

Subjektive Wahrnehmungen professioneller Handlungskompetenz von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten im Rahmen geographischer Exkursionen

Subjective Perceptions of Preservice Teachers' Professional Competence in the Context of Geographical Excursions

Percepción sobre la competencia profesional de los profesores en activo en el contexto de la excursión geográfica

Anne-Kathrin Lindau 

Zusammenfassung Die subjektive Wahrnehmung von Professionswissen stellt bereits im Lehramtsstudium einen wichtigen Bestandteil bei der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz dar. Komplexen Lehr- und Lernformaten kommen in diesem Kontext eine bedeutsame Rolle zu, da sie durch die Bewältigung der darin gestellten Anforderungen sowie deren subjektive Wahrnehmung einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten. Am Beispiel einer geographischen Exkursion im Rahmen der universitären Lehrerbildung im Fach Geographie wird der Umgang mit komplexen Herausforderungen vor dem Hintergrund der subjektiven Wahrnehmung des Professionswissens innerhalb eines Studienmoduls analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die subjektive Wahrnehmung der Professionswissensdimensionen über die Planung, Durchführung und Auswertung einer selbstorganisierten Exkursion verändern sowie individuelle Ressourcen- und Entwicklungsbereiche zur Professionalisierung ableiten.

Schlüsselwörter professionelle Handlungskompetenz, Professionswissen, subjektive Wahrnehmung, Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten, geographische Exkursion

Abstract The subjective perception of professional knowledge is an important component in the development of professional competence already during teacher training. In this context, complex teaching and learning formats play a significant role, as they contribute to the professionalization of future teachers by mastering the demands made of them and their subjective perception. Using the example of a geographical excursion within the framework of university teaching education in Geography, this paper analyzes the handling of complex challenges against the background of the subjective perception of professional knowledge within a study module. The results show that the subjective perception of the dimensions of professional knowledge changes during the planning, implementation, and evaluation of a self-organized excursion and that individual resource and development areas for professionalization are derived.

Keywords professional action competence, professional knowledge, subjective perception, pre-service teacher, geographic excursion

Resumen La percepción sobre el conocimiento profesional es un componente importante en el desarrollo de la competencia profesional durante la formación del profesorado. En este contexto, los métodos de enseñanza y aprendizaje complejos desempeñan un papel significativo, ya que contribuyen a la profesionalización de los futuros docentes mediante el dominio de las exigencias que se les plantean y su percepción subjetiva. Utilizando el ejemplo de una excursión geográfica en el marco de la formación docente universitaria en geografía, este trabajo analiza el manejo de los desafíos complejos sobre la percepción del conocimiento profesional dentro de un módulo de estudio. Los resultados muestran que la percepción de las dimensiones del conocimiento profesional cambia durante la planificación, la realización y la evaluación de una excursión autoorganizada y que se trabajan áreas de recursos y desarrollo individuales para la profesionalización.

Palabras clave competencia de acción profesional, conocimiento profesional, percepción subjetiva, profesor en formación, excursión geográfica

1. Einleitung

Traditionell gehören Exkursionen zum festen Bestandteil des Geographieunterrichts sowie des Geographiestudiums (HENNIGES 2014; HEYNOLDT 2016; HEMMER 2020). Das Ziel von Exkursionen ist es, durch eine originäre Raumannäherung Raumstrukturen, -funktionen und -prozesse innerhalb von unterschiedlichen Mensch-Umwelt-Beziehungen wahrzunehmen, zu analysieren, zu bewerten und zu reflektieren (BUDKE & WIENECKE 2009; HEMMER & MEHREN 2014; HEYNOLDT 2016; HEMMER 2020; LINDAU 2020). Die Ausweisung von Exkursionen innerhalb der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Geographie (bereits seit 2006, vgl. DGfG 2006, 2020) sowie in den bundesweiten Lehrplänen des Schulfaches Geographie (JÄGER 2016) bestätigen die Bedeutung von geographischen Exkursionen im schulischen Kontext. Darüber hinaus liegen eine Vielzahl an schulpraktischen Exkursionskonzepten sowie -materialien vor, die häufig auf der Grundlage einer erfahrungsbasierten Sichtweise erstellt und veröffentlicht wurden (HEMMER 2020; LINDAU 2020).

Im Rahmen der Lehrkräftebildung wurden Exkursionen als wichtige Elemente innerhalb des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums im Curriculum 2000+ und in den Rahmenvorgaben für die Geographielehrkräftebildung herausgestellt (DGfG 2002, 2010). Ziel der universitären Lehrkräftebildung ist es u.a., die zukünftigen Lehrkräfte zu befähigen, „[...] Exkursionen als fachspezifi-

sche Methode unter Berücksichtigung schulpraktischer Gegebenheiten“ planen, durchführen und reflektieren zu können (DGfG 2010, S. 14), indem insbesondere das „[...] Lernen vor Ort und das Arbeiten im Gelände“ (DGfG 2010, S. 6) betont wird.

Aus diesen Gründen ist es von hoher Bedeutsamkeit, auch innerhalb der Lehrkräftebildung den Fokus auf die Professionalisierung von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten im Bereich der Exkursionen zu legen. Der Artikel leistet einen Beitrag zur Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Exkursionen, indem Aspekte der eigenen professionellen Handlungskompetenz (BAUMERT & KUNTER 2006) analysiert werden, wobei die subjektiven Wahrnehmungen der eigenen Kompetenzen und deren Entwicklung fokussiert wird. Insbesondere den subjektiven Wahrnehmungen der eigenen Kompetenzentwicklung wird innerhalb der eigenen beruflichen Qualifizierung eine wesentliche Bedeutung zugesprochen. Durch geeignete Lehrveranstaltungsangebote, die als Herausforderungen wahrgenommen und erfolgreich bewältigt werden, kann dieser Prozess unterstützt werden (KELLER-SCHNEIDER 2013).

Der Beitrag zielt darauf ab, die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Rahmen geographischer Exkursionen aus der Perspektive der subjektiven Wahrnehmungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zu analysieren.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Durch das vom BMBF initiierte Förderprogramm *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* ist die Lehrkräftebildungsforschung in den Fachdidaktiken verstärkt in den Fokus gerückt. Davon zeugt auch der in der Geographiedidaktik im Rahmen des gleichnamigen HGD-Symposiums 2018 erschienene Band *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis* (HEMMER ET AL. 2020).

Neben dem strukturtheoretischen und dem berufsbiographischen Ansatz ist in den Fachdi-

daktiken insbesondere der kompetenzorientierte Zugang nach SHULMAN (1986), der besonders durch die Adaption von BAUMERT und KUNTER (2006) im deutschsprachigen Raum bekannt geworden ist, unter vielfältigen Aspekten, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken untersucht worden. Das in der COACTIV-Studie zugrunde gelegte Kompetenzkomponentenmodell für die Genese professioneller Handlungskompetenz (Fig. 1) stellt heraus, dass Handlungskompetenz durch das Zusammenwirken von erlernbaren kogniti-

ven Fähigkeiten und Fertigkeiten (Professionswissen) sowie den individuellen und häufig implizit vorhandenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationen entsteht (KUNTER ET AL. 2011). In diesem Kontext stellt die Frage nach dem Zusammenwirken der individuellen Komponenten sowie deren Rolle innerhalb der Professionalisierung von angehenden und berufsausübenden Lehrpersonen ein wesentliches Forschungsinteresse dar (BLÖMEKE, KAISER & DÖRMANN 2011).

Innerhalb der universitären Phase der Lehrkräftebildung rücken zunehmend angebotene Lehrveranstaltungsformate und -anforderungen in den Fokus der forschungsorientierten Betrachtungen (KELLER-SCHNEIDER 2010). Die in den Lehrveranstaltungen gestellten Herausforderungen an die Studentinnen und Studenten durch die gestellten Anforderungen sowie die dadurch gesammelten Erfahrungen leisten insbesondere im Theorie-Praxis-Bereich einen wertvollen Beitrag zur Lehrkräfteprofessionalisierung (KELLER-SCHNEIDER 2013; KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2017), wenn die Herausforderungen durch die Studentinnen und Studenten angenommen werden. Wenn es gelingt, die innerhalb der Lehrveranstaltungen formulierten Herausforderungen zu bewältigen, können neue Erkenntnisse gewonnen werden, die in die bereits bestehenden subjektiven Strukturen der einzelnen Personen integriert werden (NEUWEG 2011). Die durch die Erweiterung des Erfahrungshorizontes veränderten individuellen Ressourcen bilden einen neuen Referenzrahmen für die subjektive Kompetenzwahrnehmung nachfolgender Anforderungen (COMBE & GEBHART 2009; KELLER-SCHNEIDER 2013).

Aus diesem Grund werden Lehrveranstaltungsangeboten eine bedeutende Funktion zugeschrieben, die eine enge Verflechtung von theoriegeleitetem und erfahrungsbasiertem Wissen anstreben und Herausforderungen stellen sowie deren Bewältigung ermöglichen (KELLER-SCHNEIDER 2009). Der Wissenserwerb sollte sowohl „[...] deduktiv aus der Auseinandersetzung mit theoretischen Zugängen, wie auch induktiv über die theoriebezogene Reflexion von Erfahrungen“ (KELLER-SCHNEIDER 2013, S. 179) erfolgen. Dadurch können neben dem Wissens- und Kompetenzerwerb auch subjektive Überzeugungen als handlungsleitende Kognitionen verstanden und einer reflexiven Betrachtung zugänglich gemacht werden (REUSSER, PAULI & ELMER 2011). Mögliche Wirkungen der Lehrveranstaltung im Sinne von Lerneffekten und individuell verschiedenem Nutzungsverhalten erhalten durch berufsbezogene Überzeugungen (*beliefs*) – neben Professionswissen, motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation – eine bedeutsame Rolle für das Berufshandeln von Lehrpersonen. Die Einrichtung von problemorientierenden Lehr- und Lernsettings ermöglicht es Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten, selbstgesteuert theoriegeleitet und erfahrungsbasiert Erkenntnisse zu gewinnen (KELLER-SCHNEIDER 2013). Nach LAZARUS und FOLKMANN (1984) "[...] werden die auf ein Individuum einwirkenden Anforderungen als Stressoren im weitesten Sinne in einem unbewusst ablaufenden Wahrnehmungsprozess nach ihrer subjektiven Bedeutung und ihrer individuellen Bewältigung eingeschätzt" (Keller-Schneider 2018, S. 237).

Das von KELLER-SCHNEIDER (2010) entwickelte Rahmenmodell stellt den Weg von der Anforderungswahrnehmung zur Entwicklung

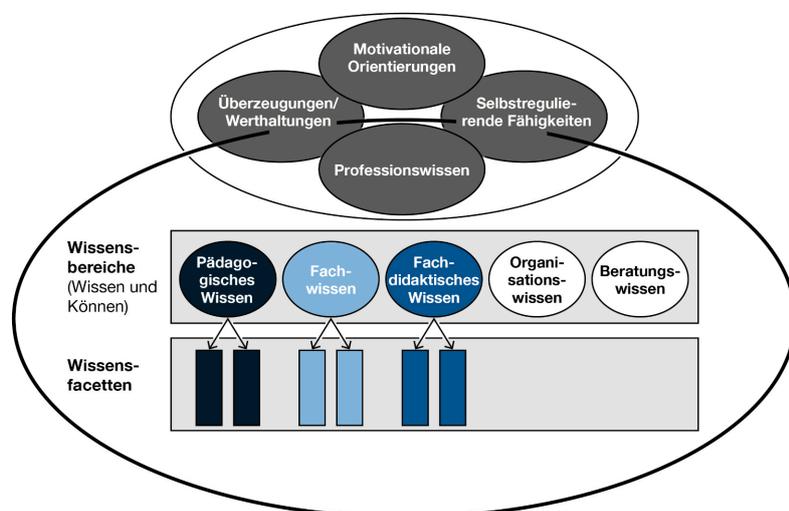


Fig. 1. Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Quelle: BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482)

von Lehrerprofessionalität dar (Fig. 2). „Ein primärer Zugang fokussiert auf die Bedeutung der Bewältigung bzw. ihrer angestrebten oder zu vermeidenden Folgen, eine sekundäre auf ihre mögliche Bewältigbarkeit mittels individueller und sozial aktivierbarer Ressourcen [...]. Dieser Einschätzungsprozess und seine Folgen sind von Ungewissheit begleitet, denn wenn eine Anforderung nicht routiniert bewältigt werden kann und zur [überfordernden] Herausforderung wird, besteht auch das Risiko einer nicht gelingenden, von Verlusten begleiteten Bearbeitung“ (KELLER-SCHNEIDER 2018, S. 238).

Dabei zählen in Anlehnung an BAUMERT und KUNTER (2006) zu den individuellen Ressourcen bereits erworbene Wissensbestände, Motive, Überzeugungen, Selbstregulationsfähigkeiten sowie als stabil geltende Merkmale der Persönlichkeit. Diese funktionieren als Filter und Referenzrahmen der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen (KELLER-SCHNEIDER 2010). Der Prozess der Wahrnehmung, Bewertung sowie Bearbeitung von zu bewältigenden Anforderungen führt zu einem anspruchsvollen und Erkenntnis generierenden Prozess, wenn sich die angehende Lehrkraft auf die Auseinandersetzung mit den subjektiv wahrgenommenen Anforderungen einlässt und die Kontingenz des beruflichen Handelns anerkennt (KELLER-SCHNEIDER 2018).

„Wird die Anforderung in diesem unbewusst und intuitiv gesteuerten Prozess als bedeutsam und den eigenen Zielen entsprechend wahrgenommen und werden die zur Bearbeitung verfügbaren Ressourcen als ausreichend eingeschätzt, so wird die Anforderung als Herausforderung angenommen und engagiert in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet.

Weiterentwicklung erfordert, sich auf eine intensive Auseinandersetzung einzulassen“ (KELLER-SCHNEIDER 2018, S. 238).

Können die Anforderungen als bedeutsam und bewältigbar eingeschätzt werden, so führen die Bearbeitungsprozesse zu neuen Erkenntnissen, die für die Wahrnehmung nachfolgender Herausforderungen einen veränderten Referenzrahmen darstellt. Werden die Anforderungen als bekannt im Sinne von Routinehandlungen bewältigt oder vermieden, wenn sie nicht den eigenen Ressourcen entsprechen, so führen sie nicht zu einer Entwicklung, da sie nicht als Herausforderung wahrgenommen wird. Bekanntes wird bewahrt und führt zu keinen neuen Erkenntnissen und trägt damit zu keiner weiteren Kompetenzentwicklung bei (KELLER-SCHNEIDER 2018). In diesem Zusammenhang spielt die Reflexionsfähigkeit der Studentinnen und Studenten eine zentrale Rolle. Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass angenommene Herausforderungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen in eine aktive Auseinandersetzung führen, in welcher das Individuum Erfahrungen macht und neue Erkenntnisse gewinnt, welche in die eigenen Ressourcen überführt werden und sich später anschließende Herausforderungen in einem veränderten Referenzrahmen stehen. Je komplexer und auch irritierender die Lernsituation ist, desto stärker werden die bisherigen Erfahrungen und Routinen erschüttert, vorausgesetzt, dass die Herausforderung vor dem Hintergrund der eigenen Reflexionsfähigkeit angenommen wird (KELLER-SCHNEIDER 2010, 2012).

Bisher ist das Zusammenwirken von individuellen Ressourcen, Kompetenzerwerb und Professionalisierung weitestgehend ungeklärt

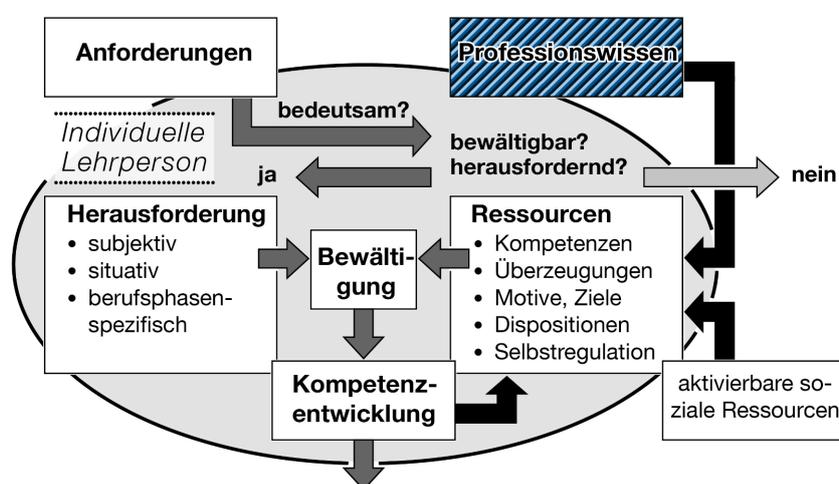


Fig. 2. Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung zur Entwicklung von Lehrerprofessionalität (Quelle: KELLER-SCHNEIDER 2010, S. 113)

(BLÖMEKE ET AL. 2011). Ebenso gibt es kaum Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb sowie zu den Einschätzungen der eigenen Kompetenzen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zu geographischen Exkursionen vor dem Hintergrund der subjektiven Wahrnehmung.

Innerhalb der Lehrkräftebildung widmen sich im Forschungsfeld der geographischen Exkursionen einige Arbeiten der fachdidaktischen Perspektive (HEMMER 2020). So entwickelten beispielsweise HEMMER und UPHUES (2011) einen konzeptionellen Ablauf für die geographiedidaktische Lehrkräftebildung sowie HEMMER und MIENER (2013) unterbreiteten Vorschläge für die Förderung exkursionsdidaktischer Kompetenzen bei Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten. LÖSSNER (2011) stellte heraus, dass Exkursionen in der Schulpraxis an Rahmenbedingungen sowie der fehlenden Kompetenz von Lehrkräften scheitern. Dies bestätigte HEYNOLDT (2016), indem er Überzeugungen von Lehrkräften im in-

ternationalen Vergleich untersuchte und darstellte, dass auf der impliziten Ebene das fehlende Kompetenzvertrauen zu einem Vermeiden von Exkursionen in der Schulpraxis führt. Aktuell widmen sich der kompetenzorientierten Professionalisierung im Bereich der Exkursionsdidaktik RENNER (2020) mit der Frage nach der Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen sowie LINDAU (2020) mit dem Fokus auf die individuelle Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der subjektiven Wahrnehmung vor dem Hintergrund von Überzeugungen. Bisher fehlen jedoch weitestgehend Untersuchungen zu theoriegeleiteten sowie praxisorientierten Lehrveranstaltungsangeboten zur Planung, Durchführung sowie Reflexion von Exkursionen, die von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten als Herausforderung verstanden und bewältigt werden sowie deren Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung sowie deren subjektive Wahrnehmungen.

3. Forschungsfrage und Studiendesign

3.1 Forschungsfrage

Aufgrund der bisher fehlenden Aussagen zum Erwerb von Professionswissen aus subjektiver Wahrnehmungsperspektive im Kontext von geographischen Exkursionen innerhalb der universitären Lehrkräftebildung sollen folgende Fragen im Zentrum des Forschungsinteresses stehen:

- (1) Welche Dimensionen des eigenen Professionswissens können bei Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten während einer geographischen Exkursion subjektiv wahrgenommen werden?
- (2) Welche Schwierigkeiten werden bei der Planung, Durchführung und Auswertung einer geographischen Exkursion geäußert?
- (3) Welche fallbezogenen subjektiven Wahrnehmungsmuster können identifiziert werden?

Aus den Forschungsfragen leitet sich das methodische Vorgehen der Arbeit ab. Im Zentrum steht der kompetenzorientierte Professionalisierungsansatz sowie untergeordnet der strukturtheoretische Ansatz, um für die textanalytischen Zugänge die Oberflächen-, aber auch die Tiefenstruktur zu fokussieren.

3.2 Intervention

Das der Untersuchung zugrundeliegende Studienmodul wurde bereits bei LINDAU (2020) ausführlich beschrieben und wird an dieser Stelle nur in wesentlichen Zügen dargestellt. Das aus einem Seminar (Umfang: zwei Semesterwochenstunden) und einer geographischen Exkursion (Umfang: sieben Tage) bestehende Modul verfolgte das Ziel, Studentinnen und Studenten auf ihrem Weg zur Lehrprofessionalität im Bereich der Exkursionsdidaktik zu unterstützen.

An dem Modul nahmen Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten für das Unterrichtsfach Geographie weiterführender Schulen des sechsten Fachsemesters teil. Folgende Herausforderungen wurden an die Studentinnen und Studenten gerichtet: Planung, Durchführung sowie Auswertung einer geographischen Exkursion in einen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unbekanntem Realraum. Das Exkursionsgebiet lag in der Region der nördlichen Toskana. Das Seminar diente in Vorbereitung auf die Exkursion einer intensiven theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit Konzepten der Geographiedidaktik zur Analyse von Räumen. Dazu zählten Aspekte

der professionellen Handlungskompetenz nach BAUMERT und KUNTER (2006), Raum- und Basiskonzepte sowie exkursionsdidaktische Grundlagen. Die Studentinnen und Studenten planten in Kleingruppen zu je drei Personen einen Tag der Exkursionswoche in einem projektorientierten und selbstgesteuerten Lernprozess. Um den Zugang zu erleichtern, wurde der Exkursionsraum in geeignete Raumausschnitte gegliedert und diese den Studentinnen und Studenten zur Auswahl gestellt. Im Rahmen des Seminars wurden die Überlegungen und Planungen der Studentinnen und Studenten mit den Dozentinnen und Dozenten in Kleingruppen sowie im Plenum diskutiert.

Die von den Studentinnen und Studenten gewählten thematischen Schwerpunkte umfassten Nachhaltigkeitsfragen sowie Mensch-Umweltbeziehungen. Dazu gehörten u.a. der Marmorabbau in Carrara sowie die Marmor-Verwendung in der Region der nördlichen Toskana (z.B. Dombauten in Pisa und Florenz), die Entwässerung der Sumpfebene um den Lago de Massaciucoli und deren spätere landwirtschaftliche Nutzung sowie der (Massen-)Tourismus der Versilia-Küste. Der geplante Exkursionstag wurde dann von der Gruppe geleitet sowie in der Exkursionsgruppe ausgewertet. An den verbliebenen sechs Exkursionstagen agierten die Studentinnen und Studenten als Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dadurch konnte das Exkursionsvorhaben in einem geschützten Lernraum realisiert werden, um die Studentinnen und Studenten nicht durch die Komplexität der Lehrveranstaltungsanforderung zu überlasten. Dazu gehörte die Fokussierung auf den Exkursionsraum sowie exkursionsdidaktische Aspekte, die Kontakte mit Schülerinnen und Schülern wurde dagegen durch Studentinnen und Studenten der Exkursionsgruppe ersetzt.

Die Studentinnen und Studenten wählten in der Planungsphase fachdidaktisch geeignete und interessante Exkursionsstandorte und Themenbereiche aus, die sich einer in der Seminargruppe gemeinsam entwickelten Exkursionsleitfrage (*Wie zukunftsfähig ist die Region Toskana?*) unterordneten. Zusätzlich stand neben den geographiedidaktischen Überlegungen auch die methodische Ausgestaltung sowie die Reflexion des Exkursionstages im Zentrum der Modul Anforderungen. Die Exkursionsplanung, -durchführung und -reflexion wurde durch zwei Lehrpersonen beratend begleitet und durch Feedbackphasen unterstützt.

3.3 Datenerhebung

Es wurden sieben Gruppen mit je drei Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten gebildet und zu jeweils fünf Zeitpunkten eine Diskussion in einem zeitlichen Umfang von ca. 30 Minuten geführt. Die Studentinnen und Studenten einer jeden Gruppe gehörten zu einem *Tagesteam*, d.h. sie waren für jeweils einen Exkursionstag innerhalb der siebentägigen Exkursion verantwortlich. Die Datenerhebungsphasen wurden zu fünf Zeitpunkten wie folgt durchgeführt:

- (1) Vor der Planungsphase der Exkursion.
- (2) Nach der Planungsphase der Exkursion.
- (3) Vor der Durchführung der Exkursion (sechs Wochen nach der Planungsphase).
- (4) Nach der Durchführung der Exkursion.
- (5) Follow Up (zwei Monate nach der Exkursion).

Die Wahl der Methode Gruppendiskussion folgt der Annahme, dass sich der kollektiv geteilte Erfahrungsraum einer realen Gruppe in der Handlungspraxis, also dem Reden und Diskutieren, zeigt und somit in der dokumentarischen Interpretation des Diskurses rekonstruiert werden kann (BOHNSACK, NENTWIGGESEMANN & NOHL 2013). Die Methode der Gruppendiskussion (ohne Gruppenleitung) ließ vermuten, dass die Studentinnen und Studenten relativ frei und ungezwungen sprechen und damit eine möglichst authentische Meinungsäußerung dokumentiert werden konnte. Darüber hinaus konnte so abgesichert werden, dass die Datenerhebung gleichzeitig während des Seminars (vor und nach der Planungsphase) und während der Exkursion (vor und nach der Exkursion) realisiert werden konnte, was insbesondere während der Exkursion ein wichtiger organisatorischer Faktor war. Da die Forschungsperspektive nicht grundsätzlich auf direkt messbare Ergebnisse abzielt, sondern den Umgang mit der eigenen Professionalisierung sowie Bewältigung von Herausforderungen in den Fokus rückt, schien eine Erhebungsmethode geeignet, die sich den Studentinnen und Studenten sehr offen und ohne zu starke Beeinflussung von außen darstellt. Gleichzeitig war es das Ziel, subjektive Wahrnehmungen von Aspekten der eigenen Professionalisierung zu erfassen (BAUMERT & KUNTER 2006).

3.4 Datenauswertung

Voraussetzung für die Datenauswertung waren zunächst die wörtliche Transkription sowie die Anonymisierung der Gruppendiskussionen. Dazu wurden nur die Gruppen berücksichtigt, in denen zu allen fünf Erhebungszeiträumen auch alle drei Teammitglieder anwesend waren. Dadurch sind in die Datenauswertung die Transkripte von fünf Gruppen, also 15 Studentinnen und Studenten eingeflossen.

Für die querschnittsbasierte Untersuchung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018) für ein deduktiv-induktives Verfahren gewählt. Aus dem Modell der professionellen Handlungskompetenz nach BAUMERT und KUNTER (2006) wurden deduktiv die thematischen Hauptkategorien, wie z.B. das Professionswissen mit den Domänen Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisch-Psychologisches Wissen abgeleitet und auf die einzelnen Fälle angewendet.

Ergänzt wurden diese Kategorien durch das induktive Bestimmen von Subkategorien, welche die theoriegeleiteten Hauptkategorien im Bereich der Exkursionen näher bestimmen.

Die Transkripte wurden von zwei Personen unabhängig voneinander den Kategorien zugeordnet, um die Ergebnisse anschließend konsensuell zu validieren. Das Ziel dieser Maßnahme zur Gütesicherung war es, eine argumentative Übereinstimmung zwischen den kodierenden Personen herzustellen (MAYRING 2015). Für die Auswertung wurde die Software MAXQDA verwendet.

Neben den expliziten Wissensbeständen wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode (BOHNSACK ET AL. 2013) fallbasiert der Umgang mit den in der Lehrveranstaltung verbundenen Herausforderungen, die zum Auslösen von Lehr- und Lernprozessen bedeutsam sind (KELLER-SCHNEIDER 2010), rekonstruiert. Dieses Vorgehen wird an ausgewählten Textbeispielen durch die formulierende und reflektierende Interpretation angewendet.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse in Grundzügen erläutert. Dazu wird zunächst das subjektiv wahrgenommenen Professionswissen aller 15 Probanden, die in die Auswertung eingingen, betrachtet. Anschließend werden drei Fälle abgebildet, die exemplarisch für den heterogenen Umgang mit den im Studienmodul gestellten Herausforderungen sowie der Rolle der eigenen Erfahrungen stehen.

4.1 Subjektiv wahrgenommenes Professionswissen

Die Fig. 3 zeigt die Summe der Äußerungen von 15 Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten, die in der Datenauswertung berücksichtigt wurden. Die in den Gruppendiskussionen getätigten Aussagen in den fünf Erhebungszeitpunkten geben Hinweise auf die Bedeutung der einzelnen Dimensionen des subjektiv wahrgenommenen Professionswissens während der Theorie- und Praxisphasen der Intervention. Festzustellen ist generell, dass Angaben zum Professionswissen in der Planungsphase der Exkursion (t_1 , t_2) einen höheren Um-

fang einnehmen als während der Praxisphase (t_3 , t_4) der Exkursion. Kurz vor und nach der Exkursion, die von den Probanden als praxisorientierte Erfahrung wahrgenommen wurden, sinken die Aussagen zum Professionswissen, wogegen sie im Follow Up, drei Monate nach der Exkursion (t_5), wieder ansteigen.

Bezogen auf die Dimensionen des Professionswissens kann festgestellt werden, dass die Dimension des Fachwissens im Zuge der Exkursionsplanung während des Seminars als sehr bedeutsam wahrgenommen wird (t_1). Nach der Planungsphase steigt die Anzahl der Äußerungen zum Fachwissen weiter an (t_2). Dies lässt sich mit der Herausforderung der inhaltlichen Annäherung an den für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unbekanntem Exkursionsraum begründen. Die Bedeutsamkeit der fachlichen Grundlagen wurde als sehr hoch eingeschätzt. Während der Exkursion (t_3 , t_4) spielt die Dimension des Fachwissens eine untergeordnete Rolle. Dies lässt sich mit zwei Aspekten begründen, zum einen wurde die fachliche Analyse als abgeschlossen und damit nicht mehr subjektiv bedeutsam angesehen. Die Entwicklung des Fachwissens zur

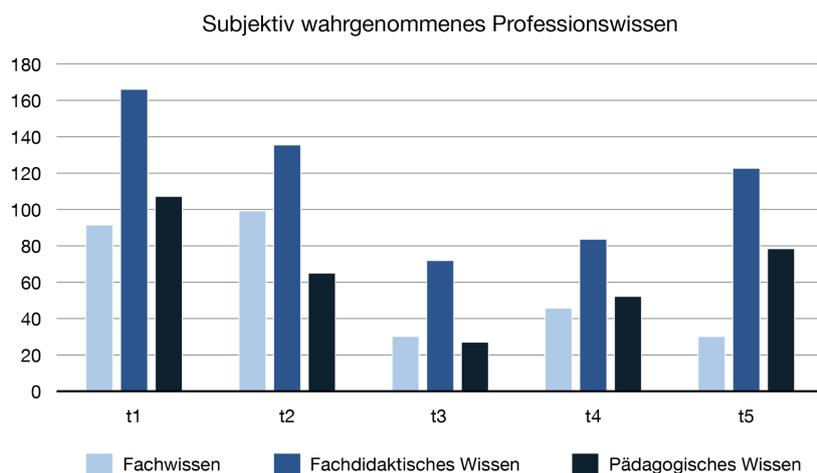


Fig. 3. Anzahl der Äußerungen zum subjektiv wahrgenommenen Professionswissen zu fünf Erhebungszeitpunkten (t₁-t₅) von 15 Probanden (Quelle: Autorin)

Orts- und Sachkenntnis sowie seiner Strukturierung wird als bewältigt angesehen. Zum anderen wurden generell die Professionsdimensionen als geringer bedeutsam wahrgenommen, da die Praxisphase der Exkursion die Wahrnehmung theoriegeleiteter Aspekte reduziert. Aufgrund der täglichen umfangreichen Reflexionsphasen während der Exkursion steigt die Wahrnehmung des Fachwissens in t₄ leicht an. Im Follow Up sinkt sie wieder auf den Umfang von t₃ ab.

Die Dimension des Fachdidaktischen Wissens erfährt im Vergleich zu den anderen Professionswissensdimensionen zu allen Erhebungszeitpunkten die größte Berücksichtigung. Am Beginn der Planungsphase (t₁) wird das Fachdidaktische Wissen als sehr bedeutsam wahrgenommen, dies reduziert sich zum Ende der Planungsphase (t₂). Zum Beginn der Exkursion (t₃) spielt das Fachdidaktische Wissen eine geringe Rolle, steigt aber nach der Exkursion wieder an (t₄), hervorzuheben ist da-

bei der relativ hohe Anteil der Äußerungen zum Fachdidaktischen Wissen zum fünften Erhebungszeitraum (t₅). Durch die in den Gruppendiskussionen verstärkte Thematisierung der Dimension des Fachdidaktischen Wissens wird der Fokus während der gesamten Intervention auf das theoriegeleitete Konzept der geographischen Exkursion gelegt. Die in der Intervention, insbesondere während der Seminarphase angesprochenen theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der Lehrkräfteprofessionalisierung, der Exkursionsdidaktik, der Raum- und Basiskonzepte der Geographie finden in der praxisorientierten Durchführungsphase der Exkursion eine geringere Beachtung.

Dem subjektiv wahrgenommenen Pädagogisch-psychologischen Wissen wird während der Planungsphase (t₁, t₂) sowie nach der Exkursion (t₄) sowie im Follow up (t₅) eine wichtige Bedeutung zugeschrieben, die aber anzahlmäßig hinter den beiden Professionswis-

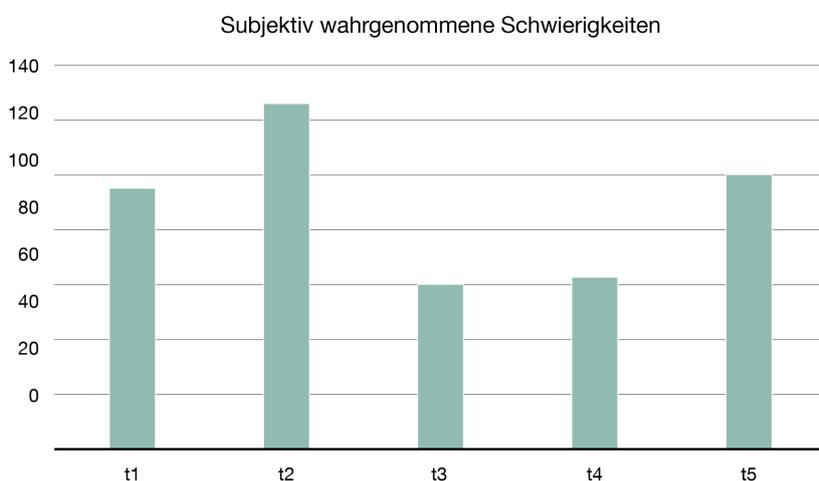


Fig. 4. Anzahl der Äußerungen zu subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeiten zu fünf Erhebungszeitpunkten (t₁-t₅) von 15 Probanden (Quelle: Autorin)

sensdimensionen Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen zurückbleibt. Es handelt sich dabei vor allem um Aushandlungsprozesse zum organisatorischen Exkursionsablauf.

Verbunden mit den subjektiv wahrgenommenen Dimensionen des Professionswissens sind die mit den Herausforderungen geäußerten Schwierigkeiten, die insbesondere am Beginn des Moduls (t_1) sowie am Ende der Planungsphase (t_2) sowie während des fünften Erhebungszeitpunktes mit einem gewissen zeitlichen Abstand zum Exkursionsgeschehen (t_5) geäußert werden (Fig. 4). Dabei ist festzustellen, dass sich der Charakter der wahrgenommenen Schwierigkeiten über den Verlauf des Moduls veränderte.

Am Beginn des Seminars wurden insbesondere die fehlenden Fach- und Ortskenntnisse zum unbekanntem Exkursionsraum als Schwierigkeit benannt und zusammen mit der Recherche der Fachinformationen sowie die hinzukommenden fremdsprachlichen Barrieren als problematisch eingeschätzt. Neben der Dimension Fachwissen wurde aufgrund der bisher fehlenden Erfahrungen im Bereich der Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen auch das Fachdidaktische Wissen von Beginn an als eine zentrale Schwierigkeit wahrgenommen. Potenzielle Probleme im Pädagogisch-Psychologischen Wissen wurden in der Seminarphase (t_1 , t_2) kaum thematisiert und standen nicht im Fokus der Diskussionen. Zwischen der Exkursionsplanung und Exkursionsdurchführung nahm die Anzahl der explizit formulierten Schwierigkeiten zwischen t_2 und t_3 um die Hälfte ab und blieb im Zuge der gesammelten Erfahrungen während der Exkursion auf gleichbleibendem Niveau. Es ist festzustellen, dass sich der Fokus

der subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeiten während der Exkursion von den Dimensionen Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen stärker zum Pädagogisch-Psychologischen Wissen verschob. Zu vermuten ist, dass die gesammelten Praxiserfahrungen in der Phase der Exkursionsdurchführung bezogen auf die zeitlichen und räumlichen Aspekte im Sinne des Classroom-Managements als sehr bedeutsam und prägnant empfunden wurden. Im Follow up stieg die Benennung von Schwierigkeiten im Vergleich zur Exkursionsdurchführung an, wobei der Schwerpunkt in den Dimensionen Fachdidaktisches Wissen und Pädagogischen-Psychologisches Wissen lag, die Dimension des Fachwissens spielte nur eine untergeordnete Rolle.

4.2 Drei ausgewählte Fallanalysen (in Auszügen)

Im Folgenden werden drei Studentinnen und Studenten als Vertreter unterschiedlicher Exkursionskleingruppen und stark kontrastierende Fälle präsentiert. Fig. 5 stellt die Anzahl der Aussagen zum subjektiv wahrgenommenen Professionswissen sowie die wahrgenommenen Schwierigkeiten der fünf Erhebungszeitpunkte fallbezogen dar.

Fall Lm – der auf die eigenen Fähigkeiten Vertrauende

Der Fall Lm ist geprägt durch eine Fokussierung auf die Dimension Fachdidaktisches Wissen, die während der Planungsphase (t_2) von hoher Bedeutung ist, unmittelbar vor der Exkursion (t_3) an Relevanz verliert, aber nach der Exkursion (t_4) und im Follow up (t_5) anzahlmäßig wieder ansteigt. Ähnlich verhält sich die

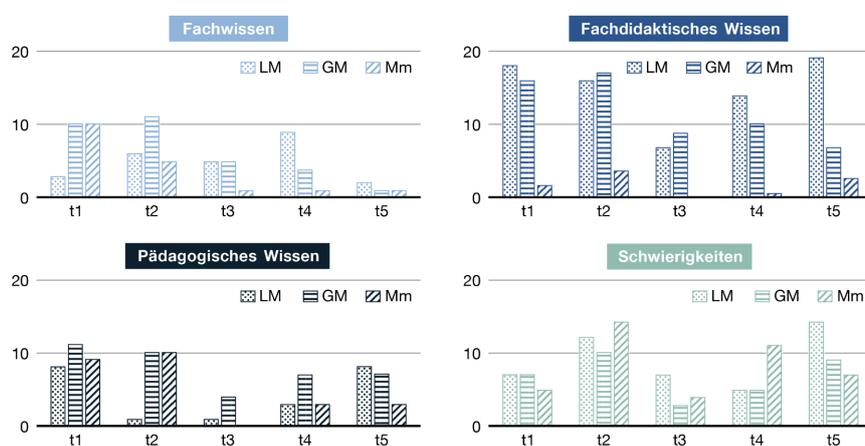


Fig. 5. Anzahl der Aussagen von ausgewählten Studentinnen und Studenten (Lm, Gm, Mm) zu den zu subjektiv wahrgenommenen Dimensionen des Professionswissens und Schwierigkeiten (Quelle: Autorin)

Dimension des Pädagogisch-Psychologischen Wissens, allerdings anzahlmäßig auf einem geringeren Niveau. Das Fachwissen erhält eine geringere Aufmerksamkeit, steigt jedoch kontinuierlich im Interventionsverlauf an. Die Wahrnehmung von Schwierigkeiten nimmt während der Seminarphase (t_2) zu, sinkt aber durch die gesammelten Erfahrungen während der Exkursionsdurchführung (t_4) ab. Im Follow up (t_5) steigt reflexionsbedingt die Wahrnehmung von Schwierigkeiten am stärksten an.

Die folgenden Zitate von Lm bestätigen die hohe Relevanz des subjektiv wahrgenommenen Professionswissens, auf die im Sinne der Fähigkeitsentwicklung vertraut wird.

Lm (t_1): „Dass man da (.) ne offene Fragestellung hat und dann sollen die da mi-(.)Schülerinnen und Schüler oder die Studenten dann in dem Raum [...], einfach-sollen da SELBSTständig arbeiten, dass man so (.) hingehend was irgendwie gestaltet. (..) Das find ich ge-eigentlich (.) so ganz interessant. Das würde ich auch (.) bei unserer Gruppe eigentlich ganz cool finden, wenn wir das da so relativ offen lassen.“

Lm (t_5): „Oder einfach diese Idee ein bisschen umwandeln und dann (.) setz ich das in diesem (.) Gebiet wieder um und so. Dieser Ansatz vielleicht einfach und dann kann ich ja meine IDEE weiterspinnen. (..) Ich glaube, das (.) motiviert mich oder (.) ja, dazu kommt es dazu, dass ich mir das MEHR zutraue jetzt, auf jeden Fall AUCH (.) ne Exkursion durchzuführen.“

Lm verbindet mit einer Exkursion die Möglichkeit von „offenen Fragestellungen“, die „die Studenten dann in dem Raum [...] selbständig“ bearbeiten. Diese theoretisch-konzeptionellen Positionen werden als Leitlinie für die eigene Exkursionsplanung empfohlen. Gleichzeitig wird das geplante konstruktivistische Vorgehen mit einer persönlichen Interessensbebindung verbunden, wobei noch keine Klarheit zur konkreten räumlichen, inhaltlichen und methodischen Umsetzung der Exkursion besteht, da „man so hingehend was irgendwie gestalten“ möchte.

Im abschließenden Erhebungszeitraum äußert sich Lm zu Transferoptionen von Exkursionskonzepten in unterschiedlichen „Gebieten“, wenn die „Idee“ des konstruktivistischen Vorgehens für geographische Räume adaptiert und weiterentwickelt wird. Er vertraut aufgrund positiver Praxiserfahrungen, die im Mo-

dul gesammelt werden konnten, seinen Kompetenzen, zukünftig eine Exkursion selbständig zu planen und durchzuführen, indem er flexibel und situationsgerecht seine Grundkenntnisse und -fähigkeiten anwenden und seine „Idee weiterspinnen“ möchte. Die subjektive Wahrnehmung des eigenen Professionswissens bzw. der eignen Professionalisierung wird unter dem Eindruck der theoriegeleiteten Praxiserfahrungen geäußert. Das Zutrauen, zukünftig Exkursionen zu organisieren, ist aufgrund des reflektierten Kompetenzerwerbs gestiegen und liegt in der Bewältigung der in der Lehrveranstaltung formulierten Herausforderung begründet. Lm sieht in der Exkursion eine Methode, die viele Möglichkeiten der didaktischen und methodischen Gestaltung bietet sowie großen Freiraum für zukünftige Schülerinnen und Schüler lässt. Exkursionen werden positiv gesehen, was sich in der hohen Motivation ausdrückt, wobei sich Lm der Komplexität der Methode und der damit verbundenen An- und Herausforderungen an die Lehrkraft während des Moduls durchaus bewusst geworden ist.

Fall Gm – der Unsichere, auf Bekanntes Vertrauende

Der Fall Gm ist während der theoriegeleiteten Intervention im Seminar von einer erhöhten subjektiven Wahrnehmung des Fachlichen, Fachdidaktischen sowie Pädagogisch-Psychologischen Wissens geprägt (t_1 , t_2), während der praxisorientierten Exkursionsphase treten die Professionsdimensionen allerdings an Bedeutsamkeit zurück (t_4). Die Dimension Fachwissen spielt im Vergleich zum Fachdidaktischen Wissen eine untergeordnete Rolle, erhält aber eine etwas größere Bedeutsamkeit nach den Teilinterventionen Vorbereitungsseminar (t_2) und Exkursion (t_4). Die Dimension Pädagogisch-Psychologisches Wissen folgt ebenfalls diesem Muster, allerdings auf einem geringeren Niveau als die anderen Dimensionen. Die Wahrnehmung von Schwierigkeiten steigt jeweils nach dem Seminar (t_2) sowie nach der Exkursion (t_4) an, was aufgrund der gesammelten Erfahrungen auf eine wachsende Sensibilisierung für Schwierigkeiten hinweist.

Gm (t_1): „Aber, wie sollte man es halt anders machen, ne so wa-da ist ja auch sozusagen in der Uni (.) eigentlich so (.) naja, die Hauptintention, FACHwissen reinzubringen oder Sachen aus der Vorlesung zu wiederholen [...] Ist ja

auch immer so n Ding, äh, wenn man hier so n didaktisches Feuerwerk (.) da (.) konzipieren möchte [...], kann das auch nach hinten losgehen, ne? Nachher sind sie überfordert und sagen, oh, hier ne guckt mal, da ne Diskussion, da das und das. Ich glaub //mhm// manchmal wollen die einfach nur sich berieseln lassen.“

Gm (t₂): „Aber man klammert sich - man klammert sich halt oft an die Teildisziplinen von der Geographie [...] und sagt halt so: Ja, hier gucken wir uns jetzt so physische Geograph [...] -physisch-geographische Sachen an, [...] dann hier n bisschen Tourismus-Geographie [...] Aber darauf zu kommen, dass man es wirklich [...] erst alles verknüpfen muss [...]. Weil es ist ja- gehört ja nun mal alles zusammen und wenn man e-etwas betrachtet, muss man ja physische und humangeographische Aspekte [...] zusammenfassen. Weil [...] ich glaube der- (.)der Prozess, bis wir da hingekommen sind, hat schon ein bisschen gedauert.“

Gm (t₄): „Und dafür (5) Und dafür, dass (.) die Fakten eigentlich bemängelt wurden, sind ja eig-dann dennoch zum Schluss gute Referate rausgekommen [...] oder nicht Referate, gute Präsentationen und auch gute Nutzungskonzepte. Das ist ja eigentlich genau DAS rausgekommen, was wir wollten [...], genauso WIE wir es wollten [...], darum, ähm, ja, hat es ja eigentlich auch OHNE Fakten funktioniert, ne?“

Gm bezieht die Erfahrungen aus früheren bereits erlebten Exkursionen im fachwissenschaftlichen Bereich, mit der Hauptintention „Fachwissen reinzubringen“ oder „Sachen aus der Vorlesung zu wiederholen“, ein. Der vermeintliche Anspruch des Studienmoduls, ein „fachdidaktisches Feuerwerk“ zu konzipieren und zu „entfachen“, wird als zu hohe Herausforderung bewertet, denn sie kann „auch nach hinten losgehen“. Es wird aus eigener Erfahrung eine mögliche Überforderung oder fehlende Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwartet, die sich „einfach nur berieseln“ lassen wollen.

In der Planungsphase erlangt Gm zu der Erkenntnis, dass „man die Teildisziplinen der Geographie erst verknüpfen“ muss und reflektiert, dass der eigene Erkenntnisprozess schon ein „bisschen gedauert“ hat. Dafür gelingt es jedoch nicht, während der Exkursion das Fachwissen ausreichend zu thematisieren, denn dafür, dass „diese Fakten eigentlich bemängelt“ wurden und es „ja auch ohne Fakten

funktioniert hat“, ist ja eigentlich „genau das rausgekommen“, was die Exkursionskleingruppen wollten. Dies führt in der subjektiven Wahrnehmung dazu, dass das zuvor als sicheren Bestand thematisierte Fachwissen in der Vorbereitung zu eigenen Erkenntnissen im Sinne von Mensch-Umwelt-Beziehungen führte, jedoch in der eigenen Lehrerrolle kaum berücksichtigt sowie zu gering während der Exkursion repräsentiert wurde. Dies wird erst durch die Reflexionsphase in der Exkursionsgruppe bewusst, also erst von außen an Gm herangetragen.

Im Sinne der gestellten Herausforderung konnte diese nicht bewältigt werden. Durch die erhofften Studienleistungen fühlt sich Gm bestärkt, dass eine Exkursion auch ohne Fachwissen funktioniert. Dies steht der Anfangsannahme, dass Exkursionen eng mit Fachwissen verbunden sind, der eigenen praktischen Erfahrung und Wahrnehmung entgegen. Widersprüchlich wird die als positiv erlebte Studienleistung während der Exkursion wahrgenommen, obwohl diese in der Reflexionsphase kritisch angemerkt wurden. Die Herausforderung der Lehrveranstaltung wurde in Teilen bewältigt, indem das Fachwissen im Rahmen des Seminars als bedeutsam empfunden wurde. In der praktischen Umsetzung während der Exkursion empfindet Gm aufgrund der Fokussierung auf andere Dimensionen des Professionswissens bzw. der praktischen Erfahrungen Fachwissen nicht mehr als bedeutsam.

Fall Mm – der auf Erfahrungen Vertrauende

Fachwissen und Pädagogisch-Psychologisches Wissen prägen die subjektive Wahrnehmung von Mm, die im Laufe der Intervention abnehmen. Die Fachdidaktische Wissensdimension spielt eine sehr untergeordnete Rolle. Insgesamt ist anzumerken, dass Mm die niedrigste Anzahl an Äußerungen zum Professionswissen tätigt, was auf einen geringen Kompetenzerwerb während des Moduls schließen lässt. Die geäußerten Schwierigkeiten steigen nach dem Seminar (t₂) und nach der Exkursion (t₄) im Vergleich zu den Erhebungen vor dem Seminar (t₁) und vor der Exkursion (t₃) an. Trotz der im Vorfeld umfangreich empfundenen Erfahrungen werden Schwierigkeiten im Laufe der Intervention subjektiv bewusster wahrgenommen, was mit einer Erhöhung der reflexiven Reflexiven begründet werden kann. Eine Entwicklung des Professionswissens kann als Bewältigung der

gestellten Herausforderung kaum festgestellt werden.

Mm (t₁): „[...] äh wird das jetzt für uns nicht komplett neu sein, da früh dann am Bus zu stehen und zu sagen, okay jetzt machen wir das und das //mhm// und diese Exkursion einfach zu leiten. Das wird, glaub ich, relativ (.) entspannt werden, die ganze Geschichte. Ich glaube auch, wenn du das genau DAS im Kopf so hast, dann bist du ein guter Lehrer, weil ich glaube, dein-die ganzen THEORIE-(.) Fachleute (.) sind meistens die schlechtesten Lehrer. Im gut-Besten Lehrer sind die, die das wirklich aus dem Gefühl machen [...].“

Mm (t₄): „Ja. (.) Naja, im Prinzip geht es ja immer um-(.) um Erfahrungen, ja. (...) Puh. Ich hab Lebenserfahrung.“

Mm (t₅): „Du wirst es NIE alleine machen, ganz klar, ganz klar, nie allein. [...] ich würde es mir jetzt aber in den Anfangsjahren nicht alleine zutrauen, auch für die Planung würd ich mir jemanden Erfahreneres ran holen oder ich würde erst mal so als Begleitlehrer mitgehen, würde aber (.) bitten, dass ich auch in der Planungsphase, äh, schon mal mitbegleiten darf sozusagen, ähm, dass man da einfach nochmal Erfahrungen sammelt und dann brauchst du das ja im Prinzip bloß (.) äh, in deinen eigenen Raum und in deine eigene Art umzusetzen. [...] theoretisch schon, praktisch würde ich es mir nicht zutrauen wollen.“

Mm äußert zunächst, dass die Exkursion „leicht zu leiten“ sei, und dass „die ganze Geschichte“ „ganz entspannt“ wird. Er beruft sich auf Exkursionen, die er bereits im fachlichen Studium als Teilnehmer erlebt hat. Weiterhin sagt er an anderer Stelle, dass die Exkursion mit einem „Klassenausflug“ oder einem „Ferienlageraufenthalt“ zu vergleichen sei. Seine Überzeugungen zur Exkursion bindet er stark an

sein Bild von einem guten Lehrer, der „das aus dem Gefühl macht“ und ausschließlich erfahrungsbasiert vorgeht. Die „Theorie-Fachleute“ bilden die mit einem Superlativ umschriebene Gruppe der „meistens schlechtesten Lehrer“. Weiterhin führt er aus, dass es im Prinzip „immer um Erfahrung“ gehe, womit eine Ablehnung gegenüber theoriegeleiteten Ansätzen deutlich wird. Am Ende des Moduls traut sich Mm trotz seiner Lebenserfahrung und umfassenden Erfahrung in der Kinderbetreuung, die er während Ferienfreizeiten gesammelt hat, nicht zu, zukünftig Exkursionen selbst zu organisieren. An dieser Stelle wird auf die Unterstützung eines erfahrenen Kollegen verwiesen, dem implizit eine gewisse Professionalität zugesprochen wird. Mm sieht sich dabei lediglich in der Begleitperson. Die Erkenntnis besteht in der Übertragbarkeit der erlebten Exkursion, indem später die Erfahrungen „im Prinzip bloß auf den eigenen Raum und in die eigene Art umzusetzen“ sind.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass aus dem anfänglichen „relativ entspannt“, das Nichtzutrauen in die eigenen Fähigkeiten, eine Exkursion zu organisieren resultiert, die von der zunehmenden Wahrnehmung der Komplexität von Exkursionen zeugt. Die subjektive Wahrnehmung des eigenen Professionswissens bzw. der Professionalisierung werden nur vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen getroffen, theoretische Bezüge oder Konzepte werden für die eigene Professionalisierung kategorisch ausgeschlossen. Die Herausforderungen des Studienmoduls wurden nur in Ansätzen angenommen und kaum bewältigt. Jedoch kann festgestellt werden, dass das zunächst favorisierte eigene rein praxisorientierte Erfahrungswissen am Ende der Intervention als nicht ausreichend eingeschätzt wird.

5. Diskussion und Ausblick

Die Bedeutsamkeit von Herausforderungen im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungsformaten für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften stellt KELLER-SCHNEIDER (2010) heraus. Die oft geforderte Theorie-Praxis-Verknüpfung spielt aufgrund der bestehenden individuellen Erfahrungen sowie der Fähigkeit zur Bewältigung der in der

Lehrveranstaltung formulierten Herausforderung eine zentrale Rolle. Die subjektiven Wahrnehmungen der erlebten Erfahrungen und im besten Falle eine Bewältigung der Herausforderung führen zu einem Professionswenserwerb mit dem Ziel der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz (BAUMER & KUNTER 2006).

In der vorliegenden Interventionsstudie wurde ein Studienmodul für das Lehramt Geographie entwickelt, das eine komplexe Anforderung an die Studentinnen und Studenten adressiert. Ziel war es, eine geographische Exkursion in einen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unbekanntem Realraum zu planen, durchzuführen sowie auszuwerten. Durch das sowohl theoriegeleitete als auch praxisorientierte Lehr-Lernformat wurden die Studentinnen und Studenten vor eine Vielzahl an Herausforderungen gestellt, die durch eine Bewältigung zu einem Kompetenzerwerb sowie durch eine Ablehnung zu einem Ausstieg aus dem Anforderungsmodus charakterisiert ist (KELLER-SCHNEIDER 2010).

Bezogen auf die erste Forschungsfrage (vgl. Kap. 3.1) kann festgestellt werden, dass die Studentinnen und Studenten je nach Phase der zu organisierenden Exkursion auf verschiedene Dimensionen des Professionswissens fokussieren. Dominant ist während der gesamten Erhebung die anzahlmäßig stärkste Dimension des Fachdidaktischen Wissens. In der Vorbereitungsphase der Exkursion erfolgt zusätzlich die Konzentration auf das Fachwissen. Das Pädagogisch-Psychologische Fachwissen spielt in der Wahrnehmung am Beginn der Intervention sowie während der Exkursionsdurchführung eine hervorgehobene Rolle, insbesondere in der Follow-up-Erhebung. Der Schwerpunkt verschiebt sich über den Verlauf von der Fachdidaktisch-Fachlichen zur Fachdidaktisch-Pädagogischen Dimensionen des Professionswissens.

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass während der vorwiegend theoriegeleiteten Phase der Exkursionsvorbereitung die Anzahl der subjektiv geäußerten Wahrnehmungen zum Professionswissen sehr hoch ist. Im Verlauf der verstärkt erfahrungsbasiert wahrgenommenen Exkursion tritt das Professionswissen in der Bedeutsamkeit zurück. Zum fünften Erhebungzeitpunkt mit zweimonatigem Abstand zur Exkursion nimmt die Relevanz des Professionswissens wieder zu. Trotz theoriegeleiteten Reflexionsphasen innerhalb der Intervention gelingt die Einbindung von theoretischen Konzepten in den Gruppendiskussionen nur teilweise. Die Relevanz der einzelnen Dimensionen des Professionswissens innerhalb der Gruppendiskussionen deutet auch auf das konkrete Handeln bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen hin und stellt deshalb ei-

nen guten Prädiktor für die Lehrkräfteprofessionalisierung dar. Durch das Bewältigen von Herausforderungen in Form von komplexen Praxiserfahrungen wird das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, eine Exkursion zu planen, durchzuführen und auszuwerten, gestärkt.

Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die subjektiven Wahrnehmungen zunehmend reflektiert geäußert wurden, indem zum einen auf die mit einer Exkursion verbundenen hohen Anforderungen für die zukünftigen Lehrkräfte verwiesen wurde. Insbesondere die Dimension des Fachdidaktischen Wissens blieb in einigen Gruppen unterrepräsentiert. Anderen Gruppen, die das Fachdidaktische Wissen stärker thematisierten, konnten erfolgreicher Verbindungen zwischen Theorie und Praxis nachweisen und so insgesamt die Qualität der Exkursion erhöhen. Es bestehen die theoretischen Kenntnisse zu Exkursionen und deren Konzepten, jedoch fehlen Erfahrungen, die Theorie in eine professionelle Handlungsweise zu überführen. Subjektiv wahrgenommene Aspekte der professionellen Handlungskompetenz, unterstützt durch theoriegeleitete und praxisorientierte Phasen, tragen zur Professionalisierung im Sinne der Bewältigung von Herausforderungen sowie der eigenen Reflexivität bei (KELLER-SCHNEIDER 2013).

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die mit den subjektiv geäußerten Wahrnehmungen zum Professionswissen in Zusammenhang stehenden benannten Schwierigkeiten. Die Anzahl der mit einer geographischen Exkursion in Zusammenhang stehenden geäußerten Probleme ist während der Exkursionsvorbereitung höher, sinkt während der Praxisphase ab und steigt im Follow-up wieder an. Thematisch beziehen sich die Äußerungen zunächst auf die fachlichen und fachdidaktischen Professionswissensdimensionen. Vor und nach der Exkursion zielen die geäußerten Aspekte in erster Linie auf organisatorische Fragestellungen mit einem fachdidaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Fokus ab. Durch die Bewältigung der Herausforderung der Exkursionsdurchführung treten größere konzeptionell wahrgenommene Schwierigkeiten zurück. Die positiven Erlebnisse der Bewältigung der Exkursionsgestaltung überwiegen (KELLER-SCHNEIDER 2010).

Für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage konnten drei Fälle hinsichtlich des Umgangs mit der Herausforderung cha-

rakterisiert werden. Gm konnte aufgrund vorhandener stabiler Fähigkeiten die Herausforderung grundsätzlich gut bewältigen. Der Dimension des Fachwissens wird neben dem Fachdidaktischen Wissen eine hohe Relevanz zugesprochen. Fall Lm erweist sich durch die hohe Komplexität der Herausforderung einer Exkursionsorganisation überfordert. Ihm gelingt es nur bedingt die Dimensionen des Professionswissens im Blick zu behalten. So verliert zum Beispiel das Fachwissen trotz theoriegeleiteter Überzeugung und bestehender Erfahrungen aus bereits erlebten Exkursionen in der Exkursionsumsetzung die ihr vorher zugesprochene hohe Bedeutsamkeit. Lm wird dadurch eher verunsichert. Hervorzuheben ist, dass es auch während der Reflexionsphase sowie im Follow-up bezogen auf das Professionswissen kaum gelang, theoriegeleitete Bezüge herzustellen. Der dritte Fall Mm zeichnet sich während der gesamten Intervention durch eine sehr geringe Anzahl subjektiver Wahrnehmungen zum Professionswissen aus und vertraut auf seine individuellen Erfahrungen. Aufgrund der während der Exkursionsvorbereitung und -durchführung gesammelten Erfahrungen kommt er im Gegensatz zum Interventionsbeginn zu dem Schluss, eine Exkursion sei sehr komplex und dass er sich diese Herausforderung einer Exkursionsorganisation nicht allein zutraut. Die Reflexionsfähigkeit sowie die Wahrnehmung der Bedeutsamkeit des Professionswissens als Teil der Lehrprofessionalität konnte im Verlauf des Studienmoduls gesteigert werden.

Mithilfe der Intervention ist es gelungen, ein für den Bereich der Exkursionsdidaktik herausforderndes, theorie- und praxisverbindendes Konzept zu entwickeln, mit dem Ziel,

durch die Bewältigung von komplexen Herausforderungen einen Beitrag zur Lehrkräfteprofessionalisierung zu leisten. Der Zusammenhang zwischen den subjektiven Wahrnehmungen des Professionswissens sowie der von den Studentinnen und Studenten zugesprochenen Bedeutung der eigenen Praxiserfahrung sowie der Bereitschaft und Befähigung, theoretische Konzepte der Exkursionsdidaktik im eigenen Handeln zu integrieren, konnte hergestellt werden. Durch die Verwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018) sowie der Dokumentarischen Methode nach BOHNSACK ET AL. (2013) gelang es, sowohl die Oberflächen- als auch Tiefenstrukturen des Datenmaterials zu untersuchen bzw. zu rekonstruieren.

Da die zukünftigen Lehrkräfte einerseits ermutigt werden sollen, Exkursionen in ihrer späteren Berufspraxis, wie von der DGfG (2002) gefordert, zu realisieren, muss die universitäre Lehrkräftebildungsphase Studienangebote schaffen, die ein angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis beinhalten, die zum einen herausfordernd, zum anderen aber nicht überfordernd konzipiert sind. Diese Lehrveranstaltungen sollten vor dem Hintergrund, dass Studentinnen und Studenten differenzierte Überzeugungen zu Exkursionen sowie unterschiedliche Auffassungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis besitzen, verschiedene theoriegeleitete Praxiserfahrungen integrieren und vor allem begleitete Reflexionsphasen beinhalten. Um die Aussagen stärker generalisieren zu können, wird zukünftig durch weitere Erhebungen die Anzahl der Probandinnen und Probanden und Exkursionskonzepte in für die Studentinnen und Studenten bekannte und unbekannte geographische Räume erhöht.

Literatur

- BAUMERT, J., & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I., & NOHL, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- BLÖMEKE, S., KAISER, G., & DÖHRMANN, M. (2011). Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 77–103.
- BUDKE, A., & WIENECKE, M. (Hg.) (2009). *Exkursionen selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

- COMBE, A., & GEBHARD, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 549–571.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2002). *Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG)*. Bonn: Selbstverlag.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2006). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. Bonn: Selbstverlag.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag.
- HEMMER, M. (2020). Geographische Erkundungen mit Schülerinnen und Schülern im Realraum - Lernen.Lernen.Forschen an öffentlichen Orten. In M. JUNGWIRTH, N. HARSCH, Y. KORFLÜR & M. STEIN (Hg.), *Forschen.Lernen.Lernen an öffentlichen Orten - The wider view* (S. 29–56). Münster: WTM.
- HEMMER, M., LINDAU, A.-K., PETER, C. RAWOHL, M., & SCHRÜFER, G. (Hg.) (2020). *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster*. Münster: readbox publishing GmbH.
- HEMMER, M., & MEHREN, R. (2014). Konzeptuelle Ansätze der Exkursionsdidaktik - aufgezeigt am Studienprojekt „Zwischen Kiez und Metropole: Geographische Schülerexkursionen in Berlin“. In D. BROVELLI, K. FUCHS, A. REMPFLER & B. SOMMER HÄLLER (Hg.), *Außerschulische Lernorte - Impulse aus der Praxis* (S. 15–39). Münster, Wien, Zürich: LIT.
- HEMMER, M., & MIENER, K. (2013). Schülerexkursionen konzipieren und durchführen lernen. Förderung exkursionsdidaktischer Kompetenzen in der Geographielehrerausbildung an der Universität Münster. In K. NEEB, U. OHL & J. SCHOCKEMÖHLE (Hg.), *Hochschullehre in der Geographiedidaktik* (S. 130–137). Aachen: Shaker Verlag.
- HEMMER, M., & UPHUES, R. (2011). Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39, S. 25–44.
- HENNIGES, N. (2014). „Sehen lernen“: Die Exkursionen des Wiener Geographischen Instituts und die Formierung der Praxiskultur der geographischen (Feld-)Beobachtung in der Ära Albrecht Penck (1885 bis 1906). *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 156, S. 141–170.
- HEYNOLDT, B. (2016). *Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Entstehungszusammenhängen von Geographie- und Biologieunterricht außerhalb des Schulgebäudes*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 60. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- KUCKARTZ, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- KUNTER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., KLUSMANN, U., KRAUSS, ST., & NEUBRAND, M. (Hg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- JÄGER, M. (2016). *Exkursionen im Geographieunterricht - eine Lehrplananalyse für die Sekundarstufen I und II* (Unpublizierte Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg).
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2009). Beanspruchung im Berufseinstieg - eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *Pädagogisches Forum*, 37, S. 108–112.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2012). Nun bin ich im Beruf angekommen - aber es war anstren-

- gend! Prädiktoren der Kompetenz und der Beanspruchung von Lehrpersonen Ende des ersten Berufsjahres. In T. HASCHER & G. H. NEUWEG (Hg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 221–238). Wien: LIT.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2013). Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule – Kompetenzentwicklung und die Bedeutung von individuellen Merkmalen der Studierenden. In A. GEHRMANN, B. KRANZ, S. PELZMANN & A. REINARTZ (Hg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. PASEKA, M. KELLER-SCHNEIDER & A. COMBE (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- KELLER-SCHNEIDER, M., & HERICKS, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35, 301–317.
- LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- LINDAU, A.-K. (2020). Subjektive Wahrnehmungen von Aspekten der professionellen Handlungskompetenz zu geographischen Exkursionen bei Lehramtsstudierenden – zwei Fallanalysen im Kontext von Gruppendiskussionen. In M. HEMMER, A.-K. LINDAU, C. PETER, M. RAWOHL & G. SCHRÜFER (Hg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis* (S. 123–136). Münster: readbox unipress.
- LÖSSNER, M. (2011). *Exkursionsdidaktik in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse und Strategien zur Überwindung von hemmenden Faktoren. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an mittelhessischen Gymnasien*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 48. Weingarten: Selbstverlag des HGD.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- NEUWEG, H. G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- RENNER, T. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen. In M. HEMMER, A.-K. LINDAU, C. PETER, M. RAWOHL & G. SCHRÜFER (Hg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis* (S. 109–122). Münster: readbox unipress.
- REUSSER, K., PAULI, C., & ELMER, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–496). Münster: Waxmann.
- SHULMAN, L. (1986). [Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching](#). *Educational Researcher*, 15, pp. 4–14.