

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

Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale

Teacher Trainers' Training Practices in the Second Phase of Geography Teacher Training. Paths into Teacher Education, Training Practices, Potentials for Optimization

Prácticas de formación de formadores de profesores de Geografía en la segunda fase formativa. Caminos hacia la formación docente, prácticas de formación y potenciales de optimización

Frank Fischer 

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

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

Abstract The second phase of teacher training is often considered to play a pivotal role in the professional development of prospective teachers. For Geography, there are hardly any findings on teacher trainers and their training practices. 23 Geography teacher trainers from twelve German states were interviewed in the context of a qualitative study. The paper provides findings about their paths into Geography teacher training, their initial and in-service training, as well as explorative insights into their training practices in seminar sessions and in reflective phases following the trainee teachers' lessons. The paper closes by formulating ways to optimize the second phase of Geography teacher training.

Keywords teacher training, second phase of teacher training, professionalisation, teacher trainers

Resumen A menudo se considera que la segunda fase de la formación docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Para la Geografía, apenas existen hallazgos sobre los formadores de docentes y sus prácticas formativas. 23 formadores de profesores de Geografía de doce estados alemanes fueron entrevistados en el contexto de un estudio cualitativo. El artículo proporciona hallazgos sobre sus caminos profesionales, su preparación inicial y continuo, así como información exploratoria sobre sus prácticas de formación en sesiones de seminario y en fases reflexivas después de las lecciones de los profesores en formación. El artículo formula unas medidas de optimización.

Palabras clave formación maestros, segunda fase, profesionalización, formadores de maestros

1. Ausbildungslehrkräfte der zweiten Phase als *unbekannte Wesen*

Obwohl die Wirkung der Ausbildungstätigkeit der Fachleiterinnen und Fachleiter (Bezeichnung variiert von Bundesland zu Bundesland, u.a. auch Seminarlehrkräfte oder Fachseminarleiterinnen bzw. Fachseminarleiter; im Folgenden einheitlich als *Fachleiterinnen und Fachleiter* bezeichnet) auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte kaum empirisch geklärt ist, wird ihnen vielfach eine zentrale Rolle zugesprochen (KOSTER ET AL. 2008; MUNDERLOH 2018). GALLUZZO und CRAIG (1990) gehen in ihrem Wirkungsmodell sogar von einem direkten Kausalzusammenhang zwischen Lehrkräftebildungsprozessen der ersten Phase und späteren Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler aus. Die Ergebnisse der Hattie-Studie widersprechen dieser Annahme teilweise, da die Effektstärke der Lehrkräftebildung auf den Lernerfolg mit lediglich 0,12 (Rang 211 von 252) beziffert wird (HATTIE 2017). Zweifellos weist die zweite Phase jedoch enorme Bedeutung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte auf (HERICKS 2006).

Die Kompetenzen von Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern sind dabei komplex und schwierig zu definieren. Zu einem besseren Verständnis der Vielschichtigkeit der Professionalität dieser Berufsgruppe trägt die konzeptionelle Einordnung MURRAYs (2002) bei. Sie bestimmt Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner als Praktizierende zweiter Ordnung. Als Lehrkräfte (Praktizierende erster Ordnung) waren sie vormals in der Schule (Setting erster Ordnung) tätig. Mit Aufnahme der Lehrkräftebildungstätigkeit hat sich ihre berufliche Praxis jedoch verändert. Als Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner agieren sie nun in einem Setting zweiter Ordnung (MURRAY 2002), mit dem neue, spezifische didaktische Praktiken der Erwachsenenbildung einhergehen. Dabei weist aber zum einen nach wie vor ihr Erfahrungswissen aus dem Setting erster Ordnung (Schule) einen hohen Wert auf, zum anderen bezieht sich ihre Ausbildungsarbeit gleichzeitig auf ebenjenes Setting. Zwar sind bedeutende Unterschiede zwischen dem mehrphasigen System in Deutschland und dem englischen, auf das sich MURRAY

(2002) bezieht, nicht von der Hand zu weisen, dennoch ist eine Übertragbarkeit auf die Arbeit von Fachleiterinnen und Fachleitern als zentrale gestaltende Akteursgruppe im Referendariat gegeben. Auch sie changieren ständig zwischen Settings und Praktiken erster und zweiter Ordnung, zumal viele weiterhin parallel als Lehrkräfte tätig sind und somit als Praktizierende erster und zweiter Ordnung agieren.

Im Kontrast zur zugeschriebenen Relevanz steht nach wie vor das Forschungsaufkommen zur zweiten Phase und deren Ausbildungspersonal (ABS 2005). Auch international muss ein Mangel an empirischen Erkenntnissen zur Professionalität von Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern (*teacher educators*) konstatiert werden (MURRAY 2002). Die Forschung zur zweiten Phase und ihren Akteursgruppen steckt gerade erst in den Kinderschuhen (MURRAY 2017; SCHEUNPFLUG ET AL. 2020). Nicht zu Unrecht bezeichneten JORZIK und SCHRATZ (2015, S. 6) Fachleiterinnen und Fachleiter in diesem Zusammenhang als „unbekannte Wesen“. Auch über die Kultusministerien gestaltet es sich schwierig, an Datenmaterial zu gelangen (WALKE 2004; DORSCH ET AL. 2018).

In der geographiedidaktischen Forschung erfuhren die Lehrkräftebildung und die hier tätigen Lehrpersonen erst in der vergangenen Dekade zunehmende Aufmerksamkeit (HEMMER ET AL. 2020). Der vorliegende Aufsatz trägt u.a. der Forderung der Autoren und der Autorin nach einer stärkeren Beforschung der zweiten Phase und ihres Ausbildungspersonals sowie deren Bedeutung im Lehrkräftebildungsprozess (HERICKS 2006) Rechnung.

Welche Perspektiven haben Fachleiterinnen und Fachleiter auf die zweite Phase im Fach Geographie und welche Optimierungspotenziale sehen sie? Um dieser Frage nachzuspüren, wurden im Rahmen einer kumulativen Dissertation 23 Fachleiterinnen und Fachleiter für das Lehramt an Gymnasien aus insgesamt zwölf Bundesländern interviewt. Die ersten beiden Publikationen im Rahmen der Studie thematisieren die Expertenperspektive der Ausbildungslehrkräfte auf die Eingangsvoraussetzungen der Referendarinnen und Referendare zu Beginn des Vorbereitungs-

dienstes (nach der ersten Phase) und deren unterrichtliches Handeln (FISCHER 2021) sowie auf die phasenübergreifende Kohärenz in der Geographie-Lehrkräftebildung (FISCHER 2022). Im vorliegenden Aufsatz rücken nun die Expertinnen und Experten sowie deren Wirken selbst in den Fokus. Nach einer Darstellung des Forschungsstandes (Kap. 2), der Forschungsfragen (Kap. 3) sowie des methodischen Vorgehens und der Stichprobe (Kap. 4) werden ausgewählte Forschungsergebnisse vorgestellt, die die Wege der Fachleiterinnen und Fachlei-

ter in die Lehrkräftebildungstätigkeit (Motive und Zugänge), Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen (Kap. 5.1), explorative Einblicke in die Gestaltung von Seminarsitzungen und von Reflexionsprozessen im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechungen als zentrale Ausbildungstätigkeiten (Kap. 5.2) sowie Perspektiven auf Optimierungspotenziale (Kap. 5.3) umfassen. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse diskutiert und Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase aufgezeigt (Kap. 6).

2. Stand der Forschung

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

2.1 Wege in die Lehrkräftebildung

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

KRÜGER (2014) identifizierte auf Grundlage einer qualitativen Studie ($n=21$) bei Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern im Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen insgesamt acht Motive für die Aufnahme der Tätigkeit: (1) bereicherndes und angenehmes Arbeiten mit den Referendarinnen und Referen-

daren, (2) Unterstützung der beruflichen Entwicklung von Referendarinnen und Referendaren, (3) Karrieremöglichkeit, (4) Suche nach neuen Herausforderungen und beruflicher Weiterentwicklung, (5) positive berufliche Vorerfahrungen in der Arbeit mit Erwachsenen, (6) Erlebnisse in der eigenen Ausbildung, (7) abwechslungsreiche Tätigkeit als Lehrkräftebildnerin bzw. Lehrkräftebildner sowie die (8) Atmosphäre im Studienseminar. Positive Vorerfahrungen als Mentorinnen und Mentoren für Studentinnen und Studenten oder Referendarinnen und Referendare finden sich so ebenfalls als Motiv bei KRÄLER (2015) und GERLACH (2020). Fachdidaktisches und pädagogisches Wissen scheinen hingegen keine übergeordnete Rolle zu spielen (KRÜGER 2014; GERLACH 2020).

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

2.2 Qualifizierung von Fachleiterinnen und Fachleitern

Das professionelle Handeln von Ausbildungslehrkräften stellt sich hochgradig komplex dar (UTZ 2016; HADAR & BRODY 2017). Zwar weist

ein auf praktischer Erfahrung beruhendes Wissen und Verständnis schulischer Lehr- und Lernprozesse eine hohe Relevanz auf, ein direkter Transfer in die Ausbildungstätigkeit ist jedoch nicht möglich (MURRAY & MALE 2005). Fachleiterinnen und Fachleiter benötigen zusätzliche, neue professionelle Kompetenzen für ihre Tätigkeit als Praktizierende zweiter Ordnung. Diese geht mit Ansprüchen hinsichtlich Fach-, Sozial-, und Methodenkompetenz auf einer Metaebene sowie Kenntnissen didaktischer Prinzipien der Erwachsenenbildung einher (WIERNIK 2020).

Folglich ist eine Vorbereitung auf diese anspruchsvolle Tätigkeit essenziell (MURRAY & MALE 2005; MUNDERLOH 2018; WIERNIK 2020). Schularten- und fächerübergreifende Forschungsergebnisse legen nahe, dass eine Qualifizierung in der Regel kaum stattfindet, da es zum einen wenig verbindliche Vorgaben gibt (WALKE 2004) und es zum anderen an Angeboten mangelt (UTZ 2016; GERLACH 2020). Dies bestätigen entsprechende Erkenntnisse aus den Fremdsprachen (GERLACH 2020) und der Mathematik (MEYERHÖFER & RIENITS 2006). Auch Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner im Berufsschulsektor erfahren nur in Einzelfällen eine organisierte Qualifikation. Informelle Vorbereitungswege dominieren, etwa die Kontaktaufnahme mit Kolleginnen und Kollegen oder der Rückgriff auf berufliche Vorerfahrungen (KRÜGER 2014). Hier scheinen sich in den vergangenen Jahrzehnten kaum Veränderungen eingestellt zu haben (vgl. FRECH & REICHWEIN 1977). Der Mangel an Qualifizierungsangeboten wird als eine der Ursachen für die extrem stressbehaftete und von Unsicherheiten im beruflichen Handeln geprägte Wahrnehmung der Anfangszeit als Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner gesehen (MURRAY & MALE 2005; KRÜGER 2014).

Entsprechend fordern verschiedene Akteursgruppen der zweiten Phase eine bessere Qualifizierung des Ausbildungspersonals (MEYERHÖFER & RIENITS 2006; KRÜGER 2014). Auch Geographielehrkräfte, deren Seminausbildung im Jahr 2003 weniger als fünf Jahre zurücklag, wünschten sich eine bessere Ausbildung der Fachleiterinnen und Fachleiter (HEMMER & OBERMAIER 2003). Die Untersuchung von HOF und HENNEMANN (2013) offenbarte dringenden Fortbildungsbedarf in allen Phasen der Geographielehrkräftebildung. In der didaktischen und erziehungswissenschaft-

lichen Forschung besteht folglich weitestgehend Einigkeit darüber, dass aus guten Lehrkräften nicht automatisch gute Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner werden, da sich die Tätigkeiten Praktizierender erster und zweiter Ordnung signifikant voneinander unterscheiden und daher eine entsprechende Qualifizierung notwendig ist.

2.3 Ausbildungsgestaltung

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

Einhergehend mit den großen gestalterischen Freiräumen erweist sich der Geographievorbereitungsdienst in Deutschland als extrem heterogen, sowohl in Bezug auf die institutionelle Organisation als auch auf die Ausbildungscurricula. So verfügen diverse Bundesländer gar nicht erst über einheitliche Curricula für die zweite Phase, für andere liegen keine offiziellen Dokumente vor (DORSCH ET AL. 2018). Fachleiterinnen und Fachleiter in verschiedenen Bundesländern nutzen unterschiedliche Strategien im Umgang mit den gestalterischen Freiheiten. An den Berliner Geographiefachseminaren waren die Ausbildungslehrkräfte an einem inhaltlich orientierten Kerncurriculum in Ergänzung zum kompetenzorientierten Ausbildungsplan interessiert, um zu einer besseren Vergleichbarkeit der Ausbildung an den verschiedenen Seminarstandorten beizutragen. Auf Grundlage einer Umfrage wurden für verschiedene Teilbereiche der Ausbildung, zum Beispiel *fachdidaktische und fachwissenschaftliche Schwerpunkte*

oder *Ausbildungsorganisatorisches*, zentrale (Fundamentumbereich) und periphere Inhalte (Additumbereich) festgelegt (ENDERS 2017). In Bayern verfassten die Fachleiterinnen und Fachleiter ein Kompendium für die zweite Phase, die *Seminarpraxis Geographie* (HUBER 2011), welches sich aktuell in Überarbeitung befindet.

Geographiedidaktische Forschungsergebnisse zur Gestaltung der zweiten Phase liegen kaum vor. Die umfassende Fachleiterinnen- und Fachleiterbefragung von HEMMER und HEMMER (2000) fokussierte sich nicht auf die Ausbildungspraxis in der zweiten Phase, sondern auf die Sicht der Ausbildungslehrkräfte auf die erste Phase. Novizenlehrkräfte schreiben der Geographieseminarausbildung eine sehr hohe Bedeutung zu. Diese steht im Kontrast zu deren eher mäßigen Zufriedenheit mit dieser (HEMMER & OBERMAIER 2003). Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter erleben die Eingangsvoraussetzungen der Referendarinnen und Referendare als äußerst heterogen, wodurch eine adressatengerechte Ausbildungsgestaltung in der zweiten Phase erschwert wird (FISCHER 2021).

Die fächerübergreifende Studie von SCHUBARTH ET AL. (2007) in Brandenburg offenbarte deutliche Unterschiede in der Fremd- und Selbstwahrnehmung der Ausbildungsgestaltung seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter. Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter bewerteten die Qualität ihrer Seminare deutlich positiver als die Referendarinnen und Referendare, etwa bezüglich der Seminardidaktik oder ihres Umgangs mit Kritik. In KUNZES (2014, S. 46) interaktionsanalytischer Untersuchung der Ausbildungspraxis in Studienseminaren offenbarte sich „eine Vielzahl instruktionsorientierter Ausbildungsvarianten, die durch eine [...] Anschmiegung an die schulunterrichtliche Praxis gekennzeichnet sind“.

GERLACH (2020) zeigte auf, dass sich einige fremdsprachendidaktische Fachleiterinnen und Fachleiter bei der Beschreibung ihrer Tätigkeit kaum auf Konzepte der Erwachsenenbildung beziehen. Folglich scheint hier keine Transformation zu Praktizierenden zweiter Ordnung und den entsprechenden professionellen Kompetenzen erfolgt zu sein. Bei der Gestaltung der Seminarsitzungen zeigte sich ca. die Hälfte der Ausbildungslehrkräfte transmissionsorientiert/instruktivistisch, d.h. sie legen großen Wert auf eine Vermittlung von Wissen und Inhalten. Die andere Hälfte zeigte sich

eher moderierend/(ko-)konstruktivistisch. Beispielsweise greift letztere Gruppe Schwierigkeiten der Referendarinnen und Referendare aus dem Unterricht in den Seminarsitzungen auf und lässt diese gemeinschaftlich bearbeiten. GERLACH (2020) bezieht sich hier auf Begrifflichkeiten, die RICHTER ET AL. (2013) in ihrer Untersuchung der Praktiken von Mentorinnen und Mentoren verwenden. *Transmissionsorientiertes* Mentoring zeichnet sich durch die Annahme aus, dass Wissen bei den Expertinnen und Experten kumuliert ist und in einem relativ gelenkten Prozess an angehende Lehrkräfte weitergegeben wird. In einem asymmetrischen Verhältnis sind die Lernenden Empfängerinnen und Empfänger von Wissen. *Konstruktivistisch-orientierte* Mentorinnen und Mentoren negieren dieses asymmetrische Verhältnis nicht, legen jedoch mehr Wert darauf, dass Novizenlehrkräfte neue Wissensbestände auf Grundlage einer Vernetzung mit bereits vorhandenen Wissensbeständen selbst konstruieren. Lernen erfolgt somit als sozialer Prozess anhand authentischer Situationen.

2.4 Reflexion im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen

Die Erfassung, Beschreibung und Interpretation reflexiver Prozesse in Unterrichtsnachbesprechungen stellt ein Forschungsdesiderat dar (FÜHRER 2020). In der geographiedidaktischen Forschung wurde Reflexion bislang generell lediglich in Ansätzen diskutiert (GRYL 2012; BRENDEL 2017). Dies steht im Kontrast zur heute als zentral erachteten Bedeutung der Reflexionskompetenz als Bestandteil pädagogischer Professionalität (WYSS 2013) und somit der Lehrkräftebildung (JESCHKE ET AL. 2021). Fachspezifisch stellt es folglich ebenfalls ein wichtiges Element dar, „Geographieunterricht theoriegeleitet planen und reflektieren zu können“ (DGFG 2010, S. 16), um theoretische Wissensbestände mit praktischem Erfahrungswissen in Bezug zu setzen (GRYL 2013; PETTIG 2020). Reflexion geschieht dabei nicht einfach so, sondern muss als Kompetenz aktiv vermittelt und erlernt werden (GRYL 2013).

Die zweite Phase bietet ein besonders geeignetes Setting für die Entwicklung reflexiver Kompetenzen. Unterrichtsnachbesprechungen und Seminarsitzungen stellen hier zentrale Lerngelegenheiten dar (PEREIRA KASTENS ET AL. 2020; JESCHKE ET AL. 2021), da sowohl Selbst-

als auch Partner- und Gruppenreflexionen professionalisierend wirken. Fachleiterinnen und Fachleiter müssen folglich eine hohe Expertise im Arbeiten von der Theorie in die Praxis und vice versa aufweisen (UTZ 2016). Das Gelingen hängt dabei von diversen Faktoren ab. Als problematisch erweist sich im Referendariat etwa die Doppelrolle der Unterrichtsnachbesprechung als Lern- und Leistungssituation. Der Reflexionsprozess wird hier stets durch die Beurteilungssituation flankiert (BRACK 2019). Hierzu dürfte auch die Doppelrolle der Fachleiterinnen und Fachleiter selbst, als Beratende und Beurteilende zugleich, beitragen (PEREIRA KASTENS ET AL. 2020).

Die sehr wenigen Forschungsergebnisse zu Reflexionsprozessen in Unterrichtsnachbesprechungen liegen primär zu längeren Schul-

praktika (z.B. Praxissemester) in der ersten Phase vor. Eine Übertragbarkeit auf die zweite Phase ist nur begrenzt gegeben. In Unterrichtsnachbesprechungen kommt es hier nur selten zu reflexiven Prozessen; die Studentinnen und Studenten nehmen eine eher passiv-rezeptive Rolle ein und werden kaum aufgefordert, zu bestimmten Phänomenen Stellung zu beziehen (FÜHRER 2020). Zumeist sind die Nachbesprechungen in ihrem Ablauf wenig strukturiert (BECKMANN & EHMKE 2021). Die Funktion einer professionalisierenden Theorie-Praxis-Verbindung wird so nicht erfüllt. BRACK (2019) hingegen konnte in ihrer Studie stellenweise explizite und implizite Theorie-Praxis-Bezüge in Unterrichtsnachbesprechungen aufzeigen und wies somit im Semesterpraktikum stattfindende Professionalisierungsprozesse nach.

3. Forschungsfragen

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

Wie werden Geographielehrkräfte zu Fachleiterinnen und Fachleitern?

- Welche Motive für die Aufnahme der Tätigkeit beschreiben die Fachleiterinnen und Fachleiter?
- Wie verläuft das Besetzungsverfahren?
- Wie bereiten sich Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter auf die Tätigkeit in der Lehrkräftebildung vor?

- Welche Fortbildungsmaßnahmen werden ergriffen?

Wie gestalten Fachleiterinnen und Fachleiter die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie?

- Wie werden die Geographieseminarsitzungen gestaltet?
- Welche Rolle schreiben Fachleiterinnen und Fachleiter der Reflexion von Unterrichtserfahrungen zu und wie gestalten sie diese?

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

4. Forschungsdesign

4.1 Methodik

Die Datenerhebung für die vorliegende Studie erfolgte mittels systematisierender Experteninterviews (BOGNER ET AL. 2014). Der Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument wurde auf Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche, explorativer Experteninterviews (BOGNER ET AL. 2014), zweier Pilotierungen sowie Arbeitsgruppendifkussionen im Anschluss an die jeweiligen Schritte entwickelt. Letztlich wurden

in den Interviews vier große Themengebiete behandelt: (a) Die Perspektive der Fachleiterinnen und Fachleiter auf die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (z.B. *Was sind typische Probleme, die Sie in Ihren Unterrichtsbesuchen im Fach Geographie wahrnehmen?*), (b) das Fach Geographie (z.B. *Welche geographischen Arbeitsformen sind Ihnen im Unterricht besonders wichtig?*), (c) den Aufbau der Geographielehrkräftebildung (z.B. *Inwiefern erfolgt in der Praxis eine Verzahnung zwischen der ers-*

ten und zweiten Phase?) und (d) die Ausbildungspraxis in der zweiten Phase (z.B. *Wie sieht für Sie eine richtig gelungene Geographieseminarsitzung aus?*). Mit einem ergänzenden Fragebogen wurden demographische und berufliche Informationen erhoben. Alle Interviews, die zwischen 58 Minuten und einer Stunde und 59 Minuten dauerten, wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

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

Die Codierung der Daten erfolgte mittels des Programms MAXQDA. Durch die parallele Arbeit einer zweiten Analytikerin am Interviewmaterial konnten die vorgenommenen Codierungen in regelmäßig stattfindenden Sitzungen kommunikativ validiert werden. Das Vorgehen schließt entsprechend die in der naturwissenschaftsdidaktischen qualitativ-inhaltsanalytischen Forschung gängigen Maßnahmen der Qualitätssicherung ein (GÖHNER & KRELL 2020). Unter Berücksichtigung der exponierten Position der Fachleiterinnen und Fachleiter wurden die Personangaben und die Interviews vollständig anonymisiert (Farb-Codes).

4.2 Stichprobe

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

Durchschnittlich weisen die Expertinnen und Experten eine Unterrichtserfahrung von 21,2 Jahren auf und fungieren seit neun Jahren als Fachleiterinnen und Fachleiter. Folglich konnten sie im Mittel etwa 11 Jahre Erfahrung als Lehrkraft sammeln, bevor sie zu Ausbildungslehrkräften ernannt wurden. Neben ihrer Ausbildungstätigkeit in der zweiten Phase geben die Fachleiterinnen und Fachleiter im Mittel neun (zwischen null und 17) eigene Unterrichtsstunden pro Woche. Die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Studie war im Sinne eines varianzmaximierenden Vorgehens ebenfalls von der Absicht geleitet, eine möglichst große Bandbreite an Erfahrung als Fachleiterin bzw. Fachleiter (zwischen zwei und 17 Jahren) sowie an zusätzlichen Qualifikationen abzudecken. Knapp die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat Erfahrungen oder arbeitet zusätzlich an der Hochschule in der Geographie(-didaktik). Die Mehrheit der Fachleiterinnen und Fachleiter ist zudem im Lehrkräftefortbildungswesen im Fach Geographie tätig. 57% haben bereits an Geographieschulbüchern mitgewirkt oder Aufsätze in Fachzeitschriften publiziert.

5. Ausgewählte Forschungsergebnisse

5.1 Fachleiterin bzw. Fachleiter werden

Die Analyse der individuellen Wege in die Lehrkräftebildung offenbart typische **berufliche Entwicklungspfade** und **Motive** für die Aufnahme der Tätigkeit. Viele Fachleiterinnen und Fachleiter erlebten das eigene Referendariat als ungemein förderlich für ihre professionelle Entwicklung („sehr positive Zeit“, Grün1). Als Lehrkräfte waren viele der Expertinnen und Experten bereits früh und über vie-

le Jahre als Mentorinnen und Mentoren für Studentinnen und Studenten in Praxisphasen oder für Referendarinnen und Referendare, sowie im Fortbildungswesen tätig. Einige weisen zudem einen universitären Hintergrund auf und waren entweder vor ihrer Zeit als Lehrkraft in der Fachdidaktik tätig oder wurden parallel abgeordnet.

Insgesamt können **fünf zentrale Motive** für das Anstreben der Fachleiterinnen- bzw. Fachleiterposition identifiziert werden. Von zentra-

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

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

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

Etwa zwei Drittel der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nahmen an **institutionalisierten**, allgemeinen Vorbereitungsveranstaltungen teil. In diesen fächerübergreifenden Formaten weisen insbesondere die rechtlichen und formalen Anforderungen des Vor-

bereitungsdienstes eine hohe Relevanz auf, bspw. schulrechtliche Aspekte und vor allem das Formulieren von Gutachten („Wie formuliere ich denn eigentlich einen Dreier in einem Gutachten?“, Blau4). Weiterhin werden Kenntnisse zu Beratungsgesprächen, der Durchführung, Nachbesprechung und Bewertung von Unterrichtsbesuchen, sowie Grundlagen der Seminardidaktik und Erwachsenenpädagogik („[...] wenn es wirklich so zwischenmenschliche Probleme mit einzelnen Referendaren gibt“, Orange1) vermittelt. Der Umfang variiert dabei von sechs Nachmittagen bzw. drei Tagen bis hin zu einer Woche. Für ein Bundesland berichten die Expertinnen und Experten von einem Arbeitskreiseminar, das für neue Fachleiterinnen und Fachleiter eingerichtet wurde. Vor allem den gegenseitigen Erfahrungsaustausch erleben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als gewinnbringend.

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

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

viele der Fachleiterinnen und Fachleiter wie Blauó („Ich habe mir selbst die Sachen gesucht!“) und ergriffen eigeninitiativ Vorbereitungsmaßnahmen.

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

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

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

Rot1 erläutert jedoch, dass die „Fortbildung letztlich eigeninitiativ“ erfolgt. Insgesamt offenbart die Analyse des Interviewmaterials

diverse Wege der **persönlichen Weiterbildung**. Die Ausbildungslehrkräfte betonen ihren großen Eifer beim Besuch regulärer Fortbildungen, die sich auf das Fach Geographie beziehen. Ihre Position verschafft ihnen einen sehr guten Zugang zu diesen. Weiterhin rezipieren sie regelmäßig fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fachzeitschriften und besuchen Tagungen. Der informelle Erfahrungs- und Ideenaustausch mit Kolleginnen und Kollegen wird als enorm gewinnbringend beschrieben. Ein Best-Practice-Beispiel stellen regelmäßig stattfindende und eigeninitiativ organisierte Fortbildungsveranstaltungen dar, zu denen länderübergreifend Fachleiterinnen und Fachleiter zusammenkommen. Neben einem sich am Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientierenden fachdidaktischen Impuls durch externe Referentinnen und Referenten, arbeiten die Ausbildungslehrkräfte im Rahmen der zweitägigen Veranstaltungen an aktuellen ausbildungsrelevanten Themen.

5.2 Gestaltung der zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung

5.2.1 Seminarsitzungen

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

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

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

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

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

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

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

In beiden Fällen wird der Fokus auf eine gemeinsame Problembearbeitung und -lösung deutlich, der auf eine (ko-)konstruktivistische Gestaltungsorientierung schließen lässt. Rot2 leitet das Seminar primär moderierend. Die Verwendung des Pronomens *wir* bei beiden Ausbildungslehrkräften unterstützt diese Deutung und könnte zusätzlich auf den Versuch schließen lassen, das de facto bestehende Hierarchieverhältnis abzuflachen. Auch Grün1 orientiert ihre Seminalgestaltung am Beratungsbedarf der Teilnehmenden: „Dass ich da

auch nicht über ihre Köpfe hinweggehe, sondern auch regelmäßig abfrage, was sind eure Themen, und das dann versuche in meinem Plan unterzubringen.“ Rot1 lässt einzelne Sitzungsthemen konstruktivistisch orientiert bearbeiten, zum Beispiel das Experimentieren: „[Sie] sollten ein bestätigendes Experiment erstellen. Da haben sie dann wirklich erlebt, wie Schülerelbsttätigkeit wirkt. Dann lassen sie sich auch darauf ein, das in ihren eigenen Unterricht zu integrieren.“ Braun1 ist einer von vielen Ausbildungslehrkräften, die häufig mit Unterrichtsbeispielen arbeiten, die die Referendarinnen und Referendare aus der Praxis mitbringen.

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

- Blau1: „Ich gebe Input.“
- Lila1: „Man muss am Anfang Statements setzen und sagen: So, Exkursionsdidaktik. Folgende Exkursionsformen gibt es. Sie brauchen folgende Kenntnisse.“
- Blau2: „Ein oder zwei Schwerpunkte [...] und die werden dann abgehandelt.“
- Türkis1: „irgendeinen Inhalt, den sie jetzt brauchen“

Ähnlich zu lesen ist auch Blau3s Äußerung „Input – dass man halt einerseits etwas hat, was man ihnen beibringen kann“. Zusätzlich deutet das Verb *beibringen* hier auf ein ausgeprägtes, mit dem Expertenstatus des Fachleiters einhergehendes Hierarchieverständnis hin. Wie auch bei Gelb3 („aber natürlich auch meine Themen, die müssen wir, Basiskonzepte, weil da kommen sie nicht alleine drauf“) scheint die Seminalgestaltung stark durch die Perspektive der Fachleiterinnen und Fachleiter bestimmt zu sein. Begründet wird dies etwa durch Blau6 („Also ich versuche, wenn es irgendwie geht, geht jetzt nicht bei allen Themen, die Referendare selbst einzubinden.“) und Grau1 („Das finde ich immer ganz toll, wenn auch die LehramtsanwärterInnen integriert werden können.“) dadurch, dass eine Passung an die Interessen der angehenden Lehrkräfte nicht durchgehend möglich ist. Diverse Äußerungen deuten zudem auf eine Orientierung der Ausbildungsgestaltung an der eigenen schulischen Unterrichtspraxis hin („[...]“, dass möglichst die Seminarsitzungen

wie Unterricht aufgebaut sein sollten“, Grau1; „Es ist ähnlich wie in der Schule“, Gelb1). Zusammenfassend offenbaren sich deutliche Kontraste zwischen (ko-)konstruktivistischen und transmissiv-instruktivistischen Gestaltungspraktiken (vgl. Fig. 1). Vertreterinnen und Vertreter letzterer stellen häufig Parallelen zu ihrem schulunterrichtlichen Handeln her und beziehen sich in ihren Darstellungen kaum auf seminardidaktische Ansätze der Erwachsenenbildung.

5.2.2 Reflexion von Unterrichtserfahrungen

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

Gefragt nach der **Gestaltung** der Unterrichtsreflexion betonen die Ausbildungslehr-

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

Fachdidaktischer Theorie wird bei Unterrichtsnachbesprechungen insgesamt eine **geringe Relevanz** zugesprochen. Die Zitate von Blau4 („Keine - muss ich echt sagen.“) und Blau6 („Ja gut, also das kommt vor.“) sind repräsentativ für einen Großteil der Fachleiterinnen und Fachleiter. Neben Erfahrungswissen nehmen vor allem allgemeindidaktische (z.B. Sozialformen, Verwendung von Operatoren) und -pädagogische (z.B. Classroom Manage-



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

ment) Themen eine deutlich prominentere Rolle ein als fachdidaktische. Professionalisierend wirksame Theorie-Praxis-Verknüpfungen scheinen häufig nicht stattzufinden, da bisweilen kein Nexus zwischen *Praxis* und *Theorie* wahrgenommen („die Praxis steht natürlich im Vordergrund bei den Gesprächen“, Rot2) und ergänzend die Theorie als genuine Aufgabe der ersten Phase thematisiert wird („In den Fachsitzungen brauche ich die Theorie nicht dauernd zu wiederholen, die sie an der Uni schon gemacht haben.“, Blau2). Diejenigen, die fachdidaktischer Theorie eine wichtige Rolle im Rahmen reflexiver Phasen zuschreiben, betonen besonders die Relevanz der Basiskonzepte als Planungs- und Strukturierungsinstrument für Unterricht (Schwarz1, Weiß2).

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

Einen Kontrast hierzu (vgl. Fig. 2) bilden Interviewpassagen einiger weniger Ausbildungs-

lehrkräfte, die auf stark transmissive Praktiken hindeuten. Ein Extrembeispiel stellt die folgende Aussage dar, die auf ein hierarchisch geprägtes Transmissionsideal schließen lässt:

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

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

5.3 Optimierungsansätze zur Professionalisierung der Fachleiterinnen und Fachleiter

In Kapitel 5.1 wurde ein defizitäres Qualifizierungsangebot für angehende Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter aufgezeigt. Auch tätigkeitsbegleitende Fortbildungsangebote sind rar. Vor diesem Hintergrund beschreiben die Expertinnen und Experten diverse Optimierungsansätze für Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen.

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

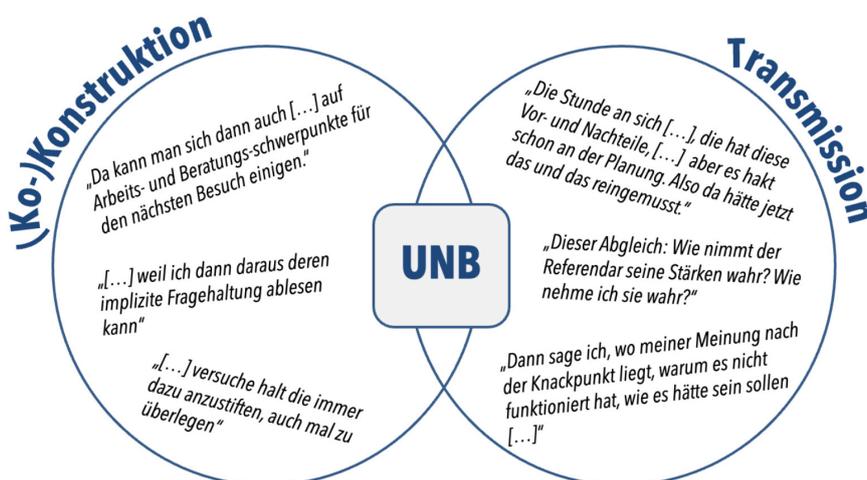


Fig. 2. Gestaltungspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission (Quelle: Autor)

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

Die Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner formulieren einen Bedarf an **tätigkeitsbegleitenden Fortbildungsangeboten**, die fächerübergreifende seminardidaktische und erwachsenpädagogische Elemente, etwa Unterrichtsnachbesprechungen sowie Unterrichtsbewertungen anhand von Videographien, thematisieren könnten. Noch gewinnbringender

wäre jedoch ein größeres Angebot an Fortbildungen explizit für Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter. Als Hinderungsgründe werden jedoch die häufig geringe Zahl an Fachleiterinnen und Fachleitern in einzelnen Bundesländern sowie die Frage, wer generell Fortbildungsveranstaltungen jenseits der jährlichen Tagungen anbieten sollte, welche sich an diese Akteursgruppe richten, genannt: „Nur wer soll die machen? Wer soll denn jetzt für Fachseminarleiter Geographie eine Fortbildung anbieten?“ (Türkis1). Dies rückt die erste Phase bzw. die Universität als Fortbildungsinstitution in den Fokus. Gold1 beschreibt hier ein Defizit: „Die Fortbildungen an der Universität erlebe ich jetzt auch nicht so aktiv, wie das jetzt im Fach Chemie der Fall ist.“ An dieser Stelle thematisieren die Expertinnen und Experten eine mangelnde Verzahnung mit der ersten Phase (FISCHER 2022), die sich als hinderlich für einen Transfer fachdidaktischer Innovationen in die unterrichtliche Praxis erweist („Es wäre halt auch hilfreich, wenn die Begegnungen mit Innovationen keine Zufallsbegegnungen wären, sondern institutionalisierte Begegnungen.“ Rot1). Gerade Fachleiterinnen und Fachleiter könnten in ihrer Multiplikatorenposition eine zentrale Rolle im Innovationstransfer einnehmen.

6. Diskussion und Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase

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

6.1 Zusammenfassung und Diskussion

Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass persönliche Kontakte eine relevante Rolle für die Besetzung von Fachleiterinnen- beziehungsweise Fachleiterpositionen spielen. Hier werden Parallelen zum Referendariat an beruflichen Schulen deutlich (KRÜGER 2014). Bundesweit zeigt sich eine enorme Heterogenität der Bewerbungs- und Besetzungsverfahren. Das Spektrum reicht dabei von schriftlichen Interessensbekundungen bis zu aufwendigen Auswahlverfahren (fachdidaktischer Vor-

trag, Demonstrationsseminarsitzungen etc.). Für eine mögliche Folgestudie leitet sich hieraus folgende Hypothese ab: *Die Besetzungsverfahren genügen in vielen Bundesländern keinen professionellen Ansprüchen.*

Die Einblicke in die Gestaltungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter deuten darauf hin, dass bei einigen wenigen keine Transformation zu Praktizierenden zweiter Ordnung erfolgt zu sein scheint. Interviewpassagen einzelner Ausbildungslehrkräfte lassen auf eine transmissiv-instruktivistisch geprägte Gestaltung der Seminarsitzungen schließen, die sich bisweilen an der schulunterrichtlichen Praxis orientiert (vgl. KUNZE 2014). Hier zeigen sich Parallelen zur Studie GERLACHS (2020) mit Fachleiterinnen und Fachleitern aus den Fremdsprachen. Seminardidaktische Elemente der Erwachsenenbildung werden in diesen Fällen in den Interviews kaum beschrieben. In der Praxis dürfte sich die scheinbare Dichoto-

mie zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission eher als Kontinuum erweisen. Es ist somit nicht auszuschließen, dass einzelne Fachleiterinnen und Fachleiter themenabhängig zwischen beiden Ansätzen variieren. Als Hypothese wird abgeleitet: *In den Seminarsitzungen der zweiten Phase finden sowohl (ko-)konstruktivistische als auch transmissiv-instruktivistische Ansätze Anwendung.*

Bei den Beschreibungen der reflexiven Prozesse im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen spielen geographiedidaktische Theorien und feste Ablaufschemata eine untergeordnete Rolle. Die überwiegend geringe Bedeutungszuschreibung an theoretische Wissensbestände lässt professionalisierend wirksame Theorie-Praxis-Relationierungen in vielen Fällen unwahrscheinlich erscheinen. Ob hierzu auch die primär situative und erfahrungsbedingte Gesprächsführung seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter beiträgt, lässt sich nicht zuverlässig beurteilen. Die Tendenz zu einer eher marginalen Strukturierung, die BECKMANN und EHMKE (2021) für Praxisphasen in der ersten Phase beschreiben, scheint sich in der zweiten Phase fortzusetzen. In den Unterrichtsnachbesprechungen wird kaum auf Strukturierungshilfen (z.B. Ablaufschemata) zurückgegriffen. Die Analyse des Interviewmaterials offenbart stellenweise deutlich transmissive Nachbesprechungsmuster und lässt auf eine dominante Rolle der Ausbildungslehrkräfte in den Reflexionsgesprächen schließen, wodurch in diesen Fällen eine professionalisierend wirksame Reflexion seitens der Referendarinnen und Referendare kaum stattfinden dürfte (vgl. FÜHRER 2020). Nicht nur die Kompetenz, unterrichtliche Prozesse zu reflektieren, muss erlernt werden (GRYL 2013), sondern auch die hochkomplexe Kompetenz, reflexive Prozesse im Gespräch zu initiieren. Zu prüfen wäre die Hypothese: *Geographiedidaktische Theorien und feste Ablaufschemata spielen in den Unterrichtsnachbesprechungen der zweiten Phase eine untergeordnete Rolle.*

Die Fachleiterinnen und Fachleiter beschreiben ein defizitäres Qualifizierungsangebot. Etwa einem Drittel der Interviewten wurde generell keinerlei institutionelle Möglichkeit der Vorbereitung geboten. Deckungsgleich mit empirischen Erkenntnissen aus anderen Fächern (GERLACH 2020; MEYERHÖFER & RIENITS 2006) erfolgte mehrheitlich keine geographiespezifische Vorbereitung von instituti-

oneller Seite. Die für die Erwachsenenbildung notwendigen Kompetenzen entwickeln selbst hervorragende Lehrkräfte nicht einfach von selbst. Daher beinhalten die in Kapitel 5.3 dargestellten Optimierungsansätze insbesondere die dringende Forderung der Ausbildungslehrkräfte nach einem umfassenderen Qualifizierungsangebot vor oder zu Beginn der Tätigkeit. In einer Folgestudie wäre die Hypothese zu prüfen: *Es besteht ein Bedarf an geographiespezifischen Vorbereitungsangeboten für Fachleiterinnen und Fachleiter.*

6.2 Reflexion

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

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

6.3 Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase

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

Aktuell sind angehende Ausbildungslehrkräfte überwiegend darauf angewiesen, sich die Kompetenzen für ihre neue Tätigkeit eigeninitiativ anzueignen. Insbesondere geographiespezifische Qualifizierungsangebote sind dringend auszubauen. Speziell in Bundesländern mit einer geringeren Anzahl an Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleitern scheint die Einrichtung fächerübergreifender Angebote jedoch leichter umsetz-

bar zu sein. Bundesweit könnten beispielsweise Onlineformate einen Ansatz darstellen, um seitens der Geographiedidaktik zentrale Themen für die Lehrkräftebildung in der zweiten Phase kompakt zur Verfügung zu stellen. Zu einer realistischen Einschätzung gehört allerdings die Feststellung, dass die Forderung nach einem breiteren institutionellen Angebot an Fortbildungen für das Ausbildungspersonal der zweiten Phase bereits seit Jahrzehnten besteht (vgl. FRECH & REICHWEIN 1977). Dennoch ist die Dringlichkeit einer quantitativen und qualitativen Aufwertung des Fortbildungsangebotes an dieser Stelle nachdrücklich zu wiederholen. Kurzfristig stellen durch

Fachleiterinnen und Fachleiter eigeninitiativ veranstaltete Fortbildungen einen Lösungsansatz dar, der vereinzelt bereits praktiziert wird. Zudem könnten Universitäten, wie von einigen der Interviewten vorgeschlagen, als Fortbildungsinstitutionen an Relevanz gewinnen. Gleichmaßen würde eine zunehmende Öffnung der zweiten Phase für die fachdidaktische Forschung zu einem gesteigerten gegenseitigen Verständnis beitragen. Dabei scheint unstrittig, dass phasenübergreifende Kooperationsformate sowohl für Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner der ersten als auch der zweiten Phase einen Mehrwert bieten (FISCHER 2022).

Literatur

- ABS, H. J. (2005). LehrerbildnerInnen im Vorbereitungsdienst. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(4), 21–31.
- BECKMANN, T., & EHMKE, T. (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Klinkhardt.
- BOGNER, A., LITTIG, B., & MENZ, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- BRACK, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch*. Klinkhardt.
- BRENDEL, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht*. Waxmann.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. DGfG.
- DORSCH, C., KAUP, N., & KANWISCHER, D. (2018). Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung - Leerformel oder Lehrformel? In M. DICKEL, L. KESSLER, F. PETTIG & F. REINHARDT (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik: Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Geographiedidaktische Forschungen (Band 69) (S. 48–60)*. readbox unipress.
- ENDERS, A. (2017). Erstellung eines Geographie-Kerncurriculums für die zweite Ausbildungsphase auf der Basis einer Befragung von Experten-Lehrpersonen im Berliner Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 45(3), 63–72.
- FISCHER, F. (2021). ["She just can't break it down to the classroom...": Expert Perspectives on German Geography Trainee Teachers' Competencies and Initial Teaching](#). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(3), 205–221.
- FISCHER, F. (2022). Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie - eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 50(3), 141–158.
- FRECH, H. W., & REICHWEIN, R. (1977). *Der vergessene Teil der Lehrerbildung: Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer*. Klett.
- FÜHRER, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine Empirische Untersuchung aus Inhalts- und Gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer.
- GALLUZZO, G., & CRAIG, J. (1990). Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In W. R. HOUSTON (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 599–616). Macmillan.
- GERLACH, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachen-*

- didaktischen Vorbereitungsdienst? Narr Francke Attempto.
- GÖHNER, M., & KRELL, M. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26, 207-225.
- GRYL, I. (2012). Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien: Zur Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 40(4), 161-183.
- GRYL, I. (2013). Geographielehrende - Biographie und Kompetenzentwicklung. In D. KANWISCHER (Hg.), *Studienbücher der Geographie. Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 70-78). Borntraeger.
- HADAR, L., & BRODY, D. (2017). Professional Learning and Development of Teacher Educators. In D.J. CLANDININ & J. HUSU (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1049-1064). SAGE.
- HATTIE, J. (2017). [Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement](#). Aufgerufen am 23.06.2022.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2000). Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Geographie und ihre Didaktik*, 28(2), 61-87.
- HEMMER, I., & OBERMAIER, G. (2003). Qualität der Lehrerausbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminarbildung in Bayern. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, (1), 101-111.
- HEMMER, M., HOFFMANN, K.W., & MEHREN, M. (2020). Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie - Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In M. HEMMER (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungen. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster. Geographiedidaktische Forschungen (Band 72)* (S. 1-34). readbox unipress.
- HERICKS, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HOF, S., & HENNEMANN, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen: Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 41(2), 57-80.
- HUBER, M. (2011). *Seminarpraxis Geographie*. BPV.
- JESCHKE, C., LINDMEIER, A., & HEINZE, A. (2021). Vom Wissen zum Handeln: Vermittelt die Kompetenz zur Unterrichtsreflexion zwischen mathematischem Professionswissen und der Kompetenz zum Handeln im Mathematikunterricht? Eine Mediationsanalyse. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42, 159-186.
- JORZIK, B., & SCHRATZ, M. (2015). Editorial. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 4-6.
- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2012). [Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012](#). Aufgerufen am 23. Juni 2022.
- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2019). [Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: \(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019\)](#). Aufgerufen am 23. Juni 2022.
- KOSTER, B., DINGERINK, J., KORTHAGEN, F. A. J., & LUNENBERG, M. (2008). Teacher Educators Working on their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development of Teacher Educators. *Teachers and Teaching*, 14(5), 567-587.
- KRALER, C. (2015). Wer bin ich? Zur Berufsbiographie von „LehrerbildnerInnen“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 22-32.
- KRÜGER, J. (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Springer.

- KUNZE, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 44–57.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- MEYERHÖFER, W., & RIENITS, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In W. SCHUBARTH & P. POHLENZ (Hg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 209–232). Univ.-Verl.
- MUNDERLOH, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen*. Beltz Juventa.
- MURRAY, J. (2002). Between the Chalkface and the Ivory Towers? A Study of the Professionalism of Teacher Educators Working on Primary Initial Teacher Education Courses in the English Education System. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 26(3), 1–503.
- MURRAY, J. (2017). Defining Teacher Educators: International Perspectives and Contexts. In D. J. CLANDININ & J. HUSU (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1017–1032). SAGE.
- MURRAY, J., & MALE, T. (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- PEREIRA KASTENS, C., DÖRING-SEIPEL, E., & NOLLE, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 67–90.
- PETTIG, F. (2020). Verdichtete Erfahrungen als Reflexionsanlässe: Methodische Implikationen einer transformativen geographiedidaktischen Lehrkräftebildung. In M. HEMMER (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungen. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster. Geographiedidaktische Forschungen (Band 72)* (S. 237–250). readbox unipress.
- RICHTER, D., KUNTER, M., LÜDTKE, O., KLUSMANN, U., ANDERS, Y., & BAUMERT, J. (2013). How Different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- SCHEUNPFLUG, A., WELSER, S., & WIERNIK, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. CRAMER, J. KOENIG, M. ROTHLAND & S. BLÖMEKE (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295). Klinkhardt.
- SCHUBARTH, W., SPECK, K., SEIDEL, A., & GROSSE, U. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Lang.
- SJUTS, J. (2015). Die Leitung eines Studienseminars: Handlungsfelder und Spannungsfelder. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 45–53.
- UTZ, B. (2016). Bedeutung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Vorkenntnissen für die zweite Phase der Lehrerausbildung: Perspektive einer Seminar-ausbilderin. In P. GEISS, R.A. ISSLER, & R. KAENDERS (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 263–280). V & R unipress.
- WALKE, J. (2004). *Die Situation des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- WIERNIK, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Klinkhardt.
- WYSS, C. (2013). *Unterricht und Reflexion*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Waxmann.

Autor

✉ **Frank Fischer**

Justus-Liebig-Universität Gießen
Karl-Glöckner-Straße 21G

35394 Gießen
frank.fischer@geogr.uni-giessen.de