



**Universität
Zürich^{UZH}**

Geographisches Institut

Welche Kompetenzen braucht eine Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe für die Berufspraxis?

Positionen und Meinungsbilder von Studierenden und Lehrpersonen

GEO 511 Masterarbeit

Eingereicht durch

Oliver Buner

98-920-390

Betreut durch

Dr. Itta Bauer

Fakultätsvertretung

Prof. Dr. Max Maisch

26. September 2016

Geographisches Institut, Universität Zürich

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, welche Kompetenzen eine Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe braucht. Ebenfalls wird nach der Einschätzung der Bedeutung von Ausbildungsinhalten des Lehrdiploms für Maturitätsschulen für die Berufspraxis gefragt. Auf die Wahrnehmung der berufspraktischen Ausbildung wird verstärkt eingegangen. Dabei werden die Positionen und Meinungsbilder von Studierenden, Lehrpersonen und einer Fachperson der Ausbildung betrachtet. Diese verschiedenen Perspektiven zeigen die Wahrnehmungen der einzelnen Personen in Bezug auf die Forschungsfragen auf. Für die Wahrnehmungen spielen die biographischen Hintergründe, das Schulfachverständnis, die Motive der Wahl der Lehrdiplomausbildung oder die Veränderungen der Lehrpersonen oder des Schulfachs Geographie eine Rolle.

Die Untersuchung wurde mit Studierenden des Lehrdiploms für Maturitätsschulen an der Universität Zürich und mit Geographielehrpersonen auf gymnasialer Stufe des Kantons Zürich durchgeführt. Die subjektiven Wahrnehmungen der 30 Lehrpersonen und 15 Studierenden wurden anhand von Fragebogen ermittelt. Die Einschätzungen aus den 5 geführten Interviews mit Studierenden, Lehrpersonen und einer Fachperson der Ausbildung haben die Wahrnehmungen aus den Fragebogen ergänzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Sozial- und die Kommunikationskompetenz von den Studierenden und von Lehrpersonen als zentral eingeschätzt werden. Auch die Fachkompetenz erachten die Teilnehmenden der Untersuchung als grundlegende Voraussetzung. Aufgrund ihrer Berufserfahrung schätzen die Lehrpersonen den Bezug zwischen Lernenden und Lehrenden als wichtiger ein als die Studierenden. Die berufspraktischen Ausbildungsinhalte, insbesondere die Praktika, werden von Studierenden und Lehrpersonen als besonders wertvoll für den Berufsalltag wahrgenommen. Den erziehungswissenschaftlichen Bereichen der Ausbildung wird eine vergleichsweise geringe Bedeutung für die tägliche Arbeit an Schulen beigemessen. Den Studierenden fällt es dabei schwer, die theoriegeleiteten Ausbildungsinhalte mit der Praxis zu verknüpfen.

Die kritische Betrachtung der Arbeit kann die Aussagekraft der Resultate aufgrund der geringen Stichprobengrösse infrage stellen. Auch die Einteilung der untersuchten Gruppen in Studierende und Lehrpersonen in Bezug auf die (Berufs-)Erfahrung kann hinterfragt werden.

Vorwort

Als ausgebildeter Sportlehrer bin ich seit 16 Jahren an verschiedenen Schulen tätig und habe meine eigene Wahrnehmung einer guten Lehrperson aufgrund meiner persönlichen Erfahrung entwickelt. Dass sich meine Einschätzung von denen meiner Mitstudierenden teilweise unterscheidet, habe ich anhand von Diskussionen während der Ausbildung des Lehrdiplom erlebt.

Dies hat mein Interesse daran geweckt, wie sich solche Meinungen ergeben oder wie sie sich mit zunehmender Berufserfahrung entwickeln oder verändern. Nach mehreren informellen Gesprächen mit Studierenden und Lehrpersonen aus verschiedenen Fachrichtungen habe ich mich entschieden, meine Masterarbeit über subjektive Meinungsbilder zu verfassen.

Mein Dank geht deshalb an die zahlreichen Studierenden an der Universität Zürich, sowie die zahlreichen Lehrpersonen in den Schulen, mit denen ich Gespräche über den Lehrberuf führen konnte und die mir viele Anregungen gegeben haben. Ein besonderer Dank geht an jene Studierenden und Lehrpersonen, die meine Arbeit durch das Ausfüllen des Fragebogens oder durch die Interviews unterstützt haben.

Speziell bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin Dr. Itta Bauer, die mich während des ganzen Prozesses von der Themenfindung bis zur Abgabe der Arbeit stets unterstützt und beraten hat und mir bei der Kontaktaufnahme mit den Studierenden tatkräftig behilflich war.

Ebenfalls geht mein Dank an Prof. Dr. Max Maisch, der mich in wichtigen Punkten beraten hat und der mir als Leiter der Abteilung Geography Teacher Training die Kontakte zu den Lehrpersonen ermöglicht hat.

Jona, September 2016

Oliver Buner

Inhalt

Zusammenfassung	3
Vorwort	4
Inhalt	5
Abbildungen	9
Tabellen	9
1. Einleitung	11
2. Stand der Forschung	13
2.1. Entwicklung des Geographieunterrichts.....	13
2.2. Der Bildungsauftrag des Geographieunterrichts	13
2.2.1. Der Bildungsauftrag in Lehrplänen	14
2.3. Bildungsstandards und Kompetenzen	16
2.3.1. Was sind Bildungsstandards?	17
2.3.2. Die Situation in Deutschland und in der Schweiz	19
2.3.3. Bildungsstandards im Fach Geographie	21
2.3.4. Kompetenzen	23
2.3.4.1. Kompetenzen und Modelle.....	24
2.3.4.2. Kompetenzen im Fach Geographie	28
2.3.4.3. Kompetenzen für die Lehrerbildung im Fach Geographie	30
2.4. Biographien von Lehrpersonen.....	32
2.5. Was ist guter Unterricht?	33
2.6. Was ist eine gute Lehrperson?	37
2.7. Lehrerbildung – Ein Blick auf die Ausbildungsbereiche	39
2.7.1. Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und schulpraktische Ausbildung	39
2.7.2. Das Theorie-Praxis-Problem	41
2.8. Der Doppelcharakter der Geographie	43
2.9. Motive für die Lehrdiplomausbildung	44
2.10. Die Lehrdiplomausbildung im Fach Geographie an der Universität Zürich	45
3. Forschungsfragen	47
4. Methodische Grundlagen	49
4.1. Untersuchungsdesign	49
4.2. Personelle Voraussetzungen.....	49
4.3. Auswahl der interviewten Personen.....	51

4.4. Entwicklung des Fragebogens.....	51
4.4.1. Aufbau	52
4.4.2. Kategorien	52
4.5. Interviewleitfaden und Interviewdurchführung	52
4.5.1. Entwicklung und Aufbau des Leitfadens.....	53
4.5.2. Interviewdurchführung	53
4.6. Datenaufbereitung.....	53
4.6.1. Transkription	53
4.6.2. Auswertung des Textmaterials	54
5. Ergebnisse und Diskussion.....	55
5.1. Bedeutung der einzelnen Bereiche.....	55
5.2. Kompetenzen von Lehrpersonen.....	56
5.3. Bedeutung von Ausbildungsinhalten	57
5.3.1. Unterrichtspraktische Bedeutung	57
5.3.2. Schulpraktische Bedeutung	58
5.3.3. Innovative Themen.....	59
5.3.4. Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz	60
5.3.5. Pädagogik / Didaktik.....	61
5.3.6. Bedeutung für den Berufsalltag.....	62
5.4. Einschätzungen aus den offenen Fragen	63
5.4.1. Was zeichnet eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe aus?	63
5.4.2. Was ist in der Ausbildung für die Berufstätigkeit wichtig oder wertvoll?	64
5.4.3. Geringe Bedeutung der Ausbildungsinhalte für die Berufstätigkeit als Lehrperson	64
5.4.4. Wie würden Lehrpersonen und Studierende die Ausbildung gestalten?.....	65
5.5. Einzelfallbetrachtungen	66
5.5.1. Was ist eine gute Lehrperson?	66
5.5.2. Wahrnehmungen zum Unterricht und zur Lehrperson	68
5.5.3. Von der Ausbildung zum Unterricht	70
5.5.4. Veränderungen der Lehrpersonen, des Schulfachs und der Anforderungen	70
5.5.5. Motivation Lehrdiplomausbildung	72
5.5.6. Bedeutung der Inhalte des Lehrdiploms	73
5.5.7. Die Bedeutung der Inhalte aus einer Ausbildungsperspektive.....	74
6. Synthese	77
7. Fazit und Ausblick.....	81
Literatur	83

Abkürzungen	89
Anhang.....	91
Fragebogen Lehrperson	92
Fragebogen Studierende	99
Interview-Leitfaden Studierende	107
Interviewleitfaden Lehrperson	109
Interviewleitfaden Fachperson	111
Hinweise zur Transkription	113
Interviewbeispiel: Angehende Lehrperson D	114
Persönliche Erklärung.....	127

Abbildungen

Abb. 1:	Basiskonzepte der Analyse von Räumen im Fach Geographie. Einzusehen unter: http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 20.7.2016)	22
Abb. 2:	Baumert, J., und Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen, In: <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> , 9(4), 481	27
Abb. 3:	Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für das Fach Geographie. Einzusehen unter: http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 26.7.2016)	29
Abb. 4:	Fachliche Studieninhalte des Lehramtsstudiums im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen (in Anlehnung an: KMK, 2008:17)	31
Abb. 5:	Bedeutung der einzelnen Bereiche. Eigene Abbildung	55
Abb. 6:	Kompetenzen Lehrpersonen. Eigene Abbildung	56
Abb. 7:	Unterrichtspraktische Bedeutung. Eigene Abbildung	57
Abb. 8:	Schulpraktische Bedeutung. Eigene Abbildung	58
Abb. 9:	Innovative Themen. Eigene Abbildung	59
Abb. 10:	Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz. Eigene Abbildung	60
Abb. 11:	Pädagogik / Didaktik. Eigene Abbildung	61
Abb. 12:	Bedeutung für den Berufsalltag. Eigene Abbildung	62

Tabellen

Tab. 1:	Auswahl der Personen	50
---------	----------------------	----

1. Einleitung

In informellen Gesprächen unter Studierenden über die Ausbildung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen wurde häufig über deren Inhalte diskutiert. Für mich als Lehrer mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung, der seine zweite Ausbildung absolviert und schon an einigen Schulen tätig war, waren diese Diskussionen gleichwohl interessant als auch irritierend. Dabei waren ab und zu Sätze zu hören wie: „Ach das ist ja nicht wichtig, das braucht man später in der Schule sowieso nicht“. Im Wissen, dass solche Aussagen von Personen gemacht wurden, die über nur sehr wenig bis gar keine Unterrichtserfahrung verfügen, war ich etwas überrascht. Woher können oder wollen sie wissen, welche Inhalte der Ausbildung später im Unterrichtsalltag relevant sind und welche nicht? Woher nehmen sie sich das Recht, darüber zu urteilen?

Meine Irritation kam von meiner persönlichen Situation her. Als ausgebildeter Sportlehrer bin ich seit 16 Jahren an Schulen, u.a. auf gymnasialer Stufe, tätig und unterrichte seit einem Jahr auch im Fach Geographie. Aufgrund meiner Erfahrung schätze ich Situationen oder Inhalte der Ausbildung möglicherweise anders ein. Dies in der vielleicht selbstverständlichen Annahme, schon zu wissen, wie es in der Schule und im Unterrichtsalltag abläuft. Nehme ich die Inhalte aus Sicht des Lehrdiplom-Studenten wahr oder sehe ich sie aus der Perspektive der Lehrperson? Wahrscheinlich eher aus der Sicht des Unterrichtenden, auch wenn ich im Fach Geographie noch nicht über viel Erfahrung verfüge. Ist deswegen meine Wahrnehmung treffender? Woher nehme ich mir also das Recht?

Diese Situationen führten zu den Überlegungen, wie sich subjektive Wahrnehmungen zu Ausbildungsinhalten oder grundsätzlich zur Frage danach, was eine gute Lehrperson ausmacht, bilden.

Für das Bildungswesen, dessen Verantwortung in der Schweiz den Kantonen und dem Bund obliegt, haben sich in den letzten Jahren einige Veränderungen ergeben. Internationale Vergleichsstudien wie PISA haben die bildungspolitischen Diskussionen nachhaltig beeinflusst. Begriffe wie Bildungsstandards oder Kompetenzen haben sich etabliert, wenn über die Qualität von Schulen und von Unterricht diskutiert wird. Die Einführung von Standards oder die Harmonisierung von Schulsystemen zeigt, dass die Diskussion bereits konkret in der Bildung umgesetzt wird. Die schulpolitische Neuorientierung betrifft dabei alle Bereiche von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe.

Die Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts betrifft massgeblich die Ausbildungen der Lehrpersonen, auch auf gymnasialer Stufe und natürlich auch im Fach Geographie.

Während sich die Literatur vorwiegend auf die Veränderungen im Bereich der Volksschulstufe konzentriert, sind kaum Beiträge zu den gymnasialen Ausbildungen zu finden. Insbesondere aktuelle empirische Studien im Fach Geographie gibt es nur wenige. Die Untersuchungen von **Hemmer und Hemmer** (2000) sowie **Hemmer und Obermaier** (2003a, 2003b), die sich mit der Qualität der Lehrerausbildung und dem Fachverständnis der Lehrpersonen auseinandersetzen, bilden dabei eine Ausnahme.

Mit der Qualität der Lehrerausbildung setzt sich an der Universität Zürich eine unabhängige Evaluationsstelle auseinander (Universität Zürich 2016). Im Rahmen dieser Arbeit soll dem Fachverständnis und den subjektiven Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Studierenden nachgegangen werden. Die Frage, was als gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe eingeschätzt wird, steht dabei im Zentrum und wird anhand von Meinungsbildern praktizierender und angehender Lehrpersonen ermittelt. Die Einschätzungen schliessen sowohl die Frage nach den für Lehrpersonen wichtigen Kompetenzen ein, als auch die Wahrnehmungen der Ausbildungsinhalte und deren Bedeutung für den Berufsalltag. Die Arbeit vergleicht die Positionen und Meinungsbilder und deren mögliche Unterschiede in Abhängigkeit zur Unterrichtserfahrung. Schätzen erfahrene Lehrpersonen die Wichtigkeit bestimmter Kompetenzen anders ein oder haben sie sich möglicherweise während ihrer beruflichen Tätigkeit selbst verändert?

Um die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Positionen einordnen zu können, wird auf die Entwicklung des Schulfachs sowie auf die aktuellen schulpolitischen Entwicklungen eingegangen. Die Begriffe Kompetenzen und Bildungsstandards spielen in diesen Entwicklungen und in der Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen eine wichtige Rolle.

Da sich insbesondere die Ausbildung des Lehrdiploms im Fach Geographie auch auf Literatur von Deutschen Autorinnen und Autoren stützt, wird auf die Situation in Deutschland und in der Schweiz eingegangen.

Die Untersuchung der Meinungsbilder von Studierenden und Lehrpersonen beschränkt sich auf die Absolvierenden des Lehrdiploms für Maturitätsschulen an der Universität Zürich und Geographielehrpersonen auf gymnasialer Stufe des Kantons Zürich.

Die subjektiven Einschätzungen werden einerseits anhand von Fragebogen ermittelt. Andererseits werden die Wahrnehmungen durch Interviews mit Studierenden und Lehrpersonen und einer Fachperson der Ausbildung ergänzt.

2. Stand der Forschung

Meinungsbilder und Positionen werden durch viele Faktoren beeinflusst. Anschliessend werden neben den zentralen Kompetenzen auch für das Fachverständnis wichtige Einflussbereiche erwähnt. Die subjektive Wahrnehmung einer guten Geographielehrperson hängt sowohl vom persönlichen Verständnis eines guten Unterrichts ab wie auch von den eigenen biographischen Einflüssen. In Bezug auf die Erfahrung hat sich dieses Verständnis möglicherweise weiterentwickelt oder verändert. Ebenso hat sich der Unterricht und das Schulfach Geographie entwickelt. Weiter kann die Frage gestellt werden, ob die subjektiven Einschätzungen dem in Lehrplänen verankerten Bildungsauftrag des Geographieunterrichts entsprechen oder vielleicht davon abweichen.

2.1. Entwicklung des Geographieunterrichts

Um über Kompetenzen von Lehrpersonen im Fach Geographie zu diskutieren, soll erst erwähnt werden, was die grundlegende Aufgabe der Lehrperson und des Unterrichts ist und wie sich das Fach Geographie in der Didaktik gewandelt hat. Der Geographieunterricht hat sich im Verlauf der Zeit ständig entwickelt. Eine Übersicht zu den Entwicklungslinien der Didaktik der Geographie zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft haben **Reinfried und Haubrich** zusammenfassend illustriert (2015: 426).

Die Übersicht beinhaltet die in den letzten Jahren für das Schulfach wichtigen Entwicklungen in der Fachwissenschaft, der Geographiedidaktik und der Erziehungswissenschaften. Die für die Fachwissenschaft zentrale Orientierung an der nachhaltigen Entwicklung wurde unter anderem in der Luzerner Erklärung über die Geographische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Erweiterung der Internationalen Charta der Geographischen Erziehung (VGD 1992) proklamiert (VGD 2007). In der Geographiedidaktik stehen Begriffe wie kompetenzorientierter Geographieunterricht und Bildungsstandards am vorläufigen Ende der Entwicklungslinien. Auf diese Begriffe wird in der Arbeit später genauer eingegangen.

2.2. Der Bildungsauftrag des Geographieunterrichts

Wie soll im Rahmen des Unterrichts in der Geographie gebildet werden? Der Bildungsauftrag des Geographieunterrichts beinhaltet die Themen und Kenntnisse, die vermittelt werden sollen. Grundlagen und Ziele des Bildungsauftrags, die nach wie vor ihre Gültigkeit haben, wurden von der Internationalen Geographischen Union (IGU) in einer Charta zur geographischen Erziehung formuliert (VGD 1992).

Reinfried und Haubrich (2015: 15) zählen in der Beschreibung des Bildungsauftrags des Geographieunterrichts von heute einige Punkte auf, die für den Auftrag des Fachs zentral sind, wie die immer weiter reichende Globalisierung, das exponentielle Wachstum der Weltbevölkerung oder die

zunehmenden globalen Disparitäten und Migrationsströme. Diese Herausforderungen beeinflussen und prägen die thematischen Inhalte im Fach Geographie aus aktueller Sicht vermehrt, ohne dass dabei die Grundlagen der Charta der Internationalen Geographischen Union in Frage gestellt werden. Diese aktuellen Entwicklungen sind auf die sich verändernden Lebens- und Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen sowie auf die Herausforderungen der sich entwickelnden Wissensgesellschaft zurückzuführen (VDSG 2004). Die von **Reinfried und Haubrich** aufgeführten Gründe für die Herausforderungen beziehen sich neben global gültigen Aspekten auch auf eher regionale Ausprägungen zu Europa und Deutschland (2015: 15). Ähnliche und aktuelle Herausforderungen für den Bildungsauftrag im Schulfach Geographie ergeben sich auch für die Schweiz. Die Arbeitsgruppe Geographie der Kommission Gymnasium-Universität (KGU), einer gemeinsamen Organisation der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozenten (VSH) und des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) führen u.a. den globalen Wandel, Wasser- und Ressourcenknappheit, Naturgefahren, Bevölkerungsentwicklung, Migration oder die nachhaltige Entwicklung als Herausforderungen im 21. Jahrhundert auf (Bauer und Probst 2014).

2.2.1. Der Bildungsauftrag in Lehrplänen

Der Bildungsauftrag des Geographieunterrichts bildet die Grundlage für die Lehrpläne von Schulen. Da die Arbeit hauptsächlich den Bildungsauftrag in der Schweiz untersucht, wird der Schwerpunkt auf die Diskussion hierzulande gelegt. Dabei soll sich der Fokus auf gymnasiale Lehrpläne richten. Für die Gymnasien in der Schweiz ist der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) massgebend (EDK 1994).

Der Rahmenlehrplan, der für alle an Gymnasien unterrichteten Fächer verbindlich ist, gliedert sich in allgemeine Bildungsziele, Begründungen und Erläuterungen sowie Richtziele. Die allgemeinen Bildungsziele im Fach Geographie sind:

Durch den Geographieunterricht gelangen die Schülerinnen und Schüler zur Einsicht, dass Lebensansprüche, Normen und Haltungen raumprägend sind. Dies soll zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit dem Lebensraum führen.

Schülerinnen und Schüler lernen eine Landschaft in ihrer Ganzheit bewusst erleben und sie mit Hilfe geographischer Methoden und Kenntnisse analysieren. Sie sind fähig, sich auf der Erde mit ihren vielfältigen Strukturen zu orientieren. Sie begegnen der Welt, insbesondere anderen Kulturen, mit Offenheit.

Das Zusammenwirken und die gegenseitige Beeinflussung von Mensch und Natur soll verständlich werden. Veränderungen der Lebensräume sind zu erfassen und zu beurteilen.

Die Geographie enthält Elemente natur- und humanwissenschaftlichen Denkens; deshalb verbindet sie die beiden Bereiche. Sie fördert das Erkennen von Zusammenhängen und regt die fächerübergreifende Behandlung von Themen an (EDK 1994: 117).

Diese vom Abstraktionsgrad sehr offen formulierten und allgemein gültigen Bildungsziele werden in den Richtzielen weiter konkretisiert. Diese werden in Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen unterteilt (EDK 1994: 119-120).

Die Arbeitsgruppe für Fachdidaktik Geographie (AFGg) hat einen Modell-Lehrplan Geographie für die Sekundarstufe II ausgearbeitet (AFGg 1995). Dieser hat beabsichtigt, einen Beitrag zur Diskussion der zu dieser Zeit neu zu formulierenden Lehrpläne zu leisten. Der Lehrplan gliedert geographische Aspekte und Räume in einer Schwerpunktmatrix. Zu den geographischen Aspekten, die in die Bereiche Naturgeographie sowie Wirtschafts- und Sozialgeographie unterteilt werden, sind Grobziele formuliert, die einzeln begründet werden (AFGg 1995: 3-13).

Die Lehrpläne der einzelnen Schulen werden unter Einhaltung der Vorgaben des Rahmenlehrplans der EDK selbständig formuliert. Innerhalb dieser Vorgaben sind die Schulen in der Formulierung der Lehrpläne frei. Dies bedeutet, dass die Schulen die thematischen Schwerpunkte oder Ziele selber setzen können, was inhaltlich zu unterschiedlichen Lehrplänen führt.

Dies hat auch eine gesamtschweizerische Analyse von gymnasialen Lehrplänen von **Reinfried** (2000) bestätigt. Die Umsetzung der Lehrplanreform ist erfolgt, allerdings mit Unterschieden in den jeweiligen Formulierungen der Lehrpläne.

Ein Blick auf einige Lehrpläne, die auf den Homepages der Schulen einzusehen sind, zeigt sowohl den unterschiedlichen Aufbau und die Gliederung als auch die differenzierten Formulierungen. Da sich die Arbeit auf den Grossraum Zürich bezieht, werden vermehrt Lehrpläne von Schulen aus dieser Region exemplarisch betrachtet. Die Auswahl erfolgt dabei zufällig.

Einige Lehrpläne von Kantonsschulen sind ähnlich gegliedert wie der Rahmenlehrplan der EDK. So finden sich Bildungsziele und Richtziele mit der Unterteilung in Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen beispielsweise in den auf den Homepages der Schulen verfügbaren Lehrplänen der Kantonsschulen Hohe Promenade (Kantonsschule Hohe Promenade 2016), Zürich Nord (Kantonsschule Zürich Nord 2016) oder Wattwil (Kantonsschule Wattwil 2016). Einen separaten Plan für die Bildungs- und Richtziele ist auf der Homepage der Kantonsschule Alpenquai in Luzern zu finden (Kantonsschule Alpenquai, Luzern, Bildungs- und Richtziele 2016a). Dieser wird durch einen Lehrplan zum Fach Geographie ergänzt (Kantonsschule Alpenquai, Luzern, Lehrplan 2016b). Eine noch ausführlichere Dokumentation der Lehrpläne ist auf der Website der Kantonsschule Baden publiziert (Kantonsschule Baden 2013). Dort ist neben dem Bildungsplan Gymnasium und dem schulischen Fachlehrplan auch der kantonale Rahmenlehrplan aufgeführt.

Während sich die Formulierungen mehr oder weniger genau am Rahmenlehrplan der EDK orientieren, sind Unterschiede bei einigen Begriffen festzustellen. Die von **Reinfried und Haubrich** (2015: 429) in den Entwicklungslinien der Didaktik der Geographie aufgeführte *Nachhaltige Entwicklung* ist begrifflich beispielsweise in den Lehrplänen des Gymnasiums am Münsterplatz (Gymnasium am Münsterplatz, Basel 2016) oder der Kantonsschule Zürich Nord in den Bildungszielen verankert. *Exkursionen* oder *praktische Feldarbeit* werden in den Lehrplänen der Kantonsschulen Wattwil (Kantonsschule Wattwil 2016), Stadelhofen (Kantonsschule Stadelhofen 2016) oder Münsterplatz erwähnt. Diese Begriffe sind bei anderen Lehrplänen nicht immer explizit aufgeführt. Teilweise werden auch Hinweise (Kantonsschule Hohe Promenade 2016) oder Anregungen für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern (Kantonsschule Wattwil 2016) erwähnt.

Insgesamt zeigen sich Unterschiede in den Lehrplänen in ihrem Aufbau oder den Formulierungen. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Inhalte aufgrund der unterschiedlichen Dauer der Ausbildung (Kurz- oder Langzeitgymnasium) oder den Stundendotationen, die in einigen Lehrplänen ebenfalls aufgeführt werden, variieren können. Ebenso ist es den Schulen überlassen, wie detailliert die Pläne aufgeführt und ausformuliert werden. Insofern zeichnet sich noch immer ein heterogenes Bild ab, das bereits von **Reinfried** (2000) in ihrer Analyse aufgezeigt wurde.

Dieser Blick in die Lehrpläne einiger Kantonsschulen dient einem exemplarischen Vergleich und soll auf die Unterschiede hinweisen. Dabei spielt es auch eine Rolle, wer für die Formulierung der Lehrpläne verantwortlich ist und wo die Autorinnen und Autoren die jeweiligen Schwerpunkte setzen. Andererseits können auch regionale Gegebenheiten oder die Infrastruktur der Schule zu Unterschieden in der Gestaltung der Lehrpläne führen. Für die Umsetzung der Lehrpläne, die den Rahmen des Unterrichts vorgeben, sind die Lehrpersonen verantwortlich, wobei das Setzen der Prioritäten nicht zuletzt auch von den Interessen der Lehrenden abhängig ist.

Diese Heterogenität hat sich auch in Deutschland in einer Analyse von Lehrplänen gezeigt. Deren Formulierung obliegt, ähnlich wie den Kantonen oder den einzelnen Schulen in der Schweiz, den Bundesländern (Kirchberg 2005).

2.3. Bildungsstandards und Kompetenzen

Über welche Kompetenzen muss eine Lehrperson verfügen? Was zeichnet eine gute Lehrperson aus? Diese Fragen werden vorerst fächerunabhängig betrachtet.

Ausgehend von diesen Fragen wird geklärt, was Bildungsstandards sind, wozu sie entwickelt werden und wie sie mit den von Lehrenden und Lernenden erwarteten Kompetenzen zusammenhängen. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, ist die Verwendung der Begriffe differenziert zu betrachten. In Bezug auf die in der Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen in der Fachdidaktik Geographie verwendeten

Literatur und die Diskussion über die gymnasiale Bildung in der Schweiz, wird in der Arbeit kurz auf die Situation in Deutschland und der Schweiz eingegangen.

2.3.1. Was sind Bildungsstandards?

Die Diskussion um Bildungsstandards wurde u.a. durch die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards von **Klieme et al.** (2003) ausgelöst. Die vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragte Expertengruppe bezeichnet Bildungsstandards als Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Mit der Benennung von Zielen für die pädagogische Arbeit, die als erwünschte Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern ausgedrückt werden, wird der Bildungsauftrag konkretisiert. Die Bildungsstandards legen zudem die Kompetenzen fest, die erreicht werden sollen (2003: 19).

Um dem Anspruch an Qualität von Bildungsstandards gerecht zu werden, werden Merkmale genannt, denen gute Standards genügen müssen. Folgende Punkte sehen **Klieme et al.** als grundlegend an (2003: 14f):

Fachlichkeit	(Bezug auf den Lernbereich des Unterrichtsfachs)
Fokussierung	(Konzentration auf einen fachlichen Kernbereich)
Kumulativität	(kumulatives, systematisch vernetztes Lernen)
Verbindlichkeit für alle	(Gültigkeit für alle Lernenden)
Differenzierung	(zwischen Lernstufen, ermöglicht Abstufungen)
Verständlichkeit	(klare, knappe und nachvollziehbare Formulierung)
Realisierbarkeit	(Erreichbarkeit mit realistischem Aufwand)

Dass in der Diskussion um den Begriff der Bildungsstandards keineswegs Klarheit herrscht, hat **Dubs** festgestellt (2008: 6). Für die begriffliche Grundlage führt er sieben Merkmale auf, mit denen sich Bildungsstandards umschreiben lassen (2008: 7f):

1. Die Bildungsstandards dienen der Qualitätsverbesserung des gesamten Schulsystems.
2. Bildungsstandards beschränken sich nicht auf alte Lerninhalte, sondern auf zu definierende Kerngebiete.
3. Bildungsstandards stellen sowohl in Bezug auf die Lerninhalte als auch auf die verfügbare Unterrichtszeit Minimalstandards dar, welche von möglichst vielen Lernenden zu erreichen sind.

4. Bildungsstandards werden nur für strategisch wichtige Schnittstellen festgelegt.
5. Die Bildungsstandards orientieren sich an einem Kerncurriculum.
6. Kerncurriculum und Bildungsstandards orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen sowie an Kompetenzen.
7. Die Bildungsstandards sollen den Lehrkräften Einsichten über den Bildungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler sowie den Schulbehörden Erkenntnisse für die Beeinflussung und Steuerung des Schulsystems geben.

In einer Unterscheidung von allgemeinen Standards und Bildungsstandards erwähnt **Herzog** (2008a) vier Kriterien. Neben der nationalen Verbindlichkeit zeichnen sich Bildungsstandards durch ihre Beschränkung auf Lernleistungen, Orientierung am Minimum, wie es beim Schweizerischen Konkordat HarmoS mit den formulierten Minimalstandards der Fall ist, sowie durch die Fokussierung auf Kompetenzen aus (2008a: 6f). Neben den vier erwähnten Kriterien ist ein weiteres Merkmal von Bildungsstandards, dass sie mittels der Output-Orientierung als Steuerungsinstrumente gelten. **Dubs** begründet seine Aussage in Anlehnung an die von der EDK genannten „performance standards“ (2008b: 397f). In einer Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs spricht **Herzog** bei Bildungsstandards gar von einer neuen „Philosophie“ der Steuerung (2015: 8).

Oelkers schreibt, dass Bildungsstandards Leistungserwartungen sind, die auf der Grundlage von Kompetenzmodellen basieren und als Leistungsdispositionen für die einzelnen Fächer oder inhaltliche Lernbereiche entwickelt werden. Diese Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Die Ergebnisse müssen mit Leistungstests erfasst werden. Bildungsstandards sind an solche Leistungstests gebunden, die extern bestimmt werden (2007: 2f).

Gemäss **Klieme et al.** (2003: 19) sind Bildungsstandards Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Auch wenn grundsätzlich von Vorgaben für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ausgegangen wird, deren Messbarkeit über Kompetenzen sichergestellt werden soll, müssen auch die Lehrenden, also die Lehrpersonen an den Schulen, über diese Voraussetzungen und Kompetenzen verfügen.

In der Literatur wird auf die Unklarheit der Definition des Begriffs hingewiesen. Die Orientierung von Bildungsstandards an Bildungszielen und Kompetenzen soll aber in dieser Arbeit hervorgehoben werden. Ebenfalls spielt die nationale Verbindlichkeit, welche die Diskussionen über die gymnasiale Bildung in der Schweiz mitprägt, eine wichtige Rolle.

2.3.2. Die Situation in Deutschland und in der Schweiz

Die Entwicklung der Bildungsstandards in Deutschland erfolgte als Reaktion auf Probleme des Bildungssystems. Eine Debatte über diese Probleme in der Entwicklung der Bildungssysteme wurde durch Resultate von internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) (Baumert et al. 1997, zit. in: Klieme et al. 2003: 11) oder der PISA-Studie (OECD 2001, zit. in: Klieme et al. 2003: 11) ausgelöst.

Dabei stand die Qualität von Schule und Unterricht im Vordergrund. Neu innerhalb dieser Diskussion war dabei die Orientierung an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, indirekt also derjenigen der Schule. Diese „Output“-Orientierung hat die Diskussionen in der Bildungspolitik beeinflusst und verändert (Klieme et al. 2003: 12).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten. Die mit der Entwicklung der Standards beauftragte Expertengruppe erarbeitete innerhalb weniger Monate eine Expertise. Das Ziel war, neben der fachlichen Klärung des Konzepts, das Vorstellen einer Rahmenkonzeption für die Entwicklung und Nutzung von Bildungsstandards.

Die Konzeption beschreibt, dass sich Bildungsstandards an Bildungszielen orientieren, deren Konkretisierungen in Form von Kompetenzanforderungen formuliert werden, die klar festlegen, über welche Kompetenzen die Lernenden verfügen müssen. Grundlage dafür sind Kompetenzmodelle. Schliesslich werden Aufgabenstellungen und Verfahren entwickelt, welche die Kompetenzniveaus erfassen können (2003: 14f).

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz gab und gibt es für verschiedene Stufen. Für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) wurden solche für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik festgelegt (KMK 2016a).

Da die KMK aufgrund des hohen finanziellen Aufwands keine Ausarbeitung von Bildungsstandards für weitere Fächer vorsah, wurde auf Initiative des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik (HGD) kurz darauf eine Arbeitsgruppe gegründet, die nationale Bildungsstandards für das Fach Geographie entwickelte (Hemmer und Hemmer 2007: 3).

Für die allgemeine Hochschulstufe existieren in Deutschland Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch). Zudem bestehen in über 40 Abiturprüfungsfächern, so auch in der Geographie, einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (KMK 2016b).

In der Schweiz wurden im Rahmen des Konkordats HarmoS für die obligatorische Schule nationale Bildungsstandards und Kompetenzen in den Bereichen Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und

Naturwissenschaften entwickelt (EDK 2016). Im Vergleich zum Deutschen Bildungssystem wird über eine Einführung solcher Standards auf gymnasialer Stufe in der Schweiz diskutiert. Ein Blick auf diese Diskussion soll die Situation in der Schweiz genauer darlegen.

Die vergleichsweise geringe Verbreitung der Begriffe *Bildungsstandards und Kompetenzen* ist auch darauf zurückzuführen, dass die Bildungsziele des Rahmenlehrplans der EDK (1994) nicht auf diesen Begriffen aufgebaut sind. Die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen an Gymnasien wird aber auch wegen der in der Schweiz bereits eingeführten Konzepte wie HarmoS oder GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) sowie der Debatte um den Übergang von Gymnasien an die Hochschule geführt (Eberle und Brüggenschrock 2013: 84).

Ohne eine Wertung über Vor- oder Nachteile von Bildungsstandards vorzunehmen, soll auf die für die Diskussion wichtigen Vorbehalte von verschiedenen Seiten, vor allem aber von Gymnasien und deren Lehrpersonen und Schulleitungen, kurz eingegangen werden.

Die Bedenken gegen eine Einführung von Bildungsstandards sind vielfältig. Die von der Definition des Begriffs ausgehende nationale Ausrichtung von Bildungsstandards führt zu einer Gleichschaltung der kantonalen Schulsysteme (Herzog 2008b: 400). **Dubs** erwähnt Bedenken in Bezug auf eine Homogenisierung der gymnasialen Bildung, die der Profilbildung jeder einzelnen Schule widerspricht. Andererseits stärkt eine Homogenisierung die Position von Gymnasien im Hinblick auf die Zulassungsfrage an die universitäre Hochschule (2008: 11). Von einer schleichenden Ökonomisierung des Bildungswesens geht **Herzog** aus, da sich Bildungsstandards nicht an einer ethischen Auffassung des Menschen, sondern an der Funktionalität der Gesellschaft orientieren. (2008b: 403). Weiter stellt er den pädagogischen Nutzen der als Steuerungsinstrumente des Bildungssystems geltenden Standards infrage. (2008b: 401) Die Outputsteuerung könnte weitere Gefahren bergen. Die durch vergleichbare Tests erhobenen Leistungen könnten zu einem „teaching-to-the-test“ führen, wobei Lehrpersonen den Unterricht ganz oder weitgehend auf die Tests ausrichten könnten (vgl. Oelkers 2007: 5, Dubs 2008: 14).

Aufgrund der verschiedenen Vorbehalte gegenüber der Einführung von Bildungsstandards werden auch mögliche Alternativen thematisiert. Geeignete Tests für Vergleichsarbeiten, die Entwicklung von schulinternen und -übergreifenden Prüfungen oder Evaluationen des Unterrichts und von Prüfungen werden als mögliche Alternativen genannt (Eberle und Brüggenschrock 2013: 90f).

Dass Bildungsstandards, oder wie es **Tschopp** nennt, Kompetenzstandards, als Chance gesehen werden können, wenn sie nicht als Kontroll- oder Disziplinierungsmittel verwendet werden, legt er anhand der Beispiele des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und den verschiedenen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) dar. Diese stellen im Lernprozess eine grosse Orientierungshilfe und im internationalen Vergleich verlässliche Referenzgrösse dar. Eine Erarbeitung solcher

Kompetenzstandards benötigt aber viel Zeit und setzt die Kooperation von Lehrpersonen mit übergeordneten Bildungsinstitutionen voraus (2007: 20f).

2.3.3. Bildungsstandards im Fach Geographie

In der Schweiz existieren keine für das Fach Geographie verbindlichen Bildungsstandards. Die im Rahmen des HarmoS-Konkordats formulierten nationalen Bildungsstandards beziehen sich allgemeiner auf die Naturwissenschaften. Aus diesem Grund wird verstärkt auf die Situation in Deutschland und die Entwicklung der fachspezifischen geographischen Standards eingegangen. Dies auch deshalb, weil in der Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen an der Universität Zürich in der Fachdidaktik Geographie u.a. mit diesen Standards gearbeitet wird.

Eine grundsätzliche Diskussion in der Bildung wurde durch das unbefriedigende Abschneiden der Lernenden in internationalen Vergleichstests wie PISA in Deutschland ausgelöst. Aus fachspezifischer Sicht trugen aber auch die Globalisierung und der immer rasantere Wissenszuwachs zur Diskussion um Bildungskonzepte bei (Reinfried und Haubrich 2015: 106). Für die Entwicklung der Bildungsstandards im Fach Geographie zeichneten sich der Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD), der Verband Deutscher Schulgeographen (VDSG) und die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) in Zusammenarbeit mit Schulgeographen und Fachdidaktikern verantwortlich, da diese Entwicklung von der KMK nicht vorgesehen war. Die Bildungsstandards im Fach Geographie orientieren sich an den Standards der KMK. Der Aufbau ist gegliedert in:

- Bildungsbeitrag
- Beschreibung der wesentlichen Kompetenzen
- Standards für die verschiedenen Kompetenzbereiche
- Aufgaben zur Veranschaulichung

Die in den Fächern Biologie, Chemie und Physik verwendete Aufteilung der Kompetenzbereiche Fachwissen, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation und Beurteilung/Bewertung wurde mit den Bereichen Räumliche Orientierung und Handlung ergänzt (Hemmer und Schallhorn 2006: 46f).

In den Bildungsstandards, die als Regelstandards formuliert werden, zeigt sich also die Sonderstellung des Fachbereichs Geographie als „Brückenfach“ zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Während die vier oben genannten Bereiche aus den anderen naturwissenschaftlichen Fächern übernommen wurden, ist der Kompetenzbereich Handlung auch in rein gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in den Bildungsstandards verankert. Bereits hier zeigt sich also die Brückenfunktion, die das Fach Geographie hat. Der Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“ schliesslich ist ein fachgeographisches Alleinstellungsmerkmal (DGfG 2014: 8).

Die Standards im Fach Geographie werden als Regelstandards formuliert, die ein durchschnittliches Erwartungsniveau festlegen. Weil sich die Geographie als Systemwissenschaft versteht, wird aufgrund der Breite und der Komplexität der Inhalte auf ein Systemkonzept mit den Systemkomponenten Struktur, Funktion und Prozess als Basis zurückgegriffen.

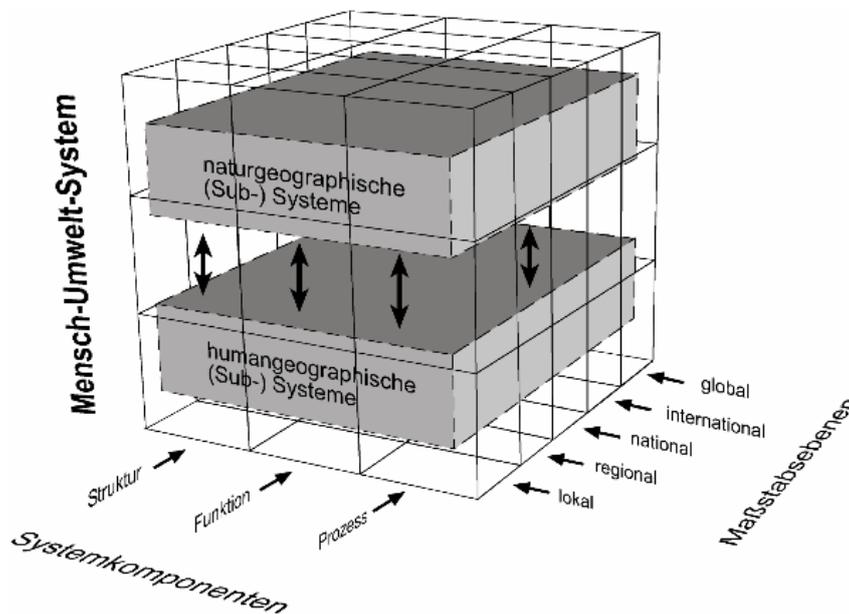


Abb.1: Basiskonzepte der Analyse von Räumen im Fach Geographie, Quelle: DGfG (2014: 11)

Diese Systemkomponenten beziehen sich einerseits auf die in der Geographie wichtigen Subsysteme der Human- und der Naturgeographie, andererseits berücksichtigt der Systemansatz die verschiedenen Maßstabsebenen von lokal bis global.

Standards werden in Anlehnung an die sechs Kompetenzbereiche Fachwissen, räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung für jeden einzelnen Bereich formuliert. So ergeben sich für die Bereiche insgesamt 24 Standards, die mit den Begriffen Fähigkeit, Kenntnis, Motivation oder Bereitschaft bezeichnet werden.

Die Aufgabenbeispiele haben zum Ziel, die Standards zu veranschaulichen und zu konkretisieren sowie die verschiedenen Anspruchsniveaus zu verdeutlichen. Sie sollen Klarheit darüber schaffen, wie Standards erreicht und wie Kompetenzen überprüft werden können.

Die Bildungsstandards beinhalten drei Anforderungsbereiche. Diese zeigen Merkmale von Teilaufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade in komplexen Aufgabenbeispielen an. Dabei entsprechen die zu erreichenden Regelstandards dem Anforderungsniveau II, also einem durchschnittlichen Niveau (DGfG 2014: 30f).

Die Anforderungsbereiche werden in den Standards wie folgt beschrieben:

Der Anforderungsbereich I (AFB I; Reproduktion) umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen. Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen.

Der Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte, Methoden und Verfahren auf andere Sachverhalte. Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen.

Der Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung) umfasst den selbstständigen reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden sowie Verfahren und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Deutungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen. Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung (DGfG, 2014: 31).

Für die Formulierung von Teilaufgaben wird eine Operatorenliste mit Begriffen verwendet, welche die einzelnen Anforderungsbereiche genauer beschreiben. Die Bildungsstandards werden mit 14 ausgewählten Aufgaben aus den verschiedenen Kompetenzbereichen ergänzt, die exemplarisch aufzeigen sollen, wie standard- und kompetenzorientierte Aufgaben aussehen können (DGfG 2014: 35f).

Fachspezifisch eingeführte und national verbindliche Bildungsstandards, wie sie in Deutschland entwickelt wurden, existieren in der Schweiz nicht in dieser Form. In den Bildungsstandards des Konkordats HarmoS oder dem Lehrplan 21 ist die Geographie im Bereich Naturwissenschaften (HarmoS) oder Räume, Zeiten, Gesellschaften (Lehrplan 21) zusammen mit anderen Fächern vertreten. Über eine Einführung von Bildungsstandards im Fach Geographie wird aber dennoch diskutiert. Einerseits geht es darum, die Position des Fachs Geographie in der gymnasialen Bildung zu stärken (vgl. Volkart et al. 1995), andererseits wird auch mit der Geographie als Teil der zunehmend wichtigeren Geowissenschaften für eine Entwicklung von Bildungsstandards im Fach argumentiert (Reinfried: 2006).

2.3.4. Kompetenzen

Der Begriff der Kompetenz hat sich in den letzten Jahren in den Diskussionen um die Bildung zu einem Kernbegriff entwickelt. Doch was bedeutet der Begriff genau und wie wird er definiert? Bei der Beantwortung dieser Fragen kommen wohl manche Lernende oder auch Lehrende ins Stocken oder die Definitionen gehen auseinander. Da der Begriff in der Bildungsentwicklung aber eine zentrale Rolle einnimmt und sich die Systeme nicht zuletzt auch über den Begriff definieren, soll geklärt werden, was unter Kompetenz verstanden wird und an welchen Definitionen sich die Bildungsinstitutionen orientieren.

Obwohl Kompetenzen im Rahmen von Bildungszielen hauptsächlich als Anforderungen für die Lernenden formuliert und bildungspolitisch diskutiert werden, wird in der Arbeit davon ausgegangen, dass Lehrpersonen diese Anforderungen logischerweise ebenfalls erfüllen müssen. Dass diese Tatsache aber notwendigerweise auch infrage gestellt werden kann und sollte, illustriert **Rhode-Jüchtern** anhand von Beispielen in seinem Beitrag zur Lehrerbildung und Bildungsstandards (2015: 502f). Schliesslich hängt die Kompetenzentwicklung der Lernenden zwangsläufig und in entscheidender Weise auch von den Kompetenzen der Lehrpersonen ab. Deshalb soll speziell auf professionelle Kompetenzen von Lehrkräften, insbesondere im Fach Geographie, eingegangen werden.

2.3.4.1. Kompetenzen und Modelle

Eine Unterscheidung von verschiedenen Varianten, wie der Kompetenzbegriff definiert werden kann, macht **Weinert** in einem für die OECD erstellten Gutachten (Weinert 1999, zit. in: Hartig und Klieme 2006: 128f) und führt folgende Varianten auf:

1. Kompetenzen als generelle kognitive Leistungsdispositionen, die Personen befähigen, sehr unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen,
2. Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren,
3. Kompetenzen im Sinne der für die Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben nötigen motivationalen Orientierungen,
4. Handlungskompetenz als eine Integration der drei erstgenannten Konzepte, bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes wie z.B. eines Berufes,
5. Metakompetenzen als das Wissen, die Strategien oder die Motivationen, welche sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern,
6. Schlüsselkompetenzen als Kompetenzen im unter 2. genannten funktionalen Sinn, die aber für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind. Hierzu gehören z.B. muttersprachliche oder mathematische Kenntnisse.

Bei Kompetenzen geht es darum, „...Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich zu identifizieren.“ (Klieme et al. 2003: 21). Sie spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen von Lernenden in einer Domäne. Eine vielfältige, flexible und variable Nutzung von konkreten und bereichsbezogenen Kompetenzen kann zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen führen. (Klieme et al. 2003: 22).

Obwohl die kognitive Leistungsdisposition eine wichtige Rolle spielt, beziehen sich **Hartig und Klieme** in Bezug auf die in der Bildungsforschung behandelten Fragestellungen verstärkt auf den zweiten, oben aufgeführten Punkt, der die Kompetenz als kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition definiert (2006: 129).

Kompetenzen, welche die Ziele von Bildungsstandards konkretisieren, definieren **Klieme et al.** nach **Weinert** (2001: 27f) als:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Da diese Definition in der Diskussion um Kompetenzen oder Bildungsstandards oft verwendet wird, soll sie deshalb auch in dieser Arbeit als Ausgangslage dienen, auch wenn über die Begrifflichkeiten und deren Verwendung nicht immer Klarheit herrscht (vgl. Eberle und Brüggemann 2013: 84). Damit soll hier der Bezug zur allgemeinen Diskussion hergestellt werden.

Die erwähnten Definitionen zeigen auf, dass die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Entwicklung von Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen, sie aber nicht isoliert betrachtet werden sollten. Lernprozesse in Schulen sind nicht auf generelle kognitive Leistungsdispositionen zu reduzieren, sondern müssen den unterschiedlichen Bedingungen, sei es die Vielfalt der angebotenen Fächer, oder aber auch den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, gerecht werden. Die Berücksichtigung von Willen, Motivation oder sozialen Aspekten ist deshalb wichtig. Die Entwicklung von Kompetenzen wird durch verschiedene Facetten bestimmt. So sind für die Ausprägung neben dem Wissen und Können auch die Bereiche Fähigkeit, Verstehen, Handeln, Erfahrung und Motivation wichtig (Klieme et al. 2003: 73).

Kompetenzen, die als Grundlage für Bildungsstandards dienen, müssen in Modellen entwickelt werden, die Teildimensionen in den verschiedenen Dimensionen aufweisen und mit jeweils unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben werden. Der Bezug zum jeweiligen Kontext und die Angaben zur Altersstufe sollten ebenfalls grundlegende Merkmale von Kompetenzmodellen sein. Zur Erfassung der Lernleistungen und Kompetenzniveaus sind ergänzende Aufgabenstellungen und Verfahren notwendig (Klieme et al. 2003: 22).

Wie bereits erwähnt sind Kompetenzen aber nicht nur für Lernende von zentraler Bedeutung, sondern auch für Lehrpersonen. Welche (professionellen) Kompetenzen für Lehrende in der Erfüllung ihres Berufsauftrags entscheidend sind, soll ein Blick auf Modelle zur Kompetenz von Lehrpersonen aufzeigen. Da die Abgrenzung in der Literatur zwischen Kompetenzen und Standards nicht immer eindeutig gemacht wird, werden in der Folge auch Standards erwähnt.

Oser beschreibt in einem Aufsatz zu Standards in der Lehrerbildung, dass hohe Qualitätsansprüche auf der Handlungsebene erfüllt werden müssen, um von Kompetenzen in der Lehrerbildung sprechen zu können. Erst wenn die Bedingungen, die theoretische Fundierung, das empirische Wissen, evaluative Kriterien und die Handlungstradition erfüllt sind, kann von Standards ausgegangen werden (1997: 26). Die Voraussetzung für professionelles Handeln bedingt vier Kriterien. Das Kriterium der Theorie setzt Standards voraus, die auf Erkenntnissen der Sozialpsychologie basieren und kritisch hinterfragt wurden. Das Kriterium der Empirie verlangt Forschungsergebnisse zu den Theorien. Das Kriterium der Qualität stützt sich auf die aus der Novizen-Expertenforschung ermittelten Qualitätsunterschiede bei Standards. Das letzte Kriterium der Ausführbarkeit beschreibt, dass ein Standard in der Praxis repräsentierbar und einsetzbar sein muss.

Insgesamt erstellt **Oser** einen Katalog von 88 Kompetenzprofilen, die er in 12 Standardgruppen zusammenfasst. Diese beinhalten u.a. Kompetenzen zum Unterricht, zur Lehrperson, zu Lernenden oder auch eine Gruppe „Schule und Öffentlichkeit“ (1997: 31).

Ein mehrdimensionales Kompetenzmodell für Lehrerbildungsstandards hat **Terhart** entwickelt, wobei er zwei Inhaltsstandards in eine Topologie eines Kerncurriculums und eine Taxonomie von Kompetenzfacetten gliedert, und eine Kompetenzgenese als dritte Dimension aufführt (Terhart 2002, zit. in: Baumert und Kunter 2006: 479). Der direkte Bezug zur curricularen Komponente der Lehrerbildung sowie die berufsbiographische Perspektive der Kompetenzentwicklung werden dabei als Vorteil gewertet (Baumert und Kunter 2006: 479).

Von Schlüsselkompetenzen schreibt **Klippert** (2004) und stellt eine Liste mit den für Lehrpersonen wichtigen Kompetenzen zusammen: Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Methodenkompetenz, Instruktionkompetenz, Moderationskompetenz, Beratungs-kompetenz, emotionale Kompetenz, Klassenführungskompetenz und Kooperationskompetenz (2004: 119f). Diese Liste unterteilt er und ordnet die Kompetenzen den Bereichen Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz zu (vgl. 2004: 89).

Ein Modell, das verschiedene Wissensbereiche für Lehrpersonen aufführt, hat **Bromme** entwickelt. Dabei unterscheidet er in Fachwissen, pädagogisches Wissen, curriculares Wissen, fachspezifisch-pädagogisches Wissen und einer Philosophie des Schulfachs. Letzteres beinhaltet die Werthaltungen im Bezug auf das Fach (Bromme 1992, zit. in: Meyer 2011: 190).

Baumert und Kunter entwerfen ein heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz, dessen Kern das Wissen und Können der Lehrperson bildet. Dieses Wissen besteht aus pädagogischem Wissen und Können sowie Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. Ergänzt wird das Modell mit Werthaltungen und Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation (2006: 479f).

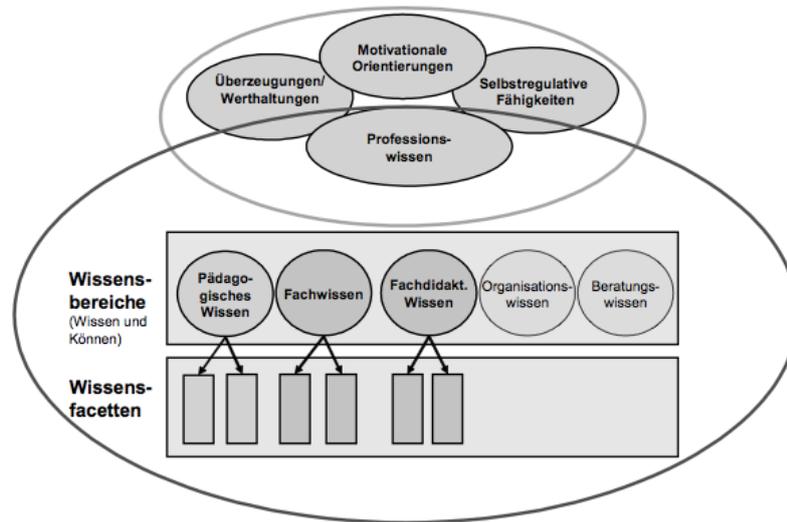


Abb. 2 : Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen

Quelle: Baumert und Kunter (2006: 482)

Von der zentralen Rolle des Professionswissens gehen **Krauss et al.** in ihrem Modell der professionellen Handlungskompetenz ebenfalls aus. Im Rahmen ihrer Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COAKTIV)“, gehen sie von derselben Unterscheidung der professionellen Handlungskompetenz in Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten aus. Das analytische Rahmenmodell unterteilen sie in vier Ebenen. Die erste Ebene beinhaltet die Entwicklung der Lernenden, auf der zweiten Ebene stehen individuelle, kognitive, affektive und motivationale Lernvoraussetzungen. Die dritte Ebene umfasst Merkmale der Schulklasse, der Fachlehrkraft und des Unterrichts, während die vierte Ebene den Fachbereich und die einzelne Schule berücksichtigt (2004: 2f).

In seinem Konzept zum Lehrerwissen unterscheidet **Neuweg** (2011) zwischen drei Arten von Wissen, das für die Lehrperson wichtig ist. Der erste Bereich beinhaltet ein objektives Wissen, das als Professionswissen bezeichnet wird und sich vom Begriff „Können“ unterscheidet. Der zweite Teil ist das subjektive Wissen, das als psychologisches Konstrukt verstanden wird und subjektive Theorien und professionelle Werthaltungen beinhaltet. Der dritte Bereich umfasst ein „Handlungswissen“, das als Logik des Handelns von aussen rekonstruiert wird (Neuweg 2011: 451f).

Die wichtige Verbindung des grundlegenden Wissens von Lehrpersonen mit der daraus zu entwickelnden Handlungskompetenz erwähnt auch **Meyer**. Ein entscheidender und bedeutender Faktor

ist dabei die Selbstreflexion, die zur Verknüpfung von Wissen und Handeln führt und somit zur Verbesserung des Unterrichts beiträgt (2011: 197).

Das Wissen und Können von Lehrpersonen spielt als Grundlage für Kompetenzen eine wichtige Rolle und hat in der Forschung zum Professionswissens und professioneller Kompetenz von Lehrpersonen einen eigenen Diskurs entwickelt. In dieser Arbeit soll aber nicht ausführlicher auf die Begriffe eingegangen werden.

Das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich teilt in einem Merkblatt die Kompetenzen für Lehrpersonen in vier grosse Bereiche ein. Der erste Bereich beinhaltet das fachliche Wissen und Können, das allgemein- und fachdidaktische Wissen und Können wird dem zweiten Bereich zugeteilt. Der dritte Bereich umfasst das pädagogisch-psychologische Wissen und Können, und dem vierten Bereich werden die professionelle Selbstregulation, die Kooperation und die Reflexion zugeordnet (IfE: 2016c).

2.3.4.2. Kompetenzen im Fach Geographie

Anhand von zwei Beispielen sollen für das Fach Geographie formulierte Kompetenzbereiche aufgeführt werden. Einerseits die in den Deutschen Bildungsstandards ausgewiesenen Bereiche, andererseits diejenigen im Schweizerischen Lehrplan 21. Die Beispiele weisen mit ihren Inhalten auf die unterschiedlichen Funktionen von Lehrplänen und Bildungsstandards hin. Während in den Bildungsstandards Grunddimensionen der Lernentwicklung identifiziert werden, konkretisieren Lehrpläne die Bildungsziele in Bezug auf Lehrstoffe und Lerninhalte (Klieme et al. 2003: 21). Oder wie es **Halbheer und Reusser** formulieren: „Während Lehrpläne angeben, was im Unterricht behandelt wird, legen Standards fest, was Schülerinnen und Schüler können sollen“ (2008: 253).

Die Beispiele des kompetenzorientierten Lehrplans und der Bildungsstandards zeigen aber auch auf, dass diese Unterscheidung der Funktionen nicht immer einfach ist. Dabei kommt es darauf an, ob Lehrpläne als Grundlagen für Standards dienen sollen, wie es bei der Entwicklung der Deutschen Standards geschehen ist, oder ob Standards als Vorgabe für die Entwicklung von Lehrplänen gelten, wie beim Lehrplan 21 (Künzli 2010: 450f).

In der Geographie werden nach den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie für das Fach die sechs Kompetenzbereiche Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung ausgewiesen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Bereiche nicht überschneidungsfrei sind und sich die Entwicklung der geographischen Gesamtkompetenz aus der Verflechtung der einzelnen Kompetenzbereiche ergibt (DGfG 2014: 9). Die Einteilung wird mit den zentralen Kompetenzen für jeden Bereich ergänzt.

Kompetenzbereich	zentrale Kompetenzen
Fachwissen (F)	Fähigkeit, Räume auf den verschiedenen Maßstabsebenen als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt analysieren zu können.
Räumliche Orientierung (O)	Fähigkeit, sich in Räumen orientieren zu können (topographisches Orientierungswissen, Kartenkompetenz, Orientierung in Realräumen und die Reflexion von Raumwahrnehmungen).
Erkenntnisgewinnung/ Methoden (M)	Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können.
Kommunikation (K)	Fähigkeit, geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen zu können.
Beurteilung/ Bewertung (B)	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können.
Handlung (H)	Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können.

Abb. 3: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards, Quelle: DGfG (2014: 9)

Im Schweizerischen Lehrplan 21 für die Volksschule der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz werden die Kompetenzen u.a. im Bereich Natur, Mensch, Gesellschaft formuliert. In der Geographie, die Teil des Fachbereichs Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) der 7.-9. Klasse ist, werden die Kompetenzen in vier Bereiche eingeteilt:

- Natürliche Grundlagen der Erde untersuchen
- Lebensweisen und Lebensräume charakterisieren
- Mensch-Umwelt-Beziehungen analysieren
- Sich in Räumen orientieren

Für die vier Bereiche werden insgesamt 15 Kompetenzen formuliert, welche die jeweiligen Bereiche konkretisieren. Diese Kompetenzen werden weiter unterteilt in Kompetenzstufen und einem innerhalb dieser Stufen bezeichneten Grundanspruch. So ergeben sich für den Fachbereich Geographie insgesamt 56 Kompetenzstufen (D-EDK 2016, vgl. PHZH 2016).

Die für die Lernenden in den Bildungsstandards des Faches Geographie aufgeführten Kompetenzen sind natürlich für Geographielehrpersonen vorauszusetzen. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte auch über theoretisches Grundlagenwissen, was sowohl Fachtheorien wie auch Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien auf der Metaebene beinhaltet, verfügen. Diese beziehen sich eher auf die fachbezogenen Bereiche Fachwissen, räumliche Orientierung und Erkenntnisgewinnung/Methoden. Die fächerübergreifenden Kompetenzbereiche Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung setzen zudem Grundlagenwissen in den Wissenschaften der Psychologie, der Philosophie und der Soziologie voraus (Meyer 2011: 187f).

Ein Blick auf die erwähnten Modelle zeigt, dass sich Anforderungen an Lehrpersonen und die damit verbundenen Kompetenzen unterschiedlich einteilen lassen und eine klare Abgrenzung der Bereiche nicht gemacht werden kann. Die Aufgabe einer Lehrperson ist sehr vielseitig und neben einer fachwissenschaftlichen Kompetenz tragen u.a. auch fachdidaktische, pädagogische oder soziale Komponenten zur Gesamtkompetenz entscheidend bei.

2.3.4.3. Kompetenzen für die Lehrerbildung im Fach Geographie

Die Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren weiter entwickelt und sich verstärkt mit dem Thema Lehrerkompetenzen befasst. Die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland hat bereits 2004 Lehrerkompetenzen im erziehungswissenschaftlichen Bereich formuliert, ehe sie vier Jahre später auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards für verschiedene Fächer, so auch für die Geographie, vorlegte. Im Jahr 2010 hat die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) schliesslich Empfehlungen zur Lehrerbildung im Fach Geographie entwickelt (Hemmer, I. zit. in: Haversath 2012: 90f).

In der Schweiz hat eine Arbeitsgruppe des Verbands für Geographiedidaktik Schweiz (VGD-CH) auf der Grundlage der deutschen Rahmenvorgaben eigene Rahmenvorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Fach Geographie an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz erarbeitet (VGD 2013).

Die Deutschen Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie machen eine Unterteilung der inhaltlichen Anforderungen in fachliche Kompetenzen, fachdidaktische Kompetenzen und bildungswissenschaftliche Kompetenzen. Das Schweizer Modell, das den fachlichen Bereich mit „fachwissenschaftlichen Kompetenzen“ bezeichnet, weist zusätzlich einen Bereich „schulpraktische Kompetenzen“ auf, der die Unterrichts- und die Reflexionskompetenz beinhaltet (VGD 2013: 22).

Die Kompetenzentwicklung richtet sich nach den in Deutschland und der Schweiz gängigen Systemen. In der Schweiz bezieht man sich auf die Schwerpunkte Studium an der Hochschule, schulpraktische Ausbildung und Weiterbildung (VGD 2013: 12). Das Deutsche Modell orientiert sich an den drei

aufeinander folgenden Phasen des Studiums an der Universität, dem Vorbereitungsdienst an Schulen (Referendariat) und der Lehrerfort- und Weiterbildung, wobei jede Stufe spezifische Schwerpunktsetzungen aufweist (DGfG 2010: 8).

Die *fachlichen Kompetenzen* beinhalten folgende Bereiche:

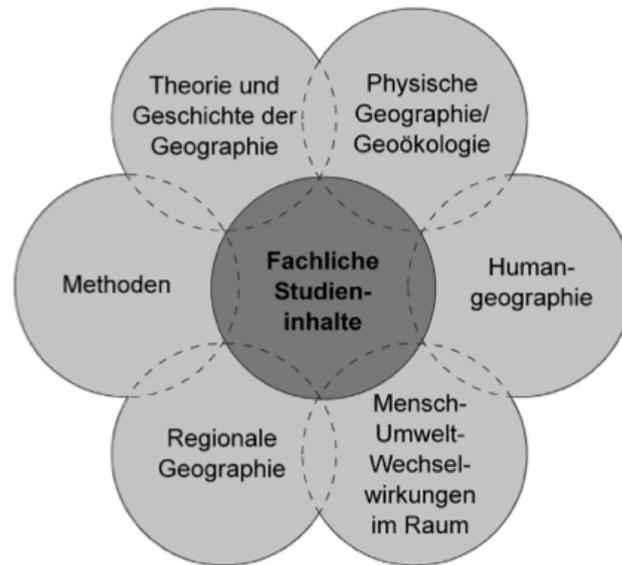


Abb. 4: Fachliche Studieninhalte des Lehramtsstudiums im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen (in Anlehnung an: KMK, 2008: 17)

Die physisch-geographischen/geoökologischen und humangeographischen Inhalte sollen dabei gleichberechtigt vermittelt werden. Neue Medien und Arbeitstechniken, die in der Schulgeographie immer wichtiger werden, sollen bei der Vermittlung verstärkt berücksichtigt werden.

Den *fachdidaktischen Kompetenzen*, die als Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft liegen, kommt eine Schlüsselrolle zu. Die Hauptaufgaben der Geographiedidaktik werden in drei Bereiche eingeteilt (DGfG 2010: 13):

- Geographiedidaktische Forschung
- Geographiedidaktische Curriculumtheorie
- Metapraktische Entwicklung und Evaluation von geographischen Unterrichtsmodellen

Die *fachdidaktische Ausbildung* soll zur Planung, Durchführung und Reflexion eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts befähigen. Während bei den Schweizer Rahmenbedingungen die fachdidaktische Ausbildung als Grundlage für die schulpraktische Ausbildung gilt und dieser Teil separat geführt wird, beinhaltet das Deutsche Modell ein betreutes Schulpraktikum innerhalb der fachdidaktischen Ausbildung.

Die Vermittlung der *bildungswissenschaftlichen Kompetenzen* beinhaltet Erziehungswissenschaften, pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie. Die Schwerpunkte dieses Bereichs umfassen u.a. Bildung und Erziehung, Beruf und Rolle des Lehrers, Didaktik und Methodik, Kommunikation, Medienbildung, Schulentwicklung oder Beurteilung und Beratung.

Die Aufteilung der Vermittlung von Lehrerkompetenzen soll die Ausbildungslehrgänge strukturieren und einen Rahmen für die Lehrgänge vorgeben. Ziel der Vorgaben ist eine Optimierung der Ausbildung, die sich aufgrund des föderalistischen Systems in Deutschland sehr heterogen präsentiert hat.

Mit den für das Fach entwickelten Bildungsstandards und Kompetenzen und den Rahmenbedingungen für die Lehrerausbildung im Fach Geographie werden die Vorgaben gemacht, was von Lernenden und Lehrenden erwartet wird in Bezug auf einen kompetenzorientierten Geographieunterricht.

2.4. Biographien von Lehrpersonen

Da in dieser Arbeit sowohl Studierende befragt werden, die momentan die Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen absolvieren als auch Lehrpersonen, die teilweise schon über jahrzehntelange Berufserfahrung verfügen und deren Ausbildung schon sehr lange zurückliegt, sind die Ausgangslagen sehr unterschiedlich und nicht nur in der Ausprägung von Kompetenzen, sondern möglicherweise auch deren Fachverständnis.

Welche Rolle spielt die Lehrperson beim Unterrichten und beim Vermitteln von Kompetenzen? Hängt die Qualität des Unterrichts von den im Rahmen der Ausbildung erworbenen Qualifikationen ab oder kommt es nur auf die Persönlichkeit der Lehrperson an (vgl. Rhode-Jüchtern 2015: 518)? Beide Aspekte sind wichtig und man kann wohl keinen der beiden Ansätze isoliert betrachten.

In Leitbildern der Persönlichkeit, die das Persönlichkeitsparadigma in der Forschung kennzeichnen, steht die Lehrperson im Zentrum und wird als massgebender Faktor für die Wirksamkeit des Unterrichts betrachtet. Diese Wirksamkeit ist das Ergebnis des Seins, nicht des Tuns. Als Lehrer oder Erzieher wird man geboren und dieser geborene Erzieher verfügt über Eigenschaften, die weder lehr- noch lernbar sind (Spranger 1969: 285f, zit. in: Terhart et al. (Hrsg.) 2011: 65). Eine konsequente Verfechtung eines solchen Ansatzes würde logischerweise alle Ausbildungen zum Lehrberuf infrage stellen.

Geht man davon aus, dass keine Lehrperson als solche geboren wird und ohne Entwicklung eigener Kompetenzen einen qualitativ guten Unterricht bestreiten kann, stellen sich weiterführende Fragen.

Woher kommen die Kompetenzen der Lehrpersonen? Oder anders gefragt: Werden die Kompetenzen für den Lehrberuf in der Ausbildung erlernt oder eignet man sich die Kompetenzen in der täglichen Arbeit und durch Erfahrung an?

Dass es wichtig ist, sich den Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs bewusst zu machen, erwähnen auch **Baumert und Kunter**: „Will man Professionalität im Lehrerberuf fördern, ist es unumgänglich, zu untersuchen, wie sich Lehrkräfte im Hinblick auf die verschiedenen Kompetenzbereiche unterscheiden und in welchen Phasen der beruflichen Biographie diese Differenzierungen entstehen“ (2006: 505).

Gemäss **Terhart** ist das Erlernen von Wissen und Können ein Prozess, der sich über das ganze Berufsleben hinzieht und nach dem Lernen in der Ausbildung nicht abgeschlossen ist (Terhart 2000, zit. in: Müller 2012: 41).

Die berufliche Entwicklung als lebenslangen Prozess bezeichnen **Messner und Reusser** (2000) und unterteilen diesen in Phasen von der Grundausbildung bis zur Weiterbildung in der Berufstätigkeit. Das Wissen des Expertenstadiums, das im Novizen-Experten-Paradigma die höchste erreichbare Stufe darstellt, kann durch lange persönliche Erfahrung und intensive Reflexion entwickelt werden (2000: 168).

Krauss et al. vertreten die Meinung, dass die Ausbildung massgeblich zum Lernen der Lehrenden im fachdidaktischen und fachlichen Bereich beiträgt (2008: 245, zit. in: Kanwischer 2013: 74), während von der hauptsächlichlichen Aneignung von wichtigen Unterrichtskompetenzen im Berufsalltag von **Herrmann** ausgegangen wird (1999: 422, zit. in: Kanwischer 2013: 74).

Die Reflexionsfähigkeit als eigene Kompetenz hat für **Gryl** eine grosse Bedeutung in der Entwicklung von Lehrerkompetenzen in verschiedenen Bereichen. Die Erkenntnistheorie unterscheidet dabei in Reflexion und Reflexivität, wobei der Gegenstand einerseits und die eigene Person, das eigene Denken und Handeln andererseits ständig hinterfragt werden sollen (2013: 76). Dieser Ansatz stellt unabhängig davon, ob man noch in der Ausbildung ist oder als Lehrperson im Berufsalltag unterrichtet, eine wichtige Fähigkeit für den Erwerb von Kompetenzen dar.

Nimmt man den von **Krauss et al.** (2008) vertretenen Ansatz der in der Ausbildung erlernten Kompetenz als Grundlage, muss für diese Arbeit berücksichtigt werden, dass sich die Ausbildung zur Lehrperson im Laufe der Zeit immer wieder verändert hat und somit die Grundlagen für die Teilnehmenden der Studie unterschiedlich sind. Das kann das Bild oder die Wahrnehmung der Lehrperson stark beeinflussen. Da in der aktuellen Diskussion um die Qualität des Unterrichts in der Bildungsforschung Begriffe wie Bildungsstandards und Kompetenzen zentral sind, beeinflussen diese auch die Arbeit an den Schulen. Deshalb soll ein Schwerpunkt auf diese Entwicklungen gelegt werden.

2.5. Was ist guter Unterricht?

Fragt man nach den Kompetenzen, die eine (Geographie-)Lehrperson für die Berufspraxis braucht, stellt sich auch die Frage, was grundsätzlich unter gutem Unterricht verstanden wird. Diese Frage soll vorerst

anhand von Konzepten überfachlicher Merkmale in der Literatur behandelt werden. Dies auch deshalb, weil sich die Inhalte der Fachdidaktik Geographie im Lehrdiplom für Maturitätsschulen mehrheitlich an solchen Konzepten orientieren.

Ein in der Literatur vielzitiertes Werk, auf welches auch in der Fachdidaktik Geographie zurückgegriffen wird, ist „Was ist guter Unterricht?“ von **Hilbert Meyer** (2016). Darin versucht Meyer, anhand von zehn empirisch abgesicherten Gütekriterien realistische Ansprüche an guten Unterricht zu formulieren (2016: 7). Diese nicht als Rezepte zu verstehenden Merkmale richten sich grundsätzlich an alle Lehrenden der öffentlichen Schulen und gelten für alle Fächer. Eine nach verschiedenen Kriterien eingeteilte Arbeitsdefinition guten Unterrichts lautet:

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“ (2016: 13).

Die Kriterien werden ausführlicher und einzeln erläutert und erklärt. Dabei weist Meyer ergänzend darauf hin, dass die Definition nicht alleine auf die Schülerinnen und Schüler bezogen werden sollte, sondern auch ihre Gültigkeit für Lehrpersonen hat. Das Kernstück bildet der Kriterienmix der zehn Merkmale guten Unterrichts, die nach Absprachen mit Theoretikern und Praktikern entwickelt wurden.

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Grossformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandardanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)

8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Die zehn Gütekriterien wurden bewusst so formuliert, dass sowohl Lehrende als auch Lernende zur Umsetzung beitragen können und die Kriterien für lehrer- als auch für schülerzentrierte Methoden bewertet werden können (Meyer 2016: 18).

In einem Fazit wird auf Einschränkungen des Geltungsanspruchs hingewiesen, die sich beispielsweise auf die bevorzugte Erforschung kognitiver und fachlicher Ziele oder auf die unterschiedliche Effektstärke der einzelnen Faktoren beziehen (2016: 127f).

Diese Unterschiede der Effekte erwähnt auch **Helmke** (2014: 68). Weiter weist er auf die Schwierigkeit und die Verlässlichkeit der Einteilung der für die Unterrichtsqualität relevanten Dimensionen hin. Die Anzahl Letzterer variiert von wenigen bis hin zu ganzen Checklisten im Sinne von Rezeptsammlungen.

In Bezug auf den Forschungsstand zur Unterrichtsqualität weist er darauf hin, dass insbesondere in der quantitativen Empirie noch Mängel vorhanden sind (vgl. Meyer 2016: 12, 127f) und auf wissenschaftlich gesicherte Daten erst beschränkt zurückgegriffen werden kann.

Helmke nennt in einer Liste die aus seiner Sicht wichtigsten Qualitätsbereiche des Unterrichts (2014: 70f):

- Klassenführung
- Lernförderliches Klima
- Motivierung
- Klarheit und Strukturiertheit
- Schülerorientierung
- Aktivierung
- Sicherung
- Wirkungsorientierung
- Passung/Umgang mit Heterogenität
- Methodenvielfalt

Ähnlich wie **Meyer** (2016: 7) weist auch **Helmke** darauf hin, dass Merkmale guten Unterrichts als Leitlinien oder Prinzipien zu verstehen sind, die bei der Planung oder Realisierung des Unterrichts als Orientierungspunkte berücksichtigt werden können und es vermessen wäre, alle Kriterien in maximaler Ausprägung erfüllen zu wollen (2014: 68).

Ein Vergleich der beiden Listen zeigt, dass Merkmale teils identisch bezeichnet werden oder sich aber zumindest inhaltlich vielfach decken.

Den Blick auf die fachliche Lernentwicklung richtet **Lipowsky** (2007) bei der Frage danach, was wir über guten Unterricht wissen. In seinem vereinfachten Angebots-Nutzungs-Modell spielen die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson und die Klassenzusammensetzung eine entscheidende Rolle für den fachlichen Lernerfolg (2007: 26). Folgende fachspezifischen Charakteristika hebt **Lipowsky** für den Schulerfolg von Lernenden hervor:

- effektive Klassenführung
- klare Strukturierung des Unterrichts
- inhaltlich relevante Rückmeldungen von Lehrpersonen
- kooperatives Lernen
- Übungen und Wiederholungen
- Hausaufgaben
- Klassenklima

Neben diesen allgemein-didaktischen Merkmalen guten Unterrichts betont **Lipowsky** die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens. Die Art des Organisierens und des unterrichtlichen Einsetzens des Fachwissens unterscheidet erfolgreiche Lehrpersonen von weniger erfolgreichen Lehrpersonen (2007: 29).

Was heisst das nun für das Fach Geographie? Welche fachspezifischen Anforderungen ergeben sich für einen qualitativ hochwertigen Geographieunterricht?

Eine Voraussetzung dafür liefert **Hoffmann** (2004) mit einem Anforderungskatalog, der für die Qualität des Geographieunterrichts zu erfüllen ist. Folgende Punkte werden dabei aufgeführt:

- Verständnisvoraussetzung schaffen durch Topographie und Basiswissen
- Erarbeitungsvoraussetzungen schaffen durch Methodenkompetenz
- Realitätsbezug schaffen durch originale Begegnung, Exkursionen
- Aktualität
- Problembewusstsein schaffen

- Problemlösungsorientierung, Problemlösungswille und Problemlösungskompetenz
- Vernetztes und komplexes Denken fördern
- Prinzip der Nachhaltigkeit als Leitlinie geographischen Denkens vermitteln

Während Parallelen zu den überfachlichen Konzepten von **Meyer** oder **Helmke** zu erkennen sind, wird der fachspezifische Bezug anhand einiger Begriffe deutlich. Dabei wird die für den Fachunterricht wichtige Problem- und Lösungsorientierung ebenso aufgeführt, wie die Vermittlung des Prinzips der Nachhaltigkeit, dem in der Geographie eine zentrale Rolle zukommt (Hoffmann, zit. in: Schallhorn 2004: 20f).

Burri (2005) streicht in seinem Beitrag fünf Punkte heraus, die für die Struktur der Planung des Unterrichts zentral und als charakteristische Merkmale modernen Geographieunterrichts zu verstehen sind:

- Themenrelevanz abklären
- Lernprozesse auslösen
- Geographische Denkmuster entwickeln
- Regionalgeographische Prozesse verstehen
- Landschaft erleben

Die erwähnten Merkmale sind nicht stufenabhängig und beeinflussen sich gegenseitig (Burri 2005: 9f).

In Anlehnung an gängige Konzepte guten Unterrichts versucht **Schmoll** die Merkmale auf den Geographieunterricht zu übertragen (2013: 41f). Der Beitrag soll insbesondere die Diskussion über guten Unterricht in der Fachdidaktik etablieren.

Die Frage danach, was guter Unterricht ist, lässt sich nicht einfach beantworten. Dennoch zeigen die Konzepte in der Literatur, dass gewisse Faktoren zu einer Qualitätssteigerung des Unterrichts beitragen. Auch wenn es notwendig sein wird, Merkmale weiter mit empirischen Daten zu belegen, geben die Konzepte einen Anhaltspunkt, um die Frage nach einem guten Unterricht zu beantworten.

2.6. Was ist eine gute Lehrperson?

Die Frage nach dem guten Unterricht wirft natürlich auch gleich eine nächste auf, nämlich was eine gute Lehrperson ist. Bereits in den Konzepten zu gutem Unterricht wird auf die zentrale Rolle der Lehrperson hingewiesen.

Oelkers verwendet den Begriff „gute Lehrerinnen und Lehrer“ im Bezug darauf, was diese wissen und können müssen und darauf, was in deren Ausbildung gelehrt werden soll. Obwohl er die Begriffe

„Wissen“ und „Können“ relativiert, nennt er sieben Punkte, die aus seiner Sicht eine „gute“ Lehrperson erfüllen sollte (2003: 16).

- Gute Lehrerinnen und Lehrer schaffen es, mit komplexen und heterogenen Situationen produktiv und zielbezogen umzugehen, obwohl es viele Störungen ihrer guten Absichten gibt;
- sie verstehen sich auf Enttäuschungsmanagement und Konfliktbearbeitung und können unter Stress handeln;
- sie setzen ihr Know How für Schüler ein und wissen zugleich, wie man mit den unvermeidbaren Paradoxien des Berufs umgeht;
- sie können die Lernprozesse innerhalb des Klassenzimmers steuern und verwenden den je geeigneten Mix aus konservativen und progressiven Methoden;
- der Kern des Wissens sind erfahrungsgesättigte Überzeugungen, die angereichert werden können, aber die nicht beliebig ausgetauscht werden;
- das Wissen ist erprobtes Know How und eine dazu passende réflexion engagée.
- Gute Lehrkräfte vermeiden Ideologien und sind professionelle Idealisten.

Die Frage nach der guten Lehrperson betrachten **Mulder und Gruber** (2011) unter den Aspekten der Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung. Die Professionsforschung fokussiert sich dabei auf den Beruf und dessen Entwicklung. Die Kompetenzforschung stellt die Frage nach den Kompetenzen und Fähigkeiten, die eine Lehrperson besitzen muss, während die Expertiseforschung sich auf internale Voraussetzungen erfolgreichen Handelns bezieht. Eine adäquate und umfassende Beschreibung lassen die drei verschiedenen Gesichtspunkte der Forschung ihrer Meinung nach nur zu, wenn das Wissen, das Handeln, die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrperson einbezogen werden und diese Aspekte überdies in beruflichen Kontexten beurteilt werden (2011: 435f).

Aus den beiden erwähnten Ansätzen geht hervor, dass eine Beantwortung der Frage nach der guten Lehrperson sehr schwierig ist. Einerseits sind sehr viele Faktoren für eine Beurteilung zu berücksichtigen. Andererseits ist bereits die klare Definition der einzelnen Faktoren Gegenstand von Diskussionen und keineswegs eindeutig.

Im Wissen um die Schwierigkeit und Komplexität der Frage nach der guten Lehrperson soll sich der Fokus in dieser Arbeit und das Verständnis verstärkt auf die bereits beschriebenen Kompetenzen und Anforderungen richten.

Den Rahmen hierfür bilden einerseits die vom Institut für Erziehungswissenschaften formulierten Kompetenzen für Lehrpersonen in den Bereichen Fachkompetenz, allgemein- und fachdidaktische Kompetenz, pädagogisch-psychologische Kompetenz sowie professionelle Selbstregulation, Kooperation

und Reflexion (IfE: 2016c). Andererseits orientiert sich die Arbeit an den in den Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie aufgeführten Bereichen fachwissenschaftliche Kompetenzen, fachdidaktische Kompetenzen, bildungswissenschaftliche Kompetenzen und schulpraktische Kompetenzen (VGD 2013).

Für die Beantwortung der Frage nach der guten Lehrperson soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit subjektive Meinungsbilder und Positionen dargelegt werden, die aus qualitativ methodischer Sicht erhoben werden und folglich keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben.

2.7. Lehrerbildung – Ein Blick auf die Ausbildungsbereiche

In der Schweiz hatte die Diskussion um die Vereinbarkeit von spezifischer Berufsbildung und einer für Hochschulstudien genügenden Allgemeinbildung einen Einfluss auf die Strukturen der Ausbildungen. Sollten Berufsbildung und Allgemeinbildung getrennt werden, oder würde man mit einer Verlängerung der Ausbildungszeit beiden Ansprüchen gerecht werden (Müller 1975: 62)? Eine Reform der Ausbildung hat in den 1990er-Jahren zur Schaffung von pädagogischen Hochschulen geführt. Ausbildungen können heute an Fachhochschulen, pädagogischen Hochschulen oder universitären Hochschulen absolviert werden (Educa 2016).

Da in der Arbeit u.a. nach der Bedeutung von Ausbildungsinhalten gefragt wird, soll in der Folge ein Blick darauf geworfen werden, welche Bereiche vorausgesetzt werden und wie diese Bereiche innerhalb der Ausbildungen positioniert sind. Die Rahmenvorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Fach Geographie an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (VGD: 2013) sollen dabei als Orientierung dienen. Ein spezielles Augenmerk gilt dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung.

2.7.1. Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und schulpraktische Ausbildung

In den Rahmenvorgaben werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische, schulpraktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen zur beruflichen Professionalisierung angehender Lehrpersonen aufgezählt.

Wie stehen sich diese Bereiche in der Ausbildung gegenüber? **Criblez** (2016) hat dazu in einem Vortrag zehn Thesen zum komplexen Beziehungsgeflecht zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken und allgemeiner Didaktik formuliert und geht dabei vorwiegend auf die Stellung der Fachdidaktik ein (2016: 2f). Diese hat sich zu einem wissenschaftlichen Forschungsfeld entwickelt, das aber nicht, oder noch nicht, allen Merkmalen einer wissenschaftlichen Disziplin gerecht wird. Wie weit sind akademische Disziplinen Referenzdisziplinen für die Fachdidaktik? Als Folge der verschiedenen Thesen bedarf es einer

Metareflexion der Didaktik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, welche **Criblez** als Desiderat formuliert (2016: 23). Dieser Wunsch spiegelt die spezielle Position der Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaft und allgemeiner Didaktik wieder. Der Ruf einer Hilfswissenschaft, welcher der Fachdidaktik noch immer vorauseilt, deutet auf die nicht klare Legitimation im Zuge der Verwissenschaftlichung hin (Macha und Solzbacher 2002: 205).

Wo steht der bildungs- oder erziehungswissenschaftliche Teil der Ausbildung, der von angehenden Lehrpersonen im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit oftmals als praxisfern oder wirklichkeitsfremd angesehen wird und deshalb unbeliebt ist (Terhart 2012: 51)?

Criblez (2002) erwähnt auch für diesen Teil der Ausbildung einen gewissen, im historischen Kontext gewachsenen Legitimationsdruck, der u.a. in der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung entstanden ist. Während dieser Anspruch insbesondere in den Ausbildungen bis zur Mittelstufe zentral für die wissenschaftliche Legitimation ist (2002: 301), spielt er auch neben den Fachwissenschaften der Ausbildungen auf Sekundarstufe I und II keine unwichtige Rolle, nicht zuletzt auch wegen der Neuausrichtung an Standards und Kompetenzen. Die Lehrerbildung sollte immer Theorie, empirische Erkenntnisse, die Orientierung am Handeln von Expertinnen und Experten sowie das eigene unterrichtliche und pädagogische Handeln verbinden (Oser 2001, zit. in: Criblez 2002: 314). Am Beispiel der Pädagogik als Teil der Erziehungswissenschaften sollten drei thematische Bereiche in Zusammenarbeit mit anderen Teildisziplinen in der Ausbildung bearbeitet werden: Erstens ethisch-normative Fragen, die Werte, Normen und Zielsetzungen schulbezogen thematisieren, zweitens ästhetische Fragen, die Medienpädagogik umfassen könnte und drittens politisch-institutionelle Fragen, welche die gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen und Funktionsweisen des Schulalltags beinhalten (Criblez 2002: 314).

In einer zum Wandel der bildungswissenschaftlichen Inhalte formulierten These schreibt **Terhart**, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin mit eigenen Theorie- und Forschungsproblemen betrachtet werden muss, und nicht als „Lehrpersonenbildungswissenschaft“. Insofern sollte von planer Nützlichkeitsabwägungen hinsichtlich der späteren Berufspraxis abgesehen werden (2012: 59). Diese aus seiner Sicht problematische Bewertung erziehungswissenschaftlicher Inhalte im Bezug auf die Berufspraxis haben **Criblez** und **Wild-Näf** bereits zu einem früheren Zeitpunkt in einem Projekt zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz erkannt (1998: 37).

Mutmasslich am wenigsten werden die schulpraktischen Teile der Ausbildungen hinterfragt. Deren Wichtigkeit wird von angehenden, als auch von ausgebildeten und unterrichtenden Lehrpersonen kaum bestritten. Doch wie lassen sich die schulpraktischen Inhalte mit den von den Rahmenvorgaben festgesetzten Bereichen kombinieren? Ist eine Verknüpfung von Theorie und Praxis überhaupt möglich, und wenn ja, unter welchen Bedingungen?

Dass die berufliche Professionalität eine doppelte Referenz aufweist, die sowohl auf der Ausbildung und Entwicklung der wissenschaftlichen Logik als auch auf der Handlungslogik im beruflichen Feld basiert, hat **Messner** beschrieben (2007: 374). Die Ausbildung muss also beide Bereiche beinhalten.

Wie die schulpraktische Ausbildung aber umgesetzt werden soll, ist umstritten. Die Forderung von Studierenden nach mehr schulpraktischer Erfahrung zur Verbesserung der Ausbildung kann aufgrund empirischer Studien zumindest bezweifelt werden. **Hascher** führt mehrere Gründe auf, weshalb ein Mehr an praktischer Ausbildung nicht zwingend zur Qualitätssteigerung der Ausbildung führen muss. Die schulpraktischen Studien führen eher zu einer schulspezifischen Sozialisation als zum Kompetenzerwerb, was zu einer bewussten Distanzierung vom Kompetenzerwerb an der Universität führen kann. Auch die Überschätzung der schulpraktischen Studien und der Lernfortschritte der Studierenden von Praxislehrpersonen kann die Wirksamkeit des Ausbildungselements negativ beeinflussen. Zudem stellen die schulpraktischen Studien eine grosse Belastung für die Studierenden dar (2011: 428f).

Die vielfach von angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen betonte Wichtigkeit der schulpraktischen Studien kann und muss im Kontext der ganzheitlichen Ausbildung bezüglich ihrer Wirksamkeit hinterfragt werden (vgl. Hascher 2012: 94).

Der Blick auf die Ausbildungsbereiche zeigt, dass jeder einzelne Bereich wichtig ist. Die Herausforderung besteht vor allem darin, die Bereiche so in die Ausbildung zu integrieren, dass sie sich im Sinne einer professionellen Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrpersonen gegenseitig ergänzen. Eine spezielle Herausforderung stellt dabei die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Ausbildung dar.

2.7.2. Das Theorie-Praxis-Problem

Weil sich die Literatur zur Ausbildung sowohl auf die Situation in Deutschland als auch in der Schweiz bezieht, müssen die unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen der beiden Länder berücksichtigt werden. Während die universitäre Ausbildung auf gymnasialer Ebene ein bis zwei Praktika im Anschluss an einen fachwissenschaftlichen Abschluss (mind. Bachelorabschluss) vorsieht, folgt in Deutschland ein 18 bis 24 Monate dauerndes Referendariat der ersten Phase der universitären Ausbildung. Unterschiedlich ist dabei insbesondere der Umfang der schulpraktischen Ausbildung. Trotz dieser Unterschiede wird das Dilemma zwischen Theorie und Praxis kontrovers diskutiert.

„Theorie und Praxis sind getrennt. ...Wären Theorie und Praxis nicht getrennt, müssten sie nicht vermittelt werden und die „Praxisferne“ der Theorie oder die „Theorieferne“ der Praxis wären kein Problem“ (Hedtke 2000).

Können Theorie und Praxis überhaupt vermittelt werden? Wird über ein Problem diskutiert, das gar nicht existiert? Dass die Begriffe dennoch nicht zu trennen sind, liegt daran, dass die Praxis ihre eigenen

Theorien hat, und jede Theorie in ihrer Forschung oder ihrer Lehre ein ureigenes Praxisfeld. Zudem erfordert bereits eine kritische Distanz zum eigenen Handeln eine theoretische Reflexion (Hedtke 2000: 2f).

Kanwischer (2013) begründet das Problem anhand des Wissenskonzepts von Neuweg. Während die universitäre Lehrerbildung die Vermittlung des Professionswissens als Grundlage für kompetenten Unterricht beabsichtigt, muss auch das daraus folgende Handlungswissen, das sich als beobachtbare Unterrichtshandlung zeigt, vermittelt werden. Diese Beziehung zwischen Professions- und Handlungswissen stellt dabei das Theorie-Praxis-Problem dar (2013: 49).

Die Verschränkung von Theorie und Praxis in akademisch geleiteten Ausbildungen stellt sich als grosse Herausforderung dar oder bleibt gar eine trügerische Hoffnung (Schulz, zit. in: Macha und Solzbacher 2002: 191). Da professionelles pädagogisches Handeln immer theoriegeleitet sein muss, ist es zwingend, die Theorie mit der Praxis im Zuge der Professionalisierung der Lehrerbildung zu verzahnen. Schulpraktische Studien sollten das Herzstück der gymnasialen Lehrerbildung in Verbindung mit quantitativ und qualitativ verantwortlich besetzter Fachdidaktik sein. Diese Besetzung scheint in der Realität aber den Qualitätsansprüchen, die schulerfahrene Professoren und Dozenten voraussetzen würden, nicht immer zu genügen (2002: 193f).

Dass die Vereinbarkeit von wissenschaftlichen Ansprüchen der Ausbildung und einem Berufsfeldbezug schwierig ist, zeigen auch Untersuchungen von **Stadelmann und Spirgi** (1997). Dabei geben Dozentinnen und Dozenten in der Lehrerbildung an, dass die gleichzeitige Vermittlung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen ein zentrales Problem darstellt. Lösungsansätze des Dilemmas führen entweder zum Verzicht auf Umsetzungserwartungen oder aber zum Verzicht auf Theorie zugunsten von praxisnahem Wissen. Die wichtige Aufgabe der Praxislehrkräfte in der Vermittlung praxisnahen Könnens ist unbestritten. Die von Ausbildnern vermuteten Ausbildungsdefizite von Praxislehrkräften muss aber in Betracht gezogen werden (1997: 81f).

Wie aber kann das Theorie-Praxis-Problem gelöst werden, wenn überhaupt? Wie kann Professionswissen mit Handlungswissen vermittelt werden und welchen Ansprüchen müssen die schulpraktischen Studien genügen, um sie in einer wissenschaftlichen Ausbildung zu positionieren?

In der Frage danach, was die Schulpraxis in einer professionalisierten Lehrerbildung für Funktionen aufweisen sollte, verweist **Hedtke** auf ein Konzept des forschungsorientierten Lernens. Die deskriptive Theorielastigkeit soll durch forschungsorientiertes Lernen, das sich mit Paradigmen und Theorien auseinandersetzt und sich mit empirischer Forschung beschäftigt, überwunden werden (Dubs zit. in: Hedtke 2000: 12).

Die Ansätze in der Forschung zeigen, dass die Anforderungen an eine Ausbildung hoch sind, wenn einerseits Schulpraxis und andererseits die theoriegeleitete Wissenschaft nebeneinander vermittelt werden soll, ohne dass dabei einer der beiden Bereiche vernachlässigt wird.

Die Ausbildungslehrgänge in Deutschland und in der Schweiz zeigen, unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen, dass das (quantitative) Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung unterschiedlich organisiert werden kann und keine Einigkeit darüber herrscht, in welcher Form das Dilemma am besten gelöst werden könnte.

2.8. Der Doppelcharakter der Geographie

Dem Fachbereich Geographie kommt eine besondere Stellung zu. Die fachwissenschaftliche Zuordnung ist insofern schwierig, da die Geographie sowohl naturwissenschaftliche als auch geisteswissenschaftliche Themen behandelt.

Zahnen (2005) beschreibt, dass in einer beabsichtigten Annäherung von Human- und physischer Geographie die Frage gestellt werden muss, was Geographie oder geographisch ist. Argumentiert wird beispielsweise anhand von integrativen Ansätzen mit Problemfeldern von Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen. Diese Ansätze machen es aber schwierig, sich von einer Multidisziplinarität abzuheben und einen Eigensinn der Geographie zu identifizieren. Die Suche nach einem Eigensinn der Geographie ist für die wissenschaftliche Identität aber wichtig (2005: 217).

Den Ansatz der Gesellschaft-Umwelt-Forschung erwähnt auch **Kanwischer** (2006) in einem Beitrag zum Doppelcharakter der Geographie. Dabei steht die Forschung zwischen der Human- und der Physiogeographie in einem „Drei-Säulen-Modell“ (vgl. Weichhart 2003: 25).

Das Modell geht von einem eigenständigen Erkenntnisobjekt aus, für das allerdings keine integrativen Forschungsansätze oder theoretisch-methodische Hintergründe entwickelt wurden (Kanwischer 2006: 3). Das Problem liegt u.a. in den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Herangehensweisen oder den verschiedenen Begriffsauffassungen der Human- und der Physiogeographie, die Verständigungsschwierigkeiten hervorrufen (Kanwischer 2006: 5f).

Die hohe Spezialisierung der Teilbereiche stellt bereits für die Lehramtsstudiengänge eine grosse Herausforderung dar. Diese Spezialisierung wird in empirischen Studien zu Ausbildungslehrgängen in Deutschland (vgl. Hemmer und Hemmer 2000, Hemmer und Obermaier 2003a) von Fachleitenden und Absolvierenden kritisiert. Für das Fachverständnis der angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen hat die Ausbildung bereits einen starken Einfluss (Kanwischer 2004, zit. in: Kanwischer 2006: 2).

Die Anforderungen an die Lehrerbildung sind gross, wie bereits der Blick auf die verschiedenen Ausbildungsbereiche gezeigt hat. Für das Fach Geographie gilt dies besonders, da neben der optimalen

Gewichtung der Ausbildungsinhalte und der Verzahnung von Theorie und Praxis das grundlegende Fachverständnis einen entscheidenden Einfluss auf die Lehrtätigkeit hat. Für die Positionierung des Brückenfachs Geographie in den jeweiligen Schulsystemen ist, oder besser wäre, ein kongruentes Fachverständnis der Lehrpersonen mehr als hilfreich.

2.9. Motive für die Lehrdiplomausbildung

Was sind die Gründe dafür, sich für die Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen im Fach Geographie zu entscheiden?

Grundlage für das Lehrdiplom in der Schweiz ist ein Fachstudium, hier also in der Geographie. Deshalb entscheidet man sich möglicherweise erst während des Studiums für die anschließende Lehrdiplomausbildung. Was sind vorerst Motive für die Wahl des Geographiestudiums? **Wanner und Caspar** (1985) haben in einer Befragung zu Beginn des Studiums, wenn sich das Bild des Fachs auf die Erfahrungen des Gymnasiums bezieht, nach den Gründen gesucht. Die wichtigsten Motive waren dabei die Abneigung gegen Abstraktes, das Streben nach lustbetonter Tätigkeit und der Beitrag zur Lösung aktueller Probleme (1985: 143). Die Resultate der Studie sind insofern interessant, als dass der Einfluss der Geographielehrpersonen im Gymnasium bei der Hälfte der Studierenden nachgewiesen werden konnte (1985: 145). Bereits bei der Wahl des Fachstudiums spielt die Lehrperson also eine wichtige Rolle.

Schaefers (2002) hat in einer Übersicht von empirischen Untersuchungen in Deutschland zur Wahl des Lehramtsstudiums mehrere Motive zusammengetragen. Die über alle Ausbildungsstufen erhobenen Daten belegten dabei einen klaren Berufswunsch oder die pädagogische Motivation. Die Freude an der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen hat sich vor allem bei Studierenden der Sekundarstufen I und II mit fachlichem Interesse verbunden (2002: 67f). Auch **Schaefers** geht von der Wichtigkeit der Lehrperson bei der Studienwahl aus. Aufgrund der empirischen Datenlage wird die eigene Schulerfahrung als möglicher Einflussfaktor bezeichnet (2002: 68).

Der Frage, „wer“ sich für den Lehrberuf entscheidet, geht **Rothland** (2011a) ebenso nach, wie der Frage nach dem „warum“ (2011b). Wer sich für den Lehrberuf entscheidet steht an dieser Stelle allerdings nicht im Zentrum. Der Forschungsansatz soll dennoch kurz erwähnt werden, da Studien hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen zeigen sollen, welche untersuchten Merkmale beispielsweise mit der Qualität des Unterrichts in welcher Weise zusammenhängen (Rothland 2011a: 264).

In einem Vergleich mehrerer Studien zeigen sich intrinsische, speziell personen- und beziehungsorientierte Motive als wichtiger Grund für die Wahl des Lehrberufs. Ein ausgeprägtes Interesse an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und an der Gestaltung von Lernprozessen wird ebenfalls als zentrales Merkmal erwähnt (Rothland 2011b: 290). Über den Einfluss

von pädagogischen Vorerfahrungen zeichnet sich kein klares Bild ab. Dennoch können solche Vorerfahrungen die intrinsische Berufswahlmotivation positiv beeinflussen (2011b: 283).

Die eben erwähnten Ansätze und ihre empirischen Resultate beziehen sich vermehrt auf Deutsche Untersuchungen. Ein kurzes Beispiel soll deshalb nochmals darauf hinweisen, dass die Rahmenbedingungen von Studien immer berücksichtigt werden sollten. **Werner** (2011) schiebt zur Wahl der Ausbildung des Lehrdiploms an der Universität Zürich, dass sie als Alternative oder gar als „Notlösung“ getroffen werden könnte (2011: 7). Von einer „Notlösung“ der Berufswahl kann aufgrund von empirischen Daten nicht gesprochen werden (Rothland 2011b: 291). Dass Werners Vermutung dennoch zutreffen könnte, ist auf das Modell in der Schweiz zurückzuführen, das ein starkes Gewicht auf die Fachwissenschaft legt. Der vergleichsweise späte Entscheid nach dem abgeschlossenen Fachstudium für das anschliessende Lehrdiplom könnte eine „Notlösung“ also durchaus begünstigen.

Für die vorliegende Arbeit sollen die Berufswahlmotive einen Anhaltspunkt dafür geben, welches Bild man vom Schulfach Geographie hat. Das Fachverständnis spielt sowohl bei angehenden als auch bei ausgebildeten Lehrpersonen für den Unterricht und dessen Qualität eine wichtige Rolle.

2.10. Die Lehrdiplomausbildung im Fach Geographie an der Universität Zürich

Die universitäre Ausbildung für Gymnasiallehrpersonen hat sich verändert. Mit der Zusammenführung des Instituts für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) und des Instituts für Erziehungswissenschaften wurde eine Bündelung der didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen beabsichtigt. Die berufspraktischen und theoretisch-reflexiven Elemente der Lehrerbildung sollen dabei enger verzahnt werden. Am System, das der Fachwissenschaft einen hohen Stellenwert zumisst und sowohl von der Universität als auch von den Gymnasien unterstützt wird, soll festgehalten werden (Werner 2011: 6f).

Folgend soll kurz aufgezeigt werden, wie die Ausbildung aktuell aufgebaut ist und welche Bereiche in welchem Umfang vorausgesetzt werden. Da die Ausbildung mehrere Varianten beinhaltet, wird der Einfachheit halber und exemplarisch auf die Ausbildung für ein Unterrichtsfach eingegangen.

Die Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen an der Universität Zürich wird durch die Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen durchgeführt (IfE 2016a). Für den Lehrgang, der ein, zwei oder ein zusätzliches Unterrichtsfach umfassen kann, wird ein abgeschlossenes Bachelorstudium vorausgesetzt (2016a: 200). Der Studiengang umfasst 60 Kreditpunkte (2016a: 202), die neben einem Wahlbereich in den Pflichtbereichen Erziehungswissenschaft (mind. 16 KP), Fachdidaktik (mind. 10 KP) und Berufspraxis absolviert werden (IfE 2016b: 8f). Dabei werden innerhalb von Kombinationsmöglichkeiten des Bachelor- und Masterabschlusses einige fachwissenschaftliche Module vorausgesetzt (2016b: 76f). Diese umfassen u.a. Inhalte der physischen Geographie, der

Humangeographie, der methodischen Geographie/GIS, der regionalen Geographie sowie Exkursionen (vgl. GIUZ 2016).

Die Arbeit untersucht Positionen und Meinungsbilder von Studierenden und Lehrpersonen, deshalb sind Veränderungen in der Ausbildung zu berücksichtigen. Weil die Studienordnung zu Beginn dieses Jahres angepasst wurde, ist die Ausgangslage selbst innerhalb der Gruppe der Studierenden je nach Zeitpunkt der Einschreibung unterschiedlich. Die Änderungen sehen im Pflichtbereich „Erziehungswissenschaft“ ein zusätzliches Modul (Leistungsmessung und -beurteilung) vor. Der Wahlpflichtbereich „Fachdidaktik“ wurde durch den Wegfall des bisher obligatorischen Bereichs „Fachwissenschaftliche Vertiefung mit pädagogischem Fokus“ erweitert. Schliesslich wurde die berufspraktische Ausbildung durch ein zweites, vertieftes Praktikum erweitert, das dem ersten Praktikum folgt.

Diese Änderungen können möglicherweise bereits den Entscheid von Studierenden für die Ausbildung beeinflussen. Zudem müssen Meinungen von Lehrpersonen, die retrospektiv die Ausbildung betreffen, aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen differenziert betrachtet werden.

3. Forschungsfragen

Wie entstehen die Wahrnehmungen in Bezug auf die Frage nach einer guten Lehrperson oder die Einschätzungen von Ausbildungsinhalten, die bei mir Irritationen aufgrund von Diskussionen ausgelöst haben? Bei der Ermittlung der Meinungsbilder und Positionen von Studierenden des Lehrdiploms und Lehrpersonen im Fach Geographie werden zwei Aspekte berücksichtigt. Erstens wird mit der Frage nach der guten Lehrperson und den Kompetenzen, über die eine gute Lehrperson verfügen muss, ein offener Zugang gewählt. Dabei werden die subjektiven Meinungen mit den in der Literatur beschriebenen Merkmalen von „guten Lehrpersonen“ und „gutem Unterricht“ (vgl. Oelkers 2003, Meyer 2016, Hoffmann, zit. in: Schallhorn 2004) verglichen. Die übergeordneten Forschungsfragen lauten deshalb:

Was ist eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe?

Welche Kompetenzen braucht eine Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe?

Zweitens wird nach der Bedeutung der Ausbildungsinhalte in Bezug auf die Berufspraxis gefragt. Da bereits der Ausbildung eine zentrale Rolle für das Fachverständnis der Lehrpersonen zukommt und kaum empirische Untersuchungen im Fach Geographie vorhanden sind (Kanwischer 2006: 1f), werden die subjektiven Einschätzungen der Wichtigkeit der Ausbildungsbereiche erhoben. Die Forschungsfragen orientieren sich dabei an bereits durchgeführten empirischen Studien. Daraus ergibt sich die weitere Forschungsfrage:

Wie wird die Bedeutung der einzelnen Teilbereiche der Ausbildung in Bezug auf die Berufspraxis eingeschätzt?

Innerhalb dieser Bereiche wird der berufspraktischen Ausbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei soll anhand der subjektiven Meinungen ermittelt werden, wie die Bezüge von Theorie und Praxis in der Ausbildung beurteilt werden und ob der berufspraktischen Ausbildung ein vergleichsweise hoher Stellenwert beigemessen wird. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Wie wird der Stellenwert der berufspraktischen Ausbildung wahrgenommen?

Da die Untersuchung der Forschungsfragen mit Studierenden und Lehrpersonen durchgeführt wird, werden die Resultate als Erfahrungswerte oder aber auch als Erwartungen ermittelt.

Anhand der Forschungsfragen wird untersucht, ob und inwiefern sich die Wahrnehmungen von Studierenden und ausgebildeten Lehrpersonen unterscheiden. Ergänzend zu diesen Fragen werden die Motive für die Wahl der Lehrdiplomabildung untersucht. Die Forschungsfrage lautet:

Weshalb entscheidet man sich für die Lehrdiplomabildung?

4. Methodische Grundlagen

Die Arbeit versucht sowohl quantitative als auch qualitative Merkmale miteinander zu verbinden. Einerseits besteht die Datenerhebung aus einer schriftlichen Befragung mittels eines Fragebogens, andererseits werden anhand von Leitfadeninterviews einzelne Positionen eingehender betrachtet. Dabei soll anhand eines Triangulationsmodells versucht werden, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen erhobenen Daten zu vergleichen (Bortz und Döring 2006: 365). Die Datenerhebung wurde in zwei Phasen eingeteilt. Zuerst wurden die Fragebogen verschickt und danach die Interviews durchgeführt. Diese Vorgehensweise soll die Möglichkeit bieten, Erkenntnisse oder Tendenzen aus den Fragebogen in die Interviews einfließen zu lassen. Zudem kann bei den interviewten Personen zu den von ihnen gemachten Angaben in den Fragebogen Bezug genommen werden.

4.1. Untersuchungsdesign

Die zeitliche Abfolge der beiden Untersuchungsinstrumente hat sich in der Arbeit nach den Rahmenbedingungen der befragten Personen gerichtet. Die Fragebogen der Studierenden wurden gegen Ende des Frühjahrssemesters 2016 verteilt oder elektronisch verschickt. Die Fragebogen der Lehrpersonen wurden rund drei Wochen vor Ende des Schuljahrs 2015/2016 sowohl elektronisch als auch postalisch verschickt. Mit der Wahl des Zeitpunkts sollte verhindert werden, dass aufgrund der Semester- und Schulferien viele Fragebogen nicht zurückgesendet werden.

4.2. Personelle Voraussetzungen

Die Befragung richtet sich an Studierende des Lehrdiploms für Maturitätsschulen im Fach Geographie und an Geographielehrpersonen an Gymnasien des Kantons Zürich. Obwohl Abgängerinnen und Abgänger des Lehrdiploms mit dieser Ausbildung an allen Gymnasien der Schweiz unterrichten können, ist davon auszugehen, dass viele der Lehrpersonen das Lehrdiplom für Maturitätsschulen an der Universität Zürich absolviert haben.

Die Adressen der Lehrpersonen werden von der Abteilung Geography Teacher Training (GTT) des Geographischen Instituts der Universität Zürich bereitgestellt. Die Liste umfasst 22 Schulen mit insgesamt 101 Lehrpersonen, was in etwa der Grundgesamtheit der Zürcher Geographielehrpersonen auf gymnasialer Stufe entspricht. Da mit personellen Mutationen gerechnet werden musste und damit, dass die Liste nicht auf dem aktuellsten Stand war, wurden die Fragebogen sowohl elektronisch als auch postalisch versandt. Für den Postversand wurden die Fachschaften über die Sekretariate der jeweiligen Schulen angeschrieben.

Von den 101 angeschriebenen Lehrpersonen haben 30 den Fragebogen zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 29,7% entspricht.

Den Studierenden wurden die Fragebogen entweder in Vorlesungen verteilt oder sie wurden elektronisch angeschrieben. In Absprache mit Dozierenden wurde die Arbeit in den Vorlesungen vorgestellt und für die Teilnahme an der Studie geworben. So wurde 31 Studierenden der Fragebogen verteilt, 15 davon haben ihn persönlich abgegeben oder zurückgeschickt. Die Rücklaufquote bei den Studierenden lag bei 48,38%.

Anhand der eingegangenen Daten und unter Berücksichtigung des zeitlichen Rahmens der Arbeit wurden fünf Personen für ein Interview ausgesucht.

Tab. 1: Auswahl der Personen

Auswahl der Personen	Studierende	Lehrpersonen	Fachperson
Ausgeteilte Fragebogen	31	101	
Erhaltene Antworten	15	30	
Interview	2	2	1

Da die Anzahl der Interviews im Rahmen dieser Arbeit gering ist, kann die Auswahl der Personen den in den Prinzipien der Stichprobentheorie vorauszusetzenden Repräsentativität nicht gerecht werden (vgl. Bortz und Döring 2006: 395). Deshalb werden die Positionen und Meinungsbilder anhand von Einzelfallstudien eingehender betrachtet. Dieser methodische Ansatz eignet sich besonders für die Erkundung von pädagogischen oder psychologischen Forschungsinhalten (vgl. Bortz und Döring 2006: 580).

Die Auswahl erfolgt aber nicht zufällig. Da sich die untersuchten Personen bezüglich ihrer Erfahrung stark unterscheiden, soll dieses Merkmal bei der Selektion berücksichtigt werden.

Der Vergleich zwischen Studierenden und Lehrpersonen, der für diese Arbeit zentral ist, muss unter dem Aspekt der persönlichen (Berufs-)Erfahrung differenziert betrachtet werden. Das Lehrdiplom für Maturitätsschulen setzt einen fachwissenschaftlichen Abschluss voraus. Der Zeitpunkt dieses Abschlusses spielt dabei keine Rolle. Dies bedeutet, dass bereits die Gruppe der Studierenden bezüglich Erfahrung sehr heterogen sein kann und dass Studierende möglicherweise über mehr Unterrichtserfahrung verfügen als Lehrpersonen, die erst seit kurzem berufstätig sind.

4.3. Auswahl der interviewten Personen

Die Auswahl der Personen für die Interviews beinhaltet einerseits Studierende, andererseits Lehrpersonen. Unter dem Aspekt der pädagogischen Erfahrung werden aus diesen Gruppen Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gewählt. Damit wird der aus Sicht der Erfahrung möglicherweise nicht eindeutigen Einteilung in Studierende und Lehrpersonen Rechnung getragen. Diese Auswahl wird mit einem Experteninterview aus dem Bereich der Fachdidaktik ergänzt. Bei den Lehrpersonen wird deshalb eine Person ausgewählt, die über mehr als 30 Jahre Berufserfahrung verfügt und deren Ausbildung entsprechend lange zurückliegt. Da der Wert der durchschnittlichen Berufserfahrung bei den von den Lehrpersonen erhobenen Daten bei 12,51 Jahren liegt, soll die zweite Person eine Unterrichtserfahrung in diesem Bereich aufweisen.

Bei den Studierenden wird eine Person ausgesucht, die möglichst wenig Unterrichtserfahrung hat. Die zweite Person hat bisher wenige Module der Ausbildung absolviert, hat aber durch mehrere Vikariate an Schulen bereits einige Unterrichtserfahrungen sammeln können.

So wird versucht, einerseits der Unterscheidung zwischen Studierenden und Lehrpersonen gerecht zu werden, andererseits unter Einbezug der Erfahrung unterschiedliche Voraussetzungen abzudecken.

Mit einem zusätzlichen Interview mit einer Fachperson der Ausbildung wird diese Position verstärkt einbezogen. Dies soll den Blickwinkel der Untersuchung erweitern. Beispielsweise soll so eine kritische Wahrnehmung der erziehungswissenschaftlichen Bereiche der Ausbildung aus einer weiteren Sicht betrachtet werden.

4.4. Entwicklung des Fragebogens

Die Fragebogen für die Studierenden und die Lehrpersonen enthalten mehrere Teile. Sie sind ähnlich aufgebaut und enthalten teils identische Fragen, um die gemachten Angaben vergleichen zu können. Formal beinhaltet der Fragebogen sowohl Skalenfragen als auch offene Fragen. Die durch die Skalenfragen ermittelten Werte können jeweils schriftlich ergänzt werden. Die offenen Fragen sollen den Teilnehmern eine uneingeschränkte Beantwortung ermöglichen (vgl. Bortz und Döring 2006: 213).

Die Skalen orientieren sich an aktuellen Begriffen der Bildungsforschung. Diese Begriffe sind erfahrenen Lehrpersonen möglicherweise weniger geläufig. Mit den Ergänzungsmöglichkeiten und den offenen Fragen können so Unklarheiten reduziert werden. Die Fragebogen wurden nach einem Pretest mit einzelnen Lehrpersonen und Studierenden überarbeitet und angepasst.

4.4.1. Aufbau

Als Einstieg werden Angaben zur Person gemacht. Neben dem Merkmal des Geschlechts werden die pädagogischen Erfahrungen erhoben. Die Lehrpersonen geben die Dauer der Berufstätigkeit an. Bei den Studierenden wird der Zeitpunkt der Einschreibung und des voraussichtlichen Studienabschlusses erhoben. Die Frage nach den bereits vor dem Studium gesammelten pädagogischen Erfahrungen soll einen biographischen Anhaltspunkt geben. Die Angaben zur Wahl der Lehrdiplomausbildung beschreibt die Motive, die zur Entscheidung für die Ausbildung geführt haben. Die Fragen zu den Kompetenzen und der Bedeutung der Ausbildungsinhalte ermitteln die Vorstellungen darüber, was eine gute Geographielehrperson ausmacht. Der Nutzen der Ausbildungsinhalte wird von den Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrung eingeschätzt, von den Studierenden prospektiv als Erwartung.

4.4.2. Kategorien

Die Items des entwickelten Kategoriensystems decken fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Bereiche der Ausbildung ab. Diese orientieren sich einerseits an der Studienordnung des Lehrdiploms (IfE 2016b) und an der in den fachdidaktischen Vorlesungen verwendeten Literatur. Andererseits dienen die Strukturen der Vorlesungsinhalte der Einteilung der Kategorien. Die Items werden in Anlehnung an bereits durchgeführte empirische Studien (Hemmer und Hemmer 2000, Hemmer und Obermaier 2003a und 2003b), die ähnliche Forschungsfragen beinhalten, formuliert.

Für die Einschätzung der Items wird eine fünfstufige Skala nach Likert (Bortz und Döring 2006: 221) verwendet. Die Wichtigkeit der Kompetenzen oder die Bedeutung der Ausbildungsinhalte wird anhand einer bipolaren Skala mit den verbalen Marken „sehr wichtig“ bis „unwichtig“ angegeben. Analog dazu erfolgt die Wahrnehmung der Bedeutung für den Berufsalltag auf einer Skala von „sehr gross“ bis „gering“.

4.5. Interviewleitfaden und Interviewdurchführung

Die mündlichen Befragungen anhand der Interviews dienen dazu, die aus den Fragebogen erhobenen Daten mit subjektiven Positionen und Meinungsbildern zu ergänzen. Die Leitfadenterviews sollen eine gewisse Vergleichbarkeit der Antworten ermöglichen, aber dennoch genügend Spielraum für die subjektiven Meinungen offen lassen (Bortz und Döring 2006: 314). Durch die teilstandardisierten Befragungen anhand eines Interviewleitfadens wird der thematische Rahmen grob vorgegeben.

4.5.1. Entwicklung und Aufbau des Leitfadens

Die Entwicklung des Interviewleitfadens orientiert sich inhaltlich an der Struktur der Fragebogen. Dabei werden die Regeln für eine gelungene Fragebogenkonstruktion beachtet (Porst, zit. in Bortz und Döring 2006: 255). Die Forschungsfragen stehen dabei im Zentrum und werden als Leitfragen formuliert. Dabei dient die übergeordnete und offene Frage nach der „guten Geographielehrperson“ als Einstieg in die Befragung.

Danach wird auf die Biographie der Befragten eingegangen. Im Interview kann vertieft auf die biographische Entwicklung von Lehrpersonen und Studierenden eingegangen werden. Diese Angaben sollen aufzeigen, aus welchen subjektiven Positionen die Einschätzungen der guten Lehrperson und der Ausbildungsinhalte gemacht werden.

Anhand der mündlichen Erhebung wird ergänzend zu den Fragebogen versucht, das Berufsbild und das Fachverständnis der einzelnen Personen zu erfassen. Insbesondere bei den Lehrpersonen wird nach Veränderungen in der persönlichen berufsbezogenen Entwicklung gefragt, oder nach Veränderungen des Schulfachs Geographie.

Die Bereiche der Befragung umfassen also die Themen Lehrperson, Kompetenzen von Lehrpersonen, Biographie, Wahrnehmungen und Veränderungen von Lehrpersonen, Motivation für und Wahrnehmung der Ausbildung sowie Unterricht.

4.5.2. Interviewdurchführung

Die Interviews werden nach dem Eingang und der Auswertung der Fragebogen durchgeführt. Die Durchführung findet im August und anfangs September 2016 statt. Der Durchführungsort wird von den interviewten Personen gewählt. Die Befragungen erfolgen an den jeweiligen Schulen oder an der Universität Zürich. Die Interviews dauern zwischen 45 und knapp 100 Minuten, wobei die durchschnittliche Zeit der Befragungen bei 69 Minuten liegt.

4.6. Datenaufbereitung

Das Datenmaterial besteht einerseits aus den Fragebogen für Studierende und Lehrpersonen, bei den Interviews aus Audiodateien und beinhaltet die in Schweizerdeutscher Sprache geführten Befragungen.

4.6.1. Transkription

Die Interviews werden wörtlich transkribiert und in die hochdeutsche Sprache übersetzt. Dazu wird ein Transkriptionsprogramm verwendet, das dem effizienten Vor- und Zurückspulen dient. Die Interviews werden manuell transkribiert.

Die Audiodateien werden nach genauen Regeln transkribiert, welche die einheitliche Übersetzung der gesprochenen Sprache in die schriftliche Form festlegen. Die Hinweise zur Transkription (vgl. Transkriptionshinweise im Anhang) beschreiben den Umgang mit besonderen Betonungen, abgebrochenen oder unterbrochenen Sätzen, besonderen Lautäußerungen oder der Anonymisierung.

4.6.2. Auswertung des Textmaterials

Das Textmaterial wird anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Kategorisierung orientiert sich an den im Theorieteil abgehandelten Bereichen. Auf die subjektiven Positionen und dabei insbesondere auf das Fachverständnis können zahlreiche Faktoren einen Einfluss haben. Deshalb wird beispielsweise auf die Biographie, die Motivation für die Ausbildung oder die Entwicklung des Geographieunterrichts eingegangen.

Das Datenmaterial wird in einem zweiten Schritt anhand dieser auf deduktivem Weg ermittelten Kategorien ausgewertet. Diese Auswertung erfolgt mittels einer strukturierten Analyse. Bei den Fragebogen werden die offenen und textlich verfassten Antworten, die neben den numerischen Werten aus den Antworten der Skalenfragen erhoben werden, frequenzanalytisch ausgewertet. Sie richten sich also nach der Häufigkeit der Nennungen in den Antworten der Studierenden und Lehrpersonen.

Die Antworten der Interviews richten sich ebenfalls an die deduktiv bestimmten Kategorien. Aufgrund der Anzahl der Interviews haben die Antworten aus den mündlichen Befragungen im Vergleich zu den Antworten aus den Fragebogen lediglich vergleichenden Charakter.

5. Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung wird in drei Phasen eingeteilt. Erstens werden die aus den Fragebogen ermittelten numerischen Werte von Lehrpersonen und Studierenden miteinander verglichen. Danach werden die offenen Antworten der Fragebogen untersucht. Die Beschreibungen können die Einschätzungen der Kategorien ergänzen. In einem dritten Teil werden die Resultate aus den Interviews ausgewertet. Diese Einzelfallanalysen werden ergänzend zu den Resultaten aus der Erhebung mittels des Fragebogens betrachtet.

In der folgenden Auswertung beziehen sich die Werte der y-Achse auf die in den Fragebogen vorgenommene Kategorisierung. Der Wert 1 bedeutet dabei „unwichtig“, der Wert 5 entspricht dem Prädikat „sehr wichtig“. Analog dazu reichen die Werte der Skala bei der Einschätzung des Nutzens für den Berufsalltag von „gering“ (Wert 1) bis „sehr gross“ (Wert 5).

5.1. Bedeutung der einzelnen Bereiche

Wie schätzen Studierende und Lehrpersonen die Bedeutung einzelner Bereiche der Ausbildung für die Berufspraxis ein?

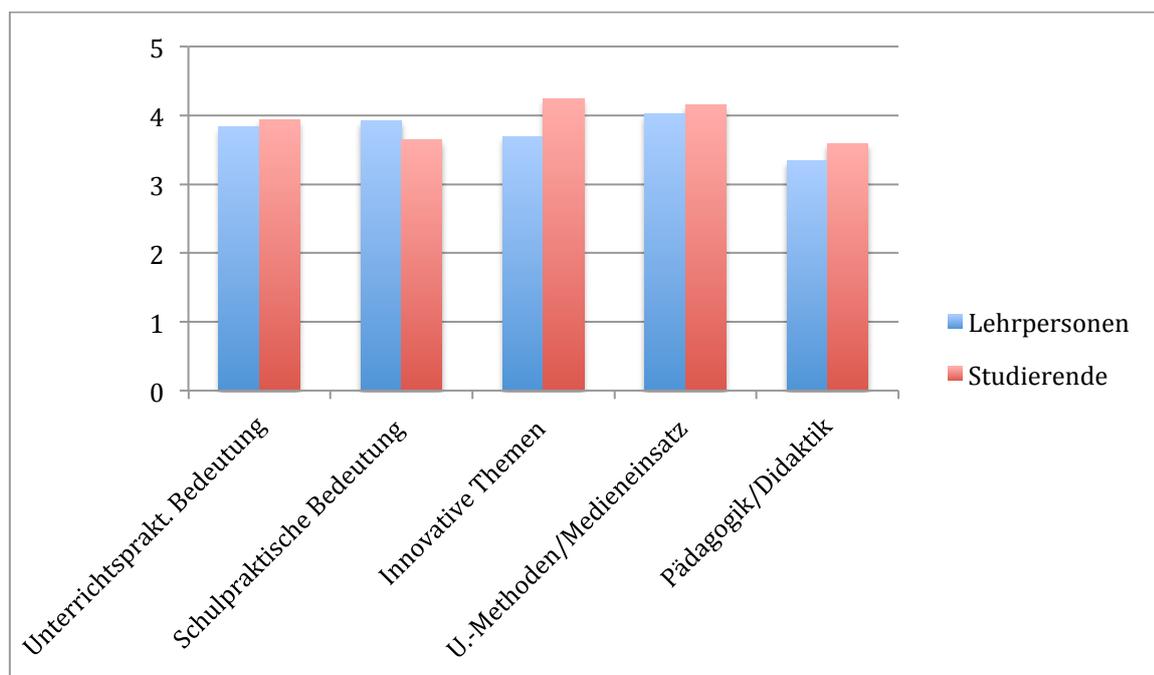


Abb. 5: Bedeutung der einzelnen Bereiche

Ein Blick auf die Einschätzung der einzelnen Bereiche der Ausbildung zeigt, dass die Bedeutung von den Studierenden insgesamt höher eingestuft wird als von den Lehrpersonen. Einzig der Bereich „Schulpraktische Bedeutung“ wird von den Lehrpersonen im Vergleich wichtiger eingeschätzt. Dies

scheint nicht zu überraschen, da sich diese Bereiche direkt auf den Berufsalltag beziehen und für Lehrpersonen die tägliche Arbeit beinhalten. Insofern beziehen sich diese Bereiche verstärkt auf den Alltag an einer Schule und schliessen Bereiche ein, die sich nicht nur auf den Unterricht beziehen und von Studierenden weniger klar eingeschätzt werden können. Die insgesamt höhere Einschätzung der Studierenden könnte mit der Nähe zur aktuellen Ausbildung zusammenhängen, während erfahrene Lehrpersonen ihre Ausbildung möglicherweise schon lange abgeschlossen haben.

Lehrpersonen messen den Unterrichtsmethoden und dem Medieneinsatz insgesamt die höchste Bedeutung bei (4,02), während der Bereich „innovative Themen“, der u.a. aktuelle fachwissenschaftliche Bereiche beinhaltet, von Studierenden am wichtigsten eingeschätzt wird (4,24). Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Bereichs „Pädagogik/Didaktik“ wird von Lehrpersonen (3,34) und von Studierenden am geringsten eingeschätzt (3,59).

5.2. Kompetenzen von Lehrpersonen

Wie schätzen Lehrpersonen und Studierende einzelne Kompetenzen nach ihrer Wichtigkeit für den Berufsalltag für Lehrpersonen ein?

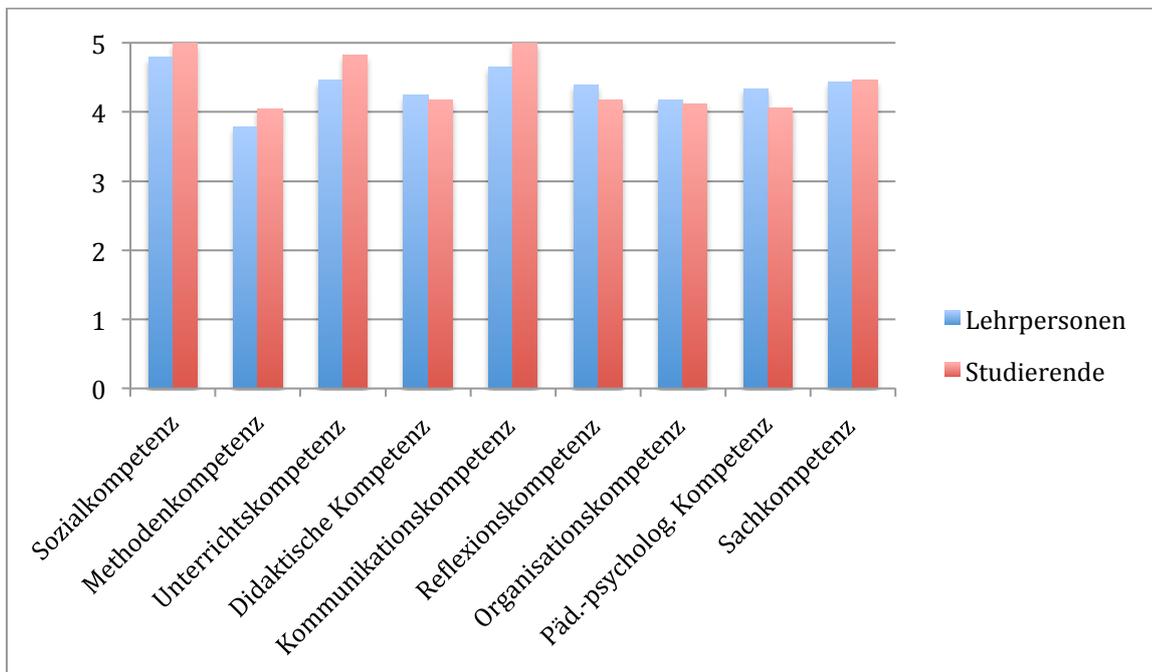


Abb. 6: Kompetenzen Lehrpersonen

Obwohl alle Kompetenzbereiche als wichtig eingeschätzt werden, ergeben sich Unterschiede. Sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Studierenden werden die Sozialkompetenz und die Kommunikationskompetenz als wichtigste Kompetenzen angesehen. Während die Studierenden diese beiden Bereiche ausnahmslos als sehr wichtig eingestuft haben (Wert: 5,0), wird die Sozialkompetenz (4,79) von den Lehrpersonen leicht höher eingeschätzt als die Kommunikationskompetenz (4,65). Der

Methodenkompetenz wird von den Lehrpersonen (3,79) und von den Studierenden (4,05) vergleichsweise die geringste Bedeutung beigemessen. Allerdings wird auch diese Kompetenz immer noch als wichtig eingestuft. Während die pädagogisch-psychologische Kompetenz von den Studierenden ebenfalls vergleichsweise tief eingeschätzt wird (4,06), ist diese für die Lehrpersonen mit 4,34 wichtiger. Möglicherweise ist für Lehrpersonen diese Kompetenz aufgrund ihrer Berufserfahrung eher fassbar oder sie können sich mehr darunter vorstellen. Die Sachkompetenz wird von beiden Gruppen in ihrer Wichtigkeit relativ hoch eingestuft. Über alle Kompetenzen gesehen fällt aber auf, dass sich die Einschätzungen von Lehrpersonen und Studierenden nicht merklich unterscheiden.

5.3. Bedeutung von Ausbildungsinhalten

Die Lehrdiplomausbildung ist eine entscheidende Phase auf dem Weg zur Geographielehrperson und beeinflusst die Wahrnehmung bezüglich einer guten Lehrperson massgeblich und nachhaltig. Welche Bedeutung messen Lehrpersonen und Studierende verschiedenen Inhalten der Ausbildung in Bezug auf den Berufsalltag als Lehrperson bei? Die Einschätzung der verschiedenen Bereiche geschieht von den Lehrpersonen aus retrospektiver Sicht. Bei den Studierenden wird die Wichtigkeit der Ausbildungsinhalte mehrheitlich aufgrund ihrer Erwartungen eingeschätzt.

5.3.1. Unterrichtspraktische Bedeutung

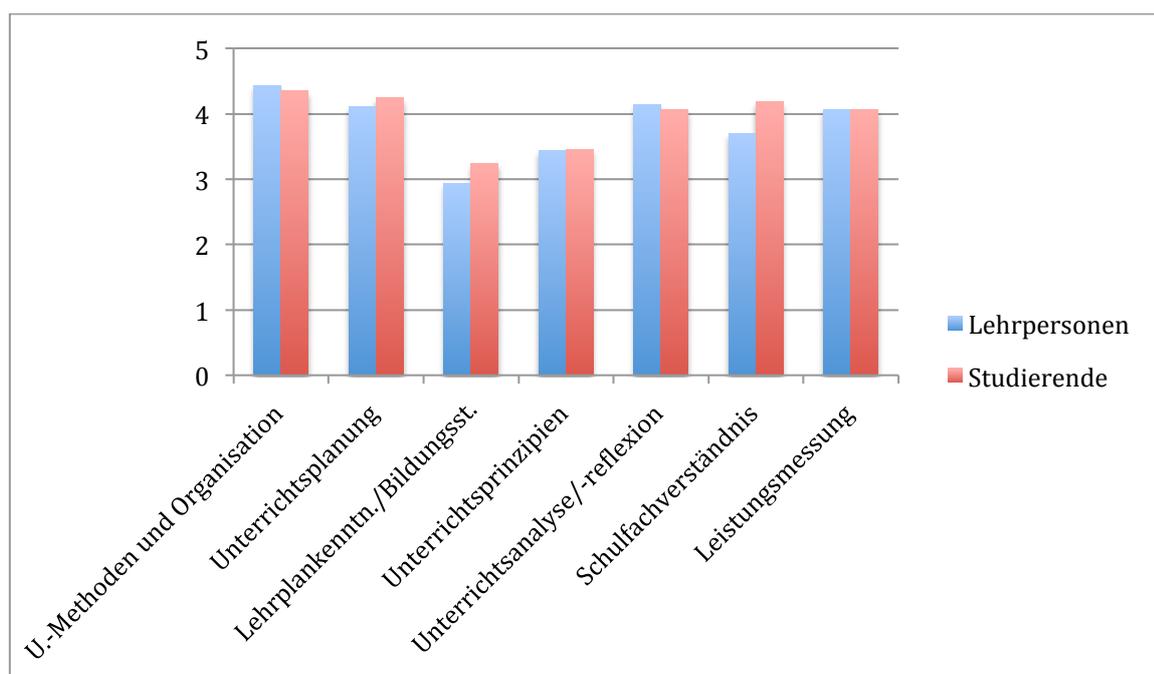


Abb. 7: Unterrichtspraktische Bedeutung

Den Unterrichtsmethoden und der Organisation wird von den Lehrpersonen (4,43) und den Studierenden (4,35) die vergleichsweise grösste Wichtigkeit beigemessen. Von den Lehrerinnen und

Lehrern wird die Unterrichtsanalyse und -reflexion (4,14) ebenfalls als wichtig eingeschätzt und liegt damit leicht über dem Wert der Studierenden (4,06). Das Schulfachverständnis wird von den Studierenden (4,18) als wichtiger wahrgenommen als von den Lehrpersonen (3,69). Möglicherweise wird dieses Verständnis von Studierenden höher eingeschätzt, weil es in der Ausbildung thematisiert wird und Lehrpersonen ihr eigenes Verständnis des Fachs entwickelt und gefestigt haben. Von beiden Gruppen werden den Lehrplankenntnissen und Bildungsstandards die geringste Bedeutung zugeschrieben (2,93 und 3,24). Die Bedeutung für den Unterricht ist also in der Einschätzung der Lehrpersonen und Studierenden vergleichsweise gering. Dennoch fällt auf, dass die Einschätzung der Lehrpersonen tiefer ist. Das könnte damit zu tun haben, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrung die Lehrplankenntnisse vermehrt auf den Alltag beziehen, wo man sich konkret mit dem eigenen Lehrplan auseinandersetzt. Dem Thema wird in der Ausbildung möglicherweise weniger Gewicht beigemessen. Die Bildungsstandards werden wohl eher der schulpolitischen Diskussion als dem direkten Bezug zum Unterricht zugeordnet, was sich in der geringeren Wichtigkeit zeigen könnte.

5.3.2. Schulpraktische Bedeutung

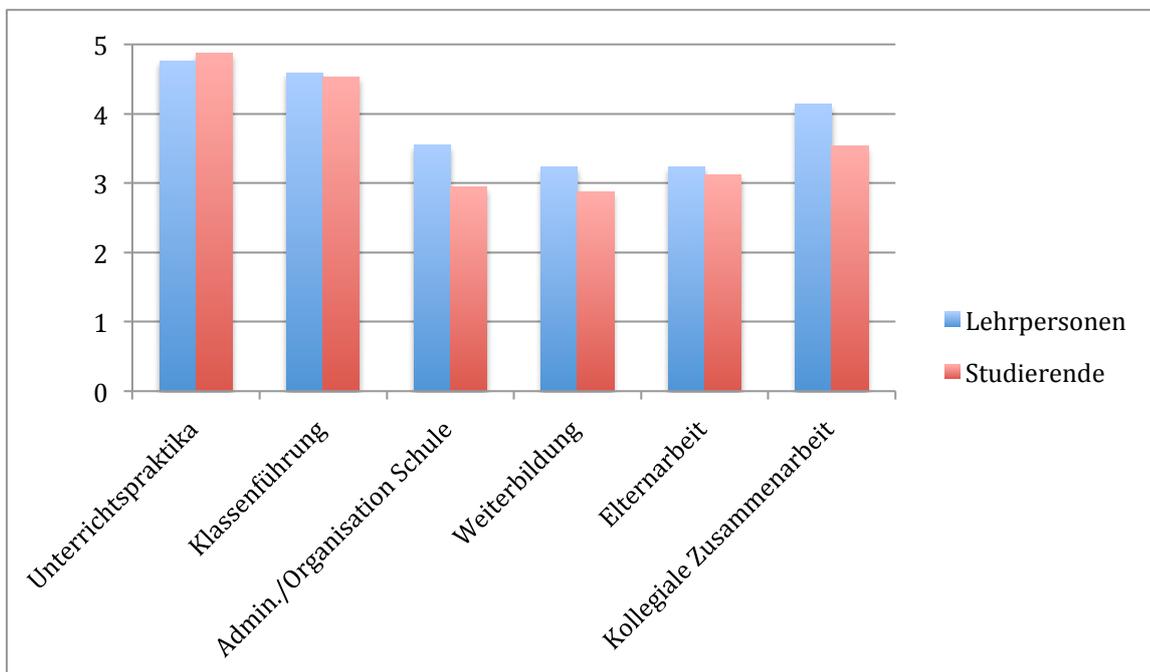


Abb. 8: Schulpraktische Bedeutung

Bei den Items der schulpraktischen Bedeutung fällt auf, dass diese von den Lehrpersonen mit Ausnahme der Unterrichtspraktika als wichtiger wahrgenommen werden. Den Unterrichtspraktika werden sowohl von den Lehrpersonen (4,76) als auch von den Studierenden (4,88) die höchste Wichtigkeit zugeschrieben. Ebenfalls als sehr wichtig wird die Klassenführung eingeschätzt. Dabei schätzen die Lehrpersonen (4,59) die Bedeutung leicht höher ein als die Studierenden (4,53). Die Wichtigkeit der

Bereiche Elternarbeit und Weiterbildung wird gleich wahrgenommen (3,24). Letztere wird auch von den Studierenden in ihrer Wichtigkeit am tiefsten eingeschätzt (2,88). Der Unterschied in der Wahrnehmung könnte daher kommen, dass die Weiterbildung von den Lehrpersonen im Alltag erlebt wird und deshalb greifbarer ist als für Studierende. Zwei Ausbildungsinhalte werden von den Lehrpersonen als deutlich wichtiger eingeschätzt als von den Studierenden. Die Bedeutung der Administration und Organisation Schule (3,55) liegt, wie die kollegiale Zusammenarbeit (4,14), deutlich über der Wahrnehmung der Wichtigkeit der Studierenden (2,94 und 3,53). Dies lässt wohl auf die Erfahrung der Lehrpersonen schliessen, die beide Bereiche für den Alltag in der Schule als wichtig erachten. Möglicherweise ist für Studierende ohne Unterrichtserfahrung der Bereich Administration und Organisation Schule weniger fassbar und man hat keine konkreten Vorstellungen davon. Auch die kollegiale Zusammenarbeit gewinnt mit der täglichen Arbeit in einem Team an Bedeutung. Diese könnte sich speziell im Fach Geographie zeigen, wenn es in der Schule nicht nur um die fachinterne, sondern auch um die fächerübergreifende Zusammenarbeit in einem Lehrkörper und um die Positionierung des Fachs in einer Schulgemeinschaft geht.

5.3.3. Innovative Themen

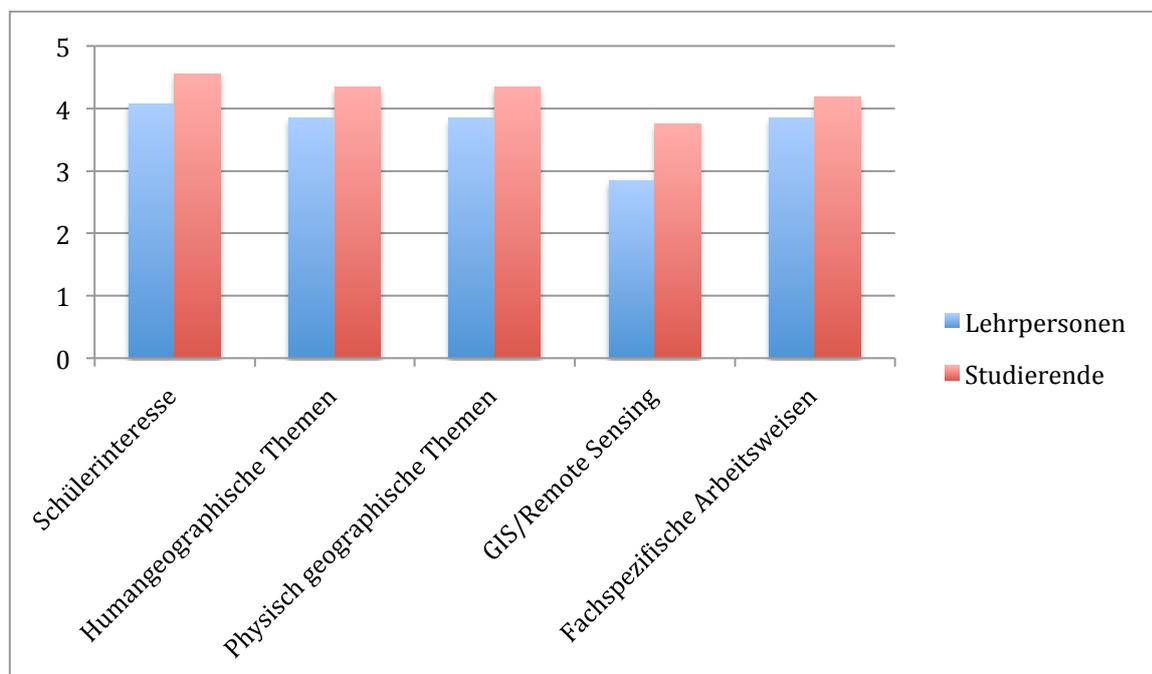


Abb. 9: Innovative Themen

Bei innovativen Themen fällt auf, dass die Studierenden alle Bereiche durchgehend höher einschätzen. Dies könnte bei den Fachbereichen mit der zeitlichen Nähe zur fachwissenschaftlichen Ausbildung zusammenhängen. Die Lehrpersonen und die Studierenden messen den Schülerinteressen die vergleichsweise grösste Wichtigkeit bei (4,08 und 4,56). Interessant ist, dass sowohl die Lehrpersonen

als auch die Studierenden die humangeographischen Themen und die physisch geographischen Themen als exakt gleich bedeutend einschätzen (3,85 und 4,35). Beiden Fachbereichen wird also dieselbe Wichtigkeit zugeschrieben. Dem Bereich GIS/Remote Sensing wird von beiden Gruppen die geringste Bedeutung zugeschrieben (2,84 und 3,76). Dabei fällt auf, dass in diesem Fachbereich der Unterschied in der Einschätzung deutlich grösser ist. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der eher „neuere“ Fachbereich in der Ausbildung von erfahrenen Lehrpersonen weniger Gewicht hatte. Ein weiterer Grund könnte die möglicherweise zeitaufwändige Umsetzung von Inhalten dieses Fachbereichs im Unterricht oder aber die weniger starke Verankerung im Lehrplan von Schulen sein.

5.3.4. Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz

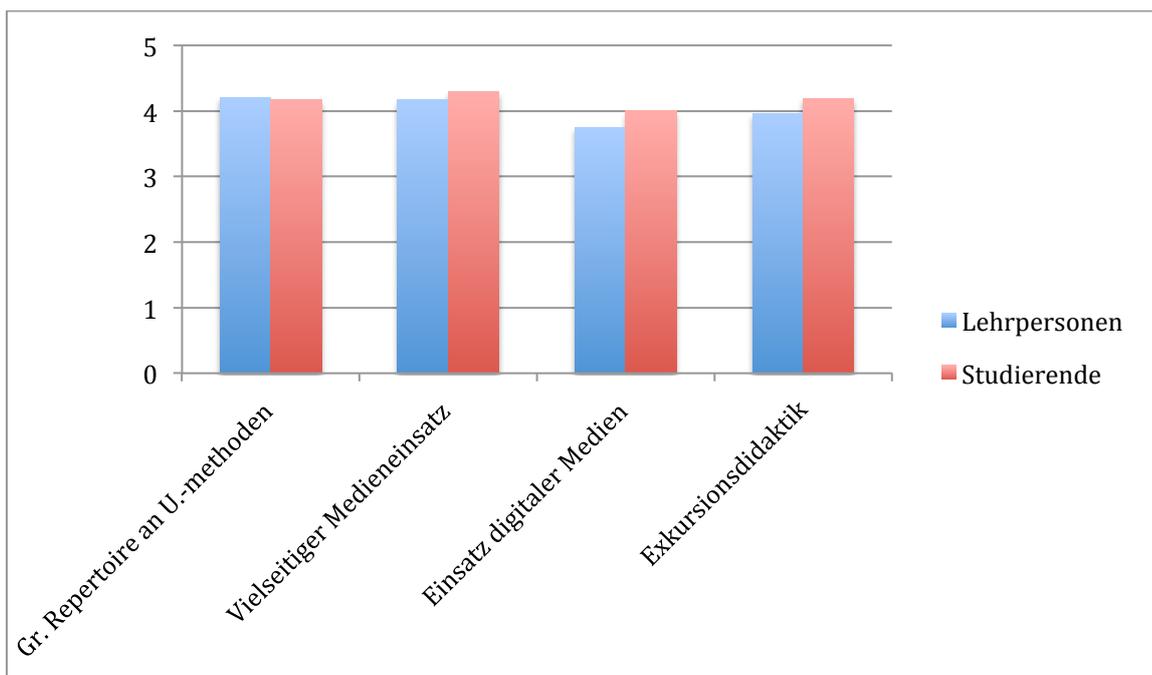


Abb. 10: Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz

Der Bereich Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz wird von Lehrpersonen und Studierenden insgesamt ähnlich eingeschätzt. Den vielseitigen Medieneinsatz erachten sowohl die Lehrpersonen (4,17) als auch die Studierenden (4,29) als wichtig. Eine leicht höhere Bedeutung hat ein grosses Repertoire an Unterrichtsmethoden bei den Lehrpersonen (4,21). Am unterschiedlichsten wurde der Einsatz digitaler Medien eingeschätzt, der bei beiden Gruppen die vergleichsweise tiefsten Werte erzielte. Dabei schätzen die Studierenden (4) diesen leicht höher ein als die Lehrpersonen (3,75). Das könnte mit der in der Ausbildung starken Gewichtung der digitalen Medien zusammenhängen. Deren Einsatz könnte für Absolvierende des Lehrdiploms eine grössere Selbstverständlichkeit sein als für Lehrpersonen. Diese könnten den digitalen Medien innerhalb der im Unterricht einsetzbaren Medien ein nicht allzu starkes Gewicht beimessen.

5.3.5. Pädagogik / Didaktik

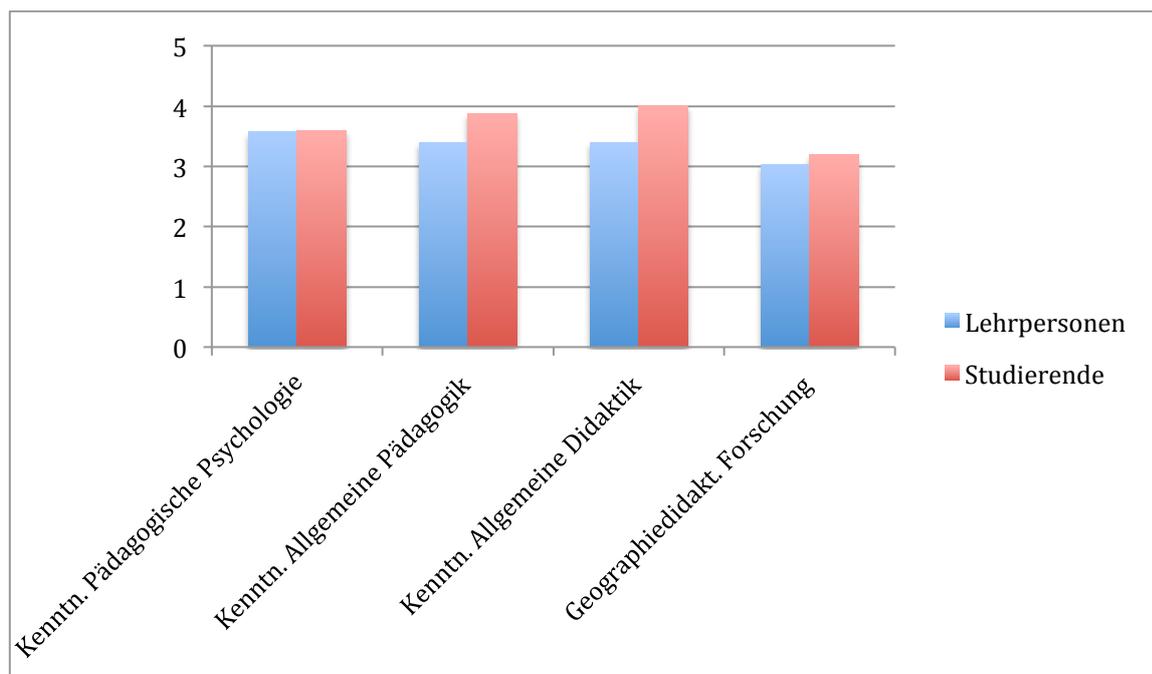


Abb. 11: Pädagogik / Didaktik

Über alle untersuchten Bereiche wird den eher theoriegeleiteten Bereichen von Lehrpersonen und Studierenden die vergleichsweise geringste Bedeutung beigemessen. Während die Lehrpersonen die Kenntnisse der pädagogischen Psychologie am höchsten einschätzen (3,57), messen die Studierenden den Kenntnissen der allgemeinen Pädagogik die grösste Wichtigkeit bei (3,88). Zudem fällt auf, dass, abgesehen von den Kenntnissen der pädagogischen Psychologie, die von beiden Gruppen annähernd gleich eingeschätzt wird (3,57 und 3,59), die Wichtigkeit von den Studierenden insgesamt höher wahrgenommen wird. Die Bedeutung für den Schulalltag wird aufgrund der Erfahrungen der Lehrpersonen nicht so stark gewichtet. Die Lehrpersonen (3,03) und die Studierenden (3,19) messen der geographiedidaktischen Forschung die geringste Bedeutung in der Ausbildung bei. Dies könnte mit den Erwartungen der Studierenden und den Erfahrungen der Lehrpersonen in Bezug auf den Nutzen im Berufsalltag zusammenhängen.

Dennoch fällt auf, dass die Lehrpersonen die Bedeutung der Kenntnisse der allgemeinen Pädagogik und der allgemeinen Didaktik klar geringer einschätzen als die Studierenden. Auch hier wird möglicherweise der von Lehrpersonen aus ihrer Erfahrung wahrgenommene geringe Nutzen für den Unterricht sichtbar.

5.3.6. Bedeutung für den Berufsalltag

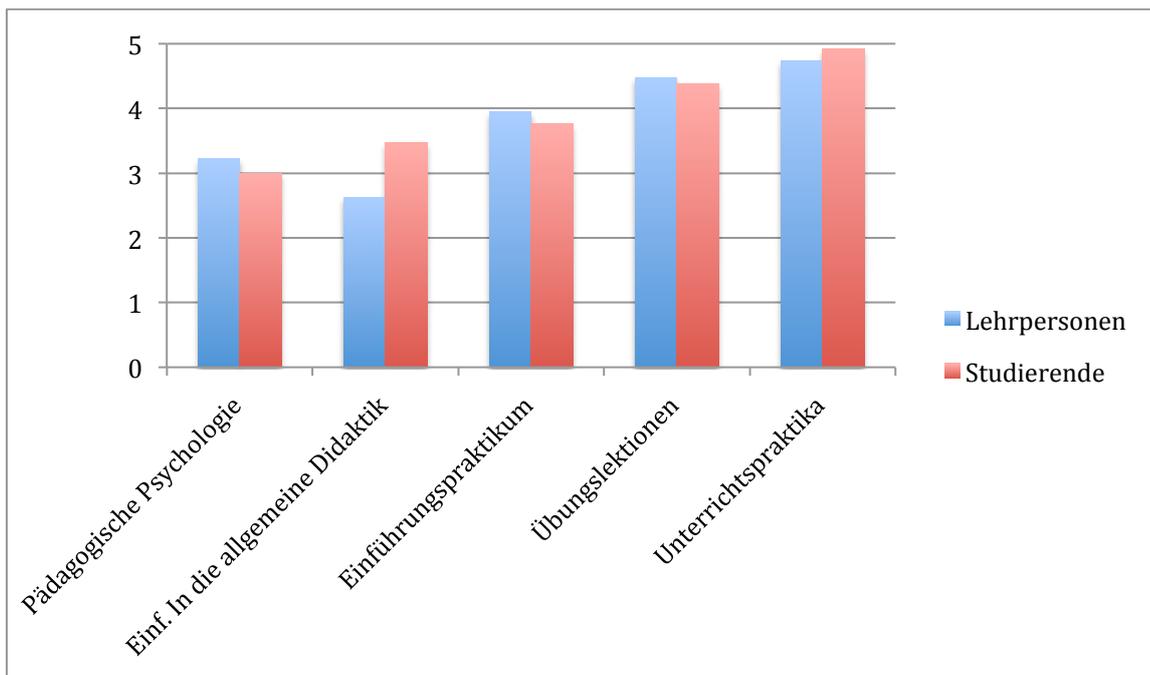


Abb. 12: Bedeutung für den Berufsalltag

Die Bedeutung für den Berufsalltag wird von den Lehrpersonen aus ihrer Erfahrung eingeschätzt, während die Studierenden ihre Wahrnehmung mehrheitlich auf ihre Erwartungen stützen. Den berufspraktischen Bereichen wird sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Studierenden die grösste Bedeutung beigemessen. Dabei werden die Unterrichtspraktika von beiden Gruppen am höchsten eingeschätzt (4,74 und 4,93), gefolgt von den Übungslektionen, denen die Lehrpersonen (4,48) eine leicht höhere Bedeutung beimessen als die Studierenden (4,38). Ein grosser Unterschied besteht in der Wahrnehmung der Einführung in die allgemeine Didaktik. Deren Bedeutung für den Berufsalltag wird von den Lehrpersonen (2,62) als deutlich geringer eingeschätzt als von den Studierenden (3,74). Der Bezug dieses Bereichs zum täglichen Unterricht wird von Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen kritisch wahrgenommen. Obwohl die berufspraktischen Bereiche von beiden Gruppen höher eingeschätzt werden, messen die Lehrpersonen der Bedeutung der pädagogischen Psychologie (3,22) eine klar höhere Wichtigkeit bei als derjenigen der allgemeinen Didaktik (2,62).

Die hohen Einschätzungen der berufspraktischen Bereiche im Vergleich zu den erziehungswissenschaftlichen Bereichen sowohl von Lehrpersonen als auch von Studierenden bestätigen Befunde aus bereits durchgeführten Studien (vgl. Hascher 2012: 94).

5.4. Einschätzungen aus den offenen Fragen

Neben den rein numerisch erfassten Antworten anhand der Kategorien geben die offenen Fragen aus dem Fragebogen weitere wichtige Anhaltspunkte zur Wahrnehmung einer Lehrperson sowie der Ausbildung.

Von den Lehrpersonen haben bereits 22 vor oder während der Ausbildung Erfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt. Auch 7 Studierende haben bereits Erfahrungen gemacht. Diese beschränken sich aber teilweise auf kurze Leitertätigkeiten beispielsweise im Bereich Jugend und Sport.

20 Lehrpersonen gaben an, dass sie Lehrerin oder Lehrer werden wollten, während sich 12 die Möglichkeit offen lassen wollten, Lehrperson zu werden. Bei den Studierenden gaben 7 Personen an, sich die Möglichkeit offen zu lassen, Lehrperson zu werden. Der Einfluss des Geographieunterrichts während der eigenen Schulzeit bei der Wahl der Ausbildung zum Lehrdiplom ist gross. 20 Lehrpersonen gaben diese Erfahrungen als Grund für den Entscheid an. Diese Resultate decken sich anteilmässig weitgehend mit denjenigen der Studierenden, bei welchen 9 Personen die Erfahrungen aus dem Geographieunterricht als Grund für die Wahl der Ausbildung angegeben haben. Hier zeigt sich die grosse Bedeutung, die der eigene Geographieunterricht hat und damit auch der bedeutende Einfluss der Geographielehrpersonen auf gymnasialer Stufe.

5.4.1. Was zeichnet eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe aus?

Die Antworten wurden nach ihrem Wortlaut in Bereiche wie Fachkompetenz, Persönlichkeit, Unterricht oder Interesse eingeteilt. Die Zahlen in Klammern stehen für die Anzahl der Nennungen.

Bei den Lehrpersonen werden der Umgang mit den Lernenden und die Empathie als Merkmal einer guten Lehrperson am meisten genannt (13). Dies wird von Lehrpersonen mit geringer bis sehr grosser Berufserfahrung erwähnt. Das in der Einschätzung der Lehrpersonen mit 8 Nennungen zweitwichtigste Merkmal ist das Interesse und die Begeisterung am Fach, gefolgt von der Fachkompetenz und dem Fachwissen (7).

Dieses Merkmal wird auch von den Studierenden als bedeutend erachtet und erzielt dabei die zweitmeisten Nennungen (6). Als wichtigstes Merkmal, das 7mal erwähnt wurde, schätzen die Studierenden die Motivationsfähigkeit der Lehrperson ein. Der Alltagsbezug im Unterricht wird von den angehenden Lehrpersonen als weiteres entscheidendes Merkmal genannt (5).

Von Studierenden und Lehrpersonen wird ein aktueller (2/3) und vielfältiger (3/4) Unterricht erwähnt. Die Lehrpersonen haben in den Antworten auch den Umgang mit Kollegen und die Teamfähigkeit genannt (3). Eine klare Linie als Merkmal haben Lehrpersonen mit eher kürzerer Berufserfahrung aufgeführt (3).

Den Umgang mit Lernenden und Empathie haben auch die Studierenden erwähnt (4), allerdings weit weniger häufig als die Lehrpersonen. Dafür wird die Methodenkompetenz von den angehenden Lehrpersonen als wichtig erachtet und erzielt 2 Nennungen, während die Lehrpersonen diese Kompetenz nicht erwähnen.

5.4.2. Was ist in der Ausbildung für die Berufstätigkeit wichtig oder wertvoll?

Diese Frage haben die Studierenden aus ihrer Erwartung beantwortet, während die unterrichtenden Lehrpersonen ihre Antworten auf ihre Erfahrungen gestützt haben. Die Antworten der Studierenden sind denn auch vielfältig und in der Anzahl der Nennungen sehr ausgeglichen. Die Praktika werden dabei sowohl von Studierenden (3) und Lehrpersonen (15) am häufigsten erwähnt. Der berufspraktische Teil der Ausbildung im Allgemeinen und die Übungslektionen im Speziellen werden von den Studierenden gleich oft genannt wie die Methoden im Unterricht, die Theorie im Allgemeinen und die Klassenführung (2). Insofern zeichnet sich in der Einschätzung der Ausbildungsinhalte und deren Wichtigkeit für die spätere Berufstätigkeit ein sehr ausgeglichenes Bild ab.

Für die Lehrpersonen sind die Praktika rückblickend mit Abstand am wertvollsten für die aktuelle Berufstätigkeit. Dies wird von Lehrpersonen mit unterschiedlichster Berufserfahrung genannt. Ebenfalls unabhängig von der Dauer der eigenen Berufserfahrung wird der Austausch mit Lehrpersonen und Mitstudierenden als zweitwichtigster Bereich erwähnt (6). Dieser Austausch wird von den Studierenden gar nicht genannt. Als ebenfalls wertvoll für die aktuelle Berufstätigkeit schätzen Lehrpersonen die Planung einer Lektion und die Methoden ein (4). Diese Bereiche werden von Lehrpersonen genannt, die vergleichsweise über eine geringe Berufserfahrung verfügen.

In den Antworten der Studierenden ist keine Tendenz auszumachen, welche Bereiche als besonders wichtig für die spätere Berufstätigkeit eingeschätzt werden. Zwar wird die berufspraktische Ausbildung am häufigsten erwähnt, ein klares Bild ist in den Erwartungen aber nicht auszumachen. Dies scheint in der anspruchsvollen Formulierung von Erwartungen nicht zu überraschen. Die Lehrpersonen schätzen die Wichtigkeit der berufspraktischen Ausbildung klar am höchsten ein. Rückblickend wird auch der Austausch mit Lehrpersonen und Mitstudierenden als wertvoll angesehen.

5.4.3. Geringe Bedeutung der Ausbildungsinhalte für die Berufstätigkeit als Lehrperson

Gibt es Ausbildungsinhalte, deren Bedeutung Studierende und Lehrpersonen für die Berufstätigkeit als eher gering einschätzen? Wiederum formulieren angehende Lehrpersonen die Einschätzungen als Erwartungen, während praktizierende Lehrerinnen und Lehrer die Ausbildungsinhalte aus retrospektiver Sicht wahrnehmen.

Die Studierenden erwarten von der pädagogischen Psychologie den geringsten Nutzen für die spätere Berufstätigkeit (3), gefolgt von der allgemeinen Didaktik (2). Allgemein formulieren Studierende, dass sie die Bedeutung von Abstraktem, das weit weg vom Unterrichten ist, als eher gering wahrnehmen. Auch in dieser Frage sind die Antworten vielfältig und schliessen mit der einmal genannten und gering eingeschätzten Bedeutung des Einführungspraktikums auch einen berufspraktischen Ausbildungsinhalt ein.

Erfahrungsgemäss schätzen die Lehrpersonen die Bedeutung der allgemeinen Didaktik am geringsten ein (11), gefolgt von der pädagogischen Psychologie und der Theorie im Allgemeinen (je 4). Während die Bedeutung letzterer eher von Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung als gering wahrgenommen wird, geben weniger erfahrene Lehrpersonen an, dass sie keine Ausbildungsinhalte als unbedeutend für den Berufsalltag einschätzen (3).

Der Vergleich der Einschätzungen der Studierenden mit den Erfahrungen der Lehrpersonen zeigt, dass die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Bereiche von beiden Gruppen als eher gering wahrgenommen wird. Mit einem Blick auf die Erfahrungen der Lehrpersonen kann eine abnehmende Tendenz der Wichtigkeit dieser Bereiche mit zunehmender Berufserfahrung ausgemacht werden.

5.4.4. Wie würden Lehrpersonen und Studierende die Ausbildung gestalten?

Die Wichtigkeit der berufspraktischen Ausbildungsbereiche zeigt sich auch in der Frage danach, wie Lehrpersonen oder Studierende die Ausbildung nach ihren Wünschen und Interessen gestalten würden. Beide Gruppen würden mehr Praktika in die Ausbildung einbauen (9/5), was die Universität mit der neuen Rahmenverordnung der Ausbildung bereits angepasst hat. Mehrfach wurde von beiden Gruppen allgemein genannt, die praxisbezogenen Anteile der Ausbildung im Vergleich zu den theoretischen stärker zu gewichten (4/5).

3 Studierende würden den Zeitpunkt eines umfangreichen Praktikums vorverlegen, um die theoretischen Inhalte mit bereits gemachten Unterrichtserfahrungen besser verknüpfen zu können, was auch von 2 Lehrpersonen genannt wird. Die übrigen Nennungen sind sehr unterschiedlich und reichen von weniger Fachdidaktik, über mehr Fachdidaktik bis zu Vikariaten als vorgeschriebener Bestandteil der Ausbildung. Auch in der zeitlichen Gestaltung wird entweder eine kompaktere oder aber eine umfangreichere Ausbildung als subjektive Idealvorstellung angegeben.

Die Lehrpersonen nennen neben der anderen Gewichtung der theoretischen und praktischen Anteile mehrfach, dass sie die Themen Klassenführung (6) und Elternarbeit (4) stärker in der Ausbildung verankern würden. Auch der Umgang mit schwierigen Lernenden wird als wichtig erachtet und würde von 3 Lehrpersonen verstärkt thematisiert.

Während beide Gruppen die praktischen Anteile auf Kosten der Theorie erhöhen würden, geben die Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen konkret die Klassenführung, die Elternarbeit und den Umgang mit schwierigen Lernenden als Teile an, die sie in der Ausbildung stärker gewichten würden.

5.5. Einzelfallbetrachtungen

Anhand von Einzelfällen werden die Positionen und Meinungsbilder vertieft betrachtet. Die Personen werden bezüglich Ausbildung und Berufserfahrung kurz charakterisiert, um die subjektiven Meinungen einzuordnen. An dieser Stelle soll nochmals mit Nachdruck erwähnt werden, dass es sich um subjektive Einschätzungen und Wahrnehmungen von Einzelpersonen handelt.

Lehrperson A kann auf über 40 Jahre Berufserfahrung zurückblicken. Sie hat die Ausbildung des Lehrdiploms begonnen, als sie bereits als ausgebildete Primarlehrperson tätig war. Lehrperson A hat an verschiedenen Mittelschulen gearbeitet, zeitweise auch mit Schulleitungsaufgaben, und betreute als Praktikumslehrperson Studierende des Lehrdiploms.

Lehrperson B unterrichtet seit rund 10 Jahren auf gymnasialer Stufe. Zuvor und teilweise während dieser Zeit hat B in der Privatwirtschaft gearbeitet. Als Praktikumslehrperson betreut Lehrperson B aktuell Studierende des Lehrdiploms.

Die angehende Lehrperson C hat die Fachdidaktik und die allgemeine Didaktik der Ausbildung besucht, steht aber noch mitten in der Ausbildung. Berufserfahrung hat C dank einigen Vikariaten bereits sammeln können. Das Unterrichtspraktikum hat C noch nicht absolviert.

Die angehende Lehrperson D hat die Ausbildung grösstenteils absolviert und steht vor dem Abschluss. Die Unterrichtserfahrungen beschränken sich bei D auf den berufspraktischen Bereich im Rahmen der Ausbildung.

Die Fachperson aus der Ausbildung ist seit mehreren Jahren und aktuell in der Ausbildung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen tätig. Die Fachkraft wurde ebenfalls zur Einschätzung einer guten Geographielehrperson und zur Ausbildung befragt. Die Wahrnehmungen fliessen als ergänzende Perspektive in die Arbeit ein.

5.5.1. Was ist eine gute Lehrperson?

Wie schätzen die interviewten Studierenden, Lehrpersonen und die Fachperson der Ausbildung die offen formulierte Frage, was eine gute Lehrperson ist, ein?

Für die angehende Lehrperson C spielen dabei drei Bereiche eine entscheidende Rolle. Das fachliche Wissen, die methodische Kompetenz und die Sozialkompetenz. In Bezug auf die Wichtigkeit der drei

Bereiche rückt C die Sozialkompetenz ins Zentrum: *„...ich würde sogar das Soziale eigentlich fast, würde ich jetzt leicht über die anderen zwei Bereiche stellen...“*.

Die Motivationsfähigkeit und das Wecken des Interesses bei Lernenden steht für die angehende Lehrperson D an erster Stelle: *„...ist eine gute Lehrperson, wenn so viele Schüler als möglich gerne in die Lektion hinein sitzen,...weil sie (Lehrperson) es vermag, die Schüler für das Thema zu interessieren und sich tiefer damit auseinanderzusetzen.“* Die Methodik ist auch für D wichtig und sie erwähnt dabei die Vielseitigkeit anhand eines im früheren Unterricht erlebten Beispiels: *„...und dann hat sie jeweils Lotto gespielt mit uns, um die Zahlen zu lernen und so Sachen. Sie hat es einfach so vielseitig verpackt, dass wir gar nicht bemerkt haben, dass wir viel mehr Unterricht betrieben...“*.

Das eigene Interesse am Fach spielt für D ebenfalls eine wichtige Rolle, was sie Lernenden auch wahrnehmen sollen.

Auch für die erfahrene Lehrperson A zeichnet diese Begeisterung, die von den Lernenden wahrgenommen wird, eine gute Lehrperson aus: *„...und die Person ist begeistert, A ist wirklich begeistert von dem Fach und ist begeistert, dass sie mit Schülern arbeiten kann.“* Die von A erwähnte Begeisterung bezieht sich sowohl auf das Fach, als auch auf die Arbeit mit den Lernenden. Für die Lehrperson A steht der Mensch klar im Zentrum und das Ziel, eine Beziehung zu den Lernenden herzustellen: *„Das ist ein ganz entscheidender Faktor. Das steht bei mir über allem...Ich möchte mit ihnen eine Atmosphäre herstellen, wo sie nachher sagen können, da ist ein Mensch gegenüber gestanden, der mich verstanden hat. Das ist für mich das Zentrum...“*. Dieser zentrale Schüler-Lehrer-Bezug hat sich bei A aber erst im Laufe der Zeit ausgeprägt.

Die Fachperson der Ausbildung erwähnt ebenfalls den Bezug der Lehrperson zu den Lernenden: *„Weil neben dem Fachlichen gehört auch dazu, dass man Zeit und Engagement für die Schülerinnen und Schüler hat. Dass man auf jede Klasse und auch auf die Schüler in der Klasse eingehen kann und merkt, was sie brauchen“*. Ebenfalls wichtig ist der Fachperson die Freude am Fach, und dass der Lehrperson die Mensch-Umwelt-Beziehungen ein Anliegen sind. Ausserdem erwähnt sie die Bereitschaft, sich mit der Schulentwicklung auseinanderzusetzen und mit anderen Lehrpersonen zusammenzuarbeiten.

Für Lehrperson B zeichnen vor allem drei Aspekte eine gute Lehrperson aus: *„...dass man eine gute Balance hat zwischen fachlich sicher, didaktisch abwechslungsreich und auch sich selber etwas Sorge trägt.“* Letzteres ist für Lehrperson B deshalb wichtig, weil sie eine 100%-Anstellung hat und aus eigener Erfahrung den bewussten Umgang mit persönlichen Ressourcen hervorhebt. Deshalb ist für B auch wichtig, dass man in der Vorbereitung des Unterrichts pragmatisch ist und auch einmal auf bestehendes und gut funktionierendes Unterrichtsmaterial zurückgreift. Daneben sind aber auch ein abwechslungsreicher Unterricht und eine motivierte Lehrperson für B wichtig.

Ein Aspekt, den Lehrperson A aus ihrer Erfahrung erwähnt, ist die Akzeptanz im Fachkollegium: *„...wenn du den Austausch hast, dort merkst du oder ich merke dort, ob ich nicht nur akzeptiert und geschätzt bin, sondern auch als „gut“ betrachtet werde.“*

In Bezug auf die Kompetenzen einer guten Lehrperson erwähnt die angehende Lehrperson D die Fach- sowie die Methodenkompetenz, die ihrer Meinung nach entscheidend sind. Bei der Methodenkompetenz präzisiert D insofern, dass diese sich durch einen zielgerichteten Einsatz auszeichnen sollte: *„...es geht ja nicht darum, möglichst viele Methoden reinzubringen,...es ist dann auch gut, wenn man sein Set an Methoden hat und diese dafür gut macht.“* Eine ausgewogene Anwendung verschiedener Methoden erachtet D als wichtig und sieht es als Herausforderung, diesbezüglich eine gute Balance zu finden. Lehrperson B, die Praktika von Studierenden durchführt, spricht von einer anfänglichen Euphorie bezüglich des vielfältigen Einsatzes verschiedener Unterrichtsmethoden. Sie selber sei von diesem bei den Praktikantinnen und Praktikanten beobachtbaren Fokus auf Unterrichtsmethoden etwas weggekommen. Zwar sei eine Vielfalt wichtig, aber es könne auch für die Lernenden zu viel werden: *„Weil die Schüler nerven sich und was du aus ihnen herausholst wird nicht besser.“*

Die von den Studierenden erwähnten Merkmale und Kompetenzen einer guten Lehrperson, wie die Fach-, die Sozial- und die Methodenkompetenz, werden auch von den Lehrpersonen als wichtig erachtet. Insbesondere die Fachkompetenz wird von allen interviewten Personen als grundlegende Voraussetzung betrachtet. Die Erfahrung der Lehrpersonen bringt in deren Wahrnehmung einer guten Lehrperson eine etwas andere Gewichtung hervor. Während A die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden klar ins Zentrum rückt, ist für Lehrperson B der Umgang mit persönlichen Ressourcen aufgrund ihrer Erfahrung ebenfalls ein entscheidender Faktor. Der Fachperson ist ergänzend auch die Schulentwicklung aus der Perspektive der Ausbildung wichtig, die von den Studierenden und den Lehrpersonen nicht erwähnt wurde.

5.5.2. Wahrnehmungen zum Unterricht und zur Lehrperson

Um das Bild einer guten Lehrperson der interviewten Personen zu vertiefen, werden die Studierenden gefragt, wie sie als künftige Lehrperson wahrgenommen werden wollen, und was in ihrem Unterricht wichtig sein soll. Die Lehrpersonen beurteilen die Wahrnehmungen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen und den Rückmeldungen aus ihrem Umfeld.

Die angehende Lehrperson D möchte von den Lernenden als fair und transparent wahrgenommen werden, dies sowohl als Person, als auch in Bezug auf ihren Unterricht. Die Zuverlässigkeit und Offenheit soll in der Wahrnehmung des Kollegiums oder der Schulleitung wichtig sein: *„Zuverlässig! Weil, dass glaube ich die Leute wissen, dass man mit mir reden kann, wenn irgend ein Problem im Raum stehen*

würde, und dass ich offen wäre für irgendwelche Projekte und Freifächer...“ Ausserdem soll die Person als zufrieden mit dem Beruf wahrgenommen werden. Im Unterricht steht für D die Arbeit mit dem Computer verstärkt im Zentrum. Ein Schwerpunkt soll dabei in der Fernerkundung gesetzt werden.

Für C ist es wichtig, dass die Lernenden gerne in den Unterricht kommen. Die Wahrnehmungen der angehenden Lehrperson C beziehen sich ebenfalls auf die Person und den Unterricht: „...sie kommen gerne zu dir in den Unterricht, das ist ein spannender Unterricht, es ist abwechslungsreich, es sind aktuelle Themen.“ Die Wahrnehmungen der Lernenden sollen sich aber gemäss C in erster Linie auf den Unterricht beziehen.

Lehrperson B wird von den Lernenden als fachlich kompetent wahrgenommen: „Fachlich kompetent höre ich meistens, abwechslungsreich, das Tempo ist manchmal zu schnell, manchmal zu langsam...“ Das Finden des richtigen Unterrichtstempos und das Wissen, auf welchem Niveau sich die Lernenden bewegen, sieht B als grosse Herausforderung des Berufs an, das Fachliche ist dabei weniger Thema.

Die Lehrpersonen wurden aufgrund ihrer Erfahrungen dazu befragt, was ihnen in ihrem Unterricht besonders wichtig ist und wo sie bei Zeitdruck zuerst Abstriche machen.

Die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt ist für Lehrperson B, die nicht belehrend wirken will, zentral. Und dass der Geographieunterricht auch nach der Schulzeit in Erinnerung bleibt: „...dass sie einfach das herausnehmen, das für sie in ihrem Leben später auch ein Punkt sein könnte (...) Also wichtig ist, dass sie später wieder mal an den Geographieunterricht zurückdenken.“ Unter Zeitdruck arbeitet B mit Puffern und kürzt bei der Anzahl Beispiele, bei ergänzenden Zeitungsartikeln oder bei weniger wichtigen Folien. Zentral sind für B dagegen die wichtigen Fakten, die nicht gekürzt werden sollen, ebenso wie für die Lernenden methodisch interessante Inhalte: „Und sparen solltest du eigentlich nicht bei Diskussionen, Sachen, die sie interessiert.“

Für Lehrperson A sind die im Lehrplan stehenden Inhalte gesetzt. Unter Zeitdruck spart A dafür eher im methodischen Bereich: „...und da sage ich wirklich leider, sind es die Teile, die gesprächsorientiert sind, die handlungsorientiert sind, die methodisch Vieles ergänzen würden.“

Die angehenden Lehrpersonen unterscheiden in ihren Vorstellungen nicht gross zwischen der Lehrperson und dem Unterricht und definieren ihre Vorstellungen vorwiegend über den Unterricht, der für die Lernenden spannend und abwechslungsreich sein soll. Die erfahrenen Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit der in den Lehrplänen festgesetzten Inhalte. Während B auch bei den methodisch zeitintensiven Inhalten nicht spart und dafür Puffer einsetzt, verzichtet A notfalls auf solche Inhalte.

5.5.3. Von der Ausbildung zum Unterricht

Aus der Perspektive der Ausbildung beschreibt die Fachperson, was ihr in der Ausbildung der angehenden Lehrpersonen wichtig ist. Im Zentrum steht für die Fachperson dabei, dass sie Anregungen geben kann: *„...was ich mit der Ausbildung möchte, ist das, was ich selber immer erlebt habe, Anregungen geben (...) damit man nachher (...) mit dem was man selber mitbringt, mit dem Interesse, mit dem Engagement, mit den Themen...eingebunden mit dem, was man machen sollte, das nachher machen kann.“* Das Wecken der Freude bei den Studierenden ist für die Fachperson zentral. Dieser Aspekt ist in der Wahrnehmung aller Beteiligten auf ihren jeweiligen Ebenen, sowohl der Fachperson der Ausbildung als auch den Studierenden und den Lehrpersonen, wichtig. Dabei betont die Fachperson, dass man den Berufsauftrag aber nicht aus den Augen verlieren darf: *„Und aufgrund der eigenen Persönlichkeit, was einem wichtig ist, was man gerne macht, mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, ohne aber zu vergessen oder nicht zu wissen, was der Auftrag ist!“* Diesen Auftrag muss man ebenso akzeptieren, wie die Rahmenbedingungen des Berufs, die manchmal suboptimal sein können.

Die von der Fachperson erwähnten Aspekte und Ziele der Ausbildung unterscheiden sich in einigen Punkten kaum von der Wahrnehmung der Studierenden und Lehrpersonen. So ist den Beteiligten auf beiden Ebenen das Wecken der Freude der Lernenden wichtig. Das von der Fachperson erwähnte Entwickeln eines eigenen Profils kann man auch in den Aussagen von Lehrperson B erkennen, für die es wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht das für sich herausnehmen, was für sie relevant ist.

5.5.4. Veränderungen der Lehrpersonen, des Schulfachs und der Anforderungen

Für die Wahrnehmung einer guten Lehrperson und der damit verbundenen Kompetenzen spielen die Erfahrungen der unterrichtenden Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Haben sich die Lehrpersonen im Wissen um diese wichtigen Merkmale während ihrer Zeit des Unterrichtens verändert? Und hat sich das Schulfach Geographie und die Ausbildung zum Lehrdiplom während dieser Zeit verändert?

Lehrperson A, die auf über 40 Jahre Berufserfahrung zurückblicken kann, ist aus ihrer Sicht fassbarer geworden: *„Ich bin bestimmter geworden, in der Auftragserteilung, in den Erwartungen, im Umsetzen, im Einfordern. Wenn ich so zurückschaue, ich war oft nachgiebig. Ich bin gerader geworden, bestimmter, sicher nicht unfair, aber geradliniger.“* Zudem erwähnt A eine gewisse Distanz, die es braucht, dass man nicht alles persönlich nimmt. Neben der wachsenden fachlichen Sicherheit und dem Besserwerden im freien Sprechen bezeichnet auch Lehrperson B einen gewissen Abstand als wichtig: *„Und, das ist eigentlich fast das Wichtigste, du hast ja da alles Persönlichkeiten vor dir, dass du wenig Sachen persönlich nimmst von den Charakteren.“* Lehrperson B, die sich zu Beginn methodisch stärker an

Gruppenarbeiten orientiert hat, unterrichtet tendenziell eher frontaler, beispielsweise unter Zeitdruck und bei grossen Klassen.

Aus Sicht von Lehrperson B hat sich das Fach Geographie während ihrer rund 10-jährigen Zeit als Lehrperson kaum verändert, im Vergleich zu früher allerdings schon: *„Mein eigener Geographielehrer, der hat schon noch anders unterrichtet. Der hat wirklich, entweder regional, oder dann nur thematisch...“*

A hat diese Veränderungen selber miterlebt: *„...diverse Inhalte haben tatsächlich einen anderen Stellenwert, ein anderes Gewicht bekommen. (...) und anfänglich hast du Geologie noch schier bis zum Geht-nicht-mehr gemacht. (...) Und dann hat aber im human-, im sozialgeographischen Bereich vieles einen anderen Stellenwert bekommen...“*

Lehrperson A schätzt, dass an ihrer Schule etwas mehr humangeographische Inhalte vermittelt werden über die gesamte Zeit der gymnasialen Ausbildung. Gemäss A beeinflussen die unterrichtenden Lehrpersonen die Inhalte massgeblich. Auch für die Positionierung des Schulfachs spielen die Lehrpersonen eine wichtige Rolle und A weist an einem Beispiel auf die Schwierigkeit der inhaltlichen Abgrenzung der Geographie hin: *„Ich meine das Thema Migration, das können wir doch nicht für uns reservieren! Globalisierung? Vergiss es! Wirtschaftsgeographie...gibt es nicht!“* Dabei erwähnt Lehrperson A die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen und Fachschaften, die in Konkurrenz mit der Geographie stehen. Insofern spielt der Doppelcharakter der Geographie (vgl. Kap. 2.8.) auch in der Schule in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen eine Rolle.

Das von Lehrperson B erwähnte Sorgetragen zu sich selbst als ein wichtiges Merkmal einer guten Lehrperson, ist auf die Erfahrung zurückzuführen und hat sich in ihrer Wahrnehmung gefestigt. Beide in den Interviews befragten Lehrpersonen erwähnen eine gewisse Distanz, die sie aufgrund ihrer Erfahrung als notwendig erachten und sie in ihrer Entwicklung beeinflusst hat.

Die Fachperson der Ausbildung bezieht die Veränderungen auf die Anforderungen an die Lehrpersonen. In der Diskussion um den freien Zugang zu den Hochschulen und nach der Einführung des Rahmenlehrplans der EDK (1994) sind die Lehrpersonen stärker in die Pflicht genommen worden: *„Also was sicher zugenommen hat ist die Kontrolle, die Verantwortung der einzelnen Lehrer gegenüber den Schulleitungen, den Schulen und dem Kanton.“* Die Fachperson betont dabei, dass die möglicherweise eigenständige Definition des Schulfachs einiger Lehrpersonen die Qualität des Unterrichts nicht negativ beeinflusst haben muss, aber dass vielleicht gewisse Vorgaben nicht erfüllt oder anders interpretiert wurden.

Die in der Theorie (vgl. Kap. 2.3.2) erwähnten Diskussionen auf schulpolitischer Ebene um Bildungsstandards und die von Lehrpersonen diesbezüglich erwähnten Bedenken, werden von den

interviewten Lehrpersonen in dieser Arbeit ebenso wenig thematisiert, wie der in Lehrplänen formulierte Bildungsauftrag des Geographieunterrichts nicht infrage gestellt wird (vgl. Kap. 2.2).

5.5.5. Motivation Lehrdiplomausbildung

Weshalb und wann haben sich die Studierenden und die Lehrpersonen für die Ausbildung des Lehrdiploms entschieden?

Für die angehende Lehrperson C waren Leitererfahrungen in Skilagern der Auslöser für den Entscheid, das Lehrdiplom zu absolvieren: „...weil ich dort merken konnte, dass mir das nicht allzu schwer fällt, um einen Zugang zu finden...“ Die weiteren positiven Erfahrungen aus den ersten Vikariaten haben dann C darin bestärkt, die Ausbildung zu machen. Der eigene Geographieunterricht hat dabei für C keine wichtige Rolle gespielt. Einen Einfluss, allerdings einen negativen, hatte der eigene Geographieunterricht für D: „Und schlussendlich ist es das, was mich zum Geographiestudium und zum Lehrdiplom getrieben hat, war, dass ich es besser machen wollte! Und das Fach hat es auch verdient, dass man es besser unterrichtet!“ Wie für C war auch für D das eigene Interesse an den geographischen Themen ein wichtiger Grund für die Ausbildung.

Für Lehrperson A, die bereits als Primarlehrperson gearbeitet hat, war das Ziel von Beginn weg klar: „Ich mache es nur für den Unterricht! Dort habe ich es gewusst, ich möchte unterrichten!“ Die Gedanken daran, wie die Inhalte der Vorlesungen im Unterricht umzusetzen waren, begleiteten A bereits durch das Fachstudium.

Lehrperson B konnte sich zu Beginn nicht vorstellen, selber zu unterrichten. Erst durch selbst geleitete Übungen für Studierende während des Studiums reifte der Gedanke daran: „...bei den letzten Vorträgen im Studium in den oberen Jahren wo du dann in den Seminaren auch solche Vorträge machst, habe ich dann gemerkt, dass ich gut ankomme, und dass ich das auch gut kann. Und dann habe ich gemerkt, das wäre vielleicht doch noch etwas.“

Ähnlich wie Lehrperson B konnte sich auch die Fachperson der Ausbildung zu Beginn nicht vorstellen, Lehrperson zu werden: „Ich habe gesagt, ich werde nie Lehrperson!“ Für die Fachkraft hat es sich gemäss eigener Aussage dann ergeben: „...Und ich habe Freude daran bekommen und bin eigentlich hineingewachsen. Das Umfeld war sicher nicht in dem Sinne unschuldig...“ Das Umfeld hatte für die Fachperson sowohl für den Entscheid, Lehrperson zu werden, als auch sich dann in der Ausbildung zu engagieren, einen Einfluss.

Die Fachperson vermutet, dass eigene pädagogische Erfahrungen oder das Umfeld ein wichtiges Motiv für die Studierenden ist, um die Ausbildung zu absolvieren.

Die Einzelfälle zeigen die unterschiedlichsten Gründe auf, die zum Entscheid für das Lehrdiplom führen können. Auch die Zeitpunkte des Entscheids variieren in diesen Beispielen sehr stark. Die Einzelfälle zeigen aber, dass der Einfluss des Geographieunterrichts während der eigenen Schulzeit unterschiedliche Motive hervorrufen kann.

5.5.6. Bedeutung der Inhalte des Lehrdiploms

In den Interviews wird allgemein nach der Wahrnehmung der Bedeutung der Ausbildungsinhalte gefragt. Auch in dieser Frage formulieren die Studierenden ihre Antworten aufgrund ihrer Erwartungen, während die Lehrpersonen ihre Einschätzungen auf ihre Erfahrungen aus dem Berufsalltag stützen.

Die angehende Lehrperson D, die beinahe die ganze Ausbildung absolviert hat, spricht sehr positiv über das Praktikum. Dieses hat ihr in ihrer Einschätzung gleichwohl aufgezeigt, was ihr an der Ausbildung fehlt: *„Und dort habe ich aber auch gemerkt, was ich an der Ausbildung vielleicht nicht so toll gefunden habe, ist dass...recht viel das drum und dran passiert, wenn man Lehrer ist, mit den Notenkonferenzen, oder wenn man (...) einen Rekurs am Hals hat, das fehlt etwas in der Ausbildung.“* Die Anschaulichkeit der Beispiele im Kolloquium streicht die angehende Lehrperson D positiv heraus, während ihr die allgemeine Didaktik weniger zusagt: *„...die Einführungsvorlesung, da kann man sich noch gar nichts darunter vorstellen, ich habe so wie keinen Bezug gefunden zu all diesen Didaktiktheorien, es war mir alles etwas fremd.“* D hätte zu Beginn der Ausbildung gerne mehr Zeit in der Schule verbracht oder hätte sich im Rahmen des Einführungspraktikums eine aktivere Einbindung gewünscht.

Auch C, die als angehende Lehrperson Unterrichtserfahrung sammeln konnte, der aber noch einige Ausbildungsteile fehlen, hebt die praktischen Lektionen als wichtige Erfahrung hervor. Insgesamt schätzt C den Nutzen der Ausbildungsinhalte als sehr gering ein: *„...man kann einfach noch lange über didaktische Themen schwatzen...ich meine schlussendlich stehst du vor 25 Erstklässler und...und dann ist halt im Moment auch einfach Anderes gefragt!“* Die aktuelle Situation, in der sich die angehende Lehrperson C mit einem Vikariat befindet, prägt ihre Wahrnehmung. So würde sich C neben disziplinarischen Themen auch den Umgang mit den eigenen Ressourcen in der Ausbildung wünschen: *„Also wie schaffst es du, um den Alltag zu bestreiten, ohne dass du nach drei Wochen dermassen flach liegst und keine Energie mehr hast, dass es dann gar nicht mehr geht?“* C ist aber davon überzeugt, dass ihr viele Ausbildungsinhalte von Nutzen sein werden, allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Lehrperson A formuliert ihre Wahrnehmungen in Bezug auf die schon lange zurückliegende Ausbildung. Aufgrund der Berufserfahrung hebt A Themen wie Notengebung, Klassenführung, rechtliche Aspekte oder der Umgang mit schwierigen Lernenden als wichtige Punkte hervor, die ihr in der eigenen Ausbildung gefehlt haben. Diese Themen wären für A hilfreich gewesen. Die aktuelle Ausbildung nimmt

A zwar durch Gespräche mit Lehrpersonen, welche das Lehrdiplom kürzlich erworben haben, wahr, eine Einschätzung sei aber schwierig.

Nahe an der Ausbildung ist Lehrperson B, die als Praktikumslehrperson Studierende begleitet. Gemäss ihrer Einschätzung werden die Studierenden in der Ausbildung gut vorbereitet: *„...ich finde meine Leute kommen wirklich gut vorbereitet. Also das kann ich jetzt glaube ich jetzt sagen, fachlich, didaktisch, methodisch und auch...sie haben schon mal etwas hin stehen müssen, das merkst du auch.“* Die Interaktion, die Schüler-Lehrer-Beziehung, die Lehrperson B als grosse Herausforderung des Berufs einschätzt, dürfte in der Ausbildung stärker thematisiert werden, ebenso das Üben der Fragetechnik.

Die Inhalte der allgemeinen Pädagogik haben der Lehrperson B rückblickend in ihrer Ausbildung am meisten geholfen. B bezieht dies auf die Wahrnehmung der Lernenden: *„...wenn man dann weiss, was in den Schülerköpfen steckt, dann nimmt man es weniger persönlich. Das ist wichtig!“*

Die Wahrnehmung der Ausbildungsinhalte widerspiegelt die unterschiedlichen Positionen, in denen sich die interviewten Personen befinden. Die angehenden Lehrpersonen schätzen die praktischen Ausbildungsinhalte positiv ein, würden sich aber verstärkt Themen aus dem Schulalltag, wie disziplinarische Massnahmen oder rechtliche Aspekte, in der Ausbildung wünschen. Ähnliche Inhalte haben Lehrperson A in ihrer damaligen Ausbildung etwas gefehlt. In der Wahrnehmung der angehenden Lehrpersonen zeigt sich eine gewisse Schwierigkeit, Ausbildungsinhalte auf die Situation im Klassenzimmer zu adaptieren.

5.5.7. Die Bedeutung der Inhalte aus einer Ausbildungsperspektive

Die Schwierigkeit, theoretische Inhalte mit der Praxis zu verbinden, nimmt die Fachperson anhand von zwei Punkten auf.

Erstens erwähnt die Fachkraft diese Herausforderung in Bezug auf die ihr in der Ausbildung wichtige eigene Profilbildung. In ihrer Wahrnehmung könnte eine Verknüpfung der Inhalte mit einer aktiveren Auseinandersetzung der Studierenden mit der Theorie besser gelingen. Die Fachperson erwähnt dies anhand des Beispiels der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung: *„ Und deshalb ist es für mich dann manchmal auch ein wenig frustrierend (...) wenn Studierende sagen: Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung sei nur theoretisch und man könne mit dieser nichts anfangen. Das zeigt mir, dass sie den Schritt nicht machen um sich bewusst zu werden, was es eigentlich heisst (...) diese Theorien oder Aussagen auf sich selber zu beziehen und sich selber auch kritisch zu hinterfragen (...).“*

Ein zweiter Aspekt liegt für die Fachperson in den auch zeitlich flexiblen Wahlmöglichkeiten der Ausbildungsinhalte, die eine Verknüpfung von theoretischen und praktischen Inhalten erschweren können: *„Jetzt gibt es aber Leute, die beginnen mit den Erziehungswissenschaften schon anfangs des Masterstudiums und machen die Fachdidaktik erst ein Jahr später, oder ein Semester später. Dann sind*

sie in dem Sinne...im luftleeren Raum...“. Die universitäre Ausbildung gibt diese Wahlmöglichkeiten vor und unterscheidet sich insofern von den vergleichsweise stärker im Ablauf geregelten Ausbildungslehrgängen an pädagogischen Hochschulen oder Fachhochschulen.

Dennoch ist der Fachperson die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Inhalten ein Anliegen und sie weist darauf hin, dass man sich im Fach Geographie stets darum bemüht, einen Praxisbezug herzustellen. Deswegen bedauert die Fachkraft auch die Abschaffung der bis anhin obligatorischen fachwissenschaftlichen Vertiefung mit pädagogischem Fokus.

Dafür begrüsst die Fachperson die Aufwertung des Moduls „Leistungsmessung und -bewertung: Prüfen, Beurteilen und Bewerten“, das zu einem verpflichtenden Bestandteil der Ausbildung geworden ist.

6. Synthese

Zusammenfassend sollen die Resultate der Fragebogen und die Aussagen aus den Interviews auf die Forschungsfragen bezogen werden.

Bei der Frage nach den Kompetenzen einer guten Lehrperson werden die Sozial- und die Kommunikationskompetenz sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Studierenden als wichtigste Kompetenzen eingeschätzt. Aus den offenen Fragen ergeben sich unterschiedliche Gewichtungen zwischen Lehrpersonen und Studierenden. Während die Motivation der Lehrperson bei den Studierenden als wichtiges Merkmal am meisten genannt wird, ist der Umgang mit den Lernenden und die Empathie für die Lehrpersonen zentral. Für beide Gruppen ist klar, dass die Fachkompetenz eine ebenso grundlegende Voraussetzung für eine gute Lehrperson ist wie die Begeisterung und die Freude am Fach. Die Wahrnehmungen aus den Interviews bestätigen eine gewisse Tendenz, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung von Lehrpersonen als wichtigeres Merkmal wahrgenommen wird als von den Studierenden. Bei der Lehrperson A hat sich dieses Merkmal mit zunehmender Erfahrung ausgeprägt. Aus den Einzelfällen wird von Lehrperson B der Umgang mit den eigenen Ressourcen als wichtig erachtet, während die Fachperson der Ausbildung die Schulentwicklung als wichtiges Merkmal erwähnt.

Die Auswertung der Fragebogen und der Interviews zeigen einen weiteren Unterschied in der Wahrnehmung der Studierenden und der Lehrpersonen. Sowohl die Fachperson der Ausbildung als auch die Lehrpersonen erwähnen die Wichtigkeit der kollegialen Zusammenarbeit, die von Studierenden nicht als wichtig wahrgenommen wird. Diese Kooperation ist nicht zuletzt auch für die Positionierung des Schulfachs Geographie sehr bedeutend.

Ein Blick auf die Resultate zeigt, dass der in Lehrplänen fixierte Berufsauftrag des Geographieunterrichts nicht nur akzeptiert, sondern von Lehrpersonen auch umgesetzt wird. Sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrpersonen werden beispielsweise human- und physisch geographische Inhalte in ihrer Wichtigkeit exakt gleich wahrgenommen.

In den Wahrnehmungen der Bedeutung der einzelnen Teilbereiche der Ausbildung in Bezug auf die Berufspraxis zeigen sich Parallelen zwischen Lehrpersonen und Studierenden. Die berufspraktischen Bereiche, namentlich die Unterrichtspraktika, werden von beiden Gruppen als die Bedeutendsten eingeschätzt. Insofern bestätigen die Resultate die in der Literatur bereits erwähnten Befunde anderer Studien (vgl. Kap. 2.7.1.). Die erziehungswissenschaftlichen Inhalte haben in der Wahrnehmung der befragten Personen die geringste Bedeutung, bei den Studierenden die pädagogische Psychologie, bei den Lehrpersonen die allgemeine Didaktik. Tendenziell werden die erziehungswissenschaftlichen Bereiche von Lehrpersonen mit zunehmender Berufserfahrung als weniger wichtig eingeschätzt. Ein Unterschied zeigt sich in der Einschätzung der Kommunikation. Der von der Fachperson und den

Lehrpersonen aus retrospektiver Sicht als wichtig eingeschätzter Austausch mit Studierenden und Lehrpersonen wird von den angehenden Lehrpersonen nicht erwähnt.

Die angehenden Lehrpersonen erwähnen dafür Schwierigkeiten, den Bezug zwischen der Theorie und der Praxis herzustellen und bestätigen ein in der Literatur erkanntes Dilemma (vgl. Kap. 2.7.2.). Die Fachperson sieht darin einerseits die Vorgaben der flexiblen universitären Ausbildung als Grund, andererseits nimmt sie auch die Studierenden in die Pflicht, sich stärker mit den theoretischen Inhalten auseinanderzusetzen. Lehrperson B schätzt allerdings rückblickend ein, dass die pädagogische Psychologie ihr für den Berufsalltag am meisten gebracht hat. Retrospektiv wären für die Lehrpersonen A und B eine stärkere Gewichtung von Themen wie Klassenführung, Umgang mit schwierigen Lernenden, rechtliche Aspekte oder die Interaktion und die Schüler-Lehrer-Beziehung wichtig gewesen.

Etwas differenzierter geht die Forschungsfrage nach der Einschätzung des Stellenwerts der berufspraktischen Ausbildung auf die Wahrnehmungen ein. Die Unterrichtspraktika, die Übungslektionen und das Einführungspraktikum werden in dieser Reihenfolge von beiden Gruppen mit abnehmender Bedeutung eingeschätzt. Dem Einführungspraktikum wird von einigen Studierenden ein relativ geringer Nutzen für die künftige Berufstätigkeit als Lehrperson beigemessen. Die angehende Lehrperson D hätte sich eine aktivere Einbindung gewünscht.

Was sind die Motive für die Lehrdiplomausbildung? Die von der Fachperson der Ausbildung formulierte Vermutung, dass eigene pädagogische Erfahrungen oder das Umfeld eine wichtige Rolle spielen, geht aus den Resultaten der Fragebogen hervor. Drei Viertel der Lehrpersonen und die Hälfte der Studierenden haben bereits vor dem Ausbildungsbeginn entsprechende Erfahrungen sammeln können. Auch die Erfahrungen aus dem eigenen Geographieunterricht haben einen wichtigen Einfluss auf die Entscheidung, das Lehrdiplom zu absolvieren. Ein Blick auf die interviewten Personen zeigt allerdings, dass dieser Einfluss differenziert betrachtet werden muss. Während sich die angehende Lehrperson C aufgrund von pädagogischen Erfahrungen für das Lehrdiplom entschieden hat, waren für die angehende Lehrperson D die negativen Erfahrungen aus dem eigenen Geographieunterricht Motivation dazu, es selber besser machen zu wollen. Sowohl die Fachperson der Ausbildung als auch die Lehrperson B entwickelten erst mit der Zeit die Freude am Unterrichten, obwohl sich beide anfänglich nicht vorstellen konnten, Lehrperson zu werden. Für Lehrperson A war das Motiv als bereits praktizierende Primarlehrperson klar und sie wollte den Beruf weiterhin ausüben. Von der Wahl der Ausbildung als Notlösung, die **Werner** (2011) als mögliches Motiv anführt, kann, wie in bereits durchgeführten empirischen Studien belegt wurde (vgl. Kap. 2.9.), nicht ausgegangen werden. Davon ist auch die Fachperson der Ausbildung überzeugt, die eine Veränderung der Klientel des Lehrdiplomstudiums wahrgenommen hat. Nach der Erhöhung des Umfangs der Ausbildung und dem damit verbundenen

Mehraufwand geht die Fachkraft davon aus, dass sich die Studierenden bewusster für die Ausbildung entscheiden.

7. Fazit und Ausblick

Die Arbeit hat gezeigt, dass in den Einschätzungen von Studierenden und Lehrpersonen sowohl Parallelen als auch Unterschiede auszumachen sind. Die Kompetenzen einer guten Lehrperson werden sowohl von Studierenden als auch von Lehrpersonen ähnlich eingeschätzt. Fachkompetenz, Sozial- und Methodenkompetenz werden als grundlegende Voraussetzung einer guten Lehrperson betrachtet und die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildungsbereiche wird von beiden Gruppen als sehr wichtig eingeschätzt. Die Erfahrungen der Lehrpersonen fokussieren verstärkt auf die Schüler-Lehrer-Beziehung als wichtiges Merkmal für die tägliche Arbeit in der Schule.

Die Arbeit war aus persönlicher Sicht eine spannende Erfahrung, die mich auf meinem Weg zur Geographielehrperson weiter gebracht und auch meine eigene Wahrnehmung beeinflusst hat. Insbesondere die Interviews waren zugleich eine grosse Herausforderung als auch eine Bereicherung. Die vertiefte Auseinandersetzung in den Gesprächen haben die subjektiven Positionen und Meinungen am deutlichsten aufgezeigt. Dabei war die Offenheit der interviewten Personen keine Selbstverständlichkeit. Gleichwohl bestand danach die grosse Herausforderung darin, die Aussagen einzuordnen und auf die in der Arbeit gemachten Kategorien zu beziehen. Diese Einordnung von subjektiven Meinungen und der Vergleich von Studierenden und Lehrpersonen, deren Zuordnung sich bereits in der Planung als schwierig herausstellte, beanspruchte im Arbeitsprozess viel Zeit. Einerseits konnte ich die Zeitplanung einhalten, habe andererseits aber gleichzeitig realisiert, dass für eine Arbeit in diesem Themenbereich ein erweiterter Zeithorizont zusätzliche spannende Erkenntnisse hätte liefern können. Meine persönliche Situation als unterrichtende Lehrperson hat meinen Entscheid zu dieser Arbeit entscheidend beeinflusst, sie war aber gleichzeitig eine grosse Herausforderung in der Bewältigung der Anforderungen des Studiums und der täglichen Arbeit.

Die kritische Betrachtung der Arbeit schliesst planerische und methodische Aspekte ein. Ein früherer Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit den Studierenden und den Lehrpersonen hätte möglicherweise eine höhere Rücklaufquote der Fragebogen bedingen können. Ebenso hätte die Anzahl der Interviews bei einer grosszügigeren Zeitplanung erhöht werden können.

Die Aussagekraft der ermittelten Resultate muss aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmenden an der Untersuchung relativiert werden. Da es sich um eine Untersuchung von subjektiven Meinungsbildern und Positionen handelt, kann kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden. Die Ausführungen in dieser Arbeit gewähren einen Blick auf die subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen. Bereits die Resultate der Fragebogen und die Antworten aus den Interviews zeigen, dass eine differenzierte Betrachtung gemacht werden muss.

Die Resultate haben gezeigt, dass das Formulieren von Erwartungen für die Studierenden aufgrund ihrer fehlenden Berufserfahrung anspruchsvoll ist.

Die Einteilung in die zwei Gruppen der Studierenden und der Lehrpersonen ist in Bezug auf die Berufserfahrung schwierig, da bereits die Gruppe der Studierenden sehr heterogen sein kann. Auch die Berufserfahrung der Lehrpersonen kann in Abhängigkeit mit dem Alter und den ausserberuflichen Erfahrung unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen bedingen. Der Einbezug der Biographie spielt deshalb eine wichtige Rolle.

Um den Resultaten mehr Gewicht zu geben, könnte eine grössere Zielgruppe angesprochen werden. Dies würde die Aussagekraft einer Arbeit erhöhen und könnte Tendenzen in den Wahrnehmungen klarer hervorbringen. Für eine aufbauende Arbeit könnte neben einer Vergrösserung der Stichprobe auch der Einbezug von weiteren Positionen interessant sein. Gerade auf gymnasialer Stufe könnten die Wahrnehmungen von Lernenden spannende Einblicke gewähren. Bereits heute ist das Einholen von Rückmeldungen bei Lernenden ein wichtiger Bestandteil des Lehrberufs und aus meiner Sicht eine Selbstverständlichkeit. Der in dieser Arbeit berücksichtigte Aspekt der Veränderungen von Lehrpersonen könnte vertieft betrachtet werden, da die Entwicklung von Lehrenden durch den beruflichen Alltag auch subjektive Strategien aufzeigen könnte.

Literatur

Arbeitsgruppe für Fachdidaktik Geographie (AFGg) in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer/innen (WBZ) und dem Verein Schweizerischer Geographielehrer (VSGg) (Hrsg.) (1995): Modell-Lehrplan Geographie für die Sekundarstufe II, AFGg-Dokument Nr. 4, Eigenverlag

Bauer, I. und Probst, M. (2014): Geographie am Übergang Gymnasium-Universität. In: GeoAgenda 2/2014: 20-25.

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

Bortz, J. und Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler, 4. überarb. Aufl. Springer Verlag.

Burri, K. (2005): Zum modernen Geographieunterricht: 5-17. Publikation im Lehrmittelverlag Zürich (o.A.)

Criblez, L., und Wild-Näf, M. (1998): Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1): 21-39.

Criblez, L. (2002): Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3): 300-318

Criblez, L. (2016): Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik – Zur Veränderung komplexer Beziehungsverhältnisse. Referat an der Fokus-Tagung „Konzepte der Disziplinarität“ der KOFADIS. Gehalten an der Pädagogischen Hochschule Fribourg, 13.1.2016

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg.) (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Berlin.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. 8. Aktualisierte Auflage. Bonn

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK): Vorlage Lehrplan 21 vom 29.2.2016. Homepage. Einzusehen unter: <http://v-ef.lehrplan.ch> (Zugriff: 2.8.2016)

Dubs, R. (2008): Standards und gymnasiale Bildung. In: *Gymnasium Helveticum* 08 (1): 6-15

Eberle, F. und Brüggelbrock, C. (2013): *Bildung am Gymnasium*. EDK.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1994): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen, mit Handreichungen für die Umsetzung. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970, Bern, www.edk.ch

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2016): Nationale Bildungsziele. Homepage. Einzusehen unter: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> (Zugriff: 20.7.2016)

Educa (2016): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Einzusehen unter: <https://bildungssystem.educa.ch/de/lehrerinnen-lehrerbildung> (Zugriff: 12.9.2016)

Geographisches Institut der Universität Zürich (GIUZ) (2016): Fachwissenschaftliche Voraussetzungen für das Lehrdiplom Geographie. Homepage. Einzusehen unter: http://www.geo.uzh.ch/dam/jcr:12dd1955-3d10-41d7-b088-a2c3612978f3/Lehrdiplom_1_und_2_UF-11.pdf (Zugriff: 8.8.2016)

Gryl, I. (2013): Geographielehrende – Biographie und Kompetenzentwicklung. In: Kanwischer (Hrsg.): *Geographiedidaktik – Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*, 70-78. Stuttgart

Gymnasium am Münsterplatz, Basel (2016): Lehrplan Gymnasium am Münsterplatz. Homepage. Einzusehen unter: <http://www.gmbasel.ch/informationen/lehrplaene> (Zugriff: 17.7.2016)

Halbheer, U. und Reusser, K. (2008): Output-Steuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in die Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(3): 253-266.

Hartig, J. und Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: *Leistung und Leistungsdiagnostik*: 127-143. Springer Berlin Heidelberg.

Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart et al. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 418-440, Waxmann Verlag, Münster.

Hascher, T. (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1): 87-98.

Haversath, J.-B. (2012): *Geographiedidaktik. Theorien – Themen – Forschung*: 90-106. Westermann Verlag, Braunschweig.

Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug–Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien: 1-17. Einzusehen unter: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30240774/hedtke.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1471533261&Signature=isMz6EUX0WotV9%2B%2FFjntsQN3ys4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDas_unstillbare_Verlangen_nach_Praxisbez.pdf (Zugriff: 18.8.2016)

Helmke, A. (2014): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Padua – Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -Bildung, 9 (2): 66-74. Hogrefe Verlag, Bern

Hemmer, I. und Hemmer, M. (2000): Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter und Seminarlehrer. In: *Geographie und ihre Didaktik*, Heft 2: 61-87.

Hemmer, I. und Obermaier, G. (2003a): Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. In: *Geographie und ihre Didaktik*. Heft 2: 80 – 109.

Hemmer, I. und Obermaier, G. (2003b): Qualität der Lehrerbildung in der Zweiten Phase. In: *SEMINAR Lehrerbildung und Schule* 1/2003: 101-111.

Hemmer, I. & Hemmer, M. (2007): Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie, In: *Geographie heute*, Heft 255/256: 2-9

Hemmer, I. und Schallhorn, E. (2006): Nationale Bildungsstandards für das Schulfach Geographie – ein notwendiger Meilenstein, In: *Praxis Geographie* 06 (6): 46-47

Herzog, W. (2008a): Standards oder Bildungsstandards? In: *Gymnasium Helveticum* 08 (4): 6-10

Herzog, W. (2008b): Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (3): 395-412.

Herzog, W. (2015): Bildungsstandards ante portas? In: *Gymnasium Helveticum* 15 (3): 6-15

Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) (2016a): Rahmenverordnung über das „Lehrdiplom für Maturitätsschulen“ an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich: 197-216. Einzusehen unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/Appl/zhlex_r.nsf/0/7771889D3575FFC0C1257E5E0040E95D/\\$file/415.456.1.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/Appl/zhlex_r.nsf/0/7771889D3575FFC0C1257E5E0040E95D/$file/415.456.1.pdf) (Zugriff: 8.8.2016)

Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) (2016b): Studienordnung zum Studiengang „Lehrdiplom für Maturitätsschulen“: 1-90. Einzusehen unter: http://www.phil.uzh.ch/studium/rechtsgrundlagen/PhF_Studienordnung_Lehrdiplom_FS_2016.pdf (Zugriff: 8.8.2016)

Institut für Erziehungswissenschaften (IfE) (2016c): Merkblatt: Kompetenzen von Lehrpersonen an Maturitätsschulen. Einzusehen unter: <http://www.ife.uzh.ch/de/llbm/lehrdiplomfuermaturitaetsschulen.html> (Zugriff: 9.9.2016)

Kantonsschule Alpenquai, Luzern (2016a): Bildungs- und Richtziele Kantonsschule Alpenquai, Luzern, Homepage. Einzusehen unter: https://ksalpenquai.lu.ch/-/media/KSApenquai/Dokumente/dokumente/lehrplaene/KZG_Bildungs_und_Richtziele_GG.pdf?la=de-CH (Zugriff: 18.7.2016)

Kantonsschule Alpenquai, Luzern (2016b): Lehrplan Kantonsschule Alpenquai, Homepage. Einzusehen unter: https://ksalpenquai.lu.ch/-/media/KSApenquai/Dokumente/dokumente/lehrplaene/KZG_Bildungs_und_Richtziele_GG.pdf?la=de-CH (Zugriff: 18.7.2016)

Kantonsschule Baden (2013): Lehrpläne Kantonsschule Baden, Homepage. Einzusehen unter: <http://www.kanti-baden.ch/gymnasium/lehrplaene/> (Zugriff: 17.7.2016)

Kantonsschule Hohe Promenade (2016): Lehrplan Kantonsschule Hohe Promenade, Homepage. Einzusehen unter: https://www.kshp.ch/info/fileadmin/internetredaktion/daten_aufgelistet_live/lehrplan/KSHP_Lehrplan-Geographie.pdf (Zugriff: 17.7.2016)

Kantonsschule Wattwil (2016): Lehrplan Kantonsschule Wattwil, Homepage. Einzusehen unter: http://www.kantiwattwil.ch/downloads/lehrplanmar_2008_10_v1014.pdf (Zugriff: 17.7.2016)

Kantonschule Stadelhofen (2016): Lehrplan Kantonschule Stadelhofen, Homepage. Einzusehen unter: http://www.ksstadelhofen.ch/dnn/Portals/0/lehrplaene/Kst_Fachschaft_Gg_Grobziele_12_12.pdf (Zugriff: 17.7.2016)

Kantonsschule Zürich Nord (2016): Lehrplan Kantonsschule Zürich Nord, Homepage. Einzusehen unter: <http://www.kzn.ch/cms/media/pdf/lehrplangeografie.pdf> (Zugriff: 17.7.2016)

Kanwischer, D. (2006): Der Doppelcharakter der Geographie und andere Katastrophen nebst einigen Bemerkungen zur fachdidaktischen Umsetzung: 1-10. Einzusehen unter: <http://georevue.de/archiv/kanwisch.pdf> (Zugriff: 5.8.2016)

Kanwischer, D. (Hrsg.) (2013): Geographiedidaktik – Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart

Kirchberg, G. (2005): Die Geographielehrpläne in Deutschland heute: Bestandesaufnahme und Ausblick. In: Geographie und Schule, Heft 156: 2-9

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Klippert, H. (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016a): Bildungsstandards. Homepage. Einzusehen unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (Zugriff: 20.7.2016)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016b): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Homepage. Einzusehen unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> (Zugriff: 21.7.2016)

- Krauss, S. et al.** (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J. et al. (Hrsg.): Die Bildungsqualität von Schule, 31-53, Münster.
- Krauss, S. et al.** (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(3-4), 233-258.
- Künzli, R.** (2010): Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – eine problematische Vermischung von Funktionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3): 440-452.
- Lipowsky, F.** (2007): Was wissen wir über guten Unterricht. *Friedrich Jahresheft*, 25: 26-30.
- Macha, H. und Solzbacher, C.** (2002): Lehrerbildung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik. In: *Welches Wissen brauchen Lehrer?; Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik*: 187-214. Klinkhardt.
- Mayring, P.** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*: 601-613. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, H.** (2007): Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3): 364-376
- Messner, H. und Reusser, K.** (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2): 157-171.
- Meyer, C.** (2011): Professionelle Kompetenz von Geographielehrkräften – Ansätze für empirische Forschung. *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 47*: 184-201.
- Meyer, H.** (2016): Was ist guter Unterricht? 11. Auflage. Cornelsen Verlag GmbH. Berlin
- Mulder, R. H., und Gruber, H.** (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In: *Stationen empirischer Bildungsforschung*: 427-438. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, K.** (2012): Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Retrospektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschsprachiger Pädagogischer Hochschulen: ein qualitativer Zugang. Diss.
- Neuweg, G. H.** (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart et al. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*: 451-477, Waxmann Verlag, Münster.
- OECD** (2001): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen. Paris
- Oelkers, J.** (2003): Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?. Einzusehen unter: <http://www.edudoc.ch/static/xd/2004/87.pdf> (Zugriff: 30.7.2016)
- Oelkers, J.** (2007): Bildungsstandards im Gymnasium: Wovon reden wir?. Statement auf dem Herbstforum der Kantonsschule Zürcher Oberland am 18. 2007.
- Oser, F.** (1997): Standards in der Lehrerbildung, Teil 1. *Beiträge zur Lehrerbildung*, H. 15: 26-37.
- Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH)** (2016): Kompetenzorientierter Geographieunterricht. Homepage. Einzusehen unter: <https://phzh.ch/de/Kompetenzen/Natur-Mensch-Gesellschaft/Raume-Zeiten-Gesellschaft/Geografie/> (Zugriff: 21.7.2016)
- Reinfried, S.** (2000): Geographieunterricht in Schweizer Gymnasien nach der Maturitätsreform – Eine Analyse der neuen Geographielehrpläne. In: *Geographica Helvetica* (3): 204-217.

- Reinfried, S.** (2006): Bildungsstandards im Fach Geographie? Einzusehen unter: http://www.vsgg.ch/Verein/gv_archiv/Protokolle/GV_2006_referate/Referat%20Sibylle%20Reinfried.pdf (Zugriff: 14.7.2016)
- Reinfried, S. und Haubrich, H.** (2015): Mensch und Raum: Zu allen Bänden - Geographie unterrichten lernen. Didaktik der Geographie. Fachbuch. Berlin (Cornelsen Verlag GmbH).
- Rhode-Jüchtern, T.** (Hrsg.) (2015): Kreative Geographie – Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Wochenschau Verlag.
- Rothland, M.** (2011a): Wer entscheidet sich für den Lehrberuf? In: Terhart et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf: 243-267, Waxmann Verlag, Münster.
- Rothland, M.** (2011b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? In: Terhart et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf: 268-295, Waxmann Verlag, Münster.
- Schaefers, C.** (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24(1): 65-90.
- Schallhorn, E.** (2004): Erdkunde-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (Cornelsen Scriptor).
- Schmoll, L.** (2013): Was ist guter Geographieunterricht? In: Geographie und Schule, Heft 203, Juni 2013: 41-42
- Stadelmann, M., und Spirgi, B.** (1997): Wie die Lehrerbildung bilden soll: Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Haupt.
- Terhart, E.** (2002): *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Inst. für Schulpädagogik und Allg. Didaktik.
- Terhart, E. et al.** (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann Verlag, Münster
- Terhart, E.** (2012): Vom „pädagogischen Begleitstudium“ zu den „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“: Themen und Trends. Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (1): 49-61.
- Tschopp, T.** (2007): Bildungsstandards – vom Schreckgespenst zum Katalysator. In: Gymnasium Helveticum 07 (5): 20-21
- Universität Zürich** (2016): Evaluationsstelle. Einzusehen unter: <http://www.evaluation.uzh.ch/de.html> (Zugriff: 12.9.2016)
- Verband Deutscher Schulgeographen (VDSG)** (2004): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag.(Schriften Nr. 2): 2.
- Verband Geographiedidaktik Schweiz (VGD)** (1992): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Einzusehen unter: http://www.vgd.ch/files/Internationale%20Charta_geographical.pdf (Zugriff: 13.7.2016)
- Verband Geographiedidaktik Schweiz (VGD)** (2007): Luzerner Erklärung über Geographische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Einzusehen unter: http://www.vgd.ch/files/Luzerner_erklaerung_2007.pdf (Zugriff: 13.7.2016)
- Verband Geographiedidaktik Schweiz** (2013): Rahmenvorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Fach Geographie an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz.
- Volkart, H. R. et al.** (1995): Die Mittelschule im Reformdruck - wo steht die Geographie? In: Geographica Helvetica, 50: 117-122.
- Wanner, H., und Caspar, R.** (1985): Was sind die Motive bei der Wahl des Geographiestudiums. Geographica Helvetica, 40(3): 142-147.

Weichhart, P. (2003): Physische Geographie und Humangeographie–eine schwierige Beziehung: Skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchner Projekt einer „Integrativen Umweltwissenschaft“. *Integrative Ansätze in der Geographie–Vorbild oder Trugbild*: 17-34.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31

Werner, D. (2011): "Im Fokus." *Journal Die Zeitung der Universität Zürich*: 6-7.

Zahnen, B. (2005): Fragwürdigkeit und Eigensinn der Geographie. In: *Geographische Zeitschrift*, Bd. 93, H. 4: 201-220. Franz Steiner Verlag.

Abkürzungen

AFGg	Arbeitsgruppe für Fachdidaktik Geographie
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
EDK	Schweizerische Konferenz der Kantonalen Bildungsdirektoren
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HGD	Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik
IGU	Internationale Geographische Union
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
VGD	Verband Geographiedidaktik Schweiz
VDSG	Verband Deutscher Schulgeographen
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
VSH	Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozenten

Anhang

Fragebogen Lehrperson

Liebe Lehrperson,

im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich mich näher mit der Frage beschäftigen, über welche Kompetenzen Ihrer Ansicht nach eine gut ausgebildete Lehrperson verfügen sollte.

Mit der schriftlichen Befragung beabsichtige ich folgende Ziele:

Erstens möchte ich herausfinden, welche Eigenschaften und Fähigkeiten eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe auszeichnen.

Zweitens möchte ich erfahren, wie Sie rückblickend die Bedeutung und den Nutzen der einzelnen Ausbildungsbereiche für Ihre aktuelle Tätigkeit als Geographielehrperson einschätzen.

Die Befragung ist anonym. Ich garantiere Ihnen, dass Ihre Angaben absolut vertraulich behandelt werden.

Bei Fragen oder Hinweisen zum Fragebogen bzw. zur Befragung können Sie sich jederzeit an mich wenden.

Oliver Buner

Masterstudent Geographie und Absolvent des LfM im Fach Geographie

(E-Mail-Adresse)

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung an dieser Befragung!

Angaben zur Person

Geschlecht: männlich weiblich

Dauer Berufstätigkeit als Lehrperson: _____ Jahre

Andere Ausbildungen und Berufserfahrungen: _____

Haben Sie bereits vor Beginn des Lehrdiplom-Studiums oder studienbegleitend Erfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt?

- Ja
- Nein

Wenn ja, welcher Art und wie lange?

Wahl der Lehrdiplom-Ausbildung

Weshalb haben Sie entschieden, das Lehrdiplom für Maturitätsschulen zu absolvieren?

(Mehrfachantworten sind möglich)

- Ich wollte Lehrperson werden
- Ich wollte mir die Möglichkeit offen lassen, Lehrperson zu werden
- Ich war mir unsicher, welches Berufsfeld mir das Geographiestudium eröffnen würde
- Anderes:

Wer oder was hat ihre Entscheidung beeinflusst, das Lehrdiplom für Maturitätsschulen zu absolvieren?

(Mehrfachantworten sind möglich)

- Erfahrungen aus dem eigenen Geographieunterricht
- Freunde / Bekannte / Familienmitglieder
- Mitstudierende
- Studienberatung
- Anderes:

Gymnasiallehrpersonen müssen über viele Fähigkeiten und Fertigkeiten (im Sinne von Kompetenzen) verfügen. Welche der folgenden Kompetenzen erachten Sie aus ihrer Sicht als besonders wichtig für den Berufsalltag?

Schätzen Sie die Kompetenzen nach ihrer Wichtigkeit ein!

	Sehr Wichtig	wichtig	neutral	eher unwichtig	unwichtig
Sozialkompetenz	<input type="radio"/>				
Methodenkompetenz	<input type="radio"/>				
Unterrichtskompetenz	<input type="radio"/>				
Didaktische Kompetenz	<input type="radio"/>				
Kommunikationskompetenz	<input type="radio"/>				
Reflexionskompetenz	<input type="radio"/>				
Organisationskompetenz	<input type="radio"/>				
Pädagogisch-psychologische Kompetenz	<input type="radio"/>				
Sachkompetenz	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Was zeichnet eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe aus Ihrer Sicht aus?

Welche **Bedeutung** messen Sie folgenden Ausbildungsinhalten des Lehrdiploms zu?

Unterrichtspraktische Bedeutung

	Sehr Wichtig	wichtig	neutral	eher unwichtig	unwichtig
Unterrichtsmethoden und Organisation	<input type="radio"/>				
Unterrichtsplanung	<input type="radio"/>				
Lehrplankenntnisse / Bildungsstandards	<input type="radio"/>				
Unterrichtsprinzipien	<input type="radio"/>				
Unterrichtsanalyse/-reflexion	<input type="radio"/>				
Schulfachverständnis	<input type="radio"/>				
Leistungsmessung	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Schulpraktische Bedeutung

	Sehr Wichtig	wichtig	neutral	eher unwichtig	unwichtig
Unterrichtspraktika	<input type="radio"/>				
Klassenführung	<input type="radio"/>				
Administration / Organisation Schule	<input type="radio"/>				
Weiterbildung	<input type="radio"/>				
Elternarbeit	<input type="radio"/>				
Kollegiale Zusammenarbeit	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Innovative Themen

	Sehr		neutral	eher	
	Wichtig	wichtig		unwichtig	unwichtig
Schülerinteresse	<input type="radio"/>				
Aktuelle humangeographische Themen	<input type="radio"/>				
Aktuelle physisch geographische Themen	<input type="radio"/>				
Aktuelle Themen GIS /Remote Sensing	<input type="radio"/>				
Fachspezifische Arbeitsweisen	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz

	Sehr		neutral	eher	
	Wichtig	wichtig		unwichtig	unwichtig
Grosses Repertoire an Unterrichtsmethoden	<input type="radio"/>				
Vielseitiger Medieneinsatz	<input type="radio"/>				
Einsatz digitaler Medien	<input type="radio"/>				
Exkursionsdidaktik	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Pädagogik / Didaktik

	Sehr		neutral	eher	
	Wichtig	wichtig		unwichtig	unwichtig
Kenntnisse der Pädagogischen Psychologie	<input type="radio"/>				
Kenntnisse der Allgemeinen Pädagogik	<input type="radio"/>				
Kenntnisse der allgemeinen Didaktik	<input type="radio"/>				
Einblick in geographiedidaktische Forschung	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Bedeutung für den Berufsalltag

Wie gross war Ihrer Ansicht nach die Bedeutung der folgenden Ausbildungsbereiche hinsichtlich Ihrer jetzigen Tätigkeit als Geographielehrperson?

	Sehr gross	gross	mässig	eher gering	gering
Pädagogische Psychologie	<input type="radio"/>				
Einführung in die allgemeine Didaktik	<input type="radio"/>				
Einführungspraktikum	<input type="radio"/>				
Übungslektionen	<input type="radio"/>				
Unterrichtspraktika	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Was war in der Ausbildung für Ihre jetzige berufliche Tätigkeit besonders wertvoll?

Gab es Ausbildungsinhalte, deren Bedeutung Sie für Ihre jetzige berufliche Tätigkeit als eher gering einschätzen würden?

Wenn Sie die Ausbildung selber gestalten könnten, würden Sie Änderungen, Anpassungen oder andere Gewichtungen vornehmen? Und falls ja, welche?

Vielen Dank für Ihre Beteiligung an der Umfrage!

Fragebogen Studierende

Liebe Studentin, lieber Student,

im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich mich näher mit der Frage beschäftigen, über welche Kompetenzen Ihrer Ansicht nach eine gut ausgebildete Lehrperson verfügen sollte.

Mit der schriftlichen Befragung beabsichtige ich folgende Ziele:

Erstens möchte ich herausfinden, welche Eigenschaften und Fähigkeiten eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe auszeichnen.

Zweitens möchte ich erfahren, wie Sie die Bedeutung der einzelnen Ausbildungsbereiche für Ihre zukünftige Tätigkeit als Geographielehrperson einschätzen.

Die Befragung ist anonym. Ich garantiere Ihnen, dass Ihre Angaben absolut vertraulich behandelt werden.

Bei Fragen oder Hinweisen zum Fragebogen bzw. zur Befragung können Sie sich jederzeit an mich wenden.

Oliver Buner

Masterstudent Geographie und Absolvent des LfM im Fach Geographie

(E-Mail-Adresse)

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung an dieser Befragung!

Angaben zur Person:

Geschlecht: männlich weiblich

Eingeschrieben in den Studiengang LfM ab Semester: _____ (z.B. HS 15)

Studienabschluss (voraussichtlich) im Semester: _____ (z.B. FS 17)

Wahl der Lehrdiplom-Ausbildung

Weshalb haben Sie entschieden, das Lehrdiplom für Maturitätsschulen zu absolvieren?

(Mehrfachantworten sind möglich)

- Ich möchte Lehrperson werden
 - Ich möchte mir die Möglichkeit offen lassen, Lehrperson zu werden
 - Ich bin mir unsicher, welches Berufsfeld mir das Geographiestudium eröffnet
 - Anderes:
-

Wer oder was hat ihre Entscheidung beeinflusst, das Lehrdiplom für Maturitätsschulen zu absolvieren?

(Mehrfachantworten sind möglich)

- Erfahrungen aus dem eigenen Geographieunterricht
 - Freunde / Bekannte
 - Mitstudierende
 - Familienmitglieder
 - Anderes:
-
-

Gymnasiallehrpersonen müssen über viele Fähigkeiten und Fertigkeiten (im Sinne von Kompetenzen) verfügen. Welche der folgenden Kompetenzen erachten Sie aus ihrer Sicht als wichtig für den Berufsalltag?

Schätzen sie die Kompetenzen nach ihrer Wichtigkeit ein!

	Sehr Wichtig	wichtig	neutral	eher unwichtig	unwichtig
Sozialkompetenz	<input type="radio"/>				
Methodenkompetenz	<input type="radio"/>				
Unterrichtskompetenz	<input type="radio"/>				
Didaktische Kompetenz	<input type="radio"/>				
Kommunikationskompetenz	<input type="radio"/>				
Reflexionskompetenz	<input type="radio"/>				
Organisationskompetenz	<input type="radio"/>				
Pädagogisch-psychologische Kompetenz	<input type="radio"/>				
Sachkompetenz	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Was zeichnet eine gute Geographielehrperson auf gymnasialer Stufe aus Ihrer Sicht aus?

Welche **Bedeutung** messen sie folgenden Ausbildungsinhalten des Lehrdiploms zu?

Unterrichtspraktische Bedeutung

	Sehr			eher	
	Wichtig	wichtig	neutral	unwichtig	unwichtig
Unterrichtsmethoden und Organisation	<input type="radio"/>				
Unterrichtsplanung	<input type="radio"/>				
Lehrplankenntnisse / Bildungsstandards	<input type="radio"/>				
Unterrichtsprinzipien	<input type="radio"/>				
Unterrichtsanalyse/-reflexion	<input type="radio"/>				
Schulfachverständnis	<input type="radio"/>				
Leistungsmessung	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Schulpraktische Bedeutung

	Sehr			eher	
	Wichtig	wichtig	neutral	unwichtig	unwichtig
Unterrichtspraktika	<input type="radio"/>				
Klassenführung	<input type="radio"/>				
Administration / Organisation Schule	<input type="radio"/>				
Weiterbildung	<input type="radio"/>				
Elternarbeit	<input type="radio"/>				
Kollegiale Zusammenarbeit	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Innovative Themen und Unterrichtsmethoden

	Sehr		neutral	eher	
	Wichtig	wichtig		unwichtig	unwichtig
Schülerinteresse	<input type="radio"/>				
Aktuelle humangeographische Themen	<input type="radio"/>				
Aktuelle physisch geographische Themen	<input type="radio"/>				
Aktuelle Themen GIS /Remote Sensing	<input type="radio"/>				
Fachspezifische Arbeitsweisen	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz

	Sehr		neutral	eher	
	Wichtig	wichtig		unwichtig	unwichtig
Grosses Repertoire an Unterrichtsmethoden	<input type="radio"/>				
Vielseitiger Medieneinsatz	<input type="radio"/>				
Einsatz digitaler Medien	<input type="radio"/>				
Exkursionsdidaktik	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Pädagogik / Didaktik

	Sehr		neutral	eher	
	Wichtig	wichtig		unwichtig	unwichtig
Kenntnisse der Pädagogischen Psychologie	<input type="radio"/>				
Kenntnisse der Allgemeinen Pädagogik	<input type="radio"/>				
Kenntnisse der allgemeinen Didaktik	<input type="radio"/>				
Einblick in geographiedidaktische Forschung	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Nutzen für den Berufsalltag

Wie gross ist Ihrer Ansicht nach der Nutzen der folgenden Ausbildungsbereiche hinsichtlich Ihrer zukünftigen Tätigkeit als Geographielehrperson?

	Sehr			eher	
	gross	gross	mässig	gering	gering
Pädagogische Psychologie	<input type="radio"/>				
Einführung in die allgemeine Didaktik	<input type="radio"/>				
Einführungspraktikum	<input type="radio"/>				
Übungslektionen	<input type="radio"/>				
Unterrichtspraktika	<input type="radio"/>				

Ergänzungen:

Was denken Sie ist in der Ausbildung für Ihre künftige berufliche Tätigkeit besonders wertvoll?

Gibt es Ausbildungsinhalte, deren Nutzen Sie für Ihre zukünftige berufliche Tätigkeit als eher gering einschätzen würden?

Wenn Sie die Ausbildung selber gestalten könnten, würden Sie Änderungen, Anpassungen oder andere Gewichtungen vornehmen? Und falls ja, welche?

Vielen Dank für Ihre Beteiligung an der Umfrage

Interview-Leitfaden Studierende

Was ist eine gute Lehrperson?

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht eine gute Lehrperson?

Mit welchen Erwartungen nehmen junge Menschen ein Lehrdiplomstudium für Maturitätsschulen im Fach Geographie auf?

Welche Bedeutung misst man prospektiv den Ausbildungsinhalten bei?

Welchen Stellenwert hat die berufspraktische Ausbildung?

Wie schätzen aktuelle Absolvierende die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte der Ausbildung in Bezug auf ihre Bedeutung ein?

Welchen Stellenwert messen aktuelle Lehrdiplom-Studierende den schulpraktischen Teilen in der Ausbildung bei?

Biographie Studierende:

Wo bist du selber zur Schule gegangen? Wann?

Was ist dir aus dem eigenen Geographieunterricht geblieben?

Wann und weshalb hast du dich für das Lehrdiplom entschieden?

Wer oder was hat sie auf Ihrem Weg zur LP beeinflusst?

Kompetenzen:

Welche Kompetenzen sind besonders wichtig für eine Lehrperson? (allgemein)

Was macht aus deiner Sicht eine gute Geographielehrperson aus?

Pädagogische Erfahrungen:

Welche pädagogischen Erfahrungen hast du bereits gemacht?

Was hat dir dabei Spass gemacht?

Berufsbild:

Weshalb glaubst du, dass du eine gute Geographielehrperson sein wirst?

Wie möchtest du als Lehrperson sein?

Was möchtest du von Berufskollegen oder von Lernenden als Rückmeldung erhalten?

Welche thematischen Schwerpunkte im Unterricht scheinen dir wichtig? Wie sieht dein Geographieunterricht aus?

Gibt es Unterschiede von deinem Geo-Unterricht zu dem, was du jetzt in der Ausbildung lernst?

Ausbildung:

Wie nimmst du die Wichtigkeit der einzelnen Ausbildungsinhalte wahr?

- Welchen Stellenwert hat die berufspraktische Ausbildung?
- Wie schätzt du das Verhältnis von Theorie und Praxis ein?

Wie würde aus Ihrer Sicht die ideale Ausbildung zum Lehrdiplom aussehen?

Interviewleitfaden Lehrperson

Was ist eine gute Lehrperson?

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht eine gute Lehrperson?

Wie beeinflusst die Ausbildung die Einstellung dazu, was als gute Geographielehrperson eingeschätzt wird?

Welche Bedeutung misst man retrospektiv den Ausbildungsinhalten bei?

Welchen Stellenwert hatte die berufspraktische Ausbildung?

Wie schätzen ehemalige Absolvierende die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte der Ausbildung in Bezug auf ihre Bedeutung ein?

Welchen Stellenwert messen ehemalige Lehrdiplom-Studierende den schulpraktischen Teilen in der Ausbildung bei?

Berufsbiographie:

Wo sind sie selber zur Schule gegangen?

Wann haben Sie das Lehrdiplom für Maturitätsschulen absolviert?

Seit wann unterrichten Sie an dieser Schule? Was sind die Schwerpunkte an dieser Schule?

Andere Schulen? Wie lange?

Haben sie sich als Lehrperson im Verlaufe der Zeit verändert?

Wie nehmen sie die SuS wahr? Feedback?

Wer oder was hat sie am stärksten beeinflusst in ihrer Laufbahn als Lehrperson?

Kompetenzen:

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht eine gute Lehrperson?

Welches sind die wichtigsten Eigenschaften/Merkmale einer guten Lehrperson?

Weshalb sind sie / was macht sie zu einer guten Lehrperson?

Berufsbild:

Was ist ihnen in ihrem Unterricht besonders wichtig?

Wo sparen sie zuerst, wenn sie unter Zeitdruck sind?

Wie stark richten sie sich nach dem Lehrplan?

Was ist an ihrer Schule im Unterricht besonders?

- Fachlich?
- Pädagogisch?
- Methodisch?

Fachverständnis:

Hat sich das Schulfach Geographie verändert? Wie?

Wie nehmen sie diese Veränderungen wahr?

Haben sich die Anforderungen an die Lehrpersonen verändert?

Ausbildung:

Wie schätzen sie die Wichtigkeit der einzelnen Ausbildungsinhalte ein?

- Stellenwert berufspraktische Ausbildung?

Hat für sie das Verhältnis von Theorie und Praxis gestimmt?

Wie würde aus ihrer Sicht die ideale Ausbildung zum Lehrdiplom aussehen?

Interviewleitfaden Fachperson

Was ist eine gute Lehrperson?

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht eine gute Lehrperson?

Wie beeinflusst die Ausbildung die Einstellung dazu, was als gute Geographielehrperson eingeschätzt wird?

Welche Bedeutung misst man retrospektiv den Ausbildungsinhalten bei?

Welchen Stellenwert hatte die berufspraktische Ausbildung?

Wie schätzen ehemalige Absolvierende die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte der Ausbildung in Bezug auf ihre Bedeutung ein?

Welchen Stellenwert messen ehemalige Lehrdiplom-Studierende den schulpraktischen Teilen in der Ausbildung bei?

Berufsbiographie:

Beschreiben sie ihren beruflichen Werdegang von der eigenen Schule bis heute!

Seit wann sind Sie in der Ausbildung tätig? Wie sind sie dazu gekommen?

Haben sie sich als Fachperson oder Lehrperson im Verlaufe der Zeit verändert?

Kompetenzen:

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht eine gute Lehrperson?

Welches sind die wichtigsten Eigenschaften/Merkmale einer guten Lehrperson?

Weshalb sind sie / was macht sie zu einer guten Lehrperson?

Berufsbild:

Was ist ihnen in ihrer Ausbildung besonders wichtig? Was im Lehrberuf?

Wann gehen sie zufrieden aus einer Vorlesung?

Fachverständnis:

Hat sich das Schulfach Geographie verändert? Wie?

Haben sich die Anforderungen an die Lehrpersonen verändert?

Ausbildung:

Wie hat sich die Ausbildung entwickelt?

- inhaltlich?
- organisatorisch?

Wofür hätten Sie in der Ausbildung gerne mehr Zeit?

Was sind die Herausforderungen in der Ausbildung?

Was kann man in der Ausbildung lernen, was möglicherweise erst im Beruf?

Studierende und Lehrpersonen wünschen sich mehr Praxis als Theorie! Wie schätzen sie das ein?

Hinweise zur Transkription

1. Es wird wörtlich transkribiert und in die hochdeutsche Sprache übersetzt.
2. Die Sprache und Interpunktion wird geglättet und so an die hochdeutsche Sprache angenähert. Dies kann zu Änderungen der Satzstellung führen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Aussage nicht verändert wird.
3. Die interviewte Person wird mit „B“, die das Interview führende Person mit „I“ bezeichnet.
4. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person ermöglichen, werden anonymisiert. Dies beinhaltet die Angabe von Namen, Ortschaften und genauen Jahreszahlen.
5. Pausen werden durch Auslassungszeichen (...) markiert.
6. Längere Pausen und/oder Denkpausen werden entsprechend beschriftet.
7. Drei Punkte (ohne Klammer) stehen für ab- oder unterbrochene Sätze
8. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der interviewten Person oder des Interviewers werden nicht transkribiert.
9. Besondere Lautäußerungen der interviewten Person oder des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden in Klammern gesetzt, z.B. (lacht). Störungen, welche die Interviewsituation beeinflussen, werden in Klammern gesetzt (z.B. zeigen einer Handbewegung).

Interviewbeispiel: Angehende Lehrperson D

#00:00:12-0# B: Sehr gerne!

#00:00:12-0# I: Es geht darum, auf die Ausführungen des Fragebogens noch etwas genauer einzugehen und auf deine Position, wie du eine Lehrperson und die Ausbildung siehst, etwas vertiefter anzuschauen.

#00:00:36-1# I: Ich möchte mit der offenen Frage anfangen: Was ist für dich eine gute Lehrperson?

#00:00:38-5# B: Ui, das ist ja wie bei der Abschlussprüfung (lacht)...Was ist eine gute Lehrperson? Also jetzt spezifisch Geographie? Oder...

#00:00:45-9# I: Beginne bei einer allgemein guten Lehrperson und komme dann zur Geographie!

#00:00:50-5# B: O.k. Für allgemein würde ich sagen, ist eine gute Lehrperson, wenn...so viele Schüler als möglich gerne in die Lektion hineinsitzen, nicht, weil sie sympathisch ist, weil sie es vermag, die Schüler für das Thema zu interessieren und sich tiefer damit auseinanderzusetzen. Und im Sinne der Geographie wäre es dann halt, dass man dann...eine gute Lehrperson kann Schüler dazu animieren, sich auch ausserhalb der Schule für das Thema zu interessieren und darüber zu lesen und Eigeninitiative eigentlich auszulösen. Ja.

#00:01:35-8# I: Ja, also diese zwei Bereiche, dass man gerne kommt und...die Motivationsfähigkeit vielleicht auch für das Fach...

#00:01:45-3# B: Ja, aber dass man gerne kommt nicht einzeln, weil ich bin auch gerne zu gewissen Lehrern zur Schule gegangen, aber nicht wegen ihrem Unterricht, sondern weil es sympathische Leute gewesen sind, aber das heisst nicht, dass ich etwas bei ihnen gelernt habe. Es hat sicher geholfen, weil ich ihnen dann eher zugehört habe...(denkt nach) aber sicher methodisch muss da noch recht viel dahinter sein, dass man ihnen anmerkt, dass sie sich selber für das Fach interessieren, dass es ihnen wichtig ist, und dass sie ausprobieren...also, alles geben, um möglichst allen Schülern das auf verschiedene Arten mitgeben zu können. Hm, methodische Vielfalt! (lacht)

#00:02:41-5# I: Sind jene, zu denen du gerne in den Unterricht bist, waren das keine guten Lehrpersonen?

#00:02:49-1# B: Teil ja, teils nein! Also es hat sicher...sagen wir ein Beispiel: die eine Lehrperson, dort bin ich sehr gerne gegangen, und das war...ich fand eine super Lehrerin, gab Französisch und, obwohl ich nicht im Geringsten jemals gedacht hätte, dass ich Französisch können will, hab ich dann schlussendlich doch irgendwie recht gut gekonnt.

#00:03:15-0# B: Und andere wiederum, wo ich das Fach eigentlich können wollte...also ich hätte gerne

Englisch gut gelernt und ich bin gerne in den Unterricht, aber wirklich...am Unterricht habe ich mich nicht so direkt beteiligt wie am Französischunterricht, und konnte zeitweise auch fast besser Französisch als Englisch. Ich bin bei beiden gleich gerne gegangen...ich finde es sehr schwierig zum Erklären...

#00:03:46-6# I: Braucht es für dich für eine gute Lehrperson beides, dass du gerne gehst, und dass es fachlich und methodisch kompetent ist?

#00:03:55-3# B: Ja, und dass auch eine gewisse Strenge reinkommt. Zum Beispiel hat der Englischlehrer...war etwas lockerer und hat nicht so drauf beharrt, dass man Sachen macht oder dass man sich so beteiligt und hat es etwas schleifen lassen teilweise. Und die Französischlehrerin hat dann eher darauf beharrt und hat auch mehr Aufgaben gegeben und unterschiedlich...hat Lieder gesungen und wir haben Bücher gelesen und...und dann hat sie jeweils Lotto gespielt mit uns um die Zahlen zu lernen und so Sachen...Sie hat es einfach so vielseitig verpackt, dass wir gar nicht bemerkt haben, dass wir viel mehr Unterricht betreiben als beim Anderen.

#00:04:43-9# I: Und das ist gut?

#00:04:43-9# B: Ja! (lacht)...

#00:04:49-1# I: Es ist im Fragebogen um Kompetenzen gegangen. Wenn du jetzt von diesen Kompetenzen 2-3 herausnehmen müsstest, die für dich entscheidend sind, wo du sagst, dass muss eine gute Geographielehrperson unbedingt haben, und dann hebt sie sich von einer durchschnittlichen Lehrperson ab...

#00:05:11-8# B: Sind es spezielle...ich kann mich kaum an den Fragebogen erinnern, aber sicher die Sachkompetenz ist ja klar, die muss da sein. Also die Fachkompetenz. Und...(denkt nach) ich finde auch so gewisse...Neutralität, was das Fach anbelangt, das ist sehr wichtig. Es ist mir gerade...vor einer Woche habe ich mit jemandem darüber gesprochen...in der Geographie ist es jetzt zum Beispiel wichtig, dass man zum Beispiel bei kontroversen Themen...also wirklich beide Seiten...es kommt ja auch Politik und so dazu, oder ich habe von einer Lehrperson gehört, die halt relativ religiös ist, und das müsste man trennen können. Das ist unglaublich wichtig...(denkt nach)...um persönliche Sachen weg vom Unterricht halten können, die den Unterricht so beeinflussen können, dass man dann in einem Extremfall findet, oh die Erde ist flach zum Beispiel, dann ist das dann natürlich völliger Mumpitz...also wenn sich dann Schüler beschwerten, es wäre nicht fachlich korrekt. Ich habe wirklich so eine Geschichte gehört, und das ist natürlich ein negatives Extrembeispiel.

#00:06:38-9# I: Aber grundsätzlich neutral an eine Thematik herangehen, wo du dir dann deine eigene Meinung bilden kannst?

#00:06:44-4# B: Ja! Also bei der Methodenkompetenz...es geht ja nicht darum, möglichst viele Methoden reinzubringen, viele verschiedene Sachen auszuprobieren, sondern...es ist ja dann auch gut, wenn man sein Set an Methoden hat und diese dafür gut macht. Ich habe zum Beispiel im Praktikum sehr viel Gruppenarbeiten ausprobiert...und die Schüler fanden das schon auch toll, aber nachher im Feedback dann schon auch geschrieben, es ist dann irgendwann auch "too much", irgendwann hat man es wahrscheinlich auch gerne wieder...einfach mal 10 Minuten etwas gelesen. Dass man auch den Grat zwischen lehrer- und schülerzentriert findet, dass man nicht nur eine Seite fest betont, dass man nur

Lehrervortrag macht oder nur Gruppenarbeiten, sondern sich etwas dazwischen bewegt und das auch merkt und das anpasst an die Klasse oder an gewisse Situationen

#00:08:11-7# B: Vielleicht die Flexibilität ist noch...

#00:08:13-3# I: Also die Vielfalt schon, dass du die jetzt in der Ausbildung lernen kannst, aber nachher gezielt einsetzen?

#00:08:19-8# B: Ja! Und auch altersgerecht würde ich sagen.

#00:08:34-6# I: Das heisst für dich was?

#00:08:34-6# B: Je nach Thema könnte ich zum Beispiel...was wäre...eine Gruppenarbeit...(denkt nach)...ah wenn man zum Beispiel eine Podiumsdiskussion organisiert mit der Klasse, die man in der Geographie eigentlich noch häufig machen könnte bei gewissen Themen, dass man dann nicht zuviel erwartet. Also dass man das vielleicht nicht mit Erstklässlern macht, die das noch nie gemacht haben...und dass es völlig unterschiedlich rauskommt ob man es mit denen macht oder mit einem Ergänzungsfach...und dort dann wahrscheinlich auch fruchtbarer ist.

#00:09:22-4# I: Zu deiner Situation: Kannst du mir erzählen, mit welchen...du hast schon pädagogische Erfahrungen gemacht...wie hast du die erlebt...und haben die eventuell auch Einfluss auf deine Entscheidung gehabt, das Lehrdiplom zu absolvieren? Erzähle etwas von diesen pädagogischen Erfahrungen

#00:09:52-0# B: O.k. Also ein Beispiel ist...ich habe in einem Schachlager 3 Jahre mitgearbeitet, nicht als Schachleiterin, sondern für das Nachmittagsprogramm war ich zuständig. Und das war die Altersklasse zwischen 6 und 16. Das war nicht unbedingt Bildung, also vielleicht schon, Bildung hatten sie ja dann eigentlich am Morgen beim Schachspielen, wir haben dann eher das Spielerische gemacht...aber das hat mich, glaube ich, nicht unbedingt dazu verleitet, Geographielehrperson zu werden. Ich denke, das war eher (denkt nach)...das was mich zum Geographielehrer gebracht hat war eher die Seite, dass ich bei einem Programm mitgemacht habe, nicht selber pädagogisch irgendetwas gemacht...ich habe an einem Programm teilgenommen, das in Richtung Umweltbildung gegangen ist, wo sich Jugendliche aus der ganzen Welt für ein Projekt bewerben konnten und dann ausgewählt wurden und dann auf Expedition gegangen sind. Ich habe dort zu dem Zeitpunkt...hatte ich noch nicht wirklich das Gefühl...(denkt nach)...ich hatte das Gefühl ich stehe etwas alleine da mit meinem Interesse an natürlichen Prozessen. Ich hatte im Freundeskreis eher so die in Richtung Jus und Richtung Wirtschaft gehabt in der Schule, und niemand hat sich dort für Berge interessiert und weshalb sich jetzt ein Gletscher bewegt...oder wie die Atmosphäre zusammengesetzt ist und was der Klimawandel für Konsequenzen haben könnte. Und erst als ich dort reinkam und andere junge Leute kennengelernt habe, das hat mich dann...dann habe ich gemerkt: Wow, o.k.! Andere interessieren sich auch dafür...und ich wünschte mehr würden sich dafür interessieren, und habe dann gedacht, weshalb habe ich so viele Freunde, die das nicht so spannend finden? Ich habe dann an den eigenen Geographieunterricht gedacht, den ich nicht so toll gefunden habe, obwohl ich das Thema toll...das ist jetzt vielleicht ein Beispiel eines schlechten Unterrichts...Ich habe das Thema sehr spannend gefunden, Geographie hat mich immer schon fasziniert, die ganze Vielseitigkeit, aber ich bin so nicht gerne in den Unterricht gegangen, weil es halt immer ein Monolog gewesen ist des Lehrers...

#00:12:50-4# B: Und schlussendlich ist das, was mich zum Geographiestudium und zum Lehrdiplom getrieben hat, war, dass ich es besser machen wollte! Und das Fach hat es auch verdient, dass man es besser unterrichtet! Nicht unbedingt pädagogische Erfahrungen. Ich bin jetzt etwas abgeschweift...(lacht)

#00:13:08-0# I: Nein das ist spannend!

#00:13:20-6# I: Wir sind zwar von den pädagogischen Erfahrungen gekommen, aber ich möchte ja auch wissen, weshalb du dich dafür entschieden hast, weshalb du an den Punkt gelangt bist, wo du gesagt hast: ich möchte das machen!

#00:13:33-2# B: Und das denke ich auch jetzt immer wieder, dass wenn ich den Leuten erzähle, ich werde Geographielehrerin...oh, Geographie hatte ich nicht so gerne in der Schule...und oh, Gesteine! Und das ist es halt nicht nur...

#00:13:45-2# : (beide lachen)...

#00:13:53-4# I: Ja die Erfahrung habe ich auch schon gemacht...ah, Geographie...Wahrnehmung von deinem Geographieunterricht von früher...ah, Hauptstädte lernen...

#00:14:03-8# B: Ja genau...

#00:14:09-1# B: Ich habe meinem Nachbarn erzählt, dass ich Geographielehrerin...ah ja, was ist die Hauptstadt von Island? Das ist immer die gleiche Reaktion...ah ja, die Hauptstadt von Burkina Faso...

#00:14:25-2# I: Dort kommt so die Wahrnehmung heraus von Leuten, was ist Geographie...

#00:14:28-6# B: Ja, aber ich kann es auch nicht verübeln, weil es ist ja auch ein Fach, das sich verändert. Also es kommen ja auch mit den modernen Medien immer auch andere Gebiete hinzu, und das hatten wir in der Schule ja nicht wirklich. Wir hatten schon mal GIS beispielsweise einen Nachmittag lang. Oder Fernerkundung hatten wir vielleicht eine Doppellektion, und das sind ja Themen, die gewaltig am wachsen sind, die ich auch sehr spannend finde und so gut auch für den Unterricht sind...ich freue mich um Fernerkundung in der Schule zu bringen, beispielsweise. Aber das hat man vor ein paar Jahren noch nicht so gemacht.

#00:15:08-1# I: Dir ist das wichtig, das zu unterrichten? Wenn du daran denkst, ich werde jetzt Lehrperson...ist das ein Punkt, der dir wichtig wäre? Wie sieht dein Geographieunterricht aus, wenn du in 2-3 Jahren regelmässig am Unterrichten bist?

#00:15:35-6# B: Na gut das wird sich dann am Lehrplan der Schule anpassen, aber ich denke das lässt sich...man hat ja dann gewisse Freiheiten...um...meinst du jetzt im Sinne von der Fernerkundung zum

Beispiel? Ich denke man kann es viel besser mit Beispielen in den Unterricht einbauen...es gibt so gute...Filme, die man zum Beispiel zeigen könnte...Anstatt Vegetationszonen einfach zu behandeln gibt es...kann man...so Abfolgen von „greenness“ von Satelliten, das hatten wir glaube ich auch in der Ringvorlesung...wo es so gute Animationen hat, die...mit Infrarot auch...dass es auch ansprechendere Materialien gibt, dass die Schüler auch selber herumklicken können...ich meine mit google earth kann man ja auch schon sehr viel machen mit vorher-nachher-Bildern und so...

#00:17:05-5# B: Mehr mit so...(denkt nach)...mit digitalen Sachen und wo die Schüler selber herum probieren können als mit Arbeitsblättern. Beides wichtig, aber...ich möchte es etwas vielseitiger machen. Aber...wie es dann halt in den Lehrplan passt.

#00:17:29-4# I: Würde der moderne Geographieunterricht für dich in diese Richtung gehen?

#00:17:29-4# B: Ja. Ja, also ich denke schon. Hm, man wird ja nicht darum herum kommen...also Hauptstädte, das gehört ja...das müssen sie daneben ja üben, oder auswendig lernen. Warum jetzt die Schweiz so aussieht, wie sie aussieht, mit Alpen, Gletschern, Flüssen und alles, das finde ich super, (denkt nach)...aber ich glaube, wie man es dann unterrichtet, wird dann eher in Richtung moderne Medien...

#00:18:19-3# B: Ich finde es gerade sehr schwierig zu erklären, was ich eigentlich meine...ich wünschte ich könnte ein Beispiel machen, es fällt mir gerade keines ein...

#00:18:45-4# I: Im Sinne von zielführendem Einsatz von neuen Medien? Also neue Medien werden dir wichtig sein?

#00:18:53-2# B: Ja ich denke schon, wenn es die Möglichkeit gibt, dass man die zuverlässig einsetzen kann, bis jetzt habe ich halt die Erfahrung gemacht, dass die Laptops zum Beispiel recht langsam waren in den Schulen oder...aber wenn man einen guten Computerraum hat, dann müsste der rege genutzt werden. Ich hatte beispielsweise Raumplanung im Praktikum, und dort bin ich der Unsicherheit der langsamen Computer etwas aus dem Weg gegangen und habe dann halt eher mit Luftbildern gearbeitet...und Vergleiche eines wachsenden Dorfes und immer in einem alten Zonenplan Änderungen eintragen müssen. Aber sonst würde ich, wenn es funktionieren würde, eher mit dem GIS arbeiten...und in dieser Art Aufgaben zusammenstellen. Vor allem wenn man genügend Zeit hat...

#00:20:05-0# I: Wenn man hat! Viele Lehrpersonen behaupten ja, sie hätten nie für etwas Zeit...

#00:20:14-4# B: Ja anscheinend wenn man 2 Doppelkationen am Montag oder Donnerstag hat und alle Feiertage fallen auf den Montag oder den Donnerstag und es fällt alles aus...

#00:20:32-2# I: Ich möchte auch unabhängig davon...Für mich geht es auch um deine Position als Studierende, die sagt, ich bin noch nicht geprägt von gewissen Erfahrungen...Wo du sagst, für mich müsste der Geographieunterricht so aussehen. Was geht, was nicht geht wirst du ja für dich merken. Es geht mehr um das Idealbild. Wo möchtest du in 10 Jahren sein als Geographielehrperson? Für dich stimmt es in 10 Jahren, wenn...

#00:21:12-2# B: Für mich stimmt es in 10 Jahren...(denkt nach)...wenn es den Geographieunterricht noch gibt, wenn möglich mit doppelt so vielen Wochenlektionen wie jetzt...

#00:21:19-7# : (beide lachen)...

#00:21:27-3# B: ...mit funktionierender digitaler Infrastruktur...(denkt nach)...ich denke es wäre toll, wenn man in 10 Jahren ein Wahlsemester machen könnte als Lehrer, also ich meine, dass man ein Semester lang selber entscheiden kann, welches Thema vertieft werden sollte. Aber das ist jetzt wirklich sehr Idealvorstellung. Aber es ist halt schon vorgegeben, was du behandeln musst, Atmosphäre und Geomorphologie und so weiter, Geologie. Aber ich fände es noch toll, nicht nur innerhalb dieser Themen gewisse Freiheiten zu haben, sondern auch ein halbes Jahr, einen grossen Vertiefungsblock machen zu können, mit Themen, die typischerweise vielleicht nicht im Geographieunterricht...

#00:22:34-9# I: Was würdest du dort machen?

#00:22:40-7# B: Ich würde ein halbes Jahr lang...was würde ich machen?...Ich glaube ich würde ein halbes Jahr lang Fernerkundung einbauen, von A bis Z, also was halt möglich ist in dieser Altersklasse. Ich habe ja noch nicht als Lehrer gearbeitet, und ich weiss ja nicht, wie viel Zeit man da...ob das überhaupt überall Thema ist, aber die Möglichkeiten finde ich so nicht unbegrenzt, aber ich finde es ein sehr spannendes Thema und ich würde es...zusammen mit der Chemie oder der Biologie, so einen Block machen. Wo man dann beginnt, was ist überhaupt Licht?

#00:23:32-8# I: Interdisziplinär?

#00:23:32-8# B: Ja. Ich habe das Gefühl es würde sich zu Beginn, wenn ich ja dann jetzt beginnen werde als Lehrer, noch schwierig gestalten, um gross interdisziplinäre Projekte zu machen, weil...so wie ich das höre von anderen, die jetzt angefangen haben zu unterrichten, ist es ein riesiger Stress, weil man halt noch soviel Zeit braucht, um vorzubereiten, dass man zuwenig Zeit hat, um Extrawürste zu machen.

#00:24:04-8# I: Aber wir sprechen ja von in 10 Jahren, wenn du den ganzen Berufseinstieg hinter dir hast...

#00:24:08-8# B: Ja das stimmt!

#00:24:14-6# I: ...schon fachlich gefestigt bist. Du weisst, dein Unterricht funktioniert...

#00:24:20-4# B: Na, dann würde ich irgend ein Freifach noch organisieren! Ja!

#00:24:34-3# I: Idealvorstellung, ich möchte bei dem bleiben...Wie würdest du gerne als Lehrperson wahrgenommen werden? Erstens mal von deinen Schülerinnen und Schülern, die sagen, zu X gehen wir gerne in die Geographie, weil...?

#00:24:55-8# B: Weil X ist...macht interessanten Unterricht, es ist transparent und gerecht! Fair! Fairer Unterricht würde ich sagen, finde ich wichtig. Dass man...ich weiss jetzt nicht weshalb ich das jetzt genau sage, weshalb fairer Unterricht...? Aber dass alle Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen halt, ob kognitiv oder...gerne zu mir kommen und dass ihre Leistung auch akzeptiert wird...und das klar wird, wenn sie Schwächen haben, dann...(denkt nach)...dann ist ihnen bewusst, warum wird es zum Beispiel so oder so benotet...oder dass ich dann...jetzt schweife ich wieder ab...

#00:26:02-8# I: Das ist schon gut...(lacht)

#00:26:07-6# B: (lacht)...aber ich denke fairer und transparenter Unterricht, wo sie wissen, weshalb man jetzt etwas lernen muss, also warum kommt das überhaupt im Unterricht. Nicht jetzt kommt Geomorphologie, weil es im Lehrplan steht, sondern jetzt kommt Geomorphologie, weil dies und jenes...dass ich sie auch dazu motivieren kann...und dann auch die Prüfungen fair über die Bühne bringen.

#00:26:47-9# I: Transparent und fair! Das von den Schülern. Wie würdest du sonst gerne als Lehrperson, ich sage jetzt von Kolleginnen und Kollegen, von einer Schulleitung...was sollte man dort von dir sagen dürfen?

#00:26:58-8# B: Zuverlässig! (bestimmt) Zuverlässig...(denkt nach)...weil, dass glaube ich die Leute wissen, dass man mit mir reden kann, wenn irgend ein Problem im Raum stehen würde, und dass ich offen wäre für irgendwelche Projekte oder Freifächer...von der Schulleitung, finde ich jetzt noch schwierig...

#00:27:34-3# I: Auch rein hypothetisch...

#00:27:40-1# B: Als jemand, der seine Sache richtig macht, und gut, und gerne! Das ist jetzt noch weit gefasst, aber...(lacht)

#00:28:01-0# I: Es geht wirklich um die Wahrnehmung, wie du wirken möchtest in deinem Umfeld, wenn du Geographielehrperson bist. Als Wunschvorstellung, ich möchte so sein, wenn wir das weiterdenken.

#00:28:24-0# B: Unternehmenslustig, für Veränderungen zu haben ist, wenn vielleicht alte Sachen nicht mehr funktionieren. Und wo sich bemühen würde, gewisse Strukturen auch über den Haufen werfen würde und verändern würde, wenn es dann auch für die Schüler von Vorteil wäre.

#00:28:49-6# I: Ja?

#00:28:49-6# B: Finde ich eine schwierige Frage! Ich weiss nicht mal, wie ich möchte, dass mich die Leute jetzt wahrnehmen...(denkt nach)...zufrieden mit dem Beruf! Zufrieden mit den Schülern, wobei das hängt ja dann auch von mir ab. Ja ich weiss nicht...

#00:29:19-6# I: Es geht mit dieser Frage mehr auch darum, was wäre dein Wunsch, wie würde dein Berufsalltag idealerweise aussehen.

#00:29:46-6# B: Also natürlich ist es ein Wunsch, dass ich eine Festanstellung habe und dass ich dann schon eine gewisse Zeit an der gleichen Schule gewesen bin und dass die Leute mich kennen, wie ich bin. Ich stelle mir das so vor, eine Idealvorstellung, dass es dann wie eine Familie ist, die Schule. Dass man auch eine engere Familie hat, eine Fachschaft beispielsweise. Dass man...Kommunikation ist einfach wichtig, dass wenn etwas nicht passt, dass die Leute dann wissen, dass man miteinander sprechen kann.

#00:30:51-1# I: Ja es geht wirklich um eine Vorstellung.

#00:30:51-1# B: Ich denke, ich würde mir selber auch wünschen, dass ich dann nicht völlig überarbeitet bin. Das habe ich von gewissen Seiten her gehört, dass Lehrer sich etwas zu fest reinhängen und sich kaum mehr Zeit für sich selber nehmen und dass dann halt auch das Lehrerdasein etwas darunter leidet, oder dass man dann früh genug die Bremse ziehen könnte und wenn es möglich ist, das Pensum etwas zu reduzieren. Dass dann dafür der Unterricht, den man hält, gerne und gut macht. Nicht, dass es ein riesiger Stress ist.

#00:31:37-8# I: Glaubst du, dass du das nicht selber steuern kannst?

#00:31:40-9# B: Ob ich Stress habe?

#00:31:40-9# I: Ja?

#00:31:40-9# B: Das weiss ich noch nicht. Aber das liegt auch daran, dass ich noch nicht so echt unterrichtet habe. Ich meine das Praktikum ist nicht dasselbe...da musst du ja noch alle Materialien selber, von Grund auf...nicht alle, aber es ist schon sehr zeitintensiv gewesen...(denkt nach)...ich glaube ich tendiere, wegen meiner Persönlichkeit, dazu...um dann etwas zuviel zu machen, und es etwas zu perfekt zu machen...anstatt gut ist gut genug, hat man jetzt mal gesagt in der Ausbildung, dass man dann nicht...man kann immer alles noch viel besser machen und ein Thema noch besser erklären oder etwas Zusätzliches in den Unterricht bringen, aber das ist dann vielleicht...

#00:32:45-0# B: Ich sehe mich selber wahrscheinlich in diese Falle laufen, dass ich es zu gut machen möchte und dass ich gewisse Sachen auch etwas zu persönlich nehme, wenn zum Beispiel wenn jemandem von den Eltern etwas nicht passt, das ich im Unterricht mache oder wenn es...das ich dann zu gestresst wäre wegen Elternsachen. Weil ich möchte es ja eigentlich Allen recht machen, den Schülern, den anderen Lehrern, der Schulleitung, den Eltern natürlich auch. Das ist ja dann logisch, dass das irgendwann nicht funktioniert.

#00:33:43-3# B: Das ist jetzt nicht meine Idealvorstellung, aber ich könnte mir das vorstellen, dass das so wäre.

#00:33:49-8# I: Hast du das im Praktikum schon so wahrgenommen, wenn du sagst: gut ist gut genug, wo du gesagt hast, doch es war halt sehr intensiv...

#00:33:58-7# B: Ja ich habe halt vor allem realisiert, dass meine Praktikumslehrperson...ist sehr engagiert und arbeitet sehr viel und macht einen sehr perfektionistischen Unterricht und...hat auch noch Familie zuhause und arbeitet 100%...und sich dann nicht Zeit nimmt, um herunter zu fahren. Und das irgendwann schon zu Problemen führen könnte.

#00:34:39-9# I: Hast du das so wahrgenommen, dass die Person immer alles gibt? Und läuft eher an der Grenze...wo du jetzt...klingt für mich eher kritisch auch?

#00:34:56-2# B: Nein es ist überhaupt nicht irgendwie kritisch der Person gegenüber, aber ich glaube sie hat...vielleicht macht sie das auch sehr gerne, so viel arbeiten, so etwas Workaholic, das kann ja auch gut sein, und es ist halt auch sehr viel gelaufen zu der Zeit mit Exkursionen...Aber ich glaube wenn ich so viel arbeiten würde, dann würde es mir irgendwann zuviel. Oder wenn ich so von Lektion zu Lektion stressen müsste...Bei dieser Person hatte ich überhaupt nicht das Gefühl, dass es sich auf die Qualität des Unterrichts auswirken würde...hatte in der Pause nach meinem Gefühl jeweils recht Stress, dann hat es geklingelt und die Person konnte irgendwie wieder runterfahren...ich weiss aber nicht, ob ich das dann machen könnte, das ist dann die Frage...

#00:36:05-5# : (beide lachen)

#00:36:05-5# I: Du wirst es vielleicht ja dann sehen.

#00:36:11-8# B: Ja.

#00:36:09-6# I: Etwas zu deiner Biographie: Erzähl mir doch bitte, wo bist du selbst zur Schule gegangen, was hast du im Fachstudium für Schwerpunkte gewählt, was hast du auch von der Ausbildung bis jetzt absolviert? Was hast du noch vor dir? Kannst du das etwas beschreiben?

#00:36:48-2# B: Also ich habe den Bachelor begonnen an der Uni. Ich habe da eher auf physische Geographie gesetzt, human habe ich dann relativ schnell nicht mehr gewählt, physische und Fernerkundung habe ich dann auch die Bachelorarbeit geschrieben und...für den Bachelor habe ich 4 Jahre gebraucht, konnte den Bachelor wegen eines nicht bestanden Moduls nicht direkt machen, habe dann noch recht viel an der ETH gemacht, in der Geologie und habe fast in die Geophysik gewechselt, weil ich dann fast ein Jahr fast nur noch an der ETH war. Dann habe ich ein Zwischenjahr gemacht und habe dann gleichzeitig mit dem Master und dem Lehrdiplom begonnen. Und dort habe ich gedacht, weil ich den Bachelor stark in der physischen Ausrichtung gemacht habe, nehme ich noch Wirtschaftsgeographie und politische Geographie, damit ich ein etwas breiteres Wissen habe, deshalb habe ich da auch ganz verschiedene Vertiefungsblöcke belegt, aber auch Fernerkundung, und die Masterarbeit habe ich dann auch in dieser Abteilung gemacht.

#00:38:39-9# B: Und beim Lehrdiplom habe ich jetzt eigentlich alles gemacht, jetzt sind es 2 Jahre seit dem Beginn. Ich hätte auch schon abschliessen können, wenn sich die Termine nicht so verschoben hätten. Weil ich die Masterarbeit erst jetzt dann abgeben werde, konnte ich das Lehrdiplom noch nicht

abschliessen. Deshalb mache ich die Prüfung dann später.

#00:39:16-5# I: Du hast gesagt, du hättest physisch einen Hauptpunkt gehabt, hast nachher aber im Master breit ausgewählt. Mit dem Hintergedanken, dass du das Lehrdiplom machst, dass du das unterrichten möchtest?

#00:39:26-7# B: Ja, rein automatisch wäre ich wieder klar auf die physischen Vertiefungsblöcke und auf die Fernerkundung, aber ich fand, weil ich ja darauf hinarbeite um Lehrperson zu werden, werde ich auch humangeographische Sachen unterrichten und um mich dort wieder hinein zu fühlen. Natürlich sind es auch Vertiefungsblöcke, die dann nicht im Unterricht vorkommen, vielleicht teils, Landwirtschaft, oder Sojaanbau in Argentinien oder so, natürlich. Aber ich fand dann schon, ich darf nicht zu fest ein Fachidiot werden, sondern ich möchte mich eher breit orientieren. Das war aber auch gut, ich fand das sehr spannend! Ich würde es wieder so machen.

#00:40:36-7# I: Und beim Lehrdiplom hast du mehr oder weniger alles?

#00:40:42-3# B: Ja.

#00:40:42-3# I: Wenn wir zur Ausbildung kommen: Was hat dir im Lehrdiplom gut gefallen, was hat dir vielleicht eher weniger zugesagt, gerade mit deiner Idee im Hinterkopf, ich möchte Lehrperson werden?

#00:41:03-1# B: Gut gefallen hat mir sicher das Praktikum! Also das ist selbsterklärend, das habe ich sehr gut gefunden.

#00:41:11-3# I: Selbsterklärend?

#00:41:11-3# B: Ja, weil dann bist du schon so etwas drin in der Schule, es ist ja auch das Umfeld, das dazu gehört. Du bist in einer Schule und du hast mit Schülern zu tun, und du kannst das erste Mal ausprobieren, und das habe ich so toll gefunden, wirklich mal vor einer Klasse zu stehen. Und dort habe ich aber auch gemerkt, was ich an der Ausbildung vielleicht nicht so toll gefunden habe, ist dass...(denk nach)...recht viel, das drum und dran passiert, wenn man Lehrer ist, mit den Notenkonferenzen, oder wenn man mal, was man sich zwar nicht erhofft, einen Rekurs am Hals hat, das fehlt etwas in der Ausbildung. Oder da habe ich nicht daran gedacht, dass das ja auch dazu gehört zum Lehrersein. Natürlich wird sehr viel auf den Unterricht fokussiert in der Ausbildung und Fachdidaktik finde ich alles super toll und pädagogische Psychologie finde ich auch sehr wichtig, dass dies ein Teil der Ausbildung ist, weil da werden auch Sachen angesprochen. Aber so das Organisatorische, wenn man Lehrperson ist...also während dem ich das Praktikum gemacht habe hat es eine Stellvertretung gehabt, die 3 Jahre älter ist als ich, und sie hatte dort gerade einen Rekurs von einem Schüler...und niemand hat da...sie hat gar nicht gewusst, was läuft jetzt genau ab und was muss man machen, oder was hat das für Konsequenzen? Und sie war da etwas unsicher...

#00:42:50-0# I: Also dass solche Themen in der Ausbildung vielleicht schon angesprochen würden? Fallbeispiele, was mache ich als Lehrperson, wenn...?

#00:42:57-5# B: Ja, das würde ja vielleicht noch ins Kolloquium passen, das hat mir auch sehr gut gefallen. Weil das sind ja auch sehr anschauliche Beispiele gebracht worden und Problemstellungen, die man diskutiert hat. Das habe ich auch super gefunden, weil man konnte sich etwas darunter vorstellen. Was mir jetzt bei allgemeiner Didaktik und gewissen...ja also das erste...die Einführungsvorlesung, da kann man sich noch gar nichts darunter vorstellen, ich habe so wie keinen Bezug gefunden zu all diesen Didaktik-Theorien, es war mir alles etwas fremd. Ich habe mich dann gefragt: ist es jetzt das? Ich weiss nicht...

#00:44:12-9# I: Wie würdest du das anders gestalten, wenn du die Ausbildung gestalten würdest? Wo würdest du anders gewichten, wie würdest du sie aufbauen? Dass es für dich ideal aufgehen würde, wenn du Lehrperson werden möchtest? Es geht mir um deine Position, um deine subjektive Beurteilung, wie es für dich stimmen würde!

#00:45:01-1# B: Ich glaube für mich wäre es besser gewesen, wenn man ganz zu Beginn der Ausbildung schon mal Zeit in der Schule verbracht hätte. Es gibt ja ein Einführungspraktikum, wo man sich hineinsetzt und einen Bericht schreibt, aber das ist wie...dort müsste man schon etwas mehr eingebunden werden. Man sitzt hinein, man beobachtet, aber mir war das etwas zuwenig, und man kommt ja dann häppchenweise mit den Übungslektionen wieder an die Schulen. Zuerst zu zweit, und dann darf man 20 Minuten unterrichten, und nachher nochmals, und dann darf man 3 Lektionen unterrichten...und das über eineinhalb Jahre gesehen finde ich sehr wenig. Ich glaube, dort würde ich schon früher ein grösseres Praktikum...oder vielleicht so...eine Assistenz in einer Schule oder dass man einem Lehrer zugeteilt wird, den begleitet und etwas länger Zeit in der Schule verbringt. Das wäre für mich wahrscheinlich besser gewesen. Und ich glaube, dass man die Fachdidaktiken, die sind ja aufgeteilt, also 1,2,3, und um die eine zu haben musst du die andere bereits abgeschlossen haben, es ist alles etwas getrennt. Und dort ist mir nicht ganz klar, weshalb man nicht die ganze Didaktik zum Beispiel in ein Semester packt. Ich finde es ist möglich, das gleichzeitig zu machen, weil es auch verschiedene Themen sind, die angesprochen werden. Ich hätte es eher etwas enger zusammengefasst.

#00:47:14-1# B: Mein persönlich grösstes Problem an der Ausbildung waren die sehr theoretischen Fächer, die nicht mal so theoretisch wären, wenn man schon in der Schule gewesen wäre, wenn man den Link machen könnte mit der allgemeinen Didaktik und der pädagogischen Psychologie. Man ist dann schon so weit entfernt, vom selber in der Schule gewesen zu sein, und auch das Praktikum ist dann wieder ein Jahr später, dass man es irgendwie nicht vernetzen kann, finde ich. Also viele Sachen, als ich dann die Unterlagen der pädagogischen Psychologie wieder hervor genommen habe, hatte ich dann das Gefühl...ja! O.k. das ist noch nützlich. Ich weiss nicht, ob man es kompakter machen könnte, aber ich würde mir wünschen, dass man es in einem Jahr machen könnte.

#00:48:05-6# I: Die ganze Ausbildung?

#00:48:05-6# B: Die ganze Ausbildung in einem Jahr! Das wäre perfekt gewesen für mich. Weil so ist es dann dazu gekommen, dass ich es gleichzeitig mit dem Master machen musste, also nicht müssen, aber dann hätte ich den Master gemacht und dann mit dem Lehrdiplom begonnen, und dann wäre es auch wieder 2 Jahre gegangen. Dann habe ich es halt kombiniert und kann so die Lücken füllen, die es im Stundenplan eigentlich hat.

#00:48:37-3# I: Was ja auch eine Chance sein kann? Wo du dir sagen kannst, ich kann es mir ja selber einrichten?

#00:48:40-4# B: Jaja, ich habe ja auch Kollegen, die haben auch daneben gearbeitet. Ich war in meinem Jahrgang eine der wenigen, die gleichzeitig noch den Master gemacht haben. Viele haben dann auch schon abgeschlossen. Aber auch dort hatte ich teilweise das Gefühl, dass es schwierig gewesen ist, dann musst du plötzlich wieder 2 Monate frei nehmen für das Praktikum...

#00:49:19-0# I: Schlussendlich ist es ja dein Entscheid, wie du es machst. Aus deiner Sicht wäre es in einem Jahr möglich für dich? Oder wäre es gut? Auch wenn du sagst, du hättest viel zu wenig Praxis gehabt?

#00:49:41-8# B: Ich weiss noch, ich habe, als ich begonnen habe, mich immatrikuliert habe für den Master, ein Telefonat geführt, wollte dann meine nächsten 2-3 Jahre planen, hatte im Kopf, dass das Lehrdiplom in einem Jahr machbar ist, das macht ja Sinn, weil es 60 Kreditpunkte sind. Ich habe dann einfach aus diesen 60 Punkten geschlossen, dass es einen Jahreskurs gibt. Und habe dann angerufen, und dann hat es geheissen, es sei unmöglich, das in einem Jahr zu machen. Und dann war es ein rechter Bauchentscheid, dass ich es ja gleichzeitig machen muss. Dort habe ich nicht einmal mehr in Betracht gezogen einfach nur den Master zu machen und dann erst mit dem Lehrdiplom zu beginnen und dann daneben noch zu arbeiten. Was dann schlussendlich vielleicht die bessere Variante gewesen wäre in meinem Fall.

#00:50:43-6# I: Aber wenn du sagst kompakt, dass es für dich gestimmt hatte, die 60 Kreditpunkte in einem Jahr, dann hättest du es durchgezogen und in einem Jahr abgeschlossen?

#00:50:56-8# B: Gut, ich meine kombiniert...das wäre es wenn mit all diesen Fächern und ohne ein, wenn ich das ändern würde, mit einem vorgängigen Praktikum, dass man das Praktikum machen müsste, bevor das Jahr beginnt, das wäre dann perfekt. Das man gleich zu Beginn des Schuljahres...natürlich, das wäre organisatorisch wahrscheinlich unmöglich, aber jetzt eine Idealvorstellung, dass man da in der Schule Zeit verbringen würde mit einem Lehrer und schon ein wenig schnuppert, und nachher das in einem Jahr macht.

#00:51:50-4# I: Und Mitte September, wenn das Studium beginnt, bereits mit Unterrichtserfahrung oder mit einem Praktikum sich schon dort etwas hat aneignen können und dann startet?

#00:51:57-8# B: Ja.

#00:52:16-7# I: Es ist spannend, das mit der Theorie und der Praxis. Das habe ich auch in der Auswertung schon ab und zu gelesen, dass es für viele noch schwierig ist, die Theorie mit der Praxis verbinden zu können. Wo die Theorie manchmal als unbrauchbar oder schlecht taxiert wird...

#00:52:38-8# B: Ja das ist es ja auch überhaupt nicht. Und auch viele Aufgaben, die wir gemacht haben während dem eher theoretischen Jahr der Ausbildung, dass man eine Unterrichtsreihe plant oder vorbereitet...Im Kopf war mir dann immer...ja aber...kann ich das nachher einsetzen? Das Gefühl hatte ich beim Fachdidaktikseminar. Dort musste man zu dritt eine Arbeit schreiben und das ist ja auch eine Planung einer Unterrichtseinheit von 6 Lektionen zu einem Thema der Ringvorlesung. Obwohl ich das sehr spannend fand, hat es mich innerlich gestört, dass man bevor man eine Unterrichtsreihe

vorbereitet, die man dann effektiv einsetzen kann...macht man etwas rein Hypothetisches, das erstens noch nicht in einen Lehrplan hineinpasst, das du kaum einsetzen wirst in den nächsten 3-4 Jahren.

#00:54:08-8# B: Wenn ich so höre, dass alle zuwenig Zeit haben sowieso, um ihren Stoff durchzubringen. Dann glaube ich nicht, dass man 6 Lektionen zusätzlich noch irgendwo findet. Also ich würde es mir erhoffen.

#00:54:37-3# I: Also in dem Sinn schon fast sinnlos?

#00:54:37-3# B: Nein, sinnlos war es schon nicht, aber ich fand es etwas frustrierend.

#00:54:51-1# I: Dass du dann den Nutzen in dem Moment nicht ganz siehst...?

#00:54:53-7# B: Ja. (denkt nach) Also ich hoffe sehr, dass wir...also wir haben noch Glück gehabt mit dem Thema, bei uns ging es um Treibhausgase und den Boden, diese Zusammenhänge dort, welche Böden produzieren welche Gase, oder nehmen sie auf...und das, sicher Teile davon, kann ich sicher irgendwo in den Unterricht einbauen. Aber nicht so als Ganzes dann. Das sehe ich dann nicht.

#00:55:44-8# I: Gut also von der Ausbildung her, um es nochmals kurz zusammenzufassen, würdest du sagen: etwas kompakter, und ein praktischer Einstieg zu Beginn, dass du die Theorie vielleicht auch schon von Anfang an besser verstehen würdest?

#00:56:04-7# B: Ja, oder ja, irgendwie den Sinn dahinter besser verstehen...

#00:56:20-2# I: Ja, gut! Das wärs im Moment! Dann möchte ich mich recht herzlich bedanken für, ja dass du mir hier zur Verfügung gestanden bist.

Persönliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und die den verwendeten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Jona, 26. September 2016

Oliver Buner