

<b>Session I A</b> <b>Professionalität von Geographielehrerinnen und -lehrern</b>	<b>Session I B</b> <b>Reflexionskompetenz</b>	<b>Session I C</b> <b>Herausforderung Digitalisierung</b>
Lernatelier	Raum 242	Raum 323
Chair: Karl-Heinz Otto	Chair: Ulrike Ohl	Chair: Gabriele Schrüfer
<p>Typen von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie. Rekonstruktion der Orientierungen am Beispiel eines Experimentierseminars</p> <p><i>Rainer Mehren</i></p>	<p>Das Reale, das Symbolische, das Imaginäre. Die Lacan'schen Register als Reflexionsfolie für professionelles Lehrerhandeln</p> <p><i>Mirka Dickel</i></p>	<p>Zwischen Materialität und Virtualität – die Rolle von Exkursionen in der geographischen Lehramtsausbildung vor dem Hintergrund der Vermittlung fachdidaktischer Kompetenzen für eine digital durchdrungene Welt</p> <p><i>Inga Gryl Jana Pokraka</i></p>
S. 1	S. 8	S. 14
<p>Responsivität in geographiedidaktischen Lehrkräftefortbildungen – Professionalisierung zwischen Theorie und Praxis</p> <p><i>Janis Fögele</i></p>	<p>Verdichtete Erfahrungen als Reflexionsanlässe. Phänomenologisch-pädagogische Überlegungen zur Ausbildung angehender Geographielehrkräfte</p> <p><i>Fabian Pettig</i></p>	<p>GIS-Tools im Geographieunterricht. Entwicklung und Evaluation von GIS - Bildungsangeboten für Studierende und Geographielehrkräfte</p> <p><i>Yvonne von Roux</i></p>
S. 4	S. 10	S. 17
<p>Kompetenzorientierter Geographieunterricht braucht professionelle Lehrkräfte</p> <p><i>Karl Engelhard</i></p>	<p>Der Einfluss metareflexiver Phasen auf Schüler*inneneinstellungen zu den geographischen Raumkonzepten. Ergebnisse einer explorativen Studie mit Gymnasiast*innen in der Jahrgangsstufe 10</p> <p><i>Steffen Höhnle Bernhard Thieroff</i></p>	<p>Mündig dem digitalen Wandel begegnen – Portfolioarbeit in der geographischen Lehrer/-innenbildung</p> <p><i>Christian Dorsch</i></p>
S. 6	S. 12	S. 19

## Typen von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie Rekonstruktion der Orientierungen am Beispiel eines Experimentierseminars

Rainer Mehren

### 1. Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Die Bedeutung des Professionswissens als Aspekt professioneller Kompetenz ist umfangreich empirisch belegt worden. So besteht etwa im Sinne einer Wirkungskette vielfach eine hohe Korrelation zwischen dem fachdidaktischen Wissen der Lehrkraft, der Qualität ihres Unterrichts und dem Lernerfolg der Schüler (Kunter et al., 2013). Gleichzeitig liegen aber auch zahlreiche Befunde vor, dass junge Lehrkräfte nach der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung ihren Unterricht häufig nicht entlang ihres fachdidaktischen Wissens ausrichten, sondern in traditionelle Muster zurückfallen, die dem Unterricht entsprechen, den sie selber als Schüler erfahren haben. Dies bedeutet, dass Lehramtsstudierende im Rahmen etwa ihrer universitären Bildung vielfach träges Wissen generieren. Das Aufbrechen solcher Vorstellungen von Geographieunterricht, die nach einer zwölfjährigen eigenen Schulbiographie tief eingeschrieben sind, ist herausfordernd. Dies bedeutet, dass neben dem Professionswissen, im Studium insbesondere die Beliefs in den Fokus gerückt werden müssen. Die Veränderungsresistenz von Lehrerüberzeugungen gilt als zentrale Ursache für das oben formulierte Theorie-Praxis-Problem (Farrell & Ives, 2014). Beliefs gelten als Nadelöhr, durch das das Professionswissen hindurch muss. Wenn Beliefs fachspezifisch operationalisiert werden, ist der Zusammenhang von Schülerleistungen für Überzeugungen sehr viel stärker empirisch belegt als für die einzelnen kognitiven Komponenten professioneller Kompetenz (Blömeke et al., 2014). Beliefs sind ein tief eingeschriebenes, gegenstandsbezogenes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Sie gelten als sehr stabil, aber nicht als unveränderlich. Als zentraler Schlüssel zur Veränderung von Beliefs erweisen sich Reflexionsprozesse, die auf konkrete Lernprozesse abgestimmt sind (Kuhl et al., 2013).

### 2. Zielsetzung

Dieser Argumentation folgend bestand die Zielsetzung des Projekts darin, auf der Basis einer universitären Lehrveranstaltung die Orientierungen der teilnehmenden Studierenden im Rahmen einer Typologie empirisch gestützt zu rekonstruieren. Das Aufzeigen der persönlichen Orientierungen soll eine intensive, individuelle Reflexion über die eigenen Sichtweisen auf das Lehramtsstudium Geographie ermöglichen und die Entwicklung ein Habitus des sich selber ständig Hinterfragens im Sinne eines Reflective Practitioners (Schön, 1983) anstoßen.

### 3. Design und Methode

Die Grundlage für die Entwicklung der Typologie bildete eine Intervention. Diese Intervention bestand aus fünf parallelen Seminaren mit jeweils 30 Teilnehmer, die für Lehramtsstudierende Geographie an der Universität Gießen stattfanden. Der Gegenstand des Seminars war das Thema „Experimente im Geographieunterricht“, da es sich in besonderer Weise für die Arbeit an Beliefs eignet: So herrscht etwa vielfach unter den Studierenden die Meinung vor, dass es sich bei experimentellem Geographieunterricht quasi automatisch um guten Unterricht handelt, da er sich in der Regel durch eine gewisse Handlungsorientierung auszeichnet und auf hohes Schülerinteresse stößt.

Das Seminar fand im zweiten Semester statt, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, auf der Grundlage von Reflexionsprozessen Rückschlüsse auf ihr weiteres Studiums vorzunehmen. Insgesamt nahmen 151 Studierende an der Studie teil, von denen 55,3 % weiblich waren. Das Sampling stellt eine Vollerhebung des entsprechenden Studierendenjahrgangs dar. Am Ende des Semesters fanden sich im Anschluss an die letzte Seminarsitzung die Studierenden eigenständig in jeweils Gruppen zu sechst. Mit diesen Kleingruppen wurden ca. 60-minütige Diskussionen durchgeführt, die mittels dokumentarischer Methode rekonstruiert wurden (Bohnsack, 2013). In die Auswertung gingen 20 Gruppendiskussionen ein, die eine möglichst große Spannweite repräsentierten.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

#### 4. Ergebnisdarstellung

Im Rahmen der empirischen Analyse konnten vier Typen von Lehramtsstudierenden in der Geographie rekonstruiert werden. Während Typus 1 und 2 eher den Ausbildungscharakter des Studiums fokussieren (im Sinne des Vollendungsgedankens beziehungsweise dessen Zweckgebundenheit als berufspraktische Vorbereitung), steht der Bildungscharakter des Studiums (im Sinne einer Selbstbildung und -entwicklung) für Typus 3 und 4 im Vordergrund.

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
<b>Dominierender Fokus im Studium</b>	<b>Studium im Rahmen der Leistungsorientierung</b>	<b>Studium im Rahmen der Anwendungsorientierung</b>	<b>Studium im Rahmen der Erfahrungsorientierung</b>	<b>Studium im Rahmen der Erkenntnisorientierung</b>
	Anforderungen erfüllen, Leistungen erbringen im Umgang mit Lerngegenständen	Anwendung und Umsetzung von als praxisrelevant empfundenen Lerngegenständen	Erfahrungen sammeln im Umgang mit Lerngegenständen; als praxisrelevant Erkanntes selbst generieren wollen	Erkenntnisse gewinnen im Umgang mit Lerngegenständen; Erkanntes erklären wollen
<b>Zielebene im Umgang mit Lerngegenständen</b>	Vorhandene Erkenntnisse (auswendig) lernen	Vorhandene Erkenntnisse (verstehernd) anwenden lernen	Erkenntnisse erfahrend nachvollziehen zum Zwecke der Anwendung	Erkenntnisgewinnung
<b>*Streben nach</b>	*Erdigen und Abhaken	*präskriptives Handwerkszeug für die Praxis an die Hand bekommen	*gestalterisches Handwerkszeug für die Praxis erlangen	*Aha-Effekte und einen prüfenden Blick auf die Praxis erlangen
<b>Haltung im Studium</b>	Passiv-hinnehmend	Reaktiv-aufnehmend	(inter-)aktiv-gestaltend	Aktiv-gestaltend
<b>Lernen ist...</b>	kennenlernen und reproduzieren können	dazulernen und verstehen	nachvollziehen können, was zur Umstrukturierung des Wissens führen kann	zusammenhänge erkennen, was zur Umstrukturierung des Wissens führen kann
<b>*dient</b>	*Prüfungen bestehen, Selbstbestätigung	*Wissenserweiterung und Anwendung, Selbstvergewisserung	*Gestaltung, Selbstverwirklichung	*Erklärung, Selbsterhaltung
..	..	..	..	..

Abb. 1: Kurzer Auszug aus der Typologie

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## 5. Diskussion

Nach Schön (1983) kennzeichnet einen Reflective Practitioner, dass er sich in Handlungssituationen nicht lediglich dem gegebenen Handlungsdruck beugt, sondern während (Reflection-in-Action) und nach seinen Handlungen (Reflection-on-Action) sein Handeln vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorie und Empirie stetig hinterfragt, um sich selber zu verbessern. Die Typologie zeigt, dass die Typen 1 und 2 diesbezüglich nach zwei Semestern große Defizite aufweisen. Beide Typen sind noch kaum (selbst-)reflexiven Prozessen zugänglich. Während sich Typ 1 nahezu der Reflexion verweigert, weil er den Wissenschaftsbezug als irrelevant für seine spätere Praxis wahrnimmt, ist bei Typ 2 das Bild von vermeintlich gutem Geographieunterricht so tief eingeschrieben, dass es sich als vielfach unerschütterlich im Hinblick auf wissenschaftliche Gegenargumentation erweist.

Die gewonnene Typologie hilft, diese Studierenden eines Jahrgangs relativ zu Beginn des Studiums zu identifizieren, um auf der Grundlage der differenzierten Typenbeschreibung an diesen Defiziten zu arbeiten, indem fortwährend (Selbst-)Reflexionsanlässe unterschiedlichster Art geschaffen werden.

*Das Projekt wurde im Zeitraum 2015 – 2016 vom BMBF gefördert.*

## Literatur

Blömeke, S., Hsieh, F.-J., Kaiser, G., & Schmidt, W. (eds.) (2014). International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. Dordrecht: Springer.

Bohnsack, R. (2013). Documentary Method. In U. Flick (ed.), The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis (217-233). London: SAGE.

Farrell, T. & Ives, J. (2014). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. Language Teaching Research, 19, 5, 594-610.

Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. Empirische Sonderpädagogik, 5 (1), 3-24.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (ed.) (2013). Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project. Mathematics Teacher Education. New York: Springer.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Responsivität in geographiedidaktischen Lehrkräftefortbildungen – Professionalisierung zwischen Theorie und Praxis

Janis Fögele

### Anlass und Fragestellung

Die Implementation didaktischer Innovationen sieht sich mehreren Hürden gegenüber: Häufig fehlt ein elaboriertes, wissenschaftliches Wissen z.B. über erforderliche professionelle Kompetenzen von Lehrkräften und wie es gefördert werden kann (Baumert & Kunter 2006), es wird mit dem festgestellten geringen Austausch zwischen Forschung und Schule ein „Theorie-Praxis-Problem“ (Neuweg 2007, 8) kritisiert und Lehrkräfte werden vielfach als „Nadelöhr“ (Lücken 2012, 145) der Implementation identifiziert, insbesondere aufgrund der als relativ veränderungsresistent geltenden professionellen beliefs (Zeitler, Asbrand & Heller 2013). Es ist fraglich, welchen Beitrag dabei geographiedidaktische Fortbildungsprogramme und deren wissenschaftliche Begleitung leisten können. Der vorliegende Beitrag nimmt responsive Verfahren (Lamprecht 2012) als Instrument zur Professionalisierung von Lehrkräften in den Blick. Es wird auf Grundlage theoretischer und empirischer Erkenntnisse überprüft, wie Responsivität im Zusammenhang mit Lehrkräftefortbildungen zur Bewältigung der genannten Hürden dienen kann.

### Theoretischer Hintergrund und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der präsentierten Studie stehen Lehrkräfte mit ihren Überzeugungen im Kontext eines basiskonzeptionellen Geographieunterrichts im Zentrum und besuchen eine halbjährige Fortbildungsreihe zum didaktischen Ansatz geographischer Basiskonzepte (Fögele 2016). Das Fortbildungsprogramm der Studie ist entlang von zehn evidenzbasierten Kriterien wirksamer Lehrkräftefortbildungen gestaltet (Fögele & Mehren, 2015, S. 87) und folgt einem symbiotischen Design (Gräsel & Parchmann, 2004) für ein beidseitiges Lernen zwischen Theorie und Praxis.

Dieses verschränkte Vorgehen zwischen Theorie und Praxis wird fortgesetzt im Rahmen der Erkenntnisgewinnung, indem mit dem responsiven Verfahren wechselseitig Informationen generiert werden können (Lamprecht 2012). Einerseits werden den Beforschten Zwischenergebnisse der dokumentarischen Interpretation präsentiert, d.h. Produkte der Datenauswertung der zu früheren Zeitpunkten aufgezeichneten Gruppendiskussionen, mit diesen interpretiert und damit intersubjektiv validiert bzw. erweitert oder verworfen. Andererseits dient die Konfrontation mit den Ergebnissen, die im Sinne einer Typologie von Lehrkräften den Beforschten mögliche bei diesen vorliegenden beliefs spiegelt, als Irritation habitueller Muster und damit als Instrument der Professionalisierung, verstanden als eine Weiterentwicklung professioneller Überzeugungen (Zeitler, Heller & Asbrand 2013, 112). Schließlich schafft die Responsivität einen Austausch zwischen Theorie und Praxis, die im Sinne der Implementation und Multiplikation didaktischer Innovationen dienlich ist. Festzuhalten sind also drei mögliche Funktionen responsiver Verfahren im Rahmen von geographiedidaktischen Lehrkräftefortbildungen, die im Folgenden überprüft werden sollen. Responsivität dient zur

- Weiterentwicklung empirischer Ergebnisse bzw. zur externen Validierung,
- Förderung reflexiver Kompetenzen bzw. als Reflexionsimpuls zur Weiterentwicklung professioneller beliefs im Sinne eines Reflective Practitioner (Schön 1987) und zur
- Schaffung eines Forscher-Praktiker-Dialogs.

Mehrere Monate nach dem Ende der eigentlichen Fortbildungsreihe werden dazu mit den beteiligten Lehrkräften Gespräche geführt, bei denen Zwischenergebnisse der Auswertung präsentiert, zur Debatte gestellt und eigenen Interpretationen der Lehrkräfte gegenübergestellt werden. Diese Diskussionen werden erneut aufgezeichnet und dokumentarisch zugunsten einer Erweiterung und externen Validierung der Ergebnisse ausgewertet (Bohnsack 2007). Parallel bietet das Gespräch Anlass zur Reflexion der eigenen Überzeugungen und zur gemeinsamen Identifikation erforderlicher Maßnahmen zugunsten der Implementation didaktischer Innovationen.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Ergebnisse und Ausblick

Das für die Fachdidaktiken bislang explorative Verfahren ermöglicht ausgehend von den Logiken der Praxis neue Interpretationsfolien, die zur Weiterentwicklung der theoretisch verdichteten Typologie von Lehrkräften beiträgt (Fögele 2016). Darüber hinaus erzeugen Prozesse der Zuordnung und Abgrenzung der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, d.h. den Transkripten früherer Gruppendiskussionen, sowie der Typologie von Lehrkräften Impulse zur Transformation professioneller Überzeugungen. Einige Teilnehmende berichten von Erkenntnismomenten, die zur Sensibilisierung beitragen und einen Entwicklungsanlass schaffen, an anderer Stelle finden aber auch sich selbst stabilisierende Prozesse statt, die im Kontext von Fortbildungsprogrammen berücksichtigt werden müssen. Daraus können Implikationen für die Gestaltung weiterer Fortbildungsanlässe abgeleitet werden. Insgesamt schafft das responsive Verfahren so einen Rahmen zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft. Allerdings ist es erforderlich, das fragliche Potenzial des Vorgehens für weitere Facetten professioneller Kompetenz (z.B. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) zu klären. Darüber hinaus müssen Wege zur systematischen Gestaltung responsiver Verfahren gefunden werden, die losgelöst von derart umfangreichen Fortbildungsreihen fruchtbar gemacht werden können.

## Literatur

Bohnsack, Ralf (2007): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–91.

Fögele, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation. Münster: Monsenstein und Vannerdat (Geographiedidaktische Forschungen, 61).

Fögele, J.; Mehren, R. (2015): Empirische Evidenzen der Lehrerfortbildungsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik/ Journal of Geography Education 43 (2), S. 81–106.

Gräsel, C.; Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32 (3), S. 196–214.

Lamprecht, Juliane (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neuweg, G.H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: bwpat (12), S. 1–14.

Schön, Donald A. (1987): Educating the reflective practitioner. [Pbk. ed.]. San Francisco: Jossey-Bass (Jossey-Bass higher education series).

Zeitler, S.; Asbrand, B.; Heller, N. (2013a): Steuerung durch Bildungsstandards. Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In: Matthias Rürup und Inka Bormann (Hg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Educational governance, Bd. 21), S. 127–147.

Zeitler, S.; Heller, N.; Asbrand, B. (2013b): Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. In: ZISU 2, S. 110–127.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster



## Kompetenzorientierter Geographieunterricht braucht professionelle Lehrkräfte

Karl Engelhard

Lehrerprofessionalität bedeutet Verfügbarkeit über ein vielseitiges Instrumentarium an Lern-/Lehrstrategien, -methoden, -medien und -hilfen zur Motivation, Planung, Durchführung, Analyse und Evaluation von Lernprozessen und zum Transfer von Lernergebnissen sowie die Befähigung, Schülerinnen und Schüler für das Fach begeistern und ihr Interesse an geographischen Fragestellungen und entsprechender Mitarbeit im GU wecken zu können. Voraussetzung dafür ist, dass Schüler ernst genommen und als Partner und Menschen geachtet werden.

### Allgemeine Grundlagen der Geographielehrerprofessionalität

Kompetenzorientierter Geographieunterricht braucht Lehrkräfte, die professionell unterrichten können. Lehrerprofessionalität besteht in der Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler wirksam zu unterrichten. Voraussetzung für „guten“ Geographieunterricht (GU) ist das Wissen über eine Vielzahl verschiedener miteinander vernetzter Faktoren und deren Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung und im Lernprozess:

- Kenntnis der Vielfalt der am Lernprozess beteiligten Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrende, Alleinerziehende usw.), anthropologisch-psychologischer Voraussetzungen und sonstiger den Unterricht beeinflussenden Faktoren (z. B. Wetter, Lernstandort, Schulweg, etc.).
- Kenntnis der wichtigsten Lernvoraussetzungen der Mitglieder einer Lerngruppe (Vorwissen, Geschwister, Einfluss der Familie auf das Lernverhalten etc.) und Befähigung zur lernwirksamen Nutzung.
- Verfügung über solides physio- und kulturgeographisches Wissen und Befähigung zur Vernetzung beider Aspekte im allgemein- bzw. regionalgeographischen Kontext.
- Die für den GU geeigneten traditionellen und „neuen“ (digitalen) Medien kennen und ihre Einsatzmöglichkeiten im GU beurteilen (z.B.: mit welchen Medien lassen sich Ausprägungen der horizontalen/vertikalen Raumdimension beschreiben/erklären?).
- Kenntnis vielfältiger Lehr-/Lernmethoden (Aktions-, Sozialformen, Prinzipien) und die Fähigkeit, sie lernwirksam zu nutzen, (z.B. durch Vergleich von Messwerten intelligente Fragen stellen, die Antworten/Ergebnisse darstellen, auswerten und interpretieren.)

### Spezifische didaktische Aspekte von Lehrerprofessionalität

#### a) allgemeindidaktisch

Lernerfolge fußen maßgeblich auch auf Forschungsergebnissen der Erziehungswissenschaften und der Allgemeinen Didaktik. Im Unterrichtsfach Geographie haben sich auf breiter Ebene die Qualitätsbereiche guten Unterrichts von A. Helmke (2012, 168f) als besonders geeignet erwiesen: 1. Klassenführung, 2. Klarheit und Strukturiertheit, 3. Konsolidierung und Sicherung, 4. Aktivierung, 5. Motivierung, 6. Lernförderliches Klima, 7. Schülerorientierung, 8. Kompetenzorientierung, 9. Umgang mit Heterogenität, 10. Angebotsvariation. Die große Variationsbreite dieses ausführlich dargestellten, über die Unterrichtsfächer hinweg greifenden und größtenteils auf Unterrichtserfahrung basierenden Kriterienkataloges deckt bereits einen wichtigen Teil von Lehrerprofessionalität ab und eignet sich, die persönliche Professionalität zu optimieren.

Mit der starken Heterogenisierung vieler Schulklassen wurden auch die eklatanten Schwächen des traditionellen dreigliedrigen deutschen Schulwesens aufgedeckt. Seine Kennzeichen, die Bildung homogener Lerngruppen mit einheitlichem Anspruchsniveau, entspricht weder heutigen Qualitätsanforderungen, noch wird sie der zunehmenden Heterogenisierung gerecht. Die heutige Schule stellt das Kind mit seinen individuellen Interessen, seinen Wahrnehmungen, Fragen, Sorgen etc. in das Zentrum des Lernprozesses. Die Schule ist für das Kind da, nicht das Kind für die Schule. Ziel schulischen Lernens ist nach Weinert (2000, 5) die Vermittlung intelligenten Wissens, eines Wissens, das

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

sinnhaft und bedeutungshaltig als „arbeitendes“ Wissen im Transfer nutzbar gemacht werden kann. Dieses Ziel für alle optimal zu erreichen, bedeutet mehr Differenzierung und Individualisierung.

#### b) Fachdidaktisch

Die Natur/Umwelt - Mensch/Gesellschaft - Beziehungen und die Dimension Raum als fachliches Eigenstellungsmerkmal erklären und daraus die zentrale Bedeutung der Umwelt-Gesellschaft-Problematik auf verschiedenen Maßstabsebenen ableiten. Die weltweit umwälzenden gesellschaftlichen Entwicklungen stellen für Lehrerbildung, -fortbildung und Schule große Herausforderungen dar. Sie erfordern:

- Anpassung der Lern-/Lehrinhalte an die veränderten Bedingungen.
- Die Natur/Umwelt - Mensch/Gesellschaft - Beziehungen und die Dimension „Raum“ als fachliche Eigenstellungsmerkmale erklären und daraus die zentrale Bedeutung der Umwelt - Gesellschaft - Problematik erklären.
- Wegen der begrenzt verfügbaren Unterrichtszeit und wegen ihrer hochgradigen Komplexität kommt dabei den für Gesellschaft und Individuum besonders wichtigen globalen Herausforderungen (Nachhaltige Entwicklung, Klimawandel etc.) besondere Bedeutung zu.
- Geographiedidaktisch empfiehlt sich für die Erschließung solch hochkomplexer Probleme das Systemkonzept. Nach Möglichkeit sollten dabei Eigenerfahrungen der Schüler den Ausgangspunkt bilden und zu Fragestellungen motivieren. (Lehrergelenkte) Hypothesenbildung und -überprüfung bieten sich an, zum Kern des Problems vorzudringen und Zusammenhänge, Strukturen und Funktionen aufzudecken.

#### c) Unterrichtsplanung, zentraler Bereich der Lehrerprofessionalisierung (Engelhard/Otto, 2015)

Thesen:

1. Lehrerprofessionalisierung erfordert in einer Zeit laufender Veränderungen lebenslanges Lernen. Nur so lassen sich neue zentrale Lernansätze (z.B. Perspektivenwechsel, vernetztes Lernen, Fächerübergreifendes Lernen, Kooperatives Lernen) erklären.
2. Kooperatives Lernen steigert die Qualität der Lernergebnisse.
3. Instruktives Lernen soviel wie nötig, konstruktives Lernen soviel wie möglich.
4. Metakognition.

...

#### Literatur

Engelhard, K. u. K.-H. Otto (2015): Kompetenzorientierten Geographieunterricht fachgerecht planen und analysieren. In: Reinfried, S. u. H. Haubrich (Hg.): Geographie unterrichten lernen, 309ff.

Engelhard, K. u. G. Höhle (2017): Inklusives Lernen - aber wie? In: GW Unterricht 147 3/2017, 54 – 67.

Hattie, J. (2014): Lernen sichtbarmachen. 2. korr. Auflage. Hohengehren.

Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. 4. Auflage. Seelze – Velber.

Höhle, G. (Hg.) (2014): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Immenhausen bei Kassel.

Rempfler, A. (Hg.) (2018): Wirksamer Geographieunterricht. Hohengehren.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster



## Das Reale, das Symbolische, das Imaginäre. Die Lacan'schen Register als Reflexionsfolie für professionelles Lehrerhandeln

Mirka Dickel

Im Jahr 2010 lud mich das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW ein, die Neukonzeption für den reformierten Vorbereitungsdienst und das Kerncurriculum in der 2. Phase unter dem Aspekt der personenorientierten Beratung zu begutachten. Die entsprechende Expertise fertigte ich u.a. auf der Grundlage eines von mir entwickelten didaktischen Orientierungsrahmens an, den ich zuvor auf zwei Tagungen zur Diskussion gestellt hatte: „Qualitätsstandards in der Lehrerbildung - Welche Rolle spielen Supervision und Coaching dabei?“ (Dickel 2009) und „Neue Lehr- und Lernkulturen: Kompetenzerweiterung durch Supervision und Coaching in der Lehrerbildung“ (Hamburg 2010, Hitter 2015). Zeitgleich machte ich meine Ideen für die personenzentrierte Beratung in der Vierteljahrschrift „Seminar“ (Dickel 2009a) einem weiten Kreis von Fach- und SeminarleiterInnen zugänglich. Nun, fast 10 Jahre später, habe ich diesen Entwurf grundlegend überarbeitet und neu gerahmt. Das Ergebnis möchte ich mit dem Fokus auf die Lacan'sche Subjekttheorie (Hammermeister 2008) und die in ihr wirksamen Register des Realen, Symbolischen und Imaginären in ihrer Bedeutung als Reflexionsfolie für professionelles Lehrerhandeln vorstellen.

Ausgangspunkt meines Beitrags ist ein hermeneutisches Verständnis des Lehrerhandelns. Ich gehe davon aus, dass die Lehrperson allein aufgrund ihres Vermögens zu verstehen, fähig ist, im Unterricht professionell zu handeln. Verstehen vollzieht sich im Gespräch (Grodin 1994, Figal 1996; Gadamer 2010). Im Unterricht überlagern und verschränken sich zwei Gesprächsebenen: Das Gespräch mit der Sache und das Gespräch mit dem Gegenüber (Dickel 2015). Der Lehrer kommt auf ganz bestimmte Weise mit den SchülerInnen über die Sache ins Gespräch. Das Unterrichtsgespräch ist an eine Haltung gebunden, die sich durch Begegnung und Offenheit charakterisieren lässt: Begegnung, um im Gespräch Nähe und Distanz, Führen und Sich-Führen-Lassen angemessen auszutariieren, und Offenheit für den Eigensinn, der sich im produktiven Erfahrungsraum im Gespräch mit der Sache zwischen dem Lehrer und seinen SchülerInnen einstellt. Und es ist dieser sich erst im Vollzug des Gesprächs öffnende Zwischenraum, in dem Lernen, verstanden als ein transformatorisches Bildungsgeschehen, als Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses, als Umlernen (Koller u.a. (Hrsg.) 2007; Meyer-Drawe 2010) stattfinden kann.

Ein gelingendes Unterrichtsgespräch zeigt sich u.a. daran, dass sich Resonanz einstellt, dass es - metaphorisch gesprochen - im Klassenraum knistert (Rosa/Endres 2016). Wir sprechen dann davon, dass ein Lehrer ein Händchen für seine SchülerInnen hat, dass er sich auf seine Sache versteht, oder dass er ein Gespür für den Takt der Vermittlung hat (Zirfas 2012). Nun kommt es aber auch nicht selten vor, dass das Unterrichtsgespräch ins Stocken gerät oder gar ins Leere läuft. Diese Momente können produktiv sein. Nicht selten ist es aber so, dass LehrerInnen nicht zufrieden sind mit der Art und Weise, wie sie im Unterricht mit SchülerInnen oder außerhalb des Unterrichts mit KollegInnen oder Schulleitung über eine Sache gesprochen haben. Die Reflexion dieser Momente im Nachhinein lassen zumeist besser verstehen, welche Ereignisse, Vorstellungen oder Muster am Werke sind, die die offene Begegnung im Gespräch behindern. Für diese Reflexion eignet sich ein Orientierungsrahmen, der es ermöglicht, das eigene Gesprächshandeln zu perspektivieren. Der französische Philosoph und Psychoanalytiker Jaques Lacan (1901-1981) hat ein Modell entwickelt, das m.E. für die dialogische Reflexion des Lehrerhandelns fruchtbar gemacht werden kann. Nach Lacan wird die Stellung des Subjekts über ineinander verwobene Register, des Imaginären, des Symbolischen und des Realen beschreibbar. Über die Kenntnis dieser drei Momente der Subjektproduktion und ihrer Dependenz eröffnet sich ein Blick auf den Menschen, die Komplexität der Bedingungen seines Daseins sowie auf Möglichkeiten, die Stellung des Subjekts zu verändern. Nimmt man nämlich das Gespräch genauer in den Blick, dann wird deutlich, dass es sich nicht allein auf symbolische Vorgänge, auf verbalsprachliche Kommunikation und schriftliche Repräsentanz reduzieren lässt, sondern dass das Imaginäre und Reale ebenfalls von großer Relevanz ist. Symbolisches, Reales und Imaginäres verhalten sich dabei häufig brüchig und widersprüchlich zueinander.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

In meinem Beitrag werde ich ausgehend von einem hermeneutischen Verständnis des Lehrerhandelns (1) die drei Lancań'schen Register (das Symbolische, das Imaginäre, das Reale) vorstellen (2) und an Beispielen, die ich vor allem aus Gesprächen mit Studierenden im Praxissemester habe gewinnen können, inwiefern diese Register Orientierung bieten, um Lehrerhandeln zu professionalisieren (3).

#### Literatur

Dickel, M. (2009): Professionelle Identitätsentwicklung und Lehrerbildung jenseits der Standardisierung – ein Problemaufriss. In: DGSV-Dokumentation der Tagung in Kassel im Mai 2009 „Qualitätsstandards in der Lehrerbildung - Welche Rolle spielen Supervision und Coaching dabei?“ Köln, S. 13-16.

Dickel, Mirka (2009a): „Coaching“-Weiterbildung für Fach- und Hauptseminarleiter: Konzeptionelle Ideen für einen didaktischen Orientierungsrahmen. In: Seminar - Lehrerbildung und Schule, Heft 3, 2009, S.131-147.

Dickel, Mirka (2015): Verstehen und Verantworten. Zur ethischen Dimension fachlicher Vermittlung. In: A. Czejkowska, J. Hohensinner und C. Wieser (Hrsg.): forschende vermittlung. Gegenstände, Methoden und Ziele fachdidaktischer Forschung. Wien, S. 77-92.

Figal, Günter (1996): Der Sinn des Verstehens. Beiträge zur hermeneutischen Philosophie. Stuttgart.

Gadamer, Hans-Georg (2010): Wahrheit und Methode). Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.

Grondin, Jean (1994): Der Sinn für Hermeneutik. Darmstadt.

Hammermeister, Kai (2008): Jaques Lacan. München.

Hitter, Kirsten (2015). Beratung in der Lehrerbildung. Impulse aus dem Systemischen Coaching. Stuttgart.

Koller, Hans-Christoph (u.a. Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld.

Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Filosofia 2010, t.18, nr3 ISSN 1822. 430xprint.

Rosa, Hartmut und Wolfgang Endres (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim und Basel.

Zirfas, Jörg (2012): Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In: Gödde, Günter und Jörg Zirfas (2012): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie Bielefeld, S. 165-188.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Verdichtete Erfahrungen als Reflexionsanlässe. Phänomenologisch-pädagogische Überlegungen zur Ausbildung angehender Geographielehrkräfte

Fabian Pettig

Im Beitrag wird vor dem Hintergrund verschiedener Argumentationsstränge im Rahmen der Professionalisierungsdebatte diskutiert, inwieweit die phänomenologisch-pädagogische Vignettentechnik, welche bereits an einigen Standorten erfolgreich in der erziehungswissenschaftlichen LehrerInnenbildung eingesetzt wird, die geographiedidaktische Diskussion und Lehrpraxis befruchten und um bislang unbedachte Facetten erweitern kann.

Folgt man Baumert & Kunter (2006:469) lässt sich die Debatte in Deutschland in zwei kaum vereinbare grundsätzliche Positionen unterscheiden. Auf der einen Seite wird in strukturtheoretischer Perspektive im Anschluss an Oevermann das System Schule thematisiert und herausgestellt, welche „unauflösbaren Widersprüche und Dilemmata der Lehrtätigkeit“ sich aus den vorherrschenden gesellschaftlich-systemischen Bedingungen ergeben (ebd.). Breite Rezeption erfuhren die in diesem Kontext postulierten „Antinomien des Lehrerhandelns“ (Helsper 1996). Auf der anderen Seite stehen diejenigen Autoren, welche im Anschluss an die internationale Debatte professionelle Standards des Lehrerberufs formulieren und hierüber Kompetenzmodelle ableiten (Baumert & Kunter 2006:469). Das in diesem Kontext entstandene „Modell professioneller Handlungskompetenz“ (ebd.:482) gilt auch der Geographiedidaktik an unterschiedlichen Stellen zur theoretischen Fundierung empirischer Forschung (Hemmer et al. 2018:11).

Das verbindende Element der unterschiedlichen Argumentationslinien im internationalen Professionalisierungsdiskurs ist, dass alle Hinsichten der *Reflexion* große Bedeutung für die Ausbildung professionsbezogener Fähigkeiten beimessen (Roters 2012). In allen professionstheoretischen Ansätzen gilt Reflexion bzw. die Reflexionsfähigkeit als Merkmal von Professionalität (ebd.:277).

Vor dem Hintergrund dieses gemeinsamen Kerns dient mir im Beitrag das aus dem Berufsfeld der Sozialen Arbeit stammende Konzept der „Reflexiven Professionalität“ (u. a. Dewe 2009) als professionstheoretischer Ausgangspunkt meiner Überlegungen. In dieser Perspektive geht es nicht lediglich darum den Wissenstransfer – von der Theorie in die Praxis – zu optimieren. Die Theorie-Praxis-Kluft soll in diesem Sinne nicht überkommen werden, indem ein „banales *Transport*-Problem von *Theorie* zu *Praxis*“ thematisiert und zu lösen versucht bzw. „der naive Wunsch, die Transmission zwischen beiden Bereichen möglichst reibungslos zu gestalten“ verfolgt wird (Dewe 2009:47f., Herv. i. O.). Vielmehr werden im Konzept der Reflexiven Professionalität beide Bereiche als miteinander in Bezug stehende Wissenstypen verstanden, welche Transformationsprozessen unterliegen, die an den Reibungsflächen beider Bereiche ihren Ursprung finden können.

Die Transformationsprozesse von praktischem Erfahrungswissen und theoretischem wissenschaftlichem Wissen verstehe ich in phänomenologisch-pädagogischer Perspektive als *Umlern*prozesse (Meyer-Drawe 2012). Damit eröffnen sich der geographiedidaktischen LehrerInnenbildung neue, bislang nicht bedachte Perspektiven auf das Themenfeld Professionalisierung. Denn Professionalisierung lässt sich vor diesem Hintergrund für die Geographiedidaktik als Ermöglichung und Begleitung reflexiver Transformationsprozesse verstehen.

Konkretes Ziel des theoretisch-konzeptionellen Beitrags ist es, die an den Universitäten Innsbruck (Schwarz & Schratz 2014, Schratz et al. 2012) und Bozen (Peterlini 2016, Baur & Schratz 2015) in der LehrerInnenbildung bereits erprobte phänomenologische Vignettentechnik als Möglichkeit für die geographiedidaktische LehrerInnenbildung zu diskutieren. Es geht bei der Arbeit mit Vignetten – dichten Beschreibungen gelebter Erfahrung – darum, Praxiserfahrungen des Lehrens und Lernens dem individuellen Nachvollzug und der gemeinsamen Reflexion zu öffnen, um hierüber Transformationsprozesse an den Grenzbereichen unterschiedlicher Wissenstypen zu ermöglichen.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Literatur

Baumert, J. & M. Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. – ZfE 9, 4, 469-520.

Baur, S. & M. Schratz (2015): Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In: Brinkmann, M., R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 159-180.

Dewe, B. (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, A., S. Hojnik & K. Posch (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Heidelberg: Springer VS, 47-64.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 521-570.

Hemmer, I., M. Hemmer & P. Bagoly-Simó (2018): Viel Empirie nicht ohne Theorie – ein Rückblick auf die geographiedidaktische Forschung seit 1970. In: Weißeno, G., R. Nickolaus, M. Oberle & S. Seeber (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 3-19.

Meyer-Drawe, K. (2012<sup>2</sup>): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, H.-K. (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft Band 12. Münster: Waxmann.

Schwarz, J. & M. Schratz (2014): Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. – Journal für LehrerInnenbildung 14, 1, 39-43.

Schratz, M., J. Schwarz & T. Westfall-Greiter (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf Band 8. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Der Einfluss metareflexiver Phasen auf Schüler\*inneneinstellungen zu den geographischen Raumkonzepten. Ergebnisse einer explorativen Studie mit Gymnasiast\*innen in Jahrgangsstufe 10

Steffen Höhnle & Bernhard Thieroff

### Einleitung

Die vier Raumkonzepte des Curriculum 2000+ gelten als zentral, aktuellen geographischen Fragestellungen im Geographieunterricht gerecht zu werden, da sie eine ganzheitliche Betrachtung des zentralen Konzepts der Geographie, dem Raum, ermöglichen (vgl. NEHRDICH 2010: 152; EGNER 2010: 97). Sie dienen sowohl Schülerinnen und Schülern „dazu, mithilfe einer fachlichen Brille einen systematischen Blick zur Bewältigung komplexer Sachlagen gewinnen zu können, [als auch Lehrerinnen und Lehrern, die] [...] dabei unterstützt [werden], geographisches Denken zum Umgang mit komplexen Problemen auf Schülerseite zu fördern [und einen] [...] Relevanzfilter dafür [erhalten], welche Themen und Räume für die Bearbeitung im Unterricht lohnend sind und wie die didaktische Rekonstruktion von Problemen erfolgen kann“ (FÖGELE/MEHREN 2017: 5).

Sowohl in Bezug auf Verhaltens- als auch auf Lernprozesse ist sozialpsychologischen Einstellungen eine besondere Bedeutung einzuräumen. Verhalten, wie z. B. die Anwendung fachlicher Konzepte oder Lernstrategien, wird u. a. auf Basis bestehender Einstellungen gezeigt (vgl. HADDOCK/MAIO 2007), ebenso werden Informationen oft einstellungskonform aufgenommen sowie interpretiert (vgl. WÄNKE/REUTNER/BOHNER 2011: 225). Daher ist eine Förderung von Einstellungen zu fachlich relevanten Konzepten, wie z. B. den geographischen Raumkonzepten des Curriculum 2000+ dringend angezeigt. Da bis dato mit Ausnahme einer Grundlagenstudie von BETTE/SCHUBERT (2014, 2015) allerdings noch keine diesbezügliche Forschung vorliegt, wurde eine erste explorative Studie durchgeführt, die sich möglicher Veränderungen der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu den geographischen Raumkonzepten im Rahmen von Unterricht widmet.

### Aufbau und Ziel der Studie

Auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Studie zu Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu den geographischen Raumkonzepten empfehlen BETTE und SCHUBERT (2015: 54) als didaktische Konsequenz unter anderem die vermehrte explizite Arbeit mit den geographischen Raumkonzepten im Unterricht, was vor allem der Förderung der Einstellungen zu den beiden Konzepten des Mentalraums zuträglich sein soll.

In der durchgeführten Prä-Post-Interventionsstudie (vgl. DÖRING/BORTZ 2016: 209) fand zunächst mithilfe eines bereits von BETTE/SCHUBERT (2014) erprobten und eingesetzten Fragebogens eine Erhebung der Schüler\*inneneinstellungen zu den geographischen Raumkonzepten statt (Prä-Test). An diese anschließend wurde sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe eine Unterrichtseinheit zur Theorie der geographischen Raumkonzepte durchgeführt. Nach einer circa zweiwöchigen Pause folgte eine stadtgeographisch ausgerichtete ganzheitliche Raumanalyse mit mehreren Unterrichtseinheiten, darunter auch zwei Exkursionstage im Stadtgebiet Nürnbergs. Dabei wurden in der Experimentalgruppe an verschiedenen Stellen in allen Unterrichtseinheiten metareflexive Phasen zu den geographischen Raumkonzepten eingeflochten, sodass in dieser Experimentalgruppe stets eine explizite Thematisierung der verschiedenen hinter einer Betrachtung stehenden Raumsichten erfolgte. In der Kontrollgruppe wurde (bis auf die einführende theoretische Unterrichtseinheit) ausschließlich implizit mit den geographischen Raumkonzepten gearbeitet. Alle weiteren Variablen wurden während der gesamten Untersuchung konstant gehalten. Im Anschluss fand eine Post-Erhebung der Schüler\*inneneinstellungen in beiden Gruppen statt.

Es wurde also untersucht, ob die explizit-theoretische sowie metareflexive Arbeit zu den Raumkonzepten im Geographieunterricht tatsächlich die von BETTE und SCHUBERT postulierten Effekte auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu den Raumkonzepten hat. Aus den Erkenntnissen sollen – aufgrund des nicht-repräsentativen Formats der Untersuchung – vor allem Anknüpfungspunkte für Anschlussforschung sowie ein ausgereiftes Forschungsdesign hervorgehen.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Ausgewählte Ergebnisse

Es zeigte sich, dass allgemein zwar keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Einstellungsänderungen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen nachzuweisen sind, sich durch die Metareflexion allerdings divergente Verschiebungen in den Einstellungen zu den einzelnen Raumkonzepten ergaben. Neben einer knappen Vorstellung der theoretischen Grundlagen und der Methodik der Studie sollen diese Erkenntnisse im Vortrag genauer erläutert sowie Ansätze für diesbezügliche Anschlussforschung präsentiert werden.

## Literatur

Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg.) (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. URL: <http://geographiedidaktik.org/wpcontent/uploads/2014/05/curriculum2000.pdf> (10.08.17).

BETTE, J. und J.C. SCHUBERT (2015): Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Raumkonzepten der Geographie. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Erfassung der Lernerperspektive. In: HEMMER, I. im Auftrag des HGD (Hrsg.): Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD) 01/2015 (43. Jg.): 29-58.

DÖRING, N. und J. BORTZ (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg.

EGNER, H. (2010): Theoretische Geographie. Darmstadt.

FÖGELE, J. und M. MEHREN (2017): Raumkonzepte der Geographie. Förderung eines erweiterten Raumverständnisses. In: Praxis Geographie (PG) 04/2017: 4-8.

HADDOCK, G. und G.R. MAIO (2007): Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: JONAS, K., STROEBE, W. und M. HEWSTONE (Hrsg.): Sozialpsychologie. 5. Aufl. Heidelberg: 187-223.

NEHRDICH, T. (2010): Geographien im Plural erzählen – Raumkonzepte als didaktisches Werkzeug für den Geographieunterricht. In: BÖHNER, J. und B.M.W. RATTER (Hrsg.): Hamburger Symposium Geographie. Band 2. Klimawandel und Klimawirkung. Hamburg: 141-164.

WÄNKE, M., REUTNER, L. und G. BOHNER (2011): Einstellung und Verhalten. In: BIERHOFF, H.-W. und D. FREY (Hrsg.): Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt. Göttingen: 211-232.

Keynote

Session I A

**Session I B**

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster



## Zwischen Materialität und Virtualität – die Rolle von Exkursionen in der geographischen Lehramtsausbildung vor dem Hintergrund der Vermittlung fachdidaktischer Kompetenzen für eine digital durchdrungene Welt

Inga Gryl & Jana Pokraka

### Theoretischer Hintergrund

Exkursionen gelten als ein Kernelement geographischer Vermittlung. Auch wenn vor dem Hintergrund der Differenzierung von Erkenntnistheorien bis hin zum Poststrukturalismus in der Geographiedidaktik die traditionelle Originalbegegnung (Kreuzer 1980) hinterfragt und überdacht wurde, ist diese Form der Vermittlung und Erarbeitung angesichts der Gegenstände der Geographie weiterhin relevant wie prägend (vgl. auch material turn der Sozialwissenschaften, Miller 2010, und phänomenologische Ansätze der Erfahrung, Dickel & Jahnke 2012, in Anlehnung an Waldenfels 2002). Tatsächlich profitieren inhaltlich wie moralisch komplexe Bereiche wie Mensch-Umwelt-Beziehungen (vgl. Systemkompetenz, Mehren et al. 2016) und hierbei Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. Gryl & Budke 2016) von direkten, gelungenen Erfahrungen, wie sie sich unter dem Phänomen der Resonanz (Keßler 2017, in Anlehnung an Rosa 2016) summieren lassen. Exkursionen sind daher in der Lehramtsausbildung für die fachliche Vermittlung weiterhin ebenso zentral wie für die Vermittlung exkursionsdidaktischer Kompetenzen und an vielen Standorten fester Bestandteil der Studienordnung.

Abgesehen davon, dass Exkursionen stets mit einer Inszenierung einhergehen, die sich mindestens in der Narration der Lehrenden verbirgt, was ein Metawissen um die Raumkonstruktion von und durch Exkursionen als geographiedidaktische Kompetenz erfordert (Dickel & Scharvogel 2013; Ohl & Neeb 2012), dürften mediale Überprägungen von Exkursionen und damit weitere Deutungsebenen, aber auch Informationsmöglichkeiten und Veranschaulichungschancen zunehmen (Dickel & Jahnke 2013; Strobl 2008). Im Alltag sind längst Layer an Informationen/Bedeutungen, die durch mobile Endgeräte und ein ubiquitous Geoweb bereitgestellt werden, untrennbar mit dem Erleben von Räumen verbunden. Wie dieser Zugang zur Alltagswelt auch im Zusammenhang mit geographischen Exkursionsräumen nutzbar gemacht werden kann, soll dieser Vortrag illustrieren.

### Forschungsfrage

Leitend sind dabei die Fragen, inwiefern einerseits geographische Exkursionen in ihrer Positionierung zwischen Materialität und Virtualität der Förderung spezifischer geographiedidaktischer Kompetenzen für eine digitalisierte Welt dienen, und andererseits, welchen Einfluss die Anwendung dieser Kompetenzen ihrerseits auf die Exkursion und die darin stattfindende Vermittlung hat.

### Design und Methode

Dieser Beitrag stützt sich dabei auf Daten, die im Rahmen einer in der Lehramtsausbildung angesiedelten Exkursion nach Riga und Tallinn erhoben werden (Lerntagebücher, Interviews mit Studierenden, Produkte der Projektarbeit etc.), und unterzieht diese einer qualitativen, kategorien- und ggf. typenbildenden Analyse (Kelle & Kluge 1999; Bohnsack et al. 1998). Hierbei werden Kategorien gebildet hinsichtlich der aus dem Material erkennbaren, erlangten geographiedidaktischen Kompetenzen im Bereich Digitalisierung und dem Kompetenzerleben der Studierenden. Zudem werden, ggf. zunächst explorativ, Kategorien entwickelt, die im Zusammenhang mit den identifizierten Kompetenzen stehen und auf fachgeographischen sowie sonstigen geographiedidaktischen Kompetenzerwerb sowie die Dimension des Erlebens hindeuten.

Die Auswertung wird einerseits an den fachspezifischen Anforderungen der Bildungsstandards Geographie (DGfG 2017) sowie an exkursionsdidaktischer Literatur, und andererseits an einem Kompetenzkatalog fachspezifischer, transferfähiger und übergreifender geographiedidaktischer Kompetenzen für Lehrkräfte in einer digitalisierten Welt gespiegelt. Diese werden im Teilprojekt „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ des Projekts ProViel (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) unter Leitung und Mitwirkung der Autorinnen dieses Beitrags entwickelt, da sich entsprechende fachdi-

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster



daktische Kompetenzen als Desiderat erweisen, angesichts fachferner „Kompetenzen in der digitalen Welt“ der KMK (2016) sowie vor dem Hintergrund allenfalls grob umrissener und ebenfalls fachferner Kompetenzen für Lehrende, ebenfalls formuliert durch die KMK (2016). Der Vortrag wird den geographiedidaktisch relevanten Teil des ProViel-Kompetenzkatalogs, der durch Dokumentenanalyse und Experteninterviews entstanden ist, als für diesen Vortrag relevantes Produkt der Forschungsarbeit kurz vorstellen.

Die Exkursionsorte wurden explizit auf Grund ihrer Eigenschaft als angehende Smart Cities ausgewählt vor dem Hintergrund der Vorreiterrolle von Estland und Lettland bei der Digitalisierung weiterer Gesellschaftsbereiche (Politik, Bildung etc.). Die Exkursion selbst greift vor diesem Hintergrund zahlreiche Ebenen der digitalen Anreicherung von Exkursionserlebnissen auf, wie Augmented-Reality-Unterstützung, digitale Navigation und Bewertung von Orten durch Schwarmintelligenz. Die Studierenden entwickeln im Zuge der Exkursion digitale Lernbausteine und reflektieren über die Relation von Virtuellem und Materiellem für Erleben und eigenen Kompetenzerwerb.

### Ergebnisse und Diskussion

Die Exkursion findet einschließlich des begleitenden Seminars im Sommersemester 2018 statt und befindet sich zum Zeitpunkt der Einreichung des Beitrags in der Planungsphase. Das Kompetenzmodell ist aktuell in der Erarbeitung. Der Zeitplan bis zur Durchführung des Symposiums hinsichtlich Entwicklung einer tragfähigen Version des Kompetenzmodells und der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten ist realistisch, um auf dem HGD-Symposium profunde Ergebnisse bereitstellen zu können.

### Literatur

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (1998, Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2017)<sup>9</sup>: Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss. Bonn.

Dickel, M. & Jahnke, H. (2012): Realität und Virtualität. In: Haversath, J.-B. (Hg.): Geographiedidaktik. Braunschweig, 236-248.

Dickel, M. & Scharvogel, M. (2013): Geographische Exkursionen: Erleben als Erkenntnisquelle. In: Kanwischer, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart, S. 176-185.

Gryl, I. & Budke, A. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die politische Bildung im Geographieunterricht. In: Kuckuck, M. & Budke, A. (Hg.): Politische Bildung im Geographieunterricht, 57-75.

Kelle, U. & Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.

Keßler, L. (2017): „Originale Begegnung“ vor dem Hintergrund resonanztheoretischer Überlegungen. Vortrag auf dem DKG 2017.

KMK (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Berlin.

Kreuzer, G. (1980): Unterrichtsprinzipien – ihr Beitrag zur Umsetzung von Lernzielen in Unterricht. In: Kreuzer, G. (Hg.): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover, 207-226.

Mehren, R. et al. (2016): Systemkompetenz im Geographieunterricht. In: ZfDN 22, 1, 147-163.

Miller, D. (2010): Stuff. Cambridge.

Ohl, U. & Neeb, K. (2012): Exkursionsdidaktik. Methodenvielfalt im Spektrum von Konstruktivismus und Kognitivismus. In: Haversath, J.-B. (Hg.): Geographiedidaktik. Braunschweig, 259-288.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Strobl, J. (2008): Digital earth brainware. In: Schiewe, J., Michel, U. (Hg.): Geoinformatics paves the highway to digital earth (= gi-reports@igf). Osnabrück, S. 134-138.

Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt a.M.

Keynote

Session I A

Session I B

**Session I C**

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## GIS-Tools im Geographieunterricht. Entwicklung und Evaluation von GIS - Bildungsangeboten für Studierende und Geographielehrkräfte

Yvonne von Roux

Mit der Erprobung und Evaluierung neuer Lehr-Lernformate in der GIS-Ausbildung (Geoinformationssysteme) an der Leibniz Universität Hannover liefert das BMBF geförderte Projekt zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung<sup>1</sup> neue Erkenntnisse hinsichtlich der Bereitschaft und der Bedenken von Studierenden im Fach Geographie komplexe Softwareanwendungen in der zukünftigen beruflichen Karriere zu verwenden.

Ein Fokus der durchgeführten Untersuchungen liegt in der hochschuldidaktischen Ausgestaltung und Konzeptentwicklung der GIS-Softwareschulung als adressatenorientiertes Blended Learning und als best practice Angebot. (vgl. v. Roux 2010) In einem weiteren Schwerpunkt werden die mit und über die Software vermittelten Lerninhalte betrachtet, die sich an der zukünftigen beruflichen Perspektive der jeweiligen Studierenden insbesondere der Studierenden im Lehramt Geographie orientieren. In diesem Kontext sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten Erhebungen mit standardisierten Fragebögen u.a. nach dem Concerns-Based Adoption Model (George et al. 2006) sowie weitere Evaluationen mithilfe von Lerntagebüchern und Interviews durchgeführt worden. Die gesamte Untersuchung folgt der Idee eines zirkulären Untersuchungsprozesses i.S. des Educational Design Research (Plomp et. al. 2013). So wird die GIS-Lehr-Lernumgebung auf Basis der erhobenen Daten und Auswertungen adäquat weiterentwickelt und verbessert. Neben der spezifischen Betrachtung der aufkommenden Bedenken der Studierenden gegenüber der zu erlernenden GIS-Arbeitsmethodik und der potentiellen Lehrprofession werden i.S. des Leibniz-Prinzips Beiträge der Lehrveranstaltung zur Fachwissenschaft und Fachmethodik sowie der zu erwartende Bildungsbeitrag untersucht.

Eine Erkenntnis der bisherigen Untersuchung verweist auf die unterschiedlichen Barrieren gegenüber dem zukünftigen Gebrauch der erlernten Software, deren Nutzen sich auf die jeweiligen berufsrelevanten Kontexte bezieht. Insbesondere Studierende im Lehramt formulieren diesbezüglich spezifische Bedenken. Ein wesentlicher Punkt liegt in der Diskrepanz zwischen den erlernten Fähigkeiten und der zukünftig geforderten Weitervermittlung in schulischen Kontexten. Dieser Aspekt, d.h. der Transfer von Fachwissen und Fachmethodik auf unterrichtsbezogene Szenarien, wurde konzeptionell aufgegriffen und in Form einer Binnendifferenzierung in den Blended Learning Angeboten umgesetzt. Dazu wurden unterschiedliche inhaltliche und medientechnische Anknüpfungspunkte entwickelt, um diese Kluft zu schließen. Die inzwischen weiterentwickelten Prototypen werden diesbezüglich kontinuierlich weiter verbessert.

Insgesamt ergeben sich in dem Projekt drei Untersuchungsschwerpunkte. Der eine betrachtet die GIS-Lehr-Lernumgebung aus hochschuldidaktischer Sicht, insbesondere im Zusammenhang mit digitalen Lehrangeboten für heterogene Lerngruppen. Eine weitere Perspektive ergibt sich durch die Arbeitsweise mit GIS und deren Anwendungspotential in schulischen Kontexten. Dieser Aspekt wird im Kontext einer didaktischen Rekonstruktion betrachtet und fokussiert die beiden Konzepte Datenmodellierung und Raumanalyse mit GIS. Der dritte Aspekt betrachtet die Bedenken der Lehrenden gegenüber GIS-Anwendungen im schulischen Kontext i.S. des Concerns-Based Adoption Model. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Adressatengruppen miteinander verglichen. So werden die Datensätze der Studierenden im Lehramt Geographie (2016-2018) mit denen von Geographielehrkräften mit mehrjähriger Berufserfahrung (Erhebung Februar 2018) verglichen. Eine weitere Untersuchungsgruppe (Sommer 2018) bilden Geographielehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase. Die Datenerhebung erfolgt ebenso wie bei den Lehrkräften in der dritten Phase im Kontext von Lehrerfortbildungen, die inhaltlich und fachmethodisch dem spezifischen Lernangebot für die universitäre Untersuchungsgruppe in der ersten Phase entsprechen. Ziel ist es, den lehramtsspezifischen Teil des GIS-Grundlagenmoduls hinsichtlich der schulischen Relevanz, der damit verbundenen Kompetenzentwicklung für angehende Lehrkräfte weiter auszubauen und potentielle Bedenken abzubauen. Diese Spezialisierung ebenso wie die parallel dazu konzipierten Lehrerfortbildungen erfolgen mit den tabletauglichen und kostenfrei nutzbaren GIS-Apps: ArcCollector, ArcGISonline, Survey123, Developer und StoryMaps, deren Umgang sowohl aus technischer Sicht aber

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

auch aus fachlicher und didaktisch-methodischer Sicht erlernt wird. Auf Basis dieser Tablet-Apps werden neue interaktive und kollaborative Lernformen ermöglicht, so dass im Geographieunterricht relativ einfach konkrete räumliche Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern erarbeitet und Daten modelliert werden können.

Für die Datenerhebungen werden in allen Untersuchungsgruppen standardisierte Fragebögen verwendet, die vor und nach dem Treatment eingesetzt werden, um so vergleichbare Daten zu erhalten. Die Untersuchungsergebnisse bilden sowohl die durch die Maßnahme eingetretenen Veränderungen als auch einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Untersuchungsgruppen und den Grad schulischer Lehrerfahrungen ab.

Zusätzlich werden Erkenntnisse aus den Untersuchung im Qualifizierungsprojekt digitale (digitales Lehren und Lernen)<sup>2</sup> aufgegriffen, in dem einzelne Aspekte aus dem Gesamtkonzept der GIS-Softwareschulung expliziert und in andere Lehr-Lernszenarien transferiert bzw. neu kontextualisiert werden. Die dazugehörigen Erhebungen finden seit dem Sommersemester 2017 statt. Ziel der einzelnen Maßnahmen sowie deren Zusammenspiel ist es, die fachspezifische und fachübergreifende Softwareschulung auf hochschuldidaktischer Ebene zu verbessern und gleichzeitig Studierende für die Herausforderungen digitaler Lehrmittel zu begeistern.

<sup>1</sup> Die Studie wird im Rahmen des Projektes „Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung“ durchgeführt. Das Teilprojekt in der Maßnahme drei -Didaktisch strukturierte Fachwissenschaft- wird durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Zuge der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern gefördert.

<sup>2</sup> digitale ist ein Qualifizierungsprogramm für Studierende, das von der Leibniz Universität Hannover aus Studienqualitätsmittel gefördert wird.

## Literatur

GEORGE, A., HALL, G. and STIEGELBAUER, S. (2006) Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire. Austin, TX: SEDL

PLOMP, T. ; NIEVEEN, N. (2013): Educational Design Research. Part A: An Introduction. <http://international.slo.nl/publications/edr/>

v. ROUX, YVONNE (2010): Untersuchungen zur Raumverhaltenskompetenz – eine subjektzentrierte Betrachtung in einer GIS-orientierten Lehr-Lernumgebung. Dissertation, Dresden

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

## Mündig dem digitalen Wandel begegnen – Portfolioarbeit in der geographischen Lehrer/-innenbildung

Christian Dorsch

Mündigkeit ist eine Querschnittsaufgabe der Schulbildung, wie in zahlreichen Kerncurricula, Bildungsplänen und Schulgesetzen deutlich wird. Darüber hinaus erhält das Bildungsziel Mündigkeit durch die „Mediatisierung der Gesellschaft“ (Krotz 2007), die auch massive Innovations- und Transitionsprozesse impliziert, eine hohe Relevanz. Hinweise auf den gegenwärtigen Wandlungsprozess, beispielsweise in der medialen Kommunikation, liefern Stichworte wie „Fakenews“ oder „postfaktisches Zeitalter“. Auch städtebaulich und in der kommunalen Verwaltung lassen sich Transitionen erkennen: Die immer kostengünstigere und leistungsstärkere Informations- und Kommunikationstechnologie fördert die Entstehung von Smart Cities. Diese stellen Herausforderungen für die digitale Selbstbestimmung, den Datenschutz und die Freiheit des urbanen Lebens dar. Damit Schüler/-innen in der „smarten“ digitalen Lebenswelt autonom und reflexiv handeln können, ist eine mündigkeitsorientierte Schulbildung obligatorisch.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Studierende im Lehramtsstudium Geographie auf die Aufgabe vorbereitet werden können, ihre späteren Schüler/-innen in deren Mündigkeitsentwicklung zu unterstützen. Hierzu ist es erforderlich, dass sich die angehenden Lehrer/-innen ihrer eigenen Mündigkeit bewusst werden und ein differenziertes Verständnis von Mündigkeit erlangen. Hinsichtlich dieser Aufgabe der Lehrer/-innenbildung weist eine Untersuchung von Modulbeschreibungen deutscher Lehramtsstudiengänge für das Fach Geographie auf eine Leerstelle auf curricularer Ebene hin (Dorsch et al. 2018, in Druckvorbereitung). Die Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre verspricht diesem Defizit zu begegnen. Hiermit wäre der Ausgangspunkt meines Beitrages markiert.

Der Vortrag geht der Frage nach, welches Potential Portfolioarbeit bzgl. einer mündigkeitsorientierten Bildung im Vergleich zu anderen Leistungsnachweisen hat und wie Portfolioarbeit dahingehend gestaltet werden muss.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt. Eingangs wird der Begriff Mündigkeit im Kontext von Portfolioarbeit diskutiert. Er bewegt sich in seiner Deutungsgeschichte zwischen den drei Ebenen Autonomie, *Selbst(-bestimmung)* und *Reflexivität/Reflexion*. Bereits im traditionellen Verständnis wird mit Mündigkeit die Fähigkeit verknüpft, als Individuum autonom, d.h. eigenständig handeln zu können. Das bewusste Wahrnehmen der eigenen Identität - die *Selbstbestimmung* - umschreibt die zweite Ebene. *Reflexivität* schließlich hilft dem sich selbst wahrnehmenden Menschen seinen eigenen Standpunkt stetig zu relativieren und an die Unbestimmtheit der Gegenwart anzupassen. Das Potential von Portfolioarbeit im Hinblick auf die Förderung bzw. Bewusstmachung einzelner Aspekte von Mündigkeit, wie Autonomie, Reflexivität/Reflexion und Selbst(-bestimmung), ist evident: Die Unterstützung von reflexivem Denken wird dabei meist als wichtigster Verdienst von Portfolioarbeit verstanden (vgl. z.B. Fink 2010; Poppi & Radighieri 2009; Wakimoto & Lewis 2014). Häcker (2011) untersuchte die Wirkung von Portfolioarbeit hinsichtlich der Förderung von selbstbestimmtem Lernen. Portfolioarbeit fördert dabei vor allem das rein technische selbstgesteuerte Lernen. Zudem ist es als Medium geeignet eigenen Interessen nachzugehen und diese zu kultivieren.

Im empirischen Teil wird eine Studie präsentiert. Untersucht wurden zwei fachdidaktische Seminargruppen im Lehramtsstudiengang Geographie an der Goethe-Universität Frankfurt, die sich beide mit dem Thema Smart City beschäftigten. In der Experimentalgruppe wurde als Leistungsnachweis ein Portfolio, in der Kontrollgruppe eine Hausarbeit verlangt. Das Portfoliokonzept bestand aus kohärenten Aufgaben, die vor allem Impulse und Anlässe zur Reflexion bieten sollten. In einem Pre-, Post- und Follow-up-Test beantworteten die Teilnehmer/-innen beider Seminare einen Fragebogen, der in einer Selbsteinschätzung implizit die oben genannten Aspekte von Mündigkeit sowie das Mündigkeitsverständnis überprüfte. Ergänzend fanden nach Abschluss des Seminars zwei Gruppendiskussionen statt, bei der zum einen mögliche auftretende Konfliktsituationen innerhalb der Smart City und zum anderen die Methode des Portfolios diskutiert wurden. Die Portfolios und Hausarbei-

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

ten der Studierenden sowie die Transkriptionen der Gruppendiskussionen wurden inhaltsanalytisch untersucht. Zur weiteren Vertiefung wurden leitfadengestützte Interviews geführt, um einerseits differente Mündigkeitsverständnisse zu eruieren und andererseits Schlüsselereignisse, d. h. Aufgaben oder Seminarinhalte, zu identifizieren, die das Verständnis und die Entwicklung der eigenen Mündigkeit der Studierenden geprägt haben könnten.

Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert. Die Auswertungen bestätigen die in der Literatur postulierten Wirkungen von Portfolioarbeit hinsichtlich der Reflexivität und der Selbstbestimmung der Studierenden. Insbesondere wurde deutlich, dass durch den Schreibprozess das Nachdenken über die eigenen Interessen angeregt wurde. Ein Diskussionspunkt ist hierbei, inwieweit diese Effekte auf die Methode des Portfolios zurückzuführen sind, oder ob nicht die Aufgabenkonzeption allein schon zu einem höheren Grad an Reflexivität führen kann.

#### Literatur

Dorsch, C., N. Kaup & D. Kanwischer (2018, in Druckvorbereitung): Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen Lehrer/-innenbildung – Leerformel oder Lehrformel? In: Geographiedidaktische Forschungen.

Fink, M. C. (2010): ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2010. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Häcker, T. (2011): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Poppi, F. & S. Radighieri (2009): The role of ELP and Self-assessment in Effective Language Learning. In: Gori, F. (Hrsg.): Il portfolio europeo delle lingue nell'università italiana. Studenti e autonomia: atti dell'ELP Day, (Università di Trieste, 5 ottobre 2007). Trieste: EUT, Edizioni Università di Trieste, 83–97.

Wakimoto, D. K. & R. E. Lewis (2014): Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment. In: Internet and Higher Education, Heft 21, 53–58.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster