Zwischen Fachverständnis und Handlungssicherheit.

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium – typenspezifische Konstellationen im Spannungsfeld universitärer Ausbildung und schulischer Praxis.



Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

vorgelegt von

Joakim Bosse

2026

Abstract

Die vorliegende Arbeit hat die empirische Rekonstruktion der professionellen Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden der Geographie zum Ziel. Sie analysiert, wie sie sich im Spannungsfeld zwischen der universitären Ausbildung und den schulischen Praxisphasen entwickeln. Ausgangspunkt ist die weit verbreitete – jedoch empirisch nicht gestützte – Annahme eines linearen Professionalisierungsfortschritts, die in mehreren einflussreichen Stufenmodellen der Lehrerbildungsforschung (u.a. Berliner 1994; Fuller & Bown 1975) zu finden ist und sogar in der Reformpraxis der Lehrerbildung als didaktisches Ordnungsprinzip fungiert; sie wird vor dem Hintergrund der bestehenden Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit und zur Wirkung von Praxisphasen kritisch hinterfragt. Die Studie wurde im Rahmen des Projekts „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung" (ZUS) der Universität zu Köln erstellt und beruht auf Erhebungen aus dem Wintersemester 2020/21, die unter den pandemiebedingten Online-Bedingungen stattfanden.

Die Analyse baut sowohl auf geographiedidaktischen Kompetenzmodellen als auch auf empirischen Studien zur differenziellen Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit auf. Der Schwerpunkt liegt auf der ambivalenten Wirkung von Praxisphasen auf professionelle Überzeugungen. Obwohl diese Arbeiten differenzielle Entwicklungsverläufe darstellen, fehlt eine typologische Perspektive, die professionelle Selbstverortungen als strukturierte Konstellationen mehrerer Dimensionen betrachtet.

Methodisch basiert die Untersuchung auf einem sequenziellen Mixed-Methods-Design. Die quantitativen Erhebungen zu Selbstwirksamkeit, wahrgenommener Vermittlungskompetenz sowie modernen und traditionellen fachlichen Orientierungen wurden bei n = 20 Studierenden durchgeführt und anschließend typologisch durch eine Clusteranalyse ausgewertet. Um die inhaltliche Kohärenz der Typenzuordnungen zu prüfen und die Typenlogik theoretisch zu präzisieren, wurden qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt und rekonstruktiv analysiert. Eine unabhängige Replikationsanalyse an einer Parallelerhebungsgruppe (n = 23) diente dazu, die Stabilität der Typenstruktur zu überprüfen.

Vier empirisch rekonstruierte Typen, die sich durch unterschiedliche Zusammenstellungen von fachlicher Orientierung, Selbstwirksamkeit und didaktischer Selbsteinschätzung auszeichnen, werden von den Ergebnissen hervorgebracht. Hier sind moderne und traditionelle Fachauffassungen nicht als Gegensätze zu verstehen. Sie können innerhalb von einzelnen Typen nebeneinander existieren. Selbstwirksamkeit erweist sich als eigenständige Dimension, die nicht zwingend mit fachlicher Modernität korrespondiert. Der Einfluss von Praxiserfahrungen ist unterschiedlich. Sie wirken nicht einheitlich entwicklungsfördernd, sondern entfalten typenspezifische Effekte. Diese können von Stabilisierung über Differenzierung bis hin zu Verunsicherung reichen.

Die Studie trägt zur geographiedidaktischen Professionsforschung bei, indem sie das Konzept der Professionalisierung als mehrdimensionale und typenspezifische Struktur professioneller Selbstverortung entwirft, anstatt es als einen linearen Kompetenzzuwachs zu betrachten. Das hat Auswirkungen auf eine typensensible Gestaltung der Lehrerbildung, die unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Entwicklungslogiken systematisch berücksichtigt.

The present work aims at the empirical reconstruction of the professional self-positioning of geography teacher education students. It analyzes how they develop in the tension between university education and school-based practical phases. The starting point is the widespread – yet empirically unsupported – assumption of a linear progression of professionalization, which can be found in several influential stage models of teacher education research (e.g., Berliner 1994; Fuller & Bown 1975) and even functions as a didactic organizing principle in the reform practice of teacher education; it is critically examined against the backdrop of existing findings on self-efficacy and the impact of practical phases. The study was conducted as part of the "Future Strategy for Teacher Education" (ZUS) project at the University of Cologne and is based on surveys from the winter semester 2020/21, which took place under pandemic-related online conditions.

The analysis is based on both geography-didactic competence models and empirical studies on the differential development of teacher self-efficacy. The focus is on the ambivalent effect of practical phases on professional beliefs. Although these works represent differential developmental trajectories, a typological perspective that considers professional self-positions as structured constellations of multiple dimensions is lacking.

Methodologically, the study is based on a sequential mixed-methods design. The quantitative surveys on self-efficacy, perceived teaching competence, as well as modern and traditional professional orientations were conducted with n = 20 students and subsequently analyzed typologically thru a cluster analysis. To perform a content validation and theoretical refinement, qualitative guided interviews were conducted and reconstructively analyzed. An independent replication analysis on a parallel survey group (n = 23) was conducted to verify the stability of the type structure.

Four empirically reconstructed types, characterized by different combinations of subject orientation, self-efficacy, and didactic self-assessment, are produced by the results. Here, modern and traditional subject perceptions are not to be understood as opposites. They can coexist within individual types. Self-efficacy emerges as an independent dimension that does not necessarily correspond with professional modernity. The influence of practical experiences is varied. They do not uniformly promote development but rather unfold type-specific effects. These can range from stabilization to differentiation to insecurity.

The study contributes to geographical didactics research by designing the concept of professionalization as a multidimensional and type-specific structure of professional self-positioning, rather than viewing it as a linear increase in competencies. This requires a system of teacher education, which systematically takes into account the variety of types with their different starting conditions and development logics.

Inhaltsverzeichnis:

Inhalt

1. Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung 1
1.1 Forschungsrahmen und die Rolle des Forschers 3
1.2 Aufbau der Arbeit 5
2. Theoretische und empirische Einbettung 6
2.1 Professionalisierung 6
2.1.1 Professionelle Selbstverortung als zentrales Leitkonzept der Studie 9
2.1.2 Strukturtheoretische und kompetenzorientierte Professionalisierungs-perspektiven 11
2.1.3 Kompetenzmodelle der Geographiedidaktik 13
2.1.4 Die Erwartungen an Lehramtsstudierende der Geographie – Kontextualisierung und theoretische Untermauerung 14
2.1.5 Theoretische Basis und Operationalisierung der Konstrukte 14
2.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit 16
2.2.1 Selbstwirksamkeit unter Bedingungen pädagogischer Unsicherheit 18
2.2.2 Selbstwirksamkeit im Kontext geographischer Lehrerbildung 19
2.2.3 Professionelle Selbstverortung im Lichte des Identitätsmodells nach Haußer 20
2.3 Geographie als Brückenfach: Fachkulturelle Doppelverortung und ihre Konsequenzen für die Professionalisierung 21
2.4 Einordnung der Studie in den deutschsprachigen Forschungsstand zur professionellen Selbstverortung und Selbstwirksamkeit 25
2.4.1 Selbstwirksamkeit in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung 27
2.4.2 Selbstwirksamkeit in der geographiedidaktischen Forschung 30
2.4.3 Positionierung der Arbeit 32
2.5 Reform der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen (1994–BA/MA - Praxissemester) 32
2.5.1 Reformlogik und implizite Professionalisierungsannahmen 34
2.5.2 Reform der Lehrer*innenbildung im Lichte unterschiedlicher Professionalisierungsperspektiven 34
2.5.3 Praxisintegrierte Lehrer*innenbildung im Kontext von ZUS als Untersuchungsrahmen 35
2.6 Zwischenfazit: Professionelle Selbstverortung als mehrdimensionale Struktur 36
3. Methodologische Verortung und Auswertungslogik 38

3.1. Quantitativer Teil 40
3.1.1 Entwicklung des Erhebungsinstruments - Konzeptioneller Rahmen der Instrumentenentwicklung 40
3.1.2 Einführung klarer Skalenstrukturen 41
3.1.3 Methodische Konsequenzen für die Datenauswertung 43
3.2 Clusteranalyse: Explorative Typenbildung professioneller Selbstverortung 44
3.2.1 Erkenntnisziel und methodische Grundentscheidung 45
3.2.2 Datengrundlage, Missing Handling und Analysestichprobe 45
3.2.3 Variablenauswahl: Warum diese Dimensionen? 46
3.2.4 Clusterverfahren: Zweistufiges Best-Practice-Vorgehen 49
3.2.5 Anschlussfähigkeit im Mixed-Methods-Design: Von Clustern zu Typen 52
3.2.6 Zwischenfazit 53
3.3 Qualitativer Teil - Methodologische Verortung und Auswertungslogik 53
3.3.1 Auswahl der Interviewpartner*innen 53
3.3.2 Erstellung des Interviewleitfadens 55
3.3.3 Kodierung 56
3.3.4 Fallrekonstruktion und Kohärenzprüfung der Typenzuordnung 59
3.3.5 Softwareeinsatz 60
3.3.6 Empirisch begründete Typenbildung: Theoretische Einordnung 60
3.4 Methodische Limitationen und Gütekriterien 60
3.4.1 Quantitativer Teil: Stichprobe und Instrumentengrenzen 60
3.4.2 Clusteranalyse: Explorative Logik, Stichprobengrenzen und Stabilität 61
3.4.3 Qualitative Analyse: Gütekriterien nach Steinke 63
3.4.4 Kontextfaktoren: Panel-Robustheit und Pandemieeinfluss 63
3.5 Reflexion der Forscherrolle 64
4. Quantitative Ergebnisse 66
4.1 Ergebnisse – Clusterlösung und Typen 71
4.2 Typenbezeichnung 77
4.3 Abgrenzung der Typologie gegenüber Entwicklungsstufenmodellen 77
4.4 Einfluss individueller Vorerfahrungen 78
4.5 Weitere potenzielle Einflussfaktoren 78
4.6 Zeitlogik der Erhebung und bewusste Abgrenzung vom Längsschnittdesign 79

4.7 Zentrale Schlussfolgerung 81
4.8 Replikationsprüfung der Typenstruktur an einer unabhängigen Erhebungsgruppe 82
4.9 Zwischenfazit: Typologische Struktur professioneller Selbstverortung 84
5. Qualitative Vertiefung 85
5.1 Einordnung der Typen im Kontext professioneller Lehrer*innenbildung 85
5.1.1 Fachverständnis als notwendige, aber nicht hinreichende Dimension von Professionalität 86
5.1.2 Selbstwirksamkeit als vermittelnde Schlüsselgröße 86
5.1.3 Typen als analytische Konstrukte im Sinne empirisch begründeter Typenbildung 86
5.1.4 Implikationen für den qualitativen Teil und die Theoriebildung 87
5.2 Qualitativ-rekonstruktive Typenbildung 87
5.2.1 Typ 1 – integrativ-stabiler Typ 88
5.2.2 Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientierter Typ 92
5.2.3 Typ 4 – normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ 96
5.2.4 Typ 2: Fehlende empirische Absicherung und theoretisch hergeleitetes Erwartungsprofil 99
5.3 Vergleich der Professionalisierungstypen 101
5.3.1 Typenvergleich 101
5.3.2 Typenvergleich im Lichte professionstheoretischer Modelle 103
5.4 Kontrastive Gegenüberstellung 105
5.4.1 Typ 1 und Typ 4: gleiches Fachverständnis, gegensätzliche Handlungssicherheit 105
5.4.2 Typ 3 und Typ 2: reflexive versus fragmentierte Verarbeitung 106
6. Integration der Ergebnisse 107
6.1 Bestätigung und Differenzierung der Cluster 107
6.2 Selbstwirksamkeit als Überlagerungsstruktur 108
6.3 Praxis als typenspezifischer Wirkfaktor 110
6.4 Fachkulturelle Diskontinuität als Interpretationsrahmen 112
6.5 Strukturrekonstruktive Gesamtdeutung 116
6.5.1 Einordnung in zentrale Forschungsstränge 116
6.5.2 Typologiemodell professioneller Selbstverortung 117
6.5.3 Gesamtmodell professioneller Selbstverortung 119
6.5.4 Zusammenführende Perspektive 120
7. Diskussion 121

7.1 Professionalisierung zwischen Kompetenzlogik und Strukturtheorie – eine Bilanz der Befunde 121
7.1.1 Was die Daten zur Kompetenzlogik sagen 121
7.1.2 Was die Daten zur Strukturtheorie sagen 122
7.1.3 Eine differenzierende Schlussfolgerung 122
7.2 Einordnung in bestehende Forschung 123
7.3 Selbstwirksamkeit im Vergleich zu Schulte 123
7.4 Vergleich mit Befunden aus der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung 125
7.5 Reformkritische Perspektive auf Lehrerbildung 127
7.6 Implikationen für die geographiedidaktische Lehrerbildung 129
7.7 Fortbildungsimplikationen im Anschluss an Fögele (2018) 131
7.8 Normative Perspektive auf professionelle Selbstverortung 133
8. Fazit und Ausblick 134
8.1 Zentrale Ergebnisse der Studie 134
8.2 Beitrag der Studie zur Forschung 134
8.3 Limitationen der Studie 135
8.4 Implikationen und Ausblick 137
8.5 Abschließende Verdichtung 138
9. Literaturverzeichnis 139
10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 146
11. Danksagung 149
Anhang: 151
Anhang A: Zusätzliche Ergebnisse der Clusteranalyse 151
Tabelle A.1: Agglomerationskoeffizienten (Ward-Verfahren, n = 20, Schritte 1–19) 151
Tabelle A.2: Validierung der Clusterlösung – Kennwerte und Konfusionsmatrix 152
Tabelle A.3: Clusterprofile – z-standardisierte Mittelwerte und Rohwerte (k = 4) 153
Anhang B: Dokumentation des Auswertungsskripts 154
B.1: R-Skript der Clusteranalyse 154
B.2: Software- und Paketangaben 154
B.3.1: R-Skript der Clusteranalyse 154
B.3.2: KI-gestützte Werkzeuge 165
Anhang C: Replikationsanalyse – Clusterstruktur WS 2020/21 (n = 23) 166

Tabelle C.1: Agglomerationskoeffizienten (Ward-Verfahren, n = 23, Schritte 1–22) 166
Tabelle C.2: Silhouettenbreite für k = 2 bis 6 und Ward-k-means-Übereinstimmung 167
Tabelle C.3: Clusterprofile der Replikationslösung (z-standardisierte Mittelwerte und Rohwerte) 167
Tabelle C.4: Gegenüberstellung Hauptstudie und Replikationsstudie – z-standardisierte Clusterprofile 168
Anhang D: Fragebögen 169
D.1: Fragebogen 1, SS 2019 169
D.2: Fragebogen 2, WS 2019/2020 174
Anhang E: Evasys Auswertung 181
Anhang F: Interviewleitfäden – Grundstruktur und Anwendungslogik 195
Anhang G: Fall-Profile 199
G.1: MAXQDA-Ergebnisreport 199
G.1.1: Codesystem 199
G1.2: Code-Matrix-Browser 200
G.1.3: Code-Relations-Browser 200
G.1.4: Ähnlichkeitsmatrix 201
G 2: Interviewleitfäden, Fallanalysen und Kodierprotokolle der Interviews (vollständige Zuordnung kodierter Textstellen zu Kategorien, pseudonymisiert) 202
G 2.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Anna 202
G.2.2 : Anna – Typ1 205
G.2.3: Kodierte Segmente Anna 212
G.3.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Clara 221
G.3.2: Clara – Typ1 224
G.3.3: Kodierte Segmente Clara 233
G.4.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Eva 251
G.4.2: Eva – Typ 3 254
G.4.3: Kodierte Segmente Eva 265
G.5.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Lena 273
G.5.2: Lena – Typ 3 276
G. 5.3: Kodierte Segmente Lena 288
G.6.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Elias 297
G.6.2: Elias – Typ 4 300

G.6.3: Kodierte Segmente Elias 311
G.7.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – September 2022 - Felix 317
G.7.2 Felix -Typ 4 320
G.7.3 Kodierte Segmente Felix 331

1. Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung

Die Lehramtsstudierenden in ihrer Professionalisierung zu unterstützen, ist ein zentrales Ziel der Lehrerbildung[1]. Besonders im Fach Geographie sind die normativen Anforderungen erheblich: Lehrkräfte sollen komplexe Mensch-Umwelt-Systeme analysieren, natur- und gesellschaftswissenschaftliche Sichtweisen zusammenführen, raumbezogene Konflikte aus verschiedenen Perspektiven betrachten und Unterricht kompetenzorientiert sowie schülerbezogen gestalten (Hemmer et al., 2015; DGfG, 2014). Um im Geographieunterricht professionell zu handeln, braucht man nicht nur fachliches Wissen, sondern auch eine reflexive, strukturierte und dennoch handlungsfähige professionelle Selbstverortung.

In der professionsbezogenen Lehrerbildungsforschung wird professionelle Kompetenz oft als ein Zusammenspiel von verschiedenen Wissens-, Könnens- und Überzeugungsdimensionen betrachtet (Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2011). Neben dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen haben insbesondere subjektive Überzeugungen, die Erwartung der Selbstwirksamkeit und die professionelle Selbstverortung eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichtshandelns.

Angesichts dieser Anforderungen ist es jedoch fraglich, wie sich die Erwartungen an das professionelle Handeln und die Selbstwirksamkeit während des Studiums tatsächlich entwickeln. Kann man diese strukturieren und welche Muster können empirisch rekonstruiert werden?

Die empirische Forschung belegt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht immer linear steigen und dass sie sich je nach Anforderungsbereich unterschiedlich entwickeln können (Schulte, 2008). Es wird auch klar, dass Praxisphasen professionelle Überzeugungen nicht automatisch transformieren; sie können sie vielmehr stabilisieren oder differenzieren (Zaruba et al., 2019).

Diese theoretischen und empirischen Erkenntnisse sind besonders wichtig, wenn es um die schulische und universitäre Lehrerbildung geht. Der Autor hat diese Studie im Rahmen seiner mehrjährigen Tätigkeit, sowohl als Lehrkraft an einem Gymnasium mit Unterrichts- und Ausbildungsaufgaben im Fach Geographie als auch als abgeordnete Lehrkraft am Geographischen Institut der Universität zu Köln im Projekt ZUS, verfasst. Im Laufe von mehreren Jahren entstand so ein doppelter professioneller Beobachtungsrahmen, der zwischen schulischer Praxis und universitärer Lehrerbildung vermittelt. Dabei wurde festgestellt, dass einige Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden und angehenden Lehrkräften im Vergleich zu anderen über die Zeit stabil sind. Obwohl es wiederholte

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit im Fließtext überwiegend das generische Maskulinum bzw. geschlechtsneutrale Formulierungen (z. B. "Lehramtsstudierende", "Lehrkräfte") verwendet. Sofern nicht anders kenntlich gemacht, sind damit stets alle Geschlechter (männlich, weiblich, divers) explizit gleichermaßen gemeint. In Kapitel- und Abschnittsüberschriften sowie an zentralen Stellen der Begriffsbestimmung wird hingegen gegendert (z. B. "Lehrer*innen"), um die sprachliche Sichtbarkeit an den konzeptionell wichtigsten Stellen der Arbeit zu wahren.

Praxisphasen, Elemente der universitären Ausbildung und reflexive Seminarformate gab, sind die Veränderungen im Selbstwirksamkeitsbewusstsein oft nur gering.

Diese Beobachtung führt zu einer wichtigen Fragestellung: Ist die Professionalisierung im Lehramtsstudium Geographie wirklich ein linearer Entwicklungsprozess, oder werden stabile Muster der professionellen Selbstverortung bereits früh im Studium angelegt, die sich unter Praxisbedingungen nur schwer verändern lassen? Vor allem in der Geographie, wo die Anforderungen an die Kompetenz durch Komplexität, Systemdenken und normative Bewertungsdimensionen gekennzeichnet sind, muss untersucht werden, wie normative Erwartungen und subjektive Handlungserwartungen auf struktureller Ebene zusammengeführt werden können.

Die Lehrerbildungsforschung hat zwar die Themen Selbstwirksamkeit und Professionalisierung eingehend untersucht, aber es gibt bislang nur eine Handvoll Studien, die unterschiedliche Muster der professionellen Selbstverortung im Lehramtsstudium empirisch typologisch rekonstruieren. Selbst im Fach Geographie gibt es derzeit keine empirische Studie, die Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und wahrgenommene Lehrkompetenz zusammen betrachtet und deren strukturelle Verbindung analysiert. Die vorliegende Studie adressiert genau diese Forschungslücke.

Die Arbeit hat das Ziel, die professionellen Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden der Geographie empirisch zu rekonstruieren und typologisch zu strukturieren. Selbstwirksamkeitserwartungen, Fachverständnis und die wahrgenommene Vermittlungskompetenz werden hierbei nicht getrennt betrachtet, sondern als zusammenhängende Elemente analysiert. Indem die quantitative Clusteranalyse mit der qualitativen Fallrekonstruktion verbunden wird, sollen stabile professionelle Typen identifiziert und ihre Entwicklung über die Praxisphasen hinweg untersucht werden.

Drei wesentliche Ziele sollen in dieser Studie verfolgt werden:

1. die theoriegestützte Operationalisierung der zentralen Dimensionen professioneller Selbstverortung im Fach Geographie,

2. die empirische Bestimmung typischer Konstellationen (Typen) professioneller Orientierung,

3. die Untersuchung, ob und inwiefern sich diese Konstellationen während der Praxisphasen verändern oder stabil bleiben.

So soll ein Beitrag zur Präzisierung des Begriffs der Professionalisierung in der Geographiedidaktik geleistet werden. Professionalisierung wird in der Studie daher nicht vorrangig als ein linearer Kompetenzzuwachs betrachtet, sondern als ein typenspezifischer Prozess der professionellen Selbstverortung. In diesem Zusammenhang ist das Spannungsfeld zwischen den Fachanforderungen, der Selbstwirksamkeit und der Praxiserfahrung von großer Bedeutung. In dieser Arbeit wird professionelle Selbstverortung als eine mehrdimensionale Struktur betrachtet, die

fachliche Orientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und die wahrgenommene Handlungskompetenz umfasst und miteinander verbindet.

1.1 Forschungsrahmen und die Rolle des Forschers

In Nordrhein-Westfalen wird die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung immer wichtiger, besonders im Zuge ihrer Neuausrichtung. Die Erwartung, dass man frühzeitig professionelle Handlungssicherheit und Selbstwirksamkeit stärken kann, wurde mit der Einführung strukturierter Praxiselemente – vor allem des Praxissemesters – verbunden. In diesem Kontext lässt sich das Social Lab, das im Rahmen der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZUS) an der Universität zu Köln eingerichtet wurde, einordnen.

Das Social Lab war eine experimentelle Lehr-Lern-Plattform, die Universität, Schule und Stadtraum miteinander verband. In projektförmigen Settings wie „Veedelsforscher“ oder „Smart Cologne“ nehmen Lehramtsstudierende an realitätsnahen, forschungsorientierten und digital gestützten Unterrichtsszenarien teil. Ein charakteristisches Merkmal ist die Verbindung von forschendem Lernen, außerschulischen Lernorten, der kooperativen Planung mit Schulen und der reflexiven Auswertung von Praxiserfahrungen. Besonders im Fach Geographie bietet diese Konzeption große Chancen: raumbezogene Fragestellungen, Stadtraumprojekte und digitale Erkundungsformate sind zentrale Bestandteile geographiedidaktischer Professionalität. Das Social Lab greift die Reformidee der praxisintegrierten Lehrerbildung exemplarisch auf. Die Förderphase des ZUS-Projekts ist inzwischen beendet; das Social Lab wurde nicht als Dauerformat etabliert. Die Studie hält einen Teilaspekt eines abgeschlossenen Reformexperimentes fest und kann so zur retrospektiven Bewertung seiner Wirkungen beitragen.

Darüber hinaus ist es fraglich, wie sehr solche innovativen Praxisformate wirklich zur Entwicklung der professionellen Selbstwirksamkeit beitragen oder ob ihre Wirkung typenspezifisch ist. An diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie ist nicht nur aus einer externen Forscherperspektive entstanden, sondern die Doppelrolle als Forscher und Lehrperson erlaubte es, die Zielgruppe über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten und professionelles Handeln zu verfolgen; sie bringt jedoch auch die Verpflichtung mit sich, das eigene Forschungshandeln kritisch zu reflektieren. Die methodischen Auswirkungen – vor allem in Bezug auf mögliche Abhängigkeitsverhältnisse und sozial erwünschte Antworttendenzen – werden in Kapitel 3.7 umfassend behandelt.

Hauptforschungsfrage

Wie sind die professionellen Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie strukturiert, und inwiefern lassen sich dabei stabile, typenspezifische Konstellationen von Fachverständnis, wahrgenommener Kompetenz und Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit Praxisphasen erkennen?

Zwei wesentliche Perspektiven werden durch diese Leitfrage angedeutet: eine strukturelle (Typenbildung) und eine entwicklungsbezogene (Stabilität oder Veränderung).

Quantitativ-strukturierende Unterfragen

1. Welche Fachverständnis-, wahrgenommener Vermittlungskompetenz- und Selbstwirksamkeits-Konstellationen lassen sich auf Skalenebene ausmachen?

2. Erlauben diese Dimensionen die Rekonstruktion von unterscheidbaren Clustern, die als typische professionelle Selbstverortungen angesehen werden können?

3. Welche Unterschiede bestehen zwischen diesen Clustern in Bezug auf ihre Werte in den verschiedenen Dimensionen?

Diese Fragen haben die Funktion, das Feld empirisch zu strukturieren, und sie sind die Basis für die Bildung von Typen.

Entwicklungsbezogene Unterfragen

4. Ändern sich die identifizierten Konstellationen während der Praxisphasen oder sind sie konstant?

5. Existieren Übergänge zwischen den rekonstruierten Typen oder sind die Muster der professionellen Selbstverortung über die Zeit konstant?

Die implizite Annahme einer linearen Professionalisierung wird hier durch empirische Prüfung untersucht.

Qualitativ-rekonstruktive Unterfragen

6. Wie interpretieren Studierende aus verschiedenen Clustern ihre Praxiserfahrungen und ihre professionelle Rolle im Fach Geographie?

7. In welchem Maße bestätigen, differenzieren oder relativieren qualitative Fallanalysen die Cluster, die durch quantitative Analysen identifiziert wurden?

Zur inhaltlichen Validierung und theoretischen Präzisierung der Typen sind diese Fragen gedacht.

Übergeordnete Synthesefrage

8. Kann die Professionalisierung im Lehramtsstudium Geographie als eine lineare Entwicklungslogik beschrieben werden, oder sind professionelle Selbstverortungen typenspezifische, nicht-lineare Strukturkonstellationen?

1.2 Aufbau der Arbeit

Die acht Kapitel dieser Arbeit sind so strukturiert, dass sie die theoretische Einbettung, die empirische Untersuchung und die reflexive Diskussion systematisch miteinander verbinden.

Kapitel 2 präsentiert die theoretischen und empirischen Grundlagen der Studie, nachdem die Einleitung erfolgt ist. Zuerst werden die wichtigsten Konzepte der Professionalisierungsforschung im Lehramt vorgestellt und mit der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura verknüpft. Danach erfolgt die Einführung in die Unterscheidung zwischen fachspezifischer und domänenübergreifender Selbstwirksamkeit. Ein weiterer Fokus ist auf die einzigartige fachkulturelle Rolle der Geographie als Brückenfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie auf die Neugestaltung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen mit ihren erweiterten Praxisanteilen gerichtet. Zum Schluss erfolgt eine systematische Einordnung des Forschungsstands zu Selbstwirksamkeit, Typenbildung und professionsbezogenen Orientierungen.

Das Forschungsdesign dieser Arbeit wird in Kapitel 3 beschrieben. Es erläutert das sequenzielle Mixed-Methods-Design, die quantitative Datenerhebung und Clusteranalyse sowie die qualitative Vertiefung durch leitfadengestützte Interviews. Außerdem wird über die Rolle des Forschers im institutionellen Kontext und methodische Einschränkungen nachgedacht.

Die quantitativen Ergebnisse sind in Kapitel 4 zu finden. Vier Typen der professionellen Selbstverortung werden anhand der Clusteranalyse rekonstruiert und beschrieben. Außerdem werden mögliche Einflussfaktoren wie Vorerfahrungen, Zweitfach oder Studienfortschritt explorativ betrachtet.

In Kapitel 5 erfolgt eine qualitative Vertiefung: Die rekonstruierten Typen werden kontrastiv durch ausgewählte Fallanalysen dargestellt. Im zweiten Schritt erfolgt eine Differenzierung nach ihren professionsbezogenen Orientierungen. Die Absicht ist es, die typisierten Ergebnisse der quantitativen Analyse zu validieren und strukturierend zu präzisieren.

Die Ergebnisse der beiden Untersuchungsteile werden in Kapitel 6 zusammengeführt. Es wird herausgestellt, in welchem Maße die Typen als verschiedene Konstellationen von Selbstwirksamkeit, fachlicher Orientierung und Praxisverarbeitung angesehen werden können. Es wird zudem untersucht, welche Rolle fachkulturelle Spannungen dabei spielen.

Die Diskussion der Ergebnisse im Kontext des Forschungsstandes und der Reformdiskussion zur Lehrerbildung findet in Kapitel 7 statt. Theoretische Implikationen und Konsequenzen für die Gestaltung von Praxisphasen sowie der fachdidaktischen Begleitung im Lehramtsstudium Geographie werden dabei festgelegt.

In Kapitel 8 wird die Arbeit mit einer zusammenfassenden Bilanz und einem Ausblick auf weiterführende Forschungsdesiderate abgeschlossen.

2. Theoretische und empirische Einbettung

2.1 Professionalisierung

Die Professionalisierung von Lehrkräften in der Ausbildung ist ein zentraler Forschungsgegenstand der Lehrerbildungs- und Professionsforschung. Über die letzten Jahrzehnte hat sich immer mehr die Einsicht etabliert, dass die Annahme einer linearen Kompetenzentwicklung in kompetenzorientierten Stufenmodellen eine didaktische Vereinfachung ist, die so nicht durch die Empirie gestützt wird – die professionelle Entwicklung ist vielmehr komplex, mehrdimensional und kontingent. Sie umfasst einen komplexen Entwicklungsprozess, in dem fachliche, didaktische, motivationale und identitätsbezogene Aspekte miteinander verbunden sind. Die Geographiedidaktik steht vor der Herausforderung, diese Prozesse unter Berücksichtigung geographiespezifischer Merkmale zu analysieren und theoretisch zu begründen.

In diesem Zusammenhang ist die Selbstwirksamkeit ein zentrales Konstrukt, das professionelles Handeln erklärt und ein wesentliches Element der Professionalisierung ist. Gemäß der sozial-kognitiven Theorie von Bandura beschreibt Selbstwirksamkeit den Glauben von Menschen, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu sein und berufliche Anforderungen erfolgreich meistern zu können. Die berufsspezifische Selbstwirksamkeit wird in der empirischen Lehrerbildungsforschung mittlerweile als ein wesentlicher Faktor für das unterrichtliche Handeln, die Motivation, das Belastungserleben und die langfristige Stabilität im Lehrerberuf angesehen. Dabei wird in Studien auch darauf hingewiesen, dass Selbstwirksamkeit kein festes Persönlichkeitsmerkmal ist. Sie entwickelt sich dynamisch, vor allem in den frühen Phasen der Professionalisierung.

Die im Lehramtsstudium verankerten Praxisphasen sind entscheidend für diese Entwicklungsprozesse. Das Praxissemester und die Schulpraktika sind zentrale Lerngelegenheiten. Dort werden die Studierenden zum ersten Mal in größerem Umfang mit den komplexen und oftmals widersprüchlichen Anforderungen der schulischen Realität konfrontiert. Die empirische Forschung belegt, dass diese Praxisphasen sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte haben können (Schulte, 2018; Eisfeld et al., 2020; Pfitzner-Eden, 2015). Dabei ist nicht etwa die Länge der Praxisphasen, sondern deren qualitative Gestaltung von entscheidender Bedeutung. Die Chance, Unterrichtserfahrungen reflexiv zu betrachten, und die Art der Rückmeldungen sind hierbei von besonderer Bedeutung (Friebertshäuser, 2008; Schön, 1983).

Diese Erkenntnisse sind für das Fach Geographie von besonderer Bedeutung. Der Unterricht im Fach Geographie ist in besonderem Maße geprägt von fachlicher Komplexität, gesellschaftlicher Kontroversität und multiperspektivischen Deutungen.

Die Auseinandersetzung mit globalen Problemlagen, raumbezogenen Konflikten oder normativ aufgeladenen Themen wie Nachhaltigkeit oder Klimawandel ist eine große Herausforderung für angehende Lehrkräfte. In den ersten Unterrichtserfahrungen kann dies zu Unsicherheiten führen. Es gibt bislang nur wenige empirische Untersuchungen, die eine systematische Analyse der Entwicklung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie während der schulischen Praxisphasen vornehmen.

Ein weiteres Ziel besteht darin, solche Analysen theoretisch zu untermauern. In zahlreichen Studien wird Selbstwirksamkeit als ein motivationales Einzelkonstrukt betrachtet. Es ist jedoch oft unklar, welche Bedeutung diese Überzeugungen in den größeren Zusammenhängen der professionellen Selbstdeutung haben. Ein konzeptionell passender Rahmen ist das Identitätsmodell von Karl Haußer. Nach Haußer ist Identität das Ergebnis von kontinuierlichen Prozessen der Selbstdeutung und Selbstbewertung. Soziale Rückmeldungen, Erlebnisse und individuelle Erfolge fließen in diesen zu einem einheitlichen Selbstbild zusammen. In der Lehrerbildung gelten Praxisphasen, wenn man dieses Modell anwendet, als biografisch bedeutsame Erfahrungsräume, in denen berufsspezifische Selbstwirksamkeit und professionelle Identität gebildet sowie verändert werden können.

Diese Dissertation adressiert diese theoretischen und empirischen Lücken. Die Untersuchung hat das Ziel, die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden der Geographie während ihrer schulischen Praxisphasen empirisch zu betrachten und diese Entwicklung im Rahmen identitätsbildender Prozesse nachzuvollziehen. Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird nicht getrennt betrachtet. Sie wird als ein Bestandteil der professionellen Selbstdeutungen angesehen, die zwischen fachlichen Anforderungen, didaktischen Entscheidungsprozessen und schulischen Rahmenbedingungen entstehen. Diese Arbeit verleiht der geographiedidaktischen Professionsforschung einen neuen Anstoß: Ihre Verknüpfung von sozial-kognitiven Selbstwirksamkeitstheorien mit identitätstheoretischen Ansätzen ermöglicht es, die professionellen Entwicklungsprozesse von Geographie-Lehrkräften genauer zu bestimmen.

In der geographiedidaktischen Forschung stehen, neben Analysen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen, immer mehr die fachbezogenen Orientierungen und Reflexionspraktiken von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern im Mittelpunkt. Empirische Belege von zwei neuen Studien sind hier von Bedeutung und erweitern die Sichtweise auf die Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium.

Thume (2023) präsentiert eine Untersuchung, die das Fachverständnis im Schulfach Geographie beleuchtet. Die Untersuchung möchte die verschiedenen Sichtweisen auf den Geographieunterricht von Akteurinnen und Akteuren der geographischen Bildung rekonstruieren. Die Autorin identifiziert mit Hilfe einer Q-Methodologie und einer anschließenden Fragebogenstudie vier idealtypische Sichtweisen auf den Geographieunterricht: eine konzeptionell-abstrahierende, eine verknüpfend-mündige,

eine alltäglich-handelnde und eine interessant-bewältigende Perspektive. Die Ansichten unterscheiden sich vor allem darüber, was geographische Bildung erreichen soll, welche Rolle fachliche Konzepte im Unterricht spielen sollten und wie wichtig gesellschaftliche Problemstellungen sind. Alle teilen jedoch die Ansicht, dass der Geographieunterricht eine entscheidende Rolle dabei spielen kann, komplexe globale Herausforderungen zu verstehen (Thume, 2023).

Es wird deutlich, dass Geographielehrkräfte unterschiedliche fachliche Orientierungen und Deutungsmuster haben. Diese können Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und die Gewichtung fachlicher Inhalte haben. Es wird jedoch auch deutlich, dass individuelle fachliche Überzeugungen einen viel größeren Einfluss auf diese Perspektiven haben als strukturelle Faktoren wie das Zweitfach. Die Studie macht also deutlich, dass das Fachverständnis von Lehrkräften einen wichtigen Teil der professionellen Handlungskompetenz darstellt und in der Lehrerbildung mehr Beachtung finden sollte (Thume, 2023).

Während Thume sich auf das fachbezogene Orientierungswissen fokussiert, während analysiert Luber (2024) die Prozesse der reflexiven Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitativ angelegte Längsschnittstudie untersucht die Unterrichtsnachbesprechungen von Referendarinnen und Referendaren im Fach Geographie. Die Absicht ist es, die Rekonstruktion der Unterrichtsanalyse durch angehende Lehrkräfte und die Entwicklung reflexiv-analytischer Praxisformen zu verfolgen. Es sind dabei klare Unterschiede zwischen den analysierten Fällen zu erkennen. Praktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung – wie die Wahl von Methoden, der Einsatz von Materialien oder das Klassenmanagement – stehen häufig im Mittelpunkt von Reflexionsprozessen, während eine eingehende Analyse der Unterrichtsinhalte aus fachlicher Sicht seltener stattfindet. Im Laufe des Referendariats sind Veränderungen zu beobachten. Hier wären beispielsweise eine stärkere Ausrichtung an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler sowie eine zunehmende Differenzierung der Analyseperspektiven zu nennen (Luber, 2024).

Es wird deutlich, dass die Professionalisierungsprozesse in der Lehrerbildung nicht nur durch den Erwerb fachlicher und didaktischer Kompetenzen geprägt sind. Sie werden vielmehr auch von persönlichen Deutungsmustern, Reflexionspraktiken und professionellen Orientierungen beeinflusst. Angesichts dieser Situation ist es angebracht, neben den Kompetenzen auch motivational-orientierungsbezogene Faktoren wie Überzeugungen, Einstellungen oder Selbstwirksamkeitserwartungen zu berücksichtigen.

Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Während Thume (2023) und Luber (2024) die Selbstreflexion und reflexiven Analyseprozesse von angehenden Lehrkräften in den Mittelpunkt stellen, untersucht diese Arbeit die Selbstwirksamkeitserwartungen und professionellen Orientierungen von Lehramtsstudierenden der Geographie. Die unterschiedliche Rekonstruktion und Analyse professioneller Typen im Kontext universitärer Praxisphasen soll durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren erfolgen.

2.1.1 Professionelle Selbstverortung als zentrales Leitkonzept der Studie

Das Konzept der professionellen Selbstverortung ist das Herzstück dieser Untersuchung. Seine Wahl ist bewusst, um eine analytische Perspektive einzunehmen, die weder den Kompetenzbegriff noch den Identitätsbegriff vollständig umfasst, aber beide zusammenbringt. In der Literatur der Erziehungswissenschaft und der Professionstheorie findet man verwandte Konzepte, die oft nebeneinander stehen. Oftmals gibt es keine klare Abgrenzung zwischen diesen Begriffen: professionelle Kompetenz (Baumert & Kunter 2006), berufliche Überzeugungen (Pajares, 1992; Fögele, 2018), professionelle Identität (Beijaard et al., 2004) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997) sind jeweils Teilaspekte dessen, wie Lehrkräfte und Lehramtsstudierende ihr Verhalten in Bezug auf ihren Beruf, ihr Fach und ihre eigene Handlungsfähigkeit gestalten. Diese Konzepte werden in der vorliegenden Untersuchung nicht als gegensätzliche Alternativen behandelt; stattdessen nutzt die Studie das Konzept der professionellen Selbstverortung als Oberbegriff, der ihre strukturelle Verbindung analytisch ermöglicht. Professionelle Selbstverortung wird in dieser Arbeit daher wie folgt definiert:

Die professionelle Selbstverortung ist die subjektiv strukturierte Positionierung von Lehramtsstudierenden im Feld beruflichen Handelns, welche sich als eine charakteristische Konstellation von Fachverständnis, wahrgenommener Vermittlungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung empirisch rekonstruieren lässt.

Diese Definition setzt sich aus einer charakteristischen Konstellation von mindestens drei Dimensionen zusammen:

Zunächst das *Fachverständnis*: die Ansichten darüber, was Geographie umfasst, welche Bildungsziele sie verfolgt und welche Inhalte als zentral gelten. Fachverständnis im geographiedidaktischen Sinne beinhaltet dabei sowohl epistemische Überzeugungen (Was ist Geographie als Wissenschaft?) als auch normative Orientierungen (Was sollte der Geographieunterricht erreichen?).

Zweitens die *wahrgenommene Vermittlungskompetenz*: Sie beschreibt, wie man die eigene Fähigkeit einschätzt, fachliche Inhalte kompetenzorientiert, schülerbezogen und methodisch angemessen zu unterrichten. Diese Dimension entspricht nicht der tatsächlich messbaren Unterrichtskompetenz. Sie erfasst eher die handlungsleitende Selbsteinschätzung, indem sie eine kognitive Repräsentation des eigenen Könnens darstellt.

Drittens, die *Selbstwirksamkeitserwartung*: der Glaube, dass man selbst unter schwierigen Umständen beruflich handlungsfähig ist (Bandura, 1997). Während die Vermittlungskompetenz auf fachspezifische Handlungsfelder abzielt, umfasst die Selbstwirksamkeit die allgemeine Überzeugung in die eigene Fähigkeit, berufliche Herausforderungen zu meistern.

Diese drei Dimensionen werden in der vorliegenden Studie nicht isoliert betrachtet. Eine Analyse erfolgt als strukturell verknüpfte Konstellation. Es ist wichtig zu

verstehen, dass professionelle Selbstverortung nicht als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten ist, sondern vielmehr als eine Struktur subjektiver Deutungen, die sich im Laufe des Studiums herausbildet und potenziell verändert. Daher ist der Kontext der Praxisphasen von großer Bedeutung für diese Entwicklung.

Der Begriff der Selbstverortung ist jedoch nicht neu: Im strukturtheoretischen Rahmen zur Analyse subjektiver Identitätsprobleme von Referendar:innen nutzen Kreuter und Wernet (2007) ihn, und Hinzke et al. (2022) reden im Zusammenhang mit habitustheoretischer Forschung von „fachkulturellen Selbstverortungen". Diese Studie schließt an diese Nutzung an, verbindet den Begriff jedoch zum ersten Mal mit einer expliziten Konstellationslogik aus Fachverständnis, Vermittlungskompetenz und Selbstwirksamkeit, die sowohl quantitativ rekonstruiert (Kap. 3–4) als auch qualitativ vertieft wird (Kap. 5). Die Selbstverortung wird nicht hauptsächlich hermeneutisch-fallbezogen (wie bei Kreuter & Wernet) oder habitustheoretisch (wie bei Hinzke et al.), sondern typenbildend-strukturell betrachtet.

Eine klare Abgrenzung zum Konzept der professionellen Identität (Beijaard et al., 2004) erfolgt dabei bewusst: Das Konzept der Identität zielt stärker auf narrative Kontinuität und biografische Kohärenz ab. Selbstverortung dagegen legt den Fokus auf den situativen und relationalen Charakter der jeweiligen Positionierung im Feld. Eine Lehrkraft positioniert sich somit im Verhältnis zu fachlichen Normen, Kolleginnen und Kollegen, institutionellen Vorgaben und fachlichen Leitbildern. Diese Position kann variieren, ohne dass dabei eine vollständige Identitätsumformung stattfindet. Wenn es darum geht Lehramtsstudierende vor allem in der frühen Phase ihrer beruflichen Sozialisation zu beobachten, ist dieser offenere Begriff somit geeigneter als ein Identitätsbegriff, der auf eine langfristige Kohärenz ausgelegt ist.

Es ist ebenso wichtig, sich zum Kompetenzbegriff (Baumert & Kunter, 2006) abzugrenzen: In der Regel werden Kompetenzen als Merkmale angesehen, die sowohl external beschreibbar als auch potenziell messbar sind. Professionelle Selbstverortung legt dagegen den Fokus auf die subjektive Strukturierung dieser Bereiche. Ein Hauptanliegen der Studie ist es also zu untersuchen, wie Studierende ihre eigene Kompetenz, ihr Fachverständnis und ihre Handlungssicherheit miteinander verknüpfen und welche charakteristischen Konstellationen dabei entstehen. Der Ansatz der vorliegenden Untersuchung ist erkenntnistheoretisch näher an einer rekonstruktiven als an einer messenden Logik.

Es ist sinnvoll, das professionelle Selbstkonzept (Bauer, 1998) zu berücksichtigen, welches Überzeugungen, Handlungsroutinen und berufsbezogene Selbstbilder von Lehrkräften bereits integrativ zusammenführt und in der deutschsprachigen Professionsforschung als „professionelles Selbst" fest verankert ist. Im Gegensatz zur professionellen Selbstverortung bleibt dieses Konzept jedoch größtenteils fachübergreifend und ist nicht gezielt in fachkulturelle Spannungsfelder eingebettet, wie sie für das Fach Geographie als Brückenfach kennzeichnend sind (vgl. Kap. 2.1.3).

Eine Übersicht, die die konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zentralen verwandten Begriffe aufzeigt, fasst zusammen, was das Konzept der professionellen Selbstverortung für diese Studie spezifisch wertvoll macht:

Dimension	Professionelle Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006)	Berufliche Überzeugungen (Pajares, 1992; Fögele, 2018)	Professionelle Identität (Beijaard et al., 2004)	Selbstwirksamkeits-erwartung (Bandura, 1997)	Professionelles Selbst-konzept (Bauer, 1998)	Professionelle Selbst-verortung (vorl. Studie)
Erkenntnislogik	messend, external	rekonstruktiv	narrativ-biografisch	messend, subjektiv	reflexiv-integrativ	rekonstruktiv, konstellativ
Fokus	Was kann jemand?	Was glaubt jemand?	Wer ist jemand?	Was traut sich jemand zu?	Wie sieht sich jemand als Lehrkraft?	Wie positioniert sich jemand im Feld?
Verhältnis zum Fach	fachspezifisch operationalisierbar	fachbezogen möglich	fachlich geprägt	generalisiert oder fachspezifisch	überwiegend fachübergreifend	explizit fachkulturell eingebettet
Integrationsleistung	nein – Einzeldimension	nein – Einzeldimension	partiell – über Narration	nein – Einzeldimension	teilweise – bündelt Überzeugungen, Selbstwirksamkeit und Motivation, ohne fachkulturelle Einbettung	ja – als Konstellation mehrerer Dimensionen
Verwendung in dieser Studie	als Teilaspekt integriert	als Teilaspekt integriert	abgegrenzt (zu kohärenzorientiert)	als Kerndimension integriert	als naheliegendster verwandter Begriff diskutiert, aber nicht übernommen	Leitkonzept

Tabelle 1: Abgrenzung professioneller Selbstverortung gegenüber verwandten Konzepten

Das Konzept der professionellen Selbstverortung hat den Vorteil, dass es diese Begriffe analytisch zusammenführt: Typenspezifische Muster professioneller Entwicklung werden erst sichtbar, wenn man die charakteristische Konstellation dieser Dimensionen und nicht ihre isolierten Ausprägungen betrachtet.

Diese Definition ist die konzeptionelle Grundlage für die Entwicklung der Instrumente (Kap. 3.1), die Bildung der Typen (Kap. 3.2–4) und die qualitative Vertiefung (Kap. 5).

2.1.2 Strukturtheoretische und kompetenzorientierte Professionalisierungs-perspektiven

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird das Thema der Professionalisierung im Lehramt aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln betrachtet. Hierbei sind zwei Hauptparadigmen zu unterscheiden: Einerseits die kompetenzorientierten Modelle und andererseits die strukturtheoretischen Ansätze.

Die Annahme, dass man professionelles Handeln durch den Erwerb spezifischer, empirisch messbarer Kompetenzen beschreiben und fördern kann, ist die Grundlage für kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle (Baumert & Kunter, 2006; KMK, 2004). Der Fokus liegt auf präzise festgelegten Wissensbeständen, Fähigkeiten und dispositionsbezogenen Merkmalen. Diese können aufgebaut und überprüft

werden, indem man sie systematisch angeht. Während kompetenzorientierte Modelle die Professionalisierung als einen kumulativen Kompetenzaufbau darstellen, heben strukturtheoretische Ansätze die Nicht-Linearität und Kontingenz des pädagogischen Handelns hervor (Helsper, 2001; Oevermann,1996). Insbesondere die didaktische Logik von Kompetenzstufenmodellen, die Progression als Ordnungsprinzip nutzen, hat eine Vorstellung von linearer Entwicklung hervorgebracht. Sie stellt demnach keine empirische Beschreibung der tatsächlichen Entwicklungsverläufe dar.

Hier sind vor allem zwei Modelle erwähnenswert, die Professionalisierung ausdrücklich als einen stufenförmigen Prozess darstellen. Berliner (1994, 2004) beschreibt in seinem Expertisemodell fünf aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen. Sie reichen vom Novizen über den fortgeschrittenen Anfänger bis hin zur Expertise und zeigen eine klare Entwicklungsrichtung. In ihrem concerns-based model stellen Fuller und Bown (1975) eine Abfolge von Selbstsorge, Unterrichtssorge und Schülerorientierung dar, die auch eine lineare Progression nahelegt. Die Reformdiskussion der Lehrerbildung wurde durch beide Modelle nachhaltig beeinflusst, und sie haben wichtige Beschreibungen typischer Entwicklungsthemen geliefert. Ihre empirische Geltung wird jedoch grundlegend durch neuere Erkenntnisse zur differenziellen Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Schulte, 2008; Pfitzner-Eden, 2015) und zur ambivalenten Wirkung von Praxisphasen (Zaruba et al., 2019) relativiert. Hierbei wird die Annahme eines universellen, stufenförmigen Übergangs besonders kritisch betrachtet. Diese Studie schließt an diese kritische Sichtweise an und fragt, ob man die professionelle Entwicklung im Lehramtsstudium Geographie wirklich als einen gerichteten Stufenprozess beschreiben kann oder ob nicht stabile, typenspezifische Konstellationen das empirisch angemessenere Bild sind.

Diese Unterscheidung ist für die vorliegende Studie entscheidend. In Nordrhein-Westfalen wird die Reform der Lehrerbildung, vor allem die Verstärkung der Praxisphasen, implizit von einer kompetenzorientierten Entwicklungsannahme geleitet. Gleichzeitig belegen empirische Untersuchungen immer wieder, dass die Vorstellung von einer linearen Selbstwirksamkeitssteigerung durch Praxiserfahrungen eine Vereinfachung ist, die der tatsächlichen Variabilität individueller Entwicklungsverläufe nicht gerecht wird (Schulte, 2018; Zaruba et al., 2019). Der konzeptionelle Hintergrund der Untersuchung ist diese Spannung zwischen der normativen Kompetenzannahme und der Offenheit der Strukturtheorie.

Angesichts dieser theoretischen Differenzierung fragt man sich, welche professionsbezogenen Erwartungen im Fach Geographie bestehen und ob sie eher einer kompetenzorientierten Logik folgen oder strukturtheoretisch anschlussfähig sind. Die geographiedidaktische Diskussion formuliert fachliche, fachdidaktische und reflexive Anforderungen an Lehramtsstudierende, die als normative Orientierungsrahmen für ihre Ausbildung dienen (vgl. Hemmer, 2025). Die Instrumente, die in dieser Untersuchung verwendet wurden, wurden mit diesen Erwartungen als Orientierungsrahmen entwickelt.

2.1.3 Kompetenzmodelle der Geographiedidaktik

Geographiedidaktische Kompetenzmodelle setzen aus normativer Sicht – vor allem im Zusammenhang mit den Bildungsstandards und den Forschungen von Hemmer et al. (2015) – eindeutige Erwartungen an die Ausbildung von Geographielehrkräften. Ein systemisches Fachverständnis ist erforderlich, um Mensch-Umwelt-Beziehungen in ihrer Komplexität zu analysieren, die globale und lokale Maßstabsebenen zusammenführt und natur- sowie gesellschaftswissenschaftliche Sichtweisen vereint. Außerdem ist es wichtig, dass Lehramtsstudierende geographische Inhalte schülerrelevant, kompetenzorientiert und problembezogen unterrichten können. Professionelles Handeln umfasst daher mehr als die Wiedergabe von Wissen; es ist die reflexive, konzeptgeleitete Gestaltung von Lernprozessen (Hemmer et al., 2015).

Die empirischen Erkenntnisse belegen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden eine multidimensionale Struktur aufweisen und sich nicht immer linear entwickeln (Schulte, 2008). Im Hinblick auf die geographiedidaktischen Kompetenzanforderungen ist diese Differenzierung besonders wichtig. Eine weitere Facette der Professionalisierung betrifft die Bedeutung von Praxisphasen. Laut Zaruba et al. (2019) führen Praxiserfahrungen nicht automatisch zu einer Veränderung der professionellen Überzeugungen. Die Wirkung von divergenten Erfahrungen hängt vielmehr davon ab, wie man sie subjektiv interpretiert und verarbeitet. Überzeugungen können also stabil bleiben, leicht modifiziert oder – in seltenen Fällen – grundlegend transformiert werden (Zaruba et al., 2019: 21–29). Praxis ist also kein linearer Entwicklungsmotor, sondern ein differenziell wirkender Erfahrungsraum.

In Bezug auf diese Erkenntnisse ist ein klares Forschungsdesiderat zu erkennen: Angesichts der Tatsache, dass Selbstwirksamkeit multidimensional und nicht immer steigend ist, Praxiserfahrungen unterschiedlich verarbeitet werden und hohe normative Kompetenzerwartungen bestehen, ist es fraglich, wie diese drei Ebenen im Studium miteinander in Beziehung stehen. Bisher existieren hierzu hauptsächlich skalenbasierte oder fallrekonstruktive Einzelbefunde. Eine typologische Rekonstruktion professioneller Selbstverortungen, die diese Perspektiven systematisch verbindet, fehlt jedoch.

Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie erforscht, wie Fachverständnis, die wahrgenommene Vermittlungskompetenz und die Selbstwirksamkeit in charakteristischen Konstellationen zusammenkommen und ob daraus stabile professionelle Typen gebildet werden können. Es wird ein Beitrag zur Präzisierung der Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium Geographie geleistet. Das Studieninteresse ist somit gerechtfertigt, weil es notwendig ist, die normativen Kompetenzmodelle (Hemmer et al., 2015), die empirischen Selbstwirksamkeitsbefunde (Schulte, 2008) und die Erkenntnisse zur Wirkung von Praxisphasen (Zaruba et al., 2019) zusammenzuführen und in einer gemeinsamen Strukturperspektive zu vereinen.

2.1.4 Die Erwartungen an Lehramtsstudierende der Geographie – Kontextualisierung und theoretische Untermauerung

Die Erwartungen an Lehramtsstudierende des Faches Geographie lassen sich aus dem aktuellen geographiedidaktischen Forschungsstand klar rekonstruieren und bilden eine zentrale theoretische Grundlage der vorliegenden Studie. Die Imagestudien zur Geographie und die qualitativen Untersuchungen zu Lehrerüberzeugungen und Lehrertypen zeigen deutlich, dass angehende Geographielehrkräfte nicht nur über fachliches Wissen verfügen, sondern auch spezifische professionelle Orientierungen entwickeln müssen.

Zentrale Erwartungen beziehen sich zunächst auf das *Fachverständnis*. Die Studien zur Image und zur Relevanz des Schulfaches Geographie sind sich einig, dass Geographielehrkräfte das Fach nicht als reines Wissens- oder Topographiefach verstehen sollten, sondern als ein vernetzendes Brückenfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften, das Mensch-Umwelt-Beziehungen zentral behandelt (Hemmer et al., 2015; Rottstegge, 2016). Folglich wird von Lehramtsstudierenden implizit erwartet, dass sie ein systemisches, mehrperspektivisches Fachverständnis entwickeln, welches über stereotype Vorstellungen von „Stadt-Land-Fluss“ hinausgeht (Rottstegge, 2016: 1–3).

Dies führt zur Annahme, dass Lehramtsstudierende in der Lage sind, Geographieunterricht *kompetenzorientiert* und *relevanzbezogen* zu gestalten. Geographieunterricht muss laut den Bildungsstandards und den Lehrerüberzeugungen, die in den Studien untersucht werden, gesellschaftliche, individuelle (schülerbezogene) und fachwissenschaftliche Relevanz vereinen (Rinschede, 2007; Hoffmann, 2012; Rottstegge, 2016: 73–80). Es ist daher wichtig, dass Lehramtsstudierende fachliche Inhalte nicht nur korrekt, sondern auch durch lebensweltliche, gesellschaftliche und zukunftsorientierte Argumente begründen können.

Außerdem wird von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern, wie die analysierten Lehrertypen zeigen, eine reflexive Haltung gegenüber dem eigenen beruflichen Handeln erwartet. Nach Fögele (2018) unterscheiden sich Lehrertypen vor allem in ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie im Umgang mit didaktischen Konzepten, wie z. B. geographischen Basiskonzepten. Diese Überzeugungen sind relativ stabil und haben einen langfristigen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts (Fögele, 2018: 24–28). Deshalb wird von Lehramtsstudierenden weniger erwartet, dass sie sich schnell an didaktische Neuerungen anpassen, sondern dass sie die Fähigkeit besitzen, eigene Überzeugungen wahrzunehmen, zu reflektieren und begründet weiterzuentwickeln.

2.1.5 Theoretische Basis und Operationalisierung der Konstrukte

Die Fragebögen, die in dieser Untersuchung verwendet wurden, wurden theoriegeleitet entwickelt und basieren auf den zuvor formulierten geographiedidaktischen Erwartungen an Lehramtsstudierende. Ein grundlegender

Anspruch ist es, Geographie nicht als ein kanonisches Wissensfach, sondern als ein vernetzendes Mensch-Umwelt-Fach zu betrachten. Die Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie heben hervor, dass komplexe räumliche Systeme analysiert und natur- sowie sozialwissenschaftliche Sichtweisen miteinander verbunden werden müssen (DGfG, 2014). Die Skalen zum Fachverständnis sind daher so gestaltet, dass sie die Merkmale eines modernen, systemischen Fachkonzepts erfassen.

Zusätzlich ist eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung gefordert, die Schüler-, Gesellschafts- und Fachrelevanz vereint (Rinschede, 2007). Die Skalen zur wahrgenommenen Vermittlungskompetenz, die die subjektive Einschätzung der didaktischen Planungs- und Umsetzungsfähigkeit erfassen, spiegeln diese Erwartung wider.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Stabilität und Reflexivität von professionellen Überzeugungen. Forschungsergebnisse belegen, dass professionelle Orientierungen trotz Praxiserfahrungen vergleichsweise stabil sind und unterschiedlich verarbeitet werden (Fögele, 2018; Zaruba et al., 2019). In diesem Kontext wurden im Fragebogen die Skalen zur Selbstwirksamkeit und zur Wahrnehmung der Praxisphasen eingefügt, um verschiedene Modi der professionellen Selbstverortung empirisch zu erfassen.

Eine systematische Übersicht über die wichtigsten theoretischen Erwartungen, ihre fachlichen Referenzen und wie sie in den verwendeten Skalen operationalisiert sind, bietet die folgende Tabelle.

Theoretische Erwartung an Lehramtsstudierende Geographie	**Zentrale Quelle**	**Abgebildetes Konstrukt im Fragebogen**	**Operationale Logik der Items**
Geographie als vernetzendes Mensch-Umwelt-Fach verstehen	DGfG 2014; Rottstegge 2016	Fachverständnis (modern vs. traditionell)	Zustimmung zu Aussagen über Systemzusammenhänge, Nachhaltigkeit, globale Verflechtungen
Relevanzorientierung (Schüler-, Gesellschafts-, Fachrelevanz)	Rinschede 2007; Rottstegge 2016	Vermittlungskompetenz	Einschätzung der Fähigkeit, Themen lebensweltlich und gesellschaftlich zu begründen
Reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen	Fögele 2018	Selbstwirksamkeit & Praxisreflexion	Items zu Sicherheit, Umgang mit Unsicherheit, Bewertung von Praxiserfahrungen
Professionelle Handlungskompetenz als mehrdimensionales Konstrukt	Hemmer et al.; DGfG 2014	Kombination aus Fachverständnis, Kompetenz, Selbstwirksamkeit	Skalenbildung auf Basis mehrerer Dimensionen
Stabilität von Überzeugungen trotz Praxis	Fögele 2018; Zaruba et al. 2019	Zeitvergleich & Praxiswahrnehmung	Vergleich zweier Erhebungszeitpunkte; Reflexionsitems

Tabelle 2: Theoretische Erwartungen und ihre Operationalisierung, eigener Entwurf

Während die Tabelle die einzelnen Konstrukte und ihre Operationalisierung im Detail ausweist, verdeutlicht die folgende Abbildung deren strukturelles Zusammenspiel im Rahmen der Studie.

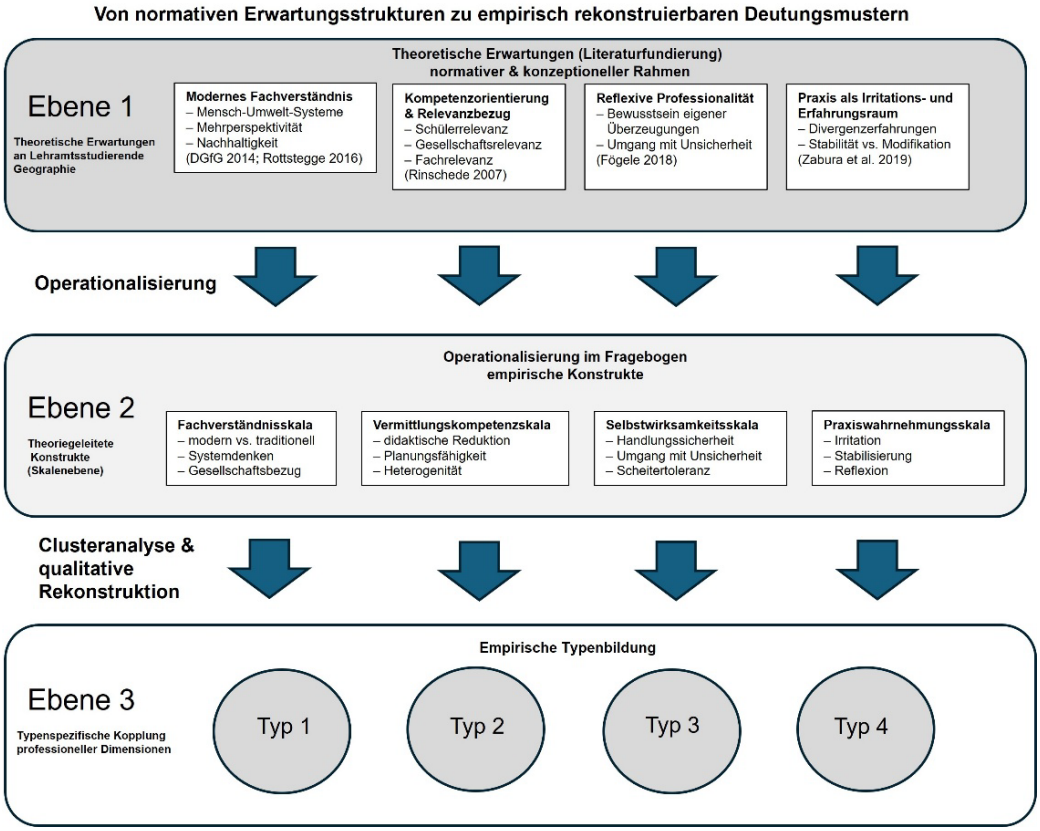


Abb. 1: Theoretische Fundierung der Studie: Von professionsbezogenen Erwartungen zur Typenbildung (eigener Entwurf)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die professionsbezogenen Erwartungen, welche die Literatur formuliert, nicht isoliert sind; sie werden in dieser Untersuchung als miteinander verbundene Dimensionen der professionellen Selbstverortung angesehen (siehe Abbildung). Eine mehrdimensionale Struktur wird durch Fachverständnis, die wahrgenommene Vermittlungskompetenz und die Selbstwirksamkeit gebildet, deren spezifische Konstellationen im Verlauf dieser Arbeit typologisch rekonstruiert werden.

Die Instrumente sind also nicht dazu gedacht, lineare Entwicklungsverläufe abzubilden, sondern sie erfassen verschiedene professionsbezogene Orientierungen, was die Rekonstruktion typischer Konstellationen professioneller Selbstverortung im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analyse ermöglicht.

2.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Die sozial-kognitive Theorie von Albert Bandura ist die Grundlage des Selbstwirksamkeitskonzepts, welches die Überzeugung beschreibt, dass man auch neuen oder schwierigen Anforderungen erfolgreich begegnen kann, basierend auf den eigenen Kompetenzen (Bandura, 1997: 2f). Hierbei geht es bei der Selbstwirksamkeit nicht um objektiv vorhandene Fähigkeiten, sondern um die persönliche Bewertung des eigenen Handlungspotentials. Dieses Urteil hat einen großen Einfluss darauf, ob Menschen Herausforderungen annehmen, wie viel Mühe sie investieren und wie ausdauernd sie mit Rückschlägen umgehen (Bandura, 1982: 122).

Das Konzept basiert auf der Überzeugung, dass menschliches Handeln nicht nur durch Umweltreize oder feste Persönlichkeitsmerkmale gesteuert wird, sondern vor allem durch kognitive Prozesse, Erwartungen und Selbstbewertungen. Demnach agieren Menschen aktiv und selbstreguliert, indem sie sich Ziele setzen, Handlungsstrategien auswählen und ihre Leistungen selbst bewerten (Bandura, 1979: 22). In diesem Zusammenhang ist Selbstwirksamkeit die wichtigste motivational-kognitive Ressource, die Verhalten initiiert, aufrechterhält und steuert.

Nach Bandura gibt es zwei wichtige Erwartungskomponenten, die das Verhalten steuern: die Selbstwirksamkeitserwartung und die Handlungsergebniserwartung. Während Handlungsergebniserwartungen darlegen, welche Folgen ein bestimmtes Verhalten voraussichtlich haben wird, beziehen sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Bewertung, ob man selbst fähig ist, das erforderliche Verhalten auszuführen (Bandura, 1997: 21). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist besonders wichtig für das Handeln; Menschen werden nur dann aktiv, wenn sie sich kompetent fühlen, auch unter schwierigen Bedingungen handlungsfähig zu bleiben (Schmitz & Schwarzer, 2000: 13f).

Grundsätzlich sind Selbstwirksamkeitserwartungen spezifisch für Aufgaben und Situationen, aber sie können sich zu einer allgemeinen Selbstwirksamkeit bündeln.

Eine hohe Selbstwirksamkeit führt nicht nur zu einer stärkeren Zielorientierung und einer höheren Bereitschaft, sich anzustrengen, sondern auch zu einer größeren Beharrlichkeit, wenn man auf Schwierigkeiten stößt. Im Gegensatz dazu tendieren Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit anspruchsvolle Situationen zu meiden. Sie geben frühzeitig auf oder führen Misserfolge auf interne und stabile Ursachen zurück (Schneewind, 1996: 224f).

Bandura weist vier wesentliche Quellen aus, aus denen Selbstwirksamkeit gespeist wird. Die wichtigste Quelle sind eigene Erfolgserfahrungen. Diese stärken direkt die Überzeugung, dass man Herausforderungen aus eigener Kraft bewältigen kann (Bandura, 1997: 80ff). Auch stellvertretende Erfahrungen, wie das Beobachten von erfolgreichen Modellen, können die Selbstwirksamkeit stärken. Dies spielt vor allem eine Rolle, wenn die Personen als ähnlich wahrgenommen werden. Eine weitere Quelle sind verbale Ermutigung und soziale Unterstützung. Deren Einfluss ist jedoch oft weniger stabil ist als der von realen Erfolgserlebnissen. Auch physiologische und emotionale Zustände – wie Stress, Angst oder Erregung – haben einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Sie können als Indikatoren für die eigene Belastbarkeit interpretiert werden (Bandura, 1997: 106ff).

Die Auswirkungen von Selbstwirksamkeit zeigen sich aber nicht nur in der Leistung, sondern auch in der Gesundheit und dem Wohlbefinden. Für Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit stellen Belastungen eher bewältigbare Herausforderungen dar. Sie nutzen adaptive Bewältigungsstrategien und sind somit weniger anfällig für chronischen Stress oder Erschöpfung (Warner & Schwarzer, 2009: 629). Das Konzept gesundheitsförderlicher Ansätze ähnelt in diesem Zusammenhang der Idee, dass

Menschen das Gefühl haben sollten, schwierige Situationen bewältigen und kontrollieren zu können (Antonovsky, 1997: 35). Die Selbstwirksamkeit ist also ein wichtiger Faktor, um das Gefühl der Kontrolle über das eigene Leben zu bewahren und nicht in eine erlernte Hilflosigkeit zu verfallen (Seligman, 2005: 46f).

Insgesamt stellt das Konzept der Selbstwirksamkeit eine wichtige persönliche Ressource dar, die das Denken, Fühlen und Handeln vereint. Es bietet eine Erklärung dafür, warum Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten unterschiedlich erfolgreich sind, und stellt einen Ansatz zur Erklärung von Motivation, Leistung und psychischer Gesundheit dar, der sowohl theoretisch als auch empirisch gut fundiert ist (Bandura, 1982: 125; Schneewind, 1996: 225).

Selbst in der Forschung zur Didaktik der Naturwissenschaften wird die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen als ein differenzieller Prozess dargestellt. Die Forschungen von Cantrell et al. (2003) und Menon und Sadler (2016) belegen, dass Praxiserfahrungen nicht immer die Selbstwirksamkeit stärken; sie können auch dazu führen, dass man seine eigenen Handlungsmöglichkeiten differenzierter und teilweise kritischer betrachtet. Die Ergebnisse belegen, dass man das berufliche Wachstum nicht als einen geradlinigen Fortschritt betrachten kann; es steht in enger Beziehung zu den persönlichen Erfahrungen und den eigenen Deutungen.

2.2.1 Selbstwirksamkeit unter Bedingungen pädagogischer Unsicherheit

Das pädagogische Handeln ist grundlegend von Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und situativer Unvorhersehbarkeit geprägt. Ohne alle Informationen zu besitzen, müssen Lehrkräfte Entscheidungen treffen. Sie müssen auf dynamische Interaktionen reagieren, die sie nicht vollständig planen können (Schön, 1983; Helsper, 2001). Somit ist Unsicherheit an sich kein persönliches Defizit; sie ist eine strukturelle Voraussetzung für professionelles Handeln.

Das Konzept des Unsicherheitsbewusstseins spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Es ist ein Zeichen von Professionalität, die Unsicherheit nicht zu meiden, sondern sie als einen wichtigen Teil der pädagogischen Praxis zu erkennen. Ein wichtiger Aspekt ist auch der reflexive Umgang mit dieser (Helsing, 2007). Die Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen auszuhalten und situative Ambiguität zu akzeptieren, ohne seine Handlungsfähigkeit zu verlieren, wird als Unsicherheitsbewusstsein bezeichnet. In diesem Zusammenhang ist professionelles Können demnach eher das reflexive Handeln mit Unsicherheit, anstatt sie einfach zu reduzieren.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist eine wertvolle Ergänzung zu dieser Perspektive. Aus der Sicht der professionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung ist es nicht das Ziel, sichere Handlungserfolge zu erwarten. Im Wesentlichen dreht sich alles um den Glauben, dass man auch in unsicheren Zeiten handlungsfähig bleibt. Die Fähigkeit, mit ungewissen, offenen und vielleicht sogar widersprüchlichen Situationen produktiv umzugehen, nennt man Selbstwirksamkeit. Hierbei kann das Bewusstsein für Unsicherheit als eine reflexive Dimension der professionellen Selbstwirksamkeit

angesehen werden, weil es die realistische Einschätzung der eigenen Handlungsspielräume ermöglicht, ohne dass Unsicherheit als Bedrohung wahrgenommen wird. Selbst einschlägige Messkonzepte zur lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit – wie das von Urton (2017) – berücksichtigen diese Perspektive zumindest indirekt. Ihr Fokus liegt auf der Untersuchung von Selbstwirksamkeit in herausfordernden, unsicheren und störanfälligen Unterrichtssituationen. Das Bewältigen von Unsicherheit wird somit als der zentrale Bezugspunkt für professionelle Handlungserwartungen vorausgesetzt.

So erfolgt der Wandel von einer kontrollierten hin zu einer adaptiv-reflexiven Selbstwirksamkeit. Lehrkräfte müssen nicht den gesamten Unterricht kontrollieren, um ein Gefühl der Wirksamkeit zu haben. Es ist vielmehr so, dass sie in der Lage sind, begründet zu handeln, ihre Entscheidungen anzupassen und aus Erfahrungen zu lernen, auch wenn die Umstände unklar sind. Hier gilt Unsicherheit nicht als Störfaktor, sondern als Grundlage für professionelle Entwicklung.

Die vorliegende Untersuchung erhebt das Unsicherheitsbewusstsein nicht als separate empirische Variable. Es ist jedoch ein bedeutender interpretativer Rahmen für die Analyse professioneller Selbstverortungen. Dieses Konzept ermöglicht eine differenzierte Analyse der Interviewdaten, besonders wenn es um die Interpretation von Situationen geht, in denen Studierende Unsicherheit erleben, deuten und unterschiedlich verarbeiten.

2.2.2 Selbstwirksamkeit im Kontext geographischer Lehrerbildung

Nach Bandura ist Selbstwirksamkeit die subjektive Überzeugung, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu sein und die gewünschten Effekte erzielen zu können (Bandura 1997). Für den Lehrerberuf ist diese Erwartung insbesondere wichtig, weil unterrichtliches Handeln von Ungewissheit, situativen Veränderungen und hoher Kontextabhängigkeit geprägt ist. Die Selbstwirksamkeit nimmt nicht nur Einfluss auf das Belastungserleben, sondern auch auf die Bereitschaft, herausfordernde Unterrichtsformen umzusetzen und neue didaktische Konzepte zu testen (vgl. Schulte, 2018).

In der Lehrerbildungsforschung wird zunehmend zwischen fachspezifischer und domänenübergreifender Selbstwirksamkeit differenziert. Fachspezifische Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, fachlich und fachdidaktisch gebundene Anforderungen zu meistern. Domänenübergreifende Selbstwirksamkeit dagegen beschreibt ein generalisiertes Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit über verschiedene Unterrichtskontexte hinweg ist (vgl. Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Im Fach Geographie ist diese Unterscheidung von besonderer Bedeutung. Der Unterricht ist stark geprägt durch offene Problemstellungen, den Raumbezug und Mehrperspektivität. Aber auch die Nutzung von außerschulischen Lernorten und projektorientierten Lernformen spielt eine immer größere Rolle. Diese Aspekte steigern die didaktische Komplexität und können Unsicherheit hervorrufen. Dies geschieht vor

allem bei Studierenden, die sich noch in der Phase der professionellen Selbstfindung befinden. Ein Beispiel für fachspezifische Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen, geographische Basiskonzepte adressatengerecht zu vermitteln, forschendes Lernen im Stadtraum zu initiieren oder etwa Exkursionen zu planen

Im Gegensatz dazu geht es bei der domänenübergreifenden Selbstwirksamkeit mehr um das Bewältigen von unterrichtlichen Grundanforderungen. Klassenführung, Umgang mit Störungen oder Reaktionen auf unvorhergesehene Situationen können Beispiele für eine solche Grundanforderung sein. Praxisphasen adressieren empirischen Befunden zufolge besonders diese generalisierte Form der Selbstwirksamkeit. Dies ist dadurch bedingt, dass sie wiederholte Handlungserfahrungen schaffen, ohne dass dabei unbedingt eine vertiefte fachliche Durchdringung gewährleistet ist (vgl. Schulte, 2018).

In der vorliegenden Studie wird Selbstwirksamkeit also nicht als isolierte Zielgröße betrachtet. Vielmehr ist sie strukturierendes Element der professionellen Selbstverortung. Professionelle Orientierungen sind somit spezifische Zusammensetzungen aus fachlicher Ausrichtung, didaktischer Einschätzung und domänenübergreifender Handlungserwartung. Das Ziel der empirischen Analyse ist es, solche Konstellationen rekonstruktiv zu erfassen und als typische Muster zu beschreiben. In diesem Zusammenhang stellt Selbstwirksamkeit nicht den einzigen Erklärungsfaktor dar, sondern einen wichtigen Teil einer mehrdimensionalen Struktur der professionellen Orientierung.

2.2.3 Professionelle Selbstverortung im Lichte des Identitätsmodells nach Haußer

Das Selbstwirksamkeitskonzept von Bandura erklärt ausreichend, wie subjektive Handlungserwartungen das Verhalten initiieren und es aufrechterhalten. Es bleibt jedoch in einem entscheidenden Punkt begrenzt: Es erklärt, ob jemand eine Handlung für bewältigbar hält. Es erklärt aber nicht, wie diese Einschätzung in einen größeren Prozess der beruflichen Selbstdeutung eingebettet ist. Für die vorliegende Studie, die professionelle Selbstverortung als mehrdimensionale, typenspezifische Struktur rekonstruieren möchte, ist diese Einbettung aber von zentraler Bedeutung.

In diesem Zusammenhang bietet sich das Identitätsmodell von Karl Haußer (1995) eine konzeptionell passende Erweiterungsperspektive an. Nach Haußer ist Identität nicht eine feste Eigenschaft, sondern das Resultat kontinuierlicher Prozesse der Selbstdeutung und Selbstbewertung. In diesen werden Erfahrungen, soziale Rückmeldungen und eigene Handlungserfolge zu einem situativ kohärenten Selbstbild zusammengeführt (Haußer, 1995: 2f.). Somit ist Identität kein fester Zustand, sondern ein fortwährender Prozess – sie entwickelt sich vielmehr durch die ständige Auseinandersetzung zwischen Individuum und Umwelt.

Haußer identifiziert innerhalb dieses Prozesses zwei wichtige Verarbeitungsdimensionen: das Selbstkonzept, welches als kognitive Repräsentation der eigenen Person dient (Wer bin ich in diesem Feld?), und die Selbstwertschätzung, die als Dimension der Evaluation fungiert (Wie bewerte ich mich in diesem Feld?).

Erfahrungsverarbeitung nährt in diesem Zusammenhang beide Dimensionen – sie beschreibt, wie Menschen konkrete Erfahrungen und Rückmeldungen in ihr Selbstbild integrieren (Haußer, 1995: 47ff.).

In der Lehrerbildung lässt sich dieses Modell durchaus produktiv anwenden: Im Sinne des Identitätsmodells sind schulische Praxisphasen keine neutralen Lernorte, sondern biografisch bedeutsame Erfahrungsräume, in denen angehende Lehrkräfte den Anforderungen realer Unterrichtssituationen begegnen. Es geht dabei nicht ausschließlich um die Frage, ob sie sich kompetent fühlen (Selbstwirksamkeit nach Bandura). Vielmehr geht es zusätzlich darum, wie sie diese Erfahrungen in ihr berufsbiografisches Selbstbild einfügen: Dienen praktische Erfahrungen als Bestätigung des bestehenden Selbstkonzeptes? Wirken sie irritierend? Oder erfolgt ihre Verarbeitung so selektiv, dass das Selbstbild unversehrt bleibt?

Diese Prozesslogik macht deutlich, warum Praxisphasen nicht bei allen Studierenden gleich wirken – ein Aspekt, der auch in dieser Untersuchung im Mittelpunkt steht. Eine theoretische Erklärung dafür bietet Haußers Modell: Es ist nicht die Praxiserfahrung an sich, die zählt, sondern die Erfahrungsverarbeitung; dies wird durch das eigene Selbstkonzept strukturiert. Praxiserfahrungen werden von Studierenden, die ein stabiles, fachlich integriertes Selbstbild haben, anders verarbeitet als von denen, deren professionelle Selbstverortung noch wenig Struktur hat.

In dieser Studie wird Haußers Modell nicht als vollständige Identitätstheorie übernommen, sondern es wird spezifisch für die Analyse der professionellen Selbstverortung genutzt. Daraus ergibt sich folgende zentrale Fragestellung: **Wie verarbeiten unterschiedliche Studierendentypen Praxiserfahrungen und welche Auswirkungen hat das auf die Stabilität oder Veränderung ihrer professionellen Selbstverortung?** In diesem Sinne können die vier rekonstruierten Typen nicht nur als Konstellationen von Fachverständnis, Kompetenz und Selbstwirksamkeit verstanden werden, sondern auch als verschiedene Modi der Erfahrungsverarbeitung im Sinne Haußers – eine Perspektive, die im Integrations- und Diskussionskapitel (Kap. 6 und 7) weiter ausgeführt wird.

2.3 Geographie als Brückenfach: Fachkulturelle Doppelverortung und ihre Konsequenzen für die Professionalisierung

Die Erfahrungsverarbeitung, die Haußers Modell beschreibt, geschieht jedoch nicht in einem fachkulturellen Vakuum: Sie wird durch das Fachverständnis, welches Studierende während ihres Studiums entwickeln, geprägt. In Bezug auf die Geographie ist dieses Fachverständnis von einer strukturellen Spannung geprägt, die sich auf professionelle Selbstverortungen in spezifischer Weise auswirkt.

Geographie hat im deutschen Fächerkanon eine strukturell singuläre Stellung: Es gehört weder eindeutig zu den Naturwissenschaften noch zu den Gesellschaftswissenschaften, sondern vereint beide Traditionsstränge in einer Weise, die im Fach selbst nicht abschließend geklärt ist. Diese Entscheidung zur Zuordnung hat mehr mit institutionellen als mit epistemologischen Gründen zu tun: Geographie ist

seit der Bonner Vereinbarung der KMK von 1972 bundesweit dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet (KMK, 1972/2021) — so auch im Kernlehrplan NRW (MSW NRW, 2014) —, obwohl die Bezugswissenschaft sowohl natur- als auch gesellschaftswissenschaftliche Traditionslinien vereint. Das bildungspolitische Engagement des HGD im Rahmen der Roadmap 2030 (HGD, 2019ff.), die unter anderem eine stärkere Verankerung des Faches im naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld fordert, zeigt, dass diese Zuordnung innerhalb der Fachcommunity als klärungsbedürftig angesehen wird.

Die Doppelverortung ist kein organisatorisches Randproblem, sondern ein konstitutives Merkmal des Faches, das Auswirkungen auf Lehrpläne, die Unterrichtspraxis und – so die zentrale These dieser Untersuchung – die professionelle Selbstverortung von Lehramtsstudierenden hat.

Die strukturelle Spannung im Fach

Geographie wird seit vielen Jahren in der wissenschaftstheoretischen Diskussion als ein integratives Fach angesehen, das Mensch-Umwelt-Beziehungen fokussiert und dabei Erklärungen aus den Natur- und Gesellschaftswissenschaften vereint (Hard, 1973; Weichhart, 2008). Diese Aufgabe der Integration ist jedoch konzeptionell herausfordernd: Naturwissenschaftliche Disziplinen wie Klimatologie, Geomorphologie oder Hydrologie bedienen sich einer erklärenden, kausalanalytischen Wissenschaftslogik, wohingegen humangeographische Subdisziplinen wie Sozial-, Wirtschafts- oder Politische Geographie stärker auf interpretative, hermeneutische und gesellschaftskritische Erkenntnisinteressen setzen. Bereits auf der Ebene der Fachwissenschaft ist die Einheit des Faches also nicht selbstverständlich, sondern muss immer wieder neu geschaffen werden.

Im Schulfach wird diese Spannung noch verstärkt, weil Geographielehrkräfte während ihrer Ausbildung normalerweise nur einen der beiden Stränge vertiefend wählen, sie im Unterricht jedoch beide integrieren sollen. Zudem variiert die Einordnung des Fachs je nach Bundesland und Schulform – es gehört mal dem gesellschaftswissenschaftlichen, mal dem naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld – was die institutionelle Ambiguität weiter verstärkt (MSW, 2014).

Fachkulturelle Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Lehrkräften

Weichhart (2008) erklärt, dass die Geographie strukturell mit dem Problem der „Schizophrenie" umgehen muss. Sie beinhaltet eine doppelte Wissenschaftskultur, die verschiedene Erkenntnisideale, Methoden und Geltungsansprüche umfasst. Für Lehramtsstudierende bedeutet es ein Fachverständnis in einem Umfeld zu entwickeln, das keine klare Antwort darauf hat, was das Wesentliche der Geographie ist. Ein Studierender mit Schwerpunkt im Bereich der physischen Geographie wird den Geographieunterricht anders gestalten als jemand, der sich auf humangeographische Themen fokussiert. Dabei können beide auf anerkannte fachliche Traditionen verweisen.

In ihrer Untersuchung über das Image des Schulfaches Geographie macht Rottstegge (2016) deutlich, dass diese strukturelle Ambiguität auch in der Außenwahrnehmung des Faches erkennbar ist. Schülerinnen und Schüler aber auch Lehrkräfte benachbarter Fächer sehen Geographie häufig entweder als „Länderkunde" oder als „Umweltfach". Dies sind jedoch beide Vereinfachungen, die der integrativen Fachkonzeption nicht gerecht werden. Das deutet darauf hin, dass ein modernes, systemisches Fachverständnis gemäß den DGfG-Bildungsstandards keine selbstverständliche Voraussetzung ist, vielmehr muss es aktiv entwickelt werden.

Zwei aufeinanderfolgende bundesweite Untersuchungen derselben Forschungsgruppe belegen die Tatsache, dass diese Wahrnehmungsdiskrepanz kein lokales Phänomen ist. Die roadmap 2030-Studie (Fögele et al., 2024) hat bereits anhand von über 500 Befragten deutlich gemacht, dass Lehrkräfte, Fachleiter und Hochschuldozierende alle ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Physischer Geographie, Humangeographie und Mensch-Umwelt-Themen fordern. Damit ist genau jenes integrative Fachverständnis gemeint, das in der schulischen Praxis strukturell unterrepräsentiert ist. Diese Erkenntnis wird durch den Geo-Monitor 2025 (Fögele et al., 2025), eine Folgestudie mit über 900 Befragten, bestätigt. Die Rolle des Mensch-Umwelt-Fach als Alleinstellungsmerkmal soll in die Lehrpläne stärker berücksichtigt werden. Die fortwährende empirische Beobachtung verdeutlicht, dass die fachkulturelle Doppelverortung der Geographie nicht nur theoretischer Natur ist, es sich vielmehr um ein strukturelles Problem handelt, das die Fachcommunity als ungelöst wahrnimmt.

Die Tatsache, dass die Diskontinuität zwischen universitärem und schulischem Fachwissen kein geographiespezifisches Phänomen ist, wird durch die Ergebnisse von Prewitz & Groß (2025) aus der Forschung der Chemiedidaktik belegt. Lehramtsstudierende der Chemie nehmen ebenfalls einen Bruch zwischen dem Wissen, das sie an der Universität erwerben, und dem Wissen, das sie in der Schule benötigen, wahr – ein strukturelles Problem der Lehrerbildung, das die fachkulturelle Spannung in dieser Studie in einen umfassenderen hochschuldidaktischen Kontext stellt.

Fögele (2018) unterscheidet in diesem Zusammenhang verschiedene Typen geographischer Lehrerüberzeugungen und macht deutlich, dass individuelle Fachkonzeptionen, die trotz Ausbildung und Praxiserfahrung eine gewisse Stabilität aufweisen, professionelle Orientierungen im Fach Geographie stark beeinflussen. Das Fachverständnis einer Lehrkraft beschreibt also kein neutrales Abbild des Faches, sondern eine subjektive Positionierung innerhalb seiner offenen Grenzen.

Folgen für die Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium

Die fachkulturelle Doppelverortung hat spezifische Auswirkungen auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie, die über allgemeine Erkenntnisse zur Lehrerbildung hinausgehen. Erstens ist es für Studierende wichtig, nicht nur fachliches Wissen zu erlangen, sondern ein

Fachverständnis zu entwickeln, welches die Spannung zwischen naturwissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Tradition produktiv verbindet. Die Integration von Wissen aus verschiedenen Disziplinen ist eine kognitive Herausforderung. Diese wird jedoch im Studium selten direkt behandelt.

Zweitens führt die Doppelverortung zu einer besonderen Anfälligkeit für das, was in dieser Studie als fachkulturelle Diskontinuität bezeichnet wird: die Erfahrung, dass die im Studium gewonnenen fachlichen Überzeugungen in der schulischen Praxis auf Strukturen – Lehrpläne, Kollegien, Fachzuordnungen – treffen, die ein anderes, oft traditionelleres Fachverständnis vertreten. Durch diese Diskontinuität können professionelle Selbstverortungen destabilisiert werden oder – im Sinne Haußers – es kann eine selektive Erfahrungsverarbeitung stattfinden. Diese zielt darauf ab das selbst erarbeitete Selbstkonzept vor irritierenden Praxisbefunden zu schützen.

Drittens weist die Brückenfachstruktur auf eine besondere normative Herausforderung hin. Der Geographieunterricht hat die zentrale Aufgabe, globale Problemlagen, Mensch-Umwelt-Konflikte und gesellschaftliche Kontroversen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (DGfG, 2014). Ein integratives, systemisches Fachverständnis ist Voraussetzung für diese normative Erwartung. Die Untersuchungen von Fögele (2018) und Thume (2023) belegen jedoch, dass es bei weitem nicht bei allen angehenden Lehrkräften gleich stark ausgeprägt ist. Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist daher auch das Spannungsfeld zwischen der normativen Facherwartung und dem individuell variierenden Fachverständnis.

Eingliederung in das Forschungsdesign

Die Brückenfachstruktur der Geographie wird in dieser Untersuchung nicht nur als fachhistorischer Kontext betrachtet, sondern sie fungiert auch als aktive Erklärungsdimension für die Varianz professioneller Selbstverortungen. Die Einführung von zwei Subskalen – einem modern-integrativen und einem traditionell-kanonischen Fachverständnis – zur Operationalisierung des Fachverständnisses spricht diese Spannung direkt an. So wird es möglich, empirisch zu prüfen, ob und wie Studierende die doppelte Wissenschaftskultur des Faches in ihrer professionellen Selbstverortung verarbeiten: als Integration, als Präferenz für einen der beiden Stränge oder als noch nicht geklärte Offenheit.

Die Erwartung, die aus der Brückenfachtheorie für die Typenbildung resultiert, ist alles andere als trivial: Sollten modernes und traditionelles Fachverständnis nicht als Gegensätze, sondern als koexistierende Orientierungen auftreten können, dann sollte dies in der Clusterstruktur sichtbar sein – und genau das illustriert Cluster 1, wo beiden Fachverständnissen gleichzeitig hohe Zustimmung zuteilwird. Die fachkulturelle Doppelverortung der Geographie bietet also nicht nur eine theoretische Einordnung, sondern auch eine empirisch überprüfbare Strukturhypothese, die in den Daten tatsächlich zu finden ist.

Die Geographie hat innerhalb der Fächerlandschaft eine besondere Stellung, weil sie sich als integrative Disziplin zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften versteht; in der Schule wird sie jedoch überwiegend dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zugeordnet. Der Grund für diese Zuordnung ist weniger epistemologisch, sondern vielmehr institutionell; sie folgt den Logiken von Curriculum, Organisation und Prüfungspraktiken. Lehramtsstudierende erleben somit eine fachkulturelle Diskontinuität zwischen ihrer Sozialisation an der Universität und der Praxis in der Schule, die nicht in erster Linie inhaltlicher, sondern professionsbezogener Natur ist. Das multiperspektivische Fachverständnis, das Studierende während ihres Studiums entwickeln, müssen sie in schulisch erwartbare Unterrichtsentscheidungen übersetzen: Naturwissenschaftliche Erklärungslogiken, gesellschaftliche Deutungsrahmen und normative Bildungsziele sind hierbei zu vereinen.

Die Übersetzungsleistung als solche ist eine zusätzliche Anforderung an die professionelle Selbstverortung. Diese kann vor allem in Praxisphasen wirksam werden, wenn die universitären Fachlogiken zum ersten Mal auf die schulischen Erwartungsstrukturen treffen. In diesem Zusammenhang ist es wahrscheinlich, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden im Fach Geographie nicht nur von ihrer fachlichen Sicherheit oder Praxiserfahrung abhängen, sondern auch von ihrer Fähigkeit, fachkulturelle Spannungen reflexiv zu integrieren. Die in dieser Untersuchung rekonstruierten typenspezifischen Selbstverortungen sind somit auch als unterschiedliche Bewältigungsstrategien für diese strukturelle Doppelverortung zu sehen. Sie wird durch das Fachverständnis geprägt, welches Studierende während ihres Studiums entwickeln und welches in der Geographie von einer strukturellen Spannung geprägt ist. Diese wirkt sich auch auf professionelle Selbstverortungen in spezifischer Weise aus.

2.4 Einordnung der Studie in den deutschsprachigen Forschungsstand zur professionellen Selbstverortung und Selbstwirksamkeit

Weitere Studien im deutschsprachigen Raum, abgesehen von Schulte (2008), beschäftigen sich mit den Aspekten der professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden und sind inhaltlich mit der Fragestellung dieser Arbeit verbunden. Im Fokus dieser Studien stehen vor allem die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen, die Auswirkungen von Praxisphasen und die Stabilität professioneller Überzeugungen.

Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen belegen einvernehmlich, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden unterschiedlich ausgeprägt und nicht linear sind (vgl. Pfitzner-Eden, 2015; Schulte et al., 2008). Qualitative Studien belegen jedoch, dass Praxiserfahrungen unterschiedlich verarbeitet werden (Zaruba et al., 2019). Es fehlt bisher eine typologische Verbindung dieser Sichtweisen. Quantitative Analysen zeigen, dass Selbstwirksamkeit stark mit anderen professionellen Orientierungen – wie Einstellungen zur Unterrichtsgestaltung oder zur Inklusion – verbunden ist, jedoch nicht immer mit einer wachsenden

Handlungssicherheit einhergeht (z. B. Gebhardt et al., 2014). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass wir professionelle Entwicklung nicht nur als einen Zuwachs an Kompetenzen, sondern vielmehr als eine komplexe Reorganisation professioneller Deutungsmuster betrachten sollten.

Diese Studie baut auf diesen Arbeiten auf, erweitert sie jedoch in zweifacher Hinsicht. Zunächst einmal erfolgt die Analyse von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und wahrgenommener Vermittlungskompetenz nicht getrennt, sondern sie werden zusammen als Struktur professioneller Selbstverortung betrachtet. Zweitens sind die gefundenen Muster keine Entwicklungsstufen, sondern typenspezifische Konstellationen, die über die Praxisphasen hinweg eine hohe Stabilität aufweisen. Die Studie trägt somit zur Verfeinerung der bisherigen Ergebnisse bei, indem sie interindividuelle Unterschiede nicht nur auf Skalenebene beschreibt, sondern als stabile professionelle Typen rekonstruiert.

Insgesamt belegen die aktuellen Forschungen, dass die Entwicklung von professioneller Selbstwirksamkeit und den Überzeugungen im Lehramtsstudium nicht eindimensional und nicht linear verläuft (Schulte, 2008; Schulte et al., 2008; Zaruba et al., 2019). Obwohl bestehende Forschungen differenzielle Entwicklungsverläufe auf Skalenebene und die ambivalente Wirkung von Praxisphasen aufzeigen, sind die strukturellen Beziehungen zwischen Fachverständnis, wahrgenommener Kompetenz und Selbstwirksamkeit bisher noch nicht ausreichend untersucht worden. Eine empirische Analyse, die diese Aspekte nicht isoliert, sondern als verknüpfte Muster der professionellen Selbstverortung betrachtet, fehlt besonders. Außerdem werden interindividuelle Unterschiede oft als Entwicklungsunterschiede gedeutet, ohne zu analysieren, ob es sich um stabile, typenspezifische Orientierungen handelt. In diesem Zusammenhang fehlt es an einer typologischen Analyse der professionellen Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden der Geographie, die sowohl quantitative Strukturmerkmale als auch qualitative Deutungslogiken umfasst.

Vergleichstabelle: Schulte – Zaruba – Pfitzner-Eden – eigene Studie

Aspekt	Schulte (2008)	Zaruba et al. (2019)	Pfitzner-Eden (2015)	Vorliegende Studie
Zentrale Fragestellung	Entwicklung von Selbstwirksamkeit im Lehramtsstudium	Wirkung von Praxisphasen auf Überzeugungen	Veränderung von Selbstwirksamkeit im Studium	Typen professioneller Selbstverortung
Methodischer Zugang	Quantitativ (Skalen, Querschnitt & Vergleich)	Qualitativ (Interviews)	Quantitativ (längsschnittlich)	Mixed Methods (Cluster + Interviews)
Zentrale Konstrukte	Selbstwirksamkeit (multidimensional)	Professionelle Überzeugungen	Selbstwirksamkeit & ihre Quellen	Selbstwirksamkeit, Fachverständnis, Kompetenz
Entwicklungsverständnis	Differenziell, nicht zwingend linear	Nicht linear, praxisabhängig	Veränderbar, kontextabhängig	Nicht linear, typenspezifisch

Aspekt	Schulte (2008)	Zaruba et al. (2019)	Pfitzner-Eden (2015)	Vorliegende Studie
Rolle der Praxis	Unterschiedliche Effekte je Dimension	Irritation, Stabilisierung oder Modifikation	Mastery-Erfahrungen zentral	Typenspezifische Verarbeitung
Umgang mit Heterogenität	Interindividuelle Unterschiede	Fallkontraste	Latente Veränderungsmuster	Stabile professionelle Typen
Zentrale Grenze der Studie	Keine Typenbildung	Keine quantitativen Strukturen	Fokus auf Selbstwirksamkeit	Keine Kompetenzperformanz
Beitrag zum Forschungsfeld	Multidimensionalität von Selbstwirksamkeit	Differenzielle Praxiswirkung	Längsschnittperspektive	Integration & Typenmodell

Tabelle 3: Vergleich zentraler Studien zur professionellen Entwicklung im Lehramtsstudium, eigener Entwurf

Es wird durch den Vergleich klar, dass die vorliegende Studie bestehende Arbeiten nicht ersetzt, sondern sie integriert und erweitert. Differenzielle Entwicklungsverläufe auf Skalenebene werden von Schulte (2008) behandelt, und Zaruba et al. (2019) rekonstruieren die subjektive Verarbeitung von Praxisphasen; die vorliegende Studie vereint diese beiden Sichtweisen in einer typologischen Struktur. So werden professionelle Selbstverortungen nicht als vorübergehende Entwicklungsphasen wahrgenommen, sondern als stabile, strukturierte Orientierungen, die im Spannungsfeld zwischen Kompetenzanforderungen, Selbstwirksamkeit und Praxis entstehen.

2.4.1 Selbstwirksamkeit in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung

Selbst in den etablierten naturwissenschaftlichen Fächern der Biologie, Chemie und Physik stellt die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden ein bedeutendes Forschungsgebiet dar. In diesen Bereichen gilt das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften als eine bedeutende berufsbezogene Ressource. Diese beeinflusst, basierend auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997), die Qualität des Unterrichts, das Stresserleben und die Prozesse der beruflichen Entwicklung. Zahlreiche empirische Studien befassen sich mit dem Wandel der Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl während der universitären Ausbildungsphasen als auch während den schulpraktischen Erfahrungen. Im Mittelpunkt stehen hier quantitative Pre-Post-Designs und Längsschnittstudien. Dabei werden vorwiegend die Veränderungen während Praxisphasen oder spezifischer Interventionen untersucht. Ein Beispiel hierfür ist die Studie von Cantrell, Young und Moore (2003). Diese zeigt deutlich auf, dass praktische Unterrichtserfahrungen einen großen Einfluss auf die Steigerung der naturwissenschaftsbezogenen Selbstwirksamkeit haben. In ihrer Mixed-Methods-Studie zeigen Menon und Azam (2021) ebenfalls, dass strukturierte Reflexionsprozesse in forschungsorientierten Lehrveranstaltungen einen positiven Einfluss auf Selbstwirksamkeitserwartungen

haben können. In der deutschsprachigen Literatur gibt es insbesondere aus der Biologiedidaktik Untersuchungen, die sich mit der fachdidaktischen Selbstwirksamkeit befassen. Hier liegt der Fokus auf dem experimentellen Unterricht. So zeigen beispielsweise Franken, Dahmen und Preisfeld (2020) auf, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Biologie eng verbunden ist mit unterrichtsbezogenen Erfahrungen sowie der eigenen Wahrnehmung der fachlichen Sicherheit. Untersuchungen zur Physik- und Chemiedidaktik kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier werden die Bewältigung experimenteller Settings oder den Umgang mit Schülervorstellungen als entscheidende Einflussfaktoren benannt. Ein gemeinsames Merkmal aller dieser Studien ist, dass Selbstwirksamkeit überwiegend als eine messbare Veränderungsgröße betrachtet wird.

Im Fokus stehen die Erstellung von Skalen, die Aufklärung der Varianz und die Untersuchung von Einflussfaktoren. Bisher existieren nur wenige typologische Rekonstruktionen professioneller Selbstverortungen, die Selbstwirksamkeit systematisch mit fachlichen Orientierungen oder didaktischen Grundhaltungen in Verbindung bringen. Man betrachtet das Konzept der Selbstwirksamkeit in der Regel als eine isolierte Dimension der professionellen Kompetenz, anstatt es als Teil komplexer professionsbezogener Strukturmuster zu sehen.

Das eröffnet eine Forschungslücke: Die naturwissenschaftsdidaktische Forschung hat zwar differenzierte Einsichten zur Entwicklung und Beeinflussbarkeit der Selbstwirksamkeit geliefert, doch existieren kaum Untersuchungen zu typischen Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeit, Fachorientierung und Vermittlungsverständnis. Eine strukturrekonstruktive, typenbildende Sichtweise ist hier von Nutzen, da sie es erlaubt, neben Veränderungsniveaus auch qualitativ unterschiedliche professionsbezogene Orientierungsprofile zu identifizieren.

Besonders für ein hybrides Fach wie Geographie, das sowohl Natur- als auch Sozialwissenschaften zusammenbringt und darüber hinaus normative Debatten (wie über Nachhaltigkeit oder Globalisierung) umfasst, ist eine solche mehrdimensionale Analyse sowohl theoretisch als auch empirisch möglich. Diese Untersuchung erweitert die bestehende naturwissenschaftsdidaktische Selbstwirksamkeitsforschung um eine typologische und mixed-methodisch validierte Perspektive. Eine Übersicht stellt zentrale Beiträge zur Professionalisierungs- und Selbstwirksamkeitsforschung in Bezug auf den Fachbezug, die methodische Gestaltung und die theoretischen Grundannahmen zusammen.

Autor*innen / Studie	Fachbezug	Methodisches Design	Zentrale Befunde	Zugrunde liegendes Professionalisierungsverständnis	Anschluss an die vorliegende Studie
Schulte (2018)	Lehramt allgemein	Quantitatives Längsschnittdesign (Praxissemester)	Differenzierte Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Praxissemester; tendenzieller Anstieg, jedoch individuelle Varianz	überwiegend kompetenzorientiert mit empirischer Differenzierung	Referenz für Selbstwirksamkeitsentwicklung; Vergleichspunkt für Nicht-Linearität

Autor*innen / Studie	Fachbezug	Methodisches Design	Zentrale Befunde	Zugrunde liegendes Professionalisierungsverständnis	Anschluss an die vorliegende Studie
Zaruba et al. (Lehrertypen im Umgang mit Basiskonzepten)	Geographie	Quantitative Typenbildung	Identifikation unterschiedlicher fachbezogener Orientierungsprofile	kompetenzorientiert, typologisch erweitert	Fachspezifischer Vergleich; Anknüpfungspunkt für eigene Typenlogik
Hemmer et al. (Kompetenzrahmen Geographie)	Geographie	Theoretisch-konzeptionell	Formulierung fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzerwartungen	klar kompetenztheoretisch	Normativer Referenzrahmen für Instrumentenentwicklung
Tschannen-Moran & Hoy (2001)	Lehramt allgemein	Skalenentwicklung und quantitative Validierung	Differenzierung von Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit	psychologisch-dispositional	Theoretische Grundlage der Selbstwirksamkeitsskalen
Naturwissenschaftsdidaktische Studien (z. B. Biologie, Chemie, Physik)	Naturwissenschaften	überwiegend quantitative Designs	Fachspezifische Unterschiede in Selbstwirksamkeit und Fachidentität	überwiegend kompetenzorientiert	Vergleichsperspektive zur fachkulturellen Besonderheit der Geographie
Strukturtheoretische Professionalisierungsforschung (Helsper, Oevermann)	Allgemein	Theoretisch-konzeptionell	Professionalisierung als Bewältigung antinomischer Anforderungen unter Bedingungen von Ungewissheit	strukturtheoretisch	Theoretische Rahmung der Typeninterpretation
Kelle & Kluge (1999)	Allgemein	Qualitativ-rekonstruktiv	Typenbildung durch systematische Fallkontrastierung	strukturrekonstruktiv	Methodologische Grundlage der qualitativen Typenvalidierung

Tabelle 4: Systematische Übersicht naturwissenschaftsdidaktischer Studien, eigener Entwurf

Wenn man die relevanten Studien systematisch gegenüberstellt, zeigt sich zunächst eine deutliche Dominanz der kompetenzorientierten Professionalisierungsansätze. Quantitative Studien zur Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte konzentrieren sich hauptsächlich darauf, dispositionsbezogene Ausprägungen zu messen und deren Veränderung während schulpraktischer Phasen zu untersuchen (vgl. Schulte, 2018). In der Regel wird Selbstwirksamkeit als eine entwickelbare individuelle Ressource betrachtet, deren Steigerung als Zeichen professioneller Entwicklung gilt.

Selbst geographiedidaktische Arbeiten, wie jene zur Ausdifferenzierung von Lehrertypen im Umgang mit fachlichen Basiskonzepten (vgl. Zaruba et al., 2019), bewegen sich hauptsächlich innerhalb eines kompetenzorientierten Referenzrahmens. Hier werden Typen als verschiedene Ausprägungsprofile fachbezogener Kompetenz betrachtet, nicht als Ausdruck divergierender professionsbezogener Deutungsstrukturen.

Obwohl strukturtheoretische Professionalisierungsansätze die Nicht-Linearität und Antinomie des pädagogischen Handelns hervorheben (vgl. Helsper, 2001; Oevermann, 1996), sind sie oft nur auf einer konzeptionellen Ebene zu finden oder

werden nicht systematisch mit empirischer Typenbildung im Lehramtsstudium verknüpft.

Eine Forschungslücke ergibt sich besonders im Fach Geographie: Obwohl es normative Kompetenzrahmen (vgl. Hemmer et al., 2015) und quantitative Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit im Lehramt allgemein gibt, mangelt es an einer empirisch gestützten Typenbildung, die professionsbezogene Selbstverortungen im Spannungsfeld von Fachidentität, Praxis und Selbstwirksamkeit rekonstruiert.

2.4.2 Selbstwirksamkeit in der geographiedidaktischen Forschung

Die Professionalisierung von angehenden Geographielehrkräften weist in wesentlichen Aspekten Unterschiede zu allgemeinpädagogischen Entwicklungsmodellen auf. Um Geographie als Unterrichtsfach erfolgreich unterrichten zu können, braucht man nicht nur die allgemeine didaktische Handlungskompetenz, sondern auch ein integratives, mehrperspektivisches Fachverständnis, das naturwissenschaftliche Abläufe, gesellschaftliche Aushandlungen und normative Bewertungsdimensionen zusammenführt (vgl. Hemmer et al., 2015). Lehramtsstudierende müssen also die komplexe Analyse von Mensch-Umwelt-Systemen mit der didaktischen Reduktion und einer schülerorientierten Aufbereitung dieser Systeme verbinden.

Im Fach Geographie ist es daher noch unzureichend untersucht, wie sich hohe fachspezifische Kompetenzanforderungen, subjektive Selbstwirksamkeits-erwartungen und Praxiserfahrungen strukturell zueinander verhalten. Eine empirische Analyse, die diese Dimensionen nicht isoliert, sondern als typische Konstellationen professioneller Selbstverortung rekonstruiert, fehlt bisher. Es bleibt insbesondere unklar, ob die Unterschiede zwischen Studierenden im Fach Geographie primär als Entwicklungsunterschiede oder als stabile, typenspezifische Orientierungen zu betrachten sind. Diese Studie greift genau diese fachspezifische Forschungslücke auf.

Sie verbindet einen Referenzrahmen der Kompetenztheorie mit einer strukturrekonstruktiven Typenbildung und analysiert, welche typischen Konstellationen professionsbezogener Orientierung im Lehramtsstudium Geographie entstehen. So trägt sie zur Differenzierung der bislang angenommenen linearen Professionalisierungsannahmen bei und ergänzt die bestehende Forschung mit einer typologisch fundierten Sichtweise. Sie ist jedoch nicht isoliert im Forschungsfeld, sondern baut auf den bestehenden typologischen Rekonstruktionen professioneller Orientierungen im Lehramtsstudium Geographie auf. Vor allem die Untersuchung von Fögele, Luber und Mehren (2019) benennt vier Lerntypen, die man entlang einer grundlegenden Differenz zwischen zweckgebundener Ausbildungslogik und bildungsbezogener Entfaltungslogik einordnen kann. Die Typen, die dort rekonstruiert werden – Leistungsorientierung, Anwendungsorientierung, Erfahrungsorientierung und Erkenntnisorientierung – unterscheiden sich vor allem in ihrem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, ihrer Reflexionshaltung und ihrem Verständnis von professioneller Entwicklung.

Die vorliegende Untersuchung stellt ebenfalls vier professionelle Selbstverortungen dar, die sich durch unterschiedliche Zusammensetzungen von Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung auszeichnen. In Bezug auf die Struktur sind hier erhebliche Parallelen zu erkennen: Es gibt reflexiv-entwicklungsorientierte Konstellationen, die Praxis als Anlass für eine vertiefte theoretische Durchdringung betrachten, neben den stärker instrumentell-pragmatischen Orientierungen. Fögele et al. (2019) rekonstruieren die Typen aus Seminarinteraktionen mittels dokumentarischer Methode, während in dieser Studie die Typenbildung auf einer quantitativen Clusteranalyse und einer anschließenden qualitativen Fallrekonstruktion beruht. Auch wenn die methodischen Ansätze variieren, sind vergleichbare Orientierungsrahmen zu erkennen. Das deutet darauf hin, dass es sich nicht um zufällige Gruppierungen, sondern um stabile professionsbezogene Strukturmuster im Lehramtsstudium Geographie handelt.

Diese Studie erweitert die bestehende Typenforschung, indem sie Selbstwirksamkeitserwartungen ausdrücklich in die Typenkonstitution aufnimmt und zudem eine entwicklungsbezogene Perspektive einfügt. Sie werden also nicht nur deskriptiv erfasst, sondern auch hinsichtlich ihrer Stabilität über die Praxisphasen hinweg analysiert und dienen als habituelle Orientierungsrahmen.

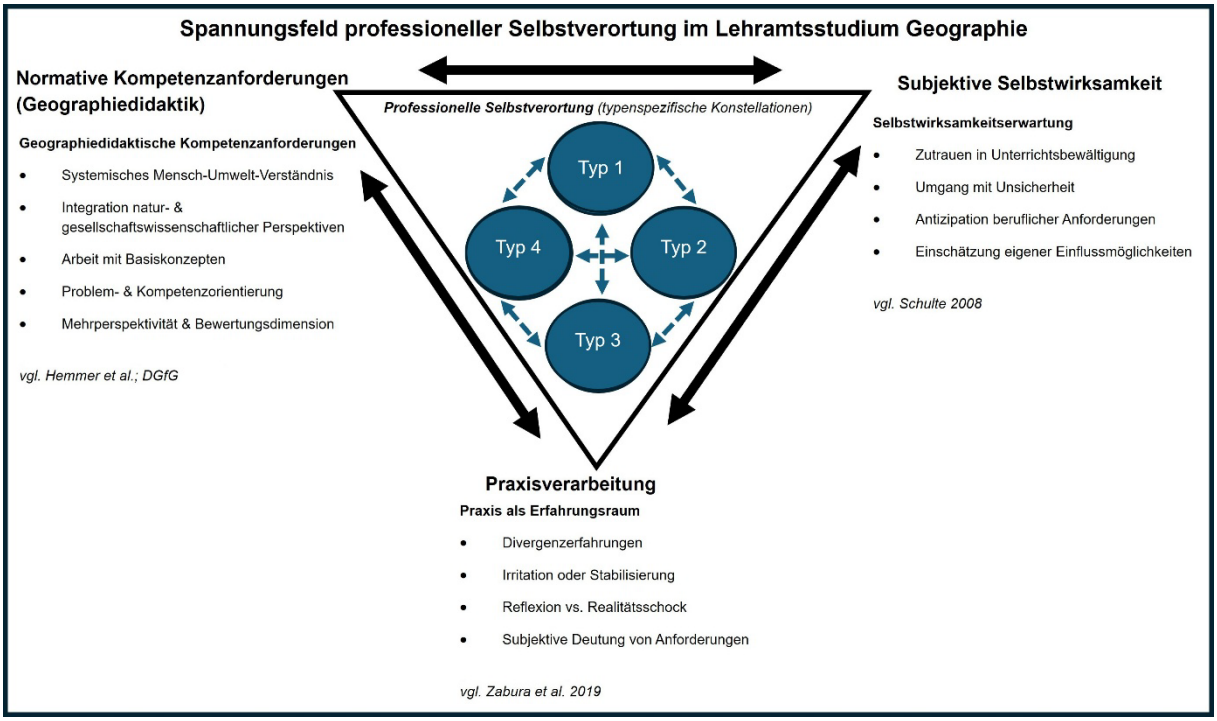


Abb. 2: Spannungsfeld professioneller Selbstverortung im Lehramtsstudium Geographie, eigener Entwurf

Das Spannungsfeld, in dem sich angehende Geographielehrkräfte im Lehramtsstudium professionell selbst verorten, wird in dieser Abbildung dargestellt. Es besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen den normativen Kompetenzanforderungen der Geographiedidaktik, den subjektiven Selbstwirksamkeitserwartungen und der Verarbeitung von Praxiserfahrungen. Als

verschiedene Konstellationen dieser drei Dimensionen entstehen professionelle Typen, die keine lineare Entwicklungslogik voraussetzen.

2.4.3 Positionierung der Arbeit

Es wurde zuvor dargelegt, dass die Professionalisierung des Lehramts sowohl mit einem Fokus auf Kompetenzen als auch mit einem strukturtheoretischen Ansatz betrachtet werden kann. Normative Erwartungshorizonte werden durch Kompetenzmodelle geschaffen, und sie sind die Grundlage für reformpolitische Maßnahmen, wie zum Beispiel die Intensivierung von Praxisphasen und die Standardisierung professionsbezogener Anforderungen. Damit legen Sie wichtige Zielperspektiven der Lehrerbildung fest.

Strukturtheoretische Ansätze legen jedoch nahe, dass professionelles Handeln unter Ungewissheit, Antinomie und situativer Kontingenz stattfindet und somit der Logik linear steigender Kompetenzstufen nicht folgen kann. Als ein normatives Ordnungsinstrument, aber keine empirische Beschreibung, fungiert die Stufenlogik. In diesem Licht betrachtet, ist Professionalisierung ein Prozess, in dem man berufliche Anforderungen subjektiv deutet und verarbeitet.

Die Studie betrachtet kompetenzorientierte Modelle als normative Referenzrahmen, folgt jedoch ihrer empirischen Anlage einer strukturrekonstruktiven Logik. Ihr Fokus liegt auf der Rekonstruktion typischer Konstellationen professioneller Selbstverortung im Lehramtsstudium Geographie, nicht auf der Messung isolierter Kompetenzzuwächse. Hier wird Selbstwirksamkeit nicht nur als Ziel betrachtet, sondern als etwas, das diese Zusammenhänge strukturiert. So schafft die Arbeit eine Verbindung zwischen empirischen Analysen realer professionsbezogener Orientierungen und den normativen Erwartungsmodellen.

2.5 Reform der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen (1994–BA/MA - Praxissemester)

Dass professionelle Selbstverortungen typenspezifisch und nicht linear verlaufen, ist nicht nur ein empirischer Befund — es stellt auch eine Anfrage an die Reformlogik der Lehrerbildung selbst. Der institutionelle Kontext, in dem die Studierenden dieser Untersuchung ausgebildet wurden, muss rekonstruiert werden, um diese Anfrage zu schärfen: die strukturellen Reformen der Lehrerbildung in NRW seit den 1990er Jahren, die alle auf der Annahme eines kompetenzkumulativen Professionalisierungsprozesses basieren.

Seit den 1990er Jahren hat die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen eine Reihe von strukturellen Reformen erlebt, die vor allem darauf abzielten, die Theorie und Praxis stärker zu verknüpfen und die professionellen Kompetenzen zu standardisieren. Die nachstehenden Reformschritte sind wichtige Entwicklungslinien.

Studienordnungen der 1990er Jahre: Praxisanteile im traditionellen Staatsexamensmodell

In den 1990er Jahren war das Lehrerbildungssystem in Nordrhein-Westfalen noch das klassische Staatsexamensmodell. Im Rahmen der Reformen der 1990er Jahre wurden schulpraktische Studien in den Studienordnungen vorgesehen, allerdings waren sie meist von geringem Umfang und oft organisatorisch wenig systematisch mit der universitären Ausbildung verbunden. Primär wurde Praxis als Hospitation oder als begleitete Unterrichtserfahrung verstanden, nicht als eigenständiger professionsstrukturierender Lernraum.

In dieser Phase war die Professionalisierung größtenteils fach- und wissensorientiert geplant. Die Annahme eines systematischen Kompetenzaufbaus durch strukturierte Praxisphasen ist bisher noch wenig beachtet worden (vgl. Terhart, 2000).

Reformphase um 2003: stärkere Praxisorientierung und Kompetenzdiskurs

Ab den 2000er Jahren wurde die Debatte über die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung des Lehrerberufs bundesweit intensiver. Die Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien wie PISA haben dazu beigetragen, die Ausbildungsziele stärker zu standardisieren. Praxisanteile wurden in diesem Zusammenhang ausgebaut und finden nun eine stärkere Berücksichtigung im Curriculum.

Gleichzeitig etablierte sich eine Sichtweise, die sich auf Kompetenzen konzentriert. Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) haben einen bundeseinheitlichen Referenzrahmen etabliert, welcher professionelle Kompetenz als ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Einstellungen beschreibt. Die Praxisphasen erhielten nun die klare Aufgabe, den Erwerb dieser Kompetenzen zu fördern.

Umstellung auf Bachelor/Master-Strukturen (ab 2007)

In Nordrhein-Westfalen wurden die Lehramtsstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses schrittweise auf Bachelor- und Masterstrukturen umgestellt. Die Zielsetzung umfasste eine höhere Modularisierung, Transparenz und Vergleichbarkeit der Studiengänge (vgl. HRK, 2007).

Die Lehrerbildung wurde mit dieser Umstellung auch strukturell neu organisiert: Es wurde angestrebt, dass Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften systematischer aufeinander abgestimmt werden. Mit der Einführung gestufter Studiengänge wurde auch eine bessere Phasierung der Ausbildung ermöglicht (Bachelor – fachliche Grundlagen; Master – professionsbezogene Vertiefung).

Einführung des Praxissemesters (ab 2011/2012)

Ein wichtiger Einschnitt war die Einführung des Praxissemesters im Masterstudium, das in Nordrhein-Westfalen ab dem Schuljahr 2011/2012 eingeführt wurde. Die Absicht war, die schulpraktischen Erfahrungen vor dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst erheblich zu verlängern. Das Praxissemester ist als strukturierter Lernraum gedacht, in dem Studierende eigenverantwortlich Unterricht planen, durchführen und reflektieren sowie forschend tätig werden sollten (vgl. MSW NRW, 2010).

Die Einführung des Praxissemesters hat die Annahme verstärkt, dass intensivere Praxiserfahrungen eine nachhaltige Professionalisierung und vor allem eine Stabilisierung der professionellen Handlungssicherheit unterstützen. Damit wurde Praxis nicht mehr nur als Ergänzung, sondern als das zentrale Element der professionellen Entwicklung angesehen.

2.5.1 Reformlogik und implizite Professionalisierungsannahmen

Die Reformlogik basiert implizit auf einer kompetenzorientierten Entwicklungsannahme (vgl. Abschnitt 2.1). Strukturtheoretisch betrachtet, ist es jedoch anzunehmen, dass Praxiserfahrungen unterschiedlich verarbeitet werden und somit nicht zwangsläufig zu einem linearen Kompetenzzuwachs führen.

2.5.2 Reform der Lehrer*innenbildung im Lichte unterschiedlicher Professionalisierungsperspektiven

Die hier skizzierten Reformschritte in Nordrhein-Westfalen sind als Ausdruck einer kompetenzorientierten Professionalisierungslogik zu verstehen. Vor allem der Einführung von Kompetenzstandards (KMK, 2004), der Modularisierung im Rahmen der Bologna-Reform (HRK 2007) sowie der Einführung des Praxissemesters (MSW NRW, 2010) liegt die Annahme zu Grunde, dass man professionelle Handlungssicherheit durch strukturierte Ausbildungssettings gezielt aufbauen und verbessern kann. In der Reformlogik wird Professionalisierung als ein kumulativer Prozess betrachtet, in der Studierende schrittweise professionelle Handlungssicherheit erlangen sollen. Dies soll gelingen, indem man ihnen definierte Kompetenzziele setzt, die Theorie und Praxis systematisch verknüpft und die schulpraktischen Phasen verlängert. Es wird dabei implizit angenommen, dass intensivere Praxiserfahrungen, und hier vor allem eigenverantwortlicher Unterricht, die professionelle Selbstwirksamkeit erhöhen. Aus strukturtheoretischer Annahme ist dies aber nicht zwingend. Antinomien, Ungewissheit und situative Kontingenz prägen das pädagogische Handeln (vgl. Helsper, 2001; Oevermann, 1996). Demnach können Praxiserfahrungen nicht nur eine stabilisierende Funktion haben. Sie können ebenso Irritationen hervorrufen, bestehende Deutungsmuster in Frage stellen oder sogar Unsicherheiten verstärken. Professionalisierung wäre in diesem Verständnis kein geradliniger Kompetenzzuwachs, sondern sollte als Prozess betrachtet werden, der eine reflexive Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Anforderungen beinhaltet. Auf der einen Seite kann die Verdichtung der Praxisphasen sowohl als Chance zur Stabilisierung der professionellen Selbstverortung gesehen werden, auf der anderen Seite kann sie aber auch als potenzieller Raum der Irritation betrachtet werden. Bei der Frage ob und inwiefern Praxiserfahrungen die Selbstwirksamkeit erhöhen, spielt

also eher die subjektive Verarbeitung als der quantitative Umfang eine wichtige Rolle. An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an. Die Reform der Lehrerbildung ist somit nicht nur als der institutionelle Rahmen der Studie zu verstehen, sondern auch als ihr impliziter Prüfstein. Sie geht somit von einer kompetenzorientierten Entwicklungsannahme aus. Deren Geltungsbereich durch die empirischen Befunde differenziert zu betrachten, stellt einen zentralen Aspekt dar.

2.5.3 Praxisintegrierte Lehrer*innenbildung im Kontext von ZUS als Untersuchungsrahmen

Die „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung“ (ZUS) der Universität zu Köln hatte das Ziel, die Lehrerbildung stärker praxisorientiert, reflexiv und forschungsbasiert zu gestalten. Das zentrale Leitmotiv war die enge Verbindung von Theorie, Praxis und wissenschaftlicher Reflexion durch alle Ausbildungsphasen. Als kreative Lehr-Lern-Umgebungen hatten Formate wie das Social Lab die Funktion, Studierende frühzeitig in komplexe und realitätsnahe Handlungssituationen zu integrieren. Das ZUS-Projekt wurde innerhalb einer befristeten Förderphase umgesetzt und anschließend nicht verstetigt. Daher hat diese Studie einen besonderen Zweck: Sie zeigt empirisch auf, welche Effekte ein solches Format unter realen Bedingungen hatte – und bietet somit eine evidenzbasierte Grundlage für die Überlegung, unter welchen Bedingungen vergleichbare Reformformate in Zukunft gestaltet und begleitet werden sollten.

Im Unterschied zu den herkömmlichen Praxisformaten war die Praxis im Rahmen des Projekts nicht hauptsächlich hospitierend, sondern projektförmig, kooperativ und reflexiv organisiert. Studierende übernahmen die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsprozessen und agierten in offenen, manchmal unvorhersehbaren Situationen. Praxis diente somit nicht nur als Erfahrungsraum, sondern auch als der zentrale Ort für professionelle Selbstverortung.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dieser Konzeption und der Reformlogik der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, die besagt, dass eine Intensivierung und qualitative Verbesserung der Praxisphasen dazu beitragen, die professionelle Handlungssicherheit und Selbstwirksamkeit zu steigern (vgl. Abschnitt 2.4). Formate, die projektbezogen oder forschungsorientiert sind, gelten dabei als besonders wirksam.

Theoretische und empirische Erkenntnisse deuten jedoch gleichzeitig darauf hin, dass Praxiserfahrungen nicht uniform wirken, sondern je nach individuellen Deutungsmustern unterschiedlich verarbeitet werden (vgl. Abschnitt 2.1; 2.5). In diesem Sinne ist Praxis kein einheitlicher Professionalisierungsmotor, sondern ein differenziert wirkender Erfahrungsraum.

In diesem Zusammenhang bildet ZUS nicht nur den institutionellen Rahmen dieser Untersuchung, sondern auch ihren analytischen Prüfstein: Die Untersuchung fragt, wie Studierende solche komplexen Praxisformate wahrnehmen, interpretieren und in ihre professionelle Selbstverortung einfügen. Die Annahme, dass die praxisintegrierte

Lehrerbildung eine einheitliche Wirkung hat, wird durch eine empirische Differenzierung hinterfragt.

Das Forschungsinteresse lässt sich also direkt mit dem Ziel von ZUS verbinden, die Lehrerbildung evidenzbasiert zu verbessern und praxisnahe Innovationen nicht nur zu implementieren, sondern auch kritisch-reflexiv zu begleiten.

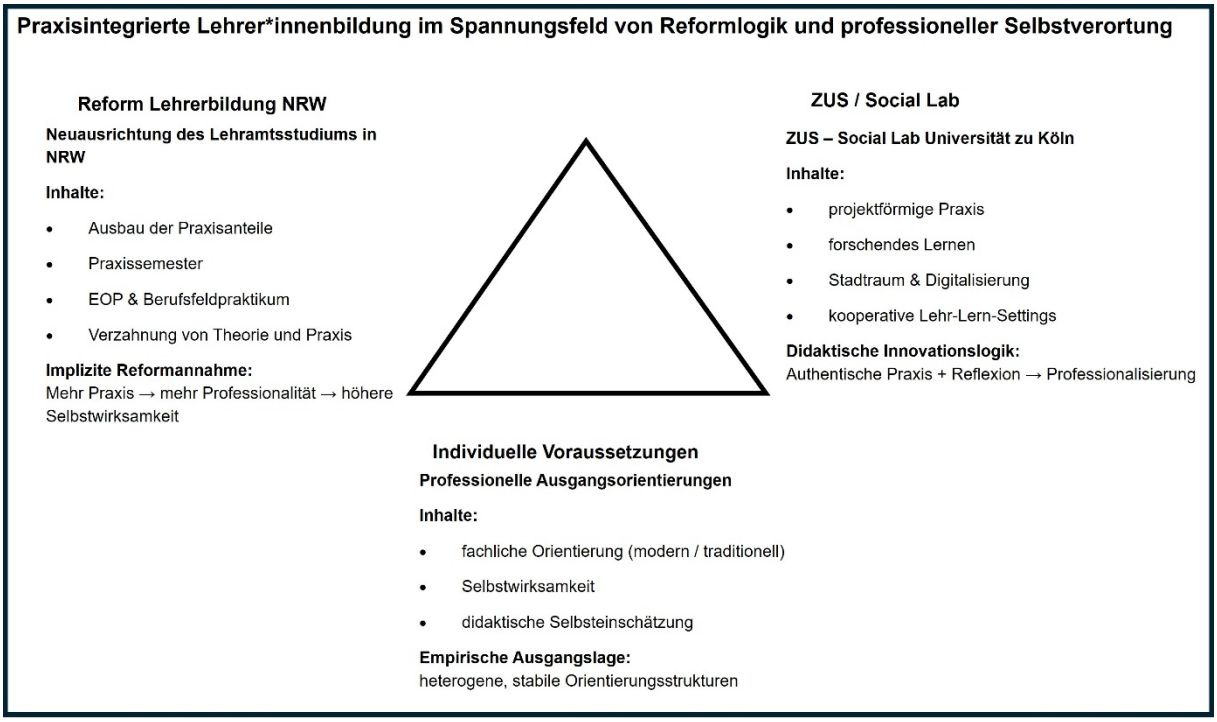


Abb. 3: Praxisintegrierte Lehrer*innenbildung im Projekt ZUS, eigener Entwurf

2.6 Zwischenfazit: Professionelle Selbstverortung als mehrdimensionale Struktur

Es wird durch die theoretischen Überlegungen in diesem Kapitel deutlich, dass die Professionalisierung im Lehramtsstudium nicht ausreichend als ein linearer Kompetenzzuwachs beschrieben werden kann. Während der Fokus von kompetenzorientierten Ansätzen auf der Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Fähigkeiten liegt, heben strukturtheoretische Ansätze die grundlegende Kontingenz, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit des pädagogischen Handelns hervor. Es scheint, dass Professionalisierung ein Prozess ist, in dem Studierende lernen, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und sich in komplexen Handlungssituationen zu positionieren.

Hierbei ist das Konzept der Selbstwirksamkeit von entscheidender Bedeutung. Sie stellt nicht nur die subjektive Bewertung der eigenen Handlungsmöglichkeiten dar, sondern ist auch ein strukturierendes Element für die professionelle Selbstverortung. Aus einer professionsbezogenen Sicht betrachtet, geht es bei Selbstwirksamkeit nicht darum, sichere Handlungsergebnisse zu erwarten; vielmehr handelt es sich um den Glauben, dass man auch unter Unsicherheit handlungsfähig bleibt. In diesem Zusammenhang kann man das Bewusstsein für Unsicherheit als eine reflexive Dimension der professionellen Selbstwirksamkeit betrachten.

Es wird jedoch auch offensichtlich, dass man professionelle Selbstverortung nicht nur über Selbstwirksamkeit erklären kann. Das fachliche Verständnis von Geographie und die wahrgenommene Fähigkeit, fachliche Inhalte zu vermitteln, sind zwei eigenständige Dimensionen, die jedoch eng mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verknüpft sind. Das Fachverständnis beeinflusst maßgeblich, welche Ziele, Inhalte und Perspektiven als relevant für den Unterricht gelten, während die wahrgenommene Vermittlungskompetenz die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Umsetzung im Unterrichtskontext darstellt.

Vor diesem Hintergrund kann man die Professionalisierung im Lehramtsstudium als eine mehrdimensionale Struktur der professionellen Selbstverortung betrachten. Es ist nicht zwingend der Fall, dass diese Dimensionen synchron oder linear wachsen; sie können verschiedene Ausprägungen und Spannungsverhältnisse haben.

Die zentrale Annahme dieser Untersuchung besagt, dass man im Lehramtsstudium verschiedene Muster der professionellen Selbstverortung rekonstruieren kann, die nicht entlang einer einfachen, eindimensionalen Entwicklungslogik verlaufen, sondern als typenspezifische Konstellationen dieser Dimensionen betrachtet werden können.

Um diese Annahme empirisch zu prüfen, wird ein Mixed-Methods-Design eingesetzt, das sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren umfasst. Die quantitative Analyse hat die Aufgabe, durch Clusteranalyse explorativ typische Konstellationen zu finden, während die qualitative Analyse darauf abzielt, fallrekonstruktiv die zugrunde liegenden Deutungsmuster dieser Typen zu erschließen und zu differenzieren. In diesem Sinne möchte die Studie die Professionalisierungsforschung mit einem Zusammenspiel von kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Ansätzen erweitern.

Im nächsten Kapitel wird das methodische Vorgehen der Studie dargestellt; es erklärt die Struktur der quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

3. Methodologische Verortung und Auswertungslogik

Diese Untersuchung nutzt ein Mixed-Methods-Design, das die quantitativen und qualitativen Zugänge systematisch vereint. Mixed Methods werden nicht nur als additive Verbindung verschiedener Verfahren betrachtet, sondern als ein integrativer Forschungsansatz, der es ermöglicht, komplexe Phänomene umfassender zu erfassen, indem man verschiedene Datenquellen und Analyseperspektiven miteinander verknüpft (vgl. Kuckartz, 2014).

Nach Kuckartz (2014) ist Mixed Methods ein Forschungsdesign, das der Triangulation und der komplementären Erweiterung von Ergebnissen dient. Die quantitative Analyse hilft dabei, strukturelle Muster zu identifizieren, während die qualitative Analyse eine tiefere Rekonstruktion der zugrunde liegenden Deutungsmuster erlaubt.

Gemäß der Designtypologie von Creswell & Plano Clark (2018) ist die Studie einem explorativen Sequenzdesign (Exploratory Sequential Design) zugeordnet, bei dem die quantitative Phase die qualitative Hauptphase vorbereitend und strukturierend unterstützt. Die qualitative Rekonstruktion steht somit klar im Fokus der Erkenntnis: Die Clusteranalyse erstellt keine eigenständigen, inferenzstatistisch gesicherten Ergebnisse; sie liefert vielmehr eine empirisch kontrollierte Gruppierung des Samples, die den Einstieg in die fallrekonstruktive Analyse strukturiert. Diese Funktionszuweisung stellt keine Einschränkung des Designs dar, sondern ist dessen methodologische Grundlage: Im explorativen Sequenzdesign ist die Dominanz der qualitativen Phase kein Mangel, sondern ein Zeichen für die Zielsetzung der Studie, die die Theoriebildung im Blick hat (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018: 64–72, Appendix C).

Im ersten Schritt des sequenziell integrierten Mixed-Methods-Designs wurden die wichtigen Dimensionen der professionellen Selbstverortung quantitativ erfasst und durch Clusteranalysen zu explorativen Typen zusammengefasst. Im zweiten Schritt erfolgten eine qualitative Rekonstruktion und theoretische Präzisierung dieser Typen durch leitfadengestützte Interviews. Die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritte, ihre Abfolge und wie sie miteinander verknüpft sind, zeigt Abbildung 4.

Eine quantitative Analyse auf Skalenebene diente als Ausgangspunkt, in der zentrale Dimensionen der professionellen Selbstverortung operationalisiert und durch eine Clusteranalyse gruppiert wurden. Das Ziel dieser war es, typische Merkmalskonstellationen zu finden, um eine fallübergreifende Strukturierung vorzunehmen, und nicht, Personen zu klassifizieren. Nach den Prinzipien der empirisch begründeten Typenbildung wurden die statistisch ermittelten Cluster anschließend interpretativ verdichtet und als Typen verstanden, die verschiedene professionelle Muster von Selbstverortungen darstellen (Lamnek & Krell, 2016).

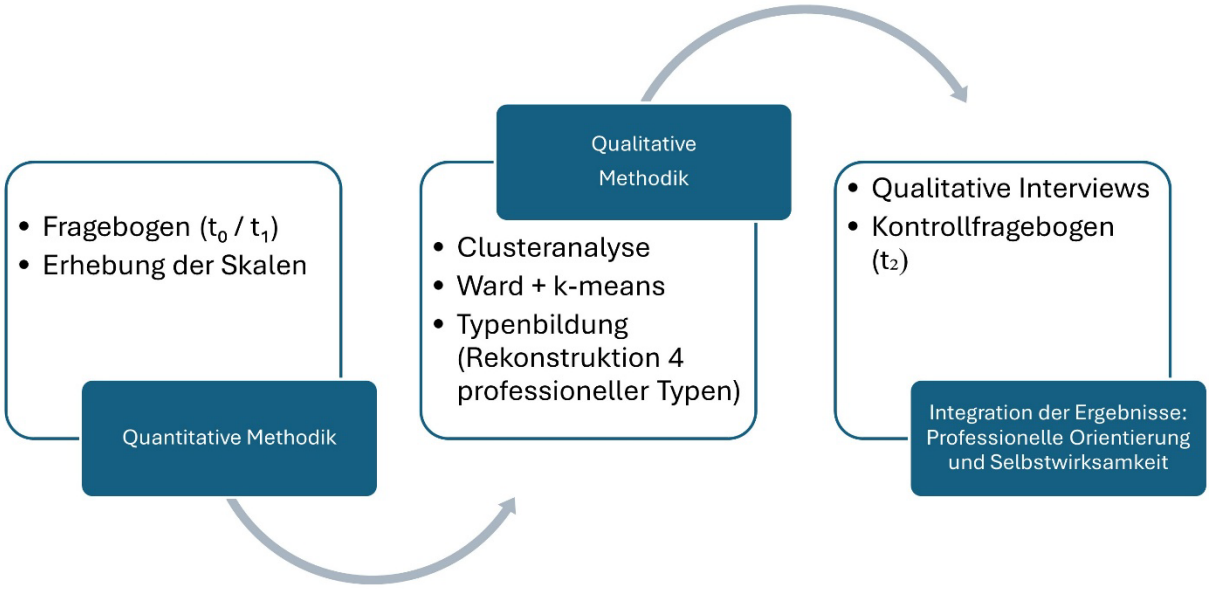


Abbildung 4: Modell der professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie.[2]

In der qualitativen Phase der Untersuchung werden diese Typen also geprüft, präzisiert und theoretisch fundiert. Methodologisch basiert sie auf einem rekonstruktiven Ansatz der qualitativen Bildungsforschung, der sich auf subjektive Deutungsmuster und deren biografische Einbettung konzentriert (Friebertshäuser, 2008). In diesem Fall wird Professionalisierung nicht als stufenförmige Entwicklung angesehen, sondern als ein Prozess, der durch Irritation, Reflexion und die Verarbeitung von Praxiserfahrungen geprägt ist.

Die Interviews wurden mittels einer deduktiv-strukturierenden Inhaltsanalyse mit induktiven Ergänzungen ausgewertet (Mayring, 2015). Die Gütekriterien von Mayring (2015), wie zum Beispiel Objektivität und Reliabilität, sind ursprünglich für stärker standardisierte Kodierverfahren gedacht und passen daher nicht optimal zur kleinen, nicht statistisch repräsentativen Interviewstichprobe. Deshalb orientiert sich diese Studie an den qualitativen Gütekriterien von Steinke (2000) – vor allem intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses und empirische Verankerung der Interpretationen. Das Verfahren zur Kategorienbildung wird von Mayring (2015) dargestellt, während die Bewertung der Ergebnisgüte den besonderen Anforderungen qualitativer Forschung entspricht.

Die deduktiven Hauptkategorien wurden basierend auf den Ergebnissen der quantitativen Phase und dem theoretischen Rahmen der Studie festgelegt. Insbesondere beinhalten sie das Fachverständnis Geographie, die wahrgenommene Vermittlungskompetenz, Selbstwirksamkeit, die Bedeutung von Praxisphasen sowie zeitliche Bezugnahmen und Entwicklungsnarrative. Diese Kategorien halfen, das Material systematisch zu strukturieren, und machten es möglich, die Passung zwischen quantitativen Typen und qualitativen Deutungsmustern gezielt zu prüfen. Innerhalb der Hauptkategorien, die deduktiv festgelegt wurden, wurden die

[2] Die Darstellung integriert die quantitativen Ergebnisse der Clusteranalyse mit den qualitativen Interviewanalysen und fasst sie zu professionellen Orientierungsprofilen zusammen (eigene Darstellung).

Subkategorien induktiv aus dem Material entwickelt. Dieses Vorgehen ermöglicht es materialnahe Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren und gleichzeitig für unerwartete Interpretationen offen zu sein. Theoriegeleitete Kategorien sind nicht als Einschränkung zu verstehen, sondern als eine heuristische Orientierung, die während des Analyseprozesses fortwährend überprüft und verfeinert wird (Mayring, 2015: 67–72).

Eine explizit vergleichende Logik war der Ansatz für die qualitative Analyse. Zu Beginn erfolgte die typologische Einordnung der einzelnen Fälle und sie wurden als Fallanalysen ausgearbeitet. Daraufhin wurde ein kontrastierender Vergleich zwischen Fällen desselben Typs und zwischen unterschiedlichen Typen durchgeführt. Es wurden sowohl Minimalkontraste (z. B. innerhalb von Typ 4) als auch Maximalkontraste (z. B. Typ 1 vs. Typ 4) verwendet. Der Ansatz ist vergleichbar mit der Logik der qualitativen Typenbildung: Typen sind hier keine Entwicklungsstufen, sondern strukturierte Zusammenfassungen von sozialen Deutungs- und Handlungsmustern (Lamnek & Krell, 2016: 259–265).

Die Bedeutung von Praxisphasen im Professionalisierungsprozess wurde besonders hervorgehoben. Praxisphasen wurden, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der qualitativen Bildungsforschung, nicht als lineare Entwicklungsschritte gesehen, sondern als biografisch relevante Erfahrungsräume, die Irritation, Reflexion oder Stabilisierung ermöglichen (Friebertshäuser, 2008). Die Analyse offenbart, dass Praxisphasen typenspezifisch verarbeitet werden und dass professionelle Deutungsmuster eher eine Verdichtung als eine Transformation erfahren.

Die entwickelten Typen sind, wie in Kap. 4.3 ausführlich begründet, als analytische Idealtypen und nicht als Entwicklungsstufen zu verstehen. Indem man die quantitative Typenbildung mit der qualitativen Fallrekonstruktion vereint, erhält man eine mehrdimensionale Sicht auf die Professionalisierung, die bewusst von linearen Entwicklungsannahmen Abstand nimmt.

3.1. Quantitativer Teil

3.1.1 Entwicklung des Erhebungsinstruments - Konzeptioneller Rahmen der Instrumentenentwicklung

In zwei aufeinanderfolgenden Phasen, die als methodischer Präzisierungsprozess betrachtet werden, wurde das Erhebungsinstrument entwickelt. „Fragebogen 1“ (Anhang D.1) war die erste Version des Fragebogens, die explorativ gestaltet war und sich hauptsächlich mit motivations- und einstellungsbezogenen Aspekten des Lehrerberufs beschäftigte. Im Gegensatz dazu hatte „Fragebogen 2“ (Anhang D.2) das Ziel, eine theoriegestützte Operationalisierung der professionellen Selbstverortung im Fach Geographie vorzunehmen.

Die Entwicklung der Instrumente zeigt somit einen konzeptionellen Wandel: weg von einer breiten, eher sozialwissenschaftlichen Betrachtung der Berufsmotive hin zu einer fachdidaktisch fundierten Rekonstruktion professionsbezogener Deutungsmuster.

Erste Phase: Explorative Erfassung von Berufsmotiven und Einstellungen

Der erste Fragebogen hatte die Funktion, das Feld offen zu erkunden. Sein besonderer Fokus lag auf:

- Berufswahlmotive
- Image des Lehrer*innenberufs
- subjektiv wahrgenommene Herausforderungen
- allgemeine Einstellungen zur Tätigkeit

Diese Anlage eignete sich gut für eine erste Bestandsaufnahme, weil sie zentrale Motivlagen und Selbstdeutungen offenbarte. Methodisch wurde jedoch deutlich, dass:

- keine trennscharfen Skalenkonstruktionen vorlagen,
- Motivlagen, Einstellungen und professionelle Überzeugungen nicht klar getrennt wurden,
- fachspezifische Kompetenzdimensionen kaum differenziert operationalisiert waren,
- keine strukturelle Möglichkeit bestand, individuelle Entwicklungsverläufe längsschnittlich zu analysieren.

Das Instrument ermöglichte die Identifizierung motivationaler Orientierungsmuster, jedoch keine valide Rekonstruktion professioneller Deutungsmuster im engeren Sinne. Es blieb vor allem unklar, ob die erfassten Einstellungen tatsächlich auf fachliche Professionalität abzielten oder eher allgemeine Berufsorientierungen widerspiegelten.

Zweite Phase: Theoriegeleitete Operationalisierung professioneller Selbstverortung

Die zweite Version des Fragebogens stellt eine systematische konzeptionelle Präzisierung dar. Ziel war die trennscharfe Erfassung fachspezifischer Professionalitätsdimensionen auf der Grundlage einschlägiger geographiedidaktischer und professionsbezogener Theorieansätze.

3.1.2 Einführung klarer Skalenstrukturen

Es wurden mehrdimensionale Skalen eingeführt, die clusteranalytisch auswertbar sind und eine Typenbildung ermöglichen.

(a) Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit wurde differenziert über 16 Items erhoben und bezog sich auf unterschiedliche professionelle Handlungskontexte:

- Unterrichtsführung
- Binnendifferenzierung

- Elternarbeit
- kollegiale Kooperation
- Problembewältigung

Theoretisch knüpft diese Skala an die Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1997) sowie an professionsbezogene Weiterentwicklungen im Lehrerkontext an (z. B. Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Im Unterschied zur ersten Version ermöglicht diese Differenzierung eine präzisere Analyse subjektiver Handlungssicherheit und deren Zusammenhang mit fachlichen Selbstverortungen.

(b) Fachverständnis Geographie

Eine zentrale Weiterentwicklung besteht in der expliziten Operationalisierung unterschiedlicher Fachkonzeptionen:

- naturwissenschaftliches Fachverständnis
- gesellschaftswissenschaftliches Fachverständnis
- integratives Verständnis (Mensch–Raum-Wechselwirkungen)
- topographisch-traditionelle Orientierung

Diese Differenzierung ist anschlussfähig an die Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG, 2014) sowie an fachdidaktische Konzepte wie das Relevanzkonzept nach Rinschede (2007) und Überzeugungstypologien nach Fögele (2016).

Es wurde damit versucht, empirisch zu überprüfen, inwiefern Studierende moderne integrative Fachkonzeptionen vertreten oder eher traditionell-deskriptive Verständnisse reproduzieren.

(c) Geographische Vermittlungskompetenz

Die zweite Version enthält eine umfangreiche Operationalisierung geographischer Vermittlungskompetenz (25 Items). Abgebildet werden unter anderem:

- Analyse komplexer Wirkungsgefüge
- Bewertung von Raumnutzungskonflikten
- Vermittlung von Mensch–Raum-Wechselwirkungen
- Nutzung digitaler Werkzeuge (z. B. GIS)
- reflexive Urteilsbildung

Diese Skala orientiert sich systematisch am Kompetenzmodell der DGfG und stellt eine deutliche Erhöhung der Fachspezifik dar. Während der erste Fragebogen

allgemeine Herausforderungen des Lehrerberufs thematisierte, werden hier explizit fachspezifische Handlungsanforderungen operationalisiert.

Neben der Selbsteinschätzung der eigenen Vermittlungsfähigkeit wurde für jedes der 25 VK-Items in der Online-Erhebung konstant eine zweite, einstufige Bewertungsdimension erfasst: die subjektive Einschätzung, wie relevant die jeweilige Kompetenz für den eigenen Unterricht ist ("nicht relevant" bis "sehr relevant"). Die Doppelerhebung war über alle drei Erhebungswellen (t_0, t_1, t_2) hinweg von Anfang an geplant und sollte es ermöglichen, die Einschätzung der eigenen Kompetenz mit den Erfahrungen im Praxissemester in Beziehung zu setzen. Eine systematische Auswertung dieser Relevanzeinschätzung hätte jedoch eine eigenständige Analyse erfordert, die über den Rahmen dieser Arbeit hinausgeht; deshalb wurde sie bewusst nicht in die Skalenbildung und Clusteranalyse aufgenommen. Die Rohdaten sind jedoch im Datensatz erfasst und können für zukünftige Analysen genutzt werden.

3.1.3 Methodische Konsequenzen für die Datenauswertung

Die konzeptionelle Präzisierung hatte unmittelbare Auswirkungen auf die analytischen Möglichkeiten:

1. **Ermöglichung einer validen Clusteranalyse**
   Stabile Cluster konnten nur dann berechnet werden, wenn es scharfe Skalen, eine ausreichende Anzahl von Items und eine fachspezifische Differenzierung gab.
2. **Differenzierung professioneller Typen**
   Durch die separate Erfassung von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und Vermittlungskompetenz konnten Typen differenziert werden, die im ersten Instrument vermutlich zusammengefallen wären.
3. **Erhöhung der Konstruktvalidität**
   Eine stärkere Anbindung an Theorien (wie die DGfG, Rinschede, Fögele und die Selbstwirksamkeitstheorie) verbessert die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit und erhöht die inhaltliche Validität der Konstrukte.

Es ist anzunehmen, dass der erste Fragebogen Motiv- oder Imagegruppen identifiziert hätte, jedoch keine differenzierten professionellen Deutungsmuster im Sinne einer fachdidaktischen Typologie rekonstruieren konnte.

Vom explorativen Einstiegsinstrument zur theoriegeleiteten, fachspezifisch fundierten zweiten Version ist ein erheblicher methodischer Fortschritt zu verzeichnen. Sie markiert den Übergang:

- von Motivation zu Professionalität,
- von Einzelitems zu skalenfähigen Konstrukten,
- von Querschnittsperspektive zu panelartiger Struktur,
- von allgemeiner Berufsorientierung zu geographiedidaktischer Selbstverortung.

Bereich	Erste Version	Zweite Version	Verbesserung
Grundkonzeption	Explorativ, motivationsorientiert	Theoriegeleitet, fachdidaktisch fundiert	Erhöhte Konstruktvalidität
Erfasste Konstrukte	Berufsmotive, Image, allgemeine Einstellungen	Selbstwirksamkeit, Fachverständnis, Vermittlungskompetenz	Klare Trennung von Motivation und Professionalität
Skalenstruktur	Einzelitems, unsystematisch	Mehrdimensionale, skalenfähige Konstrukte	Cluster- und Typenbildung möglich
Fachspezifik	kaum differenziert	differenziertes geographiedidaktisches Kompetenzmodell	Anschluss an DGfG-Standards
Selbstwirksamkeit	nicht systematisch erhoben	16 differenzierte Items	Analyse professioneller Handlungssicherheit
Fachverständnis	implizit, unscharf	naturwiss., gesellschaftswiss., integrativ, topographisch	Differenzierung moderner/traditioneller Fachkonzeptionen
Vermittlungskompetenz	allgemeine Herausforderungen	25 standardsbasierte Items	Operationalisierung fachlicher Kompetenz
Analytische Möglichkeiten	Motivtypen	stabile professionelle Deutungsmuster	empirische Typologie möglich
Theoretische Fundierung	allgemein professionsbezogen	DGfG, Rinschede, Fögele, Selbstwirksamkeitstheorie	erhöhte wissenschaftliche Anschlussfähigkeit

Tabelle 5: Zentrale Veränderungen vom ersten zum zweiten Fragebogen

Es war erst durch diese instrumentelle Präzisierung möglich, eine empirische Rekonstruktion stabiler professioneller Deutungsmuster und deren zeitlicher Überprüfung vorzunehmen. Die Entwicklung der Instrumente ist also nicht nur ein methodischer Schritt, sondern ein wesentlicher Bestandteil des Erkenntnisgewinns der Studie.

3.2 Clusteranalyse: Explorative Typenbildung professioneller Selbstverortung

Es wurde durch die theoretische und empirische Einbettung deutlich, dass die Professionalisierung im Lehramt sowohl eine kompetenzorientierte als auch eine strukturtheoretische Betrachtung zulässt. Reformpolitische Ansätze in Nordrhein-Westfalen gehen implizit davon aus, dass die Intensivierung der Praxisphasen einen linearen Kompetenzzuwachs zur Folge hat – eine Annahme, die weniger durch empirische Beweise gestützt wird als durch die normative Logik kompetenzorientierter Stufenmodelle. Strukturtheoretische Sichtweisen hingegen legen nahe, dass Praxiserfahrungen unterschiedlich verarbeitet werden und somit auch divergierende Selbstverortungen entstehen können.

In diesem Zusammenhang ist Selbstwirksamkeit eine zentrale, aber mehrdimensionale Größe, die fachspezifische sowie domänenübergreifende Handlungserwartungen umfasst. In Bezug auf die fachkulturelle Doppelverortung der Geographie entsteht ein vielschichtiges Netz professioneller Selbstverortungen, das über einen bloßen Kompetenzzuwachs hinausgeht.

Die Analyse verfolgte das Ziel, explorativ Typen zu identifizieren in Bezug auf (1) die Selbstwirksamkeit, (2) die Einstellung zum Fach Geographie und (3) die Kompetenz, geographische Inhalte zu vermitteln. Ein clusteranalytisches Verfahren wurde dafür ausgewählt. Clusteranalysen haben die Aufgabe, in Datensätzen Strukturen zu finden, indem sie Fälle gruppieren, so dass die Ähnlichkeit innerhalb der Gruppen maximiert und die zwischen den Gruppen minimiert wird (Backhaus et al., 2021; Everitt et al., 2011).

Wegen der geringen Stichprobengröße (n = 21) ist die Analyse ausdrücklich als explorativ zu betrachten. Clusteranalysen sind grundsätzlich heuristische Verfahren; ihre Ergebnisse werden strukturell interpretiert, jedoch nicht im inferenzstatistischen Sinne getestet (Bortz & Schuster, 2010; Backhaus et al., 2021). In dieser Untersuchung wird die Clusteranalyse nicht als Werkzeug zur Identifikation „natürlicher“ Typen verstanden, sondern sie dient als heuristische Strukturierung des empirischen Merkmalsraums. Es geht darum, mögliche Konstellationen zentraler Dimensionen der professionellen Selbstverortung sichtbar zu machen, um eine empirisch kontrollierte Gruppierung der Fälle zu ermöglichen. Die Cluster, die durch statistische Verfahren identifiziert wurden, fungieren daher zunächst als strukturierende Heuristiken, die als Grundlage für die folgende qualitative Rekonstruktion dienen. Die Bildung von Typen geschieht erst im interpretativen Schritt der qualitativen Analyse: Hier werden die Clusterprofile theoriegeleitet verdichtet und als Professionalisierungstypen rekonstruiert (Kelle & Kluge, 2010).

3.2.1 Erkenntnisziel und methodische Grundentscheidung

Die zentrale Fragestellung, die der quantitativen Analyseschritt aufgreift, lautet: **Lassen sich bei Lehramtsstudierenden im Fach Geographie typische Muster der professionellen Selbstverortung identifizieren?** Es steht ausdrücklich kein variablenorientierter Zugriff im Vordergrund (wie z. B. Skalenvergleiche oder lineare Zusammenhänge), sondern ein personenorientierter Ansatz, der Studierende auf Basis mehrerer Dimensionen in sinnvolle Gruppen einteilt. Die Zielsetzung ist der Grund, warum ein clusteranalytisches Vorgehen gewählt wurde: Die Gruppierung von Fällen (Personen) erfolgt, um die Ähnlichkeit innerhalb der Gruppen zu maximieren und die zwischen den Gruppen zu minimieren.

Die explorative Analyse ergibt sich unmittelbar aus der Stichprobensituation (n = 21) und der in 3.2 begründeten Funktion der Clusteranalyse als strukturentdeckendem, nicht typenbildendem Verfahren

3.2.2 Datengrundlage, Missing Handling und Analysestichprobe

Die Clusteranalyse basiert auf den Daten von n = 21 ausgefüllten Fragebögen. Ein listwise Ausschluss wurde für die Clusterbildung vorgenommen: Ein Fall mit Missing Values auf Skalenebene wurde deshalb ausgeschlossen. Die Clusteranalyse beruht somit auf n = 20 Fällen.

Diese Entscheidung hat eine hohe methodische Relevanz, weil Clusteranalysen auf vollständigen Distanzmatrizen basieren: Fehlende Werte würden die

Distanzberechnung und somit die gesamte Gruppenbildung verzerren. Bei kleiner Stichprobe sollte man den listwise Ausschluss zwar immer kritisch betrachten, aber er ist hier eine transparente und nachvollziehbare Lösung, weil er nur einen einzelnen Fall betrifft.

3.2.3 Variablenauswahl: Warum diese Dimensionen?

3.2.3.1 Personen werden gruppiert – nicht Variablen

Für die Clusteranalyse kamen Skalenwerte zum Einsatz, nicht einzelne Items. Das ist eine wichtige Designentscheidung, weil die Clusteranalyse Personen gruppiert und deshalb eine geringe, robuste Variablenbasis braucht; eine Clusterung einzelner Items würde bei kleiner Stichprobe schnell zu instabilen Lösungen führen.

3.2.3.2 Theoretisch begründete Vergleichsdimensionen

In die Clusteranalyse fließen die Dimensionen ein, die als Kerndimensionen professioneller Selbstverortung in der Geographie verstanden werden: Selbstwirksamkeit, Fachverständnis Geographie und Vermittlungskompetenz. Diese Dimensionen sind zwar konzeptionell unterscheidbar, aber professionslogisch verbunden und stammen aus der instrumentenentwickelnden Theorie.

So entsteht ein mehrdimensionaler Merkmalsraum, in dem Unterschiede nicht als „mehr oder weniger“ auf einer einzigen Achse dargestellt werden, sondern als Konstellationen: etwa eine hohe Modernität bei gleichzeitig niedriger Handlungssicherheit oder eine hohe Kompetenz bei geringer Traditionalität. Es sind genau diese Konstellationen, die eine typologische Interpretation ermöglichen.

3.2.3.3 Aggregation auf Skalenebene

Zur Verringerung der Variablenkomplexität wurden Items zu Skalenindizes (durch Mittelwertbildung) zusammengefasst. Der Ansatz hat das Ziel, die Messfehler einzelner Items zu minimieren und theoretisch definierte Konstrukte auf einer höheren Abstraktionsebene zu bilden (Bühner, 2022).

3.2.3.4 Prüfung der internen Konsistenz

Die interne Konsistenz wurde durch Cronbachs α ermittelt. Für explorative Forschungsvorhaben gelten α-Werte über .60 als gut, über .70 als sehr gut und über .90 als extrem hoch (Nunnally & Bernstein, 1994; Field, 2018). Dieses Raster wurde als Bewertungsgrundlage für die gebildeten Skalen herangezogen. Die korrigierten Item-Gesamt-Korrelationen sowie „α if item deleted“ wurden ebenfalls berücksichtigt, um Items zu finden, die eventuell die Konsistenz beeinträchtigen. Itemausschlüsse werden ausschließlich theoriegeleitet und transparent vorgenommen, falls es erforderlich ist. Die Anzahl der Variablen für die Clusteranalyse wurde auf einige wenige, robuste und reliabel gebildete metrische Skalen reduziert. Eine direkte Clusterung der Einzelitems wurde vermieden, weil eine hohe Variablenzahl bei kleinen Stichproben zu instabilen Lösungen führen kann (Backhaus et al., 2021).

Die Selbstwirksamkeitserwartungsskala erreicht mit α = 0,694 einen Wert im nach Nunnally und Bernstein (1994) als gut geltenden Bereich, knapp unterhalb der Grenze

zu einem sehr guten Wert (≥ .70). Die Untersuchung der „α if item deleted"-Werte verdeutlicht, dass die interne Konsistenz nur geringfügig verbessert worden wäre, wenn man einzelne Items ausgeschlossen hätte. Man hat jedoch bewusst auf einen solchen Ausschluss verzichtet, weil die betreffenden Items zentrale Aspekte des professionellen Lehrerhandelns abbilden – vor allem den Umgang mit Elternkommunikation und kollegialer Kooperation –, deren Streichung die theoretisch intendierte Breite der Skala eingeschränkt hätte. Die inhaltliche Vollständigkeit wurde durch die statistische Optimierung gewährleistet, was dem Grundsatz der theoriegeleiteten Instrumentenentwicklung entspricht. Der in dieser Studie ermittelte Reliabilitätswert ist aufgrund der großen inhaltlichen Breite der erfassten Handlungsdimensionen und des explorativen Charakters der Untersuchung als akzeptabel zu betrachten.

Es wurde bewusst auf eine explorative Faktorenanalyse zur Überprüfung der Dimensionalität der Skalen verzichtet. Mit einer Stichprobengröße von n = 20 wären die Ergebnisse einer Faktorenanalyse angesichts der üblichen Empfehlungen (mindestens 5–10 Fälle pro Item oder Stichprobengrößen von n ≥ 100; vgl. Bühner, 2022; Field, 2018) methodisch nicht belastbar und würden eine Scheingenauigkeit zeigen, die der explorativen Natur der Studie nicht gerecht wird. Die mittlere Interitem-Korrelation wurde als ergänzendes Homogenitätsmaß, das nicht von der Anzahl der Items abhängt, für alle vier Skalen berechnet. Sie liegt für die Skalen Geographie modern/integrativ ($\bar{r}$ = .34), Geographie traditionell/kanonisch ($\bar{r}$ = .35) und Vermittlungskompetenz ($\bar{r}$ = .33) im Bereich von .15–.50, der für Konstrukte dieser Breite empfohlen ist (Clark & Watson, 1995), und unterstützt somit die angenommene Homogenität. Die Selbstwirksamkeitsskala hat hingegen eine mittlere Interitem-Korrelation von $\bar{r}$ = .12, die unter diesem Bereich liegt. Ein Blick auf die Einzelkorrelationen offenbart außerdem, dass das Item zur Weiterbildungsoffenheit („Ich traue mir zu, mich selbst weiterzubilden und für neue Methoden und Medien offen zu sein") mit mehreren anderen Items negativ korreliert ist (r = –.25 bis –.47), was möglicherweise auf eine inhaltlich unabhängige Facette innerhalb der Skala hinweist. Es ist nachvollziehbar, dass dieser Befund so aussieht, weil die 16-Item-Skala ein viel breiteres Spektrum an Handlungsbereichen abdeckt als die anderen drei Skalen, und es wird zusätzlich durch die inhaltliche Breite gestützt, dass es sich nicht um ein vollkommen homogenes Konstrukt handelt. Eine abschließende faktorenanalytische Untersuchung zur Dimensionalität – vor allem der Selbstwirksamkeitsskala – ist ein unerfüllter Wunsch für zukünftige Studien mit einer ausreichend großen Stichprobe (vgl. Kap. 8.4).

3.2.3.5 Resultierende Skalen (inkl. Reliabilitäten)

Die Skalenbasis der Clusteranalyse umfasst vier z-standardisierte Skalen:

- **Selbstwirksamkeit (16 Items)** — α = 0,694

Datengrundlage

- **Geographie – modern/integrativ** (Items 3.1, 3.3, 3.4, 3.5, 3.9) — α = 0,732

Datengrundlage

- **Geographie – traditionell/kanonisch** (Items 3.7, 3.8, 3.10) — α = 0,658

Datengrundlage

- **Vermittlungskompetenz (25 Items)** — α = 0,926

Datengrundlage

Die Unterteilung des Fachverständnisses in modern/integrativ und traditionell/kanonisch ist aus inhaltlicher Sicht wichtig. Sie geht über eine reine „Zustimmung zum Fach“ hinaus und umfasst unterschiedliche fachkulturelle Orientierungen als Teil der professionellen Selbstverortung.

Zuordnung der Items zu den Skalen des Fragebogens

Skala	Itemnummern im Fragebogen	Anzahl Items	Inhaltliche Beschreibung
Selbstwirksamkeitserwartung	Teil A: Items 1–16	16	Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung zentraler Anforderungen des Lehrer*innenberufs *(z. B. Klassenführung, Motivation von Schüler*innen, Kommunikation mit Eltern und Kolleg*innen)*
Einstellung zum Fach Geographie – modernes/integratives Fachverständnis	Items 3.1, 3.3, 3.4, 3.5, 3.9	5	Verständnis von Geographie als integrative Wissenschaft, die natur- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven verbindet und gesellschaftlich relevante Fragestellungen adressiert
Einstellung zum Fach Geographie – traditionell/kanonisches Fachverständnis	Items 3.7, 3.8, 3.10	3	stärker klassisch orientiertes Verständnis von Geographie mit Fokus auf topographisches Wissen und ein klar abgegrenztes Fachprofil
Kompetenz zur Vermittlung geographischer Inhalte	Teil B: Items 1–25	25	wahrgenommene Fähigkeit, geographische Inhalte, Methoden und Kompetenzen im Unterricht zu vermitteln

Tabelle 6: Zuordnung der Items zu den Skalen

Skalenübersicht und Reliabilitätsanalyse

Skala	Anzahl Items	Cronbachs α	Antwortformat	Verwendung in der Analyse
Selbstwirksamkeitserwartung	16	0,694	4-stufige Likert-Skala (1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau)	Skalenmittelwert, anschließend z-standardisiert
Einstellung Geographie – modernes Fachverständnis	5	0,732	4-stufige Likert-Skala	Skalenmittelwert, anschließend z-standardisiert
Einstellung Geographie – traditionelles Fachverständnis	3	0,658	4-stufige Likert-Skala	Skalenmittelwert, anschließend z-standardisiert
Vermittlungskompetenz Geographie	25	0,926	4-stufige Likert-Skala	Skalenmittelwert, anschließend z-standardisiert

Tabelle 7: Skalenübersicht und Reliabilitätsanalyse

3.2.3.6 Datenaufbereitung: Standardisierung als zwingender Schritt

Clusteranalysen nutzen Distanzmaße. Ohne Standardisierung würden Variablen mit einer größeren Varianz die Berechnung der Distanz maßgeblich beeinflussen. Aus diesem Grund erhielten alle Skalen eine z-Standardisierung (M = 0; SD = 1).

Die Skalen variieren unter anderem in der Anzahl der Items und der Streuung. Ohne z-Transformation würden einzelne Skalen (vor allem solche mit größerer Varianz) das Ergebnis überproportional beeinflussen; durch Standardisierung hat jede Dimension gleiches Gewicht in der Typenbildung. Um sicherzustellen, dass alle Variablen gleich gewichtet berücksichtigt werden, ist eine Standardisierung besonders bei heterogenen Skalenmetriken oder unterschiedlichen Streuungen erforderlich (Backhaus et al., 2021; Hair et al., 2019).

Die Standardisierung ist somit eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Clusterlösung die beabsichtigten Dimensionen tatsächlich abbildet.

3.2.4 Clusterverfahren: Zweistufiges Best-Practice-Vorgehen

3.2.4.1 Begründung des zweistufigen Vorgehens

Die Typenbildung wurde in zwei Schritten durchgeführt: (1) eine hierarchische Clusteranalyse nach Ward und (2) eine k-means-Clusteranalyse zur Überprüfung der Stabilität.

In explorativen Settings wird dieses kombinierte Vorgehen als ein etabliertes Best-Practice-Vorgehen angesehen (Backhaus et al., 2021; Hair et al., 2019). Der methodische Ansatz ist folgender: Zuerst wird eine strukturentdeckende Lösung erzeugt (Ward), um sie dann über ein iteratives Verfahren zur Optimierung (k-means) auf Robustheit zu prüfen. Die Umsetzung folgte den etablierten

Implementierungsvorlagen für R (vgl. Kassambara, 2017), die dieses zweistufige Vorgehen als methodischen Standard festlegen.

3.2.4.2 Schritt 1: Hierarchische Clusteranalyse (Ward)

Zuerst wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach Ward mit quadrierter euklidischer Distanz durchgeführt. Die Ward-Methode hat zum Ziel, bei der Fusion zweier Cluster den Anstieg der Varianz innerhalb der Cluster zu minimieren, was in der Regel zu relativ homogenen und kompakt strukturierten Gruppen führt (Backhaus et al., 2021). Die quadrierte euklidische Distanz ist zusammen mit Ward das empfohlene Distanzmaß, weil sie beide kompatibel sind (Everitt et al., 2011).

3.2.4.3 Bestimmung der Clusteranzahl

Aufgrund der Tatsache, dass es kein objektiv eindeutiges Kriterium zur Bestimmung der Anzahl der Cluster gibt, ist es ratsam, mehrere Indikatoren zu vereinen (Hair et al., 2019; Backhaus et al., 2021). Eine konsistente Gesamtabwägung der statistischen und theoretischen Plausibilität führte zur finalen Entscheidung.

Verwendet wurden:

- Analyse des Dendrogramms,
- Betrachtung der Agglomerationskoeffizienten,
- Identifikation eines möglichen „Elbow“-Punktes,
- theoretisch-inhaltliche Interpretierbarkeit der Lösung.

Es wird ergänzt in den Datengrundlagen, dass die Anzahl der Cluster über das Dendrogramm und die Silhouette bestimmt wurde. Das Ergebnis dieser Gesamtabwägung ist eine Vier-Cluster-Lösung, die statistisch plausibel, theoretisch anschlussfähig und qualitativ rekonstruierbar ist.

3.2.4.4 Schritt 2: k-means zur Stabilitätsprüfung

Zur Überprüfung der Robustheit der hierarchischen Lösung wurde eine k-means-Clusteranalyse mit der zuvor festgelegten Clusteranzahl durchgeführt.

Im Gegensatz zu hierarchischen Verfahren handelt es sich bei k-means um ein iteratives Optimierungsverfahren, das Clusterzentren wiederholt neu berechnet und Fälle gegebenenfalls neu zuordnet (Everitt et al., 2011). Da k-means sensitiv gegenüber Startwerten ist, wurden die Clusterzentren der Ward-Lösung als Initialzentren verwendet. Dieses Vorgehen reduziert die Wahrscheinlichkeit lokaler Minima und erhöht die interne Konsistenz der Lösung (Backhaus et al., 2021). Die Kongruenz beider Verfahren innerhalb der vorliegenden Stichprobe wird dabei nicht als Stabilitätsnachweis im inferenzstatistischen Sinne interpretiert, sondern als Hinweis darauf, dass die identifizierten Muster keine reinen Verfahrensartefakte darstellen, sondern im vorliegenden Datenmaterial strukturell angelegt sind. Die resultierenden Cluster fungieren damit als empirisch kontrollierte Heuristiken, die den Einstieg in die qualitative Rekonstruktion strukturieren – nicht als feststehende Typen.

3.2.4.5 Interpretation der Cluster: Profilanalyse und Typenbezeichnung

Die Cluster wurden profilanalytisch beschrieben, indem ihre standardisierten Mittelwerte betrachtet wurden. Die Interpretation nahm eine theoriegeleitete Form an, indem sie Modelle professioneller Handlungskompetenz im Lehrkontext berücksichtigte.

Unterschiede werden in dieser Logik nicht isoliert und skalenweise gelesen, sondern als ein Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und Kompetenz. So entsteht eine typologische Lesart, die zwar mehrdimensional ist, aber die Komplexität reduziert.

3.2.4.6 Ergebnisdarstellung: Vier Cluster als Typen professioneller Selbstverortung

Die Analyse erbrachte eine interpretativ plausible **Vier-Cluster-Lösung**. Die erarbeiteten Typen sind theoriegestützt als verschiedene Konstellationen der zentralen Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz zu verstehen.

Die Typennamen sind daher keine Indikatoren für qualitative Leistungsstufen, sondern für verschiedene Kopplungen dieser Dimensionen. Es existieren Typen, die durch eine hohe Integration von Wissen, Können und Selbstregulation gekennzeichnet sind, während andere eine partielle Entkopplung zeigen, insbesondere zwischen normativer Fachorientierung und didaktischer Handlungssicherheit.

Die Typologie kann daher als Unterstützung für theoretische Ansätze zur professionellen Entwicklung dienen, die der Ansicht sind, dass Professionalität nicht nur aus Wissen oder Kompetenzen besteht, sondern dass deren Anwendung in konkreten Situationen und persönliche Bewertungen entscheidend dazu beitragen. Die Typenbezeichnungen dienen vor diesem Hintergrund als heuristische Marker dieser unterschiedlichen professionellen Konstellationen.

Im Folgenden werden die Cluster schrittweise als Profile beschrieben.

Cluster 1 (n = 6): „integrativ-stabiler Typ“

Cluster 1 ist gekennzeichnet durch:

- Selbstwirksamkeit hoch
- modernes Fachverständnis hoch
- traditionelles Verständnis relativ hoch
- Vermittlungskompetenz sehr hoch

Dieser Cluster wird typologisch als didaktische Allrounder*innen eingeordnet: Sie verfügen über hohe Sicherheit und hohe Kompetenz bei breitem Fachleitbild.

Cluster 3 (n = 6): „reflexiv-entwicklungsorientierter Typ“

Cluster 3 weist folgendes Profil auf:

- Selbstwirksamkeit mittel-hoch

- modern/integrativ hoch
- traditionell niedrig
- Vermittlungskompetenz hoch

Dieser Cluster wird typologisch als reflexiv-gesellschaftlich orientierte Kompetenzträger eingeordnet. Dieses Cluster vereint eine hohe Modernität und Expertise, hält jedoch eine klare Distanz zu kanonisch-traditionellen Konzepten.

Cluster 2 (n = 4): „entwicklungsbedürftiger Kompetenz- und Selbstverortungs-typ“

Cluster 2 ist charakterisiert durch:

- Selbstwirksamkeit mittel
- modern/integrativ niedriger
- traditionell mittel
- Vermittlungskompetenz niedrig

Entwicklungsbedürftige Praxis-/Kompetenzgruppe: Cluster 2 wird typologisch so eingeordnet. Die Kompetenzwerte in Cluster 2 sind die geringsten, und es weist ein weniger ausgeprägtes modernes Fachverständnis auf.

Cluster 4 (n = 4): „normativ überzeugter, aber didaktisch noch unsicherer Typ“

Cluster 4 weist ein besonders spannungsreiches Profil auf:

- Selbstwirksamkeit niedriger
- modern/integrativ sehr hoch
- traditionell mittel
- Vermittlungskompetenz eher niedrig

Überzeugte Modernisierer sind typologisch in diesem Cluster zusammengefasst: Sie haben ein starkes modernes Leitbild, sind jedoch (noch) nicht mit einer entsprechenden hohen Kompetenz und Handlungssicherheit ausgestattet. Sie wird ausdrücklich als normativ überzeugt, aber didaktisch noch unsicher beschrieben.

3.2.5 Anschlussfähigkeit im Mixed-Methods-Design: Von Clustern zu Typen

Die Clusterlösung ist methodisch klar als Grundlage für den qualitativen Teil verankert: Die identifizierten Cluster dienen als eine empirisch kontrollierte Grundlage für eine gezielte Auswahl von Fällen. Die Clusterstruktur erlaubt es, sowohl Maximalkontraste zwischen Typen (z. B. Cluster 1 vs. Cluster 4) als auch Minimalkontraste innerhalb eines Clusters zu bilden, wenn zwei Fälle desselben Typs verglichen werden. Die Clusterlösung behält dabei ihren in 3.2 begründeten heuristischen Status. Das mehrstufige Verfahren der Clusteranalyse ist zusammenfassend in der Abbildung dargestellt.

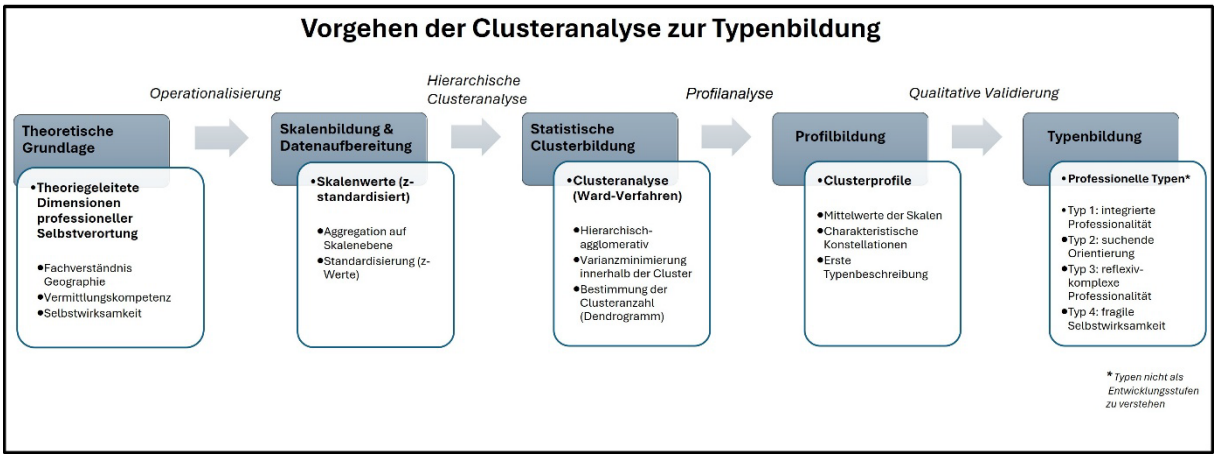


Abb. 5: Vorgehen der Clusteranalyse zur Typenbildung, eigener Entwurf

3.2.6 Zwischenfazit

Die Clusteranalyse rekonstruiert vier unterscheidbare, konstellative Profile professioneller Selbstverortung (vgl. 4.3 zur Abgrenzung von Entwicklungsstufenmodellen)

3.3 Qualitativer Teil - Methodologische Verortung und Auswertungslogik

Der qualitative Teil umfasst drei Aufgaben: Zunächst einmal soll er prüfen, ob sich die Fallmaterialien inhaltlich kohärent in die durch die Quantitativerhebung identifizierten Typenzuordnungen einfügen; zweitens soll er die Profilwerte durch subjektive Deutungsmuster kontextualisieren; und drittens soll er die Typenlogik theoretisch schärfen. Methodologisch basiert die Untersuchung auf einem rekonstruktiven Ansatz der qualitativen Bildungsforschung, welcher latente Orientierungsrahmen und ihre biographische Einbettung in den Vordergrund stellt (Friebertshäuser, 2008). Hier wird Professionalisierung nicht als stufenförmige Entwicklung betrachtet; vielmehr ist es ein Prozess, der durch Irritation, Reflexion und die Verarbeitung von Praxiserfahrungen geformt wird – Praxisphasen wirken nicht linear, sondern sie verdichten typenspezifisch bestehende professionelle Deutungsmuster, anstatt sie zu transformieren.

Zur Analyse wurde eine deduktiv-strukturierende Inhaltsanalyse mit induktiven Ergänzungen (Mayring, 2015: 67–72) herangezogen: Subkategorien wurden nahe am Material erstellt, um innerhalb der theoriegeleitet abgeleiteten Hauptkategorien sowohl strukturierte Vergleichbarkeit als auch Offenheit für unerwartete Interpretationen zu ermöglichen. Die Analyse verlief vergleichend – sie begann mit den Einzelfallanalysen, über Minimalkontraste innerhalb eines Typs bis zu Maximalkontrasten zwischen Typen (z. B. Typ 1 vs. Typ 4) – und folgt daher der Logik der empirisch begründeten Typenbildung (Lamnek & Krell, 2016: 259–265).

3.3.1 Auswahl der Interviewpartner*innen

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte gemäß einer typologischen Sampling-Logik, die Kelle & Kluge (2010) beschrieben haben: Das Ziel war nicht, die

Grundgesamtheit statistisch zu repräsentieren, sondern gezielt Fälle auszuwählen, die die rekonstruierten Cluster inhaltlich klar repräsentieren und somit eine fallrekonstruktive Vertiefung der zugrunde liegenden Deutungsmuster erlauben.

Es ist methodologisch zu beachten, dass diese Auswahllogik eine designbedingte Einschränkung zur Folge hat: Die qualitative Phase kann die quantitative Clusterstruktur nicht unabhängig überprüfen, weil die Interviewpartner*innen gezielt aufgrund ihrer Clusterzugehörigkeit ausgewählt wurden. Die Clusterbildung selbst kann von der qualitativen Analyse nicht in Frage gestellt werden; sie kann jedoch die rekonstruierten Typen inhaltlich vertiefen, sie kontextualisieren und theoretisch präzisieren. Diese schrittweise Präzisierung ohne wechselseitige Verfahrenskontrolle folgt aus dem eingangs beschriebenen Design. Aus diesem Grund wird im Folgenden bewusst nicht von einer „Validierung“ der Clusterstruktur durch die qualitative Analyse gesprochen, sondern von einer Prüfung ihrer inhaltlichen Kohärenz: Die qualitative Phase kann bestätigen, ob sich ein Fall stimmig in sein zugewiesenes Profil einfügt, nicht jedoch, ob die Clusterstruktur als Ganzes zutrifft.

Kriterium 1: Eindeutigkeit der Clusterzugehörigkeit

Die Eindeutigkeit der Zuordnung zu einem der vier Cluster war das erste Auswahlkriterium. Studierende, die mit ihren Skalenwerten an der Grenze zwischen zwei Clustern standen, wurden für die qualitative Phase ausgeschlossen, weil eine klare typologische Rekonstruktion bei ihnen nicht möglich gewesen wäre. Zur qualitativen Vertiefung wurden daher nur die Fälle berücksichtigt, deren Profil im Merkmalsraum deutlich innerhalb eines Clusters lag.

Kriterium 2: Kontrastierung innerhalb der Typen

Innerhalb der ausgewählten Typen wurde jeweils das Ziel verfolgt, zwei Fälle zu gewinnen, die sich in einem merkmalsbezogenen Aspekt unterscheiden – um sowohl die Gemeinsamkeiten des Typs als auch seine interne Varianz zu zeigen. In Bezug auf Typ 1 wurden zwei Fälle, Anna und Clara, mit ähnlich hoher Selbstwirksamkeit, jedoch leicht unterschiedlichen Ausprägungen im traditionellen Fachverständnis, ausgewählt. In Bezug auf Typ 3 ist die reflexive Praxisverarbeitung bei Eva und Lena jedoch unterschiedlich ausgeprägt. In Bezug auf Typ 4 sind Elias und Felix in ihrem Studienfortschritt unterschiedlich, obwohl sie jedoch ähnliche Selbstwirksamkeitswerte aufweisen.

Kriterium 3: Teilnahmebereitschaft

Das dritte Kriterium war die freiwillige Bereitschaft zur Teilnahme. Nachdem die Clusteranalyse beendet war, erhielten alle Studierenden der Stichprobe eine schriftliche Einladung, an einem leitfadengestützten Interview teilzunehmen. Sechs Studierende, die sich auf drei der vier Cluster verteilten, erklärten ihre Bereitschaft. Für Typ 2 gab es trotz mehrmaliger Anfrage keine Bereitschaft für ein Interview. Die Ursachen dafür sind nicht bekannt und lassen sich mit den vorliegenden Daten nicht rekonstruieren. Diese Lücke wird in Kap. 5.2.4 als methodische Limitation diskutiert.

Zur Frage der Vollständigkeit

Die qualitative Stichprobe ist nicht typenabdeckend, weil sie nicht alle vier Cluster symmetrisch umfasst. Eine methodische Einschränkung, die bei der Ergebnissichtung bedacht werden muss, ist: Alles, was Typ 2 betrifft, kann nicht durch qualitative Fallrekonstruktionen gestützt werden; es bleibt auf die quantitativen Clusterprofile und theoretisch plausible Inferenzen beschränkt. Die qualitative Vertiefung fokussiert sich auf drei Typen, die durch eine kontrastive Fallanalyse untersucht werden können.

Im Sinne des Anonymitätsschutzes erhielten alle Interviewpartner*innen Pseudonyme, die ihr Geschlecht verraten, jedoch keine weiteren identifizierenden Merkmale.

Die sechs Interviewfälle, ihre Typenzuordnung zu den beiden Erhebungszeitpunkten und die Interviewdauer sind in Tabelle 8 aufgeführt. Ein inhaltlich bedeutsamer Befund ist bereits die Stabilität der Typenzuordnung über t_0 und t_1: Ihre Ergebnisse zeigen, dass die rekonstruierten Typen stabile Selbstverortungsmuster sind und nicht nur situative Momentaufnahmen.

Tabelle: Übersicht der Interviewfälle und Typenzuordnung

Pseudonym	Professionalisierungstyp	Geschlecht	t_0	t_1	Dauer
Anna	Typ 1 – integrativ-traditionell stabiler Typ	w	Typ 1	Typ 1	ca. 46 min
Clara	Typ 1 – integrativ-traditionell stabiler Typ	w	Typ 1	Typ 1	ca. 71 min
Eva	Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientierter Typ	w	Typ 3	Typ 3	ca. 38 min
Lena	Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientierter Typ	w	Typ 3	Typ 3	ca. 60 min
Elias	Typ 4 – normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ	m	Typ 4	Typ 4	ca. 40 min
Felix	Typ 4 – normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ	m	Typ 4	Typ 4	ca. 62 min

Tabelle 8: Übersicht der Interviewfälle, ihrer Typenzuordnung in beiden Erhebungszeitpunkten sowie der Dauer der leitfadengestützten Interviews.

Zur qualitativen Vertiefung der Ergebnisse wurden mit sechs Studierenden der Stichprobe leitfadengestützte Interviews geführt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte basierend auf der vorher durchgeführten Clusteranalyse, um gezielt unterschiedliche Professionalisierungstypen einzubeziehen. Insgesamt wurden zwei Interviews mit Studierenden des Typs 1, zwei mit Studierenden des Typs 3 und zwei mit Studierenden des Typs 4 geführt.

3.3.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde theoriegeleitet und auf Basis der quantitativen Vorbefunde erstellt. Die Skalenwerte aus zwei Messzeitpunkten, die durch den Fragebogen erhoben wurden, fungierten als heuristische Bezugspunkte für die qualitative Vertiefung der professionellen Selbstverortung, die clusteranalytisch rekonstruiert wurde. Die qualitative Phase ist also nicht explorativ im Sinne einer

offenen Theoriegenerierung, sondern rekonstruktiv-validierend, weil sie quantitative Strukturannahmen fallbezogen überprüft, kontextualisiert und theoretisch präzisiert (Lamnek & Krell, 2016).

Der Leitfaden ist halbstrukturiert und basiert auf dem Prinzip des problemzentrierten Interviews. Er ist keine standardisierte Befragung, sondern eine thematische Gesprächsstruktur, die Raum für subjektive Deutungsmuster lässt und gleichzeitig theoriegeleitet fokussiert ist. Nach Friebertshäuser wird das Interview als ein Ort der narrativen Selbstverortung betrachtet, wo man professionelle Orientierungsrahmen biographisch und praxeologisch rekonstruieren kann (Friebertshäuser, 2013).

Die Integration der quantitativen Skalenwerte erfolgt, ohne dass die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner direkt mit ihren oder seinen Ergebnissen konfrontiert wird. Diese Werte sind vielmehr strukturierende Sensibilisierungsinstrumente für die Interviewführung. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip der theoriegeleiteten Kategorienanwendung, wie es von Mayring beschrieben wird: Strukturannahmen, die man deduktiv formuliert hat, rahmen den Analysefokus, bestimmen aber nicht den Erhebungsprozess (Mayring, 2015).

Stabile Ausprägungen, signifikante Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten und divergente Profilkonstellationen verdienen besondere Beachtung, weil sie Hinweise auf Stabilität, Reorganisation oder Ambivalenzen in der professionellen Selbstverortung geben.

Das Interview wird methodologisch nicht als Erhebung subjektiver Meinungen, sondern als Zugang zu latenten Orientierungs- und Deutungsmustern betrachtet. Hierbei fungiert die clusteranalytische Typenzuordnung als eine hypothesengeleitete Erwartungsstruktur, die im qualitativen Interview überprüft, differenziert oder sogar relativiert werden kann. Das Interview hat somit zwei Funktionen: Einerseits ist es ein Instrument zur fallbezogenen Validierung der quantitativen Typenbildung, andererseits erlaubt es eine theoretische Verfeinerung professionsbezogener Strukturmuster im Lehramtsstudium Geographie.

Die Interviews fanden als problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelgespräche statt. Diese Form bietet die Möglichkeit, subjektive Deutungen von Fach, Praxis und Selbstwirksamkeit explizit zu behandeln, während sie gleichzeitig Raum für individuelle Narrationen lässt. Als thematische Strukturierungshilfe, jedoch nicht als standardisiertes Erhebungsinstrument, dient der Leitfaden.

3.3.3 Kodierung

Eine theoriegeleitete und rekonstruktive Kodierung kam wurde auf die qualitativen Interviews angewandt. Die deduktiv entwickelten Hauptkategorien, die aus dem theoretischen Rahmen und den quantitativen Vorbefunden abgeleitet wurden, bildeten den Ausgangspunkt. Eine induktive Differenzierung entlang fallbezogener Deutungsmuster wurde innerhalb dieser Kategorien vorgenommen. Das Ziel der Kodierung war es, professionelle Selbstverortungen auf Fallebene zu rekonstruieren, nicht eine quantitative Analyse der Häufigkeit; sie geschah sequenziell und

kontextsensitiv, was bedeutete, dass Textsegmente mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Alle Kodierungen in MAXQDA wurden ohne Gewichtung (Gewicht: 0) vorgenommen. In Übereinstimmung mit der methodologischen Grundannahme der Studie, dass nicht die Intensität einzelner Kategorien, sondern die Konstellation der Kategorien innerhalb eines Falls entscheidend ist, folgt diese Entscheidung. Eine Gewichtung hätte eine Hierarchisierung und damit eine Vergleichbarkeit geschaffen, die dem rekonstruktiven Erkenntnisinteresse nicht entspricht.

Kodierhandbuch – Kategorienstruktur (allgemein)

Nr.	Hauptkategorie	Unterkategorie	Kurzdefinition
1	**Fachliche Orientierung**	1.1 modern-systemisch	Geographie wird als interdisziplinäres, gesellschaftlich relevantes Fach verstanden
		1.2 traditionell-inhaltszentriert	Fokus auf Fachwissen, Inhalte und klassische Themen
		1.3 hybrid / ambivalent	Mischung aus modernen und traditionellen Fachverständnissen
		1.4 normativ-gesellschaftlich	Geographie wird als Fach zur Förderung gesellschaftlicher Verantwortung interpretiert
2	**Selbstwirksamkeit**	2.1 stabil-generalisiert	hohes Vertrauen in eigene Unterrichtskompetenz
		2.2 situativ-fragil	Selbstwirksamkeit abhängig von Kontext oder Situation
		2.3 defensiv abgesichert	Selbstwirksamkeit wird relativiert oder vorsichtig formuliert
		2.4 praxisabhängig	Selbstwirksamkeit wird stark aus Praxiserfahrungen abgeleitet
3	**Vermittlungskompetenz**	3.1 strukturell sicher	Sicherheit in Planung, Struktur und Durchführung von Unterricht
		3.2 selektiv sicher	Sicherheit nur in einzelnen Bereichen des Unterrichts
		3.3 unspezifisch	wenig konkrete didaktische Selbstbeschreibung
		3.4 delegierend	Verantwortung für Unterricht wird eher extern verortet (Material, Vorgaben etc.)
4	**Praxisverarbeitung**	4.1 bestätigend	Praxis bestätigt vorhandene Vorstellungen
		4.2 irritierend	Praxis führt zu Unsicherheit oder Infragestellung
		4.3 relativierend	Praxis relativiert bisherige Annahmen
		4.4 transformativ	Praxis verändert Einstellungen oder Handlungsweisen

Nr.	Hauptkategorie	Unterkategorie	Kurzdefinition
5	**Entwicklung vs. Stabilität**	5.1 stabil	Einstellungen bleiben konstant
		5.2 partiell verändert	einzelne Aspekte verändern sich
		5.3 neu gerahmt	grundlegende Neuinterpretation von Erfahrungen

Tabelle 9: Kodierhandbuch mit Kategorienstruktur, eigener Entwurf

Fünf Hauptkategorien bilden das Kodierhandbuch, das die zentralen Aspekte der professionellen Selbstverortung angehender Geographielehrkräfte abbildet: fachliche Orientierung, Selbstwirksamkeit, Vermittlungskompetenz, Praxisverarbeitung und die Entwicklung sowie Stabilität professioneller Überzeugungen. Hauptkategorien werden durch mehrere Unterkategorien differenziert, welche die typischen Ausprägungen oder Deutungsmuster innerhalb der Interviews beschreiben.

In der Kategorie *fachliche Orientierung* sind Äußerungen zur Wahrnehmung und zum Verständnis des Schulfachs Geographie zusammengefasst. Es wird analysiert, welche Bedeutungen dem Fach zugeschrieben werden und wie dessen Funktionen in der Wissenschaft und Gesellschaft beschrieben werden. Die Unterkategorien differenzieren zwischen einem modern-systemischen Fachverständnis, einer traditionell-inhaltszentrierten Sichtweise, hybriden bzw. ambivalenten Deutungen sowie normativ-gesellschaftlichen Interpretationen, in denen Geographie vor allem als Orientierungswissen für gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen betrachtet wird.

Die zweite Hauptkategorie, die *Selbstwirksamkeit*, beinhaltet Aussagen über das subjektive Vertrauen der Studierenden in ihre Fähigkeit, unterrichtliche Anforderungen erfolgreich zu meistern. Hierbei werden sowohl stabile als auch kontextabhängige Selbstwirksamkeitsformen analysiert. Es wird unterschieden zwischen stabil-generalisierten Selbstwirksamkeitserwartungen, situativ-fragilen Einschätzungen, defensiv abgesicherten Selbstaussagen sowie praxisabhängiger Selbstwirksamkeit, die vor allem aus Erfahrungen in schulischen Praxisphasen hervorgeht.

In der Kategorie *Vermittlungskompetenz* wird die didaktische Handlungsfähigkeit durch eine Selbsteinschätzung bewertet. Das zentrale Thema ist die Frage, wie Studierende ihre Kompetenz zur Planung, Strukturierung und Durchführung von Unterricht beschreiben. Es wird unterschieden zwischen strukturell sicheren, selektiv sicheren, unspezifischen und delegierenden Formen der Kompetenzzuschreibung. Strukturell sichere Aussagen beinhalten eine reflektierte und konkrete Darstellung didaktischer Entscheidungen, während selektive oder unspezifische Aussagen meist begrenzte oder wenig differenzierte Einschätzungen der eigenen Vermittlungskompetenz sind.

In der vierten Hauptkategorie, der *Praxisverarbeitung*, wird erläutert, wie man die Erfahrungen aus den schulischen Praxisphasen interpretiert und sie in sein eigenes professionelles Selbstverständnis einfügt. Dabei kann die Praxis verschiedene Rollen einnehmen. Sie stabilisiert bestehende Überzeugungen durch bestätigende Deutungen, während irritierende Erfahrungen bestehende Annahmen infrage stellen können. Während relativierende Deutungen eine differenzierte Einordnung von Praxiserfahrungen ermöglichen, besagen transformative Deutungen, dass Erfahrungen professionell Perspektiven grundlegend verändern können.

In der fünften Kategorie, der *Entwicklung und Stabilität professioneller Überzeugungen*, geht es um die Prozesse der professionellen Entwicklung. Es wird untersucht, ob Studierende ihre Einstellungen und Kompetenzen als stabil, partiell verändert oder grundlegend neu gerahmt wahrnehmen. Diese Kategorie bietet die Möglichkeit, Professionalisierungsprozesse als dynamische Entwicklungsverläufe und nicht als statische Zustände zu rekonstruieren. Prozesse der Selbstdeutung und Selbstbewertung, welche Studierende dazu nutzen, ihre Erfahrungen in ein kohärentes professionelles Selbstbild zu integrieren – oder an dessen Grenzen zu stoßen, werden hier in Anlehnung an Haußer (1995) rekonstruiert.

Während des Analyseprozesses wurde das Kodierhandbuch schrittweise verbessert. Die ersten Kategorien wurden basierend auf theoretischen Annahmen erstellt und danach in einem offenen Kodierprozess am Interviewmaterial überprüft und präzisiert. Die Kategorien wurden weiter verfeinert und ihre Abgrenzung präzisiert, indem die kodierten Textstellen wiederholt verglichen wurden. Die Kategorien fungieren also nicht als ein starres Klassifikationssystem, sondern als analytische Hilfen, um innerhalb der Interviews typische Deutungsmuster zu rekonstruieren.

Mit dem Kodierhandbuch lässt sich eine systematische Gegenüberstellung der Fälle und eine typologische Verdichtung der Ergebnisse vornehmen. Verschiedene Professionalisierungstypen können daher rekonstruiert werden, die sich in ihren fachlichen Orientierungen als Teil professioneller Selbstverortung, Selbstwirksamkeitserwartungen und in der Verarbeitung praktischer Erfahrungen unterscheiden.

3.3.4 Fallrekonstruktion und Kohärenzprüfung der Typenzuordnung

Die Kodierung führte zu einer fallbezogenen Rekonstruktion der professionellen Selbstverortung. Die einzelnen Codes wurden nicht additiv, sondern interpretativ zusammengeführt. Daraufhin wurde ein Abgleich mit den durch Clusteranalyse identifizierten Typen vorgenommen.

Die qualitative Analyse erfüllte dabei drei Funktionen:

1. Prüfung der inhaltlichen Kohärenz der quantitativen Typenzuordnung
2. Kontextualisierung der Profilwerte
3. Theoretische Präzisierung der Typenlogik

3.3.5 Softwareeinsatz

Die qualitative Analyse erfolgte mit Hilfe von Software. Die verwendete Software wurde genutzt, um die Kodierung zu strukturieren, zu verwalten und nachvollziehbar zu machen. Die qualitative Analysesoftware MAXQDA wurde zur Unterstützung der Analyse verwendet. Darüber hinaus wurden KI-gestützte Werkzeuge für vier festgelegte Aufgaben eingesetzt: zur Erstellung von Einzelabbildungen, die die Clusterstruktur darstellen, zur Erstellung des R-Skripts für die Replikationsanalyse sowie zur Aufbereitung der Ergebnisse in Tabellen, zur Darstellung der Kodier-Ergebnisse (MAXQDA) und zur redaktionellen Überarbeitung einzelner Textpassagen, um Redundanzen zu minimieren. Die Ausführung des Replikationsskripts, die Prüfung der Ergebnisse gegen die Rohdaten sowie sämtliche inhaltliche Entscheidungen, Interpretationen und Schlussfolgerungen erfolgten ausschließlich durch den Autor. Der Verfasser trägt die alleinige Verantwortung für die Arbeit und ihren Inhalt (vgl. Anhang B.3.2 für eine detaillierte Auflistung).

3.3.6 Empirisch begründete Typenbildung: Theoretische Einordnung

Eine qualitative Analyse ist eine typologisierte Analyse, die auf empirischen Daten basiert. Nach Kelle & Kluge (2010) ist Typenbildung kein einfacher technischer Akt des Gruppierens; vielmehr handelt es sich um einen mehrstufigen, rekursiven Prozess, der von der Erstellung relevanter Vergleichsdimensionen über die Gruppierung von Fällen bis zur interpretativen Verdichtung typischer Strukturmuster reicht.

Dies deckt sich mit der in 3.2 dargelegten Funktionszuweisung: Nach Kelle & Kluge (2010: 43-47, 67-72) liefert die Clusteranalyse eine empirisch überprüfbare Gruppierung, die erst im folgenden interpretativen Schritt zu Typen verdichtet wird. Die quantitativen Profile strukturieren das Feld, während die qualitative Analyse die Sinnzusammenhänge dahinter rekonstruiert – diese Verbindung ist das, was den Ansatz stark macht.

Die qualitative Kodierung hatte zum Ziel, berufliche Selbstverortungen zu rekonstruieren, anstatt Aussagen zu klassifizieren. Die Typenlogik der Studie wurde fallbezogen inhaltlich abgesichert und theoretisch geschärft, indem man die deduktive Strukturierung mit der induktiven Differenzierung verband.

3.4 Methodische Limitationen und Gütekriterien

3.4.1 Quantitativer Teil: Stichprobe und Instrumentengrenzen

Auch wenn das Erhebungsinstrument durch methodische Fortschritte verbessert wurde, bleiben drei wesentliche Einschränkungen:

- **Selbstauskunftsproblematik:** Objektive Performanzmessungen sind nicht vorhanden; sämtliche Daten basieren auf subjektiven Einschätzungen.
- **Stichprobenspezifik:** Die Erhebung wurde in einem bestimmten fachdidaktischen Seminarkontext durchgeführt und ist daher fachlich sowie regional begrenzt.

- **Fehlende externe Validierung:** Trotz der theoretisch fundierten Erstellung der Skalen gibt es keine externen Studien, die ihre Gültigkeit belegen.
- **Fehlende faktorenanalytische Absicherung und Hinweise auf Heterogenität der Selbstwirksamkeitsskala:** Die Skalen hatten eine theoriegeleitete Festlegung ihrer Dimensionalität und wurden über Cronbachs α sowie zusätzlich über die mittlere Interitem-Korrelation abgesichert, jedoch nicht faktorenanalytisch untersucht, weil die Stichprobengröße (n = 20) dafür nicht ausreicht. Die Skalen zum Fachverständnis und zur Vermittlungskompetenz weisen mit einer mittleren Interitem-Korrelation von r̄ = .33–.35 Werte im empfohlenen Bereich auf, während die Selbstwirksamkeitsskala jedoch mit r̄ = .12 deutlich schlechter abschneidet; zusätzlich korreliert ein Item (Weiterbildungsoffenheit) negativ mit mehreren anderen Skalenitems. Dies untermauert die Annahme, dass die Selbstwirksamkeitsskala, die mehrere inhaltlich unterschiedlichen Handlungsbereiche (Unterrichtsführung, Elternarbeit, kollegiale Kooperation u. a.) umfasst, empirisch gesehen nicht vollständig eindimensional ist.
- **Kleine Clustergrößen:** Mit n=6, 6, 4 und 4 Fällen sind insbesondere die Cluster 2 und 4 zahlenmäßig klein, sodass grundsätzlich ein einzelner Fall das mittlere Profil des jeweiligen Typs deutlich beeinflussen könnte. Eine Leave-One-Out-Prüfung (vgl. Kap. 4.1) zeigt jedoch, dass sowohl die Clusterzuordnung als auch die Profilwerte gegenüber dem Ausschluss einzelner Fälle robust sind. Diese Prüfung ersetzt jedoch keine Validierung an einer unabhängigen, größeren Stichprobe; sie zeigt lediglich, dass die vorliegende Lösung intern konsistent ist.
- **Fehlendes Vergleichsfach:** Die Interpretation der Typenunterschiede über die fachkulturelle Doppelstruktur der Geographie (vgl. Kap. 6.4) beruht auf einer Stichprobe aus einem einzigen Fach und kann daher nicht von allgemeineren, fachunabhängigen Erklärungen unterschieden werden.
- **Deskriptive statt inferenzstatistischer Prüfung von Moderatorvariablen:** Der Einfluss möglicher Moderatoren (Zweitfach, Studienfortschritt, Geschlecht, Praxisphasen; vgl. Kap. 4.5) wurde aufgrund der geringen Stichproben- und Untergruppengröße nur deskriptiv analysiert. Aufgrund der geringen Fallzahlen war es nicht möglich, eine inferenzstatistische Absicherung (z. B. non-parametrische Tests) durchzuführen; die berichteten Nullbefunde sind daher nicht als Beweis für das Fehlen eines Zusammenhangs zu verstehen, sondern sollten als vorläufige Tendenzaussagen betrachtet werden.

Deshalb sind die Ergebnisse als rekonstruktive Typenbildung zu betrachten und nicht als kausale Analyse der Entwicklung professioneller Kompetenz.

3.4.2 Clusteranalyse: Explorative Logik, Stichprobengrenzen und Stabilität

Eine besondere methodische Einordnung ist erforderlich, wenn eine Clusteranalyse auf eine vergleichsweise kleine Stichprobe (n = 21, nach listwise Ausschluss n = 20) angewendet wird. Weil die Stabilität und die Generalisierbarkeit der Clusterstruktur mit der Fallzahl zunehmen (Backhaus et al., 2021; Everitt et al., 2011), kommen

clusteranalytische Verfahren in der Forschung normalerweise nur bei größeren Datensätzen zum Einsatz. Die Analyse ist daher ausdrücklich explorativ und hat nicht das Ziel, statistisch generalisierbare Gruppenstrukturen zu identifizieren. Vielmehr fungiert sie als strukturentdeckendes Verfahren, das zunächst mögliche Konstellationen der zentralen Dimensionen professioneller Selbstverortung sichtbar macht, bevor diese qualitativ vertieft werden.

Aufgrund der personenorientierten Perspektive der Untersuchung wurde die Entscheidung getroffen, ein clusteranalytisches Vorgehen zu wählen. Im Unterschied zu variablenorientierten Verfahren, die Beziehungen zwischen einzelnen Variablen untersuchen, ermöglicht die Clusteranalyse eine Betrachtung von Fällen als mehrdimensionale Konstellationen. Das entspricht dem Verständnis von professioneller Selbstverortung als ein Zusammenspiel von Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz, und nicht als voneinander getrennte Einzelmerkmale.

Um trotz der begrenzten Fallzahl eine möglichst stabile Strukturierung zu gewährleisten, wurden drei Vorsichtsmaßnahmen ergriffen:

- die Reduktion der Variablenbasis auf wenige, theoriegeleitet gebildete Skalen zur Verringerung der Komplexität des Merkmalsraums;
- die Standardisierung der Skalen, um eine gleiche Gewichtung der Dimensionen in der Distanzberechnung sicherzustellen;
- ein zweistufiges Verfahren zur Stabilitätsprüfung, bestehend aus hierarchischer Clusteranalyse (Ward) und anschließender k-means-Analyse.

Diese Maßnahmen heben die grundsätzliche Stichprobensensitivität clusteranalytischer Verfahren nicht vollständig auf, verbessern aber Transparenz und Plausibilität der rekonstruierten Struktur.

Die mittlere Silhouettenbreite der Vier-Cluster-Lösung von 0.328, die gerade über dem von Rousseeuw (1987) festgelegten Schwellenwert von 0.25 liegt, ist ein Hinweis auf diese Plausibilität. Allein dieser Wert ist jedoch kein ausreichender Beweis für die Qualität der Lösung: Nach der Untersuchung von Kaufman und Rousseeuw (1990) ist der Silhouettenindex bei kleinen Stichproben strukturell niedriger, weil die Distanzberechnung zwischen den Objekten erst mit einer höheren Fallzahl stabiler wird. Außerdem verlangt der Index geometrisch kompakte, klar voneinander getrennte Cluster – eine Voraussetzung, die bei der Messung latenter Merkmalskombinationen in sozialwissenschaftlichen Typologien häufig nicht erfüllt ist (Hennig & Liao, 2013). In ihrem Aufsatz von 2013 sprechen Hennig und Liao (2013) sich deshalb besonders für explorative Designs dafür aus, dass die inhaltliche Interpretierbarkeit und die theoretische Kohärenz der Typen als gleichwertige Validierungskriterien neben den statistischen Indizes behandelt werden sollten.

Die Clusterlösung wird entsprechend drei übereinstimmenden Befunden bewertet: dem Elbow-Punkt in den Agglomerationskoeffizienten (der Übergang von k = 5 zu k = 4), der vollständigen Übereinstimmung zwischen der hierarchischen Ward-Lösung und

der k-means-Validierung (100 %) sowie der klaren inhaltlichen Differenzierbarkeit der vier Typen durch die theoretisch fundierten Skalenkonstrukte (vgl. Kapitel 2). Die Clusterlösung bleibt somit eine empirisch fundierte Strukturierung ohne Anspruch auf statistische Generalisierbarkeit.

3.4.3 Qualitative Analyse: Gütekriterien nach Steinke

Die qualitative Analyse wurde abgesichert, indem die Gütekriterien nach Steinke (2000) berücksichtigt wurden. Eine vollständige Dokumentation des Kategoriensystems (Kodierhandbuch, Tab. 9) und die fallbezogene Offenlegung der Kodierentscheidungen anhand konkreter Textbeispiele (Tab. 15–17) sowie die vollständigen Kodierprotokolle aller Interviews im Anhang [G] sichern die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, da sie es Dritten ermöglichen, die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien zu überprüfen und nachzuvollziehen. Zusätzlich sind die Kategorien durchgängig mit dem theoretischen Rahmen und den Ergebnissen der quantitativen Phase (Indikation des Forschungsprozesses) verbunden und es erfolgte ein systematischer Abgleich der Interpretationen mit dem Interviewmaterial (empirische Verankerung). Die Kriterien berücksichtigen die begrenzte Fallzahl und das Ziel des Erkenntnisinteresses, welches sich auf strukturelle Plausibilität anstatt auf statistische Repräsentativität konzentriert, angemessen.

Die Vertrauenswürdigkeit profitiert zusätzlich von der in 3.0 begründeten asymmetrischen Designlogik, die die qualitative Phase bewusst als Erkenntnisschwerpunkt vorsieht. Es wird hierbei bewusst auf eine Interrater-Reliabilität im engeren Sinne (Mayring, 2015), wie sie für standardisierte Kodierverfahren mit mehreren unabhängigen Kodierenden üblich ist, verzichtet: Nach Steinkes Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ist es notwendig, dass das Vorgehen so festgehalten wird, dass Dritte es überprüfen können; es ist jedoch nicht erforderlich, dass eine andere Person die Kodierung vornimmt. Diese Entscheidung ist im Hinblick auf die rekonstruktiv-interpretative Anlage der Studie und ihr Einzelforscher-Design passend, aber sie führte dazu, dass es keine zweite Person gab, die die Kodierentscheidungen konsensuell abgesichert hat. In umfangreicheren Studien mit mehr Personal wäre es klug, eine Konsenskodierung durch mehrere Kodierende als zusätzlichen Absicherungsschritt einzuführen.

3.4.4 Kontextfaktoren: Panel-Robustheit und Pandemieeinfluss

Im Analyseprozess wurden auch mögliche Einflussfaktoren auf die professionelle Selbstverortung berücksichtigt – vor allem pädagogische Vorerfahrungen, das zweite Unterrichtsfach, der Studienfortschritt sowie die absolvierten Praxisphasen. Theoretisch sind Vorerfahrungen besonders wichtig, weil erfolgreiche Handlungserfahrungen als eine zentrale Quelle von Selbstwirksamkeit angesehen werden (Bandura, 1997) und sie vor allem die domänenübergreifende Handlungssicherheit beeinflussen können. Diese Variablen wurden explorativ auf mögliche Strukturwirkungen untersucht – nicht um kausale Effekte zu modellieren, sondern um zu prüfen, ob die entdeckten Muster hauptsächlich durch demografische

oder strukturelle Merkmale erklärbar sind. Es gab keine systematische Verschiebung der Typenstruktur in Abhängigkeit von einzelnen Einflussfaktoren.

Die panelartigen Daten (zwei bzw. drei Messzeitpunkte mit demselben Instrument) ermöglichen es zudem, mögliche Veränderungseffekte intraindividuell zu betrachten: Auch wenn sich einzelne Skalenwerte im Laufe der Zeit moderat ändern, bleibt die typologische Zuordnung stabil. Das deutet darauf hin, dass kurzfristige Erfahrungseffekte oder der Studienfortschritt nicht konstitutiv für die Typenbildung sind, sondern vielleicht moderierend auf einzelne Dimensionen wirken – die Typenstruktur ist somit weitgehend unabhängig von einzelnen Kontextvariablen und stellt ein konstellatives Muster professioneller Selbstverortung dar, das nicht auf isolierte Einflussfaktoren reduziert werden kann.

Die Erhebung der Studie fand in den Semestern WS 2019/20, SS 2020 und WS 2020/21 statt und wurde somit stark von der Covid-19-Pandemie beeinflusst. In allen Semestern waren schulpraktische Anteile stark eingeschränkt oder konnten nur über digitale Formate umgesetzt werden. Studierende konnten eigenverantwortliches Unterrichten mit Schülerinnen und Schülern nur in sehr begrenztem Umfang umsetzen. Da Praxiserfahrungen – insbesondere Mastery Experiences im Sinne Banduras – als eine Schlüsselquelle für domänenübergreifendes Selbstwirksamkeitserleben angesehen werden, ist es wahrscheinlich, dass dieser spezifische Kontext die Entwicklung von Handlungserwartungen strukturell beeinflusst hat. Das heißt konkret: Studierende, die unter Normalbedingungen mehrere Unterrichtssequenzen eigenständig hätten durchführen können, hatten zum Erhebungszeitpunkt deutlich weniger direkte Unterrichtserfahrungen. Somit sind die erfassten Selbstwirksamkeitswerte nicht nur individuelle Einschätzungen der eigenen Kompetenzen, sondern auch eine Reflexion über die objektiv eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten in einem außergewöhnlichen Ausbildungssemester.

Diese Kontextsituation ist eine methodische Einschränkung, die nicht gänzlich behoben werden kann. Es ist möglich, dass die pandemiebedingten Einschränkungen sowohl das Niveau als auch die Varianz der gemessenen Konstrukte beeinflusst haben, wenn man die in Kapitel 2 behandelte Wichtigkeit von Praxiserfahrungen — vor allem von Mastery Experiences als zentraler Quelle der Selbstwirksamkeit — berücksichtigt. Es lässt sich, basierend auf diesen Daten, nicht beurteilen, ob und in welcher Form die rekonstruierten Typen unter regulären Ausbildungsbedingungen in gleicher Weise aufgetreten wären. Obwohl die zeitliche Stabilität der Typenzugehörigkeiten über die zwei Messzeitpunkte als Hinweis auf die strukturelle Robustheit der rekonstruierten Muster gesehen werden kann, ist sie doch kein Ersatz für eine Überprüfung unter praxisnaheren Erhebungsbedingungen. In diesem Licht sind die Befunde als kontextgebunden zu betrachten und sollten nicht ohne Weiteres auf Kohorten unter Normalbedingungen verallgemeinert werden.

3.5 Reflexion der Forscherrolle

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen der geographiedidaktischen Lehre am Geographischen Institut der Universität zu Köln durchgeführt. Während des

Untersuchungszeitraums war der Autor als abgeordnete Lehrkraft im Projekt „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung" (ZUS) tätig und begleitete in dieser Funktion projektbezogene Praxisphasen der Studierenden, ohne selbst als Dozent der zugehörigen Vorlesungen oder Seminare zu fungieren. Dank dieser institutionellen Doppelrolle war es möglich, Lehrveranstaltungen forschungsnah zu begleiten und Erhebungen in authentische Ausbildungskontexte einzufügen.

Die enge Verbindung von Lehre und Forschung brachte mehrere Vorteile mit sich: den kontinuierlichen Zugang zur Zielgruppe, die Einbettung der Erhebungen in Seminare, die fachlich reflektiert sind, sowie die Möglichkeit einer langfristigen Beobachtung professionsbezogener Entwicklungsverläufe. Diese Situation machte es notwendig, die eigene Rolle bewusst zu reflektieren. In seiner Rolle als Lehrender war der Autor Teil des Ausbildungssystems, dessen Wirkung er zugleich empirisch analysierte. Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgten nach klaren methodischen Standards, um mögliche Verzerrungen zu minimieren. Der Autor hatte in der Vorlesung und in den Seminaren, aus denen die Interviewpartner stammen, keine Verantwortung als Dozent oder Prüfer; er begleitete lediglich einzelne Projektphasen bzw. Projekttage als zusätzlicher Betreuer und war als zusätzlicher Ansprechpartner bei der Erstellung von Materialien verfügbar. Es gab zum Zeitpunkt der Interviews keine formale Bewertungs- oder Abhängigkeitsbeziehung – wie etwa eine Prüfungs-, Noten- oder Betreuungsverantwortung für Abschlussarbeiten. Um informelle Abhängigkeiten zu minimieren, wurde zu Beginn der Interviews klar betont, dass die Teilnahme freiwillig ist und die Aussagen anonymisiert ausgewertet werden.

Die Personen, die Teilnehmer der Interviews waren, wurden aus dem geographischen Lehramtsstudium rekrutiert und studierten zum Zeitpunkt der Befragung am selben Institut wie der Autor. Das führt zu einer gewissen Nähe zwischen dem Feld und dem Forschenden im Vergleich zum Befragten. Diese Nähe kann einerseits dazu beitragen, dass eine vertrauensvolle Gesprächssituation entsteht; andererseits besteht die Gefahr, dass sozial erwünschte Antworttendenzen auftreten.

Diese Reflexion der eigenen Positionalität fließt gemeinsam mit den in Kapitel 3.4 dargestellten methodischen und kontextuellen Überlegungen in die Gesamtinterpretation der Ergebnisse in Kapitel 6 ein.

4. Quantitative Ergebnisse

Nach Kelle & Kluge handelt es sich bei der Typenbildung um einen mehrstufigen, rekursiven Analyseprozess, der von der Erstellung relevanter Vergleichsdimensionen über die Gruppierung von Fällen bis zur inhaltlichen Charakterisierung von Typen reicht. Dieses Prozessmodell dient genau als methodologischer Rahmen, um die quantitative Clusteranalyse mit der anschließenden Typologisierung zu verknüpfen.

Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Gemäß Kelle & Kluge besteht der erste Schritt der Typenbildung darin, die Merkmale zu finden und zu dimensionieren, die es ermöglichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Fällen sinnvoll zu beschreiben. Das Ziel ist es, Vergleichsdimensionen zu finden, die es erlauben, dass die Gruppen intern homogen, aber extern heterogen sind.

Die Vergleichsdimensionen wurden in dieser Untersuchung theoriegeleitet und mit quantitativen Methoden operationalisiert. Es wurden vier Dimensionen auf der Skalenebene gebildet:

- Selbstwirksamkeit
- modern-integratives Fachverständnis Geographie
- traditionell-kanonisches Fachverständnis Geographie
- wahrgenommene Vermittlungskompetenz geographischer Inhalte

So wird ein mehrdimensionaler Merkmalsraum nach Lazarsfeld/Barton aufgebaut, den Kelle & Kluge (2010: 43–47) als eine zentrale Voraussetzung für empirisch begründete Typologien erklären.

Geographiedidaktische Fachkonzeptionen sind der Ausgangspunkt für die Unterteilung des Fachverständnisses in ein modern-integratives und ein traditionell-kanonisches Verständnis. In der Diskussion über die Geographiedidaktik wird Geographie immer mehr als ein integratives Wissenschaftsfach gesehen, das natur- und gesellschaftswissenschaftliche Sichtweisen zusammenbringt und raumbezogene Mensch-Umwelt-Beziehungen untersucht (DGfG, 2020; Rinschede, 2007). Die Grundlage der kompetenzorientierten Geographiedidaktik ist diese Sichtweise, die man besonders in den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie finden kann. Im Gegensatz dazu gibt es ein stärker traditionelles Fachverständnis, das Geographie vor allem als Wissens- und Beschreibungsfach mit dem Schwerpunkt auf Länder-, Landschafts- und topographischem Wissen sieht (Köck, 2014).

Die Unterscheidung dieser beiden Fachkonzeptionen hat auch eine empirische Relevanz, weil Forschungen zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte belegen, dass sich die fachlichen Überzeugungen von Studierenden oft entlang dieser Spannungsachse zwischen einem traditionell-deskriptiven und einem integrativ-systemischen Fachverständnis strukturieren (Schreiber, 2012; Fögele, 2016). Die Skalen zum Fachverständnis, die in dieser Studie gebildet werden, greifen diese

Differenzierung auf und machen es möglich, innerhalb der Stichprobe verschiedene Muster professioneller Selbstverortung zu erkennen.

Cronbachs α wurde zur Überprüfung der internen Konsistenz der gebildeten Skalen berechnet. Die Werte liegen in einem akzeptablen bis sehr guten Bereich, was darauf hindeutet, dass die Messinstrumente eine ausreichende Reliabilität aufweisen. Die Bewertung der internen Konsistenz folgt dem in Kap. 3.2.3.4 eingeführten Raster nach Nunnally und Bernstein (1994)

Die Skala zur **Selbstwirksamkeitserwartung** hat einen Wert von **α = 0,694**, der gerade noch im unteren akzeptablen Bereich liegt. Dieser Wert ist als zufriedenstellend zu bewerten, wenn man die große inhaltliche Breite der erfassten Aspekte des Lehrerhandelns – wie Klassenführung, Kommunikation, Motivation von Schülern und Zusammenarbeit im Kollegium – berücksichtigt.

Skala	Item	Wortlaut
Selbstwirksamkeit (Teil A, 1-16)	1	Ich traue mir zu, Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
	2	Ich bin mir sicher, dass der Beruf des/der Lehrer* in die richtige Berufswahl ist.
	3	Ich traue mir zu, Schüler*innen für den Unterricht zu begeistern.
	4	Ich traue mir zu, auch in problematischen Situationen und unter Druck didaktisch und pädagogisch die richtige Entscheidung treffen zu können.
	5	Ich traue mir zu, bei Unterrichtsstörungen Lösungen zu finden.
	6	Ich traue mir zu, eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.
	7	Ich traue mir zu, selbst problematischen Schüler* innen den prüfungsrelevanten Unterrichtsstoff zu vermitteln.
	8	Ich traue mir zu, Arbeitsaufträge klar und dem Alter entsprechend zu formulieren.
	9	Ich traue mir zu, eine wertschätzende Kommunikation mit den Schüler*innen zu führen.
	10	Ich traue mir zu, eine Sicherungsphase sprachlich angemessen zu leiten.
	11	Ich traue mir zu, gegenüber Eltern meine Entscheidungen zu vertreten.
	12	Ich traue mir zu, auf die individuellen Probleme der einzelnen Schüler*innen einzugehen.
	13	Ich traue mir zu, bei Problemen in meinem Unterricht bei Kolleg*innen um Rat zu fragen.
	14	Ich traue mir zu, mich selbst weiterzubilden und für neue Methoden und Medien offen zu sein.
	15	Ich traue mir zu, einen guten Kontakt zu den Eltern meiner Schüler*innen zu halten.
	16	Ich traue mir zu, mit Kolleg*innen gemeinsam (z. B. team teaching) zu unterrichten.

Tabelle 10: Skala Selbstwirksamkeit

Die Reliabilität der Skala *Einstellung zum Fach Geographie – modernes/integratives Fachverständnis* ist mit **α = 0,732**, was als gut gilt, zu bewerten. Die Items dieser Skala erfassen konsistent ein integratives Verständnis von Geographie als gesellschaftlich relevanter Wissenschaft, die Natur- und Gesellschaftswissenschaften zusammenführt.

Skala	Item	Wortlaut
Einstellung zum Fach Geographie – modernes/ integratives Fach-verständnis	3.1	Geographie ist eine eher anwendungsnahe Wissenschaft (z.B. Raumplanung, Entwicklungshilfe).
	3.3	Geographie liefert wichtige Erkenntnisse für das gesellschaftliche Leben.
	3.4	Geographie verbindet natur- und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse.
	3.5	Geographie ist eine aktuell relevante Wissenschaft.
	3.9	Der Geographieunterricht hat einen direkten Einfluss auf das Leben der Schüler*innen.

Tabelle 11: Skala Einstellung zum Fach Geographie – modernes/integratives Fachverständnis

Die interne Konsistenz der Skala *Einstellung zum Fach Geographie – traditionelles Fachverständnis* ist mit **α = 0,658** etwas geringer. Dennoch kann dieser Wert als akzeptabel angesehen werden, angesichts der relativ geringen Anzahl von Elementen auf der Skala, da die Zuverlässigkeitskoeffizienten für kurze Skalen im Allgemeinen niedriger sind.

Skala	Item	Wortlaut
Einstellung zum Fach Geographie – traditionelles/ kanonisches Fachverständnis	3.7	Geographie sollte Informationen über Länder vermitteln.
	3.8	Geographie ist für mich eine klar umrissene Wissenschaft.
	3.10	Geographie sollte topographisches Wissen (z.B. Hauptstädte, Länder, Meere) vermitteln.

Tabelle 12: Einstellung zum Fach Geographie – traditionelles/kanonisches Fachverständnis

Die Skala *Kompetenz zur Vermittlung geographischer Inhalte* misst, wie die Studierenden ihre eigene Fähigkeit einschätzen, zentrale fachliche und methodische Kompetenzen im Geographieunterricht zu vermitteln. Ihr Fokus liegt also auf der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz als subjektiver Handlungseinschätzung und nicht auf einer objektiv überprüften Unterrichtskompetenz. Die interne Konsistenz der Skala ist mit **α = 0,926** äußerst hoch. Das lässt darauf schließen, dass die verschiedenen Items dieser Skala ein äußerst homogenes Konstrukt messen, welches die wahrgenommene Fähigkeit der Studierenden beschreibt, zentrale fachliche und methodische Kompetenzen des Geographieunterrichts zu vermitteln.

Skala	Item	Wortlaut (Ich traue mir zu…)
Kompetenz zur Vermittlung geographischer Inhalte (Teil B, 1-25)	1	die Fähigkeit zu vermitteln räumliche Strukturen und Prozesse selbstständig zu erschließen.
	2	bei fachlichen Fragen der Schüler*innen eine zutreffende Antwort zu geben.
	3	die Fähigkeit zu vermitteln eine Internetrecherche durchzuführen.
	4	meinen Unterricht auch unabhängig vom Schulbuch zu gestalten.
	5	im Unterricht eine fachliche Binnendifferenzierung vorzunehmen.
	6	die Fähigkeit zu vermitteln Statistiken auszuwerten.
	7	die Fähigkeit zu vermitteln aus Sachtexten relevante Informationen zu entnehmen.
	8	die Fähigkeit zu vermitteln Informationen kritisch zu prüfen und Manipulationen zu erkennen.
	9	die Fähigkeit zu vermitteln Arbeitsschritte zu strukturieren.
	10	die Fähigkeit zu vermitteln eine Quelle zu analysieren.

	11	die Fähigkeit zu vermitteln Ergebnisse einer Analyse und deren Bedeutung herauszulesen.
	12	die Fähigkeit zu vermitteln raumbezogene Sachverhalte mündlich zu präsentieren.
	13	die Fähigkeit zu vermitteln raumbezogene Sachverhalte schriftlich strukturiert (z.B. Wirkungsgefüge) darzustellen.
	14	physisch-geographische Prozesse zu erklären.
	15	antropo-geographische Prozesse zu erklären.
	16	die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum sowie damit verbundene Folgen zu vermitteln.
	17	die Fähigkeit zu vermitteln gewonnene Erkenntnisse zu nutzen, um einen Transfer auf einen anderen Raum vorzunehmen.
	18	die Fähigkeit zu vermitteln, Fachbegriffe differenziert zu verwenden.
	19	im Unterricht den Umgang mit GIS (geographische Informationssysteme) zu vermitteln.
	20	aus der Argumentation von Akteuren deren Wert-und Normvorstellungen zu identifizieren.
	21	die Fähigkeit zu vermitteln Lösungsansätze für Raumnutzungskonflikte zu bewerten.
	22	die Fähigkeit zu vermitteln vorgenommene Bewertungen zu reflektieren und zum eigenen Standpunkt in Beziehung zu setzen.
	23	Schüler*innen dazu zu motivieren sich aktiv für die Gestaltung und Bewahrung von Räumen zu vermitteln (z.B. Umweltschutz).
	24	die Fähigkeit zu vermitteln Chancen der verantwortungsvollen Einflussnahme auf Raumstrukturen und -prozesse wahrzunehmen (z. B. kommunale Bürgerbeteiligung).
	25	die Fähigkeit und Fertigkeit zu vermitteln, sich mit dem Atlas räumlich zu orientieren.

Tabelle 13: Skala Kompetenz zur Vermittlung geographischer Inhalte

Die Reliabilitätswerte belegen insgesamt, dass die gebildeten Skalen eine ausreichende interne Konsistenz aufweisen und daher als Grundlage für die nachfolgende z-Standardisierung und Clusteranalyse geeignet sind.

Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Nach Kelle & Kluge beinhaltet die zweite Stufe das Organisieren der Fälle im Merkmalsraum und das Untersuchen empirischer Regelmäßigkeiten durch Fallvergleiche und Fallkontrastierungen. In diesem Design erfüllt die hierarchische Clusteranalyse (Ward) diese Funktion, unterstützt durch eine k-means-Stabilitätsprüfung.

Die Clusteranalyse ist also kein Gegensatz zur qualitativen Typenbildung; sie ist vielmehr eine formalisierte Version der fallübergreifenden Gruppierung, die:

- ähnliche Fälle innerhalb der Cluster zusammenfasst
- aber Unterschiede zwischen den Clustern maximiert und somit genau dem von Kelle & Kluge aufgestellten Gütekriterium von Typologien entspricht.

Die Vier-Cluster-Lösung stellt daher eine empirische Identifizierung von Merkmalskombinationen im Merkmalsraum dar – sie sind nicht die Typen selbst, sondern dienen als Vorstrukturierung für die Typenbildung.

Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge (Typenbildung im engeren Sinne)

Nach Kelle & Kluge beginnt die Typenbildung erst, wenn die empirisch entdeckten Gruppen inhaltlich gedeutet und ihre zugrunde liegenden Sinnzusammenhänge rekonstruiert werden. Es handelt sich bei dieser Stufe ausdrücklich nicht um eine rein quantitative Analyse; vielmehr ist eine theoretisch und interpretativ geleitete Analyse gefordert. Hier setzt die Klassifizierung der Cluster an:

- Statt als „statistische Gruppen“ werden die Cluster als sinnvolle Muster professioneller Selbstverortung angesehen.
- Unterschiede zwischen Clustern werden nicht isoliert skalenweise gelesen, sondern als Konstellationen von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und Kompetenz betrachtet.

So entstehen Typen wie:

- didaktisch breit aufgestellte und sichere Studierende
- modern-reflexiv orientierte Kompetenzträger*innen
- entwicklungsbedürftige Kompetenz- und Selbstverortungstypen
- normativ überzeugte, aber didaktisch noch unsichere Typen

Damit wird erreicht, was Kelle & Kluge als Ziel dieser Stufe beschrieben haben: die Reduktion der komplexen Merkmalskombinationen auf einige wenige, interpretierbare Typen, ohne die Mehrdimensionalität der Daten zu verlieren.

Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen

Kelle & Kluge fordern in der vierten Stufe, dass die Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und Sinnzusammenhänge sorgfältig beschrieben werden. Sie sprechen eine klare Warnung vor vereinfachenden Etikettierungen aus.

Die in dieser Studie vorgenommene Typenbeschreibung folgt dieser Logik:

- Typen sind analytische Konstrukte und keine realen Personen
- Einzelne Fälle können als prototypische Beispiele dienen, auch wenn sie nicht mit dem Typus identisch sind.
- Die Typen fungieren als heuristische Werkzeuge, die Struktur und Anleitung für die weitere Analyse – insbesondere im qualitativen Teil – bereitstellen.

Die Namen der entwickelten Typen sind analytische Etiketten und keine empirischen Kategorien; sie wurden nach der Clusteranalyse und ihrer inhaltlichen Deutung vergeben. Ihre Aufgabe ist es, die komplexen Merkmalskonstellationen von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und wahrgenommener Vermittlungskompetenz zu verdichten.

Gemäß den Vorschlägen von Kelle und Kluge erfolgte die Erstellung von Typennamen erst im Verlauf des fallübergreifenden Vergleichs, und sie beziehen sich auf die

dominierenden Strukturmerkmale der Cluster. Sie sind deskriptiv, relational und heuristisch aufgebaut und sollten nicht als Klassifikation von realen Personen angesehen werden. Ihr Ziel ist es, typische Muster der sprachlichen Selbstverortung von Berufstätigen zu erfassen und die weitere Analyse zu strukturieren. Nach den Ausführungen von Kelle & Kluge ist die Typologie, die erstellt wurde, kein Abschluss; sie stellt einen Zwischenschritt in der Theoriebildung dar, der bewusst in den qualitativen Teil überführt wird. Die Cluster-Typen fungieren daher als:

- strukturierte Vergleichsgrundlage für das kontrastive und theoretische Sampling
- Grundlage für die Rekonstruktion von inhaltlichen Sinnzusammenhängen in Gesprächen
- Brücke zwischen statistischer Regelmäßigkeit und verstehender Analyse

Nach den Ausführungen von Kelle & Kluge ist die quantitative Clusteranalyse im Merkmalsraum eine empirisch kontrollierte Gruppierung (Stufe 2), und die Typenbildung erfolgt durch die interpretative Zusammenführung der Clusterprofile (Stufen 3 und 4).

4.1 Ergebnisse – Clusterlösung und Typen

Um verschiedene Studierendentypen zu identifizieren, wurde eine explorative Clusteranalyse auf Skalenebene vorgenommen. Die Individualdaten der Fragebogenerhebung (n = 21) dienten als Grundlage der Analyse. Ein Fall wurde aufgrund fehlender Werte in mindestens einer Skala listwise ausgeschlossen, weshalb die Clusteranalyse auf n = 20 Fällen basiert.

Die Clusteranalyse ist aufgrund der kleinen Stichprobe ausdrücklich als exploratives und strukturentdeckendes Verfahren zu betrachten. Gemäß dem Verständnis, das in Kap. 3.2 dargelegt wird, sind die Cluster keine natürlichen Typen, sondern empirisch begründete Konstellationen, die im Folgenden einer qualitativen Rekonstruktion unterzogen werden.

Zunächst wurden theoretisch fundierte Skalen erstellt und ihre interne Konsistenz wurde mit Cronbachs Alpha geprüft. Die Skala zur *Selbstwirksamkeit* (16 Items) hatte eine akzeptable Reliabilität (α = 0.69). Die Skala zur *Vermittlungskompetenz geographischer Inhalte* (25 Items) hatte eine äußerst hohe interne Konsistenz (α = 0.93). Die Skala zur *Einstellung zum Fach Geographie* war nicht eindimensional und wurde deshalb in zwei Subskalen unterteilt: ein *modern-integratives Fachverständnis* (α = 0.73) und ein *traditionell-kanonisches Fachverständnis* (α = 0.66).

Z-standardisierte Werte wurden anhand dieser vier Skalen (Selbstwirksamkeit, modern-integratives Fachverständnis, traditionell-kanonisches Fachverständnis, Vermittlungskompetenz) ermittelt. Die Clusterbildung wurde zunächst hierarchisch mit dem Ward-Verfahren und quadrierter euklidischer Distanz durchgeführt. Die Festlegung der idealen Anzahl an Clustern erfolgte durch die Untersuchung des Dendrogramms und die Analyse der Silhouettenkoeffizienten.

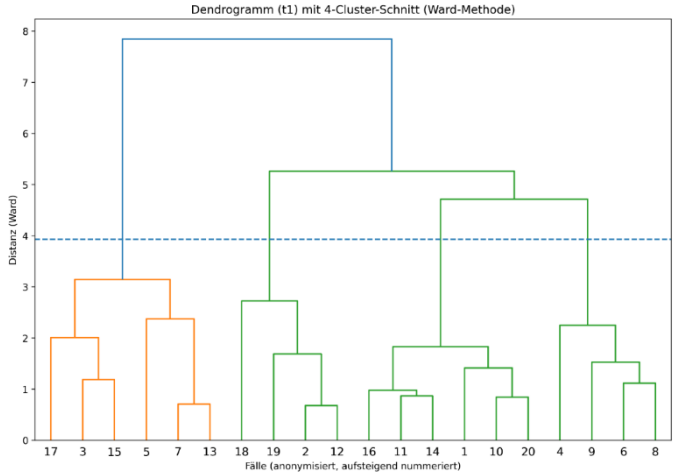


Abb. 6: Dendrogramm der Clusteranalyse (Ward-Methode, euklidische Distanz) zum Erhebungszeitpunkt t_1 (WS 2020/21), hierarchisch strukturiert und basierend auf z-standardisierten Skalenwerten. Die gewählte 4-Cluster-Lösung ist durch die gestrichelte Linie gekennzeichnet. Aus Gründen des Datenschutzes sind die Fälle anonymisiert und erhalten eine fortlaufende Nummer. Die Struktur der Fusionsschritte zeigt, wie weit die Gruppen, die entstehen, voneinander entfernt sind, und sie ist die Grundlage für die typologische Differenzierung.

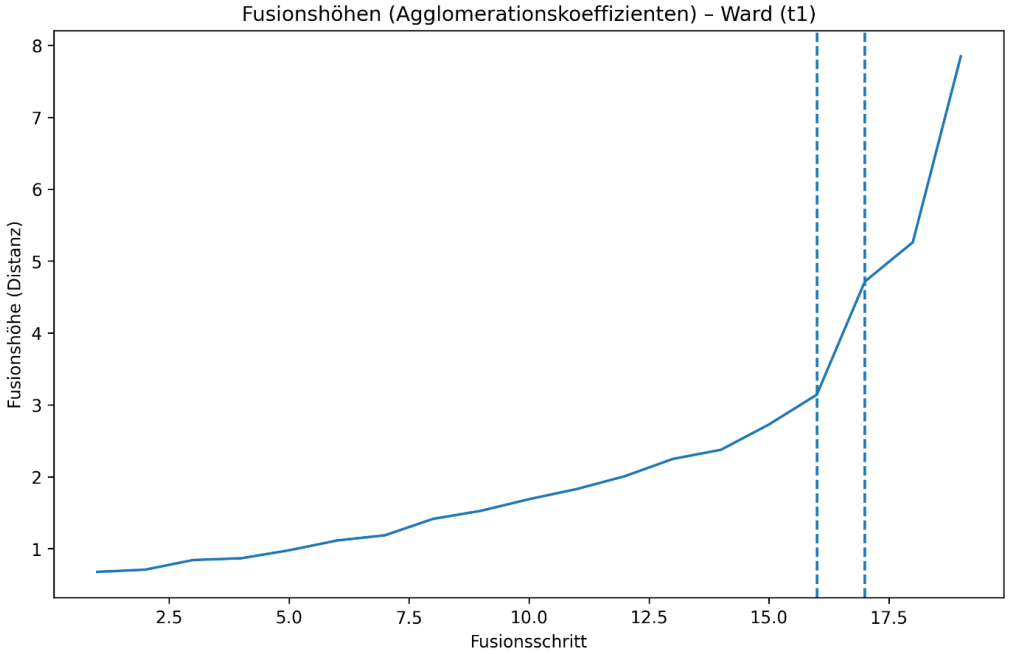


Abb. 7: Fusionshöhen (Agglomerationskoeffizienten) während der hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode) für den Datensatz t_1. Die immer größeren Abstände zwischen den Fusionsschritten sind ein Zeichen für die steigende Heterogenität der zusammengeführten Gruppen. Der erkennbare Distanzsprung im oberen Bereich der Kurve bekräftigt die Wahl einer 4-Cluster-Lösung.

Um die geeignete Anzahl der Cluster festzulegen, wurden das Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse und die Fusionshöhen (Agglomerationskoeffizienten) zusammen betrachtet. Das Dendrogramm (siehe Abb. 6) stellt die schrittweise Zusammenführung der Fälle dar und ermöglicht so eine erste Bewertung der relativen Distanz zwischen den Gruppen, die entstehen. Die gewählte Viererstruktur wird durch

die horizontale Schnittlinie deutlich, und sie zeigt, dass die Cluster bis zu diesem Punkt vergleichsweise homogene Einheiten bilden.

Darüber hinaus belegt die Abbildung der Fusionshöhen (vgl. Abb. 7), dass die Distanzwerte erheblich ansteigen, wenn man von vier zu drei Clustern wechselt. Der sogenannte „Distanzsprung“ zeigt, dass eine weitere Zusammenführung strukturell heterogener Gruppen bilden würde und damit einen erheblichen Informationsverlust zur Folge haben könnte. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung für eine 4-Cluster-Lösung durch die visuelle Darstellung des Dendrogramms und die Untersuchung der Fusionshöhen unterstützt. Die Entscheidung über die Anzahl der Cluster war also nicht willkürlich, sondern basierte auf einer kombinierten Analyse der hierarchischen Struktur, der Distanzentwicklung und der interpretativen Plausibilität. Die entstandene Viererstruktur diente als Basis für die anschließende typologische Differenzierung und qualitative Vertiefung.

Eine ergänzende k-means-Clusteranalyse (vgl. Abb. 8 und 9) wurde mit denselben Clusterzahlen durchgeführt, um die Stabilität der Clusterlösung zu überprüfen; die Startzentren wurden dabei aus der hierarchischen Lösung übernommen. Die Plausibilität der gefundenen Clusterstruktur wird durch die Tatsache gestützt, dass die Zuordnungen vollständig übereinstimmen, was auch gegen eine Gruppierung nur durch Artefakte spricht.

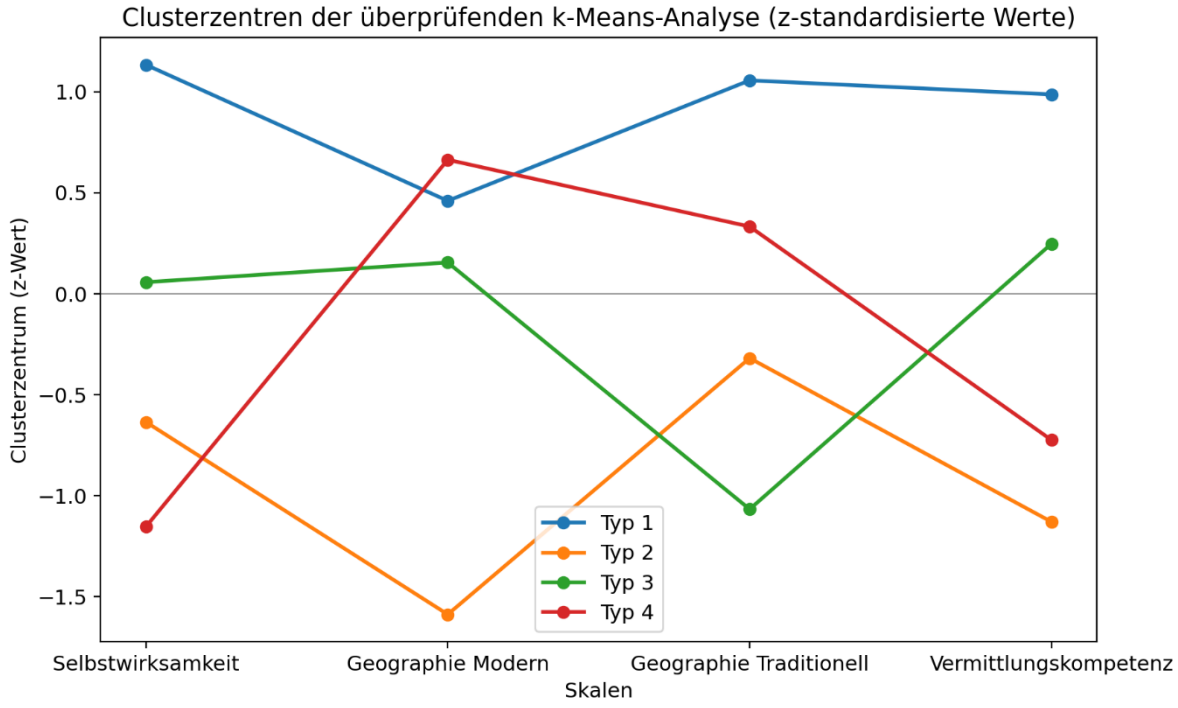


Abb.8: Visualisierung der Clusterzentren einer k-Means-Analyse (k = 4) basierend auf den z-standardisierten Skalenwerten. Die Profilstruktur der Zentren bestätigt die zuvor identifizierte Viererstruktur, die mittels hierarchischer Clusteranalyse (Ward-Methode) ermittelt wurde, und dient somit der methodischen Absicherung der Typenbildung.

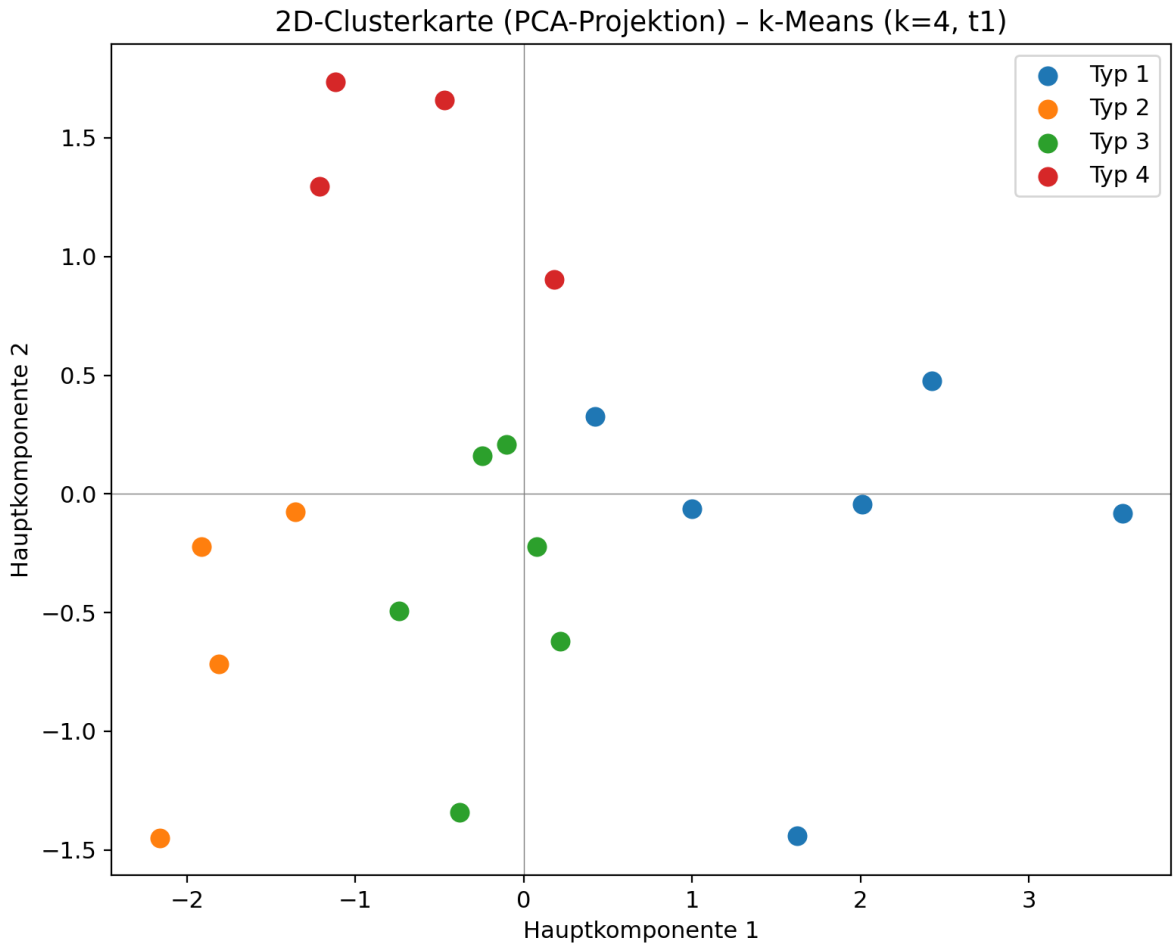


Abb. 9: Streudiagramm der Fälle in einer 2D-PCA-Projektion, erstellt aus den z-standardisierten Skalenwerten. Die Farbzuweisung erfolgt gemäß den Clustern, die durch k-Means (k = 4) erstellt wurden. Sie dient als anschauliche Prüfung, wie gut sich die Cluster im reduzierten Merkmalsraum trennen lassen, und ergänzt die profilbasierte Validierung der Viererstruktur.

Die Analyse ergab eine interpretativ nachvollziehbare Vier-Cluster-Lösung, wobei sich die Gruppen in Bezug auf Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und die wahrgenommene Vermittlungskompetenz deutlich unterscheiden. (siehe Abb. 10).

Cluster 1 (n = 6) weist in allen Skalen hohe Werte auf. Die Studierenden dieses Clusters zeichnen sich durch eine hohe Selbstwirksamkeit, ein fortgeschrittenes modernes Fachverständnis und eine sehr hohe wahrgenommene Vermittlungskompetenz aus. Sie weisen jedoch auch relativ hohe Zustimmungen zu den traditionell-kanonischen Vorstellungen auf. Dieses Cluster lässt sich als integrativ-stabiler Typ charakterisieren. Beruflich betrachtet, zeigt dieses Profil, dass die Person ihre professionelle Identität als relativ stabil empfindet. Die hohe Selbstwirksamkeit und die ausgeprägte wahrgenommene Vermittlungskompetenz deuten darauf hin, dass diese Studierenden sich bereits als handlungsfähig im Unterrichtskontext sehen. Die Verbindung von modernem und traditionellem Fachwissen zeigt zugleich eine pragmatische Fachorientierung: Geographie wird verstanden als ein Wissensfach und gleichzeitig als integratives Problemfach. Diese Konstellation ist als eine breit

integrierte professionelle Selbstverortung zu verstehen, die verschiedene fachliche Perspektiven zusammenführt.

Auch **Cluster 3** (n = 6) zeigt ein hohes modern-integratives Fachverständnis und eine hohe Vermittlungskompetenz, unterscheidet sich jedoch deutlich durch geringe Zustimmungen zu traditionell-kanonischen Fachvorstellungen. Die Selbstwirksamkeit ist im mittleren bis höheren Bereich zu finden. Dieses Cluster kann man als reflexiv-entwicklungsorientierter Typ beschreiben. Die hohe Zustimmung zu einem integrativen Fachverständnis lässt darauf schließen, dass diese Studierenden Geographie vor allem als gesellschaftlich relevantes, problem- und systemorientiertes Fach sehen, wie es in den aktuellen geographiedidaktischen Kompetenzmodellen beschrieben wird. Die Kombination aus hoher Kompetenzzuschreibung und niedriger Selbstwirksamkeit legt jedoch nahe, dass fachliche Überzeugungen stärker ausgeprägt sind als die subjektive Handlungssicherheit im Unterricht. Es scheint, dass professionelle Selbstverortung und didaktische Praxis eng miteinander verknüpft sind, doch sie werden eher über fachliche Überzeugungen als über praktische Routinen strukturiert.

Im Vergleich dazu weist **Cluster 2** (n = 4) die niedrigsten Werte in der Vermittlungskompetenz und auch geringere Werte im modernen Fachverständnis auf. Die Selbstwirksamkeit ist durchschnittlich. Dieses Cluster kann man beruflich-logisch als Selbstverortungstyp betrachten, der seine professionelle Struktur erst entwickeln muss. Das modern-integrative Fachverständnis ist noch nicht so stark entwickelt, was darauf hindeutet, dass die Studierenden Geographie weniger als ein gesellschaftlich relevantes Orientierungsfach sehen. Die geringen Werte in der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz deuten jedoch auch auf eine noch begrenzte didaktische Handlungssicherheit hin. Es entsteht das Bild einer Professionalisierungskonstellation, in der die wichtigen Dimensionen der professionellen Selbstverortung – fachliche Perspektive, didaktische Kompetenz und Handlungssicherheit – noch nicht fest miteinander verknüpft sind.

In Cluster 4 (n = 4) zeigt sich, dass ein modernes Fachverständnis sehr hoch anerkannt wird, während die Selbstwirksamkeit und die Vermittlungskompetenz im Vergleich dazu geringer ausfallen. Man kann dieses Cluster als normativ überzeugter, aber didaktisch noch unsicheren Typen beschreiben. Berufsethisch zeigt dieses Profil, dass es eine Entkopplung zwischen normativer Fachorientierung und didaktischer Handlungssicherheit gibt. Geographie wird von Studierenden dieses Typs als ein modern-integratives Fach gesehen, das als gesellschaftlich relevantes Orientierungsfach fungiert. Die Tatsache, dass die Werte für Selbstwirksamkeit und wahrgenommene Vermittlungskompetenz so niedrig sind, zeigt jedoch, dass diese fachlichen Überzeugungen noch nicht zu einer entsprechenden subjektiven Handlungssicherheit im Unterricht führen. Diese Konstellation ist als typisch für die frühen Professionalisierungsphasen zu verstehen, in denen man bereits normative fachliche Leitbilder internalisiert hat, während die praktischen Handlungskompetenzen aber noch im Aufbau sind.

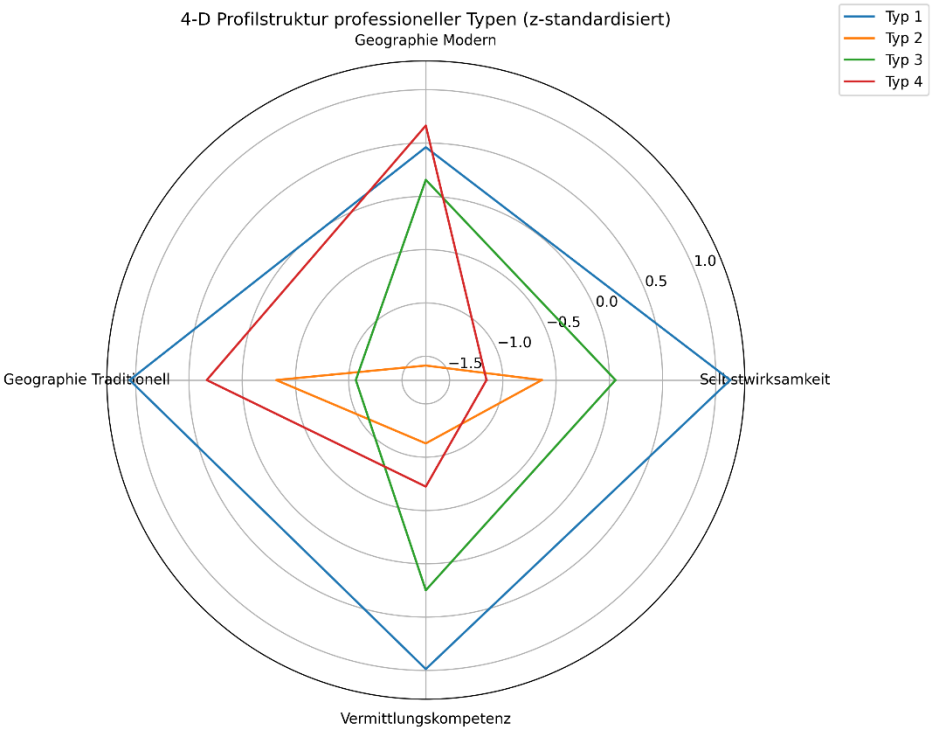


Abb. 10: 4-D Profilstruktur professioneller Typen, eigener Entwurf

Um die Sensitivität der Clusterlösung gegenüber einzelnen Fällen zu testen – was bei Clustergrößen von n=4 in den Typen 2 und 4 besonders wichtig ist –, wurde zusätzlich eine Leave-One-Out-Analyse vorgenommen: In jedem der 20 Fälle wurde die Clusterlösung neu berechnet, indem man die verbleibenden 19 Fälle berücksichtigte, und sie wurde mit der ursprünglichen Zuordnung verglichen. Im Verlauf der 20 Durchläufe betrug die mittlere Übereinstimmung 98,7 %; lediglich in drei Durchläufen kam es zu vereinzelten Umklassifikationen, und zwar ausschließlich innerhalb der größeren Cluster 1 und 3 (je n=6). In allen Durchgängen waren die kleineren Cluster 2 und 4 durchgehend stabil. Es wurde auch analysiert, wie sehr sich die mittleren Profilwerte der Cluster 2 und 4 verändern, wenn man jeweils einen Fall ausschließt; die maximale Veränderung betrug 0,18 Skalenpunkten (bei einer Skalenspannweite von 1–4). Obwohl die Fallzahlen einzelner Typen gering sind, bleibt die Clusterlösung robust gegenüber dem Einfluss einzelner Fälle.

Zusammenfassend lässt sich durch die Clusteranalyse feststellen, dass Studierende sich, trotz ähnlicher Ausbildungskontexte, deutlich in ihrer professionellen Selbstverortung unterscheiden. Die rekonstruierten Typen sind verschiedene Arten der Kopplung zentraler beruflicher Selbstverortungsdimensionen. Während bei einigen Typen eine relativ stabile Beziehung zwischen Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und didaktischer Kompetenz besteht, finden sich bei anderen Konstellationen Spannungen oder sogar Entkopplungen zwischen diesen Dimensionen. Die ermittelten Typen bieten eine geeignete Grundlage für eine gezielte Fallauswahl im qualitativen Teil der Studie.

4.2 Typenbezeichnung

Die Typenbezeichnungen, die im Entwicklungsprozess entstanden sind, können theoriegestützt als verschiedene Konstellationen zentraler Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz interpretiert werden. Hierbei bezieht sich die Dimension des Fachverständnisses auf die verschiedenen fachkulturellen Orientierungen innerhalb der Geographie. Während ein modern-integratives Verständnis der Geographie an die kompetenzorientierten Konzepte der Geographiedidaktik anschließt, wie sie beispielsweise in den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie zu finden sind, entspricht ein stärker traditionelles Fachverständnis einer inhalts- und topographieorientierten Auffassung, die historisch gesehen den Geographieunterricht lange Zeit geprägt hat. Basierend auf professionsbezogenen Kompetenzmodellen, kennzeichnen Sie Positionierungen im Spannungsfeld zwischen fachlicher Orientierung (Wissensdimension), didaktischer Vermittlungskompetenz (Könnensdimension) und subjektiver Handlungszuversicht (Selbstwirksamkeit).

So beziehen sich die Typennamen nicht auf qualitative Leistungsstufen, sondern auf verschiedene Kopplungen dieser Dimensionen. Es gibt Typen, die durch eine hohe Integration von Wissen, Können und Selbstregulation gekennzeichnet sind, während andere eine partielle Entkopplung aufweisen, besonders zwischen normativer Fachorientierung und didaktischer Handlungssicherheit.

Die Typologie kann theoretischen Ansätzen zur professionellen Entwicklung angeknüpft werden, die besagen, dass Professionalität nicht nur aus Wissensbeständen oder Kompetenzen besteht, sondern dass deren situative Nutzung und subjektive Bewertung entscheidend mitbestimmend sind. In diesem Licht fungieren die Typenbezeichnungen als heuristische Marker für diese unterschiedlichen professionellen Konstellationen.

4.3 Abgrenzung der Typologie gegenüber Entwicklungsstufenmodellen

Die während der Untersuchung erarbeiteten Typen stellen keine Entwicklungsstufen der professionellen Kompetenz dar. Entwicklungsstufenmodelle gehen davon aus, dass es eine lineare, gerichtete Abfolge von Zuständen gibt, die alle auf ein normativ definiertes Ziel hinarbeiten. Es gibt keine theoretische oder empirische Grundlage in den vorliegenden Daten, die eine solche Logik unterstützt.

Die Typen unterscheiden sich in Bezug auf ihr Fachverständnis, ihre Selbstwirksamkeit und ihre Einschätzung der eigenen Vermittlungskompetenz, anstelle einer eindimensionalen Kompetenzhierarchie. Es gibt keinen Typ, der eindeutig als „höher“ oder „weiterentwickelt“ gelten könnte; jeder Typ hat seine besonderen Stärken und Spannungen.

Die Daten, die panelähnlichen Charakter haben, sind ein besonders starkes Argument gegen eine stufenförmige Interpretation. Es sind keine systematischen Übergänge zwischen den Typen über die zwei Messzeitpunkte zu erkennen; die Studierenden bleiben vielmehr in denselben Typenkonstellationen. Es liegt nahe, dass die Typen

weniger als temporäre Durchgangsstadien, sondern vielmehr als relativ stabile Muster der professionellen Selbstverortung zu verstehen sind.

Nach den berufsbezogenen Theorien, die ein nicht-lineares und dimensionsspezifisches Wachstum der beruflichen Kompetenz annehmen, sind die Typen als analytische Idealtypen zu betrachten. Es sind jedoch keine sequenziellen Entwicklungsstufen.

4.4 Einfluss individueller Vorerfahrungen

Nach der Selbstwirksamkeitstheorie sind frühere Erfahrungen im pädagogischen Bereich eine wichtige Quelle für Handlungserwartungen. Nach den Erkenntnissen von Bandura (1997) sind „Mastery Experiences“ die stärkste Grundlage für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, weil sie durch das erfolgreiche Bewältigen von Handlungssituationen die Erwartung zukünftiger Erfolge stabilisieren.

In diesem Licht ist es nachvollziehbar, dass Studierende mit relevanten Vorerfahrungen – sei es durch Nachhilfe, Jugendgruppenleitung oder schulbezogene Tätigkeiten – eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben. Eine differenzierte Sichtweise zeigt sich jedoch durch die explorative Analyse der vorliegenden Daten. Es ist zu beobachten, dass Studierende mit Vorerfahrung tendenziell höhere Werte in der domänenübergreifenden Selbstwirksamkeit erzielen, jedoch lässt sich daraus keine systematische Verschiebung der typologischen Einordnung ableiten.

Die ersten Erkenntnisse aus der qualitativen Analyse lassen vermuten, dass Studierende Vorerfahrungen nicht einheitlich als professionsstabilisierend wahrnehmen. Eine detaillierte Rekonstruktion der unterschiedlichen Verarbeitung solcher Erfahrungen erfolgt im qualitativen Teil der Studie (vgl. Kapitel 5).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Vorerfahrungen nicht als konstitutiver Faktor für die professionelle Selbstverortung fungieren, sondern vielmehr als moderierende Größe auf die domänenübergreifende Selbstwirksamkeit wirken. Wichtiger ist weniger, ob man Erfahrung hat, sondern wie man sie subjektiv interpretiert und in das eigene professionelle Selbstverständnis integriert. Dies legt nahe, dass Selbstwirksamkeit nicht nur auf Erfahrungen basiert, sondern auch stark von interpretativen Prozessen beeinflusst wird – eine Erkenntnis, die mit der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura übereinstimmt und durch die qualitative Analyse weiter verfeinert wird (vgl. Kap. 5).

4.5 Weitere potenzielle Einflussfaktoren

Zusätzlich zu den Vorerfahrungen wurden weitere potenzielle Einflussfaktoren explorativ untersucht, um alternative Erklärungen für die rekonstruierten Typen auszuschließen. Dazu gehören vor allem das zweite Unterrichtsfach, der Studienfortschritt, das Geschlecht und der Umfang der bereits absolvierten Praxisphasen.

Wegen der geringen Stichprobe (n=20) und speziell der Größe der Untergruppen (z. B. n=6 vs. n=15 bei der Geschlechterverteilung) sind diese Faktoren zu rein deskriptiv-explorativen Analysen ohne Signifikanztests behandelt worden. Die im Folgenden

dargestellten Befunde sind als Tendenzbeschreibungen zu werten, nicht als durch Statistik abgesicherte Effekte; vor allem kann das Fehlen eines erkennbaren Musters nicht als Beweis für das tatsächliche Fehlen eines Zusammenhangs angesehen werden, sondern könnte auch die geringe statistische Power der Stichprobe zur Ursache haben.

Es gibt keine systematische Zuordnung *bestimmter Fachkombinationen* zu den Typen, wenn es um das Zweitfach geht. Obwohl man theoretisch annehmen kann, dass verschiedene Fachkulturen einen Einfluss auf die professionelle Selbstbewertung haben, findet sich in den vorliegenden Daten kein Hinweis auf einen entsprechenden strukturkonstituierenden Zusammenhang. Die Verteilung der Typen über unterschiedliche Fachkombinationen lässt vermuten, dass die professionelle Selbstverortung stärker von individuellen Selbstverortungsstrukturen als von der curricularen Fachzugehörigkeit beeinflusst wird.

Selbst der *Studienfortschritt* zeigt sich nicht als ein dominanter Strukturierungsfaktor. Selbstwirksamkeitswerte von Studierenden in höheren Semestern sind teilweise leicht erhöht, vor allem im domänenübergreifenden Bereich. Eine systematische Verschiebung der typologischen Zuordnung ist daraus jedoch nicht zu erkennen. Das heißt, sie sind nicht in erster Linie eine Funktion einer geradlinigen Studienprogression.

Auch in Bezug auf das *Geschlecht* sind keine eindeutigen Zuordnungsmuster erkennbar. Unterschiede, die innerhalb der Varianz der Typen liegen, haben keine strukturprägende Wirkung.

Schließlich wurde der *Einfluss der Praxisphasen* betrachtet. Die Ergebnisse legen entgegen der naheliegenden Reformannahme („mehr Praxis führt zu höherer Selbstwirksamkeit") nahe, dass Praxisphasen ihre Wirkung typenspezifisch entfalten. Während einige Studierende durch Praxiserfahrungen eine Stabilisierung ihrer Handlungssicherheit erfahren, sehen sich andere einer verstärkten Irritation oder einer Intensivierung ihrer Reflexion gegenüber. Auch in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung sind vergleichbare Ergebnisse zu finden (Cantrell et al., 2003; Menon & Sadler, 2016), die zeigen, dass Praxiserfahrungen nicht immer zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit führen.

Insgesamt legen diese Ergebnisse nahe, dass demografische oder strukturelle Faktoren die typologische Selbstverortung nicht bestimmen. Es sind individuelle Deutungsmuster, fachkulturelle Orientierungen und die subjektive Verarbeitung von Praxiserfahrungen, die das professionelle Selbstverorten im Lehramtsstudium Geographie entscheidend strukturieren.

4.6 Zeitlogik der Erhebung und bewusste Abgrenzung vom Längsschnittdesign

Die Datenerhebung der vorliegenden Studie erfolgte in drei zeitlich gestaffelten Phasen: t_0 im Wintersemsester 2019/20 und Sommersemester 2020, t_1 im Wintersemester 2020/21 sowie t_2 im Rahmen eines Kontrollfragebogens. Dieser wurde mit den Interviewpartnerinnen und -partnern in Vorbereitung der qualitativen Erhebung durchgeführt. Der Datensatz zu t_1 bildet dabei die Grundlage der ersten

Clusteranalyse und damit den Ausgangspunkt der typologischen Differenzierung professionsbezogener Selbstverortung.

In der Realität ließ sich diese klare Strukturierung der Datenerhebung nicht bei allen Teilnehmenden realisieren. Die zeitlich individuelle Belegung von Seminaren bzw. Vorlesungen führte zu leichten Abweichungen (siehe Tabelle 14). Es konnte jedoch sichergestellt werden, dass alle Interviewteilnehmer zu drei Zeitpunkten das Erhebungsinstrument ausgefüllt haben:

	Anna	Clara	Eva	Lena	Elias	Felix
Daten-erhebung						
t_0	WS 19/20	SS 2020	WS 19/20	WS 19/20	WS 20/21	WS 19/20
t_1	SS 2020	WS 20/21	WS 20/21	WS 20/21	Kontrollbogen	WS 20/21
t_2	Kontrollbogen	Kontrollbogen	Kontrollbogen	Kontrollbogen	SS 2022	Kontrollbogen

Tabelle 14: Datenerhebungsraster InterviewteilnehmerInnen

Es ist kein klassisches Längsschnittdesign, obwohl es mehrere Messzeitpunkte gibt. Ein vollständiges Paneldesign würde eine komplette Panelstruktur, stabile individuelle Zuordnungen über alle Erhebungszeitpunkte hinweg und die modellierende Analyse individueller Entwicklungsverläufe erfordern. Die vorliegende Untersuchung hatte allerdings nicht zum Ziel, die Veränderungskurven von Personen über die Zeit zu rekonstruieren; vielmehr sollte sie typische Konstellationen professionsbezogener Selbstverortung identifizieren und strukturell verdichten.

Die zeitliche Anlage des Studiendesigns dient somit weniger der Messung individueller Kompetenzzuwächse. Vielmehr ermöglicht sie die Einordnung und Kontextualisierung typologischer Muster.

- t_0 ermöglicht eine erste Erfassung professionsbezogener Selbstverortungen ermöglichte,
- t_1 stellt den empirischen Referenzpunkt für die Clusterbildung dar.
- t_2 fungierte schließlich als Validierungsinstrument innerhalb der qualitativen Phase.

Dadurch wurde eine Reflexion möglicher Stabilitäten oder Verschiebungen auf Fallebene erst möglich.

Im Gegensatz zu Längsschnittdesigns verfolgt die vorliegende Analyse nicht das Ziel, die intraindividuelle Veränderung zu erfassen; vielmehr steht die Untersuchung der Stabilität und Wiederauffindbarkeit zentraler Merkmalskonstellationen auf der Strukturebene im Vordergrund. Die zeitlich versetzte Reproduktion ähnlicher Muster von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und wahrgenommener Vermittlungskompetenz ist deshalb kein Beweis für die Entwicklung der einzelnen Personen, sondern belegt die zeitliche Robustheit der identifizierten Typenlogik.

In diesem Licht betrachtet, ist es fast eine quasi-longitudinale Perspektive: Über verschiedene Kohorten hinweg sind zu unterschiedlichen Zeiten ähnliche Strukturmuster in der professionellen Selbstverortung zu beobachten. Die Typen sind

entsprechend als analytische Idealtypen zu verstehen (vgl. 4.3), die unabhängig von individuellen Bildungsbiografien immer wieder vorkommen können.

Was die strukturrekonstruktive Ausrichtung der Arbeit angeht, wäre ein streng longitudinales Design nur begrenzt geeignet gewesen. Es geht nicht um Entwicklungsverläufe im Sinne von „Mehr oder Weniger“, sondern um unterschiedliche Weisen, Fach, Praxis und Selbstwirksamkeit zu verstehen und zu bearbeiten. Das Modell, das die Zeit als Kontextdimension für professionsbezogene Deutungsmuster betrachtet, die sichtbar, vergleichbar und typologisch verdichtbar sind, ersetzt die lineare Progressionsachse.

- **Datensatz A (WS19/20 und SS 2020)** = *früher erhoben*
- **Datensatz B (WS 20/21-Clusteranalyse)** = *später erhoben*
- **Datensatz C (Vorbereitung der Interviews)** = *noch später / begleitend*

Die Chronologie der Erhebungen macht die Typologie noch glaubwürdiger. Die Datensätze einer früheren Erhebung (WS19/20 und SS 2020) illustrieren zentrale Strukturmuster der professionellen Selbstverortung, welche in der späteren Clusteranalyse erneut auftauchen.

Diese Übereinstimmungen sind nicht als nachträgliche Bestätigung zu sehen, sondern als unabhängige Reproduktionen zentraler Merkmalskonstellationen über verschiedene Erhebungszeitpunkte hinweg. Erste Indizien für eine zeitliche Stabilität der Typenstruktur liefern die Daten.

Obwohl es keine longitudinalen Paneldaten gibt, deuten die Ergebnisse auf eine quasi-longitudinale Stabilität der professionellen Selbstverortungs- und Kompetenzmuster hin. Die Typologie ist somit als robust gegenüber zeitlichen und kohortenspezifischen Variationen anzusehen und stellt eine solide Grundlage für die weiterführende qualitative Analyse dar. Es handelt sich also nicht um eine nachträgliche Bestätigung, sondern um eine reproduzierte zeitlich gestaffelte Darstellung der Muster.

4.7 Zentrale Schlussfolgerung

Die Vier-Typen-Struktur, die die Clusteranalyse hervorgebracht hat, ist auf drei Ebenen stabil, wobei man immer den explorativen Charakter der Studie berücksichtigen sollte.

Die Clusterlösung zeigte sich in Bezug auf die interne Konsistenz als methodisch stabil: Die Tatsache, dass die hierarchische Ward-Lösung und die k-means-Stabilitätsprüfung vollkommen übereinstimmen, deutet darauf hin, dass die Muster, die identifiziert wurden, keine Artefakte des Verfahrens sind, sondern tatsächlich strukturell im Datenmaterial angelegt sind. Eine unabhängige Neuberechnung der Clusteranalyse basierend auf den Rohdaten bestätigt diesen Befund im Kontext der vorliegenden Daten: Die Clusterzuweisungen für alle zwanzig Fälle und die Profilstruktur der Clusterzentren blieben dabei vollkommen stabil. Auch der Silhouettenkoeffizient der Vier-Cluster-Lösung (0.33) ist höher als der der anderen

Lösungen (k=2 bis k=5), was die Entscheidung für diese Clusteranzahl zusätzlich statistisch untermauert.

In Bezug auf die Kohortenvergleichbarkeit belegt der Abgleich mit dem früher erhobenen Datensatz aus SS 2020, dass zentrale Merkmalskonstellationen der Typenlogik – vor allem die charakteristischen Spannungsachsen zwischen Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Vermittlungskompetenz – auch in einer zeitlich vorherliegenden Stichprobe zu finden sind. Obwohl dies kein Beweis für die Generalisierbarkeit ist, deutet es doch an, dass die Typenstruktur nicht nur auf die Stichprobe beschränkt ist.

Die Daten von sechs Studierenden, die zu beiden Messzeitpunkten befragt wurden, zeigen auf individueller Ebene, dass sie trotz moderater Veränderungen einzelner Skalenwerte alle ihrer Typenkonstellation treu bleiben. Die relationale Struktur zwischen den Dimensionen bleibt dabei unverändert. Wegen der geringen Fallzahl sind diese Befunde ausdrücklich als explorative Hinweise zu betrachten und nicht als Stabilitätsnachweis im Sinne der Inferenzstatistik. Obwohl sie keine definitive Evidenz darstellen, liefern sie doch eine plausible empirische Grundlage für die Annahme, dass die identifizierten Typen keine kurzfristigen Zustände sind, sondern auf stabileren professionellen Orientierungsstrukturen beruhen.

Nach der empirisch begründeten Typenbildung von Kelle und Kluge (2010) ist die Qualität einer Typologie nicht durch statistische Repräsentativität definiert, sondern durch die Stabilität und die theoretische Plausibilität der rekonstruierten Strukturzusammenhänge – diese Kriterien werden von den vorliegenden Befunden auf explorativer Ebene erfüllt. Die drei Stabilitätsebenen sind strukturell plausibel, jedoch ohne eine inferenzstatistische Absicherung; die Typen sind stichprobengebundene, analytische Konstrukte, deren Geltungsbereich zukünftige Studien mit größeren Samples untersuchen sollten

4.8 Replikationsprüfung der Typenstruktur an einer unabhängigen Erhebungsgruppe

Eine unabhängige Replikationsanalyse wurde durchgeführt, um die Stabilität und Generalisierbarkeit der identifizierten Typenstruktur weiter zu beurteilen. Die Daten wurden von zwei weiteren Erhebungsgruppen im Wintersemester 2020/21, die im Rahmen des ZUS-Projekts mit demselben Fragebogeninstrument befragt wurden, erhoben: einer Seminargruppe im Bereich Fachdidaktik (n = 4) und einer Vorlesungsgruppe (n = 21). Die Replikationsstichprobe umfasst n = 23 Studierende, nachdem ein Fall mit unvollständiger Namensangabe ausgeschlossen wurde.

Die Replikationsanalyse erfolgte exakt nach dem gleichen methodischen Vorgehen wie die Hauptstudie (vgl. Tabellen C.1–C.4 im Anhang C): z-Standardisierung der vier Skalenwerte (Selbstwirksamkeitserwartung, modernes und traditionelles Fachverständnis, wahrgenommene Vermittlungskompetenz), hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren mit quadrierter euklidischer Distanz und anschließendem k-means-Validierung. Auf diese Weise konnte man methodisch

kontrolliert feststellen, ob sich dieselbe Typenstruktur in einer unabhängigen Stichprobe, die zur gleichen Zeit erhoben wurde, ebenfalls zeigt.

Stabilität der Vier-Cluster-Lösung. Die Agglomerationskoeffizienten haben den stärksten Distanzsprung, wenn man von k = 3 auf k = 2 (Schritt 22: 7.753) und einen weiteren signifikanten Anstieg, wenn man von k = 4 auf k = 3 (Schritt 21: 5.971) wechselt. Die beiden Sprünge legen eine inhaltlich interpretierbare Vier-Cluster-Lösung nahe. Mit einem Silhouettenwert von 0.285 für k = 4 ist dieser Wert ähnlich dem aus der Hauptstudie (0.328), und es zeigt sich keine erhebliche Verschlechterung im Vergleich zur Ausgangslösung. Die Stabilität der Vier-Cluster-Lösung wird zusätzlich durch die Ward-k-means-Übereinstimmung von 91,3 % (21 von 23 Fällen) gestützt. Es ist zu erwarten, dass dieser Wert aufgrund des größeren und heterogeneren Samples leicht unter der 100-prozentigen Übereinstimmung der Hauptstudie liegt, ohne dass dies die Qualität der Lösung grundlegend in Frage stellt.

Inhaltliche Übereinstimmung der Clusterprofile. Ein Blick auf die z-standardisierten Clusterprofile macht deutlich, dass drei der vier Typen aus der Hauptstudie in der Replikationsstichprobe wieder inhaltlich zu erkennen sind. Mit z-Werten von SW = +1.04, FV_mod = +1.09, FV_trad = +1.00 und VK = +0.66 zeigt Cluster C1 der Replikationsanalyse (n = 6) eine klare Entsprechung zu Typ 1 der Hauptstudie (integrativ-stabil, breit aufgestellt). Das für Typ 3 charakteristische Profil eines modernen, nicht-traditionellen Fachverständnisses bei relativierter Selbstwirksamkeit zeigt sich in Cluster C3 (n = 3) mit SW = +0.42, FV_mod = +0.81 und FV_trad = −0.71. Die geringe Cluster-Größe zeigt ebenfalls die Randposition von Typ 3, wie sie in der Hauptstudie beschrieben wird.

Die Entsprechungen zu Typ 2 und Typ 4 sind dagegen weniger eindeutig. Alle Dimensionen von Cluster C2 (n = 9) weisen konstant niedrige Werte auf – ein Profil, das dem entwicklungsbedürftigen Typ 2 in der Tendenz ähnelt, jedoch durch einen vergleichsweise hohen VK-Wert (+0.45) abweicht. Bei Cluster C4 (n = 5) findet sich ein erhöhtes traditionelles Fachverständnis trotz einer niedrigen Vermittlungskompetenz – dieses Muster ähnelt dem von Typ 4, jedoch fehlt das für Typ 4 charakteristische hohe moderne Fachverständnis (FVm = −0.58 im Vergleich zu +1.05 in der Hauptstudie).

Methodische Überlegung zu den Abweichungen. Die partiellen Unterschiede zwischen Haupt- und Replikationsstudie sind durch methodische und inhaltliche Faktoren erklärbar und mindern nicht die Gültigkeit der Befunde. Erstens unterscheidet sich der Lehrveranstaltungskontext der Replikationsstichprobe – vor allem die Vorlesungsgruppe mit 21 Teilnehmenden – strukturell von der Panelstichprobe der Hauptstudie: Die Hauptstudie umfasst nur die Studierenden des zweiten Messzeitpunkts (t_1), die bereits an der Ersterhebung (t_0) teilgenommen hatten, während die Replikationsstichprobe eine breitere Querschnittspopulation ohne gesicherte Panelzugehörigkeit beinhaltet. Studierende in verschiedenen Studienabschnitten und mit unterschiedlicher Praxiserfahrung können dabei systematisch andere Profilkonstellationen haben. Zweitens ist die statistische

Trennschärfe zwischen ähnlichen Typen – vor allem zwischen Typ 2 und Typ 4, die bereits in der Hauptstudie die geringsten Profilabstände aufweisen – bei einer Stichprobengröße von n = 23 naturgemäß geringer. Es ist ein methodisch erwartbarer Befund, dass diese beiden Cluster in der Replikation weniger klar konturiert sind. Drittens ist zu beachten, dass Cluster-Replikationsstudien im Grunde genommen keine vollständige Übereinstimmung der Profile erwarten, sondern nur die strukturelle Stimmigkeit der Lösung untersuchen. In Anbetracht dieser Prämisse kann man das Ergebnis – drei von vier Typen sind inhaltlich stabil, die Vier-Cluster-Lösung ist methodisch valide – als positiven Befund werten.

Folge für die Bewertung der Hauptstudie. Eine externe Validierungsstudie mit einer Stichprobe, die ähnlich groß und repräsentativ ist, kann die Replikationsanalyse nicht ersetzen. Sie spricht jedoch dafür, dass die Typenstruktur der Hauptstudie nicht nur das Ergebnis eines singulären kleinen Samples ist, sondern auch in einer unabhängig und zur gleichen Zeit erhobenen Gruppe zu finden ist. Obwohl die Limitation der Stichprobengröße (n = 20), die in Kapitel 8.3 angesprochen wird, damit nicht aufgehoben wird, wird sie doch durch konvergente Evidenz aus dem unmittelbaren Erhebungskontext abgefedert. Die Stabilität der Vier-Cluster-Lösung über die beiden Stichproben hinweg untermauert die Sichtweise, dass die rekonstruierten Typen inhaltlich gehaltvolle und über die Ausgangsstichprobe hinaus anschlussfähige Muster der professionellen Selbstverortung sind.

4.9 Zwischenfazit: Typologische Struktur professioneller Selbstverortung

Dank der durchgeführten Clusteranalyse ist es möglich, vier unterschiedliche Konstellationen professionsbezogener Selbstverortung bei Lehramtsstudierenden der Geographie zu rekonstruieren. Die Typen stehen nicht entlang einer eindimensionalen Kompetenzhierarchie, sondern unterscheiden sich durch verschiedene Kopplungen zentraler Dimensionen ihrer professionellen Selbstverortung, vor allem von Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und der Wahrnehmung ihrer Vermittlungskompetenz. Die gefundenen Cluster können daher als verschiedene Modi der professionellen Selbstverortung angesehen werden.

Die Clusteranalyse diente dabei nicht der statistischen Generalisierung, sondern der explorativen, heuristischen Strukturierung des Datenmaterials für die anschließende qualitative Rekonstruktion; die vier Typen sind entsprechend als analytische Idealtypen und nicht als Entwicklungsstufen professioneller Kompetenz zu verstehen (vgl. 3.2, 4.3).

Die qualitative Analyse im nächsten Kapitel beginnt auf dieser Grundlage mit der Typologie. Die fallrekonstruktive Analyse der Interviews hat also das Ziel, die Deutungsmuster professioneller Selbstverortung, die den quantitativen Strukturannahmen zugrunde liegen, näher zu rekonstruieren und die Typen inhaltlich weiter zu differenzieren.

5. Qualitative Vertiefung

Eine qualitative Vertiefung der im quantitativen Teil festgestellten Clusterstruktur erfolgt in Kapitel 5: Die Gruppen, die durch statistische Verfahren ermittelt wurden, werden durch die interpretative Analyse der Interviews zu Professionalisierungstypen rekonstruiert. Wie in 3.2 und 4.3 begründet, erfüllt die Clusteranalyse dabei nur die zweite Stufe empirisch begründeter Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) – eine strukturierende Gruppierung im Merkmalsraum, nicht die Typenbildung selbst. Dies geschieht erst im nun folgenden interpretativen Schritt, in dem Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und wahrgenommene Vermittlungskompetenz nicht isoliert, sondern als Netzwerk zusammenhängender Dimensionen betrachtet werden

Im qualitativen Teil der Studie dienen die Typen als Grundlage für ein sampling, das sowohl kontrastiv als auch theoretisch fundiert ist. Hierbei wählt man sowohl maximal kontrastierende Typen als auch prototypische Fälle innerhalb der Typen aus. So erlaubt die quantitative Typenstruktur eine fallvergleichende und fallkontrastierende Analyse, die eine weitere Rekonstruktion und theoretische Verdichtung der Sinnzusammenhänge umfasst, welche den Typen zugrunde liegen.

5.1 Einordnung der Typen im Kontext professioneller Lehrer*innenbildung

Die im quantitativen Teil ermittelten Typen machen deutlich, dass Lehramtsstudierende sich trotz ähnlicher institutioneller Ausbildungskontexte deutlich unterschiedlich in ihrer professionellen Selbstverortung positionieren. Diese Unterschiede betreffen nicht isolierte Merkmale, sondern manifestieren sich als *konstellative Muster* aus Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und der Wahrnehmung der Vermittlungskompetenz. Die Ergebnisse belegen somit die Annahme, dass die Professionalisierung im Lehramtsstudium kein linearer, homogener Prozess ist, sondern von verschiedenen Entwicklungslogiken beeinflusst wird.

Dieser Unterschied wird besonders deutlich, wenn man den *didaktisch breit aufgestellten und sicheren Typ* (Cluster 1) mit dem *normativ Überzeugten, aber didaktisch noch unsicheren Typ* (Cluster 4) vergleicht. Obwohl beide Typen ein hohes modern-integratives Fachverständnis teilen, sind sie doch in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit und ihre wahrgenommene Vermittlungskompetenz sehr unterschiedlich. Das Ergebnis legt nahe, dass ein modernes, gesellschaftlich reflektiertes Fachverständnis allein noch keine Handlungssicherheit im Unterricht gewährleistet; es wird erst zusammen mit didaktischen Erfahrungen und Kompetenzzuschreibungen professionalisierungswirksam.

Eine qualitative Analyse zeigt, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und professioneller Handlungssicherheit gibt. Die Studierenden haben keine einheitliche Auffassung darüber, dass Vorerfahrungen eine professionsstabilisierende Wirkung haben. Während einige Befragte frühere Unterrichts- oder Leitungserfahrungen als bestätigend ansehen, sehen andere sie als situativ begrenzt oder nur eingeschränkt übertragbar. In einigen Fällen werden frühe Erfahrungen sogar als Ursprung von Unsicherheit erinnert.

5.1.1 Fachverständnis als notwendige, aber nicht hinreichende Dimension von Professionalität

Es ist entscheidend für das Verständnis der Typenstruktur, die Einstellung zum Fach Geographie in ein modern-integratives und ein traditionell-kanonisches Fachverständnis zu differenzieren. Es gibt mehrere Cluster, in denen Studierende mit einem stark modern-integrativen Fachverständnis zu finden sind, aber ihre Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsprofile sind dabei sehr unterschiedlich. Das legt nahe, dass das Fachverständnis zwar eine normative Orientierungsfunktion hat, es aber nicht automatisch in didaktische Handlungsfähigkeit übersetzt wird.

Der *modern-reflexiv orientierte* Kompetenztyp (Cluster 3) zeigt hingegen, dass ein modernes Fachverständnis und eine hohe Vermittlungskompetenz durchaus zusammenkommen können, solange die Selbstwirksamkeit ausreichend ist. Dieser Typ kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Professionalisierung besonders dort Fortschritte macht, wo fachliche Orientierungen als Teil der professionellen Selbstverortung, didaktische Kompetenz und subjektive Handlungssicherheit in ein konsistentes Verhältnis zueinanderstehen.

5.1.2 Selbstwirksamkeit als vermittelnde Schlüsselgröße

Theoretische Annahmen, nach denen Selbstwirksamkeit nicht nur ein Ergebnis professioneller Entwicklung ist, werden durch die Interpretation der Ergebnisse gestützt. Vor allem die Tatsache, dass Studierende mit vergleichbaren fachlichen Orientierungen sich vor allem darin unterscheiden, wie sicher sie sich in der Umsetzung geographischer Inhalte fühlen, macht deutlich, dass sie diese aktiv strukturiert, indem sie Handlungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit und die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflusst.

Der *entwicklungsbedürftige Kompetenz- und Selbstverortungstyp* (Cluster 2) verdeutlicht diesem Zusammenhang. Geringere Selbstwirksamkeit geht mit einer insgesamt schwächeren professionellen Selbstverortung einher. Dieser Typ kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass bestimmte Studierende im Studium weniger von bestehenden Lerngelegenheiten profitieren oder diese anders deuten. Dies wirft vor allem Fragen nach der Passung zwischen curricularen Angeboten und individuellen Entwicklungsbedarfen auf.

5.1.3 Typen als analytische Konstrukte im Sinne empirisch begründeter Typenbildung

Nach Kelle und Kluge sind die identifizierten Typen nicht als Abbilder realer Personen zu sehen, sondern als analytische Konstrukte, die typische Merkmalskombinationen zusammenfassen. Die empirisch kontrollierte Ausgangsgruppierung wird durch die Clusteranalyse bereitgestellt; die Typen selbst entstehen erst durch interpretative Verdichtung und dienen als heuristische Instrumente zur weiteren Theoriebildung. Deshalb sind die Typen nicht als statisch zu betrachten. Es ist vielmehr anzunehmen, dass Studierende im Laufe ihres Studiums unterschiedliche Typen „durchlaufen“ oder sich sogar in mehreren Typen gleichzeitig wiederfinden. Der Blickwinkel entspricht der Rekursivität von Typologien, die Kelle und Kluge hervorheben, und macht deutlich,

dass die Bildung von Typen weniger der Klassifikation von Individuen dient als der Rekonstruktion zugrunde liegender Sinn- und Strukturmuster.

5.1.4 Implikationen für den qualitativen Teil und die Theoriebildung

Im qualitativen Teil der Studie bieten die Typen einen strukturierten Zugang zur Analyse. Dabei geht es vor allem um inhaltliche Sinnzusammenhänge. Ein kontrastives Sampling zwischen Typen mit ähnlichem Fachverständnis, aber unterschiedlicher Selbstwirksamkeit ermöglicht es, jene Deutungs- und Erfahrungszusammenhänge zu rekonstruieren, die zur Entwicklung professioneller Handlungssicherheit beitragen. Zusätzlich ermöglicht eine theoretische Replikationen innerhalb der einzelnen Typen es, die interne Homogenität der Typen weiter zu prüfen und zu differenzieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass die Verbindung von quantitativer Clusteranalyse und qualitativ-rekonstruktiver Typenbildung ein hilfreiches Werkzeug ist. Es hilft die Professionalität im Lehramtsstudium nicht nur messbar zu machen, sondern diese auch in ihrer strukturellen und sinnhaften Vielschichtigkeit zu verstehen. Die Typen sind das Bindeglied zwischen statistischer Regelmäßigkeit und verstehender Analyse. Dadurch tragen sie zur theoriebildenden Funktion des Mixed-Methods-Designs bei.

5.2 Qualitativ-rekonstruktive Typenbildung

Die Interviewtranskripte wurden zunächst fallbezogen analysiert, basierend auf dem Kodierhandbuch, das in Kapitel 3 vorgestellt wurde. In den nachfolgenden Tabellen wird exemplarisch dargestellt, wie die Kategorien auf das empirische Material angewandt wurden und welche typischen Aussagen den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden konnten. In dieser Phase ging es darum, die zentralen Deutungsmuster in den Aussagen der Studierenden zu rekonstruieren und sie systematisch entlang der festgelegten Haupt- und Unterkategorien zu strukturieren. Die Kodierung wurde dabei iterativ durchgeführt: Relevante Textstellen wurden den Kategorien zugeordnet und dann innerhalb der Fälle sowie fallübergreifend verglichen.

In einem weiteren Schritt wurde die fallbezogene Analyse zu einer fallübergreifenden Betrachtung zusammengefasst. Wiederkehrende Muster in den Kategorienausprägungen wurden erkannt und zueinander in Beziehung gesetzt. Die zentrale Fragestellung war, wie sich verschiedene Kombinationen fachlicher Orientierungen als Teil der professionellen Selbstverortung, der Selbstwirksamkeitserwartungen, der Vermittlungskompetenzen und der Formen der Praxisverarbeitung in den Interviews rekonstruieren lassen. Typische Konstellationen dieser Kategorien konnten durch einen systematischen Vergleich der Fälle herausgearbeitet werden.

Die rekonstruierten Muster wurden anschließend mit den Ergebnissen der früheren quantitativen Analyse verglichen. In der quantitativen Phase wurden durch Clusteranalyse vier Gruppen von Studierenden herausgearbeitet, die sich in ihren Werten auf den Skalen Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und

Vermittlungskompetenz unterscheidet. Hierbei hat die qualitative Analyse die Aufgabe, diese durch die Statistik erkannten Gruppen interpretativ zu vertiefen und ihre Selbstverortungen sichtbar zu machen.

Deshalb wurden die Interviews den quantitativen Clustern zugeordnet und innerhalb dieser Gruppen vergleichend analysiert. So wurde es möglich, die typischen Deutungsmuster und professionellen Selbstverständnisse der einzelnen Cluster zu analysieren. Auf diese Weise erlaubt die qualitative Analyse eine inhaltliche Deutung der statistischen Cluster und hilft dabei, die Gruppen, die sie umfasst, als verschiedene Professionalisierungstypen zu charakterisieren.

Insgesamt lassen sich vier Typen identifizieren, die sich vor allem in Bezug auf ihre fachliche Orientierung als Teil ihrer professionellen Selbstverortung, ihre Selbstwirksamkeitserwartung und ihre Interpretation praktischer Erfahrungen unterscheiden. Im folgenden Kapitel werden diese Typen anhand ausgewählter Fallbeispiele ausführlich beschrieben und anschließend vergleichend erörtert.

5.2.1 Typ 1 – integrativ-stabiler Typ

5.2.1.1 Quantitative Einordnung

Der erste Typ beinhaltet Studierende, die in der quantitativen Clusteranalyse durch eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeit und ein breites, integratives Fachverständnis gekennzeichnet sind. Es ist besonders bemerkenswert, dass es einen hohen Zuspruch zu sowohl modern-systemischen als auch traditionell-kanonischen Fachverständnissen gibt – Typ 1 ist somit kein exklusiver moderner oder traditioneller Typ, sondern ein Typ, der beide Perspektiven auf das Fach Geographie pragmatisch vereint. Außerdem zeigen die hohen Werte in den Skalen zur Selbstwirksamkeit und zur Vermittlungskompetenz, dass dieser Typ didaktisch sicher und fachlich breit verankert ist.

Kodierbeispiele für Typ 1 auf Basis des Kodierhandbuchs

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel aus dem Interview
Fachliche Orientierung	modern-systemisch	Geographie wird als integrative Wissenschaft verstanden, die Natur- und Gesellschaftsprozesse verbindet	Kodieren, wenn Geographie als komplexes Zusammenspiel von Umwelt, Gesellschaft und Mensch beschrieben wird	„Die Geographie verbindet Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften … man muss Umwelt, Natur und Mensch zusammen betrachten.“
	traditionell-inhaltszentriert	Geographie wird als Sammlung von Fakten, Themen oder regionalen Inhalten verstanden	Kodieren, wenn Geographie auf Einzelthemen oder Wissensbestände reduziert wird	„In der Schule fand ich Geographie eher ein Laberfach… wir haben immer nur Tourismus gemacht.“
	hybrid / ambivalent	Mischung aus systemischer und	Kodieren, wenn beide Perspektiven gleichzeitig vorkommen	Aussagen, in denen sowohl Themenwissen als auch

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel aus dem Interview
		inhaltsorientierter Sicht		systemisches Denken betont werden
Selbstwirksamkeit	stabil-generalisiert	Hohe und relativ stabile Überzeugung, Unterricht bewältigen zu können	Kodieren bei generellen Aussagen über eigene Fähigkeit zu unterrichten	„Ich habe gemerkt, dass es mir relativ leicht fällt, vor einer Klasse zu stehen und loszulegen.“
	situativ-fragil	Selbstwirksamkeit wird in bestimmten Situationen eingeschränkt	Kodieren bei Unsicherheit in spezifischen Unterrichtssituationen	„Bei Gruppenarbeiten habe ich gemerkt, dass ich die Kontrolle verloren habe.“
	defensiv abgesichert	Selbstwirksamkeit wird relativiert oder vorsichtig formuliert	Kodieren bei Aussagen, die Kompetenz relativieren	„Ich glaube, fachlich kann ich mir vieles anlesen, aber ich weiß nicht alles aus dem Stegreif.“
	praxisabhängig	Selbstwirksamkeit wird an praktische Erfahrungen gebunden	Kodieren, wenn Praxiserfahrungen als entscheidend für Kompetenz beschrieben werden	„Im Praxissemester habe ich gemerkt, dass ich durch Feedback sehr viel gelernt habe.“
Vermittlungskompetenz	strukturell sicher	reflektiertes Verständnis von Unterrichtsstruktur und Didaktik	Kodieren, wenn Unterricht bewusst geplant und reflektiert wird	„Man muss Unterricht komplett aus Schülerperspektive durchdenken.“
	selektiv sicher	Sicherheit in einzelnen Bereichen, Unsicherheit in anderen	Kodieren bei teilweiser Kompetenzbeschreibung	„Fachlich klappt es gut, aber die didaktische Reduktion fällt mir schwer.“
	unspezifisch	sehr allgemeine Aussagen über Unterrichtskompetenz	Kodieren, wenn Kompetenzen ohne konkrete Beispiele beschrieben werden	allgemeine Aussagen über „Unterrichten können“
	delegierend	Verantwortung für Unterrichtserfolg wird teilweise extern verortet	Kodieren, wenn externe Faktoren betont werden	Hinweise auf Unterstützung durch Kolleg:innen oder Materialien
Praxisverarbeitung	bestätigend	Praxiserfahrungen bestätigen vorhandene Erwartungen	Kodieren bei Aussagen, die ursprüngliche Erwartungen bestätigen	„Das Praxissemester hat mir gezeigt, dass ich mich vor der Klasse wohl fühle.“
	irritierend	Praxis widerspricht Erwartungen	Kodieren bei Überraschung oder Unsicherheit	„Ich dachte, die Gruppenarbeit klappt gut – aber ich habe komplett die Kontrolle verloren.“
	relativierend	Erfahrungen führen zu differenzierter Einschätzung	Kodieren bei reflektierenden Bewertungen	„Man kann nicht jede Stunde perfekt vorbereiten – irgendwann muss man Abstriche machen.“

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel aus dem Interview
	transformativ	Praxis verändert professionelle Perspektive nachhaltig	Kodieren bei expliziter Veränderung von Einstellungen	Aussagen über neue Unterrichtsstrategien nach Praxiserfahrungen
Entwicklung vs. Stabilität	stabil	kaum wahrgenommene Veränderung	Kodieren bei Aussagen über Kontinuität	z. B. gleichbleibende Haltung zum Lehrberuf
	partiell verändert	einzelne Aspekte haben sich verändert	Kodieren bei differenzierten Entwicklungsbeschreibungen	„Meine Einstellung zur Geographie hat sich im Studium stark verändert.“
	neu gerahmt	grundlegende Neubewertung professioneller Perspektiven	Kodieren bei grundlegender Umdeutung	z. B. neue Sicht auf Rolle von Unterricht oder Fach

Tabelle 15: Kodierhandbuch Typ 1, eigener Entwurf

5.2.1.2 Fachliche Orientierung als Bestandteil professioneller Selbstverortung

Ein starkes Fachverständnis, das sich an den klassischen geographischen Inhaltsbereichen orientiert, wird in den Interviews deutlich. Geographie wird vor allem als Wissensfach betrachtet, das grundlegende Informationen über Räume, Länder und Prozesse liefert. Es sind Aussagen typisch, die zunächst fachliche Inhalte stärker gewichten als gesellschaftliche oder reflexive Aspekte des Faches.

Das Interview mit Anna verdeutlicht ein weiteres Merkmal des Typs: die Wichtigkeit des Fachs Geographie. Die gesellschaftliche Bedeutung des Faches wird hier besonders hervorgehoben:

„Ich finde, dass das Fach Geographie in der Schule sehr, sehr wichtig ist. […] weil es so umfassend ist.“ (Anna)

Ein Fachverständnis, welches Geographie als ein umfassendes Orientierungsfach sieht, das verschiedene gesellschaftliche und räumliche Beziehungen verknüpft, wird durch diese Aussage deutlich. Es fällt auf, dass die gesellschaftliche Relevanz des Faches besonders hervorgehoben wird, weit über die rein fachlichen Inhalte hinaus.

Im Rahmen des gesamten Interviews wird deutlich, dass Geographie hier hauptsächlich als ein Fach angesehen wird, das zur Beschäftigung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und globalen Zusammenhängen befähigen soll. Diese Sichtweise verknüpft fachliche Inhalte mit einem Bildungsanspruch, der darauf abzielt, in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen Orientierung zu bieten.

Dieser Fall ergänzt das Muster, das im ersten Beispiel rekonstruiert wurde: Im Interview mit Clara wird vor allem ihre stabile Selbstwirksamkeit im Unterrichtshandeln deutlich, während bei Anna ein starkes Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz des Faches zu beobachten ist. Diese beiden Elemente zusammen ergeben eine typische Konstellation dieses Professionalisierungstyps.

5.2.1.3 Selbstwirksamkeit

Studierende dieses Typs weisen eine relativ stabile Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihre zukünftige Lehrtätigkeit auf. Dabei wird Unterricht häufig als eine strukturierbare Aufgabe angesehen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben hängt vor allem von einer guten fachlichen Vorbereitung und einer klaren Planung des Unterrichts ab. Eine charakteristische Eigenschaft dieses Typs ist die relativ stabile Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf zukünftiges unterrichtliches Handeln. Etwa in dieser Interviewpassage wird das deutlich:

„Ich habe gemerkt, dass es mir relativ leichtfällt, vor einer Klasse zu stehen und einfach anzufangen.“ (Clara)

Die Aussage deutet auf ein grundsätzlich positives Verhältnis zur Unterrichtssituation hin. Unterricht wird nicht als eine Situation beschrieben, die potenziell überfordernd oder unsicher ist, sondern vielmehr als eine Handlungssituation, die grundsätzlich bewältigbar ist. In diesem Zusammenhang wird Selbstwirksamkeit als etwas relativ Generalisiertes betrachtet, das nicht an spezifische Bedingungen oder Kontexte gebunden ist.

Das ermöglicht die Interpretation, dass Studierende dieses Typs ein professionelles Selbstkonzept von relativ stabiler Natur haben. Unterricht kann als strukturierbare Aufgabe angesehen werden. Selbstwirksamkeit in diesem Bereich ist weniger reflexiv und wird als grundlegende Voraussetzung für professionelles Handeln angesehen, im Vergleich zu anderen Typen ist sie weniger relativiert.

5.2.1.4 Vermittlungskompetenz

Didaktische Kompetenzen werden hauptsächlich in Bezug auf die Organisation des Unterrichts und die Vermittlung von Wissen beschrieben. Reflexive oder adaptive Unterrichtskonzepte spielen in den Aussagen eine geringere Rolle.

5.2.1.5 Praxisverarbeitung

Die Interpretation von Praxiserfahrungen erfolgt meist in einer bestätigenden Weise. Unterrichtssituationen dienen den Studierenden häufig als Bestätigung ihrer bisherigen Vorstellungen vom Lehrerberuf.

5.2.1.6 Typologische Verdichtung

In der Zusammenfassung kann dieser Typ als ein *integrativ-stabiler Professionalisierungstyp* beschrieben werden. Das Selbstkonzept der Studierenden als zukünftige Lehrkräfte ist relativ stabil, obwohl sie sich noch stärker an traditionellen Fach- und Unterrichtsvorstellungen orientieren. In Übereinstimmung mit Haußers Sichtweise kann dieser Typ als *konsolidierte Selbstdeutung* charakterisiert werden: Praxiserfahrungen werden in ein professionelles Selbstbild integriert, das bereits als stabil gilt, ohne dass es grundlegend in Frage gestellt wird. Soziale Rückmeldungen, sei es durch Mentoren oder durch Schülerinnen und Schüler, dienen in erster Linie als Bestätigung und nicht als Irritation.

5.2.2 Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientierter Typ

5.2.2.1 Quantitative Einordnung

Der dritte Typ besteht aus Studierenden, die in der quantitativen Clusteranalyse durch eine mittlere Selbstwirksamkeit und ein vergleichsweise modernes sowie reflexives Fachverständnis gekennzeichnet sind. Es fällt besonders ins Auge, dass Studierende dieses Typs ihre eigenen Fähigkeiten deutlich differenzierter bewerten als Studierende aus anderen Clustern. Obwohl die fachliche Orientierung oft als integrativ und systemisch beschrieben wird, erfolgt eine kritische Reflexion der eigenen didaktischen Fähigkeiten.

Kodierbeispiele für Typ 3 auf Basis des Kodierhandbuchs

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Fachliche Orientierung	modern-systemisch	Geographie wird als integratives Fach verstanden, das Natur- und Gesellschaftsaspekte verbindet	Kodieren, wenn Geographie als interdisziplinäre Wissenschaft beschrieben wird	„Es verbindet halt naturwissenschaftliche Anteile, gesellschaftliche Anteile, wirtschaftliche Anteile… deswegen lässt sich das gar nicht so richtig verorten.“
	hybrid / ambivalent	Gleichzeitige Betonung naturwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Perspektiven	Kodieren, wenn die Einordnung des Faches als schwierig oder mehrdeutig beschrieben wird	„Physische Geographie ist Naturwissenschaft, Anthropogeographie eher Gesellschaftswissenschaft – eigentlich ist es beides.“
Selbstwirksamkeit	situativ-fragil	Selbstwirksamkeit wird abhängig von Kontext oder Erfahrung beschrieben	Kodieren, wenn Studierende ihre Kompetenz in bestimmten Situationen anzweifeln	„Es ist total schwer einzuschätzen, was Schülerinnen und Schüler können… manchmal war es viel zu schwer, manchmal viel zu einfach.“
	reflexiv-relativiert	Selbstwirksamkeit wird durch zunehmendes Wissen kritisch hinterfragt	Kodieren, wenn zunehmendes Studium zu mehr Unsicherheit führt	„Je mehr ich lerne, desto mehr merke ich, wie wenig ich eigentlich weiß.“
Vermittlungskompetenz	selektiv sicher	Sicherheit in bestimmten Bereichen, Unsicherheit in anderen	Kodieren, wenn Studierende zwischen fachlicher und didaktischer Kompetenz unterscheiden	„Fachlich fühle ich mich gut vorbereitet für die Oberstufe, aber für die Sek I gar nicht.“
	reflektiert-unsicher	didaktische Anforderungen werden bewusst wahrgenommen, aber als schwierig erlebt	Kodieren, wenn Planung und Begründung von Unterricht problematisiert wird	„Ich sitze oft vor Stundenverlaufsplänen und weiß gar nicht genau, warum ich das gerade so mache.“
Praxisverarbeitung	transformativ	Praxis verändert Perspektive auf Unterricht	Kodieren, wenn Erfahrungen zu neuer professioneller Einsicht führen	„Nach dem Praktikum hatte ich gar keine Angst mehr, vor einer Klasse zu stehen.“

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
	irritierend	Praxis zeigt Diskrepanz zwischen Theorie und Realität	Kodieren, wenn Studierende Schwierigkeiten im Unterricht beschreiben	„Es war so schwer, Unterricht neben dem Studium vorzubereiten… ich war völlig überarbeitet.“
Entwicklung vs. Stabilität	partiell verändert	einzelne professionelle Einstellungen entwickeln sich	Kodieren bei Aussagen über Veränderungen im Studium	„Mir ist im Studium bewusst geworden, wie wichtig das Fach Geographie eigentlich ist.“
	reflexiv gerahmt	Entwicklung wird als Lernprozess verstanden	Kodieren, wenn Studierende Entwicklung über Erfahrung erklären	„Wenn ich etwas öfter mache und an den Methoden feile, werde ich das schon hinkriegen.“

Tabelle 16: Kodierhandbuch Typ 3, eigener Entwurf

5.2.2.2 Fachliche Orientierung als Bestandteil professioneller Selbstverortung

Aus den Interviews geht hervor, dass Studierende Geographie vor allem als ein integratives Fach sehen, das Natur- und Gesellschaftswissenschaften vereint. Geographie ist mehr als ein Wissensfach; sie wird vor allem als Orientierungswissenschaft betrachtet, die die komplizierten Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt erläutert.

Es ist bemerkenswert, dass sie im Vergleich zu anderen eine hohe Reflexionsfähigkeit darüber besitzen, wie das Fach fachlich einzuordnen ist. Studierende betonen zum Beispiel, dass es eine Herausforderung ist, Geographie einer einzigen wissenschaftlichen Disziplin zuzuordnen, und weisen stattdessen auf ihren interdisziplinären Charakter hin. Es gilt als ein Fach, das alles zusammenbringt; es ist integrativ und vereint Perspektiven aus den Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Es ist jedoch klar, dass ein zunehmendes fachliches Wissen nicht automatisch die Selbstwirksamkeit erhöht. Die Studierenden betrachten ihre berufliche Entwicklung als einen Prozess, in dem sie sich schrittweise der Komplexität des Unterrichts sensibilisieren. Häufig sind es die Erfahrungen aus der Praxis, die einen die Anforderungen an Planung, Differenzierung und Vermittlung deutlicher erkennen lassen und die eigene Kompetenz in diesen Aspekten kritischer bewerten lassen.

Am Fall Lena wird diese Grundhaltung besonders konkret: Sie sieht Geographie als Fach, das Alltagsphänomene erklärt, mit klaren Bezügen zur Nachhaltigkeit, Mobilität und Migration, und distanziert sich bewusst von rein kanonischem Stoff. Im Vergleich zu Typ 4 (5.2.3) ist ihr Fachverständnis weniger normativ: Es ist eine Begeisterung für das Fach zu erkennen, die jedoch kontrolliert ist – Geographie wird nicht als moralisches Projekt, sondern als analytisches Orientierungsfach betrachtet.

5.2.2.3 Selbstwirksamkeit

Ein ambivalentes Muster zeigt sich hier im Bereich der Selbstwirksamkeit. Einerseits haben die Studierenden ein grundlegendes Vertrauen in ihre Kompetenz, Unterricht zu gestalten. Andererseits ist es klar, dass sie die Anforderungen des Lehrerberufs

zunehmend als differenziert wahrnehmen. Daher ist es für diesen Typ charakteristisch, die eigenen Kompetenzen reflexiv zu relativieren. Dadurch erkennen die Studierenden während ihres Studiums, dass die Schwierigkeiten der Unterrichtsplanung, der Differenzierung und der Klassenführung größer sind, als sie ursprünglich dachten. Selbstwirksamkeit wird im Zuge dessen eher als etwas angesehen, das man durch Erfahrung und Übung entwickeln kann, anstatt als eine feste Eigenschaft zu gelten.

Ein wesentlicher Aspekt des Gesprächs mit Eva ist ihre reflexive Betrachtung der Entwicklung ihrer Kompetenzen während des Studiums. Dieser Ausschnitt zeigt dies exemplarisch:

„Ganz am Anfang vielleicht, dass es noch wahnsinnig viel zu lernen gibt. […] Am Anfang war so, das funktioniert alles nicht so, wie ich mir das vorstelle. Und jetzt, ja das funktioniert schon.“ (Eva)

Diese Aussage kann dahingehend interpretiert werden, dass eine Veränderung in der Wahrnehmung der eigenen beruflichen Fähigkeiten stattgefunden hat. Zu Beginn des Studiums herrschen Zweifel an der eigenen Kompetenz, aber im Laufe der Zeit entwickelt man ein stärkeres Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit. Professionalisierung wird somit als ein individueller Lernprozess beschrieben, der vor allem durch Erfahrung und Reflexion gestärkt wird. Somit wird Selbstwirksamkeit weniger als eine stabile Ausgangsüberzeugung angesehen, sondern als das Produkt eines langfristigen Entwicklungsprozesses.

Lena zeigt dasselbe Muster, aber mit noch mehr Differenzierung: Was pädagogisch-kommunikative Aspekte angeht, ist ihre Selbstwirksamkeit sehr ausgeprägt. In Bezug auf die didaktische Feinsteuerung – wie bei Arbeitsaufträgen, Niveausteuerung oder Zeitmanagement – ist sie jedoch deutlich eingeschränkter. Außerdem thematisiert sie ihre Unsicherheiten, wenn es um Heterogenität und Inklusion geht. Es ist erstaunlich, dass sie es nicht als persönliches Versagen sieht, sondern als ein systemisches Problem der Studienstruktur darstellt. Während sie bei Typ 4 eher zerbrechlich wirkt, ist die Selbstwirksamkeit bei Lena nüchtern begrenzt. Im Gegensatz zu Typ 1 erfolgt hier keine Integration von Unsicherheit; stattdessen wird sie analytisch ausgewiesen.

5.2.2.4 Vermittlungskompetenz

Bei diesem Typ ist die Selbsteinschätzung der Vermittlungskompetenz oft selektiv. Obwohl sich einige Studierende fachlich gut vorbereitet fühlen, äußern sie gleichzeitig Unsicherheiten bezüglich der didaktischen Umsetzung von Unterricht.

Es wird besonders deutlich, wie schwierig es ist, den Unterrichtsstoff auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler zu bringen oder passende methodische Zugänge zu finden. Zudem ist eine intensive Reflexion über didaktische Entscheidungen und Unterrichtsstrukturen zu beobachten.

Dieses Ergebnis wird durch Lenas Interview bestätigt: Sie denkt über Arbeitsaufträge sehr genau nach und hat ein klares Bewusstsein für Zeitmanagement und didaktische Schwerpunktsetzung – aus diesem Grund empfindet sie die Vermittlungskompetenz

als hochkomplex und schwer zu beherrschen. Dieser Effekt, dass ein wachsendes Wissen die wahrgenommene Unsicherheit eher steigert als mindert, unterscheidet Typ 3 von einer einfachen Unsicherheit: Er ließe sich treffender als didaktisch überbewusst denn als unsicher beschreiben.

5.2.2.5 Praxisverarbeitung

Studierende dieses Typs beschreiben häufig, dass Praxiserfahrungen einen wichtigen Lernraum darstellen. Praktika dienen nicht nur dazu, die eigenen Vorstellungen über den Lehrerberuf zu bestätigen; sie können auch Irritationen hervorrufen, die eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen an diesen Beruf ermöglichen.

Genau diese Irritationen werden aber nicht als Misserfolg angesehen, sondern als Chance für professionelle Weiterentwicklung.

Ein weiteres prägendes Element wird im Gespräch mit Lena deutlich: der hohe Stellenwert praktischer Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess. Etwa in dieser Passage wird es deutlich:

„Ich bin hingekommen zum ersten Tag […] und dann meinte er: Könnten Sie vielleicht die nächste Unterrichtsstunde übernehmen? […] Dann stand ich vor dieser Klasse und meinte: Ich bin Frau Lena, ich bin jetzt eure neue Lehrerin. Und dann habe ich angefangen zu unterrichten.“ (Lena)

Die Person, die im Interview befragt wurde, schildert, wie sie in einer unerwarteten Situation eigenständig den Unterricht übernehmen musste. Die Situation, die anfangs als überfordernd erschien, wird rückblickend als eine besonders prägende Erfahrung angesehen. Die direkte Verantwortung für den Unterricht half ihr, ein Gefühl von Handlungssicherheit im Umgang mit der Klasse zu entwickeln.

Hier wird professionelles Lernen weit über die praktische Erfahrung hinaus konzeptualisiert. Die Chance, Unterricht eigenverantwortlich zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen, scheint die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungssicherheit zu sein.

Insgesamt zeigt sich bei Lena eine ambivalente Wirkung von Praxis: Frühe, verantwortungsvolle Praxiserfahrungen stärken zwar das Selbstvertrauen im Auftreten, decken zugleich aber fehlende Anleitung, mangelndes Feedback und Überforderung auf. Praxis fungiert damit weniger als Quelle der Sicherheit denn als Verstärker von Erkenntnissen

5.2.2.6 Typologische Verdichtung

Diesen Typ kann man zusammenfassend als *reflexiv-entwicklungsorientierten Professionalisierungstyp* kennzeichnen. Die Studierenden haben ein differenziertes Fachverständnis und eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Anforderungen des Lehrerberufs. Es wird jedoch auch offensichtlich, dass ihre Selbstwirksamkeitserwartung weniger stabil ist als die anderer Typen, weil sie die Komplexität des unterrichtlichen Handelns stärker wahrnehmen. Im Sinne von Haußer

ist dieser Typ durch *eine reflexiv gebrochene Selbstdeutung* gekennzeichnet: Er verarbeitet und hinterfragt aktiv seine Erfahrungen, doch sie führen nicht sofort zu einer Stabilisierung seines Selbstbildes. Es ist dabei charakteristisch, dass Zeit nicht als kontinuierlicher Kompetenzgewinn wahrgenommen wird, sondern vor allem als Zunahme von Wissen, Reflexion und Problembewusstsein – die subjektive Sicherheit wächst nicht im gleichen Maße, sondern wird zunehmend differenziert und vorsichtiger bewertet. Typ 3 kann weder als Vorstufe von Typ 1 noch als Weiterentwicklung von Typ 4 betrachtet werden; vielmehr stellt er eine eigenständige professionelle Deutungslogik dar, in der hohe fachliche und didaktische Reflexivität nicht zwangsläufig zu einer integrierten Selbstwirksamkeit führt. Hier wird Haußers Idee, dass Identität durch wiederholte Selbstbewertungsprozesse entsteht, besonders deutlich – es handelt sich um einen Prozess ohne schnellen Abschluss.

5.2.3 Typ 4 – normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ

5.2.3.1 Quantitative Einordnung

Studierende, die in der Clusteranalyse ein sehr hohes modern-integratives Fachverständnis aufweisen, gehören dem vierten Typ an. Außerdem haben sie eine eher niedrige Selbstwirksamkeit und eine geringere wahrgenommene Vermittlungskompetenz. Es gibt eine starke Entkopplung zwischen normativer Fachorientierung und didaktischer Handlungssicherheit im Profil. Studierende dieses Typs haben zwar klare und anspruchsvolle Vorstellungen davon, was guter Geographieunterricht leisten soll, aber sie beschreiben ihre eigene Fähigkeit, dies umzusetzen, sehr zurückhaltend. Für die frühen Professionalisierungsphasen kann man diese Anordnung als typisch betrachten. Obwohl Sie bereits normative fachliche Leitbilder internalisiert haben, sind praktische Handlungskompetenzen noch im Aufbau.

Kodierbeispiele für Typ 4 auf Basis des Kodierhandbuchs

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Fachliche Orientierung	modern-systemisch	Geographie wird als interdisziplinäres Fach verstanden, das gesellschaftliche und ökologische Prozesse verbindet	Kodieren, wenn Geographie als lebensweltlich relevantes Orientierungsfach beschrieben wird	„Geographie ist super nahbar… vermittelt ganz viele wichtige Kompetenzen fürs Leben.“
	normativ-gesellschaftlich	Fach wird als Grundlage für gesellschaftliche Verantwortung verstanden	Kodieren, wenn Umweltbewusstsein oder moralische Verantwortung betont wird	„Man bekommt ein Bewusstsein dafür, welche Auswirkungen das eigene Handeln auf die Umwelt hat.“
Selbstwirksamkeit	stabil-generalisiert	Hohes Vertrauen in eigene Fähigkeiten als zukünftige Lehrkraft	Kodieren, wenn Studierende sich grundsätzlich als geeignet für den Beruf sehen	„Ich habe schnell festgestellt: Das ist genau der richtige Beruf.“

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
	praxisabhängig	Selbstwirksamkeit basiert auf praktischen Unterrichtserfahrungen	Kodieren, wenn Praxisphasen als Bestätigung eigener Kompetenz beschrieben werden	„Jede Praxisphase war eine Bestätigung, dass ich für den Beruf geeignet bin.“
Vermittlungskompetenz	strukturell sicher	Hohe Sicherheit in Unterrichtsplanung und Strukturierung	Kodieren, wenn Unterrichtsentwürfe oder Planung als Kompetenz dargestellt werden	„Dass ich schon sehr stringente Unterrichtsentwürfe schreiben kann, wurde mehrfach bestätigt.“
Praxisverarbeitung	bestätigend	Praxis bestätigt die Berufswahl	Kodieren, wenn Praktika als Bestätigung beschrieben werden	„Vor der Klasse stehen war die wichtigste Erfahrung.“
	transformativ	Praxis wird als Lernraum für konkrete Kompetenzen beschrieben	Kodieren bei Aussagen über didaktische Entwicklung durch Praxis	„Da wurde ich super geprägt – Unterrichtsplanung wurde von abstrakt zu konkret, eine super Progression.“
Entwicklung vs. Stabilität	stabil	Grundhaltung zum Beruf bleibt konstant positiv	Kodieren, wenn keine grundlegende Veränderung beschrieben wird	„Ich habe genauso viel Spaß an Geographie wie früher in der Schule.“
	partiell verändert	Entwicklung wird als stetige Optimierung verstanden	Kodieren, wenn Verbesserung einzelner Aspekte genannt wird	„Man wird mit jeder Praxisphase sicherer.“
	neu gerahmt	Haltungen bezüglich spezifischer Aspekte verändern sich durch Praxisphasen	Kodieren, wenn eine genuine Neurahmung der bisherigen Haltung zu einem Aspekt vorliegt	„eine Frage ist, über die ich selbst noch mal nachdenken muss"

Tabelle 17: Kodierhandbuch Typ 4, eigener Entwurf

5.2.3.2 Fachliche Orientierung als Bestandteil professioneller Selbstverortung

Aus den Interviews geht hervor, dass Geographie für diesen Studierendentyp vor allem als ein integratives Fach angesehen wird, welches Natur- und Gesellschaftswissenschaften vereint. Zudem wird dem Fach häufig eine besondere gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben, insbesondere in Bezug auf Umweltprobleme, Nachhaltigkeit und globale Zusammenhänge.

Geographie wird daher nicht nur als Schulfach, sondern auch als Orientierungswissen für gesellschaftliche Herausforderungen betrachtet. Ein wesentliches Merkmal des vierten Typs ist, wie die Bedeutung des Fachs Geographie gezeigt wird. Im Gespräch mit Felix wird das besonders deutlich:

„Ich finde Geographie super nahbar, vermittelt ganz viele wichtige Kompetenzen fürs Leben […] auch moralische Einstellung, dass man ein Bewusstsein dafür hat.“ (Felix)

Geographie wird hier als ein Fach mit besonderer gesellschaftlicher Relevanz betrachtet, nicht nur als schulisches Wissensfach, auf das ein Fachverständnis bis zur Geographie verweist. Geographisches Wissen ist hier hauptsächlich die Basis für

Orientierungswissen im Alltag und für ein verantwortungsvolles Handeln gegenüber Umwelt und Gesellschaft.

Es ist bemerkenswert, dass fachliche Inhalte oft eng mit normativen Fragestellungen verknüpft sind. Geographie wird als Fach beschrieben, dass es Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, eigene Handlungsentscheidungen kritisch zu reflektieren, etwa in Bezug auf ihr Umweltverhalten oder Konsumverhalten. Das Fach hat demnach eine große Verantwortung, was die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und sozialer Verantwortung angeht. Normativ geprägte Fachverständnisse sind ein typisches Element, wenn Studierende dieses Typs ihre Profession im Selbstverständnis verorten.

5.2.3.3 Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist bei diesem Typ eher schwach ausgeprägt. Grundsätzlich zeigen Studierende ein Vertrauen in ihre Berufswahl und ihre fachliche Überzeugung, doch sie äußern klare Unsicherheiten, wenn es um die konkrete Gestaltung des Unterrichts geht. Es ist kennzeichnend, dass Selbstwirksamkeit stark von der Situation abhängt: Sie steigt in Momenten, in denen man Handlungskontrolle wahrnimmt, aber bleibt anfällig für Irritationen durch unvorhergesehene Unterrichtssituationen. Im Unterschied zu Typ 1, bei dem Unsicherheit als normaler Bestandteil professionellen Handelns integriert wird, erscheint sie bei Typ 4 eher als Hinweis auf noch fehlende Kompetenz. Ein Beispiel dafür findet sich in dieser Interviewpassage:

„Unsicherheiten gibt es immer noch. Das ist auch nach dem Praxissemester immer noch da. Die wird es wahrscheinlich immer noch geben." (Elias)

Er beschreibt eine Selbstwirksamkeit, die nicht abgeschlossen oder konsolidiert ist, sondern vielmehr als eine ständig vorhandene Hintergrundspannung. Ein entspannter Umgang mit dieser Unsicherheit ist dabei charakteristisch: Anstatt als Versagen angesehen zu werden, wird sie als strukturelles Merkmal des Lehrerberufs akzeptiert – jedoch ohne die Entstehung einer stabilen generalisierten Handlungserwartung.

5.2.3.4 Vermittlungskompetenz

Im Vergleich zu Typ 1 und Typ 3 ist die wahrgenommene Vermittlungskompetenz bei diesem Typ deutlich geringer. Obwohl Studierende ihre fachlichen Überzeugungen differenziert beschreiben, gelingt es ihnen nur begrenzt, diese in konkrete didaktische Handlungsstrategien zu übersetzen. Es sind oft Äußerungen zu beobachten, die einen hohen normativen Anspruch an guten Geographieunterricht erheben. Dieses Anspruchsniveau ist jedoch nicht mit der entsprechenden Planungssicherheit und Umsetzungssicherheit verbunden. Eine charakteristische Spannung entsteht bei diesen Studierenden durch die Diskrepanz zwischen dem didaktischen Ideal und der erlebten Handlungsfähigkeit. In Anbetracht dieser Erfahrung werden Praxisphasen eher als Belastung denn als Bestätigung empfunden.

5.2.3.5 Praxisverarbeitung

Studierende dieses Typs sind ambivalent, wenn es um Praxiserfahrungen geht. Auch wenn einzelne Momente, in denen man eine hohe Handlungskontrolle wahrnimmt – wie das erfolgreiche Durchführen einer Unterrichtssequenz – kurzfristig als Bestätigung der Selbstwirksamkeit fungieren, so führen sie doch keine langfristige Stabilisierung herbei. Praxis hat bei diesem Typ also nicht eine einheitliche stabilisierende Wirkung, sondern eine selektive: Bestätigung erfolgt nur in den Bereichen, wo Handlungskontrolle erlebt wird, während normative Ansprüche – vor allem bezüglich Handlungs- und Urteilskompetenz – als noch nicht erfüllt wahrgenommen werden.

5.2.3.6 Typologische Verdichtung

Zusammenfassend ist dieser Typ als *normativ überzeugter, didaktisch jedoch noch unsicherer Professionalisierungstyp* zu sehen. Das moderne Fachverständnis der Studierenden ist ausgeprägt, und sie haben eine klare normative Orientierung, was die gesellschaftliche Funktion des Geographieunterrichts angeht. Diese fachliche Überzeugung steht jedoch noch ohne eine stabile didaktische Handlungssicherheit. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit ist etwas, das man in bestimmten Situationen erlebt, aber es wird nicht über diese Situationen hinaus generalisiert. Praxiserfahrungen haben eine bestätigende Funktion, doch sie stabilisieren nicht über einen längeren Zeitraum. In Übereinstimmung mit Haußers Perspektive kann man hier eine Diskrepanz zwischen Selbstdeutung und Selbstbewertung erkennen: Das normative Selbstbild – als modernes Fachverständnis und gesellschaftliche Verantwortung – ist schon etabliert, doch die Selbstbewertung der eigenen Handlungskompetenz kommt nicht mit diesem Anspruch mit. Diese Spannung kann man nach Haußer als eine *strukturtheoretisch relevante Konstellation* beschreiben: Das Selbstideal und die Selbstwirksamkeit scheinen entkoppelt zu sein – ein Muster, das in beiden Fällen dieses Typs zu beobachten ist und dass die Paneldaten als stabil, jedoch nicht als durch Praxiserfahrung automatisch auflösbar zeigen. Die Reichweite dieser Beobachtung ist explorativ, weil die Fallzahl begrenzt ist; sie kennzeichnet jedoch ein theoretisch anschlussfähiges Phänomen, das weiterer empirischer Untersuchung bedarf.

5.2.4 Typ 2: Fehlende empirische Absicherung und theoretisch hergeleitetes Erwartungsprofil

Für Typ 2 liegen keine Interviewdaten vor (vgl. 3.3.1); eine fallrekonstruktive Analyse ist daher nicht möglich. Aus Gründen der Transparenz wird im Folgenden nicht mit Fallmaterial, sondern rein theoretisch hergeleitet dargestellt, welches Deutungsmuster auf Basis der quantitativen Profilwerte plausibel wäre. Diese Darstellung ersetzt keine empirische Rekonstruktion und ist strikt von den Fallanalysen in 5.2.1–5.2.3 zu unterscheiden

Die Merkmale von Typ 2 sind ein mittleres Selbstwirksamkeitsniveau, ein weniger ausgeprägtes modern-integratives Fachverständnis sowie geringe Werte in der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz. Das resultiert in einem

Professionalisierungsprofil, welches als eine entwicklungsbedürftige Kompetenz- und Selbstverortungskonstellation angesehen werden kann. Deshalb sind Interviewsequenzen zu erwarten, in denen fachliche Orientierung, didaktische Handlungssicherheit und professionelle Selbstdeutung eher vorsichtig oder unscharf formuliert werden.

Analytische Sequenzen, die entlang der deduktiven Hauptkategorien des Kodierhandbuchs verlaufen, sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle: Theoretisch hergeleitetes Erwartungsprofil Typ 2 (kein Fallmaterial)

Hauptkategorie	**erwartbare Unterkategorie**	**theoretisch hergeleitetes Deutungsmuster**
Fachliche Orientierung	hybrid / traditionell	Auf Basis des Profils wäre eine stärker inhalts- als kompetenzorientierte fachliche Rahmung zu erwarten, in der systemische oder gesellschaftliche Bezüge nachrangig thematisiert würden. Das Fach würde vermutlich eher als abgrenzbares Wissensgebiet denn als problem- oder kompetenzorientierte Disziplin gerahmt.
Selbstwirksamkeit	defensiv abgesichert / situativ-fragil	Handlungssicherheit wäre vermutlich nicht generalisiert, sondern eng an konkrete Situationen oder externe Unterstützung gebunden. Entsprechende Selbstaussagen ließen sich eher vorsichtig-bedingt als generalisiert-zuversichtlich erwarten.
Vermittlungskompetenz	unspezifisch	Didaktische Fähigkeiten wären vermutlich nur allgemein umrissen, ohne dass konkrete methodische Strategien oder eine strukturierte Unterrichtsplanung erkennbar würden.
Praxisverarbeitung	relativierend	Praxiserfahrungen würden vermutlich als grundsätzlich hilfreich, aber in ihrer Tragweite unklar eingeordnet. Eine eindeutige Zuordnung zu bestätigenden oder irritierenden Deutungen wäre auf Basis des Profils eher nicht zu erwarten.
Entwicklung / Stabilität	partiell verändert	Professionalisierung würde vermutlich als offener, schrittweiser Lernprozess gerahmt, in dem Veränderungen eher als graduelle Wissenserweiterung denn als grundlegende Neuorientierung erschienen.

Tabelle 18**:** Theoretisch hergeleitetes Erwartungsprofil Typ 2[3]

Die zu erwartenden analytischen Sequenzen zeigen klar, dass Typ 2 durch eine relativ lose Kopplung der zentralen Professionalisierungsdimensionen gekennzeichnet ist.

[3] Hinweis: Die Angaben in dieser Tabelle basieren ausschließlich auf einer theoretischen Herleitung aus der quantitativen Profilstruktur (Cluster 2). Es liegt kein empirisches Interviewmaterial für Typ 2 vor; die Formulierungen sind bewusst im Konjunktiv gehalten und stellen keine kodierten Textsequenzen oder Zitate dar (vgl. Kap. 5.2.4 und 3.3.1).

Die fachliche Orientierung als Teil der professionellen Selbstverortung scheint weniger systemisch integriert zu sein, die didaktische Handlungskompetenz wird nur unspezifisch umrissen, und Selbstwirksamkeit wird häufig nur in einem bestimmten Kontext oder vorsichtig formuliert. Praxiserfahrungen finden keine klare Zuordnung als bestätigend oder transformativ, sondern werden vielmehr relativiert. Alles in allem zeigt sich das Bild einer Professionalisierungskonstellation, in der die zentralen Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz noch nicht fest miteinander verknüpft sind. Nach Haußer befindet sich dieser Typ in einer Phase der *fragmentierten Selbstdeutung:* Ein kohärentes professionelles Selbstbild, das Erfahrungen und Rückmeldungen umfasst, ist bisher noch nicht konsistent zu erkennen. Die Selbstbewertung ist instabil und hängt von der Situation ab.

Die qualitative Analyse hat eine strukturelle Einschränkung, weil es für Typ 2 keine empirischen Interviewdaten gibt; dies ist mehr als nur eine Sampling-Limitation. Weil Typ 2 in der Clusteranalyse durch die geringsten Werte in den Bereichen Vermittlungskompetenz und modernes Fachverständnis gekennzeichnet ist, bleibt genau dieser Typ unrekonstruiert, obwohl gerade dieser Typ professionstheoretisch aufschlussreich wäre, um zu untersuchen, wie Studierende ohne ausgeprägte fachliche Orientierung und mit geringer didaktischer Handlungssicherheit Praxiserfahrungen deuten und ihr professionelles Selbstbild formulieren. Die in Tabelle 18 aufgeführten, voraussichtlichen analytischen Sequenzen können diese Lücke nicht schließen; sie können lediglich plausibel darstellen, welche Deutungsmuster auf Grundlage der quantitativen Profilstruktur hätten erwartet werden können. Für die Gesamtinterpretation der Studie bedeutet dies, dass die qualitative Kohärenzprüfung der Typen asymmetrisch ist: Die Typen 1, 3 und 4 konnten empirisch rekonstruiert und verglichen werden. Die Darstellung von Typ 2 basiert allein auf der quantitativen Profillogik. Zukünftige Studien sollten auch Zugänge zu Studierenden schaffen, die diesem Profil entsprechen. Neben der Nutzung von anonymisierten Erhebungsformaten könnten sie frühzeitig in den Forschungsprozess einbezogen werden, um Schwellenängste gegenüber Interviews zu reduzieren.

5.3 Vergleich der Professionalisierungstypen

Die fallbezogenen Analysen der Interviews zeigen, dass sich die professionellen Selbstverortungen der Studierenden in charakteristische Muster zusammenfassen lassen. Diese Muster können entlang der Hauptkategorien, die im Kodierhandbuch festgelegt sind – Fachverständnis, Selbstwirksamkeit, Vermittlungskompetenz, Praxisverarbeitung sowie Entwicklungsperspektiven – systematisch verglichen werden. Aus diesem Grund werden die zuvor entwickelten Typen in diesem Abschnitt aus einer übergreifenden Perspektive zusammengefasst und ihre wichtigsten Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede analysiert.

5.3.1 Typenvergleich

Ein erster Vergleich macht deutlich, dass die vier identifizierten Professionalisierungstypen sich nicht durch einzelne, isolierte Merkmale unterscheiden, sondern durch spezifische Kombinationen der genannten

Dimensionen. Dies wird besonders deutlich, wenn man die fachliche Orientierung als einen Aspekt der professionellen Selbstverortung und die Erwartung der Selbstwirksamkeit betrachtet. Die Bewertungen der eigenen Handlungssicherheit und die Interpretationen praktischer Erfahrungen von mehreren Typen mit hohem modern-integrativem Fachverständnis sind jedoch sehr unterschiedlich. Allein fachliche Überzeugungen erlauben es daher noch nicht, klare Rückschlüsse auf die wahrgenommene Kompetenz oder das professionelle Selbstverständnis der Studierenden zu ziehen.

Es ist möglich, Typen anhand von mehreren zentralen Merkmalen zu unterscheiden: Die Wichtigkeit der *Selbstwirksamkeit* ist solch ein deutliches Unterscheidungsmerkmal. Bei einigen Studierenden ist sie stabiler und gehört unter anderem zu ihrem professionellen Selbstkonzept. Während andere Studierende ein ausgeprägtes fachliches Problembewusstsein und eine hohe Reflexionsfähigkeit besitzen, schildern sie ihre Handlungssicherheit jedoch deutlich vorsichtiger oder situativ eingeschränkt. Offensichtlich spielt Selbstwirksamkeit die Rolle einer strukturierenden Größe und nicht nur die eines Ergebnisses professioneller Entwicklung. Sie beeinflusst zum einen die Interpretation von Praxiserfahrungen und zum anderen, welche Lerngelegenheiten als bedeutend angesehen werden.

Typenunterschiede werden auch in der *Verarbeitung von Praxiserfahrungen* sichtbar. Praktische Unterrichtssituationen können also als eine Bestätigung dessen dienen, was man bisher geglaubt hat, aber sie können auch irritierend oder sogar transformierend wirken. Die Auswirkungen von Praxisphasen auf die Einführung professioneller Orientierungen sind also unterschiedlich. Sie kann die Selbstkonzepte bestätigen, die Erwartungen relativieren oder dazu ermutigen, die eigene Kompetenz genauer zu betrachten. Diese Unterschiede sind nicht als lineare Entwicklungsstufen zu verstehen. Es scheint vielmehr, dass sich unterschiedliche professionelle Deutungsmuster herausbilden. Jede von ihnen entwickelt eine eigene Logik darüber, wie man mit Erfahrung, Kompetenz und Unsicherheit umgeht.

Ebenso ist es von Bedeutung, die *berufliche Entwicklung über die Zeit* zu betrachten. Man kann Professionalisierung sowohl als einen Prozess der Integration von fachlichen und didaktischen Kompetenzen sowie der zunehmenden Sicherheit verstehen, als auch als einen Fortschritt im Bewusstsein für Komplexität und der Problemerkennung. In solchen Fällen bedeutet ein zunehmendes Wissen nicht, dass man sich sicherer fühlt; man erlangt lediglich ein differenzierteres Verständnis dafür, was das unterrichtliche Handeln erfordert.

Die folgende Tabelle fasst die zentralen Merkmalskombinationen der vier Professionalisierungstypen zusammen.

Dimension	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Fachverständnis	integrativ / pragmatisch	ambivalent	modern-reflexiv	modern-integrativ
Selbstwirksamkeit	hoch und stabil	niedrig	mittel / reflexiv relativiert	niedrig
Vermittlungskompetenz	hoch	niedrig	selektiv sicher	niedrig
Reflexivität	hoch	nicht empirisch erhoben (vgl. 5.2.4)	sehr hoch	hoch
Praxisverarbeitung	bestätigend	irritierend	transformativ	bestätigend und transformativ (Mentor, Ausland)
Professionalisierungslogik	stabile Integration	unsichere Orientierung	reflexive Entwicklung	normativ motivierte Professionalisierung

Tabelle 19: Merkmalskombinationen der vier Professionalisierungstypen

Es wird durch den Vergleich deutlich, dass die Professionalisierung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern nicht als ein einheitlicher Prozess beschrieben werden kann. Verschiedene Kombinationen aus fachlicher Orientierung, subjektiver Handlungssicherheit und praktischer Erfahrung entstehen, die jeweils eigene Entwicklungspfade ermöglichen. Die Typologie schafft eine strukturierte Sichtweise, um die unterschiedlichen professionellen Selbstverortungen der Lehramtsstudierenden systematisch zu erfassen.

In diesem Abschnitt erfolgt nun eine gezielte Gegenüberstellung der rekonstruierten Typen. Dieser Vergleich hat die Absicht, die zentralen Unterschiede zwischen den professionellen Deutungsmustern der Studierenden zu analysieren und deren Einfluss auf die Interpretation der quantitativen Ergebnisse zu erörtern. Im Besonderen wird der Vergleich von Typen mit ähnlicher beruflicher Orientierung als Teil der professionellen Selbstverortung, jedoch unterschiedlichen Selbstwirksamkeitsprofilen, betrachtet.

5.3.2 Typenvergleich im Lichte professionstheoretischer Modelle

Durch eine vergleichende Analyse der rekonstruierten Professionalisierungstypen entsteht die Möglichkeit, die empirischen Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung nicht nur deskriptiv zu betrachten, sondern sie auch im Kontext professionstheoretischer Ansätze zu positionieren. Drei Perspektiven sind hierbei besonders hervorzuheben: kompetenzorientierte Modelle der professionellen Handlungskompetenz, strukturtheoretische Ansätze zum professionellen Handeln und sozial-kognitive Konzepte zur Selbstwirksamkeit.

Aus der Perspektive der Kompetenztheorie wird professionelle Entwicklung häufig als ein Prozess betrachtet, in dem man zunehmend die Integration von fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenz erreicht (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986). Aus diesem Grund gehen zahlreiche Modelle davon aus, dass die

professionelle Handlungssicherheit mit mehr Erfahrung und höherer Kompetenz systematisch zunimmt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstützen diese Annahme nur teilweise. Während einige Studierende eine relativ stabile Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit, Vermittlungskompetenz und fachlicher Orientierung als Teil der professionellen Selbstverortung aufweisen, zeigen andere jedoch, dass ein hohes fachliches Problembewusstsein mit einer begrenzten Selbstwirksamkeit einhergehen kann. Ein Kompetenzzuwachs bedeutet also nicht, dass die subjektive Handlungssicherheit sofort stabilisiert wird.

Der reflexiv-entwicklungsorientierte Typ (Typ 3) macht diese Spannung besonders deutlich. Dieses Typus von Studierenden zeichnet sich durch ein stark ausgeprägtes integratives Fachverständnis und ein hohes didaktisches Problembewusstsein aus, jedoch beschreiben sie ihre Handlungssicherheit im Vergleich dazu vorsichtig. Dieses Muster lässt sich so verstehen, dass ein größeres Wissen und mehr Reflexion Lehrenden zunächst die Möglichkeit geben, die Komplexität ihrer Praxis stärker wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang ist die Professionalisierung nicht vorrangig als ein kontinuierlicher Zuwachs subjektiver Handlungssicherheit zu sehen; vielmehr geht es um ein wachsendes Bewusstsein für die Komplexität und Widersprüchlichkeit des professionellen Handelns — ein Prozess, der Sicherheit nicht unbedingt erhöht, sondern die Wahrnehmung der Anforderungen differenziert und somit kurzfristig auch als destabilisierend wirken kann.

In diesem Licht betrachtet, können die Resultate der qualitativen Analysen als verschiedene Arten des Umgangs mit professioneller Unsicherheit verstanden werden. Während einige Studierende Unsicherheit als Zeichen mangelnder Kompetenz werten, nehmen andere sie stärker in ihr professionelles Selbstverständnis auf. Professionalisierung sollte also nicht einfach als ein Anstieg der Sicherheit verstanden werden, sondern als eine Veränderung der Beziehung zwischen Wissen, Erfahrung und Unsicherheit.

Die sozial-kognitive Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (1997) bietet eine weitere Erklärungsperspektive. Das Konzept der Selbstwirksamkeit beschreibt die persönliche Überzeugung, auch in schwierigen Situationen erfolgreich handeln zu können. Es gibt viele Studien, die belegen, dass diese Überzeugung das Lernverhalten und die Inanspruchnahme professioneller Lerngelegenheiten beeinflusst (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass Selbstwirksamkeit in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zwischen fachlicher Orientierung als Teil der professionellen Selbstverortung, didaktischer Kompetenz und Praxiserfahrung vermittelt.

Dies wird besonders klar, wenn man Studierende mit einem ähnlich modernen Fachverständnis, aber unterschiedlichen Selbstwirksamkeitsprofilen, vergleicht. Während einige Studierende ihre Praxiserfahrungen hauptsächlich als Bestätigung ihrer beruflichen Eignung sehen, nutzen andere sie als Anlass, um ihre eigene Kompetenz kritisch zu hinterfragen. Praxis hat also nicht automatisch eine

stabilisierende Wirkung; sie wird durch die vorhandenen Deutungsmuster unterschiedlich interpretiert und verarbeitet.

Das Identitätsmodell von Haußer (1995), welches in Kapitel 2.2 als theoretischer Rahmen vorgestellt wurde, bietet eine weitere Erklärungsperspektive. Eine vergleichende Analyse der Typen zeigt, dass die festgestellten Unterschiede nicht nur auf verschiedene Kompetenzniveaus zurückzuführen sind, sondern vor allem auf unterschiedliche Arten der Selbstdeutung und Selbstbewertung. Während Typ 1 Praxiserfahrungen konsistent in ein stabiles Selbstbild integriert, ist bei Typ 4 eine charakteristische Spannung zwischen der normativen Selbstdeutung und der kritischen Selbstbewertung zu beobachten. Schließlich deutet Typ 3 darauf hin, dass reflexive Selbstbewertungsprozesse – wie von Haußer konstitutiv für die Identitätsentwicklung beschrieben – nicht immer zu einer Stabilisierung führen; sie können vorübergehend auch die Unsicherheit verstärken. So können die Typen als verschiedene Konstellationen professioneller Identitätsarbeit angesehen werden, die zwar nicht hierarchisch, aber in ihrer Verlaufsgestaltung strukturell unterschiedlich sind.

Alles in allem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die professionelle Entwicklung im Lehramtsstudium zumindest nicht als ein linearer Kompetenzzuwachs verstanden werden kann — die rekonstruierten Typen zeigen strukturell unterschiedliche Muster, die einer eindimensionalen Entwicklungslogik widersprechen. Es sind vielmehr verschiedene Zusammensetzungen von Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung möglich, die jeweils einzigartige Professionalisierungslogiken schaffen. Die identifizierten Typen sind also keine Entwicklungsstufen, sondern verschiedene strukturelle Muster der professionellen Selbstverortung. Es ist genau dieser Blickwinkel, der es erlaubt, die unterschiedlichen professionellen Selbstverortungen im Lehramtsstudium systematisch zu erfassen und ihre Relevanz für die Gestaltung von Lerngelegenheiten an Universitäten differenziert zu besprechen.

5.4 Kontrastive Gegenüberstellung

In Übereinstimmung mit der Kontrastlogik, wie sie in Kapitel 3.3.1 beschrieben ist, werden im Anschluss zwei Typenpaare gegenübergestellt, die sich in einer wichtigen Dimension ähneln, aber in einer anderen deutlich unterscheiden. Eine Beschreibung der Einzeltypen erfolgt hier nicht; stattdessen wird gezielt herausgearbeitet, wo sich die professionellen Selbstverortungen trotz ähnlicher Ausgangsbedingungen auseinanderentwickeln.

5.4.1 Typ 1 und Typ 4: gleiches Fachverständnis, gegensätzliche Handlungssicherheit

Typ 1 und Typ 4 haben ein hoch ausgeprägtes modern-integratives Fachverständnis, weshalb sie sich nicht über die fachliche Orientierung als Teil der professionellen Selbstverortung unterscheiden lassen. Der entscheidende Unterschied besteht vielmehr in der Fähigkeit zur Vermittlung und der Selbstwirksamkeit: Während Anna und Clara (Typ 1) ihre didaktische Handlungsfähigkeit als weitgehend gesichert

betrachten und Unsicherheit als etwas Normales, das professionelles Handeln integriert, erleben Elias und Felix (Typ 4) eine fortwährende Diskrepanz zwischen ihrem normativen fachlichen Anspruch und dem, was sie als ihre Handlungsfähigkeit wahrnehmen.

Der Gegensatz zeigt klar, dass ein modernes, gesellschaftlich reflektiertes Fachverständnis allein nicht ausreicht, um Handlungssicherheit zu schaffen. Entscheidend ist vielmehr, ob dieses Fachverständnis mit einer stabilen didaktischen Kompetenzzuschreibung einhergeht (Typ 1) oder ob es – wie bei Typ 4 – einer normativen Selbstverpflichtung entspricht, der die praktische Handlungssicherheit noch nicht entspricht. Nach Haußer gibt es zwei unterschiedliche Verhältnisse von Selbstdeutung und Selbstbewertung: konsolidiert bei Typ 1 und gespannt bei Typ 4.

Es ist nicht als eine Vorstufe zu betrachten, dass Typ 4 in der Vermittlungskompetenz und Selbstwirksamkeit niedriger eingestuft ist als Typ 1: Wie in 4.3 erläutert, sind beide Typen gleichrangige Idealtypen, deren Differenz jedoch nicht in einem zeitlichen Vorsprung liegt, sondern in einer strukturell unterschiedlichen Verbindung von Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung.

5.4.2 Typ 3 und Typ 2: reflexive versus fragmentierte Verarbeitung

Während Typ 3 und Typ 2 eine mittlere bis eingeschränkte Selbstwirksamkeit teilen, ist der Unterschied zwischen ihnen, wie sie mit dieser Einschränkung umgehen. Die geringere Selbstwirksamkeit von Eva und Lena (Typ 3) ist das Ergebnis einer aktiven, reflexiven Auseinandersetzung mit der Komplexität des Unterrichtshandelns – hier entwickelt sich ein wachsendes Problembewusstsein für fachliche und didaktische Herausforderungen, das jedoch mit einer vorsichtigeren Selbsteinschätzung einhergeht, ohne dass das professionelle Selbstbild dadurch zerfällt.

Es existieren, wie in 5.2.4 erläutert, keine empirischen Interviewdaten für Typ 2; der Vergleich basiert daher ausschließlich auf den analytischen Sequenzen, die aus der Clusterstruktur zu erwarten sind (Tabelle 18). Es ist also denkbar, dass die geringere Selbstwirksamkeit bei Typ 2 nicht aus einer vergleichbaren Reflexionsbewegung resultiert, sondern vielmehr aus einer weniger konsolidierten fachlichen und didaktischen Orientierung insgesamt. Bei Typ 3 kann Unsicherheit als ein Zeichen für ein wachsendes Verstehen angesehen werden, während bei Typ 2 vieles für eine ungesicherte professionelle Selbstverortung spricht – dieser Unterschied sollte jedoch explorativ bleiben, da es keine Fallbasis gibt, und sollte in zukünftigen Studien mit einer Stichprobe, die für Typ 2 relevant ist, untersucht werden.

Zusammenfassung

Beide Kontrastpaare zeigen, dass sich die vier Typen nicht entlang einer einzigen Dimension ordnen lassen. Vielmehrsind sie durch unterschiedliche Kopplungen von Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Vermittlungskompetenz gekennzeichnet. Diese Befunde bilden die Grundlage für die zusammenfassende Diskussion in Kapitel 6, in der die qualitativen und quantitativen Ergebnisse der Studie zueinander in Beziehung gesetzt werden.

6. Integration der Ergebnisse

Die Ergebnisse, die hier präsentiert werden, stammen aus einem Mixed-Methods-Design, das die quantitative Typenbildung und die qualitative Rekonstruktion systematisch vereint (vgl. Kap. 3). In diesem Kapitel werden die beiden Analyseschritte zusammengebracht und die rekonstruierten Typen als strukturierte Konstellationen gedeutet, in denen Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung charakteristisch miteinander verwoben sind – und diese Ergebnisse werden theoretisch im Kontext bestehender Forschung eingeordnet.

6.1 Bestätigung und Differenzierung der Cluster

Eine inhaltliche Plausibilität der in der Clusteranalyse identifizierten Typen wird durch die Integration der quantitativen und qualitativen Ergebnisse gestützt (vgl. Kap. 4.3). Die Gruppen, die durch statistische Verfahren gebildet wurden, finden eine inhaltliche Plausibilisierung und Differenzierung durch die rekonstruierten Deutungsmuster (vgl. Kap. 5.3 und 5.4).

Die qualitative Analyse und ihre inhaltliche Plausibilisierung deuten darauf hin, dass die Cluster nicht nur als verfahrensbedingte Artefakte interpretiert werden sollten, sondern dass sie möglicherweise auf konsistente Muster der professionellen Selbstverortung zurückzuführen sind. Eine inferenzstatistische Absicherung dieser Interpretation ist mit der vorliegenden Stichprobe nicht möglich; die Konvergenz beider Analyseschritte stützt die Interpretation jedoch auf explorativer Ebene.

Diese Ergebnisse sind konsistent mit den Erkenntnissen aus vorherigen Untersuchungen, die nahelegen, dass die Veränderbarkeit der professionellen Überzeugungen während des Lehramtsstudiums begrenzt ist. Laut Zaruba et al. (2019) sind die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden selbst über längere Zeiträume relativ stabil und verändern sich nicht immer entlang linearer Entwicklungslogiken. Diese Studie fügt dieser Sichtweise einen explorativen Hinweis hinzu: Die rekonstruierten Muster deuten darauf hin, dass Überzeugungen sich vielleicht in charakteristischen Konstellationen organisieren. Nach Fögele (2016) sind professionelle Orientierungen ebenfalls als relativ stabile Deutungsrahmen zu verstehen, die das Wahrnehmen und Verarbeiten von Praxiserfahrungen strukturieren.

Die vorliegende Untersuchung macht darüber hinaus deutlich, dass diese Stabilitäten als typenspezifische Strukturmuster organisiert sind. So sind die Cluster als empirisch rekonstruierte Formen der professionellen Selbstverortung zu begreifen, die man sowohl quantitativ bestimmen kann (Kap. 4) als auch qualitativ deuten kann (Kap. 5).

Eine Übersicht über die wichtigsten Merkmale der rekonstruierten Typen professioneller Selbstverortung findet sich in der folgenden Tabelle, die die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse entlang zentraler Analysekategorien vereint.

Hauptkategorie	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Fachliche Orientierung	integrativ-breit, beide Fachstränge verbindend	uneinheitlich, widersprüchlich	systemisch-modern, vernetzt	unsicher, fragmentiert
Selbstwirksamkeit	hoch, stabil	schwankend, unsicher	relativiert, reflektiert	gering ausgeprägt
Vermittlungskompetenz	überwiegend sicher, strukturiert	unspezifisch, vorsichtig	selektiv sicher, reflektiert	unsicher, wenig differenziert
Praxisverarbeitung	bestätigend, stabilisierend	irritierend, verunsichernd	transformativ, entwicklungsfördernd	bestätigend-transformativ; Unsicherheiten produktiv akzeptiert
Entwicklung / Stabilität	stabil, geringe Veränderung	unsicher, partiell verändert	dynamisch, reflexiv	stagnierend, wenig entwickelt

Tabelle 20: Vergleich der Typen professioneller Selbstverortung entlang zentraler Analysekategorien

6.2 Selbstwirksamkeit als Überlagerungsstruktur

Ein wichtiges Ergebnis der Integration ist, dass Selbstwirksamkeit als strukturierendes Element der Typenbildung fungiert. Schon die Clusteranalyse macht deutlich, dass die identifizierten Typen sich hauptsächlich durch unterschiedliche Ausprägungen der Selbstwirksamkeit unterscheiden, jedoch immer in Verbindung mit anderen Dimensionen (vgl. Kap. 4.3). Auch die subjektive Interpretation und Integration dieser Selbstwirksamkeitserwartungen in professionelle Selbstverortungen wird durch die qualitative Analyse deutlich (vgl. Kap. 5.2).

Die in Kapitel 4 ermittelten Typen können wir nicht nur als getrennte Kategorien, sondern als relationale Struktur entlang wichtiger Dimensionen der professionellen Selbstverortung betrachten. Die Selbstwirksamkeit ist besonders wichtig und fungiert als eine strukturierende Achse, entlang derer die Typen sich unterscheiden. Diese Struktur wird in Abbildung 11 als Typenlandkarte dargestellt, auf der die identifizierten Typen entlang der Achsen Selbstwirksamkeit und Reflexionsorientierung platziert sind.

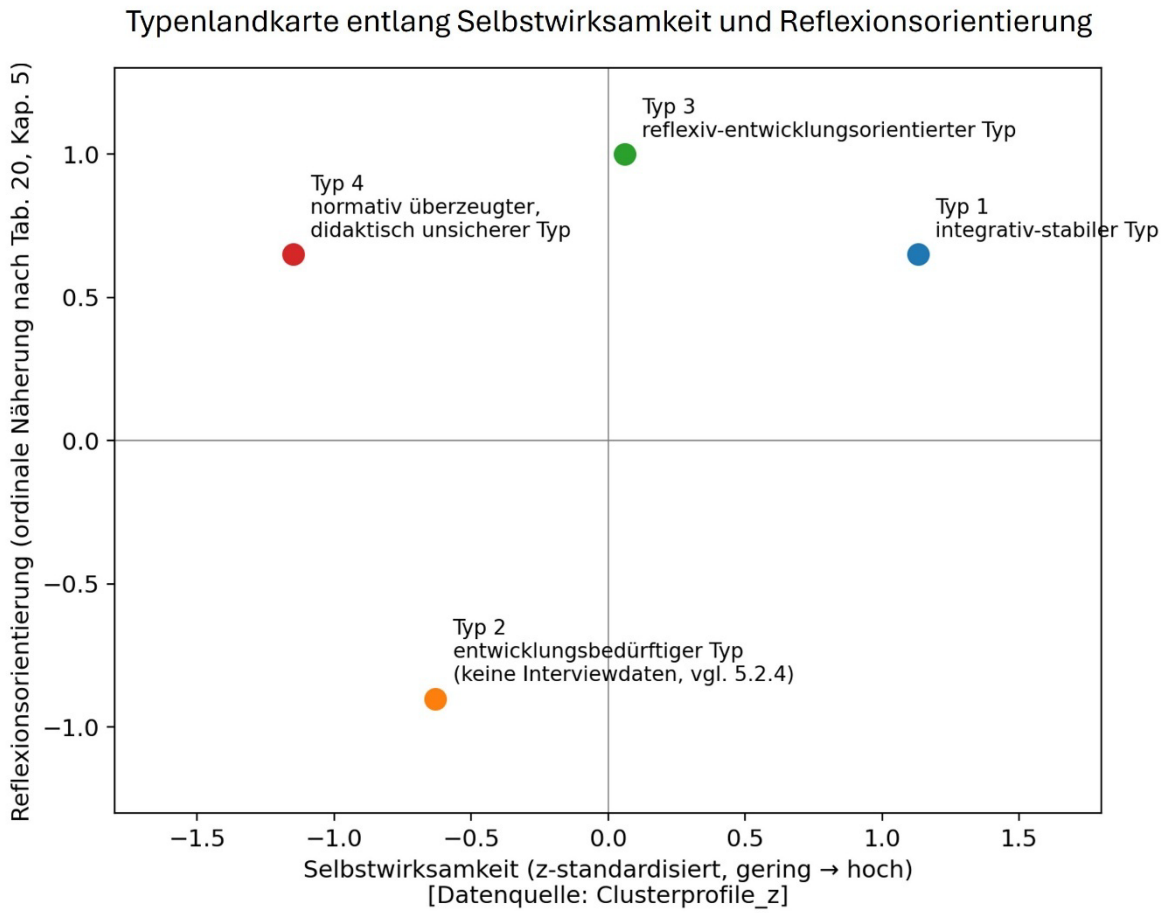


Abbildung 11: Typenlandkarte professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium entlang von Selbstwirksamkeit und Reflexionsorientierung.[4]

Es ist zu erkennen, dass die Typen nicht für sich alleinstehen, sondern als ein relationales Gefüge betrachtet werden können. Typ 1 und Typ 3 weisen zwar eine hohe Selbstwirksamkeit und eine ausgeprägte Reflexionsorientierung auf, aber sie unterscheiden sich in der Integration von fachlichen und reflexiven Aspekten. Während Typ 2 eine intermediäre Stellung einnimmt, sind die Werte für Typ 4 in Bezug auf Selbstwirksamkeit und Reflexionsorientierung deutlich geringer.

Die Typenlandkarte zeigt, dass die professionelle Selbstverortung nicht entlang einer linearen Entwicklungslogik organisiert ist, sondern als ein mehrdimensionales Gefüge verstanden werden muss, in dem sich Selbstwirksamkeit und fachliche Orientierung in unterschiedlichen Konstellationen begegnen.

[4] Die Abbildung zeigt, wo die rekonstruierten Typen professioneller Selbstverortung entlang der Achsen Selbstwirksamkeit und Reflexionsorientierung eingeordnet sind. Sie stellt die relationale Struktur der Typen dar und macht deren mehrdimensionale Anordnung über lineare Entwicklungsmodelle hinaus deutlich.

Zunächst einmal bekräftigen diese Ergebnisse die Annahmen der Selbstwirksamkeitsforschung, die besagen, dass Selbstwirksamkeit kontextspezifisch und multidimensional aufgebaut ist (Bandura, 1997; Schulte et al., 2020). Diese Studie erweitert diesen Blickwinkel, indem sie nahelegt, dass Selbstwirksamkeit nicht nur in unterschiedlichen Graden existiert, sondern auch systematisch mit Fachverständnis und der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz verknüpft ist.

In Kapitel 5, wo die typenspezifischen Analysen stattfinden, wird deutlich, dass Selbstwirksamkeit je nach Typ eine verschiedene Rolle zukommt: Sie fungiert als stabilisierender Anker bei Typ 1, als reflexiv relativierte Größe bei Typ 3 und als strukturelle Leerstelle bei Typ 4, die normative Fachüberzeugungen von praktischer Handlungssicherheit entkoppelt.

So fungiert Selbstwirksamkeit nicht als Zielgröße der professionellen Entwicklung, sondern als eine übergeordnete Struktur, die das Zusammenspiel von Fachverständnis, Kompetenz und Praxiserfahrung organisiert. In diesem Licht betrachtet, kann Selbstwirksamkeit als ein zentraler Bestandteil der professionellen Selbstverortung angesehen werden; sie bestimmt maßgeblich, wie Studierende ihre Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf fachliche Anforderungen einschätzen. Die strukturelle Einbettung der Selbstwirksamkeit wirft die Frage auf, wie Praxiserfahrungen dazu beitragen können, diese Muster zu stabilisieren oder zu irritieren.

6.3 Praxis als typenspezifischer Wirkfaktor

Eine Analyse der Praxiserfahrungen offenbart, dass deren Wirkung alles andere als einheitlich ist; sie hängt eng mit den verschiedenen Typen professioneller Selbstverortung zusammen. Es wurde in Kapitel 4 bereits deutlich, dass die Cluster sich nicht durch unterschiedliche Praxiserfahrungen an sich unterscheiden, sondern durch die subjektive Bewertung und Einordnung dieser Erfahrungen (vgl. Kap. 4.4). Eine differenzierte Erklärung hierzu bietet die qualitative Analyse, die aufzeigt, wie typenspezifisch Praxiserfahrungen verarbeitet werden (vgl. Kap. 5.2–5.5).

Gemäß den Erkenntnissen von Zaruba et al. (2019) ist es offensichtlich, dass Praxiserfahrungen nicht als homogener Professionalisierungsmotor fungieren, sondern dass ihre Wirkung von den individuellen Deutungsmustern abhängt. Diese Ergebnisse präzisieren diesen Befund, indem sie aufzeigen, dass sich diese Unterschiede entlang der rekonstruierten Typen systematisch organisieren.

Eine fachübergreifende Interventionsstudie von Eisfeld, Raufelder und Hoferichter (2020) mit n = 187 Lehramtsstudierenden, die an allen lehrerbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt wurde, untermauert diesen Befund. Im Kontrollgruppendesign analysierten die Autorinnen, ob reflexiv angelegte Praxisformate mit Peer-Mentoring und Tandemstruktur die Selbstwirksamkeitserwartung stärker steigern als traditionelle Praktika. Der zentrale Befund: Die Gruppen zeigen über die drei Messzeitpunkte (prä, peri, post Praxisphase) keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung – trotzdem berichten alle

Studierenden nach der Praxisphase von höheren Selbstwirksamkeitswerten, unabhängig vom Praxisformat (Haupteffekt Zeit: $F(1.86, 221.60) = 4.90$, $p = .010$; ein moderater, aber signifikante Zeiteffekt). Die Gruppenunterschiede im Ausgangsniveau bleiben jedoch stabil (Haupteffekt Gruppe: $F(1, 34.52) = 15.13$, $p < .001$). Dieses Phänomen – eine zeitliche Verbesserung bei gleichbleibenden Niveauunterschieden – hat strukturell Ähnlichkeiten mit dem, was die vorliegende Untersuchung für die rekonstruierten Typen zeigt: Es ist die individuelle Verarbeitungslogik, die darüber entscheidet, wie Praxiserfahrungen in bestehende Selbstverortungsmuster integriert werden, und nicht das Praxisformat. Demnach fungiert Praxis nicht als Ausgleichsfaktor zwischen den verschiedenen Professionalisierungstypen, sondern sie stabilisiert und verstärkt bestehende Muster, anstatt sie zu entschärfen oder aufzulösen.

Die Studie von Darius et al. (2021) zur psychischen Gesundheit von Referendaren zeigt, dass Praxisphasen nicht einfach linear auf die professionelle Entwicklung wirken, sondern dass sie phasenspezifische Belastungs- und Verarbeitungsmuster erzeugen: In der Qualifizierungsphase nehmen emotionale Erschöpfung und die Bereitschaft, sich zu verausgaben, signifikant zu – ein Befund, der strukturell mit der typenspezifischen Destabilisierung durch Praxiserfahrungen korrespondiert, wie sie in dieser Studie rekonstruiert wird.

Damit ist Praxis nicht die Ursache für professionelle Entwicklung; sie fungiert vielmehr als Deutungsraum, dessen Wirkung stark durch bestehende Muster der professionellen Selbstverortung geprägt ist. Wichtiger ist die Interpretation der Erfahrung im Rahmen persönlicher Selbstverortungen als die Erfahrung selbst.

Diese Ergebnisse können theoretisch unter Bezugnahme auf das Identitätsmodell von Haußer (1995) präzisiert werden. Nach Haußer ist Identität das Ergebnis eines kontinuierlichen Prozesses der Selbstdeutung und Erfahrungsverarbeitung, indem neue Erfahrungen in die bestehenden Selbstkonzepte integriert oder von ihnen abgewehrt werden. Genau diese Logik lässt sich in der typenspezifischen Wirkung von Praxisphasen erkennen, die die vorliegende Studie rekonstruiert hat.

Der Typ 1 (integrativ-stabiler Typ) betrachtet Praxiserfahrungen als eine **Bestätigung und Verdichtung** seines bereits bestehenden Selbstkonzepts. Ein Selbstbild, das sich über die Zeit stabilisiert hat und breit gefächert ist, funktioniert wie ein selektiver Filter: Es nimmt die Erfahrungen auf, die das bestehende Profil stützen, während irritierende Erfahrungen tendenziell eingeordnet oder relativiert werden. Nach Haußer handelt es sich hierbei um einen Typus, der sein Selbstkonzept stabil hält und gleichzeitig eine positive Selbstwertschätzung bewahrt.

Im Gegensatz dazu ist Typ 3 (reflexiv-entwicklungsorientierter Typ) offen dafür, das Selbstkonzept zu **differenzieren und zu revidieren**. Reflexive Verarbeitung, und nicht in erster Linie die Bestätigung, ist der Weg, wie Praxiserfahrungen verarbeitet werden – sie helfen, das professionelle Selbstbild zu differenzieren, ohne es grundlegend zu

destabilisieren. Der Ansatz der produktiven Erfahrungsverarbeitung von Haußer beschreibt diesen Modus treffend.

Eine typische Diskontinuität ist beim Typ 4 (normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ) zu beobachten: Das normativ-fachliche Selbstkonzept ist bereits gut ausgebildet, während die handlungsbezogene Selbstwertschätzung – die Überzeugung, im Unterricht tatsächlich wirksam zu sein – noch deutlich schwächer ist. Praktische Erfahrungen treffen hier auf eine Situation, in der es weder normative Leitbilder noch praktische Handlungssicherheit gibt. Haußer sieht es als **inkohärent zwischen Selbstkonzept und Selbstwertschätzung** an, wenn praktische Erfahrungen potenziell verunsichern.

Typ 2 (entwicklungsbedürftiger Typ) ist schließlich als eine Konstellation zu betrachten, in der das **Selbstkonzept noch wenig ausgeprägt ist** und es weder fachliche noch handlungsbezogene Dimensionen gibt, die stabil miteinander verknüpft sind. In Bezug auf Praxiserfahrungen fehlt eine gefestigte Integrationsstruktur, was sowohl Chancen zur Neuorientierung als auch eine erhöhte Vulnerabilität gegenüber Verunsicherung zur Folge haben kann.

Die Stärke des Haußer-Modells liegt also nicht in der Erklärung der Selbstwirksamkeit – das erledigt Bandura präziser –, sondern es zeigt die **Integrationslogik**, die beschreibt, wie Erfahrungen in bestehende Selbstbilder eingebaut oder von diesen abgewehrt werden. Die Integrationslogik ist es, die die typenspezifische Wirkung von Praxisphasen theoretisch erklärt.

6.4 Fachkulturelle Diskontinuität als Interpretationsrahmen

Im Hinblick auf die Integrationsergebnisse ist die in Kapitel 2.3 vorgestellte Brückenfachstruktur der Geographie eine zentrale Erklärungsdimension für die rekonstruierten Typenunterschiede. Die fachkulturelle Spannung zwischen den naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Traditionen ist nicht nur ein wissenschaftstheoretisches Merkmal des Faches; die rekonstruierten Typenunterschiede lassen sich auch plausibel mit dieser Spannung in Verbindung bringen, obwohl sich diese fachkulturelle Erklärung mit dem vorliegenden Design nicht scharf von einer allgemeineren, nicht fachspezifischen Erklärung der Typenunterschiede trennscharf abgrenzen lässt.

Die fachkulturelle Diskontinuität ist ein vielversprechender heuristischer Rahmen, um die beobachteten Typendifferenzen zu interpretieren. Ob es einen kausalen Zusammenhang zwischen Fachverständnis und Selbstwirksamkeit gibt, lässt sich mit dem vorliegenden Design nicht bestimmen — die Daten weisen eine strukturelle Kovarianz dieser beiden Dimensionen auf, die zwar theoretisch möglich, aber nicht kausal zu erklären ist. Geographie fungiert, wie in Kapitel 2 erläutert, als Brückenfach, weil sie natur- und sozialwissenschaftliche Sichtweisen miteinander verbindet (vgl. Kap. 2.1.3). Die fachliche Doppelstruktur verlangt Lehramtsstudierenden einiges ab, weil sie unterschiedliche epistemische Logiken zusammenbringen müssen.

Wie die Ergebnisse aus den Kapiteln 4 und 5 belegen, stehen die identifizierten Typen für unterschiedliche Strategien, mit dieser fachkulturellen Spannung umzugehen. Während Typ 1 eine integrierte Sichtweise schafft, die verschiedene fachliche Zugänge zusammenbringt (vgl. Kap. 4.4; 5.3), zeigt Typ 3 eine reflexive Auseinandersetzung mit dieser Spannung, ohne dass sie vollständig gelöst wird (vgl. Kap. 5.4). Im Gegensatz dazu ist Typ 4 durch eine normative Ausrichtung gekennzeichnet, die jedoch mit Unsicherheiten in der praktischen Umsetzung verbunden ist (vgl. Kap. 5.5).

Verschiedene Ansätze zur Bewältigung von fachkulturellen Spannungen können auch entlang zentraler fachlicher Orientierungen gegliedert werden. Besonders die Spannung zwischen einem systemisch-modernen und einem eher traditionellen, kanonischen Fachverständnis fungiert dabei als strukturierendes Element. Die strukturelle Anordnung der Typen entlang der Achsen von Selbstwirksamkeit und Reflexionsorientierung ist in Abbildung 11 (vgl. Kap. 6.2) zu sehen, während Abbildung 12 die fachliche Dimension dieser Typen im Kontext verschiedener Fachverständnisse darstellt.

Typenlandkarte entlang fachlicher Orientierung und Selbstwirksamkeit

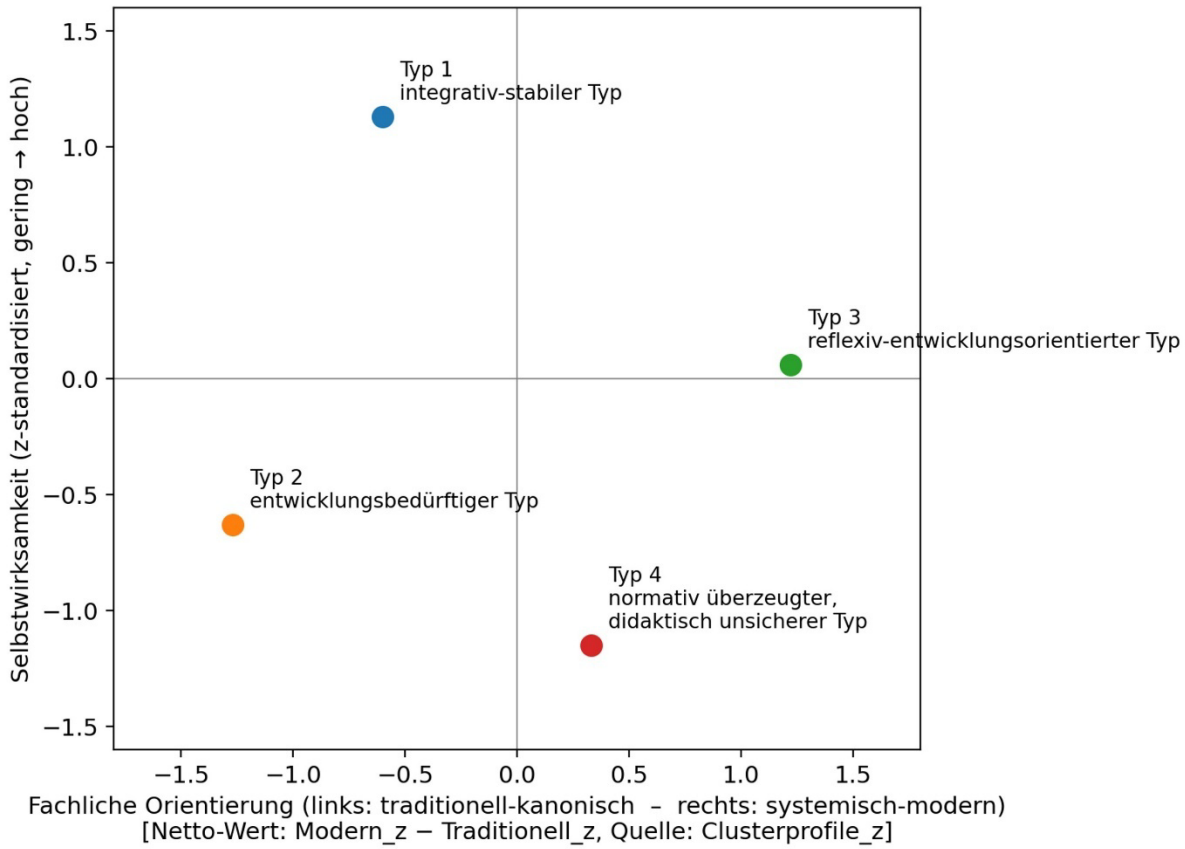


Abbildung 12: Typenlandkarte professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium entlang fachlicher Orientierung und Selbstwirksamkeit.[5]

Es wird deutlich, dass die Typen sich nicht nur in ihrer Selbstwirksamkeit unterscheiden, sondern auch entlang verschiedener fachlicher Orientierungen positioniert sind. Während die Typen 1 und 2 stärker an den traditionellen, kanonischen Fachverständnissen orientiert sind, haben Typ 3 und Typ 4 eine größere Affinität zu systemisch-modernen Sichtweisen. Es wird jedoch auch offensichtlich, dass eine moderne fachliche Orientierung nicht immer mit einer hohen Selbstwirksamkeit einhergeht, wie insbesondere Typ 3 demonstriert.

Die Abbildung zeigt, dass die professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium stark durch die Verbindung von fachlichen und selbstwirksamkeitsbezogenen Aspekten beeinflusst wird und nicht auf eine eindimensionale Entwicklungslogik reduziert werden kann.

Diese Ergebnisse können mit den vorhandenen Forschungen in der Geographiedidaktik verknüpft werden. Studierende entwickeln laut Fögele (2016) und Luber und Schrüfer (2018) unterschiedliche fachliche Zugänge und Reflexionsniveaus, die stark mit ihren Erfahrungen und Überzeugungen verknüpft sind. Diese Studie erweitert diesen Blickwinkel, indem sie demonstriert, dass diese Unterschiede systematisch mit bestimmten Mustern der professionellen Selbstverortung verknüpft sind.

Die fachkulturelle Diskontinuität der Geographie kann als eine plausible Erklärung für die Entstehung und Stabilität der identifizierten Typen herangezogen werden – es bleibt jedoch unklar, ob sich vergleichbare Typenmuster auch in anderen Lehramtsfächern mit heterogener Fachkultur oder sogar unabhängig von fachlichen Spezifika finden würden. Sie macht deutlich, dass die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden nicht nur von individuellen Faktoren oder Praxiserfahrungen abhängt, sondern dass sie vor allem von den besonderen Anforderungen und Spannungsfeldern der Geographie beeinflusst wird. Es wurde bereits deutlich, dass die identifizierten professionellen Selbstverortungen eng mit verschiedenen fachlichen Zugängen und Deutungsmustern verknüpft sind. Ein Vergleich mit den Perspektiven auf den Geographieunterricht, die Thume (2023) beschreibt, ist hilfreich, um diese Ergebnisse im geographiedidaktischen Forschungsdiskurs weiter zu positionieren. Die rekonstruierten Typen der vorliegenden Untersuchung werden in Tabelle 21 den Perspektiven auf den Geographieunterricht nach Thume (2023) gegenübergestellt, wodurch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den zugrunde liegenden fachlichen Orientierungen deutlich werden.

[5] Die Abbildung zeigt die Positionierung der rekonstruierten Typen professioneller Selbstverortung entlang der Dimensionen fachliche Orientierung (systemisch–modern vs. traditionell–kanonisch) und Selbstwirksamkeit. Sie verdeutlicht die Bedeutung fachkultureller Spannungen für die Differenzierung der Typen.

Professionelle Typen der vorliegenden Studie	Charakteristische Merkmale	Vergleichbare Perspektiven bei Thume (2023)	Gemeinsame Orientierungen
Typ 1 – integrativ-stabiler Typ	hohe Selbstwirksamkeit, ausgeprägtes Fachinteresse, positive Einstellung zur Vermittlung komplexer geographischer Zusammenhänge	konzeptionell-abstrahierende Perspektive	Betonung fachlicher Konzepte, analytisches Verständnis geographischer Prozesse, Orientierung an wissenschaftlichen Zugängen
Typ 2 – entwicklungsbedürftiger Typ	mittlere Selbstwirksamkeit, stärker handlungs- und praxisorientierte Sicht auf Unterricht	interessant-bewältigende Perspektive	Fokus auf Unterrichtsgestaltung und praktische Umsetzbarkeit, geringere Betonung abstrakter Fachkonzepte
Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientierter Typ	hohe Motivation für gesellschaftliche Relevanz des Faches, Interesse an globalen Fragestellungen	verknüpfend-mündige Perspektive	Geographie als Beitrag zur politischen Bildung, Förderung von Urteilskompetenz und gesellschaftlicher Orientierung
Typ 4 – normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ	geringere Selbstwirksamkeit, weniger ausgeprägtes fachliches Selbstverständnis	alltäglich-handelnde Perspektive	stärker pragmatische Orientierung an alltäglichen Unterrichtsanforderungen, geringere konzeptionelle Durchdringung

Tabelle 21: Vergleich professioneller Typen der vorliegenden Studie mit Perspektiven auf Geographieunterricht nach Thume (2023)

Die Rekonstruktion der Typen in dieser Studie lässt sich, wie der Vergleich zeigt, nicht klar den einzelnen Perspektiven nach Thume (2023) zuordnen, sondern sie sind vielmehr spezifische Kombinationen und Überschneidungen dieser Perspektiven. Es ist erkennbar, dass professionelle Selbstverortung über eine einfache Kategorisierung fachlicher Perspektiven hinausgeht, auch wenn einige Typen eine klare Nähe zu bestimmten Zugängen haben. Es scheint also, dass die rekonstruierten Typen nicht nur die von Thume (2023) beschriebenen Perspektiven abbilden, sondern diese auch systematisch miteinander verknüpfen.

Es wurde auch festgestellt, dass die identifizierten Typen nicht nur empirisch rekonstruierbar sind, sondern dass sie auch durch das Zusammenspiel von fachlicher Orientierung und Selbstwirksamkeit erklärbar sind. Vor allem die Sichtweise der fachkulturellen Diskontinuität macht deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Typen aus verschiedenen Umgangsweisen mit den spezifischen Anforderungen des Faches Geographie entstehen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie diese empirischen und theoretischen Erkenntnisse in eine übergreifende Struktur integriert werden können. Aus diesem Grund wird das nächste Kapitel die rekonstruierten Typen und die ermittelten Dimensionen in einem integrativen Modell der professionellen Selbstverortung zusammenbringen und ihre strukturelle Logik darstellen.

Weil die Untersuchung nur Lehramtsstudierende der Geographie einschließt, kann die fachkulturelle Diskontinuität nicht gegen alternative, nicht fachspezifische Erklärungen der Typenunterschiede – wie allgemeine Unterschiede im professionellen Selbstverständnis angehender Lehrpersonen unabhängig vom Studienfach – abgegrenzt werden. Um zu überprüfen, ob die beobachteten Muster wirklich fachkulturell bedingt oder allgemeinerer Natur sind, wäre eine vergleichende Untersuchung in einem Fach ohne eine vergleichbare Doppelstruktur (z. B. einem stärker monodisziplinär geprägten Fach) erforderlich. Folgestudien sollten dies unbedingt berücksichtigen (vgl. Kap. 8.4).

6.5 Strukturrekonstruktive Gesamtdeutung

Eine Zusammenführung der Ergebnisse aus den Kapiteln 4 und 5 macht deutlich, dass die professionelle Selbstverortung im Lehramtsstudium Geographie als eine mehrdimensionale Struktur zu begreifen ist. Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und die wahrgenommene Vermittlungskompetenz kommen in typenspezifischen Konstellationen zusammen. Es geschieht nicht in aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen, sondern als stabile Modi, in denen Studierende diese Dimensionen je nach Fall charakteristisch miteinander verknüpfen. Die Clusteranalyse hat diese Konstellationen (Kap. 4) ermittelt, und die qualitative Rekonstruktion hat sie in ihrer inhaltlichen Bedeutung differenziert (Kap. 5).

6.5.1 Einordnung in zentrale Forschungsstränge

Die vorliegende Untersuchung befindet sich an der Schnittstelle von mehreren wichtigen Forschungssträngen der geographiedidaktischen und professionsbezogenen Lehrerbildungsforschung. Sie bringt Ansätze zum Fachverständnis, zur Selbstwirksamkeit und zur reflexiven Verarbeitung von Praxiserfahrungen zusammen und vereint sie in einer typenbezogenen Perspektive.

Während einzelne Dimensionen in der Forschung oft isoliert betrachtet werden – wie Fachverständnis (Thume, 2023), Selbstwirksamkeit (Schulte, 2018) oder reflexive Praxis (Luber, 2024; Fögele, 2016) –, belegt die vorliegende Studie, dass diese Dimensionen systematisch miteinander verbunden sind und in typenspezifischen Konstellationen auftreten.

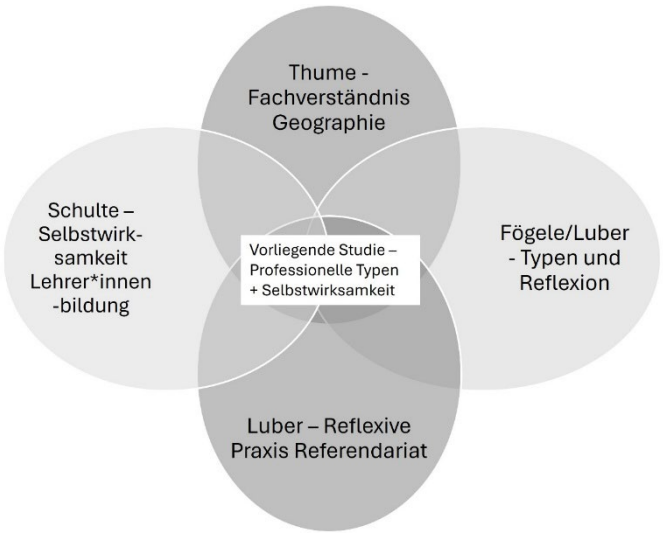


Abbildung 13: Einordnung der vorliegenden Studie in zentrale Forschungsstränge der geographiedidaktischen Lehrerbildungsforschung (eigene Darstellung).

Die Studie leistet ihren Beitrag, indem sie diese Perspektiven, die bisher größtenteils getrennt waren, zusammenbringt und typenspezifische Konstellationen empirisch rekonstruiert, in denen sich fachliche Orientierungen, Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung kreuzen.

6.5.2 Typologiemodell professioneller Selbstverortung

Ein vereinfachtes Typologiemodell, das die grundlegende Struktur der professionellen Selbstverortung im Geographielehramtsstudium abbildet, ermöglicht es, die rekonstruierten Typen zur weiteren Verdichtung der Ergebnisse zu visualisieren. Die zwei zentralen Dimensionen, die dieses Modell aufspannt, reduzieren die Komplexität der empirischen Befunde und entlang derer lassen sich die Typen systematisch anordnen.

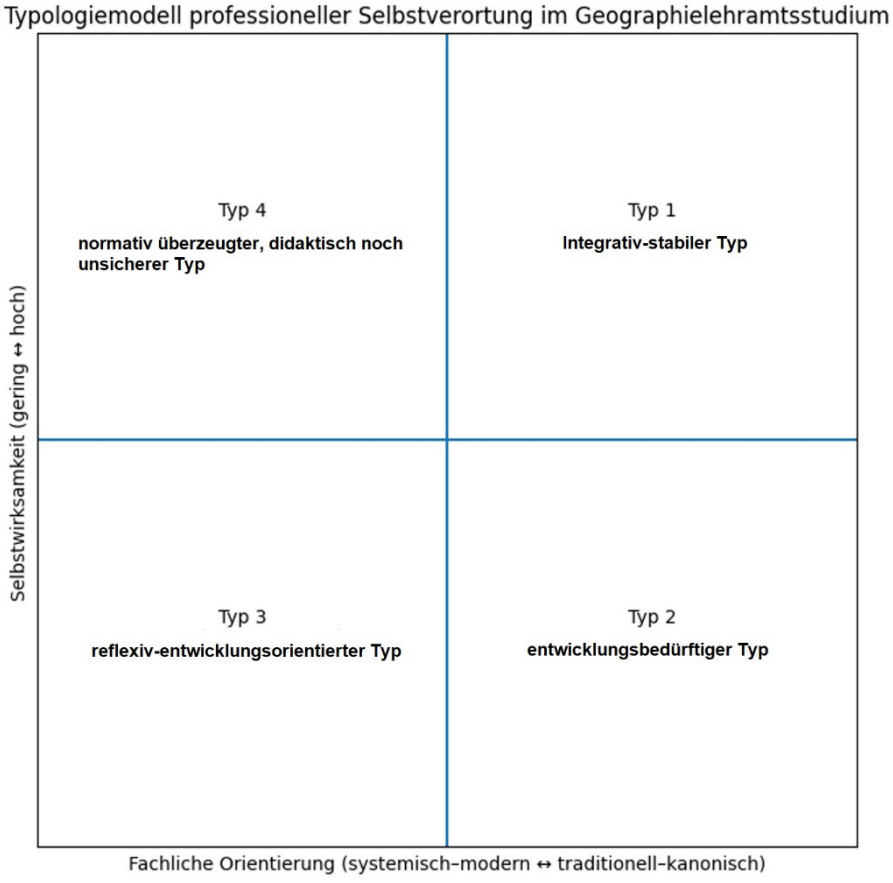


Abbildung 14: Typologiemodell professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium.[6]

[6] Die Abbildung veranschaulicht die Positionierung der rekonstruierten Typen entlang der Dimensionen fachliche Orientierung (systemisch–modern vs. traditionell–kanonisch) und Selbstwirksamkeit (gering vs. hoch). Sie verdeutlicht die mehrdimensionale Struktur professioneller Selbstverortung sowie die unterschiedlichen Konstellationen, in denen sich fachliche und selbstwirksamkeitsbezogene Aspekte verbinden.

Während die fachliche Orientierung der Studierenden im Spannungsfeld zwischen systemisch-modernen und traditionell-kanonischen Fachverständnissen (horizontale Achse) liegt, zeigt die vertikale Achse, wie sie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen einschätzen. Als spezifische Positionierungen innerhalb dieses zwei-dimensionalen Raums können die vier rekonstruierten Typen angesehen werden.

Typ 1 („integrativ-stabiler Typ") hat die höchste Selbstwirksamkeit von allen vier Typen und zeichnet sich durch ein breites, nicht-exklusives Fachverständnis aus, das sowohl modern-systemische als auch traditionell-kanonische Aspekte umfasst; in der Netto-Betrachtung der fachlichen Orientierung liegt er dadurch näher an der Mitte als die stärker einseitig fokussierten Typen 2 und 3. Der Typ 3 („reflexiv-entwicklungsorientierter Typ") weist als einer der vier Typen die stärkste systemisch-moderne Fachorientierung auf, jedoch ist seine Selbstwirksamkeit reflexiv relativiert und befindet sich somit im mittleren Bereich. Im Gegensatz dazu hat Typ 2 („entwicklungsbedürftiger Typ") die stärkste Ausrichtung an traditionell-kanonischen Fachverständnissen und eine unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeit. Typ 4 („normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ") zeichnet sich schließlich durch die geringste Selbstwirksamkeit aus, während er gleichzeitig eine stark modern-systemische fachliche Orientierung hat – eine Kombination, die die charakteristische Diskrepanz zwischen dem normativen Fachideal und der praktischen Handlungssicherheit dieses Typs illustriert.

6.5.3 Gesamtmodell professioneller Selbstverortung

Jenseits der zweidimensionalen Typologie kann die rekonstruierte Struktur professioneller Selbstverortung in einem integrativen Modell abgebildet werden, das auch die Verarbeitung von Praxiserfahrungen einbezieht. Dieses Modell bietet eine Erweiterung der bisherigen Sichtweise, indem es die relationale Struktur der Typen und deren Einbettung in ein gemeinsames fachliches Bezugssystem darstellt.

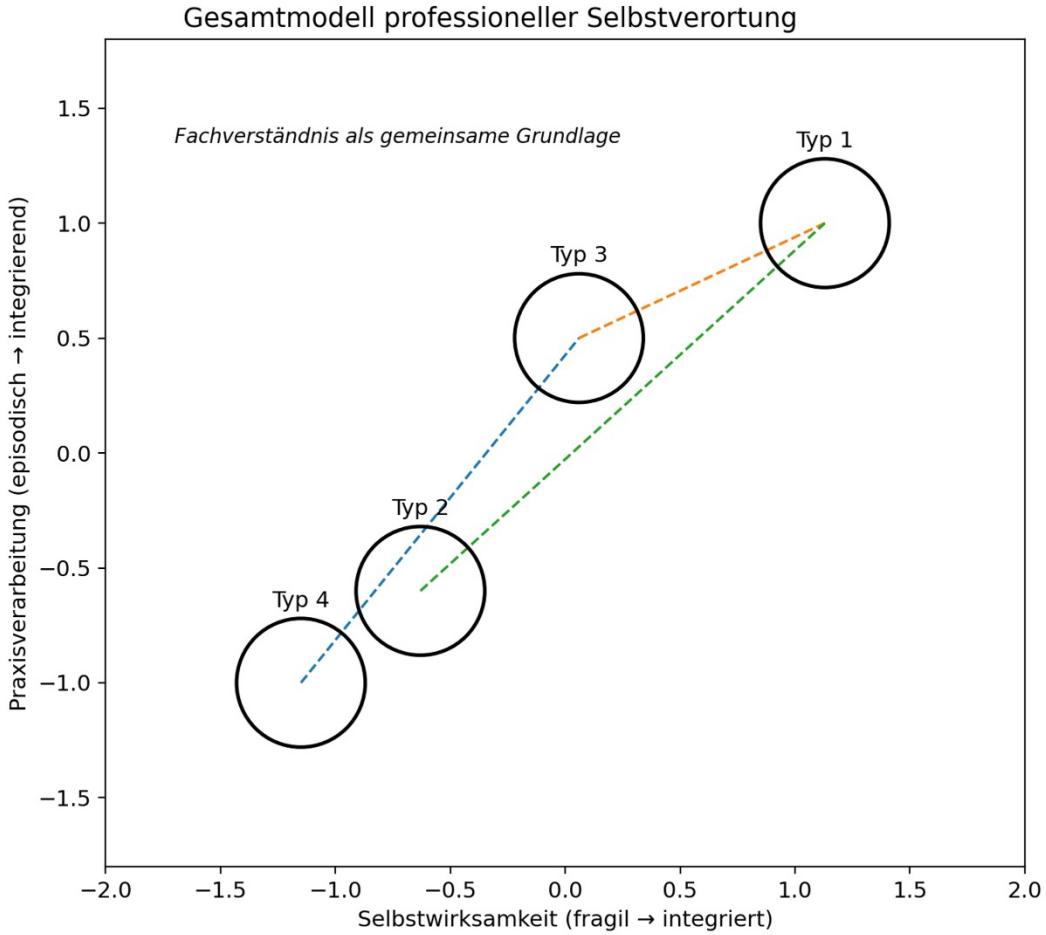


Abbildung 15: Gesamtmodell professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium.[7]

Es wird durch das Modell deutlich, dass die identifizierten Typen als relativ stabile Konstellationen in einem mehrdimensionalen Raum angesehen werden können. Indem sie als stabile Muster der professionellen Selbstverortung fungieren, betont die kreisförmige Anordnung den Charakter der Typen, während gestrichelte Linien auf

[7] Professionelle Selbstverortungsmuster werden vom Modell als typenspezifische Zusammensetzungen von Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung dargestellt. Die relative Stabilität der Typen wird durch die kreisförmige Anordnung verdeutlicht, während gestrichelte Linien strukturelle Nähe und mögliche Überschneidungen darstellen. Die Typen sind nicht als Entwicklungsstufen zu sehen, sondern als analytische Idealtypen, die verschiedene Modi des Umgangs mit Unsicherheit, Kompetenz und Praxiserfahrung darstellen.

strukturelle Nähe und mögliche Überschneidungen hinweisen, ohne dass eine lineare Entwicklung suggeriert wird.

Die Hintergrundstruktur zeigt zudem, dass alle Typen auf einem gemeinsamen fachlichen Bezugssystem basieren. Fachverständnis ist somit die Grundlage, innerhalb derer sich verschiedene Arten der Selbstverortung entwickeln.

Das Gesamtmodell verdeutlicht also, dass die professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium durch das Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit, fachlicher Orientierung und Praxisverarbeitung geformt wird. Die Typen stehen für verschiedene Modi, wie Studierende mit Unsicherheit, fachlichen Anforderungen und Praxiserfahrungen umgehen.

6.5.4 Zusammenführende Perspektive

Im Unterschied zu den bisherigen Untersuchungen, die Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und Praxisverarbeitung weitgehend getrennt betrachten (Schulte, 2018; Thume, 2023; Luber, 2024), belegt die vorliegende Studie, dass diese Bereiche in typenspezifischen Konstellationen systematisch miteinander verknüpft sind – und dass genau diese Konstellationen, nicht die einzelnen Dimensionen, den entscheidenden Erklärungsbeitrag für die professionelle Entwicklung im Geographielehramtsstudium leisten.

Das Modell, welches als heuristische Verdichtung der empirischen Ergebnisse fungiert, ermöglicht einen konzeptionellen Zugang zur Darstellung professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium.

Die Gesamtdeutung, die in diesem Kapitel erarbeitet wurde, wirft zugleich eine grundlegende theoretische Frage auf, die die Diskussion ausdrücklich beantworten soll: Sind die rekonstruierten Befunde mit einer kompetenzorientierten Entwicklungslogik vereinbar – oder sprechen sie systematisch für eine strukturtheoretische Neurahmung der Professionalisierung im Lehramtsstudium Geographie? Diese Frage wird in Kapitel 7 als Ausgangspunkt aufgegriffen.

Abschließend bleibt die Frage, inwieweit die Ergebnisse mit den bestehenden Befunden der Lehrerbildungsforschung übereinstimmen, welche spezifischen Beiträge sie darüber hinaus leisten und welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung der Lehrerbildung ergeben.

Diese Fragen werden in Kapitel 7 behandelt, wo die Ergebnisse im Rahmen wichtiger Forschungsarbeiten diskutiert, kritisch bewertet und bezüglich ihrer Auswirkungen auf die geographiedidaktische Lehrerbildung reflektiert werden.

7. Diskussion

Die in Kapitel 6 erarbeiteten Modelle und Befunde werden im Folgenden im Licht der bestehenden Forschung diskutiert, kritisch bewertet und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die geographiedidaktische Lehrerbildung reflektiert.

7.1 Professionalisierung zwischen Kompetenzlogik und Strukturtheorie – eine Bilanz der Befunde

Die Studie geht von einer konzeptionellen Spannung aus, die in der Lehrerbildungsforschung grundlegend ist, aber nur selten direkt empirisch untersucht wird: der Konflikt zwischen kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Sichtweisen auf die Professionalisierung. Die Annahme, dass man professionelles Handeln durch den systematischen Erwerb von definierbaren Wissensbeständen, Fähigkeiten und Überzeugungen beschreiben und fördern kann, ist die Grundlage für kompetenzorientierte Modelle, wie sie in den KMK-Standards und den geographiedidaktischen Bildungsstandards der DGfG (Baumert & Kunter, 2006) implizit zu finden sind. In dieser Logik erscheint die Professionalisierung als ein kumulativer Prozess, dem die bildungspolitische Rezeption oft eine lineare Steuerbarkeit zuschreibt – eine Annahme, die aus den Kompetenzstrukturmodellen selbst nicht zwingend abzuleiten ist, die aber in der Reformpraxis dennoch als handlungsleitend gilt.

Im Gegensatz dazu heben strukturtheoretische Ansätze die konstitutive Nicht-Linearität und Kontingenz des pädagogischen Handelns hervor (Helsper, 2001; Oevermann, 1996). Professionalisierung ist aus dieser Perspektive kein Kompetenzzuwachs, sondern ein Prozess der Auseinandersetzung mit den strukturellen Widersprüchen des Lehrerberufs – Widersprüchen, die nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv bearbeitet werden können. Somit sind Praxisphasen keine Lernorte für den Kompetenzerwerb, sondern Erfahrungsräume, in denen man sich professioneller Ungewissheit aussetzt.

In diesem Zusammenhang sind die empirischen Ergebnisse dieser Studie klar einzuordnen: Sie unterstützen die strukturtheoretische Sichtweise und stellen die kompetenzorientierte Linearitätsannahme durch empirische Beweise in Frage.

7.1.1 Was die Daten zur Kompetenzlogik sagen

Die Annahme, dass Praxisphasen zu einem systematischen Anstieg der professionellen Selbstwirksamkeit und der Vermittlungskompetenz führen, findet keine Bestätigung durch die vorliegenden Daten. Praxiserfahrungen haben keinen einheitlichen entwicklungsfördernden Einfluss, sondern wirken typenspezifisch: Sie können bestehende Selbstverortungen stabilisieren, differenzieren oder – vor allem bei Typ 4 – Verunsicherung statt Handlungssicherheit erzeugen. So stehen die Ergebnisse im Widerspruch zur Annahme der impliziten Linearität, die die NRW-Lehrerbildungsreform mit der Intensivierung der Praxisphasen zugrunde legt.

Die Untersuchung macht zudem deutlich, dass die vier rekonstruierten Typen nicht als Entwicklungsstufen einer gemeinsamen Kompetenzlinie verstanden werden können.

Es ist wichtig zu verstehen, dass Typ 1 nicht einfach „weiter" ist als Typ 2 – die Typen stehen für qualitativ unterschiedliche Formen der professionellen Selbstverortung, nicht für unterschiedliche Abstufungen desselben Phänomens. Eine kompetenzorientierte Entwicklungslogik lässt sich mit dieser Befundstruktur nicht vereinbaren.

7.1.2 Was die Daten zur Strukturtheorie sagen

Die strukturtheoretische Perspektive wird durch die Ergebnisse erheblich gestützt und erhält so mehr empirische Plausibilität. Die Rekonstruktion von vier stabilen Typen, die sich trotz ähnlicher Ausbildungsbedingungen und vergleichbarer Praxiserfahrungen qualitativ unterscheiden, weist auf das hin, was Helsper (2001) als strukturelle Antinomien des Lehrerberufs bezeichnet: Eine einheitliche Professionalisierungslogik existiert nicht, weil die strukturellen Widersprüche des Feldes – zwischen Norm und Praxis, zwischen fachlichem Anspruch und schulischer Realität, zwischen universitärer Sozialisation und institutionellen Erwartungen – von unterschiedlichen Personen unterschiedlich interpretiert und verarbeitet werden.

Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist die fachkulturelle Diskontinuität, die in Kap. 6.4 als Erklärungsdimension vorgestellt wird. Ein struktureller Widerspruch, der nicht durch Kompetenzaufbau gelöst werden kann, besteht zwischen dem integrativen Fachverständnis, das die Geographiedidaktik normativ fordert, und den traditionelleren Fachkonzeptionen, die in schulischen Strukturen oft wirksam sind. Er muss reflexiv bearbeitet werden – und diese Fähigkeit zur Bearbeitung variiert je nach Typ.

7.1.3 Eine differenzierende Schlussfolgerung

Die Studie spricht sich also nicht dafür aus, die kompetenzorientierten Perspektiven ganz aufzugeben. Als normative Orientierungsrahmen sind Kompetenzmodelle legitim – sie definieren, was angehende Geographielehrkräfte können und wissen sollten. Nicht die normative Dimension, sondern die implizite Entwicklungsannahme ist der Schwachpunkt: Sie geht davon aus, dass der Weg von der Norm zur Kompetenz für alle Studierenden gleich verläuft und durch eine systematische Intensivierung der Praxis beschleunigt werden kann.

Im Gegensatz dazu belegt die vorliegende Studie, dass dieser Weg typenspezifisch ist. Verschiedene Ausgangskonstellationen der professionellen Selbstverortung brauchen unterschiedliche Entwicklungslogiken – und deshalb eine Lehrerbildung, die über die Definition von Kompetenzzielen hinausgeht und die strukturelle Heterogenität der Studierenden systematisch einbezieht. In diesem Licht ist die Beziehung zwischen kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Perspektiven komplementär: Die eine definiert das Ziel, während die andere die vielen Wege dorthin erklärt. Die Stabilität dieser Typenstruktur wurde zusätzlich an einer unabhängigen Erhebungsgruppe überprüft (vgl. Kap. 4.8)

Dieser Interpretationsrahmen wird durch die übergeordnete Schlussfolgerung festgelegt, und die folgenden Abschnitte bieten eine detaillierte Diskussion der

Befunde im Kontext spezifischer Forschungsstränge – Schulte (2008), naturwissenschaftsdidaktische Forschung, Reformdiskussion.

7.2 Einordnung in bestehende Forschung

In Anlehnung an die theoretische Bilanz aus Abschnitt 7.1 ist es nun möglich, die Ergebnisse dieser Studie in spezifische Forschungsstränge einzuordnen, die sowohl die strukturtheoretische als auch die kompetenzorientierte Perspektive empirisch konkretisieren.

Die Ergebnisse finden ihren Platz in zentralen Diskursen der Lehrerbildungs- und Geographiedidaktik. Es werden sowohl Anschlussmöglichkeiten an bestehende Befunde als auch weiterführende Perspektiven aufgezeigt, die besonders aus der typologischen und strukturrekonstruktiven Anlage der Untersuchung hervorgehen.

Ein wesentlicher Aspekt der Studie ist es, dass sie verschiedene Forschungsstränge – vor allem zu Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und Praxisverarbeitung – nicht getrennt, sondern gemeinsam betrachtet. Obwohl zahlreiche Forschungsarbeiten sich auf einzelne Dimensionen der professionellen Entwicklung konzentrieren, macht die vorliegende Untersuchung deutlich, dass diese nicht unabhängig voneinander existieren, sondern systematisch zusammenwirken und sich in unterschiedlichen Formen der professionellen Selbstverortung niederschlagen.

7.3 Selbstwirksamkeit im Vergleich zu Schulte

Zunächst einmal bestätigen die Ergebnisse die Erkenntnisse von Schulte (2008), dass die Selbstwirksamkeitserwartungen im Geographiestudium unterschiedlich ausgeprägt sind und sich daher nicht als eine einheitliche Entwicklung beschreiben lassen. Die vorliegende Untersuchung zeigt ebenfalls, dass das Selbstwirksamkeitsgefühl von Studierenden in unterschiedlichen Graden ausgeprägt ist, die sich nicht einfach als eine lineare Progression darstellen.

Die vorliegende Untersuchung überschreitet jedoch diese Perspektive. Schulte et al. sehen Selbstwirksamkeit hauptsächlich als eine eigenständige Dimension, doch es ist offensichtlich, dass sie eng mit fachlicher Orientierung und Praxisverarbeitung verknüpft ist. Ihr Status ist nicht der einer isolierbaren Kompetenzdimension; vielmehr ist sie ein Element typenspezifischer Muster der professionellen Selbstverortung.

Selbstwirksamkeit ist also nicht nur das Ergebnis von Lernprozessen; sie ist auch ein strukturierendes Element, das beeinflusst, wie Studierende fachliche Anforderungen interpretieren und Praxiserfahrungen verarbeiten. Die rekonstruierten Typen der professionellen Selbstverortung können zudem differenziert betrachtet werden, wenn man die Ergebnisse zur Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen berücksichtigt. Nach Schulte (2008) ist Selbstwirksamkeit keine globale Eigenschaft; sie ist vielmehr eine Erwartungsstruktur, die sich auf spezifische Situationen und Anforderungen bezieht und davon abhängt, wie man zukünftige berufliche Herausforderungen antizipiert und bewältigt (Schulte, 2008: 181–184). Die

unterschiedlichen Muster der Antizipation und Bewältigung werden in dieser Typologie deutlich.

Die Analyse stützt auch die Feststellung, dass Selbstwirksamkeit multidimensional ist und Unterschiede zwischen Studierenden vor allem dann sichtbar werden, wenn man Teilbereiche getrennt betrachtet (Schulte, 2008: 100). In dieser Untersuchung sind diese Unterschiede nicht als lineare Niveaudifferenzen, sondern als profilartige Konstellationen über mehrere Dimensionen verteilt. Als differenzielle Entwicklungsprofile professioneller Selbstverortung sind die rekonstruierten Typen zu verstehen.

Die typenspezifische Analyse macht diese Zusammenhänge deutlich:

Der Typ 1 („integrativ-stabiler Typ“) zeichnet sich durch eine hohe und stabile Selbstwirksamkeit aus, die eng mit der fachlichen Orientierung und der Wahrnehmung der eigenen Vermittlungskompetenz verknüpft ist. Dies entspricht dem, was Schulte als das Profil hoher Selbstwirksamkeitserwartungen beschreibt, bei dem man glaubt, dass berufliche Herausforderungen auch unter schwierigen Umständen gemeistert werden können.

Im Gegensatz dazu weist Typ 2 („entwicklungsbedürftiger Typ“) situativ variierende Selbstwirksamkeitserwartungen auf, die jedoch nicht von einem klaren fachlichen Verständnis begleitet sind. Schultes Feststellung, dass Selbstwirksamkeit gerade in den frühen Ausbildungsphasen stark von Kontexten abhängt und noch nicht gut konsolidiert ist, lässt sich mit dieser Situation verknüpfen.

Der Typ 3 („reflexiv-entwicklungsorientierter Typ“) stellt eine reflexiv relativierte Selbstwirksamkeit dar. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es nicht an der Kompetenz mangelt, sondern dass eine größere Sensibilität für die Komplexität von Unterrichtssituationen erforderlich ist. Der Hinweis von Schulte zeigt, dass eine höhere Bildung nicht zwangsläufig zu einer größeren Selbstwirksamkeit führt; sie kann auch dazu führen, dass man seine eigenen Handlungsmöglichkeiten realistischer und teilweise kritischer bewertet (Schulte, 2008: 30).

Typ 4 („normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer Typ“) hat letztlich eine fragile Selbstwirksamkeit, die trotz einiger fachlicher Überzeugungen nicht zu stabilen Handlungserwartungen führt. Aus Schultes Sicht veranschaulicht dies einen möglichen "Realitätsschock," bei dem praktische Erfahrungen nicht verstärken, sondern stören (Schulte, 2008: 110).

Insgesamt unterstützen die Ergebnisse bedeutende Annahmen der Selbstwirksamkeitsforschung: Entwicklung zeigt sich in unterschiedlichen, einzigartig geprägten Formen. Diese Untersuchung verfeinert diese Perspektive, indem sie darlegt, wie sich solche Differenzen in stabilen, typenspezifischen Mustern der professionellen Selbstverortung strukturieren. Eine komprimierte Zusammenfassung der typenspezifischen Beziehungen ist machbar. In Tabelle 22 sind diese Beziehungen systematisch aufgeführt.

Typ	Selbstwirksamkeit	Praxisverarbeitung	Einordnung nach Schulte
Typ 1	hoch, stabil	bestätigend	konsolidierte Selbstwirksamkeit
Typ 2	schwankend	orientierend	kontextabhängige Entwicklung
Typ 3	relativiert, reflektiert	irritierend-analytisch	realistische Neubewertung
Typ 4	gering, fragil	verunsichernd	„Realitätsschock“

Tabelle 22: Typenspezifische Einordnung der Selbstwirksamkeit im Anschluss an Schulte (2008)

Die Übersicht verdeutlicht, dass sich die bei Schulte (2008) beschriebenen Entwicklungsverläufe in den rekonstruierten Typen konkret nachvollziehen lassen.

7.4 Vergleich mit Befunden aus der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung

In der naturwissenschaftsdidaktischen Lehrerbildungsforschung wird ebenfalls betont, wie wichtig Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und Praxiserfahrungen für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden sind. Forschungen aus der Physik-, Chemie- und Biologiedidaktik belegen übereinstimmend, dass die Erwartungen an die Selbstwirksamkeit nicht gleichmäßig steigen, sondern dass sie sich abhängig von persönlichen Erfahrungen und fachlichen Orientierungen unterschiedlich entwickeln.

Die Arbeiten von Cantrell et al. (2003) und Menon und Sadler (2016) stimmen darin überein, dass Praxiserfahrungen nicht immer die Selbstwirksamkeit erhöhen; vielmehr führen sie häufig zu einer realistischeren und manchmal kritischeren Sicht auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Es wird vor allem klar, dass erste Erfahrungen im Unterricht die Selbstwirksamkeit stärken oder schwächen können – und zwar je nachdem, wie man sie subjektiv interpretiert. In Kapitel 2.4.1 wurden diese Befunde bereits systematisch eingeordnet und hier werden sie im Kontext der vorliegenden Typstruktur weiter ausdifferenziert.

Besondere Ähnlichkeiten zur vorliegenden Studie finden sich im Vergleich zwischen Typ 3 und Typ 4. Während Typ 3 – der reflexiv-entwicklungsorientierte Typ – eine steigende Sensibilität für die Vielschichtigkeit von Unterrichtssituationen bei gleichzeitiger Relativierung der Selbstwirksamkeit darstellt, entspricht dieses Muster dem in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung behandelten Phänomen, dass mehr Wissen und mehr Praxiserfahrung nicht zwangsläufig zu mehr Handlungssicherheit führen. Cantrell et al. (2003) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass eine praktischere Auseinandersetzung zu einer differenzierteren Wahrnehmung eigener Grenzen führt – dieses Ergebnis spiegelt sich deutlich in den Interviewdaten von Typ 3 wider.

Es wird jedoch offensichtlich, dass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf die Geographiedidaktik übertragbar sind. In den Naturwissenschaften sind oft stärker disziplinär geschlossene Fachlogiken zu finden, während die Geographie als Brückenfach durch die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften gekennzeichnet ist. Diese fachkulturelle Besonderheit – detailliert in Kapitel 2.3

behandelt – schafft spezifische Anforderungen an die professionelle Selbstverortung, die in allgemeinen naturwissenschaftsdidaktischen Modellen nicht zu finden sind. Die rekonstruierten Typen sind also nicht nur als fachübergreifend gültige Muster zu sehen, sondern auch als geographiespezifische Varianten einer allgemeinen Struktur. Diese Differenzierung der Fachkultur ermöglicht es auch, dass man jene Befunde erkennt, in denen es strukturelle Ähnlichkeiten zur naturwissenschaftsdidaktischen Forschung gibt — besonders dort, wo allgemeine Mechanismen des Selbstwirksamkeitserlebens über Fachgrenzen hinweg wirken.

Es lassen sich klare Parallelen zu den Ergebnissen dieser Studie erkennen. Wiederum ist offensichtlich, dass Selbstwirksamkeit eng mit beruflichen und lehrbezogenen Erfahrungen verknüpft ist. Vor allem der Typ „reflexiv-entwicklungsorientiert“ kann in diesem Zusammenhang als Zeichen einer solchen differenzierten Entwicklung gesehen werden, in der mehr Reflexivität mit einer relativierten Selbstwirksamkeit einhergeht.

Außerdem wird in der Forschung zur Didaktik der Naturwissenschaften immer wieder hervorgehoben, dass fachliche Vorstellungen und epistemologische Überzeugungen entscheidend für die Gestaltung des Unterrichts sind (vgl. z. B. Lederman, 2007; Baumert & Kunter, 2006). Eine Parallele zur vorliegenden Untersuchung ist auch hier erkennbar, in der verschiedene fachliche Orientierungen als strukturierendes Element der professionellen Selbstverortung ausgemacht werden konnten.

Die fachübergreifende Studie von Eisfeld et al. (2020) bietet einen besonders aufschlussreichen Vergleichspunkt; sie ist zwar nicht geographiedidaktisch ausgerichtet, steht aber methodologisch in direkter Nähe zur vorliegenden Untersuchung: Die Autorinnen bedienen sich der gleichen Skalenlogik der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (nach Schmitz & Schwarzer, 2000) und einer ähnlichen vierstufigen Likert-Skala. Die Erkenntnis – dass Praxisphasen die Selbstwirksamkeit insgesamt erhöhen, jedoch kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Praxisformat und Entwicklungsverlauf zu finden ist – stimmt mit dem zentralen Interpretationsrahmen dieser Studie überein: Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ist weniger vom Lernformat abhängig, sondern vielmehr von den bestehenden Deutungsmustern. Die Persistenz der Gruppenunterschiede über alle Zeitpunkte der Messung spiegelt sich in dem wider, was die vorliegende Typenstruktur im Querschnitt zeigt: Der Entwicklungspfad von Studierenden ist gleich, aber sie starten mit unterschiedlichen Voraussetzungen – und dieses Ausgangsprofil bleibt auch unter vergleichbaren Praxisbedingungen konstant.

Alles in allem belegt der Vergleich mit der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, dass zentrale Mechanismen der professionellen Entwicklung – vor allem die differenzielle Entwicklung von Selbstwirksamkeit und die Bedeutung von Praxiserfahrungen – über verschiedene Fächer hinweg von Bedeutung sind. Die Ergebnisse betonen auch, wie wichtig es ist, fachspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, anstatt von universellen Entwicklungsmodellen auszugehen.

Die aufgezeigten Parallelen zur naturwissenschaftsdidaktischen Forschung können zudem durch das Gesamtmodell professioneller Selbstverortung, das in Kapitel 6 entwickelt wurde, interpretiert werden. Professionelle Entwicklung wird in diesem Modell als das Finden einer Position innerhalb des mehrdimensionalen Strukturraums der professionellen Selbstverortung beschrieben, der in Kapitel 6 erläutert wird.

Differenzielle Entwicklungen der Selbstwirksamkeitsentwicklung, wie sie in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung zu finden sind – beispielsweise die gleichzeitige Zunahme von Reflexivität und Relativierung eigener Handlungserwartungen – können innerhalb dieses Strukturraums als Bewegungen oder Stabilisierungstendenzen innerhalb bestehender Positionierungen interpretiert werden. Deshalb können sie nicht als eine einheitliche Entwicklungsrichtung verstanden werden, sondern vielmehr als verschiedene Arten, sich professionell selbst zu verorten.

Insgesamt zeigt der Vergleich mit der umfassenderen Lehrerbildungsforschung – von der Naturwissenschaftsdidaktik bis zu fachübergreifenden Interventionsstudien (Eisfeld et al., 2020) – dass die differentielle Wirkung von Praxiserfahrungen kein geographiespezifisches Phänomen ist, sondern ein strukturelles Merkmal der Lehramtsausbildung darstellt. Diese Studie trägt dazu bei, diese Differenziertheit als eine typologische Struktur zu rekonstruieren, die über aggregierte Mittelwertvergleiche hinausgeht.

Es wird jedoch offensichtlich, dass die in dieser Studie rekonstruierten Typen eine fachspezifische Ausprägung dieser allgemeinen Struktur sind. Die naturwissenschaftsdidaktische Forschung hat sich bislang überwiegend mit disziplinär gebundenen Entwicklungsverläufen beschäftigt; im Fach Geographie jedoch kommt eine zusätzliche Komplexität hinzu, weil hier natur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft sind.

Das Modell aus Kapitel 6 bietet daher die Möglichkeit, fachübergreifende Gemeinsamkeiten sowie fachspezifische Unterschiede systematisch zu erfassen. Es dient als heuristischer Rahmen, der die Ergebnisse der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung einordnet und sie zugleich in ihrer geographiedidaktischen Spezifik präzisiert.

7.5 Reformkritische Perspektive auf Lehrerbildung

Die Ergebnisse stellen auch die weit verbreiteten Annahmen der Lehrerbildungsreform in Frage. Vor allem die Annahme, dass eine verstärkte Praxisorientierung und der Aufbau von kompetenzorientierten Studienstrukturen automatisch eine kontinuierliche Professionalisierung zur Folge haben, wird durch die aktuellen Befunde in Frage gestellt.

Die rekonstruierten Typen verdeutlichen, dass die professionelle Entwicklung entscheidend von bestehenden Deutungsmustern beeinflusst wird. Praxiserfahrungen haben nicht automatisch eine entwicklungsfördernde Wirkung; sie können – abhängig

von der individuellen Selbstverortung – auch stabilisierend, irritierend oder gar verunsichernd sein.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Reformansätze, die vor allem die Praxisanteile erweitern wollen, die Komplexität der professionellen Entwicklung nur unzureichend berücksichtigen. Es ist weniger die Anzahl der Praxiserfahrungen, die zählt, sondern viel mehr, dass man sie reflexiv verarbeitet und in die eigenen professionellen Orientierungen integriert. Die Ergebnisse stimmen also auch mit den Erkenntnissen aus der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung überein, welche belegen, dass Praxiserfahrungen nicht zwangsläufig die professionelle Handlungssicherheit erhöhen (Cantrell et al., 2003; Menon & Sadler, 2016).

Die allgemeine Reformkritik wird im Kontext des Social Labs im Projekt ZUS, welches den institutionellen Rahmen dieser Studie bildet, besonders deutlich. Das Social Lab verfolgte das eindeutige Ziel, Lehramtsstudierende durch projektförmige, kooperative und reflexiv begleitete Praxisformate frühzeitig in komplexe Handlungssituationen einzubinden – und nutzte dabei bewusst die qualitativen Merkmale von Praxis, die in der Reformdiskussion als besonders professionalisierungswirksam gelten. Dank der Ergebnisse dieser Studie ist es nun möglich, diese Annahme differenziert zu bewerten. Sie zeigen, dass selbst hochqualitative und reflexiv begleitete Praxisformate ihre Wirkung typenspezifisch entfalten. Studierende des Typs 1 nutzen solche Formate, um ihren bereits etablierten professionellen Selbstverortungen eine Bestätigung und Erweiterung zu geben. Studierende des Typs 3 nehmen sie reflexiv wahr und entwickeln dadurch ein Differenzierungsvermögen, aber nicht zwangsläufig eine Handlungssicherheit. Im Gegensatz dazu erleben Studierende des Typs 4 diese Formate als eine Konfrontation mit der Diskrepanz zwischen dem normativen Fachideal und der erlebten Handlungswirklichkeit – was sie potenziell verunsichern kann. Das Social Lab war also kein einheitlicher Professionalisierungsmotor, sondern ein differenzierter Erfahrungsraum, dessen Einfluss stark von der professionellen Ausgangssituation der Studierenden abhängt. Da die Förderphase des ZUS-Projekts nun abgeschlossen ist und das Social Lab nicht verstetigt wurde, sind diese Implikationen nicht mehr für dieses spezielle Format gültig, sondern für ähnliche praxisintegrierte Reformprojekte in der Lehrerbildung insgesamt: Eine typensensible Begleitung – wie zum Beispiel differenzierte Reflexionsangebote, die auf dem Selbstverortungsprofil basieren – könnte dabei helfen, die transformierende Wirkung gezielt zu fördern. Die Studie nimmt also auch eine Rückschau-Evaluation des Social Labs als Reformformat vor: Es hat als differenziell wirkender Erfahrungsraum gedient, dessen Chancen durch typensensible Unterstützung noch verbessert werden konnten.

Diese Resultate zeigen, auf der Ebene eines bestimmten Reformformats, was die Studie auf der allgemeinen theoretischen Ebene nahelegt: Es ist mehr als nur strukturelle Anpassungen nötig, um die Lehrerbildung zu optimieren; sie sollte stärker reflexiv und typensensibel ausgerichtet werden. So sind die Ergebnisse ein Argument gegen die vereinfachenden Annahmen einer linearen Professionalisierung und befürworten ein differenziertes Verständnis der professionellen Entwicklungsprozesse,

das die Heterogenität professioneller Selbstverortungen als Ausgangspunkt betrachtet – nicht als Abweichung von einem normativen Entwicklungsideal.

7.6 Implikationen für die geographiedidaktische Lehrerbildung

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bieten mehrere Implikationen für die Entwicklung der geographiedidaktischen Lehrerbildung. Es ist zunächst offensichtlich, dass die berufliche Entwicklung unterschiedlich verläuft und von den persönlichen Voraussetzungen beeinflusst wird. Angesichts dieser Situation ist es wichtig, die Lehrerbildung typensensibel zu gestalten und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden systematisch zu berücksichtigen.

Eine wichtige Schlussfolgerung ist, dass die Ausbildung fachliche Orientierung explizit als Ziel verfolgen sollte. Den Ergebnissen zufolge entwickeln Studierende unterschiedliche fachliche Perspektiven, die nicht von selbst aus dem Studium entstehen, sondern aktiv reflektiert und weiterentwickelt werden müssen. Fachverständnis dient als strukturelle Grundlage für die berufliche Selbstverortung und sollte nicht implizit angenommen werden; vielmehr sollte es bewusst angesprochen werden.

Die Ergebnisse deuten außerdem an, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur als Zielgröße, sondern auch als reflexiv zugängliche Dimension professioneller Entwicklung zu verstehen sind. Es ist zu kurz gedacht, sich ausschließlich auf die Erhöhung der Selbstwirksamkeit zu konzentrieren; sowohl hohe als auch niedrige Werte können im Professionalisierungsprozess unterschiedliche Funktionen erfüllen.

Praxiserfahrungen zu gestalten, hat schließlich eine besondere Bedeutung. Diese Studie macht deutlich — obwohl Studierende während der Pandemie nur sehr eingeschränkten Zugang zu Praxiserfahrungen hatten —, dass Praxis nicht automatisch entwicklungsfördernd ist, sondern dass sie je nach Selbstverortung unterschiedlich verarbeitet wird. Um die potenziell transformierende Wirkung von Praxiserfahrungen zu unterstützen, ist es entscheidend, diese systematisch zu begleiten und zu reflektieren.

Typ	Entwicklungslogik	Zentrale Herausforderung	Unterstützungsbedarf
Typ 1 – integrativ-stabiler Typ	stabil, konsolidiert	begrenzte Weiterentwicklung	Vertiefung, komplexe Reflexion, Innovation
Typ 2 – entwicklungsbedürftiger Typ	unsicher, inkonsistent	fehlende Verknüpfung von Fach & Kompetenz	Strukturierung, klare Modelle, Feedback
Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientierter Typ	reflexiv, differenziert	relativierte Selbstwirksamkeit	Anerkennung von Unsicherheit, theoretische Einordnung
Typ 4 – normativ überzeugter, didaktisch noch unsicherer	fragil, stagnierend	geringe Handlungssicherheit	enge Begleitung, Erfolgserlebnisse, Mentoring

Tabelle 23: Typenspezifischer Unterstützungsbedarf in der geographiedidaktischen Lehrerbildung

Die wichtigsten Implikationen der Studie sind in der Matrix zusammengefasst; sie verdeutlicht besonders, warum typensensible Lehrerbildung von großer Bedeutung ist. Diese typenspezifischen Unterstützungsbedarfe werden im Folgenden näher ausgeführt.

Eine typenspezifische Analyse ermöglicht es, diese allgemeinen Implikationen weiter zu differenzieren:

Studierende des Typs „integrativ-stabil“ haben schon eine hohe Selbstwirksamkeit und eine relativ stabile fachliche Orientierung. Wahrscheinlich ist es besser, bei diesem Typ weniger auf Stabilisierung und mehr auf Vertiefung zu setzen. Um Selbstverortungen weiter zu differenzieren und zu professionalisieren, sind anspruchsvolle Reflexionsformate, komplexe Fallanalysen und die Beschäftigung mit didaktischen Innovationen besonders geeignet.

Beim Typ „reflexiv-entwicklungsorientiert“ hingegen ist das Hauptziel die Konsolidierung. Es scheint, dass vor allem klare Modelle für guten Geographieunterricht, Rückmeldeschleifen mit klaren Strukturen und angeleitete Reflexionsprozesse gefragt sind. Das Ziel ist es, die bereits bestehenden Selbstwirksamkeitserwartungen enger mit einer fachlichen Orientierung und einem didaktischen Verständnis zu verbinden.

Obwohl der Typ „normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher“ hochreflexiv ist, mindert er doch seine Selbstwirksamkeit. Es ist unerlässlich, dass Studierende Räume für die professionelle Auseinandersetzung finden, in denen Unsicherheit nicht als Schwäche, sondern als Teil der beruflichen Entwicklung angesehen wird. Eine hilfreiche Methode, um reflexive Irritationen produktiv zu nutzen und sie in stabile Selbstverortungen zu verwandeln, sind theoriegeleitete Kontextualisierungen.

Zu guter Letzt benötigt der „entwicklungsbedürftige“-Typ besonders viel Hilfe. Es sind gezielte Begleitstrukturen erforderlich, um stabile Handlungserwartungen aufzubauen. Diese beinhalten strukturierte Praxisbegleitung, kleinschrittige Erfolgserlebnisse sowie kontinuierliches Feedback durch Mentorinnen und Mentoren. Es geht darum, verunsichernde Praxiserfahrungen zu erfassen und sie in positive Lernerfahrungen zu transformieren.

Alles in allem legen die Ergebnisse nahe, dass die Lehrerbildung nicht als ein linearer Aufbau von Kompetenzen zu verstehen ist. Vielmehr ist es ein reflexiver Prozess, in dem Studierende ihre professionellen Selbstverortungen entwickeln und immer wieder anpassen. Eine typensensible Ausrichtung kann einen entscheidenden Beitrag leisten, um diesen Prozess gezielt zu unterstützen und die Heterogenität professioneller Entwicklungsverläufe zu berücksichtigen.

Drei konkrete Alternativen zur Gestaltung von geographiedidaktischen Lehrveranstaltungen können aus den typenspezifischen Unterstützungsbedarfen abgeleitet werden:

Geographiedidaktische Seminare sollten zunächst strukturierte Fachverständnis-Reflexionsmodule einführen. Besonders Typ 2 und Typ 4 leiden, wenn es keine solide oder stabile Verbindung zwischen Fachverständnis und Handlungssicherheit gibt. Aus diesem Grund sollten Seminare Studierenden die Gelegenheit bieten, ihr eigenes Fachverständnis zu überprüfen, es mit den geographischen Basiskonzepten (DGfG, 2020) zu vergleichen und es anschließend didaktisch zu übersetzen. Produktive Formate wie strukturierte Concept-Maps oder kommentierte Unterrichtsentwürfe sind hierfür gut geeignet.

Zweitens ist es entscheidend, die Praxisphasen typensensibel zu begleiten. Die Ergebnisse zeigen, dass praktische Erfahrungen nicht zwangsläufig zu einer Professionalisierung führen. Je nach Typ erfolgt die Verarbeitung unterschiedlich. Eine typendiagnostische Eingangserhebung zu Beginn des Praxissemesters könnte den Mentorinnen und Mentoren dabei helfen, die Studierenden gezielt und individueller zu unterstützen – etwa durch engere Betreuungsformate für Typ 4 oder herausfordernde Reflexionsaufgaben für Typ 1.

Drittens legen die Ergebnisse nahe, dass Selbstwirksamkeit als reflexiver Gegenstand in der Lehrerbildung Berücksichtigung finden sollte. Sie sollte nicht als Zielgröße definiert werden, die verbessert werden soll, sondern als Dimension, über die Studierende bewusst nachdenken. Lehrveranstaltungen, die Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Analyse und den Vergleich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen in konkreten Unterrichtssituationen stärken, könnten dazu beitragen, die in dieser Studie rekonstruierten Entkopplungen zwischen Fachverständnis und Handlungssicherheit bewusst zu machen und sie reflexiv zu bearbeiten.

Wie der Geo-Monitor 2025 (Fögele et al., 2025) berichtet, gehört die zunehmende Heterogenität der Klassen zu den größten Herausforderungen, mit denen Geographielehrkräfte konfrontiert sind. Es ist umso dringlicher, dass wir bereits in der ersten Ausbildungsphase typensensibel unterstützen: Studierende, deren unterschiedliche Ausgangslagen man nicht erkennt und nicht anspricht, sind unvorbereitet in ein Praxisfeld gesetzt, das sich mit wachsender Komplexität konfrontiert sieht.

7.7 Fortbildungsimplikationen im Anschluss an Fögele (2018)

Die Ergebnisse dieser Studie können gewinnbringend mit Erkenntnissen zur Lehrerfortbildung in Bezug auf geografische Basiskonzepte verknüpft werden. Die Typologie professioneller Überzeugungen, die Fögele (2018) rekonstruierte, ist besonders geeignet, um als Referenzrahmen zu dienen und die Bedeutung typenspezifischer Selbstverortungen für die Lehrerfortbildung zu schärfen.

Nach Fögele (2018) lassen sich Lehrkräfte in Typen einteilen, die sich im Fachverständnis, im Lehr-Lern-Verständnis und im Umgang mit didaktischen Innovationen unterscheiden, und zwar basierend auf stabilen professionellen Überzeugungen (Fögele, 2018: 3–8). Ein wichtiges Ergebnis ist, dass Fortbildungen

nicht bei allen Lehrertypen zu Veränderungen führen, weil Überzeugungen tief in habituellen Strukturen verwurzelt sind (Fögele, 2018: 24–26).

Die vorliegende Untersuchung stützt diese Erkenntnisse. Wieder einmal sind professionelle Selbstverortungen als vergleichsweise stabile Muster zu erkennen, die auch durch wiederholte Praxis- und Reflexionsanlässe nicht grundlegend verändert werden. Fortbildungen sollten weniger als Werkzeuge zur Veränderung bestehender Typen angesehen werden, sondern vielmehr als Räume, die typenspezifische Professionalisierungsprozesse fördern können.

Diese Zusammenhänge werden durch eine typenspezifische Analyse deutlich:

Fortbildungen sind für reflexiv orientierte Personen – vor allem für den „reflexiv-entwicklungsorientierten“ Typ – dann anschlussfähig, wenn sie bestehende fachlichen Überzeugungen berücksichtigen und sie weiter ausdifferenzieren. Analog zu Fögele (2018) ist dieser Typ besonders offen für konzeptuelle und theoriegeleitete Ansätze, weshalb Fortbildung hier vor allem auf eine reflexive Vertiefung abzielen sollte.

Typen mit einem stärkeren Fokus auf Struktur und Sicherheit – wie der Typ „normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher“ – schauen bei der Bewertung von Fortbildungsangeboten hingegen vor allem auf deren praktische Umsetzbarkeit. Konkrete Unterrichtsbeispiele, klare Strukturangebote und curricular anschlussfähige Materialien sind für diese Gruppe besonders wichtig. Eine grundlegende Veränderung der fachlichen Orientierungen ist dabei jedoch nicht zu erwarten.

Beim Typ „entwicklungsbedürftig“ ist der Unterstützungsbedarf besonders ausgeprägt; dieser Bedarf zeigt sich auch in der Fortbildung. Es werden Formate gebraucht, die auf Stabilisierung ausgerichtet sind und durch strukturierte Begleitung, niedrigschwellige Zugänge sowie positive Handlungserfahrungen zur Entwicklung einer tragfähigen Selbstwirksamkeit beitragen.

Im Gegensatz dazu hat der Typ „integrativ-stabil“ bereits eine hohe Anschlussfähigkeit. Es scheint sinnvoll, Fortbildungsangebote für diesen Typ zu schaffen, die sich auf Vertiefung und kritische Reflexion konzentrieren, anstatt grundlegende Strukturen erneut zu lehren.

Insgesamt belegen die Ergebnisse – wie von Fögele (2018) festgestellt – , dass Weiterbildung professionelle Überzeugungen nicht grundlegend verändert, sondern sie vor allem differenziert und stabilisiert (Fögele, 2018: 26–28). Die wichtige Schlussfolgerung ist, dass Fortbildungsformate typensensibel sein sollten und dass unterschiedliche professionelle Selbstverortungen systematisch Berücksichtigung finden müssen.

Aktuelle Beobachtungen aus der Praxis untermauern diese Einschätzung. Gemäß der roadmap 2030-Studie (Fögele et al., 2024) ist es ein ausdrücklicher Wunsch von Geographielehrkräften, dass Fortbildungen zu Fachverständnis, systemischem Denken und Basiskonzepten angeboten werden – genau zu den Aspekten, die in dieser Studie als strukturierende Elemente ihrer professionellen Selbstverortung

rekonstruiert wurden. Mit einer deutlich größeren Stichprobe bestätigt und aktualisiert der Geo-Monitor 2025 (Fögele et al., 2025) diese Beobachtung: Neben der Digitalisierung und den aktuellen globalen Herausforderungen haben Lehrkräfte ein besonderes Interesse an praxisnahen Fortbildungen zu neuen didaktischen Ansätzen. Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass dieses Desiderat typensensibel gedacht werden muss: Die gleiche Fortbildung hat bei Typ 1 und Typ 4 unterschiedliche Wirkungen – nicht wegen anderer Inhalte, sondern weil ihre professionellen Selbstverortungen, durch die sie verarbeitet wird, unterschiedlich sind. Fortbildungsformate, die spezifisch auf Typen ausgerichtet sind, haben nicht nur eine theoretische Grundlage; sie erfüllen auch einen empirisch nachgewiesenen Bedarf, der aus der geographiedidaktischen Praxis hervorgeht.

Ein konzeptioneller Anknüpfungspunkt für die Gestaltung solcher Formate ist Mäsgen (2024), die mit dem Ansatz des transformativen forschenden Lernens im Geographieunterricht zeigt, wie Resonanz und kritische Reflexion methodisch verknüpft werden können – eine Sichtweise, die besonders für den reflexiv-entwicklungsorientierten Typ anschlussfähig ist.

7.8 Normative Perspektive auf professionelle Selbstverortung

Die Ergebnisse dieser Analyse legen nahe, dass die professionelle Selbstverortung der wichtigste Bezugspunkt für die geographiedidaktische Lehrerbildung sein sollte.

Aus dieser Perspektive betrachtet, sollte das Ziel der Lehrerbildung nicht sein, Lehramtsstudierende mit isolierten Kompetenzen auszurüsten; vielmehr sollte sie ihnen helfen, eine tragfähige, reflektierte und fachlich fundierte Selbstverortung im Spannungsfeld zwischen Fach, Unterricht und Praxis zu entwickeln.

Die Idee der professionellen Entwicklung umfasst also einen Prozess, in dem angehende Lehrkräfte einerseits Kompetenzen und Wissen erwerben und andererseits ihre Rolle als zukünftige Lehrpersonen finden und diese Position kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Prozesse unterschiedlich verlaufen und deshalb auch unterschiedliche Arten von Unterstützung benötigen. Zukunftsorientierte Lehrerbildung sollte Heterogenität als Chance ansehen und nicht als Defizit; sie ist der Ausgangspunkt für differenzierte Unterstützungsangebote. Das zentrale Element der Lehrerbildung ist professionelle Selbstverortung; sie ist nicht einfach ein Nebenprodukt.

8. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage befasst, wie sich professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium rekonstruieren und theoretisch einordnen lässt. In den vorangegangenen Kapiteln wurden hierzu zunächst die theoretischen Grundlagen entwickelt, anschließend empirische Befunde gewonnen und schließlich in einem integrativen Modell sowie im Rahmen der Diskussion zusammengeführt.

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, die zentralen Ergebnisse der Studie zu verdichten, ihren Beitrag zur Forschung einzuordnen und Perspektiven für die weitere Forschung sowie für die Gestaltung von Lehrerbildung aufzuzeigen.

8.1 Zentrale Ergebnisse der Studie

Die Untersuchung zielte darauf ab, die professionelle Selbstverortung von Studierenden im Geographielehramtsstudium empirisch zu rekonstruieren und theoretisch zu betrachten. Die Ergebnisse legen nahe, dass man die professionelle Selbstverortung nicht als einen einheitlichen oder linearen Entwicklungsprozess beschreiben kann; vielmehr ist sie in typenspezifische Muster organisiert. Die identifizierten Typen unterscheiden sich vor allem in ihrer fachlichen Orientierung, ihrer Selbstwirksamkeit und der Art und Weise, wie sie Praxiserfahrungen verarbeiten.

Ein bedeutendes Ergebnis ist, dass Selbstwirksamkeit immer im Zusammenhang mit fachlichen Deutungsmustern und praktischen Erfahrungen gesehen werden muss; sie kann nicht isoliert betrachtet werden. Nicht immer haben Praxiserfahrungen einen stabilisierenden Effekt; sie können je nach Situation unterschiedliche Wirkungen entfalten – von Bestätigung über Irritation bis hin zur Verunsicherung.

8.2 Beitrag der Studie zur Forschung

Die Studie trägt auf drei Ebenen zur geographiedidaktischen Professionsforschung bei, die sich alle gegenseitig ergänzen.

Sie schärft das Verständnis von professioneller Selbstverortung theoretisch, indem sie ihn als eine mehrdimensionale Struktur aus Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz aufbaut. Im Gegensatz zu bestehenden Ansätzen, die diese Dimensionen größtenteils getrennt betrachten, legt die Studie nahe, dass ihre spezifische Verbindung – nicht ihr jeweiliges Niveau – das entscheidende Strukturmerkmal professioneller Orientierung ausmacht. Zudem wird Haußers Identitätsmodell zum ersten Mal systematisch mit geographiedidaktischen Kompetenzmodellen verknüpft und dient als Rahmen für die Analyse typenspezifischer Selbstdeutungsprozesse.

Die Studie rekonstruiert empirisch vier analytisch unterscheidbare Typen der professionellen Selbstverortung im Geographielehramtsstudium; diese sind keine Entwicklungsstufen, sondern werden als heuristisch identifizierte Konstellationen dargestellt. Es ist besonders aufschlussreich, dass der Befund zeigt: Ein modernes, gesellschaftlich reflektiertes Fachverständnis allein schafft keine didaktische

Handlungssicherheit – und dass Praxiserfahrungen ihre Wirkung typenspezifisch entfalten, also nicht homogen professionalisierungssteigernd sind. Diese Befunde stellen die verbreiteten Reformannahmen der Lehrerbildung empirisch und geographiespezifisch in Frage.

Im Unterschied zu den bisherigen Untersuchungen, die Selbstwirksamkeit, Fachverständnis und Praxisverarbeitung weitgehend getrennt betrachten (Schulte, 2018; Thume, 2023; Luber, 2024), belegt die vorliegende Studie, dass diese Dimensionen in typenspezifischen Konstellationen systematisch miteinander verknüpft sind – und dass genau diese Konstellationen, nicht einzelne Dimensionen, den entscheidenden Erklärungsbeitrag für die professionelle Entwicklung im Geographielehramtsstudium leisten.

Methodisch belegt die Studie, wie vielversprechend ein sequenzielles Mixed-Methods-Design für die typologische Rekonstruktion professioneller Orientierungen ist. Die Verbindung von quantitativer Clusteranalyse und qualitativer Fallrekonstruktion ermöglicht es, statistische Strukturentdeckung mit verstehender Sinnrekonstruktion zu verbinden, was weder rein quantitative noch rein qualitative Ansätze allein erreichen können. Das Forschungsdesign kann auf andere Fächer und Ausbildungskontexte angewendet werden.

8.3 Limitationen der Studie

Die Ergebnisse sollten im Kontext der kleinen Stichprobe betrachtet werden. Das Sample von n = 20 zeigt, dass es sich um eine explorative Untersuchung handelt, die typischen Mustern heuristisch rekonstruieren möchte, anstatt sie zu generalisieren. Außerdem stützt sich die Analyse auf die Selbstberichte der Studierenden, was bedeutet, dass man nur eingeschränkt über ihr tatsächliches Unterrichtshandeln sprechen kann. Auch die faktorenanalytische Absicherung der Skalendimensionalität war aufgrund der Stichprobengröße nicht möglich (vgl. 3.4.1). Letztlich ist die Studie in einen bestimmten institutionellen Kontext eingebettet, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse einschränken kann.

Diese Einschränkung sollte im Rahmen der umfassenderen Forschungslage betrachtet werden. Eisfeld et al. (2020) haben mit n = 187 Studierenden an vier Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern eine der methodisch aufwendigsten deutschsprachigen Interventionsstudien zur Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium durchgeführt – sie umfasst ein echtes Kontrollgruppendesign und drei Messzeitpunkte. Dennoch stimmen die Autorinnen darin überein, dass die Mechanismen hinter den Veränderungsprozessen unklar bleiben und dass es Längsschnittstudien mit mehr als drei Messzeitpunkten braucht, um Entwicklungseffekte valide zu erfassen (Eisfeld et al., 2020: 59). Es wird hierdurch deutlich, dass die methodischen Grenzen, die für diese Untersuchung gelten, kein Einzelfall für kleine Stichproben sind, sondern ein strukturelles Merkmal des gesamten Forschungsfeldes. In diesem Zusammenhang können explorative Typologisierungen wie die vorliegende eine bedeutende heuristische Rolle spielen, weil sie die inhaltliche

Strukturierung des Merkmalsraums vorbereiten, die für hypothesenprüfende Folgestudien mit größeren Stichproben erforderlich ist.

Eine weitere, spezifisch kontextuelle Einschränkung betrifft den Zeitraum der Datenerhebung. Die Erhebung der Daten im Wintersemester 2020/21 fand unter pandemiebedingten Umständen statt, in denen Präsenzlehre weitgehend ausfiel und Lehrveranstaltungen meist online durchgeführt wurden. Die Ergebnisse von Hußner, Lazarides und Westphal (2022) legen nahe, dass diese Bedingung nicht nur einen äußeren Störfaktor darstellt, sondern auch die erhobenen Konstrukte selbst beeinflusst. Die Autorinnen belegen in einer Längsschnittstudie mit N = 240 Lehramtsstudierenden, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen in Präsenzsemestern mit Praxisanteil signifikant stärker steigen als in den pandemiebedingten Online-Semestern, wo für einige Facetten sogar ein Rückgang zu beobachten war. Hierbei waren Selbstwirksamkeit für Klassenmanagement, für Schülerengagement und reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit besonders betroffen – also Aspekte, die auch in dieser Studie im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Vermittlungskompetenz und der Praxisverarbeitung von Bedeutung sind. In Bezug auf die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse heißt das: Es ist möglich, dass die Selbstwirksamkeitswerte der Studierenden zum Erhebungszeitpunkt t_1 (WS 2020/21) aufgrund der fehlenden Praxiserfahrungen nach unten verzerrt sind und somit nicht unbedingt dem Niveau entsprechen, welches unter normalen Studienbedingungen zu erwarten gewesen wäre. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Bedingung für alle Studierenden der Erhebungsgruppe gleich galt – die Typenstruktur und die relativen Unterschiede zwischen den Clustern dürften davon weniger betroffen sein als die absoluten Skalenwerte. Die Stabilität der identifizierten Typen kann somit als ein konservativer Befund angesehen werden: Die strukturelle Robustheit professioneller Selbstverortungsmuster zeigt sich, wenn sie auch unter ungünstigen Erhebungsbedingungen klar rekonstruierbar sind.

Die Stichprobengröße der quantitativen Analyse (n = 20) stellt die gewichtigste Limitation der Studie dar. Bei dieser Fallzahl sind die Ergebnisse von clusteranalytischen Verfahren empfindlich gegenüber Einzelfällen; alternative Variablenselektionen oder Distanzmaße könnten andere Lösungen hervorbringen. Die Analyse der Replikation (n = 23) mildert diesen Befund, hebt ihn jedoch nicht auf. Die Studie sollte als Pilotstudie angesehen werden, die vor allem durch die theoretisch begründete Typenrekonstruktion beiträgt – und nicht durch die statistische Absicherung von Gruppenstrukturen. Äußerungen zur Stabilität der Typen gelten nur für das vorliegende Sample und sollten nicht als Aussagen über die Population verstanden werden.

Die Sprache, die in dieser Studie zur Ergebnisdarstellung verwendet wird, ist jedoch bewusst auf das explorative Erkenntnisziel abgestimmt. Begriffe wie „rekonstruierte Typen", „legt nahe" oder „stützt die Annahme" sind nicht als rhetorische Vorsicht zu werten, sondern stellen eine epistemisch angemessene Darstellung des Geltungsanspruchs der Befunde dar. Obwohl eine Studie mit n = 20 keine statistisch

gesicherten Gruppenstrukturen nachweisen kann, so ermöglicht sie doch das Sichtbarmachen empirisch begründeter Konstellationen, die als Grundlage für weiterführende, größer angelegte Untersuchungen dienen können. Genau diese Ansprüche erfüllt die vorliegende Arbeit.

8.4 Implikationen und Ausblick

Vier konkrete Forschungsdesiderate, die an den spezifischen Beitrag dieser Arbeit anschließen, lassen sich aus den Ergebnissen und den Einschränkungen dieser Studie ableiten.

Das erste Desiderat besteht darin, die Typenstruktur in größeren und diversifizierten Stichproben zu analysieren. Diese Studie, die einen explorativen Ansatz verfolgt, ist auf einen spezifischen institutionellen Kontext beschränkt. Eine Folgestudie mit n ≥ 100, die unterschiedliche Hochschulstandorte, Studienfortschritte und Zweitfachkombinationen umfasst, könnte untersuchen, ob die vier identifizierten Typen als robuste Strukturmuster des Geographielehramtsstudiums gelten oder ob sie standort- und kontextspezifische Ausprägungen sind. Typ 2 verdient besondere Aufmerksamkeit, obwohl er in dieser Untersuchung nicht qualitativ rekonstruiert werden konnte.

Das zweite Desiderat betrifft die Verbindung von Selbstberichtsdaten und Unterrichtsbeobachtungen. Die Einschätzungen der Studierenden sind die einzige Grundlage dieser Studie. Damit bleibt die Frage offen, wie das Verhältnis zwischen professioneller Selbstverortung und dem tatsächlichen Unterrichtshandeln aussieht. Eine Folgestudie, die Fragebogen- und Interviewdaten mit videografierten Unterrichtssequenzen kombiniert, könnte untersuchen, ob Studierende des Typs 1 tatsächlich einen qualitativ besseren Unterricht gestalten als Studierende des Typs 4 – oder ob sich hohe Selbstwirksamkeit und hohe Unterrichtsqualität voneinander trennen können.

Das dritte Desiderat umfasst eine Längsschnittanalyse der professionellen Selbstverortung über die gesamte Lehrerbildungskette hinweg. Die vorliegende Studie erfasst einen kleinen Ausschnitt des Studiums unter pandemiebedingten Sonderbedingungen. Eine Längsschnittstudie, die Studierende vom Studienbeginn über das EOP und das Praxissemester bis ins Referendariat begleitet, könnte zum ersten Mal empirisch untersuchen, ob und unter welchen Bedingungen Typenwechsel stattfinden und welche Rolle dabei spezifische praxisintegrierte Lerngelegenheiten spielen – so wie das Social Lab im Projekt ZUS während seiner Förderphase beispielhaft umgesetzt hat. In der Geographiedidaktik ist es besonders interessant zu untersuchen, ob die fachkulturelle Doppelverortung des Faches typenspezifische Entwicklungsverläufe fördert.

Das vierte Desiderat bezieht sich darauf, das Typologiemodell auf andere Fächer und Ausbildungskontexte zu übertragen. Die in dieser Untersuchung erarbeiteten Dimensionen der professionellen Selbstverortung – Fachverständnis, Selbstwirksamkeit und wahrgenommene Vermittlungskompetenz – sind nicht auf das

Fach Geographie beschränkt, sondern können strukturell auch auf andere Unterrichtsfächer angewendet werden. In den Naturwissenschaften, den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern oder den Sprachen könnten Vergleichsstudien aufdecken, ob ähnliche Typenkonstellationen fachübergreifend existieren oder ob fachkulturelle Spezifika – wie die Doppelverortung der Geographie – eigenständige Typenstrukturen schaffen. Ein solcher Vergleich würde auch die Entwicklung einer allgemeinen Professionsforschung für Lehrkräfte unterstützen.

8.5 Abschließende Verdichtung

Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass die professionelle Entwicklung im Lehramtsstudium nicht als eine Reihe von Unsicherheiten verstanden werden sollte, die man schrittweise durch Wissen und Praxis überwinden kann. Ganz im Gegenteil: Bereits frühzeitig entwickeln Studierende charakteristische Muster ihrer professionellen Selbstverortung, die zwar stabil sind und sich durch Praxiserfahrungen differenzieren, jedoch nicht zwangsläufig in eine einheitliche Richtung verändern. Diese Muster zeigen kein individuelles Versagen oder Gelingen. Vielmehr sind sie unterschiedliche Weisen, in denen Menschen fachliche Anforderungen, eigene Handlungserwartungen und die Komplexität von Unterricht miteinander verknüpfen.

Für die Geographiedidaktik heißt das konkret: In einem Fach, das Systemdenken, Mehrperspektivität und normative Urteilsfähigkeit als zentrale Bildungsziele ausweist, werden auch an seine angehenden Lehrkräfte außergewöhnlich komplexe Anforderungen gestellt. Diese Studie zeigt, dass Studierende unterschiedlich mit diesen Anforderungen umgehen. Darüber hinaus macht sie deutlich, dass Lehrerbildung am effektivsten ist, wenn sie Unterschiede nicht nivelliert, sondern sie als Anlass für differenzierte Unterstützung nutzt.

Professionelle Selbstverortung ist somit nicht einfach ein Nebenprodukt der Lehrerbildung, sondern sollte das zentrale Thema sein. Eine Lehrerbildung, die das ernst nimmt, fragt über die Kompetenzen hinaus, die Studierende erwerben. Sie stellt das Individuum in den Mittelpunkt und fragt vor allem, wer sie als angehende Lehrkräfte sind, wie sie ihr Fach verstehen und was sie brauchen, um sich darin sicher zu orientieren. Zu Beginn der beruflichen Entwicklung stehen diese Fragen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen, dass sie selbst am Ende einer empirischen Analyse noch nicht vollständig beantwortet sind – und genau das macht sie so wertvoll für die Wissenschaft.

9. Literaturverzeichnis

Antonovsky, A., 1997. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.

Bandura, A., 1979. Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett-Cotta, Stuttgart.

Bandura, A., 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist 37 (2), 122–147.

Bandura, A., 1997. Self-efficacy: The exercise of control. Freeman, New York.

Bauer, K.-O., 1998. Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.

Baumert, J., Kunter, M., 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N., 2004. *Reconsidering research on teachers' professional identity*. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128.

Berliner, D. C., 1994. Teacher expertise. In: Moon, B., Shelton Mayes, A. (Hrsg.), Teaching and Learning in the Secondary School. Routledge, London, 107–113.

Berliner, D. C., 2004. Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. Bulletin of Science, Technology & Society 24 (3), 200–212.

Böhnisch, L., 2014. Fachkulturen und professionelle Identität im Lehramt. Zeitschrift für Lehrerbildung 18 (2), 5–24.

Bortz, J., Schuster, C., 2010. Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Aufl., Springer, Berlin.

Bühner, M., 2022. Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 4. Aufl., Pearson, München.

Cantrell, P., Young, S., Moore, A., 2003. Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. Journal of Science Teacher Education 14 (3), 177–192.

Clark, L. A., & Watson, D., 1995. Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, *7*(3), 309–319. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L., 2018. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3. Auflage. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. et al., 2021. Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Präv Gesundheitsf* **16**, 215–224. https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), 2014. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), 2020. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 10., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Juli 2020. https://vgdh.de/wp-content/uploads/2023/08/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf

Eisfeld, M., Raufelder, D., Hoferichter, F., 2020. Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden. Herausforderung Lehrer_innenbildung 3 (1), 48–66. https://doi.org/10.4119/hlz-2535

Everitt, B.S., Landau, S., Leese, M., Stahl, D., 2011. Cluster Analysis. 5th ed., Wiley, Chichester.

Field, A., 2018. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 5th ed., Sage, London.

Fögele, J., 2016. Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation. Geographiedidaktische Forschungen 61, Monsenstein und Vannerdat, Münster.

Fögele, J., 2018. Lehrertypen im Umgang mit geographischen Basiskonzepten. Zeitschrift für Geographiedidaktik 46 (1), 3–32.

Fögele, J., Luber, L., Mehren, R., 2019. Lerntypen im Geographiestudium. Zeitschrift für Geographiedidaktik 47 (2).

Fögele, J., Mehren, R. & Thume, S., 2024. Die roadmap 2030-Studie. Eine Befragung von Lehrkräften, Fachleiterinnen und Fachleitern und Hochschullehrkräften zu Situation und Perspektiven des Schulfachs Geographie. Zeitschrift für Geographiedidaktik, 52, 119–156. DOI: 10.60511/52326

Fögele, J., Mehren, R., Meyer, V. & Thume, S., 2025. Geo-Monitor 2025. Situation des Fachs Geographie in Deutschland. Positionspapier. Ernst Klett Verlag. Stuttgart. URL: https://ernst-klett-verlag.de/wp-content/uploads/2025/11/GeoMonitor_Positionspapier.pdf [zuletzt aufgerufen: 13.04.2026]

Franken, N., Dahmen, S., Preisfeld, A., 2020. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen. heiEDUCATION Journal 6, 45–68.

Friebertshäuser, B., 2008. Professionalisierung als biographischer Prozess. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl., VS Verlag, Wiesbaden, 601–623.

Friebertshäuser, B., 2013. Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl., Beltz Juventa, Weinheim/Basel, 371–395.

Fuller, F. F., Bown, O. H., 1975. Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Hrsg.), Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. University of Chicago Press, Chicago, 25–52.

Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., 2014. Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Sonderpädagogik 6 (1), 82–98.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., 2019. Multivariate Data Analysis. 8th ed., Cengage, Boston.

Hard, G., 1973. Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Walter de Gruyter, Berlin/New York.

Haußer, K., 1995. Identitätspsychologie. Springer, Berlin.

Helsing, D., 2007. Regarding uncertainty in teachers and teaching. Teaching and Teacher Education 23 (8), 1317–1333.

Helsper, W., 2001. Antinomien des Lehrerhandelns. In: Terhart, E. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Leske + Budrich, Opladen, 67–95.

Helsper, W., 2004. Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 49–98.

Hemmer, I., Hemmer, M., Miener, K., 2015. Das Image der Geographie – Schulfach. In: Gans, P., Hemmer, I. (Hrsg.), Zum Image der Geographie in Deutschland. Leibniz-Institut für Länderkunde, S. 48–63.

Hemmer, M., 2025. Geographie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Raumbezogene Orientierung fördern. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2. Aufl., Klinkhardt utb, S. 517–523.

Hennig, C., Liao, T. F., 2013. How to find an appropriate clustering for mixed-type variables with application to socioeconomic stratification. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics), 62*(3), 309–369.

Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H., 2022. Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 152–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD) (Hrsg.) (2019ff.): Roadmap 2030 — Geographie ist das Zukunftsfach. Kiel: HGD. URL: https://geographiedidaktik.org/roadmap/ [zuletzt aufgerufen: 04.04.2026]

Hoffmann, K.W., 2012. Schulgeographie in Deutschland. Klett, Stuttgart.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz, 2007. Zur Umstellung auf gestufte Studienstrukturen in der Lehrerbildung. Bonn.

Hußner, I., Lazarides, R., Westphal, A., 2022. COVID-19-bedingte Online- vs. Präsenzlehre: Differentielle Entwicklungsverläufe von Beanspruchung und Selbstwirksamkeit in der Lehrkräftebildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25, 1243–1266. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01072-5

Kassambara, A., 2017. Practical Guide to Cluster Analysis in R. Unsupervised Machine Learning. Edition 1. STHDA. ISBN: 978-1-5424-6270-9. STHDA. URL: http://www.sthda.com/english/articles/25-clusteranalysis-in-r-practical-guide/ [zuletzt aufgerufen: 04.04.2026]

Kaufman, L., Rousseeuw, P. J., 1990. Finding groups in data: An introduction to cluster analysis. Wiley.

Kelle, U., Kluge, S., 2010. Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Kultusministerkonferenz (KMK), 1972/2021. Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. vom 18.02.2021. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz, 2004. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.

Köck, H., 2014. Wörterbuch Geographie und Geographieunterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Kreuter, V. & Wernet, A., 2007. Lehrerbildung als Identitätsproblem. Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von Referendarinnen. Abschlussbericht für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. Potsdam.

Kuckartz, U., 2014. Mixed Methods. Springer VS, Wiesbaden.

Lamnek, S., Krell, C., 2016. Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl., Beltz, Weinheim/Basel.

Lederman, N.G., 2007. Nature of Science: Past, present, and future. In: Abell, S.K., Lederman, N.G. (Hrsg.), Handbook of Research on Science Education. Lawrence Erlbaum, Mahwah, 831–879.

Luber, L., 2024. Reflexiv-analytische Praxis angehender Geographielehrkräfte. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen. https://doi.org/10.22029/jlupub-19783

Mäsgen, J., 2024. Klimawandelkompetenz. Theoretische Überlegungen und ein Umsetzungsvorschlag als transformatives forschendes Lernen zur Förderung von Resonanz im Kontext der sozial-ökologischen Transformation. GW Unterricht, 174 (2), 5-14. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht174s5

Mayring, P., 2015. Qualitative Inhaltsanalyse. 12. Aufl., Beltz, Weinheim/Basel.

Menon, D., Azam, S., 2021. Investigating preservice teachers' science teaching self-efficacy. International Journal of Science and Mathematics Education 19, 1587–1607.

Menon, D., Sadler, T.D., 2016. Preservice biology teachers' science teaching self-efficacy. Journal of Science Teacher Education 27 (2), 177–195.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW), 2010. Konzeption zur Einführung des Praxissemesters. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW), 2014. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geographie.* Düsseldorf: MSW NRW. (Schule in NRW, Heft 4715)

Nunnally, J.C., Bernstein, I.H., 1994. Psychometric Theory. 3rd ed., McGraw-Hill, New York.

Oevermann, U., 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 70–182.

Pajares, M. F., 1992. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3), 307–332.

Pfitzner-Eden, F., 2015. Why do I feel more confident? Dissertation, Freie Universität Berlin.

Prewitz, N. & Groß, K., 2025: The Importance of a Horizontal Interlinking Dimension in Content Knowledge for Chemistry Teacher Education. Journal of Chemical Education, 102 (8), 3197–3206. doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c01017

Rinschede, G., 2007. Geographiedidaktik. 3. Aufl., Schöningh, Paderborn.

Rottstegge, J., 2016. Der Geographieunterricht – mehr als Stadt-Land-Fluss? Münster.

Rousseeuw, P. J., 1987. Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics, 20*, 53–65.

Schmitz, G.S., Schwarzer, R., 2000. Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, 12–25.

Schneewind, K.A., 1996. Persönlichkeitstheorien. 3. Aufl., Kohlhammer, Stuttgart.

Schön, D.A., 1983. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books, New York.

Schreiber, V., 2012. Geographieunterricht und gesellschaftliche Herausforderungen. Waxmann, Münster.

Schulte, K., 2008. Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Dissertation, Universität Göttingen.

Schulte, K., Bögeholz, S., Watermann, R., 2008. Selbstwirksamkeitserwartungen und Professionswissen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 268–287.

Schulte, K., 2018. Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (3), 471–495.

Schwarzer, R., Jerusalem, M., 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M., Hopf, D. (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse. Beltz, Weinheim, 28–53.

Seligman, M.E.P., 2005. Der Glücks-Faktor. Bastei Lübbe, Bergisch Gladbach.

Shulman, L.S., 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15 (2), 4–14.

Steinke, I., 2000. Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Terhart, E., 2000. Perspektiven der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik 46 (5), 643–661.

Terhart, E., 2011. Lehrerberuf und Lehrerbildung. Beltz, Weinheim.

Thume, S., 2023. Das Fachverständnis zum Schulfach Geographie. Eine Analyse am Beispiel der individuellen Relevanz von Unterrichtsprinzipien mittels Q-Methode. Geographiedidaktische Forschungen 82, BoD, Norderstedt.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education 17 (7), 783–805.

Urton, K., 2017. Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) 3, 1–12.,

https://www.researchgate.net/publication/315079372_Selbstwirksamkeitserwartung_-_Was_bedingt_sie_und_wie_kann_sie_gefordert_werden, Zugriff:11.01.2020.

Warner, L.M., Schwarzer, R., 2009. Selbstwirksamkeit. In: Brandstätter, V., Otto, J.H., Renner, K.H. (Hrsg.), Motivation und Emotion. Hogrefe, Göttingen, 628–635.

Weichhart, P., 2008. Brückenfach Geographie? *Geographische Revue, 10*(1), 59–69.

Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F., Vock, M., 2019. Überzeugungen im Praxissemester. In: Ehmke, T., Kuhl, P., Pietsch, M. (Hrsg.), Lehrer. Bildung. Gestalten. Beltz Juventa, Weinheim/Basel, 20–35.

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis (15 Abbildungen, Kap. 2–6)

Nr.	Kap.	Titel / Beschriftung	Anmerkung / Quelle
Abb. 1	2.1	*Theoretische Fundierung der Studie: Von professionsbezogenen Erwartungen zur Typenbildung*	eigene Darstellung
Abb. 2	2.4.2	*Spannungsfeld professioneller Selbstverortung im Lehramtsstudium Geographie*	eigene Darstellung
Abb. 3	2.5.7	*Praxisintegrierte Lehrer*innenbildung im Projekt ZUS*	eigene Darstellung
Abb. 4	3	*Modell der professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie*	eigene Darstellung
Abb. 5	3.2.5	*Vorgehen der Clusteranalyse zur Typenbildung*	eigene Darstellung
Abb. 6	4.1	*Hierarchisches Dendrogramm der Clusteranalyse (Ward-Methode, euklidische Distanz, t_1). Die gestrichelte Linie markiert die gewählte 4-Cluster-Lösung.*	eigene Darstellung
Abb. 7	4.1	*Darstellung der Fusionshöhen (Agglomerationskoeffizienten) im Verlauf der hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode) für den Datensatz t_1*	eigene Darstellung
Abb. 8	4.1	*Darstellung der Clusterzentren einer k-Means-Analyse (k = 4) auf Basis der z-standardisierten Skalenwerte*	eigene Darstellung
Abb. 9	4.1	*Streudiagramm der Fälle in einer zweidimensionalen PCA-Projektion auf Basis der z-standardisierten Skalenwerte. Die Farbzuordnung entspricht den durch k-Means (k = 4) gebildeten Clustern.*	eigene Darstellung
Abb. 10	4.1	*4-D Profilstruktur professioneller Typen*	eigene Darstellung
Abb. 11	6.2	*Typenlandkarte professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium entlang von Selbstwirksamkeit und Reflexionsorientierung*	eigene Darstellung
Abb. 12	6.4	*Typenlandkarte professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium entlang fachlicher Orientierung und Selbstwirksamkeit*	eigene Darstellung
Abb. 13	6.5.1	*Einordnung der vorliegenden Studie in zentrale Forschungsstränge der geographiedidaktischen Lehrerbildungsforschung*	eigene Darstellung
Abb. 14	6.5.2	*Typologiemodell professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium*	eigene Darstellung

Nr.	Kap.	Titel / Beschriftung	Anmerkung / Quelle
Abb. 15	6.5.3	*Gesamtmodell professioneller Selbstverortung im Geographielehramtsstudium*	eigene Darstellung

Tabellenverzeichnis (21 Tabellen, Kap. 2–7)

Nr.	Kap.	Titel / Beschriftung	Anmerkung / Quelle
Tab. 1	2.1.1	*Abgrenzung professioneller Selbstverortung gegenüber verwandten Konzepten*	eigener Entwurf
Tab. 2	2.1.5	*Theoretische Erwartungen und ihre Operationalisierung*	eigener Entwurf
Tab. 3	2.4	*Vergleich zentraler Studien zur professionellen Entwicklung im Lehramtsstudium (Schulte – Zaruba – Pfitzner-Eden – eigene Studie)*	eigener Entwurf
Tab. 4	2.4.1	*Systematische Übersicht naturwissenschaftsdidaktischer Studien zur Selbstwirksamkeit in der Lehrerbildung*	eigener Entwurf
Tab. 5	3.1.3	*Zentrale Verbesserungen vom ersten zum zweiten Fragebogen*	eigener Entwurf
Tab. 6	3.2.3.5	*Zuordnung der Items zu den Skalen des Fragebogens*	eigener Entwurf
Tab. 7	3.2.3.5	*Skalenübersicht und Reliabilitätsanalyse*	eigener Entwurf
Tab. 8	3.3.1	*Übersicht der Interviewfälle, ihrer Typenzuordnung in beiden Erhebungszeitpunkten sowie der Dauer der leitfadengestützten Interviews*	eigener Entwurf
Tab. 9	3.3.3	*Kodierhandbuch mit Kategorienstruktur*	eigener Entwurf
Tab. 10	4	*Skala Selbstwirksamkeit (Items und Wortlaute)*	eigener Entwurf
Tab. 11	4	*Skala Einstellung zum Fach Geographie – modernes/integratives Fachverständnis*	eigener Entwurf
Tab. 12	4	*Skala Einstellung zum Fach Geographie – traditionelles/kanonisches Fachverständnis*	eigener Entwurf
Tab. 13	4	*Skala Kompetenz zur Vermittlung geographischer Inhalte*	eigener Entwurf
Tab. 14	4.6	*Datenerhebungsraster InterviewteilnehmerInnen*	eigener Entwurf
Tab. 15	5.2.1.1	*Kodierhandbuch Typ 1*	eigener Entwurf
Tab. 16	5.2.2.1	*Kodierhandbuch Typ 3*	eigener Entwurf

Nr.	Kap.	Titel / Beschriftung	Anmerkung / Quelle
Tab. 17	5.2.3.1	*Kodierhandbuch Typ 4*	eigener Entwurf
Tab. 18	5.2.4	*Theoretisch hergeleitetes Erwartungsprofil Typ 2*	eigener Entwurf
Tab. 19	5.3.1	*Merkmalskombinationen der vier Professionalisierungstypen*	eigener Entwurf
Tab. 20	6.1	*Vergleich der Typen professioneller Selbstverortung entlang zentraler Analysekategorien*	Eigener Entwurf
Tab. 21	6.4	*Vergleich professioneller Typen der vorliegenden Studie mit Perspektiven auf Geographieunterricht nach Thume (2023)*	Eigener Entwurf
Tab. 22	7.3	*Typenspezifische Einordnung der Selbstwirksamkeit im Anschluss an Schulte (2008)*	Eigener Entwurf
Tab. 23	7.6	*Typenspezifischer Unterstützungsbedarf in der geographiedidaktischen Lehrerbildung*	Eigener Entwurf

Gesamtanzahl: 15 Abbildungen | 23 Tabellen

11. Danksagung

„Non quia difficilia sunt non audemus, sed quia non audemus difficilia sunt." Seneca, Epistulae morales ad Lucilium, CIV

Diese Worte begleiten mich seit dem Beginn dieser Arbeit — nicht als Mahnung, sondern als Haltung. Denn diese Dissertation ist aus der Überzeugung entstanden, dass es möglich ist, anders über Professionalisierung nachzudenken: weniger linear, weniger normativ, näher an den Menschen, die sich in Ausbildungssystemen bewegen und dabei nicht immer das tun, was diese Systeme von ihnen erwarten.

Dass dieser Gedanke sich in einer Dissertation entfalten durfte, verdanke ich vielen.

Prof. Dr. Günter Weiss hat diese Arbeit von Beginn an mit ermutigender Beständigkeit begleitet und an den entscheidenden Stellen mit der nötigen kritischen Schärfe die passenden Fragen gestellt. Prof. Dr. Rainer Mehren hat sich auf der Zielgeraden dankenswerterweise als Zweitkorrektor bereit erklärt und somit dafür gesorgt, dass die Abgabe nicht noch weiter herausgezögert wurde. Prof. Dr. Boris Braun danke ich für seine Unterstützung im Prozess der Zulassung und seine Fürsprache im Promotionsausschuss.

Dorothea Wiktorin danke ich für mehr als zwei Jahrzehnte treuer Begleitung und Ratgeberschaft. Sie hat Generationen von Lehramtsstudierenden in der Geographie geprägt — mich eingeschlossen — und war es, die mein universitäres Engagement überhaupt erst in Gang gesetzt hat und damit den Grundstein für diese Arbeit legte. Veronika Seelbach hat mir im kollegialen Alltag gezeigt, was bereichernder Austausch bedeutet: ein immer offenes Ohr, aber auch immer wieder wichtige Denkanstöße. Johanna Mäsgen ist mir nicht nur Kollegin, sondern Vorbild — wer eine Promotion neben einer Familiengründung zu Ende bringt, weiß, was langer Atem wirklich heißt. Holger Kretschmer danke ich an dieser Stelle vor allem für seine Unterstützung und das wichtige Feedback zum Methodeneinsatz. Dem Social Lab-Team von ZUS — Alena Plietker, Tobias Hasenberg und Kai Klima — danke ich für die Freude an der interdisziplinären Arbeit, für gemeinsam entwickelte Konzepte und dafür, dass sie mir immer wieder gezeigt haben, wie sehr sich der eigene Horizont erweitert, wenn man sich traut, die eigene Fachdisziplin zu verlassen. Im schulischen Rahmen war vor allem mein Kollege Jan Bartels eine wichtige Stütze; der gemeinsame Austausch über die schulischen Ausbildungsstrukturen ist in vielen Kapiteln mit eingeflossen.

Den Studierenden, die an dieser Studie teilgenommen haben, gilt mein besonderer Dank. Sie haben nicht nur ihre Zeit, sondern auch ihre Unsicherheiten, Überzeugungen und Fragen geteilt — und damit erst ermöglicht, was diese Arbeit zu zeigen versucht: dass professionelle Entwicklung vielschichtiger ist, als es Curricula und Kompetenzkataloge nahelegen.

Der größte Dank gilt meiner Familie. Meine Frau Anna hat diese Arbeit mit einer Selbstverständlichkeit getragen, die alles andere als selbstverständlich ist — als Ratgeberin, als Unterstützung und als Mensch, der mir den Raum für diese zusätzliche Belastung eingeräumt hat, ohne je aufzuhören, an mich zu glauben. Mein älterer Sohn

Ben hat das Dissertationsprojekt durch seine Geburt ein wenig verlängert — und mir damit, ganz ohne es zu wissen, den ein oder anderen willkommenen Grund geliefert, die Arbeit auch mal Arbeit sein zu lassen. Mein jüngerer Sohn Max hat dann, ebenfalls durch seine Geburt, den nötigen Druck ausgeübt, um das Ganze endlich zum Abschluss zu bringen — ein wirkungsvolles, wenn auch unbewusstes Projektmanagement. Meinen Eltern verdanke ich die Haltung, die hinter dieser Arbeit steht: ihre menschenzugewandte Art hat mir die Berufung mit auf den Weg gegeben, mich gelehrt, unabhängig von Funktion oder Position, zuallererst den Menschen im Gegenüber zu sehen. Und sie haben uns Kinder stets ermutigt, nach unseren Träumen zu greifen — auch dann, wenn Hürden im Weg standen. Meiner Mutter danke ich darüber hinaus ganz besonders dafür, dass sie als verlässliche Stütze im Alltag viele der Freiräume erst möglich gemacht hat, in denen diese Arbeit entstehen konnte.

Diese Arbeit versteht sich nicht als abschließende Antwort, sondern als Anfrage — an Ausbildungsstrukturen, an Fachkulturen, an die Art, wie wir über das Werden von Lehrpersonen nachdenken. Ob sie etwas bewegt, liegt nicht allein in ihr. Aber das Wagen war es wert.

Anhang:

Anhang A: Zusätzliche Ergebnisse der Clusteranalyse

Hauptstudie (t_1, n = 20) - Tabellen

Erhebungszeitraum: WS 2020/21 – Vorlesungsgruppe, listweise bereinigt (1 Fall ausgeschlossen: fehlende Skalenwerte)

Tabelle A.1: Agglomerationskoeffizienten (Ward-Verfahren, n = 20, Schritte 1–19)

Schritt	Agglomerationskoeffizient	Δ zum Vorschritt	Hinweis
1	0.677	—	
2	0.707	0.030	
3	0.841	0.134	
4	0.865	0.024	
5	0.977	0.111	
6	1.113	0.136	
7	1.186	0.073	
8	1.414	0.228	
9	1.526	0.112	
10	1.687	0.161	
11	1.829	0.142	
12	2.008	0.179	
13	2.248	0.240	
14	2.374	0.127	
15	2.726	0.352	
16	3.141	0.416	
17	**4.714**	1.573	**starker Anstieg ↑**
18	**5.261**	0.546	**starker Anstieg ↑**
19	**7.845**	2.585	**starker Anstieg ↑↑**

Tabelle A.1. Agglomerationskoeffizienten der hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode, Ward.D2, quadrierte euklidische Distanz, z-standardisierte Skalenwerte). Gelb hervorgehobene Schritte (17–19) markieren den Elbow-Bereich mit starkem Distanzanstieg. Der deutlichste Sprung zwischen Schritt 16 → 17 (Δ1.573) sowie zwischen Schritt 18 → 19 (Δ2.585) stützt die Vier-Cluster-Lösung. Eigene Berechnung.

Anmerkung. *Schritt 17 entspricht dem Übergang von fünf auf vier Cluster; Schritt 18 dem Übergang von vier auf drei Cluster; Schritt 19 dem Übergang von drei auf zwei Cluster.*

Tabelle A.2: Validierung der Clusterlösung – Kennwerte und Konfusionsmatrix

A.2a – Güteindizes

Kennwert	Wert
Übereinstimmung Ward vs. k-means	**20 / 20 = 100 %**
Mittlere Silhouettenbreite	0.328
Median Silhouettenbreite	0.402
Minimum	−0.143
Maximum	0.593

Tabelle A.2a. Validierungskennwerte der Ward-k-means-Clusterlösung (k = 4). Übereinstimmung 100 % bedeutet: Alle 20 Fälle erhalten in Ward- und k-means-Verfahren identische Clusterzuordnungen. Eigene Berechnung.

Anmerkung. *Der mittlere Silhouettenwert von 0.328 liegt oberhalb des als schwach geltenden Schwellenwertes von 0.25 (Rousseeuw 1987; Kaufman & Rousseeuw 1990) und ist für eine explorative Studie mit n = 20 und vier Eingabedimensionen als methodisch vertretbar einzustufen (vgl. Hennig & Liao 2013). Zwei negative Silhouettenwerte (Fall 3: −0,143; Fall 18: −0,118) kennzeichnen Grenzfälle, die näher an einem benachbarten Cluster liegen; sie stellen die Gesamtlösung nicht in Frage..*

A.2b – Konfusionsmatrix (Ward × k-means)

Ward / k-means	K1 (Typ 1)	K2 (Typ 2)	K3 (Typ 3)	K4 (Typ 4)
W1 (Typ 1)	**6**	0	0	0
W2 (Typ 2)	0	**4**	0	0
W3 (Typ 3)	0	0	**6**	0
W4 (Typ 4)	0	0	0	**4**

Tabelle A.2b. Konfusionsmatrix der Ward- und k-means-Cluster (k = 4). Grün hervorgehobene Diagonalwerte zeigen vollständige Übereinstimmung (100 %). Kein Fall wird abweichend zugeordnet. Eigene Berechnung.

A.2c – Clustergrößen

Cluster	Typenbezeichnung	n	Anteil
1	Typ 1 – integrativ-stabil	6	30 %
2	Typ 2 – entwicklungsbedürftig	4	20 %
3	Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientiert	6	30 %
4	Typ 4 – normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher	4	20 %
Gesamt		**20**	**100 %**

Tabelle A.2c. Anzahl und prozentualer Anteil der Fälle je Cluster. Die Cluster 1 und 3 umfassen jeweils 6 Fälle (30 %), die Cluster 2 und 4 jeweils 4 Fälle (20 %). Eigene Berechnung.

Tabelle A.3: Clusterprofile – z-standardisierte Mittelwerte und Rohwerte (k = 4)

C	n	Typenbezeichnung	z-standardisierte Mittelwerte				Rohwerte (Likert 1–4)			
			SW	FVm	FVt	VK	SW	FVm	FVt	VK
1	6	Typ 1 – integrativ-stabil	+1.134	+0.460	+1.057	+0.987	3.73	3.83	3.33	3.70
2	4	Typ 2 – entwicklungs-bedürftig	−0.634	−1.587	−0.319	−1.129	3.25	3.16	2.54	2.91
3	6	Typ 3 – reflexiv-entwicklungs-orientiert	+0.058	+0.155	−1.067	+0.248	3.44	3.73	2.11	3.42
4	4	Typ 4 – normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher	−1.154	+0.664	+0.333	−0.724	3.11	3.90	2.92	3.06

Tabelle A.3. Z-standardisierte Skalenmittelwerte (hellblau) und unstandardisierte Rohwerte auf der Likert-Skala 1–4 (dunkelblau) je Cluster. SW = Selbstwirksamkeitserwartung (16 Items); FVm = Fachverständnis modern/integrativ (5 Items); FVt = Fachverständnis traditionell/kanonisch (3 Items); VK = wahrgenommene Vermittlungskompetenz (25 Items). Eigene Berechnung.

Anmerkung. *Typ 1 zeigt hohe Werte über alle vier Dimensionen. Typ 2 weist die niedrigsten Werte in SW, FVm und VK auf. Typ 3 ist durch hohes modernes bei niedrigem traditionellem Fachverständnis gekennzeichnet. Typ 4 vereint das höchste moderne Fachverständnis mit der niedrigsten Selbstwirksamkeit – die für diesen Typ charakteristische Entkopplung zwischen normativer Fachüberzeugung und didaktischer Handlungssicherheit.*

Anhang B: Dokumentation des Auswertungsskripts

B.1: R-Skript der Clusteranalyse

Die Clusteranalyse erfolgte mit der Statistiksoftware R. Es beinhaltet die Datenaufbereitung, das Standardisieren der Variablen, die Durchführung der hierarchischen Clusteranalyse (Ward.D2), die Bestimmung der Clusteranzahl und danach die k-means-Analyse zur Überprüfung der Stabilität. Zusätzlich wurde eine Interitem-Korrelation berechnet und eine Leave-One-Out Robustheitsprüfung vorgenommen.

Die Clusterprofile basieren auf den z-standardisierten Variablen.

B.2: Software- und Paketangaben

- R Version: 4.2.0
- Verwendete Pakete:
    - tidyverse
    - readxl
    - openxlsx
    - janitor
    - psych
    - cluster
    - factoextra

B.3.1: R-Skript der Clusteranalyse

Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind die Rohdaten nicht öffentlich zugänglich. Das Vorgehen wird durch das Skript methodisch nachvollziehbar. Die Struktur des Skripts wurde nach Kassambara (2017) als methodische Vorlage für die Kombination der hierarchischen Clusteranalyse mit der k-means-Validierung in R gestaltet. Das Skript verarbeitet zwei Datenquellen: die aggregierten Skalenwerte (Section 0–8) sowie die Einzelitem-Rohdaten für die Reliabilitätsanalyse (Section 9).

```
#!/usr/bin/env Rscript


#
================================================
=============

# Clusteranalyse ZUS

# - Skalenebene

# - listwise Ausschluss bei Missing auf
Skalenebene

# - z-Standardisierung

# - hierarchisch-agglomerative Clusteranalyse
nach Ward.D2

# - k-means-Validierung mit Ward-Startzentren

# - 4-Cluster-Loesung
```

```
# - Reliabilitaet (Cronbachs Alpha) und
mittlere Interitem-Korrelation

# - Leave-One-Out-Robustheitspruefung der
Clusterloesung

#

# Geprüfte Kompatibilität:

# R Version : 4.2.0

# tidyverse : >= 1.3.x (ggplot2 3.3.x, dplyr
1.0.x, readr 2.x,

#             tibble 3.x, tidyr 1.x, purrr
0.3.x)

# readxl    : >= 1.4.0

# openxlsx  : >= 4.2.5

# janitor   : >= 2.1.0

# psych     : >= 2.2.x (alpha() fuer Cronbachs
Alpha in Section 9;

#             zugriff ueber
alpha_res$total$raw_alpha)

# cluster   : >= 2.1.3 (silhouette())

# factoextra: >= 1.0.7 (fviz_nbclust(),
fviz_dend())

#

# Zusaetzlich in Section 9/10 verwendet (kein
weiteres Paket noetig):

# - cor(), combn() (Basis-R) fuer Interitem-
Korrelationen (Section 9)

# - permutations_base() (selbst definierte
Basis-R-Hilfsfunktion,

#   ersetzt
combinat::permn()/gtools::permutations() fuer
das

#   Cluster-Label-Matching beim Leave-One-Out-
Vergleich; bei k = 4

#   werden 24 Permutationen geprueft, siehe
Section 10)

#
================================================
=============



# -----------------------------

# Pakete

# -----------------------------

req_pkgs <- c("tidyverse", "readxl",
"openxlsx",
              "janitor", "psych", "cluster",
"factoextra")

to_install <- req_pkgs[!req_pkgs %in%
rownames(installed.packages())]

if (length(to_install) > 0)
install.packages(to_install, dependencies =
TRUE)



library(tidyverse)

library(readxl)

library(openxlsx)

library(janitor)

library(psych)

library(cluster)

library(factoextra)



# -----------------------------

# 0) USER SETTINGS

# -----------------------------

data_path <- "XY.xlsx"

sheet_name <- "Clusterzuordnung"



# Optionale ID-Spalten (oder character(0) wenn
keine vorhanden)

id_cols <- c("Vorname", "Nachname")



# Skalenvariablen auf Skalenebene

scale_vars <- c(

  "Selbstwirksamkeit",

  "Geographie_Modern",

  "Geographie_Traditionell",

  "Vermittlungskompetenz"

)



k_clusters <- 4



items_data_path  <- "XY_rohdaten_items.xlsx"

items_sheet_name <- "Rohdaten"
```

```
# Output-Ordner

out_dir <- "cluster_output_final"

if (!dir.exists(out_dir)) dir.create(out_dir,
recursive = TRUE)



# ----------------------------

# 1) Import

# ----------------------------

message(">> Import: ", data_path)



if (grepl("\\.xlsx$|\\.xls$",
tolower(data_path))) {

  df_raw <- readxl::read_excel(data_path, sheet
= sheet_name) %>%

    janitor::clean_names()

} else if (grepl("\\.csv$",
tolower(data_path))) {

  df_raw <- readr::read_csv(data_path,
show_col_types = FALSE) %>%

    janitor::clean_names()

} else {

  stop("Bitte .xlsx/.xls oder .csv verwenden.")

}



id_cols_clean <- if (length(id_cols) > 0)
janitor::make_clean_names(id_cols) else
character(0)

scale_vars_clean <-
janitor::make_clean_names(scale_vars)



missing_scales <- setdiff(scale_vars_clean,
names(df_raw))

if (length(missing_scales) > 0) {

  stop("Fehlende Skalenvariablen im Datensatz:
",

       paste(missing_scales, collapse = ", "))

}



# ----------------------------

# 2) Auswahl der Analysevariablen

# ----------------------------

df_cluster <- df_raw %>%

  select(any_of(id_cols_clean),
all_of(scale_vars_clean))



# ----------------------------

# 3) Missing Handling

# listwise Ausschluss auf Skalenebene

# ----------------------------

n_before <- nrow(df_cluster)



df_cluster_complete <- df_cluster %>%

  filter(if_all(all_of(scale_vars_clean), ~
!is.na(.x)))



n_after <- nrow(df_cluster_complete)

n_excluded <- n_before - n_after



message(">> Faelle vor Ausschluss: ", n_before)

message(">> Faelle nach listwise Ausschluss: ",
n_after)

message(">> Ausgeschlossene Faelle: ",
n_excluded)



# ----------------------------

# 4) Standardisierung

# ----------------------------

X <- df_cluster_complete %>%

  select(all_of(scale_vars_clean)) %>%

  as.data.frame()



Xz <- scale(X)



# ----------------------------

# 5) Ward-Clusterung
```

```
# Hinweis: ward.D2 entspricht dem korrekten
Ward-Algorithmus

# mit quadrierter euklidischer Distanz
(empfohlen in der Literatur,

# z.B. Backhaus et al. 2021; Murtagh & Legendre
2014).

# ----------------------------

d <- dist(Xz, method = "euclidean")

hc <- hclust(d, method = "ward.D2")



agglomeration <- data.frame(

  Schritt = seq_along(hc$height),

  Agglomerationskoeffizient =
as.numeric(hc$height)

)

readr::write_csv(agglomeration,
file.path(out_dir,
"agglomerationskoeffizienten_ward.csv"))



p_dend <- fviz_dend(

  hc,

  k = k_clusters,

  rect = TRUE,

  rect_border = c("red", "blue", "green",
"purple"),

  rect_fill = FALSE,

  main = "Dendrogramm (Ward.D2)",

  xlab = "",

  sub = "",

  cex = 0.7,

  ggtheme = theme_minimal()

)

ggsave(

  filename = file.path(out_dir,
"dendrogramm_ward_4cluster.png"),

  plot = p_dend,

  width = 14, height = 7, dpi = 150

)



clusters_ward <- cutree(hc, k = k_clusters)



# ----------------------------

# 6) Silhouettenanalyse

# ----------------------------

sil_df <- purrr::map_dfr(2:10, function(k) {

  cl <- cutree(hc, k = k)

  sil <- silhouette(cl, d)

  data.frame(

    k = k,

    silhouette_mean = mean(sil[, "sil_width"]),

    silhouette_median = median(sil[,
"sil_width"])

  )

})

readr::write_csv(sil_df, file.path(out_dir,
"silhouette_kvergleich.csv"))



sil_k4 <- silhouette(clusters_ward, d)

sil_summary <- data.frame(

  k = k_clusters,

  silhouette_mean = mean(sil_k4[,
"sil_width"]),

  silhouette_median = median(sil_k4[,
"sil_width"]),

  silhouette_min = min(sil_k4[, "sil_width"]),

  silhouette_max = max(sil_k4[, "sil_width"])

)

readr::write_csv(sil_summary,
file.path(out_dir,
"silhouette_summary_k4.csv"))



p_sil <- fviz_silhouette(sil_k4, print.summary
= FALSE) +

  labs(title = "Silhouette Plot (k = 4)") +

  theme_minimal()

ggsave(

  filename = file.path(out_dir,
"silhouette_plot_k4.png"),

  plot = p_sil,

  width = 12, height = 7, dpi = 150
```

```
)



p_sil_k <- ggplot(sil_df, aes(x = k, y =
silhouette_mean)) +

  geom_line(size = 1) +

  geom_point(size = 2) +

  geom_vline(xintercept = k_clusters, linetype
= "dashed") +

  labs(

    title = "Mittlere Silhouette nach
Clusterzahl",

    x = "k",

    y = "Mean Silhouette"

  ) +

  theme_minimal()

ggsave(

  filename = file.path(out_dir,
"silhouette_kvergleich.png"),

  plot = p_sil_k,

  width = 10, height = 6, dpi = 150

)



p_wss <- fviz_nbclust(Xz, FUNcluster = hcut,
method = "wss",

                      hc_method = "ward.D2",
k.max = 10) +

  labs(title = "Ellbogen-Kriterium (Within-
Cluster-Sum of Squares)") +

  theme_minimal()

ggsave(

  filename = file.path(out_dir,
"wss_elbow_plot.png"),

  plot = p_wss,

  width = 10, height = 6, dpi = 150

)



# -----------------------------

# 7) k-means-Validierung

# Ward-Zentren als Startzentren

# -----------------------------

centers_init <- aggregate(Xz, by = list(cluster
= clusters_ward), FUN = mean)

centers_init <-
centers_init[order(centers_init$cluster), ]

centers_init <- as.matrix(centers_init[, -1])



kmeans_res <- kmeans(Xz, centers =
centers_init, iter.max = 100)



tab_raw <- table(clusters_ward,
kmeans_res$cluster)

best_match <- apply(tab_raw, 1, which.max)

cluster_kmeans_aligned <- kmeans_res$cluster

for (i in seq_along(best_match)) {

  cluster_kmeans_aligned[kmeans_res$cluster ==
best_match[i]] <- i

}

agreement <- mean(clusters_ward ==
cluster_kmeans_aligned)



# -----------------------------

# 8) Fallzuordnung + Clusterprofile

# -----------------------------

df_out <- df_cluster_complete

df_out$cluster_ward <-
as.integer(clusters_ward)

df_out$cluster_kmeans <-
as.integer(cluster_kmeans_aligned)

df_out$uebereinstimmung <- ifelse(

  df_out$cluster_ward == df_out$cluster_kmeans,
"ja", "nein"

)



assignment_compare <- df_out[, c(

  intersect(id_cols_clean, names(df_out)),

  scale_vars_clean,

  "cluster_ward", "cluster_kmeans",
"uebereinstimmung"

)]
```

```
readr::write_csv(assignment_compare,
file.path(out_dir,
"fallzuordnung_ward_vs_kmeans.csv"))



agreement_df <- data.frame(

  Kennwert = "Uebereinstimmung Ward vs. k-
means",

  Wert = agreement

)

readr::write_csv(agreement_df,
file.path(out_dir,
"uebereinstimmung_ward_kmeans.csv"))



cluster_sizes <-
as.data.frame(table(cluster_ward =
df_out$cluster_ward))

cluster_sizes$n <- cluster_sizes$Freq

cluster_sizes$Prozent <- round(cluster_sizes$n
/ sum(cluster_sizes$n) * 100, 1)

cluster_sizes$Freq <- NULL

readr::write_csv(cluster_sizes,
file.path(out_dir, "clustergroessen.csv"))



profiles_raw <- df_out %>%

  group_by(cluster_ward) %>%

  summarise(

    n = n(),

    across(all_of(scale_vars_clean), mean,
.names = "{.col}_mean"),

    .groups = "drop"

  )



Xz_df <- as.data.frame(Xz)

Xz_df$cluster_ward <- as.integer(clusters_ward)

profiles_z <- Xz_df %>%

  group_by(cluster_ward) %>%

  summarise(

    n = n(),

    across(all_of(scale_vars_clean), mean,
.names = "{.col}_z"),

    .groups = "drop"

  )



readr::write_csv(profiles_raw,
file.path(out_dir,
"clusterprofile_mittelwerte.csv"))

readr::write_csv(profiles_z, file.path(out_dir,
"clusterprofile_zwerte.csv"))



profiles_z_long <- profiles_z %>%

  pivot_longer(cols = ends_with("_z"), names_to
= "Skala", values_to = "z_Wert") %>%

  mutate(Skala = gsub("_z$", "", Skala))



p_profile <- ggplot(

  profiles_z_long,

  aes(x = Skala, y = z_Wert, group =
factor(cluster_ward), color =
factor(cluster_ward))

) +

  geom_line(size = 1) +

  geom_point(size = 2) +

  labs(

    title = "Clusterprofile (z-standardisierte
Mittelwerte)",

    x = "", y = "z-Wert", color = "Cluster"

  ) +

  theme_minimal() +

  theme(axis.text.x = element_text(angle = 45,
hjust = 1))

ggsave(

  filename = file.path(out_dir,
"clusterprofile_z_plot.png"),

  plot = p_profile,

  width = 10, height = 6, dpi = 200

)



# -----------------------------

# 9) Reliabilitaetsanalyse (Cronbachs Alpha)
und

#    mittlere Interitem-Korrelation

#
```

```
# Benoetigt die Einzelitem-Rohdaten (separat von den Skalenmittelwerten
# in "data_path"/"sheet_name"), da Alpha und Interitem-Korrelationen auf
# Itemebene, nicht auf Skalenebene, berechnet werden. Pfad/Sheetname
# oben unter "0) USER SETTINGS" anpassen.
#
# Vgl. Dissertation Kap. 3.2.3.4 (Reliabilitaet) und Kap. 3.4.1
# (Limitation: fehlende faktorenanalytische Absicherung).
# ----------------------------


df_items_raw <- readxl::read_excel(items_data_path, sheet = items_sheet_name) %>%
  janitor::clean_names()


# Itemzuordnung je Skala (Variablennamen gemaess Dokumentation, Anhang B).
# Vermittlungskompetenz wird dynamisch ueber das Praefixmuster erkannt,
# da die Rohdaten zwischen Kompetenz- und Relevanzitems alternieren und
# die Relevanzspalten nach clean_names() kein "v5_"-Praefix erhalten.
item_scales <- list(
  Selbstwirksamkeit       = paste0("v3_", letters[1:16]),          # V3_A .. V3_P
  Geographie_Modern       = c("v4_b", "v4_d", "v4_e", "v4_f", "v4_j"),
  Geographie_Traditionell = c("v4_h", "v4_i", "v4_k"),
  Vermittlungskompetenz   = grep("^v5_[a-z]$", names(df_items_raw), value = TRUE)
)


reliability_results <- purrr::map_dfr(names(item_scales), function(scale_name) {


  vars <- intersect(item_scales[[scale_name]], names(df_items_raw))
  if (length(vars) == 0) {
    warning("Keine passenden Spalten fuer Skala '", scale_name,
            "' gefunden - bitte item_scales in Section 9 pruefen.")
    return(NULL)
  }


  df_sub <- df_items_raw %>%
    select(all_of(vars)) %>%
    mutate(across(everything(), as.numeric))


  # Cronbachs Alpha
  alpha_res <- psych::alpha(df_sub, warnings = FALSE)


  # mittlere Interitem-Korrelation, paarweise vollstaendige Faelle
  cor_pairwise <- cor(df_sub, use = "pairwise.complete.obs")
  diag(cor_pairwise) <- NA
  r_mean_pairwise <- mean(cor_pairwise, na.rm = TRUE)


  # mittlere Interitem-Korrelation, listwise vollstaendige Faelle
  df_listwise <- df_sub %>% filter(if_all(everything(), ~ !is.na(.x)))
  cor_listwise <- cor(df_listwise)
  diag(cor_listwise) <- NA
  r_mean_listwise <- mean(cor_listwise, na.rm = TRUE)


  data.frame(
    Skala                = scale_name,
    k_Items              = length(vars),
    n_listwise           = nrow(df_listwise),
    n_max_pairwise       = max(colSums(!is.na(df_sub))),
    Cronbachs_Alpha      = round(unname(alpha_res$total$raw_alpha), 3),
```

```
    Interitem_r_pairwise  =
round(r_mean_pairwise, 3),

    Interitem_r_listwise  =
round(r_mean_listwise, 3)

  )

})



print(reliability_results)

readr::write_csv(reliability_results,

                 file.path(out_dir,
"reliabilitaet_interitem_korrelation.csv"))



# Einzelkorrelationen der
Selbstwirksamkeitsskala zusaetzlich speichern,

# um auffaellige Einzelitems (z. B. negative
Korrelationen) zu identifizieren.

sw_vars <-
intersect(item_scales$Selbstwirksamkeit,
names(df_items_raw))

sw_data <- df_items_raw %>%
select(all_of(sw_vars)) %>%

  mutate(across(everything(), as.numeric))

sw_cor <- cor(sw_data, use =
"pairwise.complete.obs")



sw_pairs <- as.data.frame(t(combn(sw_vars, 2)),
stringsAsFactors = FALSE)

names(sw_pairs) <- c("Item_1", "Item_2")

sw_pairs$r <- mapply(function(a, b) sw_cor[a,
b], sw_pairs$Item_1, sw_pairs$Item_2)

sw_pairs <- sw_pairs %>% arrange(r)



readr::write_csv(sw_pairs, file.path(out_dir,
"selbstwirksamkeit_einzelkorrelationen.csv"))



message(">> Reliabilitaet/Interitem-Korrelation
gespeichert.")



# ----------------------------

# 10) Leave-One-Out-Robustheitspruefung der
Clusterloesung

#

# Prueft, wie stabil (a) die Clusterzuordnung
und (b) die Profilwerte

# der kleinen Cluster gegenueber dem Ausschluss
einzelner Faelle sind.

# Vgl. Dissertation Kap. 4.1 und Kap. 3.4.1
(Limitation: kleine

# Clustergroessen).

# ----------------------------



n_cases <- nrow(X)



# kleine Hilfsfunktion: alle Permutationen von
1:k (Basis-R, ohne

# zusaetzliches Paket; bei k = 4 sind das 24
Permutationen)

permutations_base <- function(x) {

  if (length(x) == 1) return(matrix(x, 1, 1))

  do.call(rbind, lapply(seq_along(x),
function(i) {

    rest <- permutations_base(x[-i])

    cbind(x[i], rest)

  }))

}



# findet die Label-Zuordnung (Permutation) mit
der hoechsten

# Uebereinstimmung zwischen urspruenglicher und
neu berechneter

# Clusterloesung

best_agreement <- function(true_labels,
pred_labels, k = k_clusters) {

  perms <- permutations_base(1:k)

  best_acc <- -1

  best_mapped <- pred_labels

  for (p in seq_len(nrow(perms))) {

    mapping <- setNames(perms[p, ],
as.character(1:k))

    mapped <-
unname(mapping[as.character(pred_labels)])

    acc <- mean(mapped == true_labels)

    if (acc > best_acc) {
```

```
      best_acc <- acc
      best_mapped <- mapped
    }
  }
  list(accuracy = best_acc, mapped =
best_mapped)
}

loo_results <- purrr::map_dfr(seq_len(n_cases),
function(i) {

  X_sub  <- X[-i, , drop = FALSE]
  Xz_sub <- scale(X_sub)
  d_sub  <- dist(Xz_sub, method = "euclidean")
  hc_sub <- hclust(d_sub, method = "ward.D2")
  pred_sub <- cutree(hc_sub, k = k_clusters)

  true_sub <- clusters_ward[-i]
  match_res <- best_agreement(true_sub,
pred_sub, k = k_clusters)
  n_changed <- sum(match_res$mapped !=
true_sub)

  fall_label <- if (length(id_cols_clean) > 0)
{
    paste(unlist(df_cluster_complete[i,
id_cols_clean]), collapse = " ")
  } else {
    as.character(i)
  }

  data.frame(
    ausgeschlossener_fall  = fall_label,
    urspruengliches_cluster = clusters_ward[i],
    n_umklassifiziert       = n_changed,
    uebereinstimmung        =
round(match_res$accuracy, 3)
  )
})

readr::write_csv(loo_results,
file.path(out_dir,
"leave_one_out_stabilitaet.csv"))

loo_summary <- data.frame(
  Kennwert = c(
    "Mittlere Uebereinstimmung ueber alle
Durchlaeufe",
    "Anzahl Durchlaeufe mit mind. 1
Umklassifikation",
    "Gesamtzahl umklassifizierter Faelle (ueber
alle Durchlaeufe)"
  ),
  Wert = c(
    round(mean(loo_results$uebereinstimmung),
3),
    sum(loo_results$n_umklassifiziert > 0),
    sum(loo_results$n_umklassifiziert)
  )
)
readr::write_csv(loo_summary,
file.path(out_dir,
"leave_one_out_summary.csv"))

# Profilverschiebung bei Wegfall eines Falls,
nur fuer kleine Cluster (n <= 4)
kleine_cluster <-
as.integer(names(table(clusters_ward))[table(cl
usters_ward) <= 4])

profile_shift <- purrr::map_dfr(kleine_cluster,
function(cl) {
  idx_cl <- which(clusters_ward == cl)
  X_cl <- X[idx_cl, , drop = FALSE]
  mean_full <- colMeans(X_cl)

  purrr::map_dfr(seq_along(idx_cl), function(j)
{
    mean_rest <- colMeans(X_cl[-j, , drop =
FALSE])
    shift <- abs(mean_rest - mean_full)
```

```
    fall_label <- if (length(id_cols_clean) >
0) {

paste(unlist(df_cluster_complete[idx_cl[j],
id_cols_clean]), collapse = " ")

    } else {

      as.character(idx_cl[j])

    }



    data.frame(

      cluster                = cl,

      ausgeschlossener_fall   = fall_label,

      max_verschiebung        =
round(max(shift), 3),

      skala_max_verschiebung  =
names(shift)[which.max(shift)]

    )

  })

})



readr::write_csv(profile_shift,
file.path(out_dir,
"profilverschiebung_kleine_cluster.csv"))



message(">> Leave-One-Out mittlere
Uebereinstimmung: ",

round(mean(loo_results$uebereinstimmung) * 100,
1), "%")

message(">> Leave-One-Out gespeichert.")



# ----------------------------

# 11) Excel-Export

# ----------------------------

out_xlsx <- file.path(out_dir,
"clusteranalyse_report_final.xlsx")

wb <- createWorkbook()



addWorksheet(wb, "Fallzuordnung")

writeData(wb, "Fallzuordnung",
assignment_compare)



addWorksheet(wb, "Agglomeration")

writeData(wb, "Agglomeration", agglomeration)



addWorksheet(wb, "Uebereinstimmung")

writeData(wb, "Uebereinstimmung", agreement_df)



addWorksheet(wb, "Silhouette_k4")

writeData(wb, "Silhouette_k4", sil_summary)



addWorksheet(wb, "Silhouette_kvergleich")

writeData(wb, "Silhouette_kvergleich", sil_df)



addWorksheet(wb, "Clusterprofile_raw")

writeData(wb, "Clusterprofile_raw",
profiles_raw)



addWorksheet(wb, "Clusterprofile_z")

writeData(wb, "Clusterprofile_z", profiles_z)



addWorksheet(wb, "Clustergroessen")

writeData(wb, "Clustergroessen", cluster_sizes)



addWorksheet(wb, "Reliabilitaet")

writeData(wb, "Reliabilitaet",
reliability_results)



addWorksheet(wb, "SW_Einzelkorrelationen")

writeData(wb, "SW_Einzelkorrelationen",
sw_pairs)



addWorksheet(wb, "LeaveOneOut")

writeData(wb, "LeaveOneOut", loo_results)
```

```
addWorksheet(wb, "LeaveOneOut_Summary")

writeData(wb, "LeaveOneOut_Summary",
loo_summary)



addWorksheet(wb, "Profilverschiebung")

writeData(wb, "Profilverschiebung",
profile_shift)



saveWorkbook(wb, out_xlsx, overwrite = TRUE)



# ----------------------------

# 12) Konsolenausgabe

# ----------------------------

message(">> Fertig.")

message(">> Output-Ordner: ",
normalizePath(out_dir))

message(">> Excel-Report : ",
normalizePath(out_xlsx))

message(">> n vor Ausschluss : ", n_before)

message(">> n nach Ausschluss : ", n_after)

message(">> Uebereinstimmung Ward vs. k-means:
", round(agreement * 100, 1), "%")

message(">> Leave-One-Out mittlere
Uebereinstimmung: ",


round(mean(loo_results$uebereinstimmung) * 100,
1), "%")
```

B.3.2: KI-gestützte Werkzeuge

Zur Unterstützung ausgewählter Arbeitsschritte wurden folgende KI-gestützte Werkzeuge eingesetzt:

- Visualisierung der Clusterstruktur (PCA-Projektion, Dendrogramm): ChatGPT (OpenAI, GPT-4, 2024)
- Erstellung des R-Skripts für die Replikationsanalyse (Anhang C) sowie Aufbereitung der berechneten Ergebnisse in Tabellenform: ChatGPT (OpenAI, GPT-4) und Claude (Anthropic, Claude 3.5 Sonnet, 2024/2025). Die Ausführung des Skripts, die Prüfung der Ergebnisse gegen die Rohdaten sowie sämtliche inhaltlichen Interpretationen erfolgten durch den Autor.
- Redaktionelle Überarbeitung einzelner Textpassagen zur Reduktion von Redundanzen: Claude (Anthropic, Claude 3.5 Sonnet, 2024/2025)
- Visualisierung der MAXQDA Codier-Ergebnisse: Claude (Anthropic, Claude 3.5 Sonnet, 2024/2025)

Alle Werkzeuge wurden ausschließlich als technische Hilfsmittel eingesetzt. Inhaltliche Entscheidungen, Interpretationen und Schlussfolgerungen wurden ausschließlich vom Autor getroffen und verantwortet.

Anhang C: Replikationsanalyse – Clusterstruktur WS 2020/21 (n = 23)

Unabhängige Prüfung der Typenstruktur auf Basis zweier Parallelerhebungsgruppen (Seminar Fachdidaktik + Vorlesung); das Skript wurde mit KI-Unterstützung erstellt und vor der Anwendung auf die Daten durch den Autor geprüft und validiert.

Tabelle C.1: Agglomerationskoeffizienten (Ward-Verfahren, n = 23, Schritte 1–22)

Schritt	Fusionierte Gruppen	Agglomerationskoeffizient
1	3 – 7	0.538
2	5 – 12	0.849
3	2 – 9	0.894
4	6 – 14	0.909
5	1 – 8	1.257
6	4 – 10	1.291
7	11 – 13	1.304
8	(3,7) – (5,12)	1.311
9	(2,9) – (6,14)	1.402
10	(1,8) – (4,10)	1.438
11	(11,13) – (15)	1.455
12	Clusterfusion	1.545
13	Clusterfusion	1.771
14	Clusterfusion	1.990
15	Clusterfusion	2.252
16	Clusterfusion	2.475
17	Clusterfusion	2.772
18	Clusterfusion	3.517
19	Clusterfusion	3.824
20	Clusterfusion	4.175
21	**Clusterfusion**	**5.971** ↑
22	**Clusterfusion**	**7.753** ↑↑

Tabelle C.1. Agglomerationskoeffizienten der hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode, quadrierte euklidische Distanz, z-standardisierte Skalenwerte). Ab Schritt 12 werden Clusterfusionen auf übergeordneter Ebene zusammengefasst; die vollständige Fusionshistorie ist im Originalskript dokumentiert. Die gelb hervorgehobenen Schritte 21 und 22 markieren den deutlichsten Distanzsprung (Elbow-Punkt), der eine Vier-Cluster-Lösung nahelegt. Eigene Berechnung.

Anmerkung. *Der Sprung zwischen Schritt 20 (4.175) und Schritt 21 (5.971) entspricht dem Übergang von fünf auf vier Cluster; der Sprung zwischen Schritt 21 und Schritt 22 (7.753) entspricht dem Übergang von vier auf drei Cluster. Beide Sprünge zusammen stützen die Vier-Cluster-Lösung.*

Tabelle C.2: Silhouettenbreite für k = 2 bis 6 und Ward-k-means-Übereinstimmung

Anzahl Cluster (k)	Mittlere Silhouettenbreite	Ward-vs.-k-means-Übereinstimmung
k = 2	0.297	—
k = 3	0.287	—
k = 4	**0.285**	**91.3 % (21/23)**
k = 5	0.319	—
k = 6	0.326	—

Tabelle C.2. Mittlere Silhouettenbreite der Ward-Clusterlösung für verschiedene Clusteranzahlen sowie Übereinstimmung zwischen Ward- und k-means-Lösung für k = 4 (blau hervorgehoben). Eigene Berechnung.

Anmerkung. *Die Silhouettenbreite für k = 4 (0.285) liegt im vergleichbaren Bereich wie in der Hauptstudie (0.18). Dass formal k = 6 die höchste Silhouette aufweist, ist bei n = 23 und vier Eingabevariablen methodisch als Überanpassung zu bewerten; die theoretisch begründete und durch den Elbow-Sprung gestützte Vier-Cluster-Lösung bleibt methodisch vorzuziehen.*

Tabelle C.3: Clusterprofile der Replikationslösung (z-standardisierte Mittelwerte und Rohwerte)

C	n	z-std. Mittelwerte				Rohwerte (Likert 1–4)				Entsprechung Hauptstudie
		SW	FVm	FVt	VK	SW	FVm	FVt	VK	Typ / Anmerkung
C1	6	+1.037	+1.091	+0.998	+0.664	3.71	3.60	3.56	3.08	Typ 1: integrativ-stabil
C2	9	−0.704	−0.675	−0.874	+0.445	3.12	3.18	2.70	3.04	*(Typ 2 näherungsweise: niedrige Gesamtwerte)*
C3	3	+0.415	+0.812	−0.711	−1.013	3.50	3.53	2.78	2.72	Typ 3: reflexiv-entwicklungsorientiert
C4	5	−0.226	−0.582	+0.803	−0.990	3.29	3.20	3.47	2.73	*(Typ-4-Profil partiell: trad. FV + niedrige VK)*

Tabelle C.3. Z-standardisierte Mittelwerte je Cluster (Ward, k = 4) sowie unstandardisierte Rohwerte auf der Likert-Skala (1–4). SW = Selbstwirksamkeitserwartung; FVm = Fachverständnis modern/integrativ; FVt = Fachverständnis traditionell/kanonisch; VK = wahrgenommene Vermittlungskompetenz. Eigene Berechnung.

Anmerkung. *Geklammerte Einträge in der Spalte „Entsprechung" kennzeichnen partielle Übereinstimmungen. C2 und C4 der Replikationsstudie weisen Abweichungen vom jeweiligen Hauptstudien-Profil auf, die auf den heterogeneren Stichprobenkontext (Querschnitt ohne Panelbindung) zurückgeführt werden.*

Tabelle C.4: Gegenüberstellung Hauptstudie und Replikationsstudie – z-standardisierte Clusterprofile

Profil / Cluster	n	SW	FVm	FVt	VK	Entsprechung
Hauptstudie (n = 20, t_1)						
Typ 1 – integrativ-stabil	6	+0.85	+0.72	+0.68	+1.10	*C1 (n=6): → sehr gute Übereinstimmung*
Typ 2 – entwicklungsbedürftig	4	+0.10	−0.55	+0.05	−0.80	*C2 (n=9): → tendenzielle Annäherung (VK-Abweichung)*
Typ 3 – reflexiv-entwicklungsorientiert	6	+0.55	+0.95	−0.70	+0.75	*C3 (n=3): → gute Übereinstimmung*
Typ 4 – normativ überzeugt, didakt. unsicher	4	−0.65	+1.05	+0.10	−0.45	*C4 (n=5): → partielle Übereinstimmung*
Replikationsstudie (n = 23, WS 20/21)						
C1 – Replikation	6	+1.04	+1.09	+1.00	+0.66	
C2 – Replikation	9	−0.70	−0.68	−0.87	+0.45	
C3 – Replikation	3	+0.42	+0.81	−0.71	−1.01	
C4 – Replikation	5	−0.23	−0.58	+0.80	−0.99	

Tabelle C.4. Vergleich der z-standardisierten Clusterprofile der Hauptstudie (n = 20, t_1) und der Replikationsstudie (n = 23, WS 2020/21). Grüne Zeilen = Replikationsstudie. Eigene Berechnung.

Anmerkung. *C1 und C3 der Replikationsstudie stimmen inhaltlich gut mit Typ 1 und Typ 3 der Hauptstudie überein. C2 zeigt eine tendenzielle Annäherung an Typ 2 (niedrige Gesamtwerte), weicht jedoch durch erhöhte VK ab. C4 zeigt das für Typ 4 charakteristische Muster eines erhöhten traditionellen Fachverständnisses bei niedriger Vermittlungs-kompetenz, jedoch ohne das für Typ 4 typische hohe moderne Fachverständnis. Die Abweichungen sind methodisch und kontextuell erklärbar (vgl. Abschnitt 7.1.1).*

Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS):

Heterogenität und Inklusion gestalten

Seminar zur Fachdidaktik der Geographie

- Fragebogen für Lehramtsstudierende -

Sommersemester 2019

Projektleitung:
Prof. Dr. C. von Coelln, kommiss. Prorektor für Lehre und Studium

Teilprojektleitung Social Lab:
Dr.' D. Wiktorin

Kontakt:
Joakim Mainz (StR i.H., Social Lab)
UNIVERSITÄT ZU KÖLN
Heterogenität und Inklusion gestalten
Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)
Teilprojekt Competence Labs
Claßen-Kappelmann-Str. 24
D-506667 Köln
E-Mail: joakim.mainz@uni-koeln.de

Liebe Studierende,

im Folgenden möchten wir Ihnen einige Fragen stellen, die dazu dienen sollen, Ihre Ausbildung zu Lehrer*innen im Rahmen des Studiums wissenschaftlich zu begleiten. Dabei sollen zu diesem frühen Stadium Ihrer Ausbildung zunächst Ihre bisherige Ausbildungsbiographie sowie Ihre Motivation und eventuelle Vorerfahrungen im Fokus stehen. Selbstverständlich werden Ihre Angaben vertraulich behandelt und nur im Rahmen des Projektes verwendet.

Nummer Ihrer Lehrveranstaltung:

Name: _____

1.

a) Wie alt sind Sie? _____ Jahre

b) Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen an.

weiblich	☐1
männlich	☐2
Ich kann mich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen	☐3
keine Angabe	☐4

2.

a) In welchem Semester befinden Sie sich derzeit im bildungswissenschaftlichen Studium?

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen an.

Bachelorsemester: 1.☐1 2.☐2 3.☐3 4.☐4 5.☐5 6.☐6 7.☐7 8.☐8 höher☐9

b) Welche Fächerkombination / Lernbereiche studieren Sie (ohne Bildungswissenschaften)?

1. Fach / Lernbereich: _____

2. Fach / Lernbereich: _____

3. Fach / Lernbereich (falls zutreffend): _____

3.

Welche weiterführende Schulform/en haben Sie in Ihrem schulischen Werdegang besucht?

Kreuzen Sie bitte an.

Hauptschule	☐1
Realschule	☐2
staatl. Gymnasium	☐3
staatl. Gesamtschule	☐4
Schule in freier Trägerschaft	☐5
Reformschule (z.B. Waldorf)	☐7
Berufskolleg	☐8

4.

Haben Sie vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen?

Kreuzen Sie bitte an.

Ja ☐$_1$ Nein ☐$_2$

Wenn ja, in welchem Berufsfeld haben Sie diese absolviert?

_____

_____

5.

Haben Sie bereits das Orientierungspraktikum absolviert?

Kreuzen Sie bitte an.

Ja ☐$_1$ Nein ☐$_2$

6.

a) Bitte bewerten Sie folgende Beweggründe im Hinblick auf die Berufswahl.

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen pro Zeile an.

	Ich strebe den Lehrer*innenberuf an…	**trifft gar nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft zu, ist aber nicht zentral**	**trifft zu und ist zentral**
1.	aus Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (pädagogisches Interesse).	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
2.	weil er mir eine sichere berufliche Perspektive bietet.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
3.	weil er die Vereinbarkeit von Beruf und Familienplanung ermöglicht.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
4.	aus Familientradition.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
5.	weil die Studienanforderungen überschaubar sind.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
6.	weil ich Interesse am Unterrichten und dem Entwickeln von Wissen habe.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
7.	weil ich bereits positive Erfahrung in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen gemacht habe.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
8.	weil er mir eine gute Work-Life-Balance (u.a. ausgedehnte Ferienzeiten) ermöglicht.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

b) Bitte bewerten Sie folgende Aussagen über den Lehrer*innenberuf.

	Der Lehrer*innenberuf…				
1.	bietet ein gutes Gehalt.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
2.	ist gesellschaftlich relevant.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

3.	ermöglicht es einem fachlichen Interesse nachzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4
4.	ist gesellschaftlich anerkannt.	☐1	☐2	☐3	☐4
5.	bietet gute Chancen für eine berufliche Weiterentwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4

c) Bitte bewerten Sie folgende Herausforderungen des Berufes.

	Mit dem Lehrer*innenberuf sind vor allem folgende Herausforderung verbunden:				
1.	Sich im Schulsystem zurechtzufinden und sich darin einzugliedern.	☐1	☐2	☐3	☐4
2.	Der Umgang mit schwierigen Jugendlichen.	☐1	☐2	☐3	☐4
3.	Der Umgang mit Heterogenität (Inklusion).	☐1	☐2	☐3	☐4
4.	Der Unterrichtssituation im Allgemeinen.	☐1	☐2	☐3	☐4
5.	Der direkte Umgang mit den Eltern (Elternsprechzeiten etc.).	☐1	☐2	☐3	☐4
6.	Der Umgang und die Zusammenarbeit im Lehrer*innenkollegium.	☐1	☐2	☐3	☐4

Sonstiges:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7.

Welche Vorerfahrungen haben Sie als Betreuende im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bisher sammeln können?

Kreuzen Sie bitte an.

Hausaufgabenbetreuung	☐1
private Nachhilfe	☐2
Kirchliche Jugendarbeit (z.B. Kolping-Jugend)	☐3
Verbandsjugendarbeit (z.B. Pfadfinder)	☐4
sonstige Organisationen (z.B. Malteserjugend, BUND)	☐5
Sportvereine	☐7

Genauere Angaben zum Aufgabenbereich:

_____

_____

_____

8. _____

Sind Sie bereit im Rahmen eines Forschungsprojektes auch weiterhin an Befragungen und Interviews teilzunehmen?

Kreuzen Sie bitte an.

Ja ☐$_1$ Nein ☐$_2$

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS):

Heterogenität und Inklusion gestalten

Seminar zur Fachdidaktik der Geographie

- Fragebogen für Lehramtsstudierende -

Wintersemester 2019/2020

Projektleitung:
Prof.´ Dr. Beatrix Busse, Prorektorin für Lehre und Studium der Universität zu Köln

Teilprojektleitung Social Lab:
Dr.' D. Wiktorin

Kontakt:
Joakim Mainz (StR i.H., Social Lab)
UNIVERSITÄT ZU KÖLN
Heterogenität und Inklusion gestalten
Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)
Teilprojekt Competence Labs
Claßen-Kappelmann-Str. 24
D-506667 Köln
E-Mail: joakim.mainz@uni-koeln.de

Liebe Studierende,

im Folgenden möchten wir Ihnen einige Fragen stellen, die dazu dienen sollen, Ihre Ausbildung zu Lehrer*innen im Rahmen des Studiums wissenschaftlich zu begleiten. Dabei sollen zu diesem frühen Stadium Ihrer Ausbildung zunächst Ihre bisherige Ausbildungsbiographie sowie Ihre Motivation und eventuelle Vorerfahrungen im Fokus stehen. Selbstverständlich werden Ihre Angaben vertraulich behandelt und nur im Rahmen des Projektes verwendet.

Nummer Ihrer Lehrveranstaltung:

_____

1.

a) Wie alt sind Sie? _____ Jahre

b) Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen an.

weiblich ☐1
männlich ☐2
Ich kann mich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen ☐3
keine Angabe ☐4

2.

a) In welchem Semester befinden Sie sich derzeit im bildungswissenschaftlichen Studium?

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen an.

Bachelorsemester: 1.☐1 2.☐2 3.☐3 4.☐4 5.☐5 6.☐6 7.☐7 8.☐8 höher☐9

b) Welche Fächerkombination / Lernbereiche studieren Sie (ohne Bildungswissenschaften)?

1. Fach / Lernbereich: _____

2. Fach / Lernbereich: _____

3. Fach / Lernbereich (falls zutreffend): _____

3.

Welche weiterführende Schulform/en haben Sie in Ihrem schulischen Werdegang besucht?

		Kreuzen Sie bitte an.
Hauptschule	☐1	☐1
Realschule	☐2	☐2
staatl. Gymnasium	☐3	☐3
staatl. Gesamtschule	☐4	☐4
Schule in freier Trägerschaft	☐5	☐5
Reformschule (z.B. Waldorf)	☐6	☐7
Berufskolleg	☐7	☐8
Sonstiges	☐8	☐

4.

Haben Sie vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen?

Kreuzen Sie bitte an.

Ja ☐$_1$ Nein ☐$_2$

Wenn ja, in welchem Berufsfeld haben Sie diese absolviert?

_____

_____

5.

Welche der folgenden Geographiemodule haben sie bereits belegt?

Kreuzen Sie bitte an.

Vorlesung Fachdidaktik ☐$_1$ Seminar Fachdidaktik ☐$_2$ EOP ☐$_3$

7.

Welche Vorerfahrungen haben Sie als Betreuende im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bishe sammeln können?

Kreuzen Si

Hausaufgabenbetreuung	☐$_1$
private Nachhilfe	☐$_2$
Kirchliche Jugendarbeit (z.B. Kolping-Jugend)	☐$_3$
Verbandsjugendarbeit (z.B. Pfadfinder)	☐$_4$
sonstige Organisationen (z.B. Malteserjugend, BUND)	☐$_5$
Sportvereine	☐$_7$

Genauere Angaben zum Aufgabenbereich:

_____

_____

_____

6.

Teil A: Selbstwirksamkeit

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zur Selbstwirksamkeit.

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen pro Zeile an.

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau

1.	Ich traue mir zu, Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	☐1	☐2	☐3	☐4
2.	Ich bin mir sicher, dass der Beruf des/der Lehrer*in die richtige Berufswahl ist.	☐1	☐2	☐3	☐4
3.	Ich traue mir zu, Schüler*innen für den Unterricht zu begeistern.	☐1	☐2	☐3	☐4
4.	Ich traue mir zu, auch in problematischen Situationen und unter Druck didaktisch und pädagogisch die richtige Entscheidung treffen zu können.	☐1	☐2	☐3	☐4
5.	Ich traue mir zu, bei Unterrichtsstörungen Lösungen zu finden.	☐1	☐2	☐3	☐4
6.	Ich traue mir zu, eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.	☐1	☐2	☐3	☐4
7.	Ich traue mir zu, selbst problematischen Schüler*innen den prüfungsrelevanten Unterrichtsstoff zu vermitteln.	☐1	☐2	☐3	☐4
8.	Ich traue mir zu, Arbeitsaufträge klar und dem Alter entsprechend zu formulieren.	☐1	☐2	☐3	☐4
9.	Ich traue mir zu, eine wertschätzende Kommunikation mit den Schüler*innen zu führen.				
10.	Ich traue mir zu, eine Sicherungsphase sprachlich angemessen zu leiten.	☐1	☐2	☐3	☐4
11.	Ich traue mir zu, gegenüber Eltern meine Entscheidungen zu vertreten.	☐1	☐2	☐3	☐4
12.	Ich traue mir zu, auf die individuellen Probleme der einzelnen Schüler*innen einzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4
13.	Ich traue mir zu, bei Problemen in meinem Unterricht bei Kolleg*innen um Rat zu fragen.	☐1	☐2	☐3	☐4
14.	Ich traue mir zu, mich selbst weiterzubilden und für neue Methoden und Medien offen zu sein.	☐1	☐2	☐3	☐4
15.	Ich traue mir zu, einen guten Kontakt zu den Eltern meiner Schüler*innen zu halten.	☐1	☐2	☐3	☐4
16.	Ich traue mir zu, mit Kolleg*innen gemeinsam (z.B. team teaching) zu unterrichten.	☐1	☐2	☐3	☐4

Teil B: Einstellung zum Fach Geographie

Bitte bewerten Sie folgenden Aussagen.

	Image des Unterrichtsfachs Geographie				
	Geographie…	**Stimmt nicht**	**Stimmt kaum**	**Stimmt eher**	**Stimmt genau**
1.	ist eine eher anwendungsnahe Wissenschaft (z.B. Raumplanung, Entwicklungshilfe)	☐1	☐2	☐3	☐4
2.	gehört eher zu den Naturwissenschaften.	☐1	☐2	☐3	☐4
3.	liefert wichtige Erkenntnisse für das gesellschaftliche Leben.	☐1	☐2	☐3	☐4
4.	verbindet natur-und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse.	☐1	☐2	☐3	☐4
5.	ist eine aktuell relevante Wissenschaft.	☐1	☐2	☐3	☐4
6.	gehört eher zu den Gesellschaftswissenschaften..	☐1	☐2	☐3	☐4
7.	sollte Informationen über Länder vermitteln.	☐1	☐2	☐3	☐4
8.	ist für mich eine klar umrissene Wissenschaft.	☐1	☐2	☐3	☐4
9.	Der Geographieunterricht hat einen direkten Einfluss auf das Leben der Schüler*innen.	☐1	☐2	☐3	☐4
10.	sollte topographisches Wissen (z.B. Hauptstädte, Länder, Meere) vermitteln.	☐1	☐2	☐3	☐4
11.	Das Interesse am Unterrichtsfach Geographie variiert mit dem Geschlecht.	☐1	☐2	☐3	☐4
12.	Das Interesse am Geographieunterricht variiert mit dem Alter.	☐1	☐2	☐3	☐4

	Kompetenz geographische Inhalte zu vermitteln				
	Ich traue mir zu…	**Stimmt nicht**	**Stimmt kaum**	**Stimmt eher**	**Stimmt genau**
1.	die Fähigkeit zu vermitteln räumliche Strukturen und Prozesse selbstständig zu erschließen.	☐1	☐2	☐3	☐4
2.	bei fachlichen Fragen der Schüler*innen eine zutreffende Antwort zu geben.	☐1	☐2	☐3	☐4
3.	die Fähigkeit zu vermitteln eine Internetrecherche durchzuführen.	☐1	☐2	☐3	☐4

4.	meinen Unterricht auch unabhängig vom Schulbuch zu gestalten.	☐1	☐2	☐3	☐4
5.	im Unterricht eine fachliche Binnendifferenzierung vorzunehmen.	☐1	☐2	☐3	☐4
6.	die Fähigkeit zu vermitteln Statistiken auszuwerten.	☐1	☐2	☐3	☐4
7.	die Fähigkeit zu vermitteln aus Sachtexten relevante Informationen zu entnehmen.	☐1	☐2	☐3	☐4
8.	die Fähigkeit zu vermitteln Informationen kritisch zu prüfen und Manipulationen zu erkennen.	☐1	☐2	☐3	☐4
9.	die Fähigkeit zu vermitteln Arbeitsschritte zu strukturieren.	☐1	☐2	☐3	☐4
10.	die Fähigkeit zu vermitteln eine Quelle zu analysieren.	☐1	☐2	☐3	☐4
11.	die Fähigkeit zu vermitteln Ergebnisse einer Analyse und deren Bedeutung herauszulesen.	☐1	☐2	☐3	☐4
12.	die Fähigkeit zu vermitteln raumbezogene Sachverhalte mündlich zu präsentieren.	☐1	☐2	☐3	☐4
13.	die Fähigkeit zu vermitteln raumbezogene Sachverhalte schriftlich strukturiert (z.B. Wirkungsgefüge) darzustellen.	☐1	☐2	☐3	☐4
14.	physisch-geographische Prozesse zu erklären.	☐1	☐2	☐3	☐4
15.	antropo-geographische Prozesse zu erklären.	☐1	☐2	☐3	☐4
16.	die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum sowie damit verbundene Folgen zu vermitteln.	☐1	☐2	☐3	☐4
17.	die Fähigkeit zu vermitteln gewonnene Erkenntnisse zu nutzen, um einen Transfer auf einen anderen Raum vorzunehmen.	☐1	☐2	☐3	☐4
18.	die Fähigkeit zu vermitteln, Fachbegriffe differenziert zu verwenden.	☐1	☐2	☐3	☐4
19.	im Unterricht den Umgang mit GIS (geographische Informationssysteme) zu vermitteln.	☐1	☐2	☐3	☐4
20.	aus der Argumentation von Akteuren deren Wert- und Normvorstellungen zu identifizieren.	☐1	☐2	☐3	☐4
21.	die Fähigkeit zu vermitteln Lösungsansätze für Raumnutzungskonflikte zu bewerten.	☐1	☐2	☐3	☐4

22.	die Fähigkeit zu vermitteln vorgenommene Bewertungen zu reflektieren und zum eigenen Standpunkt in Beziehung zu setzen.	☐1	☐2	☐3	☐4
23.	Schüler*innen dazu zu motivieren sich aktiv für die Gestaltung und Bewahrung von Räumen zu vermitteln (z.B. Umweltschutz)	☐1	☐2	☐3	☐4
24.	die Fähigkeit zu vermitteln Chancen der verantwortungsvollen Einflussnahme auf Raumstrukturen und -prozesse wahrzunehmen (z.B. kommunale Bürgerbeteiligung).	☐1	☐2	☐3	☐4
25.	die Fähigkeit und Fertigkeit zu vermitteln, sich mit dem Atlas räumlich zu orientieren.	☐1	☐2	☐3	☐4

8.

Sind Sie bereit im Rahmen eines Forschungsprojektes auch weiterhin an Befragungen und Interviews teilzunehmen?

Kreuzen Sie bitte an.

Ja ☐1 Nein ☐2

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!



Universität zu Köln • Albertus-Magnus-Platz • 50923 Köln

(PERSÖNLICH)

Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsevaluation an die Lehrenden

Sehr geehrte Lehrende/sehr geehrter Lehrender,

anbei erhalten Sie die Ergebnisse der automatisierten Auswertung der Lehrveranstaltungsevaluation zur Veranstaltung "Fragebogen ZUS".

Fragebogen Typ B - Zur Lehrveranstaltung:

Im Bericht werden die einzelnen Mittel- und Medianwerte zu den aufgeführten Fragen angezeigt. Die Ampelsymbole zeigen an, ob sich die Mittelwerte der Antworten im positiven, mittleren oder negativen Bereich der Qualitätsrichtlinie befinden.
Im zweiten Teil des Auswertungsberichts werden die Mittelwerte aller einzelnen Fragen in Form einer Profillinie dargestellt.

Bei Rückfragen steht Ihnen der EvaSys Support telefonisch und per Mail zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Ihr EvaSys Support

***

Prorektorat für Lehre und Studium
Q³ - Evaluation, Entwicklung & Akkreditierung
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
Tel.: +49 (0)221 470-1004

q3-evasys-team@uni-koeln.de

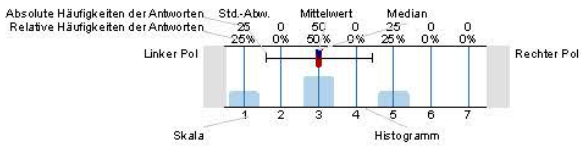
Joakim Mainz

Fragebogen ZUS ()
Erfasste Fragebögen = 21

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext



n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

1. Allgemeine Informationen

1.4) Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

n=21

weiblich	15
männlich	6
Ich kann mich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen.	0
keine Angabe	0

1.5) In welchem Semester befinden Sie sich derzeit im bildungswissenschaftlichen Studium?

n=21

Bachelorsemester 1	1
Bachelorsemester 2	0
Bachelorsemester 3	2
Bachelorsemester 4	0
Bachelorsemester 5	11
Bachelorsemester 6	2
Bachelorsemester 7	5
Bachelorsemester 8	0
Bachelorsemester höher	0

1.7) Welche weiterführende Schulform/en haben Sie in Ihrem schulischen Werdegang besucht?

n=21

Hauptschule	0
Realschule	1
staatl. Gymnasium	19
staatl. Gesamtschule	2
Schule in freier Trägerschaft	0
Reformschule (z.B. Waldorf)	0
Berufskolleg	1
sonstige	0

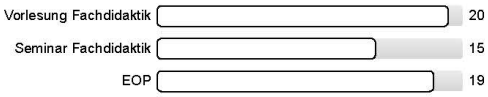
1.8) Haben Sie vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen?

n=21

ja	1
nein	20

1.10) Welche der folgenden Geographiemodule haben sie bereits belegt?

n=21



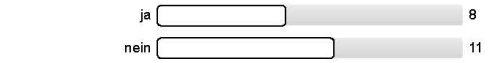
1.11) Welche Vorerfahrungen haben Sie als Betreuende im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bisher sammeln können?

n=21



1.12) Sind Sie bereit im Rahmen eines Forschungsprojektes auch weiterhin an Befragungen und Interviews teilzunehmen?

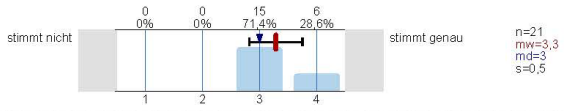
n=19



2. Selbstwirksamkeit

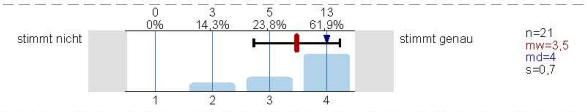
Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zur Selbstwirksamkeit.
Kreutzen Sie bitte ein Kästchen pro Zeile an.

2.1) Ich traue mir zu, Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.



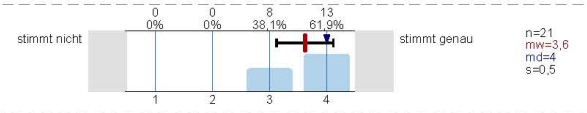
n=21
mw=3,3
md=3
s=0,5

2.2) Ich bin mir sicher, dass der Beruf des/der Lehrer* in die richtige Berufswahl ist.



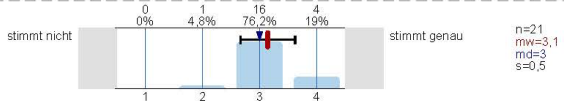
n=21
mw=3,5
md=4
s=0,7

2.3) Ich traue mir zu, Schüler*innen für den Unterricht zu begeistern.



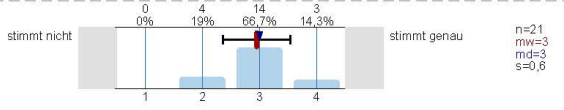
n=21
mw=3,6
md=4
s=0,5

2.4) Ich traue mir zu, auch in problematischen Situationen und unter Druck didaktisch und pädagogisch die richtige Entscheidung treffen zu können.



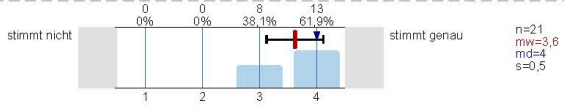
n=21
mw=3,1
md=3
s=0,5

2.5) Ich traue mir zu, bei Unterrichtsstörungen Lösungen zu finden.



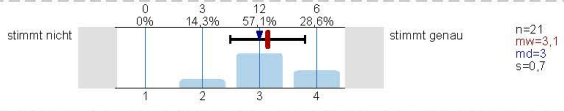
n=21
mw=3
md=3
s=0,6

2.6) Ich traue mir zu, eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.



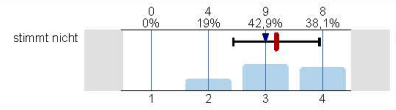
n=21
mw=3,6
md=4
s=0,5

2.7) Ich traue mir zu, selbst problematischen Schüler* innen den prüfungsrelevanten Unterrichtsstoff zu vermitteln.



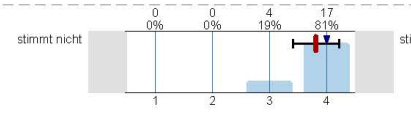
n=21
mw=3,1
md=3
s=0,7

2.8) Ich traue mir zu, Arbeitsaufträge klar und dem Alter entsprechend zu formulieren.



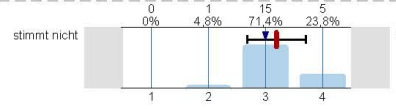
n=21
mw=3,2
md=3
s=0,7

2.9) Ich traue mir zu, eine wertschätzende Kommunikation mit den Schüler*innen zu führen.



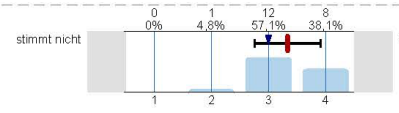
n=21
mw=3,8
md=4
s=0,4

2.10) Ich traue mir zu, eine Sicherungsphase sprachlich angemessen zu leiten.



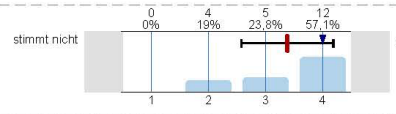
n=21
mw=3,2
md=3
s=0,5

2.11) Ich traue mir zu, gegenüber Eltern meine Entscheidungen zu vertreten.



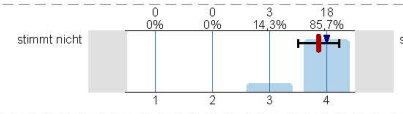
n=21
mw=3,3
md=3
s=0,6

2.12) Ich traue mir zu, auf die individuellen Probleme der einzelnen Schüler*innen einzugehen.



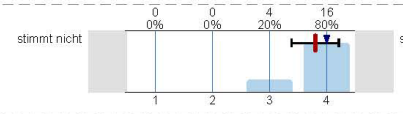
n=21
mw=3,4
md=4
s=0,8

2.13) Ich traue mir zu, bei Problemen in meinem Unterricht bei Kolleg*innen um Rat zu fragen.



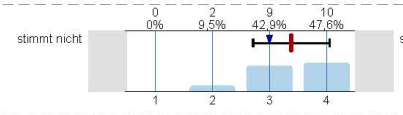
n=21
mw=3,9
md=4
s=0,4

2.14) Ich traue mir zu, mich selbst weiterzubilden und für neue Methoden und Medien offen zu sein.



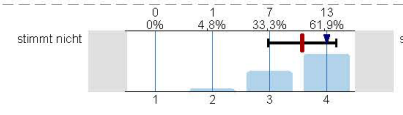
n=20
mw=3,8
md=4
s=0,4

2.15) Ich traue mir zu, einen guten Kontakt zu den Eltern meiner Schüler*innen zu halten.



n=21
mw=3,4
md=3
s=0,7

2.16) Ich traue mir zu, mit Kolleg*innen gemeinsam (z. B. team teaching) zu unterrichten.



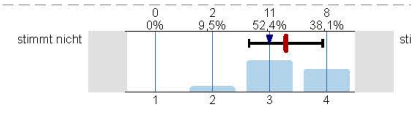
n=21
mw=3,6
md=4
s=0,6

3. Einstellung zum Fach Geographie
Bitte bewerten Sie folgenden Aussagen.

Image des Unterrichtsfachs

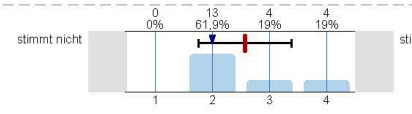
Geographie...

3.1) ist eine eher anwendungsnahe Wissenschaft (z.B. Raumplanung, Entwicklungshilfe).



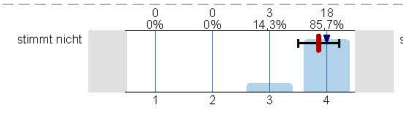
n=21
mw=3,3
md=3
s=0,6

3.2) gehört eher zu den Naturwissenschaften.



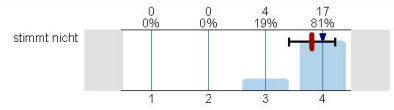
n=21
mw=2,6
md=2
s=0,8

3.3) liefert wichtige Erkenntnisse für das gesellschaftliche Leben.



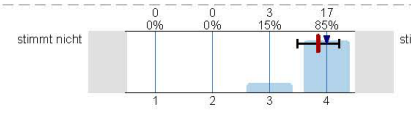
n=21
mw=3,9
md=4
s=0,4

3.4) verbindet natur-und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse.



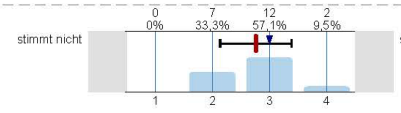
n=21
mw=3,8
md=4
s=0,4

3.5) ist eine aktuell relevante Wissenschaft.



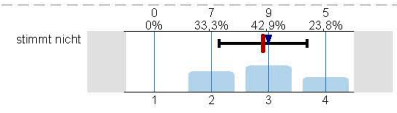
n=20
mw=3,9
md=4
s=0,4

3.6) gehört eher zu den Gesellschaftswissenschaften.



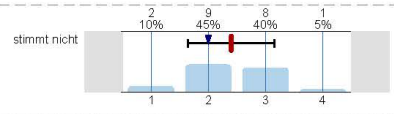
n=21
mw=2,8
md=3
s=0,6

3.7) sollte Informationen über Länder vermitteln.



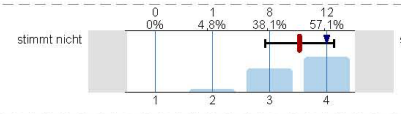
n=21
mw=2,9
md=3
s=0,8

3.8) ist für mich eine klar umrissene Wissenschaft.



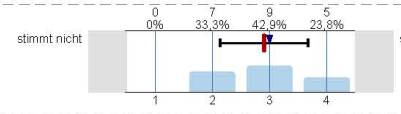
n=20
mw=2,4
md=2
s=0,8

3.9) Der Geographieunterricht hat einen direkten Einfluss auf das Leben der Schüler*innen.



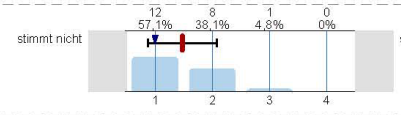
n=21
mw=3,5
md=4
s=0,6

3.10) sollte topographisches Wissen (z.B. Hauptstädte, Länder, Meere) vermitteln.



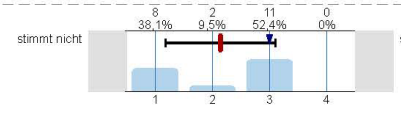
n=21
mw=2,9
md=3
s=0,8

3.11) Das Interesse am Geographieunterricht variiert mit dem Geschlecht.



n=21
mw=1,5
md=1
s=0,6

3.12) Das Interesse am Unterrichtsfach Geographie variiert mit dem Alter.

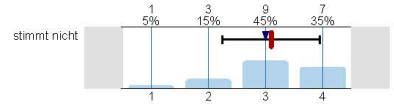


n=21
mw=2,1
md=3
s=1

4. Kompetenz geographische Inhalte zu vermitteln

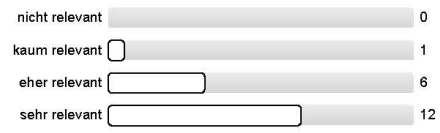
Bitte bewerten Sie folgende Aussagen und geben Sie an, ob Sie diese Kompetenz für sehr relevant halten.
Ich traue mir zu...

4.1) die Fähigkeit zu vermitteln räumliche Strukturen und Prozesse selbstständig zu erschließen.



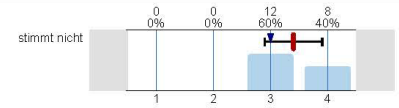
n=20
mw=3,1
md=3
s=0,9

4.2)



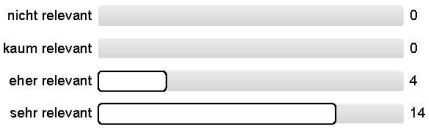
n=19

4.3) bei fachlichen Fragen der Schüler*innen eine zutreffende Antwort zu geben.



n=20
mw=3,4
md=3
s=0,5

4.4)



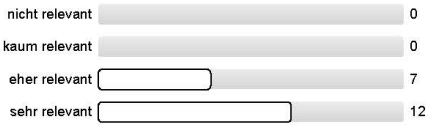
n=18

4.5) die Fähigkeit zu vermitteln eine Internetrecherche durchzuführen.



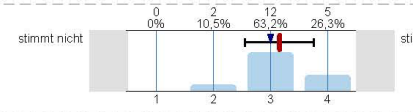
n=20
mw=3,6
md=4
s=0,5

4.6)



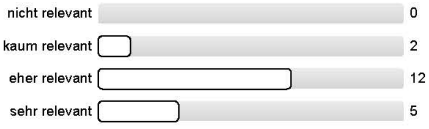
n=19

4.7) meinen Unterricht auch unabhängig vom Schulbuch zu gestalten.



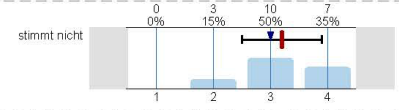
n=19
mw=3,2
md=3
s=0,6

4.8)



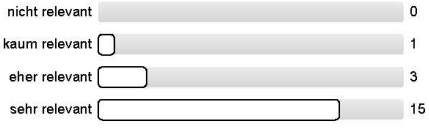
n=19

4.9) im Unterricht eine fachliche Binnendifferenzierung vorzunehmen.



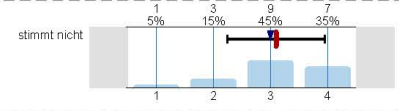
n=20
mw=3,2
md=3
s=0,7

4.10)



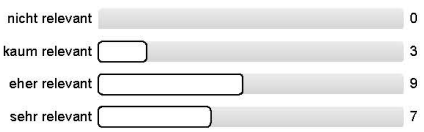
n=19

4.11) die Fähigkeit zu vermitteln Statistiken auszuwerten.

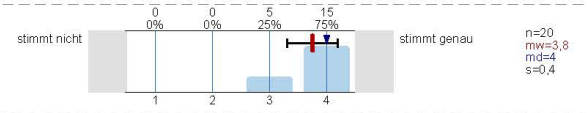


n=20
mw=3,1
md=3
s=0,9

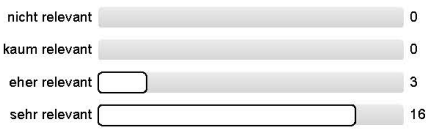
4.12)



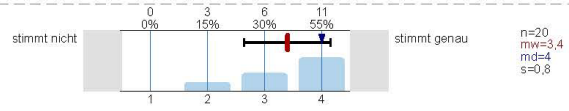
4.13) die Fähigkeit zu vermitteln aus Sachtexten relevante Informationen zu entnehmen.



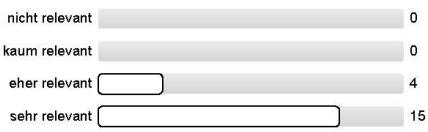
4.14)



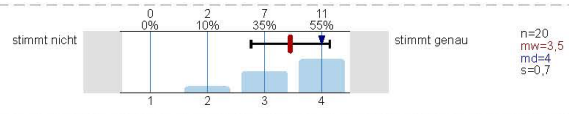
4.15) die Fähigkeit zu vermitteln Informationen kritisch zu prüfen und Manipulationen zu erkennen.



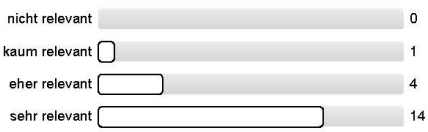
4.16)



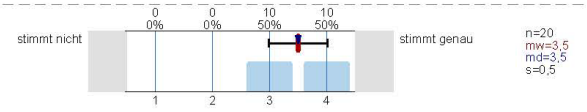
4.17) die Fähigkeit zu vermitteln Arbeitsschritte zu strukturieren.



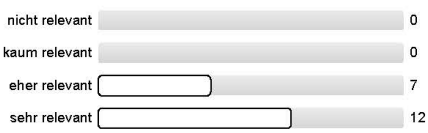
4.18)



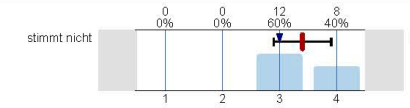
4.19) die Fähigkeit zu vermitteln eine Quelle zu analysieren.



4.20)

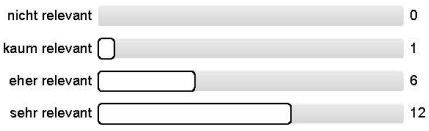


4.21) die Fähigkeit zu vermitteln Ergebnisse einer Analyse und deren Bedeutung herauszulesen.



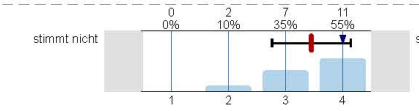
n=20
mw=3,4
md=3
s=0,5

4.22)



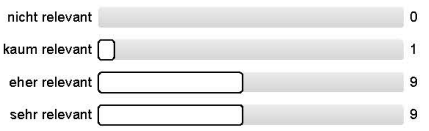
n=19

4.23) die Fähigkeit zu vermitteln raumbezogene Sachverhalte mündlich zu präsentieren.



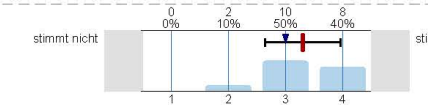
n=20
mw=3,5
md=4
s=0,7

4.24)



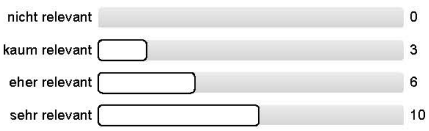
n=19

4.25) die Fähigkeit zu vermitteln raumbezogene Sachverhalte schriftlich strukturiert (z.B. Wirkungsgefüge) darzustellen.



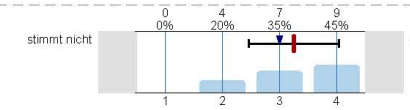
n=20
mw=3,3
md=3
s=0,7

4.26)



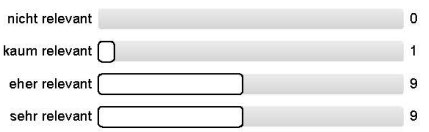
n=19

4.27) physisch-geographische Prozesse zu erklären.



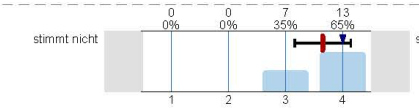
n=20
mw=3,3
md=3
s=0,8

4.28)



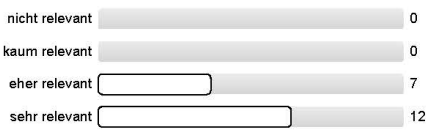
n=19

4.29) antropo-geographische Prozesse zu erklären.



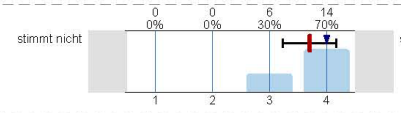
n=20
mw=3,7
md=4
s=0,5

4.30)



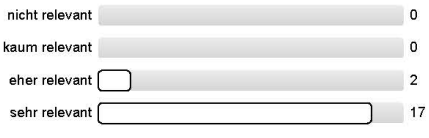
n=19

4.31) die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum sowie damit verbundene Folgen zu vermitteln.



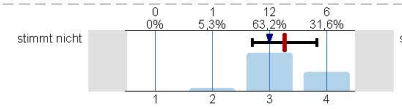
n=20
mw=3,7
md=4
s=0,5

4.32)



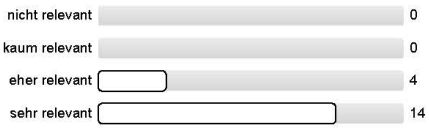
n=19

4.33) die Fähigkeit zu vermitteln gewonnene Erkenntnisse zu nutzen, um einen Transfer auf einen anderen Raum vorzunehmen.



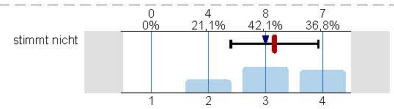
n=19
mw=3,3
md=3
s=0,6

4.34)



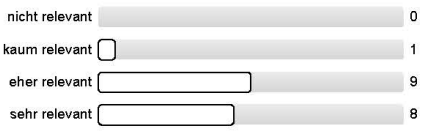
n=18

4.35) die Fähigkeit zu vermitteln, Fachbegriffe differenziert zu verwenden.



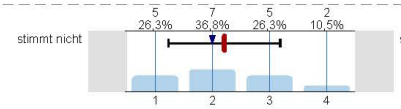
n=19
mw=3,2
md=3
s=0,8

4.36)



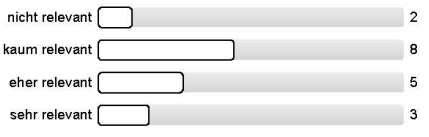
n=18

4.37) im Unterricht den Umgang mit GIS (geographische Informationssysteme) zu vermitteln.



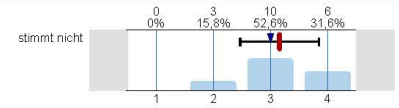
n=19
mw=2,2
md=2
s=1

4.38)



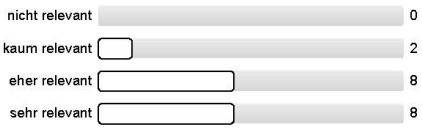
n=18

4.39) aus der Argumentation von Akteuren deren Wert- und Normvorstellungen zu identifizieren.



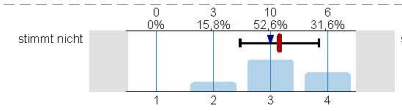
n=19
mw=3,2
md=3
s=0,7

4.40)



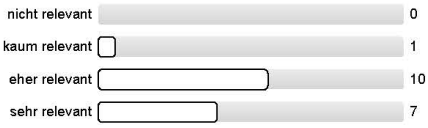
n=18

4.41) die Fähigkeit zu vermitteln Lösungsansätze für Raumnutzungskonflikte zu bewerten.



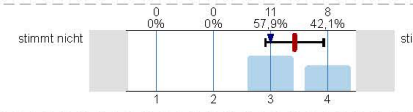
n=19
mw=3,2
md=3
s=0,7

4.42)



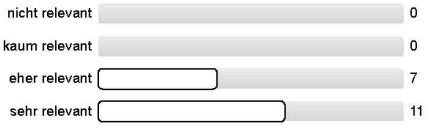
n=18

4.43) die Fähigkeit zu vermitteln vorgenommene Bewertungen zu reflektieren und zum eigenen Standpunkt in Beziehung zu setzen.



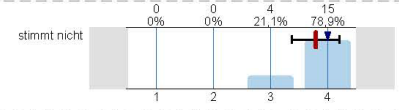
n=19
mw=3,4
md=3
s=0,5

4.44)



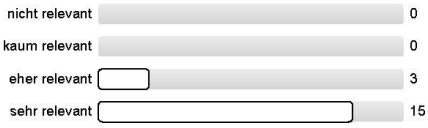
n=18

4.45) Schüler*innen dazu zu motivieren sich aktiv für die Gestaltung und Bewahrung von Räumen zu vermitteln (z.B. Umweltschutz).



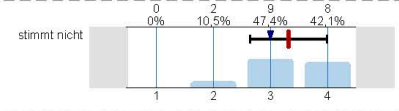
n=19
mw=3,8
md=4
s=0,4

4.46)



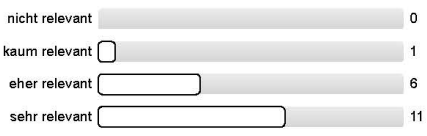
n=18

4.47) die Fähigkeit zu vermitteln Chancen der verantwortungsvollen Einflussnahme auf Raumstrukturen und -prozesse wahrzunehmen (z. B. kommunale Bürgerbeteiligung).

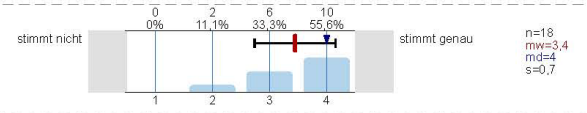


n=19
mw=3,3
md=3
s=0,7

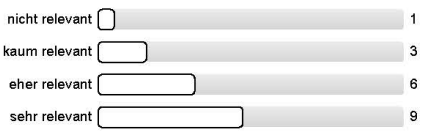
4.48)



4.49) die Fähigkeit und Fertigkeit zu vermitteln, sich mit dem Atlas räumlich zu orientieren.



4.50)



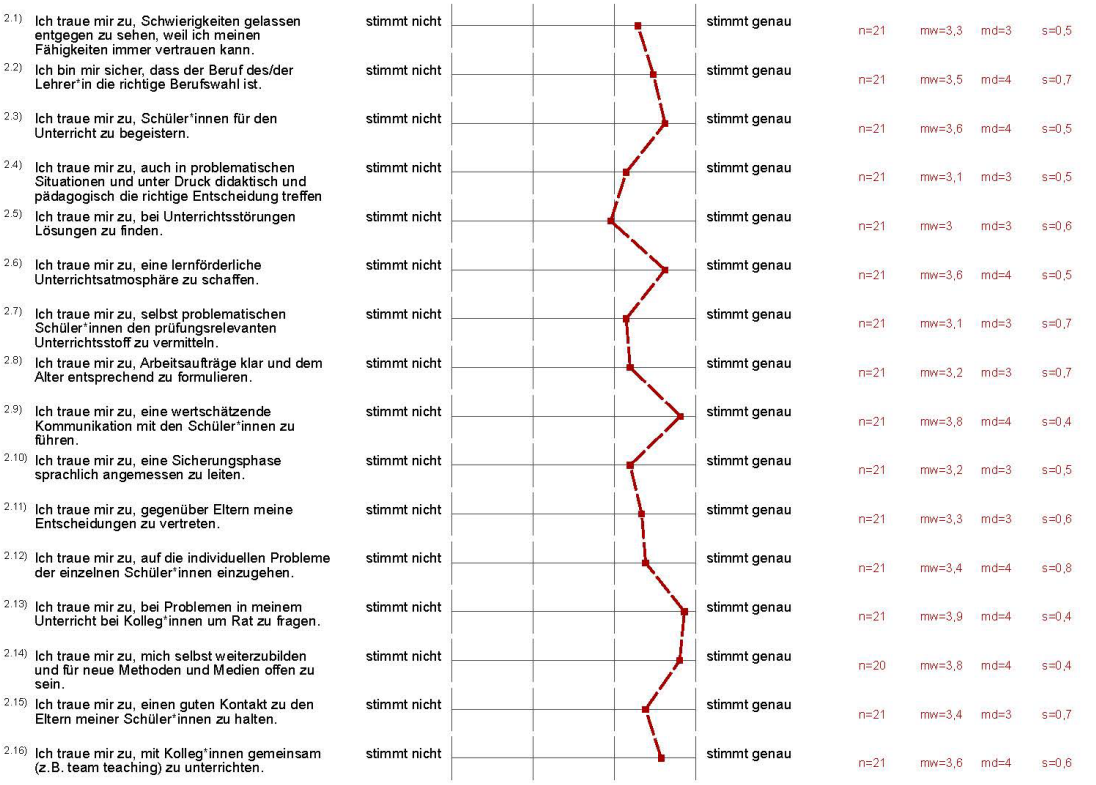
Profillinie

Teilbereich: Archivteilbereich Math.-Naturwissenschaftliche Fakultät
Name der/des Lehrenden: Joakim Mainz
Titel der Lehrveranstaltung: (Name der Umfrage) Fragebogen ZUS

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

2. Selbstwirksamkeit

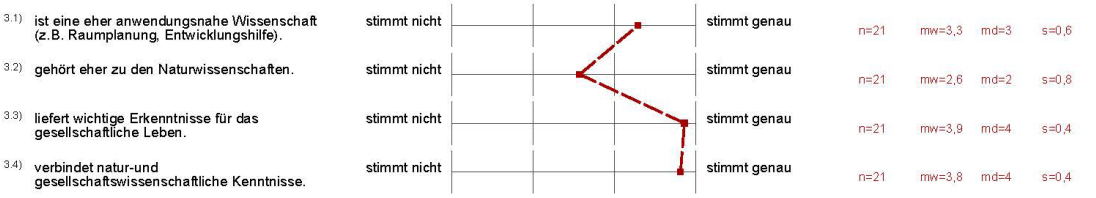
Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zur Selbstwirksamkeit.
Kreutzen Sie bitte ein Kästchen pro Zeile an.



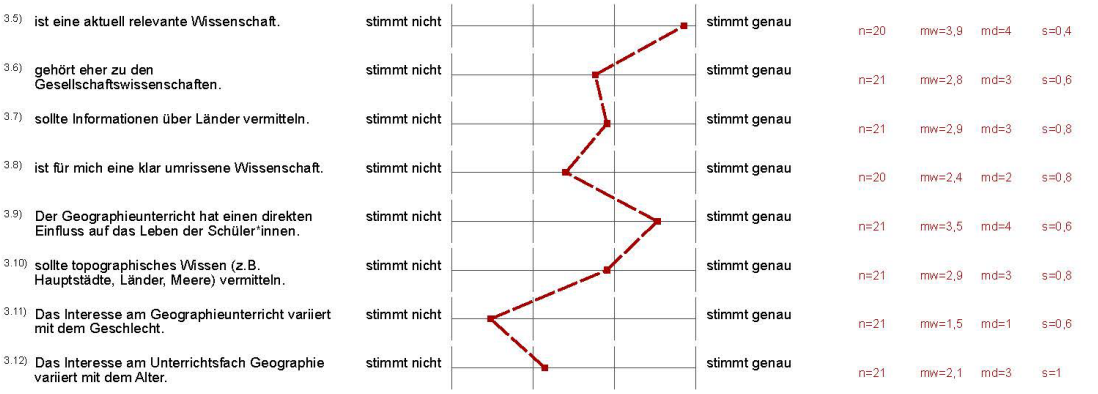
2.1)	Ich traue mir zu, Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,3	md=3	s=0,5
2.2)	Ich bin mir sicher, dass der Beruf des/der Lehrer*in die richtige Berufswahl ist.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,5	md=4	s=0,7
2.3)	Ich traue mir zu, Schüler*innen für den Unterricht zu begeistern.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,6	md=4	s=0,5
2.4)	Ich traue mir zu, auch in problematischen Situationen und unter Druck didaktisch und pädagogisch die richtige Entscheidung treffen	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,1	md=3	s=0,5
2.5)	Ich traue mir zu, bei Unterrichtsstörungen Lösungen zu finden.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3	md=3	s=0,6
2.6)	Ich traue mir zu, eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,6	md=4	s=0,5
2.7)	Ich traue mir zu, selbst problematischen Schüler*innen den prüfungsrelevanten Unterrichtsstoff zu vermitteln.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,1	md=3	s=0,7
2.8)	Ich traue mir zu, Arbeitsaufträge klar und dem Alter entsprechend zu formulieren.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,2	md=3	s=0,7
2.9)	Ich traue mir zu, eine wertschätzende Kommunikation mit den Schüler*innen zu führen.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,8	md=4	s=0,4
2.10)	Ich traue mir zu, eine Sicherungsphase sprachlich angemessen zu leiten.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,2	md=3	s=0,5
2.11)	Ich traue mir zu, gegenüber Eltern meine Entscheidungen zu vertreten.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,3	md=3	s=0,6
2.12)	Ich traue mir zu, auf die individuellen Probleme der einzelnen Schüler*innen einzugehen.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,4	md=4	s=0,8
2.13)	Ich traue mir zu, bei Problemen in meinem Unterricht bei Kolleg*innen um Rat zu fragen.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,9	md=4	s=0,4
2.14)	Ich traue mir zu, mich selbst weiterzubilden und für neue Methoden und Medien offen zu sein.	stimmt nicht	stimmt genau	n=20	mw=3,8	md=4	s=0,4
2.15)	Ich traue mir zu, einen guten Kontakt zu den Eltern meiner Schüler*innen zu halten.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,4	md=3	s=0,7
2.16)	Ich traue mir zu, mit Kolleg*innen gemeinsam (z.B. team teaching) zu unterrichten.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,6	md=4	s=0,6

3. Einstellung zum Fach Geographie

Bitte bewerten Sie folgenden Aussagen.



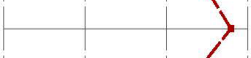
3.1)	ist eine eher anwendungsnahe Wissenschaft (z.B. Raumplanung, Entwicklungshilfe).	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,3	md=3	s=0,6
3.2)	gehört eher zu den Naturwissenschaften.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=2,6	md=2	s=0,8
3.3)	liefert wichtige Erkenntnisse für das gesellschaftliche Leben.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,9	md=4	s=0,4
3.4)	verbindet natur-und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse.	stimmt nicht	stimmt genau	n=21	mw=3,8	md=4	s=0,4



4. Kompetenz geographische Inhalte zu vermitteln

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen und geben Sie an, ob Sie diese Kompetenz für sehr relevant halten.
Ich traue mir zu…



4.41)	die Fähigkeit zu vermitteln Lösungsansätze für Raumnutzungskonflikte zu bewerten.	stimmt nicht		stimmt genau	n=19	mw=3,2	md=3	s=0,7
4.43)	die Fähigkeit zu vermitteln vorgenommene Bewertungen zu reflektieren und zum eigenen Standpunkt in Beziehung zu setzen.	stimmt nicht		stimmt genau	n=19	mw=3,4	md=3	s=0,5
4.45)	Schüler*innen dazu zu motivieren sich aktiv für die Gestaltung und Bewahrung von Räumen zu vermitteln (z.B. Umweltschutz).	stimmt nicht		stimmt genau	n=19	mw=3,8	md=4	s=0,4
4.47)	die Fähigkeit zu vermitteln Chancen der verantwortungsvollen Einflussnahme auf Raumstrukturen und -prozesse wahrzunehmen	stimmt nicht		stimmt genau	n=19	mw=3,3	md=3	s=0,7
4.49)	die Fähigkeit und Fertigkeit zu vermitteln, sich mit dem Atlas räumlich zu orientieren.	stimmt nicht		stimmt genau	n=18	mw=3,4	md=4	s=0,7

Anhang F: Interviewleitfäden – Grundstruktur und Anwendungslogik

Die sechs Interviews, die mit einem Leitfaden geführt wurden, waren alle auf diese gemeinsame Grundstruktur aufgebaut: Sein Aufbau ist halbstrukturiert und er folgt dem Ansatz des problemzentrierten Interviews (Friebertshäuser, 2013): Die Blöcke I bis VII sind thematisch gegliedert, was das Gespräch strukturiert, aber subjektive Deutungsmuster erlaubt, ohne dass der Erhebungsprozess dadurch festgelegt wird. Zur gezielten Individualisierung des Falls: Die individuellen Skalenwerte jeder interviewten Person aus der vorausgegangenen Fragebogenerhebung (t_0 und t_1) sind in den Blöcken III, V und VI als Gesprächsgrundlage festgehalten. Diese Werte sollen nicht als Konfrontation verstanden werden; sie dienen als heuristische Sensibilisierungsinstrumente: Sie ermöglichen es, dass man in der Interviewsituation ohne eine Festlegung des Gesprächs auf Diskrepanzen, Entwicklungen oder auffällige Ausprägungen hinweisen kann. Die fallspezifischen Leitfäden sind in den jeweiligen Fallprofilen (Anhang G.2.1–G.7.3) dokumentiert.

Block I – Gesprächseinstieg

- Wie geht es Ihnen heute?
- Wie sieht das momentane Semester für Sie aus?
- Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Funktion: Atmosphärischer Einstieg, Herstellung einer offenen Gesprächssituation.

Block II – Biographischer Hintergrund

Leitfrage	Nachfragen Familie	Nachfragen Schulzeit
Warum haben Sie sich für ein Lehramtsstudium entschieden?	Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie negativen Sinne?
Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrungen im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Funktion: Rekonstruktion berufsbiographischer Motive und Vorerfahrungen.

Block III – Einstellung zum Fach Geographie *(fallspezifisch: individuelle Fragebogenwerte t_0/t_1 eingetragen)*

- Wo verorten Sie die Geographie? Was kennzeichnet die Geographie für Sie? *[Nachfrage auf Basis der Fragebogenwerte Fachverständnis naturwissenschaftlich / gesellschaftswissenschaftlich]*
- Warum?
- Sie haben der Aussage zugestimmt, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert." In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu?
- Sie haben der Aussage zugestimmt, dass die Geographie „einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt." Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest?
- Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Funktion: Rekonstruktion des fachlichen Selbstverständnisses; Abgleich mit quantitativen Fragebogenwerten.

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert?
- Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen?
- Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten" festmachen?

Funktion: Exploration der subjektiven Praxisverarbeitung; Identifikation prägender Erfahrungen.

Block V – Selbstwirksamkeit *(fallspezifisch: individuelle Fragebogenwerte t_0/t_1 eingetragen)*

Handlungsbereich	Subdimension	Nachfragen
Unterrichtsgeschehen	Inhaltlich (prüfungsrelevanter Stoff / Arbeitsaufträge / sprachliches Niveau)	Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Pädagogisch (Motivation / lernförderliche Atmosphäre / Binnendifferenzierung)	Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert?	

Handlungsbereich	Subdimension	Nachfragen
Schüler*innen	Wertschätzende Kommunikation	Würden Sie Ihre Art mit Schüler*innen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen	Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Wie gehen Sie damit um?
Kolleg*innen	Hilfe/Weiterbildung	Sind Sie eher eine Person, die Kolleg*innen nach Hilfe fragt, oder lösen Sie Probleme lieber zunächst alleine?
	Kooperation	Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten gemacht?
Eltern	Entscheidungen vertreten / Beraten	Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet?

Funktion: Differenzierte Erfassung des Selbstwirksamkeitserlebens in verschiedenen Handlungskontexten; Abgleich mit quantitativen Fragebogenwerten.

Block VI – Wahrgenommene Vermittlungskompetenzen *(fallspezifisch: individuelle Fragebogenwerte t_0/t_1 eingetragen)*

Kompetenzdimension	Subdimensionen	Nachfragen
Sachkompetenz	Anthropogeographisch / Physisch-geographisch	Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung? Welchen Einfluss haben die Praxisanteile gespielt?
Methodenkompetenz	GIS / Kartenkompetenz	Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Urteilskompetenz	Argumentation / verantwortungsvolle Einflussnahme auf Raumstrukturen	

Kompetenzdimension	Subdimensionen	Nachfragen
	Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? Was hat Ihnen bisher gefehlt?	

Funktion: Rekonstruktion der subjektiv wahrgenommenen Vermittlungskompetenz; Abgleich mit quantitativen Fragebogenwerten.

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...
- Ich würde mir wünschen, dass...
- Für das Referendariat...

Funktion: Verdichtende Selbstreflexion; narrativer Abschluss des Gesprächs.

Methodische Anmerkung zur Interviewführung

Die Abfolge der Blöcke war verbindlich, die Reihenfolge der Nachfragen innerhalb der Blöcke wurde flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst. Nicht alle Nachfragen wurden in jedem Interview gestellt – maßgeblich war die spontane Thematisierung durch die interviewte Person. Interviewdauer: ca. 38–71 Minuten. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Personen aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

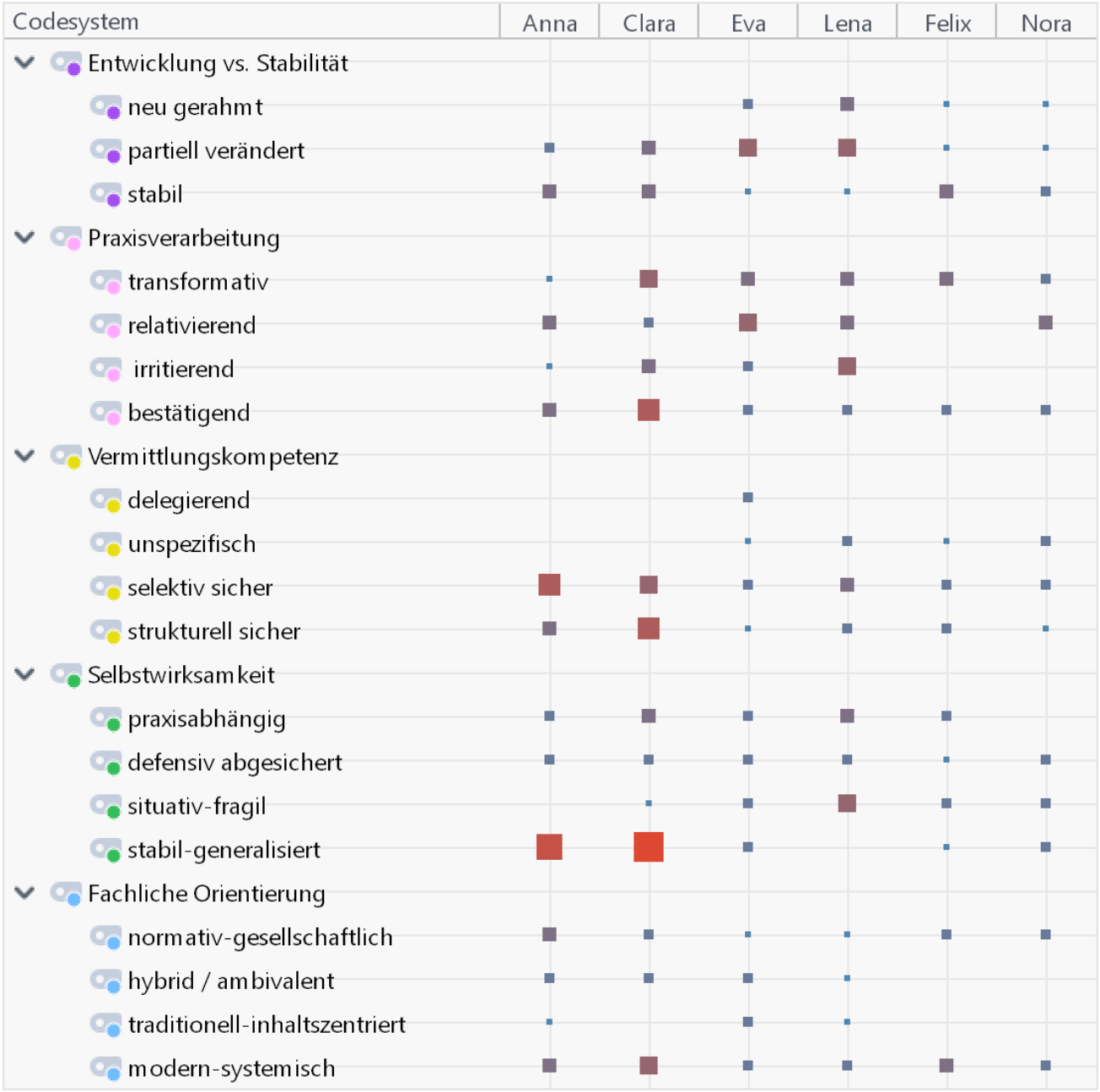
Anhang G: Fall-Profile

G.1: MAXQDA-Ergebnisreport

G.1.1: Codesystem



G1.2: Code-Matrix-Browser



G.1.3: Code-Relations-Browser



G.1.4: Ähnlichkeitsmatrix

Dokumentname	Anna	Clara	Eva	Felix	Lena	Elias
Anna	1,00	0,92	0,83	0,71	0,83	0,71
Clara	0,92	1,00	0,83	0,79	0,83	0,79
Eva	0,83	0,83	1,00	0,79	0,92	0,79
Felix	0,71	0,79	0,79	1,00	0,79	0,92
Lena	0,83	0,83	0,92	0,79	1,00	0,79
Elias	0,71	0,79	0,79	0,92	0,79	1,00

G 2: Interviewleitfäden, Fallanalysen und Kodierprotokolle der Interviews (vollständige Zuordnung kodierter Textstellen zu Kategorien, pseudonymisiert)

G 2.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Anna

Block I - Einstieg

- Wie geht es Ihnen heute?

- Wie sieht das momentane Semester für Sie aus?

- Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Block II – Biographie

Sie haben sich für ein Lehramtsstudium entschieden. - Was hat Sie dazu motiviert?	**Familie**	**Eigene Schulzeit**
	- Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	- Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie im negativen Sinne?
- Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
- Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	**Ja, welche?**	**nein**
	- Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Block III – Einstellung zum Fach Geographie

- Wo verorten Sie die Geographie? Was kennzeichnet die Geographie für Sie? Nat (2/3/2), GW (4/4/4)

- Warum?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert“, zugestimmt. In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie“ einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt“ zugestimmt. Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest?

- Die Daten zeigen, dass ein Großteil der Studierenden der Meinung ist, dass das Interesse am Fach nicht vom Geschlecht aber vom Alter abhängig ist. Stimmen Sie dem zu und wenn ja, wie erklären Sie sich das?

- Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert? - Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen? - Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten“ festmachen?

Block V – Selbstwirksamkeit

Unterrichtsgeschehen		
inhaltlich	prüfungsrelevanter Stoff (3/4/3)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Arbeitsaufträge (4/3/3)	
	sprachliches Niveau (4/4/4)	
pädagogisch	Motivation (4/4/4)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	lernförderliche Atmosphäre (4/3/4)	
	individuelle Probleme (Binnendifferenzierung) (4/4/3)	
- Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? - Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert? - Hat Ihnen etwas gefehlt bzw. was hätten Sie gerne noch vertieft?		

SchülerInnen	Wertschätzende Kommunikation (4/4/4)	- Würden Sie Ihre Art mit SchülerInnen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen (3/3/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsstörungen gemacht? - Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen um?
- Welche Rolle haben die Seminare (Formate) in diesem Zusammenhang gespielt?		
KollegInnen	Hilfe / Weiterbildung (3/3/4)/(3/4/3)	- Sind Sie eher eine Person, die KollegInnen nach Hilfe fragt, oder versuchen sie Probleme lieber zunächst alleine zu lösen? - Fällt es Ihnen schwer nach Hilfe zu fragen? - Wie haben Sie das in den Praxisphasen empfunden?
	Kooperation (3/3/2)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten unter KollegInnen in den Seminaren/Praxisphasen gemacht?

		- (bei negativ) Was nehmen Sie aus dieser Erfahrung heraus für Ihre weitere Ausbildung mit?
Eltern	- Entscheidungen vertreten/transparent machen (3/4/3) - Beraten	- Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet? - Welche Erfahrungen haben Sie im Studium damit gemacht?
- Gibt es abschließend etwas, was Sie gerne noch gelernt bzw. vertieft hätten.		

Block VI - Kompetenzen

Sachkompetenz - anthropo- - physische (4/4/2)	**Fragen richtige Antwort – wichtig (3/3/3)** **- oft (4/3/3)** Beispiele aus dem Studium benennen	- Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf….? - Welchen Einfluss haben die Praxisanteile dabei gespielt? - Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Methodenkompetenz - GIS (3/2/1)		
Urteilskompetenz - Argumentation (3/3/2) - verantw. Einflussnahme auf Raumstrukt. und Prozesse (4/3/2)		
- Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? - Gibt es etwas, das Ihnen bisher gefehlt hat bzw. würden Sie etwas anders gestalten, wenn Sie könnten?		

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...

- Ich würde mir wünschen, dass…

- Für das Referendariat…

G.2.2 : Anna – Typ1

Fallanalyse: Anna – Typ 1

Kodierung mit MAXQDA | Kodierhandbuch Typ 1

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium

Pseudonym	Anna
Professionalisierungstyp	Typ 1 – hoch-sicher und kompetent
Fach	Geographie / Deutsch (Gymnasium)
Erhebungszeitpunkte	t0 (SS 2020): Typ 1 → t1 (WS 20/21): Typ 1
Interviewdauer	ca. 46 Minuten

Kodierlegende

Nr.	Hauptkategorie	Farbe im Transkript
1	Fachliche Orientierung	*entsprechend hinterlegt*
2	Selbstwirksamkeit	*entsprechend hinterlegt*
3	Vermittlungskompetenz	*entsprechend hinterlegt*
4	Praxisverarbeitung	*entsprechend hinterlegt*
5	Entwicklung und Stabilität	*entsprechend hinterlegt*

1 Fachliche Orientierung

Kodierte Kategorien: 1.1 modern-systemisch | 1.4 normativ-gesellschaftlich | 1.3 hybrid/ambivalent

I: *Wenn Sie die Geographie einordnen müssten – Gesellschaftswissenschaft oder Naturwissenschaft?*

B: Definitiv im Bereich der Gesellschaftswissenschaften. Natürlich ist die Geographie sehr vielschichtig. Und natürlich spielen auch Komponenten wie die physische Geographie eine sehr bedeutende Rolle. Ich finde aber trotzdem, dass es eher in Richtung Gesellschaftswissenschaften geht. Weil ich finde, dass beispielsweise Klimageographie, vor allen Dingen auch in der Schule, einen etwas geringeren Stellenwert hat.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Definitiv im Bereich der Gesellschaftswissenschaften. Natürlich ist die Geographie sehr vielschichtig.«* **Paraphrase:** Anna verortet Geographie klar gesellschaftswissenschaftlich, erkennt aber naturwissenschaftliche Anteile an. Das Fachverständnis ist integrativ mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt. Typisch für Typ 1: breite, pragmatische Fachorientierung.

I: *Würden Sie das auch fürs Fach sagen, wenn Sie mit Kommilitonen sprechen?*

B: Ich finde, dass das Fach Geographie sehr, sehr wichtig ist in der Schule. Und das sage ich nicht nur, weil ich es studiere, sondern weil es so umfassend ist.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Das sage ich nicht nur, weil ich es studiere, sondern weil es so umfassend ist.«* **Paraphrase:** Anna betont die gesellschaftliche Relevanz des Faches jenseits persönlicher Motive. Die normative Überzeugung von der Wichtigkeit geographischer Bildung ist stabil und explizit. Im Sinne Haußers: kohärente Selbstdeutung und Selbstbewertung.

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach über das Studium hinweg verändert?*

B: Ja, denn als ich begonnen habe, hatte ich viele Zweitfächer zur Auswahl. Aber mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach Geographie entdeckt. Ich finde es super wichtig im Lehrerberuf, aber auch im Alltag. Obwohl ich den Schwerpunkt für mich persönlich eher im Bereich der Anthropogeographie verorten würde, finde ich dennoch die anderen Themen sehr, sehr spannend.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.3 hybrid/ambivalent*	**Ankerzitat:** *»Mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach Geographie entdeckt – obwohl ich den Schwerpunkt eher in der Anthropogeographie verorten würde, finde ich dennoch die anderen Themen sehr spannend.«* **Paraphrase:** Annas Fachbild ist integrativ angelegt: Sie setzt einen klaren Schwerpunkt (Anthropogeographie), schätzt aber die Breite des Faches. Diese reflektierte Ambivalenz zwischen Spezialisierung und Breite ist kein Zeichen von Unsicherheit, sondern pragmatischer Fachorientierung. Kodierung hybrid/ambivalent ergänzend zu modern-systemisch.

2 Selbstwirksamkeit

Kodierte Kategorien: 2.1 stabil-generalisiert | 2.4 praxisabhängig | 2.2 defensiv abgesichert

I: *Wie würden Sie Ihre Entwicklung im Bereich Arbeitsaufträge formulieren beschreiben?*

B: Zu Beginn des Praxissemesters fiel es mir natürlich schwer, einen Arbeitsauftrag so zu formulieren, dass er konkret, genau und präzise ist. Aber nach dem Praxissemester und vor allem nach dem Auslandsaufenthalt fällt es mir wesentlich leichter. Das heißt, wenn ich jetzt nochmal – wird es wieder eine Vier werden.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.4 praxisabhängig*	**Ankerzitat:** *»Nach dem Praxissemester und nach dem Auslandsaufenthalt fällt es mir wesentlich leichter.«* **Paraphrase:** Selbstwirksamkeit wird explizit aus Praxiserfahrungen abgeleitet. Die anfängliche Absenkung der Selbsteinschätzung wird als Lernprozess gedeutet, nicht als Verunsicherung. Typisch für Typ 1: integrierende Verarbeitung von Erfahrungen.

I: *Gab es irgendwas in den Praxisphasen, wo Sie sagen, das hat mich verunsichert?*

B: Pädagogisch eher weniger, inhaltlich aber schon. Ich habe gemerkt, dass ich trotz der dann bald fünf Jahre Studium noch super viel Inhaltliches nicht im Kopf habe. Und das hat mir oft Angst gemacht.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.1 stabil-generalisiert*	**Ankerzitat:** *»Pädagogisch eher weniger, inhaltlich schon – das hat mir oft Angst gemacht.«* **Paraphrase:** Die Selbstwirksamkeit differenziert sich nach Domänen: pädagogisch stabil, inhaltlich-fachlich fragiler. Die Angst wird jedoch als Antrieb formuliert, nicht als lähmende Unsicherheit. Merkmal stabiler integrierter Selbstwirksamkeit (Typ 1).

I: *Wie gehen Sie mit den inhaltlichen Wissenslücken um?*

B: Ich finde es sehr, sehr wichtig, dass ich mir dann da den Druck rausgenommen habe. Ich finde es nämlich schwer, in allen Bereichen zu 100 % inhaltlich sehr, sehr gut aufgestellt zu sein. Und dann ist es vielleicht besser, dass ich mich auf einen Bereich konzentriere und fokussiere – das war die Anthropogeographie.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Ich finde es schwer, in allen Bereichen zu 100 % inhaltlich sehr gut aufgestellt zu sein – dann ist es vielleicht besser, sich auf einen Bereich zu konzentrieren.«* **Paraphrase:** Anna entwickelt eine pragmatische Absicherungsstrategie: Die Fokussierung auf einen Schwerpunktbereich relativiert die gefühlte Wissenslücke. Diese defensive Absicherung schützt die Selbstwirksamkeit, ohne sie zu untergraben. Im Unterschied zu Typ 4 führt dies nicht zu Verunsicherung, sondern zu Handlungsklarheit.

3 Vermittlungskompetenz

Kodierte Kategorien: 3.1 strukturell sicher | 3.2 selektiv sicher

I: *Wie haben Sie sich im pädagogischen Bereich weiterentwickelt?*

B: Da ich ja vor dem Studium noch keine Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen gesammelt habe, würde ich sagen, habe ich mich sehr gut entwickelt und das war auch immer das Feedback im Praxissemester, dass ich dieses Pädagogische sehr gut kann. Ich arbeite nebenbei auch an einer Schule seit drei Jahren.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»Das war auch immer das Feedback im Praxissemester, dass ich das Pädagogische sehr gut kann.«* **Paraphrase:** Die Vermittlungskompetenz im pädagogischen Bereich wird durch externe Rückmeldungen bestätigt und stabil eingeschätzt. Entwicklung wird als

	positiver Prozess beschrieben. Strukturelle Sicherheit trotz fehlender Vorerfahrungen.

I: *Wie planen Sie Unterricht nach Fachbereichen?*

B: Ich glaube, man kann gut in Gruppenarbeit arbeiten, in Partnerarbeit. Und bei der physischen Geographie wäre es eher frontaler Unterricht, weil man da Prozesse erklären muss oder auch mal interdisziplinär in die Chemie.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Bei der physischen Geographie eher frontaler Unterricht – bei der Anthropogeographie eher Gruppenarbeit.«* **Paraphrase:** Anna differenziert ihre Vermittlungskompetenz nach Inhaltsbereichen und zieht methodische Konsequenzen. Diese didaktische Gelassenheit ist charakteristisch für Typ 1: nicht Unsicherheit, sondern reflektierte Pragmatik.

I: *Was fehlt Ihnen noch an Vermittlungskompetenz?*

B: Im Praxissemester hatten wir zwar Seminare zum Thema Didaktik, aber einiges hat mir da noch gefehlt, wie zum Beispiel Arbeitsaufträge klar formulieren, Arbeitsblätter erstellen, sich die geeigneten Buchseiten raussuchen. Außerdem fällt es mir noch schwer, Diskussionen anzuleiten und über die Inhalte hinaus Transfer leisten zu können.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Einiges hat mir da noch gefehlt – Arbeitsaufträge klar formulieren, Diskussionen anzuleiten, Transfer leisten.«* **Paraphrase:** Selektive Kompetenzzuschreibung: Anna entwickelt eine pragmatische Schwerpunktstrategie und benennt Entwicklungsfelder präzise. Das ist kein Zeichen von Unsicherheit, sondern realistischer Selbsteinschätzung mit integrativer Deutungslogik.

4 Praxisverarbeitung

Kodierte Kategorien: 4.1 bestätigend | 4.3 relativierend | 4.4 transformativ | 4.2 irritierend

I: *Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen im Praxissemester?*

B: Das Praxissemester hat mir sehr, sehr viel gebracht und das war auch das, was ich das ganze Studium über vermisst hatte bis dahin. Weil ich da gelernt habe, wie ist es zu unterrichten, wie ist es, Stundenverlaufspläne in Detail zu erstellen und zielgerichteten Unterricht anzustreben.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»Das Praxissemester hat mir sehr viel gebracht – das war, was ich das ganze Studium vermisst hatte.«* **Paraphrase:** Das Praxissemester wird als zentrale und bestätigende Erfahrung beschrieben. Erwartungen an Unterrichtsplanung werden erfüllt und integriert. Praxis wirkt als Professionalisierungsressource, nicht als Irritation.

I: *Was hat sich durch das Praxissemester grundlegend verändert?*

B: An einer Gesamtschule in Köln habe ich gelernt, wie ist es zu unterrichten, wie ist es, Stundenverlaufspläne in Detail zu erstellen. Zu Beginn fiel es mir schwer, einen Arbeitsauftrag präzise zu formulieren – nach dem Praxissemester und dem Auslandsaufenthalt fällt es mir wesentlich leichter. Und jetzt nach dem Auslandsaufenthalt habe ich auch gemerkt, dass es eigentlich ganz gut ist, sich mal auszutauschen.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Zu Beginn fiel es mir schwer, einen Arbeitsauftrag präzise zu formulieren – nach dem Praxissemester fällt es mir wesentlich leichter.«* **Paraphrase:** Das Praxissemester fungiert nicht nur als Bestätigung, sondern als echter Wendepunkt: Handlungsroutinen werden grundlegend verändert. Die Fähigkeit zur präzisen Aufgabenformulierung und zum kollegialen Austausch wird erst durch die Praxis erworben. Typisch für Typ 1: transformative Erfahrungen werden integrierend verarbeitet, nicht destabilisierend.

I: *Das EOP – was war da Ihre Erfahrung?*

B: Ich muss sagen, das EOP fand ich nicht ganz so sinnvoll. Weil ich da gerade im ersten Semester war, gerade frisch aus der Schule. Dementsprechend habe ich einfach viel hinten gesessen. Ich durfte in den ganzen vier Wochen, glaube ich, eine Stunde in Deutsch unterrichten.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Das EOP fand ich nicht ganz so sinnvoll – ich durfte in vier Wochen gerade mal eine Stunde unterrichten.«* **Paraphrase:** Das frühe Orientierungspraktikum erzeugt Irritation: Die Diskrepanz zwischen erwartetem Praxislernen und tatsächlich passivem Hospitieren wird explizit benannt. Diese Irritation bleibt aber produktiv – Anna differenziert zwischen Praxisformat und Studienphase, ohne das Konzept grundsätzlich abzulehnen.

I: *Würden Sie sagen, das Studium hat Sie genügend vorbereitet?*

B: Das Fach Bildungswissenschaften habe ich manchmal das Gefühl, es existiert nur, weil es existieren muss. Hinsichtlich des Referendariats hat es mir nicht viel gebracht. Themen wie Unterrichtsstörungen, Klassenarbeiten erstellen oder Elterngespräche führen – das wird nicht oder nur in sehr geringem Maße gelehrt. Im Praxissemester hatten wir zwar Seminare zur Didaktik, aber einiges hat mir gefehlt.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.3 relativierend*	**Ankerzitat:** *»Das Fach Bildungswissenschaften existiert manchmal nur, weil es existieren muss – hinsichtlich des Referendariats hat es mir nicht viel gebracht.«* **Paraphrase:** Die universitäre Praxisvorbereitung wird kritisch-relativierend eingeordnet. Die Kritik ist differenziert: Anna unterscheidet zwischen gelungenen (Geographiedidaktik) und weniger gelungenen Elementen (Bildungswissenschaften). Kein grundsätzlicher Zweifel an der Berufswahl, sondern konstruktive Systemkritik.

5 Entwicklung und Stabilität

Kodierte Kategorien: 5.1 stabil | 5.2 partiell verändert

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie verändert?*

B: Ja, denn als ich begonnen habe, hatte ich viele Zweitfächer zur Auswahl. Aber mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach Geographie entdeckt.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach Geographie entdeckt.«* **Paraphrase:** Fachliche Orientierung hat sich im Studienverlauf vertieft und positiv verändert. Die Grundentscheidung für das Lehramt bleibt stabil. Typisch für Typ 1: Veränderung als Vertiefung, nicht als Infragestellung.

I: *Würden Sie jetzt nochmal wieder eine Vier ankreuzen bei der Kompetenzeinschätzung?*

B: Ja. Das heißt, wenn ich jetzt nochmal – wird es wieder eine Vier werden vielleicht. Stimme ich ganz zu. Also wie komplex ist es überhaupt, einen Arbeitsauftrag ordentlich und verständlich zu stellen? Und somit sind dann auch die Anforderungen an mich selbst gestiegen im Verlauf des Studiums.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Wird es wieder eine Vier werden – stimme ich ganz zu.«* **Paraphrase:** Nach anfänglicher Relativierung der Selbsteinschätzung konsolidiert sich die Selbstwirksamkeit wieder auf hohem Niveau. Gestiegene Anforderungen an sich selbst werden als Zeichen von Professionalisierung, nicht als Defizit gedeutet. Die Typenzugehörigkeit (Typ 1) bleibt über beide Messzeitpunkte stabil.

I: *Wie würden Sie rückblickend das Lehramtsstudium am Geografischen Institut beschreiben?*

B: Ich finde, die Geographie ist eine sehr aktuelle Wissenschaft. Und mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach entdeckt. Super wichtig im Lehrerberuf, aber auch im Alltag – und persönlichkeitsbildend.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach entdeckt – super wichtig im Lehrerberuf, aber auch im Alltag.«* **Paraphrase:** Die abschließende Selbstverortung ist positiv, kohärent und stabil. Im Sinne Haußers: Selbstdeutung und Selbstbewertung sind konsistent integriert – Merkmal konsolidierter professioneller Identität.

Typologische Verdichtung

Dimension	Ausprägung	Kodezuordnung
Fachliche Orientierung	Gesellschaftswiss. Schwerpunkt, integrativ, normativ-gesellschaftlich; hybrid/ambivalent in der Spezialisierungsstrategie	*1.1 / 1.3 / 1.4 – konsistent modern*
Selbstwirksamkeit	Hoch, stabil; Domainunterschied (päd. > inhaltlich); defensiv abgesichert über Schwerpunktstrategie	*2.1 / 2.2 / 2.4 – praxisgestützt, integriert*
Vermittlungskompetenz	Päd. strukturell sicher; fachlich selektiv nach Schwerpunkt; Entwicklungsfelder klar benannt	*3.1 / 3.2 – pragmatisch differenziert*
Praxisverarbeitung	Quadrimodal: bestätigend (PS), transformativ (Routinen), irritierend (EOP), relativierend (Bildungswiss.)	*4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 – integrierend*
Entwicklung und Stabilität	Stabile Typenzugehörigkeit t0 → t1; fachliche Vertiefung und Entdeckung; Anforderungsanstieg als Professionalisierung	*5.1 / 5.2 – konsolidiert*

Gesamtbefund

Anna repräsentiert Typ 1 (hoch-sicher und kompetent) konsistent über beide Messzeitpunkte.

Das Interview bestätigt die quantitative Typenzuordnung: hohe, praxisgestützte Selbstwirksamkeit mit defensiver Absicherung über fachliche Schwerpunktsetzung; integratives gesellschaftswissenschaftliches Fachverständnis mit pragmatischer Ambivalenz bei der Spezialisierung; strukturell sichere Vermittlungskompetenz mit reflektierten Entwicklungsfeldern. Praxiserfahrungen werden quadrimodal verarbeitet: Das Praxissemester wirkt bestätigend und transformativ zugleich, das EOP irritierend, die universitäre Begleitausbildung relativierend. Im Sinne Haußers: Selbstdeutung und Selbstbewertung sind konsistent – konsolidierte professionelle Identität.

G.2.3: Kodierte Segmente Anna

Anna

A: Definitiv im Bereich der Gesellschaftswissenschaften. Natürlich ist die Geographie sehr vielglasig. Und natürlich spielen auch Komponenten wie die physische Geographie eine sehr bedeutende Rolle. Ich finde aber trotzdem, dass es eher in Richtung Gesellschaftswissenschaften als in Richtung Naturwissenschaften geht. Weil ich finde, dass beispielsweise Klimageographie, vor allen Dingen auch in der Schule, einen etwas geringeren Stellenwert hat.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Anna, Pos. 46

Ich finde, dass die Geographie eine sehr aktuelle Wissenschaft ist. Und darauf basierend die Aufgabe umfasst, stetig Erkenntnisse sowohl in der Schule, schulpraktisch oder didaktisch, als auch fachwissenschaftlich zu liefern. Was oft auch eine Herausforderung sein kann. Aktuelle Daten für Klausuren zu konzipieren, das ist dann schon immer.

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Anna, Pos. 51

Aber ich finde, dass das Fach Geographie sehr, sehr wichtig ist in der Schule. Und das sage ich nicht nur, weil ich es studiere, sondern weil es so umfassend ist.

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Anna, Pos. 53

Zum Beispiel bezüglich der Landwirtschaft. Also wie können Kinder dazu beitragen, dass sie Massentierhaltung zum Beispiel nicht unterstützen?

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Anna, Pos. 57

Vom Alter. Ja, wenn ich dem jetzt zustimmen würde, würde ich sagen, ja, denn es macht Sinn, da man sich im Laufe des Lebens, also es steigt die Relevanz, sich mit gesellschaftsrelevanten Themen auseinanderzusetzen und zu beschäftigen. Das heißt quasi, dass das Bewusstsein proportional zunimmt zum Alter. Was natürlich für uns auch eine Verantwortung mit sich bringt, das dann auch irgendwie dem gerecht zu machen.

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Anna, Pos. 61

Und mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach Geographie entdeckt.

Code: • Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Anna, Pos. 65

Und mit dem Studium habe ich total die Liebe zum Fach Geographie entdeckt. Wie gesagt, ich finde es super wichtig im Lehrerberuf, aber auch im Alltag.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Anna, Pos. 65

Also ich mag auch sehr gerne den fachdidaktischen Bereich. Und da machen einfach die Seminare total Spaß. Und wir hatten zwei Seminare im Bachelor zum Thema Wirtschafts- und Stadtgeographie einerseits und zum Thema Stadt und Bevölkerung. Aber ich wollte sagen Klimageographie. Und da habe ich dann nochmal gemerkt, wie vielseitig das Fach ist. Und das hat mir total gut gefallen. Obwohl ich den Schwerpunkt jetzt für mich persönlich eher im Bereich der Anthropogeographie verorten würde. Finde ich aber dennoch die anderen Themen sehr, sehr spannend.

Code: • Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Anna, Pos. 67

Also ich mag auch sehr gerne den fachdidaktischen Bereich. Und da machen einfach die Seminare total Spaß. Und wir hatten zwei Seminare im Bachelor zum Thema Wirtschafts- und Stadtgeographie einerseits und zum Thema Stadt und Bevölkerung. Aber ich wollte sagen Klimageographie. Und da habe ich dann nochmal gemerkt, wie vielseitig das Fach ist. Und das hat mir total gut gefallen. Obwohl ich den Schwerpunkt jetzt für mich persönlich eher im Bereich der Anthropogeographie verorten würde. Finde ich aber dennoch die anderen Themen sehr, sehr spannend.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Anna, Pos. 67

Ich muss sagen, das EOP fand ich nicht ganz so sinnvoll. Und auch nicht ganz so sinnvoll zu diesem Zeitpunkt. Weil ich da gerade im ersten Semester war, gerade frisch aus der Schule. Dementsprechend habe ich einfach viel hinten gesessen mit den Klassen, was natürlich sehr, sehr sinnvoll ist, um sich Notizen zu machen und zu beobachten. Aber an Unterrichtspraxis, also bezogen darauf, fand ich das Praktikum nicht so.

Code: • Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Anna, Pos. 73

Zweiteres. Ich durfte in den ganzen vier Wochen waren das, glaube ich, eine Stunde in Deutsch unterrichten.

Code: • Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Anna, Pos. 75

Das Praxissemester hingegen hat mir sehr, sehr viel gebracht.

Code: • Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Anna, Pos. 76

An einer Gesamtschule in Köln. Das hat mir sehr viel gebracht und das war auch das, was ich das ganze Studium über vermisst hatte bis dahin. Weil ich da gelernt habe, wie ist es zu unterrichten, wie ist es, Stundenverlaufspläne in Detail zu erstellen und zielgerichteten Unterricht anzustreben. Wie ist es, basierend auf dem Fachlichen bewertet zu werden von den Ausbildungslehrern. Und das Praxissemester, ich bin ein sehr, sehr großer Fan davon. Hat mir sehr viel gebracht.

Code: • Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Anna, Pos. 78

An einer Gesamtschule in Köln. Das hat mir sehr viel gebracht und das war auch das, was ich das ganze Studium über vermisst hatte bis dahin. Weil ich da gelernt habe, wie ist es zu unterrichten, wie ist es, Stundenverlaufspläne in Detail zu erstellen und zielgerichteten Unterricht anzustreben. Wie ist

es, basierend auf dem Fachlichen bewertet zu werden von den Ausbildungslehrern. Und das Praxissemester, ich bin ein sehr, sehr großer Fan davon. Hat mir sehr viel gebracht.

Code: Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Anna, Pos. 78

Ich habe mich mit der Karten-Auswertekompetenz von SchülerInnen beschäftigt.

Code: Fachliche Orientierung > traditionell-inhaltszentriert Gewicht: 0
Anna, Pos. 82

Zu Beginn des Praxissemesters beispielsweise fiel es mir natürlich schwer, einen Arbeitsauftrag so zu formulieren, dass er konkret, genau und mit Hilfe von wenigen Worten präzise ist. Aber nach dem Praxissemester und vor allem jetzt auch nach dem Auslandsaufenthalt an der Schule fällt es mir wesentlich leichter.

Code: Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Anna, Pos. 86

Das heißt, wenn ich jetzt nochmal, nochmal, wird es wieder eine Vier werden vielleicht, oder? Stimme ich ganz zu?

A: Ja.

Code: Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Anna, Pos. 87-88

Ja, das stimmt. Ja, das ist es. Also wie komplex ist es überhaupt, einen Arbeitsauftrag ordentlich und verständlich zu stellen? Und somit sind dann auch die Anforderungen an mich selbst gestiegen im Verlauf des Studiums.

Code: Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 90

Ja, das stimmt. Ja, das ist es. Also wie komplex ist es überhaupt, einen Arbeitsauftrag ordentlich und verständlich zu stellen? Und somit sind dann auch die Anforderungen an mich selbst gestiegen im Verlauf des Studiums.

Code: Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Anna, Pos. 90

Ja, das stimmt. Ja, das ist es. Also wie komplex ist es überhaupt, einen Arbeitsauftrag ordentlich und verständlich zu stellen? Und somit sind dann auch die Anforderungen an mich selbst gestiegen im Verlauf des Studiums.

Code: Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 90

Ja, das hätte ich mir dennoch gewünscht. Generell zum Beispiel im Praxissemester, da hatten wir zwar Seminare zum Thema Didaktik, aber einiges hat mir da noch gefehlt, wie zum Beispiel sowas Arbeitsaufträge klar formulieren, Arbeitsblätter erstellen, sich die geeigneten Buchseiten raussuchen und ähnliches.

Code: Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0

Anna, Pos. 94

Ja, das hätte ich mir dennoch gewünscht. Generell zum Beispiel im Praxissemester, da hatten wir zwar Seminare zum Thema Didaktik, aber einiges hat mir da noch gefehlt, wie zum Beispiel sowas Arbeitsaufträge klar formulieren, Arbeitsblätter erstellen, sich die geeigneten Buchseiten raussuchen und ähnliches.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Anna, Pos. 94

Da ich ja, wie Sie am Anfang schon gefragt haben, vor dem Studium noch keine Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen gesammelt habe, würde ich sagen, habe ich mich sehr gut entwickelt und das war auch immer das Feedback im Praxissemester oder auch im Ausgangspraktikum, dass ich dieses pädagogische sehr gut kann. Ich arbeite nebenbei auch an einer Schule seit drei Jahren und ich glaube, dass das auch in sehr großem Maße dazu beigetragen hat.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 96

Da ich ja, wie Sie am Anfang schon gefragt haben, vor dem Studium noch keine Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen gesammelt habe, würde ich sagen, habe ich mich sehr gut entwickelt und das war auch immer das Feedback im Praxissemester oder auch im Ausgangspraktikum, dass ich dieses pädagogische sehr gut kann. Ich arbeite nebenbei auch an einer Schule seit drei Jahren und ich glaube, dass das auch in sehr großem Maße dazu beigetragen hat.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Anna, Pos. 96

habe, würde ich sagen, habe ich mich sehr gut entwickelt und das war auch immer das Feedback im Praxissemester oder auch im Ausgangspraktikum, dass ich dieses pädagogische sehr gut kann

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 96

Ich arbeite an einer Realschule mit einer sehr heterogenen Schülerschaft und einerseits bin ich da, wie soll ich das sagen, ungebundener als in einem Praktikum, das jetzt durch das Studium angeleitet wird, weil ich dort viel mehr Möglichkeiten habe im Umgang mit den Schülern. Mich zum Beispiel, falls es Streit gibt oder ähnliches, mal intensiv mit den Schülern auseinandersetzen und so dann auch Beziehungsarbeit leisten.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 98

Ich arbeite an einer Realschule mit einer sehr heterogenen Schülerschaft und einerseits bin ich da, wie soll ich das sagen, ungebundener als in einem Praktikum, das jetzt durch das Studium angeleitet wird, weil ich dort viel mehr Möglichkeiten habe im Umgang mit den Schülern. Mich zum Beispiel, falls es Streit gibt oder ähnliches, mal intensiv mit den Schülern auseinandersetzen und so dann auch Beziehungsarbeit leisten.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 98

Ja, genau das und im Praxissemester wird man ja auch bewertet, also nicht notentechnisch, aber es kommen ja trotzdem viermal die Seminarausbilder und da hat man natürlich auch Angst, etwas falsch zu machen. Die Angst habe ich natürlich da in der Realschule auch, aber ich bin da freier und eher auf mich alleine gestellt und Lösungsansätze muss ich eher in mir selbst finden als in anderen Personen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 100

aber ich bin da freier und eher auf mich alleine gestellt und Lösungsansätze muss ich eher in mir selbst finden als in anderen Personen.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Anna, Pos. 100

Ja, also pädagogisch eher weniger, inhaltlich aber sehr, also nicht sehr, das hört sich jetzt sehr schlimm an, aber ich habe gemerkt, dass ich trotz der dann bald fünf Jahre Studium noch super viel Inhaltliches nicht im Kopf habe, beziehungsweise noch aufbereiten und aufarbeiten muss und das hat mir oft Angst gemacht, weil ich natürlich Fragen beantworten können möchte oder nicht nur stupide oder stumpf meinen Unterricht vorbereiten möchte und nur die dort aufkommenden Fragen beantworten möchte, sondern auch darüber hinaus den Schülern einen Mehrwert bieten möchte in dem Fach.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 102

ich trotz der dann bald fünf Jahre Studium noch super viel Inhaltliches nicht im Kopf habe, beziehungsweise noch aufbereiten und aufarbeiten muss und das hat mir oft Angst gemacht,

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 102

Ja, vielleicht einmal eine Stunde oder eine Doppelstunde intensiv gemeinsam planen. Ich habe zwar immer die Planung sehr ausführlich gemacht und den Lehrern dann auch geschickt und ein Feedback bekommen, aber sich vielleicht, wenn man das andersherum quasi aufzäumt, dass man dann von Beginn an mal eine Stunde plant und schaut, was ist denn überhaupt richtig oder vielleicht auch viel mit dem Lehrplan arbeiten.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Anna, Pos. 104

Also ich glaube, wertschätzende Schüler-Lehrer-Interaktionen, da würde ich sagen, die kann ich ganz gut führen. Unterrichtsstörungen, da ist dann immer das Problem, wen stört das überhaupt, stört mich das, stört das die Schüler oder stört das das weitere Unterrichtsvorhaben? Da muss man dann differenzieren. So eine ganz arge Störung hatte ich jetzt glaube ich noch nicht im Unterricht. Aber wenn zum Beispiel gequatscht wird, dann ist das ja oftmals auch schon eine Störung, die dann zum Beispiel den weiteren Unterrichtsverlauf hindert.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 106

Also ich glaube, wertschätzende Schüler-Lehrer-Interaktionen, da würde ich sagen, die kann ich ganz gut führen. Unterrichtsstörungen, da ist dann immer das Problem, wen stört das überhaupt, stört mich das, stört das die Schüler oder stört das das weitere Unterrichtsvorhaben? Da muss man dann

differenzieren. So eine ganz arge Störung hatte ich jetzt glaube ich noch nicht im Unterricht. Aber wenn zum Beispiel gequatscht wird, dann ist das ja oftmals auch schon eine Störung, die dann zum Beispiel den weiteren Unterrichtsverlauf hindert.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Anna, Pos. 106

Würden Sie sagen, dass Sie in den Praxisphasen im Studium oder in den Seminaren, dass Sie da genügend Handwerkszeug an die Hand bekommen haben? Was Unterrichtsstörungen betrifft nicht, nein.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Anna, Pos. 111

Das wollte ich gerade sagen. Das Fach Bildungswissenschaften habe ich manchmal das Gefühl, ohne jetzt sehr kritisch zu sein, aber dass es einfach nur existiert, weil es existieren muss. Es hat mir persönlich und ich rede auch mit anderen Studierenden darüber, hinsichtlich des Referendariats beispielsweise oder des Lehrerberufs nicht viel gebracht, weil zum Beispiel jetzt das Thema Unterrichtsstörungen oder das Thema, wie stelle ich eine Klassenarbeit, wie bewerte ich die Klassenarbeit ordentlich, wie führe ich Elterngespräche und so weiter und so fort. Das wird nicht oder nur in sehr geringem Maße gelehrt.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Anna, Pos. 114

Also ich glaube, ich bin ein Mensch, der eher Probleme alleine löst, dann auch hinsichtlich des Schulkontextes. Und ich bin mir aber trotzdem dessen bewusst, dass es Hilfe gibt, zum Beispiel, dass Kollegen einem hilfreiche Buchseiten empfehlen oder Ähnliches. Und jetzt vor allen Dingen im Auslandspraktikum habe ich das auch sehr in Anspruch genommen, weil da natürlich auch nochmal die sprachliche Komponente dazukam. Und weil ich mich erstmal einfinden wollte in das Curriculum und die Anforderungen. Und da habe ich dann gemerkt, dass es eigentlich ganz gut ist, sich auch mal auszutauschen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 116

Also zum Beispiel das Arbeiten in Seminaren in Gruppen finde ich natürlich gut und macht auch Spaß. Aber im Lehrerberuf ist es irgendwie für mich persönlich nochmal was anderes, weil ich da mein eigener Chef bin in der Klasse, sage ich jetzt mal. Und dann auch diesen freien Spielraum haben möchte.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 118

Ja, ich glaube, wenn ich dann bald im Mutter-Vater-Bereich bin, würde es vielleicht eine Herausforderung sein, mit Eltern zusammenzuarbeiten, weil ich persönlich da irgendwie auch so großen Respekt vorhabe. Weil man ja eine gewisse Verantwortung hat, weil die Schüler so viel Zeit in der Schule verbringen. Ja, ich denke, dass ich die Gespräche ganz gut führen könnte, aber ich glaube, dass ich dann erstmal diese Hemmschwelle übertreten muss, mich locker und souverän gegenüber den Eltern zu verhalten.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 124

Nein, das hat keine Rolle gespielt. Und ich glaube, das ist dann das, was man als Mensch persönlich mit in den Lehrerberuf bringen muss.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 126

Ja.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 128

Ja.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 128

Ich glaube... Der letzte Fragebogen war ja nach dem Praxissemester. Ich glaube der Grund dafür ist, dass ich im Laufe des Studiums einen Bereich für mich eingeschlagen habe, beziehungsweise eine Richtung für mich festgelegt habe, die mir in der Geographie am meisten Spaß macht. Das ist ja eine Steckenpferde. Und das ist ja auch, finde ich, ganz sinnvoll, weil das Fach so breit gefächert ist. Ich finde es nämlich schwer in allen Bereichen zu 100% inhaltlich sehr, sehr gut aufgestellt zu sein. Und dann ist es vielleicht besser, dass ich mich dann auf einen Bereich konzentriere und fokussiere. Und das war ja, Sie haben das schon genannt, die Anthropogeographie.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 132

Ich finde es nämlich schwer in allen Bereichen zu 100% inhaltlich sehr, sehr gut aufgestellt zu sein.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 132

Ich fand das Seminar zur Wirtschaftsgeographie sehr spannend. Und Vorlesungen zur Stadtgeographie. Und ich mag einfach sehr gerne, dass es einen sehr starken Lebensweg dazu hat. Natürlich die physische Geographie auch.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Anna, Pos. 134

Ich fand das Seminar zur Wirtschaftsgeographie sehr spannend. Und Vorlesungen zur Stadtgeographie. Und ich mag einfach sehr gerne, dass es einen sehr starken Lebensweg dazu hat. Natürlich die physische Geographie auch.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Anna, Pos. 134

A: Ich glaube, man kann gut in Gruppenarbeit arbeiten, in Partnerarbeit. Und bei der physischen Geographie wäre es eher frontaler Unterricht, weil man da Prozesse erklären muss oder auch mal interdisziplinär in die Chemie.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 136

Ich glaube, man kann gut in Gruppenarbeit arbeiten, in Partnerarbeit. Und bei der physischen Geographie wäre es eher frontaler Unterricht, weil man da Prozesse erklären muss oder auch mal interdisziplinär in die Chemie.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Anna, Pos. 136

Beides. Ja, ich wurde irgendwie nicht so konfrontiert mit GIS im Studium und deswegen fühle ich mich da auch sehr unsicher, den Schülern dann diesbezüglich etwas zu vermitteln, was sehr schade ist, weil ich glaube, dass es super spannend ist.

Code: • Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Anna, Pos. 140

Ja, das habe ich auch in den Praxisphasen gemerkt, dass es bei mir so ist, dass ich mich dann eher deskriptiv auf die Inhalte vorbereite. Aber es mir immer noch schwer fällt, Diskussionen anzuleiten, über die Inhalte hinaus Transfer leisten zu können und den Schülern dahingehend einen Mehrwert bieten zu können. Ich glaube, daran liegt es.

Code: • Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 144

Ja, das habe ich auch in den Praxisphasen gemerkt, dass es bei mir so ist, dass ich mich dann eher deskriptiv auf die Inhalte vorbereite. Aber es mir immer noch schwer fällt, Diskussionen anzuleiten, über die Inhalte hinaus Transfer leisten zu können und den Schülern dahingehend einen Mehrwert bieten zu können. Ich glaube, daran liegt es.

Code: • Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Anna, Pos. 144

Und ich finde es sehr, sehr wichtig, dass ich mir dann da den Druck rausgenommen habe.

Code: • Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Anna, Pos. 148

A: Ja, dann zum Beispiel jetzt mich betreffend, die Kompetenz Transfer zu leisten, das ist ja dann meistens oder oft die letzte Phase im Phasierungsunterricht. Anforderungsbereich drei, genau. Ja, genau, das trifft es gut, also den Anforderungsbereich drei etwas mehr voranzutreiben oder zu fördern.

Code: • Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Anna, Pos. 153

A: Ja, dann zum Beispiel jetzt mich betreffend, die Kompetenz Transfer zu leisten, das ist ja dann meistens oder oft die letzte Phase im Phasierungsunterricht. Anforderungsbereich drei, genau. Ja, genau, das trifft es gut, also den Anforderungsbereich drei etwas mehr voranzutreiben oder zu fördern.

Code: • Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 153

A: Aber ich glaube nicht, dass das die Seminare leisten können, sondern dass das meine persönliche Aufgabe zur Vorbereitung auf den Unterricht, auf das Referendariat und auf den Lehrerberuf ist,

Interesse für Themen zu zeigen und dann nicht nur Oberflächen, sondern auch tiefergehend. Und darüber hinaus Tellerrand vielleicht noch. Ja, mir da Informationen anzueignen.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Anna, Pos. 155

Also es ist vertraut, es ist lebensnah, es ist sehr inspirierend.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Anna, Pos. 161

A: Ja, weil ich jetzt zum Beispiel auch sehr das Verlangen gespürt habe, ins Ausland zu gehen und da nochmal Erfahrungen zu sammeln. Und da Geographie zu unterrichten und da eine Exkursion mit den Schülern zu machen. Also es hat mich sehr, sehr inspiriert die letzte Zeit. Und ich suche noch ein viertes Wort: Vertraut, lebensnah, inspirierend. Und, nein ich will nicht passen. Ähm, ich glaube das ist auch für, ja, es ist persönlichkeitsbildend. Das finde ich schön.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Anna, Pos. 163

A: Ja, weil ich jetzt zum Beispiel auch sehr das Verlangen gespürt habe, ins Ausland zu gehen und da nochmal Erfahrungen zu sammeln. Und da Geographie zu unterrichten und da eine Exkursion mit den Schülern zu machen. Also es hat mich sehr, sehr inspiriert die letzte Zeit. Und ich suche noch ein viertes Wort: Vertraut, lebensnah, inspirierend. Und, nein ich will nicht passen. Ähm, ich glaube das ist auch für, ja, es ist persönlichkeitsbildend. Das finde ich schön.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Anna, Pos. 163

Ich würde mir wünschen, dass... Ich würde mir wünschen, dass ich mein Interesse für das Fach Geographie auf andere Menschen, beziehungsweise auf Schüler übertragen kann. Und somit dann Grenzen überschreiten zu können oder die Grenzen öffnen zu können und Hemmschwellen übertreten zu können.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Anna, Pos. 170

Wünsche ich mir... Ah, das ist so doof, dass es immer auf mich bezog. Nee, aber darum geht's ja. Wünsche ich mir, dass ich das Durchhaltevermögen und das stetige Interesse habe, mir zum Beispiel Bücher zu beschaffen und mich intensiv auf die Inhalte vorzubereiten. Und inhaltlich in dem, was ich mache, zu 100% standfest zu sein. Schöner Schuss. Sehr gut.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Anna, Pos. 172

G.3.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Clara

Block I - Einstieg

- Wie geht es Ihnen heute?

- Wie sieht das momentane Semester für Sie aus?

- Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Block II – Biographie

Sie haben sich für ein Lehramtsstudium entschieden. - Was hat Sie dazu motiviert?	**Familie**	**Eigene Schulzeit**
	- Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	- Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie im negativen Sinne?
- Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
- Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	**Ja, welche?**	**nein**
	- Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Block III – Einstellung zum Fach Geographie

- Wo verorten Sie die Geographie? Was kennzeichnet die Geographie für Sie? Nat (2/2/3), GW (3/3/3)

- Warum?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert“, zugestimmt. In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie“ einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt“ zugestimmt. Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest? (4/4/4)

- Die Daten zeigen, dass ein Großteil der Studierenden der Meinung ist, dass das Interesse am Fach nicht vom Geschlecht aber vom Alter abhängig ist. Sie stimmen dem nicht zu, warum?

- Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert?

- Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen?

- Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten“ festmachen?

Block V – Selbstwirksamkeit

Unterrichtsgeschehen		
inhaltlich	prüfungsrelevanter Stoff (3/2//3)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Arbeitsaufträge (4/4/3)	
	sprachliches Niveau (4/4/3)	
pädagogisch	Motivation (4/4/4)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	lernförderliche Atmosphäre (4/4/4)	
	individuelle Probleme (Binnendifferenzierung) (3/4/4)	
- Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? - Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert? - Hat Ihnen etwas gefehlt bzw. was hätten Sie gerne noch vertieft?		

SchülerInnen	Wertschätzende Kommunikation (4/4/4)	- Würden Sie Ihre Art mit SchülerInnen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen (3/3/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsstörungen gemacht? - Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen um?
- Welche Rolle haben die Seminare (Formate) in diesem Zusammenhang gespielt?		
KollegInnen	Hilfe / Weiterbildung je (4/4/4)	- Sind Sie eher eine Person, die KollegInnen nach Hilfe fragt, oder versuchen sie Probleme lieber zunächst alleine zu lösen? - Fällt es Ihnen schwer nach Hilfe zu fragen? - Wie haben Sie das in den Praxisphasen empfunden?
	Kooperation (4/4/4)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten unter KollegInnen in den Seminaren/Praxisphasen gemacht? - (bei negativ) Was nehmen Sie aus dieser Erfahrung heraus für Ihre weitere Ausbildung mit?

Eltern	- Entscheidungen vertreten/transparent machen (3/3/2) - Beraten	- Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet? - Welche Erfahrungen haben Sie im Studium damit gemacht?
- Gibt es abschließend etwas, was Sie gerne noch gelernt bzw. vertieft hätten.		

Block VI - Kompetenzen

Sachkompetenz - anthropo- (4/4/3) - physische (4/4/3)	**Binnendifferenzierung (2/4/4)** **Methoden – oft 3/4/4** Beispiele aus dem Studium benennen	- Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf….? - Welchen Einfluss haben die Praxisanteile dabei gespielt? - Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Methodenkompetenz - Statistik - Analyse Bedeutung (4/4/4) - GIS 2x (2/3/3) Bed. (3/3/2) Atlas (4/3/3) und Bed. (4/4/2)		
Urteilskompetenz - Transfer (3/4/4)		
- Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? - Gibt es etwas, das Ihnen bisher gefehlt hat bzw. würden Sie etwas anders gestalten, wenn Sie könnten?		

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...

- Ich würde mir wünschen, dass…

- Für das Referendariat…

Fallanalyse: Clara – Typ 1

Kodierung mit MAXQDA | Kodierhandbuch Typ 1

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium

Pseudonym	Clara
Professionalisierungstyp	Typ 1 – hoch-sicher und kompetent
Fach	Geographie / Biologie (Gymnasium)
Erhebungszeitpunkte	t0 (SS 2020): Typ 1 → t1 (WS 20/21): Typ 1
Interviewdauer	ca. 71 Minuten

Kodierlegende

Nr.	Hauptkategorie	Farbe im Transkript
1	Fachliche Orientierung	*entsprechend hinterlegt*
2	Selbstwirksamkeit	*entsprechend hinterlegt*
3	Vermittlungskompetenz	*entsprechend hinterlegt*
4	Praxisverarbeitung	*entsprechend hinterlegt*
5	Entwicklung und Stabilität	*entsprechend hinterlegt*

1 Fachliche Orientierung

Kodierte Kategorien: 1.1 modern-systemisch | 1.3 hybrid/ambivalent | 1.4 normativ-gesellschaftlich

Anmerkung zur Kodierung: *Clara beschreibt ihr Fachverständnis als Entwicklungsprozess – von einem als »Laberfach« erlebten Schulunterricht hin zu einem integrativen, gesellschaftlich relevanten Fachverständnis im Studium. Diese biographische Entwicklung ist charakteristisch für Typ 1 und wird in mehreren Passagen rekonstruiert.*

I: *Was zeichnet oder kennzeichnet die Geographie für Sie?*

B: Ich muss ehrlich sagen, in der Schule fand ich Geographie – wir haben immer nur Tourismus gemacht und das war es irgendwie. Auf der anderen Seite habe ich mich halt schon immer so für Umwelt, Ökologie und so interessiert. Ich würde sagen, dass die Geographie dadurch ausgezeichnet ist, dass sie von ganz vielen Naturwissenschaften was aufnimmt, aber auch von Gesellschaftswissenschaften – und dass sie die einzige Wissenschaft ist, die das alles kombiniert.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.3 hybrid/ambivalent*	**Ankerzitat:** *»In der Schule fand ich Geographie ein Laberfach – im Studium: die einzige Wissenschaft, die alles kombiniert.«* **Paraphrase:** Clara beschreibt einen klaren Wandel des Fachverständnisses von traditionell-deskriptiv (Schulerfahrung) zu modern-integrativ (Studium). Die Hybridität liegt nicht in der aktuellen Haltung, sondern in der biographischen Entwicklung. Typisch für Typ 1: pragmatische Breitenorientierung, keine normative Überhöhung.

I: *Haben Sie einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder gesehen?*

B: Es ist halt schon so, dass viele Schülerinnen Sachen mitbekommen, aber sie vielleicht nicht so ganz einordnen können. Da war ein Beispiel, das mich auch ein Schüler gefragt hat, warum man Fridays for Future macht. Und man sollte die Konsequenzen des eigenen Handelns mit denen durchspielen. Ich glaube, dass gerade Geographie die Stärke ist, dass man so ein bisschen zum reflektierten Handeln wenigstens einen Einfluss nehmen kann.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Geographie hat die Stärke, dass man zum reflektierten Handeln wenigstens einen Einfluss nehmen kann.«* **Paraphrase:** Clara formuliert eine normative Bildungsüberzeugung: Geographieunterricht soll zur mündigen Urteilsbildung beitragen, ohne moralisierend zu sein. Diese Differenzierung zwischen Einflussnahme und Moralisieren ist charakteristisch für ein reflektiertes, modernes Fachverständnis.

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Studium verändert?*

B: Total, total. Es gehören auch viel mehr Sachen dazu, als man vielleicht vorher denkt. Und mittlerweile hat mir es von Anfang an echt Spaß gemacht. Es war ja so, Biologie war fest und Geographie war dann quasi die – man nimmt ja immer einfach erstmal ein Lieblingsfach – und dann hat sich Geographie total gewandelt.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Total, total – es gehören auch viel mehr Sachen dazu, als man vorher denkt.«* **Paraphrase:** Die fachliche Orientierung hat sich im Studienverlauf fundamental verändert und ist nun stabil integrativ ausgerichtet. Anders als Typ 4 ist diese Überzeugung bei Clara nicht nur normativ, sondern durch konkrete Seminarerfahrungen empirisch unterfüttert.

2 Selbstwirksamkeit

Kodierte Kategorien: 2.1 stabil-generalisiert | 2.4 praxisabhängig | 2.3 situativ-fragil | 2.2 defensiv abgesichert

I: *Wie würden Sie allgemein inhaltlich Ihre Entwicklung beschreiben?*

B: Ich habe gemerkt, dass es mir relativ leicht fällt, erstmal sich einfach vor eine Klasse zu stellen und loszulegen, dass ich da nicht so Berührungsängste habe. Aber es hat mir auch gezeigt, dass es schon sehr anspruchsvoll ist, Unterricht vorzubereiten.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.1 stabil-generalisiert*	**Ankerzitat:** *»Es fällt mir relativ leicht, mich vor eine Klasse zu stellen und loszulegen – keine Berührungsängste.«* **Paraphrase:** Clara beschreibt eine grundsätzlich stabile, generalisierte Selbstwirksamkeit im Unterrichtskontext. Das Stellen vor die Klasse wird nicht als angstbesetzt, sondern als natürliche Handlungssituation beschrieben. Charakteristisches Typ-1-Merkmal: Unsicherheit wird nicht als Bedrohung erlebt.

I: *Gab es Situationen, in denen Sie sich nicht selbstwirksam fühlten?*

B: Klar, also wenn man dann irgendwann denkt, oh Gott, jetzt verliere ich, wie gesagt, im einen Fall, wo man die Kontrolle dann so ein bisschen verliert, da habe ich dann gemerkt, ich bin nicht so selbstwirksam. Da war ich dann komplett raus. Das ist dann natürlich schwer. Aber generell glaube ich, kann ich darauf ganz gut reagieren.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.3 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»In dem Fall, wo man die Kontrolle verliert, habe ich gemerkt, ich bin nicht so selbstwirksam – da war ich dann komplett raus.«* **Paraphrase:** Clara benennt explizit eine situative Fragilität bei totalem Kontrollverlust. Im Gegensatz zur praxisabhängigen Selbstwirksamkeit handelt es sich hier um einen akuten Einbruch, nicht um graduelle Unsicherheit. Entscheidend ist die nachfolgende Rahmung: Der Kontrollverlust wird als singuläre Ausnahme interpretiert, nicht als Strukturmuster – Merkmal integrierter Typ-1-Selbstwirksamkeit.

I: *Wie gehen Sie mit fachlichem Nicht-Wissen um?*

B: Ich weiß nicht alles auswendig – ich habe nicht alles im Kopf. Es ist halt so. Aber ich weiß, wo es steht und ich weiß, wenn ich das Thema habe, kann ich mich sehr gut darauf vorbereiten und dann bin ich kompetent. Zum Beispiel GIS: ich habe es in meinen Praxisphasen kein einziges Mal als relevant empfunden – auch wenn das im Seminar immer wieder gesagt wird.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.2 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Ich habe nicht alles im Kopf – aber ich weiß, wo es steht, und wenn ich das Thema habe, kann ich mich gut vorbereiten.«* **Paraphrase:** Clara entwickelt eine explizite Absicherungsstrategie gegenüber fachlichem Nicht-Wissen: Kompetenz wird nicht als abrufbares Wissen, sondern als Recherche- und Vorbereitungsfähigkeit definiert. Die GIS-Passage zeigt zudem eine praxisbasierte Relativierungsstrategie. Diese defensive Absicherung stabilisiert die Selbstwirksamkeit, ohne sie zu unterhöhlen.

I: *Wie wirken sich Rückmeldungen auf Ihre Selbsteinschätzung aus?*

B: Da war ein Biologielehrer, der hat nach der Stunde gesagt, das zweite Klasse war total unruhig. Und dann habe ich aber gesagt, ich habe es gar nicht so empfunden. Und habe für mich halt auch einfach entschieden, dass ich glaube ich ganz gut so gelassen sein kann.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.1 stabil-generalisiert*	**Ankerzitat:** *»Ich habe für mich entschieden, dass ich glaube ich ganz gut so gelassen sein kann.«* **Paraphrase:** Clara bewertet eine potentiell verunsichernde Rückmeldung nicht als Bestätigung von Unsicherheit, sondern als Anlass zur Selbstreflexion und Selbstbestätigung. Unsicherheit wird aktiv integriert, nicht als Defizit gedeutet. Typisch für Typ 1: reflexiv stabile Selbstwirksamkeit.

3 Vermittlungskompetenz

Kodierte Kategorien: 3.1 strukturell sicher | 3.2 selektiv sicher

I: *Wie würden Sie Ihre Kompetenz im Bereich Binnendifferenzierung beschreiben?*

B: Mittlerweile habe ich mir auch Hilfekarten angewöhnt. Das mache ich fast immer, Hilfekarten. Das ist vielleicht langweilig, aber es funktioniert einfach. Und ich habe mir auch angewöhnt, dass ich die zum Beispiel im Gruppenpuzzle auf den Tisch lege und nicht vorne ans Pult, wo dann jeder aufstehen muss.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»Hilfekarten – das ist vielleicht langweilig, aber es funktioniert einfach.«* **Paraphrase:** Clara entwickelt pragmatische, erfahrungsgestützte Unterrichtsroutinen. Die strukturelle Sicherheit zeigt sich in der Fähigkeit, Methoden situativ anzupassen und Hilfsmittel strategisch einzusetzen. Didaktische Gelassenheit als Typ-1-Merkmal.

I: *Wo sehen Sie Ihre didaktischen Entwicklungsfelder?*

B: Vielleicht wozu ich oft neige, ist, das ganz aus meiner Perspektive zu machen. Und vielleicht ist es nicht so meine Stärke, also es ist die didaktische Reduktion – es ist dann vielleicht eher zu anspruchsvoll. Das fällt mir schwer, dass man das nochmal quasi aus Schülerperspektive vorher durchspielt.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Die didaktische Reduktion – das fällt mir schwer, das nochmal aus Schülerperspektive durchzuspielen.«* **Paraphrase:** Clara identifiziert präzise ihren Entwicklungsbereich: didaktische Reduktion und Perspektivwechsel zur Schülerperspektive. Diese reflektierte Selbsteinschätzung ist keine Unsicherheit, sondern Ausdruck hoher Reflexivität. Typisch für Typ 1: Fehler werden als Lernanlässe, nicht als Defizite gedeutet.

I: *Was ist eine Stärke bei der Urteilskompetenz?*

B: Was ich wirklich ganz gut kann, und was ich auch erlebt habe, dass viele nicht so gut können, ist halt, dass die Urteilskompetenz schon im Vordergrund stehen sollte und nicht, dass am Ende meine Meinung übernommen wird. Das heißt, dass Schüler einen selber sich ein Urteil bilden können und dann auch selber es okay ist, wenn die zum ganz anderen Schluss kommen.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»Die Urteilskompetenz sollte im Vordergrund stehen – nicht dass am Ende meine Meinung übernommen wird.«* **Paraphrase:** Clara beschreibt ein klar ausgearbeitetes didaktisches Konzept von Urteilsbildung, das sie bewusst gegen moralisierenden Unterricht abgrenzt. Diese konzeptionelle Klarheit und Praxiserfahrung spiegeln eine hohe, differenzierte Vermittlungskompetenz wider.

4 Praxisverarbeitung

Kodierte Kategorien: 4.1 bestätigend | 4.4 transformativ | 4.2 irritierend | 4.3 relativierend

Anmerkung zur Kodierung: *Clara verarbeitet Praxiserfahrungen quadrimodal: Sie integriert bestätigende, transformative, irritierende und relativierende Erfahrungen produktiv. Diese Vielfalt der Verarbeitungsformen ist charakteristisch für Typ 1 und unterscheidet ihn von Typ 4 (überwiegend bestätigend-fragil) und einem reinen Typ-3-Muster (überwiegend transformativ).*

I: *Was war die wichtigste Erfahrung im EOP?*

B: Es hat mir gezeigt, dass es mir relativ leicht fällt, sich einfach vor eine Klasse zu stellen und loszulegen, dass ich da nicht so Berührungsängste habe. Nochmal bestätigt zu werden, dass ich mich ganz wohl fühle – einfach egal, mit welcher Altersklasse.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»Nochmal bestätigt zu werden, dass ich mich ganz wohl fühle – einfach egal mit welcher Altersklasse.«* **Paraphrase:** Das EOP wird als bestätigende Erfahrung verarbeitet: professionelle Selbstverortung als Lehrperson wird durch erste Unterrichtserfahrungen gefestigt. Die Bestätigung ist nicht naiv, sondern beruht auf konkreten Handlungserfahrungen.

I: *Was hat sich durch das FSJ grundlegend in Ihrer Haltung verändert?*

B: Genau, also man weiß viel mehr, wie man mit extremen Situationen umgeht. Wir hatten auch viele autistische Kinder, die dann wirklich mir teilweise einen Stuhl über den Kopf ziehen wollten. Das waren schon Extremsituationen. Und da lernt man halt, extrem gelassen zu bleiben und nichts so zu persönlich zu nehmen. Ich glaube, das hat mir dann schon auch geholfen, weil manchmal hat auch jemand einfach keine Lust. Man kann auch noch so gut unterrichten. Dass man das dann nicht persönlich nimmt, ist wichtig.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Da lernt man halt, extrem gelassen zu bleiben und nichts so zu persönlich zu nehmen.«* **Paraphrase:** Das FSJ fungiert als transformative Praxiserfahrung: Eine fundamentale professionelle Haltung – emotionale Distanzierungsfähigkeit und

	Depersonalisierung von Schülerverhalten – wird nicht im Studium erworben, sondern durch Extremsituationen im FSJ. Diese Transformation ist biographisch verankert und prägt Claras professionelles Selbstverständnis nachhaltig.

I: *Was hat sich durch das Praxissemester konkret verändert?*

B: Ich habe dann irgendwann angefangen, die Stunde zu planen und dann die Hälfte am Ende als didaktische Reserve nur so zu machen. Dann ging es. Außerdem habe ich mir mittlerweile auch Hilfekarten angewöhnt. Und ich habe mir mittlerweile auch angewöhnt, dass ich die zum Beispiel im Gruppenpuzzle auf den Tisch lege. Dass man die Grenze ziehen kann, sich nicht zu viel preiszugeben – das ist besser geworden.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Ich habe angefangen, die Hälfte der Stunde als didaktische Reserve zu planen – dann ging es.«* **Paraphrase:** Mehrere konkrete Unterrichtsroutinen werden durch Praxiserfahrung transformiert: Zeitplanung, Hilfekarteneinsatz, professionelle Distanz. Diese Transformationen sind keine oberflächlichen Anpassungen, sondern tiefgreifende Veränderungen des Handlungsrepertoires. Charakteristisch für Typ 1: Transformationen werden produktiv integriert, nicht als Krise erlebt.

I: *Gab es Momente der Irritation oder des Scheiterns?*

B: Und dann war es so schlimm für mich, weil es waren dann irgendwie fünf Gruppentische. Ich war beim einen, alle anderen vier waren woanders. Dann habe ich mich umgedreht und waren wieder allein. Und ich dachte so, Gott, woran liegt das? Das Material war vielleicht ein Tick zu anspruchsvoll auch.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Das war so schlimm für mich – ich war beim einen, alle anderen vier waren woanders.«* **Paraphrase:** Clara beschreibt einen markanten Moment des Kontrollverlusts in der Gruppenarbeitsphase. Diese Irritation wird nicht verschwiegen, sondern direkt benannt. Typisch für Typ 1: Irritationen werden als Lerngegenstand anerkannt, nicht als Bedrohung der professionellen Identität gedeutet. Unmittelbar daran anschließend folgt eine Ursachenreflexion.

I: *Wie bewerten Sie die universitäre Praxisvorbereitung?*

B: Man redet dann ja auch viel mit den Lehrkräften. Man muss natürlich dann auch manchmal Abstriche machen. Also es wird auch nicht jede Stunde perfekt. Es ist halt so und das ist auch in Ordnung. In Geographie fand ich es wirklich gut – man hatte ja immer einen persönlichen Kontakt. Aber das Klassenmanagement in Gruppenarbeitsphasen hätte man vielleicht noch ein bisschen vertiefen können.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.3 relativierend*	**Ankerzitat:** *»Es wird auch nicht jede Stunde perfekt. Es ist halt so und das ist auch in Ordnung.«* **Paraphrase:** Clara integriert die Erfahrung der Imperfektibilität von Unterricht produktiv. Die relativierende Deutung ist kein Rückzug, sondern Ausdruck professioneller Gelassenheit. Im Unterschied zu Typ 4 führt diese Erkenntnis nicht zu Verunsicherung, sondern zu handlungspraktischer Stabilität.

5 Entwicklung und Stabilität

Kodierte Kategorien: 5.2 partiell verändert | 5.1 stabil

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie verändert?*

B: Total, total. Ja, es gehören auch viel mehr Sachen dazu, als man vielleicht vorher denkt. Umso schöner ist es ja, dass es ein Studium so gefunden hat.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Total, total – umso schöner ist es ja, dass es ein Studium so gefunden hat.«* **Paraphrase:** Die fachliche Orientierung hat sich fundamental verändert: von negativer Schulerfahrung zu echter Fachbegeisterung im Studium. Die Berufswahl selbst bleibt stabil – Clara wollte seit der Grundschule Lehrerin werden. Typisch für Typ 1: Veränderung als Vertiefung, nicht als Infragestellung der Grundentscheidung.

I: *Wie stabil ist Ihre Berufswahl biographisch?*

B: Also ich habe seit der Grundschule gesagt, ich will Lehrerin werden. Habe dann schon in der zweiten Klasse geheult, weil ich dachte, ich werde zu schlecht. Und dann habe ich das Medizinstudium nach zweieinhalb Jahren abgebrochen – aber der Lehrerwunsch war eigentlich schon seit der Grundschule da.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Ich habe seit der Grundschule gesagt, ich will Lehrerin werden.«* **Paraphrase:** Die Berufswahl ist biographisch tief verankert und stabil. Trotz Umweg über das Medizinstudium kehrt Clara zur ursprünglichen Berufsorientierung zurück. Im Sinne Haußers: Selbstdeutung und Selbstbewertung sind kohärent und historisch konsistent.

I: *Wie würden Sie rückblickend das Lehramtsstudium am Geografischen Institut beschreiben?*

B: Bereitet einen gut auf die Praxis vor und zeichnet sich durch eine sehr individuelle und persönliche Betreuung aus. Das fand ich wirklich sehr gut, dass es so persönlich war und man immer jemanden ansprechen konnte.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Bereitet gut auf die Praxis vor und zeichnet sich durch sehr individuelle und persönliche Betreuung aus.«* **Paraphrase:** Die abschließende Selbstverortung ist positiv, differenziert und stabil. Clara bewertet das Studium konstruktiv-realistisch und formuliert klare Weiterentwicklungsideen. Konsistent mit dem Typ-1-Profil: konsolidierte professionelle Identität, die Kritik produktiv integriert.

I: *Für das Referendariat wünschen Sie sich?*

B: Für das Referendariat wünsche ich mir auf jeden Fall eine Schule in der Nähe. Und hoffe einfach, dass mir das, was ich bis jetzt gelernt habe, da wirklich weiterhilft und dass man dann doch ganz gut durchkommt.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Hoffe, dass mir das, was ich bis jetzt gelernt habe, da wirklich weiterhilft und man ganz gut durchkommt.«*

	Paraphrase: Clara formuliert eine realistische, nicht überhöht optimistische Zukunftsperspektive. Die Zuversicht basiert auf einem stabilen Vertrauen in die eigene Entwicklung. Im Sinne Haußers: Die Selbstdeutung als werdende Lehrerin ist konsistent mit der Selbstbewertung der eigenen Kompetenzen.

Typologische Verdichtung

Dimension	Ausprägung	Kodezuordnung
Fachliche Orientierung	Modern-systemisch; biographische Wandlung von »Laberfach« zu integrativem Brückenfach; normativ-gesellschaftlich ohne Moralisierung	*1.1 / 1.3 / 1.4 – integriert modern*
Selbstwirksamkeit	Hoch, stabil; Kontrollverlust als situative Fragilität (nicht Strukturmuster); defensiv abgesichert über Kompetenzredefinition; Qualitätsbewusstsein als Steuerungsressource	*2.1 / 2.2 / 2.3 / 2.4 – reif, differenziert*
Vermittlungskompetenz	Strukturell sicher in Kommunikation und Urteilsbildung; selektiv bei didaktischer Reduktion; pragmatische Routinen	*3.1 / 3.2 – differenziert pragmatisch*
Praxisverarbeitung	Quadrimodal: bestätigend (EOP), transformativ (FSJ, Routinen), irritierend (Gruppenarbeit), relativierend (Imperfektibilität)	*4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 – integrierend-reflexiv*
Entwicklung und Stabilität	Stabile Typenzugehörigkeit t0 → t1; fachliche Neuausrichtung; Berufswahl seit Grundschule konstant trotz biographischen Umwegs	*5.1 / 5.2 – biographisch verankert*

Gesamtbefund

Clara repräsentiert Typ 1 (hoch-sicher und kompetent) mit einem charakteristischen biographischen Entwicklungsnarrativ.

Ihr Profil unterscheidet sich von Anna (Typ 1) durch eine stärkere Wandlungserzählung (Medizinstudium, Schulerfahrung als »Laberfach«) und eine ausgeprägt quadrimodale Praxisverarbeitung, in der transformative Erfahrungen – insbesondere aus dem FSJ – eine zentrale Rolle spielen. Die Selbstwirksamkeit ist stabil, aber nicht naiv: Clara benennt situative Fragilität explizit und integriert sie produktiv. Das Fachverständnis ist klar modern-systemisch mit normativem Bildungsanspruch ohne Moralisierung. Im Sinne Haußers: Selbstdeutung und Selbstbewertung sind langfristig kohärent – konsolidierte professionelle Identität auf Basis biographisch gewachsener Berufswahlsicherheit.

Kontrastive Einordnung: Clara vs. Anna (beide Typ 1)

Dimension	Anna	Clara
Fachverständnis-Entwicklung	Vertiefung im Studium; klar gesellschaftswiss.	Fundamentaler Wandel: von Laberfach zu integrativem Fach
Selbstwirksamkeitsprofil	Stabil, domainspezifisch differenziert; defensiv abgesichert über Schwerpunktsetzung	Stabil, situativ differenziert; defensiv abgesichert über Kompetenzredefinition
Praxisverarbeitung	Quadrimodal: bestätigend, transformativ (PS), irritierend (EOP), relativierend	Quadrimodal: bestätigend (EOP), transformativ (FSJ, Routinen), irritierend, relativierend
Berufliche Biographie	Keine Vorerfahrungen mit Kindern; Nebenjob an Schule	FSJ, Medizinstudium – reiches, komplexes Vorleben
Reflexionsstil	Normativ-gesellschaftlich ausgerichtet	Pragmatisch-didaktisch ausgerichtet
Gemeinsame Typ-1-Merkmale	Stabile Selbstwirksamkeit, quadrimodale Praxisverarbeitung, kohärente Selbstdeutung, Typenstabilität t0 → t1	(identisch)

G.3.3: Kodierte Segmente Clara

Clara

ich habe seit der Grundschule gesagt, ich will Lehrerin werden

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Clara, Pos. 13

Und ich hatte nach der Schule, bevor ich angefangen habe zu studieren, ein FSJ gemacht. An der Schule für Kinder mit Behinderung. Und das hat mir halt total Spaß gemacht. Und diese Arbeit einfach, wirklich jemand vor mir lernt was, weil ich was mache. Und ich kann dabei helfen, dass es sich weiterentwickelt. Und dann dachte ich, ja, okay, komm, dann mache jetzt doch Lehramt. Und dann habe ich das, was eigentlich schon immer gesagt, nachdem ich dann das Medizinstudium nach zweieinhalb Jahren abgebrochen habe.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 15

Ja, also es war bei mir schon immer, dass ich mich einfach super für die Umwelt interessiert habe, für die Natur interessiert habe. Ich habe auch überlegt, ob ich Chemie oder Geographie nehme. Aber irgendwie passt das total auch zur Biologie. Geographie hat sich super ergänzt. Ich habe auch eine Beratung gemacht und habe dann schlussendlich gedacht, nee, das ist das, was mich interessiert. Und war dann auch super zufrieden, als ich mich dann mal entschieden hatte. War ein bisschen schwer, das abzubrechen und etwas Neues sich zu trauen. Aber ja, war eigentlich schon seit der Grundschule das, was ich wollte.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 17

A: Ja, also ich muss ehrlich sagen, in der Schule fand ich, ich weiß nicht, ob es auf die Kurszusammenstellung war, das ist ja manchmal auch so eine Dynamik, oder ob es auf die Lehrkraft war, war es für mich so ein Laberfach wirklich. Und ich glaube, es wurde auch nicht gut unterrichtet bei uns an der Schule. Wir haben immer nur Tourismus gemacht und das war es irgendwie. Und vor allem fand ich halt auch immer, es waren keine aktuellen Themen und da dachte ich in der Schule so, jetzt schon wieder das, was ich schon wusste, was die drei Jahre vor mir da schon drüber geredet haben, ist immer dasselbe gewesen.

Code: ● Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Clara, Pos. 19

Ökologie ist jetzt klassisch Bio, aber es geht ja ganz viel mit ein. Und da habe ich quasi eigentlich für das Schulfach an sich erstmal gar nicht so interessiert, sondern habe so in der Freizeit ein paar Sachen, die man jetzt dann wieder entdeckt hat im Studium, fand ich schon immer interessant. Der Blick hat sich dann natürlich durch das Studium geändert. Ich würde sagen, dass die Geographie halt dadurch ausgezeichnet ist, dass sie auf jeden Fall von ganz vielen Naturwissenschaften was mit aufnimmt oder auch von Gesellschaftswissenschaften, aber dass sie die einzige Wissenschaft ist, die das alles quasi kombiniert

Code: ● Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Clara, Pos. 19

dass die Geographie halt dadurch ausgezeichnet ist, dass sie auf jeden Fall von ganz vielen Naturwissenschaften was mit aufnimmt oder auch von Gesellschaftswissenschaften, aber dass sie die einzige Wissenschaft ist, die das alles quasi kombiniert. Diese Kombination aus Gesellschaftswissenschaft und Naturwissenschaft, das finde ich halt so mega cool.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 19

Total, total. Ja, es gehören auch viel mehr Sachen dazu, als man vielleicht vorher denkt

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 21

Total, total. Ja, es gehören auch viel mehr Sachen dazu, als man vielleicht vorher denkt. Also klar, man hat irgendwie Tourismus, aber die ganzen, zum Beispiel Wirtschaftsgeographie, die hatte man in der Schule gar nicht gemacht. Und man hat dadurch so viel erklären können, was heute da ist. Also viel mehr, als man denkt, finde ich, wenn man schon studiert.

Code: • Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Clara, Pos. 21

Also warum die relevant ist? Es gibt, glaube ich, es ist schwieriger Bereiche auszuschließen fast, weil wenn man sich aktuelle politische Dinge anschaut und man nicht nur die Politik verstehen möchte, sondern auch guckt, okay, was sind denn die landschaftlichen Voraussetzungen, was ist die Geschichte, wenn man all das sich anguckt, dann ist es ja im Grunde ein geografischer Blick, weil man halt diese Zusammenhänge herstellt. Und klar, irgendwie, wenn man jetzt gerade an Relevanz denkt, dann ist es immer, glaube ich, die Klimakrise, was ja wirklich ein super Beispiel dafür ist, wie relevant auch Geographie ist. Weil selbst wenn man sich die biologischen Sachen anschaut, dann kann man die Klimakrise nicht erklären, weil man muss ja verstehen, Umwelt und Natur und der Mensch und wie das alles zusammenhängt. Ist die Relevanz schon gegeben.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 25

Ja, also ich habe auch ein ganz gutes Beispiel aus der Praxis. Es ist halt schon so, dass viel, vor allem jetzt in den Medien, man irgendwie mitbekommt und auch SchülerInnen das mitbekommen, aber die es vielleicht nicht so ganz einordnen können. Und da war ein Beispiel, das wirklich mich auch ein Schüler gefragt hat, warum man Fridays for Future macht. Also es war ein Sechstklässler, der wusste nicht so genau, was der Klimawandel ist und so. Dann haben wir dazu was gemacht. Oder man hat auch einen Einfluss darauf, wie die Welt sehen. Also es ist ja so, viele SchülerInnen, die kennen ja nicht jede Landschaftszone und ich meine, die sehen sie wahrscheinlich auch nie alle live. Und dann ist es ja irgendwie, die Vorstellung von der Welt vermittelt man ja einfach. Und genau, da hat man ja einen ganz krassen Einfluss. Und ich glaube, was ich mal wichtig finde, man sollte sich jetzt nicht vor eine Klasse stellen und sagen, eigentlich müssen wir alle vegan leben oder dies und das. Also nicht so moralapostelich. Aber man sollte schon, finde ich mal, die Konsequenzen des eigenen Handelns mit denen durchspielen.

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Clara, Pos. 27

Ja, also ich habe auch ein ganz gutes Beispiel aus der Praxis. Es ist halt schon so, dass viel, vor allem jetzt in den Medien, man irgendwie mitbekommt und auch SchülerInnen das mitbekommen, aber die

es vielleicht nicht so ganz einordnen können. Und da war ein Beispiel, das wirklich mich auch ein Schüler gefragt hat, warum man Fridays for Future macht. Also es war ein Sechstklässler, der wusste nicht so genau, was der Klimawandel ist und so. Dann haben wir dazu was gemacht. Oder man hat auch einen Einfluss darauf, wie die Welt sehen. Also es ist ja so, viele SchülerInnen, die kennen ja nicht jede Landschaftszone und ich meine, die sehen sie wahrscheinlich auch nie alle live. Und dann ist es ja irgendwie, die Vorstellung von der Welt vermittelt man ja einfach. Und genau, da hat man ja einen ganz krassen Einfluss. Und ich glaube, was ich mal wichtig finde, man sollte sich jetzt nicht vor eine Klasse stellen und sagen, eigentlich müssen wir alle vegan leben oder dies und das. Also nicht so moralapostelich. Aber man sollte schon, finde ich mal, die Konsequenzen des eigenen Handelns mit denen durchspielen.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 27

Ja, also ich habe auch ein ganz gutes Beispiel aus der Praxis. Es ist halt schon so, dass viel, vor allem jetzt in den Medien, man irgendwie mitbekommt und auch SchülerInnen das mitbekommen, aber die es vielleicht nicht so ganz einordnen können. Und da war ein Beispiel, das wirklich mich auch ein Schüler gefragt hat, warum man Fridays for Future macht. Also es war ein Sechstklässler, der wusste nicht so genau, was der Klimawandel ist und so. Dann haben wir dazu was gemacht. Oder man hat auch einen Einfluss darauf, wie die Welt sehen. Also es ist ja so, viele SchülerInnen, die kennen ja nicht jede Landschaftszone und ich meine, die sehen sie wahrscheinlich auch nie alle live. Und dann ist es ja irgendwie, die Vorstellung von der Welt vermittelt man ja einfach. Und genau, da hat man ja einen ganz krassen Einfluss. Und ich glaube, was ich mal wichtig finde, man sollte sich jetzt nicht vor eine Klasse stellen und sagen, eigentlich müssen wir alle vegan leben oder dies und das. Also nicht so moralapostelich. Aber man sollte schon, finde ich mal, die Konsequenzen des eigenen Handelns mit denen durchspielen.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 27

sagen, dass eigentlich das Alter fast egal ist. Sondern da geht es um die Themen und wie man sie aufbereitet. Wenn man sich zum Beispiel Landschaftszonen oder so anschaut, dann ist das, finde ich, weil das Interesse in der Unterstufe schon hoch ist. Ich glaube nicht, dass das in der Oberstufe zu langweilig ist. Aber da ist das Interesse immer hoch, wenn man über aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen diskutiert und da einen geografischen Blick einnimmt. Also ich glaube, das ist gar nicht so altersabhängig. Und vom Geschlecht würde ich es auch nicht abhängen. Ich glaube, es ist ganz entscheidend, wie man es dann eher, was für Themen und wie man es vermittelt.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Clara, Pos. 29

sagen, dass eigentlich das Alter fast egal ist. Sondern da geht es um die Themen und wie man sie aufbereitet. Wenn man sich zum Beispiel Landschaftszonen oder so anschaut, dann ist das, finde ich, weil das Interesse in der Unterstufe schon hoch ist. Ich glaube nicht, dass das in der Oberstufe zu langweilig ist. Aber da ist das Interesse immer hoch, wenn man über aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen diskutiert und da einen geografischen Blick einnimmt. Also ich glaube, das ist gar nicht so altersabhängig. Und vom Geschlecht würde ich es auch nicht abhängen. Ich glaube, es ist ganz entscheidend, wie man es dann eher, was für Themen und wie man es vermittelt.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 29

Ich hatte aber das Glück, dass mein EOP an einer Schule war, wo ein sehr guter Freund Lehrer ist und auch genau meine Fächer hat. Das heißt, ich konnte quasi ab der zweiten Stunde selber unterrichten. Und das hat mir dann nochmal einfach gezeigt, dass es mir relativ leicht fällt, erst mal sich einfach vor eine Klasse zu stellen und loszulegen, dass ich da nicht so Berührungsängste habe. Aber es hat mir auch gezeigt, dass es schon sehr anspruchsvoll ist, Unterricht vorzubereiten. Also 45 Minuten, das wird wahrscheinlich irgendwann, aber so jetzt am Anfang braucht man ja drei Stunden für eine richtig gute 15-Minuten-Phase, auf jeden Fall. Wenn man dann überlegt, dass man später 25 Stunden macht, dann ist das natürlich absolut nicht möglich, das Zeitpensum irgendwann. Aber das ist dann auch in Ordnung. Man redet dann ja auch viel mit den Lehrkräften. Man muss natürlich dann auch manchmal Abstriche machen. Also es wird auch nicht jede Stunde perfekt.

Es ist halt so und das ist auch in Ordnung. Nee, aber das war so, glaube ich, die wichtigste Erfahrung im EOP, die ich mitgenommen habe.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 31-32

Und das hat mir dann nochmal einfach gezeigt, dass es mir relativ leicht fällt, erst mal sich einfach vor eine Klasse zu stellen und loszulegen, dass ich da nicht so Berührungsängste habe

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 31

Wenn man dann überlegt, dass man später 25 Stunden macht, dann ist das natürlich absolut nicht möglich, das Zeitpensum irgendwann. Aber das ist dann auch in Ordnung. Man redet dann ja auch viel mit den Lehrkräften. Man muss natürlich dann auch manchmal Abstriche machen. Also es wird auch nicht jede Stunde perfekt.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 31

Nee, das geht eigentlich. Also ich habe nicht so den Druck gehabt, aber man nimmt es dann halt schon auch ernst. Man sollte schon so viel machen, wie es geht. Das war und halt dieses Gefühl, vor der Klasse zu stehen, nochmal bestätigt zu werden, dass ich mich ganz wohl fühle. Einfach egal, mit welcher Altersklasse.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 34

Wenn man so eine Idee hat, wie irgendwas vermittelt werden soll und es sich dann nicht austauscht, dann kann man sich, glaube ich, schon relativ schnell in seiner Sichtweise so verfahren. Und das hat man im FSJ natürlich total gelernt. Man muss jede Idee, alles mit erst mal fünf Leuten noch mal durchquatschen. Und man kriegt so viele andere Perspektiven, dass ich das auf jeden Fall mitgenommen habe. Also so mit Sachen, die man auch gar nicht mit gerechnet hat, wo man denkt, natürlich ist das gut so. Und dann kommt dann was so, ja stimmt, eigentlich habe ich Sie recht. Das ist vielleicht doch nicht so gut. Und dass man das auf jeden Fall auch für den Alltag später mitnehmen sollte. Dass man, auch wenn man fertig ist und vielleicht nicht mehr diesen Benotungsdruck hat, trotzdem, dass man dann irgendwie mal ein Feedback von Kollegen sich einholt. Und man hat natürlich in so einer Situation die Möglichkeit, ganz anders auf SchülerInnen einzugehen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Clara, Pos. 36

n. Und das hat man im FSJ natürlich total gelernt. Man muss jede Idee, alles mit erst mal fünf Leuten noch mal durchquatschen. Und man kriegt so viele andere Perspektiven, dass ich das auf jeden Fall mitgenommen habe

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 36

Genau, also man weiß viel mehr, wie man mit... Also wir hatten auch viele autistische Kinder, die dann wirklich mir teilweise einen Stuhl über den Kopf ziehen wollten. Also das waren schon Extremsituationen. Und da lernt man halt, extrem gelassen zu bleiben und nichts so zu persönlich zu nehmen. Weil am nächsten Tag kamen die auch an und hatten einen wieder lieb. Also es war ja nicht böse gemeint, es war nicht persönlich gemeint. Und ich glaube, das hat mir dann schon auch geholfen, weil manchmal hat auch jemand einfach keine Lust. Man kann auch noch so gut unterrichten. Dass man das dann nicht persönlich nimmt, ist, glaube ich, auch wichtig.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Clara, Pos. 38

Genau, also man weiß viel mehr, wie man mit... Also wir hatten auch viele autistische Kinder, die dann wirklich mir teilweise einen Stuhl über den Kopf ziehen wollten. Also das waren schon Extremsituationen. Und da lernt man halt, extrem gelassen zu bleiben und nichts so zu persönlich zu nehmen. Weil am nächsten Tag kamen die auch an und hatten einen wieder lieb. Also es war ja nicht böse gemeint, es war nicht persönlich gemeint. Und ich glaube, das hat mir dann schon auch geholfen, weil manchmal hat auch jemand einfach keine Lust. Man kann auch noch so gut unterrichten. Dass man das dann nicht persönlich nimmt, ist, glaube ich, auch wichtig.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Clara, Pos. 38

A: Habe ich einfach sehr, sehr viel von Anfang an versucht zu unterrichten. Und mir aber auch immer Feedback einzuholen, um halt einen geschulten Blick nochmal auf meine Unterrichtsvorbereitung zu haben. Und das war halt total hilfreich. Da hat man dann das erste Mal irgendwie auch so mit ganz verschiedenen SchülerInnen, also die Masse war einfach viel höher. Und auch alle Altersstufen hat man mitgenommen irgendwie. Und da habe ich halt auch so ein bisschen gemerkt, dass es so unterschiedlich und so abhängig vom Alter ist, wie man vor einer Klasse auftreten muss. Also in der Oberstufe ist es mir sehr leicht gefallen, muss ich sagen. Es hat immer eigentlich fast so funktioniert, wie man das sich zu Hause so zurechtgelegt hat. Aber in der Unterstufe teilweise dachte ich so, okay, ich habe jetzt gerade voll die Kontrolle hier verloren. Gerade so bei Gruppenarbeiten fand ich das krass, was das für eine Eigendynamik teilweise entwickelt. Also ich habe dann mir so richtig schön zu Hause gedacht, so jetzt mache ich das mal wie in der Uni gelernt, hier ein Gruppenpuzzle. Und war so richtig zufrieden mit meiner Vorbereitung und hatte das so richtig ausgearbeitet. Und dann war es so schlimm für mich, weil es waren dann irgendwie fünf Gruppentische, glaube ich. Es war die erste Phase von dieser Gruppenarbeit. Ich bin aber nicht weitergekommen als die erste von drei. Ich war beim einen, alle anderen vier waren woanders. Dann habe ich mich umgedreht und waren wieder allein. Und ich dachte so, Gott, woran liegt das? Das Material war vielleicht ein Tick zu anspruchsvoll auch.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 40

A: Habe ich einfach sehr, sehr viel von Anfang an versucht zu unterrichten. Und mir aber auch immer Feedback einzuholen, um halt einen geschulten Blick nochmal auf meine Unterrichtsvorbereitung zu haben. Und das war halt total hilfreich. Da hat man dann das erste Mal irgendwie auch so mit ganz verschiedenen SchülerInnen, also die Masse war einfach viel höher. Und auch alle Altersstufen hat man mitgenommen irgendwie. Und da habe ich halt auch so ein bisschen gemerkt, dass es so unterschiedlich und so abhängig vom Alter ist, wie man vor einer Klasse auftreten muss. Also in der Oberstufe ist es mir sehr leicht gefallen, muss ich sagen. Es hat immer eigentlich fast so funktioniert, wie man das sich zu Hause so zurechtgelegt hat. Aber in der Unterstufe teilweise dachte ich so, okay, ich habe jetzt gerade voll die Kontrolle hier verloren. Gerade so bei Gruppenarbeiten fand ich das krass, was das für eine Eigendynamik teilweise entwickelt. Also ich habe dann mir so richtig schön zu Hause gedacht, so jetzt mache ich das mal wie in der Uni gelernt, hier ein Gruppenpuzzle. Und war so richtig zufrieden mit meiner Vorbereitung und hatte das so richtig ausgearbeitet. Und dann war es so schlimm für mich, weil es waren dann irgendwie fünf Gruppentische, glaube ich. Es war die erste Phase von dieser Gruppenarbeit. Ich bin aber nicht weitergekommen als die erste von drei. Ich war beim einen, alle anderen vier waren woanders. Dann habe ich mich umgedreht und waren wieder allein. Und ich dachte so, Gott, woran liegt das? Das Material war vielleicht ein Tick zu anspruchsvoll auch.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Clara, Pos. 40

Habe ich einfach sehr, sehr viel von Anfang an versucht zu unterrichten. Und mir aber auch immer Feedback einzuholen, um halt einen geschulten Blick nochmal auf meine Unterrichtsvorbereitung zu haben. Und das war halt total hilfreich. Da hat man dann das erste Mal irgendwie auch so mit ganz verschiedenen SchülerInnen, also die Masse war einfach viel höher. Und auch alle Altersstufen hat man mitgenommen irgendwie. Und da habe ich halt auch so ein bisschen gemerkt, dass es so unterschiedlich und so abhängig vom Alter ist, wie man vor einer Klasse auftreten muss. Also in der Oberstufe ist es mir sehr leicht gefallen, muss ich sagen. Es hat immer eigentlich fast so funktioniert, wie man das sich zu Hause so zurechtgelegt hat. Aber in der Unterstufe teilweise dachte ich so, okay, ich habe jetzt gerade voll die Kontrolle hier verloren. Gerade so bei Gruppenarbeiten fand ich das krass, was das für eine Eigendynamik teilweise entwickelt. Also ich habe dann mir so richtig schön zu Hause gedacht, so jetzt mache ich das mal wie in der Uni gelernt, hier ein Gruppenpuzzle. Und war so richtig zufrieden mit meiner Vorbereitung und hatte das so richtig ausgearbeitet. Und dann war es so schlimm für mich, weil es waren dann irgendwie fünf Gruppentische, glaube ich. Es war die erste Phase von dieser Gruppenarbeit. Ich bin aber nicht weitergekommen als die erste von drei. Ich war beim einen, alle anderen vier waren woanders. Dann habe ich mich umgedreht und waren wieder allein. Und ich dachte so, Gott, woran liegt das? Das Material war vielleicht ein Tick zu anspruchsvoll auch.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Clara, Pos. 40

en. Gerade so bei Gruppenarbeiten fand ich das krass, was das für eine Eigendynamik teilweise entwickelt. Also ich habe dann mir so richtig schön zu Hause gedacht, so jetzt mache ich das mal wie in der Uni gelernt, hier ein Gruppenpuzzle. Und war so richtig zufrieden mit meiner Vorbereitung und hatte das so richtig ausgearbeitet. Und dann war es so schlimm für mich, weil es waren dann irgendwie fünf Gruppentische, glaube ich. Es war die erste Phase von dieser Gruppenarbeit. Ich bin aber nicht weitergekommen als die erste von drei. Ich war beim einen, alle anderen vier waren woanders. Dann habe ich mich umgedreht und waren wieder allein. Und ich dachte so, Gott, woran liegt das? Das Material war vielleicht ein Tick zu anspruchsvoll auch.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 40

A: Das habe ich auch echt gemerkt. Ich hatte auch eher immer zu viel. Ich habe dann irgendwann angefangen, die Stunde zu planen und dann die Hälfte am Ende als didaktische Reserve nur so zu machen. Dann ging es. Ich habe nicht extra noch Reserven geplant, weil ich wusste am Ende, ich habe auf jeden Fall wieder zu viel.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Clara, Pos. 42

Das habe ich auch echt gemerkt. Ich hatte auch eher immer zu viel. Ich habe dann irgendwann angefangen, die Stunde zu planen und dann die Hälfte am Ende als didaktische Reserve nur so zu machen. Dann ging es. Ich habe nicht extra noch Reserven geplant, weil ich wusste am Ende, ich habe auf jeden Fall wieder zu viel.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Clara, Pos. 42

Das habe ich auch echt gemerkt. Ich hatte auch eher immer zu viel. Ich habe dann irgendwann angefangen, die Stunde zu planen und dann die Hälfte am Ende als didaktische Reserve nur so zu machen. Dann ging es. Ich habe nicht extra noch Reserven geplant, weil ich wusste am Ende, ich habe auf jeden Fall wieder zu viel.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 42

Ich finde, das macht man am Anfang aus dem Bauch heraus. Ich glaube auch, dass ich da ein ganz gutes Gefühl für hatte. Aber wenn man anfängt, sich auch mal mit Leuten auszutauschen, dann bekommt man ein bisschen Feedback, auch wie man eine Gesprächsführung macht. Das habe ich mir jetzt zum Beispiel angewöhnt, wenn ich mit OberstufenschülerInnen spreche, dass die dann schon noch mehr Redeanteil bekommen. Wenn ich Rückfragen habe, nicht immer direkt dieses Pingpong mache, sondern dass ich mir Notizen mache und dann am Ende noch mal darauf zurückkomme.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 44

Also ich glaube so ganz fachinhaltlich. Also wirklich das, was man auch an der Uni lernt. Und da würde ich schon sagen, dass ich da viel mitgenommen habe und dass ich da eigentlich auch ganz fit bin. Und wenn mir was fehlt, dann weiß ich auch immer ganz gut, wo ich sowas nachschaue. Was ich aber glaube ich oft, wozu ich oft neige, ist, das ganz aus meiner Perspektive zu machen

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 46

nd fachinhaltlich ist das definitiv, glaube ich, auch ganz gut und auch richtig. Aber vielleicht ist es nicht so meine Stärke, also es ist ja die didaktische Reduktion, also es ist dann vielleicht eher zu anspruchsvoll. Das fällt mir schwer, dass man das nochmal quasi aus Schülerperspektive vorher durchspielt zu Hause

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 46

Genau, weil ich glaube, ich habe da auch viel gelernt. Was man so kennt, sind diese Sprintaufgaben. Das Erste, was mir früher eingefallen wäre, ist Binnendifferenzierung. Und man immer eher dazu neigt, nach oben zu differenzieren. Das heißt, hier ist noch mehr, noch mehr, noch mehr, noch mehr. Und mittlerweile habe ich mir auch Hilfekarten angehört. Das mache ich fast immer, Hilfekarten. Das ist vielleicht langweilig, aber es funktioniert einfach. Weil die SchülerInnen die nur in Anspruch nehmen, wenn sie es wirklich brauchen. Und ich habe mir mittlerweile auch angewöhnt, dass ich die zum Beispiel im Gruppenpuzzle auf den Tisch lege und nicht vorne ans Pult, wo dann jeder aufstehen muss. Und dann macht man es natürlich eher nicht, weil dann die ganze Klasse sieht, oh Gott, der braucht eine Hilfekarte. Aber dann funktioniert es eigentlich schon ganz gut.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Clara, Pos. 48

Und mittlerweile habe ich mir auch Hilfekarten angehört. Das mache ich fast immer, Hilfekarten. Das ist vielleicht langweilig, aber es funktioniert einfach. Weil die SchülerInnen die nur in Anspruch nehmen, wenn sie es wirklich brauchen. Und ich habe mir mittlerweile auch angewöhnt, dass ich die zum Beispiel im Gruppenpuzzle auf den Tisch lege und nicht vorne ans Pult,

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 48

Ja, also, was vielleicht eine Erfahrung ist. Ich weiß nicht, ob das so gut ist. Aber da war halt ein Biologielehrer, der hat nach der Stunde gesagt, das zweite Klasse war total unruhig. Und dann habe ich aber gesagt, also ich habe es gar nicht so empfunden. Und habe dann natürlich nochmal darüber nachgedacht, warum ich das ganz anders sehe. Und habe dann für mich halt auch einfach entschieden, dass ich einfach da vielleicht ganz gut so gelassen sein kann.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 50

Ja, also, was vielleicht eine Erfahrung ist. Ich weiß nicht, ob das so gut ist. Aber da war halt ein Biologielehrer, der hat nach der Stunde gesagt, das zweite Klasse war total unruhig. Und dann habe ich aber gesagt, also ich habe es gar nicht so empfunden. Und habe dann natürlich nochmal darüber nachgedacht, warum ich das ganz anders sehe. Und habe dann für mich halt auch einfach entschieden, dass ich einfach da vielleicht ganz gut so gelassen sein kann. Und dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen mir gar nicht so schwerfällt, wie ich mir vorgestellt hätte. Dass ich dann eher mal so einen lustigen Spruch mache und dann meistens klappt das. Klar, also wenn man dann irgendwann denkt, oh Gott, jetzt verliere ich die Kontrolle, da habe ich dann gemerkt, ich bin nicht so selbstwirksam. Da war ich dann komplett raus. Das ist dann natürlich schwer. Aber generell glaube ich, kann ich darauf ganz gut reagieren, wenn jemand quatscht, dann mache ich einen Spruch und meistens wirkt das dann auch.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 50

Ja, also, was vielleicht eine Erfahrung ist. Ich weiß nicht, ob das so gut ist. Aber da war halt ein Biologielehrer, der hat nach der Stunde gesagt, das zweite Klasse war total unruhig. Und dann habe ich aber gesagt, also ich habe es gar nicht so empfunden. Und habe dann natürlich nochmal darüber nachgedacht, warum ich das ganz anders sehe. Und habe dann für mich halt auch einfach entschieden, dass ich einfach da vielleicht ganz gut so gelassen sein kann. Und dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen mir gar nicht so schwerfällt, wie ich mir vorgestellt hätte. Dass ich dann eher mal so einen lustigen Spruch mache und dann meistens klappt das. Klar, also wenn man dann

irgendwann denkt, oh Gott, jetzt verliere ich die Kontrolle, da habe ich dann gemerkt, ich bin nicht so selbstwirksam. Da war ich dann komplett raus. Das ist dann natürlich schwer. Aber generell glaube ich, kann ich darauf ganz gut reagieren, wenn jemand quatscht, dann mache ich einen Spruch und meistens wirkt das dann auch.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 50

Klar, also wenn man dann irgendwann denkt, oh Gott, jetzt verliere ich die Kontrolle, da habe ich dann gemerkt, ich bin nicht so selbstwirksam.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Clara, Pos. 50

Und in Geographie war es ja praxisbezogen. Das war super. Wir hatten eine Studie geplant zum Butler-Modell, war das glaube ich, und dann so mit lebenden Diagrammen gearbeitet. Und da habe ich erst einmal gemerkt, dass ein Einstieg sehr, sehr wichtig ist, weil unser Einstieg glaube ich sehr gut funktioniert hat. Und wirklich, bevor wir da angefangen haben, hat die Lehrkraft noch kurz was gesagt. Und da war es dann so ein bisschen mh. Und als wir dann diesen Einstieg gemacht haben, hat man wirklich gesehen, dass jeder gerade mitmacht bei diesem Einstieg. Und das hat sich dann auf die ganze Stunde ausgewirkt.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Clara, Pos. 52

Und in Geographie war es ja praxisbezogen. Das war super. Wir hatten eine Studie geplant zum Butler-Modell, war das glaube ich, und dann so mit lebenden Diagrammen gearbeitet. Und da habe ich erst einmal gemerkt, dass ein Einstieg sehr, sehr wichtig ist, weil unser Einstieg glaube ich sehr gut funktioniert hat. Und wirklich, bevor wir da angefangen haben, hat die Lehrkraft noch kurz was gesagt. Und da war es dann so ein bisschen mh. Und als wir dann diesen Einstieg gemacht haben, hat man wirklich gesehen, dass jeder gerade mitmacht bei diesem Einstieg. Und das hat sich dann auf die ganze Stunde ausgewirkt.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Clara, Pos. 52

Ich würdige eigentlich jeden Beitrag. Das heißt, mir wurde jetzt auch gesagt, dass ich eher dazu tendiere, zu viel zu loben, dass ich dann auch oft so Wörter wie sehr gut oder gut benutze, wo natürlich eine Note irgendwie assoziiert wird. Habe jetzt aber angefangen, dann auch einfach bei Beiträgen erstmal so Danke zu sagen, einfach und nicht sehr gut, sondern Danke oder so. Dass man halt schon eine Würdigung reinbringt und einfach, ich glaube, ich begegne denen ganz gut auf Augenhöhe.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 54

Dass man halt schon eine Würdigung reinbringt und einfach, ich glaube, ich begegne denen ganz gut auf Augenhöhe. Ich würde mich jetzt niemals als Experte hinstellen und sagen, ich habe das studiert, ich weiß das und so ist das halt, auch wenn es manchmal ja auch so ist. Finde ich, dass man darauf eingehen kann, dass man auch hinterfragen kann, wie kommst du denn da drauf und möchte vielleicht jemand anderes noch was dazu sagen. Ich glaube, das gelingt mir immer ganz gut u

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0

Clara, Pos. 54

ja auch so ist. Finde ich, dass man darauf eingehen kann, dass man auch hinterfragen kann, wie kommst du denn da drauf und möchte vielleicht jemand anderes noch was dazu sagen. Ich glaube, das gelingt mir immer ganz gut und ja, so mir wurde jetzt rückgemeldet auch oft, dass ich einfach so sehr freundlich bin, dass ich halt auch ab und zu mal ein bisschen lache und einfach mal einen Spaß mache. Jetzt nicht, dass es albern wird, aber so dass ich glaube, dass ich das Gefühl vermittle, dass man bei mir das sagen kann, was man denkt.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 54

Mir ist da alles sehr, sehr, also ja, ich war eher so die gute Freundin oder die nette FSJlerin oder sowas. Aber mittlerweile kann ich dann auch irgendwo eine Grenze ziehen und sagen, nicht zu viel von mir preiszugeben oder über Themen nicht sprechen oder nicht auf irgendwas eingehen, wo man sagt, das geht denen jetzt nichts an. Ich glaube, das ist besser geworden, dass man da auch sagt, ich bin trotzdem noch die Lehrerin, aber ihr könnt mit mir auf Augenhöhe kommunizieren.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 56

Mir ist da alles sehr, sehr, also ja, ich war eher so die gute Freundin oder die nette FSJlerin oder sowas. Aber mittlerweile kann ich dann auch irgendwo eine Grenze ziehen und sagen, nicht zu viel von mir preiszugeben oder über Themen nicht sprechen oder nicht auf irgendwas eingehen, wo man sagt, das geht denen jetzt nichts an. Ich glaube, das ist besser geworden, dass man da auch sagt, ich bin trotzdem noch die Lehrerin, aber ihr könnt mit mir auf Augenhöhe kommunizieren.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Clara, Pos. 56

Mir ist da alles sehr, sehr, also ja, ich war eher so die gute Freundin oder die nette FSJlerin oder sowas. Aber mittlerweile kann ich dann auch irgendwo eine Grenze ziehen und sagen, nicht zu viel von mir preiszugeben oder über Themen nicht sprechen oder nicht auf irgendwas eingehen, wo man sagt, das geht denen jetzt nichts an. Ich glaube, das ist besser geworden, dass man da auch sagt, ich bin trotzdem noch die Lehrerin, aber ihr könnt mit mir auf Augenhöhe kommunizieren.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 56

Also nach Hilfe fragen und so Tipps und Ratschläge zu bekommen, fällt mir nicht schwer. Was ich zum Beispiel aber gerne am Ende dann mache, ist die Aufgaben trotzdem selber erledigen. Also ich habe gerne die Kontrolle über die Aufgaben, die ich erledige. Das merke ich jetzt an den Gruppenarbeiten, die man ja macht. Ich bin dann gerne doch diejenige, die dann quasi führend ist. Ja, und am Ende sagt, okay, das ist jetzt das, was ich mit gutem Gewissen auch abgeben kann. Da schreibe ich meinen Namen drunter. Also da mache ich dann auch gerne vielleicht ein bisschen mehr, auch ohne, dass irgendwer es einfordert. Das mache ich von mir aus, weil mir wichtig ist, dass das Endprodukt dann schon meins sein soll. Aber auf dem Weg dahin nehme ich super gerne Feedback an und frage auch immer.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 58

Also nach Hilfe fragen und so Tipps und Ratschläge zu bekommen, fällt mir nicht schwer. Was ich zum Beispiel aber gerne am Ende dann mache, ist die Aufgaben trotzdem selber erledigen. Also ich habe gerne die Kontrolle über die Aufgaben, die ich erledige. Das merke ich jetzt an den Gruppenarbeiten, die man ja macht. Ich bin dann gerne doch diejenige, die dann quasi führend ist. Ja, und am Ende sagt, okay, das ist jetzt das, was ich mit gutem Gewissen auch abgeben kann. Da schreibe ich meinen Namen drunter. Also da mache ich dann auch gerne vielleicht ein bisschen mehr, auch ohne, dass irgendwer es einfordert. Das mache ich von mir aus, weil mir wichtig ist, dass das Endprodukt dann schon meins sein soll. Aber auf dem Weg dahin nehme ich super gerne Feedback an und frage auch immer.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Clara, Pos. 58

Also was halt wichtig ist, dass man vorab, wenn man sich entscheidet, irgendetwas zusammen zu machen, Projekt, eine Exkursion planen, dass man sich vorab auf jeden Fall darauf verständigt, was man für einen Anspruch an sich selber hat. Weil wenn wir alle mit einer Hausarbeit auf eine 1.0 zusteuern, dann klappt das gut. Wenn aber einer sagt, ich will irgendwie durchkommen, da passt das halt nicht. Dass man vorher das absteckt und dann kann man auch vorher schon besser wissen, worauf man sich einlässt. Dann weiß man auch, was man von dem anderen erwartet. Ich finde das wichtig, dass man ehrlich ist und dass man auch sagt, wenn man zeitlich zum Beispiel nicht so viel Zeit hat für dieses Team-Teaching-Projekt. Und dann nimmt es auch keiner Böse. Wenn man von vornherein klar kommuniziert, kann ich da eigentlich immer mit umgehen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 60

Nein. Nein, also genau, da habe ich eigentlich kein Problem mit, das sage ich da auch, ich kann ganz gut auch meine Meinung dann sagen. Und ich glaube, das ist auch wichtig, dass man gerade auch, das habe ich auch, finde ich, gemerkt, im Praxissemester bin ich dann eher zu den Leuten am Ende nochmal hingegangen, die gesagt haben, ja, das und das ist nicht gut, das ist nicht gut, das ist nicht gut und ehrlich war, anstatt zu Leuten, mit denen man auch zusammengearbeitet hat, ja, also für den Stand, wo du jetzt bist, ist das sehr gut. Weil was heißt das jetzt? Also ich finde, diese ehrliche Kommunikation, das bringt halt nichts, das ist mir wichtiger als nett immer.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Clara, Pos. 62

Nein. Nein, also genau, da habe ich eigentlich kein Problem mit, das sage ich da auch, ich kann ganz gut auch meine Meinung dann sagen. Und ich glaube, das ist auch wichtig, dass man gerade auch, das habe ich auch, finde ich, gemerkt, im Praxissemester bin ich dann eher zu den Leuten am Ende nochmal hingegangen, die gesagt haben, ja, das und das ist nicht gut, das ist nicht gut, das ist nicht gut und ehrlich war, anstatt zu Leuten, mit denen man auch zusammengearbeitet hat, ja, also für den Stand, wo du jetzt bist, ist das sehr gut. Weil was heißt das jetzt? Also ich finde, diese ehrliche Kommunikation, das bringt halt nichts, das ist mir wichtiger als nett immer.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 62

Nein. Nein, also genau, da habe ich eigentlich kein Problem mit, das sage ich da auch, ich kann ganz gut auch meine Meinung dann sagen. Und ich glaube, das ist auch wichtig, dass man gerade auch, das habe ich auch, finde ich, gemerkt, im Praxissemester bin ich dann eher zu den Leuten am Ende nochmal hingegangen, die gesagt haben, ja, das und das ist nicht gut, das ist nicht gut, das ist nicht

gut und ehrlich war, anstatt zu Leuten, mit denen man auch zusammengearbeitet hat, ja, also für den Stand, wo du jetzt bist, ist das sehr gut. Weil was heißt das jetzt? Also ich finde, diese ehrliche Kommunikation, das bringt halt nichts, das ist mir wichtiger als nett immer.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 62

Ja, also erstens ist generell, dass da die Kompetenz nicht so hoch ist, einfach die Erfahrung, weil man da, glaube ich, am wenigsten einfach macht. Ich finde es auch, das ist im Studium jetzt rein, an der Uni wirklich kaum Thema. Und dass es dann schwieriger geworden ist, die Einschätzung, dass ich es mehr überdenke, dass ich wirklich mich eher in die Situation reindenke und so, kannst du das wirklich? Und dass man da natürlich schon so ein paar Eltern erlebt und auch so mehr Geschichten vielleicht auch hört, wo man sich so denkt, wenn ich in der Situation gewesen wäre, wie hätte ich das gemacht? Und dann wäre mir vielleicht auch nichts Gutes eingefallen. Und ja, und was man dann auch so merkt, also man hat jetzt auch mittlerweile schon relativ viele Freunde, die dann auch irgendwie selber Eltern sind. Dieser Blick auf die eigenen Kinder ist ja einfach so krass verzerrt. Ich glaube mal, dass das echt schon so ist. Und dann ist es glaube ich total schwer, den zu ändern. Und ich glaube mal, dass es dann manchmal gar nicht böse gemeint ist, wenn man dann beratungsresistent ist, wenn man vielleicht eine gute Beratung auch bekommt. Und natürlich ich glaube, dass zum Beispiel jetzt einmal eine schlechte Note oder so, das kann man schon irgendwo von den meisten Eltern transparent machen, aber ich glaube auch so soziale Auffälligkeit, die dann irgendwie zu beurteilen und dann das von den Eltern zu vertreten, wenn es vielleicht dann wirklich Sachen sind, die man ansprechen muss, dann und die dann da aus allen Wolken fallen. Ich glaube, das würde mir super schwer fallen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 64

Ja, also erstens ist generell, dass da die Kompetenz nicht so hoch ist, einfach die Erfahrung, weil man da, glaube ich, am wenigsten einfach macht. Ich finde es auch, das ist im Studium jetzt rein, an der Uni wirklich kaum Thema. Und dass es dann schwieriger geworden ist, die Einschätzung, dass ich es mehr überdenke, dass ich wirklich mich eher in die Situation reindenke und so, kannst du das wirklich? Und dass man da natürlich schon so ein paar Eltern erlebt und auch so mehr Geschichten vielleicht auch hört, wo man sich so denkt, wenn ich in der Situation gewesen wäre, wie hätte ich das gemacht? Und dann wäre mir vielleicht auch nichts Gutes eingefallen. Und ja, und was man dann auch so merkt, also man hat jetzt auch mittlerweile schon relativ viele Freunde, die dann auch irgendwie selber Eltern sind. Dieser Blick auf die eigenen Kinder ist ja einfach so krass verzerrt. Ich glaube mal, dass das echt schon so ist. Und dann ist es glaube ich total schwer, den zu ändern. Und ich glaube mal, dass es dann manchmal gar nicht böse gemeint ist, wenn man dann beratungsresistent ist, wenn man vielleicht eine gute Beratung auch bekommt. Und natürlich ich glaube, dass zum Beispiel jetzt einmal eine schlechte Note oder so, das kann man schon irgendwo von den meisten Eltern transparent machen, aber ich glaube auch so soziale Auffälligkeit, die dann irgendwie zu beurteilen und dann das von den Eltern zu vertreten, wenn es vielleicht dann wirklich Sachen sind, die man ansprechen muss, dann und die dann da aus allen Wolken fallen. Ich glaube, das würde mir super schwer fallen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 64

Also, so ein ganz spezieller Aspekt, der ist schon sehr konkret, ist halt das Klassenmanagement in Gruppenarbeitsphasen, weil ich finde, man sagt in der Uni immer, Frontalunterricht ist blöd, aber im

Endeffekt spielt man das am meisten trotzdem durch. Und das macht ja eigentlich gar nicht so viel Sinn. Also, wenn man dann darüber redet, wie man Sachen vermittelt, dann sagt man, in der Gruppenarbeitsphase ist es gut. Aber wie genau verhalte ich mich als Lehrkraft? Ja, du sollst dich zurücknehmen oder so. Das sind die Sachen, die man natürlich mitbekommt. Man muss ja gleichzeitig diagnostizieren. So dieses Was ist eigentlich meine Rolle, wenn ich mich denn so zurücknehme? Was ist denn das? Hätte man vielleicht noch ein bisschen vertiefen können. Sonst fand ich, muss ich wirklich sagen, weil Sie auch vom Geografischen Institut sind, fand ich, in Geographie fand ich es wirklich gut. Man hatte ja auch immer einen persönlichen Kontakt irgendwie mehr als in anderen Fächern. Die Dozentinnen des Geographischen Instituts waren wirklich beide auch als Personen sehr gut und man konnte auch immer nochmal nachfragen. Da fand ich, das hat schon gut vorbereitet.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 66

Also, so ein ganz spezieller Aspekt, der ist schon sehr konkret, ist halt das Klassenmanagement in Gruppenarbeitsphasen, weil ich finde, man sagt in der Uni immer, Frontalunterricht ist blöd, aber im Endeffekt spielt man das am meisten trotzdem durch. Und das macht ja eigentlich gar nicht so viel Sinn. Also, wenn man dann darüber redet, wie man Sachen vermittelt, dann sagt man, in der Gruppenarbeitsphase ist es gut. Aber wie genau verhalte ich mich als Lehrkraft? Ja, du sollst dich zurücknehmen oder so. Das sind die Sachen, die man natürlich mitbekommt. Man muss ja gleichzeitig diagnostizieren. So dieses Was ist eigentlich meine Rolle, wenn ich mich denn so zurücknehme? Was ist denn das? Hätte man vielleicht noch ein bisschen vertiefen können. Sonst fand ich, muss ich wirklich sagen, weil Sie auch vom Geografischen Institut sind, fand ich, in Geographie fand ich es wirklich gut. Man hatte ja auch immer einen persönlichen Kontakt irgendwie mehr als in anderen Fächern. Die Dozentinnen des Geographischen Instituts waren wirklich beide auch als Personen sehr gut und man konnte auch immer nochmal nachfragen. Da fand ich, das hat schon gut vorbereitet.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Clara, Pos. 66

Ja genau, man hat natürlich einen viel weiteren Blick, viel mehr, was man vorher vielleicht gar nicht wusste. Dann kann man gar nicht denken, dass man nicht kompetent ist, wenn man nicht wusste, dass es existiert so ein bisschen. Genau, das ist vielleicht das. Aber ich glaube so auf der rein fachlichen Ebene ist es auch so ein bisschen die Frage, was heißt jetzt kompetent? Heißt das, ich kann das aus dem Stehgreif alles? Oder ist es so, dass man sagt, ich weiß, wo es steht und ich weiß, wenn ich das Thema habe, kann ich mich sehr gut darauf vorbereiten und dann bin ich kompetent. Ich würde sagen, mir trifft eher der Fall zu, ich habe nicht alles im Kopf, es ist halt so, man weiß nicht alles auswendig und deswegen würde ich sagen, da kann man aber trotzdem weiter, es ist wichtig, daran auch weiterzuarbeiten.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Clara, Pos. 68

Ja genau, man hat natürlich einen viel weiteren Blick, viel mehr, was man vorher vielleicht gar nicht wusste. Dann kann man gar nicht denken, dass man nicht kompetent ist, wenn man nicht wusste, dass es existiert so ein bisschen. Genau, das ist vielleicht das. Aber ich glaube so auf der rein fachlichen Ebene ist es auch so ein bisschen die Frage, was heißt jetzt kompetent? Heißt das, ich kann das aus dem Stehgreif alles? Oder ist es so, dass man sagt, ich weiß, wo es steht und ich weiß, wenn ich das Thema habe, kann ich mich sehr gut darauf vorbereiten und dann bin ich kompetent. Ich würde sagen, mir trifft eher der Fall zu, ich habe nicht alles im Kopf, es ist halt so, man weiß nicht alles

auswendig und deswegen würde ich sagen, da kann man aber trotzdem weiter, es ist wichtig, daran auch weiterzuarbeiten.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 68

Ja, genau, also da ich weiß nicht, ich würde jetzt immer noch sagen, ich bin nicht perfekt kompetent, ich weiß nicht, was der andere Quartier ist, aber dass man da natürlich immer noch was dran arbeiten kann. Aber das ist ja quasi das, was durchgängig gefördert wird, also man kann es auch unterscheiden, also Methodenkompetenz in einem ist ja, man kann ja auch sagen, geografische Methoden an sich und das lernt man ja erst im Studieren, so während des Studierens, die auch funktionieren.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Clara, Pos. 70

Ja, genau, also da ich weiß nicht, ich würde jetzt immer noch sagen, ich bin nicht perfekt kompetent, ich weiß nicht, was der andere Quartier ist, aber dass man da natürlich immer noch was dran arbeiten kann. Aber das ist ja quasi das, was durchgängig gefördert wird, also man kann es auch unterscheiden, also Methodenkompetenz in einem ist ja, man kann ja auch sagen, geografische Methoden an sich und das lernt man ja erst im Studieren, so während des Studierens, die auch funktionieren.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 70

h da nochmal ein bisschen von zurückgegangen gesagt, dass es eher nicht relevant ist. Also da muss ich auch dabei bleiben, dass ich bei GIS, ich hoffe tatsächlich, dass es nicht so relevant ist in der Schule, weil ich es gar nicht ich habe damit überhaupt quasi nichts gemacht. Einmal mussten wir so eine Karte erstellen mit GIS, das habe ich hinbekommen. Da habe ich auch dann einfach nach Hilfe gefragt. Aber ich kann es auf jeden Fall gar nicht aus dem Stehgreif und ich habe es aber tatsächlich in der Praxis auch kein einziges Mal erlebt, auch wenn das im Seminar immer wieder gesagt wird, dass es sehr, sehr wichtig ist. Also ich habe es jetzt in meinen Praxisphasen einfach nicht als relevant empfunden.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Clara, Pos. 72

Okay, also eher nicht hört sich das schon fast so negativ an, aber ich finde genau das eigentlich einen wichtigen Punkt, weil Geographie und Atlas ist ja das, was man im Kopf hat. Also wenn man so an Geographieunterricht denkt, dann denkt man auch an Länderkunde und viel und denkt so, ja, die weiß auf jeden Fall welche Hauptstadt wo ist. Und ich glaube, ich habe es dann vielleicht eher auch auf die länderkundlichen Karten bezogen, dass das gar nicht so der Hauptpunkt ist. Man macht so viel mehr, das ist glaube ich deswegen ein bisschen als weniger relevant eingestuft. Das heißt nicht, dass das gar nicht relevant ist, aber es gibt noch sehr viel mehr. Aber trotzdem ist es wichtig, dass man irgendwie Karten interpretieren kann, dass man das natürlich dadurch auch lernt.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 74

Ja, irgendwie ist es so komisch eigentlich, wenn man so Fragen unterschätzt. Ich glaube aber, was ich wirklich ganz gut kann, und was ich auch erlebt habe, dass es viele nicht so gut können, ist ja, dass die

Urteilskompetenz schon im Vordergrund stehen sollte und nicht, dass am Ende meine Meinung übernommen wird und nach der geurteilt wird. Das heißt, dass Schüler einen selber sich ein Urteil bilden können und dann auch selber es okay ist, wenn die zum ganz anderen Schluss kommen. Und ich glaube, das ist gerade so ein bisschen, gerade bei Geographielehrerinnen oder auch bei Biologielehrerinnen, die haben bei vielen eine ganz klare Meinung, so gerade wenn man jetzt das Thema Nachhaltigkeit hat oder Energieversorgung oder was weiß ich. Da gibt es dann oft den Fall, dass die schon so diesen Moralapostel raushängen lassen. Aber ich glaube, es ist schwierig, wenn man dann andere Meinungen nicht zulässt. Und da ist es dann auch wichtig, dass man nicht nur die eigene Meinung in den Unterrichtsmaterialien abbildet, sondern dass man gerade verschiedene und möglichst wertungsfreie verschiedene Meinungen reingibt. Das heißt, eigentlich muss man darauf achten, dass man erst mal, damit ein freies Urteil zustande kommt, ist man erst mal wertungsfrei verschiedene Perspektiven reingibt und dann schaut, wir gucken mal zusammen oder wir diskutieren halt wirklich auf Augenhöhe und jeder darf ja dann auch ein eigenes Urteil haben und das muss halt auch okay sein. Ich glaube, dass ich mich deswegen vielleicht kompetent eingeschätzt habe.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 76

Ja, irgendwie ist es so komisch eigentlich, wenn man so Fragen unterschätzt. Ich glaube aber, was ich wirklich ganz gut kann, und was ich auch erlebt habe, dass es viele nicht so gut können, ist ja, dass die Urteilskompetenz schon im Vordergrund stehen sollte und nicht, dass am Ende meine Meinung übernommen wird und nach der geurteilt wird. Das heißt, dass Schüler einen selber sich ein Urteil bilden können und dann auch selber es okay ist, wenn die zum ganz anderen Schluss kommen. Und ich glaube, das ist gerade so ein bisschen, gerade bei Geographielehrerinnen oder auch bei Biologielehrerinnen, die haben bei vielen eine ganz klare Meinung, so gerade wenn man jetzt das Thema Nachhaltigkeit hat oder Energieversorgung oder was weiß ich. Da gibt es dann oft den Fall, dass die schon so diesen Moralapostel raushängen lassen. Aber ich glaube, es ist schwierig, wenn man dann andere Meinungen nicht zulässt. Und da ist es dann auch wichtig, dass man nicht nur die eigene Meinung in den Unterrichtsmaterialien abbildet, sondern dass man gerade verschiedene und möglichst wertungsfreie verschiedene Meinungen reingibt. Das heißt, eigentlich muss man darauf achten, dass man erst mal, damit ein freies Urteil zustande kommt, ist man erst mal wertungsfrei verschiedene Perspektiven reingibt und dann schaut, wir gucken mal zusammen oder wir diskutieren halt wirklich auf Augenhöhe und jeder darf ja dann auch ein eigenes Urteil haben und das muss halt auch okay sein. Ich glaube, dass ich mich deswegen vielleicht kompetent eingeschätzt habe.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Clara, Pos. 76

Ja, irgendwie ist es so komisch eigentlich, wenn man so Fragen unterschätzt. Ich glaube aber, was ich wirklich ganz gut kann, und was ich auch erlebt habe, dass es viele nicht so gut können, ist ja, dass die Urteilskompetenz schon im Vordergrund stehen sollte und nicht, dass am Ende meine Meinung übernommen wird und nach der geurteilt wird. Das heißt, dass Schüler einen selber sich ein Urteil bilden können und dann auch selber es okay ist, wenn die zum ganz anderen Schluss kommen. Und ich glaube, das ist gerade so ein bisschen, gerade bei Geographielehrerinnen oder auch bei Biologielehrerinnen, die haben bei vielen eine ganz klare Meinung, so gerade wenn man jetzt das Thema Nachhaltigkeit hat oder Energieversorgung oder was weiß ich. Da gibt es dann oft den Fall, dass die schon so diesen Moralapostel raushängen lassen. Aber ich glaube, es ist schwierig, wenn man dann andere Meinungen nicht zulässt. Und da ist es dann auch wichtig, dass man nicht nur die eigene Meinung in den Unterrichtsmaterialien abbildet, sondern dass man gerade verschiedene und möglichst wertungsfreie verschiedene Meinungen reingibt. Das heißt, eigentlich muss man darauf achten, dass man erst mal, damit ein freies Urteil zustande kommt, ist man erst mal wertungsfrei

verschiedene Perspektiven reingibt und dann schaut, wir gucken mal zusammen oder wir diskutieren halt wirklich auf Augenhöhe und jeder darf ja dann auch ein eigenes Urteil haben und das muss halt auch okay sein. Ich glaube, dass ich mich deswegen vielleicht kompetent eingeschätzt habe.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Clara, Pos. 76

Ja, irgendwie ist es so komisch eigentlich, wenn man so Fragen unterschätzt. Ich glaube aber, was ich wirklich ganz gut kann, und was ich auch erlebt habe, dass es viele nicht so gut können, ist ja, dass die Urteilskompetenz schon im Vordergrund stehen sollte und nicht, dass am Ende meine Meinung übernommen wird und nach der geurteilt wird. Das heißt, dass Schüler einen selber sich ein Urteil bilden können und dann auch selber es okay ist, wenn die zum ganz anderen Schluss kommen. Und ich glaube, das ist gerade so ein bisschen, gerade bei Geographielehrerinnen oder auch bei Biologielehrerinnen, die haben bei vielen eine ganz klare Meinung, so gerade wenn man jetzt das Thema Nachhaltigkeit hat oder Energieversorgung oder was weiß ich. Da gibt es dann oft den Fall, dass die schon so diesen Moralapostel raushängen lassen. Aber ich glaube, es ist schwierig, wenn man dann andere Meinungen nicht zulässt. Und da ist es dann auch wichtig, dass man nicht nur die eigene Meinung in den Unterrichtsmaterialien abbildet, sondern dass man gerade verschiedene und möglichst wertungsfreie verschiedene Meinungen reingibt. Das heißt, eigentlich muss man darauf achten, dass man erst mal, damit ein freies Urteil zustande kommt, ist man erst mal wertungsfrei verschiedene Perspektiven reingibt und dann schaut, wir gucken mal zusammen oder wir diskutieren halt wirklich auf Augenhöhe und jeder darf ja dann auch ein eigenes Urteil haben und das muss halt auch okay sein. Ich glaube, dass ich mich deswegen vielleicht kompetent eingeschätzt habe.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 76

Ich glaube, es ist so beides. Ich war irgendwie schon immer jemand, dem es wichtig war, dass jeder sagen kann, was er denkt. Aber dass man dann dieses Bewusste, vielleicht hätte ich die Einstellung, dass es so wichtig ist, schon immer, aber das dann auch wirklich so zu machen, ist ja super schwierig. Und dieses zu reflektieren, wie mache ich das denn, dass diese Einstellung, die vielleicht schon immer da war, den Unterricht wirklich auch so beeinflusst, wie es sein soll, das ist dann vielleicht dann eher so durch das Studium gekommen auch.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Clara, Pos. 78

Ich glaube, es ist so beides. Ich war irgendwie schon immer jemand, dem es wichtig war, dass jeder sagen kann, was er denkt. Aber dass man dann dieses Bewusste, vielleicht hätte ich die Einstellung, dass es so wichtig ist, schon immer, aber das dann auch wirklich so zu machen, ist ja super schwierig. Und dieses zu reflektieren, wie mache ich das denn, dass diese Einstellung, die vielleicht schon immer da war, den Unterricht wirklich auch so beeinflusst, wie es sein soll, das ist dann vielleicht dann eher so durch das Studium gekommen auch.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 78

A: Ich finde es Reflexion. An sich ist eigentlich immer mit das Wichtigste. Also ich finde das viel wichtiger als alles Fachinhaltliche, was man an der Uni macht. Es bringt überhaupt nichts, irgendwas zu machen, ohne drüber nachzudenken. Also das drüber nachdenken ist ja das Reflektieren. Also ich würde sagen, dass es super wichtig ist und ich finde auch, man könnte es sogar noch mehr machen. Auch wenn man zum Beispiel dann mal wirklich praktisch was im Seminar gemacht hat, dann sollte

man ja immer in den Ausarbeitungen darüber reflektieren. Und da hat man eigentlich am meisten gelernt, weil man hat vorher Sachen gemacht, wo man sich schon relativ sicher war, dass es funktioniert, hat die dann so durchgeführt und hat das mit irgendeiner Quelle ja auch belegen können. Aber wie es dann wirklich war, darüber macht man sich ja erst in der Reflexion Gedanken.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 80

Ich finde es Reflexion. An sich ist eigentlich immer mit das Wichtigste. Also ich finde das viel wichtiger als alles Fachinhaltliche, was man an der Uni macht. Es bringt überhaupt nichts, irgendwas zu machen, ohne drüber nachzudenken. Also das drüber nachdenken ist ja das Reflektieren. Also ich würde sagen, dass es super wichtig ist und ich finde auch, man könnte es sogar noch mehr machen. Auch wenn man zum Beispiel dann mal wirklich praktisch was im Seminar gemacht hat, dann sollte man ja immer in den Ausarbeitungen darüber reflektieren. Und da hat man eigentlich am meisten gelernt, weil man hat vorher Sachen gemacht, wo man sich schon relativ sicher war, dass es funktioniert, hat die dann so durchgeführt und hat das mit irgendeiner Quelle ja auch belegen können. Aber wie es dann wirklich war, darüber macht man sich ja erst in der Reflexion Gedanken.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Clara, Pos. 80

A: Ja, genau, das fände ich nicht schlecht und ich glaube, es ist immer gut, noch mehr praktische Erfahrung zu bieten. Ich weiß auch, dass es glaube ich schwierig ist, wenn man insgesamt fünf Jahre an der Uni ist. Aber im Grunde könnte man ja jedes Thema, auch das umsetzbar ist, das ist die andere Frage, könnte man jedes Thema mit was Praktischem irgendwie verknüpfen. Für die Lehrämtler dann vielleicht zu schauen, dass es einen Bezug hat, weil das war einfach ein auswendiges Unterrichten. Ich weiß nicht, ob das geht, aber da müssten ja die Professoren auch nochmal didaktisieren. Das generell finde ich aber sowieso nicht schlecht. Also das ist in Geographie nicht so schlimm, aber in Biologie, das waren schon richtig kompetente, fachkompetente Leute, aber was da an Didaktik rausgehauen wird, das kannst du eigentlich nicht bringen.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 82

Ja, genau, das fände ich nicht schlecht und ich glaube, es ist immer gut, noch mehr praktische Erfahrung zu bieten. Ich weiß auch, dass es glaube ich schwierig ist, wenn man insgesamt fünf Jahre an der Uni ist. Aber im Grunde könnte man ja jedes Thema, auch das umsetzbar ist, das ist die andere Frage, könnte man jedes Thema mit was Praktischem irgendwie verknüpfen. Für die Lehrämtler dann vielleicht zu schauen, dass es einen Bezug hat, weil das war einfach ein auswendiges Unterrichten. Ich weiß nicht, ob das geht, aber da müssten ja die Professoren auch nochmal didaktisieren. Das generell finde ich aber sowieso nicht schlecht. Also das ist in Geographie nicht so schlimm, aber in Biologie, das waren schon richtig kompetente, fachkompetente Leute, aber was da an Didaktik rausgehauen wird, das kannst du eigentlich nicht bringen.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Clara, Pos. 82

Ja, genau, das fände ich nicht schlecht und ich glaube, es ist immer gut, noch mehr praktische Erfahrung zu bieten. Ich weiß auch, dass es glaube ich schwierig ist, wenn man insgesamt fünf Jahre an der Uni ist. Aber im Grunde könnte man ja jedes Thema, auch das umsetzbar ist, das ist die andere Frage, könnte man jedes Thema mit was Praktischem irgendwie verknüpfen. Für die Lehrämtler dann vielleicht zu schauen, dass es einen Bezug hat, weil das war einfach ein auswendiges Unterrichten. Ich

weiß nicht, ob das geht, aber da müssten ja die Professoren auch nochmal didaktisieren. Das generell finde ich aber sowieso nicht schlecht. Also das ist in Geographie nicht so schlimm, aber in Biologie, das waren schon richtig kompetente, fachkompetente Leute, aber was da an Didaktik rausgehauen wird, das kannst du eigentlich nicht bringen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 82

das Lehramtsstudium am Geografischen Institut.

A: Bereitet einen gut auf die Praxis vor und zeichnet sich durch eine sehr individuelle und persönliche Betreuung aus. Das fand ich wirklich sehr gut, dass es so persönlich war und man immer jemanden ansprechen konnte.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Clara, Pos. 83-84

Bereitet einen gut auf die Praxis vor und zeichnet sich durch eine sehr individuelle und persönliche Betreuung aus. Das fand ich wirklich sehr gut, dass es so persönlich war und man immer jemanden ansprechen konnte.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Clara, Pos. 84

Praxissemester nochmal überdacht wird. Man soll natürlich das Forschen irgendwie ein bisschen kennenlernen. Und das finde ich auch in Ordnung. Aber es wird nicht bewertet, wie man unterrichtet im Praxissemester. Und dann zu sagen, ja, damit man den Notendruck rausnimmt, ist eine gute Idee, aber wenn man ein Studienprojekt mit 33 Credits hat, dann hat man so viel Druck, der außerhalb von der Schule liegt, dass man teilweise in der Schule die Stunden nicht gut vorbereitet hat, möglichst wenig unterrichtet. Ich finde, das steht dann manchmal in Konkurrenz. Vielleicht dann doch die Einzelstunden da irgendwie bewerten.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Clara, Pos. 86

Und hoffe halt einfach, dass mir das, was ich bis jetzt gelernt habe, da wirklich weiterhilft und dass man dann doch ganz gut durchkommt.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Clara, Pos. 88

G.4.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Eva

Block I - Einstieg

- Wie geht es Ihnen heute?

- Wie sieht das momentane Semester für Sie aus?

- Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Block II – Biographie

Sie haben sich für ein Lehramtsstudium entschieden. - Was hat Sie dazu motiviert?	**Familie**	**Eigene Schulzeit**
	- Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	- Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie im negativen Sinne?
- Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
- Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	**Ja, welche?**	**nein**
	- Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Block III – Einstellung zum Fach Geographie

- Wo verorten Sie die Geographie? Was kennzeichnet die Geographie für Sie? Nat (3/3/3), GW (4/4/4)

- Warum?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert“, zugestimmt. In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie“ einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt“ zugestimmt. Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest?

- Die Daten zeigen, dass ein Großteil der Studierenden der Meinung ist, dass das Interesse am Fach nicht vom Geschlecht aber vom Alter abhängig ist. Stimmen Sie dem zu und wenn ja, wie erklären Sie sich das?

- Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert? - Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen? - Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten“ festmachen?

Block V – Selbstwirksamkeit

Unterrichtsgeschehen		
inhaltlich	prüfungsrelevanter Stoff (3/3/3)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Arbeitsaufträge (2/3/4)	
	sprachliches Niveau (3/4/3)	
pädagogisch	Motivation (4/4/4)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	lernförderliche Atmosphäre (4/4/4)	
	individuelle Probleme (Binnendifferenzierung) (3/4/4)	
- Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? - Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert? - Hat Ihnen etwas gefehlt bzw. was hätten Sie gerne noch vertieft?		

SchülerInnen	Wertschätzende Kommunikation (4/4/4)	- Würden Sie Ihre Art mit SchülerInnen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen (3/3/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsstörungen gemacht? - Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen um?
- Welche Rolle haben die Seminare (Formate) in diesem Zusammenhang gespielt?		
KollegInnen	Hilfe(4/4/4) / Weiterbildung (3/4/3)	- Sind Sie eher eine Person, die KollegInnen nach Hilfe fragt, oder versuchen sie Probleme lieber zunächst alleine zu lösen? - Fällt es Ihnen schwer nach Hilfe zu fragen? - Wie haben Sie das in den Praxisphasen empfunden?
	Kooperation (4/4/4)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten unter KollegInnen in den Seminaren/Praxisphasen gemacht?

		- (bei negativ) Was nehmen Sie aus dieser Erfahrung heraus für Ihre weitere Ausbildung mit?
Eltern	- Entscheidungen vertreten/transparent machen (3/4/3) - Beraten	- Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet? - Welche Erfahrungen haben Sie im Studium damit gemacht?
- Gibt es abschließend etwas, was Sie gerne noch gelernt bzw. vertieft hätten.		

Block VI - Kompetenzen

Sachkompetenz - anthropo- - physische-	**die Fähigkeit zu vermitteln räumliche Strukturen und Prozesse selbstständig zu erschließen (3/1/3)** Beispiele aus dem Studium benennen	- Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf….? - Welchen Einfluss haben die Praxisanteile dabei gespielt? - Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Methodenkompetenz - Atlas (4/4/3)		
Urteilskompetenz		
- Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? - Gibt es etwas, das Ihnen bisher gefehlt hat bzw. würden Sie etwas anders gestalten, wenn Sie könnten?		

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...

- Ich würde mir wünschen, dass…

- Für das Referendariat…

Fallanalyse: Eva – Typ 3

Kodierung mit MAXQDA | Kodierhandbuch Typ 3

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium

Pseudonym	Eva
Professionalisierungstyp	Typ 3 – modern-reflexiv und kompetent
Fach	Geographie / Biologie (Gymnasium)
Erhebungszeitpunkte	t0 (SS 2020): Typ 3 → t1 (WS 20/21): Typ 3
Interviewdauer	ca. 38 Minuten

Kodierlegende

Nr.	Hauptkategorie	Farbe im Transkript
1	Fachliche Orientierung	*entsprechend hinterlegt*
2	Selbstwirksamkeit	*entsprechend hinterlegt*
3	Vermittlungskompetenz	*entsprechend hinterlegt*
4	Praxisverarbeitung	*entsprechend hinterlegt*
5	Entwicklung und Stabilität	*entsprechend hinterlegt*

Typ-3-Profil (Kodierrahmen): *Eva ist charakterisiert durch ein hohes, analytisch differenziertes Fachverständnis bei gleichzeitig reflexiv relativierter Selbstwirksamkeit. Sie nimmt die Komplexität von Unterricht stark wahr, leitet daraus aber keine generalisierten Handlungserwartungen ab. Praxiserfahrungen wirken als Erkenntnisverstärker, nicht als Sicherheitsquelle. Wachsendes Wissen führt bei Typ 3 nicht zu mehr Sicherheit, sondern zu mehr Problembewusstsein.*

1 Fachliche Orientierung

Kodierte Kategorien: 1.1 modern-systemisch | 1.2 traditionell-inhaltszentriert | 1.3 hybrid/ambivalent | 1.4 normativ-gesellschaftlich

I: *Wenn Sie die Geographie verorten müssten – Naturwissenschaft oder Gesellschaftswissenschaft?*

B: Das, was mir sehr am Herzen liegt, ist eher die Naturwissenschaft. Physische Geographie ist ja eigentlich sehr definitiv Naturwissenschaft, für mich persönlich. Und Anthropo ist eher so eine Gesellschaftswissenschaft. Also ich glaube nicht, dass man das einfach so in eine Ecke schieben kann. Es ist beides. Es greift eigentlich perfekt ineinander.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.3 hybrid/ambivalent*	**Ankerzitat:** *»Ich glaube nicht, dass man das einfach so in eine Ecke schieben kann. Es ist beides.«* **Paraphrase:** Eva beschreibt ein hybrid-ambivalentes Fachverständnis: Sie erkennt die Doppelstruktur der Geographie als naturwissenschaftliches und gesellschaftswissenschaftliches Fach an, ohne eine eindeutige Zuordnung vorzunehmen. Dieser analytische Blick auf die Fachstruktur ist charakteristisch für Typ 3.

I: *Wo sehen Sie die Relevanz der Geographie am stärksten?*

B: Vor allem beim Katastrophenschutz sehe ich da wirklich viele Vorteile. Hochwasserschutz, das ist ja einerseits eine Naturgefahr, aber auch mit ganz vielen räumlichen und menschlichen Aspekten. Was wird überschwemmt, wie muss ich wann Bescheid sagen? Vulnerabilität ist da ja auch ein ganz großer Punkt.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Katastrophenschutz – Naturgefahr, aber auch mit räumlichen und menschlichen Aspekten. Vulnerabilität ist ein großer Punkt.«* **Paraphrase:** Eva verknüpft naturwissenschaftliche Prozesse mit gesellschaftlichen Konsequenzen und Planungsaspekten. Das Fachverständnis ist systemisch-integrativ ausgerichtet. Typisch für Typ 3: gesellschaftlich relevante Anwendungsfelder werden als Kern der Geographie verstanden.

I: *Wie war Ihr Verhältnis zur Geographie vor dem Studium?*

B: Ich habe Geographie in der Schule nach der 9. Klasse abgewählt. Das ist natürlich spannend, wenn man sich dann entscheidet, Geographielehrerin zu werden. Aber ich fand generell Raumkunde und Kartenarbeit schon immer sehr, sehr spannend und auch vor allem, was die physische Geographie angeht. Das ist eigentlich genau mein Ding. Es war eine total blöde Entscheidung, das nicht mit in die Oberstufe zu nehmen.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.2 traditionell-inhaltszentriert*	**Ankerzitat:** *»Ich habe Geographie in der Schule nach der 9. Klasse abgewählt – es war eine total blöde Entscheidung.«* **Paraphrase:** Evas Schulerfahrung war inhaltlich eng und fachlich einseitig. Das traditionelle Fachverständnis aus der Schulzeit wurde im Studium überwunden. Die Ambivalenz liegt in der biographischen Brechung, nicht im aktuellen Fachverständnis – analog zu Claras »Laberfach«-Erfahrung, aber mit umgekehrtem Vorzeichen (Eva mochte die Inhalte, kannte aber das Fach nicht in seiner Breite).

I: *Welche normative Bedeutung hat das Fach für Sie?*

B: Und in der Schule kann man schon – man hat so Status Null und dann kann man Kinder und Jugendliche begleiten und sieht vielleicht auch etwas Wachsendes. Das hat mich mal abgesehen davon, dass ich Lernen sehr spannend finde, auch immer schon interessiert.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Man kann Kinder und Jugendliche begleiten und sieht vielleicht auch etwas Wachsendes.«* **Paraphrase:** Eva formuliert eine normative Bildungsüberzeugung: Lehren bedeutet, Entwicklungsprozesse zu begleiten und zu ermöglichen. Diese Überzeugung ist nicht fachspezifisch enggeführt, sondern pädagogisch-humanistisch grundiert. Sie bildet den stabilen normativen Kern, vor dem die reflexive Selbstzweifel des Typ-3-Musters erst verständlich werden.

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach im Studienverlauf verändert?*

B: Schon ja, weil ich auch mehr Bildung in dem Bereich erfahren habe. Meine Einstellung hat sich insofern geändert, dass ich jetzt präziser weiß, was es eigentlich ist und ich dadurch auch besser sagen kann, es ist sinnvoll und wofür es sinnvoll ist, was ich vorher so nicht hätte beantworten können.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Ich weiß jetzt präziser, was es eigentlich ist und wofür es sinnvoll ist.«* **Paraphrase:** Die fachliche Orientierung hat sich durch das Studium vertieft und präzisiert. Charakteristisch für Typ 3: Das Fachverständnis wird analytisch schrittweise erarbeitet, nicht normativ übernommen. Eva beschreibt Erkenntniszuwachs als Prozess, nicht als Wendepunkt.

2 Selbstwirksamkeit

Kodierte Kategorien: 2.1 stabil-generalisiert | 2.2 situativ-fragil | 2.3 defensiv abgesichert | 2.4 praxisabhängig

Anmerkung zur Kodierung: *Eva zeigt das charakteristische Typ-3-Muster: reflexiv relativierte Selbstwirksamkeit. Sie nimmt Komplexität sehr präzise wahr, leitet daraus aber keine stabile Handlungserwartung ab. Unsicherheit wird nicht als Bedrohung erlebt, aber auch nicht vollständig integriert wie bei Typ 1. Zugleich zeigt sie domainspezifisch stabile Selbstwirksamkeit im pädagogisch-kommunikativen Bereich.*

I: *Gab es Aspekte, die Sie verunsichert haben?*

B: Ganz am Anfang vielleicht, dass es noch wahnsinnig viel zu lernen gibt. Am Anfang war so, das funktioniert alles nicht so, wie ich mir das vorstelle. Und jetzt, ja das funktioniert schon, das funktioniert schon.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.4 praxisabhängig*	**Ankerzitat:** *»Am Anfang: das funktioniert alles nicht so, wie ich mir das vorstelle. Und jetzt, ja das funktioniert schon.«* **Paraphrase:** Eva beschreibt eine praxisabhängige Entwicklung der Selbstwirksamkeit. Die Formulierung »das funktioniert schon« ist charakteristisch

	für Typ 3: Zuversicht wird vorsichtig-relativierend formuliert, nicht generalisierend wie bei Typ 1. Der Prozesscharakter der Entwicklung steht im Vordergrund.

I: *Was hat sich in Ihrer Haltung grundlegend verändert?*

B: Mir selbst hat sich von einem Fixed- und Growth Mindset gewandelt, dass ich weiß, wenn ich das möchte, wenn ich da investiere, dann schaffe ich das auch.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.3 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Wenn ich das möchte, wenn ich da investiere, dann schaffe ich das auch.«* **Paraphrase:** Selbstwirksamkeit wird an Bedingungen geknüpft: Investition und Wille als notwendige Voraussetzungen. Diese Konditionierung ist typisch für das defensiv abgesicherte Muster von Typ 3 – Handlungserwartung ist real, aber nicht selbstverständlich vorausgesetzt.

I: *Würden Sie sagen, Sie haben sich selbst den Druck gemacht?*

B: Nee, das bin ich. Schon immer gewesen.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»Nee, das bin ich. Schon immer gewesen.«* **Paraphrase:** Eva attribuiert hohe Anforderungen an sich selbst internal und stabil. Dieser Selbstanspruch erzeugt situative Fragilität der Selbstwirksamkeit: wenn die eigenen hohen Maßstäbe nicht erreicht werden, entsteht Unsicherheit. Charakteristisch für Typ 3: hohes Reflexionsbewusstsein bei gleichzeitiger Anfälligkeit gegenüber eigenen Anspruchshaltungen.

I: *Wie gehen Sie mit Elterngesprächen und pädagogischen Entscheidungen um?*

B: Ich versuche natürlich erst mal Dinge selber zu lösen, aber wenn ich dann merke, das klappt nicht, dann frage ich auch relativ schnell einfach mal nach. Definitiv, ich bin schon so Teamwork und Nachfragen. Normalerweise bin ich fachlich recht gut vorbereitet. Und wenn ich eine Entscheidung treffe, dann weiß ich auch warum. Und kann die dann normalerweise auch kommunizieren, warum ich etwas gemacht habe. Aber am Ende bin ich dann die Expertin.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.1 stabil-generalisiert*	**Ankerzitat:** *»Ich bin fachlich recht gut vorbereitet – wenn ich eine Entscheidung treffe, weiß ich auch warum, und kann das kommunizieren.«* **Paraphrase:** Im pädagogisch-kommunikativen und fachlichen Bereich zeigt Eva domainspezifisch stabile Selbstwirksamkeit: Entscheidungskompetenz, Begründungsfähigkeit und Teamorientierung werden selbstverständlich beschrieben. Diese Stabilität steht in markantem Kontrast zur konditionierten Zuversicht in anderen Bereichen und vervollständigt das Typ-3-Bild: nicht generalisierte Schwäche, sondern reflexiv differenzierte Einschätzung.

I: *Für das Referendariat wünschen Sie sich?*

B: Für das Referendariat wünsche ich mir, dass ich eine gute Begleitung bekomme. Und dass ich dann mir zutraue, eine gute Lehrkraft zu werden. Natürlich bin ich dann nicht fertig, da wird sicherlich noch viel Entwicklung stattfinden, aber dass ich danach nicht komplett verunsichert in den Unterricht gehe.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.3 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Dass ich danach nicht komplett verunsichert in den Unterricht gehe.«* **Paraphrase:** Eva formuliert ihre Zukunftserwartung als Vermeidungsziel: nicht komplett verunsichert zu sein ist das Ziel, nicht maximale Sicherheit. Diese defensive Absicherung ist das prägnanteste Typ-3-Merkmal des gesamten Interviews – der Abstand zu Typ-1-Formulierungen ist hier am deutlichsten.

3 Vermittlungskompetenz

Kodierte Kategorien: 3.2 selektiv sicher | 3.3 unspezifisch | 3.4 delegierend

I: *Welchen Teil des Studiums würden Sie sagen hat besonderen Anteil an Ihrer Kompetenzeinschätzung gehabt?*

B: Ich glaube, das ist eher ein Zusammenspiel aus allen. Ich würde behaupten, am Anfang war ich deutlich weniger kompetent als jetzt. Sonst würde ich da jetzt so konkret gar nicht was dazu sagen.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.3 unspezifisch*	**Ankerzitat:** *»Das ist eher ein Zusammenspiel aus allen – am Anfang war ich deutlich weniger kompetent als jetzt.«* **Paraphrase:** Eva beschreibt ihre Kompetenzentwicklung auf einem hohen Abstraktionsniveau ohne konkrete Differenzierung nach Bereichen. Das Muster 3.3 zeigt sich hier nicht als Hilflosigkeit, sondern als Reflexionskompetenz: Eva weiß, dass sich Kompetenz aus dem Gesamtprozess ergibt, nicht aus einzelnen Modulen.

I: *Wie würden Sie Ihre didaktische Methodenkompetenz beschreiben?*

B: Ich glaube, dass ich da mehr Methoden und mehr Selbstvertrauen gewonnen habe über die Jahre. Ich weiß, wenn ich das vermitteln muss, dann wird es wahrscheinlich beim ersten Mal nicht gut klappen oder vielleicht so semi gut. Aber wenn ich es dann ein paar Mal öfter mache und nochmal in den Methoden feile, dann werde ich das schon hinkriegen.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Beim ersten Mal nicht gut – aber wenn ich es ein paar Mal öfter mache und in den Methoden feile, dann werde ich das hinkriegen.«* **Paraphrase:** Eva entwickelt eine prozessorientierte Sicht auf Kompetenz: Sicherheit entsteht durch Wiederholung und Reflexion, nicht durch einmalige Erfahrung. Diese selektive Sicherheit ist kontextuell gebunden und methodisch ausgerichtet. Typisch für Typ 3: hohes didaktisches Problembewusstsein, das Kompetenz als Entwicklungsaufgabe beschreibt.

I: *Was hat die fehlende methodische Autonomie in Praxisphasen bewirkt?*

B: Im EOP war ich eher die, die zugeschaut hat, weil mir auch nicht die Freiheit gegeben wurde, selber zu unterrichten. Und da kann ich natürlich nicht dran lernen, welche Wahl ich treffe und wie gut das dann funktioniert.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.4 delegierend*	**Ankerzitat:** *»Da kann ich natürlich nicht dran lernen, welche Wahl ich treffe – die Methode wurde vorgegeben.«*

	Paraphrase: Eva identifiziert eine strukturelle Barriere für Kompetenzentwicklung: fehlende methodische Autonomie in Praxisphasen verhindert echtes Lernen. Die Verantwortung für fehlende Entwicklung wird berechtigt extern verortet. Dies ist bei Typ 3 kein Zeichen von Passivität, sondern von strukturkritischem Reflexionsvermögen.

I: *Gibt es etwas, wo Sie sagen, ich kann Schülern gut Karten vermitteln?*

B: Ja, ich habe halt auch viele Freunde, die absolut inkompetent sind im Umgang mit Karten. Was dann schon dafür spricht, dass es schwierig ist, Kartenkompetenz zu vermitteln.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Viele Freunde sind inkompetent im Umgang mit Karten – was dafür spricht, dass es schwierig ist, Kartenkompetenz zu vermitteln.«* **Paraphrase:** Eva reflektiert Vermittlungskompetenz durch Alltagsbeobachtung. Die eigene Fachkompetenz (Kartenumgang) wird von der Vermittlungskompetenz klar getrennt. Diese Differenzierung ist charakteristisch für den reflexiv-entwicklungsorientierten Typ 3.

4 Praxisverarbeitung

Kodierte Kategorien: 4.1 bestätigend | 4.2 irritierend | 4.3 relativierend | 4.4 transformativ

Anmerkung zur Kodierung: *Eva verarbeitet Praxiserfahrungen als Erkenntnisgegenstand: jede Erfahrung wird analytisch durchdrungen. Bestätigung, Irritation, Relativierung und Transformation liegen bei ihr nahe beieinander. Praxis wird nicht als Sicherheitsquelle genutzt (wie Typ 1), sondern als Spiegel für offene Fragen. Die relativierende Verarbeitung ist dabei besonders ausgeprägt: Eva verortet Mängel der Ausbildung systemisch und formuliert daraus Reformvorschläge.*

I: *Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen aus den Praxisphasen?*

B: Aus dem EOP habe ich mitgenommen: in die Beziehung gehen und über die Beziehung in die Lehre. Es hat aber trotzdem irgendwie geklappt. Ich weiß nicht wie, aber meistens haben die irgendwie mitgemacht.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»Es hat aber trotzdem irgendwie geklappt – ich weiß nicht wie, aber meistens haben die irgendwie mitgemacht.«* **Paraphrase:** Eva beschreibt eine bestätigende Erfahrung, die jedoch nicht zur Sicherheitsquelle wird – das »ich weiß nicht wie« zeigt, dass die Bestätigung nicht analytisch durchdrungen ist. Typisch für Typ 3: auch positive Erfahrungen werden mit einem Fragezeichen versehen und zum Anlass für weiteres Nachdenken.

I: *Was hat das Neandertal-Museum-Praktikum gebracht?*

B: Beim Neandertal-Museum habe ich mitgenommen, dass es fachlich sehr sehr spannend sein kann, aber wenn ich für mich persönlich was mitnehmen möchte, dann muss ich auch einen Prozess sehen. Das heißt, ich kann nicht irgendwas nur einmal machen.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Wenn ich für mich persönlich was mitnehmen möchte, dann muss ich auch einen Prozess sehen – ich kann nicht irgendwas nur einmal machen.«* **Paraphrase:** Eva erkennt eine strukturelle Schwäche einmaliger Praxiserfahrungen. Die Irritation liegt darin, dass das Format nicht das leistet, was sie erwartet hätte. Charakteristisch für Typ 3: Praxis wird analytisch bewertet und ihre Grenzen klar benannt.

I: *Was hat die Erfahrung an der Förderschule bewirkt?*

B: An der Förderschule war für mich sehr inspirierend einfach der Umgang mit Menschen mit Behinderung, weil das bei uns im Studium ja eigentlich sonst überhaupt nicht relevant ist. Und was ich da schön fand, ist, dass einfach die Person wahrgenommen wird und nicht die Lernmaschine XY. Das hat mich auch inspiriert, dass ich vielleicht in die Richtung irgendwann mal gehen kann und möchte.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Die Person wird wahrgenommen und nicht die Lernmaschine XY – das hat mich inspiriert.«* **Paraphrase:** Diese Praxiserfahrung wirkt transformativ: Eva entwickelt aus dem Kontakt mit Behindertenpädagogik eine neue Perspektive auf Unterricht als personenzentrierter Prozess. Das ist der stärkste transformative Impuls im Interview und belegt das Typ-3-Muster der produktiven Irritationsverarbeitung.

I: *Was fehlt Ihnen am universitären Praxisanteil?*

B: Generell unterrichten hat mir wahnsinnig gefehlt. Am Anfang macht man mal vier, fünf Wochen Praktikum und danach haben wir zwei Jahre die Schule nicht mehr gesehen. An sich hätte ich den Wunsch, dass es eher so ein duales Studium ist. Dass man einfach jede Woche mal zwei Stunden an die Schule geht und sich ausprobieren kann.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Zwei Jahre haben wir die Schule nicht mehr gesehen – ich hätte den Wunsch eines dualen Studiums.«* **Paraphrase:** Die strukturelle Praxislücke im Studium wird als Irritation erlebt, die Eva zu einer klaren Reformidee führt. Typisch für Typ 3: Irritationen werden nicht als persönliches Versagen gedeutet, sondern systemisch verortet und produktiv in Verbesserungsvorschläge umgewandelt.

I: *Was hat Ihnen die universitäre Begleitausbildung gebracht?*

B: Generell finde ich, Bildungswissenschaften hat mich in meinem Studium nicht weitergebracht. Unterrichten – da haben wir uns irgendwelche alten Texte durchgelesen, aber Kommunikation, Unterrichtsstörungen, das war eigentlich nicht. Rein fachlich hat sich das weiterentwickelt, aber am Ende ist das gar nicht so gut angepasst an den Lehrplan, was ich hinterher beibringen muss. Reflexion ist natürlich sinnvoll, aber häufig fühlt es sich an wie Beschäftigungstherapie, weil ich mir eh Selbstreflexionsschleifen mache.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.3 relativierend*	**Ankerzitat:** *»Bildungswissenschaften hat mich nicht weitergebracht – das ist gar nicht so gut angepasst an den Lehrplan, was ich beibringen muss.«* **Paraphrase:** Eva relativiert die universitäre Ausbildung mit systemkritischem Blick: Die Lücke zwischen theoretischer Ausbildung und praktischer Unterrichtsvorbereitung wird präzise benannt. Reflexionsaufgaben werden als Beschäftigungstherapie eingeordnet, das Geografische Institut dagegen positiv hervorgehoben. Diese differenzierende Relativierung ist das am häufigsten kodierte

	Praxisverarbeitungsmuster bei Eva und bildet das wichtigste Gegenstück zur bestätigenden Erfahrung.

I: *Was hat das Fachdidaktik-Seminar geleistet?*

B: Definitiv das Seminar Fachdidaktik in der Geographie, wo wir da wirklich über Wochen immer wieder uns ausprobieren konnten und das auch komplett selber geplant haben. Das war auch richtig, richtig anstrengend und richtig schwer, aber es hat wahnsinnig viel Spaß gemacht. Ja, generell hier am Geografischen Institut habe ich, was die Praxisphasen angeht, keine Wünsche offen.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Wir haben viel erfahren, was wir auch selber beibringen können – und das ist natürlich ein tolles Gefühl.«* **Paraphrase:** Das Fachdidaktik-Seminar wird als transformative Erfahrung verarbeitet: Methodenkompetenz und Selbstwirksamkeit wachsen durch eigenverantwortliches, wiederholtes Erproben. Die Kombination aus hohem Anspruch und persönlicher Planung ist das didaktische Gegenstück zur kritisierten passiven Rezeption. Konsistent mit dem Typ-3-Muster: Transformation setzt Eigenverantwortung voraus.

5 Entwicklung und Stabilität

Kodierte Kategorien: 5.1 stabil | 5.2 partiell verändert | 5.3 neu gerahmt

I: *Was war der Ausgangspunkt Ihrer Berufswahl?*

B: Ich hatte aber auch den Platz. Und hatte dann aber das Gefühl, dass das nicht mehr das Richtige für mich ist. Hab auch den Medizinertest gemacht und das Lernen macht nicht so viel Spaß. Und dann habe ich nochmal viel reflektiert. Meinte dann irgendwann so aus Witz eigentlich am Kaffeetisch, ja ich könnte ja auch Lehramt machen. Aber ich wusste immer, es muss irgendwas mit Menschen sein.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.3 neu gerahmt*	**Ankerzitat:** *»Von Fixed Mindset zu Growth Mindset – ich weiß jetzt, wenn ich das möchte und da investiere, dann schaffe ich das.«* **Paraphrase:** Eva beschreibt eine grundlegende Neurahmung ihrer professionellen Haltung: von einem eher fixierten Kompetenzverständnis zu einem entwicklungsorientierten. Diese Neurahmung ist das tiefgreifendste Entwicklungsmerkmal im Interview und charakteristisch für den reflexiv-entwicklungsorientierten Typ 3.

I: *Wie hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie geändert?*

B: Schon ja, weil ich auch mehr Bildung in dem Bereich erfahren habe. Meine Einstellung hat sich insofern geändert, dass ich jetzt präziser weiß, was es eigentlich ist und ich dadurch auch besser sagen kann, es ist sinnvoll und wofür es sinnvoll ist. Auch die stabile Freude an Kartenarbeit und physischer Geographie – das war schon immer mein Ding.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Raumkunde und Kartenarbeit schon immer sehr, sehr spannend – das ist eigentlich genau mein Ding.«*

	Paraphrase: Eine stabile fachliche Ausgangsorientierung in physischer Geographie und Kartenarbeit ist biographisch verankert und wird durch das Studium nicht verändert, sondern vertieft. Dieser stabile Kern steht neben der partiellen Veränderung des Fachverständnisses in seiner Breite.

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie durch das Studium insgesamt verändert?*

B: Meine Einstellung hat sich insofern geändert, dass ich jetzt präziser weiß, was es eigentlich ist und ich dadurch auch besser sagen kann, es ist sinnvoll und wofür es sinnvoll ist.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Meine Einstellung hat sich insofern geändert, dass ich jetzt präziser weiß, was es eigentlich ist.«* **Paraphrase:** Die Veränderung ist präzisierend, nicht fundamental. Eva hat ihr Fachverständnis geschärft, nicht umgeworfen. Typisch für Typ 3: Entwicklung wird als Ausdifferenzierung beschrieben, nicht als biographischer Wendepunkt.

I: *Wie würden Sie das Lehramtsstudium am Geografischen Institut beschreiben?*

B: Finde ich fachlich sehr spannend, fachdidaktisch chaotisch, aber bereichernd und allgemein sehr zufriedenstellend. Generell würde ich mir wünschen, dass es mehr Praxis gibt im gesamten Studium – eine Art duale Ausbildung.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Fachlich sehr spannend, fachdidaktisch chaotisch, aber bereichernd.«* **Paraphrase:** Eva formuliert eine differenzierte, ambivalente Gesamtbewertung. Die Bereitschaft, auch Kritik klar zu äußern und gleichzeitig Bereicherung anzuerkennen, ist typisch für Typ 3: keine idealisierte, keine desillusionierte, sondern eine analytisch differenzierte Sicht auf die eigene Ausbildung.

Typologische Verdichtung

Dimension	Ausprägung	Kodezuordnung
Fachliche Orientierung	Hybrid-ambivalent: physische Geo als Naturwiss., Anthropo als Gesellschaftswiss.; systemisch-integrativ bei konkreten Anwendungsfeldern; normativ-gesellschaftlich (Begleitung von Wachstum); traditionelles Fachbild biographisch überwunden	*1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 – analytisch differenziert*
Selbstwirksamkeit	Reflexiv relativiert; Zuversicht konditioniert (»wenn ich investiere«); Zukunft als Vermeidungsziel (»nicht komplett	*2.1 / 2.2 / 2.3 / 2.4 – defensiv-prozessual, domainspezifisch*

	verunsichert«); domainspezifisch stabil im pädagogisch-kommunikativen Bereich	
Vermittlungskompetenz	Selektiv sicher in Methodik; unspezifisch bei Gesamtkompetenz; strukturkritisch bei fehlender Autonomie	*3.2 / 3.3 / 3.4 – reflexiv begrenzt*
Praxisverarbeitung	Quadrimodal: bestätigend-fragend (EOP), irritierend-systemisch (Praxislücke), relativierend (Bildungswiss., Reflexionsaufgaben), transformativ (Förderschule, Fachdidaktik)	*4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 – analytisch-produktiv*
Entwicklung und Stabilität	Stabile Typenzugehörigkeit t0 → t1; stabile fachliche Ausgangsorientierung (Karte/physisch); Neurahmung (Fixed → Growth Mindset); differenzierte Ambivalenz	*5.1 / 5.2 / 5.3 – ausdifferenzierend*

Gesamtbefund

Eva repräsentiert Typ 3 (modern-reflexiv und kompetent) in seiner reinsten Ausprägung.

Das Interview bestätigt die quantitative Typenzuordnung auf allen fünf Dimensionen: analytisch differenziertes, hybrid-ambivalentes Fachverständnis mit normativ-gesellschaftlichem Kern; reflexiv relativierte, konditionierte Selbstwirksamkeit mit domainspezifisch stabilen Inseln; selektiv-prozessorientierte Vermittlungskompetenz; quadrimodale, analytisch produktive Praxisverarbeitung – wobei die relativierende Verarbeitung (systemkritischer Blick auf Ausbildungsmängel) die häufigste Kategorie ist und das Typ-3-Strukturmerkmal am deutlichsten belegt; schrittweise Ausdifferenzierung statt biographischem Wendepunkt. Im Sinne Haußers zeigt Eva eine Diskrepanz zwischen einem klaren normativen Selbstbild (Growth Mindset, personenorientierte Pädagogik) und einer zurückhaltenden Selbstbewertung der eigenen Handlungskompetenz. Diese Spannung entspricht dem Typ-3-Strukturmerkmal: Selbstdeutung und Selbstbewertung sind nicht kohärent integriert wie bei Typ 1, sondern reflexiv gebrochen.

Kontrastive Einordnung: Eva (Typ 3) vs. Anna/Clara (Typ 1)

Dimension	Typ 3 – Eva	Typ 1 – Anna/Clara
Fachverständnis	Hybrid, analytisch differenziert, keine normative Überhöhung; normativ-gesellschaftlicher Kern pädagogisch grundiert	Klar modern-systemisch, normativ-gesellschaftlich mit Sicherheit formuliert
Selbstwirksamkeit	Konditioniert (»wenn ich investiere«), defensiv abgesichert; domainspezifisch stabil im pädagogisch-kommunikativen Bereich	Stabil, generalisiert, Unsicherheit als normal integriert

Vermittlungskompetenz	Prozessorientiert, selektiv, didaktisches Problembewusstsein hoch	Strukturell sicher, pragmatisch, Fehler als Lernanlässe
Praxisverarbeitung	Quadrimodal: Erkenntnisverstärker; relativierende Systemkritik dominant	Quadrimodal: Sicherheitsquelle; bestätigende und transformative Verarbeitung dominant
Entwicklungslogik	Ausdifferenzierung, Komplexitätszuwachs, kein Abschluss	Vertiefung und Konsolidierung, stabile Integration
Haußer-Perspektive	Selbstdeutung (Growth Mindset) und Selbstbewertung (defensiv) noch nicht zusammengefunden	Selbstdeutung und Selbstbewertung kohärent integriert

G.4.3: Kodierte Segmente Eva

Eva

Ich habe aber auch viel mich verbessert mit meinem Selbstmanagement und was Stress angeht und so, das war nicht immer so.

> Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
> Eva, Pos. 11

A: Ich hatte aber auch den Platz. Und hatte dann aber das Gefühl, dass das nicht mehr das Richtige für mich ist. Hab auch den Medizinertest gemacht und das Lernen macht nicht so viel Spaß. Und dann habe ich nochmal viel reflektiert und festgestellt, das ist nichts, wo ich mich sehe. Meinte dann irgendwann so aus Witz eigentlich am Kaffeetisch, ja ich könnte ja auch Lehramt machen. Hab aber auch schon viel nachgedacht im Leben und wusste immer, es muss irgendwas mit Menschen sein.

> Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
> Eva, Pos. 15

Und in der Schule kann man schon, man hat so Status Null und dann kann man Kinder und Jugendliche begleiten und sieht vielleicht auch etwas Wachsendes. Hat mich mal abgesehen davon, dass ich Lernen sehr spannend finde, auch immer schon interessiert.

> Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
> Eva, Pos. 15

Und in der Schule kann man schon, man hat so Status Null und dann kann man Kinder und Jugendliche begleiten und sieht vielleicht auch etwas Wachsendes. Hat mich mal abgesehen davon, dass ich Lernen sehr spannend finde, auch immer schon interessiert.

> Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
> Eva, Pos. 15

a, es fing ja eigentlich vorher an, dass Englisch weg musste und dann musste ja ein anderes Fach her. Ich habe Geographie in der Schule nach der 9. Klasse abgewählt. Das ist natürlich spannend, wenn man sich dann entscheidet, Geographielehrerin zu werden. Aber ich fand generell Raumkunde und Kartenarbeit schon immer sehr, sehr spannend und auch vor allem so, was die physische Geographie angeht. Das ist eigentlich genau mein Ding, habe ich ja festgestellt. Es war eine total blöde Entscheidung, das nicht mit in die Oberstufe zu nehmen.

> Code: ● Fachliche Orientierung > traditionell-inhaltszentriert Gewicht: 0
> Eva, Pos. 21

Aber ich fand generell Raumkunde und Kartenarbeit schon immer sehr, sehr spannend und auch vor allem so, was die physische Geographie angeht. Das ist eigentlich genau mein Ding, habe ich ja festgestellt. Es war eine total blöde Entscheidung, das nicht mit in die Oberstufe zu nehmen

> Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
> Eva, Pos. 21

Flexibilität heißt, es passiert ja eigentlich immer irgendwas, was man vorher nicht so geplant hat. Und dass ich dann einfach darauf vorbereitet bin und weiß, das ist normal. Und dass mich das nicht mehr komplett aus der Bahn wirft und ich dann auch situationsangepasst reagieren kann. Ansonsten auch vielleicht so ein bisschen der Blick auf Kinder und Jugendliche. Das ist nicht so dieses, die fordern mich heraus oder so. Sondern sie drücken halt eher aus, was sie gerade brauchen. Und dass ich auch weiß, dass es besser ist, einfach mal nachzufragen, was denn los ist. Anstatt für irgendetwas zu bestrafen, was mir gerade nicht passt. Und ich habe halt auch sehr viel Erfahrung im Planen von irgendwelchen Aktivitäten. Und wie das so zeitlich auch hinhaut, das lässt sich natürlich auch auf die Unterrichtssituation übertragen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Eva, Pos. 27

Und dass ich auch weiß, dass es besser ist, einfach mal nachzufragen, was denn los ist. Anstatt für irgendetwas zu bestrafen, was mir gerade nicht passt. Und ich habe halt auch sehr viel Erfahrung im Planen von irgendwelchen Aktivitäten. Und wie das so zeitlich auch hinhaut, das lässt sich natürlich auch auf die Unterrichtssituation übertragen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Eva, Pos. 27

Das, was mir sehr am Herzen liegt, ist eher die Naturwissenschaft. Aber es gibt ja auch diese zwei Bereiche. Physische ist ja eigentlich sehr definitiv Naturwissenschaft, für mich persönlich. Und Anthropo ist eher so eine Gesellschaftswissenschaft. Also ich glaube nicht, dass man das einfach so in eine Ecke schieben kann. Es ist beides. Es greift eigentlich perfekt ineinander.

Code: ● Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Eva, Pos. 29

Generell so dieses, dass es sich so schwer verorten lässt. Weil es ja einerseits natürlich die räumliche Komponente hat, was ja eher naturwissenschaftlicher Natur erstmal ganz grundsätzlich ist, aber wir uns ja auch viel mit menschlichen Aspekten beschäftigen, was dann eher in Richtung Gesellschaftswissenschaft geht. Also einfach die verschiedenen Aspekte, die in das Fach mit einfließen, lassen das gar nicht anders zu, als eine Ambivalenz zu schaffen.

Code: ● Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Eva, Pos. 31

Vor allem beim Katastrophenschutz sehe ich da wirklich viele Vorteile. Hochwasserschutz, das ist ja einerseits eine Naturgefahr, aber auch mit ganz vielen räumlichen und menschlichen Aspekten. Vulnerabilität ist da ja auch ein ganz großer Punkt.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Eva, Pos. 33

Schon ja, weil ich auch mehr Bildung in dem Bereich erfahren habe. Ich habe ja angefangen mit anderen Fächern und wusste auch dadurch, dass ich das ja früh abgewählt hatte, gar

nicht so viel im Detail, was man da so macht. Dass es diese Unterteilung Anthropophysische gibt, das ist mir erst im Studium klar geworden, auch ganz spannend.

Code: ● Fachliche Orientierung > traditionell-inhaltszentriert Gewicht: 0
Eva, Pos. 39

Also meine Einstellung hat sich insofern geändert, dass ich jetzt präziser weiß, was es eigentlich ist und ich dadurch auch besser sagen kann, es ist sinnvoll und wofür es sinnvoll ist, was ich vorher so nicht hätte beantworten können.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Eva, Pos. 39

Also meine Einstellung hat sich insofern geändert, dass ich jetzt präziser weiß, was es eigentlich ist und ich dadurch auch besser sagen kann, es ist sinnvoll und wofür es sinnvoll ist, was ich vorher so nicht hätte beantworten können.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Eva, Pos. 39

da ist jetzt nicht so viel Prozess passiert, fand ich

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 41

Also aus dem EOP, da war ich noch wirklich sehr jung und sehr unerfahren, habe ich jetzt so im Nachhinein festgestellt, wusste eigentlich noch überhaupt nicht, was ich da tue. Es hat aber trotzdem irgendwie geklappt.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Eva, Pos. 43

Aus dem EOP habe ich mitgenommen, in die Beziehung gehen und über die Beziehung in die Lehre

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Eva, Pos. 43

Beim Neandertal-Museum habe ich mitgenommen, dass es fachlich sehr sehr spannend sein kann, aber wenn ich für mich persönlich was mitnehmen möchte, dann muss ich auch einen Prozess sehen.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 43

Dann an der Förderschule war für mich sehr inspirierend einfach der Umgang mit Menschen mit Behinderung, weil das bei uns im Studium ja eigentlich sonst überhaupt nicht relevant ist. Und was ich da schön fand, ist, dass einfach die Person wahrgenommen wird und nicht die Lernmaschine XY. Und das hat mich auch inspiriert, dass ich vielleicht in die Richtung irgendwann mal gehen kann und möchte, weil es einfach bedürfnisorientierter ist.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0

Eva, Pos. 43

Definitiv das Seminar Fachdidaktik in der Geographie, wo wir da wirklich über Wochen ja immer wieder da waren und immer wieder uns ausprobieren konnten und das auch komplett selber geplant haben. Das war auch richtig, richtig anstrengend und richtig schwer, aber es hat wahnsinnig viel Spaß gemacht. Wir haben viel erfahren, was wir auch selber beibringen können und das ist natürlich auch ein tolles Gefühl

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Eva, Pos. 45

Definitiv das Seminar Fachdidaktik in der Geographie, wo wir da wirklich über Wochen ja immer wieder da waren und immer wieder uns ausprobieren konnten und das auch komplett selber geplant haben. Das war auch richtig, richtig anstrengend und richtig schwer, aber es hat wahnsinnig viel Spaß gemacht. Wir haben viel erfahren, was wir auch selber beibringen können und das ist natürlich auch ein tolles Gefühl

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Eva, Pos. 45

Rein fachlich, klar hat sich das über das Studium weiterentwickelt. Wäre auch traurig für mich, weil ich wahnsinnig viele Module besucht habe, viele Vorlesungen gehört habe, aber am Ende, finde ich, ist das gar nicht so gut angepasst an den Lehrplan, was ich hinterher beibringen mus

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 47

Wäre auch traurig für mich, weil ich wahnsinnig viele Module besucht habe, viele Vorlesungen gehört habe, aber am Ende, finde ich, ist das gar nicht so gut angepasst an den Lehrplan, was ich hinterher beibringen muss.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Eva, Pos. 47

Man grundsätzlich Einstellungen zu lernen. Und mir selbst hat sich aber so im Laufe des Studiums eher dahin gewandelt, dass ich weiß, wenn ich das möchte, wenn ich da investiere, dann schaffe ich das auch

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Eva, Pos. 49

Und am Anfang war so, das funktioniert alles nicht so, wie ich mir das vorstelle. Und jetzt, ja das funktioniert schon, das funktioniert schon.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Eva, Pos. 49

Nee, das bin ich. Schon immer gewesen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Eva, Pos. 51

Generell unterrichten hat mir wahnsinnig gefehlt. Weil es ist ja so, am Anfang macht man mal vier, fünf Wochen Praktikum und danach haben wir zwei Jahre die Schule nicht mehr gesehen. Und das finde ich auch ein bisschen kritisch, weil dann mache ich zwei Jahre Studium und irgendwann im Master kommt dann vielleicht mal ein Praxissemester.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 53

An sich hätte ich so den Wunsch, dass es eher so ein duales Studium ist. Dass man einfach jede Woche mal zwei Stunden oder so, drei Stunden an die Schule geht. Einfach in so einem geschützten Raum sich ausprobieren kann. Und dass es wirklich studierend begleitend immer wieder kommt. Dass man da ganz viel ausprobieren und scheitern kann und dann wieder aufsteht und weitermachen kann.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Eva, Pos. 53

Und ich glaube auch sehr viel Sympathie und Respekt einfach gegenseitig da war. Deshalb, an sich hat mir niemand irgendwann mal gesagt, wie ich mit Unterrichtsstörungen umgehe. Da haben wir öfters mal nachgefragt, auch im EOP-Seminar, aber es wurde nie beantwortet. Und das, was ich jetzt für mich selber herausgefunden habe, ist, dass einfach Prävention über respektvollen Umgang scheinbar irgendwie wirkt. Das ist noch so ein offenes Thema eigentlich, wo mir so ein bisschen fehlt, dass mich da jemand begleitet.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 55

Ich versuche natürlich erst mal Dinge selber zu lösen, aber wenn ich dann merke, das klappt nicht, dann frage ich auch relativ schnell einfach mal nach. Auch weil da häufig sehr viel gewinnbringender Input kommt, den man gar nicht so erwartet hätte. Definitiv, ich bin schon so Teamwork und Nachfragen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Eva, Pos. 57

Unterschiedlich. Also erstmal grundsätzlich im Studium war das überhaupt kein Thema bisher. Da habe ich nichts dazugelernt. An sich habe ich natürlich viel Vorerfahrung mit Eltern. Wobei da das Setting natürlich ein anderes ist. Die freuen sich, wenn sie ihre Kinder uns übergeben können. Die sind grundsätzlich dankbar, egal was wir machen. Und in der Schule macht man sich ja häufig auch zu Recht Sorgen. Ich glaube, wenn ich da einfach von Anfang an auch in die Beziehung mit den Eltern investiere und wertschätzende Kommunikation pflege und auch mal Bescheid sage, wenn etwas Schönes passiert ist, dann ist es auch leichter, über schwierige Dinge zu reden. Normalerweise bin ich fachlich recht gut vorbereitet. Und wenn ich eine Entscheidung treffe, dann weiß ich auch warum. Und kann die dann normalerweise auch kommunizieren, warum ich etwas gemacht habe. Aber am Ende bin ich dann die Expertin und werde wissen, warum ich die Entscheidung getroffen habe.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Eva, Pos. 61

Generell finde ich, Bildungswissenschaften hat mich in meinem Studium nicht weitergebracht. Beurteilen hat schon was gebracht. Aber unterrichten, da haben wir uns irgendwelche alten Texte durchgelesen. Aber unterrichten, die Vorlesungen und das Seminar wäre ja eigentlich das gewesen, wo man über sowas wie Kommunikation hätte sprechen können. War eigentlich nicht.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 63

Ich glaube, das ist eher ein Zusammenspiel aus allen. Ich würde behaupten, am Anfang war ich deutlich weniger kompetent als jetzt.

Code: ● Vermittlungskompetenz > unspezifisch Gewicht: 0
Eva, Pos. 65

Und ich glaube, dass da vielleicht auch mehr Methoden und mehr Selbstvertrauen gewonnen habe über die Jahre und durch die Erfahrung, dass ich weiß, wenn ich das vermitteln muss, dann wird es wahrscheinlich beim ersten Mal nicht gut klappen oder vielleicht so semi gut. Aber wenn ich es dann ein paar Mal öfter mache und nochmal in den Methoden feile, dann werde ich das schon hinkriegen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Eva, Pos. 67

Und ich glaube, dass da vielleicht auch mehr Methoden und mehr Selbstvertrauen gewonnen habe über die Jahre und durch die Erfahrung, dass ich weiß, wenn ich das vermitteln muss, dann wird es wahrscheinlich beim ersten Mal nicht gut klappen oder vielleicht so semi gut. Aber wenn ich es dann ein paar Mal öfter mache und nochmal in den Methoden feile, dann werde ich das schon hinkriegen.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Eva, Pos. 67

Generell haben wir ja nicht viel Praxisanteil und allein dadurch kommt es glaube ich, dass das schwierig ist, sich auszuprobieren. Jetzt in Fachdidaktik war es ja so, dass es ein komplett geschützter Raum war. Aber ich glaube da fehlt es einfach an der Gelegenheit, der Praxisgelegenheit. Da würde ich mir noch Praxisanteil wünschen.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 69

Das ist natürlich auch einiges schon länger her. War für mich persönlich aber auch nicht so relevant, weil ich eigentlich schon immer recht sicher im Umgang mit Karten war, auch weil wir viel mit dem Auto im Urlaub gefahren sind und dann so, Liebes Kind, setz dich mal auf den Beifahrersitz und navigier mich mal bitte. Da bin ich sehr früh mit in Berührung gekommen und habe auch den Nährwert von Karten erkannt.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Eva, Pos. 71

Ja, ich habe halt auch viele Freunde, die absolut, ich nenne es mal inkompetent, sind im Umgang mit Karten. Was dann schon dafür spricht, dass es schwierig ist, Kartenkompetenz zu vermitteln.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Eva, Pos. 73

Machen. Auch häufiger machen. Das Angebot schaffen, dass wir es ausprobieren können, wie man den Schülern Karten vermittelt.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Eva, Pos. 75

Ja, und dann natürlich im zweiten Schritt das auch zu vermitteln. Also was die Methodenkompetenz angeht, definitiv haben, glaube ich, sämtliche Praxisphasen einen großen Anteil gehabt. Vor allem aber einfach die der Geographie, weil wir da selber die Möglichkeit hatten zu planen und umzusetzen

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Eva, Pos. 77

Zumindest war es bei mir so, dass die Lehrkraft mir gesagt hat, hier das und das Thema steht an, mach dazu mal was. Und häufig war es dann auch so, mach dazu ein Arbeitsblatt oder mach dazu dies oder das, wo ich einfach wenig Freiheit hatte, selber zu gestalten und selber auszuwählen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > delegierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 77

Meistens nicht. Und da kann ich natürlich nicht dran lernen, welche Wahl ich treffe und wie gut das dann funktioniert.

Code: ● Vermittlungskompetenz > delegierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 79

Und ich glaube, da haben wir gut gelernt, wie man das begleiten kann und dass man da den Schülerinnen und Schülern auch Freiraum lässt. Ich schätze, auch durch die Praxisphasen hat das zugenommen.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Eva, Pos. 81

Nee, also persönlich ist Reflexion eigentlich schon fast übervertreten, sowohl in den EOP und BFP-Seminaren, als auch im Fachdidaktik etc. Es ist natürlich sinnvoll, aber häufig fühlt es sich so an, dass ich nur so als Beschäftigungstherapie erst nochmal was dazu aufschreiben muss, was mir eh eigentlich alles klar war. Es kann natürlich sein, dass für andere Studierende das wichtig ist. Für mich, da ich eh häufig diese Selbstreflexionsschleifen hier mache, war das eher nicht unbedingt nötig.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 83

Finde ich fachlich sehr spannend, fachdidaktisch chaotisch, aber bereichert und allgemein sehr zufriedenstellend.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Eva, Pos. 85

Sagen wir mal so, sowohl im Fachdidaktikseminar als auch im Fachmethodikseminar fehlte mir häufig ein roter Faden und ich hatte das Gefühl, dass das, was ich wirklich brauche, also die Vorbereitung vom Unterricht zum Beispiel, dass sie nicht so viel Raum bekommen haben, wie ich mir gewünscht hätte und dass wir stattdessen Aufgaben gemacht haben, wo ich persönlich nicht so das Gefühl hatte, dass sie mich weiterbringen. Ja, also im Fachdidaktik war es so, dass wir uns erstmal das ganz große Thema Globalisierung erarbeitet haben, um dann nur auf Wertschöpfungsketten einzugehen. Und da wäre es für mich wichtiger gewesen, am Anfang zu sagen, gut, wir nehmen das Thema, wir beschäftigen uns jetzt genau mit dem Thema und dann machen wir den Unterricht dafür. Das heißt, die Sachanalyse einfach deutlich kürzer und auf den Punkt gemacht.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Eva, Pos. 87

Ja, generell, hier am Geografischen Institut, finde ich, habe ich gerade, was die Praxisphasen angeht, keine Wünsche offen. Die waren wirklich, haben mich sehr weitergebracht. Generell würde ich mir wünschen, dass es mehr Praxis gibt im gesamten Studium.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Eva, Pos. 89

Für das Referendariat wünsche ich mir, dass ich eine gute Begleitung bekomme.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Eva, Pos. 91

Ja, natürlich auch, dass ich da dazulernen kann und, wenn ich fertig bin mit dem Referendariat, dass ich dann mir zutraue, eine gute Lehrkraft zu werden. Natürlich bin ich dann nicht fertig, ich habe ja noch 35 Jahre oder so. Da wird sicherlich noch viel Entwicklung stattfinden, aber dass ich danach nicht komplett verunsichert in den Unterricht gehe. Ja, das würde ich mir wünschen.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Eva, Pos. 91

Ja, natürlich auch, dass ich da dazulernen kann und, wenn ich fertig bin mit dem Referendariat, dass ich dann mir zutraue, eine gute Lehrkraft zu werden. Natürlich bin ich dann nicht fertig, ich habe ja noch 35 Jahre oder so. Da wird sicherlich noch viel Entwicklung stattfinden, aber dass ich danach nicht komplett verunsichert in den Unterricht gehe. Ja, das würde ich mir wünschen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Eva, Pos. 91

G.5.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Lena

Block I - Einstieg

- Wie geht es Ihnen heute? - Wie sieht das momentane Semester für Sie aus? - Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Block II – Biographie

Sie haben sich für ein Lehramtsstudium entschieden. - Was hat Sie dazu motiviert?	**Familie**	**Eigene Schulzeit**
	- Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	- Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie im negativen Sinne?
- Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
- Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	**Ja, welche?**	**nein**
	- Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Block III – Einstellung zum Fach Geographie

- Wo verorten Sie die Geographie? Was kennzeichnet die Geographie für Sie? Nat (3/2/2), GW (3/2/2) - Warum? - Sie haben der Aussage, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert“, zugestimmt. In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu? - Sie haben der Aussage, dass die Geographie“ einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt“ zugestimmt. Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest? (4/4/4) - Die Daten zeigen, dass ein Großteil der Studierenden der Meinung ist, dass das Interesse am Fach nicht vom Geschlecht aber vom Alter abhängig ist. Sie stimmen dem nicht zu, warum? - Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert? - Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen? - Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten“ festmachen?

Block V – Selbstwirksamkeit

Unterrichtsgeschehen		
inhaltlich	prüfungsrelevanter Stoff (3/3/3)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Arbeitsaufträge (3/3/3)	
	sprachliches Niveau (3/3/3)	
pädagogisch	Motivation (4/4/4)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	lernförderliche Atmosphäre (4/4/4)	
	individuelle Probleme (Binnendifferenzierung) (4/4/3)	
- Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? - Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert? - Hat Ihnen etwas gefehlt bzw. was hätten Sie gerne noch vertieft?		

SchülerInnen	Wertschätzende Kommunikation (4/4/4)	- Würden Sie Ihre Art mit SchülerInnen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen (4/4/4)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsstörungen gemacht? - Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen um?
- Welche Rolle haben die Seminare (Formate) in diesem Zusammenhang gespielt?		
KollegInnen	Hilfe / Weiterbildung (je 4/4/4)	- Sind Sie eher eine Person, die KollegInnen nach Hilfe fragt, oder versuchen sie Probleme lieber zunächst alleine zu lösen? - Fällt es Ihnen schwer nach Hilfe zu fragen? - Wie haben Sie das in den Praxisphasen empfunden?
	Kooperation (4/4/4)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten unter KollegInnen in den Seminaren/Praxisphasen gemacht?

		- (bei negativ) Was nehmen Sie aus dieser Erfahrung heraus für Ihre weitere Ausbildung mit?
Eltern	- Entscheidungen vertreten/transparent machen (4/3/4) - Beraten	- Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet? - Welche Erfahrungen haben Sie im Studium damit gemacht?
- Gibt es abschließend etwas, was Sie gerne noch gelernt bzw. vertieft hätten.		

Block VI - Kompetenzen

Sachkompetenz - anthropo- (4/4/4) - physische (3/4/4)	**- Unabhängig vom Schulbuch (3/3/3) – wichtig (3/3/4)** **- Binnendifferenzierung (3/3/3)** Beispiele aus dem Studium benennen	- Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf….? - Welchen Einfluss haben die Praxisanteile dabei gespielt? - Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Methodenkompetenz - Statistik (4/4/4) (4/1) - Analyse Bedeutung (4/3/3) - GIS 2x (1/2/1) Bed. (2/3/2)		
Urteilskompetenz - Transfer (3/3/3) -Gestaltung/ Bewahrung (3/4/4) - veratw. Einflussnahme (3/3/3)		
- Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? - Gibt es etwas, das Ihnen bisher gefehlt hat bzw. würden Sie etwas anders gestalten, wenn Sie könnten?		

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...

- Ich würde mir wünschen, dass…

- Für das Referendariat…

Fallanalyse: Lena – Typ 3

Kodierung mit MAXQDA | Kodierhandbuch Typ 3

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium

Pseudonym	Lena
Professionalisierungstyp	Typ 3 – modern-reflexiv und kompetent
Fach	Geographie / Deutsch (Gymnasium)
Erhebungszeitpunkte	t0 (WS 19/20): Typ 3 → t1 (WS 20/21): Typ 3
Interviewdauer	ca. 60 Minuten

Kodierlegende

Nr.	Hauptkategorie	Farbe im Transkript
1	Fachliche Orientierung	*entsprechend hinterlegt*
2	Selbstwirksamkeit	*entsprechend hinterlegt*
3	Vermittlungskompetenz	*entsprechend hinterlegt*
4	Praxisverarbeitung	*entsprechend hinterlegt*
5	Entwicklung und Stabilität	*entsprechend hinterlegt*

Typ-3-Profil (Kodierrahmen): *Lena zeigt das Typ-3-Muster in einer biographisch ungewöhnlichen Variante. Ihr langer, nichtlinearer Bildungsweg (Realschule, Fachabitur, kaufmännische Ausbildung, Abitur mit 25) führt zu einer ausgeprägt praxisorientierten, gleichzeitig reflexiv-kritischen Selbstverortung. Das Typ-3-Merkmal – hohes Fachverständnis bei relativierter Selbstwirksamkeit – erscheint bei Lena als Spannung zwischen normativer Lehrervision (»Pauker«) und erlebter Handlungsunsicherheit im didaktisch-methodischen Bereich.*

1 Fachliche Orientierung

Kodierte Kategorien: 1.1 modern-systemisch | 1.2 traditionell-inhaltszentriert | 1.3 hybrid/ambivalent | 1.4 normativ-gesellschaftlich

I: *Wenn Sie die Geographie verorten müssten – was kennzeichnet das Fach für Sie?*

B: Mein erster Impuls wäre zu sagen, dass ich sie in den Naturwissenschaften verorten würde. Aber es ist halt so ein Nischenfach. Es verbindet halt irgendwie ganz viele Fächer miteinander. Also man hat halt naturwissenschaftliche Anteile, gesellschaftliche Anteile, wirtschaftliche Anteile. Deswegen würde ich gar nicht sagen, dass es sich so richtig verorten lässt, sondern dass es einfach ein sehr, sehr wichtiges Fach ist, was fächerübergreifend Inhalte vermischen kann.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.2 traditionell-inhaltszentriert*	**Ankerzitat:** *»Mein erster Impuls wäre zu sagen, dass ich sie in den Naturwissenschaften verorten würde.«* **Paraphrase:** Lenas erster Impuls folgt einer traditionell-inhaltszentrierten, naturwissenschaftlichen Verortung des Faches. Dieser erste Impuls wird sofort relativiert und überwunden, bleibt aber als biographisch überkommene Ausgangshaltung sichtbar – vergleichbar mit Evas früher Abwahl des Faches. Für Typ 3 charakteristisch: das traditionelle Fachbild wird nicht verdrängt, sondern reflexiv überwunden.

I: *Wie würden Sie das Fach dann genauer beschreiben?*

B: Es verbindet halt irgendwie ganz viele Fächer miteinander. Man hat naturwissenschaftliche Anteile, gesellschaftliche Anteile, wirtschaftliche Anteile. Deswegen würde ich gar nicht sagen, dass es sich so richtig verorten lässt.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.3 hybrid/ambivalent*	**Ankerzitat:** *»Ich würde gar nicht sagen, dass es sich so richtig verorten lässt – naturwissenschaftliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche Anteile.«* **Paraphrase:** Lena beschreibt ein hybrid-ambivalentes Fachverständnis: Geographie wird als fächerübergreifendes Nischenfach verstanden, das sich keiner Disziplin eindeutig zuordnen lässt. Diese analytische Offenheit ist charakteristisch für Typ 3 und unterscheidet sich von der normativen Klarheit von Typ 1.

I: *Welchen Einfluss hat das Fach auf den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler?*

B: Ich behaupte, dass die Schülerinnen und Schüler viel mehr aus dem Unterricht auf ihren Lebensalltag anwenden können. Also ich glaube, viel, was man in Erdkunde lernt, sieht man auf der Straße und sieht man zu Hause und in den Nachrichten und bei Freunden und findet das wieder. Und ich würde sagen, dass das in der deutschen Mathematik oder in anderen Fächern nicht so stark ist wie in Erdkunde.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Viel, was man in Erdkunde lernt, sieht man auf der Straße und in den Nachrichten – das ist in anderen Fächern nicht so stark.«* **Paraphrase:** Lena betont die lebensweltliche Relevanz des Faches mit normativer Überzeugung. Geographie wird als das Fach begriffen, das

	direkten Alltagsbezug herstellt. Diese gesellschaftliche Bildungsüberzeugung ist ein zentrales Typ-3-Merkmal: das Fach wird als Orientierungswissen für mündige Teilhabe verstanden.

I: *Haben Sie ein konkretes Beispiel für gesellschaftliche Wirkung von Geographieunterricht?*

B: Wenn irgendjemand durch die Gegend rennt und einen anderen Blick auf migrantische Ökonomie hat und vielleicht auch einen anderen Blick auf Migration hat, dann hat es sich ja schon gelohnt, die ganze Arbeit.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Wenn ein Kind einen anderen Blick auf migrantische Ökonomie hat, hat es sich schon gelohnt.«* **Paraphrase:** Das Fachverständnis ist modern-systemisch: Geographie befähigt zur gesellschaftlichen Perspektiverweiterung. Lena formuliert ein konkretes Bildungsziel (Perspektivwechsel auf Migration) als Legitimation des Unterrichts. Typisch für Typ 3: gesellschaftlich-transformativer Bildungsanspruch ohne Moralisierung.

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach im Studium verändert?*

B: Nur dahingehend, dass ich es immer cooler finde. Ich glaube, mir ist mit dem Studium bewusst geworden, wie wichtig das Fach ist und wie schön das Fach ist. Und dass Erdkunde nicht die Hauptstädte Europas ist, sondern dass es viel weiter geht.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Erdkunde ist nicht die Hauptstädte Europas – es geht viel weiter.«* **Paraphrase:** Lena beschreibt eine Überwindung des traditionellen Fachbildes durch das Studium. Die Abgrenzung von länderkundlicher Wissensreproduktion hin zum modernen systemischen Fachverständnis ist klar formuliert. Die Entwicklung wird positiv als Entdeckungsprozess beschrieben.

2 Selbstwirksamkeit

Kodierte Kategorien: 2.2 situativ-fragil | 2.3 defensiv abgesichert | 2.4 praxisabhängig

Anmerkung zur Kodierung: *Lenas Selbstwirksamkeitsprofil ist das komplexeste unter den Typ-3-Fällen. Sie zeigt hohe Selbstwirksamkeit im pädagogisch-beziehungsorientierten Bereich (aus dem EOP), aber ausgeprägt niedrige Selbstwirksamkeit im didaktisch-methodischen Bereich. Diese Dissoziation ist charakteristisch: Lena kann »Pauker« sein, weiß aber noch nicht genau, wie sie Unterricht methodisch sicher gestaltet.*

I: *Wie würden Sie Ihre Entwicklung im inhaltlichen Bereich beschreiben?*

B: Je mehr ich lerne und je mehr Wissen ich mir aneigne, desto schwieriger finde ich es, einzuschätzen, was jemand versteht. Ich fühle mich total gut vorbereitet, die Oberstufe zu unterrichten. Ich fühle mich gar nicht vorbereitet, die Sek 1 zu unterrichten.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»Je mehr Wissen ich mir aneigne, desto schwieriger finde ich es einzuschätzen – Oberstufe: gut; Sek 1: gar nicht.«* **Paraphrase:** Lena beschreibt das klassische Typ-3-Paradox: wachsendes Wissen führt nicht zu mehr Sicherheit, sondern zu differenzierterer Wahrnehmung der eigenen Grenzen. Die situative Fragilität zeigt sich in der klaren Domänendifferenzierung: Oberstufe sicher, Sek 1 verunsichernd.

I: *Wie erleben Sie die Unterrichtsplanung?*

B: Ich sitze so oft vor diesen Stundenverlaufsplänen und denke mir, ich weiß eigentlich selber nicht so genau, warum ich das gerade mache. Ich habe da schon große Zweifel, dass was läuft am Ende.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»Ich weiß eigentlich selber nicht so genau, warum ich das gerade mache – ich habe große Zweifel.«* **Paraphrase:** Lena benennt explizit eine fehlende didaktische Begründungskompetenz: Sie plant Unterricht, kann ihn aber nicht hinreichend didaktisch legitimieren. Diese Selbstdiagnose ist das markanteste Selbstwirksamkeits-Defizit im Interview und belegt die situative Fragilität im methodisch-didaktischen Bereich.

I: *Wie haben Sie Unterrichtsstörungen im EOP bewältigt?*

B: Ich glaube, nach so 2–3 Wochen habe ich den Unterricht dann wieder gemacht und nicht die Kinder. Ich glaube, bei mir hat es geholfen, dass ich am Ende so konsequent war und einen von denen vor das Sekretariat gesetzt und von den Eltern abholen lassen. Es ist so viel: wer A sagt, muss auch B sagen.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.4 praxisabhängig*	**Ankerzitat:** *»Nach 2–3 Wochen hatte ich den Unterricht wieder und nicht die Kinder.«* **Paraphrase:** Im pädagogisch-beziehungsorientierten Bereich zeigt Lena klare praxisgestützte Selbstwirksamkeit. Die Konfrontationstherapie des EOP hat ihren Umgang mit Unterrichtsstörungen stabilisiert. Praxis wirkt hier als Sicherheitsquelle – dieser Bereich ist der positive Gegenpol zur didaktischen Fragilität.

I: *Für das Referendariat – wie gut fühlen Sie sich vorbereitet?*

B: Alles in allem fühle ich mich gut auf den Erdkundeunterricht vorbereitet. Ich glaube aber vor allen Dingen, weil ich es im Vergleich zu Deutsch sehe. Also ich glaube im Verhältnis zu Deutsch bin ich sehr, sehr gut vorbereitet. Ja, ich habe doch den Master – aber nach meiner Erfahrung wage ich zu bezweifeln, dass ich da so viel klüger rausgehe als jetzt. Ich lasse mich nicht mehr überraschen.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.3 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Ich fühle mich gut vorbereitet – aber nur im Verhältnis zu Deutsch. Ich lasse mich nicht mehr überraschen.«* **Paraphrase:** Die Zukunftsperspektive ist defensiv abgesichert: Lena definiert ihr Ziel als »nicht mehr überrascht werden« und relativiert die Zufriedenheit sofort durch den Vergleich mit Deutsch. Typisch für Typ 3: die positive Einschätzung wird im nächsten Satz bereits eingeschränkt.

3 Vermittlungskompetenz

Kodierte Kategorien: 3.1 strukturell sicher (pädagogisch) | 3.2 selektiv sicher | 3.3 unspezifisch (methodisch)

Anmerkung zur Kodierung: *Lenas Vermittlungskompetenz ist stark dissoziiert: pädagogisch-kommunikativ zeigt sie strukturelle Sicherheit (aus dem EOP gewachsen), didaktisch-methodisch dagegen selektive bis unspezifische Einschätzung. Diese Dissoziation ist typisch für Typ 3 und unterscheidet sich von Typ 1 (strukturell sicher in beiden Bereichen).*

I: *Woran liegt es, dass Sie Arbeitsaufträge schwerer einschätzen als zu Beginn?*

B: Es ist ganz schwierig einzuschätzen, was Schülerinnen und Schüler können und was nicht. Gerade beim Formulieren von Arbeitsaufträgen ist es mir oft passiert, dass die wie der Ochs vom Berg standen und es viel zu schwer war. Dann hatte ich sehr oft, dass es viel zu einfach war am Ende. Es ist total schwer, das Niveau richtig einzuschätzen. Die Heterogenität als große Herausforderung.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Es ist total schwer, das Niveau richtig einzuschätzen – viel zu schwer, oder nach einer Viertelstunde fertig.«* **Paraphrase:** Lena beschreibt die didaktische Reduktion als zentrale Herausforderung. Die Vermittlungskompetenz ist hier selektiv: in der Planung kompetent, in der Niveaueinschätzung unsicher. Typisch für Typ 3: Das Problem wird präzise identifiziert (Heterogenität, Niveaudifferenzierung), ohne eine fertige Lösung zu haben.

I: *Wie wirkt sich wachsendes Wissen auf Ihre Vermittlungskompetenz aus?*

B: Tatsächlich, je mehr ich lerne und je mehr Wissen ich mir aneigne, desto schwieriger finde ich es, einzuschätzen, was jemand versteht. Weil ich glaube, dass ganz vieles, was ich jetzt so im normalen Sprachgebrauch runterrattere, für viele Leute, die nicht vom Fach sind, dass sie es halt gar nicht verstehen.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.3 unspezifisch*	**Ankerzitat:** *»Je mehr ich lerne, desto schwieriger finde ich es einzuschätzen – ganz vieles, was ich runterrattere, verstehen andere gar nicht.«* **Paraphrase:** Wachsendes Fachwissen erzeugt bei Lena nicht mehr Vermittlungskompetenz, sondern größeres Bewusstsein für die Vermittlungslücke. Diese Erkenntnis bleibt jedoch unspezifisch: Lena

	benennt das Problem, ohne konkrete didaktische Lösungsstrategien zu entwickeln.

I: *Wie hat sich Ihre pädagogische Grundkompetenz entwickelt?*

B: Ich glaube, da am Anfang eher ängstlich war und dass ich aber durch das EOP gemerkt habe, dass ich das hinbekomme, weil das eine ganz schwierige Unterrichtssituation war, die völlig überfordernd war. Am Ende hat es aber noch geklappt.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»Durch das EOP gemerkt, dass ich das hinbekomme – völlig überfordernd, aber es hat geklappt.«* **Paraphrase:** Im pädagogisch-beziehungsorientierten Bereich zeigt Lena strukturelle Sicherheit, die explizit aus Praxiserfahrung abgeleitet wird. Das EOP wirkte als Konfrontationstherapie mit positivem Ergebnis. Dieser Bereich steht in markantem Kontrast zur methodisch-didaktischen Unsicherheit.

I: *Was fehlt Ihnen bei der didaktischen Begründung von Unterrichtsentscheidungen?*

B: Ich sitze so oft vor diesen Stundenverlaufsplänen und denke mir, ich weiß eigentlich selber nicht so genau, warum ich das gerade mache. Dann ist es so schwer, eine Unterrichtsstunde zu entwerfen. Ich finde es auch so schwierig, ein Arbeitsblatt zu entwerfen, was didaktisch sinnvoll ist.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.3 unspezifisch*	**Ankerzitat:** *»Ich weiß eigentlich selber nicht so genau, warum ich das gerade mache – die didaktische Begründung fällt mir schwer.«* **Paraphrase:** Lena benennt explizit eine fehlende Fähigkeit zur didaktischen Begründung von Unterrichtsentscheidungen. Dies ist das prägnanteste Vermittlungskompetenz-Defizit des Interviews: nicht fehlende Planung, sondern fehlende Begründungskompetenz. Charakteristisch für Typ 3: hohes Problembewusstsein ohne fertige Lösung.

4 Praxisverarbeitung

Kodierte Kategorien: 4.1 bestätigend | 4.2 irritierend | 4.3 relativierend | 4.4 transformativ

Anmerkung zur Kodierung: *Lenas EOP war eine außergewöhnliche Praxissituation: Von Tag 1 eigenverantwortlich mit einer Willkommensklasse (Kinder 11–16 Jahre, verschiedene Traumata). Diese Extremerfahrung hat Lenas professionelle Selbstverortung fundamental geprägt. Die relativierende Praxisverarbeitung – besonders im Hinblick auf strukturelle Ausbildungslücken – ist die häufigste Kodierung und vervollständigt das Typ-3-Bild systemkritischer Reflexion.*

I: *Was waren die wichtigsten Erfahrungen im EOP?*

B: Dann stand ich vor dieser Klasse und meinte, ich bin Frau Lena, ich bin für ein halbes Jahr hier, ich bin jetzt eure neue Lehrerin. Und dann habe ich angefangen zu unterrichten. Ich hatte einen kleinen Nervenzusammenbruch, als ich dann abends nach Hause gekommen bin. Ich war völlig überarbeitet nach ein paar Wochen, weil es so schwer war, den ganzen Unterricht neben dem Studium vorzubereiten.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Ich bin Frau Lena, ich bin jetzt eure neue Lehrerin – und dann hatte ich einen kleinen Nervenzusammenbruch.«* **Paraphrase:** Der erste Unterrichtstag als ungeplante Konfrontationstherapie: Lena wird ohne Vorbereitung in die volle Lehrerrolle geworfen. Die Irritation ist maximal – gleichzeitig ist sie der Ausgangspunkt der professionellen Entwicklung. Typisch für Typ 3: Irritation wird als Lerngegenstand, nicht als Scheitern gedeutet.

I: *Was hat die EOP-Erfahrung rückblickend gebracht?*

B: So furchtbar es war und so langweilig war, dass es dann irgendwann vorbei war, war es richtig gut, weil ich glaube, dass ich gar keine Angst mehr habe, vor einer Klasse zu stehen.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»So furchtbar es war – ich glaube, ich habe gar keine Angst mehr, vor einer Klasse zu stehen.«* **Paraphrase:** Die extreme Irritationserfahrung wird rückblickend bestätigend verarbeitet: Lena hat durch die Überwältigung Handlungssicherheit im pädagogischen Grundbereich gewonnen. Typisch für Typ 3: Irritation wird produktiv integriert, nicht verdrängt oder als Trauma fixiert.

I: *Was hat Lena über sich selbst im EOP gelernt?*

B: Ich hatte ein Kind, das ein posttraumatisches Belastungssyndrom hatte. Oder zwei ehemalige Prinzessinnen aus Gabun, die mich behandelt haben wie ihre Dienerin – bis die irgendwann verstanden haben, dass das hier nicht so ist. Das hat schon echt meinen Horizont erweitert, das Praktikum. Ich glaube, ich habe vor allen Dingen was über mich selbst gelernt. Und darüber, was für ein Typ ich bin.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Zwei Prinzessinnen aus Gabun, ein Kind mit posttraumatischem Belastungssyndrom – das hat meinen Horizont erweitert.«* **Paraphrase:** Die Begegnung mit extremer Heterogenität und biographischen Extremsituationen wirkt transformativ: Lena entwickelt eine neue Perspektive auf Lehrersein als biographisch-soziale Beziehungsarbeit. Diese Transformation ist das profundeste Typ-3-Merkmal des Falls Lena.

I: *Was hat das Fachdidaktik-Seminar bewirkt?*

B: Ich glaube, nach so Seminaren wie dem Fachdidaktik-Seminar wird einem klar, wie viel an so einer Unterrichtsstunde hängt. Wir sind total in Schwung gekommen am Ende, weil wir gemerkt haben, wir haben uns

so viel Mühe gegeben – und dann für die wichtigsten 20 Minuten, wo der Groschen fällt, hatten wir keine Zeit mehr. Das war etwas, was mich sehr beschäftigt hat, weil es total frustrierend war.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Für die wichtigsten 20 Minuten, wo der Groschen fällt, hatten wir keine Zeit mehr.«* **Paraphrase:** Die Erfahrung des Zeitmanagement-Scheiterns im Fachdidaktik-Seminar wird als erkenntnisreiche Irritation verarbeitet. Lena identifiziert präzise das Problem (falsche Schwerpunktsetzung), hat aber noch keine generalisierte Lösung. Typisch für Typ 3: Problembewusstsein ist hoch, Lösungsroutinen sind noch im Aufbau.

I: *Was hat die Arbeit zur migrantischen Ökonomie im Fachdidaktik-Seminar gezeigt?*

B: Migrantische Ökonomie findet man in keinem Schulbuch. Ich habe auch befreundete Erdkunde-Lehrer gefragt und alle meinten, dass migrantische Ökonomie noch nie unterrichtet wurde. Dann bin ich ins Schwimmen gekommen. Es ist so schwer, das runter zu brechen und selbst Material dazu zu erstellen, wenn es gar nichts gibt, woran man sich orientieren kann. Das heißt, Schulbücher haben schon noch mal ihre Daseinsberechtigung.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.3 relativierend*	**Ankerzitat:** *»Schulbücher haben schon noch mal ihre Daseinsberechtigung – wenn es kein Material gibt, ist es sehr schwer, selbst zu erstellen.«* **Paraphrase:** Lena relativiert eine anfängliche Abwertung von Schulbüchern durch die Praxiserfahrung: Strukturiertes Material hat didaktischen Wert, wenn Themen kaum zugänglich sind. Diese relativierende Verarbeitung ist kein Rückzug ins Traditionelle, sondern pragmatisches Lernen aus Überforderung. Charakteristisch für Typ 3: das eigene Urteil wird durch Erfahrung korrigiert, nicht verteidigt.

I: *Was fehlt an der universitären Vorbereitung grundsätzlich?*

B: Ich bin aber nicht in der Lage, eine Unterrichtsstunde vernünftig aufzubauen. Oder meine Entscheidungen pädagogisch zu begründen. Kommunikationskonzepte und sowas? Ich kann mich gar nicht daran erinnern. Ich hätte mir viel mehr Praxisbeispiele gewünscht. Ich habe viele Seminare gehabt, von denen ich nur noch den Titel weiß, aber nicht so wirklich was hängen geblieben ist, weil man die Sachen nicht angewendet hat.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.3 relativierend*	**Ankerzitat:** *»Ich hätte mir viel mehr Praxisbeispiele gewünscht – von vielen Seminaren weiß ich nur noch den Titel.«* **Paraphrase:** Lena relativiert die universitäre Ausbildung systemkritisch: fehlende Anwendungsorientierung, mangelnde pädagogische Begründungsschulung und schlecht erinnerliche Seminarinhalte werden als strukturelles Problem benannt. Diese Relativierung zieht sich durch mehrere Passagen und ist die häufigste Praxiskategorie. Charakteristisch für Typ 3: Mängel werden systemisch verortet, nicht persönlich attribuiert.

5 Entwicklung und Stabilität

Kodierte Kategorien: 5.1 stabil | 5.2 partiell verändert | 5.3 neu gerahmt

I: *Was hat Sie dazu motiviert, Lehramt zu studieren?*

B: Er hat mir gesagt: Sie gehören nicht an eine Berufsschule, Sie gehören an die Uni. Und dann meinte er: Sie wollten doch einmal Lehrerin werden, werden Sie mal Lehrerin. Und darum werde ich jetzt Lehrerin.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.3 neu gerahmt*	**Ankerzitat:** *»Sie wollten doch einmal Lehrerin werden – werden Sie mal Lehrerin. Und darum werde ich jetzt Lehrerin.«* **Paraphrase:** Die Berufswahl wird als biographische Neurahmung durch einen Lehrer beschrieben: Ein Mensch hat Lena gesehen und ihr Potenzial zugesprochen. Diese Erzählung ist der Kern von Lenas professioneller Identität – sie wird selbst der Lehrer sein, der andere sieht. Im Sinne Haußers: Selbstdeutung als Ergebnis einer biographisch bedeutsamen Fremdzuschreibung.

I: *Was ist die normative Inspiration für Ihren Lehrerberuf?*

B: Ich denke mir halt, wenn ich am Ende des Tages ein Kind dabei habe, von dem ich weiß, ich habe es irgendwie geschafft, dass es eine Ausbildung macht und dann an den Hintern kommt, was es sonst vielleicht nicht geschafft hätte, dann kann ich, glaube ich, abends ruhig einschlafen. Das ist die Inspiration.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Wenn ich am Ende ein Kind dabei habe, das an den Hintern kommt, was es sonst nicht geschafft hätte, kann ich abends ruhig einschlafen.«* **Paraphrase:** Die normative Lehrervision ist stabil und biographisch verankert: Lena will Schülern den Weg ebnen, den ihr eigener Lehrer ihr geebnet hat. Diese Vision ist der stabilitätsstiftende Kern ihrer professionellen Identität – unabhängig von methodischer Unsicherheit.

I: *Wie hat sich Ihre Studienperspektive verändert?*

B: Ich bin ja hier am Institut, um Erdkundelehrerin zu werden und nicht um Geografin zu werden. Das Lehramtsstudium am Geografischen Institut ist deutlich besser als das an der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Ich würde mir wünschen, dass mehr für uns Lehramtsstudierende gemacht wird.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Ich bin hier, um Erdkundelehrerin zu werden und nicht um Geografin zu werden.«* **Paraphrase:** Lena beschreibt eine partiell veränderte Perspektive auf das Studium: Sie hat die Lücke zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung und lehramtsspezifischer Professionalität erkannt und als systemisches Problem identifiziert. Typisch für Typ 3: systemkritische Reflexion ohne Demoralisierung.

I: *Was hat das Entdecken der Geographie im Studium bewirkt?*

B: Ich glaube, das war so der Gedanke eigentlich. Und dann ist mir aber erst im Studium aufgefallen, wie cool das Geographiestudium ist und wie sehr ich das liebe. Und eigentlich studiere ich auch nur Geographie. Wenn man Dinge erklärt, dann bleiben sie hängen – ich hätte mir viel mehr Praxisbeispiele gewünscht.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.3 neu gerahmt*	**Ankerzitat:** *»Erst im Studium ist mir aufgefallen, wie cool das Geographiestudium ist und wie sehr ich das liebe.«* **Paraphrase:** Die Liebe zur Geographie ist keine stabile Ausgangsgröße, sondern eine Entdeckung im Studienverlauf. Diese Neurahmung des Fachverhältnisses ist von der biographischen Neurahmung der Berufswahl zu unterscheiden: Dort wurde Lena durch einen Menschen gesehen; hier sieht sie das Fach neu. Beide Neurahmungen zusammen konstituieren die professionelle Identität.

I: *Haben Sie das Gefühl, am Ende gut vorbereitet zu sein?*

B: Ich glaube aber, dass ich nicht so gut vorbereitet sein könnte fachlich. Nach meiner Erfahrung wage ich zu bezweifeln, dass ich da so viel klüger rausgehe als jetzt. Ich lasse mich nicht mehr überraschen.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Ich lasse mich nicht mehr überraschen – aber ich bezweifle, dass ich viel klüger rausgehe als jetzt.«* **Paraphrase:** Die Entwicklungsperspektive ist nüchtern-realistisch: Lena erwartet keinen großen Wissenszuwachs im Master, definiert ihr Ziel aber als Überraschungsresistenz. Diese Bescheidenheit der Erwartungen ist charakteristisch für Typ 3 und kontrastiert stark mit Typ-1-Formulierungen.

Typologische Verdichtung

Dimension	Ausprägung	Kodezuordnung
Fachliche Orientierung	Traditioneller erster Impuls (Naturwiss.) biographisch überwunden; hybrid-ambivalent; lebensweltlich-normativ; modern-systemisch (migrantische Ökonomie)	*1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 – modern mit gesellschaftlichem Impetus*
Selbstwirksamkeit	Stark dissoziiert: pädagogisch praxisgestützt stabil; didaktisch-methodisch situativ fragil und defensiv abgesichert	*2.2 / 2.3 / 2.4 – domänenspezifisch gespalten*
Vermittlungskompetenz	Pädagogisch strukturell sicher (EOP-Extremerfahrung); didaktisch selektiv bis unspezifisch; fehlende Begründungskompetenz explizit benannt	*3.1 / 3.2 / 3.3 – pädagogisch-didaktisch gespalten*

Praxisverarbeitung	Quadrimodal: irritierend (EOP-Schock, Seminar-Scheitern), bestätigend (Angstverlust), transformativ (Horizonterweiterung), relativierend (Schulbücher, Ausbildungslücken)	*4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 – extremerfahrungsbasiert, systemkritisch*
Entwicklung und Stabilität	Biographisch stabile Lehrervision (»Pauker«); zwei Neurahmungen (Berufswahl + Fachliebe); partiell veränderte Systemkritik; nüchterne Zukunftsperspektive	*5.1 / 5.2 / 5.3 – biographisch verankert, systemkritisch*

Gesamtbefund

Lena repräsentiert Typ 3 in einer biographisch ungewöhnlichen Variante.

Der nichtlineare Bildungsweg (Realschule, Fachabitur, Ausbildung, Abitur mit 25) führt zu einer ausgeprägten Praxisorientierung, die sich in einem der intensivsten EOP-Verläufe aller Fälle manifestiert. Das Typ-3-Kernmerkmal – hohes Fachverständnis bei relativierter Selbstwirksamkeit – erscheint bei Lena als starke Dissoziation: pädagogisch sicher (aus extremer EOP-Erfahrung), didaktisch-methodisch verunsichert (fehlende Begründungskompetenz). Die Praxisverarbeitung ist quadrimodal: Irritation (EOP-Schock, Seminar-Scheitern), Bestätigung (Angstverlust vor Klassen), Transformation (Horizonterweiterung durch Extremheterogenität) und Relativierung (systemkritischer Blick auf Ausbildungsmängel) sind alle stark vertreten, wobei die relativierende Kategorie die häufigste ist. Im Sinne Haußers: Die Selbstdeutung als »Pauker« ist biographisch stabil und klar; die Selbstbewertung der eigenen Unterrichtskompetenz bleibt dahinter zurück. Dieser Abstand ist größer als bei Eva (Typ 3) und bestätigt die Typologie: Typ 3 ist kein einheitlicher Typus, sondern eine Strukturkonstellation, die individuell verschieden ausgefüllt wird.

Minimalkontrast: Lena vs. Eva (beide Typ 3)

Kontrastzweck: Der Vergleich zweier Typ-3-Fälle zeigt, dass Typen keine monolithischen Kategorien sind. Lena und Eva teilen die Typ-3-Strukturkonstellation, unterscheiden sich aber in Intensität, Biographie und Dissoziation.

Dimension	Lena	Eva
Biographie	Nichtlinear: Realschule, Ausbildung, Abitur mit 25; reiche Vorerfahrung	Linear: Direktstudium; Jugendarbeit, Nachhilfe
Fachverständnis	Hybrid, lebensweltlich-normativ; »Erdkunde ist nicht Hauptstädte«	Hybrid, analytisch-systemisch; Katastrophenschutz als Kernbeispiel
Selbstwirksamkeit – pädagogisch	Stabil durch EOP-Extremerfahrung; Angstverlust	Reflexiv relativiert; Beziehungsarbeit als Ressource; domainspezifisch stabil
Selbstwirksamkeit – didaktisch	Ausgeprägt fragil; fehlende Begründungskompetenz explizit	Konditioniert (»wenn ich investiere«); weniger dramatisch

Praxisintensität	Extrem: alleinverantwortlich mit Willkommensklasse	Moderat: Begleitpraktika, Seminarformat
Praxisverarbeitung	Quadrimodal; relativierend als häufigste Kategorie (systemkritisch)	Quadrimodal; relativierend als häufigste Kategorie (systemkritisch)
Verarbeitung von Irritationen	Transformativ-produktiv (Nervenzusammenbruch → Angstverlust)	Analytisch-distanziert (Erkenntnis ohne emotionale Dramatik)
Zukunftsperspektive	Defensiv: »ich lasse mich nicht überraschen«	Defensiv: »nicht komplett verunsichert«
Haußer: Selbstdeutung	»Pauker« – stabil, biographisch verankert, klar	»Growth Mindset« – als Entwicklungsprojekt verstanden
Haußer: Selbstbewertung	Größter Abstand zur Selbstdeutung (didaktisch)	Moderater Abstand, stärker konditioniert

Lena

und dann hat er mir gesagt, sie gehören nicht an eine Berufsschule, sie gehören an die Uni. Und er hat mir voll viel Mut gemacht und meinte, dass es eigentlich nicht seine Aufgabe ist, mir zu sagen, ich soll diesen Ausbildungsplatz wieder absagen

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
Lena, Pos. 19

Und dass ich nicht mehr mein Potenzial verschenken soll. Und dann meinte er, Sie wollten doch einmal Lehrerin werden, werden Sie mal Lehrerin. Und darum werde ich jetzt Lehrerin.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
Lena, Pos. 19

Und der war so ein bisschen wie der Lehrer aus dem fliegenden Klassenzimmer. Der Pauker. Deswegen sage ich immer, ich bin kein Lehrer, ich bin ein Pauker. Ja, und ich denke mir halt, wenn ich am Ende des Tages ein Kind dabei habe, von dem ich weiß, ich habe es irgendwie geschafft, dass es eine Ausbildung macht und dann an den Hintern kommt, was es sonst vielleicht nicht geschafft hätte, dann kann ich, glaube ich, abends ruhig einschlafen. Das ist die Inspiration.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Lena, Pos. 21

Ich glaube, das war so der Gedanke eigentlich. Und dann ist mir aber erst im Studium aufgefallen, wie cool das Geographiestudium ist und wie sehr ich das liebe. Und eigentlich studiere ich auch nur Geographie.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
Lena, Pos. 25

Mein erster Impuls wäre zu sagen, dass ich sie in den Naturwissenschaften verorten würde

Code: ● Fachliche Orientierung > traditionell-inhaltszentriert Gewicht: 0
Lena, Pos. 31

Mein erster Impuls wäre zu sagen, dass ich sie in den Naturwissenschaften verorten würde. Aber es ist halt so ein Nischenfach. Es verbindet halt irgendwie ganz viele Fächer miteinander. Also man hat halt naturwissenschaftliche Anteile, gesellschaftliche Anteile, wirtschaftliche Anteile. Ja, deswegen würde ich gar nicht sagen, dass es sich so richtig verorten lässt, sondern dass es einfach ein sehr, sehr wichtiges Fach ist, was fächerübergreifend Inhalte vermischen kann.

Code: ● Fachliche Orientierung > hybrid / ambivalent Gewicht: 0
Lena, Pos. 31

weil ich behaupten würde, dass die Schülerinnen und Schüler viel mehr aus dem Unterricht auf ihren Lebensalltag anwenden können. Also ich glaube, viel, was man in Erdkunde lernt, sieht man auf der Straße und sieht man zu Hause und in den Nachrichten und bei Freunden

und findet das wieder. Und ich würde sagen, dass das in der deutschen Mathematik oder in anderen Fächern nicht so stark ist wie in Erdkunde.

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Lena, Pos. 33

Z.B. das Projekt, was wir in Fachdidaktik hatten zur migrantischen Ökonomie. Wenn irgendein Kind jetzt durch die Gegend rennt und einen anderen Blick auf migrantische Ökonomie hat und vielleicht auch einen anderen Blick auf Migration hat, dann hat es sich ja schon gelohnt, die ganze Arbeit.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Lena, Pos. 35

Nur dahingehend, dass ich es immer cooler finde. Ich habe das so ein bisschen lässig angefangen zu studieren und habe gedacht, eigentlich wollte ich Erdkunde und Sport studieren, aber das darf man nicht. Und mittlerweile, ich glaube mir ist mit dem Studium bewusst geworden, wie wichtig das Fach ist und wie schön das Fach ist. Und dass Erdkunde nicht die Hauptstädte Europas ist, sondern dass es viel weiter geht.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Lena, Pos. 39

h war in der Willkommensklasse und hatte da Kinder von, ich glaube, die jüngste war elf bis 15. Und es ist da ziemlich freie Hand gelassen worden. Ich bin da so ein bisschen, ich bin hingekommen zum ersten Tag, zum Gespräch mit dem Schulleiter und mit meinem betreuenden Lehrer, Herrn Klein. Und eigentlich ging es nur darum, den Masernachweis vorzuzeigen. Und er meinte, Frau Lena, haben Sie denn heute noch Zeit?

Code: • Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 41

Und dann stand ich vor dieser Klasse und meinte, ich bin Frau Lena, ich bin für ein halbes Jahr hier, ich bin jetzt eure neue Lehrerin. Und dann habe ich angefangen zu unterrichten.

Code: • Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 41

Ich hatte einen kleinen Nervenzusammenbruch, als ich dann abends nach Hause gekommen bin. Ich war völlig überarbeitet nach ein paar Wochen, weil es so, so schwer war, den ganzen Unterricht neben dem Studium vorzubereiten.

Code: • Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 43

Es war eine total gute Erfahrung. So furchtbar es war und so langweilig war, dass es dann irgendwann vorbei war, war es richtig gut, weil ich glaube, dass ich gar keine Angst mehr habe, vor einer Klasse zu stehen.

Code: • Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Lena, Pos. 43

Ich hatte ein Kind, das ein posttraumatisches Belastungssyndrom hatte. Oder zwei ehemalige Prinzessinnen aus Gabun, die mich behandelt haben, wie ihre Dienerin tatsächlich, bis die irgendwann verstanden haben, dass das hier nicht so ist. Das hat schon echt meinen Horizont erweitert, das Praktikum.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Lena, Pos. 43

Gerade beim Formulieren von Arbeitsaufträgen ist es mir oft passiert, dass die wie der Ochs vom Berg standen und es viel zu schwer war. Dann hatte ich sehr oft in diesem Praktikum am Thusnelda Gymnasium zum Beispiel, dass es dann viel zu einfach war am Ende. Dann habe ich denen Arbeitsblätter erstellt und habe dafür eine Unterrichtsstunde angesetzt. Mit dem Ergebnis, dass sie nach einer Viertelstunde fertig waren. Es ist total schwer, das Niveau richtig einzuschätzen. Es gibt immer welche, die auf der Strecke bleiben oder irgendwie unterfordert sind. Also die Heterogenität schon als große Herausforderung.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 47

Tatsächlich, je mehr ich lerne und je mehr Wissen ich mir aneigne, desto schwieriger finde ich es, einzuschätzen, was jemand versteht. Weil ich glaube, dass ganz vieles, was ich jetzt so im normalen Sprachgebrauch runterrattere, für viele Leute, die nicht vom Fach sind, dass sie es halt gar nicht verstehen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > unspezifisch Gewicht: 0
Lena, Pos. 49

tatsächlich, je mehr ich lerne und je mehr Wissen ich mir aneigne, desto schwieriger finde ich es, einzuschätzen, was jemand versteht.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Lena, Pos. 49

Ich fühle mich zum Beispiel total gut vorbereitet, die Oberstufe zu unterrichten. Ich fühle mich gar nicht vorbereitet, die Sek 1 zu unterrichten.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Lena, Pos. 49

ch glaube, gerade nach so Seminaren wie dem Fachdidaktik-Seminar wird einem klar, wie viel an so einer Unterrichtsstunde hängt. Weil ich glaube, man denkt ganz oft, man hat irgendeinen Inhalt und den verpackt man hübsch und am Ende können es im Idealfall alle. Aber dass man berücksichtigen muss, dass da Kinder mit Lernschwächen bei sind oder dass man berücksichtigen muss, dass Kinder an einen Punkt kommen, wo sie nicht mehr weiterkommen und man das nicht einfach vorsagt, sondern Hilfekarten vorbereitet. Das ist mir gerade im Fachdidaktik-Seminar so klar geworden, als wir diesen Bi-Parcours immer wieder durchgespielt haben.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Lena, Pos. 51

Dann ist es so schwer, eine Unterrichtsstunde zu entwerfen. Ich finde es auch so schwierig, ein Arbeitsblatt zu entwerfen, was didaktisch sinnvoll ist. Ich sitze so oft vor diesen Stundenverlaufsplänen und denke mir, ich weiß eigentlich selber nicht so genau, warum ich das gerade mache. Ich habe da schon große Zweifel, dass was läuft am Ende.

Code: ● Vermittlungskompetenz > unspezifisch Gewicht: 0
Lena, Pos. 53

Ich sitze so oft vor diesen Stundenverlaufsplänen und denke mir, ich weiß eigentlich selber nicht so genau, warum ich das gerade mache. Ich habe da schon große Zweifel, dass was läuft am Ende.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Lena, Pos. 53

Ich glaube, dass ich da am Anfang eher ängstlich war und dass ich aber durch das EOP gemerkt habe, dass ich das hinbekomme, weil das eine ganz schwierige Unterrichtssituation war, die völlig überfordernd war. Am Ende hat es aber noch geklappt.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 55

Aber ich glaube, nach so 2-3 Wochen habe ich den Unterricht dann wieder gemacht und nicht die Kinder.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 59

Aber ich glaube, nach so 2-3 Wochen habe ich den Unterricht dann wieder gemacht und nicht die Kinder.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Lena, Pos. 59

Ich glaube, bei mir hat es geholfen, dass ich am Ende so konsequent war und einen von denen vor das Sekretariat gesetzt und von den Eltern abholen lassen. Ich glaube, es ist so viel, wer A sagt, muss auch B sagen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Lena, Pos. 61

Nach 3 Wochen hatte ich den Unterricht wieder. Da war ich diejenige, die den Unterricht gemacht hat. Das spielt eine total wichtige Rolle.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Lena, Pos. 63

Wenn ein 12-Jähriger sitzt, der um sich tritt, beißt und schreit, dann macht er das in der Regel nicht, weil er so ein gutes familiäres Umfeld hat. Ich habe versucht, bei all diesen Sachen zu verstehen, warum die so reagieren, wie sie es tun. Und denen auch mal zu sagen, ich kann das verstehen. Ich kann verstehen, dass das alles scheiße ist. Aber am Ende des Tages bin ich hier, um dir zu helfen.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Lena, Pos. 63

Ich glaube, ich habe vor allen Dingen was über mich selbst gelernt. Und darüber, was für ein Typ ich bin. Ich weiß, dass Teamteaching nur partiell funktioniert.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Lena, Pos. 67

Ich glaube, ich habe vor allen Dingen was über mich selbst gelernt. Und darüber, was für ein Typ ich bin. Ich weiß, dass Teamteaching nur partiell funktioniert.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Lena, Pos. 67

Im EOP war ich ein paar Semester weiter und war diejenige, die mehr Ahnung hatte in Deutsch. Ich habe auch mal eine Stunde mit einem Lehrer gemacht. Da war ich so klein mit Hut und habe mich kaum getraut, was zu sagen, weil ich gedacht habe, du sagst was Falsches oder Dummes. Das finde ich einschüchternd, wenn da jemand ist, der so viel mehr Erfahrung hat. Wenn die Leute viel kompetenter sind als ich, dann fühle ich mich eingeschüchtert und traue mich nicht, mehr den Mund aufzumachen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Lena, Pos. 67

Im EOP war ich ein paar Semester weiter und war diejenige, die mehr Ahnung hatte in Deutsch. Ich habe auch mal eine Stunde mit einem Lehrer gemacht. Da war ich so klein mit Hut und habe mich kaum getraut, was zu sagen, weil ich gedacht habe, du sagst was Falsches oder Dummes. Das finde ich einschüchternd, wenn da jemand ist, der so viel mehr Erfahrung hat. Wenn die Leute viel kompetenter sind als ich, dann fühle ich mich eingeschüchtert und traue mich nicht, mehr den Mund aufzumachen.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 67

Ich hatte dann aber die Situation, dass der betreuende Lehrer sich verspätet hat und ich die ersten paar Minuten alleine mit dem Vater im Raum saß. Seine Nervosität war so groß, dass er mich als Kinderbetreuerin für sein Kind betrachtet hat. Er hat das nicht ernst genommen. Ich habe mich da durchmanövriert, aber hoffe nicht, noch mal in so eine Situation zu kommen. Ich weiß auch nicht, wie ich da kompetent auftrete, wie ich mich gut durchsetze.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Lena, Pos. 69

Ich hatte dann aber die Situation, dass der betreuende Lehrer sich verspätet hat und ich die ersten paar Minuten alleine mit dem Vater im Raum saß. Seine Nervosität war so groß, dass er mich als Kinderbetreuerin für sein Kind betrachtet hat. Er hat das nicht ernst genommen. Ich habe mich da durchmanövriert, aber hoffe nicht, noch mal in so eine Situation zu kommen. Ich weiß auch nicht, wie ich da kompetent auftrete, wie ich mich gut durchsetze.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0

Lena, Pos. 69

Ich habe zum Beispiel super viel Ahnung, was Reformpädagogik angeht. Ich werde nicht mein Referendariat an einer reformpädagogischen Schule machen. Das sind vielleicht Dinge, mit denen hätte ich mich nach meinem Ref beschäftigen sollen. Ich bin aber nicht in der Lage, eine Unterrichtsstunde vernünftig aufzubauen. Oder meine Entscheidungen pädagogisch zu begründen. Kommunikationskonzepte und sowas? Ich kann mich gar nicht daran erinnern.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Lena, Pos. 71

Ich habe zum Beispiel super viel Ahnung, was Reformpädagogik angeht. Ich werde nicht mein Referendariat an einer reformpädagogischen Schule machen. Das sind vielleicht Dinge, mit denen hätte ich mich nach meinem Ref beschäftigen sollen. Ich bin aber nicht in der Lage, eine Unterrichtsstunde vernünftig aufzubauen. Oder meine Entscheidungen pädagogisch zu begründen. Kommunikationskonzepte und sowas? Ich kann mich gar nicht daran erinnern.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 71

Oder ich habe in der fachinhaltlichen Vertiefung mit einer Dozentin ein Podcast aufgenommen. Wenn man Dinge erklärt, dann bleiben sie hängen. Das ist wissenschaftlich bewiesen. Ich hätte mir viel mehr Praxisbeispiele gewünscht. Ich habe viele Seminare gehabt in meinem Geographiestudium, von denen ich nur noch den Titel weiß, aber nicht so wirklich was hängen geblieben ist, weil man die Sachen nicht angewendet hat.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
Lena, Pos. 73

Ich glaube, es liegt am Interesse. Ich würde mich in der physischen Geographie verorten. Und ich hatte die anthropogeografische Prüfung gemacht. Es ist so gut gelaufen, dass ich es mir jetzt zutraue. Die Prüfungsvorbereitung war sehr gut. Ich hatte einfach Glück und habe das Gefühl, jetzt sehr viel zu wissen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 75

Sie werden das wissen, migrantische Ökonomie findet man in keinem Schulbuch. Ich habe auch befreundete Erdkunde-Lehrer gefragt und alle meinten, dass migrantische Ökonomie noch nie unterrichtet wurde. Dann bin ich ins Schwimmen gekommen. Uns hat sich sehr schnell erschlossen, was das ist. Aber es ist so schwer, das runter zu brechen und selbst Material dazu zu erstellen, wenn es gar nichts gibt, woran man sich orientieren kann. Das ist mit zunehmender Studiendauer auch ein größeres Verständnis von dem, was dahinter steckt. Das heißt, Schulbücher haben schon noch mal ihre Daseinsberechtigung

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 77

Sie werden das wissen, migrantische Ökonomie findet man in keinem Schulbuch. Ich habe auch befreundete Erdkunde-Lehrer gefragt und alle meinten, dass migrantische Ökonomie noch nie unterrichtet wurde. Dann bin ich ins Schwimmen gekommen. Uns hat sich sehr

schnell erschlossen, was das ist. Aber es ist so schwer, das runter zu brechen und selbst Material dazu zu erstellen, wenn es gar nichts gibt, woran man sich orientieren kann. Das ist mit zunehmender Studiendauer auch ein größeres Verständnis von dem, was dahinter steckt. Das heißt, Schulbücher haben schon noch mal ihre Daseinsberechtigung.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 77

Ich weiß nur, dass wir berücksichtigen mussten, dass ein Schüler oder eine Schülerin nicht so gut audiovisuelle Medien versteht und das alles verschriftlicht werden musste. Das war mir nicht bewusst, dass es Schüler gibt, die mit solchen Problemen zu kämpfen haben. Das Spektrum dessen, was so Lernschwierigkeiten mitbringen können, war mir nicht bewusst.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Lena, Pos. 79

Total. Es ist superschwer, das zu berücksichtigen. Man will ja nicht, dass irgendjemand auf der Strecke bleibt. Ich fühle mich jetzt besser vorbereitet, aber ich finde das immer noch sehr schwierig. Vor allen Dingen mit dem Augenmerk auf Inklusion und dass immer mehr Schulklassen zusammengelegt werden und das Thema immer größer wird.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 81

Und ich bin oft gerade in Deutsch den Weg gegangen, dass ich gesagt habe, wo habe ich den geringsten Aufwand für die Studienleistungen und wo kriege ich die besten Noten. Und so sollte es nicht sein. Das ist ein schlechter Weg, Lehrerin zu werden. Ich glaube, dass es eigentlich sinnvoll wäre, uns so ein bisschen dahingehend zu zwingen, auch so Themen anzupacken, die halt nicht so easy sind. Das Fachdidaktik-Seminar in Geographie war so viel besser als das in Deutsch, weil es so viel mehr Arbeit war und viel, viel anspruchsvoller. Ich habe sie alle dreimal verflucht in der Zeit, aber am Ende des Seminars war das halt voll der Mehrwert.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Lena, Pos. 83

quantitativ ausgewertet und das war eine total gute Hausarbeit, die ich in Deutsch geschrieben habe. Und mein Dozent meinte auch, das haben Sie prima ausgewertet. Ich habe keine Ahnung, was ich da gemacht habe. Ich hatte kein Statistikmodul und es ist super schwer, das irgendwie selbst beizubringen. Je mehr ich darüber lese, desto mehr merke ich, wie wenig Ahnung ich habe.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 85

Ich glaube, dass das besser geworden ist, auch weil ich zum Beispiel für die mündlichen Prüfungen da einen Graphen oder irgendwas beschreiben muss.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Lena, Pos. 87

Das finde ich zum Beispiel total schwer, selber Graphen zu entwerfen, die aussagekräftig sind. Das heißt, bevor ich in der Lage bin, eine Methodenkompetenz zu vermitteln, muss ich selber erstmal eine Methodenkompetenz nochmal erlangen.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Lena, Pos. 91

Ich glaube, das liegt auch ein Stück weit am Fachdidaktik-Seminar. Was nämlich auch so ein Punkt ist, den man total unterschätzt, ist das Zeitmanagement einer Unterrichtsstunde. Wir sind total in Schwung gekommen am Ende, weil wir gemerkt haben, wir haben uns so viel Mühe gegeben, und waren total überzeugt, dass das eine super tolle Unterrichtsreihe ist. Und dann für diesen Clou, für die wichtigsten 20 Minuten, wo der Groschen fällt und Schüler das auf ihre eigene Lebenswelt anwenden, hatten wir keine Zeit mehr

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 93

Das war etwas, was mich sehr beschäftigt hat, weil es total frustrierend war.

Code: ● Praxisverarbeitung > irritierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 93

Ich muss die Schwerpunkte anders setzen. Vielleicht ist die Hinführung gar nicht so wichtig wie das Fazit am Ende.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Lena, Pos. 95

Zum einen das, also eine deutliche Rückmeldung, was war gut und was war nicht gut. Und auch Verbesserungsvorschläge, ein bisschen Konstruktivkritik. Und nicht nur, es hat nicht geklappt.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 97

Nein, überhaupt nicht. Das ist das Beste, was man machen kann. Ich bin da ganz großer Fan von. Aber es hat das Feedback von den Lehrenden gefehlt. Erst mal lag zu viel Zeit dazwischen. Und wenn ich eine Unterrichtsstunde vor Kommilitonen halte und direkt Feedback bekomme, dann weiß ich direkt. Es hat tatsächlich das Feedback vom Lehrer gefehlt. Der aber auch super viel zu tun hatte mit Corona.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Lena, Pos. 99

Das Lehramtsstudium am Geografischen Institut ist deutlich besser als das an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und das an der anderen Fakultät. Sie machen sehr viel besser als die anderen Fakultäten.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Lena, Pos. 103

Mehr für uns Lehramtsstudierende gemacht wird. Und dass wir nicht einfach so mitlaufen in den meisten Seminaren, sondern dass das Studium tatsächlich auf Lehramtsstudierende ausgelegt ist. Also eine fachspezifische Ausrichtung. Ich bin ja hier am Institut, um Erdkundelehrerin zu werden und nicht um Geografin zu werden.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Lena, Pos. 105

Alles in allem fühle ich mich gut auf den Erdkundeunterricht vorbereitet. Ich glaube aber vor allen Dingen, weil ich es im Vergleich zu Deutsch

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Lena, Pos. 107

lso ich glaube im Verhältnis zu Deutsch bin ich sehr, sehr gut vorbereitet.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Lena, Pos. 107

Ja, ich habe doch den Master, das stimmt. Aber nach meiner Erfahrung wage ich zu bezweifeln, dass ich da so viel klüger rausgehe als jetzt. Ich lasse mich nicht mehr überraschen.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Lena, Pos. 109

G.6.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – Juli 2022 - Elias

Block I - Einstieg

- Wie geht es Ihnen heute?

- Wie sieht das momentane Semester für Sie aus?

- Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Block II – Biographie

Sie haben sich für ein Lehramtsstudium entschieden. - Was hat Sie dazu motiviert?	**Familie**	**Eigene Schulzeit**
	- Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	- Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie im negativen Sinne?
- Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
- Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	**Ja, welche?**	**nein**
	- Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Block III – Einstellung zum Fach Geographie

- Warum?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert“, zugestimmt. In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie“ einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt“ zugestimmt. Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest?

- Die Daten zeigen, dass ein Großteil der Studierenden der Meinung ist, dass das Interesse am Fach nicht vom Geschlecht aber vom Alter abhängig ist. Stimmen Sie dem zu und wenn ja, wie erklären Sie sich das?

- topographisches Wissen vermitteln – kritisch (3/4/2) warum?

- Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert? - Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen? - Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten“ festmachen?

Block V – Selbstwirksamkeit

Unterrichtsgeschehen		
inhaltlich	prüfungsrelevanter Stoff (2/2/3)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Arbeitsaufträge (3/3/3)	
	sprachliches Niveau (3/3/3)	
pädagogisch	Motivation (3/3/4)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	lernförderliche Atmosphäre (3/3/4)	
	individuelle Probleme (Binnendifferenzierung) (2/2/3)	
- Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? - Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert? - Hat Ihnen etwas gefehlt bzw. was hätten Sie gerne noch vertieft?		

SchülerInnen	Wertschätzende Kommunikation (4/4/4)	- Würden Sie Ihre Art mit SchülerInnen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen (2/2/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsstörungen gemacht? - Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen um?
- Welche Rolle haben die Seminare (Formate) in diesem Zusammenhang gespielt?		
KollegInnen	Hilfe / Weiterbildung (je 4/3/4)	- Sind Sie eher eine Person, die KollegInnen nach Hilfe fragt, oder versuchen sie Probleme lieber zunächst alleine zu lösen? - Fällt es Ihnen schwer nach Hilfe zu fragen? - Wie haben Sie das in den Praxisphasen empfunden?
	Kooperation (4/2/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten unter KollegInnen in den Seminaren/Praxisphasen gemacht?

		- (bei negativ) Was nehmen Sie aus dieser Erfahrung heraus für Ihre weitere Ausbildung mit?
Eltern	- Entscheidungen vertreten/transparent machen (3) - Beraten	- Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet? - Welche Erfahrungen haben Sie im Studium damit gemacht?
- Gibt es abschließend etwas, was Sie gerne noch gelernt bzw. vertieft hätten.		

Block VI - Kompetenzen

Sachkompetenz - anthropo- - physische-	- Arbeitsschritte zu strukturieren (3/3/2) - Transfer herstellen (3/2/3) Beispiele aus dem Studium benennen	- Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf….? - Welchen Einfluss haben die Praxisanteile dabei gespielt? - Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Methodenkompetenz - GIS (1/2/2)		
Urteilskompetenz - Transfer (3/2/3) -Gestaltung/ Bewahrung (4/4/2) - veratw. Einflussnahme (3/2/2)		
- Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? - Gibt es etwas, das Ihnen bisher gefehlt hat bzw. würden Sie etwas anders gestalten, wenn Sie könnten?		

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...

- Ich würde mir wünschen, dass…

- Für das Referendariat…

Fallanalyse: Elias – Typ 4

Kodierung mit MAXQDA | Kodierhandbuch Typ 4

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium

Pseudonym	Elias
Professionalisierungstyp	Typ 4 – normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher
Fach	Geographie / Sozialwissenschaften (Gymnasium)
Erhebungszeitpunkte	t0 (SS 2020): Typ 4 → t1 (WS 20/21): Typ 4
Interviewdauer	ca. 40 Minuten

Kodierlegende

Nr.	Hauptkategorie	Farbe im Transkript
1	Fachliche Orientierung	*entsprechend hinterlegt*
2	Selbstwirksamkeit	*entsprechend hinterlegt*
3	Vermittlungskompetenz	*entsprechend hinterlegt*
4	Praxisverarbeitung	*entsprechend hinterlegt*
5	Entwicklung und Stabilität	*entsprechend hinterlegt*

Typ-4-Profil (Kodierrahmen): *Typ 4 ist charakterisiert durch ein klar modernes, normativ überzeugtes Fachverständnis bei gleichzeitig noch unsicherer didaktischer Selbstwirksamkeit. Selbstdeutung (ich will guter Lehrer sein, ich weiß was Geographie kann) und Selbstbewertung (ich bin noch nicht sicher, wie ich das umsetze) sind strukturell entkoppelt. Das ist kein Defizit, sondern ein professionell bedeutsamer Entwicklungsmoment: die normative Überzeugung ist bereits da, die handlungspraktische Konsolidierung steht noch aus.*

1 Fachliche Orientierung

Kodierte Kategorien: 1.1 modern-systemisch | 1.4 normativ-gesellschaftlich

Anmerkung zur Kodierung: *Das Fachverständnis von Elias ist das klarste und am stärksten normativ aufgeladene unter allen Interviewfällen. Geographie wird als Zukunftsfach mit gesellschaftlichem Bildungsauftrag konzipiert – die Überzeugung ist groß, die Anbindung ans konkrete Unterrichtshandeln bleibt jedoch offen. Genau diese Konstellation ist das Kernmerkmal von Typ 4.*

I: *Wie würden Sie die Geographie verorten und was kennzeichnet sie für Sie?*

B: Letztendlich geht es ja immer um das Zusammenspiel dieser beiden Teildisziplinen in Bezug auf den Raum. Das wäre für mich Geographie und das ist ja auch das Alleinstellungsmerkmal dieser Wissenschaft, dass wir immer diesen Raumbezug haben. Das ist vielleicht manchmal ein bisschen abstrakt, ich glaube auch für Schülerinnen nicht immer ganz einfach zu greifen, aber der Raum ist letztendlich das, worauf wir uns immer beziehen.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Das Alleinstellungsmerkmal: wir haben immer diesen Raumbezug – Zusammenspiel beider Teildisziplinen.«* **Paraphrase:** Elias formuliert ein präzises, konzeptuell durchdachtes Fachverständnis: Geographie als Raumwissenschaft, die natur- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven integriert. Die Reflexion über Schülerverständnis zeigt zusätzlich ein didaktisches Bewusstsein, das jedoch noch nicht handlungspraktisch gefüllt ist. Charakteristisch für Typ 4: konzeptionelle Klarheit bei offener Umsetzungsfrage.

I: *Warum ist Geographie das Zukunftsfach?*

B: Die Themen sind relevant: Klimawandel oder auch Migration, auch wirtschaftsgeografische Themen, wie verändert sich die Wirtschaftsstruktur in einem Land. All das sind Themen unserer Zeit, die auch in Zukunft relevant sein werden. Und ich erinnere mich auch immer gerne an diesen FAZ-Artikel, wo es hieß, die Geographie ist das Zukunftsfach. Und das würde ich so unterschreiben.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Die Geographie ist das Zukunftsfach – und das würde ich so unterschreiben.«* **Paraphrase:** Elias formuliert eine starke normative Überzeugung von der gesellschaftlichen Bedeutung des Faches. Die Zustimmung zum FAZ-Zitat ist nicht unreflektiert, sondern wird durch konkrete Themenbeispiele begründet. Das ist das stärkste normativ-gesellschaftliche Statement unter allen Interviewfällen.

I: *Welche Rolle spielt topografisches Wissen?*

B: Ich würde das mit der Geschichte dieses Faches begründen. Dieses Image, dass die Geographie das Stadt-Land-Fluss-Fach ist, hält sich ja bis heute. Das hat man dann Ende der 60er Jahre geändert, indem man das Fach anders ausgerichtet hat, mehr zu einem normativen Fach gemacht hat. Ich finde, das ist nicht unwichtig. Aber es ist nicht unbedingt vielleicht zentral. Ich glaube, das schwingt immer mit.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Das Image als Stadt-Land-Fluss-Fach hält sich bis heute – dabei hat man das Ende der 60er Jahre geändert.«* **Paraphrase:** Elias begründet seine Einschätzung fachwissenschaftlich-historisch: Sie kennt die Entwicklung des Fachverständnisses und positioniert sich klar auf der Seite des modernen, normativen Geographieverständnisses. Diese konzeptionelle Tiefe ist ungewöhnlich und unterstreicht die hohe normative Fachüberzeugung von Typ 4.

I: *Wie bedeutsam ist Handlungskompetenz als Teil des Fachverständnisses?*

B: Über Urteilskompetenzen hinaus, in Richtung Handlungskompetenz – das ist, glaube ich, stark lehrerinnenabhängig. Aber ich glaube, auch allein die Inhalte, die man im Unterricht behandelt, beispielsweise Klimawandel, sind von größter Bedeutung für die Schülerinnen und ihre Zukunft und eben auch die Zukunft aller.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Klimawandel ist von größter Bedeutung für die Schülerinnen und ihre Zukunft.«* **Paraphrase:** Elias verknüpft das normative Fachverständnis mit einer pädagogischen Verantwortungsüberzeugung: Die Inhalte selbst tragen zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit bei – auch wenn die methodische Umsetzung von Handlungskompetenz im Unterricht noch offen bleibt. Genau diese Konstellation ist das Typ-4-Kernmerkmal.

2 Selbstwirksamkeit

Kodierte Kategorien: 2.1 stabil-generalisiert | 2.2 situativ-fragil | 2.3 defensiv abgesichert

Anmerkung zur Kodierung: *Das Selbstwirksamkeitsprofil zeigt die für Typ 4 charakteristische Entkopplung: Pädagogisch-kommunikativ (Beziehungsaufbau, Atmosphäre) hoch und stabil; didaktisch-inhaltlich und bei Handlungskompetenz deutlich zurückhaltender. Die Besonderheit: Elias beschreibt Unsicherheit differenziert und mit Selbstdistanz – er weiß, wo er steht und wo nicht.*

I: *Wie würden Sie Ihre inhaltliche Kompetenzentwicklung beschreiben?*

B: Die Rückmeldung war auch im Praxissemester, dass ich fachlich sehr gut sei. Ich bin aber ein sehr bescheidener Mensch und denke mir immer, es gibt immer Themen, zu denen ich nicht alles weiß. Und wo ich mir nicht direkt eine konkrete Antwort zutraue, was ja auch in Ordnung ist. Man kann nicht alles wissen.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.3 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Ich bin ein sehr bescheidener Mensch – es gibt immer Themen, zu denen ich nicht alles weiß. Aber das ist auch in Ordnung.«* **Paraphrase:** Elias sichert seine Selbstwirksamkeit defensiv ab: externe Bestätigung (Praxissemester-Feedback) wird durch eigene Bescheidenheit sofort relativiert. Die Formulierung »was ja auch in Ordnung ist« zeigt,

	dass die Relativierung nicht als Bedrohung erlebt wird – typisch für Typ 4: normatives Sicherheitsgefühl trotz didaktischer Offenheit.

I: *Was hat Sie in den Praxisphasen verunsichert?*

B: Es gäbe einen Aspekt, das sind vor allem die unteren Klassenstufen. Weil ich mit denen auch bislang wenig Berührungspunkte hatte. Ich fühle mich in der Oberstufe wohler. Und da ist auch so ein bisschen der Punkt: wie gehe ich an die Schülerinnen heran? Setze ich da so eine pädagogische Stimme auf? Oder ist man eher der Authentische? Aber dann ist die Frage, ist es dann wieder schülerinnengerecht?

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»Untere Klassenstufen: wie gehe ich heran – pädagogische Stimme oder authentisch? Und ist es dann schülerinnengerecht?«* **Paraphrase:** Elias benennt einen klar umrissenen Unsicherheitsbereich: die altersgerechte Ansprache in unteren Klassenstufen. Die Unsicherheit wird nicht generalisiert, sondern situativ differenziert – Oberstufe sicher, Sek 1 fragil. Dies ist charakteristisch für Typ 4: Unsicherheit ist real und konkret, aber nicht überwältigend.

I: *Wie ist Ihre Gesamtbilanz der Kompetenzentwicklung?*

B: Auch da würde ich sagen, es geht immer besser. Lässt ja noch Luft nach oben, auch fürs Referendariat.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.1 stabil-generalisiert*	**Ankerzitat:** *»Es geht immer besser – lässt noch Luft nach oben, auch fürs Referendariat.«* **Paraphrase:** Die Gesamtbilanz der Selbstwirksamkeit ist positiv und entwicklungsorientiert. Elias formuliert keine Vermeidungsziele (wie Typ 3: »nicht komplett verunsichert«), sondern Wachstumsziele. Diese Formulierung ist näher an Typ 1 als an Typ 3 – der Unterschied zu Typ 1 liegt in der fehlenden Konsolidierung, nicht im Grundtenor.

I: *Für das Referendariat?*

B: Für das Referendariat würde ich mich mal überraschen lassen. Und den Abbau von gewissen Unsicherheiten, das sind ja schon zwei To-Dos.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.3 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Für das Referendariat würde ich mich mal überraschen lassen – und den Abbau von gewissen Unsicherheiten.«* **Paraphrase:** Die Zukunftsperspektive verbindet Offenheit (»überraschen lassen«) mit konkreter Selbstentwicklungsaufgabe (Unsicherheitsabbau). Diese Mischung aus Gelassenheit und Aufgabenorientierung ist charakteristisch für Typ 4: die normative Überzeugung trägt, die didaktische Festigung steht noch aus.

3 Vermittlungskompetenz

Kodierte Kategorien: 3.1 strukturell sicher | 3.2 selektiv sicher | 3.3 unspezifisch

I: *Sie haben bei pädagogischen Aspekten immer eine 4 angegeben, bei inhaltlichen eher eine 3. Wie erklären Sie sich das?*

B: Beim Pädagogischen war es auch wiederum die Rückmeldung im Praxissemester, dass ich eine gute Bindung zu den Schülerinnen aufgebaut habe, dass ich auf deren Probleme eingegangen bin. Aber auch da würde ich sagen, es geht immer besser.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»Gute Bindung zu Schülerinnen aufgebaut, auf deren Probleme eingegangen – das war die Rückmeldung.«* **Paraphrase:** Die pädagogisch-beziehungsorientierte Vermittlungskompetenz wird durch externes Feedback bestätigt und stabil eingeschätzt. Strukturelle Sicherheit in diesem Bereich ist bei Typ 4 kein Widerspruch zur didaktischen Unsicherheit – es ist gerade diese Asymmetrie, die den Typ definiert.

I: *Gab es eine besonders herausfordernde Unterrichtssituation methodisch?*

B: Das war zum Beispiel auch eine Erfahrung im Praxissemester, wo ich einen fragengenerierenden Unterricht gemacht habe. Das ist sehr anspruchsvoll, fand ich. Da stand ich da und dann wurden Fragen gestellt – ich wusste nicht direkt eine Antwort auf manche Fragen. Dann musste ich das im Nachhinein nochmal nachschlagen.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Fragengenerierender Unterricht – da stand ich da, wusste nicht direkt eine Antwort, musste nachschlagen.«* **Paraphrase:** Elias benennt einen konkreten Moment methodischer Herausforderung: der fragengenerierende Unterricht übersteigt die vorbereitete Fachkompetenz. Die Reaktion (nachschlagen, nicht verbergen) ist professionell, aber die Situation selbst zeigt die selektive Grenze der Vermittlungskompetenz. Typisch für Typ 4: ehrliche Selbstdiagnose ohne Dramatisierung.

I: *Bei der Urteilskompetenz und Handlungskompetenz haben Sie sich eher wenig kompetent eingeschätzt. Woran liegt das?*

B: Das liegt zum einen daran, dass ich selber nicht aktiv bin. Ich bin eher auf einer analytischen Ebene, da würde ich mich eher verorten. Ich finde es wichtig, diese Möglichkeiten aufzuzeigen. Die Frage ist ja immer, wie weit darf Schule gehen, auch im Handlungsbereich. Da muss man auch ein bisschen schauen, das ist ein schmaler Grat.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.3 unspezifisch*	**Ankerzitat:** *»Ich bin eher auf einer analytischen Ebene – wie weit darf Schule gehen im Handlungsbereich? Das ist ein schmaler Grat.«* **Paraphrase:** Elias benennt eine konzeptionelle Unsicherheit: Er weiß, was Handlungskompetenz bedeuten soll, ist aber noch nicht sicher, wie weit schulisches Handeln gehen darf und wie er das umsetzen würde. Die Vermittlungskompetenz bleibt hier unspezifisch – nicht aus Desinteresse,

	sondern aus normativem Problembewusstsein. Charakteristisch für Typ 4: normatives Bewusstsein läuft der handlungspraktischen Sicherheit voraus.

I: *Wie würden Sie die Grenze zwischen Aufzeigen und Drängen beschreiben?*

B: Eher wie gesagt Möglichkeiten aufzeigen und auch für die gute Sache einstehen, aber auf gar keinen Fall Leute zu irgendetwas drängen. Also finden Sie es schon schwierig, in dem Bereich sauber zu arbeiten?

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.3 unspezifisch*	**Ankerzitat:** *»Möglichkeiten aufzeigen, für die gute Sache einstehen, aber auf gar keinen Fall drängen.«* **Paraphrase:** Elias formuliert eine klare normative Linie für den Unterricht (kein Überwältigen), kann aber noch nicht konkret beschreiben, wie er diese Linie handlungspraktisch umsetzen würde. Selbstdeutung und Selbstbewertung sind hier am stärksten entkoppelt – das Typ-4-Kernmerkmal in seiner reinsten Form.

4 Praxisverarbeitung

Kodierte Kategorien: 4.1 bestätigend | 4.2 irritierend | 4.3 relativierend | 4.4 transformativ

I: *Was waren die wichtigsten Erfahrungen in den Praxisphasen?*

B: Die wichtigsten Erfahrungen sind ganz allgemein das Unterrichten selbst. Wie agiere ich als Lehrperson? Und wie kommuniziere ich und interagiere ich mit den Schülerinnen? Ich glaube, manche Erfahrungen wirken nach. Auch der Einblick über die HIWI-Tätigkeit hier in verschiedene Schulformen.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»Die wichtigsten Erfahrungen: das Unterrichten selbst, wie agiere ich als Lehrperson – manche Erfahrungen wirken nach.«* **Paraphrase:** Elias beschreibt Praxiserfahrungen als grundlegend bestätigend: Das Unterrichten selbst wird als Kernlernfeld erkannt und positiv bewertet. Die breite HIWI-Erfahrung in verschiedenen Schulformen zeigt außerdem einen überdurchschnittlich reichen Praxishintergrund im Vergleich zu anderen Fällen.

I: *Was haben Sie über die Lernbegleitung von Schülerinnen gelernt?*

B: Schlüsselmomente sicherlich die Lernbegleitung von Schülerinnen, wo man auch manchmal, sicherlich immer noch, gewisse Unsicherheiten hat. Ich denke, das ist aber auch ein Punkt, der mit der Erfahrung kommt. Die Frage ist dann, wird es irgendwann zur Routine und wird es eher gefährlich? In dem Sinne, dass man das Ganze ein bisschen schleifen lässt. Das sollte nicht das Ziel sein. Aber diese Erfahrung ist notwendig, um besser Probleme von Schülerinnen zu erkennen.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Wird es irgendwann zur Routine und wird es eher gefährlich – dass man das schleifen lässt?«* **Paraphrase:** Elias entwickelt aus der Praxiserfahrung eine transformierte Perspektive auf Professionalisierung selbst: Routine ist nicht nur ein Gewinn, sondern auch ein Risiko. Diese Reflexion über die Dialektik von Erfahrung und professioneller Haltung ist ein genuiner Erkenntnisgewinn, der über bloße Bestätigung weit hinausgeht. Charakteristisch für Typ 4: normatives Bewusstsein wird durch Praxis differenziert.

I: *Wie hat sich die Wahrnehmung durch die Schule verändert?*

B: Man wird auch anders wahrgenommen von Schulseite. Und ich finde, das gibt einem auch nochmal so einen Sicherheitsschub. Im Praxissemester, wenn man ein halbes Jahr dabei ist, einen Schlüssel hat – dann wird man schon irgendwie anders wahrgenommen. Das fand ich auch schön zu sehen im Vergleich zu den ersten Praxisphasen.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»Einen Schlüssel haben – dann wird man anders wahrgenommen. Das gibt einem einen Sicherheitsschub.«* **Paraphrase:** Ein konkretes Symbol der Zugehörigkeit (Schlüssel) wird als praxisbestätigendes Erlebnis beschrieben. Diese Detailschärfe ist charakteristisch: Elias nimmt wahr, wie äußere Bedingungen die professionelle Selbstwahrnehmung beeinflussen. Typisch für Typ 4: Praxis wird als Ressource für Professionalisierung genutzt, nicht nur als Bewährungsfeld.

I: *Was hat Sie beim Thema Elternarbeit beschäftigt?*

B: Zum Thema Eltern kann ich eigentlich wenig sagen, weil ich in der Praxisphase auch keinerlei Berührung hatte mit Eltern. Im Studium wird man darauf auch nicht vorbereitet. Das ist irgendwie noch ein Mysterium, das vor einem steht. Ich traue mir durchaus zu, auch mit Eltern zu kommunizieren. Aber da würde ich, stand jetzt, doch nur von einer gewissen Unsicherheit sprechen.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.2 irritierend*	**Ankerzitat:** *»Keinerlei Vorbereitung auf Elterngespräche – das ist noch ein Mysterium, das vor einem steht.«* **Paraphrase:** Das fehlende Elternkontakt-Wissen wird als Irritation beschrieben, gleichzeitig aber pragmatisch relativiert. Diese ausgewogene Irritationsverarbeitung ist charakteristisch für Typ 4: Lücken werden benannt, aber nicht dramatisiert.

I: *Wie bewerten Sie die verbleibenden Unsicherheiten nach dem Praxissemester?*

B: Wo natürlich ein zentraler Unterschied zu merken ist, ist vom EOP bis hin zum Praxissemester wird man natürlich einerseits sicherer, fachlich. Unsicherheiten gibt es immer noch. Das ist auch nach dem Praxissemester immer noch da. Die wird es wahrscheinlich immer noch geben.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.3 relativierend*	**Ankerzitat:** *»Unsicherheiten gibt es immer noch – auch nach dem Praxissemester. Die wird es wahrscheinlich immer noch geben.«* **Paraphrase:** Elias verarbeitet die verbleibende Unsicherheit relativierend: Sie wird nicht als Scheitern, sondern als normale Begleiterscheinung professioneller Entwicklung eingeordnet. Diese Relativierung ist produktiv und unterscheidet sich klar von Typ-3-Mustern (defensiv-vermeidend) – bei Elias ist sie gelassen-realistisch.

I: *Welche Rolle spielt die eigene Unsicherheit bei Unterrichtsstörungen?*

B: Bei Unterrichtsstörungen, auch da muss ich sicherlich noch meinen Weg finden, wie ich damit umgehe. Ich glaube, ich bin dann eher so auf der persönlichen Ebene, nicht auf einer Kumpel-Ebene, aber jemand, der versucht zu sagen, komm, weißt du selber, dass das nicht sein muss.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Bei Unterrichtsstörungen muss ich noch meinen Weg finden – ich versuche, es auf einer persönlichen Ebene zu klären.«* **Paraphrase:** Elias hat durch Praxisbeobachtung eine eigene Strategie für Unterrichtsstörungen entwickelt: den persönlich-direkten Ansatz statt der »pädagogischen Stimme«. Dieser Weg ist nicht vollständig konsolidiert, aber bewusst gewählt – eine transformative Erkenntnis über den eigenen Lehrertypus. Charakteristisch für Typ 4: das Suchen nach dem eigenen professionellen Weg ist bereits reflexiv begleitet.

5 Entwicklung und Stabilität

Kodierte Kategorien: 5.1 stabil | 5.2 partiell verändert | 5.3 neu gerahmt

Anmerkung zur Kodierung: *Die Berufswahl ist seit der Oberstufe stabil. Die fachliche Perspektive hat sich durch das Studium inhaltlich erweitert. In Pos. 55 findet sich eine genuine Neurahmung: Elias erkennt, dass die Frage der Handlungskompetenz noch einer eigenen Reflexion bedarf – was zeigt, dass das Typ-4-Strukturmerkmal (normative Überzeugung vor handlungspraktischer Konsolidierung) auch metareflexiv zugänglich ist.*

I: *Seit wann steht für Sie fest, Lehrerin zu werden?*

B: Ich habe bei der Oberstufe schon gesagt, ich werde Lehrer. Ich finde es immer cool, vorne die Bühne zu haben und Leuten etwas zu vermitteln. Das war, glaube ich, der zentrale Anreiz. Und das hat sich eigentlich auch nie gelegt. Ich habe, wie gesagt, seit der Oberstufe gesagt, Lehrer, das ist es.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Seit der Oberstufe gesagt: ich werde Lehrer. Das hat sich eigentlich auch nie gelegt.«* **Paraphrase:** Die Berufswahl ist biographisch stabil und früh verankert. Die Metapher der »Bühne« zeigt eine klare Vorstellung von der Lehrrolle: Unterricht als gestalteter, kommunikativer Akt. Diese Stabilität der

	Berufsorientierung ist ein Typ-4-Merkmal: die normative Überzeugung ist nicht neu und nicht fragil.

I: *Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Studium verändert?*

B: Ich weiß nicht, ob sich meine Einstellung zum Fach geändert hat. Ich finde, der Blick ist deutlich weiter geworden. Bevor ich angefangen habe, war die Geographie vielleicht auch inhaltlich enger gefasst für mich persönlich. Aber jetzt vor allem auch durch die physisch-geografischen Themen bekommen wir auch Einblicke in ganz andere Themenfelder.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Der Blick ist deutlich weiter geworden – nicht die Einstellung, aber die Perspektive.«* **Paraphrase:** Elias differenziert präzise zwischen Einstellungsveränderung und Perspektiverweiterung. Die Grundhaltung zum Fach war bereits positiv und stabil, das Studium hat sie inhaltlich vertieft und ausgeweitet. Typisch für Typ 4: das Fach war von Anfang an normativ besetzt, das Studium liefert die inhaltliche Substanz.

I: *Was müssen Sie bei der Handlungskompetenz noch für sich klären?*

B: Mit Hinblick auf das Lehramtsstudium – den Aspekt der Handlungskompetenz. Ja, also zumindest auch die kritische Reflexion. Letztendlich, ich weiß nicht, wie weit Schule da gehen darf und muss. Ich glaube, das ist eine Frage, über die ich selber noch mal ein bisschen nachdenken muss.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.3 neu gerahmt*	**Ankerzitat:** *»Ich weiß nicht, wie weit Schule da gehen darf und muss – das ist eine Frage, über die ich selbst noch mal nachdenken muss.«* **Paraphrase:** Elias rahmt seine Haltung zur Handlungskompetenz neu: Was bisher als normative Überzeugung formuliert wurde (»Möglichkeiten aufzeigen«), wird nun als offene Reflexionsaufgabe erkannt. Diese Neurahmung zeigt metareflexive Tiefe: Elias nimmt wahr, dass sie das Typ-4-Strukturmerkmal an sich selbst beobachtet – normative Überzeugung ist da, die handlungspraktische Konsolidierung steht noch aus.

I: *Wie beschreiben Sie das Lehramtsstudium am Geografischen Institut?*

B: Das Lehramtsstudium am Geografischen Institut ist sehr gewinnbringend. Weil man eben viel über das Zusammenspiel von natürlichen und gesellschaftlichen Faktoren lernt.

Kategorie: ***5 Entwicklung und Stabilität*** *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Sehr gewinnbringend – man lernt viel über das Zusammenspiel von natürlichen und gesellschaftlichen Faktoren.«* **Paraphrase:** Die abschließende Gesamtbewertung ist positiv und fachwissenschaftlich begründet. Im Sinne Haußers: Die Selbstdeutung (ich lerne viel, das Fach ist bedeutsam) ist kohärent und klar. Die Selbstbewertung der eigenen Handlungskompetenz läuft dieser Selbstdeutung nach – das ist der professionell bedeutsame Strukturmoment von Typ 4.

Typologische Verdichtung

Dimension	Ausprägung	Kodezuordnung
Fachliche Orientierung	Klar modern-systemisch; stark normativ (»Zukunftsfach«); fachwissenschaftlich-historisch begründet (Fachgeschichte seit 1960er); Raumbezug als Alleinstellungsmerkmal	*1.1 / 1.4 – normativ überzeugend, konzeptuell tief*
Selbstwirksamkeit	Pädagogisch stabil (Praxissemester-Feedback); inhaltlich defensiv abgesichert; Sek-1-Ansprache als konkreter Unsicherheitsbereich; Wachstumsziel statt Vermeidungsziel	*2.1 / 2.2 / 2.3 – asymmetrisch, entwicklungsorientiert*
Vermittlungskompetenz	Pädagogisch strukturell sicher; inhaltlich selektiv (fragengenerierender Unterricht); Handlungskompetenz normativ klar, handlungspraktisch unspezifisch	*3.1 / 3.2 / 3.3 – normativ-praktisch entkoppelt*
Praxisverarbeitung	Quadrimodal: bestätigend (Unterrichten, Schlüssel-Symbol), transformativ (Routine-Dialektik, eigener Störungsstil), relativierend (Unsicherheit als normal), irritierend (Elternarbeit)	*4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 – produktiv-gelassen*
Entwicklung und Stabilität	Stabile Berufsorientierung seit Oberstufe; fachliche Perspektiverweiterung; Neurahmung (Handlungskompetenz als offene Reflexionsaufgabe); Strukturmoment: normative Überzeugung vor handlungspraktischer Konsolidierung	*5.1 / 5.2 / 5.3 – Typ-4-Konstellation*

Gesamtbefund

Elias repräsentiert Typ 4 (normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher) in seiner klarsten Ausprägung.

Das Interview bestätigt die quantitative Typenzuordnung auf allen fünf Dimensionen: Das Fachverständnis ist das normativ stärkste und konzeptuell tiefste unter allen Interviewfällen; die Selbstwirksamkeit ist pädagogisch stabil, didaktisch-inhaltlich und bei Handlungskompetenz zurückhaltend; Praxiserfahrungen werden quadrimodal verarbeitet – bestätigend, transformativ, relativierend und irritierend zugleich. Im Sinne Haußers: Selbstdeutung (ich weiß was Geographie ist und kann, das Fach ist das Zukunftsfach) und Selbstbewertung (didaktische Unsicherheiten, Handlungskompetenz offen) sind strukturell entkoppelt. Das ist kein Defizit, sondern ein professionell bedeutsamer Strukturmoment: die normative Überzeugung ist bereits konsolidiert, die handlungspraktische Konsolidierung steht noch aus. Besonders charakteristisch ist die metareflexive Fähigkeit, diese Konstellation an sich selbst zu beobachten (Neurahmung der Handlungskompetenzfrage).

Kontrastive Einordnung: Elias (Typ 4) vs. Eva/Lena (Typ 3)

Kontrastzweck: Typ 3 und Typ 4 teilen die Merkmalskonstellation »hohes Fachverständnis + relativierte Selbstwirksamkeit«, unterscheiden sich aber fundamental in der Richtung der Entkopplung und im Grundtenor der Selbstverortung.

Dimension	Elias (Typ 4)	Eva (Typ 3)	Lena (Typ 3)
Fachverständnis	Modern-normativ, konzeptuell tief, fachwiss. begründet	Hybrid-ambivalent, analytisch-systemisch	Modern-normativ, lebensweltlich, gesellschaftlich
Normative Überzeugung	Sehr hoch (»Zukunftsfach«)	Mittel (analytisch distanziert)	Hoch (lebensweltlich-praxisnah)
Selbstwirksamkeit – päd.	Stabil (Praxissemester-Bestätigung)	Reflexiv relativiert, konditioniert; domainspezifisch stabil	Stabil durch Extremerfahrung EOP
Selbstwirksamkeit – didakt.	Selektiv; Sek-1-Ansprache offen	Konditioniert (»wenn ich investiere«); weniger dramatisch	Fragil; fehlende Begründungskompetenz
Praxisverarbeitung	Quadrimodal; produktiv-gelassen; transformativ (Routine-Dialektik)	Quadrimodal; relativierend dominant (systemkritisch)	Quadrimodal; relativierend dominant (Ausbildungslücken), transformativ (Extremerfahrung)
Zukunftsperspektive	Wachstumsorientiert (»überraschen lassen«)	Defensiv-vermeidend (»nicht verunsichert«)	Defensiv-nüchtern (»nicht überrascht«)
Haußer: Entkopplung	Selbstdeutung > Selbstbewertung (normativ voraus); metareflexiv zugänglich	Selbstbewertung konditioniert Selbstdeutung	Selbstdeutung (Pauker) > Selbstbewertung (didakt.)

Elias

Das ist eine gute Frage. Ich weiß nicht so genau, was mich motiviert hat. Ich habe bei der Oberstufe schon gesagt, ich werde Lehrer. Ich finde es immer cool, vorne die Bühne zu haben und Leuten etwas zu vermitteln. Das war, glaube ich, der zentrale Anreiz. Und das hat sich eigentlich auch nie gelegt. Ich habe, wie gesagt, seit der Oberstufe gesagt, Lehrer, das ist es

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Elias, Pos. 3

Ich glaube, es ist eher die Art der Arbeit, weil der Job ja auch so vielseitig ist. Vom Fachlichen über das Pädagogische und hin zu auch Exkursionen, Projekte. Es ist sehr vielseitig, sehr vielfältig. Es gibt sicherlich auch Personen, die ich damals, ja, bewundernswert wäre es zu viel, aber die ihren Job auch gut gemacht haben. Aber ich habe mich jetzt nicht wegen dieser Personen dafür entschieden.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Elias, Pos. 5

Genau, also wenn es jetzt auf die Uni bezogen ist, dann ist es ja letztendlich eine Mischung aus beiden. Natürlich gibt es diese beiden Teildisziplinen, die ja auch separat bedient werden, aber letztendlich geht es ja immer um das Zusammenspiel dieser beiden Teildisziplinen in Bezug auf den Raum. Also das wäre für mich Geographie und das ist ja auch das Alleinstellungsmerkmal dieser Wissenschaft, dass wir immer diesen Raumbezug haben. Das ist vielleicht manchmal ein bisschen abstrakt, ich glaube auch für SchülerInnen nicht immer ganz einfach zu greifen, aber der Raum ist letztendlich das, worauf wir uns immer beziehen und das ist so das, was ich so im Kern in diesem Fach

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Elias, Pos. 11

Es gibt einzelne Inhaltsfelder, wo das mal vorkommt, Klima ist ja mittlerweile auch ein Inhaltsfeld, oder auch so etwas wie natürliche Gefahren in der Oberstufe, das macht man, es ist aber ein viel geringerer Anteil als die humangeografischen Themen. Und wie gesagt, an der Uni, natürlich kann man sich da spezialisieren in einem der beiden Bereiche, aber letztendlich geht es auch immer um das Zusammenspiel, also auch in den physisch-geografischen Seminaren wird es auch immer um humangeografische Themen gehen. Das ist eben auch das Spezielle an dem Fach und auch das Spannende.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Elias, Pos. 11

Wie gesagt, die Themen sind relevant, Klimawandel oder auch Migration, auch wirtschaftsgeografische Themen, wie verändert sich die Wirtschaftsstruktur in einem Land. All das sind Themen unserer Zeit, die auch in Zukunft relevant sein werden. Und ich erinnere mich auch immer gerne an diesen FAZ-Artikel, wo es hieß, die Geographie ist das Zukunftsfach. Und das würde ich so unterschreiben.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0

Elias, Pos. 13

über Urteilskompetenzen hinausgeht, in Richtung Handlungskompetenz. Das ist, glaube ich, stark LehrerInnen abhängig. Aber ich glaube, auch allein die Inhalte, die man im Unterricht behandelt, beispielsweise Klimawandel, sind von größter Bedeutung für die SchülerInnen und ihre Zukunft und eben auch die Zukunft aller.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Elias, Pos. 15

Ich würde das mit der Geschichte dieses Faches begründen. Dieses Image, dass die Geographie das Stadt-Land-Fluss-Fach ist, hält sich ja bis heute. Das hat man ja dann Ende der 60er Jahre geändert, indem man das Fach anders ausgerichtet hat, mehr zu einem normativen Fach gemacht hat. Und daher rührt auch eben diese Aussage. Ich finde, das ist nicht unwichtig. Man sollte das durchaus vermitteln, auch wenn wir jetzt an Raumperspektiven denken. Die Lagebeziehung als eine Raumperspektive, das funktioniert nicht ohne topografisches Wissen. Aber es ist nicht unbedingt vielleicht zentral. Ich glaube, das schwingt immer mit.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Elias, Pos. 19

Ich weiß nicht, ob sich meine Einstellung zum Fach geändert hat. Ich finde, der Blick ist deutlich weiter geworden. Bevor ich angefangen habe, war die Geographie vielleicht auch inhaltlich enger gefasst für mich persönlich. Aber jetzt vor allem auch durch die physisch-geografischen Themen, bekommen wir auch Einblicke in ganz andere Themenfelder. Darin hat sich das schon verändert. Aber an sich weiß ich auch gar nicht, mit welchen Erwartungen ich in das Studium hineingegangen bin. Vielleicht war es eher der letzte Versuch, ein Fach zu finden. Das hat ja anscheinend geklappt.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Elias, Pos. 21

Die wichtigsten Erfahrungen sind ganz allgemein das Unterrichten selbst. Wie agiere ich als Lehrperson? Und wie kommuniziere ich und interagiere ich mit den SchülerInnen? Ich glaube, manche Erfahrungen wirken nach. Auch der Einblick über die HIWI-Tätigkeit hier in verschiedene Schulformen beziehungsweise wie Schulen aufgebaut sind.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Elias, Pos. 25

wären Schlüsselmomente sicherlich die Lernbegleitung von SchülerInnen, wo man auch manchmal, sicherlich immer noch, gewisse Unsicherheiten hat. Ich denke, das ist aber auch ein Punkt, der mit der Erfahrung kommt. Die Frage ist dann, wird es irgendwann zur Routine und wird es eher gefährlich? In dem Sinne, dass man das Ganze ein bisschen schleifen lässt und sich vielleicht auch gar nicht mehr so für die Probleme der SchülerInnen interessiert. Das sollte nicht das Ziel sein. Aber diese Erfahrung ist notwendig, um besser Probleme von SchülerInnen zu erkennen, um darauf eingehen zu können.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Elias, Pos. 25

Die Frage ist dann, wird es irgendwann zur Routine und wird es eher gefährlich?

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Elias, Pos. 25

Ja, also ich finde, wo natürlich ein zentraler Unterschied zu merken ist, ist vom Eingangspraktikum oder EOP heute bis hin zum Praxissemester wird man natürlich einerseits sicherer, fachlich, was so auch die Inhalte angeht. Unsicherheiten gibt es immer noch. Das ist auch nach dem Praxissemester immer noch da. Die wird es wahrscheinlich immer noch geben. Also diese Unsicherheiten wird es wahrscheinlich immer geben.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Elias, Pos. 29

Aber man wird auch anders wahrgenommen von Schulseite. Und ich finde, das gibt einem auch nochmal so einen Sicherheitsschub. Im ersten Praktikum hatte ich das vielleicht nicht immer so. Das Gefühl hatte ich vielleicht nicht immer. Natürlich wurde ich mal ernst genommen, aber man war jetzt vielleicht nicht Teil des Ganzen. Im Praxissemester, wenn du ein halbes Jahr dabei bist, einen Schlüssel hast, auch das ist vielleicht banal, aber du hast einen Schlüssel, dann wirst du schon irgendwie anders wahrgenommen. Und das fand ich auch schön zu sehen im Vergleich zu den ersten Praxisphasen.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Elias, Pos. 29

Ich bin aber ein sehr bescheidener Mensch und denke mir immer, es gibt immer Themen, zu denen ich nicht alles weiß. Und wo ich mir nicht direkt eine konkrete Antwort zutraue, was ja auch in Ordnung ist

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Elias, Pos. 31

Das war zum Beispiel auch eine Erfahrung im Praxissemester, wo ich einen fragengenerierenden Unterricht gemacht habe. Das ist sehr anspruchsvoll, fand ich. Also da stand ich da und dann wurden Fragen gestellt. Das war zum Thema Tsunami, wo ich nicht direkt eine Antwort wusste auf manche Fragen. Dann musste ich das im Nachhinein nochmal nachschlagen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Elias, Pos. 31

Das war auch wiederum die Rückmeldung im Praxissemester, dass ich eine gute Bindung zu den SchülerInnen aufgebaut habe, dass ich auf deren Probleme eingegangen bin.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Elias, Pos. 33

Aber auch da würde ich sagen, es geht immer besser. Lässt ja noch Luft nach oben, auch fürs Referendariat.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0

Elias, Pos. 33

Ja, es gäbe einen Aspekt, das sind vor allem die unteren Klassenstufen. Weil ich mit denen auch bislang wenig Berührungspunkte hatte. Ich fühle mich in der Oberstufe wohler. Und ich glaube, da ist auch so ein bisschen der Punkt, wie gehe ich an die SchülerInnen heran? Setze ich da so eine pädagogische Stimme auf? Und wie man das vielleicht auch aus Filmen kennt oder von den eigenen LehrerInnen, die das nicht so authentisch rübergebracht haben? Oder ist man eher die Authentische? Aber dann ist die Frage, ist es dann wieder SchülerInnen gerecht?

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Elias, Pos. 35

Es war auch im Praxissemester eher so, dass ich, ich war auch in den unteren Klassenstufen mit dabei, aber selber unterrichtet habe ich lieber in den höheren Klassenstufen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Elias, Pos. 35

Ja. Also natürlich war es jetzt im Praxissemester einfacher, sich selber zu beobachten, weil man auch mehr unterrichtet hat. Das war in den Praxisphasen davor eigentlich weniger der Fall. Da hat man vielleicht mal eine Stunde übernommen, aber das war es dann. Da konnte man das auch nicht so wirklich beurteilen. Ich finde, bei Unterrichtsstörungen, auch da muss ich sicherlich noch meinen Weg finden, wie ich damit umgehe.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Elias, Pos. 39

Ich glaube, ich bin dann eher so auf der persönlichen Ebene, nicht auf einer Kumpel-Ebene, aber jemand, der versucht zu sagen, komm, weißt du selber, dass das nicht sein muss, was auch immer gerade vorgefallen ist, und versucht das auf einer eher sehr persönlichen Ebene zu klären.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Elias, Pos. 39

Dann fällt es einem schwer zu sagen, okay, mach du mal. Dann liest man doch nochmal drüber und macht dann nochmal seine Anmerkung oder überarbeitet es selbst. Das kann auch schon mal wirklich nervig sein. In der Schule, im Praxissemester hatte ich die Erfahrung, dass ich sehr gerne auch mit meinen MentorInnen zusammengearbeitet habe, weil die natürlich auch die Erfahrung haben und mir wertvolle Tipps geben konnten. Da war ich auch wirklich offen für die Zusammenarbeit. Und ich sage mal so, wenn das auch so läuft wie im Praxissemester und wenn man die, in Anführungsstrichen, richtigen KollegInnen hat, dann macht das ja auch durchaus Spaß und kann ja auch sinnvoll sein, sich Arbeit zu teilen. An der Uni ist es ja eher Zufall, mit wem man zusammenarbeitet.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Elias, Pos. 41

Also wenn ich das jetzt nochmal zusammenfassen würde, wären sowas wie Zuverlässigkeit, eine gewisse Zielorientierung, auch irgendwie Verlässlichkeit, das wäre schon wichtig. Und

natürlich ist es auch immer hilfreich, wenn die Kollegin, der Kollege sympathisch ist. Also wenn man da irgendwo auf einer Wellenlänge ist, dann ist es irgendwie einfacher, zusammenzuarbeiten.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Elias, Pos. 41

Also zum Thema Eltern kann ich eigentlich wenig sagen, weil ich in der Praxisphase auch keinerlei Berührung hatte mit Eltern. Im Studium wird man darauf auch nicht vorbereitet. Das ist irgendwie noch ein Mysterium, das vor einem steht, wo man dann schauen wird, wie es in der Praxis läuft. Ich traue mir durchaus zu, auch mit Eltern zu kommunizieren. Die Frage ist immer, es gibt sicherlich auch Eltern, die sehr, fast schon aggressiv vorgehen und irgendwie ihren Willen durchsetzen wollen. Wie es in solchen Momenten sein wird, weiß ich noch nicht. Aber da würde ich, stand jetzt, doch nur von einer gewissen Unsicherheit sprechen. Also da weiß ich noch nicht so genau, wie ich dann damit umgehen soll.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Elias, Pos. 43

Die Frage ist ja auch, was kommt im Referendariat dann noch auf einen zu? Da kann ich mir vorstellen, dass es quasi eine schulische Ausbildung ist, wo man dann eben auf solche Momente vielleicht noch vorbereitet wird. Ob das jetzt unbedingt Aufgabe der Uni ist, weiß ich nicht. Vielleicht hätte man das in einem Begleitseminar zu den Praxisphasen mal ansprechen können. Andererseits hat man als Praxissemesterstudentin jetzt nicht so wirklich Berührungspunkte mit Eltern. Von daher halte ich es nicht unbedingt für notwendig. Im Referendariat würde ich sagen, sollte es vorkommen.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0
Elias, Pos. 45

Ich glaube schon, dass es eine Rolle spielt. Man kann ja theoretisch mit 22 fertig sein und ins Ref gehen. Und wenn man jetzt fast 29 ist, ist ja schon noch ein paar Jahre dazwischen und eine gewisse Lebenserfahrung. Ich glaube schon, dass auch Eltern einen ernster nehmen, wenn man schon ein bisschen reifer wirkt, ein wenig älter ist und nicht direkt mit 22 vor denen steht. Ich glaube schon, dass es eine Rolle spielen kann.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Elias, Pos. 47

Andere hatten das allerdings nicht. Also die hatten noch nie GIS. Und angesichts der Tatsache, dass GIS überall, auch in unserem Alltag, eine Rolle spielt, auch wenn es nur Google Maps ist, ist es schon krass, dass nicht alle mal so ein Grundwissen haben.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Elias, Pos. 51

Und die andere Voraussetzung ist tatsächlich, ob es die technischen Voraussetzungen gibt an den Schulen. Also an meiner Praxissemesterschule haben sie, glaube ich, ein Jahr vor mir WLAN bekommen. Das ist schon ein erschreckender Teil.

Code: ● Praxisverarbeitung > relativierend Gewicht: 0

Elias, Pos. 51

Das liegt zum einen daran, dass ich selber nicht aktiv bin. Ich bin eher auf einer analytischen Ebene, da würde ich mich eher verorten. Ich finde es wichtig, diese Möglichkeiten aufzuzeigen. Die Frage ist ja immer, wie weit darf Schule gehen, auch im Handlungsbereich. So wie mit dem Überwältigungsverbot, wie weit kann man da gehen? Da muss man auch ein bisschen schauen, das ist ein schmaler Grat.

Code: ● Vermittlungskompetenz > unspezifisch Gewicht: 0
Elias, Pos. 53

Ich glaube, man darf Schüler nicht unbedingt von irgendetwas überzeugen. Also eher wie gesagt Möglichkeiten aufzeigen und auch für die gute Sache einstehen, aber auf gar keinen Fall Leute zu irgendetwas drängen.

Code: ● Vermittlungskompetenz > unspezifisch Gewicht: 0
Elias, Pos. 53

Mit Hinblick auf das Lehramtsstudium. Also den Aspekt der Handlungskompetenz. Ja, also zumindest auch die kritische Reflexion. Letztendlich, ich weiß nicht, wie weit Schule da gehen darf und muss. Ich glaube, das ist eine Frage, über die ich selber noch mal ein bisschen nachdenken muss.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
Elias, Pos. 55

Der erste Satz ist, das Lehramtsstudium am Geografischen Institut.

A: Ist sehr gewinnbringend. Weil man eben viel über das Zusammenspiel von natürlichen und gesellschaftlichen Faktoren lernt.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Elias, Pos. 56-57

Für das Referendariat... Zwei Dinge haben wir ja schon, die ich mir vornehme. Genau, Handlungskompetenz. Und Abbau von gewissen Unsicherheiten. Für das Referendariat würde ich mich mal überraschen lassen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Elias, Pos. 61

G.7.1: Interviewleitfaden qualitative Interviews – September 2022 - Felix

Block I - Einstieg

- Wie geht es Ihnen heute?

- Wie sieht das momentane Semester für Sie aus?

- Müssen Sie noch viele Klausuren/Hausarbeiten schreiben?

Block II – Biographie

Sie haben sich für ein Lehramtsstudium entschieden. - Was hat Sie dazu motiviert?	**Familie**	**Eigene Schulzeit**
	- Wie haben Sie das Berufsleben Ihrer Eltern wahrgenommen?	- Was hat Sie besonders beeindruckt, im positiven wie im negativen Sinne?
- Warum haben Sie diese Fächerkombination ausgewählt?		
- Haben Sie vor dem Studium bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Jugendlichen sammeln können?	**Ja, welche?**	**nein**
	- Welche Aspekte würden Sie als hilfreich für Ihr Studium bezeichnen?	

Block III – Einstellung zum Fach Geographie

Wo verorten Sie die Geographie? Was kennzeichnet die Geographie für Sie? Nat (2/2/2), GW (4/3/3)

- Warum?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie „eine relevante Wissenschaft ist, die wichtige Erkenntnisse liefert“, zugestimmt. In welchen Bereichen trifft das für Sie am meisten zu?

- Sie haben der Aussage, dass die Geographie“ einen direkten Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt“ zugestimmt. Woran machen Sie das aus Ihrer Erfahrung heraus fest? (3/4/4)

- Die Daten zeigen, dass ein Großteil der Studierenden der Meinung ist, dass das Interesse am Fach nicht vom Geschlecht aber vom Alter abhängig ist. Sie stimmen dem nicht zu, warum?

- Hat sich Ihre Einstellung zum Fach Geographie im Laufe des Studiums verändert?

Block IV – Praxisphasen

- Welche Praxisphasen (EOP, BFP, Praxissemester) haben Sie bereits absolviert? - Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erfahrungen? - Können Sie das an bestimmten „Schlüsselmomenten“ festmachen?

Block V – Selbstwirksamkeit

Unterrichtsgeschehen		
inhaltlich	prüfungsrelevanter Stoff (3/2/2)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	Arbeitsaufträge (2/3/3)	
	sprachliches Niveau (2/3/3)	
pädagogisch	Motivation (3/3/3)	- Wie würden Sie Ihre Entwicklung in diesem Bereich beschreiben?
	lernförderliche Atmosphäre (3/3/3)	
	individuelle Probleme (Binnendifferenzierung) (4/3/3)	
- Welcher Teil der Praxisphasen hat Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gefördert? - Wurden Sie durch irgendwelche Aspekte verunsichert? - Hat Ihnen etwas gefehlt bzw. was hätten Sie gerne noch vertieft?		

SchülerInnen	Wertschätzende Kommunikation (3/4/4)	- Würden Sie Ihre Art mit SchülerInnen zu kommunizieren beschreiben?
	Unterrichtsstörungen (3/3/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsstörungen gemacht? - Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen um?
- Welche Rolle haben die Seminare (Formate) in diesem Zusammenhang gespielt?		
KollegInnen	Hilfe / Weiterbildung (je 4/4/4)	- Sind Sie eher eine Person, die KollegInnen nach Hilfe fragt, oder versuchen sie Probleme lieber zunächst alleine zu lösen? - Fällt es Ihnen schwer nach Hilfe zu fragen? - Wie haben Sie das in den Praxisphasen empfunden?
	Kooperation (4/3/3)	- Welche Erfahrungen haben Sie mit kooperativem Arbeiten unter KollegInnen in den Seminaren/Praxisphasen gemacht?

		- (bei negativ) Was nehmen Sie aus dieser Erfahrung heraus für Ihre weitere Ausbildung mit?
Eltern	- Entscheidungen vertreten (3/4/4) - Beraten	- Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet? - Welche Erfahrungen haben Sie im Studium damit gemacht?
- Gibt es abschließend etwas, was Sie gerne noch gelernt bzw. vertieft hätten.		

Block VI - Kompetenzen

Sachkompetenz - anthropo- (4/4/4) - physische (4/3/3) rel (3/2/2)	**mehrmals (4/3/3)** Beispiele aus dem Studium benennen	- Welcher Teil des Studiums hat einen besonderen Anteil an der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf….? - Welchen Einfluss haben die Praxisanteile dabei gespielt? - Wie wichtig sind für Sie die Reflexionsschleifen der Seminare?
Methodenkompetenz - GIS (1/2/2) – re (2/2/2)		
Urteilskompetenz -Gestaltung/ Bewahrung (3/3/3) - veratw.		
- Welchen Einfluss haben die Praxisphasen generell auf die Ausbildung Ihrer Kompetenzen? - Gibt es etwas, das Ihnen bisher gefehlt hat bzw. würden Sie etwas anders gestalten, wenn Sie könnten?		

Block VII – Abschluss

Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Das Lehramtsstudium am geographischen Institut...

- Ich würde mir wünschen, dass…

- Für das Referendariat…

Fallanalyse: Felix – Typ 4

Kodierung mit MAXQDA | Kodierhandbuch Typ 4

Professionelle Selbstverortung im Geographielehramtsstudium

Pseudonym	Felix
Professionalisierungstyp	Typ 4 – normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher
Fach	Geographie / Deutsch (Gymnasium)
Erhebungszeitpunkte	t0 (SS 2020): Typ 4 → t1 (WS 20/21): Typ 4
Interviewdauer	ca. 45 Minuten

Kodierlegende

Nr.	Hauptkategorie	Farbe im Transkript
1	Fachliche Orientierung	*entsprechend hinterlegt*
2	Selbstwirksamkeit	*entsprechend hinterlegt*
3	Vermittlungskompetenz	*entsprechend hinterlegt*
4	Praxisverarbeitung	*entsprechend hinterlegt*
5	Entwicklung und Stabilität	*entsprechend hinterlegt*

Typ-4-Profil (Kodierrahmen): *Typ 4 ist charakterisiert durch ein klar modernes, normativ überzeugtes Fachverständnis bei gleichzeitig noch unsicherer didaktischer Selbstwirksamkeit. Selbstdeutung (ich will guter Lehrer sein, ich weiß was Geographie kann) und Selbstbewertung (ich bin noch nicht sicher, wie ich das umsetze) sind strukturell entkoppelt. Das ist kein Defizit, sondern ein professionell bedeutsamer Entwicklungsmoment: die normative Überzeugung ist bereits da, die handlungspraktische Konsolidierung steht noch aus.*

1 Fachliche Orientierung

Kodierte Kategorien: 1.1 modern-systemisch | 1.4 normativ-gesellschaftlich

Anmerkung zur Kodierung: *Felix versteht Geographie als lebensweltlich nahbares Orientierungsfach mit stark normativem Anspruch. Das Fach soll moralisches Bewusstsein und Handlungsorientierung fördern. Diese normative Überladung bei gleichzeitig noch offener didaktischer Umsetzung ist das Kernmerkmal von Typ 4.*

1.1 Geographie als lebensweltlich-nahbares Orientierungsfach

I: *Für mich ist Geographie erstmal ein Unterrichtsfach – wie würden Sie es beschreiben?*

B: Für mich ist Geographie erstmal ein Unterrichtsfach, sehr nah an uns dran, als Mensch und als Menschen hier, wo wir leben. Wir erfahren ganz viel über wo leben wir, welche Prozesse stecken hinter dem, was wir alltäglich sehen.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Für mich ist Geographie ein Unterrichtsfach, das sehr nah an uns dran ist.«* **Paraphrase:** Felix formuliert ein lebensweltlich-nahbares Fachverständnis: Geographie als Vermittlerin zwischen Mensch und Alltagsumwelt. Alltagsbezug als zentrales Merkmal des Fachverständnisses. Charakteristisch für Typ 4: emotionale Nähe zum Fach, didaktische Übersetzung noch offen.

I: *Welche moralische Dimension hat das Fach für Sie?*

B: Ich finde Geographie super nahbar, vermittelt ganz viele wichtige Kompetenzen, einfach fürs Leben, auch moralische Einstellung, dass man Bewusstsein dafür hat, wenn ich jetzt jeden Tag mit dem Auto zur Arbeit fahre, dann stößt so und so viel CO2 aus. Wie kann ich meinen Alltag so gestalten, dass auch noch zukünftige Generationen den gleichen Planeten vorfinden, wie ich ihn jetzt hier vorfinde. Ich finde, dafür ist Geographie prädestiniert.

Kategorie: *1 Fachliche Orientierung* *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Geographie vermittelt moralische Einstellung – Bewusstsein für die eigenen Handlungen.«* **Paraphrase:** Geographie als Fach zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung. Stärkste normative Rahmung im Fallkorpus neben Elias. Die Verbindung von Alltagsbezug und Moralförderung ist ein Typ-4-Kernmuster.

1.2 Geographie als gesellschaftlich unverzichtbares Zukunftsfach

I: *Wie erklären Sie sich die Dominanz anthropogeografischer Themen im Lehrplan?*

B: Das hat damit zu tun, dass die physischen Geografen 20 Jahre lang sich einfach aus allen Verbänden rausgehalten haben und keine Lobbyarbeit gemacht haben. Dass es im Grunde genommen nur die Anthropo-Geografen sind, die die Lobbyarbeit machen und dementsprechend kommen auch Anthropo-Themen dann eher in der Schule vor.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.1 modern-systemisch*	**Ankerzitat:** *»Die physischen Geografen haben sich 20 Jahre aus allen Verbänden rausgehalten.«* **Paraphrase:** Reflexion der Fachgeschichte und Strukturdynamiken – ungewöhnlich differenziertes Metawissen zum Fach. Felix zeigt historisch-analytisches Fachverständnis, das über normative Überzeugung hinausgeht und das Fach als politisch geformte Disziplin versteht.

I: *Was kann kein anderes Fach so gut leisten wie Geographie?*

B: Welche Prozesse in der Welt vorgehen, das kann halt kein Fach so gut leisten wie Geographie. Gerade jetzt momentan mit den Krisen, die wir alle durchleben und die alle greifbar sind, dass man die einordnen kann und da irgendwelche Prozesse hinter weiß, ist für mich gerade wichtiger als die Bodenkunde.

Kategorie: ***1 Fachliche Orientierung*** *1.4 normativ-gesellschaftlich*	**Ankerzitat:** *»Kein Fach kann so gut leisten wie Geographie, was in der Welt vorgeht.«* **Paraphrase:** Geographie als alternativloses Orientierungsfach in der aktuellen Zeit – normative Überzeugung mit Exklusivitätsanspruch. Stärkste Formulierung im Fallkorpus. Die Verortung aktueller Krisen als zentrales Legitimationsargument des Faches ist charakteristisch für Typ 4.

2 Selbstwirksamkeit

Kodierte Kategorien: 2.1 stabil-generalisiert | 2.2 situativ-fragil | 2.3 defensiv abgesichert | 2.4 praxisabhängig

Anmerkung zur Kodierung: *Felix beschreibt seine pädagogische Selbstwirksamkeit als durchgehend stabil und durch zahlreiche Praxisphasen bestätigt. Die inhaltliche Selbstwirksamkeit ist selektiv: stark bei Unterrichtsplanung, situativ fragil bei extremen Unterrichtsstörungen und Binnendifferenzierung, defensiv abgesichert durch externe Spiegelung.*

2.1 Pädagogisch stabile, praxisgestützte Selbstwirksamkeit

I: *Gab es Aspekte, die Sie verunsichert haben?*

B: Verunsicherung gab es keine so richtig. Ich glaube, es ist einfach dadurch, dass es europäisch eine Bestätigung war, ist es nachher nicht mit Verunsicherung gekommen, weil ich schnell für mich festgestellt habe, das ist genau der richtige Beruf. Das Skillset, was man mitbringen muss als Lehrkraft, das liegt mir – das sind einfach Sachen, die ich von Haus aus mitbringe.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.1 stabil-generalisiert*	**Ankerzitat:** *»Verunsicherung gab es keine so richtig – ich habe festgestellt, das ist genau der richtige Beruf.«* **Paraphrase:** Praxissemester als durchgängige Bestätigung ohne wahrgenommene Verunsicherung – Selbstwirksamkeit aus Erfolgserlebnissen aufgebaut. Felix beschreibt ein generalisiertes

	Passungsgefühl zwischen persönlichem Skillset und Lehrberuf. Kontrast zu Typ-3-Fällen: kein reflexiver Vorbehalt, sondern stabile Integration.

I: *Wie hat sich die Bestätigung über mehrere Praxisphasen kumuliert?*

B: Bestätigung gab es in jeder Phase der Praxisphase. Jede Praxisphase an sich, wenn es halt gut läuft, ist eine Bestätigung. Das wird mir im EOP gespiegelt, das wird mir in den anderen Praxisphasen auch gespiegelt.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.3 defensiv abgesichert*	**Ankerzitat:** *»Das wird mir im EOP gespiegelt, das wird mir in den anderen Praxisphasen auch gespiegelt.«* **Paraphrase:** Die Selbstwirksamkeit wird hier an externe Rückmeldung geknüpft: Bestätigung kommt aus dem Spiegel der Praxisbegleiter, nicht primär aus intrinsischer Überzeugung. Diese Kopplung an Fremdwahrnehmung ist eine defensive Absicherungsstrategie – das Selbstbild ist stabil, aber abhängig von Bestätigungsquellen. Charakteristisch für Typ 4: die Sicherheit ist real, aber durch externe Bestätigung gestützt.

2.2 Binnendifferenzierung und extreme Störungen als Entwicklungsfelder

I: *Wo sehen Sie Ihre Grenzen in der Unterrichtskompetenz?*

B: Ich glaube, ich bin sehr, sehr gut darin, zu motivieren und den Schülerinnen irgendwie ein gutes Setting aufzubauen. Aber diese Binnendifferenzierung, dass man wirklich auf jeden Schülerinnen-Typ eingeht, das ist einfach etwas, was noch nicht so drin ist.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»Binnendifferenzierung – das ist einfach etwas, was noch nicht so drin ist.«* **Paraphrase:** Differenziertes Kompetenzprofil: pädagogische Grundkompetenz hoch, Binnendifferenzierung als Entwicklungsfeld. Transparente Selbstreflexion. Für Typ 4 charakteristisch: normative Überzeugung (alle SchülerInnen erreichen) und Handlungslimit gleichzeitig – der Anspruch ist formuliert, die Handlungssicherheit fehlt noch.

I: *Wie erleben Sie extreme Unterrichtsstörungen?*

B: Also auf so einer Horrorklasse vor Augen, da ist halt jede Stunde Wiederkampf. Da sind die Unterrichtsstörungen einfach extrem und da ist auch irgendwann meine Frustrations- und Toleranzgrenze einfach überschritten. Da finde ich, muss ich noch für mich arbeiten, dass ich da irgendwie noch einen größeren Werkzeugkasten an die Hand bekomme. Manchmal fühlt man sich halt noch so ein bisschen ohnmächtig in so extremen Situationen.

Kategorie: *2 Selbstwirksamkeit* *2.2 situativ-fragil*	**Ankerzitat:** *»Irgendwann ist meine Frustrations- und Toleranzgrenze überschritten – da fühle ich mich noch ohnmächtig.«* **Paraphrase:** Felix benennt explizit eine situative Fragilität bei extremen Unterrichtsstörungen: die eigene Frustrations- und Toleranzgrenze als konkrete Grenze der aktuellen Handlungskompetenz. Das ist die emotionalste Selbstoffenbarung des gesamten Interviews. Charakteristisch

	für Typ 4: die Lücke wird benannt und als Entwicklungsaufgabe gerahmt, nicht als strukturelles Versagen.

I: *Wie schätzen Sie Ihre Selbstwirksamkeit im Gesamtrückblick ein?*

B: Ich habe viel das Feedback gespiegelt bekommen, jetzt gerade im Praxissemester, dass ich in vielen Bereichen schon sehr weit bin, dass ich an Sachen natürlich immer noch arbeiten muss, das ist ja klar, aber das ist einfach auf einem sehr hohen Level schon. Das lässt einen nicht mehr zweifeln.

Kategorie: ***2 Selbstwirksamkeit*** *2.4 praxisabhängig*	**Ankerzitat:** *»In vielen Bereichen schon sehr weit – das lässt einen nicht mehr zweifeln.«* **Paraphrase:** Praxisfeedback als entscheidende Quelle der Selbstwirksamkeitsstabilisierung. Die praxisabhängige Selbstwirksamkeit ist bei Felix besonders ausgeprägt: jede Praxisphase hat kumulativ zum Aufbau beigetragen. Im Unterschied zu Typ 3 wird Praxis nicht als Spiegel von Fragen, sondern als Spiegel von Stärken genutzt.

3 Vermittlungskompetenz

Kodierte Kategorien: 3.1 strukturell sicher | 3.2 selektiv sicher | 3.3 unspezifisch

Anmerkung zur Kodierung: *Felix zeigt eine intern differenzierte Vermittlungskompetenz: Unterrichtsplanung und -strukturierung sind klar seine Stärke (extern bestätigt), während GIS-Unterricht, Binnendifferenzierung und kommunikative Skills als blinde Flecken erkannt werden.*

3.1 Strukturell sicheres Unterrichten – extern bestätigt

I: *Was spiegelt Ihnen das Praxissemester-Feedback?*

B: Ich habe viel das Feedback gespiegelt bekommen, jetzt gerade im Praxissemester, dass ich in vielen Bereichen schon sehr weit bin. Man war halt sehr überrascht, dass man schon einen sehr stringenten Unterrichtsentwurf hinkriegt. Das sind die Phasierungen. Sowas bringt natürlich auch mal eine Selbstbestätigung mit sich.

Kategorie: ***3 Vermittlungskompetenz*** *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»In vielen Bereichen schon sehr weit – sehr stringente Unterrichtsentwürfe, mehrfach bestätigt.«* **Paraphrase:** Unterrichtsplanung und -strukturierung als klare Stärke. Externe Bestätigung durch Fachleitung ist für Felix die zentrale Referenz für Selbstwirksamkeitseinschätzung. Die zirkuläre Verstärkung (Bestätigung → Sicherheit → nächste Bestätigung) ist ein charakteristisches Typ-4-Muster.

I: *Was können Sie im Bereich Motivation und Klassenatmosphäre?*

B: Ich glaube, ich bin sehr, sehr gut darin, zu motivieren und den Schülerinnen irgendwie ein gutes Setting aufzubauen, dass sie sagen, okay, das machen wir jetzt und das hat Sinn und da habe ich Bock dran zu arbeiten. Einen attraktiven und motivationsfördernden Unterricht, der bündelt halt Aufmerksamkeit. Ich glaube, da bin ich ganz gut drin.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.1 strukturell sicher*	**Ankerzitat:** *»Ich bin sehr gut darin zu motivieren und ein gutes Setting aufzubauen.«* **Paraphrase:** Motivationsförderung und Klassenatmosphäre als strukturell sichere Kompetenzen. Felix identifiziert diese als genuine Stärken, die auch Unterrichtsstörungen präventiv entgegenwirken. Diese strukturelle Sicherheit im motivationalen Bereich steht in direktem Kontrast zur situativen Fragilität bei extremen Störungen.

3.2 GIS und kommunikative Kompetenz als Entwicklungsfelder

I: *Würden Sie sich zutrauen, GIS zu unterrichten?*

B: Ich glaube einfach, dass ich mir da auch nicht zutrauen würde, das zu unterrichten. Nicht ohne eine gewisse Vorbereitung. Es ist einfach schwer umzusetzen, gerade mit Blick auf die Digitalisierung in der Schule.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.2 selektiv sicher*	**Ankerzitat:** *»Ich würde mir nicht zutrauen, das zu unterrichten – nicht ohne Vorbereitung.«* **Paraphrase:** GIS als blinder Fleck: normative Relevanz anerkannt, aber handlungspraktische Unsicherheit. Strukturelle Schwierigkeit (Schulausstattung, Digitalisierung) wird als erklärende Variable herangezogen. Charakteristisch für Typ 4: Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und Handlungssicherheit, verbunden mit einer Begründungsstrategie.

I: *Was fehlt Ihnen noch an kommunikativen Kompetenzen?*

B: Ich finde, das wird immer wieder angerissen, aber halt auch nicht so richtig vermittelt. In der Geographie gibt es jetzt auch eine begrenzte Anzahl didaktischer Kurse und ich glaube, unsere Didaktik-DozentInnen haben uns da schon echt extrem viel an die Hand gegeben. Ich bin super dankbar dafür. Aber so kommunikative Skills, die fehlen dann doch irgendwie in der Vermittlung.

Kategorie: *3 Vermittlungskompetenz* *3.3 unspezifisch*	**Ankerzitat:** *»Kommunikative Skills – die fehlen dann doch irgendwie in der Vermittlung.«* **Paraphrase:** Kommunikative Kompetenzen werden als strukturelle Lücke identifiziert, die weder im Studium noch in den Praxisphasen ausreichend gefüllt wurde. Die Einschätzung bleibt unspezifisch: Felix benennt die Lücke, kann sie aber nicht konkret didaktisch verorten. Typisch für Typ 4: Bewusstsein der Lücke vorhanden, Lösungsweg noch offen.

4 Praxisverarbeitung

Kodierte Kategorien: 4.1 bestätigend | 4.4 transformativ

Anmerkung zur Kodierung: *Felix ist der einzige Fall im Interviewkorpus, der aktiv und eigeninitiativ mehr Praxiserfahrung gesucht hat als gefordert. Praxis wirkt bei ihm nicht als Irritations-, sondern als Stabilisierungs- und Transformationsquelle. Jede Praxisphase hat die nächste vorbereitet und das Kompetenzprofil kumulativ verfeinert.*

4.1 Aktiv gesuchte, kumulativ bestätigende Praxis

I: *Wie haben Sie Ihre Praxiserfahrungen aktiv gestaltet?*

B: Ich habe zwischendurch noch freiwillige Praktika gemacht, ich habe meinen BFP in Großbritannien gemacht an der Schule für drei Monate und habe dann versucht, so viele Praxisphasen wie möglich ins Studium zu integrieren, da halt auch in regelmäßigen Abständen das einfach mal wieder aufzufrischen.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»So viele Praxisphasen wie möglich ins Studium integrieren – eigeninitiativ.«* **Paraphrase:** Praxis als selbstgesteuerte Professionalisierungsstrategie – nicht abgewartet, sondern aktiv gesucht. Kontrast zu Typ-3-Fällen, die Praxis als ambivalent oder strukturell unzureichend beschreiben. Felix hat Praxis als Ressource aktiv erschlossen.

I: *Was hat der frühe Einstieg ins Unterrichten bewirkt?*

B: Ich habe versucht, relativ schnell auch mal vor der Klasse zu stehen, einfach nur wieder Selbstbestätigung, einfach sehen, okay, ich kann das, so Mut schöpfen. Und das ist halt dann so eine Bestätigung, die ich für mich sehe, dass das die richtige Berufswahl ist.

Kategorie: ***4 Praxisverarbeitung*** *4.1 bestätigend*	**Ankerzitat:** *»Einfach sehen, okay, ich kann das – Selbstbestätigung als Ziel.«* **Paraphrase:** Praxiserfahrung als unmittelbare Selbstbestätigung gesucht – Berufseinstieg als Beweis für Eignung, nicht als Lernraum für Irritation. Die Strategie, früh vor der Klasse zu stehen, ist eine aktive Selbstwirksamkeitsintervention. Charakteristisch für Typ 4: Praxis wird als Bestätigungsquelle instrumentalisiert.

4.2 Praxis als Transformationsquelle – Kompetenzprogression

I: *Wie hat ein erfahrener Lehrer Ihre Unterrichtsplanung transformiert?*

B: Da hat mich ein Lehrer unheimlich an die Hand genommen und mir gezeigt, wie man es aufbaut, wie was gehört wo rein. Was bisher im Studium erst eine relativ abstrakte Rolle gespielt hat, da wurde ich super geprägt. Ich habe am Anfang versucht, viel Unterrichtsmaterialien selbst zu erstellen. Habe dann aber auch selbst für mich reflektieren können, dass die teilweise schon ausbaufähig waren. Also auch so Sachen, wie ich Material aufbereite, was für eine Auswahl an Unterrichtsmaterial treffe ich – da hat eine super Progression stattgefunden.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Da wurde ich super geprägt – Unterrichtsplanung wurde von abstrakt zu konkret, eine super Progression.«* **Paraphrase:** Die Begegnung mit einem erfahrenen Mentor transformiert Unterrichtsplanung von abstrakter Studienleistung zur handlungspraktischen Kompetenz. Gleichzeitig transformiert Felix sein Bild eigener Unterrichtsmaterialien durch Selbstreflexion: von zufrieden zu realistisch-kritisch. Beide Transformationen sind typisch für Typ 4: normative Überzeugung trifft auf handlungspraktische Kalibrierung.

I: *Was hat das Auslandspraktikum in Großbritannien bewirkt?*

B: Ich habe meinen BFP in Großbritannien gemacht an der Schule für drei Monate. Vielleicht, dass ich einfach immer besser das reflektieren kann, was ich selber leisten kann. Ich glaube, das ist 2020 vielleicht noch ein bisschen eine abstraktere Einschätzung gewesen. Und jetzt kommt das immer näher an die Realität dran, dass man vielleicht auch da nochmal mehr Reflexion betrieben hat.

Kategorie: *4 Praxisverarbeitung* *4.4 transformativ*	**Ankerzitat:** *»Jetzt kommt das immer näher an die Realität dran.«* **Paraphrase:** Das Auslandspraktikum wirkt transformativ auf das Selbstbild: Felix entwickelt eine zunehmend realistische Selbsteinschätzung, die über bloße Bestätigung hinausgeht. Die Abnahme einzelner Kompetenzeinschätzungen zwischen t0 und t1 ist kein Zeichen von Verunsicherung, sondern von Kalibrierung durch Erfahrung – ein reifes Professionalisierungsmerkmal.

5 Entwicklung und Stabilität

Kodierte Kategorien: 5.1 stabil | 5.2 partiell verändert | 5.3 neu gerahmt

Anmerkung zur Kodierung: *Die Berufsorientierung von Felix ist seit der Oberstufe konstant, wenngleich mit einem pragmatischen Umweg. Die Kompetenzeinschätzung hat sich durch Praxiserfahrung realistisch kalibriert. Der Umweg über ein Telekommunikationsunternehmen wird reflexiv als Neurahmung des Berufswegs beschrieben.*

5.1 Berufsorientierung: stabil seit Oberstufe – mit Umweg

I: *Wie würden Sie Ihren Weg zum Lehramt beschreiben?*

B: Ich habe, glaube ich, einen relativ typischen Umweg genommen. Ich hatte immer noch im Hinterkopf Geographie, Geographie war immer mein Lieblingsfach. Dann ist irgendwann der Gedanke gegriffen, das kann ich, glaube ich, nicht – das duale Studium bei einem Telekommunikationsunternehmen. Und habe dann gesagt, okay, geht zurück zur Geographie, da habe ich immer Spaß drin gehabt, das war auch mein LK an der Schule und immer mein Lieblingsfach von der 5. bis in die 12. Klasse.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.3 neu gerahmt*	**Ankerzitat:** *»Geographie war mein LK und immer mein Lieblingsfach von der 5. bis in die 12. Klasse – ich habe einen typischen Umweg genommen.«*

	Paraphrase: Der Umweg über das duale Studium bei einem Telekommunikationsunternehmen wird als reflexiv bewusste Neurahmung des Berufswegs beschrieben: Felix erkennt im Rückblick, dass Geographie immer sein Anker war. Die Neurahmung liegt nicht im Fach, sondern im Berufsweg – »zurück zur Geographie« als bewusste Entscheidung für die stabile Kern-Orientierung.

I: *Hat sich Ihr Verhältnis zum Fach durch das Studium verändert?*

B: Ich habe genauso viel Spaß an der Geographie wie in der Schule auch. Ich mag die Schulgeographie lieber als die Hochschulgeographie. Auch in dieser Phase, am Anfang des Studiums, war aber immer das Bewusstsein da, in der Schule ist das ein super Fach, was mir unheimlich viel Spaß macht zu unterrichten, was ich nach wie vor super, super wichtig finde.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.1 stabil*	**Ankerzitat:** *»Ich habe genauso viel Spaß an der Geographie wie in der Schule auch.«* **Paraphrase:** Fachidentifikation über die gesamte Ausbildung konstant. Die Differenzierung zwischen Schul- und Hochschulgeographie ist eine reflektierte Haltung, kein Defizit – Felix weiß, wo seine Stärken liegen und wo sein Fachverständnis primär verankert ist.

5.2 Selbsteinschätzung: partiell revidiert durch Praxis

I: *Sie haben bei einigen Kompetenzeinschätzungen im zweiten Fragebogen eine Drei angegeben, wo es beim ersten eine Vier war. Womit hat das zu tun?*

B: Vielleicht, dass ich einfach immer besser das reflektieren kann, was ich selber leisten kann. Ich glaube, das ist 2020 vielleicht noch ein bisschen eine abstraktere Einschätzung gewesen. Und jetzt kommt das immer näher an die Realität dran, dass man vielleicht auch da nochmal mehr Reflexion betrieben hat.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Jetzt kommt das immer näher an die Realität dran.«* **Paraphrase:** Praxis als Quelle realistischerer Selbsteinschätzung – differenzierend, nicht destabilisierend. Der Rückgang einzelner Kompetenzeinschätzungen zeigt keine Verunsicherung, sondern eine durch Praxis kalibrierte realistische Wahrnehmung. Das ist eine Besonderheit von Felix im Vergleich zu anderen Typ-4-Fällen.

I: *Was nehmen Sie sich für das Referendariat vor?*

B: Für das Referendariat habe ich mir, glaube ich, viele Sachen vorgenommen und freue ich mich darauf, wieder noch mehr in den Lehrerberuf einzusteigen. Glaube ich, viele Sachen vorgenommen – und ich glaube, das ist eine gute Sache.

Kategorie: *5 Entwicklung und Stabilität* *5.2 partiell verändert*	**Ankerzitat:** *»Ich freue mich darauf, wieder noch mehr in den Lehrerberuf einzusteigen.«* **Paraphrase:** Entwicklungsorientierung klar: To-Do-Liste (Classroom-Management, Binnendifferenzierung, kommunikative Skills) mit positiver Erwartungshaltung. Kein Zweifel, sondern Vorfreude. Kontrast zu Elias:

	ähnliche Offenheit, aber unterschiedliche emotionale Rahmung (Felix aktiv-enthusiastisch, Elias gelassen-offen).

Typologische Verdichtung

Dimension	Ausprägung	Kodezuordnung
Fachliche Orientierung	Klar modern-systemisch; stark normativ (moralisches Bewusstsein, Zukunftsfach); fachwissenschaftlich-historisch differenziert (Verbandspolitik)	*1.1 / 1.4 – normativ überzeugend, analytisch fundiert*
Selbstwirksamkeit	Pädagogisch hoch und praxisgestützt; extern bestätigt (defensiv abgesichert); situativ fragil bei Extremstörungen und Binnendifferenzierung	*2.1 / 2.2 / 2.3 / 2.4 – kumulativ bestätigt, selektiv fragil*
Vermittlungskompetenz	Strukturell sicher in Unterrichtsplanung und Motivation; selektiv bei GIS; unspezifisch bei kommunikativen Skills	*3.1 / 3.2 / 3.3 – extern bestätigt, mit offenen Feldern*
Praxisverarbeitung	Dual: bestätigend (kumulativ, eigeninitiiert) und transformativ (Mentorprägung, Ausland, Materialkalibrierung)	*4.1 / 4.4 – aktiv-stabilisierend*
Entwicklung und Stabilität	Stabile Fachidentifikation; Neurahmung des Berufswegs (Umweg als reflexive Entscheidung); partiell kalibrierte Selbsteinschätzung	*5.1 / 5.2 / 5.3 – stabil mit realistischer Kalibrierung*

Gesamtbefund

Felix repräsentiert Typ 4 (normativ überzeugt, didaktisch noch unsicher) in einer besonders prägnanten Ausprägung.

Das normative Fachverständnis ist stark ausgebildet, die Berufsorientierung stabil, und die pädagogische Selbstwirksamkeit durch extensive eigeninitiierte Praxiserfahrung gut abgesichert. Gleichzeitig bleiben charakteristische Typ-4-Lücken erkennbar: Binnendifferenzierung, extreme Unterrichtsstörungen und kommunikative Skills als Bereiche, in denen die normative Überzeugung noch nicht handlungspraktisch eingelöst ist. Im Sinne Haußers lässt sich bei Felix eine Konstellation beschreiben, in der Selbstdeutung (klares normatives Selbstbild als engagierter Geographielehrer) und Selbstbewertung (realistische Einschätzung von

Entwicklungsfeldern) deutlich differenzierter zusammenkommen als bei anderen Typ-4-Fällen. Felix hat durch die Vielzahl aktiv gesuchter Praxisphasen einen Modus entwickelt, Feedback produktiv zu integrieren, ohne sein Selbstbild zu destabilisieren. Die transformativen Praxismomente – Mentorprägung, Auslandserfahrung, Materialkalibrierung – zeigen dabei eine Professionalitätsentwicklung, die über bloße Bestätigung hinausgeht.

Kontrasttabelle: Felix vs. Elias (beide Typ 4)

Dimension	Felix	Elias
Fachzugang	Geographie war immer Lieblingsfach (LK), bewusste Rückkehr nach Umweg über ein Telekommunikationsunternehmen	Geographie erst später entdeckt, über Sozialwissenschaften; Raumbezug als konzeptueller Kern
Fachverständnis	Normativ-gesellschaftlich, lebensweltlich-nahbar, Geographie als moralisches Allgemeinbildungsfach	Modern-systemisch, fachwissenschaftlich-historisch fundiert, Geographie als Zukunftsfach
Selbstwirksamkeit	Hoch und kumulativ praxisgestützt; situativ fragil bei Extremstörungen und Binnendifferenzierung	Pädagogisch stabil (Praxissemester-Feedback); defensiv abgesichert bei Inhalten; Sek-1-Ansprache als konkreter Unsicherheitsbereich
Praxisverarbeitung	Eigeninitiiert, kumulativ bestätigend und transformativ; aktiv mehr Praxis als vorgeschrieben gesucht	Bestätigend-produktiv; relativierend (Unsicherheiten als normal); transformative Lernbegleitungs-Erkenntnis
Entwicklungslogik	Partiell kalibriert durch Reflexion (t1 < t0 = Realisierung, kein Zweifel); Vorfreude auf Referendariat	Stabil entwicklungsoffen: Unsicherheiten als Normalfall, Referendariat als offene Überraschung
Typ-4-Ausdruck	Praxisgestützter Typ 4: normative Überzeugung fest, Handlungslücken benannt und als bewältigbar gerahmt	Analytischer Typ 4: normative Überzeugung stark, Handlungskompetenz als offenes Feld, kein Druck zur Auflösung
Haußer-Perspektive	Selbstdeutung und Selbstbewertung kommen durch Praxiserfahrung zunehmend zusammen	Selbstdeutung (Zukunftsfach, Raum) und Selbstbewertung (didaktisch noch offen) strukturell entkoppelt

G.7.3 Kodierte Segmente Felix

Felix

Das hat aber damit zu tun, dass die physischen Geografen 20 Jahre lang sich einfach aus allen Verbänden rausgehalten haben und keine Lobbyarbeit gemacht haben. Dass es im Grunde genommen nur die Anthropo-Geografen sind, die die Lobbyarbeiten machen und dementsprechend kommen auch Anthropo-Themen dann eher in der Schule vor.

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Felix, Pos. 27

Ich habe, glaube ich, einen relativ typischen Umweg genommen.

Code: • Entwicklung vs. Stabilität > neu gerahmt Gewicht: 0
Felix, Pos. 47

Ich hatte immer noch im Hinterkopf Geographie, Geographie war immer mein Lieblingsfach, aber halt auch super sportbegeistert.

Code: • Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Felix, Pos. 49

Und dann ist irgendwann der Gedanke gegriffen, das kann ich, glaube ich, nicht. Und habe dann gesagt, okay, geht zurück zur Geographie, da habe ich immer Spaß drin gehabt, das war auch mein LK an der Schule und immer mein Lieblingsfach von der 5. bis in die 12. Klasse. Und gedacht, ja, dann studierst du Deutsch und Geographie auf Lehramt für das Gymnasium, weil es der NC hergegeben hat. Und genau, das ist die Biografie zum Studium.

Code: • Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Felix, Pos. 51-52

nach an der Schule, sondern vielmehr irgendwas mitgeben, was man nachher sagen kann, ja, da wird mir was auf den Weg gegeben fürs Leben. Und da für ein paar Themen zu sensibilisieren, da bietet sich halt gerade Geographie exzellent an, vielen SchülerInnen was mitzugeben.

Code: • Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Felix, Pos. 53

Für mich ist Geographie erstmal ein Unterrichtsfaktor, sehr nah an uns dran, als Mensch und als Menschen hier, wo wir leben. Wir erfahren ganz viel über wo leben wir, welche Prozesse stecken hinter dem, was wir alltäglich sehen

Code: • Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Felix, Pos. 61

Ich finde Geographie super nahbar, vermittelt ganz viele wichtige Kompetenzen, einfach fürs Leben, auch moralische Einstellung, dass man Bewusstsein dafür hat, wenn ich jetzt jeden Tag mit dem Auto zur Arbeit fahre, dann stößt so und so viel CO2 aus. Das vergrößert meinen Fußabdruck, so, dass ich halt zu einer gewissen Umweltverschmutzung beitrage. Muss das sein? Welche Alternativen kann ich noch nehmen? Es hilft dabei unheimlich in Abwägen

anzustoßen im eigenen Alltag. Was ist nötig? Was ist nicht nötig? Wie kann ich meinen Alltag so gestalten, dass auch noch zukünftige Generationen den gleichen Planeten vorfinden, wie ich ihn jetzt hier vorfinde. Ich finde, dafür ist Geographie prädestiniert.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Felix, Pos. 61

Ich finde einfach auch ganz praktische Sachen, dass man eine Kartenlesekompetenz hat. Jeder, der irgendwann reist, Auto fährt, braucht das. Das sind einfach so praktische Sachen. Aber ich glaube, da lässt es sich an ganz vielen Sachen ausmachen. Einfach auch auf einer nahbaren Ebene Wirtschaftsprozesse verstehen. Wenn ich mir Jeans kaufe, welchen Weg hat die schon genommen? Wo liegen die ganzen Wertschöpfungsketten? Oder auch, dass Kindern relativ früh nach 5. Klasse im Themenbereich Landwirtschaft einfach vermittelt wird, wo kommen unsere Lebensmittel her? Ich glaube, Geographie leistet da ganz viel Arbeit, dass man so versteht, wie funktioniert unser Miteinander?

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Felix, Pos. 65

Ich habe genauso viel Spaß an der Geographie wie in der Schule auch. Ich mag die Schulgeographie lieber als die Hochschulgeographie

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Felix, Pos. 69

Auch in dieser Phase, am Anfang des Studiums, war aber immer das Bewusstsein da, in der Schule ist das ein super Fach, was mir unheimlich viel Spaß macht, zu unterrichten, was ich nach wie vor super, super wichtig finde, auch dann, jedes Fach hat in irgendeiner Weise seine Berechtigung, aber ich finde, gerade die Geographie im Kontext der aktuellen Zeit, kann da auf jeden Fall nicht weggesprochen werden, auch meiner Meinung nach vielleicht sogar noch eine etwas höhere Bedeutung vielleicht, und ich kann es nicht teilen, dass gerade diese eine Stunde Erdkunden wirklich da weggenommen wurde, wo es immer wichtiger, glaube ich, wird, ein Bewusstsein zu schaffen, welche Prozesse in der Welt vorgehen und das kann halt kein Fach so gut leisten wie Geographie bzw. Erdkunde.

Code: ● Fachliche Orientierung > normativ-gesellschaftlich Gewicht: 0
Felix, Pos. 69

find ich katastrophal und ich hab versucht, relativ schnell auch mal vor der Klasse zu stehen, einfach nur wieder Selbstbestätigung, einfach sehen, okay, ich kann das, so Mut schöpfen, den Beruf, das ist schon ne gute Wahl gewesen, weil im Endeffekt man studiert ja Lehramt ein bisschen ins Dunkle hinein,

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Felix, Pos. 86

Ich hab dann auch, ich hab zwischendurch noch freiwillige Praktika gemacht, ich hab meinen BFP in Großbritannien gemacht an der Schule für drei Monate und hab dann versucht, so viele Praxisphasen wie möglich ins Studium zu integrieren, da halt auch in regelmäßigen Abständen, das einfach mal wieder aufzufrischen,

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Felix, Pos. 86

was ich super finde, wenn man Lehrer an die Hand bekommt in der Schule, die einen relativ fordern, also nicht überfordern, aber in einem gewissen Maße fordern, einfach auch im EOP hab ich meine erste Phasierung geschrieben, die war, glaub ich, grauenvoll, aber einfach mal das erste Mal dieses Konstrukt an die Hand bekommen, dann im nächsten Praktikum in, das war ein freiwilliges, an einer kirchlichen Privatschule, und da hat mich ein Lehrer unheimlich an die Hand genommen und mir gezeigt, wie man es forciert, wie man es super aufbaut, wie was gehört wo rein, also was bisher im Studium erst eine relativ abstrakte Rolle gespielt hat, was man vielleicht ein, zweimal übungsweise durchgegangen ist, aber halt noch nicht auf einer regulären Basis, da wurde ich super geprägt, und das fand ich super.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Felix, Pos. 86

Ich hab viel das Feedback gespiegelt bekommen, jetzt gerade im Praxissemester, dass ich in vielen Bereichen schon sehr weit bin, dass ich an Sachen natürlich immer noch arbeiten muss, das ist ja klar, aber das ist einfach auf einem sehr hohen Level einfach schon.

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Felix, Pos. 90

Und das ist halt dann so eine Bestätigung, die ich für mich sehe, dass das die richtige Berufswahl ist, aber auch die Herangehensweise in den ganzen Praxisphasen war da halt schon auch relativ zügig, selber aktiv zu werden, viel vor der Klasse zu stehen und sich auch einfach viel Wissen schon teilweise auch didaktisch drauf zu schaffen, was halt nachher im Reff gefragt ist. Ja, finde ich gut. Finde ich gut.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > stabil Gewicht: 0
Felix, Pos. 91

Und das ist halt dann so eine Bestätigung, die ich für mich sehe, dass das die richtige Berufswahl ist, aber auch die Herangehensweise in den ganzen Praxisphasen war da halt schon auch relativ zügig, selber aktiv zu werden, viel vor der Klasse zu stehen und sich auch einfach viel Wissen schon teilweise auch didaktisch drauf zu schaffen, was halt nachher im Reff gefragt ist. Ja, finde ich gut. Finde ich gut.

Code: ● Praxisverarbeitung > bestätigend Gewicht: 0
Felix, Pos. 91

Ich glaube einfach, dass viele Sachen am Anfang noch so nicht so richtig IOP-gut waren, weil das plump einfach war. Da fehlte einfach extrem viel Wissen. So Sachen wie Operatoren benutzen. Was ist wirklich prüfungsrelevant? Was ist überhaupt wert, mit in den Unterricht zu nehmen? Ich habe am Anfang versucht, viel Unterrichtsmaterialien selbst zu erstellen für meine Unterrichtsstunden. Habe dann aber auch nachher selber für mich reflektieren können, dass die teilweise halt schon ausbaufähig waren. Also auch so Sachen einfach, wie

ich Material aufbereite, was für eine Auswahl an Unterrichtsmaterial treffe ich und da hat eine super Progression meiner Meinung nach stattgefunden.

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Felix, Pos. 93

Ich glaube, ich bin sehr, sehr gut darin, zu motivieren und den Schülerinnen irgendwie ein Unterrichtssetting aufzubauen, dass sie sagen, okay, das machen wir jetzt und das hat Sinn und da habe ich Bock dran zu arbeiten. Aber diese Binnendifferenzierung, dass man wirklich auf jeden Schülerinnen-Typ eingeht, das ist einfach etwas, was noch nicht so drin ist.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Felix, Pos. 95

Ja, also Verunsicherung gab es keine so richtig. Ich glaube, es ist einfach dadurch, dass es europäisch eine Bestätigung war, ist es nachher nicht mehr so, sondern nicht mit Verunsicherung gekommen, weil ich schnell für mich festgestellt habe, das ist genau der richtige Beruf. Also das ist ein Beruf, der liegt mir, die ganzen Kompetenzen, die man, dieses Skillset, was man mitbringen muss, als Lehrkraft, das liegt mir, das sind einfach Sachen, die ich von Haus aus mitbringe oder viele Sachen, die ich von Haus aus mitbringe, das wird man auch immer schön in den Praxisphasen widergespiegelt von den LehrerInnen, aber auch von den BetreuerInnen im Praxissemester. Das ist natürlich dann was, was einen nicht mehr zweifeln lässt, sondern auch so ein bisschen darauf, ja, dass es einen noch mehr daran bestätigt. Und Bestätigung gab es in jeder Phase der Praxisphase.

Code: ● Selbstwirksamkeit > stabil-generalisiert Gewicht: 0
Felix, Pos. 97

Also das ist ein Beruf, der liegt mir, die ganzen Kompetenzen, die man, dieses Skillset, was man mitbringen muss, als Lehrkraft, das liegt mir, das sind einfach Sachen, die ich von Haus aus mitbringe oder viele Sachen, die ich von Haus aus mitbringe, das wird man auch immer schön in den Praxisphasen widergespiegelt von den LehrerInnen, aber auch von den BetreuerInnen im Praxissemester. Das ist natürlich dann was, was einen nicht mehr zweifeln lässt, sondern auch so ein bisschen darauf, ja, dass es einen noch mehr daran bestätigt. Und Bestätigung gab es in jeder Phase der Praxisphase.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Felix, Pos. 97

Das wird mir im EOP gespiegelt, das wird mir in den anderen Praxisphasen auch gespiegelt. Ich glaube, jede Praxisphase an sich, wenn es halt gut läuft, ist eine Bestätigung. Wenn es natürlich nicht gut läuft, kann das natürlich auch eine riesige Verunsicherung sein, was jetzt bei mir halt nicht der Fall war.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Felix, Pos. 97-98

Das wird mir im EOP gespiegelt, das wird mir in den anderen Praxisphasen auch gespiegelt.

Code: ● Selbstwirksamkeit > defensiv abgesichert Gewicht: 0
Felix, Pos. 97

Das ist auch noch mal so eine Bestätigung, dass man immer, dass man aus der vorigen, also die nächste Praxisphase hat gespiegelt, dass das, was man in der vorherigen Praxisphase gelernt hat, einfach sehr gut ist. Also, dass es schon sehr gut läuft. Das sind die Phasierungen. Da war man halt sehr überrascht, dass man schon einen sehr stringenten Unterrichtsentwurf hinkriegt, ohne dass es halt jetzt wirklich schon irgendwie, dann waren wir noch mal in dieser einen Praxisphase, wo das dann gelobt wurde, Thema war. Und sowas bringt natürlich auch mal eine Selbstbestätigung mit sich, indem man einfach auch merkt, okay, viele Sachen, die ich jetzt schon gelernt habe, scheinen halt schon ganz gut zu klappen. Ja.

Code: ● Selbstwirksamkeit > praxisabhängig Gewicht: 0
Felix, Pos. 100

Also, dass es schon sehr gut läuft. Das sind die Phasierungen. Da war man halt sehr überrascht, dass man schon einen sehr stringenten Unterrichtsentwurf hinkriegt, ohne dass es halt jetzt wirklich schon irgendwie, dann waren wir noch mal in dieser einen Praxisphase, wo das dann

Code: ● Vermittlungskompetenz > strukturell sicher Gewicht: 0
Felix, Pos. 100

ist das schon die größte Prävention für Unterrichtsstörungen meistens für einen großen Teil der Klasse, die man leisten kann. Also einen attraktiven und motivationsfördernden Unterricht, der bündelt halt Aufmerksamkeit und lässt die SchülerInnen gar nicht abschweifen und sich langweilen. Ich glaube, aus dieser Haltung entstehen viele Unterrichtsstörungen und ich glaube, da bin ich ganz gut drin.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Felix, Pos. 102

Also ich, auf so einer Horrorklasse vor Augen, da ist halt jede Stunde Wiederkampf. Also da sind die Unterrichtsstörungen einfach extrem und da ist auch irgendwann meine Frustrations- und Toleranzgrenze einfach überschritten und da finde ich, muss ich aber auch noch wieder für mich zu spiegeln, daran arbeiten, dass ich da halt irgendwie noch einen größeren Werkzeugkasten an die Hand bekomme, dass ich da drauf reagieren kann

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Felix, Pos. 103

Weil ich finde, manchmal fühlt man sich halt noch so ein bisschen ohnmächtig in so extremen Situationen, weil die halt auch noch nicht so gehäuft vorkamen. So kleine Unterrichtsstörungen, die hat man gelernt, ganz gut abzumoderieren irgendwie, aber gerade so massive Störungen, wo auch mal ein Schüler, eine Schülerin wirklich ausfallend werden, wie geht man damit um, wie geht man damit halt Ziel für gerichtet um, dass man halt nicht noch die Schülerin weiter in ihre Rolle reintreibt und dass es die Situationen, die in weiteren Unterrichtsstörungen eskalieren oder teilweise auch die ganze Klasse übergreifen.

Code: ● Selbstwirksamkeit > situativ-fragil Gewicht: 0
Felix, Pos. 103

Also gewappnet gar nicht, also das ist halt im Studium gar kein Thema gewesen und jetzt in den Praxisphasen eigentlich auch gar kein Thema, ich habe noch nie ein Elterngespräch gesehen, ich war noch nie beim Elterngespräch dabei. Aber ich glaube, ich kann das argumentativ vertreten und die beratende Funktion, was die Schullaufbahn angeht, da bringe ich natürlich einfach extrem wenig Erfahrung mit.

Code: ● Vermittlungskompetenz > unspezifisch Gewicht: 0
Felix, Pos. 111

Ich finde, das wird immer wieder angerissen, aber halt auch nicht so richtig vermittelt. In der Geographie gibt es jetzt auch eine begrenzte Anzahl didaktischen oder fachdidaktischen Kursen und ich glaube, unsere Didaktik DozentInnen haben uns da schon echt extrem viel an die Hand gegeben. Ich bin super dankbar dafür. Aber halt so kommunikative Skills, die fehlen dann doch irgendwie in der Vermittlung.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Felix, Pos. 113

also ich glaube schon, dass das der Gedanke dahinter war. Ich finde gerade auch in einem aktuellen gesellschaftlichen Kontext halt einfach die Anthropologie wichtiger, glaube ich. Also ich glaube gerade jetzt momentan mit den Krisen, die wir alle durchleben und die alle greifbar sind, dass man die einordnen kann und da irgendwelche Prozesse hinter weiß, ist für mich vielleicht gerade wichtiger als die Bodenkunde.

Code: ● Fachliche Orientierung > modern-systemisch Gewicht: 0
Felix, Pos. 115

Ich glaube einfach, dass ich mir da auch nicht zutrauen würde, das zu unterrichten. Nicht ohne eine gewisse Vorbereitung. Es ist einfach schwer umzusetzen, gerade mit Blick auf die Digitalisierung in der Schule.

Code: ● Vermittlungskompetenz > selektiv sicher Gewicht: 0
Felix, Pos. 117

Ähm, vielleicht, also, ich könnte mir vorstellen, dass es eine gewisse, also, dass ich einfach immer besser das reflektieren kann, was ich selber leisten kann. Ich glaube, das ist 2020 vielleicht noch ein bisschen ein abstraktere Einschätzung gewesen. Und jetzt kommt das immer näher an die Realität dran, dass man vielleicht auch da nochmal mehr Reflektion betrieben wurde. Wo sehe ich wirklich meine Stärken? Wo bin ich dann vielleicht noch ein bisschen schwächer?

Code: ● Praxisverarbeitung > transformativ Gewicht: 0
Felix, Pos. 121

Glaube ich, viele Sachen vorgenommen und freue ich mich darauf, wieder noch mehr in den Lehrerberuf einzusteigen und ich glaube, das ist eine gute Sache.

Code: ● Entwicklung vs. Stabilität > partiell verändert Gewicht: 0
Felix, Pos. 129