergrund, während die Beiträge anderer Beteiligter der UNB in den Hintergrund treten. Das Kapitel ist primär analytisch-deutend ausgerichtet (Kap. 4.4). Zum besseren Verständnis werden ausgewählte Beispiele aus den

²²² Wie in Kap. 2.2 für die zweite Phase im Allgemeinen und in Kap. 4.1 für diese Studie im Speziellen herausgestellt, sprechen die angehenden Geographielehrkräfte zu Beginn der UNB eigenpositionierend und offen, ohne Eingrenzungen. Vgl. Kap. 4.5 zur Darlegung der Varianz und Offenheit der Datengrundlage, die ohne einen vergleichbaren Interviewleitfaden oder Ähnliches entstanden ist.

Transkripten einbezogen. Die dargestellten Stellen der Transkripte sind zu Lesbarkeitszwecken bereinigt worden (z. B. Entfernung von Satzabbrüchen).

Die hier vorgestellte Breite bietet somit eine komprimierte, aber dennoch differenzierte Einsicht in die inhaltliche Vielfalt, bevor spezifische Fälle und Zeitpunkte separat und vertiefend betrachtet werden (Kap. 5.3).

Zusammenfassender Überblick

Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung als zentrale Ebenen

Die **Unterrichtsplanung und -durchführung** stellen zentrale Aspekte in den Äußerungen der angehenden Geographielehrkräfte dar. Zeitpunktübergreifend thematisieren diese Planungsüberlegungen, welche die Konzeptionsphase des Unterrichts betreffen. Es handelt sich hierbei um Strukturelemente wie die Auswahl des Fachgegenstands²²³, die Methoden- oder Medienauswahl²²⁴ oder die Sozialform/Gruppeneinteilung.²²⁵ Kennzeichnend für diese thematisierten Planungsüberlegungen ist der dem UB vorgelagerte Blickwinkel, so dass jene bereits als Elemente eines Unterrichtsentwurfs dokumentiert werden können. Dabei spielt der Vergleich zwischen Planung und Umsetzung eine wesentliche Rolle, insbesondere im Hinblick auf das Stundenziel und die Passung von Methode/Material zu Fachinhalten und Schüler*innen oder der Lehrkraft selbst. Zudem werden Aspekte der Unterrichtsdurchführung bzw. des Unterrichtsverlaufs beleuchtet. Hierbei legen angehende Geographielehrkräfte ihren Fokus einerseits auf die eigene Person (z. B. Lehrkräftehandlungen im Unterricht) oder andererseits auf Schüler*innen (z. B. die Beteiligung im Unterricht).

Vielfalt an Themen und Aspekten

In den Statements greifen die angehenden Geographielehrkräfte eine Vielzahl an unterschiedlichen Aspekten aus dem Unterricht auf. Diese reichen von fachbezogenen Themen, d. h. solche, die sich auf den geographischen Inhalt beziehen (z. B. das Stundenziel, die didaktische Reduktion) bis zu generischen Aspekten (z. B. Zeitmanagement, die Unterrichtsorganisation). Es handelt sich hierbei sowohl um Aspekte, welche wiederkehrend Vorkommen (z. B. Stundenziel/Zielerreichung) als auch um spezifische bzw. individuelle Aspekte (z. B. sachbezogene Überlegungen zum speziellen Stundenthema).

Unterschiedliche Fachbezogenheit

²²³ Vgl. F2_UNB1, F4_UNB1,2; F5_UNB1.

²²⁴ Vgl. F4_UNB1,2; F5_UNB1.

²²⁵ F3_UNB1; F7_UNB1.

Hinsichtlich der Fachbezogenheit der Geographieunterrichtsnachbesprechungen existieren drei wesentliche Wege der Sichtbarmachung dieser in den UNB. Dies umfasst neben dem von den angehenden Geographielehrkräften selbst gewählten, fachbezogenen thematischen Anlass bzw. des Bezugs auf einen fachbezogenen Aspekt²²⁶ (vgl. KILIMANN ET AL. 2020), die Bearbeitungsart eines Themas (z. B. geographiesierend oder fachunbezogen) sowie die Explikation des stundenspezifischen Fachinhalts.

So zeigt sich hinsichtlich der fachbezogenen Bearbeitungsart eines in die UNB eingebrachten Aspekts eine Varianz. Hierbei lassen sich stärker geographiesierende Bearbeitungswege (z. B. die Sozialform hinsichtlich des Stundenziels begründet oder verbessert) von eher fachunbezogenen Bearbeitungswegen (z. B. die Angemessenheit der Sozialform vor dem Hintergrund der emotional-affektiven Unterstützung begründet) unterscheiden.²²⁷ Überdies zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Explikation des stundenspezifischen Fachinhalts und somit in der Ausprägung der fachbezogenen Kommunikation. Diese Unterschiede manifestieren sich in der Explikation des stundenspezifischen Fachinhalts einerseits in einer abstrahierten Kommunikationsform (z. B. „Punkte auf den Plakaten“)²²⁸ und andererseits in einer fachbezogen-konkretisierten Kommunikation (z. B. „wie beeinflussen Medien unsere Ansicht auf den Raum“)²²⁹. Diese fachbezogen-konkretisierte Kommunikationsform lässt sich weiter differenzieren hinsichtlich faktischen (z. B. „unter anderem der Suezkanal ja noch gar nicht gegraben war“)²³⁰ bis stärker konzeptionellen Kommunikationsformen über das Stundenthema (s. o.; Medien/Raumkonzept).

Insgesamt werden bei thematisch vergleichbaren Aspektanalysen (z. B. der Zielerreichung; s. Folgeabschnitt) unterschiedliche Beobachtungen („Indikatoren“) herangezogen, um die entsprechenden Aspekte einzuschätzen. Dabei spielen z. B. ergebnisbezogene Beobachtungen (Produkte) als auch durchführungsbezogene (z. B. Aktivitäten der Schüler*innen) eine Rolle. Neben eher quantifizierenden Blickwinkeln, die exemplarisch auf die allgemeine Bearbeitung von Schüler*innen und die Menge, die diese bearbeitet haben, blicken („die Schüler mit Förderbedarf haben zwar ihre Route eingezeichnet *allerdings nicht alle*“)²³¹ werden auch qualitative Erläuterungen herangezogen, indem bspw. die Tiefe von Schüler*innen Antworten bewertet werden („*einzelne Schüler sind dabei eher deskriptiv geblieben und haben weniger erklärt*“)²³². Analog zu thematischen

²²⁶ Z. B. „Schwerpunkt war das System und die Ökologie und der Prozess“; F4_UNB1_17.

²²⁷ Beispiele vgl. F3_UNB3, F4_UNB1.

²²⁸ F2_UNB2_9; Vgl. Kap. 5.3.

²²⁹ F1_UNB1_31.; Vgl. Kap. 5.3.

²³⁰ F3_UNB1_14.

²³¹ F3_UNB1_9.

²³² F5_UNB2_11.

Schwerpunktsetzungen zeigen sich auch fallspezifische, individuelle Aspekte der Nutzung (z. B. F3 eher quantifizierende Aspekte, F5 eher qualitative Erläuterungen).

Sach- und personenbezogene Perspektiven auf Unterricht

Neben sachbezogenen Blickwinkel zeigen sich in den reflexiv-analytischen Praxen sowohl Fokussierungen der Lehrkräfte selbst in der Rolle als agierende Lehrende (z. B. Handlungen im Unterricht) als auch in der Rolle als Lernende (z. B. eigene Entwicklung). Daneben werden auch die Schüler*innen adressiert. Weiterhin existieren Interaktionsblickwinkel insofern, dass im Hinblick auf den Unterricht beide Fokusse aufeinander bezogen werden (z. B. Aktion der Schüler*innen – Reaktion der Lehrkraft; Schwierigkeiten der Schüler*innen im Unterricht – Anpassungen der Lehrkraft als Konsequenz). So wird die zeitliche Komponente des Unterrichts bspw. unter dem Blickwinkel von Zeiteffizienz des Unterrichts, der Fähigkeit zum Zeitmanagement der Lehrkraft und der Lernzeit bzw. Arbeitszeit der Schüler*innen betrachtet.

Insbesondere bei vergleichbaren thematischen Aspekten zeigen sich diese unterschiedlichen Fokussierungen der angehenden Geographielehrkräfte. Dabei lassen sich stärker lehrzentrierte Praxen, in welchen der Fokus tendenziell eher auf dem Selbst bzw. der Lehrkraft liegt (z. B. deren Handlungsprobleme) von eher schüler*innenzentrierten Praxen mit *Interaktionsfokus* (z. B. deren Verhalten, Lernergebnisse etc.) differenzieren.

Während die letztgenannten Aspekte sowie die Vorgehensweisen bzw. der prozessuale Blickwinkel verstärkt im Rahmen der Fallanalysen (5. 3) zentriert werden, werden nachfolgend ausgewählte wiederkehrend vorkommende thematische Kategorien dargestellt.

5.2.1 Statement

Strukturierungsprinzip

In der Statementphase zeigen sich unterschiedliche Strukturierungsansätze der angehenden Geographielehrkräfte. Dabei existieren sowohl ein impliziter²³³ als auch ein expliziter Weg der Strukturierung. Der explizite Weg wird durch eine ausdrückliche Benennung und Erläuterung des gewählten Strukturierungsprinzips auf einer Metaebene gekennzeichnet. Dies erfolgt unmittelbar als erste Kategorisierung zu Beginn des Statements.

Es existieren zwei Varianten expliziter Strukturierung. So unterscheidet sich das Statement dahingehend, ob sich die Analyse auf den situativen Unterrichtsverlauf bzw. die Phasierung der Unterrichtsstunde („chronologisch“) oder auf eine thematische Methode (ZIMTA – Akronym für Ziel, Inhalt, Methode/Material, Time, Alternative; Kap. 4.2) bezieht.

²³³ Dies ist den angehenden Geographielehrkräften potenziell bewusst, allerdings wird dieser nicht verbalisiert.

Chronologische Strukturierung: Hier wird sich am zeitlichen Verlauf des Unterrichts orientiert. Die angehenden Geographielehrkräfte strukturieren ihr Statement anhand der verschiedenen Phasen der Unterrichtsstunde. Ein Beispiel hierfür ist F7, der mit dem Einstieg beginnt: *„Ja, ich würde mich eigentlich an der Stunde entlang hangeln wollen. Der Einstieg, sagen wir mal so [...]“* (F7_UNB1_10f.).

Thematische Strukturierung (ZIMTA-Methode): Diese Methode ermöglicht ein Vorgehen entlang der vorab geplanten Unterrichtsentscheidungen. Hierbei werden die einzelnen Unterrichtselemente nach dem Modell strukturiert betrachtet. Dabei existieren verschiedene Varianten der Methodik, die sich bereits in den folgenden Ausformulierungen andeuten.

„Also. Ich habe meine Reflexion jetzt mal mit dieser ZIMTA Methode ausprobiert. Mal gucken. Ich würde erst also nacheinander die Punkte abgehen, also was Positives sagen und was ich denke, was ich hätte verbessern können.“ (F6_UNB2_12)

„Ja, ich würde jetzt erst einmal meine Stunde kurz reflektieren werde erst ausgehend vom Kernanliegen, vom Kernanliegen ausgehen und dann kurz ein bisschen über den Inhalt sprechen dann auch mal die Materialien etwas ansprechen und noch etwas zum Zeitmanagement äh sagen.“ (F2_UNB3_16)

„Gut, also ich werde meine, meine Reflexion nach dem ZIMTA Modell strukturieren, das heißt ich fange mit den Zielen an, reflektiere dann die Inhalte und wie das methodisch und mit den Medien gepasst hat, welche zeitlichen Probleme es vielleicht gab oder wie das zeitlich abgelaufen ist und mögliche Alternativen, die eventuelle Probleme beheben könnten, genau.“ (F3_UNB2_24)

Unterschiede in der Umsetzung:

Obwohl die angehenden Geographielehrkräfte explizit ankündigen, welches Strukturierungsprinzip sie verwenden, variiert diese oft in der praktischen Umsetzung.²³⁴ So variieren einerseits die thematischen Setzungen wie z. B. „M“ für „Materialien“ (F2) oder „Methode“ (F3). Auch das „I“ wird unterschiedlich ausgelegt. So legen einige Fälle den Schwerpunkt auf die inhaltliche Angemessenheit bzw. die Passung zu den Lernvoraussetzungen (u. a. F3, F4), andere auf die Inhaltsauswahl (u. a. F2, F5), während wieder andere Lehrkräfte den Schwerpunkt auf die Lehrer-Schüler-Interaktion legen (F7).²³⁵ Während einige angehende Geographielehrkräfte ausschließlich einen Aspekt je Bereich nennen (z. B. F2 gemäß der Ankündigung oben), gehen andere auf mehrere Aspekte (z. B. F3) ein. Auch unterscheiden sich die

²³⁴ D. h. beim Betrachten der Reihung.

²³⁵ Zur thematischen Aufarbeitung s. die folgenden Abschnitte. Dabei werden Besonderheiten (z. B. Thematisierungen der Lehrer-Schüler*innen-Interaktionen bei F7, der eigentlich das Lernklima thematisiert) ausgeblendet. Diese Besonderheiten spielen verstärkt in den vertieften Einzelfallanalysen eine Rolle (Kap. 5.3).

Ausprägungen hinsichtlich der methodischen Strenge. Die Ausführung liegt zwischen den Polen eher schematisch, „getreue Umsetzung von“ und „Orientierung an“ (Kap. 5.3). Diese Unterschiede deuten sich bereits in den metakommunikativen Aussagen der angehenden Geographielehrkräfte an (z. B. „nacheinander die Punkte abgehen“). Andere Fälle legen das Strukturierungsprinzip geöffneter aus wie das folgende Beispiel zeigt:

„Dann würd ich einfach schon direkt loslegen. Ich hatte mich jetzt erstmal grob am Modell orientiert, aber auch glaub ich noch weitere Anmerkungen, die ich dann noch anführe.“
(F5_UNB1_16)

Während die explizite thematische Strukturierung im Vordergrund steht, erfolgt nur teilweise eine Reflexion des Prozesses. In einzelnen Fällen wird eine Bewertung angedeutet („Positives sagen, was ich hätte verbessern können“, F6_UNB2_12). Eine tiefergehende Metareflexion über den eigenen Reflexionsprozess, wie sie in der Forschung beschrieben wird, bleibt aus (vgl. KILIMANN ET AL. 2020). Zusammenfassend zeigen die angehenden Geographielehrkräfte verschiedene Ansätze zur Strukturierung ihrer Statements, wobei die expliziten Formen entweder chronologisch oder thematisch geprägt sind.

Stundenziel/ Zielerreichung

In der Statementphase wird das Stundenziel bzw. die Zielerreichung von den angehenden Geographielehrkräften wiederkehrend thematisiert.²³⁶ Das sogenannte „Kernanliegen“ der Unterrichtsstunde wird entweder explizit benannt oder implizit durch Verweise eingebracht.

Eine vorherige Definition bzw. Wiederholung des Kernanliegens erfolgt dabei in Teilen. Ein Beispiel für eine explizite Zieldefinition durch Nennung stellt das nachfolgende dar: *„Mein Ziel war ja, dass die Schüler ja die Brandrodung bewerten als Maßnahme zur Überwindung der Nutzungsgrenzen und eben in der Podiumsdiskussion auch vertreten, die Rollen übernehmen* (F5_UNB1_17). Andere Fälle bringen das Thema durch schlagwortartige Verweise (z. B. *„beim Kernanliegen“*; F3_UNB1_9) in das Statement ein.

Bewertung der Zielerreichung

Im Zentrum der Thematisierung steht die Ausprägung der Zielerreichung. Hierbei werden Einschätzung des Erfüllungsgrads zwischen den Polen von „erreicht“ bis „nicht erreicht“ vorgenommen. So treffen angehende Geographielehrkräfte Aussagen wie:

„Ansonsten glaube ich aber, dass das Kernanliegen schon relativ gut erfüllt wurde.“
(F2_UNB1_63)

Die Zielerreichung wird überwiegend durch Beobachtungen (bzw. mehr oder weniger beobachtbare Indikatoren) aus dem Unterricht in einem unterschiedlichen Detaillierungsgrad begründet. Hierzu

²³⁶ Ausnahmen stellen gepromptet Einbringungen des Stundenziels bei F2_UNB2 und F6_UNB3 dar.

nutzen die angehenden Geographielehrkräfte einerseits eine unterschiedliche Anzahl an Beobachtungen und beziehen andererseits verschiedene Arten dieser ein.²³⁷ Diese Unterschiede spiegeln verschiedene Ansätze wider: Einige Lehrkräfte rekurren eher auf quantitative Indikatoren wie die Anzahl der Meldungen oder die Vollständigkeit von Arbeitsprodukten, andere legen den Schwerpunkt eher auf die Aussagen von Schüler*innen oder Qualität und Tiefe von Beiträgen bzw. des Verständnisses. Entsprechend zeigen sich auch hier Unterschiede in den „Evaluationsmethoden“.

So liegt der Schwerpunkt in einigen Beispielen auf sichtbaren Aktivitäten der Schüler*innen. Dies illustriert das folgende Beispiel:

„Kernanliegen, würde ich sagen, dass es erreicht worden ist. Dadurch, dass die Schüler die Tabellen alle ausfüllen konnten und am Ende als ich nach einem Fazit gefragt habe sich auch relativ viele Leute gemeldet haben. Aufgrund der Zeit komme ich später zu, konnte ich nicht alle abdecken. Aber das Kernanliegen, die Auswirkungen des Tourismus auf Bali zu erläutern ist erfüllt worden. Allerdings ist auch zum Teil schon eine Beurteilung eingeflossen, was ich nicht so beabsichtigt hatte. Können das ja später, also nächstes Mal oder als Alternative voneinander trennen.“ (F3_UNB2_10)

Im dargelegten Beispiel werden mit der Anzahl an Meldungen und dem Ausfüllen von Tabellen Tätigkeiten der Schüler*innen innerhalb des Verlaufs der Unterrichtsstunde hervorgehoben. Hierbei wird der Tätigkeitsteil („ausfüllen“) anstelle des inhaltlichen Kernanliegens zentriert. Somit wird die Zielerreichung hier vor allem in Bezug zum aktiven Arbeiten der Schüler*innen sowie der vollständigen Ausführungen der Aktivitäten beschrieben. Die Schüler*innen werden als homogene Gruppe betrachtet („die Schüler“, „viele Leute“), wobei individuelle Unterschiede oder spezifische Verstehensweisen nicht vertieft werden (z. B. entwickelte Vorstellungen o. Ä.). Auch die Auseinandersetzung mit dem hier nicht explizierten Fachinhalt (z. B. keine konkreten Beispiele wie Inhalte der Meldungen etc.) wird an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

Im unmittelbaren Vergleich dazu liegt im folgenden Beispiel der Schwerpunkt stärker auf inhaltlichen Details und dem Verständnis der Schüler*innen. Dabei werden konkrete Beispiele angeführt, die ein inhaltsbezogenes Monitoring der Schüler*innen während des Unterrichtens andeuten (genauer Kap. 5.3). Der Blick ist zudem eher auf kognitive Aktivitäten vor dem Hintergrund von Qualität bzw. Tiefe des Verstehens gerichtet (ANDERSON, KRATHWOHL 2001). So stellt F5 entlang verschiedener (einzelner und gruppierter) Schüler*innen heraus:

²³⁷ Der Verfasserin ist bewusst, dass es sich aufgrund unterschiedlicher UBstunden um unterschiedliche Kernanliegen, die unterschiedlich anspruchsvolle kognitive Aktivitäten (Kenntnis, Verständnis, Urteilen) erfordern in unterschiedlichen Kompetenzbereichen handelt. Dies steht an dieser Stelle allerdings nicht im Fokus. Stattdessen wird die Breite der Kategorie „Stundenziel“ aufgezeigt.

„Also erst einmal habe ich mein Kernanliegen in der Stunde erreicht, die Schüler konnten sehr differenziert die Entwicklung im Prenzlauer Berg erläutern, das hat man vor allem natürlich an der Schülerin gesehen, die dann vorne präsentiert hat, die das sehr detailliert beschrieben und begründen konnte und auch die verschiedenen Entwicklungen miteinander vernetzt hat, in Beziehung gesetzt hat. Aber auch die Kommentare der Schüler, die dann noch Ergänzungen geäußert haben oder auch zum Teil Abweichungen eben für sich feststellen konnten haben das eben auch nochmal gezeigt, dass die Entwicklung des Prozesses deutlich verstanden wurde und dann eben anhand des Raumbeispiels nachvollzogen wurde von den Schülern.“ (F5_UNB2_25)

F5 stellt das Ziel lehrseitig („mein Kernanliegen“) dar und hebt kognitive Aktivitäten hervor, wie das Vernetzen und Vergleichen von Inhalten in einer operationalisierten Sprache als Indikatoren für das Verständnis. Anhand der Beiträge einzelner Schüler*innen wird deutlich gemacht, wie differenziert und qualitativ die Schüler*innen das Thema bearbeitet haben unter explizitem fachbezogenem Rekurs auf das Raumbeispiel.

Weiterhin beziehen sich die angehenden Geographielehrkräfte auf fachspezifische Inhalte und deren Verständnis bzw. nutzen diese zur operationalisierten Einordnung. So wird beispielsweise die Nutzung von Fachtermini und das Rückgreifen auf Vorwissen als Indikator für das Erreichen herangezogen. Dies verdeutlicht der folgende Ausschnitt:

„Die Teilziele, also grade der Punkt °muss einmal kurz schauen° mit den wirtschaftlichen politischen und soziokulturellen Einflüssen. Also Suburbanisierungstendenzen wurden auf jeden Fall genannt auch obwohl der Fachbegriff jetzt nicht genannt wurde; aber dass dieser Unterschied zwischen Livonia und Detroit besteht und worin der besteht. Dann wurde ethnische Segregation, da wurde darauf eingegangen. Politisch ist ein bisschen zu kurz geraten; Wirtschaftlich fand ich gut, dass M. gesagt hat, dass es der Automobilindustrie, dass das gefallen ist, dass er das aus seinem Vorwissen scheinbar entnehmen konnte.“ (F1_UNB1_32)

Spezifischere Bezüge zur Schwerpunktkompetenz der Stunden stellen angehende Geographielehrkräfte her, wenn diese Lernprodukte als Indikatoren für die Zielerreichung heranziehen. So wird in Bezug zur Zielerreichung im folgenden Beispiel im Bereich der Systemkompetenz explizit auf Concept Maps verwiesen. Dabei wird die Verknüpfung der Pfeile und damit eine systemische Darstellungsform (MEHREN, REMPFLE, ULRICH-RIEDHAMMER 2015) in den Blick genommen.²³⁸ F6 führt aus:

„Ich glaube, dass Kernanliegen wurde von einigen Schülern erfüllt. Von anderen eher nicht. Und also die Ergebnisse sind, waren sehr unterschiedlich auf jeden Fall. [...] Dann fand ich waren aber auch einige gute Beispiele dabei von den Concept Maps, also da hat man gesehen, dass

²³⁸ Erneut sei betont, dass hier keine qualitativen Aussagen getroffen werden, sondern die Beispiele dazu dienen, die Breite abzubilden.

es funktioniert hat. Dass die Schüler auch verstanden haben, was sie machen sollen und auch ihr Wissen ja irgendwie graphisch darstellen konnten und auch strukturiert darstellen konnten. Und von den Pfeilen her sah es auch so aus, als wäre das richtig verknüpft worden auf jeden Fall.“ (F6_UNB1_8-11)

Solche Lernprodukte bieten wiederholt Einblicke in die Unterschiede zwischen den Schüler*innen. Entsprechend bewerten angehende Geographielehrkräfte die Zielerreichung in Teilen differenziert in einer grob gruppierten Art und Weise. Ein Beispiel hierfür liefert eine Geographiestunde, in der das Nachhaltigkeitsdreieck stundenbezogenes Analysewerkzeug war:

„Also es [das Kernanliegen; A. d. V.] bestand ja darin, die Schutzmaßnahmen auf deren Nachhaltigkeit zu bewerten, also zu beurteilen und das ist zum Teil gelungen. Nicht bei allen Schülern, aber bei einigen schon, die das Nachhaltigkeitsdreieck angewandt haben, indem sie das ganze grafisch darstellen.“ (F3_UNB3_11)

F3 bewertet die Zielerreichung als teilweise gelungen und nimmt Unterschiede in der Umsetzung wahr („nicht bei allen“). Es wird weiter ausgeführt:

„Man kann auch daran erkennen, dass nicht alle Schüler zu einer Beurteilung gekommen sind, weil die Meldungen am Ende relativ gering waren. Da waren vielleicht drei, vier Schüler, die sich gemeldet haben, das Ganze auch kritisch reflektiert haben und die Beurteilung, das fand ich gut, aber dennoch waren die Meldungen am Ende eher gering, was auch darauf schließen lässt, dass das Kernanliegen nicht ganz erreicht worden ist.“ (ebd.)

Während einzelne Schüler*innen in ihrer Leistung hervorgehoben werden, liegt der Schwerpunkt weniger auf einer tiefergehenden Analyse der individuellen Unterschiede zwischen den Schüler*innen. Stattdessen wird darauf hingewiesen, wie die Lehrkraft das Nichterreichen des Ziels anhand von Meldungen erkannt hat und welche Elemente erreicht wurden.

Darüber hinaus nutzen angehende Geographielehrkräfte oft die Anwendung des Gelernten in Transferphasen oder Performanzsituationen als Indikator für die Zielerreichung (u. a. F1, F3, F5, F6). Besonders in diesen Phasen wird darauf geachtet, ob die Schüler*innen am Ende der Stunde in der Lage sind, eine zu Beginn gestellte Leitfrage zu beantworten. So fasst F1 beispielsweise zusammen:

„Die Leitfrage konnte am Ende noch beantwortet werden im Hinblick darauf, dass die Schülerinnen und Schüler erkannt haben, dass der Merapi gefährlicher ist als der Kilauea auf Hawaii.“ (F1_UNB3_9)

Explizite Bezüge zur Schwerpunktkompetenz der Unterrichtsstunde werden hierbei vereinzelt ebenfalls vorgenommen. So deutet sich in der folgenden Sequenz mittels eines Bezugs zur Sachkompetenz durch das Sichern fachlicher Merkmale an, dass das übergeordnete Kompetenzziel explizit im Blick ist:

„Ja und einfach auch die Leitfrage am Ende beantworten können, die Merkmale gesichert. Das war ja so das wesentliche was die in der Stunde oder aus der Stunde herausnehmen sollten, es ging ja nicht um die Bewertungskompetenz primär, sondern um die Sachkompetenz.“
(F1_UNB3_27)

Zusammenfassend wird deutlich, dass angehende Geographielehrkräfte die Zielerreichung primär als Erfüllung des in der Unterrichtsplanung festgelegten Stundenziels betrachten.²³⁹ Die thematisierten Aktivitäten und/ oder Handlungen der Schüler*innen bzw. deren Arbeitsprodukte stehen in der Regel nicht für sich selbst (z. B. in erkenntnisgenerierender Funktion). Die Aktivitäten und Produkte der Schüler*innen fungieren dabei vorwiegend als Indikatoren, die den Lernerfolg belegen.

Unterschiede zwischen den Lehrkräften zeigen sich in den verwendeten Indikatoren und der Tiefe des Verständnisses, die in den Analysen eine Rolle spielen.

Methode/ Material/ Aufgabe

Die angehenden Geographielehrkräfte thematisieren im Rahmen der UNB wiederkehrend die eingesetzten Methoden und Materialien sowie deren Abstimmung auf die Unterrichtssituation. Diese Überlegungen erstrecken sich hierbei von der Planungsperspektive wie z. B. der methodischen Auswahl bis hin zur Bewertung der Eignung bzw. Nutzung im Unterricht. Dies wird im Folgenden dargelegt. Dabei wird wiederkehrend die Passung der eingesetzten Methoden und Materialien in Bezug auf Stundenziel, Lerngruppe und persönlich-pragmatische Aspekte thematisiert.

Ganz allgemein beziehen sich die angehenden Geographielehrkräfte zunächst auf verschiedene im Unterricht eingesetzte fachbezogene Methoden und Materialien als auch fachunbezogene (z. B. stummer Impuls; F1, F3, F7). Mit Blick auf fachbezogene Methoden und Materialien sprechen diese TTG-Methoden (VANKAN ET AL. 2007) wie das Mystery (F2, F4, F6, F7) oder das lebendige Diagramm (F5) an. Überdies thematisieren diese fachbezogenen Medien wie z. B. Karten (F1, F3, F4). Vielfach werden die angesprochenen Methoden/ Materialien innerhalb der Statements allerdings weniger im Detail ausgeführt, sondern eher verkürzt eingebracht. Folglich stehen hier weniger fachmethodische oder materielle Klärungen über die konkrete Methode oder das Fachmedium im Zentrum (z. B. allgemeine Charakteristika der Mystery-Methode). Stattdessen liegt der Schwerpunkt aus einem eher planungsbezogenen Blickwinkel auf methodisch-materiellen Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl

²³⁹ Ausnahmen bilden Sequenzen wie die Folgende. F4 beschreibt darin nach einer selbstkritischen Einordnung der Zielformulierung sowie Einschränkungen aufgrund äußerer Faktoren (Zeit, Schuljahreswechsel), was in der Stunde verstanden werden sollte, ein Bezug zur Durchführung erfolgt allerdings nicht: *„Ja also, das war vielleicht nicht besonders mutig formuliert. Das könnte man mit Sicherheit daran kritisieren das Kernanliegen. Und die Frage ist definitiv wie langfristig das jetzt bei den Schülern hängen geblieben ist und wie nachhaltig und mit dem Jahreswechsel natürlich ohnehin. Aber grundsätzlich glaube ich, dass bewusstgeworden ist, einerseits, dass der tertiäre Sektor andere Standortfaktoren hat, dass sie mehr geworden sind, dass es das verändert hat, auch, dass der tertiäre Sektor nochmal wichtiger geworden ist, das war mir eigentlich besonders wichtig. Ja also das Verständnis ist da, ich glaube auch, dass sie die warum die Standortfaktoren wichtig sind, das haben die auch verstanden.“* (F4_UNB3_ST/15).

sowie hiermit einhergehenden Auswahlkriterien und Anpassungsmaßnahmen an die jeweilige Unterrichtssituation (z. B. in fachlicher, lernenden- und lehrendenbezogen, pragmatisch) oder weitere Varianten. Ein Beispiel für das Ansprechen von weiterer methodischer Varianten stellt das Folgende dar:

„Statt einem Mystery hätte man auch eine andere Methode wählen können. Man hätte anhand von spezifischen Aufgaben, zum Beispiel nur mit den mit der Karte arbeiten können.“
(F7_UNB2_23)

Materielle und methodische Entscheidungen auf Planungsebene

Eine wiederkehrende Überlegung bei der Auswahl von Methoden ist ihre fachliche Passung in Bezug auf das angestrebte Stundenziel. Im Beispiel von F5 zeigt sich dies exemplarisch in der dargelegten methodischen Entscheidung:

„Die Methode der Podiumsdiskussion habe ich gewählt, damit die Schüler die unterschiedlichen Interessen in diesem Raumnutzungskonflikt eben erarbeiten und dann auch wirklich erfragen; vertreten und die Zuschauer hatten ja auch wirklich während der Diskussion ja den Auftrag dann einen Vertreter zu beobachten und dadurch eben dann nochmal auch Argumente zu sammeln und nochmal zu schauen, was die Rolle jeweils vertreten für ne Position hat.“
(F5_UNB1_17)

Im Beispiel wird ersichtlich, dass F5 die Methode („Podiumsdiskussion“) als geeignet ansieht, um komplexe und vielschichtige Perspektiven auf ein geographisches Thema („Raumnutzungskonflikt“) zu erarbeiten und damit in Passung zum Stundenziel im Bereich der Urteilskompetenz zu diskutieren. Analog hierzu steht das folgende Beispiel mit Blick auf die Effektivität der Methodik zur Zielerreichung, die hier knapp in Bezug zum Basiskonzept der Nachhaltigkeit erfolgt:

„Die Methode war gut geeignet, um die drei verschiedenen Nachhaltigkeitsebenen anzusprechen“ (F3_UNB2_14)

Neben der fachlichen Passung existieren Sequenzen, innerhalb derer auf die **Lernvoraussetzungen** geblickt werden. Im folgenden Beispiel beschreibt F4 ebenfalls Aspekte der Materialerstellung. Hierbei werden neben fachbezogenen Aspekten lerngruppenorientierte Anpassungen an die Voraussetzungen der „Lerngruppe“ thematisiert:

„Ich habe für die Medien extra nur Text genommen, ich hatte vorher noch eine Karte wo Bodenerosion eingezeichnet war. Die war mir dann aber zu kompliziert und im Grunde auch überflüssig. Weil ja auch die Lokalisierung am Anfang schon stattgefunden hat. Ja und das, also das ist immer so ein Spiel mit der Lerngruppe gerade hier in der Oberstufe, weil einerseits können die mit Texten gar nicht arbeiten. Das ist, also das ist das riesige Problem lesen und schreiben, Textverständnis. und dann ist immer die Frage umgeht man das, indem man nur

andere Medien nutzt oder @versucht@ man das zu fördern. Und das heute war dann so ein Mischmasch, also ich habe Texte reingegeben und das dann versucht also die Schüler hab das dann umstrukturieren lassen.“ (F4_UNB1_21)

Bezüglich der Medienauswahl führt F4 Auswahlkriterien (Komplexitätsreduktion, Vermeidung Redundanz) an. Im Anschluss erfolgt ein problematisierend formulierter Verweis auf die Lernlage. Auf Basis dessen werden mögliche Umgangsweisen der Berücksichtigung der Lernausgangslage abwägend benannt (Fördern oder Erleichtern). Die Anpassung des Materials erfolgt hierbei als „Mischmasch“ unter lehrkräfteseitiger Fokussierung beschrieben („ich habe Texte reingegeben [...] hab das dann umstrukturieren lassen“). Ein elaborierter Abgleich mit der Nutzung (z. B. hinsichtlich der Lernwirkung bei den Schüler*innen oder des diagnostischen Gehalts der Entscheidung) erfolgt nicht, stattdessen erfolgt eine Weiterführung mit Blick auf den Ursprung der „Mischmaschidee“: *„Die Idee kam tatsächlich, ich habe ein Wirkungsgefüge gemacht zum Ökosystem im tropischen Regenwald relativ am Anfang. Da wusste ich noch nicht, was ich im UB mache“ (F4_UNB1_22).*

Überdies thematisieren angehende Geographielehrkräfte die Eignung von Material und Methoden in Form von Abstimmungen zwischen den eigenen Absichten bzw. Wünschen und den Spezifika der Lerngruppe. So zeigt sich die im Folgenden geschilderte Anpassung als Ausdruck einer Abwägung zwischen den individuellen, methodischen Absichten (ein Mystery machen wollen) und den hier nicht weiter explizierten Voraussetzungen der Lerngruppe (zu herausfordernd):

„Ich wollte gerne eigentlich ein Mystery machen, da das aber zu herausfordernd für die Schüler gewesen ist, habe ich gedacht machen wir das mit Aufgaben, wo Material, was man in einem Mystery oder Informationen, die in einem Mystery drin wären mit einem Arbeitsauftrag verbunden.“ (F7_UNB1_7)

Die dargelegte Entscheidung zeigt das Handeln der angehenden Geographielehrkraft, die methodische Komplexität an ein unter dem Begriff „herausfordernd“ subsumiertes Niveau der (im gesamten erfassten) Schüler*innen anzupassen. Im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen werden hier keine fachinhaltlichen Bezüge ersichtlich.²⁴⁰ Dies unterscheidet jene Sequenz von der nachfolgenden. Hier ordnet F3 in der anschließenden Sequenz die stundenspezifische Aufgabe entlang von Schwierigkeitsgraden in Verknüpfung mit dem Fachkonzept der Nachhaltigkeit:

„Die Binnendifferenzierung war vorhanden nach unten und nach oben durch Gruppenbildung. Also Umwelt war die einfachste Aufgabe Ebene. Gesellschaft war mittelschwer und Wirtschaft am schwierigsten. Aufgrund der Graphen die dort vorhanden waren.“ (F3_UNB2_30)

Hierbei wird die Umsetzung eines differenzierten Aufgabenniveaus entlang der verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit (hier das Dreieck) herausgestellt. Die Dimensionen liefern die

²⁴⁰ Im anschließenden Gespräch wird dieser Aspekt erweitert. So wird die entsprechende Sequenz durch eine zusätzliche Perspektive der Fachlichkeit angereichert.

orientierende Grundstruktur für differenzierende Maßnahmen, welche (scheinbar) über verschiedene Darstellungsformen („Graphen“) generiert wurden.

Ein weiteres Beispiel für einen Abstimmungsprozess zwischen den eigenen Absichten und den spezifischen Anforderungen der Lerngruppe zeigt sich in der Entscheidung einer Lehrkraft, den Schüler*innen mehr Autonomie bei der Auswahl von Materialien (unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade) zu geben:

„Dann, dadurch, dass ich die Schüler habe auswählen lassen, welches Thema sie machen, hatte ich gedacht, das wäre schön, weil dann jeder vielleicht noch so ein klein bisschen seine Interessen vertreten kann. Ging aber natürlich ein bisschen nach °hinten° los, weil es vielleicht ein klein bisschen zu frei war. Nur anders wollte ich es nicht unbedingt machen, weil ich die Schüler noch nicht genug kenne um sagen zu können, weil einer der Texte war deutlich schwieriger und vom Umfang war das mehr zu machen, dass ich sagen könnte dem Schüler traue ich das auf jeden Fall zu, der kriegt das hin in der Zeit und ja deswegen habe ich mich dafür entschieden, aber das würde ich wahrscheinlich nicht nochmal @machen@.“
(F7_UNB1_15)

F7 deutet eine Schwierigkeit zu hoher Öffnung retrospektiv zur Durchführung und beschreibt die zugrundeliegenden Überlegungen, welche zu dieser Entscheidung führten und in welcher eine diagnostische Ungewissheit („weil ich die Schüler nicht genug kenne“) eine Rolle für die Entscheidung spielte. Diese wird nicht weiter ausgeführt, retrospektiv zieht F7 hieraus allerdings eine Konsequenz in Form einer „Abbruch-Variante“, die dadurch gekennzeichnet ist, dass etwas (hier wahrscheinlich die Wahlmöglichkeit eröffnen) nicht mehr so durchgeführt wird.

Auch pragmatische Überlegungen spannen das Feld von Abstimmungen multikriterialer methodischer Entscheidungen, die angehende Geographielehrkräfte darlegen. So begründet F4 mit Blick auf die Vorteile, warum die Entscheidung einer Methode („Lückentext“) in dieser speziellen Unterrichtsstunde eine sinnvolle Auswahl war:

„Ja, also in der Klasse ist natürlich Lückentext total dankbar eigentlich, weil man erstens ist es überhaupt kein Problem, wenn Schüler damit noch nicht fertig sind, weil die quasi zeitgleich mitschreiben können und man muss diese Schülerergebnisse nicht umkonstruieren, weil wenn wir hier die Schreiben lassen mit Sätzen oder Halbsätzen oder Stichworten dann sind die Schüler, also man soll die Schülerantworten möglichst schülerantwortnah stehen lassen im Besten Fall und das ist hier teilweise, das ist einfach bei so einem komplexen naturwissenschaftlichen Thema oft einfach nicht möglich fand ich und deshalb fanden wir jetzt den Lückentext oder ich fand den Lückentext noch relativ elegant eigentlich, natürlich auch, weil der mir zeitlich viel mehr Spielraum lässt also, wenn die jetzt viel mehr Probleme gehabt

hätten hätte ich trotzdem früher aufhören können und das genauso besprechen können und dann während des Ausfüllens besprechen.“ (F4_UNB2_81)

Es wird hervorgehoben, dass der Lückentext für die Lehrkraft eine pragmatische Möglichkeit bietet, den Unterricht flexibel (oder antizipierbar) zu gestalten und gleichzeitig den Lernenden die nötige Unterstützung bzw. eine Art von Zugänglichkeit zu einer komplexen Thematik bietet, ohne die Gefahr, dass sie überfordert werden oder die Ergebnisse durch komplexe, selbst formulierte Antworten verfälscht werden, was einem benannten Soll des schülernahen Antwortens entgegensteht. Dies knüpft an die bereits besprochenen Themen an, in denen die Passung der Materialien und Methoden zur Lerngruppe als zentrale Aspekte herausgestellt wurden.

Zusätzlich zeigt die Sequenz, wie die Lehrkraft durch die Wahl des Lückentexts aus ihrem Blickwinkel nicht nur eine zum Fachinhalt passende Methode einsetzt, sondern auch auf praktische Herausforderungen wie Zeitmanagement eingeht. Die Ausführungen deuten an, wie materielle und methodische Entscheidungen im Unterricht im Lichte der Unterrichtsziele, schüler*innenbezogener und selbstbezogener Bedürfnisse durch ein mehr oder weniger ausgeprägtes Abwägen zwischen verschiedenen Anforderungen (z. B. fachliche, lerngruppenbezogene, persönlich-pragmatische) getroffen werden.

Durchführung und Evaluation von Methoden und Materialien

Ein weiterer thematisierter Aspekt ist die Passung von Methoden bzw. Materialien in Bezug auf das Niveau der Schüler*innen. Während zunächst methodische Überlegungen und die Passung von Materialien zu Unterrichtszielen bzw. –inhalten im Vordergrund standen, zeigt sich in der praktischen Umsetzung, wie diese Entscheidungen tatsächlich auf das Lernverhalten und die Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt waren. Im Folgenden werden diese Thematisierungen hinsichtlich der Passung und Effektivität der gewählten Methoden und Materialien im konkreten Unterrichtskontext weiter vertieft.

Mit Blick auf das Material/Aufgaben bewerten die angehenden Geographielehrkräfte retrospektiv die Angemessenheit des Anspruchsniveaus (F1, F3, F4). Hierzu ziehen diese verschiedene Beobachtungen/Indikatoren heran, die sich sowohl auf den Prozess als auch das Ergebnis beziehen. So bewertet F4 eher abstrahiert mit Blick auf äußere Rahmenbedingungen hinsichtlich der Passung der Bearbeitungszeit sowie einer Deutung des Materialverständnisses als „nicht zu schwierig“:

„Ich finde die waren auf jeden Fall nicht zu schwierig, die waren angemessen vom Anforderungsniveau her hat man daran gemerkt, dass einerseits die zeitliche Einteilung stimme man aber auch daran gemerkt, dass die Texte verstanden wurden.“ (F4_UNB3_ST/17)²⁴¹

²⁴¹ Die Deutung wird im anschließenden Gespräch zum Diskussionspunkt. So existiert eine Perspektivenabweichung hinsichtlich des Verständnisses innerhalb der entsprechenden Stunde zwischen F4 und der Fachleitung.

Damit wird insgesamt eine Deutung mit einer Deutung belegt. Weitere Fälle ziehen verstärkter nutzungs- bzw. schüler*innenbezogene Aspekte heran, welche deutungsärmeren Charakter aufweisen. So blickt F3 auf die Anzahl an Meldungen bzw. Nachfragen während der Stunde, die als Indikatoren fungieren:

*„Es gab wenige Fragen, kann man entweder so sehen, dass die Schüler das direkt verstanden haben oder es war zu leicht. Oder vielleicht war es auch dem **Lernstand** angemessen. Es gab einige Fragen, einige vor allem bei der schwereren, bei dem schwereren Arbeitsblatt mit der Wirtschaft gab es einige Fragen zu dem Balkendiagramm. Aber im Großen und Ganzen kamen die Schüler damit gut klar.“ (F3_UNB2_13)*

Die Aussage, dass es "wenige Fragen" gab, könnte sowohl als Zeichen für ein angemessenes Niveau als auch für eine mögliche Unterforderung interpretiert werden. Diese Ambivalenz in der Interpretation könnte der Lehrkraft anzeigen, dass es für diese essenziell ist, solche Rückmeldungen nicht isoliert zu betrachten, sondern im Kontext anderer Indikatoren (z. B. tatsächliche Schülerleistungen) zu analysieren. Dies erfolgt allerdings nicht, stattdessen erfolgt eine allgemeine Einschätzung mit Bezug zum „Großen und Ganzen“.

Ebenfalls indikatorenbasiert analysiert F1 das Anforderungsniveau, blickt nun allerdings auf die erzielten Ergebnisse und beurteilt das Anforderungsniveau über ein fehlerbehaftetes Ergebnis:

„Und da nicht jeder zu der Sprinteraufgabe gegriffen hat, die auch scheinbar viel zu schwierig war, also die Schülerinnen und Schüler die sie genommen haben, teilweise fehlerhaft, weil die Tabelle eben noch nicht bearbeitet wurde die haben die Sprinteraufgabe dann auch nicht bearbeiten können oder nur mit Hilfestellung.“ (F1_UNB 3_18)²⁴²

Eignung und Verbesserungen methodischer und materieller Ansätze

Überdies blicken angehende Geographielehrkräfte auf die Eignung erstellter Materialien und Methoden und formulieren **alternative methodisch/materielle Möglichkeiten**. Hierbei werden vielfältige Verbesserungsvorschläge geäußert, die von Mikroadaptionen (z. B. „*vielleicht das Layout nicht mehr wählen oder so*“; F7_UNB2_27) bis hin zu größeren, makromethodischen Veränderungen reichen. Hierbei wird sowohl auf **fachbezogene Aspekte** als auch **allgemeine Aspekte** geblickt.

Wiederkehrend finden sich Beispiele auf allgemeiner Ebene. Ein Beispiel für solch eine allgemeine Verbesserung zeigt die folgende Sequenz. Hier wird eine spezifische Gestaltungsmaßnahme des stundenspezifischen Materials auf konkreter Ebene ausführlich dargelegt wird. So stellt F3 heraus:

²⁴² Sequenzen wie die letztgenannte werden in den darauffolgenden Gesprächen mit der Fachleitung vertieft (Kap. 5.3 Einzelfallanalyse). Dabei stehen neben Passungsfragen auch Fragen nach der fachlichen Fokussierung bzw. Reduktion von Materialien (F1, F3, F5, F7) sowie der schüler*innenorientierten Rekonstruktion (F4, F7) im Zentrum.

„Dass die Arbeitsblätter dazu farbig markiert waren [...] Ich habe extra kein Gelb genommen, weil man das ja so schlecht erkennt. Das war meine Grundidee. [...] und es war auch schwierig mit dem, dass erstmal alle dasselbe Rote genommen haben. Das ist halt bisschen so überlappt. Wie man das lösen könnte. Ja ich hätte da mit einer Lupe, dass man ein Arbeitsblatt konzipiert wo eine Lupe drauf ist. Dass man sehen kann, dass alle drei ähnliche Richtungen hat [...] Ja aber das fand ich ganz gut von der Visualisierung, weil ich finde gerade die Schüler, die das immer wieder brauchen, die erkennen das okay wo sind wir gerade und auch den Rückbezug auf ihr Arbeitsblatt haben.“
(F3_UNB1_18)

In der Sequenz wird deutlich, dass die Entscheidung aus einer funktionalen Perspektive getroffen wurde (hier: um Schüler*innen eine bessere optische Orientierung zu ermöglichen).

Während F3 konkrete Verbesserungsvorschläge („mit einer Lupe“) macht, bleibt die Alternative ohne weiterführende Überlegungen oder Anpassungen der Materialien an die spezifischen Lernanforderungen zu thematisieren. In weiteren Beispielen hingegen verbalisieren angehende Geographielehrkräfte unterschiedliche **methodisch-materielle Alternativen** ebenfalls in Bezug auf Spezifika des UBs, auch vor dem Hintergrund von Schwierigkeiten im Lernprozess der Schüler*innen. Dabei fungieren (aktionale, kognitive und/oder affektive) Bedürfnisse dieser als Anlass für methodische Optimierungen des Unterrichts (z. B. Verbesserung im Sinne ganz spezifischer Methoden wie der Vorschlag eines Lerntempoduetts zum Umgang mit unterschiedlichen Arbeitstempi der Schüler*innen; F1, F6).

Neben solchen fachunbezogenen Varianten, beziehen sich angehende Geographielehrkräfte überdies auf **fachbezogene Verbesserungen** vor dem Hintergrund des Stundengegenstands (vgl. den vorherigen Abschnitt). Kennzeichnend hierfür ist ein Blick auf entsprechende Materialien oder Methoden in Verknüpfung mit bzw. vor dem Hintergrund der geographischen Inhalte. Ein besonders fachspezifisches Beispiel bietet F4. Hier wird überlegt, wie die Medienwahl für die Besprechung eines Mysterys hätte optimiert werden können:

„Das wäre natürlich möglich gewesen, das auf Folien zu machen. Einmal um das auch, die Anschaulichkeit, die am Ende so verloren gegangen ist, weil es so klein war, auch um das zu lösen. Andererseits war das ja nicht geplant, also ich hatte das ja groß geplant, aber dann passte es einfach °zeitlich° nicht mehr. Das wäre natürlich eigentlich elegant gewesen, auch weil das dynamischer gewesen wäre. Und das zu verschieben, wobei das an der Tafel auch möglich gewesen wäre, wenn auch schwierig, also um den Prozess sozusagen dann auch, ja oder auch um anzupassen, Ursachen irgendwie nach oben zu schieben oder, humangeographisch und physiogeographisch zu teilen zum Beispiel.“ (F4_UNB1_26)

In Sequenzen wie diesen zeigt sich eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem gerecht werden von unterrichtsmethodischen bzw. medialen Entscheidungen in Verbindung mit fachdidaktischen

Anforderungen. So stellt F4 am Beispiel des dynamisch nutzbaren Mediums „Folie(nschnipsel)“ (anstelle des statischen Mediums Tafel) Potenziale für die Besprechung von Systemkomponenten und Restrukturierungen in Form human- und physiogeographischer Subsysteme heraus.

Ein weiteres Beispiel für die aufeinander abstimrende Auseinandersetzung zwischen fachbezogenen Anforderungen unter (expliziter) Berücksichtigung der Schüler*innenperspektive im Kontext der fachdidaktischen Unterrichtsstrukturierung (PROBST 2020) wird in der Fortführung ersichtlich. So wird im Folgenden eine methodische Verbesserung („Traumreise“) in Frage gestellt:

„Dieses eine Material mit dem man ist im Sommer am Strand, das irgendwie als Traumreise oder so etwas als Einstieg zu machen was hier aber auch das hätte man auch auf die Nase fallen können, weil die Frage durch das wie viele waren schon ja im Sommer am Strand. Das hat man auch daran gemerkt, dass keiner ad hoc wusste, wie die Temperatur abends an der Südsee zum Beispiel ist. Also da ist die Frage, wie viele da eigentlich das kontextualisieren können.“
(F4_UNB2_17)

Hierbei zeigt das Beispiel, dass die Beobachtung während der Durchführung („kein ad hoc wusste“) die Frage nach der (fehlenden) Anschlussfähigkeit an das Vorwissen aufwirft. Entsprechend steht die Sequenz exemplarisch für solche, in welchen methodische Entscheidungen nicht nur fachlich begründet, sondern auch auf die Vorerfahrungen der Lernenden abgestimmt durchdacht werden.

Die methodische Mikroadaption (Traumreise zum Einstieg) wird vor dem Hintergrund einer Beobachtung der Durchführung („kein ad hoc wusste“) in Frage gestellt.

Weiterhin beachten angehende Geographielehrkräfte auch die Sozialform des Unterrichts. Diese werden wiederkehrend bewertet vor dem Hintergrund des Funktionierens (exemplarisch hinsichtlich des Funktionierens des fachlichen Austauschs zwischen den Schüler*innen (z. B. F5), gegenseitiger Wertschätzung unter den Lernenden (s. folgendes Beispiel), der Lautstärke (z. B. F1) oder der Gruppeneinteilung (z. B. F3). Ein Beispiel für einen generischen Blickwinkel stellt das Folgende dar, welches die Wertschätzung und damit emotional-affektive Bereiche betrifft:

„Partnerarbeit fand ich diese Aufgabe gut gelöst, weil die Schüler dadurch in Kleingruppen arbeiten können, jede Aufgabe wird also jeder Schüler ist wichtig in dieser, in der Partnerarbeit, deswegen fand ich das in der Hinsicht gut.“ (F3_UNB3_15)

Analog zur dargestellten Sequenz finden sich solche, welche ebenfalls generische Aspekte hervorheben. Hierbei handelt es sich bspw. um organisatorische Aspekte (z. B. Gruppenbildungsprozesse (u. a. F3, F7) oder die Vorbereitung der Lernumgebung (u. a. F2, F6, F7)). Dies zeigen die folgenden beiden Beispiele:

„Ansonsten beim nächsten Mal vielleicht nicht unbedingt durchzählen, sondern das irgendwie anders machen. Fällt mir jetzt im Moment nichts ein, was ich sonst machen könnte.“
(F7_UNB1_14)

„Bei der Gruppenbildung gab es einige Unstimmigkeiten vielleicht durch die durch die Stellung der Tische. Man hätte es so entschärfen können, indem ich an die Tafel hinschreibe, wer zu welcher Gruppe gehört. Ich habe auch farbige Kreide, das wäre kein Problem gewesen. Das dann auch noch mit den Farben darzustellen, so dass die Schüler auch erkennen, in welcher Gruppe sie sind, das ist aber auch vielleicht methodisch bedingt.“ (F3_UNB2_12)

Insgesamt zeigt sich, dass vielfältige methodische und materielle Entscheidungen von den angehenden Lehrkräften thematisiert unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen werden. Diese reichen von der Auswahl und Anpassung der Materialien an Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bis hin zur Evaluation der tatsächlichen Nutzung und Effektivität im Unterricht mit Blick auf unterrichtsorganisatorische und/oder stundenzielbezogene Zentrierung. Dabei werden sowohl generische als auch fachbezogene Anpassungen und Alternativen zur Verbesserung des Unterrichts in Betracht gezogen.

Fachinhalt und didaktische Reduktion, Fokussierung

Aussagen zum Fachinhalt stellen Bezüge zu den geographiespezifischen Stundeninhalten dar und treten in verschiedenen UNB auf. Diese beziehen sich hauptsächlich auf den geographischen Inhalt der jeweiligen Unterrichtsstunde.²⁴³ Insgesamt variieren die Aussagen in Bezug auf deren Detaillierungsgrad und der Ausführlichkeit. So existieren bspw. Sequenzen, in denen schlagwortartig auf den Fachinhalt verwiesen wird. Dies zeigt sich u. a. im folgenden Beispiel: *„bei dem schwereren Arbeitsblatt mit der Wirtschaft“* (F3_UNB2_13).

Daneben gibt es im Vergleich zum vorherigen Beispiel auch ausführliche Sequenzen, in welchen fachinhaltliche Aussagen ausgeführt werden. Dies zeigt das folgende Beispiel:

„Wie geht das jetzt mit so einem Ökosystem weiter, was gibt es für Lösungsansätze vielleicht ist das eigentlich irreversibel oder nicht und noch viel mehr Auswirkungen auf den Menschen hätten wir machen können. Ich hätte das gerne noch mit dem tropischen Regenwald verglichen, weil das eine andere Form von Bodenerosion war.“ (F4_UNB1_10)

Solche Aussagen spiegeln wiederholt (nicht) umgesetzte fachinhaltliche Erwartungen der Lehrkräfte wider.²⁴⁴

Hierbei beziehen sich angehende Geographielehrkräfte in ihrer Kommunikation über den stundenspezifischen Fachinhalt einerseits auf faktische Elemente dessen und andererseits auf Fachkonzepte. So reicht das Spektrum an Aussagen von der Darstellung detailreicher, konkreter geographischer Fakten wie: *„dass die mit der Vulkanhitze doch nicht irgendwelche*

²⁴³ Eine Ausnahme stellen wenige Sequenzen dar. So wird von F5_UNB2 bspw. die Unterrichtsreihe bzw. die Einbettung des UBs in diese aus fachwissenschaftlichem Blickwinkel beschrieben, von F1 wird auf den Folgeunterricht eingegangen.

²⁴⁴ Unterschiede zeigen sich hierbei, inwiefern eher allgemein auf fachinhaltliche Erwartungen geblickt wird oder auf mit Unterrichtsqualität in Verbindung stehende Aspekte wie z. B. fachliche Tiefe (SCHOLTEN ET AL. 2023) (Kap. 5.3).

Müllverbrennungsanlagen betreiben, sondern dass der Müll irgendwo rumliegt und höchstens vielleicht recycelt wird oder durch engagierte Touristen“ (F3_UNB2_18)“ bis hin zu Überlegungen zu abstrakteren, geographischen Fachkonzepten. Dies wird in der folgenden Sequenz, schlagwortartig ausführend, angedeutet:

„Ja zum Inhalt. Ja, das Schwerpunkt war das System und die Ökologie und der Prozess. Also ich habe absichtlich den Menschen oder die Auswirkungen auf den Menschen rausgelassen eigentlich, weil das habe ich da nicht gesehen.“ (F4_UNB1_17)

Hier werden grundlegende Begriffe geographischer Basiskonzepte wie „System“ und „Prozess“ als Systemkomponenten aufgegriffen (DGfG 2010; FÖGELE 2016). Inwiefern das schlagwortartig bezeichnete einen Bezug zu den geographischen Basiskonzepten besitzt, kann an dieser Stelle nicht mit Sicherheit erfasst werden, da keine explizite Erklärung dieser Begriffe im geographischen Kontext vorgenommen wird. Dies führt dazu, dass der genaue fachliche Bezug der Begriffe unklar bleibt, gleichzeitig deutet sich durch die Weiterführung („Auswirkungen“) ein literaturnahes Mensch-Umwelt-System-Verständnis an (vgl. FÖGELE 2016).²⁴⁵

Es fällt zudem auf, dass in einigen UNB kaum oder gar keine fachinhaltlichen Codierungen existieren. Dies bedeutet, dass entsprechende Fälle in Bezug auf den geplanten und gehaltenen Geographieunterricht über diesen abstrahiert bzw. allgemein kommunizieren, ohne fachwissenschaftliche Bezüge herzustellen. Ein Beispiel hierfür stellen die folgenden Sequenzen aus einem Statement von F6 dar:

„Also zum Ziel, zum Kernanliegen. Ich finde schon, dass das „erreicht“ wurde. Die Schüler haben auf jeden Fall Argumente genannt und auch Gründe warum sie sich dafür oder dagegen entschieden haben“ (F6_UNB2_13)

„Also es hat gut geklappt, dass es unterschiedliche Ergebnisse gab. Die konnte man ja auch gut vergleichen durch das Aufeinanderlegen.“ (F6_UNB2_18)

„Und als Alternativen habe ich noch aufgeschrieben ich weiß nicht @wie, aber@²⁴⁶ die Diskussion könnte ein bisschen ja inhaltlich ausdifferenzierter sein“ (F6_UNB2_22)

Neben dem Sprechen über den fachlichen Inhalt der Geographieunterrichtsstunden, wird sich in unterschiedlicher Ausführlichkeit überdies auf Raumbeispiele bezogen. Ein prägnantes und ausführliches Beispiel stellt die folgende Sequenz dar, in welcher sowohl eine thematische als auch

²⁴⁵ Bezüglich methodischer und datenbasierter Limitationen s. Kap. 4.5. Bezüglich des Einbezugs interpretativ-hermeneutischer Prinzipien s. Kap. 4.4.

²⁴⁶ @Lachend gesprochenes@ erfolgt wiederkehrend in Bezug auf Aspekte, in welchen sich angehende Lehrkräfte positionieren und/oder wie in der dargestellten Sequenz Unwissen verbalisieren.

räumliche Abstraktion thematisiert wird. So beobachtet F4 den Wechsel von einer idiographischen zu einer nomothetischen Ebene durch die Schüler*innen und bewertet diesen als gelungen („funktioniert“):

„Ich fand auch halt, dass das das war so das größte Problem in der Planung, oder so das, was ich als größtes Hindernis gesehen hatte, war die Frage, ob sie sich von dem Raumbeispiel lösen können, das hat eigentlich problemlos finde ich funktioniert, also es ging dann ja tatsächlich sehr wenig um Berlin. Weil das war auch, das hatten wir auch vorher als schwierig empfunden, die Trennung da, ob die es schaffen sich auf den tertiären Sektor zu beziehen und nicht nur warum es jetzt in Berlin ist. Und auch sowohl als auch vom inhaltlichen Beispiel, also es ging jetzt nicht nur um Start-up-Unternehmen, sondern es ging ja noch relativ schnell auch um den tertiären Sektor.“ (F4_UNB3_16)

Aussagen zum Fachinhalt erfolgen in den Statements überdies im Kontext der Begründung verschiedener didaktisch-methodischer Planungsentscheidungen. In Bezug auf solche Überlegungen thematisieren die angehenden Lehrkräfte wiederkehrend über die fachinhaltliche Themenauswahl und die didaktische Reduktion des Fachinhalts. Insbesondere in solchen Kontexten wird auch verweisend auf Unterrichtsprinzipien des Geographieunterrichts Bezug genommen (z. B. Aktualität, Problemorientierung, Lokalisierung, Vielperspektivität, Anschaulichkeit; FLATH 2012) bzw. didaktische Grundlagen (z. B. Exemplarität, Bildungsrelevanz; PROBST 2020; REINFRIED 2023) thematisiert. Ein Beispiel für die Inhaltsauswahl im Hinblick auf das Beispiel des UB zeigt sich in der folgenden Sequenz:

„Inhaltlich habe ich das Thema der Brandrodung im Regenwald gewählt, weil es ein aktuelles gesellschaftliches Problem ist mit ner großen Relevanz auch Richtung Klimawandel. Und eben dann ein aktuelles konkretes Beispiel für die Landnutzung in den Tropen darstellt (F5_UNB1_19)

F5 begründet in der dargestellten Sequenz die getroffene inhaltliche Entscheidung durch mehrere benannte fachbezogene Auswahlkriterien (Aktualität, fachliche Relevanz, räumliche Exemplarik), die an didaktische Analysefragen bildungstheoretischer Ansätze anschlussfähig sind (RINSCHDE 2020).

Die didaktische Reduktion wird vor allem angeführt, wenn es um stundespezifische Verbesserungen/Konsequenzen geht. Ein Beispiel, welches die didaktische Reduktion thematisiert, stellt das Folgende dar. Im vorherigen Statement wurde herausgestellt, dass ein Teil des Stundenziels nicht erfüllt wurde. In der dargelegten Sequenz wird die didaktische Reduktion als eine Auslassung bzw. Reduktion des Umfangs („nur Land oder nur Seeklima“) eingebracht. Dabei wird gedankenexperimentiell die hypothetische Folge einer solchen Entscheidung simuliert:

„Zu den Inhalten ja die Frage ist, hätte man das noch weiter reduzieren können. Man hätte es noch weiter reduzieren können, wenn man sich nur auf Land oder nur auf Seeklima beschränkt hätte, aber ich glaube dann wäre der Zusammenhang so in der gemäßigten Zone irgendwo nicht mehr da

gewesen. Und ich habe, wir haben auch zusammen überlegt, oder auch mit dem Erdkundekollegen, dass eigentlich diese Informationen, die wir hatten, da hätte man jetzt nicht noch was streichen können. Da bleibe ich auch, da würde ich auch dabeibleiben.“ (F4_UNB2_13)

F4 betont, dass eine weiterführende didaktische Reduktion zu einem Fehlen des fachlichen Kerns vor dem Hintergrund des Stundenziels geführt hätte. Dies deutet ein Spannungsverhältnis zwischen der didaktischen Reduktion und der Beibehaltung fachlicher Angemessenheit an. F4 argumentiert, dass die Beibehaltung der gewählten Inhalte notwendig war, um den übergeordneten Zusammenhang des Themas (hier: das Klima in der gemäßigten Zone) nicht zu verlieren. Auch in weiteren Kontexten wird die didaktische Reduktion als mögliche Konsequenz thematisiert. In einem weiteren Beispiel geht F3 ebenfalls auf die Thematik der Reduktion ein, allerdings unter einem anderen Gesichtspunkt:

„Ja, als Alternative könnte man noch mehr reduzieren, also nicht nur Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft, sondern vielleicht Wirtschaft und Gesellschaft zusammen tun. Viele Schüler hatten auch teilweise Probleme, das voneinander zu trennen. Allein schon bei der ersten Erarbeitung. Da voneinander zu trennen, deswegen könnte man das weiter reduzieren.“ (F3_UNB2_15)

Dabei zeigt sich, dass F3 Schwierigkeiten in der Trennung der Nachhaltigkeitsdimensionen bei „vielen“ Schüler*innen deutet („Probleme“). Diese Probleme grenzt er zeitlich ein („erste Erarbeitung“), allerdings führt er dies nicht weiter gegenstandsbezogen aus. Als Reaktion auf diese Lernschwierigkeit bei einem Teil der Gruppe wird die stärkere didaktische Reduktion als mögliche Konsequenz angeführt. Im Gegensatz zum ersten Beispiel wird Reduktion hier als Zusammenfassung interpretiert von der Sachlogik der Nachhaltigkeitsdimensionen ausgehend. Was mit den Lernenden außerhalb der Gruppe „vieler“ ist, bleibt an dieser Stelle offen. Weitere Lehrkräfte fokussieren verstärkter das Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Tiefe und Zugänglichkeit für die Schüler*innen (Kap. 5.3; Einzelfallanalyse).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die didaktische Reduktion wiederholt ein Thema ist, wobei sie in verschiedenen Kontexten unterschiedlich behandelt wird. Während F4 auf den fachlichen Gegenstand und dessen Zusammenhang fokussiert, betrachtet F3 die Reduktion im Hinblick auf die Lernschwierigkeiten der Schüler*innen. In weiteren Sequenzen wird auch verkürzt auf die Reduktion verwiesen (*„noch vereinfachen. vielleicht eine vierte Alternative anbieten.“ (F3_UNB1_9)*). Zudem existieren auch Sequenzen, in welchem der Fachinhalt des UBs im Kontext von Passung betrachtet wird. Dies stellt ein Teilaspekt des folgenden Kapitels dar.

Zeit

Aussagen über das zeitliche Unterrichtsgeschehen stellen eine weitere Kategorie in sämtlichen UNB der angehenden Geographielehrkräfte dar. Neben einer Thematisierung der zeitlichen Planung seitens der angehenden Geographielehrkraft wird auch die Lernzeit für Schüler*innen betrachtet.²⁴⁷

Hinsichtlich der zeitlichen Planungskomponenten blicken angehende Geographielehrkräfte auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen insbesondere auf die Umsetzung der zeitlichen Planung. Dies erfolgt insbesondere vor dem Hintergrund einer realistischen Einschätzung von Unterrichtszeit. Ein wiederkehrender Aspekt stellt die Frage nach der zeitlichen Passung der Unterrichtsphasen. Ein Beispiel stellt die folgende Sequenz dar:

„Von der Zeitvorgabe eigentlich würde ich sagen diese zehn Minuten für die erste Phase waren ganz gut eingeschätzt, für die zweite Phase hätte man deutlich mehr Zeit in Anspruch nehmen müssen oder geben müssen, weil die doch länger gedauert hatte als ich gedacht habe.“
(F1_UNB2_19)

Hier analysiert F1 die zeitliche Passung hier entlang der Phasierung der speziellen Unterrichtsstunde. Im Abgleich zwischen Planung („von der Zeitvorgabe“) und Durchführung („doch länger gedauert“) wird vor dem Hintergrund eingeplanter Arbeitszeit für die Schüler*innen eine Bewertung vorgenommen. Zu letzteren wird indirekt ein Bezug hergestellt. In anderen Fällen bleibt dieser Bezug aus. So liegt in der folgenden Sequenz der Fokus auf der Lehrkraft²⁴⁸, deren Fähigkeit und der daraus resultierenden Zufriedenheit auf Basis einer individuellen Bezugsnorm (bzw. vergleichend auf einer Verbesserung). Dabei wird herausgestellt:

„Ich fand mein Zeitmanagement ganz gut, das war jetzt in anderen Stunden auch schonmal bisschen schwieriger, deswegen fand ich das jetzt heute ja ganz schön, dass es irgendwie alles ganz gut geklappt hat und gepasst hat.“ (F2_UNB1_60)

Die Bewertung erfolgt im Beispiel auf einer allgemeineren Ebene (s. Kategorie Fähigkeiten) mit dem Fokus auf der Lehrkraft.

Andere Lehrkräfte gehen auch explizit auf die Schüler*innen ein und evaluieren, ob diese ausreichend Lernzeit hatten. Demnach steht in solchen Sequenzen die Frage im Vordergrund, ob die geplanten Zeiten für die Bearbeitung der Aufgaben und die Erarbeitung der Inhalte ausreichend waren. In einigen Fällen wird das Zeitmanagement sowohl lehrkräfte- als auch schülerseitig gemeinsam dargestellt. So stellt F6 dar:

²⁴⁷ Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Art der Einbringung. So unterscheiden sich diese (erneut) danach, ob der Fokus seitens der Lehrkraft und/ oder auf die tatsächliche Nutzung der Zeit durch die Schüler*innen (im Sinne eines time on task; MEHREN, MEHREN 2022) gelegt wird.

²⁴⁸ Hier deuten sich Herausforderungen bei der Trennschärfe erneut an. So steht einerseits thematisch die Zeit im Zentrum, andererseits liegt der Fokus auf den Fähigkeiten der angehenden Lehrkraft.

„Zum Timing: Ich habe alles so geschafft, wie ich es mir vorgenommen habe. Ich konnte sogar noch einen Rückbezug zur ersten Stunde herstellen, und das war positiv. Die Schüler hatten auch genug Arbeitszeit, einige waren ja sogar vorher schon fertig.“ (F6_UNB2_ST/20-21)

Überdies steht der durchgeführte Unterricht fallübergreifend aus einer zeitlichen Perspektive im Zentrum. Hierbei deuten angehende Geographielehrkräfte Zeit vor dem Hintergrund von Effizienz als knappe Ressource, welche es maximierend zu nutzen gilt (PRAETORIUS ET AL. 2020; MEHREN, MEHREN 2020, 2022). Dies zeigt sich darin, dass zeitliche Aspekte regelmäßig evaluiert werden und, insofern Knappheit festgestellt wurde, dargelegt wird, an welchen Stellen Zeit verloren ging. Exemplarisch dafür steht die folgende Sequenz:

„Die Zeit war schließlich ein bisschen knapp, bei mir immer der Feind mit der Zeit, man hätte beispielsweise mehr Zeit beim Einstieg einsparen können durch genauere Impulse, was jetzt für die Schüler wichtig ist, in Bezug auf Nachhaltigkeit. Man hätte auch die Nachhaltigkeitsebenen reduzieren können, sodass die Schüler nicht drei Spalten mit der Nachhaltigkeit ausfüllen, sondern nur zwei. Zum Beispiel Ökonomie und Ökosozioökologisch. °Die man auch so zusammentun kann. „So dass dann nur zwei eben gegenübergestellt werden und nicht drei. Wobei ne, sozioökonomisch nicht, sondern nur dann zum Beispiel ökonomisch und ökologisch gegenüberstellen.“ (F3_UNB3_16)

Überdies simulieren einige angehende Lehrkräfte wie im vorherigen Beispiel alternative Maßnahmen, um zeitliche Verluste zu vermeiden. Hierbei zeigen sich verschiedene Vorgehensweisen im Kontext der Zeitsparmaßnahmen. So führt F3 im vorherigen Beispiel eine fokussierte Gesprächsführung und Reduktion an, um Zeitverluste ökonomisch zu minimieren. Andere Lehrkräfte (wie F1 im Folgenden) fokussieren bspw. zeitliche Ausweitungen der Unterrichtsstunden. So zieht F1 die Konsequenz der Nutzung einer Unterrichtsmethode in Doppelstunden als Resultat von zeitlicher Knappheit:

*„Generell würde ich vom Timing her sagen, dass diese Art der Bearbeitung mehr Zeit beansprucht als nur eine Einzelstunde also **zumindest** um dann das abschließend nochmal die Leitfrage vielleicht nochmal wirklich zu beantworten und zu fixieren auf jeden Fall, dass die Schülerinnen und Schüler die noch im Heft haben und, dass man dann im Prinzip diesen Anwendungsteil noch macht.“ (F1_UNB3_24)*

Gleichzeitig wird der (limitierte) Zeitfaktor in Teilen auch gedankenexperimentell erweitert und exploriert, inwiefern eine zeitliche Erweiterung hypothetisch zu verbesserten Unterrichtsergebnissen geführt hätte. Damit eröffnen sich angehende Geographielehrkräfte erweiterte Perspektiven auf Grenzen und Potenziale (ihrer Planungs- und Durchführungshandlungen). Exemplarisch hierfür steht die folgende Sequenz:

„Die Zeiteinteilung fand ich grundsätzlich gut, es war aber auch nicht viel Spielraum, das war aber auch finde ich kein Stress. Ich weiß nicht, ob mehr Zeit geholfen hätte. Also zum Beispiel

in der Erarbeitung hätte sich glaube nicht viel geändert. Und auch bei dieser Zuordnung am Ende hätte meiner Meinung nach mehr Zeit zumindest erstmal so nicht geholfen, außer ich hätte nochmal einen neuen Impuls gegeben und gesagt „schaut euch das nochmal an einem Beispiel an“ oder nochmal eine konkrete Aufgabe formuliert zu dieser Einordnung.“
(F4_UNB3_21)

Konsequenzen

Konsequenzen werden von den angehenden Geographielehrkräften in den UNB eingebracht bzw. entwickelt und stellen damit zentrale Momente dar, die auf Verbesserungen ausgerichtet sind.

Hierbei gehen angehende Geographielehrkräfte einerseits auf Elemente, die sich verbessern sollen und damit auf den Gegenstand der Verbesserung ein, sowie andererseits auf Maßnahmen/Strategien, welche das Vorgehen bzw. den Weg der Verbesserung zentrieren. Zudem finden sich Unterschiede, inwiefern es sich um konkrete, situative Verbesserungen (d. h. solche für spezielle Situationen der Stunde handelt) oder verallgemeinerte, die von der konkreten Situation losgelöst sind. Im folgenden Beispiel werden genannte Aspekte vereint. So wird hier sowohl das Element der Verbesserung als auch die Maßnahme/ Strategie auf einer stundenspezifischen, situativen Ebene benannt. So stellt F1 heraus:

„Das hätte man natürlich auch alles noch stärker visualisieren können, mit dem Leerstand vor allem also da hätte man natürlich noch andere Medien nutzen können, vielleicht Luftbilder, oder irgendwie also mit dieser Medienauswahl hätte man vielleicht auch noch ein Diagramm reinbringen können, das könnte man auf jeden Fall beim nächsten Mal überlegen.“
(F1_UNB1_34)

Der Gegenstand der Verbesserung in diesem Beispiel ist die **Medienwahl** im Unterricht, die (fachbezogene) **Maßnahme zur Verbesserung** fokussiert sich auf die konkrete Umsetzung einer besseren Medienwahl (alternative Medien, insbesondere **Luftbilder** oder ein **Diagramm**).

Mit Blick auf solche Maßnahmen lassen sich Mikroadaptationen von Makroadaptationen unterscheiden. Mikroadaptationen beziehen sich auf kleinere, modifizierende Anpassungen im Unterricht (z. B. *eine bessere Erklärung vornehmen*), die von den angehenden Geographielehrkräften vorgeschlagen werden, um spezifische Elemente des Unterrichts gezielt zu verbessern. Diese Anpassungen sind oft retrospektiv und basieren auf unmittelbaren Beobachtungen bzw. Deutungen zum Unterricht wie im obigen Beispiel. Sie zielen darauf ab, einzelne konkrete Handlungsweisen und/oder Situationen zu verbessern, ohne dabei den gesamten Unterrichtsverlauf grundlegend zu verändern.

Hierbei gehen angehende Geographielehrkräfte einerseits auf hinzufügende, ergänzende Aspekte sowie andererseits auf Anpassungen ein, die minimierender (z. B. „weniger“) oder maximierender (z.

B. „mehr“) Ausprägung sind. Dies stellen Anpassungen dar, die an etwas bereits Bestehendem (z. B. Aktivitäten der Lehrkraft, Unterrichtselemente) ansetzen und dieses Bestehende intensivieren oder verringern.

So stellt F6 im folgenden Beispiel bezüglich der Materialgestaltung eine konkrete Maßnahme vor, um die Menge bzw. die Darstellungsform des Materials zu verringern:

„Ich könnte entweder nur einen Text nehmen oder nur eine Abbildung und dann hätten sich die Schüler damit intensiver auseinandersetzen können und wir wären dann am Ende vielleicht auf einer etwas tieferen Ebene gewesen und nicht mehr, nicht ganz so oberflächlich.“
(F6_UNB3_28)

Ein typisches Beispiel für eine maximierende Adaption zeigt sich im nachfolgenden Beispiel. F3 leitet aus einer Deutung eines „nicht ganz verstanden“-Habens von Schüler*innen ab:

„Vielleicht könnte man da in der Zukunft ein bisschen mehr Zeit auf die Erklärung der Arbeitsblätter verbringen, anwenden, so dass die Schüler die Aufgabe selber nochmal sich vergewissern.“ (F3_UNB3_12)

Der Vorschlag zielt auf eine Maximierung der Effektivität der Erklärung der Arbeitsblätter ab. Es wird vorgeschlagen, den bestehenden Prozess zu intensivieren, indem mehr Zeit für die Erklärung investiert wird.

Die Reichweite solcher Adaptionen reichen von „Abbruch-Varianten“, in denen angehende Geographielehrkräfte feststellen, dass etwas verbessert werden soll bzw. ein anderes Vorgehen empfehlenswert ist (z. B. *„beim nächsten Mal vielleicht nicht unbedingt durchzählen, sondern das irgendwie anders machen“*; F7_UNB1_14) bis zu sehr konkreten Detailvarianten. Bei Letzteren handelt es sich hierbei um sehr konkrete Handlungen, die einzelne Situationen oder Handlungen modifizieren. Typisch für diese Variante ist, dass jene einer immersiven Logik folgen, bei der die angehenden Geographielehrkräfte gedanklich in die spezifische Unterrichtssituation eintauchen und dabei detaillierte Verbesserungen vorschlagen. Dies zeigt das folgende Beispiel:

„Da voneinander zu trennen, deswegen könnte man das weiter reduzieren. Erläutere die Auswirkungen auf die Umwelt und auf die Wirtschaft in dem Fall.“ (F3_UNB2_15)

Im Gegensatz zu Mikroadaptationen stellen Makroadaptationen „Mutationen“ dar, das heißt größere strukturelle Veränderungen im Unterrichtsverlauf oder in den Vorgehensweisen. Hierbei handelt es sich um Adaptionen, welche sich auf den gesamten Unterrichtsverlauf oder Vorgehensweisen auswirken. Ein Beispiel für solch eine Makroadaptation stellt F4 heraus, der die Reihung und damit eine grundlegende Umstrukturierung vorsieht:

„Also ich hätte es eher so machen sollen, dass wir haben gesagt, wir hätten jetzt den sekundären Sektor gemacht, und wir machen heute den tertiären Sektor.“ (F4_UNB3_22)

Neben Adaptionen auf Basis vorheriger Analysen, bringen angehende Geographielehrkräfte auch neue Ansätze oder Inhalte ein. Diese sind „Add-on“-artig und zielen nicht (explizit) auf die Verbesserung ab, sondern stellen eher Erweiterungen dar. Diese Vorschläge beinhalten z. B. die Einführung völlig neuer Methoden oder Inhalte, die bisher nicht Teil des Unterrichts waren. Hier werden z. B. vereinzelt Planungsvarianten²⁴⁹ ausführlich beschrieben, wie das folgende Beispiel zeigt. So führt F7 an:

„Alternativen wären gewesen zum Beispiel zum Einstieg statt mit einem Zeitungsartikel mit einer fiktiven Geschichte zu arbeiten. Darüber habe ich auch nachgedacht. Habe mich dann aber dagegen entschieden, weil ich glaube, dass die Lerngruppe das nicht sehr ernst genommen hätte. Und die ja eigentlich auch relativ abstrakt bisher gearbeitet haben und das klappt eigentlich relativ gut. Dann statt einem Mystery hätte man auch eine andere Methode wählen können. Man hätte anhand von spezifischen Aufgaben, zum Beispiel nur mit den mit der Karte arbeiten können und weiteren Medien, und die dann auswerten ohne die dann direkt in Beziehung zu setzen beziehungsweise ohne so eine spezifische Leitfrage zu haben, die auf eine Situation angewendet werden °kann°.“ (F7_UNB2_23)

F7 versprachlicht retrospektiv mögliche alternative materielle und methodische Varianten. Hierzu wird als Vermutung („ich glaube“) unter Rekurs zur Reaktion der Lerngruppe begründet, weshalb die Entscheidung gegen die Variante fiel. Das Aufgreifen im Sinne der Darlegung eines konkreten Bezugs zum durchgeführten UB (z. B. im Sinne einer Beobachtung der Schüler*innen oder wie die eingesetzten Methoden tatsächlich im Unterricht gewirkt haben) bleibt aus.

Mit Blick auf die Inhalte der Verbesserung beziehen diese sich vielfach auf die Unterrichtsplanungsebene und hierbei insbesondere um die Methode/Material (s. vorheriger Abschnitt bspw. zur didaktischen Reduktion) sowie auf instruierende Handlungen der Lehrkraft (s. Folgeabschnitt zur Lehrkraft):

„Ich habe es aber wahrscheinlich auch ähm nicht gut genug erläutert ähm oder die einzelnen Komponenten hätte man noch vertiefter erläutern können.“ (F1_UNB2_20)

„Dann bei der Erarbeitung, hätte ich auf jeden Fall vielleicht deutlicher sagen müssen, wie ich das meinte mit dem Abzählen.“ (F7_UNB_Erweitert_14)

Unterrichtsverlauf

Unterrichtsphasen

Einzelne Unterrichtsphasen, wie beispielsweise der Unterrichtseinstieg, werden während der UNB ebenfalls thematisiert. Diese werden häufig schlagwortartig eingebracht. So führt F1 bspw. an:

²⁴⁹ Diese werden von angehenden Lehrkräften, wie das folgende Beispiel zeigt, als „Alternativen“ gedeutet. Streng genommen handelt es sich in der Auffassung der Verfasserin nicht um Alternativen im Sinne von Verbesserungen, sondern um erweiternde Varianten, die den ursprünglichen Plan ergänzen oder abändern. Dies könnte ein Hinweis auf einen Bias innerhalb der Statements sein, gleichzeitig kann hierüber keine explizite Aussage aufgrund der Datenbasis getroffen werden.

„Bei dem Einstieg generell, mit dem stummen Impuls hatte ich vorher mit der, mit der Klasse noch nicht gemacht [...]“ (F1_UNB2_1)

Charakteristisch für solche benennenden Sequenzen ist, dass spezifische Situationen innerhalb der Geographieunterrichtsstunde verortet und eingegrenzt werden. Während innerhalb der Unterrichtsphase erfolgende Situation auf stundenspezifischer Ebene ausgeführt werden, erfolgt zur angeteaserten Unterrichtsphase („Einstiege generell“) allgemein keine weiterführende Äußerung.

Solche benannten Unterrichtsphasen werden wiederholt global bewertet. Auffällig hieran ist, dass die angehenden Geographielehrkräfte wiederkehrend subsumierende Bewertungen vornehmen.²⁵⁰ Exemplarisch hierfür steht die folgende Aussage:

„Also der Einstieg hat, soweit ich das beurteilen kann, gut funktioniert.“ (F1_UNB1_22)

F4 bewertet einen Einstieg ebenfalls als gelungen, ergänzt jedoch:

„Der Einstieg hat auch gut geklappt, finde ich. Obwohl da interessante Wortmeldungen teilweise kamen.“ (F4_UNB2_22)

Konkretisierungen der thematischen Ausgestaltung bleiben dabei aus und spezifische Kriterien für die Bewertung werden nicht explizit genannt. Dies führt dazu, dass unklar bleibt, auf welchen Kriterien die Bewertungen basieren und was den Maßstab des „gut Funktionierens“ charakterisiert (z. B. thematische Hinführung, kognitive, motivationale Aktivierung, Performanz der Lehrkraft etc.).

Während der Unterrichtseinstieg und die Sicherungsphase wiederkehrend thematisiert und bewertet werden, bleibt die Erarbeitungsphase – in der die Schüler*innenaktivität im Vordergrund steht – in diesem Kontext weitgehend unerwähnt. Neben der isolierten Betrachtung einzelner Phasen wird gelegentlich auch die Vernetzung der Phasen betrachtet. Ein Beispiel hierfür liefert F7, welche die Gelenkstelle des Unterrichts („Übergang vom Einstieg“) als misslungen bewertet:

„Und der Übergang vom Einstieg in die Erarbeitung fand ich nicht ganz so schön, aber auch weil zu Beginn des Einstiegs nicht viel kam, aufgrund des Bildimpulses.“ (F2_UNB2_22)

So deutet F7, dass die Vernetzung der Phasen nicht optimal verlief, was sich negativ auf den Fluss der Stunde ausgewirkt haben könnte. Zusätzlich wird der Rückbezug auf den Stundenbeginn als ein weiteres Element der Phasenvernetzung thematisiert (u. a. F2, F3, F4, F6). Ein Beispiel für einen eher globalen Blick auf diese Vernetzung stellt das folgende dar:

„Ich glaube, dass es für die Schüler schön war, dass ich diesen Rahmen zum Einstieg nochmal gezogen habe mit den Fragen, die ich da an die Tafel geschrieben hatte.“ (F2_UNB1_61)

²⁵⁰ Bis auf wenige Ausnahmen (u. a. F7_1) ist dies insbesondere der Fall, wenn die Phasen positiv bewertet werden. Analog hierzu LEONHARD (2020).

Insgesamt deutet sich an, dass jene Rückbezüge im Zusammenhang mit dem Stundenverlauf wiederholt „eine runde Stunde“²⁵¹ ausmachen oder zu Enttäuschungen führen, insofern ein Nicht-Funktionieren vermerkt wird. So stellt F4 heraus: *„Aber, dass diese Einordnung dann am Ende trotzdem nicht geklappt hat, oder nicht gut geklappt hat, hat mich schon enttäuscht.“* (F4_UNB2_9). Neben Rückbezügen thematisieren angehende Geographielehrkräfte vereinzelt auch weitere Phasen wie Vertiefungen (z. B. F4, F5) oder Reflexionsphasen (z. B. F1).

Zusammenfassend bilden die Unterrichtsphasen einen Bezugspunkt sowie ein wiederkehrendes Bewertungselement der UNB. Allerdings bleibt die Bewertung wiederkehrend auf einer allgemeinen Ebene, ohne tiefere Analysen oder elaborierte Darstellungen, die spezifische Kriterien berücksichtigen.

Stundenknackpunkt/ Herausforderungen

Stundenknackpunkte stellen Aspekte innerhalb der Geographie-UB dar, die von den angehenden Geographielehrkräften als entscheidende Wendepunkte oder potenzielle Problemstellen wahrgenommen werden. In einigen UNB werden diese Stundenknackpunkte retrospektiv herausgearbeitet.²⁵²

Diese Knackpunkte werden dann als ausschlaggebend für das Gelingen oder Scheitern der geplanten Geographieunterrichtsstunde identifiziert. Ein Beispiel für einen solchen explizierten Stundenknackpunkt ist die retrospektive Analyse von F4 hinsichtlich seines Handelns in der Unterrichtsstunde als Lehrkraft. Dies wird in der folgenden Sequenz deutlich, die an nicht thematisierten fachinhaltlichen Elementen innerhalb der Unterrichtsstunde ansetzt. Hier wird ersichtlich, dass F4 Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement hatte, welche sich innerhalb bestimmter Unterrichtsphasen bemerkt machten. Dabei stellt F4 die Auswirkung auf Sicherung des Stundeninhalts als „größten Fehler“ explizit als situative Schwierigkeit heraus:

„Ja das waren so Dinge, die mir dann noch fehlten, die ich gerne noch gemacht hätte. Auch überhaupt diesen Zusammenhang von Natur und Mensch. Der wurde deutlich, aber anhand von einem Satz von mir und zwei Wortmeldungen. Ob das jetzt über die Ferien reicht glaube ich nicht. Ja. Das war mein größter Fehler würde ich sagen, oder die größte Schwierigkeit der Stunde.“
(F4_UNB1_10)

Die Lehrkraft bemerkt, dass eine „Sicherung aus einem Satz und zwei Wortmeldungen“ wahrscheinlich nicht ausreicht („glaube nicht“), um langfristiges Lernen zu gewährleisten.

²⁵¹ F3_UNB2_18.

²⁵² Herausfordernd an dieser Stelle ist deren Erfassung insofern, dass eine deutliche Formulierung erfolgen muss. Diese „Stundenknackpunkte“ differenzieren sich von allgemeinen „Herausforderungen“, die übergreifende Schwierigkeiten beschreiben, die sich über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken können. Während Stundenknackpunkte oft das Ergebnis spezifischer Ereignisse sind, können diese auch potenziell dazu beitragen, dass Herausforderungen deutlicher erkannt und benannt werden. Während einige Lehrkräfte bei der Herausarbeitung solcher sichtbaren Aspekte verbleiben, gehen andere auf auslösende Erkläransätze eigeninitiativ ein. Zum Vorgehen der Fälle s. genauer s. Kap. 5.3 zur Einzelfallanalyse.

Zusätzlich zu lehrkräftebezogenen Knackpunkten können Schüler*innenreaktionen in spezifischen Momenten (z. B. nicht antizipiertes Verhalten) auftreten, die ebenfalls als Stundenknackpunkte identifiziert werden. Ein Beispiel hierfür stellt das Folgende dar, in welcher die angehende Geographielehrkraft das hohe Vorwissen eines Schülers innerhalb der Einstiegsphase als wesentlich für den Verlauf herausstellt:

“Zum Teil, also ein Schüler K. hat eben dann schon sehr viel vorgegriffen, der wusste einfach schon sehr viel.” (F5_UNB2_30)

Ad hoc-Anpassungen

Angehende Geographielehrkräfte blicken ebenfalls auf spontane, unvorhergesehene Aspekte im durchgeführten Unterricht. Diesbezüglich thematisieren diese primär das situative Reagieren während des Unterrichts. So werden im Rahmen des Statements retrospektiv in Teilen ad hoc getroffene Entscheidungen und spontane Anpassungen thematisiert, die während des Unterrichts vorgenommen wurden.

Solche Anpassungen erfolgen, wenn Lehrkräfte während des Unterrichts auf unvorhergesehene Entwicklungen oder Herausforderungen reagieren (z. B. Zeitnot) und ihren ursprünglichen Plan entsprechend modifizieren. So stellt F7 in der folgenden Sequenz eine Abweichung von der Unterrichtsplanung vor dem Hintergrund des Beibehaltens von „Struktur“ heraus:

„Ja um noch so ein bisschen die Struktur beizubehalten, habe ich die Erarbeitung dann ab einem gewissen Punkt abgebrochen.“ (F7_UNB1_18)

Diese Anpassungen werden als sinnvoll bzw. notwendig dargestellt, um den Unterrichtsverlauf trotz Herausforderungen zu steuern. Im folgenden Beispiel wird diesbezüglich ein Verzicht auf ein Element des geplanten Unterrichts („Abschlussstatements“) beschrieben:

„Ich hab dann tatsächlich in der Stunde zum Beispiel auf diese Abschlussstatements verzichtet, dass sie dann jeder noch ein Abschlussstatement formulieren, weil das dann einfach überflüssig war fand ich, hab das dann eben signalisiert, dass die Moderatoren das dann beenden. Ja. Und das heißt es war dann einfach zu wenig Zeit für die Sicherung, dass die Schüler dann die Argumente nochmal in ihre Tabelle übernehmen, also das hat ja eigentlich nicht stattgefunden, ich hab das jetzt abfotografiert und schicke den Schülern das. Aber eigentlich war ja geplant, dass die Schüler sich das nochmal abschreiben in einer Tabelle und auf der Grundlage ihr eigenes Urteil begründet dann auch äußern. Das ist nicht so in der Form @passiert@.“ (F5_UNB1_23)

Im Gegensatz zur ersten Sequenz wird in der zweiten Sequenz elaboriert, wie im Unterricht mit der Abweichung umgegangen wurde. Diese Entscheidung wird weniger als notwendige Anpassung an die Situation, sondern eher als eine Kompromisslösung dargestellt.

Insgesamt werden diese Anpassungen oft im Hinblick darauf begründet, dass diese darauf abzielen, Ziele trotz der Herausforderungen zu erreichen. In einzelnen Fällen wird dabei mehr Wert auf die Begründung der Sinnhaftigkeit der Anpassung gelegt, während in anderen Fällen die Anpassung eher als unausweichlich und weniger optimal beschrieben wird. So legt F1 dar:

„Und im Verlaufsplan wollt ich eigentlich nochmal das Smartboard integrieren, habs dann aber doch nicht gemacht einfach aus Zeitgründen. Da wollt ich eigentlich die Sachen, die die Begründung von der Positionslinie. Die hätte ich ganz gerne irgendwie stichpunktartig nochmal aufgegriffen, aber das erschien mir alles ein bisschen zu viel, weil ich dann eher die Videoanalyse sichern wollte, °weil das einfach relevanter war in dem Kontext°, was ja einmal diese Medienkompetenz fördert und dann eben diese fachliche Kompetenz in Bezug auf Detroit.“ (F1_UNB1_37)

Diese Thematisierungen deuten an, dass die angehenden Geographielehrkräfte (zumindest retrospektiv) ein Bewusstsein für solche ad hoc Entscheidungen haben. Offen bleibt in entsprechenden Sequenzen, ob und wie diese ad hoc Anpassungen in Bezug zur eigenen Professionalisierung stehen. So wird bspw. keine explizite Auseinandersetzung mit den Auswirkungen dieser Entscheidungen auf die eigene Professionalisierung vorgenommen, da eine (explizite) Rückbindung an die eigene Person in der Gegenwart (LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023) ausbleibt. Die Lehrkräfte analysieren diese Entscheidungen folglich primär im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsstunde bezogen, nicht jedoch in Bezug auf ihre (langfristige) berufliche Entwicklung.

Lehrkraft

Angehende Geographielehrkräfte stellen in vielfältigen Kontexten Selbstbezüge her. Dabei thematisieren sich diese, entsprechend ihrer Doppelrolle in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (MERZYN 2021), einerseits als agierende Lehrkraft sowie andererseits in der Rolle als lernende Lehrkraft. Dabei beziehen sich die Selbstthematisierungen insgesamt auf verschiedene Dimensionen (subjektives Erleben, Handeln/Aktivitäten im Unterricht, verallgemeinerte Fähigkeiten und Herausforderungen, Beratungsanliegen, Entwicklungsfelder). Dies wird im Folgenden dargestellt.

Erleben

Angehende Geographielehrkräfte nehmen Selbstbeobachtungen vor. Hierbei nehmen diese ihr subjektives Erleben bzw. Erlebnisse in den Blick. So werden mit einer Blickrichtung in die Innenwelt verschiedene Aspekte beschrieben. Diese reichen von eher kognitiven Aspekten (z. B. konkrete Gedanken bis zusammenfassende Aussagen über Kognitionen) bis zu stärker affektiv-emotionalen Aspekten (z. B. Gefühle wie Verärgerung, Zufriedenheit oder Unsicherheit). Dabei unterscheiden sich Aussagen dadurch, inwiefern das Erleben im Sinne eines persönlichen Gesamteindrucks mit einer Art Breitwinklereinstellung auf die gesamte Unterrichtsstunde bezogen wird oder an spezifische

Unterrichtssituationen geknüpft ist. So stellt F2 im Folgenden das Erleben bezüglich der Unterrichtsstunde im Allgemeinen aus einem globalen Blickwinkel heraus:

„Generell bin ich relativ zufrieden mit der Stunde.“ (F2_UNB1_52)

Im Gegensatz dazu beziehen sich andere Aussagen auf engere Bereiche des Unterrichts. Ein Beispiel für eine Unterrichtssituation, in welcher retrospektiv ein „Blick nach Innen“ gerichtet wird zeigt das nachfolgende. Im illustrierenden Beispiel stellt F4 die Gedanken zur nicht planmäßig verlaufenden Umsetzung der Unterrichtsplanung zusammenfassend im Unterrichtsverlauf heraus:

„Also ich habe mir das während der Erarbeitung ein bisschen schöngeredet, dass ich immer dachte ich habe die Planung immer wieder angepasst. Also erst habe ich dieses äh Gesamtdarstellung in der Mitte, die habe ich relativ früh aufgegeben. Dann habe ich irgendwann beschlossen zwei Gruppen vorzustellen. Hatte ich auch schon zwei im Kopf.“ (F1_UNB1_10)

Solche Darstellungen erfolgen u. a., wenn Abweichungen von der ursprünglichen Planung erfolgen, und thematisieren Gedanken bzw. Entscheidungen, die durch die jeweilige Situation ausgelöst wurden oder in der Situation greifbar waren. In einem weiteren Beispiel beschreibt F7 retrospektiv ihr Erleben von Zeitnot. Dies wird als ein eher regelhaftes Muster („Hang dazu“) auf einer verallgemeinerten Ebene verbalisiert:

„Ich habe irgendwie einen Hang dazu, wenn ich merke, dass die Zeit nicht mehr reicht mir im Kopf einfach zu denken „Wie könnte ich das jetzt in einem Tafelbild schneller zusammenfassen?“ (F7_UNB1_58)

Neben diesen situationsspezifischen und eher regelhaften kognitiven Aspekten, wird zudem auf affektiv-emotionale Aspekte des Erlebens geblickt. F6 beschreibt beispielsweise allgemein eine Angst bezüglich des UB:

„Ich hatte halt im Vorhinein die Angst, dass ich die Stunde nicht füllen kann.“ (F6_UNB1_20)

Ein weiteres Beispiel für das affektiv-emotionale Erleben stellt die folgende Sequenz dar. Hier schildert F6 ein eher allgemeineres Unwohlsein („so diese Situationen“; „nicht so wohl fühle“), welches unmittelbar im Zusammenhang mit dem fehlenden Arbeitsbeginn der Schüler*innen verknüpft wird:

„Das sind so diese Situationen, wo ich mich nicht so wohl fühle ist, wenn ich zum Beispiel zu dem einen, die ganz vorne am Pult saßen, zehnmal hingehe und sage, fangt jetzt mal an zu arbeiten, fangt jetzt mal an zu arbeiten. Und die immer noch nicht anfangen zu arbeiten, dann weiß ich, also das sind so Punkte wo ich °nicht weiter weiß° und mir denke, ja was kann ich jetzt noch machen.“ (F6_UNB1_13)

Die Sequenz deutet an, wie affektiv-emotionales Erleben mit konkreten Handlungssituationen im Unterricht verknüpft ist (hier: Schüler*innen die der Arbeitsaufforderung der Lehrkraft nicht folgen).

Hierbei stellt F6 einen Gedanken des Unwissens heraus („nicht weiter weiß“), wobei dies in der Sequenz nicht explizit vertieft wird.

Insgesamt fungieren solche verbalisierten Erlebensaspekte allerdings wiederkehrend als Ausgangspunkt für weitergehende Reflexionen und Beratungen im Gespräch mit der Fachleitung (genauer Kap. 5.3). So wird das genannte Handlungsproblem und die damit verbundene Unsicherheit im Umgang mit Unterrichtsstörungen in der nachfolgenden Diskussion mit der Fachleitung aufgegriffen (F6_UNB1_30-86). Hierbei werden verschiedene Strategien entwickelt, um besser mit solchen Herausforderungen umzugehen.

Die dargestellte Verknüpfung von Erleben und Handeln deutet die Verbindung beider Ebenen miteinander an. Das Erleben bildet hier die Grundlage und geht einher mit der Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Schilderungen der angehenden Geographielehrkräfte, wenn diese auf ihr Handeln in spezifischen Unterrichtssituationen eingehen.

Handlung der angehenden Geographielehrkräfte

Neben dem Erleben thematisieren die angehenden Geographielehrkräfte auch ihr beobachtetes Handeln im Unterricht sowie in konkreten Unterrichtssituationen. Dabei wird der Blick einerseits auf das tatsächliche Handeln gerichtet sowie andererseits auf vergessene und unterlassene Handlungen. Insgesamt finden sich Aussagen zu unterschiedlichen Handlungen, welche mit verschiedenen Anforderungen der Lehrkräfte in Verbindung stehen.

Eine wiederkehrende Kategorie von Handlungen sind die instruktionsbezogenen Handlungen der Lehrkraft im Unterricht. Diese umfassen Handlungen, welche sich auf die Lernprozesse der Schüler*innen beziehen. Insgesamt treffen die angehenden Lehrkräfte Äußerungen bezüglich verschiedener Handlungen wie Erklärungen oder Erläuterungen, die sie im Verlauf der Unterrichtsstunde getätigt haben oder zu Gesprächshandlungen das Fragen stellen, Impulse setzen oder Anweisungen geben. Auch das Verbessern von Schüler*innenantworten wird dabei wiederkehrend thematisiert. Entsprechend handelt es sich um vielfältige Aussagen insbesondere aus dem Bereich der Gesprächsführung und Kommunikation der angehenden Geographielehrkräfte. Auf konkreter Ebene existieren hierzu vielfältige Beispiele. Diese Breite wird im Folgenden angedeutet. So führt F2 ein Beispiel an, in dem eine Erklärsequenz des Unterrichts thematisiert wird:

„Ich dann auch nochmal quasi diesen Unterschied zwischen dem Prozess und dem Endprodukt quasi versucht habe klar zu machen.“ (F2_UNB1_62)

Ein weiteres Beispiel für solch eine spezifische Einzelhandlung äußert F3, der beschreibt, wie er Schüler*innen zu Verständnisfragen in der Stunde anregt:

„Und dann halt fragt, ob es irgendwelche Fragen gibt darüber.“ (F3_UNB1_13)

Auf einer im Vergleich zum vorherigen Beispiel stärker verallgemeinerten Ebene liegt das folgende Beispiel:

„Beim Einstieg hatte ich da vielleicht noch konkreter leiten können, ich hätte auch direkt durch diese redundante Tabelle von Arbeitsblatt zwei, hätte ich auch direkt überspringen können und sagen schreibt das direkt in die große Tabelle ein.“ (F3_UNB2_17)

Neben den didaktischen Handlungen wird auch eine Vielzahl organisatorischer Aktivitäten thematisiert. Diese Handlungen beziehen sich auf die Strukturierung und den Ablauf des Unterrichts, wie beispielsweise das Verteilen von Materialien, das Einteilen von Gruppen oder das Erinnern an zeitliche Vorgaben. Ein Beispiel für eine solche organisatorische Handlung zeigt sich in der Aussage von F6: *„Denen hab ich noch die Sprinteraufgabe ja ausgeteilt“* (Transkript_F6_UNB2_21).

Ebenfalls wiederkehrend finden sich Aussagen zu disziplinbezogenen bzw. verhaltensregulatorischen Handlungen. Diese umfassen Handlungen wie das Ermahnen, das Auffordern zur Konzentration, oder das Nachhelfen zum Arbeitsstart. Diesbezüglich stellt F2 heraus:

„Bei manchen musste ich natürlich ein bisschen [zum Arbeitsstart; A. d. V.] nachhelfen“ (F2_UNB2_8)

Zusätzlich zu den tatsächlich vollzogenen Handlungen thematisieren die angehenden Geographielehrkräfte auch solche, die ursprünglich geplant, in der Durchführung jedoch vergessen wurden. So hält F6 fest:

„Zur Methode, ich habe vergessen die Hypothesen zu überprüfen, ist mir dann am Ende aufgefallen.“ (F6_UNB3_30)

Neben den eigentlichen Handlungen thematisieren angehende Geographielehrkräfte auch ihre Handlungsabsichten. Hierbei werden unterschiedliche Handlungen herausgestellt, welche zur Erreichung einer Absicht eingesetzt werden sollen bzw. wurden. Diese werden nicht immer verwirklicht. So formuliert F4:

„Ich habe mir dieses Mal vorgenommen die Erarbeitung nicht zu kürzen, sondern wenn dann die Sicherung.“ (F4_UNB2_18)

Fähigkeiten/ Kompetenzen

Angehende Geographielehrkräfte beachten neben ihrem unmittelbaren Handeln im Unterricht vereinzelt auch übergreifend Fähigkeiten, die sie in verschiedenen Unterrichtssituationen demonstrieren. Ein Beispiel hierfür ist die Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien, wie sie in der folgenden Aussage deutlich wird:

"Mediennutzung finde ich bei mir auch auf einem relativ guten Niveau. Ich fühle mich sehr sicher auch im Umgang mit meinem Tablet. Auch wenn das manchmal ein wenig rumzickt, aber davon lass ich mich eigentlich nicht aus der Ruhe bringen." (F7_UNB2_10)

So bewertet F7 ihre Fähigkeit, indem diese die Sicherheit und Gelassenheit im Umgang mit technologischen Hilfsmitteln beschreibt.

Entwicklungsbereich/ Beratungsanliegen

In den Statements thematisieren angehende Geographielehrkräfte (F1, F2, F4, F6) nicht nur das Lernverhalten der Schüler*innen, sondern auch ihre eigenen Lernprozesse und Entwicklungsfelder. Dies erfolgt in einer doppelten Hinsicht: Zum einen wird hierbei der aktuelle Stand der Fähigkeiten im Unterricht bewertet und herausgestellt, dass Entwicklungsbedarf besteht (statischer Blickwinkel = Ist-Zustand). Zum anderen formulieren diese Zielsetzungen für ihre berufliche Entwicklung (= Soll-Zustand). Diese werden teilweise mit der Thematisierung eines Beratungsanliegens verbunden.

Hierbei wird der identifizierte und angestrebte Entwicklungsbereich für das auf die Phase des Statements folgende Gespräch eingegrenzt und explizit zur Beratung in Bezug gesetzt. Inhaltlich beziehen sich diese Anliegen auf unterschiedliche Bereiche. So führt F6 als Reaktion auf wahrgenommene Unterschiede zwischen den Lernprodukten an:

„Und also die Ergebnisse sind, waren sehr unterschiedlich auf jeden Fall. Ja das wäre vielleicht direkt mal so ein Punkt, den ich dann @anmerken würde@ zum Besprechen mit sehr hoher Heterogenität in dem Kurs.“ (F6_UNB1_10)

Andere angehende Geographielehrkräfte führen ebenfalls Beratungsanliegen an. F4 elaboriert mehrere Beratungsanliegen und führt diese an verschiedenen Stellen des Statements aus:

„Ich habe auch schon eigentlich vorbereitet als Teil der Nachbesprechung, dass ich schlecht mit, schwierig umgehen kann mit falschen Lösungen der Schüler oder mit Problemen im Erarbeitungsprozess“ (F4_UNB1_19)

„Ja. Das wäre vielleicht direkt so ein, so eine Frage, so ein Schwerpunkt jetzt für das Nachgespräch, also wie man eine sichere Sicherung macht ohne, dass das auf so einen Lehrervortrag mit Suggestivfragen verkommt. Ich find das ging heute noch, oft ist das sogar so, dass ich immer wieder dann nachfragen muss und was machen die Wurzeln dann da im Boden. Ja so, also geht es dann. Das war heute noch in Ordnung. Vielleicht auch ein bisschen mehr mutiger bei der Arbeitsteilung, also, dass ich die da, denen das auch mal öfter zutraue, aber nicht im UB, noch nicht.“ (F4_UNB1_29-30)

Beide Aspekte beziehen sich auf Schwierigkeiten oder Herausforderungen, welche die angehende Geographielehrkraft bei der Durchführung bestimmter Aktivitäten oder im Umgang mit bestimmten Situationen im Unterricht erlebt. Allgemein werden solche Herausforderungen wiederkehrend durch Formulierungen wie „ich hab Schwierigkeiten mit“ oder „wie reagiert man auf“ gekennzeichnet.

Während F6 kursspezifisch ein Anliegen benennt („Heterogenität“), zeigt sich in dem dargestellten Abschnitt von F4 ein allgemeiner formuliertes Handlungsproblem, zu welchen eine vergleichende Betrachtungsart zu zurückliegenden Zeiträumen angedeutet wird. Beide Beispiele von F4 beziehen sich auf übergreifende Probleme, die sich über mehrere Stunden manifestieren („vorbereitet“, „ging heute noch“). Diese haben damit ein gewisses Maß an Verallgemeinerungsgrad. Daneben weisen die hier dargestellten Beispiele Unterschiede im Elaborationsgrad auf und stellen einen unterschiedlich expliziten Bezug zu eigenen Handlungen her.

Zusätzlich bewerten einzelne angehende Geographielehrkräfte ihren bisherigen Fortschritt hinsichtlich der Entwicklung (= veränderungsbezogener Blickwinkel). Dabei nehmen angehende Geographielehrkräfte einen expliziten Bezug zur vorherigen UNB vor. So führt F6 exemplarisch an:

„Und dann noch ein genereller Punkt, der ja vorher öfter angesprochen wird mit der Lautstärke, die fand ich heute gut aber ich glaube das liegt nicht an mir, sondern an der Klasse, weil die @generell sehr ruhig@ sind und äh, da finden kaum Zwischengespräche statt.“ (F6_UNB3_ST)

Schüler*innen

Neben der Lehrkraft selbst achten die angehenden Geographielehrkräfte auch auf die Schüler*innen. Die Äußerungen über Schüler*innen umfassen verschiedene Ebenen: Von der Fremdbeobachtung des Handelns bzw. der Aktivitäten dieser im Unterricht über Deutungen zu kognitiven und emotionalen Erlebensaspekten hin zu spezifischen Herausforderungen oder Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dabei zeigt sich wiederholt, dass die Schüler*innen teilweise unbestimmt aus einem kollektiven Blickwinkel (*die* Schüler*innen), z. T. gruppiert (bspw. entlang von Leistungsgruppierungen) oder individuell (Schüler*in X) betrachtet werden.

*Handlungen, Aktivitäten der Schüler*innen*

Es finden sich Aussagen vor, die sich auf beobachtetes Lern- bzw. Arbeitsverhalten beziehen. Charakteristisch hierfür sind Aussagen wie die Folgenden:

„Die haben auch diskutiert und gearbeitet. Und es gab jetzt irgendwie während der Erarbeitungsphase keine großen Partner, die sich irgendwie herausgenommen haben, soweit ich das erkennen konnte.“ (F6_UNB2_17)

„Die Schüler haben die Leitfrage entwickelt.“ (F3_UNB2_30)

„Vielleicht wäre es nötig gewesen, dass die Schüler nicht nur einen Lückentext bearbeiten, sondern das selbst aufzuschreiben.“ (F4_UNB2_19)

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung werden auch das Sozialverhalten bzw. die Disziplin der Schüler*innen thematisiert. Exemplarisch hierfür steht der folgende Ausschnitt:

„Genau und mir ist halt aufgefallen, dass zwischendurch auch so ein bisschen Unruhe war, dass die Schüler gequatscht haben.“ (F5_UNB1_24)

Überdies wird im Rahmen der Statements auf Aussagen von Schüler*innen eingegangen bzw. diese paraphrasierenden dargestellt. Dies illustrieren die folgenden Sequenzen:

*„Dass man auf die Idee von K. eingeht, dass man um Afrika herumfahren könnte.“
(F3_UNB1_14)*

*„Und dadurch, dass die Schüler das dann moderiert haben entstanden dann so Phrasen wie
"hm wir lassen die jetzt erstmal ausreden" haben dann nicht so direkt die Argumente nicht so
wirklich aufeinander bezogen irgendwie.“ (F5_UNB1_24)*

Ein wesentlicher Punkt, auf welchen die angehenden Geographielehrkräfte wiederkehrend achten (z. B. F1, F3, F5, F6), stellt die Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht dar. Hierbei wird auf die aktive Teilnahme am Unterricht geblickt. Regelmäßig wird hierbei eher situationsübergreifend auf die Beteiligung geachtet (statt bspw. in verschiedenen Unterrichtsphasen).²⁵³ Zudem erfolgt eine Einordnung regelmäßig mittels eines Maßstabs, welcher sich typischerweise als eine individuelle Bezugsnorm, die allerdings klassenbezogen ausgelegt wird, erfolgt.²⁵⁴ Das folgende Beispiel ist typisch für Einbringungen zur Beteiligung. Hierfür charakteristisch ist, dass eine Vergleichshandlung erfolgt und das Beteiligungsverhalten im Kontrast zum vorherigen Unterricht in der Lerngruppe eingeordnet wird. Ein typisches Beispiel hierfür ist:

„Die Beteiligung in der Klasse habe ich heute zwar ein bisschen stärker als @sonst@ erlebt, aber immer noch waren nicht genug Schüler aktiv. Also irgendwie hätte ich da noch irgendwas machen können, von dem ich noch nicht @genau weiß was@, um noch mehr Schüler zu beteiligen. Ich habe das durch die Murmelphasen versucht, damit die sich wenigstens untereinander austauschen, aber wenn es um Wortmeldungen geht, sind es halt echt immer die gleichen Personen, die sich da melden.“ (F6_UNB3_31)

²⁵³ Eine Ausnahme bietet z. B. F4_UNB2_15: „Ich fand den Einstieg super, da haben echt alle mitgemacht, außer die Mädchen, die bei mir eigentlich nie was sagen.“

²⁵⁴ Eine Ausnahme bietet F1, welcher kriterial vor dem Hintergrund von Anforderungsbereichen auf die Aktivität der Schüler*innen blickt (REINFRIED 2023); vgl. Kap. 5.3.

So merkt F6 bspw. an, dass die Schüler*innen im Vergleich aktiver am Unterricht beteiligt waren, allerdings wird gleichzeitig eine Begrenzung („nicht genug“) angedeutet. Diese Begrenzung wird dabei weniger hinsichtlich der Qualität, sondern eher über die Personen, die sich beteiligen, elaboriert („immer die gleiche“), die es gilt durch Aktivitäten zu beheben, die für breitere Aktivierung im „kleinen Rahmen“ sorgen („Murmelfasen“), allerdings (zumindest nicht expliziert) auf kognitive Aktivitäten eingeht (KLIEME, RAKOCZY 2008). Gleichzeitig wird die Aktivität am Unterricht schlagwortartig („Beteiligung“) gefasst, so dass nicht eindeutig ersichtlich wird, was hiermit exakt bezeichnet wird. Hierbei deuten die Kontextanalysen allerdings darauf hin, dass Beteiligung oder Aktivität zumindest bei einigen der angehenden Geographielehrkräfte eher eine breite (anstelle einer kognitiv tiefen) Aktivität impliziert (oder diese potenziell gleichgesetzt werden). Dies kann mittels der vorliegenden Datenbasis jedoch nicht eindeutig beantwortet werden.

Erleben

Neben der Beobachtung der Beteiligung und Handlungen von Schüler*innen, deuten Geographielehrkräfte auch Erlebensprozesse oder Erlebnisse jener. Dabei mentalisieren die angehenden Geographielehrkräfte sowohl affektiv-emotionale als auch kognitive Prozesse der Schüler*innen. Im affektiv-emotionalen Bereich blicken diese beispielsweise situativ auf stundenbezogene und übergreifende Aspekte wie Freude am Unterricht oder emotionale Hürden für die Schüler*innen, wie die folgenden beiden Beispiele verdeutlichen:

„Die Scheu vor der ganzen Klasse dann zu nehmen, weil einige Schüler dann vielleicht gut sind beim Bearbeiten der Arbeitsblätter, aber vielleicht nicht so gerne präsentieren wollen.“
(F3_UNB1_12)

„Und die wollen auch, die haben schon so ein bisschen Bock auch mir zu zeigen, was die eigentlich können.“ (F4_UNB1_32)

Voraussetzungen

Überdies wird aus einem stärker situationsübergreifenden Blickwinkel auf Voraussetzungen geblickt. Hierbei wird u. a. auf Vorlieben der Schüler*innen sowie leistungsbezogene Aspekte wie deren Fähigkeiten geachtet. Die Breite der konkreten Bereiche, die hierbei abgedeckt wird, deuten die nachfolgenden Beispiele an. Hierbei zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Spezifität („Minuszahlen“, „Textverständnis“) einerseits und den „Detaillierungsgrad“ auf Lernende andererseits:

„Aber von der Lerngruppe ist halt auch bekannt, @dass die sehr ungern diskutieren@.“
(F6_UNB2_22)

„Oder auch Minuszahlen sind bei den Schülern sehr @unbeliebt@.“ (F4_UNB2_17)

„Das ist, also das ist das riesige Problem lesen und schreiben Textverständnis.“ (F4_UNB1_21)

„Selbst die starken Schüler hatten noch Klärungsbedarf.“ (F3_UNB1_11)

Die Beispiele zeigen dabei erneut auf, dass die Voraussetzungen der Schüler*innen wiederkehrend global, d. h. mit Blick auf die gesamten Klasse, betrachtet werden. So wird in den Beispielen u. a. von der „Lerngruppe“ oder „den Schülern“ gesprochen. Gleichzeitig existieren auch gruppierende Ansätze. Dies wird durch das letzte der vier gezeigten Beispiele angedeutet („starke Schüler“).

Verstehen/ Schwierigkeiten

Zuletzt erfolgt wiederkehrend in den Äußerungen angehender Geographielehrkräfte ein Eingehen auf Verstehensprozesse und/oder Schwierigkeiten der Schüler*innen im Unterricht. Hier steht die Frage im Vordergrund, ob die Schüler*innen den Unterrichtsinhalten folgen konnten bzw. ob im Verlauf der Unterrichtsstunde Schwierigkeiten oder Missverständnisse aufkamen. Wiederkehrend werden Schwierigkeiten angesprochen (in der folgenden Sequenz eine Verwirrung). Hierbei wird deutlich, dass die angehenden Geographielehrkräfte jene Situationen identifizieren, in denen die Schüler*innen im Unterricht Herausforderungen erlebten und diese als Ausgangspunkt nutzen, um eigene Handlungsstrategien oder Planungsaktivitäten zu überdenken sowie den Unterricht entsprechend anzupassen. Dies zeigt sich in der folgenden Sequenz:

„Als Alternative würde ich auf jeden Fall sagen, also ich hatte den Anspruch das immer direkt in jeder Phase vom Einstieg bis zum über die Erarbeitung bis zum Schluss immer tertiären und sekundären Sektor zu vergleichen und das war im Nachhinein würde ich sagen falsch. [...] Also in meiner Planung kam mir das ganz charmant vor, aber das hat die dann glaube ich eher verwirrt. Und dann wurde das auch immer also ständig wurde sekundär und tertiär durcheinandergebracht, dann war nicht genau klar, vielleicht ob sich jetzt die Ordnungsaufgabe nur auf die oder die fokussiert.“ (F4_UNB3_22)

In der Sequenz deutet F4 die ursprünglich geplante Strukturierung als „falsch“, da diese nicht wie antizipiert funktionierte („kam mir charmant vor, aber“), sondern stattdessen für Verwirrung sorgte. Hier zeigt sich, dass F4 erkennt, dass ihre eigene Planung die Schüler*innen möglicherweise („glaube ich“) überfordert hat. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkraft in der Nachbesprechung beginnt, die Wirksamkeit ihrer Planungen in Bezug auf das Lernverständnis der Schüler*innen zu hinterfragen und daraus Schlüsse für die zukünftige Unterrichtsgestaltung zu ziehen. Analog hierzu verhält sich auch das zusätzliche Beispiel:

„Ja als Alternative könnte man noch mehr reduzieren, also nicht nur also nicht Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft, sondern vielleicht Wirtschaft und Gesellschaft zusammen tun. Viele Schüler hatten auch teilweise Probleme, das voneinander zu trennen. Allein schon bei der ersten Erarbeitung, da voneinander zu trennen.“ (F3_UNB2_15)

Insgesamt zeigen die Äußerungen auf, dass Schüler*innen durch die angehenden Geographielehrkräfte in verschiedenen Facetten (mit Blick auf Beteiligung, Motivation, kognitive und emotionale Prozesse oder das Arbeitsverhalten) betrachtet werden. Diese Aspekte werden genutzt, um den Erfolg des Unterrichts und der eigenen Lehrpraxis zu evaluieren und Ansätze für künftige Verbesserungen der Lehr- und Lernpraxis zu entwickeln. Hierbei zeigen sich Unterschiede auf Fallebene, welche in Kapitel 5.3 genauer betrachtet werden. Hierbei wird auch auf die Betrachtung der Schüler*innen als Kollektiv bzw. Klasse sowie ein Blickwinkel auf jene vor dem Hintergrund individueller Lernfortschritte geblickt, was die hier angerissene Vielschichtigkeit der Unterrichtsanalysen vertiefend verdeutlicht.

Aspekte von Qualitätsmerkmalen

Einige der angehenden Geographielehrkräfte greifen in der Betrachtung des Unterrichts explizit auf wissenschaftliche Konzepte, und dabei auf Unterrichtsqualitätsmerkmale bzw. einzelne Merkmale, die lernwirksamen Unterricht betreffen, zurück (KLIEME, RAKOCZY 2008; SCHOLTEN ET AL. 2023). Hierbei handelt es sich insgesamt um verschiedene Elemente. Charakteristisch für diese Einbringungen ist, dass jene nicht auf einer global-abstrakten Ebene (z. B. fachliche Strukturiertheit, gegenstandsbezogene Qualität; vgl. Kap. 2.3.2) erfolgen. Stattdessen werden spezifische Kriterien zentriert und diese unmittelbar auf den Unterricht bezogen.

Thematisch achten die angehenden Geographielehrkräfte auf unterschiedliche Kriterien. Ein Kriterium stellt bspw. die fachliche Richtigkeit dar. Auf diese verweist F3 im folgenden Beispiel und führt diesbezüglich an:

„Ich habe auf die fachliche Richtigkeit geachtet. Vor allem bei Aufgabe zwei. Dass man nicht einen Vergleich zieht, sondern nur bei der Beschreibung bleibt“ (F3_UNB2_31)²⁵⁵

Im Beispiel zeigt sich, dass das Kriterium der fachlichen Richtigkeit auf die Schüler*innen bezogen wird und nicht jene der Lehrkraft. Dies variiert. Zumeist stehen die Kriterien weiterhin nicht für sich im Zentrum (z. B. im Sinne von Klärungen), sondern werden primär angewendet und somit z. B. zur Einordnung der Unterrichtspraxis genutzt. So bewerten angehende Lehrkräfte bspw. ihre Tätigkeiten

²⁵⁵ Auf welche fachlichen Aspekte F3 exakt geachtet hat, wird nicht verbalisiert. Entsprechend lässt sich die Sequenz mehrdeutig und könnte auch auf ein Missverständnis hindeuten, was allerdings nicht eindeutig durch die Kurzsequenz belegt werden kann.

im Sinne der Vorwissensaktivierung: „die Aktivierung des Vorwissens der Schüler war gut“ (F3_UNB2_30). Das Vorwissen wird dabei auch wiederkehrend mit Blick auf die Schüler*innen betrachtet. So deutet F5 umschreibend: „Schüler K. hat eben dann schon sehr viel vorgegriffen, der wusste einfach schon sehr viel“ (F3_UNB2_30) und F1 explizit: „Ja das Vorwissen von den nordamerikanischen Städten, war ja, hat ich ja schon gesagt mit der ethnischen Segregation, Suburbanisierungstendenzen das kam glaub ich raus mit der Kriminalität“ (F1_UNB1_34).

Neben dem Vorwissen der Schüler*innen thematisieren die angehenden Geographielehrkräfte auch andere Kriterien, die für die Lernwirksamkeit des Geographieunterrichts von Bedeutung sind. Ein anschauliches Beispiel hierfür liefert F4 in einer diagnostischen Sequenz, in welcher dieser auf das Verständnis von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen der Schüler*innen unter Verweis auf Präkonzepte eingeht:

„Wobei man da ja auch gemerkt hat, dass also gerade wenn es so in diese naturwissenschaftlichen Zusammenhänge geht mit, wo dann Bio auf Chemie auf Physik auf Geographie trifft, das hat man ja an Momos Antwort finde ich ganz gut gemerkt von wegen Wasser aufladen und Temperatur abgeben, dass da viele richtige Schlüsse dabei sind. Bei vielen naja ich weiß jetzt nicht, ob es jetzt Falschvorstellungen sind, aber naturwissenschaftlich holpert es da ja oft noch.“ (F4_UNB2_19)

Ein weiteres Beispiel einer expliziten Thematisierung stellt die Herstellung von Transparenz dar. F1 stellt fest: „und die Leitfrage hätte auch die ganze Zeit angeworfen sein können, das war halt im Prinzip vielleicht dann nicht äh transparent genug“ (F1_UNB3_11). Auch F6 thematisiert Transparenz und setzt diese zu verschiedenen Handlungen ihrerseits im durchgeführten Unterricht in Bezug:

„Dann denke ich, dass ich eine Zieltransparenz herstellen konnte dadurch, dass ich über einmal über den Ablauf jeweils der Phase informiert habe und versucht habe darzustellen, wie genau wir vorgehen aber auch im Gesamtkontext über die Formulierung der Leitfrage, dass ich immer wieder gesagt habe „Wir wollen die Leitfrage beantworten und wir machen das jetzt, um die Frage zu beantworten.“, auch dadurch konnte, denke ich war den Schülern klar, wozu Sie jetzt das Ganze erarbeiten.“ (F6_UNB3_26)

Die expliziten Verweise zeigen kriteriale Einbringungen gewisser Qualitätsmerkmalsfacetten in der retrospektiven Betrachtung des eigenen Unterrichts. Wiederkehrend zentrieren die Äußerungen auf konkreter Ebene spezifische Handlungen im Unterricht. Überdies deuten sich „intuitiv-alltagssprachliche“ Bezüge (SCHMELZING ET AL. 2009) an, welche sich nicht eindeutig theoretischen Merkmalen zuordnen lassen und daher Teil der Einzelfallanalyse in Kap. 5.3 sind. Gemeinsam ist den kategorisierten Einbringungen, dass es sich hierbei wiederholt um verweisend-schlagwortartige

Bezüge handelt und diese somit vorwiegend benennender Art sind. Auffällig ist, dass es für die angehenden Geographielehrkräfte scheinbar offen erscheint, welche Facetten analog zu den vorherigen angesprochenen Aspekten, eingebracht werden. Gleichzeitig deuten sich intraindividuell allerdings wiederkehrende Kategorisierungen an. Diese mehrfachen Einbringungen theorienaher Aspekte liefert Hinweise auf individuelle Präferenzen oder Schwerpunkte auf Fallebene (z. B. F1 Vorwissen; F6 Transparenz).

Auch zeigen sich in den Beispielen erneut Unterschiede in der eher schüler*innen oder stärker lehrkraftbezogenen Fokussierung. Gewisse Aspekte, wie bspw. die fachliche Richtigkeit, werden dabei zwar fokussiert auf die Schüler*innen thematisiert, nicht jedoch eigeninitiiert lehrkräfteseitig in den Blick genommen.²⁵⁶ Diese werden in Teilen durch die Fachleitung im Rahmen der Vereinbarung der Gesprächsschwerpunkten eingebracht, wie der folgende Abschnitt zeigt.

5.2.2 Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten

Die Gesprächsschwerpunkte, die von den angehenden Geographielehrkräften in der Phase der Vereinbarung in die UNB eingebracht werden, sind vielfältig und zeigen eine thematische Spannweite. Dabei weisen diese einige gemeinsame Charakteristika (wie den Bezug zum Bereich der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung) sowie andere unterscheidende Merkmale auf. Hierbei handelt es sich um die folgenden Merkmale:

- **Anzahl an Schwerpunktthemen:** einer oder mehrere Gesprächsschwerpunkte
- **Fachbezogenheit der Themen:** Stundenzielformulierung vs. generische Aspekte wie Zeitmanagement
- **Stundenspezifität der Themen:** spezifische Aspekte zum Material vs. verallgemeinerte Aspekte wie z. B. ein als Herausforderung erlebter Umgang mit Unterrichtsstörungen
- **Ausführlichkeit:** Unterschiedliche Tiefen der Diskussion über die Themen
- **Modus der Einbringung:** als eigeninitiierte Weiterführung des Statements oder als Beratungsanfrage bzw. Fragen, die an die Fachleitung gerichtet werden

Im Folgenden wird die allgemeine Charakteristik sowie die thematische Ausrichtung der Gesprächsschwerpunkte näher betrachtet. Zudem erfolgt ein kurzer Exkurs zu den Themen, die von der Fachleitung als Gesprächsschwerpunkt eingebracht werden.²⁵⁷

²⁵⁶ S. Vereinbarung der Gesprächsschwerpunkte, in welcher die Fachleitung solche Einbringungen wie die fachliche Richtigkeit der Lehrkraft vornimmt.

²⁵⁷ Der Exkurs erfolgt, weil wie bereits in Kapitel 2.1.1.5 mit Blick auf „blinde Flecken“ der Selbstwahrnehmung (HELMKE, LENSKE 2013) und in Kapitel 2.3.3 zur Funktion des Gesprächs mit der Fachleitung herausgearbeitet, dies eine wesentliche Rolle für reflexiv-analytische Praxen spielt. Der Modus und die Art der Einbringung werden verstärkt in der in Kapitel 5.3 folgenden Einzelfallanalyse behandelt.

Thematische Breite an Gesprächsanlässen in UNB, die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen besprochen werden

Die konkrete Anzahl und die thematischen Bereiche der Gesprächsschwerpunkte sind hierbei je nach Person und UNB unterschiedlich. So finden sich im Material einzelne UNB, in welchen sich auf ein oder zwei für als zentral erlebte Aspekte fokussiert wird, während in anderen UNB eine breitere Palette an Themen angesprochen wird. Ein Beispiel für letzteres stellt die folgende Sequenz dar, in welcher verschiedene Themen durch F6 schlagwortartig benannt werden:

„Okay, Arbeitsverhalten, Schüler motivieren und Heterogenität, wenn keine Ergebnisse da sind, wie arbeitet man dann damit weiter.“ (F6_UNB1_25)

Das Beispiel illustriert bereits in Ansätzen, dass die Gesprächsschwerpunkte sowohl allgemein formulierte Unterrichtsfragen umfassen („Schüler motivieren“) als auch spezifische Aspekte bzw. Situationen der Unterrichtsgestaltung (Weiterarbeit bei fehlenden Ergebnissen).

Mit Blick auf die Lehrkräfte selbst stehen dabei u. a. Handlungsprobleme in Bezug zum Unterricht im Zentrum. Wiederkehrend greifen die angehenden Geographielehrkräfte hierfür spezifische Situationen aus dem Unterricht auf, bei deren Bewältigung diese eine Schwierigkeit erleben. Ein Beispiel hierfür stellt die folgende Sequenz dar. Hier stellt F3 eine fachbezogene Herausforderung im Kontext der problemorientierten Unterrichtsgestaltung heraus. So wird als Schwierigkeit verbalisiert in der Einstiegsphase des Unterrichts mit Schüler*innen eine geographische Frage („Hinführungsarbeitsfrage“) zu erarbeiten:

„Ich finde die Hinführungsarbeitsfrage immer, was heißt immer finde es schwierig. Ich finde es schwierig. Auch heute war die ja relativ, also ich habe schon naja, also es war schon mehr als ein Wink mit dem Zaunpfahl eigentlich, also ich habe ja gesagt wir schauen, ob die überhaupt, ob das sinnig ist und dann ist mir eingefallen, ich kann auch selber die Frage formulieren.“ (F3_UNB2_29)

Solche an Unterrichtssituationen gebundene Handlungsprobleme finden sich in Teilen wiederkehrend und betreffen dabei Bereiche der Unterrichtsqualität wie z. B. der zielorientierten Unterrichtsgestaltung oder Aspekte der Kompetenzorientierung wie dem Sichern von Lernergebnissen bzw. dem Schaffen von Performanzsituationen (SCHOLTEN ET AL. 2023). Daneben handelt es sich hierbei um eher generische Themen wie den Bereich der Klassenführung (z. B. mit Blick auf den reaktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen oder die störungspräventive Gestaltung von Phasenübergängen; KLIEME, RAKOCZY 2008). Vielfach sind die Themen der angehenden Lehrkräfte auch individueller Natur bzw. nicht wiederkehrend vorkommend wie z. B. die Neigung zur Lehrkräftezentrierung (F4) oder spezifische Situationen wie der Umgang mit einzelnen Schüler*innen mit hohem Vorwissen (F5), multiplen Verhaltensauffälligkeiten (F6), allgemeine Gestaltungsfragen zum Unterricht (F2) oder die Integration von Raumkonzepten (F1) (genauer Kap. 5.3).

Die beiden vorherigen Beispielsequenzen sowie die aufgezählten Beispiele zeigen überdies auf, dass es sich im Kontext der Vereinbarungen sowohl um stärker fachbezogene thematische Einbringungen (z. B. Hinführung zu geographischen Fragestellungen) bis zu eher generisch-fachunbezogenen Themen handelt (z. B. Arbeitsverhalten oder allgemeinen Motivationsstrategien).

Weitere tendenziell fachbezogene Themen, welche von den angehenden Geographielehrkräften als Gesprächsanlässe ausgewählt werden, stellen solche aus den methodischen und materialbezogenen Bereichen dar. Charakteristisch hierfür ist, dass diese vor dem Hintergrund eines spezifischen Aspekts thematisiert werden. So wird je nach Material der Unterrichtsstunde dieses z. B. hinsichtlich fachdidaktischer Handlungen wie der didaktischen Reduktion/ Rekonstruktion (z. B. F1, F4, F5), der fachlichen Fokussierung/ Schwerpunktsetzung thematisiert (z. B. F1, F5) oder Methoden vor dem Hintergrund ihrer Vor- und Nachteile (z. B. F4, F5) oder fachbezogener Potenziale (z. B. F6, F7) eingebracht. Vielfach stehen dabei Passungsfragen mit Blick auf die Zielstellung und/oder die Schüler*innen im Zentrum. Nicht als Gesprächsschwerpunkte angesprochen hingegen werden Aspekte aus einem fachwissenschaftlichen Blickwinkel, wie beispielsweise spezifische Fachinhalte oder tiefere Auseinandersetzungen mit den Unterrichtsthemen oder spezifische Kompetenzen auf verallgemeinerter Ebene.

Selbst- und Fremdwahrnehmung im Vergleich

Im Vergleich zwischen den Vereinbarungsschwerpunkten der angehenden Geographielehrkräfte und jenen der weiteren Akteur*innen fällt auf, dass diese Schwerpunktbereiche auf einem Kontinuum zwischen Übereinstimmung von Gesprächsvorschlägen (z. B. „*wäre auch das, was ich als einen Schwerpunkt gesehen habe*“)²⁵⁸ bis zu stärker abweichende Themenvorschlägen liegen (z. B. F2). Daneben existieren Übereinstimmungen bzw. Validierungen wahrgenommener Aspekte, welche allerdings vor dem Hintergrund unterschiedlicher Deutungen durch weitere Beteiligte der Gespräche konkretisiert werden (z. B. bei F2, F4) (genauer Kap. 5.3). Dabei werden tendenziell verallgemeinerte, fachdidaktische Schwerpunkte seitens der Fachleitung gesetzt, die im Zusammenhang mit Merkmalen von Unterrichtsqualität stehen (SCHOLTEN ET AL. 2023). Auffallend im Vergleich, der von den angehenden Geographielehrkräften eingebrachten Themenstellungen mit jenen der Fachleitung ist, dass insbesondere gewisse fachbezogene Aspekte wie z. B. Zielorientierung (z. B. F2, F3, F6, F7), Indikatoren zur Analyse des Stundenziels (F3), die Auswahl fachlicher Methoden (F6) oder die fachliche Richtigkeit der Lehrkraft (z. B. F3) nicht von den Lehrkräften selbst eingebracht werden. Hierzu werden im Folgenden aufgrund der Fülle des Materials ausgewählte Beispiele aufgezeigt, die wiederkehrend vorzufinden sind. Zudem erfolgt eine Vertiefung im Rahmen der Einzelfallanalyse.

²⁵⁸ Aussage der Fachleitung in F3_UNB1_75.

Während die Themen im vorherigen Abschnitt eher angerissen wurden, erfolgt im nachfolgenden Teil ein konkretisierender Einblick in die Breite der Gespräche.

5.2.3 Gesprächsphase

Die Gespräche zwischen den angehenden Geographielehrkräften und der Fachleitung sowie weiteren Beteiligten stehen in den überwiegenden Fällen im unmittelbaren Bezug zu den im vorherigen Abschnitt beschriebenen Vereinbarungen. Entsprechend unterscheidet sich die Fachbezogenheit der Einbringungen. Überdies zeigt sich, dass vereinzelt auch Themen zum Gegenstand werden, die scheinbar situativ im Gesprächsverlauf entstehen und im Rahmen der Vereinbarung nicht festgelegt wurden.

Einerseits werden innerhalb der Gespräche gewisse Themen angesprochen, z. B., indem Aspekte benannt werden, andererseits werden diese ausführlich thematisiert. Mit Blick auf ausführliche Themen handelt es sich u. a. um solche aus dem Bereich der effektiven Klassenführung oder fachlichen Strukturierung (TRAUTWEIN ET AL. 2018; SCHOLTEN ET AL. 2023). Diese stehen im Folgenden exemplarisch für die Breite der Gespräche und werden ausgeführt.

Ein typisches Thema für die Gespräche ist das der störungspräventiven Unterrichtsdurchführung. Diesbezüglich wird die Prävention von und Reaktion auf Unterrichtsstörungen wiederkehrend von angehenden Geographielehrkräften eigeninitiativ in die Gespräche eingebunden (F2, F3, F5, F6). Die hiermit einhergehende Erarbeitung von Handlungsstrategien illustriert ein Beispiel von F3 im Austausch mit den weiteren Beteiligten. Ausgehend von der Feststellung von F3, dass *„weil ja, also so bei meinem eigenen Unterricht, also das von der Uni [Prävention von Störungen; A. d. V.] klappt halt nicht immer“*²⁵⁹, werden Strategien auf die Frage und Soll-Wert Darstellung erarbeitet: *„Was man bei Unruhestörung [tun kann], dass sie selber ruhiger werden und nicht so da herumtiegern“*.²⁶⁰

FL: Und auch darauf hinweisen, auch das sie sich gestört fühlen, also Ich-Botschaften. Ich kann das nicht verstehen. Ich kann dem Gespräch nicht zuhören, oder XY versteht das nicht, also auch die Problematik immer deutlich machen.

P: Mir ist das zu laut. Nicht zu sagen, die K. kann nicht hören, sondern zu sagen, mir ist das zu laut.

F3: Ich möchte das ihr leise seid (F3_UNB1_110-112)

Die Sequenz zeigt, wie im gemeinsamen Austausch konkrete Mikroadaptationen bei bereits aufgetretenen Unterrichtsstörungen simuliert werden. Auch die Gestaltung von Phasenübergängen (z.

²⁵⁹ F3_UNB1_91.

²⁶⁰ F3_UNB1_107.

B. mit Blick auf die Bedeutung von Signalen zur Überleitung von Phasen) wird hierbei wiederkehrend thematisiert (F3, F6, F7).

Ebenfalls wiederholt spielt die zielorientierte Gestaltung von Unterricht eine Rolle. Diese wird teilweise durch die Fachleitung und teilweise durch die angehenden Geographielehrkräfte selbst eingebracht (F1, F2, F3, F6, F7). Die Breite der Thematisierungen reicht dabei einerseits von einer zielorientierten und zugespitzten Gestaltung des gesamten Unterrichts bis zu eingegrenzten Varianten wie bspw. der zielorientierten Durchführung einzelner Unterrichtsphasen.

Ein Beispiel, in welcher eine auf den Stundeninhalt fokussierte und auf das Ziel zugespitzte Unterrichtsgestaltung im Gesamten zum Thema wird, stellt das nachfolgende dar. So wird im Gespräch zwischen F7 und der Fachleitung deutlich, dass F7 Schwierigkeiten hat, den fachlichen Fokus einer Unterrichtsstunde zur Systemkompetenz klar herauszuarbeiten. Statt einer fachlich fokussierten Planung (z. B. entlang von fachlichen Prinzipien systemischer Art) erfolgt eine methodische Fokussierung (hier auf die Mysterymethode). Gepromptet nach den fachlichen Erwartungen vor dem Hintergrund des Stundenziels expliziert F7 diese.²⁶¹ Dabei wird die methodische Entscheidung begründet:

„Ich denke mal das Problem was ich auch damit hatte war, weil ich mich auch ein bisschen an dem Mystery festgebissen hatte und ich das in der Uni immer mit so einer ähnlichen Fragestellung gemacht habe.“ (F7_UNB1_78)

Hiermit wird angedeutet, dass die Vorliebe bzw. universitäre Erfahrung scheinbar prägend war, so dass sich stark auf diese Methode konzentriert wurde („festgebissen“). Es erfolgte eine Fokussierung entlang universitärer Vorgehensweisen, ohne die Zielstellung der Geographiestunde sowie die spezifischen Bedingungen im stundenbezogenen und schulischen Kontext zu berücksichtigen („in der Uni so gemacht“). Hierauf basierend erfolgt eine zusammenfassende Erläuterung der Fachleitung, welche die Notwendigkeit betont, von einem klaren fachlichen Ziel ausgehend zu planen:

FL: [...] also die Frage ist ja, es sind einfach sehr sehr viele Informationen zu dem (F7: mhm) Teilbereich [im Material, A. d. V.], also wirklich sich immer zu merken, was ist jetzt der fachliche Kern, der auf jeden Fall mit hinein muss (F7: mhm) an dieser Stelle und dann glaube ich können Sie auch entscheiden was muss rein, also vielleicht wäre das eine Strategie einfach, wenn Sie jetzt, jetzt sind wir schon ein bisschen bei den Zielsetzungen, dass man einfach guckt, dass Sie wirklich sich ganz am Anfang wirklich fachlich überlegen was sollen die jetzt wirklich nennen, also sozusagen @Ihr Tafelbild als@ erstes sich sozusagen aufschreiben (F7: mhm) auch wenn

²⁶¹ So promptet die Fachleitung „Wenn wir jetzt wirklich mal auf das Inhaltliche gucken, da sind wir eigentlich wieder so bei dem Fachlichen so. Welche inhaltlichen Aspekte wollen Sie durch die Materialien abgedeckt haben, also was muss inhaltlich sozusagen alles drin sein, damit die Stunde für Sie das Thema vollständig erfüllt ist und das Kernanliegen erreicht ist?“ Dieser geographische Fokus des Materials wird im Gespräch angeleitet herausgearbeitet.

es später keines ist und dann zu überlegen, okay von diesem kleinen Kern ausgehend, was für Materialien kann ich jetzt machen, die das sozusagen abbilden (F7: mhm) und wirklich dann davon ausgehend die Materialien im Prinzip auszuwählen [...] das noch stärker für sich klar haben, also was wollen Sie jetzt wirklich da als fachlichen Fokus haben, was soll da am Ende (F7: mhm) stehen und davon ausgehend wirklich alles planen sozusagen (F7: mhm) und die Methode, ob Mystery oder nicht ist erst einmal egal, entscheidend ist was soll am Ende wirklich da stehen und das (F7: mhm) ist der rote Faden für die ganze Planung und ich glaube daran liegt das dann so ein bisschen.“

F7: *Es ist hilfreich aber ich, ja ich muss einfach üben mich da auf weniger zu fokussieren oder so, weil das habe ich auch versucht@ aber das ist zu viel.*

Insgesamt handelt es sich um eine eher instruktionale Sequenz, in welcher ein konkreter Vorschlag zum Vorgehen gemacht wird. F7 erkennt dies an („ist hilfreich“) und hält benennend abschließend auf einer Makroebene als Ziel für ihre Entwicklung fest, dass Übungsbedarf hinsichtlich der Zielorientierung besteht.

Während sich das vorherige Beispiel auf die Unterrichtsplanung bezieht, wird im Folgenden auf die zielorientierte Umsetzung von einzelnen Unterrichtsphasen im Unterrichtsprozess eingegangen. In der exemplarischen Sequenz ist die Durchführung einer Sicherungsphase, in welcher F3 anstelle des fachlichen Lernziels (hier die Erarbeitung der Orientierung im Gradnetz) den Stundenkontext (anhand von Routen von Seefahrern) während der Sicherungsphase bespricht. Nach einem Prompt durch die Fachleitung, welche auf eine Beobachtung im Unterricht lenkt, beschreibt F3 „*dass die [Schüler*innen], die Route vom Seefahrer eingetragen haben, dass Ergebnis und nicht wie die es jetzt gemacht haben*“. Im gemeinsamen Gespräch wird deutlich, dass F3 die Phase zwar mit einer zielorientierten Handlungsabsicht geplant hatte, die Durchführung hingegen nicht darauf ausrichtete. So stellt F3 nach dem Prompt durch die Fachleitung auf der stundenspezifischen Ebene heraus:

„Da wäre jetzt die Sicherung, die Präsentationsphase eher also das hat nicht zum Ziel gepasst eigentlich [...] Genau. Da hat keiner irgendwie gesagt, ne lass uns irgendwie bei 40 Grad westlich sein, oder so. Sondern naja ja genau. Und das war jetzt joa, nicht zielgerichtet. Das Ganze“ (F3_UNB1_170-176)

Insgesamt zeigt die Sequenz, dass F3 nachträglich erkennt, dass die Sicherungsphase nicht effektiv war, um das geplante Lernziel zu sichern. Ein weiteres Explorieren erfolgt im Rahmen dieser Sequenz nicht, wird allerdings im Bereich der Phase des Entwicklungsziels erneut aufgegriffen (s. Kapitel im Anschluss). Stattdessen wird an dieser Stelle durch die Fachleitung die Relevanz betont.

Insgesamt zeigen die Gespräche eine hohe Vielfalt. Dabei folgen diese auf abstrahierter Ebene tendenziell zwei grundlegenden Mustern (Tab. 7), welche in Teilen ineinander übergehen.

Tabelle 7 Muster in den UNB

Stundenspezifische Probleme	Allgemeinere Handlungsprobleme
Analyse spezifischer Aspekte (insbesondere Probleme), die während der Unterrichtsstunde aufgetreten sind	Wiederkehrende Herausforderungen, wie Classroom Management oder der Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler*innen.
Beispiel: • Rekonstruktion von Herausforderungen und darauf basierende Optimierung bspw. von Unterrichtsmaterial (z. B. Mystery-Kärtchen, Aufgabenstellungen)	Beispiel: • Zielorientierte Unterrichtsgestaltung • Prävention von/ Reaktion auf Unterrichtsstörungen

Zum einen thematisieren die Gespräche eher allgemeinere Handlungsschwierigkeiten von Lehrkräften, die wiederkehrend im Unterricht auftreten, etwa aus dem Bereich der fachlichen Strukturierung des Unterrichts oder der effektiven Klassenführung (SCHOLTEN ET AL. 2023). Zum anderen werden spezifische Aspekte (z. B. vor dem Hintergrund der Lerngruppe) analysiert. Hierbei wird die Symptomatik oder die Ursache eines Problems in unterschiedlichem Detaillierungsgrad sowie unterschiedlich weit abstrahiert sowie Ansätze die Stunde zu optimieren. Ein typisches Beispiel hierfür stellt die Untersuchung von Zeitproblemen im Unterricht dar. Diesbezüglich wird analysiert, warum der Unterrichtsverlauf durch Zeitnot geprägt war und das Material in den Blick genommen. Ein Beispiel hierfür stellt die Sequenz von F5 dar:

F5: *Ja, das hätte ja, das fiel mir eben schwer, wenn man so, @man ist ja selber begeistert von dem was man da zusammensucht@ aber wahrscheinlich ja wahrscheinlich, also es gab auch schon zum Teil so Doppelungen oder vielleicht auch Informationen, die man hätte herauslassen können. Aber es ist, ich hatte dann halt bei jeder Karte quasi dann auch immer so einen Aspekt der dann nochmal anders oder doch nochmal ein bisschen neu oder deshalb fiel mir das halt schwer im Vorfeld das noch weiter zu reduzieren.*

FL: *Vielleicht können wir nochmal zurückgehen in die Planung, dass Sie nochmal ganz kurz erklären nach welchen Kriterien haben Sie jetzt die Kärtchen erstellt, das fände ich nochmal ganz spannend, also wie sind Sie jetzt vorgegangen sozusagen.*

F5: *Also ich habe tatsächlich habe ich mich erst an einem lebendigen Diagramm was es ja schon gibt zu Gentrification orientiert, beziehungsweise ich habe das in der einen Praxis Geographie ja gesehen, da war es aber so, dass die Karte aber sehr auf das Modell nur so beschrieben wurden. Ich hatte, also meiner Meinung nach relativ viel auch schon wirklich eher rechts in dem*

Bereich aber ich habe das dann auch so gelassen, also ich meine das passte dann ganz gut und aber jetzt ein Foto, ich hatte auch überlegt ein Foto von der Anfangszeit noch zu machen aber das wäre halt auch jetzt sehr einfach gewesen, wenn man nur sieht das heruntergekommene Viertel, hätte man natürlich machen können, wie es früher aussah, schwarz-weiß oder so, gibt ja immer viele Varianten aber das stand für mich jetzt nicht so im Fokus und da habe ich ja schon reduziert, dass ich nicht diese geschichtliche Dimension da noch viel mehr hineingemacht habe mit dem Mauer und noch mehr mit politisch Oppositionellen, das habe ich auch extra jetzt schon reduziert. (F5_UNB2_130-133)

Neben der stundenspezifischen Besprechung entlang des Stundenthemas enthält die Sequenz auch allgemeine Anteile. Während von der Fachleitung auf einer verallgemeinerten Ebene nach Kriterien gefragt wird, antwortet F5 auf einer konkreten Ebene.

Insgesamt wird die didaktische Reduktion regelmäßig herausgestellt (vgl. FISCHER 2021). In den Aussagen angehender Geographielehrkräfte schildern diese wie im obigen Beispiel auch eigene Herausforderungen, die mit der Reduktion einhergehen. Neben der dargestellten Begeisterung für eine Thematik verbalisieren die Geographielehrkräfte weiterhin eigene Herausforderungen mit der Komplexität und Vernetzung des Stundeninhalts umzugehen (z. B. F2_UNB2) bis zum „Widerstand“ die Komplexität herunterzubrechen (F1_UNB2). Auch die Schwierigkeit passendes geeignetes Material zu finden, wird benannt (ebd.). Charakteristisch ist allerdings, dass diese Anlässe weniger im Sinne des reflexiven Potenzials im engen Sinne fungieren, sondern im Kontext von Materialoptimierungen auf den Gegenstand des Unterrichts zurückgeführt werden.

Wiederholt ist den Sequenzen des Gesprächs gemeinsam, dass angeleitet bis autonom jeweils konkrete Strategien für eine Handlungsproblematik erarbeitet werden. Ein Beispiel hierfür zeigt die Sequenz einer angehenden Geographielehrkraft, welche eine Herausforderung hinsichtlich einer realistischen zeitlichen Planung spezifisch und allgemein herausstellt: *„dieses Mal habe ich es eindeutig übertrieben @das habe ich auch gemerkt@ dann der ist irgendwie noch ein bisschen konfus, ich habe Schwierigkeiten beim Antizipieren, in Bezug auf Arbeitsaufträge und Materialverteilung [...]“*. Die Fachleitung (FL) greift diesen Punkt auf:

FL: *Was würden Sie jetzt schätzen, wie lange brauchen die Schüler um diese Aufgabe eben zu bearbeiten?*

F7: *Wahrscheinlich zehn Minuten. Also wahrscheinlich hätte das schon alleine gereicht oder so und da kam ja noch mehr hinter. Man unterschätzt immer, wenn man natürlich so eine*

physische Karte schon tausend Mal gesehen hat, wie viel da eigentlich drauf ist und wie überfordernd das vielleicht für jemanden im Alter von zwölf sein könnte. [...]

FL: *Genau, also weil da ganz viele Informationen enthalten sind, ja und diese Teilschritte, die Sie gemacht haben finde ich eigentlich sehr schön aber die müssen natürlich auch erst einmal wieder abgearbeitet werden [...] Und das ist einfach viel zu viel was die da (F7: mhm) leisten müssen. Also erst einmal das machen, sich hinsetzen und überlegen „Wie lange dauert das jetzt immer?“. Was könnte Ihnen noch helfen so die Zeit noch richtig einzuschätzen?*

F7: *Die Aufgaben selber zu machen und dann immer was dazurechnen. (F7_UNB1_85-90)*

F7 führt in der Sequenz an, dass diese das eigene Kartenverständnis bzw. die Vertrautheit, durch häufige Interaktion mit komplexen Karten, auf die Schüler*innen projiziert hat und stellt deutlich eine Unterschätzung dessen heraus. Dieser Aspekt wird in der Sequenz weniger elaboriert durch F7, stattdessen werden praktische Lösungen zur Bewältigung der Situation fokussiert. So werden konkrete Strategien zur Zeiteinschätzung erarbeitet, was innerhalb der obigen Darstellung bereits angedeutet ist („Aufgaben selber zu machen“). Damit wird zunächst das eigene Handeln in den Blick genommen und der Handlungsspielraum erweitert, indem sinnbildlich ein mehr oder weniger breit aufgestellter Werkzeugkoffer an Handlungsstrategien entwickelt wird. Analoge Sequenzen stellen themenübergreifend ein Charakteristikum für unterschiedlichste Bereiche der UNB dar. So werden bspw. Strategien zur Prävention von bzw. Reaktion auf Störungen erarbeitet (z. B. F3, F5) oder fachlich fokussierten Materialerstellung (z. B. F5, F7).

Neben solchen angeleiteten Sequenzen wie der vorherigen existieren auch eigeninitiierte, in welchen generalisierte Konsequenzen zur professionellen Weiterentwicklung der Lehrkraft beitragen. So erkennt F5 ausgehend vom negativen Erleben einer Unterrichtsstörung im UB eine Notwendigkeit ihr Auftreten zu verändern („erstmal strenger auftreten“) und hält abschließend eigenständig fest:

„Ich glaub ich muss das halt doch wirklich nochmal deutlich machen, dass ich das auch langfristig erwarte, dass da wirklich Ruhe herrscht, weils mich einfach unheimlich stört, wenn da die ganze Zeit gequatscht wird. Also manche stört das vielleicht nicht, aber mich stört das unheimlich, ich muss mich ja auch noch @richtig konzentrieren@ und ich hab auch den Schülern nochmal gesagt heute, dass wenn sie mit ner Aufgabe fertig sind, dass sie dann leise sein sollen und sich bei mir melden, dass sie fertig sind ne? Und dann nicht anfangen zu quatschen oder so. Ähm @Mal schauen@ wie das in Zukunft klappt, also da glaube ich muss ich tatsächlich noch so nen bisschen erstmal nochmal strenger auftreten und dann erst im Nachhinein nen bisschen freundlicher werden @wieder@. Also ja man verliert ja nicht komplett

die Freundlichkeit, aber ich glaube, dass ich da tatsächlich doch nochmal eine andere Seite an mir zeigen muss, aber das es einfach erleichtert im Alltag glaub ich oder.“

Weiterhin werden z. T. auch von der Fachleitung und weiteren Akteur*innen Themen angesprochen (vgl. Vereinbarungsphase). So bringt die Fachleitung exemplarisch die von F3 im Statement genannten Indikatoren bzw. die Analyse der Zielerreichung auf einer Metaebene an. Gepromptet auf die Frage nach Beobachtungen führt F3 aus:

F3: Also, ist halt unklar, also und mir fehlt jetzt auch den Rückbezug auf diesen Text am Anfang und auf die Fragen die sie hatten. Wenn man jetzt nochmal auf diese Frage eingeht, die ja, dann ging, die ja auch ziemlich ja viele verschiedene Aspekte angesprochen haben. Da hätte man vielleicht noch mehr erkennen können, ob das denn erreicht worden ist.“

*FL: Die Frage wäre ob man das eben alternativ noch in der Gruppenarbeit anders machen könnte, also um dem vorzubeugen, dass die das eben einfach nur **abschreiben**. Weil die Schwierigkeit ist jetzt auch so ein bisschen, also die haben ja im Prinzip, also das war ja so eine Kurzform sozusagen könnte man sagen, also das war jetzt kein Gruppenpuzzle in dem Sinne, dass sie nochmal eine Kontrolle hatten, das heißt die Schüler haben jetzt das erarbeitet, arbeitsteilig, haben sich das vorgestellt, aber es hat keiner kontrolliert, inwiefern das jetzt richtig ist an der Stelle, und das übertragen (F3_UNB2_73f).*

F3 betont in der Sequenz eine Unklarheit hinsichtlich der Erfassung des Lernertrags und sieht den fehlenden Rückbezug auf den Unterrichtseinstieg sowie auf die von den Schüler*innen gestellten Fragen als zentrale Herausforderung. Diese Aussage verdeutlicht zusammenfassend, dass der Rückbezug auf den Einstieg und die Schüler*innenfragen als Performanzsituation essenziell für die angehende Geographielehrkraft ist, um den Lernertrag zu erfassen. Hier zeigt sich, dass F3 eigenständig eine Problematisierung vornimmt, allerdings nicht weiter ausführt. Nach einer Pause erläutert die Fachleitung an dieser Stelle Ansatzpunkte.

Sonstige Themen

Vereinzelt behandeln die UNB auch Themen, welche mit dem geplanten und durchgeführten Geographieunterricht nicht unmittelbar in Verbindung stehen.²⁶² Solche Aspekte außerhalb des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens beinhalten Themen wie die Einbindung der angehenden Geographielehrkräfte in das schulische Umfeld sowie das kollegiale Verhältnis (F6_UNB1).

²⁶² Allerdings existieren regelmäßig vorkommende als „Off-Topic“ codierte Sequenzen. Diese umfassen beispielsweise einen Austausch über die Verpflegung während der UNB oder Störsituationen (wenn äußere Einflüsse den inhaltlichen Austausch unterbrechen). Diese ergänzen die UNB somit nicht unmittelbar inhaltlich. Aufgrund ihrer Individualität werden diese Themen in der vorliegenden Studie nicht weiter vertieft.

Am Rande erfolgt auch in einzelnen UNB ein Kommunizieren über weitere Elemente der zweiten Phase wie Hospitationen (z. B. Beobachtungen von Charakteristika bei Mentor*innen; F4_UNB1) oder das Fachseminar (z. B. Aufgreifen der Inhalte des Fachseminars in Bezug zur UB Stunde F4_UNB3).

Ein typisches Thema ist überdies das Schreiben von Unterrichtsentwürfen. Die Spannweite reicht dabei von Feedback der Fachleitung zu den Unterrichtsentwürfen, insbesondere hinsichtlich der Qualität und Vollständigkeit (z. B. F3_UNB1), bis hin zu spezifischen Fragen der angehenden Geographielehrkräfte zu ihren Entwürfen. Exemplarisch werden hierbei die Formulierung von Kernanliegen (F2_UNB1; F3_UNB2) sowie der Einbezug fachdidaktischer Theorie in die Unterrichtsentwürfe (F4_UNB1_145) thematisiert.

„Ich habe oft bei dem Unterrichtsentwurf gedacht, auch mit Blick auf die künftigen UB's oder die UPP (zweite Staatsexaminaprüfung; A. d. V.) sogar wie das mit Begrifflichkeiten aussieht, also diese zum Beispiel die Differenzierung Concept Map, Wirkungsgefüge.“

Vereinzelte wird auch der UB selbst zum Thema der UNB. Neben schlagwortartigen Verweisen (z. B. „Ja, also finde ich so eine gute Idee für den normalen Unterricht, ich weiß nicht, ob ich mich das im UB trauen würde“; F4_UNB2_195) wird die Prüfungssituation des UBs auch ausführlicheres Thema auf einer Metaebene. Ein Beispiel hierfür ist die Angspanntheit einer angehenden Lehrkraft in Prüfungssituationen (F3_UNB2) oder die extensive UB-Vorbereitung und darauf basierende Unterstützungsmaßnahmen durch die Fachleitung (F7_UNB2).

Zudem wird die UNB teilweise selbst thematisiert. Dabei sprechen die angehenden Geographielehrkräfte diese u. a. als Lerngelegenheit an. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Sequenz von F5. Auf die Frage nach der Wahrnehmung der UNB wird das besondere Potenzial des Fachunterrichtsbesuchs im Vergleich zu bildungswissenschaftlichen Unterrichtsbesuchen hervorgehoben:

„Also man lernt so viel dazu. Also jetzt es sind so viele Sachen gefallen, die jetzt im Vergleich [zum bildungswissenschaftlichen UB; A. d. V.] auch dann sind ganz andere, also zur Lehrerpersönlichkeit ja Sachen genannt worden; worauf man halt eher achten sollte und jetzt ist es ja wirklich sehr viel fachlicher.“ (F5_UNB1_443)

Das Zitat deutet an, dass die fachspezifischen Unterrichtsbesuche eine tiefere Auseinandersetzung mit geographiebezogenen Aspekten ermöglichen, was als besonders wertvoll wahrgenommen wird (vgl. HEMMER, OBERMAIER 2003A). Andere angehende Lehrkräfte teilen ähnliche Eindrücke, thematisieren allerdings auch eine wahrgenommene Kehrseite als Folge des Lernens, welche mit kognitiven und emotionalen Herausforderungen verbunden ist. F3 verbalisiert Gedanken, die mit dem Lernzuwachs einhergehen:

„Ich glaube es ist einfach, ich habe so viel im Kopf und je mehr ich lerne, umso mehr mache ich mir Gedanken drum. Also am Anfang hier die Einführung, so, ja komm passt und je mehr ich, also ich nehme unglaublich viel mit. Aber dann sitze ich zu Hause und denke mir, okay, das und das und das und das und dann boah, ja. Dass man tausend Sachen im Kopf hat, die man irgendwie filtern muss. Ja.“ (F3_UNB2_267)

Diese Aussage verdeutlicht, dass der Lernprozess im Kontext des fachbezogenen Ausbildungsanteils nicht nur umfangreich, sondern auch herausfordernd vor dem Hintergrund der Verarbeitung und Priorisierung erlebt wird. Auch F4 nimmt diese zusätzliche Herausforderung wahr, die in der folgenden Sequenz mit Erkenntnissen aus einer Fachseminarsitzung in Verbindung gebracht wird:

„Und dass das dann noch im Fachseminar kam in den letzten beiden Wochen, war natürlich ein @Traum@. Obwohl mich das auch ein bisschen unter Druck gesetzt hat, habe ich gedacht, weil ich immer wieder jetzt neue Sachen entdeckt habe.“ (F4_UNB1_22)

Hier wird deutlich, dass die zusätzlichen Informationen aus dem Fachseminar bereichernd, aber gleichzeitig auch belastend erlebt werden, wenn dies als Druck sämtliches Erlernte zu integrieren, wahrgenommen wird (vgl. PEREIRA KASTENS ET AL. 2020).

5.2.4 Zielvereinbarung

Zielvereinbarungen als Kondensat der UNB

Über sämtliche UNB leitet die Fachleitung von der Gesprächsphase zur abschließenden Phase der Zielvereinbarung über. Diese Überleitung erfolgt auf unterschiedliche Weise wie durch offene Fragen (z. B. „Woran könnten Sie sich vorstellen jetzt zu arbeiten?“; F3_UNB1) oder durch eine Zusammenfassung des vorherigen Gesprächs (F1_UNB1). Die Ziele stehen dabei in sämtlichen Fällen in einem thematischen Zusammenhang mit der jeweiligen UNB und stellen somit ein Kondensat dar. Hierbei setzten die angehenden Geographielehrkräfte den Schwerpunkt selbst.²⁶³

Die formulierten Ziele beziehen sich analog zu vorherigen Phasen der UNB fast ausschließlich auf die Unterrichtsplanung oder Unterrichtsdurchführung.²⁶⁴ Überdies unterscheiden sich die Ziele erneut hinsichtlich vielfältiger Aspekte (z. B. Anzahl, Fachbezogenheit, Adressat oder Adressatin des Entwicklungsziels).

Themen der Ziele

²⁶³ Eine Ausnahme bildet eine einzelne UNB (F7_UNB1), in welcher die Fachleitung der angehenden Geographielehrkraft ein Ziel nahelegt. Die Basis bildet eine vorab gemeinsam herausgestellte Problematik fehlender fachlicher Zentrierung: „Okay und dann wäre Ziel auch aus meiner Sicht, ich habe das jetzt so ein bisschen gesteuert in die Richtung hin aber, dass wir das Fachliche wirklich so herauszufiltern und daraus ausgehend versuchen das zu planen und die Materialien auszuwerten bezüglich der Zeit“; F7_UNB1_118.

²⁶⁴ Ausnahme bildet eine UNB (F3_UNB2), in welcher F3 die emotionale Angespanntheit in der UBSituation als ein Ziel neben weiteren, unterrichtsbezogenen Zielen, festgelegt hat.

In den analysierten UNB zeigt sich eine Variation in der Anzahl der formulierten Ziele. Einige Lehrkräfte fokussieren sich auf *ein* Entwicklungsziel, während sich wiederkehrend zeigt, dass andere *mehrere* Ziele gleichzeitig verfolgen.²⁶⁵

Ein Beispiel für die Darlegung eines einzelnen und fachunterrichtsbezogenen Ziels bietet F5, der am Ende der UNB die Einführung und Anwendung von Fachsprache als Entwicklungsfeld hervorhebt:

F5: *Ja gut, dass man vielleicht tatsächlich mit Fachbegriffen das, da bin ich auch selbst so ein bisschen unsicher immer, wie ich das dann einführe so richtig, dass ich da auch mehr Wert drauflegen muss.*

FL: *Wo, an welcher Stelle und wie.*

F5: *Und, dass man die halt auch einfordert, ich meine bei denen, die bringen die dann und wenden das dann an, also das man da tatsächlich nochmal mehr Wert auf diese Fachbegriffe dann auch legt, dass man die systematisch einführt und dann auch einfordert dann. (F5_UNB2_234-236)*

F5 stellt als allgemeine Konsequenz heraus sich stärker auf Fachbegriffe zu konzentrieren („mehr Wert“) und grenzt dies hinsichtlich der Strategie anreißend ein („systematisch einführt“, „auch einfordert“). Im Gegensatz hierzu verfolgt F3 mehrere Ziele gleichzeitig. F3 formuliert hierzu sowohl stärker fachunterrichtsbezogene als auch generische Aspekte:

„Generell, erstmal, Ruhe reinzubringen und nochmal, also an den Schülern einfach so auf einem Punkt zu haben, damit die wissen, was haben wir nochmal gemacht und was haben wir jetzt vor. Also was wir vorhaben ging eigentlich ganz gut in den Plan. Aber, dass man die Schüler da noch mehr abholt, das würde ich gerne nochmal machen und generell die Ziele, also die Phase mit dem Ziel kombinieren. Also nicht irgendwie so eine Sicherung, die eigentlich nicht wirklich zielführend ist, sondern immer das Kernanliegen und das Lernziel im Blick zu haben, dass man keine unnötigen Phasen, nein nicht Phasen, aber keine Zeit irgendwie verstreichen lässt. Man hat eigentlich nur 60 Minuten und dass man da irgendwie versucht, die auch wirklich effektiv zu nutzen.“ (F3_UNB1_266)

Wenngleich auf konkreter Ebene kaum wiederkehrende Ziele zwischen den angehenden Geographielehrkräften vorzufinden sind, zeigt das Beispiel von F3 eine typische Kombination von fachunterrichtsbezogenen Zielen wie z. B. alltagssprachliche Formulierung der Vorwissensaktivierung („auf einem Punkt zu haben“, „noch mehr abholt“) oder die zielfokussierte Phasengestaltung („Phase mit dem Ziel kombinieren“) als auch generische Aspekte (Zeitmanagement) handelt.

²⁶⁵ Gleichzeitig existieren einzelne UNB, bei denen kein Entwicklungsziel abgeleitet wird (Kap. 5.3).

Eingrenzung von Zielen

Wiederholt grenzen angehende Geographielehrkräfte Ziele ein. Dabei beziehen sich die Ziele bspw. auf begrenzte Einheiten des Unterrichts wie die unterrichtsphasenspezifische Betrachtung der Zielorientierung im obigen Beispiel zeigt. Das folgende Beispiel steht hingegen für solche Zielvereinbarungen, in welchen sich die Ziele nicht nur auf das lerngruppenübergreifende Lehren beziehen, sondern auch in Zusammenhang bzw. gebunden an spezifische Lerngruppen gedacht werden. Dies illustriert das folgende Beispiel von F6:

*„Also ich wollte jetzt grob geplant den nächsten [UB; A. d. V.] in der Achten machen, wahrscheinlich bei Lehrkraft X [Mentor*in; A. d. V.] und das ist eine sehr heterogene Gruppe, da sind auch einige Seiteneinsteiger, da auf jeden Fall nochmal drauf eingehen, da ist wohl das Arbeitsverhalten besser aber also, vielleicht nochmal Strategien überlegen, wie ich mit Heterogenität jetzt umgehen kann und da spielt ja die Unterrichtstörung irgendwie auch mit hinein.“ (F6_UNB1_129)*

Überdies zeigt sich, dass Ziele z. T. eng verbunden mit der spezifischen Lerngruppe und der Logik des UB verknüpft sind. Ein Beispiel, in welchem ein Ziel ausschließlich die Förderung der Schüler*innen adressiert, stellt das nachfolgende dar:

„Wobei tatsächlich wäre das mit dem Materialbezug sehr sinnvoll in der Einführungsphase. Vor allem, dass sie das lernen, weil sie ja das wahrscheinlich noch gar nicht können und für die Klausur wäre das ja wichtig ne“ (F5_UNB1_392)

Insgesamt formulieren die angehenden Geographielehrkräfte eine Vielzahl handlungsnaher, unterrichtsbezogener Ziele. Diese Ziele sind nicht nur in ihrer Anzahl, sondern auch inhaltlich sehr divers. Überwiegend konzentrieren sie sich auf die eigene Lehrtätigkeit. Während einige Ziele mit Blick auf den Nutzen für die Schüler*innen oder das Unterrichtsgeschehen begründet werden, finden sich weniger Begründungen, die die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in den Vordergrund stellen. Ein gemeinsames Merkmal dieser Ziele ist, dass sie an dieser Stelle oft nur wenig detaillierte Strategien zur Umsetzung enthalten. Zudem erfolgt keine Rückbindung an die spezifische Unterrichtssituation oder verallgemeinert an den individuellen Kompetenzstand, etwa in Bezug auf mögliche Maßnahmen, Hindernisse oder Potenziale (LENSKE, LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023).

5.3 Zeitpunktspezifische Ergebnisse: Fallebene

Nachdem die Breite der UNB aus einem vorwiegend kategorialen Blickwinkel im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, verfolgt die fallbezogene, intraindividuelle Auswertung das Ziel **vertiefte Einblicke in reflexiv-analytische Praxen** ausgewählter Fälle zu generieren. Hierzu wurden die ausgewählten Fälle

zunächst innerhalb einer UNB sequenziell entlang der strukturellen Kategorie der UNB-Phasen (Statement → Entwicklungsziel) und nacheinander von UNB 1 zu 3 ausgewertet (Kap. 4.4).

Im Rahmen der fallorientierten Ergebnisdarstellung bleibt die zeitliche Abfolge entsprechend des Forschungsinteresses erhalten. Die beiden folgenden Fälle werden zur höheren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit entlang der zentralen Erkenntnisse restrukturiert dargestellt. Entsprechend geht es nicht um Vollständigkeit (z. B. jeden einzelnen Aspekt in der UNB darzulegen), sondern um die Repräsentativität und Zielgerichtetheit (d. h. ausgewählte Daten mit Fokus auf Veränderungen und Konstanz entsprechend des Forschungsinteresses). Die Ausführlichkeit der Darstellungen korreliert dabei eng mit dem Datenmaterial. Es zeigen sich im Material z. B. Veränderungen der Vorgehensweisen bei den Fällen im zeitlichen Verlauf, die Auswirkungen auf die Darstellungen haben (z. B. chronologische Vorgehensweise die Muster offenlegen, methodische Strukturierung entlang von Vorgaben). Um eine grundlegende Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wird ein übergeordnetes Strukturierungsprinzip verwendet:

- **Überblick über den Fall hinsichtlich Konstanz und Veränderung:** Die zentralen Schlüsselaspekte des jeweiligen Falls werden zusammenfassend vorangestellt. Dies erfolgt auf der Makroebene und berücksichtigt intraindividuelle Konstanten und Veränderungen über den gesamten Verlauf der UNB 1-3 hinweg.
- **Kontextualisierung des jeweiligen Zeitpunkts der UNB:** Explikation der relevanten Rahmenbedingungen und des Hintergrunds bezogen auf die Stundenspezifika auf Basis des Kontextmaterials des entsprechenden Unterrichtsentwurfs (Kap. 4.1). Zudem wird der Kontext der UNB verbalisiert, um die nachfolgende Analyse in einen nachvollziehbaren Rahmen zu setzen.
- **Zusammenfassung auf der Mesoebene:** Hier wird ein Überblick über den Verlauf innerhalb der jeweiligen UNB-Phasen gegeben, wobei der vertikale Verlauf des jeweiligen Zeitpunkts skizziert wird. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Aufzeigen von Zusammenhängen, wie beispielsweise der Bezug einzelner Statements zur restlichen UNB, sowie reihungsbezogene Aspekte (z. B. Analyseformen oder sich wiederholende Aspekte). Es wird dabei nicht auf alle Details eingegangen, sondern auf relevante und repräsentative.
- **Analyse auf der Mikroebene:** Detaillierte Untersuchung repräsentativer personenbezogener und prozessualer Kategorien mit fallbezogenem Schwerpunkt sowie der Art und Weise, wie die Fälle auf die bereits in Kap. 5.2 dargelegten Kategorien blicken (z. B. hinsichtlich der Lehrkraft bezüglich des eigeninitiierten Umgangs mit identifizierten „Fehlern“, Konsequenzen der Lehrkraft bzw. deren Entwicklung). Hierbei wird sich von der Phasenlogik der UNB gelöst.

Für die erste UNB wird diese Abfolge in seiner Gesamtheit ausführlich durchgeführt, da diese den Ist-Zustand als Baseline definiert. Im weiteren Verlauf der Analyse liegt der Schwerpunkt vermehrt auf den Veränderungen zwischen den Zeitpunkten, um das Erkenntnisinteresse gezielt zu bedienen und Redundanzen zu verringern.

5.3.1 Fallanalyse Fall 1 (F1)

Überblick über den Fall 1

Der folgende Überblick hebt zentrale konstant bleibende sowie sich verändernde Aspekte hervor, welche im Rahmen der anschließenden Fallanalyse sukzessiv aufgearbeitet werden.

Konstantere Aspekte

- **Breiter, ganzheitlicher Blick auf den Geographieunterricht:** F1 behält über den gesamten Zeitraum hinweg eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Unterrichts bei, in der fachliche und schüler*innenbezogene Aspekte berücksichtigt werden. Es zeigt sich insgesamt, dass sich F1 mit einer breiten Palette an Themen auseinandersetzt und zu Beginn der zweiten Phase eine eher elaborierte Betrachtung²⁶⁶ dieser vornimmt. F1 betrachtet sich selbst als Lehrkraft sowie die Schüler*innen und den fachlichen Inhalt der Stunde. Diese umfassende Perspektive bleibt weitgehend konstant, wird jedoch zunehmend differenzierter und in ihrer Tiefe verfeinert.
- **Fachbezogene Aspekte des Unterrichts:** In sämtlichen UNB stehen fachbezogene Aspekte im Vordergrund. F1 geht zwar in unterschiedlichem Ausmaß, aber konstant auf Stundenziele, Materialien sowie spezifische Unterrichtsinhalte ein (z. B. "Mediale Darstellung Detroits/ Raumkonzepte" in UNB1; "Nachhaltiger Tourismus/ Reisesternmethodik" in UNB2 und „Plattentektonik/ Vulkanismus/ Unterrichtsreihe“ in UNB3). Jene werden in ihrer Varianz und Tiefe erörtert. Dabei zeigt F1 in jeder UNB einen engen Bezug zwischen den fachlichen Inhalten und dem unterrichtlichen Geschehen, wobei die Schüler*innenaktivitäten und deren Verknüpfung mit den fachlichen Anforderungen ein zentrales Thema darstellen. Auch einzelne (Fach-)Unterrichtsprinzipien und Qualitätsmerkmale werden explizit in unterschiedlichem Umfang sowie auf unterschiedlich abstrakter Ebene betrachtet (z. B. Basiskonzepte, Vorwissen, Diagnostik).
- **Situationsgebundenes Eingehen auf generische Unterrichtsaspekte:** Neben den fachlichen Inhalten geht F1 auch wiederkehrend auf generische Aspekte des Unterrichts ein, wie z. B. organisatorische Herausforderungen, Unterrichtsstörungen. Diese Aspekte werden insbesondere aufgegriffen, wenn sie den Unterrichtsverlauf beeinflusst haben, wie etwa in

²⁶⁶ Der Maßstab ist studienintern, d.h. innerhalb der analysierten Fälle und Zeitpunkte.

UNB1 bei einer nicht zielführenden Handlung der Lehrkraft oder in UNB3 im Kontext einer veränderten Sitzordnung. Fachunbezogene Anlässe werden in Teilen ebenfalls auf das Stundenziel bezogen.

- **Schüler*innen im Fokus:** F1 betrachtet den Unterricht stets mit einer lernseitigen Brille und beachtet, wie die Schüler*innen das Angebot nutzen. Dabei hat F1 insbesondere die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Fachgegenstand der Stunde im Blick, beachtet allerdings auch weitere Aspekte (z. B. emotionale und oder kognitive Erlebensaspekte im Allgemeinen).
- **Selbstbetrachtung und Selbstkritik:** F1 zeigt in allen UNB eine ausgeprägte Bereitschaft zur kritischen Selbstbetrachtung. Sie hinterfragt auf der Basis von Beobachtungen – sowohl eigener als auch von anderen – ihr Handeln und geht konstruktiv mit Hinweisen und Kritik der Fachleitung um. Selbstkritik wird dabei offen geäußert, z. B. im Hinblick auf ihre Materialwahl oder Lehrkraftentscheidungen während des Unterrichts.

Veränderungen im zeitlichen Verlauf

- **Systematisierung:** Zu Beginn der zweiten Phase verbalisiert F1 stärker explorative und spontane Eindrücke, die wiederkehrend von Neugier und Interesse geleitet sind. Im späteren Verlauf weicht diese explorative Haltung einer systematischeren und analytischeren Betrachtung. F1 beginnt zunehmend, ihren Unterricht auf der Basis von Kriterien zu analysieren und ihre Planung systematisch zu rekonstruieren.
- **Praxisorientierung:** Während F1 zu Beginn der zweiten Phase stärker theoretisch-fachliche Vorstellungen und theoretisierende und hypothetische Überlegungen anstellt, die sich auf grundsätzliche Planungsalternativen konzentrieren, verlagert sich ihr Fokus im weiteren Verlauf zunehmend auf praxisorientierte Überlegungen.
- **Kontextsensitivität:** Im zeitlichen Verlauf entwickelt F1 einen kontextspezifischeren Blick auf den Unterricht. Während in UNB1 eher allgemeine Überlegungen zur Unterrichtsplanung im Vordergrund stehen, wird in UNB2 und UNB3 zunehmend die Passung von Aufgaben und Lernzielen mit den spezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen betont. Dies zeigt sich etwa darin, dass F1 in UNB3 die Verknüpfung von Vorwissen und fachlichem Inhalt stärker in den Mittelpunkt rückt und konkrete Maßnahmen zur Differenzierung vorschlägt.
- **komplexere Vernetzung:** F1 zeigt im Verlauf der UNB eine vernetzte Denkweise über den Geographieunterricht. So werden einzelne Unterrichtselemente im größeren Zusammenhang betrachtet und bspw. Beobachtungen aus früheren Unterrichtsstunden oder ganze Unterrichtsreihen mit der aktuellen Stunde verknüpft. So erkennt sie in UNB3, dass die Herausforderungen in der Stunde teilweise auf die Vorentscheidungen in der Reihenplanung

und die spezifischen Schüler*innenhintergründe zurückzuführen sind, was zu einer stärker kontextsensitiven Planung führt.

UNB 1

Kontextualisierung der UNB

Die erste UNB bezieht sich auf eine Geographiestunde und liegt im humangeographischen Bereich. Das Stundenthema lautet wie folgt: *„Shrinking City Detroit?! Mithilfe einer Medienanalyse das Spannungsfeld zwischen Schrumpfung und Revitalisierung in Detroit herausstellen“*.

Die Stunde fokussiert dabei die Urteilskompetenz und das Stundenziel lautet:

„Indem die Schülerinnen und Schüler Videomaterial und diskontinuierliche Texte zur Stadtentwicklung von Detroit analysieren, beurteilen und hinterfragen sie mediale Präsentationen der Stadt Detroit und fördern so ihre Urteilskompetenz bezogen auf die Wirkungsabsichten von Medien.“

Das übergeordnete Stundenziel wird untergliedert in zwei weitere „Teilziele“, die in Bezug zu den Kompetenzerwartungen stehen:

- *„Die SuS erklären räumliche Entwicklungsprozesse der Stadt Detroit als Ergebnis von [...] wirtschaftlichen, politischen und soziokulturellen Einflüssen“*.
- *„Die SuS bewerten unterschiedliche Raumwahrnehmungen der Stadt Detroit hinsichtlich ihrer Ursachen und setzen sie zur eigenen Wahrnehmung in Beziehung.“*

An der ersten UNB nehmen F1, die Fachleitung sowie einer weitere Person teil. Hierbei findet die UNB unmittelbar im Anschluss an den UB in der Oberstufe im angeleiteten Unterricht statt.

Mesoebene: Phasen der UNB

Statement

F1 nimmt in der retrospektiven Betrachtung des eigenen Unterrichts eine **chronologische Analyse** entlang des Unterrichtsverlaufs vor. Die Strukturierung erfolgt entlang verschiedener Unterrichtsphasen (Einstiegsphase, Erarbeitungsphase, Sicherungsphase, Metareflexion).²⁶⁷ Das Strukturierungsprinzip wird zu Beginn des Statements explizit verdeutlicht:

„Ich geh einfach mal chronologisch vor“ (F1_UNB1_21)

Die verschiedenen Unterrichtsphasen werden überwiegend aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. F1 nimmt hierzu wiederkehrend konkrete Unterrichtsereignisse des durchgeführten

²⁶⁷ Diese Phasen werden von F1 nicht ausführlich expliziert, sondern innerhalb der Ausführung der Analyse zeigt sich, dass diese der „Anker“ des chronologischen sind.

Unterrichts als Ausgangspunkt für die Analyse des Statements. Kennzeichnend hierfür ist, dass einzelne Elemente der jeweiligen Unterrichtsphase herausgegriffen, die Reaktionen der Schüler*innen beachtet und diese teilweise einer detailanalytischen Betrachtung unterzogen werden. Dies zeigt das folgende Beispiel exemplarisch für die Phase des Einstiegs:

„Also der Einstieg hat soweit ich das beurteilen kann gut funktioniert. Die Schüler, was mich gewundert hat, haben nicht die Impulskarten genommen, is aber natürlich auch die Frage, ob man sich dann die Blöße geben will nach vorne zu gehen und diese Karte zu nehmen und alle andern sehen das, da hätte man natürlich auch überlegen können, ob man die direkt mitausteilt, aber aufgrund der Ergebnisse jetzt auf der Folie, würd ich sagen dass das im Großen und Ganzen wurden die Videos auf jeden Fall verstanden und sprachlich gesehen gabs da scheinbar keine Probleme, genau.“ (F1_UNB1_22-24)

Nach einer subsumierenden Bewertung im Gesamten („gut funktioniert“) geht F1 auf eine spezifische Situation der Einstiegsphase detaillierter ein und leitet eine unterrichtsorganisatorische Konsequenz ab. Im Anschluss wird das fachliche Ergebnis des Einstiegs, also die verstandenen Inhalte des Einstiegsmediums, hervorgehoben („Videos verstanden“). Insgesamt greift F1 wie am obigen Beispiel angedeutet entlang der Phasierung der Unterrichtsstunde eine Breite von stundenbezogenen Aspekten (z. B. methodischer Ablauf, Beteiligung, Arbeitsphase, zeitliche Koordination, Besprechung der Ergebnisse) heraus.

Charakteristisch in UNB1 ist, dass innerhalb des chronologischen Statements wiederkehrend auf konkreter Ebene auf fachliche Bausteine des Stundenziels eingegangen wird. Damit wird über die Analyse des Stundenverlaufs hinweg eine Betrachtung dessen vorgenommen. F1 führt somit eine Art kontinuierliches Monitoring durch. Dabei werden Teilergebnisse checkpointartig in den jeweiligen Unterrichtsphasen zusammenfassend herausgestellt, was in einer Synthese hinsichtlich des Stundenziels im Gesamten erfolgt.

Im Rahmen der chronologischen Analyse der Unterrichtsstunde werden folglich Zwischenergebnisse explizit herausgegriffen. Hierbei prüft F1, inwiefern die geplanten Bausteine insbesondere mit Blick auf das Material eingehalten werden. So deutet F1 bspw. hinsichtlich des Ergebnisses der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den zentralen Medien der Stunde: *„Dass die Videos unterschiedliche Intentionen hatten, is glaub ich rausgestellt worden“ (F1_UNB1_28)*. In weiteren Sequenzen werden diese mit einem Kurzbeleg versehen: *„aufgrund der Ergebnisse jetzt auf der Folie, würde ich sagen, dass das im Großen und Ganzen, wurden die Videos auf jeden Fall verstanden“ (F1_UNB1_23)*. Die Wiederholung des Vorgehens zeigt sich, wenn F1 vom Stundenthema ausgehend das Material entlang der (vermutlich antizipierten) Teilergebnisse durchgeht:

„Materialien auf dem zweiten Arbeitsblatt wurden auf jeden Fall verstanden und dass die Bevölkerung zurückgeht und was das bedeutet mit dem Leerstand, das wurde auf jeden Fall auch erkannt“ (F1_UNB1_34).

Im Anschluss an das Monitoring spezifischer Unterrichtsphasen wird synthetisch auf das Gesamtergebnis der Stunde Bezug genommen. So wird gesamtheitlich herausgestellt:

„Jetzt so zum Kernanliegen, Sie haben auf jeden Fall das Videomaterial analysiert, die Texte auch; also die diskontinuierlichen Diagramme ham das soweit verstanden mit dem pro Kopfeinkommen da musste man noch einmal @kurz@ einleiten oder einlenken; dass es nicht 16 Dollar sind, also die Stadtentwicklung is meiner Meinung nach glaub ich n bisschen zu kurz gekommen, aber dass die Unterschiede in den Videos, also dass die Videos im Prinzip anders darstellen und dass die auch andere Wirkungsabsichten haben. Das is so meiner Meinung nach von den Schülern und Schülerinnen auf jeden Fall benannt worden und eben und eben auch kritisch hinterfragt zumindest ganz am Ende hatte X nochmal gesagt, dass ja niemand der ein Video für Touristen dreht ne irgendwie Kriminalitätsrate oder Armutsrate irgendwie dann mit in das Video bringt; wobei es ja sogar mit in dem Video aufgegriffen wurde.“ (F1_UNB1_38)

In diesem Kontext bezieht sich F1 auf Indikatoren und stellt wiederholt auf einer operationalisierten Ebene fest, welche Aktivitäten von den Schüler*innen in der Stunde durchgeführt wurden („analysiert“, „benannt“). Dabei geht F1 auf verstanden gedeutete Fachkonzepte sowie den als zu gering gedeuteten fachlichen Zuwachs hinsichtlich des Stundenziels im Gesamten ein. Dies erfolgt sowohl in Bezug auf die Teilziele des UB („Stadtentwicklung [...] bisschen zu kurz gekommen“) als auch auf Kompetenzaspekte. Hierzu wird etwa bemerkt und elaboriert: *„Die Medienanalyse, also wie beeinflussen Medien unsere Ansicht auf den Raum. Das is glaub ich ein bisschen zu kurz geraten, also in Ansätzen is es glaub ich schon verstanden worden“* und hierauf bezogen priorisierend festgestellt:

„Wobei ich jetzt sagen müsste so von der Gewichtung her, hätte man halt eben noch stärker auf die fachliche Ebene eingehen müssen also, das is auf jeden Fall was, was man noch in der nächsten Stunde beleuchten müsste.“ (F1_UNB1_38)

Hiermit wird ein identifizierter Bereich („fachliche Ebene“) als wesentlich herausgestellt und im Verlauf des Statements als Konsequenz bereits mit Optimierungsbedarf verbunden („in der nächsten Stunde beleuchten müsste“). Insgesamt analysiert F1 die fachliche Struktur des Unterrichts, erreichter Teilziele und deutet Konsequenzen unter Einbezug des Stundeninhalts (z. B. hinsichtlich des Lernziels, fachlicher Potenziale und der Weiterarbeit in der Folgestunde). Geographiebezogene thematische Anlässe werden sowohl mit Bezug zur Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Fachgegenstand als auch im Kontext der Unterrichtsmaterialien getätigt. So führt F1 mit Blick auf die durchgeführte Stunde an:

„Was jetzt noch interessant gewesen wäre, dass da auch sehr viel im Bereich Urban gardening passiert ist des ist jetzt nicht gefallen, das hat ich nur der einen Mädelsgruppe vorne erklärt; genau. Das heißt die Ergebnisse von der Atlaskarte konnte man dann ja auch nochmal in den Unterricht einfließen lassen.“ (F1_UNB1_30)

In der Sequenz thematisiert F1 u. a. nicht genutzte fachliche Potenziale innerhalb der Durchführung („was noch interessant gewesen wäre“). Hierbei nimmt diese einen theoretischen Bezug aus fachwissenschaftlichem Blickwinkel ein (urban gardening). Auch werden solche Bezüge aus fachdidaktischem Blickwinkel wie z. B. zu Qualitätsmerkmalen lernwirksamen Unterrichtsstundenspezifisch benannt (z. B. „ja das *Vorwissen* von den nordamerikanischen Städten“).

Neben solchen explizit geographiebezogenen Themen werden auch generische Aspekte in der Gesamtbetrachtung des Unterrichts thematisiert und tragen zu einem umfassenden Bild bei. So geht F1 exemplarisch auf verschiedene organisatorische und methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung ein. Ein Beispiel für solch eine eher knappe Darlegung stellen stundenspezifische Handlungen wie die folgende Selbstbeobachtung von F1 dar: *„Dann hab ich vergessen den Nein-Zettel abzuhängen. Der hing dann so ein bisschen an dem Smartboard.“ (F1_UNB1_35)*. Solche Sequenzen werden überwiegend in Form einer reduzierten Thematisierung eingebracht.

Zudem zeigt sich aus generischem Blickwinkel die zeitliche Komponente des Unterrichts als ein wiederkehrend herausgegriffenes Thema. So führt F1 exemplarisch aus zeitlichem Blickwinkel hinsichtlich des bearbeiteten Materials der Stunde an, *„dass es zeitlich geklappt hat das [Arbeitsblatt] auch noch ner andern Gruppe schnell zu geben, also nem Zweierteam aus der ersten Gruppe“ (F1_UNB1_26)* oder dass diese den zeitlichen Unterrichtsrahmen überschritten hat: *„Ich hab überzogen, ich weiß nicht wie viele Minuten, 2 oder 3 Minuten, auf jeden Fall“ (F1_UNB1_31)*.

Trotz der Ankündigung einer Unterrichtsverlaufsanalyse zeigt das Statement von F1 Abweichungen. So erfolgt einerseits im Ablauf der Analyse an einzelnen Stellen ein Wechsel von einer auf einzelne Situationen fokussierten Perspektive zu einer situationsübergreifenden auf den gesamten Unterricht. Dies wird bspw. in der Analyse der Beteiligung deutlich, bei der F1 zunächst eine spezifische Situation im Unterricht betrachtet („da eben“) und anschließend eine allgemeine, nach Leistung differenzierende Einordnung (AFB 1) einnimmt („generell“):

„Ich es sehr positiv fand, dass sich da eben alle Schüler beteiligt haben. Also das is ja auch das was mir in den letzten Wochen schon aufgefallen is, dass sich eben manche Schüler dann eher bei Anforderungsbereich 1 miteinklinken und, generell die Schülerbeteiligung heute war wirklich gut.“ (F1_UNB1_27)

Die vorgenommene Unterrichtsverlaufsanalyse von F1 wird explizit durch eine abschließende Bemerkung geschlossen. Sie beendet ihr Statement mit einer Endmarkierung, indem sie sagt: *„Wars jetzt erstmal so von meiner Seite. Ja, das waren jetzt erstmal alle Punkte, die ich mir so aufgeschrieben hab“* (F1_UNB1_39). Dies signalisiert, dass F1 ihre Beobachtungen und Analyse zunächst vollständig dargelegt hat und das Statement vorläufig abschließt.

Im Anschluss an die Analyse des Unterrichtsverlaufs erfolgt am Ende des Statements ein Perspektivwechsel, der die persönliche Entwicklung als Lehrkraft in den Fokus rückt. Dabei reflektiert F1 nicht mehr ihre Rolle als agierende oder unterrichtende Lehrkraft, sondern betrachtet sich bewusst als lernende Lehrkraft. Dazu benennt F1 ein Entwicklungsziel, indem sie einen spezifischen Bereich der persönlichen Weiterentwicklung anspricht:

„Ich generell gerne an meiner Gesprächsführung noch arbeiten möchte“ (F1_UNB1_40)

Zusätzlich verbalisiert F1 eine hiermit verbundene Absicht (*„die [Schüler*innen] vielleicht auch dann in den Anforderungsbereich 2 und 3 eher zu befördern“*). Die zu verbessernde Gesprächsführung wird dabei im Kontext einer Absicht zur Umsetzung verbalisiert: *„Habs auf jeden Fall versucht mich da ein bisschen dran zu halten so von der Planung her“* (F1_UNB1_42).

Vor dem Hintergrund einer Differenzierung von Unterrichtsplanung und –durchführung wird die Umsetzung der Unterrichtsplanung betrachtet (z. B. die zeitliche) als auch Fragen der Anpassung der Unterrichtsplanung. Zudem werden weiterhin Ad-hoc-Entscheidungen im Unterricht und damit Anpassungen **an den Unterrichtsverlauf thematisiert**. Ein Beispiel hierfür ist eine Entscheidung ein Element auszulassen. F1 formuliert hierbei im Soll-IstVergleich die Handlungsabsicht und die tatsächliche Umsetzung als situative Reaktion auf Zeitnot: *„Ich wollt eigentlich nochmal das Smartboard integrieren, habs dann aber doch nicht gemacht einfach aus Zeitgründen. Die Begründung von der Positionslinie, die hätte ich ganz gerne irgendwie stichpunktartig nochmal aufgegriffen; aber das erschien mir alles ein bisschen zu viel, weil ich dann eher die Videoanalyse sichern wollte °weil das einfach relevanter war in dem Kontext°, was ja einmal diese Medienkompetenz fördert und dann eben diese fachliche Kompetenz in Bezug auf Detroit“* (F1_UNB1_37). Diese Entscheidung begründet F1 mit der Relevanz der Videoanalyse im Kontext der Unterrichtsstunde, was andeutet, dass die Anpassungen auf das übergeordnete Lernziel abgestimmt sind.

Solche fehlenden Elemente der Unterrichtsplanung werden wiederkehrend in UNB1 thematisiert (*„man hätte auch am Ende nochmal die Metareflexion machen können, die war jetzt, hatte ich sowieso nur als Puffer, weil ich mir schon gedacht hab „is schon ziemlich voll“; aber ähm es hat glaub ich zeitlich jetzt auch so ganz gut gepasst“*; F1_UNB1_42). Überdies werden fachliche Erweiterungen oder Planungsvarianten von F1 verbalisiert. So führt F1 als hypothetische Erweiterung der Stunde an: *„das wär sowieso mal spannend noch zu sehen oder einzubauen dass eben beide Videos irgendwie nochmal*

geguckt werden; dass man da nochmal irgendwie einen Switch gemacht hätte. Das wäre vielleicht auch noch ganz interessant gewesen:“ (F1_UNB1_28). Zudem wird an verschiedenen Stellen explizit auf den Unterrichtsentwurf Bezug genommen (*„im Verlaufsplan stand“*; F1_UNB1_37).

Zusammenfassend zentriert das Statement von F1 primär den Unterrichtsverlauf und verschiedene darin enthaltene Elemente des Unterrichts wobei Teil- und Stundenergebnisse wiederholt herausgestellt werden. Dies verdeutlicht einen Schwerpunkt von F1 auf eine stundenzielorientierte Analyse. Insgesamt wird in den Ausführungen im Rahmen des Statements ersichtlich, dass es sich um eine Unterrichtsverlaufsanalyse aus primär fachbezogenem Blickwinkel handelt. So wird bspw. der teilweise fehlende Ertrag der Unterrichtsstunde aus fachlichem Blickwinkel mehrfach betont.

Vereinbarung der Gesprächsschwerpunkte

F1 formuliert drei Gesprächsschwerpunkte, die unmittelbar an den vorherigen Verlauf des Statements anschließen. Diese Schwerpunkte greifen sowohl den Entwicklungsbereich der Lehrkraft auf als auch den im Rahmen der Unterrichtsanalyse herausgearbeiteten Aspekt des teilweise fehlenden fachlichen Ertrags auf der Gesamtebene der Stunde.

Im Hinblick auf die geringere Berücksichtigung fachinhaltlicher Elemente in der Unterrichtsstunde, identifiziert F1 zwei zentrale Ansatzpunkte: die Materialauswahl und die Kompetenzschwerpunktsetzung der Stunde. Diese makroadaptiven Stellschrauben werden auf der Ebene der Konsequenzen als wesentliche Aspekte angeführt. F1 führt diesen Gedanken eigeninitiiert weiter, wie der folgende Ausschnitt zeigt, der unmittelbar auf die Frage der Fachleitung nach den Gesprächsschwerpunkten folgt:

„Also bei der Medienauswahl, hab ich mir jetzt am Ende besonders wegen des einen Teillernziels, dass eben diese räumlichen Entwicklungsprozesse als Ergebnis von wirtschaftlichen und politischen und soziokulturellen Einflüssen erklärt werden sollen. Da hätte ich vielleicht die Medien entsprechend noch stärker wählen können.“ (F1_UNB1_74)

Bezüglich beider Aspekte führt F1 den internalen Anteil zur Verbesserung anstelle externaler Attribution (z. B. der Unterrichtszeit) an und hinterfragt die eigene Planung unter explizitem Ich-Bezug (*„ich entsprechend stärker wählen können“*).

Im Zuge des angedeuteten Abschnitts, elaboriert F1 folglich den im Statement angesprochenen Aspekt von fehlenden fachlichen Elementen und verbalisiert fachliche Bereiche, die integriert werden sollten. Dabei spezifiziert F1 überdies einen fehlenden Zielfokus des konkreten erstellten Unterrichtsmaterials (*„weil das sind ja die soziokulturellen Einflüsse, aber vielleicht dann nochmal, da stärker über die Medienauswahl die Teilziele direkt zu berücksichtigen“*) sowie die stundenbezogene

Schwerpunktsetzung („würde ich jetzt sagen, dass man fast dass man daraus auch zwei Stunden machen könnte“).

Vor dem Hintergrund des benannten Entwicklungsfelds der Gesprächsführung der Lehrkraft wird diesbezüglich zunächst ausgeführt, dass eine Tiefe bei den Schüler*innen in der Stunde ausblieb („die Schüler hätten ruhig noch kritischer sein können“). F1 bleibt diesbezüglich nicht bei der Externalisierung stehen, sondern stellt in diesem Zusammenhang erneut den eigenen Anteil heraus („und ich hätte sie dahin lenken können“).

Insgesamt besitzen die Themen damit einen eher fachbezogenen Schwerpunkt und betreffen die fachliche Unterrichtsstrukturierung entlang des Materials sowie die Gesprächsführung (SCHOLTEN ET AL. 2023). Dabei sind die Ausführungen von F1 stundenspezifisch, indem am konkreten Stundenthema der Knackpunkt erfasst wird, die Konsequenz hingegen wird in Teilen stärker verallgemeinert (z. B. Teilziele berücksichtigen).

Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung: Im Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigt sich eine überwiegende Kongruenz zwischen den von F1 eingebrachten Gesprächsschwerpunkten und den Aspekten, die von der Fachleitung sowie einem weiteren Akteur thematisiert werden. Diese Kongruenz wird jedoch durch zusätzliche Perspektiven ergänzt, etwa in Bezug auf die von F1 erwähnte zielorientierte Materialauswahl, die von der Fachleitung durch die Berücksichtigung fachgegenstandsbezogener Charakteristika erweitert wird. So wird exemplarisch angeführt:

P: *Zwei Stunden in einem sozusagen schon mal einen Schwerpunkt.*

FL: *@Genau@ Ich mach mal weiter, ich hab auch überlegt, bezogen auf die Medienauswahl, ähm bezogen auch hierauf, also zur der Zielsetzung, inwiefern können die Schüler jetzt durch diese Filme, ja tatsächlich das kritisch hinterfragen? (F1_UNB1_81)*

Daneben wird im Hinblick auf die Gesprächsführung der Lehrkraft der Umgang mit den Beiträgen der Schüler*innen sowie die Setzung von Impulsen zur weiteren Beteiligung thematisiert.

Gesprächsphase

Die Ausführungen im anschließenden Gespräch konzentrieren sich zunächst auf spezifische Themen der Unterrichtsstunde und stellen eine Weiterführung der zuvor formulierten Gesprächsschwerpunkte dar, die sich auf den Unterrichtsverlauf beziehen. Das vereinbarte Entwicklungsfeld der Lehrkraft wird erst im Anschluss thematisiert. Dabei zeigt sich wiederholt, dass F1 auf Basis von Impulsfragen der Fachleitung eigeninitiiert Überlegungen vornimmt. Exemplarisch hierfür steht die folgende Sequenz.

F1 legt, basierend auf einer offenen Frage der Fachleitung („womit sollen wir anfangen?“) zuvor den Schwerpunkt zunächst auf verschiedene fachbezogene Aspekte und geht auf die verstärkte Förderung fachlicher Kompetenzen ein. Den Beginn markieren Sequenzen insbesondere hinsichtlich der Integration von Basiskonzepten, konkret mit Blick auf die im Zentrum der Stunde stehende Medienanalyse Detroits und die Raumkonzepte der Geographie (WARDENGA 2001). Exemplarisch für die Nachbesprechung in UNB1 sind Passagen, in denen F1 theoretische Ausführungen (z. B. im Folgenden die Raumkonzepte) einer fachlichen Klärung unterzieht und dies anschließend ausführlich erweitert, indem diese auf den konkreten unterrichtlichen Kontext angewendet wird. An diesem unterrichtlichen Kontext, hier in Form von Aussagen der Schüler*innen, setzt die folgende Sequenz an:

*„Weil ich auch ganz oft raus höre, dass die Schüler- sie ham ja auch über die sozialräumliche Gliederung gesprochen, und dass sie ganz oft; dieses Wort K*²⁶⁸ viel halt total häufig. Und im Stadtteil X wohnen ja nur K*, jetzt ham se sich über das Schwimmbad unterhalten und hier wären ja auch nur K* und hier würde man für Stadtteil X nichts tun, dass man da vielleicht dann vielleicht einmal kurz also anhand von Stadtteil X diese Raumkonzepte kurz nochmal (2) erläutert, um den Lebensweltbezug nochmal ein bisschen deutlicher zu machen, und das einfach so ein bisschen verständlicher darzustellen. Also das also wie nehm ich selber meinen Stadtteil wahr? Dass das ja im Prinzip hier auch mit drin war, dann wie würde jetzt vielleicht die Stadt X, die ja sehr viel hier Stadtteil X jetzt vorantreiben möchte wie würde die jetzt den Stadtteil darstellen; warum will die Stadt X dass hier immer mehr Studenten nach Stadtteil X ziehen; was soll damit erreicht werden, dass das ja wieder eher so in Richtung Raum als Konstrukt irgendwie geht, und dann aber wie ist Stadtteil X, also warum ist das jetzt hier Standorttyp äh fünf zum Beispiel, also was können wir denn konkret zu Stadtteil X ich sag jetzt mal im Zahlenbereich sagen. Also dass man das vielleicht nochmal aufgreift, dass die eigene Raumwahrnehmung; die hätte da noch stärker rein reingemusst.“ (F1_UNB1_119)*

In der dargestellten Sequenz werden die einzelnen Raumkonzepte auf den Stadtteil des Schulstandorts (= Stadtteil X) angewendet und dies ausführlich erläutert. Dabei wird sichtbar, dass F1 die Schüler*innen im Unterricht beobachtet und deren fachbezogene Aussagen filtert. Diese nutzt F1 intentional (um den Lebensweltbezug) als Impulse für die Unterrichtsgestaltung und führt hypothetisch eine Möglichkeit der unterrichtspraktischen Einbezüge dessen an („kurz anhand Stadtteil XY erläutert“). Charakteristisch hieran ist, dass die konkrete fachdidaktische Umsetzung angedeutet wird, während der fachdidaktische Gegenstand detailliert und im Vergleich ausführlich dargestellt wird.

²⁶⁸ Es handelt sich hierbei um ein zensiertes Schimpfwort.

Neben der basiskonzeptionellen Grundstruktur der Unterrichtsstunde zentriert F1 auch spezifische Aspekte und thematisiert in Bezug auf die Raumkonzepte überdies auf detaillierterer Ebene einzelne fehlende Teilkonzepte. F1 kommentiert dazu:

„Also im Prinzip wärs schön gewesen wenn die Schüler auch nochmal also ihre eigene Wahrnehmung des Videos auch nochmal da irgendwie in diesen in diesen großen Kontext miteinbringen. Also dass sie erstmal sehen, auch wie ich das Video wahrnehme variiert schon wieder im Kurs, weil andere das Video anders wahrnehmen.“ (F1_UNB1_119)

So wird insbesondere der Wahrnehmungsraum hinsichtlich der fehlenden stundenspezifischen Einbindung in den UB elaboriert. So erkennt F1 im stundenspezifischen Ansatz („Videos“) fehlende Möglichkeiten für die Schüler*innen das fachliche bzw. hier basiskonzeptionelle Potenzial auszuschöpfen und stellt mögliche Erweiterungen auf konkreter Ebene heraus.

In diesem Kontext wird überdies über alternative Unterrichtsszenarien diskutiert, die auf die geplante Stunde bezogen, allerdings losgelöst vom unmittelbar Bestehenden des durchgeführten UB, sind. Im Anschluss formuliert F1 bspw. konkrete, stundenbezogene Erwartungen. Hierbei wird erneut hypothetisch eine zeitliche Ausdehnung der Stunde – im Sinne, wenn ich unendlich Zeit hätte, dann – simuliert und insbesondere nicht genutzte, fachliche Potenziale der spezifischen UBstunde bzw. fachbezogenen Erweiterungen dargelegt. Anschließend werden verschiedene Aspekte der Medienanalyse mit Blick auf den Raum als Konstrukt angeführt:

F1: *Also grade die mediale Umsetzung, weil aus diesen Videos kann man eben ganz viel rausholen im Bereich des wie, sei es jetzt über Musik, über die Farben, über die Filter die da ja zum Teil draufgelegt wurden und grade bei diesem Tourismusvideo sind es eigentlich immer dieselben Orte die da gezeigt werden, also es is gar nicht unbedingt @(.)@ ne große Vielfalt und dann wird da mit Slowmotion gearbeitet, um viele Leute darzustellen, obwohl vielleicht gar nicht so viele Leute da sind, also da nochmal wirklich stärker ähm auf die mediale Umsetzung eingehen. Das hat jetzt auch einfach zeitlich nicht gepasst, aber das hätte man halt auch sehr gut machen können um darüber irgendwie zu zeigen dass es da verschiedene Diskurse einfach gibt die da auch –*

P: *Ja wobei Sie das natürlich dann immer nur (.) exemplarisch machen können.*

F1: *Ja.*

P: *Die Schüler sehen was und es fällt ihnen etwas auf, es gab in der Stunde auch eine Phase die (.) die mir extrem spanisch schien, da hatte eine Schülerin gesagt, die Schulen wurden zerstört.*

F1: *Mhm (F1_UNB1_119-123)*

Die Sequenz endet mit einer Unterbrechung und Weiterführung der weiteren beteiligten Person.

Mit Blick auf die Themen des Gesprächs wird neben der Relevanz der Raumkonzepte für die spezifische Stunde, bringt F1 auch die grundsätzliche Relevanz von Raumkonzepten im schulischen Kontext im Rahmen von UNB1 ein. Dies bildet die folgende Sequenz ab:

F1: *Ich weiß auch nicht inwiefern diese Raumkonzepte in Geographie oft behandelt werden. Also das hab, ich mich eben auch gefragt, ob die Schüler jetzt, so en Medienanalyse in Geographie jetzt ganz speziell. Ich weiß nicht wie es in anderen Fächern is,*

FL: *Fast gar nicht.*

F1: *Also ich hab, das is alles, also die Lehrerin meinte das ist sehr riskant. @Das zu machen@. Und dass, das sehr komplex sein könnte, und dass ich jetzt nicht, also dass das keine sichere Stunde ist. Unbedingt und ich wollts aber trotzdem einfach ausprobieren.*

FL: *Ja und es hat doch echt gut funktioniert. Also das find ich auch, dieses Risiko dann überhaupt einzugehen. Find ich auch positiv.*

P: *Es wird ja auch besser hier an der Schule. Wir kriegen ja noch mehr Smartboards*

(F1_UNB1_263-268)

In der beschriebenen Sequenz verdeutlicht F1 eine explorierende Herangehensweise an die Unterrichtsgestaltung („einfach ausprobieren“) und zeigt dabei explizit das Bestreben der Integration fachdidaktischer Theorie der universitären Phase in die schulische Praxis.

Daneben existieren im Rahmen von UNB1 wiederholt auch passivere Sequenzen. So handelt es sich mehrfach um Sequenzen, in welcher eine weitere beteiligte Person einen ausführlichen Exkurs (z. B. wie in der obigen Sequenz zum eigenen Unterricht oder Schüler*innen vornimmt) sowie andererseits einen externen Impuls zur kognitiv aktivierenden Gesprächsführung hinsichtlich des von F1 thematisierten Entwicklungsbereichs. Innerhalb dieser Sequenz erfolgen stärker instruierende Passagen. So werden z. B. spezifische Handlungsstrategien thematisiert, nachdem F1 einen entsprechenden Impuls nach längerer Pause nicht aufgreift:

FL: *Was könnte man vielleicht sonst noch so an Reflexionsimpulsen den Schülern geben. Um nochmal in diesen Bereich der Raumkonstruktion zu gehen und die Schüler das hinterfragen zu lassen. Haben Sie da vielleicht noch Ideen? oder auch bezogen auf die anderen ähm Materialien die Sie auch reingegeben haben, ob man die vielleicht auch noch integriert.*

F1: *@(.)@ (18)*

FL: *Ich glaub was immer ganz gut funktioniert, wir wollen ja immer immer das Dekonstruieren oder Abgleichen, die verschiedenen Wahrnehmungen. Ich glaube man kommt immer ganz gut dahin, wenn man kontrastiert durch die Reflexionsfragen. Also dass man vielleicht nochmal fragt, was ist jetzt der Unterschied zwischen diesen Materialien und denen im Film. Was ist die Intention. Und das nochmal vergleicht. (F1_UNB1_203-205)*

Neben den selbstgewählten Gesprächsthemen existieren zudem Sequenzen, die durch die weiteren Beteiligten veranlasste Gesprächsthemen umfassen. Hierbei erfolgt einerseits eine Rückmeldung zur Gesprächsführung der Lehrkraft, die sich auf einen Impuls zum Umgang mit Beiträgen der Schüler*innen im UB bezieht. Diesen Impuls greift F1 im Gegensatz zur vorherigen Sequenz weiterführend auf (s. Abschnitt zur Lehrkraft genauer).

Zielvereinbarung

Den Abschluss des Gesprächs bildet eine knappe Ableitung eines Ziels als Kondensat des Gesprächs, dessen Überleitung durch die Fachleitung paraphrasierend-fragend in Richtung der Umsetzung der Raumkonzepte oder der didaktischen Reduktion als Zusammenfassung des vorherigen Gesprächsverlaufs erfolgt.

Mikroebene

Lehrkraft

In der Analyse von F1 geht diese auf unterschiedliche Aspekte (z. B. Handlung, Erleben, Entwicklung) ein. Dies geschieht aus zwei Perspektiven: Einerseits wird die Lehrkraft als agierende Person im Unterricht analysiert, andererseits wird ihre Entwicklung als lernende Lehrkraft thematisiert. Insgesamt stellt F1 zu Beginn der zweiten Phase differenzierte Selbstbezüge mit einem kritischen Blick her.

F1 spricht verschiedene stundenspezifische organisatorische und instruktionale Handlungen im Unterricht an. Diese werden sowohl mit einem Blick auf die unmittelbare Durchführung der Stunde als auch auf die Vorbereitung und Anpassungen während des Unterrichts dargestellt. Exemplarisch thematisiert F1 bspw. auf organisatorischer Ebene Versäumnisse in der Durchführung. So wird etwa festgestellt, dass F1 *„vergessen [hat] den Nein-Zettel abzuhängen“* und dass dieser *„so ein bisschen an dem Smartboard hing“* (F1_UNB1_35). Solche organisatorischen Missgeschicke werden von F1 offen verbalisiert, was bereits Hinweise liefert auf eine detaillierte Selbstwahrnehmung und Bereitschaft zur Verbesserung. Dies zeigt sich insbesondere auch im Blick auf dargestelltes instruktionales Handeln. So wird wiederkehrend der Eingriff in den Unterrichtsverlauf thematisiert, bspw., wenn auf handlungsbezogen konkreter Ebene auf fachliche Richtigkeit geblickt wird und F1 festhält, dass eine Korrektur im Unterricht notwendig war: *„Mit dem pro Kopfeinkommen, da musste man noch einmal @kurz@ einleiten oder einlenken, dass es nicht 16 Dollar sind“* (F1_UNB1_38).

Neben solchen Blickwinkeln auf die Handlungsebene, nimmt F1 überdies eine introspektive Perspektive ein. Dabei wird wiederholt das emotionale Erleben in Bezug auf einzelne Unterrichtssituationen verbalisiert. Diese introspektive Ebene wird insbesondere im Zusammenhang

mit Handlungen von F1 verbalisiert, die dem Stundenverlauf abträglich waren oder als Reaktion auf Beobachtungen der Schüler*Innen.

So äußert sich F1 exemplarisch frustriert über eigene Handlungen, wie den voreiligen Abbau des technischen Hilfsmittels: *„Man hätte wahrscheinlich die Folie [...] nochmal auflegen können auf den OHP [...] Das hat mich ein bisschen geärgert“* vor dem Hintergrund des späteren Unterrichtsverlaufs: *„weil es am Ende eigentlich schön gewesen wäre die Folie nochmal aufzulegen, um dann nochmal zwischen Intention der Videos und vielleicht dann dieser Überprüfung mit den mit den Fakten. Dann besser eingehen zu können. Dass man das nochmal wirklich präsent hat, hier ham wir die Intention von den Videos, die ja vor allem das Tourismusvideo, dass ja versucht zu manipulieren wäre jetzt vielleicht ein bisschen zu hart gesagt“* (F1_UNB1_33). Diese introspektiven Bemerkungen geben Einblick in das unmittelbare Erleben von F1.

Introspektive Beobachtungen werden zudem auch als Reaktionen auf Schüler*innen thematisiert und deuten überdies eine Exploration dieser an (genauer folgender Abschnitt). So wird der methodische Ablauf bspw. als *„ziemlich spannend“* beschrieben und mit Beobachtungen der Lernenden begründet (*„weil ich das gut fand, dass die Schülerinnen und Schüler eben auch Meinungen geäußert haben und dass sie sich eben nicht haben von den Videos haben beeinflussen lassen [...]“*; F1_UNB1_25).

Neben der Analyse ihres Unterrichtshandelns nimmt F1 eigeninitiativ Bezug auf ein zuvor festgelegtes Entwicklungsziel im Bereich ihrer Fähigkeit zur Gesprächsführung. Sie beschreibt, dass sie nach einem Einführungsgespräch („EPG“) erkannt habe, ihre Gesprächsführung dahingehend zu verbessern, dass sie spontane Schüleräußerungen stärker aufgreift. Dabei nimmt F1 den Bereich einer kognitiv aktivierenden Gesprächsführung bzw. die steuernde Interaktion mit den Schüler*innen in den Blick:

F1: *Lehrerecho, ich hoff ich habs ein bisschen weniger, wir hatten das nach dem Einführungsgespräch besprochen, dass das wohl zu präsent war, und das ich generell gerne an meiner Gesprächsführung noch arbeiten möchte also, spontan auf Schüleräußerungen reagieren, das so n bisschen lenken, und die vielleicht auch dann äh in den Anforderungsbereich 2 und 3 eher zu befördern, indem ich ihnen irgendwelche Rückmeldungen gebe oder das Gespräch eben lenke,*

FL: *Mhm*

F1: *Das war so das was nach dem EPG rausgekommen is °und° vielleicht is es ja heute schon ein bisschen besser gewesen @(.)@ ich habs auf jeden Fall versucht mich da ein bisschen dran zu halten so von der Planung her.“* (F1_UNB1_40-42)

So äußert F1 das Ziel, ihre Gesprächsführung weiterzuentwickeln mit explizitem Blick auf die Förderung komplexerer Denktivitäten bei den Schüler*innen. Dabei reist diese unbestimmte Strategien

(„irgendwelche Rückmeldungen“) auf einer allgemeinen Ebene an sowie die Planungsintention der Umsetzung. Die diesbezüglich verbalisierte Handlungsabsicht (versucht [...] von der Planung her“) wird dabei nicht mit einem konkreten Abgleich zwischen Planung und tatsächlicher Durchführung verbunden. Vielmehr wird vorsichtig angedeutet, dass es möglicherweise bereits eine Verbesserung gegeben habe („ich hoffe“), ohne jedoch konkret auf den Verlauf des Unterrichts oder eigene Handlungen in der Stunde einzugehen. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich F1 während der Durchführung weniger stark auf ihr Gesprächsführungsverhalten fokussiert hat, sondern eher retrospektiv auf die angestrebten Ziele blickt.

F1 blickt insgesamt aus unterschiedlichen Perspektiven auf sich selbst. Selbstbezüge werden demnach vor allem in Zusammenhang mit dem Ziel der Stunde und den Auswirkungen auf die Schüler*innen eingebracht. Dies geschieht u. a. durch die Identifikation unerwarteter oder nicht optimal verlaufender Situationen. F1 hinterfragt wiederholt ihre eigenen Entscheidungen in Planung und Durchführung des Geographieunterrichts und entwickelt hierfür alternative Handlungsansätze. Dieses selbstkritische und proaktive Ansprechen möglicher Fehler zeigt sich zum Beispiel im vorherigen Kapitelverlauf gezeigten Sequenz zur ausbleibenden Nutzung von Hilfsmaterial durch die Schüler*innen. F1 zieht hieraus Konsequenzen für zukünftige unterrichtspraktische Handlungen und hinterfragt damit getroffene Entscheidungen. Auch werden nicht förderliche Handlungen für den Unterrichtsverlauf explizit so herausgestellt.

Dies zeigt sich auch in Bezug auf das Gespräch im Rahmen von UNB1. Auch im Zusammenhang mit externen Impulsen, wie etwa durch die Fachleitung, zeigt sich F1 offen. Ein Beispiel dafür ist die Auseinandersetzung mit der von F1 zuvor selbstangesprochenen Gesprächsführung als Entwicklungsbereich. Im Gespräch bekommt F1 durch die Fachleitung eine Rückmeldung, dass eine Schülerin im durchgeführten Unterricht nicht ausreichend sprechen gelassen wurde (*„aber wenn das Ziel dann gekommen ist, dann machen Sie auch weiter und da, würd ich, wie gesagt es war jetzt ihre zweite Stunde aber, wenn Sie sich so ein bisschen innerlich mehr zurücklehnen und einfach den Schüler nochmal sprechen lassen“*). In der nachfolgenden Sequenz greift F1 diesen Impuls auf und entwickelt darauf aufbauend weiterführende Ideen zur Integration der Beiträge in den Unterrichtsverlauf. Dabei stellt F1 das Potenzial für den weiteren Unterrichtsverlauf mit Fachbezug zum als Stundenknackpunkt identifizierten Bereich heraus:

F1: *Ja das war ja vor allem bei dem bei dem Maru der das auch mit der Automobilindustrie angesprochen hat (FL: Mhn) da wär das ja auch total spannend gewesen zu fragen woher hast du denn dein Wissen überhaupt (P: Ja) was weißt du denn noch über Detroit also (P: Oder man, ja?), scheinbar war da ja noch mehr vielleicht oder hätte man mehr rausholen können was ja*

dann auch für die anderen Schüler oder den Verlauf der Stunde gewesen wäre um vielleicht auch mehr in diesen wirtschaftlichen Bereich zu gehen.“ (F1_UNB1_142-147)

Diese Sequenz weist darauf hin, dass F1 die Rückmeldung integriert und den als Entwicklungsbereich markierten Bereich der Gesprächsführung weiterentwickelt.

Als zusätzlichen Entwicklungsbereich benennt F1 am Ende des Gesprächs einen zusätzlichen Bereich: „didaktische Reduktion, ja“ (F1_UNB1_406).

Hierauf folgt ein Impuls in Richtung Handlungsplanung bzw. Konkretisierung durch die Fachleitung („wie können sie das Umsetzen, wenn sie so an die nächsten Stunden denken“; F1_UNB1_407). F1 führt diesbezüglich jedoch pragmatische Hürden an. Dabei ist das Denken über den Bereich der didaktischen Reduktion an die spezifische Lerngruppe des UB bzw. thematisch gebunden („Thematik nochmal aufgreift“). So führt F1 an:

„Also ich hab eigentlich jetzt für die nächste Stunde, soll ich die Lateinamerikanische Stadt machen. Aber vielleicht kann ich da mit der Lehrerin auch nochmal reden, dass man jetzt auch die Thematik nochmal aufgreift also das ist schon relativ vorgeschrieben. Also sie hatte mir schon gesagt was ich machen soll, weil sie jetzt äh eine Stunde; äh eine Doppelstunde nicht da ist, vielleicht könnte ich anhand der Modelle, ich überleg grade Das Modell muss ja auf jeden Fall miteinfließen. Das haben wir bei der nordamerikanischen Stadt auch schon gemacht. Und so ein Modellvergleich ist ja auch immer schön.“ (F1_UNB1_408)

Zusammenfassend wird trotz benannter Hürden in einer Kombination von Selbstkritik und dem Hinterfragen des Handelns auf der Ebene der agierenden als auch lernenden Lehrkraft eigeninitiiert die Verbesserung der unmittelbaren Unterrichtspraxis als auch die langfristige Entwicklung eigener Fähigkeiten in den Blick genommen. Selbstexplorative Sequenzen bleiben dabei weitgehend aus.

Schüler*innen

In der Analyse von F1 wird deutlich, dass die Schüler*innen auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet werden (z. B. Breite und Tiefe der Aktivität, Auseinandersetzung mit dem Stundengegenstand, Arbeitsverhalten, Erleben des Unterrichts).

Der Blickwinkel ist dabei an verschiedenen Stellen des Materials mehrschichtig und differenziert. Dabei zeigt F1 insgesamt einen vielfältig explorierenden Blick auf die Schüler*innen. Dies ist wiederholt der Fall, wenn deren Verhalten von scheinbar üblichen Mustern abweicht, unerwartet ist („verwundert“) und/oder diese auf Herausforderungen treffen. F1 sucht hierbei nach möglichen Erklärungsansätzen und entwickelt Hypothesen (wie etwa emotionalen Hürden als ausbleibende Nutzung von Hilfsmaterial; s.o.). Ein weiteres Beispiel hierfür ist eine Sequenz zur Beteiligung der Schüler*innen.

„Wobei ich es sehr positiv fand, dass sich da eben alle Schüler beteiligt haben. Also das ist ja auch das was mir in den letzten Wochen schon aufgefallen ist dass sich eben manche Schüler dann eher bei äh Anforderungsbereich 1 miteinklinken und generell die Schülerbeteiligung heute war wirklich gut? Was natürlich jetzt auch davon abhängt, dass die Schüler wissen, okay das ist ne @Prüfungssituation@ für die Referendarin, aber es haben sich eben auch Schüler beteiligt die ich noch nie, also bei denen ich noch nie Meldungen wahrgenommen hab.“
(F1_UNB1_27)

F1 zieht hier einen Vergleich zu früheren Unterrichtserfahrungen und bewertet eine Veränderung dieser positiv. F1 erkennt, dass diese erhöhte Beteiligung möglicherweise mit der Prüfungssituation zusammenhängt, und differenziert dabei zwischen üblichen und unerwarteten Verhaltensweisen einzelner Schüler*innen.

Überdies werden Fremdbeobachtungen hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Themen der Stunde verbalisiert. Dies illustriert bspw. die Hervorhebung der fachlichen Argumentation der Schüler*innen im spezifischen UB: *„Ich fand es gut, dass die Schülerinnen und Schüler eben auch Meinungen geäußert haben und dass sie sich eben nicht haben von den Videos beeinflussen lassen [...] dass da eben auch Nachhaltigkeitsaspekte ne Rolle spielen, oder generell die Präferenzierung von Strandurlaub über Städteurlaub also das war ne find ich gut für die Stunde, dass die Schüler sich unterschiedlich @positioniert@ haben.“* (F1_UNB1_25).

Prozess

Zu Beginn der zweiten Phase zeigt F1 wiederholt detaillierte Betrachtungen von Unterrichtssituationen sowie der Schüler*innen, wie die vorherigen Abschnitte bereits zeigten. Dabei wird durch F1 wiederkehrend eine Deutung des Unterrichtsgeschehens vorgenommen. Diese Herangehensweise zeigt sich z. T. wertend (z. B. „der Einstieg war gut“) sowie andererseits vielfach deutend-analytisch (z. B. *„dass es der Automobilindustrie, dass das gefallen ist, dass er das aus seinem Vorwissen scheinbar entnehmen konnte“* F1_UNB1_32). Solche Deutungen werden überwiegend mittels Beobachtungsdaten bzw. Indikatoren belegt, insbesondere in solchen Kontexten, welche sich wie im vorherig dargestellten Beispiel auf Kognitionen der Schüler*innen beziehen.

F1 leitet solche Kurzbelege vermutlich aus den Beobachtungen ab und führt diese an verschiedenen Stellen an. Den hierbei stattfindenden, zusammenfassend-verweisenden Rekurs illustriert auch das folgende Beispiel: *„Aufgrund der Ergebnisse jetzt auf der Folie, würd ich sagen dass das im Großen und*

*Ganzen wurden die Videos auf jeden Fall verstanden“ (F1_UNB1_23).*²⁶⁹ Wiederholt werden solche Sequenzen ohne elaborierte Begründung oder die Ableitung konkreter Konsequenzen angeführt.

In anderen Sequenzen werden Konsequenzen für das eigene Handeln abgeleitet. Diese werden vor allem formuliert bzw. abgeleitet, wenn (emotionale oder kognitive) **Herausforderungen** seitens der Schüler*innen auftreten und/oder (scheinbar) unerwartete Abweichungen von der Unterrichtsplanung auftreten. In diesen Fällen werden auch Beobachtungen verbalisiert. Dabei integriert F1 sowohl selbstbezogene als auch fremdbezogene Beobachtungen in die Ausführungen. In verschiedenen Sequenzen verknüpft F1 äußere Handlungen mit inneren Überlegungen, wobei diese regelmäßig durch situative Ereignisse angestoßen werden bzw. Selbstbeobachtungen als Reaktion auf Fremdbeobachtungen erfolgen. Ein Beispiel hierfür ist eine bereits dargelegte Unterrichtssituation der Einstiegsphase, in der die Schüler*innen Hilfsmaterial nicht genutzt haben. Hier werden Selbst- und Fremdbeobachtung verknüpft. Dabei wird eine ausbleibende Angebotsnutzung des Hilfsmaterial („Impulskarten“ nicht genommen)²⁷⁰ (scheinbar aller) Schüler*innen als unerwartetes Erlebnis der Lehrkraft („was mich verwundert hat“) beschrieben. Hierbei wechselt F1 die Perspektive und vermutet die Ursache („ist aber auch die Frage“) der ausbleibenden Nutzung external im emotional-affektiven Erleben der Schüler*innen („Blöße geben“). F1 zieht hier eine mögliche Mikroadaption in Erwägung, indem sie die organisatorische Anpassung vorschlägt: Die Impulskarten hätten direkt (vermutlich am Sitzplatz der Lernenden) ausgeteilt werden können.

Überdies stellt F1 im Rückblick auf die Stunde zusätzliche inhaltliche Aspekte heraus, die hätten integriert werden können, wie z.B. „urban gardening“ als eine interessante Ergänzung im Sinne von Planungsvarianten, die den Unterricht erweitert hätten (= Add-ons). Wiederholt werden dabei aber insbesondere Konsequenzen benannt, wenn F1 der Ansicht ist, dass bestimmte Aspekte der Stunde nicht ausreichend behandelt wurden (z. B. „man hätte vielleicht generell stärker auf diese Medienanalyse eingehen sollen“). Hierbei bleibt die Äußerungen vermehrt auf einer Aspekte ansprechenden Gegenstandsebene einer Verbesserung. Dies stellen wiederkehrend hypothetische Erweiterungen anstelle konkreter Strategien dar. Konkretere Umsetzungsstrategien stehen folglich in UNB1 nicht im Zentrum der Überlegungen. Statt der Verbalisierung solcher aktionsanbahnenden Handlungspläne bleibt F1 eher bei allgemeinen Überlegungen und äußert Gefühle des Unbefriedigtseins, ohne spezifische Lösungsvorschläge zu formulieren wie als Konsequenz für das „Gefühl“ einer als „langwierig“ gedeuteten Sicherungsphase:

²⁶⁹ Das Stützen auf Daten deutet sich auch in weiteren Bereichen an. So wird bspw. auch als Referenzebene für einen Abgleich der Unterrichtsentwurf explizit eingebunden („und die Teillernziele, muss einmal kurz schauen“ (F1_UNB1_32).

²⁷⁰ Vgl. Entwurf F1_UNB1: Impulskarten am Lehrerpult liegend.

„Das hätte man irgendwie kürzen können. Also es war dann natürlich ein bisschen in dem Sinne uninteressant für die andere Gruppe.“ (F1_UNB1_28).

Erkläransätze bzw. Beweggründe werden vor allem aus der Situation heraus angeführt und beziehen sich auf Selbstbeobachtungen in Bezug auf (z. B. Beweggrund für als spannend erlebtes) oder Fremdbeobachtungen der Schüler*innen (z. B. Erklärungsansatz für abweichendes Beteiligungsverhalten) oder Aspekten, welche den späteren Unterrichtsverlauf beeinflussten, wie die folgende Sequenz zeigt:

„Weil bei dem ersten Video dann, was wir noch gemeinsam gesammelt haben, da hat ich ja dann in der Arbeitsphase, konnt ich dann sehn, dass manche Schüler ja eher fertig waren; deswegen hat ich Lukas und Tom hinten die Folien gegeben, das hat dann leider nicht mehr zeitlich geklappt, das auch noch ner andern Gruppe schnell zu geben, also nem Zweierteam aus der ersten Gruppe, sonst wär das wahrscheinlich besser gelaufen.“ (F1_UNB1_26)

Wie in der dargestellten Sequenz angedeutet, werden dabei auch Vermutungen („wahrscheinlich besser gelaufen“) angerissen bzw. geäußert, inwiefern Veränderungen innerhalb vorheriger Abschnitte des Unterrichts eine Auswirkung auf den Unterrichtsverlauf gehabt hätten. Zudem werden Aspekte klärend ausgeführt („Medienanalyse, also wie beeinflussen Medien unsere Wahrnehmung von Raum“).

Mit Blick auf die Gesamtebene des Unterrichts und damit Makroadaptionen („fachliche kam zu kurz“) werden zudem Aspekte abgeleitet, die sich auf die Planung und Strukturierung des Unterrichts beziehen. Dabei legt sie den Schwerpunkt auf jene Aspekte, die F1 verändern kann, wie z.B. die Anpassung der Unterrichtsstruktur oder die Auswahl der Unterrichtsmaterialien (s. vorheriger Abschnitt). Unveränderbare Rahmenbedingungen wie Zeitnot oder die Tiefe der Schüler*innenbeiträge werden zwar erwähnt, jedoch nicht als Rechtfertigung genutzt. F1 zeigt somit die Bereitschaft, den eigenen Einflussbereich zu nutzen, um Verbesserungen anzustoßen.

Insgesamt existieren Sequenzen, die eher reduziert dargestellt sind. Diese finden sich wiederholt im Zusammenhang mit Aspekten, welche gut verliefen (z. B. „und sprachlich gab es keine Probleme“).²⁷¹ So wird hier auf der Ebene von Feststellungen verblieben, ohne unmittelbare daraus abgeleitete Handlungsschritte oder Konsequenzen zu verbalisieren. Hier liegt ein potenzieller Schwerpunkt der Praxis auf dem Verstehen und Erklären von Unterrichtsprozessen und -dynamiken. Konsequenzen und damit Folgen für das Lehrkräftehandeln von F1 aufwerfend, sind v. a. Aspekte, die in Bezug zu den Schüler*innen und oder den fachlichen Zielen der Unterrichtsstunde stehen. Hierbei handelt es sich

²⁷¹ Vgl. die in der Literatur beschriebene evaluativ-fortsetzungsorientierte Praxis bei LEONHARD 2020.

vielfach um hypothetische Verbesserungen. Eine weitere Elaboration dieser, z. B. in Form von Abwägungen oder Konkretisierungen, z. B. methodische oder didaktische Maßnahmen, die umgesetzt werden könnten, Fragen zu deren Umsetzbarkeit, um die identifizierten Schwächen zu beheben oder eine Verknüpfung jener als verbesserungswürdig benannter Aspekte zu den eigenen Fähigkeiten, Potenzialen oder Ressourcen (vgl. zur Reflexion im engen Sinne bei LENSKE, LOHSE-BOSENZ ET AL. 2023 oder Qualitätsmerkmalen; VON AUFSCHNAITER 2023) erfolgt insgesamt weniger bis nicht.

UNB 2

Kontextualisierung der UNB

Die zweite UNB bezieht sich auf das Stundenthema: „Das eigene Urlaubsverhalten auf Grundlage einer LK-Fahrt nach Barcelona mithilfe eines Reisesterns kritisch reflektieren“.

Das Stundenziel stellt in dieser Unterrichtsstunde das Reflektieren des eigenen Urlaubsverhaltens dar, soll die Urteilskompetenz fördern und lautet wie folgt:

„Indem die Schüler und Schülerinnen die Folgen ihrer Reise nach Barcelona in einem Reisestern einordnen, bewerten sie ihr eigenes Urlaubsverhalten kritisch und in differenzierter Form und fördern so ihre Urteilskompetenz.“

Teilziele werden im Vergleich zur vorherigen UNB in der zweiten UNB nicht formuliert. Es nehmen an dieser F1, die Fachleitung und eine weitere Person teil. Der UB findet in der Oberstufe statt.

Mesoebene: Phasen der UNB 2

Statement

Im Zentrum des Statements von UNB2 steht, wie bereits in der ersten UNB 1, eine Analyse entlang des chronologischen Unterrichtsverlaufs. F1 verdeutlicht dies zu Beginn verbal:

„Also ich würde einfach chronologisch anfangen, das ist irgendwie, von meinen Notizen her ist das glaube ich am praktischsten.“ (F1_UNB2_11)

Dabei werden wie in UNB1 die einzelnen Unterrichtsphasen erneut aus verschiedenen Blickwinkeln situativ betrachtet. So wird die Einstiegsphase des Unterrichts bspw. hinsichtlich einer Ad-hoc Anpassung der Lehrkraft (vgl. Mikroanalyse), dem allgemeinen methodischen Ablauf („stummer Impuls“), dem Handeln der Schüler*innen sowie der thematischen Hinführung („dass es um Barcelona ging, also Barcelona fiel immer am Rand“) betrachtet. Zusätzlich greift F1 explizit die Gelenkstelle bzw. Phasenübergänge des Unterrichts auf, an der es zu einer Abweichung von der ursprünglichen Planung kam und thematisiert ausführlich die Sicherungsphase mit Blick auf das Stundenziel. Im Unterschied

zur ersten UNB stellt F1 die Zielerreichung dessen jedoch an inhaltliche Position 1 des Statements und bewertet dieses wie folgt:

„Wir fangen beim Kernanliegen an, das ist glaub ich sinnvoller, wurde meiner Meinung nach erfüllt, das Kernanliegen; die Reisesterne wurden erstellt sowohl individuell als auch ein gemeinsamer Expertenreisestern, das war ja das Ziel der Stunde auch, dass eben zwei verschiedene Reisesterne entstehen die, das eigene Urlaubsverhalten wurde reflektiert auch anhand dieser fünf verschiedenen Komponenten des Reisesterns und die Folgen sind meiner Meinung nach eher an der Oberfläche geblieben, die Folgen des Verhaltens auf Barcelona.“
(F1_UNB2_11-12)

F1 bezieht sich hier auf die erreichten Elemente, die auf den Beobachtungen der Aktivitäten der Schüler*innen basieren („Reisesterne erstellt“), weist jedoch auch auf einen Qualitätsaspekt hin, der in Bezug auf die Tiefe der Bearbeitung nicht vollständig ausgeschöpft wurde („Folgen an der Oberfläche geblieben“). Dies wird jedoch zunächst nicht weiter ausgeführt.

Analog zu UNB1 erfolgt ein Monitoring des Lernfortschritts. So stellt F1 mit Blick auf die Problematisierung entlang eines problemorientierten Unterrichtsgangs (REINFRIED 2023) exemplarisch heraus:

„Dass da jetzt eben Konflikt ist zwischen Touristen und Anwohnern das hätte man aber ja noch stärker herausstellen können in jedem Fall“ (F1_UNB2_16)

Im folgenden Statement werden entlang fachlicher Bausteine der Stunde jene Elemente des Stundenthemas herausgegriffen und getrackt, welche Schwierigkeiten bereitet haben (z. B. *„die wirtschaftlichen Aspekte (...) mit dem Bruttoinlandsprodukt ist den Schülern nicht so richtig klar gewesen“*; F1_UNB2_20). Weiterhin wird im Verlauf wiederkehrend Bezug zu der im Statementbeginn getätigten Deutung einer in Teilen ausbleibenden fachlichen Tiefe vorgenommen. So wird an nachfolgenden Stellen unter Rekurs auf die Sicherungsphase sowohl auf verbalisierte Fachkonzepte als auch auf Beobachtungen bezüglich nicht thematisierter fachinhaltlicher Bausteine eingegangen:

„Wasserverbrauch fiel auf jeden Fall aber was jetzt im Prinzip diese Myspace Barcelona, die Apartments, die vor Ort gebucht werden, wie die vielleicht auch im Zusammenhang stehen mit der Problematik mit Airbnb etc. das ist halt ja gar nicht, ja gar nicht, thematisiert worden in der Stunde.“ (F1_UNB2_24)

Diese fehlenden Aspekte werden im Anschluss auf einer zusammenfassenden Ebene resümiert vor dem Hintergrund einer Folge für die Diskussion in der Sicherungsphase des Unterrichts:

„Ja dadurch war das Diskussionspotential dann, also ich hatte das Gefühl, das sich in der Sicherung oder in der Präsentation dann nachher, dass sich dann alles eher so in diesem Bereich Ressourcennutzung abgespielt hat mit dem, mit der Spülmaschine, mit der Waschmaschine mit dem Ofen wie lange der an ist, was gut ist, auf jeden Fall aber da hätte, es hätte alles eigentlich noch tiefgründiger behandelt werden können, das, also es fehlte aber auch einfach an der, an der Unterrichtszeit also das muss ich auch dazu sagen“ (F1_UNB2_25)

Die fehlende Erreichung entlang der fachlichen Erwartung wird dabei erneut mehrseitig basierend auf gelungenen („was gut ist“) und ausbleibenden Potenzialen („noch tiefgründiger“) unter Einbezug einschränkender zeitlicher Faktoren verbalisiert.

Wie in UNB1 wird in UNB2 auch ein gesamtheitlicher Fokus auf weitere thematische Aspekte neben der Zielerreichung gelegt. So analysiert F1 bspw. die Beteiligung der Schüler*innen aus einem situationsübergreifenden Blickwinkel, was im Folgenden angedeutet wird (vgl. Mikroanalyse): *„dann wurde die Leitfrage durch drei Schülermeldungen fand ich jetzt, also generell von der Beteiligung würde ich sagen, das hat sich ja ein bisschen durch die ganze Stunde gezogen, habe ich mir notiert auch“ (F1_UNB1_17)*. Analog wird ebenfalls auf die zeitliche Komponente des Unterrichts an verschiedenen Stellen des Unterrichtsverlaufs Bezug genommen. Neben solchen zeitlichen und im unmittelbaren Vergleich kürzer thematisierten Aspekten, finden sich auch ausführlich thematisierte Sequenzen im Statement, in denen rekonstruktive Zugangsweisen zur analysierten Unterrichtssituation ersichtlich werden:

„Die Gelenkstelle, da bin ich, nicht so zufrieden mit dem mit dem Lehrervortrag. Es war schwierig diesen Reisestern runter zu brechen, vielleicht war das Beispiel Neuseeland jetzt auch nicht gut gewählt, ist halt allerdings die einzige Vorlage überhaupt die man von diesem Reisestern findet man hätte natürlich nochmal eine eigene Vorlage erstellen können ich wollte aber auch transparent machen, dass die Methode ja eigentlich auf sehr komplexen Berechnungen basiert was ich dann natürlich jetzt für die Stunde didaktisch reduzieren musste oder wollte da war glaube ich nicht die wirtschaftliche Aspekte der oder die wirtschaftliche Komponente, die war nicht so wirklich deutlich mit dem Bruttoinlandsprodukt das ist den Schülern nicht so richtig klar gewesen, ich habe es aber wahrscheinlich auch nicht gut genug erläutert oder die einzelnen Komponenten hätte man noch vertiefter erläutern können (...). bei dem Butler-Modell aber zum Beispiel haben wir es aber so gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler eben auch einbezogen wurden in diese Beschreibung ähm der Methode schon ähm das habe ich jetzt dieses Mal nur gemacht, indem ich einzelne Beispiele habe nennen lassen. Ja bei der Erarbeitung. Man hätte auch eine Rückfrage noch stellen können, ja genau, ob die Methode wirklich verstanden war, ich weiß nicht ob ich das, ich glaube ich hab es nicht gemacht, also

einfach dass das Verständnis des Reisesterns wirklich nochmal abgesichert ist auch mündlich, ähm das man da nochmal eine Rückfrage stellt an die Schülerinnen und Schüler oder vielleicht auch nochmal ein Schüler oder eine Schülerin die Methode erklären lässt. Wobei insgesamt auch nur in der Erarbeitungsphase II Rückfragen zu diesem Reisestern überhaupt kamen“ (F1_UNB2_20)

So geht F1 in der Detailanalyse der Situation zunächst als Ausgangspunkt auf ihr gesamtheitliches Erleben des Lehrkräftevortrags ein („nicht so zufrieden“). Dieses Erleben wird mit einer als Herausforderung gedeuteten Schwierigkeit der Reduktion bei der Unterrichtsplanung in Bezug gesetzt („war schwierig“). Nach einer kritischen Anbringung des gewählten Raumbeispiels („vielleicht Neuseeland“) als Erkläransatz für etwas, was zunächst unbenannt bleibt, erfolgen weiterführende eher pragmatische Überlegungen („einzige Vorlage“). Diesbezüglich wird auf konkreter Ebene ein Spannungsfeld herausgestellt, welches durch die Pole der didaktischen Reduktion als notwendige Vereinfachung und dem Erhalt der fachlichen Komplexität auf der anderen Seite markiert wird. Insgesamt werden damit im Verlauf getroffene Entscheidungen der Lehrkraft infrage gestellt („nicht gut gewählt“, „normalerweise wäre es besser“) und problematisiert vor dem Hintergrund von fachlichen Schwierigkeiten der Schüler*innen („wirtschaftliche Komponente“), die eingegrenzt werden („mit dem Bruttoinlandsprodukt“). Zudem führt F1 Verbesserungen auf Basis einer Analogisierung mit einer vorherigen Unterrichtssituation bezüglich der Einführung von Fachmodellen an („Beim Butler-Modell“) und formuliert mögliche Strategien („Rückfrage stellen“) vor dem Hintergrund der Intention (Methode erklären). Diese wird dabei scheinbar nicht unmittelbar angenommen, sondern geprüft, was durch die Einschränkung angedeutet wird („wobei insgesamt auch nur in Erarbeitungsphase II“).

Insgesamt weisen Sequenzen wie die dargelegte darauf hin, dass wiederholt und detailliert Evidenz im Stundenverlauf gesammelt wird, indem die Angebotsnutzung der Schüler*innen erfasst wird. So thematisiert F1 weiterhin unterschiedliche schüler*innenbezogene Handlungs- und Erlebensaspekte neben der niedrigen Beteiligung (z. B. ein Bedürfnis nach Austausch trotz Einzelarbeitsvorgabe, einseitige Diskussionen, sowie ausführlich bereits angedeutete Unklarheiten zu bestimmten Teilaspekten). Diese Aspekte scheinen F1 Hinweise für ein hohes Anspruchsniveau des Unterrichts zu geben, was in einer Formulierung eines „Stundenknackpunkts“ mündet, den F1 in der didaktischen Reduktion als entscheidendes Element der Lehrtätigkeit sieht. In diesem Kontext blickt F1 am Ende des Statements, analog zu UNB 1, auf die eigene Entwicklung als lernende Lehrkraft und spricht weitere, bereits in der ersten UNB identifizierte, Entwicklungsbereiche an (z. B. Wording und Gesprächsführung; vgl. Mikroanalyse).

Mit Blick auf die Themen im Statement insgesamt wird in UNB2 analog zu UNB1 ersichtlich, dass verschiedene in die UNB eingebracht werden. Hierbei handelt es sich einerseits um wiederkehrende Themen (z. B. Stundenziel, Beteiligung der Schüler*innen, zeitliche Komponente des Unterrichts, didaktische Reduktion) sowie andererseits um spezifische Aspekte der Stunde bzw. solche, die in UNB1 nicht thematisiert wurden (z. B. die Problematisierung aus fachbezogenem Blickwinkel). Auf einer von konkreten Themen abstrahierten Ebene wird über den gesamten zeitlichen Verlauf der UNB ersichtlich, dass eine Betonung fachbezogener Aspekte erfolgt. Trotz dessen werden neben solchen fachbezogenen, spezifischen Themen auch generische eingebunden. Deren Merkmal ist, dass sie sich auf die Unterrichtsorganisation und -durchführung beziehen und einen Einfluss auf den Verlauf der Stunde haben. Ein Beispiel hierfür ist die Gruppeneinteilung und deren Umsetzung im UB:

„Dann die Überleitung in die Gruppenarbeitsphase da war mir nicht klar, dass, also ich hatte das genau zugeteilt, dass jeder ein Arbeitsblatt bekommt und ich hatte auch die Expertenkarten so ausgeteilt, dass in jeder Gruppe eigentlich gleich viele Leute sein müssen, das war nicht der Fall die Kulturgruppe bestand ja nur aus drei Personen während andere Gruppen dann teilweise aus fünf, sechs Personen bestanden bei der einen Gruppe war es so, dass ich gesehen habe, dass eine Expertenkarte eigentlich zu einem ganz anderen Themenbereich war, die saß dann aber trotzdem, ich glaube sie hatte Transport und saß dann aber trotzdem bei der Wirtschaftsgruppe mit drinnen also das hat warum auch immer, nicht funktioniert, eigentlich hätten die Gruppen gleich groß sein müssen.“ (F1_UNB2_22)

F1 vergleicht hierbei die Planung und deren tatsächliche Durchführung, wobei festgestellt wird, dass die Gruppeneinteilung nicht wie vorgesehen funktionierte. Im Vergleich zu UNB 1 fällt auf, dass Planungsvarianten, die in der ersten UNB noch theoretisch erörtert wurden, in UNB 2 weniger ausführlich diskutiert werden. Dies deutet darauf hin, dass F1 sich stärker auf die unmittelbare Praxis und die beobachteten Herausforderungen der Unterrichtsdurchführung konzentriert, anstatt hypothetische Alternativen zu erörtern.

Vereinbarung der Gesprächsschwerpunkte

Im Anschluss an das Statement formuliert F1 zwei Gesprächsschwerpunkte, welche in Bezug zu den Ausführungen des Statements stehen. Mit Blick auf die vorab handlungsnah herausgestellte ausbleibende Tiefe im Unterricht, werden die Themen der bereits angesprochenen didaktischen Reduktion sowie die Gesprächsführung angeführt. Der Fokus liegt, wie in UNB 1, auf fachbezogenen Aspekten des Geographieunterrichts, insbesondere im Zusammenhang stehend mit dem fachlichen Anspruch bzw. Möglichkeiten der Umsetzung dessen sowie auf der damit verbundenen Aktivierung der Schüler*innen. Die in das Gespräch eingebrachten Themen sind an die spezifischen Gegebenheiten der Unterrichtsstunde, d. h. den konkreten Stundeninhalt bzw. die Handlungen der Schüler*innen

gebunden formuliert. So zeigt sich vergleichend zu UNB1, dass F1 erneut die didaktische Reduktion aus der Sequenz des Statements weiterführt und Maßnahmen zum herausgearbeiteten Schwerpunkt benennt bzw. konkrete Vorschläge zu einer Umsetzung dieser macht. F1 führt im folgenden Zitat die Maßnahme zur Reduktion des Stundenumfangs weiter aus:

„Also wirklich vielleicht nur ein Material sogar noch mit hineinreichen oder vielleicht sogar nur das war jetzt euer Appartement, das war eure Airline also irgendwie nur ein paar Anhaltspunkte zu der Reise, wenn möglich und das war es dann, dass man das noch stärker reduziert einfach, um mehr Fokus auf den Reisestern zu haben einfach.“ (F1_UNB2_51)

F1 greift konkret auf die Verwendung von Unterrichtsmaterial zurück und verknüpft die Reduktion mit einer stärkeren Fokussierung, so dass auf spezifische Aspekte zur Zielerreichung eingegangen wird. Auffällig ist, dass F1, wie in UNB1, erneut materialbezogen in den Ausführungen agiert und der Schwerpunkt auf sich aus der Stunde ergebenden Konsequenzen bzw. verbessernde Maßnahmen der didaktischen Reduktion gelegt wird („vielleicht nur ein Material sogar noch mit hineinreichen“).

Daneben wird erneut mit einem Verbesserungsfokus die Aktivierung der Schüler*innen durch Binnendifferenzierung in den Blick genommen. F1 führt wie folgt aus:

„Und Binnendifferenzierung, weil ich die Beteiligung gering fand was heißt gering, nein das kann man so auch nicht sagen aber ich hätte mir gewünscht, dass sich noch mehr Schüler beteiligen und habe das auch eigentlich gehofft durch den Lebensweltbezug, das ist aber nicht der Fall gewesen und da frage ich mich ist Binnendifferenzierung oder wäre das notwendig gewesen, dass ich das irgendwie noch stärker herunterbreche für andere Schülerinnen und Schüler, denen die Methode vielleicht noch schwer gefallen ist, weil nur weil alle im Endeffekt einen Reisestern da hatten heißt das ja nicht, dass die die Methode durchdrungen haben. Vielleicht wäre dann die Beteiligung in der Sicherungsphase höher gewesen. Ja genau, das sind so die Punkte.“ (F1_UNB2_51)

Im Zitat geht F1 auf die Ebene der Unterrichtsplanung zurück und führt auf Basis der im Statement herausgearbeiteten niedrigen Beteiligung zur Aktivierung von Schüler*innen den Lebensweltbezug als Planungsprinzip an („hatte ich eigentlich gehofft durch den Lebensweltbezug“). Die Umsetzung dessen wird im Vergleich mit der Durchführung als ein „nicht Funktionieren“ gedeutet. Dabei wird zwischen den Schüler*innen sowie einer Handlungsebene (= einen Reisestern haben) und einer Verständnisebene (= Methode durchdrungen) differenziert. Durch die ausbleibende Aktivierung fängt F1 an ihre Methodenwahl kritisch zu hinterfragen und benennt alternative Handlungsmöglichkeiten, welche im Unterricht ein besseres positives Ergebnis hätten erzielen können.

Eine Verbesserung des Lehrkrafthandelns wird auch im Zuge des zweiten Gesprächsschwerpunkts mit der analog zu UNB1 thematisierten Gesprächsführung eingebunden. Hier wird die mangelnde Diskussionsbereitschaft der Schüler*innen und die damit einhergehende ausbleibende fachliche Tiefe in der UB-Stunde aufgegriffen und daran ansetzend weitergeführt:

„Dann Gesprächsführung ja die Sicherung hat meiner Meinung nach jetzt eher so stattgefunden, dass ich die Schüler halt schon ihre Aussagen hab tätigen lassen aber eigentlich nicht mich dazu geäußert habe also es ist zwar ein gewisser Fluss entstanden, Gesprächsfluss aber wie ich das im Prinzip hätte schön abschließen können, da hätte man vielleicht stärker mit Rückfragen arbeiten können.“ (F1_UNB2_51)

Im Zitat erfolgt eine Beschreibung der Interaktion in der Stunde mit einem handlungsnahen Herausarbeiten eines Soll-Zustands („gewisser Fluss“, „schön abschließen“). Zu einer möglichen Umsetzung benennt F1 bereits eine erste Idee in Form von Rückfragen.

Im Modus der Einbringung zeigt sich, dass die Strategien zur Verbesserung von F1 eigeninitiativ entwickelt und fortgeführt werden. So präsentiert F1 aktiv Verbesserungen. Dies erfolgt überwiegend ohne unmittelbare Einforderung von Rückfragen oder Beratungen der Fachleitung. Dies deutet wiederholt auf eine hohe Eigeninitiative hin. Gleichzeitig werden Beratungselemente integriert, wie die Frage nach der stärkeren Binnendifferenzierung, die F1 als mögliches Mittel zur Erhöhung der Beteiligung in der Unterrichtsstunde einbringt.

Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung: Im Abgleich wird besonders deutlich, dass die Fachleitung Aspekte von F1 aufgreift. So wird bestätigt, dass die Einschätzung von F1 in vielen Punkten mit der Wahrnehmung der Fachleitung übereinstimmt: *„Okay, ich mache mal weiter, weil das sich so ein bisschen deckt mit dem was Sie gesagt haben“ (F1_UNB2_52)*. Diese Aussage signalisiert eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der Analyse des Unterrichts und der identifizierten Probleme. Dies zeigt auch die weiterführende Aussage der Beteiligten in Bezug auf das übergeordnete Stundenziel: *„So ich würde auch sagen, dass das Kernanliegen erreicht wurde“ (F1_UNB2_52)*.

Daneben werden Aspekte zur kognitiv aktivierenden Gesprächsführung auf konkreter Ebene erweitert. Innerhalb der bestehenden Grundkonzeption der Stunde rekurriert die Fachleitung explizitem Bezug auf eine Beobachtung im UB und führt eine stärker aktivierende Gesprächsführung durch Impulsfragen an: *„Also das war so okay, war jetzt nicht so nachhaltig was wir gemacht haben und dann ist das so beendet. Ich glaube, da ist so ganz viel Potential wo man auch mal die Schüler ein bisschen vielleicht durch Impulsfragen kitzeln kann“ (F1_UNB2_52)*. Überdies wird external die gewählte Sozialform der Stunde eingebracht vor dem Hintergrund der Zielführung. Auch werden stundenspezifisch

methodische Varianten zur Entlastung der Stunde (z. B. arbeitsteilige Erarbeitung) unter pragmatischer Perspektive auf begrenzte Unterrichtszeit angeführt.

Gespräch

Das Gespräch bezieht sich entsprechend der vereinbarten Gesprächsschwerpunkte überwiegend auf die spezifische Unterrichtsstunde. Der Fokus liegt dabei auf Verbesserungsmöglichkeiten im Hinblick auf den fachlichen Lernzuwachs der Schüler*innen. Ein wiederkehrendes Thema in dieser UNB ist die Strukturierung der Stunde und die Umsetzung verschiedener Strategien, insbesondere im Hinblick auf Binnendifferenzierung und fachliche Fokussierung. Hier wird wiederholt der Bezug zur didaktischen Reduktion hergestellt.

F1 bringt auf einen Prompt der Fachleitung hin unterschiedliche Ansätze ins Gespräch, um den Unterricht zu optimieren. Allerdings stößt sie dabei auf Grenzen ihrer Überlegungen, indem sie auf Schwierigkeiten hinweist, die sich aus der konkreten Unterrichtssituation ergaben, und kommt zu dem Schluss, dass bestimmte Planungen nicht wie vorgesehen umgesetzt werden konnten. So bringt F1 auf einen Prompt bezüglich methodischer Überlegungen exemplarisch verschiedene Möglichkeiten ein. Diesbezüglich läuft F1 in eine gedankliche Sackgasse:

„Ich hab da zig Methoden von Kugellager bis ach weiß ich nicht, dann hatte ich überlegt dann stellen die sich in der Mitte auf in irgendeine Art von Linie und stellen die sich dann mal kurz vor, aber ich wollte irgendwie ähm diese eigenen Reisesterne auch noch mit hineinbekommen und dann schien mir das aber irgendwie alles mit zu viel Gewusel dann, also zu viel Änderungen organisatorisch jetzt von der Raumaufteilung und das schien mir irgendwie nicht so sinnvoll, auch für die Altersgruppe ähm hätte, also hätte das wahrscheinlich ganz gut geklappt (...) und dann wie gesagt, wenn man die Partnerphase weggelassen hätte, dann hätte man natürlich auch raus mehr Zeit gehabt dann auch für die Sicherung oder dann eben stärker den Unterschied zwischen den individuellen und dem Expertenreisestern nochmal in den Blick nehmen können oder dann auch vielleicht mit der Dokumentenkamera arbeiten, einen Stern, dass man Sterne übereinanderlegt in irgendeiner anderen Visualisierungsform, dass man die Sterne natürlich jetzt alle aufhängt, ja das wäre eine Option gewesen aber frisst auch wieder Zeit, also ja“ (F1_UNB2_81)

Einerseits beschreibt F1 Möglichkeiten, die in der Unterrichtsplanung in Betracht gezogen, aber aufgrund mangelnder Passung verworfen wurden, sowie alternative Optionen, wie das Weglassen der Partnerarbeit. Diese Überlegungen werden jedoch stets durch Zeitmangel eingeschränkt. An diesem Punkt gibt die Fachleitung einen Impuls: *„Aber Sie können ja dann hier sich vielleicht zwei herausgreifen, wo Sie sehen hier haben wir große Unterschiede zum Beispiel“*), der auf eine selektive Nutzung abzielt. Diesen Vorschlag greift F1 auf:

F1: *Ja, das wäre da natürlich mit dem Smartboard sinnvoll gewesen, wenn man da erst individuelle Sterne übereinander hätte zeichnen lassen sage ich mal und dann direkt auf der nächsten Folie nochmal den Expertenstern und dann hätte man ja auch schön hin und her switchen können*

F: *Genau ja. (F1_UNB2_83-84)*

Der Impuls wird von F1 konstruktiv aufgenommen und anschließend integriert diese den Aspekt gedanklich bereits in ihr bestehendes Stundenkonzept („und dann auf der nächsten Folie“). Die Vorgehensweise des Einlassens, Aufgreifens und der Integration in die eigenen Überlegungen wiederholt sich im gesamten Verlaufs des Gesprächs.

Hierfür exemplarisch steht eine weitere Sequenz, in welcher auf Basis einer Identifikation des fachlichen Anspruchs eine methodische Differenzierungsstrategie anhand nachhaltigkeitsbezogener Dimensionen erfolgt. So schlägt eine weitere beteiligte Person vor, dass entsprechend der von F1 erfassten niedrigen Beteiligung eine differenzierende Maßnahme zielführend für das fachliche Lernen gewesen wäre. Hierauf antwortet F1:

F1: *Nein, genau, dass hätte ich jetzt nämlich auch, dass man die Kultur beispielsweise finde ich weniger schwierig als beispielsweise diesen Wirtschaftsaspekt, also da dann erst einmal aufzuschlüsseln was sind denn jetzt nochmal Divisen, was sind die, das BIP, wobei es erklärt wurde auf der Expertenkarte nochmal die Diviseneffekte, das war ja im Prinzip nur aus dem Lexikon und dann der Anstieg des BIP (...) das ist fachlich schwieriger meiner Meinung nach zu verstehen als jetzt den der Bereich Kultur oder auch die Flugkosten oder Flugstrecke, also die Expertenkarte [Unterrichtsmaterial; A. d. V] Transport ist auch greifbarer finde ich als die Wirtschaft, Ressourcen auch, also es, da hätte man innerhalb der der Kategorien in jedem Fall binnendifferenzieren können.*

P1: *Innerhalb der Kategorien aber gegebenenfalls auch bei der Zuteilung zu den Kategorien.*

F: *Genau.*

F1: *(...) wäre natürlich auch eine Möglichkeit gewesen oder das man es irgendwie mit irgendwelchen Icons dann markiert, welche vielleicht die schwierigeren Karten sind, dass sie das dann selber nehmen können und dann die Wirtschaft vielleicht halt schwierigere Karte und Flugstrecke oder Ressourcen als leichtere Variante, das hätte man natürlich machen können.*

(F1_UNB2_100-103)

Hierbei klassifiziert F1 vergleichend das fachliche Anspruchsniveau in Anlehnung an Nachhaltigkeit entlang der Teildimensionen (Kultur weniger schwierig als Wirtschaft) und belegt diese Klassifikation (also das erstmal aufzuschlüsseln). Darauf aufbauend wird eine Konsequenz formuliert (binnendifferenzieren können), welche im Anschluss auf einen Impuls auf der Ebene der konkreten

Strategien erweitert wird (selber wählen, mit irgendwelchen Icons). Hieran zeigt sich, dass nicht das Anspruchsniveau im Allgemeinen gesenkt, sondern Schüler*innen selektiv die Möglichkeit zur passgenauen Auseinandersetzung mit dem Fachinhalt ermöglicht werden soll.

Daneben existieren weitere Sequenzen auf stundenspezifischer Ebene, z. B. zum (ausbleibenden) fachlichen Potenzial der Stunde. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Sequenz. In einer Diskussion über die Anwendung von Nachhaltigkeitsaspekten im Unterricht wird deutlich, dass F1 intensiv darüber nachdenkt, wie Schüler*innen die soziale Verträglichkeit von Maßnahmen in ihrem Reiseverhalten bewerten können. Dies wird anhand eines Beispiels der Auswahl von Fluggesellschaften konkretisiert:

„Ja, oder auch welche Airline, das ist ja auch ein Punkt [...] also wie ist das dann sozialverträglich, wenn ich mit Ryanair fliege, man kennt die Arbeitsbedingungen jetzt aus den Medien, aber das hätte man ja auch nochmal aufgreifen können [...] hätte man ja auch eine spanische Airline nutzen können oder einen CO2-Ausgleich, da hätte man halt einfach noch sehr viel mehr rausholen können“ (F1_UNB2, Pos. 119-120).

Darüber hinaus ergeben sich im Gespräch situativ kürzere Exkurse zu verschiedenen Aspekten (z. B. eine fachwissenschaftliche Diskussion). Ein weiterer Punkt in der Diskussion ist die Frage des **Zeitmanagements**, die fachbezogen konkretisiert wird. F1 erkennt, dass es im Unterrichtsalltag oft schwierig ist, neue Methoden vollständig zu integrieren, ohne dabei an Tiefe zu verlieren. So führt F1 zunächst an, dass innerhalb der Stunde mit dem Reisetern ein neues Konzept eingeführt wurde, was gleichzeitig eine Zeitspanne des Eindenkens für Schüler*innen impliziert:

„Also das Schüler also das Vorgehen, das persönliche das wäre ja auch total wichtig gewesen gerade, wenn die Methode neu eingeführt wird hätte man sich da“ (F1_UNB2_124)

Hierbei wird das stundenbezogen genutzte Konzept des Reiseterns angesprochen vor dem Hintergrund eines Spannungsfelds zwischen **Innovation** und Spezifität und **Wiederverwendung** von Allgemeinerem. Die Fachleitung bringt hierbei eine langfristige Perspektive in diese Diskussion ein, indem sie F1 anregt, darüber nachzudenken, ob das neu eingeführte Konzept häufiger genutzt werden soll oder ob es sinnvoller ist, auf bewährte Konzepte, hier die Nachhaltigkeit als Basiskonzept zurückzugreifen, die auch in Zukunft regelmäßig angewendet werden können: *„Die Frage ist ja auch immer, setzt man das jetzt häufiger ein, weil das Nachhaltigkeitsdreieck nutzen ja die ganze Oberstufe auch wieder“ (F1_UNB2_126).* Wenngleich F1 diesen Aspekt nicht ausführlich ausführend aufgreift („Mhm, mhm“; F1_UNB2_126), deutet die Sequenz an, dass langfristig sinnvolle Entscheidungen nicht nur auf den unmittelbaren Erfolg einer Stunde abzielen, sondern auch darauf, ob die eingeführte Methode in der Zukunft wiederverwendet werden kann.

Zielvereinbarungsphase

Den Abschluss des Gesprächs bildet die Zielvereinbarung. Hier rekurriert F1 erneut auf die vorherige UNB („Ja ich ganz klar, das war ja @beim letzten Mal auch schon@“; F1_UNB2_141). Zudem geht F1 auf drei unterschiedliche Bereiche ein, die sich auf den vorherigen Verlauf des Gesprächs beziehen:

„Und eben deutlich zu reduzieren und sich auch bei der Metareflexion, dass man zum Beispiel dann nur einen Punkt einfach fokussiert, also da muss ich auf jeden Fall dran, dran arbeiten. Ja und Binnendifferenzierung könnte man natürlich dann auch verstärkt, jetzt ist ja sowieso glaube ich auch in den nächsten UB's, dass man da dann guckt, wie man da dann das im Prinzip der Lerngruppe entsprechend umsetzen könnte und die Lerngruppe dann hoffentlich @häufiger sieht@, um das besser einschätzen zu können, ja.“ (F1_UNB2_141)

Dabei stehen Themen in UNB2 in Bezug zu jenen, die in UNB 1 bereits mehr oder weniger ausführlich thematisiert wurden. So wird einerseits die didaktische Reduktion als auch die Schwerpunktsetzung erneut angeführt. Beide werden allerdings an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Während die ersten beiden Ziele einen expliziten Bezug zum eigenen Handeln besitzen (muss ich dran arbeiten), wird das dritte Ziel in Bezug zum folgenden UB gesetzt. Dabei wird mit Blick auf die Binnendifferenzierung der Bezug zur Lerngruppe herausgestellt („der Lerngruppe entsprechend umsetzen“).

Mikroebene

Lehrkraft

Wie bereits angedeutet blickt F1 erneut sowohl in ihrer Rolle als Lehrende als auch lernende Lehrkraft auf sich selbst.

So geht F1 bspw. analog zu UNB1 auf verschiedene Handlungen ein. Hierbei handelt es sich exemplarisch um instruktionale (z. B. „*ich habe es aber wahrscheinlich auch nicht gut genug erläutert ähm oder die einzelnen Komponenten hätte man noch vertiefter erläutern können*“; F1_UNB2_20) oder organisatorische Handlungen („*ich hatte das genau zugeteilt, dass jeder ein Arbeitsblatt bekommt*“; F1_UNB2_22). Auch eine Ad-hoc-Anpassung aus den Unterrichtsverlauf wird in UNB2 aufgegriffen. So beschreibt F1 in der folgenden Sequenz wie diese auf fachlich passende Schüler*innenäußerungen reagiert und ihre Planung entsprechend verändert hat:

„Also ich hatte ja eigentlich eine Leitfrage mir selber überlegt habe das dann aber nochmal geändert, insofern, dass die Schülerinnen und Schüler ja ihre eigene Leitfrage formulieren konnten, die meiner Meinung nach ähnlich war, also natürlich war meine Leitfrage jetzt bezogen auf die touristische Raumentwicklung im Prinzip was das Verhalten oder wie das Urlaubsverhalten die touristische Raumentwicklung in Barcelona beeinflusst“ (F1_UNB2_13)

Diese Entscheidung deutet an, wie F1 Entscheidungen an den Schüler*innen ausrichtet und adaptiv reagiert, ohne die fachlichen Ziele aus den Augen zu verlieren.

Gleichzeitig fällt in UNB 2 auf, dass im Rückblick auf den gehaltenen Unterricht weniger auf das persönliche Erleben eingegangen wird als noch in UNB1. Während in der ersten Nachbesprechung das subjektive Erleben („was ich spannend fand“) verbalisiert wird, stehen in UNB2 eher die Planungs- und Unterrichtsprozesse im Vordergrund.

Mit Blick auf die eigene Entwicklung werden die Entwicklungsfelder sowohl im Statement als auch in der Phase der Zielvereinbarung rückbezüglich zu UNB1 formuliert bzw. diese in Beziehung zu den damaligen Beratungsschwerpunkten gesetzt. Hierbei beschreibt F1 auf welche Aspekte im UB geachtet wurden bzw. welche Handlungen durchgeführt wurden:

„Ich habe versucht jeden Schüler, das waren ja die Entwicklungsziele oder Beratungsschwerpunkte vom letzten von der letzten Besprechung, dass ich jeden Schüler und jede Schülerin drannehme, @da habe ich darauf geachtet@. Auch die, die dann ihren Finger schon wieder unten hatten, habe ich versucht dann nochmal dranzunehmen, ich habe auch versucht diesmal keine Wertung einfließen zu lassen, war ja beim letzten Mal hatte ich ja einmal das Wort manipulativ benutzt bei den, bei den Medien UB aber ich fürchte das das didaktisch, ich hätte es wahrscheinlich noch stärker didaktisch reduzieren können, also diese Reisesternmethode vielleicht hätte ich das Material komplett weglassen können, also das Zusatzmaterial auf den Expertenkarten, das war eine Idee oder vielleicht auch das man die Gruppen direkt nur eine Komponente erarbeiten lässt des Reisestern und das dann am Ende zusammenträgt das schien mir dann aber irgendwie auch nicht der Methode des Reisesterns gerecht zu werden, weil das ja einfach ein ganzheitlicher Ansatz ist genau. Aber es gab im Prinzip, also dieser Reisestern hat aufgrund der sehr ähnlichen Sterne, die die Schüler ja entwickelt oder Schülerinnen und Schüler ja entwickelt haben hat der nicht unbedingt zu Diskussionspotential geführt (F1_UNB_26)

Insbesondere der Aspekt der fachmethodischen Gestaltung im Hinblick auf die Reduktion und Strukturierung von Unterrichtsmaterial wird hierbei ausgeführt. F1 zeigt dabei ein Bewusstsein für methodische Herausforderungen und erkennt die Notwendigkeit, den Unterricht didaktisch-methodisch zu optimieren. Konkrete Maßnahmen zur Reduktion werden zwar herausgestellt, jedoch fehlt wird kein Bezug auf internale Erklärungsansätze, wie das Hinterfragen wiederkehrender Reduktionsproblematiken, die im Statement angedeutet werden, genommen. Auch im Rahmen der Zielvereinbarung markiert F1 Entwicklungsfelder, die sich auf eine fokussierte und reduzierte Unterrichtsstruktur beziehen. Hierbei greift sie selbstkritisch die Notwendigkeit auf, den klassischen Stundenverlauf zu überdenken, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Also ja einfach nicht diesen klassischen Stundenverlauf ähm der ja so im Kopf schwirrt, dass es einen Einstieg, Erarbeitung, Sicherung und noch die Metareflexion, dass einfach für sich noch viel klarer zu haben und eben deutlich zu reduzieren und sich auch bei der Metareflexion, dass man zum Beispiel dann nur einen Punkt einfach fokussiert, also da muss ich auf jeden Fall dran, dran arbeiten ja und Binnendifferenzierung könnte man natürlich dann auch verstärkt, jetzt ist ja sowieso glaube ich auch in den nächsten UB's, dass man da dann guckt, wie man da dann das im Prinzip der Lerngruppe entsprechend umsetzen könnte und die Lerngruppe dann hoffentlich @häufiger sieht@, um das besser einschätzen zu können, ja.“ (F1_UNB2_141)

Notwendigkeit, den klassischen Stundenverlauf zu überdenken, diesen klarer zu strukturieren und zu reduzieren, sowie die Binnendifferenzierung verstärkt auf die Lerngruppe anzupassen.

Schüler*innen

Der Blick auf die Schüler*innen in UNB2 ist ähnlich wie in UNB1 insbesondere fachbezogen vor dem Hintergrund der Nutzung des Unterrichtsangebots (z. B. Arbeitsverhalten, Schwierigkeiten in der Stunde, Lernzeit, Beteiligung). Hierbei nimmt F1 erneut eine breite Perspektive ein und exploriert an verschiedenen Stellen das (ausbleibende) Handeln.

Exemplarisch hierfür steht eine Sequenz zur Beteiligung. So beachtet F1 analog zu UNB 1 die Beteiligung der Schüler*innen und zieht eine Bilanz: *„das hat sich ja ein bisschen durch die ganze Stunde gezogen, habe ich mir notiert auch, [...] dass eine stärkere Beteiligung schöner gewesen wäre, also ich habe mir jetzt notiert, dass elf Schülerinnen und Schüler mitgemacht haben“* (F1_UNB2_17). Dies zeigt, dass F1 die Mitarbeit der Schüler*innen genau beobachtet und auf eine höhere Beteiligung gehofft hätte. Die genaue Quantifizierung der Beteiligung durch Notizen deutet darauf hin, dass F1 dieser Beobachtung eine besondere Relevanz zuschreibt. F1 führt verschiedene Ursachen an. Sie vermutet, dass die vorhergehende Klausur möglicherweise die kognitive Flexibilität der Schüler*innen beeinträchtigt hat:

„Kann jetzt auch damit zusammenhängen, dass vorher eben die Klausur, oder eine Klausur oder mehrere Klausuren geschrieben wurden vielleicht lag es mitunter daran, dass man im Prinzip von der kognitiven Flexibilität jetzt nicht unbedingt direkt nach Erdkunde schalten konnte und die vielleicht auch müde waren nach der dreistündigen Klausur“ (F1_UNB2_17)

Diese Vermutung zeigt, dass F1 nach externalen, situativen Ursachen sucht, die das abweichende Beteiligungsverhalten der Schüler*innen erklären.²⁷² Im Folgenden führt F1 mögliche Einwände an. Dieser vergleicht hierzu, analog zu UNB 1, die Beteiligung innerhalb des UB mit früheren

²⁷² Im Verlauf der UNB expliziert diese allerdings auch einen vermuteten Zusammenhang mit der didaktischen Reduktion bzw. dem Anspruchsniveau der Unterrichtsstunde, was impliziert, dass diese weitere Erkläransätze im Zusammenhang mit ihrer Unterrichtsgestaltung heranzieht.

Unterrichtsbeobachtungen und stellt fest, dass die beteiligten Schüler*innen in der aktuellen Stunde dieselben waren, die sich auch in vorherigen Stunden aktiv eingebracht hatten:

*„Deckt sich aber mit den Schülerinnen und Schülern, die sich sonst auch stark melden“
(F1_UNB2_17)*

Gleichzeitig relativiert diese, indem auf die begrenzte Erfahrung mit der Lerngruppe hingewiesen wird: *„man muss dazu sagen, ich habe die Schülern in nur zwei, also nur zweimal vorher gesehen im Unterricht“ (F1_UNB2, Pos. 17)*. Diese Einschränkung ihrer Beobachtung liefert Hinweise auf F1's Bewusstsein für die Unsicherheit, die mit einer geringen Anzahl von Unterrichtsbeobachtungen einhergeht. F1 impliziert, dass sie die Lerngruppe nicht ausreichend kennt, um endgültige Urteile über deren typisches Beteiligungsverhalten treffen zu können. In ihrer weiteren Ausführung gruppiert F1 einzelne Lernende nach dem Leistungsniveau und hebt dabei insbesondere drei Schüler*innen hervor:

„Vor allem eben Schülerin X, Schülerin Y und Schüler Z [...] sind so die leistungsstärksten in dem Kurs meiner Meinung nach“ (F1_UNB2_18).

Diese qualitative Differenzierung zeigt, dass F1 aufmerksam die Lernvoraussetzung im Blick hat.

Prozess

Analog zu UNB1 deutet und beobachtet F1 verschiedene Situationen und Handlungen im Unterricht. Subsumierende Bewertungen wie vereinzelt in UNB1 fallen in UNB2 weg. Stattdessen zeigt sich der Prozess von F1 insgesamt ausführlicher bis differenzierter, was sich durch hinzukommende Abwägungen im Vergleich zur ersten UNB andeutet. Weiterhin zeigen sich wiederkehrend Explikationen in UNB2 im Form von Soll-Ist-Vergleichen, in denen F1 ihre Handlungsabsichten mit dem tatsächlichen Unterrichtsverlauf abgleicht und darauf basierend Bewertungen dieser Entscheidungen vornimmt. Ein Beispiel zeigt sich in der folgenden Sequenz:

„Dann in der Erarbeitungsphase wollte ich explizit, dass die am Anfang eine Einzelarbeitsphase machen, einfach um nicht beeinflusst zu werden, sondern wirklich ihre eigenes Urteilsverhalten erst einmal im Blick zu haben das hat nicht funktioniert das Bedürfnis war glaube ich einfach zu hoch direkt sich auszutauschen über das Urteilsverhalten, wie siehst du das? Wie war das nochmal also da war ja direkt eigentlich eine Partnerarbeitsphase dann bei den meisten, nicht bei allen ist daraus entstanden. Hätte ich auch zwei Optionen gehabt klar die erste das jetzt einfach so laufen zu lassen, dafür habe ich mich ja jetzt auch entschieden und die zweite wäre gewesen, da gezielt zu sagen unterlasst einfach die Gespräche mit eurem Partner und macht das bitte in Einzelarbeit und demzufolge hätte man dann auch die zweite Phase kürzen können theoretisch, weil sich ja eigentlich schon ausgetauscht wurde über die

Reisesterne, die Zeit allerdings fand ich ähm trotzdem oder die Zeitvorgabe für Einzel- und Partnerarbeit fand ich angemessen, weil die Schülerinnen und Schüler eben nach der Einzelarbeitsphase die Reisesterne noch nicht alle ausgefüllt hatten.“ (F1_UNB2_21)

F1 erkennt in der Sequenz, dass das Bedürfnis der Schüler*innen, sich direkt auszutauschen, höher war als erwartet, und stellt fest, dass die geplante Einzelarbeitsphase nicht so umgesetzt wurde wie vorgesehen. Einerseits deutet sich hier eine Rechtfertigung ihrer Entscheidung des Fortgangs des Unterrichtsverlaufs ohne Intervention an, andererseits wird nachträglich offen mit verschiedenen Optionen umgegangen. Auf Basis dessen denkt F1 hypothetisch über einen alternativen Unterrichtsverlauf nach („hätte demzufolge kürzen können“).

In UNB 2 wird daneben sichtbar, dass F1 auf spezifische Beobachtungen reagiert und konkrete Handlungsstrategien erwägt. Analog zu UNB1 erfolgen elaborierte Sequenzen insbesondere im Zusammenhang mit als problematisch erlebtem. So wird bspw., wenn die ursprüngliche Planung nicht funktionierte, die Situation analytisch durchdrungen und darauf basierend Strategien verbalisiert. Dies erstreckt sich von Makroadaptionen (z. B. die didaktische Reduktion) bis zu kleineren Mikroadaptionen im Unterricht. Dies zeigt sich bspw. auf Grundlage analysierter Schwierigkeiten der Schüler*innen bezüglich derer abgeleitet wird, dass man „besser erklären“ oder „auch eine Rückfrage noch [hätte] stellen können, ob die Methode wirklich verstanden war [...] vielleicht auch nochmal ein Schüler oder eine Schülerin die Methode erklären lässt“ (F1_UNB2_20). Im Vergleich zu UNB1 zeigen sich eindeutiger Konsequenzen. Zudem werden jene auch elaboriert, was sich in Formulierungen wie „wobei“ oder „demzufolge“ niederschlägt. So wird bspw. betrachtet, welche Folgen eine Entscheidung auf den Unterrichtsverlauf hypothetisch hätte (s. o.) oder ob alternative Strategien zu einem besseren Ergebnis geführt hätten. Dies zeigt sich auch in einem wiederkehrenden Thema, der Balance zwischen der fachlichen Komplexität und der Vereinfachung, in UNB2. Insbesondere in solchen Sequenzen deutet sich die Vielschichtigkeit der Denkprozesse von F1 an. So ist wird die Herausforderung verbalisiert, die Komplexität des Stundenthemas auf ein Niveau zu reduzieren, welches den Schüler*innen zugänglich ist, ohne die Tiefe der Inhalte zu verlieren, was bereits in der Sequenz des Statements ausgeführt wurde:

„Ich wollte aber auch transparent machen, dass die Methode ja eigentlich auf sehr komplexen Berechnungen basiert, was ich dann natürlich für die Stunde didaktisch reduzieren musste oder wollte.“ (F1_UNB2_20)

Diese Aussage zeigt, dass wie bereits zu Beginn der Ausführungen dargelegt abwägende Blickwinkel eingenommen werden, hier im Kontext der Fragen nach dem Beibehalt von Komplexität und gleichzeitiger Berücksichtigung didaktischen Anforderungen. Solchen Abwägungen finden sich wiederholt in verschiedenen Sequenzen des Materials.

UNB 3

Kontextualisierung der UNB

Im dritten UB führt F1 eine Unterrichtsstunde zum Stundenthema: „Vulkane – Immer eine Gefahr?! Merkmale von Schicht- und Schildvulkanen.“ durch. Hierzu formuliert F1 das nachfolgende Stundenziel:

„Indem die Schüler und Schülerinnen anhand von Text- und Bildmaterial die Merkmale von Schicht- und Schildvulkanen vergleichen, können sie deren Gefährdungspotenzial für den sie umgebenden Lebensraum bewerten und erweitern so ihre Sachkompetenz“

In der UNB sind F1 und die Fachleitung anwesend. Kurz vor Ende der UNB kommt eine weitere Person hinzu. Der UB findet in der Sekundarstufe 1 statt.

Mesoebene: Phasen der UNB

Statement

In UNB 3 verändert F1 ihr Vorgehen und wendet erstmalig die ZIMTA-Methodik anstelle eines chronologischen Vorgehens an. F1 führt dies explizit zu Beginn des Statements aus und rahmt diese Änderung intentional vor dem Hintergrund einer verkürzten Bearbeitungszeit im Vergleich zur vorherigen UNB:

„Also ich versuche heute mal Statement ein bisschen kürzer @zu halten als beim letzten Mal @ (FL: Fünf Minuten haben sie ja genau) fünf Minuten gut (FL: Toleranzbereich von zwei würde ich sagen). Ja, zur Stunde, zur Zielsetzung erstmal und ich würde mich an dem ZIMTA-Konzept orientieren“ (F1_UNB3_6-8)

Sprachlich wird dabei bereits ersichtlich, dass die Auslegung orientierend erfolgt. Dies zeigt sich auch in der Ausführung der Methodik. Dabei beginnt F1 analog zur vorherigen UNB2 und der Methodik folgend mit dem Stundenziel. F1 deutet bezüglich der Zielerreichung:

„Zur Zielsetzung würde ich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage waren durch die Unterrichtsstunde die Merkmale der Schicht- und Schildvulkane zu vergleichen. Die Leitfrage konnte am Ende noch beantwortet werden im Hinblick darauf, dass die Schülerinnen und Schüler erkannt haben, dass der Merapi gefährlicher ist als der Kilauea auf Hawaii“ (F1_UNB3_9)

F1 deutet an, dass das Stundenziel erreicht wurde, da die Schüler*innen die Merkmale der Vulkantypen verglichen haben und die Leitfrage am Ende beantwortet wurde. Diese Kopplung von Zielstellung und Leitfrage wird allerdings nicht explizit dargelegt, sondern eher beiläufig erwähnt. Die Performanzsituation, also die konkrete Beantwortung der Leitfrage, dient scheinbar als

Hauptindikator, was darauf hindeutet, dass die Zielerreichung vor allem auf beobachtbare Indikatoren der Schüleraktivitäten zurückgeführt wird. Auf eine tiefere Analyse der kognitiven Prozesse oder Verstehensqualität wird hier im Vergleich zu UNB2 nicht eingegangen.

Im Anschluss folgt F1 zunächst wie angekündigt nicht strikt der Struktur der ZIMTA-Methodik, sondern wechselt potenziell zu einer eher assoziativen Herangehensweise. Dies zeigt sich darin, dass F1 erneut auf die bereits angesprochene Leitfrage zurückkommt. So führt F1 im Folgenden zwei diesbezügliche Konsequenzen auf der Mikroebene heran:

„Die Leitfrage wurde allerdings nicht schriftlich beantwortet, das hätte man in jedem Fall noch besser machen können und die Leitfrage hätte auch die ganze Zeit angeworfen sein können, das war halt im Prinzip vielleicht dann nicht transparent genug.“ (F1_UNB3_10-11)

Auffällig hieran ist, dass die Konsequenzen unmittelbar ohne vorherige situative Schilderung eingeführt und jeweils knapp benannt werden. Zudem erfolgt ein sprachlich loser, benennender Bezug zum Qualitätsmerkmal der Transparenz. Weiter diesem Vorgehen folgend wird auf die Sicherungsphase eingegangen:

„Die Sicherung hätte auf jeden Fall leserlicher erfolgen müssen oder man hätte die Folie auf jeden Fall anders strukturieren können, damit einfach mehr Platz ist für die, für die Merkmale“ (F1_UNB3_12)

Auch hier folgt F1 einer eher punktuellen Einbringung, ohne tiefere Verknüpfung zur Unterrichtssituation bzw. zur vorherigen ausführlichen Darstellung. Es zeigt sich mit den drei unmittelbar hintereinander eingebrachten Konsequenzen ein scheinbarer Fokus auf diese mit primär unterrichtspraktischer Handlungsperspektive.

Im weiteren Verlauf erfolgt eine Rückkehr zum Prinzip der ZIMTA-Methodik. F1 legt den Fokus überwiegend auf mehrere Aspekte innerhalb der ZIMTA-Komponenten. Hierbei beleuchtet F1 die Interaktion vor dem Hintergrund von Unterrichtsstörungen und die Instruktion der Arbeitsaufträge, das **M**aterial im Hinblick auf Schwierigkeiten der Schüler*innen, **M**ethoden im Zusammenhang mit der Sozialform. Weiterhin wird die **Z**eit aus dem lernseitigen Blickwinkel (= verfügbare Arbeitszeit) sowie lehrkräfteseitig (= zeitliche Umsetzung der Planung) thematisiert. Die Art und Weise, wie F1 diese Aspekte sowie weitere, wie im Folgenden anspricht, zeigt erneut, dass verschiedene Unterrichtsbeobachtungen miteinander zusammenhängend werden:

„Die Lautstärke wurde zum Ende hin der Partnerarbeitsphase oder der Lautstärkepegel höher, was dann auch, impliziert, dass die Schülerinnen und Schüler da vielleicht fertig waren und da nicht jeder zu der Sprinteraufgabe gegriffen hat, die auch scheinbar viel zu schwierig war, also die Schülerinnen und Schüler die sie genommen haben, teilweise fehlerhaft, weil die Tabelle

eben noch nicht bearbeitet wurde, die haben die Sprinteraufgabe dann auch nicht bearbeiten können oder nur mit Hilfestellung“ (F1_UNB3_17-18)

In dieser Sequenz werden mehrere Beobachtungen miteinander verbunden: die steigende Lautstärke deutet F1 als Indikator, dass einige Schüler*innen mit der Hauptaufgabe fertig waren. Gleichzeitig stellt F1 fest, dass jene Schüler*innen die Sprinteraufgabe (Zusatzaufgabe) nicht bewältigen konnten, was sie external mit einer vorhergehenden, unvollständigen Bearbeitung der Hauptaufgabe erklärt. Auffällig im Vergleich zu den vorherigen Statements ist, dass insgesamt weniger auf fachinhaltliche Aspekte eingegangen wird. Dies zeigt die folgende Sequenz des Statements:

„Es gab Schwierigkeiten beim Text, dadurch viele Meldungen während der Einzelarbeitsphase und die Schwierigkeiten beim Text wurden dann auch nicht von mir im Vorhinein antizipiert. Zum Beispiel der Begriff @Pfropfen@ und einige Schüler hatten generell scheinbar sprachliche Probleme mit dem Text.“ (F1_UNB3_15)

In der Sequenz benennt F1 eine konkrete Unterrichtsbeobachtung als Indikator (Meldungen) und deutet unerwartete Schwierigkeiten (nicht antizipiert) bei der Textverarbeitung durch die Schüler*innen. Die fachsprachlichen Hürden werden allerdings nicht elaboriert; sondern benannt. Zuletzt erfolgt ein erneutes, explizites Eingehen auf verbesserungswürdige Aspekte: *„Genau Alternativen“ (F1_UNB3_19)*. Hierbei handelt es sich einerseits mehrere spezifische, unterrichtspraktische Mikroadaptionen (z. B. *„ich hätte die Folie theoretisch auch selber ähm schreiben können“* oder *„den Ablauf hätte man eben nochmal erklären können“*; F1_UNB3_19-20) sowie andererseits um eine verallgemeinerte Makroadaption, welche erläutert wird:

„Generell würde ich vom Timing hersagen, dass diese Art der Bearbeitung mehr Zeit beansprucht als nur eine Einzelstunde, also zumindest um dann das abschließend nochmal, die Leitfrage vielleicht nochmal wirklich zu beantworten und zu fixieren auf jeden Fall.“ (F1_UNB3_24)

Am Ende des Statements fasst F1 ihre Überlegungen in einem Fazit zusammen. Hierbei hebt sie die positiven Elemente der Stunde hervor, wie die Einstiegsmedien und das Einbringen von Vorwissen als Qualitätsmerkmal:

„Also Fazit, ich würde die Stunde, ähnlich wieder umsetzen, allerdings die Abläufe definitiv ändern, die Einzel-, Partnerarbeitsphasen vorher einüben, dass da einfach ein sicherer Umgang mit diesen Methoden besteht die Texte entlasten sprachlich, für manche Schüler, natürlich nicht für alle, die Schlagzeilen waren meiner Meinung nach auch gut geeignet als Einstieg, die Schüler haben teilweise Vorwissen eingebracht von daher ja und einfach auch die Leitfrage am Ende beantworten können, die Merkmale gesichert, das war ja so das wesentliche was die in der

Stunde oder aus der Stunde herausnehmen sollten, es ging ja nicht um die Bewertungskompetenz primär sondern um die Sachkompetenz“ (F1_UNB3_25-27)

Auffällig ist, dass F1 im Vergleich zu den beiden vorherigen UNB ihr Entwicklungsfeld in diesem Statement nicht explizit thematisiert.

Vereinbarung der Gesprächsschwerpunkte und Gesprächsphase

Eine Vereinbarung von Besprechungsschwerpunkten findet in UNB3 im Vergleich zu den vorherigen nicht statt. Stattdessen wird unmittelbar inhaltlich begonnen. So fragt die Fachleitung:

„Wollen Sie einmal ganz kurz was dazu sagen zur Differenzierung?“ (F1_UNB3_36)

F1 greift diesen offenen Impuls auf und fokussiert sich auf die Differenzierungsaufgabe für leistungsstarke Schüler*innen, anstatt die sprachliche Entlastung für leistungsschwächere (s. oben, Fazit von F1 im Statement) zu thematisieren. Innerhalb des Gesprächs übernimmt F1 die inhaltliche Führung und folgt einem wiederkehrenden Muster: Sie benennt zunächst verschiedene Ursachen für das im Statement als zu schwierig bewertete Aufgabenniveau, wie durch die Äußerung verdeutlicht:

„Ja also ich bin jetzt mit der Sprinteraufgabe, wie sie heute genutzt wurde, nicht zufrieden. Ich glaube, dass es da verschiedene Ursachen für gibt“ (F1_UNB3_37)

Im weiteren Verlauf identifiziert F1 unterschiedliche Ursachenfelder wie die eigene Diagnostik, Reihenplanung und das Arbeitsverhalten der Schüler*innen. Jedes dieser Ursachenfelder wird von F1 thematisiert und durch eigenständig formulierte Verbesserungsvorschläge ergänzt. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist die folgende Sequenz, die ansetzt an einer einleitenden Ausführung von F1 zu einem krankheitsbedingten Ausfall in der Vorstunde zum UB:

„und da ist einfach die Diagnose ist schwierig gewesen und dadurch hat sich jetzt für mich auch gar nicht die Möglichkeit ergeben ein sehr breites Differenzierungsangebot für die Schülerinnen und Schüler bereit zu stellen ich die einfach noch gar nicht so gut einschätzen kann, muss ich auch ehrlicher Weise gestehen, dass da auch einfach diese sprachlichen Probleme, die heute auch mit dem Text aufgetreten sind bei manchen Schülern, die habe ich ja auch nicht vorher irgendwie so bemerkt, die Probleme bei Textbearbeitung und von daher müsste man da einfach ja sich einfach stärker mit befassen und dann im Prinzip Differenzierungsmaterial anbieten, was dann einfach viel besser auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist.“ (F1_UNB3_39)

F1 hebt zunächst hervor, dass sie die Schüler*innen nicht ausreichend einschätzen konnte, was auf den Ausfall der Vorstunde zurückzuführen ist. Dabei greift sie ihre frühere Aussage aus dem Statement auf, in dem sie die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler*innen als unerwartet bezeichnete. Der

selbstbezogene, diagnostische Aspekt wird jedoch nicht weiter vertieft („man“); stattdessen leitet F1 daraus eine allgemeine Konsequenz ab, welche die Notwendigkeit einer passgenaueren Diagnostik thematisiert.

Die Fachleitung ergänzt hieran anschließend um eine Möglichkeit das Differenzierungsangebot nicht nur auf leistungsstarke Schüler*innen zu begrenzen, sondern es als Teil der Haupterarbeitung für alle Schüler*innen zu integrieren, um eine stärkere Verknüpfung mit dem Vorwissen herzustellen:

F: Ich habe auch dahingehend überlegt und auch keine Kritik an sich, sondern nur eine Überlegung, weil sie jetzt im Prinzip nur beschrieben haben die beiden Typen aber in der Sprinteraufgabe es ja um die Erklärung mit der Verknüpfung zum Vorwissen her, ob das vielleicht noch eine Möglichkeit gewesen wäre, dass nicht in die Differenzierung eben zu setzten“ (F1_UNB3_40)

Insbesondere die Formulierung seitens der Fachleitung („keine Kritik“) deutet hierbei bereits an, dass die von F1 getroffenen Aussagen angemessen erscheinen. Dabei wird im Gesprächsverlauf mit dem Einbezug des Diagnoseaspekts auf konkreter Ebene anschlussfähig an den wissenschaftlichen Diskurs über Geographieunterricht gesprochen (vgl. KOCH 2024). Im Folgenden wird daran weiter angeknüpft und Verbesserungsmöglichkeiten stundenspezifisch konkretisiert.

Hierbei zeigt sich, dass F1 sowohl fachinhaltliche als auch schüler*innenbezogene Informationen integriert und im Sinne didaktisch rekonstruktiver Überlegungen (REINFRIED 2023) aufeinander bezieht. Die folgende Sequenz zeigt diese (nicht)-Passungsüberlegungen. Zuvor spricht F1 in einem breiteren zeitlichen Horizont über den Fachunterricht, indem Überlegungen zur Reihenplanung bzw. der Vorstunde einbezogen werden. F1 schildert hier, dass sie entgegen „klassischer“ Vorgehensweisen zuerst den Vulkanismus und dann Plattentektonik unterrichtet, was die logische Verknüpfung für die Schüler*innen zwischen den Themen erschwerte, da wichtige Grundlagen der Plattentektonik nur teilweise eingeführt wurden. Hieran ansetzend fragt die Fachleitung nach. F1 erläutert daraufhin die Entscheidung, das Thema Vulkanismus vor der Plattentektonik zu behandeln, und thematisiert die daraus resultierenden Herausforderungen:

„Genau, dass ist im Prinzip dessen geschuldet, dass ich bei dieser Einstiegsdoppelstunde, da ich kann auch die vielleicht Bilder einfach mal rausholen, ich hab die das da ist mir halt aufgefallen, dass die Schülerinnen und Schüler ein relativ hohes Vorwissen schon zu Vulkanen im Prinzip haben (...) und da war eben hier also da waren ganz viele Schülermeldungen und da kam dann schon Lava und Magma und dann hab ich mich irgendwie entschieden, okay der Schalenbau, den hätte ich so oder so gemacht und bei dem Schalenbau ging es ja darum, wie entstehen denn jetzt Vulkane und da kamen dann irgendwie so Schülerfragen „Wie hängt der Schalenbau jetzt damit zusammen und ja und das Magma und dann dreht sich das ja da irgendwie in dem

Schalenbau“ (...) und dann hat das natürlich irgendwie so zu dem Problem geführt, dass man da dann ja schon so halb die Platten angeschnitten hat aber auch nicht so richtig, aber irgendwie ja habe ich mich dafür entschieden und habe selber gemerkt auch als ich diese Sprinteraufgabe erstellt hatte, ja irgendwie ist das auch nicht so richtig das Wahre (...) und vielleicht kann man ja dann nochmal sagen, also wieder auf diese Stunde dann kommen und sagen „Ihr kennt jetzt schon drei Entstehungsprozesse“ und könnte da auch wieder einlenken und sagen „Ja, was, welche kennt ihr schon?“ (...) Das nur zur Erklärung, ich bin da selber nicht so richtig mit zufrieden, mit der Art und Weise, wie das jetzt irgendwie so abgelaufen ist in der Reihe.“ (F1_UNB3_57)

In der Sequenz zeigt F1 spezifische fachdidaktische Überlegungen, die das Vorwissen der Schüler*innen als zentralen Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Dieses Vorwissen wurde in der Vorstunde diagnostiziert, wobei F1 dieses paraphrasierend durch Fachtermini wie "Lava" und "Magma" belegt. Die Fragen der Schüler*innen werden hierbei als Anknüpfungspunkt genutzt. Gleichzeitig stellt F1 selbstkritisch die Unzufriedenheit mit der Vorgehensweise heraus, ohne dabei in Kritik zu verharren. Stattdessen agiert F1 lösungsorientiert, indem der Vorschlag der Fachleitung aufgegriffen wird, das Vorwissen durch gezielte Fragen zu aktivieren und so eine stärkere inhaltliche Verknüpfung herzustellen. F1 formuliert dies konkret in Form eines immersiven Impulses an die Schüler*innen („kennt ihr schon?“). Hiermit wird im Nachgang an den Unterricht eine mikroadaptive Konsequenz unter gegebenen Bedingungen formuliert.

Diese Ausführungen stehen exemplarisch für Sequenzen in denen F1 eine fundierte Auseinandersetzung mit den fachlichen und didaktischen Anforderungen vornimmt und somit die Planung anpasst, um das Verständnis der Schüler*innen zu verbessern. Dabei zeigt sich, dass eine Breite an verschiedenen Informationen miteinander verknüpft werden (z. B. Vorwissen aus der Vorstunde, Reihenbezogene Aspekte, Stundenspezifika). In weiteren Sequenzen werden diese Überlegungen durch zusätzliche Dimensionen ergänzt, wie etwa das Arbeitsverhalten der Schüler*innen oder deren Leistungsstärke. Zudem werden mit Vorstunden und spezifischen Schüler*innen Informationen breite und größere zeitliche Horizonte berücksichtigt, was insgesamt zu einer stärkeren Verknüpfung von Kontextinformationen führt.

Die Zusatzaufgabe bildet das zentrale Gesprächsthema und wird lediglich durch einige Binnenthemen unterbrochen, welche generischer Art sind. Neben methodischen Varianten im Umgang mit unterschiedlichem Lerntempo als Gesprächsthema („diese Busstopp-Methode, mhm, hatte ich mir aber auch aufgeschrieben Bus-Stop, Lernpartnerduett oder Partnerpuzzle, also das sind halt alles Methoden, die wir eben vorher noch nicht eingeübt hatten; F1_UNB3_85) steht auch die nachfolgende

Sequenz. So bringt die Fachleitung die Formulierung von Arbeitsaufträgen vor dem Hintergrund der Verbindlichkeit durch die Sprachwahl ein:

F: *Was ich wahrgenommen habe, Sie haben gesagt „Ihr könnt ja die Leitfrage schon einmal ins Heft notieren“ und dann haben die angefangen und Sie haben dann die Folie präsentiert und dann irgendwann in der Mitte „Das könnt ihr ja dann auch abschreiben“, dass ist dann auch immer also sollen sie es oder sollen sie es @nicht@.*

F1: *Ja, ja, dass fällt mir aber häufiger auf, auch in meinem eigenen Unterricht, dass ich da nicht sage „So jetzt macht das“, dass muss ich mir wirklich noch stärker irgendwie weiß ich nicht ein Zettelchen irgendwo hin kleben oder so. Ich tendiere da irgendwie zu ja ihr könnt das jetzt, dass sage ich total häufig, ich weiß nicht, dass ist irgendwie ja und denkt man da irgendwie, gerade in so Situationen @wie heute@, wo dann so viele andere Punkte noch sind. Ja, aber das hätte das auch viel deutlicher gemacht und dann wären sie wahrscheinlich auch viel schneller gewesen mit der Leitfrage. Ich hätte gesagt „Jetzt schreibt das schnell ab mit der Leitfrage“ und dann geht es weiter und nicht dieses oh ja, dann hole ich mal mein Heft raus, der Eine war dann schon fertig, die Andere hatte noch gar nicht das erste Wort geschrieben (F1_UNB3_44-45)*

F1 zeigt in der dargestellten Sequenz, dass diese eine präzisere und verbindlichere Kommunikation von Arbeitsaufträgen aufnimmt und formuliert konstruktive eine Konsequenz samt Handlungsstrategie („Zettelchen“). Zudem wird herausgestellt, dass eine explizitere Aufforderung den Schüler*innen eine eindeutigere Orientierung gegeben und den Bearbeitungsprozess beschleunigt hätte.

Zielvereinbarung

Am Ende des Gesprächs kommt eine weitere Person hinzu, die den zweiten Teil der Doppelstunde für F1 in der Lerngruppe des UB durchgeführt hat. Dies hat Auswirkungen auf die nachfolgende Formulierung des Ziels:

FL: *Ich meine, das bleibt sowieso die Differenzierung, das bleibt immer glaube ich für jeden Lehrer bleibt das irgendwie eine Baustelle, woran man arbeiten kann und Sie haben auch gesagt Sie sind noch nicht lange drin, Sie waren krank und °das ist dann sowieso eben mit der Diagnose schwierig° und das mit den Imperativen kann ja durchaus auch ein Ziel sein.*

F1: *Ja, auf jeden Fall.*

FL: *Also überlegen Sie sich was Sie da wie.*

F1: *Beides, also das ist ja auf jeden Fall. (Schreibgeräusch) Hast du gerade noch die Kartenabfrage gemacht?*

P: *Mhm ja.*

F1: *Hat geklappt?*

P1: Ja, da waren viele, fast bis auf, ich sage mal neunzig Prozent hatten immer die richtige Karte oben (...) (F1_UNB3_117-123)

Anstelle des Aufgreifens und Ausführens des Entwicklungsbereichs, wird das Gespräch durch F1 in Richtung der Weiterführung des Unterrichts gelenkt und endet nach einer Off-Topic Sequenz.

Mikroebene

Lehrkraft

Der Blick auf die eigene Rolle als Lehrkraft bleibt auch in UNB3, wie in den vorherigen UNB, von einem offenen Umgang mit „Fehlern“ geprägt. Dies wird insbesondere in den dargelegten Sequenzen zum Thema Diagnostik und Reihenplanung deutlich, in denen F1 Schwierigkeiten offen anspricht, wenngleich eine grundlegende Begründungslogik (hier durch Krankheit) erneut verbalisiert wird.

Auch der Umgang mit externen Impulsen folgt diesem offenen Muster. So zeigt sich in der Sequenz zur Lehrkräftesprache, dass F1 konstruktiv auf den Hinweis der Fachleitung zur Verwendung des Indikativs eingeht. So wird der Impuls zur Entwicklung konkreter Konsequenzen für die eigene Arbeit genutzt, eine Mikroadaptation formuliert und eine Umsetzungsstrategie mit Hilfe einer Erinnerungstütze entwickelt.

Im Vergleich zu den vorherigen UNB scheint jedoch die Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung als Lehrkraft in den Hintergrund zu treten. So werden eigene Handlungen und das eigene Erleben von F1 zwar weiterhin thematisiert (z. B. Unzufriedenheit mit der Sprinteraufgabe), jedoch weniger als eigenständiger Anlass in den Mittelpunkt gestellt, sondern zunehmend im Kontext anderer Aspekte eingebunden. Dabei rückt die persönliche Reflexion stärker in den Hintergrund und wird eher als Teil einer umfassenderen Analyse des Unterrichtsgeschehens und dessen Auswirkungen auf die Lernenden betrachtet. Dies zeigt sich unter anderem auch darin, dass die Entwicklungsziele, die in vorherigen Stunden explizit benannt wurden, nun zugunsten der Analyse des Unterrichtsfortgangs weniger Beachtung finden (s. oben Phase der Zielvereinbarung). Auch im Statement spielen diese keine explizite Rolle mehr, obwohl das Entwicklungsziel des vorherigen UB der didaktischen Reduktion in jeglicher Unterrichtsstunde thematisiert werden könnte. Zwar wird in UNB3 die Vorgehensweise im Statement verändert, allerdings hat F1 auch in den vorherigen UNB nachgelagert an eine chronologische Analyse die eigene Entwicklung adressiert.

Schüler*innen

Insgesamt zeigt sich in UNB3 ein breiter und differenzierter Blick auf die Schüler*innen. Dabei beachtet F1 sowohl fachbezogene als auch handlungsbezogene Aspekte. Neben den Beobachtungen zu Disziplin und Unterrichtsstörungen (z. B. es gab wenige Unterrichtsstörungen) liegt der Fokus von F1 stark auf dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen. Dabei unterscheidet F1 zwischen Handlungen und

Erlebensprozessen der Schüler*innen, wobei insbesondere kognitive Prozesse im Fachunterricht berücksichtigt werden. Die fachbezogenen Äußerungen der Schüler*innen, wie z. B. Vorwissen zu Lava und Magma, sowie Schwierigkeiten in den Arbeitsphasen werden von F1 beachtet. Sowohl leistungsschwächere Schüler*innen, für die das Material sprachlich entlastet werden sollte, als auch leistungstärkere, die anspruchsvollere Aufgaben wie die Sprinteraufgabe übernehmen, stehen im Fokus ihrer Überlegungen, wie der Verlauf des Gesprächs in UNB3 zeigt. Ein exemplarisches Beispiel für diesen breiten und kontextspezifischen Blick auf die Handlungen, die (Lern-)Voraussetzungen und die Äußerungen der Schüler*innen zeigt überdies die folgende Sequenz. Hier wird deutlich, wie F1 die Schüler*innen gruppiert und im UB beobachtet hat:

„Wobei diese Mädelsgruppe im hinteren Bereich der Klasse, die hat dann zum Beispiel auch das Heft genommen und hatten dann da auch Sachen stehen und das dann im Prinzip damit versucht zu beantworten. Also die haben das schon so ein bisschen verstanden, dass es da um die letzte Stunde ging, aber hatten eben auch die Schwierigkeiten mit der Aufgabe. Also das hätte man auf jeden Fall einfach noch weiter didaktisch reduzieren können in der diese Karte. Ich habe aber auch gedacht, dass andere Schülerinnen und Schüler die Sprinteraufgabe nehmen, weil eigentlich normalerweise eher die ersten beiden Reihen, die Jungs vorne links, die sind eigentlich, also da kam auch eher dieses Vorwissen schon zu den, zu den Bildern und die schienen mir auch privat dann irgendwie irgendwelche Dokus zu gucken über Vulkane und so, also von der Diagnose her muss ich gestehen eher für die Jungs die Sprinteraufgabe angedacht war und jetzt gar nicht oder war jetzt halt dann verwundert, dass viele andere zu der Sprinteraufgabe gegriffen haben, die dann vielleicht eher ein bisschen leistungsschwächer sind sogar im Unterricht. Das hat jetzt auch nicht so richtig funktioniert, so wie ich mir das vorgestellt hatte, also da war ich überrascht, dass die da einfach sehr viel länger gebraucht haben, um das, um diese Tabelle erst einmal auszufüllen“ (F1_UNB3_61)

Zusammenfassend verdeutlicht die Sequenz, dass F1 trotz der verbalisierten Herausforderungen in der Ausführung einen diagnostischen Fokus auf die Schüler*innen legt. Dabei berücksichtigt F1 sowohl leistungsschwächere als auch leistungstärkere Schülerinnen und betrachtet deren Lernprozesse sowohl kurzfristig im UB (wie etwa die Mädelsgruppe, die das Heft zur Beantwortung der Aufgaben nutzt) als auch in größeren zeitlichen Horizonten (wie das Vorwissen aus früheren Stunden oder das Schauen von Vulkan-Dokumentationen). Dieses Wissen integriert F1 in ihre Unterrichtsgestaltung, indem sie es gezielt für die Zuweisung von Aufgaben nutzt, um die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen.

Prozess

Es zeigt sich auf Prozessebene zum Zeitpunkt der UNB3 analog zu den vorherigen UNB eine vorwiegend deutende Praxis, die auf Beobachtungen basiert und je nach Anlass eher reduziert oder elaboriert ausgeführt wird. Auch verschiedene Erkläransätze werden dabei von F1 in Betracht gezogen und explizit unter dem Begriff der Ursachen benannt (*„Ja also ich bin jetzt mit der Sprinteraufgabe, wie sie jetzt heute genutzt wurde nicht zufrieden, ich glaube, dass die das ich weiß, dass es da verschiedene Ursachen für gibt“*; F1_UNB3_37). Dies verdeutlicht zunächst ein Bewusstsein über die Multikausalität von Unterrichtsaspekten. Gleichzeitig fällt hinsichtlich des Statements auf, dass insbesondere dort Konsequenzen scheinbar eine höhere Gewichtung haben vor dem Hintergrund, dass diese wiederkehrend unmittelbar ohne Explikation vorheriger Prozessschritte verbalisiert werden. Hierfür sprechen auch explizite Formulierungen wie *„Wie hätte man das anders, also das ist halt generell die Schwierigkeit, dass hängt vielleicht auch so ein bisschen damit zusammen und auch generell mit der Reihenplanung“* (F1_UNB3_55).

Auffällig ist in UNB3 insbesondere eine wiederholte Komplexität im Denken über Unterricht ersichtlich, insbesondere in der Art, wie F1 verschiedene Aspekte des Unterrichts miteinander vernetzt. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Sequenz aus dem Statement, indem die Wirkung einer veränderten Sitzordnung des Unterrichts analysiert wird:

„Dann zur Interaktion es gab wenig Unterrichtsstörung oder weniger auch als sonst dadurch, dass die Sitzordnung geändert wurde, also es hat schon auf jeden Fall positiv verändert, dadurch wiederum hatte der Schüler, der auch letzte Stunde gefehlt hatte dann noch stärkere Probleme, weil die Partnerarbeit nicht so gut funktioniert hat in dem Team es war eine hohe Beteiligung insofern, dass sich auch Schülerinnen gemeldet haben, die sich sonst nicht beteiligen.“ (F1_UNB3_13)

In der dargestellten Sequenz deutet F1 die Disziplin der Schüler*innen subsumierend entlang des Kriteriums der Unterrichtsstörung. Die geringe Ausprägung an Störungen stellt F1 als Resultat einer veränderten Sitzungsordnung heraus. Damit wird eine Ursache-Wirkungs-Beziehung herausgestellt (*„dadurch“*), welche positiv bewertet wird. Eine erhöhte Komplexität und differenzierte Betrachtung in der Analyse von Unterrichtssituationen spiegelt sich auch in der Weiterführung wieder. So betrachtet diese nicht nur die unmittelbaren Auswirkungen einer veränderten Sitzordnung, sondern bezieht auch indirekte Folgen auf spezifische Schüler*innen ein (*„der Schüler, der auch letzte Stunde gefehlt hatte“*).

Ein weiteres Beispiel für die gedankliche Komplexität stellt die bereits beschriebene Sequenz über die eigene Lehrkräftesprache dar. Auf eine Rückmeldung von der Fachleitung, welche eine Aussage von F1 aus dem Unterricht aufgreift und spiegelt (*„Das könnt ihr ja dann auch abschreiben“* (F1_UNB3_44)), führt F1 einen mentalen Vergleich mit ihrem bisherigen Unterricht durch (*„fällt mir häufiger auf“*) und

grenzt sich von dem ab, was normalerweise nicht getan wird („dass ich da nicht sage „So jetzt macht das““). Darauf aufbauend entwirft F1 eine Art hypothetisches Szenario, in welchem sie bereits im Unterricht anders gehandelt hätte und formuliert eine konkrete, mikroadaptive Konsequenz auf der Ebene einer Einzelhandlung, die sie immersiv formuliert („*ich hätte gesagt jetzt schreibt das schnell ab mit der Leitfrage*“). Diese gedankliche Weiterführung des Unterrichts unter veränderten Bedingungen nutzt F1, um die Potenziale des alternativen Handelns (anstelle von Hürden) zu verdeutlichen und auf die Auswirkungen auf den Unterricht und die Schüler*innen hinzuweisen („*und dann wären sie wahrscheinlich auch viel schneller gewesen mit der Leitfrage*“; F1_UNB3, Pos. 45).

Insgesamt deuten die Ausführungen an, dass F1 in der UNB3 eine erhöhte Komplexität im Denken über Unterricht aufweist, indem sie verschiedene Unterrichtsaspekte miteinander vernetzt, differenzierte Ursache-Wirkungs-Beziehungen erkennt und sowohl unmittelbare als auch indirekte Folgen erkennt. Dabei geht F1 nicht nur konstruktiv mit Rückmeldungen um, sondern entwickelt aus diesen eigenständig konkrete Anpassungen und mikroadaptive Handlungsstrategien, die auf die Optimierung der Unterrichtspraxis und eine gezielte Verbesserung des Lernprozesses der Schüler*innen abzielen. Gleichzeitig deutet sich an, dass die eigene Entwicklung zuungunsten der Entwicklung des Unterrichts in den Hintergrund gerät.

5.3.2 Fallanalyse Fall 2 (F2)

Überblick über den Fall 2

Konstantere Aspekte

- **Inkonsistenter Blick auf den Unterricht:** F2 nimmt in der retrospektiven Betrachtung „Wechselthemen“ bzw. -aspekte in den Blick und zeigt hierin im zeitlichen Vergleich konsistentes Verhalten. So stehen im Statement von UNB1 bspw. eher Herausforderungen der Lehrkraft, im Statement von UNB2 wiederkehrend methodische und unterrichtsorganisatorische Aspekte sowie in UNB3 didaktisch-methodische Entscheidungen im Zentrum. Dies gilt bspw. auch für das Stundenziel. So wird dies in UNB1 am Ende, in UNB2 nach einem Prompt der Fachleitung und in UNB3 in Kombination mit der ZIMT-Methode zu Beginn verbalisiert.
- **Randständige Fachbezogenheit:** In den UNB geht F2 unterschiedlich aber insgesamt eher randständig auf fachinhaltliche Aspekte ein. Die Kommunikation über den Stundeninhalt von F2 bleibt dabei überwiegend auf einer abstrahierten bzw. allgemeinen Ebene (z. B. „die Punkte auf den Plakaten“), ohne explizit auf die fachlichen Inhalte der Stunde oder diesbezügliche Entscheidungen (eigeninitiiert ausführend) einzugehen.

- **Zeitaspekt und Methode als wesentlich für die Unterrichtsgestaltung:** Rahmenbedingungen wie die Unterrichtszeit spielen eine wesentliche Rolle in sämtlichen UNB. Auch wird wiederkehrend ersichtlich, dass eine Betonung der Methode vor dem Stundeninhalt erfolgt.
- **Hinweise auf Leistungsbezogenheit:** Es deutet sich bereits zu Beginn der zweiten Phase auch ein leistungsbezogener Blickwinkel in der UNB an, welcher im zeitlichen Verlauf sichtbar wird. Dies deutet sich bspw. in Form von Statementaussagen (z. B. Bewertung der eigenen Fähigkeiten oder der Begründungsart) und der Art der Fragestellungen an die Fachleitung (z. B. „Ist das legitim?“).

Veränderungen im zeitlichen Verlauf

- **Blickerweiterung auf Schüler*innen:** Im Verlauf der zweiten Phase verändert sich der Blick von F2 auf die Schüler*innen. Einerseits wird der Fokus auf die Schüler*innen erweitert. Dabei fällt jedoch der Blick auf das Individuum weg. Während zu Beginn der zweiten Phase (punktuell) auf einzelne geachtet und Heterogenität explizit zum Thema wird (z. B. schnelle/langsame Schüler*innen), verändert sich dies hin zu einem verallgemeinerten Blickwinkel (z. B. die Klasse).
- **Ansätze des Lehrens als Reaktion auf Lernen:** Während F2 in den ersten UNB das Lehren und Lernen wiederholt getrennt thematisiert bzw. weniger Rückschlüsse auf der Ebene der Konsequenzen für das Handeln der Lehrkraft existieren, deuten sich in UNB3 Ansätze einer Verzahnung an. F2 thematisiert vermehrt, wie die Schwierigkeiten der Schüler*innen den Unterricht beeinflussen und wie sie darauf eingehen kann, um den Unterricht gezielt zu optimieren. Dies deutet an, dass F2 das fachliche Lernen der Schüler*innen stärker in den Blick nimmt und dieses in ihre didaktischen Entscheidungen einbezieht.
- **Aktivere Gesprächsführung in der UNB:** Während die UNB1 durch längere Pausen und Kurzantworten durch F2 geprägt ist, zeigen sich in UNB3 wiederkehrend eigeninitiierte Beiträge oder Überleitungen zwischen den Gesprächsthemen.

UNB1

Kontextualisierung

Die erste UNB von F2 bezieht sich auf eine Geographiestunde mit dem Stundenthema: *„Das Meer kommt und geht – Ebbe und Flut als bestimmendes Moment im Leben an der Nordsee“*.

Das Stundenziel lautet:

„Indem die Schülerinnen und Schüler das Phänomen der Gezeiten an der Nordsee hinsichtlich des touristischen Nutzungspotenzials erläutern, lernen sie den Natur- und Erholungsraum Küste

kennen. Sie stellen einen Zusammenhang zwischen dem Bedürfnis nach Freizeitgestaltung sowie der Erschließung von Erholungsräumen her und erweitern so ihre Sachkompetenz.“

An der ersten UNB nehmen F2 und die Fachleitung teil. Die UNB findet unmittelbar im Anschluss an den UB in einer fünften Klasse statt.

Mesoebene: Phasen der UNB

Statement

F2 beginnt das Statement unmittelbar ohne einleitend ein Strukturierungsprinzip explizit zu benennen. Stattdessen beginnt F2 mit einer allgemeinen, positiven Bewertung der Unterrichtsstunde. Hierbei wird subsumierend ein positiver Gesamteindruck formuliert. So stellt F2 heraus:

„Generell bin ich relativ zufrieden mit der Stunde.“ (F2_UNB1_52)

Im weiteren Verlauf des Statements wird die Strukturierung deutlich, welche überwiegend in Form einer Stärken- und Schwächen-Analyse erfolgt. Der Bewertungsrahmen zeigt sich sowohl in der Reihenfolge der Aussagen von Schwierigkeiten hin zu Stärken als auch durch eine sprachliche Markierung in Form einer Übergangsformulierung. So wird der Wechsel zwischen negativen und positiv bewertenden Aspekten verbalisiert:

„Ja vielleicht dann jetzt noch @zu den Stärken@“ (F2_UNB1_59)

Diese bewertende Strukturierung fokussiert primär einen personenorientierten Blickwinkel. Dabei blickt F2 besonders auf die Lehrkraft. So beginnt F2 nach dem dargestellten Gesamteindruck mit einer erlebten Schwierigkeit, welche sowohl in der Unterrichtsplanung als auch in der Unterrichtsdurchführung herausfordernd erlebt wurde. Mit einem Rückblick auf die Unterrichtsplanung beginnt F2 und beschreibt zusammenfassend die Überlegungen im Vorfeld der Stunde: *„Ich hatte vorher ein, zwei Überlegungen angestellt, weil die Klasse eben sehr heterogen ist“ (F2_UNB1_53)*. Die „Überlegungen“ werden hierbei nicht weiter ausgeführt. In der folgenden Sequenz rekonstruiert F2 stattdessen die Schwierigkeit mit der Heterogenität des Arbeitstempos der Schüler*innen umzugehen. So führt F2 an, dass *„einige sehr, sehr schnell sind, während andere nach 15 Minuten noch bei der ersten Aufgabe sind“*. Im Folgenden wird diesbezüglich weniger auf die pädagogischen Bedürfnisse der Schüler*innen bzw. deren Lernfortschritt fokussiert, sondern vielmehr auf die eigenen Schwierigkeiten, die sich als Resultat der Unterschiede im Arbeitstempo für die Unterrichtsgestaltung von F2 zeigen. So wird die Herausforderung herausgestellt die Sicherungsphase hieran anschlussfähig einzufangen bzw. zu gestalten und dies begründet:

„Weil das ist, also das ist dann eben halt ab und zu einfach blöd dann in der Sicherung, weil die das dann gar nicht irgendwie auf nem Blatt stehen haben und dann muss man natürlich irgendwie überlegen macht man jetzt die Sicherung nur mündlich“ (ebd.).

Eine Lösung wird nicht verbalisiert. Stattdessen wird die Herausforderung wiederholt dargelegt:

„Genau. Und das ist dann, das sind dann so Überlegungen, jetzt bei der Gruppe, die ich vorher auch immer schon in den Stunden hatte und jetzt dementsprechend auch wieder. Und das ist ja wie gesagt, ist denk ich ne Schwierigkeit jetzt in der Stunde auch gewesen.“ (F2_UNB1_54)

Diese Zentrierung auf die eigene Person zeigt sich zudem im weiteren Verlauf des Statements. Im Anschluss an die dargelegte Sequenz geht F2 auf weitere Schwächen und Stärken ein. So bewertet F2 zunächst die eigene Gesprächsführung:

„War glaube ich meine Fragetechnik @nicht so@ berauschend, hatte ich so das Gefühl selber. Also zum Teil war das eben halt sehr kleinschrittig, hatte ich so das Gefühl. Genau also das wäre vielleicht auch so nen Ding wo man @mal sprechen könnte@.“ (F2_UNB1_56)

Neben der wiederkehrenden Einbringung von selbstbezogenen Aspekten der Stärken und Schwächen wird hierbei auch ein Beratungsanliegen für das nachfolgende Gespräch hinsichtlich der als kleinschrittig herausgestellten Gesprächsführung formuliert.

Abweichend vom bewerteten Vorgehen ist eine Sequenz, in welcher unter Rekurs auf Überlegungen der Unterrichtsplanung eine fachbezogene Planungsentscheidung hinsichtlich des Raumbeispiels dargelegt wird. F2 überlegt in diesem Kontext, ob eine Verortung des Raums in den Unterricht eingebracht werden sollte. So hält F2 auf konkreter Ebene zunächst fest:

„Ich hatte eben halt vorher auch überlegt, ob ich noch ne Lokalisierung einbaue in die Stunde. Hab mich jetzt bewusst dagegen entschieden, weil wir eben halt in den vorherigen Stunden auch immer schon diese Struktur quasi hatten, dass wir uns erst mit dem Naturraum beschäftigen und dann das dann eben nochmal auf den Tourismus beziehen und eben halt dann auch auf die Auswirkungen des Tourismus auf, auf den Naturraum und da hatten wir eben halt in der letzten Woche das Gebirge, also die Alpen in den zwei Stunden so und hatte jetzt eben halt dann auch das schon angekündigt, dass es dann diese Woche um die um die Nordsee geht, um die Küste und genau deswegen hab ich mich jetzt bewusst dagegen entschieden, weil es auch eben halt Zeit raubt.“ (F2_UNB1_57)

Die Planungsentscheidung zur Nicht-Einbindung des Lokalisierungsprinzips des Raumbeispiels zeigt eine Auseinandersetzung mit der fachlichen Struktur des Unterrichts auf Ebene der Unterrichtsplanung. Eine Rückkopplung an die tatsächliche Unterrichtssituation des UB oder deren

Auswirkungen erfolgt an dieser Stelle nicht. Stattdessen wird diese begründet, wobei F2 auf frühere Unterrichtsvorgehensweise aus ihrer Praxis verweist. So bleibt die Ausführung auf einer eher unterrichtsorganisatorischen Ebene, indem die Entscheidung vor allem durch den Zeitfaktor und den bereits etablierten Unterrichtsablauf begründet wird. Ein Bezug zu den Schüler*innen wird hier nicht hergestellt. Stattdessen wird im Folgenden die eigene Fähigkeit hinsichtlich des Zeitmanagements bewertet:

„Ich fand mein Zeitmanagement ganz gut, das war jetzt in anderen Stunden auch schon mal bisschen schwieriger, deswegen fand ich das jetzt heute ja ganz schön, dass es irgendwie alles ganz gut geklappt hat und gepasst hat.“ (F2_UNB1_60)

Dabei beantwortet F2 nicht die Frage danach, ob die Zeitmanagementfähigkeit gut ausgeprägt ist, sondern ob diese besser war im Vergleich zu „anderen Stunden“ und legt somit einen individuellen Maßstab zur positiven Bewertung an.

Insgesamt ist im Statement auffällig ist, dass die persönliche Wahrnehmung der eigenen Praxis im Vordergrund steht. Die Schüler*innen werden eher am Rande betrachtet. F2 geht stattdessen auf die eigene Wahrnehmung des Unterrichtsverlaufs ein wie z. B. in der Aussage: *„Ich glaube, dass es für die Schüler schön war, dass ich diesen Rahmen zum Einstieg nochmal gezogen habe mit den Fragen, die ich da an die Tafel geschrieben hatte“ (F2_UNB1_61)*. Erneut bleibt ein beobachtender Bezug zur tatsächlichen Durchführung aus.

Daneben wird unterrichtsphasenspezifisch ein subsumierender Bezug auf die Beteiligung genommen: *„Fand ich auch die Schülermeldung in der Sicherung sehr gut“ (F2_UNB1_63)* sowie Schwierigkeiten

Schwierigkeiten einzelner Schüler*innen bei der Unterscheidung zwischen Fachbegriffen werden gedeutet: *„da waren so ein, zwei die das glaub ich, nicht so ganz verstanden hatten“ (F2_UNB1_62)*. F2 bleibt jedoch unsicher, ob diese Schwierigkeiten im Verlauf der Stunde gelöst wurden:

„Da ist dann jetzt die Frage, ob sie es jetzt im Nachhinein, also nachdem es dann richtig quasi gesagt wurde und ich dann auch nochmal quasi diesen Unterschied zwischen dem Prozess und dem Endprodukt quasi versucht habe klar zu machen, ob sie es jetzt halt verstanden haben, das. Ja gut das weiß ich jetzt halt eben nicht.“ (F2_UNB1_62)

Das Statement schließt mit einer allgemeinen Bewertung der Zielerreichung: *„Ansonsten glaube ich aber, dass das Kernanliegen schon relativ gut erfüllt wurde“ (F2_UNB1_63)*. Diese Aussage steht im

Widerspruch zur zuvor geäußerten Unsicherheit über das Verständnis der Schüler*innen, was auf eine mögliche Diskrepanz zwischen F2 Selbstwahrnehmung und dem tatsächlichen Lernerfolg hindeutet.²⁷³

Insgesamt zeigen sich in den thematischen Einbringungen, dass der geographische Stundeninhalt eher randständig thematisiert und nicht tiefergehend analysiert wird. Dies zeigt sich bspw. in der abschließenden Bemerkung von F2, in der das Stundenziel allgemein thematisiert wird: *„also anhand der Schülermeldung ähm würde ich schon sagen, dass da (.) ähm genau viel also sehr sehr viel verstanden wurde.“* (F2_UNB1_63)

Ein Indikator wird zusammenfassend herangezogen („anhand der Meldungen“), allerdings wird weder der Fachinhalt noch das Stundenziel selbst klar benannt.

Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten

Im Zuge der Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten werden mehrere Schwerpunktthemen festgelegt. Insgesamt formuliert F2 vier Themen, die anschlussfähig an die Ausführungen aus dem Statement sind: die Gestaltung der Sicherungsphase (schriftlich oder mündliche Besprechung), die Fragetechnik, die Entscheidung gegen das Prinzip der Lokalisierung sowie der Umgang mit Heterogenität. Diese Themen zeigen eine Mischung aus spezifischen und generellen Unterrichtsaspekten, die sowohl auf die konkrete Stunde bezogen sind als auch übergreifende didaktische Fragen aufwerfen und im Gesamten mit Ausnahme der Lokalisierungsfrage fachunbezogen formuliert sind. Während die ersten drei Themen (mehr oder weniger stark) ausgeführt werden, bleibt der letzte Punkt ausschließlich benannt.

F2 bringt diese Themen überwiegend in Form von Beratungsanfragen ein, indem Unsicherheiten verbalisiert und Rückmeldungen von der Fachleitung erbeten werden. Dies zeigt das folgende Beispiel:

„Genau ich habe einmal zur Sicherung eben, so nen bisschen die Frage nach schriftlich oder mündlich, was da eben halt so besser ist, ist natürlich auch immer abhängig von dem, was man macht, aber da bin ich mir selber auch zum Teil unsicher.“ (F2_UNB1_76)

Es zeigt sich erneut am Beispiel, dass die Thematik für F2 zentral ist. Eine Weiterführung der Statementeinbringung erfolgt peripher. Auch hinsichtlich der Gesprächsführung und der Sinnhaftigkeit der Einbindung einer Lokalisierung formuliert F2 einen Wunsch nach Rückmeldung: *„Da hätte ich vielleicht auch ganz gerne ne Rückmeldung“* und *„ob das jetzt immer so sein müsste oder ob es halt auch in Ordnung ist, wenn man das lokalisieren mal nicht macht“* (ebd.).

²⁷³ Gleichzeitig wird nicht expliziert, was das Erfüllen des Kernanliegens charakterisiert und wie dieses durch F2 gedeutet wird.

Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung: Die Fachleitung greift diese Unsicherheiten auf und erweitert die Ausführungen. Dabei werden die angesprochenen Aspekte in einen umfassenderen didaktischen Kontext gestellt. So hebt die Fachleitung hervor, dass die Zielsetzung der Aufgaben, der Umgang mit Heterogenität und der Stundenschwerpunkt miteinander zusammenhängen und betont die Bedeutung der Schüler*innenorientierung sowie die Zielstellung von Aufgaben und Stunde:

„Also ich hab mal den großen Begriff Schülerorientierung eben aufgeschrieben und hab darunter mal drei Stichpunkte noch geschrieben, wie können sie vielleicht noch mehr an die Schüler abgeben [...] welche Zielsetzungen haben jetzt die jeweiligen Aufgaben, die sie formuliert haben, dass wir da nochmal drauf gucken und was erwarten sie eigentlich, was die Schüler bei den Aufgaben leisten sollen.“ (F2_UNB1_79-82)

Der Abgleich zwischen den von F2 formulierten Fragen und den erweiterten Perspektiven der Fachleitung zeigt eine Verschiebung vom isolierten, überwiegend sichtbaren Unterrichtsgeschehen hin zu einer übergeordnet verknüpften Ebene der Unterrichtsplanung und –zielsetzung auf Tiefenebene (SCHOLTEN ET AL. 2023).

Gesprächsphase

Das Gespräch orientiert sich insgesamt an den vereinbarten Schwerpunkten, gleichzeitig werden nicht sämtliche Themen (z. B. die Lokalisierungsfrage) angesprochen. Zentraler wird F2 im Verlauf des Gesprächs angeregt, die Selbstwahrnehmung zu hinterfragen und die Verknüpfung zwischen den einzelnen Unterrichtselementen stärker in den Fokus zu rücken. Dabei werden von der Fachleitung wiederholt Fragen eingebracht, die F2 dazu anregen sollen, von allgemeinen Überlegungen und Rückgriffen auf persönliche Erfahrungen hin zu konkreten Beobachtungen überzugehen. Eine dieser Fragen lautete bspw.: *„Was haben Sie sonst im Unterricht beobachtet?“* (F2_UNB1_93). Diese Frage verdeutlicht die Intention der Fachleitung, F2 zu einer detaillierteren Analyse zu führen, die auf konkreten Unterrichtsbeobachtungen basiert.

Ein konkretes Beispiel hierfür ist eine Sequenz, die sich auf die als Herausforderung empfundene Gestaltung der Sicherungsphase bezieht. F2 beginnt mit einer Zusammenfassung allgemeiner Beobachtungen aus anderen Stunden (*„generell habe ich in der, also in der im SEK 1 in Erdkunde, eben halt auch jetzt bei anderen Kollegen häufig nur mündliche Sicherungen gesehen“*; F2_UNB1_96), ohne spezifische Beobachtungen aus der speziellen Unterrichtsstunde zu nennen. Dabei wird Bezug zur persönlichen Erwartungshaltung genommen und jene mit Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit erklärt:

„Hatte eigentlich immer so die Erwartung, dass man mehr schriftlich auch macht. Und halt auch mehr diese Tafelanschriften, aber das, also weiß nicht, vielleicht liegt das bei mir auch daran, dass ich das selber so aus meiner Schulzeit eben auch so gewöhnt bin“ (F2_UNB1_96)

Das reflexive Potenzial, die Erfahrung aus Schulzeit, wird nicht aufgegriffen, stattdessen wird die Entscheidung für eine mündliche Sicherung getroffen auf Basis dessen, was von Kollegen getan wird (*„und dann, dass was ich so beobachtet habe auch und dementsprechend hatte ich mich jetzt halt auch dafür entschieden das mündlich zu machen“*). Es wird zudem erweitert, dass eine Relevanz in der schriftlichen Fixierung von Ergebnissen gesehen wird, da mit Blick auf die Schüler*innen gedeutet wird, dass *„vielleicht manche Schüler und Schülerinnen auch besser mit dem Schriftlichen arbeiten können, als mit dem mündlichen.“* Ein Bezug zur tatsächlichen Durchführung und Beobachtungen der Schüler*innen werden allerdings nicht angeführt. Die Fachleitung greift diese Aussage auf und bringt eine neue Perspektive ein, indem sie den Zusammenhang zwischen der Sicherung und der Aufgabenstellung thematisiert (*„Die Sicherung erwächst ja auch aus der Aufgabenstellung“*). Anschließend beschreibt diese eine Vorgehensweise der Durchführung in der Unterrichtsstunde (*„sie haben ja einmal diese Abbildung gehabt“*) und gibt einen Impuls auf einer Tiefenebene, die dazu angeregt die Unterrichtsplanung und -durchführung zu überdenken: *„Was fänden sie jetzt sinnvoll bezogen auf ihre Aufgaben, die sie formuliert haben?“* (F2_UNB1_97).

Den Prompt greift F2 auf einer Oberflächenebene auf und erläutert, dass bestimmte Aufgaben der Stunde ihrer Meinung nach gut mündlich bearbeitet werden können, beantwortet die Frage nach dem Zweck allerdings nicht:

„Dass man die recht gut mündlich machen kann. Vor allem eben halt diese Frage, einfach notiert euch wann Badezeit ist, das ist einfach nur, also ich glaube das hat auch jeder hingekriegt so. Die erste Aufgabe, ich fands eben halt wichtig, dass man bei 1a, dass ich da nochmal irgendwas visualisiere, weil ich glaube, dass das für manche, dass das dann eben halt auch für die, für die Schwächeren, dass die nochmal sehen, aja okay, das war jetzt zwar nicht genau die gleiche Abbildung, aber eben halt ne Ähnliche und das sie da einmal noch kurz so ins Denken kommen.“

In dieser Sequenz beschreibt F2 ihre Überlegungen zur Verwendung einer Abbildung handlungsnah als Unterstützung für schwächere Schüler*innen. Ein Hinterfragen der Aufgabenstellungen bleibt aus. Stattdessen hebt F2 hervor eine ähnliche Visualisierung wie in der Aufgabenstellung einzusetzen und beschreibt diese als denkanregend (*„ins Denken zu kommen“*).

Die Fachleitung greift die Aussage auf und spiegelt kritisch, was die nachfolgende Sequenz verdeutlicht:

FL: „Ham die denn nachgedacht?“

F2: @.@

FL: @ich frage mal ein bisschen provokant

F2: Ich glaube an der einen Stelle schon, weil ja einmal ein falscher Begriff genannt wurde. Aber es waren eben halt auch, glaub ich ganz viele, wo es halt einfach so eindeutig war, dass die da jetzt nicht groß @nachdenken@ mussten, wahrscheinlich.

Dieser Impuls führt jedoch nicht zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Unterricht und/oder der eigenen Aussage seitens F2, sondern es bleibt bei einer vagen Antwort, in der auf eine einzelne Stelle verwiesen wird (falscher Begriff genannt). So bleibt F2 bei einem Unwissen über die Wirksamkeit der eingesetzten Vorgehensweise stehen. Die Fachleitung leitet darauf in der nachfolgenden Sequenz erneut von der Oberflächenebene der Ausführungen zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung über. Durch die Frage, wie die Sicherungsphase kognitiv aktivierender gestaltet werden könnte, wird F2 nun angeleitet dazu angeregt, mögliche Alternativen zu ihrer bisherigen Vorgehensweise zu überlegen:

FL: Wie könnte man die denn, das wäre nämlich so eine schöne Verbindung eigentlich, vielleicht noch stärker zum Nachdenken bringen, indem sie das, was sie schriftlich angefertigt haben, nochmal auf die Visualisierung übertragen können. Vielleicht das sie da nochmal stärker sozusagen herausgefordert werden. Haben sie ne Idee? Sie haben schon gesagt, eine Äußerung war ja falsch der Schüler?

F2: Mhn (15) Vielleicht das mans andersrum hat, das die Begriffe da stehen und die Kurve eingezeichnet werden muss.

Nach einer Pause geht F2 auf den Impuls der Fachleitung ein und benennt auf spezifischer Ebene eine mikroadaptive Strategie („die Begriffe da stehen und die Kurve [zu den Gezeiten]“). Die Fachleitung abstrahiert und führt, unterbrochen durch Pausen von F2, weitere Strategien an:

FL: Genau. Dann hätten sie sofort ne höhere äh Schüleraktivierung auch an dieser Stelle wär eine Möglichkeit (8)

F2: Mhh (11) mhh @ähm@ (8)

FL: Sie haben ja auch grad schon mal den Fehler genannt

F2: Ja

FL: Also sie könnten auch Fehler zum Beispiel einbauen, in die Abbildung, die sie dann zum Beispiel finden sollen (F2_UNB1_97-111)

Die Sequenz veranschaulicht exemplarisch eine wiederkehrende Dynamik, in der die Fachleitung Impulse zum Überdenken des eigenen didaktisch-methodischen Handelns bzw. Entscheidens für F2 formuliert. Wenn Prompts unbeantwortet bleiben oder F2 Aussagen nicht weiterführt, greift die Fachleitung aktiv in den Prozess ein und lenkt die Diskussion. Hierbei stehen vermehrt Prinzipien bzw. Qualitätsmerkmale in situativer Anwendung im Zentrum (z. B. in der Sequenz angedeutet die Aktivierung der Schüler*innen), die mit qualitativem (Fach-)Unterricht in Verbindung stehen (vgl. SCHOLTEN ET AL. 2023).

Im Gesprächsverlauf zeigt sich zudem eine Verschiebung der Gesprächsanteile, in welchen die Fachleitung wiederkehrend die aktiveren Anteile übernimmt und Aussagen von F2 einordnet oder Instruktionen gibt. Ein Beispiel hierfür ist eine Sequenz, in der das Thema der Schüler*innenorientierung, das von der Fachleitung in das Gespräch eingebracht wurde, mit der Thematik der Gesprächsführung verknüpft wird. Nach einer Rückmeldung hierzu reagiert F2 zunächst mit langem Schweigen in Form einer codierten Pause von 33 Sekunden, was auf Unklarheiten hindeutet. Hieran schließt die Sequenz an:

FL: *Und das ist eigentlich genau das, was ich damit meinte, dass sie einfach gucken müssen, das sie einfach noch stärker vom Schüler her sozusagen die Stunde planen (...) Sie erklären einfach noch sehr viel und das haben sie auch beim Einstieg gemacht. Und dadurch wirkt das auch so kleinschrittig, weil sie hier dann nochmal die Begrifflichkeiten direkt nach dem ersten Absatz erklärt haben und dann sinkt auch vielleicht die Aufmerksamkeit bei den Schülern, war so meine Beobachtung und das ist gut, wenn man merkt, sie sie haben das im Blick, das ist ihnen wichtig und sie können ja vielleicht einfach so ne Worterklärung nochmal unten drunter geben oder noch nen weiteren erläuternden Satz. Und dadurch sind sie einfach sehr, also sie erläutern einfach sehr viel, was vielleicht nicht immer unbedingt notwendig ist.*

F2: *Okay, Mhm.*

FL: *So dass sie sich da auch noch rausnehmen könnten zum Beispiel. (19)*

Die Fachleitung spiegelt die Beobachtung aus der Stunde, indem sie die Vorgehensweise von F2 kommentiert („Begrifflichkeiten direkt nach dem ersten Absatz erklärt haben“) und gibt eine Rückmeldung mit Verbesserungsvorschlägen. Diese werden von F2 an dieser Stelle nicht eigeninitiativ weiterentwickelt, sondern eher passiv angenommen („Okay, Mhm“). Nach einer Pause führt die Fachleitung den Umgang mit Meldungen der Schüler*innen fort:

FL: *Ich hab dann beim Einstieg beobachtet, die Schüler haben ja die Bilder beschrieben und haben dann Fragen eben hergeleitet und haben dann eben gesagt Ebbe und Flut und das was ist das? Und da waren da noch ganz viele Schülermeldungen*

F2: @Ja@ da weiß ich immer nie so richtig, wie ich damit umgehen soll, weil das find ich gerade in der 5. Klasse wollen dann halt irgendwie, will dann zwei Drittel der Klasse nochmal irgendwas dazu sagen oder irgendwer eine Frage stellen und das kostet halt Zeit. Und da ja manchmal mache ich das, dann nehme ich alle dran und hinterher ärgere ich mich so @nen bisschen@, weil ich dann halt für den Einstieg irgendwie @20 Minuten brauche@. Und manchmal mache ich es nicht und dann find ichs aber auch nicht so toll. Also ähm ja. Da bin ich mir auch noch unsicher. (F2_UNB1_ 207-214)

In dieser Sequenz offenbart F2 eine persönliche Herausforderung im Umgang mit den Meldungen, indem beschrieben wird, wie F2 zwischen zwei Optionen schwankt: entweder alle Meldungen anzunehmen und dadurch in Zeitdruck zu geraten oder die Beiträge zu begrenzen, was ebenfalls Unbehagen bereitet. Diese Unsicherheit bleibt jedoch bestehen, da F2 keine Strategie entwickelt, um eine Balance zwischen Schüler*innenorientierung und Zeitmanagement zu finden. Die Sequenz endet somit ohne eine konkrete Bearbeitung der Herausforderung, was auf ein Verharren in der Unsicherheit hindeutet.

Im weiteren Gesprächsverlauf wiederholen sich passiveren Sequenzen, die wiederkehrend durch Kurzbeiträge, Pausen und Lachen von F2 gekennzeichnet sind. Daneben existieren für das Gespräch charakteristische, instruierende Sequenzen, welche dadurch gekennzeichnet sind, dass die Fachleitung Klärungen vornimmt und Korrekturen durchführt. Dies gilt insbesondere für die Themen mit einem fachbezogenen Fokus, welche external durch die Fachleitung eingebracht werden. Ein Beispiel hierfür ist eine Sequenz zum Stundenziel hinsichtlich des Kompetenzschwerpunkts. Die Fachleitung paraphrasiert hier zunächst das Stundenziel von F2 vor dem Hintergrund verschiedener Schwerpunkte des UB („Freizeitgestaltung, Erschließung von Erholungsräumen, touristisches Nutzungspotenzial haben sie ja formuliert“) und gibt einen Impuls zum antizipierten Lernzuwachs: „Was würden sie sagen, was sollen sie jetzt gelernt haben, wenn sie aus der Stunde rausgehen“ (F2_UNB2_248). Hieran ansetzend führt F2 zunächst aus:

F2: Also auf jeden Fall eben halt was Ebbe und Flut sind, was quasi die also was wie das also die Auswirkungen hauptsächlich jetzt erstmal auf den Menschen, weil die dritte Aufgabe ja mit den Auswirkungen auf noch auf die Natur ja hauptsächlich jetzt für die Sprinter war, also im Prinzip, wie kann ich eben halt oder wie wird die Nordsee touristisch genutzt und das ist halt einmal durch eben halt das dieser Naturraum, dieses Phänomen Ebbe und Flut das beeinflusst, also quasi diese Badezeiten eben halt, dass die festgelegt sind, das man halt nicht zu jeder Zeit irgendwie da reingehen kann und baden gehen kann, dann aber eben gleichzeitig, dass des auch ne Chance ist, nämlich in dem man dann eben halt noch ne andere touristische Nutzung hat, in dem man eben halt Wattwanderung und so weiter machen kann.“

Hierbei geht F2 neben Stundenziel auf den Stundenkontext ein. Die Fachleitung schließt an die Aussage an und ordnet die Inhalte ein („*Ich würd sagen der Schwerpunkt liegt eher auf ersterem was sie gesagt haben*“). Hierzu erläutert die Fachleitung auf konkreter Ebene und unter Verweis auf das Unterrichtsmaterial den Schwerpunkt entlang des Unterschieds zwischen Kontext und Stundenziel:

„Weil die haben da jetzt, das steht natürlich ganz kurz im Text drin mit der Wattwanderung, aber es ist nicht ihre Aufgabenstellung das alles zu erklären“ (F2_UNB1_252-258).

F2 reagiert an jener Stelle mit Zustimmung. Den Impuls greift F2 auf und führt diesen fort. Dabei wird nicht am Aspekt des Materials angesetzt, sondern mit verändertem Fokus der Aspekt der Zielformulierung entlang des Curriculums fortgeführt. F2 formuliert hierzu eine Frage an die Fachleitung:

F2: *Ich hatte jetzt da noch diesen, diesen zweiten Satz das ist ja dann aus dem Kernlehrplan das hab ich, also das war eben halt, das ist ein, eine Teilkompetenz der Sachkompetenz und die habe ich so nen bisschen gekürzt, weil, also da geht's noch weiter dann in die, also nicht nur in die Erschließung, sondern auch irgendwie ich weiß nicht, da warn noch zwei Schlagworte auf jeden Fall und die hatte ich jetzt halt in der Stunde eher nicht so gesehen und hab die dann halt rausgenommen. Ist das legitim?*

FL: *Ja klar. Das ist immer zulässig. Sie müssen das nicht so wortwörtlich übernehmen (F2_UNB1_260-262)*

Hierbei führt F2 Kürzungen aus, ohne die exakter zu bezeichnen oder einzugrenzen und stellt eine allgemein formulierte Nachfrage („Ist das legitim“), was die Fachleitung bestätigt.

Zielvereinbarung

Am Gesprächsende leitete die Fachleitung zur Zielvereinbarung über und rekapituliert den Gesprächsverlauf zusammenfassend. Im Anschluss fragt diese F2:

FL: *Woran würden sie jetzt schwerpunktmäßig arbeiten wollen und können?*

F2 greift in dieser Sequenz gezielt das Thema „Erwartungen“ heraus und stellt jenes als einen persönlichen blinden Fleck dar, welcher bislang nicht ausreichend beachtet wurde („nicht so richtig auf dem Schirm hatte“):

F2: *Tatsächlich dieser Punkt Erwartungen, weil ich den nicht so richtig auf dem Schirm hatte selber. Und ich glaube, dass sich, wenn man daran arbeitet, sich relativ viel auch dann vielleicht von alleine schon klärt, zumindest sowie sie das jetzt @beschrieben haben, ist ja natürlich immer so die Frage, ob das so klappt@, Aber ja wär jetzt für mich auch was, wo ich mich jetzt*

auch auch sehr für interessieren würde, ob das dann auch so klappt und so. Genau, soll ich nur einen Punkt nennen @weil ich finde alle drei sehr wichtig@ (F2_UNB1_289-290)

F2 greift den Aspekt der Erwartung benennend auf und begründet dies allgemein („nicht so richtig auf dem Schirm“) sowie andeutend vor dem Hintergrund von erfassten Zusammenhängen (sich relativ viel alleine klärt). Hierbei wird zum Ausdruck gebracht, dass durch eine Auseinandersetzung möglicherweise auch andere Bereiche geklärt werden könnten. Eine detaillierte Ausführung (z. B. dessen, was konkret unter dem Aspekt der Erwartung verstanden wird) erfolgt an dieser Stelle nicht. Einschränkend wird jedoch in Frage gestellt, inwiefern dies tatsächlich so umgesetzt werden kann („ist ja natürlich immer so die Frage, ob das so klappt“). F2 hebt zudem hervor, dass sämtliche angesprochenen Themen als wichtig empfunden werden und verbalisiert ein weiteres Mal eine Unsicherheit und das Bedürfnis nach Anleitung. Gleichzeitig kann letztgenannter Aspekt auch in Form einer „Gefalllogik“ gedeutet werden („soll ich“), welche verstärkt im Kontext einer Prüfungslogik (vgl. Kap. 2.3.3) steht.

Mikroebene

Lehrkraft

In UNB1 betrachtet sich F2 auf unterschiedlichen Ebenen als Lehrkraft. Dabei zeigt sich eine wiederholt selbstfokussierte Wahrnehmung (z. B. eigene Handlungen und Fähigkeiten), bei der Herausforderungen der Lehrkraft in sämtlicher Phasen der UNB zentral sind. Die Analyse bleibt wiederkehrend auf der persönlichen Ebene, wobei F2 die fachlichen und methodischen Aspekte der Stunde nur marginal anspricht. In der Betrachtung der Stunde spielt zudem der retrospektive, allgemeine Eindruck des Unterrichts und das individuelle, gesamtheitliche Erleben eine wesentliche Rolle (z. B. „generell zufrieden“ oder „allgemein super“).

Neben den selbstbezüglichen Aussagen von F2 kommen die Unsicherheit und das Bedürfnis nach Anleitung auch explizit zum Ausdruck. So betrachtet F2 bspw. bereits im Statement die Fragetechnik und ergänzt jene um ein Beratungsanliegen („so nen Ding wo man @mal sprechen könnte@“; F2_UNB1_56). Diese Erlebensdimension zieht sich durch mehrere Aspekte der Stunde, wie den Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppe. F2 beschreibt dies als eine Herausforderung, die während der Unterrichtsdurchführung erlebt wurde: *„Ich hab jetzt auch nochmal wieder gemerkt, dass es halt wirklich relativ schwierig ist in der Klasse, weil da also einige dabei sind, die sehr, sehr schnell sind [...] das war jetzt, denk ich, auch so ne Schwierigkeit“* (F2_UNB1_53) oder verbalisiert im Gespräch eine Unsicherheit bezüglich ihrer didaktisch-methodischen Entscheidungen, insbesondere im Hinblick auf die Interaktion mit den Schüler*innen (z. B. Umgang mit Schüler*innenmeldungen). Diese werden explizit verbalisiert, jedoch erfolgen nur begrenzt eigenständige und ausführende Vertiefungen. So

werden bspw. individuelle Erfahrungen, wie Beobachtungen aus der eigenen Schulzeit, thematisiert, aber nicht weiter exploriert oder Konsequenzen für die eigene Professionalisierung daraus abgeleitet.

Insgesamt nimmt F2 eine überwiegend subjektive Perspektive ein, in der sich wiederholt auf persönliche Eindrücke und Empfindungen konzentriert wird. Dies zeigt sich auch in der Bewertung der eigenen Fähigkeiten, wie bereits zum Zeitmanagement angedeutet, welches als positiv eingeschätzt wird:

„Ich fand mein Zeitmanagement ganz gut, das war jetzt in anderen Stunden auch schon mal bisschen schwieriger, deswegen fand ich das jetzt heute ja ganz schön, dass es irgendwie alles ganz gut geklappt hat und gepasst hat“ (F2_UNB1_60)

Auch bleibt die Ausführung wie im obigen Beispiel in weiten Teilen auf einer persönlichen Ebene der Erfahrungen von F2 (z. B. schulisch, eigene Unterrichtspraxis, Unterricht von Kolleg*innen) stehen. Eine (tiefergehende) Analyse der eigenen Planung findet jedoch weniger ausführlich statt. Stattdessen bleibt F2 wiederkehrend an der Oberfläche, ohne eigeninitiativ die didaktisch-methodischen Entscheidungen kritisch zu hinterfragen oder diese in Bezug auf die Wirkungen zu analysieren. So wird bspw. die fachbezogene Entscheidung, auf eine Lokalisierung in der Stunde zu verzichten, vorwiegend auf erfahrungsbasierter und Sichtebeine ausgeführt: *„Ich hatte eben halt vorher auch überlegt, ob ich noch ne Lokalisierung einbaue in die Stunde. Hab mich jetzt bewusst dagegen entschieden [...] weil es eben halt auch Zeit raubt“ (F2_UNB1_57)*. Eine detaillierte Analyse der konkreten Unterrichtsdurchführung und der möglichen Auswirkungen dieser Entscheidung auf das Lernen der Schüler*innen wird dabei weniger thematisiert.

In Momenten, in denen die Fachleitung Impulse oder Fragen einbringt, reagiert F2 in Teilen passiv (z. B. gekennzeichnet durch längere Pausen), geht allerdings auf die Anregungen grundsätzlich ein. Dies zeigt sich in verschiedenen dargestellten Sequenzen des Gesprächsverlaufs, bspw. wenn die Fachleitung zum Hinterfragen eigener Aussagen anregt (z. B. „Haben die denn nachgedacht“). Hier reagiert F2 auf den Prompt, allerdings wird die Idee nicht weiterführend aufgenommen (indem z. B. an dieser angesetzt wird). Stattdessen bleibt F2 tendenziell auf der Ebene der eigenen Planung stehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass F2 in UNB1 wiederholt auf sich als Lehrkraft fokussiert und dabei Unsicherheiten und Herausforderungen in den Vordergrund stellt. Die Ausführungen bleiben auf der Ebene persönlicher Eindrücke und Fähigkeiten stehen. Vor allem durch die Impulse der Fachleitung wird F2 zum Nachdenken angeleitet, was insbesondere die Sequenz zum Entwicklungsbereich in der Zielvereinbarung zeigt, in welcher ein blinder Fleck offenbart wird.

Schüler*innen

In UNB1 zeigt sich, dass F2 den Unterricht zunächst wiederholt lehrkräftezentriert in den Blick nimmt. So wird bspw. im Statement wie bereits dargestellt vorwiegend auf die Lehrkraft rekurriert. Aussagen bezüglich der Schüler*innen betreffen dabei einerseits äußere Merkmale dieser. Hierbei geht F2 wiederholt auf fachunbezogene Aspekte wie deren Arbeitsverhalten ein. Dies zeigt das folgende Beispiel, welches die Heterogenität der Schüler*innen bezüglich des Arbeitstempos betrifft, welches im Kontext der als herausfordernd erlebten Unterrichtsgestaltung thematisiert wird:

„Einige sind sehr, sehr schnell, während andere nach 15 Minuten noch bei der ersten Aufgabe sind“ (F2_UNB1_53)

Wenngleich auf einer zusammenfassenden Ebene, geht F2 in der entsprechenden Stelle auf Unterschiede zwischen den Schüler*innen ein und differenziert zwischen „sehr, sehr schnellen“ und „anderen“. Dabei stellt dieser Umgang mit Heterogenität nicht nur ein explizites Anliegen als Gesprächsanlass dar, sondern zeigt sich als ähnliche Kombination mit Schwerpunkt auf sichtbare Merkmale sowie „grobe“ Unterschiede überdies in einer weiteren Sequenz, die an der obigen ansetzt und im Gesprächsverlauf ausgeführt wird:

„Das hat man vor allem vorne in der ersten Reihe vom Pult aus rechts, da sitzen so en paar Mädels, die sind so sehr ordentlich und die wollen immer alles ganz genau irgendwie aufschreiben und bei denen ist dann halt häufig das Problem, die, also die können das alles, aber weil sie eben das so genau und so ordentlich machen wollen, brauchen sie eben halt relativ lange. Und dem gegenüber stehen dann halt vor allem die Jungs aus der letzten Reihe links, die eben halt das alles ganz schnell und zack, zack, zack irgendwie aufschreiben und dann eben halt auch deutlich schneller fertig sind und da bin ich dann auch ab und zu, muss man dann auch hingehen und sich das mal anschauen, was sie jetzt geschrieben haben und vielleicht nochmal sagen, schreib da nochmal nen Satz mehr zu.“ (F2_UNB1_132)

Hier betrachtet F2 die Arbeitsweise der Schüler*innen erneut getrennt hinsichtlich des bereits dargelegten Heterogenitätsmerkmals. In der Sequenz zeigt sich zudem, dass F2 auf Erlebensaspekte vorwiegend in Bezug auf den Arbeitsprozess eingeht. Ihre Einschätzungen basieren diesbezüglich auf Annahmen über Intentionen („ordentlich machen wollen“), wohingegen Beobachtung dieser Annahmen kaum expliziert werden und somit spekulativer Art sind. So wird das Verhalten der Schüler*innen als Ergebnis ihres Ordnungsdrangs interpretiert wird, ohne dass diese Annahme weiter hinterfragt oder durch konkrete Beobachtungen gestützt wird. Auf den Aspekt des „alles können“ und damit vermutlich Aspekte des fachlichen Lernens wird an dieser Stelle zudem nicht weiter eingegangen. Stattdessen beschreibt F2 die Jungen als schneller. Auch auf deren Lernprozess wird nicht weiter eingegangen. So bleiben Bezüge zu den kognitiven Prozessen der Schüler*innen weitgehend aus.

Überdies liefert die Sequenz Hinweise, dass F2 einen punktuellen Blick auf diese Schüler*innen hat. Kennzeichnend hierfür ist, dass weder das Individuum an sich noch das große Ganze zentriert wird bzw. in den Zusammenhang zu diesem gesetzt wird. Stattdessen wird in der Sequenz eher dichotomisierend („die Mädels vorne“ und die „Jungs hinten“) geblickt. Eine analoge Betrachtung zeigt sich auch in der Reaktion von F2 auf Schwierigkeiten von Schüler*innen. Auch hier werden ebenfalls einzelne (ein, zwei) herausgegriffen, die weder als Individuum noch als Teil der Gruppe sichtbar werden:

„Da waren so ein, zwei die das glaub ich, nicht so ganz verstanden hatten; da ist dann jetzt die Frage, ob sie es jetzt im Nachhinein, also nachdem es dann richtig quasi gesagt wurde, und ich dann auch nochmal quasi diesen, diesen Unterschied zwischen dem Prozess und dem Endprodukt quasi versucht habe klar zu machen, ob sie es jetzt halt verstanden haben, das. Ja gut das weiß ich jetzt halt eben nicht“ (F2_UNB1_62)

Weiterhin analog zur obigen Sequenz zeigt sich, dass das fachliche Lernen der Schüler*innen scheinbar weniger zentral ist. Jedenfalls bietet die Beobachtung, dass einzelne den Unterschied zwischen den Fachbegriffen möglicherweise nicht verstanden haben und das damit verbundene Unwissen retrospektiv keinen Anlass, um darüber anschließend nachzudenken oder Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten.

Zusammengefasst betrachtet F2 die Schüler*innen vor allem durch die Linse der sichtbaren, äußeren Merkmale wie Arbeitstempo, Beteiligung und Verhalten im Unterricht. Weitere Ausführung hinsichtlich kognitiver und emotional-affektiver Erlebensbereiche hingegen bleiben wiederholt spekulativ. Einzelne Beobachtungen werden hierbei verallgemeinert formuliert. Weiterführende Aussagen, welche die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Fachgegenstand zentrieren, sind in UNB1 eigeninitiiert nicht vorzufinden.

Prozess

In UNB1 wird deutlich, dass F2 über sämtliche Phasen von Statement bis zum Gesprächsende wiederholt Bewertungen vornimmt, was F2 unmittelbar zu Beginn des Statements auch teilweise expliziert (noch @zu den Stärken@; F2_UNB1_, Pos. 59). Beschreibende und deutende Passagen überlagern sich dabei regelmäßig, wobei wiederkehrend deutungsarme Beobachtungen vorzufinden sind, die allerdings durch teilweise generalisierende oder vor allem die frequenzanzeigenden Adjektive (z. B. „langsam“, „zügig“) begleitet werden. Während Bewertungen und in Teilen auch beschreibend-deutende Sequenzen wiederholt vorkommen, werden Erkläransätze sowie Konsequenzen überwiegend nicht gebildet. Während positive Aspekte und Stärken erwähnt werden, bleiben diese weitgehend undifferenziert und ohne weiterführende Thematisierung oder Handlungsvorschläge.

Stattdessen wird vielfach im Bereich des Problem-Erkennens agiert. Dies bedeutet, dass insbesondere eine beschreibende sowie bewertende-deutende Perspektive wiederkehrend ausgeführt wird.

So charakterisiert sich bereits zu Beginn des Statements die Ausführung von F2 durch das Herausstellen von Unsicherheiten und Herausforderungen sowie positiven Bewertungen im Form von Stärken auf der anderen Seite. Die eigenständige Entwicklung von Konsequenzen bleibt hingegen aus. Während bezüglich positiver Aspekte wie z. B. identifizierter Stärken (z. B. das Zeitmanagement; s. oben Statement) keine Ausführungen oder weiteren Zentrierungen erfolgen, zeigt F2 zunächst ein Bewusstsein für bzw. eine Zentrierung der Schwierigkeiten im Unterricht, etwa hinsichtlich ihrer Fragetechnik:

*„War glaube ich meine Fragetechnik nicht so @.@ berauschend, hatte ich so das Gefühl selber“
(F2_UNB1_56)*

Diese Selbsteinschätzung erfolgt einerseits ohne einen detaillierten Bezug auf konkrete Beobachtungen oder Indikatoren. Stattdessen verbleibt F2 auf einer allgemeinen Ebene. Ein expliziter Blick auf Ursachen, deren Ausführung oder das Nennen bzw. Begründen von Konsequenzen hingegen bleibt aus, wird hingegen mit einem Bedarf nach Beratung versehen („so ein Ding wo man mal drüber sprechen könnte“). Ähnliches zeigt sich auch in der folgenden Beschreibung der Herausforderungen im Umgang Wortmeldungen der Schüler*innen:

F2: *@Ja@ da weiß ich immer nie so richtig, wie ich damit umgehen soll, weil das find ich gerade in der 5. Klasse wollen dann halt irgendwie, will dann zwei Drittel der Klasse nochmal irgendwas dazu sagen oder irgendwer eine Frage stellen und das kostet halt Zeit. Und da ja manchmal mache ich das, dann nehme ich alle dran und hinterher ärgere ich mich so @nen bisschen@, weil ich dann halt für den Einstieg irgendwie @20 Minuten brauche@. Und manchmal mache ich es nicht und dann find ichs aber auch nicht so toll. Also ja. Da bin ich mir auch noch unsicher.
(F2_UNB1_207-214)*

F2 identifiziert hier eine „Handlungsproblematik“ des Umgangs, welche an der entsprechenden Stelle exakter beschrieben wird. Hierzu wird die Unzufriedenheit ihres Umgangs ergänzt sowie ein Spannungsfeld zwischen Zeit und Eingehen auf die Schüler*innen herausgestellt. Diesbezüglich werden allerdings eigeninitiativ weder Konsequenzen noch spezifische Anpassungen für die Unterrichtsstruktur angeführt. Stattdessen beschreibt F2 eine Unsicherheit ohne die nächsten Schritte klar zu formulieren oder konkrete Strategien abzuleiten. An dieser Stelle greift in UNB1 wiederkehrend die Fachleitung ein und lenkt auf Prozessebene jeweils in Richtung einer konstruktiven bzw. lösungsorientierten Weiterführung („Haben Sie eine Idee?“).

Es zeigt sich wiederholt, dass F2 durch gezielte Fragen bzw. Impulse der Fachleitung dazu angeregt wird über mögliche weitere Schritte nachzudenken, allerdings wiederkehrend auf dem entsprechenden Prozessschritt stehen bleibt. Ein weiteres Beispiel hierfür erfolgt auf einen Prompt der Fachleitung bezüglich Ursachen zu fehlerhaft bearbeiteten Aufgaben der Schüler*innen im UB. Nach einem Gesamteindruck stellt F2 zunächst Unwissen über Ursachen auf beschreibender Ebene heraus:

F2: *Und das find ich dann auch immer so nen bisschen schade, weil ich weiß dann nie so richtig, woran das liegt, ob das, liegt das dann an den Aufgaben? oder eben dann halt an meiner Fragetechnik? Oder? Genau das ist so nen bisschen*

FL: *Was glauben sie denn? Also was würden sie vermuten, woran das liegt? (7)*

F2: *Vielleicht an der @Aufgabenstellung@, wahrscheinlich. Aber ich weiß dann auch nie so richtig, wie ich das anders machen könnte (F2_UNB1_136-138).*

Auch hier bleibt F2 in der Problemwahrnehmung verhaftet. Zwar wird ein möglicher Erklärungsansatz in Betracht gezogen, dieser aber nicht weiter ausgeführt. Stattdessen wird unmittelbar auf die Ebene der konkreten Strategien (weiß nicht wie) übergeleitet und diesbezüglich erneut Unwissen formuliert. Im weiteren Verlauf des Gesprächs fragt die Fachleitung explizit nach der Verwendung des Operators „Beschreiben“ und F2 beginnt über die identifizierte Problematik erweitert nachzudenken, indem ein Abgleich mit dem vorherigen Unterricht vorgenommen wird:

„Ja, das ist die @Frage@. Also ich hatte letzte Stunde tatsächlich auch mal eine Aufgabe mit dem Operator erläutern und da war es vielen nicht klar. Da musste ich auch nochmal dann nacharbeiten quasi, (4) Genau erkläre geht ganz gut, glaub ich mittlerweile. Beschreiben ja, wäre jetzt, wäre jetzt, ja ist ne gute Frage, ob die das ja wissen. Ich denke, dass, also da sind mit Sicherheit welche dabei, die es, die es nicht wissen.“ (F2_UNB1_140)

Eine Weiterführung und Ableitung von Folgeschritten erfolgt jedoch erneut erst durch einen weiteren Impuls der Fachleitung. Diese Sequenz steht exemplarisch für das Vorgehen von F2 in UNB1.

Insgesamt zeigt sich, dass F2 in UNB1 primär auf das Erkennen und Deuten von Herausforderungen fokussiert ist. Eigenständige Konsequenzen werden von ihr kaum formuliert; wenn Optionen verbalisiert werden, bleiben diese auf der Ebene hypothetischer Alternativen („man könnte so oder so handeln“). Der Prozess und das Ableiten von Konsequenzen wird insbesondere durch die gezielten Impulse der Fachleitung angestoßen, die an vielen Stellen instruierend wirkt und F2 dazu bringt, ihre Überlegungen zu vertiefen. Dies deutet auf einen überwiegend reaktiven Modus hin, in dem F2 die Herausforderungen zwar erkennt, aber die Vertiefung von der Anleitung der Fachleitung abhängig ist.

UNB 2

Kontextualisierung der UNB

In der UNB 2 thematisiert F2 das Thema: „Braindrain und Rücküberweisungen – Zu den Auswirkungen von Migration in den Herkunftsländern“. In dieser Stunde lautet das Stundenziel:

„Indem die Schülerinnen und Schüler ein Wirkungsgefüge zu den Folgen von Braindrain und Rücküberweisungen in den Herkunftsländern von Migranten entwerfen, stellen sie geographische Sachverhalte unter der Verwendung der Fachbegriffe sachlogisch strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar und erweitern so ihre Methodenkompetenz“²⁷⁴

Der UB findet in der Sekundarstufe 1 statt und neben F2 ist die Fachleitung anwesend.

Mesoebene: Phasen der UNB

Statement

Im Statement von F2 zu UNB2 wird, ähnlich wie in UNB 1, kein explizites Strukturierungsprinzip verbalisiert. Das Vorgehen ist vielmehr erneut eher implizit durch eine Analyse von Stärken und Schwächen gekennzeichnet. Diese ergibt sich analog zur vorherigen UNB aus der Abfolge. Weiter wird die Bewertungslogik in der Formulierung der folgenden Aussage deutlich:

„Genau das waren so die Punkte, die ich mir jetzt als positiv aufgeschrieben habe“
(F2_UNB2_10)

Im Verlauf des Statements werden dabei wiederholt **fachübergreifende Themen** wie z. B. das Arbeitsverhalten oder die Disziplin der Schüler*innen sowie organisatorische und methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung angesprochen.²⁷⁵ Diese werden vorwiegend auf handlungsnaher und konkreter Ebene eingebracht. Dies zeigt sich bereits unmittelbar zu Beginn des Statements. Hier bewertet F2 das Arbeitsverhalten der Schüler*innen positiv:

„Ja, Moment, vielleicht erstmal was ich gut fand. Ich hatte den Eindruck, dass die Schüler relativ zügig angefangen haben zu arbeiten in den Gruppen, bei manchen musste ich natürlich ein bisschen nachhelfen, das ist bei der Klasse auch leider immer so, deswegen hatte ich die auch schon so zugeordnet, dass da immer so ein paar in den Gruppen sind, die ganz gut zusammenarbeiten und die die anderen dann so ein bisschen mitziehen.“ (F2_UNB2_8)

Neben der positiven Bewertung thematisiert F2 diesbezüglich die proaktive Gruppeneinteilung auf Planungsebene, wodurch auf die bewusste Vorbereitung und Steuerung des Unterrichtsablaufs ersichtlich wird. Die Bewertung des Schüler*innenhandelns und die damit verbundene, nun reaktive Wahrnehmung bzw. das diesbezügliche Erleben, spielen ebenfalls im Kontext der folgenden

²⁷⁴ Bezüglich der Kompetenz Zuweisung vgl. das Gespräch in UNB2. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass es sich im Rahmen der Studie um keine evaluative handelt.

²⁷⁵ Mit einer Unterbrechung einer Sequenz zu den Lernprodukten, welche aufgrund des Leseflusses im Folgenden restrukturiert dargestellt wird.

Beobachtung eine Rolle. So stellt F2 nach einer situationsunspezifischen und verallgemeinerten Herausstellung allgemeiner Unruhe in der Klasse, die „leider immer so ist“ (F2_UNB2_10) bezüglich einer Hausaufgabe in der UB-Stunde heraus:

„Dann habe ich halt festgestellt, dass natürlich nicht alle die @Hausaufgaben gemacht hatten@, in manchen Gruppen gab es nur ein oder zwei Wirkungsgefüge, die sie aus der Hausaufgabe mitgebracht hätten, ne °mitgebracht° haben sollten @genau@, das fand ich jetzt auch, war, war einfach blöd, aber wollt ich jetzt auch in der Stunde jetzt nicht mehr groß darauf eingehen, das werde ich dann morgen mal ansprechen.“ (F2_UNB2_13)

Hierbei wird neben dem eigenen Erleben („blöd“) der Aspekt des Nichteingreifens in der Situation ausgeführt und zugleich eine vage Handlungsabsicht für die nächste Stunde formuliert, wobei unklar bleibt, was genau „angesprochen“ werden soll.

Im Anschluss an die fachübergreifenden Themen nimmt F2 einen fachbezogenen Blickwinkel auf eine beobachtete fachbezogene Schwierigkeit bei der Erstellung eines Wirkungsgefüges der Schüler*innen ein. Dies zeigt die handlungsnah beschreibende und detaillierte Ausführung im Folgenden:

„Zum Teil hatte ich den Eindruck, dass sie also Ursache und Wirkung ein bisschen vertauscht hatten, also da war vor allem eine Gruppe, da hatte ich das dann auch nochmal angesprochen, da haben die auch nochmal neu angefangen die ganz hinten saß, da bei Ihnen in der Ecke. Da hat man das ganz am Anfang direkt gesehen, dass die eher mit den Gründen und den Ursachen angefangen haben als mit den Auswirkungen. Ja, hätte man vielleicht vorher nochmal einmal klären können, was jetzt damit gemeint ist“ (F2_UNB2_14)

F2 stellt in der Sequenz ihre Reaktion in der Stunde auf die Verwechslung von Systemmerkmale heraus („angesprochen“). Diese Interaktion bleibt jedoch auf einer benennenden Ebene. Statt einer tiefgehenden Analyse (z. B. wird nicht ausgeführt, auf welches Verständnis der Schüler*innen dieser Fehler verweisen könnte) wird der Fehler im Sinne eines fehlenden oder missverstandenen Faktenwissens dargestellt. Nachdem F2 hypothetisch in Erwägung zieht, dass die Unklarheiten vorab geklärt hätten werden können („hätte man vielleicht ... können“) wird die eigene Erwartungshaltung mit rechtfertigendem Charakter ins Spiel gebracht. So wird dargelegt, dass dieses Wissen in der neunten Klasse vorausgesetzt wird und auf die Klarheit der Aufgabenstellung betont verwiesen:

„Wobei ich eigentlich auch finde, dass das in @der neunten Klasse@ klar sein sollte, wo da der Unterschied liegt und es hieß ja auch in der Aufgabenstellung ganz eindeutig die Auswirkung genau, da war ich so ein bisschen überrascht, dass die @das@ nicht hingekriegt haben.“

Im Anschluss erfolgt ein Vergleich mit einer vorherigen Beobachtung im Unterricht. Unter Verweis auf das Erleben des Gefühls der Überraschung wird auf eine wiederholte Herausforderung mit der systemischen Darstellungsform verwiesen:

„Das war auch bei der letzten beim letzten Wirkungsgefüge hatten die auch zum Teil die Pfeile falsch herum gesetzt, das war jetzt auch wieder @bei manchen@ obwohl wir das danach direkt angesprochen hatten. Das haben sie anscheinend @immer noch nicht ganz@ verinnerlicht, wie man da jetzt die Pfeile, in welche Richtung die zeigen müssen. Das sind so die Punkte, die ich mir aufgeschrieben habe.“

Hierbei wird erneut kein analytischer, sondern ein bewertender Blick eingenommen und abschließend festgestellt, dass dies noch nicht „verinnerlicht“ sei. Damit wird die Schwierigkeit externalisierend dargestellt, ohne dass eine Konsequenz für die eigene Handlung verbalisiert wird bzw. in Betracht bezogen wird. Auffällig hieran ist zudem, dass ausschließlich abstrakt bzw. allgemein („Ursachen und Wirkungen“) auf das Stundenthema verwiesen wird. Dies zeigt sich auch im Rahmen der Einbindung eines Lernprodukts der Schüler*innen, bei der vermutlich auf konkreter Ebene auf die fachliche Richtigkeit rekurriert wird:²⁷⁶

„Ich fand auch die Punkte auf den Plakaten in den meisten Fällen waren die richtig und auch dann später bei den, beim Gallerywalk gut erklärt.“ (F2_UNB2_9)

Hier geht F2 erneut bewertend auf die Produkte der Schüler*innen ein („die Punkte“). Ein Verweis auf das Stundenthema der Migration erfolgt hingegen an keiner Stelle des Statements.

Im Vergleich zu UNB 1 wird zudem das Stundenziel erst nach einem Prompt der Fachleitung explizit thematisiert. So erhält F2 den Prompt, dass die Möglichkeit besteht *„nochmal auf das Kernanliegen oder am Ende darauf einzugehen, inwiefern haben sie das erreicht oder nicht und woran machen sie das dann konkret fest“* (F2_UNB2_15). Diesen Impuls greift F2 auf und formuliert mit Blick auf das Stundenziel den Zielerreichungsgrad: *„glaub schon, dass das erreicht wurde“*. Im Anschluss analysiert F2 vergleichend und zieht eine scheinbar klassenbezogene, vergleichende („individuelle“) Bezugsnorm heran. Dabei hebt F2 mit Blick auf die systemische Darstellungsform des Wirkungsgefüges verschiedene Indikatoren hervor, die allerdings allgemein gehalten werden:

„Auf jeden Fall sahen jetzt die Wirkungsgefüge heute schon deutlich besser aus als beim letzten Mal vor allem darstellerisch, aber auch inhaltlich also deutlich strukturierter und sie sind auch anders an die Sache rangegangen als beim letzten Mal, deswegen würde ich schon sagen, dass das erreicht wurde und deswegen fand ich es jetzt auch nicht so schlimm, weil der Fokus lag ja darauf, dass die das Wirkungsgefüge erstellen, deswegen fand ich es auch nicht so schlimm, dass sie jetzt mit dem Gallerywalk nicht mehr ganz fertig geworden sind“ (F2_UNB2_18)

Insgesamt zeigt sich, dass F2 eine positive Entwicklung bei den Schüler*innen wahrnimmt und dies als Beleg für die Zielerreichung ansieht, obwohl die Methode, welche für F2 ein wesentliches

²⁷⁶ So wird im Material nicht ersichtlich, ob die „Punkte auf den Plakaten“ den Stundeninhalt adressieren oder ob es sich bspw. um methodische Aspekte handelt, die ebenfalls wiederkehrend thematisiert werden.

Stundenelement darstellt, nicht vollständig durchgeführt wurde. Abweichend zu UNB1, in der F2 von sich aus auf das Stundenziel eingeht, wird sich in UNB2 insgesamt hauptsächlich auf organisatorische und methodische Aspekte der Unterrichtsdurchführung konzentriert. Dieser Fokus deutet sich auch in der Zielerreichung an, in welcher eher allgemeine und weniger fachbezogene Aspekte (z. B. die vorherig angesprochenen kausalen Beziehungen etc.) in Bezug zum Stundenziel gesetzt werden. Dies deutet auch die Reaktion von F2 auf den folgenden Prompt an, welcher parallel mit dem Verweis auf das Stundenziel durch die Fachleitung erfolgte.²⁷⁷

„Sie könnten dann nochmal darauf eingehen, was würden sie beim nächsten Mal anders machen“ (F2_UNB2_15)

So geht F2 auf den Prompt der Fachleitung auf eine methodische Anpassung ein. Diese wird auf einer mikroadaptiven Ebene als Verbesserung der unterrichtsorganisatorischen Vorgehensweise thematisiert:

„Also ich beim nächsten Mal würde ich glaube ich anders machen, dass ich den Gallerywalk noch ein bisschen mehr organisiere im Sinne von beispielsweise, dass sie durchnummerieren wer wann am Plakat stehen bleibt“ (F2_UNB2_16)

Im Vergleich zu UNB1 zeigt sich auch eine Veränderung im Verhältnis angesprochener Themen. Während in UNB1 die Lehrkraft wiederkehrend hinsichtlich eigener Fähigkeiten und möglicher Beratungsanliegen im Blick ist, rückt in diesem Statement das Handeln der Schüler*innen sowie die Durchführung des Unterrichts in den Fokus, erneut aus einem eher fachunbezogenem Blickwinkel, wie bereits in UNB1 herausgestellt. Im Vergleich zu UNB1 zeigt sich allerdings wiederkehrend ein konkreter Bezug zum durchgeführten Unterricht. Entscheidungen, welche ausschließlich aus einem planungsbezogenem Blickwinkel thematisiert werden (z. B. Lokalisierungsentscheidung in UNB1), kommen in UNB2 nicht mehr vor. Allerdings deutet sich die Planungslogik, an welcher Unterrichtserfolg am Maßstab des „durchkommen“ der Planung bemessen wird, an (vgl. Mikroanalyse zur Lehrkraft).

„Genau also bin jetzt, war ein bisschen enttäuscht, dass ich nicht @fertig geworden@ bin. Ähm da hätte ich, also ich hätte mir gewünscht, dass die ein kleines bisschen schneller rumgehen ähm (.) wollte die dann aber auch nicht zu sehr hetzen. Ich glaube, dass sich da manche wirklich guten Notizen gemacht haben und sich da auch ähm wirklich mit auseinandergesetzt haben“ (F2_UNB2_11)

Vereinbarung der Gesprächsschwerpunkte

²⁷⁷ Auffällig in der reihungsbezogenen Analyse ist, dass F2 zunächst auf eine methodische Stundenalternative und erst im Anschluss auf das Stundenziel eingeht.

Im Anschluss bringt F2 mehrere Gesprächsschwerpunkte ein, die sich auf verschiedene Themenbereiche des Unterrichts beziehen. F2 nennt spezifisch vier Themen: Die Auslagerung von Phasen im Unterricht, Hausaufgaben als Vorbereitung, das „Classroom-Management, Lehreraktivität“²⁷⁸ und einen Aspekt, den F2 als „Methode als Schwerpunkt“ bezeichnet und ausführt „und dadurch rückt ja dann der Inhalt eher in den Hintergrund, vor allem jetzt in dieser Stunde“ (F2_UNB2_26). Die Themen stehen teilweise unmittelbar mit den angesprochenen Bereichen des Statements in Bezug (z. B. Hausaufgaben), teilweise mittelbar (z. B. die Auslagerung von Phasen). F2 bindet die Themen folglich als Mischung aus eigeninitiiertem Weiterführung und Beratungsanfragen ein. So werden die Überlegungen zu den Hausaufgaben der Stunde eigeninitiiert weitergeführt:

„Dann die Hausaufgabe als Vorbereitung quasi so, ob das sinnvoll war oder nicht habe ich mich jetzt dann im Nachhinein so gefragt, weil eben ich ja auch gemerkt hab, dass viele das auch gar nicht gemacht hatten“ (F2_UNB2_26).

Gleichzeitig werden auch Unsicherheiten formuliert, insbesondere bezüglich der Effektivität der Hausaufgabe und der Rolle der Lehrkraft. Hier zeigt sich, dass F2 explizit Rückmeldung und scheinbar konkrete Anleitung von der Fachleitung wünscht: „Ich glaube, da würde ich gerne nochmal Rückmeldung haben“ und „ob das sinnvoll ist, und so weiter, wie viel man dann bei diesen Gruppenarbeiten tatsächlich auch hilft und rumgeht“ (F2_UNB2_26).

Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung: Die Fachleitung spricht ebenfalls mehrere fachliche und unterrichtsorganisatorische Schwerpunktthemen an. Hierbei handelt es sich um die Phasenauslagerung, die Hausaufgaben, das Classroom-Management, die Lernprogression und Transparenz in den Arbeitsaufträgen. Ein Vergleich zwischen den beiden Akteur*innen zeigt sowohl Überschneidungen in den genannten Themen als auch Unterschiede in der Tiefe der Einbringung. Die Fachleitung erweitert den Blick von F2, indem diese nicht benannte oder eher oberflächlich angesprochen Aspekte thematisiert. Zusätzlich hebt sie die Beobachtung hervor, dass nicht alle Schüler*innen aktiv in den Gruppenarbeiten eingebunden waren. Überdies zeigt sich eine deutlich stärkere Fachbezogenheit. So wird bspw. im Unterschied zu F2 nicht hinsichtlich einer Phasenauslagerung allgemein gepromptet, sondern geographisierend vor allem vor dem Hintergrund einer damit in Verbindung stehenden Lernprogression („inwiefern hat man dann noch eine Lernprogression eigentlich, wenn die das schon in der Hausaufgabe dann eben auch @theoretisch hätten tun sollen@“; F2_UNB2_27). Analog hierzu wird bezüglich der Hausaufgabe ebenfalls eine thematische Erweiterung mit Blick auf die didaktische Einbettung und Beobachtungen aus dem UB vorgenommen.

²⁷⁸ Zitat aus dem Originalmaterial; F2_UNB2_26.

Im Vergleich zur ersten UNB deutet sich in den Ausführungen von F2 eine höhere Eigeninitiative an, indem in UNB2 Überlegungen in Teilen weiterführt und Entscheidungen zur Diskussion gestellt werden.

Gesprächsphase

Das Gespräch behandelt sämtliche Themen entlang der formulierten Gesprächsschwerpunkte. Den Beginn bildet eine instruierende Sequenz der Fachleitung, die Bezug nimmt auf methodische Ausführungen bzw. den diesbezüglichen Gesprächsschwerpunkt von F2. Im Rahmen der Sequenz greift die Fachleitung diesen Schwerpunkt auf und erläutert, dass es aus geographiedidaktischem Blickwinkel in der durchgeführten UB-Stunde primär darum geht mittels des Einsatzes der Wirkungsgefüge Systemkompetenz zu fördern:

FL: *Das ist vielleicht so ein bisschen losgelöst grundsätzlich. Wir könnten auch direkt ganz kurz einfach was dazu sagen.*

F2: *Ja*

FL: *Weil ich würde sagen, dass der Schwerpunkt trotzdem im Bereich des Inhalts liegt. Weil den Schwerpunkt haben sie ja in Systemkompetenz eigentlich (F2: Mhn), weil es darum geht ja systemisch die Inhalte zu verknüpfen und wirklich zu verstehen Ursachen, Folgen also welche Auswirkungen hat das. Und deswegen würde ich auch sagen es ist trotzdem Fachkompetenz in Klammern sozusagen auch Systemkompetenz als Kernanliegen (F2: Okay, mhn). Und entsprechend müsste dann, trotzdem macht das Sinn auch das auch so zu evaluieren und zu reflektieren was sie machen, aber dann genau wäre das Kernanliegen auch darauf ausgerichtet (F2: Okay). Und man müsste eben gucken, dass eben Einstieg und Sicherungsphase auch dann inhaltlich sind. Sie können aber zusätzlich das auch noch reflektieren alles was sie auch gemacht haben (F2: mhn). Also das würde ich in dem Fall wirklich eher als als Sachkompetenz dann immer noch ansehen*

F2: *Okay, Okay, gut ja. (F2_UNB2_30-33)*

Durch den Verweis auf den fachlichen Kompetenzschwerpunkt (Fach- und Systemkompetenz) erläutert die Fachleitung eine Zielfokussierung auf die geographische Kompetenz entgegen der Formulierung des Gesprächsschwerpunkts von F2 („Methode als Schwerpunkt ... Inhalt rückt eher in den Hintergrund“). Hierbei wird die Bedeutung der Sichtbarkeit dessen sowohl im formulierten Stundenziel sowie insbesondere in der konkreten Durchführung herausgestellt, besonders in den einzelnen Phasen des Unterrichts (z. B. Einstieg, Sicherung), was in der gezeigten Stunde nicht der Fall war. F2 reagiert auf diese Ausführungen mit wiederholten Bestätigungen („Okay, mhn“), bringt jedoch keine eigenen Ideen oder Rückfragen ein, wodurch ein tiefergehender Austausch über die didaktisch-methodischen Implikationen ausbleibt. Das Gespräch geht folglich zum nächsten Schwerpunkt über.

Charakteristisch für das nachfolgende Gespräch in UNB2 ist, dass sich Sequenzen mit Kurzantworten von F2 abwechseln mit solchen, in welchen F2 ausführlichere Aussagen zu Planungs- und Durchführungsgedanken des Geographieunterrichts trifft. Gleichzeitig dominieren Sequenzen, in welchen die Fachleitung das Gespräch steuert, indem diese z. B. Korrekturen vornimmt oder die von F2 geäußerten Deutungen in einen anderen Zusammenhang stellt.

Ein exemplarisches Beispiel für Instruktionen mit Kurzantworten ist die nachfolgende Sequenz. Die Sequenz beginnt mit der von F2 eingebrachten Thematik der nicht erledigten Hausaufgaben sowie der hiermit verbundenen Auslagerung der zentralen Aufgabenstellung des UB, nämlich der Wirkungsgefüge, in die Unterrichtsvorbereitung. F2 hinterfragt die Sinnhaftigkeit dieser Entscheidung und thematisiert die organisatorischen Herausforderungen, die dadurch im Unterricht entstanden sind. Damit adressiert diese vorwiegend die Sichtebeziehung, indem diese das „Symptom“ im Unterricht erfasst. Die Fachleitung bringt hingegen einen tiefenstrukturellen Blick in die Diskussion ein, indem sie den ausbleibenden Lernzuwachs durch die bloße Wiederholung der Hausaufgabe in der Unterrichtsstunde aus einem fachbezogenen Blickwinkel thematisiert:

FL: *Sie haben ja gesagt, sie haben jetzt überlegt mit den Phasen, macht das Sinn oder macht das nicht Sinn, vor allem auch mit der Hausaufgabe eben in der Vorbereitung. (...). Also vielleicht so grundsätzlich wäre eben wichtig dann ja, dass es eben nicht eine reine Wiederholung der Hausaufgabe ist tatsächlich in der Stunde. Das heißt es ist sinnvoll grundsätzlich das in der Hausaufgabe vorzubereiten, würde ich sagen aber nicht identisch, dass was sie in der Stunde jetzt gemacht haben. Wenn wir jetzt nochmal überlegen, wie hätten sie jetzt die Hausaufgabe vielleicht noch anders als Vorbereitung nutzen können?*

F2: *Vielleicht, dass sie nur die Begriffe sammeln.*

FL: *Zum Beispiel.*

F2: *Und noch nicht anordnen.*

FL: *Genau, das wäre super Vorbereitung gewesen.*

F2: *Ja, fällt mir jetzt auch auf.*

FL: *Ja. (F2_UNB2_34-40)*

Nach einer Klärung dessen leitet die Fachleitung zu alternativen Einsatzmöglichkeiten über und gibt einen Impuls. F2 greift diesen Impuls auf und formuliert eine alternative Variante als Konsequenz. Nach einer kurzen Bestätigung führt F2 weiter aus und grenzt diese von der bestehenden Variante des UB (noch nicht anordnen) ab. Eine Weiterführung möglicher Verbesserungen durch F2 bleibt allerdings aus. Stattdessen wird das Thema von F2 gewechselt zur Methodik der Stunde („Gallerywalk“). F2 erläutert ihre Entscheidung zur Phasenauslagerung auf der Basis ihrer ursprünglichen Planung, den „Gallerywalk“ als methodischen Schwerpunkt der Stunde zu setzen. Hierzu führt F2 aus:

Vielleicht dazu noch ganz kurz, das hat dann auch mit der Auslagerung von Phasen zu tun @ursprünglich@ hatte ich auch geplant in der Stunde nur den Gallerywalk und dann noch eine kurze methodische Auswertung zu zeigen, wir sind leider nicht @so weit gekommen@ vorher, also wir haben das Wirkungsgefüge vorher halt nicht geschafft zu erstellen und das, dann musste ich halt so ein bisschen umdisponieren und deswegen hatte ich dann halt überlegt das die das irgendwie vorbereiten, genau deswegen daher kam das, das die das in der Hausaufgabe schon machen sollten, damit ich dann quasi nicht so viel Zeit verliere ja @hat@ jetzt natürlich trotzdem mal wieder länger gedauert, also die die Klasse ist ein bisschen langsam manchmal ich hatte eigentlich gehofft, das wir schon ein Stück weiter gewesen wären, also deswegen eben halt auch bei der Auslagerung von Phasen, eigentlich wollte ich die Erstellung des Wirkungsgefüges auslagern und nicht die Sicherung ähm genau, da habe ich mich auch ehrlich gesagt selber ein bisschen drüber geärgert aber war jetzt halt so, musste ich jetzt halt irgendwie mit arbeiten. (F2_UNB2_41)

Diese Entscheidung wird einerseits als Ergebnis einer in den Vorstunden vorhandenen Zeitnot beschrieben, sowie andererseits als Ergebnis einer Zeitlogik innerhalb des bestehenden UB („damit ich quasi nicht so viel Zeit verliere“). Dies deutet auf eine Entscheidungslogik hin, die eher von pragmatischen Überlegungen (z. B. Zeitdruck im UB, Fokus auf das „Zeigen“) geleitet wird als von der Frage, was für die Schüler*innen inhaltlich sinnvoll wäre. Die Frage nach der inhaltlichen Passung tritt dabei zugunsten methodischer Präferenzen und zeitlicher Rahmenbedingungen in den Hintergrund. Zugleich äußert F2 ihren persönlichen Ärger („ärgere mich“) über die entstandene Situation, bleibt jedoch bei der beschriebenen Vorgehensweise stehen. Hieran setzt die Fachleitung erneut an und leitet zurück auf die bereits angesprochene, optimierte Variante:

FL: *Ja und das wird Ihnen natürlich immer wieder passieren aber so können Sie das ja genauso machen, mit den Begriffen, dass Sie das in der, also genau das eben vorbereiten sollen, also die Materialien dann lesen, die die Texte und dann eben die Begrifflichkeiten festlegen: Sie könnten die Anzahl festlegen zum Beispiel, die Schlüsselbegriffe.*

F2 greift den Hinweis der Fachleitung auf, indem auf die bereits ausgeführte Handlung verwiesen wird:

F2: *Ja, also ich hatte denen als Anzahl zehn Begriffe gesagt, die sie einbauen sollen mindestens in der Hausaufgabe schon ist auch bei denen die es gemacht haben sind das auch mindestens zehn aber @haben leider nicht alle gemacht@.*

Zugleich verweist F2 auf die mangelnde Umsetzung der Schüler*innen. Die Ausführung bleibt dabei auf der Ebene der Feststellung ohne eine unmittelbare Überlegung zur Anpassung des Vorgehens. Entsprechend führt die Fachleitung erneut zurück:

FL: Und Sie können damit das noch schneller geht denen zum Beispiel auch Kärtchen dann mitgeben, dass Sie zum Beispiel die Begriffe schon auf Kärtchen schreiben und die sich die nur nochmal gegenseitig vorstellen wäre so eine Alternative, dass das zügiger sein könnte und es war nicht so klar mit der Hausaufgabe, das Sie dann auch so für das classroom management (...), weil man merkte schon, die haben dann nochmal diskutiert, was ist jetzt nochmal Push und Pull, wie hängt das zusammen, brain drain, wenn Sie das vielleicht nochmal die Schlagwörter enthalten hätten wäre auch eine Möglichkeit Sie geben die vor, die verbindlichen Fachtermini sozusagen, das die auf jeden Fall mit rein müssen, damit sie, damit die sich das sozusagen wieder aneignen, (Schreibgeräusch) also wieder üben was sie schon gemacht haben und das so festigen. Man könnte auch noch, habe ich überlegt vielleicht, wenn man jetzt die Hausaufgaben als Vorbereitung nutzt und manche haben sich ja herausgezogen, auch eine Möglichkeit wäre auch das die arbeitsteilig natürlich was vorbereiten und man nochmal deutlich macht, also das es diese positive Abhängigkeit gibt und die Anderen auch darauf angewiesen sind.

In dieser Sequenz erläutert die Fachleitung den Nutzen der Verbesserungen im Hinblick auf die effektive Lernzeitnutzung und fachbezogene Qualität, die auf die konkrete Situation angewendet werden. Der Schwerpunkt liegt auf der gezielten Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf den fachlichen Kern. Die Fachleitung bringt zudem eine mögliche Optimierung in Form einer arbeitsteiligen Erarbeitung an, die auf lernpsychologischen Überlegungen basiert.²⁷⁹ Hieran setzt F2 an und erläutert ähnliche Überlegungen sowie eine fachliche Schwierigkeit, welche diese selbst aufgrund der Vernetzung erlebt:

F2: Mhm, ja auch das hatte ich überlegt vorher, ich wusste aber nicht so richtig, wie man das Thema so teilen soll, weil das eben halt alles so miteinander verwoben ist. Ich hatte dann auch überlegt, ob die eine Hälfte brain drain, die andere Hälfte Rücküberweisung macht, aber das soll ja eigentlich zusammengeführt werden dann zum Schluss, man hätte dann natürlich sagen können, dass das dann wieder der konkrete Arbeitsauftrag in der Gruppe ist, dass sie das, was sie verschieden vorbereitet haben verknüpfen sozusagen hätte man auch machen können.

FL: Weil man sah das ja auch, manche haben das ja auch gemacht, also es waren ja nicht so richtige Wirkungsgefüge, es waren ja schon eher so Strukturskizzen so ein bisschen eher noch stärker, weil das einfach schwierig ist für die und da sah man diese beiden Stränge auch also das hatte ich auch überlegt, die hätten sich auch angeboten, die Einen machen das, die Anderen das und dann müssen Sie das nochmal überlegen, also das wäre einfach eine Möglichkeit das

²⁷⁹ Vgl. SCHOLTEN ET AL. 2023; URAHNEET AL. 2019.

eben zu machen, weil man dann vielleicht noch eine höhere Aktivierung hat, weil (F2: mhm) dann alle gefordert sind sozusagen. (12) (F2_UNB2_41-48)

Die Fachleitung greift diesen Punkt mit einem Verweis auf die fehlende fachliche Ausprägung der Lernprodukte auf („Strukturskizzen“) und stellt somit heraus, dass diese Schwierigkeiten auch im Unterricht sichtbar waren. Dabei hebt die Fachleitung zudem die Herausforderungen für Schüler*innen im Bereich der Systemkompetenz hervor, welche von F2 bereits im Statement angerissen wurden. Diesen Aspekt greift F2 nicht auf. Stattdessen wechselt nach einer Pause das Thema.

Neben den dargestellten Sequenzen bewegt sich das Gespräch entlang der Gesprächsschwerpunkte von F2 vorwiegend im generischen Bereich mit Fokus auf den Aspekt effektiven Klassenführung sowie einer abschließenden Kurzsequenz bezüglich des Unterstützungsverhaltens und allgemeinen Umgangsweisen mit Schüler*innen. Analog zu vorherigen Darstellungen erfolgen hier alternative Deutungen und damit Reframings der Aussagen von F2 durch die Fachleitung. So wird z. B. weiterhin ein spezifisches Problem, nämlich die nicht erledigten Hausaufgaben der Stunde, erneut aus einer erzieherischen Perspektive betrachtet, um allgemeine pädagogische Maßnahmen zu erörtern (vgl. Mikroanalyse). Diesbezüglich werden etwa allgemeine Strategien erarbeitet, wie in solchen Situationen angemessen reagiert werden kann.

Zielvereinbarung

Das Gespräch in UNB2 endet mit einer Zielvereinbarung, die von der Fachleitung eingeleitet wird („Wir haben jetzt mehrere Sachen besprochen, woran könnten Sie sich vorstellen jetzt zu arbeiten?“; F2_UNB2_98). F2 benennt daraufhin zwei Ziele:

„Auf jeden Fall classroom management, die Gelenkstelle noch genauer erklären gerade auch mit den Arbeitsaufträgen, dass man die immer, dass die wirklich klar sind (6) genau ansonsten (Schreibgeräusch) (11) denke ich wäre das hier vielleicht auch noch ein Punkt, wo man sich auch mal ausprobieren könnte gerade auch mit der Lerngruppe, was ist jetzt wirklich sinnvoll, was kann ich, was schaffe ich mit denen und wie, also wie strukturiere oder wie baue ich Hausaufgaben auf, so.“ (F2_UNB2_98-99)

Auffällig ist, dass die formulierten Ziele überwiegend allgemeine, fachunabhängige Themen betreffen und sich auf organisatorische Aspekte konzentrieren. Dabei greifen jene weitgehend die Themen auf, die F2 bereits im Gespräch als Schwerpunkte eingebracht hat. Im Vergleich zur vorherigen UNB werden die Ziele zwar detaillierter ausgeführt, jedoch fehlen konkrete Umsetzungsstrategien oder weitere Ausführungen zu deren Realisierung.

Mikroebene

Lehrkraft

Im Vergleich zu UNB1 verlagert F2 in UNB2 ihren Fokus im Statement vom Selbst hin zum Unterrichtsgeschehen. Während in UNB1 noch ein Schwerpunkt auf der Selbstbewertung der eigenen Fähigkeiten lag (z. B. explizite Bewertung von Stärken und Schwächen in der Gesprächsführung und im Zeitmanagement), treten solche Überlegungen in UNB2 in den Hintergrund bzw. fallen als Kategorien gänzlich weg. Themen wie Herausforderungen bei der Unterrichtsplanung, die Darlegung von Planungsentscheidungen (z. B. hinsichtlich des Prinzips der Lokalisierung) oder Beratungsanliegen (wie hinsichtlich der negativ bewerteten Gesprächsführung) stehen in UNB2 zwar weiterhin zur Diskussion, jedoch werden diese nicht mehr explizit als Teil des Statements eingebracht. Stattdessen richtet F2 den Blick eher auf unterrichtsbezogene Handlungen und beschreibt hinzukommend Aktions-Reaktions-Sequenzen, also die Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen. Ein Beispiel hierfür ist eine Steuerungsmaßnahme auf Basis unterschiedlicher Arbeitsweisen der Schüler*innen, bei der F2 eine proaktive Strategie ("hatte die so zugeordnet") sowie eine im Unterricht folgende Reaktion ("bisschen nachhelfen") retrospektiv beschreibt. Während Selbstbezüge in UNB1 wiederholt isoliert vom Unterrichtsgeschehen thematisiert wurden, erfolgt dies in UNB2 hauptsächlich im Zusammenhang mit unerwarteten, enttäuschenden ("blöd") Erlebnissen oder nicht wie erwartet verlaufenden Situationen. Dies zeigt die folgende Sequenz:

„Genau also bin jetzt, war ein bisschen enttäuscht, dass ich nicht @fertig geworden@ bin. Da hätte ich, also ich hätte mir gewünscht, dass die ein kleines bisschen schneller rumgehen wollten die dann aber auch nicht zu sehr hetzen. Ich glaube, dass sich da manche wirklich guten Notizen gemacht haben und sich da auch ähm wirklich mit auseinandergesetzt haben“ (F2_UNB2_11)

Einerseits verbalisiert F2 in der Sequenz ein retrospektiv negatives Erleben („enttäuscht“), welches mit einem Soll-Wert einer Art Zuarbeit der Schüler*innen für die Lehrkraft (gewünscht, dass die ... schneller rumgehen) verbunden wird, andererseits die Absicht diese nicht zu sehr zu hetzen.

Insgesamt werden die Herausforderungen bzw. Unsicherheiten, die F2 als über den Unterricht lernenden Lehrkraft erlebt, in UNB2 verändert angesprochen. Zwar werden jene teilweise weiterhin offen angesprochen, wie bspw. die Sequenz zu einer fachlichen Herausforderung zur Komplexität des Systems Migration (s. Gesprächsverlauf), gleichzeitig weicht jene in Teilen eine Art „Logik“ des selektiveren Zeigens, bei welcher potenziell problematische Aspekte nicht gezeigt, angesprochen oder mittels Rechtfertigungen relativiert werden. Ein Beispiel hierfür ist eine Aussage im Statement, dass das Nichterledigen der Hausaufgaben als „blöd“ erlebt wurde. F2 äußert dies in der nächsten Stunde zu thematisieren. Hierauf reagiert die Fachleitung mit einer Erläuterung, die auf die unangenehme Situation verweist:

FL: Sie haben ja auch selber gesagt, Sie haben gemerkt es haben nicht alle jetzt die Hausaufgaben gemacht und Sie wollten jetzt in der Stunde nicht mehr darauf eingehen, machen Sie aber das auf jeden Fall, auch wenn man als Fachleiter (**F2:** Mhm) auch hinten drinsitzt, ich weiß das ist dann immer (**F2:** Ah, okay) so eine @Erziehungssituation, das ist irgendwie unangenehm so@ was macht man jetzt, aber Sie haben gesagt Sie sprechen es morgen an.“ (F2_UNB2_51)

Daneben finden sich in UNB2 auch wiederholt Aussagen, die rechtfertigenden Charakter in Bezug auf eigene Handlungen haben. So stellt F2 bspw. heraus, dass eine Aufgabenstellung potenziell unklar gewesen sei, versieht dies jedoch gleichzeitig mit einem Hinweis, dass Schüler*innen der neunten Klasse dieses Wissen bereits besitzen sollten:²⁸⁰

„Wobei ich eigentlich auch finde, dass das in @der neunten Klasse@ klar sein sollte, wo da der Unterschied liegt und es hieß ja auch in der Aufgabenstellung ganz eindeutig die Auswirkung genau, da war ich so ein bisschen überrascht, dass die @das@ nicht hingekriegt haben.“

Gleichzeitig zeigt F2 analog zu UNB1 Offenheit im Umgang mit externen Rückmeldungen. Sie validiert z. B. Aspekte der Fachleitung und versucht, wie in der folgenden Sequenz, ihre eigenen Gedanken zu rekonstruieren, die im Zusammenhang mit Fehlern stehen:

FL: Dann noch bezogen auf die Phasen. Sie haben ja jetzt die Plakate nicht vorher besprochen inhaltlich und dann haben die das schon evaluiert.

F2: Okay, ja, mhm.

FL: Für mich wäre jetzt die Frage, inwiefern sind die jetzt in der Lage sozusagen die Plakate zu beurteilen, wenn noch nicht die Inhalte besprochen wurden?

F2: Hm, okay (5) @ja@ (5) @ergibt Sinn@ für mich war das irgendwie total logisch das erst die @Evaluation kommt@, bevor man das dann nochmal sichert, ich glaube mein Gedankengang dahinter war, dass das vielleicht (5) aktivierender ist, wenn sie sich erst alleine damit auseinandersetzen müssen, aber es stimmt natürlich, dass man vielleicht die inhaltliche Sicherung hätte verschieben können, damit sie zumindest dann über den Inhalt dann überhaupt fundiert etwas aussagen können und das bewerten können (Schreibgeräusch) @ja.@"

FL: °Das wäre so eine Idee°. (Schreibgeräusch) Dann noch bezogen auf die Phasen (**F2:** mhm) Sie haben ja jetzt die Plakate nicht vorher besprochen inhaltlich (**F2:** mhm) und dann haben die das schon evaluiert. Weil sonst können die nur auf der **Oberfläche** sozusagen das evaluieren (**F2:** Ja, ja) (...). (F2_UNB2_68-72)

²⁸⁰ Auch das Lachen ist charakteristisch für solche Situationen und zeigt sich fallübergreifend.

Schüler*innen

Wie bereits angedeutet richtet F2 im Vergleich zum Statement in UNB1 ihren Blick eher auf die Schüler*innen im Unterricht. So zeigt sich wiederkehrend eine hinzukommende Beachtung des Handelns der Schüler*innen im Unterricht (exemplarisch: „*zügig angefangen zu arbeiten*“; F2_UNB2_8). Diese werden dabei insbesondere unter einem fachunbezogenen, generischen Blickwinkel betrachtet. So werden im Statement bspw. wiederholt Aspekte des Arbeitsverhaltens oder der Disziplin der Schüler*innen beschrieben oder deutend eingebracht. Bspw. stellt F2 im Statement heraus:

„Dass sie halt zum Teil unruhig waren das hatte ich im Prinzip ja jetzt gerade schon gesagt ja und das ist halt wie gesagt halt auch leider immer so genau.“ (F2_UNB2_12)

Hinsichtlich der fachlichen Auseinandersetzung der Schüler*innen thematisiert F2 zwar fachliche Schwierigkeiten, etwa das wiederholte Verwechseln von Ursache und Wirkung beim Erstellen eines Wirkungsgefüges. Obwohl F2 diese Schwierigkeiten beschreibt sowie einen Vergleich mit einer analogen Situation anstellt, in welcher ähnliche Probleme bereits in der Vergangenheit aufgetreten sind, ziehen diese Beobachtungen keine Konsequenzen für das weitere Handeln nach sich. Das Spannende dabei ist, dass F2 (im Vergleich zu UNB1) nun mögliche Strategien, die an den Schwierigkeiten der Schüler*innen ansetzen könnten, durchaus erkennt, jedoch nicht integriert (vgl. Statement).

Ein weiterer Unterschied zu UNB1 zeigt sich in der veränderten Thematisierung von Heterogenität. Während in UNB1 diese Themen explizit im Statement und Gespräch angesprochen werden, fallen diese in UNB2 aus der Betrachtung. Die Unterscheidung, wie sie in UNB1 zwischen schnellen und langsamen Arbeitstempi sowie punktuellen und gruppierten Differenzierungen vorgenommen wurde, weicht in UNB2 wiederkehrend einem homogenisierenden Blick. Dieser wird durch Formulierungen wie „die Schüler“ oder „die Klasse“ geprägt und zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Lernzielerreichung, die auf eine scheinbare klassenbezogene Durchschnittsnorm abzielt. Hierfür kennzeichnend ist, dass die Schüler*innen eher als einheitliches Ganzes wahrgenommen und über diese allgemeine Aussagen getroffen werden. Ein Beispiel hierfür stellt das nachfolgende dar:

„Also die die Klasse ist ein bisschen langsam manchmal, ich hatte eigentlich gehofft das wir schon ein Stück weiter gewesen wären.“ (F2_UNB2_41)

Insgesamt achtet F2 in UNB2 insbesondere im Statement hinzukommend auf die Schüler*innen, wobei diese im unmittelbaren Vergleich stärker aus einem Arbeits- und Sozialverhaltens bezogenen anstelle eines lernbezogenen Blickwinkels beachtet werden.

Prozess

Analog zu UNB1 bilden deutende und bewertende Sequenzen in UNB2 wiederkehrende Prozesskomponenten ab. Dies wird von F2 erneut explizit angesprochen („Punkte, die ich mir jetzt als positiv aufgeschrieben“; F2_UNB2_10). Diese fallen mit beschreibende Sequenzen zusammen, die mit Beobachtungen der Schüler*innen einhergehen. Erneut zeigen sich enge Verschränkungen zwischen beobachtend-beschreibenden und deutend-bewertenden Sequenzen, welche sich überlagern. Konsequenzen zu als problematisch Erlebtem werden im Statement vereinzelt thematisiert. Hierbei handelt es sich um eine Mikroadaption bzw. einzelne Strategie, die verworfen wird (z. B. „hätte man besser erklären können“) sowie angeleitet auf Basis eines Impulses der Fachleitung erfolgt („könnten nochmal darauf eingehen, was würden sie beim nächsten Mal anders machen; F2_UNB2_15). F2 bleibt hierbei überwiegend auf der Symptomebene, indem Aspekte des Unterrichts aufgegriffen werden, jedoch keine tiefergehenden Ursachenanalysen oder weiterführende Überlegungen entwickelt werden. Ähnlich wie in UNB1 bleibt F2 im Modus der Problem-Erkennung und reagiert auf Impulse der Fachleitung. Dies zeigt sich auch im Gespräch analog zu UNB1, bei welchem die Auseinandersetzung wiederholt auf der Grundlage von Anregungen durch die Fachleitung erfolgt. Auch hier wird F2 durch gezielte Fragen oder Impulse der Fachleitung angeregt, über mögliche nächste Schritte nachzudenken und „verharrt“ im Anschluss auf diesem Prozessschritt, wie das folgende Beispiel zeigt.

FL: *Wenn wir jetzt nochmal überlegen, wie hätten sie jetzt die Hausaufgabe vielleicht noch anders als Vorbereitung nutzen können?*

F2: *Vielleicht, dass sie nur die Begriffe sammeln.*

FL: *Zum Beispiel.*

F2: *Und noch nicht anordnen.*

FL: *Genau, das wäre super Vorbereitung gewesen. (F2_UNB2)*

UNB 3

Kontextualisierung der UNB

In UNB3 steht eine Unterrichtsstunde zum folgenden Thema im Zentrum: „Ökologische Landwirtschaft für alle ist unmöglich – Eine Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen ökologischer Landwirtschaft aus unterschiedlichen Perspektiven“. Das Stundenziel ist hierzu wie folgt definiert:

„Indem die Schülerinnen und Schüler eine Diskussion anhand vorgegebener Rollen vorbereiten und durchführen, beurteilen Sie Möglichkeiten und Grenzen ökologischer Landwirtschaft aus unterschiedlicher Perspektive und erweitern so ihre Urteilskompetenz.“

Neben F2 sind drei weitere Personen und die Fachleitung in diesem UB in der Oberstufe anwesend.

Mesoebene

Statement

In UNB3 wendet F2 erstmals die ZIMT-Methodik zur retrospektiven Betrachtung des eigenen Unterrichts an. Dies markiert eine strukturelle Veränderung im Vergleich zu vorherigen UNB. Hierzu expliziert F2 auf einer Metaebene und beschreibt das Vorgehen explizit, ohne die Methodik zu benennen:

„Ja, ich würde jetzt erst einmal meine Stunde kurz reflektieren, werde erst vom Kernanliegen ausgehen und dann kurz ein bisschen über den Inhalt sprechen dann auch mal die Materialien etwas ansprechen und noch etwas zum Zeitmanagement sagen.“ (F2_UNB3_39)

Bei der Verwendung der ZIMT-Methode zeigt sich ein Unterschied zur im Fachseminar erläuterten ZIMTA-Methodik (Kap. 4.1), die Alternativen als Element integriert. Dabei deutet die Aufzählung bereits sprachlich eine additive Folge („und dann“) sowie eine eher verkürzte Bearbeitung der jeweiligen Elemente an („bisschen“, „kurz“, „ansprechen“). F2 beginnt das Statement darauffolgend gemäß der ZIMT-Methodik und benennt das Stundenziel, indem dieses gemäß des Unterrichtsentwurfs ausgeführt wird. Allerdings lässt F2 den Kompetenzaspekt aus (s. Kontextinformation; Urteilskompetenz):

„Das Kernanliegen war ja, dass die Schüler und Schülerinnen auf Grundlage verschiedener Informationen aus unterschiedlichen Perspektiven die Möglichkeiten und Grenzen von ökologischer Landwirtschaft diskutieren und auch darstellen.“ (F2_UNB3_17)

Im Anschluss daran bewertet F2 den Grad der Zielerreichung, indem sie beobachtbare Indikatoren wie den Materialbezug und Kriterien wie das Vorwissen und die Rollenannahme der Schüler*innen anführt:

„Ich sehe schon, dass das Kernanliegen soweit erfüllt wurde. Die Schüler haben die Rollen gut angenommen und auch recht angeregt diskutiert da waren auch sehr, sehr gute Argumente dabei, die eben auf Grundlage dieser Materialien und auch auf Grundlage ihres Vorwissens aus den vorangegangenen Stunden eben halt angeführt wurden, also von daher sehe ich das Kernanliegen schon erfüllt.“ (F2_UNB3_17)

Genannte Aspekte werden in der gezeigten Sequenz benannt und nicht weiter ausgeführt (z. B. sehr, sehr gute Argumente). Das Stundenthema hingegen wird nicht explizit eingebunden. Weiterhin ist das Vorgehen überwiegend bewertend („gut“). An späterer Stelle geht F2 erneut auf das Stundenziel ein, insbesondere im Zusammenhang mit der Sicherungsphase. So stellt diese heraus, dass aufgrund der Zeitknappheit innerhalb der Stunde fehlende Diagnosemöglichkeiten für die Erfassung der Zielerreichung existierten:

„Ich hätte allerdings gerne bei der Sicherung, bei der zweiten Positionslinie noch ein bisschen mehr Zeit gehabt, um mir auch noch mehr Begründungen anzuhören, weil das ja dann auch die Grundlage dafür war, ob ich jetzt merke, dass die Schülerinnen und Schüler das insgesamt verstanden haben und die Informationen aus der Stunde halt auch in ihre eigene Meinung übernommen haben.“ (F2_UNB3_20)

Daneben deckt F2 gemäß der ZIMT-Methodik eine Vielzahl von Themen ab, die den Komponenten untergeordnet werden können: die Angemessenheit der Inhaltsauswahl, Schwierigkeiten der Schüler*innen mit den Unterrichtsmaterialien, das Zeitmanagement sowie zusätzlich die Schülerbeteiligung und die Qualität der Diskussion. Pro Themenbereich der Methodik wird dabei ein Aspekt herausgegriffen. Diese Themen nimmt F2 insbesondere vor dem Hintergrund eines Blickwinkels der Angemessenheit der Unterrichtsplanung bzw. dessen Umsetzung in den Blick. Ersteres zeigt die folgende Sequenz zur Auswahl des Stundenthemas:

„Vom Inhaltlichen her glaube ich, dass das Thema gut gewählt war, die Schüler waren motiviert, das hat man auch in den vorherigen Stunden gesehen, das ist ein Thema was die Schüler interessiert und was ja auch sehr aktuell ist genau.“ (F2_UNB3_18)

So blickt F2 entlang verschiedener benannter Kriterien (Motivation, Interesse, Aktualität) auf die Themenwahl. Diese werden überwiegend benennend eingebunden, was bedeutet, dass weder elaborierte Ausführungen erfolgen (z. B. was spezifisch als motivierend gedeutet wurde, was die Schüler*innen exakt interessiert etc.), noch explizite Bezüge zu Beobachtungen während der Durchführung vorgenommen werden (z. B. welche Indikatoren die Motivation belegen). Fachbezogene Ausführungen bezüglich des Stundenthemas existieren zudem erneut nicht. Dies gilt auch für die Folgesequenz, die F2 entlang des Materialbegriffs ausführt. Das Material wird dabei weniger an sich in den Blick genommen (z. B. hinsichtlich der fachlichen Angemessenheit, Wahl des Raumbeispiels etc.), sondern situativ vor dem Hintergrund von Schwierigkeiten, welchen eine spezifische Gruppe von Schüler*innen in der Bearbeitung mit dem Material hatte, betrachtet. F2 führt diesbezüglich an:

„Bei den Materialien ist mir aufgefallen, dass die Gruppe mit dem Supermarktleiter etwas Probleme hatte, da habe ich das Gefühl, dass eventuell das Vorwissen ein bisschen fehlte, um die Materialien richtig verstehen zu können, wenn ich die Stunde nochmal durchführen würde, würde ich da das Material wahrscheinlich etwas anpassen oder eben in den Stunden davor das schon einmal ansprechen.“ (F2_UNB3_19)

In der Sequenz deutet F2 eine Schwierigkeit bei den Schüler*innen, welche unter dem Begriff „Probleme“ subsumiert werden. Diesbezüglich nimmt F2 eine Deutung vor („eventuell Vorwissen“), welche Konsequenzen dies für das eigene Handeln als Lehrkraft hat. So werden eigeninitiiert zwei

Konsequenzen abgeleitet und als Verbesserungen für zukünftige Stunden benannt (Material anpassen; davor ansprechen).

F2 bezieht sich somit sowohl auf spezifische Ereignisse in der durchgeführten Unterrichtsstunde (z. B. die Probleme, die in der Diskussion auftraten) als auch auf die gesamte Stunde. Auf allgemeiner Ebene bewertet F2 die Stunde global positiv:

„Insgesamt bin ich relativ gut zufrieden.“ (F2_UNB3_21)

Auf spezifischer Ebene ergänzt F2 jedoch, dass die Diskussion „noch etwas mehr Potential gehabt hätte“, was im Abgleich mit dem Soll-Wert der Planung erfolgt („antizipiert hätte“). Hierzu wird diesbezüglich ein externaler Erkläransatz verbalisiert:

„Ich glaube das lag hauptsächlich oder ja unter anderem daran, dass eben die Gruppe des Supermarktleiters einige Argumente, die ich vielleicht antizipiert hätte, nicht genannt hat und dadurch dann eben auch gewisse Gegenargumente nicht unbedingt kamen, also ich glaube da wäre noch ein bisschen mehr Potential gewesen, vielleicht auch noch in andere Richtungen zu gehen in der Diskussion.“ (F2_UNB3_22)

Insgesamt zeigt sich eine Veränderung der Struktur durch F2 mittels der Anwendung der ZIMT-Methodik in UNB3. Im Unterschied zu UNB2 wird das Stundenziel von F2 proaktiv ohne vorherigen Prompt angesprochen. Im Vergleich zur vorherigen UNB wird hierbei nicht mehr eine individuelle, sondern eine kriteriale Norm angelegt. Hierbei kommt es zu einer im Vergleich stundenzielorientierteren Betrachtungsweise zur vorherigen UNB, gewisse Aspekte werden allerdings nicht weiter ausgeführt. So werden einzelne oder speziellere Schüler*innen z. B. nicht in den Blick genommen. Wie bereits in der zweiten UNB, wird das Beratungsanliegen nicht mehr im Statement thematisiert.

Vereinbarung von Gesprächsschwerpunkten

F2 greift im Rahmen der Gesprächsvereinbarung eine zentrale Herausforderung des UB auf: das „Spannungsfeld zwischen Schüler*innenorientierung und Lenkung“ hinsichtlich der Diskussion im UB:

„Okay, ich habe jetzt erst einmal nur eins, @weil ich das Gefühl hatte, dass da schon genug kommt@ und zwar im Prinzip dieser Punkt, der eben auch schon kurz angesprochen wurde zwischen Schülerorientierung und Lenkung, weil ich eben ja auch gesagt hatte, dass ich halt das Gefühl hatte, dass die Diskussion eigentlich noch mehr Potential in eins, zwei andere Richtungen noch gehabt hätte, an welchen Stellen man dann eventuell doch noch eingreift oder irgendwie, wie man so eine Balance findet, dass die Diskussion am Laufen bleibt und in gewisse Richtungen geht, in die man es möchte aber eben halt trotzdem noch offen für die Schüler, ja

das wäre so mein Punkt, mein wichtigster, °glaube aber auch, dass die anderen auch interessant sind.°“ (F2_UNB3_39)

Dabei wird das Thema im Vergleich zu den beiden vorherigen UNB nicht in Form einer weniger ausführenden Beratungsanfrage eingebracht, bei der F2 um Rückmeldung und Unterstützung durch die Fachleitung bittet. Stattdessen erfolgt zunächst an dieser Stelle eine Weiterführung des Statements, welche auf der bereits erfolgten angerissenen Erwähnung in der vorherigen UNB-Phase aufbaut (Diskussion mit Potenzial). Während im Statement ein externaler Erkläransatz (Gruppe hat Argumente nicht benannt) für die Abweichung von der Antizipation herausgearbeitet wurde, wird nun der lehrkräfteseitige Handlungsanteil (wann man doch noch eingreift, Balance findet) herausgestellt. F2 formuliert den Gesprächsschwerpunkt dabei stundenunspezifisch. Insgesamt zeigt sich dabei eine Fokussierung auf ein zentrales Anliegen („mein wichtigster Punkt“). Dies stellt F2 als bewusste Entscheidung heraus.

Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung: Die Fachleitung und die drei anderen Beteiligten erweitern diesen Aspekt um weitere Themen, wie die sprachliche Qualität der Schüler*innenbeiträge, die Gesprächsführung, Phasenauslagerung, langfristige Nutzung von Material, die Gestaltung des Raums und eine mehrfach benannte Aktivierung der beobachtenden Schüler*innen in der Unterrichtsstunde, die nicht aktiv an der dort stattfindenden Diskussion teilnahmen.

Gesprächsphase

Das Gespräch in UNB3 beginnt mit einer thematischen Auswahl seitens F2, die den Schwerpunkt auf das Thema der Phasenauslagerung von Unterrichtsphasen bzw. eine diesbezügliche Planungsentscheidung legt. Dabei stellt F2 Bezüge zwischen verschiedenen Unterrichtsthemen her, was eine aktivere Rolle zu Beginn des Gesprächs signalisiert. Diese deutet sich auch in den Ausführungen von F2 an. In der folgenden Sequenz, die hierfür exemplarisch steht, führt F2 eine Entscheidungssituation im Kontext der Unterrichtsplanung aus:

***F2:** Ich hatte eben im Vorfeld überlegt in welche Richtung es halt gehen soll und habe mich dann halt bewusst entschieden nur beim Inhalt [in der Sicherungsphase; A. d. V.] zu bleiben. Mir war dann auch bewusst, ich hätte jetzt auch noch eine Alternative wäre gewesen, die Diskussion an sich zu reflektieren, also die Methode und ich hatte halt ursprünglich die Idee, dass vielleicht die beobachtenden Schüler beispielsweise sich Notizen machen zu den überzeugendsten Argumenten oder zu Strategien, da wir das aber überhaupt nicht vorher gemacht haben, fand ich das halt schwierig dann in einer Dreiviertelstunde im UB noch irgendwie einzubauen und habe mich dann eben halt entschieden ganz klar auf den Inhalt zu gehen und die methodische Reflexion ja erst einmal jetzt vielleicht nicht unbedingt hinten*

hinunterfallen zu lassen aber vor allem halt hinten anzustellen und in dieser Stunde halt den klaren Fokus auf den Inhalt halt zu legen.

P1: *Sie hatten dafür doch eine Erklärung, hatten Sie doch mit drin (...) (F2_UNB3_47)*

F2 benennt hier zunächst die Entscheidung „beim Inhalt“ zu bleiben und führt überdies eine weitere schlagwortartige Option (Methode) auf der Ebene der Unterrichtsplanung fort. Die Entscheidung begründet F2 mit Blick auf die Schüler*innen vor dem Hintergrund fehlender methodischer Vorkenntnisse. Zugleich wird auf vorwiegend pragmatische und sichtbare Gründe, wie den Zeitfaktor verwiesen („Dreiviertelstunde im UB“). Die Entscheidung bleibt an dieser Stelle zunächst isoliert und wird nicht explizit mit dem Stundeninhalt verknüpft. Nach einer Unterbrechung durch eine weitere beteiligte Person leitet die Fachleitung über und gibt einen rückbezüglichen Impuls:

FL: *Gab es denn eine Sicherung so richtig? Das ist jetzt sehr suggestiv gefragt*

F2: *Ja, also natürlich der Argumente innerhalb der Diskussion nicht, also ich war auch hin-und hergerissen, ob ich das im Verlaufsplan überhaupt Sicherung nenne, weil das ja eigentlich, ja es ist ja nur nochmal eine ja ich weiß nicht, wie man es nennen soll tatsächlich.*

F2 geht zwar auf die Frage ein, fokussiert jedoch ihre Antwort auf die Unterrichtsplanung (im Verlaufsplan) und nicht auf den tatsächlichen Unterrichtsprozess. Nach einer erneuten Unterbrechung durch eine weitere beteiligte Person („also jetzt ging es ja auch um die Urteils- oder Handlungskompetenz gar.“ F2_UNB3_52-54), die einen verteidigenden Charakter hat, führt die Fachleitung mit einem Fokus auf den Unterricht fort:

FL: *Aber die haben jetzt eben noch neue Sachen in der Stunde jetzt gemacht, also wenn man jetzt sagen würde die haben jetzt kein Material mehr bekommen aber das waren jetzt neue Kriterien die man hat, auch jetzt mit dem Demeter immer noch als Grundlage und dann denke ich schon, dass das durchaus auch möglich wäre. Sie haben jetzt auch gesagt, dass die **Zeit** so ein bisschen dann auch das war, woran Sie sich dann orientiert haben in der Planung, weil Sie natürlich keine Zeit mehr gehabt hätten die Argumente dann eben zu besprechen (...) Wir hatten ja auch beim letzten UB über die Auslagerung von Phasen gesprochen wäre das hier vielleicht auch eine Möglichkeit gewesen?*

Die Fachleitung instruiert und zieht einen Vergleich zum vorherigen Unterrichtsbesuch, bei dem neben der Berücksichtigung des Unterrichtsinhalts auch die Auslagerung einzelner Unterrichtsphasen thematisiert wurde, was von F2 aufgegriffen wird:

F2: *Ja, auf jeden Fall, also man hätte auf jeden Fall die Erarbeitungsphase der Argumente auslagern können ich glaube ich bin da halt immer, ich finde das halt immer so ein bisschen schade das auseinanderzuziehen, weil ich dann immer das Gefühl habe die SuS brauchen dann*

immer wieder lange, um irgendwie wieder hineinzukommen und deswegen, ich persönlich finde es halt immer schöner, wenn so etwas in einer Stunde passiert, ich hatte das eben auch überlegt, ob ich da am Mittwoch schon mache aber ja so ich habe mich dann doch wieder dagegen entschieden, weil wie beim letzten Mal ähnlich, weil ich irgendwie einfach immer das Gefühl habe das ist so eine Einheit, das Erarbeiten und dann Anwenden und, dass ich dann halt vielleicht eher diese Reflexion auslagere an dieser Stelle jetzt aber es ist auf jeden Fall auch eine Möglichkeit das andersherum zu machen.“ (F2_UNB3_55-56)

F2 stellt heraus, dass die Möglichkeit zur Phasenauslagerung besteht, setzt am Impuls allerdings nicht weiterführend an. Stattdessen begründet diese die Entscheidung entlang der persönlichen Präferenz bzw. des Erlebens mit Blick auf die Schüler*innen (allerdings nicht vor dem Hintergrund der Lernlogik der Schüler*innen bzw. des Stundenziels). Im Anschluss erläutert die Fachleitung den Nutzen einer Auslagerung für die Qualität des Unterrichts („*aber dann haben Sie in der Regel eine bessere Qualität der Argumentation wirklich auch*“).

Die dargestellte Sequenz steht exemplarisch für weitere aktivere Sequenzen, in denen F2 Ausführungen vornimmt und darauf basierend kognitiv aktivierende Impulse durch die Fachleitung erhält. Daneben existieren auch vielfach Sequenzen, in welchen sich die vielen Beteiligten an der UNB primär austauschen und F2 passiver ist (z. B. zur Schüler*innenbeteiligung/ Beobachteraktivierung).

Gegen Ende erfolgt ein Eingehen auf den Gesprächsschwerpunkt von F2. F2 sieht eine Verbesserung ihres Handelns darin, eine Balance zu finden zwischen dem Eingreifen in Diskussionen und der Öffnung dieser. Darauf aufbauend fragt die Fachleitung zunächst auf einer stundenspezifischen Ebene:

FL: *Die Frage wäre, ob Sie oder wie Sie, wenn Sie möchten nochmal eingreifen als Lehrer vielleicht, also das ist ja ein Unterrichtsetting, in dem Sie sich ganz stark herausnehmen, viel an die Schüler abgeben, was ja auch funktioniert hat. Wo hätten Sie vielleicht noch das Bedürfnis gehabt oder überlegt, wo Sie eingreifen möchten, an welchen Stellen?*

F2 geht darauf ein, indem die Situation des Unterrichts erläutert wird:

„Das war vor allem bei den Beiträgen von @dem Supermarkt@; also von der Supermarktleiterin da war es vor allem, weil ich einfach das Gefühl hatte, dass die das nicht so durchdrungen hatte und da waren dann so eins, zwei Sachen, die sie sagte, die nicht so erstens es überhaupt nicht auf den Punkt gebracht haben, was jetzt eigentlich die Interessen sind und auch nicht was das bedeutet für die gesamte Branche und das dadurch ja auch die anderen Parteien da überhaupt nicht drauf eingegangen sind, also die die Mutter zum Beispiel hätte ja durchaus darauf eingehen können und sagen können „Ja, das finde ich auch gut, dass Sie das jetzt machen, weil Sie die ja auch günstiger anbieten können dann die Produkte“, das ist ja gar

nicht richtig ins Rollen gekommen und in die Richtung wäre ich eigentlich ganz gerne noch gegangen.“

F2 beschreibt die Situation auf stundenspezifischer Ebene und führt einen Soll-Ist-Vergleich mit der Antizipation der Unterrichtsplanung durch. Damit führt F2 das bereits im Statement angesprochene Problem erneut aus, erweitert jedoch die Ausführung. Eine Erweiterung des Gedankengangs erfolgt nicht. Stattdessen übernehmen weitere Beteiligte das Gespräch und bringen konkrete Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit der Situation ein:

P1: *Ja, Sie haben einen freien Stuhl setzten Sie sich hin, es wird deutlich sichtbar aus der Lehrerrolle hinaus, sagen Sie „Ich bin Regionalleiterin von Aldi und wir haben...“ und dann können Sie den Punkt da einschieben.*

FL: *°Und gehen daraus dann danach°*

F2: *Ja, mhm stimmt. Okay, ja (6) (Schreibgeräusch) ist ne gute Idee. (F2_UNB3_90-94)*

Im Nachgang erfolgt ein weiterer Austausch über jene Ideen durch die Beteiligten.

Zielvereinbarung

Am Ende des Gesprächs erfolgt die Vereinbarung von Zielen. F2 führt diesbezüglich an:

„Ja, ich glaube das hatte ich @beim letzten Mal eben halt auch@ immer noch diese, diese wann mache ich was Phasierung beziehungsweise nicht wann mache ich was sondern wie kann ich das vielleicht ein bisschen entzerren, weil ich glaube immer, dass ich die das Bedürfnis habe immer alles möglichst eng aneinander zu packen und ich glaube da muss ich mich noch ein bisschen bemühen, dass ich das so ein bisschen öffne, so ein bisschen entzerre; was ja dann auch wieder, Zeitrahmen, das wäre auch wieder so etwas.“

F2 rekurriert auf den Verlauf des Gesprächs und ein bereits im vorherigen UB aufgetretenes Problem. Dabei wird das Bedürfnis des „aneinander zu packens“ expliziert und dieses als verbesserungswürdig herausgestellt. Diesbezüglich benennt F2 eine zeitliche Entzerrung als Konsequenz für die eigene Professionalisierung. Umsetzungsstrategien werden nicht ausgeführt. Die Fachleitung schließt daran instruierend an und konkretisiert eine Umsetzungsstrategie:

FL: *Genau, weil Sie haben auch im Entwurf genau haben Sie die Diskussion und die Vorbereitung, also das ist alles eine große Phase und das sind natürlich eigentlich auch mehrere Phasen wieder in die das unterteilt ist, also vielleicht bei der Planung nochmal die Phasierung. Sie müssen das natürlich nicht so machen, wie jetzt im UB, ich hoffe das machen Sie auch nicht, das wäre auch nochmal eine Zeitentlastung aber das Sie sich die Phasen nochmal ganz klar aufschreiben dafür und dann nochmal überlegen was gehört hier zusammen, was kann ich*

vielleicht auch auslagern, vielleicht auch in die nächste Stunde, dass das für Sie nochmal klarer ist, die Strukturierung. Okay.

P1: *Unterrichtsbesuche sind ja auch meistens immer so vollgepackt, weil man immer Angst hat das hinterher noch Zeit über ist und man ist durch.*

F2: *Ja und eben halt auch, dass man eben irgendwie auch die Lernprogression drin haben soll, das ist halt auch immer so, dann traut man sich immer nicht das so. (F2_UNB3_127-130)*

Den Abschluss des Gesprächs bildet eine Kurzsequenz, welche eine UB-Logik des selektiven Zeigens offenlegt, in welcher Erwartungen erfüllt werden (hier: „Lernprogression drin haben soll“).

Mikroebene

Lehrkraft

In UNB3 wird erneut ersichtlich, dass der Unterricht im Statement von F2 fokussiert wird, während die eigene Person als Lehrkraft und die damit verbundenen Herausforderungen in den Hintergrund treten. Analog zu UNB2 findet keine Thematisierung der eigenen Entwicklung als Lehrkraft im Statement statt. Auch wird erneut nicht über Herausforderungen/Unsicherheiten als Teil des Statements gesprochen. Stattdessen zentriert F2 aufgabenbezogen die eigenen didaktisch-methodischen Entscheidungen. Diese Entscheidungen werden entlang der ZIMT-Komponenten (z. B. die Angemessenheit der Inhaltsauswahl und damit der eigenen Planung) bewertet, jedoch ohne eine weiterführende Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Professionalisierung oder möglichen Entwicklungsperspektiven für ihre Rolle als Lehrkraft.

Herausforderungen oder Unsicherheiten bilden allerdings analog zu UNB2 einen Teil des Gesprächs. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Sequenz aus dem vorherigen Gesprächsverlauf:

FL: *Gab es denn eine Sicherung so richtig? Das ist jetzt sehr suggestiv gefragt*

F2: *Ja, also natürlich der Argumente innerhalb der Diskussion nicht, also ich war auch hin-und hergerissen, ob ich das im Verlaufsplan überhaupt Sicherung nenne, weil das ja eigentlich, ja es ist ja nur nochmal eine ja ich weiß nicht, wie man es nennen soll tatsächlich.*

Die Unsicherheiten, die F2 erlebt, werden allerdings im Unterschied zu vorherigen UNB nicht als thematische Schwerpunkte an sich formuliert. Stattdessen tauchen diese eher beiläufig und im Kontext von konkreten unterrichtsbezogenen Aufgaben auf, wie etwa im Rahmen der Frage nach der Phasenauslagerung (s. o.).

Im Umgang mit Impulsen von weiteren Beteiligten bezüglich getroffener Entscheidungen zeigt sich, ähnlich wie in UNB2, erneut, dass auf Anregungen und Rückfragen wiederkehrend mit Erklärungsansätzen bzw. Begründungen für getroffene Entscheidungen begegnet wird, anstatt diese bspw. offen zu hinterfragen oder alternative Ansätze zu erwägen.

Schüler*innen

Im Statement von F2 zeigt sich, dass diese analog zu UNB2 auf die Schwierigkeiten der Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit dem Stundeninhalt eingeht. Diese Kategorie tritt in sämtlichen UNB auf. Während in UNB1 nach einem nicht verstandenen Aspekt Unwissen klar verbalisiert wurde, tritt in UNB2 eine eher rechtfertigende Begegnung mit diesen auf, bei der eine Konsequenz benannt, allerdings relativiert wird. Zugleich deutet sich in UNB3 an, dass die Schwierigkeiten der Schüler*innen nun (allgemeine) Konsequenzen für das Lehren haben, wie die Sequenz aus dem Statement zeigt:

„Bei den Materialien ist mir aufgefallen, dass die Gruppe mit dem Supermarktleiter etwas Probleme hatte, da habe ich das Gefühl, dass eventuell das Vorwissen ein bisschen fehlte, um die Materialien richtig verstehen zu können, wenn ich die Stunde nochmal durchführen würde, würde ich da das Material wahrscheinlich etwas anpassen oder eben in den Stunden davor das schon einmal ansprechen.“ (F2_UNB3_19)

Dabei fällt auf, dass der Blick auf die Schüler*innen, analog zu UNB2, eher verallgemeinert bleibt („die Gruppe“). So formuliert F2 bspw. auch, dass „die Schüler motiviert waren“ (F2_UNB3_18) oder „bei den Beiträgen von @dem Supermarkt@“ (F2_UNB3_91).

Der Blick auf die Schüler*innen bleibt dabei überwiegend auf der Ebene von Bewertungen und Deutungen stehen. So werden wenig konkrete Beobachtungen verbalisiert. Exemplarisch hierfür steht die Einschätzung der Beiträge bei der F2 „das Gefühl“ hatte, dass „sie das nicht so durchdrungen hatte“ und „eins, zwei Sachen, die sie sagte, nicht auf den Punkt gebracht haben, was die Interessen sind.“ (F2_UNB3_91). Trotz dessen deutet sich an, dass F2 in UNB3 stärker auf das Lernen bzw. den Lernzuwachs der Schüler*innen blickt im Vergleich zur vorherigen UNB. So stellt diese bspw. im Statement wiederholt Bezüge zu diesem eigeninitiiert her (vgl. Statement).

Prozess

Im Statement von F2 wird deutlich, dass vereinzelt Konsequenzen für den bestehenden Unterricht verbalisiert werden. Dies erfolgt in UNB3 ohne vorherigen Prompt der Fachleitung. Diese Verbesserungen bleiben jedoch allgemein und werden nicht detailliert ausgeführt. So benennt F2 beispielsweise eine Anpassung des Materials („Material ein bisschen anpassen“, s. o.) oder verweist auf die Einbindung des Vorwissens („das einmal ansprechen“). Im Gespräch hingegen zeigt sich

interessanterweise, dass F2 zwar aktivere Phasen einnimmt und proaktiver vorgeht (s. o.; z. B. hinsichtlich Überleitungen), jedoch handelt es sich hierbei nicht um Weiterführungen auf der prozessualen Ebene. Ähnlich wie in der vorherigen UNB nimmt F2 demnach mehr Gesprächsanteile ein und leitet Konsequenzen für ihr eigenes Handeln auf Basis von Impulsen von außen ab. Eigeninitiierte Weiterführungen des Prozesses bleiben hier aus. Insgesamt zeigen sich hiermit keine (sichtbaren) Veränderungen im Vergleich zur vorherigen UNB2.

5.4 Zeitpunktverbindende Ergebnisse: Explorative Tendenzen

Im Folgenden werden die **explorativ-abduktiven Tendenzen** komprimiert dargestellt, die aus den vorangegangenen Auswertungsschritten resultieren. Diese Tendenzen verdeutlichen qualitative Veränderungen und Übergänge, die im Verlauf der Analyse sichtbar wurden. Zur Erhöhung der Repräsentativität des Materials werden die Tendenzen anhand spezifischer Fallgemeinsamkeiten illustriert. Innerhalb dieser Gemeinsamkeiten wird gleichzeitig die individuelle Varianz der Fälle betont, um ein differenziertes Bild der reflexiv-analytischen Praxis zu zeichnen.

Die Tendenzen beleuchten verschiedene Aspekte der reflexiv-analytischen Praxis angehender Geographielehrkräfte im Untersuchungszeitraum. Diese Veränderungen betreffen sowohl den inhaltlichen Fokus als auch dessen Tiefe und Struktur. Dabei überschneiden sich diese Aspekte teilweise, was ein umfassendes und kohärentes Gesamtbild ergibt. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Tendenzen nicht in gleichem Ausmaß auf alle Fälle zutreffen müssen, um als relevant zu gelten. Zudem geben die Tendenzen keine Auskunft darüber, inwiefern die beobachteten Veränderungen qualitativ zu bewerten sind, sondern beschreiben die Richtung und Art der Veränderung auf.

- **Von der persönlich-erlebenden zur analytisch-planenden Rolle:** Im Laufe der zweiten Phase verlagert sich der Fokus von einer eher subjektiven, persönlichen Betrachtung des Unterrichts hin zu einer analytischeren und auf die Außenwelt gerichteten Perspektive.
- **Von der Planung zur praktischen Umsetzung:** Während zu Beginn eher die Planung und deren Legitimation im Vordergrund steht, verschiebt sich der Blick im Verlauf zunehmend auf die konkrete Durchführung des Unterrichts.
- **Vom Mäander zur Begradigung:** Anfänglich ausführlichere und rekonstruktive Aussagen werden im zeitlichen Verlauf kürzer und verdichteter. Dabei wird Erkanntes wiederkehrend eindeutiger benannt.
- **Von der Identifikation zur Lösungsorientierung:** Zu Beginn werden überwiegend Probleme identifiziert, während im weiteren Verlauf konkrete Handlungsstrategien zur Verbesserung des Unterrichts formuliert werden.
- **Von der offenen zur geschlossenen Analyse:** Die Entwicklung von einer vermehrt offenen, situativen hin zu einer strukturierten, kriteriengeleiteten Analyse ist weiterhin charakteristisch für den zeitlichen Verlauf der zweiten Phase.
- **Von einer Homogenität zur Individualität der Beratung:** Zu Beginn der zweiten Phase zeigen sich eher ähnliche Themen und Herausforderungen, welche im weiteren Verlauf individueller und spezifischer auf die Bedürfnisse und Fragestellungen einzelner Geographielehrkräfte zugeschnitten sind.

Konstant bleibt hingegen die durchgängige Praxisorientierung. Dies wird in der Diskussion (Kap. 6) aufgegriffen.

Von der persönlich-erlebenden zur analytisch-planenden Rolle

Im Verlauf der zweiten Phase der Lehrkräftebildung verlagern angehende Geographielehrkräfte ihren Fokus, der zunächst auch auf die Innenwelt gerichtet ist, zunehmend auf die Außenwelt und analysieren dabei die verschiedenen Unterrichtselemente. Es gibt weiterhin Hinweise darauf, dass sich im Laufe der zweiten Phase eine Verschiebung von der Lehrkraft hin zu den Schüler*innen vollzieht.²⁸¹ Diese Entwicklung deutet an, dass sich der Blick der angehenden Geographielehrkraft zunehmend auf die eigene Funktion als steuernde Instanz richtet, welche den Unterricht (mehr oder weniger bewertend bis analytisch) und die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Lerngegenständen betrachtet. So wird die angehende Geographielehrkraft zu einem zentralen Akteur, der basierend auf gewonnenen Erkenntnissen Anpassungen bzw. Verbesserungen vornimmt.

Besonders auffällig ist hierbei, dass persönlichen Eindrücken oder dem situativen Erleben, wie dem Erleben von Herausforderungen, Spannung oder interessanten Momenten, im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase weniger Raum gegeben wird. Während diese stärker subjektiven Aspekte zu Beginn der zweiten Phase eine stärkere Rolle spielen, wandert der Fokus nun mehr auf die eher nach außen verlagerte, objektive Analyse. Dies markiert eine Verschiebung in der Art und Weise, wie die Lehrkraft das Selbst im Unterricht bzw. mit Blick auf den Unterricht analytisch betrachtet. Hierbei deutet sich eine Veränderung von der stärker persönlich-erlebenden Rolle vermehrt in eine analytisch-steuernde Position hinein. Dabei weisen die Fallanalysen unterschiedliche Ausprägungen auf.

Bei F1 lässt sich zu Beginn der zweiten Phase wiederholt eine Neugierde und eine explorative Haltung gegenüber bestimmten Aspekten des Unterrichts erkennen (z. B. der Schüler*Innen, fachbezogene Integration der Basiskonzepte). So beschreibt F1 Situationen bzw. das Erleben dieser bspw. als „spannend“ (F1_UNB1_25). Dieser personengebundene Blickwinkel zeigt sich weiterhin darin, dass F1 eher auf die eigenen Empfindungen und Erfahrungen im Unterricht eingeht, z. B. wenn es darum geht, wie die Schüler*innen auf bestimmte Impulse reagieren oder wie der eigene Fachunterricht gestaltet wird. Überdies lassen sich eigeninitiiert introspektive Elemente erkennen, welche sich auf individuelle Erkenntnisse beziehen.

Auch bei F2 lässt sich diese Veränderung skizzieren, allerdings unter anderem Vorzeichen. Während F2 zu Beginn der zweiten Phase durch Unsicherheiten („*bin ich mir selber auch zum Teil unsicher*“; F2_UNB1_76) und Herausforderungen geprägt ist, richtet sich der Blick ebenfalls zunehmend weg von

²⁸¹ Zur unterschiedlichen Ausprägungen dessen s. die Fallanalysen von F1 und F2 (Kap. 5.3).

diesen persönlichen Bedenken hin zu den Aufgaben und Anforderungen des Unterrichts. So thematisiert F2 anfangs wiederholt auch eigene Schwächen und Schwierigkeiten bereits unmittelbar in der Phase des Statements. Dies liefert Hinweise darauf, dass die Orientierung im Unterrichtsalltag zentriert ist und manifestiert sich in einer im intraindividuellen Vergleich stärkeren Selbstbezogenheit, in der F2 sich um die eigene Rolle und die Bewältigung des Unterrichts „sorgt“.

Beiden Lehrkräften ist gemeinsam, dass sich deren Blickwinkel im Verlauf der zweiten Phase in unterschiedlichem Ausmaß weiter von der eigenen Person auf die Außenwelt verschiebt. Der personengebundene Fokus, der durch Unsicherheiten, Neugierde oder persönliche Reflexionen geprägt ist, wird zunehmend durch einen analytischeren, auf die Lernenden sowie den Unterrichtskontext gerichteten Blickwinkel abgelöst. Die Reflexionen beziehen sich nun stärker auf die Wirkung des Unterrichts auf die Schüler*innen, die Erreichung der Lernziele sowie auf das komplexe Zusammenspiel von Unterrichtsmaterialien, methodischem Vorgehen und den fachlichen Anforderungen. Damit zeigt sich, dass die angehenden Geographielehrkräfte ihre Rolle zunehmend im Kontext externer Einflüsse verstehen.

Auch in weiteren Fällen zeigen sich genannte Aspekte fallübergreifend in den Statements. So ist das Planungs- oder Durchführungserleben im Sinne von als Herausforderung und/oder Neugierde erlebtes im Statement in UNB 1 auch bei weiteren Fällen als explizites Thema vorkommend (F4, F5, F6, F7). Auch werden wiederkehrend in UNB 1 Beratungsanliegen im Rahmen des Statements verbalisiert. Verdeutlicht wird dies über das Zitat eines weiteren Falls:

„Ich habe auch schon eigentlich vorbereitet als Teil der Nachbesprechung, dass ich schlecht mit, schwierig umgehen kann mit falschen Lösungen der Schüler oder mit Problemen im Erarbeitungsprozess.“ (F4_UNB1_19)

Solche Aspekte, in denen sich die Lehrkräfte selbst als Lernende zentrieren bzw. den Unterricht selbstzentriert rekapitulieren, fallen im zeitlichen Verlauf in der Phase des Statements vollständig weg. Wenngleich sich unterschiedliche Ausprägungen und Richtungen bei Fällen zeigen, zeigt sich übergeordnet gleichermaßen, dass die angehenden Geographielehrkräfte sich verstärkt in ihrer Rolle als aktive Gestalterinnen und Gestalter des Unterrichts betrachtet.

Von Planung zur praktischen Umsetzung

Ein wesentlicher Entwicklungsschritt in der reflexiv-analytischen Praxis betrifft die Verschiebung von einer planungsorientierten zu einer durchführungszentrierten Betrachtung des Unterrichts im Nachgang. Während zu Beginn der zweiten Phase die Planung und deren Legitimation wiederkehrend zentriert werden, wird im Laufe der Zeit eine stärker umsetzungsorientierte Perspektive deutlich. Das bedeutet, dass sich der Blickwinkel (in unterschiedlichem Ausmaß) weg von der Planerfüllung (z. B. F1:

fachliche Erwartungen, F2: „fertig werden“) hin zur Analyse der Durchführung und deren Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen verschiebt. Diese Verschiebung zeigt sich in der zunehmend unterrichtsnahen Thematisierung der durchgeführten UB in der UNB. Dabei hinterfragen die angehenden Geographielehrkräfte die Effekte und die konkrete Umsetzung ihrer Planungen (mehr oder weniger stark).

Zu Beginn der zweiten Phase stehen wiederholt die Legitimation und Begründung von Planungsentscheidungen im Zentrum. Diese Darlegungen betonen das „Warum“ und damit die Entscheidungsgrundlagen. Hierbei werden bspw. Entscheidungen über methodische und inhaltliche Ausrichtungen detailliert beschrieben und als Erfolgskriterium herangezogen, wobei die Übereinstimmung zwischen Planung und Durchführung im Vordergrund steht. Der Bezug zur durchgeführten Unterrichtsstunde bleibt hierbei bei mehreren Fällen vage. Dies zeigt sich u. a. darin, dass kaum Beobachtungen aus dem Unterrichtsgeschehen (z. B. der Schüler*innen) expliziert werden oder jene knapp beschreibend sind. Im weiteren Verlauf verschiebt sich die Einbringung von Planungselementen von einem legitimierenden hin zu einem umsetzungsorientierten Blickwinkel. Dabei erfolgt tendenziell eine Prüfung der Eignung und Effektivität von Planungselementen in der Umsetzung. Überwiegend isolierte Planungsbetrachtungen fallen hingegen weg. Die Gewichtung der Frage, ob und inwiefern sich die geplanten Elemente in der Durchführung bewährt haben (z. B. hinsichtlich der Effektivität), wird zentraler.

So verbalisiert F2 in UNB1 bspw. eigeninitiiert Planungsentscheidungen (z. B. die Einbindung einer Lokalisierung in die Unterrichtsstunde). Hierbei wird der Schwerpunkt weniger auf die Erfüllung fachlicher Ziele, sondern stärker auf die Umsetzung des Unterrichtsplans gelegt. So wird z. B. beachtet, ob die geplanten Aspekte zeitlich²⁸² und strukturell umgesetzt wurden bzw. ob diese im UB realisiert wurden. Auch weitere Lehrkräfte zeigen eine analoge Praxis (v. a. F6, F7), welche insbesondere zu Beginn der zweiten Phase wiederkehrend verbalisiert wird. Dies zeigt sich auch in der Art und Weise, wie retrospektiv der Unterrichtsplan thematisiert wird. Hierbei spielt die eigene Erwartung und Vorstellung eine zentrale Rolle als Vergleichshorizont bzw. Soll-Wert. Ein prägnantes Beispiel stellt hierfür die Ausführung von F6 dar:

„Also es hat zumindest so funktioniert, wie ich es mir vorgestellt habe. Leider, also die „Methodenreflexion“ hat jetzt leider ein bisschen zu wenig Zeit in Anspruch genommen. Ich hätte gerne noch gehabt, dass vielleicht einer nochmal oder eine alles zusammenfasst so, den Lernertrag der Stunde. Aber immerhin bin ich bis zur Methodenreflexion gekommen, also so vom Ablauf finde ich, hat es ganz gut geklappt.“ (F6_UNB1_9)

²⁸² Dieser Aspekt spielt auch zur Mitte der zweiten Phase fallübergreifend eine Rolle.

Die Sequenz verdeutlicht, dass der Unterrichtsverlauf schwerpunktmäßig aus der Perspektive der Planung mit der Fragehaltung des Einhaltens des geplanten Unterrichtsablaufs bewertet wird („so funktioniert, wie ich es mir vorgestellt habe“). Die tatsächliche Durchführung (z. B. hinsichtlich der Wirkung auf die Schüler*innen) wird in solchen Sequenzen nicht im Detail analysiert, stattdessen wird der realisierte Unterrichtsverlauf unter dem Begriff „es“ subsumiert. Ausgeführt wird hingegen der geplante Ablauf im Sinne des intendierten Soll-Werts („immerhin bin ich bis zur Methodenreflexion gekommen“). Dieser Blick auf die Planerfüllung, bei welchem Planungsabweichungen scheinbar von einem Teil der angehenden Geographielehrkräfte eher als Defizit wahrgenommen werden, wird besonders zu Beginn der zweiten Phase deutlich.

Bei F1 zeigt sich diese Veränderung dadurch, dass fachinhaltliche Erwartungen des UB zu Beginn wiederkehrend verbalisiert werden (z. B. indem hypothetische Aspekte wie Planungsvarianten oder fachinhaltliche und -methodische Erweiterungen der Unterrichtsstunde erläutert werden oder eher theorienahe Ausführungen Gesprächselemente sind) (vgl. auch F4, F5). Dies zeigt sich auch im folgenden Beispiel von F4. Die dargestellte Sequenz schließt an eine Beschreibung der Abweichung vom Unterrichtsplan an und fokussiert ebenfalls die Erwartungen, welche ausführlich dargelegt werden. Im Unterschied zur vorherigen Sequenz bezieht sich diese auf die intendierten fachlichen Ergebnisse, welche ausführlich beschrieben werden:

„Ja und da hat viel gefehlt am Ende, obwohl also ich fand das Ende nicht unrund aber ich hätte schon noch für das Unterrichtsgespräch alleine fachlich noch so zehn Minuten hätte ich schon noch mindestens gerne gehabt, ja oder doch zehn Minuten, fünf bis zehn Minuten hätte ich noch gebraucht also wie geht das jetzt mit so einem Ökosystem weiter, was gibt es für Lösungsansätze vielleicht, ist das eigentlich irreversibel oder nicht und noch viel mehr Auswirkungen auf den Menschen hätten wir machen können.“ (F4_UNB1_10)²⁸³

Soll-Ist-Vergleiche bleiben hierbei bestehen, gleichzeitig ändert sich der Bezug. So wird im zeitlichen Verlauf wiederholt auf die tatsächliche Unterrichtsdurchführung und mehr oder weniger ausgeprägt auf die Auswirkungen auf die Schüler*innen geblickt. Das nachfolgende Beispiel illustriert dies:

„Die Inhalte ich finde die waren auf jeden Fall nicht zu schwierig, die waren angemessen vom Anforderungsniveau her hat man daran gemerkt, dass einerseits die zeitliche Einteilung

²⁸³ Diese Aussage verdeutlicht, dass der Blick der Lehrkraft stark auf die fachliche Erwartung gerichtet ist und eine Beschreibung der ausbleibenden Elemente vornimmt. Dabei wird die Perspektive der Schüler*innen oder deren Verstehen kaum einbezogen, was einen Unterschied im Vergleich zu den Darstellungen von F1 im vorherigen Kapitel darstellt. Die Schüler*innen werden bei F4 an entsprechender Stelle eher „statistenhaft“ ersichtlich („ich war dann froh, dass nicht so viele nach vorne gehen wollten“). Gleichzeitig liegt der Fokus in den dargestellten Sequenzen ebenfalls auf dem hypothetisch wünschenswerten Verlauf und weniger auf dem, was tatsächlich im Unterrichtsprozess geschehen ist bzw. wie die Schüler*innen darauf reagiert haben.

stimmte. Man aber auch daran gemerkt, dass die Texte verstanden wurden und dann hatte ich das Gefühl auch die Gründe, warum diese Standortfaktoren wichtig waren.“ (F4_UNB3_17)

Dieser Wandel zeigt sich vor allem in einem veränderten Soll-Ist-Vergleich. So vergleichen die angehenden Geographielehrkräfte zu Beginn der zweiten Phase ihre eigene Unterrichtspraxis wiederholt mit ihren bisherigen Erfahrungen oder Vorstellungen. Diese Tendenz steht damit in enger Verbindung zur zuvor beschriebenen Entwicklung – dem Übergang von einer persönlich-erlebenden zu einer stärker nach außen und somit auf den Unterricht gerichteten analytisch-planenden Rolle. Die Soll-Werte, an denen diese ihren Unterricht messen, sind zunächst primär durch ihre eigene Planung und subjektiven Maßstäbe geprägt. Im Verlauf hingegen verlagert sich der Soll-Ist-Vergleich zunehmend weg von der eigenen Rolle hin zu einer Analyse der Lernfortschritte der Schüler*innen. Der Soll-Wert ist nun weniger die eigene Zufriedenheit mit dem Unterricht, sondern der Lernerfolg der Schüler*innen (oder wie im obigen Zitat beobachtete oder gedeutete Aspekte der Unterrichtsumsetzung). Die angehenden Geographielehrkräfte stellen sich nun vermehrt die Frage, inwiefern die Stundeninhalte verstanden wurden bzw. ob Stundenziele erreicht wurden und wie der Unterricht auf Basis dessen angepasst werden kann.

Vom Mäander zur Begradigung

Im Verlauf der zweiten Phase zeigt sich eine Veränderung von anfänglich ausführlichen, rekonstruktiven Darstellungen hin zu kürzeren, prägnanteren Schilderungen. Dieser Wandel lässt sich als Übergang von einem mäandrierenden, detaillierten Ansatz hin zu einer komprimierten, eher begradigten, verdichteten Herangehensweise umschreiben.

Zu Beginn der zweiten Phase neigen verschiedene angehenden Geographielehrkräfte dazu, Unterrichtsereignisse oder Entscheidungen retrospektiv ausführlicher zu rekonstruieren. Diese äußert sich z. B. darin, dass jene einzelne Unterrichtsereignisse oder Entscheidungen retrospektiv (je nach Fall unterschiedlich) detailliert darstellen. Die Aussagen sind hierbei wiederholt ausführlich und schildern den Verlauf des Unterrichts. Ein Beispiel hierfür ist die detaillierte Rekonstruktion von Unterrichtssituationen, in der einzelne Handlungen der Lehrkraft wiedergegeben werden, jedoch ohne einen eindeutigen analytischen Bezug oder weitergehende Schlussfolgerungen zu ziehen:

„Also ich habe mir das während der Erarbeitung ein bisschen schöngeredet, dass ich immer dachte ich habe die Planung immer wieder angepasst. Also erst habe ich diese Gesamtdarstellung in der Mitte, die habe ich relativ früh aufgegeben. Dann habe ich irgendwann beschlossen zwei Gruppen vorzustellen. Hatte ich auch schon zwei im Kopf, dann dauerte das Aufkleben etwas zu lang und dann waren alle vier Lösungen an der Tafel. Dann habe ich, das habe ich gerade schon zu Frau E. gesagt, den Fehler gemacht vielleicht zu sagen guckt euch das erstmal an und vergleicht das. Das war deshalb ein Fehler, weil einerseits die

Zeit dafür gar nicht reicht, aber das dann überhaupt irgendwie wahrzunehmen, was die anderen gemacht haben. Und andererseits war es einfach zu klein. Wobei ja da das fand ich gar nicht das größere Problem, sondern tatsächlich die Zeit.“ (F4_UNB1_10)

Im zeitlichen Verlauf zeigt sich eine Erweiterung dieser rekonstruktiven Herangehensweise um zunehmend hypothetische bzw. kontrastierende Überlegungen. Dies wird sichtbar in wiederkehrenden Formulierungen wie „einerseits ... andererseits“ oder „kann man so sehen, kann man so sehen“, die auf eine abwägend-elaborierte Auseinandersetzung mit alternativen Handlungsoptionen und/oder unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten hinweisen:

„Ich fand ja die Partnerarbeit die hat, es war gut, dass die so ausgelegt war, dass jeder den Lückentext und jeder das Material hatte, dass ne Partnerarbeit nicht zwingend war, das heißt im Grunde konnte auch jeder alleine arbeiten. Ist die Frage, ob man das jetzt als Vorteil auslegen will, dass jeder auch gearbeitet hat oder als Nachteil, weil keine Partnerarbeit nötig war. Das heißt viele haben natürlich obwohl sie nebeneinander saßen am Ende aufgezeigt und mir zwei unterschiedliche Ergebnisse präsentiert. Was schade war, weil auch das, die Komplexität des Themas eigentlich ein Gespräch gerade bei vielen Schülern hier nötig gemacht hätte, darüber in das Gespräch zu kommen und darüber zu diskutieren.“ (F4_UNB2_16)

Schließlich lässt sich eine weitere Veränderung skizzieren. Anstelle ausführlicher Darstellungen und alternative Überlegungen treten nun zunehmend verdichtete Aussagen ohne tiefere Ausführungen oder analytische Bezüge hervor. Diese Äußerungen sind in gewisser Weise „begradigt“, da die Aussagen sequenziell und in rascher Abfolge präsentiert werden, jedoch ohne die zuvor beobachtete Komplexität oder Tiefe der vorangegangenen Nachbesprechungen aufzuweisen.

Von der Identifikation zur zunehmende Lösungsorientierung

Zu Beginn der zweiten Phase der Lehrkräftebildung erkennen die angehenden Geographielehrkräfte vorrangig Problematiken im Unterricht. Im Verlauf zeigt sich jedoch eine zunehmende Verschiebung hin zur Lösungsorientierung.²⁸⁴

Während einige Lehrkräfte bereits früh erste Konsequenzen ableiten, bleibt dies bei anderen zunächst aus oder erfolgt nur ansatzweise. Charakteristisch für die in dieser Phase formulierten Konsequenzen ist deren überwiegend vage und unspezifische Formulierung. Ein typisches Beispiel für eine allgemeine Konsequenz zu Beginn der zweiten Phase stellt das folgende Zitat dar:

²⁸⁴ Im Folgenden geht es darum, dass die angehenden Geographielehrkräfte zunehmend Lösungsansätze bilden. Dies sagt allerdings nichts über deren inhaltliche Qualität aus.

„Und das heißt ich muss eventuell als Alternative in Zukunft das Material noch vereinfachen. Vielleicht eine vierte Alternative anbieten.“ (F3_UNB1_9)

Im zeitlichen Verlauf wird jedoch deutlich, dass die Lehrkräfte verstärkt dazu übergehen, Anpassungen des Unterrichtsplans retrospektiv an die tatsächliche Durchführung oder auf Basis dieser vorzunehmen. Diese Veränderung verdeutlicht eine zunehmende Fokussierung auf das „Wie“ – also auf konkrete Strategien und Handlungsanweisungen zur Verbesserung. Anstatt lediglich festzustellen, was verändert werden kann, beginnen die Lehrkräfte zunehmend detailliert darzulegen, wie diese Veränderungen umgesetzt werden könnten. Dabei wird im zeitlichen Verlauf eine zunehmende Präzision in der Formulierung der Lösungsvorschläge erkennbar. Dies zeigen die beiden aufeinanderfolgenden Beispiele in Bezug auf das Zeitmanagement eines Falles in UNB 2 und UNB 3:

„Es war eine gute Überleitung für die Zeit. Die war knapp bemessen. Ich habe an einigen Stellen bisschen Zeit verloren. Beim Einstieg hatte ich da vielleicht noch konkreter leiten können, ich hätte auch direkt durch diese redundante Tabelle von Arbeitsblatt zwei hätte ich auch direkt überspringen können und sagen schreibt das direkt in die große Tabelle ein.“ (F3_UNB2_16-17)

„Die Zeit war schließlich ein bisschen knapp, bei mir immer der Feind mit der Zeit. Man hätte beispielsweise mehr Zeit beim Einstieg einsparen können durch genauere Impulse, was jetzt für die Schüler wichtig ist, in Bezug auf Nachhaltigkeit. Man hätte auch die Nachhaltigkeitsebenen reduzieren können, so dass die Schüler nicht drei Spalten mit der Nachhaltigkeit ausfüllen, sondern nur zwei, zum Beispiel Ökonomie und ökosozioökologisch. °Die man auch so zusammen tun kann.° Sodass dann nur zwei Ebenen gegenübergestellt werden und nicht drei. Wobei ne, sozioökonomisch nicht, sondern nur dann zum Beispiel ökonomisch und ökologisch gegenüberstellen.“ (F3_UNB3_16)

Neben der stärkeren Fokussierung auf konkrete Handlungsstrategien zeigt sich auch eine veränderte Priorisierung. Während zu Beginn der zweiten Phase meist zunächst eine reflexiv-analytische Betrachtung vorgeschaltet wird, benennen die Lehrkräfte ab der Mitte der zweiten Phase vermehrt unmittelbar Lösungsansätze, ohne diese explizit aus vorherigen Analysen abzuleiten. Ein Beispiel hierfür stellt das folgende dar, bei dem nahezu direkt in die Lösungsfindung eingestiegen wird:

„Jedoch denke ich, dass es vom Inhalt gerade in Bezug auf das Material einfach zu viel und das ich da irgendwie noch mehr hätte reduzieren können, das hätte ich zum Beispiel erreichen können, indem ich entweder nur einen Text nehmen könnte oder nur eine Abbildung und dann hätten sich die Schüler damit intensiver auseinandersetzen können und wir wären dann am Ende vielleicht auf einer etwas tieferen Ebene gewesen und nicht mehr, nicht ganz so oberflächlich.“ (F6_UNB3_28)

Damit einher geht eine verkürzte Darstellung von eingebrachten Themen.

Von einer offenen zur geschlossenen Analyse

Im Verlauf der zweiten Phase zeigt sich eine deutliche Tendenz von einer offenen, situativen zu einer zunehmend strukturierten und kriteriengeleiteten Analyse. Während zu Beginn der zweiten Phase individuelle Herangehensweisen erkennbar sind, erfolgt im zeitlichen Verlauf eine Angleichung und Vereinheitlichung der Vorgehensweisen.

Zu Beginn der zweiten Phase nutzen angehende Geographielehrkräfte in den Statements verschiedene Strukturierungsansätze: Neben der ZIMTA-Methodik (F3, F5) wenden diese auch chronologische Vorgehensweisen (F1, F4, F7) sowie stärker bewertende Modi (F2, F5) an. Diese Vielfalt weicht im Verlauf der zweiten Phase einer stärkeren Homogenität, so dass in UNB3 sämtliche Fälle die ZIMTA-Methodik anwenden, die sich an festgelegten Kriterien orientiert.

So neigen die angehenden Geographielehrkräfte in UNB1 noch dazu die Statements oder Elemente dieser eindrucksgeleitet durchzuführen, was sich in einer Vielzahl genannter subjektiver Eindrücke und Themen manifestiert. Diese umfassen sowohl selbstbezogene Aspekte (z. B. emotional-affektives Erleben während des Unterrichts) als auch fremdbezogene Beobachtungen (z. B. Handeln der Schüler*innen) sowie scheinbare Auffälligkeiten (z. B. Ablauf von Unterrichtsphasen). Diese eher offenen Analysen sind folglich nicht an vordefinierte Kriterien gebunden, sondern weisen eine allgemeine und breit angelegte Auseinandersetzung auf. Typische Äußerungen in dieser Phase beziehen sich auf persönliche Wahrnehmungen wie etwa „das war schön“ (F2, F5) oder „*das hat lange gedauert*“ (F1, F3), oft verbunden mit subjektiven Gefühlen („*ich hatte das Gefühl, dass...*“).

Im zeitlichen Verlauf weicht diese eindrucksgeleitete, induktive Analyse einer kriteriengeleiteten, deduktiven Herangehensweise. Ein zentraler Faktor dieser Veränderung ist die zunehmende Orientierung an der ZIMTA-Methodik. Diese strukturierte Herangehensweise führt dazu, dass die angehenden Lehrkräfte ihren Unterricht systematischer entlang didaktisch-methodischer Entscheidungsstrukturen (z. B. Stundenziel) analysieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass einzelne Lehrkräfte spezifische Qualitätsmerkmale (z. B. Vorwissensaktivierung oder Zieltransparenz) in ihre Analyse einbeziehen. Mit dieser strukturellen Orientierung verschwinden rekonstruktive Sequenzen, wie sie zu Beginn der zweiten Phase noch zu finden waren (z. B. F1; Kap. 5.3.1).

Im zeitlichen Verlauf erfolgt eher eine Fokussierung auf spezifische Beobachtungen, wobei diese scheinbar eine funktionale Veränderung durchlaufen. Diese mehr oder weniger deutungsarmen Beobachtungen werden weniger beschreibend dargestellt, sondern zunehmend als Indikatoren zur Überprüfung von Unterrichtszielen herangezogen (z. B. ob angesprochene Unterrichtsqualitätsmerkmale umgesetzt wurden oder ob Planungsaspekte/-ziele erreicht wurden).

Damit steht die Tendenz auch im Zusammenhang mit der Verdichtung (vom Mäander zur Begradigung): Es deutet darauf hin, dass diese nicht mehr „lediglich“ der Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens dient, sondern als Instrument zur Überprüfung der erfolgreichen Umsetzung von Unterrichtszielen fungiert.

Von einer Homogenität zur Individualität des Beratungsbedarfs²⁸⁵

Im zeitlichen Verlauf deutet sich eine thematische Veränderung von einer anfänglich stärker ausgeprägten interindividuellen thematischen Vergleichbarkeit hin zu einer überwiegenden Individualität der Gesprächsthemen an. Zu Beginn der zweiten Phase, und insbesondere in UNB 1, lassen sich bei den angehenden Geographielehrkräften über mehrere Fälle hinweg ähnliche Themen bzw. Herausforderungen innerhalb der Gespräche identifizieren.

Diese identifizierten Themen umfassen generische Aspekte wie z. B. die störungspräventive Gestaltung von Unterricht (UNB1 bei F3, F5, F6). Gleichzeitig werden Themen, wie etwa überambitionierte Stundenplanungen (UNB1 bei F1, F4, F5, F7), entlang eines eher fachunbezogenen Bearbeitungswegs diskutiert. So stellt ein wiederkehrendes Beispiel mehrerer Fälle die Schwierigkeit dar, den Zeitbedarf für den Unterricht realistisch einzuschätzen. Die folgende Sequenz aus der UNB1 von F5 verdeutlicht den Zusammenhang:

F5: *Und zeitlich @war das jetzt eigentlich@ so das größte Problem glaub ich, dass das irgendwie ein bisschen viel war für die Stunde, ich hatte halt im Vorhinein die Angst, dass ich die Stunde nicht füllen kann.*

FL: *((lacht))*

F5: *@(was natürlich genau das Gegenteil war)@, ich dachte auch dann mach ich das noch, dann mach ich das noch genau (F5_UNB1_20-22)*

Zu Beginn der zweiten Phase richten sich die Fragen der angehenden Geographielehrkräfte hierbei vermehrt auf allgemeine Herausforderungen in der Unterrichtsplanung und -durchführung. Dies wurde auch in der Einzelfallanalyse von F2 deutlich (z. B. hinsichtlich allgemeiner Gestaltungsfragen zur Strukturierung der Sicherungsphase; Kap. 5.3.2).

Ein weiteres typisches Themenfeld in UNB 1 stellt eine fehlende Zielfokussierung auf die Fachinhalte dar. Dies wird zum Teil eigeninitiiert durch die angehenden Geographielehrkräfte selbst (F1) und zum Teil durch die weiteren Beteiligten an der UNB eingebracht (F2). Weitere angehende

²⁸⁵ Die folgende Tendenz zeigt sich zeitpunktspezifisch insbesondere im Hinblick auf UNB 1 im Vergleich zu den darauffolgenden UNB. Thematisch steht diese Veränderung, gemäß der Offenheit des Materials, nicht vollständig in Zusammenhang mit den in Kapitel 5.3 dargestellten Einzelfällen.

Geographielehrkräfte stehen zu Beginn der zweiten Phase wiederholt vor der Herausforderung den fachlichen Schwerpunkt des Unterrichts klar zu definieren. F7 steht hierfür exemplarisch:

„Ja, ich muss einfach üben mich da auf weniger zu fokussieren oder so, weil das habe ich auch versucht@ aber das ist zu viel.“ (F7_UNB1_104)

Während in den ersten UNB vergleichbare Themenbereiche über verschiedene Fälle hinweg identifizierbar sind, kristallisieren sich im zeitlichen Verlauf spezifische Schwerpunkte heraus, die stärker auf individuelle Bedürfnisse und Herausforderungen der angehenden Geographielehrkräfte zugeschnitten sind. Diese zunehmende Individualisierung wird insbesondere in den Einzelfallanalysen sichtbar, in denen differenziertere Fragestellungen, wie etwa die passgenaue Integration fachspezifischer Inhalte (F1), die Wahl von Unterrichtszugängen (F3), der Umgang mit einzelnen Schüler*innen bzw. deren Spezifika (F4, F5) oder auf die spezielle Unterrichtsstunde bzw. –methodik bezogene Fragestellungen (F2) in den Mittelpunkt rücken.

6 Diskussion

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die UNB verdeutlichen gewisse Gemeinsamkeiten und zeigen gleichzeitig Individualität auf: Hinsichtlich der Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis von angehenden Geographielehrkräften lassen folglich interindividuelle von intraindividuellen Anteilen unterscheiden. Während diese in den vorherigen Abschnitten auf detailreicher intraindividueller Ebene vertieft (Kap. 5. 3) und auf abstrahierter interindividueller Ebene (Kap. 5.4) dargestellt wurden, werden diese im nächsten Schritt weiter verdichtet und in Bezug zur übergeordneten Forschungsfrage gesetzt (Kap. 6.1). Ziel ist es, die empirischen Erkenntnisse entlang der Forschungsfragen zu systematisieren und in Bezug zum theoretischen Rahmen zu setzen. Dabei zeigt sich, dass es sowohl Konstanten als auch Veränderungen im Verlauf der zweiten Phase der Lehrkräftebildung gibt, die sich auch vor dem Hintergrund bestehender Spannungsfelder (Fach und Generik, Lernen und Leisten, Breite und Tiefe) interpretieren lassen. Innerhalb dieser Interpretationsrahmen erfolgt im Anschluss in Kap. 6.2 eine Vertiefung.

Interindividuelle Anteile der Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen

Konstanten in der Entwicklung

Praxisorientierung

Eine der auffälligsten Konstanten in der vorliegenden Untersuchung ist die bereits zu Beginn der zweiten Phase bestehende **Praxisorientierung** im Rahmen der UNB. Diese Praxisorientierung manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen. So stehen die eingebrachten Themen der angehenden Geographielehrkräfte in die UNB primär im Bezug zu Themenbereichen der **Unterrichtsplanung** (z. B. passgenaue Materialerstellung) sowie der **Unterrichtsdurchführung** (z. B. zielorientiert Unterrichten, Umgang mit Unterrichtsstörungen) und damit der Unterrichtspraxis. Diese Inhalte stehen im Einklang mit den „mehr unterrichtspraktisch definierten Kompetenzen“ (KMK 2008/2019, S. 3) der zweiten Phase, in der Handlungssituationen (HKM 2023) im Mittelpunkt stehen, wie es auch bildungspolitisch gesetzt ist. Das Ergebnis ist zudem erwartungskonform zu Studienergebnissen aus Befragungen mit Akteur*innen der Geographielehrkräftebildung (vgl. FISCHER 2022A; HEMMER, OBERMAIER 2003A) sowie Studien aus weiteren Unterrichtsfächern, die UNB ebenfalls als Professionalisierungssetting untersuchen (vgl. BRACK 2019; FÜHRER 2020; SCHÜPBACH 2005²⁸⁶). Erklärt wird dies u. a. durch die Nähe bzw. Anbindung der UNB an die schulische Praxis (vgl. BRACK 2019).

²⁸⁶ In dieser Studie wurde wiederkehrend auch gewisse Themen, wie illustrierend das „Kennenlernen des beruflichen Umfelds“, rekonstruiert. Ein Erklärungsansatz für die Unterschiede der thematischen Schwerpunktsetzungen in solchen Fällen sowie auf allgemeinerer Ebene in weiteren thematischen Setzungen könnten auch unterschiedliche Funktion der Unterrichtsnachbesprechungen darstellen. So haben für das deutsche Lehrkräftebildungssystem geltend Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der ersten Phase je nach Zeitpunkt orientierende und berufsbildelaborierende

Mit Blick auf die Lehrkräfte steht die Praxisorientierung überwiegend in Bezug zu deren **Handlungen** sowie deren **didaktisch-methodischen Entscheidungen**. Damit liegt diese vorwiegend auf äußeren Schichten der Selbstbetrachtung bzw. der Außenwelt (vgl. Abb. 2; in Anlehnung an KORTHAGEN, VASALOS 2005). Obwohl vereinzelt Fähigkeiten auf abstrakter Ebene thematisiert werden (Kap. 5.2), fällt auf, dass in den UNB zwar Aspekte der Kompetenzbereiche bildungspolitischer Dokumente aufgegriffen werden, jedoch kaum explizit auf die Standards der Lehrkräftebildung als Rahmenvorgabe für deren Professionalisierung eingegangen oder diese auf einer höheren Abstraktionsebene in den Blick genommen werden. Aspekte, die sich auf innere Schichten bzw. Ebenen beziehen und denen aus fachdidaktischer Perspektive Potenziale zugeschrieben werden (z. B. die fachbezogene Perspektivität oder das fachbezogene Selbst-Welt-Verhältnis; vgl. DICKELE 2023; PETTIG 2021) (Kap. 2.1.2), treten den UNB kaum in den Vordergrund.

Problemorientierung

Auf prozessbezogener Ebene wird deutlich, dass Themen dann elaboriert ausgeführt werden, wenn diese vor dem Hintergrund von Konsequenzen oder als Anlässe in den sich an das Statement anschließenden Gesprächen thematisiert werden. Diese Themen beziehen sich dabei überwiegend auf als **problematisch oder herausfordernd wahrgenommene Situationen**. Die empirischen Befunde der Studie zeigen, dass die UNB vor allem durch praktische Herausforderungen und situative Erfordernisse geprägt sind. Dieses Muster ist erwartungskonform und steht bereits in Einklang mit den Ausführungen DEWEYS (1910), der Probleme als Ausgangspunkt für reflexives Denken sieht. Dieser benennt u. a. Konflikte zwischen Zielen und Tatsachen als eine Art von Problemen (ebd., S. 13). Im Rahmen dieser Studie lassen sich empirisch **Soll-Ist-Vergleiche** (z. B. zwischen Unterrichtsplanung und –durchführung) vorfinden. Insofern Abweichungen vom Soll-Wert entstehen, finden sich im Material wiederkehrend Elaborierungen. Hierbei lassen sich auf abstrahierter Ebene, die bereits in Kap. 5.2 skizzierten, **stärker stundenspezifischen Probleme** von **eher allgemeinen Handlungsproblemen** unterscheiden. Während im Kontext stundenspezifischer Muster die Spezifität von Aspekten des (Fach-)Unterrichts zentral ist (z. B. hinsichtlich fachinhaltsbezogener Materialfragen oder Passungsfragen) und damit verbundene rekonstruktive Aktivitäten, zeigen sich im Kontext allgemeinerer Handlungsprobleme stundenübergreifende Bearbeitungen, bei denen mehr oder wenig explizit und in Anlehnung an Merkmale von Unterrichtsqualität (vgl. SCHOLTEN ET AL. 2023) nicht die spezifische Situation der Praxis, sondern allgemeine Aspekte im Zentrum stehen, für welche die durchgeführte Unterrichtspraxis das Anwendungsbeispiel „liefert“ (z. B. Strategien im Umgang mit verschiedenen Aspekten des Unterrichts wie die Reaktion auf Unterrichtsstörungen). Elaborierte Ausführungen von positiven Aspekten (z. B.

Funktion, in der zweiten Phase hingegen eine auf die eigenverantwortliche Berufspraxis vorbereitende Funktion (vgl. FACH-OVERHOFF 2019).

hinsichtlich Gelingensfaktoren) finden sich hingegen weniger. Mit dem Modus der Berufspraxis der „evaluativ-fortsetzungsorientiert“ (LEONHARD 2020) funktioniere, findet sich aus theoretischem Blickwinkel ein möglicher Erklärungsansatz (ergänzend s. unten).

Veränderungen in der Entwicklung

Neben den oben genannten Konstanten lassen sich im Verlauf der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auch deutliche Veränderungen erkennen. Die Ergebnisse der explorativen Studie zeigen, dass angehende Geographielehrkräfte zu Beginn der zweiten Phase verstärkt einen subjektiven Fokus auf sich selbst legen. Dabei stehen vor allem persönliches Erleben (z. B. Herausforderungen), eigene Stärken und Schwächen sowie die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens im Vordergrund. Im weiteren Verlauf verschiebt sich der Fokus zunehmend auf den Unterricht und die Lernenden (in unterschiedlichem Ausmaß). Diese Veränderung zeigt, dass der Blick der angehenden Geographielehrkräfte allmählich von einer **selbstzentrierten hin zu einer stärker nach außen gerichteten Perspektive** übergeht. Dabei gewinnt die **Auseinandersetzung mit den Schüler*innen** und deren **Interaktionen im Unterricht** zunehmend an Bedeutung (in eher breiter und/oder tiefer Ausrichtung; vgl. intraindividuelle Entwicklung im Folgeabschnitt).

Dies ist anschlussfähig an Befunde aus der ersten Phase der Lehrkräftebildung, in denen wiederkehrend herausgestellt wird, dass Lehramtsstudierende insbesondere die Lehrkraft in den Blick nehmen (vgl. BECKMANN ET AL. 2020; FÜHRER 2020). Zudem lässt sich dies auch mit Befunden aus längsschnittlichen Untersuchungen im internationalen Bereich verbinden (FULLER, BROWN 1975). So zentrieren angehende Lehrkräfte Aufgaben und Bedenken (= concerns), welche jene in Praxisphasen im Längsschnitt wahrnehmen. Die Befunde legen eine Abfolge bei angehenden Lehrkräften, im Sinne einer Verschiebung der Aufmerksamkeit, nahe. Während zu Beginn „survival concerns“ und damit primär individuelle Herausforderungen (z. B. das eigene Verstehen des Fachinhalts, externale Erwartungen von Supervisoren) präsent sind, folgen „teaching situation concerns“ (z. B. Methodik und Material, die unterrichtsbezogene Lehrleistung; ebd., S. 38). Zuletzt würden „impact and pupil concerns“ hinzukommen (z. B. hinsichtlich der Lernwirkung; ebd.). Teilweise bestätigend, teilweise widersprechend deuten andere Befunde statt einer allgemeinen Abkehr von selbstbezüglichen Concerns spezifischere Veränderungen an, die sowohl nach innen als auch nach außen gehen („inward and outward foci of attention“; CONWAY, CLARK 2003, S. 465). Die empirischen Befunde der vorliegenden Studie, welche die Phasen der UNB differenziert analysierte, zeigen, dass selbstbezogene Thematisierungen in den Gesprächen weiterhin vorhanden sind, in den Statements jedoch eher wegfallen (insbesondere hinsichtlich individueller Beratungsanliegen). Dies weist darauf hin, dass die selbstbezogenen Fragen für die Lehrkräfte im Statement an Dringlichkeit verlieren. Gleichzeitig zeigen die Statements der angehenden Geographielehrkräfte, dass das Stundenziel verstärkt im Zentrum

steht (potenziell in Verbindung mit der zunehmend geschlossenen ZIMTA-Methodik, die Ziele voranstellt). Allerdings bleibt offen, inwiefern tatsächlich die Lernwirkung auf die Schüler*innen erfasst wird, da unterschiedliche Indikatoren in den Analysen (vgl. Kap. 5.2) auf eine teilweise unklare Fokussierung hindeuten. So zeigt die fallübergreifende Codierung des Stundenziels bzw. der Zielerreichung, dass diese bei den angehenden Geographielehrkräften ein wesentliches Element des Statements darstellt. Dies ist erwartungskonform (LABOTT, REINTJES 2022). Überdies deuten die dargestellten Sequenzen daraufhin, dass angehende Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Bedeutung von Erfolgsindikatoren haben. Gleichzeitig geben dargestellte Sequenzen sowie Thematisierungen von Indikatoren auf einer Metaebene Hinweise darauf, dass diese nicht immer ausreichend operationalisiert sind. Dies unterstreicht den Mehrwert, dass Evaluationsüberlegungen frühzeitig in den Planungsprozess integriert werden, um den Lernertrag zuverlässig erfassen zu können (HATTIE, BEYWL, ZIERER 2019). Obwohl die Stundenziele in den Statements wiederkehrend an erster Stelle thematisiert werden, spielen diese im Vergleich zu anderen Gesprächsthemen in den anschließenden Dialogen eine verhältnismäßig geringere Rolle. Dies deutet darauf hin, dass die Thematisierung von Zielen nicht automatisch auf deren Relevanz in den Gesprächen schließen lässt.

In der interindividuellen Betrachtung zeigt sich zudem eine zunehmende Lösungsorientierung, die mit geradlinigeren Thematisierungen einhergeht. Dies spiegelt sich in der verstärkten Bildung bzw. Nennung von Konsequenzen wider, unabhängig von potenziellen Qualitätsaspekten. Auffällig ist, dass diese Konsequenzen im zeitlichen Verlauf nicht nur wiederkehrend formuliert werden, sondern auch an Explizitheit gewinnen. Während zu Beginn häufig planungsbezogene Varianten oder Erweiterungen des Unterrichts auf einer hypothetischen Ebene formuliert werden, verschieben sich diese im weiteren Verlauf hin zu handlungsnahen Adaptionen. Besonders in der Mitte der zweiten Phase treten Konsequenzen auf, die sich auf mikroadaptive Maßnahmen bzw. Strategien konzentrieren. Diese Adaptionen beziehen sich wiederkehrend auf konkrete Einzelhandlungen im Unterricht. In diesen Fällen steht weniger eine grundlegende konzeptionelle Veränderung im Vordergrund, sondern vielmehr die unmittelbare Anpassung an spezifische Unterrichtssituationen – auf mehr oder weniger detaillierter Ebene. Diese Immersion in das eigene Handeln richtet den Fokus stärker auf die konkrete Umsetzung von Verbesserungsansätzen im Unterricht. Interessant dabei ist, dass die Ausführungen weniger auf die Frage abzielen, *was* verbessert werden soll, sondern vielmehr darauf, *wie* die konkrete Umsetzung dieser Verbesserung zu erfolgen hat. Es zeichnet sich somit eine Verschiebung hin zu einer handlungsorientierten Praxis ab, die unmittelbar auf die spezifischen Herausforderungen des Unterrichtsalltags reagiert. Diese Entwicklung kann im Kontext der berufspraktischen Annäherung interpretiert werden, sodass die angehenden Geographielehrkräfte zunehmend einer „Kultur der Einlassung“ folgen (vgl. NEUWEG 2005, S. 15). Wie bereits in Tabelle 2 dargestellt, ist das berufspraktische System der Schule stärker durch problemlösendes Handeln in unmittelbarem Bezug

zur Situation geprägt. So liegt der Schwerpunkt vermehrt auf der Erreichung von Gewissheit und schnellen Lösungen („what works“), anstelle einer analytischen Distanz in einem problemaufwerfenden Modus des Zweifelns.

Auf den Wechsel hin zu einer handlungsorientierten Herangehensweise deutet auch die Tendenz der mäandrierenden Bewegung zur Begradigung potenziell hin. So werden zu Beginn auch rekonstruktive, ausführende Sequenzen sichtbar, die tendenziell geradliniger werden – wenngleich dies mit veränderten Vorgehensweisen im Zusammenhang stehen kann. Gleichwohl zeigen sich insbesondere in UNB2 noch hypothetische, abwägende Äußerungen (bei einigen angehenden Geographielehrkräften), die in den späteren Phasen weitgehend aus den Statements verschwinden.

In den UNB der angehenden Geographielehrkräfte lassen sich auch Verschiebungen von offenen hin zu geschlossenen Vorgehensweisen erkennen. Die Analysen werden zunehmend kürzer, weniger detailliert und schlagwortartiger. Diese Veränderungen lassen sich teilweise durch zeitliche Zwänge der Statements erklären. In Kapitel 5.1 wurde im Rahmen der strukturellen Analyse bereits darauf hingewiesen, dass zeitliche Anpassungen und eine stärkere „zeitliche Strenge“ mögliche Einflussfaktoren sein könnten. Diese Entwicklung könnte darauf hinweisen, dass die angehenden Geographielehrkräfte ihre Prozesse effizienter gestalten, um schneller zu umsetzbaren Konsequenzen zu gelangen. Diese verkürzten Praxen können auch als eine adaptive Reaktion auf den steigenden Handlungsdruck im schulischen Alltag interpretiert werden, in dem diskursive Praxen, wie DZENGEL (2016) feststellt, nur begrenzt Raum finden.

Die interindividuelle Entwicklung zeigt ein differenziertes Bild von Stabilität und Veränderung. Während bestimmte Konstanten, wie die Praxisorientierung, über den gesamten Zeitraum hinweg bestehen bleiben, zeigen sich, wie dargestellt, auch Verschiebungen. Diese sind gekennzeichnet durch eine Verlagerung des Fokus hin zu einer analytischeren Betrachtung des Unterrichts und einer stärkeren Orientierung an geschlossenen Formaten mit verkürztem, aber lösungsorientiertem Schwerpunkt. Dabei bleibt zunächst offen, ob die zunehmende Tendenz zu verkürzten Reflexionen eine tatsächliche Verbesserung darstellt oder eher eine pragmatische Anpassung an die Anforderungen des Berufsalltags ist. Dies wird nachfolgend diskutiert. Zuvor werden intraindividuelle Entwicklungen zentriert.

Intraindividuelle Anteile der Entwicklung

Unterschiedliche Ausgangslage

Die intraindividuelle Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis angehender Geographielehrkräfte zeigt bereits zu Beginn der zweiten Phase deutliche Unterschiede zwischen den beiden untersuchten

Fällen. Diese **heterogene Ausgangslage** ist erwartungskonform (vgl. FISCHER 2021; WINDT ET AL. 2017). Fachleitende betonen ebenfalls diese Unterschiede und heben eine Varianz zwischen einer steilen und einer geringfügigen Entwicklung hervor. Im Kontext der geringfügigen Entwicklung wird dabei insbesondere eine hohe Ausgangslage der betreffenden Lehrkräfte betont (FISCHER 2021). Wenngleich die beiden angehenden Lehrkräfte (F1, F2) die erste Phase in unterschiedlichen Bundesländern absolviert haben, lässt sich auf Basis der Studie *keine* Aussage darüber treffen, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der Ausgangslage und Unterschieden im Rahmen der vorab absolvierten ersten Phase der Lehrkräftebildung besteht (Kap. 4.5). Gleichzeitig deuten Geographiefachleitende auf diesen Zusammenhang hin (vgl. FISCHER 2021). So verweisen diese neben strukturellen Ursachen, die auf föderalistisch bedingte unterschiedliche Universitätsstandorte und deren inhaltliche Ausrichtung zurückzuführen sind, auch auf personelle Ursachen, wie Interessen und Spezialisierungsbereiche, als Erklärungsansätze für die Heterogenität zwischen angehenden Lehrkräften. Auch eine Studie, die unterschiedliche Anteile von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in ihrer Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Bundesländer darstellt, zeigt, dass im Rahmen der ersten Phase bereits fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile stark zwischen einzelnen Standorten und Bundesländern differieren (PASTERNAK ET AL. 2018). Zudem lässt sich die Annahme hinterfragen, dass angehende Lehrkräfte, anders als Schüler*innen, keine individuellen Besonderheiten aufweisen (vgl. VOSS ET AL. 2017). So zielt die zweite Phase der Lehrkräftebildung eher auf längerfristige, individuelle Begleitung ab, während in der ersten Phase angehende Lehrkräfte punktuell in Gruppen mit schwachen Personenbezug begleitet werden (STILLER 2006). Hieran anschließend stellt sich die Frage, inwiefern individuelle Unterschiede gegebenenfalls auch erst oder verstärkt in der zweiten Phase sichtbar werden.

Es zeigen sich zwischen den beiden im Rahmen der Fallanalyse (Kap. 5.3) dargelegten Fällen individuelle Anteile der Entwicklung, die jeweils eigens durch Konstanten und Veränderungen beschreibbar sind. Diese lassen sich in zwei Praxen verdichten bzw. über diese charakterisieren. Dabei deuten die intraindividuellen Entwicklungen an, dass auf detaillierter Ebene keine homogene Entwicklungslinie feststellbar ist, sondern diese vielmehr durch individuelle, teils divergierende Praxen geprägt ist. Bereits zu Beginn der Untersuchung zeigt sich, dass die angehenden Geographielehrkräfte unterschiedliche Schwerpunkte im retrospektivem Sprechen über Geographieunterricht setzen.

Elaborierte reflexiv-analytische Praxis

Die reflexiv-analytische Praxis ist vorwiegend **eigeninitiiert** und **autonom**. Zugleich erfolgt diese **selbstkritisch** und **evidenzbasiert**. Dabei stützt sich jene wiederkehrend auf eine mehr oder weniger detailreiche und breite Evidenzbasis, die sich durch eine **breite Beobachtungsgrundlage** aus dem Unterricht sowie durch Aspekte, die anschlussfähig an theoretische und empirische Merkmale sind,

speist. Einerseits wird der Unterricht **theoriegeleitet** bzw. mit einer **theorienahen Brille** betrachtet (z. B. Nennungen und/oder handlungsnahe Anwendungen), wobei wissenschaftsnahes Wissen als „*externe Evidenz*“ dient. So werden beispielsweise Fachkonzepte (z. B. der Nachhaltigkeit) oder Basiskonzepte wie die Raumkonzepte (Vgl. FÖGELE 2016), Unterrichtsprinzipien wie „Lebensweltbezug“, „Binnendifferenzierung“ und „Problemorientierung“ (Vgl. REINFRIED 2023) sowie einzelne Facetten von Qualitätsmerkmalen wie das Vorwissen oder Transparenz schlagwortartig oder intuitiv-alltagssprachlich (SCHMELZING ET AL. 2009) bzw. verhaltensnah (z. B. „in der Vorstunde kam schon Magma und Lava“) eingebunden, die mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft in Verbindung stehen bzw. anschlussfähig daran sind. Andererseits fließen beobachtungsbasierte Einsichten in die Praxis ein, die als „*interne Evidenz*“ fungieren. Diese interne Evidenz umfasst **situative, stundenbezogene** und **vorstundenbezogene Beobachtungen** und **Indikatoren**, die sowohl die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Stundeninhalt als auch deren Arbeitsverhalten im fachlichen und im affektiv-emotionalen Bereich berücksichtigen. Wesentlich daran ist, dass diese Perspektiven aufeinander bezogen werden, was durch **Abstimmungshandlungen** charakterisiert ist. Diese Abstimmungshandlungen sind **verknüpfender Natur**. Hierbei werden fachbezogene Aspekte (z. B. stundenspezifische Fachinhalte/-kompetenzen) sowie solche zu den Schüler*innen (z. B. Voraussetzungen, Verhaltensweisen), analog zu Überlegungen der didaktischen Rekonstruktion (Vgl. REINFRIED 2023), aufeinander bezogen und mit den eigenen Lehrhandlungen abgestimmt.

Dabei zeigt sich im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase, dass eine Veränderung in Form einer **Verfeinerung** und **Anpassung** ersichtlich ist. So werden beispielsweise verschiedene *zeitliche Horizonte* mit scheinbar höherer Gewichtung einbezogen, wie z. B. die Inhalte vorangegangener Unterrichtsstunden, spezifische Beobachtungen der Schüler*innen innerhalb der aktuellen Unterrichtsstunde sowie Beobachtungen aus vorherigen Unterrichtsstunden. Zudem erstrecken sich diese Beobachtungen auf ein *breites Spektrum* von Schüler*innenaktivitäten, einschließlich deren Äußerungen. Ein weiterer Fokus liegt auf den Interaktionen zwischen der Lehrkraft und Schüler*innen, wobei insbesondere die Reaktionen der Lehrkraft auf diese und deren Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess beobachtet werden. Dabei zeigen sich *systemische Blickwinkel auf Unterricht* (z. B. Konsequenzen sowie deren Folgen für das Unterrichtsgeschehen, verschiedene Erkläransätze, welche explizit so benannt werden). Dies lässt sich mit dem „evidence-based teaching model“ (RICKARDS, HATTIE REID 2021) in Verbindung bringen, welches Evidenz in einem breiten Sinne in Wert setzt. So setzt dieses neben wissenschaftlicher Evidenz auch (längerfristige) Erfahrungen und Beobachtungen von Lehrkräften sowie holistische Betrachtungen der Lernenden vor dem Hintergrund ihrer Lernhistorie in Wert und fokussiert vor allem eine triangulierende Integration (RICKARDS, HATTIE, REID 2021, S. 33). Empirische Studien zeigen zudem, dass analytische Fähigkeiten mit komplexeren Formen der

Informationsverarbeitung verknüpft sind, die insbesondere in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auftreten (PLÖGER, SCHOLL 2014).

Reduzierte reflexiv-analytische Praxis

Diese reflexiv-analytische Praxis ist eher **erfahrungsbezogen** und stützt sich mehr auf Beschreibungen unmittelbarer und praktischer Erfahrungen sowie **Verallgemeinerungen** (z. B. „immer“) und **Bewertungen**. Charakteristisch für diese Praxis ist, dass es wiederkehrend eine **Anleitung bzw. Impulse von außen** braucht, um die eigene persönliche Entwicklung anzuregen. Auf einer gegenständlicher Ebene fällt auf, dass **wechselnde Themenschwerpunkte** kennzeichnend sind. Dabei werden vermehrt auch **allgemeine Aspekte** (z. B. methodische oder organisatorische) zentriert, ohne diese in einen fachbezogenen Kontext zu stellen. Es erfolgt weniger ein Rückgriff auf theoretische und oder empirische Blickwinkel, eher werden **sichtbare Merkmale des Unterrichts** betrachtet. Die Praxis stellt sich zudem eher **segmentiert** dar, was bedeutet, dass verschiedene Bereiche des Unterrichts (Lehrkraft, Schüler*innen) weniger miteinander verknüpft werden, sondern getrennt voneinander thematisiert werden. Der **Bezug zum Stundeninhalt** ist eher gering, es werden wiederholt allgemeinere und/oder unspezifische Begriffe verwendet.

Im zeitlichen Verlauf zeigen sich **Ansätze einer Integration**, was bedeutet, dass das „Lernen“ Folgen für das Handeln der Lehrkraft hat. Gleichzeitig verschwindet dabei der Blick für die Unterschiede der bzw. zwischen den Schüler*innen. Erachtet man angehende Lehrkräfte als Noviz*innen, sind die Ergebnisse anschlussfähig an Studien aus der Expertiseforschung. So wird für das rückblickende Sprechen über eigenen Unterricht im Rahmen dieser Studien herausgestellt, dass diese eine Vielzahl an Ereignissen beachten, gleichzeitig aber auch weniger prägnant sind (BORKO, LIVINGSTON 1989). Hieran anschlussfähig ist potenziell die zu Beginn des Kapitels formulierten Spezifika der Breite der UNB. So thematisieren Noviz*innen weniger fokussiert verschiedene Aspekte, die in unterschiedlicher Gewichtung vor allem mit der eigenen Instruktion, ihrer Wirksamkeit als Lehrkraft, der Beschaffenheit der Unterrichtsstunde, der Aktivität von Lernenden und spezifischeren Unterrichtsereignissen in Abhängigkeit von „the events of the day“ (ebd., S. 492) zusammenhängen – ein konsistenter Fokus, wie z. B. bei Expert*innen, die hauptsächlich Aspekte im Zusammenhang mit dem Verstehen von Schüler*innen thematisieren, fehlt.

Zusammenfassend erweitert die vorliegende Studie den Forschungsstand um die **Sichtbarmachung von Differenzen** entlang ausdifferenzierter Kontinuen zwischen **personenbezogener Fokussierungen** (schüler*innenseitig und lehrkräfteseitige Betrachtung), **gegenstandsbezogener Fokussierungen** (fachbezogen und fachunbezogen) sowie der Dimension **prozessualer Blickwinkel** (evidenzbasiert, erfahrungsbasiert, systemisch, segmentiert) und nimmt von dort ausgehend die explorative Erfassung von Entwicklungslinien in den Blick. Während dargestellte Veränderungen angedeutet werden, zeigen

sich fachbezogene und prozessuale Merkmale vorwiegend konstant. So unterscheiden sich angehende Geographielehrkräfte hinsichtlich verschiedener Merkmale: des **gewählten thematischen Anlasses** (vgl. KILIMANN ET AL. 2020), den **fachbezogenen Bearbeitungswegen** sowie der Art der **fachbezogenen Kommunikation** über den Geographieunterricht. Zudem zeigen sich aus prozessualer Perspektive Unterschiede in der **eigeninitiierten Ausführung reflexiv-analytischer Schritte** (z. B. hinsichtlich der Darstellung von Erkläransätzen und verschiedenen Konsequenzen).

6.2 Vertiefende Gedanken

Angehende Geographielehrkräfte stehen in der UNB vor der Aufgabe aus dem komplexen Unterrichtsgefüge gezielt Aspekte auszuwählen. Diese Offenheit der Schwerpunktsetzung wurde bereits mehrfach als charakteristisches Merkmal der zweiten Phase herausgestellt (vgl. LABOTT, REINTJES 2022). Die Vielfalt der in der vorliegenden Studie behandelten Themen und Schwerpunkte (Kap. 5.2, 5.3) lässt darauf schließen, dass angehende Lehrkräfte die Auswahl von Themen und deren Bearbeitungswege als relativ offen interpretieren. Es stellt sich hieran anschließend die Frage der Verortung dessen im Spannungsfeld von Fach und Generik. Dabei wurden in vorherigen Abschnitten bereits Unterschiede hinsichtlich des Aspekts der Fachbezogenheit dargelegt.

Navigieren zwischen Fach und Generik

Die Unterschiede sind zunächst anschlussfähig an den Forschungsstand. Im internationalen akademischen Diskurs wird diesbezüglich wiederkehrend kritisiert, dass im Kontext retrospektiver Unterrichtsbetrachtungen geographische Lernziele regelmäßig hinter generische Aspekte des Unterrichts zurücktreten (ROBERTS 2010). Kritisch wird dabei angemerkt, dass dies im Widerspruch zum eigentlichen Ziel des Geographieunterrichts steht: „the over-riding purpose of geography lessons is to develop geographical understanding, to give students access to geographical ways of thinking, to help them make sense of their worlds.“ (ROBERTS 2010, S. 112).

Vor dem Anspruch an umfassende Betrachtungen des Fachunterrichts wird hingegen diskutiert, dass nicht ausschließlich fachbezogene bzw. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien und Befunde, sondern überdies bildungswissenschaftliche (z. B. entwicklungspsychologische, pädagogische) Perspektiven relevant sind. So wird argumentiert, dass sich eine fundierte Betrachtung von Lehren und Lernen erst im Zusammenspiel dieser Perspektiven gewährleisten lässt, da diese so erst situativ angepasst und multiperspektivisch fundiert seien (HOFFART 2020). Gleichzeitig wird vom Ziel des Fachunterrichts ausgehend argumentiert, dass der Schwerpunkt auf fachbezogenen Aspekten liegen sollte, was zuungunsten der Aufmerksamkeit auf generische Aspekte geht (ROBERTS 2010). Dieser Fachfokus steht im Zusammenhang mit der Verortung fachspezifischer Anteile in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung mit Fachexpert*innen in Form von Fachleitenden, die wissenschaftliche und schulpraktische Expertise insbesondere hinsichtlich der Fachs Geographie ausweisen (Kap. 2.2.2).

Aus geographiedidaktischer Perspektive macht dies deutlich, dass die Selektion und Verarbeitung des Analysegegenstands Unterricht gezielt und strukturiert erfolgen muss (BACHMAIR 1971, S. 407). So ist es insgesamt wesentlich, fachunbezogene Aspekte in einen fachlichen Kontext einzuordnen (KILIMANN ET AL. 2020). In der vorliegenden Studie ist dies jedoch nicht immer der Fall. Dabei zeigt sich mit Blick auf den Reflexionsdiskurs, dass reflexive Anlässe (vgl. HÄCKER 2017) im Vergleich zu Veranlassungen (z. B. von der Fachleitung) wiederkehrend generischer Natur sind (z. B. Classroom Management). Vor dem Hintergrund fachbezogener, reflexiv-analytischer Praxen, die das geographische Lernen zentrieren, sind einerseits fachliche Anlässe sowie andererseits fachbezogenen Bearbeitungswege zu beachten. Die Herausforderung besteht darin, dass eine geographiespezifische Interpretation adressiert wird, um den vollen Beitrag zur fachbezogenen professionellen Entwicklung zu leisten.

Insofern vorhanden, erfordern hochwertige, fachspezifische Reflexionen die sachlich korrekte Nutzung relevanter Theorien (KILLIMANN ET AL. 2020). Im Material deutet sich, z. B. in Form von Übereinstimmungen zwischen Fachleitung und angehenden Geographielehrkräften sowie Perspektivenabweichungen (vgl. Kap. 5.3), an, dass dies nicht immer der Fall ist. So erfolgt nicht immer ein Blick unter die Oberfläche und auch die Auswahl der Anlässe zeigt sich wiederkehrend aus einem fachunbezogenem Blickwinkel bzw. einer fachunbezogenen Ausprägung von Bearbeitungsweisen (vgl. F2). Andere angehende Geographielehrkräfte hingegen blicken unter die Oberfläche und wählen nicht nur fachbezogene Anlässe aus, sondern beziehen hierbei auch auf an den Theorie- und Empiriestand anschlussfähige Aspekte, wenngleich diese scheinbar selektiv einbezogen werden. Hieran anschließend stellt sich die Frage, wie dies 1.) verstärkt gelingen kann und 2.) systematisch.

Vor dem Hintergrund einer theoriegeleiteten Praxisreflexion gilt es damit zu klären, welche theoretischen Rahmen und empirischen Grundlagen als maßgeblich angesehen werden (vgl. HÄCKER 2017; 2019). Hier stellt sich die Frage nach Lösungsansätzen, wenngleich viele offene Fragen bestehen (z. B. hinsichtlich fachbezogener Qualitätsaspekte). Die breite Einführung evidenzbasierter Rastermodelle, wie bspw. von HELMKE ET AL. (2018) für UB empfohlen, trägt diesbezüglich zunächst dazu bei, evidenzbasiert Unterrichtsanalysen zu systematisieren und auch die Operationalisierung und Anwendung fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Erkenntnisse zu unterstützen. Diese Kompetenzen gelten als besonders relevant für einen qualitätsvollen Geographieunterricht und werden auch von Fachleitenden in verschiedenen Veröffentlichungen und Studien betont (vgl. FISCHER 2021; REMPLER 2018; WISNIEWSKI & SIEGEL 2020). Gleichzeitig basieren vielfältige Bereiche des Geographieunterrichts nicht ausschließlich auf kognitivem Lernzuwachs (z. B. transformative Lernprozesse im Kontext der BNE; PETTIG 2021). Auch bleibt die Frage offen, was die konkrete Zielstellung von UNB darstellt (vgl. LABOTT, RIENTJES 2022). Dies deutet sich auch in der Breite von Thematisierungen innerhalb der Geographiedidaktik an und innerhalb dieser in unterschiedlichen

Ansätzen.²⁸⁷ So setzen unterschiedlich akzentuierte Denkschulen bzw. Ansätze jeweils andere Schwerpunkte: z. B. in Bezug auf die in UNB ansprechbaren oder explizit thematisierten Basisdimensionen (MEHREN, MEHREN 2022) oder das lebendige Gespräch (DICKEL 2020). Diese Perspektiven eröffnen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten und bringen wiederum auch unterschiedliche, teils widersprüchliche, Implikationen für angehende Lehrkräfte bzw. die UNB mit sich.

Der thematische Zusammenhang zwischen der UNB-Phase des Statements und den darauffolgenden dialogischen Phasen (Kap. 5.2; 5.3) deutet darauf hin, dass ein Priming auf fachbezogenere Statements möglicherweise auch die fachlichen Schwerpunkte der anschließenden Gespräche stärker beeinflussen könnte. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, wie Raum für generische Themen geschaffen werden kann. Die Erkenntnisse der Studie zeigen, dass besonders zu Beginn der zweiten Phase der Lehrkräftebildung generische Aspekte, wie die effektive Klassenführung (z. B. Handlungsstrategien als Reaktion auf Störungen) (KLIEME, RAKOCZY 2008) ausführlich in den UNB thematisiert werden.

Fundierte Perspektiven zwischen offenen und geschlossenen Vorgehensweisen

In der vorliegenden Studie nutzen die angehenden Lehrkräfte im zeitlichen Verlauf zunehmend die „ZIMTA-Methodik“ und damit eine geschlossene und strukturierende Variante, welche zunächst Entscheidungsfelder des Unterrichts (vgl. RINSCHKE 2020) allgemein in den Blick nimmt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass diese ZIMTA-Komponenten fachbezogen bzw. geographisierend bearbeitbar sind, allerdings auch fachunbezogen interpretiert werden können.

Als geschlossenes Format (HELMKE 2017) liefert die hier genutzte Methode eine Art Lese- und Seepfad bzw. Raster. Unabhängig von der konkret genutzten Methode, bieten solche Raster Orientierung, indem diese die Aufmerksamkeit gezielt auf zentrale Aspekte vom Unterricht lenken (STREITBERGER, OHL 2017), was lernpsychologisch der Theorie der fokussierten Aufmerksamkeit entspricht. Im empirischen Material wird die orientierende Funktion zum Teil explizit versprochen (z. B. „entlanghangeln“; Kap. 5.2). Obwohl die Orientierung an spezifischen Kriterien die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass wesentliche Aspekte angesprochen werden, besteht jedoch die Gefahr, dass solche Checklisten zu einer bloßen Pflichtübung verkommen und keinen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung leisten. HELMKE (2017, S. 281) betont, dass der Gebrauch solcher „Potpourri-Listen“ nur dann sinnvoll ist, wenn dieser Gebrauch auf einer fundierten Wissensbasis über Unterricht und dessen Wirkungen beruht. Kritisiert wird hieran, dass es regelmäßig an theoretischer Systematik mangelt. Für letzteres zeigen sich explorative Hinweise im Material. So werden in den Fallanalysen z. T. eher oberflächliche

²⁸⁷ Entsprechend bleibt mit Meyer (1982, S. 3) zu sagen: „Mustergültigen Unterricht durchzuführen, bleibt damit abhängig von dem, was jeweils als Muster gilt.“

Nutzung ersichtlich (z. B. eher schlagwortartig-begründete Einbringungen anstelle elaborierend-mäandrierender, eher additives Abgehen der Elemente anstelle eines Fokus auf Interdependenzen).

Im Gegensatz dazu zeichnen sich offene Analysen, wie sie zu Beginn der zweiten Phase verwendet werden (z. B. chronologische Vorgehensweise), durch eine flexible Herangehensweise aus, bei welcher die Beobachtenden nicht durch vorgegebene Raster oder Kategorien eingegrenzt werden. In diesem Kontext zeigen sich explorativ-rekonstruktive Sequenzen in den Statements im Rahmen der Fallanalyse. Dies hat den Vorteil, dass neue oder unvorhergesehene Aspekte entdeckt werden können, die in strukturierten Analysen möglicherweise übersehen werden. DICKEL (2020) hebt einerseits hervor, dass diese Offenheit erst zur Wahrnehmung bestimmter Probleme führen kann, die ansonsten verdeckt bleiben würden und stellt andererseits heraus, dass durch zu wenig Struktur die Gefahr einer Beliebigkeit entsteht. Gleichmaßen wird betont, dass für unerfahrene Lehrkräfte eine offene Analyse überfordernd sein kann (z. B. hinsichtlich des Startpunkts). Dies deuten Wahrnehmungsunterschiede im Rahmen der Fallanalyse potenziell an (z. B. zwischen F2 und der Fachleitung). Im empirischen Material verbalisieren angehende Geographielehrkräfte teils explizit, dass der selbstwahrgenommene Lernzuwachs mit Überforderung einhergeht (zeitpunktunabhängige Analyse; Kap 5.2).

Gleichzeitig wird herausgestellt, dass die Fähigkeit der systematischen, eigenverantwortlichen und schwerpunktsetzenden Durchführung wesentlich ist, da Lehrkräfte nach ihrer Ausbildung in der Lage sein müssen, selbstverantwortlich zu reflektieren und zu analysieren, um kontinuierlich Verbesserungen vorzunehmen (MÜHLHAUSEN 2011). Vor diesem Hintergrund kann die Offenheit der UNB als Stärke im Sinne eines angeleiteten Übungsraums gedeutet werden.

Gleichmaßen stehen UNB im Kontext der Erwachsenenbildung und offerieren angehenden Geographielehrkräften gemäß bildungspolitischer Vorgaben und Verordnungen die Möglichkeit individuelle Beratungsanliegen einzubinden (vgl. Kap. 2.2). Dies steht in Verbindung mit dem Lernaspekt der UNB.

In den UNB stehen angehende Geographielehrkräfte vor der Herausforderung, zwischen fachspezifischen und generischen Aspekten des Unterrichts zu navigieren. Dies wirft die Frage auf, wie diese Verortung im Spannungsfeld zwischen Fachbezogenheit und Generik gelingen kann. Daneben stehen die UNB zwischen der Herausforderung individuellen Anliegen (z. B. generischer Natur) und fachunterrichtsbezogener Notwendigkeit (z. B. fachliche Richtigkeit des Unterrichts) auszubalancieren.

Zwischen Lernen und Leisten

Vor der UNB als Ort des „Lernens und Leistens“ zeigen sich in der vorliegenden Studie Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen reflexiv-analytischen Praxis. So zeigt sich im Material das Spannungsfeld zwischen eher explorativen Ansätzen, welche mit Lernen in Verbindung

gebracht werden können, sowie andererseits eher leistungsbezogenen Ansätzen, die mit Tendenzen zu Rechtfertigung/Externalisierung und einer Logik des selektiven Zeigens einhergehen.

Die Orientierung am „Leisten“ könnte dazu führen, dass weniger risikoreiche, aber dafür auch weniger innovative Ansätze im Unterricht erprobt werden. So verbalisiert F1 bspw. die Absicht, Basiskonzepte in UNB1 zu erproben, trotz Hinweisen von Mentorierenden auf das Risiko eines solchen Vorgehens innerhalb eines UB (vgl. Kap. 5.3). Im unmittelbaren Vergleich zu F2 scheint F1 stärker auf das „Lernen“ ausgerichtet zu sein, indem F1 kontinuierlich versucht, die eigene Praxis zu hinterfragen und offen mit „Fehlern“ umzugehen. F2 hingegen spricht wiederkehrend davon, sich „zu trauen“ oder stellt Fragen bezüglich eines „Sollens“ an die Fachleitung, was im Sinne einer stärkeren Gefalllogik interpretiert werden kann (FÜCHTER 2012).

Vor dem Hintergrund des Johari-Fensters (LUFT, INGHAM 1955; Kap. 2.1.1) deutet dies auf potenziell strategische Praktiken mit einem Fokus auf das Feld „Mein Geheimnis“ hin. Dies zeigt exemplarisch explizit eine Sequenz im Material, in welcher fehlende Hausaufgaben nicht mit einer erzieherischen Maßnahme versehen werden (vgl. Kap. 5.3). Einerseits muss dies, wie bereits im Theoriestand aufgearbeitet, vor dem Hintergrund eines asymmetrischen Machtverhältnisses gedeutet werden, andererseits gelingt es einigen angehenden Geographielehrkräften (z. B. F1), dieses Verhältnis zugunsten einer offenen Herangehensweise auszubalancieren. Diese Ambivalenz ist in Passung zum Forschungsstand (vgl. PEREIRA KASTENS ET AL. 2020).

Vor dem Hintergrund der Entwicklung, erscheint problematisch, dass sich dieses Spannungsfeld potenziell negativ auf das Lernen der Lehrkraft sowie das Lernen der Schüler*innen auswirken kann. Damit zeigt sich potenziell eine doppelte Abträglichkeit: Einerseits treten die eigenen Lernprozesse zugunsten von Leistungslogiken in den Hintergrund. Andererseits wird im Unterricht selbst weniger ausprobiert und in der UNB weniger offen mit Impulsen bzw. Rückmeldung umgegangen. Abweichend zu einem Teil der bestehenden Empirie, die vor allem Konformismus und Unterwerfung statt kollegialem Austausch thematisiert (vgl. WERNET 2009), finden sich im Material Sequenzen, in denen das Feedback als Impuls von außen genutzt wird, um auf dessen Basis weiterführend über die eigene unterrichtsbezogene Praxis nachzudenken. Zum Beispiel werden individuelle Handlungen hinterfragt (z. B. Gesprächsführung der Lehrkraft), verschiedene, auch internale oder lehrerkräfteseitige Erkläransätze ergründet, die Rückmeldung mit den eigenen (unterrichtspraktischen) Erfahrungen abgeglichen und am Impuls der Fachleitung ansetzend eine Weiterentwicklung des Vorschlags eingeleitet. Somit wird die Rückmeldung konstruktiv genutzt und aktiv Gestaltungsmöglichkeiten erkundet. Dies ist anschlussfähig an Typen von Referendar*innen, die sich u. a. hinsichtlich entwicklungsbezogener Orientierungen unterscheiden (vgl. KOSINÁR 2014, 2021).

Andererseits sind u. a. rechtfertigende Umgangsweisen und externale Vorschläge nicht weiterführende Aussagen vorzufinden. Dies kann sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen und kann als einer Deutung von Rückmeldung als Kritik interpretiert werden. Gleichzeitig lassen sich abweisende Umgangsweisen auch strategisch und vor dem Hintergrund der Leistungssituation als Aushandlung einer Note deuten (vgl. FÜCHTER 2012). Unabhängig davon bleiben Potenziale von Rückmeldung bzw. Feedback für das Lernen (HATTIE, TIMPERLEY 2007; HATTIE 2009, DARLING-HAMMOND, RICHARDSON 2009) wahrscheinlich in Teilen ungenutzt. Vor dem Hintergrund der speziellen und seltenen Lerngelegenheit mit Expert*innen für Wissenschaft und Schulpraxis (KMK 2004/2019) aus geographiebezogenem Blickwinkel in den Austausch zu treten, gehen somit auch wertvolle Potentiale verloren.

Neben den potenziellen Auswirkungen auf das Lernen der Lehrkräfte, hat das Spannungsfeld dann der Logik folgend auch tendenziell Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen, welches ebenfalls in den Hintergrund gerät. Wiederkehrend deutet sich ein konfliktäres Erleben in der Situation an, das zwischen der Logik des UB, in welcher der eigene Plan realisiert und verteidigt werden soll, und dem Lernen des eigentlichen „Subjekts“ des Unterrichts, den Schülerinnen, steht (FÜCHTER 2012). Letztere werden dann wiederkehrend zum Objekt, in welchem ihre Rolle; zugegebenermaßen überspitzt dargestellt, als Statisten und damit als Objekt des Unterrichts sichtbar wird.

Zwischen Breite und Tiefe

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Frage nach Breite und Tiefe sowie der graduellen Natur reflexiv-analytischer Praxen, was in Bezug zu Qualitätsdebatten steht. So zeigt sich im Material eine grundsätzliche Tendenz zwischen eher elaborierten und eher reduzierten Praxen angehender Geographielehrkräfte. Die Veränderungen der angehenden Geographielehrkräfte diesbezüglich sind differenziert zu betrachten. So starten diese zunächst, wie bereits dargestellt, heterogen. Während F1 bereits in UNB1 bspw. vereinzelt Theoriebezüge herstellt und Konsequenzen bildet, ist dies bei F2 nicht der Fall. Stattdessen dominieren bewertende und problemerkennende Prozesse in der Außenwelt (vgl. FÜHRER 2020). Gleichzeitig deutet sich an, dass zumindest in Teilen ein fehlendes Bewusstsein für alternative Aktionen vorherrscht und sich ein mangelndes Hinterfragen der eigenen Praxis zeigt (z. B. explizites Hinnehmen des Unwissens über Lernfortschritte der Schüler*innen). Diese Art der Ausprägung ist anschlussfähig an prä-reflexive Verhaltensweisen und gilt als besonders förderbedürftig (vgl. Larrivee 2008). Insbesondere in diesen spezifischen Kontexten zeigt sich die Notwendigkeit des „critical friends“ oder „knowledgeable others“ (VYGOTSKY 1978), der jene Praxen angehender Geographielehrkräfte fachbezogen herausfordert. Dies ist besonders bedeutsam gerade auch vor dem Hintergrund, dass diese fachbezogenen Herausforderungen (z. B. die fachliche Richtigkeit der Lehrkraft oder die fachliche Erwartung/Klarheit über den antizipierten Lernzuwachs)

wiederkehrend nicht eigeninitiativ in den Blick nehmen. Während sich bei F1 akzentuierte Verschiebungen zeigen (z. B. hinsichtlich des systemischen Blickwinkels), was für Tiefe und zugleich unterschiedlich ausführliche Bearbeitungen spricht – was einen Hinweis auf situationsabhängige Ausführungen liefert (vgl. VON AUFSCHNAITER 2023) – zeigt sich diese potenzielle Adaptivität bei F2 nicht. Gleichzeitig werden hier vereinzelt Konsequenzen abgeleitet. Hierbei zeigen die Ergebnisse der Studie, dass insbesondere F2 im Kontext der Phase des Statements Konsequenzen (wenn auch eher oberflächlich wie benennend/schlagwortartig) formuliert. Dies geschieht auffälligerweise im Kontext des anschließenden Gesprächs nicht eigeninitiativ. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die Statements vielleicht auf Alternativen „gebiast“ sind, was auch im Zusammenhang mit der ZIMTA-Methodik stehen könnte. Gleichzeitig zeigen auch Reaktionen auf Prompts, dass angehende Geographielehrkräfte als Reaktion durchaus Konsequenzen ausführen. Hier ist erneut darauf Bezug zu nehmen, inwiefern systematisches Reflektieren bzw. ein Blick auf Lösungen durch Übung oder Routinierung erfolgen kann. Gleichzeitig bleibt offen, inwiefern dies mit Qualität einhergeht. Anschlussfähig hieran wird mit Blick auf bestehende Empirie zu Praxisphasen in der Lehrkräftebildung festgehalten, dass der Gewissheitsgrad, mit welchen den Praxisphasen der ersten Phase das Potenzial zur Ausbildung von Reflexivität über bildungspolitische Dokumente, Curricula von Praxisphasen und von Lehrkräftebildner*innen zugeschrieben wird, irritierend sei (HERZMANN, LIEGMANN 2020). Mit spezifischem Blick auf die zweite Phase seien in dieser kaum explizite Lerngelegenheiten vorhanden. So wird herausgestellt, dass scheinbar erwartet wird, dass „ein Zuwachs von Reflexionskompetenz eine Begleiterscheinung von kompetenten Nachbesprechungen“ sei (LABOTT, REINTJES 2022, S. 177). Hierbei wird das Lernen reflexiver Praxen mit deren Anwendung in Verbindung gebracht. Darin liegt vermutlich die Annahme, dass die Quantität an Lerngelegenheiten einen Einfluss auf reflexive Prozesse hat. Dabei ist die zweite Phase einerseits hochintensiv mit vielen Aufgaben, andererseits gibt es im Rahmen dieser eine Vielzahl an Anlässen, u. a. aufgrund des hohen Anteils an Unterrichtsverpflichtungen und Seminarsitzungen (Kap. 2.2.2) (GRYL 2013; MOEGELING 2012; WINDT, LENSKE 2016). Bezüglich letzterem deuten empirische Befunde an, dass mit Blick auf die zweite Phase reflexionsförderliche Elemente vorhanden sind (Kap. 2.2.5). Gleichzeitig wird hier z. B. betont, dass insbesondere vor dem Hintergrund „ungenügender universitärer“ Vorbereitung sowie vielfältiger Anforderungen der zweiten Phase (Kap. 2.2) zu wenig Zeit sei, um „echte“ Theorie-Praxis-Verbindungen herzustellen (z. B. im Sinne von forschendem Lernen). Damit erscheint die Umsetzung der Erwartung in dieser Auslegung schlicht unrealistisch. Letzteres erscheint insbesondere in Anbetracht der zuvor herausgearbeiteten Forderung nach Reflexion und deren Bedeutsamkeit für lebenslanges Lernen auch im Anschluss an die institutionalisierte Lehrkräftebildung aus motivationaler Sicht relevant. Der Argumentation folgend wird hierbei ein potenzieller „Verdruss infolge übertriebener Reflexionsansprüche“ zur Diskussion gestellt (WYSS 2023, S. 21). So verweist TERHART (2002) darauf, dass das Resultat der ersten beiden

Ausbildungsabschnitte nicht „der kompetente Lehrer, sondern der kompetente Berufsanfänger sei“, Lehrkräftebildung also eine kontinuierlich zu denkende Aufgabe darstelle, was eine stärkere Gewichtung auch der dritten Phase nahelegt.

Zusätzlich ergeben sich viele weitere Fragen in Bezug auf die Zielsetzung sowie Zielvereinbarungen in der UNB. Exemplarisch lassen sich folgende Aspekte nennen:

- Was soll in UNB generell erreicht werden? Was soll sich mit Hilfe der Ziele entwickeln? Soll der Fokus auf der Weiterentwicklung der Lehrkraft, des Fachunterrichts und/oder der Schüler*innen liegen? Soll der Fokus offen bleiben? Hier ist eine klare Definition bzw. Transparenz gewinnbringend, um die Zielrichtung der UNB zu steuern. Insbesondere vor dem Hintergrund der Bewertung der UNB erscheint dies bedeutsam.
- Welche Funktion haben Entwicklungsziele? Handelt es sich um kurzfristige Ziele, die im nächsten Unterricht direkt umsetzbar sind, oder um langfristige Ziele, die über mehrere Unterrichtseinheiten verfolgt werden? Die Klarheit über den zeitlichen Horizont der Ziele ist entscheidend, um deren Erreichung sinnvoll planen zu können.
- Wie spezifisch sollen die Ziele sein? Soll ein breiter Entwicklungsbereich adressiert werden, wie etwa die generelle Verbesserung der Unterrichtsführung, oder geht es um spezifische Elemente, die auf der Analyse einer bestimmten Unterrichtsstunde basieren? Auch stellt sich die Frage, ob die Ziele abstrakt und dekontextualisiert formuliert oder eng an konkrete Unterrichtssituationen gebunden sein sollen.
- Inwiefern sollten Entwicklungsziele fachbezogen sein? Wenn die Ziele fachbezogen sind, in welchem Verhältnis stehen sie dann zum darauffolgenden UB? Sollen sie explizit im nächsten UB aufgegriffen und überprüft werden? Sind Entwicklungsziele bewertungsrelevant? Falls ja, was wird bewertet? Die Umsetzung des Ziels, der Versuch, es zu erreichen, der Fortschritt oder schon allein die Fähigkeit, ein Entwicklungsziel klar zu formulieren? Die Art der Bewertung kann erheblichen Einfluss darauf haben, wie Lehrkräfte diese Ziele angehen.

Diese Fragen können Impulse liefern, die UNB systematisch zu gestalten und klare Entwicklungsziele zu formulieren, die sowohl realistisch als auch förderlich für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte sind.

7 Fazit und Ausblick

Das Kapitel eröffnet mit Impulsen, die sich aus den generierten Erkenntnissen ableiten lassen und regt zu weiterführenden Forschungsansätze an (Kap. 7.1). Den Abschluss bildet ein zusammenfassendes Schlusswort (7.2).

7.1 Implikationen für Forschung und Lehrkräftebildung

Auf Basis bisheriger Ausführungen lassen sich folgende evidenzbasierte didaktisch-methodische Implikationen erfassen. Diese sind als Impulse zu verstehen.

Der erste Teil der Impulse bezieht sich auf die institutionalisierten Lernorte in der ersten und zweiten Phase, insbesondere auf das Studienseminar. Der zweite Teil konzentriert sich auf didaktisch-methodische Impulse für die UNB.

Aufbauend auf der Diskussion im vorherigen Kapitel wird einerseits Bezug auf die Inhalte reflexiv-analytischer Praxen genommen und andererseits auf Impulse für reflexiv-analytische Prozesse selbst.²⁸⁸ Eine vorangestellte Empfehlung bezieht sich auf die in Kapitel 2.2.4 beschriebene konsekutive Lehrkräftebildung.

Langfristige didaktisch-methodische Implikationen:

Spiralcurriculare Anordnung: Die Heterogenität der Herangehensweisen und Schwerpunkte zu Beginn der zweiten Phase zeigt, dass es bedeutsam ist, bereits in der ersten Phase die Förderung reflexiv-analytischer Fähigkeiten gezielt anzugehen. In der Lehrkräftebildung kann eine spiralcurriculare Struktur angestrebt werden, in der reflexiv-analytische Prozesse schrittweise aufgebaut werden (VON AUFSCHNAITER 2023). Dies ermöglicht eine sukzessive Vertiefung, so dass angehende Geographielehrkräfte im Laufe der Zeit zunehmend komplexe Unterrichtssituationen analysieren und daraufhin ihre reflexiven Schwerpunkte adaptiv setzen können. Gemäß phasenübergreifender Überlegungen (Kap. 2.3.4) sollte der Fokus auf einer kontinuierlichen Weiterentwicklung liegen, bei der wiederholte Reflexionsübungen durch intelligentes Üben zur Habituisierung beitragen. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, das Ziel eines kompetenten reflective practitioners (SCHÖN 1983) bzw. analytical practitioners (VON AUFSCHNAITER 2023) zu erreichen. In der Lehrkräftebildung können dabei phasenbezogene Schwerpunkte gesetzt werden. Aus geographididaktischem Blickwinkel ist hier einerseits die Fachdidaktik gefragt. Gleichzeitig können andererseits sämtliche Akteur*innen der Lehrkräftebildung, d. h. auf universitärer Seite neben der Fachdidaktik auch insbesondere die Fachwissenschaften, wesentliche Anbahnungsarbeit leisten. So thematisieren angehende Geographielehrkräfte gewählte Fachzugänge bspw. weniger eigeninitiativ in den UNB. Insbesondere

²⁸⁸ In Anlehnung an jenes Lernen von und das Lernen durch die Prozesse (VON AUFSCHNAITER 2023).

aufgrund der Breite und Vielperspektivität an fachlichen Zugängen der Geographie erscheint ein explizites Bewusstsein hierüber besonders bedeutsam (DICKEL 2023). Insbesondere wenn sämtliche Bezugswissenschaften der Lehrkräftebildung eine reflexive Praxis vorleben und im Rahmen von universitärer Lehre Übungsräume als konstitutives Element integriert werden (z. B. durch konsequente Integration anstelle eines Additums im Sinne eines „ich lasse am Ende einer Veranstaltung reflektieren, wenn noch zeitliche Ressourcen verfügbar sind“) sind potenziell stärkere fachbezogene Schwerpunkte auch in der zweiten Phase und darauffolgend denkbar, da reflexiv-analytische Praxen 1.) als „typisches“ Element auch aus der speziellen Fachrichtung denkend erlebt werden und 2.) bereits konsequent erprobt, geübt und dadurch vermutlich stärker verinnerlicht sind. Bis zum Ende der zweiten Phase könnte eine stärkere Konstruktnutzung in Passung zur jeweiligen Situation angestrebt werden, was flexible Umgangsweisen impliziert. Auf die zweiphasige Lehrkräftebildung übertragen könnte in der ersten Phase handlungsentlastet angebahnt werden, wie Evidenz allgemein für reflexiv-analytische Praxen genutzt werden kann. Von den Kernbereichen der Universität ausgehend, läge der stärkere Fokus schließlich auf der Nutzung externer Evidenz, d.h. wie Theoriebezüge und Forschungsergebnisse einbezogen werden können (z. B. forschungsmethodisches Wissen wie Anwendbarkeitsbedingungen).²⁸⁹ Insbesondere auch in Verschränkung mit (Reflexions-)Zyklus und/oder Komponentenmodellierungen (Kap. 2.1.1), kann angehenden Lehrkräften aufgezeigt werden, welche Funktionen und damit welchen Mehrwert theoriegeleitete Blickwinkel für fundierte Entscheidungen, dem Finden von (internalen und externalen) Erkläransätzen oder der Ableitung von Entwicklungsbedarfen haben können und welche Grenzen bestehen. Fachleitende als Expert*innen für Wissenschaft und Schulpraxis (KMK 2004) können darauf bei zunehmender Autonomie unterstützend wirken und den stärkeren Evidenzfokus auf die spezifisch interne (langfristige) Evidenznutzung legen, da diese überdies auch Expertise im Berufsfeld haben und damit Passungsfragen aus erfahrungsbezogenem Blickwinkel verstärkter in den Blick nehmen können. Der Vorteil hierbei wäre eine breite Wertschätzung verschiedener Wissensformen, integrative Potenzialnutzung und eine sukzessive Steigerung der Komplexität. Gleichzeitig deutet sich hier auch ein Balanceakt der Aushandlung zwischen den Systemen an (DZENGEL 2016). Insgesamt skizziert sich einerseits eine flexibel-integrative Basis und gleichzeitig zeigt sich diese Hybridität als höchst anspruchsvoll, trägt aber dazu bei, dass angehende Geographielehrkräfte eine bestmögliche Förderung erhalten, um bildungspolitische Anforderungen zu erfüllen (d. h. internal-reflexive bis external-analytische Zielstellungen; KMK 2004/2019) und damit sukzessive Progression im Rahmen der „kontinuierlichen Praxisreflexion“ erfahren (FACH-OVERHOFF 2019, S. 358).

²⁸⁹ Für die Geographiedidaktik z. B. ausführlicher bei STREITBERGER und OHL (2020).

In der Bildungspolitik könnte die Empfehlung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD 2004) im Positionspapier zum Kerncurriculum Fachdidaktik aufgegriffen werden. Diese Empfehlung betont die Bedeutung einheitlicher Kompetenz- und Standardformulierungen für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung aus fachdidaktischer Perspektive. Besonders relevant ist dabei die kohärente Integration beider Phasen der Lehrkräftebildung auf konkreter Ebene. Dabei sollten neben inhaltlichen Aspekten auch methodische Kompetenzen (z. B. analytische Fähigkeiten) klar ausdifferenziert werden, um eine konsekutive Kohärenz sicherzustellen.

Kurz- und mittelfristige didaktisch-methodische Implikationen:

- **Konstrukt- und Zielklarheit für UNB schaffen:** Für angehende Geographielehrkräfte ist es entscheidend, von Beginn an eindeutig kommuniziert zu bekommen, welches Ziel die UNB verfolgt. In den Fachseminarsitzungen sollte daher zunächst eine gezielte Klärung erfolgen: Handelt es sich bei der UNB um ein eingegrenztes Format, bei welcher ein bestimmtes Konstrukt (z. B. Analyse von Unterrichtsmaterial, Reflexion über das Lehrkräftehandeln/-denken etc. oder Diagnostik der Schüler*innen) im Mittelpunkt steht? Oder ist die UNB eher offen gestaltet, bei der eine adaptive Anwendung je nach Situation im Vordergrund steht? Entscheidend ist hierbei, ob das Lernen *durch* die Prozesse (z. B. über den Fachunterricht oder wie ein bestimmtes Thema zu unterrichten ist) oder das Lernen *von* Prozessen (z. B. wie Konsequenzen gebildet werden) im Fokus steht. Unabhängig von der spezifischen Zielebene der UNB, benötigen angehende Geographielehrkräfte ein klares Verständnis der Anforderungen, die diese zu erfüllen haben. Auch sollte am Beispiel des Reflektierens klar sein, was Reflexion ist, warum der Prozess bedeutsam ist und welche Funktionen dieser für den Lehr- und Lernprozess hat. Hierbei ist es zentral zwischen verschiedenen Ausprägungen (z. B. selbstbezüglich, fremdbezüglich) zu unterscheiden, da dies unmittelbar damit zusammenhängt, welche Informationen und Daten aus dem Unterricht herangezogen werden. Bestehende Modellierungen aus der Literatur wie z. B. die Reflexionskomponenten (vgl. VON AUFSCHNAITER ET AL. 2019) oder das ALACT-Modell (KORTHAGEN 2002) können explizit in die Lehrkräftebildung einbezogen werden, um das Vorgehen zu durchdringen. Im Rahmen der UNB können jene auch als materielle Steuerungselemente (LEISEN 2011) genutzt werden und als Ressourcen für angehende Lehrkräfte bereitgestellt werden. Hinsichtlich der Zielstellung des Prozesslernens sowie empirisch rekonstruierter inhaltlich „drängender“ Beratungsanliegen in UNB1, erscheint es sinnvoll, dass bei angehenden Geographielehrkräften bereits Vorwissen vorhanden ist, bevor der Prozess zentriert wird. Ein aussichtsreicher Zeitpunkt für die Thematisierung der UNB bzw. des Prozesses im Fachseminar ist demnach der ersten UNB nachgelagert.

- **Integration von Fallanalysen und Transkripten:** Es wird angeregt reflexiv-analytische Praxen explizit erarbeiten zu lassen und anzuleiten (HÄCKER 2019; VON AUFSCHNAITER 2023). Die Arbeit mit Fallbeispielen und Transkripten kann zur Vertiefung des Verständnisses beitragen. In den Fachseminarsitzungen können spezifische UNB analysiert werden, um die reflexiv-analytischen Praxen der angehenden Lehrkräfte herauszuarbeiten. Eine kontrastive Analyse verschiedener Vorgehensweisen kann dabei helfen die Unterschiede in den Vorgehensweisen aufzuzeigen und deren jeweiligen Anwendungsbereich zu verdeutlichen. Daraus lässt sich ableiten unter welchen Bedingungen oder situativen Anforderungen unterschiedliche Zugänge (z. B. analytisch, reflexiv) am besten eingesetzt werden können. Hierbei sollte der Schwerpunkt auf dem Zusammenhang zwischen der Anforderungssituation und dem gewählten Reflexionsansatz liegen. Die im Rahmen der Studie transkribierten UNB oder Auszüge daraus können als Beispiele verwendet werden, um zentrale Charakteristika reflexiv-analytischer Praxen zu identifizieren. Verschiedene Ansätze lassen sich dabei auf Basis empirischer Erkenntnisse abwägen, abhängig vom Vorwissen der angehenden Geographielehrkräfte. Neben dem induktiven Herausarbeiten von Charakteristika reflexiv-analytischer Praxen mittels Stellen der in Kap. 5.3 dargestellten Maximalkontraste (SCHNEIDER 2016), kann der Fokus auch auf der Arbeit mit deduktiven Lösungsbeispielen und der aktiven Durchdringung dargestellter Lösungsschritte liegen (RENKL, SCHWORM 2002). Lösungsbeispiele zeigen sich empirisch insbesondere wirksam, wenn kognitive Ressourcen für den eigentlichen Lernprozess verfügbar sein sollen (ebd.). Auch bieten sich kombinierte Verfahren an. Zudem können thematisch vergleichbare Transkriptstellen unterschiedlicher Zeitpunkte der UNB genutzt werden, da diese potenziell die Zugänglichkeit zur Prozessebene (anstelle der Durchdringung des Inhalts) erhöhen.
- **Positive Fehlerkultur zentrieren:** Für reflexive Prozesse ist eine Diskussion über das Lernpotenzial, welches aus Fehlern gezogen werden kann, besonders bedeutsam. Fehler sowie Situationen der Unklarheit oder des Nicht-Wissens, aber auch emotionale Anlässe wie Unsicherheiten oder Frustrationen, die insbesondere zu Beginn der zweiten Phase im Datenmaterial der Studie zu finden sind, bieten wertvolle Lernmöglichkeiten. Diese Aspekte sollten im Fachseminar vor dem Hintergrund ihres Lernpotenzials analysiert und herausgestellt werden (vgl. HASCHER 2023 zum allgemeinen Potenzial). Auch kann mit angehenden Geographielehrkräften explizit thematisiert werden, welche situativen Aspekte besonders lohnenswert für das eigene Lernen sind, da diese bspw. im eigenen Handlungsspielraum liegen und welche nicht veränderbar sind (z. B. zeitliche Rahmenbedingungen). Eine explizite Diskussion über das Dilemma der UNB als Lern- und Leistungsraum kann ebenfalls förderlich sein. In diesem Raum wird das Erkennen von „Fehlern“ und der konstruktive Umgang mit

diesen nicht als Makel, sondern als Qualitätskriterium und positiv zu bewertende Leistung verstanden. Ein solcher Ansatz fördert einen offenen und konstruktiven Umgang mit Fehlern sowie Feedback und kann dazu beitragen Unsicherheiten abzubauen. Statt einer verteidigenden oder verschweigenden Haltung im Umgang mit Fehlern, kann somit eine lernförderliche Einstellung etabliert werden. Insbesondere Perspektivenabweichungen oder Ergänzungen zeigen sich dann als gewinnbringende externale Anlässe. Diese lassen sich auch bewusst forcieren und können als „Marker“ für unterschiedliche Deutungen interpretiert werden, deren Zustandekommen genauer untersucht werden kann.

- **Frühzeitige Integration von generischen und fachbezogenen Kernpraktiken:** Die Ergebnisse zeigen, dass fallübergreifend wiederkehrende, situativ gebundene und gleichzeitig allgemeinere Herausforderungen auftreten, wie bspw. die zielfokussierte Materialauswahl oder der Umgang mit Unterrichtsstörungen. Insbesondere der Ansatz der Kernpraktiken, der als Brücke zwischen Hochschulwissen und Unterrichtserfahrung konzeptualisiert wird und welcher Lehrkräfte in ihrer Praxis durch grundlegende, evidenzbasierte Handlungsweisen unterstützen soll, wird in diesem Kontext verstärkt diskutiert. So bieten Kernpraktiken eine strukturierte Möglichkeit der Anforderungsbewältigung (FRAEFEL 2020, 2022). Um grundsätzliche, generische Herausforderungen bereits zu Beginn der zweiten Phase der Lehrkräftebildung potenziell zu meistern, wird vorgeschlagen, diese Themen verstärkt in der ersten Phase und im bildungswissenschaftlichen Anteil der zweiten Phase zu integrieren. Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit grundlegenden Aspekten wie Zeitmanagement außerhalb geographiedidaktischer Veranstaltungen könnte das Fundament legen, dass solche Aspekte aus den Fachunterrichtsnachbesprechungen ausgelagert werden. Darüber hinaus wird angeregt, in Fachseminaren spezifische fachbezogene Kernpraktiken, wie die Entwicklung von Leitfragen oder geographischen Fragestellungen, verstärkt zu behandeln. Dies könnte Lehrkräften helfen, sich auf typische Unterrichtssituationen vorzubereiten und angemessene Handlungsstrategien zu entwickeln.
- **Unterrichtsentwürfe mit Beobachtungsschwerpunkten und Entwicklungsbereichen versehen:** Es zeigt sich, dass angehende Geographielehrkräfte ihre Entwicklung über den zeitlichen Verlauf selbst zum Thema machen und insbesondere zu Beginn scheinbar Beratungsanliegen bereits im Vorfeld der UNB vorformulieren. Gleichzeitig zeigen die Analysen, dass angehende Geographielehrkräfte nicht immer die Entwicklungsbereiche eigeninitiativ ansprechen oder Rückbindungen an diese vornehmen.²⁹⁰ Zur Lenkung der Aufmerksamkeit können angehende Geographielehrkräfte dazu angeleitet werden im Vorfeld

²⁹⁰ Wenngleich es potenziell sinnvoll ist verschiedene professionalisierungsrelevante Aspekte im Blick zu haben, erweist sich Multitasking (als Resultat von multitasking) empirisch als unwirksam (SPITZER 2018), wenn es darum geht Handlungen auch umzusetzen.

der UNB konkrete Beobachtungsschwerpunkte zu setzen. Diese Beobachtungsschwerpunkte können zudem auf dem Unterrichtsentwurf schriftlich festgehalten werden und ermöglichen es den Fachleitenden, gezielt auf individuelle Herausforderungen und Fragen der Lehrkräfte einzugehen. So können potenzielle Problemfelder frühzeitig erkannt und in der UNB effektiv bearbeitet werden.

- **„Meta“reflexive Phasen integrieren und Feedback auf reflexiv-analytische Vorgehensweisen ausrichten:** Es zeigen sich Unterschiede, inwiefern elaborierte Praxen (z. B. Erkläransätze, Konsequenzen) eigeninitiiert ausgeführt werden. Im Rahmen der UNB werden angehende Geographielehrkräfte gepromptet, indem z. B. durch Impulse im Gespräch Prozesskomponenten thematisiert werden. Vereinzelt bekommen angehende Geographielehrkräfte hierzu explizites Feedback zu ihrem Vorgehen (z. B. Fallanalyse F2), was im Folge-UB aufgegriffen wird. Dies kann explizit genutzt werden. So können Fachleitende neben inhaltlichen Rückmeldungen auch bewusst reflexiv-analytische Prozesse fokussieren. Hinsichtlich ähnlich konzeptualisierter mentaler Prozesse zeigt sich im Kontext von empirischen Studien eine Förderbarkeit durch die Nutzung von Strukturierungen (vgl. STREITBERGER, OHL 2020; HEMMER, MEUREL 2020). So bekommen angehende Lehrkräfte die Möglichkeit sich prozessualer „blinder Flecken“ (HELMKE, LENSKE 2013) bewusst zu werden und damit intentional an der Weiterentwicklung reflexiv-analytischer Praxen zu arbeiten (z. B. Bewertungslogiken; vgl. Statements von F2). Dies kann auch erweitert werden hinsichtlich der Reaktion auf Feedback (z. B. im Rollenverständnis als bewertete, lernende, „festgefahrene“ oder offene Person etc.) und damit eine Basis für eine selbstgesteuerte Entscheidung gelegt werden. Eine Diskussion über den Umgang mit Feedback sowie über den Einfluss, den die Lehrkräfte auf einen lernförderlichen Verlauf der UNB haben, kann vor allem dann einen Mehrwert bieten, wenn rechtfertigende Vorgehensweisen beobachtet werden. In solchen Fällen kann es nützlich sein, gemeinsam Strategien zu besprechen, wie und wann man sich für Feedback öffnet oder es ablehnt. Zudem können Strategien der Einlassung bzw. Abweisung rückgemeldet werden (z. B. Einlassung durch den Vergleich mit und die Übertragung des Feedbacks auf vergangene Erfahrungen oder die Betonung bzw. das Durchdenken von Potenzialen des Vorschlags). Diese Strategien können durch Lehrkräftebildner*innen bei Bedarf zudem binnendifferenziert als unterstützende Prompts genutzt werden.
- **Analytische Ergebnisse explizit an die eigene Professionalisierung zurückbinden:** Die bewusste Rückbindung analytischer Ergebnisse an die eigene Person kann ebenfalls gepromptet und bewusst thematisiert werden. So zeigt sich im Material, dass bspw. Umsetzungsmöglichkeiten in Frage gestellt werden, der Anteil und die Passung zur eigenen Person allerdings nicht explizit hergestellt werden. Eine persönliche Passungsprüfung, bei der

generierte Handlungsalternativen auf ihre Umsetzbarkeit in Bezug auf die eigene Kompetenz geprüft werden, kann die Wahrscheinlichkeit auf Weiterentwicklung und Veränderung stabiler Handlungsmuster erhöhen (vgl. LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023).

- **Fachbezogene Orientierungsanker zur Konkretisierung der Praxen:** Die Ergebnisse zeigen, dass manche der angehenden Geographielehrkräfte dazu neigen, methodische Aspekte ausführlich zuungunsten fachbezogener zu thematisieren, ohne bspw. fach- und schüler*innenbezogene Passungsaspekte herauszuarbeiten (vgl. ROBERTS 2010). Neben evidenzbasierten Rastern bzw. Beobachtungsbögen bieten sich auch Leitfragen und Arbeitsaufträge, die explizit auf fachbezogene Blickwinkeln abzielen als nützliche Unterstützung an, die fachliche Perspektiven bzw. deren Verschränkung fokussieren und die Reflexion auf die fachbezogene Lehr- und Lernprozesse lenken. Nationale und internationale Empfehlungen unterstützen diese Ansätze (vgl. PETTIG 2020; ROBERTS 2010). Auch Konzepte aus dem Coaching, wie das fachspezifische Unterrichtscoaching (STAUB, KREIS 2013), lassen sich potenziell für das Setting der UNB adaptieren.
- **Strukturierung durch evidenzbasierte Raster:** Angehende Geographielehrkräfte nutzen im Verlauf der zweiten Phase zunehmend geschlossene Varianten für die Unterrichtsanalyse. Die Verwendung evidenzbasierter Rastermodelle für Unterrichtsanalysen als Basis erscheinen daher gewinnbringend im Kontext der Fachunterrichtsnachbesprechungen. So ermöglicht die Integration entsprechender Raster potenziell systematische und strukturierte Vorgehensweisen. In Tabelle 4 (Kap. 2.3) wurden verschiedene mögliche Ansätze zusammengetragen. Die empirisch vielfältig abgesicherten Basisdimensionen in geographiedidaktischer Ausprägung (SCHOLTEN ET AL. 2023) bieten hierbei eine pragmatische Überbrückung, welche für vielfältige Geographieunterrichtsstunden eingesetzt werden können. Zudem lassen sich evidenzbasierte Raster potenziell durch schrittweise Erweiterung in der Komplexität hinsichtlich Breite und Tiefe variieren. Ein weiterer Vorteil ist die Integration von qualitativen Begründungen (wie z. B. bei MEHREN, MEHREN 2022). Dies ist besonders wichtig, da einige angehende Geographielehrkräfte eher zu schematischen Anwendungen bestehender Methodiken neigen, wie etwa der ZIMTA-Methodik. Dabei wird oft verkürzt gearbeitet und es fehlen fundierte, auf Beobachtungen basierende Indikatoren (wie etwa in der Fallanalyse F2 sichtbar). Durch die Einbettung evidenzbasierter Raster wird dieser Herausforderung entgegengewirkt und eine fundierte Analyse gefördert, die auf tiefergehenden Beobachtungen und Analysen beruht.
- **UB-Logik aufbrechen:** Die Analyse zeigt wiederholt, dass die Logik der UB-Struktur in der Praxis von angehenden Lehrkräften oft auf das „Zeigen“ von gewissen Stunden (s. z. B. Fallanalyse F2) fokussiert ist und bspw. deutlich wird, wenn Entscheidungen aus der Perspektive der

Präsentation oder des Nicht-Trauens zu Demonstrationszwecken getroffen werden, ohne dass das Lernen der Schüler*innen bzw. das Unterrichten des Faches im Vordergrund steht. Hier lohnt es sich über Ansätze zur Aufbrechung dieser UB-Logik wie z. B. die strukturelle Flexibilisierung nachzudenken, die von der starren 45-Minuten-Taktung des Unterrichts abweichen, um fach(-methodisch) aufwändigere Formate einzubinden.

- **Individualisierende Aspekte integrieren:** Angehende Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrer reflexiv-analytischen Praxis z. B. hinsichtlich der Eigenständigkeit und Elaboration. Überdies existieren Unterschiede hinsichtlich schwerpunktmäßig erlebter Herausforderungen. Um angehenden Geographielehrkräften passende Lernangebote im Rahmen der Lehrkräftebildung zu ermöglichen, bedarf es der Berücksichtigung jener Individualität (DECKER, KUNTER, VOSS 2015). Mit Blick auf aktuelle bildungspolitische Tendenzen in beispielhaft dargestellten Bundesländern, wird diesem Aspekt potenziell Rechnung getragen, indem die Betonung der Verfolgung eines individualisierten auch berufsbiographischen Ansatzes benannt wird (vgl. HKM 2023; MSB 2021). Darüber hinaus sind innovative Formate wie Co-Planning (vgl. KOSINAR 2021) weiterhin vielversprechend. Neben der Planungsqualität, welche wiederkehrend Thema innerhalb der UNB darstellt, kann hierdurch potenziell eine stärkere Fokussierung auf das Lernen und die inhaltliche Tiefe ermöglicht werden, da Einblicke in die Planungsprozesse der angehenden Lehrkräfte beobachtbar werden. Anschließende UB könnte dann noch gezielter auf die Beobachtungen und die tatsächlichen Lernprozesse eingehen. Digitale Tools bieten zudem pragmatische Überbrückungen durch hybride oder digitale Formate an, welche mehr Raum für flexible, individualisierte Auseinandersetzung mit spezifischen Bedürfnissen der angehenden Geographielehrkräfte schaffen können.
- **Unterrichtsmaterial und Lernprodukte in die UNB einbinden:** Es zeigt sich, dass in den UNB immer wieder auf das stundenspezifische Unterrichtsmaterial sowie Lernprodukte der Schüler*innen rekurriert wird. Durch die gezielte Analyse von Unterrichtsmaterialien, die bspw. am Ende der UB-Stunde von ausgewählten Schüler*innen eingesammelt werden oder Fotos von Tafelbildern, lassen sich materialgestützt potenziell vertiefte Analysen und somit passgenauere Verbesserungen vornehmen. So können materialgestützte Erinnerungshilfen den cognitive load entlasten.

Forschungsbezogene Impulse

Die gewonnenen Erkenntnisse bieten überdies wertvolle Anregungen für weiterführende Untersuchungen. Der folgende Abschnitt setzt hieran an und offeriert Möglichkeiten für Anschlussforschung. Hierzu wird ein Schwerpunkt auf zwei zentrale Aspekte gelegt a) auf die geographiedidaktische Vertiefung und b) den konstruktbezogenen Zugang. Angesichts der

Limitationen der Studie und dem explorativen Anspruch in der Breite, wird zudem auf die Notwendigkeit stärker standardisierter Vorgehensweisen eingegangen. Dies entspricht den Forderungen nach Interventionsstudien in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, die bereits in der Literatur formuliert wurden (vgl. ABS, ANDERSON-PARK 2020, S. 160).

Fachliche Vertiefung und Differenzierung reflexiv-analytischer Praxen

Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse lassen sich mehrere interessante Forschungsfragen ableiten, die in zukünftigen Anschlussstudien weiterverfolgt werden können. Folgende Aspekte bieten Anlass für differenzierte Einsichten in die fachlichen Kernelemente sowie deren Zusammenhang mit hochwertigen reflexiv-analytischen Praxen.

- **Restrukturierung entlang fachbezogener Kriterien:** Im Rahmen der vorliegenden Studie war das Zeitkriterium überwiegend ordnend. Aus geographiedidaktischem Blickwinkel interessant erscheint vor allem auch eine Restrukturierung entlang geographiedidaktischer Kriterien (z. B. entlang der Stundenkompetenz, Fachinhalten etc.). Hierdurch könnte erfasst werden, ob analog zu fachunbezogenen bzw. generischen Themenbereiche, in Zusammenhang mit fachbezogenen Aspekten übergreifende Handlungsprobleme aus geographiedidaktischer Sichtweise identifizierbar sind (analog zum Kernpraktiken-Ansatz im vorherigen Abschnitt). Dieses Wissen ist nützlich, um angehenden Geographielehrkräften auf solche verallgemeinerten „Standardsituationen“ zu trainieren.
- **Einfluss der Unterrichtsstunde auf reflexiv-analytische Praxen:** Ein zweiter Forschungsansatz fokussiert den Zusammenhang zwischen qualitativ hochwertigen reflexiv-analytischen Praxen und verschiedenen Geographieunterrichtsstunden. Hierbei könnten Parameter wie der Öffnungsgrad von Unterrichtsstunden, die Komplexität der behandelten Fachinhalte oder die verwendeten Methoden im Zusammenhang mit der Qualität von reflexiv-analytischen Prozessen untersucht werden. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, inwiefern z. B. tieferliegende „Stundenknackpunkte“ im Kontext von offenen Stunden (z. B. Förderung der Systemkompetenz) herausfordernder zu erfassen sind als geschlossene.
- **Einfluss von Beobachtungsbögen/Rastern auf reflexiv-analytische Praxen:** Ein spezifisches Interventionsdesign könnte auf der Hypothese aufbauen, dass die Nutzung strukturierter Raster (z. B. entlang von Basisdimensionen der Unterrichtsqualität) die Qualität und die Fachbezogenheit reflexiv-analytischer Praxen erhöht. Fachbezogene Interventionen, die eine tiefere und breitere Praxis über fachliche Inhalte und deren Umsetzung anregen, könnten evidenzbasierte, fachbezogene Raster nutzen. Diese könnten im Rahmen von Interventionsstudien eingeübt und deren Wirkung auf reflexiv-analytische Praxen untersucht werden.

- **Inhaltliche Angemessenheit stärker berücksichtigen:** Es deuten sich in den Einzelfallanalysen Perspektivenabweichungen bzw. Wahrnehmungsunterschiede zwischen angehenden Geographielehrkräften und der Fachleitung an. Diese könnten stärker vor dem Hintergrund der inhaltlichen Angemessenheit in den Blick genommen werden. Hierzu könnten auch Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung sowie die UNB stärker zusammenhängend in den Blick genommen werden.
- **Forschung zu fachlichen und fachdidaktischen Themen, Trends und Schwerpunktbereichen im Kontext der zweiten Phase:** Im Material zeigen sich bereits auf der Ebene der UB-Stunden fachbezogene Unterschiede. So zeigen sich bei einzelnen Lehrkräften z. B. basiskonzeptionell orientierte Unterrichtsstunden (z. B. F1), bei anderen nicht (z. B. F2). Ein Schwerpunkt könnte auf der Analyse fachdidaktischer Trends liegen: Welche fachdidaktischen Ansätze und Schwerpunkte werden in aktuellen UNB diskutiert und welche bleiben unberücksichtigt? Hier könnte auch ein Abgleich mit Bereichen der geographiedidaktischen Community interessante Einblicke liefern.
- **Reflexion und Aktion in den Blick nehmen:** In der Studie wurden keine Einblicke in den tatsächlichen Unterricht generiert. Angehende Geographielehrkräfte sprechen im Rahmen der Studie Entwicklungsziele wiederkehrend an. Hier stellt sich die Frage, wie diese im Zeitraum zwischen den UNB einerseits in Form von Aktionen bearbeitet werden sowie andererseits in Form von weiteren reflexiv-analytischen Praxen (nicht) vertieft durchdacht werden. Diesbezüglich könnte es spannend sein, die angehenden Geographielehrkräfte zu begleiten und noch stärker prozessuale und triangulierende Einblicke zu bekommen.
- **Enger statt breiter Fokus des Konstrukts:** Ein weiteres Forschungsdesiderat betrifft die Untersuchung der Wirkung spezifischer Konstrukt fokussierungen (z. B. Reflexion, Analyse) auf die Entwicklung reflexiv-analytischer Praxen angehender Geographielehrkräfte. Besonders vielversprechend sind Studien, die die Frage nach der Veränderung der Qualität der reflexiv-analytischen Praxen durch gezielte Interventionen mit einem engen oder weiten Fokus aufgreifen. Basierend auf der Hypothese, dass eine enge Fokussierung auf die Konstrukte zu einer flüssigeren Anwendung dieser Praxen führt, während eine breitere, explizit angeleitete Fokussierung die adaptive Nutzung fördert, könnten gezielte Interventionen in den UNB entwickelt und deren Wirkung im Prä-Post-Design erfasst werden.
- **„Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden?“** (HAUSER 2021, S. 26): Für die reflexiv-analytische Praxis ist eine Anschlussstudie von Interesse, welche weitere Erkenntnisse über den Zusammenhang der Qualität der Praxen mit der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung und Durchführung untersucht. Schließlich misst sich die Qualität von

Unterricht an der Lernwirksamkeit auf die Schüler*innen, die durch das Handeln im Unterricht der Lehrkraft unterstützt wird.

7.2 Zusammenfassendes Schlusswort

Im Folgenden werden abschließend zentrale Aspekte des Forschungsprozesses auf einer übergeordneten Ebene dargestellt. Zudem wird die Arbeit insgesamt hinsichtlich ihres Nutzens und ihrer Einschränkungen resümiert.

Die vorliegende Untersuchung stellte authentische Anforderungssituationen angehender Geographielehrkräfte im zeitlichen Verlauf der zweiten Phase in den Mittelpunkt. Hierzu wurde ein Konstrukt in den Mittelpunkt gerückt, welches von verschiedenen Akteur*innen des Bildungssystems als relevant erachtet wird. Damit wird das Qualitätskriterium des „**worthy topic**“ (TRACY 2010, S. 840) durch die Einbindung eines aktuellen und interessanten Themas erfüllt. Dies wird untermauert durch die internationale (vgl. BIDDULPH ET AL. 2015, BROOKS 2017; ROBERTS 2010) und nationale empirische und theoretische Herausstellung der Bedeutung innerhalb der Geographiedidaktik (vgl. BRENDDEL 2017; DICKEL 2020; FISCHER 2022A, B; FÖGELE ET AL. 2020; GRYL 2012, 2013; KILIMANN ET AL. 2020; PETTIG, REINHARDT 2018; RHODE-JÜCHTERN 2012, 2018) als auch jene aus verschiedenen professionstheoretischen Blickwinkeln (vgl. CRAMER 2019, 2020, 2023; KELLER-SCHNEIDER, 2021; KOSIŃAR 2014, 2021; NEUWEG 2021). Aufgrund der zentralen Bedeutung der institutionalisierten zweiten Phase, welche den Übergang in den Beruf markiert und für die bislang vorwiegend erfahrungsbasierte, teils destruktive statt evidenzbasierte und objektivierte Zugänge existieren (PEITZ, HARRING 2021, S. 9), ist weiterhin der **Innovationsgehalt der Untersuchung** als realisiertes Qualitätskriterium (TRACY 2010) hervorzuheben. Somit leistet die Studie einen wertvollen Beitrag zur Erschließung des wenig erforschten Feldes und zur Weiterentwicklung der Geographielehrkräftebildung.

Die Aufarbeitung des Forschungsstands (Kap. 2) stellt für die geographiedidaktische Community einen Mehrwert dar, indem sie die vieldeutige Nutzung des Reflexionsbegriffs aufzeigt (vgl. LENSKE, LOHSE-BOSSENZ 2023; NEUWEG 2021; VON AUFSCHNAITER 2023) und ein Vorschlag zur Differenzierung der UNB als Setting reflexiv-analytischer Praxen abgeleitet wurde (Kap. 2.3.5). Damit wurde ein Puzzleteil zu einem vertieften Diskurs innerhalb der Geographiedidaktik beigesteuert. So bietet die spezifische Unterteilung relevante Impulse für eine zielgerichtete Förderung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung. Über das spezielle Setting der UNB hinaus kann dies zudem zu einer gemeinsamen Sprachbasis anregen (RODGERS 2002). Daneben bietet jene Differenzierung das Potenzial innerhalb der Geographiedidaktik den Diskurs zu einer noch expliziteren Auseinandersetzung mit den Spezifika beider Konstrukte in ihrer fachbezogenen Ausprägung anzustoßen. Durch die Bedeutung von UNB, im Sinne einer kohärenten Praxisreflexion (FACH-OVERHOFF 2019) in der Geographielehrkräftebildung, generiert die Studie daneben auch für das spezielle Setting praxisnahe und unmittelbar nutzbare didaktisch-methodische Empfehlungen (Kap. 7.1). Letzte können für sämtliche Phasen der Geographielehrkräftebildung Relevanz entfalten. Aus

anwendungsorientiertem Blickwinkel lässt sich die Differenzierung dazu nutzen, aufgrund des Forschungsstands denkbare konzeptionelle Unklarheiten für angehende Geographielehrkräfte zu minimieren.

Die zentrale Herausforderung, den Erkenntniswert der authentischen Anforderungssituationen für Forschungszwecke methodisch kontrolliert zu maximieren, wurde trotz einer teilweise eingeschränkten Vergleichbarkeit aufgrund geringer Standardisierung der Felddaten sorgfältig und transparent adressiert. In diesem Zusammenhang wurden nicht nur die Stärken, sondern auch die Limitationen einzelner Aspekte der Studie an verschiedenen Stellen (insbesondere in Kapitel 4.5) offenbart. Dieser Ansatz fördert einen transparenten Forschungsprozess und ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen.

Aufgrund der heterogenen Datenqualität wurden im Rahmen der explorativen Untersuchung auch Potenziale für eine kreativ-lösungsorientierte Forschungspraxis identifiziert. Durch diese Herangehensweise erwies sich die kontrollierte Offenheit des qualitativen Paradigmas als gewinnbringend. Weiterhin wurden methodische Desiderata durch eine regelgeleitete Einzelfallbetrachtung (KUCKARTZ 2019) sowie durch den Einbezug einer zeitlichen Perspektive in Form eines qualitativen Längsschnitts (BAUER ET AL. 2020) berücksichtigt.

Insgesamt ermöglichte ein perspektivenchangierendes und methodisch kontrolliertes Verfahren eine Ableitung explorativer Tendenzen auf Basis der Einzelfallanalysen (Kap. 5.3). Trotz der immensen Vielfalt der Daten wurde eine vergleichbare Abstraktionsebene erreicht, die explorative Aussagen über Konstanz und Veränderungen zuließ (Kap. 5.4). Die Offenheit für neue und unerwartete Ergebnisse im Erkenntnisprozess offenbarte zudem charakteristische Merkmale des Forschungsfeldes (vgl. HELSPER, KELLE, KOLLER 2016) sowie Spannungsfelder in Bezug auf fachdidaktische Fragen wie Fachbezogenheit und Generik, Tiefe und Breite sowie Allgemeinheit und Spezifität.

Der induktive Charakter der explorativen Studie liefert neben erwartungskonformen auch unerwartete Erkenntnisse, die Impulse für weitere Anschlussstudien liefern. Zusätzlich kann weiterführende Forschung mit dem Potenzial für Vertiefung oder auch kontrollierte Versuchsbedingungen durchgeführt werden (Kap. 7.2), um die vorliegenden Befunde noch weiter abzusichern.

Die Arbeit kann resümierend und in Anlehnung an HELMKE (2017) als eine detaillierte Studie verstanden werden, die aufgrund von Gatekeepern schwer zugängliche Räume authentischer Sprechhandlungen über den Geographieunterricht beleuchtet. Diese Untersuchung bietet somit wertvolle Einblicke in die Inhalte von Lehr- und Lernsituationen im zeitlichen Verlauf. Dadurch wird ein grundlagenbezogener wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn erzielt, dessen Ergebnis ein vertieftes Verständnis reflexiv-analytischer Praxen mit lokalem Bezug an einem Studienseminar darstellt (BORTZ, DÖRING 2016).

Durch Vergleiche zwischen Theorie und Empirie, die aus den Erkenntnissen dieser Studie abgeleitet wurden (Kap. 6), konnten zudem Implikationen herausgearbeitet werden (Kap. 7.1), die aus einer anwendungsorientierten Forschungsperspektive nützliche Befunde generieren (BORTZ, DÖRING 2016). Diese Ergebnisse haben das Potenzial, einen Beitrag zur kontinuierlichen Verbesserung der Ausbildungspraxis von angehenden Geographielehrkräften zu leisten, indem spezifische Vorschläge zur Ausrichtung, auf die in der Studie identifizierten „Lernbedürfnisse“ gemacht werden.

Abschließend lässt sich die Relevanz der Studie sowohl für die wissenschaftliche als auch für die schulbezogene Praxis unterstreichen. Die generierten Impulse für Forschung und Lehre sowie die formulierten offenen Fragen bilden die Grundlage für zukünftige Desiderata, sodass die vorliegende Studie einen produktiven Beitrag zu weiterführenden Untersuchungen im Bereich der Geographiedidaktik und der reflexiv-analytischen Professionalisierung leisten kann. Während in Anschlussstudien (Kap. 7.2) explanative Untersuchungen unter standardisierten Bedingungen erforderlich sind, entspricht die Studie insgesamt den Anforderungen an explorative Forschung bestmöglich (vgl. BORTZ, DÖRING 2016).

Die Rekonstruktion reflexiv-analytischer Praxen im zeitlichen Verlauf im empirischen Teil der Arbeit erweitert somit den Forschungsstand und schließt in Teilen unmittelbare reflexionsbezogene Desiderata ein (vgl. HERZMANN, LIEGMANN 2020).

Abschließend sei erneut auf das einleitende Zitat Kierkegaards verwiesen: *„Verstehen kann man das Leben nur rückwärts, aber es muss vorwärts gelebt werden.“*

Dieses Zitat bringt auf den Punkt, was auch für die vorliegende Studie gilt: Die Reflexion und Analyse vergangener Unterrichtssituationen ermöglicht es, wertvolle Einsichten zu gewinnen, welche die zukünftige Lehrpraxis bereichern. Der Blick zurück erlaubt uns, Schlüsse zu ziehen und die Herausforderungen angehender Geographielehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung besser zu verstehen, während wir gleichzeitig in die Zukunft gerichtet weiterlernen und lehren.

Literaturverzeichnis

- ABS, H.-J. ANDERSON-PARK, E. (2020). Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), S. 152-161. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-152>
- AEPPLI, J. LÖTSCHER, H. (2016). EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), S. 78-97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- AEPPLI, J., LÖTSCHER, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In: C. BERNDT, T. HÄCKER, T. LEONHARD (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn, S. 159–175.
- ALTMAN, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures, and transformations. In: J. A. ALATIS, H. H. STERN, P. STREVEN (Hrsg.): *GURT '83: Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rationale*. Washington, S. 19-26.
- ALTRICHTER, H. POSCH, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn.
- ALTRICHTER, H., REITINGER, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen: Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In: E. KIEL, B. HERZIG, U. MAIER, U. SANDFUCHS (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn, S. 475-485.
- ANDERSON-PARK, E., ABS, H. J. (2021). Bedingungen für die Vermittlung von Standards der Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In: PEITZ, J., HARRING, M. (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 227–243.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). (2024). *Home page*. <https://www.aitsl.edu.au/> (23.03.2024)
- BACHMAIR, B. (1971). Bedingungen und Modelle zur Unterrichtsanalyse. *Pädagogische Rundschau*, 25(6), S. 406–424.
- BAIN, J. D., BALLANTYNE, R., PACKER, J., MILLS, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), S. 51-73. <https://doi.org/10.1080/1354060990050104>
- BAUER, I., GRYL, I., KUCKUCK, M., LINDAU, A.-K., MEHREN, R., PETER, C., SCHRÜFER, G. (2020). Ergebnisse des World-Cafés zur Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie – Diskussion und Perspektiven. In: M. HEMMER, A.-K. LINDAU, C. PETER, M. RAWOHL, G. SCHRÜFER (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster*. Münster, S. 293-312.
- BAUER, J., PRENZEL, M., RENKL, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis - im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), S. 188-192.
- BAUMERT, J., BECK, E., BECK, K., GLAGE, L., GÖTZ, M., FREISEL, L., HASSELHORN, M., LANGFELDT, H.-P., LEMMERMÖHLE, D., NICKOLAUS, R., SCHEUNPFLUG, A., SPINNER, K., WERNING, R. (2007). Ausbildung

- von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. (20.06.24)
- BAUMERT, J., KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165->
- BANDURA, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Übers. von H. Kober. Stuttgart.
- BAUR, N., BLASIUS, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. In: BAUR N., BLASIUS J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 46-62.
- BECKMANN, T., EHMKE, T., DEDE, C., KRIEL, A., SPÖHRER, S., WITT, S. (2020). Lernbegleitung durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum – Worüber sprechen Lehrkräftebildner*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden? In: F. HESSE, W., LÜTGERT (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 41-58.
- BEHNKE, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Berlin.
- BENGTON, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), S. 23-32.
- BERLINER, D. C. (1987). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15, S. 295–305.
- BERNDT, C., HÄCKER, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: BERNDT, C., HÄCKER, T. ET AL. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn, S. 240–253.
- BIAGGI, S., WESPI, C. (2016). Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum – Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. In: *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5 (4), S. 47–60. <https://doi.org/10.25656/01:20339>
- BIDDULPH, M., LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2015). Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience. London, S. 308-311.
- BIENERT, N. (2023). *Videogestützte Lernprozessanalyse der Anbahnung basiskonzeptionellen Denkens am Beispiel des Erweiterten Raumverständnisses*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- BOETTCHER, W., BREMERICH-VOS, A. (1986): Pädagogische Beratung. URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2198/file/Boettcher_Bremerich-Vos_P%C3%A4dagogische_Beratung_1986.pdf (01.06.2024).
- BONNET, A., HERICKS, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf: Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 3-13. <https://doi.org/10.25656/01:16026>
- BÖLTING, F.-J., THOMAS, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: ÓHIDY, A., TERHART, E., ET AL. (Hrsg.): *Lehrerbild und Lehrerbildung*. Wiesbaden, S. 203–217.
- BOLLE, R. (2013). Theoriegeleitete Reflexion in Schulpraxis und Lehrerbildung. In: R. BOLLE (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium: schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig, S. 191-216.

- BOLLE, R. (2014). *Eignung für den Lehrerberuf?* Leipziger Universitätsverlag. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien. Leipzig.
- BORKO, H., LIVINGSTON, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), S. 473–498. <https://doi.org/10.2307/1162861>
- BORTZ, J., DÖRING, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- BOHNSACK, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Leverkusen.
- BRACK, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Bad Heilbrunn.
- BRANDSTÄTTER, V., SCHÜLER, J., PUCA, R. M., LOZO, L. (2018). *Motivation und Emotion*. Berlin.
- BRENDEL, N. (2017). Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Münster.
- BROOKS, C. (2016). *Teacher Subject Identity in Professional Practice. Teaching with a Professional Compass*. London.
- BROOKS, C. (2017). Pedagogy and identity in initial teacher education: Developing a 'professional compass'. *Geography*, 102(1), S. 44–50. <https://doi.org/10.1080/00167487.2017.12094008>
- BUSCH, M. W. (2024). Wie Führungskräfte ihre Selbstreflexion verbessern. *Forschung & Lehre*, 6, S. 452–453.
- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 5, S. 43–51.
- CARUSO, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- CHOY, B. H., THOMAS, M. O. J., YOON, C. (2017). The FOCUS Framework: Characterising Productive Noticing During Lesson Planning, Delivery and Review. In: E. O., SCHACK, M. H., FISHER, M. H., J. A., WILHELM (Hrsg.): *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks*. Cham, S. 445–466.
- CLARÀ, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), S. 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- CONWAY, P. F., CLARK, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), S. 465–482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- CONRAD, F., SCHEFFELS, A., LOYCKE, A., & MÄRTIN, U. (2020). LiV Spektrum. Für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. GEW Hessen, Frankfurt. <https://www.gew-hessen.de/bildung/schule-themen/lehrer-innenbildung/> (01.05.2024)
- CRAMER, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 111(4), S. 471–478. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.04.09>

- CRAMER, C. (2020). Meta- Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. CRAMER, J. KÖNIG, M. ROTHAND, S. BLÖMEKE (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 204–214.
- CRAMER, C. (2023). Meta-Reflexivität in der Diskussion. In: C. CRAMER (Hrsg.): *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster, S. 9-48.
- CRASBORN, F., HENNISSEN, P., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., BERGEN, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), S. 7-29. <https://doi.org/10.1080/13540600903475462>
- DARLING-HAMMOND, L., RICHARDSON, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), S. 46-53.
- DASCHNER, P., KARPEN, K., KÖLLER, O. (2023). *Einmal ausgebildet - lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim.
- DECKER, A.-T., KUNTER, M., VOSS, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30, S. 41–61. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (2010). Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie. Passau.
- DICKEL, M., REINHARDT, F. (2013). Homo vacuus vs. Homo dialogicus – Über implizite Menschenbilder in geographischen Bildungskonzepten. *GW-Unterricht*, 131, S. 7–15.
- DICKEL, M. (2020). Hören mit dem inneren Ohr. In: M. HEMMER ET AL. (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungen: Bd 72. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster*. Münster, S. 223-236.
- DICKEL, M. (2023). Perspektivenwechsel. In: I. GRYL, M. LEHNER, T. FLEISCHHAUER, K. W. HOFFMANN (Hrsg.): *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Berlin, S. 67-82.
- DEGELING, M., FRANKEN, N., FREUND, S., GREITEN, S., NEUHAUS, D., SCHELLENBACH-ZELL, J. (HRSG.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn.
- DEWE, B., FERCHHOFF, W., RADTKE, F. O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. DEWE, W. FERCHHOFF, F.-O. RADTKE (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden, S. 70-91.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*. D C Heath.
- DÖBRICH, P. (2008): Mit Evaluation die interne Entwicklungsarbeit unterstützen. Evaluation der hessischen Studienseminare im Dialog. *Bildung bewegt*, (2), S. 16-20.
- DÖRING, N., BORTZ, J. (2016). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin.

- 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.): *Grenzen markieren und überschreiten: Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung*. Münster, S. 48-60.
- DREIER, L., LEUTHOLD-WERGIN, A., LÜDEMANN, J. (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. In: M. S. MAIER, C. I. KEßLER, U. DEPPE, A. LEUTHOLD-WERGIN, S. SANDRING. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung*. Berlin, S. 153–168.
- DUNNING, D. (2005). *Self-insight: Roadblocks and detours on the path to knowing thyself*. Psychology Press.
- DZENGEL, J. (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden.
- EBERTH, A. (2019). *Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern*. Bielefeld.
- EDWARDS, S.L. (2017). Reflecting differently: New dimensions: Reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1), S. 1–15. <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
- EHLERS, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden.
- ENGELHARD, K., OTTO, K., H. (2015). Geographieunterricht fachgerecht planen und analysieren. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): *Geographie unterrichten lernen*. Cornelsen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3761.1928/1>
- ENGLERT, R., PORZELT, B., REESE, A., STAMS, E. (2006). *Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*. Forum Theologie und Pädagogik.
- EPSTEIN, S. (2008). Intuition from the perspective of cognitive-experiential self-theory. In: H. PLESSNER, C. BETSCH, & T. BETSCH (Eds.), *Intuition in Judgment and Decision Making*. Lawrence Erlbaum Associates, S. 23-37.
- ESSLINGER-HINZ, I. (2014). Die Unterrichtsnachbesprechung. Wie kann das Gespräch zwischen Betreuungslehrperson und Praktikant(in) zu einer Lernsituation werden? *Pädagogik*, 66(9), S. 20-25.
- ESSLINGER-HINZ, I., DENNER, L. (2019). Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), S. 748-768. <https://doi.org/10.25656/01:24117>
- FAATH, M., BECKER, J., KÖNIGSTEIN, C. (2024). Professionelle Handlungskompetenz technikgestützt entwickeln: Ein praxiserprobter Ansatz zur videobasierten Reflexion von Unterricht im Vorbereitungsdienst an BBS. https://faplan.uni-mainz.de/files/2024/05/12_Vorbereitungsdienst-an-BBS.pdf (05.02.2024)
- FACH-OVERHOFF, M. (2019). Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? In: M. DEGELING, N. FRANKEN, S. FREUND, S. GREITEN, D. NEUHAUS, J. SCHELLENBACH-ZELL (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 353-365.

- FAIX, A.-C., TE POEL, K., WAHBE, N., PIEPER, M. (2023). Was reflektieren wir und wie reflektieren wir? Reflexion in der multiparadigmatischen Lehrkräftebildung. In: L. MIENTUS, C. KLEMPIN, A. NOWAK (Hrsg.): *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. Potsdam, S. 47–52.
- FAUTH, B., HERBEIN, E., MAIER, J. L. (2021). *Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen*. Baden-Württemberg.
- FEDERHOFER, M.-T., THEODORSEN, C. (2021): Kohärenz und Progression. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium in Norwegen. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 69–82.
- FEULNER, B., OHL, U., HÖRMANN, I. (2015). Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potentiale für die Geographiedidaktik. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, Journal of Geography Education*, 43(3), S. 205–231. <https://doi.org/10.18452/23367>
- FLICK, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: N. BAUR, J. BLASIUS (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, S. 411–424.
- FLICK, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg.
- 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*, 31(3), S. 205–221. <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, Journal of Geography Education (ZGD)*, 50(3), S. 141–158. <https://doi.org/10.18452/25714>
- 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, Journal of Geography Education*, 50(4), S. 216–232. <https://doi.org/10.18452/26020>
- FISCHER, F. (2022C). *Die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie: eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland*. Kumulative Dissertation. Gießen.
- FÖGELE, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen: Rekonstruktive Typenbildung, relationale Prozessanalyse, responsive Evaluation*. Münster.
- FÖGELE, J., LUBER, L., MEHREN, R. (2019a). Responsive Verfahren zur Selbstreflexion des eigenen Lehramtsstudientyps: Ausgewählte Erkenntnisse aus einem Experimentierseminar. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)*, 47(2), S. 60–77. <https://doi.org/10.18452/19955>
- FÖGELE, J., LUBER, L., MEHREN, R. (2019b). Types of student teachers between theory and practice in the subject of geography: Reconstructing orientations using the example of a seminar on experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(5), S. 1–24. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1698524>

- FÖGELE, J., MEHREN, R. (2015). Empirische Evidenzen der Lehrerfortbildungsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 43(2), S. 81-106.
- FRAEFEL, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In: C. BERNDT, T. HÄCKER, T. LEONHARD (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn, S. 56-73.
- FRAEFEL, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen: Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. [https://www.researchgate.net/publication/344162895 Praktiken professioneller Lehrpersonen Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht](https://www.researchgate.net/publication/344162895_Praktiken_professioneller_Lehrpersonen_Mit_dem_Aufbau_zentraler_Praktiken_zu_erfolgreichem_Handeln_im_Unterricht)
- FRAEFEL, U. (2022). Core Practices. *jlb journal für lehrerInnenbildung*, 22(3), S. 16-29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022>
- FRIEDRICHS, J. (2022). Forschungsethik. In: N., BAUR, J. BLASIUS (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, S. 349–358.
- FÜCHTER, A. (2012). Beobachtung, Analyse und Bewertung von Unterricht im Referendariat und im Berufseinstieg. In: I. BOSSE, K. MOEGLING ET AL. (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland*, S. 123–140.
- FÜHRER, F.-M., HELLER, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren. In: ARTMANN, B. ET AL. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 115–134.
- FÜHRER, F.-M. (2019). Reflexionsgelegenheiten nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Analyse reflexionsförderlicher und -hemmender Rollenetablierungen in einer Unterrichtsnachbesprechung zu Deutschunterricht. In: C. FÜHRER, F.-M. FÜHRER (Hrsg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven*. Münster, S. 145-157.
- FÜHRER, F.-M. (2019). Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht. In: M. DEGELING, N. FRANKEN, S. FREUND, S. GREITEN, D. NEUHAUS, J. SCHELLENBACH-ZELL (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 405-417.
- FÜHRER, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Berlin.
- FULLER, F. (1969): Concerns of teachers: Developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, S. 207–225.
- FULLER, F. F., BROWN, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Hrsg.): *Teacher Education*. Chicago, S. 25–52.
- FÜTTERER, T. (2019). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst. Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit*. Wiesbaden.
- FRÜH, W. (2015). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Stuttgart.

- FUTTER, K. (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn.
- ENGELHARD, K., OTTO, K., H. (2015). Geographieunterricht fachgerecht planen und analysieren. In: H. HAUBRICH (Hrsg.): *Geographie unterrichten lernen*. Berlin.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (2021). *What makes a good post-lesson discussion?* Zuletzt aktualisiert im März 2021. Abrufbar unter https://geography.org.uk/wp-content/uploads/2023/06/GA_IS_Postlessondiscussion.pdf (26.02.2024)
- GERGEN, A. (2021). Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik? In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 153–168.
- GERLACH, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Berlin.
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK E.V. (GfD) (2004). Kerncurriculum Fachdidaktik: Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/pdf/GDCP_GFD_KCFachdidaktik.pdf (29.01.2024)
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK E.V. (2016). *Intensivierung der Förderung Fachdidaktischer Forschung zur Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts. Positionspapier der GfD*. <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-17-Intensivierung-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT HESSEN. (2020). *LiV Spektrum: Für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*. https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/liv_spektrum/2004_liv_spektrum_20_20_web.pdf (12.02.24)
- GLANTZ, A., MICHAEL, T. (2014). Interviewereffekte. In: N. BAUR, J. BLASIUS (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, S. 313–322.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit. <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> (24.03.24)
- GOFFMAN, E. (2011). *Wir alle spielen Theater: Selbstdarstellung im Alltag*. München.
- GÖLITZER, S. (1999): *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt am Main.
- GROBE, A., SZOGS, M., KORNECK, F. (2020): Merkmale von Reflexionsqualität: Erprobung eines Ratingverfahrens. In: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Hrsg.): *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Jahrestagung 2019*. Wien, S. 681-684.
- GRUBER, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für lehrerInnenbildung*, 21(1), S. 108-117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-10>
- GREIF, S. (2007): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen.

- GRYL, I., KANWISCHER, D. (2011). Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, S. 177-202.
- Gryl, I. (2012). Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien. Zur Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 4, S. 161–182.
- GRYL, I. (2013). Geographielehrende – Biographie und Kompetenzentwicklung. In: D. Kanwischer, (Hrsg.) *Geographiedidaktik. Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart, S. 70–80.
- GRYL, I., KANWISCHER, D. (2013). Medien im Geographieunterricht: Theoretische Ansätze und empirische Analysen. In D. KANWISCHER (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart, S. 198-208.
- GRYL, I., LEHNER, M., FLEISCHHAUER, T., HOFFMANN, K., W. (2023). *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Wiesbaden.
- GUTZWILLER-HELFENFINGER, E., AEPPLI, J., LÖTSCHER, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich "Beurteilen & Fördern": Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In: C. BERNDT, T. H. HÄCKER, T. LEONHARD (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen–Zugänge–Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 133-146.
- HÄCKER, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. BERNDT, T. H. HÄCKER, T. LEONHARD (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen–Zugänge–Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 21–45.
- HÄCKER, T. (2019). Reflexive Professionalisierung: Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. DEGELING, N. FRANKEN, S. FREUND, S. GREITEN, D. NEUHAUS, J. SCHELLENBACH-ZELL (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 81-96.
- HAGEMANN, C. (2023). Reflexivität lernen, üben, nutzen. Das APKA-Modell als Orientierung für eine Unterrichtsnachbesprechung unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit. *SEMINAR*, 29(2), S. 65-71. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W006>
- HASCHER, T. (2023). Von der Bedeutung der Emotionen im Praktikum der Lehramtsausbildung. *SEMINAR*, 29(3), S. 123-134. <https://doi.org/10.3278/SEM2303W010>
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London.
- HATTIE, J., BEYWL, W., ZIERER, K. (2019). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HATTON, N., SMITH, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 1, S. 33-49.
- HAUBRICH, H. (1988). Schulpraktischen Studien aus der Sicht eines Geographiedidaktikers. *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (2), S. 9.

- HAUBRICH, H. (2006). Konzeption und Erfahrungen mit dem Standardwerk „Geographie unterrichten lernen: die neue Didaktik der Geographie konkret“. *Geographische Revue: Zeitschrift für Literatur und Diskussion*, 8(2), S. 85-93.
- HAUSER, B. (2021). Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? *Mythos Reflexion, Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), S. 26-34.
- HEINZEL, F. (2022). Reflexion von Unterrichtsinteraktion: Formen, Befunde und Herausforderungen. In: E. GLÄSER, J. POSCHMANN, P. BÜKER, S. MILLER (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn, S. 18-34.
- HELMKE, A., LENSKE, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung, *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (2), S. 214-233. <https://doi.org/10.25656/01:13848>
- HELMKE, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart.
- HELMKE, A., HELMKE, T., LENSKE, G., PHAM, G., PRAETORIUS, A.-K., SCHRADER, F.-W., & ADE-THUROW, M. (2018). *Unterrichtsdiagnostik mit EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik*.
- HELMKE, A., SCHRADER, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenziale, Reichweite und Grenzen. *Seminar*, 3, S. 17–47.
- HELSPER, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), S. 7–15.
- HELSPER, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? In: W., HELSPER (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 49-99.
- HELSPER, W., KELLE, H., KOLLER, H.-C. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(5), S. 738-748. <https://doi.org/10.25656/01:16841>
- HEMMER, I., OBERMAIER, G. (2003A). Qualität der Lehrerbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminausbildung in Bayern. *SEMINAR*, 2003(1), S. 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), S. 80–109. <https://doi.org/10.60511/zgd.v31i2.267>
- HEMMER, M., MEHREN, M., HOFFMANN, K. W. (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*. Münster, S. 1–34.
- HEMMER, M., MEUREL, M. (2020). Lernunterstützungen im Geographieunterricht videobasiert analysieren: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer geographiedidaktischen Lehrveranstaltung. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 3(1), S. 302–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2555>

- HEMMER, M. (2021). Theorie-Praxis-Relationierung in der Geographiedidaktik – Konzepte, Lehrformate und Befunde zur Lehrerprofessionalisierung. In: C. CARUSO, C. HARTEIS, A. GRÖSCHNER (Hrsg.): *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Wiesbaden, S. 5-26.
- HEMMER, I., HEMMER, M. (2000): Qualität der Lehrkräftebildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarleiter. Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Geographie und ihre Didaktik*, S. 61-87.
- HEMMER, M., LINDAU, A.-K., PETER, C., RAWOHL, M., SCHRÜFER, G. (Hrsg.) (2020). *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster*. Münster.
- HERING, L., JUNGSMANN, R. (2022). Einzelfallanalyse. In: N. BAUR, J. BLASIUS (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 677–689.
- HERZMANN, P., LIEGMANN, A. B. (2020). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: RHEINLÄNDER, K., SCHOLL, D. (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrerinnenbildung*. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 74–88.
- HERZOG, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(3), S. 253–273.
- HESSE, F., LÜTGERT, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung: Eine Einführung. In: F. HESSE, W. LÜTGERT (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 7-18.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HKM) (2023). *Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst*. Hessische Lehrkräfteakademie. https://sts-ghrf-kassel.bildung.hessen.de/service/202307_kc-fur-den-pad-vorbereitungsdienst.pdf (09.08.24)
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HKM) (2011). Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrbildungsgesetzes (HLbGDV). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGDVHErahmen> (10.03.2024)
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HKM) (2012). Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Module für den pädagogischen Vorbereitungsdienst. Amt für Lehrerbildung (2012): Module für den pädagogischen Vorbereitungsdienst. Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Förderschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen, Lehrbefähigung für arbeitstechnische Fächer. https://sts-gym-heppenheim.bildung.hessen.de/ausbildung/module_alle_lehraemter_2012-11-26.pdf (10.09.2024)
- HILLER, J. (2017). *Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht: Eine Design-Based-Research-Studie*. In: M. HEMMER, Y. KRAUTTER, J. NEBEL (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungen* (Bd. 67). Hochschulverband für Geographiedidaktik e.V.
- HILLER, J., SCHULER, S. (2023). Mit Mental Maps und subjektivem Kartieren Raumwahrnehmung reflektieren. In: I. GRYL, M. LEHNER, T. FLEISCHHAUER, K. W. HOFFMANN (Hrsg.): *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Wiesbaden, S. 325-336.

- HILZENS AUER, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?* (Bd. 644). Internationale Hochschulschriften. Bad Heilbrunn.
- HITTER, K. (2015). *Beratung in der Lehrerbildung: Impulse aus dem systemischen Coaching*. Stuttgart.
- HOEKSTRA, A., KORTHAGEN, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62, S. 76–92. <https://doi.org/10.1177/0022487110382917>
- HOF, S., HENNEMANN, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen. Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik/Journal of Geography Education*, 2(2), S. 57–80.
- HOFFART, E. (2020): "... da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen". Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren von Lehramtsstudierenden. In: KRAMER, K., RUMPF, D., SCHÖPS, M., WINTER, S. (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn, S. 247-258.
- HOFFMAN, J. V., WETZEL, M. M., MALOCH, B., GREETER, E., TAYLOR, E., DEJULIO, S., VLACH, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, S. 99–112.
- HOLLSTEIN, B. & ULLRICH, C. G. (2003). Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie*, 32 (4), S. 29-43.
- HUSU, J., TOOM, A., PATRIKAINEN, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), S. 37-51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- JAHNCKE, J., BERDING, F., PORATH, J., MAGH, D. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*. [https://www.researchgate.net/publication/327981781 Einfluss von Feedback auf die Selbst-Reflexion von Lehramtsstudierenden](https://www.researchgate.net/publication/327981781_Einfluss_von_Feedback_auf_die_Selbst-Reflexion_von_Lehramtsstudierenden) (29.03.24)
- JAKOBS, L. (2021). Innovationstransfer im Fokus: Eine definitorische Annäherung und Ableitung eines theoretischen Akteur-Prozessmodells und zehn empirischer Erfolgsmerkmale des Transfers. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)*, 49(2), S. 32–49. <https://doi.org/10.18452/23385>
- JANSSEN, M., STAMANN, C., KRUG, Y., NEGELE, C. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond? Tagung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, 5. Oktober 2016. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18 (2), 7. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2812/4097> (03.04.24)
- JESCHKE, C., LINDMEIER, A., HEINZE, A. (2020). Wie wird mathematisches Professionswissen von Lehrkräften für das Unterrichten anwendbar? In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020 auf der 54. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, S. 469-472.
- 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, S. 159–186. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00171-2>

- JUNGHANS, C., FEINDT, A. (2020). Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst: Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer*innenbildung. *Herausforderung Lehrerinnenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 232–253. <https://doi.org/10.4119/hlz-2711>
- KALLWEIT, G. (2014). Subjektorientierung in der Beratung und Beurteilung im Vorbereitungsdienst? In: P. DASCHNER, U. DREWS (Hrsg.): *Kursbuch Referendariat*. Weinheim, S. 114–120.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2021). Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst. In: PEITZ, J., HARRING, M. (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, Münster, S. 189–201.
- KELLE, U., TEMPEL, G. (2020). Verstehen durch qualitative Methoden – der Beitrag der interpretativen Sozialforschung zur Gesundheitsberichterstattung. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 63, S. 1126–1133. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03209-5>
- KEMPIN, M., KULGEMEYER, C., SCHECKER, H. (2020). Wirkung von Professionswissen und Praxisphasen auf die Reflexionsfähigkeit von Physiklehramtsstudierenden. In: S. HABIG (Hrsg.): *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Wien 2019*. Essen, S. 439–442.
- KILIMANN, V., KRÜGER, S., WINTER, K. (2020). Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance: Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Didaktik der Geographie*, 3(2), S. 325–344.
- KILLERSREITER, B., & ROTTLAENDER, E.-M. (2023). *Beratung – Begleitung – Empowerment: Kommunikationsgrundlagen für Sozial- und Gesundheitsberufe*. Bielefeld. <https://doi.org/10.36198/9783838561189>
- KIPER, H. (2013). *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart.
- KIPER, H., MISCHKE, W. (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim.
- KLIEBISCH, U. W. (2013). *Referendare erfolgreich coachen: Coachingwerkzeuge speziell für die Lehrerbildung*. Hamburg.
- KLIEME, E. (2011). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – mehr Transparenz und Eigenverantwortung. In: *Schule NRW*, 02/11, S. 54–58.
- KLIEME, E., RAKOCZY, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), S. 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- KLEEMANN, F., KRÄHNKE, U., MATUSCHEK I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden.
- KLEMPIN, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).

- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019).
- KMK (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*.
- KOBL, C. (2021). Förderung und Erfassung der Reflexionskompetenz im Fach Chemie. Dissertation, Universität Regensburg, Berlin. <https://www.logos-verlag.de/ebooks/OA/978-3-8325-5259-6.pdf>
- KOCH, A. (2024). Eine qualitative Analyse prozessdiagnostischer Fähigkeiten von Lehrkräften in systemorientierten geographischen Lernsituationen. In: REMPFLE ET AL. (Hrsg.): *Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2022 in Luzern*. Luzern, S. 1-20.
- KOLB, D. A., FRY, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In: C. COOPER (Ed.): *Theories of Group Process*. Hoboken, S. 33-58.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York.
- KÖNIG, J., BUCHHOLZ, C. (2015). Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), S. 375–404.
- KORTHAGEN, F. (2002). Teacher Education: The Problematic Enterprise. In: F. KORTHAGEN, J. KESSELS, B. KOSTER, B. LAGERWERF, T. WUBBELS (Hrsg.): *Linking Practice and Theory*, Lawrence.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: *Educational Researcher*, 28 (4), S. 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- KORTHAGEN, F. A. J., VASALOS, A. (2005). Levens in reflection: core reflections as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), S. 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- KORTHAGEN, F. A. J. (2021). Core Reflection. Ein Coaching-Ansatz. Korthagen Institut für professionelle Entwicklung. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2021/04/GERMAN-Core-reflection-coaching-Endfassung-verbeterde-versie-2021.pdf>
- KOŠINÁR, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen.
- KOŠINÁR, J. (2021). Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 93–104.
- KOST, D. (2019). *Reflexionsprozesse von Studierenden des Physiklehramtes*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-9824>
- KRÄCHTER, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung: Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn.
- KRAMMER, K., HUGENER, I., BIAGGI, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), S. 261–272. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2.2012.9696>

- KREIS, A., STAUB, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtacoaching. In A. BARTZ, M. DAMMANN, S. G. HUBER, T. KLIEME, C. KLOFT, M. SCHREINER (Hrsg.): *Praxis Wissen SchulLeitung*. Wolters Kluver, S. 1-13.
- KREPF, M., PLÖGER, W., SCHOLL, D., SEIFERT, A. (2018). Pedagogical content knowledge of experts and novices—what knowledge do they activate when analyzing science lessons? *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), S. 44-67. <https://doi.org/10.1002/tea.21410>
- KRÜGER, J., WEYLAND, M. (2021). Der Vorbereitungsdienst in der Sekundarstufe I 2021. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 28-38.
- KUBSCH, L., SORGE, S., WULFF, M. (2023): Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung. In: MIENTUS, L., KLEMPIN, C., NOWAK, A. (Hrsg.): *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. Potsdam, S. 261–270.
- KUCKARTZ, U., GRUNENBERG, H. (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A., PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 503-504.
- KUCKARTZ, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- KUCKARTZ, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *FQS*, 20 (3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3370/4461> (25.04.24)
- KUCKARTZ, U., RÄDIKER, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- KUNTER, M., KUNINA-HABENICHT, O., BAUMERT, J., DICKE, T., HOLZBERGER, D., LOHSE-BOSSENZ, H., LEUTNER, D., SCHULZE-STOCKER, F., & TERHART, E. (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In: GRÄSEL, C., TREMPER, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden, S. 37–5. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- KUNTER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., KLUSMANN, U., KRAUSS, S., & NEUBRAND, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster Verlag GmbH.
- KUNZ, H., UHL, S. (2021). Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 15-27.
- LABOTT, D., REINTJES, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung. In: C. REINTJES, I. KUNZE (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*. Bad Heilbrunn, S. 170-184.
- LANGER, A. (2013). Transkribieren. In Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 504.
- LARRIVEE, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, S. 341-360. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>
- LATZEL, A. (2003). *Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme - Messung, Potenzial und Training*. Dissertation, Technische Universität München, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Psychologie.

- LAUB, J. (2022). Ethische Orientierung geographiedidaktischer Praxis: Ebenen, Herausforderungen, Bedingungen und Möglichkeiten. In: M. DICKEL, G. GUDAT, J. LAUB (Hrsg.): *Ethik für die Geographiedidaktik: Orientierungen in Forschung und Praxis*. Bielefeld, S. 17-44.
- LAUB, J. (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Jlb journal für LehrerInnenbildung*, 23(3), S. 46-55. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-04>
- LENHARD, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: S. BLÖMEKE, P. REINHOLD, G. TULODZIECKI, J. WILD (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S.275-290.
- LEONHARD, T., RIHM, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), S. 240–270.
- LEONHARD, T., ABELS, S. (2017). Der "reflective practitioner": Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. BERNDT, T. HÄCKER ET AL. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn, S. 46–55.
- LEONHARD, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen: Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- LINNINGER, T., KUNINA-HABENICHT, O., LOHSE-BOSENZ, H., DICKE, T., KUNTER, M. (2014). *Wirkung von Reflexion auf die Entwicklung von Selbstregulation bei angehenden Lehrkräften. Vortrag gehalten auf der 2. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF)*. Frankfurt am Main.
- LENKE, G., LOHSE-BOSENZ, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 1133-1164. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- LOHSE-BOSENZ, H., SCHMITT, M., GOLD, B., LENKE, G. (2023). "The same or different?" - Effekte von Unterrichtsanalyse und Unterrichtsreflexion auf die Veränderung kognitiver und motivationaler Merkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), S. 1281-1300. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01197-1>
- LÜDEMANN, J. (2020). Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In: S. THIERSCH (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Münster, S. 391-406.
- LUFT, J., INGHAM, H. (1955). The Johari Window as a graphic model of interpersonal awareness. *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. University of California, Los Angeles.
- LUHMANN, N., SCHORR, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, N., SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main.
- LUHMANN, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main.
- LUHMANN, N. (2020). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- MAIER, V., BUDKE, A. (2018). Beobachtungsbögen als Medien zur Reflexion über Geographieunterricht. Ergebnisse aus einem deutsch-niederländischen Austauschseminar zum Thema „Raumplanung“. In: M. DICKEL, L. KEßLER, F. PETTIG, F. REINHARDT (HRSG.): *Grenzen markieren und*

überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik: Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Jena S. 61-74.

- MANDL, H., GRUBER, H., RENKL, A. (1993). Das trägt Wissen. *Psychologie heute*, 20(9), S. 64-69.
- MAYRING, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 8(3).
- MEHREN, R., REMPFLE, A., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M., BUCHHOLZ, J., HARTIG, J. (2015). Wie lässt sich Systemdenken messen? Darstellung eines empirisch validierten Kompetenzmodells zur Erfassung geographischer Systemkompetenz. *Geographie aktuell und Schule*, (215), S. 4-15.
- MEHREN, M., MEHREN, R. (2022). Fachbezogene Tiefenstrukturen. Woran erkenne ich die Qualität eines Geographieunterrichts? *Praxis Geographie*, (7/8), S. 4-8.
- MEHREN, R., REMPFLE, A. (2022). Assessing Systems Thinking in Geography. In: T. BOURKE, R. MILLS, R. LANE (Hrsg.): *Assessment in Geographical Education: An International Perspective*. Wiesbaden, S. 31-54. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95139-9_2
- MEISTER, J. (2019). *Eine videogestützte Prozess- und Produktanalyse der Systemkompetenz – am Beispiel der Bearbeitung eines Mysterys*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität. Gießen.
- MENA, J., HENNISSEN, P., LOUGHRAN, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, S. 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- MERKERT, A., LOHSE-BOSENZ, H., NEUBER K., LENSKE G. (2023). Selbstbezug in videobasierten Unterrichtsreflexionen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 26, S. 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01178-4>
- MERZYN, G. (2021). Das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 39-54.
- MESSICK, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- MEYER, C., DIERSEN, S. (2021). Landwirtschaft betrifft uns alle! Zehn Thesen für Regionales Lernen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: A. EBERTH, C. MEYER (Hrsg.): *SDG Education: Didaktische Ansätze und Bildungsangebote zu den Sustainable Development Goals*. Hannover, S. 48-60. <https://doi.org/10.15488/11669>
- MEYER, C., MEIER ZU VERL, C. (2014). Ergebnispräsentation in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 245-257.
- MEYER, E. W. (1982): *Deutschunterricht als Beurteilungssituation. Zum Problem der Bewertung von Lehrproben im Fach Deutsch*. Frankfurt am Main.
- MEZIROW, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- MIENTUS, L., KLEMPIN, C., NOWAK, A. (Hrsg.) (2023). *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. Potsdam.

- 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*. http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. I. d. V. 02.09.2016.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSB NRW) (2018). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP)*. Zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 31. März 2023. https://www.pruefungsamt.nrw.de/system/files/media/document/file/a1_hinweise_laa_0.pdf (12.05.24)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. (2021). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*.
- MOEGLING, K. (2012). Theorie-Praxis-Integration im Referendariat als Modell. In: BOSSE, S., MOEGLING, K. (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland*. Kassel, S. 109–122.
- MORF, C. C. (2023). Das Selbst. In: J. ULLRICH, W. STROEBE, M. HEWSTONE (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Berlin, S. 147-192.
- MOSER, H. (2022). Vom „Praxiswissen“ und vom „wissenschaftlichen Wissen“. In: H. MOSER (Hrsg.): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Freiburg, S. 23-40.
- MÜHLHAUSEN, U., PABST, J. (2004). Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 3/2004, S. 60-80.
- MÜHLHAUSEN, U. (2011). Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen - Szenarien für eine virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos. Baltmannsweiler.
- MÜLLER, M. (2022). Mit Aufgaben Reflexionsanlässe schaffen, damit Lernende Werthaltungen entwickeln können: Ergebnisse eines Unterrichtsforschungsprojekts zum interkulturellen Lernen. In: M. DICKEL, G. GUDAT, J. LAUB (Hrsg.): *Ethik für die Geographiedidaktik: Orientierungen in Forschung und Praxis*. Bielefeld, S. 129-148.
- MUNDERLOH, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim.
- MUTKE, S. (2017). *Das Professionswissen von Chemiereferendarinnen und -Referendaren in Nordrhein-Westfalen: Eine Längsschnittstudie*. Berlin.
- NEUWEG, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), S. 197-217. <https://doi.org/10.25656/01:5471>
- NEUWEG, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. HEID, C. HARTEIS (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*. Wiesbaden, S. 205-228.

- NEUWEG, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 12, S. 1–14.
- NEUWEG, G. H. (2017). Warum Können weniger denken, als man denkt. In: C. BERNDT, T. HÄCKER, T. LEONHARD (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 89–101.
- NEUWEG, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster.
- NEUWEG, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 459–474.
<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- NICKEL, C., HENGEL, C. (2022). Unterrichtsbesuche und Prüfungslehrproben. In: *LiV Spektrum. Für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main. <https://www.gew-hessen.de/bildung/schule-themen/lehrer-innenbildung> (26.08.2024)
- NICOLAS, M., HERZIG, B. (2013). "Irgendwie hängt doch alles mit allem zusammen." – Reflexion allgemeiner Unterrichtsprinzipien mit drehbuchbasierten Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium." In: H. DORLÖCHTER ET AL. (Hrsg.): *Videografie in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler, S. 52–63.
- NOWAK, A., KEMPIN, M., KULGEMEYER, C., & BOROWSKI, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In: C. MAURER (Hrsg.): *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe*. Kiel, S. 838–841.
- OECD. (2004). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie)*.
- OHL, U., STREITBERGER, S. (2017). Einsatzmöglichkeiten des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien in der Geographiedidaktik: Eine domänenspezifische Analyse am Beispiel eines kostenlosen Online-Unterrichtsmaterials zur globalen Produktionskette von Smartphones. In: C.-C. FEY, E. MATTHES (Hrsg.): *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER): Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn, S. 141–166.
- OTTO, K. H. (2023). Unterrichtsanalyse und –beurteilung. In: REINFRIED, S. (Hrsg.): *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin, S. 372–363.
- OVP. (2011/2019). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehramter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP)*. Nordrhein-Westfalen.
- PARCHNER, A. (2013). Selbst und Reflexion. Veränderungsbereitschaft ermöglichen. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 3, S. 28–31.
- PASTERNAK, P., BAUMGARTH, B., BURKHARDT, A., PASCHKE, S., THIELEMANN, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*.
- PEITZ, J. (2021): Feedback zu einer Mathematikstunde: Rekonstruktion von Orientierungen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 169–188.
- PEITZ, J., HARRING, M. (HRSG.). (2021). *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster.

- PETTIG, F. (2020). Verdichtete Erfahrungen als Reflexionsanlässe. Methodische Implikationen einer transformativen geographiedidaktischen Lehr-kräftebildung. In: HEMMER, M. ET AL. (Hrsg.). *Geographiedidaktische Forschungen: Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis*. Münster, S. 223-236.
- PETTIG, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht*, 162, S. 5-17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- PETTIG, F., REINHARDT, F. (2018). Kooperation in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen aus einem Seminar von Wirtschaftsgeographie und Didaktik der Geographie. In: DICKEL, M., KEßLER, L., PETTIG, F., REINHARDT, F. (Hrsg.): *Grenzen markieren und überschreiten. Positionsbestimmungen im weiten Feld geographiedidaktischer Forschung*. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena, S. 75–84.
- 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), S. 67-90. <https://doi.org/10.25656/01:19119>
- PILYPAITYTĖ, L., SILLER, H.-S. (2018). Praktikumsbuch: Nutzung und subjektive Einschätzung. In: L. PILYPAITYTĖ, H.-S. SILLER (Hrsg.): *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Berlin, S. 69-87. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_4
- PLÖGER, W., SCHOLL, D. (2014). Analysekompetenz angehender und praktizierender Lehrpersonen. In: A. BRESGES, B. DILGER, , T. HENNEMANN, J. KÖNIG, H. LINDNER, A. ROHDE, D. SCHMEINCK (Hrsg.): *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster, S. 137–156.
- PLÖGER, W., SCHOLL, D., SCHÜLE, C., SEIFERT, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase – A longitudinal study comparing science and nonscience teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, S. 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.018>
- PLÖGER, W., SCHOLL, D., SEIFERT, A. (2018). The quasi-experimental attitude of teachers: The development of a questionnaire. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 44(4), S. 415-430. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450820>
- PROBST, M. (2020): *Hydrologie anwendungsorientiert vermitteln. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Unterrichtsmodells zur Förderung der Transferleistung. Geographiedidaktische Forschungen (GDF)*. Münster.
- REESE-SCHNITKER, A. (2021). Referendarinnen und Referendare in ihrer Ausbildung zwischen Anleitung und Autonomie. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 153–168.
- REINFRIED, S. (2023). Unterrichtsplanung im Spannungsfeld von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung. In: S. REINFRIED (Hrsg.): *Geographie unterrichten lernen*. Berlin, S. 232-233.
- REINTJES, C. (2007). *Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen*. Münster.

- REINTJES, C., BELLENBERG, G. (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte. Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In: B. HERMSTEIN ET AL. (Hrsg.): *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?* Weinheim, S. 224-250.
- REINTJES, C., BELLENBERG, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW: Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: C. BERNDT, T. HÄCKER, T. LEONHARD (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 116–132.
- REINTJES, C., BELLENBERG, G., LABOTT, D. (2021). Erwartungen an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst: Eine Bestandsaufnahme. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 119-129.
- REMPFLER, A. (Hrsg.) (2018). *Wirksamer Geographieunterricht*. Baltmannsweiler.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2012). Perspektiven und Visionen. In: J.-B. HAVERSATH (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Theorie - Themen - Forschung* (Das Geographische Seminar). Braunschweig, S. 64-68.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2018). 'Das ist es, was wir wissen wollen' - Wissen, Können, Reflektieren als Kernkompetenz in der Geographie. In: A. REMPFER (Hrsg.): *Wirksamer Geographieunterricht* Baltmannsweiler, S. 168-178.
- RICKARDS, F., HATTIE, J., REID, C. (2021). *The Turning Point for the Teaching Profession: Growing Expertise and Evaluative Thinking*. London.
- RIEL, M. (2022). *Empirische Überprüfung eines Verfahrens zur Messung von Reflexion bei Lehramtsstudierenden*. Passau. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:739-opus4-11171> (26.01.24)
- RINSCHDEDE, G. (2008). *Geographiedidaktik*. Paderborn.
- RINSCHDEDE, G. (2020). *Geographiedidaktik*. Paderborn.
- RÖBKEN H., WETZEL, K. (2016). Qualitative und quantitative Forschungsmethode. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L. https://www.bba.uni-oldenburg.de/download/leseprobe_quantitativ_analytische_methoden.pdf (18.06.24)
- ROBERTS, M. (2010). Where's the geography? Reflections on being an external examiner. *Teaching Geography*, S. 112–113.
- RODGERS, C. R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), S. 230-253.
- RODGERS, C. R. (2020). *The Art of Reflective Teaching*. New York.
- ROTTERS, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster.
- ROTHLAND, M. (2023). Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In: C. CRAMER (Hrsg.): *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen: Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster.
- RYKEN, A. E., HAMEL, F. L. (2016). Looking again at "Surface-Level" reflections: Framing a competence view of early teacher thinking. *Teacher Education Quarterly*, 43(4), S. 31–53.

- SCHÄDLICH, B. (2019). *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*.
- SCHAPER, N. (2014): Validitätsaspekte von Kompetenzmodellen und -tests für hochschulische Kompetenzdomänen. In: F. MUSEKAMP, G. SPÖTTL (Hrsg.): *Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen*. Frankfurt am Main, S. 21-48.
- SCHMELZING, S., FUCHS, C., WÜSTEN, S., SANDMANN, A., NEUHAUS, B. (2009). Entwicklung und Evaluation eines Instruments zur Erfassung des fachdidaktischen Reflexionswissens von Biologielehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), S. 57-81.
- SCHNEIDER, A. (2013). *Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick*. Berlin.
- SCHNEIDER, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation, Eberhard Karls Universität Tübingen. Tübingen.
- SCHNEIDER, J., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., REHM, M., KUNTZE, S., SYRING, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), S. 474–489.
- SCHOLTEN, N. (2020). *Die professionelle Unterrichtswahrnehmung im Geographieunterricht – erste Ansätze zur Konzeptualisierung und Messung*. Dissertation, Universität Hamburg. Hamburg.
- SCHOLTEN, N., BIENERT, N., MEHREN, M., MEHREN, R. (2023). Unterrichtsqualität im Fach Geographie – Herleitung und kritische Diskussion eines fachdidaktischen erweiterten Modells. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, Journal of Geography Education (ZGD)*, 51(3), S. 106–122. <https://doi.org/10.60511/51466>
- SCHOLTEN, N., NÖTHEN, E., SPRENGER, S. (2023). Sprachbewusster Umgang mit Bildern. In: I. GRYL, M. LEHNER, T. FLEISCHHAUER, K. W. HOFFMANN (Hrsg.): *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Berlin, S. 271-288.
- SCHOLTEN, N., ORSCHULIK, A. (2022). Praxisdokumente zur Verknüpfung von Theorie und Praxis auf Basis der Professionellen Unterrichtswahrnehmung. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung**, 5(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-5233>
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York.
- SCHREIER, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- SCHREIER, M. (2020). Fallauswahl. In G. MEY, K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden.
- SCHUBARTH, W., SPECK, K. (2021). Ergebnisse zur Einschätzung des Referendariats aus Sicht aller Akteure. In: J. PEITZ, M. HARRING (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 144–154.
- SCHULE NRW (2018). *Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung*. Sonderheft: *PERSPEKTIVEN UND HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG IN NRW*. Tagungsdokumentation des

NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017.

- SCHÜPBACH, J. (2005). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung.*
- SEGBERS, T., EBERTH, A. (2017). Von der Irritation zur Reflexivität – Zum Potenzial fachdidaktischer Exkursionen für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte. *GW-Unterricht*, 145, S. 5 – 17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht145s5>
- SEIDEL, T., SHAVELSON, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), S. 454–499.
- SJUTS, J. (2015). Die Leitung eines Studienseminars: Handlungsfelder und Spannungslinien. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 15(2), S. 45-53.
- SOJA, E. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places.* Oxford.
- SPITZER, M. (2018). Multitasking – eine Illusion ... und was daraus folgt und was nicht. *Nervenheilkunde*, 37(12), S. 917-920. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1673674>
- SPITZER, L., MIENTUS, L. (2023). Praxistool zur Reflexion und Diagnose aus der zweiten Ausbildungsphase. In: L. MIENTUS, C. KLEMPIN, A. NOWAK (Hrsg.): *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär.* Potsdam, S. 215–220.
- STAMANN, C., JANSSEN, M., SCHREIER, M. (2016). Searching for the Core: Defining Qualitative Content Analysis. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>.
- STANOVICH, K. E., WEST, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), S. 645–665. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435>
- STANOVICH, K. E., WEST, R. F., TOPLAK, M. E. (2016). *The Rationality Quotient: Toward a Test of Rational Thinking.* MIT Press.
- STAUB, F. C., KREIS, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(2), S. 8-13. <https://doi.org/10.5167/uzh-87598>
- STEINBRINK, M., AUFENVENNE, P., SCHMIDT, J.-B., POCHADT, M. (2016). Integrative Geographiedidaktik? Versuch einer Positionsbestimmung der Fachdidaktik innerhalb der deutschsprachigen Geographie. *GW Unterricht*, 142/143, S. 5–17.
- STENDER, A., BRÜCKMANN, M., NEUMANN, K. (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), S. 121–133.
- STENDER, J., WATSON, C., VOGELSANG, C., SCHAPER, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *Herausforderung Lehrerinnenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 4(1), S. 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>

- STILLER, E. (2006). Komplementäre Perspektiven auf Theorie und Praxis in einer reformierten Lehrerbildung. *Seminar*, (2), S. 48-55.
- STREITBERGER, S., OHL, U. (2017). Einsatzmöglichkeiten des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien in der Geographiedidaktik. Eine domänenspezifische Analyse am Beispiel eines kostenlosen Online-Unterrichtsmaterials zur globalen Produktionskette von Smartphones. In: FEY, C.-C., MATTHES, E. (Hrsg.): *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn, S. 141–166.
- STREITBERGER, S., OHL, U. (2020). Videobasierte Förderung der unterrichtsbezogenen Analysekompetenz: Problemaufriss, Forschungsansatz und erste Ergebnisse einer empirischen Studie mit angehenden Geographielehrkräften. In: M. HEMMER (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach*, S. 137–148.
- STRIETHOLT, R., TERHART, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), S. 622–645. <https://doi.org/10.25656/01:4266>
- STOCK, M., RIEBENBAUER, E. (2014). Wegweiser durch das Thema der (Selbst-)Reflexion. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik. Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Wirtschaftspaedagogik/Neuigkeiten/Wegweiser_durch_die_Reflexion_Krämer_Straesser.pdf (04.02.2024)
- SZOGS, M., KOBL, C., VOLMER, M., KORNECK, F. (2019). Bedeutsamkeit von Reflexion und Reflexivität in der Professionalisierung von Lehrkräften sowie ihre Beziehung zu anderen Prozessen und Konstrukten. In: C. MAURER (Hrsg.): *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung. Regensburg, S. 317–320.
- TAPSFIELD, A. (2019). *Effective geography ITE training and mentoring*. Geographical Association.
- TERHART, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. <https://www.sowi-online.de/book/export/html/275> (04.02.2024)
- TERHART, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), S. 2–14. <https://doi.org/10.25656/01:5484>
- TERHART, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: W. HELSPER, R. TIPPELT (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, S. 202-224.
- THIERSCH, S. (2020). Qualitative Längsschnittforschung. Eine Einleitung. In: S. THIERSCH (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Leverkusen, S. 9-28.
- THIEL, C., KÜPER, J., BALLMANN, J. (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: Peitz, J., Harring, M. (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 105–118.
- THUME, S. (2023). *Perspektiven auf fachbezogene Lern- und Lehrprozesse im Geographieunterricht – eine Analyse am Beispiel der individuellen Relevanz von Unterrichtsprinzipien mittels Q-Methode*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen.

- TOOM, A., HUSU, J., PATRIKAINEN, S. (2015): Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), S. 320-340. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/02619768.2014.943731](https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731)
- TRACY, S., J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), S. 837–85. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- TREMPER, K., HETMANEK, A., WECKER, C., KIESEWETTER, J., WERMELT, M., FISCHER, F., FISCHER, M., GRÄSEL, C. (2015). Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich: Validierung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Studien. In: S. BLÖMEKE, O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (Hrsg.): *Kompetenzen von Studierenden*. Weinheim, S. 144-166.
- UHL, S. (2015). Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung - Ein Forschungsüberblick. *Bildung bewegt*, 27, S. 24–27.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2017). *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht: Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“*. In: M. HEMMER, Y. KRAUTTER, J. C. SCHUBERT (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungen*. Hochschulverband für Geographiedidaktik e.V. Münster.
- URHAHNE, D., DRESEL, M., FISCHER, F. (Hrsg.) (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9>
- VAN BEVEREN, L., ROETS, G., BUYSSE, A., RUTTEN, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, S. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- VAN ES, E. A., SHERIN, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), S. 244-276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- VANKAN, L., ROHWER, G., SCHULER, M. (2007). *Diercke Methoden 1. Denken lernen mit Geographie*. Braunschweig.
- VAN MANEN, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, S. 33-50.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), S. 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), S. 299-322. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1608920>
- VOLMER, M., PAWELZIK, J., TODOROVA, M., WINDT, A. (2021). Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern. Ein Konzept universitärer Begleitung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), S. 36–45. <https://doi.org/10.25656/01:22104>
- VON AUFSCHNAITER, C., HOFMANN, C., GEISLER, M., KIRSCHNER, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *Seminar*, 25(3), S. 44–59.
- VON AUFSCHNAITER, C., FRAIJ, A., KOST, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung LehrerInnenbildung*, 2(1), S. 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>

- VON AUFSCHNAITER, C. (2023). Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd. In: L. MIENTUS, C. KLEMPIN, A. NOWAK (Hrsg.): *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. Potsdam, S. 25–44. .
- VON WRIGHT, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2(1), S. 59–68. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(92\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0959-4752(92)90005-7)
- VOSS, T., WAGNER, W., KLUSMANN, U., TRAUTWEIN, U., KUNTER, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, S. 170–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge.
- WAHL, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim.
- WAHL, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 157–174. <https://doi.org/10.25656/01:13453>
- WÄLTRING, B., BARGE, B. (2021). Globales Lernen im Wandel – Dimensionen transformativen Lernens. In: A. EBERTH, C. MEYER (Hrsg.): *SDG Education: Didaktische Ansätze und Bildungsangebote zu den Sustainable Development Goals*. Hannover, S. 42–47.
- WEBER, K. E., CZERWENKA, K. (2021). Anschlussfähigkeit und Kooperation der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. In: PEITZ, J., HARRING, M. (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, S. 255–264.
- WENDT, L. (2022). *Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften über metakognitive Schülerprozesse beim mathematischen Modellieren*. Wiesbaden.
- WERNET, A. (2006). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: W. SCHUBARTH, P. POHLENZ (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: das Referendariat*. Potsdam, S. 193–208.
- WERNET, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, S. 46–63.
- WEYLAND, U., WITTMANN, E. (2010). Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen Berlin.
- WILDEN, E. (2006). Die Qualitative Inhaltsanalyse in einer Längsschnittstudie: zum Selbstbild und Fremdbild in einem interkulturellen Onlineaustausch. Klagenufurt.
- WICHMANN, A. (2019). *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich: Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse*. Heidelberg.
- WINDT, A., LENSKE, G. (2015). Entwicklung der Reflexion von Sachunterricht in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: H.-J. FISCHER, H. GIEST ET AL. (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 209–216.
- WINDT, A., LENSKE, G. (2016). Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In: C. MAURER (Hrsg.): *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik*. Regensburg, S. 284–286.

- WINDT, A., RAU, S., HASENKAMP, A., LENKE, G., RUMANN, S. (2017). Mit welchen Kompetenzen starten angehende Lehrkräfte in den Vorbereitungsdienst? In: H. FISCHLER, E. SUMFLETH (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Chemie und Physik*. Berlin, S. 185–202.
- WITZEL, A. (2020). Qualitative Längsschnittstudien. In: G. MEY, MRUCK, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Reference Psychologie. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_27-2
- WISNIEWSKI, B., SIEGEL, S. T. (2020). Worauf kommt es wirklich an? Eine explorative Studie zu Feedback in der zweiten Phase der Lehrerbildung [What is really important? An explorative study on feedback in the second phase of teacher training]. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), S. 240–260. <https://doi.org/10.25656/01:22104>
- WYSS, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster.
- WYSS, C. (2023). Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. In: MIENTUS, L., KLEMPIN, C., NOWAK, A. (Hrsg.): *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Potsdam, S. 19–24.
- WYSS, C., MAHLER (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), S. 16–25. <https://doi.org/10.25656/01:22102>
- ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56(1), S. 23–48.
- ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. (2013). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York.
- ZIMMERMANN, M., WELZEL, M. (2008). Reflexionskompetenz – ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK). In *Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung: Aspekte zur Elementarbildung II*, 37(74), S. 29–36.
- ZORN, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30302-0>

Anhang

A 1 Anschreiben Studienseminar

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Geographie | AG Geographiedidaktik
Karl-Glöckner-Str. 21 G | D - 35394 Gießen

Tel.: [REDACTED]
Fax: [REDACTED]
E-Mail: [REDACTED]
Internet: www.uni-giessen.de/geographie

Sekretariat:
Telefon: [REDACTED]
E-Mail: [REDACTED]



Kooperationsanfrage Dissertationsprojekt

Untersuchung von Geographieunterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst

Liebe Referendarin, lieber Referendar,

im Rahmen meiner Doktorarbeit in der Didaktik der Geographie an der Justus-Liebig-Universität Gießen untersuche ich die Entwicklung von Referendar*Innen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen über den Zeitraum des Referendariats. Ziel des Forschungsprojekts ist es einerseits Ihre Ausbildungssituation besser zu verstehen sowie andererseits Ihre Bedürfnisse als ReferendarInnen verstärkt wahrzunehmen.

Insofern Sie sich dazu bereit erklären, an der Studie teilzunehmen, wird [REDACTED] Ihre Unterrichtsnachbesprechungen mittels Tonband aufnehmen und, sofern vorhanden, mir Ihre Unterrichtsentwürfe zukommen lassen. Dabei werden Ihre Unterlagen vertraulich und anonym verwendet, so dass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind und ausschließlich zu Forschungszwecken Zugriff auf Ihre Daten besteht. Die Teilnahme an der Studie ist mit keinerlei Mehraufwand für Sie verbunden. Sie ist zudem nicht bewertungsrelevant und freiwillig. Eine Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden hat entsprechend keine nachteiligen Folgen für Sie. Nichtsdestotrotz möchte ich Sie zur Teilnahme ermutigen, da die Untersuchung Ihrer Beiträge in den Unterrichtsnachbesprechungen ermöglicht, bestmögliche Hilfestellungen zu entwickeln und künftig den Verlauf des Referendariats im Fach Geographie für ReferendarInnen zu optimieren. Auf Wunsch werde ich Sie gerne nach Beendigung des Forschungsprojekts über die Ergebnisse der Untersuchung informieren.

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie an diesem Forschungsprojekt teilnehmen und wünsche Ihnen alles Gute für Ihr Referendariat!

Herzliche Grüße

[REDACTED]

Einverständniserklärung

Ich, _____,

habe die Informationen über die Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts erhalten und genau gelesen. Ich wurde mittels der Kooperationsanfrage ausreichend über das Forschungsprojekt informiert. Ich erkläre mich freiwillig bereit, dass meine Daten (Unterrichtsentwürfe sowie Unterrichtsnachbesprechungen) im Rahmen der Studie erhoben und zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen. Meine personenbezogenen Daten werden nicht an Dritte weitergegeben und unterliegen dem Datenschutzgesetz. Die Speicherung meiner personenbezogenen Daten erfolgt pseudonymisiert. Das bedeutet, dass ein Code anstelle von meinem Namen verwendet wird, so dass meine erhobenen Daten in der Studie nicht mit meinen persönlichen Daten in Verbindung gebracht werden können. Entsprechend werden im Zuge künftiger wissenschaftlicher Veröffentlichungen anhand der Daten keine Rückschlüsse auf meine Person möglich sein. Mit der geschilderten Vorgehensweise bin ich einverstanden und bestätige dies mit meiner Unterschrift.

Ort, Datum

Unterschrift

A 2 Transkriptionsmanual

Regeln

Transkriptionsregeln (verändert nach KUCKARTZ 2018; BOHNSACK 2010)

Regeln
1. Benennung der Teilnehmenden: An der UNB teilnehmende Akteur*innen werden im Transkript wie folgt benannt und jeweils fett markiert: Angehende Geographielehrkräfte: Personenkürzel für den Fall durchnummeriert: „F1“, „F2“, etc. Fachleitung: Personenkürzel „FL“ Weitere beteiligte Akteur*innen: durchnummerierung nach erstmaligen Sprechen: „P1“, „P2“ etc.
2. <i>Jeder Beitrag wird als eigener Absatz transkribiert.</i> Sprecherwechsel werden durch Absätze deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
3. <i>Wörtliches Transkribieren:</i> Es wird wörtlich transkribiert, d.h. nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Bsp.: aus „net“/„ned“ wird das Wort „nicht“ oder aus „is“ – „ist“
4. <i>Sprache und Interpunktion:</i> Es wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. z. B. wird aus „Er hat noch so´n Buch genannt“ → „Er hat noch so ein Buch genannt“
5. <i>Fehlerhafte und unvollständige Sprache:</i> Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten. Füllwörter (ähm, äh etc.) werden für die LiV ebenfalls übernommen. Bei der Fachleitung werden diese Füllwörter weggelassen. Abgebrochene Wörter werden folgendermaßen markiert: Bsp.: Abbruch eines Wortes (genannt) „Er hat noch so ein ähm Buch gen-“
6. <i>Pausen:</i> Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause variiert dies. Bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sek angegeben. <1 = (.) 1-5 = (..) >5 = (Anzahl der Sek)

7. <i>Betonungen</i>: Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet. Bsp.: der Begriff Buch wird betont „Er hat noch so ein <u>Buch</u> genannt.“
8. <i>Lautes/Leises Sprechen</i>: Sehr lautes Sprechen wird durch fettes markieren kenntlich gemacht. Sehr leises Sprechen durch ein „°“ markiert. Bsp.: der Begriff Buch wird im vgl. zur sonstigen Lautstärke des Sprechers laut gesprochen „Er hat noch so ein Buch genannt.“ der Begriff Buch wird im vgl. zur sonstigen Lautstärke des Sprechers leise gesprochen „Er hat noch so ein °Buch° genannt.“
9. <i>Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen</i> (z. B. mhm etc.) weiterer Akteur*innen werden <u>nicht</u> mittranskribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person <u>nicht</u> unterbrechen.
10. <i>Lautäußerungen und nonverbale Aktivitäten und Äußerungen</i> der angehenden Geographielehrkräfte, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen wie z. B. ((Seufzen)), ((stöhnen)), ((bejahren)), ((lachen)) werden in Doppelklammern notiert. Lachend gesprochenes wird durch „@“ markiert. Bsp.: F1: Also da weiß ich auch nicht genau weiter ((Seufzen)). @Darüber könnten wir auch nochmal reden.@
11. <i>Einwürfe der jeweils anderen Person werden inklusive dem Personenkürzel in Klammer gesetzt</i>. Bsp.: F1: Und das hat sich im Laufe des Referendariats verändert. (F: Ja?) Also ich glaube ins Positive.
12. <i>Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht</i>. Unsicher verstandene Wörter wird durch ein (?) markiert. Bsp.: F1: Also da weiß ich auch nicht (unv.). Darüber könnten wir auch nochmal (reden?).
13. <i>Störungen werden unter Angabe in Klammern notiert</i>. F1: Bsp.: Also da weiß ich auch nicht genau weiter (Schulglocke). Darüber könnten wir auch nochmal reden.

Symbolik

Gegenstand	Symbolik
Pausen	<1 = (.) 1-5 = (..) >5 = (Anzahl der Sek)
Betonungen	<u>betont</u>
Lautes Sprechen	Laut
Leises Sprechen	°leise°
Unverständliches	(unv.) + Zeitmarke
Lautäußerungen und nonverbale Aktivitäten und Äußerungen	@lachen@

A3 Kategoriensystem

Oberkategorie	Unterkategorie		Beschreibung
Struktur (Die Kategorie umfasst organisatorische, zeitliche und formale Elemente, die die Rahmenbedingungen der UNB bilden)	Sprechende	F _{1,2,...} (= angehende Geographielehrkraft)	Es wird codiert, wer in der UNB spricht zur Differenzierungen zwischen den Sprechenden.
		FL (= Fachleitung)	
		P (= weitere Personen)	
	Phasierung	Statement	Es wird die Phase der UNB codiert.
		Positivrunde	
		Vereinbarung von Besprechungspunkten	
		Gesprächsphase	
		Zielvereinbarung	
	Zeitpunkt	UNB 1	Es wird der Zeitpunkt der UNB codiert.
		UNB 2	
		UNB 3	

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Akteur*in	Lehrkraft	Erleben (kognitiv)	Es werden Aussagen codiert, welche sich auf Selbstbeobachtungen beziehen und beschreiben, was im Zusammenhang mit dem Unterricht oder einer konkreten Unterrichtssituation gedacht wurde (situativer „Blick nach innen“; Korthagen, Vasalos 2005). Dieser selbstbeobachtende, introspektive Blick ist subjektiv, d. h. die gleiche Situation kann unterschiedlich erlebt werden. Im Gegensatz zu der Hauptkategorie Akteur*in > Schüler*innen ist dies beobachtbar durch Introspektion.	Also erst habe ich diese Gesamtdarstellung in der Mitte, die habe ich relativ früh aufgegeben. Dann habe ich irgendwann beschlossen zwei Gruppen vorzustellen. Hatte ich auch schon zwei im Kopf (F4_1)
		Erleben (emotional-affektiv)	Es werden Aussagen codiert, die sich auf die Gefühle und Empfindungen während des Unterrichts beziehen. Dazu zählen positive und negative Emotionen wie Freude, Zufriedenheit, Unsicherheit, Angst oder Unwohlsein. Oft in Zusammenhang mit spezifischen Unterrichtssituationen, z. B. bei unerwarteten Herausforderungen oder bei der Interaktion mit Schüler*innen/ persönlichen Reaktion auf den Verlauf des Unterrichts beschrieben	Ich weiß nicht, ob ich mich das im UB trauen würde (F4_2) Ich hatte im Vorhinein die Angst, dass ich die Stunde nicht füllen kann (F6_1)
		Handlung	Die Kategorie beantwortet die Frage, was von einer Lehrkraft getan wurde (vgl. Korthagen, Vasalos 2005). Es werden Aussagen der angehenden Geographielehrkräfte codiert über ihre Handlungen und Handlungsabsichten im Unterricht, einschließlich sowohl ausgeführter als auch unterlassener Handlungen. Die Handlungen lassen sich in mehrere Unterkategorien unterteilen: Instruktionsbezogene Handlungen: direkt auf die Unterstützung und Förderung der Lernprozesse der SuS abzielen, wie Erklärungen, Fragenstellen, Anweisungen	Beim Einstieg hatte ich da vielleicht noch konkreter leiten können (F3_2) ich den ähm OHP dann so schnell abgebaut hab (F1_1) Denen hab ich noch die Sprinteraufgabe ja ausgeteilt (F6_2)

		und das Setzen von Impulsen. Typische Beispiele umfassen Erklärungen von Inhalten Organisatorische Handlungen: Diese Handlungen beziehen sich auf die Strukturierung und den Ablauf des Unterrichts, z. B. das Verteilen von Materialien, die Einteilung von Gruppen oder das Einhalten zeitlicher Vorgaben. Disziplinbezogene Handlungen: Diese Handlungen betreffen die Verhaltensregulation und Disziplin im Unterricht, wie das Ermahnen, das Auffordern zur Konzentration oder das Unterstützen beim Arbeitsbeginn. Unterlassene oder vergessene Handlungen: Handlungen, die ursprünglich geplant, aber im Verlauf des Unterrichts vergessen wurden. Entscheidungen: Die Handlungen betreffen eine handelnde Auswahl, die aktiv erfolgt.	Ich habe vergessen, die Hypothesen zu überprüfen. (F6_3)
	Fähigkeiten, Kompetenzen	Es werden Aussagen über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen/Stärken und Schwächen getroffen. Die Ebene ist stabiler und situationsübergreifend. Kann sich thematisch auf verschiedene Bereiche beziehen (z. B. Zeitmanagement, Umgang mit verschiedenen Situationen, Medienkompetenz).	Mediennutzung finde ich bei mir auch auf einem relativ guten Niveau. Ich fühle mich sehr sicher auch im Umgang mit meinem Tablet. (.) Auch wenn das manchmal ein wenig rumzickt, aber davon lass ich mich eigentlich nicht aus der Ruhe bringen. (F6_2)

				war glaube ich meine Fragetechnik nicht so @.@ ähm berauschend (F2_156)
		Beratungsanliegen	Es werden Aussagen zu Aspekten getroffen, die als schwierig oder herausfordernd erlebt werden und explizit mit Beratungsbedarf versehen werden, einschließlich expliziter Anforderungen nach Rückmeldung.	Ich habe auch schon eigentlich vorbereitet als Teil der Nachbesprechung, dass ich schlecht mit, schwierig umgehen kann mit falschen Lösungen der Schüler oder mit Problemen im Erarbeitungsprozess (F4_1)
		Entwicklungsbereich/-ziele	Es werden Aussagen codiert, die zu bewussten Bestrebungen und Handlungen gemacht werden, die darauf abzielen, sich auf Grundlage früherer Rückmeldungen, Erfahrungen oder Beratungsschwerpunkte weiterzuentwickeln/ Der Entwicklungsstand als auch ihre zukünftigen Lernziele und Entwicklungsfelder werden thematisiert. Die Entwicklung kann sich auf den Gegenstand (z. B. Annäherungsziele, Vermeidungsziele) beziehen, der sich verändern soll/ bereits verändert hat und/ oder die Schritte, die a) prospektiv eingeleitet werden sollen, um das Ziel umzusetzen, b) die retrospektiv bereits eingeleitet wurden zur Umsetzung.	Ich habe versucht jeden Schüler, das waren ja die Entwicklungsziele oder Beratungsschwerpunkte vom letzten äh von der letzten ähm Besprechung, dass ich jeden Schüler und jede Schülerin dran nehme, @da habe ich darauf geachtet@ ähm auch die, die dann ihren äh Finger schon wieder unten hatten habe ich versucht dann nochmal dran zunehmen, w-ich habe auch versucht diesmal keine Wertung einfließen zu lassen ähm (.) ähm war ja beim letzten Mal hatte ich ja einmal das Wort manipulativ benutzt bei den, bei den Medien UB ähm (F1_2)

		Ad-hoc-Anpassungen	Es werden Aussagen der angehenden Geographielehrkräfte getroffen über spontane, unvorhergesehene Entscheidungen und Anpassungen, die während des Unterrichts getroffen wurden.	Ich hab dann tatsächlich in der Stunde zum Beispiel auf diese Abschlussstatements verzichtet (F5_1) Also ich hatte ja eigentlich eine Leitfrage mir selber überlegt ähm habe das dann aber nochmal ähm <u>geändert</u>, insofern dass die Schülerinnen und Schüler ja ihre eigene Leitfrage formulieren konnten, die meiner Meinung nach <u>ähnlich</u> war (F1_2)
	Schüler*innen	Handeln	Es werden Aussagen codiert, die das beobachtete Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen beschreiben. Dazu zählen sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand als auch das Sozialverhalten/ Störverhalten. Typische Aussagen beziehen sich auf das Arbeiten an Aufgaben sowie das Einhalten von Regeln.	Dass die Schüler <u>gequatscht haben</u>. (F5_1) Dann haben die die Blätter noch ausgefüllt (F7_1)
		Verständnis/ Schwierigkeiten	Es werden Aussagen codiert, die sich auf Verstehensprozesse und oder Schwierigkeiten der Schüler*innen im Unterricht beziehen. Der Fokus liegt darauf, ob die Schüler*innen den Unterrichtsinhalten folgen konnten oder ob im Verlauf der Stunde Missverständnisse und Herausforderungen auftraten (z. B. verwirren oder überfordern).	Aber das hat die dann glaube ich eher verwirrt. Und dann wurde das auch immer also ständig wurde sekundär und tertiär durcheinandergebracht, dann war nicht genau klar, vielleicht ob sich jetzt die Ordnungsaufgabe (F4_3)

		Erleben/ Motivation, Affektiv	Es werden Aussagen codiert, die sich auf das motivationale Erleben der Schüler*innen im Unterricht beziehen (z. B. Engagement oder ihre Arbeitsbereitschaft, Frustrationen).	Die Schüler waren motiviert (F2_3)
		Voraussetzungen	Es werden Aussagen erfasst, die sich auf situationsübergreifende Voraussetzungen der Schüler*innen beziehen. Dazu gehören Vorlieben, Abneigungen sowie leistungsbezogene Aspekte wie Fähigkeiten. Die Aussagen beschreiben oft globale Einschätzungen der gesamten Klasse oder gruppierende Ansätze, die sich auf spezifische Leistungsgruppen wie "starke Schüler" beziehen.	Ja das ist immer so ein Spiel mit der Lerngruppe gerade Hier in der Oberstufe, weil einerseits können die mit Texten gar nicht arbeiten. Das ist, also das ist das riesige Problem lesen und schreiben, Textverständnis. (F4_1) Oder auch Minuszahlen sind bei den Schülern sehr @unbeliebt@ (F4_1)
		Beteiligung	Es werden Aussagen codiert, die über die Mitarbeit der Schüler*innen im Unterricht getroffen werden. Hierbei wird beschrieben, wie oft und/oder in welcher Qualität die Schüler*innen die Beiträge leisten, Fragen beantworten etc.	es gab viele <u>Beiträge</u> von den Schülern (F3_2)

Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Gegenstand (Die Kategorie umfasst den Themen in der UNB)	Fachinhalt/ Stundeninhalt	Es werden fachwissenschaftliche Aussagen codiert. Diese variieren in ihrer Detaillierung, von schlagwortartigen Verweisen auf Fachinhalte bis hin zu ausführlichen Beschreibungen geographischer Konzepte und Prozesse. Auch fachliche Intentionen bzw. Erwartungen der angehenden Geographielehrkräfte fallen unter die Kategorie. Das Raumbeispiel wird ebenfalls codiert.	Aber grundsätzlich glaube ich, dass bewusstgeworden ist, einerseits, dass der tertiäre Sektor andere Standortfaktoren hat, dass sie mehr geworden sind, dass es das verändert hat, auch, dass der tertiäre Sektor nochmal wichtiger geworden ist (F4_3) Hier ham wir die Intention von den Videos, die ja vor allem das Tourismusvideo, dass ja versucht zu ja manipulieren wäre jetzt vielleicht ein bisschen zu hart gesagt aber was auf jeden Fall in eine bestimmte Richtung ähh lenken möchte (F1_1) War die Frage, ob sie sich von dem Raumbeispiel lösen können (.), das hat eigentlich problemlos finde ich funktioniert, also es ging dann ja tatsächlich sehr wenig um Berlin. (F4_3)
	Stundenziel	Es werden Aussagen codiert, die sich auf die Definition des Stundenziels und die Bewertung der Zielerreichung bzw. des Zielerreichungsgrads beziehen.	Das Kernanliegen die Reisesterne wurden erstellt sowohl individuell als auch ein gemeinsamer Expertenreisestern, das war ja das Ziel der Stunde auch ähm dass eben zwei verschiedene Reisesterne entstehen (F1_2)

	Lernprodukte	Es werden Aussagen zu Lernprodukten wie Concept Maps oder grafische Darstellungen getroffen.	Und von den Pfeilen her sah es auch so aus, als wäre das richtig verknüpft worden auf jeden Fall. (F6_1)
	Didaktische Reduktion	Die Didaktische Reduktion wird codiert, wenn Aussagen getroffen werden über den Umfang des Fachinhalts, inwiefern und wie dieser reduziert werden kann/ dessen Komplexität verringert wird / eine Anpassung an die SuS erfolgt.	Man hätte auch die Nachhaltigkeitsebenen reduzieren können, sodass die Schüler nicht drei Spalten mit der Nachhaltigkeit ausfüllen, sondern nur zwei. Zum Beispiel Ökonomie und Ökosozioökologisch. ° (F3_3) Als Alternative in Zukunft ähm das Material noch vereinfache (F3_1)
	Methode/Material	Es werden Aussagen codiert, die sich auf die eingesetzten Methoden und Materialien im Unterricht sowie deren Abstimmung auf die Unterrichtssituation beziehen. Dabei können sowohl die Auswahl und Planung von Methoden und Materialien als auch ihre tatsächliche Anwendung im Unterricht betrachtet werden. Auch die Eignung, Abwägung und Anpassungen fallen hinein.	Die Methode der Podiumsdiskussion habe ich gewählt, damit die Schüler die unterschiedlichen Interessen in diesem Raumnutzungskonflikt erarbeiten und vertreten (F5_1) Ich habe für die Medien extra nur Text genommen (F4_1) Statt einem Mystery hätte man auch eine andere Methode wählen können, zum Beispiel nur mit der Karte arbeiten (F7_1)
	Zeit	Es werden Aussagen codiert, die sich auf die zeitliche Komponente und weitere Rahmenbedingungen beziehen (z. B. Planung und das Management des Unterrichts beziehen).	Diese Art der Bearbeitung benötigt mehr Zeit als eine Einzelstunde, eine Doppelstunde wäre sinnvoller gewesen (F1_3)
	Rahmenbedingungen	Es werden Aussagen codiert über äußere Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Durchführung des Unterrichts haben. Dazu	Es ist montags siebte Stunde (F7_2)

			gehören organisatorische Aspekte wie der Zeitpunkt des Unterrichts oder äußere Bedingungen im Raum.	
	Strukturierungsprinzip Es werden Aussagen codiert über die verschiedenen Strukturierungsprinzipien, die angehende Geographielehrkräfte in ihren Statements anwenden.	Chronologisch	Es werden Aussagen getroffen, dass das Vorgehen dem Unterrichtsverlauf folgt. Codieren, wenn eine statementstrukturierende Aussage getroffen wird, die sich auf den Ablauf/Verlauf der Stunde bezieht.	Ja dann würde ich sagen ich geh einfach mal chronologisch vor (F1_1)
		ZIMTA	Es werden Aussagen getroffen, die sich auf die ZIMTA-Methode beziehen. Codieren, wenn eine statementstrukturierende Aussage getroffen wird, die sich auf eine Methodik des Seminars bezieht (vgl. Kap. 4).	Ich werde meine Reflexion nach dem ZIMTA Modell strukturieren, das heißt, ich fange mit den Zielen an, reflektiere dann die Inhalte, wie das methodisch und mit den Medien gepasst hat, welche zeitlichen Probleme es vielleicht gab und mögliche Alternativen (F3_1)
	Unterrichtsphase	Einstieg	Es werden Aussagen codiert über die jeweiligen Unterrichtsphasen.	Der Einstieg hat, soweit ich das beurteilen kann, gut funktioniert (F1_1)
		Erarbeitung		Ich fand die Erarbeitungsphase aber eigentlich gut (F3_1)
		Gelenkstelle		Und der Übergang vom Einstieg in die Erarbeitung fand ich nicht ganz so schön. (F7_2)
		Sicherung		Bei der Sammlung der Ergebnisse hat ich jetzt das Gefühl, dass das n bisschen langwierig war (F1_1)
	Stundenknackpunkt		Es werden Aussagen über als entscheidende Wendepunkte oder potenzielle Problemstellen wahrgenommene Aspekte der Unterrichtsstunde codiert. Diese Aspekte werden als ausschlaggebend für das Gelingen oder Scheitern der Stunde identifiziert (z. B.	Und zeitlich @ war das jetzt eigentlich@ so das größte Problem glaub ich, dass das irgendwie ein bisschen viel war für die Stunde (F3_1)

		Schüler*innenreaktionen, die nicht erwartet wurden, Zeitmanagement der Lehrkraft etc.).	Ja, das war mein größter Fehler würde ich sagen, oder die größte Schwierigkeit der Stunde (F4_1)
	Qualitätsmerkmale/ Basiskonzepte/ Unterrichtsprinzipien Sonstige Bezüge	Es werden Aussagen codiert, die sich explizit auf wissenschaftliche Konzepte und Qualitätsmerkmale des Unterrichts, beziehen. Auch die Basiskonzepte der Geographie und Unterrichtsprinzipien fallen hierunter. (Intuitiv-alltagssprachliche Aspekte (Kap. 2.1.3) sind nicht Teil der Kategorisierung → Teil der interpretativen Fallanalyse)	Ja das Vorwissen von den nordamerikanischen Städten, war ja, hat ich ja schon gesagt mit der ethnischen Segregation, Suburbanisierungstendenzen das kam glaub ich raus mit der Kriminalität (F1_1) Also was is jetzt im Prinzip wie beeinflussen Medien unsere Ansicht auf den Raum (F1_1) Dann denke ich, dass ich eine Zieltransparenz herstellen konnte (F6_3)
	Unterrichtsentwurf	Es werden Aussagen codiert, die sich auf den Unterrichtsentwurf beziehen.	Ich habe oft bei dem Unterrichtsentwurf gedacht (F4_1)
	UB/ UNB	Es werden Aussagen codiert, die sich auf die UNB bzw. den UB selbst beziehen. (Differiert in der Ausführlichkeit)	Auch mit Blick auf die künftigen UB's oder die UPP (F4_1) Also ich hab, das is alles, also die Lehrerin meinte das ist sehr riskant. @das zu machen@. Und das das sehr komplex sein könnte, und dass ich jetzt nicht, also dass das keine sichere Stunde ist. Unbedingt und ich wollts aber trotzdem einfach ausprobieren. (F1_1).
	Sonstiges / Off-Topic	Es werden Aussagen codiert über Aspekte, die nicht direkt mit dem geplanten und durchgeführten Geographieunterricht in	Dann versuch ich jetzt gleich mal erstmal rauszufinden, warum der jetzt doppelt gebucht war der Raum.

		Verbindung stehen und Aussagen codiert über Sequenzen, die vom Hauptthema oder dem inhaltlichen Fokus der Sitzung abweichen. Dazu gehören Diskussionen über organisatorische Aspekte (z. B. Verpflegung), äußere Störungen etc.	(F2_1)
--	--	---	--------

Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Prozess (Die Kategorie fokussiert die Transportform und zielt auf den versprachlichten Aspekt des mentalen Prozesses/ Denkens ab) (vgl. Korthagen, Vasalos; Korthagen 2002; von Aufschnaiter et al. 2019; Windt, Lenske 2017)	Beschreibung von Beobachtung und Introspektion	Es werden Aussagen codiert über die Beschreibung von eigenen Handlungen, Gedanken, Gefühlen und Erlebnissen im Unterricht. Diese Beschreibungen können sowohl äußere Beobachtungen umfassen (was die Lehrkraft gesagt oder getan hat) als auch innere Zustände und Prozesse (was die Lehrkraft gedacht, gefühlt oder erlebt hat). Es handelt sich um eine Selbstzuschreibung von mentalen und affektiven Zuständen. Fragehaltung: Was habe ich gesagt oder getan? (= nach außen gerichtete Selbstbeobachtung) Was habe ich gedacht, gefühlt oder erlebt? (=nach innengerichtete Selbstbeobachtung) Achtung: Mit Blick auf Schüler*Innen handelt es sich bei Beobachtungen um äußere Merkmale. Das erleben kann lediglich mentalisiert werden	die Schüler, was mich gewundert hat haben nicht die Impulskarten genommen (F1_1) →Mich gewundert hat: nach innengerichtete Selbstbeobachtung →Impulskarten nicht genommen: Fremdbeobachtung
	Deutung/ Bewertung (+ /0 /-)	Es werden Aussagen codiert, die eine Bewertung von verschiedenen Entitäten (Personen, Situationen etc.) vornehmen.	War glaube ich meine Fragetechnik nicht so @.@ ähm berauschend (F2_1)

		Diese Deutungen/Bewertungen können positiv, neutral (analytisch) oder negativ ausfallen und spiegeln die subjektive Einschätzung der angehenden Geographielehrkraft wider. Fragehaltung: Wie bewerte/ finde ich die Situation, Planungsüberlegungen bzw. Entscheidungen, Lehrkräfte und Schüler*innenseitige Aspekte? War X effektiv, angemessen, geeignet, effizient problematisch?	Generell fand ich auch die Schülermeldung in der Sicherung sehr gut (F2_1)
	Ursache/ Begründungen	Es werden Aussagen codiert, die Beweggründe oder Ursachen anführen. Fragehaltung: Warum ist das geschehen? / Woran hat es gelegen? Ursachen können internal (z. B. der eigene Anteil) und externaler Art sein (z. B. Zeit, Rahmenbedingungen) Was für Gründe für das beobachtete Handeln/ Situation gibt es etc.?	Ich hatte eben halt vorher ähm auch überlegt, ob ich noch ne Lokalisierung einbaue in die Stunde. Ähm hab mich jetzt bewusst dagegen entschieden ähm, weil wir eben halt in den vorherigen Stunden auch immer schon diese Struktur quasi hatten, dass wir uns erst mit dem Naturraum beschäftigen (F2_UNB1_57)
	Konsequenzen	Es werden Aussagen codiert, die sich auf Verbesserungsmöglichkeiten bzw. Lösungsansätze beziehen. Diese können sich auf verschiedene Themen und Akteure beziehen. So können z. B. neben eigenen Handlungen oder anderen selbstbezogenen Ebenen Situationen, Unterrichtsphase oder Aspekte der SuS verbessert werden. Konsequenzen umfassen sowohl Elemente, die verändert werden sollen (z. B. Handlungen, Inhalte, Materialien, Methoden), als auch Maßnahmen, die den Weg zur Verbesserung	Vielleicht könnte man da in der Zukunft ein bisschen mehr Zeit auf die Erklärung der Arbeitsblätter verbringen. (F3_3) „Ich hätte es eher so machen sollen, dass wir erst den sekundären Sektor gemacht hätten, und dann den tertiären Sektor.“ (F4_3)

		aufzeigen (z. B. Veränderung der Unterrichtsstruktur). Fragehaltung: Was könnte besser gemacht werden? Wie kann es besser gemacht werden? Lassen sich hinsichtlich der Reichweite differenzieren: Können situativ (auf spezielle Situationen innerhalb einer Stunde bezogen) oder allgemeiner Natur (unabhängig von der konkreten Situation) sein. Mikroadaptionen: Kleine, modifizierende Anpassungen an bestimmten Elementen oder Situationen des Unterrichts (z. B. Minimierung oder Maximierung). Makroadaptionen: Größere strukturelle Änderungen im gesamten Unterrichtsverlauf oder grundlegende, mutierende Veränderungen in den methodischen Herangehensweisen.	
	Ausführung benennend	Es werden Aussagen in Form von Erwähnungen z. B. von Handlungen, wie z. B. „Der Einstieg hat gut funktioniert“ oder „Ich habe die Aufgabe verteilt.“ vorgenommen.	Weil die mir zu einseitig war (F3_1)
	Ausführung elaborierend	Es werden Aussagen getroffen, die über schlagwortartige und subsumierende Einbringungen hinausgehen. Ein vorheriger Inhalt wird bspw. versehen mit... z. B. Erläuterungen (Ausführungen im Sinne eines „also...“)	Vielleicht könnte man da in der Zukunft ein bisschen mehr Zeit auf die äh Erklärung der Arbeitsblätter ähm verbringen, anwenden, sodass die ähm Schüler die Aufgabe selber nochmal sich vergewissern, dadurch das sie sie

		z. B. Abwägungen (einerseits/ andererseits) z. B. Folgen: Es werden (kausale) Verknüpfungen hergestellt zwischen einem Optimierungsansatz und einem weiteren Element des Unterrichts	nochmal selber wiederholen und dann erst mit dem Arbeitsauftrag beginnen. Dann ist auch mehr Ruhe im Raum, weil ich nicht immer hin und her rennen muss. (F3_3)
	Soll-Ist Vergleich	Es werden Aussagen codiert über den Vergleich zwischen dem Soll-Zustand (z. B. die angestrebten Ziele und Planungen der Lehrkraft) und dem Ist-Zustand (z. B. die tatsächliche Durchführung und Ereignisse im Unterricht) Fragehaltung: Soll-Zustand: Was wollte ich erreichen? Welche Zielstellung habe ich verfolgt? Ist-Zustand: Was ist tatsächlich passiert?	Dann in der <u>Erarbeitungsphase</u> wollte ich explizit, dass die am Anfang eine Einzelarbeitsphase machen, einfach um äh nicht beeinflusst zu werden sondern wirklich ihre eigenes Urlaubsverhalten ähm erst einmal im Blick zu haben (.) das hat nicht funktioniert (F1_2)
	Zeitlicher Vergleich	Es werden Aussagen codiert über den Vergleich zwischen einem zeitlich vorgelagertem und dem jetzigen Zustand (z. B. vorheriger Unterricht) und dem Ist-Zustand (z. B. die tatsächliche Durchführung und Ereignisse im Unterricht)	Wobei ich es sehr positiv fand, dass sich da eben alle Schüler und Schülerinnen beteiligt haben. Also das ist ja auch das was mir in den letzten Wochen schon aufgefallen (F1_1)

Eigenständigkeitserklärung

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.

Gießen, 27.09.2024

Laura Luber