

Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie

Eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland

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

Coherencia entre la primera y la segunda fase de la formación del profesorado de Geografía. Un estudio cualitativo sobre las perspectivas de los formadores de profesores de geografía en Alemania

Frank Fischer 

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

Schlüsselwörter Geographielehrkräftebildung, phasenübergreifende Verzahnung, Fachleiterinnen/Fachleiter, Praxissemester, qualitative Inhaltsanalyse

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

Keywords Geography teacher training, teacher trainers, cooperation, internship semester, qualitative content analysis

Resumen Desde la introducción del semestre de prácticas en muchos estados alemanes en la última década, los hallazgos sobre la coherencia en la formación del profesorado de Geografía han sido escasos. En el contexto del presente estudio cualitativo, se entrevistaron 23 formadores de profesores de Geografía de doce estados alemanes. Tienen una perspectiva experta sobre la progresión entre las dos primeras fases de la formación docente. Los expertos perciben varias incoherencias entre las fases, como una distancia entre la investigación y la formación docente en las universidades y la práctica escolar. Esto puede deberse a una falta de cooperación entre los formadores de docentes de las dos fases. Los formadores de docentes nombran varios enfoques de mejora (por ejemplo, profesionalización del semestre de prácticas).

Palabras clave formación de profesores de Geografía, formadores de profesores, cooperación, semestre de prácticas, análisis cualitativo de contenido

1. Einleitung

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

Praktische Studienanteile in der ersten Phase stellen einen Kristallisationspunkt des Theorie-Praxis-Bezuges in der Entwicklung von Lehrkräften dar. Zielsetzung schulpraktischer Studien ist es, Theorie systematisch mit Praxiserfahrungen zu verknüpfen. Die Expertenkommission kam 2007 zu dem Ergebnis, dass eine qualitativ hochwertige Durchführung von Praktika (systematische Vor- und Nachbereitung, modularisiertes Gesamtkonzept) mit dem Ziel einer theoretisch-konzeptionellen Durchdringung der Praxissituation aufgrund organisatorischer und curricularer Limitationen derzeit nicht möglich wäre und daher von einer Ausweitung schulpraktischer Phasen abzusehen sei. Entgegen der Empfehlungen der Kommission wurde in Nordrhein-Westfalen in der Folgezeit ein Praxissemester im Masterstudium eingeführt. Dies spiegelt einen deutschlandweiten Trend zu verlängerten schulprakti-

schen Studien (unterschiedlichen Bezeichnungen je nach Bundesland; im Folgenden als *Praxissemester*) wider.

Obwohl mit der Einführung der neuen Rahmenvorgaben sowie des Praxissemesters in vielen Bundesländern eine intensivere phasenübergreifende Kooperation intendiert wurde (MSW 2010), liegen für das Fach Geographie bislang keine Erkenntnisse zur Kohärenz der Ausbildungsprogression vor. Unter Kohärenz wird dabei „eine sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ (HELLMANN 2019, S. 9) verstanden. „Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“ (HELLMANN 2019, S. 9).

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

2. Stand der Forschung

2.1 Kohärenz zwischen den ersten beiden Phasen der Geographielehrkräftebildung

Erst in den letzten Jahren rückten Geographielehrpersonen sowie deren Ausbildung zunehmend in den Fokus der geographiedidaktischen Forschung (HEMMER ET AL. 2020). Bislang liegen zu den verschiedenen Akteursgruppen der Geographielehrkräftebildung primär Erkenntnisse aus quantitativen Studien vor.

HEMMER & OBERMAIER (2003a, 2003b) befragten Geographielehrkräfte, die sich seit weniger als fünf Jahren im Schuldienst befanden, zur Bedeutung der fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Ausbildung in der ersten (HEMMER & OBERMAIER 2003b) und zweiten Phase (HEMMER & OBERMAIER 2003a) sowie ihrer Zufriedenheit mit dieser. Die Bedeutung der geographiedidaktischen Ausbildung in der ersten Phase wurde relativ hoch eingeschätzt (durchschnittlich 3,78 auf einer fünfstufigen Likert-ähnlichen Skala), insbesondere in Bezug auf unterrichtspraktische Themen (z.B. Unterrichtsmethoden und -organisation). Im Kontrast hierzu wurde lediglich ein Zufriedenheitswert von 2,88 erreicht. Die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung wurde ähnlich hoch eingeschätzt (3,85) wie die der fachdidaktischen, wohingegen die Zufriedenheit hier höhere Werte erzielte (3,39) (HEMMER & OBERMAIER 2003b).

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

HOF und HENNEMANN (2013) untersuchten in einer Fragebogenstudie (Erhebungszeitraum Sommer 2011), welche Kompetenzen aus Sicht von Lehrkräften eine hohe Relevanz für das Fach Geographie haben und inwiefern diese in der ersten und zweiten Phase vermit-

telt werden. Während in einigen Themengebieten eine kohärente Ausbildungsprogression festgestellt werden konnte, existierten sowohl im fachwissenschaftlichen (z.B. Wechselwirkung Mensch-Raum) als auch im fachdidaktischen Bereich (z.B. fächerübergreifende Arbeitsweisen) Inhaltsfelder, denen zwar eine hohe Relevanz zugeschrieben wurde, in denen über beide Phasen hinweg aber keine entsprechenden Kompetenzen vermittelt worden seien. Als ursächlich wurde unter anderem eine mangelnde Abstimmung und Verzahnung zwischen den Phasen angeführt (HOF & HENNEMANN 2013). Grundsätzlich ist zu betonen, dass die Studien vor oder in etwa zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Rahmenvorgaben (KMK 2019/2008; DGfG 2010; KMK 2012) mit ihrer Forderung nach einer stärkeren phasenübergreifenden Kooperation durchgeführt wurden.

Die geomorphologischen Metaphern eines *chasm* (GOUDIE 1993) oder gar eines *continental drift* (KERR ET AL. 2013) verdeutlichen die Diskrepanz, die auch international zwischen der universitären Geographie und den Anforderungen der schulischen Praxis wahrgenommen wird. In England (RYNNE & LAMBERT 1997) und der Türkei (KAYA 2019) wurde gezeigt, dass sich Geographielehrkräfte durch die Hochschulausbildung nicht ausreichend auf die Anforderungen des Berufes vorbereitet fühlen. Allerdings weisen internationale Studien aufgrund der Spezifika des deutschen Systems (Mehrphasigkeit, schulpraktischer Vorbereitungsdienst etc.) lediglich eine reduzierte Übertragbarkeit auf.

HEMMER und HEMMER (2000) legten ebenfalls vor den neuen Rahmenvorgaben erstmals eine Studie vor, in der Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter zur universitären Lehrkräftebildung befragt wurden. Hierfür wurde ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen entwickelt, der später auch in der bereits dargestellten Untersuchung von HEMMER und OBERMAIER (2003a, 2003b) als Erhebungsinstrument fungierte, um die verschiedenen Perspektiven vergleichen zu können. Die Bedeutung der Fachdidaktik in der ersten Phase wurde als relativ hoch angesehen (3,91), während die

Zufriedenheit mit ebenjener lediglich einen Mittelwert von 2,45 erreichte. Größte Differenzen zwischen Bedeutung und Zufriedenheit zeigten sich auf Subskalenniveau vor allem bei Themenfeldern mit unterrichtspraktischer Relevanz.

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

In der ersten Publikation zur vorliegenden qualitativen Studie (FISCHER 2022) wurde aufgezeigt, dass Fachleiterinnen und Fachleiter die Voraussetzungen der Referendarinnen und Referendare aus der ersten Phase als äußerst heterogen wahrnehmen. Die Auszubildenden beschreiben eine zunehmende Spezialisierung des fachwissenschaftlichen Wissens und gleichzeitig häufig einen Mangel an geographischem Grundlagenwissen. Trotz der für die erste Phase grundlegend festgelegten Inhalte (KMK 2008; DGfG 2010) erachten Fachleiterinnen und Fachleiter die geographiedidaktischen Voraussetzungen als besonders heterogen. Die enorme Bandbreite der Startbedingungen erschwert die Gestaltung der Ausbildung in der zweiten Phase und somit eine kohärente Progression im Sinne einer konsekutiven Professionalisierung.

Die wahrgenommenen Defizite der ersten beiden Phasen richten den Blick auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung, das berufs begleitende Fortbildungswesen, der somit eine

hohe Relevanz zukommt. Allerdings erwiesen sich fachliche Identitäten bei Geographielehrkräften als äußerst persistent (KANWISCHER 2008). Fach- und Lehrvorstellungen, die während des Vorbereitungsdienstes erworben wurden, scheinen eine hohe Stabilität aufzuweisen. KANWISCHER (2008) plädiert daher für eine stärkere Verzahnung zwischen allen Phasen und benennt die Auszubildenden als Forschungsdesiderat in der geographiedidaktischen Forschung.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse deuten auf Defizite und Inkohärenzen in der Ausbildungsprogression zwischen den Phasen hin. Im weiteren Verlauf wird ersichtlich werden, dass Fachleiterinnen und Fachleiter diese auch über zwanzig Jahre nach der Studie von HEMMER und HEMMER (2000) wahrnehmen. Eine bessere phasenübergreifende Verzahnung, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird, könnte ein Mittel zur Überwindung dieser Inkohärenzen sein.

2.2 Überwindung von Inkohärenzen durch phasenübergreifende Verzahnung?

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

Die Diskussion um eine wirksame Verzahnung wandte sich zuletzt zunehmend komplexeren Relationierungen zwischen und innerhalb der Elemente sowie der Frage zu, wie man Kohärenz zwischen diesen herstellen könne. Dabei ist eine formell-institutionelle Kohärenz, die strukturelle und inhaltliche Aspekte der Verzahnung bezeichnet und einer

gewissen Steuerbarkeit unterliegt, von einer informell-individuellen Kohärenz, einer kaum steuerbaren kognitiven Wahrnehmung und Herstellung von Kohärenz durch die Lehrenden und Lernenden selbst, zu unterscheiden (CRAMER 2020). Letztlich ist es das informell-individuelle Kohärenzerleben auf subjektiver Ebene, welches für (angehende) Lehrkräfte sowie Auszubildende professionalisierend wirksam wird. Die Annahme, Kohärenzherstellung sei allein durch Vernetzung der Elemente steuerbar, stellt eine Verkürzung dar. Am Beispiel des andauernden Diskurses (HEDTKE 2007) um das Theorie-Praxis-Verhältnis zeigt sich, dass kohärente Bezüge nicht alleine auf der Ebene struktureller und inhaltlicher Maßnahmen zu erreichen sind (ROTHLAND 2020). Allein NEUWEG (2018) beschreibt zwölf Figuren der Relationierung von Theorie und Praxis innerhalb des Kontinuums zwischen Transfer-, Transformations- und Relationskonzepten. Während Transferkonzepte von einer direkten Anwendbarkeit theoretischen Wissens auf unterrichtliche Handlungssituationen ausgehen, betonen Relationskonzepte die grundsätzlich unterschiedlichen Rationalitäten von Wissenschaft und Praxis. Innerhalb des Kontinuums zwischen diesen Extrempositionen gehen Transformationskonzepte zwar auch von einer Strukturdivergenz zwischen Wissenschaft und Praxis aus, betonen jedoch die Möglichkeit einer reflexiven Transformation von Theoriewissen in handlungsleitende subjektive Theorien.

Die Zielvorstellung einer für die Lehrkräftebildung auf der Ebene individueller Professionalität bedeutsamen informell-individuellen Kohärenz kann zwar allein durch Maßnahmen zur Herstellung formell-institutioneller Kohärenz nicht erreicht, zumindest aber in Teilen

angebahnt werden (CRAMER 2020). In diesem Aufsatz wird gezeigt, in welchen organisatorischen, curricularen und personellen Verzahnungsmaßnahmen Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter aktuell involviert sind und welche Optimierungsansätze sie sehen.

2.3 Das Praxissemester als Kristallisationspunkt des Theorie-Praxis-Bezuges

Befragungsergebnisse legen nahe, dass der Praxisbezug in den Augen von Studentinnen und Studenten wie auch Lehrkräften gar nicht groß genug sein könnte (KÖNIG & ROTHLAND 2018). Unter anderem um dieser Forderung Rechnung zu tragen, wurden in den letzten Jahren zunehmend bereits in der ersten Phase verlängerte schulpraktische Phasen mit dem Ziel einer besseren Verbindung von Theorie und Praxis eingeführt (ZORN 2020). Mittlerweile ist in gut zwei Drittel der Bundesländer ein Praxissemester fester Bestandteil der ersten Phase der Lehrkräftebildung (ULRICH ET AL. 2020). Ein Vergleich der bundesweiten Konzeptionen des Praxissemesters verdeutlicht allerdings, dass dessen Intention nicht vollständig geklärt ist. Nach WEYLAND (2010) ist ein ganzes Spektrum möglicher Zielsetzungen denkbar, die sich den drei Bezugssystemen *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person* zuordnen lassen (vgl. Fig. 1). Alle drei Bezugssysteme stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und tragen zur Professionalisierung der Studentinnen und Studenten bei.

Die in Deutschland beobachtbaren „heterogenen Praxiskulturen“ (ULRICH & GRÖSCHNER 2020, S. V) bei der Ausgestaltung des Praxissemesters gehen mit einer jeweils konzeptionell unterschiedlichen Positionierung im Dreieck

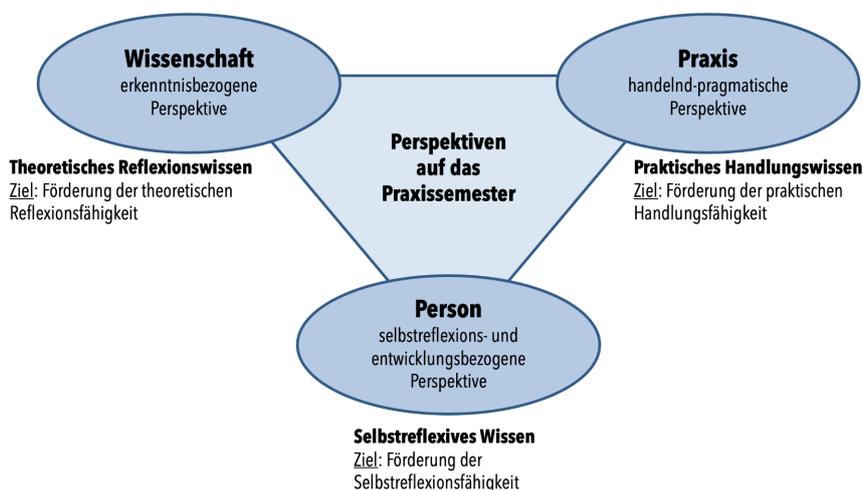


Fig. 1. Spektrum möglicher Zielsetzungen des Praxissemesters (Quelle: Autor nach WEYLAND 2010, S. 323)

der drei Bezugssysteme einher. Als Studienelement der ersten Phase ist das Praxissemester allerdings zunächst aus einer erkenntnisbezogenen beziehungsweise wissenschaftlichen und nicht aus einer handelnd-pragmatischen beziehungsweise praxisorientierten Perspektive zu betrachten. Entsprechend sollte ein theoretischer und forschungsmethodischer Erkenntnisgewinn im Zentrum des Interesses stehen (WEYLAND 2010). Das *Forschende Lernen* stellt dabei den hochschuldidaktischen Ansatz schlechthin für das Praxissemester dar (WEYLAND & WITTMANN 2015) und ist bundesweit in unterschiedlichen Akzentuierungen in vielen Rahmenvorgaben verankert (z.B. MSW 2010). Aus subjektiver Perspektive sollen durch Anbahnung eines forschenden Habitus Praxis und Theorie reflexiv in Beziehung gesetzt werden. Grundsätzlich können im Praxissemester durchaus handelnd-pragmatische Zielsetzungen angestrebt werden, da sich die drei Bezugssysteme nicht gegenseitig ausschließen. Inwiefern die verschiedenen Zielebenen tatsächlich verfolgt werden, hängt auf curricularer Ebene von den in den Bundesländern jeweils geltenden Rahmenvorgaben und, in der konkreten Umsetzung allerdings wohl noch wesentlich wirksamer, von der Positionierung der individuellen Akteurinnen und Akteure zu den drei Bezugssystemen sowie innerhalb des Kontinuums der mannigfaltigen Theorie-Praxis-Relationierungen ab (ZORN 2020). Forschungsergebnisse legen nahe, dass verschiedene beteiligte Akteursgruppen (z.B. Studentinnen und Studenten, Mentorinnen und Mentoren, Dozentinnen und Dozenten, Seminarlehrkräfte) und Institutionen (z.B. Schule, Hochschule, Studienseminar) teils divergierende Erwartungen und Zielsetzungen mit dem Praxissemester verbinden. Während beispielsweise Mentorinnen und Mentoren sowie Studentinnen und Studenten primär den Erwerb professioneller Handlungskompetenz anstreben, steht für Universitätsdozentinnen und Universitätsdozenten zu-

meist die theoriegeleitete Reflexion der Praxis-situation im Vordergrund (ULRICH & GRÖSCHNER 2020). Umso relevanter erscheint eine intensive Kooperation zwischen den involvierten Institutionen und Akteurinnen bzw. Akteuren.

Trotz einer Zunahme der Forschungsaktivitäten rund um das Praxissemester in den letzten Jahren dominieren bislang begrenzt belastbare Evaluationsstudien. In Nordrhein-Westfalen werden die Schule und das ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung) durch die Studentinnen und Studenten als Lernorte positiv bewertet, wohingegen die Universität kritischer gesehen wird (MSW 2016). Die mentorielle Begleitung spielt eine herausragende Rolle für das Praxissemester. Allerdings scheinen theoretische Impulse seitens der Mentorinnen und Mentoren eher selten zu sein (ZORN 2020) und die Studentinnen und Studenten kritisieren die mangelnde Abstimmung zwischen den am Praxissemester beteiligten Institutionen (KÖNIG & ROTHLAND 2018).

Erkenntnisse zum Praxissemester im Fach Geographie liegen bislang lediglich in Form von Erfahrungsberichten oder Teilevaluierungen an einzelnen Standorten vor. Teilweise äußerten die Studentinnen und Studenten den Wunsch nach einer stärkeren individuellen Unterstützung bei der Durchführung der Studienprojekte. Zudem betonen die Verantwortlichen die hohe Relevanz einer intensiven Kooperation zwischen Universität und Schule (WRENGER ET AL. 2017). BOHLE und JAHNKE (2020) beschreiben die Diskrepanz zwischen dem Praxisverständnis vieler Studentinnen und Studenten als Unterrichtsplanung/-durchführung und dem vieler Universitätslehrpersonen als Praxis der Lehr-Lern-Forschung als eine zentrale Problemstellung. Während eigenes unterrichtliches Handeln als *Praxis* uneingeschränkt positiv bewertet wird, stufen Studentinnen und Studenten die Lehr-Lern-Forschung als *Theorie* ein, die eher als lästige Zusatzaufgabe empfunden wird (BOHLE & JAHNKE 2020).

3. Forschungsfragen

Fachleiterinnen und Fachleiter, als zentrale gestaltende Akteurinnen und Akteure der Seminausbildung, weisen eine Expertenperspektive auf die Ausbildungskohärenz zwischen

erster und zweiter Phase sowie auf phasenübergreifende Verzahnungsmaßnahmen auf. Sie sind in einigen Bundesländern nicht nur direkt an der Durchführung des Praxissemes-

ters beteiligt, sondern haben zudem Einblicke in möglicherweise mit der verlängerten Praxisphase einhergehende Veränderungen der Eingangskompetenzen angehender Lehrkräfte zu Beginn der zweiten Phase.

Hieran anknüpfend untersucht die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfragen: *Wie nehmen Fachleiterinnen und Fachleiter die Ausbildungsprogression zwischen den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung im Fach Geographie wahr und welche Optimierungsmöglichkeiten sehen sie?*

4. Forschungsdesign

4.1 Methodik

Die Datenerhebung für die vorliegende Studie erfolgte mittels Experteninterviews auf Grundlage eines Interviewleitfadens, der im Gesprächsverlauf flexibel gehandhabt wurde (BOGNER ET AL. 2014). Die Entwicklung des Erhebungsinstruments ist Ergebnis einer ausführlichen Literaturrecherche, explorativer Experteninterviews, zweier Pilotierungen sowie Arbeitsgruppendifkussionen im Anschluss an die jeweiligen Schritte. Letztlich wurden in den Interviews vier große Themengebiete behandelt: (a) Die Perspektive der Fachleiterinnen und Fachleiter auf die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (z.B. *Welche Voraussetzungen bringen die Referendarinnen und Referendare aus der ersten Phase mit in den Vorbereitungsdienst?*), (b) das Fach Geographie (z.B. *Von welchen Innovationen hat der Geographieunterricht in den letzten Jahren besonders profitiert?*), (c) den Aufbau der Geographielehrkräftebildung (z.B. *Inwiefern erfolgt in der Praxis eine Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase?*) und (d) die Ausbildungspraxis in der zweiten Phase (z.B. *Wie sieht für Sie eine richtig gelungene Geographieseminarsitzung aus?*). Mit einem zusätzlichen Fragebogen wurden demographische und berufliche Informationen erhoben. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Das Interviewmaterial wurde anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet (MAYRING 2015). Auf Grundlage mehrerer Materialdurchgänge wurden hierfür in einem iterativen Verfahren induktive Kategorien entwickelt und um deduktive Kategorien erweitert (z.B. die Zielsetzun-

(1) Inwiefern erleben Fachleiterinnen und Fachleiter Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung?

(2) Wie und in welchem Umfang erfolgt eine Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase und welche Optimierungsmöglichkeiten sehen Fachleiterinnen und Fachleiter hier?

(3) Wie bewerten Fachleiterinnen und Fachleiter die Rolle des Praxissemesters?

gen des Praxissemesters nach WEYLAND (2010) sowie in den Rahmenvorgaben für Nordrhein-Westfalen (MSW 2010). Begleitet wurde der Prozess durch regelmäßige Arbeitsgruppendifkussionen der induktiv gebildeten Kategorien anhand exemplarischer Interviewpassagen. Die Codierung der Daten erfolgte mittels des Programms MAXQDA. Durch die parallele Arbeit am Interviewmaterial einer zweiten Analystin und parallele Absprachen konnte die Intercoderreliabilität sichergestellt werden. Das Vorgehen schließt entsprechend die in der naturwissenschaftsdidaktischen qualitativ-inhaltsanalytischen Forschung gängigen Maßnahmen der Qualitätssicherung ein (GÖHNER & KRELL 2020). Aufgrund der exponierten Position der Fachleiterinnen und Fachleiter wurden die Personenangaben und die Interviews vollständig anonymisiert (Farb-Codes).

4.2 Stichprobe

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

Durchschnittlich weisen die Expertinnen und Experten eine Unterrichtserfahrung von 21,2 Jahren auf und fungieren seit neun Jahren als Fachleiterinnen bzw. Fachleiter. Folg-

lich konnten sie im Mittel etwa elf Jahre Erfahrung als Lehrkraft vorweisen, bevor sie zu Ausbildungslehrkräften ernannt wurden. Neben ihrer Ausbildungstätigkeit im Rahmen der zweiten Phase geben die Fachleiterinnen und Fachleiter im Mittel neun (zwischen null und 17) eigene Unterrichtsstunden pro Woche. Die Auswahl der Probandinnen und Probanden für die Studie war ebenfalls von der Intention geleitet, eine möglichst große Bandbreite an Erfahrung als Fachleiterin bzw. Fachleiter

(zwischen zwei und 17 Jahren) sowie an zusätzlichen Qualifikationen abzudecken. Knapp die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat Erfahrungen oder arbeitet zusätzlich als Hochschuldozentin oder Hochschuldozent in der Geographie(-didaktik). Die Mehrheit der Fachleiterinnen und Fachleiter gibt zudem Geographiefortbildungen für Lehrkräfte. 57% haben bereits an Geographieschulbüchern mitgewirkt oder Aufsätze in Fachzeitschriften publiziert.

5. Ausgewählte Forschungsergebnisse

5.1 Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung

Aus den Interviews lassen sich verschiedene Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung ableiten, die sich unter Distanz der universitären Forschung und Lehre zur schulischen Praxis und Zuständigkeitsdiffusion zwischen erster und zweiter Phase subsumieren lassen.

Distanz der universitären Forschung und Lehre zur schulischen Praxis

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

Der universitären Geographiedidaktik wird eine gewisse **Blindheit für die Anforderungen der Schulpraxis** zugeschrieben. Aus der Analyse der Interviewdaten geht hervor, dass in den Augen vieler Fachleiterinnen und Fachleiter „vielfach [die] didaktische Forschung an der Schulrealität vorbeigeht“ (Lila3). Oftmals würde der „realistische Einblick [fehlen], wie Unterricht eigentlich funktioniert und was da eigentlich gebraucht [werden] würde“ (Blau1).

Begründet wird dies dadurch, dass viele Dozentinnen und Dozenten kaum Schulerfahrung aufweisen würden (Blau3). Lila3 führt als Beispiel stark konstruktivistisch geprägte Ansätze in der Exkursionsdidaktik an: „Sind Sie mal auf Exkursion gewesen mit einer 8. Klasse? Viel Spaß! Versuchen Sie das dann mal!“ Beim Entwickeln von Unterrichtsbeispielen müsste in den Augen eines Großteils der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein stärkeres Augenmerk auf Lehrplanpassung gerichtet werden, um eine tatsächliche Nutzung durch Lehrkräfte zu gewährleisten.

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

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

Zuständigkeitsdiffusion zwischen erster und zweiter Phase

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

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

Schwarz2), es wird auf die Rahmenvorgaben verwiesen oder auf Eindrücke aus der eigenen Studienzeit rekurriert.

Die Ausführungen in diesem Kapitel legen den Schluss nahe, dass häufig kein elaboriertes Bild von der ersten Phase der Geographielehrkräftebildung gegeben ist. Gleichzeitig verbleiben die Ausbildungspraxis und die Curricula der zweiten Phase nach außen hin ebenso opak (DORSCH ET AL. 2018) – entsprechend ebenfalls für Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten der ersten Phase. Dies legt eine gewisse Sprachlosigkeit zwischen den Phasen im Sinne eines fehlenden geteilten Verständnisses darüber nahe, wie eine Kohärenzstiftende Ausbildungsgestaltung auszusehen habe. Im Folgenden wird sich zeigen, dass diese metaphorische Sprachlosigkeit häufig Resultat einer tatsächlichen Sprachlosigkeit zwischen den Phasen ist.

5.2 Aktuelle phasenübergreifende Verzahnung

Zielsetzung einer gelingenden Verzahnung ist es, die individuellen Stärken der einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung gewinnbringend in die jeweils anderen zu transferieren. Idealerweise profitiert somit die zweite Phase von der Expertise der ersten Phase (Wissenschaftlichkeit) und vice versa (didaktische und methodische Kenntnisse zur Vermittlung unterrichtspraktischer Handlungskompetenz) (HERICKS 2004).

Fig. 2 zeigt die durch die Fachleiterinnen und Fachleiter in den Interviews beschriebenen aktuellen Maßnahmen der Verzahnung. Während es sich bei den in roter Schrift gehaltenen Maßnahmen um institutionell verankerte oder zumindest institutionell angebaute Maßnahmen handelt, beruhen die blauen auf rein persönlicher Initiative. Die Kategorisierung in organisatorische, curriculare und personelle Maßnahmen (HERICKS 2004) hat primär veranschaulichende Funktion. In der Umsetzung gehen etwa die curricularen Maßnahmen stets auch mit einer personellen Verzahnung einher und sind daher nicht trennscharf unterscheidbar (ebenso in Fig. 5).

Der Darstellung (Fig. 2) nicht zu entnehmen ist der Umstand, dass etwa zwei Drittel der Fachleiterinnen und Fachleiter nach eigener Angabe in keinerlei oder höchstens sehr geringem Austausch mit der ersten Phase stehen.

Bestehende Kooperationen kommen meist auf eigene Initiative hin zustande und werden

in Form eines informellen Austausches mit Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktikern vor Ort realisiert. Institutionalisierte Formen der Verzahnung gewannen in den letzten Jahren durch die Einführung des Praxissemesters an vielen Standorten an Relevanz. Hier erfolgt eine Abstimmung der Curricula sowie bisweilen eine gemeinsame Durchführung von Lehrveranstaltungen. Einige Ausbildungslehrkräfte besuchen zudem institutionalisierte Abstimmungsveranstaltungen (Schulgeographentag, HGD-Symposium, Theorie-Praxis-Dialog etc.).

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

5.3 Das Praxissemester im Fach Geographie

Fachleiterinnen und Fachleiter aus Bundesländern, in denen das Praxissemester bereits Bestandteil der ersten Phase ist, sind an vielen Standorten direkt an dessen Umsetzung beteiligt und weisen folglich einen breiten Erfahrungsschatz mit diesem Instrument auf. Bei ihren Darstellungen der Vorzüge des Praxissemesters nimmt, der Terminologie von WEYLAND (2010) folgend, vor allem die **handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis)** eine prominente Rolle ein. Als besonders gewinnbringend wird es angesehen, dass die Studentinnen und Studenten frühzeitig einen Einblick in den Rhythmus sowie die organisatorischen Abläufe schulischen Arbeitens erhalten. Die

Studentinnen und Studenten „haben [so] eben schon relativ früh den Bezug oder mal kennen gelernt, wie der Beruf wirklich aussieht“ (Rot2). Exemplarisch werden hier etwa Konferenzen oder Korrekturphasen angeführt. Als weiteren zentralen Aspekt stellen die Expertinnen und Experten die Planung und Durchführung unterrichtlichen Handelns heraus. Dies sei insbesondere gut, um den „Unterricht [zu] erleben“ (Rot1). Durch die Erfahrungen im Praxissemester weisen viele Referendarinnen und Referendare zu Beginn bereits ein wesentlich höheres unterrichtspraktisches Niveau (Rot2) auf. Lila4 beschreibt, dass diese „sehr gut schon in der Planung, also auch sehr analytisch“ sind.

Der **selbstreflexions- und entwicklungsbezogenen Perspektive (Person)** wird eine gleichermaßen hohe Bedeutung zugemessen. Das Praxissemester trägt in der Wahrnehmung der Fachleiterinnen und Fachleiter zur Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes bei. Es ermöglicht, „die Lehrerrolle an der eigenen Haut zu erfahren“ (Rot1). Ein weiterer gewichtiger Vorteil wird in der Klärung der individuellen Berufseignung und -perspektive gesehen. Durch das Praxissemester hätten die angehenden Lehrkräfte bereits einige zentrale Fragen für sich beantwortet: „Ist das etwas für mich, was ich in den nächsten 30 [...] Jahren machen will?“ (Lila2) oder „Was bedeutet die Entscheidung Schule für mich?“ (Schwarz2). Die Funktion der Berufswahlüberprüfung ist in den meisten Rahmenkonzeptionen verankert, theoretisch jedoch durchaus umstritten (ULRICH ET AL. 2020).

Die Analyse der Interviewdaten offenbart, dass die **erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft)** als Vorzug überhaupt nicht



organisatorische	curriculare	personelle
Abstimmungsveranstaltungen	Praxissemester	persönliche und informelle Zusammenarbeit mit Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktikern
	gemeinsame Lehrveranstaltungen von Fachleiterinnen bzw. Fachleitern und Dozentinnen und Dozenten der Universität	Studentinnen und Studenten hospitieren am Studienseminar
	Fachleiterinnen bzw. Fachleiter mit Lehrauftrag an der Universität	Fachleiterinnen bzw. Fachleiter besuchen mit dem Seminar Veranstaltungen an der Universität

Fig. 2. Aktuelle Maßnahmen der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase in der Geographielehrkräftebildung (Quelle: Autoren)

thematisiert wird. Entsprechend scheint der von universitärer Seite intendierten Zielsetzung einer Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit sowie eines forschenden Habitus seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter kaum Bedeutung zugemessen zu werden. Die Ausführungen deuten darauf hin, dass sie primär handelnd-pragmatische (Praxis) sowie selbstreflexions- und entwicklungsbezogene (Person) Zielsetzungen mit dem Praxissemester verbinden. Untenstehende Grafik stellt den Versuch einer Verortung der Perspektiven der Fachleiterinnen und Fachleiter innerhalb des Dreiecks möglicher mit dem Praxissemester verbundener Zielsetzungen (WEYLAND 2010) dar.

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

Zur aktuellen Realisierung der Praxissemesterkonzeptionen liefern die Interviewdaten Hin-

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

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

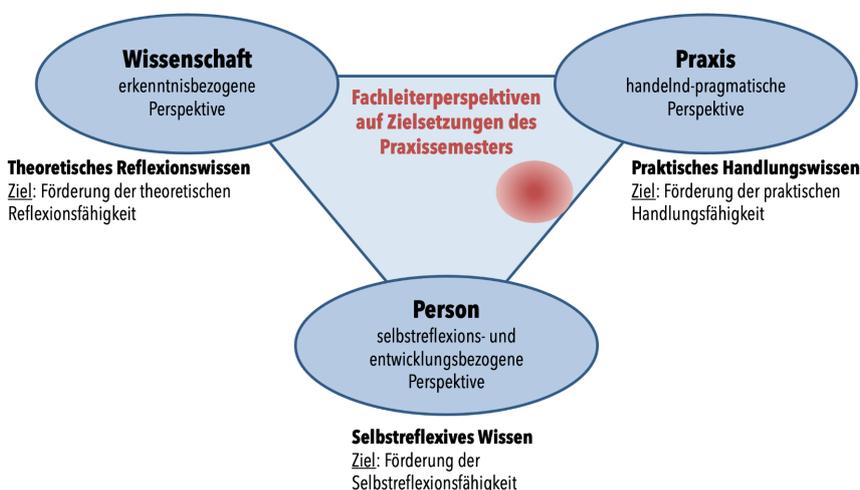


Fig. 3. Verortung der Perspektiven der Fachleiterinnen und Fachleiter auf Zielsetzungen des Praxissemesters im Dreieck Wissenschaft-Praxis-Person (Quelle: Autor)

und Fachleiter sehen im Praxissemester eine Möglichkeit, der in Kapitel 5.1 dargestellten Inkohärenz einer fehlenden unterrichtspraktischen Anbindung der fachdidaktischen Lehre entgegenzuwirken. Das Praxissemester ermögliche „eine theoretische Reflexion, [...] die ja dann wirklich auf einer Praxis basiert und also jetzt nicht dieses reine Theoretisieren ist“ (Blau3).

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

5.4 Optimierungsansätze zur phasenübergreifenden Verzahnung

Die Forderung nach einer verstärkten phasenübergreifenden Verzahnung ist in der geogra-

phiedidaktischen Forschung nicht neu (HEMMER & HEMMER 2000; HEMMER & OBERMAIER 2003a; HOF & HENNEMANN 2013) und wurde zudem in den Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung verankert (DGfG 2010; KMK 2012; 2019/2008). Nichtsdestotrotz offenbaren die Interviewdaten hier erhebliche Defizite. So steht die Mehrheit der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aktuell im keinerlei Kooperationsverhältnis mit der ersten Phase. Gleichzeitig spiegeln viele Aussagen ein großes Interesse an einer stärkeren Zusammenarbeit wider (Orange1: „[...] sehe ich eine große Chance“, Türkis1: „[...] würde das als sehr gewinnbringend empfinden“).

Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung

Um dieser Diskrepanz auf den Grund zu gehen, vor allem aber auch als Impuls für zukünftige Kooperationen, wurden aus den Interviewdaten sechs allgemeine Kriterien für eine gelingende Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase aus Sicht der Fachleiterinnen und Fachleiter abgeleitet (Fig. 4).

Absolute Grundvoraussetzung für eine gelingende Verzahnung ist die **Bereitschaft** des Ausbildungspersonals der ersten und zweiten Phase, wie Blau2 erläutert: „Da müssen halt beide Seiten aktiv dazu bereit sein.“ Blau4 berichtet exemplarisch von einem Hochschulstandort, an dem seitens der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker keine übermäßige Be-

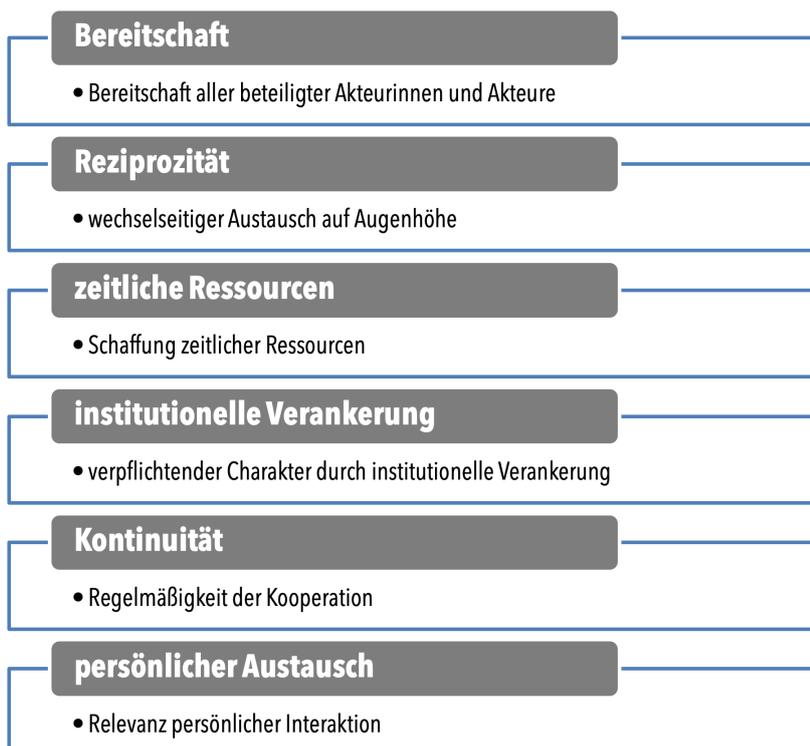


Fig. 4. Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung aus Sicht der Fachleiterinnen und Fachleiter (Quelle: Autor)

reitschaft zur Kooperation gezeigt wurde. Umgekehrt steht etwa Grau1 in intensivem Austausch mit der ersten Phase, an dem auch von universitärer Seite „das Interesse ganz groß“ sei.

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

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

Die Interviewdaten offenbaren zudem, dass die Expertinnen und Experten ein gewisses Maß an **Kontinuität** bezüglich der Verzahnungsmaßnahmen als unabdingbar ansehen. Vereinzelt „Fortbildungen hier und da“ (Blau3) ohne eine gewisse Regelmäßigkeit führten dazu, dass man „davon nicht profitieren kann“

(Blau1). Verzahnungsstrukturen müssten „eine größere Kontinuität entfalten“ (Lila4).

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

Idealvorstellungen einer Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase

Gefragt nach ihren Idealvorstellungen zu einer Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung, nennen die Fachleiterinnen und Fachleiter organisatorische, curriculare und personelle (HERICKS 2004) Maßnahmen (vgl. Fig. 5). Ein Vergleich mit Fig. 2 (*Aktuelle Maßnahmen der Verzahnung*) zeigt, dass einige dieser Idealvorstellungen an einzelnen Standorten bereits realisiert werden.

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



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

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

Hohe Priorität wird einer **Professionalisierung des Praxissemesters** eingeräumt. Grundsätzlich bietet die verlängerte schulpraktische Phase aufgrund ihres kontinuierlichen und institutionalisierten Charakters sowie des persönlichen Austausches zwischen den Akteurinnen und Akteuren der ersten und zweiten Phase günstige Voraussetzungen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Fachleiterinnen und Fachleiter häufig andere Zielsetzungen (primär handelnd-pragmatische sowie selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive) als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer (erkenntnisbezogene Perspektive) mit dieser verbinden. Da sich die verschiedenen Zielebenen nicht gegenseitig ausschließen, ist es grundsätzlich nicht problematisch, wenn verschiedene Akteursgruppen divergierende Zielsetzungen verfolgen. Durchaus problematisch erscheint es jedoch, wenn einzelne Zielebenen, zum Beispiel die erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft), negiert werden. Dieser Umstand könnte auf den beschriebenen Mangel an Kooperation bei der Durchführung des Praxissemesters zurückzuführen sein. Hier ist die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen und Akteursgruppen dringend zu intensivieren, um die Zielsetzungen sowie die Wege zu deren Erreichung zu konkretisieren. Nicht zuletzt könnte dies zu einer gesteigerten wechselseitigen Akzeptanz der jeweiligen Zielsetzungen führen. Bei entsprechender Konzeption und Abstimmung bietet das Praxissemester zudem optimale Gelegenheiten, der durch die Fachleiterinnen und Fachleiter beschriebenen Inkohärenz der fachdidaktischen Lehre ohne schulpraktische Anbindung in der ersten Phase entgegenzuwirken.

Für ein symmetrisches Kooperationsverhältnis scheint es eher hinderlich zu sein, dass die alleinige Verantwortung für das Praxissemester als Studienelement bei den Hochschulen liegt. Eine auch formal zwischen den Institutionen geteilte Verantwortung könnte zu einer stärkeren Identifikation aller Beteiligten mit der Praxisphase und ihren Zielsetzungen beitragen. Dringend herbeizuführen wäre eine flächendeckende Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Es bedarf umfassender Kompetenzen, um professionalisierend wirksame Reflexionsprozesse in Unterrichtsnachbesprechungen initiieren zu können. Diese können nicht einfach vor-

ausgesetzt werden. Idealerweise werden die Qualifizierungsmaßnahmen institutionsübergreifend konzipiert und decken beispielsweise die Bereiche Unterrichtsanalyse, Feedbackgespräche sowie geographiedidaktische Schwerpunkte ab. Von Länderseite sind dringend Deputatsstunden für Mentorinnen und Mentoren zu schaffen, um eine qualitativ hochwertige Betreuung zeitlich zu ermöglichen.

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

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

Längerfristige informelle Kooperationen, die seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter als besonders gewinnbringend empfunden werden, könnten einer solchen Fachschaft entspringen. Zudem sind hier weitere kooperati-

ve Maßnahmen denkbar, etwa das Erstellen eines phasenübergreifenden Ausbildungsplanes, eine phasenübergreifende Auszubildungsevaluation oder die **gemeinsame Konzeption von Fortbildungen beziehungsweise Seminaren**. Unter Berücksichtigung der durch die Expertinnen und Experten beschriebenen Blindheit der universitären Geographiedidaktik für die Anforderungen der schulischen Praxis könnte sich letztere Verzahnungsmaßnahme als besonders gewinnbringend erweisen. Durch die intensive Zusammenarbeit bekommen die Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Phase aktuelle Eindrücke aus der Forschung und Lehre in der ersten Phase, während die Vertreterinnen und Vertreter der ers-

ten Phase einen besseren Einblick in die Anforderungen schulischen Arbeitens erhalten. Aussagen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bereits Erfahrungen mit derartigen Kooperationen gemacht haben, bekräftigen diesen Eindruck: „Durch die gemeinsame Planung von Veranstaltungen wissen wir ja auch, was wir fachlich [...] [und] geographiedidaktisch jeweils für Vorstellungen haben. [...] Weil man [...] [so] natürlich auch mitbekommt, was ist dem einen wichtig und was ist dem anderen wichtig und da machen wir ein rundes Ganzes daraus“ (Schwarz1).

6. Diskussion

Die Fachleiterinnen und Fachleiter nehmen diverse Inkohärenzen in der phasenübergreifenden Geographielehrkräftebildung wahr, deren Ursachen in den mangelnden kooperativen Strukturen liegen könnten. Etwa zwei Drittel der interviewten Ausbildungslehrkräfte pflegen keine oder kaum Kontakte zum Personal der ersten Phase. Somit scheint sich die phasenübergreifende Verzahnung in der Geographie nicht intensiviert zu haben, wie bereits vor über zwanzig Jahren gefordert wurde (HEMMER & HEMMER 2000). Bestehende Kontakte beruhen größtenteils auf persönlicher Initiative, sind jedoch nicht institutionalisiert.

Die Einführung des Praxissemesters führte jedoch zuletzt zu einer gewissen Annäherung zwischen den Phasen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Auszubildenden der ersten und zweiten Phase divergierende Zielsetzungen mit diesem verbinden. Zudem deuten die Interviewdaten auf Mängel in der Verzahnung zwischen den beteiligten Institutionen sowie auf eine oftmals qualitativ mangelhafte mentorielle Begleitung hin. Werden Unterrichtserfahrungen im Rahmen von Nachbesprechungen nicht theoretisch-reflexiv an Studieninhalte rückgekoppelt, so droht eine unreflektierte Übernahme der Unterrichtspraktiken der Mentorinnen und Mentoren. Entgegen der ursprünglichen Intention könnte das Praxissemester somit schlimmstenfalls sogar deprofessionalisierend wirken. Insofern scheinen die Bedenken, die die Expertenkommissi-

on für Nordrhein-Westfalen geäußert hatte (MIWFT 2007), durchaus berechtigt gewesen zu sein. Die Zielsetzung einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis wird bislang wohl lediglich eingeschränkt erreicht. In diesem Kontext deuten sich auch unter den Ausbildungslehrkräften divergierende Theorie-Praxis-Verständnisse an, die intensiver zu beforschen wären. Nichtsdestotrotz weisen die Fachleiterinnen und Fachleiter auf das enorme Verzahnungspotenzial des Praxissemesters hin, welches auf dessen institutionalisierten Charakter und den kontinuierlichen, persönlichen Austausch zwischen dem Ausbildungspersonal der verschiedenen Phasen der Geographielehrkräftebildung gründet. Insgesamt ist die phasenübergreifende Kooperation dringend zu intensivieren, um eben nicht nur der bisweilen dogmatischen Forderung vieler Akteursgruppen nach einem stärkeren Praxisbezug Rechnung zu tragen (HEMMER & HEMMER 2000; HEMMER & OBERMAIER 2003a, 2003b; KÖNIG & ROTHLAND 2018), sondern eben auch die Relevanz theoretischer Wissensbestände für alle Phasen zu verdeutlichen.

Als Limitation ist an dieser Stelle jedoch auf das im Verhältnis zur Gesamtzahl der Geographiefachleiterinnen und Geographiefachleiter in Deutschland relativ kleine Sample der qualitativen Studie hinzuweisen. Eine quantitative Follow-up-Studie würde zu einem belastbareren Bild beitragen. Allerdings lässt sich durch eine solche ebenfalls nicht die Schwierigkeit

der unterschiedlichen Praxissemesterkonzeptionen in den einzelnen Bundesländern auflösen. Als Forschungsdesiderat sind zudem die Perspektiven des Hochschulpersonals auf die Kohärenz in der Geographielehrkräftebildung auszuweisen.

Letztere erscheinen umso relevanter, da gezeigt werden konnte, dass es aus Sicht der Fachleiterinnen und Fachleiter wichtige Kriterien für eine gelingende Verzahnung gibt. Lediglich formell-institutionelle Maßnahmen der Kohärenzherstellung, etwa die Verankerung der

phasenübergreifenden Kooperation in den Rahmenvorgaben (MIWFT 2007; DGfG 2010; KMK 2012, 2019/2008, resultieren nicht automatisch in einer besseren Verzahnung. Insofern sind unter Berücksichtigung der Interessen aller beteiligten Akteursgruppen bestehende formell-institutionelle Maßnahmen zu optimieren und neue zu initiieren, um zukünftig die informell-individuelle Kohärenzwahrnehmung zu optimieren und die *Sprachlosigkeit* zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung zu überwinden.

Literatur

- BMBF (Hg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. BMBF.
- BOGNER, A., LITTIG, B., & MENZ, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- BOHLE, J., & JAHNKE, H. (2020). „Ist das jetzt Theorie oder Praxis?“. Über epistemologische Verwirrungen und geographische Orientierungshilfen beim forschenden Lernen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. WINKEL, M. BUSKER, L. SCHÜLER, H. LIMBERG & O. JÄKEL (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg: Erfahrungen - Empfehlungen - Perspektiven* (S. 99-116). Flensburg UP.
- BROOKS, C. (2018). [Insights on the Field of Geography Education From a Review of Master's Level Practitioner Research](#). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 5-23.
- CRAMER, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. CRAMER, J. KOENIG, M. ROTHLAND & S. BLÖMEKE (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269-279). Klinkhardt.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. DGfG.
- DORSCH, C., KAUP, N., & KANWISCHER, D. (2018). Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung - Leerformel oder Lehrformel? In M. DICKEL, L. KESSLER, F. PETTIG & F. REINHARDT (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik: Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Geographiedidaktische Forschungen (Band 69)* (S. 48-60). readbox unipress.
- FISCHER, F. (2022). [„She Just Can't Break it Down to the Classroom...“: Expert Perspectives on German Geography Trainee Teachers' Competencies and Initial Teaching](#). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(3), 205-221.
- GÖHNER, M., & KRELL, M. (2020). [Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review](#). *ZfDN*, 26, 207-225.
- GOUDIE, A. (1993). Schools and Universities - The Great Divide: Guest Editorial. *Geography*, 78(4), 338-339.
- HEDTKE, R. (2007). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung. In F. KOSTRZEWA (Hg.), *Lehrerbildung im Diskurs (Band 3)* (S. 25-89). LIT.
- HELLMANN, K. A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung - Theoretische Konzeptionalisierung. In K. A. HELLMANN, J. KREUTZ, M. G. SCHWICHOW & K. ZAKI (Hg.), *Research. Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9-30). Springer VS.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2000). Qualität der Lehrerbildung im Fach Geographie aus

- der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Geographie und ihre Didaktik*, 28(2), 61-87.
- HEMMER, I., & OBERMAIER, G. (2003a). Qualität der Lehrerbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminausbildung in Bayern. *SEMINAR*, 2003(1), 101-111.
- HEMMER, I., & OBERMAIER, G. (2003b). Qualität der Lehrerbildung an der Universität - Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. *Geographie und ihre Didaktik*, 31(2), 80-109.
- HEMMER, M., HOFFMANN, K. W., & MEHREN, M. (2020). Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie - Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In M. HEMMER, A.-K. LINDAU, C. PETER, M. RAWOHL & G. SCHRÜFER (Hg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster. Geographiedidaktische Forschungen (Band 72)* (S. 1-34). hgd.
- HERICKS, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. BLÖMEKE (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301-312). Klinkhardt.
- HOF, S., & HENNEMANN, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen: Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. *Geographie und ihre Didaktik*, 41(2), 57-80.
- KANWISCHER, D. (2008). Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. *Geographie und ihre Didaktik*, 36(3), 97-114.
- KAYA, N. (2019). Linking the Learning and Teaching Geography: The Gap Between School and University in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 102-121.
- KERR, S., JO, I., COLLINS, L., MONROE-OSSI, H., RAY, W., WHITCRAFT, A., SOLEM, M., & STOLTMAN, J. P. (2013). Teacher Education and Geography: Research Perspectives. *Research in Geographic Education*, 15(2), 44-58.
- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2012). [Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012](#). KMK.
- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2019). [Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 14.03.2019](#). KMK.
- KÖNIG, J., & ROTHLAND, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. KÖNIG, M. ROTHLAND & N. SCHAPER (Hg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1-62). Springer VS.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- MIWFT (MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN) (2007). [Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase](#). MIWFT.
- MSW (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN) (2016). [Das Praxissemester auf dem Prüfstand: Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen \(Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung\)](#). MSW.
- MSW (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN) (2010). [Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang](#). MSW.
- NEUEWEG, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.

- ROTHLAND, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. CRAMER, J. KOENIG, M. ROTHLAND & S. BLÖMEKE (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). Klinkhardt.
- RYNNE, E., & LAMBERT, D. (1997). The [Continuing Mismatch Between Students' Undergraduate Experience and the Teaching Demands of the Geography Classroom: Experience of Pre-service Secondary Geography Teachers](#). *Journal of Geography in Higher Education*, 21(1), 65-77.
- ULRICH, I., & GRÖSCHNER, A. (Hg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.
- ULRICH, I., KLINGEBIEL, F., BARTELS, A., STAAB, R., SCHERER, S., & GRÖSCHNER, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. ULRICH & A. GRÖSCHNER (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1-66). Springer VS.
- WEYLAND, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Eusl.
- WEYLAND, U., & WITTMANN, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 8-21.
- WRENGER, K., HEMMER, M., ETTERICH, M., & BRAUN, A. (2017). Das Praxissemester im Fach Geographie - Konzeption und erste Erfahrungen am Standort Münster. *Mitteilungen des Landesverbandes NRW im Verband Deutscher Schulgeographen e.V.*, (91), 28-45.
- ZORN, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Springer VS.

Autor

✉ Frank Fischer

Justus-Liebig-Universität Gießen
Karl-Glöckner-Str. 21G
35394 Gießen
frank.fischer@geogr.uni-giessen.de