



---

## **Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards**

### **Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften**

**Professionalization in the Third Phase of Teacher Training Aiming at  
Educational Standard Implementation. Theoretical, Methodological, and  
Empirical Challenges for Research in Geography Education for Geography  
Teacher Qualification**

**Stefan Applis** ✉, **Janis Fögele**

#### **Zitieren dieses Artikels:**

Applis, S., & Fögele, J. (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards: Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(3), 193-212. doi 10.60511/42118

#### **Quote this article:**

Applis, S., & Fögele, J. (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards: Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(3), 193-212. doi 10.60511/42118

# Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards

## Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften

Stefan Applis, Janis Fögele

### Zusammenfassung:

*Unter dem Begriff des Theorie-Praxis-Problems werden jene Herausforderungen verstanden, die sich bei der Überführung fachdidaktischer Innovationen in die schulische Praxis ergeben. Im vorliegenden Beitrag werden mit dem kognitionspsychologischen Expertenansatz und dem praxeologischen Ansatz der dokumentarischen Methode zwei Theoriestränge vorgestellt und anhand von empirischen Beispielen aus fachdidaktischen Forschungsprojekten zur Professionalisierung von Geographielehrkräften diskutiert. Beide eignen sich zur theoretischen und empirischen Bearbeitung von Herausforderungen bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung auf Seite der Lehrkräfte. Innerhalb der theoretischen und empirischen Diskussion wird geprüft, ob und wie ein Zugriff auf die Überzeugungen von Lehrkräften erfolgen kann. Hierbei wird der Fokus auf die Bestandteile des Professionswissens und der als schwer veränderbar geltenden Überzeugungen von Lehrkräften sowie deren Rolle für das Lehren und Lernen im Geographieunterricht gelegt. Auf diese Weise sollen theoriegeleitet Erfahrungswerte geschaffen werden, die zur Implementation fachdidaktischer Ansätze im Zuge von Lehrerfortbildungen beitragen können.*

**Schlüsselwörter:** Bildungsstandards Geographie, Lehrerbildung, empirische Unterrichtsforschung, dokumentarische Methode

### Summary:

*The term „theory practice problem“ denotes the challenges which emerge in the transfer of subject-didactic innovations to school practice. Reversely, the low integrability of theoretical reflections to the logics of practice is being criticised. This paper introduces and discusses two theoretical approaches using empirical examples from subject-didactic research projects on the professionalisation of geography teachers: the expert approach from cognitive psychology and the praxeological approach of the documentary method. Both are suitable for theoretical and empirical research on challenges in the implementation of competence orientation with teachers. In the framework of the discussion of theory and empirical analysis we examine if and how the convictions of teachers can be accessed. In doing so we focus on the components of professional knowledge and of convictions of teachers which are considered to be difficult to be modified as well as on their role for teaching and learning in the geography classroom. In this way we aim at building experience values led by theory which can contribute to the implementation of subject-didactic approaches in the framework of continuing teacher education.*

**Keywords:** educational standards in geography, continuing teacher education, convictions of teachers, empirical classroom research, documentary method

**Autoren:** Dr. Stefan Applis, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, stefan.applis@gmx.de; Janis Fögele, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, janis.foegele@fau.de

## 1 Anlass der Untersuchung – Das Theorie-Praxis-Problem

In den Erziehungswissenschaften ist eine bereits länger anhaltende, intensive Debatte über die Professionalisierung von Lehrkräften festzustellen (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006; HELSPER, 2011). In Ergänzung zu den Standards, die damit für die Lehrerbildung ausgearbeitet wurden, sind auch im nationalen und internationalen Rahmen für die Ausbildung von Geographielehrkräften derartige Vorgaben vereinbart worden. In der *International Charter in Geographical Education* werden beispielsweise erforderliche Fähigkeiten der Unterrichts- und Stundenplanung, fachliche Kenntnisse und Werte bzw. Einstellungen zum Bildungsauftrag des Faches Geographie beschrieben (vgl. IGU, 1992, 17-19). In ähnlicher Weise werden in landesweiten Empfehlungen sowie im nationalen KMK-Papier zu den Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung Kompetenzen von Geographielehrern formuliert, die als Zieldimensionen der Lehrerausbildung gelten. Auf diese Weise wird angestrebt, den hohen Anforderungen an die berufliche Praxis im Allgemeinen und den didaktischen Herausforderungen im Geographieunterricht im Speziellen (vgl. HOF & HENNEMANN, 2013; KANWISCHER, KÖHLER, OERTEL, RHODE-JÜCHTERN & UHLEMANN, 2004) gerecht zu werden.

Gleichzeitig findet sich häufig eine Kritik an zu geringen Transfer pädagogischer und didaktischer Innovationen in die schulische Praxis, der als Hemmnis der Professionalisierung identifiziert wird (vgl. VAN DRIEL, BEIJAARD & VERLOOP, 2001). Als eine Ursache dieses Theorie-Praxis-Problems (vgl. NEUWEG, 2007, 8) wird etwa die relativ große Veränderungsresistenz von Lehrerüberzeugungen identifiziert (vgl. KUNTER & POHLMANN, 2009, 273; PAJARES, 1992). Insbesondere die dritte Ausbildungsphase gerät im Zuge der Bemühungen, diesem

Misstand entgegenzuwirken, zunehmend in den Fokus (vgl. KRAUSS ET AL., 2008, 145). Nachdem lange Zeit die Weiterbildungskultur, nicht zuletzt im Bereich der Geographiedidaktik, nur gering ausgeprägt war und diese dritte Ausbildungsphase ihr Dasein als die für Lehrer „harmloseste Form“ (vgl. REINHARDT, 2009, 29) der Berufsqualifizierung fristete, sind es die wiederholt belegten positiven Ergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen auf das Wissen und Handeln von Lehrern (und in der Folge von Schülern), die hier ein Umdenken evozieren (vgl. KRAUSS ET AL. 2008, 245). Dies führt, zusammen mit der Erkenntnis, dass in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft (mit allen Implikationen für die Schule, das Fach Geographie etc.) die Erstausbildung nicht ausreichend ist für eine qualitativ hochwertige Ausübung des Lehrerberufs über eine ganze Berufslaufbahn, zu der Forderung nach einem Qualifikationsprozess, der sich über die gesamte Laufbahn der Lehrenden erstreckt (vgl. OECD, 2005, 9).

Um Maßnahmen für diese Ausbildungsphase fruchtbar konzipieren zu können, ist eine theoretische und empirische Klärung der Zieldimensionen erforderlich. Daher wird im Folgenden kurz skizziert, wie die Lehrerprofessionalität bzw. -professionalisierung operationalisiert werden kann, d.h. auf welche Weise die in den Rahmenvorgaben genannten Fähigkeiten und Wissensressourcen der Lehrkräfte theoriebasiert geordnet werden können. Daran knüpft die Untersuchung der Veränderbarkeit dieser Ebenen an, woraus Schlüsse für die Fortbildungspraxis möglich werden.

Zur Veranschaulichung der Ausführungen werden Gruppendiskussionsauschnitte aus einer geographiedidaktischen Studie angeführt, die Möglichkeiten der Anbahnung von Kompetenzen auf Seite von Geographielehrerinnen und Geographielehrern in den Kompetenzbereichen Beurteilung und Bewertung mit der doku-

mentarischen Methode (BOHNSACK, 2014; 2006) untersucht. Im Zentrum der Studie stehen drei in der Geographiedidaktik aktuell umfangreich rezipierte Lehr-Lern-Methoden: Lebenslinienmethode (SCHULER, 2013), Mystery-Methode (LEAT, 1998; VANKAN, 2003; SCHULER, 2005; APPLIS, 2012; OHL, 2013), Dilemmadiskussionsmethode (RHODE-JÜCHTERN, 1995; LIND, 2003; WILHELMI, 2010; APPLIS, 2013; APPLIS & ULRICH-RIEDHAMMER, 2013).

Auf Basis der dargelegten empirischen Ergebnisse sollen Möglichkeiten und Herausforderungen der geographiedidaktischen Fortbildungspraxis diskutiert werden. Dabei werden insbesondere die als schwer veränderbar thematisierten aber handlungsrelevanten Überzeugungen von Lehrkräften in den Blick genommen.

## 2 Professionalisierung von Geographielehrkräften

### 2.1 Der kognitionspsychologische Expertenansatz und die Dimensionen professioneller Kompetenz

Da vornehmlich unterrichtsbezogene, fachspezifische Aufgaben einzelner Lehrkräfte analysiert und die dabei erforderlichen Kompetenzen als Zieldimensionen gesehen werden sollen, dient als theoretische Grundlage der Professionalisierung der in der kognitionspsychologischen Tradition stehende Expertenansatz (vgl. KRAUSS, 2011).

Im Rahmen des Expertenparadigmas, das in der Folge der vorangehenden Persönlichkeits- und Prozess-Produkt-Paradigmen zu sehen ist, wird das professionelle Wissen und Können von Lehrkräften betrachtet (vgl. HELMKE, 2012, 47; BROMME, 1997, 186). Dabei fällt der Blick insbesondere „auf die mentale Innenseite des Könnens: auf Denken und Wissen, Pläne und Schemata“ (NEUWEG, 2011: 451). Ge-

genstand der empirischen Forschung sind dabei die Denkprozesse und das Handeln einzelner Lehrkräfte. Die Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrern fokussiert auf das Bestreben nach einer ausgeprägten Expertise von Lehrern durch die Ausbildung professioneller Wissens- und Könnensbestände, wobei auch fachspezifische Bedingungen berücksichtigt werden. Das Interesse gilt also der Frage, welche Lehrerkognitionen für die Gestaltung lernwirksamer fachspezifischer Lerngelegenheiten erforderlich sind (vgl. BROMME & HAAG, 2008, 805). Auf Grund dieser verschränkten Untersuchung von Gestaltungselementen des Unterrichts und professionellen Kompetenzen von Lehrkräften eignet sich der Expertenansatz der Lehr-Lern-Forschung in besonderem Maße als theoretische Rahmung für fachdidaktische Betrachtungen.

Entsprechend der Definition Weinerts ergeben sich kognitive, motivationale, volitionale und soziale Bestandteile der Kompetenz (vgl. WEINERT, 2001, 27-29). Daran anknüpfend konzeptualisiert ein häufig rezipierter Ansatz die pädagogische, professionelle Handlungskompetenz als Zusammenspiel aus den Dimensionen Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006; KRAUSS ET AL. 2008). Da im Hinblick auf die unten besprochenen Studien vornehmlich die Dimensionen des Professionswissens und der Überzeugungen und Werthaltungen von Bedeutung sind, wird an dieser Stelle nur auf diese Ebenen ausführlicher eingegangen.

Für die weiterreichende innere Differenzierung der Dimensionen wird zurückgegriffen auf theoretische Vorarbeiten. Für das Professionswissen wird beispielsweise auf die Topologie Shulmans Bezug genommen, der dieses als Konglomerat aus den Bestandteilen *content knowledge, curricular*

*knowledge* (die zusammen das Fachwissen der Lehrkräfte ergeben), *pedagogical content knowledge* (fachdidaktisches Wissen) und *pedagogical knowledge* auffasst (SHULMAN, 1986, 9-11). Diese Systematik wird für den deutschsprachigen Raum adaptiert und durch BROMME um die Philosophie des Fachinhaltes (BROMME, 1992, 97) erweitert. Bereits durch einen ersten Blick ist die Nähe dieser Ordnung ersichtlich zur Systematisierung der oben genannten Rahmenvorgaben für die Geographielehrerausbildung und zu den in den Studienordnungen vorzufindenden Unterscheidung zwischen pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bestandteilen.

Neben den Wissensressourcen werden v.a. subjektive, berufsbezogene Überzeugungen (engl.: *beliefs*) als weitere zentrale Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften angesehen (vgl. REUSSER, PAULI & ELMER, 2011, 478). Sie beziehen sich in intentionaler Weise auf Unterrichtsgegenstände, -phänomene und -prozesse und implizieren affektiv-bewertende Komponenten (vgl. KUNTER & POHLMANN, 2009, 267). Für den Kontext des Lehrerberufs nahm erstmals PAJARES (1992) eine Systematisierung dieses Kompetenzbereichs vor. Anders als für das Professionswissen liegt bislang aber kein weitreichend akzeptiertes Modell vor. Da zudem das Lernen (von Wissen) im Zuge der Aus- und Weiterbildung immer im Kontext subjektiver Überzeugungen stattfindet und diese die Funktion eines Filters einnehmen können, dass also ggf. nur mit den *beliefs* vereinbares Wissen übernommen wird, ist eine eindeutige funktionale Trennung der beiden Dimensionen professioneller Handlungskompetenz nicht möglich (vgl. RIESE & REINHOLD, 2010, 171). Unter dem Überbegriff der schul- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen werden insbesondere subjektive Theorien, Vorstellungen und epistemologische Überzeugungen thematisiert

(vgl. BLÖMEKE, MÜLLER, FELBRICH & KAISER, 2008; DANN, 2000).

Subjektive Theorien als langfristig entwickelte individuelle Elemente der Wissensorganisation beeinflussen beispielsweise die Zielvorstellungen von Lehrkräften oder deren Unterrichtsführung (vgl. DANN, 2000, 87). In Form von subjektiven Theorien können unterschiedliche Konzepte zum Lehren und Lernen vorliegen, wie z.B. das Lernen nach dem *construction view* oder dem *transmission view* (vgl. DUBBERKE, KUNTER, MCELVANY, BRUNNER & BAUMERT, 2008, 194). Beispielsweise geht mit konstruktivistischen Überzeugungen (*construction view*) von Lehrern deren Präferenz einher, verständnisevozierende Aufgaben zu formulieren und das Lernen als interaktiven Diskurs mit subjektiven Problemlöseprozessen zu sehen, was sich bis auf die Ebene des Schülerlernens fortwirken kann (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006, 500). Epistemologische Überzeugungen umfassen individuelle Vorstellungen und Theorien von Personen zur „Struktur des Wissens“ (HELMKE, 2012, 113), zum Prozess des Wissenserwerbs im Allgemeinen (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006, 498) sowie bezogen auf domänenspezifische Lerninhalte (vgl. REUSSER ET AL., 2011, 485). Damit bilden epistemologische Überzeugungen mit den Ansichten zu „Wesen und Struktur von Fächern“ (ebd., 486) einen wichtigen Bestandteil des individuell verfügbaren Fachverständnisses ab, strukturieren die Art der Weltbegegnung vor und sind somit von großer handlungsleitender Relevanz für das pädagogische Handeln im Geographieunterricht (vgl. HELMKE, 2012, 113).

Im Folgenden soll anhand der Interpretation eines Diskussionsausschnittes, der im Anschluss an eine Fortbildung mit Geographielehrerinnen und Geographielehrern zur Kompetenzorientierung in den Bereichen Beurteilung und Bewertung erhoben wurde, veranschaulicht werden,

inwiefern sich epistemologische Überzeugungen sowohl auf Lerninhalte als auch auf Prozesse des Lehrens und Lernens beziehen (vgl. Transkriptionshinweise in Abb. 1). Individuelle Vorstellungen über Wissen und Wissenserwerb spiegeln sich direkt in den bevorzugten und als geeignet angesehenen Arten der Vermittlung wider (vgl. MÜLLER, PAECHTER & REBMANN, 2008, 1). Entsprechend stellt ECKERT (2013) fest, würde sich z.B. die Vorstellung eines Lehrers von Wissen als „einzelne Bausteine eher in der Vermittlung von reinem Faktenwissen statt in der Darstellung von komplexen, vernetzten Sachverhalten ausdrücken“ (ECKERT, 2013, 105).

Auf expliziter Ebene werden die innerhalb des Treatments bearbeiteten Unterrichtsmethoden von D(m) als „interessante Abwechslung“ und als „sehr interessant“ bezeichnet - möglicherweise würde er dies in einer quantitativen Fragebogenerhebung ebenso angeben -, „weil die Schüler persönlich angesprochen werden“. Zur Unterstützung seiner Propositionen wird die Verbreitung von Lebenslinienmethode, Mystery-Methode und Dilemmadiskussionsmethode im Geographieunterricht und in Schulbüchern angeführt. Ihre Eignung wird damit begründet, dass sie „viel[e] Kategorien“ abprüfen und „Vernetzung“ und Komplexität aus der äußeren Welt in den

D(m): Also ich find ja diese Methoden auch ne interessante Abwechslung. Teilweise werden sie ja auch in Geographie im Unterricht immer wieder praktiziert aber jetzt nicht ganz so ausführlich und intensiv wie wirs jetzt heute gemacht haben. Des war ja die Zeit schon sehr knapp selbst in einer Stunde des zu machen. Jetzt gerade diese Lebenslinienmethode find ich sehr interessant. Des gibts auch teilweise in Schulbüchern also des wird teilweise eingesetzt. Des is interessant weil die Schüler persönlich angesprochen werden und dann //äh// werden sehr viel Kategorien abgeprüft //äh// wie also von Gesetzen Migration Topographie undsoweiter Vernetzung also n ganz komplexes System und dann wenn mans bewerten muss dann is des Anforderungsniveau je nach Jahrgangsstufe dann schon ziemlich hoch würd ich sagen. Ja beim Bewerten. Und jetzt bei der Mystery-Methode da is mer jetzt aufgefallen also jetzt dann is (.) gut je nachdem nachdem wie komplex das Thema ist (.) aber es is kann dann auch irgendwie zur Beliebigkeit führen weil man //äh// das so und so sehen kann (.) dann (.) das geht dann hin bis zum Recht auf freie Meinungsäußerung oder Bewertung und je nachdem wies in der Politik oder im Leben is (.) man hat die Meinung dafür oder dagegen und da kann man leicht wieder sagen (.) Ja was lernt der Schüler jetzt daraus? (.) gut (.) diskutieren bewerten oder aber jetzt (.) sagn wir jetzt (.) um mit dem Mathematiker zu sprechen vielleicht (.) dann wieder des Lernziel konkret halt hat er mit einer solchen Methode dann nicht konkret den Stoff jetzt //äh// gelernt (2)

schulischen Unterricht transferieren, das „Anforderungsniveau [sei] je nach Jahrgangsstufe [so][...] schon ziemlich hoch“ - damit werden im Lehrgangsprogramm explizit diskutierte Unterrichtsziele angeführt, wie sie z.B. in den Bildungsstandards formuliert sind: Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden mit komplexen Entwicklungen, z.B. in den Phänomen- und Prozessbereichen Globalisierung, Klimawandel, Bevölkerungsentwicklung oder Disparitäten umzugehen, indem sie lernen, kompetent an öffentlichen Diskursen teilzunehmen oder in möglichen beruflichen Arbeitsfeldern später einmal selbst einen Beitrag leisten zu können zur Anpassung bisheriger Verhaltensweisen und Handlungsstrategien (vgl. DGFG, 2012, 5).

Auf impliziter Ebene werden hingegen davon abweichende „subjektive Theorien“ deutlich, die darauf hinweisen, dass D(m) die thematisierten Unterrichtsmethoden eher als hemmend einschätzt, um zu dem zu gelangen, was er als zentrales Ziel von Unterricht zu sehen scheint - die Transmission von Wissensbeständen im Sinne von Wissen als „einzelne Bausteine“. Lebensli-

nien-, Mystery- und Dilemmadiskussionsmethode seien nach D(m) zunächst „ja [...] ne [...] Abwechslung“: Das Einschränkungswort wird u.a. deutlich in der Wiederholung der Attribuierung des Einsatzes als „teilweise“ und an der Einschätzung, dass die Methoden im Geographieunterricht „nicht ganz so ausführlich und intensiv wie [...] heute“ Anwendung fänden, wobei selbst dann „die Zeit schon sehr knapp“ gewesen sei, „selbst in einer Stunde“. Das Anforderungsniveau wäre zwar hoch, doch führe die Komplexität „beim Bewerten“, in der das Thema im Unterricht behandelt wird, „dann auch irgendwie zur Beliebigkeit [...] weil man // äh// das so und so sehen kann (.) dann (.) das geht dann hin bis zum Recht auf freie Meinungsäußerung“, so dass man fragen müsse, „Ja was lernt der Schüler jetzt daraus?“. D(m) schließt die Antwort auf die Frage fließend an: Das Lernziel, das mit dem zu lernenden Stoff gleichgesetzt wird, „hat er mit einer solchen Methode dann nicht konkret [...] gelernt“.

MÜLLER, PAECHTER und REBMANN (2008) weisen darauf hin, dass epistemologische Überzeugungen der Lehrerinnen und Leh-

**Transkriptionshinweise**

|                      |  |
|----------------------|--|
| L                    | Markierung zum Beginn einer Überlappung im Sprechen, oder fließender Anschluss, fließendes Ergänzen beim Sprecherwechsel |
| ja-ja                | schneller Anschluss innerhalb eines Sprechaktes; Zusammenziehung   |
| (4)                  | Pause; Dauer in Sekunden   |
| (.)                  | Kurzes Absetzen; kurze Pause   |
| <u>nein</u>          | Betonung   |
| @ Text @             | Text wird lachend gesprochen   |
| °Text°               | Text wird leise gesprochen   |
| (mehrere stimmen zu) | Anmerkung zu auffälligen Vorgängen   |

**Abb. 1:** Auswahl der wichtigsten Zeichen und Abkürzungen der Transkription (eigene Zusammenstellung)

rer bedeutsame Prädikatoren für Lernprozesse und Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler darstellen in dem Sinne, dass „reifere, d.h. weiter entwickelte epistemologische Überzeugungen in engem Zusammenhang stehen mit der Anwendung geeigneter Lernstrategien und damit besseren Lernerfolgen“ (MÜLLER ET AL., 2008, 1). Darüber hinaus seien epistemologische Überzeugungen auch ein Bildungsziel: „Weit entwickelte epistemologische Überzeugungen spiegeln ein Verständnis von Wissen wider, das notwendig ist für eine aktive Teilnahme des Individuums an der Wissens- und Technologiegesellschaft“ (ebd., 2). In der fallübergreifenden Komparation konnten die aus den Ausführungen von D(m) rekonstruierten Überzeugungen validiert werden: Lehrerinnen und Lehrer wollen der Kontingenz der Erscheinungen der äußeren Welt Ordnung entgegensetzen. Es fällt ihnen schwer umzusetzen, was RHODE-JÜCHTERN (2007, 74) angesichts der Komplexität von Welterscheinungen und der Vielperspektivität der Betrachtung dieser als Zieldimension in der Lehrerbildung formuliert: Lehrerinnen und Lehrer sollen „Differenzen und Unsicherheiten in der Deutung und [einen] [...] urteilende[n] und wertende[n] Umgang damit [zulassen]“. Vor dem Gegenhorizont von „Politik“ und „Leben“ konstruiert D(m) ein Bild von Schule, das im innerschulischen Leben ordnet, was im außerschulischen Leben oft nicht zu ordnen ist. Die Fortbildung dürfte deshalb die bestehenden epistemologischen Überzeugungen von D(m) in ihren inneren Logiken eher gefestigt als erweitert haben, auch wenn sich auf expliziter Ebene Hinweise für einen Erfolg der Fortbildung finden.

Aus der fallübergreifenden Komparation von expliziten und impliziten Wissensbeständen sind nun im Weiteren empirie- und theoriegestützte Überlegungen anzustellen darüber, wie Geographielehrer\_innen, die u.a. über starke Vorstellungen von „Wissen

als Bausteine“ verfügen, unterstützt werden können, Sicherheit im Umgang mit diskursiven Formen des Unterrichtens zu gewinnen, um so auch den Erwerb von offenen Formen des Bewertens und Beurteilens sowie die Bewältigung sachlich komplexer Problemstellungen auf Schülerinnenseite unterstützen zu können. Es wird anhand einer weiteren Fortbildungsstudie der Autoren im Kontext der geographischen Basis-konzepte, auf die unten kurz eingegangen wird, zudem geprüft, ob und im positiven Fall wie zur Modifikation dieser Überzeugungen von Lehrkräften beigetragen werden kann.

## **2.2 Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung expliziter und impliziter Überzeugungen in der geographiedidaktischen Forschung zur Fortbildung von Geographielehrkräften**

Dem hier gewählten theoretischen Rahmen entsprechend, wird im Rahmen der Fortbildungen angestrebt zur Modifikation von Lehrerkognitionen (Wissen und Überzeugungen) als Vorbereitung für eine veränderte Unterrichtspraxis beizutragen. Wie bereits angedeutet, sind allerdings epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien als relativ veränderungsresistent anzusehen (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006, 505), womit einige Herausforderungen für deren intendierte Bearbeitung im Zuge von Fortbildungen einhergehen. Dennoch konnten bereits einige empirische Studien erfolgreich einen Effekt auf diese kognitiven Bestandteile der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften belegen (vgl. MÖLLER, HARDY, JONEN, KLEICKMANN & BLUMBERG, 2006). Dieser Befund zur potenziellen Wirksamkeit von Fortbildungen wird mit Blick auf den Wissenszuwachs von Lehrpersonen im Zuge großer Meta-

studien ebenfalls bestätigt. Beispielsweise wird in der Hattie-Studie eine Effektstärke von  $d=0.90$  ausgewiesen, womit eine sehr hohe Wirksamkeit von Fortbildungen auf das Lernen der Lehrkräfte zum Ausdruck kommt (vgl. HATTIE 2013, 143). Auch auf das Handeln der Lehrkräfte ( $d=0.60$ ) und das Schülerlernen können Effekte festgestellt werden (vgl. ebd., siehe auch Zielebenen von Fortbildungen in Abschnitt 4).

Durch eine tiefergehende Lesart dieser Metastudien können Einblicke in die mehr oder weniger wirksame Gestaltung von Weiterbildungssettings gewonnen werden. Für die Geographiedidaktik haben FÖGELE und MEHREN (2015, i.V.) den Forschungsstand zu den Gestaltungsmerkmalen wirkungsvoller Lehrerfortbildungen auf Grundlage von Metaanalysen und weiteren Studien aufgearbeitet. Beispielsweise wird so ersichtlich, dass theoriebasierte Reflexionen von Überzeugungen und weitere strukturelle (z.B. zur Verfügung stehende aktive Lernzeit) und didaktische (z.B. Fachlichkeit, curricularer Bezug) Merkmale der Maßnahmen wirkungsvoll unterstützt werden können. Die eingangs erwähnte Studie zur Erprobung geographischer Basiskonzepte fußt auf einem Fortbildungsdesign, das als praktische Umsetzung dieser Gestaltungsmerkmale gesehen werden kann. Im folgenden Diskussionsausschnitt (siehe S. 9) wird deutlich, wie wichtig es für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungen ist, dass auch Hinweise auf den Umgang mit strukturellen oder kontextuellen schulischen Rahmenbedingungen gegeben werden, weil davon ihre kontextuellen Überzeugungen berührt werden, die in inneren Logiken eng verbunden mit ihren epistemologischen Überzeugungen sind.

D(m) führt zu Beginn des Ausschnittes an, dass Stellungnehmen und Bewerten „ja schon in den Lehrplänen“ stehe und damit belegbar „wirklich gefordert“ sei. Das Curriculum gilt den Diskutierenden als zentraler Referenzrahmen und wird im gesam-

ten Diskussionsausschnitt entsprechend an mehreren Stellen explizit genannt. Erst an zweiter Stelle werden von D(m) auch personenbezogene Überzeugungen angeführt, die einen Gegenhorizont zu den Anforderungen des Curriculums zu bilden scheinen und von A(m) und C(w) bestätigt werden: Die Schüler\_innen werden durch die behandelten Methoden „alle aktiviert und werden herausgefordert nicht nur individuell sondern auch in Teams“. Lehrer\_innen) können damit „auch noch was andres trainieren [...] [z.B.,] dass den Schülerinnen und Schülern klar wird dass es für manche Probleme einfach keine Lösungen gibt“. Dass sie trotzdem ein „Ergebnis [...] formulieren (.) und dazu [...] stehen [müssen] und des dann auch [...] präsentieren oder [...] erklären“, wird als positiv herausgehoben. Dafür „bieten die [Methoden] sich wunderbar an“. Konstruktivistische Überzeugungen (*construction view*) scheinen hier eher personen- und förderbezogen zu sein, d.h. ausgerichtet auf Lernen als interaktiver Diskurs. Einen Gegenhorizont zu dieser personenbezogenen Perspektive der Ebene des Schülerlernens scheinen die Erwartungen des Curriculums (*transmission view*) zu bilden, die hier weniger als Erwartung an die Schülerinnen und Schüler formuliert werden und eher Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer darstellen: Diese „geballte Information die ja in den Lehrplänen auch drinsteckt [...] [muss] vermittelt werden“, die Lehrkraft muss „Wissen weitergeben [...] (.) Wissen vermitteln“ können, „auch Wissen (.) relativ schnell (.) rüberbringen“ und zum „nächsten Level“ gelangen. Hierfür sei, stellt B(w) fest, die Mystery-Methode nicht geeignet, da man dadurch lediglich „vielleicht n bisschen mehr“ wisse. In den Ausführungen von B(w) und A(m) werden an keiner Stelle die Lernenden genannt, es scheint, als vollziehe sich unterrichtliches Handeln ausschließlich in der Relation zwischen Curriculum und Lehrer und Lehre-

D(m): Des steht ja schon in den Lehrplänen dass die Stellungnahme und Bewertung //äh// aus einer bestimmten Sicht das ist wirklich gefordert und man (.) bei solchen Methoden werden die Schüler ja alle aktiviert und werden herausgefordert nicht nur individuell sondern auch in Teams dann (.) irgendein (.) Ergebnis zu formulieren (.) und dazu zu stehen und des dann auch zu präsentieren oder zu erklären

B(w): L aber ich kann aber nicht nur so arbeiten (.) weil ich dann immer wieder zwischendrin so Phasen brauch wo ich dann tatsächlich eben auch Wissen weitergeben kann (.) Wissen vermitteln kann. Das passiert hier indirekt in nem (.) gewissen Umfang (.) also wenn ich mal mit den einzelnen Texten bei der Mystery-Methode beschäftigt hab dann weiß ich daher vielleicht n bisschen mehr über bestimmte Zusammenhänge über das //äh// was ich jetzt da //äh// an bestimmten Rohstoffen für'n Handy brauch aber ich hab nicht diese geballte Information die ja in den Lehrplänen auch drinsteckt und die vermittelt werden muss damit ich dann hinterher (.) auf dem nächsten Level wiederum dann mit soner Methode n gewisses Bewusstsein schaffen kann (.) also ich muss auch (.) Wissen (.) relativ schnell (.) rüberbringen damit ich danach wieder die Zeit hab um sowas zu machen (2) also nur solche Methoden klappt nicht.

A(m): Ja aber des ist durchaus möglich halt für für Aspekte wo ich halt (.) nicht unbedingt n abprüfbares Ergebnis brauch

C(w): L Richtig. ja. Ich kann auch noch was andres trainieren ich kann auch trainieren //ähm// dass den Schülerinnen und Schülern klar wird dass es für manche Probleme einfach keine Lösung gibt //ja// dass man nicht unbedingt (3) dass die Schüler nicht immer erwarten dass man fertige Lösungen lernt und sie dann hat (.) dieses Wissens gibts auch muss man auch vermitteln aber nicht nur und je höher man raufkommt ich denk um so häufiger wirds nötig sein dass man tatsächlich auch an Punkte geht wo man sagt (.) jetzt red mer mal drüber wir ham keine Lösung aber wir reden mal drüber . Und das sind da bieten die sich wunderbar an.

rin. Im vorliegenden Diskussionsausschnitt findet sich die Vorstellung der Autorität des Curriculums als naive Sicht, dass es eine allwissende Autorität gebe, dass Wissen einfach strukturiert und sicher sei; diese steht

differenzierteren Sichtweisen entgegen, die Lernen (zumindest auch) als Prozess in der Auseinandersetzung mit komplexen und sich verändernden Wissensbeständen konstruieren.

Institutionelle Rahmenbedingungen (hier: verbindliche Anforderungen in den Lehrplänen, Prüfungsordnungen, Stellenwert von Prüfungen, Art der zu beurteilenden Qualifikation, vgl. INGENKAMP & LISSMANN, 2008, 16) fokussieren den Unterrichtsprozess hin auf den Akt des Prüfens und prägen tief angelegte implizite Theorien der Lehrerinnen und Lehrer über Lernen von Schülerinnen und Schülern, Unterrichten und Beurteilungsverfahren. Dadurch wird die Ausbildung z.B. diagnostischer Kompetenzen auf Seite der Geographielehrerinnen und Geographielehrer behindert. Diese aber sind gefordert beim Einsatz offener, peerorientierter und diskursiver Verfahren, die sich als wirksam erwiesen haben zur Förderung von Beurteilungs- und Bewertungskompetenz und von kommunikativen Kompetenzen (APPLIS, 2012).

Unter Berücksichtigung der oben dargelegten theoretischen Grundlagen zu subjektiven Theorien, epistemologischen und kontextuellen Überzeugungen und der bislang im Rahmen von geographiedidaktischen Untersuchungen vorliegenden empirischen Erkenntnisse müssen Weiterbildungen zur Umsetzung der Kompetenzorientierung, wie diese in den Bildungsstandards (DGFG, 2012) grundgelegt sind, also in mehrerer Hinsicht komplexe Anforderungen erfüllen, um von Geographielehrer\_innen zugleich als herausfordernd und unterstützend wahrgenommen werden zu können.

### **3 Ansätze erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Lehrerverberuflichkeit und Lehrerbildung**

Für Studien zur Erforschung der Lehrerverberuflichkeit in den oben angeführten Bereichen erscheint es, um den Bereich der Lehrerverberuflichkeit - entsprechend

der Problemstellungen - in angemessener Weise zu berücksichtigen, notwendig, auf komplexe Theorien Bezug zu nehmen, die es ermöglichen die benannten Praxisfelder annähernd adäquat zu beschreiben und auf Basis empirischer Ergebnisse entsprechende Fördermaßnahmen zu entwickeln. Zudem ist der Befund ernst zu nehmen, „dass die Logik der Praxis der wissenschaftlichen Reflexion dieser Praxis schon immer einen Schritt voraus ist. Wir kommen also nicht umhin, eine rekonstruktive empirische Forschung zu betreiben, welche die Verhältnisse aus verschiedenen Perspektiven beleuchten kann“ (VOGD, 2006, 1). Im Folgenden werden die für solche Studien zentralen Metatheorien zu Lehrerverberuflichkeit, professionsbezogenen Überzeugungen von Lehrern und dem damit verbundenen Erhebungsinstrument kurz dargestellt.

### **3.1 Habitus-Theorie und Theorie sozialer Felder**

Der Ansatz Bourdieus (BOURDIEU, 1979) stellt gegenwärtig sicher eine der meist diskutiertesten und zugleich für die rekonstruktive empirische Sozialforschung bedeutsamsten Metatheorien dar. Der Habitus eines sozialen Akteurs oder Menschen, hier eines Lehrers, setzt sich nach BOURDIEU zusammen aus Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata, die bestimmen, wie ein Akteur seine Umwelt wahrnimmt, welche Alltagstheorien, Klassifikationsmuster, ethische Normen und ästhetische Maßstäbe er vertritt und welche individuellen und kollektiven Praktiken oder Handlungen der Akteur hervorbringt. Ein Habitus formt sich im Zuge der Verinnerlichung der äußeren Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens durch die Stellung, die ein Akteur einnimmt. Der Akteur ist hierbei nicht vollkommen determiniert, der Habitus stellt nur die Grenzen mög-

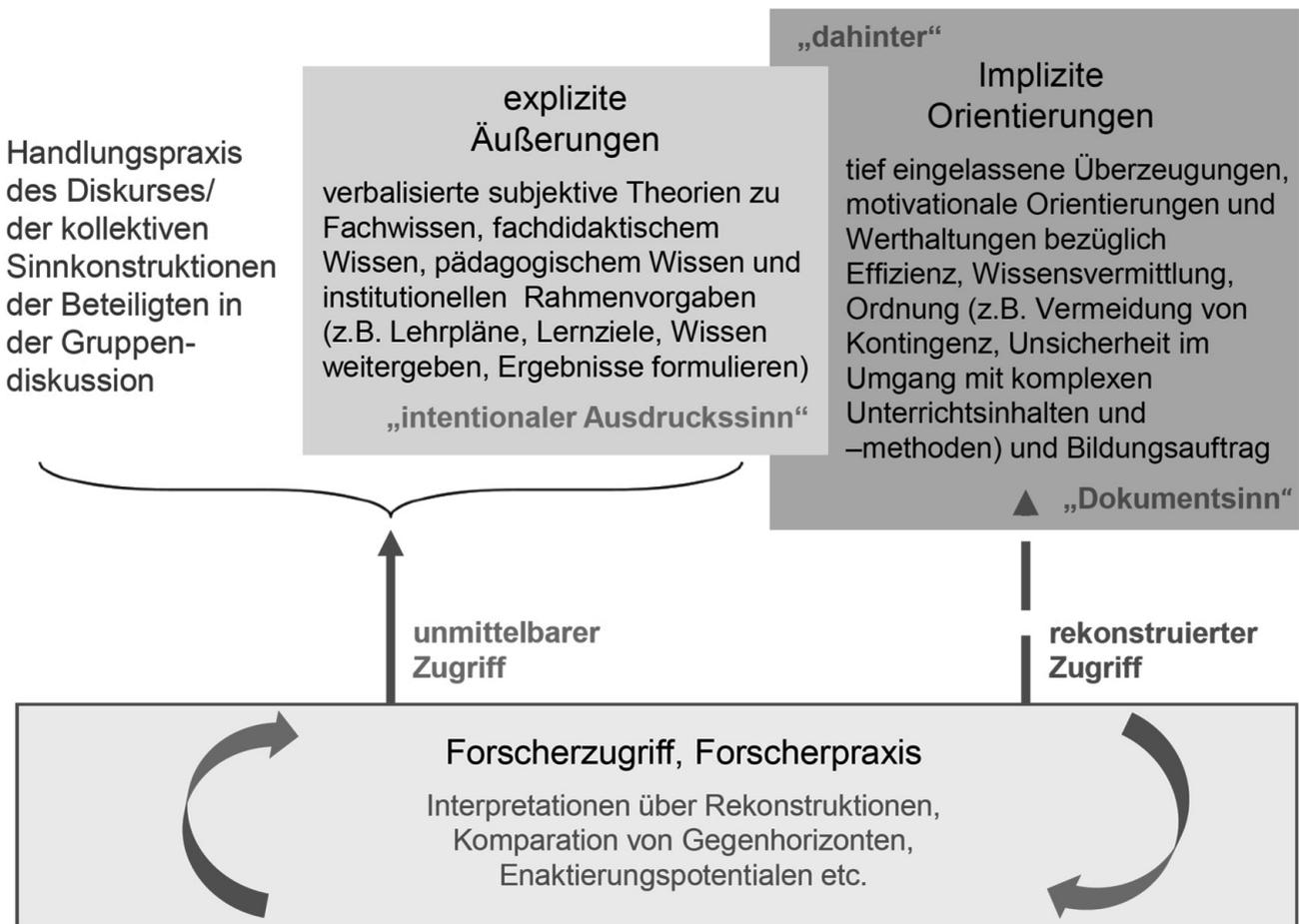
licher und unmöglicher Praktiken oder Handlungen und der damit verbundenen Wahrnehmungen dar (vgl. BOURDIEU 1979, 137-139.). Soziale Felder sind Räume, die einerseits durch Praktiken des Habitus geschaffen werden und andererseits mögliche Praktiken des Habitus auf Grund ihrer Bedingungen hervorbringen. Der soziale Raum ist jedoch per se nicht das Territorium von Individuen oder der Lebensraum einer Gruppe. Sozialer Raum ist im Sinne Bourdieus zunächst nichts, was irgendwie als Struktur auf der Erdoberfläche zu finden wäre. Bei BOURDIEUS sozialem Raum geht es um die soziale Welt, die Bezeichnung „Raum“ fungiert dabei als eine Metapher. Gleichwohl können theoretische Parallelen zur konstruktivistischen Perspektive der *New cultural Geography* gezogen werden, da sich Praktiken nur in Räumen vollziehen können und in kommunikativen Akten Räume erschaffen werden.

Der Begriff des Lehrerhabitus ist entsprechend mehrdeutig und kann mit Bezug auf die obigen Überlegungen u.a. auf dreierlei Weise verstanden werden (vgl. HELSPER, KRAMER, THIERSCH 2014, 7): (a) als umfassender Habitus von Lehrern, hier Geographielehrern, wie er sich auch außerhalb des schulischen Zusammenhanges zeigt in Familie, Freundeskreis oder verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen, in denen Lehrer als Privatpersonen tätig sind, (b) als strukturierende Struktur von auf den schulischen Raum bezogenen Praktiken im Sinne eines professionellen Teil-Habitus, der das unterrichtliche Tätigsein von Geographie Lehrenden umfasst, oder (c) als Ausdruck aller Praktiken, die als Umsetzung von institutionellen Normen und Anforderungen beschrieben werden können und insofern einen feldspezifisch idealen Lehrerhabitus innerhalb des schulischen Feldes definieren. Der Begriff des Lehrerhabitus teilt alle theoretischen und empirischen Probleme, die für den Habitusbegriff insgesamt gelten.

Gleichwohl erlaubt er einen differenzierten Blick auf die besonderen Problemlagen, die für Geographielehrkräfte im Bereich des wertorientierten Unterrichtens entstehen. Denn damit sind in der Regel ein Berührtwerden mit eigenen Wertvorstellungen und Erfahrungen von Kontingenz verbunden, etwa damit, dass es nicht das eine richtige Raumverhalten gibt (vgl. RHODE-JÜCHTERN, 2007, 74, 79). Während bei unterrichtlichen Tätigkeiten von Schülern wie dem Übertragen von Daten in eine Karte oder dem Analysieren von Klimadaten geringe Überlagerungen zwischen (a), (b) und (c) auf Seiten der Lehrkräfte auftreten, solange die Schüler diese Arbeiten verrichten, ohne den Unterrichtsverlauf zu behindern, ist es möglich, dass es beim ergebnisoffenen Diskutieren von Themen wie Ressourcenverbrauch oder Klimawandel zu erheblichen Brüchen und Dissonanzen im Unterricht auf Seiten der Akteure kommt. Denn diese Themen besitzen eine hohe gesellschaftspolitische Relevanz und sind zugleich derart komplex, dass sie auch unter Experten kontrovers diskutiert werden, so dass häufig nicht von eindeutigen Wahrheiten oder gesicherten Erkenntnissen ausgegangen werden kann. Zudem sind sie mit subjektiven und kollektiven Wertvorstellungen, Orientierungen und Emotionen verbunden und wirken damit stark auf strukturierende Strukturen des Habitus.

### 3.3 Wissenssoziologie und dokumentarische Methode als Bezugstheorie

Bei der Betrachtung des professionellen Wissens und Könnens von Lehrkräften soll der Blick im Folgenden insbesondere auf die Rekonstruktion tiefer liegender Orientierungsschemata gerichtet werden, wie sie im Habitus-Begriff Bourdieus und im Konzept des Orientierungsrahmen Bohnsacks



**Abb. 1:** Rekonstruierender Forscherzugriff auf explizite und implizite Wissensbestände (Professionswissen von Geographielehrerkräften) im Rahmen der dokumentarischen Methode

gefasst sind Gegenstand der empirischen Forschung sind dabei die expliziten Denkprozesse und die impliziten Orientierungen einzelner Lehrkräfte.

Im Forschungsansatz der dokumentarischen Methode wird im Anschluss an MANNHEIM (1964; 1980) und LUHMANN (1997) davon ausgegangen, dass „Bewertungen“ auf der theoretisch-reflexiven Oberflächenebene expliziter (theoretischer) Wissensbestände stattfinden und in ihrem ‚wörtlichen Sinngehalt‘ der empirischen Forschung leicht zugänglich sind. „Werthaltungen“ jedoch gehören zu den impliziten (handlungspraktischen) Wissensbeständen und bleiben als tiefer in die Handlungspraxis eingelassene Ebene implizit. In der Art und Weise, wie implizite, konjunktive (die Lehrkräfte verbindende)

Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden (z.B. metaphorisch, im Entwerfen von Gegenhorizonten, im interaktiv-dichten Austausch), lässt sich ein Zugang schaffen zu dem, was hinter den expliziten Äußerungen, wie etwa Urteilen oder Bewertungen, steht (vgl. Abb. 1). Dieses „Dahinter“ wird als *Dokumentsinn* bezeichnet, weil dieser aus dem Text als Dokument erst rekonstruiert werden muss (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, komparative Analyse, sinngenetische und soziogenetische Typenbildung) und zwar unter Bezugnahme auf die Handlungspraxis des Diskurses zwischen den Beteiligten an der Gruppendiskussion (vgl. zu Theorie und Praxis dokumentarischer Evaluationsforschung BOHNSACK, 2014; 2006; BOHNSACK & NENTWIG-GEESEMAN, 2010). Die

Methode darf deshalb als besonders geeignet gelten, subjektive berufsbezogene Theorien und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern im oben dargelegten Sinne zu rekonstruieren, um auf der Basis dieser Ergebnisse empirie- und theoriegeleitete Schlussfolgerungen zu ziehen bezüglich der Konstruktion von Weiterbildungen, die auf eine Bearbeitung dieser als relativ veränderungsresistenten Bereiche der professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern abzielen.

In Erweiterung zur bisherigen Verwendung der Begriffe explizite und implizite Wissensbestände, wie sie in Anlehnung an Mannheim, Luhmann und Bohnsack in die Geographiedidaktik durch APPLIS (2012, 2013) in Zusammenhang mit der dokumentarischen Methode eingeführt wurden, wird in den vorliegenden Studien ein dynamischer Begriff expliziten und impliziten Wissens nach SCHINDLER (2011) verwendet. In diesem kommt schärfer gefasst zum Ausdruck, dass ein bedeutender Teil des Lernens darin besteht, explizite Wissensbestände in implizite Wissensbestände zu überführen, also in Bereiche des Könnens und Handelns oder hier des professionsbezogenen Tätig-Seins. In diesem steht dieses auf Praxis bezogene und in Praxis wirksam werdende Wissen unreflektiert zur Verfügung, um Anforderungen der Praxis quasi leicht und schnell zu bewältigen. Der Übergangsbereich zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen kann also als ein Kontinuum gesehen werden, in dem Dynamiken des Wanderns und des Austausches vor sich gehen. Eben diese Dynamiken müssen bei der geographiedidaktischen Forschung zur Weiterbildung von Lehrkräften verstärkt in den Blick genommen werden, da das Ziel der Weiterbildungen ja darin besteht, implizite Wissensbestände (z.B. starke, unbewusst wirkende subjektive Theorien und epistemologische Einstellungen) explizit und

damit der Reflexion zugänglich zu machen. Damit soll die Möglichkeit eröffnet werden, dass die lernenden Lehrkräfte in einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung innovative Theorien und Praktiken wieder in implizite Wissensbestände überführen können. Durch das Referieren auf das Konzept expliziter und impliziter Wissensbestände geraten nach unserer Ansicht die Austauschprozesse von Wissen stärker in den Blick und sind genauer untersuchbar, als wenn man z.B. anstelle von implizitem Wissen von Können oder Fertigkeiten sprechen würde. Damit ist die Wahl der Theorie vom Erkenntnisinteresse bezüglich des untersuchten Phänomens her geleitet. Wir gehen mit SCHINDLER (2011) davon aus, dass es kein Wissen außerhalb von Praxis gibt und richten den Blick auf Konstellationsanalysen, Austausch- und Konvertierungsprozesse.

#### **4 Diskussion der vorgestellten Ergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen auf unterrichtsbezogene Überzeugungen von Lehrern**

Wie sich in den oben interpretierten Transkriptbeispielen zeigt, wird z.B. die im Rahmen von Weiterbildungen entwickelbare Reflexionsfähigkeit von Geographielehrkräften an Grenzen stoßen, vor allem, was die nachhaltig und tief angelegten berufsbezogenen Überzeugungen angeht. Damit wird mit einer deutlich ausgeprägten Schwelle für Veränderungen der Unterrichtspraxis zu rechnen sein. In Konsequenz der hier vorgestellten empirischen Ergebnisse wird es demzufolge vor allem auch darum gehen, Überzeugungen und Haltungen von Geographielehrkräften herauszuarbeiten – auch über die Entwicklung von sinngenetischen und möglicherweise soziogenetischen Typiken –, die der Implementation von Innovation (z.B. Basiskon-

- B(m): Man muss halt auch mal Meinungen akzeptieren auch wenn  
(.) von Schülern (.) also dass man jetzt sagt (.) ja  
(3) des is jetzt nich meine Meinung so denk ich da jetzt  
nicht (.) also klar darfs jetzt nicht gegen irgendwelche  
Verfassungen oder so verstoßen aber
- C(m): L Das passiert doch  
ständig auch so im Deutschunterricht (.) Tempo Tempolimit  
130 auf deutschen Autobahnen @wenn man die jetzt fragt @  
(mehrere lachen)
- D(w): L @ Selbst wenn sie keinen Führerschein haben @  
(mehrere lachen lauter)
- A(w): L ( ) ist die Schule dann nicht manipulativ  
wenn die Schüler wenn der Lehrer draußen ist (.) noch  
weiterdiskutieren (2) dann bilden sich //äh// die Kinder  
sich ihre eigene Meinung
- D(w): L Auch wenn man im Vorfeld schon  
manipuliert haben könnte also
- E(w): L Aber des is die Frage  
inwiefern ist es (.) das wohin ich sie bringen will (.)  
also ich will ihnen ja was beibringen (.) also ich hab  
ein Ziel (klopft mit der Hand auf den Tisch) da will ich  
sie hinbringen (2) also wo ist dann da der Unterschied zur  
Manipulation? (4)
- C(m): Ja es Wissen manipuliert doch immer. Ich darf nur nicht  
einseitig Wissen //äh// vorenthalten (5)
- E(w): Aber des is dann die Frage (.) es gibt ja vielleicht gutes  
und schlechtes Wissen (.) also also in unseren Augen also  
was wir als Lehrer sehn (.) manipula manipulieren heißt ja  
immer in die (.) also etwas Negatives (.) also es is ja  
nega negativ (mehrere stimmen zu) besetzt (2) und is es dann  
schlecht wenn ich sie zum Guten hin manipuliere?
- D(w): L Aber des  
is ja dann auch sehr subjektiv
- B(m): L Des is subjektiv was gut  
ist
- D(w): L ich find was gut ist is ne Definition°( )°
- E(w): L Aber gut wenn  
wir jetzt mal von den Grundwerten ausgehn (.) des sind  
ja nur positive gute Sachen (.) da wolln wir ja unsere  
Schüler hinhaben. Is es dann jetzt schlecht wenn ich sie  
manipuliere um sie da hinzukriegen? (.) Die Grundwerte als  
ihre eigenen Werte zu akzeptieren?
- A(w): L Nein
- E(w): Also kann man per se nicht sagen also is es jetzt  
Manipulation oder nicht oder (.) oder schlecht?
- A(w): Und des is ja auch die Aufgabe eigentlich eines Lehrers  
Werte zu vermitteln
- E(w): L Ja eben
- A(w): also die Werte die wir haben (5)

zepte/Verfahren zur Förderung der Kompetenzbereiche Beurteilung und Bewertung) im Wege stehen. Weiterhin wären auf Basis der Ergebnisse Konzepte zu entwickeln, die eine Modellierung dieser Überzeugungen ermöglichen. Anhand des folgenden Diskussionsausschnittes wird deutlich, dass bereits auf der Ebene des Professionswissens Defizite bei der untersuchten Gruppe der Seminarlehrer und Fachbetreuer für Geographie auszumachen sind, die, da sie auf der Wissensebene liegen, relativ leicht innerhalb von Weiterbildungen bearbeitbar sein dürften.

Aus dem vorliegenden Transkriptausschnitt können wiederum starke Vorstellungen von geographischem „Wissen als Bausteine“ rekonstruiert werden, die mit epistemologischen Grundüberzeugungen hinsichtlich der Vermittlung von schulischen Wissensbeständen korrelieren (*transmission view*; vgl. DUBBERKE ET AL., 2008, 194). Die Diskursanalyse zeigt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Vorstellungen in interaktiv dichter Form vortragen und sich dabei fließend wechselseitig ergänzen. Der gemeinsam konstruierte Orientierungsrahmen beinhaltet die Überzeugung, dass man als Lehrerin und Lehrer „auch mal Meinungen von [Schülerinnen und Schülern] akzeptieren“ müsse, die nicht der eigenen Meinung entsprechen und z.B. trotz eines Mangels an Lebenserfahrung auf Schülerseite vorgetragen werden – insofern also nur eingeschränkt richtig oder gar falsch sind: „Tempolimit 130 auf deutschen Autobahnen [...] (mehrere lachen) [...] Selbst wenn sie keinen Führerschein haben @ (mehrere lachen lauter)“. Ungeachtet des Zulassens von Meinungen von Schüler\_innen habe man aber „das wohin [man] [...] sie bringen will [...] ein Ziel“, das man ihnen beibringen wolle, denn es sei „ja auch die Aufgabe eigentlich eines Lehrers Werte zu vermitteln“. Die damit verbundenen Wissensinhalte und Haltun-

gen werden wiederum unter der Perspektive des *transmission view* als „positive gute Sachen“; als z.B. „Grundwerte“ und „die Werte die wir haben“ bezeichnet, die Schülerinnen und Schülern „als ihre eigenen Werte [...] akzeptieren“ sollen, damit ihre „Meinungen [...] nicht gegen irgendwelche Verfassungen oder so verstoßen“.

Die darin zum Ausdruck kommenden epistemologischen Überzeugungen können als stark unterkomplex bezeichnet werden, da in ihnen implizit zum Ausdruck kommt, dass Lehrende einen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hätten. Im Diskurs zur Förderung moralischer, sozialer und demokratischer Kompetenzen in Moralpsychologie und Moralpädagogik findet sich die Abkehr vom *transmission view* bereits seit den 1970ern im Übergang von traditionellen lerntheoretischen Positionen (Lernen durch Bekräftigung und Nachahmung und Ansätze der Charaktererziehung, die sich auf Wissen, Werteorientierung und Fertigkeiten beziehen) hin zu kognitivistisch-konstruktivistische Positionen Kohlbergs und Selmans in der Tradition Piagets; beide Ansätze mündeten schließlich Ende der 1990er in ebenfalls stark konstruktivistische handlungstheoretische Positionen ein (*construction view*), die sich an der Schulung kommunikativer, emotionaler und handlungsstrukturierender Kompetenzen orientieren und die dem Ansatz des Konzeptlernens im Zuge der Basiskonzepte zugrunde liegen (für Deutschland z.B. BEUTEL & FAUSER, 2001; EDELSTEIN & FAUSER, 2001; vgl. zusammenfassend BECKER, 2008, 61-97).

Zudem stehen die innerhalb der Gruppe zum Ausdruck kommenden Orientierungen im Gegensatz zum „Überwältigungsgebot“, wie es z.B. im Beutelsbacher Konsens zur politischen Bildung gefasst ist. Nach dem „Kontroversitätsprinzip“ muss Kontroverses auch kontrovers bleiben: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Mei-

nungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern [...]. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen [...]. Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden“ (vgl. Beutelsbacher Konsens; für die Geographiedidaktik OHL, 2013). Die vorliegenden Forschungsergebnisse aus Moralpsychologie und Moralpädagogik (vgl. zum Überblick APPLIS, 2012) legen zudem nahe, dass es, will man den Kompetenzbereich Beurteilung und Bewertung auf der Basis werte- und normorientierter Leitbilder wie denen der Nachhaltigen Entwicklung und des Globalen Lernens fördern, wenig lohnt, Schülerinnen und Schüler inhaltlich zu unterweisen oder sich Zugang zu ihren Einstellungen im Sinne gut gemeinter moralischer Indoktrination zu verschaffen zu suchen - d.h. in erster Linie Kenntnisse zu vermitteln und sie mit moralischen Erwartungen zu konfrontieren. Vielmehr muss - als methodische Strategie - handlungsorientiert moralische Urteilsfähigkeit in sozialen Kontexten gefördert werden, die das Erleben und die reflektierend-diskursive Auseinandersetzung mit moralischen Affekten unter Gleichaltrigen ermöglichen. Auf diese Weise kann die Ausbildung eines reflektierten Selbstkonzeptes gefördert werden, das sich bewusst von seinem Selbstbild her über das Einbeziehen von Werten und Normen in Entscheidungsprozessen versteht.

Diese Spannungen werden innerhalb der Diskussionsgruppe auch wahrgenommen, da sich aus der Gruppe heraus eine nicht-konfrontative Auseinandersetzung darüber ergibt, wie dem Vorwurf der Manipulation entgegnet werden könnte. Zugleich sind sich die Teilnehmerinnen und

Teilnehmer nämlich einig darüber, dass man „nicht manipulativ“ sein dürfe, dass anzustreben sei, dass „die Schüler wenn der Lehrer draußen ist (.) noch weiterdiskutieren (2) [und sich] dann [...] ihre eigene Meinung [bilden]“. Es treten aber letztlich keine Rahmeninkongruenzen auf. Das aus der Gruppe heraus entstandene Problem wird damit gelöst, dass zwischen gutem und „schlechte[m] Wissen“, zwischen negativen und „guten Sachen“ unterschieden wird - damit wird der gemeinsame Orientierungsrahmen wieder hergestellt.

Anhand dessen können mit dem angeführten Beispiel für die Kompetenzbereiche Beurteilung und Bewertung mehrere Defizite beschrieben werden, die dem Bereich des Professionswissens zuzuordnen wären. So fehlt es z.B. an ethischem Basiswissen und der damit verbundenen Argumentationen, die zur Beurteilung von im Unterricht behandelten Themen herangezogen werden könnten. Generell scheint ein Mangel an Kenntnissen zu pädagogischen und didaktischen Theorien zur Förderung moralischer und demokratischer Kompetenzen bestehen. Durch genaue Analysen und Komparation der Ergebnisse verschiedener Gruppendiskussionen können auf Basis eines komplexen Befundes empirisch begründete Schlussfolgerungen für die Konstruktion von Weiterbildungen gezogen werden.

## 5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Fokus der vorgestellten Studien liegen keine dualistischen Statusanalysen zu expliziten und impliziten Wissensbeständen, sondern Konvertierungs- und Konstellationsanalysen (vgl. SCHINDLER, 2011). Interessant für die geographiedidaktische Forschung zu Professionswissen und professionsbezogenen Einstellungen ist die Frage danach, wie starke implizite Vorstel-

lungen oder Orientierungen transferiert werden und mit dem Ziel der fachdidaktischen Innovationseinführung im Rahmen von Weiterbildungen transferierbar gemacht werden können. Hierzu sind Analysen dazu notwendig, in welchen sozialen Dynamiken implizite Wissensbestände wirksam werden, denn erst da, wo sie wirksam werden, sind sie auch untersuchbar. Auf diese Bereiche und Dynamiken von Untersuchbarkeit sollten geographiedidaktische Studien zur Lehrkräftebildung der sogenannten dritten Phase ausgerichtet werden, um die Bedingungen der Transferierbarkeit innovativer theorie- und praxisbezogener didaktischer Wissensbestände zu eruieren.

Eine Möglichkeit, den oben herausgearbeiteten Herausforderungen im Zusammenhang mit Maßnahmen der dritten Ausbildungsphase von Lehrkräften zu begegnen, könnte der Ansatz der Basiskonzepte sein - sofern er eingebettet ist in ein entsprechendes Fortbildungsdesign (FÖGELE & MEHREN, 2015, i.V.). Ziel solcher Fortbildungen könnte neben der Vermittlung von Wissen die Modifikation von epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien sein. So kann etwa der Auffassung geographischer Lerninhal-

te als additive Bausteine entgegengetreten werden und ein Verständnis der „Themen“ als miteinander durch fachliche Konzepte und geographische Ideen in Verbindung stehende Phänomene unterstützt werden. Basiskonzepte tragen dazu bei, Wissen nicht als Toolbox vorgefertigter Rezepte zur Problemlösung zu begreifen (KRAUSS ET AL., 2008, 247), sondern als konzeptionelles Instrument zur fachlich begründeten Aushandlung und Analyse im Kontext herausfordernder Fragestellungen- auch im Hinblick auf den schulischen Kompetenzbereich des Beurteilens und Bewertens. Das von einem Teilnehmer der Gruppendiskussion formulierte Bedürfnis zur Wissensvermittlung folgt dort einem transmissiven Lernverständnis und der Vorstellung der Vermittlung von Faktenwissen. Gleichzeitig wird vermehrt die Bedeutung konzeptionellen Verständnisses hervorgehoben. Der Ansatz der Basiskonzepte birgt das Potenzial beiden Forderungen zu genügen. Diesem didaktischen Konzept zufolge wird das Lernen mit dem Ziel geographischen Denkens als konstruktiver Prozess verstanden, der konzeptuelles Verständnis (Konzeptwissen) hervorhebt aber auch Faktenwissen berücksichtigt (Kontextwissen) (UHLENWINKEL, 2014, 28).

## Literatur

- APPLIS, S. & ULRICH-RIEDHAMMER, M. (2013). Ethisches Argumentieren als Herausforderung. *Praxis Geographie* 43(3), 24-29.
- APPLIS, S. (2013). Erzählungen von globaler Gerechtigkeit. Untersuchung von Problemfeldern wertorientierten Lernens im Geographieunterricht mit der dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(2), 175-195.
- APPLIS, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Professionalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469-520.
- BECKER, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern*.

- Ein Überblick über schulische Förderkonzepte.* Weinheim und Basel: Beltz.
- BEUTEL, W. & FAUSER, P. (Hg.) (2001). *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann.* Opladen: Leske & Budrich.
- BLÖMEKE, S., MÜLLER, C., FELBRICH, A. & KAISER, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In BLÖMEKE, S., G. KAISER & R. LEHMANN (Hg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 221–246). Münster: Waxmann.
- BOHNSACK, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In HELSPER, W., KRAMER, R.-T. & THIERSCH, S. (Hg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer.
- BOHNSACK, R. & NENTWIG-GEESEMANN, I. (Hg.) (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis.* Opladen: Budrich.
- BOHNSACK, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In FLICK, UWE (Hg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 135-155). Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- BOURDIEU, P. (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BROMME, R. & HAAG, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In HELSPER, W. (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–820). Wiesbaden: VS-Verlag.
- BROMME, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In WEINERT, F. E. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Bd. 3 (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- BROMME, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Huber.
- DANN, H.-D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In SCHWEER, M. (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 79–108). Opladen: Leske + Budrich.
- DGFG - DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hg.) (2012). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen.* Berlin.
- DUBBERKE, T., KUNTER, M., McELVANY, N., BRUNNER, M. & BAUMERT, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(3), S. 193–206.
- ECKERT, M. (2013). *Formen der Diagnose und Förderung. Eine mehrperspektivische Analyse zur Praxis pädagogischer Fachkräfte in der Grundschule.* Reihe Internationale Hochschulschriften, Bd. 593. Münster: Waxmann.
- EDELSTEIN, W. & FAUSER, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.), *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 96, Bonn.
- FÖGELE, J. & MEHREN, R. (2015, i.V.). Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. Empirische Evidenzen aus der Bildungs-/Unterrichtsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik. *Geographie und ihre Didaktik*, i.V.

- HATTIE, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HELMKE, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- HELSPER, W., KRAMER, R.-T. & THIERSCH, S. (2014). *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer.
- HELSPER, W. (2011). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Mitschrift Kapitel Lehrerfortbildung. In TERHART, E., H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- 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 fo Geography Education* 41(2), 57–80.
- IGU (1992). *International Charter in Geographical Education*. The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union.
- INGENKAMP, K. & LISSMANN, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- KANWISCHER, D., KÖHLER, P., OERTEL, H., RHODE-JÜCHTERN, T. & UHLEMANN, K. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum!?* Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer. Bad Berka: ThiLLM Bad Berka.
- KRAUSS, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In TERHART, E., H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- KRAUSS, S., NEUBRAND, M., BLUM, W., BAUMERT, J., BRUNNER, M., KUNTER, M. & JORDAN, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik, JMD* 29,3/4, 223-258
- KUNTER, M. & POHLMANN, B. (2009). Lehrer. In WILD, E. & J. MÖLLER (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Heidelberg: Springer.
- LEAT, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kingston Publishing.
- LIND, G. (2003). *Moral ist lehrbar*. München: Oldenbourg.
- MÖLLER, K., HARDY, I., JONEN, A., KLEICKMANN, T. & BLUMBERG, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptionellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In PRENZEL, M. & L. ALLOLIO-NÄCKE (Hg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms : [BIQUA]* (S. 161–193). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- LUHMANN, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd.1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MANNHEIM, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In MANNHEIM, K.: *Wissenssoziologie*, (S. 91-154). Neuwied. (Orig. 1921-1922, in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4).
- MANNHEIM, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MÜLLER, S., PAECHTER, M. & REBMANN,

- K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *bwp@14*, 1-16
- NEUWEG, G. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *bwp@12*, 1-14
- NEUWEG, G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In TERHART, E., H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- OECD (2005). *Teachers matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- OHL, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 3, 4-8.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- REINHARDT, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung. Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education* 8(2), 23-31.
- REUSSER, K., PAULI, C., ELMER, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In TERHART, E., H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2007). *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik*. Velber: Kallmeyer.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995). Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. *Geographie und Schule* 17(96), 17-27.
- RIESE, J. & REINHOLD, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur Professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16, 167-187.
- SCHINDLER, L. (2011). *Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens*. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- SCHULER, S. (2013). Denken Lernen mit Mystery-Aufgaben. *Mystery. Geographische Fallbeispiele entschlüsseln (=Praxis Geographie Extra)*, 4-8.
- SCHULER, S. (2005). Mysterys als Lernmethode für globales Denken. Ein Beispiel zum Thema ‚Weltmarkt für Zucker‘. *Praxis Geographie* 35(4), 22-27.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- UHLENWINKEL, A. (2014). Factual knowledge and conceptual understanding. *Geography* 99, Spring, 28–35.
- VANKAN, L. (2003). Towards an New Way of Learning and Teaching in Geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education* 12(1), 59-63.
- VAN DRIEL, J., BEIJAARD, D., VERLOOP, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education. The Role of Teachers' Practitcal Knowledge. *Journal of Research in Science Education* 38 (2), 137–158.
- VOGD, W. (2006). *Schule als Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Untersuchungen zu Ritualen der Vermittlung*. Manuskript, <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Schule.pdf> (aufgerufen am 08.08.2014).
- WEINERT, F. E. (Hg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- WILHELMI, V. (2010). Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der „Dilemma-Methode“. *Praxis Geographie* 40(5), 37-49.