

**Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden
zu geographischen Exkursionen –
eine qualitative, längsschnittliche Interviewstudie**

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Pädagogischen Wissenschaften (Dr. paed.)

der

Naturwissenschaftlichen Fakultät III

Agrar- und Ernährungswissenschaften, Geowissenschaften und Informatik

der

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von:

Tom Renner

geb. am 13. Dezember 1988 in Halle (Saale)

Gutachter:

1) Prof. Dr. Martin Lindner

2) Prof. Dr. Karl-Heinz Otto

Datum der Einreichung: 22. März 2021

Datum der Verteidigung: 18. November 2021

Danksagung

Danken möchte ich in erster Linie meinen Kolleg:innen Alma Reinboth, Dr. Lukas Recknagel, Dr. Jannick Hempowicz, Dr. Fabian Mohs und Maximilian Breuer aus der Geographiedidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für die kritischen und konstruktiven Diskussionen, die intensiven und oft wöchentlichen inhaltlichen und methodischen Auseinandersetzungen sowie die freundschaftlichen Beziehungen, die sich über die Jahre entwickelt haben.

Prof. Dr. Martin Lindner bin ich nicht nur für die Offenheit im Forschungsprozess und die positive Moderation meiner Lehr- und Lernprozesse, sondern auch für viele erkenntnisreiche und schöne formelle sowie informelle Erfahrungen auf Exkursionen, Tagungen und Veranstaltungen unserer Arbeitsgruppe der Biologie- und Geographiedidaktik sehr dankbar.

Insbesondere möchte ich mich bei Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau bedanken, der ich viel von meinem geographiedidaktischen Wissen und Können und wesentliche Aspekte meiner Professionalisierung vom geographischen Lernen zum Lehren verdanke. Ich freue mich, dass ich als Lehramtsstudent, als wissenschaftlicher Mitarbeiter und als Promotionsstudent bisher sehr viel von ihr lernen konnte!

Dankbar bin ich auch für die interdisziplinären Kolloquien der Biologie- und Geographie- sowie Physik- und Chemiedidaktik, die mich regelmäßig und immer wieder durch konstruktive Kritiken beim Setzen von „Eckpfeilern“ und dem „Nachjustieren“ von methodischen Vorgehensweisen unterstützt haben.

Ich danke meinen Freund:innen nicht nur für ihr großes Interesse an mir und meiner Arbeit, sondern auch für ihr Verständnis für einige sehr spät beantwortete Nachrichten. Ich freue mich auf viele gemeinsame und schöne Exkursionen in den nächsten Jahren!

Liebe Mama, lieber Papa, liebe Schwester, ich danke euch für eure immerwährende Unterstützung und Zuwendung – weit über dieses Promotionsprojekt hinaus! Danke, dass ihr mir dabei geholfen habt, ein solches Projekt über mehrere Jahre zielstrebig verfolgen und in der Zuversicht auf einen Erfolg meistern zu können. Danke für das Interesse und die Begeisterung am Unterrichten und an der Geographie.

Von Herzen danke ich meiner kleinen Familie: Liebe Sophie, lieber Karl, Danke für die (so oft zugestandene) Zeit und euer Verständnis! Danke für euer Nachsehen, wenn wir mal wieder über die Hemmnisse und Barrieren von geographischen Exkursionen und meiner eigenen Arbeit sinniert haben und es mit euch doch so viel Wichtigeres gibt! Danke für eure stillschweigende und wenn nötig aktive Unterstützung bei der Bewältigung solcher Herausforderungen und euer Vertrauen in mich!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Verzeichnis der Anhänge.....	IX
Verzeichnis der Anlagen.....	X
Zusammenfassung/Abstract.....	XI
1 Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse	1
1.2 Aufbau der Arbeit: Inhaltliche und methodische Vorgehensweise.....	3
2 Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der Lehrer:innenbildung	5
2.1.1 Theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit(serwartungen).....	5
2.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz.....	9
2.1.3 Messinstrumente zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen	13
2.1.4 Empirie zu Selbstwirksamkeitserwartungen bei (angehenden) Lehrer:innen	16
2.1.5 Kritische Betrachtungen der Messinstrumente und der theoretischen Konzeption	17
2.2 Geographische Exkursionen	20
2.2.1 (Geographische) Exkursionen – eine Begriffsklärung.....	20
2.2.2 Geographische Exkursionen im Kontext der Lehrer:innenbildung.....	21
2.2.3 Geographische Exkursionen zwischen Kognitivismus und Konstruktivismus	22
2.2.4 Planung, Durchführung und Auswertung geographischer Exkursionen	24
2.3 Fazit: Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen.....	28
3 Forschungsziele und Forschungsfragen.....	31
4 Methodische Vorgehensweise	33
4.1 Intervention	33
4.1.1 Zielgruppe: Lehramtsstudierende des Faches Geographie.....	33
4.1.2 Lehrveranstaltung: „Outdoor Education“	34

4.2	Datenerhebung.....	39
4.2.1	Problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews	39
4.2.2	Generierung, Konstruktion und Entwicklung der Interviewleitfäden	41
4.2.3	Ablauf der Datenerhebung.....	43
4.3	Reduktion der Daten: Fallauswahl I und II.....	45
4.4	Datenaufbereitung: Datenschutz und Transkription.....	47
4.5	Datenauswertung	49
4.5.1	Begründung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	49
4.5.2	(Gegenstandsspezifischer) Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	51
4.5.3	Kategoriensystem und Kodierleitfaden.....	53
4.6	Maßnahmen zur Gütesicherung der methodischen Vorgehensweisen.....	57
5	Ergebnisse.....	60
5.1	Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen	61
5.1.1	Fallzusammenfassungen.....	61
5.1.1.1	Der Fall 03_m.....	61
5.1.1.2	Der Fall 10_m.....	66
5.1.1.3	Der Fall 14_m.....	73
5.1.1.4	Der Fall 17_w.....	79
5.1.1.5	Der Fall 08_m.....	86
5.1.2	Vom Einzelfall zu fallvergleichenden Zusammenfassungen.....	91
5.1.2.1	Einzelfälle.....	91
5.1.2.2	Fallvergleichende Zusammenfassungen	100
5.2	Wirkungen einer geographischen Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen	111
5.2.1	Fallanalysen	112
5.2.1.1	Der Fall 03_m.....	112
5.2.1.2	Der Fall 10_m.....	118
5.2.1.3	Der Fall 14_m.....	125
5.2.1.4	Der Fall 17_w.....	132
5.2.1.5	Der Fall 08_m.....	140
5.2.2	Vom Einzelfall zu fallvergleichenden Analysen	147
5.2.2.1	Einzelfälle.....	147
5.2.2.2	Fallvergleichende Analysen	156

6	Diskussion	167
6.1	Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen	167
6.2	Kompetenzerwartungen zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen	170
6.3	Selbstwirksamkeitserwartungen vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Konzeption.....	177
6.4	Reflexion der methodischen Vorgehensweisen	180
7	Fazit und Perspektiven	186
	Literaturverzeichnis.....	189
	Anhang	201
	Lebenslauf, Publikationen und Vorträge.....	260
	Eidesstattliche Erklärung/Declaration under Oath	264

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Komponenten der Verhaltenssteuerung (eigene Darstellung nach Bandura (1977b, S. 79)).....	6
Abb. 2: Modell der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrenden (eigene Darstellung nach Rabe et al. (2012, S. 299) und Tschannen-Moran et al. (1998, S. 228)).....	8
Abb. 3: Modell der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen (eigene Darstellung nach Brunner et al. (2006, S. 58) sowie Baumert und Kunter (2006, S. 482))	10
Abb. 4: Verortung der Selbstwirksamkeit(serwartungen) im Modell der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen (eigene Darstellung nach Brunner et al. (2006, S. 58) sowie Baumert und Kunter (2006, S. 482))	13
Abb. 5: Teacher efficacy bei Rotter sowie self-efficacy bei Bandura (eigene Darstellung nach Rotter (1966) und Bandura (1997)).....	14
Abb. 6: Exkursionsdidaktische Konzepte (eigene Darstellung nach Ohl und Neeb (2012, S. 261), Dickel und Scharvogel (2013, S. 177) sowie Hemmer und Uphues (2009, S. 41))	23
Abb. 7: Karte der Rabeninsel und der Exkursionsstandorte (OpenStreetMap (ODbL) 1.0)	39
Abb. 8: Ablauf der Datenerhebung und der Intervention (eigene Darstellung nach Renner (2020b)).....	43
Abb. 9: Die Reduktion der Daten im Verlauf des methodischen Vorgehens (eigene Darstellung)	47
Abb. 10: Verteilung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen (Darstellung mit MAXQDA).....	101
Abb. 11: Verteilung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen (Darstellung mit MAXQDA)	102
Abb. 12: Verteilung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten (Darstellung mit MAXQDA)	103

Abb. 13:	
Verteilung der zuversichtlichen Erwartungen zu Exkursionen (Darstellung mit MAXQDA)	105
Abb. 14:	
Verteilung der Hemmnisse und Barrieren zu Exkursionen (Darstellung mit MAXQDA)	106
Abb. 15:	
Verteilung der Quellen zu Exkursionen (Darstellung mit MAXQDA).....	108
Abb. 16:	
Selbstwirksamkeitserwartungen zum Professionswissen (Darstellung mit MAXQDA).....	110
Abb. 17:	
Wirkungen auf die Fälle (eigene Darstellung)	163
Abb. 18:	
Modifiziertes Modell der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrenden (eigene Darstellung nach Rabe et al. (2012, S. 299) und Tschannen-Moran et al. (1998, S. 228)).....	180
Abb. 19:	
Systematisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen zu Exkursionen (eigene Darstellung)	188

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	
Empfehlungen zur Planung, Durchführung und Auswertung geographischer Exkursionen im Überblick (eigene Darstellung nach Rinschede (2007), Wüthrich (2013) und Falk (2015))	26
Tab. 2:	
Didaktische Leitbilder und -prinzipien geographischer Exkursionen (eigene Darstellung nach Hemmer (1996), Dickel (2006), Hemmer und Uphues (2009) sowie Ohl und Neeb (2012))	27
Tab. 3:	
Forschungsziele und Forschungsfragen (eigene Darstellung)	31
Tab. 4:	
Fallübersicht zur Grundgesamtheit der Lehramtsstudierenden (eigene Darstellung)	34
Tab. 5:	
Geographische Kompetenzen der Schüler:innen (DGfG, 2017) sowie Inhalte (Hallesches Gymnasium, 2016) zur Rabeninsel-Exkursion (eigene Darstellung).....	35
Tab. 6:	
Die Lehrveranstaltung „Outdoor Education“: Ziele und Inhalte zum Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion (eigene Darstellung)	37
Tab. 7:	
Ziele des Interviewzeitraumes 2 (eigene Darstellung)	44
Tab. 8:	
Übersicht zur Fallauswahl I und Fallauswahl II (eigene Darstellung)	46
Tab. 9:	
Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (links) und gegenstandsspezifischer Ablauf zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen (rechts) (eigene Darstellung nach Kuckartz (2018, S. 100)).....	51
Tab. 10:	
Das Kategoriensystem (eigene Darstellung)	55
Tab. 11:	
Der Kodierleitfaden – Auszug zum Planen von Exkursionen (eigene Darstellung)	56
Tab. 12:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 03_m (eigene Darstellung)	92

Tab. 13:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 10_m (eigene Darstellung)	93
Tab. 14:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 14_m (eigene Darstellung)	94
Tab. 15:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 17_w (eigene Darstellung)	95
Tab. 16:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 08_m (eigene Darstellung)	96
Tab. 17:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 06_w (eigene Darstellung)	97
Tab. 18:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 11_m (eigene Darstellung)	98
Tab. 19:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 23_m (eigene Darstellung)	99
Tab. 20:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen aller Fälle zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen (eigene Darstellung).....	100
Tab. 21:	
Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen aller Fälle zu zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen zu Exkursionen (eigene Darstellung)	104
Tab. 22:	
Gliederung der Fallanalysen mithilfe der Interviewzeiträume 1-5 (eigene Darstellung).....	111
Tab. 23:	
Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse (eigene Darstellung)	170
Tab. 24:	
Konsequenzen für Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen (eigene Darstellung)	181

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (deutsch: und andere)
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
HGD	Hochschulverband für Geographiedidaktik
Hrsg.	Herausgeber:innen
KMK	Kultusministerkonferenz
MLU	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
o. J.	ohne Jahr
S.	Seite
Tab.	Tabelle
u. a.	und andere, und anderes, unter anderem, unter anderen
z. B.	zum Beispiel

Verzeichnis der Anhänge

Fallzusammenfassungen und Fallanalysen

I	06_w: Fallzusammenfassung	201
II	06_w: Fallanalyse	207
III	11_m: Fallzusammenfassung	215
IV	11_m: Fallanalyse	223
V	23_m: Fallzusammenfassung	231
VI	23_m: Fallanalyse	239

Kodierungen

VII	Häufigkeiten der Kodierungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen.	248
VIII	Kodierleitfaden zum Planen von Exkursionen	251

Transkription

IX	Transkriptionssystem	257
-----------	----------------------------	-----

Intervention

X	Studienübersicht für das Lehramt Geographie an Gymnasien und Sekundarschulen	258
XI	Kompetenzen, Inhalte und Methoden der Rabeninsel-Exkursion	258
XII	Ziele der Interviewzeiträume	259

Verzeichnis der Anlagen

Datenauswertung: Kodierleitfaden und Kodierungen

- A** Kodierleitfaden
- B** 03_m
- C** 10_m
- D** 14_m
- E** 17_w
- F** 08_m
- G** 06_w
- H** 11_m
- I** 23_m

Datenaufbereitung: Interviewtranskriptionen

- J** 03_m
- K** 10_m
- L** 14_m
- M** 17_w
- N** 08_m
- O** 06_w
- P** 11_m
- Q** 23_m

Datenerhebung: Interviewleitfäden

- R** Interviewleitfäden für die Interviewzeiträume 1-5

Die Anlagen liegen der Arbeit in digitaler Form (siehe letzte Seite: CD-ROM) bei.

Zusammenfassung/Abstract

Exkursionen sind für die Disziplin und das Fach Geographie traditionell eine zentrale Methode, die gegenwärtig und wohl auch zukünftig theoretisch erwünscht und praktisch gefordert sein wird, indem sie einen festen Bestandteil der geographischen Bildung an deutschen Schulen und Hochschulen darstellt. Wenngleich geographische Exkursionen weniger durch empirische Erkenntnisse abgesichert sind, so erfreuen sie sich bei den Lernenden großer Beliebtheit und zählen zum methodischen Repertoire von Lehrenden. Dabei ist wenig darüber bekannt, welche Kompetenzen für deren Planung, Durchführung und Auswertung notwendig und lohnenswert sind. Die vorliegende Arbeit fokussiert über die Selbstwirksamkeitserwartungen die wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und zielt so darauf ab, Erkenntnisse über deren Professionalisierung sowie das Wissen und Können zu generieren, das für geographische Exkursionen relevant ist. Dafür wurden angehende Lehrer:innen längsschnittlich befragt ($n_1 = 19$ Fälle, je fünf Mal), diese Interviews transkribiert und durch die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet ($n_2 = 12$). So konnten die Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Quellen identifiziert und die Wirkungen einer Intervention auf diese Kompetenzerwartungen analysiert werden. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte anhand von acht Fällen ($n_3 = 8$), die u. a. zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen verschiedene Spezifitätsniveaus aufweisen und direkte Erfahrungen durch eigene Handlungen deren zentrale Quellen darstellen. Die qualitativen Analysen ergeben, dass die Intervention der Planung, Durchführung und Auswertung einer Exkursion meist positive Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden besitzt und so zu ihrer (wahrgenommenen) Professionalisierung beiträgt. Die Diskussionen erörtern nicht nur die Potenziale dieser Kompetenzerwartungen für geographische Exkursionen, sondern auch die Herausforderungen ihrer theoretischen Konzeption, um Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse sowie zukünftige (qualitative) Untersuchungen zu entwickeln.

Field trips are traditionally considered central methods to the discipline and subject of Geography. As they are theoretically desired and required in practice, field trips constitute an integral part of geographic education in German schools and universities. Although geographic field trips are less backed up by empirical findings, they enjoy great popularity among students and belong to the methodological repertoire of teachers. Nevertheless, little is known about the competencies that are necessary and worthwhile for their planning, implementation and evaluation. The present study focuses on the perceived and expected competencies of student teachers by exploring their self-efficacy expectations. In doing so, it aims at generating insights into their professionalization as well as the knowledge and skills which are relevant to geographic field trips. Therefore longitudinally interviews with prospective teachers ($n_1 = 19$ cases, five times each) were carried out, transcribed and analyzed with the help of qualitative content analysis according to Kuckartz ($n_2 = 12$). This enabled self-efficacy expectations and their sources to be identified and the effects of an intervention on these competence expectations to be analyzed. The results are presented on the basis of eight cases ($n_3 = 8$) which show that self-efficacy expectations have different levels of specificity and that direct experiences through one's own actions are their central sources. The qualitative analysis shows that the planning, the implementation and the evaluation of a field trip (intervention) usually have positive effects on the self-efficacy expectations of student teachers and thus contribute to their (perceived) professionalization. Not only the potential of these competence expectations for geographic field trips is discussed, but also the challenges of their theoretical conception for the development of consequences for teaching and learning processes as well as future (qualitative) studies.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Für das Lehren und Lernen sowie Arbeiten im Gelände spielen Exkursionen als „methodische Form des unterrichtlichen Lernens“ (Neeb, 2012, S. 3) für die Geographie traditionell eine wichtige Rolle (Falk, 2015). Dass sich die Geographie als Disziplin und als Unterrichtsfach seit mehreren Jahrhunderten mit realen Lerngegenständen in der unmittelbaren Begegnung vor Ort auseinandersetzt (Ohl & Neeb, 2012), zeigt sich stellvertretend in noch heute geltenden und diskutierten Zitaten: „Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände“ (z. B. Daum, 1982, S. 71), „Die Arbeit im Gelände bildet das Herz geographischen Arbeitens“ (Meyer, 2008, S. 134), „Im Gelände schlägt das Herz der Geographie“ (Falk, 2015, S. 150). Exkursionen, die sich vom lateinischen Verb *excurrere* und dem zugehörigen Nomen *excursio* ableiten und so viel wie herauslaufen, hinauslaufen und umherziehen bedeuten (Dudenreaktion, o. J.), werden vielfältige Mehrwerte im Vergleich zum „normalen‘ Unterricht“ (Kestler, 2015, S. 194) zugeschrieben. Diese bestehen beispielsweise in der Visualisierung geographischer Sachverhalte vor Ort und der Entwicklung von methodischen Kompetenzen (Falk, 2015) sowie einer höheren Motivation und Lernleistung durch eine ganzheitliche und entdeckende Auseinandersetzung (Kestler, 2015). Demnach bestehen die Ziele von Exkursionen für Neeb in der „Vermittlung geographischer Lerninhalte in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Lerngegenstand in seiner realen Lernumgebung“ (2012, S. 3), während Rinschede deren zentrale Aufgabe darin sieht, „eine direkte Erfassung geographischer Phänomene, Strukturen, Funktionen und Prozesse vor Ort zu ermöglichen“ (2007, S. 250). Diese Ziele sind gegenwärtig und wohl auch zukünftig für geographisches Lehren und Lernen relevant, indem sich die Geographie dazu verpflichtet, das „Lernen vor Ort und Arbeiten im Gelände in besonderer Weise, vor allem in Form von Exkursionen [zu pflegen]“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie [DGfG], 2010, S. 6). Dabei sind Exkursionen der anvisierten „raumbezogenen Handlungskompetenz“ (DGfG, 2020, S. 5) dienlich, indem sie den „Einbezug von außerschulischer Wirklichkeit und eigenen Handlungserfahrungen“ (ebd., S. 7) ermöglichen. Im Ergebnis wird ihnen ein hoher und oftmals „unstrittig[er] Stellenwert für den geographischen Kompetenzerwerb“ (Amend & Vogel, 2013, S. 72) beigemessen. So sind Exkursionen nicht nur theoretisch erwünscht, sondern auch praktisch in Schule und Hochschule gefordert, obwohl ihre Bedeutsamkeit „kaum durch empirische Befunde belegt, sondern vielmehr historisch gewachsen“ (Lößner, 2011, S. 15) ist. Insbesondere reformerische Arbeiten und positive Erfahrungen sorgten in den letzten Jahrhunderten dafür, dass sich Exkursionen im Sinne einer „normative[n] Setzung“ (ebd.) etablierten, sodass „unbestritten“ (ebd.) ist, dass sie eine zentrale „methodische Großform“ (Rinschede, 2007, S. 250) und eine positive Bereicherung geographischer Bildungsprozesse darstellen (Lößner, 2011).

Der Relevanz von Exkursionen aus theoretischen und praktischen Perspektiven steht deren praktische Vermeidung gegenüber, indem sie einerseits einen festen Bestandteil der schulgeographischen Bildung und andererseits keine Selbstverständlichkeit des Geographieunterrichts, sondern „meist Raritäten im schulischen Alltag“ (Neeb, 2012, S. 240) darstellen. Reuschenbach bezeichnet sie als „notwendiges und unverzichtbares Element des Geographieunterrichts“ (2008, S. 2), wobei die schulische Realität dieser Forderung nicht entspricht und dem Geographieunterricht immer häufiger die reale Begegnung fehlt. Kestler stellt ebenfalls fest, dass Exkursionen nicht die Bedeutung haben, „wie es theoretisch möglich und didaktisch sinnvoll wäre“, wofür verschiedene externe „Zwänge und Hindernisse“

(2015, S. 195) verantwortlich sind. Lindau und Finger identifizieren dahingehend übergeordnete „Begründungstendenzen“ (2013, S. 138–139) gegen die Durchführung von Exkursionen und außerunterrichtlichem Lehren und Lernen in der schulischen Praxis, die sowohl externe (z. B. Organisation, Wetter) als auch interne Ursachen haben. Letztere bestehen neben mangelnden eigenen Erfahrungen vor allem darin, dass sich Lehrer:innen aufgrund ihrer „fehlende[n] Professionskompetenz“ (ebd.) nicht dazu befähigt fühlen, außerunterrichtliches Lernen von Schüler:innen zu begleiten. Demnach ist die Schlussfolgerung von Hemmer und Miener, dass Exkursionen „feste[r] Bestandteil des methodischen Repertoires“ sind, in der „Schulpraxis bisweilen aber nur selten“ (2013a, S. 73) stattfinden, auch auf die Defizite im professionellen Wissen und Können der Lehrer:innen zurückzuführen.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen fokussieren dieses Gefühl der Befähigung, indem sie die Wahrnehmungen und Erwartungen der eigenen Kompetenzen darstellen und folgerichtig synonym als „Kompetenzerwartungen“ (z. B. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) bezeichnet werden. Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen bestehen aus einer „zuversichtlichen Erwartung“ (Bandura, 1997, S. 33), einer „subjektiven Gewissheit“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) und dem „Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen“ (Jerusalem et al., 2009, S. 6) auf der einen Seite und „Schwierigkeiten oder Barrieren“ (Bandura, 1997, S. 33) sowie „neuen oder schwierigen Anforderungssituationen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) auf der anderen Seite. Somit bietet die Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartungen das Potenzial, die Wahrnehmungen und Erwartungen der (fehlenden) Kompetenzen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen zu erforschen und darüber hinaus die „Zwänge und Hindernisse“ (Kestler, 2015, S. 195) sowie die „Begründungstendenzen“ (Lindau & Finger, 2013, S. 138–139) gegen das außerunterrichtliche Lehren und Lernen zu ergründen. Mit Blick auf die geographischen Exkursionen besteht eine zentrale Herausforderung darin, dass bisher keine hinreichenden kompetenzorientierten und inhaltlichen Anforderungen an deren Planung, Durchführung und Auswertung vorliegen. Selbstwirksamkeitserwartungen bieten als Kompetenzerwartungen daher die Möglichkeit, sich der Frage zu nähern, welches Wissen und Können eine lohnenswerte (geographische) Exkursion kennzeichnet. Was sollen (angehende) Lehrer:innen wissen und können, um (geographische) Exkursionen zu planen, durchzuführen und auszuwerten?

Lehramtsstudierende stellen zur Beantwortung dieser zentralen Frage eine relevante Zielgruppe dar, da sie als angehende Lehrer:innen zukünftige Multiplikator:innen für das Lehren und Lernen sind. Die Fokussierung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden entspricht dabei der Forderung nach empirischen Untersuchungen zu den Entwicklungsbedingungen von professionellen Kompetenzen. Einerseits, da die Selbstwirksamkeitserwartungen als motivationale Orientierung ein Element der professionellen Handlungskompetenz sind (Baumert & Kunter, 2006), und andererseits, da ihre qualitative sowie längsschnittliche Untersuchung diese Entwicklungsbedingungen über die Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen ergründen kann. Die Lehramtsstudierenden stehen mit ihren individuellen Kompetenzerwartungen zu geographischen Exkursionen somit im Fokus der vorliegenden Forschung, indem sie als (zukünftige) Expert:innen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in den Mittelpunkt unterrichtlicher Forschung rücken (Brunner et al., 2006).

Die Relevanz der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit und positiver Selbstwirksamkeitserwartungen resultiert vor allem aus ihrer Prädiktorfunktion für zukünftiges Verhalten (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008), ihrer Veränderbarkeit infolge ihrer zyklischen Struktur (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998) und aus ihrer diskutierten Funktion als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287). Dadurch besitzen diese Wahrnehmungen und Erwartungen von Kompetenzen in Verbindung mit Erwartungen der Handlungsergebnisse bzw. -konsequenzen einen zentralen Einfluss auf selbstregulative Fähigkeiten und zukünftiges Verhalten (Bandura, 1997).

Die theoretische sowie praktische Relevanz von Exkursionen für geographisches Lehren und Lernen führt in Verbindung mit der Bedeutung von Kompetenzerwartungen zum Erkenntnis- und daher Forschungsinteresse, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden in ihren Strukturen und den Prozessen ihrer Veränderbarkeit zu untersuchen: „One of the things makes teacher efficacy so powerful is its cyclical nature“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 233). Erstrebenswert scheinen Erkenntnisse dazu, welche Funktionen Selbstwirksamkeitserwartungen in diesen Strukturen und Prozessen für die Professionalisierung der angehenden Lehrer:innen besitzen. Dazu werden die wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen insbesondere über das Professionswissen als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) fokussiert, um einen Mehrwert für geographische Exkursionen auf fachlicher, fachdidaktischer sowie pädagogischer Ebene anzustreben. Die vorliegende Arbeit zielt als grundlagenwissenschaftliche Interventionsstudie durch die Anwendung qualitativer Methoden darauf ab, empirische Untersuchungen der Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen vorzunehmen, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen (Döring & Bortz, 2016).

1.2 Aufbau der Arbeit: Inhaltliche und methodische Vorgehensweise

Die Einleitung eröffnet die Problemstellung und das Erkenntnisinteresse an den Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen (1.1) und somit die Relevanz ihrer qualitativen und längsschnittlichen Erhebung und Auswertung. Daran schließen sich diese Beschreibungen an, die über die inhaltlichen und methodischen Strukturen der vorliegenden Arbeit informieren (1.2).

Die theoretischen Hintergründe fokussieren einerseits Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1) und andererseits geographische Exkursionen (2.2) im Kontext der Bildung von Lehrer:innen, um durch deren Synthese die Forschungsdesiderata zu den Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen abzuleiten (2.3) und daraus die Forschungsziele und -fragen zu entwickeln (3). Dazu werden sowohl die theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit als auch die empirischen Befunde zu den Selbstwirksamkeitserwartungen bei (angehenden) Lehrer:innen dargestellt, denen kritische Perspektiven folgen. Hinsichtlich geographischer Exkursionen werden verschiedene exkursionsdidaktische Konzepte erläutert sowie didaktische und methodische Aspekte zu deren Planung, Durchführung und Auswertung beschrieben.

Die Intervention „Outdoor Education“ (4.1) wird im Vorfeld der Methodik dargestellt, wofür die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden in ihrer Funktion als (angehende) Lehrer:innen und das Konzept der Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Die methodischen Vorgehensweisen bestehen im Wesentlichen aus der Datenerhebung (4.2), der Datenaufbereitung (4.4) und der Datenauswertung (4.5). Diese Darlegungen beinhalten sowohl Begründungen zur Eignung der jeweiligen Methoden und ihrer Modifikationen im Sinne der Gegenstandsangemessenheit als auch zum methodischen Ablauf. Die entwickelten Interviewleitfäden (4.2.2, Anlage R), Interviewtranskriptionen (4.4, Anlagen J-Q) sowie das Kategoriensystem (4.5.3: Tab. 10) und der Kodierleitfaden (4.5.3: Tab. 11, Anhang VIII, Anlage A) sind Bestandteile der Arbeit und des Anhangs oder der Anlagen. Die methodischen Vorgehensweisen werden durch die Reduktionen der Daten in Form der Fallauswahlen I und II (4.3) sowie die Maßnahmen zur Gütesicherung des Forschungsprozesses (4.6) komplettiert.

Die Ergebnisse beinhalten Zusammenfassungen (5.1) und Analysen (5.2) der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen, die sich jeweils zunächst am Einzelfall orientieren, wobei diesen fallbezogenen Darstellungen fallvergleichende folgen. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt einerseits mit Blick auf den fachlichen Gegenstand der geographischen Exkursionen (6.1) und andererseits hinsichtlich der Potenziale der Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen (6.2), woraus Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse resultieren. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung werden darüber hinaus vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit erörtert (6.3), um die Herausforderungen der methodischen Vorgehensweisen kritisch reflektieren und daraus Konsequenzen für die (qualitative) Untersuchung von Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln zu können (6.4). Diesen Diskussionen schließt sich ein Fazit an, das Perspektiven zur weiterführenden (qualitativen) Arbeit an Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen bietet (7).

Die vorliegende Arbeit umfasst einen Anhang (Verzeichnis der Anhänge: S. IX) und wird darüber hinaus durch digitale Anlagen (Verzeichnis der Anlagen: S. X; siehe letzte Seite: CD-ROM) erweitert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der Lehrer:innenbildung

Die Darlegungen zur theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1.1) ermöglichen deren anschließende Positionierung im Kontext der Lehrer:innenbildung, indem die Selbstwirksamkeitserwartungen im Zusammenhang zur professionellen Handlungskompetenz (2.1.2) dargestellt werden. Die Messinstrumente zur Erhebung (2.1.3) werden ebenso wie die daraus resultierenden empirischen Befunde (2.1.4) zu den Selbstwirksamkeitserwartungen bei (angehenden) Lehrer:innen beschrieben. Daran anknüpfend werden sowohl die bestehenden Verfahren zur Messung als auch die theoretische Konzeption kritisch betrachtet (2.1.5).

2.1.1 Theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit(erwartungen)

Bandura (1997) erklärt Selbstwirksamkeitserwartungen als zuversichtliche Erwartung(en), zukünftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten. Schwarzer und Jerusalem definieren sie als „subjektive Gewissheit [einer Person], neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (2002, S. 35), wobei sie immer nur die Wahrnehmung und nicht die wirkliche Fähigkeit abbilden (Schulte, 2008). Die Selbstwirksamkeit, die demnach das „Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können“ (Jerusalem et al., 2009, S. 6), bezeichnet, bezieht sich auf Handlungen, die ein gewisses Maß an Anstrengung und Ausdauer erfordern und nicht durch bloße Routine zu bewältigen sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Woolfolk-Hoy und Spero (2005) beschreiben diese *efficacy* als zukunftsorientierte Urteile, die mehr mit der Wahrnehmung von Kompetenz(en) als dem tatsächlichen Kompetenzniveau zu tun haben und verweisen auf diesen Unterschied, da Fähigkeiten oftmals über- oder unterschätzt werden (Schulte, 2008). Für Tschannen-Moran et al. (1998) handelt es sich um *beliefs* in die eigenen Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Handlungen in einem spezifischen Kontext erfolgreich zu organisieren und durchzuführen. Die Begriffe Wirksamkeit (*efficacy*), Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*), Selbstwirksamkeitsüberzeugung (*self-efficacy beliefs*), wahrgenommene Selbstwirksamkeit (*perceived self-efficacy*), vor allem aber Selbstwirksamkeits- (*self-efficacy expectations*) und Kompetenzerwartungen werden teilweise synonym verwendet. Schröter zufolge versteht Bandura dabei das „Selbst“ als „System verschiedener Überzeugungen über die eigene Persönlichkeit, wobei die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung einen zentralen Platz einnimmt“ (2015, S. 13).

Diese Vielzahl an Begriffen basiert sowohl auf den Forschungen im englischen und deutschen Sprachraum als auch auf den verschiedenen theoretischen Konzeptionen von Rotter (1966) und Bandura (1977a, 1997). Während Rotter seinen Arbeiten das Konzept der Kontrollüberzeugungen (*locus of control*; 1966) zugrunde legte, entwickelte Bandura die *self-efficacy theory* (1997) aus den Theorien des sozialen Lernens (*social learning theory*; 1977b) und der Sozial-kognitiven Theorie (*social cognitive theory*; 1986). Banduras Konzeption der Selbstwirksamkeit setzte sich Baumert und Kunter zufolge „relativ schnell durch“ (2006, S. 502), was sich in der Mehrzahl der theoretischen Darlegungen und empirischen Untersuchungen nach 1977 zeigt (2.1.3) und daher auch hier maßgebend ist. Dabei stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen einen Aspekt der Sozial-kognitiven Theorie dar, da kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen in Form der

Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen (*efficacy expectancies*) und der Handlungs-Ergebnis- bzw. Konsequenzerwartungen (*outcome expectancies*) gesteuert werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Sozial-kognitive Theorie dient, als Basis der Konzeptionen der *self-efficacy*, der Beschreibung von Persönlichkeitsentwicklungen und Verhaltensänderungen, indem sie sich auf die Verhältnisse von Umwelt, menschlichem Verhalten und psychologischen Prozessen konzentriert. Diese Entwicklungen und Veränderungen werden durch verschiedene Formen des Lernens ermöglicht, die sowohl in eigenen direkten Erfahrungen als auch in stellvertretenden Erfahrungen durch das Beobachtungslernen sowie in Instruktionen im Sinne einer Darlegung von Verhaltensweisen bestehen (Gebauer, 2013). Dabei stellt das Beobachtungslernen und die Identifikation mit Vorbildern auch für die Theorie des sozialen Lernens (Bandura, 1976) ein zentrales Element für die Selbstregulation von Verhalten und Lernen dar. Bierhoff (2006) bekräftigt, dass der Erwerb neuer Verhaltensmuster primär durch das beobachtende Lernen am Modell und die Imitation des Modellverhaltens erfolgt. Diese verschiedenen Varianten des Lernens bilden die Grundlage für die Quellen von Selbstwirksamkeitserwartungen, die in einem zyklischen Prozess die Lehr- und Lernerfahrungen beeinflussen (Abb. 2).

Wesentlich ist, dass die Sozial-kognitive Theorie eine zweite Art von Erwartungen beinhaltet, die sich von der Selbstwirksamkeit als Wirksamkeitserwartung (*efficacy expectation*) unterscheidet. Diese Ergebniserwartung (*outcome expectation*) stützt sich auf die angenommene Beziehung zwischen Handlungen und Resultaten (Schwarzer & Warner, 2014) und meint die Einschätzung der wahrscheinlichen Folgen einer Handlungsdurchführung. Die Theorie der Selbstwirksamkeit ist eine der wenigen Konzeptionen der menschlichen Kontrolle, die zwischen den Kompetenz- und diesen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen unterscheidet (Tschannen-Moran et al., 1998), wobei im Folgenden ausschließlich die Kompetenz- bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen fokussiert werden (Abb. 1).

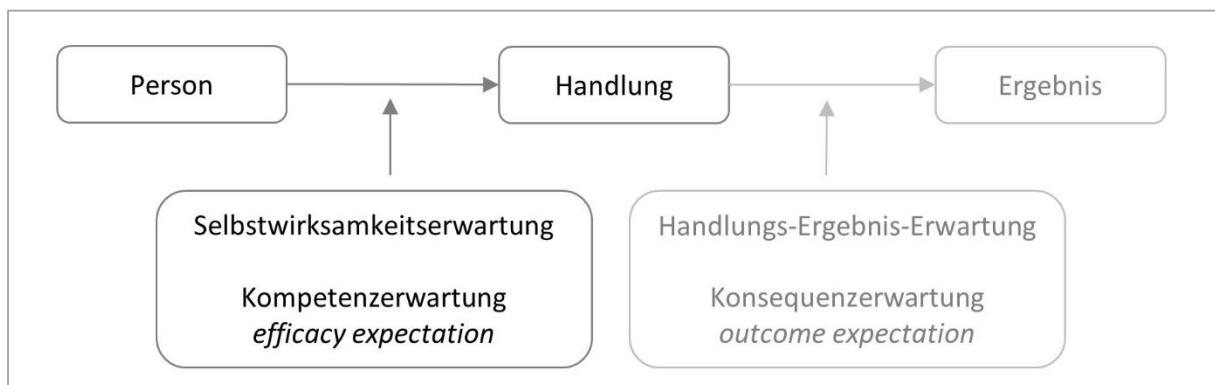


Abb. 1: Komponenten der Verhaltenssteuerung (eigene Darstellung nach Bandura (1977b, S. 79))

Die Selbstwirksamkeitserwartungen sind, ebenso wie die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, Teil des organisierten Wissens einer Person über sich selbst (Bandura, 1997). Sie sind als Wissensstruktur repräsentiert, dem Bewusstsein daher zugänglich und Bestandteil des menschlichen Motivationssystems (Brunstein, Maier & Schultheiß, 1999), wobei sie den expliziten motivationalen Orientierungen zuzuordnen sind (Schulte, 2008). In Anlehnung an das Selbstwertgefühl und die Kontrollüberzeugung gelten sie als persönliche Ressource (Satow, 1999) und sind als stabiles Persönlichkeitsmerkmal in der Diskussion (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Empfindet sich eine Person als selbstwirksam, so scheint diese in der Folge recht resistent gegenüber Veränderungen zu sein (Tschannen-Moran et al., 1998), was einen Erklärungsansatz für das hohe Forschungsinteresse (2.1.3) liefert. Die Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich im Sinne einer Disposition auf Kompetenzen, um erfolgreich handeln zu können. Vor allem im deutschsprachigen Raum sind diese Handlungen mit Schwierigkeiten

sowie Hemmnissen und Barrieren verbunden, die es zu bewältigen gilt. Die existierenden Skalen zur Erhebung solcher Wirksamkeitsüberzeugungen (2.1.3) verbalisieren diese Schwierigkeiten in Form von Handlungsbarrieren beispielsweise durch die Formulierungen: „..., auch wenn...“, „..., obgleich...“ oder „..., even if...“. Dabei sehen deren Konstruktionsvorschriften weiterhin vor, die Befragten in der 1. Person Singular zu adressieren, sodass ein „Ich-Bezug“ und ein Kompetenzbezug hergestellt wird: „Ich kann...“, „Ich bin/fühle/sehe mich in der Lage, ...“, „I can...“ (Rabe, Meinhardt & Krey, 2012).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden in einem zyklischen Prozess immer wieder neuen Erfahrungen ausgesetzt: „One of the things makes teacher efficacy so powerful is its cyclical nature“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 233). Diese zyklische Struktur ist im vorliegenden Kontext bedeutsam, da die Lehramtsstudierenden und damit angehenden Lehrer:innen ihre wahrgenommenen Kompetenzerwartungen vor dem Hintergrund neuer Lehr- und Lernerfahrungen individuell attribuieren und so ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen bestätigen, konstruieren oder dekonstruieren. Ob Lehr- und Lernerfahrungen zu positiven oder negativen Selbstwirksamkeitserwartungen führen, hängt maßgeblich von ihrer kausalen Attribution ab, da die Ursachenzuschreibung in Erfolgs- und Misserfolgswfällen stark differieren kann. Während erfolgsoversichtliche und optimistische Personen Erfolge „internal“, „stabil“ und „global“ und Misserfolge eher „external“, „variabel“ und „spezifisch“ attribuieren, verhält es sich bei erfolgssängstlichen und pessimistischen Menschen gegenläufig (Barysch, 2016). Ergebnisse „extremer“ Kausalattributionen reichen von „selbst erfüllenden Prophezeiungen“ (Bierhoff, 2006) auf der einen bis hin zu „Teufelskreisen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und der „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman, 2016) auf der anderen Seite. Da Menschen ihre Kompetenzen oftmals über- oder unterschätzen, wirkt sich dies unmittelbar auf die Auswahl von Handlungen, die investierten Anstrengungen angesichts bestehender Handlungsbarrieren sowie den Handlungserfolg aus (Bandura, 1997). Woolfolk-Hoy und Spero weisen darauf hin, dass eine leichte Überschätzung der tatsächlichen Fähigkeiten einen positiven Effekt auf die Leistung hat, wogegen Selbstzweifel die besten Fähigkeiten überstimmen können: „Insidious self-doubts can easily overrule the best of skills“ (2005, S. 344). Schwarzer und Jerusalem (2002) legen dar, dass die Kausalattribution auf die Selbstwirksamkeit wirkt und positive Selbstwirksamkeitserwartungen wiederum vorab selbstwertdienliche und motivationsförderliche Attributionenmuster begünstigen können. Generell gilt, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen von Kompetenzerfahrungen in einer „Feedback-Schleife“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 502) reguliert werden. Diese zyklische Struktur liegt dem Modell „The cyclical nature of teacher efficacy“ von Tschannen-Moran et al. (1998, S. 228) zugrunde, welches von Rabe et al. (2012, S. 299) als „Modell der zyklischen Entwicklung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen“ in den deutschen Sprachraum überführt wurde (Abb. 2).

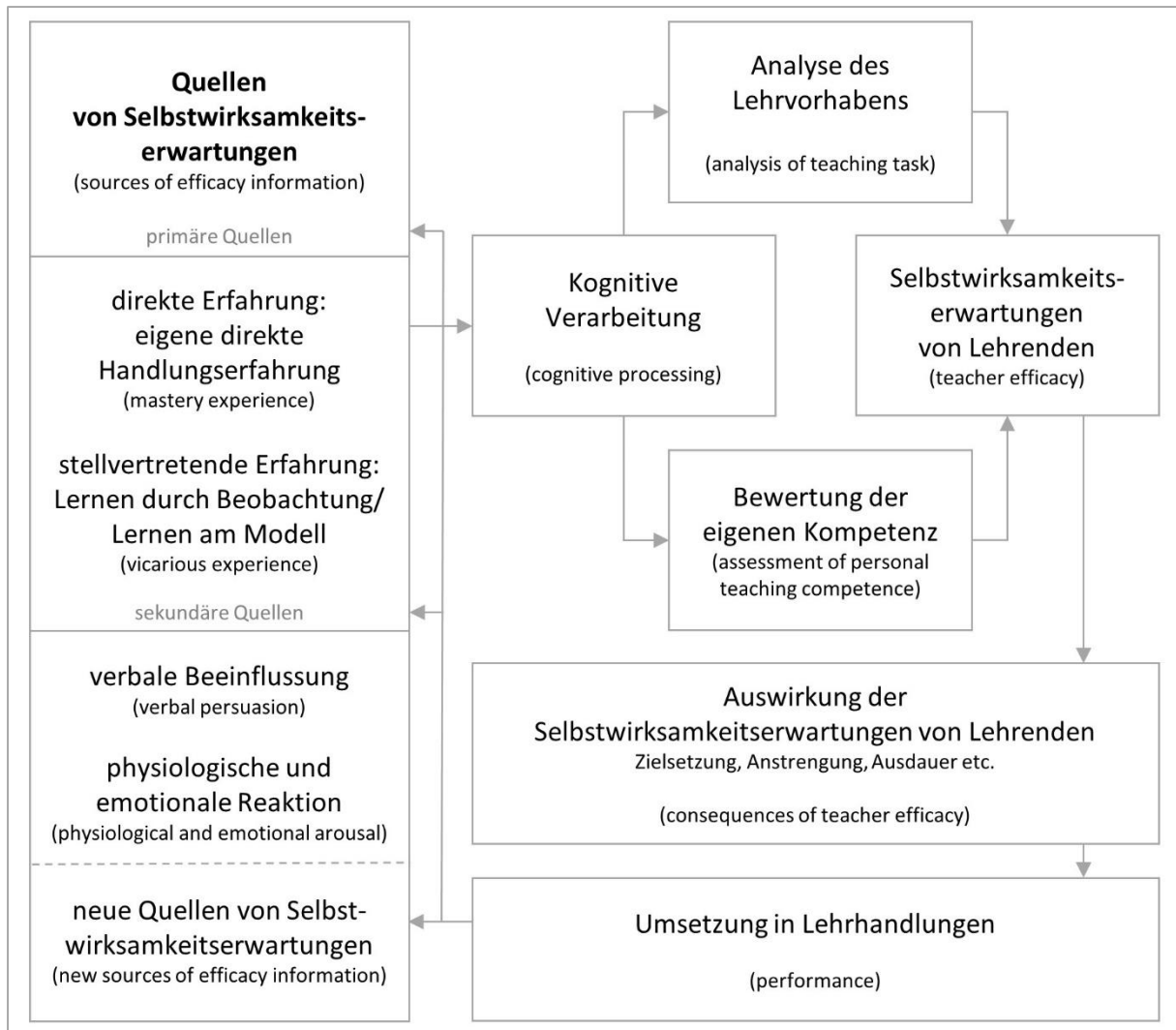


Abb. 2: Modell der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrenden (eigene Darstellung nach Rabe et al. (2012, S. 299) und Tschannen-Moran et al. (1998, S. 228))

Bandura (1997) zufolge variieren die Selbstwirksamkeitserwartungen innerhalb der drei Dimensionen der „Stärke“, des „Schwierigkeitsgrades“ und der „Allgemeinheit“, wobei Schmitz und Schwarzer die Dimension „Allgemeinheit“ als „Generalitätsdimension“ (2002, S. 195) bezeichnen und ebenso wie Bandura in allgemein, bereichs- und situationsspezifisch unterteilen. Geographische Exkursionen sind als Gegenstand der Selbstwirksamkeitserwartungen domänen- und kontextspezifisch (Schulte, 2008), indem sich die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden auf dieses geographische und geographiedidaktische Handlungsfeld beziehen. In der Folge sind die Generalitätsdimensionen für das Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen bestmöglich zu operationalisieren (4.5.3). Dabei ergeben die allgemeinen, bereichs- und/oder situationsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen infolge ihrer prozessualen und zyklischen Entwicklung (Abb. 2) die Selbstwirksamkeit als Struktur und Zustand, wobei die Selbstwirksamkeitserwartungen in ihrer Mehrdimensionalität fokussiert und daher im Folgenden mehrheitlich im Plural benannt werden. Diese domänen- und kontextspezifischen Kompetenzerwartungen zeichnen sich zum einen durch ihre handlungsnahen Formulierung sowie ihre prospektive Ausrichtung auf die Zukunft und zum anderen durch ihre Funktion als „Prädiktor für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) aus. Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Handlungen aufgenommen und Handlungsziele intensiv verfolgt werden, wenn sich Personen als selbstwirksam, d. h. als kompetent empfinden (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Grundlegend kann zwischen individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden werden, wobei letztere mehr als die bloße Summe der individuellen Überzeugungen darstellen, indem sie die Überzeugungen von Handlungskompetenzen einer bestimmten Gruppe und deren geteiltes Vertrauen in ihre gemeinsamen Fähigkeiten umfassen (Schmitz & Schwarzer, 2002). Sowohl für individuelle als auch für kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen sind Quellen verantwortlich, die in zyklischen Prozessen zu verschiedenen Formen von Selbstwirksamkeitserwartungen attribuiert werden. Bandura definiert in seiner Theorie der *self-efficacy* die Quellen der „enactive mastery experience“, „vicarious experience“, „verbal persuasion“ und „physiological and affective states“ (1997, S. 79–115), die als „mastery experience“, „vicarious experience“, „verbal persuasion“ und „physiological and emotional arousal“ im Modell von Tschannen-Moran et al. (1998) bestehen. Dabei handelt es sich – der Reihenfolge nach – um die primären Quellen der „eigenen direkten Handlungserfahrungen“ sowie der „stellvertretenden Erfahrungen“ durch das Lernen am Modell oder durch Beobachtung. Diese werden um die sekundären Quellen der „verbalen Beeinflussungen“ und der „physiologischen und emotionalen Reaktionen“ ergänzt, wobei die Möglichkeit besteht, diese primären und sekundären durch „neue Quellen von Selbstwirksamkeitserwartungen“ zu erweitern und/oder zu konkretisieren (Abb. 2). Für eine ausführliche Darstellung der Quellen sei an dieser Stelle auf Bandura (1997, S. 79–115) und für komprimierte und strukturierte Darlegungen auf Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 42–45) sowie Meinhardt (2018, S. 57–60) verwiesen.

Die Selbstwirksamkeit und die hier fokussierten Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden sind von einer Mehrzahl von theoretischen Konzepten abzugrenzen, beispielsweise vom Selbstkonzept, der Selbstbestimmungstheorie, den Erwartungs-mal-Wert-Theorien und den Kontrollüberzeugungen (Gebauer, 2013). Krapp und Ryan (2002) bezeichnen darüber hinaus die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und den Optimismus als verwandte Konzepte, wobei Schwarzer und Warner (2013) die *self-efficacy beliefs* (Selbstwirksamkeitserwartungen) des Weiteren von *ability* (Fähigkeiten), *self-esteem* (Selbstgefühl/-achtung) und *perceived behavioral control* (wahrgenommene Verhaltenskontrolle) unterscheiden. Abgrenzungen und Beziehungen zum Selbstkonzept, zu den Kontrollüberzeugungen, den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen sowie anderen Konzepten (z. B. Persönlichkeit, Einstellungen und Selbstwertgefühl) werden von Meinhardt (2018, S. 60–72) erläutert.

2.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz

Der Kompetenzerwerb von Schüler:innen ist – auch im Fach Geographie – wesentlich von der Professionalität der Lehrer:innen abhängig. Lehrer:innen müssen über fachlich fundierte und zukunftsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, „adäquate und aktuelle Formen der Vermittlung beherrschen und sich ihrer Verantwortung als Lehrperson wie als Vorbild bewusst sein“ (DGfG, 2010, S. 5). Diese Professionalität zeichnet sich maßgeblich durch „das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen [sowie Werthaltungen], motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten“ (Brunner et al., 2006, S. 58) aus. Aus der Interaktion dieser Kompetenzen bildet sich die Grundlage für ein professionelles Handeln, „welches sich durch ein reichhaltiges Repertoire an Handlungsmöglichkeiten [auszeichnet], das funktionales Verhalten in verschiedenen Situationen ermöglicht“ (ebd.). Da professionelles Handeln nicht nur für Lehrer:innen wesentlich, sondern auch das Ziel der Bildung zukünftiger Lehrer:innen – des Faches Geographie – ist (DGfG, 2010), werden Lehrer:innen und Lehramtsstudierende im Weiteren als (angehende) Lehrer:innen verstanden und bezeichnet. Deren „professionelle Handlungskompetenz“ (Abb. 3) ergibt sich aus dem „Schematischen Modell der Lehrerkompetenz“ (Brunner et al., 2006, S. 58) und dem „Modell professioneller

Handlungskompetenz – Professionswissen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481), das um das Professionswissen als „Kern der Professionalität“ (ebd.) erweitert ist.



Abb. 3: Modell der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen (eigene Darstellung nach Brunner et al. (2006, S. 58) sowie Baumert und Kunter (2006, S. 482))

Der zugrundeliegende Begriff der Kompetenz orientiert sich an Weinert (2001) und begreift diese als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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“ (Weinert, 2016, S. 27–28). Im Kontext des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens orientieren sich laut Hoffmann, Dickel, Gryl und Hemmer (2012) alle wichtigen geographischen und geographiedidaktischen Positionspapiere an diesem multidimensionalen und holistischen Kompetenzbegriff (Le Deist & Winterton, 2005), sodass dieser auch hier grundlegend für die Darlegungen zum Konzept der Selbstwirksamkeit und die zu untersuchenden Selbstwirksamkeitserwartungen ist.

Hoffmann et al. (2012) kritisieren zugleich, dass die Kompetenzen, die den vielseitigen Leistungsbegriff ersetzt haben, häufig einem verkürzten Verständnis unterliegen, indem eine Konzentration auf das Kognitive erfolgt. Brunner et al. verweisen darauf, dass eine Konzeption der Kompetenzen von (angehenden) Lehrer:innen, die nur ebendiese kognitiven Wissensfacetten berücksichtigt, zu kurz greift: „Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten [sind] ebenso bedeutsam für die Unterrichtsgestaltung“ (2006, S. 76). Zusammenfassend bezeichnen sie Kompetenzen als mehrdimensionale Konstrukte, wobei die Aspekte des Professionswissens, der Überzeugungen und Werthaltungen, der selbstregulativen Fähigkeiten und der motivationalen Orientierungen konstitutiv sind. Krauss et al. (2004), Baumert und Kunter (2006), Brunner et al. (2006) sowie Krauss et al. (2008) stützen ihre Darlegungen – im Rahmen ihrer Forschungen zu COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom) – auf die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften, sind aber der Annahme, dass sie auch für (angehende) Lehrer:innen anderer Fachrichtungen gelten. Zur Konzeptualisierung und Operationalisierung von mathematischem fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können entwickelten sie

ein Modell (Abb. 3), das „Kompetenzen im ‚weiteren‘ Sinne“ („professionelle Handlungskompetenz“) von „Kompetenzen im ‚engeren‘ Sinne“ („Professionswissen“) unterscheidet. Diesen beiden Kompetenzbegriffen ist gemein, „dass Kompetenz nicht als eindimensionale Fähigkeit verstanden wird“ (Krauss et al., 2004, S. 6). Die „Kompetenzen im ‚engeren‘ Sinne“ gelten als Fähigkeitskomplexe, die analytisch in Kompetenzfacetten differenziert werden, wogegen sich die „Kompetenzen im ‚weiteren‘ Sinne“ wiederum komplex aus kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationalen Orientierungen zusammensetzen (ebd.). Dass dafür der Kompetenzbegriff von Weinert grundlegend ist, zeigt sich auch darin, dass dieser ähnliche Differenzierungen in „general cognitive competencies“, „specialized cognitive competencies“ und „key competencies“ vornimmt (2001, S. 46–51).

Baumert und Kunter charakterisieren das Professionswissen, d. h. das professionelle Wissen und Können, als „Kern der Professionalität“: „Es besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (2006, S. 481). Basierend auf Shulman (1986, 1987) und Bromme (1997) wird das Professionswissen, so auch von den Akteur:innen von COACTIV, in Fachwissen (*content knowledge – ck*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge – pck*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge – pk*) unterteilt und um die Bereiche des Organisations- bzw. Interaktions- sowie des Beratungswissens ergänzt (Krauss et al., 2004, S. 6). Hinsichtlich des Fachwissens zeigen fächervergleichende Analysen, dass sich der Handlungsrahmen (angehender) Lehrer:innen vorwiegend aus dem Unterrichtsfach ergibt: „Das Fach bestimmt bis in die Einzelheiten die Textur des Unterrichts“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 492). Baumert und Kunter konstatieren zugleich, dass jedoch nicht bekannt ist, „was unter Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, um welchen Wissenstyp es sich handelt und welches Wissensniveau bei Lehrkräften unterschiedlicher Schulstufen vorausgesetzt werden sollte“, sodass bis heute „die sichere Beherrschung der einschlägigen [Inhalte oftmals] als hinreichende Wissensbasis“ (ebd.) dient. Krauss et al. (2008) beurteilen das Fachwissen als notwendige, nicht aber als hinreichende Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen: „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Das fachdidaktische Wissen und Können ergibt sich aus dem „Wissen über die adäquate Erklärung und Repräsentation fachlicher Inhalte“ („Verhandlungs- und Vermittlungsaspekt“), dem „Wissen über das Potenzial [der schulischen Inhalte] für Lernprozesse“ („Inhaltsaspekt“) und dem „Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen“ („Schüleraspekt“; Brunner et al., 2006, S. 59–60). Shulman versteht unter diesem *pedagogical content knowledge* vereinfacht das „Verständlichmachen“ von Inhalten (1986, 1987). Zum professionellen pädagogischen Wissen und Können zählen Kompetenzen zur Klassenführung, zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, zur Diagnostik und Leistungsbeurteilung, zur kognitiven und moralischen Entwicklung von Schüler:innen und zum professionellen Verhalten im schulischen Kontext (Baumert & Kunter, 2006). Geeint werden die Bereiche des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens durch ihre „unbefriedigende Forschungslage“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 490), wobei Gebauer (2013) deren empirische Prüf- und Messbarkeit skizziert. Dabei ist festzustellen, dass sich aktuelle geographische Forschungen – beispielsweise im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung – verstärkt mit der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen befassen (z. B. Hemmer, Lindau, Peter, Rawohl & Schrüfer, 2020).

Das Professionswissen ist „trainingsabhängig“ und – ebenso wie die Selbstwirksamkeitserwartungen – „domänenspezifisch“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Für die Lehramtsstudierenden des Faches Geographie gilt daher, dass sie das Wissen und Können zu geographischen Exkursionen in ihrer doppelten

Funktion als Lehrende und Lernende (2.2.2) im vorliegenden Kontext (4.1) professionell erwerben (Johannes & Seidel, 2012). Feiman-Nemser unterscheidet diesbezüglich vier Dimensionen professionellen Lernens, indem sich dieses auf lehrbezogene Vorstellungen („learning to think like a teacher“), lehrbezogenes Wissen („learning to know like a teacher“), eine lehrbezogene Identität („learning to feel like a teacher“) und den Erwerb von Handlungsrouninen („learning to act like a teacher“) beziehen kann (2008, S. 698–699).

Die professionelle Handlungskompetenz beinhaltet neben dem Professionswissen als „Kompetenzen im ‚engeren‘ Sinne“ die Konzepte der Überzeugungen und Werthaltungen, der selbstregulativen Fähigkeiten sowie der motivationalen Orientierungen als „Kompetenzen im ‚weiteren‘ Sinne“. Dabei thematisieren die selbstregulativen Fähigkeiten vorrangig den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen als wichtige Komponente im Kontext der Belastungssteuerung. Gegenätzlich zum Wissen als „gerechtfertigte[m] wahre[m] Glaube[n]“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496) genügen die Überzeugungen und Werthaltungen weder den Maßgaben der Widerspruchsfreiheit noch der Notwendigkeit einer argumentativen Rechtfertigung, sondern vielmehr dem individuellen Glauben an deren Korrektheit. Diese Überzeugungen (*beliefs*) und Werthaltungen (*value commitments*) schließen „Wertbindungen“, beispielsweise die Berufsethik und -moral von Lehrer:innen, deren „epistemologische Überzeugungen“ über das (fachbezogene) Wissen und dessen Erwerb sowie „subjektive Theorien“ (2006, S. 496–503) über das Lehren und Lernen ein. Nicht zuletzt werden die motivationalen Orientierungen als Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen diskutiert, wozu vor allem die Konzepte der intrinsischen Motivation, der Kontrollüberzeugung und der Selbstwirksamkeit gehören. Umfassendere Darstellungen zur Modellierung der professionellen Handlungskompetenz finden sich bei Baumert und Kunter (2006), Brunner et al. (2006) sowie bei Schulte (2008, „Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung“), Gebauer (2013, „Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden“) und Kocher (2014, „Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität“).

Da die Selbstwirksamkeitserwartungen kompetenzbezogen sind (2.1.1) und somit die subjektive Wahrnehmung des eigenen Wissens und Könnens beinhalten, bietet sich deren Kontextualisierung über das Professionswissen als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) an. Demnach werden die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden vor dem Hintergrund ihres professionellen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens untersucht (Renner, 2020b). Die Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen stellen folgerichtig einen Bezug der motivationalen Orientierungen als „Kompetenzen im ‚weiteren‘ Sinne“ auf das Professionswissen als „Kompetenzen im ‚engeren‘ Sinne“ (Krauss et al., 2004, S. 6) dar (Abb. 4). Dabei sind diese wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen Bestandteil des menschlichen Motivationssystems (Brunstein et al., 1999) und der expliziten motivationalen Orientierungen (Schulte, 2008). Folgerichtig können die Lehramtsstudierenden ihre Selbstwirksamkeitserwartungen – auch zu ihrem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen und Können – explizieren, sodass in der Konsequenz eine inhaltsanalytische Auswertung (4.5) sinnvoll ist. Der Bezug der Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen auf dieses Professionswissen entspricht dabei einem Versuch ihrer Normierung und Objektivierung über den dargestellten „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit stellt als „selbstbezogene Kognition“ von Lehrer:innen (Baumert & Kunter, 2006, S. 501) eine Voraussetzung für gehaltvolles Unterrichten dar. Brunner et al. (2006) sehen solche Aspekte der Motivation als entscheidend an, um (neues) Wissen im Unterricht anzuwenden und sich selbst weiterzubilden. Schulte (2008) verdeutlicht sowohl die Schlüsselrolle der Selbstwirksamkeit innerhalb der Belastungsregulation als auch deren positive Wirkungen auf die Prozesse des Lehrens.

Hinsichtlich des Lernens sehen es Jerusalem et al. (2009) als Ziel an, auch bei Schüler:innen ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit zu fördern und zeitgleich das eigene Kompetenzerleben der (angehenden) Lehrer:innen zu erhöhen. Entscheidend dafür ist, dass die Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen einen guten „Prädiktor für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) darstellen, sodass selbstwirksame Personen Handlungen eher aufnehmen und intensiver die Ziele dieser Handlungen verfolgen (2.1.4).



Abb. 4: Verortung der Selbstwirksamkeit(erwartungen) im Modell der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen (eigene Darstellung nach Brunner et al. (2006, S. 58) sowie Baumert und Kunter (2006, S. 482))

2.1.3 Messinstrumente zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Erste Messungen von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext des Lehrens und Lernens basieren auf der Theorie des *locus of control* von Rotter (1966), indem Forscher:innen der RAND-Organisation um Armor et al. (1976) ihrem Fragebogen zur Analyse schulischer Leseprogramme in Los Angeles jeweils ein Item zur *personal teaching efficacy* (Einschätzung der Möglichkeiten) und ein Item zur *general teaching efficacy* (externale Kontrollattribution) hinzufügten, die in ihrer Summe einen Wert zur *teacher efficacy* (Abb. 5) ergaben. Beide Items erzielten so starke Ergebnisse, dass Tschannen-Moran et al. diese Untersuchung mit den Worten „and the concept of teacher efficacy was born“ (1998, S. 202) als Geburtsstunde des Konzeptes der Selbstwirksamkeit würdigten. Rotters vielbeachteter Artikel zu den „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement“ (1966) führte anfänglich zur Integration der RAND-Items und weiterhin zur Konzeption der folgenden Messinstrumente: „RAND measure“ (Armor et al., 1976), „Teacher locus of control“ (Rose & Medway, 1981), „Responsibility for student achievement“ (Guskey, 1981) und „Webb efficacy scale“ (Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982). Ende der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre entwickelten sich, basierend auf der Sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977a, 1977b), u. a. diese Messinstrumente zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrer:innen: „Teacher efficacy scale“ (Gibson &

Dembo, 1984), „Ashton vignettes“ (Ashton et al., 1982) und „Teacher efficacy scale“ (Bandura, unveröffentlicht). Tschannen-Moran et al. liefern – getrennt nach den theoretischen Konzeptionen von Rotter (1966) und Bandura (1997) – einen Überblick über diese Erhebungsverfahren, indem sie deren Strukturen beschreiben und exemplarische Items benennen (1998, S. 208–209).

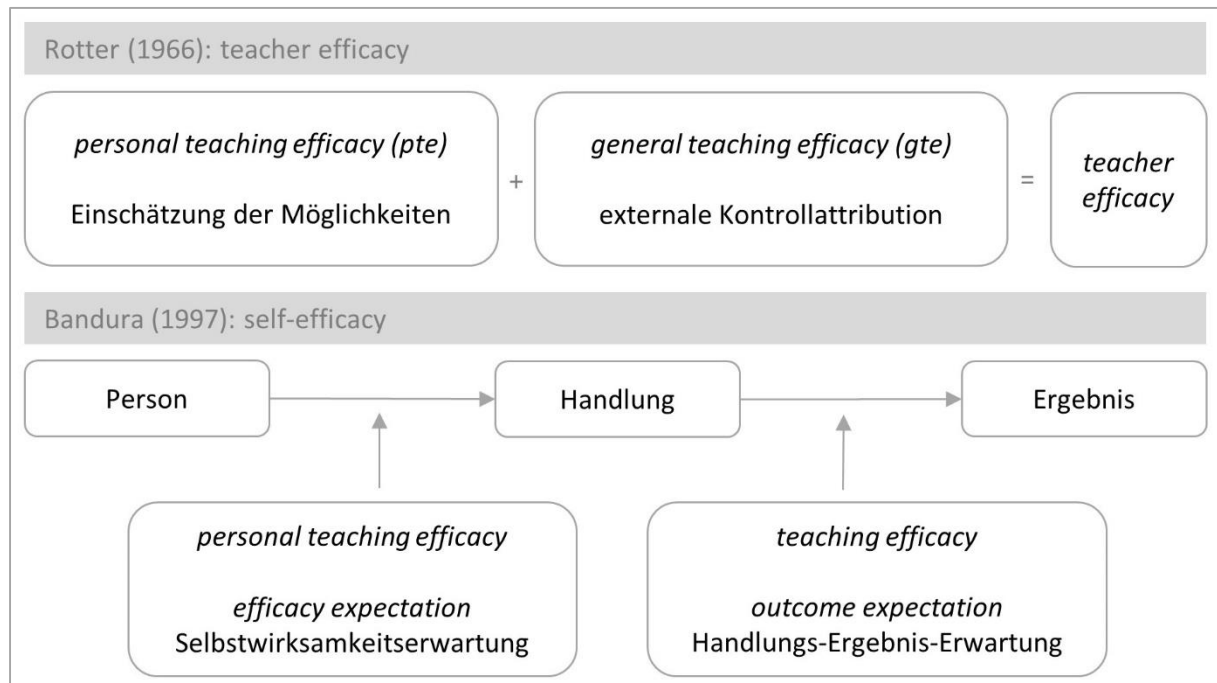


Abb. 5: Teacher efficacy bei Rotter sowie self-efficacy bei Bandura (eigene Darstellung nach Rotter (1966) und Bandura (1997))

Die existierenden Messinstrumente zur Selbstwirksamkeit von Lehrer:innen bestätigen konsequent zwei getrennte Dimensionen. Während eine allgemeine Übereinstimmung dahingehend besteht, dass der erste Faktor, der mehrheitlich als *personal teaching efficacy* bezeichnet wird, die Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen meint, so ist die Bedeutung des zweiten Faktors unterschiedlich. Dieser wird als *general teaching efficacy* (Rotter, 1966) und *teaching efficacy* (Bandura, 1997) benannt und beschreibt somit Prozesse der externalen Kontrollattribution und der Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, die im Zusammenhang mit der *personal teaching efficacy* die *teacher efficacy* (Rotter, 1966) und *self-efficacy* (Bandura, 1997) konzeptualisieren (Abb. 5).

Anzumerken ist, dass die Konzepte der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997) und der Kontrollattribution bzw. -überzeugung (Rotter, 1966) nicht dasselbe Phänomen fokussieren. Dabei sind die empirischen Beziehungen zwischen *self-efficacy* und *locus of control* gering, da sich Überzeugungen zum Zusammenhang zwischen Handlungen und Ergebnissen (Rotter, 1966) von Überzeugungen zu eigenen Kompetenzen (Bandura, 1997) unterscheiden. Die Selbstwirksamkeit, sich für bestimmte Handlungen als kompetent wahrzunehmen, entspricht demnach nicht der Überzeugung, dass (diese) Handlungen Ergebnisse produzieren und/oder beeinflussen: So kann eine Person – entsprechend der Theorie des *locus of control* (Rotter, 1966) – der Annahme sein, dass die Ergebnisse ihrer Handlungen internal zu attribuieren und kontrollierbar sind, muss sich deswegen aber nicht für diese Handlungen als selbstwirksam und somit kompetent betrachten.

Tschannen-Moran et al. (1998) fordern in Anlehnung an ihr Modell „The cyclical nature of teacher efficacy“ (2.1.1: Abb. 2), dass valide Messinstrumente sowohl das Lehrvorhaben als auch die persönliche

Kompetenz der Lehrenden analysieren und bewerten sollten. Bezüglich der Messung von Selbstwirksamkeitserwartungen sehen Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy (2001) die größte Herausforderung in der Wahl der richtigen Generalitätsdimension und der Entwicklung eines optimalen Spezifitätsniveaus (2.1.1), das die Selbstwirksamkeit weder als kontextfreies und generalisiertes Persönlichkeitsmerkmal noch als so spezifisch operationalisiert, dass deren Aussage- und Vorhersagekraft verloren geht (2.1.5). Dementsprechend verweisen Schmitz und Schwarzer (2000) sowie Rabe et al. (2012) darauf, dass eine Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen auf einem „globalen Niveau“ zur Analyse und Darstellung von domänen- und kontextspezifischen Kompetenzerwartungen nicht zielführend ist. Entsprechend ihrer eigenen Forderungen entwickelten Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy (2001) das Messinstrument des „Ohio State teacher efficacy scale“. Der OSTES, bestehend aus den Skalen „efficacy for instructional strategies“ (erzieherische Strategien), „efficacy for classroom management“ (Klassenraum-Management) und „efficacy for student engagement“ (Engagement der Schüler:innen), basiert auf der nicht veröffentlichten Skala von Bandura und ist daher den Messinstrumenten zuzurechnen, die seiner theoretischen Konzeption entsprechen (1977a, 1977b, 1997).

Während die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer:innen im US-amerikanischen Raum bereits seit Ende der 1970er Jahre vergleichsweise häufig Gegenstand von Forschungen sind, entstanden die ersten deutschen Messinstrumente mit Bezug auf das Lehren und Lernen Ende der 1990er Jahre (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer & Schmitz, 1999). Diese konzentrieren sich vorwiegend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) von Lehrer:innen und Schüler:innen, wofür exemplarisch die Arbeiten von Schwarzer und Jerusalem (1999) und deren Fortsetzung von Jerusalem et al. (2009) zu nennen sind. Deren Messinstrumente beinhalten Skalen zur Erfassung von Merkmalen bei Lehrer:innen (z. B. „Lehrer-SWE“, „Kollektive SWE“, „SWE ‚Motiviertes Lernen fördern‘“, „SWE ‚Kompetentes Sozialverhalten fördern‘“, „SWE ‚Proaktives Handeln fördern‘“) und Schüler:innen (z. B. „Allgemeine SWE“, „Schulbezogene SWE“, „Soziale SWE“ mit den Subskalen „Kontakt“ und „Konflikt“). Darüber hinaus existieren Forschungen, die die Selbstwirksamkeitserwartungen im Zusammenhang mit Aspekten der professionellen Handlungskompetenz (2.1.2) untersuchen, wofür stellvertretend auf Schulte (2008) verwiesen sei, die diese in deren Beziehungen zum pädagogischen Professionswissen und zu Persönlichkeitseigenschaften bei Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden untersucht. Dazu verwendet sie die „Multidimensionale Skala der Lehrer-SWE“ und die Subskalen zum „Unterrichten“, zur „Leistungsbeurteilung“, zur „Diagnostische[n] Kompetenz“, zur „Kommunikation und Konfliktlösung“ und zur „Anforderung des Lehrerberufs“ (Schulte et al., 2008, S. 277–278).

Die Messinstrumente grenzen sich neben ihrer inhaltlichen Ausrichtung durch ihre Generalität bzw. Spezifität (2.1.1) voneinander ab. So ordnet Schröter (2015) die benannten Arbeiten von Schwarzer und Jerusalem (1999) sowie von Jerusalem et al. (2009) den bereichsspezifischen bzw. allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen zu, wogegen sie den „Guide for constructing self-efficacy scales“ (Bandura, 2006) eher als Basis situationsspezifischer Erhebungen bezeichnet. Während beispielsweise die „Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“ (Jerusalem & Schwarzer, 1999) zweifelsfrei generalisiert ist, sind fachliche und fachdidaktische Forschungen von der Domäne und vom Kontext des Faches und des jeweiligen Gegenstandes abhängig. Beispielhaft dafür ist die Arbeit von Meinhardt (2018) zu den physikdidaktischen Handlungsfeldern des „Experimentierens“, des „Elementarisierens“, des „Umgangs mit Aufgaben“ und des „Umgangs mit Schülervorstellungen“, in der die verschiedenen Spezifitäten – auch anhand der dokumentierten Skalen (Meinhardt, Rabe & Krey, 2016) – sichtbar werden. Gegensätzlich zu jüngeren fachdidaktischen Forschungen in der Physik (Meinhardt, 2018; Schröter, 2015), der Politik (Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2015) und der Musik (Busch, 2012)

existieren innerhalb der Geographiedidaktik bezüglich der Selbstwirksamkeit von Lehrenden und Lernenden bisher kaum Untersuchungen und empirische Ergebnisse. So verweist die „Bibliografie zur Didaktik der Geographie 2019“ (Krautter, 2019) nur auf zwei Publikationen, die Selbstwirksamkeitserwartungen im Zusammenhang zu Medien (Schweizer & Horn, 2010) und zum Umgang mit Alltagsvorstellungen zu geographischen Begriffen (Horn & Schweizer, 2010) fokussieren.

2.1.4 Empirie zu Selbstwirksamkeitserwartungen bei (angehenden) Lehrer:innen

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen existieren, sowohl im Allgemeinen als auch zum Lehren und Lernen im Speziellen, eine Vielzahl an empirischen Befunden, die teilweise aus den vorgestellten Messinstrumenten (2.1.3) resultieren. Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy bezeichnen die *teacher efficacy* als „simple idea with significant implications“ (2001, S. 783), wobei Tschannen-Moran die Selbstwirksamkeit von Lehrer:innen weiterhin als „little idea with big consequences“ überschreibt, die „powerful effects“ besitzt (2000, S. 2). So empfinden selbstwirksame Lehrer:innen einen größeren Enthusiasmus für ihren Unterricht, fühlen sich stärker mit der Unterrichtstätigkeit verbunden und verbleiben mit höherer Wahrscheinlichkeit im Beruf (Rabe et al., 2012). Schwarzer und Warner (2014) beschreiben Lehrer:innen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur als innovativer und reflektierter in ihrer Lehre und somit offener gegenüber neuen Unterrichtsstrategien, sondern auch als weniger kritisch gegenüber Schüler:innen, die Fehler begehen. Dabei sind die Ziele umso herausfordernder, die Bindung an diese Ziele umso stärker und die Anstrengungen bei der Zielverfolgung sowie die etwaige Frustrationstoleranz umso größer, je höher die eigene Wirksamkeitsüberzeugung ist. Für Kocher (2014) besitzt die Selbstwirksamkeit somit einen direkten Einfluss auf die Auswahl von Zielen und die Anstrengung zum Erreichen dieser. Dementsprechend zeigen selbstwirksame Lehrer:innen eine größere Ausdauer in der Arbeit mit Schüler:innen (Schulte, 2008) und eine stärkere Zuwendung leistungsschwächeren Schüler:innen gegenüber, da sie selbst motivierter sind und sich eher für einen verständlichen und erfolgreichen Unterricht verantwortlich fühlen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine positive Selbstwirksamkeit der Lehrer:innen wirkt daher auch auf die Lernenden, da positive Zusammenhänge zu deren Leistung, Motivation und deren eigener Wirksamkeit berichtet werden können (Schulte, 2008). Des Weiteren beziehen sich die „powerful effects“ (Tschannen-Moran, 2000, S. 2) beispielsweise auf die Beharrlichkeit, den Enthusiasmus und das (Lehr-)Verhalten von Lehrer:innen (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Schwarzer und Jerusalem (2002) kennzeichnen die Selbstwirksamkeitserwartungen als Spezialfall von Optimismus und als Konstrukt generalisierter und positiver Erwartungshaltungen, sodass mit Blick auf eine dauerhaft effiziente Selbstregulation positive Zusammenhänge zum dispositionalen Optimismus und zur Arbeitszufriedenheit bestehen (Jerusalem & Schwarzer, 1999). Hohe Wirksamkeitsüberzeugungen fördern sowohl das schulische und berufliche Interesse sowie die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit im Speziellen als auch die Zufriedenheit, Lebensqualität und Gesundheit im Allgemeinen (Jerusalem et al., 2009). Demnach ist eine positive Selbstwirksamkeit nicht mit Burnout, sondern mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg zu vereinbaren (Schwarzer & Warner, 2014), da diese als Persönlichkeitsmerkmal einen „Protektivfaktor gegenüber dem beruflichen Ausbrennen“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) einnimmt. Aus positiven Kompetenzerfahrungen und erlebten Kompetenzzuwächsen kann sich in Verbindung mit Gefühlen von Genugtuung, Zufriedenheit und Stolz, intrinsische Motivation entwickeln (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Im Gegensatz eröffnet die Feststellung von Bandura: „Insidious self-doubts can easily overrule the best of skills“ (1997, S. 35), die Notwendigkeit, die Folgen einer niedrigen Selbstwirksamkeit und negativer Selbstwirksamkeitserwartungen darzulegen. So weisen geringe und vor allem situationsspezifische

Selbstwirksamkeitserwartungen laut Bandura (1997) Zusammenhänge zu Depressionen, zur Ängstlichkeit, zu geringem Selbstvertrauen und zur Hilflosigkeit auf. Dabei führen solche Defizite in der Selbstwirksamkeit u. a. zum Erleben von Misserfolgen, Sinnlosigkeit, Fremdbestimmung, Zukunftsängsten und einer geringeren sozialen Eingebundenheit (Jerusalem et al., 2009). Wenig selbstwirksame Lehrer:innen neigen folglich dazu, einfachere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, fühlen sich durch innovative und komplexe Planungen leichter überfordert, haben häufiger Probleme in der Kommunikation mit Schüler:innen und trauen sich insgesamt weniger zu (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Unabhängig von ihrer Stärke leisten die Selbstwirksamkeitserwartungen somit einen eigenständigen Beitrag zu Leistungsergebnissen, indem sie nicht nur ein bloßes Abbild intellektueller Fähigkeiten sind (Schwarzer & Warner, 2014), sondern auch ein bedeutsamer Faktor für die Vorhersage von Leistungen (Multon, Brown & Lent, 1991). Menschen mit einer höheren Selbstwirksamkeit, d. h. höheren Erwartungen an ihre Kompetenzen, zeichnen sich – bei faktisch gleichen Kompetenzen – durch ein höheres Anspruchsniveau, größere Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, größere Anstrengungen und Ausdauer, realistischere Leistungsbeurteilungen und selbstwertförderliche Kausalattributionen aus (Bandura, 1997; Schwarzer & Warner, 2014).

2.1.5 Kritische Betrachtungen der Messinstrumente und der theoretischen Konzeption

Die Existenz der beiden getrennten, aber thematisch miteinander verbundenen Konzepte von Rotter (1966) und Bandura (1977a, 1997) hat – basierend auf ihren Darlegungen zur Theorie des *locus of control* (Rotter, 1954) und der Sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1976) – zu einem Mangel an Klarheit über die theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit geführt. Daher beschäftigen sich Forscher:innen gegenwärtig und wohl auch zukünftig mit ungelösten Problemen, auf die Tschannen-Moran et al. bereits 1998 hingewiesen haben. Zu diesen *unresolved issues* zählen Fragen zur Spezifität, zur Veränderbarkeit der Selbstwirksamkeit und von Selbstwirksamkeitserwartungen. Darüber hinaus ist bisher fraglich, inwiefern diese das tatsächliche Verhalten schlussendlich beeinflussen und welche Faktoren beispielsweise zu einer starken und positiven Selbstwirksamkeit von Lehrer:innen beitragen (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 203). Roberts und Henson (2001) kritisieren, dass infolgedessen auch die traditionellen Messinstrumente, wie z. B. die „Teacher efficacy scale“ (Gibson & Dembo, 1984) und das „Science Teaching Efficacy Belief Instrument“ (Riggs & Enochs, 1990), theoretisch konfus und nicht adäquat zu Banduras sozial-kognitiver Konzeption der Selbstwirksamkeit sind.

Kritik an der theoretischen Konzeption wird auch aus der Perspektive der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ durch Krapp und Ryan (2002) geübt, indem sie fehlende Ziel- und Inhaltsaspekte sowie eine unzureichende Differenzierung der Lernmotivation beanstanden. So seien Handlungen nicht rein kognitiv zu beschreiben und zu erklären, sondern auch über soziale Beziehungen und das emotionale Erleben. Bandura vernachlässige diese Komponenten der Handlungssteuerung und betrachte die Motivation lediglich hinsichtlich ihrer Stärke. Hingegen berücksichtigt die Selbstbestimmungstheorie durch die Unterscheidung in extrinsische (Formen: externale Regulation, Introjektion, Identifikation, Integration) und intrinsische Motivation auch deren Qualität. Selbstwirksamkeitserwartungen seien daher eine notwendige, jedoch keine hinreichende Erklärung von (pädagogischen) Sachverhalten. Daher beziehen sich Krapp und Ryan stärker auf die Lernmotivation, die auf der Selbstbestimmung und der Entwicklung gegenstandsspezifischer Interessen beruht. Anzumerken ist, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf der Motivation zum Lernen oder zum Handeln, sondern auf den Selbstwirksamkeitserwartungen als subjektiver Wahrnehmung der persönlichen Kompetenzen liegt (2.1.1). Alternativ zu den Selbstwirksamkeitserwartungen empfehlen Krapp und Ryan die

pädagogisch-psychologischen Konzeptionen der „Zielorientierungstheorien“ und der „Person-Gegenstands-Theorie des Interesses“ (2002, S. 68). Während erstere die Orientierungen „Aufgabe“, „Ego“, „Lernziel“ und „Leistung“ unterscheidet und die Abhängigkeit der Kausalattribution von der jeweiligen Zielorientierung verdeutlicht, bezieht sich letztere auf das Interesse als Relation zwischen einer Person und einem Lerngegenstand (ebd.), wobei Interesse eine geglückte Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalen darstellt (Krapp, 1999).

Bandura (1997) nimmt in seiner Theorie der Selbstwirksamkeit an, dass Kompetenz- und Wirksamkeitserfahrungen eine zentrale Bedeutung für das Motivationsgeschehen besitzen. Krapp und Ryan (2002) analysieren diese Annahme zwar als zutreffend, abermals jedoch als nicht ausreichend. Sie erklären die Effekte der Selbstwirksamkeitserwartungen über die theoretische Konstellation der *basic human needs*, die die Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse der „Kompetenzerfahrung“ (*competence*), der „sozialen Eingebundenheit“ (*relatedness*) und der „Autonomie“ (*autonomy*) verlangen und entscheidend für die Interessen, Motive, Ziele und das allgemeine Wohlbefinden einer Person seien (Deci & Ryan, 1985, 1993). Das Bedürfnis der Kompetenzerfahrung beziehe sich ebenso wie die Selbstwirksamkeitserwartung auf das „Gefühl, dass man mit seinem eigenen Verhalten etwas bewirken kann und sich in der Lage sieht, den vorgegebenen oder selbstgewählten Anforderungen gerecht werden zu können“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 72). Krapp und Ryan (2002) empfehlen daher, die Tragweite des Konzeptes der Selbstwirksamkeit insbesondere mit Blick auf pädagogische Fragestellungen der Lernmotivation nicht zu überschätzen, da wichtige Aspekte der menschlichen Motivation ausgeklammert seien, beispielsweise die existenzielle Erfahrung der Nicht-Kontrollierbarkeit bestimmter Lebensereignisse. Darüber hinaus ist es ihrer Bewertung nach nicht richtig, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen immer von Vorteil und generell positiv seien. Auch Woolfolk-Hoy und Spero (2005) attestieren, dass nicht alle Forscher:innen mit den positiven Wirkungen hoher Selbstwirksamkeitserwartungen übereinstimmen. Daran anknüpfend identifiziert Wheatley (2002) potenzielle Vorteile, die aufgrund von Selbstzweifeln (*teacher efficacy doubts*) für das Lehren und Lernen entstehen können. Diese betreffen die Förderung der Lernmotivation und der Reflexion, die Empfänglichkeit gegenüber Vielfalt, die Steigerung produktiver Zusammenarbeit sowie die Unterstützung von Ungleichgewicht und Veränderung. Indem Wheatley *doubts* als „necessary tool of knowledge“ (ebd., S. 5) und „inherent part of teaching“ (ebd., S. 8) bezeichnet, bahnt er an, dass eben diese Zweifel oftmals wichtige Vorteile für das Lehren und Lernen besitzen. Früheren Studien stellt er in Abrede, diese Tatsache anzuerkennen, da sie „lesser confidence in one`s own teacher efficacy“ (ebd., S. 7) und somit niedrige(re) Selbstwirksamkeitserwartungen als problematisch bezeichnen. In Konklusion bezeichnet er manchmal zweifelnde Lehrer:innen als vorteilhaft, da der Glaube und das Zweifeln an der eigenen Wirksamkeit – in unbekannter Kombination – notwendig seien, um zu einem professionellen Lehrer:innenhandeln beizutragen.

Woolfolk-Hoy und Spero (2005) berichten, dass das Ansteigen der „personal efficacy for teaching“ von (angehenden) Lehrer:innen während der Studien- und Vorbereitungszeit ein konsistentes Ergebnis sei, verweisen aber auch darauf, dass mitunter keine Zuwächse bis hin zu Rückgängen der Selbstwirksamkeitserwartungen identifiziert werden, wobei sie diese Differenzen auch auf die verschiedenen Wege der Messung zurückführen (2.1.3). So belegen Woolfolk (später Woolfolk-Hoy) und Hoy (1990) eine Abnahme der *general teaching efficacy*, die auf der Konfrontation der (angehenden) Lehrer:innen mit der Komplexität und den Realitäten ihrer Lehr-Aufgabe während des „student teaching“ basiert. Den beruflichen Einstieg von Lehrer:innen bezeichnen Woolfolk-Hoy und Spero aufgrund des Rollenverständnisses und der Erwartungen von erfahrenen Kolleg:innen als möglichen „reality shock“ (2005, S. 346). Dieser Realitätsschock, der für Weinstein (1988) durch „unrealistischen Optimismus“ ausgelöst und von Friedman (2000) als „zerschlagener Traum der fehlerlosen Lehrer:innentätigkeit“ angesehen

wird, zeigt sich in der Distanz zwischen dem erwarteten und dem tatsächlichen Kompetenzniveau (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Lamote und Engels (2010) analysieren und beschreiben diese Differenz als „Praxisschock“. Dementgegen zeigen Schulte et al. (2008), dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) von Lehrer:innen bei eindimensionaler Erfassung mit bewährten Messinstrumenten (Skalen: „Allgemeine SWE“, „SWE im Studium“, „Lehrer-SWE“) weder im Studium verändern noch mit den praktischen Erfahrungen im Referendariat abnehmen. Aus der multidimensionalen Erfassung (Skala: „Multidimensionale Skala der Lehrer-SWE“) resultiert hingegen, dass die Gruppen der fortgeschrittenen Studierenden, der Examenskandidat:innen und der Referendar:innen höhere Selbstwirksamkeitserwartungen zum Unterrichten aufweisen als die Studienanfänger:innen. Schulte bestätigt darüber hinaus die auf Basis früherer Ergebnisse erstellte Hypothese, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer:innen durch die Unterrichtstätigkeit ansteigen: „Self-efficacy scores increased during student-teaching“ (2008, S. 73).

Diese voneinander abweichenden Befunde führen zur notwendigen Kritik an den bestehenden Messinstrumenten und eröffnen zugleich die Frage nach der Spezifität bzw. Generalität der Selbstwirksamkeitserwartungen, die in der Diskussion um ihre Ein- und/oder Mehrdimensionalität Ausdruck findet. Für Tschannen-Moran et al. erschwert die konzeptuelle Konfusion, die auf die dargestellten Konzeptionen von Rotter und Bandura zurückzuführen ist (2.1.3), grundsätzlich deren korrekte Messung: „Researchers have tried very simple, general measures, as well as long, complex vignettes. None of the measures currently in use seems to have found the proper balance between specificity and generality“ (1998, S. 219). Die Überlegungen zur ein- und/oder mehrdimensionalen Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen existieren unverändert und sind insbesondere im Kontext des multifaktoriellen Lehrens und Lernens relevant (Roberts & Henson, 2001). Dabei besteht eine der größten Herausforderungen in der Findung und Festlegung eines optimalen Spezifitätsniveaus (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Wheatley empfiehlt, entsprechend der domänen- und kontextspezifischen Konzeption von Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1.1), eine konkrete Messung: „Teachers don’t feel equally efficacious in all teaching situations“ (2002, S. 6) und kritisiert zugleich die oft zu globale Messung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer:innen.

2.2 Geographische Exkursionen

Zu Beginn werden die Begriffe Exkursion, außerschulischer Lernort und außerschulisches Lernen (2.2.1) dargestellt, um Exkursionen anschließend innerhalb der (geographischen) Lehrer:innenbildung kontextualisieren und die diesbezüglichen Anforderungen an die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden als angehende Lehrer:innen (2.2.2) darstellen zu können. In der Folge werden die exkursionsdidaktischen Konzepte (2.2.3) beschrieben sowie didaktische und methodische Aspekte ihrer Planung, Durchführung und Auswertung (2.2.4) veranschaulicht.

2.2.1 (Geographische) Exkursionen – eine Begriffsklärung

Rinschede definiert schulische Exkursionen als „methodische Großform des Unterrichts“ (2007, S. 250), wobei Neeb Exkursionen als „methodische Form des unterrichtlichen Lernens“ (2012, S. 3) beschreibt. Diese finden „außerhalb des Klassenzimmers“ (Rinschede, 2007, S. 250) und „in außerschulischen Lernumgebungen“ (Neeb, 2012, S. 3) statt, um Strukturen und Prozesse durch die reale Begegnung mit der räumlichen Wirklichkeit erleben zu können (Amend & Vogel, 2013). Während Neeb die Ziele von geographischen Exkursionen in der „Vermittlung geographischer Lerninhalte in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Lerngegenstand in seiner realen Lernumgebung“ (2012, S. 3) sieht, bezeichnet es Rinschede als deren zentrale Aufgabe, „eine direkte Erfassung geographischer Phänomene, Strukturen, Funktionen und Prozesse vor Ort zu ermöglichen“ (2007, S. 250). Kestler stellt geographische Exkursionen als „Spezialfall“ (2015, S. 188) und zugleich als „geographiespezifische Art des Unterrichts an Außenlernorten“ (ebd., S. 190) dar. Geographische Exkursionen fungieren dabei als „direkte räumliche und thematische Begegnung mit geographischen Sachverhalten im Gelände des naturnahen, aber auch [des] bebauten Raumes“ (ebd.), sodass sie sowohl im Gelände als auch in Betrieben und Museen oder auf Lehrpfaden stattfinden können.

In der vorliegenden Untersuchung zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten solcher geographischen Exkursionen werden außerschulische Lernorte – gemäß ihrer ursprünglichen Wortbedeutung – als Ort und realer Raum verstanden. Eine Exkursion kann sich demnach aus mehreren außerschulischen Lernorten ergeben, wobei die Exkursion selbst als die von Rinschede (2007) und Neeb (2012) definierte „methodische (Groß-)Form“ im Sinne methodischer Arbeitsweisen verstanden wird. Kestler (2015) lokalisiert den Lernort in räumlicher Hinsicht dabei außerhalb der Schule, wobei die Differenzierung sinnvoll scheint, dass außerunterrichtliches Lernen außerhalb des Unterrichts und außerschulisches Lernen außerhalb schulischer Einflussbereiche stattfindet. Außerschulische Lernorte tragen zum Geographielernen bei (Birkenhauer, 1995), da sie „eine Realbegegnung mit geographischen Sachverhalten, eine anschauliche Darbietung oder eine Untersuchung geographischer Phänomene“ (Meyer, 2015, S. 148) ermöglichen. Diese Lehr- und Lernprozesse werden im Folgenden vor allem als Lehren und Lernen „im Realraum“ (DGfG, 2020), „vor Ort“ oder „im Gelände“ (DGfG, 2010) beschrieben. Weiterführende begriffliche Darstellungen ermöglicht Heynoldt (2016), indem nicht nur die Begriffe Exkursionen und außerschulische Lernorte, sondern auch *Fieldwork*, *Field trip*, *Outdoor Learning* und *Outdoor Education* verglichen werden.

2.2.2 Geographische Exkursionen im Kontext der Lehrer:innenbildung

Die Geographie ist diejenige Wissenschaftsdisziplin und dasjenige Schulfach, das sich „zentral mit der Kategorie Raum beschäftigt“, „durch ein breites Methodenspektrum selbstbestimmtes/-organisiertes lebenslanges Lernen fördert“ und das „Lernen vor Ort und Arbeiten im Gelände in besonderer Weise pflegt, vor allem in Form von Exkursionen“ (DGfG, 2010, S. 6). Da der Kompetenzerwerb der Schüler:innen entscheidend von der Professionalität der Lehrer:innen abhängt (2.1.2), formulieren die „Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen“ (DGfG, 2010) sowohl kompetenzorientierte als auch inhaltliche Anforderungen. So sollen sich die Lehramtsstudierenden als angehende Geographielehrer:innen problem- und handlungsorientiert mit Mensch-Umwelt-Beziehungen im Raum auseinandersetzen und exemplarische regionalgeographische Themen in Form von Exkursionen und Geländepraktika erarbeiten, um Erkenntnis- und Arbeitsmethoden in der Folge sicher anwenden zu können. Dazu sind Exkursionen in Nah- und Fernräume einerseits als fachlicher Studieninhalt im Bereich der regionalen Geographie und andererseits als Methode vorgesehen. Implizit bieten die methodischen Forderungen zur „Informationsbeschaffung im Gelände“ (ebd., S. 12) ebenso Möglichkeiten für Exkursionen wie die inhaltlichen Maßgaben zur Durchführung physisch-geographischer Raumanalysen. Jäger (2016) analysiert diese Einbindung von Exkursionen in die schulischen Planungsdokumente des Faches Geographie deutschlandweit und zeigt beispielhaft für das Bundesland Sachsen-Anhalt auf, dass Exkursionen in den Sekundarstufen I und II sowohl als reale Begegnung zur Analyse von Räumen als auch in Form von virtuellen Exkursionen Gegenstand der Fachlehrpläne sind (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, 2016b; 2019). Dabei sollen Lehramtsstudierende aus fachdidaktischer Sicht insgesamt „dazu befähigt werden, kompetenzorientierten Geographieunterricht planen, durchführen und auswerten zu können“ (DGfG, 2010, S. 14). Exkursionen unterliegen als „methodische[r] Großform des Unterrichts“ (Rinschede, 2007, S. 250) ebendieser Notwendigkeit des Planens, Durchführens und Auswertens (2.2.4). In der Konsequenz sollen Lehramtsstudierende in die Lage versetzt werden, „Exkursionen als fachspezifische Methode unter Berücksichtigung schulpraktischer Gegebenheiten“ (DGfG, 2010, S. 14) anwenden zu können.

Die „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ formulieren darüber hinaus den Anspruch, dass die Studienabsolvent:innen „Ansätze, Kategorien und Vorgehensweisen geographischer Erkenntnisgewinnung sowie geographische Arbeitsmethoden“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2018, S. 29) kennen und nutzen können. Innerhalb des schulischen Geographieunterrichts sollen die Lehrer:innen die Entwicklung einer „raumbezogenen Handlungskompetenz“ (DGfG, 2020, S. 5) bei den Schüler:innen forcieren, die deren „Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde“ (ebd.) voraussetzt. Geographische Exkursionen sind diesem Ziel dienlich, indem sie den „Einbezug von außerschulischer Wirklichkeit und eigenen Handlungserfahrungen“ (ebd., S. 7) insofern ermöglichen, dass Schüler:innen durch eigene Tätigkeiten Erkenntnisse im geographischen Realraum gewinnen.

Im Sinne eines selbstbestimmten Lernens fordert Falk (2015) dazu nicht nur die Eigenaktivität der Schüler:innen ein, sondern auch die Entwicklung von Lernstrategien und die Reflexion des Erkenntnisgewinnungsprozesses durch geographische Exkursionen. Klaes erweitert diese reflexiven Forderungen für die (angehenden) Lehrer:innen: „Die zukünftigen Lehrkräfte [sollten sich] bereits im Studium mit außerschulischem Lernen befassen. Dies beinhaltet im besten Fall, dass sie Exkursionen selbst erleben und auf der Metaebene darüber nachdenken“ (2007, S. 265). Brovelli, Niederhäusern und Wilhelm (2011) stellen dar, dass Lehrende über eine Vielzahl an professionellen Kompetenzen (2.1.2) verfügen

müssen, um die Potenziale außerschulischer Lernorte optimal nutzen zu können. Niederhäusern, Brovelli, Fuchs und Rempfler (2012) thematisieren die Kompetenzorientierung an solchen außerschulischen Lernorten aus unterschiedlichen Fachperspektiven und verweisen dazu auf die große Bedeutung des Professionswissens nach Shulman (1986, 1987). Für sie ist dieses professionelle Wissen und Können zu spezifischen Vorstellungen von Schüler:innen sowie Unterrichtsstrategien und Darstellungen des Fachinhalts „an au[ß]erschulischen Lernorten mindestens ebenso bedeutsam wie im Schulzimmer“ (Niederhäusern et al., 2012, S. 153). Aus der oftmals geringen Strukturierung der Lehr- und Lernumgebungen im Realraum leiten sie die Empfehlung für die Lehrer:innen ab, Exkursionen gemeinsam mit Schüler:innen sorgfältig vorzubereiten, um die Ausbildung individueller Fehlkonzepte zu vermeiden. Das unterrichtliche Geschehen sei demnach generell an deren „Handlungsfähigkeit in au[ß]erschulischen und nachschulischen Handlungsfeldern [zu] orientieren“ (ebd., S. 149). Da die Exkursionsgestaltung in der Regel jedoch maßgeblich von den Lehrer:innen abhängt, fokussieren Untersuchungen auch deren Konzeptionen und Einbettungen in den Unterricht (Klaes, 2007). So sehen beispielsweise Hemmer und Miener einen fünfstufigen Kompetenzerwerb für Lehramtsstudierende des Faches Geographie vor, der darauf abzielt, zukünftig Exkursionen für Schüler:innen konzipieren und durchführen zu können: „Theorie“ – „Konzeption“ – „Evaluation“ – „Multiplikation“ – „Implementierung“ (2013b, S. 131). Glasze weist im Sinne teilnehmendenzentrierter Exkursionskonzepte darauf hin, dass die aktive Beteiligung der Studierenden in der geographischen Hochschullehre zahlreiche Chancen bietet, da sie „eigenständig verschiedene konzeptionell-theoretische Ansätze mit konkreten Problemen, Konflikten und Phänomenen ‚vor Ort‘ in Beziehung“ (2009, S. 177–178) setzen können. Ein Vorteil besteht darin, dass sie als angehende Lehrer:innen ihre didaktisch-methodischen, organisatorischen sowie sozialen Kompetenzen schulen können, indem sie aktiv in die exkursionsdidaktische und organisatorische Konzeption sowie die Exkursionsleitung eingebunden werden.

2.2.3 Geographische Exkursionen zwischen Kognitivismus und Konstruktivismus

Außerschulische Lernorte (2.2.1) unterscheiden sich nach der Offenheit bzw. Gebundenheit der vorliegenden Lernsituation (Birkenhauer, 1995) und können durch die Art der Begegnung und den Grad ihrer didaktisch-methodischen Aufbereitung differenziert werden (Brovelli et al., 2011). Sie sollen die Anforderungen der „Authentizität“, der „Überschaubarkeit und Prägnanz“ und einer „gewissen Strukturiertheit“ erfüllen sowie ein „Aktivierungspotenzial“ und einen „Ästhetischen Reiz“ besitzen (Kestler, 2015, S. 193). Wüthrich sieht die Funktion von außerschulischen Lernorten vor allem in ihrer Ausrichtung auf „Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit“ und der damit einhergehenden Möglichkeit der „reelle[n] Begegnung mit räumlicher Wirklichkeit“ (2013, S. 189). Das Fach Geographie zielt auf die „Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“ (DGfG, 2020, S. 5) ab, wobei solche „reelle[n] Begegnung[en]“ (Wüthrich, 2013, S. 189) durch „Exkursionen in der geographischen Realität“ (DGfG, 2020, S. 19) stattfinden können (2.2.2). Daher bezeichnen Hemmer und Miener Exkursionen einerseits als „festen Bestandteil des methodischen Repertoires“ von Lehrer:innen, stellen jedoch zugleich dar, dass „dieser Zugriff in der Schulpraxis bisweilen aber nur selten gewählt wird“ (2013a, S. 73). Dabei ist bereits seit den 1970er Jahren in der Diskussion, dass sowohl universitäre als auch schulische Exkursionen nicht immer theoretisch und konzeptionell fundiert sind (Beyer & Ittermann, 1973). Die exkursionsdidaktischen Konzepte (Abb. 6), die sich aus diesem wissenschaftlichen Diskurs entwickelt haben, zeigen – von der Überblicks- über die Arbeitsexkursion hin zur Spurensuche – eine zunehmende Fokussierung auf die Handlungen der Lernenden im Raum (Falk, 2015). Hemmer und Uphues (später Mehren) beschreiben diesen Wandel

vom Kognitivismus zum Konstruktivismus durch den Grad der Selbst- und Fremdbestimmung der Lernenden innerhalb eines Kontinuums zwischen „passiver Rezeption“ bei Überblicksexkursionen und „aktiver Konstruktion“ bei Spurensuchen (2009, S. 41), die eine „Progression im Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses“ (ebd., S. 48) darstellen.

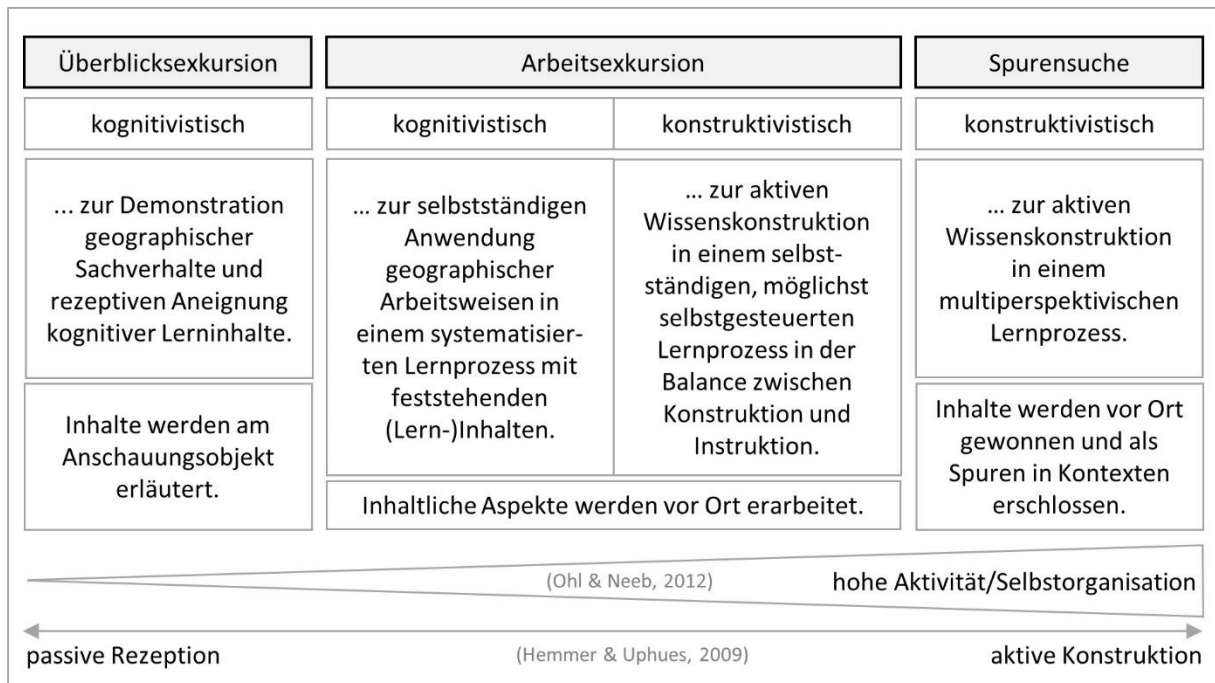


Abb. 6: Exkursionsdidaktische Konzepte (eigene Darstellung nach Ohl und Neeb (2012, S. 261), Dickel und Scharvogel (2013, S. 177) sowie Hemmer und Uphues (2009, S. 41))

Falk stellt diese „vielfältigen Exkursionskonzepte“ (2015, S. 152) in den Zusammenhang zum jeweiligen wissenschaftlichen Zeitgeist, den institutionellen Rahmungen, den Interessen der Schüler:innen und den Zielen der Lehrer:innen. Dazu legt er dar, dass die reelle Begegnung mit räumlichen Realitäten in Schule und Hochschule – nach wie vor – vorwiegend in Form von instruktiven Überblicksexkursionen stattfindet, die sich durch die Rezeption von Inhalten kennzeichnen. Diese Dominanz kognitivistischer Überblicksexkursionen begründet sich dabei vor allem durch ihr hohes Maß an Planbarkeit, die Möglichkeit der inhaltlichen sowie methodischen Vorstrukturierung und dem Gefühl einer besseren Kontrolle. Im Gegensatz zu dieser starken Strukturierung des Lernprozesses und der Darbietung durch die Lehrenden sind Arbeitsexkursionen insbesondere dadurch charakterisiert, dass geographische Inhalte fragen- oder hypothesengeleitet durch die Anwendung von (geographischen) Methoden erarbeitet werden und so ein höheres Maß an Handlungsorientierung erzielen (Ohl & Neeb, 2012). Daraus resultiert eine stärkere Partizipation der Lernenden, die sich in einer ergebnisoffeneren inhaltlichen sowie methodischen Gestaltung ihrer Erkenntnisprozesse zeigt, wobei die Arbeitsexkursionen sowohl kognitivistische als auch konstruktivistische Schwerpunkte beinhalten können (Abb. 6). Das exkursionsdidaktische Konzept der Spurensuche zielt auf eine aktive Konstruktion bedeutsamer Fragestellungen durch die Lernenden ab (Hemmer & Uphues, 2009), die sie infolge des Spurensuchens und -lesens (Hard, 1995) entwickeln. Dabei wird auf Instruktionen (weitgehend) verzichtet, um eine eigenständige und differenzierte Erfassung der Alltagswelt zu ermöglichen. Die Bearbeitung und Beantwortung dieser Fragen, die an den Exkursionsraum gestellt werden, verschaffen den Lernenden die Möglichkeiten einer Raumerkundung und -erschließung (Lindau & Renner, 2017, 2018, 2019, 2020). Dieser wahrnehmungsgeographische Ansatz orientiert sich Hemmer und Uphues (2009) zufolge an den Interessen und

dem Wahrnehmungsvermögen der Suchenden und Lesenden der Spuren. Falk (2015) merkt an, dass diese Form des selbstbestimmten und forschenden Lernens eine Einbindung der Lernenden in die Exkursion bedingt, wofür inhaltliche und methodische Kompetenzen vorauszusetzen sind.

Konstruktivistische Exkursionen basieren – sowohl in Form von Arbeitsexkursionen als auch von Spurensuchen (Abb. 6) – auf der Annahme, dass (räumliche) Wirklichkeiten sozial und somit relativ sind, sodass unterschiedliche Perspektiven wirklich und wahr sein können (Dickel & Glasze, 2009). Daher gilt, dass beispielsweise die Lernenden „A“ einen Gegenstand „B“ als „C“ durch die ‚Brille‘ von „D“ wahrnehmen (Daum, 1982, S. 72), wobei die Lehrenden durch den Faktor „D“ in den Erkenntnisprozess eingehen. Dabei wird „B“ immer als „C“ wahrgenommen, da „etwas‘ immer als ‚etwas‘“ (Hard, 1973, S. 104) zu erkennen ist und demnach kein objektives „B“, sondern verschiedene subjektive „C“ existieren. Daraus wird ersichtlich, dass sich konstruktivistische Exkursionskonzepte auf das erweiterte Raumverständnis konzentrieren, indem sie den Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und als Konstruktion verstehen (Wardenga, 2002). Daher wird nicht der physisch-materielle Raum in einer „Ordnung der Dinge“, sondern der „Mentalraum“ als „Ordnung der Blicke“ fokussiert (Fögele & Mehren, 2017, S. 4). Budke (2009) bestätigt, dass sich die stärkere Subjektzentrierung konstruktivistischer Ansätze nicht zuletzt in der Berücksichtigung der individuellen Raumwahrnehmungen der Lernenden im Kontext der Raumkonzepte zeigt.

Konstruktivistisch meint insbesondere, dass die Lernenden ihr Wissen und Können aktiv, situativ und kontextbezogen infolge „mehrperspektivischer Betrachtungen“ (Ohl & Neeb, 2012, S. 283) konstruieren. Die „multiperspektivischen Lernprozess[e]“ der Spurensuchen (ebd., S. 261) können für die Lehrenden Unsicherheiten bedeuten, da sie nicht allwissend sind und den Lehr- und Lernprozess von außerhalb beobachten, sondern selbst Teil des Erkenntnisprozesses werden (Scharvogel & Gerhardt, 2009). Konstruktivistische Arbeitsexkursionen und Spurensuchen zeichnen sich gegenüber kognitivistischen Überblicksexkursionen demnach durch eine größere Offenheit des Lehr- und Lernprozesses aus (Renner, 2020a), die den Erwerb prozeduralen Wissens und Könnens durch eine stärkere Prozess- und somit Kompetenzorientierung forcieren, wogegen kognitivistische Ansätze deklaratives Wissen effizienter fördern (Ohl & Neeb, 2012). Dabei können die konstruktivistischen Formen sowohl aus den Perspektiven des Lehrens als auch des Lernens herausfordernd sein, indem beispielsweise klare Zielorientierungen fehlen, Interventionsmöglichkeiten durch die Lehrenden eingeschränkt sind und sich die zeitliche Planung aufgrund der Offenheit flexibler gestaltet (Falk, 2015). Aus den Potenzialen und Grenzen konstruktivistischer Ansätze resultiert die lohnenswerte Option, eigenständige Exkursionsplanungen, -durchführungen und -auswertungen durch die Hinzunahme kognitivistischer Elemente zu unterstützen (4.1). So können wenige relevante Instruktionen, wie z. B. Zeitvorgaben und Empfehlungen zur Ergebnissicherung, konstruktivistische Exkursionen strukturieren, ohne dabei den Lernprozess systematisch anzuleiten oder zu diktieren (Ohl & Neeb, 2012).

2.2.4 Planung, Durchführung und Auswertung geographischer Exkursionen

Lehrer:innen sollen Unterricht sach- und fachgerecht planen und diesen sachlich und fachlich korrekt durchführen, um Schüler:innen durch die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen möglichst selbstbestimmtes, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen zu ermöglichen. Dazu verknüpfen sie zur Planung von Unterricht Fachwissenschaftliches mit Fachdidaktischem, indem sie beispielsweise Inhalte didaktisch und methodisch strukturieren sowie Handlungs- und Organisationsformen konzipieren. Sie werten den Unterricht im Anschluss an die Planung und Durchführung aus, überprüfen so die Qualität des eigenen Lehrens und entwickeln ihre Kompetenzen – durch diese reflektierte Praxis als *reflective*

practitioner (Schön, 1984; 1987) – kontinuierlich weiter (Helmke, 2015). Diesen Strukturen des unterrichtlichen Lehrens liegen logische Anforderungssituationen zugrunde, die sich auf die Phasen des Planens, Durchführens und Auswertens beziehen: „In Bezug auf den Unterricht und die Gestaltung des Unterrichtsprozesses stehen bestimmte Rationalitätsmaßnahmen im Mittelpunkt. Eine von ihnen ist, dass sich drei Phasen unterscheiden lassen, die aufeinander aufbauen [...]“ (Merkens, 2010, S. 69).

Geographieunterricht leistet seinen spezifischen Beitrag zur Bildung und Welterschließung durch die „Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“ (DGfG, 2020, S. 5). Durch seine zentrale Beschäftigung mit der Kategorie Raum und der Verbindung von natur- und gesellschaftswissenschaftlichem Wissen und Können hat es das Schulfach Geographie zum Ziel, dass die Schüler:innen eine „raumbezogene Handlungskompetenz“ entwickeln (ebd.). Vor allem Exkursionen können dafür zielführend sein, indem sie sowohl den „Einbezug von außerschulischer Wirklichkeit“ als auch „eigene Handlungserfahrungen“ (DGfG, 2020, S. 7) ermöglichen. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen kann im Realraum durch Überblicks- und Arbeitsexkursionen sowie Spurensuchen stattfinden (2.2.3) und unterliegt, ebenso wie das Unterrichten im Klassenzimmer, sechs zentralen Merkmalen: 1. Schüleraktivierende Aufgabenkultur, 2. Förderung der Metakognition, 3. Outputorientierung, 4. Kumulativität, 5. Kompetenzbezogene Diagnostik, 6. Individuelle Förderung auf unterschiedlichen Kompetenzstufen (Mehren & Mehren, 2015). Zu deren didaktischer Umsetzung in der Unterrichtsplanung empfiehlt Hoffmann ein „Didaktisches Sechseck“ bestehend aus „Aufgabenstellungen“, „Bedeutsamkeiten“, „Basiskonzepten“, „Raumkonzepten“, „Kompetenzbereichen“ und „Schülerperspektiven“ (2009, S. 116). (Angehende) Lehrer:innen sollen demnach mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden ihrer Fächer vertraut sein und über sie in der Art verfügen, dass sie diese „in zentralen Bereichen [...] adressaten- und sachgerecht anwenden“ (KMK, 2018, S. 4) können. Für die „methodische Großform“ (Rinschede, 2007, S. 250) der Exkursion bedeutet das mit Blick auf das „Didaktische Sechseck“ von Hoffmann (2009), dass Geographielehrer:innen die Kompetenzbereiche sowie die Basis- und Raumkonzepte in ihre Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung einbeziehen. Dabei ist das „Systemkonzept“ (DGfG, 2020, S. 11) als Hauptbasiskonzept der Geographie auch in den Unterricht im Realraum zu integrieren (Hemmer, 2012). Geographische Exkursionen bieten durch diese systemischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Zugänge vielfältige Potenziale zum fächerübergreifenden und -verbindenden Lehren und Lernen (Diezmann, Renner & Lindau, 2020).

Kompetenzorientiertes Unterrichten unterliegt den skizzierten „Rationalitätsmaßnahmen“ (Merkens, 2010, S. 69), sodass sich auch für das Lehren und Lernen in geographischen Exkursionen ein „Dreischritt“ (Rinschede, 2007, S. 250) aus Planung, Durchführung und Auswertung bzw. Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (Falk, 2015; Kestler, 2015; Rinschede, 2007; Wüthrich, 2013) ergibt. In der geographiedidaktischen Literatur liegen Empfehlungen zu geographischen Exkursionen vor, die sich auf das Planen, Durchführen und Auswerten beziehen und dabei die Funktionen von „Maßnahmen“ (Rinschede, 2007), „Checkliste[n]“ (Wüthrich, 2013) und „Ablaufschema[ta]“ (Falk, 2015) einnehmen, ohne dabei kompetenzorientierte Anforderungen an die Lehrenden und/oder Lernenden zu formulieren (Tab. 1).

Tab. 1: Empfehlungen zur Planung, Durchführung und Auswertung geographischer Exkursionen im Überblick (eigene Darstellung nach Rinschede (2007), Wüthrich (2013) und Falk (2015))

	Rinschede (2007, S. 259–261)	Wüthrich (2013, S. 227–228)	Falk (2015, S. 151)
Planung	<i>organisatorisch:</i> z. B. Absprache mit Schu- lorganisation; Verkehrsmittel; rechtliche Absi- cherung; Aufsichtspersonen; Ausrüstung; Un- terkunft und Verpflegung; Einbeziehung der Schüler:innen; zeitliche Planung <i>inhaltlich, didaktisch, methodisch:</i> z. B. Raum- und Gegenstandswahl; Sachanalyse; didakti- sche Analyse: Vorexkursion, Schwerpunkte, Routenwahl; Methoden und Medien; Ziele	z. B. Wahl des Themas, des Rau- mes und der Exkursionsform; Vorexkursion; Wahl der Arbeits- formen; Routenwahl/-ziel; Ma- terialbeschaffung; Exkursions- plan; Absprache mit Schu- lorganisation; Verbindung, Un- terkunft und Verpflegung; Zusam- menstellung der Ausrüstung	Zielfestlegung; Auswahl des Ex- kursionsgebietes; inhaltliche Vor- entlastung; Kon- zeption
Durchführung	<i>Einstieg:</i> z. B. topographische Orientierung; Geländebesichtigung; Nachfragen zu Arbeits- aufträgen <i>Erarbeitung:</i> z. B. Materialsammlung; Exper- tenführungen; Medien <i>Nachbereitung:</i> Vorstellung der Ergebnisse	z. B. Begrüßung Teilnehmer:in- nen, Erklärung des Exkursions- plans; Verteilung Arbeitsblätter; Demonstration unbekannter Ar- beitstechniken; Festlegung Ar- beitszeiten; Festlegung Treff- und Fixpunkte; Vorstellung, Deutung der Ergebnisse	Materialerstel- lung; Erkundung; Orientierung; Tä- tigkeiten im Ge- lände
Auswertung	<i>organisatorisch:</i> z. B. Säubern und Ordnen der Materialien; Kostenrechnung; Berichten <i>inhaltlich, didaktisch, methodisch:</i> z. B. Ergeb- nisdarstellung; Einordnung der Ergebnisse in die Fragestellung; Lösung der Fragestellung; Anwendung und Reflexion der Ergebnisse	z. B. Einordnung der Ergebnisse in die übergeordnete Fragestel- lung; Sammlung und Klärung von offenen Fragen; Ergebnis- darstellung; Kostenrechnung; Säubern der Materialien; Refle- xion über Exkursion	Auswertung; Si- cherung; Präsen- tation; Reflexion

Festzustellen ist, dass die Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen organisatorische sowie didaktische und methodische Aspekte – ob als solche expliziert (Rinschede, 2007) oder implizit (Falk, 2015; Wüthrich, 2013) – beinhalten, wobei die didaktischen und methodischen Aspekte für Rinschede den „Kern und die wesentlichen Elemente“ (2007, S. 260) betreffen. Zu bemerken ist ebenfalls, dass die Empfehlungen teilweise auf die „aktive Konstruktion“ (z. B. Sammlung und Klärung von offenen Fragen) der Lernenden abzielen, teilweise aber auch deren „passive Rezeption“ (z. B. Erklärung des Exkursionsplanes) bedingen (2.2.3: Abb. 6). Stellvertretend für die mitunter instruktiven Vorgaben bezeichnet Kestler die „Lehrer [als] verantwortlich für den Gesamtablauf“ und schreibt ihnen das „Hauptgewicht der Tätigkeit“ (2015, S. 194) in der Planung von Exkursionen zu. Standop und Jürgens (2015) stellen dar, dass die Planung von Lehr- und Lernprozessen sowohl durch die Lehrer:innen als auch durch die Schüler:innen oder aber als kooperative Zusammenarbeit unter Führung der Lehrer:innen erfolgen kann.

Unabhängig davon ist in der Planung über die kompetenzorientierten Ziele, die Inhalte, die Methoden und Medien sowie die didaktische Struktur (z. B. Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) zu entscheiden. Ein zentraler Unterschied gegenüber dem Unterrichten im Klassenzimmer besteht in der Wahl von Exkursionsstandorten, die „im Sinne des exemplarischen Prinzips etwas Elementares i[n] Hinblick auf die Sache“ (Baar & Schönknecht, 2018, S. 58) darstellen sollten. Kestler (2015) bezeichnet solche außerschulischen Lernorte vor allem dann als lohnenswert, wenn sie prägnant sind, ein hohes

Aktivierungspotenzial zur selbstständigen Anwendung von Methoden und einen besonderen ästhetischen Reiz aufweisen. Dabei sollten sie relevante Bezüge (z. B. für die Lebenswelt der Schüler:innen, für das Fach, für die Gesellschaft, hinsichtlich ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutsamkeit) ermöglichen und gut zugänglich sein.

Rinschede verweist darauf, dass Exkursionen grundlegend in allen unterrichtlichen Phasen eingesetzt werden können, sodass sie sowohl den Einstieg in als auch die Erarbeitung und/oder Sicherung von Inhalten und Themen zum Ziel haben können. Diese Klassifikation „nach dem ‚didaktischen Ort‘ (innerhalb einer Unterrichtseinheit oder Unterrichtssequenz)“ führt dazu, dass Exkursionen „einführend oder motivierend“, „zielgerichtet“, „festigend“ oder „transferierend“ (2007, S. 251) sein können. Über die Empfehlungen zum Planen, Durchführen und Auswerten (Tab. 1) hinaus existieren didaktische „Leitprinzipien“ und „Leitbilder“ zu geographischen Exkursionen, die sich vor allem auf die konstruktivistischeren Exkursionskonzepte der Arbeitsexkursion und Spurensuche beziehen (Tab. 2).

Tab. 2: Didaktische Leitbilder und -prinzipien geographischer Exkursionen (eigene Darstellung nach Hemmer (1996), Dickel (2006), Hemmer und Uphues (2009) sowie Ohl und Neeb (2012))

„Didaktische Leitprinzipien“	„Exkursionsdidaktische Leitbilder“	„Exkursionsdidaktische Leitprinzipien“	„Didaktische Prinzipien der Exkursionsplanung“
<ul style="list-style-type: none"> · Selbsttätigkeit · Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen · Teilnehmendenorientierung und Integration · Favorisierung kooperativer Lernformen 	<ul style="list-style-type: none"> · Perspektivenreflexion · Spurensuche · Ganzheitlichkeit · Authentizität · Interkulturelle Begegnung · Leitbild des Spiels 	<ul style="list-style-type: none"> · Selbsttätigkeit · Lernen mit allen Sinnen · Kooperative Lernformen · Strukturiertheit · Problemorientierung · Vielperspektivität · Reflexivität · Teilnehmerzentrierung 	<ul style="list-style-type: none"> · Kontroversität · Berücksichtigung wahrnehmungsgeographischer Erkenntnisse · Subjektzentrierung · Vielperspektivität · Berücksichtigung der Raumkonzepte · Themen-/Fragengebundene Planung
Hemmer (1996, S. 9)	Dickel (2006, S. 39)	Hemmer und Uphues (2009, S. 49)	Ohl und Neeb (2012, S. 273)

2.3 Fazit: Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen

Selbstwirksamkeitserwartungen sind als Bestandteil der expliziten motivationalen Orientierungen (Schulte, 2008) eine Facette der „Kompetenzen im ‚weiteren‘ Sinne“ (Krauss et al., 2004, S. 6) und somit ein Aspekt der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrer:innen (Baumert & Kunter, 2006). Sie sind explizit, als Wissensstruktur repräsentiert und dem Bewusstsein daher zugänglich (Brunstein et al., 1999). Diese Erwartungen an die eigene(n) Kompetenz(en) entwickeln sich in zyklischen Prozessen (2.1.1: Abb. 2), sind subjektiv und prospektiv (Schulte et al., 2008) sowie domänen- und kontextspezifisch (Schulte, 2008). In Kombination mit den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen besitzen Selbstwirksamkeitserwartungen einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstregulation und das Verhalten (Bandura, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 1999). Die Effekte der Selbstwirksamkeit sind insbesondere deswegen relevant, da sie einen guten Prädiktor für tatsächliche Verhaltensweisen darstellen (Schulte et al., 2008). Selbstwirksame Lehrer:innen empfinden größeren Enthusiasmus für ihren Unterricht und verbleiben mit höherer Wahrscheinlichkeit im Beruf (Rabe et al., 2012), lehren insgesamt innovativer und reflektierter, sind offener gegenüber neuen Unterrichtsstrategien, setzen sich herausforderndere Ziele und zeigen höhere Anstrengungen bei der Zielverfolgung (Schwarzer & Warner, 2014). Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen legitimiert sich darüber hinaus dadurch, dass sie als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) diskutiert werden.

Innerhalb der Geographie und ihrer Didaktik existieren bisher nur vereinzelte Forschungen, die Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext des Lehrens und Lernens oder der Lehrer:innenbildung adressieren (2.1.3). Folgerichtig liegen – weder aus den Perspektiven der Lehrenden noch der Lernenden – auch keine Erkenntnisse zu Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen und deren Planung, Durchführung und Auswertung vor. Die dargestellte Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1) und die Bedeutsamkeit von Exkursionen für das geographische Lehren und Lernen (2.2) haben bisher nicht dazu geführt, die Wahrnehmung der Kompetenzen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen zu fokussieren und deren Potenziale für Professionalisierungsprozesse zu analysieren – wohlwissend, dass Kompetenzerwartungen zum geographischen Gegenstand der Exkursionen ein spezifisches Forschungsfeld darstellen. Demnach kann die Frage, welche Kompetenzen (angehende) Lehrer:innen des Faches Geographie zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen benötigen, derzeit weder auf der Basis von tatsächlichen Kompetenzen noch auf der Grundlage der Wahrnehmungen und Erwartungen dieser Kompetenzen beantwortet werden.

Didaktische Begründungen zur Relevanz und Notwendigkeit von Exkursionen bestehen für Falk (2015) in der Visualisierung geographischer Sachverhalte vor Ort, der Vermittlung von Hintergrundwissen, dem Erwerb von Methodenkompetenzen und der Schulung der Beobachtungsfähigkeit. Exkursionen ermöglichen Primärerfahrungen, die Anwendung geographischer Arbeitsmethoden sowie die Identifikation mit dem (eigenen) Lebensraum (Rinschede, 2007). Ohl und Neeb (2012) schreiben ihnen das Potenzial zu, durch die aktive und möglichst selbstständige „Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in dessen realer Umgebung“ (2012, S. 260) für eine erhöhte und konsistentere Lernleistung sowie Lernmotivation und eine bewusste Wahrnehmung bestimmter Phänomene zu sorgen. Dementgegen benennt Rinschede Probleme im Zusammenhang mit Exkursionen, die er vor allem praktisch begründet sieht: „zu große Arbeitsbelastung und zeitliche Beanspruchung“ für Lehrer:innen und Schüler:innen; „Stundenplanprobleme“; „organisatorische Probleme: Transportprobleme zum Exkursionsziel“; „Disziplinprobleme durch Schülerverhalten“; „Probleme der Aufsichtspflicht, Sicherheitsfragen“; „Zeitmangel“; „Klassenstärke“ und/oder „Wetterabhängigkeit der Exkursionen“ (2007, S. 252–253).

Lindau und Finger beschreiben übergeordnete „Begründungstendenzen“ (2013, S. 138–139), die gegen die Durchführung von Exkursionen in der Praxis sprechen (können). Dabei fehlt es bereits in der Lehrer:innenbildung an Exkursionen mit fachdidaktischen Schwerpunkten. Auf schulischer Ebene stellen vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen Schwierigkeiten für die Integration von Exkursionen dar, wobei auch das nicht zu beeinflussende Wetter als Hemmnis wahrgenommen wird. Darüber hinaus bedingen mangelnde Exkursionserfahrungen aus der eigenen Schulzeit Unsicherheiten bei den Lehrer:innen, sodass die Selbstwirksamkeitserwartungen als Wahrnehmungen der persönlichen Kompetenzen nicht nur zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen führen können, sondern auch zu deren Vermeidung: „Lehrer[:]innen geben an, dass sie sich nicht befähigt fühlen, selbstständig das außerschulische Lernen von Schüler[:]innen zu begleiten. Als Grund wird die fehlende Professionskompetenz im Bereich des außerschulischen Lernens angegeben“ (ebd.).

Lehr- und Lernprozessen in Exkursionen werden diverse förderliche Merkmale zugesprochen, obwohl kaum Empirie existiert: „Die Erkenntnis, dass Exkursionen eine positive Bereicherung des Unterrichts darstellen und einen positiven Effekt auf die Bildung der Schüler[:]innen haben, ist kaum durch empirische Befunde belegt, sondern vielmehr historisch gewachsen“ (Lößner, 2011, S. 15). Deren historische Entwicklung zeigt, dass die Arbeiten pädagogischer Reformers:innen und die positiven Exkursionserfahrungen der Lehrenden in den letzten Jahrhunderten dafür sorgten, dass sich Exkursionen in der Didaktik (der Geographie) und den Lehrplänen als „normative Setzung“ manifestierten: „So ist die Forderung, dass Exkursionen im [Geographie]unterricht eingesetzt werden sollten, unbestritten“ (ebd.). Exkursionen wird ein hoher und oftmals „unstrittig[er] Stellenwert für den geographischen Kompetenzerwerb“ (Amend & Vogel, 2013, S. 72) zugesprochen, wobei Schüler:innen generell ein großes Interesse an Exkursionen sowie Methoden besitzen, die mit den Stichworten „originale Begegnung“ und „hohe Anschaulichkeit“ (Hemmer & Hemmer, 2010, S. 233) verbunden sind.

Zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen bestehen für die Lehrenden bisher keine kompetenzorientierten Anforderungen in Hinblick auf ihr professionelles fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können, sodass die bestehenden Empfehlungen oftmals auf dem Niveau von Anforderungskatalogen und Checklisten verbleiben (2.2.4). Da Lehrer:innen eine Schlüsselrolle bei der Wahl des exkursionsdidaktischen Konzeptes (2.2.3: Abb. 6) und der Gestaltung von Exkursionen einnehmen, fordert Klaes (2007), dass sich (angehende) Lehrer:innen sowohl in ihrer Aus- als auch Fortbildung mit Exkursionsdidaktik auseinandersetzen sollten, d. h. Exkursionen bestenfalls selbst erleben und diese reflektieren. Hemmer und Mehren (2014) empfehlen, dafür konzeptionelle Ansätze einer modernen Exkursionsdidaktik anzuwenden, da Lehrer:innen nach dem beruflichen Einstieg oftmals zu (ihren) traditionellen Vorstellungen von Unterricht zurückkehren: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24). Eine Tatsache, die sich u. a. durch den schulischen Handlungsdruck begründet, der zum dargestellten „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010) bzw. „reality shock“ (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005) führen kann und für Hemmer und Mehren Indiz dafür ist, dass „Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung vielfach träges Wissen“ (2014, S. 16) generieren. Im Ergebnis besteht das Forschungsinteresse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen als Wahrnehmungen und Erwartungen von Kompetenzen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen. Diese werden auf der Grundlage der dargestellten empirischen Erkenntnisse sowohl in ihren Strukturen als auch Prozessen und dabei vor allem hinsichtlich ihrer möglichen Veränderungen infolge ihrer zyklischen Struktur (2.1.1: Abb. 2) fokussiert.

Bisher ist über die „Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während der Lehrerausbildung und der Berufstätigkeit [...] weniger bekannt“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 503), weswegen die Forschungslage – unabhängig vom fachlichen Gegenstand – als „nicht zufriedenstellend“ (Rabe et al.,

2012, S. 300) und „noch sehr unbefriedigend“ (Kocher, 2014, S. 102) bewertet wird. Des Weiteren sind die bestehenden Ergebnisse zu den Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen bei (angehenden) Lehrer:innen nicht konsistent (2.1.5), wobei bislang insgesamt „nur wenige Studien die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung betrachtet“ (ebd.) haben. Tschannen-Moran et al. forderten daher bereits 1998 Längsschnittstudien, um die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen zu dokumentieren, den diesbezüglichen Einfluss von Bildungsmaßnahmen auf (angehende) Lehrer:innen zu messen und so das Verständnis über deren Entwicklung zu erhöhen: „Longitudinal studies across teacher preparation programs [...] could begin to map the development of efficacy beliefs and could access the efficacy impact of different teacher preparation programs and practices. [...] Interpretive case studies and qualitative investigations are needed to refine our understanding of the process of developing efficacy“ (S. 242).

Die vorliegende Arbeit zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden greift die dargestellten Kritiken und Desiderata auf und wird den Forderungen nach einer längsschnittlichen Analyse gerecht. Dafür werden das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen als exemplarischer geographischer und vor allem geographiespezifischer Gegenstand untersucht. Die qualitative Konzentration auf die Selbstwirksamkeitserwartungen verknüpft dazu Facetten der professionellen Handlungskompetenz, indem die Kompetenzerwartungen als motivationale Orientierung auf das Professionswissen als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) bezogen werden.

3 Forschungsziele und Forschungsfragen

Die Ziele der Arbeit bestehen in der Identifikation und der Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen. Denkbar ist, die bestehende theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit (2.1.1) zu spezifizieren und/oder zu modifizieren, indem die Relationen zwischen dem geographischen Gegenstand der Exkursion und den Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen dargestellt werden. Demnach besteht das Ziel dieser qualitativen Untersuchung mehr in der „Gegenstandsbeschreibung“ als in der „Theoriebildung“ (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Ein qualitatives Untersuchungsdesign liegt vor, da die Lehramtsstudierenden als (angehende) Lehrer:innen in wenigen Fällen mithilfe offener Forschungsfragen, teilstrukturierter Datenerhebungsmethoden (4.2) sowie einer qualitativen und somit nicht-numerischen Analyse der Daten (4.5) untersucht werden, um eine inhaltliche, nicht aber statistische Repräsentativität zu erzielen (Lamnek, 2016). Dazu werden die theoretischen Hintergründe der Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1), der geographischen Exkursionen (2.2) sowie deren Synthesen (2.3) mit der „beobachtbaren Erfahrungswirklichkeit“ (ebd., S. 222) verknüpft. Die erfahrbare und zu untersuchende Wirklichkeit der Intervention „Outdoor Education“ (4.1) wird anhand der Forschungsziele und der ihnen entsprechenden Forschungsfragen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden betrachtet (Tab. 3).

Tab. 3: Forschungsziele und Forschungsfragen (eigene Darstellung)

	Forschungsziele	Forschungsfragen
1	Identifizieren der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen	Welche Selbstwirksamkeitserwartungen und welche Quellen lassen sich bei Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen identifizieren?
2	Analysieren der Wirkungen durch eine Intervention – d. h. durch das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion – auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden	Wie wirken sich das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden aus?

Ziel ist es, Antworten auf diese beiden Forschungsfragen darzustellen (5) und zu diskutieren (6), um so einen Beitrag zur Erforschung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Gegenstand der geographischen Exkursionen zu leisten. Dazu bezieht sich die Forschungsfrage 1 auf die zu identifizierenden Strukturen und den jeweiligen „Ist-Stand“ der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden. Es wird erfragt, welche zuversichtlichen Erwartungen, welche Hemmnisse und Barrieren und welche diesbezüglichen Quellen (2.1.1) existieren. Die Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen sind innerhalb dieser Frage separiert, da sie kein definitorischer Bestandteil von Selbstwirksamkeit, jedoch von zentralem Erkenntnisinteresse sind. Forschungsfrage 2 erweitert diesen Fokus, indem die Wirkungen durch das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion innerhalb der Intervention „Outdoor Education“ (4.1) auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden untersucht werden. Die zugehörigen Forschungsziele können über „Identifizieren“ und „Analysieren“ operationalisiert werden, wobei die Analyse auf die systematische und gezielte Untersuchung der Kompetenzerwartungen abzielt (DGfG, 2020), um diese in ihren Zusammenhängen von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen darstellen zu können.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden empirischen Studie ist vorwiegend qualitativer Natur. Zugunsten einer gegenstandsspezifischen Untersuchung wird daher auf eine deskriptive und populationsbeschreibende Vorgehensweise mithilfe repräsentativer Stichproben und quantitativer Messinstrumente verzichtet. Die Erforschung der Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen erfordert eine qualitative und längsschnittliche methodische Vorgehensweise. Diese besitzt insbesondere durch die mehrfache Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen einen explorativen Charakter, wobei das methodische Vorgehen deswegen nicht weniger systematisch und regelgeleitet erfolgt. Diese Anforderungen der systematischen und regelgeleiteten Vorgehensweisen werden hinsichtlich der Datenerhebung (4.2), -aufbereitung (4.4) und -auswertung (4.5) begründet, unterliegen Maßnahmen zur Gütesicherung (4.6) und werden kritisch reflektiert (6.4).

Die Beantwortung der Forschungsfrage 1 bedingt eine Identifizierung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, zum Durchführen und zum Auswerten von geographischen Exkursionen. Die Beantwortung der Forschungsfrage 2 basiert auf der Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen jeweils in der Vorausschau und im Rückblick auf das Planen, auf das Durchführen und auf das Auswerten einer geographischen Exkursion. In der Konsequenz ist eine Längsschnittstudie erforderlich, in der dieselben Lehramtsstudierenden wiederholt untersucht werden, sodass es sich aufgrund der konstant bleibenden Untersuchungsobjekte um eine nicht-experimentelle Längsschnittstudie mit Messwiederholungen handelt. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht ist dieses Vorgehen als qualitativ zu beurteilen, da die Daten interpretativ analysiert und dargestellt werden. Diese werden selbstständig erhoben, aufbereitet und ausgewertet, sodass eine Primäranalyse der Daten stattfindet, die eine systematische Beantwortung der Forschungsfragen (Tab. 3) zum Ziel hat (Döring & Bortz, 2016).

4 Methodische Vorgehensweise

Die Intervention (4.1) wird als Voraussetzung der methodischen Vorgehensweisen thematisiert, wofür die Zielgruppe (4.1.1) und das Konzept der Lehrveranstaltung „Outdoor Education“ (4.1.2) beschrieben werden. Daran schließt sich die Datenerhebung (4.2) an, indem die Form der problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews (4.2.1) begründet, die Entwicklung der Interviewleitfäden (4.2.2) und der Ablauf der Datenerhebung (4.2.3) dargestellt werden. Die Reduktion der Daten (4.3) wird nach der Datenerhebung und vor ihrer -aufbereitung erläutert, da die Fallauswahl I in diesem Zeitraum relevant ist, wogegen die Fallauswahl II im Prozess der Datenauswertung und vor der Ergebnisdarstellung erfolgt. Die Datenaufbereitung (4.4) stellt die Vorgehensweisen der Transkription und der Anonymisierung dar. Die Begründung der Methodik zur Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen (4.5.1), deren Ablauf (4.5.2) sowie das Kategoriensystem und der Kodierleitfaden (4.5.3) sind Bestandteil der Datenauswertung (4.5). Daran knüpfen die Maßnahmen zur Gütesicherung (4.6) an, die wiederum die gesamten methodischen Vorgehensweisen betreffen.

4.1 Intervention

Den Beschreibungen zur Zielgruppe (4.1.1) folgen Darstellungen zur Konzeption der Lehrveranstaltung „Outdoor Education“ (4.1.2), die sowohl das Konzept als auch die Ziele und Inhalte zum Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion sowie die Rabeninsel als Realraum thematisieren.

4.1.1 Zielgruppe: Lehramtsstudierende des Faches Geographie

Die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) bietet das Studium des Lehramtes an Gymnasien, Sekundarschulen, Förderschulen und Grundschulen an. Geographie kann im Lehramt an Gymnasien und Sekundarschulen bzw. als Sekundarschulfach im Lehramt an Förderschulen studiert werden. Der Zugang zum Lehramtsstudium des Faches Geographie ist durch einen Numerus clausus beschränkt und erfordert keine Eignungsprüfung. Grundsätzlich werden im Lehramt zwei zu studierende Unterrichtsfächer gewählt, die mit wenigen Ausnahmen frei kombiniert werden können. Das Studium für das Lehramt an Gymnasien umfasst insgesamt 270 Leistungspunkte in einer Regelstudienzeit von neun Semestern, das Studium für das Lehramt an Sekundarschulen insgesamt 240 Leistungspunkte in einer Regelstudienzeit von acht Semestern. Die entsprechenden Studieninhalte und die zugehörigen Leistungspunkte sind im Anhang X nachzuvollziehen (MLU, 2020e, 2020f, 2020g). Innerhalb der Fachwissenschaften belegen die Lehramtsstudierenden natur- und humangeographische Lehrveranstaltungen. Das Studium der Fachdidaktik der Geographie umfasst vier Module: „Fachdidaktik I: Grundlagen der Fachdidaktik Geographie“ (Empfehlung: 1. Fachsemester), „Fachdidaktik II: Geographieunterricht – Konzeption und Gestaltung“ (2. bis 3.), „Fachdidaktik III: Medien im Geographieunterricht“ (5.) und „Fachdidaktik IV: Outdoor Education“ (6.). Die Module „Regionale Geographie (Fachwissenschaft/Fachdidaktik)“ (6.) und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (7.) erhöhen durch ihre Verbindungen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik die Anteile geographiedidaktischer Lehre, wenngleich sie den Fachwissenschaften zugeordnet sind (MLU, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Die Lehramtsstudierenden des Faches Geographie, die im Sommersemester 2016 an der Lehrveranstaltung „Outdoor Education“ teilgenommen haben, belegten zuvor die obligatorischen fachdidaktischen Module I und II sowie das Schulpraktikum I. Die Grundgesamtheit von $N = 22$ ($w = 8$, $m = 14$) entspricht dabei der Anzahl der zur Lehrveranstaltung angemeldeten Lehramtsstudierenden, sodass keine direkten Verfahren zur

Rekrutierung für die Untersuchung erforderlich waren (Kruse, 2015). Tab. 4 benennt wesentliche Eigenschaften dieser anonymisierten Fälle, wobei auch die drei nicht vollständig erhobenen Fälle von 05_m, 19_w und 22_w (Ursache: Abbruch im Rahmen der freiwilligen Teilnahme) abgebildet sind. Folglich beläuft sich die Anzahl der insgesamt vorliegenden Fälle auf $n_1 = 19$ ($w = 6$, $m = 13$). Darüber hinaus sind die nicht transkribierten Fälle gekennzeichnet, deren Reduktion in der Fallauswahl I begründet wird (4.3).

Tab. 4: Fallübersicht zur Grundgesamtheit der Lehramtsstudierenden (eigene Darstellung)

Fall	Geschlecht	Schulform	FS Geographie	Fall	Geschlecht	Schulform	FS Geographie
03_m	m	LAS	12	Keine Transkription:			
06_w	w	LAS	8	01_m	m	LAS	6
08_m	m	LAG	6	04_w	w	LAG	6
10_m	m	LAS	8	07_m	m	LAS	8
11_m	m	LAG	4	09_m	m	LAS	6
12_w	w	LAG	10	16_m	m	LAS	8
13_m	m	LAG	4	18_w	w	LAS	10
14_m	m	LAG	4	21_m	m	LAS	6
15_w	w	LAG	4	Keine vollständige Datenerhebung:			
17_w	w	LAG	8	05_m	m	LAG	8
20_m	m	LAG	8	19_w	w	LAS	8
23_m	m	LAG	4	22_w	w	LAS	8
Legende: m – männlich, w – weiblich, LAG/LAS – Lehramt Gymnasium/Sekundarschulen, FS – Fachsemester							

4.1.2 Lehrveranstaltung: „Outdoor Education“

Das Modul „Fachdidaktik IV“ besteht aus den Lehrveranstaltungen zur „Outdoor Education“ und dem Seminar „Fachdidaktische Forschung“, das geographiedidaktische Forschungsansätze sowie qualitative und quantitative Forschungsmethoden thematisiert. Innerhalb dieses obligatorisch zu belegenden Moduls entfallen 70 Arbeitsstunden auf den Modulteil „Outdoor Education“, 60 Arbeitsstunden auf den Modulteil „Fachdidaktische Forschung“ und 20 Arbeitsstunden auf das Selbststudium. Diese 150 Arbeitsstunden entsprechen fünf Leistungspunkten. Diese erhalten die Studierenden, nachdem sie im Bereich „Outdoor Education“ die Moduleleistungen des schriftlichen Exkursionsentwurfes und die Studienleistungen der Reflexion der Exkursionsplanung sowie der -durchführung und -auswertung erfolgreich bestanden haben, wobei die Note für ihre Erste Staatsprüfung für das Lehramt relevant ist.

Konzept der Lehrveranstaltung

Die Ziele der Lehrveranstaltungen bestehen – entsprechend der fachspezifischen Bestimmungen für das Studienfach Geographie (MLU, 2020a, 2020c) – vordergründig darin, dass die Lehramtsstudierenden Kenntnisse zu Outdoor-Education-Ansätzen sowie Fähigkeiten zur zielgerichteten Anwendung von Geländemethoden und zur Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Outdoor-Education-Sequenzen erwerben und reflektieren. Daher unterliegt die Planung, Durchführung und Auswertung der Intervention der Rabeninsel-Exkursionen einem konstruktivistischen Ansatz (2.2.3), sodass die angehenden Lehrer:innen ihre Lehr- und Lernprozesse möglichst selbstgesteuert gestalten, die durch einige kognitivistische Elemente strukturiert werden (z. B. Vorgaben zur Anzahl der Lehrveranstaltungen, zur Entwicklung einer Leitfrage, zum Exkursionsraum). Durch dieses hohe Maß an Eigenverantwortlichkeit

sollen Exkursionen bereits im Studium „eine im späteren Beruf besser verankerte Praxis der Outdoor Education“ (Lindner, Lindau & Finger, 2016, S. 96) ermöglichen. In der Folge planen die Lehramtsstudierenden selbstständig die Ziele, Inhalte, Standorte, Methoden und Medien der Exkursion, führen diese gemeinsam mit Schüler:innen einer 9. Jahrgangsstufe eines halleschen Gymnasiums an einem Tag durch und werten die Lehr- und Lernprozesse des Planens und Durchführens anschließend aus.

Dabei soll es ihr Anliegen sein, den Schüler:innen während der Ein-Tages-Exkursion eine Raumanalyse im Realraum zu ermöglichen. Dafür begleiten die Lehramtsstudierenden eine Gruppe von Schüler:innen von Station zu Station, sodass es sich um eine stationsbasierte Exkursion handelt (Lindau & Finger, 2013). Aus der Perspektive der Schüler:innen ist diese aufgrund ihres Schwerpunktes im Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ (DGfG, 2020, S. 9) als Arbeitsexkursion zu benennen, die für sie mehrheitlich kognitivistische Merkmale (z. B. Vorgaben zu Inhalten und Methoden, zu Stationen, zu Zeiten, zur Ergebnissicherung) aufweist (2.2.3: Abb. 6). Die Wahl der Jahrgangsstufe begründet sich zum einen durch die Fähigkeiten der Schüler:innen, wissenschaftlich arbeiten zu können und zum anderen durch die Vorgaben der Fachlehrpläne, die für das Fach Geographie an Gymnasien in Sachsen-Anhalt im Kompetenzschwerpunkt „Raumstrukturen und -prozesse analysieren und erläutern“ eine „Standortanalyse vor Ort mittels Exkursion“ vorsehen. Fächerübergreifend zur Biologie wird dabei empfohlen, „Wechselwirkungen zwischen Organismen untereinander und mit ihrer Umwelt im Ökosystem Wald“ zu erläutern und dazu „Aspekte des Umwelt- und Naturschutzes“ einzubeziehen (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, 2016a, 2016b). An der Exkursion nimmt die 9. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums aus Halle (Saale) und somit etwa 110 Schüler:innen teil. Die Kooperation mit der Schule ist zum einen durch ihre günstige Lage zum Exkursionsgebiet und zum anderen durch langjährige Kontakte zu begründen, sodass Exkursionen von Lehramtsstudierenden für Schüler:innen in einem jährlichen Turnus bereits seit mehr als zehn Jahren stattfinden.

Tab. 5: Geographische Kompetenzen der Schüler:innen (DGfG, 2017) sowie Inhalte (Hallesches Gymnasium, 2016) zur Rabeninsel-Exkursion (eigene Darstellung)

	Kompetenzen <i>Die Schüler:innen können...</i>	Inhalte
Geographie	<u>Fachwissen (F)</u> - ... geographische Fragestellungen an einen konkreten Raum richten (F5, Standard (S) 22). - ... zur Beantwortung dieser Fragestellungen Strukturen und Prozesse in diesen Räumen analysieren (F5, S23).	Formulierung individueller Leitfrage(n) und Raumanalyse hinsichtlich der Leitfrage(n); Vergleich von unterschiedlichen Standorten
	<u>Räumliche Orientierung (O)</u> - ... mit Hilfe einer Karte und anderer Orientierungshilfen ihren Standort im Realraum bestimmen (O4, S11).	relative und absolute Lagebestimmung
	<u>Erkenntnisgewinnung/Methoden (M)</u> - ... problem-/sach-/zielgemäß Informationen im Gelände oder durch einfache Versuche und Experimente gewinnen (M2, S5).	Klima- und Wetterdaten; Bodentyp und -art; Relief; Biosphäre; Wasser; anthropogene Nutzung und Naturschutzgebiet
	<u>Kommunikation (K)</u> - ... geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressatengerecht organisieren und präsentieren (K1, S4).	Erstellen einer Exkursionsmappe während der Exkursion

Die Lehramtsstudierenden fungieren als angehende Lehrer:innen in einer doppelten Funktion, indem sie Lernende im Sinne der Exkursionsdidaktik und gleichzeitig Lehrende gegenüber den Schüler:innen sind. So ist es das Ziel der Rabeninsel-Exkursion, den Schüler:innen eine Raumanalyse im Realraum zu

ermöglichen, die eine Geoökosystemanalyse dieses halleschen Auenwaldgebietes beabsichtigt. Im Zentrum dieser Erkenntnisgewinnungsprozesse steht dabei die Arbeit mit Geländemethoden unter Berücksichtigung digitaler Medien. In Anlehnung an die Kompetenzen der Bildungsstandards bestehen schulcurriculare Vorgaben zu den Kompetenzen und Inhalten, welche die Schüler:innen durch die Exkursion erwerben sollen. Diese können für das Fach Geographie durch die Tab. 5 nachvollzogen werden, wobei die Ziele, Inhalte und Methoden für das fächerübergreifende geographische und biologische Arbeiten der Schüler:innen vollständig im Anhang XI enthalten sind.

Planung, Durchführung und Auswertung der Rabeninsel-Exkursion

Die Lehrveranstaltungen „Outdoor Education“ haben im Sommersemester 2016 wöchentlich mit einem Umfang von vier Semesterwochenstunden und dabei mehrheitlich freitags zwischen 10.15 und 13.45 Uhr stattgefunden. Tab. 6 stellt sowohl den zeitlichen und räumlichen Ablauf der Lehrveranstaltungen als auch deren Ziele und Inhalte aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden dar. Die **Planung** der Rabeninsel-Exkursion startete mit der Erarbeitung zentraler Begriffe der *Outdoor Education* und einer Einführung in die Ziele und den Ablauf der Lehrveranstaltungen sowie die begleitende Forschung, ohne dabei das untersuchende Konzept der Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen zu explizieren (Tab. 6: Veranstaltung (1)). Die Lehramtsstudierenden führten die Exkursion aus dem Vorjahr durch, indem sie die Rabeninsel unter der letztjährigen Leitfrage („Die Rabeninsel – ein Naturschutzgebiet: Erholung in Halle oder verschwendeter Raum?“) untersuchten (2). Anschließend reflektierten sie deren Ziele, Inhalte, Stationen, Methoden und Medien, um Konsequenzen für die eigenen Lehr- und Lernprozesse abzuleiten (3). In der Folge diskutierten und konzipierten sie ein Vorgehen für das Planen der eigenen Exkursion, wofür sie sich auf eine Zielstellung in Form einer Leitfrage festlegten. Zur Beantwortung der Leitfrage „Die Rabeninsel – eine unbewohnte Insel in der Stadt?“ entwickelten sie natur- und humangeographische Themen, die als Stationen in die Exkursion (Abb. 7) einfließen (4). Diese Themen wurden fortan in Kleingruppen fachwissenschaftlich erarbeitet und didaktisch reduziert (ab 5). In den beiden darauffolgenden Veranstaltungen erprobten sie ihre bisherigen Planungen zu den Inhalten und den Geländemethoden im Realraum (6, 7). Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus diesen Probeläufen führten die Lehramtsstudierenden die stationsbasierten Erarbeitungen zu einem Gesamtkonzept zusammen und begannen mit dem Erstellen der Arbeitsmaterialien für die Schüler:innen (8). Zwei Wochen vor der Exkursion erprobten sie den gesamten Ablauf der Exkursion mit ihren Kommiliton:innen auf der Rabeninsel (9), um abschließend die Feinplanung vorzunehmen und die Prozesse der Planung zu reflektieren (10). Für die **Durchführung** der Exkursion am Freitag, dem 17. Juni 2016, nahmen jeweils zwei Studierende ihre vorher zugeordnete Gruppe mit etwa zehn Schüler:innen an einem zentralen Treffpunkt am Zugang zur Rabeninsel in Empfang. Sie durchliefen die Rabeninsel-Exkursion zwischen 08.15 und 13.00 Uhr, wobei der Ablauf der Stationen im Uhrzeigersinn erfolgte und die insgesamt zehn Gruppen dafür an unterschiedlichen Stationen starteten: *Wahrnehmung I – Flussufer und Flusslauf I – Räumliche Orientierung – Wahrnehmung II – Flussufer und Flusslauf II – Wasseranalyse – Nutzung – Pflanzenbestimmung – Tierbestimmung – Naturschutz* (Abb. 7). Danach nahmen die Lehramtsstudierenden die Exkursionsmappen der Schüler:innen an sich, wobei ihnen für die Exkursion eine eigenständig entwickelte Exkursionsmappe mit den Lösungen der gestellten Arbeitsaufträge zur Verfügung stand (11). Mit Blick auf die Durchführung der Exkursion ist das Wetter rückblickend als Besonderheit zu benennen, da es fast die gesamte Zeit durchgehend regnete. Zu Beginn der **Auswertung** berichteten die Lehramtsstudierenden über den Verlauf der Exkursion und ihre Eindrücke, um im Anschluss mit dem Feedback der Schüler:innen zu arbeiten und die Exkursionsmappen zu bewerten (12, 13). Abschließend verfassten sie ein persönliches Fazit zum Planen, Durchführen und

Auswerten der Exkursion. Darüber hinaus arbeiteten sie am ausführlichen Exkursionsentwurf und der schriftlichen Reflexion zur Durchführung der Exkursion (14).

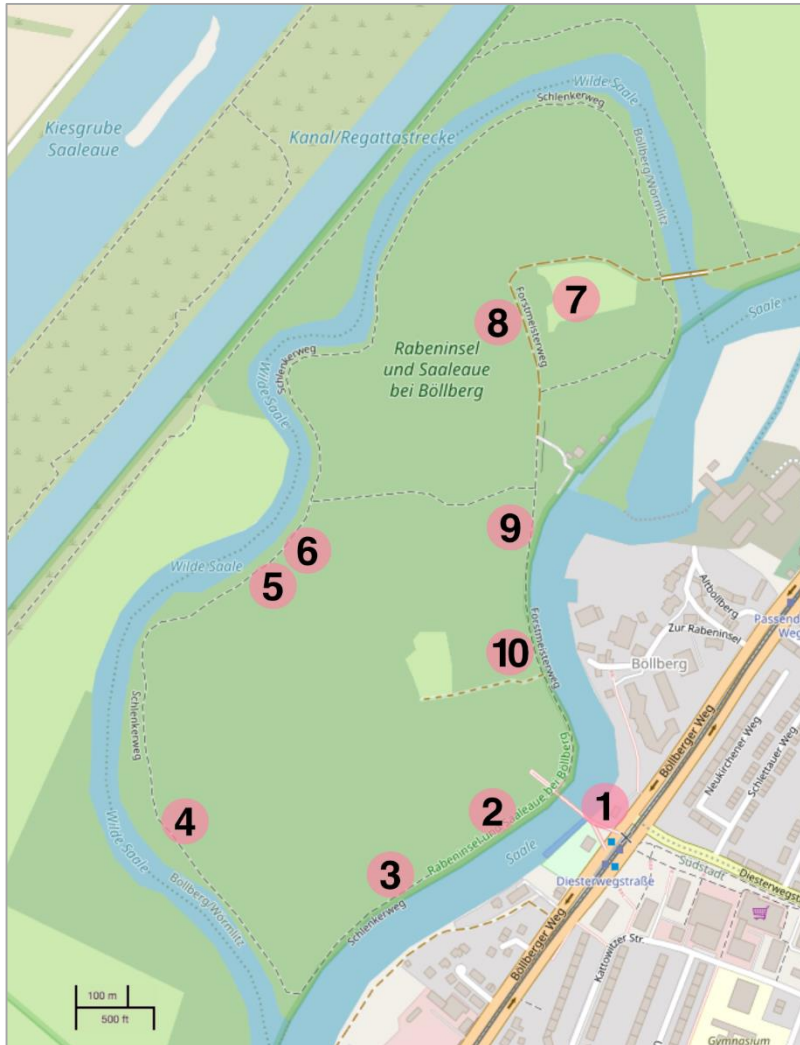
Tab. 6: Die Lehrveranstaltung „Outdoor Education“: Ziele und Inhalte zum Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion (eigene Darstellung)

Veranstaltung (Ort, Datum)	Ziele aus Studierendenperspektive <i>Die Studierenden können ...</i>
	Inhalte der Lehrveranstaltung
Planen der Exkursion	
(1) Einführung (Universität, 08.04.2016)	<ul style="list-style-type: none"> · Ziele und Konzept der Lehrveranstaltung · Erarbeitung <i>Outdoor Education</i> (Begriffe, Grundlagen der Exkursionsdidaktik) · Einführung in die begleitende Forschung
(2) Durchführen der Exkursion von 2015 (Rabeninsel, 15.04.2016)	<p><i>... eine geoökologische Exkursion aus Perspektive der Schüler:innen auf der Rabeninsel durchführen und reflektieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Durchführen der Rabeninsel-Exkursion von 2015 (mit Kommiliton:innen, ohne Schüler:innen)
(3) Planen (Universität, 20.04.2016)	<p><i>... die Konzeption und Umsetzung der geoökologischen Exkursion des Vorjahres reflektieren und Handlungsstrategien für die eigene Exkursionsplanung erstellen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Reflexion der Vorexkursion (z. B. Ableitung von Handlungsstrategien) · Rahmenbedingungen der eigenen Exkursion
(4) Planen (Universität, 29.04.2016)	<p><i>... die Vorgehensweise für die Planungsphase der Exkursion sowie Ziele und Inhalte/Stationen im Plenum zielführend und ergebnisorientiert diskutieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Findung einer Zielstellung (hier: als Leitfrage) · Festlegung der Inhalte und der Stationen · Überlegungen zu Methoden und Medien
(5) Planen (Rabeninsel und Universität, 04.05.2016)	<p><i>... unter einer selbstentwickelten Leitfrage eine oder mehrere Teilstationen in Gruppenarbeit planen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Festlegung der Inhalte und der Stationen · Wahl der Methoden und Medien
(6) Probelauf (Rabeninsel, 13.05.2016)	<p><i>... Teilaspekte (-themen/-stationen) einer Exkursion am Beispiel der Rabeninsel durchführen und darüber reflektieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Probelauf der Exkursionsstationen mit Methodentraining (z. B. Wasser- und Bodenanalyse, Arbeit mit Kompass und Karten, Pflanzenbestimmung)
(7) Probelauf (Rabeninsel, 20.05.2016)	<p><i>... Teilaspekte (-themen/-stationen) einer Exkursion am Beispiel der Rabeninsel durchführen und darüber reflektieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Probelauf der Exkursionsstationen mit Methodentraining (z. B. Wasser- und Bodenanalyse, Arbeit mit Kompass und Karten, Pflanzenbestimmung)
(8) Planen (Universität, 27.05.2016)	<p><i>... Teilaspekte (-themen/-stationen) einer Exkursion am Beispiel der Rabeninsel zu einem Gesamtkonzept zusammenführen und darüber reflektieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Planung der Exkursion unter Berücksichtigung der Probelläufe · Erstellen der Arbeitsmaterialien für die Schüler:innen
(9) Probelauf (Rabeninsel, 03.06.2016)	<p><i>... eine Exkursion am Beispiel der Rabeninsel durchführen und darüber reflektieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Probelauf der Exkursion in Kleingruppen (mit Kommiliton:innen, ohne Schüler:innen)

(10) Planen (Universität, 10.06.2016)	<i>... eine Exkursion am Beispiel der Rabeninsel zu einem Gesamtkonzept zusammenführen und über die Planungsphase reflektieren.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · Feinplanung der Exkursion · Erstellen der Arbeitsmaterialien für die Schüler:innen · Reflexion der Planungsphase
Durchführen der Exkursion	
(11) Durchführen (Rabeninsel, 17.06.2016)	<i>... eine Exkursion mit Schüler:innen am Beispiel der Rabeninsel durchführen.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · Ein-Tages-Exkursion mit Schüler:innen auf der Rabeninsel · Schüler:innen: 9. Jahrgangsstufe, Gymnasium in Halle (Saale)
Anmerkung: Die Exkursionsdurchführung entspricht dem Umfang von zwei Lehrveranstaltungen.	
Auswerten der Exkursion	
(12) Auswerten (Universität, 24.06.2016)	<i>... eine Exkursion mit Schüler:innen am Beispiel der Rabeninsel auswerten und darüber reflektieren.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · Auswertung der Exkursion · Arbeit mit dem Feedback der Schüler:innen · Bewertung der Exkursionsmappen der Schüler:innen
(13) Auswerten (Universität, 01.07.2016)	<i>... eine Exkursion mit Schüler:innen am Beispiel der Rabeninsel auswerten und darüber reflektieren.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · Auswertung der Exkursion · Arbeit mit dem Feedback der Schüler:innen · Bewertung der Exkursionsmappen der Schüler:innen
(14) Auswerten (Universität, 08.07.2016)	<i>... eine Exkursion mit Schüler:innen am Beispiel der Rabeninsel auswerten und darüber reflektieren.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · Arbeit der Studierenden am Exkursionsentwurf und Schreiben der Reflexion

Rabeninsel als Exkursionsraum

Die Rabeninsel ist eine etwa 41 Hektar große Binneninsel im südwestlichen Stadtgebiet von Halle (Saale), die im Westen von der Wilden und im Osten von der schiffbaren Elisabeth-Saale umschlossen wird. Mit einer maximalen Länge von etwa 1,2 Kilometern und einer ungefähren Breite von 600 Metern gehört sie zum Stadtteil Böllberg/Wörmlitz. Im Norden, Westen und Süden ist sie von der Auenlandschaft und dem Naherholungsgebiet Saaleaue umgeben, wogegen sie im Osten über eine Brücke mit der südlichen halleschen Innenstadt verbunden ist (Abb. 7). Die Rabeninsel ist somit Teil des etwa 90 Hektar großen Naturschutzgebietes „Rabeninsel und Saaleaue bei Böllberg“, welches eine Vielzahl von artgeschützten Pflanzen und Tieren beheimatet. Vor allem Harthölzer kennzeichnen das Auenwaldgebiet der Rabeninsel, das im Norden der Insel in eine Strauchschicht übergeht. Das bestehende Naturschutzgebiet ermöglicht vielfältige naturwissenschaftliche Betrachtungs- und Arbeitsweisen. Die „Abgeschlossenheit“ des Raumes erleichtert es den Lehramtsstudierenden, die Gruppen der Schüler:innen während der Exkursion zu betreuen. Die Auswahl des Exkursionsraumes resultiert zu Teilen aus seiner Begrenztheit und seiner günstigen Lage zur Schule, insbesondere aber aus seiner Eignung hinsichtlich verschiedener geographischer und biologischer Inhalte und Methoden. Diese Konzentration auf die naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen zeigt sich in den Kompetenzen, die die Schüler:innen während der Exkursion auf der Rabeninsel erwerben sollen sowie den daraus abgeleiteten Inhalten und Methoden (Tab. 5, Anhang XI). Die Exkursionsstandorte, die durch die Lehramtsstudierenden entsprechend der Exkursionsziele und -inhalte ausgewählt wurden, berücksichtigen die räumlichen Gegebenheiten der Rabeninsel (Abb. 7), um die Analyse des Geoökosystems zu ermöglichen.



Exkursionsstationen

- (1) Wahrnehmung I
- (2) Flusssufer und Flusslauf I
- (3) Räumliche Orientierung
- (4) Wahrnehmung II
- (5) Flusssufer und Flusslauf II
- (6) Wasseranalyse
- (7) Nutzung
- (8) Pflanzenbestimmung
- (9) Tierbestimmung
- (10) Naturschutz

Abb. 7: Karte der Rabeninsel und der Exkursionsstandorte (OpenStreetMap (ODbL) 1.0)

4.2 Datenerhebung

Innerhalb der Vorgehensweisen zur Datenerhebung werden die problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews als Methode der qualitativen Datenerhebung (4.2.1) begründet. Daran anknüpfend wird die Generierung, die Konstruktion sowie die Entwicklung der Interviewleitfäden (4.2.2) dargestellt, um abschließend den Ablauf der Datenerhebung (4.2.3) zu beschreiben.

4.2.1 Problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews

In der qualitativen Forschung zählen Interviews zu den meistgenutzten Erhebungsverfahren, wobei das Leitfadeninterview die wohl häufigste Form zur Gewinnung von Daten darstellt (Aufenanger, 2011). Die Erforschung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen schließt eine zu starke Standardisierung der Datenerhebung dadurch aus, dass zwar theoretische Vorannahmen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1) sowie geographischen Exkursionen (2.2) bestehen, diese in ihrer Kombination jedoch weitgehend unbekannt sind (2.3). Demzufolge sind die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden teilweise induktiv aus den Daten zu identifizieren (Forschungsfrage 1) und zu

analysieren (Forschungsfrage 2). Dabei sind auch die Quellen potenziell zu erweitern, die als „new sources of efficacy information“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228) neue Quellen von Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1.1: Abb. 2) darstellen können. Einerseits sollte die Datenerhebung demnach nicht zu standardisiert sein, andererseits aber die Interviewsituationen strukturieren, die Erhebungssituationen vereinfachen (Aufenanger, 2011) und die Vergleichbarkeit der Daten sicherstellen (Marotzki, 2011). Die Entscheidung für die Interviewform der problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews begründet sich über das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit (Riesmeyer, 2011), die Bedeutung des theoretischen Vorwissens, den Rollendefinitionen im Interview (Helfferich, 2011), der Interviewsteuerung und der Produktion der gewünschten Textsorte (Mey & Mruck, 2010). Helfferich (2011), Hopf (2015b) sowie Mey und Mruck (2010) stellen die daraus resultierende Vielzahl an Interviewformen zusammen, die sich vorrangig durch ihre Erhebungs- und Auswertungsstrategien unterscheiden, wobei Niebert und Gropengießer (2014) vorrangig die Varianten leitfadengestützter Interviews beschreiben.

Leitfadengestützte Interviews bieten den Befragten trotz gesprächssteuernder Strukturen erhebliche gestalterische Möglichkeiten (Seipel & Rieker, 2003), sodass die Leitfäden die grundlegende Basis der Interviews bilden (Kremer, 2010). Die Leitfäden der teilstandardisierten Interviews (Flick, 2016) sind für die hiesige Datenerhebung somit als strukturierendes Element (Riesmeyer, 2011) zu verstehen, durch deren konsequenten Einsatz eine Vergleichbarkeit der Daten hergestellt und zugleich eine offene Gestaltung der Interviewsituation ermöglicht wird. Hinsichtlich der zu untersuchenden Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen besteht beim Interviewer bereits ein theoretisches Vorwissen, sodass die vorliegende Interviewstudie an der Schnittstelle von Deduktion und Induktion zu verorten ist (Kurz, Stockhammer, Fuchs & Meinhard, 2009).

Die problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews folgen grundsätzlich dem Ablauf leitfadengestützter Befragungen: Weiten und erzählgenerierenden Aufforderungen, die als narrative Elemente zu verstehen sind, folgen spontane Interventionen in Form von Fragen und Impulsen (Niebert & Gropengießer, 2014). Obwohl das Erzählprinzip (Kurz et al., 2009) vordergründig ist, produzieren die Befragten nicht die „Textsorte“ einer „Erzählung“, sondern eher einer „Sachdarstellung“, für die auch persönliche „Meinungen“ (Mey & Mruck, 2010, S. 427–428) sowie Beurteilungen und Bewertungen relevant sind. Der Einbezug von narrativen Interventionen hilft den Befragten, subjektiv Bedeutsames zu explizieren und dabei eigene Relevanzen zu setzen sowie Ereignis- und Handlungsverläufe in symbolischer und zeitlicher Ordnung darzustellen (Straub, 2010). Die resultierende Kombination aus erzählungs- und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien (Witzel, 2000) zielt darauf ab, das Verstehen der Selbstwirksamkeitserwartungen zu den geographischen Exkursionen zu optimieren.

Die Problemzentrierung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden führt dazu, dass keine Narrationen im Sinne narrativer Interviews entstehen, da im Interview immer wieder konkrete Bezüge zur Thematik hergestellt werden. Kurz et al. beschreiben „problem-centered interviews“ als Form der „semi-structured interviews“ (2009, S. 465), die es zum Ziel haben, Verständnis zu generieren und so die Sicht des befragten Subjekts zu verstehen, sodass es sich aus der Perspektive der Interviewenden um ein „Fremdverstehen“ (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 123) handelt. Dazu können die Interviewenden jederzeit nachfragen und kommentieren, um so das kommunikative Geschehen zu strukturieren (Mey & Mruck, 2010). Witzel weist problemzentrierten Interviews die Grundprinzipien der „Problemzentrierung“, der „Gegenstandsorientierung“ und der „Prozessorientierung“ zu (2000, S. 2–3). Die Problemzentrierung geht davon aus, dass objektive Problembereiche (hier: Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen) existieren, die für die Befragten (hier: Lehramtsstudierende) relevant sind. Der Gegenstandsorientierung wird entsprochen, indem die

konkrete Ausgestaltung des Verfahrens zur Datenerhebung (hier: problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews) am Forschungsgegenstand erfolgt und keine vorgefertigten Erhebungsinstrumente verwendet werden (4.2.2). Die Erhebung der Daten erfolgt gemäß der „Prozessorientierung“, da die Interviewleitfäden sukzessive im längsschnittlichen Verlauf der Datenerhebung (4.2.3) weiterentwickelt werden. Hölzl (1994) fasst die Grundprinzipien von problemzentrierten Interviews zusammen und führt aus, dass die Forschenden mit einem theoretischen Konzept in die Interviewsituationen gehen, ohne dieses den Befragten offenzulegen, um sie nicht zu beeinflussen. Die Strukturierung und Bedeutungszuweisung unterliegen somit den Befragten, sodass sowohl die theoretische Konzeption als auch die methodischen Vorgehensweisen gegenüber den Modifizierungen aus der Empirie offenzuhalten sind. Mit Blick auf die Notwendigkeit dieser schrittweisen Datengewinnung und -interpretation ist es relevant, dass die Methode in ihrem Auswertungsverfahren nicht festgelegt ist, sich aber inhaltsanalytische Verfahren anbieten (Flick, 2016), da die Selbstwirksamkeitserwartungen ein expliziter Bestandteil der motivationalen Orientierungen sind (2.1.2).

Ziel der vorliegenden qualitativen und längsschnittlichen Interviewstudie ist demnach ein problemorientiertes Verstehen der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden. Dafür werden wissenschaftliche Interviewsituationen konzipiert (4.2.2), in die der Interviewer – der in dieser Untersuchung zugleich der Forscher ist – das bestehende theoretische Vorwissen durch einen Interviewleitfaden einbringt. Die Befragten können ihre Kompetenzerwartungen sowohl monologisch als auch dialogisch explizieren, ohne dabei in einen Diskurs mit dem Interviewer zu gehen. Dieser nimmt eine gesprächsführende sowie nicht-direktive Haltung ein, um eine am Problem orientierte und teilstrukturierte Datenerhebung (Helfferich, 2011) zu ermöglichen.

4.2.2 Generierung, Konstruktion und Entwicklung der Interviewleitfäden

Generierung der Interviewleitfäden

Interviewleitfäden sollten sowohl dem Kriterium der Nicht-Beeinflussung als auch der Spezifität entsprechen, um das Erfassen eines breiten Spektrums sowie die Entwicklung eines persönlichen Bezugsrahmens durch die Interviewten zu ermöglichen (Kremer, 2010). Eine logische und übersichtliche Leitfadenstruktur zielt auf eine natürliche und alltagssprachliche Gesprächsatmosphäre ab (Niebert & Gropengießer, 2014), die eine Orientierung für, aber keine Einengung des Gesprächsverlaufes beabsichtigt (Hopf, 2015b). Der Interviewleitfaden ist somit kein Selbstzweck, sondern eine Hilfe, um die Ziele der Forschung in Form von Interventionen (z. B. Fragen und Impulse) zu operationalisieren (Riesmeyer, 2011). Diese Operationalisierung der Forschungsziele zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden erfolgt unter der Prämisse, dass sie selbst keine konkreten Antworten auf die Forschungsfragen geben können, da sie nicht im diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskurs, sondern in ihrer Lebenswelt verortet sind. Ihr Auftrag besteht demnach vorrangig in der Produktion von Texten (4.2.1), die vom Forscher auszuwerten sind.

Die Generierung der Interviewleitfäden basierte auf dem „SPSS-Prinzip“ und umfasste das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (Helfferich, 2011, S. 182–185). Zunächst wurden alle Interventionen, unabhängig von möglichen Bedenken zu deren Eignung und Formulierung, gesammelt. Das „Sammeln“ der Interventionen für die problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews umfasste eine Literaturrecherche zur fachlichen Klärung sowie Gruppendiskussionen zu fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und organisatorischen Aspekten von (geographischen) Exkursionen. Das Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion wurde bereits im Jahr 2015 teilnehmend beobachtet, um eine strukturelle sowie inhaltliche und methodische Erarbeitung der

Lehrveranstaltungen vorzunehmen. Zwölf der damals 28 Studierenden wurden mündlich sowohl zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen als auch der Relevanz des Planens, Durchführens und Auswertens von Exkursionen befragt. Darüber hinaus beschrieben und begründeten die Lehramtsstudierenden die Entwicklung ihres fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens über den Verlauf der Lehrveranstaltungen. Aus diesen pilotierenden mündlichen Befragungen und schriftlichen Darlegungen wurden vor allem forschungsmethodische, aber auch inhaltliche Erkenntnisse für die Konzeption der Datenerhebung und der Interviewleitfäden abgeleitet. Das „Prüfen“ umfasste alle potenziellen Interventionen, die vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für die Forschungsziele der Frage unterzogen wurden, ob sie durch die Lehramtsstudierenden beantwortet werden können. Durch das „Sortieren“ wurden die geprüften Interventionen entsprechend den Forschungsfragen und theoretischen Vorannahmen zeitlich und inhaltlich den einzelnen Interviewzeiträumen zugeordnet. Das abschließende „Subsumieren“ ermöglichte die Strukturierung und Formgebung der Interviewleitfäden, indem die Fragen und Impulse formuliert und diese Interventionen zu Themen bzw. Kategorien innerhalb eines Interviews geordnet wurden (ebd.; Niebert & Gropengießer, 2014).

Konstruktion der Interviewleitfäden

Die Struktur des Interviewleitfadens unterliegt sowohl einer zeitlichen als auch einer inhaltlichen Gliederung. Die inhaltliche Konstruktion folgt dabei dem immerwährenden Dreischritt aus Planen, Durchführen und Auswerten, wobei die aktuellen Exkursionsphasen in den Interviewzeiträumen jeweils zuerst fokussiert werden. Der Leitfaden ist aus Gründen der besseren Lesbarkeit horizontal angelegt und enthält einfache sowie neutrale Impulse und Fragen, die immer nur einen Aspekt referieren. Der Übergang von erzählgenerierenden hin zu geschlossenen Interventionen erfolgt in nahezu allen Themenblöcken. In Anlehnung an die Definition der Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen sind Interventionen zu den zuversichtlichen Erwartungen der Lehramtsstudierenden, den Hemmnissen und Barrieren sowie den Quellen als „Schlüssel-Interventionen“ maßgebend, um eine Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten (Riesmeyer, 2011). Diese Vergleichbarkeit wird demnach durch die kontinuierliche Orientierung am Interviewleitfaden und dessen gleichbleibende zeitliche und inhaltliche Grundstruktur ermöglicht. Der Leitfaden bietet neben den Interventionen auch Informationen zu den erwarteten Inhalten (Niebert & Gropengießer, 2014), Bemerkungen zu eventuellen Materialien sowie Fragen zur Aufrechterhaltung und Steuerung des Interviews (Helfferich, 2011). Die Leitfäden für die Interviewzeiträume 1 bis 5 (Abb. 8) sind in der Anlage R ersichtlich.

Entwicklung der Interviewleitfäden

Die Datenerhebung besitzt den Anspruch, „problemorientiert“, „gegenstandsorientiert“ und „prozessorientiert“ (Witzel, 2000, S. 2–3) zu sein, indem die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen mithilfe einer gegenstandsspezifischen Methode erhoben werden. Da die Interviewleitfäden sowohl gegenüber Modifizierungen des theoretischen Konzeptes als auch der methodischen Vorgehensweise offenzuhalten sind, ist nicht nur die schrittweise Datenerhebung und -auswertung, sondern auch die sukzessive Weiterentwicklung des Erhebungsinstrumentes notwendig. Diese Veränderungen betrafen im Verlauf der Datenerhebung die inhaltliche Ausrichtung sowie die Struktur der Interviewleitfäden. So wurde einerseits der immanente Dreischritt aus Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen nach dem ersten Interviewzeitraum stärker berücksichtigt und andererseits die Informationen zur Art der Intervention (Niebert & Gropengießer, 2014) aus dem Interviewleitfaden entfernt. Der Datenerhebung ging die Validierung des ersten Interviewleitfadens mit Lehramtsstudierenden voraus, die das Modul „Outdoor Education“ bereits im Jahr 2015 belegten. Die Gruppendiskussionen im Vorfeld der Interviewzeiträume sorgten im Zusammenspiel mit

den Erkenntnissen aus den eigenen Interviewführungen für eine striktere Fokussierung auf das Planen, Durchführen und Auswerten sowie eine schrittweise Reduktion der Fragen und Impulse. Die Veränderungen zwischen den Interviewleitfäden sind im Vergleich der Interviewzeiträume 1 bis 5 (4.2.3: Abb. 8) in der Anlage R nachzuvollziehen.

4.2.3 Ablauf der Datenerhebung

1	„Vor dem Planen, Durchführen und Auswerten“	04/2016
P	Planen der Exkursion (10 Veranstaltungen, 30 Stunden)	
2	„Nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten“	06/2016
D	Durchführen der Exkursion (1 Veranstaltung, 6 Stunden)	
3	„Nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten“	06/2016
A	Auswerten der Exkursion (3 Veranstaltungen, 9 Stunden)	
4	„Nach dem Planen, Durchführen und Auswerten“	07/2016
5	„Nach der Exkursion“ (Follow-Up)	12/2016

Abb. 8: Ablauf der Datenerhebung und der Intervention (eigene Darstellung nach Renner (2020b)) [1/2/3/4/5: Interviewzeiträume; Planen (P), Durchführen (D) und Auswerten (A) von Exkursionen; 04/2016: Zeitraum der Datenerhebung]

Die Lehramtsstudierenden wurden jeweils fünf Mal zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen befragt (Abb. 8). Diese längsschnittliche Datenerhebung resultiert sowohl aus der Struktur der Lehrveranstaltungen durch das Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion (4.1) als auch der zyklischen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1.1: Abb. 2). Um die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden sowohl im jeweiligen „Ist-Zustand“ identifizieren (Forschungsfrage 1) als auch in ihren Wirkungen bzw. Entwicklungen analysieren (Forschungsfrage 2) zu können, ist es notwendig, diese jeweils vor und nach dem Planen, dem Durchführen und dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion zu erfragen. Die vier dafür notwendigen Interviewzeiträume wurden um ein Follow-Up ergänzt, um die Selbstwirksamkeitserwartungen in ihrer Funktion als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) analysieren und diskutieren zu können (Renner, 2020b). Exemplarisch werden die Ziele des Interviewzeitraumes 2 benannt (Tab. 7), die sich rückblickend auf das Planen und vorausschauend auf das Durchführen und Auswerten der Exkursion beziehen. Die vollständigen Ziele und erhobenen Daten sind dem Anhang XII zu entnehmen.

Die vorliegende Intervention der Rabeninsel-Exkursion (4.1) ist notwendig, um die Stabilität (Jonas & Brömer, 2002; Schmitz & Schwarzer, 2002) der Selbstwirksamkeitserwartungen und mögliche Entwicklungen durch eine längsschnittliche und an den Phasen des Planens, Durchführens und Auswertens orientierte Untersuchung analysieren zu können. Die Beantwortung der beiden Forschungsfragen benötigt dafür eine qualitative methodische Vorgehensweise, um die zuversichtlichen Erwartungen sowie die Hemmnisse und Barrieren miteinander und in Bezug zu den Quellen setzen zu können.

Tab. 7: Ziele des Interviewzeitraumes 2 (eigene Darstellung)

Interviewzeitraum		Ziele (... erheben.)
2	Nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten der Exkursion	<i>rückblickend</i>
		<ul style="list-style-type: none"> · Zuversichtliche Erwartungen zum Planen · Hemmnisse und Barrieren zum Planen · Quellen für Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen
		<i>vorausschauend</i>
		<ul style="list-style-type: none"> · Zuversichtliche Erwartungen zum Durchführen und Auswerten · Hemmnisse und Barrieren zum Durchführen und Auswerten

Die Lehramtsstudierenden wurden in einem ihnen vertrauten Umfeld innerhalb der Universität befragt. Die Interviewsituationen waren konkret und konstant ausgestaltet, indem sich der Raum, die räumliche Anordnung und das Equipment (Interviewleitfaden, Interviewprotokoll, zwei Diktiergeräte) immer glichen. Die Interviewprotokolle dienten der Erfassung von formellen Angaben, von inhaltlichen Schwerpunkten, der Interviewatmosphäre und von Besonderheiten (Helfferich, 2011; Mey & Mruck, 2010). Die Befragungen wurden in einer möglichst ungestörten Aufmerksamkeit unter Verwendung der Alltagssprache geführt, wobei die individuellen Explikationen der Befragten akzeptiert und nicht als Ausdruck ihrer intellektuellen Leistungen verstanden wurden. Dabei galten die Lehramtsstudierenden als Expert:innen ihrer eigenen Perspektiven und Handlungen, weswegen der Interviewer die Position einer interessierten Naivität (Witzel, 2000) einnahm. Ein dominierender Gesprächsstil wurde zugunsten einer erzählgenerierenden Haltung vermieden, um monologische bis dialogische Verfahren zu ermöglichen, welche sich problemzentriert den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden widmeten. Die verwendeten erzählungs- und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien (ebd.) setzten sowohl eine Vertrautheit mit dem theoretischen Vorwissen als auch dem Umgang mit der Methodik voraus (Hopf, 2015b), woraus sich die Entscheidung begründet, die Interviews als Verantwortlicher im Forschungsprozess selbst durchzuführen. Als Interviewer mit Vorwissen war und ist es wichtig, die Gespräche nicht zu bestimmen und sich den Befragten sprachlich anzupassen, sodass eine etwaige Fachsprache die Interviewten möglichst nicht beeinflusst (Kurz et al., 2009).

Von allen Lehramtsstudierenden (N = 22), die im Sommersemester 2016 an der Lehrveranstaltung „Outdoor Education“ teilnahmen, konnten 19 ($n_1 = 19$) in allen fünf Interviewzeiträumen vollständig befragt werden, sodass es sich eher um eine Vollerhebung als eine Stichprobenbefragung handelt. Daraus resultiert eine Anzahl von 95 Interviews mit einem zeitlichen Umfang von fast 48 Stunden. Demnach beläuft sich die durchschnittliche Dauer eines einzelnen Interviews auf etwa 30 Minuten und die durchschnittliche Interviewzeit für einen Fall, d. h. eine Person, auf etwa 150 Minuten.

4.3 Reduktion der Daten: Fallauswahl I und II

Fallauswahl I

Aufgrund der freiwilligen Teilnahme der Lehramtsstudierenden konnte vor der längsschnittlichen Interviewstudie nicht damit gerechnet werden, dass 19 der 22 Lehramtsstudierenden vollständig, d. h. jeweils fünf Mal, befragt werden können. Daher resultierte aus der Datenerhebung (4.2) eine hohe Zahl an Fällen ($n_1 = 19$) und Interviews (95), woraus sich die Notwendigkeit einer Reduktion der Daten ergab. Um die erforderliche detaillierte Transkription (4.4) zu ermöglichen, erfolgte die erste Auswahl von Fällen bereits nach der Datenerhebung und vor der Datenaufbereitung. Diese stellt eine bewusste (Schnell, Hill & Esser, 2013) und an Kriterien orientierte (Schreier, 2010) Fallauswahl (Abb. 9) dar und besitzt den Anspruch, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden in ihrer Heterogenität identifizieren (Forschungsfrage 1) und analysieren (Forschungsfrage 2) zu können. Dazu wurden charakteristische Fälle (Lamnek, 2016) ausgewählt, um eine qualitative und inhaltliche, jedoch keine statistische Repräsentativität anzustreben (Kruse, 2015). Solche absichtsvollen Auswahlen können durch theoretische Stichprobenziehungen, qualitative Stichprobenpläne oder die gezielte Auswahl bestimmter Arten von Fällen erfolgen (Schreier, 2010). Die Fallauswahl I erfolgte gezielt, da die theoretische Stichprobenziehung aufgrund der geringen Fallzahl von $n_1 = 19$ ungeeignet war und ein qualitativer Stichprobenplan die Auswahl mithilfe soziodemographischer Daten (Kelle & Kluge, 2010) schon vor der Datenerhebung vorsieht.

Die gezielte Auswahl bestimmter Fälle erfolgte anhand fixer und flexibler Kriterien, wobei erstere bereits vor Untersuchungsbeginn auf der Grundlage des theoretischen Vorwissens festgelegt und letztere sukzessive im Erhebungsprozess erarbeitet wurden. Diese Kombination aus fixen und flexiblen Kriterien ermöglichte die Auswahl typischer sowie extremer und somit kontrastierender Fälle (Schreier, 2010). Weisen typische Fälle vor allem stellvertretende Ausprägungen auf, so sind extreme Fälle interessant, weil sie womöglich Grenzen des theoretischen Konzeptes und/oder des fachlichen Gegenstandes berühren (Gläser & Laudel, 2010). Vor Beginn der Datenerhebung wurden dazu fixe Kriterien festgelegt, die primär die Ansprache der Forschungsfragen (3: Tab. 3) betreffen, welche durch die Ziele der einzelnen Interviewzeiträume operationalisiert sind (Anhang XII). Darüber hinaus wurde bei der Reduktion der Fälle von $n_1 = 19$ ($w = 6$, $m = 13$) auf $n_2 = 12$ ($w = 4$, $m = 8$) berücksichtigt, dass sich die Verhältnisse der Geschlechter weiterhin in etwa entsprechen. Eine Entscheidung für oder gegen einen Fall war im Zuge der Fallauswahl I entscheidend davon abhängig, wie zielführend und ausführlich die Äußerungen der Befragten waren. Zusätzlich zu diesen fixen Kriterien war das flexible Merkmal der Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen maßgebend für die Auswahl der Fälle. Des Weiteren wurde als flexibles Merkmal herangezogen, inwiefern methodische Fehler beim Interviewen (z. B. in Form von suggestiven Fragestellungen) den Prozess der Datenerhebung beeinträchtigt haben. Für diese Entscheidungen über die Berücksichtigung der Fälle wurden die Interviews mithilfe der aufgezeichneten Audiodateien angehört und anhand der benannten Kriterien überprüft. Tab. 8 verdeutlicht sowohl die in der Fallauswahl I berücksichtigten Fälle ($n_2 = 12$) als auch die Fälle ($n_3 = 8$), die nach der Datenauswertung in der Fallauswahl II für die Darstellung der Ergebnisse ausgewählt wurden.

Tab. 8: Übersicht zur Fallauswahl I und Fallauswahl II (eigene Darstellung)

Fallauswahl I	Interviewdauer (min)							Anwesenheit	Fallauswahl II
	gesamt	Ø	IZ 1	IZ 2	IZ 3	IZ 4	IZ 5	gesamt: 14 LV	
03_m	170	34	36	31	33	32	38	14	03_m
06_w	140	28	28	28	27	28	29	12	06_w
08_m	157	31	34	29	34	28	32	12	08_m
10_m	130	26	31	28	26	27	18	12	10_m
11_m	141	28	32	28	28	24	29	12	11_m
12_w	160	32	38	26	31	41	24	13	
13_m	136	27	33	23	26	26	28	13	
14_m	114	23	30	19	22	15	28	12	14_m
15_w	152	30	43	27	25	23	34	12	
17_w	128	26	28	33	22	20	25	13	17_w
20_m	155	31	36	32	31	27	29	13	
23_m	140	28	34	26	24	27	29	13	23_m
n ₂ = 12	D: 144	D: 29	D: 34	D: 28	D: 27	D: 27	D: 29	D: 12,6	n ₃ = 8

Legende: IZ – Interviewzeitraum, LV – Lehrveranstaltungen, D – Durchschnitt

Fallauswahl II

In der Fallauswahl I wurden die Fälle von $n_1 = 19$ auf $n_2 = 12$ reduziert, diese zwölf Fälle transkribiert sowie anonymisiert und anschließend mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet (Abb. 9). Entsprechend des vorliegenden Erkenntnisinteresses ist es mit Blick auf die Forschungsziele und -fragen (Kurz et al., 2009) notwendig, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden auf Einzelfallebene darzustellen, um deren subjektive Sichtweisen und individuelle Relevanzen (Kruse, 2015) abbilden zu können. Die dafür erforderlichen Zusammenfassungen (5.1) und Analysen (5.2) bedingen – vor dem Hintergrund des durch die Fallauswahl I bereits verringerten, aber immer noch hohen Datenumfanges – eine weitere Reduktion. Diese zweite Fallauswahl erfolgte erneut bewusst und absichtsvoll (Schnell et al., 2013) und führte im Ergebnis zur Reduktion der Fälle von $n_2 = 12$ ($w = 4$, $m = 8$) auf $n_3 = 8$ ($w = 2$, $m = 6$). Somit konnten die ausgewerteten etwa 30 Interviewstunden und circa 600 Interviewseiten auf 20 Interviewstunden und circa 400 Interviewseiten verringert werden, wodurch auch die Anzahl der forschungsrelevanten Aussagen der Befragten von 3.059 auf 2.003 Kodierungen sank (5.1). Die Fallauswahl II wurde nach der Datenauswertung und vor der Ergebnisdarstellung vorgenommen (Abb. 9), d. h. nach Schritt 6 und vor Schritt 7 im Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen (4.5.2: Tab. 9). Diese gezielte Auswahl (Schreier, 2010) basierte auf einer vergleichenden Analyse der Fälle, um deren Potenziale zur Beantwortung der Forschungsfragen zu ermitteln. Die Nicht-Berücksichtigung der Fälle 12_w, 13_m, 15_w und 20_m ist über deren fehlenden Mehrwert gegenüber den anderen Fällen zu begründen, um die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen qualitativ und inhaltlich repräsentativ darzustellen. Folgerichtig ist deren Reduktion zentral über eine gewisse „theoretische Sättigung“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302) zu argumentieren. Dabei sind die ausgewählten Fälle ($n_3 = 8$) in einer stellvertretenden Dimension für die Fälle 15_w und 20_m exemplarisch, wobei diese Exemplarität Gegenstand der Zusammenfassungen zur Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) und der Analysen zu den Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen (5.2) ist. Insbesondere ist damit gemeint, dass sich die reduzierten Fälle 15_w und 20_m sowie die ausgewählten Fälle 03_m, 06_w, 11_m und 23_m in mehreren Facetten entsprechen, da sie allesamt mehrheitlich positive Wirkungen auf ihre Kompetenzerwartungen durch die Intervention der

Rabeninsel-Exkursion erfahren. Der Fall 13_m erfährt keine Berücksichtigung, da er im Vergleich zu den anderen Fällen keinen wesentlichen Beitrag hinsichtlich der Forschungsfragen leistet und die stark verkürzten Ausführungen darüber hinaus deren Zusammenfassung und vor allem deren Analyse erschweren. Hingegen ist der Fall 12_w vorrangig aus praktischen Gründen kein Bestandteil der Ergebnisse, da sie einige Stationen während der Exkursion nicht absolvieren konnte, sodass ihr eine Vielzahl an potenziellen Quellen ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen fehlt, die wiederum zentral für das Auswerten sind. Abb. 9 stellt die Reduktion der Daten durch die Fallauswahl I und II im Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dar.

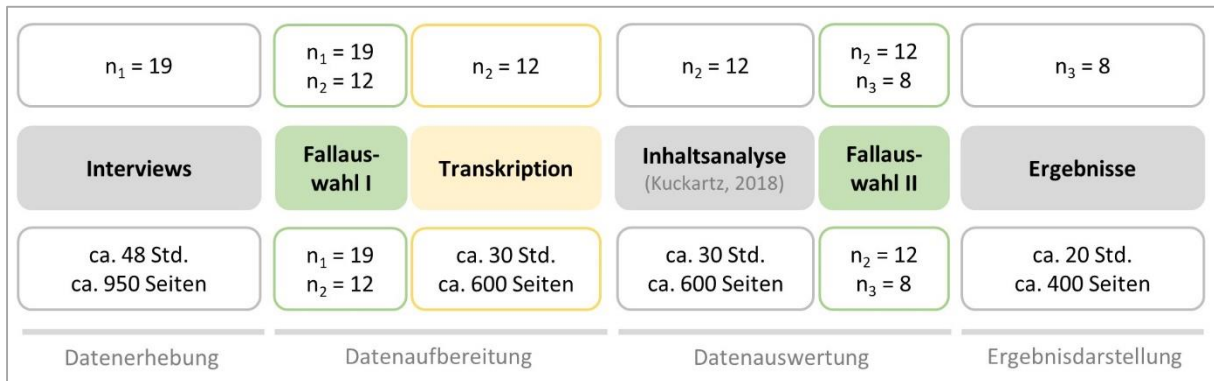


Abb. 9: Die Reduktion der Daten im Verlauf des methodischen Vorgehens (eigene Darstellung)

4.4 Datenaufbereitung: Datenschutz und Transkription

Datenschutz

Der Befragung der Lehramtsstudierenden wurde ihre freiwillige und schriftliche Einwilligung vorausgesetzt (Helfferich, 2011). Nach den Prinzipien der informierten Einwilligung (Hopf, 2015a) und der informationellen Selbstbestimmung (Helfferich, 2011) sowie der Nicht-Schädigung (Hopf, 2015a) wurden die Befragten über die Verwendung ihrer Daten informiert, wobei für sie keine Nachteile aus der Forschung entstehen durften. Zur Wahrung des Datengeheimnisses galten und gelten das Bundesdatenschutzgesetz vom 20.12.1990 (Auernhammer, 1991) und die entsprechenden Landesgesetze, sodass alle Befragten selbst über die Preisgabe ihrer personenbezogenen Daten verfügen können. Den Forderungen nach Anonymisierung sowie den Geboten der Datentrennung und -löschung (Helfferich, 2011) wurde ebenso durch die folgenden Maßnahmen Rechnung getragen. Die Lehramtsstudierenden wurden drei Wochen vor Beginn der Lehrveranstaltung „Outdoor Education“ durch ein Anschreiben über die Ziele des Forschungsvorhabens, die Methodik der Datenerhebung sowie die Interviewzeiträume informiert. In der ersten Lehrveranstaltung erfolgte eine Darstellung zur übergeordneten Thematik der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen, ohne dabei die theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit zu explizieren, um eine Vorbeeinflussung möglichst zu vermeiden. Hinsichtlich der datenschutzrechtlichen Informationen wurde die Leitung des Forschungsvorhabens (hier: Tom Renner) benannt sowie die Verantwortung im Sinne des Datenschutzes und die Verarbeitung der Daten beschrieben. Darüber hinaus wurden die Prozesse der Anonymisierung sowie die Trennung und Löschung der Daten dargelegt und die Wahrung des Datengeheimnisses zugesichert. In der Folge unterzeichneten die Lehramtsstudierenden ihre Einverständniserklärung, nachdem sie über die Möglichkeit des Widerrufs informiert wurden. Die an der Datenaufbereitung beteiligten Personen wurden ebenso zur Wahrung des Datengeheimnisses verpflichtet, indem sie sich förmlich dazu bekamen, keine unzumutbare Datenverarbeitung und sonstige -nutzung vorzunehmen.

Während der Datenaufbereitung wurden sensible und personenbezogene Daten weitgehend anonymisiert, sodass einzelne Angaben nicht mehr bestimmten oder bestimmbar Personen zuzuordnen sind. Diese faktische Anonymisierung wurde zum frühestmöglichen Zeitpunkt durchgeführt und hatte das Ziel, die Daten so zu verändern, dass die Lehramtsstudierenden nur mit einem unverhältnismäßigen Aufwand zu reidentifizieren sind (Helfferich, 2011). Dazu wurden die Namen durch Zahlen pseudonymisiert, Zeit- und Datumsangaben durch Aggregationen in Klassen bzw. Kategorien „vergrößert“ und personenbezogene oder -beziehbare Angaben durch Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung ersetzt. So sind Personen, Straßen, Orte, Institutionen und Berufe in ihrer jeweiligen Bedeutung für die Befragten umschrieben. Die sensiblen und daher anonymisierten Textstellen sind im Transkript grundsätzlich durch die folgenden Start- und Endzeichen definiert: „< >“, wobei eine Löschung von Merkmalen nur bei irrelevanten Informationen stattfand: „< (...) >“ (Kruse, 2015; Meyermann & Porzelt, 2014).

Transkription

Die Audioaufnahmen der problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews (4.2) wurden durch ihre Transkription von der gesprochenen Sprache in die schriftliche Form überführt (Kuckartz, 2018) und so der wissenschaftlichen Auswertung zugänglich gemacht (Dresing & Pehl, 2015). Da es sich bei Transkriptionen immer um Prozesse der Reduktion handelt (Dresing & Pehl, 2010), wurden die ausgewählten Fälle (4.3) vollständig verschriftlicht. Das Auslassen von Audio- bzw. Transkriptstellen wurde zu diesem Zeitpunkt der Datenaufbereitung vermieden, da es einen Analyseprozess mithilfe des theoretischen Vorwissens voraussetzt. Da Transkriptionen durch Sprachgewohnheiten und implizite Annahmen bereits Selektionen darstellen (ebd.), sollten weitere Selektionen vor der eigentlichen Identifikation (Forschungsfrage 1) und Analyse (Forschungsfrage 2) der Selbstwirksamkeitserwartungen bewusst verhindert werden. Die Entscheidung für das ausführliche Transkribieren zielte daher auf eine möglichst umfassende Konservierung der sprachlich-kommunikativen Informationen ab. Die daraus resultierenden „Feintranskripte“ ermöglichen neben der Analyse des objektiven Sinnes („Was-Ebene“) auch die potenzielle Bestimmung des Ausdruckssinnes („Wie-Ebene“). Durch die Berücksichtigung sprachlicher Merkmale (z. B. Pausensetzungen, Betonungen, nonverbale Aktivitäten) kann Kruse (2015) zufolge bei der Interpretation der „Was-Ebene“ eine interne Validität erzeugt werden. Die (zeit-)aufwendige Transkription erfolgte einerseits aus forschungsökonomischen Gründen durch Dritte und andererseits, um die Ausdeutung der Interviews vor ihrer inhaltlichen Auswertung zu vermeiden (Dresing & Pehl, 2010; Kruse, 2015).

Systeme zur Transkription besitzen eine Vielzahl von Unterschieden (Dittmar, 2004; Kowal & O’Connell, 2015), da sie verschiedene Textmerkmale beinhalten (können) und diese auf unterschiedliche Art und Weise berücksichtigen. Trotz des Anspruches auf Einfachheit und Lesbarkeit (Ehlich, 1993) erfolgte die Transkription der Interviews zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden umfassend, präzise und möglichst ohne Interpretationen (Dresing & Pehl, 2010). Diesen Anforderungen entspricht das Transkriptionssystem nach Jefferson (1984), welches eine wörtliche Transkription und dabei, selbst bei Fehlern, keine Veränderungen an der Satzform vorsieht. Berücksichtigte Textmerkmale sind neben den Unterbrechungen und Betonungen von Aussagen beispielsweise auch Überlappungen von Redebeiträgen und nonverbale Aktivitäten (Dresing & Pehl, 2015; Kuckartz, 2018). Das vollständige und am Gegenstand modifizierte Transkriptionssystem ist, in Anlehnung an die Darstellungen von Kuckartz (2018, S. 168–169), im Anhang IX enthalten. Die Ergebnisse des Transkribierens stellen die Transkripte dar, die für die dargestellten Fälle ($n_3 = 8$) in den Anlagen fallbezogen einzusehen sind: Anlage J – 03_m, Anlage K – 10_m, Anlage L – 14_m, Anlage M – 17_w, Anlage N – 08_m, Anlage O – 06_w, Anlage P – 11_m und Anlage Q – 23_m.

4.5 Datenauswertung

Die Begründung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erfolgt über die Darstellung der Eignung eines qualitativen Verfahrens zur Datenauswertung und den Ausschluss einer rekonstruktiven Methodik (4.5.1). Daran anschließend wird der idealtypische Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse vorgestellt, um deren Modifikation auf den vorliegenden Forschungsgegenstand der Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen erläutern zu können (4.5.2). Die Entwicklung des Kategoriensystems wird über die deduktive und induktive Bildung von Kategorien dargelegt und im Ergebnis der Kodierleitfaden beschrieben, der das Kategoriensystem durch Definitionen, Kodierregeln und Beispiele operationalisiert (4.5.3).

4.5.1 Begründung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen können nicht standardisiert gemessen werden, da keine gegenstandsspezifischen Erhebungsinstrumente existieren (2.1.5). Die Unmöglichkeit einer solchen objektiven Untersuchung ist jedoch kein Mangel, sondern die Basis qualitativer Forschungen. Das Ziel besteht demnach nicht in einer Objektivierung der Daten, sondern vielmehr in einem konstruktiven sowie reflektierten Umgang mit ihrer Subjektivität. Diese reflektierte Subjektivität setzt sowohl ein analysierendes Verstehen der Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen der Datenauswertung als auch die kontextspezifische Diskussion der Ergebnisse voraus (Helfferich, 2011). Dabei verstehen die Befragten die untersuchte Wirklichkeit der Selbstwirksamkeitserwartungen, d. h. ihrer erwarteten Kompetenzen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen im Kontext ihrer eigenen Lebenswelt. Diese individuellen und subjektiven Wahrnehmungen und Erwartungen möchte die vorliegende Forschung identifizieren (Forschungsfrage 1) und analysieren (Forschungsfrage 2), sodass es sich um ein Verstehen zweiter Ordnung und somit ein Fremdverstehen handelt, da die Lehramtsstudierenden ihre Kompetenzerwartungen in der Perspektive erster Ordnung explizieren (Niebert & Gropengießer, 2014). Daher sollte das Denken der Befragten methodisch kontrolliert ausgewertet werden, um diesen „subjektiven Sinn“ (ebd., S. 29) untersuchen zu können.

Die Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgt durch ihre inhaltliche Analyse, da sie Bestandteile der expliziten motivationalen Orientierungen und den Lehramtsstudierenden daher bewusst sind, sodass sie ihre wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen explizieren können (2.1.2). Demnach adressiert die erste Forschungsfrage nicht die Rekonstruktion, sondern die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnisse und Barrieren sowie die zugehörigen Quellen können identifiziert und inhaltsanalytisch ausgewertet werden und sind nicht zu rekonstruieren, da Rekonstruktionen begrifflich-theoretische Darstellungen impliziten und atheoretischen Wissens zum Ziel haben. Innerhalb dieser Rekonstruktion von stillschweigendem und handlungsleitendem Wissen erfolgt, z. B. in der Dokumentarischen Methode, ein Übergang der Denkweisen vom „Was“ der Realität zum „Wie“ seiner Konstruktion (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Dagegen bewegt sich die Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen vorrangig auf der Ebene des „Was“. Die Explikationen der Lehramtsstudierenden beinhalten Argumentationen, da sie ihre erwarteten Kompetenzen begründen und in Bezug zu den Quellen setzen, wobei solche Argumentationen in der Regel kein Gegenstand der Dokumentarischen Methode sind. So erklärt Nohl (2012), dass Befragungen im dokumentarischen Sinne erzählgenerierend sein müssen, weil die Aussagen erst im Kontext einer Erzählung oder einer längeren Darstellung verstanden werden können,

ohne diese durch das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen zu interpretieren (Bohnsack, 2014). Zwar können die Befragten in den vorliegenden problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews ihr Relevanzsystem anhand narrativer Impulse zu Beginn der Interviews frei entfalten und so auch die Kommunikation selbst (mit-)strukturieren, jedoch liegen keine wirklichen und zusammenhängenden Narrationen vor. In der Konsequenz erfolgt die Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartungen über ihre inhaltliche Analyse (4.5.2).

Die Beantwortung der Forschungsfragen bedarf der Analyse von Einzelfällen, da insbesondere die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden im Zentrum der Untersuchung stehen. Dieses methodisch kontrollierte Fremdverstehen wird Kuckartz (2018) zufolge durch eine systematische Vorgehensweise bei der Datenauswertung und die Zentralität von Kategorien möglich. Diese Orientierung auf den Einzelfall bildet somit den Ausgangspunkt der Datenerhebung (4.2) und -auswertung, weswegen sie als Kennzeichen (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015) und als implizites Merkmal des Wissenschaftsverständnisses qualitativer Forschung (Mayring, 2015) gilt. Mayring bezeichnet die qualitative Inhaltsanalyse synonym als „kategoriegeleitete Textanalyse“ (2015, S. 13), was verdeutlicht, dass das (gesamte) Datenmaterial klassifiziert und kategorisiert wird. Döring und Bortz (2016) beschreiben die qualitative Inhaltsanalyse als allgemeines Verfahren, das für unterschiedliches Datenmaterial und verschiedene Fragestellungen eingesetzt werden kann, um wesentliche Inhalte mithilfe einer systematischen Kategorienbildung zu identifizieren. Lamnek (2016) sieht den Anwendungsbereich qualitativer Inhaltsanalysen vor allem bei großen Datenmengen, die mithilfe regelgeleiteter Vorgehensweisen reduziert werden. Diese (verschiedenen) Auffassungen haben gemein, dass das Verstehen das zentrale Erkenntnisprinzip der qualitativen Analyse der qualitativen Daten darstellt (Kuckartz, 2018). Das Verstehen bezieht sich im vorliegenden Kontext einerseits auf die theoretischen Vorkenntnisse zur Selbstwirksamkeit (2.1) und geographischen Exkursionen (2.2), die deduktiv aus der Theorie in den Forschungsprozess einfließen. Da bisher keine Empirie zu Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen existiert, sind andererseits Erweiterungen und Spezifizierungen der theoretischen Hintergründe durch das Datenmaterial denkbar. Daraus leitet sich die Sinnhaftigkeit eines sowohl deduktiven als auch induktiven Verfahrens zur Datenauswertung ab, wobei die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) diesen Vorteil bietet (4.5.2). Diese Kombination begründet die Wahl dieser Basismethode von Kuckartz (2018) gegenüber den Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), die Erkenntnisse entweder induktiv über die Methode der Zusammenfassung oder deduktiv über die Strukturierung von Daten ermöglichen.

Das dargestellte Forschungsdesiderat ist insbesondere durch fehlende Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitserwartungen und geographischen Exkursionen charakterisiert (2.3), sodass die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung der Erkenntnisse im Rahmen einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) nicht zielführend ist. Auch die Methode der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ist durch ihre primäre Suche nach mehrdimensionalen Mustern für die Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartungen nicht vorrangig. Dabei ist die Identifikation von Mustern innerhalb des komplexen Gegenstandsbereiches zweifelsfrei wünschenswert, jedoch weder eine Voraussetzung zur Beantwortung der Forschungsfragen noch ein zwingendes Forschungsziel.

4.5.2 (Gegenstandsspezifischer) Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Der idealtypische Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wird zur Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen modifiziert, um die Perspektiven der Lehramtsstudierenden mit Blick auf die Forschungsziele und -fragen berücksichtigen zu können. Diese Gegenstandsangemessenheit bezeichnen Flick, Kardorff und Steinke (2015) als methodisches Spektrum und somit als Kennzeichen qualitativer Forschung. Die inhaltsanalytische Auswertung besteht aus Einzel- und aus generalisierenden Analysen (Lamnek, 2016), durch die Antworten auf die Forschungsfragen entwickelt werden können, indem sogenannte Themen und Subthemen identifiziert, deren Relationen analysiert und systematisiert werden (Kuckartz, 2018). Vor der eigentlichen Auswertung wurde – in Anlehnung an das inhaltsanalytische Ablaufmodell von Mayring (2015) – die Entstehung der Daten dokumentiert (4.2), das zu analysierende Material festgelegt und beschrieben (4.3) sowie die Charakteristik der vorliegenden Interviewtranskriptionen dargestellt (4.4). Tab. 9 beinhaltet in der linken Spalte den idealtypischen Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und in der rechten Spalte das gegenstandsangemessene Vorgehen zur Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden.

Tab. 9: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (links) und gegenstandsspezifischer Ablauf zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen (rechts) (eigene Darstellung nach Kuckartz (2018, S. 100))

Ablaufschema		Ablauf: Selbstwirksamkeitserwartungen		KP
1	Initiierende Textarbeit			
2	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien	1	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien (deduktiv)	
3	Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien	2a	Kodieren des gesamten Materials mit den thematischen Hauptkategorien (deduktiv)	I
		2b	Initiierende Textarbeit zur Identifikation relevanter Textstellen (deduktiv-induktiv)	
4	Zusammenstellen aller kodierten Textstellen gleicher Hauptkategorien			
5	Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material	3a	Bestimmen von (Sub-)Kategorien am Material (induktiv)	II
		3b	Bestimmen von (Sub-)Kategorien am Material aus den relevanten Textstellen (induktiv)	
6	Kodieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem	4	Kodieren/Prüfen des gesamten Materials mit ausdifferenziertem Kategoriensystem (deduktiv-induktiv)	III
		5	Fertigstellung des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens	
		6	Zusammenstellung aller deduktiv und induktiv kodierten Textstellen	
7	Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen	7	Darstellung der Ergebnisse: Fallbezogene und fallvergleichende Zusammenfassungen	
		8	Darstellung der Ergebnisse: Fallbezogene und fallvergleichende Analysen	

Legende: KP – Kodierprozess

Die methodische und zeitliche Modifikation der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zielte auf ein möglichst ganzheitliches Verständnis der Daten ab. Dabei sind diese Schritte der Datenauswertung bewusst so abgebildet (Tab. 9: rechte Spalte), dass die Veränderungen zwischen dem idealtypischen und dem gegenstandsspezifischen Ablauf nachvollzogen werden können. Der Ablauf der Datenauswertung gestaltete sich so, dass zu Beginn die thematischen Hauptkategorien aus den theoretischen Hintergründen abgeleitet (1) und in der Folge das gesamte Datenmaterial anhand dieser deduktiven Vorannahmen kategorisiert wurde (2a). Dabei entsprechen die thematischen Hauptkategorien den Inhalten der Forschungsfragen sowie der Fokussierung der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006). Parallel dazu erfolgte die initiiierende Textarbeit (2b) im ersten Kodierprozess (KP I), um relevante Textstellen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden identifizieren zu können, die über die theoretischen Vorkenntnisse der deduktiven Hauptkategorien hinausgehen. Diese ganzheitliche Lesart war erforderlich, da die Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund ihrer qualitativen Erhebung mehrheitlich nicht in ihrer definitorischen Struktur – d. h. in einer eindeutigen Kombination von zuversichtlichen Erwartungen und Hemmnissen und Barrieren (Bandura, 1997) – vorlagen. Kuckartz (2018) schreibt dieser initiierenden Textarbeit die Funktionen zu, das Material zu lesen und zu verstehen, die inhaltliche Struktur zu identifizieren und Argumente sowie Argumentationslinien zu analysieren. Das sich anschließende induktive Bestimmen von Kategorien und Subkategorien am Material (3a) ermöglichte zum einen die „Ausdifferenzierung“ der deduktiven „relativ allgemeinen Kategorien“ (ebd., S. 106) und zum anderen die Offenheit gegenüber denkbaren Erweiterungen der theoretischen Vorannahmen. Der mitunter explorative Charakter der vorliegenden Untersuchung wird dabei durch die induktive Analyse der relevanten Textstellen (3b) gestärkt. Ebendieser Übergang von thematischen Hauptkategorien hin zu ausdifferenzierten Subkategorien entspricht dem Wechsel und der Kombination von einem deduktiven hin zu einem induktiven Analyseverfahren. Diesem induktiven zweiten Kodierprozess (KP II) schloss sich ein dritter Kodierprozess (KP III) an, in dem das gesamte Datenmaterial mit dem ausdifferenzierten deduktiv-induktiven Kategoriensystem kodiert und somit überprüft wurde (4). Anzumerken ist, dass alle Kodierungen und Kategorisierungen mithilfe der Software MAXQDA vorgenommen wurden, die für qualitative Datenanalysen und Mixed-Methods-Forschungen konzipiert ist. In der Folge konnten sowohl das Kategoriensystem als auch der Kodierleitfaden finalisiert werden (5), da die Definitionen der Kategorien und die Regeln des Kodierens kontinuierlich weiterentwickelt wurden. Infolgedessen wurden alle kodierten Textstellen fallbezogen tabellarisch zusammengestellt (6). Diese Transkriptstellen bildeten unter Angabe der Kategorien und der entsprechenden Zeilennummern (Anlage B-I) die Basis der nachfolgenden Ergebnisdarstellung (7-8) und -diskussion.

Innerhalb der vorliegenden inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden erfolgte die kategorienbasierte Auswertung der Daten durch drei aufeinanderfolgende Kodierprozesse: 2a und 2b (KP I), 3a und 3b (KP II) sowie 4 (KP III). Kuckartz schließt diesem Kodieren „fallbezogene thematische Zusammenfassungen“ sowie „einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen“ (2018, S. 100) zur Darstellung der Ergebnisse an. Im Zuge der inhaltlichen Strukturierung der Selbstwirksamkeitserwartungen folgten den systematischen Prozessen des Kategorisierens fallbezogene sowie fallvergleichende Zusammenfassungen (7), die die Themen und Subthemen mit Blick auf die Forschungsfragen resümierend beschreiben. Diese ermöglichten fallbezogene und fallvergleichende Analysen (8) im Sinne „vertiefender Einzelfallinterpretationen“ (ebd., S. 115), die sich auf kategorialer Basis an den Haupt- und Subkategorien orientieren. Dabei zielen die fallbezogenen Analysen darauf ab, vergleichende Darstellungen und Diskussionen mehrerer Fälle vornehmen zu können.

Diese fallvergleichenden Analysen ermöglichten und ermöglichen die systematische Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen über die Einzelfälle hinaus und bieten so die Potenziale, die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für geographische Exkursionen und das Fach Geographie (6.1), die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen (6.2) sowie die theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit (6.3) diskutieren zu können.

4.5.3 Kategoriensystem und Kodierleitfaden

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wissenschaftlich und systematisch untersucht (4.5.2). Diese Methodik zur Datenauswertung kann in ihrer Entstehung und Anwendung präzise abgebildet werden, um nachvollziehbar und erlernbar zu sein. Kuckartz (2018) empfiehlt daher, den gesamten Prozess der Datenauswertung darzustellen, der die Kategorienbildung einbezieht. Dabei kann die Art und Weise der Bildung von Kategorien und Subkategorien in Abhängigkeit vom jeweiligen Gegenstand (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015) und den diesbezüglichen Forschungszielen und -fragen variieren. Im Zentrum der nachfolgenden Darlegungen steht die Entwicklung des Kategoriensystems (Tab. 10) sowie des zugehörigen Kodierleitfadens (Tab. 11, Anhang VIII, Anlage A), die beide – vergleichbar mit den Interviewleitfäden zur Datenerhebung (4.2) – während der Kodierprozesse kontinuierlich geprüft und weiterentwickelt wurden.

Das Kategoriensystem

Da einerseits theoretische Vorannahmen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen und geographischen Exkursionen vorliegen, andererseits jedoch keine Erkenntnisse zu Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen bzw. deren Planung, Durchführung und Auswertung existieren (2.3), besteht das Kategoriensystem sowohl aus deduktiven als auch induktiven Kategorien und Subkategorien. Während die deduktiven Kategorien die bestehenden Erkenntnisse über die Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1) und den Gegenstandsbereich der geographischen Exkursionen (2.2) an das Datenmaterial herantrugen (Kuckartz, 2018), ermöglichten die induktiven Kategorien deren Spezifizierung und Erweiterung aus dem Datenmaterial heraus. Die deduktiven thematischen Hauptkategorien entsprechen somit den theoretischen Hintergründen (4.5.2: Tab. 9, rechte Spalte: 1 und 2a) und streben eine größtmögliche Systematik an, um erschöpfend sowie disjunkt, d. h. trennscharf zu sein (Kuckartz, 2018). Reinhoffer bezeichnet diese deduktive Kategorienbildung als „Top-down-Strategie“ (2008, S. 126), wobei die Kategorien laut Kuckartz (2018) an das Material herangetragen werden, da sie vor der Sichtung und Kodierung des Datenmaterials existieren. Diese Kategorien umfassen für die Selbstwirksamkeitserwartungen zuversichtliche Erwartungen, Hemmnisse und Barrieren sowie Quellen (Bandura, 1997).

Denkbar war, sowohl die zuversichtlichen Erwartungen als auch die Hemmnisse und Barrieren über das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) hinaus zu erweitern und innerhalb der Kategorisierungen des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens (2.1.2) zu spezifizieren. Die Anwendung der Selbstwirksamkeitserwartungen auf dieses professionelle Wissen und Können der Lehramtsstudierenden erforderte es, deren Generalitätsdimensionen (2.1.1) für das Planen, Durchführen und Auswerten zu konkretisieren. So beziehen sich allgemeine Kompetenzerwartungen im vorliegenden Kontext der geographischen Exkursionen auf allgemeine Erwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten. Die bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen fokussieren, in Anlehnung an die Spezifitätsgrade der existierenden Messinstrumente (2.1.3), beispielsweise die Facetten des Professionswissens. Dagegen adressieren situationsspezifische Kompetenzerwartungen

konkrete Handlungen innerhalb dieser Bereiche des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen professionellen Wissens und Könnens. Denkbar war auch, die existierenden Quellen um „neue Quellen“ (Rabe et al., 2012, S. 299; Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228) zu ergänzen (2.1.1: Abb. 2). Kuckartz (2018) bezeichnet die dafür notwendigen Techniken zur Kategorienbildung am Material als Merkmal von qualitativen Inhaltsanalysen, wobei das zugrundeliegende „Prinzip der Offenheit“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015, S. 24) ein Kennzeichen qualitativer Forschung und ein Argument für deduktiv-induktive Kategorienbildungen ist.

Die induktive Kategorienbildung auf Basis der empirischen Interviewdaten (4.5.2: Tab. 9, 3a und 3b) kann eine „Zuordnung [zu] existierende[n] oder Neubildung von weiteren Kategorien“ (Kuckartz, 2018, S. 85) zur Folge haben. Fällt eine zu kodierende Transkriptstelle inhaltlich unter eine bestehende Kategorie, so wird die Kodierung der Hauptkategorie zugeordnet und diese gegebenenfalls um eine neue Subkategorie ergänzt, wogegen andernfalls eine neue Hauptkategorie gebildet wird. Reinhoffer bezeichnet diese Vorgehensweise, gegensätzlich zur Deduktion, als „Bottom-up-Strategie“ (2008, S. 125), da Kategorien aus dem Material heraus entwickelt werden. Aus diesen induktiven Kategorienbildungen am Material resultieren demnach sowohl Zuordnungen zu bestehenden als auch neue Kategorien. Dabei ist zu konstatieren, dass es sich bei den induktiv entwickelten Haupt- (z. B. Hemmnisse und Barrieren: Lehr- und Lernumgebung; Quellen: personenbezogene Merkmale) und Subkategorien (z. B. Hemmnisse und Barrieren zum Planen – fachdidaktisch: Ziele, Leitfrage und Konzept; Komplexität von Exkursionen) um Erweiterungen und Spezifizierungen der theoretischen Vorannahmen handelt. Diese Neuerungen bedeuten jedoch nicht zwangsläufig, dass sie neue empirische Erkenntnisse darstellen, sodass beispielsweise die Lehr- und Lernumgebung ebenso wenig eine „neue Kategorie“ von Hemmnissen und Barrieren zum Planen und Auswerten von Lehr- und Lernprozessen wie das Wetter für deren Durchführung ist. Dahingehend erfolgte bewusst keine Berücksichtigung von existierenden Darstellungen zu Schwierigkeiten bei Exkursionen im Sinne deduktiver thematischer Hauptkategorien, da diese – sowohl in ihrer Ausrichtung (z. B. inhaltlich, methodisch, organisatorisch/praktisch) als auch ihrer Qualität – sehr unterschiedlich sind und daher erst zur Diskussion der identifizierten Hemmnisse und Barrieren verwendet wurden (6.1).

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgt primär durch Deduktionen und Induktionen „als zentrale[n] Varianten des Schlussfolgerns“ (Döring & Bortz, 2016, S. 604), die Kodierungen und deren Zusammenfassungen in Kategorien ermöglichen. Kategorien haben als „deskriptive Analyseraster [...] abstrakter zu sein als das Material“ (Reinhoffer, 2008, S. 125) und stellen laut Döring und Bortz somit „eine erste Abstraktionsstufe vom Datenmaterial dar“, die aber oft „noch sehr datennah“ (2016, S. 604) ist. Diesen Prozessen der Kategorisierung in Form von Kodierungen der Daten schließt Kuckartz das „Systematisieren und Organisieren“ (2018, S. 85) an, um eine sinnvolle Ordnung der Kategorien erstellen und das System endgültig festlegen zu können. Diese Fertigstellung des Kategoriensystems und des zugehörigen Kodierleitfadens erfolgte nach den dargestellten Kodierprozessen und einer damit einhergehenden „Sättigung“ (ebd.) der Kategorien(-bildungen). Im Ergebnis besteht das Kategoriensystem (Tab. 10) aus einer Neun-Felder-Tafel, die sich aus dem Planen, Durchführen und Auswerten sowie dem Zutrauen bzw. den zuversichtlichen Erwartungen, den Hemmnissen und Barrieren sowie den Quellen ergibt (Renner, 2020b). Mit Bezug auf die verschiedenen Kodierprozesse und mit dem Ziel einer besseren Übersicht sind die deduktiven Hauptkategorien ohne Hervorhebungen, die Subkategorien durch Aufzählungszeichen gekennzeichnet und die induktiven Hauptkategorien kursiv geschrieben. Darüber hinaus sind sie ihren Häufigkeiten entsprechend angeordnet (z. B. Planen: Lehr- und Lernumgebung > personenbezogene Merkmale).

Tab. 10: Das Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Planen von geographischen Exkursionen		
Zutrauen	Hemmnisse und Barrieren	Quellen
allgemein fachlich fachdidaktisch pädagogisch	allgemein fachlich fachdidaktisch · Ziele, Leitfrage und Konzept · Komplexität von Exkursionen pädagogisch · Gruppenprozesse · Verantwortung als Lehrende:r <i>Lehr- und Lernumgebung</i> <i>personenbezogene Merkmale</i> <i>Erfahrungen mit Planungen</i> <i>extern: Unvorhersehbarkeiten</i>	direkte Erfahrung · Exkursionsdurchführung · Exkursionsauswertung · Mehrwert für die Lernenden stellvertretende Erfahrung · Gruppenprozesse · Exkursionsauswertung verbale Beeinflussung physiologisch-emotionale Reaktion <i>personenbezogene Merkmale</i>
Durchführen von geographischen Exkursionen		
Zutrauen	Hemmnisse und Barrieren	Quellen
allgemein fachlich fachdidaktisch pädagogisch	allgemein fachlich fachdidaktisch · Exkursionsplanung · Komplexität von Exkursionen pädagogisch · Merkmale der Lernenden · Exkursionsplanung · Gruppenprozesse · Verantwortung als Lehrende:r <i>extern: Wetter</i> <i>personenbezogene Merkmale</i> <i>Lehr- und Lernumgebung</i> <i>Ablauf der Exkursion</i> <i>Erfahrungen mit Durchführungen</i> <i>extern: Unvorhersehbarkeiten</i>	direkte Erfahrung · Verhalten der Lernenden · Exkursionsplanung · Mehrwert für die Lernenden · Exkursionsauswertung stellvertretende Erfahrung · Gruppenprozesse · Exkursionsauswertung verbale Beeinflussung physiologisch-emotionale Reaktion <i>personenbezogene Merkmale</i>
Auswerten von geographischen Exkursionen		
Zutrauen	Hemmnisse und Barrieren	Quellen
allgemein fachlich fachdidaktisch pädagogisch	allgemein fachlich fachdidaktisch · Komplexität von Exkursionen pädagogisch · Bewerten der Lernenden · Gruppenprozesse <i>Lehr- und Lernumgebung</i> <i>personenbezogene Merkmale</i> <i>Erfahrungen mit Auswertungen</i> <i>Exkursionsdurchführung</i>	direkte Erfahrung · Exkursionsplanung · Exkursionsdurchführung stellvertretende Erfahrung verbale Beeinflussung physiologisch-emotionale Reaktion <i>personenbezogene Merkmale</i>

Der Kodierleitfaden

Der Kodierleitfaden entspricht der Strukturierung des Kategoriensystems und gliedert sich daher in das Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen. Dieser „Dreischritt“ (Rinschede, 2007, S. 250) unterteilt sich jeweils in das „Zutrauen zum (...)“, die „Hemmnisse und Barrieren zum (...)“ sowie die „Quellen zum (...)“, sodass der Kodierleitfaden aus neun Bereichen besteht: „Zutrauen zum Planen von geographischen Exkursionen“, „Hemmnisse und Barrieren zum Planen von geographischen Exkursionen“, „Quellen zum Planen von geographischen Exkursionen“, „Zutrauen zum Durchführen (...)“ usw. Einzelne Kategorien werden zum Planen durch Tab. 11 dargestellt, wobei der Kodierleitfaden zum Planen im Anhang VIII und die vollständige Version in der Anlage A abgebildet ist.

Tab. 11: Der Kodierleitfaden – Auszug zum Planen von Exkursionen (eigene Darstellung)

Kategorie	Definition	Beispiele (Interview: Zeilennummern)
Planen von geographischen Exkursionen		
Zutrauen zum Planen von geographischen Exkursionen		
Kodierregel: Kodiert werden Textstellen, die zuversichtliche oder explizit nicht zuversichtliche Kompetenzerwartungen [siehe Kategorien] zum Planen von geographischen Exkursionen beinhalten.		
fachdidaktisch	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische fachdidaktische Kompetenzerwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen. Fachdidaktisch meint Wissen und Können:	„Hm, (...) na, dass ich schon ähm in der Lage wäre das eben- mir ´nen Raum zu suchen, bzw. ´ne Problemstellung, ´nen Raum und ähm, (..) das dann (..) ja in ´n Unterrichtsformat (..) aufarbeiten könnte, mit, mit Vorüberlegungen, mit didaktischer Reduktion (..) und ähm Methodik dann letztendlich (..) das zu machen, (..) ja.“ (03_m_2: 366-371)
	<ul style="list-style-type: none"> · zur Erklärung und Repräsentation von fachlichen Inhalten, · zum Potenzial von Inhalten für Lernprozesse, · zu Kognitionen von Lernenden. 	„dass ich die Schritte gut durchlaufen kann, (..) dass ich auch in der Lage bin (...) Methoden, (..) geeignete Methoden, zur Umsetzung zu finden, die den Schülern auch Spaß machen, dass sie selber sich auch ähm, betätigen können,“ (11_m_2: 306-310)
Hemmnisse und Barrieren zum Planen von geographischen Exkursionen		
Kodierregel: Kodiert werden Textstellen, die Hemmnisse und Barrieren [siehe Kategorien] oder explizit deren Negation zum Planen von geographischen Exkursionen beinhalten.		
fachdidaktisch	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen. Fachdidaktisch meint Wissen und Können:	„Ähmm, (..) ja also einmal das, ähm, Reduzieren der (..) Fachinhalte, so ´n bisschen, für die Schüler, das fand ich schon relativ schwer,“ (06_w_5: 266-268)
	<ul style="list-style-type: none"> · zur Erklärung und Repräsentation von fachlichen Inhalten, · zum Potenzial von Inhalten für Lernprozesse, · zu Kognitionen von Lernenden. 	„Also wie gesagt, hab ich immer noch, wie am Anfang schon angesprochen, diese Schwierigkeit ähm manchmal meine Ideen in so ´nen Stundenentwurf zu, zu, umzumünzen“ (03_m_2: 210-213)
Quellen zu Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen		
Kodierregel: Kodiert werden Textstellen, die Quellen [siehe Kategorien] oder explizit deren Negation zum Planen von geographischen Exkursionen beinhalten.		
direkte Erfahrung	Gemeint sind Quellen in Form von direkten eigenen Erfahrungen (z. B. Handlungserfahrungen), die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„ich glaube, dass ich das mit der, (..) mit der vorbereitenden Planung ganz gut hin krieg, weil ich (..) teilweise schon in den, in den Stundenplänen, in den Lehrplänen vom Jahr drin bin.“ (10_m_1: 357-360)

Der Kodierleitfaden erweitert das Kategoriensystem um die Definitionen der Kategorien, die zugehörigen Kodierregeln sowie exemplarische Beispiele. Die Definitionen leiten sich aus dem theoretischen Hintergrund (2) ab und streben eine inhaltliche Darstellung der einzelnen Kategorien an. Die Kodierregeln erklären die Anwendungen dieser Definitionen und besitzen den Anspruch, nachvollziehbar und erlernbar zu sein (Kuckartz, 2018). Dabei ist jeder Kategorie eine Definition mit stellvertretenden Beispielen, den sogenannten „Ankerbeispielen“, zugeordnet. Hingegen regelt eine Kodierregel die Anwendung der Kategorien in einem Bereich (z. B. „Zutrauen zum Planen von geographischen Exkursionen“) und ist diesem daher vorangestellt. Der Kodierleitfaden besitzt das übergeordnete Ziel, das Kategoriensystem so zu operationalisieren, dass das Datenmaterial analysiert werden kann (Mayring, 2015). Dafür sind über die Definitionen, Kodierregeln und Beispiele hinaus Festlegungen zum Kodieren zu treffen, die die sogenannten „Analyseeinheiten“ (Mayring, 2015, S. 61) und den Prozess des Kodierens betreffen. Die zu analysierenden Einheiten beziehen sich auf den minimalen (Kodiereinheit) und maximalen (Kontexteinheit) Abschnitt, der einer Kategorie im Datenmaterial zugeordnet werden kann. Im vorliegenden Kontext wurde nach „Sinneinheiten“ kodiert, die mindestens einer Wortgruppe (Kodiereinheit) und maximal einem Absatz (Kontexteinheit) entsprechen und dabei den Anspruch haben, in sich verständlich und aussagefähig zu sein (Kuckartz, 2018). Ein Absatz umfasst dabei höchstens die Aussage einer befragten Person zwischen zwei Impulsen des Interviewers. Diese Absätze werden sequenziell, d. h. Zeile für Zeile und selektiv kodiert, sodass forschungsirrelevante Interviewstellen ohne Kodierung blieben. In allen Kodierprozessen wurde das gesamte Datenmaterial bearbeitet, wobei Mehrfachkodierungen möglich waren, da die Forderung „nach disjunkten, präzise definierten [und erschöpfenden] Kategorien“ (ebd., S. 103) keinen wechselseitigen Ausschluss von Kategorien meint.

4.6 Maßnahmen zur Gütesicherung der methodischen Vorgehensweisen

Die Darstellung der methodischen Vorgehensweisen zielt darauf ab, eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses herzustellen (Helfferich, 2011; Steinke, 2007). Riesmeyer (2011) weist darauf hin, dass bei qualitativen Forschungen weniger die Subjektzentriertheit der Methoden als die mangelnde Transparenz der methodischen Vorgehensweisen problematisch ist. Daher erfolgt die Gütesicherung insbesondere über das immanente Merkmal der Indikation, d. h. die ausdrückliche Begründung der methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung (4.2), zur Datenaufbereitung (4.4) und zur Datenauswertung (4.5). Die darüber hinaus wesentlichen gütesichernden Maßnahmen werden im Folgenden dargestellt. Diese bezwecken eine Erhöhung der internen Güte der Studie, die es ermöglichen soll, die vorliegende Forschung nachvollziehen und beurteilen zu können. Steinke (2015) bezeichnet diese Verfahrensweise als Dokumentation der angewendeten wissenschaftlichen Gütekriterien und der Entscheidungen im Forschungsprozess. Die umfassende Dokumentation und die Anwendung von regelgeleiteten Vorgehensweisen gelten, über die folgenden spezifischen Maßnahmen der Gütesicherung hinaus, als maßgebend für den gesamten Forschungsprozess (Döring & Bortz, 2016).

Maßnahmen zur Gütesicherung bei der Datenerhebung

Der Prozess der längsschnittlichen Datenerhebung führt zu einer erhöhten Vertrauenswürdigkeit, indem die Lehramtsstudierenden mehrfach zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen und somit zum selben Gegenstandsbe-
reich befragt wurden. Lincoln und Guba formulierten 1985 Kriterien der Glaubwürdigkeit, die – modifiziert nach Döring und Bortz (2016) – neben der Vertrauenswürdigkeit in der Zuverlässigkeit sowie der Übertragbarkeit und Bestätigbarkeit bestehen. Die Übertragbarkeit und Bestätigbarkeit werden durch

die Dokumentation der Interviewleitfäden (Anlage R) und die Darstellung ihrer sukzessiven Veränderung im Prozess der Datenerhebung gewährleistet, wobei deren Glaubwürdigkeit im Sinne ihrer Eignung entsprechend der Forschungsziele und -fragen zu diskutieren ist (6.4). Die von Mayring (2015) geforderte Nähe zum untersuchten Gegenstand zeigt sich sowohl in der selbstständigen Konstruktion als auch der sukzessiven Modifikation der Interviewleitfäden. Bei dieser (Weiter-)Entwicklung der Interviewleitfäden wurden die Kriterien der Nicht-Beeinflussung und der Spezifität stets berücksichtigt (Kremer, 2010).

Maßnahmen zur Gütesicherung bei der Datenaufbereitung

Vor der Transkription und Anonymisierung wurden die Fälle durch die Fallauswahl I begründet reduziert. Diese Reduktion orientierte sich auch am Prinzip der Kontrastierung. Mit dieser Auswahl war aus den Perspektiven maximaler und minimaler Kontraste (Kuckartz, 2018) ein Reflektieren der theoretischen Hintergründe und Annahmen verbunden, in deren Folge sowohl extreme und somit kontrastierende (maximale Kontraste) als auch typische (minimale Kontraste) Fälle berücksichtigt wurden (Schreier, 2010). Für die Transkription der Interviews wurde ein und dasselbe einheitliche System (Anhang IX) verwendet, das leichte gegenstandsspezifische Modifikationen gegenüber der ursprünglichen Version von Jefferson (1984) aufweist, die vor allem in der Reduktion von Transkriptionsregeln (z. B. steigende und fallende Tonhöhe, schnelleres und langsames Sprechen) bestehen. Die Anonymisierung der personenbezogenen Daten erfolgte ebenfalls regelgeleitet und einheitlich.

Maßnahmen zur Gütesicherung bei der Datenauswertung

Die Gütesicherung der Datenauswertung wurde insbesondere über Maßnahmen des *peer debriefing* (Döring & Bortz, 2016), der konsensuellen Validierung (Kuckartz, 2018) und der argumentativen Interpretationsabsicherung (Mayring, 2016) beabsichtigt. Die Maßnahmen zum *peer debriefing* beziehen sich auf den fachlichen und methodischen Austausch mit kompetenten Personen außerhalb des Forschungsprojektes (Kuckartz, 2018). Dahingehend sind vor allem die regelmäßigen, etwa vierteljährlichen Präsentationen der aktuellen Arbeitsstände des vorliegenden Promotionsprojektes in den verschiedenen Kolloquien der MLU (z. B. Kolloquium der Arbeitsgruppe Biologie- und Geographiedidaktik, Kolloquium der Arbeitsgruppen Biologie-/Geographie- und Physik-/Chemiedidaktik, Fachdidaktisches Forschungskolloquium) zu nennen. Dadurch konnten nicht nur die Datenauswertung sowie die Darstellung und die Diskussion der Ergebnisse intensiv und kontinuierlich diskutiert werden, sondern auch viele fachliche (z. B. Konzeption des theoretischen Hintergrundes) und methodische Aspekte (z. B. Entwicklung der Interviewleitfäden). Darüber hinaus wurde das Promotionsprojekt vor Expert:innen zu Exkursionen und zur geographischen Lehrer:innenbildung mehrfach vorgestellt, so z. B. auf dem Deutschen Kongress für Geographie 2017 in Tübingen und dem HGD-Symposium 2018 in Münster sowie auf HGD-Nachwuchstagungen in Bayreuth (2016) und Münster (2017).

Die konsensuelle Validierung leistete einen Beitrag zur Gütesicherung der Datenauswertung, indem Datenmaterial unabhängig voneinander kodiert wurde, um anschließend gegebenenfalls einen argumentativen Konsens zwischen unterschiedlichen Zuschreibungen der kodierenden Personen zu entwickeln (Kuckartz, 2018). Als Voraussetzung dafür gilt ein hinreichend definiertes Kategoriensystem, um die Kategorien in der Folge präzisieren zu können. Die konsensuelle Validierung wurde nach der Entwicklung der thematischen Hauptkategorien und vor dem ersten Kodierprozess (4.5.2: Tab. 9, nach Schritt 1) in Zusammenarbeit mit einer weiteren Person durchgeführt, die aufgrund ihrer Beteiligung an der Interviewtranskription bereits Kenntnisse zum Forschungsvorhaben besaß. Insgesamt wurden so die fünf Interviews des Falls 03_m getrennt voneinander mithilfe der deduktiven thematischen

Hauptkategorien kodiert und anschließend konsensuell validiert, was 12,5 % des gesamten Datenmaterials entspricht. Im Ergebnis wurden sowohl das Kategoriensystem als auch der entsprechende Kodierleitfaden konkretisiert (4.5.3). Die argumentative Absicherung der Zusammenfassungen (5.1) und der Analysen (5.2) der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der entsprechenden Interpretationen erfolgte mehrheitlich in einer Interpretationswerkstatt mit Kolleg:innen aus der Geographiedidaktik der MLU. Dadurch konnten die beiden Fälle 03_m sowie 06_w und somit insgesamt zehn Interviews, d. h. 25 % des gesamten Datenmaterials, mit Blick auf deren Relevanz für die Forschungsziele und -fragen diskutiert werden. Diese Prozesse der argumentativen Interpretationsabsicherung sind Mayring (2016) zufolge innerhalb der Datenauswertung und parallel zum Kodieren sinnvoll, sodass die Interpretationswerkstätten begleitend zu den Kodierprozessen I, II und III stattfanden (4.5.2: Tab. 9).

Die Gütesicherung orientiert sich insgesamt an der Frage, inwieweit die Konstruktionen der Forschenden in den Konstruktionen der Beforschten begründet sind, sodass das Ziel nicht in der Darstellung eines Abbildes, sondern der Wirklichkeit besteht (Kuckartz, 2018). Eng mit der darzustellenden Wirklichkeit ist dabei die Frage nach der externen Studiengüte verknüpft. Diese hängt sowohl von der Übertragbarkeit der Ergebnisse als auch von der Konzeption und Umsetzung des Forschungsdesigns ab, welche vor dem Hintergrund ihrer Generalisierbarkeit und Reproduzierbarkeit einer kritischen Reflexion bedürfen (Döring & Bortz, 2016; Steinke, 2015). Diese kritische Diskussion der bestehenden Limitationen und der Relevanz der Forschungsziele und -fragen sowie der Ergebnisse (6.4) folgt der Forderung der „reflektierten Subjektivität“ als Kriterium guter qualitativer Forschung (Döring & Bortz, 2016).

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich jeweils am Einzelfall, um die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen anschließend fallvergleichend zusammenfassen (5.1.2) und fallvergleichend analysieren (5.2.2) zu können. Somit bildet die Einzelfallorientierung (Mayring, 2015) sowohl die Basis der Datenerhebung (4.2) und -auswertung (4.5) als auch der Ergebnisse, indem die Fälle vor den fallvergleichenden Darstellungen fallbezogen zusammengefasst (5.1.1) und fallbezogen analysiert (5.2.1) werden. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden werden innerhalb der Arbeit durch die fünf Fälle 03_m, 10_m, 14_m, 17_w und 08_m dargestellt, wobei alle acht Fälle gleichermaßen umfangreich ausgewertet werden. Die Zusammenfassungen und Analysen der Fälle 06_w (Anhang I und II), 11_m (Anhang III und IV) und 23_m (Anhang V und VI) sind dabei vollständig im Anhang enthalten. Diese Auswahl der Fälle orientiert sich vor allem daran, welchen Beitrag sie für die Beantwortung der Forschungsfrage 2 liefern, die sich auf die Wirkungen der Intervention – d. h. der Planung, Durchführung und Auswertung einer geographischen Exkursion – auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden konzentriert. Diese Wirkungen werden detailliert in den fallbezogenen und fallvergleichenden Analysen (5.2) dargestellt. Die vorliegende inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) kann entsprechend der Datenaufbereitung und -auswertung fallbezogen und für alle Fälle gleichermaßen nachvollzogen werden: Von den anonymisierten Interviewtranskriptionen (Anlagen J-Q) über die Häufigkeiten und die Inhalte der Kodierungen (Anlagen B-I) hin zu den Fallzusammenfassungen (5.1.1, Anhänge I, III, VI) und Fallanalysen (5.2.1, Anhänge II, IV, VI). Für die fallvergleichenden Beantwortungen der Forschungsfragen 1 (5.1.2) und 2 (5.2.2) ist darüber hinaus die tabellarische Darstellung der Häufigkeiten der Kodierungen aller Fälle zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen hilfreich (Anhang VII).

Im Sinne einer hohen „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Helfferich, 2011, S. 156) und einer anzustrebenden „Illustrativität“ (Kruse, 2015, S. 640) der Ergebnisse erfolgen deren Darstellungen nah am Datenmaterial. Die dafür verwendeten direkt oder indirekt zitierten Transkriptstellen werden in den Fallzusammenfassungen durch die Zeilennummern des jeweiligen Interviewzeitraums (z. B.: 1-2) und in den Fallanalysen durch den Interviewzeitraum und die Zeilennummern (z. B. 1: 1-2) angegeben. Existieren keine Zusammenfassungen zum Planen, Durchführen oder Auswerten (z. B. Auswerten im Interview 1), so liegen keine forschungsrelevanten Aussagen durch die Lehramtsstudierenden vor. Diese nachgewiesenen Transkriptstellen sind aufgrund der notwendigen Kontextualisierung und einer verbesserten Lesbarkeit mitunter verändert ([Veränderung]) oder durch Auslassungen verkürzt ([...]).

Die Ergebnisse sind so strukturiert, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden entsprechend der Forschungsziele zuerst zusammengefasst (Forschungsfrage 1, 5.1) und anschließend analysiert (Forschungsfrage 2, 5.2) werden, wobei sie jeweils von einer fallbezogenen zu einer fallvergleichenden Perspektive übergehen. Diese Vorgehensweise ermöglicht die fallbezogenen Ergebnisdarstellungen und -diskussionen, die zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen notwendig sind. Werden die Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch vorwiegend in Hinblick auf den einzelnen Fall betrachtet, so bietet sich eher die folgende Lesart an: Fallzusammenfassung (z. B. Fall 03_m) – Fallanalyse (03_m) – Fallzusammenfassung (z. B. 08_m) usw. – fallvergleichende Zusammenfassungen (5.1.2) – fallvergleichende Analysen (5.2.2).

5.1 Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen

Die fallbezogenen (5.1.1) und fallvergleichenden (5.1.2) Zusammenfassungen zielen auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ab: Welche Selbstwirksamkeitserwartungen und welche Quellen lassen sich bei Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen identifizieren (3: Tab. 3)? Diese Darstellungen erfolgen fallbezogen (z. B. 03_m) und dabei längsschnittlich (03_m_1, 03_m_2 usw.), wozu die einzelnen Interviewzusammenfassungen jeweils in Planen, Durchführen und Auswerten gegliedert sind. Innerhalb dieser drei Exkursionsphasen werden in der Regel zuerst die identifizierten zuversichtlichen Erwartungen, dann die Hemmnisse und Barrieren und abschließend die Quellen beschrieben. Die Benennungen und Funktionen der einzelnen Interviewzeiträume (_1, _2 usw.) sind im Kapitel zur Datenerhebung nachzulesen (4.2: Abb. 8).

Den fallvergleichenden (5.1.2.2) gehen jeweils einseitige fallbezogene Zusammenfassungen aller Fälle (5.1.2.1) voraus, da nicht alle Fälle vollständig in der Arbeit dargestellt sind. Diese verkürzten Zusammenfassungen ermöglichen einen Überblick über die identifizierten Selbstwirksamkeitserwartungen und bilden so die Grundlage für die fallvergleichenden Zusammenfassungen (5.1.2.2).

5.1.1 Fallzusammenfassungen

5.1.1.1 Der Fall 03_m

➤ **03_m_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: 03_m verfügt über die allgemeine Zuversicht, eine Exkursion planen zu können, ohne dabei eine perfekte Exkursionsplanung zu erwarten: „ich traue mir das schon zu, aber ich habe jetzt auch nicht sofort den Anspruch, dass die erste Exkursion jetzt perfekt [wird]“ (417-419). Durch seine „Persönlichkeit“ traut er es sich „schon zu“, „an vieles [zu] denken“ und „dagegen[zu]halten“ (421-428), sodass seine personenbezogenen Merkmale eine Quelle für diese zuversichtlichen Erwartungen in seine pädagogischen Kompetenzen sind. 03_m berichtet von den fachlichen Schwierigkeiten, dass er fachlich „mehr draufhaben“ (439-441) und sich „selber noch einarbeiten“ müsste (428-432), sich diesen Prozess der Einarbeitung aber zutraut (507-510). Direkte Erfahrungen aus der schulischen Praxis haben ihm gezeigt, dass es „meistens doch irgendwie anders“ läuft als geplant und deshalb „immer was schiefgehen“ wird (373-378, 419-421).

➤ **03_m_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)**

Planen: 03_m traut sich das Planen von Exkursionen im Allgemeinen zu, „irgendwie [aber] nicht alleine“, da er einen Gruppenverband als hilfreich empfindet, um einerseits nicht die alleinige Verantwortung tragen zu müssen und andererseits „Anleitung“ und „Feedback“ zu erhalten (224-230). Insgesamt fühlt er sich fachlich „eigentlich ganz fit“, außer in den Bereichen der Pflanzen- und Tierbestimmung (28-31). 03_m sieht sich fachdidaktisch dazu in der Lage, einen Raum und eine Problemstellung zu suchen sowie ein Unterrichtsformat mit Vorüberlegungen, didaktischer Reduktion und Methodik zu erarbeiten (366-371). Er führt an, dass er bei fachdidaktischen Aspekten (z. B. Zielstellung, Methoden und Anspruch von Exkursionen) zukünftig auf Erfahrungen zurückgreifen kann (214-219), wobei es sich um stellvertretende Erfahrungen aus den Lehrveranstaltungen zum Planen handelt: „irgendwie auch mehr Quellen weiß, wo ich mich irgendwie nach Methoden belesen kann“ (202-207). Zugleich bezeichnet er es als kontinuierliche „Schwierigkeit“, „die eigenen Gedanken, die Vorstellungen bzw. auch die

Werte [...] irgendwie in den Unterrichtsentwurf dann umzumünzen“ (4-14). Darüber hinaus bestehen nicht nur im „Runterbrechen von dem, was man möchte“ (313-329), sondern auch im Herstellen eines „roten Faden[s]“ von der Leitfrage über die Erarbeitung bis zur Festigung (291-296) fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren. Für ihn ist es „schwer“, „die Idee der Exkursion nicht zu vernachlässigen, dass man eben mit dem Raum arbeitet“ (79-89, 313-329). Insgesamt bräuchte 03_m „noch Unterstützung“ zur Planung von „handlungsorientierte[n] Exkursion[en]“ (224-236). Innerhalb der Planungsphase war es für 03_m problematisch, dass das Aushandeln von Kompromissen mehr auf der Basis eigener Erfahrungen als auf der Grundlage von Theorien erfolgte (68-74). Er bezeichnet es als „relativ schwierig“, in den Diskussionen zur Exkursionsplanung auf einen „gemeinsamen Nenner zu kommen“ (20-23) und daher als „ab und zu mal ´n bisschen anstrengend“ (333-335). In der Folge dieser Gruppenprozesse findet er es „irgendwie schade“, dass die Exkursion ein „Kompromiss zwischen 20 Leuten ist und jetzt vielleicht nicht so ganz [sein] eigenes Konzept“ (37-46). Zusätzlich beschreibt 03_m seine eigenen Erwartungen als personenbezogene Schwierigkeit, indem er bemerkt, dass er einen „hohen Anspruch“ hat und sich dieser „irgendwie nicht so vereinbaren lässt, mit den Ideen“ (109-113). Hinsichtlich der Exkursionsplanung empfindet 03_m die zeitlichen Abstände zwischen den Lehrveranstaltungen als Problem, da er im „Alltag irgendwie gebunden ist und da auch noch andere Sachen zu tun hat“ (23-27). Das Fehlen bei einer Veranstaltung führte dazu, dass er sich teilweise „nicht so richtig mit einbringen konnte“ (170-178). 03_m beschreibt das Arbeiten in Gruppen, die „Probeexkursion“ und die „Theorie zur Exkursion“ als „Rahmen (...), an dem man sich dann irgendwie orientieren konnte“ (14-20). Das Feedback nach der Probeexkursion bezeichnet er als „hilfreich“ (97-100).

Durchführen: 03_m fühlt sich für die Durchführung der Exkursion methodisch „gut vorbereitet“. Dieses fachdidaktische Zutrauen begründet er damit, dass er sich „intensiv bemüht“ hat, selber mit dem Wasserkoffer, dem Kompass und den Aufgaben zur räumlichen Orientierung zu arbeiten (421-429). Er sieht sich nicht für alle fachlichen Fragen „gewappnet“ (448-449) und will in Vorbereitung auf die Exkursion seine „Artenkenntnisse auffrischen“ (429-433). 03_m verweist darauf, dass die Exkursion „theoretisch durchdacht und das irgendwie didaktisch, methodisch runter gebrochen“ wurde, jedoch die fachdidaktische Schwierigkeit besteht, dass nicht klar ist, „wie dann letztendlich diese Blackbox Schüler funktioniert“ (267-271). Er freut sich und ist auf die Arbeit mit den Schüler:innen als „Realobjekt“ gespannt (393-397), da er „relativ lange kein[en] Kontakt mehr so richtig zur Schule“ hatte (280-285). Er hat „eigentlich keine Angst“, dass hinsichtlich der Exkursionsdurchführung etwas „schief gehen könnte“ (381-384). Als potenzielles Hemmnis schätzt er das Auftreten und die Motivation der Schüler:innen ein und wäre „enttäuscht, wenn sozusagen so `ne Antihaltung“ von vornherein existieren würde, wobei er eigentlich nicht damit rechnet (412-417).

➤ **03_m_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Durchführen: Nach der Durchführung der Exkursion traut es sich 03_m im Allgemeinen zu, eine Tagesexkursion zu veranstalten, nicht aber eine komplexe Exkursion „in dem Maße, wie wir sie jetzt gemacht haben“ (141-157). Er sieht sich ohne „nochmaliges Durchlaufen und selber nochmal Kennenlernen von Pflanzen“ fachlich nicht dazu in der Lage, eine solche „Auenwald-Exkursion mit Pflanzenbestimmung“ (141-145) durchzuführen. In Abhängigkeit vom Thema hängt seine Zuversicht für ihn davon ab, ob er „fachwissenschaftlich eingearbeitet [ist] oder noch nicht“, wobei er es sich „auf jeden Fall“ zutraut, sich das zu erarbeiten (180-185). Fachdidaktisch traut es sich 03_m „schon weiterhin zu“, „sozusagen im kleinen Rahmen was zur Geographie“ zu veranstalten, wozu für ihn beispielsweise auch das Arbeiten mit dem Wasserkoffer gehört (145-148). Er sieht sich in der Lage, die „Lehrerpersönlichkeit einzunehmen“ (164-167), könnte aber nicht aus dem „Stegreif `ne Exkursion machen“. 03_m traut sich „auf jeden Fall“ den Prozess zu, sich vorzubereiten und eine Exkursion durchzuführen, da er weiß, wo er

nachschiessen muss, um den „Rahmen zu geben“ (z. B. Bildungsstandards, Lehrplan). Darüber hinaus kann er eine Unterrichtseinheit bzw. Exkursion gliedern (169-179).

03_m führt aus, dass er sich „an manchen Stellen [...] fachwissenschaftlich unsicher gefühlt [hat], vor allem an der Pflanzenbestimmungsstation“ (113-136) und „an manchen Stellen nicht so gut vorbereitet war“ (34-35). Obwohl er schon Exkursionen zum Thema Pflanzen hatte und vor der Exkursion „eigentlich nochmal nachschauen“ wollte, ist er bei der Pflanzenbestimmung „geschwommen“ und hat nicht als „souveräne Person“ gewirkt (113-136). Dabei würde es ihm helfen, „richtig [...] in der Fachwissenschaft [zu] stehe[n]“, durch den Auenwald laufen und dabei Pflanzen erkennen sowie Flussläufe, Bodenprofile und Naturschutzbedingungen erklären zu können (199-207). Bezüglich der Arbeit mit dem Wasserkoffer berichtet er von der Barriere, dass er bei einer Bestimmung eines Stoffes das „gar nicht so genau wusste“, weil er „das nie geprobt hatte“, sodass er „Probleme [hatte], das zu erklären“. Die fachlichen Schwierigkeiten bei der Pflanzenbestimmung und die fachdidaktischen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Wasserkoffer bezeichnet 03_m als „zwei Stellen, wo [er sich] unsicher gefühlt“ hat (113-136). Den stellenweise fehlenden „roten Faden“ (33-34, 368-380) des Exkursionskonzeptes beschreibt er als Barriere für die Durchführung und als Ursache dafür, dass „vielleicht nicht die Kompetenzen angekommen sind, die wir uns ausgedacht haben“ (52-55). Aus dem Planungsprozess resultiert ebenfalls das Hemmnis, dass Verbindungen zwischen den Stationen und der Leitfrage fehlten, sodass es „schwer war, an jeder Station immer wieder irgendwie [zur Leitfrage] hinzuleiten“ (368-380).

Hinsichtlich der Organisation der Lehr- und Lernprozesse berichtet 03_m von der Schwierigkeit, dass er sich vor der Exkursion im Umgang mit den Materialien keinen „[roten] Faden zurecht gelegt“ hat (212-224). Während „der Regen [komischerweise] jetzt nicht hinderlich“ und das Wetter „irgendwie nicht so der Faktor“ war (231-234), hat die Konzentration bei den Schüler:innen mit zunehmender Zeit nachgelassen und die Müdigkeit zugenommen (43-46, 305-315). 03_m betrachtet die mitunter fehlende Zeit als hinderlich, da „schöne Stichworte gegeben [wurden], mit denen man [mit den Schüler:innen] hätte arbeiten können“ (66-69). 03_m war vor der Exkursion „positiv erregt“, ein „bisschen aufgereggt“, „gespannt, aber eigentlich jetzt nicht irgendwie verkrampft“, sondern „positiv locker“ und ist mit einem „Strahlen in den Tag rein gegangen“ (4-22). Im Nachhinein beschreibt er die Exkursion als „positives Erlebnis“ (47-52), das „Energie für kommende Aufgaben“ gibt (47-52), wobei er von den Schüler:innen „positiv überrascht“ ist (4-22). Neben diesen physiologischen und emotionalen Reaktionen haben ihm die eigenen direkten Erfahrungen der Durchführung gezeigt, dass er „positiv aufgenommen wurde“ (490-493), was er aus dem Verhalten der Schüler:innen ableitet, da „sich keiner der Arbeit verweigert hat“ und ihm mit Interesse gefolgt wurde (526-529).

Auswerten: 03_m formuliert sein allgemeines Zutrauen zum Auswerten über „eigentlich fühl ich mich ja kompetent zu reflektieren“, ohne dabei „nachzuerzählen, sondern anhand von Kriterien“ (275-278). Für seinen „Teil“ und sein „Erleben“ traut er es sich „auf jeden Fall zu“, eine Exkursion mit „Handlungsempfehlungen fürs nächste Mal“ auszuwerten, nicht aber die gesamte Exkursion (439-445). Er ist sich nicht sicher, was alles dazu gehört und „ob’s da gewisse Kriterien gibt, wie man was auswerten könnte“ (273-275). Dass er den Exkursionsverlauf „nicht so richtig dokumentiert“ hat (247-261), stellt für ihn ebenso ein Hemmnis für die Auswertung dar, wie die fehlende Kontrolle zum Kompetenzerwerb der Schüler:innen (263-269). Zusätzlich verweist er mit Blick auf seine Persönlichkeit auf die Schwierigkeit, dass „durch neue Sachen schon wieder so ´n bisschen im Hinterkopf gelandet ist“ und er „auch was vergessen“ hat (269-273). 03_m geht mit einem positiven Gefühl und „sehr viel Interesse“ (424-425) in die Auswertung und ist an den Rückmeldungen zur eigenen Station interessiert (427-431).

➤ **03_m_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: 03_m möchte das Planen von Exkursionen und Unterrichtsstunden nicht voneinander trennen, da beides „mehr oder weniger [...] dem gleichen Ablauf und den Prinzipien“ unterliegt, wobei bei Exkursionen „mehr [zu] bedenken“ ist. Vor diesem Hintergrund traut es sich 03_m im Allgemeinen „auf jeden Fall“ zu, Exkursionen planen zu können (419-429) und empfindet sich „auf jeden Fall“ als kompetent, um verschiedene pädagogische „Facetten [...] zu kennen und auch zu beachten“ (429-434). Er berichtet von der fachdidaktischen Barriere, dass es ihm „immer noch schwer[fällt]“, das Planen „so richtig schülergerecht hinzubekommen“ (378-382). Durch direkte Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung plant 03_m „jetzt sozusagen anders“, da „aufgrund seiner Erfahrungen gewisse Dinge dann anders diskutiert“ werden (409-414).

Durchführen: Vor allem die direkten Erfahrungen der Exkursionsdurchführung führen dazu, dass sich 03_m in der Lage fühlt, Exkursionen durchzuführen: „die Durchführung war das, was so gezeigt hat [...] wir können das eigentlich“ (358-362). Hinsichtlich der Lehr- und Lernumgebung empfindet er es als „schade“, nicht mit den Schüler:innen nach der Exkursion weiterarbeiten zu können, da er „perfekt Unterrichtsstunden [mit didaktischen Konzepten oder auch geographischen Prinzipien] anknüpfen könnte“ (98-109). Für 03_m stellt seine Persönlichkeit „manchmal“ eine Schwierigkeit dar, da er ein „sehr selbstkritischer Mensch“ und „vielleicht manchmal zu kritisch mit [sich] selber“ ist (123-125). Er bestätigt das Feedback der Schüler:innen dahingehend, dass er sich vor der Exkursion „besser absprechen“ und sich „selber auch besser strukturieren“ sollte (149-155). Insgesamt bestärkt das Feedback der Schüler:innen 03_m „eigentlich positiv“ und ist „auf jeden Fall gut fürs Selbstbewusstsein“ (87-98, 118-122). Der Exkursionstag und die zugehörigen Emotionen geben ihm „Auftrieb“ (115-117). Dadurch, dass die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung „nicht alles nieder gemacht“ und „auf jeden Fall auch gezeigt [haben], dass wir gute Ansätze hatten“, trägt es für 03_m dazu bei, „jetzt verstärkt Exkursionen nochmal durchzuführen und mehr Sachen zu beachten“ (358-372).

Auswerten: „Relativ viel[e] [...] Werkzeuge“ versetzen 03_m in die Lage, „Stück für Stück auswerten zu können“, sodass er sich das Auswerten einer Exkursion „auf jeden Fall“ zutraut (323-326). Dieses allgemeine Zutrauen konkretisiert er fachdidaktisch, indem ihm die Werkzeuge bzw. „Kriterien“ dabei helfen, das Gelingen einer Exkursion mit Blick auf das Anspruchsniveau, die Schüler-, Problem- und Kompetenzorientierung, die Medien und den „roten Faden“ auszuwerten (341-350). Da er „jetzt diese Veranstaltung besucht“ hat, sieht er sich „auf jeden Fall in der Lage“, eine Exkursion auszuwerten. Dieses allgemeine Zutrauen begründet 03_m sowohl über private direkte Erfahrungen (247-257) als auch die verbalen Beeinflussungen in Form „ähnliche[r] Rückkopplungen“ seiner Kommiliton:innen, die ihm zeigen, dass er mit seinen Rückschlüssen „nicht so falsch liegt“ (254-263). Für zukünftige Auswertungen möchte 03_m einerseits das „Kriterienbasierte“ verstärken, sodass er „irgendwie geleiteter auswerten“ kann, und sich andererseits „immer noch andere Meinungen einholen“, wie z. B. das Feedback von Schüler:innen (217-224).

03_m äußert die fachdidaktische Schwierigkeit, dass er „manchmal [...] eher aus dem Bauch heraus“ auswertet und ihm „dieses Kriterienbasierte“ helfen würde, den ganzen Exkursionstag „zu sortieren“ und bessere „Rückschlüsse zu ziehen“ (200-208). 03_m bezeichnet sowohl seine unzureichende Dokumentation der Exkursionsdurchführung (268-270) als auch die Gegebenheiten der Lehr- und Lernumgebung, „nicht nochmal die Klasse gesehen [zu] haben“ (271-272), als Ursachen für fachdidaktische Barrieren. So ist es zum einen schwer, „auswerten zu können, inwieweit unsere Kompetenzen erfüllt worden sind und inwieweit [...] dieser Lernerfolg da war“, und zum anderen, sich als „Lehrer auswerten zu können“ und zu entscheiden, „ob die Exkursion einfach nur ´n schöner Tag war oder die auch

lernzielorientiert war und kompetenzorientiert“ (272-282). Dahingehend stellt sich 03_m die fachdidaktische Frage, „ob die Exkursion überhaupt Sinn gemacht hat“ und sich der Aufwand für eine Exkursion lohnt oder diese „letztendlich auch im Klassenzimmer“ stattfinden kann (295-302). Darüber hinaus erwähnt er die Barriere, dass er „dann doch relativ schnell wieder Sachen vergisst“ und „auch andere Sachen wieder im Kopf“ hat, sodass es für ihn „irgendwie schwer [ist], sich an alles erinnern zu können“ (284-290). Beim Auswerten hat sich 03_m „wohl gefühlt [und nicht] unter Druck gesetzt“, weil man den Auswertungsprozess „auch nicht persönlich nehmen darf“ und ihn mit seiner „professionelle[n] Seite“ sehen sollte (165-170). Seine Persönlichkeit stellt eine Quelle für sein Zutrauen dar, da er sich als Person bezeichnet, die „Sachen realistisch sieht und auch selbstkritisch“, die „immer lieber die Fehler zuerst bei [sich]“ sucht und ein „ganz gutes Gespür“ dafür hat, wenn etwas gut oder weniger gut gelaufen ist (227-233).

➤ 03_m_5 (Follow-Up)

Planen: 03_m schreibt sich eine „gewisse Kompetenz“ zu, weswegen er „auf jeden Fall“ dazu in der Lage ist, eine Exkursion zu planen (160-162). Er berichtet, dass er „bei anderen Planungsprojekten“ einen „Vorteil hatte“, indem „man irgendwie Dinge dadurch anders betrachtet hat“ und auf „mehr Aspekte eingehen konnte bei der Planung“ (123-128). Dieses allgemeine Zutrauen bezieht er nicht auf „krass theoretisches Wissen, was man jetzt vielleicht in ´ner Prüfung abfragen kann“, sondern eher auf ein „Gefühl dafür, dass man irgendwie das gut einschätzen kann und ´nen erweiterten Blickwinkel“ (143-149) dafür hat. 03_m berichtet über sein fachdidaktisches Wissen zu „Basics“, wie z. B. „Sachstrukturanalyse“, „Reduktion“, Wahl von „Methoden“, didaktischen Begründungen und Verlaufsplanungen (210-214). Trotz dieses fachdidaktischen Zutrauens benötigt er den „Rat der Gruppe“, um seine Ideen „greifbarer“ zu machen (202-206), da seine Ideen davon, was er mit dem „Unterricht“ und dem „Raum“ darstellen möchte, manchmal ein „bisschen zu weit weg führen“ oder „auch unverständlich“ sind (173-183). Diese fachdidaktischen Schwierigkeiten werden darum ergänzt, dass es ihm noch ein bisschen am „Bezug zum [...] Objekt, [...] zum Schüler“ sowie der Klasse (206-210) und auch daran fehlt, die Interessen der Schüler:innen zu kennen (214-222). Da es für 03_m die erste Exkursion war, war ihm nicht klar, „wie arbeite ich mit dem Raum“ und „wie nutz ich den Raum eigentlich geschickt“, sodass sich die „Exkursion auch in didaktischer Hinsicht lohnt“ (264-276). Er kritisiert, dass in der Planung zwischen den einzelnen Gruppen nicht ausreichend „verbunden“ wurde, sodass ein „bisschen der rote Faden gefehlt hat“ (184-189). 03_m betrachtet den Faktor Zeit als Ursache dafür, dass in der Planungsphase Entscheidungen getroffen wurden, die eher „am praktischsten“ als „am besten“ waren (170-173), und war ein bisschen enttäuscht, dass in der Planung die „eigenen Vorstellungen vielleicht [nicht ganz] umgesetzt wurden“ (46-49). Für ihn ist es relevant, dass das Feedback in der Planung positiv war und der „Plan [anscheinend] irgendwie auch aufgegangen ist“ (233-236).

Durchführen: Dadurch, dass die „Erfahrungen `n bisschen jetzt da sind“, sieht sich 03_m in der Lage, auf mehr Aspekte Rücksicht zu nehmen. Durch Handlungsalternativen traut er es sich „irgendwie mehr zu“, spontan zu reagieren, nicht „in Panik zu verfallen“ und „Ruhe zu haben“ (367-386). Seinem Empfinden nach kann er eine Exkursionsgruppe leiten, „den Plan umsetzen“ und die Verantwortung dafür tragen, dass die „Exkursion irgendwie abläuft“ (356-362). Dieses allgemeine und pädagogische Zutrauen begründet er damit, dass er sich „eigentlich immer sehr sicher gefühlt hat“, sein Auftreten als Persönlichkeit „eigentlich immer gut angekommen ist“ und er „nicht überfordert war“ (332-346). Durch fachliches Wissen über den Raum (z. B. Pflanzen) würde sein „Zutrauen noch größer sein“, da er „auf Sachen hinweisen“ und Fragen beantworten könnte (415-423). 03_m benennt Aspekte der Exkursionsplanung als Hemmnisse für die -durchführung, indem er den fehlenden roten Faden thematisiert (184-194) und die Schwierigkeit, einen Anschluss zwischen den Stationen zu finden (403-409).

Des Weiteren stellt er die eigene (körperliche) Müdigkeit als Barriere fest (391-403), wogegen er das regnerische Wetter zwar in Erinnerung hat, dadurch die Konzentration aber nicht gesunken sei (93-98). Die Exkursion verbindet er mit positiven Gefühlen, weil die „Leute irgendwie glücklich waren“ (49-52), er die Schüler:innen „irgendwie anleiten konnte“, ihm „gefolgt [und er] positiv (...) aufgenommen worden ist“. Dadurch hat er gemerkt, dass „man das unterrichten kann“ (74-86). Neben diesen physiologisch-emotionalen Reaktionen ist für 03_m das „Feedback von Anderen“ ausschlaggebend dafür, dass „das gut angekommen ist“ (342-343).

Auswerten: 03_m konnte durch direkte Erfahrungen in der Exkursionsauswertung (z. B. Gespräche, Auswerten des Feedbacks) seine „Rückschlüsse ziehen“, sodass er „bei der nächsten Exkursion auch Verbesserungen“ vornehmen kann (474-483) und es sich deshalb „schon zutrau[t], das auch auszuwerten“ (483-484). Dieses allgemeine Zutrauen basiert auch auf den direkten und stellvertretenden Erfahrungen, „dass man sich wieder in der Gruppe getroffen hat“, um über „die verschiedenen Sichtweisen“ zu reden, ohne dass es ein „Rezept“ für die Auswertung gibt (461-470). Fachdidaktisch besteht die Schwierigkeit, dass ihm „noch andere Methoden [fehlen], um irgendwie was auszuwerten“ (484-494). 03_m schreibt sich persönlich zu, ein „kritischer Mensch“ sowie „reflektiert“ zu sein, der die Fähigkeit besitzt, „etwas irgendwie auszuwerten“ und dafür ein „ganz gutes Gespür“ hat (495-499).

5.1.1.2 Der Fall 10_m

➤ 10_m_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 10_m ist optimistisch, dass er bezüglich der „vorbereitenden Planung“ gut aufgestellt ist, da er sich teilweise schon in die „Stundenpläne“ und „Lehrpläne“ eingearbeitet hat (357-360). Er berichtet davon, dass er soeben sein „Schulpraktikum“ absolviert hat und zusätzlich eine „Klasse [in] Vorbereitung auf [die] Realschule“ unterrichtet, sodass er schon Jahres- und Sequenzplanungen erstellt hat und demnach auch weiß, „was im Lehrplan vorkommt“ (388-397). Er begründet sein Zutrauen zum Planen von Exkursionen auch pädagogisch, da er in dieser „Klasse“ nicht nur die „liebsten Schüler“ unterrichtet (345-352). 10_m betrachtet es innerhalb der Planung als Schwierigkeit, dass er „gern zu viel möchte“ und „manchmal auch die Schüler aus dem Blick verlier[t]“. Diesbezüglich hat er „im Unterricht [schon oft] gemerkt, dass [er] einfach vom Niveau her zu viel will und die [Schüler:innen] dann nicht mitkommen“ (430-436). Diese fachdidaktische Barriere findet auch darin Ausdruck, dass er eine „Vorstellung“ von Exkursionen hat, jedoch nicht weiß, „wie er [diese] realisieren soll“ (585-591). Ein wesentliches Hemmnis sieht er in der Verantwortung als Lehrender, da er einerseits „keine Ahnung von [...] den rechtlichen Rahmenbedingungen“ hat (366-373) und andererseits den zugehörigen organisatorischen Aufwand als hoch bezeichnet: „der Aufwand, den man betreibt, um das Inhaltliche zu klären, ist mittlerweile fast so hoch, wie der Aufwand, den man betreibt, um das Organisatorische mit den Eltern zu klären“ (114-117). Generell sieht er darin das „größte Problem“, dass gegenüber den Eltern „immer die Lehrer Schuld [sind]“ (379-382). Vor dem Planen der Exkursion betrachtet er seine „mangelnde Erfahrung“ als „große Schwäche“ (469-472), da er bisher nur eine Exkursion mitgeplant hat (413-414) und daher „einfach nicht weiß, worauf es alles ankommt“ (469-472). Dabei hat er bereits erste Erfahrungen mit Schüler:innen“ (356), die aus der Planung einer „Stadtwaldexkursion“ an einer anderen Universität (7-10) sowie dem Unterrichten der besagten „Klasse“ (345-352) und dem „Schulpraktikum“ (388-397) resultieren. 10_m bringt Interesse für das Fach und die „entsprechende Begeisterung“ mit und hofft, dass er diese auch auf die Schüler:innen „übertragen kann“ (360-365).

Durchführen: 10_m stellt dar, dass er „sich weiß Gott nicht auf jeden Schüler einstellen“ kann, sodass eine pädagogische Schwierigkeit darin besteht, dass es Schüler:innen gibt, mit denen er „nicht so zu recht[kommt]“ und die „kein[en] Bock“ auf ihn haben (452-459). Zum Durchführen bezieht er sich auf direkte Exkursionserfahrungen zur Pflege von Dünen aus der Schulzeit, die zu seiner „Obsession“ für Bodenkunde geführt haben (79-88).

➤ **10_m_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)**

Planen: 10_m traut sich das Planen von Exkursionen im Allgemeinen zu, da er es „schon gemacht“ und es „funktioniert“ hat, sodass er nicht aufgrund „mangelnder Fähigkeit[en] von [einer] Exkursionsplanung absehen“ würde (193-197). Er stellt dar, dass er durch sein höheres Semester schon ein bisschen über „eingefahrene Bilder“ verfügt, weswegen sich seine „Selbsteinschätzung“ nicht „weltbewegend verändert“, aber „nochmal strukturiert“ hat. Insgesamt hätte er sich das Planen von Exkursionen „auch schon vorher zugetraut“, wobei er die Tatsache berücksichtigt, dass er „manche Dinge (...) vorher anders gemacht hätte, [die] nicht so sinnvoll“ gewesen wären (202-213). Zudem sagt er, dass er es „schon im Vorhinein intuitiv ähnlich gemacht“ hätte, wobei die Lehrveranstaltungen „nochmal ´ne klare Struktur“ gebracht haben. In der Folge würde er „definitiv strukturierter an eine Exkursionsplanung rangehen“, wozu er sich auf die pädagogische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse (z. B. „Reihenfolge“) bezieht (176-187). 10_m traut es sich „sehr wohl zu, Exkursionen zu planen“, wozu er sich exemplarisch auf die folgenden fachdidaktischen Aspekte bezieht: „Arbeitsinhalt entsprechend zuschneiden, eventuell Arbeitsblätter machen, vorher die Exkursion begehen, sich überlegen, wie passt das überhaupt zu meinem Thema, was für ´n Ziel hat das“ (163-171). Ihm ist nicht nur „klar geworden“, dass die „Relevanz“ und die Motivierung durch die Leitfrage wichtig sind (225-229), sondern auch andere „einzelne kleine Schritte“ (z. B. Beitrag einzelner Stationen zur Beantwortung der Leitfrage), die für einen „besseren roten Faden“ sorgen und auf die er „vorher kein Augenmerk gelegt hätte“ (230-241). Diesen fachdidaktischen Erkenntnisgewinn fasst 10_m wie folgt zusammen: „mir so Punkte aufgefallen sind, die besonders wichtig sind [...], Bezug zur Leitfrage [...], roten Faden durch die Exkursion legen, ´ne Leitfrage, die auch auf ´n Ziel hinausläuft [...]“ (281-289).

Aus fachdidaktischer Perspektive bestehen jedoch auch Schwierigkeiten, die „die komplette Exkursionsplanung durchzieh[en]“ und nicht seinen eigenen thematischen Vorstellungen entsprechen (12-24, 339-341). So kritisiert er die Leitfrage „Die Rabeninsel – Eine (un-)bewohnte Insel in der Stadt?“ dafür, dass sie keine wirklich „leitende Funktion“ besitzt (27-39). Erschwerend kommt hinzu, dass ihre eigene Station seiner Auffassung nach keinen „Bezug zur Leitfrage“ aufweist und er sich „von Anfang an nicht mit [dieser] identifizieren konnte“, weswegen er das „Ziel der Exkursion in Frage [stellt]“ (51-64). Dadurch ist er sich nicht sicher, wie er das „Ziel der Exkursion [...] den Schülern ordentlich überbringe[n soll]“ und bezeichnet es als „großes Problem“, dass er sich nicht mit der Leitfrage identifizieren kann (104-110). In der Lehr- und Lernumgebung sieht er die Barriere, dass die geplante Exkursion „sehr, sehr, sehr viele Parallelen“ zur Vorexkursion aufweist und hinterfragt kritisch, ob die Vorexkursion im Zusammenhang mit dem „abgegrenzte[n] Raum der Rabeninsel und einer [geographischen] Fragestellung“ die eigene Exkursionsplanung zu sehr beeinflusst (82-98).

Insgesamt besitzen diese Schwierigkeiten seiner Ansicht nach jedoch keinen Einfluss auf sein Zutrauen zum Planen von Exkursionen (356), da es sich bei der Planung der Rabeninsel-Exkursion nicht um seine erste Exkursionsplanung handelt (148-155). Demnach verfügt er diesbezüglich über direkte Erfahrungen, die er mehrfach benennt: „Aber das traue ich mir sehr wohl zu, hab ich auch schon gemacht“ (163-171). Darüber hinaus bezeichnet er die direkten Erfahrungen zur „Elementarisierung“ und Planung der „Methoden“ als „ziemlich positiv“ (66-72). Seine stellvertretenden Erfahrungen beziehen sich auf die

„klare Struktur“ der Lehrveranstaltungen (176-187) und die „einzelne[n] kleinen Schritte“, auf die er „vorher kein Augenmerk gelegt hätte“ (230-241).

Durchführen: 10_m beantwortet die Frage, ob er es sich zutraut, Exkursionen durchzuführen, mit „ja“ (405). Dieses allgemeine Zutrauen begründet er so, dass ihm bis auf das „Wetter“ nichts einfällt, „mit dem [er] nicht umgehen kann“ (409-411). Er sieht keine „andere[n] Schwierigkeiten“ und war weder in den Schulpraktika noch in den Schulpraktischen Übungen bisher mit Schüler:innen in Situationen, in denen er nicht weiterwusste (418-423). Er erwartet keine fachdidaktischen Barrieren in der Art, dass er „an den Stationen [mega viel] erklären muss“ (376-381). Jedoch hat er die „Befürchtung“, dass die Leitfrage ihre Funktion nicht erfüllt, da sie von den Schüler:innen zu schnell beantwortet wird (219-225). Diesbezüglich besteht für ihn aus der Planung heraus auch das Hemmnis für die Durchführung, den Schüler:innen das „Ziel der Exkursion [...] ordentlich rüber[zu]bringe[n]“, da er „davon [nicht] wirklich überzeugt“ ist und sich damit „nicht identifizieren kann“ (104-110). 10_m bezeichnet die Lernenden aufgrund seiner Vorerfahrungen als „Engelsschüler“ (373-376) und als „entspanntes Klientel“, weswegen er „überhaupt keine Angst“ (366-369) vor der Exkursionsdurchführung hat und „vollkommen entspannt“ ist (373-376). In der Bestimmung der „Güteklasse der Saale“ erwartet er aufgrund der fehlenden Vorkenntnisse „Herausforderungen“ für die Lernenden, sieht in der Arbeit an den Stationen aber keine grundsätzlichen „Schwierigkeiten“ (381-390), da die Stationen und die zugehörigen Arbeitsblätter „sehr gut“ und „sehr verständlich“ ausgearbeitet wurden (394-398). Die direkten und stellvertretenden Erfahrungen aus dem „Probelauf“ der Exkursion führen dazu, dass er sich „sicherer“ fühlt, die gesamte Exkursion durchführen zu können, da er „jede Aufgabe schon mal gemacht [hat]“ (direkt) und gesehen hat, „wie die anderen Stationen ablaufen“ (stellvertretend; 315-323). Insgesamt geht er mit einem entspannten Gefühl in die Durchführung, freut sich darauf und glaubt, dass es mit den Schüler:innen interessant wird (362-363).

Auswerten: 10_m bezeichnet die Frage nach seinem Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen – im Vergleich zum Planen und Durchführen – als „schwierigere Frage“, weil er „beim Auswerten logischerweise noch nicht so viel[e] Erfahrungen“ hat, jedoch „wahrscheinlich mehr Erfahrungen als andere Studenten“ (470-474). Er sieht keine „Schwierigkeit“ darin, „das Arbeitsblatt auszuwerten“, da das „relativ objektiv“ möglich ist (491-495). Hinsichtlich der Bewertung hat er die „Befürchtung, dass die prozessbegleitende Evaluierung der Schüler zu subjektiv sein könnte“. Dieser Tatsache möchte er sich im „Bewertungsprozess bewusst sein“ (482-491), wobei er diesen „subjektiven Aspekt“ auch nicht außen vorlassen möchte und diesbezüglich den „Mangel an Erfahrung“ als Hemmnis betrachtet (502-512). Hinzu kommt die Barriere der Lehr- und Lernumgebung, die Klasse vor der Exkursion nicht zu kennen und daher keine „Anfangsdiagnose“ zu haben (512-517).

➤ **10_m_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: 10_m glaubt, dass er Exkursionen „ganz gut“ planen kann, wenn genügend Zeit vorhanden ist, um sich „genug Gedanken machen“ zu können (430-432). So hat ihm die Erfahrung „ja schon gezeigt“, dass er durchaus alleine planen und durchführen kann und diese Durchführung „im Rahmen der Möglichkeiten [auch zielgerichtet]“ ist (442-447).

Durchführen: Sein Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen hat sich für 10_m „nicht geändert“ und ist somit unverändert hoch (258-260). Die Erfahrung hat ihm – so wie auch beim Planen – „ja schon gezeigt“, dass er durchaus alleine planen und durchführen kann und diese Durchführung „im Rahmen der Möglichkeiten [auch zielgerichtet]“ ist (442-447). Bezüglich der Durchführung hat sich seine Erwartung erfüllt, dass er keine Probleme haben wird (169-171). 10_m negiert die Hemmnisse und Barrieren

zum Durchführen von Exkursionen demzufolge insoweit, dass die Probleme, die er „später im beruflichen Alltag“ sieht (z. B. Kollegium, Geld), nicht von ihm „ausgehen“ oder er diese in „irgendeiner Weise beeinflussen könnte“. In der Folge hat er „keine Angst vor ‘ner Exkursion“ und wird diese auch durchführen, sollte er „diese für sinnvoll erachte[n]“ (361-373). Fachlich bestanden, abgesehen von der falschen Anleitung bei der Wasseranalyse, für ihn „keine Probleme“ (298-303). Dieser „Fehler“ konnte mithilfe seines:r Partner:in erkannt und „entsprechend auch verbessert“ werden (171-178), wobei durch die Arbeit im Team insgesamt „keine großen oder groben Fehler fachlich passiert sind“ (193-198). Insgesamt hat 10_m „fachdidaktisch [...] eigentlich auch nichts gesehen“, was er als „schwierig“ bezeichnen würde (316-317). Die existierenden Hemmnisse und Barrieren beeinflussen ihn nicht in seinem Zutrauen, da er diese Fehler als „menschlich“ betrachtet (350-352). Die Planung bedingt die fachdidaktischen Schwierigkeiten für die Durchführung, dass „es einfach viel zu viel war“ und „nicht alle Stationen zur Leitfrage gepasst haben“ (379-382). Dahingehend bezeichnet 10_m diese als „konstruiert“, bemängelt den fehlenden Bezug der Schüler:innen zur Leitfrage und stellt heraus, dass „nicht alle Stationen zielführend“ waren. Die Ursachen dafür sind sowohl in seiner fehlenden Identifikation mit der Leitfrage als auch ihrer fehlenden Eignung zu sehen (403-417).

Pädagogisch sieht er „keine Probleme“ im Umgang mit den Schüler:innen, da er „die ganze Zeit schon mit Kindern [arbeitet]“ und es sich um eine „Altersgruppe“ handelt, „die [ihm] liegt“ und um deren „Probleme“ er weiß (303-309). Seiner Ansicht nach waren die Schüler:innen trotz des Wetters „erstaunlich motiviert“, was wiederum seine „Laune“ positiv beeinflusst hat, sodass er insgesamt von einer „positive[n] Dynamik“ berichtet (12-23). Die Lernenden waren – entgegen seinen Erwartungen – nicht „unmotiviert“, sondern „sehr interessiert“ (267-270). Er war davon überrascht, „dass die Motivation doch gut war“, wodurch die Schüler:innen zur Bewältigung des schlechten Wetters beigetragen haben (535-541). 10_m beschreibt, dass sich seine Erwartungen dahingehend erfüllt haben, dass durch die Lernenden keine Schwierigkeiten entstehen werden: „ich hatte ja erwartet, [...] dass die Schüler keine Probleme machen, so war’s auch, dass die Schüler gut mitarbeiten, so war’s auch, dass die teilweise eine sehr eigene Dynamik haben, so war’s auch“ (133-139). Für ihn gab es „keinen Schüler, der gestört hat“ (220-221). Dabei hatte es „mehr Vorteile als Nachteile“, dass er zwei Schüler:innen aus seiner Sportgruppe bereits kannte, wodurch das „Eis gebrochen“ wurde und eine „gute Gruppendynamik“ bestand (112-128). Das Wetter war seinen Angaben zufolge für die Exkursion zwar „suboptimal“ und hat seine Motivation „ehrlich gesagt [ein bisschen] gedrückt“, jedoch nicht seine „Einstellung [...] geändert“, sodass die „ganze Exkursion ziemlich positiv verlaufen“ ist (6-12). Da er das Hemmnis „Regen“ nicht beeinflussen kann, beeinträchtigt dieses auch nicht sein Zutrauen zum Durchführen. Im Zusammenhang mit dem Wetter hat die Unvorhersehbarkeit einer „Baustelle“ auf seinem Hinweg zur Exkursion dazu geführt, dass er „tierisch genervt“ war (55-64). Für ihn persönlich war es „der beschissenste Start“ in den Exkursionstag und deswegen eine Schwierigkeit, da sich „diese Einstellung leider leicht [...] auf Schüler überträgt“ (74-80).

10_m bezeichnet sich eher als „der Typ Lehrer [...], der sehr schnell durch die Themen durchgeht“ und von den Schüler:innen gebremst werden muss, wobei er sich dieser „Problematik“ bewusst ist (331-342). Die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsdurchführung (z. B. „Daumensprungmethode“, „Wasseranalyse“, „Naturschutz“) bezeichnet er als „unglaublich wichtig“, da er der Ansicht ist, nur das „gut überbringen“ zu können, „was [er] selber gemacht ha[t]“ (542-549). Über diese Exkursion hinaus bezieht sich 10_m zum Durchführen auf direkte Erfahrungen in der Arbeit mit Schüler:innen (303-309). Die Rabeninsel-Exkursion stellt für ihn eine von vielen Erfahrungen dar, die in einer „Akkumulation“ (s)eine Lehrperson bilden. Demnach hat sich sein „Blick auf die Welt“ durch die (Durchführung der) Exkursion nicht verändert, da er im höheren Semester „schon gefestigte Vorstellungen“ hat, wobei er

auch sagt, dass es „Schlüsselerlebnisse“ geben kann (512-527). Er geht davon aus, dass es sich um „ein ehrliches Feedback“ der Schüler:innen handelt und dass sie die „Exkursion im Großen gut fanden“, da ihm die Schüler:innen, die er auch aus dem Sport kennt, „immer [kritisch] Feedback geben“ (271-285).

Auswerten: 10_m bejaht die Frage, ob er sich das Auswerten einer Exkursion zutraut (492) und begründet diese allgemeine zuversichtliche Kompetenzerwartung damit, dass er das „schon die ganze Zeit“ macht: „Ich kann ja nicht über die Exkursion reden, ohne die Exkursion auszuwerten“. So muss er bei der Auswertung „tiefer in die Materie“ einsteigen, um eine „Bewertung der Exkursion vornehmen“ und „[s]eine Schlüsse daraus“ ziehen zu können. Da er demnach die Exkursion und einzelne Aspekte „schon die ganze Zeit“ bewertet (z. B. „Leitfrage“), traut er es sich „auch zu, das weiterhin zu machen“ (497-507). Bezüglich der Bewertung beschreibt er die pädagogische Barriere, die Schüler:innen aus den Schulpraktischen Übungen schon zu kennen, sodass „Priming-Effekte, Halo-Effekte“ die Bewertung „nachhaltig beeinflussen können“ (470-476). Er deutet eine Bewältigung dieser Schwierigkeit durch die Zusammenarbeit mit seinem:r Partner:in an, die einen „neutraleren Blick“ darauf hat (476-478). Er verweist auf seine direkten Erfahrungen zum Auswerten, die er aus „Studentensicht“ (478-483) und zu Exkursionen (497-507) besitzt.

➤ **10_m_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: 10_m betrachtet seine Fähigkeiten zum Planen von Exkursionen als unverändert: „Nö, wie gesagt, [...] ich war vor der Planung der Meinung, dass ich´s schaff, ich war während der Planung der Meinung, dass ich´s schaff, nach der Planung war ich der Meinung, dass ich´s schaff, mit den Einschränkungen, dass ich halt die Planung nicht ideal fand und wie der ganze Plan ist, aber ich war trotzdem der Meinung, das ist auch kein Problem“ (157-164). Auf nochmalige Nachfrage verstärkt er diese Aussage zum allgemeinen Zutrauen: „Ich war vorher der Meinung, dass ich´s kann, danach ebenfalls. Hat sich nicht verändert“ (348-350). 10_m weiß, dass es aus fachdidaktischer Perspektive für eine Exkursionsplanung „wichtig ist“, beispielsweise den Exkursionsort vorher zu besuchen und sich vorab die Aufgabenstellungen zu überlegen“ (359-372). Er sieht sich darin bestätigt, dass er sich auch vorher schon Exkursionsplanungen zugetraut hat, wobei dieses Zutrauen „jetzt wohl strukturierter“ ist (373-381). Er ist sich bewusst, dass die „Elementarisierung“ für ihn eine „Herausforderung“ darstellt, an der er „die ganze Zeit“ arbeitet und sich überlegt, „wie viel kann ich rausnehmen, ohne den Sinn zu verfälschen und wie viel Zeit darf ich mir für eine Aufgabe lassen“. Unter Elementarisierung versteht er dabei die didaktische Reduktion, die vor allem in der Geo-graphie eine fachdidaktische Herausforderung darstellt, da „komplexe systemische Zusammenhänge dem Schüler beigebracht werden müssen“ (426-435). Hinzu kommt die Schwierigkeit seines persönlichen Anspruchs, da er immer ein „bisschen zu viel erwartet und [...] das den Stundenrahmen sprengt“ (435-437). Er verweist erneut auf die direkten Erfahrungen zum Planen, sodass er „ja schon vorbereitet auf so ´ne Exkursionsplanung“ war (355-359) und schon wusste, „was wichtig ist“ (359-372).

Durchführen: 10_m betrachtet seine Fähigkeiten zum Durchführen von Exkursionen – so wie zum Planen – als unverändert: „Nö, wie gesagt, [...] ich war vor der Planung der Meinung, dass ich´s schaff, ich war während der Planung der Meinung, dass ich´s schaff, nach der Planung war ich der Meinung, dass ich´s schaff, mit den Einschränkungen, dass ich halt die Planung nicht ideal fand und wie der ganze Plan ist, aber ich war trotzdem der Meinung, das ist auch kein Problem“ (157-164). Dieses allgemeine Zutrauen bekräftigt er für das Durchführen, in dem er vor, während und nach der Rabeninsel-Exkursion das „Bild“ hatte und hat, es zu schaffen: „Na, wie gesagt, ich war vorher der Meinung, dass ich´s kann, vor der Planung, während der Planung, nach der Planung, vor der Durchführung, während der Durchführung und nach der Durchführung und jetzt auch nach der Reflexion“ (336-342). Er ist der Ansicht,

dass seine Gruppe die Exkursion unter den „Einschränkungen“ und den „[negativen] Gesichtspunkten“ (z. B. unpassende Leitfrage, zu viele Stationen, zu wenig Zeit) „sehr gut gemacht hat“ (142-151). Als Hemmnisse bezeichnet er erneut den „Regen“ (47-48) und den „chaotisch[en]“ Morgen am Exkursionstag, d. h. „zu spät aufgestanden, Bahn fast verpasst, dann kein Frühstück gehabt, Kaffee nur auf [dem] Weg getrunken“ (42-47). Die Durchführung ist in den Augen von 10_m trotzdem „super gelaufen“ (165). Diese direkte Erfahrung begründet er auch über den Mehrwert der Exkursion für die Lernenden und deren Verhalten. So ist er nach der Reflexion der Auffassung, dass sie hinsichtlich der zu erreichenden Konsequenzen „teilweise sogar überideal“ waren (66-69). Zum einen war das „Tempo [...] für die Schüler nicht überfordernd, weil die Laune eigentlich gleichmäßig gut blieb“ (99-103) und zum anderen waren die Protokolle der Schüler:innen „sehr ausführlich bis ausreichend“ (181-185). „Super gelaufen“ (165) führt er auch auf das „Feedback der Schüler“ zurück (176). Dieses hat insofern einen „bestärkenden Effekt“ auf ihn, „dass [er Exkursionen] gut kann, dass [er] gut mit Schülern kann, dass das Spaß macht“ (226-229). Laut Feedback „konnten die [Schüler:innen] Fragen stellen, die sogar beantwortet wurden“ (92-99), hatten Spaß während der Exkursion, empfanden 10_m und seine:n Partner:in als „freundlich“ (211-222) und schätzten die „offene Atmosphäre“ (569-577).

Auswerten: 10_m sieht sich pädagogisch dazu in der Lage, zu beurteilen, „ob die Schüler gut mitgemacht haben, weniger gut mitgemacht haben, ob die das verstanden haben oder nicht verstanden haben“ (236-243) und für sich ein „Feedback“ daraus zu ziehen (270-271). Die Bewertung der Lernenden bezeichnet er als „total subjektiv“ (13-17) und „extrem subjektiv“, da die entsprechenden „Standards“ fehlen (243-245). Er führt diesen „sehr große[n] subjektive[n] Faktor“ darauf zurück, dass Exkursionen stärker auf einer „persönliche[n] Ebene“ ablaufen und die Bewertung dadurch beeinflusst wird, dass er zwei Schüler:innen „aus anderen Kontexten“ bereits kannte (276-285). Daher bezweifelt er, ob Exkursionen bewertet werden sollten, wobei er es nicht als persönliches „Ziel“ ansieht und sich dazu auch „nicht unbedingt in der Lage“ fühlt (265-269). Das Auswerten bezeichnet er deswegen als „schwierig“, da er „noch relativ wenig Erfahrung [...] mit dieser ganzen Notengebungssache“ hat (234-236). Die Auswertung im Seminar hat 10_m „nicht mehr so viel gebracht“, da er „einfach andere Prioritäten“ hatte, er sich meistens selbst reflektiert und darüber mit Kommiliton:innen spricht (20-32). Diese „Nachreflexion bringt [ihm] dann reichlich wenig“, da er seine Schlüsse schon gezogen hat, die für ihn „persönlich auch richtig und wichtig“ sind (34-38). Somit betrachtet er die Auswertung der Exkursion als „Dopplung“ oder „Dreifachung [sic!]“, die ihm „keine neuen Erkenntnisse“ brachte (108-116). Die Lehr- und Lernumgebung zum Auswerten der Exkursion bezeichnet er seiner „persönliche[n] Meinung“ nach als „überdidaktisiert“ (390-393). Er zeigt sich davon genervt, „immer und immer wieder verschriftlichen und immer und immer wieder verschriftlichen“ zu müssen, vor allem, da er „das sowieso macht“ (474-480). Darüber hinaus versteht er den Sinn einer verwendeten Auswertungsmethode nicht und berichtet über seinen Eindruck, „dass diese Methode nur angewandt wurde, damit diese vier Stunden [Seminar] gefüllt werden“ (451-466). Im Ergebnis hat die Auswertung für ihn „definitiv“ keinen Einfluss auf seine Entwicklung zum Lehrer, weil er „auch andere Sachen im Kopf“ hatte (387-389). Für 10_m stellt die Auswertung eine direkte Erfahrung dar, die er für sich und „nicht im Seminar gemacht“ hat, da eine Reflexion seiner Ansicht nach nicht „extrinsisch“ funktioniert (124-128). Physiologisch-emotionale Reaktionen bzw. Quellen bestehen darin, dass ihn die Auswertung „nervt“ (474-480, 508-512) und er diese als „ätzend“ bezeichnet (20-32). Des Weiteren stellt seine Persönlichkeit eine Quelle dar, da er sich als Mensch bezeichnet, der „sehr, sehr viel reflektiert und auch darüber reflektiert“ (501-503).

➤ **10_m_5 (Follow-Up)**

Planen, Durchführen und Auswerten: „Ich weiß, wie [eine Exkursion] zu planen ist, ich weiß, wie sie durchzuführen ist und ich weiß, wie sie auszuwerten ist“ (126-129). 10_m empfindet sich zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen als „sehr kompetent“. Er schreibt sich im Allgemeinen das Wissen und Können zu, „wie man eine [Exkursion] plant, [...] worauf es in der Durchführung zu achten gilt“ und ist sich bewusst, dass eine „Auswertung hinterher sinnvoll und notwendig ist“. Folgerichtig wird er „garantiert nicht davor zurückschrecken, irgendwelche Exkursionen zu machen“ und sagt zugleich, dass ihm das „aber auch schon vorher klar“ war (103-112). Er traut es sich „auf jeden Fall zu“, Exkursionen zu planen, durchzuführen und auszuwerten und sagt dahingehend nicht, dass er „super perfekt [ist] und auf alle Kleinigkeiten eingehen kann“ (136-144). Dabei haben die dargestellten Hemmnisse und Barrieren seine Zuversicht in Sachen Exkursionen „überhaupt nicht“ beeinflusst (271). Durch die direkten Erfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion hat er ein „bisschen Routine“ bekommen, sieht darin aber „nicht sooo [sic!] viel Mehrwert“ und wird nichts „ewig in Erinnerung“ behalten (25-34). Er bezieht sich auf direkte Erfahrungen, über die er bereits durch Unterricht und Exkursionen verfügt, sodass die hiesigen Erfahrungen für ihn „jetzt nichts komplett Neues“ sind und er sich „entsprechend [...] sicher gefühlt“ hat (10-16). Das Gefühl, „sehr kompetent“ zu sein, leitet er aus seinen „Erfahrungen“, dem „Feedback“ der Schüler:innen und seinem „persönlichen subjektiven Gefühl“ ab (117-119).

Planen: 10_m sieht sowohl in der Planung von Exkursionen als auch von Geographieunterricht darin ein fachdidaktisches „Problem“, „komplexe Sinnzusammenhänge [...] zu elementarisieren“ (150-155). Hinsichtlich der Planung der Rabeninsel-Exkursion bestand für ihn ein „Konflikt“ in der „Zielstellung“, die nicht „wirklich klar“ war und von den Schüler:innen während der Exkursion nicht „nachvollzogen“ und „konkret durchgeführt“ werden konnte (85-91). Das „In-Eins-bringen“ der „unterschiedlichen Vorstellungen“ hat dazu geführt, dass „der rote Faden so ´n bisschen verloren ging“ (253-257). Diese Gruppenprozesse zwischen den Lehramtsstudierenden betrachtet er als „schwierig“, da es „zu viele unterschiedliche Interessen [...] und zu viele Ausrichtungen“ gab (63-68). Vor allem in der Planung von Exkursionen sieht er die pädagogische Herausforderung, „auf alle Schüler einzugehen“, sodass „einem unterwegs [nicht] die Schüler verloren gehen“ (155-163). Bezüglich der Lehr- und Lernumgebung merkt 10_m kritisch an, dass der Realraum der Rabeninsel „ja sowieso irgendwann eingeschränkt ist“ (58-59) und es sich infolge der Vorexkursion um kein „super freies Erarbeiten“ handelte (59-62).

Durchführen: Hinsichtlich der Durchführung hat 10_m „sowieso keine Probleme [s]ich vor ´ne Klasse zu stellen“, da er ansonsten auch „fehl am Platze“ wäre. Er hat sich in „keinerlei Hinsicht“ Sorgen gemacht (16-19) und betrachtet lediglich das Wetter als Schwierigkeit (20), wobei er dieses „nicht beeinflussen“ kann (164). Das Wetter hat den Schüler:innen „weniger ausgemacht“ als ihm, sodass er am „Anfang kein[en] Bock“ hatte. So war er zu Beginn der Exkursion „mega schlecht gelaunt“ und musste sich „zusammenreißen“ (40-50). Daher betrachtet er seine „persönliche Laune“ (257) als Hemmnis für die Durchführung, die er mithilfe der Verhaltensweisen der Lernenden (d. h. „Reaktionen von Schülern“ (34-36); „Schüler waren eigentlich relativ handzahn“ (258-260)) bewältigen konnte. Durch die Planung bestand ein „Konflikt“ bezüglich der „Zielstellung“, die nicht „wirklich klar“ war und von den Schüler:innen nicht „nachvollzogen“ und „konkret durchgeführt“ werden konnte (85-91). Spezifisch zum Durchführen bleibt ihm das „positive Feedback“ der Schüler:innen in Erinnerung (91-94).

Auswerten: 10_m kritisiert die Lehr- und Lernumgebung zum Auswerten der Exkursion, da er „kein Freund von diesem Überdidaktisieren, [d. h.] dem Reflektieren der Reflexion des Reflektierten“ ist. Er ist davon genervt, dass er „im <hohen> Fachsemester“ Auswertungen „immer und immer und immer wieder“ machen muss (262-267).

5.1.1.3 Der Fall 14_m

➤ 14_m_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 14_m sieht sich im Allgemeinen vollkommen dazu in der Lage, Exkursionen zu planen (415). Dabei äußert er die fachdidaktischen Herausforderungen, dass der Ablauf der Exkursion nach der Planung „wirklich stehen“ muss und die Schüler:innen nicht dadurch überfordert werden sollten, dass „zu viel voraus[ggesetzt]“ wird (581-586). Des Weiteren muss ein „geeigneter Ort“ gewählt werden, um das Wesentliche „vermitteln“ bzw. „rüberbringen“ zu können (294-310). Mit Blick auf die Lehr- und Lernumgebung würde es ihm helfen, die Klasse und deren Leistungsniveau gut zu kennen (440-443). Durch seine frühere berufliche Tätigkeit verfügt 14_m über direkte Erfahrungen beim Planen, da er „oft in der Lage war, etwas planen zu müssen“, sodass er sich auch das Planen von Exkursionen aufgrund „[s]einer Erfahrung“ zutraut (419-426). Diese direkten Erfahrungen zeigen ihm, dass nicht funktionierende Lerneinheiten im Gelände oft „auf den Planungsprozess“ zurückzuführen sind (371-385), weswegen er das Planen als „definitiv ganz, ganz wichtig“ beschreibt (351-367). 14_m erwartet, dass stellvertretende Erfahrungen sein Zutrauen steigern könnten, wenn er sich die Durchführung einer geplanten Exkursion mit Lehrer:innen und Schüler:innen nochmal ansehen könnte (434-440), um zu erfahren, „was“, „wie“ und „warum“ die Lernenden etwas tun (451-454).

Durchführen: Das Wetter erwartet 14_m als potenzielles Hemmnis für die Exkursion, da „brauchbares Wetter“ vor allem für die Schüler:innen „immer [ein] ganz entscheidender Punkt“ ist (496-504). Zum Durchführen von Exkursionen berichtet er ebenso von seinen beruflichen Vorerfahrungen wie auch seinen „Hobbys“ in der „Natur“ bzw. „im Freien“ (23-30). Im Rahmen seines Geographieunterrichts ist „exkursionstechnisch“ nichts gelaufen (14-23), wogegen er als Lehrer im Schulpraktikum mit den Schüler:innen ein „Bodenprofil ausgehoben und [...] verschiedene Analysen gemacht“ hat (50-56).

➤ 14_m_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)

Planen: Nach dem Planen sieht sich 14_m „nach wie vor“ vollkommen dazu in der Lage, eine Exkursion zu planen und auch durchzuführen: „[...] ich traue mir das hundertprozentig zu, so ´ne Exkursion auf die Beine zu stellen und mit Schülern durchzuführen“ (136-148). Diesbezüglich denkt er, dass seine „Selbsteinschätzung“ zum Planen „nach wie vor die gleiche ist“ (56-58). Zusätzlich zu diesen allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen negiert er Hemmnisse und Barrieren, sodass er eine Exkursionsplanung „problemlos auf die Reihe kriegen würde“ (244-245) und dahingehend „keine Bedenken“ hat, sondern dem „generell [...] positiv gegenüber“ steht (249-251). Hinsichtlich seiner Selbsteinschätzung hat er sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung „keine Scheu“ und würde daher auch „keine Abstriche machen“ (184-186). Insgesamt negiert 14_m auch die Hemmnisse und Barrieren aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion, da ihn „diese Herausforderungen jetzt in keinsten Weise irgendwie negativ beeinflusst“ hätten (218-230). Die Exkursionsplanung hat ihn fachdidaktisch in der Form „auf alle Fälle weitergebracht“, dass er verstärkt darauf achtet, die „Zielsetzung“ mit den „Räumlichkeiten“, der „zeitliche[n] Begrenzung“ und der „finanzielle[n] Begrenzung“ zu vereinbaren bzw. „unter einen Hut zu bringen“ (256-265). Dabei ist ihm „nochmal deutlich geworden“ und hat sich auch der „Eindruck von vorher [...] bestätigt, dass die Zielstellung eben ganz, ganz, ganz entscheidend ist“. Damit verbindet er die fachdidaktischen Überlegungen, warum das Arbeiten mit den Schüler:innen draußen sinnvoll ist und ob die Inhalte und Kompetenzen „nicht auch im Unterrichtsraum vermittel[t]“ werden können (272-278). Infolge der Exkursionsplanung verfügt er nun über „Hintergrundwissen [zum] Methodentraining“ und dem „Prozess der Planung“ (241-244). Darüber hinaus hat er hinsichtlich der pädagogischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen etwas in Sachen „Kompromissfähigkeit“ gelernt, nämlich „einfach mal die Gruppe machen zu lassen und sich etwas zurück zu nehmen“ und somit nicht

„das Zepter in der Hand zu halten“ (265-270). 14_m kritisiert sowohl das „Leitthema“ als auch die zugehörige „Diskussion“, die „im Prinzip wertvolle Arbeitszeit verschenkt“ hat. Er ist ein „Fan davon, strukturiert vorzugehen, zügig vorzugehen und [...] zielorientiert zu arbeiten“ (195-210).

Insgesamt bezeichnet er die Planungsphase – vor allem vor dem Hintergrund seiner bisherigen (direkten) Erfahrungen – als „zu ausgedehnt und zu langwierig“. So hat er sich während der Planung „sehr, sehr oft gefragt“, ob die einzelnen Planungsschritte in dieser Ausführlichkeit notwendig sind (41-51). Folglich bezeichnet er die Lehr- und Lernumgebung für sich selbst als „zu ausführlich“, bewertet diese aber „aus der Perspektive eines ganz normalen Studenten“ als „gut“, da es im späteren „Schulkontext“ keine solche Gelegenheit geben wird (15-26). Darüber hinaus stellt er die Größe der Planungsgruppe als Hemmnis dar, da „diese großen Gruppendiskussionen“ nicht zielführend waren (124-130) und er eher ein „Freund davon [ist,] das Ganze in Kleingruppen dann wirklich zielführend zu bearbeiten“ (101-104). 14_m berichtet mit Blick auf sein Zutrauen zum Planen von Exkursionen sowohl von seinen direkten Erfahrungen durch seine frühere berufliche Tätigkeit als auch durch absolvierte Schulpraktika und Vorerfahrungen einer geographischen Exkursion, bei der „Bodenproben genommen [und] analysiert“ wurden (136-148). Bezüglich der negierten Hemmnisse und Barrieren verweist er ebenfalls auf seine direkten Erfahrungen, sodass er „vorher schon in der Lage [war], bestimmte Sachen ausdiskutieren [und] aussitzen zu müssen“ (218-230).

Durchführen: 14_m sieht sich absolut und „ohne Probleme“ (310) dazu in der Lage, Exkursionen durchzuführen (325). Er traut sich das Durchführen von Exkursionen mit Schüler:innen – ebenso wie das Planen – „hundertprozentig“ zu (136-148), sodass er bezüglich seines Zutrauens wiederum „keine Abstriche“ machen würde (184-186). Dabei sieht er sich auch fachlich „gut aufgestellt“, da der Planungsprozess „so intensiv durchlaufen wurde“ (316-320). Er bezeichnet den „sehr ambitionierten Zeitplan“ als „größte Herausforderung“ (302-306) für die Durchführung. Diese erwartete Barriere besteht „trotz einer sehr detaillierten Planung“, sodass er vermutet, den „zeitlichen Rahmen“ nicht einhalten zu können. So geht er davon aus, dass die Durchführung mit den Schüler:innen „nochmal ´ne ganz andere Sache“ wird, weil diese beispielsweise Fragen stellen werden und Antworten darauf haben möchten (283-297). 14_m verweist auf seine direkten Erfahrungen, da er mit Schüler:innen schon im Rahmen von Exkursionen zusammengearbeitet hat (310-316). Darüber hinaus bestehen für ihn relevante Vorerfahrungen durch seine frühere berufliche Tätigkeit und die Schulpraktika (136-148). Die „Probelaufe mit methodischem Training“ bewertet er nicht nur für die Planung als „sehr gut“, sondern auch für die Durchführung. Das „Handlungstraining“ im Gelände hat ihm direkte Erfahrungen und einen Wechsel der Perspektiven ermöglicht (104-113).

Auswerten: Mit Blick auf die Auswertung der Exkursion benennt 14_m die „selbstkritische Reflexion“ als „Schwerpunkt“, mit dem er sich nochmal „intensiv [...] auseinandersetzen muss und müsste“, da es für ihn „vielleicht [...] ganz gut“ ist, das „Ganze vielleicht doch nochmal [selbstkritisch] zu reflektieren“ (178-184).

➤ **14_m_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: Die Selbsteinschätzung von 14_m hat sich „nicht verändert“, da er „nach wie vor vollstes Vertrauen“ besitzt, eine Exkursion durchführen, vorher planen und danach reflektieren zu können (199-208). Dabei expliziert er mehrfach, dass er es sich „hundertprozentig“ zutraut, Exkursionen zu planen und durchzuführen (333-335, 340-343). Dieses allgemeine Zutrauen bezieht er auch darauf, dass er sich ebenso zum Planen und Durchführen in unbekanntem „Gelände“ in der Lage sieht, ohne „dass da irgendwelche Schwierigkeiten auftreten“ (356-361). Er berichtet wiederholt von den positiven direkten Erfahrungen durch das „Handlungstraining mit den entsprechenden Gerätschaften“ (335-338).

Durchführen: Die Zuversicht von 14_m hat sich – wie auch zum Planen und Auswerten – „nicht verändert“, da er „nach wie vor vollstes Vertrauen“ in sich setzt, eine Exkursion durchführen, vorher planen und danach auch reflektieren zu können (199-208). Auf die Frage nach seinem momentanen Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen antwortet 14_m, dass er es sich absolut zutraut (214). Er bezeichnet sich als fachlich „kompetente[n] Ansprechpartner“, der „gutes Feedback“ geben konnte. Dieses Zutrauen in sein fachliches Wissen und Können führt er auf seine direkten Erfahrungen der Durchführung (81-84) und die ausführliche Planung zurück, die ihn fachlich „sehr gut vorbereitet“ hat (372-375). 14_m expliziert fachliche Hemmnisse und Barrieren, die für ihn primär in den Inhalten und Kompetenzen bestehen, wobei es „zu viel[e] Inhalte für zu wenig Zeit waren“ (268-280). Hingegen benennt er weder fachdidaktische Schwierigkeiten (290-292) noch den pädagogischen Umgang mit einigen „unruhiger[en]“ Schüler:innen als „Problem“, sondern vielmehr als „normales Geschäft eines Lehrers“ (280-290). In Erweiterung dessen bezeichnet er die Schüler:innen als „hochinteressiert“ und „hochmotiviert“ (124-131), die seine „Erwartungen sogar noch übertroffen“ (21-25) und dadurch auch zur Bewältigung der Barriere Wetter beigetragen haben. Diese beschreibt 14_m als „große Herausforderung an dem Tag“, auf den sie „echt gut vorbereitet“ waren (5-12), wobei sie den „Faktor [Wetter] nicht beeinflussen konnten“ (293-295). Für die Bewältigung dieser Barriere bzw. Herausforderung war neben den Verhaltensweisen der Lernenden auch die gute Vorbereitung hilfreich (90-101), da beispielsweise die „Regencapes und Regenschirme“ für die Schüler:innen sehr wichtig waren (231-240).

Aus der Exkursionsplanung resultierten Hemmnisse für die Exkursionsdurchführung, da „zu ambitionierte Ziele“ und „zu viel[e] Inhalte“ für das „Zeitfenster“ bestanden (26-39). Dahingehend hatte 14_m „von vornherein Bedenken“, die sich „letzten Endes“ auch bestätigten (58-68). So existierten „zu viele Stationen [...] mit zu vielen Inhalten“ (225-229), wobei diese Hemmnisse dadurch bewältigt wurden, dass eine Konzentration auf die „wesentlichen Stationen“ erfolgte (26-39). Trotzdem bezeichnet er die Planung nicht als Schwierigkeit für die Durchführung, sondern als „sehr ausführlich“ und als Möglichkeit, sich „für sämtliche Szenarien von A bis Z“ vorzubereiten (366-371). Deswegen waren die Stationen „sehr gut durchdacht, sehr gut erprobt“, sodass die „Durchführung mit den Schülern letzten Endes [ein] Kinderspiel“ war (375-382). 14_m stellt die Planung als positive Quelle dar und leitet seine zuversichtlichen Erwartungen zum eigenen fachlichen Wissen und Können aus der Planung ab, die ihn „sehr gut ausgebildet [und] sehr gut vorbereitet“ hat (372-375). Zugleich sagt er aber auch, dass er bereits dort den „Finger in die Wunde gelegt“ hat und die erwarteten Hemmnisse und Barrieren seiner Bewertung nach „eins zu eins“ in der Durchführung eingetreten sind (350-356).

14_m bezieht sich auf die direkten Erfahrungen, dass die Schüler:innen während der Exkursion „Spaß“ hatten (149-150) und ein „sehr intelligenter Schüler“ ihnen die „Gesamtsituation [...] ungemein erleichtert[e]“, indem er ihnen „viel Arbeit abgenommen“ hat (174-178). Hinzu kommt, dass 14_m der Exkursion einen Mehrwert für die Lernenden zuschreibt, da es für ihn „das Wichtigste“ ist, dass sie etwas gelernt haben (150-151). Dabei freut er sich auch darüber, dass nicht nur „was gelernt wurde“, sondern die Schüler:innen „wirklich bis zur letzten Sekunde motiviert“ waren (301-306). In der Konsequenz berichtet er von der direkten Erfahrung, dass er sich darin positiv „bestätigt“ fühlt, in seiner Funktion als Lehrer mit den Schüler:innen über die Rabeninsel laufen und die Stationen absolvieren zu können (199-208). Diese direkten Erfahrungen bezeichnet er als „Gewinn“, aufgrund seiner vielen Vorerfahrungen jedoch als einen „kleine[n] Schritt von vielen“ und nicht als „wesentlich“ (436-453). Dabei betrachtet er es als „hervorragende Gesamtsituation“, wenn er als angehender Lehrer mit Schüler:innen im Gelände zusammenarbeiten kann, da er nie auslernt und sich immer weiterbildet: „Es ist auf alle Fälle immer ´n Gewinn, egal wie man´s dreht und wendet“ (427-436).

Auswerten: Die Selbsteinschätzung zum Auswerten hat sich – ebenso wie zum Planen und Durchführen – „nicht verändert“, da er „nach wie vor vollstes Vertrauen in [s]ich leg[t], eine Exkursion durchzuführen, auch vorher planen und danach reflektieren zu können (199-208). Er traut sich das Auswerten der Exkursion auch zu, da dieser die (Quellen der) Planung und Durchführung vorausgehen: „dadurch, dass wir jetzt das Ganze so ausführlich geplant haben und auch selbst durchgeführt haben, sollten erwachsene Menschen, denke ich, schon in der Lage sein, die richtigen Schlüsse zu ziehen und das Ganze zu bewerten und zu reflektieren“ (417-422). Für die Auswertung erwartet er Gruppenprozesse in Form von „Diskussionen“ als potenzielle Hemmnisse und Barrieren, die es aufgrund der „verschiedene[n] Meinungen“ wieder geben wird und die „man eben sachlich diskutieren, auswerten und die richtigen Schlüsse daraus ziehen“ muss (391-407).

➤ **14_m_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: 14_m war „von vornherein davon überzeugt“, dass er Exkursionen planen kann und ist es „auch jetzt noch“, d. h. nach dem Planen, Durchführen und Auswerten der Exkursion (263-265). Er sieht sich weiterhin „zu 100 Prozent“ dazu in der Lage, eine „Exkursion zu planen und mit Schülern durchzuführen“ (84-91). Dazu bezieht er sich auf seine schulischen und beruflichen Erfahrungen (84-91). Seiner Ansicht nach war er an der Planung, so wie auch an der Durchführung und Auswertung, nach „bestem Wissen und Gewissen“ beteiligt und hat sich trotz Schwierigkeiten „engagiert“ (61-68).

Durchführen: 14_m war „von vornherein der festen Überzeugung“, dass er in der Lage ist, den „Exkursionsplan durchzuführen und [ist] es jetzt auch nach der Auswertung noch“ (254-257). Er traut es sich unverändert „zu 100 Prozent“ zu, eine „Exkursion zu planen und mit Schülern durchzuführen“ (84-91). Rückblickend negiert er das Wetter als Barriere, da es nicht beeinflussbar ist und sie darauf „vorbereitet“ waren (212-215). Zum anderen stimmt er der Kritik der Schüler:innen zu, dass der „organisatorische Ablauf“ der Exkursion zu verbessern ist und bezieht sich dazu auf die Faktoren „Zeit“ und „Inhalte“, die für ihn Ergebnisse der Exkursionsplanung sind (215-218). Seine zuversichtlichen Erwartungen führt er auf seine bestehenden direkten Erfahrungen zurück, die er sowohl aus der Arbeit mit Schüler:innen als auch seinem früheren Beruf besitzt (84-91). Das Feedback der Schüler:innen bestätigt seine positiven Eindrücke, die er während der Exkursionsdurchführung gesammelt hat (169-175). Auch wenn das Feedback seine Wahrnehmungen nicht erweitert, bezeichnet er als „wichtig zur Entwicklung der eigenen Lehrerprofessionalität“, da es die Möglichkeit bietet, die eigenen „Fähigkeiten [und] Fertigkeiten noch zu justieren“ (179-187).

Auswerten: 14_m sieht sich zu „100 Prozent“ in der Lage, Exkursionen auszuwerten (96). Dieses Zutrauen bezieht er beispielsweise darauf, die „vorher selbst gesteckt[en Ziele]“ reflektieren zu können, indem er bewertet, inwieweit die Ziele durch die Arbeit mit den Schüler:innen erreicht wurden (101-105). Insgesamt traut er sich das Auswerten im Allgemeinen „nach wie vor hundertprozentig zu“ (144-145). Bezüglich der Auswertung macht er sich „eigentlich keine Sorgen, dass das nicht funktionieren sollte“ (112-114), wobei beim Auswerten der Rabeninsel-Exkursion keine Schwierigkeiten für ihn aufgetreten sind (123). In den Gruppenprozessen sieht er deswegen eine „Herausforderung“, da die „Leitfrage“ – so wie auch im Planungsprozess – erneut in Frage gestellt wurde, obwohl sie für ihn geeignet war, da sie einerseits „alle Themen ausreichend berührt“ und andererseits „genügend Spielraum gelassen hat“ (123-133). 14_m berichtet von Barrieren hinsichtlich der Lehr- und Lernumgebung, die für ihn „wieder extrem ausführlich und [...] fast etwas langwierig“ war, weil dieselben Aspekte mehrfach „aufgegriffen“ wurden (6-16). Seiner Bewertung nach hätte eine Reduktion stattfinden sollen, um „andere Aspekte etwas tiefgründiger behandeln [zu] können, die [...] zielführender gewesen wären“ (26-31). So wäre es für ihn effizienter gewesen, „vielleicht nochmal dieses Gesamtkonzept“ der Exkursion

mit Blick auf die „Inhalte“ und die zur Verfügung stehende „Zeit“ zu reflektieren, um so einen detaillierteren Bezug zur Planung nehmen zu können (35-44). Darüber hinaus kritisiert er die Lehr- und Lernumgebung dafür, dass die „Zielsetzung des Ganzen“ nicht noch einmal dahingehend thematisiert wurde, welchen „Mehrwert“ Exkursionen gegenüber dem Unterrichten im „Klassenraum“ haben (45-57). Diese Barrieren relativiert er zugleich teilweise, da das „Auswerten aus der Lehrerperspektive [...] im Rahmen [s]einer Lehrertätigkeit später mal eher in den Hintergrund gedrängt“ wird, sodass dieser „Schwerpunkt“ im Studium sinnvoll ist, für 14_m „hier und da [jedoch] zu ausführlich“ war (148-154). Die direkten Erfahrungen zum Auswerten der Exkursion bezeichnet er als „kleine[n] Schritt von vielen im Rahmen des Studiums, im Rahmen der Ausbildung zum Lehrer“, die zur „Entwicklung [s]einer eigenen Professionalität“ beitragen (284-295).

➤ 14_m_5 (Follow-Up)

Planen, Durchführen und Auswerten: In „Sachen Exkursionen“ empfindet sich 14_m als „kompetent“ – „nach wie vor“. Er fühlt sich einerseits in der Lage, eine „Exkursion zu planen, durchzuführen und auszuwerten“ und sieht andererseits „[im Wesentlichen] auch keine Schwierigkeiten“ auf sich zukommen (449-457). Er verfügt auch deswegen über ein sehr hohes allgemeines Zutrauen zu Exkursionen, da er im Planen, Durchführen und Auswerten weder „Schwierigkeiten“ sieht noch „Angst“ davor hat (99-102). 14_m verfügt eigenen Angaben nach über einen „anderen Hintergrund“ als viele seiner Kommiliton:innen, der sich durch einen „guten Erfahrungsschatz“ auszeichnet, „was Planung, Ausbildung und Auswertung“ betrifft (108-114). Seine „Sicherheit“ führt er auf diesen „Erfahrungsschatz“ zurück (353-355), der aus seinem „vorhergehenden Beruf“ resultiert (122-127). Dort waren Planungen, Durchführungen und Auswertungen „einfach immer Gegenstand [s]einer Tätigkeiten“ (132-143).

Planen: Zum Planen verfügt 14_m über Zutrauen in sein fachdidaktisches Wissen und Können, da er sich zum einen dazu in der Lage sieht, die Gruppe der Lernenden „genau zu analysieren“ und auf dieser Basis „Ziele zu formulieren“. Zum anderen kann er differenzieren, welche „Inhalte“ im „Klassenraum“ oder im „Gelände“ unterrichtet werden sollten, da es das Ziel von Exkursionen ist, „Kompetenzen zu entwickeln, die [er] im Unterrichtsraum [...] nicht entwickeln kann“ (177-191). Die Lehr- und Lernumgebung der Planung benennt 14_m einerseits als „nochmal sehr zielführend“, andererseits aber vor allem als „sehr, sehr detailliert“ und „streckenweise etwas zäh“ (6-10). Vor allem die Größe der Planungsgruppe brachte für ihn Hemmnisse und Barrieren mit sich, da es schwer war, zwischen den Studierenden eine „gemeinsame Richtung“ zu finden (148-170). Er sieht die „größte Herausforderung“ genau darin, diese „übergeordnete Zielstellung“ innerhalb der großen Planungsgruppe zu entwickeln (198-202). Seiner Bewertung nach ging dadurch „unheimlich viel Zeit verloren“ (245-248), die notwendig gewesen wäre, um die Exkursion hinsichtlich ihrer Konzeption noch „reibungsloser“ zu gestalten (248-265). Im Rahmen der Exkursionsplanung hat er „noch was dazu gelernt“, da „viele verschiedene Charaktere“ mit „unterschiedliche[n] Interessen [und] Ideen“ aufeinandertrafen, was er als „sehr fruchtbare Geschichte“ und einen Prozess empfindet, der „später mal in der Lehrerschaft beibehalten“ werden kann (205-214). Diesbezüglich bezeichnet er es als „zielführend“, sich „andere Meinungen mal einzuholen und sich hier und da vielleicht auch mal belehren zu lassen“ (224-226).

Durchführen: 14_m sieht sich zu „100 Prozent“ in der Lage, Exkursionen durchführen zu können (269). Einerseits liegt ihm das „Organisatorische“ und andererseits schreibt er sich das pädagogische Wissen und Können zu, Schüler:innen „für bestimmte Sachen sehr, sehr schnell begeistern“ zu können, wobei er im „Umgang mit Schülern [...] keine Probleme“ hat (281-285). Rückblickend bezeichnet er die Durchführung der Exkursion als „relativ reibungslos“ (13-14) und erwartet deswegen auch zukünftig nicht „zig Schwierigkeiten“ (322-324). Trotzdem sind diejenigen „Komplikationen“, die er „im Rahmen der

Planung“ schon vorhergesagt hat, seiner Bewertung nach auch eingetreten (14-18). Damit meint er vor allem die Inhalte der einzelnen Exkursionsstationen, die „hier und dort viel zu viel“ waren, sodass die resultierenden Schwierigkeiten im „gesamten zeitlichen Ablauf“ vorherzusehen waren (44-51). Darüber hinaus merkt er an, dass „extrem viele Faktoren“ bei der Durchführung zu berücksichtigen sind, weswegen eine vorausgehende „genaue Analyse“ sinnvoll ist (311-315). Demnach nimmt er die (fachdidaktische) Komplexität von Exkursionen zwar in den Blick, äußert sie aber nicht direkt als Hemmnis oder Barriere. Er hebt den „regenreiche[n] Tag“ hervor und gibt an, dass die „Pavillons“ und „Regenschirme“ ein „ganz, ganz wichtiger Punkt“ dafür waren, um diese Barriere bewältigen und diesen „Tag so erfolgreich“ gestalten zu können (58-65). Schwierigkeiten sieht 14_m in seinem persönlichen Anspruch, da „Exkursionen in der Schulzeit [...] sehr, sehr rar gesät“ sind und er daher „hier und da vielleicht zu viel möchte“, d. h. „möglichst viel umzusetzen, möglichst viel zu vermitteln“ (305-311). „Kritische Punkte“ sieht er auch in der Lehr- und Lernumgebung, womit er das „Zeitmanagement“ und den „organisatorischen Ablauf“ in und zwischen den Exkursionsstationen meint (41-43).

14_m verfügt über eine Vielzahl direkter Vorerfahrungen, die er selbst als „Erfahrungsschatz“ bezeichnet. Dieser ergibt sich aus seinem bisherigen „Berufsleben“, seinen Erfahrungen im Bereich der „Landwirtschaft“ und seinem „Hang zur Natur“. Überhaupt bezeichnet er sich als Mensch mit „viele[n], viele[n] Interessen“ und „Interessensbereiche[n]“, sodass auch seine Persönlichkeit als Quelle zu verstehen ist (271-281). Schulische Erfahrungen besitzt er u. a. durch das Schulpraktikum, in dem er „Bodenproben und Bodenanalyse[n] durchgeführt“ hat (316-322). Folgerichtig bezieht er seinen „gewissen Erfahrungsschatz“ auch darauf, Exkursionen „schon mit Schülern“ gemacht zu haben (335-347). Die Exkursion auf der Rabeninsel hat für ihn deswegen „so gut funktioniert“, weil die Planung ein „wesentliches Fundament“ war (10-13). Den Exkursionstag bezeichnet er auch daher als „erfolgreich“, da die Schüler:innen „sehr motiviert“ und „sehr engagiert“ waren (76-78). Neben ihrem Verhalten führt er dieses Fazit auch auf den Mehrwert der Exkursion für die Lernenden zurück, die zusätzlich zu ihrem guten Kenntnisstand „viel“ gelernt haben (78-81). Zusätzlich zu den Quellen der direkten Erfahrungen berichtet 14_m auch vom „Feedback“ während der Schulpraktika und seiner früheren beruflichen Tätigkeit (290-300, 335-347), die für ihn positive verbale Beeinflussungen darstellen.

Auswerten: 14_m traut sich das Auswerten von Exkursionen zu (384-385) – absolut (408) und „ohne Abstriche“ (420-421). So sieht er sich beispielsweise pädagogisch dazu in der Lage, das Erreichen der Ziele mit „Bezug auf die Schüler“ zu diagnostizieren bzw. zu reflektieren, was für ihn einen „ganz, ganz wichtige[n] Schritt im Rahmen der Gesamtexkursion“ darstellt (385-390). Rückblickend kritisiert er die Lehr- und Lernumgebung, die zwar „zielführend“ war, aber nicht die Ursachen der Hemmnisse und Barrieren innerhalb der Exkursionsplanung und -durchführung hinterfragt hat (361-370). So war es aus Sicht von 14_m keine „wirkliche Auswertung“, sondern eher eine „Reflexion“ dessen, was am Exkursionstag passiert ist. Diese Schwierigkeit ist seiner Ansicht nach zu bewältigen, indem eine „präzise Fehleranalyse“ und eine tiefgründigere „Ergründung der Fehler“ vorgenommen wird (370-378). Zum Auswerten verfügt er durch seine frühere berufliche Tätigkeit über direkte Erfahrungen (351-353). Darüber hinaus hat er einerseits selbst „schon oft Feedback im Rahmen der Auswertung bekommen“ und andererseits Rückmeldungen in „sehr ausführlichen Gespräch[en]“ gegeben, sodass er den „Finger in die Wunde legen“ kann und „Schwerpunkte“ von Auswertungen kennt (412-420).

5.1.1.4 Der Fall 17_w

➤ 17_w_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 17_w besitzt das Gefühl, Exkursionen „schon“ planen und durchführen zu können (414-422). Dabei geht sie davon aus, dass Schüler:innen eine Exkursion gut finden, wenn sie diese „ordentlich plan[t]“. Zugleich berichtet sie aber auch über die mögliche Barriere, dass Schüler:innen Exkursionen dann nicht ansprechend finden könnten, wenn sie in der Planung etwas nicht bedacht hat (458-463). Sie erwartet die Gruppenprozesse in der Planung als potenzielles Hemmnis, wenn sie mit „Gruppenmitglieder[n]“ oder zukünftig mit Lehrer:innen zusammenarbeiten sollte, die „keine Lust“ auf Exkursionen haben“, sie aber den persönlichen Anspruch besitzt, es „ordentlich“ machen zu wollen (252-256). Da sie die Schüler:innen und ihre „Vorkenntnisse“ im Vorfeld der Exkursion nicht kennt, geht sie von der Schwierigkeit aus, einen „Mittelweg“ in Form des „richtigen Schwierigkeitsgrads“ zu finden (244-247). 17_w bezieht sich auf die Devise „Übung macht den Meister“ und berichtet von ihren direkten Erfahrungen, „schon relativ viele Exkursionen miterlebt“ zu haben. Diese bewertet sie als „positive Erfahrungen“, die sich wiederum „positiv“ auf ihr Zutrauen zum Planen und Durchführen von Exkursionen ausgewirkt haben (414-422). Dabei sind vor allem die eigenen direkten Erfahrungen für sie wichtig, „selbst aktiv [zu] sein“ und „selbst [zu] planen“ (428-433).

Durchführen: 17_w besitzt das Gefühl, Exkursionen „schon“ planen und durchführen zu können (414-422). Dazu tragen auch „manche fachwissenschaftlichen Dinge“ bei, die sie sich durch direkte und stellvertretende Erfahrungen behalten hat, weil sie sie interessiert haben (88-95). Eine potenzielle Barriere sieht sie darin, Schüler:innen für Exkursionen motivieren zu müssen, wenngleich sie erwartet, dass viele trotzdem keine Lust haben werden (248-252). 17_w haben die direkten Erfahrungen aus den „viele[n] Exkursionen“ im Studienfach Geographie „schon viel gebracht“ (52-60). Exkursionen bieten dabei für sie den Mehrwert, dass sowohl „fachwissenschaftlich“ als auch „methodisch“ etwas gelernt wird. Dazu bezieht sie sich beispielhaft auf ihre direkten Erfahrungen aus der Schule, als sie das Watt vor der Insel Sylt mit dem Wasserkoffer untersucht haben (402-409), die sie deswegen als „sehr gut“ beschreibt, da sie mit „wissenschaftlichen Geräten“ praktisch gearbeitet haben (13-21). Ihre direkten Erfahrungen verbindet sie mit der Devise „Übung macht den Meister“, sodass sich ihre „positive[n] Erfahrungen“ wiederum „positiv“ auf ihr Zutrauen zum Planen und Durchführen von Exkursionen ausgewirkt haben (414-422). Darüber hinaus hat sie im Studium auch erfahren, wie sie Exkursionen nicht durchführen möchte: „vorne wegstiefeln und nicht gucken, kommen die anderen hinterher“. Diese stellvertretenden Erfahrungen helfen ihr dahingehend, dass sie auch ein „negatives Beispiel“ von Exkursionsdurchführungen hat und diesen „Vergleich“ für eigene Exkursionen nutzen möchte (96-109).

➤ 17_w_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)

Planen: 17_w ist einerseits der Auffassung, dass sich ihre „Selbsteinschätzung“ nicht verändert hat und somit „gleichgeblieben“ ist, da im Planungsprozess nichts passiert ist, was sie „vorher nicht von [sich] erwartet hätte“ oder sie „selbst von [sich] überrascht“ war (190-195). Andererseits bezeichnet sie ihre „Fähigkeiten“ als „schon gewachsen“ und bezieht sich dazu erneut auf ihre Überzeugung: „Übung macht den Meister“. Ihrer Perspektive nach fühlt „man sich da schon sicherer“, wenn „man es halt immer wieder übt und macht“. Im Ergebnis weiß sie, „wie man vorgehen könnte, [...] wenn man ´ne Exkursion später mal planen muss in der Schule“ (304-309). Insgesamt traut sie sich das Planen von Exkursionen „schon zu“ und verknüpft dieses allgemeine Zutrauen zentral mit ihrem fachdidaktischen Wissen und Können zu den „Methoden“: „[...] die Methoden, die wir haben, sind ja jetzt schon vielfältig und in denen fühl ich mich insgesamt sicher und je sicherer ich in den Methoden bin, desto mehr trau

ich mir auch sowas zu planen für Schüler“ (320-324). Im Ergebnis fühlt sich 17_w im Allgemeinen „sicherer und gestärkter“, sieht dabei „nach oben [aber] immer noch Luft“ (348-349). Diese gesteigerte allgemeine Zuversicht bezieht sie auf die Auswahl von Stationen und von Methoden, sodass sie sich insgesamt in der Lage sieht, dem bestehenden „Rahmenkonzept [...] Leben einzuhauchen“ (466-481).

17_w bezeichnet die Planung der Exkursion in der Gruppe als „eigentlich angenehm“ und „eigentlich leicht“, da sie durch ihre Erfahrungen aus ihrem anderen Studienfach fachlich „relativ viel [wussten]“ sowie „Methoden“ anwenden konnte (3-13). Das fachdidaktische Wissen und Können zu diesen „Methoden“ hat ihr bei der Planung „viel“ geholfen (364-370), sodass sie sich diesbezüglich als „sicher“ bezeichnet (408-409). Darüber hinaus berichtet 17_w weder über fachliche und fachdidaktische „Probleme“ (407-408) noch Unsicherheiten (237-239), wobei in der Planung der Exkursion insgesamt „keine großen Probleme“ (71-72) bzw. „eigentlich keine Schwierigkeiten“ (410-411) aufgetreten sind. Sie negiert diese Hemmnisse und Barrieren auch, da sie „konkrete Vorstellungen“ zum Planen hatten, sodass die Exkursionsplanung – entgegen ihren Erwartungen – insgesamt nicht die „große Schwierigkeit und Härte“ dargestellt hat (22-32). Vor dem Planen hatte sie die „Befürchtung“, dass die Arbeit mit ihren Kommiliton:innen womöglich Hemmnisse und Barrieren für die Planung bedeuten könnte, was im Nachhinein „überhaupt nicht der Fall“ war, da sie „gut harmoniert“ haben (395-407). Hingegen bezeichnet sie die „große Gruppe zur Leitfragenfindung“ als „nicht so gut“ (311-313), da einige nicht bereit waren, „von ihrer Anfangsidee abzuweichen“, sodass sie diese Gruppenprozesse als „anstrengend“ bewertet. Diese Schwierigkeiten der Gruppengröße und der -diskussionen haben jedoch keine Auswirkungen auf die Zielstellung und die „Leitfrage“ der Exkursion, die sie als „gelungen“ und ihrer Exkursionsstation entsprechend bezeichnet (13-20). Die Unbekanntheit der Schüler:innen und die fehlenden Kenntnisse über deren „Vorwissen“ stellen für 17_w ein Hemmnis innerhalb der Lehr- und Lernumgebung dar, aus der die fachdidaktische Herausforderung resultiert, die „Wahl der angemessenen Anforderungsgrade“ vorzunehmen (450-460).

17_w verfügt durch ihr „Zweifach“ bereits über fachliches und methodisches Wissen und Können (3-13, 364-370). Neben diesen Vorerfahrungen haben sie die direkten Erfahrungen aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion nicht nur „auf Schwierigkeiten aufmerksam gemacht“, die „man dann später vielleicht von Vornherein bedenkt“, sondern sorgen durch die eigene „Übung“ auch für etwas „Routine“ (506-510). Ihre Devise „Übung macht den Meister“ verdeutlicht den Stellenwert direkter Erfahrungen, die ihr ein Gefühl der Sicherheit geben (304-309), welche mit der Anzahl der Planungen steigt (313-316). Zusätzlich zu diesen direkten sind stellvertretende Erfahrungen für 17_w wichtig, um „mehrere Ideen berücksichtig[en]“ zu können, so z. B. bei der „Auswahl des Ortes“ oder der „Leitfragenfindung“, die sie sich eher in Partner- oder Gruppen- als in Einzelarbeit zutraut (466-481). 17_w besaß während der Exkursionsplanung keine „Zweifel“ und hat sich „gut“ sowie „gefestigt“ gefühlt, da sie von der „Idee“ der Exkursion überzeugt war (83-91). Sie hat auch deswegen einen „positiven Eindruck“ von der Planung, da sie „Spaß“ daran hatte, keinen „Zwang“ verspürt hat und sich mit ihrer Exkursionsstation „identifizieren“ konnte (128-137). Diese physiologisch-emotionalen Reaktionen tragen dazu bei, dass sie sich in der Planung „sicher“ gefühlt hat (354-356, 370-375).

Durchführen: 17_w sieht sich „komplett“ dazu in der Lage, Exkursionen durchzuführen (534-537). Diese allgemeine zuversichtliche Erwartung konkretisiert sie fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch. Fachlich verfügt sie über einen entsprechenden „Wissensstand“ und könnte Fragen von Schüler:innen mithilfe ihrer „bisherigen Vorkenntnisse“ beantworten (550-555). Pädagogisch traut sie es sich zu, mit Schüler:innen angemessen umzugehen (534-537). Fachdidaktisches Wissen und Können besitzt sie ihrer Auffassung nach vor allem zu „Methoden“, in denen sie „sicher“ ist (534-537, 547-550, 556). Diese Sicherheit ist für sie insbesondere für die Durchführung von Exkursionen wichtig, um die „Methoden“

den Schüler:innen „rüberbringen“ zu können und keine „Unsicherheit“ auszustrahlen (329-334). Als potenzielles Hemmnis betrachtet sie das Wetter und hofft, dass „es nicht schüttet wie aus Eimern“ (527-529). 17_w bezeichnet die Exkursionsplanung als Quelle dafür (329-334), sich mit Blick auf die Exkursionsdurchführung „nochmal in den Methoden gesichert“ zu haben (114-119). Sie fühlt sich „positiv“, „gut“ und „sicher“, weil sie die Exkursion „nicht alleine mit der Schülergruppe“ absolviert, sondern mit einem:r Partner:in (517-521). Sie fühlt sich auch deswegen „nicht allein gelassen“, da sie sich gegenseitig bei Fragen und der Bewertung unterstützen können (556-565).

Auswerten: Durch die Planung der Exkursion besitzt 17_w einen „anderen Blick“ auf die Exkursion, da sie sie „selber geplant“ hat und weiß, „wo vielleicht Schwerpunkte liegen, auf die man achten sollte beim Auswerten und was Schwierigkeiten sind“ (334-340).

➤ **17_w_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: 17_w „glaub[t] nicht“, dass das Durchführen der Rabeninsel-Exkursion Konsequenzen für das Planen hat, da sie „eigentlich davon ausgegangen [ist], dass es so läuft, wie´s gelaufen ist“. Nur eine schlechte Durchführung hätte ihre Selbsteinschätzung zum Planen verschlechtern können, wogegen eine gute diese „nicht heben“ könnte (312-321). Sie ist der Ansicht, „relativ gut planen“ zu können, da sie durch ihre direkten Erfahrungen „Schwierigkeiten“ in der Planung „von vornherein“ bedenken kann (194-197). Sie negiert Schwierigkeiten beim Planen von Exkursionen, da es sich nicht „großartig“ vom Planen von Unterricht unterscheidet, wobei sich der „Raum“ außerhalb der Schule befindet und andere „Methoden“ verwendet werden. Es bestehen auch daher keine nennenswerten Hemmnisse und Barrieren, da ihr „eigentlich [...] alles leicht von der Hand“ und es „Schritt für Schritt kontinuierlich vorwärts“ ging (222-232). Auch die Komplexität stellt für 17_w keine Barriere dar, da für sie bei einer Exkursion außer dem „unbekannte[n] Raum“ keine „Hürde[n]“ bestehen (210-215). Ein potenzielles Hemmnis erwartet sie dann, wenn die Anleitung durch die Dozierenden und die Arbeit in der Gruppe zukünftig nicht mehr gegeben sind, sodass „komplett selbst“ geplant wird (238-244). Obwohl „immer noch Luft nach oben ist“ und „man [...] nie perfekt“ ist, verfügt 17_w durch ihre direkten Erfahrungen bzw. „durch die Praxis“ über ein „bisschen Routine“ (207-218), wobei sie die Hemmnisse und Barrieren vor allem aufgrund dieser direkten Erfahrungen negiert (222-232).

Durchführen: 17_w schätzt ihre Fähigkeiten zum Durchführen von Exkursionen als „relativ gut“ ein (191-194). Diese nimmt sie als „nicht groß [...] verändert“ wahr, weil keine „große[n] Schwierigkeiten“ aufgetreten sind, die ihr Zutrauen hätten verringern können. Da ihre Zuversicht zum Durchführen von Exkursionen „von vornherein schon relativ hoch“ war und „gleichgeblieben“ ist, schätzt sie diese weiterhin als „relativ hoch“ (180-186) und „relativ gut“ (191-194) ein. Dabei war sie nicht nur fachlich „sicher in allem“ und konnte alle Fragen der Schüler:innen beantworten (17-18), sondern auch pädagogisch dazu in der Lage, den „Ablauf“ der Exkursion „fließend und angenehm“ zu gestalten (19-22). 17_w negiert Hemmnisse und Barrieren durch die Aussage, dass keine „große[n] Schwierigkeiten“ aufgetreten sind (180-186). Fachdidaktisch bestand jedoch das Hemmnis, dass sie den Schüler:innen den „Sinn [der Exkursion] ´n bisschen begreiflich machen“ und es „mehrmals wiederhol[en]“ musste (284-291). Dabei ist sie der Auffassung, dass dieses Hemmnis etwas „Individuelles“ war, da es nur auf einzelne Schüler:innen zutraf (296-306). Insgesamt negiert sie die Komplexität von Exkursionen, da beim Planen und Durchführen außer dem „unbekannte[n] Raum“, „nicht so viel dabei“ ist und somit keine große „Hürde“ für sie darstellt (210-215). Abgesehen davon, dass die Schüler:innen zum Ende der Exkursion „immer anstrengender“ wurden, „auch keine Lust mehr hatten“ (142-147) und ein „Motivationsabfall“ zu verzeichnen war (255-256), gingen von den Lernenden keine Hemmnisse und Barrieren aus. 17_w beschreibt einen „gute[n] Umgang mit den Schülern“ und war „überrascht“, dass sie diese

„nicht ermahnen musste“. Sie beschreibt die Exkursion als „leicht und nicht irgendwie schwierig, weil die Motivation und die Aufmerksamkeit von den Schülern eigentlich von sich aus gut gegeben war“ (156-172). Dabei berichtet sie von einem heruntergefallenen Ast, wodurch ihr einerseits die „Verantwortung“ als Lehrerin „nochmal [...] bewusst“ wurde und andererseits die Tatsache, dass kein Einfluss auf Unvorhersehbarkeiten genommen werden kann (117-120). In Erinnerung bleibt ihr der „Regen“ (120-121), weswegen die Exkursion zu Beginn „auch anstrengend“ war, da die Schüler:innen motiviert werden mussten (5-7). Diese Barriere relativiert sie dadurch, dass sie sich „zwar schöneres Wetter gewünscht“ hätte, das Wetter aber nicht zu beeinflussen ist (33-35, 126-134, 252-253).

17_w bezeichnet die Exkursion als „sehr interessant“ (4-5) und zugleich als „schöne Erfahrung“, weil es ihr „auch was gebracht“ hat (8-11). Sie schätzt ihre Fähigkeiten zum Durchführen auch deswegen als „relativ gut“ ein, da sie über direkte Erfahrungen zum Durchführen von Exkursionen verfügt, indem sie diese „jetzt schon öfter gemacht“ und erlebt hat (191-194). Daraus leitet sie die „Sicherheit“ ab, „später auch Exkursionen durchzuführen“ (396-402). Dabei verweist sie darauf, dass diesbezüglich „immer noch Luft nach oben“ und „man [...] nie perfekt“ ist. Die mehrmalige „Praxis“ erfüllt dahingehend die Funktion, dass schon ein „bisschen Routine“ vorhanden ist. Dazu vergleicht 17_w das Planen und Durchführen von Exkursionen auch mit dem normalen „Unterrichtsgeschehen“ und stellt heraus, dass es „ja auch nichts anderes“ ist (207-218). Sie hat die positiven direkten Erfahrungen gemacht, dass „eigentlich [...] alles leicht von der Hand“ und es „Schritt für Schritt kontinuierlich vorwärts“ ging (222-232). Aus dem Feedback der Schüler:innen geht hervor, dass die Exkursion für sie ein „bisschen [zu] leicht“ war und sie sich „an manchen Stellen [ein bisschen unterfordert fühlten]“ (265-272). Mit Blick auf die Exkursion schildert 17_w die physiologisch-emotionalen Reaktionen, dass sie sich weder „angespannt“ noch „unsicher“, sondern insgesamt „gut gefühlt“ hat (15-17) und „Spaß“ hatte (87-89).

Auswerten: Im Allgemeinen sieht sich 17_w in der Lage, Exkursionen auszuwerten, wobei ihr Zutrauen durch ein „paar Wissenslücken“ reduziert wird. Diese beziehen sich darauf, dass sie bislang nicht weiß, welche „Bereiche“ und auf welchen „Ebenen“ ausgewertet werden soll (348-356). Sie ist der Ansicht, dass mit der Exkursionsplanung und -durchführung „das Schwerste [...] jetzt erst mal überstanden“ ist und geht nicht davon aus, dass „große Schwierigkeiten“ in der Auswertung auftreten (334-343). Sie hat die Erwartungen an die Lehr- und Lernumgebung, dass „klare Vorgaben“ dazu gemacht werden, „was“, „mit welchem Umfang“ und „wie tiefgründig“ ausgewertet werden soll (372-374). Bisher bestehen für sie Unklarheiten darüber, ob eher aus ihrer eigenen oder den Perspektiven der Schüler:innen ausgewertet wird und ob eher der Lehr- und Lernprozess oder die entstandenen Lehr- und Lernprodukte fokussiert werden (360-367). Insgesamt blickt 17_w mit einem „entspannten, guten, ruhigen Gefühl“ auf die Auswertung und erwartet einen „gute[n] Abschluss“ (334-343).

➤ 17_w_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 17_w besitzt ein „gute[s] Gefühl“ und sieht sich zum Planen, Durchführen und Auswerten in der Lage, da sie die direkten Erfahrungen gemacht hat, dass alles „gut geklappt“ hat und sie „keine wirklichen Rückschläge“ zu verzeichnen hatte (332-338). Die Lehr- und Lernumgebung stellt dadurch eine Barriere dar, dass sie die Schüler:innen und deren „Vorkenntnisse“ nicht kannte und somit „so ´n bisschen ins Blaue reinplanen musste“ (311-316). Im Rahmen der Exkursionsauswertung hat sich herausgestellt, dass es für ihre Schüler:innen-Gruppe „zu leicht“ war, wobei sie daraus keine Konsequenzen für die Planung ableitet, da sie die Schüler:innen eben zuvor nicht kannte (316-325). 17_w negiert das Feedback der Lernenden etwas, da die Rückmeldungen der einzelnen Gruppen unterschiedlich waren, obwohl es für alle „eigentlich die gleiche Exkursion“ war. Folglich sieht sie darin „keine [großen]

Auswirkungen“ auf die Planung oder Durchführung (126-132), auch wenn die Schüler:innen einige positive Aspekte, wie z. B. „[abwechslungsreiche] Stationen“, benannt (142-144).

Durchführen: 17_w verfügt – so wie auch zum Planen und Durchführen – über ein „gute[s] Gefühl“, da alles „gut geklappt“ hat und sie „keine wirklichen Rückschläge“ zu verzeichnen hatte (332-338). Sie bezeichnet es als „gut“, dass die Schüler:innen eine „leistungsstarke Gruppe“ waren und führt aus, dass es einige Kommiliton:innen in der Arbeit mit den Lernenden „schwerer“ hatten (88-90). Die Barriere Wetter relativiert sie dadurch, dass „niemand“ dafür verantwortlich ist (154-155) und verweist zudem auf das unvorhersehbare Hemmnis, dass „der Ast runtergefallen“ ist und fast die Schüler:innen getroffen hätte (115-117). 17_w legt dar, dass die Exkursionsauswertung hinsichtlich ihrer Kompetenzerwartungen keinen Einfluss auf die Durchführung hat, da sie die Auswertung als „Extra-Teil“ wahrnimmt: „Ich fühl mich jetzt nicht besser oder schlechter, wenn ich an die Durchführung denke, wenn ich jetzt die Auswertung hinter mir hab und deshalb, find ich, hat das überhaupt keinen Einfluss“ (275-281). Das Feedback der Schüler:innen enthielt „total oft“, dass die Exkursion „zu leicht“ war, wogegen 17_w der Meinung ist, dass sie „viel selbstentdeckend“ gelernt haben und ihnen auch nicht „viel vorgesagt“ wurde (73-84). Dabei verweist sie darauf, dass die Rückmeldungen insgesamt sehr „unterschiedlich“ waren (98-100), obwohl es „eigentlich [für alle Schüler:innen und Gruppen] die gleiche Exkursion“ war. Folglich besitzen diese verbalen Beeinflussungen für sie „keine [großen] Auswirkungen“ auf ihre Kompetenzerwartungen zum Planen und Durchführen von Exkursionen (126-132), auch wenn sie sich über die positiven Aspekte, z. B. „dass [sie] sehr nett waren“ (117-121), gefreut hat.

Auswerten: 17_w sieht sich zum Auswerten von Exkursionen – insbesondere aus ihrer „Sicht der Studierenden“ (263-266) – in der Lage (240-249), da sie „keine wirklichen Rückschläge“ zu verzeichnen hatte (332-338). Die Auswertung lief „gut und flüssig“ (263-266) und hat daher keine „Schwierigkeit“ für sie darstellt (240-249). Dieser allgemeinen Negation von Hemmnissen und Barrieren steht die Problematik gegenüber, dass sie nicht „jeden einzelnen Punkt“ beim Auswerten bedenken kann, sodass einerseits in der Komplexität von Exkursionsauswertungen Herausforderungen bestehen und andererseits im persönlichen Vergessen, da bereits nach wenigen Wochen „viel verloren gegangen“ ist (212-222). Hingegen liegt durch die Auswertung der Schüler:innen-Ergebnisse „keine Schwierigkeit“ vor, weil sie in der Bewertung oft „der gleichen Meinung“ waren und die gegebenen Noten auch „gut begründen können“ (257-263). Jedoch empfindet 17_w vor allem die Gruppenprozesse zur erneuten Diskussion der Leitfrage als „sehr anstrengend“, da es wieder die gleichen Kommiliton:innen waren, die „von ihrer Meinung nicht abgewichen sind“. Zusätzlich bezeichnet sie auch den „große[n] Theorieteil mit Reflexion und Evaluation“ als „sehr anstrengend“ (4-13). Folglich kritisiert sie die Lehr- und Lernumgebung vor allem dafür, dass es zur „geplanten Station nicht so wirklich `n Feedback“ gab und die Exkursion – „auch aus der Sicht von den anderen Gruppen“ – zu wenig in den Blick genommen wurde (36-41). Sie hätte erwartet, dass die Exkursionsstationen „mündlich von den Gruppen beurteilt“ werden (47-52). Darüber hinaus hätte die „Zeit“ für die „Bewertung“ (54-56) bzw. „Benotung“ erweitert werden sollen, um sich „besser austauschen“ zu können (14-19).

An der Auswertung hat sich 17_w „nicht so beteiligt“, da sie keinen Mehrwert darin sah, nochmal über „Reflexion und Evaluation [...] oder über die Leitfragenfindung“ zu diskutieren (25-32). Sie merkt ebenfalls das personenbezogene Hemmnis an, dass es „immer Punkte [gibt], die man dann vielleicht vergisst“, weil sie „für [sie] nicht wichtig waren“ (203-207). Außerdem ist es für sie nicht realistisch, „dass man alles [bzw.] jeden einzelnen Punkt bedenkt“ (212-222). 17_w schreibt den direkten Erfahrungen der Exkursionsauswertung einen „Übungseffekt“ zu, da sie seit Beginn des Studiums „immer wieder“ auswertet und beispielsweise „Reflexionen schreib[t]“ (358-365). Ihrer Ansicht nach sollten die

Studierenden „mittlerweile“ in der Lage sein, etwas auszuwerten. Im Ergebnis dieser vielen Erfahrungen verneint sie die Frage danach, ob sich ihre Fähigkeiten zum Auswerten verändert haben (191-197). Dadurch, dass sie das Auswerten „so oft geübt haben“, ist sie der Meinung, dass der „Ablauf“ von Auswertungen (von Exkursionen) beherrscht werden sollte (226-229). Das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion stellt dabei positive direkte Erfahrungen für sie dar, da es „gut geklappt“ hat (332-338). Mit Blick auf das Auswerten erklärt sie, dass sie beim „Reflektieren“ von Unterricht im Klassenraum und von Exkursionen „gleich vorgeh[t]“ (369-377). Darüber hinaus äußert sie die physiologisch-emotionalen Reaktionen, dass Aspekte der Auswertung „sehr anstrengend“ waren (4-13) und sie von der Diskussion über die „Leitfragenfindung“ ein „bisschen genervt“ war (25-32).

➤ 17_w_5 (Follow-Up)

Planen, Durchführen und Auswerten: 17_w denkt, dass sie Exkursionen „nochmal machen könnte“ und es dabei „keine großen Schwierigkeiten geben sollte“ (8-11). Sie fühlt sich „in der Lage [...], das nochmal zu machen“, womit deren Planung, Durchführung und Auswertung gemeint ist (32-33). Dahingehend betrachtet sie sich als „ziemlich kompetent“ und führt diese allgemeine Zuversicht auf ihr „Studium“ und ihre „viele[n] Exkursion[en]“ zurück. Im Ergebnis fühlt sie sich „schon kompetent [...], eine Exkursion zu planen, durchzuführen und auch auszuwerten“ (347-354). 17_w schreibt es sich zu, Exkursionen „erfolgreich“ und „relativ entspannt“ veranstalten zu können, da sie Vorstellungen davon hat, wie eine Exkursionen ablaufen bzw. nicht ablaufen soll (359-369). Die eigene Übung führt dazu, dass sie die nötigen „Schritte“ kennt und weiß, „welche Schwierigkeiten auftreten können“. Darüber hinaus hat sie die direkten Erfahrungen gesammelt, dass sich die Schwierigkeiten „leicht aus ´m Weg räumen“ bzw. bewältigen lassen und ist daher der Auffassung, „dass da eigentlich nicht viel kommen könnte, was [sie] jetzt so zurückwerfen würde“. Demnach negiert sie die Hemmnisse und Barrieren im Allgemeinen, da diese 17_w nicht „so zurückwerfen würde[n]“, dass sie sich nicht mehr zum Planen, Durchführen und Auswerten in der Lage sieht (64-71). Sie verfügt über die direkten Erfahrungen, dass sie Exkursionen im Studium „schon `ne Weile jetzt [...] geübt“ hat, sodass sie „jetzt am Ende eigentlich schon in der Lage sein sollte, das zu veranstalten“ (52-54). Dahingehend bezeichnet sie die Rabeninsel-Exkursion als „gute Erfahrung“ (274-275). 17_w besitzt nicht nur die direkten Erfahrungen, selbst zu planen, durchzuführen und auszuwerten, sondern auch die stellvertretenden Erfahrungen, eine „Vielzahl von Exkursionen“ in der Universität erlebt zu haben, sodass sie „ungefähr die Rolle“ nachvollziehen kann, „die dann die Schüler einnehmen“ (374-380).

Planen: 17_w traut sich zum Planen von Exkursionen im Allgemeinen „eigentlich alles“ zu (101) und sagt im Gegenzug, dass ihr „jetzt nichts einfallen [würde]“, wozu sie sich nicht in der Lage sieht (105-109). Ihrer Ansicht nach „sollte man [mittlerweile] schon so ´n bisschen verinnerlicht haben und wissen, welche Punkte wichtig sind und welche Punkte nicht so wichtig sind“ (115-118). Sowohl fachlich als auch fachdidaktisch war das Planen der Rabeninsel-Exkursion für sie „relativ einfach“, da sie auf inhaltliche und methodische Vorkenntnisse aus ihrem anderen Studienfach zurückgreifen konnte (78-84). „Verinnerlicht haben“ (115-118) bedeutet für sie vor allem, sich in „die Rolle der Schüler reinzusetzen“ und Exkursionen „so ansprechend wie möglich“ zu gestalten, wozu sie sich vor allem auf die Wahl der Methoden und den fachdidaktischen Aspekt der Motivierung bezieht (130-137). Auch wenn 17_w „eigentlich keine Schwierigkeiten“ (142, 155-156) zum Planen angibt, bestehen Hemmnisse hinsichtlich der Zielstellung in Form der Leitfrage (fachdidaktisch) und Barrieren durch die Gruppenprozesse (pädagogisch). So war die Entwicklung der Leitfrage „anstrengend“ (11-13, 25-26, 77-78, 148-155), da sie „sich tausendmal im Kreis“ gedreht haben (11-13) und es ein „große[s] Hin-und-Her-Diskutiere“ war, weil sich einige Kommiliton:innen nicht auf andere Meinungen einlassen konnten (148-155). Über diese Gruppenprozesse zur „Leitfragenfindung“ (11-13, 25-26, 77-78, 148-155) hinaus,

bezieht sie sich mehrfach darauf, dass ein Mitglied ihrer Gruppe „nie da [war]“ (85-86, 261-263, 283-289). Insgesamt beschreibt sie die Arbeit in der Gruppe aber als positive stellvertretende Erfahrungen, da sie sich „gut verstanden“, die „Zeit effektiv genutzt“ haben und es „wirklich gut [lief]“ (84-93).

Durchführen: Ihre Fähigkeiten zum Durchführen von Exkursionen schätzt 17_w als „gut bis sehr gut“ ein, weil sie „keinen großen Grund“ hat, zukünftig etwas zu verändern: „Also eigentlich nichts, was ich anders machen würde“ (202-206). Rückblickend bezeichnet sie sich in der Anwendung der Methoden als „sehr sicher“ (173-174). Dieses allgemeine und fachdidaktische Zutrauen wird durch die allgemeine Negation von Hemmnissen und Barrieren begleitet, da sie sich an „keine Schwierigkeiten“ zum Durchführen erinnern kann (230-233). So wurde das Hemmnis „Regen“ bzw. „Wetter“ (13-15, 163-165, 226-228) durch die Schüler:innen bewältigt, da die Durchführung der Exkursion trotzdem gut verlief, sie „alle ziemlich gut mitgezogen“ haben (13-15) und „eigentlich sehr motiviert“ waren (163-165). Folglich empfindet sie den Regen „nicht [...] so wirklich“ als Schwierigkeit (226-228). Mit der Durchführung verbindet sie das unvorhersehbare Hemmnis, dass ein „Ast [...] zwischen die Schülergruppe“ gefallen ist (29-30) und alle einen „Schreck“ bekommen haben (172-173).

17_w besitzt die direkten Erfahrungen, Exkursionen „schon gemacht [...] und auch mitgemacht“ zu haben, die ihr einen „guten Einblick“ geben und sie Exkursionen in der Folge so umsetzen könnte, dass sie damit „relativ zufrieden“ wäre (192-197). Auch die Erfahrungen mit der „großen Gruppe“ bei der Rabeninsel-Exkursion sind hilfreich, da sie als Lehrerin „vielleicht auch ´n paar Parallelklassen“ bei Exkursionen betreuen wird (268-272). Das Verhalten der Lernenden stellt weitere positive direkte Erfahrungen für 17_w dar, weil sie „motiviert“ waren, die Exkursion „gut angenommen“ und sich „wohlgeföhlt“ haben (37-40). Sie selbst wurde von den Schüler:innen „respektiert“ und beschreibt den Umgang mit ihnen als „angemessen“ (206-208). Einerseits haben die Lernenden „organisatorische Ansagen“ befolgt und andererseits konnte mit ihnen über Inhalte „diskutiert“ werden, sodass sich 17_w selbst als „Mentor“ bezeichnet (212-221). Überhaupt „waren auch alle ziemlich leistungsstark“ und haben „mitgemacht“, weswegen ihr vor allem diese Diskussionen „Spaß“ gemacht haben (228-230). Als Quelle ist auch die Arbeit mit ihrem:r Partner:in zu identifizieren, da sie miteinander „gut klargekommen“ sind (15-18) und sich „gut ergänzt“ haben, sodass es „gut Hand in Hand“ lief (176-180). 17_w hat sich in der Durchführung „recht wohlgeföhlt“ (31), „gut geföhlt“ (202-203) und berichtet mehrfach, dass es ihr „Spaß“ (228-230, 268-269) gemacht hat. Auch rückblickend auf die Durchführung bezieht sie sich auf das Feedback der Schüler:innen, dass die Exkursion „zu einfach“ war, wobei ihre „die einzige Gruppe [war], die das bemängelt hat“ (233-237), weswegen sie diese als „Überfliegergruppe“ bezeichnet (242-249). Hinsichtlich dieser Rückmeldung argumentiert sie, dass nicht „5000 Exkursionen“ geplant werden können, sondern es sich um einen „schöne[n] Mittelweg“ handeln sollte (242-249).

Auswerten: 17_w traut es sich zu, Exkursionen auszuwerten. Ein Grund dafür besteht darin, dass sie „automatisch“ auswertet, indem sie sich „im Nachhinein“ überlegt, welche Aspekte sie zukünftig verbessern oder reduzieren könnte. Ihrer Meinung nach müssen Auswertungen nicht gesondert geplant werden, sondern erfolgen „nebenbei“ (321-330). Die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion ist ihr „nur noch [ziemlich dunkel] in Erinnerung“ (18-20), was sie auch damit begründet, dass diese eben „immer schon so im Hinterkopf [...] nebenbei“ stattfindet (312-316).

5.1.1.5 Der Fall 08_m

➤ 08_m_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: Vor dem Planen der Exkursion denkt 08_m, dass die Exkursionsplanung „nicht das Problem“ ist (438-439). Sein allgemeines Zutrauen äußert er über die Negation von Hemmnissen und Barrieren, sodass er sich keine „allzu große[n] Sorgen“ macht, dass er „das nicht auf die Reihe krieg[t]“ (483-486). Fachdidaktisch sieht er weder im „Methodischen“ noch im „Lehraufbau“ Schwierigkeiten, sodass diesbezüglich „eigentlich keine allzu großen Sorgen“ bestehen, woraus wiederum das Zutrauen in sein fachdidaktisches Wissen und Können abzuleiten ist (447-449). Dazu vergleicht er die Planung von Exkursionen mit der Planung von Unterricht, die sich in der „Methodik“ nicht „großartig“ unterscheiden. Da das Planen von Unterricht für ihn keine Schwierigkeiten darstellt, existieren für ihn auch zum Planen von Exkursionen „nicht allzu große Sorgen“ (460-467). Dabei bezeichnet er den „strikten Lehrplan“ als Hemmnis, durch den Exkursionen „nicht immer machbar“ sind (182-187). Als Barrieren stellt er des Weiteren „Restbedenken“ in Form von „Eventualitäten“ dar, wobei „die Liste der schwer zu planenden Elemente [...] endlos lang“ ist. Beispielsweise können das Wetter, Krankheiten oder nicht funktionierende Experimente in der Planung einerseits nicht immer „berücksichtigt“ und andererseits „nicht immer die perfekten Lösungen“ entwickelt werden (491-504, 549-561). Dementgegen berichtet 08_m auch von seinen direkten Erfahrungen einer Exkursion und der Erkenntnis, dass seine Sorgen unberechtigt waren, „weil sich vieles auch einfach aus dem spontanen Handeln lösen lässt“ (468-475).

➤ 08_m_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)

Planen: 08_m ist „nach wie vor“ von seiner „Idee“ von Exkursionen überzeugt, macht sich zum Planen weiterhin „eigentlich keine Sorgen“ und denkt zudem nicht, dass er damit „auf die Nase fallen würde“ (212-216). Zusätzlich zu dieser Negation von Barrieren ist er der Auffassung, dass er die bestehenden Hemmnisse bewältigen könnte, auch wenn das „mit Sicherheit viel Anstrengung und Zeit kostet“ (290-297). Sein Zutrauen zum Planen von Exkursionen beschreibt er als „nicht“ (184-188) und „[nicht] großartig“ (282-283) verändert. Er verweist darauf, dass er die Exkursionsplanung im Falle einer alleinigen Verantwortung „offener gestaltet“ hätte und davon ausgeht, dass „alles funktionieren“ würde (184-188). 08_m berichtet über das Planen der Exkursion, dass ihm vor allem dessen Komplexität bewusst geworden ist: „Ich hab das Gefühl, desto länger ich drüber nachdenke, desto schwieriger wird's dann irgendwann. [...] also dieser Planungsprozess ist mir zumindest nochmal klargeworden, wie komplex er eigentlich ist und wie viel[e] Gedanken man sich eigentlich über Eventualitäten oder sonst was machen muss.“ Dahingehend stellt er fest, dass er „mit Sicherheit nicht so den Blick vorher“ dafür hatte (274-281) und verbindet diese fachdidaktische Barriere darüber hinaus mit der Schwierigkeit seines persönlichen Anspruchs: „es so zu planen, dass genau meine Ideale da am Ende rauskommen, dass das wahnsinnig schwierig ist, ist mir jetzt nochmal umso bewusster geworden“ (266-273).

Mit Blick auf die Gruppenprozesse beschreibt er die Diskussionen zur Leitfragenbildung (8-17) ebenso als Hemmnisse für die Planung wie die Größe seiner Planungsgruppe, durch die Zeit für Absprachen „jede[r] kleine[n] Fitzeligkeit“ verloren gegangen ist (36-46). Des Weiteren wurden seine Ideen innerhalb dieser Gruppe „abgeschmettert“, auch weil immer der „Sicherheitsweg“ genommen wurde, ohne ein „bisschen Risiko“ einzugehen (65-75). Insgesamt zeigt er sich von den Diskussionen genervt, da „zwar wahnsinnig viel diskutiert“, aber „keine Kompromisse eingegangen“ wurden (164-174). Die Vorexkursion hat zu einer „krasse[n] Vorstellung“ bei 08_m geführt, „wie die Exkursion auszusehen“ hat, wodurch „seine eigene kreative Arbeit total verloren gegangen ist“. Folglich ist sein „Blick“ für die Planung durch die stellvertretenden Erfahrungen aus der Vorexkursion nicht nur geprägt (48-64), sondern ein „objektive[r] Blick“ kaum möglich (75-85). Barrieren bestehen auch durch die zeitliche

Gestaltung der Lehrveranstaltungen (99-111) und die Verantwortlichkeiten für die Exkursionsplanung innerhalb der Lehr- und Lernumgebung. So führten „zu viele Planungsverantwortliche“ (303) zu einer fehlenden „Struktur“, da niemand den „Hut“ aufhatte und beispielsweise „Aufgaben verteilt[e]“ (139-148). O8_m bezeichnet es auch als schwierig, den vorgegebenen Exkursionsraum der Rabeninsel „wirklich offen zu gestalten“, sodass ihm beispielsweise der „forschende Blick“ fehlte (253-261). Er äußert die personenbezogenen Schwierigkeiten der eigenen Motivation, die „total verloren gegangen ist“, weil er „relativ schnell gemerkt [hat], was richtig Schönes, Tolles“ wird es nicht (91-97). Infolge dieser fehlenden Motivation hat er sich eigenen Angaben nach auch nicht mehr reingehängt, um einen „schönen Tag zu planen“ (315-320). Zusätzlich hat der besagte „Zeitfaktor“ zu Ergebnissen geführt, die er als „Billigvariante“ betitelt und mit denen er „unzufrieden“ ist (149-159). Insgesamt bezeichnet er die Planung einer „schöne[n] Exkursion“ als schwierig, da er noch „20 andere Sachen“ zu tun hatte (312-315). Diese dargestellten Hemmnisse und Barrieren tragen dazu bei, dass O8_m das Vorgehen zur Exkursionsplanung als „recht planlos“ bezeichnet, ihm das „Gesamtkonzept“ fehlte und er sich folglich aus der Diskussion zurückgezogen hat, da er „irgendwann auch kein[en] Bock mehr“ hatte (18-27). Vor allem im Vergleich zu seinen bisherigen studentischen Erfahrungen zum Planen von Exkursionen war er mit dem Ergebnis „überhaupt nicht zufrieden“ und fühlte sich selbst in ein „Konstrukt“ gepresst, obwohl er die Planung „vielleicht so überhaupt nicht machen würde“ (125-132). Aufgrund seiner „guten [Vor-]Erfahrungen“ ist er mit Freude und Spaß in die Exkursionsplanung gestartet (8-17), stellte aber fest, dass sich diese „leider im Laufe dieser Exkursion dann relativ schnell gelegt“ haben (4-10). O8_m verweist auch darauf, dass ihm „logischerweise“ noch „Erfahrungswert[e]“ fehlen, wozu er sich beispielhaft auf das Stellen verschiedener Aufgabentypen bezieht (324-341).

Durchführen: In Hinblick auf die Durchführung der Exkursion macht sich O8_m fachlich „keine Sorgen“, da er über das nötige „geographische Vorwissen“ verfügen sollte (408-411). Die Exkursionsplanung stellt fachdidaktische Barrieren für die Durchführung dar, da es der Exkursion sowohl an „Output“ als auch einem „durchdachte[n] Konzept“ fehlt. So stellt er beispielsweise in Frage, ob die Rabeninsel wirklich unter einer Leitfrage betrachtet wird oder es sich „einfach nur [um] aneinander gereihete Stationen“ handelt (468-473). Den voraussichtlichen „Output“ kritisiert O8_m als „gar nicht zufriedenstellend“ und bezeichnet die erwarteten Ergebnisse der Schüler:innen als „nicht wichtig“, da es sich um „viele Kleinigkeiten“ handelt, für die keine Exkursion notwendig ist (432-443). Auch aus pädagogischer Perspektive sieht er die Planung als Hemmnis für die Durchführung, die ihm ein „bisschen Bauchschmerzen“ bereitet, da „er noch viel Durcheinander“ am Exkursionstag erwartet (357-362). Dabei sind für O8_m „ganz viele Sachen irgendwie [...] nicht zu Ende gedacht worden“, sodass er sich persönlich nicht auf die Exkursion freut und auf gar keinen Fall „voll dahinter steh[t]“ (396-403). Die dafür verantwortlichen „Fehler“ bestehen für ihn in der Planung, wobei die „Welt mit Sicherheit ganz anders aus[sehen würde]“, wenn diese „vernünftig“ und „durchdacht“ erfolgt wäre (478-490).

➤ **O8_m_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: O8_m beantwortet die Frage nach seinem momentanen Zutrauen zum Planen von Exkursionen damit, dass er „nach wie vor [...] kein Problem“ darin sieht (498-499). Er führt aus, dass sich seine Befürchtungen zur Exkursionsplanung in der -durchführung bewahrheitet haben und sich „insofern jetzt eigentlich nicht großartig [etwas] verändert“ hat (489-494). Er betrachtet die Schwierigkeiten als Anlass, um daraus zu „lernen“ und expliziert die Möglichkeit, diese Hemmnisse und Barrieren zukünftig bewältigen zu können. So kann seiner Ansicht nach „aus den Fehlern, die in [s]einen Augen gemacht wurden“, nur gelernt und es besser gemacht werden (387-396). Durch die Exkursionsdurchführung ist ihm die Komplexität der Exkursionsplanung „nochmal klargeworden“, da diese „wahnsinnig viel Zeit in Anspruch nimmt“ und ein „schwieriger Prozess“ ist, über den länger und häufiger nachgedacht werden

muss (229-235). 08_m benennt die zeitliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen zum Planen (436-441) weiterhin als Hemmnis, wobei er die Lehr- und Lernumgebung insgesamt als „externe[n] Rahmen“ bezeichnet, „den die Universität gegeben hat“ (428-432). Mit Blick auf die fachdidaktische Herausforderung der Komplexität von Planungen verweist er auch darauf, dass er es sich „sehr gut überlegen“ wird, Exkursionen in seiner „Anfangszeit als Lehrer“ zu machen, da sie „wahnsinnig viel Zeiteinsatz“ und „wahnsinnig viel Motivation“ benötigen (667-673). 08_m berichtet von seinen übergreifenden direkten Erfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Lehr- und Lernprozessen, dass er mit seinen bisherigen Arbeiten „gut gefahren“ ist (531-535), wobei er diese Einschätzung auch auf seine bestehenden Erfahrungen mit den Schüler:innen zurückführt (552-559).

Durchführen: 08_m traut sich das Durchführen von Exkursionen „auf jeden Fall zu“ und macht sich diesbezüglich „keinen Kopf“. Dabei besteht der „einzige [kritische] Punkt“ für ihn in der Frage, ob er für die vorausgehende Planung genügend Zeit hat, sodass er selber damit zufrieden sein kann (235-243). Er sieht sich im Allgemeinen zum Durchführen von Exkursionen in der Lage und hat „auf jeden Fall [...] kein Problem damit [...], [sich] gescheite Lösungen zu überlegen“ (346-350). Diese allgemeine Zuversicht begründet er mit seinen positiven direkten Erfahrungen zur Durchführung einer früheren Exkursion in seinem Lehramtsstudium an der Universität (335-338). 08_m stellt dar, dass er mit seiner Herangehensweise an Aufgaben „gefühlte einfach auf der richtigen Schiene [fährt]“. Er macht sich „keine Sorgen“ und sieht „kein Problem“ darin, „dass das dann irgendwie rund läuft“ (247-256). Er negiert die bestehenden Hemmnisse und Barrieren, da es seiner Ansicht nach keine sind, „die man jetzt nicht abschalten könnte“ (387-396). Während 08_m nicht über fachliche Hemmnisse während der Durchführung berichtet (411), betrachtet er den „Aspekt der Exkursion [teilweise als] überhaupt nicht erfüllt“, da es eher ein „Unterrichtsgespräch“ war, als dass die Schüler:innen „geforscht“ und „ausprobiert“ hätten (101-108). Diese fachdidaktische Barriere wird dadurch ergänzt, dass es aufgrund der zuvor unbekanntem Klasse schwierig war, „den Stoff so runterzubrechen, dass es dem Anforderungsniveau entspricht“ (411-414). Die Frage danach, ob sich seine Selbsteinschätzung zum Durchführen verändert hat, beantwortet 08_m wie folgt: „Hm, ich hab mir vielleicht an der ein oder andern Stelle das ´n ganz klein wenig zu einfach vorgestellt. Einfach nochmal ganz schnell drüber zu fliegen, was muss ich ´n da eigentlich machen“. In der Konsequenz würde er sich „wahrscheinlich“ intensiver vorbereiten, „wenn [er es] jetzt nochmal machen müsste“ (184-195). Obwohl es ihm „selber klar“ war, hat es sich durch die direkten Erfahrungen in der Exkursionsdurchführung für 08_m nochmal „bewahrheitet“, dass die Durchführung ohne die „[richtige] Planung“ schwierig werden kann (219-228). Dahingehend resümiert er, dass er einen „kleinen Dämpfer“ erhalten hat: „Also ich muss schon sagen, ich hab doch nochmal ´n kleinen Dämpfer irgendwie bekommen, weil man dann doch nochmal irgendwie bestimmte Sachen sieht, die eventuell nicht ganz so gut gelaufen sind, die man aber das nächste Mal verbessern könnte“. Für ihn sei das der „Sinn und Zweck der Sache gewesen“, sodass er sich für das Durchführen einer nächsten Exkursion deswegen nicht schlechter einschätzen würde (264-276).

08_m stellt dar, dass sie in der Exkursionsdurchführung einerseits „viele Sachen gut gemacht“ haben, es andererseits aber „zäh und anstrengend“ war, da die Exkursion „nicht so richtig ins Rollen“ kam und er nicht wusste, wie er pädagogisch hätte „gegensteuern“ können (149-155). Dabei verweist er darauf, dass er bisher „noch nie richtig[e] Probleme“ im Umgang mit Schüler:innen hatte (200-204). 08_m expliziert die pädagogische Schwierigkeit, dass er mehr „Lehrer“ als „Begleiter“ war, sie den Schüler:innen „viel zu viel“ erzählt und diese „viel zu wenig selber herausgefunden haben“ (171-178). Insgesamt betrachtet er die Durchführung als „sehr verschult“, weswegen für ihn der „Spaß“ an der Exkursion etwas verloren gegangen ist. Dabei ist er rückblickend über die Planung „irgendwie frustriert“, die für ihn „nicht richtig [ge]stimmt“, wobei am Exkursionstag selbst nicht mehr viel korrigiert werden konnte

(158-160, 293-300). Darüber hinaus betrachtet 08_m auch das Arbeiten mit seinem:r Exkursionspartner:in als Barriere für die Durchführung, da sie zum einen verschiedene „Unterrichtstyp[en]“ sind und für ihn zum anderen der Verlauf des Team-Teachings „nicht in Ordnung“ war (17-28). Dabei kritisiert er vor allem das fehlende Wissen seines:r Partner:in zum Ablauf der Exkursion sowie den Aufgaben und Inhalten an den Exkursionsstationen (47-52), was ihn „genervt“ und ihm „schlechte Laune“ bereitet hat (140-146). Die dargestellten Hemmnisse aus der Planung führen bei ihm zu „leichte[n] Motivationsprobleme[n]“, da er das Gefühl hatte, dass sie die Exkursion deswegen ein bisschen „gegen die Wand steuern“ (4-13). So hatte er „teilweise Schwierigkeiten“, auf die Lernenden „eine gewisse Motivation zu projizieren und auch von den Schülern zu erwarten“, da er selber teilweise „unmotiviert“ war (204-214). Wichtig ist, dass 08_m von sich weiß, dass er zu anderen Ergebnissen kommen könnte, wenn er „mehr Zeit rein investier[t]“ und sich „mehr Gedanken“ darüber macht (338-342).

Auswerten: 08_m macht sich über das Auswerten „eigentlich keine Sorgen“, da er seinem Gefühl nach „relativ reflektiert“ an die Sache herangeht und „relativ schnell“ Fehler identifizieren kann (571-577). Er berichtet von dem Gefühl, dass seine Kommiliton:innen Dinge „komplett anders sehen“, er deswegen aber keine „Diskussionen“ anstreben würde (508-513). In Hinblick auf die Auswertung zeigt er sich unmotiviert, sodass es ihm „eigentlich [egal]“ ist, ob die Exkursion in der Gruppe ausgewertet wird, da er „für [s]ich selber [s]eine Schlüsse daraus gezogen“ hat (514-517). 08_m geht aufgrund der Planung und Durchführung mit etwas „Frust“ und auch „Unzufriedenheit“ in die Auswertung (506-508).

➤ **08_m_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: 08_m macht sich „keine Sorgen“ darüber, eine „neue Exkursion zu planen“, da er die „richtigen Schlüsse“ gezogen hat (463-466). Er traut sich das Planen von Exkursionen mit dem „Wissen“ zu, dass der Arbeitsaufwand nicht unterschätzt werden sollte, wobei er sich darüber „wenig Gedanken“ macht, wenn er diesen Prozess „zeitlich gut taktet“ (484-487). Dabei hat er „nochmal gesehen“, dass „dieser Planungsprozess so immens wichtig ist und dass [er] ihn auch selber anfangs ´n ganz kleines bisschen unterschätzt ha[t]“ (471-474). Rückblickend betrachtet er die Leitfrage aufgrund seiner direkten Erfahrungen als Schwierigkeit, da sie „total offen“ war und mit ihr zu wenig gearbeitet wurde, sodass er eine Konkretisierung der Leitfrage oder eine kreativere Arbeit an den Stationen vorschlägt (122-136).

Durchführen: Nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion sieht 08_m weiterhin „kein Problem“ im Durchführen von Exkursionen (454-455). Fachdidaktische Schwierigkeiten resultieren daraus, dass ihm die Schüler:innen vorher unbekannt waren und somit eine „Blackbox“ darin bestand, wie schnell sie die Aufgaben erledigen (321-326). Pädagogisch sieht 08_m „auf jeden Fall kein Problem“ darin, mit Schüler:innen auf einer „kommunikativen Ebene“ umgehen zu können (357-359). Jedoch berichtet er über pädagogische Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit seinem:r Partner:in, da er „die ganze Zeit aufpassen muss[te], dass nicht irgendein Quatsch erzählt wird“. Diesbezüglich empfand er den Ablauf der Exkursion „nicht toll“ (151-166) und hat sich „selber nicht wohlgeföhlt“ (339-353). Aus der Auswertung berichtet er über die direkte Erfahrung, dass die Exkursion ein „bisschen zu eng geplant war [und] zu viele Stationen da waren“ (317-320). Zudem hat es an Zeit zur Entwicklung von „Alternativen“ gefehlt, wie zukünftig mit Schwierigkeiten umgegangen werden könnte (141-144). Seine Persönlichkeit stellt eine Quelle dar, da er in der Lage ist, „hart mit [sich] ins Gericht“ zu gehen (461-463).

Auswerten: 08_m beschreibt direkte Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung, die ihn auf eine „gewisse Art und Weise schul[en]“. Sich „praktisch von außen zu betrachten“ hilft ihm, „besser“ und „kritischer“ auszuwerten (219-225). Der Prozess des Auswertens ist ihm „nicht so schmerzlich“, da er schon während der Planung und Durchführung ausgewertet und sich „ständig wieder selber hinterfragt“ hat (199-208). Er betrachtet Gruppen als grundlegende Barrieren bei Auswertungen, da ihm in

Gesellschaft das „klare Ansprechen“ fehlt. Daher ist er der Meinung, dass er die „richtigen Schlüsse“ selbst ziehen muss (174-185). Obwohl „genug Kritikpunkte“ existieren, wurden diese nicht auf den „Punkt gebracht“, sodass er die Auswertung der Exkursion als „heile Welt“ (47-59) bezeichnet und sich diese „strenger“ vorgestellt hätte (31-35). 08_m hat sich dieser „Diskussion“ entzogen, obwohl er normalerweise „ganz klar“ Position bezieht, jedoch niemandem seine Meinung „aufdrängen“ kann und zudem seine „Schlüsse“ bereits gezogen hatte (105-117). Daher fehlen ihm Erfahrungen aus der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion, die dazu führen, dass er „im ersten Moment nicht so den Blick dafür hat“, welche Veränderungen und Verbesserungen möglich sind (267-277). Dadurch, dass er „von vornherein irgendwie nicht so ganz [mit der Exkursionsplanung und -durchführung] zufrieden war“, ist er mit einem Gefühl von „Frustration“ in die Auswertung gegangen (7-14). 08_m hat dabei direkt erfahren, dass er aus der Exkursionsauswertung „nicht allzu viel mit[nimmt]“, da seiner Ansicht nach nicht genügend „über ernsthafte Sachen“ gesprochen wurde (79-83). So hat er einerseits nicht „allzu viel [aus der Auswertung] mitgenommen“ (86-87), andererseits aber schon „einige Sachen mitnehmen“ können, da er sich ja auch „selber kritisch“ hinterfragt (525-531). Die Frage nach seinem momentanen Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen beantwortet er über seine persönliche Eigenschaft, „schon recht kritisch“ zu sein, sodass er sich auch „selber Fehler eingestehen“ kann und dabei grundsätzlich „[immer] Luft nach oben ist“ (239-242). Dabei ist er der Annahme, dass es sich um einen „Prozess“ handelt, der „nie zu Ende“ ist, da zukünftige Erfahrungen auch den „Blick“ verändern werden. Persönlich schreibt er sich zu, sich „sehr gut [...] selber einschätzen“ zu können, welche „Fehler“ er gemacht hat (249-260).

➤ 08_m_5 (Follow-Up)

Planen: 08_m hat „kein Problem“ damit, „irgendwas zu planen“ (293-295). Er hat nicht das „Gefühl, dass [er] damit völlig aufgeschmissen wäre“, wenn er sich eine Exkursion „selber als Ziel steck[t]“ (217-221). 08_m schreibt sich „auf jeden Fall“ die Kompetenzen zu, eine Exkursion „in [diesem] Rahmen zu machen“. Er stellt dar, dass er sich „generell“ als kompetent empfindet, diese Empfindung aber vom Exkursionsraum und der zur Verfügung stehenden Zeit abhängig ist. Dabei ist er sich nicht sicher, ob er diese zuversichtlichen Kompetenzerwartungen realisieren könnte: „Ob ich sie [die ‚generelle‘ Kompetenz] anwenden kann, weiß ich nicht“ (502-514). Eigentlich sieht er in der Planung „kein Problem“, jedoch existieren „einige Faktoren“, die zu einer „gewisse[n] Unsicherheit“ führen (344-346). Dahingehend sieht er Hemmnisse in „Sachen“, die „eintreten können, die man nicht vorhersehen kann“ (325-326). 08_m beschreibt neben der Leitfrage (121-132) auch das Konzept als Barriere, da die Exkursion nicht seinen Vorstellungen entsprach und „im Endeffekt im Klassenraum“ hätte stattfinden können (141-150). Er spricht der Planung „nochmal [deutlich] mehr Bedeutung“ zu und gesteht sich ein, dass er zukünftig „deutlich mehr Zeit“ in das Planen „investieren [muss], als [er] es vielleicht auch selber gemacht ha[t]“ (105-112). Die Größe der Gruppe stellt für ihn eine Schwierigkeit dar, sodass die Planung „im kleineren Rahmen stattfinden“ sollte, um die „sehr individuelle[n] Vorstellung[en]“ zu berücksichtigen und einen „roten Faden“ zu ermöglichen (16-24, 118-121). Die Planung mit so einer „großen Personenzahl“ bezeichnet er daher als „utopische Sache“ (9-16). Sein persönlicher Anspruch stellt eine Barriere dar, da er „sehr kritisch“ mit sich selber ist, eine Exkursion „viel Zeit in Anspruch nimmt“ und er keinen „Quatsch anbieten will“ (295-301). 08_m denkt, dass er „in den entscheidenden Momenten [...] die gewisse Kreativität [besitzt], um da gute Sachen auf die Beine zu stellen“ (521-528).

Durchführen: Rückblickend zum Durchführen bringt 08_m zum Ausdruck, dass sein Zutrauen vor allem aufgrund der Komplexität von Exkursionsdurchführungen einen „kleinen Dämpfer“ erfahren hat: „Na, eigentlich war ich mir ziemlich sicher, dass ich das gut bewältigen könnte. Jetzt hat mir doch, muss ich sagen, die Exkursion doch wieder so ´n kleinen Dämpfer gegeben, weil ich dann doch gesehen hab,

naja, es gibt halt doch immer wieder unvorhergesehene Probleme, die mal, die auftreten können einfach, wo man vielleicht irgendwann mit ´ner gewissen Erfahrung dann locker drüber hinweg geht (...)“ (193-206). Daran knüpft O8_m an, dass ihm Erfahrungen dabei helfen könnten, diese „Eventualitäten“ zu bewältigen, wobei er auch anmerkt, dass mit Blick auf solche „unvorhergesehene[n] Probleme“ nie genug geplant werden kann (193-206). O8_m denkt schon, dass er „in der Lage wäre, [eine] gute Exkursion durchzuführen“, er aber „nie [...] die perfekte Exkursion“ veranstalten wird, da er durch jede Exkursion dazulernt. Insofern bezeichnet er die Frage nach seinen Kompetenzen als „schwierig“, expliziert aber zugleich, dass er sich „mit Sicherheit“ zum Durchführen in der Lage sieht (280-285).

Sein allgemeines Zutrauen äußert er auch durch die Negation von Hemmnissen und Barrieren, da er bisher keine Probleme damit hatte, die Planung zu realisieren und „spontan zu sein“ (412-418). Dabei negiert er mögliche Schwierigkeiten zum Durchführen im Allgemeinen, wozu er sich beispielhaft auch auf das Wetter und möglichen Lärm bezieht, indem er darin „eigentlich nicht so wirklich das Problem“ sieht (357-366). Insgesamt war für ihn beim Durchführen „gar nichts so richtig schlimm“ (26-27), außer, dass er mit seinem:r unvorbereiteten Partner:in „danebengegriffen hatte“, der:ie von den Schüler:innen „dann auch irgendwie nicht mehr ernst genommen“ wurde (28-45). Dagegen hat er im pädagogischen Umgang mit Schüler:innen „noch nie ´n Problem gehabt“, wobei er sich zudem in der Lage fühlt, „relativ spontan [...] Alternativlösung[en] oder Alternativstandort[e] aufzutun“ (351-357). O8_m bezweifelt, dass er hinsichtlich der Durchführung seinen „eigenen Vorstellungen immer gerecht werden kann“ (285-288). Dabei ist er mit einem guten „Selbstvertrauen“ ausgestattet, welches jedoch von „Restunsicherheit“ begleitet wird, solange „man das nicht einfach öfter gemacht hat“ (386-393). Dadurch, dass es ihm bisher noch an Erfahrung fehlt, kann er nicht allen „Eventualitäten“ (202-206) und nur bedingt seiner „Unsicherheit“ (393-397) begegnen. O8_m legt dar, dass er sich die bisher bestehende „Sicherheit“ durch direkte Erfahrungen in „diversen schulpraktischen Übungsstunden [...] oder im Praktikum“ geholt hat (409-412). Darüber hinaus führt er an, dass die Persönlichkeit für das Durchführen relevant ist, da man ein „bestimmter Typ“ dafür sein muss (368-370).

Auswerten: O8_m bezeichnet die Diskussionen in der Auswertung rückblickend als „zu lasch“. Seiner Ansicht nach sollten „Probleme und Verbesserung[en] und Vorschläge dann doch nochmal deutlich angesprochen werden“. Er versteht, dass „nicht jeder Lust“ darauf hat, da es „unfassbar viel Zeit kostet“ (438-445). Folglich hat ihm das Auswerten in der Gruppe „persönlich überhaupt nichts gebracht“, da „Probleme einfach nicht stark genug angesprochen wurden“ (50-54). Daher sieht er es als sinnvoll an, „gewisse Probleme oder Sachen“ anzusprechen und nicht darüber „hinweg[zugehen“ oder diese zu „beschönigen“, da es ansonsten „verschenkte Zeit“ ist (157-165). O8_m ist der Auffassung, dass er „ziemlich kritisch“ ist, „vielleicht sogar manchmal ´n bisschen zu kritisch, irgendwie auch mit sich selber“. Einerseits denkt er, dass man „nur dann [...] irgendwie auch weiter[kommt]“ (462-465) und andererseits, dass „man sich auch selber dann irgendwie ´n bisschen kaputt machen [kann]“ (477-480).

5.1.2 Vom Einzelfall zu fallvergleichenden Zusammenfassungen

5.1.2.1 Einzelfälle

Den fallvergleichenden gehen im Folgenden jeweils einseitige fallbezogene Zusammenfassungen aller Fälle voraus, da nicht alle Fälle vollständig innerhalb der Arbeit dargestellt sind. Diese verkürzten Zusammenfassungen ermöglichen einen Überblick über die Inhalte sowie die Häufigkeiten der identifizierten Selbstwirksamkeitserwartungen und bilden somit eine Grundlage der Fallvergleiche (5.1.2.2).

➤ **03_m** (siehe 5.1.1.1)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 03_m liegen insgesamt 198 Kodierungen vor, von denen sich 41 % auf das Planen, 41 % auf das Durchführen und 18 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 12 veranschaulicht, dass 20 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 39 % auf Hemmnisse und Barrieren sowie 41 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 12: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 03_m (eigene Darstellung)

03_m	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (198)	20 % (39)	39 % (78)	41 % (81)
Planen	41 % (81)	21 % (17)	46 % (37)	33 % (27)
Durchführen	41 % (82)	16 % (13)	35 % (29)	49 % (40)
Auswerten	18 % (35)	26 % (9)	34 % (12)	40 % (14)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** bestehen überwiegend zum professionellen und dabei insbesondere zum fachdidaktischen Wissen und Können von 03_m (z. B. Arbeit mit dem Raum, Entwickeln einer Problemstellung, Sachstrukturanalyse und didaktische Reduktion, Methodik, Erstellen einer Verlaufsplanung), wengleich auch fachdidaktische Hemmnisse existieren (z. B. „schülergerecht[e]“ Planung (4: 378-382), Entwicklung eines „roten Faden[s]“ (2: 291-296), Realisieren der eigenen Vorstellungen). Darüber hinaus bestehen Barrieren im fachlichen Wissen sowie im persönlichen Anspruch von 03_m, wobei Schwierigkeiten auch in den Gruppenprozessen zur Entwicklung der Leitfrage zu sehen sind. Die Quellen bestehen etwa zur Hälfte aus direkten Erfahrungen, die phasenübergreifend auch aus der Durchführung und Auswertung resultieren. Des Weiteren sind stellvertretende Erfahrungen sowie verbale Beeinflussungen und physiologisch-emotionale Reaktionen bedeutsam.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind zu etwa gleichen Teilen allgemein und auf das professionelle Wissen und Können bezogen. So sieht sich 03_m fachdidaktisch dazu in der Lage, einen Rahmen für die Exkursion zu geben, die Lehrerpersönlichkeit einzunehmen und methodische Arbeitsweisen durchzuführen. Aus pädagogischer Perspektive ist er zuversichtlich, die Planung umsetzen, die Exkursion leiten und Verantwortung übernehmen zu können. Die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich mehrheitlich auf Bereiche seines professionellen Wissens und Könnens, da sowohl fachliche Hemmnisse (z. B. Artenkenntnisse über Pflanzen) als auch fachdidaktische Barrieren (z. B. Kognitionen von Schüler:innen) bestehen. Einige Hemmnisse und Barrieren resultieren aus der Planung, sodass 03_m das Exkursionskonzept (z. B. fehlender roter Faden, Verbindungen zwischen Stationen) kritisiert. Weitere Schwierigkeiten existieren durch die Lehr- und Lernumgebung, personenbezogene Merkmale und das Wetter. Die Quellen bestehen oft in physiologisch-emotionalen Reaktionen und direkten Erfahrungen, die auch aus dem Verhalten der Lernenden sowie der Planung und Auswertung resultieren.

Während die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** fast ausschließlich allgemein sind, so beziehen sich die Hemmnisse und Barrieren vordergründig auf fachdidaktische und pädagogische Aspekte. Fachdidaktisch bestehen zentrale Hemmnisse zum einen darin, dass 03_m zukünftig „kriterienbasiert[er]“ (4: 200-208) auswerten möchte und zum anderen dadurch, dass die Kompetenz-, Schüler- und Problemorientierung ebenso wie seine Lehrerpersönlichkeit kaum reflektiert werden können. Barrieren existieren durch die Lehr- und Lernumgebung, das persönliche Vergessen sowie die geringe Dokumentation der Exkursionsdurchführung. Die Quellen bestehen etwa zu gleichen Teilen aus direkten Erfahrungen, physiologisch-emotionalen Reaktionen und personenbezogenen Merkmalen und weniger oft aus verbalen Beeinflussungen und stellvertretenden Erfahrungen.

➤ **10_m** (siehe 5.1.1.2)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 10_m liegen insgesamt 247 Kodierungen vor, von denen sich 37 % auf das Planen, 44 % auf das Durchführen und 19 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 13 veranschaulicht, dass 17 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 46 % auf Hemmnisse und Barrieren und 37 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 13: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 10_m (eigene Darstellung)

10_m	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (247)	17 % (42)	46 % (113)	37 % (92)
Planen	37 % (92)	25 % (23)	37 % (34)	38 % (35)
Durchführen	44 % (109)	10 % (11)	49 % (53)	41 % (45)
Auswerten	19 % (46)	17 % (8)	57 % (26)	26 % (12)

Die zuversichtlichen Erwartungen von 10_m sind zum **Planen** etwa zu zwei Dritteln allgemein und beziehen sich zu einem Drittel auf sein fachdidaktisches (z. B. Entwickeln einer relevanten und motivierenden Leitfrage, Erstellen von Aufgaben) und pädagogisches (z. B. zeitliches Gestalten der Lehr- und Lernprozesse) Wissen und Können. Die Hemmnisse und Barrieren bestehen zur Hälfte zu Aspekten seines professionellen Wissens und Könnens, indem fachdidaktische Hemmnisse zur „Elementarisierung“ (2: 66-72, 4: 426-435, 5: 150-155), zur Realisierung seiner Vorstellungen und zu seinem hohen persönlichen Anspruch vorliegen. Darüber hinaus kritisiert 10_m die Leitfrage, die ihre leitende Funktion nicht erfüllt. Pädagogische Barrieren sind in den Gruppenprozessen und der Verantwortung als Lehrender zu sehen, da er keine Kenntnisse zu den „rechtlichen Rahmenbedingungen“ (1: 366-373) hat und den organisatorischen Aufwand bemängelt. Die andere Hälfte entfällt auf die Lehr- und Lernumgebung (z. B. Vorexkursion, Exkursionsraum), personenbezogene Merkmale und fehlende Erfahrungen. Die Quellen bestehen primär aus direkten und weniger aus stellvertretenden Erfahrungen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind fast ausschließlich allgemein. Hingegen besteht eine Vielzahl an verschiedenen Hemmnissen und Barrieren, die sowohl das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen und Können von 10_m als auch externe Aspekte (z. B. Wetter, Unvorhersehbarkeiten) betreffen. Spezifische Hemmnisse liegen beispielsweise zum Erklären (fachdidaktisch) sowie Durchführen (fachlich) der Wasseranalyse vor. Barrieren resultieren mitunter aus der Planung, indem die Leitfrage weder ihre leitende Funktion erfüllt noch zielführend ist. Insgesamt negiert 10_m Hemmnisse und Barrieren jedoch überwiegend (z. B. Wetter, personenbezogene Merkmale), sodass sie keine (reduzierende) Wirkung auf seine Kompetenzerwartungen besitzen. Die Quellen resultieren aus direkten Erfahrungen und dabei teilweise aus dem Verhalten der Lernenden sowie im Weiteren aus physiologisch-emotionalen Reaktionen und verbalen Beeinflussungen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind mehrheitlich allgemein und beziehen sich vereinzelt auf die pädagogische Zuversicht von 10_m, die (Mit-)Arbeit der Schüler:innen auswerten bzw. diagnostizieren zu können. Die Hemmnisse und Barrieren bestehen vor allem in der Lehr- und Lernumgebung sowie dem pädagogischen Aspekt der, zu persönlichen und zu subjektiven, Bewertung der Lernenden. Die Lehr- und Lernumgebung kritisiert er für ihren zu reflexiven Charakter, die ihm persönlich „keine neuen Erkenntnisse“ bietet, da er selbstständig für sich reflektiert und die „Nachreflexion“ der Auswertung daher mindestens eine „Dopplung“ für ihn bedeutet (4: 34-38, 108-116). In der Konsequenz ermöglicht ihm die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion keine (neuen) Quellen für seine Selbstwirksamkeitserwartungen.

➤ **14_m** (siehe 5.1.1.3)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 14_m liegen insgesamt 217 Kodierungen vor, von denen sich 29 % auf das Planen, 52 % auf das Durchführen und 19 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 14 veranschaulicht, dass 23 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 41 % auf Hemmnisse und Barrieren und 36 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 14: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 14_m (eigene Darstellung)

14_m	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (217)	23 % (49)	41 % (89)	36 % (79)
Planen	29 % (64)	27 % (17)	45 % (29)	28 % (18)
Durchführen	52 % (112)	17 % (19)	41 % (46)	42 % (47)
Auswerten	19 % (41)	32 % (13)	34 % (14)	34 % (14)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** sind überwiegend allgemein, wobei auch Verbindungen zum professionellen Wissen und Können von 14_m bestehen, die sich auf die pädagogische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse sowie die fachdidaktischen Aspekte der Zielstellung, des Exkursionsraumes und der Angemessenheit von Exkursionen beziehen. Die Hemmnisse und Barrieren werden einerseits im Allgemeinen negiert, resultieren andererseits aber aus der Lehr- und Lernumgebung, da diese aus der Sicht von 14_m zu detailliert und zu umfangreich ist. Darüber hinaus gehen aus den Vorgaben der Lehr- und Lernumgebung Probleme hinsichtlich der zu großen Planungsgruppe hervor, die sich vor allem in Gruppendiskussionen (z. B. zur Entwicklung der Leitfrage) zeigen. Die Quellen zum Planen bestehen vorrangig aus direkten (Vor-)Erfahrungen und weniger aus stellvertretenden Erfahrungen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind mehrheitlich allgemein und zu kleineren Teilen fachlich und pädagogisch, da sich 14_m einerseits als fachlich „kompetente[n] Ansprechpartner“ (3: 81-84) empfindet und andererseits den pädagogischen Umgang mit Schüler:innen sowie das Organisatorische beherrscht. Hemmnisse und Barrieren werden – vergleichbar mit dem Planen – im Allgemeinen negiert. Generell berichtet 14_m weniger von Schwierigkeiten und Problemen, sondern eher von „Herausforderungen“, worin sich sein lösungsorientierter Umgang mit Hemmnissen und Barrieren beispielhaft zeigt. So bestehen für ihn die „größte[n] Herausforderung[en]“ im Wetter (3: 5-12) und dem gleichermaßen sehr detaillierten wie auch „sehr ambitionierten Zeitplan“ (2: 302-306). Demnach resultieren Hemmnisse und Barrieren in Form der (zeitlichen) Exkursionskonzeption aus der Planung, die sich in der Rabeninsel-Exkursion durch „zu viele Stationen [...] mit zu vielen Inhalten“ (3: 225-229) bewahrheitet haben. Die Quellen sind primär direkte Erfahrungen, die sich neben den eigenen Handlungserfahrungen auf das Verhalten der Schüler:innen und den Mehrwert von Exkursionen beziehen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind fast ausschließlich allgemein und beziehen sich lediglich einmal auf die pädagogische Zuversicht von 14_m, die Ziele der Exkursion mit Blick auf die Lernenden diagnostizieren bzw. reflektieren zu können. Werden die Hemmnisse und Barrieren – so wie zum Planen und Durchführen – im Allgemeinen negiert, so bestehen sie – vergleichbar mit dem Planen – erneut in der Lehr- und Lernumgebung, deren Zielsetzung und inhaltliche Gestaltung kritisiert wird. Die Auswertung bewertet 14_m insgesamt als zu „langwierig“ und zu „ausführlich“ (4: 6-16). Die Quellen zum Auswerten bestehen hauptsächlich aus direkten (Vor-)Erfahrungen, die er – so wie auch zum Planen und Durchführen – als „guten Erfahrungsschatz“ und „anderen Hintergrund“ bezeichnet (5: 108-114). Darüber hinaus gehen sie vereinzelt aus physiologisch-emotionalen Reaktionen sowie verbalen Beeinflussungen hervor.

➤ **17_w** (siehe 5.1.1.4)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w liegen insgesamt 287 Kodierungen vor, von denen sich 37 % auf das Planen, 43 % auf das Durchführen und 20 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 15 veranschaulicht, dass 21 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 37 % auf Hemmnisse und Barrieren und 42 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 15: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 17_w (eigene Darstellung)

17_w	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (287)	21 % (60)	37 % (105)	42 % (122)
Planen	37 % (105)	24 % (25)	38 % (40)	38 % (40)
Durchführen	43 % (123)	17 % (21)	34 % (42)	49 % (60)
Auswerten	20 % (59)	24 % (14)	39 % (23)	37 % (22)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** sind mehrheitlich allgemein, d. h. ohne konkrete Bezüge auf das professionelle Wissen und Können von 17_w, wobei sie ihre Zuversicht auch über ihr fachdidaktisches Wissen und Können (z. B. Methoden, Perspektivwechsel von der Lernenden zur Lehrenden) sowie ihr fachliches Wissen expliziert. Die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich verstärkt auf ihr professionelles Wissen und Können (z. B. fachdidaktisch: Zielstellung bzw. Leitfrage; pädagogisch: Gruppenprozesse). Des Weiteren bestehen sie durch die Lehr- und Lernumgebung, da im Planungsprozess noch keine Informationen über die Schüler:innen und deren Vorwissen vorliegen. Über diese konkreten Hemmnisse und Barrieren hinaus werden Schwierigkeiten im Allgemeinen negiert, da 17_w „keine großen Probleme“ (2: 71-72) und „keine wirklichen Rückschläge“ (4: 332-339) verzeichnet. Die Quellen resultieren überwiegend aus direkten Erfahrungen und im Weiteren aus physiologisch-emotionalen Reaktionen sowie stellvertretenden Erfahrungen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind etwa gleichermaßen allgemein und auf das professionelle Wissen und Können konkretisiert, so z. B. auf die fachdidaktische Vermittlung von Methoden, ein entsprechendes Fachwissen und den pädagogischen Umgang mit Schüler:innen. Die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich auf die externen Aspekte des Wetters und der Unvorhersehbarkeiten (z. B. heruntergefallener Ast (3: 117-120, 5: 29-30)) sowie die Bereiche des pädagogischen und fachdidaktischen Wissens und Könnens. Betreffen fachdidaktische Hemmnisse die Motivierung, so wird die (fachdidaktische) Komplexität von Exkursionen ebenso negiert wie pädagogische Barrieren. Darüber hinaus werden Hemmnisse und Barrieren auch im Allgemeinen negiert. Die vorrangigen Quellen der direkten Erfahrungen bestehen teilweise durch das Verhalten der Lernenden, wobei auch die physiologisch-emotionalen Reaktionen und die stellvertretenden Erfahrungen relevant sind. Hingegen werden Quellen der verbalen Beeinflussungen in ihrer Bedeutung negiert.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind ausschließlich allgemein, sodass das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen von 17_w weder fachlich noch fachdidaktisch oder pädagogisch expliziert wird. Auch die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich nur selten auf Aspekte des professionellen Wissens und Könnens, wozu die Komplexität von Auswertungen (fachdidaktisch) und die Bewertung (pädagogisch) fokussiert werden. Sie betreffen mehrheitlich die Lehr- und Lernumgebung (z. B. Gestaltung der Lehrveranstaltungen) und personenbezogene Merkmale (z. B. Vergessen). Darüber hinaus werden Hemmnisse und Barrieren – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – im Allgemeinen negiert. Die Quellen bestehen vorwiegend aus direkten Erfahrungen und im Weiteren aus physiologisch-emotionalen Reaktionen, stellvertretenden Erfahrungen sowie verbalen Beeinflussungen.

➤ **08_m** (siehe 5.1.1.5)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 08_m liegen insgesamt 233 Kodierungen vor, von denen sich 42 % auf das Planen, 43 % auf das Durchführen und 15 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 16 veranschaulicht, dass 13 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 56 % auf Hemmnisse und Barrieren und 31 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 16: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 08_m (eigene Darstellung)

08_m	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (233)	13 % (29)	56 % (131)	31 % (73)
Planen	42 % (99)	16 % (16)	59 % (58)	25 % (25)
Durchführen	43 % (100)	11 % (11)	57 % (57)	32 % (32)
Auswerten	15 % (34)	6 % (2)	47 % (16)	47 % (16)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** sind mehrheitlich allgemein und werden vereinzelt von 08_m zu seinem fachdidaktischen Wissen und Können (z. B. Lehraufbau, Methodik) konkretisiert. Er benennt eine Vielzahl an Hemmnissen und Barrieren, die sich zu kleineren Teilen auf Aspekte seines professionellen Wissens und Könnens (z. B. fachdidaktisch: Exkursionskonzept, Leitfrage, Komplexität) beziehen. Die fachdidaktische Schwierigkeit der Komplexität wird dabei durch Unvorhersehbarkeiten ergänzt, die in Form von Eventualitäten (1: 491-504) und „schwer zu planenden Elemente[n]“ (1: 549-561) existieren. Aus pädagogischer Perspektive bestehen Schwierigkeiten in den Gruppenprozessen und -diskussionen zur Entwicklung der Leitfrage. Des Weiteren resultiert eine Mehrzahl von Hemmnissen aus der Lehr- und Lernumgebung zum Planen (z. B. Vorexkursion, zeitliche Planung, Verantwortlichkeiten) sowie personenbezogenen Barrieren (z. B. Motivation, Zeit). Eine Besonderheit besteht darin, dass 08_m seine allgemeine Zuversicht – so wie auch zum Durchführen – überwiegend durch die Negation von Hemmnissen und Barrieren expliziert (Renner, 2020b). Die Quellen zum Planen ergeben sich vorwiegend aus direkten Erfahrungen und physiologisch-emotionalen Reaktionen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind mehrheitlich allgemein und vereinzelt fachlich (z. B. Bezug auf geographisches Vorwissen) sowie pädagogisch (z. B. Entwickeln alternativer Lösungen). Die Hemmnisse und Barrieren sind – vergleichbar mit dem Planen – sehr vielseitig. Sie bestehen beispielsweise in fachdidaktischen Hemmnissen (z. B. Kognitionen der Schüler:innen, Komplexität) und pädagogischen Barrieren (z. B. Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse: „mehr Lehrer als Begleiter“ (3: 171-178), „sehr verschult“ (3: 293-300)). Vor allem die fachdidaktische Herausforderung der Komplexität resultiert in Kombination mit „Eventualitäten“ und fehlenden Erfahrungen in einem „Dämpfer“ (3: 264-276) bzw. „kleinen Dämpfer“ (5: 193-206). Des Weiteren bestehen einerseits Schwierigkeiten in personenbezogenen Merkmalen, der Lehr- und Lernumgebung sowie dem Wetter, wogegen 08_m die Hemmnisse und Barrieren andererseits im Allgemeinen negiert. Neben den direkten Erfahrungen, die teilweise phasenübergreifend aus der Exkursionsplanung und -auswertung resultieren, stellen auch verbale Beeinflussungen und seine Persönlichkeit Quellen zum Durchführen von Exkursionen dar.

Die wenigen zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind allgemein. Die Hemmnisse und Barrieren werden einerseits im Allgemeinen negiert und fokussieren andererseits die Gruppenprozesse innerhalb der Auswertung, die 08_m insgesamt als „heile Welt“ (4: 47-59) kritisiert, da die vorliegenden Reflexionsanlässe nicht ausreichend diskutiert wurden. Die Quellen zum Auswerten bestehen primär in direkten Erfahrungen und – vergleichbar mit dem Durchführen – in personenbezogenen Merkmalen (z. B. kritische Einstellung, Kritikfähigkeit) von 08_m.

➤ **06_w** (siehe Anhang I)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 06_w liegen insgesamt 233 Kodierungen vor, von denen sich 34 % auf das Planen, 47 % auf das Durchführen und 19 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 17 veranschaulicht, dass 21 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 41 % auf Hemmnisse und Barrieren und 38 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 17: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 06_w (eigene Darstellung)

06_w	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (233)	21 % (49)	41 % (96)	38 % (88)
Planen	34 % (80)	20 % (16)	45 % (36)	35 % (28)
Durchführen	47 % (108)	17 % (18)	40 % (43)	43 % (47)
Auswerten	19 % (45)	33 % (15)	38 % (17)	29 % (13)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** sind mehrheitlich allgemein und bestehen vereinzelt zum pädagogischen und fachdidaktischen Wissen und Können von 06_w. Die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich zu etwa einem Drittel auf Aspekte ihres fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens, beispielsweise auf die Motivierung, Kenntnisse zu Methoden und die Reduktion der fachlichen Inhalte (fachdidaktisch) sowie die Gruppenprozesse innerhalb der Planung (pädagogisch). Darüber hinaus resultieren Schwierigkeiten aus der Lehr- und Lernumgebung (z. B. Gruppengröße, Verantwortlichkeiten) und personenbezogenen Merkmalen. Die Hemmnisse und Barrieren werden vor dem Planen als tatsächliche Schwierigkeiten expliziert, wogegen sie danach und retrospektiv teilweise negiert werden. Die Quellen bestehen zur Hälfte aus direkten, weniger aus stellvertretenden Erfahrungen und verstärkt aus physiologisch-emotionalen Reaktionen. Dabei resultieren die direkten und die stellvertretenden Erfahrungen teilweise aus der Durchführung und der Auswertung der Exkursion.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind etwa zu zwei Dritteln allgemein und zu einem Drittel mit Bezügen auf das professionelle Wissen und Können von 06_w. Dabei bezieht sich die fachdidaktische Zuversicht vor allem auf ihr Wissen zu neuen Methoden und ihr Können zu deren Anwendung. Ihr pädagogisches Zutrauen besteht primär zum Umgang mit einer „störende[n]“ (3: 147-153) bzw. „extreme[n]“ (3: 289-297) und „nicht so leistungsstarken Gruppe“ (3: 180-183) sowie zur Organisation der Lehr- und Lernprozesse bei Regen. Hemmnisse und Barrieren existieren darin, dass sich 06_w nicht sicher ist, ob sie fachlich und fachdidaktisch „Experte“ ist (2: 364-366), da sie nicht alle Methoden beherrscht. Diese fachlichen und fachdidaktischen Hemmnisse werden nach der und retrospektiv zur Durchführung überwiegend negiert, wobei es sich mit den pädagogischen Barrieren (z. B. Disziplinierung der Schüler:innen) durch deren Bewältigung ähnlich verhält. Insgesamt negiert 06_w die Hemmnisse und Barrieren zur Durchführung im Allgemeinen mehrheitlich. Die Quellen bestehen etwa zur Hälfte aus direkten Erfahrungen, wiederum verstärkt aus physiologisch-emotionalen Reaktionen sowie stellvertretenden Erfahrungen, die phasenübergreifend aus der Auswertung hervorgehen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind einerseits allgemein und andererseits fachdidaktisch sowie pädagogisch, da sie sich auf das Wissen und Können zum Reflektieren (fachdidaktisch) und der Auswertung der Ergebnisse (pädagogisch) beziehen. Hemmnisse und Barrieren werden mehrheitlich von 17_w negiert, da im Allgemeinen „keine großen Schwierigkeiten“ bestehen (5: 414-415) und ihr „Methodenrepertoire“ (4: 196-200, 5: 473-477) zur fachdidaktischen Negation führt, wogegen zugleich Hemmnisse in der Komplexität bestehen. Die Quellen beziehen sich zu etwa gleichen Teilen auf direkte und stellvertretende Erfahrungen sowie physiologisch-emotionale Reaktionen.

➤ **11_m** (siehe Anhang III)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 11_m liegen insgesamt 290 Kodierungen vor, von denen sich 32 % auf das Planen, 48 % auf das Durchführen und 20 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 18 veranschaulicht, dass 20 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 37 % auf Hemmnisse und Barrieren und 43 % auf Quellen entfallen und darüber hinaus, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 18: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 11_m (eigene Darstellung)

11_m	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (290)	20 % (57)	37 % (109)	43 % (124)
Planen	32 % (92)	23 % (21)	35 % (32)	42 % (39)
Durchführen	48 % (139)	15 % (21)	37 % (52)	48 % (66)
Auswerten	20 % (59)	26 % (15)	42 % (25)	32 % (19)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** sind zu zwei Dritteln allgemein und zu einem Drittel auf das fachdidaktische und pädagogische Wissen und Können von 11_m bezogen, indem sie die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse (pädagogisch), die Entwicklung von Ziel- und Fragestellungen sowie die Raum- und Methodenwahl (fachdidaktisch) betreffen. Die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich etwa zur Hälfte auf Aspekte seines professionellen Wissens und Könnens und zur anderen Hälfte auf die Lehr- und Lernumgebung, personenbezogene Merkmale und fehlende Erfahrungen zum Planen von Exkursionen. Während in der Lehr- und Lernumgebung Hemmnisse durch die Vorexkursion und das „Idealbild“ der Universität bestehen, beziehen sich die personenbezogenen Barrieren auf Eigenschaften von 11_m (z. B. Perfektionismus, Selbstvertrauen). Fachdidaktische Hemmnisse existieren im Theorie-Praxis-Transfer und der Komplexität, wogegen pädagogische Barrieren in den Gruppenprozessen zur Bildung der Leitfrage bestehen. Die Quellen sind vorwiegend direkte und im Weiteren stellvertretende Erfahrungen (z. B. Gruppenprozesse) sowie physiologisch-emotionale Reaktionen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** sind vor allem allgemein und zu kleineren Teilen pädagogisch und fachdidaktisch, da sie sich auf das Wissen und Können zur Betreuung und Begleitung von Schüler:innen (pädagogisch) und die Zuversicht von 11_m beziehen, erklären und vermitteln zu können (fachdidaktisch). Die Hemmnisse und Barrieren bestehen verstärkt im Wetter, in personenbezogenen Merkmalen (z. B. Nervosität, Druck), in der Lehr- und Lernumgebung als universitärem „Idealbild“ sowie fehlenden Erfahrungen zum Durchführen. Zu geringeren Anteilen existieren fachliche und fachdidaktische Schwierigkeiten, wogegen 11_m pädagogische Hemmnisse durch die positive Arbeit mit den Schüler:innen und deren Verhaltensweisen negiert. Die Quellen bestehen zur Hälfte aus direkten Erfahrungen (z. B. Verhalten der Lernenden, Exkursionsplanung und -auswertung) und im Weiteren verstärkt aus physiologisch-emotionalen Reaktionen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – mehrheitlich allgemein sowie pädagogisch und fachdidaktisch: pädagogisch, da 11_m Lehr- und Lernprozesse gestalten kann, sich zum Bewerten in der Lage sieht und sich eine „Korrekturkompetenz“ (5: 42-48) zuschreibt, und fachdidaktisch, da er ein Fazit und Verbesserungsvorschläge entwickeln kann. Hemmnisse und Barrieren bestehen im „Idealbild“ der Lehr- und Lernumgebung (z. B. viele Meinungen, Ausführlichkeit) sowie seinen fehlenden Erfahrungen. Obwohl 11_m Barrieren im Allgemeinen negiert, so existieren diese auch zum eigenen professionellen Wissen und Können (z. B. fachdidaktisch: Komplexität; pädagogisch: Bewertung, Gruppendiskussionen zur Leitfrage). Neben den direkten bilden auch die stellvertretenden Erfahrungen sowie physiologisch-emotionale Reaktionen Quellen.

➤ **23_m** (siehe Anhang V)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 23_m liegen insgesamt 298 Kodierungen vor, von denen sich 34 % auf das Planen, 44 % auf das Durchführen und 22 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen. Tab. 19 veranschaulicht, dass 21 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 29 % auf Hemmnisse und Barrieren und 50 % auf Quellen entfallen und zum anderen, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 19: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen zu 23_m (eigene Darstellung)

23_m	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (298)	21 % (62)	29 % (87)	50 % (149)
Planen	34 % (102)	24 % (24)	30 % (31)	46 % (47)
Durchführen	44 % (132)	17 % (22)	27 % (36)	56 % (74)
Auswerten	22 % (64)	25 % (16)	31 % (20)	44 % (28)

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** sind zu zwei Dritteln allgemein und beziehen sich zu einem Drittel auf das Professionswissen von 23_m. So besitzt er die Zuversicht, Lehr- und Lernprozesse gestalten (pädagogisch) und sich dazu an den Zielen der Exkursion orientieren (fachdidaktisch) zu können. Die Hemmnisse und Barrieren fokussieren mehrheitlich Aspekte seines professionellen Wissens und Könnens, so z. B. die Entwicklung einer Leitfrage, die Themen- und Stationswahl, die Motivierung, die Zielerreichung und die Komplexität von Exkursionen (fachdidaktisch), Fragen der Sicherheit und der Positionierung als Lehrer (pädagogisch) sowie seine fachliche Kompetenz. Darüber hinaus resultieren auch aus der Lehr- und Lernumgebung Schwierigkeiten (z. B. Exkursionsraum, Vorexkursion). Die Mehrheit der Quellen besteht aus direkten Erfahrungen, die auch phasenübergreifend aus der Durchführung und Auswertung resultieren sowie den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden thematisieren. Des Weiteren sind Quellen in stellvertretenden Erfahrungen, physiologisch-emotionalen Reaktionen sowie personenbezogenen Merkmalen (z. B. positive Einstellung) zu sehen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen** bestehen etwa gleichermaßen im Allgemeinen und zum professionellen Wissen und Können, wozu der Umgang mit Schüler:innen und die Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse (pädagogisch) sowie das Erklären und die Anwendung von Methoden (fachdidaktisch) zählen. Die Hemmnisse und Barrieren konzentrieren sich – vergleichbar mit dem Planen – auf fachliche, fachdidaktische und pädagogische Aspekte. Während fachliche und fachdidaktische Hemmnisse insbesondere das fachliche Wissen und fachdidaktische Können an einzelnen Exkursionsstationen beinhalten, so adressieren pädagogische Barrieren das Team-Teaching. Zum Durchführen existiert eine Vielzahl an Quellen, die vorrangig aus direkten Erfahrungen (z. B. Verhalten der Lernenden, Mehrwert der Exkursion, phasenübergreifende direkte Erfahrungen aus Planung und Auswertung), aber auch physiologisch-emotionalen Reaktionen sowie verbalen Beeinflussungen bestehen.

Die zuversichtlichen Erwartungen zum **Auswerten** sind sowohl allgemein als auch fachdidaktisch und pädagogisch, da 23_m seine Zuversicht über sein Wissen und Können zum Reflektieren und über Auswertungsmethoden (fachdidaktisch) sowie zum Diagnostizieren und Entwickeln von Handlungsalternativen (pädagogisch) begründet. Die Hemmnisse und Barrieren sind – gegensätzlich zum Planen und Durchführen – teilweise allgemein, vor allem aber pädagogisch, da sie das Bewerten der Lernenden in den Blick nehmen. Schwierigkeiten für die Auswertung resultieren auch aus der Durchführung, wodurch sich der phasenübergreifende Charakter zwischen Planen, Durchführen und Auswerten im Fall 23_m zeigt. Die Quellen bestehen aus stellvertretenden und direkten Erfahrungen sowie physiologisch-emotionalen Reaktionen.

5.1.2.2 Fallvergleichende Zusammenfassungen

Die fallvergleichenden Zusammenfassungen konzentrieren sich einerseits auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen (Teilkapitel **A**) und andererseits auf die explizierten zuversichtlichen Erwartungen, die Hemmnisse und Barrieren sowie die Quellen (**B**). Darüber hinaus werden die Exemplarität der Fälle begründet und die Bezüge zum professionellen Wissen und Können dargestellt (**C**) sowie die Explikation der Selbstwirksamkeitserwartungen erläutert (**D**).

Diese fallvergleichenden Zusammenfassungen gliedern sich zur besseren Strukturierung – analog zu den fallvergleichenden Analysen (5.2.2.2) – in die folgenden vier Teilkapitel:

- A** Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen
- B** Zuversichtliche Erwartungen, Hemmnisse und Barrieren sowie Quellen zu Exkursionen
- C** Zur Exemplarität der Fälle und zur Fokussierung auf das professionelle Wissen und Können
- D** Zur Explikation der Selbstwirksamkeitserwartungen

Teilkapitel **A**:

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 03_m, 10_m, 14_m, 17_w, 08_m, 06_w, 11_m und 23_m liegen insgesamt 2.003 Kodierungen vor. Tab. 20 veranschaulicht zum einen, dass sich 36 % aller Kodierungen auf das Planen, 45 % auf das Durchführen und 19 % auf das Auswerten von Exkursionen beziehen und zum anderen, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zu zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen bestehen.

Tab. 20: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen aller Fälle zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen (eigene Darstellung)

Fälle	gesamt	Zutrauen	Hemmnisse/Barrieren	Quellen
gesamt	100 % (2.003)	20 % (387)	40 % (808)	40 % (808)
Planen	36 % (715)	22 % (159)	42 % (297)	36 % (259)
Durchführen	45 % (905)	15 % (136)	40 % (358)	45 % (411)
Auswerten	19 % (383)	24 % (92)	40 % (153)	36 % (138)

Von den dargestellten acht Fällen existieren zu 03_m mit 198 die wenigsten und zu 23_m mit 298 die meisten Kodierungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen. Fallvergleichend existieren 250 Kodierungen je Fall, sodass durchschnittlich 89 Kodierungen auf das Planen, 113 auf das Durchführen und 48 auf das Auswerten entfallen. Dabei reichen die absoluten Häufigkeiten der Kodierungen im Vergleich der Fälle von minimal 64 bis maximal 105 für das Planen, von 82 bis 139 für das Durchführen und von 34 bis 64 für das Auswerten, wobei die exakten Häufigkeiten der Kodierungen für die Einzelfälle im Anhang VII einzusehen sind. Im Folgenden werden die zuversichtlichen Erwartungen, die Hemmnisse und Barrieren sowie die Quellen jeweils zum Planen, zum Durchführen und zum Auswerten dargestellt, um die erste Forschungsfrage zur Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen und ihrer Quellen (3: Tab. 3) fallvergleichend – mit Fokussierung auf das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen – zu beantworten.

Zum Planen von Exkursionen

36 % aller Kodierungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden liegen zum Planen von Exkursionen vor, wobei sich diese 715 forschungsrelevanten Kodierungen zu 22 % (Anzahl: 159) auf zuversichtliche Erwartungen, zu 42 % (297) auf Hemmnisse und Barrieren sowie zu 36 % (256) auf Quellen beziehen. Die **zuversichtlichen Erwartungen** sind mehrheitlich allgemein (69 %) und bestehen weniger zum Professionswissen (gesamt: 31 %), wobei diese Bezüge auf das professionelle Wissen und Können der Lehramtsstudierenden vor allem fachdidaktisch (20 %), weniger pädagogisch (8 %) und kaum fachlich (3 %) sind. Demnach fokussieren die zuversichtlichen Erwartungen zum Planen – insofern sie nicht als allgemeine Erwartungen bestehen – vor allem die fachdidaktischen Aspekte der Vermittlung, der Kognitionen der Lernenden sowie die Potenziale von Inhalten und Aufgaben für Lehr- und Lernprozesse. Die **Hemmnisse und Barrieren** beziehen sich fast zur Hälfte auf Aspekte, die dem professionellen Wissen und Können (gesamt: 45 %) zuzuordnen sind und sind dabei stärker fachdidaktisch (24 %) als pädagogisch (18 %) und fachlich (3 %). Die fachdidaktischen Hemmnisse sind beispielsweise in der didaktischen Strukturierung und didaktischen Reduktion zu sehen, wobei (exkursions-)spezifische Schwierigkeiten hinsichtlich der Ziele bzw. der Leitfrage und des Exkursionskonzeptes sowie der Komplexität von Exkursionsplanungen vorliegen. Darüber hinaus gehen aus den Gruppenprozessen innerhalb der Planung vermehrt pädagogische Barrieren hervor. Die Hemmnisse und Barrieren, die nicht in Bezug auf das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) der Lehramtsstudierenden zu identifizieren sind (gesamt: 55 %), existieren mehrheitlich durch die Lehr- und Lernumgebung (26 %), personenbezogene Merkmale (12 %), fehlende Erfahrungen (4 %) und sind mitunter allgemein (13 %). Bestehen die Barrieren der Lehr- und Lernumgebung vorwiegend in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen, der Größe der Planungsgruppen und dem Exkursionsraum der Rabeninsel, so liegen die personenbezogenen Barrieren in den Ansprüchen, persönlichen Eigenschaften und der Motivation der Lehramtsstudierenden. Abb. 10 zeigt diese Schwerpunkte der zuversichtlichen Erwartungen sowie der Hemmnisse und Barrieren zum Planen, wobei die Quellen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen im Teilkapitel B dargestellt werden.

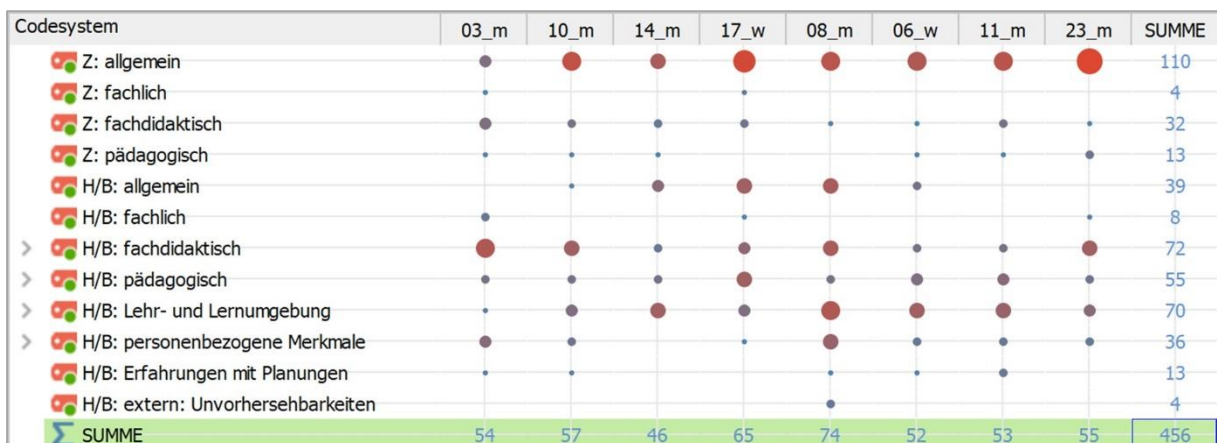


Abb. 10: Verteilung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen (Darstellung mit MAXQDA) [Codesystem: Kategorien zu zuversichtlichen Erwartungen (Z) sowie Hemmnissen/Barrieren (H/B) zum Planen; 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; „>“: Hauptkategorie mit Subkategorien]

Die **Quellen** zum Planen (Abb. 15) sind primär in direkten Erfahrungen (gesamt: 61 %) zu sehen, die teilweise phasenübergreifend aus der Durchführung (6 %) und Auswertung (4 %) resultieren. Im Weiteren führen stellvertretende Erfahrungen (21 %) sowie physiologisch-emotionale Reaktionen (13 %) und weniger verbale Beeinflussungen (3 %) zu zuversichtlichen Erwartungen und/oder Hemmnissen

und Barrieren zum Planen von Exkursionen, wobei personenbezogene Merkmale (3 %) als induktive und somit „neue“ Quellen (6.3: Abb. 18) Einfluss auf die Kompetenzerwartungen nehmen.

Zum Durchführen von Exkursionen

45 % aller Kodierungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden liegen zum Durchführen von Exkursionen vor, wobei sich diese 905 forschungsrelevanten Kodierungen zu 15 % (Anzahl: 136) auf zuversichtliche Erwartungen, zu 40 % (358) auf Hemmnisse und Barrieren sowie zu 45 % (411) auf Quellen beziehen. Dabei sind die **zuversichtlichen Erwartungen** mehrheitlich allgemein (65 %) und bestehen weniger zum Professionswissen (gesamt: 35 %), wobei diese Bezüge auf das professionelle Wissen und Können der Lehramtsstudierenden eher pädagogisch (14 %) und fachdidaktisch (13 %) als fachlich (8 %) sind. Somit fokussieren die zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen von Exkursionen – insofern sie nicht als allgemeine Erwartungen bestehen – vor allem den fachdidaktischen Aspekt der Vermittlung und das pädagogische Wissen und Können zur Arbeit mit Schüler:innen und zur Organisation bzw. Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Die **Hemmnisse und Barrieren** beziehen sich zu mehr als 50 % auf Aspekte, die dem professionellen Wissen und Können (gesamt: 52 %) zuzuordnen sind und sind dabei stärker pädagogisch (32 %) als fachdidaktisch (13 %) und fachlich (7 %). Pädagogische Hemmnisse bestehen verstärkt durch die Schüler:innen bzw. Lernenden (z. B. Motivation und Aufmerksamkeit, Verhalten, Lernen und Kompetenzerwerb) und weniger durch Gruppenprozesse und die Verantwortung als Lehrende:r während der Exkursion. Fachdidaktische Barrieren sind insbesondere in den Aspekten der Vermittlung und der didaktischen Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse und weniger in der Komplexität von Exkursionsdurchführungen zu identifizieren. Dabei resultieren sowohl die pädagogischen als auch die fachdidaktischen Schwierigkeiten teilweise aus der Planung der Exkursion. Die Hemmnisse und Barrieren, die keine Bezüge zum Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) der Lehramtsstudierenden aufweisen (gesamt: 48 %), bestehen mehrheitlich im Wetter (16 %), weniger in der Lehr- und Lernumgebung (8 %), personenbezogenen Merkmalen (z. B. Motivation und Bereitschaft der Lehramtsstudierenden; 7 %) sowie Unvorhersehbarkeiten (4 %) und bleiben zu Teilen allgemein (11 %). Abb. 11 verdeutlicht zum einen die Konzentrationen auf die pädagogischen Hemmnisse sowie die Barrieren des Wetters und visualisiert zum anderen, dass sich die Schwerpunkte der Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich zum Planen verschieben (Abb. 10).

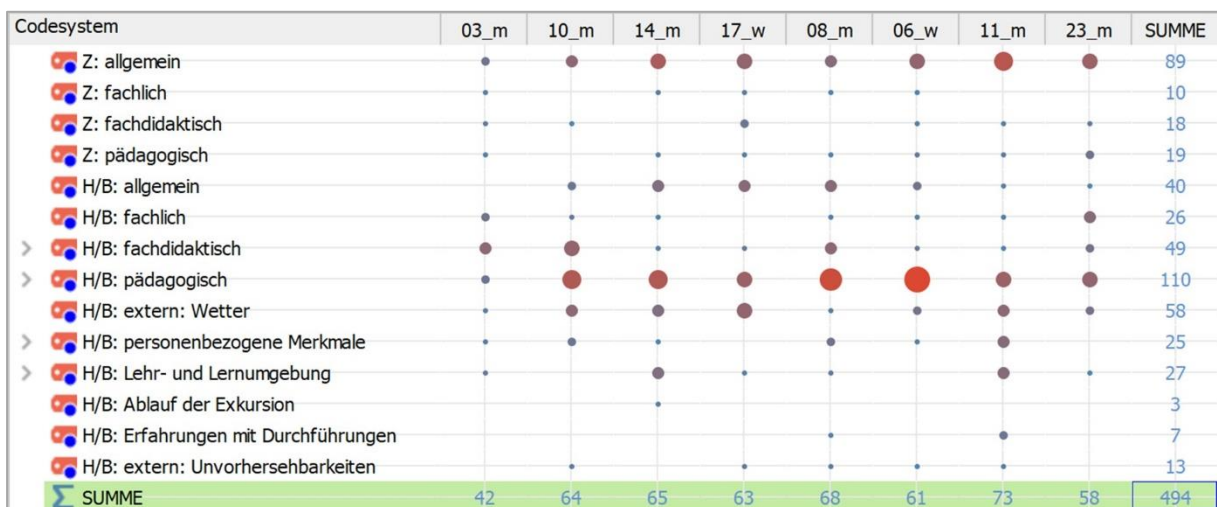


Abb. 11: Verteilung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen (Darstellung mit MAXQDA) [Codesystem: Kategorien zu zuversichtlichen Erwartungen (Z) sowie Hemmnissen/Barrieren (H/B) zum Durchführen; 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; „>“: Hauptkategorie mit Subkategorien]

Die **Quellen** zum Durchführen (Abb. 15) ergeben sich primär aus direkten Erfahrungen (gesamt: 56 %), die sich neben den direkten Handlungserfahrungen (36 %) auf das Verhalten der Schüler:innen (7 %) und den Mehrwert der Exkursion für die Lernenden (3 %) beziehen. Dabei resultieren diese direkten Erfahrungen zu kleineren Teilen aus der Exkursionsplanung (7 %) und -auswertung (3 %). Des Weiteren liegen vor allem physiologisch-emotionale Reaktionen (23 %) und verbale Beeinflussungen (13 %) vor, die zu den zuversichtlichen Erwartungen und/oder Hemmnissen und Barrieren zum Durchführen von Exkursionen führen, wogegen stellvertretende Erfahrungen kaum von Bedeutung sind (6 %).

Zum Auswerten von Exkursionen

19 % aller Kodierungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden liegen zum Auswerten von Exkursionen vor, wobei sich diese 383 forschungsrelevanten Kodierungen zu 24 % (Anzahl: 92) auf zuversichtliche Erwartungen, zu 40 % (153) auf Hemmnisse und Barrieren sowie zu 36 % (138) auf Quellen beziehen. Die **zuversichtlichen Erwartungen** sind mehrheitlich allgemein (73 %) und bestehen weniger zum Professionswissen (gesamt: 27 %), wobei diese Bezüge auf das professionelle Wissen und Können der Lehramtsstudierenden pädagogisch (15 %) und fachdidaktisch (12 %), aber niemals fachlich (0 %) sind. Daher fokussieren die zuversichtlichen Erwartungen zum Auswerten von Exkursionen – insofern sie nicht als allgemeine Erwartungen bestehen – vor allem die pädagogischen Kompetenzen zum Diagnostizieren, d. h. zum Bewerten der Lernenden sowie zur fachdidaktischen Reflexion der Exkursion. Die **Hemmnisse und Barrieren** bestehen fast zur Hälfte zu Aspekten, die dem professionellen Wissen und Können (gesamt: 43 %) zuzuordnen sind und haben dabei vorrangig pädagogische (33 %), weniger fachdidaktische (9 %) und kaum fachliche (1 %) Schwerpunkte (Abb. 12). Beziehen sich die pädagogischen Hemmnisse vor allem auf das Bewerten der Lernenden und die Gruppenprozesse innerhalb der Auswertung, so liegen die fachdidaktischen Barrieren vermehrt zur Komplexität von Exkursionsauswertungen vor. Die Hemmnisse und Barrieren, die nicht in Bezug auf das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) zu identifizieren sind (gesamt: 57 %), konzentrieren sich überwiegend auf die Lehr- und Lernumgebung (21 %), weniger auf personenbezogene Merkmale (9 %), fehlende Erfahrungen (6 %) sowie die Exkursionsdurchführung (5 %) und bleiben zu Teilen allgemein (16 %). Dabei existieren die Hemmnisse der Lehr- und Lernumgebung vor allem hinsichtlich der Gestaltung der Lehrveranstaltungen, wobei die personenbezogenen Barrieren insbesondere das Vergessen und die Motivation der Lehramtsstudierenden betreffen.

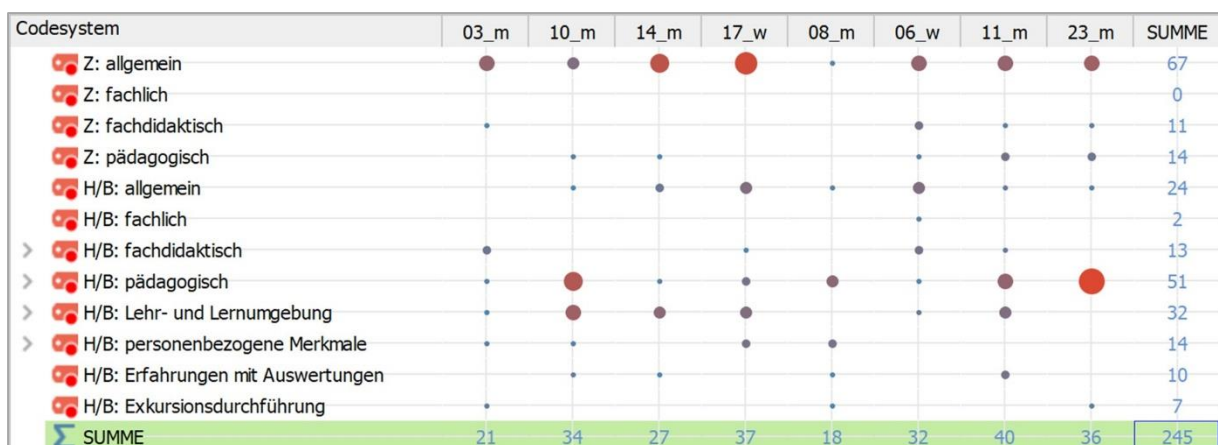


Abb. 12: Verteilung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten (Darstellung mit MAXQDA) [Codesystem: Kategorien zu zuversichtlichen Erwartungen (Z) sowie Hemmnissen/Barrieren (H/B) zum Auswerten; 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; „>“: Hauptkategorie mit Subkategorien]

Die **Quellen** (Abb. 15) ergeben sich zur Hälfte aus direkten Erfahrungen (gesamt: 50 %). Darüber hinaus verantworten physiologisch-emotionale Reaktionen (19 %) sowie stellvertretende Erfahrungen (19 %) Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen, wobei die zuversichtlichen Erwartungen und/oder Hemmnisse und Barrieren auch durch verbale Beeinflussungen (4 %) sowie personenbezogene Merkmale (8 %) verursacht werden.

Teilkapitel B:

Zuversichtliche Erwartungen, Hemmnisse und Barrieren sowie Quellen zu Exkursionen

Zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen liegen insgesamt 2.003 Kodierungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von 03_m, 10_m, 14_m, 17_w, 08_m, 06_w, 11_m und 23_m vor. Tab. 21 veranschaulicht – analog zu Tab. 20 – zum einen, dass sich 20 % aller Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 40 % auf Hemmnisse und Barrieren und weitere 40 % auf Quellen beziehen und zum anderen, zu welchen relativen und absoluten Häufigkeiten diese zum Planen, Durchführen und Auswerten bestehen.

Tab. 21: Relative (in %) und absolute Häufigkeiten der Kodierungen aller Fälle zu zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen zu Exkursionen (eigene Darstellung)

Fälle	gesamt	Planen	Durchführen	Auswerten
gesamt	100 % (2.003)	36 % (715)	45 % (905)	19 % (383)
Zutrauen	20 % (387)	22 % (159)	15 % (136)	24 % (92)
Hemmnisse/Barrieren	40 % (808)	42 % (297)	40 % (358)	40 % (153)
Quellen	40 % (808)	36 % (259)	45 % (411)	36 % (138)

Von den dargestellten acht Fällen existieren zu 03_m mit 198 die wenigsten und zu 23_m mit 298 die meisten Kodierungen. Fallvergleichend existieren 250 Kodierungen je Fall, sodass durchschnittlich 48 Kodierungen auf zuversichtliche Erwartungen, 101 auf Hemmnisse und Barrieren sowie weitere 101 auf Quellen entfallen. Dabei reichen die Anzahlen der Kodierungen im Vergleich der Fälle von minimal 29 bis maximal 62 bei den zuversichtlichen Erwartungen, von 78 bis 113 bei den Hemmnissen und Barrieren sowie von 73 bis 149 bei den Quellen, wobei die exakten Häufigkeiten der Kodierungen für die Einzelfälle im Anhang VII einzusehen sind. Im Folgenden werden die zuversichtlichen Erwartungen, die Hemmnisse und Barrieren sowie die Quellen insgesamt dargestellt, um die erste Forschungsfrage zur Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen und ihrer Quellen (3: Tab. 3) fallvergleichend – über die Phasen des Planens, Durchführens und Auswertens von Exkursionen hinaus – zu beantworten.

Zuversichtliche Erwartungen zu Exkursionen

Zum Planen von Exkursionen bestehen 22 % (Anzahl: 159), zum Durchführen 15 % (136) und zum Auswerten 24 % (92) aller Kodierungen zu zuversichtlichen Erwartungen. Demnach beziehen sich Explikationen der Lehramtsstudierenden durchschnittlich zu 20 % auf ihre zuversichtlichen Erwartungen (Bandura, 1997), ihre subjektiven Gewissheiten (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und ihr Vertrauen in ihre persönlichen Kompetenzen (Jerusalem et al., 2009). Folglich besteht nur jede fünfte forschungsrelevante Äußerung der Befragten zu ihrem Zutrauen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen. Abb. 13 stellt dar, dass die zuversichtlichen Erwartungen – sowohl zum Planen (69 %) als auch zum Durchführen (65 %) und zum Auswerten (73 %) – mehrheitlich allgemein sind, sodass etwa

zwei von drei zuversichtlichen Erwartungen keinen Bezug zum fachlichen, fachdidaktischen oder pädagogischen Wissen und Können der Lehramtsstudierenden besitzen. Solche Bezüge zum professionellen Wissen und Können bestehen demnach eher zum Durchführen (35 %) als zum Planen (31 %) und Auswerten (27 %). Dabei zeigt die vorliegende inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, dass dieses Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) eher fachdidaktisch (Planen: 20 %, Durchführen: 13 %, Auswerten: 12 %) als pädagogisch (Planen: 8 %, Durchführen: 14 %, Auswerten: 15 %) und fachlich (Planen: 3 %, Durchführen: 7 %, Auswerten: 0 %) expliziert wird. Während zuversichtliche fachdidaktische Erwartungen im Verlauf von Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung anteilig abnehmen, steigen pädagogische anteilig an, wogegen fachliche nur selten dargestellt werden (Abb. 16).

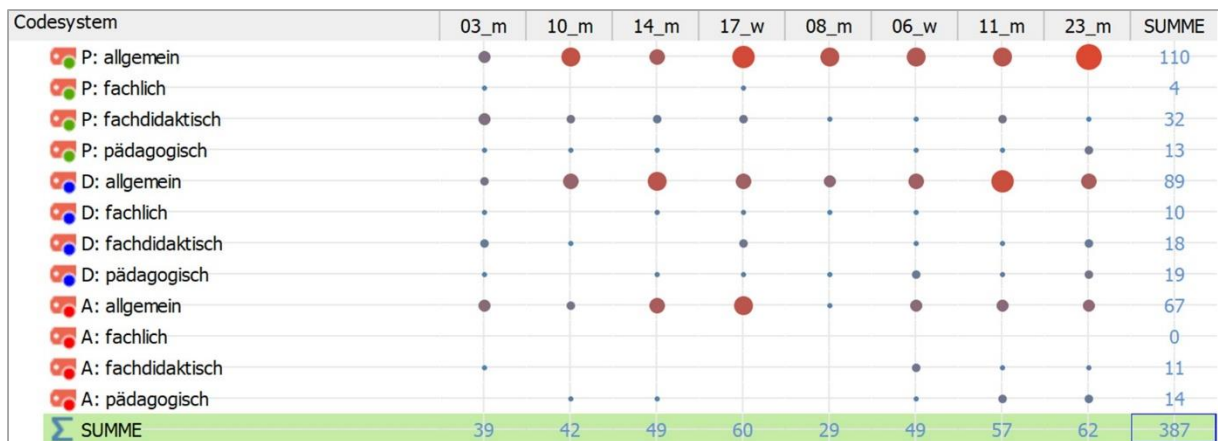


Abb. 13: Verteilung der zuversichtlichen Erwartungen zu Exkursionen (Darstellung mit MAXQDA) [Codesystem: Kategorien zu zuversichtlichen Erwartungen zum Planen (P), Durchführen (D) und Auswerten (A) von Exkursionen; 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden]

Hemmnisse und Barrieren zu Exkursionen

Zum Planen von Exkursionen bestehen 42 % (Anzahl: 297), zum Durchführen 40 % (358) und zum Auswerten 40 % (153) aller Kodierungen zu Hemmnissen und Barrieren. Demnach beziehen sich die Lehramtsstudierenden zu 40 % und somit zwei von fünf ihrer forschungsrelevanten Äußerungen auf Schwierigkeiten und Probleme, wobei festzustellen ist, dass diese – gegensätzlich zu den zuversichtlichen Erwartungen – verhältnismäßig gleich oft zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen expliziert werden. Diese bestehen insgesamt fast zur Hälfte zu Aspekten des professionellen Wissens und Könnens (47 %), wobei solche Bezüge öfter zum Durchführen (52 %) als zum Planen (45 %) und Auswerten (43 %) vorliegen. Dabei handelt es sich häufiger um pädagogische (Planen: 18 %, Durchführen: 31 %, Auswerten: 33 %) als um fachdidaktische (Planen: 24 %, Durchführen: 14 %, Auswerten: 9 %) und fachliche (Planen: 3 %, Durchführen: 7 %, Auswerten: 1 %) Hemmnisse und Barrieren. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen nach Kuckartz (2018) zeigt, dass – vergleichbar mit den zuversichtlichen Erwartungen – pädagogische Hemmnisse im Verlauf von Planung, Durchführung und Auswertung anteilig ansteigen und fachdidaktische anteilig abnehmen, wogegen die fachlichen Barrieren kaum von Relevanz sind. Die Hemmnisse und Barrieren beziehen sich vor allem zum Durchführen von Exkursionen auf Aspekte des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens. Diese verstärkte Explikation innerhalb des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2006) ist womöglich darüber zu begründen, dass die Lehramtsstudierenden in der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion noch eigenverantwortlicher agierten als in der Planung und Auswertung, wenngleich derselbe konstruktivistische Anspruch (4.1) für alle Phasen der Arbeitsexkursion (2.2.3: Abb. 6) besteht.

Insgesamt bestehen die Hemmnisse und Barrieren etwas öfter zu Aspekten (53 %), die nicht im (professionellen) Wissen und Können der Lehramtsstudierenden zu verorten sind und liegen dabei häufiger zum Auswerten (57 %) und Planen (55 %) als zum Durchführen (48 %) vor. Resultieren die Hemmnisse und Barrieren zum Planen und Auswerten vorrangig aus der Lehr- und Lernumgebung, so beziehen sie sich zum Durchführen vor allem auf das Wetter. Während das Wetter und Unvorhersehbarkeiten spezifische Hemmnisse für das Durchführen von Exkursionen darstellen, sind die Barrieren durch personenbezogene Merkmale und fehlende Erfahrungen gleichermaßen für das Planen, Durchführen und Auswerten relevant. Unabhängig von ihrer Fokussierung auf das Planen, Durchführen oder Auswerten besitzen diese Hemmnisse und Barrieren die Gemeinsamkeit, dass sie nicht durch das (professionelle) Wissen und Können der Lehramtsstudierenden verursacht werden. Folgerichtig wurden die bestehenden deduktiven theoretischen Vorannahmen (Kategorien: allgemein sowie fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch) durch die Arbeit am Material um die folgenden Kategorien induktiv erweitert: z. B. Lehr- und Lernumgebung, personenbezogene Merkmale, Erfahrungen, Wetter, Unvorhersehbarkeiten. Ihre Definitionen, Regeln der Anwendung und exemplarische Beispiele sind dem Kategoriensystem (4.5.3: Tab. 10) und dem zugehörigen Kodierleitfaden (4.5.3: Tab. 11, Anhang VIII, Anlage A) zu entnehmen, die ein zentrales Ergebnis der vorliegenden deduktiv-induktiven Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen darstellen. Die Hemmnisse und Barrieren werden in ihren Hauptkategorien durch die Abb. 14 fallvergleichend zum Planen, Durchführen und Auswerten dargestellt.

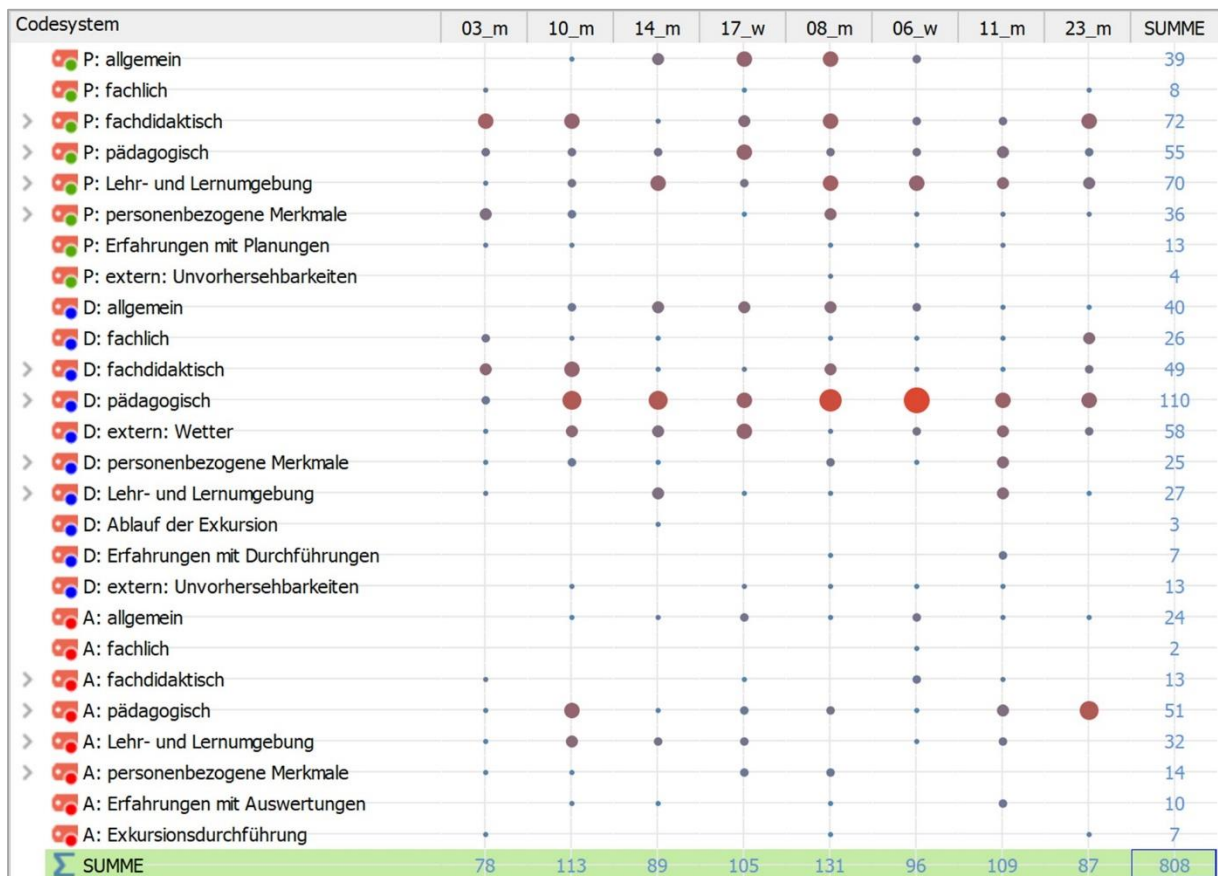


Abb. 14: Verteilung der Hemmnisse und Barrieren zu Exkursionen (Darstellung mit MAXQDA) [Codesystem: Kategorien zu Hemmnissen und Barrieren zum Planen (P), Durchführen (D) und Auswerten (A); 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; „>“: Hauptkategorie besitzt Subkategorien]

Infolge der induktiven Arbeit an den Fällen 03_m, 10_m, 14_m, 17_w, 08_m, 06_w, 11_m und 23_m wurden die Hemmnisse und Barrieren in ihren Hauptkategorien zum professionellen Wissen und Können durch Subkategorien differenziert. Beispiele dafür sind in den fachdidaktischen Hemmnissen der Komplexität sowie der Zielstellung, Leitfrage und des Exkursionskonzeptes sowie den pädagogischen Barrieren der Gruppenprozesse, der Verantwortung als Lehrende:r und der Bewertung der Lernenden zu sehen. Darüber hinaus wurden auch die Hauptkategorien außerhalb des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2006) inhaltlich konkretisiert, ohne dafür Subkategorien zu bilden, um die Komplexität des Kategoriensystems zu reduzieren. Die exakte Darstellung aller Haupt- und Subkategorien erfolgt für das Planen durch den Kodierleitfaden im Anhang VIII und für das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen in der Anlage A, wobei die quantitative Relevanz dieser Kategorien über die Häufigkeiten der Kodierungen im Anhang VII nachzuvollziehen ist.

Die analysierten Hemmnisse und Barrieren zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen sind teilweise allgemein, obwohl Schwierigkeiten und Probleme eigentlich nicht im Allgemeinen existieren, da sie einen bereichs- oder situationsspezifischen Kontext benötigen. Jedoch bestehen 13 % der Hemmnisse und Barrieren zum Planen, 11 % zum Durchführen und 16 % zum Auswerten von Exkursionen im Allgemeinen, indem die Lehramtsstudierenden die Hemmnisse und Barrieren generalisierend negieren: z. B. keine Probleme beim Planen, keine Schwierigkeiten beim Durchführen, keine Sorgen zum Auswerten. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Hemmnisse und Barrieren mehrheitlich situations- und bereichsspezifisch sind, wogegen die zuversichtlichen Erwartungen vorwiegend allgemein und bereichsspezifisch expliziert werden. Daraus resultieren Herausforderungen bezüglich der unterschiedlichen Spezifitätsniveaus zwischen den zuversichtlichen Erwartungen sowie den Hemmnissen und Barrieren (6.3). Die Diskussion solcher Herausforderungen ist lohnenswert (Renner, 2020b), da die wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen einen guten „Prädiktor für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) darstellen. Darüber hinaus sind die identifizierten Hemmnisse und Barrieren hinsichtlich ihrer Relevanz für Exkursionen und das geographische Lehren und Lernen zu diskutieren (6.1).

Quellen zu Exkursionen

Zum Planen von Exkursionen bestehen 36 % (Anzahl: 259), zum Durchführen 45 % (411) und zum Auswerten 36 % (138) aller Kodierungen zu Quellen, sodass sich die Lehramtsstudierenden durchschnittlich zu 40 % auf Quellen ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen. Demnach bestehen zwei von fünf forschungsrelevanten Äußerungen der Befragten zum Planen, Durchführen oder Auswerten von Exkursionen zu den Quellen. Festzustellen ist, dass zum Durchführen verhältnismäßig mehr Quellen als zum Planen und Auswerten existieren, da zum Durchführen von Exkursionen zum einen mehr (Vor-)Erfahrungen aus der Schule und der Universität bestehen und zum anderen, da aus der Rabeninsel-Exkursion mehr Lehr- und Lernerfahrungen resultieren. Dabei sind nicht nur die Ursachen für diese verschiedenen Häufigkeiten der Quellen zum Planen, Durchführen und Auswerten zu diskutieren, sondern auch, dass zuversichtliche Erwartungen, Hemmnisse und Barrieren und Quellen unterschiedlich oft expliziert werden (6.4).

Die Quellen bestehen mehrheitlich aus direkten Erfahrungen (56 %), welche im Verhältnis öfter zum Planen (61 %) als zum Durchführen (56 %) und Auswerten (50 %) vorliegen. Hingegen sind die stellvertretenden Erfahrungen durch das Lernen durch Beobachtung und das Lernen am Modell eher für das Planen (21 %) und Auswerten (19 %) als für das Durchführen (6 %) relevant. Physiologisch-emotionale Reaktionen liegen stärker zum Durchführen (23 %) als zum Auswerten (20 %) und Planen (12 %) vor,

wegen die verbalen Beeinflussungen nur zum Durchführen (13 %) eine gewisse Relevanz besitzen und kaum zum Planen (3 %) und Auswerten (3 %) bestehen.

Im fallvergleichenden Ergebnis bilden die direkten Erfahrungen jederzeit die Primärquelle (6.3: Abb. 18), wobei die stellvertretenden Erfahrungen und die physiologisch-emotionale Reaktionen die Sekundärquellen darstellen. Hingegen besitzen die verbalen Beeinflussungen und die personenbezogenen Merkmale eine geringere Relevanz für die Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen. Dabei zeigt die Analyse der Fälle, dass sich Quellen überlagern und gegenseitig bedingen können, sodass beispielsweise physiologisch-emotionalen Reaktionen zum Durchführen öfter in Zusammenhang zu direkten Erfahrungen stehen. Diese Beziehungen zwischen Quellen sind vor allem mit Blick auf deren gegenseitige Funktionen von Ursache und Wirkung für das Konzept der Selbstwirksamkeit zu diskutieren (6.3). Entsprechend der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit(erwartungen) gilt (2.1.1), dass sich die Quellen auf zuversichtliche Erwartungen und/oder Hemmnisse und Barrieren beziehen. Die Ergebnisse der Fallzusammenfassungen und -analysen zeigen jedoch, dass zwischen Quellen sowie Hemmnissen und Barrieren mitunter nur schwer zu differenzieren ist, wofür die personenbezogenen Merkmale stellvertretend sind. Diese sind sowohl Quellen (für zuversichtliche Erwartungen) als auch Hemmnisse und Barrieren (4.5.3: Tab. 10). Daher ist die kausale Attribution der Lehr- und Lernerfahrungen nicht nur für die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden zu Exkursionen, sondern auch für das Konzept der Selbstwirksamkeit(erwartungen) relevant (6.3).

Im Ergebnis sind die theoretisch bestehenden Quellen für das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen sowohl um eine Hauptkategorie zu erweitern als auch durch Subkategorien zu differenzieren. Demnach besteht in der Hauptkategorie personenbezogene Merkmale (Abb. 15) eine „neue“ Quelle (6.3: Abb. 18), wobei die deduktiv-induktive Datenauswertung ebenfalls dazu führt, dass Subkategorien zu den direkten (z. B. Verhalten der Lernenden, Mehrwert der Exkursion) und stellvertretenden Erfahrungen (z. B. Gruppenprozesse) zu identifizieren sind. Differenzierungen der Quellen erfolgen auch aus einer zeitlichen Perspektive infolge der längsschnittlichen Untersuchung, da die Quellen zu den direkten und stellvertretenden Erfahrungen auch aus anderen Phasen resultieren (z. B. Erfahrungen aus der Durchführung und der Auswertung zur Planung). Abb. 15 stellt die Hauptkategorien der Quellen dar und verdeutlicht deren Verhältnisse zum Planen, Durchführen und Auswerten.

Codesystem	03_m	10_m	14_m	17_w	08_m	06_w	11_m	23_m	SUMME
> P: direkte Erfahrung	●	●	●	●	●	●	●	●	158
> P: stellvertretende Erfahrung	●	●	●	●	●	●	●	●	54
P: verbale Beeinflussung	●	●	●	●	●	●	●	●	7
P: physiologisch-emotionale Reaktion	●	●	●	●	●	●	●	●	33
> P: personenbezogene Merkmale	●	●	●	●	●	●	●	●	7
> D: direkte Erfahrung	●	●	●	●	●	●	●	●	229
> D: stellvertretende Erfahrung	●	●	●	●	●	●	●	●	26
D: verbale Beeinflussung	●	●	●	●	●	●	●	●	54
D: physiologisch-emotionale Reaktion	●	●	●	●	●	●	●	●	93
> D: personenbezogene Merkmale	●	●	●	●	●	●	●	●	9
> A: direkte Erfahrung	●	●	●	●	●	●	●	●	69
A: stellvertretende Erfahrung	●	●	●	●	●	●	●	●	26
A: verbale Beeinflussung	●	●	●	●	●	●	●	●	5
A: physiologisch-emotionale Reaktion	●	●	●	●	●	●	●	●	27
A: personenbezogene Merkmale	●	●	●	●	●	●	●	●	11
Σ SUMME	81	92	79	122	73	88	124	149	808

Abb. 15: Verteilung der Quellen zu Exkursionen (Darstellung mit MAXQDA)

[Codesystem: Kategorien zu Quellen zum Planen (P), Durchführen (D) und Auswerten (A) von Exkursionen; 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; „>“: Hauptkategorie mit Subkategorien]

Teilkapitel C:

Zur Exemplarität der Fälle und zur Fokussierung auf das professionelle Wissen und Können

Die Exemplarität der Fälle kann aus einer quantitativen Perspektive über die relativen Häufigkeiten der Selbstwirksamkeitserwartungen analysiert werden, wenngleich sich die absoluten Häufigkeiten dieser Kodierungen zwischen den Fällen unterscheiden (Anhang VII). Dabei zeigt sich, dass 06_w und 17_w sowohl für die Verhältnisse von Planen (36 %), Durchführen (45 %) und Auswerten (19 %) als auch von zuversichtlichen Erwartungen (20 %), Hemmnissen und Barrieren (40 %) sowie Quellen (40 %) für die dargestellten Fälle stellvertretend sind. Während 10_m und 23_m den Verteilungen zum Planen, Durchführen und Auswerten entsprechen, beziehen sich 03_m, 08_m, 11_m und 14_m stärker auf einzelne Phasen. So explizieren 03_m und 08_m häufiger Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, wogegen 11_m und 14_m vermehrt Kompetenzerwartungen zum Durchführen von Exkursionen verbalisieren. Darüber hinaus sind 03_m und 11_m für die Verhältnisse von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen exemplarisch, wogegen sich 14_m öfter auf zuversichtliche Erwartungen, 08_m und 10_m öfter auf Hemmnisse und Barrieren sowie 23_m öfter auf Quellen beziehen. Neben dieser quantitativen Perspektive ist durch einen qualitativen Blick auf die Gegenstände der zuversichtlichen Erwartungen und der Hemmnisse und Barrieren festzustellen, dass die Fälle 10_m und 11_m für die untersuchten Selbstwirksamkeitserwartungen tendenziell exemplarisch sind. Aus den Zusammenfassungen der Fälle auf Einzelfallebene (5.1.1 und 5.1.2.1) und im Fallvergleich (5.1.2.2) resultiert, dass die Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen und der zugehörigen Quellen spezifische Merkmale aufweisen. Diese spezifischen Merkmale sind vor allem mit Blick auf das professionelle Wissen und Können als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) relevant. Dabei charakterisieren sich insbesondere die Fälle 03_m und 23_m durch die stärkere Wahrnehmung und Erwartung ihrer Kompetenzen über ihr fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können. Hingegen kennzeichnen sich die Fälle 06_w, 08_m, 14_m und 17_w eher durch eine Fokussierung auf Aspekte außerhalb ihres professionellen Wissens und Könnens, wobei die Selbstwirksamkeitserwartungen der Fälle 08_m und 14_m verstärkt allgemein sind.

Die Planung, Durchführung und Auswertung besitzen hinsichtlich der Bezüge der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) verschiedene Schwerpunkte, für die die Fälle 03_m und 23_m oft stellvertretend sind. So sind sie beispielsweise für die fachdidaktische Fokussierung der Hemmnisse und Barrieren zum Planen sowie die Relevanz der fachdidaktischen und pädagogischen zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen exemplarisch. Darüber hinaus entspricht 03_m der Konzentration der zuversichtlichen Erwartungen auf das fachdidaktische Wissen und Können zum Planen, wogegen 23_m stellvertretend für die pädagogischen Hemmnisse und Barrieren in der Durchführung und Auswertung ist. Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zeigt, dass 31 % aller zuversichtlichen Erwartungen und insgesamt 47 % aller Hemmnisse und Barrieren auf Bereiche entfallen, die dem professionellen Wissen und Können zuzuordnen sind. Dabei ist festzustellen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zum fachdidaktischen Wissen und Können im Verlauf von Planung, Durchführung und Auswertung abnehmen, wogegen pädagogische Kompetenzerwartungen zunehmen. Dementgegen sind zuversichtliche fachliche Erwartungen ebenso wie fachliche Hemmnisse und Barrieren kaum von Relevanz für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu Exkursionen (Abb. 16). Diese Kontextualisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen über das Professionswissen stellt einen Versuch ihrer Normierung über den „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) dar, dessen Potenziale und Grenzen zu diskutieren sind (6.2).

Codesystem	03_m	10_m	14_m	17_w	08_m	06_w	11_m	23_m	SUMME
> fachlich: Planen	•								12
> fachlich: Durchführen	•	•	•	•	•	•	•	•	36
> fachlich: Auswerten						•			2
> fachdidaktisch: Planen	•	•	•	•	•	•	•	•	104
> fachdidaktisch: Durchführen	•	•	•	•	•	•	•	•	67
> fachdidaktisch: Auswerten	•					•	•	•	24
> pädagogisch: Planen	•	•	•	•	•	•	•	•	68
> pädagogisch: Durchführen	•	•	•	•	•	•	•	•	129
> pädagogisch: Auswerten		•		•	•		•	•	65
Σ SUMME	68	69	41	61	60	65	59	84	507

Abb. 16: Selbstwirksamkeitserwartungen zum Professionswissen (Darstellung mit MAXQDA)
 [Codesystem: Kategorien mit Bezug auf das professionelle Wissen und Können; 03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; „>“: Hauptkategorie mit Subkategorien]

Teilkapitel D:

Zur Explikation der Selbstwirksamkeitserwartungen

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) der Selbstwirksamkeitserwartungen produziert – über die eigentlichen Forschungsziele und -fragen (3: Tab. 3) hinaus – das Ergebnis, dass hinsichtlich ihrer Explikation große Unterschiede festzustellen sind. Einerseits verbalisieren vor allem die Fälle 03_m, 06_w, 11_m, 14_m und 23_m ihre Kompetenzerwartungen – entsprechend ihrer Definition(en) – mehrheitlich als zuversichtliche Erwartungen (Bandura, 1997), subjektive Gewissheiten (Schwarzer & Jerusalem, 2002) oder als Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen (Jerusalem et al., 2009). Andererseits werden Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Negation von Hemmnissen und Barrieren zum Ausdruck gebracht, sodass beispielsweise die Fragen nach der momentanen Zuversicht zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen durch Verneinungen, wie z. B. „keine Schwierigkeit(en)“, „kein(e) Problem(e)“ oder „keine Sorge(n)“, beantwortet werden. Stellvertretend dafür sind die Fälle 08_m und 10_m, die hinsichtlich dieser Negation insofern zu unterscheiden sind, dass 08_m seine Zuversicht durch die Negation von Hemmnissen und Barrieren expliziert, wohingegen 10_m diese zusätzlich zu seinen aktiven zuversichtlichen Erwartungen verwendet. Dabei bestehen solche Negationen, die von Bewältigungen von Hemmnissen und Barrieren zu differenzieren sind, sowohl zu bereichsspezifischen (z. B. keine fachlichen Probleme) als auch zu situationspezifischen (z. B. keine fachlichen Probleme bei der Sauerstoffgehaltbestimmung eines Gewässers) Aspekten.

Negationen sind vor allem hinsichtlich der allgemeinen Generalitätsdimension (Schmitz & Schwarzer, 2002) relevant, weil Hemmnisse und Barrieren nicht im Allgemeinen existieren (können), da sie sich auf konkrete Kompetenzen und/oder Handlungen beziehen (sollten). Daher sind die Kodierungen der allgemeinen Hemmnisse und Barrieren fast ausschließlich als deren Negation zu verstehen, wovon 13 % aller Hemmnisse und Barrieren zum Planen, 11 % zum Durchführen und 16 % zum Auswerten betroffen sind. Diese Form der Explikation der Selbstwirksamkeitserwartungen entspricht gewissermaßen einer Orientierung am Defizit (Renner, 2020b), indem die Abwesenheit von Hemmnissen und Barrieren bzw. von Schwierigkeiten und Problemen als wesentliche Elemente von zuversichtlichen Erwartungen verbalisiert werden. Die Konsequenzen dieser Unterschiede in der Explikation sind nicht nur mit Blick auf die qualitative Untersuchung von Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Herausforderungen für Kategorisierungen; 6.4), sondern auch hinsichtlich ihrer theoretischen Konzeption (z. B. Entwicklungen von Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Negation oder Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren; 6.3) zu diskutieren.

5.2 Wirkungen einer geographischen Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen

Die fallbezogenen (5.2.1) und fallvergleichenden (5.2.2) Analysen zielen auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ab: Wie wirken sich das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden aus (3: Tab. 3)? Hierzu werden die Selbstwirksamkeitserwartungen fallbezogen jeweils **vor** und **nach** dem Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion analysiert. Darüber hinaus werden sie auch **retrospektiv** betrachtet, um sie hinsichtlich ihrer diskutierten Funktion als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) zu untersuchen. Tab. 22 stellt die daraus resultierende Gliederung der Fallanalysen – bezugnehmend auf die Datenerhebung (4.2.3: Abb. 8) – dar.

Tab. 22: Gliederung der Fallanalysen mithilfe der Interviewzeiträume 1-5 (eigene Darstellung)

Interviewzeiträume (1-5) und Interventionsphasen (P/D/A)		Gliederung der Fallanalysen		
1	Vor dem Planen, (...)	Vor dem	Vor dem	Vor dem
P	Planen der Exkursion			
2	Nach dem Planen, (...)	Nach dem	Vor dem	Vor dem
D	Durchführen der Exkursion			
3	Nach dem (...) Durchführen, (...)	Retrospektiv zum	Nach dem	Vor dem
A	Auswerten der Exkursion			
4	Nach dem (...) Auswerten	Retrospektiv zum	Retrospektiv zum	Nach dem
5	Nach der Exkursion (Follow-Up)	Retrospektiv zum	Retrospektiv zum	Retrospektiv zum
		Planen	Durchführen	Auswerten

Die Fallanalysen beziehen sich auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden vor, nach und retrospektiv zum Planen, Durchführen und Auswerten der Intervention. Für das Planen konzentriert sich der Interviewzeitraum 1 auf die Kompetenzerwartungen **vor** dem Planen, der Interviewzeitraum 2 auf die Kompetenzerwartungen **nach** dem Planen und die Interviewzeiträume 3-5 auf die Kompetenzerwartungen **retrospektiv** zum Planen der Rabeninsel-Exkursion (Tab. 22). Die Fallanalysen sind jeweils um einen abschließenden Abschnitt (z. B. „Planen von Exkursionen“) ergänzt, um die Wirkung(en) der Intervention auf die Selbstwirksamkeitserwartungen ganzheitlich, d. h. im Vergleich von vor, nach und retrospektiv zur Intervention zu fokussieren. Demnach besteht die Analyse zum Planen – analog zum Durchführen und Auswerten – aus den Abschnitten „Vor dem Planen“, „Nach dem Planen“, „Retrospektiv zum Planen“ sowie „Planen von Exkursionen“. Diese Abschnitte besitzen kursive Überschriften, die wesentliche Aspekte der analysierten Wirkungen benennen.

Den sich anschließenden fallvergleichenden (5.2.2.2) gehen jeweils einseitige fallbezogene Analysen aller Fälle (5.2.2.1) voraus, da – analog zu den Fallzusammenfassungen (5.1) – nicht alle Fälle vollständig innerhalb der Arbeit dargestellt sind. Diese verkürzten Fallanalysen ermöglichen einen Überblick über die analysierten Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden und bilden somit eine Grundlage für die Fallvergleiche (5.2.2.2).

5.2.1 Fallanalysen

5.2.1.1 Der Fall 03_m

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

03_m verfügt über zuversichtliche pädagogische Erwartungen, wobei fachliche Hemmnisse bestehen.

Vor dem Planen der Exkursion traut es sich 03_m im Allgemeinen „schon zu“ (1: 417-419), eine Exkursion zu planen. Durch seine „Persönlichkeit“ sieht er sich pädagogisch „schon da[zu]“ in der Lage, „an vieles [zu] denken“ und „dagegenhalten“ zu können (1: 421-428). Seine eigenen direkten Erfahrungen aus der Schulpraxis stellen für 03_m eine Barriere dar, da sie ihm gezeigt haben, dass es „irgendwie immer anders kommt“ (1: 419-421) als geplant und daher „immer was schiefgehen [wird]“ (1: 373-378). In der Folge hat er nicht „sofort den Anspruch“, dass die erste Exkursion perfekt werden muss (1: 417-419). Dabei benennt er das fachliche Hemmnis, „fachlich sozusagen mehr draufhaben [zu müssen]“ (1: 439-441), wobei er sich das fachliche Einarbeiten zutraut (1: 507-510).

Nach dem Planen

Nach dem Planen der Exkursion berichtet 03_m über fachdidaktisches Wissen und Können, benennt zugleich aber auch fachdidaktische Hemmnisse sowie personenbezogene Barrieren.

03_m schreibt sich das fachdidaktische Wissen und Können zu, einen Raum und eine Problemstellung suchen sowie ein Unterrichtsformat mit Vorüberlegungen, didaktischer Reduktion sowie Methodik erarbeiten zu können (2: 366-371). Dieses fachdidaktische Zutrauen äußert sich auch darin, dass er zukünftig auf Erfahrungen (z. B. zu Zielstellungen, Methoden, Ansprüchen von Exkursionen) zurückgreifen kann (2: 214-219), die er vor allem stellvertretend im Rahmen der Lehrveranstaltungen zum Planen der Exkursion gesammelt hat. Folglich bezeichnet er das Arbeiten in Gruppen, die „Probeexkursion“ und die „Theorie zur Exkursion“ als „Rahmen [...], an dem man sich dann irgendwie orientieren konnte“ (2: 14-20), wobei er auch das Feedback nach der Probeexkursion als „hilfreich“ empfindet (2: 97-100). Parallel dazu existieren für 03_m die fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren, eigene Gedanken, Vorstellungen und Werte in einen Unterrichts- bzw. Stundenentwurf „runter[zu]brechen“ (2: 313-329) und „umzumünzen“ (2: 4-14, 210-213) sowie einen „roten Faden“ von der Leitfrage über die Erarbeitung bis hin zur Festigung (2: 291-296) herzustellen. Für ihn ist es außerdem schwer, „die Idee der Exkursion nicht zu vernachlässigen, dass man eben mit dem Raum arbeitet“ (2: 313-329, 79-89). Der „hohe Anspruch“ von 03_m ist als personenbezogene Barriere zu analysieren, da er bemerkt, dass sich dieser „irgendwie nicht so vereinbaren lässt mit den Ideen“ (2: 109-113). Zusätzlich besteht für ihn die Schwierigkeit, dass er durch die zeitlichen Abstände der Lehrveranstaltungen und die Aufgaben im „Alltag“ (2: 113-121, 355-359) Aspekte teilweise „komplett verdrängt“ hat (2: 23-27). In der Folge sieht er sich nach dem Planen weiterhin dazu in der Lage, eine Exkursion zu planen, „irgendwie [aber] nicht alleine“, da ihm die stellvertretenden Erfahrungen eines „Gruppenverband[es]“ durch „Anleitungen“ und „Feedback“ helfen würden (2: 224-230). Insbesondere die fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren sorgen in der Kombination mit den personenbezogenen Barrieren des „hohen Anspruch[s]“ dafür, dass 03_m für „handlungsorientierte Exkursion[en] (...) noch Unterstützung“ (2: 224-236) benötigt.

Retrospektiv zum Planen

Rückblickend zum Planen sind die zuversichtlichen Erwartungen allgemein und fachdidaktisch, die Hemmnisse und Barrieren vorwiegend fachdidaktisch.

Nach dem Auswerten der Exkursion sieht sich O3_m im Allgemeinen „auf jeden Fall“ (4: 419-429) dazu in der Lage, Exkursionen zu planen, da er durch die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung „gewisse Dinge [...] anders diskutiert“ und in der Folge „jetzt [...] anders plant“ (4: 409-414). Er empfindet sich „auf jeden Fall“ als kompetent, um die dafür notwendigen pädagogischen „Facetten [...] zu kennen und auch zu beachten“, von denen im Vergleich zum Unterricht insgesamt „mehr [zu] bedenken“ sind (4: 419-424). Die Erfahrungen zum Planen der Rabeninsel-Exkursion führen dazu, dass O3_m „bei anderen Planungsprojekten [...] auf mehr Aspekte eingehen konnte“ (5: 123-128). Dieses allgemeine Zutrauen bezieht er – auch für das Durchführen und Auswerten – nicht auf „krass theoretisches Wissen, was man jetzt vielleicht in ´ner Prüfung abfragen kann“, sondern eher auf ein „Gefühl dafür, dass man irgendwie das gut einschätzen kann und ´nen erweiterten Blickwinkel“ hat (5: 143-149). Hingegen bestehen seine zuversichtlichen fachdidaktischen Erwartungen explizit zu solchem (theoretischen) Wissen und Können, da er die „Basics“ (z. B. „Sachstrukturanalyse“, „Reduktion“, „Methoden“, didaktische Begründungen und Verlaufsplanungen) beherrscht (5: 210-214). Dabei expliziert er auch retrospektiv weiterhin die fachdidaktische Schwierigkeit, das Planen „so richtig schülergerecht hinzubekommen“ (4: 378-382). Insgesamt schreibt sich O3_m zum Planen von Exkursionen eine „gewisse Kompetenz“ (5: 160-162) zu, wobei sein allgemeines und fachdidaktisches Zutrauen davon begleitet wird, dass er sich den „Rat der Gruppe“ wünscht, um seine Ideen „greifbarer“ zu machen (5: 202-206), die er zum Unterrichten und zur Arbeit mit dem Raum hat (5: 173-181). Dieser Wunsch nach stellvertretenden Erfahrungen zeigt erneut, dass diese als Quelle seiner Selbstwirksamkeitserwartungen (6.3: Abb. 18) zum Planen von Exkursionen relevant sind. Dabei sind die zuversichtlicheren Explikationen seiner Kompetenzerwartungen – „das zu planen, auf jeden Fall“ (4: 419-429); „auf jeden Fall bin ich da kompetent“ (4: 429-434); „trau mir das da auf jeden Fall zu“ (5: 160-162) – ein starkes Indiz dafür, dass er sich infolge der dargestellten Erfahrungen insgesamt als selbstwirksamer zum Planen von Exkursionen empfindet.

Planen von Exkursionen

Fachdidaktisches Zutrauen mit fachdidaktischen und personenbezogenen Hemmnissen und Barrieren

Hinsichtlich der zuversichtlichen Erwartungen von O3_m ist die fachdidaktische Konzentration auf die Arbeit mit dem Raum auffällig, die O3_m in der Form gestalten will, dass sich eine Exkursion in „didaktischer Hinsicht“ lohnt (5: 264-276). Sein konstruktivistisches (Raum-)Verständnis zeigt sich darin, dass er an Exkursionen zu Raumkonstruktionen (1: 245-251) sowie -dekonstruktionen (2: 313-329) interessiert ist und klare Vorstellungen zu den Eigenschaften von (Exkursions-)Räumen hat (1: 284-313). Aus fachdidaktischer Perspektive besteht für O3_m die überdauernde Barriere, eigene Gedanken, Vorstellungen, Werte und Ideen „runter[zu]brechen“ (2: 313-329) und „umzumünzen“ (2: 4-14, 210-213), d. h., diese didaktisch zu reduzieren und zu realisieren. Dies führt im Zusammenhang mit seinem persönlichen „hohen Anspruch“ (2: 109-113) dazu, dass es ihm auch nach dem Planen „schwer[fällt], das [Planen] so richtig schülergerecht hinzubekommen“ (4: 378-382). O3_m bezeichnet seinen Anspruch, dass den Schüler:innen etwas „klar ist“, er als Lehrer „gar nicht so richtig nachfragen“ muss und bei ihnen ein „Lämpchen aufleuchtet“, selbst als „Idealvorstellung“ (2: 296-308), die somit als personenbezogene Schwierigkeit zu analysieren ist. Während O3_m seine zuversichtlichen Erwartungen zum

Planen von Exkursionen primär fachdidaktisch und allgemein begründet, sind die Hemmnisse und Barrieren vor dem Planen vor allem fachlich, nach dem Planen fachdidaktisch und personenbezogen und retrospektiv wiederum fachdidaktisch gelagert. Seine Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen zeichnen sich im Ergebnis über die einzelnen Interviewzeiträume hinweg durch ihre Fokussierung auf sein professionelles Wissen und Können und dabei insbesondere den dargestellten fachdidaktischen Schwerpunkt aus, der sich sowohl im Zutrauen als auch in den Hemmnissen und Barrieren zeigt.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

03_m berichtet über Zutrauen in fachdidaktische Kompetenzen, fachliche Hemmnisse und Barrieren sowie physiologisch-emotionale Reaktionen als Quellen in Erwartung der Exkursionsdurchführung.

Direkte Erfahrungen aus der Exkursionsplanung führen dazu, dass sich 03_m „methodisch [...] gut vorbereitet“ fühlt. Dieses eigene direkte Erfahren besteht für ihn darin, sich „intensiv bemüht“ zu haben, selbst mit Methoden (z. B. mit dem Wasserkoffer, mit dem Kompass, mit der Daumensprungmethode) arbeiten zu können (2: 421-429). Diese methodische wird ebenso wie die didaktische Vorbereitung auf die Exkursion von der fachdidaktischen Schwierigkeit begleitet, dass letztendlich nicht klar ist, wie „diese Blackbox Schüler funktioniert“ (2: 267-271). In Vorbereitung auf die Exkursionsdurchführung möchte 03_m seine „Artenkenntnisse auffrischen“, da er sich nicht für alle fachlichen Fragen „gewappnet“ sieht (2: 448-449). Er freut sich auf die Arbeit mit den Schüler:innen als „Realobjekt“ (2: 393-397), da er „relativ lange kein[en] Kontakt mehr so richtig zur Schule“ hatte (2: 280-285). Dass der Kontakt zu den Lernenden wichtig für ihn ist, zeigt sich auch an den Quellen der physiologisch-emotionalen Reaktionen nach sowie den verbalen Beeinflussungen retrospektiv zur Durchführung. Diesbezüglich ist er „positiv gespannt“ und hat „eigentlich keine Angst“, dass bei der Rabeninsel-Exkursion etwas „schiefgehen könnte“ (2: 381-384), sodass er kaum Hemmnisse und Barrieren erwartet.

Nach dem Durchführen

Direkte Erfahrungen und physiologisch-emotionale Reaktionen führen zum Zutrauen in fachdidaktisches Wissen und Können sowie zu fachdidaktischen und fachlichen Hemmnissen und Barrieren.

03_m traut sich nach dem Durchführen der Exkursion „auf jeden Fall diesen Prozess“ zu, eine Exkursion „vorzubereiten und dann [...] durchzuführen“, wobei er seine zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen mitunter durch sein Zutrauen zum fachdidaktischen Planen (z. B. „Bildungsstandards“, „Lehrplan“, „Rahmen zu geben“, „Unterrichtseinheit bzw. Exkursion [gliedern]“) begründet (3: 169-179). Dieses Zutrauen in seine fachdidaktischen Kompetenzen zeigt sich auch im „Gefühl“, in der Lage zu sein, „die Lehrerpersönlichkeit einzunehmen“ (3: 164-167) und etwas „im kleinen Rahmen [...] zur Geographie“ (z. B. Arbeiten mit dem Wasserkoffer) durchführen zu können (3: 145-148). Direkte Erfahrungen sorgen in Kombination mit physiologisch-emotionalen Reaktionen dafür, dass sich 03_m eine „Auenwald-Exkursion mit Pflanzenbestimmung [...] nur mit nochmaligem Durchlaufen und selber nochmal Kennenlernen von Pflanzen“ (3: 141-157) zutrauen würde. Dahingehend expliziert er, dass er fachlich „an manchen Stellen nicht so gut vorbereitet war“ (3: 34-35) und sich „an manchen Stellen [...] fachwissenschaftlich unsicher gefühlt [hat], vor allem an der Pflanzenbestimmungsstation“. Diese Unsicherheit besteht auch in der Arbeit mit dem Wasserkoffer, da er die Sauerstoffgehaltbestimmung „nicht erklären konnte“. Diesbezüglich bleibt offen, wie die beiden Quellen der direkten Erfahrungen und physiologisch-emotionalen Reaktionen dazu geführt haben, dass sich 03_m sowohl fachlich als

auch fachdidaktisch nicht immer als „souveräne Person“ (3: 113-136) empfunden hat. Inwiefern sich Quellen dabei überlagern und ob die direkten Erfahrungen Ursache und/oder Wirkung der physiologisch-emotionalen Reaktionen sein können, ist Gegenstand der Diskussion (6.3). Dass O3_m trotz dieser Hemmnisse und Barrieren über Zutrauen in sein fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können verfügt, zeigt seinen konstruktiven Umgang mit den dargestellten Schwierigkeiten. So traut er es sich „auf jeden Fall“ zu, Hemmnisse und Barrieren zu bewältigen, indem er sich fachwissenschaftlich einarbeitet (3: 169-179) und sich fachdidaktische Aspekte „noch aneigne[t] fürs nächste Mal, [um] das besser zu machen“ (3: 239-242).

Schwierigkeiten aus dem Planungsprozess greift O3_m insofern auf, dass der stellenweise fehlende „rote Faden“ (3: 33-34, 368-380) eine fachdidaktische Barriere für die Exkursionsdurchführung darstellt, da bei den Lernenden „vielleicht nicht die Kompetenzen angekommen sind, die wir uns ausgedacht haben“ (3: 52-55). Die Vielzahl der physiologisch-emotionalen Reaktionen (z. B. „positiv locker“, „mit einem Strahlen in den Tag reingegangen“ (3: 4-22)) verdeutlichen, dass die Exkursion für O3_m insgesamt ein „positives Erlebnis“ darstellt, das „Energie für kommende Aufgaben“ gibt (3: 47-52). Wenngleich diese Quellen auch mit den beschriebenen Hemmnissen und Barrieren der fachlichen und fachdidaktischen „Unsicherheit“ (3: 113-136) im Zusammenhang stehen, so sind sie ursächlich dafür, dass sich O3_m im Allgemeinen zutraut, eine Tagesexkursion zu veranstalten (3: 141-157). Dieses Zutrauen begründet er auch durch die direkten Erfahrungen, dass er von den Schüler:innen „positiv aufgenommen wurde“ (3: 490-493), „sich keiner der Arbeit verweigert hat“ und ihm mit Interesse gefolgt wurde (3: 526-529).

Retrospektiv zum Durchführen

Durch direkte Erfahrungen, verbale Beeinflussungen sowie physiologisch-emotionale Reaktionen traut es sich O3_m im Allgemeinen zu, Exkursionen durchzuführen.

Vor allem die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion hat dazu geführt, dass sich O3_m im Allgemeinen in der Lage fühlt, Exkursionen durchzuführen: „die Durchführung war das, was so gezeigt hat [...] ,wir können das eigentlich“, wobei die Auswertung für ihn vor allem eine Zusammenfassung davon war, „was man jetzt besser machen könnte“ (4: 358-362). Dadurch, dass die direkten Erfahrungen der Exkursionsauswertung „nicht alles niedergemacht“ und „auf jeden Fall auch gezeigt [haben], dass [sie] gute Ansätze hatten“, trägt es für O3_m dazu bei, „jetzt verstärkt Exkursionen nochmal durchzuführen und mehr Sachen zu beachten“ (4: 358-372). Diese direkten Erfahrungen bestätigt er auch rückblickend, indem er es als „Aha-Effekt“ beschreibt, dass er von den Schüler:innen „irgendwie positiv (...) aufgenommen worden ist“ und er die Exkursion „irgendwie anleiten konnte“. So hat er gemerkt, dass „man das unterrichten kann“ (5: 74-86) und er als „Persönlichkeit“ (5: 333-335) respektiert wurde. Die verbalen Beeinflussungen durch die Schüler:innen bestärken das Zutrauen von O3_m, da ihr positives Feedback „auf jeden Fall gut fürs Selbstbewusstsein“ (4: 87-98, 118-122) ist und ihm „Auftrieb“ (4: 115-117) gibt. Dabei spielt Feedback für O3_m eine bedeutende Rolle, da er sich selbst als „sehr selbstkritische[n] Mensch[en]“ und „manchmal zu kritisch mit [sich] selber“ (4: 123-125) bezeichnet. Bezieht sich O3_m nach dem Auswerten der Exkursion neben den eigenen direkten Erfahrungen vor allem auf die Quellen der verbalen Beeinflussungen, so führt er im Follow-Up die physiologisch-emotionalen Reaktionen als Ursachen für sein nun vorrangig allgemeines Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen an. O3_m erklärt, gegensätzlich zu den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren nach dem Durchführen, dass er sich „eigentlich immer sehr sicher gefühlt“ (5: 332-333) hat. Durch die dargelegten „Erfahrungen“ sieht sich O3_m in der Lage, auf mehr Aspekte Rücksicht zu nehmen (5: 367-386). Insbesondere die entwickelten „Handlungsalternativen“ steigern sein allgemeines

Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen derart, dass er sich die Fähigkeit zum spontanen Reagieren zuschreibt, um dadurch nicht „in Panik zu verfallen“, sondern „Ruhe zu haben“ (5: 367-386). Dieses Gefühl des „erweiterten Blickwinkel[s]“ (5: 143-149) konkretisiert er pädagogisch, da er seinem Empfinden nach eine Gruppe leiten, „den Plan umsetzen“ und die Verantwortung dafür tragen kann, dass die „Exkursion irgendwie abläuft“ (5: 356-362). O3_m bezieht sich retrospektiv auf die fachlichen und fachdidaktischen Schwierigkeiten aus der Durchführung und expliziert, dass sein Zutrauen bei einem besseren fachlichen Wissen über den Raum (z. B. zu Pflanzen) „noch größer sein“ würde (5: 415-423).

Durchführen von Exkursionen

Allgemeines und fachdidaktisches Zutrauen mit fachdidaktischen und fachlichen Hemmnissen und Barrieren durch physiologisch-emotionale Reaktionen, direkte Erfahrungen und verbale Beeinflussungen

Die eigenen direkten Erfahrungen während, die verbalen Beeinflussungen nach und vor allem die physiologisch-emotionalen Reaktionen vor, während und nach der Exkursionsdurchführung resultieren in der subjektiven Gewissheit von O3_m, Exkursionen durchführen zu können. Dieses Zutrauen wird zum einen fachdidaktisch expliziert, bleibt zum anderen aber auch allgemein. Allgemein, da O3_m mehr von einem „erweiterten Blickwinkel“ und einem „Gefühl“ und weniger von „krass theoretische[m] und prüfbares Wissen“ (5: 143-149) spricht. Überhaupt stellt die „Exkursion auf der Rabeninsel“ für O3_m ein „Erlebnis mit Emotionen“ (5: 21) dar, was sich an der Vielzahl der vorwiegend positiven physiologisch-emotionalen Reaktionen zeigt. Solche positiven Quellen gehen verstärkt aus dem Kontakt mit den „Realobjekt[en]“ (2: 393-397), d. h. den Lernenden hervor: „Push gegeben, Energie für kommende Aufgaben“ (3: 47-52). Dass für O3_m die Arbeit mit den Schüler:innen relevant ist, wird daran deutlich, dass er sein Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen sowohl über das Verhalten der Lernenden (3: 490-493, 526-529) als auch deren verbale Beeinflussungen (4: 118-122, 136-148, 149-155) begründet.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

O3_m verfügt über ein allgemeines Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen, das von persönlichen Hemmnissen und Barrieren aus der Exkursionsdurchführung begleitet wird.

Grundsätzlich fühlt sich O3_m „kompetent zu reflektieren“, ohne dabei „nachzuerzählen, sondern anhand von Kriterien“ (3: 275-278). Dieses allgemeine Zutrauen wird von der Schwierigkeit begleitet, dass er sich nicht sicher ist, „ob’s da gewisse Kriterien gibt, wie man was auswerten könnte“ (3: 273-275). Trotzdem sieht sich O3_m „auf jeden Fall“ dazu in der Lage, die Exkursion für seinen „Teil“ und sein „Erleben“ mit „Handlungsempfehlungen fürs nächste Mal“ auszuwerten (3: 439-445). Erschwerend wirken dabei Aspekte aus der Exkursionsdurchführung, da einerseits die Kontrolle zum Kompetenzerwerb der Schüler:innen fehlt (3: 263-269) und er andererseits den Verlauf „nicht so richtig dokumentiert hat“ (3: 247-261). Diese Schwierigkeit zur Dokumentation ist vor allem daher von Bedeutung, da O3_m – so wie auch zum Planen der Exkursion – berichtet, dass „durch neue Sachen schon wieder so ´n bisschen im Hinterkopf gelandet ist“ und er „auch was vergessen“ hat (3: 269-273).

Nach dem Auswerten

„Werkzeuge“ und „Kriterien“ verhelfen O3_m ebenso wie seine Persönlichkeit zu allgemeinem und fachdidaktischem Zutrauen, welches von fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren begleitet wird.

Direkte Erfahrungen aus den Lehrveranstaltungen versetzen O3_m „auf jeden Fall“ (4: 254-257, 323-326) dazu in die Lage, Exkursionen mithilfe von „relativ viel[en] Werkzeuge[n] [...] Stück für Stück auswerten zu können“ (4: 323-326). Anhand dieser Werkzeuge bzw. „Kriterien“ traut er es sich zu, Exkursionen fachdidaktisch (z. B. Anspruchsniveau der Exkursion; Schüler-, Problem-, Kompetenzorientierung) auszuwerten (4: 341-350). Zukünftig soll eben dieses „Kriterienbasierte [...] vielleicht da noch überhandnehmen“, sodass er „irgendwie geleiteter auswerten“ kann (4: 217-224), wodurch er der fachdidaktischen Schwierigkeit begegnen möchte, dass er bisher „manchmal [...] eher aus dem Bauch heraus“ (4: 200-208) reflektiert. O3_m bestätigt die erwarteten Schwierigkeiten, die zum einen in seiner unzureichenden Dokumentation der Exkursionsdurchführung bestehen (4: 268-270) und zum anderen darin, die Klasse nach der Exkursion nicht nochmal sehen zu können (4: 271-272). Darüber hinaus ist es für ihn persönlich „irgendwie schwer, sich an alles erinnern zu können“ (4: 284-290). Diese Hemmnisse erschweren für ihn die fachdidaktische Exkursionsauswertung hinsichtlich der Reflexion der Kompetenzorientierung und seiner Lehrerpersönlichkeit (4: 272-282, 295-302), wobei er sich grundsätzlich „auf jeden Fall“ (4: 254-257, 323-326) zum Auswerten in der Lage sieht. Seine Persönlichkeit stellt für sein allgemeines und fachdidaktisches Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen eine Quelle dar, da er sich als „realistisch[e]“ und „selbstkritisch[e]“ Person bezeichnet, die ein „ganz gutes Gespür“ dafür hat, ob etwas gut oder weniger gut gelaufen ist (4: 227-233). Dahingehend ist sein Verweis darauf wichtig, dass man den Auswertungsprozess „auch nicht persönlich nehmen darf“ und ihn mit seiner „professionelle[n] Seite“ sehen sollte (4: 165-170), da so einerseits die professionelle Kausalattribution von Erfolgen und Misserfolgen (6.2) und andererseits das Verständnis von O3_m sichtbar wird, die Professionalisierung als Prozess zu verstehen.

Retrospektiv zum Auswerten

O3_m berichtet infolge direkter und stellvertretender Erfahrungen sowie seiner Persönlichkeit über ein allgemeines Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen.

Retrospektiv schreibt sich O3_m nicht nur zum Planen und Durchführen, sondern auch zum Auswerten von Exkursionen eine „gewisse Kompetenz“ (5: 160-162) in Form eines „erweiterten Blickwinkel[s]“ (5: 143-149) zu. Durch direkte (z. B. Gespräche, Sortieren und Auswerten des Feedbacks) und stellvertretende (z. B. Austausch in der Gruppe über die „verschiedenen Sichtweisen“ (5: 461-470)) Erfahrungen konnte O3_m Rückschlüsse ziehen, sodass er „bei der nächsten Exkursion auch auf Verbesserungen“ eingehen kann (5: 474-483). Seine Persönlichkeit versetzt ihn, über diese konkreten Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen hinaus, in die Lage, „etwas irgendwie auszuwerten“, da er ein „kritischer Mensch“ und „reflektiert“ (5: 495-499) ist. Diesbezüglich bestätigt er sein „ganz gutes Gespür“ (5: 495-499, 4: 227-233) für Reflexionen. Zwar werden die fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren in Gestalt der „Werkzeuge“ bzw. „Kriterien“ (4: 323-326) im Follow-Up nicht erneut thematisiert, jedoch bemängelt O3_m einerseits ein fehlendes „Rezept“ (5: 461-470) und andererseits fehlende „Methoden“ zum Auswerten (5: 484-494).

Auswerten von Exkursionen

Zum Auswerten verfügt 03_m über ein allgemeines Zutrauen durch direkte Erfahrungen und persönliche Merkmale, wobei fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren aus der Durchführung bestehen.

03_m verbalisiert seine zuversichtlichen Erwartungen vorrangig allgemein und empfindet sich zum Auswerten jederzeit, d. h. sowohl vor als auch nach der und retrospektiv zur Auswertung der Rabeninsel-Exkursion, als selbstwirksam. Dabei existieren vor allem nach der Exkursionsauswertung Hemmnisse und Barrieren, wobei die fachdidaktischen Hemmnisse durch Barrieren aus der Exkursionsdurchführung begleitet werden. Personenbezogene Merkmale sind für 03_m eine zentrale Quelle seiner Selbstwirksamkeitserwartungen, da er sich als „realistisch[e]“ und „selbstkritisch[e]“ (4: 227-233) sowie „reflektierte“ (5: 495-499) Person empfindet. Demnach bilden diese stabilen Persönlichkeitseigenschaften eine wesentliche Grundlage für seine konstanten Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen und werden durch sein Professionalisierungsverständnis unterstützt, (kritische) Auswertungen nicht persönlich zu nehmen, sondern über seine „professionelle Seite“ (4: 165-170) zu attribuieren. Dementgegen ist seine Persönlichkeit durch das „Vergessen“ (z. B. 3: 269-273) auch die Basis von Hemmnissen und Barrieren, die sowohl für die Exkursionsauswertung als auch die -planung relevant sind. Insgesamt besitzt das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion kaum Wirkungen auf die Kompetenzerwartungen zum Auswerten, da 03_m diese über seine Persönlichkeit begründet und nur wenige Quellen aus den vorliegenden Lehr- und Lernerfahrungen resultieren.

5.2.1.2 Der Fall 10_m

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

Durch direkte Erfahrungen besteht bei 10_m ein allgemeines Zutrauen zum Planen, das von fachdidaktischen, personenbezogenen sowie pädagogischen Hemmnissen und Barrieren begleitet wird.

Infolge direkter Erfahrungen zum Planen von Exkursionen (1: 7-10) und zum Unterrichten (1: 345-352, 356, 388-397) sieht sich 10_m in der „vorbereitenden Planung“ gut aufgestellt (1: 357-360). Zusätzlich bringt er, gewissermaßen als Voraussetzung, das Interesse am Fach Geographie und die „entsprechende Begeisterung“ mit (1: 360-365), sodass seine Persönlichkeit neben den direkten Erfahrungen als Quelle zu identifizieren ist. Im Ergebnis sind Exkursionen für ihn „immer extrem positiv behaftet“, da er sie schon als Schüler „immer gut“ fand (1: 119-124), er durch seinen Lehrer und dessen „große Bodenprofilsammlung“ geprägt wurde (1: 170-174) und daraus eine Art „Obsession [zur Bodenkunde]“ entwickelt hat (1: 79-88). Resultieren die zuversichtlichen Erwartungen einerseits aus diesen Erfahrungen, so stellt die „mangelnde Erfahrung“ zum Planen von Exkursionen – „bisher nur einmal halb mitgemacht“ (1: 447-448) – andererseits für ihn auch eine „große Schwäche“ dar (1: 469-472). Hemmnisse bestehen nicht nur in seiner (rechtlichen) Verantwortung als Lehrender (1: 114-117, 366-372, 379-382), sondern vor allem in der Kombination aus fachdidaktischen und personenbezogenen Barrieren. So führt sein eigener Anspruch – dass er „gern zu viel möchte“, „manchmal auch die Schüler aus dem Blick verlier[t]“, „einfach vom Niveau her zu viel will und die [Schüler:innen] dann nicht mitkommen“ (1: 430-436) – nicht zuletzt zur fachdidaktischen Schwierigkeit, dass er seine „Vorstellung“ von Exkursionen nicht zu „realisieren“ weiß (1: 585-591).

Nach dem Planen

10_m begründet sein allgemeines Zutrauen durch direkte Erfahrungen und sein Zutrauen in das fachdidaktische Wissen und Können durch stellvertretende Erfahrungen aus der Planung.

Die direkten Erfahrungen zum Planen von Exkursionen – „schon gemacht, hat funktioniert“ (2: 193-197) – führen dazu, dass sich 10_m Exkursionsplanungen einerseits „sehr wohl“ zutraut (2: 163-171) und andererseits nicht aufgrund „mangelnder Fähigkeit[en] [davon] absehen“ würde (2: 193-197). Diese allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen bestanden für ihn auch schon vor dem Planen der Rabeninsel-Exkursion, da er es sich „auch schon vorher zugetraut“ und sich seine diesbezügliche „Selbsteinschätzung [daher] nicht weltbewegend verändert“ hat. In der Konsequenz verursachen seine bisherigen direkten Erfahrungen nicht nur das dargestellte Zutrauen, sondern auch „eingefahrene Bilder“, über die 10_m im höheren Semester verfügt (2: 202-213). Sie bestätigen ihn somit in der Ansicht, dass er es „schon im Vorhinein intuitiv ähnlich gemacht“ hätte und werden durch stellvertretende Erfahrungen aus den Lehrveranstaltungen zum Planen erweitert, die „nochmal ´ne klare Struktur“ gebracht haben, sodass er „jetzt nach diesem Seminar definitiv strukturierter an eine Exkursionsplanung rangehen kann“ (2: 176-187). Diese verbesserte Strukturierung expliziert er anhand pädagogischer (z. B. „Reihenfolge“ der Planungsschritte (2: 176-187)) und fachdidaktischer (z. B. „Arbeitsinhalt entsprechend zuschneiden“ (2: 163-171); Relevanz und Motivierung durch Leitfragen (2: 225-229); „roten Faden durch die Exkursion legen“ (2: 281-289)) Aspekte. Durch die stellvertretenden Erfahrungen sind ihm diese „einzelne[n] kleine[n] Schritte“ bewusst geworden, auf die er „vorher kein Augenmerk gelegt hätte“ (2: 230-241) sowie „Punkte aufgefallen [...], die besonders wichtig sind“ (2: 281-289). Diese „Schritte“ und „Punkte“ tragen zu seiner Zuversicht bei, das Planen von Exkursionen zukünftig besser strukturieren zu können. Dabei bestehen fachdidaktische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der „Leitfrage“ (2: 339-341), die für 10_m ihre „leitende Funktion“ (2: 27-39) nicht erfüllt, weswegen er sich nicht mit ihr „identifizieren“ konnte und daher nicht nur das „Ziel der Exkursion in Frage [stellt]“ (2: 51-64), sondern auch dessen Darstellung gegenüber den Schüler:innen als Barriere benennt (2: 104-110). In Bezug auf die fachdidaktischen sowie personenbezogenen Barrieren, die vor dem Planen bestanden (1: 430-436, 585-591), deutet sich durch die gemachten direkten Erfahrungen zur „Elementarisierung“ eine Bewältigung an, die letztendlich jedoch nicht realisiert wird. 10_m verknüpft dieses Zutrauen zum Planen mit seiner Zuversicht zum Durchführen, indem er sich diese eher zutraut, wenn er durch die Planung „schon vorher weiß, was bei rauskommen sollte“ (2: 460-463). Das Wissen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen besitzt für ihn einen „großen Wert“, da Exkursionen seiner Auffassung nach nur dann realisiert werden, „wenn man der Meinung ist, dass man das auch gut machen kann“ (2: 544-549). Demnach differenziert er implizit und ungefragt zwischen der Erwartung von Kompetenzen (Begriff: Selbstwirksamkeitserwartung) und tatsächlichem Verhalten.

Retrospektiv zum Planen

Direkte Erfahrungen sorgen für ein allgemeines Zutrauen zum Planen von Exkursionen, wogegen stellvertretende Erfahrungen zum Zutrauen in das fachdidaktische Wissen und Können beitragen.

10_m generalisiert sein allgemeines Zutrauen zum Planen von Exkursionen sukzessive, indem er dieses erst nur auf das Planen bezieht (3: 430-432), es anschließend mit dem Durchführen verbindet (4: 157-164) und rückblickend im Zusammenhang mit dem Durchführen und Auswerten darstellt. So betrachtet er sich mit Blick auf Exkursionen retrospektiv als „sehr kompetent“ (5: 103-112), besitzt das Wissen zur Planung, Durchführung und Auswertung (5: 126-129) und traut sich diese „auf jeden Fall“ zu, ohne dabei „super perfekt“ zu sein und „alle Kleinigkeiten“ berücksichtigen zu können (5: 136-144). Seine

diesbezüglichen Kompetenzen bezeichnet er als „nicht verändert“ (4: 348-350) und führt an, dass ihm „auch schon vorher klar“ war (5: 103-112), dass er sich zum Planen, Durchführen und Auswerten in der Lage sieht. Demnach besitzen die direkten Erfahrungen zur Rabeninsel-Exkursion für ihn „nicht sooo [sic!] viel Mehrwert“ (5: 25-34) und sind „jetzt nichts komplett Neues“ (5: 10-16), da er schon über Erfahrungen zu Exkursionen und zum Unterrichten verfügt (3: 442-447, 4: 355-359, 359-372). Diese tragen zu seinem Gefühl bei, „sehr kompetent“ zu sein (5: 117-119) und verhelfen ihm zu einem „bisschen Routine“ (5: 25-34), wobei sich seine „Einschätzung an sich (...) nicht geändert“ hat, sein Wissen und Können zur Planung jedoch „jetzt wohl strukturierter“ ist (4: 373-381). Dieses höhere Maß an Struktur(ierung) bezieht sich vor allem auf fachdidaktische Aspekte, beispielsweise den Exkursionsort und Aufgabenstellungen (4: 359-372) sowie die Leitfrage (4: 373-381). 10_m bezieht sich abermals auf die Schwierigkeiten der didaktischen Reduktion, wobei er diese „Elementarisierung“ selbst als geographiespezifische „Herausforderung“ bezeichnet, da den Schüler:innen „komplexe systemische Zusammenhänge [...] beigebracht werden müssen“ (4: 426-435, 5: 150-155). Diese Barriere wird insbesondere im Zusammenhang mit dem personenbezogenen Hemmnis wirksam, dass er einen hohen Anspruch besitzt und immer ein „bisschen zu viel erwartet“ (4: 435-437). Darüber hinaus existieren fachdidaktische Schwierigkeiten in der „Zielstellung“ bzw. Leitfrage (5: 85-91) und den „zu viele[n] unterschiedliche[n] Interessen“ (5: 63-68), wodurch der „rote Faden“ etwas verloren ging (5: 253-257).

Planen von Exkursionen

Stellvertretende Erfahrungen aus der Planung „strukturieren“ die bereits bestehende allgemeine Zuversicht zum Planen, welche durch vorherige, vor allem fachdidaktische, direkte Erfahrungen existiert.

10_m sieht sich infolge der stellvertretenden Erfahrungen aus der Exkursionsplanung in der Lage, Exkursionen mit einer „klare[n] Struktur“ und „definitiv strukturierter“ zu planen (2: 176-187, 202-213, 4: 373-381). Diese „klare Struktur“ (2: 176-187) expliziert er durch fachdidaktisches Wissen und Können, das sein bereits existierendes allgemeines Zutrauen zum Planen von Exkursionen konkretisiert. Dabei basiert sein allgemeines Zutrauen auf seinen direkten Erfahrungen im Kontext des unterrichtlichen Lehrens und Lernens, über die er auch zu geographischen Exkursionen verfügt. Seine Selbstwirksamkeit ist in Form „eingefahrene[r] Bilder“ und einer nicht „weltbewegend verändert[en] [...] Selbsteinschätzung“ (2: 202-213) als recht stabil zu bewerten, die anhand stellvertretender Erfahrungen fachdidaktisch „strukturiert“ wird. Relevant ist, dass die zuversichtlichen fachdidaktischen Erwartungen von wiederkehrenden und somit nicht bewältigten fachdidaktischen Barrieren begleitet werden, die sich primär auf die didaktische Reduktion bzw. „Elementarisierung“ beziehen (2: 66-72, 4: 426-435, 5: 150-155). Diese Schwierigkeit ist einerseits auf die geographiespezifische Komplexität des Faches und von Exkursionen zurückzuführen und andererseits mit der personenbezogenen Barriere des (zu) hohen Anspruchs von 10_m verbunden. Die Konstanz bzw. Stabilität seiner zuversichtlichen Erwartungen zeigt sich verstärkt nach dem Auswerten (4: 157-160, 348-350) der Exkursion und rückblickend auf die gesamte Intervention (5: 103-112, 136-144), indem er sein Zutrauen jeweils vor, während und nach dem Planen, Durchführen und Auswerten als „sehr hoch“ (5: 136-144) und sich selbst als „sehr kompetent“ (5: 103-112) bezeichnet. Solche (direkten) Erfahrungen besitzen für 10_m auch daher eine große Bedeutung, da für ihn das „Lehrersein [...] viel mit Erfahrung zu tun“ hat (2: 428-434).

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

10_m verfügt über ein allgemeines Zutrauen zum Durchführen, negiert Hemmnisse durch direkte Erfahrungen und berichtet von Barrieren, die aus der Planung für die Durchführung resultieren.

10_m sieht sich in der Lage, Exkursionen durchzuführen. Diese allgemeine Zuversicht wird durch die Negation von Hemmnissen und Barrieren unterstützt, da er aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen keine „Schwierigkeiten“ (2: 409-411, 418-423) in der Durchführung erwartet. Grundsätzlich befördert sein Zutrauen zum Planen, welches im Allgemeinen und in sein fachdidaktisches Wissen und Können besteht, auch seine Zuversicht zum Durchführen von Exkursionen, da er die Planung als Voraussetzung für die Durchführung betrachtet (2: 460-463). Allerdings ergeben sich aus dem Planen zugleich auch fachdidaktische Hemmnisse für das Durchführen der Rabeninsel-Exkursion, beispielsweise durch die Zielstellung bzw. Leitfrage (2: 104-110, 219-225). Daher erwartet 10_m eine Beeinträchtigung der Exkursion infolge der Barrieren aus der Planung, wogegen er in der Durchführung selbst weder fachdidaktische noch pädagogische Schwierigkeiten voraussieht. Insbesondere die Tatsache, dass er nicht von Hemmnissen und Barrieren durch die Lernenden ausgeht, führt dazu, dass er mit Blick auf die Durchführung „überhaupt keine Angst“ hat (2: 366-369) und „vollkommen entspannt“ ist (2: 373-376).

Nach dem Durchführen

Externe Faktoren stellen 10_m vor „Probleme“, nicht aber fachliche, fachdidaktische oder pädagogische Aspekte. Direkte Erfahrungen sind wichtig, verändern aber nicht seinen „Blick auf die Welt“.

Nach dem Durchführen bestätigt 10_m seine vorherige Erwartung, dass in der Exkursion „keine Probleme“ auftreten (3: 169-171). So benennt er weder fachdidaktische Schwierigkeiten (3: 316-317) noch fachliche (3: 298-303) oder pädagogische „Probleme“ (3: 133-139), da die Lernenden „keine Probleme“ bereitet haben und er über direkte Erfahrungen in der Arbeit mit Schüler:innen verfügt (3: 303-309). Die Schwierigkeiten, die er im Zusammenhang mit der Durchführung von Exkursionen (zukünftig) erwartet, kann er weder „in irgend[ei]ner Weise beeinflussen“ noch gehen diese von ihm aus, sodass er diesbezüglich „keine Angst“ vor einer Exkursion hat (3: 361-373). Die Abwesenheit von Hemmnissen innerhalb des „Kerns [seiner] Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481), d. h. seines fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens, trägt wesentlich dazu bei, dass 10_m sein Zutrauen zum Durchführen als „nicht geändert“ und somit unverändert hoch empfindet (3: 258-260). Die direkten Erfahrungen der Exkursionsdurchführung sind für ihn deswegen „unglaublich wichtig“, da es ihm nur eigene Handlungserfahrungen ermöglichen, etwas „gut rüberbringen zu können“ (3: 541-548), wenngleich sie seinen „Blick auf die Welt“ nicht verändert haben. Die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen weisen somit ein hohes Maß an Stabilität auf, welches aus den bisherigen (direkten) Erfahrungen resultiert, die – so wie auch zum Planen – zu „schon gefestigte[n] Vorstellungen“ (3: 512-527) und zu „eingefahrene[n] Bilder[n]“ (2: 202-213) führen.

Die große Bedeutung von Erfahrungen wird erneut dadurch sichtbar, dass diese in einer „Akkumulation von ganz, ganz vielen Erfahrungen“ eine bzw. die Lehrperson von 10_m bilden, wobei es für ihn prinzipiell „Schlüsselerlebnisse“ geben kann. Da eben solche „Schlüsselerlebnisse“ infolge der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion nicht vorliegen, beschreibt er seinen „Blick auf die Welt“ als unverändert (3: 512-527). Zu analysieren ist, dass er seinen fachlichen und fachdidaktischen „Fehler“ zur Darstellung und Erklärung der „Wasseranalyse“ (3: 171-178, 298-303) als „menschlich“ attribuiert, der ihn nicht negativ in seinem Zutrauen zum Durchführen beeinflusst (3: 350-352). Vermutlich, da „Fehler“

von ihm selbst zu beeinflussen (3: 361-373) und somit zu bewältigen sind. Hingegen haben sich die externen Barrieren des „suboptimal[en]“ Wetters (3: 6-12) und der Unvorhersehbarkeit einer „Baustelle“ (3: 55-64) stärker ausgewirkt, indem sie Einfluss auf die Motivation von 10_m nahmen (3: 6-12, 55-64, 74-80). Diese Hemmnisse und Barrieren zeigen exemplarisch, dass sie sich ebenso wie die Quellen gegenseitig bedingen können (6.3). Die in der Planung entstandenen Schwierigkeiten der „konstruiert[en]“ Leitfrage (3: 403-417) haben für die Durchführung ebenso Hemmnisse dargestellt wie die Tatsache, dass „nicht alle Stationen zur Leitfrage gepasst haben“ (3: 379-382). Eine phasenübergreifende Barriere ist – sowohl zum Planen als auch zum Durchführen – im „Typ Lehrer“ von 10_m zu analysieren, da er „sehr schnell durch die Themen durchgeht“, sich dieser „Problematik“ aber bewusst ist (3: 331-342).

Retrospektiv zum Durchführen

Sowohl verbale Beeinflussungen als auch direkte Erfahrungen, die vermehrt durch das Verhalten der Lernenden bestehen, bestärken das bestehende allgemeine Zutrauen zum Durchführen.

Die stabilen Kompetenzerwartungen von 10_m zeigen sich stellvertretend in seinem „Bild“ zum Durchführen von Exkursionen, welches er als „bestätigt“ und seine Kompetenzen daher als „nicht verändert“ wahrnimmt: „Ich war vorher der Meinung, dass ich´s kann, vor der Planung, während der Planung, nach der Planung, vor der Durchführung, während der Durchführung und nach der Durchführung und jetzt auch nach der Reflexion“ (4: 336-342). Diese wahrgenommene Kompetenz bezieht er retrospektiv zum Durchführen auf das dafür notwendige Wissen, wie eine Exkursion durchzuführen ist (5: 126-129) und worauf zu achten gilt (5: 103-112). Die Erfahrungen aus der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion sind für ihn, aufgrund seiner bisherigen direkten Erfahrungen im Geographieunterricht und zu Exkursionen, „jetzt nichts komplett Neues“ (5: 10-16). So war 10_m „auch schon vorher klar“ und er der Ansicht, dass er „garantiert nicht davor zurückschrecken [wird,] irgendwelche Exkursionen zu machen“ (5: 103-112). Daraus leitet er die allgemeine Zuversicht ab, „sehr kompetent“ zu sein (5: 103-112) und sich das Durchführen „auf jeden Fall“ zuzutrauen (5: 136-144). Diese positive Kompetenzerwartung basiert vor allem auf seinen „Erfahrungen“, aber auch seinem „persönlichen subjektiven Gefühl“ und dem „Feedback“ der Schüler:innen (5: 117-119). Die verbalen Beeinflussungen durch die Lernenden führen zusammen mit ihren Verhaltensweisen während der Exkursion zur Bestärkung seines allgemeinen Zutrauens – erweitert um die Erkenntnis, dass Exkursionen für Schüler:innen einen Mehrwert darstellen. Insbesondere das Feedback der Schüler:innen hat einen „bestärkenden Effekt“ auf 10_m, da es Aspekte seiner Lehrerpersönlichkeit (4: 211-222), das gute Arbeitsbündnis (4: 226-229, 569-577) und seine fachliche Kompetenz „positiv“ (4: 92-99, 5: 91-94) rückgemeldet hat.

Für 10_m ist die Exkursion „super gelaufen“ (4: 165), weil sie mit Blick auf die zu erreichenden Kompetenzen „teilweise sogar überideal“ (4: 66-69), die Verhaltensweisen der Lernenden gut (4: 99-103) und ihre produzierten Ergebnisse „sehr ausführlich bis ausreichend“ (4: 181-185) waren. Das dargestellte Zutrauen basiert sowohl auf diesen Quellen als auch der unterstützenden Negation von Hemmnissen und Barrieren, da 10_m „in keinerlei Hinsicht“ Sorgen oder Probleme bei der Durchführung hatte (5: 16-19) und die aufgetretenen Schwierigkeiten seine allgemeine Zuversicht „überhaupt nicht“ beeinflussen (5: 271). Diese wirken auch deswegen nicht auf seine Kompetenzerwartungen, weil sie nicht in seinem (professionellen) Wissen und Können zu verorten, sondern externer Herkunft sind: So haben der „Regen“ (4: 47-48) bzw. das „Wetter“ (5: 20) und der „chaotisch[e] Morgen“ durch die Unvorhersehbarkeit einer Baustelle (3: 55-64, 4: 42-47) dazu geführt, dass seine „persönliche Laune“ (5: 40-50, 257) zu Beginn der Exkursion ein Hemmnis für die Durchführung dargestellt hat, welches er mithilfe der Verhaltensweisen der Lernenden bewältigen konnte (5: 34-36, 258-260).

Durchführen von Exkursionen

10_m verfügt durch frühere direkte Erfahrungen über ein konstant hohes allgemeines Zutrauen zum Durchführen, das von weiteren direkten Erfahrungen und verbalen Beeinflussungen bestärkt wird.

Die zuversichtlichen Erwartungen, Exkursionen „auf jeden Fall“ (5: 136-144) durchführen zu können und diesbezüglich „sehr kompetent“ (5: 103-112) zu sein, basieren vordergründig auf den direkten Erfahrungen von 10_m. Beruht das konstant hohe Zutrauen vor der Durchführung der Exkursion auf seinen bisherigen direkten Erfahrungen im Kontext des Lehrens und Lernens, so wird dieses durch die direkten Erfahrungen aus der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion sowie die verbalen Beeinflussungen durch die Schüler:innen bestärkt. Die Konstanz bzw. Stabilität seiner Selbstwirksamkeitserwartungen wird exemplarisch nach dem Auswerten der Exkursion deutlich, indem 10_m auf das Planen, Durchführen und Auswerten zurückblickt: „Ich war vorher der Meinung, dass ich’s kann, vor der Planung, während der Planung, nach der Planung, vor der Durchführung, während der Durchführung und nach der Durchführung und jetzt auch nach der Reflexion“ (4: 336-342). Ersichtlich wird, dass er seine erwarteten Kompetenzen durch die Planung, Durchführung und Auswertung der Rabeninsel-Exkursion bestätigt sieht, wozu vorrangig die Quellen der direkten Erfahrungen und der verbalen Beeinflussungen beigetragen haben (6.3: Abb. 18). Demnach können seine Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen zum einen als stabil und zum anderen als konstant hoch analysiert werden. Hemmnisse und Barrieren reduzieren seine zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen nicht, da er die allgemeinen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Hemmnisse negiert. Darüber hinaus fühlt er sich für die existierenden Barrieren nicht verantwortlich und betrachtet diese als nicht beeinflussbar, sodass eine externale Kausalattribution vorliegt (6.3). Für 10_m bestehen infolge der Exkursionsdurchführung keine „Schlüsselerlebnisse“, die seinen „Blick auf die Welt“ (3: 512-527) verändern. Daher werden seine Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen im Rahmen ihrer zyklischen Entwicklung (2.1.1) bestätigt und bestärkt. Die „eingefahrenen Bilder“ (2: 202-213) und „schon gefestigte[n] Vorstellungen“ (3: 512-527) führen zu seiner Ansicht, dass er über genügend Theorie aus dem Studium verfügt und nun Praxis benötigt, da nur „Erfahrungen“ in verschiedenen Klassenstufen und Schulen sein Zutrauen zum Durchführen steigern könnten (5: 183-187).

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

Das allgemeine Zutrauen wird von erwarteten pädagogischen Hemmnissen bei der Bewertung der Lernenden und von fehlenden Erfahrungen zum Auswerten begleitet.

10_m sieht sich in der Lage, Exkursionen auszuwerten (3: 492), da er es einerseits prozessbegleitend „schon die ganze Zeit“ macht und somit „schon die ganze Zeit“ Bewertungen vornimmt, um „[s]eine Schlüsse daraus zu ziehen“ (3: 496-506) und andererseits „wahrscheinlich mehr Erfahrungen als andere Studenten“ besitzt. Dass er die Frage nach seinem Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen im Vergleich zum Planen und Durchführen als „schwierigere Frage“ bezeichnet, ist darauf zurückzuführen, dass er Schwierigkeiten hinsichtlich einer zu subjektiven (2: 482-491) und vorgeprägten (3: 470-476), Bewertung der Schüler:innen-Ergebnisse erwartet. Obwohl er seiner Meinung nach vergleichsweise viele Erfahrungen besitzt, hat er zum Auswerten – im Vergleich zum Planen und Durchführen – „logischerweise noch nicht so viel[e] Erfahrungen“ (2: 470-474). Diesen „Mangel“ bezieht er auch auf das Bewerten (2: 502-512), das durch eine fehlende „Anfangsdiagnose“ der Klasse erschwert wird, die vor der Exkursion nicht bekannt war (2: 512-517).

Nach dem Auswerten

10_m verfügt über Zutrauen in sein pädagogisches Wissen und Können zum Auswerten, jedoch nicht zum Bewerten, wobei auch Hemmnisse in der Gestaltung der Lehr- und Lernumgebung bestehen.

10_m sieht sich in der Lage, eine Beurteilung bzw. „Einschätzung“ zur Mitarbeit der Schüler:innen vorzunehmen (4: 236-243) und ein eigenes „Feedback“ zur Exkursion zu entwickeln (4: 270-271). Während er sich zu diesem Aspekt des (pädagogischen) Diagnostizierens als kompetent empfindet, sieht er sich zum Bewerten der Schüler:innen „nicht unbedingt in der Lage“. Er betrachtet das Bewerten von Exkursionen nicht als persönliches „Ziel“ (4: 265-269) und als sehr „subjektiv“ (4: 13-17, 243-245, 277-285), da „Standards [fehlen]“ (4: 243-245) und Exkursionen auf einer „persönliche[ren] Ebene“ ablaufen (4: 277-285). 10_m bezeichnet das Auswerten vor allem deswegen als „schwierig“, weil er hinsichtlich der Bewertung „relativ wenig[e] Erfahrungen“ besitzt (4: 234-236). Darüber hinaus führt die (Gestaltung der) Lehr- und Lernumgebung zu den physiologisch-emotionalen Reaktionen, dass ihn die Auswertung teilweise „nervt“ (4: 474-480, 508-512), sodass diese Reaktion als negative Quelle zu interpretieren ist. Die „überdidaktisierte“ Auswertung (4: 390-393) lieferte „keine neuen Erkenntnisse“ (4: 108-116), weswegen ihm das seminaristische Auswerten der Exkursion „nicht mehr so viel gebracht“ hat (4: 20-32). Während er von seinen eigenen prozessbegleitenden Reflexionen überzeugt ist und diese „immer und immer wieder [s]eine Lehrerwerdung beeinfluss[en]“ (4: 423-426), verneint er den Nutzen der seminaristischen Auswertung, da diese seiner Auffassung nach nicht „extrinsisch“ funktioniert (4: 124-128). Seine Persönlichkeit stellt dabei eine Quelle für seine erwarteten Kompetenzen zur Auswertung dar, da er sich als Mensch bezeichnet, der „sehr, sehr viel reflektiert und auch darüber reflektiert“ (4: 501-503).

Retrospektiv zum Auswerten

10_m expliziert – ebenso wie zum Planen und Durchführen – ein hohes allgemeines Zutrauen zum Auswerten, welches durch fehlende Erfahrungen – vor allem zum Bewerten – reduziert wird.

10_m berichtet zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen gleichermaßen die zuversichtlichen Erwartungen „sehr kompetent“ (5: 103-112) zu sein und diese „auf jeden Fall“ (5: 136-144) veranstalten zu können, da er über das entsprechende Wissen verfügt (5: 126-129). Diese Explikation seiner stabilen und konstant hohen Kompetenzerwartungen ist für das Auswerten aufgrund der gering(er)en Erfahrungen teilweise differenziert zu betrachten. Da 10_m seine Selbstwirksamkeitserwartungen vorrangig aus seinen direkten Erfahrungen ableitet, ist seine Wahrnehmung, sich „entsprechend [...] sicher gefühlt“ zu haben (5: 10-16), vornehmlich für das Planen und Durchführen zutreffend. Die erneute Kritik an der Lehr- und Lernumgebung – „kein Freund von diesem überdidaktisieren, [d. h.] dem Reflektieren der Reflexion des Reflektierten“ (5: 262-267) – führt zur Analyse, dass die Auswertung keine wirksamen Quellen liefert, um die bestehenden Hemmnisse und Barrieren zu bewältigen. Demnach stellt die Bewertung der Lernenden weiterhin eine Schwierigkeit dar, da es 10_m unverändert an dementsprechenden Erfahrungen fehlt.

Auswerten von Exkursionen

Es besteht ein allgemeines Zutrauen zum Auswerten, das von Hemmnissen bei der Bewertung der Lernenden reduziert wird, die mithilfe der Lehr- und Lernumgebung nicht bewältigt werden können.

10_m sieht sich im Allgemeinen zum Auswerten von Exkursionen in der Lage, wobei sich diese zuversichtlichen Erwartungen stärker auf die „objektiven“ als auf die „subjektiven“ Aspekte der Auswertung

beziehen. So empfindet er sich als kompetent, die Mitarbeit und die Ergebnisse der Schüler:innen auszuwerten zu können, da diese „objektivierbarer“ sind als die Bewertung der Lernenden. Die – im Vergleich zum Planen und Durchführen – geringeren Vorerfahrungen werden für das Auswerten durch die Lehr- und Lernumgebung nicht kompensiert, da 10_m diese als zu „didaktisiert“ und zu reflexiv kritisiert. Somit resultieren aus dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion keine Quellen, die die Bewältigung dieser Hemmnisse und Barrieren unterstützen und für seine Selbstwirksamkeitserwartungen positiv relevant werden. Verantwortlich dafür ist sein Vertrauen in seine reflektierte Persönlichkeit und seine Reflexionsfähigkeit sowie die Ansicht, dass nur seine eigenen und von ihm gesteuerten Reflexionen sinnvoll und notwendig sind. In der Konsequenz ist die Auswertung, und dabei vor allem die kritisierte Lehr- und Lernumgebung, weitgehend ohne Wirkung auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen.

5.2.1.3 Der Fall 14_m

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

14_m besitzt aufgrund direkter Vorerfahrungen das Zutrauen, Exkursionen planen zu können.

Direkte Erfahrungen zum Planen von Lehr- und Lernprozessen, über die 14_m im Sinne beruflicher Vorerfahrungen durch seine früheren Tätigkeiten verfügt, sind die Grundlage seiner sehr zuversichtlichen Erwartungen (1: 419-426). Diese direkten Vorerfahrungen führen nicht nur zu seinem allgemeinen Zutrauen, Exkursionen planen zu können (1: 415), sondern auch dazu, dass er den Planungsprozess als „definitiv ganz, ganz wichtig“ bewertet (1: 351-367). Diese hohe Relevanz der Planung resultiert daraus, dass er die Ursachen für nicht funktionierende Lehr- und Lerneinheiten im Gelände erfahrungsbasiert „auf den Planungsprozess“ zurückführt (1: 371-385). Dabei schreibt er der Planung das Potenzial zu, dass die Ziele (von Exkursionen) fast schon erreicht sind, wenn sie „richtig geplant“ wird (1: 351-367). Hospitationen von Exkursionen erwartet 14_m mit Blick auf seine Kompetenzerwartungen als hilfreich, um neue „Schwerpunkte“ durch Beobachtungen und das Lernen am Modell zu erleben, sodass er seine direkten durch stellvertretende Erfahrungen erweitern könnte (1: 434-440, 451-454). Mit Blick auf das Planen sieht 14_m keine wirklichen Hemmnisse und Barrieren voraus, sondern beantwortet die Frage nach möglichen Schwierigkeiten eher über Herausforderungen. Würde es ihm hinsichtlich der Lehr- und Lernumgebung persönlich helfen, die Klasse und deren Leistungsniveau zu kennen (1: 440-443), so äußert er die fachdidaktischen Herausforderungen ohne Bezug auf seine eigene Person. Diese bestehen beispielsweise in der Auswahl eines „geeignete[n] Ort[es]“, um das Wesentliche „vermitteln“ bzw. „überbringen“ zu können (1: 294-310) sowie dem Anspruch, die Schüler:innen nicht zu überfordern, sondern „Grundlagen“ zu schaffen (1: 581-586).

Nach dem Planen

Direkte (Vor-)Erfahrungen sorgen für die Negation aller Hemmnisse und Barrieren und ein „hundertprozentiges“ allgemeines Zutrauen, welches durch das Planen fachdidaktisch konkretisiert wird.

Die direkten Vorerfahrungen von 14_m sind als Grundlage dafür zu analysieren, dass seine allgemeinen Kompetenzerwartungen – im Vergleich zu vor dem Planen – „nach wie vor die Gleiche[n]“ sind (2: 56-58) und er sich weiterhin „hundertprozentig“ dazu in der Lage sieht, Exkursionen planen und

durchführen zu können (2: 136-148). Durch seine frühere berufliche Tätigkeit, absolvierte Schulpraktika sowie die Organisation von geographischen Exkursionen (2: 136-148) bestehen eben solche direkten Vorerfahrungen zum Planen von Lehr- und Lernprozessen, die nicht nur diese zuversichtlichen Erwartungen, sondern auch die starke Negation von Hemmnissen und Barrieren verantworten. Demnach besitzt 14_m „keine Bedenken“ (2: 249-251) und würde das Planen „problemlos auf die Reihe kriegen“ (2: 244-245). Problemlos, da ihm neben seinen direkten Vorerfahrungen die direkten Erfahrungen zum Planen der Rabeninsel-Exkursion verdeutlichen, dass ihn auch diese „Herausforderungen jetzt in keins-ter Weise irgendwie negativ beeinflusst“ haben (2: 218-230). Dabei ist festzustellen, dass 14_m Schwierigkeiten und Probleme als „Herausforderungen“ versteht (2: 192-194), wodurch sein lösungs-orientierter Umgang mit Hemmnissen und Barrieren beispielhaft sichtbar wird. Diese expliziert er des Öfteren ohne Bezug auf seine eigene Person und sein eigenes (professionelles) Wissen und Können, sodass er teilweise zwischen sich und „der Perspektive eines ganz normalen Studenten“ differenziert (2: 15-26). So bezeichnet er die Planung der Exkursion als „sehr, sehr umfangreich, sehr detailliert, sehr ausführlich“ und schätzt diese für seine Kommiliton:innen als „sehr, sehr, sehr sinnvoll“ ein (2: 5-15). Hingegen bewertet er die Exkursionsplanung vor dem Hintergrund seiner bisherigen (direkten) Erfahrungen für sich selbst als „zu ausführlich“ (2: 15-26), „zu ausgedehnt und zu langwierig“ (2: 41-50). Anhand dieser positiven sowie negativen Kritik an der Lehr- und Lernumgebung wird exemplarisch sichtbar, dass sich 14_m teilweise unpersönlich und – aus der Perspektive seiner Kommiliton:innen bzw. „eines ganz normalen Studenten“ – evaluierend und erklärend äußert. Dabei nimmt er diese Differenzierung bewusst vor, da er einen „anderen Hintergrund“ hat (2: 15-26), der primär über die Unterschiede in den direkten Vorerfahrungen zu begründen ist.

Die direkten Erfahrungen aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion führen dazu, dass die sehr zuversichtlichen und konstanten allgemeinen Erwartungen von 14_m fachdidaktisch und pädagogisch konkretisiert werden. So besteht eine fachdidaktische Fokussierung beispielsweise darin, dass er verstärkt auf die Vereinbarkeit von „Zielsetzung[en]“ und „Räumlichkeiten“ sowie zeitlichen und finanziellen „Begrenzung[en]“ achtet (2: 256-265). Dabei möchte er die „Zielsetzung“ zukünftig noch stärker in den Blick nehmen und zur Begründung von Exkursionen deren Vorteile gegenüber dem Unterrichten in der Schule erörtern (2: 271-277). Durch die Exkursionsplanung verfügt 14_m über fachdidaktisches „Hintergrundwissen“ zum „Prozess der Planung“ und zum „Methodentraining“ (2: 241-244). Aus pädagogischer Sicht hat er etwas zur „Kompromissfähigkeit“ gelernt, da er bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nicht immer „das Zepter in der Hand“ halten, sondern selbst stärker innerhalb der Gruppe arbeiten möchte (2: 265-270).

Retrospektiv zum Planen

14_m verfügt über ein unverändertes, sehr hohes Zutrauen zum Planen von Exkursionen.

14_m berichtet retrospektiv zum Planen, d. h. sowohl nach dem Durchführen als auch nach dem Auswerten sowie im Follow-Up, ein konstantes und sehr hohes allgemeines Zutrauen zum Planen von Exkursionen. Dazu expliziert er sein „vollstes Vertrauen“ (3: 199-208), „hundertprozentig[es]“ Zutrauen (3: 333-335, 340-343), „zu 100 Prozent“ dazu in der Lage (4: 84-91) und „kompetent“ zu sein (5: 449-457). Zusätzlich zu diesen zuversichtlichen Erwartungen expliziert er auch deren Stabilität, indem er diese als „nicht verändert“ (3: 199-208) bezeichnet, „von Vornherein davon überzeugt“ war, sich „auch jetzt noch“ (4: 263-265) und „nach wie vor“ (5: 449-457) zum Planen von Exkursionen in der Lage sieht. Festzustellen ist, dass er diese positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen retrospektiv im Zusammenhang mit dem Durchführen und Auswerten verbalisiert. Als primäre Ursache dafür sind seine direkten Vorerfahrungen zu analysieren, die er als „guten Erfahrungsschatz“ bewertet (5: 108-

114, 353-355). Dieser erwächst aus seinem „vorhergehenden Beruf“ (5: 122-127), in dem das Planen, Durchführen und Auswerten „einfach immer Gegenstand [s]einer Tätigkeiten“ (5: 132-143) war. Diese Erfahrungen führen zu seiner stabilen „Sicherheit“ (5: 353-355), die sich in den dargestellten zuversichtlichen allgemeinen Erwartungen und der Negation von Hemmnissen und Barrieren widerspiegelt. Letztere zeigen sich exemplarisch darin, dass 14_m weder zum Planen noch zum Durchführen und Auswerten „Schwierigkeiten“ angibt (5: 99-102). Im Ergebnis dieser direkten Vorerfahrungen besitzt 14_m einen „anderen Hintergrund“ als viele seiner Kommiliton:innen (5: 108-114). Dieser ermöglicht es ihm auch, die Lernenden zu analysieren, daran anknüpfend „Ziele zu formulieren“ und aus fachdidaktischer Perspektive zu differenzieren, für welche Kompetenzen und Inhalte eine Exkursion sinnvoll ist (5: 177-191). Sein „anderer Hintergrund“ (5: 108-114) führt dazu, dass er die Lehr- und Lernumgebung einerseits zwar als „zielführend“ und „sehr, sehr detailliert“ lobt, diese persönlich aber als „streckenweise etwas zäh“ kritisiert (5: 6-10). Zusätzlich zu seinen direkten Vorerfahrungen sind einzelne direkte Erfahrungen aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion für ihn relevant, sodass er beispielsweise das „Handlungstraining mit den entsprechenden Gerätschaften“ (3: 335-338) als positive Quelle beschreibt. Darüber hinaus bewertet 14_m die stellvertretenden Erfahrungen in der Planung, die aus „unterschiedliche[n] Interessen [und] Ideen“ bestehen, als „sehr fruchtbare Geschichte“ (5: 205-214) und als „zielführend“ (5: 224-226). Somit erweitert sich sein „Erfahrungsschatz“ (5: 108-114, 353-355) insoweit, dass er solche stellvertretenden Erfahrungen als zukünftig relevant für sich erwartet.

Planen von Exkursionen

Vor allem direkte Vorerfahrungen führen zu stabilen und positiven Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die direkten Vorerfahrungen von 14_m resultieren in stabilen und konstant positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen, die durch die direkten Erfahrungen aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion kaum Veränderungen erfahren. Im Ergebnis bleibt die Intervention hinsichtlich seiner Kompetenzerwartungen zum Planen weitgehend ohne Wirkung, da die Vielzahl der bestehenden direkten Vorerfahrungen zuvor eine Selbstwirksamkeit im Sinne einer „stabilen Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und eines „überdauernden Persönlichkeitsmerkmals“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) entwickelte. Diese zeichnet sich durch sehr zuversichtliche allgemeine Erwartungen, einige Konkretisierungen zum fachdidaktischen Wissen und Können sowie die Negation von Hemmnissen und Barrieren aus, die in ihrer Kombination eine sehr positive Selbstwirksamkeit ergeben. 14_m bezieht die zuversichtlichen Erwartungen deutlich auf seine eigene Person, wogegen er die Hemmnisse und Barrieren zum Teil aus einer evaluierenden Perspektive verbalisiert. Der dazu gezogene Vergleich zu seinen Kommiliton:innen führt auf der Grundlage seiner direkten Vorerfahrungen beispielsweise dazu, dass er die Lehr- und Lernumgebung für sich selbst als zu umfangreich kritisiert, aus der „Perspektive eines ganz normalen Studenten“ aber als positiv bewertet (2: 15-26). Überhaupt sind die Hemmnisse und Barrieren zur Lehr- und Lernumgebung, die 14_m zur Größe der Planungsgruppen und zu den entsprechenden Gruppenprozessen expliziert, für seine Selbstwirksamkeitserwartungen ohne große Bedeutung, da er Schwierigkeiten negiert oder auf Basis seiner direkten Erfahrungen bewältigen könnte.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

Aus direkten (Vor-)Erfahrungen resultiert die starke Zuversicht, Exkursionen durchführen zu können.

14_m besitzt im Allgemeinen sehr zuversichtliche Erwartungen an seine Kompetenzen, Exkursionen durchführen zu können. Als Ursache für diese starke Zuversicht, die sich auch in der Negation von Hemmnissen und Barrieren zeigt, expliziert er seine „Erfahrung“ (2: 136-148), wobei vor allem seine direkten Vorerfahrungen als Quelle seiner positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zu analysieren sind. Diese bestehen sowohl durch frühere berufliche Erfahrungen (1: 23-30, 2: 136-148) und seine privaten „Hobbys“ in der „Natur“ bzw. „im Freien“ (1: 23-30) als auch durch Exkursionen, die er im Schulpraktikum zusammen mit Schüler:innen durchgeführt hat (1: 50-56, 2: 310-316). Auch aufgrund dieser positiven Vorerfahrungen bezeichnet er Exkursionen mehrfach als „Höhepunkt[e]“ (1: 69-87, 125), da sie Lernenden Möglichkeiten bieten, „Bilder“ der Natur und vom Gelände zu sammeln, die innerhalb der Schule nicht sichtbar sind (1: 76, 184, 474). In Ergänzung zu seinen direkten Vorerfahrungen sind die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsplanung relevant, da seine zuversichtlichen fachlichen Erwartungen aus der „intensiv[en]“ Planungsphase resultieren (2: 316-320). Dabei stellen die „Probelaufe mit methodischem Training“ für ihn ebenfalls wichtige direkte Erfahrungen dar (2: 104-113). Im Ergebnis dieser direkten (Vor-)Erfahrungen verfügt 14_m über positive Kompetenzerwartungen, sodass er sich das Durchführen – ebenso wie das Planen – „hundertprozentig“ zutraut (2: 136-148) und dementsprechend Schwierigkeiten im Allgemeinen negiert: „ohne Probleme“ (2: 310), „keine Abstriche“ (2: 184-186). Dabei sorgt die Planung neben den positiven Quellen auch für einen „sehr ambitionierten Zeitplan“, den er vorausschauend auf die Durchführung als „größte Herausforderung“ im Sinne von Hemmnissen und Barrieren erwartet (2: 302-306).

Nach dem Durchführen

Direkte Erfahrungen aus der Durchführung stellen einen „kleine[n] Schritt von vielen“ dar und bestätigen das „hundertprozentige“ Zutrauen von 14_m, Exkursionen durchführen zu können.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen von 14_m sind – im Vergleich von vor und nach dem Durchführen der Exkursion – als konstant hoch zu analysieren. Auf der Grundlage seiner bestehenden beruflichen Vorerfahrungen (3: 436-453) expliziert er diese als „nicht verändert“, da er „nach wie vor vollstes Vertrauen“ in sich setzt (3: 199-208). Dieses „hundertprozentig[e]“ Zutrauen (3: 333-335, 340-343) bezieht er sowohl konkret auf das Durchführen (3: 214) als auch generalisierend auf das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen (3: 199-208). Die positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen sich neben diesen zuversichtlichen Erwartungen in der Negation von Hemmnissen und Barrieren, da für 14_m weder im Allgemeinen „irgendwelche Schwierigkeiten“ bestehen (3: 356-361) noch im eigenen professionellen Wissen und Können. So negiert er fachdidaktische (3: 290-292) und pädagogische (3: 280-290) Hemmnisse und äußert lediglich solche fachlichen (3: 268-280) Barrieren, die external und somit außerhalb seiner Person zu verantworten sind. Obwohl sich die erwarteten Schwierigkeiten – vor allem „zu ambitionierte Ziele“ (3: 26-39, 58-68) sowie „zu viele Stationen [...] mit zu vielen Inhalten“ (3: 225-229) – in der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion bewahrheitet haben (3: 350-356), sind diese für seine Kompetenzerwartungen nicht relevant, da er sie bereits in der Exkursionsplanung vorausgesehen hat und deren Ursachen external attribuiert.

Die Konstanz der Selbstwirksamkeitserwartungen von 14_m entspricht seiner Wahrnehmung, dass die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion keinen großen, sondern nur einen „kleine[n] Schritt von vielen“ für ihn bedeutet (3: 436-453). Dieser resultiert aus direkten Erfahrungen, die 14_m aus der Planung und primär aus der Durchführung berichtet, wozu er sich verstärkt auf die Schüler:innen bezieht, da sowohl ihr Verhalten (3: 149-150, 174-178) als auch der Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden (3: 150-151, 301-306) für ihn positive Quellen darstellen. So haben die „hochinteressiert[en]“ und „hochmotiviert[en]“ Schüler:innen durch ihre Verhaltensweisen auch dazu beigetragen, die Barriere Wetter zu bewältigen, die 14_m als „größte Herausforderung an dem Tag“ benennt (3: 5-12). Einer dieser „kleine[n] Schritt[e]“ – die bestätigend auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen wirken – besteht darin, dass sich 14_m als fachlich „kompetente[n] Ansprechpartner“ empfindet, wobei er das Zutrauen in sein fachliches Wissen und Können auf die direkten Erfahrungen der Durchführung selbst (3: 81-84) und die Planung zurückführt (3: 372-375). Auch wenn aus der Exkursionsplanung Hemmnisse und Barrieren für die -durchführung resultierten, so beschreibt 14_m die Planung doch als überwiegend positiv, da sie „sehr ausführlich“ war (3: 366-371) und daher die „Durchführung mit den Schülern letzten Endes [ein] Kinderspiel“ (3: 375-382). Insgesamt fühlt er sich darin bestätigt, Exkursionen mit Schüler:innen durchführen zu können (3: 199-208). Dabei bewertet er diese direkten Erfahrungen als „kleine[n] Schritt von vielen“ (3: 436-453) und als „Gewinn“ (3: 427-436).

Retrospektiv zum Durchführen

14_m verfügt über konstante, sehr hohe zuversichtliche Erwartungen zum Durchführen von Exkursionen, welche durch verbale Beeinflussungen und direkte Erfahrungen bestätigt werden.

Retrospektiv zum Durchführen generalisiert 14_m seine Selbstwirksamkeitserwartungen stärker, indem er diese nicht nur auf das Durchführen, sondern auch das Planen und Auswerten von Exkursionen bezieht. Demnach sieht er sich „zu 100 Prozent“ in der Lage (4: 84-91) und bezeichnet sich als „kompetent“, Exkursionen planen, durchführen und auswerten zu können (5: 449-457). Er selbst expliziert die Konstanz seiner zuversichtlichen Erwartungen, da er diesbezüglich „von Vornherein der festen Überzeugung“ (4: 254-257) war und es „nach wie vor“ (5: 449-457) ist. Darüber hinaus besteht diese Konstanz auch in der Negation von Hemmnissen und Barrieren, da er zum Planen, Durchführen und Auswerten weder „Schwierigkeiten“ erwartet noch „Angst“ hat (5: 99-102). Diese Stabilität seiner Selbstwirksamkeitserwartungen ist primär auf seine direkten Vorerfahrungen zurückzuführen, die insbesondere aus seinem „vorhergehenden Beruf“ (5: 122-127) und der Arbeit mit Schüler:innen resultiert (4: 84-91, 5: 316-322, 335-347). Diese vorwiegend beruflichen Vorerfahrungen bezeichnet 14_m als „anderen Hintergrund“ und „guten Erfahrungsschatz“ (5: 108-114), die ihn von seinen Kommiliton:innen unterscheiden und für seine „Sicherheit“ sorgen (5: 353-355), da das Planen, Durchführen und Auswerten „einfach immer Gegenstand [s]einer Tätigkeiten“ war (5: 132-143). Darüber hinaus ist seine Persönlichkeit als „neue“ Quelle (6.3: Abb. 18) zu identifizieren, da er ein Mensch mit „viele[n], viele[n] Interessen“ und „Interessensbereiche[n]“ ist (5: 271-281).

14_m bezieht seine zuversichtlichen Erwartungen nur teilweise konkret auf das Durchführen von Exkursionen, wobei er sich zu „100 Prozent“ dazu in der Lage sieht und über das pädagogische Wissen und Können verfügt, Exkursionen zu organisieren und Schüler:innen zu „begeistern“ (5: 281-285). Auch die Negationen von Hemmnissen und Barrieren besitzen zu Teilen solche direkten Bezüge, da beispielsweise der Ablauf der Exkursion „relativ reibungslos“ war (5: 13-14). Diese Konkretisierungen zum Durchführen sind auf die Quellen der verbalen Beeinflussungen und die direkten Erfahrungen zurückzuführen, die auch im Mehrwert der Exkursion für die Lernenden und ihrem Verhalten bestehen, da

sie „sehr motiviert“ und „sehr engagiert“ (5: 78-81) waren und so zu einem „erfolgreich[en]“ Exkursionstag beigetragen haben (5: 76-78). Aus dem Feedback der Schüler:innen resultiert die Erkenntnis, dass der „organisatorische Ablauf“ zu verbessern ist (4: 215-218). Dabei haben sich die „kritischen Punkte“ (5: 41-43) bzw. „Komplikationen“ bewahrheitet, die 14_m bereits in der Exkursionsplanung erwartete (5: 14-18), sodass die Vielzahl der Inhalte an den Exkursionsstationen zu Schwierigkeiten im „gesamten zeitlichen Ablauf“ führte (5: 44-51). Abgesehen von dieser Kritik bestätigen die verbalen Beeinflussungen die positiven Eindrücke von 14_m, die er von der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion hat (4: 169-175), ohne dabei seine eigenen Wahrnehmungen zu erweitern (5: 179-185).

Durchführen von Exkursionen

Direkte (Vor-)Erfahrungen führen zu stabilen und sehr positiven Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die direkten Vorerfahrungen und Erfahrungen von 14_m resultieren in stabilen und sehr positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen. Dabei bleibt die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion – gegensätzlich zum Planen und Auswerten – hinsichtlich seiner Kompetenzerwartungen nicht ohne Wirkung, da vor allem die positiven direkten Erfahrungen für ihn einen weiteren „kleine[n] Schritt“ bedeuten. Einen „kleine[n] Schritt von vielen“ (3: 436-453), der seine bestehenden direkten Vorerfahrungen durch neue positive direkte Erfahrungen bestätigt und bestärkt. Diese bestätigenden und bestärkenden Erfahrungen fokussieren die Schüler:innen, indem sie deren Verhalten sowie den Mehrwert der Exkursionen für die Lernenden als positive Quellen beinhalten. Beziehen sich diese Quellen zum Durchführen verstärkt auf die Schüler:innen und konzentrieren sich die zuversichtlichen Erwartungen deutlich auf seine eigene Person, so sind die Hemmnisse und Barrieren oft external. Diese internale Kausalattribution der zuversichtlichen Erwartungen und die externale Ursachenzuschreibung der Hemmnisse und Barrieren, d. h. außerhalb seines (professionellen) Wissens und Könnens, sind charakteristisch für 14_m. Demnach werden seine stabilen und sehr positiven zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen von Exkursionen nicht durch Hemmnisse und Barrieren reduziert, da diese oft nicht durch ihn verursacht sind oder zukünftig von ihm bewältigt werden könnten.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

14_m besitzt „vollstes Vertrauen“ zum Auswerten von Exkursionen.

Vor dem Auswerten berichtet 14_m, dass er über „vollstes Vertrauen“ zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen verfügt. Diesbezüglich hat sich seine Selbsteinschätzung durch die Planung und Durchführung der Rabeninsel-Exkursion „nicht verändert“ (3: 199-208). Als Ursache für diese Konstanz sind seine direkten (Vor-)Erfahrungen zu analysieren, die 14_m zwar nur zum Planen und Durchführen aktiv expliziert, die jedoch genauso für das Auswerten Grundlage seiner stabilen und positiven Selbstwirksamkeitserwartungen sind. Er selbst betrachtet das Planen und Durchführen als grundlegende Voraussetzungen und Quellen für das Auswerten, indem er die Auswertung als deren Konsequenz betrachtet: „(...) dadurch, dass wir jetzt das Ganze so ausführlich geplant haben und auch selbst durchgeführt haben, sollten erwachsene Menschen, denke ich, schon in der Lage sein, die richtigen Schlüsse zu ziehen und das Ganze zu bewerten und zu reflektieren“ (3: 417-422). Das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion erwartet 14_m als Erweiterung seiner bisherigen direkten Erfahrungen in Form einer „selbstkritische[n] Reflexion“ (2: 178-184).

Nach dem Auswerten

Direkte Vorerfahrungen führen zu einem sehr hohen Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen und dazu, dass die Lehr- und Lernumgebung in ihrer Ausführlichkeit keinen Mehrwert für 14_m darstellt.

Die direkten Vorerfahrungen stellen für die Selbstwirksamkeitserwartungen von 14_m zum Auswerten von Exkursionen die zentralen Quellen dar, die sowohl die sehr hohen zuversichtlichen Erwartungen als auch die kritische Betrachtung der Lehr- und Lernumgebung verantworten. Zeigen sich seine zuversichtlichen Erwartungen im Allgemeinen im „hundertprozentig[en]“ Zutrauen (4: 96, 144-145) und der Ansicht, dass er beispielsweise die „vorher selbst gesteckt[en Ziele]“ reflektieren kann (4: 101-105), so bezieht sich seine Kritik an der Lehr- und Lernumgebung vor allem auf die Ausführlichkeit der Auswertung. Daher negiert 14_m den Mehrwert der Exkursionsauswertung für seine Kompetenzerwartungen insbesondere deswegen, weil die vorliegende Lehr- und Lernumgebung auf Basis seiner bisherigen direkten Vorerfahrungen „extrem ausführlich“ war (4: 6-16). Diese kritische Betrachtung wirkt fundiert, indem er konkrete Handlungsalternativen zur, für ihn sinnvolleren, Gestaltung der Exkursionsauswertung entwickelt (4: 26-31, 35-44, 45-57). Dabei resultieren aus der Lehr- und Lernumgebung keine Hemmnisse und Barrieren im eigentlichen Sinne, die die Selbstwirksamkeitserwartungen von 14_m durch eine Reduktion seiner zuversichtlichen Erwartungen beeinflussen. Vielmehr ist diese Kritik charakteristisch dafür, dass die Auswertung – so wie auch die Durchführung – für ihn nur einen „kleine[n] Schritt von vielen im Rahmen des Studiums, im Rahmen der Ausbildung zum Lehrer“ darstellt, die zur „Entwicklung [s]einer eigenen Professionalität“ beitragen (4: 284-295). Diese Professionalität ist stärker durch seine direkten Vorerfahrungen beeinflusst, sodass er das „Auswerten aus der Lehrerperspektive“ zwar als sinnvoll empfindet (4: 148-154), das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion jedoch insgesamt nur als „kleine[n] Schritt“ reflektiert. Seine dargestellten zuversichtlichen Erwartungen werden durch die allgemeine Negation von Hemmnissen und Barrieren verstärkt, sodass ihm das Auswerten weder „Sorgen“ (4: 112-114) noch Schwierigkeiten bereitet (4: 123).

Retrospektiv zum Auswerten

Sowohl die zuversichtlichen allgemeinen Erwartungen als auch die Negation von Hemmnissen und Barrieren basieren auf einem „guten Erfahrungsschatz“, der aus direkten Vorerfahrungen resultiert.

14_m begründet seine retrospektiv sehr zuversichtlichen allgemeinen Erwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen zentral über seinen „guten Erfahrungsschatz“ (5: 108-114), über den er aufgrund seines „vorhergehenden Beruf[s]“ verfügt (5: 122-127), in dem das Planen, Durchführen und Auswerten „einfach immer Gegenstand [s]einer Tätigkeiten“ war (5: 132-143). In der Konsequenz verschaffen ihm diese direkten Vorerfahrungen „Sicherheit“ (5: 353-355) und sorgen zugleich für einen „anderen Hintergrund“, der ihn von vielen seiner Kommiliton:innen unterscheidet (5: 108-114). Dieser von ihm sogenannte „andere Hintergrund“ führt zur Stabilität seiner positiven Selbstwirksamkeitserwartungen, sodass er sich – im Vergleich zu vor und nach dem Auswerten – „nach wie vor“ als „kompetent“ betrachtet (5: 449-457). Dazu tragen auch die verbalen Beeinflussungen bei, die er in Form von Feedback in seiner früheren beruflichen Tätigkeit mehrfach gegeben und bekommen hat (5: 412-420). Dieses Feedback ist zugleich stellvertretend dafür, dass sich die sekundären Quellen der verbalen Beeinflussungen mit den primären Quellen der direkten (Vor-)Erfahrungen ergänzen bzw. überlagern können (6.3). Seine positiven Kompetenzerwartungen präzisiert 14_m für das Auswerten (5: 384-385, 408, 420-421) und negiert zugleich Hemmnisse und Barrieren, da er weder „Schwierigkeiten“ darin sieht noch „Angst“ davor hat (5: 99-102). Seine Kritik an der Lehr- und Lernumgebung (5: 361-370, 370-378) führt nicht dazu, dass seine zuversichtlichen Erwartungen reduziert werden.

Auswerten von Exkursionen

Direkte Vorerfahrungen führen zu stabilen und positiven Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die stabilen und positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen zeichnen sich zum einen durch konstant hohe zuversichtliche Erwartungen im Allgemeinen und zum anderen durch die kontinuierliche Negation von Hemmnissen und Barrieren aus. Die Grundlage dafür bilden die direkten Vorerfahrungen, die für 14_m einerseits einen „guten Erfahrungsschatz“ (5: 108-114) und andererseits – so wie auch zum Planen und Durchführen – einen zentralen Referenzrahmen darstellen, vor dessen Hintergrund er die zuversichtlichen Erwartungen sowie die Negation der Hemmnisse und Barrieren begründet. Im Ergebnis sind die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen im Sinne einer „stabilen Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und eines „überdauernden Persönlichkeitsmerkmals“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) als konstant zu analysieren. Dieser Analyse entspricht die Wahrnehmung von 14_m, indem er sich selbst einen „anderen Hintergrund“ zuschreibt (5: 449-457). Dieser soziale Vergleich zur Mehrzahl seiner Kommiliton:innen findet darin Ausdruck, dass er die Lehr- und Lernumgebung zum Auswerten – so wie auch zum Planen – für sich als zu ausführlich kritisiert, diese „aus der Perspektive eines ganz normalen Studenten“ aber als gut und zielführend bewertet (z. B. 2: 15-26). Daraus wird ersichtlich, dass das Auswerten lediglich einen „kleine[n] Schritt“ zur „Entwicklung [s]einer eigenen Professionalität“ darstellt und somit kaum einen Mehrwert für 14_m besitzt (4: 284-295). Im Ergebnis bleibt das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion – vergleichbar mit dem Planen – weitgehend ohne Wirkung auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen, da die direkten Vorerfahrungen – gegensätzlich zum Durchführen – nicht durch neue direkte Erfahrungen oder andere primäre und sekundäre Quellen bestätigt, bestärkt oder erweitert werden.

5.2.1.4 Der Fall 17_w

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

Direkte Erfahrungen führen zum allgemeinen Zutrauen, Exkursionen „schon“ planen zu können.

17_w besitzt vor dem Planen der Exkursion die allgemeine zuversichtliche Erwartung, diese „schon“ planen und durchführen zu können. Dafür sind primär ihre bisherigen direkten Erfahrungen verantwortlich, die sich als „positive Erfahrungen“ auf ihr Zutrauen zum Planen und Durchführen „positiv“ ausgewirkt haben. Unter der Devise „Übung macht den Meister“ (1: 414-422) sind für sie vor allem die eigenen direkten Handlungserfahrungen relevant, „selbst aktiv [zu] sein und das selbst [zu] planen“ (1: 428-433). Demnach betrachtet sie ihre Erfahrungen aus den „viele[n] Exkursionen“ im Studienfach Geographie als gewinnbringend (1: 52-60). Hingegen sind für sie die stellvertretenden Erfahrungen weniger hilfreich, die aus dem bloßen Lernen am Modell oder durch Beobachtungen resultieren (1: 428-433). Potenzielle Hemmnisse und Barrieren für das Planen bestehen für 17_w in der Kombination aus Gruppenprozessen und ihrem eigenen persönlichen Anspruch, da sie befürchtet, auf unmotiviertere „Gruppenmitglieder“ zu treffen, es selbst aber „ordentlich machen“ möchte (1: 252-256).

Nach dem Planen

Die allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen werden sowohl bestätigt als auch verstärkt sowie fachlich und fachdidaktisch durch direkte Erfahrungen und physiologisch-emotionale Reaktionen erweitert.

Vor dem Planen der Exkursion besaß 17_w die Erwartung an ihre Kompetenzen, Exkursionen „schon“ planen und durchführen zu können (1: 414-422). Diese allgemeine Zuversicht erfährt durch das Planen der Rabeninsel-Exkursion eine Bestätigung und zugleich eine Verstärkung. Während die Bestätigung darauf zurückzuführen ist, dass für 17_w nichts passiert ist, was sie „vorher nicht von [sich] erwartet hätte“ oder sie „selbst von [sich] überrascht“ war (2: 190-195), steht die Verstärkung mit den neuen direkten Erfahrungen in Verbindung. Diese direkten Erfahrungen entsprechen ihrer Devise „Übung macht den Meister“ (1: 414-422, 2: 304-309) und resultieren darin, dass sie sich „sicherer und gestärkter“ fühlt (2: 348-349). Dabei ist der Zusammenhang bedeutend, dass sie „Routine“ (2: 506-510) als Ergebnis dieser „Übung“ betrachtet, die mit der Anzahl der Planungen steigt (2: 313-316). So schreibt sie sich im Allgemeinen das Wissen und Können zu, Exkursionen in ihrer zukünftigen Funktion als Lehrerin planen (2: 304-309) und dazu beispielweise Exkursionsstationen und -methoden auswählen zu können (2: 466-481), wenngleich sie in diesem Prozess „nach oben immer noch Luft“ sieht (2: 348-349). Die dafür grundlegenden direkten Erfahrungen werden durch stellvertretende Erfahrungen erweitert, um „mehrere Ideen“ (z. B. zur Auswahl von Exkursionsstationen und Entwicklung einer Zielstellung oder Leitfrage (2: 466-481)) berücksichtigen zu können. Darüber hinaus tragen auch die physiologisch-emotionalen Reaktionen zu ihrem Gefühl der Sicherheit (2: 354-356, 370-375) bei, indem eine Abwesenheit negativer (z. B. „Zweifel“ (2: 83-91), „Zwang“ (2: 128-137)) und eine Anwesenheit positiver (z. B. „Spaß“, Identifikation (2: 128-137)) Quellen festzustellen ist.

Dieses subjektive Gefühl der Sicherheit wird in den zuversichtlichen Erwartungen an das eigene Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) sichtbar, über die 17_w zu fachlichen und fachdidaktischen Aspekten verfügt. So begründet sie ihre Sicherheit zum einen über ihr fachdidaktisches Wissen und Können zu den „Methoden“ (2: 3-13, 320-324, 364-370, 408-409) und zum anderen über ihr fachliches Vorwissen aus ihrem „Zweifach“ (2: 3-13, 364-370). Darüber hinaus negiert sie nicht nur fachliche und fachdidaktische „Probleme“ (2: 407-408) und Unsicherheiten (2: 237-239), sondern „Probleme“ (2: 71-72) und „Schwierigkeiten“ (2: 410-411) für das Planen von Exkursionen im Allgemeinen. So bezeichnet sie das Planen – entgegen ihren Erwartungen vor dem Planen – insgesamt nicht als „große Schwierigkeit“ (2: 22-32). Des Weiteren hat sich auch ihre „Befürchtung“ zu den Gruppenprozessen nicht bewahrheitet (1: 252-256, 2: 395-407), woraus exemplarisch deutlich wird, dass ihre ursprünglichen Erwartungen mitunter zu pessimistisch waren.

Retrospektiv zum Planen

Direkte Erfahrungen führen vorrangig zu allgemeinen, aber auch zu fachlichen und fachdidaktischen zuversichtlichen Erwartungen sowie der Negation von Hemmnissen und Barrieren.

Direkte Erfahrungen sind retrospektiv zum Planen sowohl die Grundlage der zuversichtlichen Erwartungen von 17_w als auch der Negation von Hemmnissen und Barrieren. Insbesondere die nicht existenten negativen Erfahrungen führen dazu, dass sie sich zum Planen von Exkursionen als selbstwirksam empfindet, da nur eine schlechte Durchführung ihre zuversichtlichen Erwartungen zum Planen verringern, eine gute Exkursion diese aber „nicht heben“ könnte. Demnach bleibt das Durchführen für das Planen weitgehend ohne Konsequenzen, da 17_w „eigentlich davon ausgegangen [ist], dass es so läuft, wie's gelaufen ist“ (3: 312-321). Aus dieser Strategie der Kausalattribution resultiert, dass sie nicht nur

das Planen, sondern auch das Durchführen und Auswerten auf der Grundlage fehlender negativer Erfahrungen als „gute Erfahrung“ (5: 274-275) reflektiert. Demnach ist 17_w weniger erfolgsoversichtlich als misserfolgsängstlich (Barysch, 2016), woraus eine erhöhte Anfälligkeit für einen „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010) zu analysieren ist, da negative Erfahrungen bzw. Quellen einen stärkeren Einfluss auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen als positive haben (können). Ihr „gute[s] Gefühl“ zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen leitet sich folgerichtig daraus ab, dass sie „keine wirklichen Rückschläge“ verzeichnen musste und alles „gut geklappt“ hat (4: 332-338).

In der Konsequenz sieht sie sich sowohl im Allgemeinen als auch fachlich und fachdidaktisch zum Planen von Exkursionen in der Lage. Dieses Vertrauen in ihre persönlichen Kompetenzen kommt im Allgemeinen dadurch zum Ausdruck, dass sie sich als „ziemlich kompetent“ empfindet (5: 347-354) und sich das nochmalige Planen – so wie auch das Durchführen und Auswerten – zutraut, da sie grundsätzliche Vorstellungen darüber hat, wie Exkursionen ablaufen sollen (5: 359-369). Diese Vorstellungen beziehen sich beispielsweise auf die fachdidaktischen Aspekte der Motivierung und die Wahl der Methoden sowie den Perspektivwechsel auf die Lernenden (5: 130-137). Darüber hinaus leitet sie ihre Zuversicht in zukünftige „erfolgreich[e]“ Planungen (5: 359-369) daraus ab, dass sie durch ihr zweites Studienfach über fachliche und fachdidaktische Vorkenntnisse verfügt (5: 78-84). Festzustellen ist, dass 17_w solche zuversichtlichen Erwartungen oft mit der Negation oder der Möglichkeit zur Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren verbindet, um das Vertrauen in ihre persönlichen Kompetenzen zu begründen. So negiert sie beispielsweise die Komplexität von Exkursionen, da sie sich nur bezüglich des „unbekannte[n] Raum[es]“ (3: 210-215) und der „Methoden“ vom Unterricht in der Schule unterscheiden. Insgesamt verbindet sie retrospektiv mit dem Planen der Rabeninsel-Exkursion keine nennenswerten Hemmnisse und Barrieren, da ihr „eigentlich alles leicht von der Hand“ und es „Schritt für Schritt vorwärts“ ging (3: 222-232). Diese Negation wird um ihr Bewusstsein zur Bewältigung von Schwierigkeiten erweitert, da ihr „jetzt nichts einfallen [würde]“, wozu sie sich nicht in der Lage sieht (5: 105-109). Dahingehend hat sie die direkten Erfahrungen gesammelt, dass sich Hemmnisse und Barrieren „leicht aus ´m Weg räumen“ lassen, sodass ihrer Auffassung nach „da eigentlich nicht viel kommen könnte, was [sie] jetzt so zurückwerfen würde“, dass sie sich das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen nicht zutrauen würde (5: 64-71).

Vorrangig ihre direkten Erfahrungen veranlassen 17_w dazu, sich zum Planen von Exkursionen in der Lage zu sehen. „Durch die Praxis“ verfügt sie über ein „bisschen Routine“ (3: 207-218), auf deren Grundlage sie die dargestellten Hemmnisse und Barrieren negiert (z. B. 3: 222-232) und den Anspruch entwickelt, dass sie „eigentlich schon in der Lage sein sollte, das zu veranstalten“ (5: 52-54). Dieser Anspruch erwächst auch aus ihren stellvertretenden Erfahrungen, d. h. dem Lernen am Modell und durch Beobachtungen in einer „Vielzahl von Exkursionen“, sodass ihr ein Perspektivwechsel von der Lernenden zur Lehrenden möglich ist (5: 374-380). Auch wenn 17_w im Allgemeinen keine Schwierigkeiten retrospektiv zur Planung sieht (5: 142, 155-156), bestehen Hemmnisse beispielsweise in den Gruppenprozessen, die die Entwicklung der Leitfrage (5: 11-13, 25-26, 77-78, 148-155) und die Abwesenheit eines Gruppenmitgliedes betreffen (5: 85-86, 261-263, 283-289). Negiert sie die Mehrheit der Schwierigkeiten in der Gegenwart, so erwartet 17_w potenzielle Barrieren darin, dass die Anleitung durch Dozierende oder die Arbeit in der Gruppe als zukünftige Lehrerin nicht mehr gegeben sein wird (3: 238-244). In dieser Erwartung zeigen sich einerseits die mitunter (zu) pessimistischen Selbstwirksamkeitserwartungen und zum anderen ihr Verständnis von Professionalisierung als Prozess, da „immer noch Luft nach oben ist“ und „man [...] nie perfekt“ ist (3: 207-218).

Planen von Exkursionen

Direkte Erfahrungen sowie fehlende negative Erfahrungen führen zum allgemeinen Zutrauen zum Planen, zur Negation und dem Bewusstsein zur Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren.

Die Kompetenzerwartungen von 17_w basieren nicht nur auf Erfahrungen, sondern auch auf dem Fehlen von Erfahrungen bzw. Quellen. Für sie sind nicht nur ihre direkten Erfahrungen bedeutsam, die ihre zuversichtlichen Erwartungen zum Planen von Exkursionen bestätigen, verstärken und konkretisieren, sondern auch die fehlenden negativen Erfahrungen bzw. Quellen (6.3: Abb. 18), da sie zum Planen von Exkursionen „keine wirklichen Rückschläge“ (4: 332-338) verzeichnet. Diese fehlenden „Rückschläge“ (4: 332-338), „Schwierigkeiten“ (3: 410-411, 5: 142, 155-156) und „Probleme“ (3: 71-72) bilden zusammen mit den direkten Erfahrungen die Basis ihrer vorrangig allgemeinen, aber auch fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzerwartungen. Dabei wird die hohe Relevanz der direkten, d. h. ihrer Handlungserfahrungen, beispielsweise durch ihre Devise „Übung macht den Meister“ verdeutlicht. Eben dieses „Üben“ führt folgerichtig zur Entwicklung einer gewissen Routine zum Planen von Exkursionen und der Bestätigung und Verstärkung ihrer allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen. Ihr mehrheitlich allgemein expliziertes Zutrauen in ihre persönlichen Kompetenzen konkretisiert 17_w in Bezug auf ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können. Diesen subjektiven Gewissheiten zu ihrem professionellen Wissen und Können (Baumert & Kunter, 2006) liegen wiederum ihre Erfahrungen zugrunde, die sie vor allem im bisherigen Studium gesammelt hat. Insgesamt entwickeln sich ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen positiv, indem sie positive Erfahrungen sammelt und negative Erfahrungen vermeidet. Diese An- und Abwesenheit positiver und negativer Quellen zeigt sich primär in ihren direkten Erfahrungen und sekundär in ihren physiologisch-emotionalen Reaktionen. Die Abwesenheit negativer direkter Erfahrungen sowie negativer physiologisch-emotionaler Reaktionen, wie „Zweifel“ (2: 83-91) oder „Zwang“ (2: 128-137), resultieren auch in der Negation von Hemmnissen und Barrieren und dem Bewusstsein von 17_w, etwaige Schwierigkeiten bewältigen zu können.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

Sowohl allgemeine als auch zuversichtliche Erwartungen in das professionelle Wissen und Können resultieren aus direkten Erfahrungen, wobei stellvertretende Erfahrungen mehrfach relevant sind.

Sieht sich 17_w vor dem Planen der Exkursion „schon“ dazu in der Lage, Exkursionen planen und durchführen zu können (1: 414-422), so berichtet sie nach dem Planen der Exkursion, dass sie sich das Durchführen „komplett“ zutraut (2: 534-537). Dieses gesteigerte allgemeine Zutrauen begründet sich vor allem durch die zuversichtlichen fachdidaktischen Erwartungen, die primär zu den „Methoden“ bestehen. Dahingehend fühlt sich 17_w mit Blick auf die Durchführung „sicher“ (2: 534-537, 547-550, 556), den Schüler:innen die Methoden „rüberbringen“ zu können und dabei keine „Unsicherheit“ ausstrahlen (2: 329-334). Als Quellen dieses Vertrauens in ihre fachdidaktischen Kompetenzen sind sowohl die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsplanung (2: 114-119, 329-334) als auch ihre direkten Erfahrungen aus der Schule und der Universität zu identifizieren. So haben ihr die „viele[n] Exkursionen“ aus dem Studienfach Geographie „schon viel gebracht“ (1: 52-60), wobei sie auch die schulischen Erfahrungen zur Arbeit mit „wissenschaftlichen Geräten“ als „sehr gut“ bezeichnet (1: 13-21, 402-409). Unter der Devise „Übung macht den Meister“ sind diese direkten „positive[n] Erfahrungen“ – vergleichbar mit dem Planen – so zu verstehen, dass sie sich „positiv“ auf das Zutrauen von 17_w zum Planen und Durchführen von Exkursionen ausgewirkt haben (1: 414-422). Dabei sieht sie sich auch

pädagogisch dazu in der Lage, angemessen mit Schüler:innen umzugehen (2: 534-537) und deren Fragen durch ihren entsprechenden „Wissensstand“ und ihre „bisherigen Vorkenntnisse“ fachlich zu beantworten (2: 550-555). Diese fachlichen Kompetenzerwartungen basieren nicht nur auf ihrem persönlichen Vorwissen, sondern wiederum auf ihren direkten sowie stellvertretenden Erfahrungen bisheriger Exkursionen, da sie sich „manche fachwissenschaftlichen Dinge“ durch ihr Interesse behalten hat (1: 88-95). Ihre bestehenden stellvertretenden Erfahrungen sind dabei mehrfach von Bedeutung: So sind sie teilweise Quellen ihrer zuversichtlichen fachlichen Erwartungen, wogegen sie zugleich die Basis „negative[r] Beispiel[e]“ von Exkursionsdurchführungen darstellen, da 17_w im Studium erlebt hat, wie sie Exkursionen nicht durchführen möchte (1: 96-109). Diese stellvertretenden Erfahrungen dienen in Form von „Vergleiche[n]“ auch dazu, dass sie ihr eigenes Lehren innerhalb verschiedener Formen von Exkursionen (2.2.3: Abb. 6) verorten kann. Darüber hinaus erwartet sie die Gruppenprozesse als positive stellvertretende Quellen für das Durchführen, da sie sich bei Fragen und der Bewertung unterstützen können (2: 556-565), weswegen sie sich „sicher“ und „gut“ fühlt (2: 517-521).

Nach dem Durchführen

Die zuversichtlichen Erwartungen von 17_w werden durch direkte Erfahrungen, physiologisch-emotionale Reaktionen und das Fehlen negativer Erfahrungen bzw. Quellen bestätigt.

17_w bewertet ihre Kompetenzen zum Durchführen von Exkursionen zum einen als „relativ hoch“ (3: 180-186) und „relativ gut“ (3: 190-194) und zum anderen als „von vornherein schon relativ hoch“ und „gleichgeblieben“ bzw. „nicht groß [...] verändert“. Die Konstanz dieser zuversichtlichen allgemeinen, aber auch der fachlichen (3: 17-18) und pädagogischen (3: 19-22) Erwartungen leitet sich – vergleichbar mit dem Planen – daraus ab, dass innerhalb der Durchführung „nicht irgendwelche Schwierigkeiten groß aufgetreten“ sind (3: 180-186). Demnach negiert 17_w nicht nur Hemmnisse und Barrieren im Allgemeinen, indem ihr „eigentlich [...] alles leicht von der Hand“ und es für sie „Schritt für Schritt vorwärts“ ging (3: 222-232), sondern auch die Komplexität von Exkursionen. So sieht sie weder im Planen noch im Durchführen eine große „Hürde“, da abgesehen vom „unbekannte[n] Raum“ für sie „nicht so viel dabei“ ist (3: 210-215) und das „Unterrichtsgeschehen [...] ja auch nichts anderes“ ist (3: 207-218). Des Weiteren beschreibt sie einen „gute[n] Umgang mit den Schülern“, lobt deren Motivation und Aufmerksamkeit (3: 156-172) und kritisiert lediglich deren „Motivationsabfall“ zum Ende der Exkursion (3: 142-147, 255-256). Demnach bewahrheiten sich ihre befürchteten Barrieren der unmotivierten Schüler:innen nicht (1: 248-252).

Die bestehenden Hemmnisse und Barrieren wirken sich auch daher nicht negativ auf ihre Kompetenzerwartungen aus, da sie teilweise außerhalb ihres Einflussbereiches liegen. So bleibt ihr das regnerische Wetter (3: 5-7, 33-35, 120-121, 126-134, 252-253) zwar ebenso in Erinnerung wie die Unvorhersehbarkeit, dass ein Ast zwischen die Schüler:innen gefallen ist (3: 117-120), jedoch hat sie selbst in ihrer Verantwortung als Lehrende keinen Einfluss auf diese externen Faktoren. Diesbezüglich ist ihre externale kausale Attribution solcher nicht zu beeinflussenden Hemmnisse und Barrieren außerhalb ihrer eigenen Kompetenzerwartungen sinnvoll. Bezüglich ihrer Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen sind vor allem ihre direkten Erfahrungen (3: 191-194, 207-218, 396-402) förderlich, da sie das Durchführen nicht nur als „sehr interessant“ und „schöne Erfahrung“ betrachtet (3: 8-11), sondern daraus auch die „Sicherheit“ ableitet, Exkursionen zukünftig durchführen zu können (3: 396-402). Somit resultiert aus dieser mehrmaligen „Praxis“ – entsprechend ihren Erwartungen – tatsächlich eine gewisse „Routine“, wenngleich sie auf den Prozess der Professionalisierung verweist, sodass „immer noch Luft nach oben ist“ (3: 207-218). Diese positiven Quellen der direkten Erfahrungen und die fehlenden negativen Erfahrungen zeigen sich – so wie auch zum Planen – ebenso in der Anwesenheit

positiver (z. B. „gut gefühlt“ (3: 15-17), „Spaß“ (3: 87-89)) und der Abwesenheit negativer (z. B. weder „angespannt“ noch „unsicher“ (3: 15-17)) physiologisch-emotionaler Reaktionen. Dabei ist erneut eine Überlagerung bzw. Beeinflussung von primären und sekundären Quellen festzustellen, deren Verhältnis von Ursache und Wirkung diskutabel ist (6.3).

Retrospektiv zum Durchführen

Direkte Erfahrungen sorgen für allgemeine zuversichtliche Erwartungen sowie die Negation von Hemmnissen und Barrieren, wobei verbale Beeinflussungen und die Exkursionsauswertung negiert werden.

17_w expliziert ihre zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen von Exkursionen retrospektiv vorrangig allgemein und in Kombination mit dem Planen und Auswerten. Sie besitzt zum Planen, Durchführen und Auswerten ein „gute[s] Gefühl“ (4: 332-338), bezeichnet sich als „ziemlich kompetent“ und „schon kompetent“ (5: 347-354) und bewertet ihre Kompetenzen speziell zum Durchführen als „gut bis sehr gut“ (5: 202-206). Diese zuversichtlichen allgemeinen Erwartungen, die sie nur zur fachdidaktischen Anwendung der Methoden konkretisiert (5: 173-174), resultieren vordergründig aus ihren positiven direkten Erfahrungen und dem Fehlen negativer Quellen. So hat sie beim Planen, Durchführen und Auswerten „keine wirklichen Rückschläge“ (4: 332-338) verzeichnen müssen und kann sich rückblickend auch beim Durchführen an „keine Schwierigkeiten“ erinnern (5: 230-233). Demnach sieht sie sich im Allgemeinen dazu in der Lage, Exkursionen zukünftig „erfolgreich“ und „relativ entspannt“ (5: 359-369) zu veranstalten (5: 8-11, 32-33), wobei es ihrer Auffassung nach wiederum „keine großen Schwierigkeiten geben sollte“ (5: 8-11). Dabei sind ihre direkten Erfahrungen sowohl die Grundlage der zuversichtlichen Erwartungen als auch des Bewusstseins, Hemmnisse und Barrieren bewältigen zu können. Infolge ihrer eigenen Übungen aus dem „Studium“ (5: 52-54) und „viele[n] Exkursionen“ (5: 52-54, 347-354) besitzt sie Kenntnisse zu den notwendigen „Schritte[n]“ für Exkursionen und darüber, welche Schwierigkeiten entstehen können. Außerdem hat sie direkt erfahren, dass sich ebendiese Schwierigkeiten „leicht aus ´m Weg räumen“ lassen. In der Folge negiert sie Hemmnisse und Barrieren, „da eigentlich nicht viel kommen könnte, was [sie] jetzt so zurückwerfen würde“, dass sie sich nicht mehr zum Planen, Durchführen und Auswerten in der Lage sieht (5: 64-71).

Neben den direkten, d. h. den eigenen Handlungserfahrungen sind ihr dabei auch die stellvertretenden, d. h. die Erfahrungen durch das Lernen am Modell oder durch Beobachtungen nützlich, da sie an einer „Vielzahl von Exkursionen“ im Studium teilgenommen hat, deswegen über einen „guten Einblick“ verfügt und sich in die Perspektiven der Lernenden hineinversetzen kann (4: 374-380, 5: 192-197). Dabei sind auch die Erfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion als „gute Erfahrung[en]“ (5: 274-275) mit Blick auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu analysieren, die sich nicht zuletzt in den positiven physiologisch-emotionalen Reaktionen – „recht wohlgefühlt“ (5: 31); „gut gefühlt“ (5: 202-203); „Spaß gemacht“ (5: 228-230, 268-269) – zeigen. Hingegen negiert 17_w die Quellen der verbalen Beeinflussungen, da die Rückmeldungen der Schüler:innen sehr „unterschiedlich“ waren (4: 98-100), sodass diese für sie „keine [großen] Auswirkungen“ besitzen (4: 126-132, 179-185). Auch der Exkursionsauswertung schreibt sie keinen Mehrwert zu, da sie diese als „Extra-Teil“ betrachtet, der „überhaupt keinen Einfluss“ auf das Planen und Durchführen der Exkursion ausübt (4: 275-281), sodass diese hinsichtlich ihrer Kompetenzerwartungen ohne Wirkung bleibt. Ähnlich verhält es sich mit den Hemmnissen „Regen“ bzw. „Wetter“ (5: 13-15, 163-165, 226-228) und der unvorhersehbaren Barriere, dass ein „Ast [...] zwischen die Schülergruppe“ gefallen ist (4: 115-117, 5: 29-30). Diese werden von ihr weiterhin external attribuiert, da sie außerhalb ihres persönlichen Einflussbereiches liegen bzw. „niemand“ dafür verantwortlich ist (4: 154-155).

Festzustellen ist, dass sich 17_w retrospektiv zum Durchführen verstärkt auf die Lernenden bezieht, die durch ihre gute Motivation für die Bewältigung des regnerischen Wetters (5: 13-15, 163-165, 226-228) verantwortlich sind. Weiterhin stellen sie durch ihr Verhalten positive Quellen für die Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w dar, die sich „respektiert“ (5: 206-208) und „wohlgeföhlt“ (5: 37-40) hat und über „Spaß“ an den Diskussionen berichtet, da die Schüler:innen „alle ziemlich leistungsstark“ waren (5: 228-230). Die beiden vorliegenden Funktionen der Lernenden – Quelle zur Bewältigung des Hemmnisses Wetter und Quelle für die zuversichtlichen Erwartungen von 17_w – zeigen exemplarisch, dass sich Quellen potenziell zugleich auf zuversichtliche Kompetenzerwartungen als auch auf Hemmnisse und Barrieren beziehen können (6.3), worin eine Herausforderung für die (qualitative) Analyse von Selbstwirksamkeitserwartungen besteht (6.4).

Durchführen von Exkursionen

Direkte und fehlende negative Erfahrungen resultieren in zuversichtlichen Erwartungen – im Allgemeinen und zum professionellen Wissen und Können – sowie der Negation von Hemmnissen und Barrieren.

Zum Durchführen von Exkursionen ist eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w zu analysieren, die – vergleichbar mit dem Planen – vorrangig über direkte Erfahrungen und das Fehlen negativer Erfahrungen bzw. Quellen zu begründen ist. Dabei ist eine Steigerung der zuversichtlichen Erwartungen sowohl im Vergleich von vor und nach dem Durchführen als auch nach und retrospektiv zum Durchführen festzustellen. Stehen die sich positiv entwickelnden Kompetenzerwartungen vor dem Durchführen vor allem im Zusammenhang mit zuversichtlichen fachdidaktischen Erwartungen und direkten Erfahrungen, so sind sie nach und retrospektiv zum Durchführen auch im Kontext fehlender negativer Erfahrungen zu analysieren. Dieses Fehlen negativer Erfahrungen zeigt sich nicht nur darin, dass 17_w Hemmnisse und Barrieren mehrheitlich negiert, sondern auch in der Abwesenheit negativer physiologisch-emotionaler Reaktionen. Darüber hinaus werden existente, aber nicht von 17_w zu beeinflussende Hemmnisse und Barrieren (z. B. Wetter, Unvorhersehbarkeiten) außerhalb ihrer eigenen professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) attribuiert. Somit sorgt die externale Kausalattribution neben der vorrangigen Negation von Hemmnissen und Barrieren dafür, dass die Kompetenzerwartungen zum Durchführen nicht reduziert werden. Diese Stabilität wird dadurch verstärkt, dass 17_w den Quellen aus der Exkursionsauswertung und den verbalen Beeinflussungen, die vorwiegend aus den Rückmeldungen der Lernenden bestehen, eine Funktion für die eigenen erwarteten Kompetenzen abspricht. Hingegen erfahren die positiven zuversichtlichen Erwartungen Steigerungen, die zur Analyse der positiven Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen beitragen: „schon“ dazu in der Lage (1: 414-422); „relativ hoch“ (3: 180-186) und „relativ gut“ (3: 190-194); „gut bis sehr gut“ (5: 202-206).

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

Zum Auswerten bestehen allgemeine zuversichtliche Erwartungen.

17_w sieht sich im Allgemeinen dazu in der Lage, Exkursionen auszuwerten. Einerseits besitzt sie durch die eigenen Erfahrungen aus der Planung das Wissen über „Schwerpunkte“ und potenzielle „Schwierigkeiten“ (2: 334-340). Andererseits erwartet sie generell keine „große[n] Schwierigkeiten“ in der Auswertung, da mit der Planung und Durchführung für sie „das Schwerste [...] überstanden“ ist (3: 334-343). Daher geht sie mit einem „entspannten, guten, ruhigen Gefühl“ (3: 334-343) an die Auswertung

der Rabeninsel-Exkursion. Deren vergleichsweise geringer Stellenwert wird daran deutlich, dass sie dieser bezüglich der Planung und Durchführung „überhaupt keinen Einfluss“ zuschreibt, da sie das Auswerten als „Extra-Teil“ betrachtet (4: 275-281). Dabei werden ihre allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen durch ein „paar Wissenslücken“ reduziert, da sie vor dem Auswerten keine Kenntnisse darüber hat, welche „Bereiche“ und auf welchen „Ebenen“ ausgewertet wird (3: 348-356). Dementsprechend bestehen ihre Erwartungen an die Lehr- und Lernumgebung darin, „klare Vorgaben“ zum Inhalt und zum Umfang der Auswertung zu erhalten (3: 372-374). Unklar ist für sie bislang, ob aus der eigenen oder der Perspektive der Schüler:innen ausgewertet wird und ob eher der Lehr- und Lernprozess oder das Lehr- und Lernprodukt fokussiert werden soll (3: 334-343).

Nach dem Auswerten

Das Auswerten besitzt für 17_w nur einen „Übungseffekt“, weswegen die direkten Erfahrungen und die fehlenden negativen Quellen zu konstanten zuversichtlichen Erwartungen führen.

17_w besitzt in Hinblick auf ihre Kompetenzen zum Auswerten von Exkursionen – so wie auch zum Planen und Durchführen – ein „gute[s] Gefühl“, welches mit ihren direkten Erfahrungen und fehlenden negativen Quellen in Verbindung steht. Dass das Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion im Allgemeinen „gut geklappt“ hat und „keine wirklichen Rückschläge“ (4: 332-338) zu verzeichnen waren, gilt im Speziellen auch für das Auswerten, welches „gut und flüssig“ lief (4: 263-266) und keine „Schwierigkeit aus [ihrer] Sicht“ (4: 240-249) dargestellt hat. 17_w sieht sich dazu in der Lage, Exkursionen aus der „Sicht der Studierenden“ auszuwerten (4: 263-266). Diese zuversichtliche Erwartung basiert auf ihren direkten Erfahrungen, seit Beginn des Studiums „immer wieder“ ausgewertet zu haben (4: 358-365), worunter sie auch das „Reflektieren“ von Unterricht versteht (4: 369-377). Infolge dieser vielfachen Übungen erwartet sie sowohl von sich als auch von ihren Kommiliton:innen, „mittlerweile“ dazu in der Lage zu sein, etwas auszuwerten (4: 191-197, 226-229). Dass sie den direkten Erfahrungen zum Auswerten der Rabeninsel-Exkursion lediglich einen weiteren „Übungseffekt“ zuschreibt, der ihre Kompetenzen zum Auswerten von Exkursion nicht verändert (4: 358-368), ist vor allem über ihre Kritik an der Lehr- und Lernumgebung zu begründen. Diese kritisiert sie dafür, dass die Begriffe „Evaluation“ sowie „Reflexion“ fokussiert wurden und es an Rückmeldungen „aus der Sicht von den anderen Gruppen“ fehlte (4: 36-41, 47-52), weswegen sich 17_w nur gering an der Auswertung beteiligt hat (4: 25-32). Im Ergebnis fehlt es 17_w an Quellen, um ihre bestehenden zuversichtlichen Erwartungen verändern zu können. So bleiben diese auf ihre „Sicht der Studierenden“ (4: 263-266) limitiert und werden nicht auf ihre Perspektive als (angehende) Lehrerin bezogen.

Retrospektiv zum Auswerten

Direkte Erfahrungen führen zu allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen sowie zur Negation von Hemmnissen und Barrieren, wobei personenbezogene Schwierigkeiten für das Auswerten bestehen.

17_w verfügt nicht nur über allgemeine zuversichtliche Erwartungen zum Auswerten von Exkursionen, sondern negiert zugleich zukünftige Hemmnisse und Barrieren. Zum einen sieht sie sich – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – zum nochmaligen Auswerten in der Lage (5: 8-11, 32-33, 321-330) und denkt, darin „ziemlich kompetent“ zu sein (5: 347-354). Zum anderen erwartet sie diesbezüglich „keine großen Schwierigkeiten“ (5: 8-11), die sie „so zurückwerfen würde[n]“, dass sie nicht mehr zum Planen, Durchführen und Auswerten in der Lage wäre (5: 64-71). Im Ergebnis besitzt sie die allgemeine Zuversicht, „erfolgreich“ und „relativ entspannt“ sein zu können (5: 359-369), da sie durch das „Studium“ und „viele Exkursion[en]“ (5: 347-354) über positive direkte Erfahrungen verfügt. Dadurch

besitzt sie Kenntnisse zu den notwendigen „Schritte[n]“ zum Auswerten von Exkursionen und darüber, welche Schwierigkeiten dabei entstehen können. Sie hat direkt erfahren, dass sich Hemmnisse und Barrieren „leicht aus ´m Weg räumen“ lassen und somit zu bewältigen sind (5: 64-71). Dahingehend bezeichnet sie auch die Rabeninsel-Exkursion als „gute Erfahrung“ (5: 274-275). Mit Blick auf die Auswertung ist erneut festzustellen, dass diese gegenüber der Planung und Durchführung insofern eine besondere Stellung besitzt, dass sie „nebenbei“ erfolgen kann und nicht aktiv geplant werden muss. So wertet 17_w „automatisch“ aus, indem sie sich überlegt, was verbessert oder reduziert werden könnte (5: 321-330). Diese prozessbegleitende Auswertung wird von der personenbezogenen Schwierigkeit begleitet, dass ihr beispielsweise die Exkursion auf der Rabeninsel „nur noch [ziemlich dunkel] in Erinnerung“ ist (5: 18-20), wobei sie diese Barriere wiederum dadurch zu relativieren versucht, dass sie die Auswertung „immer schon so im Hinterkopf [...] nebenbei“ vornimmt (5: 312-316).

Auswerten von Exkursionen

Direkte Erfahrungen führen zusammen mit fehlenden negativen Erfahrungen sowie fehlenden neuen Quellen zu gleichbleibenden allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen zum Auswerten.

17_w besitzt vor, nach und retrospektiv zum Auswerten die Kompetenzerwartung, Exkursionen auswerten zu können. Die dazu explizierten zuversichtlichen Erwartungen sind ausschließlich allgemein und beziehen sich demnach nicht auf Aspekte ihres professionellen Wissens und Könnens. Sie sind auch deswegen allgemein, weil sich 17_w – vor allem nach und retrospektiv zum Auswerten – verstärkt in Verbindung zum Planen und Durchführen von Exkursionen äußert. Die Gründe für diese zusammenhängende Darstellung der zuversichtlichen Erwartungen sowie der Hemmnisse und Barrieren bestehen darin, dass Auswertungen von 17_w einerseits prozessbegleitend verstanden und vorgenommen werden und diese ihrer Ansicht nach generell keine Auswirkungen auf (nachfolgende) Planungen und Durchführungen besitzen. Die Konstanz ihrer zuversichtlichen Erwartungen resultiert – so wie auch zum Planen und Durchführen – im Wesentlichen aus fehlenden negativen Erfahrungen. Da zum Auswerten – gegensätzlich zum Planen und Durchführen – auch positive Quellen fehlen, schreibt sie dieser lediglich einen „Übungseffekt“ zu (4: 358-368). Im Ergebnis bleibt die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion weitgehend ohne Wirkung auf ihre Kompetenzerwartungen, da sie einerseits eben nur einen „Übungseffekt“ besitzt und andererseits „wirkliche Rückschläge“ (4: 332-338) und „Schwierigkeiten“ (4: 240-249) gefehlt haben, um ihre Selbstwirksamkeitserwartungen (negativ) verändern zu können.

5.2.1.5 Der Fall 08_m

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

08_m erwartet vor dem Planen weder allgemeine Hemmnisse noch fachdidaktische Barrieren.

„Ich denke, die Exkursionsplanung an sich ist nicht das Problem“ (1: 438-439). 08_m verbalisiert seine zuversichtlichen Erwartungen – sowohl im Allgemeinen als auch in Bezug auf sein fachdidaktisches Wissen und Können – verstärkt durch solche Negationen von Hemmnissen und Barrieren. So bestehen für ihn zum Planen von Exkursionen weder im Allgemeinen „allzu große Sorgen“ (1: 483-486) noch fachdidaktisch. Dahingehend bezieht sich 08_m auf seine direkten Erfahrungen im Unterrichten und stellt heraus, dass sich die Methodik von Exkursionen und Unterricht nicht „großartig“ unterscheidet

(1: 460-467), sodass er sich weder zum „Methodischen [noch zum] Lehraufbau an sich [...] allzu große Sorgen“ macht (1: 447-449). O8_m erwartet daher keine relevanten Hemmnisse und Barrieren für das Planen der Exkursion, da ihm seine direkten Erfahrungen gezeigt haben, dass eben solche „Sorgen“ gar nicht notwendig sind, da „sich vieles auch einfach aus dem spontanen Handeln lösen lässt“ (1: 468-475). Diese Spontanität verbindet er mit dem dafür notwendigen „berühmte[n] Lehrergem“ (1: 535-536). Andererseits stellen „Eventualitäten“ potenzielle Schwierigkeiten im Sinne von „Restbedenken“ dar, die in der Planung mitunter nicht berücksichtigt werden können und für die es kurzfristig „nicht immer die perfekten Lösungen“ gibt (1: 491-504). Dabei deutet sich die Komplexität von Exkursionen dadurch an, dass für ihn „die Liste der schwer zu planenden Elemente [...] endlos lang“ ist (1: 549-561).

Nach dem Planen

Trotz einer Vielzahl von Hemmnissen und Barrieren – z. B. durch die Lehr- und Lernumgebung, personenbezogene Merkmale und die Komplexität – besitzt O8_m ein allgemeines Zutrauen zum Planen.

O8_m stellt seine Kompetenzen nach dem Planen der Exkursion als „nicht“ (2: 184-188) und „[nicht] großartig“ (2: 282-283) verändert dar. Folgerichtig macht er sich zum Planen weiterhin „eigentlich keine Sorgen“, ist unverändert von seiner „Idee“ von Exkursionen überzeugt und denkt nicht, dass er damit „auf die Nase fallen würde“ (2: 212-216). Dabei führen nicht nur solche Negationen von Hemmnissen und Barrieren dazu, dass er seine Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen als konstant, d. h. „nicht“ (2: 184-188) und „[nicht] großartig“ (2: 282-283) verändert, expliziert. Entscheidend ist auch seine Ansicht, die bestehenden Schwierigkeiten durch „Anstrengung“ und „Zeit“ bewältigen zu können (2: 290-297) sowie die Tatsache, dass diese vorrangig außerhalb seines eigenen professionellen Wissens und Könnens begründet sind. Demnach besteht die Mehrzahl dieser Hemmnisse und Barrieren in der Lehr- und Lernumgebung (2: 48-64, 75-85, 99-111, 139-148, 253-261, 303), seinen personenbezogenen Merkmalen (2: 91-97, 149-159, 312-315, 315-320) sowie den Gruppenprozessen in der Planung (2: 8-17, 36-46, 65-75, 164-174). Daraus wird ersichtlich, dass diese Aspekte der Exkursionsplanung vorwiegend external und somit außerhalb seiner eigenen professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) zu verorten sind. Im Ergebnis ist O8_m mit dem „Gesamtkonzept“ der Exkursion nicht zufrieden (2: 18-27) und fühlt sich selbst in ein „Konstrukt“ gepresst, obwohl er die Planung „vielleicht so überhaupt nicht machen würde“ (2: 125-132). Dieser Schwierigkeit begegnet er dadurch, dass er „viele Sachen anders gemacht“ und die Exkursion „mit Sicherheit auch offener gestaltet“ hätte, wobei er der Annahme ist, dass „alles funktionieren“ würde (2: 184-188).

Obwohl O8_m seine Selbstwirksamkeitserwartungen als konstant expliziert, sind sie als verändert zu analysieren. Die Ursachen dafür liegen zum einen in der Vielzahl der Hemmnisse, die O8_m im Planungsprozess direkt erfahren hat. Sie bestehen zum anderen vor allem in den fachdidaktischen Barrieren der Komplexität, die für O8_m sowohl einen Zuwachs an Reflexivität als auch einen „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010) bedeuten: „Ich hab das Gefühl, desto länger ich drüber nachdenke, desto schwieriger wird's dann irgendwann. [...] also dieser Planungsprozess ist mir zumindest nochmal klar geworden, wie komplex er eigentlich ist und wie viel Gedanken man sich eigentlich über Eventualitäten oder sonst was machen muss. Ähm, da hab ich mit Sicherheit nicht so den Blick vorher drauf gehabt“ (2: 274-281). Dieses Bewusstsein resultiert aus den direkten Erfahrungen der Planung und ist im Sinne eines Komplexitätsbewusstseins sowohl als fachdidaktischer Zugewinn als auch als fachdidaktisches Hemmnis zu beurteilen. Dabei ist zu bemerken, dass diese Komplexität die „Eventualitäten“ inkludiert, die bereits vor dem Planen im Sinne von „Restbedenken“ seine Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst haben (1: 491-504). Des Weiteren ist O8_m „nochmal umso bewusster geworden“, dass es „wahnsinnig schwierig“ ist, seine „Ideale“ in einer Exkursionsplanung zu realisieren (2: 266-273).

Retrospektiv zum Planen

08_m entwickelt aus der Negation von Hemmnissen und Barrieren aktive zuversichtliche Erwartungen, obwohl Schwierigkeiten durch die Lehr- und Lernumgebung und die Komplexität bestehen bleiben.

Nach dem Durchführen und nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion sieht 08_m „nach wie vor [...] kein Problem“ darin, eine Exkursion zu planen (3: 498-499), sodass für ihn diesbezüglich auch weiterhin „keine Sorgen“ existieren (4: 463-466). Diese Negation von Schwierigkeiten wird um seine Sichtweise ergänzt, die in der Planung befürchteten und in der Durchführung aufgetretenen Hemmnisse und Barrieren bewältigen zu können, indem „aus den Fehlern, die in [s]einen Augen gemacht wurden“, gelernt werden kann (3: 387-396). Im Ergebnis dieser Negation und seiner Zuversicht zur zukünftigen Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren betrachtet 08_m seine Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen als „nicht großartig verändert“ (3: 489-494) und macht sich „wenig Gedanken“ darüber, Exkursionen planen zu können. Sein allgemeines Zutrauen zum Planen verbindet er mit seinem „Wissen“, den dafür nötigen Arbeitsaufwand nicht zu unterschätzen und den Planungsprozess zeitlich gut zu strukturieren (4: 484-487). Dieses zunehmende Bewusstsein für die Komplexität resultiert nicht nur aus der Planung selbst, sondern auch aus der Durchführung und Auswertung. So ist 08_m durch das Durchführen „nochmal klargeworden“, dass es sich beim Planen um einen „schwierige[n] Prozess“ handelt, der „wahnsinnig viel Zeit in Anspruch nimmt“ (3: 229-235). Beim Auswerten hat er „nochmal gesehen“, dass „dieser Planungsprozess so immens wichtig ist und dass [er] ihn auch selber anfangs ´n ganz kleines bisschen unterschätzt ha[t]“ (4: 471-474). Auch rückblickend würde er der Planung „nochmal [deutlich] mehr Bedeutung“ zuschreiben, verbunden mit der Erkenntnis, dass er in das Planen zukünftig „deutlich mehr Zeit rein investieren“ sollte, als er es zu Beginn getan hätte (5: 105-112).

Neben dieser fachdidaktischen Barriere bestehen weiterhin auch Hemmnisse aus der Lehr- und Lernumgebung, die 08_m insgesamt als „externe[n] Rahmen“ der Universität betrachtet (3: 428-432). Dieser externe, und somit nicht von ihm zu beeinflussende, Rahmen betrifft neben der zeitlichen Gestaltung der Lehrveranstaltungen (3: 436-441) auch die Gruppengrößen in der Exkursionsplanung (5: 9-16, 16-24, 118-121). Obwohl diese Hemmnisse und Barrieren auch retrospektiv zum Planen bestehen, verstärkt 08_m seine Selbstwirksamkeitserwartungen, indem er seine Kompetenzen nicht mehr vordergründig über die Negation von Schwierigkeiten, sondern als zuversichtliche Erwartung expliziert: „die Kompetenz, ´ne Exkursion in dem Rahmen zu machen, wie wir sie gemacht haben, die schreib ich mir auf jeden Fall zu, dass ich das auch hinkriegen würde“. Wenngleich er sich zum Planen von Exkursionen „generell“ als kompetent empfindet, ist er sich nicht sicher, ob er diese Kompetenzen auch „anwenden“ kann (5: 502-514). Diese Unterscheidung entspricht der allgemeinen Differenzierung zwischen den Erwartungen und der tatsächlichen Realisierung von Kompetenzen, die im Sinne der Potenziale und Grenzen des Konzeptes der Selbstwirksamkeit zu diskutieren ist (6.3, 6.4).

Planen von Exkursionen

Durch direkte Erfahrungen aus der Planung entwickelt 08_m ein zunehmendes Komplexitätsbewusstsein und erfährt zugleich einen „Praxisschock“, wobei ein allgemeines Zutrauen jederzeit besteht.

08_m verfügt vor, nach und retrospektiv zum Planen über ein allgemeines Zutrauen in seine persönlichen Kompetenzen, Exkursionen planen zu können. Dieses Zutrauen verbalisiert er mehrheitlich über die Negation von Hemmnissen und Barrieren und expliziert seine Selbstwirksamkeitserwartungen erst retrospektiv zum Planen – im Sinne der Definition von Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Bandura, 1997) – auch als zuversichtliche Erwartung. Die Negation von Hemmnissen und Barrieren entspricht dabei einer Orientierung am Defizit (Renner, 2020b), wobei diese Abwesenheit von Schwierigkeiten

zum Planen von Exkursionen dazu führt, dass für O8_m ein gewisses Maß an Zutrauen besteht. Der Fall O8_m ist hinsichtlich seiner Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen infolge der direkten Erfahrungen einerseits durch ein zunehmendes Komplexitätsbewusstsein und andererseits durch einen „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010) charakterisiert. Dass die dargestellten zuversichtlichen Erwartungen trotz „reality shock“ (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005) möglich sind, ist auch durch die externe Attribution der Hemmnisse und Barrieren zu begründen. So bestehen diese in der Mehrzahl nicht in der, sondern außerhalb der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) von O8_m. Stellvertretend dafür sind die Hemmnisse der Lehr- und Lernumgebung, die O8_m selbst als „externe[n] Rahmen“ der Universität (3: 428-342) bezeichnet. Die externe Kausalattribution der Hemmnisse und Barrieren ist wesentlich für sein jederzeit bestehendes allgemeines Zutrauen zum Planen von Exkursionen, da er sich für einen Großteil der Schwierigkeiten nicht verantwortlich fühlt. Gegenständig dazu attribuiert O8_m die direkten Erfahrungen zur (fachdidaktischen) Komplexität von Exkursionsplanungen internal auf seine eigene Person. So wird er es sich beispielsweise „sehr gut überlegen“, ob er Exkursionen in seiner „Anfangszeit als Lehrer“ veranstalten wird, da es „wahnsinnig viel Zeiteinsatz“ und „wahnsinnig viel Motivation“ benötigt (3: 667-673), er „sehr kritisch“ mit sich selbst ist und bezweifelt, immer seinen Ansprüchen gerecht werden zu können (5: 295-301). Im Ergebnis besteht vor, nach und retrospektiv die dargestellte Zuversicht zum Planen von Exkursionen, die maßgeblich durch deren Komplexität bestimmt wird.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

Aus der Planung resultieren fachdidaktische und pädagogische Schwierigkeiten für die Durchführung.

Während für O8_m auf der Grundlage seines „geographische[n] Vorwissen[s]“ fachlich „keine Sorgen“ bestehen (2: 408-411), so erwartet er durch die Planung sowohl fachdidaktische als auch pädagogische Hemmnisse und Barrieren für die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion. Aus fachdidaktischer Perspektive fehlt es ihm an „Output“ für die Schüler:innen sowie „Konzept“ und „Gesamtgefüge“, wobei er insgesamt bezweifelt, ob die Exkursion mit Blick auf die Leitfrage durchgeführt wird oder es sich „einfach nur [um] aneinandergereihte Stationen“ handelt (2: 468-473). Den anvisierten „Output“ bezeichnet er als „nicht zufriedenstellend“, da „viele Kleinigkeiten“ im Vordergrund stehen, für die keine Exkursion notwendig ist (2: 432-443). Darüber hinaus kritisiert O8_m die pädagogische Organisation der Lehr- und Lernprozesse, da er bezüglich des erwarteten „Durcheinander[s]“ in der Durchführung ein „bisschen Bauchschmerzen“ hat (2: 357-362). Festzustellen ist, dass diese Hemmnisse und Barrieren erneut external attribuiert werden: „[...] die Fehler wurden ja nicht jetzt, jetzt gerade erst gemacht, sondern die Fehler wurden schon vor Wochen gemacht“ (2: 478-490). Im Ergebnis gehen aus der Planung nicht nur Barrieren für die (fachdidaktische und pädagogische) Durchführung hervor, sondern auch für die persönliche Motivation von O8_m, der sich auf die Rabeninsel-Exkursion nicht freut und auch nicht „voll dahinter steh[t]“ (2: 396-403).

Nach dem Durchführen

O8_m verfügt über ein allgemeines Zutrauen, auch wenn sich die erwarteten fachdidaktischen und pädagogischen Hemmnisse und Barrieren durch direkte Erfahrungen der Durchführung bestätigen.

O8_m verfügt über ein allgemeines Zutrauen, Exkursionen durchführen zu können. Diese Kompetenz schreibt er sich sowohl in Form zuversichtlicher Erwartungen als auch der Negation von Hemmnissen

und Barrieren zu. Zum einen besteht die Zuversicht, Exkursionen „auf jeden Fall“ durchführen zu können (3: 235-243) und von der Herangehensweise an Aufgaben „einfach auf der richtigen Schiene [zu] fahre[n]“ (3: 247-256). Zum anderen werden Schwierigkeiten negiert, indem er sich „ehrlich gesagt keinen Kopf“ macht (3: 235-243), er „auf jeden Fall [...] kein Problem damit [hat], [sich] gescheite Lösungen zu überlegen“ (3: 346-350) und er sich weder „Sorgen“ macht noch „Problem[e]“ sieht (3: 247-256). Die von O8_m erwarteten Kompetenzen basieren vor allem auf direkten Erfahrungen, wobei festzustellen ist, dass er diese Erfahrungen zu seinen zuversichtlichen Erwartungen vor der Rabeninsel-Exkursion sammelte, während die Hemmnisse und Barrieren aus deren Durchführung resultieren. Dagegen haben sich seine Erwartungen bestätigt, da in der Durchführung fachdidaktische und pädagogische Schwierigkeiten aufgetreten sind, die teilweise aus der Exkursionsplanung hervorgingen. Die pädagogischen Hemmnisse bestanden hinsichtlich der Lehr- und Lernprozesse darin, dass die Exkursion infolge der Planung „sehr verschult“ (3: 293-300) und er leider mehr „Lehrer“ als „Begleiter“ war, den Schüler:innen insgesamt „viel zu viel“ erzählt wurde und sie „viel zu wenig selber herausgefunden haben“ (3: 171-178). Daran schließt sich die fachdidaktische Problematik der didaktischen Reduktion an, d. h. „den Stoff so runterzuberechnen, dass es dem Anforderungsniveau entspricht“ (3: 411-414), was dadurch erschwert wurde, dass die Klasse vorher nicht bekannt war. Insgesamt kritisiert er, dass der „Aspekt der Exkursion [teilweise] überhaupt nicht erfüllt“ wurde, da es mehr ein Gespräch zwischen den lehrenden Studierenden und den lernenden Schüler:innen war, als dass letztere selbstständig „geforscht“ oder „ausprobiert“ hätten (3: 101-108).

Infolge dieser verschiedenen Hemmnisse und Barrieren erfährt O8_m auch zum Durchführen von Exkursionen einen „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010), der vor allem durch deren Komplexität begründet ist und den er selbst als „kleinen Dämpfer“ bezeichnet (3: 264-276). Zum einen hat er sich die Exkursionsdurchführung ein „ganz klein wenig zu einfach vorgestellt hat“ und würde seine Vorbereitungen daher zukünftig intensivieren (3: 184-195). Zum anderen hat er „bestimmte Sachen“ gesehen, die „nicht ganz so gut gelaufen sind, die man aber das nächste Mal verbessern könnte“. O8_m bezeichnet diese Erfahrungen selbst als „Sinn und Zweck der Sache“, sodass er sich aufgrund der dargestellten Hemmnisse und Barrieren für zukünftige Durchführungen selbst nicht schlechter einschätzen würde (3: 264-276). Seine konstruktive Ansicht, aus Fehlern „nur lernen und es besser machen“ zu können sowie Schwierigkeiten „abschalten“ zu können (3: 387-396), ermöglicht sein allgemeines Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen. Zukünftig hat er im Zuge eines zunehmenden Komplexitätsbewusstseins jetzt Aspekte im „Hinterkopf“, die er „vielleicht vorher auch gar nicht so wahrgenommen“ hat und die er mittlerweile als „wichtig erachte[t]“ (3: 368-375).

Retrospektiv zum Durchführen

Es besteht ein allgemeines Zutrauen zum Durchführen, das durch einen „kleinen Dämpfer“ reduziert wird, der vor allem aus der Komplexität, aus Eventualitäten und fehlenden Erfahrungen resultiert.

O8_m expliziert sein allgemeines Zutrauen zum Durchführen sowohl durch zuversichtliche Erwartungen als auch die Negation von Hemmnissen und Barrieren. Einerseits schreibt er es sich zu, „mit Sicherheit“ dazu in der Lage zu sein, eine „gute Exkursion durchzuführen“ (5: 280-285). Andererseits sieht er „kein Problem“ im Durchführen (4: 454-455), hatte bisher nie Probleme in der Realisierung der Planung (5: 412-418) und hat „eigentlich jetzt nicht das Gefühl, dass [er] damit völlig aufgeschmissen wäre“ (5: 217-221). Darüber hinaus negiert O8_m die Hemmnisse und Barrieren aus der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion im Allgemeinen, indem er – abgesehen von der Arbeit mit seinem:r Exkursionspartner:in (4: 151-166, 339-353, 5: 28-45) – „eigentlich gar nichts so richtig schlimm [fand]“ (5: 26-27).

Im Besonderen verneint er pädagogische Schwierigkeiten, da er „auf jeden Fall kein Problem“ damit hat, mit Schüler:innen auf einer „kommunikativen Ebene“ umzugehen (4: 357-359, 5: 351-357).

Retrospektiv zum Durchführen ist festzustellen, dass die zuversichtlichen Erwartungen sowie die Negation von Hemmnissen und Barrieren durch die Exkursionsdurchführung nicht vollkommen bestätigt werden konnten: „Na, eigentlich war ich mir ziemlich sicher, dass ich das gut bewältigen könnte. Jetzt hat mir doch, muss ich sagen, die Exkursion doch wieder so ´n kleinen Dämpfer gegeben [...]“ (5: 193-206). Dieser „kleine Dämpfer“ stellt für die Selbstwirksamkeitserwartungen von O8_m einen „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010) bzw. „reality shock“ (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005) dar, da seine erwarteten Kompetenzen infolge der neuen Lehr- und Lernerfahrungen durch das Durchführen der Rabeninsel-Exkursion nicht bestätigt wurden. Diese erfahren durch den „kleine[n] Dämpfer“ eine Reduktion, die für Weinstein auf den zuvor bestehenden „unrealistischen Optimismus“ (1988) zurückzuführen ist. Verantwortlich dafür ist – vergleichbar mit dem Planen – die Komplexität von Exkursionen, die für O8_m vor allem in Kombination mit „Eventualitäten“ und der fehlenden „Erfahrung“ Hemmnisse und Barrieren darstellt (5: 193-206). Dass sich O8_m trotz des „kleine[n] Dämpfer[s]“ (5: 193-206) zum Durchführen von Exkursionen in der Lage sieht (5: 280-285), ist sowohl über seine bisherigen direkten Erfahrungen in der schulischen Praxis (5: 409-412) als auch seine Persönlichkeit (4: 461-463, 5: 368-370) zu begründen. Dabei führt der vorliegende „Praxischock“ im Ergebnis dazu, dass die eigentliche „Sicherheit“ aus den direkten Erfahrungen (5: 409-412) ebenso wie das persönliche „Selbstvertrauen“ von O8_m zukünftig so lange mit einer „Restunsicherheit“ verbunden sind, solange er Exkursionen „nicht einfach öfter gemacht hat“ (5: 386-393).

Durchführen von Exkursionen

Externale Attributionen und der konstruktive Umgang mit den Hemmnissen und Barrieren ermöglichen ein allgemeines Zutrauen, das durch die Komplexität von Exkursionen beeinflusst wird.

O8_m verfügt über ein allgemeines Zutrauen, Exkursionen durchführen zu können, welches er sowohl durch zuversichtliche Erwartungen als auch die Negation von Hemmnissen und Barrieren expliziert. Während die zuversichtlichen Erwartungen fast ausschließlich allgemein sind, so adressieren die Hemmnisse und Barrieren nicht nur fachliche, fachdidaktische und pädagogische Aspekte des (eigenen) Wissens und Könnens, sondern auch Aspekte außerhalb seiner professionellen Handlungskompetenz. Auch wenn O8_m diese Hemmnisse und Barrieren deutlich stärker fokussiert als seine zuversichtlichen Erwartungen, so ist zu festzustellen, dass er sich zum Durchführen der Exkursion als selbstwirksam empfindet. Die Ursachen dafür sind in seiner externalen Kausalattribution sowie seiner konstruktiven Ansicht zu sehen, die oftmals direkt erfahrenen Hemmnisse und Barrieren bewältigen zu können. Demnach führt auch der „kleine Dämpfer“ (3: 264-276, 5: 193-206), der primär aus der Komplexität von Exkursionen und sekundär aus Eventualitäten sowie fehlenden Erfahrungen resultiert, nicht zu einer Dekonstruktion seiner Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern eher zu deren Relativierung. Somit sorgt der erfahrene „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010) einerseits für eine reduzierte Selbstwirksamkeit zum Durchführen von Exkursionen und andererseits zu einem gesteigerten Bewusstsein für deren Komplexität (Renner, 2020b). Diese Komplexität zeigt sich stellvertretend in der Vielschichtigkeit der Hemmnisse und Barrieren, wobei für das allgemeine Zutrauen von O8_m entscheidend ist, dass er auch für die bestehenden fachdidaktischen und pädagogischen Hemmnisse und Barrieren – seiner Perspektive nach – nicht selbst verantwortlich ist.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

08_m beschreibt personenbezogene Barrieren und erwartet Hemmnisse durch Gruppenprozesse.

Im Allgemeinen bestehen für 08_m hinsichtlich der Auswertung von Exkursionen „eigentlich keine Sorgen“, wobei diese Negation über seine Persönlichkeit zu begründen ist, die er selbst als „relativ reflektiert“ bezeichnet (3: 571-577). 08_m erwartet die Exkursionsauswertung infolge der Planung und Durchführung mit etwas „Frust“ und „Unzufriedenheit“ (3: 506-508) und negiert deren Funktion, da er „[s]eine Schlüsse“ schon gezogen hat, sodass die Auswertung für ihn nach der Durchführung „eigentlich abgeschlossen“ ist (3: 514-517). Demnach zeigt er sich persönlich unmotiviert und rechnet mit keinem Mehrwert durch die Auswertung in der Gruppe, da er bei seinen Kommiliton:innen „komplett ander[e]“ Sichtweisen erwartet (3: 508-513).

Nach dem Auswerten

Personenbezogene Merkmale führen zur Zuversicht von 08_m, Exkursionen auswerten zu können, wogegen die (direkten) Erfahrungen der Exkursionsauswertung die Hemmnisse und Barrieren bestätigen.

08_m expliziert sein Verständnis von Professionalisierung mit Blick auf das Auswerten (von Exkursionen). Die Professionalisierung kennzeichnet sich für ihn durch einen „immer [...] neuen Blick“, der dazu führt, dass dieser Prozess „nie zu Ende“ ist (4: 249-260). Dabei findet die Auswertung nicht nur am Ende (der Exkursion) statt, sondern „eigentlich die ganze Zeit“. In der Konsequenz „reflektiert [man] sich ja immer und immer wieder“, sodass das Auswerten mit zunehmender Erfahrung „routinierter“ und „besser“ wird (4: 281-293). Demnach hat die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion 08_m beim „nie endenden Prozess des Auswertenlernens geholfen“ (4: 229-234), wenngleich er diese Erfahrungen ein Stück weit negiert: „Also sagen wir’s mal so, so allzu viel draus mitgenommen hab ich jetzt nicht“ (4: 86-87). Den Mehrwert der Auswertung zweifelt er vor allem deswegen an, weil ihm nicht genügend „über ernsthafte Sachen“ diskutiert wurde (4: 79-83). Diesbezüglich stellt die Arbeit in der Gruppe Barrieren dar, da ihm das „klare Ansprechen“ (4: 174-185) fehlte, sodass eine „heile Welt“ reflektiert wurde, obwohl für 08_m „genug Kritikpunkte“ bestehen (4: 47-59). Im Ergebnis hat er sich – entgegen seiner Persönlichkeit – der „Diskussion“ entzogen, da er schon vor dem Auswerten seine „Schlüsse“ abgeleitet hat (3: 514-517, 4: 105-117). Dabei ist es vorrangig seine Persönlichkeit, die ihn zum Auswerten befähigt, da er „schon recht kritisch“ ist, sich „selber Fehler eingestehen“, sich „sehr gut [...] selber einschätzen“ kann und darum weiß, dass „[immer] Luft nach oben ist“ (4: 239-242, 249-260). In Verbindung mit der Tatsache, dass er sich schon während der Planung und Durchführung „ständig wieder selber hinterfragt“, ist ihm das Auswerten dieser Exkursion „nicht so schwergefallen“ (4: 199-208). Auch wenn die dargestellten Hemmnisse und Barrieren das Potenzial der Auswertung hinsichtlich seiner Kompetenzentwicklung reduzieren, so sorgt diese – auf der Basis des Professionalisierungsverständnisses von 08_m – dafür, dass er durch diese „Erfahrung [...] einige Sachen mitnehmen kann“ (4: 525-531), die ihn auf „gewisse Art und Weise schul[en]“ (4: 219-225).

Retrospektiv zum Auswerten

08_m berichtet über personenbezogene Barrieren und Hemmnisse durch Gruppenprozesse.

Seine persönliche Eigenschaft, „ziemlich kritisch“ zu sein, führt für 08_m im Sinne einer Barriere dazu, dass er nicht nur „manchmal ´n bisschen zu kritisch, irgendwie auch mit sich selber“ ist (5: 462-465),

sondern er „sich auch selber dann irgendwie ´n bisschen kaputt mach[t]“ (5: 477-480). Dementgegen ist er aber auch der Ansicht, dass er „nur dann [...] irgendwie auch weiter[kommt]“ (5: 462-465). Während die personenbezogenen Merkmale somit sowohl Hemmnisse und Barrieren als auch Quellen für O8_m bedeuten, stellen die Gruppenprozesse lediglich Schwierigkeiten für ihn dar, ohne daraus zuversichtliche Erwartungen generieren zu können. Folglich kritisiert er die Auswertung zentral über das Hemmnis der Gruppenprozesse, da „Probleme und Verbesserung[en] und Vorschläge“ nicht deutlich genug diskutiert wurden (5: 438-445). Deswegen hat ihm die Auswertung „persönlich überhaupt nichts gebracht“ (5: 50-54), sodass er diese als „verschenkte Zeit“ betrachtet (5: 157-165).

Auswerten von Exkursionen

Personenbezogene Merkmale sind für O8_m nicht nur Quellen seiner Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern auch Barrieren, wobei jederzeit Hemmnisse durch die Gruppenprozesse bestehen.

O8_m expliziert keinerlei zuversichtliche Erwartungen, sondern ausschließlich Hemmnisse und Barrieren, die zusätzlich zu den personenbezogenen Merkmalen in den Gruppenprozessen des Auswertungsprozesses bestehen. Die fehlende Explikation von zuversichtlichen Erwartungen (Bandura, 1997), subjektiven Gewissheiten (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und des Vertrauen[s] in seine persönlichen Kompetenzen (Jerusalem et al., 2009) bringt es mit sich, dass – gegensätzlich zum Planen und Durchführen – nicht hinreichend zu analysieren ist, wie selbstwirksam sich O8_m zum Auswerten empfindet. Festzustellen ist jedoch, dass er in seiner Persönlichkeit eine zentrale und somit „neue Quelle“ (6.3: Abb. 18) seiner wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen sieht. Vor allem die jederzeit bestehenden Schwierigkeiten in den Gruppenprozessen veranlassen ihn dazu, die Potenziale der Exkursionsauswertung zu negieren. Zusätzlich besitzt die Phase des Auswertens eine geringere Relevanz für ihn, da er das Reflektieren und Auswerten prozessbegleitend zum Planen und Durchführen (von Exkursionen) versteht.

5.2.2 Vom Einzelfall zu fallvergleichenden Analysen

5.2.2.1 Einzelfälle

Den fallvergleichenden gehen im Folgenden jeweils einseitige fallbezogene Analysen aller Fälle voraus, da nicht alle Fälle vollständig innerhalb der Arbeit dargestellt sind. Diese verkürzten Analysen ermöglichen einen Überblick über die Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden und bilden somit eine Grundlage der Fallvergleiche (5.2.2.2).

➤ **03_m** (siehe 5.2.1.1)

Vor dem **Planen** der Rabeninsel-Exkursion verfügt 03_m über zuversichtliche pädagogische Erwartungen, die von fachlichen Hemmnissen und Barrieren begleitet werden. Diese Fokussierung auf das professionelle Wissen und Können besteht hinsichtlich seiner zuversichtlichen Kompetenzerwartungen sowie der Hemmnisse und Barrieren fortwährend – d. h. vor, nach und retrospektiv zum Planen. Dabei expliziert er nach und retrospektiv zum Planen vorrangig fachdidaktisches Wissen und Können (z. B. Arbeit mit dem Raum, Problemstellung, didaktische Reduktion, Methodik) sowie fachdidaktische Schwierigkeiten (z. B. didaktische Reduktion und Realisierung, „roter Faden“, Arbeit mit dem Raum). Die Planung der Rabeninsel-Exkursion wirkt insbesondere durch die stellvertretenden Erfahrungen auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese tragen zu seiner Zuversicht in sein fachdidaktisches Wissen und Können bei und führen zur Perspektive von 03_m, Exkursionen planen zu können, jedoch „irgendwie nicht alleine“ (2: 224-230). Dabei sind die stellvertretenden Erfahrungen für ihn vor allem daher wichtige Quellen, da sie ihn durch den „Rat der Gruppe“ (5: 202-206) bei der Bewältigung der kontinuierlichen fachdidaktischen Barrieren der „schülergerecht[en]“ Planung (4: 378-382) und der persönlichen Schwierigkeit seines „hohen Anspruch[s]“ (2: 109-113) unterstützen. Infolge dieser stellvertretenden und seiner direkten Erfahrungen ist auch im Allgemeinen eine gesteigerte Zuversicht zum Planen zu analysieren, welche einen „erweiterten Blickwinkel“ für 03_m bedeutet (5: 143-149).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen zum **Durchführen** beziehen sich – vergleichbar mit dem Planen – verstärkt auf das professionelle Wissen und Können von 03_m. Sind die zuversichtlichen Erwartungen vor dem Durchführen fachdidaktisch, danach und retrospektiv vorrangig allgemein und fachdidaktisch, so konzentrieren sich die Hemmnisse und Barrieren jederzeit auf fachliche und fachdidaktische Aspekte. Die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion besitzt insbesondere durch die Quellen der physiologisch-emotionalen Reaktionen und der direkten Erfahrungen, die auch aus dem Verhalten der Schüler:innen resultieren, einen Einfluss auf die Kompetenzerwartungen von 03_m. Im Ergebnis entwickelt sich bei ihm eine allgemeine und fachdidaktische Zuversicht, Exkursionen durchführen zu können. Dabei sind die physiologisch-emotionalen Reaktionen einerseits die Grundlage seiner allgemeinen Zuversicht, da die Rabeninsel-Exkursion für ihn insgesamt ein „Erlebnis mit [positiven] Emotionen“ darstellt (5: 21). Andererseits sind diese Quellen mit seiner fachlichen und fachdidaktischen „Unsicherheit“ (3: 113-136) verbunden, wobei sie hinsichtlich ihrer Funktion als Ursache und/oder Wirkung zu diskutieren sind (6.3). Diese Kompetenzerwartungen werden von den verbalen Beeinflussungen in der Exkursionsauswertung und dem Potenzial von 03_m verstärkt, bestehende Hemmnisse und Barrieren – z. B. im fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können – bewältigen zu können.

03_m besitzt stabile Selbstwirksamkeitserwartungen zum **Auswerten** von Exkursionen, die sich in seinen allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen und den fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren zeigen. Letztere bestehen vor allem darin, dass er (zukünftig) stärker an „Kriterien“ orientiert (4: 200-208) auswerten möchte, wenngleich er bereits über „relativ viel[e] Werkzeuge“ (4: 323-326) zum Auswerten von Exkursionen verfügt. Demnach sind diese „Kriterien“ und „Werkzeuge“ zum einen für die zuversichtlichen Erwartungen von 03_m wesentlich und zum anderen Basis der fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren, da ihm bisher das zugehörige „Rezept“ (5: 461-470) fehlte. Die Konstanz seiner erwarteten Kompetenzen leitet sich zentral über die Quelle seiner Persönlichkeit ab, da er sich als „realistisch[e]“ und „selbstkritisch[e]“ (4: 227-233) sowie „reflektierte“ (5: 495-499) Person wahrnimmt. Die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion bleibt hinsichtlich seiner Selbstwirksamkeitserwartungen weitgehend wirkungslos, da 03_m seine Kompetenzen primär über seine Persönlichkeit begründet, nur wenige Quellen aus der Exkursionsauswertung resultieren und darüber hinaus Schwierigkeiten durch die Exkursionsdurchführung für die -auswertung bestehen.

➤ **10_m** (siehe 5.2.1.2)

Vor dem **Planen** besteht bei 10_m ein allgemeines Zutrauen, welches aus direkten Erfahrungen zum Unterrichten und Planen von Exkursionen resultiert und von seiner Persönlichkeit als Quelle unterstützt wird, da er ein Interesse am Fach Geographie und die „entsprechende Begeisterung“ (1: 360-365) besitzt. Nach dem Planen der Rabeninsel-Exkursion wird diese Zuversicht vor allem fachdidaktisch, aber auch pädagogisch konkretisiert, da 10_m durch stellvertretende Erfahrungen nun über eine „klare Struktur“ zum Planen verfügt (2: 176-187). Dabei bleibt das allgemeine Zutrauen im Sinne „eingefahrene[r] Bilder“ infolge seiner direkten Erfahrungen bestehen, ohne sich „weltbewegend“ verändert zu haben (2: 202-213). Diese Konstanz zeigt sich auch in den bestehenden und sich beeinflussenden Hemmnissen und Barrieren seines persönlichen Anspruchs und der fachdidaktischen Realisierung seiner Vorstellungen, die in der Herausforderung der geographiespezifischen „Elementarisierung“ (2: 66-72, 4: 426-435, 5: 150-155) sichtbar werden. Auch retrospektiv bewertet 10_m sein Wissen und Können als „strukturiertes“ (4: 373-381), sodass sich die Planung durch stellvertretende Erfahrungen positiv auf seine Kompetenzerwartungen auswirkt. Diese zeichnen sich – auch zum Durchführen und Auswerten – insgesamt dadurch aus, dass sich 10_m als „sehr kompetent“ empfindet (5: 103-112) und dieser positiven Selbstwirksamkeit eine Stabilität zuschreibt (4: 348-350, 5: 103-112), sodass die Erfahrungen der Planung für ihn „nicht sooo [sic!] viel Mehrwert“ (5: 25-34) besitzen.

Die direkten Erfahrungen von 10_m führen vor dem **Durchführen** dazu, dass er über eine allgemeine Zuversicht verfügt sowie Hemmnisse und Barrieren negiert. Seine Erfahrungen aus der Rabeninsel-Exkursion verändern diesen „Blick auf die Welt“ nicht, sodass seine „gefestigte[n] Vorstellungen“ (3: 511-526) – vergleichbar mit den „eingefahrene[n] Bilder[n]“ beim Planen (2: 202-213) – weiterhin bestehen. Im Ergebnis besitzt 10_m stabile und sehr zuversichtliche allgemeine Kompetenzerwartungen zum Durchführen, die eine „Akkumulation“ von vielen Erfahrungen darstellen und dabei potenziell von „Schlüsselerlebnissen“ (3: 511-526) verändert werden können. Da diese „Schlüsselerlebnisse“ weder im Sinne positiver neuer Erfahrungen noch durch Hemmnisse oder Barrieren vorliegen, sind stabile Selbstwirksamkeitserwartungen die Konsequenz. Demnach empfindet sich 10_m vor, während und nach dem Durchführen – so wie auch zum Planen und Auswerten – als „sehr kompetent“ (5: 103-122) und bewertet seine Fähigkeiten als „sehr hoch“ (5: 136-144). Folgerichtig bestätigen und bestärken ihn die Quellen aus der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion in seiner allgemeinen Zuversicht, indem sie vorwiegend positive direkte Erfahrungen, verbale Beeinflussungen und Verhaltensweisen der Schüler:innen darstellen. Auch die existierenden Hemmnisse und Barrieren reduzieren diese Kompetenzerwartungen zum Durchführen nicht, da 10_m die bestehenden Schwierigkeiten meist weder verursacht hat noch sie beeinflussen kann, weswegen er diese external attribuiert oder aber negiert (6.3).

Vor dem **Auswerten** der Rabeninsel-Exkursion besitzt 10_m eine allgemeine Zuversicht, welche jedoch – im Kontrast zum Planen und Durchführen – durch einen „Mangel an Erfahrungen“ (2: 502-512) reduziert wird, der sich vor allem auf das Bewerten der Lernenden bezieht. Nach und retrospektiv zum Auswerten der Rabeninsel-Exkursion bestehen allgemeine sowie pädagogische zuversichtliche Erwartungen, die sich allerdings nicht auf den pädagogischen Aspekt der Bewertung beziehen. Dabei ist das Bewerten für 10_m einerseits kein lohnenswertes Ziel einer Exkursion und andererseits zu subjektiv. Aus der Lehr- und Lernumgebung gehen keine wirksamen Quellen für die Kompetenzerwartungen von 10_m hervor, da er diese als „überdidaktisiert“ (4: 390-393) und zu reflexiv bewertet, sodass für ihn „keine neuen Erkenntnisse“ aus der Auswertung resultieren (4: 108-116). Im Ergebnis besteht eine allgemeine Zuversicht zum Auswerten von Exkursionen, welche konstant ist und von Schwierigkeiten in der Bewertung reduziert wird, wobei weder der „Mangel an Erfahrungen“ (2: 502-512) noch die Hemmnisse der Bewertung mithilfe der Lehr- und Lernumgebung bewältigt bzw. kompensiert werden.

➤ **14_m** (siehe 5.2.1.3)

Bereits vor dem **Planen** der Exkursion verfügt 14_m durch seine beruflichen Vorerfahrungen zum Planen (von Lehr- und Lernprozessen) über die allgemeine Zuversicht, Exkursionen planen zu können. Daher erwartet er vor dem Planen der Rabeninsel-Exkursion keine Hemmnisse und Barrieren, sondern – so wie auch zum Durchführen – eher „Herausforderungen“. Sowohl nach als auch retrospektiv zum Planen expliziert 14_m stabile und sehr positive Selbstwirksamkeitserwartungen, die mehrheitlich allgemein und teilweise fachdidaktisch sind. Dabei werden seine direkten Vorerfahrungen kaum durch neue (direkte) Erfahrungen verändert, sodass die Intervention hinsichtlich seiner Kompetenzerwartungen zum Planen weitgehend ohne Wirkung bleibt. So werden die Selbstwirksamkeitserwartungen – im Sinne einer „stabilen Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) – durch die kontinuierliche Negation von Hemmnissen (z. B. „problemlos“ (2: 244-245), „keine Schwierigkeiten“ (5: 99-102)) und die sehr zuversichtlichen Erwartungen (z. B. „hundertprozentig“ (2: 136-148, 3: 333-335)) expliziert. Dabei ist festzustellen, dass sich die zuversichtlichen Erwartungen – auch zum Durchführen und Auswerten – klar auf seine eigene Person beziehen, während die Barrieren mitunter einen evaluierenden Charakter haben, wobei 14_m infolge seiner direkten Vorerfahrungen bewusst zwischen sich und der „Perspektive eines ganz normalen Studenten“ (2: 15-26) differenziert.

Aus den direkten Vorerfahrungen von 14_m resultiert auch die starke Zuversicht, Exkursionen durchführen zu können. Demnach existieren schon vor dem **Durchführen** der Rabeninsel-Exkursion – vergleichbar mit dem Planen – sehr zuversichtliche Erwartungen, die auch nach und retrospektiv zum Durchführen bestehen, sodass die Selbstwirksamkeitserwartungen als konstant positiv zu analysieren sind. Dabei bleibt die Intervention – gegensätzlich zum Planen und Auswerten – nicht ohne Wirkung, da die Durchführung seine wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen als „kleiner Schritt von vielen“ (3: 436-453) positiv beeinflusst. Diese Wirkung erfolgt vor allem durch eine Bestätigung und Bestärkung seiner zuversichtlichen Erwartungen und die neuerliche Negation von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Hemmnissen und Barrieren – also von Schwierigkeiten, sie sich auf sein (professionelles) Wissen und Können beziehen. Ergänzend zu seinen direkten Vorerfahrungen sind dafür die direkten Erfahrungen der Rabeninsel-Exkursion verantwortlich, die teilweise aus dem Verhalten und dem Mehrwert der Exkursion für die Schüler:innen bestehen. Die zu analysierende Konstanz bzw. Stabilität ist primär auf seine direkten beruflichen, aber auch seine persönlichen Vorerfahrungen zurückzuführen, die – auch zum Planen und Durchführen – für einen vergleichsweise „anderen Hintergrund“ und „guten Erfahrungsschatz“ von 14_m sorgen (5: 108-114).

Auf der Grundlage seiner direkten Vorerfahrungen verfügt 14_m vor dem **Auswerten** der Exkursion über „vollstes Vertrauen“, Exkursionen auswerten zu können, das sich auch durch das Planen und Durchführen der Rabeninsel-Exkursion „nicht verändert“ hat (3: 199-208). Dabei betrachtet er das Planen und Durchführen als Grundlage für die Auswertung, an die er die Erwartungen stellt, „selbstkritische Reflexion[en]“ vornehmen zu können (2: 178-184). Diese Erwartung erfüllt sich nicht, da 14_m die Auswertung insbesondere wegen ihrer inhaltlichen Gestaltung und ihrer Ausführlichkeit kritisiert. Zwar resultieren aus der entsprechenden Lehr- und Lernumgebung keine Hemmnisse und Barrieren im eigentlichen Sinne, die seine Selbstwirksamkeit reduzieren, jedoch gehen aus ihr auch keine wirkungsvollen Quellen hervor. Im Ergebnis besitzt die Auswertung – vergleichbar mit der Planung – keine Wirkung auf die Kompetenzerwartungen von 14_m, die im Sinne eines „überdauernden Persönlichkeitsmerkmals“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) konstant und positiv sind. Dabei ist zu analysieren, dass die Vielzahl seiner direkten Vorerfahrungen einen zentralen Referenzrahmen für 14_m darstellt, um sowohl die konstant hohen zuversichtlichen Erwartungen als auch die kontinuierliche Negation von Hemmnissen und Barrieren zu begründen.

➤ **17_w** (siehe 5.2.1.4)

Zum **Planen** von Exkursionen besitzt 17_w auf Basis ihrer bisherigen positiven direkten Erfahrungen bereits eine allgemeine Zuversicht. Diese Zuversicht wird durch das Planen der Rabeninsel-Exkursion einerseits bestätigt, da keine unerwarteten oder negativen Erfahrungen aufgetreten sind und andererseits dadurch verstärkt, dass neue direkte Erfahrungen unter ihrer Devise „Übung macht den Meister“ (z. B. 1: 414-422, 2: 304-309) zu einer gewissen „Routine“ (2: 506-510) führen. Im Ergebnis erhöht sich zum einen ihre allgemeine Zuversicht zum Planen und konkretisiert sich zum anderen das Vertrauen in ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können. Dabei spiegeln sich die existierenden positiven Erfahrungen und die fehlenden negativen Quellen (6.3: Abb. 18) sowohl in der Anwesenheit (z. B. Spaß, Identifikation (2: 128-137)) und Abwesenheit (z. B. „Zweifel“ (2: 83-91), Zwang (2: 128-137)) physiologisch-emotionaler Reaktionen als auch der Negation von fachlichen und fachdidaktischen sowie allgemeinen Hemmnissen und Barrieren wider.

Die positiven direkten Erfahrungen und die fehlenden negativen Quellen zum Durchführen der Rabeninsel-Exkursion resultieren in relativ konstanten und allzeit zuversichtlichen Erwartungen zum **Durchführen**. Zeigt sich dabei eine verbale Steigerung in den allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen – „schon“ dazu in der Lage (1: 414-422); relativ hoch“ (3: 180-186) und „relativ gut“ (3: 190-194); „gut bis sehr gut“ (5: 202-206) – so ist das persönliche Vertrauen in das fachdidaktische, fachliche und pädagogische Wissen und Können gleichbleibend positiv. Die relative Konstanz in den Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w ist primär durch fehlende negative direkte Erfahrungen – z. B. „keine wirklichen Rückschläge“ (4: 332-339) – und durch die Abwesenheit negativer physiologisch-emotionaler Reaktionen zu erklären, die in der oftmaligen Negation von Hemmnissen und Barrieren sichtbar werden. Dabei sind die Kompetenzerwartungen dadurch charakterisiert, dass sie weniger erfolgsoversichtlich als misserfolgsängstlich (Barysch, 2016) sind, sodass – auch zum Planen und Auswerten – eine erhöhte Anfälligkeit für einen „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010) vorliegt. Folglich können negative Quellen einen stärkeren Einfluss auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen haben als positive. In der Konsequenz münden die fehlenden negativen direkten Erfahrungen und physiologisch-emotionalen Reaktionen in relativ konstanten und positiven Selbstwirksamkeitserwartungen. Einerseits, da „keine Schwierigkeiten“ (5: 8-11, 64-71, 230-233) beim Durchführen aufgetreten sind und andererseits, da 17_w „eigentlich [...] alles leicht von der Hand“ und es „Schritt für Schritt kontinuierlich vorwärts“ ging (3: 222-232). Darüber hinaus attribuiert 17_w Hemmnisse und Barrieren, die außerhalb ihres Einflussbereiches liegen (z. B. Wetter, Unvorhersehbarkeiten), realistischerweise external, sodass diese ebenso keine reduzierende Wirkung auf ihre Kompetenzerwartungen haben.

Zum **Auswerten** bestehen allgemeine zuversichtliche Erwartungen, die durch das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion weitgehend unbeeinflusst bleiben. Demnach verfügt 17_w über die gleichbleibende allgemeine Zuversicht, Exkursionen auswerten zu können. Dabei hat sich auch hier ihre Erwartung bestätigt, dass keine „große[n] Schwierigkeiten“ (3: 333-343, 5: 8-11) zum Auswerten bestehen. Folglich existieren – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – keine negativen Quellen bzw. Erfahrungen, weswegen die Hemmnisse und Barrieren erneut im Allgemeinen negiert werden. Darüber hinaus fehlen – gegensätzlich zum Planen und Durchführen – auch positive Erfahrungen, da ihre Erwartungen an die Lehr- und Lernumgebung der Auswertung nicht erfüllt werden. In der Konsequenz schreibt sie dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion lediglich einen weiteren „Übungseffekt“ (4: 358-365) zu, der ihre bisherigen direkten Erfahrungen ergänzt und somit zu einer stärkeren „Routine“ durch die „Praxis“ (3: 207-218) beiträgt. Dabei ist ihr Blick auf die Auswertung bedeutend, die sie als „Extra-Teil“ (4: 275-281) versteht und der sie eine geringere Relevanz zuschreibt, da sie keinen Einfluss auf das Planen und Durchführen besitzt und von 17_w prozessbegleitend vorgenommen wird.

➤ **08_m** (siehe 5.2.1.5)

08_m verfügt vor, nach und retrospektiv zum **Planen** über die stabile und allgemeine Zuversicht in seine persönlichen Kompetenzen, Exkursionen planen zu können. Diese expliziert er mehrheitlich über die Negation von Hemmnissen und Barrieren und nur selten über aktive zuversichtliche Erwartungen, sodass eine Orientierung am Defizit (Renner, 2020b) festzustellen ist. Demnach begründet 08_m seine Kompetenzerwartungen über die Abwesenheit von Hemmnissen und Barrieren, beispielsweise in Gestalt von Problemen (z. B. 1: 438-439, 3: 498-499) und Sorgen (z. B. 1: 483-486, 4: 463-466). Diese Konstanz seiner allgemeinen Zuversicht ist auch darüber zu erklären, dass er die Mehrzahl der Hemmnisse und Barrieren nicht in, sondern außerhalb seiner professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) verortet. Diese externale Kausalattribution, die exemplarisch durch die Kritik an der Lehr- und Lernumgebung als „externe[r] Rahmen“ der Universität (3: 428-432) deutlich wird, ermöglicht das jederzeit bestehende allgemeine Zutrauen. Gegensätzlich zu dieser explizierten Konstanz der Selbstwirksamkeitserwartungen erfährt 08_m durch die direkten Erfahrungen der Planung einen „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010). Dabei führt die Komplexität von Exkursionen dazu, dass er einerseits ein zunehmendes Komplexitätsbewusstsein und andererseits die Erkenntnis entwickelt, dass es sich bei der Planung von Exkursionen – entgegen seinen Erwartungen vor der Rabeninsel-Exkursion – um einen „schwierige[n] Prozess“ handelt, der einen hohen zeitlichen Aufwand benötigt (3: 229-235). Dabei tragen auch die Exkursionsdurchführung und -auswertung dazu bei, dass er dem Planen zukünftig insgesamt „deutlich [...] mehr Bedeutung“ beimessen wird (5: 105-112).

Durch das Planen der Exkursion erwartet 08_m vor allem fachdidaktische und pädagogische Hemmnisse und Barrieren für das **Durchführen**, die sich durch die direkten Erfahrungen der Rabeninsel-Exkursion bewahrheiten und um weitere Schwierigkeiten ergänzt werden, die jedoch weitgehend ohne reduzierende Wirkung auf seine erwarteten Kompetenzen bleiben. Dafür sind sowohl die externale Kausalattribution als auch der konstruktive Umgang mit diesen Hemmnissen und Barrieren verantwortlich. Demnach sieht sich 08_m auch nicht für die fachdidaktischen und pädagogischen Hemmnisse in der Verantwortung, die den Bereichen seines professionellen Wissens und Könnens zuzuordnen sind. Darüber hinaus ist er in der Lage, solche Barrieren zukünftig zu bewältigen. In der Konsequenz besteht ein allgemeines Zutrauen zum Durchführen, welches verstärkt durch die Negation von Schwierigkeiten und weniger durch aktive zuversichtliche Erwartungen formuliert wird. Dabei ist in der Komplexität von Exkursionen für ihn erneut eine fachdidaktische Schwierigkeit festzustellen, die er selbst als „kleinen Dämpfer“ (3: 264-276, 5: 193-206) bewertet und der als „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010) zu analysieren ist (Renner, 2020b). Einerseits reflektiert er das zunehmende Bewusstsein von Komplexität als „Sinn und Zweck der Sache“ (3: 264-276), andererseits reduzieren sich seine Selbstwirksamkeitserwartungen – vergleichbar mit dem Planen – jedoch, sodass er sich das Durchführen von Exkursionen zukünftig „sehr gut überlegen wird“ (3: 667-673).

Zum **Auswerten** von Exkursionen bestehen – so wie auch zum Planen und Durchführen – „eigentlich keine Sorgen“. Dabei sieht sich 08_m zum Auswerten von Exkursionen vor allem aufgrund seiner Persönlichkeit in der Lage, da er „relativ reflektiert“ (3: 571-577) und „ziemlich kritisch“ (5: 462-465) ist. Infolge der Planung und Durchführung erwartet er die Auswertung mit etwas „Frustration“ und „Unzufriedenheit“ (3: 506-508), wobei sich diese negativen Erwartungen vor allem durch die Hemmnisse in den Gruppenprozessen bestätigen. Das Reflektieren einer „heile[n] Welt“ (4: 47-59) führt für 08_m dazu, dass er die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion als „verschenkte Zeit“ (5: 157-165) bewertet und deren Einfluss auf seine Kompetenzerwartungen negiert. Darüber hinaus schreibt er der Auswertung keinen Mehrwert zu, da er „seine Schlüsse“ schon prozessbegleitend reflektiert hat (3: 514-517). Im Ergebnis wirkt sich die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion weder positiv noch negativ aus.

➤ **06_w** (siehe Anhang II)

Vor dem **Planen** der Exkursion besteht auf der Basis von direkten und stellvertretenden Erfahrungen eine gewisse allgemeine Zuversicht bei 06_w, Exkursionen planen zu können. Diese stellt auch nach dem Planen der Rabeninsel-Exkursion noch keine subjektive Gewissheit dar, da sie sich einerseits „in einigen Sachen recht [...] sicher fühl[t]“ und andererseits bei „vielen Sachen noch nicht so das sichere Gefühl“ hat (2: 94-101). Dabei sind die positiven direkten und stellvertretenden Erfahrungen sowie die verbalen Beeinflussungen aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion für ihr physiologisch-emotionales Gefühl der Sicherheit verantwortlich, wogegen dieses von fachdidaktischen Hemmnissen reduziert wird. Retrospektiv ist eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen festzustellen, die auf die phasenübergreifenden direkten und stellvertretenden Erfahrungen aus der Exkursionsdurchführung und -auswertung zurückzuführen ist. Im Ergebnis empfindet sich 06_w – so wie auch zum Durchführen und Auswerten – als „eigentlich sehr kompetent“, beschreibt ihre Kompetenzen als „eigentlich sehr gut“ (5: 111-130) und sieht sich zum erneuten Planen von Exkursionen „auf jeden Fall“ in der Lage (3: 395-403). Obwohl kontinuierliche fachdidaktische Hemmnisse sowie Barrieren in der Lehr- und Lernumgebung bestehen, liegt somit eine allgemeine und pädagogische Zuversicht vor.

Die bisherigen direkten Erfahrungen von 06_w führen vor dem **Durchführen** zu einem zur allgemeinen Zuversicht, Exkursionen durchführen zu können und zum anderen zur Perspektive, diese nicht mit allen Schüler:innen durchführen zu wollen – je nach Verhaltensweisen der Lernenden (1: 464-469). Diese Einschränkung resultiert aus ihren Erfahrungen zu pädagogischen Schwierigkeiten im Umgang mit Schüler:innen, wogegen die direkten Erfahrungen aus der Planung für ihre grundsätzliche Zuversicht verantwortlich sind. Nach dem Durchführen der Rabeninsel-Exkursion besteht ein gesteigertes Zutrauen, welches sich primär aus ihren direkten Erfahrungen, d. h. der „Konfrontation mit [einer] nicht so leistungsstarken“ (3: 180-183) bzw. „störende[n]“ (3: 147-153) und „extreme[n]“ Gruppe (3: 289-297) ergibt. Daraus erwächst für 06_w die Erkenntnis, pädagogische Hemmnisse und Barrieren in der Arbeit mit Schüler:innen bewältigen zu können. Demnach expliziert sie ein verbessertes pädagogisches Wissen und Können, sodass vor allem „im pädagogischen Bereich“ (3: 477-483) eine positive Entwicklung vorliegt. Diese ist auch durch die Negation der erwarteten fachlichen und fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren festzustellen, wobei sie Schwierigkeiten auch im Allgemeinen negiert. Eine weitere Steigerung ihrer allgemeinen Zuversicht erfolgt durch die phasenübergreifenden Quellen der verbalen Beeinflussungen durch die Schüler:innen sowie die stellvertretenden Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung, die sich positiv auf ihre Kompetenzerwartungen auswirken.

Vor dem **Auswerten** der Rabeninsel-Exkursion besteht bei 06_w ein allgemeines Zutrauen, welches auf die direkten Erfahrungen aus ihrem „Studium“ (5: 163-169) zurückzuführen ist. Diese Erfahrungen beziehen sich auf das Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht und Exkursionen, die für sie im „Prinzip“ gleich sind (5: 111-130). Es liegt eine Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen vor, die sich in der Konkretisierung auf ihr fachdidaktisches (z. B. Reflektieren) und pädagogisches (z. B. Diagnostizieren) Wissen und Können zum Auswerten zeigt. Dabei führen ihre direkten Erfahrungen zum allgemeinen Zutrauen und zur Negation der Hemmnisse und Barrieren, wogegen die stellvertretenden Erfahrungen ihre Zuversicht in ihr professionelles Wissen und Können bedingen. Es besteht – so wie auch zum Planen und Durchführen – eine erneute Konzentration auf das „Methodenrepertoire“ (4: 196-200). Darüber hinaus begründen auch die phasenübergreifenden Quellen – Durchführung als Basis für die Auswertung (3: 458-463); Auswertung als Teil der Planung (4: 270-278); Auswertung als Basis neuer Planungen (5: 75-82) – ihre zusammenhängende Explikation der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen, die „so auf einem Level“ (5: 228-236, 330-337) sind.

➤ **11_m** (siehe Anhang IV)

Vor dem **Planen** der Exkursion sieht sich 11_m vor allem aufgrund personenbezogener Hemmnisse und der Barriere der fehlenden Erfahrungen nicht dazu in der Lage, Exkursionen alleine planen zu können. Daher formuliert er an die Planung die Erwartung, diese Hemmnisse und Barrieren durch den „ausschlaggebende[n] Punkt“ der Erfahrungen (1: 307-314) bewältigen zu können. Seine direkten und stellvertretenden Erfahrungen, die primär aus der Planung und sekundär aus der Durchführung und der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion resultieren, steigern seine allgemeinen und fachdidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen. Dabei entwickeln sich die Kompetenzerwartungen von 11_m positiv, sodass er sich retrospektiv als „sehr sicher“ bezeichnet (5: 78-84), wenngleich nicht die subjektive Gewissheit besteht, Exkursionen alleine planen zu können. Dafür ist neben den personenbezogenen Hemmnissen vor allem das „Idealbild“ (z. B. 2: 183-191) der Lehr- und Lernumgebung verantwortlich, da es 11_m weiterhin an Erfahrungen zum selbstständigen Planen von Exkursionen fehlt. Die insgesamt positive Entwicklung seiner Selbstwirksamkeitserwartungen ist auch darüber zu begründen, dass er sein Wissen und Können in einer weiteren universitären Exkursion anwenden konnte, die einen positiven Transfer seiner Kompetenzerwartungen in tatsächliches (Lehr- und Lern-) Verhalten (6.3: Abb. 18) darstellt.

Vor dem **Durchführen** besteht – vergleichbar mit dem Planen – eher die kollektive als die individuelle Zuversicht, Exkursionen durchführen zu können, wozu wiederum personenbezogene Hemmnisse und die Barriere der fehlenden Erfahrungen beitragen. Die Rabeninsel-Exkursion führt durch die positiven Quellen der direkten Erfahrungen und der physiologisch-emotionalen Reaktionen einerseits zur Bewältigung (z. B. Wetter) und Negation (z. B. pädagogisch) von Hemmnissen und Barrieren und andererseits zu positiveren zuversichtlichen Erwartungen. Diese gesteigerte Selbstwirksamkeit unterliegt „Idealbedingungen“ (3: 264-265) bzw. dem „Idealbild“ der Lehr- und Lernumgebung, das sich durch „unheimlich viel Zeit“, „unheimlich viele Materialien“ sowie „unheimlich viele Meinungen und Ideen“ kennzeichnet (2: 183-191). Daher bezieht sich das Vertrauen in seine persönlichen Kompetenzen verstärkt auf solche stellvertretenden und kollektiven Erfahrungen, die in der Arbeit im „Team“ und „größere[n] Gruppen“ (3: 264-265) bestehen. Im Ergebnis verfügt 11_m – so wie auch zum Planen – über zuversichtliche kollektive Erwartungen, jedoch nicht über die subjektive Gewissheit, Exkursionen alleine durchführen zu können. Diese Differenz zwischen kollektiver Zuversicht und individuellem Zweifel resultiert vorrangig aus dem dargestellten „Idealbild“ und seiner Unterscheidung, dass der aktuelle „Unialltag“ und der zukünftige „Schulalltag“ wohl „zwei Welten“ (5: 280-283) darstellen. Daher sind diese Hemmnisse und Barrieren aus der Lehr- und Lernumgebung vor allem prospektiv (Schulte et al., 2008) relevant, da sie für 11_m voraussichtlich zukünftig als Lehrer an einer Schule wirken (6.3).

Vor dem **Auswerten** ist 11_m zuversichtlich, selbst erlebte Exkursionen auswerten zu können, auch wenn er Hemmnisse bei der Bewertung der Lernenden erwartet. Vor allem die direkten, aber auch die stellvertretenden Erfahrungen der Exkursionsauswertung führen zur positiven Entwicklung seiner zuversichtlichen Erwartungen – sowohl im Allgemeinen als auch zum pädagogischen und fachdidaktischen Wissen und Können. Diese Selbstwirksamkeitserwartungen sind – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – eher kollektiv als individuell. Dabei sind die Hemmnisse und Barrieren, die diese kollektive Zuversicht von 11_m zulassen und seine individuelle Zuversicht reduzieren, als stabil zu analysieren. Insbesondere der „Unirahmen“ (4: 279-281) bzw. das „Uniumfeld“ (4: 208-219) sorgt in Form einer „idealen“ Lehr- und Lernumgebung im Zusammenhang mit seinen fehlenden Erfahrungen zum alleinigen Auswerten von Exkursionen dafür, dass 11_m kaum individuelle zuversichtliche Erwartungen expliziert. Darüber hinaus erwartet er das potenzielle Fehlen dieser „Idealbedingungen“ für seine spätere Tätigkeit als Lehrer als zukünftige Barriere.

➤ **23_m** (siehe Anhang VI)

Vor dem **Planen** besteht für 23_m das allgemeine Zutrauen, Exkursionen planen zu können. Da er bisher nicht über Erfahrungen zum Planen von Exkursionen verfügt, existieren die Hemmnisse und Barrieren einerseits im Sinne von Defiziten und andererseits von Erwartungen zur Verbesserung seines professionellen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens. Als grundlegende und positive Quelle ist seine persönliche Einstellung zu analysieren, da er sowohl selbst als auch mit Blick auf die Schüler:innen an Exkursionen interessiert ist. Das Planen der Rabeninsel-Exkursion führt vor allem durch direkte Erfahrungen zu zuversichtlicheren allgemeinen und pädagogischen Erwartungen, die für 23_m den erwarteten Erkenntnisgewinn bedeuten. Jedoch führen sie nicht zur sicheren Gewissheit, Exkursionen (alleine) planen zu können, sodass stellvertretende Erfahrungen in Form einer guten Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung für ihn relevant sind. Die direkten Erfahrungen fokussieren verstärkt die (Arbeit mit den) Schüler:innen und im Weiteren phasenübergreifende Quellen aus der Durchführung sowie Auswertung. 23_m knüpft seine wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen stark an die Erwartung eines „Erfahrungszuwachses“ (4: 506-513). Daher führen die Erfahrungen einer nachfolgenden fachdidaktischen Exkursion – entsprechend der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (6.3: Abb. 18) – konsequenterweise zur weiteren Steigerung seiner Zuversicht zum Planen.

Im Gegensatz zum Planen bestehen vor dem **Durchführen** für 23_m einerseits direkte Vorerfahrungen und andererseits Hemmnisse und Barrieren, die nicht vorwiegend als Erwartungen an die Durchführung gerichtet sind. Die Erfahrungen aus der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion bestätigen zwar diese Hemmnisse und Barrieren, führen als „Erfahrungswerte“ (3: 25-29), „positive Erfahrung[en]“ (3: 119-126) und „schöne Praxis“ (3: 435-449) insgesamt aber zu zuversichtlicheren Erwartungen – sowohl im Allgemeinen als auch zum pädagogischen und fachdidaktischen Wissen und Können. Die dafür grundlegenden Quellen bestehen primär aus direkten Erfahrungen, die – so wie auch zum Planen – verstärkt das Verhalten der Schüler:innen und den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden fokussieren, phasenübergreifend aber auch aus der Planung und etwas weniger aus der Auswertung resultieren. Darüber hinaus wirken sich die Quellen der physiologisch-emotionalen Reaktionen, verbalen Beeinflussungen und stellvertretenden Erfahrungen positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von 23_m aus, sodass seine Zuversicht zum Durchführen von Exkursionen retrospektiv einen (vorläufigen) Höchststand erreicht: „auf jeden Fall in der Lage“ (5: 141-150), „noch nicht so sicher [war] wie jetzt“ (5: 109-124). Die Vielzahl der positiven Quellen zum Durchführen der Rabeninsel-Exkursion ist in Kombination mit den Quellen aus einer weiteren Exkursion für die gesteigerten zuversichtlichen Erwartungen von 23_m verantwortlich, da sie wiederum neue Lehr- und Lernerfahrungen für die zyklische Entwicklung seiner Kompetenzerwartungen bedeuten (6.3: Abb. 18).

Vor dem **Auswerten** existiert für 23_m die allgemeine Zuversicht, Exkursionen auswerten zu können. Die erwarteten pädagogischen Schwierigkeiten werden durch die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion insofern bestätigt, dass sie sich bei der Bewertung der Lernenden bewahrheiten, diese nicht bewältigt werden können und somit die Selbstwirksamkeitserwartungen von 23_m beeinflussen. Die dafür verantwortlichen direkten und stellvertretenden Erfahrungen führen auch zur Entwicklung zuversichtlicherer Erwartungen zum pädagogischen und fachdidaktischen Wissen und Können, die wiederum durch eine nachfolgende fachdidaktische Exkursion gesteigert werden. Somit gehen die zuversichtlichen Erwartungen, die nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursionen – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – bestehen, gewissermaßen als „Vorwissen“ (5: 126-130) in die zyklische Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von 23_m ein und erfahren durch weitere positive Quellen eine Bestätigung und Steigerung (5: 177-181).

5.2.2.2 Fallvergleichende Analysen

Die Fallzusammenfassungen (5.1.1) und die fallvergleichenden Zusammenfassungen (5.1.2) zeigen, dass Unterschiede in den identifizierten Selbstwirksamkeitserwartungen und ihren Quellen zwischen dem Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen bestehen. Sie stellen dar, dass die zuversichtlichen Erwartungen, die Hemmnisse und Barrieren sowie die Quellen verschiedene Generalitätsdimensionen aufweisen, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedlich stark auf das professionelle Wissen und Können der Lehramtsstudierenden beziehen und auf verschiedene Weisen expliziert werden. Diese Differenzen zeigen sich daher ebenso in den Fallanalysen zu den Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden (5.2.1).

Diese „Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen (...)“, d. h. auf die zuversichtlichen Erwartungen sowie die Hemmnisse und Barrieren werden im Folgenden fallvergleichend für das Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen dargestellt (Teilkapitel **A**). Daran anknüpfend werden letztmalig die einzelnen Fälle fokussiert, um die Konsequenzen der Intervention möglichst ganzheitlich auf Einzelfallebene benennen zu können (**B**). Die analysierten und dargestellten Wirkungen besitzen durch Lehr- und Lernerfahrungen verschiedene Quellen (6.3: Abb. 18). Die Quellen aus der Planung, Durchführung und Auswertung der Rabeninsel-Exkursion werden als Ursachen für die analysierten Wirkungen fallvergleichend dargelegt (**C**). Darüber hinaus erzielen auch die Hemmnisse und Barrieren Wirkungen auf die zuversichtlichen Erwartungen der Lehramtsstudierenden und beeinflussen somit deren Selbstwirksamkeitserwartungen (**D**).

Diese fallvergleichenden Analysen gliedern sich zur besseren Strukturierung – analog zu den fallvergleichenden Zusammenfassungen (5.1.2.2) – in die folgenden vier Teilkapitel:

- A** Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten
- B** Wirkungen auf die Fälle
- C** Wirkungen durch das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion
- D** Wirkungen durch Hemmnisse und Barrieren

Teilkapitel **A**:

Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten

Die Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen sich sowohl in den zuversichtlichen Erwartungen als auch in den Hemmnissen und Barrieren. Während bei den zuversichtlichen Erwartungen Entwicklungen zu analysieren sind, bestehen die Veränderungen bei den Hemmnissen und Barrieren in deren Negation und/oder Bewältigung (5.1.2.2). Aus den fallbezogenen und -vergleichenden Zusammenfassungen zur Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) resultieren u. a. die Erkenntnisse, dass fachdidaktische Aspekte im Verlauf von Planung, Durchführung und Auswertung abnehmen, wogegen pädagogische zunehmen und fachliche kaum von Relevanz sind. Im Folgenden wird die Frage danach beantwortet, welche Wirkungen die Intervention der Rabeninsel-Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen erzielt.

Im Verlauf von Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung ist ebenfalls festzustellen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen zunehmend vor der jeweiligen Intervention, d. h. öfter vor dem Auswerten als vor dem Planen, und abnehmend nach der jeweiligen Intervention, d. h. seltener retrospektiv zum Auswerten als retrospektiv zum Planen, expliziert werden. Als Ursache dafür ist die dreigeteilte Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen zu sehen (2.2.4), sodass drei der fünf Interviewzeiträume

retrospektiv zum Planen sind, aber nur einer retrospektiv zum Auswerten (5.2: Tab. 22). Sowohl die zuversichtlichen Erwartungen als auch die Hemmnisse und Barrieren weisen eine „retrospektive Verallgemeinerung“ auf, da sie retrospektiv zum Planen, zum Durchführen und zum Auswerten öfter in der Generalitätsdimension allgemein expliziert werden. Darüber hinaus verbalisieren die Lehramtsstudierenden ihre Selbstwirksamkeitserwartungen – trotz konkreter Impulse zum Planen, Durchführen und Auswerten (Interviewleitfaden: Anlage R) – retrospektiv nicht immer phasenorientiert, sondern teilweise generalisierend zu Exkursionen. Die daraus resultierenden Potenziale und Grenzen der methodischen Vorgehensweisen sind Gegenstand der Diskussion (6.4). Dementgegen beziehen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen direkt nach dem Planen, Durchführen und Auswerten häufiger auf das professionelle fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen und Können der Lehramtsstudierenden. In dieser „professionellen Konkretisierung“ besteht eine der zentralen und positiven Wirkungen der Intervention der Rabeninsel-Exkursion.

Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) ergibt, dass sich 36 % aller Kodierungen auf das Planen beziehen, von denen 22 % auf zuversichtliche Erwartungen und 42 % auf Hemmnisse und Barrieren entfallen. Aus den Zusammenfassungen resultiert, dass die zuversichtlichen Erwartungen mehrheitlich allgemein sind (69 %) und die Hemmnisse und Barrieren etwas öfter zu Aspekten außerhalb des professionellen Wissens und Könnens der Lehramtsstudierenden (55 %) bestehen.

Die Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen, dass die **zuversichtlichen Erwartungen** vor (76 %) und retrospektiv (78 %) zum Planen häufiger allgemein sind als danach (58 %). Daraus geht hervor, dass nach dem Planen der Rabeninsel-Exkursion eine stärkere Konzentration auf das professionelle Wissen und Können im Sinne einer „professionellen Konkretisierung“ erfolgt. So führt die Intervention dazu, dass die Lehramtsstudierenden ihre zuversichtlichen Erwartungen öfter auf ihr fachdidaktisches Wissen und Können beziehen. Im Gegensatz dazu sind keine wesentlichen Veränderungen der pädagogischen zuversichtlichen Erwartungen festzustellen, wobei fachliche Aspekte für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen kaum von Relevanz sind.

Das Planen der Rabeninsel-Exkursion wirkt sich sowohl auf fachdidaktische als auch auf pädagogische **Hemmnisse und Barrieren** aus. Reduzieren sich die fachdidaktischen Hemmnisse zum sogenannten „Vermittlungsaspekt“ (Brunner et al., 2006, S. 59), den Kognitionen der Lernenden sowie den Potenzialen von Inhalten und Aufgaben durch das Planen, so steigen diese in den fachdidaktischen Subkategorien (Ziele, Leitfrage und Konzept; Komplexität) an, wobei es sich mit der pädagogischen Subkategorie der Gruppenprozesse ähnlich verhält. Folgerichtig sind diese Hemmnisse (auch) als Ergebnisse der Intervention zu betrachten, denen in zukünftigen Lehr- und Lernprozessen zum Planen von Exkursionen begegnet werden kann (6.2). Eine exkursionsspezifische Schwierigkeit besteht in der Verantwortung als Lehrende:r, die die Lehramtsstudierenden zwar vor dem Planen der Rabeninsel-Exkursion erwarten, die nach und retrospektiv zum Planen jedoch nicht mehr expliziert wird, sodass diesbezüglich eine positive Wirkung der Intervention festzustellen ist.

Mit Blick auf die Wirksamkeit der Intervention sind vor allem die Barrieren der Lehr- und Lernumgebung relevant (z. B. Gestaltung der Lehrveranstaltungen (Vorexkursion, Verantwortlichkeiten im Planungsprozess); Gruppengröße; Exkursionsraum; Intervention als „Idealbild“), die verstärkt nach und retrospektiv zum Planen expliziert werden. Deren Bedeutsamkeit resultiert vor allem daraus, dass etwa ein Viertel aller Barrieren zum Planen dieser Lehr- und Lernumgebung zuzuordnen und davon, mit Ausnahme von 03_m, alle Fälle betroffen sind. Festzustellen ist auch, dass Erfahrungen nur vor

dem Planen Hemmnisse und Barrieren im Sinne von fehlenden und/oder negativen Erfahrungen darstellen, nach dem Planen der Rabeninsel-Exkursion jedoch kaum bedeutend sind. Die Hemmnisse und Barrieren werden im Vergleich von vor, nach und retrospektiv zum Planen verstärkt im Allgemeinen expliziert. Die Ursachen dafür sind vor allem in der häufigeren Negation von Hemmnissen und Barrieren (z. B. kein(e) Probleme, kein(e) Schwierigkeiten) zu sehen, die sich aus der positiven Wirkung der Intervention ergibt.

Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) ergibt, dass sich 45 % aller Kodierungen auf das Durchführen beziehen, von denen 15 % auf zuversichtliche Erwartungen und 40 % auf Hemmnisse und Barrieren entfallen. Aus den Zusammenfassungen geht hervor, dass die zuversichtlichen Erwartungen mehrheitlich allgemein sind (65 %) und die Hemmnisse und Barrieren etwas öfter zu Aspekten des professionellen Wissens und Könnens der Lehramtsstudierenden (52 %) bestehen.

Die Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen, dass die **zuversichtlichen Erwartungen** im Verlauf der Durchführung verstärkt im Allgemeinen (vor: 52 %, nach: 54 %, retrospektiv: 82 %) expliziert werden, wobei diese Tendenz zur „retrospektiven Verallgemeinerung“ nicht nur für das Durchführen, sondern auch für das Planen und Auswerten zutrifft. Demnach beinhalten sie vor und nach dem Durchführen öfter Aspekte des professionellen Wissens und Könnens als retrospektiv. Sind sie davor vor allem fachdidaktisch und teilweise fachlich, so adressieren sie danach mehr fachdidaktische und pädagogische Aspekte. Vor der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion beziehen sie sich überwiegend auf den fachdidaktischen „Vermittlungsaspekt“ (Brunner et al., 2006, S. 59) und das fachliche Wissen der Lehramtsstudierenden, wogegen sie nach und retrospektiv zur Intervention verstärkt zum pädagogischen Wissen und Können zur Gestaltung von Exkursionen und zum Umgang mit Schüler:innen bestehen. Die zuversichtlichen pädagogischen Erwartungen erfahren durch den direkten Kontakt zwischen den Lehramtsstudierenden und den Schüler:innen während der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion einen deutlichen Anstieg (Teilkapitel C).

Vergleichbar mit den zuversichtlichen Erwartungen nehmen auch die fachlichen sowie die fachdidaktischen **Hemmnisse und Barrieren** ab. Festzustellen ist, dass das fachdidaktische Hemmnis der Komplexität zwar für den Fall 08_m Schwierigkeiten für das Durchführen von Exkursionen bedeutet, sonst aber eher eine Barriere des Planens und weniger des Auswertens ist. Pädagogische Schwierigkeiten sind hingegen gleichbleibend relevant und beziehen sich überwiegend auf die Merkmale der Lernenden (z. B. Aufmerksamkeit und Motivation, Verhaltensweisen, Lernen und Kompetenzerwerb). Somit zeigt sich nicht nur an den zuversichtlichen Erwartungen, sondern auch an diesen Hemmnissen und Barrieren, dass die Arbeit mit den Schüler:innen für die Lehramtsstudierenden wesentliche Lehr- und Lernerfahrungen darstellt (6.3: Abb. 18). Dabei geht aus der Analyse hervor, dass Schwierigkeiten mit den Lernenden nicht selten bewältigt und/oder negiert werden können, wofür vor allem die Fälle 06_w, 10_m, 11_m und 17_w exemplarisch sind. Die aktive Auseinandersetzung mit diesen Hemmnissen und Barrieren sollte ebenso Gegenstand zukünftiger Lehr- und Lernprozesse sein wie der Umgang mit der exkursionsspezifischen Schwierigkeit des Wetters (6.2). Dabei stellt das Wetter aufgrund des tatsächlichen Dauerregens während der Exkursion eine realistische Barriere für die Durchführung dar, wengleich diese teilweise als bewältigt analysiert werden kann. Deren Relevanz zeigt sich darin, dass die meisten Fälle diese Schwierigkeit mehrfach thematisieren, sodass darauf 18 % aller Hemmnisse und Barrieren nach und retrospektiv zur Durchführung entfallen. Darüber hinaus stellen Unvorhersehbarkeiten eine weitere externe, nicht zu beeinflussende und zugleich exkursionsspezifische Schwierigkeit dar, die für 08_m, 10_m, 11_m und 17_w von Bedeutung ist. Zur Lehr- und Lernumgebung und zu

den personenbezogenen Merkmalen werden – gegensätzlich zum Planen und Auswerten – kaum Hemmnisse und Barrieren expliziert. Die dargestellte Tendenz zur „retrospektiven Verallgemeinerung“ zeigt sich – vergleichbar mit dem Planen und Auswerten – nicht nur in den zuversichtlichen Erwartungen, sondern auch in den Hemmnissen und Barrieren zum Durchführen von Exkursionen.

Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) ergibt, dass sich 19 % aller Kodierungen auf das Planen beziehen, von denen 24 % auf zuversichtliche Erwartungen und 40 % auf Hemmnisse und Barrieren entfallen. Aus den Zusammenfassungen resultiert, dass die zuversichtlichen Erwartungen mehrheitlich allgemein sind (73 %) und die Hemmnisse und Barrieren etwas öfter zu Aspekten außerhalb des professionellen Wissens und Könnens der Lehramtsstudierenden bestehen (57 %).

Die Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen, dass die **zuversichtlichen Erwartungen** vor (94 %) und retrospektiv (81 %) häufiger allgemein sind als nach (57 %) dem Auswerten, sodass nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion eine stärkere Fokussierung auf das professionelle Wissen und Können vorliegt. Demnach beziehen sich die zuversichtlichen Erwartungen direkt nach der Intervention wesentlich häufiger auf fachdidaktische (v. a. Reflektieren) und pädagogische (v. a. Bewerten von Lernenden, Gestalten von Lehr- und Lernprozessen) Aspekte. Rückblickend erfolgt – vergleichbar mit dem Planen und Durchführen – eine „retrospektive Verallgemeinerung“. Gewinnen vor allem pädagogische, aber auch fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen nach dem Auswerten für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden an Relevanz, so sind fachliche Aspekte nicht von Bedeutung. Infolgedessen explizieren die Lehramtsstudierenden auch nahezu keine fachlichen **Hemmnisse und Barrieren**, wobei fachdidaktische Schwierigkeiten und Probleme erst nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion auftreten. Gegensätzlich zu den zuversichtlichen pädagogischen Erwartungen bestehen die pädagogischen Hemmnisse und Barrieren zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vor der Intervention und werden nach der Auswertung kaum noch thematisiert, sodass die Intervention zur Bewältigung dieser potenziellen Barriere beiträgt. Eine solche Bewältigung liegt jedoch nicht für das pädagogische Hemmnis der Bewertung der Lernenden vor, sodass Konsequenzen für zukünftige Lehr- und Lernprozesse sinnvoll sind (6.2), wobei die Bewertung für die Lehramtsstudierenden eine exkursionsspezifische Herausforderung darstellt. Hemmnisse und Barrieren bestehen weiterhin durch die Lehr- und Lernumgebung, wobei die Gestaltung der Lehrveranstaltungen vor allem nach und retrospektiv zum Auswerten kritisiert wird. Da diese Schwierigkeiten sowohl für das Planen als auch für das Auswerten und dabei vor allem für die Fälle 10_m, 11_m, 14_m und 17_w relevant sind, werden Konsequenzen für zukünftige Exkursionen diskutiert (6.2).

Hinsichtlich der Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen besteht eine Herausforderung darin, dass zum Auswerten von Exkursionen insgesamt deutlich weniger Kodierungen (19 %, Anzahl: 383) als zum Planen (36 %, 715) und zum Durchführen (45 %, 905) vorliegen (5.1.2.2: Tab. 21). Diese Tatsache ist methodisch zu diskutieren (6.4) und verdeutlicht, dass die Auswertung für die Lehramtsstudierenden mitunter eine geringere Relevanz besitzt, da sie beispielsweise schon prozessbegleitend stattfindet (08_m) oder im Vergleich zum Planen und Durchführen einen „Extra-Teil“ darstellt (17_w). Darüber hinaus führt auch die dargelegte Kritik an der Lehr- und Lernumgebung dazu, dass die Auswertung teilweise nicht als gleichwertig zum Planen und Durchführen wahrgenommen wird.

Teilkapitel B:

Wirkungen auf die Fälle

Die Auswahl der Fälle für die Darstellung der Ergebnisse (4.3: Tab. 8) begründet sich vordergründig über die Wirkungen der Intervention auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen sowie ihre längsschnittlichen Veränderungen und Entwicklungen. Demzufolge sind vor allem die analysierten Prozesse (5.2) Argumente für die Berücksichtigung der Fälle innerhalb der Arbeit und weniger die identifizierten Strukturen (5.1). Diese Fälle werden im Folgenden letztmalig auf Einzelfallebene fokussiert, um die fallbezogenen und fallvergleichenden Ergebnisse zu einer Fallüberschrift und einer zentralen Analyse der Wirkungen durch die Rabeninsel-Exkursion zusammenzuführen. Diese Darlegungen können nur einige wesentliche Aspekte der Fälle abbilden, jedoch nicht deren gesamte Charakteristik, weswegen an dieser Stelle auf die Fallanalysen verwiesen wird (5.2.1 und 5.2.2.1), die die dafür notwendigen Beziehungen von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen darstellen. So empfindet sich beispielsweise 08_m insgesamt als selbstwirksam, sodass die benannte Wirkung „Praxisschock‘: (...)“ nicht allen Facetten seiner (wahrgenommenen) Selbstwirksamkeitserwartungen entsprechen kann.

➤ **03_m: „positive Wirkung und reflektierte Entwicklung“**

Die Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion sind für die Selbstwirksamkeitserwartungen von 03_m als positiv zu analysieren und ermöglichen eine verstärkt fachdidaktische Entwicklung, die insbesondere in den zuversichtlicheren Erwartungen zum Planen und Durchführen festzustellen ist, wobei zum Auswerten eine gewisse Konstanz vorliegt. Die Entwicklung ist zugleich als reflektiert zu bewerten, da 03_m seine Kompetenzerwartungen zentral über das professionelle Wissen und Können begründet und die bestehenden Hemmnisse und Barrieren (selbst-)kritisch einbezieht.

➤ **10_m: „strukturierende und bestätigende Wirkung“**

Der Fall 10_m ist durch konstante und sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gekennzeichnet, die kleine Entwicklungen verzeichnen, sodass die Wirkungen als strukturierend und bestätigend zu analysieren sind. Dabei führen vor allem das Durchführen, aber auch das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion vor dem Hintergrund seiner direkten Erfahrungen zu einer Bestätigung der zuversichtlichen Erwartungen, wohingegen das Planen infolge der stellvertretenden Erfahrungen strukturierend wirkt und sich vorwiegend in den entwickelten zuversichtlichen fachdidaktischen Erwartungen zeigt.

➤ **14_m: „weitgehend ohne Wirkung: stabile Selbstwirksamkeitserwartungen“**

Die Selbstwirksamkeitserwartungen von 14_m sind im Sinne einer „stabilen Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) zu analysieren. Diese Stabilität ist zum einen durch die sehr hohen und konstanten zuversichtlichen Erwartungen, die kontinuierliche Negation von Hemmnissen und Barrieren sowie die identischen Begründungen der Kompetenzerwartungen über seine direkten Vorerfahrungen festzustellen. Zum anderen expliziert 14_m selbst deren Konstanz, sodass das Planen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion weitgehend ohne Wirkung auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen bleiben, wobei das Durchführen seine direkten Vorerfahrungen lediglich um einen „kleine[n] Schritt von vielen“ (3: 436-453) erweitert.

➤ **17_w: „keine wirklichen Rückschläge‘: verstärkende und bestätigende Wirkung“**

Das Planen, Durchführen und Auswerten besitzt eine verstärkende und bestätigende Wirkung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w, jedoch keine zentrale, da keine negativen Erfahrungen aus

der Rabeninsel-Exkursion resultieren. Werden ihre Kompetenzerwartungen durch fehlende negative Quellen bestätigt, indem für sie „keine wirklichen Rückschläge“ (4: 332-338) infolge der Intervention zu verzeichnen sind, so werden sie durch positive Quellen zum Planen und Durchführen verstärkt. Die verstärkten und bestätigten Kompetenzerwartungen weisen eine erhöhte Anfälligkeit für einen „Praxischock“ auf, da negative Erfahrungen (potenziell) einen stärkeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w haben als positive Quellen.

➤ **08_m: „Praxischock‘: zunehmendes Komplexitätsbewusstsein und reduzierende Wirkung“**

Die Komplexität von Exkursionen verursacht bei 08_m in Gestalt von fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren einen „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010), sodass sich die Rabeninsel-Exkursion einerseits positiv durch ein zunehmendes Bewusstsein für die Komplexität von Exkursionsplanungen und -durchführungen und andererseits in Form reduzierter Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt. Dieser erfahrene „kleine Dämpfer“ (3: 264-276, 5: 193-206) steht teilweise im Gegensatz zu seinen wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen, die 08_m als konstant und oft durch die Negation von Hemmnissen und Barrieren expliziert.

Die Zusammenfassungen und Analysen der Fälle 06_w, 11_m und 23_m werden nicht innerhalb der Arbeit, sondern im Anhang abgebildet, da 03_m hinsichtlich der Wirkungen durch die Rabeninsel-Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen dieser Lehramtsstudierenden exemplarisch ist: exemplarisch für zumeist positive Wirkungen durch die Intervention, die zu einer positiven Entwicklung der Kompetenzerwartungen führen. Diese Wirkungen und Entwicklungen sind zu Teilen gleichermaßen reflektiert (03_m und 23_m), erfolgen moderat bzw. gemäßigt (03_m und 11_m), beziehen sich verstärkt auf das professionelle Wissen und Können (03_m und 23_m) und sind vorrangig bereichsspezifisch (03_m (fachdidaktisch) und 06_w (pädagogisch)).

➤ **06_w: „positive Wirkung und bereichsspezifische Entwicklung“**

Die Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion sind für die Selbstwirksamkeitserwartungen von 06_w als positiv zu analysieren, da sie eine bereichsspezifische pädagogische Entwicklung ermöglichen. Dabei ergeben sich die positiven Wirkungen auf die Kompetenzerwartungen zum Planen aus phasenübergreifenden Quellen aus der Durchführung und Auswertung, wohingegen die zuversichtlichen pädagogischen Erwartungen zum Durchführen primär aus den direkten Erfahrungen entstehen. Diese beziehen sich auf die „Konfrontation“ mit Schüler:innen (z. B. 3: 180-183) und die damit einhergehende Bewältigung von (erwarteten) pädagogischen Hemmnissen und Barrieren. Die bereichsspezifische Entwicklung zeigt sich auch zum Auswerten, da sich die allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen fachdidaktisch und pädagogisch konkretisieren.

➤ **11_m: „moderate Entwicklung zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen“**

Die Rabeninsel-Exkursion bewirkt eine moderate Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von 11_m. Im Ergebnis besteht eine grundsätzliche Zuversicht zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen, die eher kollektiv als individuell ist. Die Intervention führt demnach zu seiner kollektiven Zuversicht und zugleich zu Zweifeln hinsichtlich seiner individuellen Kompetenzen, sodass keine subjektiven Gewissheiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen vorliegen. Diese Differenz resultiert vor allem aus der Lehr- und Lernumgebung, die als „idealer Rahmen“ (2: 521) durch „Idealbedingungen“ (3: 265) dazu führt, dass 11_m (bisher) nicht über alleinige Erfahrungen zu geographischen Exkursionen verfügt.

➤ **23_m: „positive Wirkung und zyklische Entwicklung“**

Die Selbstwirksamkeitserwartungen von 23_m erfahren durch die Rabeninsel-Exkursion positive Wirkungen und sind durch gesteigerte allgemeine sowie entwickelte pädagogische und fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen gekennzeichnet. Sowohl die zuversichtlichen Erwartungen als auch die Hemmnisse und Barrieren bestehen verstärkt zum professionellen Wissen und Können und unterliegen einer weiteren zyklischen Entwicklung durch eine nachfolgende universitäre fachdidaktische Exkursion. Das Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion verhilft 23_m somit zu einem „Vorwissen“ (5: 127), welches durch diesen „Erfahrungszuwachs“ (4: 510) eine Steigerung erfährt.

Die Fälle 03_m, 10_m, 14_m, 17_w und 08_m sind hinsichtlich der Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und ihren Entwicklungen unterschiedlich und zuweilen kontrastierend. Zeigen sich für die Fälle 03_m und 10_m positive Wirkungen, so ist der Fall 14_m durch stabile Selbstwirksamkeitserwartungen gekennzeichnet und bleibt durch die Intervention der Rabeninsel-Exkursion weitgehend unbeeinflusst. Der Fall 17_w erfährt hingegen einerseits Bestätigungen, Verstärkungen sowie Konkretisierungen, ist andererseits jedoch gegenüber negativen Erfahrungen anfällig. Der Fall 08_m ist durch einen „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010) charakterisiert, woraus sich zum einen ein Bewusstsein für die Komplexität von Exkursionen entwickelt und zum anderen eine Reduktion seiner Selbstwirksamkeitserwartungen resultiert. Darüber hinaus bestehen Kontraste in der Fokussierung der zuversichtlichen Erwartungen sowie der Hemmnisse und Barrieren, indem sie verstärkt zum professionellen Wissen und Können bestehen (03_m), sich auf Aspekte außerhalb des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens beziehen (08_m, 14_m, 17_w) oder eher allgemein sind (08_m, 14_m). Die Konsequenzen aus der Intervention, d. h. der Planung, Durchführung und Auswertung der Rabeninsel-Exkursion, sind sowohl als wirksam (03_m, 17_w, 08_m) und als strukturierend (10_m) als auch als weitgehend wirkungslos (14_m) zu analysieren. Die Reihenfolge der Falldarstellungen innerhalb der Arbeit – 03_m, 10_m, 14_m, 17_w, 08_m – ergibt sich aus den abstrahierten Wirkungsweisen von positiv, konstant und negativ: Demnach schließt sich den positiven Wirkungen auf 03_m und 10_m die Stabilität und Konstanz von 14_m an. Den zugleich positiven Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von 17_w und deren Anfälligkeit gegenüber negativen Erfahrungen folgt abschließend die (teilweise) Reduktion der Kompetenzerwartungen von 08_m (Abb. 17).

Die Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion auf die Fälle werden durch die Fallüberschriften und wenige zentrale Stichworte der Fallanalysen (5.2.1, 5.2.2.1) benannt. Die dargestellten tendenziellen Entwicklungen der Selbstwirksamkeitserwartungen visualisieren die Wirkungen durch die Intervention (Abb. 17). Dabei entsprechen diese Abstraktionen den sehr positiven (z. B. 03_m: Planen und Durchführen), positiven (z. B. 17_w: Planen und Durchführen) und negativen (z. B. 08_m: Planen und Durchführen) Wirkungen auf und Entwicklungen der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden. Sie verdeutlichen ebenso die stabilen Kompetenzerwartungen (z. B. 10_m: Durchführen und Auswerten, 14_m: Planen und Auswerten), wobei die Höhe der Balken kein Maß für deren Stärke ist.



Abb. 17: Wirkungen auf die Fälle (eigene Darstellung)
 [03_m: Fälle der Lehramtsstudierenden; Planen (P), Durchführen (D), Auswerten (A) von Exkursionen;
 Balken: Abstraktion der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen]

Teilkapitel C:

Wirkungen durch das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion

Die Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen resultieren aus der Intervention der Rabeninsel-Exkursion. Somit ergeben sich diese Wirkungen durch das Planen, Durchführen und Auswerten einer geographischen Exkursion, indem aus diesen Lehr- und Lernerfahrungen Quellen hervorgehen, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden nehmen. Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) ergibt, dass sich 40 % aller Kodierungen auf die Quellen beziehen. Dabei konnten die direkten Erfahrungen als primäre Quellen, die stellvertretenden Erfahrungen und die physiologisch-emotionalen Reaktionen als sekundäre Quellen sowie die verbalen Beeinflussungen und die personenbezogenen Merkmale als weniger bedeutsame und somit tertiäre Quellen identifiziert werden (6.3: Abb. 18). Dabei sind diese Feststellungen sowohl mit Blick auf deren Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse (6.2) als auch vor dem Hintergrund der theoretischen Vorannahmen (6.3) zu diskutieren. Darüber hinaus wurden die personenbezogenen Merkmale als induktive und somit „neue“ Quelle (6.3: Abb. 18) aus dem Datenmaterial identifiziert und eine Differenzierung des Kategoriensystems durch Subkategorien zu den direkten (z. B. Verhalten der Lernenden, Mehrwert der Exkursion für die Lernenden) und stellvertretenden (z. B. Gruppenprozesse) Erfahrungen vorgenommen. Dabei ist insbesondere die induktive Erweiterung der Quellen um die personenbezogenen Merkmale in Hinblick auf die theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeitserwartungen und die zur Disposition stehende Funktion als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) zu diskutieren (6.3). Die Auswertung der Quellen zeigt, dass diese – so wie auch die zuversichtlichen Erwartungen und die Hemmnisse und Barrieren – verstärkt nach und retrospektiv zur jeweiligen Interventionsphase expliziert werden, sodass die dargestellten Quellen klar auf das Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion zurückzuführen sind.

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) zeigt, dass sich 36 % aller Kodierungen zum Planen auf Quellen beziehen, welche verstärkt – vergleichbar mit dem Durchführen und Auswerten – nach und retrospektiv zum Planen expliziert werden. Die **Wirkungen durch das Planen** der Rabeninsel-Exkursion ergeben sich durch die direkten Erfahrungen, die jederzeit die primären Quellen darstellen, d. h. sowohl vor als auch nach und retrospektiv zum Planen. Stellvertretende Erfahrungen und physiologisch-emotionale Reaktionen besitzen die Bedeutung von sekundären, verbale Beeinflussungen sowie personenbezogene Merkmale von tertiären Quellen. Festzustellen ist, dass die direkten Handlungserfahrungen im Verlauf der Intervention abnehmen und vergleichsweise dazu phasenübergreifende Quellen retrospektiv zunehmen, indem die Lehramtsstudierenden direkte Erfahrungen aus der Durchführung und Auswertung als Quellen für ihre Kompetenzerwartungen zum Planen benennen.

45 % aller Kodierungen zum Durchführen beziehen sich auf die Quellen. Die **Wirkungen durch das Durchführen** der Rabeninsel-Exkursion resultieren vordergründig aus direkten Erfahrungen. Physiologisch-emotionale Reaktionen und verbale Beeinflussungen besitzen die Bedeutung von sekundären, stellvertretende Erfahrungen sowie personenbezogene Merkmale von tertiären Quellen. Dahingehend besteht ein Unterschied zum Planen und Auswerten, indem die physiologisch-emotionalen Reaktionen und die verbalen Beeinflussungen für das Durchführen von größerer und die stellvertretenden Erfahrungen von geringerer Relevanz sind. Dabei ist festzustellen, dass direkte Handlungserfahrungen insbesondere nach dem Durchführen expliziert werden und die Subkategorien (Verhalten der Lernenden, Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden) nach und retrospektiv zur Intervention relevant werden.

Folglich führt die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion durch den direkten Kontakt der Lehramtsstudierenden mit den Schüler:innen dazu, dass diese verstärkt Gegenstand der Quellen sind, woraus Konsequenzen für zukünftige Lehr- und Lernprozesse abzuleiten sind (6.2). Die physiologisch-emotionalen Reaktionen nehmen retrospektiv stark ab und die verbalen Beeinflussungen retrospektiv stark zu, indem die Lehramtsstudierenden das Feedback der Schüler:innen erst rückblickend als Quelle explizieren, da sie dieses erst in der Auswertung erhalten. Die stellvertretenden Erfahrungen sind ebenso wie die personenbezogenen Merkmale kaum für die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Bedeutung. Zu analysieren ist weiterhin, dass die phasenübergreifenden Quellen deutlich öfter aus der vorbereitenden Planung als aus der nachbereitenden Auswertung resultieren.

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) ergibt, dass sich 36 % aller Kodierungen zum Auswerten auf Quellen beziehen. Dabei bilden die direkten Erfahrungen sowohl vor als auch nach und retrospektiv zum Auswerten die primären Quellen hinsichtlich der **Wirkungen durch das Auswerten**. Physiologisch-emotionale Reaktionen und stellvertretende Erfahrungen besitzen die Bedeutung von sekundären, personenbezogene Merkmale sowie verbale Beeinflussungen von tertiären Quellen.

Teilkapitel D:

Wirkungen durch Hemmnisse und Barrieren

Die Hemmnisse und Barrieren sind mehrheitlich als Ergebnisse von Quellen zu verstehen, sodass Wirkungen auf Hemmnisse und Barrieren durch Quellen vorliegen. Diese Wirkungen zeigen sich vor allem durch deren Entstehung, deren Negation und/oder deren Bewältigung (Teilkapitel A). Darüber hinaus können die Hemmnisse und Barrieren aber auch Ursachen von Quellen sein, sodass Wirkungen durch Hemmnisse und Barrieren auf Quellen erfolgen. Diese Wirkungen zeigen sich beispielsweise in ausbleibenden bzw. fehlenden oder negativen Quellen, wobei die nachfolgenden Beispiele der Lehr- und Lernumgebung dieses Wirken exemplarisch verdeutlichen und mit Blick auf zukünftige Lehr- und Lernprozesse zu diskutieren sind (6.2). Diese Herausforderung der Differenzierung zwischen Ursachen und Wirkungen besteht nicht nur in Hinblick auf die Hemmnisse und Barrieren, sondern insgesamt für die Selbstwirksamkeitserwartungen als Ergebnis von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen. Insbesondere die qualitative Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartungen bietet dafür zu diskutierende Potenziale, aber auch Grenzen (6.4).

Die Hemmnisse und Barrieren der Lehr- und Lernumgebung sind für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen und Auswerten von Exkursionen relevant und wirken dabei meist in Form ausbleibender Quellen. So führt beispielsweise die Kritik von 14_m, der die Lehr- und Lernumgebung zum Planen persönlich als „zu ausführlich“ (2: 15-26) sowie „zu langwierig“ (2: 41-50) und zum Auswerten als „zu ausführlich“ und „extrem ausführlich“ (4: 6-16) bewertet, dazu, dass für ihn keine wirksamen Quellen aus dem Planen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion resultieren. Aus der Lehr- und Lernumgebung gehen einerseits zwar keine direkten Hemmnisse und Barrieren hervor, die seine zuversichtlichen Erwartungen reduzieren, andererseits aber auch keine Quellen, die positive Wirkungen auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen erzielen. Vor dem Hintergrund seiner vielen direkten (Vor-)Erfahrungen bleibt die Intervention in diesen Phasen daher weitgehend ohne Wirkung (siehe 14_m: „weitgehend ohne Wirkung: stabile Selbstwirksamkeitserwartungen“).

Die Lehr- und Lernumgebung bildet für 11_m durch „Idealbedingungen“ (3: 265) ein „Idealbild“ (z. B. 2: 183-191, 230-237) und einen „ideale[n] Rahmen“ (2: 516-530), sodass innerhalb der Intervention keine direkten Hemmnisse und Barrieren bestehen. Dieses „Ideal“ stellt jedoch zukünftig (potenzielle)

Hemmnisse und Barrieren dar, wenn es in seiner späteren beruflichen Tätigkeit als Lehrer fehlen sollte. In der Konsequenz expliziert 11_m mehrfach, dass ihm die Quellen und vor allem die alleinigen direkten Erfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen (bislang) fehlen, sodass die „ideale“ Lehr- und Lernumgebung für ihn ein Ausbleiben von Quellen zur Entwicklung seiner Kompetenzerwartungen bedeutet. Dieses Fehlen von Erfahrungen ohne „Unirahmen“ (z. B. 4: 279-281) und „Uniumfeld“ (4: 208-219) mündet konsequenterweise in vorrangig kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen (siehe 11_m: „moderate Entwicklung zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen“).

Kontrastierend dazu benennt 08_m die Bedingungen durch die Lehr- und Lernumgebung als negativen „externe[n] Rahmen“ der Universität (3: 428-432) und stellt somit einen Gegensatz zu 11_m dar. Dabei führt diese Kritik ebenfalls dazu, dass keine bzw. weniger relevante Quellen für seine Selbstwirksamkeitserwartungen aus den Interventionen der Planung und der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion resultieren. In Erweiterung dazu berichten 17_w und 10_m ebenfalls solche Hemmnisse und Barrieren zum Auswerten, indem die Intervention für 17_w nur einen „Übungseffekt“ besitzt (4: 358-362) und die Lehr- und Lernumgebung für 10_m „überdidaktisiert“ (4: 390-393) und zu reflexiv ist. Im Ergebnis negieren beide, dass relevante Quellen aus der Auswertung für ihre Selbstwirksamkeitserwartungen hervorgehen, sodass sich beispielsweise für 10_m „keine neuen Erkenntnisse“ (4: 108-116) ergeben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Auswertung im Vergleich zur Planung und Durchführung bei den befragten Lehramtsstudierenden insgesamt eine tendenziell geringere Bedeutung besitzt, sodass sie beispielsweise für 17_w einen „Extra-Teil“ darstellt (4: 275-281), für 10_m „extrinsisch“ in seminaristischer Form nicht funktioniert (4: 124-128) und für 08_m bereits prozessbegleitend zum Planen und Durchführen stattfindet (3: 514-517).

Die vorliegende inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen nach Kuckartz (2018) zeigt somit, dass die Hemmnisse und Barrieren sowohl Wirkungen auf zuversichtliche Erwartungen als auch auf Quellen haben (können), wobei das Bewerten der Lernenden (Auswerten) und die Komplexität von Exkursionen (Planen) stellvertretend dafür sind, dass die zuversichtlichen Erwartungen durch Hemmnisse und Barrieren reduziert werden. So verdeutlicht beispielsweise der Fall 23_m, dass die infolge der Intervention entwickelten zuversichtlichen pädagogischen Erwartungen von der pädagogischen Schwierigkeit der Bewertung der Lernenden reduziert werden. Dadurch wird sichtbar, dass sich zuversichtliche Erwartungen sowie Hemmnisse und Barrieren zugleich entwickeln und sich dabei gegenseitig nicht ausschließen (siehe 23_m). Exemplarisch für die reduzierende Wirkung von Hemmnissen und Barrieren ist ebenso die fachdidaktische Schwierigkeit der Komplexität, die für 23_m zum Planen, für 11_m zum Auswerten sowie für 08_m zum Planen und Durchführen besteht. Insbesondere der Fall 08_m stellt durch den erfahrenen „Praxisschock“ (Lamote & Engels, 2010) bzw. „reality shock“ (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005) dar, dass der erfahrene „kleine Dämpfer“ (3: 264-275, 5: 193-206) die Selbstwirksamkeitserwartungen negativ beeinflusst und im Ergebnis die zuversichtliche Erwartung abnimmt, Exkursionen vor allem in der „Anfangszeit als Lehrer“ (3: 667-673) planen, durchführen und auswerten zu können. Dieses zunehmende Bewusstsein für die Komplexität von Exkursionen sorgt somit für reduzierte Selbstwirksamkeitserwartungen und eine reduzierte Wahrscheinlichkeit, dass die wahrgenommenen in tatsächliche Kompetenzen überführt werden (siehe 08_m).

6 Diskussion

Die Diskussion der Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen ist relevant, da sie als motivationale Orientierung eine „Kompetenz im ‚weiteren‘ Sinne“ (Krauss et al., 2004, S. 6) und somit einen Aspekt der professionellen Handlungskompetenz darstellen (Baumert & Kunter, 2006). Dabei besitzen sie die Funktion eines guten „Prädiktor[s] für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) und nehmen im Zusammenspiel mit den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen somit nicht nur Einfluss auf die selbstregulativen Fähigkeiten (Bandura, 1997), sondern auch auf das Lehr- und Lernverhalten von (angehenden) Lehrer:innen. Daher ist sowohl die Diskussion der gegenstandsspezifischen Ergebnisse als auch der Herausforderungen relevant, die für die Konzeption von Selbstwirksamkeit(erwartungen) aus ihrer qualitativen Erhebung und Auswertung resultieren und beispielsweise in einem angemessenen Spezifitätsniveau zu sehen sind. Unter der Zielstellung, bestehende empirische Erkenntnisse zu verdichten und die Ergebnisse mithilfe der theoretischen Vorannahmen zu reflektieren, ergibt sich die folgende Gliederung der Diskussion: Zu Beginn werden die Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen mit Blick auf den fachlichen Gegenstand der geographischen Exkursionen erörtert (6.1), um anschließend den Mehrwert dieser Kompetenzerwartungen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen zu diskutieren (6.2). Daran anknüpfend werden die Resultate der vorliegenden qualitativen Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit(erwartungen) fokussiert (6.3), um letztendlich die Potenziale und Herausforderungen der methodischen Vorgehensweisen kritisch zu reflektieren (6.4).

6.1 Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen bietet vor dem Hintergrund der defizitären empirischen Basis zu geographischen Exkursionen (2.3) einen Mehrwert, indem sowohl zuversichtliche Kompetenzerwartungen als auch Hemmnisse und Barrieren zu ihrer Planung, Durchführung und Auswertung festgestellt werden konnten. Diese Ergebnisse sind sowohl von hochschul- als auch schulpraktischer Relevanz, da die untersuchten Lehramtsstudierenden als angehende Lehrer:innen potenzielle Multiplikator:innen von Exkursionen sind. Da Selbstwirksamkeitserwartungen einen guten „Prädiktor für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) darstellen, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass diese in tatsächliche Kompetenzen überführt werden, wenn die Kompetenzerwartungen positiv sind. Die fehlenden konzeptionellen Vorgaben zur Normierung und Objektivierung von Selbstwirksamkeitserwartungen (2.1.1) führen zu der Frage, ob es sich dabei um lohnenswerte Kompetenzerwartungen handelt. Demnach ist es fraglich, ob sich die Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen zu Kompetenzen als selbstwirksam empfinden, die aus den Perspektiven des Lehrens und Lernens zielführend sind. In Reaktion darauf wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Lehrer:innen über das Professionswissen als professionelles fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können (Baumert & Kunter, 2006) kontextualisiert (2.1.2).

Die Ergebnisse zeigen, dass die zuversichtlichen Kompetenzerwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen mehrheitlich allgemein, d. h. ohne bereichs- oder situationsspezifische Konkretisierung sind. Ebendiese Konkretisierungen bestehen beispielsweise zum fachdidaktischen Wissen und Können zum Planen sowie zu fachdidaktischen und pädagogischen Aspekten zum Durchführen und Auswerten. Diese bereichsspezifischen zuversichtlichen Erwartungen stimmen

in ihrer inhaltlichen Fokussierung teilweise mit den „Maßnahmen“ (Rinschede, 2007), „Checkliste[n]“ (Wüthrich, 2013) und „Ablaufschema[ta]“ (Falk, 2015) zu geographischen Exkursionen (2.2.4: Tab. 1) überein. So thematisieren die Lehramtsstudierenden zum Planen beispielsweise die Entwicklung von Zielen, Aspekte der didaktischen Analyse und Reduktion, Entscheidungen für Exkursionsformen (fachdidaktisch) sowie die Erstellung von Exkursionsplänen (pädagogisch). Zum Durchführen beziehen sie ihre Explikationen auf das Erklären von Exkursionen (fachdidaktisch) und das Demonstrieren von unbekanntem Arbeitsweisen (fachlich und fachdidaktisch), wobei sie zum Auswerten zur Reflexion (fachdidaktisch) bestehen. Die Verdichtung dieser theoretischen Hintergründe wird dadurch erschwert, dass die existierenden Darlegungen zu geographischen Exkursionen für die Lehrenden keiner kompetenzorientierten Systematik (z. B. fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch) unterliegen.

Die Lehramtsstudierenden explizieren ihre zuversichtlichen Erwartungen sowie die Hemmnisse und Barrieren nur teilweise zu ihrem professionellen Wissen und Können, sodass sie der Forderung von Brovelli et al. (2011) nur bedingt entsprechen, die eine Vielzahl von professionellen Kompetenzen zum Lehren an außerschulischen Lernorten voraussetzen. Die zuversichtlichen Erwartungen der angehenden Lehrer:innen bestehen zum Planen nur zu 31 %, zum Durchführen nur zu 35 % und zum Auswerten nur zu 27 % zu ihrem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen und Können. Somit erfüllen sich die Erwartungen von Niederhäusern et al. (2012) zur hohen Bedeutung des Professionswissens für Exkursionen im vorliegenden Kontext der Selbstwirksamkeitserwartungen nur zum Teil, indem die Mehrheit der zuversichtlichen Erwartungen allgemein expliziert wird. Über diesen „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) hinaus ist keine Erweiterung der „zuversichtlichen Erwartungen“ (Bandura, 1997, S. 33), der „subjektive[n] Gewissheit[en]“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) und des „Vertrauen[s] in die persönlichen Kompetenzen“ (Jerusalem et al., 2009, S. 6) durch die Arbeit am Datenmaterial festzustellen. Diese ausbleibende induktive Erweiterung der Kategorien zu den zuversichtlichen Erwartungen (4.5.3: Tab. 10) ist im Sinne der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit(erwartungen) logisch, da sie sich als „Kompetenzerwartungen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) per Definition auf Handlungen und Kompetenzen beziehen und daher beispielsweise nicht in personenbezogenen Merkmalen (z. B. Charakter, Eigenschaften) bestehen können.

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitserwartungen zu den geographischen Exkursionen verdeutlicht, dass die Lehramtsstudierenden im Verlauf von Planung, Durchführung und Auswertung zunehmend pädagogische zuversichtliche Erwartungen explizieren, wogegen fachdidaktische Bezüge abnehmen. Bei den Hemmnissen und Barrieren liegt diese Entwicklung ebenfalls vor, sodass die Gemeinsamkeit zu den zuversichtlichen Erwartungen besteht, dass fachliche Aspekte kaum von Relevanz sind. Insgesamt bestehen 47 % der Hemmnisse und Barrieren zu Aspekten des professionellen Wissens und Könnens der Lehramtsstudierenden, sodass 53 % auf Kategorien entfallen, die diese deduktiven theoretischen Vorannahmen durch die Arbeit am Datenmaterial induktiv erweitern. Im Ergebnis dieser deduktiv-induktiven inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (4.5.2) existieren zu den Hemmnissen und Barrieren insgesamt sieben induktive Kategorien, von denen vor allem die Lehr- und Lernumgebung, die personenbezogenen Merkmale, die Erfahrungen zum Planen/zum Durchführen/zum Auswerten, das Wetter und zu kleineren Teilen die Unvorhersehbarkeiten relevant sind. Diese Kategorien stellen einerseits Erweiterungen und somit Neuerungen gegenüber den theoretischen Vorannahmen dar, sind andererseits aber nicht zwingend neu im Kontext des Lehrens und Lernens an außerschulischen Lernorten und auf Exkursionen. Exemplarisch dafür ist das Wetter zu sehen, da Rinschede die „Wetterabhängigkeit von Exkursionen“ (2007, S. 253) als Schwierigkeit benennt, Stolz und Feiler „schlechtes Wetter“ als „Konflikte während der Exkursion“ (2018, S. 93) bezeichnen sowie Lindau und Finger „ungünstige Wetterbedingungen“ als Ursache für die „Nichtrealisierung von Exkursionen“ (2013,

S. 139) beschreiben. Stellvertretend ist auch die Kategorie der Lehr- und Lernumgebung, die die bereits publizierten Hemmnisse und Barrieren der Gruppengröße bzw. „Klassenstärke“ (Rinschede, 2007, S. 253) und der „Überfrachtung von Zeitfenstern“ (Stolz & Feiler, 2018, S. 99) integriert. Mit Blick auf diese induktiven Kategorien zu den Hemmnissen und Barrieren erfolgte die bewusste Entscheidung, diese begrifflich und konzeptionell nicht in Form von theoretischen Vorannahmen und somit deduktiven Hauptkategorien im Prozess der Datenauswertung zu berücksichtigen, da zum Gegenstand der geographischen Exkursionen bisher keine hinreichenden Systematiken existieren (2.2.4).

Das Kategoriensystem (4.5.3: Tab. 10) konnte infolge der regelgeleiteten Datenauswertung sowohl um induktive Hauptkategorien erweitert als auch durch induktive Subkategorien konkretisiert werden. Im Ergebnis sind die Hemmnisse und Barrieren nicht nur als fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch zu identifizieren, sondern auch in fachdidaktischen (Komplexität; Ziele, Leitfrage und Konzept) sowie pädagogischen (Gruppenprozesse; Verantwortung als Lehrende:r; Merkmale der Lernenden; Bewertung der Lernenden) Differenzierungen. Diese Konkretisierungen und Differenzierungen sind an die theoretischen Darlegungen anschlussfähig, da beispielsweise Ohl und Neeb (2012) die Komplexität als Grenze von konstruktivistischen Exkursionen aus den Perspektiven der Lehrenden (z. B. größere Variabilität durch Offenheit) und Lernenden (z. B. Überforderung durch fehlende Zielvorstellungen und geringe Unterstützung) erläutern. Ebenso knüpfen pädagogische Hemmnisse und Barrieren an theoretische Darstellungen an, da sich die Lehramtsstudierenden bei den Merkmalen der Lernenden beispielsweise auf „Disziplinprobleme durch Schülerverhalten“ (Rinschede, 2007, S. 252), deren „verbales Störverhalten“ sowie „mangelnde[n] Lerneifer“ (Lohmann & Meyer, 2018, S. 14) beziehen.

Sowohl die Vielschichtigkeit als auch die Vielzahl der Hemmnisse und Barrieren – 40 % aller Kodierungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen entfallen auf Hemmnisse und Barrieren (5.1.2.2: Tab. 20) – sind als (potenzielle) Argumente dafür zu analysieren, dass die Lehramtsstudierenden als angehende Lehrer:innen Exkursionen in der späteren schulischen Praxis meiden könnten (Hemmer & Miener, 2013a). Die nachfolgenden Konsequenzen für zukünftige Lehr- und Lernprozesse (6.2) setzen folglich auch an der Arbeit mit und der Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren an, da Exkursionen eine „normative Setzung“ (Lößner, 2011, S. 15) der Geographie darstellen und ihnen ein „unstrittig[er] Stellenwert für den geographischen Kompetenzerwerb“ (Amend & Vogel, 2013, S. 72) zugesprochen wird.

6.2 Kompetenzerwartungen zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen

Selbstwirksamkeitserwartungen sind als „zuversichtliche Erwartung“ (Bandura, 1997, S. 33), „subjektive Gewissheit“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) und als „Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen“ (Jerusalem et al., 2009, S. 6) eng mit der persönlichen Professionalisierung verbunden, indem sie die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und ihrer Entwicklung abbilden, wenngleich sie nicht die tatsächlichen Fähigkeiten darstellen (Schulte, 2008). Dass diese Kompetenzerwartungen große Potenziale zur Fokussierung von Professionalität als Struktur sowie Professionalisierung als Prozess haben, zeigen die identifizierten Strukturen (5.1) sowie die analysierten Prozesse (5.2) zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen. Auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse werden sieben Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse (Tab. 23) begründet, die Potenziale für zukünftige Professionalisierungsprozesse zu geographischen Exkursionen – und über diesen fachlichen Gegenstand hinaus – bieten.

Tab. 23: Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse (eigene Darstellung)

Nr.	Konsequenzen für Lehr- und Lernprozess
1	Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartungen als Ergebnis von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren <u>und</u> Quellen
2	Berücksichtigung der Kompetenzerwartungen und wahrgenommenen Kompetenzentwicklungen auf Einzelfallebene
3	Konzentration der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das professionelle Wissen und Können als „Kern der Professionalität“
4	Integration von (spezifischen) Hemmnissen und Barrieren in zukünftige Lehr- und Lernprozesse sowie Förderung ihrer Bewältigung
5	Ermöglichung eigener direkter Handlungserfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten (von Exkursionen)
6	Ermöglichung verschiedener Quellen, wie z. B. stellvertretender Erfahrungen (Planen und Auswerten) sowie verbaler Beeinflussungen (Durchführen)
7	Sensibilisierung von (angehenden) Lehrer:innen für ihre Selbstwirksamkeit(erwartungen)

Die Intervention besitzt konkrete Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden, die sowohl anhand ihrer zuversichtlichen Erwartungen als auch der Hemmnisse und Barrieren zu analysieren sind. So zeigt sich, dass die zuversichtlichen Erwartungen zum **Planen** infolge der Rabeninsel-Exkursion verstärkt fachdidaktische Schwerpunkte aufweisen, wogegen aus pädagogischer Perspektive keine relevanten Veränderungen stattfinden und fachliche Aspekte kaum von Bedeutung sind. Mit Blick auf die Hemmnisse und Barrieren zum Planen ist festzustellen, dass sie sich in der fachdidaktischen Hauptkategorie reduzieren, währenddessen sie in den fachdidaktischen Subkategorien (Ziele, Leitfrage und Konzept; Komplexität) durch die Intervention zunehmen. Solche Veränderungen und Entwicklungen sind auch für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Durchführen und Auswerten zu analysieren. Zum **Durchführen** verlagern sich die zuversichtlichen Erwartungen von fachdidaktisch und fachlich zu pädagogisch. Diese Abnahme der fachdidaktischen und

fachlichen Kompetenzerwartungen spiegelt sich auch in der Reduktion dieser Hemmnisse und Barrieren wider, wogegen pädagogische Schwierigkeiten gleichbleibend relevant sind. Die pädagogische Konzentration ist ein starkes Indiz dafür, dass die Arbeit mit Schüler:innen während der Rabeninsel-Exkursion wesentliche Lehr- und Lernerfahrungen für die angehenden Lehrer:innen bedeutet. Darüber hinaus entwickeln sich aus der Durchführung die exkursionsspezifischen Schwierigkeiten des Wetters und der Unvorhersehbarkeiten. Die Selbstwirksamkeitserwartungen zum **Auswerten** beziehen sich vor allem auf pädagogische und fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen. Hinsichtlich der Hemmnisse und Barrieren können beispielsweise die erwarteten pädagogischen Hemmnisse zur Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse bewältigt werden, wogegen die pädagogischen Barrieren zur Bewertung der Lernenden keine solche Bewältigung erfahren. Über das Planen, Durchführen und Auswerten hinaus besitzt die Rabeninsel-Exkursion die zentrale Wirkung einer „professionellen Konkretisierung“, indem die Lehramtsstudierenden nach der jeweiligen Interventionsphase ihre Selbstwirksamkeitserwartungen öfter auf ihr professionelles fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können beziehen. Daran schließt sich eine „retrospektive Verallgemeinerung“ an, da die Kompetenzerwartungen retrospektiv stärker allgemein und nicht phasenorientiert zum Planen, Durchführen und Auswerten, sondern zusammenhängend zu Exkursionen dargestellt werden.

Diese beispielhaften Wirkungen der Rabeninsel-Exkursionen konnten durch das längsschnittliche Forschungsdesign analysiert werden, indem die Selbstwirksamkeitserwartungen vor, nach und retrospektiv zur jeweiligen Interventionsphase betrachtet wurden. Die für diese Wirkungen verantwortlichen Quellen resultieren aus den Lehr- und Lernerfahrungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion. Dabei bilden die direkten Erfahrungen die primären Quellen für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen, während die stellvertretenden Erfahrungen und die physiologisch-emotionalen Reaktionen als sekundäre Quellen zu analysieren sind. Darüber hinaus besitzen die verbalen Beeinflussungen und die personenbezogenen Merkmale die Funktionen von tertiären Quellen, wobei die personenbezogenen Merkmale als induktive Kategorie eine Erweiterung der theoretischen Vorannahmen (2.1.1: Abb. 2) und somit eine „neue“ Quelle (6.3: Abb. 18) darstellen. Dabei sind die direkten Erfahrungen für die gesamte Exkursion, die stellvertretenden Erfahrungen vor allem für das Planen und Auswerten und die physiologisch-emotionalen Reaktionen sowie die verbalen Beeinflussungen vorrangig für das Durchführen von Relevanz. Diese Ergebnisse sind nicht nur aus den folgenden Perspektiven von Professionalisierung, sondern auch vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit(erwartungen) zu diskutieren (6.3).

Konsequenz 1	Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartungen als Ergebnis von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren <u>und</u> Quellen
--------------	---

Dass Professionalisierung das Ergebnis von komplexen Prozessen ist, zeigen die Analysen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen beispielhaft. Die längsschnittliche Datenerhebung und -auswertung ermöglichte es, die Veränderungen und Entwicklungen der wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen der Lehramtsstudierenden zu untersuchen, die aus der Intervention der Rabeninsel-Exkursion resultieren. Dabei ist festzustellen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen in ihren Strukturen auf einer expliziten Ebene identifiziert werden können (5.1). Aufgrund der Komplexität der vorliegenden Professionalisierungsprozesse ergeben die Analysen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen keine linearen Ergebnisse hinsichtlich ihrer Entwicklungen (5.2). Daher ist zu empfehlen, die Selbstwirksamkeitserwartungen – unabhängig vom Forschungsansatz – möglichst ganzheitlich zu

verstehen, indem die definitorisch gesetzten zuversichtlichen Erwartungen sowie Hemmnisse und Barrieren (Bandura, 1997) im Zusammenhang mit ihren Quellen betrachtet werden.

Hinsichtlich dieser Forderung zur ganzheitlichen Betrachtung von Selbstwirksamkeit(erwartungen) ergibt die zugrundeliegende qualitative und leitfadengestützte Befragung der Lehramtsstudierenden am Beispiel der geographischen Exkursionen, dass sich nur 20 % (387) aller forschungsrelevanten Kodierungen (2.003) auf zuversichtliche Erwartungen beziehen, wogegen 40 % (808) auf Hemmnisse und Barrieren entfallen. Demnach explizieren die Befragten deutlich mehr Schwierigkeiten und Probleme zum Planen, Durchführen und Auswerten als zuversichtliche Erwartungen in ihre Kompetenzen. Selbstwirksamkeitserwartungen stellen in ihrer Kombination aus zuversichtlichen Erwartungen und diesen Hemmnissen und Barrieren einen guten „Prädiktor für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) dar, woraus sich die Konsequenz begründet, Hemmnisse und Barrieren als wesentliche Elemente von Professionalisierung zu verstehen (Konsequenz 4).

Selbstwirksamkeitserwartungen wirken in ihrer Verbindung von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen vielfältig auf (angehende) Lehrer:innen (2.1.3) und bestimmen im Zusammenhang mit den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen wesentlich deren selbstregulative Fähigkeiten (Bandura, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 1999). Aus den Perspektiven von Professionalisierungsprozessen ist daher zu empfehlen, diese Wahrnehmungen und Erwartungen der Kompetenzen und ihrer Entwicklungen stärker in Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen (Renner, 2020b).

Konsequenz 2	Berücksichtigung der Kompetenzerwartungen und wahrgenommenen Kompetenzentwicklungen auf Einzelfallebene
--------------	--

Konstante Selbstwirksamkeitserwartungen werden als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauernde[s] Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) diskutiert. Hingegen besitzen positive und negative Selbstwirksamkeitserwartungen eine Vielzahl von Effekten (2.1.3), die von „selbst erfüllenden Prophezeiungen“ (Bierhoff, 2006) in positiven bis hin zu „Teufelskreisen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002) oder einer „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman, 2016) in negativen Fällen reichen. Dabei besteht eine Gemeinsamkeit dieser verschiedenen Kompetenzerwartungen darin, dass sie subjektiv und individuell sind. Dementsprechend sind auch die zuversichtlichen Erwartungen sowie die Hemmnisse und Barrieren der Lehramtsstudierenden als subjektiv und individuell wahrzunehmen, da sie ihre Lehr- und Lernerfahrungen unterschiedlich attribuieren (6.3). Folgerichtig sollten Konsequenzen für zukünftige Lehr- und Lernprozesse nicht nur fallvergleichend sein, sondern auch Perspektiven auf die einzelnen Fälle – im Sinne der immanenten Einzelfallorientierung (Mayring, 2015) – beinhalten.

Im vorliegenden Kontext ist beispielsweise zu empfehlen, die positiven Wirkungen auf die Fälle 03_m, 06_w, 10_m, 11_m und 23_m selbstwertdienlich zu reflektieren, um den Lehramtsstudierenden ihre positiven (Wahrnehmungen ihrer) Kompetenzentwicklungen zu vergegenwärtigen. Hingegen bietet sich der Fall 17_w dafür an, die Herausforderungen (fehlender) negativer Erfahrungen sowie die Bedeutung realistischer Kausalattributionen zu thematisieren. Der Fall 08_m besitzt vor allem das Potenzial, die Quellen und Ursachen für den verzeichneten „Praxischock“ (Lamote & Engels, 2010) bzw. reality shock (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005) zu ergründen, wogegen am Fall 14_m die Relevanz (positiver) direkter Erfahrungen begründet werden könnte.

Konsequenz 3

Konzentration der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das professionelle Wissen und Können als „Kern der Professionalität“

Die Kritik an der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit und der Relevanz von Selbstwirksamkeitserwartungen betrifft vor allem deren inhaltliche Spezifität (2.1.5). Dabei besteht eine zentrale Frage darin, ob Selbstwirksamkeitserwartungen aus den Perspektiven von Bildungsprozessen relevant sind. Damit sind zum einen die Inhalte der einzelnen Kompetenzerwartungen gemeint und zum anderen deren Generalitätsdimensionen (Schmitz & Schwarzer, 2002) bzw. Spezifitätsniveaus. Im vorliegenden Beispiel der Exkursionen erfolgte die Kontextualisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen über das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) nach Shulman (1986, 1987). Die Ergebnisse der Identifikationen (5.1) und Analysen (5.2) zeigen, dass sich die Planung, Durchführung und Auswertung der Rabeninsel-Exkursion in Form einer „professionellen Konkretisierung“ auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden auswirken, sodass sich die zuversichtlichen Erwartungen nach der jeweiligen Interventionsphase verstärkt auf diesen „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) beziehen. Dieser Lohnenswerten „professionellen Konkretisierung“ folgt eine „retrospektive Verallgemeinerung“, indem die zuversichtlichen Erwartungen rückblickend und vor allem im Follow-Up weniger fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch, sondern stärker allgemein expliziert werden. Zu empfehlen ist, dieses professionelle Wissen und Können in zukünftigen Untersuchungen der Selbstwirksamkeitserwartungen gezielt zu erfragen, um den Professionalisierungsprozess noch stärker über fachliche, fachdidaktische und pädagogische Aspekte ergründen zu können, wobei sich aus diesen inhaltlichen Schlussfolgerungen auch methodische Konsequenzen ergeben (6.4).

Konsequenz 4

Integration von (spezifischen) Hemmnissen und Barrieren in zukünftige Lehr- und Lernprozesse sowie Förderung ihrer Bewältigung

Auf der Basis der vorliegenden Erkenntnisse zu den Hemmnissen und Barrieren und ihrem hohen Anteil an den explizierten Selbstwirksamkeitserwartungen (40 %, 808 von 2.003 Kodierungen) ist eine aktive Auseinandersetzung mit ihnen anzuraten, da sie ein zentrales Element der prädiktiven und somit erklärenden Funktion von Kompetenzerwartungen für Verhalten darstellen (Bandura, 1997; Schulte et al., 2008). Die Berücksichtigung von Hemmnissen und Barrieren sollte in zukünftigen Lehr- und Lernprozessen vordergründig gegenstandsspezifisch zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen erfolgen, um konkrete Strategien zu ihrer Bewältigung entwickeln zu können. Darüber hinaus könnten Handlungsalternativen und Lösungsvorschläge auch auf andere Lehr- und Lernkontexte angewendet werden, wenn die Hemmnisse und Barrieren keine exkursionsspezifischen Schwierigkeiten darstellen. Während beispielsweise das Wetter eher ein exkursionsspezifisches Hemmnis ist, sind die Merkmale der Lernenden (z. B. Aufmerksamkeit und Motivation sowie Verhaltensweisen) eher eine generellere pädagogische Barriere, die auch innerhalb der Schule relevant ist. Zum Planen von Exkursionen sind vor allem die fachdidaktischen Hemmnisse (Ziele, Leitfrage und Konzept; Komplexität) als spezifisch zu bewerten. Zum Durchführen stellen insbesondere das Wetter und die Unvorhersehbarkeiten Barrieren zu geographischen Exkursionen dar, wogegen zum Auswerten das Bewerten der Lernenden eine Schwierigkeit darstellt, die exkursionsspezifischen Bedingungen unterliegt. Hinsichtlich der fachdidaktischen Schwierigkeit der Komplexität von Exkursionen könnten Lösungen entwickelt werden, um diese didaktisch und methodisch zu reduzieren. Mit Blick auf die externen

Hemmnisse und Barrieren des Wetters und der Unvorhersehbarkeiten beim Durchführen von Exkursionen scheinen Darstellungen zu Szenarien sinnvoll, die die Verantwortlichen (hier: die Lehramtsstudierenden) im Umgang mit solchen nicht zu beeinflussenden Schwierigkeiten unterstützen. Insgesamt zeigen auch die Hemmnisse und Barrieren, dass sich die Fokussierung auf das professionelle Wissen und Können (Baumert & Kunter, 2006) von fachdidaktisch (Planen) zu pädagogisch (Durchführen und Auswerten) verlagert, wobei fachliche Aspekte kaum relevant sind.

Die Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.2) ergeben, dass bestehende Hemmnisse und Barrieren infolge der Quellen aus den Lehr- und Lernerfahrungen der Rabeninsel-Exkursion veränderbar sind. Dabei besitzt die Intervention die Wirkungen, dass die Lehramtsstudierenden Schwierigkeiten und Probleme zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen negieren und/oder bewältigen. Beispielhaft für bewältigte Hemmnisse und Barrieren sind die Verantwortung als Lehrende:r (pädagogisch) in der Planung, die Merkmale der Lernenden (pädagogisch) sowie das Wetter in der Durchführung und Erfahrungen in der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion. Die Vielzahl der explizierten Hemmnisse und Barrieren und deren Einfluss auf die erwarteten Kompetenzen der Lehramtsstudierenden bedingen die Konsequenz, deren Veränderungen und vor allem deren Bewältigung als Element von Professionalisierung zu verstehen. In Anlehnung an Schwarzer und Jerusalem empfiehlt es sich daher, konstruktive Hinweise zur Vermeidung von Fehlern und zur Aufarbeitung von Defiziten zu geben sowie Leistungen als „Diagnose des persönlichen Lernfortschrittes“ (2002, S. 47) zurückzumelden. Deren Bewältigungsstrategien sehen weiterhin vor, Leistungen nicht auf die Begabung von Personen zurückzuführen und persönliche Leistungsfähigkeiten nicht als stabile Merkmale darzustellen, die nicht veränderbar sind. Insgesamt gilt, Lernende umso stärker zu beraten, je begrenzter das vorhandene Strategierepertoire zur Bewältigung von Schwierigkeiten ist (ebd.).

Die Bewältigung von Schwierigkeiten ist in Hinblick auf Professionalisierungsprozesse als positiv zu bewerten, da Kompetenzerwartungen durch Hemmnisse und Barrieren reduziert werden können (z. B. Komplexität zum Planen bei 08_m, Bewerten der Lernenden zum Auswerten bei 23_m). Darüber hinaus besitzen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden Bezüge zu ihrem professionellen Wissen und Können, weswegen sie aus fachspezifischen und fachdidaktischen Perspektiven relevant sind. Die folgerichtig empfohlene Bewältigung ist jedoch von der Negation solcher Schwierigkeiten und Probleme zu differenzieren. Stellen bewältigte Hemmnisse und Barrieren einen Indikator für die positive Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und somit Elemente von Professionalisierung dar, so ist deren Verneinung (z. B. keine Schwierigkeiten, keine Probleme, keine Sorgen) teilweise nicht als Ergebnis von Lehr- und Lernprozessen, sondern als indirekte Explikation von zuversichtlichen Erwartungen zu verstehen.

Konsequenz 5	Ermöglichung eigener direkter Handlungserfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten (von Exkursionen)
--------------	---

Da die Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden mehrheitlich positiv sind, resultieren aus der vorliegenden Intervention auch zentrale Konsequenzen zu den Quellen. Diesen liegt die Annahme zugrunde, dass die Quellen die wesentlichen Ursachen dieser positiven Wirkungen und Entwicklungen darstellen. Daher wird Lehrenden nicht nur die Berücksichtigung von zuversichtlichen Erwartungen sowie von Hemmnissen und Barrieren in zukünftigen Lehr- und Lernprozessen nahegelegt, sondern vor allem, den Lernenden das Erleben verschiedener Quellen zu ermöglichen (Renner, 2020b). Die nachfolgenden Konsequenzen sind an die

Darlegungen von Tschannen-Moran et al. (1998) anschlussfähig, die für angehende Lehrer:innen Erfahrungen im Umgang mit Schüler:innen bei zunehmender Komplexität und ein entsprechendes Feedback fordern. Darüber hinaus bestehen Empfehlungen von Lindau und Finger, innerhalb der Lehrer:innenbildung „First-Hand-Experiences“ (2013, S. 139) zu arrangieren, mithilfe derer Lehramtsstudierende Kompetenzen zu Exkursionen entwickeln zu können. Solche Erfahrungen aus sogenannter erster Hand sind mit den identifizierten und analysierten direkten Erfahrungen gleichzusetzen, die im vorliegenden Kontext maßgeblich zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen. Diese eigenen direkten Handlungserfahrungen bzw. „mastery experiences“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228) stellen demnach die primären Quellen der Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen dar und sollten folgerichtig auch in zukünftigen Planungen, Durchführungen und Auswertungen von geographischen Exkursionen ermöglicht werden.

Vor allem der direkte Kontakt der Lehramtsstudierenden zu den Schüler:innen während der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion war für die Entwicklung ihrer wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen wesentlich. Zum einen verlagerten sich die zuversichtlichen Erwartungen zugunsten des pädagogischen Wissens und Könnens zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und zum Umgang mit Schüler:innen. Dabei erfuhren die zuversichtlichen pädagogischen Erwartungen durch die direkten Erfahrungen in der Arbeit mit den Schüler:innen eine positive Veränderung, die sich auch in den induktiv entwickelten Subkategorien (Verhalten der Lernenden, Mehrwert der Exkursion für die Lernenden) widerspiegelt. Zum anderen bezogen sich die pädagogischen Hemmnisse und Barrieren nach der Durchführung überwiegend auf die Merkmale der Lernenden (z. B. Aufmerksamkeit und Motivation, Verhaltensweisen, Lernen und Kompetenzerwerb), sodass sich der direkte Kontakt zu den Schüler:innen sowohl auf ihre zuversichtlichen Erwartungen als auch die Hemmnisse und Barrieren auswirkte.

Konsequenz 6	Ermöglichung verschiedener Quellen, wie z. B. stellvertretender Erfahrungen (Planen und Auswerten) sowie verbaler Beeinflussungen (Durchführen)
--------------	--

Die Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen, dass die positiven Wirkungen vor allem auf die primären Quellen der direkten Erfahrungen zurückzuführen sind, weswegen (angehende) Lehrer:innen jederzeit eigene Handlungserfahrungen sammeln sollten. Diese Konsequenz entspricht dem konstruktivistischen Ansatz der zugrundeliegenden Intervention (4.1) sowie den exkursionsdidaktischen Konzepten der Arbeitsexkursion und der Spurensuche (2.2.3). Darüber hinaus haben die stellvertretenden Erfahrungen und die physiologisch-emotionalen Reaktionen zum Planen, die physiologisch-emotionalen Reaktionen und die verbalen Beeinflussungen zum Durchführen sowie die physiologisch-emotionalen Reaktionen und die stellvertretenden Erfahrungen zum Auswerten die Bedeutungen von sekundären Quellen für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden. Auf der Grundlage der Erkenntnisse zur Rabeninsel-Exkursion ist demnach zu empfehlen, das Lernen am Modell und durch Beobachtungen (stellvertretende Erfahrungen) im Planen und Auswerten sowie Feedback und Rückmeldungen (verbale Beeinflussungen) zum Durchführen zu gewährleisten. Des Weiteren ist es sinnvoll, physiologisch-emotionale Reaktionen (z. B. Freude, Enthusiasmus, Zweifel, Angst) zu reflektieren, um für körperliche und geistige Reaktionen infolge verschiedener Lehr- und Lernerfahrungen zu sensibilisieren. Die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen verdeutlichen, dass der Auswertung teilweise ein geringerer Stellenwert beigemessen wird. Daher besteht darüber hinaus die Konsequenz, ihnen insgesamt mehr Lehr- und Lernerfahrungen und somit Quellen zum Auswerten von Exkursionen zu ermöglichen (6.4: Konsequenz 2).

Konsequenz 7	Sensibilisierung von (angehenden) Lehrer:innen für ihre Selbstwirksamkeit(erwartungen)
--------------	---

Die dargestellten Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse unterliegen ebenso Limitationen wie die qualitative Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartungen (6.4). So ist bei der Realisierung dieser Empfehlungen zu berücksichtigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen als Erwartungen von Kompetenzen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) nur einen der prädiktiven und erklärenden Faktoren von Verhalten neben den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, der Motivation, der Volition u. a. darstellen. Demnach sollte die Wahrnehmung der Kompetenzen und ihrer Entwicklungen gegenüber der tatsächlichen Kompetenzentwicklung nicht in den Vordergrund oder in eine Konkurrenz treten. Sinnvoll scheint es daher, die (angehenden) Lehrer:innen über das Konzept der Selbstwirksamkeit zu informieren und sie somit für deren Wirkungen und Effekte zu sensibilisieren. Dafür sollten einzelne Konsequenzen (z. B. Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren (Konsequenz 4)) gezielt in zukünftigen Interventionen angewendet und gegenüber den Lernenden expliziert werden. In Anlehnung an die Kompetenzentwicklung im Kompetenzbereich Handlung (H) der Bildungsstandards im Fach Geographie bietet es sich an, über die „Kenntnis“ (H1) eine „Bereitschaft“ (H3) zur Berücksichtigung von Kompetenzerwartungen zu entwickeln und deren anschließende „Reflexion“ (H4) einzuüben (DGfG, 2020, S. 27–28). Eine Limitation besteht beispielsweise in der Konsequenz zur phasenorientierten Ermöglichung von Quellen (Konsequenz 6), da es sich um eine konkrete Empfehlung handelt, die womöglich eine Reproduktion der vorliegenden identifizierten und analysierten Selbstwirksamkeitserwartungen forciert. Daher sind die entwickelten Konsequenzen und Empfehlungen für den jeweiligen fachlichen Gegenstand zu modifizieren, kritisch zu prüfen und zu reflektieren.

Selbstwirksamkeitserwartungen stellen das „Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen“ (Jerusalem et al., 2009, S. 6) und die „subjektive Gewissheit [einer Person dar], neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Dieser definitorische Kompetenzbezug führte zur zentralen theoretischen Vorannahme, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen über ihr Professionswissen als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) zu kontextualisieren. Diese Normierung und Objektivierung der wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen über das professionelle fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen und Können ist nicht nur aus theoretischer Sicht lohnenswert (Renner, 2020b), sondern auch aus empirischer Perspektive. Die identifizierten (5.1) und analysierten (5.2) Selbstwirksamkeitserwartungen bieten hinsichtlich der Problemstellung zu geographischen Exkursionen und dem Forschungsdesiderat der Selbstwirksamkeitserwartungen einen zentralen Mehrwert. Dieser ergibt sich maßgeblich aus den fachspezifischen, -didaktischen sowie pädagogischen Beiträgen zur Beantwortung der Frage, welche Kompetenzen und welche Hemmnisse und Barrieren für das Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen relevant sind.

6.3 Selbstwirksamkeitserwartungen vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Konzeption

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen wurden über das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) nach Shulman (1986, 1987) kontextualisiert. Die Identifikationen (5.1) und Analysen (5.2) zeigen, dass dieser Referenzrahmen für die Selbstwirksamkeitserwartungen sinnvoll ist, sodass der Bezug der Kompetenzerwartungen auf den „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) eine der Konsequenzen für zukünftige Lehr- und Lernprozesse darstellt (6.2: Konsequenz 3). Diese Fokussierung ermöglicht es, dass die Ergebnisse fachliche, fachdidaktische und pädagogische Perspektiven beinhalten. Dabei ist die qualitative Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden umso relevanter, je spezifischer sich die Befragten zum Gegenstand der Planung, Durchführung und Auswertung von geographischen Exkursionen äußern. Im vorliegenden Zusammenhang bestehen die Selbstwirksamkeitserwartungen zur Domäne des Faches Geographie und zum Kontext der geographischen Exkursionen und innerhalb dessen zu bereichs- (z. B. fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen zum Planen) und situationsspezifischen (z. B. fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen zur Entwicklung einer Zielstellung zur räumlichen Orientierung) Aspekten. Infolge der Intervention der Rabeninsel-Exkursion ist festzustellen, dass Veränderungen hinsichtlich der Generalitätsdimensionen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) bzw. des Spezifitätsniveaus auftreten. Exemplarisch dafür ist die analysierte „professionelle Konkretisierung“, indem sich die Lehramtsstudierenden direkt nach dem Planen, nach dem Durchführen und nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion verstärkt auf ihr professionelles Wissen und Können beziehen. Diese Veränderungen sind als Aspekte von Professionalisierung zu bewerten und verdeutlichen eine positive Wirkung der Intervention auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Lehrer:innen, da diese inhaltlich von allgemein zu bereichs- und situationsspezifisch konkretisiert werden. Gegenteilig dazu ist die sich anschließende „retrospektive Verallgemeinerung“ weniger erstrebenswert, woraus sich Konsequenzen für zukünftige (qualitative) Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen ableiten (6.4: Konsequenz 3).

Sowohl die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen als auch die Ergebnisse verdeutlichen die Potenziale der Kontextualisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen über das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006). Dabei besteht die Herausforderung vor allem darin, dass das Professionswissen auf theoretischer Ebene zwar im Allgemeinen dargestellt ist (2.1.2), jedoch keine domänen- und kontextspezifischen Definitionen dieses professionellen Wissens und Könnens für die Geographie oder geographische Exkursionen existieren (2.3). Diesbezüglich bietet die Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen die Möglichkeit, sich induktiv dem kompetenz- und inhaltsorientierten Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen zu nähern (Renner, 2020b).

Bezüglich der Generalitätsdimensionen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) besteht eine zentrale Erkenntnis darin, dass die zuversichtlichen Erwartungen mehrheitlich allgemein und teilweise bereichsspezifisch sind, wogegen die Hemmnisse und Barrieren nur selten allgemein und vorwiegend bereichs- sowie situationsspezifisch sind. Daraus resultiert die Herausforderung, die Selbstwirksamkeitserwartungen adäquat zu erheben und zu analysieren, da die Kompetenzerwartungen in ihrer zuversichtlichen Erwartung allgemein sein können (z. B. Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen), die Hemmnisse und Barrieren aber situationsspezifisch (z. B. fachdidaktische Schwierigkeiten im Erklären der Verfahrensweise zur Gewässeranalyse). Dass auch Hemmnisse und Barrieren im Allgemeinen existieren, liegt daran, dass Schwierigkeiten von den Lehramtsstudierenden negiert werden. Dabei sind solche Explikationen (z. B. keine Probleme beim Durchführen von Exkursionen) nicht per se eine zuversichtliche

Erwartung, weswegen sie als negierte Hemmnisse und Barrieren kodiert wurden. Diese Unterschiede in den Spezifitätsniveaus sind in weiterführenden Analysen zu berücksichtigen, stellen für die theoretische Konzeption von Selbstwirksamkeit aber keine Schwierigkeit dar, da sich allgemeine und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen eher auf Kompetenzen und situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen eher auf konkrete Handlungen beziehen. Für diese Handlungen sind Fertigkeiten (z. B. Erklären der Phosphatbestimmung zur Analyse der Gewässergüte) notwendig, wobei sich die bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen eher auf Fähigkeiten (z. B. Erklären) konzentrieren. Fertigkeiten und Fähigkeiten bilden eine zentrale Grundlage von Kompetenzen (Weinert, 2016), die die angehenden Lehrer:innen über ihre Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. „Kompetenzerwartungen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) wahrnehmen und explizieren.

Die Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen eröffnet nicht nur diese Differenzen in den Spezifitätsniveaus zwischen den zuversichtlichen Erwartungen und den Hemmnissen und Barrieren, sondern auch Unterschiede in ihrer Zeitlichkeit. Stellvertretend dafür ist die Lehr- und Lernumgebung, die 08_m als zurückliegenden und negativen „externen Rahmen“ kritisiert, wogegen 11_m die Lehr- und Lernumgebung vor allem zum Planen und Durchführen als „Idealbild“ darstellt, aus dem erst zukünftig Hemmnisse und Barrieren entstehen, sollten diese „Idealbedingungen“ später in der Schule nicht vorhanden sind. Einerseits sind die Schwierigkeiten also in der Intervention selbst zu sehen, andererseits sind sie von potenzieller zukünftiger Relevanz, wenngleich beide für die Selbstwirksamkeitserwartungen von 08_m und 11_m bedeutsam sind. Dabei widersprechen sich diese zeitlich zu differenzierenden Hemmnisse und Barrieren nicht, da der externe Rahmen von 08_m aus den Lehr- und Lernerfahrungen der Intervention der Rabeninsel-Exkursion resultiert und der ideale Rahmen von 11_m Gegenstand seiner zukunftsgerichteten Erwartungen im Sinne der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit ist. Somit verdeutlicht die Lehr- und Lernumgebung beispielhaft, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen als „zuversichtliche Erwartungen in zukünftigen Situationen“ (Bandura, 1997, S. 33) aus Quellen entstehen, die auf zurückliegenden Zyklen von Lehr- und Lernerfahrungen basieren.

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen ergibt darüber hinaus, dass die Hemmnisse und Barrieren nicht immer trennscharf zu den Quellen sind, sodass das Kategoriensystem den Anspruch der Disjunktheit (Kuckartz, 2018) nicht vollständig erfüllt und erfüllen kann. Exemplarisch dafür sind zum einen die Gruppenprozesse zu nennen, die einerseits als Quelle eine Subkategorie der stellvertretenden Erfahrungen und andererseits eine Subkategorie der pädagogischen Hemmnisse und Barrieren darstellen. Zum anderen sind die Erfahrungen beispielhaft, die in Form der direkten und stellvertretenden Erfahrungen Quellen sind, als fehlende und/oder negative Erfahrungen aber auch Schwierigkeiten und Probleme für das Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen bedeuten. Insbesondere die personenbezogenen Merkmale werden sowohl als Hemmnisse und Barrieren (z. B. Ansprüche und Realisierung, Motivation und Bereitschaft, Persönlichkeit) als auch als Quelle (z. B. Charakter, persönliche Eigenschaften) expliziert. Daraus leitet sich die Relevanz der Kausalattribution für die Analyse von Selbstwirksamkeitserwartungen ab, um die Lehr- und Lernerfahrungen differenzieren zu können. Diese Differenzierung meint, dass die personenbezogenen Merkmale als Hemmnisse und Barrieren einerseits Wirkungen von Quellen darstellen und andererseits als Quellen die Ursachen von zuversichtlichen Erwartungen sowie Hemmnissen und Barrieren sind. Solche Beziehungen von Ursachen und Wirkungen existieren auch zwischen Quellen, beispielsweise zwischen direkten Erfahrungen und physiologisch-emotionalen Reaktionen. Dabei sind die theoretisch sekundären Quellen der physiologisch-emotionalen Reaktionen und die primären Quellen der direkten Erfahrungen (2.1.1: Abb. 2) vor allem zum Durchführen von Exkursionen verstärkt im

Zusammenhang zu identifizieren und zu analysieren. Diesbezüglich besteht die Frage, ob sich physiologisch-emotionale Reaktionen (z. B. Freude, Sicherheit, Zweifel, Angst) und direkte Erfahrungen wechselseitig oder in einer Beziehung von Ursache und Wirkung beeinflussen. Auf der Grundlage der Ergebnisse ist eine gegenseitige Beeinflussung von Quellen wahrscheinlich, wobei vor allem die theoretisch primären Quellen (direkte und stellvertretende Erfahrungen) mit den theoretisch sekundären Quellen (verbale Beeinflussungen und physiologisch-emotionale Reaktionen) in Verbindung stehen.

Hinsichtlich der Relevanz der Quellen sind zwischen den theoretischen Vorannahmen (2.1.1: Abb. 2) und den Ergebnissen Differenzen festzustellen. Dahingehend besteht nur bei den direkten Erfahrungen die Übereinstimmung, dass sie jederzeit die primären Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden darstellen. Dementgegen sind die stellvertretenden Erfahrungen nicht als primäre Quellen, sondern ebenso wie die physiologisch-emotionalen Reaktionen als sekundäre Quellen zu analysieren. Darüber hinaus sind die verbalen Beeinflussungen von geringerer Bedeutung für die Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen als theoretisch angenommen, sodass sie gemeinsam mit den induktiven Quellen der personenbezogenen Merkmale die Funktionen von tertiären Quellen einnehmen. Demnach sind die physiologisch-emotionalen Reaktionen im Vergleich zu den theoretischen Darlegungen von höherer Relevanz und die stellvertretenden Erfahrungen sowie die verbalen Beeinflussungen von geringerer. Abb. 18 stellt diese Quellen und deren Bedeutungen für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen dar und modifiziert das „Modell der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrenden“ (Rabe et al., 2012, S. 299; Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228) um die personenbezogenen Merkmale als „neue“ Quelle. Diese Erweiterung der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit ist sinnvoll, da die Selbstwirksamkeitserwartungen als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) diskutiert werden. Bierhoff, Rohmann und Frey (2011) bezeichnen die Selbstwirksamkeitserwartungen daher auch als „Charakterstärke“, sodass es realistisch ist, dass personenbezogene Merkmale – z. B. Reflexionsfähigkeit (O3_m), Kritikfähigkeit und Kreativität (O8_m) – Quellen von Kompetenzerwartungen darstellen.

Zwischen der vorliegenden qualitativen und den bisherigen quantitativen Untersuchungen (2.1.3) bestehen zentrale Unterschiede hinsichtlich der Explikation der Selbstwirksamkeitserwartungen. Sind züversichtliche Erwartungen bei quantitativen Forschungsansätzen mit feststehenden Hemmnissen und Barrieren in Items verbunden, so können diese in qualitativen Datenerhebungen separiert von den Hemmnissen und Barrieren erfragt und expliziert werden. Demnach können auch die Quellen in qualitativen Untersuchungen aktiv züversichtlichen Erwartungen und/oder Hemmnissen und Barrieren zugeschrieben werden, wofür die zugrundeliegenden Lehr- und Lernerfahrungen im Sinne von Erfolgen und Misserfolgen unterschieden werden. Diese kausale Attribution der Quellen als Ursachen von züversichtlichen Erwartungen sowie Hemmnissen und Barrieren stellt eine zentrale Erweiterung gegenüber quantitativen Vorgehensweisen dar, weswegen die Kausalattributionen im Modell zur zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen Berücksichtigung findet (Abb. 18). Dabei ist insgesamt und somit auch bei quantitativen Zugängen zu empfehlen, diese Ursachenzuschreibungen in das Verstehen von Selbstwirksamkeitserwartungen zu integrieren. Solche kausalen Attributionen sind Schwarzer und Jerusalem (2002) zufolge relevant, da sie Lehr- und Lernerfahrungen hinsichtlich ihres Erfolges differenzieren, sodass sie als positive und/oder negative Quellen in die zyklische Entwicklung der Selbstwirksamkeit(erwartungen) einfließen. Die dargestellten Modifizierungen zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind als übergeordnete Antworten auf die Forschungsfragen zu verstehen, die aus den Identifikationen und Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen resultieren.



Abb. 18: Modifiziertes Modell der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrenden (eigene Darstellung nach Rabe et al. (2012, S. 299) und Tschannen-Moran et al. (1998, S. 228))

6.4 Reflexion der methodischen Vorgehensweisen

Flick, Kardorff und Steinke bewerten die „Reflexivität des Forschers“ (2015, S. 24) als Kennzeichen qualitativer Forschung, sodass die wesentlichen methodischen Vorgehensweisen zur Erhebung (4.2), Aufbereitung (4.4) und Auswertung (4.5) der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen zu diskutieren sind. Diese Reflexionen basieren auf den Ergebnissen in Form der identifizierten (5.1) und analysierten (5.2) Selbstwirksamkeitserwartungen, die auf dem Erkenntnisprinzip des Verstehens beruhen. Dabei erfolgte das Verstehen aus der Perspektive zweiter Ordnung (Niebert & Gropengießer, 2014), indem die Explikationen der Lehramtsstudierenden durch den Forschenden mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden. Die Indikationen der methodischen Vorgehensweisen zielen durch die Begründung der Maßnahmen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung darauf ab, eine hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Helfferich, 2011; Steinke, 2007) des gesamten Forschungsprozesses herzustellen. Die folgende kritische Reflexion dient zum einen der Beurteilung und Bewertung dieser begründeten Vorgehensweisen und zum anderen der Entwicklung von Konsequenzen für zukünftige und vor allem qualitative Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen (Tab. 24).

Tab. 24: Konsequenzen für Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen (eigene Darstellung)

Nr.	Konsequenzen für Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen
1	Kontextualisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen über das Professionswissen in der Datenerhebung oder Datenauswertung
2	Verwendung einer teilstrukturierten Datenerhebung bei einer stärkeren Reduktion der Interviewinterventionen und Konzentration auf die Auswertung
3	Fokussierung auf das Planen, Durchführen und Auswerten bei „retrospektiver Verallgemeinerung“ sowie Differenzierung von Ursachen und Wirkungen
4	Datenauswertung über deduktiv-induktive Verfahrensweisen
5	Entwicklung eines kategorialen Systems zur regelgeleiteten Analyse der Daten
6	Kategoriensystem als notwendige, nicht aber hinreichende Leistung der Analyse: Fokussierung auf – fallbezogene und fallvergleichende – Analysen von Fällen
7	Längsschnittliche Untersuchung von Selbstwirksamkeitserwartungen: Identifikation von Strukturen und Analyse von Prozessen
8	Perspektive: Systematisierung und gegenstandsspezifische Quantifizierung

Die Darstellungen zu den nachfolgenden Konsequenzen (Tab. 24) enthalten Empfehlungen für weiterführende und dabei insbesondere qualitative Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen.

Konsequenz 1	Kontextualisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen über das Professionswissen in der Datenerhebung oder Datenauswertung
--------------	--

Die Interviewtranskriptionen (Anlage J-Q) legen als Ergebnisse der Datenerhebung ebenso wie die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Selbstwirksamkeitserwartungen nahe, dass sowohl die Problemzentrierung als auch die Strukturierung der Erhebungssituationen durch Interviewleitfäden (Anlage R) als sinnvoll zu beurteilen sind. Die problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews (4.2.1) sind rückblickend deswegen als zielführend zu reflektieren, da sie die Möglichkeiten boten, die Selbstwirksamkeitserwartungen am Problem zentriert (hier: Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen), am Gegenstand orientiert (hier: geographische Exkursionen) und im Prozess (hier: Längsschnitt) zu erheben. Die Schwierigkeit der Abgrenzung der Selbstwirksamkeit(erwartungen) gegenüber verwandten Konzepten (2.1.1) besteht nicht nur in quantitativen, sondern auch in der vorliegenden qualitativen Untersuchung. Dabei wurde zur Vermeidung sozial erwünschter Antworten bewusst auf Explikationen der theoretischen Konzeption gegenüber den Lehramtsstudierenden verzichtet, sodass die Selbstwirksamkeitserwartungen in der Datenerhebung oft über die Formulierungen Zutrauen (für zuversichtliche Erwartungen), Schwierigkeiten und Probleme (für Hemmnisse und Barrieren) sowie Ursachen (für Quellen) verbalisiert wurden. Die Kritik der konzeptuellen Abgrenzung – z. B. zwischen zuversichtlichen Erwartungen und Selbstvertrauen sowie Selbstbild; zwischen Hemmnissen und Barrieren sowie Angst und Kontrolle – ist auch hier relevant, wobei es sich eher um eine konzeptionelle als um eine methodische Herausforderung handelt.

Dementgegen bestanden weder in der Operationalisierung des geographischen Gegenstandes der Exkursionen noch im Professionswissen solche Herausforderungen für die Datenerhebung. Die Fokussierung auf das professionelle Wissen und Können erfolgte erst in der Datenauswertung, wobei die Operationalisierung des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen vollständig im Kodierleitfaden (Anlage A) nachzuvollziehen ist. Dahingehend stellt sich die Frage, ob die Konzentration auf den „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) zukünftig nicht schon im Zuge der Datenerhebung sinnvoll ist. Da die Selbstwirksamkeitserwartungen zum organisierten Wissen einer Person über sich selbst zählen (Bandura, 1997) und dem Bewusstsein daher zugänglich sind (Brunstein et al., 1999), wurde das Professionswissen in der vorliegenden Arbeit nicht in die Datenerhebung integriert, da die Befragten bewusst über ihre eigenen Explikation entscheiden können. Eine solche frühere Fokussierung in der Datenerhebung könnte mit Blick auf die anzustrebende Systematisierung (7) dafür sorgen, die Selbstwirksamkeitserwartungen noch stärker aus fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Perspektiven analysieren zu können. Demnach ist die (zeitliche) Integration des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2006) nach Shulman (1986, 1987) vom jeweiligen Forschungsziel abhängig.

Konsequenz 2	Verwendung einer teilstrukturierten Datenerhebung bei einer stärkeren Reduktion der Interviewinterventionen und Konzentration auf die Auswertung
--------------	---

Insgesamt ist die gesprächsführende und zugleich nicht-direktive Interviewhaltung (Helfferich, 2011) im Sinne der teilstrukturierten Datenerhebung als gewinnbringend zu analysieren. Die interessierte Naivität (Witzel, 2000) des Interviewers war für die Problemzentrierung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen hilfreich, da die Lehramtsstudierenden die zuversichtlichen Erwartungen sowie die Hemmnisse und Barrieren mithilfe der Quellen erklären und begründen konnten. Zukünftige Untersuchungen zu Lehr- und Lernkontexten sollten dabei stärker auf die Vergleichbarkeit von Planung, Durchführung und Auswertung achten, da zu den geographischen Exkursionen zum Auswerten deutlich weniger Kodierungen (19 % aller Kodierungen, 383 von 2.003 Kodierungen) als zum Planen (36 %, 715) und Durchführen (45 %, 905) vorliegen (5.1.2.2: Tab. 21). Daraus resultiert, dass die Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen einerseits ein stärkeres Gewicht auf das Planen und Durchführen von geographischen Exkursionen legen und andererseits, dass das Auswerten in der Datenerhebung stärker zu fokussieren ist. Wenngleich die Methodik zur Datenerhebung insgesamt als gegenstandsangemessen zu reflektieren ist (Flick, Kardorff & Steinke, 2015; Riesmeyer, 2011), so ist sie in einzelnen methodischen Entscheidungen zu optimieren. Kritik ist am Interviewzeitraum 1 zu üben, der das Planen von Exkursionen adressierte, aber zu selten die Phasen des Durchführens und Auswertens. Zugunsten der stärkeren Konzentration auf diesen Dreischritt hätten – so wie in den Interviewzeiträumen 2 bis 5 (Anlage R) – einige der verwendeten Fragen und Impulse (z. B. Begriff Exkursion, Vorstellungen zu Exkursionen und zum Exkursionsraum, Rolle als Lehrer:in) reduziert werden sollen, da sie für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht vordergründig sind.

Konsequenz 3	Fokussierung auf das Planen, Durchführen und Auswerten bei „retrospektiver Verallgemeinerung“ sowie Differenzierung von Ursachen und Wirkungen
--------------	---

Die vorausschauende und rückblickende Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartungen (4.2.3: Abb. 8, Tab. 7) war unabdingbar, um die Wirkungen der Intervention durch das Planen, Durchführen und

Auswerten der Rabeninsel-Exkursion auf die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden analysieren zu können. Jedoch besitzt die vorausschauende Explikation von Hemmnissen und Barrieren Grenzen, da sie zu Vermutungen führen kann, wenn die Befragten ohne Vorerfahrungen sind und folglich Schwierigkeiten oder Probleme konstruieren.

Die analysierten Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion zeigen sich sowohl in der „professionellen Konkretisierung“ der Selbstwirksamkeitserwartungen nach dem Planen, nach dem Durchführen und nach dem Auswerten als auch in der sich anschließenden „retrospektiven Verallgemeinerung“ rückblickend zum Planen, rückblickend zum Durchführen und rückblickend zum Auswerten. Hinsichtlich dieser Tendenz zur Verallgemeinerung der zuversichtlichen Erwartungen ist zu empfehlen, die Befragten – insbesondere im Follow-Up – noch deutlicher zu den einzelnen Phasen der Planung, Durchführung und Auswertung zu interviewen, sodass die Selbstwirksamkeitserwartungen nicht verallgemeinert zu geographischen Exkursionen expliziert werden. Diese Konsequenz konzentriert sich auf die Problematik, dass „Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung vielfach träges Wissen“ (Hemmer & Mehren, 2014, S. 16) erwerben. Das Ziel ist es dabei, dass sie für die Relevanz ihres professionellen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens als „Kompetenzen im ‚engeren‘ Sinne“ (Krauss et al., 2004, S. 6) sensibilisiert werden und dieses bewusst explizieren können (2.1.2).

Aus der Datenauswertung resultieren nicht nur inhaltliche, sondern auch konzeptionelle Erkenntnisse, die beispielsweise die Herausforderungen der Differenzierung zwischen Ursachen und Wirkungen von Selbstwirksamkeitserwartungen betreffen (6.3). Solchen Herausforderungen in der Identifikation und Analyse von Kompetenzerwartungen kann zukünftig schon in der Datenerhebung begegnet werden. Demnach könnten die Untersuchten in Erhebungssituationen (z. B. Interview) bei Bedarf explizit nach Ursachen (z. B. Quellen) und Wirkungen (z. B. Hemmnisse und Barrieren, zuversichtliche Erwartungen) befragt werden, um das differenzierende Verstehen innerhalb der Datenauswertung zu erleichtern.

Konsequenz 4	Datenauswertung über deduktiv-induktive Verfahrensweisen
--------------	---

Das Ziel der methodischen Vorgehensweisen war es, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu identifizieren und zu analysieren. Hinsichtlich der Datenerhebung (4.2) konnte festgestellt werden, dass die problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews zweckmäßig waren. Die Datenaufbereitung (4.4) ermöglichte durch die detaillierte Transkription eine umfassende Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartungen und besitzt darüber hinaus das Potenzial, weiterführende inhaltliche sowie sprachliche Auswertungen anzuschließen (7). Mit Blick auf die Datenauswertung (4.5) ist ebenfalls zu konstatieren, dass die Kompetenzerwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen inhaltsanalytisch ausgewertet und in der Folge dargestellt werden konnten. Dafür ist die Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) auf den vorliegenden Gegenstand der Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen modifiziert worden (4.5.2: Tab. 9). Diese methodische Gegenstandsangemessenheit ermöglichte durch die frühere Induktion in Verbindung mit der initiierenden Textarbeit ein ganzheitliches Verstehen des Forschungsgegenstandes. Dabei resultierte aus der deduktiv-induktiven Analyse sowohl eine Erweiterung als auch eine Konkretisierung der theoretischen Vorannahmen durch die Bildung von Haupt- und Subkategorien am Material. Daher ist die Methode als zielführend zu bewerten und für qualitative Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserfahrungen zu empfehlen.

Konsequenz 5	Entwicklung eines kategorialen Systems zur regelgeleiteten Analyse der Daten
--------------	---

Die Entwicklung des Kategoriensystems (4.5.3: Tab. 10) und des Kodierleitfadens (4.5.3: Tab. 11, Anhang VIII, Anlage A) stellen wesentliche Leistungen der vorliegenden Arbeit dar, die das Ergebnis der deduktiven, induktiven sowie deduktiv-induktiven Kodierprozesse sind. Dahingehend resultieren methodische Herausforderungen insbesondere daraus, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen seltener im Zusammenhang von zuversichtlichen Erwartungen sowie Hemmnissen und Barrieren expliziert wurden, sondern mehrheitlich voneinander getrennt. Daraus erwächst die Notwendigkeit von separaten Kategorien – sowohl zu den zuversichtlichen Erwartungen als auch zu den Hemmnissen und Barrieren. Diese Trennung begründet sich auch dadurch, dass eine Interviewintervention immer nur einen Impuls (z. B. zuversichtliche Erwartungen oder Hemmnisse und Barrieren) adressieren sollte und keine komplexe Frage nach den Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. „Wie selbstwirksam fühlst du dich?“) sinnvoll ist. Darüber hinaus beinhalten die Explikationen der Lehramtsstudierenden mitunter Negationen, sodass beispielsweise Hemmnisse und Barrieren verneint werden. Renner (2020b) verweist auf diese Orientierung am Defizit, indem Impulse zu zuversichtlichen Erwartungen über die Abwesenheit von Schwierigkeiten und Problemen beantwortet werden. Vor allem 08_m und 10_m beantworten Fragen nach ihrer momentanen Zuversicht durch solche Verneinungen von Schwierigkeiten und Problemen (z. B. keine Schwierigkeit(en), kein(e) Problem(e)). Eine Herausforderung besteht auch darin, dass explizit nicht zuversichtliche Erwartungen keine Hemmnisse und Barrieren darstellen und die Negation von Hemmnissen und Barrieren (noch) keine zuversichtliche Erwartung von Kompetenzen. Solche Differenzierungen sind Gegenstand des Kodierleitfadens (Anlage A), der die Anwendungen der Kategorien auf das Datenmaterial durch die Kodierregeln festlegt.

Konsequenz 6	Kategoriensystem als notwendige, nicht aber hinreichende Leistung der Analyse: Fokussierung auf – fallbezogene und fallvergleichende – Analysen von Fällen
--------------	---

Diese Möglichkeit der Negation von Hemmnissen und Barrieren sowie zuversichtlichen Erwartungen zeigt stellvertretend, dass das Kategoriensystem eine grundlegende Voraussetzung einer systematischen und regelgeleiteten Analyse ist. Mit Blick auf die Ergebnisse ist die zentralere Leistung jedoch in den fallbezogenen und fallvergleichenden Analysen (5.2) zu sehen, die die Wirkungen der Intervention der Rabeninsel-Exkursion darstellen. Diese Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen und ihrer Quellen beinhaltete auch die Arbeit mit einer Anzahl an Kategorien, die rückblickend zugleich als differenziert und nicht zu allgemein sowie als abstrahiert und nicht zu kleinschrittig zu beurteilen ist.

Konsequenz 7	Längsschnittliche Untersuchung von Selbstwirksamkeitserwartungen: Identifikation von Strukturen und Analyse von Prozessen
--------------	--

Die ganzheitliche Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartungen über die zuversichtlichen Erwartungen, die Hemmnisse und Barrieren sowie die Quellen ermöglichte in Kombination mit der zusammenhängenden Betrachtung der Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen die Beantwortung der beiden Forschungsfragen. Dabei war die mehrfache Fokussie-

rung der Selbstwirksamkeitserwartungen durch die fünf Interviewzeiträume notwendig, um die Strukturen der Kompetenzerwartungen identifizieren zu können (Forschungsfrage 1). Die daraus resultierende längsschnittliche Betrachtung ermöglichte die Analyse der Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion auf diese Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen (Forschungsfrage 2). Diese Analysen beinhalten Prozesse der Professionalisierung, indem sie die Ursachen von und die Wirkungen auf die Kompetenzerwartungen in den Blick nehmen. Dabei besteht ein zentraler Mehrwert in der phasenübergreifenden Betrachtung des Planens, Durchführens und Auswertens, indem diese sowohl vorausschauend als auch rückblickend fokussiert werden. Die längsschnittliche Analyse bietet durch eine Konzentration auf die Quellen die Möglichkeit, die Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen diesen einzelnen Phasen (z. B. Planen für Durchführen und Auswerten) zu untersuchen.

Konsequenz 8	Perspektive: Systematisierung und gegenstandsspezifische Quantifizierung
--------------	---

Der Mehrwert der erzielten Ergebnisse ist aus forschungsökonomischer Sicht gegen den Aufwand abzuwägen, der mit dem vorliegenden qualitativen Forschungsdesign einhergeht. Insgesamt ist der Umfang des Forschungsprozesses als hoch zu bewerten, da 19 Lehramtsstudierende ($n_1 = 19$) jeweils fünf Mal leitfadengestützt befragt (Datenerhebung), davon zwölf Fälle ($n_2 = 12$) nach der Fallauswahl I vollständig transkribiert (Datenaufbereitung) und mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) qualitativ ausgewertet wurden (Datenauswertung). Anschließend erfolgte im Sinne der Forschungsziele und -fragen in der Fallauswahl II eine weitere Reduktion der Fälle von zwölf auf acht ($n_3 = 8$), um die Ergebnisse dieser bewusst ausgewählten Fälle qualitativ darstellen zu können. Diese umfangreichen methodischen Vorgehensweisen zeigen sich auch in den Produkten, die vollständig in dieser Arbeit, dem Anhang oder den Anlagen einzusehen sind: Interviews (Datenerhebung) – Interviewtranskriptionen (Datenaufbereitung) – Kategoriensystem und Kodierleitfaden (Datenauswertung) – fallbezogene und fallvergleichende Zusammenfassungen (Datenauswertung: Ergebnisse zu Forschungsfrage 1) – fallbezogene und fallvergleichende Analysen (Datenauswertung: Ergebnisse zu Forschungsfrage 2). Einerseits geht aus der Diskussion der methodischen Vorgehensweisen hervor, dass diese als zielführend und durch ihre Modifikation auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen als zweckmäßig zu reflektieren sind, andererseits aber einen hohen Forschungsaufwand – insbesondere in der Datenauswertung – bedeuten.

Insgesamt ist das entwickelte methodische Vorgehen nur bedingt für weiterführende Untersuchungen von Selbstwirksamkeit(erwartungen) zu empfehlen, da die Ergebnisse – zusätzlich zum skizzierten Forschungsaufwand – Limitationen (Döring & Bortz, 2016; Steinke, 2015) unterliegen. Wenngleich die Identifikationen und Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen fallbezogen und längsschnittlich erfolgen und daher ein hohes Maß an Tiefe der einzelnen Fälle aufweisen, so ist die Fallzahl ($n_3 = 8$) als klein und somit limitierend zu bewerten. Einerseits können aus der inhaltlichen Repräsentativität Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse (6.2) sowie Konsequenzen für (qualitative) Untersuchungen von Selbstwirksamkeitserwartungen (6.4) abgeleitet werden. Andererseits ist es durch die geringe Fallzahl und somit nicht-repräsentative Stichprobe (Döring & Bortz, 2016) nicht möglich, aus den Ergebnissen allgemeingültige Schlussfolgerungen im Sinne einer statistischen Repräsentativität (Lamnek, 2016) zu entwickeln. Aus diesen zeitlichen und inhaltlichen Limitationen resultiert die übergreifende Konsequenz, in zukünftigen Forschungen zu Selbstwirksamkeitserwartungen eine Systematisierung anzustreben, die auf eine gegenstandsspezifische Quantifizierung (zu geographischen Exkursionen) abzielt (7).

7 Fazit und Perspektiven

Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen zu identifizieren und die Wirkungen einer Intervention auf diese Selbstwirksamkeitserwartungen zu analysieren. Die Relevanz dieses Erkenntnisinteresses begründet sich einerseits durch die hohe Bedeutsamkeit von Exkursionen und andererseits durch die positiven Effekte einer hohen Selbstwirksamkeit. Das dargestellte Forschungsdesiderat bot das Potenzial, die Selbstwirksamkeitserwartungen in ihren Strukturen der zuversichtlichen Erwartungen, der Hemmnisse und Barrieren sowie der Quellen zu identifizieren und sich dadurch induktiv der Frage zu widmen, welche Kompetenzen für das Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen relevant sind. Selbstwirksamkeitserwartungen entsprechen der Bildungsprozessen zugrundeliegenden Orientierung auf Kompetenzen (DGfG, 2020; KMK, 2018), da sie als „Kompetenzerwartung“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) deren Wahrnehmungen und Erwartungen abbilden. Als „Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen“ (Jerusalem et al., 2009, S. 6) stellen sie einen guten „Prädiktor für tatsächliches Verhalten“ (Schulte et al., 2008, S. 272) dar und besitzen wesentliche Einflüsse auf die selbstregulativen Fähigkeiten (Bandura, 1997). Selbstwirksamkeitserwartungen stehen als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) in der Diskussion, sodass ihnen eine hohe Bedeutsamkeit für Professionalisierungsprozesse beigemessen wird.

Die methodischen Vorgehensweisen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung wurden gegenstandsspezifisch modifiziert, um die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden mehrfach in ihren Strukturen im Querschnitt identifizieren und die Wirkungen der Rabeninsel-Exkursion im Längsschnitt analysieren zu können. Diese qualitativen und längsschnittlichen Verfahren dienten durch problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews einer teilstrukturierten Datenerhebung und durch die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) einer deduktiv-induktiven Datenauswertung. Im Sinne des Wissenschaftsverständnisses inhaltsanalytischer Verfahren basierte der gesamte Forschungsprozess auf einer Orientierung am Einzelfall, wobei sich diesen fallbezogenen Datenerhebungen und -auswertungen fallvergleichende Darstellungen anschlossen. Die Identifikationen (Forschungsfrage 1, 5.1) und Analysen (Forschungsfrage 2, 5.2) der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen bestätigen die Relevanz der begründeten Problemstellung, liefern durch die Ergebnisse und deren Diskussion einen wesentlichen Erkenntnisgewinn im dargestellten Forschungsdesiderat und spezifizieren weiterführende Forschungen.

Durch die **Identifikationen** der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.1) konnte festgestellt werden, dass die Lehramtsstudierenden weniger zuversichtliche Erwartungen als Hemmnisse und Barrieren sowie Quellen explizieren, wobei sie ihre Kompetenzerwartungen häufiger zum Durchführen als zum Planen und Auswerten von Exkursionen verbalisieren. Im Verlauf vom Planen über das Durchführen hin zum Auswerten ist eine Abnahme fachdidaktischer und eine Zunahme pädagogischer Aspekte zu identifizieren, wogegen fachliche zuversichtliche Erwartungen sowie Hemmnisse und Barrieren kaum von Bedeutung sind. Insgesamt sind die zuversichtlichen Erwartungen eher in den Generalitätsdimensionen allgemein und bereichsspezifisch zu verorten, wobei die Hemmnisse und Barrieren vordergründig bereichs- und situationsspezifisch sind. Diese Differenzen in den Spezifitätsniveaus sind als konzeptionelle Herausforderungen von Selbstwirksamkeit(erwartungen) zu verstehen, die im Sinne ihrer theoretischen Konzeption weiterhin zu diskutieren und mit Blick auf ihre qualitativen sowie quantitativen Analysen zukünftig zu lösen sind. Die Identifikationen ergeben weiterhin, dass direkte Erfahrungen die

primären Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen zu Exkursionen sind, stellvertretende Erfahrungen sowie physiologisch-emotionale Reaktionen die Bedeutung sekundärer Quellen besitzen und verbale Beeinflussungen sowie personenbezogene Merkmale tertiäre Quellen darstellen. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ermöglichte es, die deduktiven theoretischen Vorannahmen durch die induktive Entwicklung von Kategorien aus dem Datenmaterial zu erweitern und zu konkretisieren, wobei solche Induktionen sowohl zu den Hemmnissen und Barrieren als auch zu den Quellen bestehen. Insgesamt verdeutlicht das längsschnittliche Forschungsdesign, dass die Quellen oft klare Bezüge zu den zuversichtlichen Erwartungen sowie Hemmnissen und Barrieren aufweisen. Daraus leitet sich die Konsequenz ab, Selbstwirksamkeitserwartungen (zukünftig) als Ergebnis von zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen zu untersuchen.

Die **Analysen** der Selbstwirksamkeitserwartungen (5.2) ergeben, dass das Planen, Durchführen und Auswerten der Rabeninsel-Exkursion überwiegend positive Wirkungen auf die Kompetenzerwartungen der Lehramtsstudierenden haben. Diese Wirkungen führen zu positiven Entwicklungen (03_m: stellvertretend für 06_w, 11_m und 23_m), bestätigen und strukturieren die Selbstwirksamkeitserwartungen (10_m, 17_w), bleiben weitgehend wirkungslos (14_m) und führen auch zu Aspekten negativer Entwicklungen (17_w, 08_m). Im Vergleich der Fälle zeigen sich einerseits Tendenzen zur „professionellen Konkretisierung“ auf das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen und Können nach dem Planen, Durchführen und Auswerten sowie andererseits zur „retrospektiven Verallgemeinerung“. Insgesamt ergibt die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen veränderbar sind (03_m: stellvertretend für 06_w, 11_m und 23_m; 17_w; 08_m), wobei der Fall 10_m und insbesondere der Fall 14_m das Potenzial der Selbstwirksamkeitserwartungen als „stabile Persönlichkeitsdisposition“ (Jonas & Brömer, 2002, S. 287) und als „überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203) verdeutlichen. Die Erkenntnisfortschritte bestehen durch die Identifikationen und Analysen der Selbstwirksamkeitserwartungen und zeigen durch die Ergebnisse, dass die inhaltliche Fokussierung auf den Bereich der geographischen Exkursionen relevant und die Kontextualisierung über das professionelle Wissen und Können der Lehramtsstudierenden sinnvoll ist. Insgesamt stellt die vorliegende Arbeit eine induktive Annäherung an die Frage dar, welche Kompetenzen (angehende) Lehrer:innen zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen benötigen, da bisher keine empirischen Erkenntnisse zu Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen existieren (Renner, 2020b).

Anknüpfend an die Ergebnisse und deren Diskussion besteht die zentrale **Perspektive** weiterführender Forschungen in der Systematisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen zu Exkursionen. Dieser Arbeit liegt die Frage zugrunde, wie kompetent sich Lehramtsstudierende zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen fühlen, deren Beantwortung anhand einer kleinen Fallzahl ($n_1 = 19$, $n_2 = 12$, $n_3 = 8$) erfolgte. Eine zukünftige Systematisierung zielt darauf ab, diese Frage von den wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen auf die realen Kompetenzen zu übertragen, um zu ergründen, wie kompetent Lehramtsstudierende zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen sind. Sie besitzt im Weiteren den Anspruch, die Generalisierbarkeit der dargestellten Erkenntnisse zu erhöhen. Dafür ist die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden relevant, da sie sich in einer Doppelfunktion des Lernens (z. B. im Sinne der Exkursionsdidaktik) und Lehrens (z. B. gegenüber Schüler:innen in Praxisphasen) befinden und als angehende Lehrer:innen potenzielle Multiplikator:innen für Exkursionen in der schulischen Praxis darstellen. Die Fokussierung der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Professionswissen als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) ist hilfreich, um diese Systematisierung auf die fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Kompetenzen zu konzentrieren. Dabei besteht das übergeordnete Ziel darin, das fehlende

professionelle Wissen und Können und die oft mangelnden Erfahrungen (Lindau & Finger, 2013) zu kompensieren, um somit die Realisierung der theoretisch sowie praktisch erwünschten Exkursionen in Schulen (und Hochschulen) zu fördern. Dafür sollte in weiterführenden Arbeiten der dargestellte Perspektivwechsel von wahrgenommenen und erwarteten hin zu realen Kompetenzen erfolgen (Abb. 19).

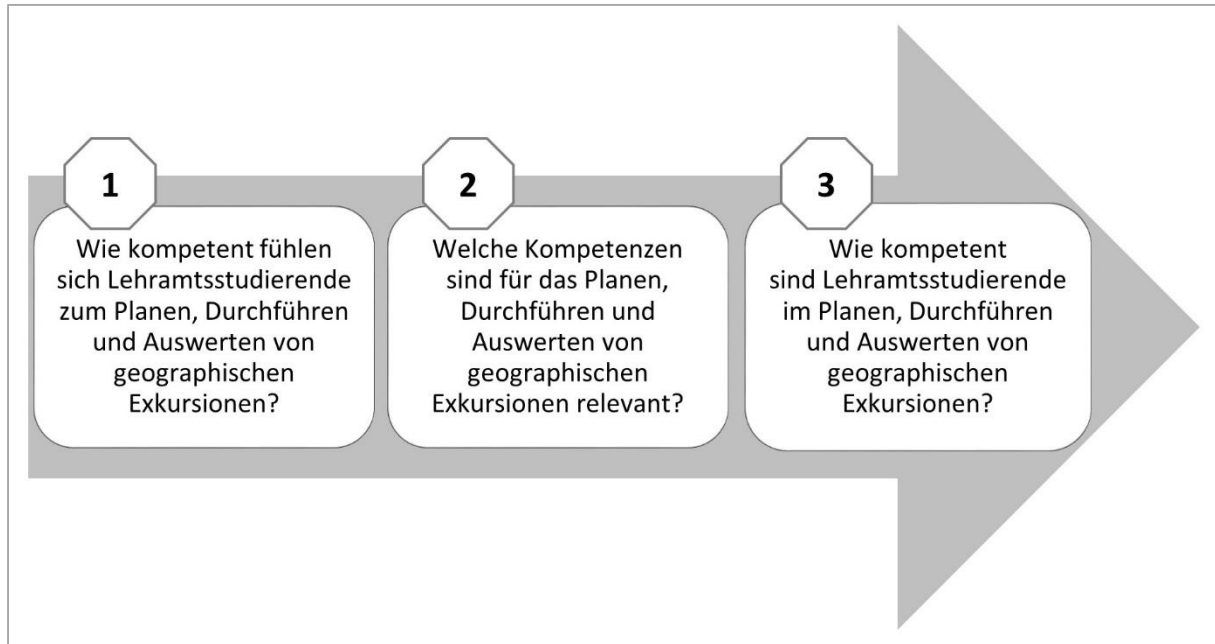


Abb. 19: Systematisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen zu Exkursionen (eigene Darstellung)

Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zu Exkursionen sind weitere Forschungen notwendig, um die dargestellten und diskutierten Ergebnisse erweitern zu können. Untersuchungen zu anderen Interventionen sind wünschenswert, um deren Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen in Abhängigkeit von verschiedenen exkursionsdidaktischen Konzepten, Lehrveranstaltungen, Exkursionsräumen u. a. erforschen zu können. Darüber hinaus ist es sinnvoll, die Differenzierungen zwischen Ursachen und Wirkungen weiter zu konkretisieren, um Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen zuversichtlichen Erwartungen, Hemmnissen und Barrieren sowie Quellen zu generieren. Sprachliche Analysen könnten das Erkenntnisprinzip des Verstehens zusätzlich zur primären Sachebene unterstützen (Lindau & Renner, 2017, 2018, 2019, 2020), um gegenstandsspezifische Datenerhebungen sowie nicht-direkte Erkenntnisprozesse zu erzielen. Dazu sind Analysen zu empfehlen, die die Zusammenhänge zwischen dem (sprachlichen) Verhalten der Interviewenden und den Explikationen der Befragten fokussieren. Beispielhaft dafür ist die Wahrnehmung, dass die Frage nach dem „Was?“ (Antworten: direkte und stellvertretende Erfahrungen) andere Quellen forcierte als die Frage nach dem „Wie?“ (physiologisch-emotionale Reaktionen).

Die dargestellten Erkenntnisse sind für weitere Arbeiten anknüpfungsfähig, da die methodischen Vorgehensweisen auf der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeit basieren und der fachliche Gegenstand der Exkursionen exemplarisch ist. Die Ergebnisse bieten Potenziale, konkrete Resultate in zukünftigen Untersuchungen zu berücksichtigen (z. B. Kategoriensystem, Kodierleitfaden, Fallzusammenfassungen und -analysen, Arbeit mit Negationen). Insgesamt führt die Novität der qualitativen und längsschnittlichen sowie fallbezogenen und -vergleichenden Vorgehensweisen zu Erkenntnissen für zukünftige Forschungen zu Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Kausalattribution, personenbezogene Merkmale als Quellen, Hemmnisse und Barrieren als Elemente von Professionalisierung).

Literaturverzeichnis

- Altman, H. B. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Stevens (Hrsg.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Toward a rationale* (Band 83, S. 19–26). Washington/D.C.: Georgetown University Press.
- Amend, T. & Vogel, H. (2013). Exkursion/Schülerexkursion. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A - Z* (Didaktische Impulse, S. 71–72). Braunschweig: Westermann.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. et al. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. *ERIC Document Reproduction Service*, (No. 130 243).
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Auernhammer, H. (1991). *Bundesdatenschutz. Vom 20. Dezember 1990; Textausgabe mit Einführung, Erläuterungen und Materialien*. Köln u. a.: Heymanns.
- Aufenanger, S. (2011). Interview. In R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 97–114). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen* (Reihe "Bildungswissen Lehramt", Band 30, 1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407295675
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Adolescence and education, S. 307–337). Greenwich, Conn: IAP - Information Age Pub. Inc.
- Barysch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (1. Auflage, S. 201–211). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_18
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beyer, L. & Ittermann, R. (1973). Wider die herkömmliche Großexkursion. *Geographische Rundschau*, 25(4), 132–140.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch* (6. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

- Bierhoff, H.-W., Rohmann, E. & Frey, D. (2011). Positive Psychologie. Glück, Prosoziales Verhalten, Verzeihen, Solidarität, Bindung, Freundschaft. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (Bachelorstudium Psychologie, S. 81–105). Göttingen: Hogrefe.
- Birkenhauer, J. (1995). Außerschulische Lernorte. In J. Birkenhauer (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993* (Geographiedidaktische Forschungen, Band 26, S. 9–15). Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (UTB, Band 8242, 9. Auflage). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie, Band 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Brovelli, D., Niederhäusern, R. von & Wilhelm, M. (2011). Außerschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(3), 342–352.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. In M. Prenzel (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms; [BIQUA, Bildungsqualität von Schule]* (S. 54–82). Münster u. a.: Waxmann.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Schultheiß, O. C. (1999). Motivation und Persönlichkeit. Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 147–167). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Budke, A. (2009). Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. In A. Budke & M. Wienecke (Hrsg.), *Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht* (Praxis Kultur- und Sozialgeographie, Band 47). Potsdam: Universitätsverlag.
- Busch, T. (2012). "Was, glaubst du, kannst du in Musik?" *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Dissertation.
- Daum, E. (1982). Exkursion. In L. Jander, W. Schramke & H.-J. Wenzel (Hrsg.), *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 71–75). Stuttgart: Westermann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen* (2. Auflage). Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss* (10. Auflage). Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).

- Dickel, M. & Glasze, G. (2009). Rethinking Excursions - Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (Praxis neue Kulturgeographie, Band 6, S. 3–13). Zürich: LIT.
- Dickel, M. & Scharvogel, M. (2013). Geographische Exkursionspraxis: Erleben als Erkenntnisquelle. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (Studienbücher der Geographie). Stuttgart: Borntraeger.
- Diezmann, D. K., Renner, T. & Lindau, A.-K. (2020). Fächerübergreifende Exkursionskonzepte: Berlin. In A.-K. Lindau, T. Renner, J. Simon & D. K. Diezmann (Hrsg.), *Fachdidaktische Exkursionskonzepte für den Geographie- und Sachunterricht in der Lehrer:innenbildung - Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, fächerübergreifendem Unterricht und Umweltbildung* (Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, Band 43, S. 70–137). Halle (Saale).
- Dittmar, N. (2004). *Transkription*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-95014-7>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_50
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Dresing.
- Dudenreaktion. (o. J.). *Exkursion*. Zugriff am 20.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Exkursion>
- Ehlich, K. (1993). HIAT: A Transcription System for Discourse Data. In J. A. Edwards & M. D. Lampert (Hrsg.), *Talking data. Transcription and coding in discourse research* (S. 123–148). New York: Psychology Press.
- Falk, G. C. (2015). Exkursionen. In S. Reinfried & H. Haubrich (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie* (Mensch und Raum, 1. Auflage, S. 150–153). Berlin: Cornelsen.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3. edition, S. 697–705). New York NY u. a.: Routledge.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo, 7. Auflage).
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Band 55628, 11. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Band 55628, 11. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fögele, J. & Mehren, M. (2017). Raumkonzepte der Geographie. Förderung eines erweiterten Raumverständnisses. *Praxis Geographie*, 47(4), 4–8.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers. Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595–606.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6>
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glasze, G. (2009). Training teilnehmerzentrierter Exkursionskonzepte im Verein "Geographie für Alle" und in der geographischen Hochschullehre. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (Praxis neue Kulturgeographie, Band 6, S. 165–180). Zürich: LIT.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51.
- Hallesches Gymnasium. (2016). *Geoökosystemanalyse Rabeninsel: Kompetenzen, Inhalte und Methoden*. Halle (Saale).
- Hard, G. (1973). *Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Hard, G. (1995). *Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo* (Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 16). Osnabrück: Rasch.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern : Orientierungsband, 6. Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hemmer, I. (2012). Standards und Kompetenzen. In R. Duttmann, R. Glawion, H. Popp, R. Schneider-Silva & A. Siegmund (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (Das geographische Seminar, S. 90–106). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2010). Interesse von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen und Arbeitsweisen - Zur Bedeutung der Kontexte. In I. Hemmer & M. Hemmer (Hrsg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (Geographiedidaktische Forschungen, Band 46, S. 223–235). Weingarten: Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD).
- Hemmer, M., Lindau, A.-K., Peter, C., Rawohl, M. & Schrüfer, G. (Hrsg.). (2020). *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster*. Dortmund: readbox publishing.
- Hemmer, M. & Mehren, R. (2014). Konzeptionelle Ansätze der Exkursionsdidaktik - aufgezeigt am Studienprojekt "Zwischen Kiez und Metropole: Geographische Schülerexkursionen in Berlin". In D. Brovelli, K. Fuchs, A. Rempfler & B. Sommer Häller (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte - Impulse aus der Praxis. Tagungsband zur 3. Tagung Außerschulische Lernorte der PH Luzern vom 10. November 2012* (Außerschulische Lernorte - Beiträge zur Didaktik, Band 3, S. 9–33). Wien: LIT.
- Hemmer, M. & Miener, K. (2013a). Exkursionsdidaktik. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A - Z* (Didaktische Impulse, S. 72–74). Braunschweig: Westermann.
- Hemmer, M. & Miener, K. (2013b). Schülerexkursionen konzipieren und durchführen lernen. Förderung exkursionsdidaktischer Kompetenzen in der Geographielehrerbildung an der Universität Münster. In K. Neeb (Hrsg.), *Hochschullehre in der Geographiedidaktik. Wie kann die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer optimiert werden?* (Gießener geographische Manuskripte, Band 7). Aachen: Shaker.

- Hemmer, M. & Uphues, R. (2009). Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (Praxis neue Kulturgeographie, Band 6, S. 39–50). Zürich: LIT.
- Heynoldt, B. (2016). *Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie* (Geographiedidaktische Forschungen, Band 60). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Hoffmann, K. W. (2009). Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik/Journal of Geography Education*, 37(3), 105–119.
- Hoffmann, K. W., Dickel, M., Gryl, I. & Hemmer, M. (2012). Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. Aktuelle Anfragen an Geographiedidaktiker. *Geographie und Schule*, 195, 4–14.
- Hopf, C. (2015a). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Band 55628, 11. Auflage, S. 589–600). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hopf, C. (2015b). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Band 55628, 11. Auflage, S. 349–359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Horn, M. & Schweizer, K. (2010). Der Umgang mit Alltagsvorstellungen zu geographischen Begriffen – welchen Einfluss haben personale Faktoren von Lehramtsstudierenden der Geographie auf den Prozess der Konzeptveränderungen? In S. Reinfried (Hrsg.), *Schülervorstellungen und geographisches Lernen - Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion*. (S. 189–211). Berlin.
- Jäger, M. (2016). *Exkursionen im Geographieunterricht - eine Lehrplananalyse für die Sekundarstufen I und II*. Staatsexamensarbeit. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU), Halle (Saale).
- Jefferson, G. (1984). Transcription Notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (Studies in emotion and social interaction. Second series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Klein, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung // Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Johannes, C. & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 233–251. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0273-0>
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & M. Irlé (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. (Psychologie-Lehrtexte, 2. Auflage, Band 2, S. 277–299). Bern: Huber.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kestler, F. (2015). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften* (2. Auflage). Heilbronn: Julius Klinkhardt.

- Klaes, E. (2007). Stand der Forschung zum Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP). Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung – Empirische Forschung in den Fachdidaktiken, Jahrestagung der GDGP in Essen*, S. 263–265.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 51). Münster: Waxmann.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2015). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Band 55628, 11. Auflage, S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 13(14), 23–40.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44. Beiheft), 54–82.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster u. a.: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. 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), 223–258. Verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03339063>
- Krautter, Y. (2019). *Bibliografie zur Didaktik der Geographie 2019* (12. Auflage). Weingarten: Cornelsen.
- Kremer, J.-F. (2010). Das Führen leitfadengestützter Interviews. In N. Schöneck-Voß & W. Voß (Hrsg.), *Methodenintegrative Forschung. Darstellung am Beispiel einer Befragung von Studierenden zu Studienbeiträgen* (S. 7–14). Bochum.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden, 2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Geographie. Fachspezifisches Kompetenzprofil und Studieninhalte*. Berlin.
- Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S. & Meinhard, D. (2009). Das problemzentrierte Interview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen* (Lehrbuch, 2. Auflage, S. 463–475).
- Lamnek, S. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8(1), 27–46.

- Lindau, A.-K. & Finger, A. (2013). Uni macht Schule - Studierende organisieren für Schülerinnen und Schüler eine geographisch-biologische Exkursion. In K. Neeb, U. Ohl & J. Schockemöhle (Hrsg.), *Hochschullehre in der Geographiedidaktik. Wie kann die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer optimiert werden?* (Gießener geographische Manuskripte, Band 7, S. 138–145). Aachen: Shaker.
- Lindau, A.-K. & Renner, T. (2017). Wer, wie, was ... wieso, weshalb, warum? Von der Kunst des Fragenstellens. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 193–207). Münster.
- Lindau, A.-K. & Renner, T. (2018). Räume durch geographische Exkursionen und Fragen erschließen. *Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften*, 41, 63–76.
- Lindau, A.-K. & Renner, T. (2019). Zur Bedeutung des Fragenstellens bei geographischen Exkursionen. Eine empirische Studie mit Lehramtsstudierenden am Beispiel einer Exkursion in die nördliche Toskana. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47(1), 24–44.
- Lindau, A.-K. & Renner, T. (2020). Das Fragenstellen als Methode der Raumerschließung – Selbstorganisierte Exkursionen von Studierenden für Studierende. In A. Seckelmann & H. Angela (Hrsg.), *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre. Erprobte und reproduzierbare Lehr- und Lernkonzepte* (S. 107–128). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Lindner, M., Lindau, A.-K. & Finger, A. (2016). Let's go outside. Wie kann Outdoor-Education im Studium auf die spätere Lehrpraxis vorbereiten? In J. v. Au & U. Gade (Hrsg.), *Raus aus dem Klassenzimmer. Outdoor Education als Unterrichtskonzept* (S. 96–100).
- Lohmann, G. & Meyer, H. (2018). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten* (Scriptor-Praxis Sekundarstufe I+II, 13. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Lößner, M. (2011). *Exkursionsdidaktik in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse und Strategien zur Überwindung von hemmenden Faktoren; Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an mittelhessischen Gymnasien* (Geographiedidaktische Forschungen, Band 48). Weingarten: Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD).
- Marotzki, W. (2011). Leitfadenterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Band 8226, 3. Auflage, S. 114). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020a). *Lehramt Gymnasien Geographie: Modulhandbuch Lehramt Gymnasium Geographie*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=56455&elem=3316631>
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020b). *Lehramt Gymnasien Geographie: Studienfachübersicht Lehramt Gymnasien Geographie*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/KANZLER/ZGST/ABL/2008/08%277%2711.htm#Anlage>
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020c). *Lehramt Sekundarschulen Geographie: Modulhandbuch Lehramt Sekundarschulen Geographie*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=56456&elem=3316632>
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020d). *Lehramt Sekundarschulen Geographie: Studienfachübersicht Lehramt Sekundarschulen Geographie*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/KANZLER/ZGST/ABL/2008/08%277%2711.htm#Anlage>
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020e). *Studiengänge. Lehramt an Förderschulen. Allgemeine Informationen*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <https://studienangebot.uni-halle.de/lehramt-an-foerderschulen-lehramt-270#study-content>

- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020f). *Studiengänge. Lehramt an Gymnasien. Allgemeine Informationen*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <https://studienangebot.uni-halle.de/lehramt-an-gymnasien-lehramt-270>
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (2020g). *Studiengänge. Lehramt an Sekundarschulen. Allgemeine Informationen*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: <https://studienangebot.uni-halle.de/lehramt-an-sekundarschulen-lehramt-240>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12. Auflage). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294524
- Mehren, M. & Mehren, R. (2015). Kompetenzorientiert Unterrichten aufgezeigt am Beispiel des Fachs Geographie. *Kompetenzen perspektivisch. Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung. Waxmann, Münster*, 55–77.
- Meinhardt, C. (2018). *Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zu Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Physiklehrkräften in physikdidaktischen Handlungsfeldern*. Logos Verlag Berlin. <https://doi.org/10.30819/4712>
- Meinhardt, C., Rabe, T. & Krey, O. (2016). *Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. Skalendokumentation. Version 1.0 (Februar 2016)*.
- Merkens, H. (2010). *Unterricht. Eine Einführung* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91910-2>
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423–435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_30
- Meyer, C. (2008). Exkursionen. In H. Haubrich (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret* (2. Auflage, S. 134–135). München: Oldenbourg.
- Meyer, C. (2015). Außerschulische Lernorte. In S. Reinfried & H. Haubrich (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie* (Mensch und Raum, 1. Auflage, S. 148–149). Berlin: Cornelsen.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. (2016a). *Fachlehrplan Gymnasium Biologie*.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. (2016b). *Fachlehrplan Gymnasium Geographie*.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. (2019). *Fachlehrplan Sekundarschule Geographie*.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Neeb, K. (2012). *Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung. Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen* (Geographiedidaktische Forschungen, Band 50). Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD).
- Niebert, K. & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10

- Niederhäusern, R. von, Brovelli, D., Fuchs, K. & Rempfler, A. (2012). Kompetenzorientierung an außerschulischen Lernorten aus unterschiedlichen Fachperspektiven. *Kompetenzentwicklung an außerschulischen Lernorten: Tagungsband zur 2. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 24. September 2011*, 2, 143–162.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>
- Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2015). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Belastungserleben von Politiklehrkräften. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 129–137). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_9
- Ohl, U. & Neeb, K. (2012). Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In R. Duttmann, R. Glawion, H. Popp, R. Schneider-Silva & A. Siegmund (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (Das geographische Seminar, S. 259–288). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Rabe, T., Meinhardt, C. & Krey, O. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 293–315.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In M. Gläser-Zikuda & P. Mayring (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (Pädagogik, 2. Auflage, S. 123–141). Weinheim u. a.: Beltz.
- Renner, T. (2020a). (Geographische) Exkursionen in der Lehrer:innenbildung. In A.-K. Lindau, T. Renner, J. Simon & D. K. Diezmann (Hrsg.), *Fachdidaktische Exkursionskonzepte für den Geographie- und Sachunterricht in der Lehrer:innenbildung - Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, fächerübergreifendem Unterricht und Umweltbildung* (Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, Band 43, S. 3–7). Halle (Saale).
- Renner, T. (2020b). Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen. In M. Hemmer, A.-K. Lindau, C. Peter, M. Rawohl & G. Schrüfer (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 109–122). Dortmund: readbox publishing.
- Reuschenbach, M. (2008). "Warum in die Ferne schweifen...". Kurzexkursionen als sinnvolles und machbares Element alltäglichen Geographieunterrichts. *geographie heute*, 263, S. 2–8.
- Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt & J. Vogelgesang (Hrsg.), *Methoden der Journalismusforschung* (S. 223–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. A preservice elementary scale. *School science and mathematics*, 90(8), 694–706.
- Rinschede, G. (2007). *Geographiedidaktik* (Grundriss allgemeine Geographie, 3. Auflage). Paderborn, Wien u. a.: Schöningh.
- Roberts, J. K. & Henson, R. K. (2001). *A Confirmatory Factor Analysis of a New Measure of Teacher Efficacy: Ohio State Teacher Efficacy Scale*. Seattle. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED453254.pdf>

- Rose, J. S. & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *The journal of educational research*, 74(6), 375–381.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1–28.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Scharvogel, M. & Gerhardt, A. (2009). Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Exkursionspraxis in Schule und Hochschule. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (Praxis neue Kulturgeographie, Band 6, S. 51–68). Zürich: LIT.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44. Beiheft), 192–214.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Basic books.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_16
- Schröter, E. (2015). *Entwicklung der Kompetenzerwartung durch Lösen physikalischer Aufgaben einer multimedialen Lernumgebung* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 182). Zugl.: Schwäbisch-Gmünd, Pädagogische Hochschule, Dissertation. Berlin: Logos-Verlag.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Georg-August-Universität zu Göttingen.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen // Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44. Beiheft), 28–53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.30.4.262>
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2013). Perceived Self-Efficacy and its Relationship to Resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults. Translating research into practice* (The Springer Series on Human Exceptionality, S. 139–150). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10

- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Schweizer, K. & Horn, M. (2010). Subjektive Überzeugungen, Selbstwirksamkeit und Medien: Welchen Einfluss hat die medienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung Lehramtsstudierender der Geographie? In B. Schwarz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung - nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (Erziehungswissenschaft, Band 28, S. 197–203). Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V.
- Seipel, C. & Rieker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Seligman, M. E. P. (2016). *Erlernte Hilflosigkeit* (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–22.
- Standop, J. & Jürgens, E. (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren* (UTB M (Medium-Format), Band 4336). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838543369>
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. (Band 2, S. 176–187).
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Band 55628, 11. Auflage, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stolz, C. & Feiler, B. (2018). *Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (UTB, Band 4945, 1. Auflage). Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549453>
- Straub, J. (2010). Erzähltheorie/Narration. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 136–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_9
- Tschannen-Moran, M. (2000). *The development of a new measure of teacher efficacy. In annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23(200), 8–11.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2016). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage, S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31–40.

- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 5–22.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 1*(1). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>
- Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational psychology, 82*, 81–91.
- Woolfolk-Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Wüthrich, C. (2013). *Methodik des Geographieunterrichts* (Das geographische Seminar). Braunschweig: Westermann.

Anhang

I 06_w: Fallzusammenfassung

➤ 06_w_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 06_w „würde es [sich] schon zutrauen“, eine Exkursion zu planen (170). Dabei ist sie sich „noch nicht so ganz sicher, ob [sie] das wirklich so selber alles alleine machen könnte“, denkt aber „eigentlich schon, dass sowas eigentlich möglich ist“ (178-182). Dahingehend bezeichnet sie sowohl die Planung als auch die Durchführung als „eine der größten Hürden“ (461-464). Diese erwarteten allgemeinen Schwierigkeiten zum Planen werden um fehlende Erfahrungen, personenbezogene Merkmale und Erfahrungen mit Gruppenprozessen ergänzt. So berichtet 06_w, dass für sie beispielsweise Methoden „schwer zu planen“ sind, wenn sie diese „noch nie mit einer Klasse oder Gruppe durchgeführt [hat und] selber gar nicht weiß, ob das funktioniert“ (205-210). Darüber hinaus bezeichnet sie sich als Person, die „eigentlich immer so ein bisschen mehr unsicher ist, ob es wirklich so gut ist“ (186-188) und beschreibt auf Basis ihrer eigenen direkten Erfahrungen die „Befürchtungen“, dass „das in der Gruppe irgendwie nicht klappt“, sodass diese Gruppenprozesse eine „Herausforderung“ für die Planung darstellen (318-329). 06_w beschreibt direkte und stellvertretende Erfahrungen zum Planen von Exkursionen, aus denen sie „bestimmte Methoden oder Dinge rausziehen [konnte], die [sie] dann auch selber vielleicht nutzen kann“ (170-175). Eine dieser direkten Erfahrungen zeichnet sich dadurch aus, dass sie selbstständig Vorüberlegungen anstellen, Fragestellungen entwickeln und Proben entnehmen sollte, was ihr „echt viel Spaß gemacht“ hat (75-88).

Durchführen: Neben dem Planen betrachtet 06_w das Durchführen im Allgemeinen als „eine der größten Hürden“ (461-464). Sie legt dar, dass sie im Schulpraktikum Klassen kennengelernt hat, mit denen sie „nie [eine] Exkursion“ durchführen würde, weil diese wirklich „schwierig“ waren (464-469). In ihrem anderen Studienfach hat sie bereits „relativ viele Exkursionen“ gemacht, bei denen sie „durch die Gegend gelaufen“ sind (29-34). Dabei war das Bestimmen von Pflanzen und Tieren „immer so aus dem Nichts raus gegriffen“ (45-51). Sie berichtet über weitere direkte Erfahrungen, bei denen eine „Leitfrage“ dadurch zu ihrer Konzentration geführt hat, dass „immer etwas im Hinterkopf“ war (52-59). Innerhalb einer Lehrveranstaltung an der Universität hat sie bereits mit dem Wasserkoffer gearbeitet, wobei sie Proben eines Gewässers genommen haben, was ihr „viel Spaß gemacht“ hat (75-88).

➤ 06_w_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)

Planen: 06_w sieht sich nach dem Planen der Exkursion „auf jeden Fall“ dazu in der Lage, das „theoretische Planen“ hinzubekommen (152-155). Grundsätzlich denkt sie, dass sich ihre diesbezüglichen Fähigkeiten „eigentlich nicht“ verändert haben, sie jedoch „auf einige Sachen noch achten muss“ (180-186). In der Folge würde sie sich eine Exkursionsplanung „schon zutrauen, aber [...] nicht unbedingt ganz alleine“. Um „verschiedene Meinungen“ zu haben, würde sie „später in der Schule“ zusammen mit Kolleg:innen planen und es sich so „auf jeden Fall“ zutrauen (198-205). Dieses allgemeine Zutrauen bezieht sie auch darauf, dass sie „eigentlich immer ziemlich gut dabei ist“, wenn es um das Planen geht. Zudem denkt sie „auch immer an Vieles, an das andere überhaupt nicht denken“, weswegen sie sich als „eigentlich schon geeignet“ für Exkursionsplanungen betrachtet (227-231). So traut sie sich beispielsweise auch den „Ablauf der Planung“ zu (389-390). Dabei sieht sie sich in der Lage, sowohl fachdidaktische (z. B. Gestaltung von Arbeitsmaterialien (237-242)) als auch pädagogische (z. B. Organisation (243-247)) Aspekte zu berücksichtigen. 06_w bezeichnet es als die „einzige Schwierigkeit“, das

„Thema dem Schüler bei[zu]bring[en], so dass es für ihn irgendwie was Cooles ist, was Motivierendes“ und „umfangreiches Wissen“ so zu reduzieren, dass die Exkursion nicht überladen ist (270-279). Eine weitere fachdidaktische Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass O6_w nicht alle Methoden kennt und es als ein „bisschen schwierig“ empfindet, sich diese anzueignen (255-263). Gruppenprozesse stellen für sie ein Hemmnis innerhalb der Exkursionsplanung dar, da die „Kommunikation“ ihrer Auffassung nach nicht gut war (29-35), „Meinungen“ zur Leitfragenbildung nicht beachtet wurden (62-71) und es schwierig war, in der Gruppe „auf einen Nenner“ zu kommen (281-289). Die Lehr- und Lernumgebung bot für O6_w Barrieren für die Exkursionsplanung, da sie „keinen so richtigen Rahmen hatten, sondern so ganz frei arbeiten konnten“ (22-28). Ebenso stellt sie heraus, dass ihr Fehlen bei einem der Probelaufe dafür gesorgt hat, dass sie beim abschließenden Probelauf der Exkursion nicht nachvollziehen konnte, was „eigentlich beim letzten Mal die Probleme waren und was jetzt anders gemacht wurde“ (164-174). Sie verweist darauf, dass eine Planung ohne die „Materialien“ der Universität und eine „Vorexkursion“ doch „schon ziemlich schwierig“ werden könnte (392-399). Direkte Erfahrungen der Planungsphase haben ihr gezeigt, dass es sinnvoll ist, eine Exkursion nach dem Planen nicht direkt durchzuführen, „sondern erst nochmal zu probieren [...] um es dann nochmal ´n bisschen anzupassen“ (129-137). „Im Nachhinein“ betrachtet sie es als gut, die „Probelaufe mit Methodentraining“ gemacht zu haben, weil sie „auch wieder gesehen hat, wo hakt es noch, was fehlt vielleicht noch“ (35-44). Die stellvertretenden Erfahrungen aus der Vorexkursion helfen ihr dabei, „Probleme [zu] vermeiden“ und geben ihr „Anregungen“ (7-14). Für O6_w ist das Feedback im Planungsprozess „ziemlich viel wert“, da sie so nicht nur die „eigene individuelle Perspektive hat, sondern von ganz vielen die Meinung [und die] verschiedenen Sichten“ (189-193). Sie legt dar, dass sie sich in Hinblick auf das Planen von Exkursionen „in einigen Sachen eigentlich recht [...] sicher fühl[t]“, bei „vielen Sachen [aber] noch nicht so das sichere Gefühl“ hat (94-101). Sie beschreibt sich als „ziemlich motiviert“ und hatte „eigentlich Spaß“ an der Planung (49-52), sodass sie nie „total demotiviert“ war (54-57).

Durchführen: O6_w traut sich das Durchführen von Exkursionen „auf jeden Fall“ zu, da sie „vorher die Probelaufe“ gemacht hat, „selber aktiv dabei war und in die Schülerperspektive reingegangen ist“ (304-309). Sie fühlt sich „eigentlich schon“ in der Lage, die Exkursion auf der Rabeninsel durchzuführen, da sie die Probelaufe hatte, über diese gesprochen wurde und die einzelnen Gruppen ihre Planungen erklärt haben (342-348). Ihr fachdidaktisches Zutrauen begründet sie durch das Kennenlernen neuer Methoden und das Wissen, „wie man die auch außerhalb der Schule oder außerhalb der Uni anwendet“ (126-129). Dabei fühlt sie sich nicht in allen Methoden sicher, sodass sie diese „dann wahrscheinlich auch nicht mit Schülern durchführen“ wird (209-212). Ein Beispiel dafür ist die Daumensprungmethode zur räumlichen Orientierung, die sie „selber nicht richtig hinbekommen hat“ und sich daher nicht sicher fühlt, diese den Schüler:innen „näher zu bringen oder zu erklären“ (105-114). Insgesamt ist sie, sowohl fachdidaktisch als auch fachlich, „noch ziemlich unsicher [...], jetzt in allen Stationen als Experte dazustehen“ (364-366). Eine Ursache dafür besteht in der Exkursionsplanung, da sie nicht alle Stationen „selber geplant hat“ und es „vielleicht völlig anders gemacht hätte und das jetzt ja aber so machen muss, wie es geplant ist“ (370-374). O6_w bezeichnet die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsplanung zu den „Probelaufe[n] mit Methodentraining“ im Nachhinein als „ganz gut“, weil sie gesehen hat, wo es noch „hakt“ und was vielleicht noch „fehlt“ (35-44). Mit Blick auf die Durchführung der Exkursion ist sie „gespannt“, „wie das alles überhaupt klappt und funktioniert“, „was für Schwierigkeiten auftreten“, „wie die Schüler die einzelnen Stationen aufnehmen und wahrnehmen“ und ob sie Fragen „wirklich beantworten könnte“, die zu Stationen auftreten (326-338).

➤ **06_w_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: 06_w berichtet, dass sie sich im Allgemeinen eine Exkursionsplanung „auf jeden Fall“ zutraut (395) und beschreibt ihre zuversichtlichen Erwartungen wie folgt: „Also eigentlich nur zum Positiven hat sich das verändert. Ich würd’s mir auf jeden Fall zutrauen, das nochmal also zu planen woanders, für ´ne andere Gruppe“ (395-403). Dieses Zutrauen begründet sie auch pädagogisch, indem die „Konfrontation [mit einer] nicht so leistungsstarken Gruppe“ in der Durchführung dazu geführt hat, dass sie bei der nächsten Planung darauf „eingestellt“ ist und diese Erfahrungen „irgendwie im Hinterkopf“ haben möchte (180-183). Hemmnisse und Barrieren sieht 06_w in der Lehr- und Lernumgebung, da die Exkursion für Schüler:innen geplant wurde, „die [sie] überhaupt nicht kennen und wo [sie] gar nicht wissen, auf was man jetzt nochmal genau achten muss bei der Gruppe“ (385-390). Somit bleibt unklar, „wie man das am besten macht für die Gruppe“, um auch „während der Exkursion“ besser mit dieser umgehen zu können (396-400). Zudem verweist sie darauf, dass die Lehrveranstaltung dadurch ein „Idealbild“ darstellt, dass beispielsweise „alle Materialien gestellt waren“ und eine spätere Exkursion als Lehrer „kleiner [ge]halten“ werden müsste (403-414). 06_w führt aus, dass sie durch direkte Erfahrungen in der Exkursionsdurchführung Erkenntnisse zum Planen gewonnen hat, die einerseits in der Konfrontation mit „einzelnen Dingen“ (z. B. Schüler, Wetter; 419-421) und andererseits im Ausprobieren „unterschiedlichste[r] Methoden“ (421-429) bestehen.

Durchführen: „Ich würd mir das auf jeden Fall zutrauen, weil ich da auf der Rabeninsel überhaupt gar keine Probleme hatte, bei der Durchführung. Nirgendwo mal irgendwie hat es irgendwo gehakt oder [ist] irgendwas nicht richtig gelaufen, [...]“ (207-212). 06_w äußert ihr allgemeines Zutrauen teilweise dadurch, dass sie Hemmnisse und Barrieren im Allgemeinen negiert, da bei der Durchführung „keine Probleme“ bestanden und sie sich dieses daher „eigentlich schon zutrau[t]“ (163-171). Auch fachlich sieht sie sich zum Durchführen von Exkursionen „eigentlich schon“ in der Lage, obwohl sie sich zuvor fachlich nicht als „kompetent genug“ eingeschätzt hat (172-175). Sie bezeichnet sich selbst als „Lehrer[in] in Anführungsstrichen“, die vor allem im fachdidaktischen Umgang mit den Methoden „kompetent“ war, da sie diese aus dem „Stegreif“ und „ohne Probleme“ mit den Schüler:innen durchführen konnte (309-314). Das Durchführen der Exkursion hat sie im „pädagogischen Bereich“ beeinflusst, da sie, so wie bereits „im letzten Schulpraktikum“, mit schwierigen Schüler:innen konfrontiert wurde und dahingehend „vielleicht nochmal so ´n bisschen nachbessern müsste, wie man damit am besten umgeht“ (477-483). Sie bezeichnet diese „störende Gruppe“ als „Art Extrem“, anhand derer sie für zukünftige Exkursionen überlegen kann, wie sie „damit umgehen sollte“ (147-153). Sie führt an, dass sich ihr Zutrauen in ihr pädagogisches Wissen und Können auch durch den „Regen“ während der Exkursion verändert hat, da sie nun weiß, dass sie „da noch was in der Hinterhand haben“ muss (142-147).

06_w negiert fachliche („gar nicht, man konnte den Schülern eigentlich alles beantworten oder es war immer Material vorhanden, das es beantwortet hat“; 266-269) und fachdidaktische („eigentlich auch keine Probleme“; 270-274) Schwierigkeiten. Hingegen berichtet sie von pädagogischen Problemen im Umgang mit den Schüler:innen, die „man wirklich sehr oft disziplinieren“ musste und bezeichnet diese als „einzige[s] Problem“ der Exkursionsdurchführung (276-280). Die Merkmale der Lernenden stellen dabei u. a. in den folgenden Aspekten Hemmnisse und Barrieren für die Exkursionsdurchführung dar: „die waren dann auch teilweise echt unbeholfen“ (59-63); „ich mir gedacht hab, dass die Schüler das eigentlich recht gut selbstständig machen können und die es dann aber doch nicht geschafft haben“ (239-245); „hatte ich so ´ne Gruppe, die kein[en] Bock hatte und eigentlich nicht wirklich viel Lust“ (117-123). Folglich dachte sie zu Beginn der Exkursion, dass sie „nie wieder mit so ´ner Gruppe ´ne Exkursion“ durchführen würde (164-171). Obwohl die „Gruppe ´n bisschen störend war“, ist sie aber insgesamt der Auffassung, dass „alles so eigentlich geklappt hat, wie es vorgesehen war“ (191-193)

und es „eigentlich ja bei der Durchführung keine Probleme“ gab (170-171). Die „Konfrontation [mit dieser] nicht so leistungsstarken Gruppe“ (180-183) und der Umgang mit dieser „extreme[n] Gruppe“ führten zur Bewältigung dieser Schwierigkeit und der zuversichtlichen Erwartung von O6_w, dass „auch mit so ´ner Gruppe [...] eigentlich nochmal machen“ zu können. Diese Zuversicht begründet sie darüber, dass sie sich jetzt „schon vorher überlegen [kann], wie man drauf reagiert“ (291-297). Insgesamt hat sie die Exkursion „trotzdem [...] so durchgeführt [...], wie sie auch geplant war“, da sie wegen der beschriebenen Gruppe „nicht irgendwas weggelassen“ oder „dazu genommen“ haben, sodass die Lernenden die Exkursion „eigentlich [...] nicht beeinflusst“ haben (130-136). O6_w stellt die Exkursionsplanung als Schwierigkeit dar, da der Umgang mit dem möglichen Regen „vorher überhaupt nicht durchgeplant“ war, was sich „bei einigen Stationen“ gezeigt hat, weil „kaum ´ne Alternative“ da war (110-117). Sie berichtet, dass der Regen zwar ein „bisschen Schwierigkeiten“ (238-239) mit sich gebracht, sie aber „nicht so wirklich gestört“ hat (11-13).

Zum Durchführen der Exkursion existieren für O6_w eine Vielzahl an direkten Erfahrungen, die sich vorrangig auf die Arbeit mit den Schüler:innen (147-153, 180-183, 191-193, 289-297, 477-483), den Umgang mit dem Regen (142-147) und das Fehlen von Hemmnissen und Barrieren (207-212) beziehen. Darüber hinaus äußert sie, dass die Exkursion einen Mehrwert für die Lernenden darstellt, da „alles das erreicht wurde, was erreicht werden sollte bei den Schülern“ (193-197). Zusätzlich spielen physiologisch-emotionale Reaktionen eine Rolle, da die Exkursion durch den Regen und das Laufen für sie vor allem „körperlich anstrengend“ war (4-8). Auch durch die Gruppe war es „anstrengend“, die sie „irgendwie immer versucht hat zu motivieren, es aber nie geschafft hat“ (346-355). Insgesamt hat sich O6_w aufgrund des eigenverantwortlichen Arbeitens während der Exkursionsdurchführung „eigentlich gut gefühlt“ (24-37), wobei sie „auf jeden Fall Spaß“ hatte, da es „einfach mal was völlig anderes ist als im Klassenraum zu unterrichten“ (8-11).

Auswerten: O6_w traut es sich „eigentlich schon“ zu, eine Exkursion auszuwerten. Grundsätzlich negiert sie die Schwierigkeit der Exkursionsauswertung, indem „eigentlich keine große[n] Schwierigkeit[en]“ darin bestehen, „das irgendwie auszuwerten“ (467-468). Dazu verweist sie auf ihre direkten Erfahrungen: „wir werten ja immer eigentlich alles aus“ (468-472). Darüber hinaus bezieht sie sich auf die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsdurchführung und beschreibt, dass alle ihre „Eindrücke“ mitgenommen haben und „irgendwo ´n Problem“ hatten, welches sich auszuwerten lohnt (458-463). O6_w ist darauf gespannt, was die anderen Gruppen im Rahmen der Auswertung zur Durchführung berichten (437-439).

➤ **O6_w_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: O6_w denkt nach dem Auswerten der Exkursion „schon“, dass sie das „auf jeden Fall hinbekommen würde und [sie] auch auf jeden Fall Spaß daran hätte, das zu planen“ (431-433). Dieses allgemeine Zutrauen verbindet sie mit der Einschränkung, dass „das nicht in einer zu großen Gruppe stattfindet“ (433-434). Dieses Hemmnis der Gruppengröße (Lehr- und Lernumgebung) erklärt sie so, dass sie sich bei der Planung mit mehreren Lehrer:innen daran „orientieren [muss], was die gerne machen möchten“ und ihre eigenen Ansprüche somit womöglich nicht realisiert werden können: „die finden dann vielleicht einiges, was ich gerne machen würde, nicht so gut“ (421-425). O6_w möchte sich beim zukünftigen Planen von Exkursionen auf Methoden beziehen, die sie selbst „schon mal durchgeführt“ hat (405-408). Durch direkte Erfahrungen in der Exkursionsauswertung ist ihr „nochmal bewusst geworden, was das Wichtige am Planen und am Durchführen ist“. Dabei helfen ihr vor allem die Erkenntnisse zur Bildung einer (Exkursions-)Leitfrage „auf jeden Fall für die Zukunft“ (454-460).

Im Zusammenhang mit ihrem allgemeinen Zutrauen zum Planen von Exkursionen benennt sie die direkten und stellvertretenden Erfahrungen als Quellen. Als stellvertretende Erfahrungen sind einerseits die „Theorie zum Planen“ (451-453) und andererseits die Sichtweisen der Studierenden im Rahmen der Exkursionsauswertung zu nennen, die ihr beim „Reflektieren“ helfen, was „vielleicht nicht so gut gelaufen [ist] und wie [...] man das wirklich anders machen“ könnte (399-404).

Durchführen: O6_w beschreibt, dass sich ihr allgemeines Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen „durch die Auswertung schon ´n bisschen gesteigert“ hat (379-387). Dagegen bezeichnet sie das „pädagogische Wissen“ darüber, wie sie mit „schwierigen Schülern“ umgehen sollte, als Problem (345-349). Sie negiert die Barriere des Wetters, da sie dieses „ja selber nicht beeinflussen kann“ (141-142). Die Durchführung des „riesengroße[n] Raster[s] an Methoden“ stellt für O6_w direkte Erfahrungen dar, auf die sie bei „spätere[n] Exkursion[en] mit Schülern“ zurückgreifen kann (395-398). Stellvertretende Erfahrungen aus der Auswertung hat O6_w für zukünftige Durchführungen im „Hinterkopf“, da sie mit ihren Kommiliton:innen die verschiedenen Wahrnehmungen und Ideen dazu besprochen hat, wie diese „mit einigen Sachen umgegangen sind oder an einigen Stationen reagiert haben“ (379-387). So berichtet sie auch, dass sie sich die Ideen zum Umgang mit undisziplinierten Schüler:innen „für ´ne nächste Exkursion, für ´ne Durchführung“ behält (352-364). O6_w stellt dar, dass sie das Feedback der Schüler:innen „eher positiv“ beeinflusst, weil „Sachen dabei waren, die für [sie] gar nicht so rüberkamen“ (137-141). Sie führt an, dass sie das „gar nicht so wahrgenommen hatte von den Schülern“ und sie es schön findet, dass diese „etwas über die hallesche Natur erfahren haben [...] und dann eben auch noch was über die Rabeninsel und die Saale“ (150-158). Sie beschreibt dieses Feedback der Lernenden als „Anhaltspunkt“ für das Gelingen der Exkursion (69-83) und merkt an, dass sich dieses stärker auf den „Inhalt“ und den „Tagesablauf“ als auf die eigene Person bezieht (91-98).

Auswerten: Die Frage nach ihrem momentanen Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen beantwortet O6_w wie folgt: „Also das Reflektieren traue ich mir auf jeden Fall zu“ (192-193). Dabei hat sie es „ganz gut drauf“, im Zuge des „Reflektieren[s]“ Probleme zu identifizieren (301-306). Insgesamt traut sie es sich „auf jeden Fall“ zu, „aus [ihrer] Sicht oder aus Sicht der Studierenden zu reflektieren“ (240-245). Dieses fachdidaktische Zutrauen zum Reflektieren stützt sie auch auf ein „Methodenrepertoire“, welches in „Didaktikbüchern, Zeitschriften, Aufsätzen“ zu finden ist, weswegen darin „eigentlich nicht so wirklich die Schwierigkeit“ besteht (196-200). Sie sieht sich „auf jeden Fall“ auch dazu in der Lage, die Exkursion „anhand der Ergebnisse der Schülerinnen“ auszuwerten. Dahingehend führt sie an, dass sie in der Planung einen „Erwartungshorizont“ erstellt und somit schon einen Plan hat, „was [sie] denn überhaupt damit erreichen will und was dabei rauskommen soll“ (214-221). Ihr pädagogisches Zutrauen zum Auswerten der Exkursion basiert mitunter darauf, dass das Auswerten „schon ´n Teil der Planung“ ist, sodass sie durch die Planung schon „eine Art Lösung zur Hand“ hat, um die Ergebnisse der Schüler:innen oder der Exkursion auszuwerten (270-278). O6_w betrachtet ihr „Wissen über Auswertungsmethoden“ als Hemmnis (282-283) und bezeichnet es als Problem, dass sie sich fachlich „natürlich erstmal schlau machen und erstmal gucken [müsste]“, womit sie die Passung von Exkursionsauswertung und Auswertungsmethoden meint. So benötigt sie für zukünftige Auswertungen mit Schüler:innen „eben auch das [entsprechende] Wissen“ (259-270). Zusätzlich merkt sie an, dass der Begriff Auswerten „sehr breit gefasst“ ist und es „unendlich viele Auswertungsmethoden“ gibt (193-195). Trotz dieser Komplexität negiert sie die Hemmnisse und Barrieren zum Auswerten bzw. Reflektieren an sich, da einerseits „alle Materialien zur Verfügung“ standen und andererseits das „Vorgehen von Beschreiben über Analysieren und dann eben das Planen von Handlungsalternativen“ bekannt und somit „gar kein Problem“ ist (252-259). O6_w berichtet es als Schwierigkeit, dass sie nur an einer der beiden Lehrveranstaltungen zum Auswerten der Exkursion teilgenommen hat (4-5, 180-185, 282-288).

Hinsichtlich ihrer zuversichtlichen Erwartungen sowie der Hemmnisse und Barrieren bezieht sie sich vor allem auf stellvertretende Erfahrungen, beispielsweise auf die benannten „Didaktikbücher, Zeitschriften, Aufsätze“ (196-200).

➤ **06_w_5 (Follow-Up)**

Planen, Durchführen, Auswerten: 06_w stellt ihr Zutrauen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen teilweise phasenübergreifend dar, da bei ihr „eigentlich alles so auf einem Level“ (228-236, 330-337) ist, weswegen sie auch den folgenden Zusammenhang herstellt: „ich würd jetzt nicht sagen, dass ich das Planen irgendwie besser kann als die Durchführung oder dass ich mich in der Durchführung nicht sicher fühle“ (228-236). Insgesamt empfindet sie sich als „eigentlich sehr kompetent“, da sie sich im Planen, Durchführen und Auswerten „sehr sicher föhl[t]“ (427-430). Ihre diesbezüglichen Fähigkeiten schätzt sie als „eigentlich sehr gut“ ein und traut es sich „eigentlich auf jeden Fall zu“, Exkursionen zu veranstalten (111-130). Zusätzlich zu diesem allgemeinen Zutrauen negiert sie auch die Hemmnisse und Barrieren im Allgemeinen, da sie „keine große Schwierigkeit“ und „kein Problem mehr“ darin sieht, eine ausführlich geplante Exkursion durchzuführen (330-337). Sie sieht darin auch daher „keine Schwierigkeit“, da die Planung, Durchführung und Auswertung – so wie auch beim Unterrichten – „irgendwann mal das tägliche Brot“ werden (142-147). Ihre direkten Erfahrungen bezieht 06_w auf „das ganze Studium“, da sie „vom ersten Semester an bis zum letzten Semester“ geplant, durchgeführt und ausgewertet hat, sodass da „schon ´ne Routine“ besteht (163-169). Diese eigenen direkten Erfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten resultieren aus „Unterrichtsstunden, Exkursionen, irgendwelchen Vorträgen [sowie] Seminalgestaltungen“. Durch das vielfache Planen von Unterricht fällt es ihr „jetzt eigentlich nicht schwer“, eine Exkursion zu planen, da es im „Prinzip“ das Gleiche ist wie bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht (111-130).

Planen: 06_w bezeichnet das „Reduzieren der Fachinhalte“ mit Blick auf die Schüler:innen als „relativ schwer“ (266-268). Diese fachdidaktische Schwierigkeit bestand vor allem in der Reduktion der Inhalte bei der „Pflanzen- und Tierbestimmung“, sodass „trotzdem noch so was Fachliches mit rüberkommt“ und „die Schüler dann wirklich noch was mitnehmen“ (213-223). Darüber hinaus betrachtet sie die Gruppenprozesse zur „Leitfragenbildung der Exkursion“ als Barriere, da es aufgrund der verschiedenen Meinungen schwer war, „auf einen Nenner“ zu kommen (177-184). Innerhalb der Planungsgruppe bestand weiterhin das Hemmnis, dass eine Kommilitonin nur „selten da war“ (37-41, 197-208). Das Planen der Exkursion war für sie „so ´n bisschen durcheinander und ´n bisschen knapp von der Zeit her“, wobei insbesondere die Leitfragenbildung durch die Vielzahl der Meinungen der Studierenden „sehr viel Zeit gekostet“ hat (174-184). Die Lehr- und Lernumgebung zur Exkursionsplanung stellt für 06_w eine Schwierigkeit dar, da „allen komplett freigestellt war, wie wir die Planung ablaufen lassen“ und „keine direkte Vorgabe“ existierte. Dadurch, dass es im Studium sonst einen „genauen Ablaufplan“ gibt, ist es „ganz vielen und auch [ihr] irgendwie schwergefallen“, selbstständig zu planen (184-196). Beim Planen der Exkursion hat 06_w direkt erfahren, „was für Möglichkeiten man überhaupt hat“ und fühlt sich daher „eigentlich relativ sicher“ (238-245). Dabei resultieren auch aus der Durchführung direkte Erfahrungen zum Planen, da durch den „Regen [...] viel umzuplanen“ war, sodass sie „in Zukunft da dann auch besser drauf reagieren“ kann (86-94). Aus der Auswertung gehen sowohl direkte („Reflexion geschrieben“) als auch stellvertretende („das Ganze ja nochmal durchgegangen, was auch die Anderen nochmal gesagt haben“) Erfahrungen hervor, die sie für die „nächste Exkursion [...] im Hinterkopf“ hat (75-82). Insgesamt hat sie aus der Auswertung der Exkursion „sehr, sehr viel mitgenommen, weil man eben verschiedene Meinungen hatte, jeder es anders wahrgenommen hat und das eben so ´ne komplette Vielfalt bietet, was vielleicht bei Planung oder Durchführung passieren kann und anders laufen könnte“ (384-389).

Durchführen: Ihre Fähigkeiten zum Durchführen der Exkursion schätzt O6_w als „eigentlich sehr gut“ (111-130) und „sehr hoch“ (322-330) ein und bezeichnet sich selbst als „doch schon sehr, also ziemlich kompetent“ (420-427). Mit Blick auf die Exkursion ist ihr vor allem die Gruppe der Schüler:innen „im Sinn geblieben“, die „nicht so wirklich darauf Lust [hatte,] irgendwie ´ne Exkursion zu machen“ (47-59). Für O6_w war es zwar „schwer“, „von Anderen die Stationen durchzuführen“, aber keine „riesen-große Schwierigkeit“ (324-329). O6_w verweist sowohl auf direkte als auch stellvertretende Erfahrungen zum Durchführen von Exkursionen. So hat sie einerseits „im Studium ja auch schon so viele Exkursionen gemacht“ (direkt) und andererseits „viele verschiedene Möglichkeiten“ (stellvertretend) erlebt (420-427). Da sie „Exkursionen selber mitgemacht“ hat, ist ihr bewusst, dass „frontal“ geführte Exkursionen „nicht so unbedingt die Lösung“ sind (421-428). Sie erklärt, dass sie durch die Auswertung „für ´ne nächste Exkursion, ´ne nächste Planung, Durchführung“ Aspekte im „Hinterkopf“ hat (76-83), wozu sie beispielsweise den Umgang mit schlechtem Wetter zählt (87-95). Die Exkursionsauswertung empfindet O6_w als „eigentlich wirklich gut“, da „jeder Student nochmal erzählt hat, wie seine Gruppe war, wie die Exkursion abgelaufen ist“, sodass sie „verschiedene Sichtweisen“ kennengelernt hat (61-69). Auch zum „Umgang mit den Schülern“ hat sie „Ideen von einigen bei der Auswertung“ erfahren (95-106). Folglich hat sie „aus der Auswertung sehr, sehr viel mitgenommen, weil man eben verschiedene Meinungen hatte“, die eine „komplette Vielfalt“ bieten (385-390). Dadurch, dass sie sich „so stark“ mit der Planung auseinandergesetzt hat, fühlt sie sich darin „sicher“, da sie weiß, „was hab ich genau vor damit, was will ich erreichen, was soll dabei rauskommen“ (343-348).

Auswerten: O6_w fühlt sich im Auswerten von Exkursionen „eigentlich sehr sicher“ (393-394). Sie traut sich das Auswerten „auf jeden Fall“ zu, wobei für sie dann „viel bei raus[kommt]“, „wenn man sich da wirklich überlegt, wie gehe ich vor, wie werte ich es aus“ (403-406). Im Auswerten der Exkursion sieht sie im Allgemeinen „keine großen Schwierigkeiten“ (414-415). Dahingehend verweist sie auf ein „bestimmtes Repertoire an Methoden“, über welches sie zum Ende ihres Studiums verfügt, sodass es „eigentlich auch keine große Schwierigkeit mehr ist“ (473-477). O6_w berichtet, dass sie der Auswertung aufgrund der subjektiven Meinungen der vielen Studierenden zuerst „skeptisch“ gegenüberstand (365-370), bezeichnet rückblickend aber genau diese stellvertretenden Erfahrungen als „echt cool“, da alle „Ideen und Anregungen“ hatten und von ihren Exkursionen erzählen konnten (371-380).

II O6_w: Fallanalyse

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

Durch direkte und stellvertretende Erfahrungen besitzt O6_w ein allgemeines Zutrauen zum Planen.

O6_w würde es sich auf der Basis ihrer direkten und stellvertretenden Erfahrungen „schon zutrauen“, eine Exkursion zu planen (1: 170) und denkt „eigentlich schon, dass so was eigentlich möglich ist“ (1: 178-182). Grundlage dafür sind sowohl ihre eigenen direkten Handlungserfahrungen als auch die stellvertretenden Erfahrungen, beispielsweise durch das Beobachten oder das Lernen am Modell, aus denen sie vor allem „bestimmte Methoden“ mitgenommen hat, die sie „selber vielleicht nutzen kann“ (1: 170-175). Diese Fokussierung auf die „Methoden“ wird auch daran deutlich, dass sie diese als „schwer zu planen“ betrachtet, weil sie über keine Erfahrungen in deren Durchführung mit Lernenden verfügt (1: 205-210). Vor dem Planen der Exkursion ist sich O6_w „noch nicht so ganz sicher, ob [sie]

das wirklich so selber alles alleine machen könnte“ (1: 178-182), da sie die Planung neben der Durchführung als „eine der größten Hürden“ bezeichnet (1: 461-464) und ihre Persönlichkeit eine Quelle für die Barriere ist, dass sie „eigentlich immer so ein bisschen mehr unsicher ist“ (1: 186-188).

Nach dem Planen

06_w traut sich das Planen im Allgemeinen zu und stellt fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren dar.

Nach dem Planen der Exkursion bestätigt 06_w einerseits, dass sie die Planung „nicht unbedingt ganz alleine“ machen möchte, sich andererseits aber „schon“ dazu in der Lage sieht. Sie verstärkt diese Erwartung dahingehend, dass sie sich das Planen von Exkursionen „auf jeden Fall“ zutraut, da sie „später in der Schule“ mit Kolleg:innen zusammenarbeiten würde, um „verschiedene Meinungen“ zu haben (2: 198-205). Diese „verschiedene[n] Meinungen“ liegen als Quellen der verbalen Beeinflussungen innerhalb der Planung der Rabeninsel-Exkursion vor und unterstützen so das allgemeine Zutrauen von 06_w. Demnach ist dieses Feedback für sie „ziemlich viel wert“, da sie so nicht nur die „eigene individuelle Perspektive hat, sondern von ganz vielen die Meinung [und die] verschiedenen Sichten“ (2: 189-193). 06_w verneint zwar die Frage nach der möglichen Veränderung ihrer Fähigkeiten zum Planen von Exkursionen (2: 180-186), bezieht diese Antwort jedoch nur auf den „Ablauf der Planung“, den sie sich infolge direkter Erfahrungen „eigentlich schon zutrau[t]“ (2: 389-391). So hat sie im Planungsprozess erlebt, dass es sinnvoll ist, eine Exkursion nicht direkt durchzuführen, sondern „erst nochmal zu probieren“, um eventuelle Anpassungen vornehmen zu können (2: 129-137). Daher erachtet sie auch die „Probeläufe mit Methodentraining“ als hilfreich (2: 35-44).

Insgesamt sieht sich 06_w „auf jeden Fall“ dazu in der Lage, das „theoretische Planen“ hinzubekommen (2: 152-155) und betrachtet sich als „eigentlich schon geeignet“ (2: 227-231). Dieses Zutrauen resultiert auch aus der Negation und der Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren, da die bestehenden Schwierigkeiten zum einen nicht „sooo [sic!] riesengroß“ waren und zum anderen „innerhalb von kürzester Zeit schon wieder geklärt“ (2: 293-296). Neben den Hemmnissen aus den Gruppenprozessen (2: 29-35, 62-71, 281-289) und den Barrieren aus der Lehr- und Lernumgebung (2: 22-28, 164-174, 392-399) betrifft dies insbesondere fachdidaktische Schwierigkeiten. Daher bezeichnet es 06_w selbst als „einzige Schwierigkeit“, das „Thema dem Schüler bei[zu]bring[en], so dass es für ihn irgendwie was Cooles ist, was Motivierendes“ und das „umfangreiche Wissen“ so zu reduzieren, dass die Exkursion nicht überladen ist (2: 270-279). Diese Schwierigkeit der didaktischen Reduktion ist jedoch nicht die einzige fachdidaktische Schwierigkeit, da sie sich erneut auf die „Methoden“ bezieht, die sie nicht alle kennt und deren Aneignung sie als ein „bisschen schwierig“ bezeichnet (2: 255-263). Die dargestellte Kombination aus zuversichtlichen Erwartungen sowie Hemmnissen und Barrieren führt auf Basis der direkten und stellvertretenden Erfahrungen sowie verbalen Beeinflussungen zum Gefühl von 06_w, dass sie sich nach dem Planen der Exkursion „in einigen Sachen eigentlich recht [...] sicher fühl[t]“, bei „vielen Sachen [aber] noch nicht so das sichere Gefühl“ hat (2: 94-101). Sie selbst entwickelt dazu aus ihren Erfahrungen den Zusammenhang zwischen der Planung und dieser physiologisch-emotionalen Reaktion der Sicherheit: „Wenn man vielleicht nur halbherzig bei der Planung dabei war, [...] sich dann auch irgendwie überhaupt nicht sicher fühlt und wenn man es wirklich richtig gut geplant hat, dann hat man auch irgendwie ´ne Sicherheit“ (2: 448-456).

Retrospektiv zum Planen

06_w verfügt über ein allgemeines Zutrauen zum Planen, wobei sie fachdidaktische Aspekte sowie Gegebenheiten der Lehr- und Lernumgebung als Schwierigkeiten betrachtet.

06_w äußert ihr bestehendes Zutrauen zum Planen von Exkursionen retrospektiv vorrangig allgemein. Diesbezüglich beschreibt sie nach dem Durchführen eine positive Veränderung, die auch aus den direkten Erfahrungen der Exkursion – vor allem der Konfrontation mit Schüler:innen und dem Wetter (3: 419-421) sowie dem Ausprobieren „unterschiedlichste[r] Methoden“ (3: 421-429) – resultiert und sich darin zeigt, dass sie sich das erneute Planen „auf jeden Fall“ zutraut (3: 395-403). Im Follow-Up geht sie dazu über, ihre zuversichtlichen Erwartungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen zusammenhängend darzustellen. So empfindet sie sich als „eigentlich sehr kompetent“ und fühlt sich „sehr sicher“ (5: 427-430), bezeichnet ihre Kompetenzen als „eigentlich sehr gut“ und traut sich Exkursionen „eigentlich auf jeden Fall zu“ (5: 111-130). Insgesamt sieht sie sich beim Planen, Durchführen und Auswerten „so auf einem Level“ (5: 228-236, 330-337).

Zum Planen schildert 06_w auch rückblickend Hemmnisse und Barrieren aus der Lehr- und Lernumgebung. Diese betreffen vor allem die Unbekanntheit der Schüler:innen (3: 385-390, 396-400), die eigenverantwortliche Gestaltung des Planungsprozesses (5: 184-196) sowie die Größe der Planungsgruppe (4: 421-425, 433-434) und die daraus resultierende Vielzahl der Meinungen (5: 174-184). Letztere steht im Zusammenhang mit den Gruppenprozessen zur „Leitfragenbildung der Exkursion“, die sie deswegen als Barriere betrachtet, da es schwer war, „auf einen Nenner“ zu kommen (5: 177-184). In Hinblick auf das eigene professionelle Wissen und Können stellt 06_w das „Reduzieren der Fachinhalte“ als „relativ schwer“ dar (5: 266-268), sodass „trotzdem noch sowas Fachliches mit rüberkommt“ und „die Schüler dann wirklich noch was mitnehmen“ (5: 213-223). Wesentlich ist, dass diese dargestellten Hemmnisse und Barrieren von ihr im Allgemeinen derart negiert werden, dass sie „keine große[n] Schwierigkeit[en]“ und „keine[e] Problem[e]“ (5: 330-337) für das Planen – und ebenso wenig für das Durchführen und Auswerten – von Exkursionen darstellen. Dazu tragen auch die direkten Erfahrungen zum Planen bei, die ihr verdeutlicht haben, „was für Möglichkeiten man überhaupt hat“, wodurch sie ein „relativ sicher[es]“ Gefühl besitzt (5: 238-245). Das bestehende Zutrauen in ihr pädagogisches Wissen und Können deutet an, dass sie konstruktiv mit Schwierigkeiten umgehen kann, da beispielsweise die „Konfrontation [mit einer] nicht so leistungsstarken Gruppe“ in der Durchführung dazu geführt hat, dass sie bei der nächsten Planung darauf „eingestellt“ sein wird und diese Erfahrungen „irgendwie im Hinterkopf“ haben möchte (3: 180-186). Diese Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren wirkt sich durch phasenübergreifende Quellen einerseits auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen aus und ist andererseits für ihre Kompetenzerwartungen zum Durchführen relevant.

Planen von Exkursionen

(Phasenübergreifende) Direkte und stellvertretende Erfahrungen führen zum allgemeinen Zutrauen, das von fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren der Lehr- und Lernumgebung begleitet wird.

Das allgemeine Zutrauen zum Planen von Exkursionen basiert auf einer Vielzahl direkter und stellvertretender Erfahrungen, die 06_w auch phasenübergreifend sammelt. So gewinnt sie beispielsweise in der Exkursionsdurchführung direkte Erkenntnisse zum Planen, da sie mit Schüler:innen und dem Wetter (3: 419-421) sowie dem Ausprobieren „unterschiedlichste[r] Methoden“ (3: 421-429) konfrontiert wurde. Solche direkten Erfahrungen resultieren auch aus der Exkursionsauswertung, da ihr einerseits „nochmal bewusst geworden [ist], was das Wichtige am Planen und am Durchführen ist“ und ihr andererseits die Erkenntnisse zur Bildung einer (Exkursions-)Leitfrage „auf jeden Fall für die Zukunft“

helfen (4: 454-460). Stellvertretend erfährt sie durch die anderen Studierenden bei der Exkursionsauswertung Unterstützung, sodass sie „beim Reflektieren wirklich nochmal drauf gucken kann, was ist vielleicht nicht so gut gelaufen und wie könnte man das wirklich anders machen“ (4: 399-404). Folglich schreibt sie diesen stellvertretenden Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung zu, dass sie dadurch „sehr, sehr viel mitgenommen hat, weil man eben verschiedene Meinungen hatte“ (4: 384-389). Die hier benannten Quellen, die Zusammenhänge zwischen den Phasen des Planens, Durchführens und Auswertens darstellen, zeigen exemplarisch, dass O6_w zwischen ihnen systematisch vernetzt. So leisten die Quellen – wie auch zum Durchführen von Exkursionen – einen wesentlichen Beitrag zu ihren zuversichtlichen Erwartungen. Die bestehende allgemeine Zuversicht zum Planen leitet sich auch aus ihren direkten Erfahrungen ab, die O6_w im bisherigen Studium gesammelt hat. Ihre bestehende Routine (5: 163-169) geht – ebenso zum Durchführen und Auswerten – aus „Unterrichtsstunden, Exkursionen, irgendwelche[n] Vorträge[n], Seminargestaltungen“ hervor. Dabei trägt das vielfache Planen von Unterricht dazu bei, dass es ihr „jetzt eigentlich nicht schwer [fällt]“, da es im „Prinzip“ das Gleiche ist (5: 111-130). Dieser Bezug auf das gesamte Studium und die Anlehnung an die „Prinzip[ien]“ des Planens, Durchführens und Auswertens tragen zu einer deutlichen Vergrößerung des Erfahrungsraumes von O6_w bei, der zur dargestellten Negation von Schwierigkeiten sowie Bewältigung von Hemmnissen und Barrieren (z. B. Aspekte der Lehr- und Lernumgebung, Gruppenprozesse, fachdidaktische Schwierigkeiten) führt.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

O6_w berichtet über frühere direkte Erfahrungen zu Schwierigkeiten mit Lernenden sowie fachdidaktische und fachliche Hemmnisse und Barrieren, die ihr Zutrauen zum Durchführen stark reduzieren.

Infolge direkter Erfahrungen aus dem Schulpraktikum sieht sich O6_w vor dem Durchführen der Exkursion nicht dazu in der Lage, diese mit einer undisziplinierten Klasse zu veranstalten: „da waren echt Klassen bei, mit denen würde ich nie ´ne Exkursion machen“ (1: 464-469). Ihre eigenen Handlungserfahrungen im Unterrichten führen demnach dazu, dass sie ihr momentanes Zutrauen auch von den Verhaltensweisen der Lernenden sowie der „Klasse“ (1: 464-469) abhängig macht. O6_w besitzt eine Mehrzahl an direkten Erfahrungen zu Exkursionen, die einerseits sinnvoll und unterstützend (z. B. „Leitfrage“ (1: 52-59), „Fragestellung entwickeln“ und „mit dem Wasserkoffer selber [...] Proben nehmen“ (1: 75-88)) und andererseits weniger zielführend (z. B. Bestimmung von Pflanzen und Tieren (1: 29-34, 45-51)) waren. Diese bereits bestehenden Schwierigkeiten werden durch fachdidaktische und fachliche Hemmnisse und Barrieren verstärkt, die aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion resultieren und zu ihrem Gefühl der Unsicherheit beitragen. So ist sich O6_w beispielsweise nicht sicher, den Schüler:innen bestimmte Methoden „näher zu bringen oder zu erklären“, da sie selbst Schwierigkeiten in der „Anwendung der einzelnen Methoden“ hatte (2: 105-114). Dieses Gefühl der Unsicherheit, welches eine physiologisch-emotionale Quelle darstellt, geht hierbei aus den direkten Erfahrungen zur Anwendung von Methoden hervor und verdeutlicht somit exemplarisch, dass sich Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen überlagern und/oder in einer Beziehung von Ursache und Wirkung zueinander stehen können (6.3). Diese Verknüpfung ist für den Fall O6_w daher relevant, da sie Methoden mit Schüler:innen nicht durchführen wird, wenn sie sich nicht sicher fühlt (2: 209-212). Insgesamt ist O6_w nicht nur fachdidaktisch, sondern auch fachlich „noch ziemlich unsicher [...], jetzt in allen Stationen als Experte dastehen“ (2: 364-366) zu können. Trotz dieser Schwierigkeiten traut sie sich das Durchführen

der Rabeninsel-Exkursion zu, da sie die „Probelaufe“ gemacht (2: 35-44, 304-309) und sich in die „Schülerperspektive“ hineinversetzt hat (2: 304-309). Somit führen die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsplanung dazu, dass sie sich „auf jeden Fall“ zum Durchführen in der Lage sieht, wobei sie diese Zuversicht fachdidaktisch über ihr Wissen und Können zu Methoden begründet (2: 126-129), wenngleich sie auch über die dargestellten Schwierigkeiten in der „Anwendung der einzelnen Methoden“ berichtet (2: 105-114).

Nach dem Durchführen

06_w verfügt über ein gesteigertes Zutrauen zum Durchführen, wozu direkte Erfahrungen und die Bewältigung pädagogischer Hemmnisse und Barrieren – vor allem mit Blick auf die Lernenden – beitragen.

06_w traut es sich nach der Exkursionsdurchführung „auf jeden Fall“ zu, Exkursionen durchzuführen, da sie „auf der Rabeninsel überhaupt gar keine Probleme hatte“ (3: 207-212). Die direkten Erfahrungen der Exkursionsdurchführung auf der Rabeninsel sorgen sowohl für die Negation von Schwierigkeiten im Allgemeinen (3: 286) als auch von fachlichen (3: 266-269) und fachdidaktischen (3: 270-274) Hemmnissen und Barrieren. Daher beantwortet 06_w die Frage nach ihrem momentanen Zutrauen folgendermaßen: „Doch, das würde ich mir eigentlich schon zutrauen“ (3: 163-164). Die darin geäußerte zuversichtliche Erwartung („eigentlich schon zutrauen“) begründet sie abermals dadurch, dass „bei der Durchführung keine Probleme waren“ (3: 163-171). Gegensätzlich dazu berichtet sie im Zusammenhang mit der Exkursionsdurchführung von pädagogischen Schwierigkeiten im Umgang mit „unbeholfen[en]“ Schüler:innen (3: 59-63), die sie „wirklich sehr oft disziplinieren“ musste (3: 277-280) und einer Exkursionsgruppe, die „eigentlich nicht wirklich viel Lust“ hatte (3: 117-123). Dabei führen ihre direkten Erfahrungen durch die „Konfrontation mit [dieser] nicht so leistungsstarken Gruppe“ (3: 180-183) dazu, dass 06_w die pädagogischen Hemmnisse und Barrieren bewältigt. Diese positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen wird – im Vergleich zu vor dem Durchführen – insbesondere im gesteigerten Zutrauen in ihr pädagogisches Wissen und Können sichtbar. Ihr „auf jeden Fall“ verändertes Zutrauen bezieht sich dabei einerseits auf die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse bei „Regen“ (3: 142-147) und andererseits vor allem den Umgang mit Schüler:innen. Ihre damit verbundenen Reaktionen auf die „störende Gruppe“ erachtet sie als hilfreich, um Konsequenzen für „spätere Exkursionen“ ableiten zu können (3: 147-153). Infolge der direkten Erfahrungen, dass die Exkursion trotz Hemmnissen und Barrieren so „geklappt hat, wie es vorgesehen war“ (3: 191-193) und so „durchgeführt [wurde], wie sie auch geplant war“ (3: 130-136), sieht sich 06_w zum nochmaligen Durchführen in der Lage. Dabei wird die Bewältigung der pädagogischen Schwierigkeiten vor allem darin sichtbar, dass diese zuversichtliche Erwartung auch mit solchen Gruppen gilt (3: 289-297). 06_w schreibt sich durch die Durchführung selbst eine Entwicklung „im pädagogischen Bereich“ zu (3: 477-483), die aus der dargestellten „Konfrontation“ (3: 180-183) mit den Lernenden resultiert. Zusätzlich zur beschriebenen Bewältigung der pädagogischen Schwierigkeiten negiert 06_w nach der Exkursionsdurchführung fachliche und fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren. So bewahrheitete sich ihre „Angst“ nicht, „fachlich [nicht] kompetent genug“ zu sein, da sie alle Fragen beantworten konnte und sich an den Stationen kompetent fühlte (3: 172-175, 266-269). Auch fachdidaktisch entstanden „keine Probleme“, sodass sich 06_w „auf jeden Fall [als] kompetent“ empfindet, die Methoden mit den Schüler:innen durchführen zu können (3: 270-274, 309-314). Darüber hinaus stellt der Mehrwert der Exkursion für die Lernenden eine wichtige Quelle für sie dar, da bei der Exkursion insgesamt „alles das erreicht wurde, was erreicht werden soll[te]“ (3: 193-197).

Retrospektiv zum Durchführen

06_w besitzt infolge stellvertretender Erfahrungen aus der Auswertung und verbaler Beeinflussungen durch die Schüler:innen ein weiterhin gesteigertes Zutrauen zum Durchführen.

Nach dem Auswerten der Exkursion berichtet 06_w davon, dass ihr Zutrauen zum Durchführen „schon ´n bisschen gesteigert“ ist (4: 379-387), was auf die verbalen Beeinflussungen der Schüler:innen und die stellvertretenden Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung zurückzuführen ist, die sie vor allem mithilfe ihrer Kommiliton:innen gesammelt hat. Letztere betreffen deren Wahrnehmungen und Ideen (4: 379-387) sowie deren Umgang mit den Schüler:innen (4: 352-364). Somit helfen ihr diese phasenübergreifenden Quellen, d. h. die stellvertretenden Erfahrungen aus der Auswertung zur Durchführung, die dargestellten Schwierigkeiten mit den Lernenden weiterhin zu bewältigen. Dahingehend bewertet sie die Exkursionsauswertung als „eigentlich wirklich gut“, da die „verschiedene[n] Sichtweisen“ der Kommiliton:innen (5: 60-68) sie vor allem im „Umgang mit den Schülern“ unterstützen (5: 94-105), sodass sie „aus der Auswertung sehr, sehr viel mitgenommen“ hat (5: 384-389). Diese Quellen sind für 06_w relevant, da ihr rückblickend auf die Exkursionsdurchführung die „Schülergruppe [...] im Sinn geblieben“ (5: 47-59) ist und ihr das diesbezügliche „pädagogische Wissen“ zum Umgang mit „schwierigen Schülern“ (4: 345-349) Probleme bereitet. Diese Schwierigkeiten kann 06_w auch deshalb bewältigen, weil sie durch die Schüler:innen positives Feedback zur Exkursionsdurchführung erhält, welches sie „eher positiv“ beeinflusst (4: 137-141) und für sie einen „Anhaltspunkt“ für das Gelingen der Exkursion darstellt (4: 69-83). Ihre bisherigen direkten und stellvertretenden Erfahrungen zu Exkursionen (5: 420-427) führen gemeinsam mit den direkten Erfahrungen zum Unterrichten (5: 111-130, 163-169) dazu, dass sie „keine große Schwierigkeit“ und „kein Problem mehr“ darin sieht, eine ausführlich geplante Exkursion durchzuführen (5: 330-337). Als zukünftige Lehrerin betrachtet sie das Planen, Durchführen und Auswerten als „tägliche[s] Brot“ (5: 142-147) und bringt zum Ausdruck, dass sie sich dahingehend etwa „auf einem Level“ (5: 228-236, 330-337) sieht, sich als „eigentlich sehr kompetent“ betrachtet und „sehr sicher fühl[t]“ (5: 427-430). Speziell zum Durchführen empfindet sie sich als „ziemlich kompetent“ (5: 421-422) und schätzt ihre Kompetenzen als „eigentlich sehr gut“ und „sehr hoch“ (5: 111-130) ein.

Durchführen von Exkursionen

Direkte Erfahrungen der Durchführung und stellvertretende Erfahrungen der Auswertung führen zur Bewältigung pädagogischer Barrieren und dem Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen.

Vor dem Durchführen der Exkursion sieht sich 06_w aufgrund ihrer negativen direkten Erfahrungen zum Unterrichten nicht dazu in der Lage, eine Exkursion mit undisziplinierten Schüler:innen durchzuführen (1: 464-469, 492-494). Zusätzlich tragen die fachdidaktischen und fachlichen Hemmnisse und Barrieren zu ihrem Gefühl und der physiologisch-emotionalen Reaktion der Unsicherheit bei. Die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von 06_w basiert auf ihren direkten Erfahrungen aus der Exkursionsdurchführung und ihren stellvertretenden Erfahrungen aus der -auswertung, durch die sie die pädagogischen Hemmnisse und Barrieren bewältigen kann, die zentral im Umgang mit der „störende[n]“ (3: 147-153) bzw. „extreme[n]“ (3: 289-297) und „nicht so leistungsstarken Gruppe“ (3: 180-183) bestehen. Resultieren die Erfahrungen in der Durchführung primär aus der direkten „Konfrontation“ (3: 180-183), so sind die Erfahrungen in der Auswertung vor allem stellvertretend und werden durch die verbalen Beeinflussungen der Schüler:innen erweitert. Ihr entwickeltes Gefühl der

Sicherheit (5: 427-430) ist dabei auch auf die Vielzahl ihrer direkten Erfahrungen zum Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht zurückzuführen, da sie Unterricht und Exkursionen im „Prinzip“ gleichsetzt (5: 111-130).

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

06_w besitzt durch direkte Erfahrungen, die auch durch die Exkursionsdurchführung bestehen, ein allgemeines Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen.

Vor dem Auswerten der Exkursion begründet 06_w ihr Zutrauen durch ihre direkten Erfahrungen, dass sie „ja immer eigentlich alles aus[wertet]“ (3: 468-472) sowie die direkten Erfahrungen aus der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion, da sie sich auf der Grundlage dieser „Eindrücke“ von der Exkursion „eigentlich schon“ zum Auswerten in der Lage sieht (3: 458-463). Diese Erfahrungen führen auch zur Negation von Hemmnissen und Barrieren, sodass sie „keine große Schwierigkeit“ (3: 467-468) und „kein Problem“ (3: 472) in der Auswertung von Exkursionen erwartet.

Nach dem Auswerten

06_w sieht sich durch ihr fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können in der Lage, Exkursionen auszuwerten, aber auch mit fachlichen und fachdidaktischen Schwierigkeiten konfrontiert.

Nach der Exkursionsauswertung basiert das Zutrauen von 06_w auf ihren wahrgenommenen Kompetenzen zur Reflexion (fachdidaktisch) und Diagnostik der Ergebnisse der Schüler:innen (pädagogisch). Fachdidaktisch traut sie sich das Auswerten „auf jeden Fall“ zu, da sie sowohl „aus [ihrer] Sicht [als auch] aus Sicht der Studierenden“ reflektieren (4: 240-245) und Probleme identifizieren kann (4: 301-306). Obwohl die Auswertung für sie etwas Komplexes ist, ist diese vor allem deswegen „gar kein Problem“, weil ihr das reflexive „Vorgehen von Beschreiben über Analysieren und dann eben das Planen von Handlungsalternativen“ bekannt ist (4: 252-259). Zusätzlich stützt sie ihr fachdidaktisches Wissen und Können auf stellvertretende Erfahrungen aus „Didaktikbüchern, Zeitschriften, Aufsätzen“ (4: 196-200) und darauf, dass zum Reflektieren „alle Materialien zur Verfügung“ stehen (4: 252-259). Für 06_w ist das daraus resultierende „Methodenrepertoire“ (4: 196-200) Basis ihrer zuversichtlichen Erwartungen zum Auswerten von Exkursionen und Hemmnis zugleich. Hemmnis, da sie ihr „Wissen über Auswertungsmethoden“ als verbesserungswürdig empfindet (4: 282-283, 259-270). Die Tatsache, dass es „unendlich viele Auswertungsmethoden“ gibt (4: 193-195), trägt für 06_w dazu bei, dass sie die Auswertung als komplex betrachtet. Festzustellen ist, dass – so wie auch bei der Planung – die Methoden einen Schwerpunkt darstellen, die sowohl mit zuversichtlichen Erwartungen als auch mit Hemmnissen und Barrieren in Verbindung stehen. 06_w stellt Bezüge zwischen den Phasen der Planung und der Auswertung her, indem sie in der Planung einen „Erwartungshorizont“ erstellt und somit schon einen Plan hat, „was [sie] denn überhaupt damit erreichen will und was dabei rauskommen soll“. In der Folge traut sie es sich pädagogisch „auf jeden Fall“ zu, „anhand der Ergebnisse der Schülerinnen“ die Exkursion auszuwerten (4: 214-221), da sie eben bereits „eine Art Lösung zur Hand“ hat. Im Ergebnis betrachtet sie die Auswertung „schon [als] Teil der Planung so ´n bisschen mit“ (4: 270-278), sodass sie sich bereits in der Planung „über die Auswertung der Exkursion Gedanken“ macht (4: 297-300).

Retrospektiv zum Auswerten

Durch direkte und stellvertretende Erfahrungen sowie physiologisch-emotionale Reaktionen besteht ein allgemeines Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen.

O6_w besitzt die subjektive Gewissheit, Exkursionen „auf jeden Fall“ auswerten zu können (5: 403-406), wobei sie ebenfalls der Ansicht ist, dass das Auswerten im Allgemeinen „keine großen Schwierigkeiten“ darstellt (5: 414-415). Diese Perspektiven resultieren aus ihren direkten sowie stellvertretenden Erfahrungen und dem daraus entstehenden (physiologisch-emotionalen) Gefühl, dass sie sich „eigentlich sehr sicher“ fühlt (5: 393-394). Dabei umfassen die stellvertretenden Erfahrungen ein „bestimmtes Repertoire an Methoden“ (5: 473-477) sowie die „Ideen und Anregungen“ ihrer Kommiliton:innen (5: 371-380) und beziehen sich konkret auf die Exkursionsauswertung. Gegensätzlich dazu fokussieren die direkten Erfahrungen, die sie über „das ganze Studium“ (5: 163-169) hinweg durch „Unterrichtsstunden, Exkursionen, irgendwelche Vorträge, Seminargestaltungen“ (5: 111-130) gesammelt hat, gleichermaßen die Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung und sorgen für eine gewisse „Routine“ (5: 163-169). Daraus geht ihr Zutrauen hervor, dass sie beim Planen, Durchführen und Auswerten „auf einem Level“ ist (5: 228-236, 330-337) und sie sich „eigentlich sehr kompetent“ und „sehr sicher föhl[t]“ (5: 427-430). Die direkten Erfahrungen verstärkt sie für die Auswertung, da sie „im Studium schon so viel ausgewertet, so viele Reflexionen geschrieben [hat]“, sodass sie weiß, „worauf man achten muss“ (5: 400-403).

Auswerten von Exkursionen

Direkte und stellvertretende Erfahrungen föhren dazu, dass sich O6_w im Allgemeinen zum Auswerten in der Lage sieht und Zutrauen in ihr fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können besitzt.

O6_w traut sich das Auswerten vor der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion „eigentlich schon“ (3: 467-468) und retrospektiv „auf jeden Fall“ (5: 403-406) zu. Während diese zuversichtlichen Erwartungen vorrangig allgemein sind, beziehen sie sich nach dem Auswerten primär auf ihr fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können. Dazu schreibt sie sich fachdidaktische (z. B. Reflektieren (4: 192-193, 240-245, 252-259), Probleme identifizieren (4: 301-306)) sowie pädagogische Kompetenzen (z. B. Auswerten der Ergebnisse der Schüler:innen (4: 214-221)) zu, die vorrangig aus stellvertretenden Erfahrungen resultieren. Diese erweitern ihre bereits existierenden Erfahrungen, die sie in einer Vielzahl im Studium im Kontext des Lehrens und Lernens direkt sammeln konnte. Die direkten Erfahrungen aus „Unterrichtsstunden, Exkursionen, irgendwelche[n] Vorträge[n], Seminargestaltungen“ (5: 163-169) sind als Quellen für ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu analysieren, da O6_w die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und Exkursionen im „Prinzip“ gleichsetzt (5: 111-130). Auf Basis dieser stellvertretenden und direkten Erfahrungen föhlt sich O6_w vor, nach und retrospektiv zur Exkursionsauswertung einerseits „eigentlich sehr sicher“ (5: 393-394) und negiert andererseits Schwierigkeiten zum Auswerten: „eigentlich keine große[n] Schwierigkeit[en]“ (3: 467-468), „gar kein Problem“ (4: 252-259), „kein Problem mehr“ (5: 330-337). Insgesamt sieht sie in der Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen „keine Schwierigkeit“, da diese „irgendwann mal das tägliche Brot“ werden (5: 142-147). Dahingehend ist zu bemerken, dass das stellvertretend erfahrene „Methodenrepertoire“ (4: 196-200) zum einen zu zuversichtlichen fachdidaktischen Kompetenzerwartungen von O6_w beiträgt, das fehlende „Wissen über Auswertungsmethoden“ (4: 259-270) zum anderen jedoch ein fachdidaktisches Hemmnis darstellt. Diese Konzentration auf die Methoden ist nicht nur in der Auswertung, sondern auch in der Planung und Durchführung festzustellen und verdeutlicht

exemplarisch und implizit die Zusammenhänge zwischen diesen Phasen. 06_w gelingt es, diese Zusammenhänge über die Methoden hinaus zu explizieren, wodurch sich einerseits ihr Verständnis von Lehr- und Lernprozessen zeigt und andererseits ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ergeben, die „eigentlich alle so auf einem Level“ (5: 228-230, 330-332) sind. Solche Zusammenhänge bestehen auch in Hinblick auf die Quellen, da 06_w die Planung als Grundlage für die Auswertung versteht (4: 270-278, 297-300) und die Auswertung wiederum als Basis neuer Planungen (5: 75-82).

III 11_m: Fallzusammenfassung

➤ 11_m_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 11_m traut sich das Planen und Durchführen von Exkursionen im Allgemeinen „im Moment noch nicht“ alleine zu, jedoch in einer Gruppe und mit der „Anleitung von Dozenten [...] logischerweise“ schon (275-281). Dabei sieht er sich in der Lage, eine „gute Vorstellung“ zu „einige[n] Aspekte[n]“ zu entwickeln, jedoch aufgrund seiner „mangelnden Vorerfahrungen aus schulischer Sicht“ nicht dazu, die ganze Exkursion zu organisieren und durchzuführen (291-298). Er verbindet Exkursionen mit einem „enorme[n] Arbeitsaufwand“ und wird zukünftig sehen, inwieweit sich dieser „lohnt“ (459-461). Er verweist auf die „Verantwortung“ als Lehrender und betrachtet es als Schwierigkeit, dass die Lernenden sich aus der Exkursion „einen Spaß“ machen könnten, weswegen er „mit ´ner schwierigen Klasse [...] sicherlich auch nicht länger als einen Tag wegwollen“ würde (205-213). 11_m gibt an, dass ihm persönlich (noch) der „Mut fehlt“, Exkursionen zu planen und durchzuführen und er dabei „sehr nervös“ wäre (298-300). Da „alle in der Situation [sind], das noch nie gemacht zu haben“ und „keine Vorerfahrung[en]“ besitzen, können sie sich bei der Exkursionsplanung „gegenseitig unterstützen“ (253-258). Er betrachtet Erfahrungen als „ausschlaggebende[n] Punkt [...], um sich dann auch mit zunehmender Zeit sicherer zu fühlen“, sodass er sich „nach dem Semester, wenn [sie] das Ganze“ schon mal gemacht haben, routinierter fühlen wird (307-314). 11_m verbindet mit den bevorstehenden direkten Erfahrungen die Hoffnung, dass sich „mit steigender Erfahrung auch der Mut bzw. [s]eine Selbsteinschätzung“ zum Planen und Durchführen erhöht (329-334). Daher hofft er auch, dass diese ersten Erfahrungen nicht „völlig vor den Baum“ gehen (453-456). Er verbindet mit den Erfahrungen des Planens und Durchführens ebenso die Erwartung, dass er diese „auch auf spätere Exkursionen übertragen kann“ (591-596). Dabei verspricht er sich durch die „Beispielexkursion“ (579-583) und die gegenseitige Unterstützung mit Kommiliton:innen auch stellvertretende Erfahrungen (253-258).

Durchführen: Ebenso wie beim Planen traut sich 11_m das Durchführen von Exkursionen im Allgemeinen „im Moment noch nicht“ alleine zu, jedoch in einer Gruppe und mit der „Anleitung von Dozenten [...] logischerweise“ schon: „alleine würd ich´s mir jetzt im Moment noch nicht zutrauen, ´ne Exkursion zu planen bzw. durchzuführen“ (275-281). Er sieht sich – vergleichbar mit dem Planen – zwar in der Lage, eine „gute Vorstellung“ zu „einige[n] Aspekte[n]“ zu entwickeln, traut sich das Organisieren und Durchführen „auch auf Grund der mangelnden Vorerfahrungen aus schulischer Sicht“ jedoch nicht zu (291-298). Mit Blick auf die Exkursionsdurchführung äußert er, dass das Wetter eine Barriere sein könnte, da er beispielsweise „keine Lust hat, den ganzen Tag im Regen rumzustolzieren“ (425-428). Hinsichtlich seiner Persönlichkeit merkt er an, dass es ihm an „Mut fehlt“, er im Vorfeld der Durchführung „sehr nervös“ (298-300) und „wahrscheinlich auch sehr, sehr aufgereg“t sein wird, da er den Schüler:innen „möglichst was Gutes bieten“ möchte (240-243). Er berichtet von fehlenden Erfahrungen zum Durchführen von Exkursionen, da er im eigenen „Schulalltag Geographie selbst nur bis zur zehnten Klasse“ hatte, ohne dabei „Exkursion[en] durchgeführt zu haben“ (4-7). 11_m erwartet einen

Zusammenhang zwischen Erfahrungen und einem daraus resultierenden Gefühl von Sicherheit, sodass er sich von den direkten Erfahrungen der Durchführung erhofft, dass sich sein „Mut bzw. [s]eine Selbsteinschätzung“ verbessert (329-334). Des Weiteren hofft er, dass diese Erfahrungen nicht „völlig vor den Baum“ gehen (453-456) und er diese „auch auf spätere Exkursionen übertragen kann“ (591-596). Er erwartet auch, dass ihm eine „wirklich strukturierte“ Planung eine Struktur für die Durchführung geben wird, sodass er sich viel „sicherer fühlt“ und in der Lage ist, „das Ganze viel interessanter zu vermitteln“ (615-620).

➤ **11_m_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)**

Planen: Zum Planen von Exkursionen fühlt sich 11_m „auf jeden Fall stark weiterentwickelt“ (175-177), was „man mit dem Anfang gar nicht mehr vergleichen“ kann, da „man jetzt weiß, wie es abläuft“ (110-118). Für 11_m ist „noch fraglich“, ob er eine Exkursion alleine planen kann, sodass er es „wahrscheinlich erstmal ausprobieren“ muss. Obwohl er weiß, „wie man´s machen kann [und] worauf man achten muss“ (199-206), stellt er fest: „Ob ich jetzt schon in der Lage wäre ganz alleine ´ne Exkursion vorzubereiten, weiß ich nicht“ (192-193). Hinsichtlich seiner Befähigung zum Planen von Exkursionen sieht er sich „in der Hälfte“, da er jetzt das „Knowhow“ und die Planung schon mal „durchlaufen“ hat (215-218). 11_m erklärt den Zusammenhang, dass es ihm eine gute Planung erleichtert, „das Ganze umzusetzen und auch auszuwerten“ und ihm die Planung „auf jeden Fall auch Zutrauen in dieser Hinsicht verschafft“ hat (398-403). Während er vor dem Planen „noch relativ überfordert“ gewesen ist, verfügt er jetzt über das pädagogische Wissen, „wie man [eine Planung] so durchlaufen muss“ (164-168). Fachdidaktisch sieht er sich dazu in der Lage, eine „Leitfrage“ und „Schwerpunkte“ festzulegen (168-174), anschließend einen „geeigneten Raum“ zu suchen und in das „Kleinschrittige“ (z. B. Planen von Stationen) überzugehen (285-292). Zu diesen „Schritte[n]“ zählt auch die Auswahl „geeignete[r] Methoden“ (306-310).

Zugleich berichtet er von den fachdidaktischen Schwierigkeiten, „diesen ganzen Theoriekram, den man sich erstmal aneignet, dann auch so runter zu brechen, dass das für die Schüler machbar ist und [...] den Rahmen der Exkursion nicht sprengt“ (243-250) sowie „passende Methoden“ zu finden (250-251). Die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses zur Planung, den 11_m als „Gesamtplan“ bezeichnet, ist für ihn „noch ziemlich schwierig“ (312-316). Vor allem zu Beginn der Planung hat er sich durch die Konfrontation mit den „theoretischen Grundlagen“ etwas „überfordert“ gefühlt und „viele große Fragezeichen“ gesehen (3-8). Pädagogisch sieht er eine weitere Schwierigkeit darin, in der „großen Gruppe [...] auf einen Nenner zu kommen“ (251-257), womit er insbesondere die Bildung der „Leitfrage“ meint, mit der Diskussionen verbunden waren, die „viel Zeit gekostet“ haben (36-54). Diese Barriere negiert er ein Stück weit, indem die Seminare dadurch zwar „manchmal [...] langatmig und nervenaufreibend“ waren, es der Planung jedoch „kein[en] Abbruch getan“ hat (274-279). Hinsichtlich der Lehr- und Lernumgebung stellt die Vorexkursion für 11_m eine Barriere für die Planung dar, da er so schon ein „bisschen voreingenommen“ war und sich „stark daran orientiert“ hat (26-35). Erschwerend kommt hinzu, dass er nur an Teilen der Vorexkursion (12-16) und nicht an der abschließenden Probeexkursion (102-104) teilnehmen konnte.

Die Lehr- und Lernumgebung zur Exkursionsplanung stellt für ihn als „Unirahmen“ ein „Idealbild“ dar, indem für die Planung „unheimlich viel Zeit“, „unheimlich viele Materialien“, „unheimlich viele Leute“, „unheimlich viele Meinungen und Ideen“ zur Verfügung standen (183-191). Daraus leitet er die (potenzielle) Barriere ab, dass eine Planung „erschwert“ würde, wenn „dieses Idealbild“ und „diese Mittel“ nicht da wären (230-237). Auch wenn ihm diese Planung „unheimlich viel gebracht“ hat, möchte er sich darüber bewusst sein, dass es ein „idealer Rahmen für die Planung war, den man halt in Zukunft

nie wieder so haben wird“. Dazu bezieht er sich beispielhaft auf die fehlende Zeit im späteren „Schulalltag“ (516-530) und die alleinige Verantwortung für eine Klasse (219-223). Da 11_m als „Typ [...] immer so unheimlich perfektionistisch“ ist, würde er für das Planen einer Exkursion „unheimlich viel Zeit“ brauchen und sich „unheimlich [...] Druck machen“ (194-199). So sagt er auch von sich, dass ihm dazu das „absolute Selbstvertrauen [fehlt], das wirklich ganz alleine [...] rocken zu können“ (228-230). Direkte Erfahrungen resultieren für ihn sowohl aus der „Vorexkursion“ (8-12), durch die er den Exkursionsraum kennenlernen konnte als auch der Probeexkursion, die für ihn „sehr wichtig“ war, da er „genügend Zeit hatte, alles auszuprobieren“ (75-86). Er ist sich zwar nicht sicher, inwieweit die Planung seine „Lehrerfähigkeiten beeinflusst hat“, aber „auf jeden Fall sehr froh“ darüber und hält es für „sehr wichtig“, diese Erfahrungen „während [s]einer Lehrerausbildung mal gemacht zu haben“ (354-360). Die stellvertretenden Erfahrungen aus der Vorexkursion sind für ihn einerseits hilfreich, da sie einen Überblick über Stationen und Methoden der Exkursion gegeben haben (16-20, 171-174), brachten andererseits aber eine starke Voreingenommenheit mit sich (26-35). Im Zusammenhang mit der Planung berichtet 11_m von den physiologisch-emotionalen Reaktionen, dass er eine „gewisse Freude“ daran hatte (110-118), auch wenn er sich zu Beginn „überfordert“ gefühlt hat (3-8).

Durchführen: 11_m traut sich das Durchführen der Exkursion zu und denkt, dass er dazu in der Lage ist. Dabei findet er es „aber auch gut“, dass er nicht mit den Schüler:innen alleine ist (432-436). Die Planung verschafft ihm „auf jeden Fall auch Zutrauen in dieser Hinsicht“, da sie es ihm erleichtert, „das Ganze umzusetzen und auch auszuwerten“ (398-403). Dieses allgemeine Zutrauen erweitert er um die zuversichtliche Erwartung in sein pädagogisches Wissen und Können, „die überschaubare Anzahl an Schülern betreuen“ zu können (503-508). In Vorbereitung auf die Durchführung möchte sich 11_m fachlich so einarbeiten, dass er „wirklich alles verinnerlicht“ hat und „voll im Saft“ steht (487-491). Dieses Einlesen und Einarbeiten „in die einzelnen Stationen“ ist für ihn notwendig, da er zwar bei seiner geplanten Station „voll dabei“ ist, sich ansonsten aber nicht „super bereit“ fühlt. Dahingehend hofft er, dass „an dem Tag dann auch wirklich alles sitzt“, da er vor den Schüler:innen nicht mit „Fragezeichen [über dem] Kopf“ stehen möchte (455-473). 11_m hofft, dass die Schüler:innen ihn nicht für einen seltsamen „Typ“ halten, bei dem es „überhaupt kein[en] Spaß“ macht (420-426). Persönlich besteht die Barriere, dass er sich „selbst unter Druck“ setzt, da er die Exkursionsdurchführung „optimal für die [Schüler:innen] gestalten will“ (418-420). Seine fehlende Erfahrung sorgt dafür, dass er „nicht dieses hundertprozentige Selbstvertrauen [hat], was man dann vielleicht hat, wenn man das schon ´n paar Mal gemacht hat“. Dabei stellt er dar, dass er sich durch Erfahrung „[logischerweise] sicher fühlen“ würde (481-487). Während für ihn die Planung „immer die eine Sache ist“, beschreibt er die Durchführung durch Unvorhersehbarkeiten als eine „ganz neue Herausforderung“, da „Dinge auftreten [können], die man nicht eingeplant“ hat. Dazu bezieht er sich exemplarisch auf die Schüler:innen, „die einem das Leben schwermachen können“ (370-379). Die Planung bezeichnet er als Quelle für die Durchführung, da sie die Exkursion „super vorbereitet“ und „elendig lang durchdacht“ haben, die Stationen „Hand und Fuß“ sowie einen „Bezug zur Leitfrage“ besitzen und „interessant“ sind (446-450). 11_m berichtet von den direkten Erfahrungen, einige der Schüler:innen bereits im Rahmen der Schulpraktischen Übungen unterrichtet zu haben und bezeichnet diese als „super“ und als „Traumklasse“ (492-500). Auf die Exkursionsdurchführung fühlt er sich „[auf jeden Fall] gut vorbereitet“, freut sich darauf und ist ein „bisschen aufgeregt“, da die Schüler:innen etwas erleben und „sich nicht langweilen“ sollen (409-417). Neben dem Gefühl der Freude und der guten Vorbereitung besteht bei ihm eine „gewisse Nervosität, wie´s im Endeffekt laufen wird“ (426-428).

Auswerten: 11_m verweist darauf, dass es durch eine gute Planung leichter wird, „das Ganze umzusetzen und auch auszuwerten“, da die Durchführung und die Auswertung Bestandteile der Planung sind (398-403). Er legt dar, dass die Vorgehensweise zur Auswertung erstmal „überleg[t]“ werden muss und ein Problem in der Planung darin bestand, wie sie die Schüler:innen bewerten sollen (379-382). Demnach bezeichnet er die Bewertung der Lernenden als „Herausforderung, die natürlich von ´ner guten Planung mit beeinflusst [wird]“, in der Umsetzung aber „gar nicht so einfach“ ist (387-392).

➤ **11_m_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: Die Durchführung der Rabeninsel-Exkursion stellt für 11_m direkte Erfahrungen zum Planen dar, da Planen zwar die „halbe Miete“ ist, er jedoch erst durch die Durchführung „weiß [...], wie´s funktioniert“ (399-402). Da in der Durchführung „alles gut funktioniert hat, ist [seine Selbstwirksamkeit] natürlich gestiegen“ (408-412).

Durchführen: 11_m erklärt, dass sich seine Selbsteinschätzung zum Durchführen von Exkursionen „auf jeden Fall [verändert]“ hat, da sich seine „Selbstwahrnehmung [...] auf jeden Fall auch gesteigert hat“ (175-191). Nach der Exkursion fühlt er sich im Allgemeinen „auf jeden Fall deutlich mehr dazu in der Lage, so was auch leiten und durchführen zu können“ (200-210). Während der Exkursion hat 11_m direkt erfahren, „dass [er] dazu durchaus in der Lage [ist]“ (214-216), was ihm „natürlich ´n positiven Schub“ gibt (227-230) und ihm zur „Einstellung“ verhilft, dass er „durchaus in der Lage [ist], so ´ne Exkursion oder so ´n Exkursionstag auch selbstständig durchzuführen und zu leiten“ (245-249). Trotz pädagogischer Hemmnisse, personenbezogener Barrieren sowie Schwierigkeiten in der Lehr- und Lernumgebung und im Wetter sieht sich 11_m „grundsätzlich auf jeden Fall in der Lage [...] das durchzuführen“ (269-271). Dieses Zutrauen besteht nicht nur im Allgemeinen, sondern auch fachdidaktisch, da er „bei jeder Station in der Lage [war], die Station in der Gänze zu erklären“ (235-237) und bei „allen Stationen das vermitteln [konnte], was man vermitteln möchte“ (184-186). Pädagogisch sieht er sich dazu befähigt, „die Schüler durch so ´n Tag“ zu führen und zu begleiten (224-227).

„Prinzipiell“ (285) kann er hinsichtlich der Exkursionsdurchführung nicht von „großen Schwierigkeiten“ (316) sprechen. Zusätzlich zu diesen allgemeinen Hemmnissen negiert er auch pädagogische Barrieren, da es „keine großartigen Schwierigkeiten“ bei der Betreuung der Schüler:innen gab (224-227). 11_m führt aus, dass „man [von Schwierigkeiten] eigentlich wirklich nicht sprechen“ kann, da die Lernenden die „Arbeitsaufträge verstanden“ haben und „richtig kreativ“ waren (297-302). Er negiert die erwarteten Schwierigkeiten mit den Schüler:innen, da er „nie gedacht [hätte], dass die Schüler so mitmachen [und] die Exkursion trotz der Schlechtwettervarianten so gut funktioniert“ (534-536). Dahingehend hat die Exkursion seine „Erwartungen auf jeden Fall übertroffen“, da die Schüler:innen „super motiviert“ waren, „super mitgemacht“ und „Fragen gestellt“ haben (112-122). Das Wetter bezeichnet 11_m als „grundlegende Schwierigkeit“ und „Erschwernis“ (302-304). Das hat bei ihm jedoch auch dazu geführt, dass sich „das Ganze noch mehr ins Gedächtnis eingebrannt“ hat und er „am Ende des Tages [...] sehr, sehr positiv gestimmt“ war, da sie „doch irgendwie [alles] gemeistert“ haben (15-22). Seiner Ansicht nach haben die Schüler:innen das regnerische Wetter bewältigt, da sie „[teilweise] unfassbar motiviert“ waren und er trotz des Regens das Gefühl hatte, dass es „ihnen Spaß gemacht“ hat (25-29). Im „Endeffekt“ haben sich seine „wesentlich negativeren Erwartung[en]“ infolge des Wetters nicht bewahrheitet (531-534).

Vor der Exkursion haben bei 11_m „Nervosität und Anspannung überwogen“, da er nicht sicher sein konnte, ob er in der Lage ist, eine „Schülergruppe zu führen und das ordentlich über die Bühne zu bringen“ (175-180). Während der Exkursionsdurchführung hat er festgestellt, dass diese „Anspannung quasi so abfällt und gar nicht mehr vorhanden ist und dass es eher in Spaß übergeht“, wobei er sich

persönlich „viel angespannter“ erwartet hätte (121-128). Folglich muss er keine „große Angst“ davor haben, ob „alles gut über die Bühne geht“ (216-218). Hinsichtlich der Lehr- und Lernumgebung erwartet 11_m Barrieren, da „Idealbedingungen“ (264-265) vorlagen und sich diese „Rahmenbedingungen vielleicht in Zukunft“ verändern (255-257). Diese beziehen sich hinsichtlich der Exkursion vor allem darauf, dass sie diese im Team durchführen konnten und die Gruppe der Schüler:innen „überschaubar“ war, wobei andere „Kapazitäten“ eine „ganz andere Herausforderung“ wären (202-208). Dahingehend fehlt ihm noch die Erfahrung bzw. „Erfolgssituation, [...] schon mal selbstständig alleine vorbereitet [und] durchgeführt“ zu haben (275-279).

11_m hat während der Exkursionsdurchführung direkt erfahren, dass die einzelnen Stationen „super funktionier[en]“ und sie eine Gruppe mit „freundlich[en]“, „motiviert[en]“ und „engagiert[en]“ Schüler:innen hatten, die „teilweise richtig hochwertige Antworten geliefert“ haben (31-40). An den Stationen „Nutzungskonzepte“ und „Naturschutz“ gab es „schöne Erlebnisse“, da die Schüler:innen „kreativ“ wurden und es „einfach Spaß gemacht“ hat (137-143, 144-149). Er berichtet von der direkten Erfahrung, eine Exkursion in einem „relativ großen Rahmen“ durchgeführt zu haben, was ihn „auf jeden Fall geprägt“ hat (506-513). Dabei zeigt er sich „wirklich sehr zufrieden“ (523-525) mit seiner ersten Exkursionsdurchführung, die ihm „positiv in Erinnerung“ bleiben wird und für ihn eine „Motivation“ ist. 11_m merkt an, dass ihn nachteilige Erfahrungen „sicherlich sehr negativ geprägt“ hätten und er sich zukünftig vielleicht vor dem „Abenteuer Exkursion“ gescheut hätte (558-565). Die Lernenden haben ihm das Gefühl gegeben, „dass sie [ihn] zwar gut leiden konnten, aber gleichzeitig auch als Autoritätsperson akzeptiert haben“ (76-79). Das Verhalten der Schüler:innen stellt somit eine positive direkte Erfahrung und somit Quelle für ihn dar (175-186). 11_m ist „super [mit den Schüler:innen] klar gekommen“, die „alle Arbeitsaufträge ausgeführt“ haben, sodass er es „zwischenmenschlich [als] gute Sache“ bezeichnet (237-245). In der Exkursionsdurchführung war die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen „sehr positiv“, wobei er zugleich kritisch bemerkt, dass sein Zutrauen zum Durchführen davon beeinflusst werden würde, sollten die Schüler:innen „überhaupt gar kein[en] Bock haben und das dann auch immer so raushängen lassen“ (347-357). Ebenfalls wurde seine Zuversicht dadurch „im Positiven beeinflusst, dass [er] nicht alleine war“ (327-330) und das „Team [...] super funktioniert“ hat (551-552). 11_m ist persönlich „wirklich sehr, sehr, sehr zufrieden mit der Exkursion“ (30-31, 50-51). Er berichtet von einem „Exkursionsfeeling“, wobei die „Aufregung irgendwie völlig weg [war und es dann] wirklich nur noch Spaß gemacht“ hat (55-65). Insgesamt hat er sich „gut vorbereitet“ (75-76) und „gut gefühlt“ (84-85). Im Ergebnis überwiegen bei ihm die „positiven Gefühle“, obwohl der Exkursionstag aufgrund der dargestellten Hemmnisse und Barrieren „erschwert war“ (539-542).

Auswerten: 11_m besitzt das allgemeine Zutrauen, „auf jeden Fall“ das auswerten zu können, was er erlebt hat (486-487). Darüber hinaus sieht er sich pädagogisch auch dazu in der Lage, die „Schüler zu bewerten“, da er sie kennengelernt, „alle so im Kopf“ hat und weiß, „wer richtig mitgemacht und wer [...] sich manchmal vielleicht ´n bisschen rausgenommen“ hat (486-492). Schwieriger ist es jedoch, „die Exkursion in Gänze zu bewerten“. Persönlich würde ihm ein „abschließendes Urteil [...] noch eher schwerfallen“, da er „nicht für andere sprechen [kann] und wie es halt [bei denen] funktioniert“ hat (493-501). Die Bewertung der Lernenden erwartet 11_m als Schwierigkeit, da das Wetter schlecht war und sie daher „kein[en] Bock“ mehr hatten, „irgendwas aufzuschreiben“ (453-462). Dahingehend hofft er, dass sie innerhalb der Lehrveranstaltungen zum Auswerten genügend Zeit haben, sich „nochmal intensiv“ mit den Ergebnissen der Schüler:innen zu beschäftigen (465-470).

➤ **11_m_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: Zum Planen von Exkursionen fühlt sich 11_m nach der Exkursionsauswertung „genauso bereit“ wie nach der -durchführung, sodass die „Auswertung jetzt nicht unbedingt dazu beigetragen [hat], dass sein allgemeines Zutrauen zum Planen „noch viel mehr oder viel weniger“ geworden ist (431-436). In Hinblick auf zukünftige Planungen würde er sich aufgrund seiner Persönlichkeit „wieder viel Druck machen“ und diese „in Stress ausarten, weil man so viele Sachen bedenken muss und alles möglichst gut machen will“ (444-449). 11_m betrachtet seine direkten Erfahrungen der Exkursionsplanung und -durchführung als „Erfolgsenerlebnis“ und „positive Erfahrung“ (465-468), da sie die Exkursion geplant haben und diese „gut funktioniert“ hat, wobei er „Abstriche“ als „normal“ empfindet, da er es zum ersten Mal gemacht hat (460-463). Aufgrund dieses Erfolges ist er mit Blick auf zukünftige Exkursionen „sehr motiviert und relativ positiv gestimmt“ (449-453). Für diese nächsten Planungen helfen ihm die direkten Erfahrungen aus der Auswertung, durch die er auf „Fehler“ und „gute Sachen“ aufmerksam geworden ist und Handlungsalternativen durchdacht hat (401-406). Daher kann sich 11_m „vorstellen“, dass ihm die Exkursionsauswertung für zukünftige Planungen „schon was bringt“ (417-426).

Durchführen: 11_m traut sich das Durchführen der Exkursion nach dem Auswerten „genauso zu“ wie nach dem Durchführen (366-368). Dadurch, dass es den „Schülern auch gefallen“ hat, würde er an die nächsten Exkursionen mit einem „relativ guten Gefühl“ gehen (141-146). Er empfindet sich als „ganz gut gewappnet“, da er „diesen ganzen Prozess“ durchlaufen hat (366-368). 11_m merkt an, dass es „wirklich [...] nochmal ´n Unterschied“ ist, diese Exkursion alleine durchzuführen (364-366). Hinsichtlich der Durchführung negiert er das Wetter als Hemmnis teilweise, da es zwar „seine Spuren hinterlassen“ hat, aber „gar nicht so ´n schlimmen Einfluss“ hatte (128-130). Mit der Exkursionsdurchführung verbindet 11_m die direkten Erfahrungen, dass er einen „Haufen Arbeit reingesteckt“ und es „den Schülern [am Ende] auch gefallen“ hat, woraus er ein „relativ gute[s] Gefühl“ für zukünftige Planungen ableitet (141-146). Seiner Ansicht nach hat die Exkursion „mit Abstrichen [funktioniert]“ (460-463), sodass er sie als „Erfolgsenerlebnis verbucht“ und als „positive Erfahrung“ bewertet (465-468). Direkte Erfahrungen resultieren auch aus der Exkursionsauswertung, da sie analysiert haben, „was hat geklappt, was hat nicht geklappt, warum war´s so, wie könnte man es besser machen“ und er diese Erkenntnisse „fürs nächste Mal mitnehmen“ kann (335-342). Im Ergebnis hat die Auswertung „nochmal ´n bisschen Erfahrung dazugegeben und das alles so ´n bisschen greifbarer gemacht“ (359-363). Als „sehr positiv“ bezeichnet er die „Rückfragen“ einiger Schüler:innen und die Tatsache, dass man „zwischen durch immer gemerkt [hat], dass es ihnen Spaß macht“, sodass diese Verhaltensweisen der Lernenden eine positive Quelle darstellen (105-110). Als Quellen sind auch die verbalen Beeinflussungen in Form des „relativ positiv[en]“ (104-105) und „gut[en]“ (130-131) Feedbacks der Schüler:innen zu identifizieren, die dadurch ergänzt werden, dass es keine „niederschmetternde Kritik“ durch die Schüler:innen und/oder Dozent:innen gab (464-465). Das Feedback gibt 11_m ein „positives Gefühl mit auf den Weg“ und beeinflusst ihn „auf jeden Fall auch positiv“ (135-147).

Auswerten: Die Auswertung der Exkursion war für 11_m „auf jeden Fall [eine] gute Vorbereitung“, wodurch er sich „jetzt auf jeden Fall mehr in der Lage [fühlt] sowas auszuwerten“ (219-221). Insgesamt denkt er, dass er zum Auswerten von Exkursionen „jetzt schon ganz gut in der Lage“ ist (247-249). Einerseits traut er es sich „auf jeden Fall mehr zu als vorher“, andererseits ist er sich nicht sicher, ob er es „ganz alleine so hinkrieg[t]“. Insgesamt fühlt er sich jetzt „in der Auswertung schon mal sicherer“ und hat „keine Angst“ mehr davor (235-242). Sein allgemeines Zutrauen schätzt er individuell – im Vergleich zur Auswertung in einer Gruppe – als niedriger ein, da „man alleine [...] nicht immer gleich auf diese ganzen Sachen [kommt], die man dann in ´ner Gruppe doch durch viele Meinungen halt rausbekommt“. Folglich würde er sein individuelles Zutrauen im Vergleich ein „bisschen abstufen“, sieht

sich „aber schon so im positiveren Bereich“ (266-272). 11_m weiß, wie man an eine Auswertung „ran-gehen muss“, kennt die „Schritte“ und „wichtige[n] Punkte, auf die man sich konzentrieren sollte“. Demnach führt sein pädagogisches „Wissen“ zum Gestalten des Lehr- und Lernprozesses der Auswertung dazu, dass er sich „für die nächsten Male [sicherer fühlt]“ (254-260). So sieht er sich beispielsweise dazu in der Lage, die Ergebnisse der Schüler:innen alleine auszuwerten (293-295).

11_m ist nicht der Ansicht, dass beim Auswerten der Exkursion „große Schwierigkeiten“ aufgetreten sind (308-310). Jedoch bezeichnet er es als „wahrscheinlich schwierig“, „bei der Auswertung dann so ´n Ende zu finden“, da sich „irgendwie immer nochmal ´n Punkt“ findet (299-308). „Nicht zum Ende zu kommen“ stellt für ihn derzeit eine Barriere im Sinne der Komplexität dar, die er durch zukünftige Erfahrungen bewältigen möchte (318-328). 11_m betrachtet die Gruppenprozesse in Form der „nicht sinnlosen, aber anstrengenden Diskussionen“ ebenso als Hemmnis wie die Herausforderung, „alle Meinungen unter einen Hut zu kriegen“ (288-292). Diesbezüglich kritisiert er, dass es „wieder die [ewige] Diskussion mit der Leitfrage“ war, die ihn schon zuvor „teilweise ziemlich genervt hat“, da es immer „wieder das Gleiche“ war und einige Kommiliton:innen „uneinsichtig gewesen“ sind (76-85). Diese pädagogischen Schwierigkeiten der „Gruppendiskussionen“ beeinflussen sein Zutrauen zum Auswerten jedoch nicht, da sie „ja sonst nicht“ auftreten (316-318). Er bewertet die Lehr- und Lernumgebung, welche er als „Unirahmen“ (279-281) und „Uniumfeld“ bezeichnet, insofern als Barriere für sein Zutrauen zum Auswerten, dass „alles ´n bisschen ausführlicher und ausgedehnter“ war und „ganz viele Meinungen“ vorlagen. Dahingehend stellt er fest: „Das hat man dann natürlich schon später alles nicht, da ist man dann auf sich gestellt, muss das für sich auswerten, kriegt dann halt auch nicht so viele Impulse oder Ideen noch von anderen“ (208-219).

11_m bezieht sich mehrfach auf die Erwartung, dass ihm Erfahrungen durch „Exkursionen im richtigen Schulalltag“ bei der Feststellung helfen würden, ob er das Auswerten „gut hinkrieg[t] oder nicht“ (276-279). Die Erwartung, dass Erfahrungen Handlungen erleichtern (225-230), führt er am Beispiel des „Reflexionsprozesses“ aus, der „nicht nur bei Exkursionen“ stattfindet, sondern „andauernd“ und ihm demzufolge „hinsichtlich [s]einer Lehrerpersönlichkeit“ hilft (374-382). Zukünftig helfen ihm auch die gemachten direkten und stellvertretenden Erfahrungen, durch die er einen „roten Faden“ hat, „wie man halt da rangehen kann, bei so ´ner Auswertung“ (204-208). Aus den dargestellten Barrieren der Gruppenprozesse resultiert, dass sich 11_m „gereizt gefühlt“ hat (88-91), wogegen er sich infolge der Exkursionsauswertung insgesamt „sicherer“ fühlt (240-242, 258-260).

➤ **11_m_5 (Follow-Up)**

Planen: 11_m fühlt sich im Planen – verglichen mit dem Durchführen und Auswerten – „sicherer“ (390-393). Er schätzt seine Fähigkeiten zum Planen von Exkursionen als „relativ gut“ ein, verknüpft diese aber mit dem „Abstrich“, es „noch nicht alleine gemacht“ zu haben. Insgesamt bezeichnet er seine Fähigkeiten als „mittlerweile schon ziemlich gut“ und ist dafür „dankbar“, die Planung in der Universität durchlaufen zu haben, um diese „später übertragen und anwenden“ zu können (197-203). Ohne den „Background“ der Universität aus „Materialien“ und „Ansprechpartnern“ traut er sich das Planen von Exkursionen „in dem Sinne noch nicht zu“ (137-145). Trotzdem fühlt er sich im Planen „im Nachhinein [...] sehr sicher“, da er die „Schritte jetzt kennt, die man beachten muss“. Hat er „genügend Zeit“, so betrachtet er den Planungsprozess als „das kleinste Problem“ (78-84). Diese „Schritte“ beziehen sich vor allem auf fachdidaktische Aspekte: „Fragestellung entwickeln und Ziele entwickeln“ (10-16). Dieses Zutrauen in das fachdidaktische Wissen und Können kommt auch darin zum Ausdruck, dass er sich „relativ gut [ein] Bild“ über die Planung machen kann (151-159). Das Wissen über den Ablauf

der Planung stellte für ihn zu Beginn eine Barriere dar, die er durch die gemeinsame Erarbeitung bewältigt hat (184-186). Zudem war es für 11_m aufgrund der Komplexität ein „bisschen schwierig“, den „Gesamtüberblick“ über die Planung nicht aus den Augen zu verlieren, „immer an alles [zu] denken“ und die „Ziele im Hinterkopf [zu] behalten“ (187-192). Die „Hauptschwierigkeit“ besteht für ihn rückblickend jedoch darin, „alle Leute unter einen Hut zu bekommen“ und „wirklich [beim Ergebnis] zu bleiben“ (179-184). Daher bezeichnet er die Gruppenprozesse zur Leitfragenbildung als „anstrengend“ und sieht ein Hemmnis in der Unfähigkeit einiger Kommiliton:innen, „demokratisch auf Kompromisse einzugehen“ (120-127). Somit stellt die Lehr- und Lernumgebung für ihn einerseits durch die Gruppengröße und andererseits durch ihr „Idealbild“ Hemmnisse für das Planen dar, welches auf den „Background Uni“ (140-142) und darauf zurückzuführen ist, dass er die Planung „noch nicht alleine gemacht ha[t]“ (197-199). 11_m berichtet von der Erfahrung, dass es ihm „relativ leichtgefallen“ ist, das Wissen und Können von der Rabeninsel-Exkursion bei einer nachfolgenden Exkursion anzuwenden, woraus er schlussfolgert, dass zum Planen „schon am meisten an Fähigkeit vorhanden ist“. Dabei bezieht er sich wieder auf die „Schritte“ und benennt dazu die Aspekte der „Fragestellung“ und der „Ziele“ (84-98). Neben diesen direkten Erfahrungen beruft sich 11_m auch auf stellvertretende Erfahrungen, beispielsweise durch die „Probeexkursion“ (20-24).

Durchführen: 11_m ist nicht sicher, ob er die Durchführung einer Exkursion „alleine so hinkriegen würde“, da er bis jetzt „immer alles zusammen durchgeführt“ hat, d. h. „mindestens im Team oder sogar in größeren Gruppen“. Trotzdem denkt er, „dass das auch schon passt“, wobei er diese zusehensichtliche allgemeine Erwartung aus dem guten Verlauf der „Rabeninselexkursion“ ableitet (100-107). Hat er einen „Plan“ für eine Exkursion und diesen „intensiv [durchdacht]“, so sieht er sich in der Lage, „die Exkursion auch dann entsprechend durchzuführen“, da die Durchführung umso leichter fällt, „je besser man plant“ (223-228). 11_m traut es sich „auf jeden Fall“ zu, eine Gruppe von Schüler:innen pädagogisch „zu begleiten“ und „zu leiten“. Ob er es sich „jetzt schon komplett alleine zutrauen würde“, ist für ihn von der Gruppe der Lernenden abhängig. Mit einem:r Partner:in sieht er sich „auf jeden Fall“ dazu in der Lage, der „Aufsichtspflicht“ nachzukommen, wobei für ihn ein „fachlich entsprechender Partner“ zur gegenseitigen Unterstützung wünschenswert ist. Im Ergebnis traut er sich die Exkursionsdurchführung „im Team [...] auf jeden Fall zu“, „alleine kommt´s drauf an“ (252-271). Er betrachtet es als Schwierigkeit, bei einer großen Gruppe an Schüler:innen den Überblick darüber zu behalten, „was man erreichen will mit der Exkursion“ (214-222). Dass sein Zutrauen in sein pädagogisches Wissen und Können von der Gruppe der Lernenden abhängt, heißt für 11_m beispielsweise, dass er „größere Angst“ hätte, mit einer schwierigen Gruppe eine Exkursion durchzuführen (255-261). Das Wetter stellt für ihn nur bedingt ein Hemmnis für die Durchführung dar, da sie zwar „beschissenes Wetter“ hatten, es „aber trotzdem gut hinbekommen“ haben (34-36). Der „Dauerregen [...] mit allen Schlechtwettervarianten“ ist ihm als direkte Erfahrung im Gedächtnis geblieben, obgleich er einerseits darauf verweist, dass sie die Exkursion „trotz des Wetters“ geschafft haben (55-68) und andererseits, dass die Motivierung der Schüler:innen über die „komplette Zeit“ teilweise „schwierig war“ (315-319). Dahingehend war es auch für ihn selber eine Schwierigkeit, sich „die ganze Zeit motiviert zu halten“, wenn er sich auch insgesamt „sehr motiviert gefühlt“ hat (319-323). 11_m betrachtet die Lehr- und Lernumgebung als „Idealbild“ und bezeichnet den „Schulalltag“ und den „Unialltag“ als „zwei Welten“. So fehlt ihm bisher die Erfahrung, Exkursionen alleine „im Schulalltag gemacht zu haben“ (280-283). Folglich ist er „nicht ganz so sicher“, ob er alleine „den Überblick behalten“ und alle „Eventualitäten“ eigenständig bewältigen könnte (100-107). Dahingehend möchte er seinen „Erfahrungsschatz“ auch um die Erfahrung erweitern, Exkursionen „im Schulalltag gemacht zu haben“ (275-281) und Exkursionen durchzuführen, um eine „gewisse Routine“ zu entwickeln (217-221). Die Durchführung ist für

11_m vor allem aufgrund von Unvorhersehbarkeiten (z. B. Wetter, Verletzung) schwieriger als die Planung, in der „immer [alles] schön theoretisch“ ist (208-214).

Auswerten: In der Auswertung der Exkursion war es für 11_m „sehr gut“, dass sie selbstständig die Ergebnisse der Schüler:innen bewerten konnten, da er so seine „Korrekturkompetenz“ schulen und zugleich sehen konnte, „was die [Schüler:innen] so mitgenommen haben“ (42-48). Er traut es sich hinsichtlich seines pädagogischen Wissens und Könnens „auf jeden Fall“ zu, „die Materialien der Schüler auszuwerten“ und die Schüler:innen aufgrund ihrer Leistungen einzuschätzen. Dieses Zutrauen bezieht er „nicht nur [auf] das Schriftliche, sondern vielleicht auch ihre Mitarbeit oder Tätigkeit während der Exkursion“ (427-434). Fachdidaktisch sieht er sich in der Lage, ein „Fazit zu ziehen“, welches „Verbesserungsideen“ beinhaltet. Dabei ist er sich jedoch nicht sicher, ob er es „vollständig [...] durchdenken“ kann oder dabei „irgendwas vergisst“ (437-442). Auch wenn 11_m die Exkursionsauswertung rückblickend als „relativ schwierigungslos“ (421-422) bezeichnet und sich nicht „groß an Schwierigkeiten erinnern [kann]“ (406-413), so expliziert er Hemmnisse und Barrieren in der Komplexität, der Lehr- und Lernumgebung und seinen (fehlenden) Erfahrungen zur Auswertung von Exkursionen. Im Sinne der fachdidaktischen Komplexität von Exkursionen besteht für ihn – ähnlich wie beim Durchführen – manchmal die Schwierigkeit, „diese Quintessenz aus der Exkursion rauszuziehen“ (108-110). Dazu stellt er erneut dar, dass gemeinsam ausgewertet wurde und eine alleinige Exkursionsauswertung „wieder was Anderes“ ist (376-377). So wird es beispielsweise „später schwer“, wenn es mehr Schüler:innen sind, die er „selber bewerten muss“ (431-437). In Reaktion auf das vorliegende „Idealbild“ der universitären Lehr- und Lernumgebung möchte er das Auswerten „mal selber alleine [...], ohne Hilfe und [...] während des Schulalltags“ erleben, „wo noch viele andere Dinge ´ne Rolle spielen“ (398-401). Er möchte die „Erfahrung sammeln“, „das Ganze mal irgendwann alleine gemacht [zu] haben“ (387-390). Für 11_m sind die stellvertretenden Erfahrungen „sehr interessant“, die sich aus den Erfahrungen der Gruppen ergeben (353-358). Diese zeichnen sich durch „verschiedene Sichtweisen“ und „Perspektiven“ aus, „die [ihm] so selber nicht aufgefallen sind“ (363-369) und anhand derer er „sein eigenes Fazit vielleicht nochmal überdenken“ kann (377-386). Die Bewertung der Ergebnisse der Schüler:innen stellt für ihn eine direkte Erfahrung zur Schulung der „Korrekturkompetenz“ dar (42-48), wobei er diesen Teil der Auswertung als „relativ einfach“ wahrnimmt (447-453).

IV 11_m: Fallanalyse

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

Zum Planen von Exkursionen besteht bisher nur zum Teil Zutrauen, weswegen 11_m Quellen als Erwartungen formuliert, die personenbezogene Hemmnisse und fehlende Erfahrungen kompensieren sollen.

Vor dem Planen der Exkursion differenziert 11_m sein Zutrauen: Während er sich mit der „Anleitung von Dozenten [...] logischerweise“ dazu in der Lage sieht, Exkursionen zu planen und durchzuführen, traut er es sich alleine „im Moment noch nicht“ zu (1: 275-281). Dabei kann sein (bisher) fehlender „Mut“ und das Gefühl, „sehr nervös“ zu sein (1: 298-300), sowohl Ursache als auch Folge dieser reduzierten Selbstwirksamkeitserwartung sein. Diese ist auch auf seine „mangelnden [schulischen] Vorerfahrungen“ im Zusammenhang mit geographischen Exkursionen zurückzuführen (1: 291-298),

wobei er auch zum Planen von Exkursionen „keine Vorerfahrung[en]“ besitzt (1: 253-258). Daher verbindet er mit den bevorstehenden Erfahrungen durch die Planungsphase der Rabeninsel-Exkursion die Erwartungen, dass er sich „mit zunehmender Zeit sicherer [...] fühlen“ wird (1: 307-314), sodass eine Beziehung von Ursache und Wirkung zwischen den Quellen der direkten Erfahrungen und den physiologisch-emotionalen Reaktionen (6.3: Abb. 18) besteht. 11_m setzt darauf, dass „mit steigender Erfahrung auch [sein] Mut bzw. [s]eine Selbsteinschätzung“ wachsen (1: 329-334), sodass diese ersten Erfahrungen nicht „völlig vor den Baum“ gehen sollen (1: 453-456). Diese Hoffnungen bestehen auch an stellvertretende Erfahrungen, die er in Form der „Beispielexkursion“ (1: 579-583) und der gegenseitigen Unterstützung mit seinen Kommiliton:innen erwartet (1: 253-258). Folgerichtig stellen Erfahrungen für 11_m den „ausschlaggebende[n] Punkt“ (1: 307-314) dar, um zum Planen von Exkursionen ein höheres Maß an persönlicher Sicherheit zu entwickeln.

Nach dem Planen

11_m verfügt – auch durch fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können – über ein gesteigertes Zutrauen, zweifelt jedoch weiterhin an seiner Befähigung, Exkursionen alleine planen zu können.

Bezüglich seiner Kompetenzen zum Planen von Exkursionen fühlt sich 11_m „auf jeden Fall stark weiterentwickelt“, sodass die Exkursionsplanung „auf jeden Fall was gebracht“ hat (2: 175-177), da er „jetzt [weiß], wie es abläuft“. Dieses allgemeine Zutrauen, welches „mit dem Anfang gar nicht mehr [zu] vergleichen“ ist (2: 110-118), ist auch auf die zuversichtlichen Erwartungen hinsichtlich seines pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens und Könnens zurückzuführen. War er vor dem Planen hinsichtlich der pädagogischen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse „noch relativ überfordert“, so weiß er jetzt, „wie man [so eine Planung] durchlaufen muss“ (2: 164-168). Fachdidaktisch sieht er sich (nun) in der Lage, eine „Leitfrage“ zu bilden und „Schwerpunkte“ festzulegen (2: 168-174), einen „geeigneten Raum“ zu suchen (2: 285-292) und „geeignete Methoden“ auszuwählen (2: 306-310). Zugleich berichtet 11_m von pädagogischen Hemmnissen, da für ihn die Erstellung eines „Gesamtplan[s]“ zur Planung „noch ziemlich schwierig“ ist (2: 312-316) und er zu Beginn der Planung durch die „theoretischen Grundlagen [...] überfordert“ war (2: 3-8). Daran knüpfen die fachdidaktischen Barrieren an, „diesen ganzen Theoriekram [...] so runterzubrechen, dass das für die Schüler machbar ist und [...] den Rahmen der Exkursion nicht sprengt“ (2: 243-250) sowie „passende Methoden“ dafür zu finden (2: 250-251). Im Ergebnis dieser sowohl zuversichtlichen Erwartungen als auch der Hemmnisse und Barrieren ist es für 11_m „noch fraglich“, ob er eine Exkursion alleine planen kann, da er das alleinige Planen „wahrscheinlich erstmal ausprobieren“ muss (2: 199-206). Demnach ist er sich nicht sicher, ob er „ganz alleine“ eine Exkursion vorbereiten kann (2: 192-193), obwohl er weiß, „wie man´s machen kann[,] worauf man achten muss“ (2: 199-206) und er durch die direkten Erfahrungen (2: 75-86, 354-360) über das entsprechende „Knowhow“ verfügt (2: 215-218). Diesbezüglich hat ihm die Exkursionsplanung „auf jeden Fall auch Zutrauen“ verschafft (2: 298-403), sodass er seine wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen „in der Hälfte“ sieht (2: 215-218).

Diese Zweifel an seiner Befähigung zum alleinigen Planen von Exkursionen werden einerseits durch die fehlenden Erfahrungen befördert, „selbst schon mal ganz alleine“ geplant und durchgeführt zu haben (2: 227-228) und andererseits durch personenbezogene Hemmnisse. So sagt 11_m von sich selbst, dass ihm das „absolute Selbstvertrauen [fehlt], das wirklich ganz alleine [...] rocken zu können“ (2: 228-230), da er als „Typ [...] immer so unheimlich perfektionistisch“ ist und er für das Planen einer Exkursion „unheimlich viel Zeit“ brauchen und sich „unheimlich [...] Druck machen“ würde (2: 194-199). Diese Hemmnisse der bisher fehlenden Erfahrungen und seiner Persönlichkeit werden vor allem vor dem

Hintergrund wirksam, dass er die Lehr- und Lernumgebung bzw. den „Unirahmen“ als „Idealbild“ bezeichnet, da für die Planung „unheimlich viel Zeit“, „unheimlich viele Materialien“, „unheimlich viele Leute“, „unheimlich viele Meinungen und Ideen“ zur Verfügung standen (2: 183-191). Daraus leitet er die (potenzielle) Barriere ab, dass eine Planung „erschwert“ würde, wenn „dieses Idealbild“ und „diese Mittel“ nicht da wären (2: 230-237). Folglich hat ihm diese Planung einerseits „unheimlich viel gebracht“, wogegen er sich andererseits bewusst sein möchte, dass es ein „idealer Rahmen für die Planung war, den man halt in Zukunft nie wieder so haben wird“ (2: 516-530). Vergleichsweise dazu werden seine Selbstwirksamkeitserwartungen weniger von den manchmal „langatmig[en] und nervenaufreibend[en]“ Gruppenprozessen (2: 274-279) und der Vorexkursion beeinflusst, die gleichermaßen einen Überblick über Stationen und Methoden lieferte (2: 16-20, 171-174), aber auch zu seiner Voreingenommenheit führte (2: 26-35).

Retrospektiv zum Planen

Durch direkte sowie stellvertretende Erfahrungen existiert fachdidaktisches Wissen und Können und das allgemeine Zutrauen, Exkursionen planen zu können – jedoch nicht ohne das „Idealbild“ Universität.

Während die direkten Erfahrungen aus der Exkursionsdurchführung 11_m verdeutlicht haben, dass die Planung „gut funktioniert“ hat (3: 408-412), ist er durch seine direkten Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung auf „Fehler“ und „gute Sachen“ aufmerksam geworden und hat entsprechende Handlungsalternativen durchdacht (4: 401-406). Daher betrachtet er nicht nur die Erfahrungen der Planung selbst als „Erfolgserlebnis“ (4: 465-468), sondern auch die zugehörige Durchführung und Auswertung. Rückblickend empfindet 11_m seine Kompetenzen zum Planen als „relativ gut“ (5: 197-203) und fühlt sich „sicherer“ (5: 390-393) als beim Durchführen und Auswerten, wozu die Erfahrungen der Exkursionsdurchführung (3: 408-412) stärker beitragen als die der -auswertung (4: 431-436). Insgesamt fühlt er sich bezüglich seiner Kompetenzen zum Planen „im Nachhinein [...] sehr sicher“ und bezeichnet den Planungsprozess als „das kleinste Problem“ (5: 78-84), wobei er sein wahrgenommenes Wissen und Können vor allem fachdidaktisch expliziert. Die von ihm sogenannten „Schritte“ beziehen sich darauf, „Fragestellung[en]“ und „Ziele“ entwickeln zu können (5: 10-16) und beruhen sowohl auf stellvertretenden Erfahrungen aus den Lehrveranstaltungen (5: 10-16, 78-84, 184-186) als auch auf direkten Erfahrungen. Neben diesen direkten Erfahrungen aus der Planung (4: 465-468), Durchführung (3: 408-412) und Auswertung (4: 401-406) der Rabeninsel-Exkursion besteht eine weitere zentrale darin, dass er sein zum Planen erworbenes Wissen und Können bei einer nachfolgenden Exkursion „relativ leicht“ anwenden konnte. Daraus schlussfolgert er, dass zum Planen „schon am Meisten an Fähigkeit vorhanden ist“ (5: 84-98). Obwohl er sich diesbezüglich als „sehr sicher“ bezeichnet (5: 78-84), gelten diese zuversichtlichen Erwartungen nicht ohne den „Background“ der Universität. Die Lehr- und Lernumgebung interpretiert 11_m einerseits aufgrund der vielseitig vorhandenen „Materialien [und] Ansprechpartner“ (5: 137-145) als etwas Positives, wogegen sie andererseits als etwas Negatives im Sinne seiner Selbstwirksamkeit zu analysieren ist. Diese sorgt in Kombination mit seiner fehlenden Erfahrung, die Planung „noch nicht alleine gemacht“ zu haben (5: 197-199), und personenbezogenen Barrieren dafür, dass er sich das Planen ohne das „Idealbild“ Universität „in dem Sinne noch nicht zu[traut]“ (5: 137-145). So würde er sich hinsichtlich zukünftiger Planungen aufgrund seiner Persönlichkeit – vor allem ohne den besagten „Background Uni“ (5: 140-142) – „wieder viel Druck machen“ und die Planung daher „in Stress ausarten“ (5: 444-449). Dahingehend haben die stellvertretenden Erfahrungen der Gruppenprozesse dazu beigetragen, dass die Unterstützung durch „Teammitstreiter (...) alles ´n bisschen erleichtert“ hat (5: 137-145).

Planen von Exkursionen

Gestiegene allgemeine werden ebenso wie die fachdidaktischen zuversichtlichen Erwartungen durch personenbezogene Hemmnisse und die Lehr- und Lernumgebung als „Idealbild“ reduziert.

Vor dem Planen der Exkursion fühlte sich 11_m nicht alleine dazu in der Lage, eine Exkursion zu planen. Um zukünftig auf Unterstützung verzichten zu können formulierte er die Quellen der direkten sowie stellvertretenden Erfahrungen als Erwartungen an die Planung der Rabeninsel-Exkursion, die einerseits zu einer höheren Sicherheit und andererseits zur Bewältigung der personenbezogenen Hemmnisse und der fehlenden Erfahrungen führen sollten. Sowohl nach als auch retrospektiv zum Planen sind sowohl seine allgemeinen als auch seine fachdidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen als gestiegen zu analysieren, da neben den direkten Erfahrungen aus der Planung auch jene aus der Durchführung und Auswertung positive Quellen hinsichtlich seiner erwarteten Kompetenzen darstellen. Dennoch bestehen nach dem Planen weiterhin Zweifel an seiner Befähigung, Exkursionen alleine planen zu können, wofür vorwiegend personenbezogene Hemmnisse und Barrieren aus der Lehr- und Lernumgebung, aber auch fachdidaktische und pädagogische Schwierigkeiten verantwortlich sind. Retrospektiv zum Planen der Rabeninsel-Exkursion bestehen weitere relevante Erfahrungen darin, dass 11_m sein (erworbenes) Wissen und Können zum Planen auf eine weitere universitäre fachdidaktische Exkursion anwenden konnte. Dieser Transfer seiner positiven Kompetenzerwartungen in tatsächliches (Lehr- und Lern-) Verhalten führt im Sinne der zyklischen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (6.3: Abb. 18) zu deren Steigerung. So trägt die Vielzahl der positiven direkten und stellvertretenden Erfahrungen insgesamt zwar dazu bei, dass sich 11_m zum Planen als „sehr sicher“ (5: 78-84) empfindet, verhilft ihm allerdings nicht zur Bewältigung der bestehenden personenbezogenen Hemmnisse und der Barrieren der Lehr- und Lernumgebung. Dabei stellt das „Idealbild“ der Lehr- und Lernumgebung als Kategorie einen „In-Vivo-Code“ (Döring & Bortz, 2016, S. 604) dar (6.3), der stellvertretend zeigt, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen prospektiv und handlungsnah sind (Schulte et al., 2008), da 11_m das Planen von Exkursionen ohne diesen universitären „Background“ (5: 137-145) zukünftig als deutlich erschwert erwartet. Im Ergebnis sind seine allgemeinen und fachdidaktischen Kompetenzerwartungen als gestiegen zu analysieren, ohne dabei zur Selbstwirksamkeitserwartung zu führen, Exkursionen vollkommen selbstständig planen zu können.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

Zum Durchführen von Exkursionen besteht bei 11_m eher ein kollektives als ein individuelles Zutrauen, welches von personenbezogenen Hemmnissen und erwarteten Unvorhersehbarkeiten begleitet wird.

Vor dem Planen der Exkursion sieht sich 11_m noch nicht in der Lage, Exkursionen alleine planen und durchführen zu können, sondern nur mit der „Anleitung von Dozenten“ (1: 275-281). Nach dem Planen traut er es sich das Durchführen der Exkursion zu, findet es „aber auch gut“, dass er die Gruppe der Schüler:innen zusammen mit einem:r Kommiliton:in betreuen kann (2: 432-436), sodass seine gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartungen eher kollektiv als individuell sind. Diese zuversichtlicheren Erwartungen basieren primär auf seinen direkten Erfahrungen aus der Planung, infolge derer nicht nur die Exkursion „elendig lang durchdacht“ und „super vorbereitet“ ist (2: 446-450), sondern sich auch 11_m „gut vorbereitet“ fühlt (2: 409-417). Die Exkursionsplanung verschafft ihm im Allgemeinen „auf jeden Fall auch Zutrauen“, diese „umzusetzen und auch auszuwerten“ (2: 398-403) sowie die Gruppe

der Schüler:innen pädagogisch zu betreuen (2: 503-508). Vor dem Durchführen der Rabeninsel-Exkursion beschreibt er die Quellen – vergleichbar mit dem Planen – in Form von Erwartungen, die ihm bei der Bewältigung der personenbezogenen Hemmnisse sowie der Barrieren der fehlenden Erfahrungen und der erwarteten Unvorhersehbarkeiten unterstützen sollen. So erhofft sich 11_m von den Erfahrungen zum Planen und Durchführen, dass sie nicht „völlig vorn Baum“ gehen (1: 453-456) und dadurch sein „Mut bzw. [s]eine Selbsteinschätzung“ steigen (1: 329-334). Die Durchführung erwartet er als „ganz neue Herausforderung“, da nicht planbare Unvorhersehbarkeiten auftreten können (2: 370-379). Diese Barriere führt zusammen mit den Hemmnissen der fehlenden Erfahrungen (1: 4-7, 291-298, 2: 481-487) und hohen persönlichen Ansprüchen zu den physiologisch-emotionalen Reaktionen, dass er „nicht dieses hundertprozentige Selbstvertrauen“ besitzt (2: 481-487), es ihm etwas an „Mut fehlt“ (1: 240-243) und vor dem Durchführen eine „gewisse Nervosität“ besteht (2: 426-428). Er möchte den Schüler:innen „möglichst was Gutes bieten“ (1: 240-243) und die Exkursion für sie „optimal [...] gestalten“, was ihn seinen eigenen Aussagen zufolge „selbst unter Druck“ setzt (2: 418-420).

Nach dem Durchführen

11_m verfügt durch direkte Erfahrungen und physiologisch-emotionale Reaktionen sowie bewältigte Hemmnisse und Barrieren über ein gesteigertes Zutrauen zum Durchführen von Exkursionen.

11_m expliziert seine „Selbstwahrnehmung“ als „auf jeden Fall [verändert]“ und „auf jeden Fall auch gesteigert“ (3: 175-191). Infolge direkter Erfahrungen und physiologisch-emotionaler Reaktionen sieht er sich „auf jeden Fall deutlich mehr dazu in der Lage, [Exkursionen] leiten und durchführen zu können“ (3: 200-210). Diese zuversichtlicheren allgemeinen Erwartungen konkretisiert er für den fachdidaktischen „Vermittlungsaspekt“ (Brunner et al., 2006, S. 59; 3: 184-186, 235-237) und sein pädagogisches Wissen und Können, Schüler:innen während einer Exkursion begleiten zu können (3: 224-227). Dabei bleiben ihm die direkten Erfahrungen der Rabeninsel-Exkursion „positiv in Erinnerung“ und sind „Motivation“ für ihn (3: 558-565), da sie teilweise aus dem Verhalten der Lernenden resultieren, für die er eine „Autoritätsperson“ war (3: 76-79) und mit denen er „super klargekommen“ ist (3: 237-245). Seine positive Wahrnehmung zeigt sich auch in den physiologisch-emotionalen Reaktionen, die in einem „Exkursionsfeeling“ bestehen, welches sich durch eine abnehmende „Aufregung“ (3: 55-65) und „positive Gefühle“ (3: 539-542) kennzeichnet. Sowohl diese Quellen als auch die bewältigten Hemmnisse und Barrieren – vor allem die personenbezogenen Hemmnisse und die Barrieren durch die Lernenden – tragen zu seiner gesteigerten Selbstwirksamkeit bei. Vor der Exkursionsdurchführung haben bei 11_m „Nervosität und Anspannung überwogen“, da er nicht sicher sein konnte, ob er in der Lage ist, eine „Schülergruppe zu führen und das ordentlich über die Bühne zu bringen“ (3: 175-180). Infolge der dargestellten Quellen konnte er diese erwartete Schwierigkeit bewältigen, da die „Anspannung“ während der Durchführung abgefallen ist (3: 121-128) und er keine „große Angst“ mehr davor haben muss, „ob halt alles gut über die Bühne geht“ (3: 216-218).

Darüber hinaus hat die Durchführung seine Erwartungen auch in Hinblick auf die Schüler:innen „übertroffen“, da sie trotz des schlechten Wetters „super motiviert“ waren, „super mitgemacht“ und „Fragen gestellt“ haben (3: 112-122). So hätte 11_m „nie gedacht“, dass die Exkursion unter den bestehenden Bedingungen „so gut funktioniert“ (3: 534-536). Daraus lässt sich einerseits die Bewältigung der „grundlegende[n] Schwierigkeit“ des Wetters (3: 302-304) und der erwarteten Barrieren durch die Lernenden ableiten und andererseits die Feststellung, dass sich seine „wesentlich negativeren Erwartung[en]“ nicht bewahrheitet haben (3: 531-534). Dazu berichtet er auch, dass pädagogisch „keine großartigen Schwierigkeiten“ aufgetreten sind (3: 224-227) und er „prinzipiell“ (3: 285) nicht von

„großen Schwierigkeiten“ (3: 316-317) während der Exkursionsdurchführung sprechen kann. Dementgegen besteht jedoch eine zentrale Barriere in der Lehr- und Lernumgebung, die für 11_m – ebenso wie zum Planen – „Idealbedingungen“ entspricht (3: 264-265). Diese sind für ihn insofern problematisch, dass sich die „Rahmenbedingungen vielleicht in Zukunft“ verändern (3: 255-257) und er bei anderen „Kapazitäten“, d. h. mehr Schüler:innen und seiner alleinigen Verantwortung als Lehrer, eine „ganz andere Herausforderung“ erwartet (3: 202-208). Daher sorgen die stellvertretenden Erfahrungen – „dass [er] nicht alleine war“ (3: 327-330), das „Team [...] super funktioniert hat“ (3: 551-552) – einerseits für seine gesteigerten (kollektiven) Selbstwirksamkeitserwartungen und sind andererseits mit der Problematik verbunden, dass ihm infolge dieser „Idealbedingungen“ nach wie vor die Erfahrung bzw. „Erfolgssituation“ fehlt, eine Exkursion „schon mal selbstständig alleine vorbereitet [und] durchgeführt“ zu haben (3: 275-279).

Retrospektiv zum Durchführen

Das „Idealbild“ der Lehr- und Lernumgebung führt mithilfe positiver direkter und stellvertretender Erfahrungen sowie verbaler Beeinflussungen zu einem kollektiven, jedoch keinem individuellen Zutrauen.

11_m attribuiert die direkten Erfahrungen der Exkursionsdurchführung retrospektiv als „Erfolgsereignis“. Obwohl diese „positive[n] Erfahrung[en]“ (4: 465-468) durch weitere positive direkte Erfahrungen (4: 105-110, 334-342, 359-363) und verbale Beeinflussungen (4: 104-105, 130-131, 135-137, 464-465) in der Exkursionsauswertung bestärkt werden, bleiben seine zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen von Exkursionen „genauso“ (4: 359-363). Deswegen geht er einerseits mit einem „relativ guten Gefühl“ an zukünftige Exkursionen heran (4: 141-146), erwartet andererseits aber einen „Unterschied“, sollte er „alleine“ für die Durchführung verantwortlich sein (4: 364-366). Demnach besteht auch rückblickend keine subjektive Gewissheit für 11_m, ob er die Durchführung einer Exkursion „alleine so hinkriegen würde“, da er bisher „immer alles zusammen durchgeführt“ hat, d. h. „mindestens im Team oder sogar in größeren Gruppen“ (5: 100-107). Daher ist festzustellen, dass sich seine Selbstwirksamkeitserwartungen wesentlich auf das Kollektiv des „Team[s]“ und/oder „größere[r] Gruppen“ beziehen. Dabei stellen die daraus resultierenden stellvertretenden Erfahrungen zugleich ein wesentliches Element der „Idealbedingungen“ (3: 264-265) bzw. des „Idealbildes“ (2: 183-191, 230-237) der Lehr- und Lernumgebung dar. Diese Erfahrungen sind für ihn positiv, da sie beispielsweise zur Zuversicht in sein pädagogisches Wissen und Können führen, Schüler:innen „begleiten“ und „leiten“ zu können. Sie sind jedoch auch kritisch, da sich 11_m das Durchführen „im Team [...] auf jeden Fall“ zutraut, in Abhängigkeit von den Lernenden jedoch nur vielleicht alleine (5: 252-271), da er „größere Angst“ vor einer schwierigen Gruppe hat (5: 255-261). Generell betrachtet er den „Schulalltag“ und den „Uni-alltag“ als „zwei Welten“ (5: 280-283), die sich maßgeblich in Form ihrer Lehr- und Lernumgebungen unterscheiden. Folglich bestehen für ihn zentrale Schwierigkeiten darin, dass die „Idealbedingungen“ (3: 264-265) der Universität wohl zukünftig an Schulen nicht mehr gegeben sein werden und ihm somit die Erfahrungen fehlen, Exkursionen alleine „im Schulalltag gemacht zu haben“ (5: 280-283). Diese bisher fehlende „gewisse Routine“ (5: 217-221) und der zu erweiternde „Erfahrungsschatz“ (5: 275-281) sind auch dafür verantwortlich, dass 11_m bis dato vor allem über kollektive (Schmitz & Schwarzer, 2002) und weniger über individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen verfügt, die insgesamt auch auf den guten Verlauf der „Rabeninselexkursion“ (5: 100-107) zurückzuführen sind.

Durchführen von Exkursionen

Zum Durchführen von Exkursionen besitzt 11_m kollektive, aufgrund der „idealen“ Lehr- und Lernumgebung und fehlender Erfahrungen jedoch kaum individuelle zuversichtliche Erwartungen.

11_m verfügt weder vor noch nach und retrospektiv zum Durchführen über positive individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen in der Qualität, sich mit Sicherheit zum alleinigen Durchführen von Exkursionen in der Lage zu sehen. Basierend auf den vielen positiven Quellen während der Durchführung der Rabeninsel-Exkursion – vor allem direkte Erfahrungen und physiologisch-emotionale Reaktionen – steigen seine Selbstwirksamkeitserwartungen nach dem Durchführen und werden fachdidaktisch und pädagogisch konkretisiert. Insgesamt können seine Kompetenzerwartungen zum Durchführen von Exkursionen als reflektierte Zuversicht analysiert werden, da sich 11_m grundsätzlich dazu im Stande sieht. Dabei sorgen die bestehenden Hemmnisse und Barrieren zur Differenzierung zwischen seinem kollektiven Zutrauen und seinem individuellen Zweifeln an seinen Kompetenzen zum Durchführen. Kollektiv (Schmitz & Schwarzer, 2002) bedeutet dabei, dass 11_m seine Kompetenzen über das „Team“ oder eine „größere Gruppe“ wahrnimmt und erwartet (3: 264-265, 551-552, 5: 100-107, 137-145, 252-271). Während die bewältigten personenbezogenen Hemmnisse und die Barrieren des Wetters diese Kompetenzerwartungen positiv unterstützen, werden diese durch das „Idealbild“ (2: 183-191, 230-237, 3: 264-265) der vorliegenden Lehr- und Lernumgebung sowie den daraus resultierenden fehlenden Erfahrungen der alleinigen Durchführung reduziert, wobei eine grundlegende allgemeine Zuversicht besteht.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

Neben dem allgemeinen Zutrauen zum Auswerten der „eigenen“ Exkursion besteht auch die Zuversicht, die Lernenden bewerten zu können, selbst wenn 11_m dabei Hemmnisse und Barrieren erwartet.

Das allgemeine Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen bezieht sich nur auf die Aspekte, die 11_m in der Exkursionsdurchführung selbst erlebt hat. Deren Auswertung traut er sich „auf jeden Fall“ zu (3: 486-487), wogegen er sich nicht in der Lage sieht, eine „Exkursion in Gänze zu bewerten“. Dieses „abschließende Urteil“ (3: 493-501) stellt ihn vor Schwierigkeiten, da Barrieren hinsichtlich der Komplexität von Exkursionsauswertungen bestehen, die vor allem nach und retrospektiv zum Auswerten wirksam werden. Die Organisation der Lehr- und Lernprozesse der Auswertung stellt ihn ebenso wie die Bewertung der Lernenden vor pädagogische „Herausforderung[en]“ (2: 379-382, 387-392), wobei er sich grundsätzlich dazu befähigt fühlt, die „Schüler zu bewerten“ (3: 486-492). Dahingehend erwartet er das schlechte Wetter aus der Exkursionsdurchführung als Hemmnis, da die Schüler:innen „kein[en] Bock“ mehr hatten „irgendwas aufzuschreiben“ (3: 453-462) und befürchtet des Weiteren, dass innerhalb der Lehrveranstaltungen nicht genügend Zeit zur Bewertung sein könnte (3: 465-470).

Nach dem Auswerten

Direkte und stellvertretende Erfahrungen führen zu einem „roten Faden“, der durch das fachdidaktische Hemmnis der Komplexität und den „Unirahmen“ in Form der Lehr- und Lernumgebung begrenzt wird.

Die direkten und stellvertretenden Erfahrungen führen für 11_m sowohl zu einem „roten Faden“ zum Auswerten von Exkursionen (4: 204-208) als auch zur physiologisch-emotionalen Reaktion, sich diesbezüglich „sicherer“ zu fühlen (4: 240-242, 258-260). Auf der Grundlage dieser positiven Quellen

expliziert 11_m die Entwicklung seiner Kompetenzerwartungen: „jetzt auf jeden Fall mehr in der Lage [dazu], sowas auszuwerten als vorher“ (4: 219-221); „in der Auswertung schon mal sicherer“ (4: 235-242); „jetzt schon ganz gut in der Lage“ (4: 247-249). Dabei ist erneut eine Differenz zwischen seinen kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen zu analysieren, da er sein alleiniges Zutrauen zwar „schon so im positiveren Bereich“ verortet, dieses gegenüber der Gruppe aber ein „bisschen abstufen“ möchte, da sich die Gruppe durch „viele Meinungen“ kennzeichnet (4: 266-272). Folgerichtig traut er sich das Auswerten von Exkursionen „auf jeden Fall mehr zu als vorher“, ist sich aber nicht sicher, ob er es „ganz alleine so hinkrieg[t]“ (4: 235-242). Da er es „vorher noch nie gemacht hat“ (4: 190-191), wirken sich insbesondere die direkten Erfahrungen (4: 225-230, 374-382) positiv auf seine Selbstwirksamkeit aus, da sie für 11_m neue Lehr- und Lernerfahrungen (6.3: Abb. 18) bedeuten. Diese neu konstruierten Selbstwirksamkeitserwartungen sind nicht nur allgemein, sondern auch pädagogisch und fachdidaktisch. So sieht sich 11_m pädagogisch dazu im Stande, die „wichtige[n] Punkte“ und „Schritte“ zur Organisation der Lehr- und Lernprozesse zu kennen und die Schüler:innen zu bewerten (4: 254-260, 293-295) sowie fachdidaktisch dazu in der Lage, „Schwerpunkte“ festzulegen (4: 192-200). Gleichwohl stellt die Komplexität von Exkursionsauswertungen für ihn eine Barriere dar, da als für ihn „schwierig“ ist, „bei der Auswertung dann so ´n Ende zu finden“ (4: 299-308, 318-328). Auch dahingehend spielt die (bisher) fehlende Erfahrung eine Rolle, „Exkursionen im richtigen Schulalltag“ geplant, durchgeführt und ausgewertet zu haben. Vor allem die Tatsache, es nicht „schon mal alleine komplett gemacht zu haben“ (4: 276-279), führt dazu, dass 11_m kein individuelles Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen besitzt. Dieses Hemmnis wird – wie auch zum Planen und Durchführen – in Kombination mit dem „Uniumfeld“ bzw. „Unirahmen“ relevant, der ein „bisschen ausführlicher und ausgedehnter“ ist und sich durch „ganz viele Meinungen“ kennzeichnet. So besteht für ihn die erwartete Barriere, dass die Lehr- und Lernumgebung mit Blick auf seine zukünftige Berufstätigkeit als Lehrer „nicht so viele Impulse oder Ideen“ bieten wird und er dann eher „auf sich gestellt“ ist (4: 208-219, 279-281).

Retrospektiv zum Auswerten

Direkte Erfahrungen führen zu pädagogischen, stellvertretende zu fachdidaktischen zuversichtlichen Erwartungen, wogegen Barrieren in der Komplexität und der Lehr- und Lernumgebung bestehen.

Rückblickend haben die direkten Erfahrungen in der Exkursionsauswertung die „Korrekturkompetenz“ (5: 42-48) von 11_m geschult. Diesbezüglich sieht er sich nicht nur in der Lage, die Schüler:innen schriftlich, sondern auch hinsichtlich ihrer „Mitarbeit oder Tätigkeit während der Exkursion“ zu bewerten (5: 427-434). Darüber hinaus verfügt er über die Kompetenz, ein „Fazit“ zur Exkursion ziehen zu können (5: 437-442). Diese fachdidaktische Selbstwirksamkeitserwartung ist vorrangig auf die stellvertretenden Erfahrungen der Auswertung zurückzuführen, die sich durch die „verschiedene[n] Sichtweisen“ und „Perspektiven“ der Kommiliton:innen kennzeichnen (5: 363-369), welche 11_m als sinnvolle Erweiterung seiner eigenen Wahrnehmungen empfindet. Begleitet wird diese zuversichtliche fachdidaktische Erwartung durch das wiederum fachdidaktische Hemmnis der Komplexität. So ist bzw. bleibt 11_m auch retrospektiv unsicher, ob er in der Lage ist, dieses „Fazit [...] vollständig zu durchdenken“ (5: 437-442). Dabei besteht eine weitere Barriere darin, die „Quintessenz“ der Exkursion zu reflektieren (5: 110-118). Rückblickend reduzieren die Lehr- und Lernumgebung und die fehlenden Erfahrungen – „das mal selber alleine gemacht zu haben, ohne Hilfe und [...] mal während des Schulalltags erlebt zu haben, wo noch viele andere Dinge ´ne Rolle spielen“ (5: 398-401) – erneut die Selbstwirksamkeit von 11_m. So ist für ihn weiterhin die Erfahrung notwendig, „das Ganze mal irgendwann alleine gemacht zu haben“, um sich zum Auswerten von Exkursionen „noch sicherer fühlen“ zu können (5: 387-390).

Auswerten von Exkursionen

Während sich Entwicklungen in den allgemeinen sowie pädagogischen und fachdidaktischen zuversichtlichen Erwartungen zeigen, bleiben Hemmnisse und Barrieren für 11_m meist bestehen.

Direkte und stellvertretende Erfahrungen aus der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion steigern die allgemeine Zuversicht von 11_m, Exkursionen auswerten zu können, indem sie für seine wahrgenommenen und erwarteten Kompetenzen neue Lehr- und Lernerfahrungen bedeuten (6.3: Abb. 18). Infolge dieser eigenen Handlungserfahrungen (direkt) und den Erfahrungen durch das Lernen am Modell bzw. durch Beobachtung (stellvertretend) entwickelt sich darüber hinaus ein Vertrauen in seine pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen. Dabei ist – so wie auch zum Planen und Durchführen – insgesamt eine Differenz zwischen seinen kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen zu analysieren, da sich seine zuversichtlichen Erwartungen verstärkt auf die Arbeit im Team oder in Gruppen beziehen. Insbesondere der „Unirahmen“ (4: 279-281) bzw. das „Uniumfeld“ (4: 208-219) sorgt in Form der „idealen“ Lehr- und Lernumgebung im Zusammenhang mit den fehlenden Erfahrungen zum alleinigen Auswerten von Exkursionen dafür, dass kaum individuelle zuversichtliche Erwartungen expliziert werden. Im Ergebnis ist sich 11_m erneut nicht sicher, ob er zum alleinigen Auswerten (schon) in der Lage ist, wobei ein grundsätzliches allgemeines sowie pädagogisches und fachdidaktisches Zutrauen besteht, welches sich infolge der Rabeninsel-Exkursion entwickelt hat.

V 23_m: Fallzusammenfassung

➤ 23_m_1 (vor dem Planen, Durchführen und Auswerten)

Planen: 23_m würde sich das Planen einer Exkursion „mit [s]einem Wissensstand [...] auf jeden Fall zutrauen“ und dazu „wahrscheinlich noch irgendwelche Experten fragen oder Freunde“, die diesbezüglich schon über „Erfahrung“ verfügen (373-377). Dieses allgemeine Zutrauen verbindet er mit der Erwartung, dass das Planen einer Exkursion eine „Erfahrung“ wäre, die ihn „wieder voranbringt“ (387-390). Fachlich ist er darauf gespannt, welche Formen von Exkursionen (z. B. „Stadtrallye“, „Schnipseljagd“, „Geocaching“) existieren (357-363). Fachdidaktisch ist er daran interessiert, möglichst alle Lernenden zu motivieren und ihnen „coole [und] interessante“ Aufgaben zu stellen. Er möchte wissen, wie man es „am besten organisiert“, „dass das Ziel auf jeden Fall erreicht wird in der Exkursion“ (211-221). Pädagogisch erwartet er Erkenntnisse dazu, „was man auch alles so beachten muss“ und benennt dazu beispielhaft die Themen „Sicherheit“ und die Positionierung als Lehrer während der Exkursion. 23_m äußert Aspekte aus der Lehr- und Lernumgebung als potenzielle Hemmnisse und Barrieren. So erwartet er in der Planung „wirklich Arbeit“, da ihm die Rabeninsel bislang unbekannt ist, er bei der Exkursion aber den „Raum kennen“ und „Ortskenntnisse haben“ muss (380-386). Relativ unbekannt sind im Vorfeld der Exkursion auch die Schüler:innen, sodass die „Distanz“ einerseits gewahrt und andererseits gebrochen werden sollte, um die Exkursion mit ihnen durchführen zu können (341-350). Zum Planen von Exkursionen besitzt 23_m bislang keine direkten Erfahrungen, ist aber daran „interessiert [...], diese Erfahrung zu machen“ (404-406). Darüber hinaus hat er „auf jeden Fall Lust“, diese Erfahrung auch den Schüler:innen zu ermöglichen, da er in seiner Schulzeit selbst keine „geographische[n] Exkursionen“ erleben konnte (421-427). 23_m erwartet, dass stellvertretende Erfahrungen sein Zutrauen zum Planen steigern könnten, indem er mit „Experten“ über Exkursionen spricht oder Exkursionen „hospitier[t]“, um „Probleme“ und „kleine Tricks“ wahrnehmen zu können (528-540). Mit Blick auf die Exkursion ist er „auf jeden Fall [...] wirklich sehr gespannt“, wie „zeitintensiv“ die Planung

ist, wie „so ´ne Exkursion abläuft“ und ob das Ziel der Exkursion wirklich erreicht wird (350-355). Bezüglich des Zeitaufwandes ist er auch deswegen „sehr gespannt“, weil er den Vergleich zum Planen einer „Top-Stunde“ zieht und beschreibt, dass es dazu einfach Zeit benötigt (595-600). Die persönliche Einstellung von 23_m stellt eine Quelle dar, da er Exkursionen nicht nur als „schöne[n] Raum“ versteht, um die Schüler:innen „besser kennen[zu]lernen“, sondern ihnen auch etwas zeigen möchte (406-414).

Durchführen: Für 23_m bestehen in der pädagogischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen deswegen Hemmnisse, da ihm beispielsweise rechtliche Kenntnisse zur Sicherheit fehlen (545-547). Er beschreibt seine bisherigen direkten Erfahrungen im Zusammenhang mit Exkursionen als „sehr interessant“ und stellt dar, dass ihn vor allem „stadtgeographische Sachen“ interessieren (81-84). Aus Exkursionen nimmt er eigenen Angaben nach „immer sehr viel mit“, wobei er im Anschluss durch „andere Sachen im Kopf“ leider „ziemlich viel wieder verg[isst]“. Er betont, dass er „wirklich gerne [diese Erfahrung] machen würde, [...] Exkursion durchzuführen“ und dass er sich „wirklich drauf freu[t], so was zu machen“ (592-594). Dabei ist er „wirklich sehr gespannt“ darauf, wie diese Exkursion dann tatsächlich abläuft, wie „zeitintensiv“ sie ist und ob in der Durchführung die Ziele „wirklich erreicht“ werden können (350-355). Neben diesen physiologisch-emotionalen Reaktionen stellt seine Persönlichkeit eine Quelle dar, da er „auf jeden Fall Lust [hat,] Exkursionen zu machen“ (193-194).

➤ **23_m_2 (nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten)**

Planen: 23_m fühlt sich „wirklich kompetenter“, Exkursionen planen zu können, „weil [er] jetzt wirklich weiß, worauf [zu] achten“ ist (163-166). Allerdings ist er unsicher, ob er es sich zutraut, das Planen „selber zu machen“, da es einen hohen zeitlichen Aufwand bedeutet (168-172). Er traut sich das Planen von Exkursionen „mehr zu“ und sieht sich in der Lage, besser zu planen, da er „wirklich alles so mal miterleben durfte“ (204-208). Dabei ist es für ihn „nochmal ´ne andere Frage“, ob er es am Ende tatsächlich machen würde (208-209). Im Allgemeinen besitzt er „auf jeden Fall“ das Zutrauen, Exkursionen planen zu können, jedoch nicht „so ´ne große Exkursion“ (243-245) und nur bei den entsprechenden „Gegebenheiten“ (328-330). Diesbezüglich sieht er sich „nicht hundertprozentig alleine“ dazu in der Lage, „so was zu planen“ (272-273). Fachdidaktisch besitzt er eine „Zielvorstellung“ und das Wissen, dass alles auf das Ziel anzupassen ist (166-168). Pädagogisch verfügt er jetzt über „viel mehr [...] Wissen“ zum Gestalten der Lehr- und Lernprozesse und hat „verstanden“, „was alles dahinter steht“ (188-193). Er weiß „auf jeden Fall“, wie eine Planung „abläuft“, was dahingehend zu „beachten“ ist (319-320) und wie diese „funktioniert“ (239-240).

23_m beschreibt die fachliche Barriere, dass er mehr über „Themen“ wissen könnte, um ein größeres „Fachwissen“ in die Exkursion integrieren zu können (280-284). Dabei fehlt es ihm fachlich und fachdidaktisch etwas an „Wissen“ und „Kompetenz“ zum Planen (257-260). So bestehen fachdidaktische Hemmnisse in der „Themenfindung“, der Wahl und Gestaltung der Exkursionsstationen sowie deren Verknüpfung mit der „Leitfrage“ (294-298). Mit Blick auf die Planung der Rabeninsel-Exkursion stellt 23_m die fachdidaktischen Schwierigkeiten dar, dass er eine von ihm alleine geplante Exkursionen als weniger „zielführend“ und weniger „kompetenzorientiert“ erwartet (220-233). Dazu verweist er auf die Komplexität von Exkursionen, da die Planung mit einem hohen „zeitliche[n] Aufwand“ verbunden ist (168-172, 181-183). Für 23_m stellt die „Vorexkursion“ ein Hemmnis für das Planen der Exkursion dar, da dieses Element der Lehr- und Lernumgebung dazu führte, dass er sich ein „bisschen begrenzt gefühlt“ hat (31-37). Einerseits bezeichnet er diese als „wirklich gut“ und „sehr hilfreich“, andererseits kritisiert er aber die daraus resultierende Voreingenommenheit (42-49). Dabei handelt es sich bei der Rabeninsel um einen „begrenzten Raum“, wobei das bestehende „Naturschutzgebiet“ den Handlungsspielraum für eine Exkursion noch weiter einschränkt (38-41). Überhaupt bringen Exkursionsräume die

potenziellen Hemmnisse mit sich, dass sie für die Schüler:innen „interessant“ und „nicht zu weit weg [...] von der Schule“ sein sowie „Möglichkeiten“ bieten sollten (334-338). Die Lehr- und Lernumgebung stellt insgesamt eine Barriere für 23_m dar, da der vorliegende „Standard“ für ihn selbst „nicht [zu] erfüllen“ ist und er – mit Blick auf eine „zielführende und [...] kompetenzorientierte Exkursion“ – „nicht so viel abdecken“ könnte (220-233). Er benennt die persönliche Schwierigkeit, dass er im Studium zwar viel lernt, aber „leider auch immer sehr viel“ vergisst (284-286).

23_m berichtet davon, dass er durch die Rabeninsel-Exkursion „exemplarisch erlebt“ hat, wie Exkursionen geplant werden können (159-161) und das „alles so mal miterleben durfte“ (204-208). Diese direkten Erfahrungen führen dazu, dass er seinen Erkenntnisgewinn zum Planen von Exkursionen „auf jeden Fall [als] relativ hoch“ bezeichnet, er aber noch mehr Erkenntnisse aus der Planungsphase erwartet hätte (466-471). So beschreibt er beispielsweise die direkten Erfahrungen zu den ersten beiden Probeläufen der Exkursion als „sehr, sehr hilfreich“, da er so die Exkursionsstation „noch verbessern“ konnte (80-87). Hingegen waren die direkten Erfahrungen zum „abschließenden Probelauf“ nicht so „zielführend“, da sie nicht alle Stationen geprobt haben und seine Kommiliton:innen nur bedingt interessiert waren (88-99). Zusätzlich zu den direkten Erfahrungen aus der Planung erwartet 23_m durch die Durchführung und Auswertung einen Erkenntnisgewinn (432-444). Grundsätzlich sieht er in der Exkursion einen Mehrwert für die Schüler:innen, weil sie daraus „sehr viel mitnehmen“ können und empfindet Exkursionen aus ihrer Perspektive als „sehr interessant“ (210-212). Hinsichtlich der „Vorexkursion“ existieren die stellvertretenden Erfahrungen, dass er einen „guten Eindruck“ zum Ablauf einer Exkursion (z. B. „Aufgaben“, „Methoden [...] im Gelände“) bekommen hat (10-18). Dieser hilfreiche „erste Einblick“ (24-26) führt aber auch zu einer gewissen Voreingenommenheit (31-37) und Orientierung (42-49) im Sinne von Hemmnissen und Barrieren. Für 23_m sind stellvertretende Erfahrungen insoweit wünschenswert, dass er ein „engagiertes Team“ um sich möchte (264-271) oder ein „[unterstützendes] Kollegium“ (278-280), das „mitdenk[t]“ (338-340). Dabei stellt auch seine Persönlichkeit eine Quelle dar, da er „Lust“ hat, mit Schüler:innen Exkursionen durchzuführen (252-253).

Durchführen: 23_m verfügt über das allgemeine Zutrauen, die Exkursion auf der Rabeninsel „auf jeden Fall“ durchführen zu können, vorausgesetzt, er liest sich vorher noch ein (406-407). Die Planung hat ihn vorangebracht, da er jetzt „weiß, wie man so was plant und auf was man achtet“. Außerdem besitzt er nun das fachdidaktische Wissen und Können zur Anwendung von „Methoden [...] im Gelände“ (429-432). Zum Durchführen bestehen für ihn die fachlichen und fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren, dass er sich „auf jeden Fall mehr einlesen“ muss, um den „Ablauf“ der Exkursionsstationen zu beherrschen und „wirklich immer was zu jeder Station sagen“ zu können (390-394). Folgerichtig würde es sein Zutrauen steigern, wenn er mehr Wissen über die Stationen und deren Ablauf hätte (417-418). Dabei besteht für ihn die Schwierigkeit, dass er auch nach der Exkursionsplanung nicht genau wusste, wie die Stationen für die Durchführung „wirklich strukturiert“ sind (104-109). Die Planung beschreibt 23_m als Quelle für die Durchführung, da er in den Probeläufen „wirklich schon mal so diese Exkursion so erlebt“ hat (121-124). Auch die Anwendung der „Methoden [...] im Gelände“ hat er in der Exkursionsplanung direkt erprobt, was ihn mit Blick auf die Durchführung „auf jeden Fall weitergebracht“ hat (429-432). Er ist (physiologisch-emotional) „sehr gespannt“, wie die Schüler:innen „auf unsere Exkursion reagieren“ werden, wobei er „wirklich sehr optimistisch eingestellt“ ist (384-389). Auch wenn er „noch ´n bisschen Bammel“ vor den Exkursionsstationen hat und sich dazu „auf jeden Fall mehr einlesen“ muss (417-418), freut er sich „im Großen und Ganzen [...] auf jeden Fall auf die Exkursion“, weil er „wirklich so viele Stunden daran gesessen hat [und] alles vorbereitet hat“ und jetzt sehen wird, ob alles den Vorstellungen entsprechend funktioniert (394-399).

➤ **23_m_3 (nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten)**

Planen: 23_m sieht in seiner persönlichen „Faulheit“ einen Grund, sein Zutrauen zum Planen von Exkursionen zu „reduzieren“ (342-350). Dabei bezieht er seine grundsätzliche Zuversicht auf seine direkten Erfahrungen, dass er das Planen in den Lehrveranstaltungen „durchexerziert“ und „durchgeführt“ hat (329-333). Er kann es sich durch die Durchführung besser vorstellen, Exkursionen als Lehrer „selber zu machen“, weil er direkt erfahren und „wirklich nochmal an dem Beispiel gesehen ha[t], dass es den [Schüler:innen] Spaß macht“ (314-320). Vor allem hat er durch die direkten Erfahrungen aus der Exkursion gesehen, dass sie „wirklich auch was mitnehmen“, sodass die Exkursion einen Mehrwert für die Lernenden darstellt (334-338). Dadurch, dass die Zusammenarbeit mit seinem:r Partner:in „einfach gut war“, kann sich 23_m auch zukünftig vorstellen, mit ihm:r Exkursionen zu planen, da sie sich „gut ergänzen“ und „Ideen“ haben (342-350).

Durchführen: 23_m ist der allgemeinen zuversichtlichen Erwartung, dass er Exkursionen „nochmal durchführen“ und „auf jeden Fall nochmal gerne Exkursionen machen“ würde, jedoch nicht in diesem „Rahmen“ (464-467). Fachdidaktisch hat er sich „relativ sicher“ gefühlt, „auf jeden Fall alles soweit gut erklären“ zu können (39-44). „Pädagogisch“ sieht er sich „durch die Praxis dann eigentlich ganz gut“ aufgestellt und fühlt sich „relativ sicher“ (277-279), wozu er den Umgang mit den Schüler:innen als „hilfreich“ empfindet, da diese Möglichkeit „nicht so oft im Studium“ besteht (29-34). Die Durchführung beschreibt er als „schöne Praxis“, die aufgezeigt hat, wie er den Lehr- und Lernprozess „wirklich auch strukturier[en]“ kann (438-445).

Hemmnisse und Barrieren sieht 23_m am ehesten in seinem fachlichen oder fachdidaktischen Wissen und Können (260-262). Zwar verneint er fachliche „Probleme“, beschreibt daran anknüpfend aber, dass er bei der „Wasseranalyse“ einen Test nicht durchführen konnte und deswegen „nochmal nachlesen“ musste (216-224). Fachdidaktisch stellt er in Frage, inwieweit die Inhalte „didaktisch aufbereitet“ waren. Zwar hat er seine:n Partner:in während der Exkursion gefragt, ob er es den Schüler:innen gut erklärt, jedoch kann er nicht sicher sein, „ob das wirklich so ankam“ (262-269). Sowohl fachlich als auch fachdidaktisch bestanden die Schwierigkeiten, dass sie „manchmal nicht wirklich zu 100 Prozent wussten“, wie der Ablauf an den einzelnen Stationen ist (204-206), da sie den „Ablaufplan“ nicht vollständig kannten (214-216). Er selbst relativiert diese fachlichen und fachdidaktischen Hemmnisse und Barrieren etwas, indem er der Meinung ist, sich diesbezüglich einlesen zu können (276-277). 23_m war davon „überrascht, dass [die Schüler:innen] trotz Regen so mitgezogen haben“ und berichtet, dass es „ihnen auf jeden Fall Spaß gemacht“ hat (23-25). Er negiert Hemmnisse und Barrieren durch die Lernenden, da es weder „Disziplin Konflikte“ noch „Motivationsprobleme“ gab, wobei er ihr Verhalten generell als „beeindruckend“ bezeichnet (225-235). Hemmnisse sind hingegen beim „Team-Teaching“ aufgetreten, da „manchmal“ die „Struktur“ durch Beiträge des jeweils Anderen „beeinträchtigt“ wurde (206-213). Infolge des regnerischen Wetters hätte 23_m die Exkursion als „[zähe] Angelegenheit“ erwartet (5-7), bezeichnet dieses jedoch als „nicht so schlimm“, da auch keine „anderen Probleme“ daraus resultierten (256-259).

Durch die Exkursion auf der Rabeninsel sieht 23_m seine „Erfahrungswerte“ als „verbessert“ an (25-29), wofür beispielsweise die Arbeit mit den Schüler:innen „hilfreich“ war (29-34). Diese Erfahrungen bezeichnet er als „schöne Praxis“, aus der er aus der Perspektive des Lehrenden „relativ viel [mitnehmen kann]“ (435-449). Solche direkten Erfahrungen liegen zum einen durch das Verhalten der Lernenden vor, weswegen er die Schüler:innen insgesamt als „tolle Gruppe“ bewertet (8). So besteht für ihn eine „positive Erfahrung“ darin, dass es ihnen „Spaß gemacht“ hat (119-126), sie „wirklich gut mitgearbeitet haben“, an der Exkursion „interessiert waren“ und „selber da auch was herausfinden wollten“ (133-137). Zum anderen bietet die Exkursion einen Mehrwert für die Lernenden, da die Schüler:innen

„was mitgenommen“ haben, indem sie „selber da auch was herausfinden wollten und selber so auch neue Methoden kennengelernt haben“ (131-138). Zwar kann 23_m nicht sicher sein, wie langfristig dieser „Erkenntniszuwachs“ der Schüler:innen ist, jedoch hatte er das „Gefühl“, dass sie ihr bestehendes Wissen und Können „im Realraum auch nochmal gesehen“ haben (173-180). Daher würde er Exkursionen, in einer „abgespeckten Variante“, zukünftig wieder durchführen wollen (168-172). Seine Sichtweisen werden auch durch das „kurze Feedback“ der Schüler:innen bestätigt, die rückgemeldet haben, dass es ihnen „auf jeden Fall [...] was gebracht“ hat (13-22). 23_m hatte eine:n gute:n Partner:in (7-8), sodass sie sich im Team abwechseln und ergänzen konnten (44-45). Diese stellvertretenden Erfahrungen stellen für ihn positive Quellen dar, da sie ein „gutes Team“ waren und „manchmal noch ´n kleines Späßchen“ zusammen hatten (142-146). Er berichtet von der physiologisch-emotionalen Reaktion, dass er sich nach der Exkursion „sehr energiegeladen“ fühlte, da ihm die Durchführung und die Arbeit mit den Schüler:innen „wirklich Spaß gemacht“ haben (9-11, 56-59).

Auswerten: 23_m fühlt sich „im Moment“ dazu in der Lage, Exkursionen auszuwerten (407). Er ist auf die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion „gespannt“ und würde sich diese „aber jetzt so erst mal zutrauen“ (416-417). Pädagogisch besteht die Barriere, dass er „noch gar nicht ganz genau [weiß]“, was zu einer „richtigen Auswertung“ gehört und wie die „Benotung“ vorgenommen werden soll (407-412). Ihm fehlt das pädagogische Wissen zur Organisation der Lehr- und Lernprozesse in der Auswertung, weil er „nicht genau weiß“, was „denn wirklich da jetzt alles so [zu] beachten“ ist. Dieses Hemmnis ist relevant, da er die Auswertung als „wichtige[n] Prozess“ betrachtet, um beispielsweise „Handlungsalternativen“ entwickeln zu können, sodass es „vielleicht beim nächsten Mal besser läuft“ (417-425). Mit Blick auf die Auswertung ist 23_m „gespannt“ (363-367, 384-395, 416-417) und „sehr interessiert“ (376-381). Diese physiologisch-emotionalen Reaktionen ergeben sich aus dem Interesse am Feedback und daran, wie die „Mitarbeit“ der Schüler:innen in den anderen Exkursionsgruppen war (376-381). „Gespannt“ ist er nicht nur hinsichtlich der Beantwortung der Leitfrage, sondern auch mit Blick auf die Exkursionsmappen der Schüler:innen (363-367) und deren Benotung (384-395).

➤ **23_m_4 (nach dem Planen, Durchführen und Auswerten)**

Planen: Das Planen von Exkursionen stellt für 23_m – ebenso wie das Durchführen und Auswerten – „auf jeden Fall ´ne Herausforderung“ dar, wobei er sich dazu in der Lage sieht und „Lust“ darauf hat. Dabei verweist er darauf, dass er nach ein „paar Mal“ von einem „Erfahrungszuwachs“ ausgeht, sodass er verstärkt in den Blick nehmen könnte, worauf „wirklich [zu] achten“ ist (506-513). Aus den direkten Erfahrungen der Exkursionsdurchführung und -auswertung leitet er zur -planung das „große Fazit“ ab, „dass man lieber nicht so viel machen sollte und das lieber dann intensiver“. Dieses pädagogische Wissen zur Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse bezieht er beispielsweise auf die Anzahl der Exkursionsstationen, da „oft zu wenig Zeit war“ (445-458). Dahingehend wirkt sich die Exkursionsauswertung verstärkt darauf aus, dass 23_m weiß, worauf bei einer Planung „wirklich [...] nochmal so zu achten“ ist (440-443).

Durchführen: 23_m traut es sich „auf jeden Fall“ zu, Exkursionen durchzuführen, wobei er dieses allgemeine Zutrauen mit den Fragen verbindet, welche Ziele für die Exkursion bestehen und was die Schüler:innen „dabei lernen“ sollen. Dabei bezieht er diese Zuversicht nicht auf so eine „Top-Exkursion“ und den „großen Rahmen“ wie in der Rabeninsel-Exkursion (411-424). Sein pädagogisches Wissen und Können sieht er dahingehend verändert, dass er „nicht mehr so viel vorgeben würde“, da ihm die Exkursion zu „lehrerzentriert“ war und er in der Auswertung gemerkt hat, dass er „eigentlich ziemlich viel vorgegeben“ hat. Demnach würde er die Exkursion noch stärker in „Schülerhand“ geben,

sodass die Lernenden „das selber so durchführen“ (464-474). Er bezeichnet es als Schwierigkeit, zukünftig mehr „Fachwissen“ über die einzelnen Exkursionsstationen haben zu müssen, um „da auch wirklich was sagen“ zu können (476-478). 23_m ist einerseits „selber aufgefallen“, dass der „Ablauf der Stationen“ im Sinne der pädagogischen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse teilweise „unstrukturiert“ war. Andererseits wurden sie auch von den Schüler:innen dafür „kritisiert“, dass sie sich bei der Arbeit im Team „manchmal [...] nicht ganz einig waren“, sodass das „Team-Teaching“ ebenfalls Hemmnisse für die Durchführung mit sich brachte (314-322). Die dahingehenden „Verbesserungsvorschläge“ der Schüler:innen – „sich vorher besser ab[zu]sprechen“, weil „es manchmal ´n bisschen unkoordiniert war“ – bewertet 23_m als „nochmal sehr eindeutig“ (358-364).

23_m berichtet davon, dass ihm die direkten Erfahrungen der Durchführung und der Planung „mehr geholfen“ haben (399-402), wogegen die Auswertung keine „richtige Auswirkung“ darauf hat, Exkursionen durchführen zu können (393-400). Eine direkte Erfahrung besteht für ihn darin, dass er den Mehrwert von Exkursionen erkannt hat, indem Schüler:innen durch Exkursionen „im Realraum mal was erkunden“ können. Diese Potenziale werden auch durch das Feedback der Schüler:innen zur Rabeninsel-Exkursion ersichtlich, denen diese „gut gefallen hat“ (496-502). Den Mehrwert für die Lernenden versteht 23_m als „Aspekt“ bzw. als Quelle, um zukünftig „auf jeden Fall“ Exkursionen durchzuführen (375-382) und leitet zugleich das „Gefühl“ daraus ab, dass er das „gerne machen“ würde (496-502). Aus den Rückmeldungen der Schüler:innen entnimmt er, dass er die Inhalte „gut rüberbringen konnte“ (307-309). Des Weiteren hat er aus Sicht der Lernenden fachdidaktisch „gut erklärt“ und „gut verständliche Aufgabenstellungen“ verwendet (364-366). Dieses Feedback ist für 23_m „auf jeden Fall insgesamt positiv“ (305-307) und stellt für ihn Quellen in Form verbaler Beeinflussungen dar, über die er sich „gefremt“ hat und die seinen positiven Eindruck von der Exkursion „verstärk[en]“ sowie „unterstütz[en]“ (334-343). Auch stellvertretende Erfahrungen durch die Zusammenarbeit mit einem:r Partner:in würden ihn „vielleicht [dahingehend] unterstützen“, Exkursionen „wirklich auch durchzuführen“ (502-505).

Auswerten: 23_m schreibt es sich zu, Exkursionen auswerten zu können, wobei für ihn die „Frage“ besteht, unter welchen „Gesichtspunkten“ eine Auswertung vorgenommen werden soll (178-180). Er traut es sich insgesamt „auf jeden Fall“ zu und fühlt sich dahingehend „sicher“ (227-235). Dieses allgemeine Zutrauen basiert auch auf seinem fachdidaktischen Wissen und Können zu einer neuen „Methode“, welche seine Selbsteinschätzung „auf jeden Fall“ verändert hat (163-166). Die thematisierten „Reflexionsebenen“ unterstützen ihn dabei, Auswertungen von Exkursionen gestalten und Exkursionen dadurch verbessern zu können (167-173). Er fühlt sich „auf jeden Fall“ kompetent, Exkursionen dahingehend auswerten zu können „was gut lief, was schief lief [und] was man anders machen könnte“ (193-196). Er sieht sich ebenso pädagogisch dazu in der Lage, Exkursionen bezüglich der Zielerreichung zu diagnostizieren und „Handlungsalternativen“ zu entwickeln (210-217).

23_m negiert – abgesehen von den pädagogischen Hemmnissen und Barrieren in der Bewertung der Lernenden – Schwierigkeiten (280-281) und stellt dar, dass diese ihn nicht beeinflussen, da er sich durch die direkten Erfahrungen „sicher“ im Auswerten fühlt (286-295). Neben der Bewertung der Lernenden bestehen für ihn pädagogische Barrieren darin, dass er die Erreichung der Exkursionsziele durch die Schüler:innen nicht „wirklich nachvollziehen“ kann, da er ihren „Erkenntnisgewinn“ nicht überprüfen konnte (180-193). Für 23_m war das Bewerten „schon am Anfang [schwierig]“ (60-63), wobei sich die erwarteten Hemmnisse und Barrieren aus seiner Sicht bewahrheitet haben, sodass er es auch „am Ende [...] als schwierig empfunden“ hat (4-10). Die Notengebung fiel ihm vor allem „schwer“, weil sie keine „Kriterien“ hatten (24-31), sodass er das Aufstellen „transparente[r] Kriterien“ und das entsprechende pädagogische Wissen und Können als hilfreich empfinden würde (206-210).

Die vorgenommene Bewertung der Lernenden kritisiert er als „ziemlich subjektiv“ und stellt daher den Anspruch an die besagten Kriterien, möglichst „objektiv“ zu sein (530-535). Für ihn bestanden außerdem die Schwierigkeiten, dass er die Mitarbeit der Schüler:innen nur schwer bei der Note berücksichtigen konnte und deren Ergebnisse in den Exkursionsmappen „oft“ nicht mit dem „Erwartungshorizont“ übereinstimmten (40-53). Insgesamt weiß er somit „immer noch nicht“, wie er solche Bewertungen „handhaben“ soll, sodass er diese Hemmnisse und Barrieren infolge der Rabeninsel-Exkursion nicht bewältigen konnte (89-101). Daher beeinflussen sie „auf jeden Fall“ sein Zutrauen zum Auswerten von Exkursionen, da er beim „Benoten“ nicht sicher ist, „wie [er] das genau machen soll“ (278-280). Mit dieser Problematik verbindet er die „Grundfrage“, ob Exkursionen bewertet werden sollten, wobei es seiner Meinung nach „nicht unbedingt sein [muss]“ (89-101). Darüber hinaus betrachtet er die Mitarbeit seiner Schüler:innen-Gruppe als „gut“, sodass es „schwierig“ für ihn war, bezüglich der Noten „nochmal so richtig zu differenzieren“ (123-131). Es war auch deswegen „unheimlich schwer“ für ihn, da er „nicht irgendwie schlecht benoten wollte“, weil die Schüler:innen „gut mitgemacht haben“ (240-245). Darüber hinaus existiert aus der Durchführung die Barriere für die Auswertung, dass sich 23_m zusammen mit seinem:r Partner:in nicht an alle Schüler:innen erinnern konnte (131-143).

Die „ausführlich[e]“ Auswertung der Exkursion „im Seminar“ führt dazu, dass sich 23_m „sicher“ fühlt, da er auch früher schon „relativ oft“ ausgewertet und „reflektiert“ hat (227-232). Daraus nimmt er die direkten Erfahrungen zur Arbeit mit den „Reflexionsebenen“ mit, die ihm dabei helfen, „wirklich nachzuvollziehen“, wie er Exkursionen auswerten kann und was er zukünftig verbessern könnte (167-173). Seine mehrmaligen direkten Erfahrungen helfen ihm „auf jeden Fall“ dabei, Exkursionen zukünftig auswerten zu können (286-295). 23_m berichtet von den stellvertretenden Erfahrungen, dass er durch die anderen Gruppen verschiedene „[sehr gute] Blickwinkel“ wahrnehmen konnte, anhand derer er „Probleme“ sowie „Gemeinsamkeiten“ und „Unterschiede“ verglichen hat (16-22). Durch die „Probleme der Anderen“ konnte er „selber reflektieren“, wie er damit umgegangen ist (246-250), wobei „Sachen aufgeworfen wurden, die [er] vorher nicht so gesehen ha[t]“. Diese „Sichtweisen von anderen Leuten“ haben dafür gesorgt, dass er „auf jeden Fall was dazugelernt“ hat (523-527). Die „Gespräche in der Gruppe“ (150-157) und zwischen den Gruppen führten für 23_m dabei zur Identifikation von „Probleme[n]“ und zur Entwicklung von „Handlungsalternativen“ (63-69).

➤ 23_m_5 (Follow-Up)

Planen, Durchführen und Auswerten: 23_m fühlt sich rückblickend zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen „auf jeden Fall in der Lage“ und ist dazu „auf jeden Fall [...] motiviert“ (141-150). Er war sich nach dem Planen, nach dem Durchführen und nach dem Auswerten von Exkursionen „noch nicht so sicher wie jetzt“ (109-124). Seine allgemeine Zuversicht „war schon immer relativ hoch“, wobei er sich dadurch „bestätigt“ fühlt, dass er zwei Exkursionen planen, durchführen und auswerten konnte (177-181). Diese Bestätigung bezieht sich auf seine direkten Erfahrungen aus einer späteren fachdidaktischen Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung im Anschluss an die Rabeninsel-Exkursion, die 23_m als „Möglichkeit“ bezeichnet, sich „nochmal intensiver“ und mit „mehr Zeit [...] damit auseinandersetzen“ (109-124). Seiner Ansicht nach wären solche Erfahrungen „nicht so gut gelaufen“, wenn er nicht das „Vorwissen von der Rabeninsel-Exkursion“ gehabt hätte (126-130). Dabei basiert sein Zutrauen auch darauf, dass er „viele unterschiedliche Beispiele“ von funktionierenden und weniger funktionierenden Exkursionen durch seine Kommiliton:innen gesehen hat, diese Durchführungen „immer reflektiert“ wurden (direkte Erfahrung) und er „Auswertungsmethoden“ kennengelernt hat (stellvertretende Erfahrung; 141-150).

Planen: Seine Fähigkeiten zum Planen von Exkursionen schätzt 23_m als „gut“ ein und traut es sich „auf jeden Fall“ zu (248-255), vor allem dann, wenn er sich wirklich damit auseinandersetzen kann und „Lust“ darauf hat (257-260). Neben diesem allgemeinen Zutrauen besitzt er „auf jeden Fall ein gutes Gefühl“, ist sich zum Planen von Exkursionen aber „nicht 100 Prozent sicher“ (288-290). Rückblickend äußert er die fachdidaktischen Schwierigkeiten, dass er zu Beginn „nicht so genau wusste“, wie mit der Planung begonnen werden soll und wie beispielsweise „eine hohe Schüleraktivität gewährleistet“ werden kann. Auch die Auswahl eines „geeignete[n] Thema[s]“ und einer „Station“ (5-15, 208-211) sowie die Entwicklung einer „Leitfrage“ (201-205) bezeichnet er als fachdidaktische Barrieren. So war für ihn zum einen der Prozess der „Leitfragenfindung relativ schwierig“ und diese rückblickend zu „offen“, sodass „viele Themen“ dargestellt werden konnten, diese aber „nicht so richtig zusammengepasst“ haben (211-228). Auch wenn er Exkursionen „auf jeden Fall später machen möchte“, stellt er den damit verbundenen „Aufwand“ mit Blick auf die Komplexität als fachdidaktische Schwierigkeit dar (181-183). Die Lehr- und Lernumgebung hat ihn durch die „Beispielexkursion“ bzw. Vorexkursion in seiner „Vorstellung [ein] bisschen eingegrenzt“, wobei er den dadurch gewonnenen „Eindruck“ zugleich auch als „eigentlich sehr gut“ bezeichnet (230-243). Die direkten Erfahrungen zum Planen und Durchführen haben 23_m „Spaß“ gemacht, sodass ihn diese physiologisch-emotionale Reaktion „auf jeden Fall [dazu] motiviert“, Exkursionen wieder zu machen (45-47). Durch seine direkten Erfahrungen, Exkursionen „schon mehrmals“ geplant zu haben, hat er gemerkt, welche „Aspekte“ zu verbessern sind (248-255). Für ihn stellen außerdem die stellvertretenden Erfahrungen des Arbeitens im Team oder in der Gruppe eine Quelle dar, da er „festgestellt“ hat, dass er „wirklich gerne mit jemandem zusammen[arbeitet]“, da „man sich dann gut austauschen“ und „gut ergänzen“ kann (183-194).

Durchführen: Die Planung der Exkursion ist für 23_m eine wichtige Grundlage für sein Zutrauen, Exkursionen auch durchführen zu können: „[...] wenn man ´ne Exkursion geplant hat, dann kann man die auf jeden Fall durchführen [...]“. Unter dieser Voraussetzung traut er sich das Durchführen von Exkursionen „auf jeden Fall“ zu (295-300). Hat er sie selber geplant, so verfügt er über ein allgemeines Zutrauen, auch wenn er „mal spontan sein“ muss (300-304). Sein pädagogisches Wissen und Können erweitert er um die Erkenntnis zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, dass ihm die Exkursionsdurchführung „zu sehr geleitet war“ und er diese zukünftig stärker „aus der [eigenen] Hand“ in die Hände der Schüler:innen geben möchte (135-141). Dabei schreibt er sich die pädagogischen „Kompetenzen“ zu, eine „Gruppe zu leiten oder zu führen“ bzw. „einfach nur den Rahmen zu geben“ (304-307). Rückblickend äußert er die fachliche Barriere, dass er „bei der Durchführung auch nicht bei jedem Thema [...] so wirklich voll im Saft stand“ und ihm „manchmal so ´n bisschen das Fachwissen gefehlt hat“ (335-340). Darüber hinaus bestanden auch fachdidaktische Hemmnisse bei einigen „Aufgaben“ zu Stationen, wo 23_m „nicht so ganz fit war“ (35-43). In der Zusammenarbeit mit seinem:r Partner:in sieht er rückblickend die Schwierigkeit, dass sie sich im „Team-Teaching“ teilweise gegenseitig unterbrochen haben (322-330, 349-358). Trotz der Barriere des regnerischen Wetters hat es ihm „sehr viel Spaß gemacht“ (21-23), wobei es dem „Anschein“ nach „auch den Schülern [von Anfang bis Ende] Spaß gemacht hat“ (33-35).

23_m berichtet von der direkten Erfahrung, dass es ihm Freude bereitet und „auf jeden Fall motiviert“ hat, Exkursionen zu planen und durchzuführen (45-47). Freude hatte er auch an den direkten Erfahrungen, mit den Schüler:innen gemeinsam „zu entdecken“, mit ihnen die „Aufgaben [...] zu lösen“, mit ihnen „ins Gespräch zu kommen“ und insgesamt mit ihnen „auf der Exkursion unterwegs zu sein“ (78-81). Die direkten Erfahrungen der Durchführung bezeichnet er insgesamt als „positive Erfahrungen“ (309-313). Das Verhalten der Lernenden stellt für ihn dabei ebenfalls eine direkte Erfahrung dar, indem er gemerkt hat, „dass es auch den Schülern Spaß gemacht hat“ (33-35) und sie motiviert waren

(81-83). Darüber hinaus bezieht er sich auf den Mehrwert der Exkursion für die Lernenden, die „was mitgenommen“ haben (23-24) und denen es „was gebracht hat“ (315-317), da er durch die Ergebnisse das „Gefühl“ hat, dass sie das „Ziel“ der Exkursion „auf jeden Fall erreicht haben“ (162-167). Auch verbale Beeinflussungen sind für 23_m Quellen zum Durchführen, indem er aus dem „Feedback“ der Schüler:innen ableitet, „dass es gut lief“ (161-162). Er bringt des Öfteren zum Ausdruck, dass ihm die Exkursion „Spaß“ gemacht hat (21-23, 45-47, 309-313) und er durch die „positiven Erfahrungen“ der Exkursion „positiv gestimmt“ war (309-313).

Auswerten: Das Auswerten ist für 23_m „auf jeden Fall wichtig“, wobei er sich dazu in der Lage sieht. Dabei fühlt er sich „eigentlich relativ sicher“, insofern es nicht um den pädagogischen Aspekt des „Benoten[s]“ oder „Bewerten[s]“ geht (393-410). Dieses allgemeine Zutrauen resultiert auch aus seinem fachdidaktischen Wissen und Können, „Methoden“ zu kennen und anwenden zu können, um Exkursionen auszuwerten (416-417). Die Auswertung war für ihn deswegen ein „bisschen schwierig“, weil sie die Mitarbeit der Schüler:innen in der Durchführung „nebenbei noch [...] benoten sollten“ (47-53). Pädagogische Barrieren bestanden nicht nur darin, „die ganze Zeit prozessorientiert [zu benoten]“, sondern generell in der Bewertung der Exkursion. Dahingehend äußert 23_m die Hemmnisse, während der Exkursion den „Überblick“ zu behalten, „gute Noten“ zu geben und die Bewertung möglichst „objektiv und nicht subjektiv“ vorzunehmen (372-383). Zusätzlich berichtet er über die Schwierigkeit, in der Exkursionsdurchführung „nicht so richtig aufgeschrieben“ zu haben, „wer denn welche Person“ ist (53-56). 23_m führt die direkten Erfahrungen der nachfolgenden Exkursion an, bei der „immer ganz gut reflektiert“ wurde (394-398). Durch diese „Reflexion[en]“ hat er Eindrücke dazu gewonnen, was zu „verbessern“ ist (421-427). Dabei hat er durch stellvertretende Erfahrungen, d. h. die Reflexionen seiner Kommiliton:innen, auch „einige Varianten“ und „einige Methoden“ zur Auswertung kennengelernt (394-398). Die Persönlichkeit von 23_m stellt eine Quelle dar, da sich in der Exkursion „eigentlich immer irgendwie“ Anlässe zur Reflexion und Auswertung ergeben, wenn die Person „kritikfähig“ ist und die „Augen offen [hält]“ (403-407).

VI 23_m: Fallanalyse

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von Exkursionen

Vor dem Planen

Zum Planen besteht ein allgemeines Zutrauen, welches von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Erwartungen begleitet wird, da 23_m kaum über Vorerfahrungen verfügt.

23_m traut es sich „mit [s]einem Wissensstand [...] auf jeden Fall“ zu, Exkursionen zu planen (1: 373-377). Dieses allgemeine Zutrauen besteht, obwohl er noch keine eigenen (direkten) Erfahrungen zum Planen von Exkursionen hat (1: 404-406), während seiner Schulzeit keine „geographische[n] Exkursionen“ erleben konnte (1: 421-427) und im Studium bisher vorrangig instruktive Überblicksexkursionen (2.2.3: Abb. 6) erlebt hat (1: 20-25). Daher verbindet er mit der bevorstehenden „Erfahrung“, eine Exkursion planen zu können, Erwartungen. So erwartet er nicht nur im Allgemeinen, dass ihn die Planung der Rabeninsel-Exkursion „auf jeden Fall [...] wieder voranbringt“ (1: 387-390), sondern auch konkrete Erkenntnisse bezüglich seines professionellen Wissens und Könnens (Baumert & Kunter, 2006). Diese Erwartungen beziehen sich auf fachliches Wissen zu Exkursionsformen (1: 357-363), fachdidaktisches Wissen und Können zur Motivierung der Lernenden, zu Aufgabenstellungen und zur

didaktischen Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse (1: 211-221) sowie pädagogisches Wissen und Können zum Verhalten als Lehrer während der Exkursion und zu Themen der Sicherheit (1: 194-202). Demnach bestehen einerseits zuversichtliche Erwartungen an die Planung und andererseits fachliche, fachdidaktische und pädagogische Hemmnisse und Barrieren, da er eben noch nicht über das entsprechende Wissen und Können verfügt. 23_m ist aufgrund seiner wenigen Vorerfahrungen nicht nur daran „interessiert“, selbst diese direkten Erfahrungen zu machen (1: 404-406), sondern diese auch den Schüler:innen zu ermöglichen (1: 421-427). Dabei besitzt er persönlich eine positive Einstellung zu Exkursionen und ist „wirklich [an ihnen] interessiert“, da er sie als „schöne[n] Raum“ und „andere Ebene“ (1: 406-414) betrachtet sowie einen fachlichen Mehrwert erwartet.

Nach dem Planen

Direkte Erfahrungen ermöglichen zuversichtlichere allgemeine und pädagogische Erwartungen, verursachen aber auch Hemmnisse und Barrieren in Bereichen des professionellen Wissens und Könnens.

23_m empfindet sich vor allem infolge seiner direkten Erfahrungen als selbstwirksamer, da er sich „wirklich kompetenter“ fühlt (2: 163-166) und sich das Planen von Exkursionen „mehr zu[traut]“. Seinem Gefühl nach kann er „besser planen“ (2: 204-208) und sieht sich insgesamt „auf jeden Fall“ dazu in der Lage, Exkursionen zu planen, jedoch nicht so eine „große Exkursion“ (2: 243-245). Demnach ermöglichen ihm diese ersten direkten Erfahrungen eine gesteigerte Selbstwirksamkeit, wobei es für ihn „nochmal ´ne andere Frage“ ist, ob er diese zuversichtlicheren allgemeinen und pädagogischen Erwartungen in das Planen einer Exkursion überführen könnte (2: 208-209). Diese Differenzierung zwischen seinen erwarteten Kompetenzen und deren tatsächlicher Realisierung ist nicht vordergründig auf die Hemmnisse und Barrieren in seinem professionellen Wissen und Können zurückzuführen, sondern auf die Größe der vorliegenden Intervention bzw. das „Idealbild“ der Lehr- und Lernumgebung. So ist es realistisch, dass 23_m eigene Exkursionen als „niemals so groß“ und nicht diesem „Standard“ entsprechend, als weniger „zielführend“ und weniger „kompetenzorientiert“ erwartet (2: 220-233).

Eine zentrale Quelle besteht für 23_m in seinen direkten Erfahrungen, dass Exkursionen einen Mehrwert für die Lernenden darstellen, aus denen sie „sehr viel mitnehmen“ können (2: 210-212). Darüber hinaus ist auch seine persönliche Einstellung als Quelle zu verstehen, da er „Lust“ darauf hat, Exkursionen mit Schüler:innen durchzuführen (2: 252-253). Demnach ist festzustellen, dass die Quellen zum Planen von Exkursionen verstärkt (die Arbeit mit den) Schüler:innen zum Gegenstand haben. Nach dem Planen der Exkursion empfindet sich 23_m als selbstwirksamer, sieht sich aber „nicht hundertprozentig alleine“ zu Exkursionsplanungen in der Lage (2: 272-273), weswegen er stellvertretende Erfahrungen als hilfreich erwartet. Während er vor dem Planen Expert:innen oder erfahrene Freunde fragen (1: 373-377) und Exkursionen hospitieren wollte (1: 528-540), erwartet er nach dem Planen ein „engagiertes Team“ (2: 264-271) oder ein „[unterstützendes] Kollegium“ (2: 278-280) als lohnenswerte Quellen. Insgesamt bezeichnet 23_m seinen Erkenntnisgewinn als „relativ hoch“, merkt aber an, dass er noch mehr Erkenntnisse aus der Planungsphase erwartet hätte (2: 466-471). Dahingehend haben sich seine fachlichen (1: 357-363), fachdidaktischen (1: 211-221) und pädagogischen (1: 194-202) Erwartungen an die Planung nur zu Teilen erfüllt. Daher ist er nach dem Planen – entgegen seinen ursprünglichen Erwartungen (1: 387-390) – „noch nicht so ganz sicher“, ob ihn das Planen der Rabeninsel-Exkursion „wirklich so weit vorangebracht hat“. Deswegen erwartet er die Durchführung und die Auswertung als Quellen, um Erfahrungen dazu zu sammeln, inwieweit die Planung funktioniert hat (2: 432-444). Seine momentane Zuversicht zeigt sich in den explizierten allgemeinen sowie fachdidaktischen (2: 166-168) und vor allem pädagogischen (2: 188-193, 239-240, 319-320) zuversichtlichen Erwartungen. Hingegen resultieren seine Zweifel aus den Hemmnissen und Barrieren zum „Fachwissen“

(2: 280-284) sowie dem fachdidaktischen „Wissen“ und der fachdidaktischen „Kompetenz“ zum Planen (2: 257-260). Schwierigkeiten bestehen jedoch nicht nur im professionellen Wissen und Können von 23_m, sondern auch durch die Lehr- und Lernumgebung und beziehen sich dabei mehrheitlich auf die „Vorexkursion“ (2: 31-37, 42-49) sowie den Exkursionsraum der Rabeninsel (2: 38-41, 334-338).

Retrospektiv zum Planen

Aus der Durchführung und Auswertung resultieren wichtige direkte Erfahrungen für die allgemeinen und pädagogischen zuversichtlichen Erwartungen, die durch eine weitere Exkursion verstärkt werden.

Direkte Erfahrungen aus der Durchführung stellen relevante Quellen für die Selbstwirksamkeitserwartungen von 23_m zum Planen von Exkursionen dar, da sie für ihn den Mehrwert von Exkursionen verdeutlichen, sodass er es sich als zukünftiger Lehrer besser vorstellen kann, Exkursionen „selber zu machen“ (3: 314-320, 334-338). Auch die stellvertretenden Erfahrungen der guten Zusammenarbeit mit seinem:r Partner:in während der Exkursion zeigen ihm, dass er sich „gut vorstellen“ kann, „sowas [zusammen] selber mal zu planen“ (3: 342-350). Darauf kommt er auch rückblickend auf das Planen, Durchführen und Auswerten zurück, da er im Zuge der Rabeninsel-Exkursion „festgestellt“ hat, dass er „wirklich gerne mit jemandem zusammen[arbeitet]“ (5: 183-194). Direkte Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung führen zu einem verstärkten Zutrauen in sein pädagogisches Wissen und Können, indem er das „große Fazit“ zur Planung ableitet, „dass man lieber nicht so viel machen sollte und das lieber dann intensiver“. Darunter versteht er vor allem die Anzahl der Exkursionsstationen und die zur Verfügung stehende Zeit (4: 445-458). Nach dem Auswerten der Exkursion betrachtet er sowohl das Planen als auch das Durchführen und Auswerten als „Herausforderung“. Dahingehend erklärt er seine Erwartung, dass er durch einen „Erfahrungszuwachs“ davon ausgeht, zukünftig stärker in den Blick nehmen zu können, worauf „wirklich [zu] achten“ ist (4: 506-513).

Im Follow-Up expliziert 23_m, dass er zum Planen, Durchführen und Auswerten „auf jeden Fall in der Lage“ ist (5: 141-150) und sich diesbezüglich bisher „noch nicht so sicher [war] wie jetzt“ (5: 109-124). Zwar war sein allgemeines Zutrauen „schon immer relativ hoch“, jedoch fühlt er sich dadurch „bestätigt“, dass er zwei Exkursionen planen, durchführen und auswerten konnte (5: 177-181). So sind seine verstärkten zuversichtlichen Erwartungen auf den erwarteten „Erfahrungszuwachs“ (4: 506-513) zurückzuführen, der sich für ihn überwiegend aus weiteren direkten und weniger aus stellvertretenden Erfahrungen ergibt. Die direkten Erfahrungen bestehen darin, dass er zwischen dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion (Interviewzeitraum 4) und dem Follow-Up (Interviewzeitraum 5) die „Möglichkeit“ hatte, sich im Rahmen einer weiteren fachdidaktischen Exkursion an der MLU „nochmal intensiver“ mit dem Planen, Durchführen und Auswerten auseinanderzusetzen (5: 109-124). Dabei konnte er zudem „viele unterschiedliche Beispiele“ durch die Exkursionsplanungen, -durchführungen und -auswertungen seiner Kommiliton:innen stellvertretend erfahren (5: 141-150). Beide Exkursionen sorgen vor allem in ihrer Kombination der direkten Erfahrungen dafür, dass sich 23_m „auf jeden Fall“ dazu in der Lage sieht, Exkursionen zu planen (5: 248-255). Er selbst besitzt dazu ein „gutes Gefühl“, wobei er sich aufgrund der (fachdidaktischen) Komplexität (5: 181-183) auch „nicht 100 Prozent sicher“ ist (5: 288-290).

Planen von Exkursionen

Direkte Erfahrungen aus der Exkursionsplanung, der -durchführung, der -auswertung und einer weiteren Exkursion führen zu einer gesteigerten – allgemeinen und pädagogischen – Selbstwirksamkeit.

Neben der positiven persönlichen Einstellung von 23_m sind seine bisher fehlenden Erfahrungen zum Planen von geographischen Exkursionen eine Voraussetzung dafür, dass sich seine Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln. Eine positive Entwicklung, die sich vorrangig durch die Steigerung der allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen sowie die entwickelte Zuversicht in das pädagogische Wissen und Können auszeichnet und primär auf direkte Erfahrungen zurückzuführen ist. Direkte Erfahrungen, die überwiegend aus der Exkursionsplanung, aber auch der -durchführung und der -auswertung der Rabeninsel-Exkursion resultieren. Diese verantworten die Steigerung seiner Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem deswegen, weil sie für 23_m aufgrund der fehlenden Vorerfahrungen neue Quellen bzw. neue Lehr- und Lernerfahrungen bedeuten (6.3: Abb. 18). Inhaltlich beziehen sich diese Quellen verstärkt auf die Schüler:innen, indem sie beispielsweise den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden betreffen. Insgesamt sind die Quellen, die 23_m zum Planen von Exkursionen erfährt, aber nur bedingt dazu in der Lage, seine allgemeinen sowie fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Erwartungen zu erfüllen. Daher ist einerseits die benannte Steigerung der allgemeinen und pädagogischen zuversichtlichen Erwartungen zu analysieren und andererseits festzustellen, dass aus den direkten Erfahrungen Hemmnisse und Barrieren in Bereichen des Professionswissens und dabei vor allem im fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können hervorgehen. Im Ergebnis besteht für 23_m trotz einer positiven Entwicklung kein vollständiges Zutrauen in seine Kompetenzen, sodass er selbst in Frage stellt, ob er diese erwarteten Kompetenzen tatsächlich realisieren würde. Daraus begründet sich die Relevanz von stellvertretenden Erfahrungen, indem er eine gute Zusammenarbeit – beispielsweise mit seinem:r Partner:in – als lohnenswerte Quelle betrachtet. Zum anderen führt das gesteigerte, aber nicht vollständige Zutrauen zu seiner Erwartung, dieses durch einen zukünftigen „Erfahrungszuwachs“ (4: 506-513) weiter steigern zu können. Ebendiese Erwartung wird durch direkte Erfahrungen aus einer nachfolgenden fachdidaktischen Exkursion erfüllt, die 23_m im Anschluss an die Rabeninsel-Exkursion geplant, durchgeführt und ausgewertet hat. Dazu hat er sein „Vorwissen“ aus der Planung der Rabeninsel-Exkursion (5: 126-130) auf die wiederum neuen Lehr- und Lernerfahrungen angewendet, sodass durch den zyklischen Prozess der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (6.3: Abb. 18) wiederum zuversichtlichere und erneut prospektive (Schulte et al., 2008) allgemeine Erwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen hervorgegangen sind.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen

Vor dem Durchführen

Direkte Erfahrungen aus der Planung verursachen allgemeine und fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen sowie fachliche und fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren.

23_m verfügt vor dem Durchführen – gegensätzlich zum Planen – bereits über direkte Erfahrungen, die er als „immer sehr interessant“ (1: 81-84) bezeichnet und aus denen er „immer sehr viel mit[nehmen]“ konnte (1: 98-112). Obwohl diese direkten Erfahrungen existieren, sind sie nur bedingt als Vorerfahrungen für das Durchführen von geographischen Exkursionen zu analysieren, da sie sich vorrangig auf Überblicksexkursionen (2.2.3: Abb. 6) beziehen, in denen er nicht als Lehrender an der Durchführung beteiligt war. Er expliziert – ebenfalls im Gegensatz zum Planen – fachliche, fachdidaktische und pädagogische Aspekte nicht vorrangig im Sinne von Erwartungen, sondern als tatsächliche Hemmnisse

und Barrieren. Diese bestehen in den pädagogischen Themen der Positionierung als Lehrer während der Exkursion und der „Sicherheit“ (1: 194-202, 545-547) sowie dem fachlichen und fachdidaktischen „Ablauf“ der Exkursionsstationen (2: 390-394, 417-418). Neben diesen Hemmnissen und Barrieren resultieren allgemeine und fachdidaktische zuversichtliche Erwartungen aus den direkten Erfahrungen der Planung, sodass sich 23_m nicht nur zur Anwendung der „Methoden [...] im Gelände“ (2: 429-432), sondern generell „auf jeden Fall“ auch zur Durchführung der Exkursion in der Lage sieht (2: 406-407). Seine persönliche Einstellung ist – vergleichbar mit dem Planen – erneut als induktive und somit „neue“ Quelle (6.3: Abb. 18) zu analysieren, da er „auf jeden Fall Lust [hat], Exkursionen zu machen“ (1: 193-194). Dementsprechend sind die physiologisch-emotionalen Reaktionen vor dem Durchführen als positive Quellen zu bewerten, da er „wirklich sehr gespannt“ (1: 350-355) und „wirklich sehr optimistisch eingestellt“ ist (2: 384-389). Bei 23_m besteht Vorfriede und aufgrund seiner geringen direkten Vorerfahrungen die Ansicht, dass er Exkursionen „wirklich gerne [...] machen würde“ (1: 592-594).

Nach dem Durchführen

Direkte Erfahrungen, die verstärkt das Verhalten und den Mehrwert der Exkursion für die Lernenden in den Blick nehmen, führen als „schöne Praxis“ zu zuversichtlichen Erwartungen zum Durchführen.

23_m verfügt durch die direkten Erfahrungen der Rabeninsel-Exkursion nicht nur über verbesserte „Erfahrungswerte“ (3: 25-29), sondern auch über eine Vielzahl „positive[r] Erfahrung[en]“ (3: 119-126). Diese positiven Erfahrungen bestehen vermehrt durch das Verhalten der Lernenden und die direkten Erfahrungen, dass Exkursionen für sie einen Mehrwert bieten. Das Verhalten der Schüler:innen stellt deswegen positive Quellen für seine Selbstwirksamkeitserwartungen dar, da sie „Spaß“ hatten (3: 119-126), an der Exkursion „interessiert waren“ und „wirklich gut mitgearbeitet haben“ (3: 133-137). Der Mehrwert von Exkursionen ist ebenfalls als positive Quelle zu analysieren, da die Schüler:innen „neue Methoden“ kennengelernt (3: 131-138) und insgesamt „was mitgenommen haben“ (3: 168-172), sodass sich 23_m vorstellen kann, Exkursionen zukünftig in einer „abgespeckten Variante“ durchzuführen. Insgesamt beschreibt er seine Erfahrungen als „schöne Praxis“, aus der er „relativ viel [mitnehmen kann]“ (3: 435-449) und die er vor allem auf die Arbeit mit den Schüler:innen bezieht (3: 29-34). Seine direkten Erfahrungen führen einerseits zu allgemeinen sowie fachdidaktischen und pädagogischen zuversichtlichen Erwartungen und andererseits zu fachlichen und fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren. Dabei findet seine allgemeine Zuversicht darin Ausdruck, dass er Exkursionen „nochmal durchführen“ und „auf jeden Fall nochmal gerne Exkursionen machen“ würde (3: 464-467).

Zum Durchführen von Exkursionen empfindet sich 23_m fachdidaktisch und pädagogisch als „relativ sicher“. Bezieht er sich fachdidaktisch auf den sogenannten „Vermittlungsaspekt“ (Brunner et al., 2006, S. 59), indem er „auf jeden Fall alles soweit gut erklären“ konnte (3: 277-279), sieht er sich pädagogisch zum „Umgang mit Schülern“ (3: 29-34) und der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse in der Lage (3: 438-445). Hingegen bestehen fachliche und fachdidaktische Hemmnisse vor allem zum „Ablaufplan“ an den einzelnen Exkursionsstationen (3: 204-206, 214-216), wobei 23_m auch über fachliche Barrieren bei der „Wasseranalyse“ berichtet (3: 216-224). Demnach ist festzustellen, dass sich seine Erwartungen zu den fachlichen und fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren bestätigen (3: 390-394, 417-418). Darüber hinaus ist das Wetter insofern relevant, dass die Schüler:innen diese Barriere durch ihr „beeindruckend[es]“ Verhalten bewältigt haben (3: 23-25, 225-235), obwohl 23_m „Disziplin konflikte“ und „Motivationsprobleme“ erwartet hätte. Daraus wird ersichtlich, dass sich nicht nur die zuversichtlichen Erwartungen und die zugehörigen Quellen, sondern auch die Hemmnisse und Barrieren verstärkt auf die Zielgruppe der Lernenden fokussieren. Neben den direkten Erfahrungen sind – vergleichbar mit dem Planen – die stellvertretenden Erfahrungen als Quellen zum Durchführen

relevant, da sie als „gutes Team“ zusammengearbeitet haben (3: 7-8, 44-45, 142-146). Insbesondere die direkten Erfahrungen haben zu den physiologisch-emotionalen Reaktionen geführt, dass sich 23_m nach der Exkursion „sehr energiegeladen“ gefühlt hat und „sehr viel Spaß“ hatte (3: 9-11).

Retrospektiv zum Durchführen

Verbale Beeinflussungen und direkte Erfahrungen aus der Auswertung werden durch Erfahrungen einer weiteren Exkursion verstärkt und sorgen in ihrer Kombination für ein hohes Zutrauen.

Zum Durchführen von Exkursionen verfügt 23_m retrospektiv nicht nur über allgemeine zuversichtliche Kompetenzerwartungen, sondern auch in sein professionelles Wissen und Können, welches sich aus fachdidaktischer Perspektive auf das Erklären und „verständliche Aufgabenstellungen“ (4: 307-309, 364-366) und aus pädagogischer Sicht auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bezieht (4: 464-474, 5: 304-307). Im Ergebnis sieht sich 23_m „auf jeden Fall“ dazu in der Lage, Exkursionen durchzuführen, wobei diese Kompetenzerwartung – so wie auch zum Planen (2: 220-233) – nicht für so einen „großen Rahmen“ wie im vorliegenden Beispiel der Rabeninsel-Exkursion gilt (4: 411-424). Demnach besteht neben diesem allgemeinen Zutrauen auch die Ansicht, dass das Durchführen – ebenso wie das Planen und Auswerten – für ihn eine „Herausforderung“ darstellt, sodass 23_m dahingehend auf einen „Erfahrungszuwachs“ setzt (4: 506-513). Im Follow-Up expliziert er erneut, dass er zum Durchführen sowie zum Planen und Auswerten „auf jeden Fall in der Lage“ ist (5: 141-150) und führt aus, dass er sich dahingehend „noch nicht so sicher [war] wie jetzt“ (5: 109-124). Zwar war sein allgemeines Zutrauen „schon immer relativ hoch“, jedoch fühlt er sich durch das Planen, Durchführen und Auswerten einer weiteren Exkursion „bestätigt“ (5: 177-181). Demnach sind seine verstärkten zuversichtlichen Erwartungen tatsächlich auf den erwarteten „Erfahrungszuwachs“ (4: 506-513) zurückzuführen, der sich für ihn aus den Erfahrungen einer anderen fachdidaktischen Exkursion ergibt (5: 109-124).

Diese Vielzahl an meist direkter Erfahrungen sorgt in ihrer Kombination mit den verbalen Beeinflussungen aus der Exkursionsauswertung für das dargestellte hohe Zutrauen. So sind die Rückmeldungen der Schüler:innen beispielsweise Quellen für das beschriebene fachdidaktische Wissen und Können (4: 307-309, 364-369), wobei das Feedback für 23_m insgesamt positiv ist (4: 305-307) und ihn daher beim Durchführen von Exkursionen „auf jeden Fall unterstützt“ (4: 334-343). Diese verbalen Beeinflussungen wirken sich vielseitig auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen aus, indem sie sich sowohl auf Hemmnisse und Barrieren (z. B. „Team-Teaching“ (4: 314-322, 358-364, 5: 322-330, 349-358)) beziehen als auch weitere Quellen bestärken. Vor allem der Mehrwert der Exkursion für die Lernenden wird für 23_m dadurch noch deutlicher, dass sie positive Rückmeldungen zu deren Durchführung geben. Daraus leitet er ein gutes „Gefühl“ (4: 375-382) und die Zuversicht ab, Exkursionen zukünftig eher durchführen zu können (4: 496-502). Demnach verstärken die verbalen Beeinflussungen als sekundäre Quellen die primären Quellen der direkten Erfahrungen, die den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden zum Gegenstand haben. Dabei liegt wiederholt – so wie auch bei den direkten Erfahrungen und den physiologisch-emotionalen Reaktionen nach dem Durchführen – eine Überlagerung von Quellen vor (6.3), die sich positiv auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken.

Die im Ergebnis bestehenden zuversichtlichen Erwartungen werden davon begleitet, dass 23_m sein eigenes „Fachwissen“ (4: 476-478, 5: 335-340) kritisiert. Diese Barriere ist retrospektiv zum Durchführen jedoch kaum für seine Selbstwirksamkeitserwartungen von Bedeutung, da er vordergründig die positiven Quellen expliziert. Diese bestehen aus der dargestellten Vielzahl von direkten Erfahrungen, die das Verhalten der Schüler:innen und den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden fokussieren sowie positiven verbalen Beeinflussungen und physiologisch-emotionalen Reaktionen. 23_m berichtet

auch retrospektiv zum Durchführen von „positive[n] Erfahrungen“ (5: 309-313), die ihn „auf jeden Fall motivier[en]“, Exkursionen wieder zu planen und durchzuführen (5: 45-47). Zusätzlich dazu sind auch die direkten Erfahrungen aus der Planung bedeutsam, da er die eigene Planung und „sein eigenes Konzept“ als Voraussetzung für sein bestehendes Zutrauen zum Durchführen darstellt (5: 295-300). Hingegen beschreibt er die direkten Erfahrungen aus der Auswertung als weniger relevant, da diese keine „richtige Auswirkung“ auf seine Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen haben (5: 393-400).

Durchführen von Exkursionen

Direkte Erfahrungen verursachen positive physiologisch-emotionale Reaktionen und diese in ihrer Kombination zuversichtlichere allgemeine, pädagogische und fachdidaktische Erwartungen.

23_m verfügt über positivere Selbstwirksamkeitserwartungen zum Durchführen von Exkursionen. Diese Entwicklung spiegelt sich sowohl in seinen allgemeinen zuversichtlichen Erwartungen als auch seinem Zutrauen in das professionelle fachdidaktische und pädagogische Wissen und Können wider. Dieses Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen wird von relativ stabilen fachlichen und fachdidaktischen Hemmnissen und Barrieren begleitet, die jedoch keinen reduzierenden Einfluss haben. Die Analyse zeigt, dass die überwiegend positiven Quellen seiner Kompetenzerwartungen bedeutsamer sind als die Hemmnisse und Barrieren im eigenen fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können, da er die Zuversicht besitzt, diese zukünftig bewältigen zu können. Diese Quellen bestehen primär in direkten Erfahrungen, die das Verhalten der Schüler:innen und den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden fokussieren. Auch vor dem Durchführen ist festzustellen, dass 23_m seinen Blick verstärkt auf die Lernenden richtet, indem die Schüler:innen Gegenstand seiner Erwartungen an die direkten Erfahrungen und die Basis seiner persönlichen Einstellung sind. Insgesamt besitzen die primären Quellen der direkten Erfahrungen einen phasenübergreifenden Charakter, indem die direkten Erfahrungen aus der Planung und Auswertung relevant für die Durchführung sind, wobei der Planung der größere Wert zuzuschreiben ist. Diese direkten Erfahrungen veranlassen positive physiologisch-emotionale Reaktionen, die die zuversichtlichen Erwartungen von 23_m ebenfalls unterstützen. Dadurch wird exemplarisch deutlich, dass sich primäre und sekundäre Quellen – so wie hier in einer Beziehung von Ursache und Wirkung von direkten Erfahrungen und physiologisch-emotionalen Reaktionen – gegenseitig bedingen bzw. beeinflussen können (6.3). Im Ergebnis bestehen zuversichtliche Kompetenzerwartungen zum Durchführen von Exkursionen, die vordergründig auf direkte Erfahrungen zurückzuführen sind, die 23_m selbst als „schöne Praxis“ (3: 435-449) und rückblickend als „positive Erfahrungen“ (5: 309-313) versteht. Die positiven Selbstwirksamkeitserwartungen werden durch die Erfahrungen einer weiteren fachdidaktischen Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung, die nach dem Auswerten und vor dem Follow-Up stattgefunden hat, „bestätigt“ (5: 177-181). Dabei hat 23_m seine zuversichtlichen Erwartungen im Sinne von „Vorwissen“ (5: 126-130) in neue Lehr- und Lernerfahrungen eingebracht und diese mit Blick auf die zyklische Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (6.3: Abb. 18) nicht nur bestätigen, sondern auch verstärken können.

Selbstwirksamkeitserwartungen zum Auswerten von Exkursionen

Vor dem Auswerten

23_m besitzt eine allgemeine Zuversicht, obwohl pädagogische Hemmnisse und Barrieren bestehen.

23_m verfügt über die allgemeine zuversichtliche Erwartung, Exkursionen „im Moment“ (3: 407) auswerten zu können, wobei er mit Blick auf die Auswertung der Rabeninsel-Exkursion „gespannt“

(3: 363-367, 384-395, 416-417) und zugleich „sehr interessiert“ (3: 376-381) ist. Diese physiologisch-emotionalen Reaktionen verdeutlichen die Erwartungshaltungen an die Auswertung, die sich beispielsweise auf das Feedback und die Ergebnisse der Schüler:innen, die Beantwortung der Leitfrage und den pädagogischen Aspekt der „Benotung“ (3: 384-395) beziehen. Dahingehend bestehen Hemmnisse und Barrieren zur Organisation der Lehr- und Lernprozesse, da 23_m bisher das Wissen zu einer „richtigen Auswertung“ sowie das Wissen und Können zum „Benot[en]“ fehlen (3: 407-412). Diese pädagogischen Hemmnisse und Barrieren sind als relevant zu analysieren, da er die Auswertung als „wichtige[n] Prozess“ versteht, um beispielsweise „Handlungsalternativen“ zu entwickeln (3: 417-425).

Nach dem Auswerten

Direkte und stellvertretende Erfahrungen führen zu zuversichtlicheren Erwartungen im Allgemeinen sowie zum professionellem Wissen und Können, wogegen Barrieren hinsichtlich der Bewertung bestehen.

Die allgemeine zuversichtliche Erwartung, Exkursionen „auf jeden Fall“ auswerten zu können (4: 227-235), ist darauf zurückzuführen, dass 23_m nicht nur die Rabeninsel-Exkursion „ausführlich“, sondern insgesamt schon „relativ oft“ ausgewertet und „reflektiert“ hat (4: 227-232). Diese direkten Erfahrungen sind Grundlage für seine zuversichtlichen Erwartungen und die Negation von Hemmnissen und Barrieren. So fühlt er sich durch das mehrmalige Auswerten (von Exkursionen) nicht nur „sicher“ (4: 227-235, 286-295), sondern verneint auch Auswirkungen der bestehenden Hemmnisse und Barrieren auf seine Kompetenzerwartungen (4: 280-281). Davon ausgenommen sind die Schwierigkeiten bei der Bewertung der Lernenden, die 23_m „auf jeden Fall“ negativ beeinflussen (4: 278-280). Diesbezüglich legt er dar, dass er auch nach dem Auswerten der Exkursion „immer noch nicht [weiß]“, wie er die Bewertung „handhaben“ soll (4: 89-101), sodass diese Schwierigkeiten nicht bewältigt werden konnten und somit (vorerst) zukünftig bestehen bleiben. Diese betreffen fehlende „transparente Kriterien“ und das entsprechende pädagogische Wissen und Können zu deren Anwendung (4: 206-210), wobei 23_m das Bewerten insgesamt als „ziemlich subjektiv“ kritisiert (4: 530-535). Des Weiteren resultieren Schwierigkeiten aus der Mitarbeit der Schüler:innen, da diese für ihn nur schwer bei der Benotung berücksichtigt werden konnte (4: 40-53) und für ihn außerdem die Differenzierung innerhalb der Gruppe schwer war (4: 123-131, 240-245). Obgleich diese Hemmnisse und Barrieren im pädagogischen und somit im professionellen Wissen und Können von 23_m zur Diagnostik und Leistungsbeurteilung von Lernenden (Baumert & Kunter, 2006) bestehen, entwickeln sich viele seiner Erwartungen an seine pädagogischen Kompetenzen positiv. So sieht er sich dazu befähigt, sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte einer Exkursionsdurchführung zu analysieren (4: 193-196), diese hinsichtlich der erreichten Ziele auszuwerten und „Handlungsalternativen“ zu entwickeln (4: 210-217). Als Basis dafür dienen wiederum seine Erfahrungen, welche beispielsweise in der Arbeit mit den „Reflexionsebenen“ bestehen, die das Beschreiben, Analysieren, Beurteilen/Bewerten und Entwickeln von Lösungen und Handlungsalternativen zum Ziel haben (4: 167-173). Seine fachdidaktischen zuversichtlichen Erwartungen sind vor allem auf stellvertretende Erfahrungen zurückzuführen, da er eine neue „Methode“ als „Auswertungsmittel“ kennengelernt hat, die für ihn in der Auswertung „auf jeden Fall“ hilfreich ist (4: 150-157, 163-166). Stellvertretende Erfahrungen sind für die Kompetenzerwartungen von 23_m auch relevant, da er die anderen „Blickwinkel“ seiner Kommiliton:innen nicht nur als „sehr gut“ bezeichnet (4: 16-22), sondern diese für ihn die Möglichkeit bieten, „selber reflektieren“ zu können (4: 246-250).

Retrospektiv zum Auswerten

Direkte und stellvertretende Erfahrungen einer weiteren Exkursion verstärken die bisherigen direkten und stellvertretenden Erfahrungen zum Auswerten und steigern so die zuversichtlichen Erwartungen.

Retrospektiv zum Auswerten begründen sich die gesteigerten zuversichtlichen Erwartungen von 23_m vor allem über seine direkten und stellvertretenden Erfahrungen aus einer weiteren fachdidaktischen Exkursion (5: 109-124), die nach dem Auswerten der Rabeninsel-Exkursion und vor dem Follow-Up stattgefunden hat. Diese Exkursion bedeutet für 23_m einen positiven „Erfahrungszuwachs“ (5: 506-513), in dessen Folge er sich zum Planen, Durchführen und Auswerten „auf jeden Fall in der Lage“ (5: 141-150) und in seinem allgemeinen und „schon immer relativ ho[hen]“ Zutrauen „bestätigt“ sieht (5: 177-181). Retrospektiv expliziert er dahingehend verstärkt Quellen zum Auswerten, die aus dieser nachfolgenden Exkursion resultieren, wobei er diese Exkursion insgesamt als „Möglichkeit“ verstanden hat, sich „nochmal intensiver“ mit dem Planen, Durchführen und Auswerten zu beschäftigen (5: 109-124). Für diese direkten Erfahrungen betrachtet er die Rabeninsel-Exkursion als „Vorwissen“ (5: 126-130), welches die Grundlage weiterer direkter und stellvertretender Erfahrungen darstellt. Beispielhaft sind die direkten Erfahrungen durch das eigene Reflektieren (5: 394-398, 421-427) sowie stellvertretende Erfahrungen durch die Reflexionen seiner Kommiliton:innen zu nennen (5: 394-398). Zusätzlich stellt die eigene Persönlichkeit – so wie auch zum Planen – eine Quelle dar, da die Eigenschaften, „kritikfähig“ zu sein und die „Augen offen“ zu halten, für 23_m Voraussetzungen zum Auswerten darstellen (5: 403-407). Bei der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion bestanden Schwierigkeiten in der Bewertung der Lernenden (4: 47-53, 372-383), sodass sein hohes allgemeines Zutrauen um den pädagogischen Aspekt des „Benoten[s]“ bzw. „Bewerten[s]“ reduziert wird (5: 393-410).

Auswerten von Exkursionen

Aus direkten und stellvertretenden Erfahrungen resultieren – mit Ausnahme der Bewertung der Lernenden – zuversichtlichere allgemeine sowie fachdidaktische und pädagogische Erwartungen.

Das Auswerten der Rabeninsel-Exkursion führt zu den zuversichtlichen Erwartungen von 23_m, Exkursionen auswerten zu können. Diese Zuversicht besteht sowohl im Allgemeinen als auch zu Aspekten seines fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens, sodass positive Kompetenzerwartungen nicht nur im Allgemeinen, sondern auch zum professionellen Wissen und Können vorliegen. Aus den direkten und stellvertretenden Erfahrungen der Auswertung resultieren einerseits ebendiese zuversichtlichen Erwartungen und andererseits die Hemmnisse und Barrieren zur Bewertung der Lernenden. Vor dem Auswerten erwartete 23_m bereits pädagogische Schwierigkeiten zur Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse sowie der Bewertung der Lernenden, wobei sich letztere durch die benannten Quellen in der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion bestätigten und folgerichtig (vorerst) auch zukünftig für seine Kompetenzerwartungen relevant sind. Im Ergebnis reduzieren diese Hemmnisse und Barrieren die insgesamt positiveren Selbstwirksamkeitserwartungen um den pädagogischen Aspekt, Lernende diagnostizieren und deren Leistung beurteilen zu können (Baumert & Kunter, 2006). Dabei werden diese nicht bewältigten und (vorerst) kontinuierlichen Hemmnisse und Barrieren durch die „Grundfrage“ (4: 89-101) von 23_m selbst etwas relativiert, inwiefern diese Bewertung der Lernenden sinnvoll ist. In der Exkursionsauswertung sind – so wie auch in der Exkursionsplanung – neben den direkten auch die stellvertretenden Erfahrungen als positive Quellen relevant. Sowohl diese direkten eigenen Handlungserfahrungen als auch die stellvertretenden Erfahrungen durch Beobachtungen bewirken im Zusammenhang mit einer weiteren fachdidaktischen Exkursionsplanung, -durchführung und -auswertung einen „Erfahrungszuwachs“ (5: 506-513) für 23_m, der seine zuversichtlichen Erwartungen „bestätigt“ (5: 177-181) und verstärkt. Dabei bestehen diese direkten und stellvertretenden Erfahrungen erneut – so wie auch in der Auswertung der Rabeninsel-Exkursion – im eigenen Reflektieren (direkt) sowie dem Kennenlernen neuer Auswertungsmethoden und den Reflexionen seiner Kommiliton:innen (stellvertretend).

VII Häufigkeiten der Kodierungen zum Planen (eigene Darstellung)

Planen von Exkursionen	03_m	06_w	08_m	10_m	11_m	14_m	17_w	23_m	P_ges.	P_Ø	P_%
Zutrauen	17	16	16	23	21	17	25	24	159	20	22,24%
allgemein	7	13	14	15	14	12	17	18	110	14	69,18%
fachlich	1						3		4	1	2,52%
fachdidaktisch	7	1	2	6	6	4	5	1	32	4	20,13%
pädagogisch	2	2		2	1	1		5	13	2	8,18%
Hemmnisse und Barrieren	37	36	58	34	32	29	40	31	297	37	41,54%
allgemein		6	12	2		8	11		39	5	13,13%
fachlich	4						1	3	8	1	2,69%
fachdidaktisch	12	4	2	4	4	2	3	5	36	5	12,12%
◦ Ziele, Leitfrage und Konzept	1	2	5	7		2	5	3	25	3	8,42%
◦ Komplexität von Exkursionen			5		2		1	3	11	1	3,70%
pädagogisch				1	2			2	5	1	1,68%
◦ Gruppenprozesse	5	7	5	2	5	6	11	3	44	6	14,81%
◦ Verantwortung als Lehrende:r	1		1	3	1				6	1	2,02%
Lehr- und Lernumgebung	3	11	13	7	10	11	7	8	70	9	23,57%
personenbezogene Merkmale	8	4	10	5	4		1	4	36	5	12,12%
Erfahrungen mit Planungen	3	2	1	3	4				13	2	4,38%
extern: Unvorhersehbarkeiten			4						4	1	1,35%
Quellen	27	28	25	35	39	18	40	47	259	32	36,22%
direkte Erfahrung	11	9	17	23	16	14	23	15	128	16	49,42%
◦ Exkursionsdurchführung	1	3	2		3		1	5	15	2	5,79%
◦ Exkursionsauswertung	3	2			2		1	3	11	1	4,25%
◦ Mehrwert für die Lernenden					1			3	4	1	1,54%
stellvertretende Erfahrung	5	3	1	9	7	4	4	8	41	5	15,83%
◦ Gruppenprozesse					3		1	6	10	1	3,86%
◦ Exkursionsauswertung		3							3	0	1,16%
verbale Beeinflussung	3	1			1		2		7	1	2,70%
physiologisch-emotionale Reaktion	3	6	4	2	6		7	5	33	4	12,74%
personenbezogene Merkmale	1	1	1	1			1	2	7	1	2,70%
Planen_gesamt	81	80	99	92	92	64	105	102	715	89	
									35,70%		

nächste Seite: Häufigkeiten zum Durchführen >>

VII Häufigkeiten der Kodierungen zum Durchführen (eigene Darstellung)

Durchführen von Exkursionen	03_m	06_w	08_m	10_m	11_m	14_m	17_w	23_m	D_ges.	D_Ø	D_%
Zutrauen	13	18	11	11	21	19	21	22	136	17	15,03%
allgemein	6	11	9	10	16	14	11	12	89	11	65,44%
fachlich	2	1	1			3	3		10	1	7,35%
fachdidaktisch	4	2		1	2		5	4	18	2	13,24%
pädagogisch	1	4	1		3	2	2	6	19	2	13,97%
Hemmnisse und Barrieren	29	43	57	53	52	46	42	36	358	45	39,56%
allgemein		6	9	5	2	8	9	1	40	5	11,17%
fachlich	6	2	2	4	2	1		9	26	3	7,26%
fachdidaktisch	5	4	3	6		1	3	7	29	4	8,10%
◦ Exkursionsplanung	5		2	5					12	2	3,35%
◦ Komplexität von Exkursionen			5		1	1	1		8	1	2,23%
pädagogisch	2	8	5	2	4	2		2	25	3	6,98%
◦ Merkmale der Lernenden	2	10	2	12	7	4	9	2	48	6	13,41%
◦ Exkursionsplanung	1	3	6	1	1	9	2	1	24	3	6,70%
◦ Gruppenpr.: Arbeiten im Team			6					5	11	1	3,07%
◦ Verantwortung als Lehrende:r							1	1	2	0	0,56%
extern: Wetter	2	7	3	10	10	8	11	7	58	7	16,20%
personenbezogene Merkmale	2	2	6	5	9	1			25	3	6,98%
Lehr- und Lernumgebung	4		3		9	8	2	1	27	3	7,54%
Ablauf der Exkursion						3			3	0	0,84%
Erfahrungen mit Durchführungen			2		5				7	1	1,96%
extern: Unvorhersehbarkeiten		1	3	3	2		4		13	2	3,63%
Quellen	40	47	32	45	66	47	60	74	411	51	45,41%
direkte Erfahrung	9	19	15	15	24	25	23	17	147	18	35,77%
◦ Verhalten der Lernenden	3			5	6	4	4	7	29	4	7,06%
◦ Exkursionsplanung	2	4	5		3	5	2	7	28	4	6,81%
◦ Mehrwert für die Lernenden		1		1		4		8	14	2	3,41%
◦ Exkursionsauswertung	2	1	2		2		1	3	11	1	2,68%
stellvertretende Erfahrung		1		1		1	3	2	8	1	1,95%
◦ Gruppenprozesse					4		4	4	12	2	2,92%
◦ Exkursionsauswertung		6							6	1	1,46%
verbale Beeinflussung	7	4	2	8	5	6	11	11	54	7	13,14%
physiologisch-emotionale Reaktion	17	11	4	14	22	1	10	14	93	12	22,63%
personenbezogene Merkmale			4	1		1	2	1	9	1	2,19%
Durchführen_gesamt	82	108	100	109	139	112	123	132	905	113	
									45,18%		

nächste Seite: Häufigkeiten zum Auswerten >>

VII Häufigkeiten der Kodierungen zum Auswerten (eigene Darstellung)

Auswerten von Exkursionen	03_m	06_w	08_m	10_m	11_m	14_m	17_w	23_m	A_ges.	A_Ø	A_%
Zutrauen	9	15	2	8	15	13	14	16	92	12	24,02%
allgemein	8	8	2	6	8	12	14	9	67	8	72,83%
fachlich									0	0	0,00%
fachdidaktisch	1	5			2			3	11	1	11,96%
pädagogisch		2		2	5	1		4	14	2	15,22%
Hemmnisse und Barrieren	12	17	16	26	25	14	23	20	153	19	39,95%
allgemein		6	2	1	3	4	6	2	24	3	15,69%
fachlich		2							2	0	1,31%
fachdidaktisch	4	4							8	1	5,23%
◦ Komplexität von Exkursionen		1			3		1		5	1	3,27%
pädagogisch	1			1	2		1	3	8	1	5,23%
◦ Bewerten der Lernenden	1	1		10	2		3	12	29	4	18,95%
◦ Gruppenprozesse			7		4	2	1		14	2	9,15%
Lehr- und Lernumgebung	1	3		9	6	7	6		32	4	20,92%
personenbezogene Merkmale	2		5	2			5		14	2	9,15%
Erfahrungen mit Auswertungen			1	3	5	1			10	1	6,54%
Exkursionsdurchführung	3		1					3	7	1	4,58%
Quellen	14	13	16	12	19	14	22	28	138	17	36,03%
direkte Erfahrung	4	4	9	7	10	9	13	9	65	8	47,10%
◦ Exkursionsplanung						1	1		2	0	1,45%
◦ Exkursionsdurchführung		1				1			2	0	1,45%
stellvertretende Erfahrung	2	4		1	6		2	11	26	3	18,84%
verbale Beeinflussung	2					1	2		5	1	3,62%
physiologisch-emotionale Reakt.	3	4	2	3	3	2	3	7	27	3	19,57%
personenbezogene Merkmale	3		5	1			1	1	11	1	7,97%
Auswerten_gesamt	35	45	34	46	59	41	59	64	383	48	
									19,12%		
Kodierungen_P_D_A (Σ 2.003)	198	233	233	247	290	217	287	298			

Kodierungen zum Planen, Durchführen und Auswerten	Σ 2.003	100 %
Zutrauen/Zuversichtliche Erwartungen	387	19,32 %
Hemmnisse und Barrieren	808	40,34 %
Quellen	808	40,34 %

VIII Kodierleitfaden zum Planen von Exkursionen (eigene Darstellung)

Kategorie	Definition	Beispiele (Interview: Zeilennummern)
Planen von geographischen Exkursionen		
Zutrauen zum Planen von geographischen Exkursionen		
Kodierregel: Kodiert werden Textstellen, die zuversichtliche oder explizit nicht zuversichtliche Kompetenzerwartungen [siehe Kategorien] zum Planen von geographischen Exkursionen beinhalten.		
allgemein	Gemeint sind allgemeine, d. h. bereichs- und situationsunspezifische Kompetenzerwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen.	„genau, dadurch, ich denke schon hab ich ´ne gewisse Kompetenz und ähm traue mir das da auf jeden Fall zu,“ (03_m_5: 160-162) „Also ich denk mal das theoretische Planen würde ich äh (..) auf jeden Fall hinkriegen. (..) Da kann man dann ja auch sehr äh (..) individuell das Planen und viel ausprobieren,“ (06_w_2: 152-155)
fachlich	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische fachliche bzw. fachwissenschaftliche Kompetenzerwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen. Fachlich und fachwissenschaftlich meint Wissen und Können zu: <ul style="list-style-type: none"> · Inhalten. 	„Ansonsten so was (..) fachlich denk ich- also so jetzt, was unsere Exkursion betrifft, bin ich vielleicht (..) eigentlich ganz fit, (..) würd´ ich sagen.“ (03_m_2: 28-30) „und ich selber fühle mich halt sicher, weil ich über das, was ich (..) mir ausgedacht habe, Bescheid weiß. Vielleicht noch ´n bisschen mehr ringsrum, also dass ich noch ´n bisschen Wissen ringsrum habe, (..) ähm, als ich dann wirklich vermitteln möchte.“ (15_w_5: 480-484)
fachdidaktisch	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische fachdidaktische Kompetenzerwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen. Fachdidaktisch meint Wissen und Können: <ul style="list-style-type: none"> · zur Erklärung und Repräsentation von fachlichen Inhalten, · zum Potenzial von Inhalten für Lernprozesse, · zu Kognitionen von Lernenden. 	„Hm, (...) na, dass ich schon ähm in der Lage wäre das eben- mir ´nen Raum zu suchen, bzw. ´ne Problemstellung, ´nen Raum und ähm, (..) das dann (..) ja in ´n Unterrichtsformat (..) aufarbeiten könnte, mit, mit Vorüberlegungen, mit didaktischer Reduktion (..) und ähm Methodik dann letztendlich (..) das zu machen, (..) ja.“ (03_m_2: 366-371) „dass ich die Schritte gut durchlaufen kann, (..) dass ich auch in der Lage bin (...) Methoden, (..) geeignete Methoden, zur Umsetzung zu finden, die den Schülern auch Spaß machen, dass sie selber sich auch, ja betätigen können,“ (11_m_2: 306-310)
pädagogisch	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische pädagogische Kompetenzerwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen. Pädagogisch meint Wissen und Können: <ul style="list-style-type: none"> · zur Organisation von Lehr- und Lernprozessen, · zur kognitiven und moralischen Entwicklung von Lernenden, · zur Diagnostik und Leistungsbeurteilung, · zur Führung von Lerngruppen (z. B. Klassenführung), · zum professionellen Verhalten in Lehr- und Lernkontexten. 	„Dann noch, was die äh Kompromissfähigkeit angeht. Ähm vielleicht auch einfach mal die Gruppe machen zu lassen und sich etwas zurück zu nehmen, nicht gleich vorzupreschen und dann ähm ja da (..) das Zepter in der Hand zu halten, Ton anzugeben. Ich denke auch das hab ich durchaus gelernt, im Rahmen dieser Exkursionsplanung“ (14_m_2: 265-270) „Das auf jeden Fall. Also ich denke schon, dass ich da (I: ((hustet))) (..) viel mehr einfach Wissen drüber habe, was muss ich beachten, dass ich (..) ähm dass ich auch verstanden hab oder gesehen hab, was bedeutet es wirklich so eine Exkursion zu gestalten und zu planen, was alles dahinter steht, ja.“ (23_m_2: 188-193)

Hemmnisse und Barrieren zum Planen von geographischen Exkursionen		
Kodierregel: Kodiert werden Textstellen, die Hemmnisse und Barrieren [siehe Kategorien] oder explizit deren Negation zum Planen von geographischen Exkursionen beinhalten.		
allgemein	Gemeint sind allgemeine, d. h. bereichs- und situationsunspecifische Hemmnisse und Barrieren, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.	„Ich bin immer so - vor allem Planung ist glaube ich schon so eine der größten Hürden, (.) die man da nehmen muss (..) und ähm auch das Durchführen auf jeden Fall.“ (06_w_1: 461-464) „Ich denke, die Exkursionsplanung an sich ist nicht das Problem.“ (08_m_1: 438-439) (Negation)
fachlich	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische fachliche bzw. fachwissenschaftliche Hemmnisse und Barrieren, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen. Fachlich bzw. fachwissenschaftlich meint Wissen und Können zu: · Inhalten.	„so vom Fachlichen, denk ich ähm (...) ja müsst ich mich halt davor auch selber noch einarbeiten, wie ich jetzt- (.) was zu welchem Thema passt jetzt und davor erst mal probieren, glaub ich, so am Anfang (...) ja.“ (03_m_1: 428-432) „vielleicht fehlt mir auch so ´n bisschen (...) ähm noch so ´n bisschen mehr (..) Wissen oder ´n bisschen mehr Kompetenz vielleicht auch, sowas zu planen,“ (23_m_2: 257-260)
fachdidaktisch	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische fachdidaktische Hemmnisse und Barrieren, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen. Fachdidaktisch meint Wissen und Können: · zur Erklärung und Repräsentation von fachlichen Inhalten, · zum Potenzial von Inhalten für Lernprozesse, · zu Kognitionen von Lernenden.	„Ähmm, (.) ja also einmal das, ähm, Reduzieren der (.) Fachinhalte, so ´n bisschen, für die Schüler, das fand ich schon relativ schwer,“ (06_w_5: 266-268) „Also das Zeitmanagement war bei mir wieder so ´ne Kiste. (..) Also nicht beim Planen selbst, sondern so halt wie lange braucht ein Schüler für diese Sachen.“ (12_w_2: 211-213)
Ziele, Leitfrage und Konzept (fachdidaktisch)	Gemeint sind Aspekte der Zielsetzung, d. h. der Entwicklung einer Exkursionsleitfrage und der Exkursionskonzeption, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.	„Das fällt mir noch schwer so ´ne Leitfrage zu bilden.“ (15_w_4: 341-342) „Aber ja, bei der Planung war so ´n bisschen- hat noch gefehlt, dass wir das verbunden haben. Also die ganzen (.) einzelnen Gruppen, was wir so hatten. Das haben wir dann bei der Auswertung ja auch festgestellt, (.) dass da ´n bisschen der rote Faden gefehlt hat,“ (03_m_5: 184-189)
Komplexität von Exkursionen (fachdidaktisch)	Gemeint ist die Komplexität von Exkursionen und ihren Planungen, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellt. Die Komplexität kann sich dabei bspw. auf die Inhalte (qualitativ und quantitativ) oder den zeitlichen Umfang der Exkursionsplanung beziehen.	„Ich hab das Gefühl, desto länger ich drüber nachdenke, desto schwieriger wird's dann irgendwann. (.) Ähm (.) also tatsächlich, also dieser Planungsprozess (..) ist mir zumindest nochmal klar geworden, wie komplex er eigentlich ist und wie viel Gedanken man sich eigentlich über Eventualitäten oder sonst was machen muss.“ (08_m_2: 274-280) „Und dass es ein riesen Aufwand ist.“ (13_m_1: 449-450)
pädagogisch	Gemeint sind bereichs- und/oder situationsspezifische pädagogische Hemmnisse und Barrieren, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen	„aber (...) so diesen (..) so diesen Gesamtplan so aufzustellen, denk ich, ist trotzdem immer noch ´ne schwierige Sache so. Also von vorne bis hinten das einmal komplett zu durchdenken, (..) denk ich ist noch ziemlich schwierig (..)“ (11_m_2: 312-316)

	<p>von geographischen Exkursionen darstellen.</p> <p>Pädagogisch meint Wissen und Können:</p> <ul style="list-style-type: none"> · zur Organisation von Lehr- und Lernprozessen, · zur kognitiven und moralischen Entwicklung von Lernenden, · zur Diagnostik und Leistungsbeurteilung, · zur Führung von Lerngruppen (z. B. Klassenführung), · zum professionellen Verhalten in Lehr- und Lernkontexten. 	<p>„Aber ich hab´ mitbekommen, dass es dann doch einige Aspekte gibt, die man sehr schnell, wenn man alleine eine Exkursion plant, einfach vergisst oder verdrängt und nicht beachtet. Ob man die-, ähm, ob man das jetzt nun aktiv macht oder einfach im, im Arbeitsprozess. (.) Und deswegen würd ´s-, würde ich sagen, sie hat sich schon dahingehend verändert, dass, ähm, man, wenn man in der-, oder wenn man im Ausgangspunkt einer Exkursionsplanung steht, dass man, ähm, sehr viele Kleinigkeiten und, ähm, Aspekte gar nicht unbedingt beachtet, die dann aber im Laufe der Arbeit kommen und, ähm, teilweise sehr große Probleme bereiten können oder auch nicht.“ (20_m_2: 218-228)</p>
<p>Gruppenprozesse (pädagogisch)</p>	<p>Gemeint sind zwischen Lehrenden ablaufende Prozesse, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.</p> <p>Gruppenprozesse können sowohl zwischen als auch in den Planungsgruppen stattfinden und z. B. Diskussionen, Kompromisse sowie Fragen der Abstimmung betreffen.</p>	<p>„die Kommunikation mit den anderen Studenten und dieses In-Eins-bringen, mit den ganzen unterschiedlichen Vorstellungen, was meiner Meinung nach dazu geführt hat, dass äh der rote Faden so ´n bisschen verloren ging.“ (10_m_5: 253-257)</p> <p>„ja, wie gesagt, alles, alle- also die größte Schwierigkeit war für mich, alle Leute unter einen Hut zu bekommen (.) und dann, wenn man ´n Ergebnis hatte, auch wirklich dabei zu bleiben und nicht dann noch tausendmal anfangen das umzuschmeißen, das war für mich so die Hauptschwierigkeit.“ (11_m_5: 179-184)</p>
<p>Verantwortung als Lehrende:r (pädagogisch)</p>	<p>Gemeint ist die Verantwortung als Lehrende:r, insbesondere gegenüber den Lernenden (v. a. Aufsichtspflicht) und die diesbezüglichen Kenntnisse zu rechtlichen Rahmenbedingungen (z. B. Schulrecht, Erlaubnis der Eltern), die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.</p>	<p>„Ich mein gut, es wird bei der Rabeninsel wahrscheinlich leichter, (..) aber (..) es ist auch diese Verantwortung ´ne? Also das hab ich dann bei mir ganz oft gehört, diese Verantwortung. Man muss ja der Aufsichtspflicht und (..) und so weiter und so fort, also ich denke, das wird da schon noch mit reinspielen, ja.“ (12_w_1: 217-222)</p> <p>„Das weiß ich nicht, wie das gesetzlich irgendwie geregelt ist oder wie die rechtliche Absicherung ist. Aber meist waren ´s ja immer zwei Lehrer, wenn man jetzt z. B. auf Klassenfahrt gefahren ist, waren ´s ja immer zwei.“ (15_w_1: 252-255)</p>
<p>Lehr- und Lernumgebung</p>	<p>Gemeint sind Aspekte der Lehr- und Lernumgebung, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.</p> <p>Die Lehr- und Lernumgebung bezieht sich für das Planen von Exkursionen auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> · die Gestaltung der Lehrveranstaltungen (z. B. Verantwortlichkeiten im Planungsprozess, Vorexkursion in den Exkursionsraum, zeitliche Vorgaben, Nicht-Kennen der Schüler:innen), · den Exkursionsraum (z. B. Qualität und Quantität der Informationen, Lage, Eignung für eine Exkursion), · die Gruppengröße der gesamten Seminargruppe und der einzelnen Planungsgruppen für die Exkursion, 	<p>„Dann ähm fand ich´s aber auch schwierig, dass wir eben (.) keinen so richtigen Rahmen hatten, sondern so ganz frei arbeiten konnten. Dass also niemand gesagt hat ‚heute müsst ihr jetzt das machen und beim nächsten Mal macht ihr das‘. Wir hatten ja nur gesagt ‚ihr müsst es jetzt planen und wie ihr das macht und was ihr macht, ist euch überlassen‘. (.hhh) Das fand ich eigentlich recht schwer“ (06_w_2: 22-28)</p> <p>„zu viele Planungsverantwortliche“ (08_m_2: 303)</p> <p>„Dass ich <das Thema> persönlich (..) schwierig finde, weil man nicht sehr viel Literatur findet, die ich hätte gerne lieber finden wollen. Also speziell für die Rabeninsel keine Fachliteratur, die hab ich gesucht und nicht gefunden“ (12_w_2: 110-114)</p>

	· Abwesenheit bei den Lehrveranstaltungen.	
<i>personenbezogene Merkmale</i>	Gemeint sind (individuelle) Merkmale der Lehrenden, die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen. Die personenbezogenen Merkmale umfassen für das Planen von Exkursionen: · Ansprüche an die eigene Person sowie den Gegenstand und ihre Realisierung, · die Motivation und Bereitschaft, · die Persönlichkeit im Sinne von Charaktereigenschaften, · persönliche Rahmenbedingungen (z. B. Zeit, andere Aufgaben).	„Eigentlich verändert die sich immer so ´n bisschen, dass ich merke, ich hab ´n hohen Anspruch und dann so, wenn man (.) dann losarbeitet, dass es dann doch irgendwie nicht so vereinbar- (.) vereinbaren lässt, mit den Ideen“ (03_m_2: 109-113) „bei mir war halt auch mit Schwierigkeit, dass die Motivation dann irgendwann einfach (.) abrupt nachgelassen hat (..) und wenn man keine Motivation mehr hat, dann hängt man sich auch nicht mehr rein und versucht da ´n schönen Tag zu planen.“ (08_m_2: 315-320) „Ach ich weiß auch nicht, ich bin äh so ein Mensch der eigentlich immer so ein bisschen (.) äh (.) mehr unsicher ist, ob es wirklich so (.) gut ist“ (06_w_1: 186-188)
<i>Erfahrungen mit Planungen</i>	Gemeint sind sowohl fehlende als auch negative Erfahrungen der Lehrenden im Zusammenhang mit Planungen (von Exkursionen), die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.	„Also, (.) ähmm weil´s irgendwie die Erfahrung gezeigt hat, dass das dann doch irgendwie immer anders kommt,“ (03_m_1: 420-421) „ich hab´s halt bisher nur einmal halb mit gemacht. Also die mangelnde Erfahrung ist einfach ´ne Schwäche.“ (10_m_1: 447-449) „Was (.) fehlt ist Routine, klar.“ (13_m_3: 358-359)
<i>extern: Unvorhersehbarkeiten</i>	Gemeint sind Strukturen und Prozesse im Sinne von Unvorhersehbarkeiten und Eventualitäten, die weder von den Lehrenden noch von den Lernenden direkt beeinflusst werden können und die Schwierigkeiten und Probleme beim und/oder für das Planen von geographischen Exkursionen darstellen.	„Na, ich denk immer ´n gewisses- ´ne gewisse Restna Unsicherheit kann man´s eigentlich nicht nennen, aber Restbedenken bleiben immer, weil ich denk, es sind- es können immer Eventualitäten auftreten, die man irgendwie in seiner Planung nicht berücksichtigt hat. Plötzlich ist das Wetter total schlecht [...]“ (08_m_1: 491-496)
Quellen zu Selbstwirksamkeitserwartungen zum Planen von geographischen Exkursionen Kodierregel: Kodiert werden Textstellen, die Quellen [siehe Kategorien] oder explizit deren Negation zum Planen von geographischen Exkursionen beinhalten.		
direkte Erfahrung	Gemeint sind Quellen in Form von direkten eigenen Erfahrungen (Handlungserfahrungen), die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„Ähm, (..) dann auch so das Planen. Also (.) man hat es erst alles so theoretisch hier in der Uni geplant (.) und nachher dann draußen probiert und dann lief es dann doch ganz anders als man sich das überhaupt gedacht hatte und dann merkt man eben doch wie wichtig das ist das dann einmal zu planen und nicht direkt durchzuführen sondern erst nochmal zu probieren wie es überhaupt klappt und um es dann nochmal ´n bisschen anzupassen.“ (06_w_2: 129-137) „Ich trau´s mir zu. ((lacht)) Ich sehe da jetzt keine großen Probleme. Wir haben´s ja jetzt dann schon zum zweiten Mal noch gemacht.“ (15_w_4: 326-328)
Exkursionsdurchführung (direkte Erfahrung)	Gemeint sind Quellen in Form direkter eigener Erfahrungen aus der Exkursionsdurchführung, die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„Naja, im Grunde genommen haben sich ja genau meine Befürchtungen so ´n bisschen (.) bewahrheitet. (.) Ähm (..) insofern ist es eigentlich genau das, was ich sowieso schon beim Planen hätte anders gemacht, jetzt nochmal bestätigt wurden dadurch. (..) Insofern jetzt eigentlich nicht großartig (.) verändert.“ (08_m_3: 489-494)

		„Ah, das find ich halt schwierig, weil ich genau die Station, die ich selbst geplant hab gar nicht gemacht habe, (.) ähm (.) dass ich halt diesen ganzen Planungsprozess gar nicht reflektieren kann, muss ich halt ehrlich gestehen, weil ich´s halt nicht gesehen hab, ob das ankam oder nicht,“ (12_w_3: 484-488)
Exkursionsauswertung (direkte Erfahrung)	Gemeint sind Quellen in Form direkter eigener Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung, die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„Ja, auf jeden Fall, ja, (.) genau, dass man (..) sozusagen das plant und ähm, (...) ähm dadurch jetzt sozusagen anders plant ´n bisschen, durch die Auswertung, auf jeden Fall, ja. (..) Indem man eben sozusagen auf Grund seiner Erfahrungen ähm gewisse Dinge dann anders diskutiert, glaub ich, ja.“ (03_m_4: 409-414) „Also (.) durch das Auswerten ist man ja auf (..) Fehler oder gute Sachen aufmerksam geworden (..) und hat drüber nachgedacht, warum ist das so gelaufen oder wenn was nicht so gut gelaufen ist, wie kann ich´s besser machen und die Erkenntnisse nimmt man ja mit (.) und bedenkt die logischerweise auch in der nächsten Planung.“ (11_m_4: 401-406)
Mehrwert für die Lernenden (direkte Erfahrung)	Gemeint sind Quellen, die sich auf den Mehrwert von Exkursionen für die Lernenden (z. B. Wissens- und Kompetenzerwerb, Spaß) beziehen und somit zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„Obwohl ich es einfach sehr interessant finde für die Schüler, weil jeder, denk ich, (.) sehr viel mitnehmen kann.“ (23_m_2: 210-212) „Hmm, (..) ja, also das ich halt wirklich nochmal an dem Beispiel gesehen hab, dass es den Schülerinnen und Schülern Spaß macht. So, kann ich mir wirklich vorstellen, dass ich das dann wirklich auch- also ich hab´s jetzt gesehen, dass es was bringt und da kann ich mir auch wirklich dann besser nochmal vorstellen, das auch selber zu machen, (.) als Lehrer.“ (23_m_3: 314-320)
stellvertretende Erfahrung	Gemeint sind Quellen in Form von stellvertretenden Erfahrungen (z. B. Lernen am Modell, Lernen durch Beobachtungen, Hospitationen), die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„aber dann dadurch, dass man ähm ´nen, ´nen Rahmen hatte- ähm (.) zuerst ´ne Probeexkursion gemacht haben und ähm dann halt in den Gruppen gesprochen haben, ´ne Einführung hatten, ähm mit ja mit erst mal ´n bisschen Theorie zur Exkursion, ähm fand ich hat das erst mal so ´n Rahmen gegeben, an dem man sich dann irgendwie orientieren konnte“ (03_m_2: 14-20) „weil ich schon einige mitgemacht habe und (.) aus den Exkursionen, die ich eigentlich auch gut fand eben auch (.) bestimmte Methoden oder Dinge rausziehen kann, die ich dann auch selber vielleicht nutzen kann, weil ich die selber (.) auch für gut empfinde.“ (06_w_1: 170-175)
Gruppenprozesse (stellvertretende Erfahrung)	Gemeint sind Quellen in Form von Gruppenprozessen, die zwischen Lehrenden stattfinden und die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.	„Also man hat ja immer gewissermaßen noch Unterstützung gehabt und Teammitstreiter und so weiter, das hat das alles ´n bisschen erleichtert,“ (11_m_5: 143-145) „Deswegen ist es halt immer gut, mit jemandem zusammenzuarbeiten und dort nochmal ´n anderen Blick zu haben. (.) Und, (.) ähm, ja, gerade bei so ´ner Exkursion (.) wäre das sehr gut oder von Vorteil. (..) Für mich.“ (20_m_2: 204-208)

<p>Exkursionsauswertung (stellvertretende Erfahrung)</p>	<p>Gemeint sind Quellen in Form von stellvertretenden Erfahrungen aus der Exkursionsauswertung, die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.</p>	<p>„durch dieses Auswerten auch nochmal von anderen Studierenden, (.) aus deren Sicht, die Probleme (.) ähm bekommen habe. So, dass ich beim Reflektieren wirklich nochmal drauf gucken kann, was ist vielleicht nicht so gut gelaufen und wie könnte man das wirklich anders machen und das ist bei der Methodenvielfalt ähm eigentlich echt gut,“ (06_w_4: 399-404)</p>
<p>verbale Beeinflussung</p>	<p>Gemeint sind Quellen in Form von verbalen Beeinflussungen (z. B. Feedback, Gespräche), die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.</p>	<p>„ansonsten fand ich hilfreich, dass wir das eben schon mal im Probelauf gemacht haben nochmal (.) und ähm, dass es dann jeweils Feedback gab und wir haben auch dann direkt darauf reagiert“ (03_m_2: 97-100)</p> <p>„Ich fühle mich sicher, wenn ich, (.) ähmm, weiß dass das was ich mache von (.) Leuten, die da Experten drin sind, bisher für gut wahrgenommen wurde. Also es kam keine Negativrückmeldung, dass meine Planung grundsätzlich schlecht ist, dass meine Durchführung grundsätzlich schlecht ist und das was ich auswerte grundsätzlich schlecht ist. Das, ähm, gibt einem (.) Sicherheit“ (15_w_5: 474-480)</p>
<p>physiologische und emotionale Reaktion</p>	<p>Gemeint sind Quellen in Form von physiologischen, d. h. körperlichen (z. B. Un-/Wohlsein, An-/Entspannung) und/oder emotionalen Reaktionen (z. B. Freude, Zufriedenheit, Angst, Sorge), die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.</p>	<p>„wenn jetzt etwas in der Planung so nicht ganz nach den eigenen Vorstellungen vielleicht umgesetzt wurden ist, wenn man ´ne andere Idee hatte, vielleicht so ´n bisschen Enttäuschung“ (03_m_5: 46-49)</p> <p>„Na eigentlich war ich doch schon ziemlich motiviert, muss ich sagen und ich hatte da auch eigentlich Spaß dran gehabt, das so zu planen, wie wir´s jetzt bei unserer Gruppe gemacht haben.“ (06_w_2: 49-52)</p> <p>„War nicht sehr anstrengend (..) von, von der kognitiven Leistung her, oder so. Aber war aber (..) irgendwie mühselig und, und irgendwie ineffektiv.“ (13_m_2: 13-15)</p>
<p><i>personenbezogene Merkmale</i></p>	<p>Gemeint sind Quellen in Form von (individuellen) Merkmalen der Lehrenden, die zum Zutrauen einer Person zum Planen von geographischen Exkursionen und/oder zu diesbezüglichen Hemmnissen und Barrieren führen.</p> <p>Personenbezogene Merkmale beziehen sich für das Planen von Exkursionen auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> · die Persönlichkeit im Sinne von Charaktereigenschaften, · die Einstellungen zu Exkursionen, · das Vorwissen und die Vorstellungen zu Exkursionen. 	<p>„Ach ich weiß auch nicht, ich bin äh so ein Mensch der eigentlich immer so ein bisschen (.) äh (.) mehr unsicher ist, ob es wirklich so (.) gut ist“ (06_w_1: 186-188)</p> <p>„Ähm, ja, (.) dass ich da kreativ genug bin (..) für die Probleme ´ne Lösung zu finden.“ (13_m_1: 453-455)</p> <p>„Hm, aber ich denke die, die Grundbereitschaft ´ne Exkursion überhaupt zu-, durchzuführen und zu planen ist da. (.) Ist ja schonmal der wichtigste Punkt, dass man da überhaupt Lust darauf hat.“ (13_m_3: 361-364)</p> <p>„aber ich wirklich eigentlich Lust habe mit Schülerinnen und Schülern sowas durchzuführen,“ (23_m_2: 252-253)</p>

IX Transkriptionssystem (eigene Darstellung nach Kuckartz (2018, S. 168–169))

	Symbol	Bezeichnung	Anwendung	Beispiele Interview: 06_w_1 (Zeilennummern)
1	(.), (..), (...), (....)	Pausen	Punkte in Klammern entsprechen Pausenlänge: (.) = eine Sekunde, (...) = vier Sekunden und mehr	„Ja, aber auf jeden Fall würde ich die Schüler eben (..) versuchen viel alleine machen zu lassen.“ (449-451)
2	=	Gleichheitszeichen	Unterbrechung und anschließende Fortsetzung einer Aussage	„dass dann eben da einer in der Gruppe oder zwei gar nichts machen und die ganze Arbeit an einem dann wirklich hängen bleibt und man will = man will ´ne gute Note“ (321-323)
3	-	Bindestrich	abruptes Anhalten oder Abbrechen einer Aussage (ohne Fortsetzung)	„Also mit dem Begriff Exkursion auf jeden Fall- (..) verbinde ich es damit in der Natur zu sein,“ (128-129)
4	[Text]	eckige Klammern mit Text	Überlappungen beim Sprechen	06_w_1: „das war [schon schwierig]“ Interviewer: „[Warum nicht?]“ (469-471)
5	GROSSSCHREIBUNG	Großbuchstaben	deutliches, sehr lautes Sprechen	„wir haben uns, WENN ÜBERHAUPT, irgendwelche Objekte“ (08_m_1: 170)
6	Text	unterstrichener Text	deutliche Betonung	„Exkursions- (..) <u>ähnliche</u> Tage“ (17)
7	°...°	Gradsymbol	leises Sprechen, deutlich erkennbares Flüstern	„°oh die erste Erfahrung°“ (10)
8	ähm/ähmm/ähmmm, hm/hmm/hmmm		Überlegen/Nachdenken (Anzahl „m“ = Dauer in Sekunden)	„was soll raus kommen, ähmm (...) ja und ähm“ (146-147)
9	mhm		Zustimmung Gegenüber	„verbinde ich es damit in der Natur zu sein, (I: Mhm.) draußen zu sein ähm und etwas herauszufinden.“ (128-130)
10	mhmh		Verneinung Gegenüber	„Möchtest du was ergänzen?“ – „Mhmh.“ (10_m_2: 554-555)
11	,Text‘	einfache Anführungszeichen	Zitation	„So ein bisschen äh (.) ,du hast uns gar nichts zu sagen‘.“ (483)
12	(.hhh)		hörbares Einatmen	„(.hhh) (hhh) (..) Nee, eigentlich nicht.“ (545)
13	(hhh)		hörbares Ausatmen	„(.hhh) (hhh) (..) Nee, eigentlich nicht.“ (545)
14	((kursiv))	doppelte runde Klammern – kursiv	nonverbale Aktivität (z. B. Husten, Räuspern)	„das habe ich ganz vergessen. ((räuspert sich)) Da hatten wir ja eine (...)“ (271-272)
15	(Störung)	einfache runde Klammern mit Text	Störgeräusche von außerhalb (z. B. nonverbale Aktivitäten)	„dass wir dann zwischendurch auch so (Krankenwagen) (...)“ (16-17)

X Studienübersicht für das Lehramt Geographie an Gymnasien und Sekundarschulen (eigene Darstellung nach MLU (2020e, 2020f, 2020g))

Studieninhalte	Leistungspunkte					
	Lehramt an Gymnasien			Lehramt an Sekundarschulen		
	gesamt	FW	FD	gesamt	FW	FD
Bildungswissenschaften	35			35		
Wenn Geographie Studien- bzw. Unterrichtsfach I , dann:	95	80	15	80	65	15
Wenn Geographie Studien- bzw. Unterrichtsfach II , dann:	90	75	15	75	60	15
Schulpraktika	15			15		
Schlüsselqualifikationsmodul für Lehramtsstudierende	5			5		
Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum	5			5		
Wissenschaftliche Hausarbeit [Staatsexamensarbeit]	15			15		
Abschlussprüfung	10			10		
Leistungspunkte	270			240		

Legende: FW – Fachwissenschaft, FD – Fachdidaktik

XI Kompetenzen (DGfG, 2020; Kultusministerkonferenz [KMK], 2005), Inhalte und Methoden (Hallesches Gymnasium, 2016) der Rabeninsel-Exkursion (eigene Darstellung)

	Kompetenzen <i>Die Schüler:innen (können) ...</i>	Inhalte	Methoden
Geographie	<u>Fachwissen (F)</u> - ... geographische Fragestellungen an einen konkreten Raum richten (F5, Standard (S) 22). - ... zur Beantwortung dieser Fragestellungen Strukturen und Prozesse in diesen Räumen analysieren (F5, S23).	- Formulierung individueller Leitfrage(n) - Raumanalyse hinsichtlich der Leitfrage(n) - Vergleich von unterschiedlichen Standorten	
	<u>Räumliche Orientierung (O)</u> - ... mit Hilfe einer Karte u. a. Orientierungshilfen ihren Standort im Realraum bestimmen (O4, S11).	- relative und absolute Lagebestimmung	- Arbeit mit Karten, Kompass, GPS - Gelände-Erkundung
	<u>Erkenntnisgewinnung/Methoden (M)</u> - ... problem-/sach-/zielgemäß Informationen im Gelände oder durch einfache Versuche und Experimente gewinnen (M2, S5).	- Klima- und Wetterdaten - Bodentyp und -art - Relief - Biosphäre - Wasser - anthropogene Nutzung und Naturschutzgebiet	- Arbeiten an Stationen - Wasser-, Boden-, Wetteranalyse - Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Schätzen, Befragen
	<u>Kommunikation (K)</u> - ... geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressatengerecht organisieren und präsentieren (K1, S4).	- Erstellung einer Exkursionsmappe: Dokumentieren und Veranschaulichen der Analysen	- Bearbeiten und Gestalten einer Exkursionsmappe

Biologie	<u>Fachwissen (F)</u> - ... beschreiben und erklären die Anpasstheit ausgewählter Organismen an die Umwelt (F2.6).	Entspricht Inhalten von „Fachwissen“ Geographie.	
	<u>Erkenntnisgewinnung (E)</u> - ... planen einfache Experimente, führen die Experimente durch und/oder werten sie aus (E6). - ... wenden Schritte aus dem experimentellen Weg der Erkenntnisgewinnung zur Erklärung an (E7). - ... erörtern Tragweite und Grenzen von Untersuchungsanlage, -schritten und -ergebnissen (E8).	Entspricht Inhalten von „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ Geographie.	Entspricht Methoden von „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ Geographie.
	<u>Kommunikation (K)</u> - ... veranschaulichen Daten sowie Entwicklung messbarer Größen zu Systemen, Strukturen und Funktionen angemessen mit sprachlichen, mathematischen oder bildlichen Gestaltungsmitteln (K3).	Entspricht Inhalten von „Kommunikation“ Geographie.	Entspricht Methoden von „Kommunikation“ Geographie.

XII Ziele der Interviewzeiträume (eigene Darstellung)

Interviewzeitraum		Ziele (... erheben.)
1	Vor dem Planen, Durchführen und Auswerten der Exkursion	<i>vorausschauend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Planen, Durchführen, Auswerten · Hemmnisse/Barrieren zum Planen · Zusatz: Vorerfahrungen zu Exkursionen
2	Nach dem Planen, vor dem Durchführen und Auswerten der Exkursion	<i>rückblickend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Planen · Hemmnisse/Barrieren zum Planen · Quellen für Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) zum Planen
		<i>vorausschauend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Durchführen und Auswerten · Hemmnisse/Barrieren zum Durchführen und Auswerten
Studienleistung: schriftliche Exkursionsplanung, schriftliche Reflexion der Exkursionsplanung		
Exkursionstag		
3	Nach dem Planen und Durchführen, vor dem Auswerten der Exkursion	<i>rückblickend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Durchführen und Planen · Hemmnisse/Barrieren zum Durchführen und Planen · Quellen für SWE zum Durchführen und Planen
		<i>vorausschauend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Auswerten von Exkursionen · Hemmnisse/Barrieren zum Auswerten
4	Nach dem Planen, Durchführen und Auswerten der Exkursion	<i>rückblickend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Auswerten, Durchführen, Planen · Hemmnisse/Barrieren zum Auswerten, Durchführen und Planen · Quellen für SWE zum Auswerten, Durchführen und Planen
5	Nach der Exkursion: Nach dem Planen, Durchführen und Auswerten	<i>rückblickend</i> · Zuversichtliche Erwartungen zum Planen, Durchführen, Auswerten · Hemmnisse/Barrieren zum Planen, Durchführen und Auswerten · Quellen für SWE zum Planen, Durchführen und Auswerten
Modulleistung: schriftlicher Exkursionsentwurf, schriftliche Reflexion der Durchführung und Auswertung		

Lebenslauf, Publikationen und Vorträge

Lebenslauf

Name: Tom Renner
Geburtsdatum: 13. Dezember 1988
Anschrift: Geiststraße 21, 06108 Halle (Saale)
Familienstand: ledig, ein Kind
Nationalität: deutsch
Religion: konfessionslos

Promotionsstudium

ab 04/2015 Didaktik der Geographie, Institut für Geowissenschaften und Geographie
Naturwissenschaftliche Fakultät III
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Berufserfahrung

ab 04/2020 Lehrkraft im Vorbereitungsdienst des Landes Sachsen-Anhalt
Elisabeth-Gymnasium Halle (Saale)
05/2017 bis 03/2020 Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Didaktik der Geographie (100 %)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
09/2014 bis 04/2017 Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Didaktik der Geographie (50 %)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
09/2013 bis 08/2014 Honorarlehrer
Euro-Schulen Halle
07/2009 bis 12/2009 Studentische Hilfskraft im Bereich „Allgemeine Trainingswissenschaft“ (Sport)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Berufliche Nebentätigkeiten

ab 07/2018 Fußball-Vertragsspieler beim BSV Halle-Ammendorf 1910 e. V.
07/2015 bis 06/2018 Fußball-Vertragsspieler beim VfL Halle 96 e. V.
07/2010 bis 06/2015 Fußball-Vertragsspieler bei der SG Union Sandersdorf e. V.
07/2009 bis 06/2014 Fußball-Nachwuchstrainer bei der SG Buna Halle e. V.

Studium

05/2013 Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien
10/2007 bis 05/2013 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Studienrichtung: Lehramt an Gymnasien
Studienfächer: Geographie, Sport, Astronomie (Ergänzungsfach)

Schule

07/2007 Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
08/2001 bis 07/2007 Gymnasium „Georg-Cantor“, Halle (Saale)
08/1999 bis 07/2001 Sekundarschule „Carl-Schorlemmer“, Halle (Saale)
08/1995 bis 07/1999 Grundschule „Am Heiderand“, Halle (Saale)

Publikationen

Renner, T. (2021). Wildnisbildung – eine Checkliste zu Materialien und Sicherheitsaspekten. In A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.), *Wilde Nachbarschaft - Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München: oekom verlag.

Lindau, A.-K., Renner, T., Simon, J. & Diezmann, D. K. (Hrsg.). (2020). *Fachdidaktische Exkursionskonzepte für den Geographie- und Sachunterricht in der Lehrer:innenbildung – Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, fächerübergreifendem Unterricht und Umweltbildung* (Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, Band 43). Halle (Saale).

Renner, T. (2020). Geographische Exkursionen in der Lehrer:innenbildung. In A.-K. Lindau, T. Renner, J. Simon & D. K. Diezmann (Hrsg.), *Fachdidaktische Exkursionskonzepte für den Geographie- und Sachunterricht in der Lehrer:innenbildung – Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, fächerübergreifendem Unterricht und Umweltbildung* (Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, Band 43). Halle (Saale).

Diezmann, D. K., Renner, T. & Lindau, A.-K. (2020). Fächerübergreifende Exkursionskonzepte: Berlin. In A.-K. Lindau, T. Renner, J. Simon & D. K. Diezmann (Hrsg.), *Fachdidaktische Exkursionskonzepte für den Geographie- und Sachunterricht in der Lehrer:innenbildung – Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, fächerübergreifendem Unterricht und Umweltbildung* (Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, Band 43). Halle (Saale).

Renner, T. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden zu geographischen Exkursionen. In M. Hemmer, A.-K. Lindau, C. Peter, M. Rawohl & G. Schröder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 109–122). Dortmund: readbox publishing.

Lindau, A.-K. & Renner, T. (2020). Das Fragenstellen als Methode der Raumerschließung – Selbstorganisierte Exkursionen von Studierenden für Studierende. In A. Seckelmann & A. Hof (Hrsg.), *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre. Erprobte und reproduzierbare Lehr- und Lernkonzepte* (S. 107–128). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.

Lindau, A.-K. & Renner, T. (2019). Zur Bedeutung des Fragenstellens bei geographischen Exkursionen. Eine empirische Studie mit Lehramtsstudierenden am Beispiel einer Exkursion in die nördliche Toskana. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47(1), 24–44.

Lindau, A.-K. & Renner, T. (2018). Räume durch geographische Exkursionen und Fragen erschließen. *Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften*, 41, 63–76.

Lindau, A.-K. & Renner, T. (2017). Wer, wie, was ... wieso, weshalb, warum? Von der Kunst des Fragenstellens. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 193–207). Münster.

Etterich, M., Renner, T. & Bette, J. (2016). Rückblick auf das Frühjahrstreffen 2016 des HGD-Nachwuchses in Bayreuth. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 44(1), 58–59.

Renner, T. (2013). *Die Methode der Raumanalyse im Geographieunterricht*. Staatsexamensarbeit (unveröffentlicht). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale).

Vorträge, Kolloquien und Poster

26.11.2019: Vortrag, Kolloquium im Institut für Geowissenschaften und Geographie der MLU
"Selbstwirksamkeitserwartungen zu geographischen Exkursionen"

04.10.2018: Vortrag, HGD-Symposium in Münster
„Geographische Exkursionen: So kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende.“

28.06.2018: round table discussion, NeLe-Nachwuchstagung bei Jena
„Eine Diskussion über die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Planen, Durchführen und Auswerten von geographischen Exkursionen“

02.10.2017: Vortrag, Deutscher Kongress für Geographie in Tübingen
„Wer, wie, was...? Zum ‚Warum‘ des Fragenstellens in der geographischen Bildung“
(zusammen mit Anne-Kathrin Lindau)

30.09.2017: Vortrag, Deutscher Kongress für Geographie in Tübingen
„Geographische Exkursionen: Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende? Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden des Faches Geographie zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen“

20.07.2017: Vortrag, Interdisziplinäres fachdidaktisches Kolloquium in Bochum
„Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende? Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden des Faches Geographie zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen“

30.06.2017: Vortrag, Fachdidaktisches Forschungskolloquium der MLU
„Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende? Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden des Faches Geographie zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen“

30.03.2017: Vortrag, HGD-Nachwuchstagung in Münster
„Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende? Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden des Faches Geographie zum Planen, Durchführen und Auswerten von Exkursionen“

20.03.2017: Workshop, Zentrum für multimediales Lehren und Lernen der MLU
„Mobiles Lehren und Lernen“

02.10.2015: Vortrag, Deutscher Kongress für Geographie in Berlin
"Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden aus geographiedidaktischer Perspektive"
(zusammen mit Anne-Kathrin Lindau)

Vorträge und Präsentationen im Rahmen von Kolloquien:

- Arbeitsgruppe Biologie- und Geographiedidaktik der MLU:
14.12.2014, 01.06.2015, 04.02.2019, 03.06.2019, 25.11.2019
- Arbeitsgruppen Biologie-/Geographie- sowie Physik-/Chemiedidaktik der MLU:
30.11.2015, 25.04. und 02.05.2016, 25.11.2016, 15.05.2017, 27.11.2017, 25.06.2018, 22.10.2018

31.03.2017: Poster, HGD-Nachwuchstagung in Münster
„Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende?“

06.07.2016: Poster, HGD-Symposium in Salzburg
„Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende?“

26.02.2016: Poster, HGD-Nachwuchstreffen in Bayreuth
„Wie kompetent fühlen sich Lehramtsstudierende? Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen“

01.10.2015: Poster, Deutscher Kongress für Geographie in Berlin
„Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden – Konzeption einer qualitativen Interventionsstudie zur Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden des Faches Geographie hinsichtlich der Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen“

Ort, Datum

Unterschrift: Tom Renner

Eidesstattliche Erklärung/Declaration under Oath

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

I declare under penalty of perjury that this thesis is my own work entirely and has been written without any help from other people. I used only the sources mentioned and included all the citations correctly both in word or content.

Ort, Datum

Unterschrift: Tom Renner