



Alexander Wiernik

Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden

Alexander Wiernik

Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie
zum impliziten Unterrichts- und
Professionsverständnis von Seminarleitenden

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Promotionsausschuss der Fakultät für Humanwissenschaften (Dr. phil.) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Seminarleitende als Lehrende für das Unterrichten – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Verständnis von gutem Unterricht von Seminarleitenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung“ als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug.

Gutachterin: Frau Prof. Dr. Ute Franz.

Tag der Disputation: 16.04.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © vegefox.com / Adobe Stock.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5839-7 Digital

doi.org/10.35468/5839

ISBN 978-3-7815-2400-2 Print

Zusammenfassung

Seminarleitende in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis

In dieser Studie werden die handlungsleitenden Orientierungen von Seminarleitenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bezug auf ihr Unterrichtsverständnis untersucht. Hierbei wird vor allem den Fragen nachgegangen: Welches Verständnis haben Seminarleitende in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung von gutem Unterricht? Wie verstehen sie ihre eigene Rolle im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte?

Die Studie ist methodisch im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma verortet. Die Daten wurden mithilfe narrativ fundierter Experteninterviews erhoben und im Anschluss mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Es konnten zum einen unterschiedliche Orientierungen im Bereich des Unterrichtsverständnisses und zum anderen unterschiedliche Handlungsmodi im Bereich der Lehrerverberufung rekonstruiert werden. Hierbei oszillieren die Seminarleitenden bei der Beratung und Beurteilung von Unterricht zwischen den Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts. Des Weiteren konnten unterschiedliche Lern- und Bildungsverständnisse der Seminarleitenden als Erwachsenenbildner rekonstruiert werden.

In dieser Studie wird deutlich, dass das Handeln der Seminarleitenden sehr komplex und von unterschiedlichen sowie mehrdimensionalen Herausforderungen geprägt ist. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse dieser Studie wurde eine Theorie des Handelns von Seminarleitenden entwickelt.

Diese Forschungsarbeit leistet einen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung, der Lehrerbildungsforschung und der Allgemeinen Pädagogik. Mit dieser Studie wurde das bisher wenig erforschte Gebiet der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in den Blick genommen und hierbei insbesondere die Handlungspraxis der Seminarleitenden in den Fokus gerückt. Dadurch wurde ein wichtiger Beitrag zur Forschung über die Akteure der Lehrerbildung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung geleistet.

Abstract

Teacher educators in the second period of teacher education - A qualitative-reconstructive study on the implicit understanding of teaching and profession

This study examines the action-guiding orientations of teacher educators in the second period of teacher education with regard to their understanding of teaching, in particular the understanding of quality teaching and the role of teacher educators in the professionalisation process of the prospective teachers.

The methodology of this study based on the qualitative-reconstructive research paradigm. The data were collected by narrative-based expert interviews and analysed by using the documentary method.

Based on the findings it was possible to reconstruct different orientations towards the understanding of teaching on the one hand and different modes of action in teacher professionalisation on the other. Thereby teacher educators oscillate between good and effective teaching to evaluate lessons and consult teaching. In addition, different learning and educational understandings of the mentors could be reconstructed.

This study remarks the complex actions of teacher educators characterised by different and multidimensional challenges. Based on the empirical results of this study a theory of the actions of teacher educators was developed.

This study is part of teacher education research, empirical education research and general science of education. With this investigation the little explored second period of teacher education was examined focusing on practical experience of teacher educators thus making a remarkable contribution in teacher education in the second period of teacher education.

Danksagung

In der vorliegenden qualitativen Studie werden die handlungsleitenden Orientierungen von Seminarlehrkräften, die in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung tätig sind, rekonstruiert. Diese Untersuchung entstand berufsbegleitend während meiner Tätigkeit als Lehrer an Mittelschulen in Bayern am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Eine derartige Forschungsarbeit berufsbegleitend durchzuführen ist nicht ohne Unterstützung möglich, die ich von vielen Seiten erfahren durfte.

Mein besonderer Dank gilt hierbei meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug. Als Erstbetreuerin dieser Arbeit unterstützte sie mein wissenschaftliches als auch mein persönliches Vorankommen. Ihre Expertise und Betreuung trugen maßgeblich zur Realisierung dieser Arbeit bei. Ich danke ihr neben den fachlichen und persönlichen Ratschlägen auch für ihre Geduld beziehungsweise für den Glauben daran, dass diese Arbeit abgeschlossen wird. Darüber hinaus gilt ihr auch der Dank, in mir das Interesse an der Allgemeinen Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Forschung schon im Lehramtsstudium geweckt zu haben. Vielen Dank hierfür! Ich empfinde es als große Ehre, ihr Doktorand zu sein.

Ebenso möchte ich mich bei der Zweitbetreuerin Frau Prof. Dr. Ute Franz für die Übernahme des Zweitgutachtens und die konstruktiven Unterstützungsangebote und gewinnbringende Gespräche bedanken.

Meinem Mentor Dr. Nikolaus Schröck danke ich für die enge Begleitung dieser Forschungsarbeit. Er begleitete mich kontinuierlich während des gesamten Promotionsprozesses. Seine Anregungen und persönlichen Ratschläge waren für diese Arbeit immens wertvoll und die Gespräche, die ich mit ihm führen durfte, waren für mich ein großer biografischer Gewinn. Vielen Dank hierfür!

Mein weiterer Dank gilt der Forschungswerkstatt um Dr. Nikolaus Schröck, Simone Beck, Dorothea Taube, Paula Rüb, Lisa Gutschik, Julia Mach-Würth und Dr. Caroline Rau. Die Teilnahme und die Diskussionen in dieser Forschungswerkstatt legten die Grundlage für die Auswertung des empirischen Materials.

Hier gilt mein besonderer Dank Dr. Caroline Rau für den unermüdlichen Austausch und die gemeinsamen Schreibklausuren, hierbei entwickelte sich die Arbeit stetig weiter.

Des Weiteren danke ich den Teilnehmenden des Forschungskolloquiums auf Burg Rieneck für den fachlichen und persönlichen Input. Außerdem danke ich meiner Lektorin Barbara Kohl für die Textkorrekturen.

Ohne die Beteiligung der schulischen Akteure hätte die vorliegende Arbeit gar nicht entstehen können. Deswegen gilt mein besonderer Dank den Seminarleitenden, die mir einen Einblick in ihre Tätigkeit gegeben haben, und all denen, die für mich die Kontakte zu ihnen hergestellt haben.

Mein weiterer Dank gilt meinen Eltern, Monika und Gerhard Wiernik und meiner Schwester, Christiane Hornung für das stärkende familiäre Umfeld. Insbesondere danke ich meinen Eltern für die große Unterstützung nicht nur während des Promotionsprozesses, denn ohne sie und ihren Glauben an mich, vor allem schon während meiner eigenen Schulzeit, wäre diese Forschungsarbeit sicher nie möglich gewesen. Vielen Dank!

Schließlich danke ich im ganz besonderen Maße meiner Frau Michaela und meinem Sohn Lorenz-Maximilian für das überaus stärkende familiäre Umfeld und die große Geduld und Unterstützung, die sie mir immer wieder zuteilwerden haben lassen. Ohne diese Unterstützung, die Entbehrungen und das damit verbundene große Verständnis wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Vielen Dank!

Alexander Wiernik

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Problemhorizont und Relevanz des Themas	12
1.2	Diskussionskontext – Stand der Forschung	13
1.2.1	Forschungen zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung	13
1.2.2	Forschungen zu Lehrerbildnern in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung	16
1.2.3	Lehrerprofessionalität und guter Unterricht im aktuellen Forschungsdiskurs	19
1.3	Forschungsdesiderat, Forschungsfrage und Forschungsdesign	30
1.4	Rahmenbedingungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bayern	31
1.5	Aufbau der weiteren Arbeit	34
2	Methodischer Ansatz der Studie	35
2.1	Grundannahmen qualitativer Forschung	35
2.2	Methodologische Grundlagen	36
2.3	Methodisches Vorgehen	38
2.3.1	Das Datenerhebungsverfahren – narrativ fundierte Experteninterviews	38
2.3.2	Das Auswertungsverfahren – die dokumentarische Methode	41
2.3.3	Das Verfahren der Typenbildung durch Komparation und Abduktion	44
2.3.4	Die Typenbildung der dokumentarischen Methode in dieser Studie	47
2.4	Das Sample	52
3	Darstellung der empirischen Ergebnisse	55
3.1	Kurzportraits der Fälle	55
3.2	Darstellung der Idealtypen der sinngenetischen Typenbildung	58
3.2.1	Dimension „Lernen im Unterricht“	58
3.2.2	Dimension „Lernen für den Unterricht“	78
3.2.3	Überblick über die sinngenetische Typologie	98
3.3	Darstellung der Ergebnisse der relationalen Typenbildung	99
3.3.1	Typ A: Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ	101
3.3.2	Typ B: Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ	109
3.3.3	Typ C: Der professionalisierende quality-teaching-Typ	120
3.3.4	Gesamtzusammenfassung der relationalen Typologie	128
4	Diskussion der Ergebnisse	131
4.1	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	131
4.2	Skizze einer Theorie des Handelns von Seminarleitenden	133
4.2.1	Die Dualität von Komplexität des Unterrichts erkennen und zum Unterrichten anleiten	133
4.2.2	Ein Professionsverständnis als Lehrerbildner	136
4.2.3	Die Rolle als Lehrerbildner annehmen	143

5	Ausblick	149
5.1	Anregungen für die Lehrerbildung	149
5.1.1	Lehrerbildung im Spannungsfeld von Subsumtion und Ungewissheit	149
5.1.2	Weitere Anregungspotenziale	152
5.2	Anregungen für die weitere Forschung	155
	Epilog	157
	Verzeichnisse	159
	Literaturverzeichnis	159
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	167

1 Einleitung

„Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser.“⁹

Die zuvor zitierte Bemerkung von Hans Aebli gibt einen ersten Hinweis auf die besondere Rolle von Lehrpersonen. Lipowsky (2006) weist in seinem Aufsatz „Auf den Lehrer kommt es an“ auf die Bedeutung der Lehrperson und deren professionelles Tun für den Unterricht hin. Das Angebot-Nutzen-Modell von Helmke (2015, S. 71 ff.) gibt unter anderem Aufschluss darüber, dass die Lehrperson – durch ihre Persönlichkeit und Expertise – den Unterricht und somit das Lernen der Schülerinnen und Schüler mitbeeinflusst. Zum einen sind die Lehrkräfte maßgeblich verantwortlich für die Qualität des Unterrichts und somit indirekt für das Schülerverhalten. Zum anderen wirken sie als Vorbilder und haben dadurch direkten Einfluss auf das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern (Helmke, 2015, S. 109). Nicht zuletzt seit der Metaanalyse von Hattie (2009) und weiteren Veröffentlichungen (Hattie, 2017; Hattie & Zierer, 2016) wird der Fokus verstärkt auf die Lehrperson und deren professionelles Handeln und Wissen als Einflussfaktor für Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler gelegt. Auch in der 2018 erschienenen Auswertung der Daten der PISA Studie 2015 (OECD, 2018) wird die Relevanz der Lehrpersonen für den Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler empirisch belegt, indem die Lehrpersonen als die wichtigste Ressource in Schulen bezeichnet werden (OECD, 2018, S. 11).

„Teachers are the most important resource in today’s schools. Improving the effectiveness, efficiency and equity of schooling depends, in large measure, on ensuring that competent people want to work as teachers, that their teaching is of high quality and that high-quality teaching benefits all students.“ (OECD, 2018, S. 11).

Die Ergebnisse dieser OECD-Studie zeigen außerdem, dass leistungsstarke Schulsysteme hochqualifizierte Lehrkräfte vorweisen sollten (OECD, 2018, S. 12). In der aktuellen Forschung wird davon ausgegangen, dass professionell und gut ausgebildete Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler haben. Diese Grundannahme, dass eine bessere Lehrerbildung besser qualifizierte Lehrkräfte erzeuge, die aufgrund dieser Qualifikation sichtbar bessere Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern erzeugen, konstatiert auch Terhart (2004). Ohne eine solche weit aufgespannte Kausalkette und ohne eine Form von Wirkungsannahme beziehungsweise -hoffnung würde die Lehrerbildung weniger bedeutsam erscheinen (ebd. 2004, S. 49).

Doch wie wird eine Lehrperson dazu befähigt, eine solche bedeutende Rolle für das Lernen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzunehmen? Hans Aebli sagte im Kontext des einleitenden Zitates: „Wenn man gute Lehrerbildung macht, zieht man gute Leute an und die sind den Kindern viel mehr wert als nur Lehrer“ (Füglister et al., 1983, S. 4). Hierin macht er deutlich, dass für einen „guten Lehrer“ eine gute Ausbildung erforderlich ist. Darauf weist auch die zuvor zitierte OECD-Studie hin:

„The quality of an education system depends on the quality of its teachers; but the quality of teachers cannot exceed the quality of the policies that shape their work environment in school and that guide their selection, recruitment and development.“ (OECD, 2018, S. 20).

1 Dieser Satz stammt aus einem Interview mit Hans Aebli, anlässlich seines 60. Geburtstags (Füglister et al., 1983, S. 4).

Die Bedeutung der Lehrerbildung und der darin tätigen Lehrerbildenden² wird außerdem von der Europäischen Kommission (2010, 2013) betont. So müssen sich die Lehrerbildenden aufgrund ihres starken Einflusses auf die Kompetenz und das über ihr gesamtes Berufsleben fort-dauernde Lernen von Lehrkräften der Bedeutung ihrer Rolle bewusst sein und in allen Phasen effektiv zusammenarbeiten (Europäische Kommission, 2013, S. 9).

Auch in Deutschland rückt die Bedeutung der Lehrerbildung immer mehr in den Vordergrund. So startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Steigerung der Qualität und Attraktivität im Lehrerberuf (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016).

Ziel der vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Arbeit ist es, die Orientierungen von Seminarleitenden, die in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bayern tätig sind, zu untersuchen und somit einen Beitrag zur Schließung der im Verlauf dargelegten Forschungslücke zu leisten. Hierbei liegt der Fokus vor allem auf den Schularten Mittelschule und Gymnasium. In dieser Studie soll das implizite Verständnis von gutem Unterricht der Seminarleitenden rekonstruiert werden, um so aufzeigen zu können, welche handlungsleitenden Orientierungen die Seminarleitenden bei der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf guten Unterricht haben. Um diese Forschungsfrage näher zu beleuchten, muss zu Beginn auf die Relevanz des Themas und den damit verbundenen Forschungsstand eingegangen werden, um dann in einem zweiten Schritt das Forschungsdesiderat herauszuarbeiten.

1.1 Problemhorizont und Relevanz des Themas

In den vergangenen Jahren hat die Diskussion um die Lehrpersonen und deren Ausbildung immer mehr an Bedeutung gewonnen. Dabei ist auch das Ausbildungspersonal in der Lehrerbildung mehr in den Fokus der Politik und Wissenschaft gerückt. Jedoch wird der Lehrerausbildung und dem darin tätigen Ausbildungspersonal in der empirischen Bildungsforschung bisher nur wenig Beachtung geschenkt.

Laut der Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“ (Baumert et al., 2007) gehört die Lehramtsausbildung der ersten und zweiten Phase zu einem „sträflich vernachlässigten Gebiet“ (Baumert et al., 2007, S. 13) der empirischen Bildungsforschung. Terhart (2000, S. 153) weist auf die „unbefriedigende Forschungslage“ zur Lehrerbildung hin und bezeichnet dieses Forschungsdefizit als „ganz besonders gravierend im Blick auf Prozesse und Wirkungen der 2. Phase der Lehrerausbildung“ (ebd., S. 153). Auch Schubarth et al. (2007b, S. 19) bezeichnen die empirische Erforschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland

2 Felbrich et al. (2008, S. 363) weisen darauf hin, dass ein Teil des Forschungsdefizits in der Lehrerbildung, vor allem in der zweiten Phase der Lehrerbildung, auch eine genaue Definition des Begriffs Lehrerausbildner betrifft. Um dieser Problematik gerecht zu werden, werden in der vorliegenden Forschungsarbeit folgende Begriffe verwendet beziehungsweise wird auf deren Verwendung wie folgt hingewiesen:

In dieser Untersuchung wurden sowohl Seminarlehrer und Seminarlehrerinnen für das Lehramt an Gymnasien als auch Seminarrektoren beziehungsweise Seminarrektorinnen für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen befragt. Der Lesbarkeit in dieser Arbeit zuliebe, jedoch in dem Bewusstsein der dienstrechtlichen und organisatorischen Unterschiede dieser beiden Berufsgruppen, werden die Begriffe Seminarleitende beziehungsweise Lehrerbildende in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung synonym verwendet. Mit dieser Wortwahl sind dann die Ausbildner an beiden Schularten gemeint.

Dasselbe Vorgehen wird bei den angehenden Lehrkräften angewandt. So werden, wiederum im Bewusstsein der dienstrechtlichen Unterschiede, die Dienstbezeichnungen Referendarin beziehungsweise Referendar oder Lehramtsanwärterin beziehungsweise Lehramtsanwärter synonym verwendet beziehungsweise werden die Betroffenen als angehende Lehrkräfte bezeichnet.

als noch am Anfang stehend. Hierbei steht die Erforschung der zweiten Phase der Lehrerbildung nochmals „eher im Schatten“ (ebd., S. 19) der universitären Ausbildung.

Außerdem gibt es wenig empirisches Material dazu, wie die tätigen Lehrerbildenden die Ausbildung gestalten und welche Ziele sie verfolgen. So spielt nach Walke (2004, S. 16) in der Forschung die Frage nach dem Personal, wer wie mit welchen Voraussetzungen unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielsetzungen ausbildet, eine untergeordnete Rolle.

Dieses Forschungsdesiderat betrifft vor allem das Ausbildungspersonal in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, dies werde „in empirischen Studien oft vernachlässigt“ (Blömeke et al., 2005, S. 5). Auch Felbrich et al. (2008) bezeichnen Forschungen zu Lehrerbildenden als „die große Ausnahme“ (S. 363). So wisse man über die „Charakteristika des Lehrpersonals [...] so gut wie nichts“ (ebd., S. 363). Zudem fehlen nach Felbrich et al. (2008, S. 363) unter anderem empirische Daten „zu ihrem fachlichen Wissen, ihren Ausbildungszielen, zu ihren Überzeugungen oder zu ihrem Handeln“ (ebd., S. 363). Für Korthagen (2000) ist für die Verbesserung der Lehrerausbildung das Wissen über die gegenwärtigen Charakteristiken der an der Lehrerbildung beteiligten Personen von Bedeutung: „For an improvement of the quality of teacher education, knowledge of the current characteristics of teacher educators is of the essence.“ (Korthagen, 2000, S. 38).

Im nun folgenden Kapitel wird auf den aktuellen Diskussionskontext zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung eingegangen. Durch die Darlegung des aktuellen Forschungsstandes wird geprüft, ob die oben beschriebenen Forschungsdesiderate auch heute immer noch Gültigkeit besitzen. Hierbei wird der Fokus vor allem auf die Forschungen im deutschsprachigen Raum gelegt. Zwar spielt laut Abs (2005, S. 22) „auch international [...] die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Lehrerbildnern und Lehrerbildnerinnen eine eher vernachlässigte Rolle“, jedoch sind laut Abs (2005, S. 22) in Lehrerbildungssystemen anderer Länder nur eingeschränkt Elemente aufzufinden, die mit der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Deutschland vergleichbar sind.

1.2 Diskussionskontext – Stand der Forschung

Um dieses Thema bearbeiten zu können, muss sich zu Beginn, wie bereits angedeutet, ein Überblick über die aktuelle Forschung zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung und zu den Akteuren dieser verschafft werden, um noch genauer das Forschungsdesiderat aufzeigen zu können. Anschließend wird die aktuelle Forschungslage zum Thema Lehrprofessionalität und guter Unterricht dargestellt, um den Themenbereich „guter Unterricht“ näher zu beleuchten. Abschließend wird sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bayern auseinandergesetzt.

1.2.1 Forschungen zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung

Trotz des oben beschriebenen Forschungsdefizits, welches vor allem die zweite Phase der Lehramtsausbildung betrifft, gibt es einige neuere Studien, die diese Phase der Lehramtsausbildung untersuchen. Hierbei wird diese Phase mit unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkten in den Blick genommen. Darunter fallen die Arbeiten von Lenhard (2004), Merzyn (2005), Storr (2006), Abs (2006), Döbrich und Abs (2006), Schnaitmann (2006), Lersch (2006), Döbrich und Abs (2007), Hertle (2007), Schubarth et al. (2007b), Blömeke et al. (2008), Döbrich und Abs (2008), Schulte (2008), Werner-Bentke (2010), Döbrich und Storch (2012), Dietrich (2014) und Dzengel (2016).

Diese genannten Forschungsarbeiten werden nun im Folgenden überblicksartig dargestellt: Lenhard (2004) stellt die institutionellen Grundzüge und die Ausbildungskonzeptionen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung dar. Außerdem werden Widersprüche und Problemfelder dieser Phase dargelegt und Perspektiven aufgezeigt. Merzyn (2005) ging in seinem Forschungsprojekt vorrangig drei Fragen nach: Wie verbreitet der „Praxischock“ unter den angehenden Lehrkräften sei. Welche Hauptbelastungen im Referendariat existieren und ob sich Persönlichkeitsmerkmale finden ließen, die ein problembelastetes Referendariat begünstigten (Merzyn, 2005, S. 4). Hierzu wurden Referendare und Referendarinnen während der zweiten Phase der Lehramtsausbildung befragt. Es konnten vier Problemkomplexe mithilfe einer Faktorenanalyse ermittelt werden: die Unterrichtsinhalte gut erklären zu können, der Prüfungsdruck, die Motivations- und Disziplinprobleme der Schülerinnen und Schüler und der Zeit- beziehungsweise Stoffdruck (Merzyn, 2005, S. 5 f.). Das Erkenntnisinteresse von Storr (2006) ist die Rekonstruktion der Handlungspraxis von angehenden Lehrkräften, wie sie in der Auseinandersetzung mit den sozialen Bedingungen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung berufstypisches handlungspraktisches Wissen und einen Lehrerhabitus entwickeln. So konnte Storr empirische Erkenntnisse über die Ausbildungsbedingungen im Referendariat rekonstruieren. Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften vollzieht sich nach Storr (2006, S. 110) in einem Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortlichkeit und Abhängigkeit.

Abs (2006) untersuchte die Bildung von diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Hierzu wurden Auszubildende, Mentoren und angehende Lehrkräfte evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Höhe der Kompetenzeinschätzung von der Seminarart abhängt, in der die Kompetenzen erworben wurden (Abs, 2006, S. 225). So zeigen sich Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung von Grund-, Haupt-, Real- und Förderschule auf der einen Seite und dem Gymnasium auf der anderen Seite. So nehmen angehende Lehrkräfte an Gymnasien ihre diagnostische Kompetenz als geringer wahr als an den anderen Schularten (Abs, 2006, S. 229).

Döbrich und Abs (2006, 2007, 2008) beziehungsweise (Döbrich & Storch, 2012) untersuchten im Rahmen des Projekts „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren“ (PEB-Sem) die zweite Phase der Lehramtsausbildung in Hessen. Hierzu wurden Seminarleitende, angehende Lehrkräfte und Mentoren zu den Bedingungen und Erlebnissen in der zweiten Phase der Lehrerbildung befragt. Ziel dieser Studie war es, Informationen zur Umsetzung von landesweiten Qualitätszielen zu gewinnen und die interne Entwicklungsarbeit zu unterstützen (Döbrich & Abs, 2006, S. 93). Die alte und neue Form des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Gymnasien und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg verglich Schnaitmann (2006) unter der Fragestellung, wie die Verkürzung des Referendariats von den betroffenen Personen eingeschätzt werde. Hierzu führte er Befragungen an sieben Seminaren für Lehrerbildung und Didaktik sowie an allgemeinbildenden Gymnasien, beruflichen Schulen und an 35 Ausbildungsschulen durch. Lersch (2006) eruierte im Rahmen der Marburger Studie zur Gymnasiallehrerausbildung Aspekte der Berufswahl, Organisation und Struktur der Ausbildung und deren Inhalte. Außerdem wurden das Theorie-Praxis-Verhältnis der Ausbildung sowie angenommene Kompetenzen am Ende der Ausbildung erforscht.

In der Fallstudie von Hertle (2007) werden unterschiedliche Modellversuche in der Lehrerbildung an beruflichen Schulen untersucht. Hierbei ging sie der Frage nach wie Veränderungsprozesse in der Lehrerbildung konkret initiiert und gestaltet werden können und welche Prozesse die Arbeit mit Modellversuchen fördern beziehungsweise behindern. Darüber hinaus werden auch Hinweise für die Gestaltung von zukünftigen Veränderungsprozessen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung gewonnen (Hertle, 2007, S. 3).

In der Potsdamer Studie zum Referendariat (Schubarth et al., 2007a; Schubarth et al., 2007b) wird der Qualität der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Brandenburg nachgegangen. Hierbei wurden angehende Lehrkräfte, Seminarleitende, Auszubildende und Schulleitende zu Stärken und Schwächen des Referendariats befragt. Die Stärken der gegenwärtigen Ausbildungssituation bestehen in der Praxisnähe und der Praxisreflexion. Dabei stellt die Ausbildungsschule den zentralen Lernort dar. Als ein Hauptproblem wird die mangelnde Abstimmung zwischen den beteiligten Akteuren angesehen. Darüber hinaus existieren Differenzen in der Wahrnehmung der Ausbildungsqualität und der Leistungsbeurteilung (Schubarth et al., 2007a, S. 49).

Schulte (2008) ging dem Erkenntnisinteresse nach, welches Wissen von Erziehung und Unterricht im Studienseminar auf welche Weise bearbeitet wird. Im Seminar wird nach Schulte (2008, S. 251) eher pädagogisches, didaktisches und fachlich explizites Wissen vermittelt. Der angeleitete und der eigenverantwortliche Unterricht dienen vor allem dem Erwerb von implizitem Wissen. Darüber hinaus zeigt sich ein grundlegendes Dilemma der Ausbildungssituation. So könne die angehende Lehrkraft in der Ausbildungssituation selbst erst sehr spät eigenständig einschätzen, was für sie wichtig und sinnvoll zu lernen sei. Dabei spielen außerdem das Vertrauen und die Beziehung zum Auszubildenden eine wichtige Rolle (Schulte, 2008, S. 276).

In der Arbeit von Werner-Bentke (2010) wurden Perspektiven von Referendarinnen und Referendaren für das Lehramt an Gymnasien auf ihre eigene Lehrerausbildung analysiert und interpretiert. Hierbei konnten vier idealtypische Deutungsmuster herausgearbeitet werden (Werner-Bentke, 2010, S. 363). Erstens: die universitäre Lehrerausbildung als Anbahnung professioneller Habitualisierung; zweitens: die universitäre Lehrerbildung als unzureichende Qualifizierung für die Praxis; drittens: das Referendariat als Ausbildung zum Profi und zum Professionellen und viertens: das Referendariat als Belastung und unzureichende Qualifizierung (Werner-Bentke, 2010, S. 302 ff.).

Dietrich (2014) untersuchte in seiner rekonstruktiven Fallanalyse Krisen, Krisenerleben und Krisenbearbeitung von angehenden Lehrkräften und reflektierte diese vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Perspektiven von Professionalisierung und Vorstellungen zu Professionalisierungsprozessen, auf die das Referendariat ausgerichtet ist.

Wie die Theorie-Praxis-Differenz im Rahmen der Ausbildung im Studienseminar kommunikativ bearbeitet wird, untersucht Dzengel (2016). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Praxis im Seminar eine Betrachtung von Fragestellungen zu berufspraktischen Handlungsanforderungen im Modus des Analysierens und der Reflexion für das pädagogische Handeln in der Schule zugunsten einer Sozialisation der angehenden Lehrkräfte in das System Schule ausspart (Dzengel, 2016, S. 293).

Neben diesen wissenschaftlichen Arbeiten existieren eine Reihe von Erfahrungsberichten der angehenden Lehrkräfte, wie sie die zweite Phase der Lehramtsausbildung erleben und beschreiben. Neben zahlreichen Zeitungsartikeln seien hier exemplarisch Heinrich (2011), die die Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats beleuchtet, und L. Meyer (2001) genannt. In der letzten Zeit wurden außerdem immer mehr Handreichungen und Praxisratgeber für angehende Lehrkräfte veröffentlicht. Hierunter fallen unter anderem die Ratgeber von Kiel und Pollak (2011), Kliebisch und Meloefski (2013), Köhler und Weiß (2013), Kuen und Schwarzmann (2013), Rüdiger-Koetje (2015), Brabender et al. (2016), Deer (2018) und weitere. Darin geht es vor allem um Ratschläge, wie das Referendariat erfolgreich absolviert werden und der Unterricht gestaltet werden könnten. Es werden auch Tipps für erfolgreiche Beratungsbesuche und Lehrproben gegeben.

Es kann festgestellt werden, dass trotz der dargestellten neueren Forschungen zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung weiterhin ein großer Forschungsbedarf in dem Bereich der zweiten Phase der Lehramtsausbildung existiert. So gibt es kaum Untersuchungen, die das Themengebiet Unterricht beziehungsweise Unterrichten in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung behandeln, ausgenommen die Studien von Abs (2006) beziehungsweise Schulte (2008). Hierbei wird jedoch das Thema guter Unterricht und das Unterrichten der angehenden Lehrkräfte nicht behandelt, darüber hinaus gibt es auch keine Forschung, die das Unterrichtsverständnis in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung beleuchtet. Nichtsdestotrotz kann aufgrund der Vielzahl der veröffentlichten Ratgeber zu Unterricht und Referendariat angenommen werden, dass das Thema Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung einen großen Stellenwert besitzt. Da in der vorliegenden Studie die Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in den Blick genommen werden, müssen neben der allgemeinen Forschung zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung auch die Forschungen zum Ausbildungspersonal in dieser Phase betrachtet werden. Diese werden im Folgenden skizziert.

1.2.2 Forschungen zu Lehrerbildnern in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung

Trotz des oben beschriebenen Forschungsdefizits, welches neben der zweiten Phase der Lehramtsausbildung auch die dort beteiligten Auszubildenden betrifft, gibt es eine Reihe von Studien, die die Lehrerbildenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung näher beleuchten. Hierunter fallen die Studien von Kratzsch und Masendorf (1979), Stadelmann und Spirgi (1997), Criblez (2001), Walke (2004), Reintjes (2006), Felbrich et al. (2008), Strietholt und Terhart (2009), J. Krüger (2014), Dengerink et al. (2015) und Mayr et al. (2015). Diese werden im Folgenden näher beschrieben:

Kratzsch und Masendorf (1979) untersuchten mithilfe eines Fragebogens das Interaktionsverhalten von Seminarleitenden. Hierzu wurden 870 angehende Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen nach Abschluss ihrer Ausbildung zum erlebten Seminarleiterverhalten befragt. Auf Grundlage dieser Erhebung konnten Kratzsch und Masendorf (1979) fünf Profile von Seminarleitenden aufgrund ihres zugeschriebenen Interaktionsverhaltens benennen:

Typ eins wird nach Kratzsch und Masendorf (1979, S. 81) als ein sozial und emotional zugewandter und die Person der angehenden Lehrkraft akzeptierender Seminarleitender beschrieben. Dieser Typ besitzt Fachautorität aufgrund von sach- und fachbezogenem Wissen und kann dieses gut vermitteln. Er gibt stark praxisorientierte Hilfen und besitzt eine hohe praktische Erziehungskompetenz.

Typ zwei wird als ein stark personenorientierter und sozial-emotional zugewandter, verständnisvoller Seminarleitender dargestellt (Kratzsch & Masendorf, 1979, S. 81). Diesen Typ zeichnen durchschnittliche, die Erziehungspraxis erleichternde Kenntnisse und Hilfen aus. Darüber hinaus besitzt dieser Typ eine mittlere Fachautorität.

Typ drei ist nach Kratzsch und Masendorf (1979, S. 81) ein weniger personenorientierter Typ und übt wenig emotionale Zuwendung seinen Referendarinnen oder Referendaren gegenüber aus. Dieser Typ besitzt hohe Fachautorität und hohe Fachkenntnisse, gibt jedoch nur durchschnittliche Hilfen zur Bewältigung der pädagogischen Praxis.

Typ vier stellt sich nach Kratzsch und Masendorf (1979, S. 81) als ein unfreundlicher Seminarleitender dar, der seinen Referendarinnen und Referendaren wenig Wertschätzung entgegenbringt. Dieser Typ besitzt eine durchschnittliche Fachautorität in Bezug auf die sachbezogenen Kenntnisse. Er vermittelt wenig schulpraxisbezogene Hilfen.

Typ fünf ist nach Kratzsch und Masendorf (1979, S. 81) ein emotional kühler Typ, der seinen Referendarinnen und Referendaren wenig Wertschätzung entgegenbringt. Dieser Typ besitzt wenig Fachautorität und hat eine durchschnittliche praktisch-pädagogische Fähigkeit und Erziehungskompetenz.

Das Ausbildungspersonal der Lehrerbildung in der Schweiz nehmen Stadelmann und Spirgi (1997) in den Blick. In ihrer Studie befassen sie sich mit „dem Aufbau und dem Zustandekommen von subjektiven Curricula und den Auffassungen und Einschätzungen der Dozenten zu [...] vier zentralen Fragen der Lehrerbildung“ (Stadelmann & Spirgi, 1997, S. 15). Neben diesen Auffassungen zu den zentralen Fragen zu (1) dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung, (2) der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte und der entsprechenden Ausbildungsstandards, (3) der Bedeutung von Praktika und der Rolle der Praktikumslehrkräfte und (4) der Bedeutung der Persönlichkeitsbildung für die Ausbildung wurde nach Zusammenhängen zwischen den Auffassungen der Lehrerbildner und den Ausbildungsprogrammen gesucht (Stadelmann & Spirgi, 1997, S. 15). Hierzu wurden Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet und interpretiert. Als Ergebnisse dieser Studie konnten achtzehn sogenannte Auswertungsthesen formuliert werden, die „Aufschluss über die Realität der Meinungsbildung bezüglich Inhalten und Kontexten der Lehrerbildung“ (Stadelmann & Spirgi, 1997, S. 67) geben. So konnte beispielsweise herausgearbeitet werden, dass die Auszubildenden die Professionalität einer Lehrkraft in Verbindung mit Persönlichkeit, Persönlichkeitsmerkmalen oder Persönlichkeitsbildung bringen. Die Ergebnisse zeigen, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit, Engagement, Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit aus Sicht der Befragten nicht in der Ausbildung erwerbbar sind, sondern als notwendige Voraussetzungen für die Berufsausbildung angesehen werden können. Zwar wird die Persönlichkeitsbildung als Notwendigkeit und die Persönlichkeit als Grundlage für die berufliche Kompetenz angesehen, jedoch dürfe und könne diese Persönlichkeitsbildung nicht direkt beeinflusst werden, sondern könne vor allem nur durch die Art der Ausbildung unterstützt werden (Stadelmann & Spirgi, 1997, S. 78).

Criblez (2001) untersucht in seiner Studie ebenfalls Lehrerbildende in der Schweiz. Hierzu wertete er in einer quantitativen Studie 785 Fragebögen aus. Die Studie gibt Aufschluss über die demografischen Merkmale der Gruppe der Lehrerbildenden in der deutschsprachigen Schweiz, deren Berufszufriedenheit, deren Selbsteinschätzung zur Ausbildungsqualität und Qualitätssicherung und über deren Weiterbildungsverhalten (Criblez, 2001, S. 457 ff.).

In ihrer Veröffentlichung „Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung“ gibt Walke (2004) einen Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen, die statistischen Daten und die verschiedenen Sichtweisen der Kultusministerien und des Bundesarbeitskreises für Seminar- und Fachleiterinnen und Fachleiter des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland. Hierbei stellt sie aufgrund des erfassten Datenmaterials fest, dass die Forschung zum Personal der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland eine untergeordnete Rolle spielt (Walke, 2004, S. 16).

Reintjes (2006) untersuchte, wie Auszubildende in der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolvierenden der ersten Phase beurteilen. Hierzu befragte er in einer quantitativen Studie mithilfe eines Fragebogens Hauptseminarleitende in Nordrhein-Westfalen. Er konnte zeigen, dass die erziehungswissenschaftliche Vorbildung und somit der Lerngewinn in der ersten Phase der Lehramtsausbildung von den Seminarleitenden als sehr begrenzt eingeschätzt werde (Reintjes, 2006, S. 196).

Die epistemologischen Überzeugungen von Lehrerausbildenden zur Struktur und Genese mathematischer Kompetenz in der ersten und zweiten Phase eruierten Felbrich et al. (2008) in ihrer qua-

litativ angelegten Studie. Zusätzlich wurden ausbildungsbezogene Überzeugungen der Lehrenden erforscht. Hierzu wurden insgesamt 77 Auszubildende in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung befragt. Dabei habe sich gezeigt, dass von allen Befragten die universitäre Ausbildungsphase in Bezug auf die Schulpraxis als zu wenig anforderungsbezogen eingeschätzt werde (Felbrich et al., 2008, S. 386). Bei den epistemologischen Überzeugungen zu Natur und Technik konnte ein geteiltes Grundmuster festgestellt werden. So erfahre die Prozessorientierung die größte und die Schemaorientierung die geringste Unterstützung bei den Befragten (Felbrich et al., 2008, S. 385). In einer explorativen Analyse von Strietholt und Terhart (2009) wurden die von Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung verwendeten Beurteilungsschemata und -manuale analysiert und deren Entstehung und Verwendung betrachtet. Auf Grundlage dieser Auswertung wird eine Übersicht über die Praxis des Beurteilens im Referendariat gegeben. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass bei einem Großteil der Instrumente der Fokus auf dem Unterrichten als Basis der Lehrertätigkeit liegt, die Breite der Standards der Lehrerbildung wird hierdurch nicht dargestellt. In jedem zweiten Instrument wird außerdem nicht klar, wie der Beurteilungsakt im Einzelnen vollzogen wird. Insgesamt zeigt sich, „dass hinsichtlich der Qualität der Beurteilungsprozesse und -instrumente, die in der Zweiten Phase der Lehrerbildung eingesetzt werden, ein dringender Entwicklungsbedarf besteht“ (Strietholt & Terhart, 2009, S. 622). In der qualitativen Forschungsarbeit von J. Krüger (2014) steht die Berufsgruppe der Lehrerbildenden an beruflichen Schulen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Diese werden hinsichtlich soziodemografischer und berufsbezogener Merkmale beschrieben. Im Zentrum der Untersuchung standen die subjektiven Curricula der Lehrerbildenden. Dabei wurde das Verständnis pädagogischer Professionalität der Lehrerbildenden rekonstruiert. Es konnte gezeigt werden, dass die Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrerbildende auf einem hohen Eigenengagement beruht und in einem Prozess des „learning by doing“, des Lernens durch Tun stattfindet. Außerdem zeigte sich, dass die Mehrzahl der Befragten sich nur unzureichend auf ihr neues Aufgabenfeld vorbereitet fühlt und die Ausbildung der Referendarinnen und Referendare zu Beginn mit Unsicherheiten verbunden ist (J. Krüger, 2014, S. 251). So könne nach Krüger nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrerbildende nur aufgrund ihrer Berufstätigkeit als Lehrkraft in der Lage sind, Referendarinnen und Referendare in der zweiten Phase der Lehrerbildung auszubilden (ebd., S. 251). Einen wesentlichen Schwerpunkt ihrer Aufgabe sähen die Lehrerbildenden darin, die Referendarinnen und Referendare auf ihre Tätigkeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule vorzubereiten. Dabei setzten die Lehrerbildenden den Fokus der Vorbereitung auf die Planung und Durchführung von Unterricht (J. Krüger, 2014, S. 254f.). Im Rahmen der Datenauswertung konnte Krüger vier Typen subjektiver Curricula rekonstruieren:

- Typ „Gestaltung des Seminars als Vorbild für einen guten Unterricht“
- Typ „Gestaltung der Seminareinheiten durch Unterrichtsversuche der Referendarinnen und Referendare“
- Typ „Gestaltung der Seminareinheiten durch Einbezug der beruflichen Praxis in Form von Beispielen und Übungen“
- Typ „Gestaltung der Seminareinheiten durch Auflösung der Ausbildungsstandorte Schule und Seminar – Referendarinnen und Referendare unterrichten in der Schule“ (J. Krüger, 2014, S. 256 ff.)

Bei all diesen Typen steht nach Krüger die Vorbereitung auf die Planung und Durchführung von Unterricht im Vordergrund der Ausbildungstätigkeit (ebd., S. 258). Somit bestätigt J. Krüger die zuvor dargestellten Ergebnisse der Studie von Strietholt und Terhart (2009), die dies ebenfalls zeigen konnten.

Unterschiedliche berufliche Rollen von Lehrerbildenden konnten Dengerink et al. (2015) im Rahmen einer Literaturrecherche identifizieren: (1) den „teacher of teachers“ – die Lehrkraft von Lehrpersonen; (2) den „researcher“ – den Forschenden; (3) den „coach“ – den Mentor; (4) den „curriculum developer“ – den Lehrplanentwickler; (5) den „gatekeeper“ – den Türöffner und (6) den „broker“ – den Vermittler (Dengerink et al., 2015, S. 336 ff.).

Mayr et al. (2015) befragten in einer quantitativen Studie sowohl Lehrerbildende aus der ersten als auch aus der zweiten Phase der Lehrerbildung zu ihren allgemeinen und berufsspezifischen Interessen. So konnten unterschiedliche Interessensprofile, in Abhängigkeit von der jeweils ausgeübten Tätigkeit, gezeigt werden. Beispielsweise „ein höheres intellektuelles-forschendes Interesse bei Forschenden und ein stärkeres Interesse am Beraten bei Mentorinnen und Mentoren“ (Mayr et al., 2015, S. 319).

Zusammenfassend kann auch hier festgestellt werden, dass trotz der dargestellten Forschungen zum Ausbildungspersonal in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung weiterhin Forschungsbedarf in diesem Bereich besteht. In der Studie von J. Krüger (2014) und in der Analyse von Strietholt und Terhart (2009) konnte außerdem festgestellt werden, dass die Auszubildenden den Fokus auf die Planung und Durchführung von Unterricht legen. Somit ergibt sich hieraus ein weiteres Desiderat, da es bisher keine Studien gibt, die sich mit dem Unterrichtsverständnis der Auszubildenden auseinandersetzen. Dies scheint jedoch notwendig, wenn der Fokus der Auszubildenden auf der Ausbildung zum Unterrichten liegt.

Abschließend wird nach der Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung und zu deren Auszubildenden sichtbar, dass es in diesem Bereich weiter einen großen Forschungsbedarf gibt. Insbesondere liegen noch keine Ergebnisse zum Unterrichtsverständnis von Seminarleitenden vor, dies scheint jedoch umso erforderlicher, als dieser Bereich des Unterrichtes den Hauptfokus in der Ausbildung darstellt (vergleiche hierzu nochmals J. Krüger, 2014; Strietholt & Terhart, 2009).

1.2.3 Lehrerprofessionalität und guter Unterricht im aktuellen Forschungsdiskurs

Wie einleitend beschrieben, steht in dieser Arbeit das Unterrichtsverständnis von Seminarleitenden im Mittelpunkt. Im Folgenden soll deshalb ein kurzer Überblick über die aktuelle Forschung zur Lehrerprofessionalität und zu gutem Unterricht gegeben werden.

Die Suche nach den wesentlichen Wirkprinzipien des Unterrichts hat nach Helmke (2015, S. 168) eine lange Tradition. So sind in den letzten Jahren viele Ansätze, Kriterien und Qualitätsmerkmale guten Unterrichts vorgestellt worden³. Darüber hinaus entstand eine Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit dem Thema guter Unterricht und dessen Diskussion auseinandersetzen⁴.

Laut Ophardt und Thiel (2017, S. 245 f.) besteht in der aktuellen internationalen Unterrichtsforschung „im Prinzip Konsens über drei übergeordnete Qualitätsdimensionen des Unterrichts, nämlich das Klassenmanagement, die Instruktion und die Motivierung“. So sei der Lernfort-

3 Hierzu gehören unter anderem Borich (2015); Brophy (2000); Hattie (2009); Hattie und Zierer (2016); Helmke (2015); Kunter und Ewald (2016); Kunter und Trautwein (2013); Kunter und Voss (2011); H. Meyer (2017); Ophardt und Thiel (2017); Walberg und Paik (2000) etc.

4 Hierunter fallen beispielsweise Gold (2015), Fischer und Schilmöller (2010), Schilmöller (2006), Gruschka (2011), Jürgens und Sandop (2010), Lipowsky (2007), McElvany et al. (2016), Nix und Wollmann (2015), Terhart (2014), Ophardt und Thiel (2017) etc.

schritt der Schülerinnen und Schüler nach Ophardt und Thiel (2017, S. 246) von drei Kompetenzen einer Lehrperson abhängig. Lehrkräfte müssen demnach in der Lage sein:

- 1) Informationsverarbeitungsprozesse der Schülerinnen und Schüler effektiv und effizient zu unterstützen,
- 2) die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Aneignung neuen Wissens zu motivieren,
- 3) die Interaktion der Lernenden so zu steuern, dass lernwirksame, aufeinander bezogene Aktivitäten im Vordergrund stehen und Störungen vermieden werden. (Ophardt & Thiel, 2017, S. 246)

Die Themen Unterricht und professionelle Kompetenz einer Lehrkraft können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Dies zeigt sich beispielsweise im Angebot-Nutzen-Modell von Helmke (2015). Bei Kunter und Trautwein (2013) werden Lehrperson und Unterrichtserfolg ebenfalls parallel dargestellt. Auch Hattie (2009) konnte in seiner Metaanalyse sowohl professionelle Eigenschaften einer Lehrperson als auch unterrichtliche Merkmale identifizieren, die den Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern bedingen.

Somit muss auch innerhalb der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte der Fokus zum einen auf der Weiterentwicklung des Unterrichts und zum anderen auf der Schulung von professionellen Eigenschaften der Lehrperson liegen, denn laut Terhart (2016) muss „Lehrerbildung immer mehr sein als nur die Vermittlung von möglichst viel geeignetem wissenschaftlichem Wissen zu und über Unterricht etc., sondern muss darüber hinaus auch geeignete Formen der schrittweisen praktischen Erfahrungsbildung, der Erfahrungsverarbeitung, der individuellen Selbsterkundung und Selbstbilderklärung in den Weg zum Lehrerberuf einbauen“ (Terhart, 2016, S. 172). Darüber hinaus gehe es in der zweiten Phase der Lehrerbildung nicht nur um das „[...] Einüben von Unterrichtsfertigkeiten, sondern um die Entwicklung von unterrichtlichen Kompetenzen im Rahmen des breiteren Kontexts der sich entwickelnden Berufsbiografie als Lehrer und Lehrerin“ (Terhart, 2016, S. 173). Hierdurch wird nochmals deutlich, dass sowohl das Thema Unterricht als auch das Thema Lehrerprofessionalität genauer untersucht werden müssen, wenn man sich mit der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung beschäftigt.

Im Folgenden wird somit zunächst auf ausgewählte Forschungen zur Lehrerprofessionalität⁵ und deren Entwicklung eingegangen, um dann in einem weiteren Schritt ausgewählte Ansätze und Forschungen zu Merkmalen guten Unterrichts darzustellen.

5 In der aktuellen Theoriediskussion wird unter anderem zwischen einer kompetenzorientierten und einer strukturtheoretischen Sichtweise der Lehrerprofessionalität unterschieden:

Nach Terhart ist eine Lehrkraft aus *kompetenzorientierter Sicht* professionell, „[...] wenn [diese] in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle“ (Terhart, 2011, S. 207).

Aus *strukturtheoretischer Sicht* zeigt sich die Professionalität einer Lehrkraft „[...] in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und [...] Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsmäßig“ (Terhart, 2011, S. 206).

1.2.3.1 Lehrerprofessionalität

Zu Beginn muss geklärt werden, wann eine Lehrkraft überhaupt professionell handelt. Im Folgenden wird der Begriff der pädagogischen Professionalität genauer erläutert, um dann im zweiten Schritt verschiedene Kompetenzmodelle zum Lehrerberuf zu betrachten.

Nach Bauer et al. (1996, S. 10) werden drei Ansätze der Forschung zur pädagogischen Professionalität unterschieden: der kriterienbezogene Ansatz, der historische Ansatz und der auf die pädagogischen Arbeitsaufgaben bezogene Ansatz. Die Autoren definieren pädagogische Professionalität wie folgt: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (Bauer et al., 1996, S. 15).

Außerdem wird das professionelle Selbst über „eine Hierarchie von Zielen und Werten, die das Individuum entwickelt hat, um Unwichtiges von Wichtigem zu trennen, eigene Stärken und Schwächen zu kennen und in Situationen entscheidungsfähig zu sein“ (Bauer et al., 1996, S. 95) beschrieben. Zusammengefasst wurde dies alles in einem Modell des professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Bauer 1996, S. 97).

Dieses professionelle Selbst entsteht nach Bauer (2002, S. 22) nicht erst mit der Aufnahme der Tätigkeit als Lehrkraft, sondern bereits während des Studiums. Für Tenorth (2006, S. 591) entsteht Professionalität im Prozess, also in einem lang andauernden Entwicklung der Konstruktion und Selbstkonstruktion des Berufes. Bromme (2008, S. 159) geht der grundlegenden Annahme nach, „dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde“ (ebd. 2008, S. 159).

Nach Bauer et al. (1996, S. 96 f.) ist pädagogische Professionalität im Lehrerberuf möglich. So nutzen pädagogisch professionelle Lehrkräfte zur Bewältigung der an sie gestellten Aufgaben bestimmte Methoden und Techniken vor dem Hintergrund des eigenen Berufswissens und haben ein spezifisches Fachwissen. Sie greifen dabei auch auf eine besondere Berufssprache zurück, suchen oder erfahren soziale Unterstützung in der Kooperation mit Kollegen und orientieren sich an pädagogischen Werten (Bauer, 2002, S. 22).

So sind die meisten zugeschriebenen Eigenschaften einer Lehrperson „nicht durch Persönlichkeitsstrukturen bedingt, sondern der Ausdruck eines Handelns in pädagogischen Systemen und innerhalb einer bestimmten Berufskultur“ (Bauer, 1998, S. 354). Das professionelle Selbst entsteht in der Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben, wird jedoch auch durch Ausbildung, Berufssozialisation und berufliche Kontakte beeinflusst (Bauer, 1998, S. 354). Des Weiteren spielen bei der Entwicklung der pädagogischen Professionalität die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der täglichen Arbeit eine Rolle. So impliziert dieses von Bauer dargelegte Modell, dass man sich „der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können“ (Bauer, 2005, S. 81). Somit entsteht das professionelle Selbst von Pädagogen „durch einen inneren Prozess, in dem das Subjekt einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichteten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters sucht“ (Bauer, 2000, S. 65). Hier wird nochmals deutlich, dass die Selbstreflexivität bei der Professionalisierung eine wichtige Rolle spielt.

Helsper sieht professionelles pädagogisches Handeln als einen „in interaktiven Bezügen stattfindenden Vermittlungsprozess von Inhalten, Kompetenzen oder Haltungen, der mit Macht-, Kompetenz- oder einem Wissensunterschied einhergeht“ (Helsper, 2004c, S. 30). Diese Absicht der Vermittlung ist jedoch auch mit Ungewissheitsrisiken verbunden. So könne der pädagogische Erfolg nicht technisch gesichert werden (Helsper, 2004c, S. 30). Das pädagogische Handeln bewegt sich dementsprechend in der Spannung von abstraktem Regelwissen und einem konkret herzustellenden Fallbezug. Dieses beruflich-pädagogische Handeln ist nach Helsper außerdem durch grundlegende, nicht aufhebbare Antinomien gekennzeichnet (Helsper, 2004c, S. 30). Diese begleiten das professionelle Handeln nicht nur, sondern sind wesentlicher Bestandteil dieses Handelns (Helsper, 2004c, S. 30). So entsteht pädagogisches Können nach Bauer (2005) durch Übung, Reflexion und durch intensive Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit.

Die Ergebnisse zu den Möglichkeiten der Professionalisierung einer Lehrkraft und die Tatsache, dass dieses Lernen in unterschiedlichen Stufen abläuft, zeigt ein Blick in den englischen Sprachraum. So bezeichnen Fuller und Brown (1975) drei Stufen der Lehrprofessionalisierung, die identifiziert werden konnten: „[...] the first stage a survival stage. A second seems to be a mastery stage, when teachers are trying to perform well. In the third stage, the teacher may either settle into stable routines and become resistant to change or else may become consequences oriented: concerned about her impact on pupils and perhaps responsive to feedback about herself“ (Fuller & Brown, 1975, S. 36f.).

Die ideale Entwicklung beruflicher Kompetenz verläuft somit nach Fuller und Brown (1975) in drei Stadien: Im „survival stage“ steht das „Überleben“ im Klassenzimmer im Vordergrund. Man hat Schwierigkeiten mit der Präsenz vor der Klasse sowie dem Unterrichten. Im „mastery stage“ steht das „Ich als Lehrperson“ im Vordergrund. Man kann Unterrichtssituationen methodisch und didaktisch gut gestalten. Im „routine stage“ wird der Blick frei für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, man geht auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler ein und beachtet sie stärker. Es rücken pädagogische Aufgaben in den Mittelpunkt (Fuller & Brown, 1975, S. 36f.).

Nach (Schönknecht, 1997, S. 14) zeigt dieses Modell, dass die Professionalität im Lehrerberuf in einem längeren Prozess erworben wird und dass „bis zur Zielvorstellung professionell handelnder LehrerInnen, die die Unterrichtstätigkeit und erzieherische Verantwortung gleichermaßen ernst nehmen und professionell ausüben, ein langer beruflicher und persönlicher Entwicklungsprozess nötig ist“ (Schönknecht, 1997, S. 14).

David C. Berliner sieht ebenfalls eine Kompetenzsteigerung der Lehrkräfte durch die Phasen der Lehramtsausbildung und durch Berufserfahrung. Er unterscheidet zwischen „Novizen“ und „Experten“ und benennt fünf verschiedene Stufen der Entwicklung der Lehrerexpertise: „[...] move from novice, to advanced beginner, to competent performer. Some smaller set of these teachers then moves on to proficient and expert stages of development“ (Berliner, 2001, S. 478). Nach Berliner (2004, S. 200 ff.) zeichnen sich „Expertenlehrer“ dadurch aus, dass sie domänenspezifisch und kontextgebunden herausragende Leistungen beim Unterrichten erbringen, dass sie automatisierte Routinen entwickeln, die nötig sind, um ihre Ziele im Unterrichten zu verfolgen und zu erreichen. Sie gehen im Unterricht flexibler als Novizen vor und weisen im Vergleich mit Novizen Unterschiede in der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen auf. Für Berliner sind Novizen Berufsanfänger, die noch kein systematisches professionelles Wissen und keine systematischen Erfahrungen im Handeln als Lehrperson haben.

Die Entwicklung vom Novizen zum Experten kann nach Berliner (2004, S. 206 f.) durch folgende Kriterien beschrieben werden: eine zunehmende Vernetzung des Wissens mit vielfachen relationalen Verknüpfungen, eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und eine zunehmende Interpretation dieser Situationen im Hinblick auf mögliche Handlungen, die Ausdruck einer zunehmenden kognitiven Integration der einzelnen Dimensionen professionellen Wissens sind, sowie eine zunehmende Automatisierung von Basisprozeduren, eine Steigerung der Geschwindigkeit und Flexibilität bei der Ausübung zentraler beruflicher Tätigkeiten (Berliner, 2004, S. 206 f.).

Die entsprechende Zeitspanne des Professionalisierungsprozesses beschreibt (Berliner, 2004) folgendermaßen: „[s]o a reasonable answer to the question of how long it takes to acquire high levels of skill as a teacher might be 5 to 7 years, if one works hard at it. Competence as a teacher might come about 2 years earlier, but achieving that level of ability also requires some work“ (Berliner, 2004, S. 201).

Diese Betrachtungen von Berliner lassen sich sinngemäß so zusammenfassen, dass das Stadium des Novizen (*novice*) und das des fortgeschrittenen Anfängers (*advanced beginner*) während der beiden Phasen der Lehramtsausbildung erreicht werden. Das Stadium des kompetent Handelnden (*competent performer*) erreicht man zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs, also nach dem zweiten Staatsexamen. Die beiden anderen Stufen des Profilierten (*proficiency*) und des Experten (*expertise*) kann man nach Berliner in der Regel erst ab dem fünften Dienstjahr nach dem Referendariat erreichen. Dies bedeutet außerdem, dass der Lehrerbildungsprozess nach Ende des Referendariats noch nicht abgeschlossen ist und eine weitere Professionalisierung zusätzliche Zeit und Praxiserfahrung benötigt.

Ein weiteres Modell der Professionalisierung von Lehrkräften entwickelten Schratz et al. (2008) sowie Paseka et al. (2011) im Rahmen einer Arbeitsgruppe für das österreichische Kultusministerium, damals österreichisches Bundesministeriums für Unterricht, Kultus und Kultur (heute: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Dieses bezieht sich auf Kompetenzfelder, sogenannte Domänen der Professionalität (Paseka et al., 2011, S. 24 ff.). Es handelt sich dabei um einen kompetenzorientierten Ansatz der Lehrerprofessionalisierung. Hier werden ebenso wie bei Reh (2004) zwei Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Professionalisierung betrachtet: „[e]ine auf den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehrerarbeit, die dann zu einer Qualitätssteigerung der Arbeit führen, und eine andere auf die zu steigernde Kompetenz der Lehrerinnen, auf individuelle Bildungs- und Lernprozesse als entscheidenden Ansatzpunkt“ (Reh, 2004, S. 359). Unter Berücksichtigung dieser beiden Perspektiven entwickelten Schratz et al. (2008) sowie Paseka et al. (2011) den EPIK-Ansatz (Konzept zur Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext). Dieses mehrperspektivische Konzept sieht Professionalität nicht nur subjektbezogen, sondern berücksichtigt die Perspektiven von Person und Struktur gleichermaßen (Paseka et al., 2011, S. 24 ff.).

Durch die Puzzleteildarstellung weisen Schratz et al. (2008) sowie Paseka et al. (2011) auf die Mehrperspektivität der Domänen hin. Keine dieser Domänen steht für sich alleine. Sie stehen in Beziehung zueinander und weisen in Teilbereichen Überschneidungen auf. Zudem beinhaltet jede Dimension immer beide der oben beschriebenen Perspektiven, nämlich Struktur und Person (Paseka et al., 2011, S. 24 ff.). Ähnlich wie Bauer (2005) konstatieren auch Schratz et al. (2008, S. 130 f.), dass professionell handelnde und daher kompetente Lehrpersonen über Selbstreflexionsfähigkeit verfügen. So seien solche Lehrpersonen in der Lage, das eigene Tun mit Distanz zu betrachten und könnten hierdurch den eigenen Unterricht angemessen beurteilen (Schratz et al., 2008, S. 130).

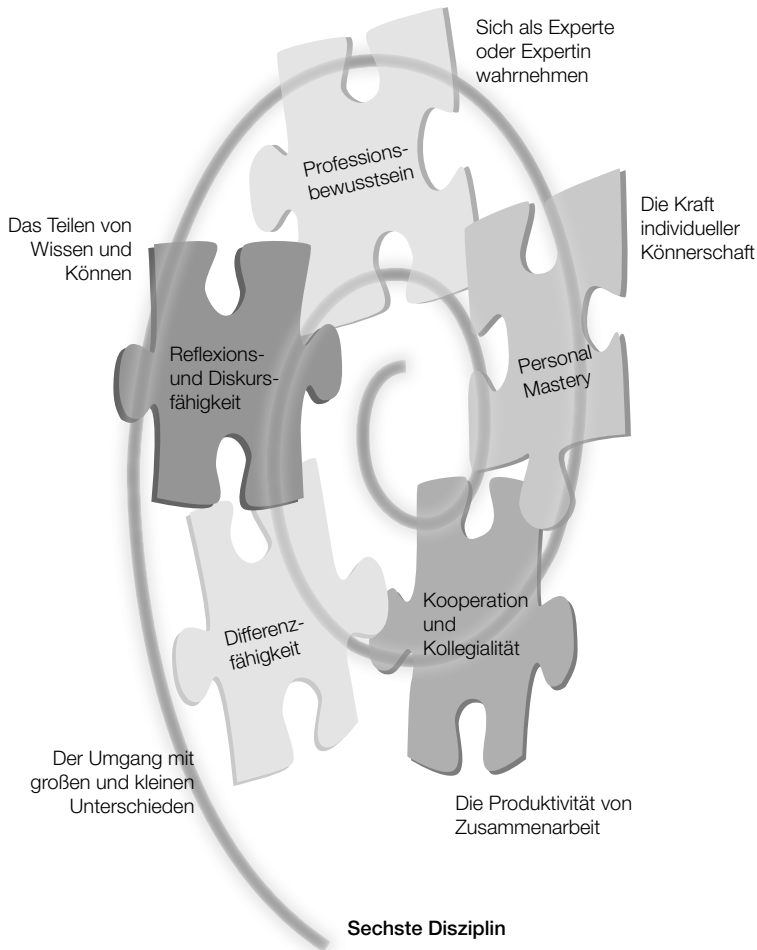


Abb. 1: Domänen des EPIK-Ansatzes: eigene Abbildung nach Paseka et al. (2011, S. 26)

Ein weiteres Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften entstand im Rahmen des Forschungsprogramms COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics) von Baumert et al. (2011). In einer Verbindung von professionstheoretischen Überlegungen und der Forschung zum Kompetenzbegriff wurde ein Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften entwickelt. Professionelles Handeln entsteht nach Baumert et al. (2011) aus „dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (Baumert et al., 2011, S. 33).

Es werden vier sogenannte Kompetenzaspekte unterschieden: das Wissen, die Überzeugungen, die Motivation und die Selbstregulation. Diese Aspekte setzen sich aus sogenannten spezifischen Kompetenzbereichen zusammen. Diese Kompetenzbereiche lassen sich weiter in sogenannte Kompetenzfacetten differenzieren, die dann durch konkrete Indikatoren operationalisiert werden (Baumert et al., 2011, S. 33). In der folgenden Grafik wird dieses Modell anschaulich dargestellt.

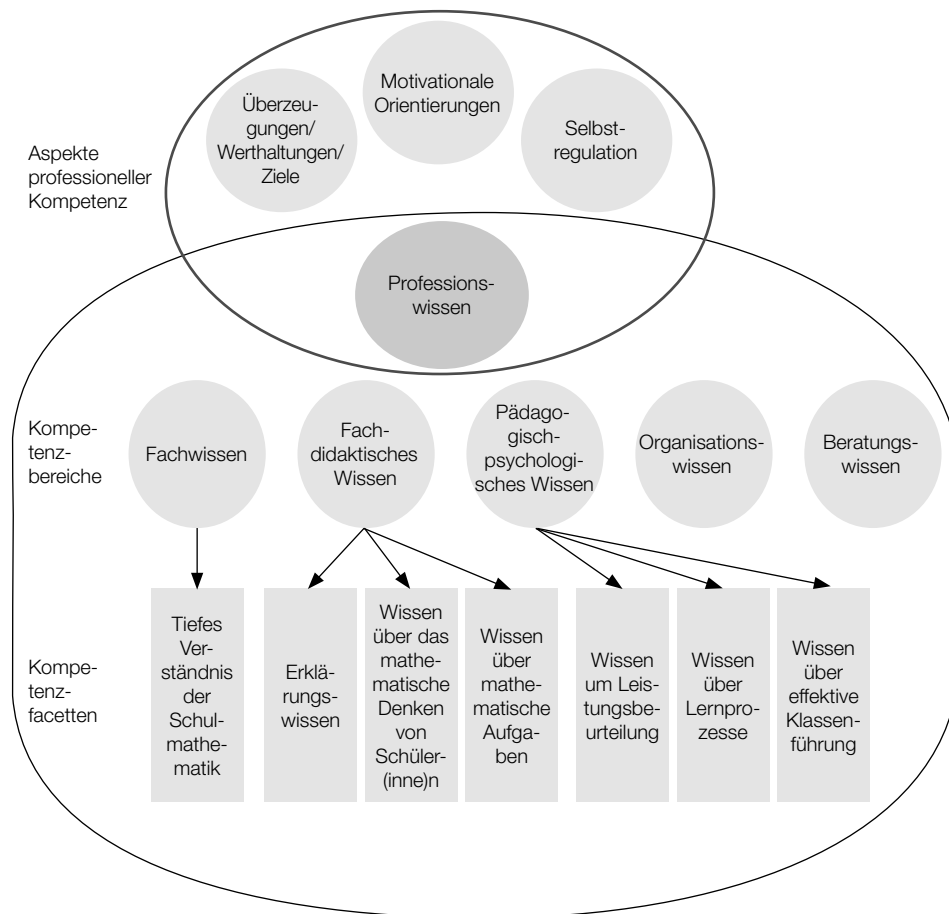


Abb. 2: Das Kompetenzmodell von COACTIV; eigene Abbildung nach Baumert et al. (2011, S. 33)

Neben Modellen zur pädagogischen Professionalität gibt es Professionsstandards, mit denen eine Beschreibung der Kompetenzen gegeben wird, die laut Kultusministerkonferenz durch die Lehramtsausbildung grundgelegt sein müssen, damit eine Lehrkraft den beruflichen Herausforderungen gewachsen ist (KMK, 2004). Auf diese 2004 von der KMK verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung rekurrieren sich auch die entsprechenden Zulassungs- und Ausbildungsordnungen für die Lehrämter in Bayern (vgl. u.a. ZALG, 2014; ZALGM, 2014). Diese Standards der KMK gehören laut Helmke „[...] zum Fundiertesten, was in deutscher

Sprache zur Professionalität des Lehrerberufs publiziert worden ist“ Helmke (2015, S. 156). Aus Sicht des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrer 2004 veröffentlichten Stellungnahme (DGfE, 2004) sind die von der KMK publizierten Kompetenzen jedoch nicht ausdifferenziert genug und erfüllen somit nur die Funktion von Mindeststandards.

Die KMK beschreibt insgesamt elf Kompetenzen, die in vier Kernbereiche des Lehrerdaseins gegliedert sind: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die elf Kompetenzen.

Kompetenzbereich Unterrichten	Kompetenz 1	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
	Kompetenz 2	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
	Kompetenz 3	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Kompetenzbereich Erziehen	Kompetenz 4	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
	Kompetenz 5	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
	Kompetenz 6	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Kompetenzbereich Diagnostizieren	Kompetenz 7	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
	Kompetenz 8	Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Kompetenzbereich Innovieren	Kompetenz 9	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
	Kompetenz 10	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
	Kompetenz 11	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Abb. 3: Kompetenzbereiche des Lehrerdaseins – eigene verkürzte Darstellung nach KMK (2004)

Es zeigt sich, dass es eine breite Forschungslage zur Professionalisierung von Lehrpersonen und zu deren professionellem Handeln gibt. Des Weiteren wird durch die dargelegten Kompetenzmodelle deutlich, dass Lehrpersonen guten Unterricht bedingen können. Guter Unterricht kann nicht getrennt von einer professionellen Lehrkraft betrachtet werden, diese hängen zusammen.

Im Folgenden wird nun auf das Themengebiet guter Unterricht eingegangen und es werden verschiedene Ansätze und Blickwinkel dargestellt. Hierbei finden sich wie bereits erwähnt immer wieder Verbindungen zu professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft.

1.2.3.2 Guter Unterricht

Wie bereits oben dargestellt hat die Suche nach den wesentlichen Wirkprinzipien des Unterrichts nach Helmke (2015, S. 168) eine lange Tradition. Nach Ditton (2009) kann die Frage nach der Qualität von Unterricht in zweifacher Hinsicht beantwortet werden, so kann Unterricht zum einen anhand von normativen Vorstellungen bewertet werden und zum anderen kann die Unterrichtsqualität an ihren Wirkungen gemessen werden (Ditton, 2009, S. 177). In Bezug auf die Unterrichtsqualität greifen nach Ditton (2009, S. 177 f.) das, was im Unterricht angeboten wird, und das, was von den Lernenden aufgenommen wird, ineinander⁶.

Im Folgenden wird ein Überblick über verschiedene Ansätze und Blickwinkel guten Unterrichts gegeben. Da nach Jürgens und Sandop (2010) vermutlich schon Klärungsversuche, was guter Unterricht sei, unternommen wurden, „[...] seitdem Unterricht als geeignetes Medium und Organisationsform zur Weitergabe kulturellen Wissens die Menschheitsgeschichte begleitet [...]“ (Jürgens & Sandop, 2010, S. 7), kann hier nur ein Überblick gegeben werden. Wie bereits erwähnt gibt es im nationalen und internationalen Kontext eine Reihe von Ansätzen und Merkmalskatalogen zu Bestimmungsfaktoren guten Unterrichts⁷. Darüber hinaus existiert eine ganze Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit dem Themenbereich guter Unterricht und dessen Diskussion auseinandersetzen⁸.

Bereits in den 1970er-Jahren entwickelte Brunnhuber (1974) sogenannte Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung „[...] als allgemeine und wesentliche Grundsätze, die für das Unterrichten und Lernen gleichermaßen Geltung beanspruchen“ (Brunnhuber, 1974, S. 14). Im Einzelnen benannte er das Prinzip der Zielorientierung, das Prinzip der Motivierung, das Prinzip der Strukturierung, das Prinzip der Aktivierung, das Prinzip der Angemessenheit und das Prinzip der Leistungssicherung und Kontrolle (Brunnhuber, 1974).

Im nationalen Kontext⁹ wird im Folgenden auf die zehn Merkmale guten Unterrichts von H. Meyer (2017) beziehungsweise die zehn Merkmale der Unterrichtsqualität von Helmke (2015) eingegangen. Im internationalen Kontext¹⁰ wird auf die zwölf Schlüsselvariablen des Unterrichts von Brophy (2000) beziehungsweise die Arbeiten von Hattie (2009, 2015, 2017; Hattie & Zierer, 2016) verwiesen.

H. Meyer (2017, S. 13) beschreibt guten Unterricht als einen Unterricht, „[...] in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrages und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet [...]“ werde. Darüber hinaus definiert H. Meyer (2017, S. 17 f.) zehn Merkmale guten Unterrichts. Hierunter fallen: eine klare Strukturierung des Unterrichts, ein hoher Anteil an echter Lernzeit, ein lernförderliches Unterrichtsklima, eine inhaltliche Klarheit des Unterrichts, ein sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt im Unterricht, individuelles Fördern, intelligentes Üben, eine transparente Leistungserwartung und eine vorbereitete Lernumgebung. Helmke (2015, S. 168 ff.) nennt wie H. Meyer (2017) zehn fächerübergreifende unterrichtsrelevante

6 vergleiche hierzu auch das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise des Unterrichts von Helmke (2015, S. 71 ff.)

7 Hierzu gehören unter anderem Borich (2015); Brophy (2000); Hattie (2009); Hattie und Zierer (2016); Helmke (2015); Kunter und Ewald (2016); Kunter und Trautwein (2013); Kunter und Voss (2011); H. Meyer (2017); Ophardt und Thiel (2017); Walberg und Paik (2000).

8 Hierzu gehören beispielsweise Gold (2015), Fischer und Schilmöller (2010), Schilmöller (2006), Gruschka (2011), Jürgens und Sandop (2010), Lipowsky (2007), McElvany et al. (2016), Nix und Wollmann (2015), Terhart (2014), Ophardt und Thiel (2017) etc.

9 vergleiche im nationalen Kontext u.a. auch Glöckel (2003); Seibert und Serve (1993)

10 vergleiche im internationalen Kontext u.a. auch Borich (2015); Slavin (2018)

Qualitätsbereiche. Hierunter fallen: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Passung und Angebotsvariation.

Brophy (2000) beschreibt seinen Katalog mit zwölf Schlüsselvariablen des Unterrichts als „[...] a synthesis of principles of effective teaching that have emerged from research in classrooms“ (Brophy, 2000, S. 6). Diese Prinzipien beachten Aspekte des Lehrplans, des Unterrichts und der Bewertung sowie Unterrichtsorganisations- und -managementpraktiken, die einen effektiven Unterricht unterstützen. Es wird sich auf Lernergebnisse konzentriert, jedoch mit der Erkenntnis, dass ein unterstützendes Klassenklima und positive Einstellungen der Schüler zu Schulbildung, Lehrern und Klassenkameraden notwendig sind (Brophy, 2000, S. 6). So benennt er zwölf Schlüsselvariablen der Unterrichtsqualität. Hierunter fallen: *a supportive classroom climate* (ein unterstützendes Klassenklima), *opportunity to learn* (Schaffung von Lerngelegenheiten), *curricular alignment* (Orientierung am Lehrplan), *establishing learning orientations* (Herstellung einer Lern- und Aufgabenorientierung), *coherent content* (inhaltliche Kohärenz, der rote Faden), *thoughtful discourse* (aktivierende Gespräche), *practice and application activities* (Anwendung, Übung, Sicherung), *scaffolding students' task engagement* (Unterstützung der Lerntätigkeit), *strategy teaching* (Lehren von Lernstrategien), *co-operative learning* (kooperatives Lernen), *goal-oriented assessment* (zielorientierte Beurteilung) und *achievement expectations* (hohe Leistungserwartung) (Brophy, 2000, S. 8 ff.).

Hattie (2009) veröffentlichte eine Synthese aus über 800 Meta-Analysen und identifizierte in der Erstausgabe (2009) 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Effektstärke mit den Lernleistungen der Schüler interagieren. Als Einflussfaktoren mit hoher Effektstärke benennt Hattie unter anderem die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus der Schüler, die formative Evaluation des Unterrichts, die Klarheit der Lehrperson, das Feedback und die Lehrer-Schüler-Beziehung (Hattie, 2009, 2015). Darauf aufbauend und unter Einbezug weiterer Analysen sind weitere Veröffentlichungen entstanden. Hier sei unter anderem auf Hattie (2017) und Hattie und Zierer (2016) verwiesen.

Nach Terhart (2010, S. 42) ähneln sich diese Kennzeichen guten Unterrichts von Helmke, Meyer und Brophy sehr stark beziehungsweise haben nach Schilmöller (2010, S. 85) eine große Übereinstimmung. Solche Merkmalskataloge guten Unterrichts stehen jedoch auch in Diskussion (vergleiche hierzu u.a. Gruschka, 2007, 2011; Helmke & Schrader, 2008; Mühlhausen, 2007; Schilmöller, 2006, 2010). Auch mit den Ergebnissen der Metaanalyse von Hattie (2009) wird sich beispielsweise in dem von Terhart (2014) herausgegebenen Buch ‚Die Hattie-Studie in der Diskussion‘ „kritisch-würdigend“ (Terhart, 2014, S. 8) auseinandergesetzt.

Nach Ditton muss guter Unterricht „[...] so gestaltet sein, dass alle Lernenden ihr Potential bestmöglich entfalten können.“ (Ditton, 2009, S. 177). Somit müssen normative Vorstellungen wie beispielsweise ein humaner Umgang zwischen Lehrkräften Schülerinnen und Schülern und eine adäquate Darbietung der Lerninhalte gewährleistet sein (Ditton, 2009, S. 177). Darüber hinaus wird die Qualität des Unterrichts auch über die messbaren Effekte und Wirkungen beurteilt (Ditton, 2009, S. 177).

Somit müssen zum einen die normativen Vorstellungen von Unterricht und die messbaren Effekte des Unterrichts bei der Beurteilung seiner Qualität zusammen betrachtet werden. Dies wird im Modell des qualitätsvollen Unterrichts und in der Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts (Kunter & Ewald, 2016; Kunter & Trautwein, 2013) berücksichtigt.

Hierbei werden die Merkmale der Tiefenstrukturen als Dimensionen der Unterrichtsqualität bezeichnet, die aus der COACTIV-Studie (Baumert et al., 2011) abgeleitet wurden (Kunter & Voss, 2011). Einen ähnlichen Ansatz stellt in der englischsprachigen Literatur das Modell des „quality teachings“ dar (Berliner, 2005; Fenstermacher & Richardson, 2005). Alle genannten Autoren unterscheiden hierbei zwischen dem Einhalten normativer Standards der Unterrichtsqualität, dem sogenannten *good teaching*, und dem (messbaren) Erreichen von Lernzielen, dem sogenannten *effective teaching*, sowie dem Zusammenkommen dieser beiden Merkmale als das sogenannte *quality teaching* (Berliner, 2005; Fenstermacher & Richardson, 2005; Kunter & Ewald, 2016; Kunter & Trautwein, 2013). Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

Für Fenstermacher und Richardson (2005, S. 192) sind nicht alle Instanzen von *good teaching* erfolgreich und auch nicht alle Instanzen von *successful teaching* moralisch gesehen gut (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 192).

Sie unterscheiden in Anlehnung an Green (1971) unterschiedliche Bausteine des Unterrichtes in drei Kategorien. Die sogenannten *logical acts* umfassen das fachliche Können wie Erklären, Definieren, Aufzeigen und Korrigieren. Die sogenannten *psychological acts* umfassen das pädagogische Können wie Motivieren, Belohnen, Bestrafen. Die sogenannten *moral acts* umfassen Qualitäten der Persönlichkeit wie Ehrlichkeit, Toleranz und Respekt (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 195).

Good teaching wird wie folgt definiert: „good teaching is teaching that comports with morally defensible and rationally sound principles of instructional practice“ (Fenstermacher & Richardson 2005, S. 189). Des Weiteren ist für die Autoren das *good teaching* „learner-sensitive“ (Fenstermacher & Richardson 2005, S.196).

Für Kunter und Trautwein (2013, S. 65) beziehen sich die unter dem Begriff *good teaching* zusammengefassten sichtbaren Elemente des Unterrichts, die sogenannten Sichtstrukturen, auf alle Merkmale des Unterrichts, die ein Beobachter in relativ kurzer Zeit erfassen kann. Hierunter fallen die Organisationsmerkmale des Unterrichts, die gewählten Methoden und die eingesetzten Sozialformen. Jedoch können innerhalb dieser Organisationsmerkmale sehr unterschiedliche Lehr-Lern-Prozesse ablaufen. Es kann daher festgehalten werden, dass man unter den Sichtstrukturen normative pädagogische Prinzipien, normative aktuelle Standards des Feldes, gesellschaftlich geteilte Vorstellungen darüber, wie Lehrkräfte unterrichten sollen, und pädagogische Werthaltungen und Überzeugungen dazu, was gut ist, zusammenfassen kann. Diese normativ als gut empfundenen Merkmale geben jedoch noch keinen Aufschluss über den wirklichen Lernprozess der Schüler (Kunter & Trautwein, 2013).

Successful teaching wird nach Fenstermacher und Richardson (2005, S. 189) definiert als „teaching that yields the intended learning“. Des Weiteren beschreiben sie *successful teaching* als „learning-dependent“ (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 196). Für Kunter und Trautwein (2013, S. 65) sind diese unter dem Begriff „Tiefenstrukturen“ zusammengefassten Merkmale, die den Lehr-Lern-Prozess genauer betrachten, beispielsweise die Qualität der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten oder die Art und Weise der Interaktion. Somit sind wichtige Tiefenstrukturen die kognitive Aktivierung und die Unterstützung des individuellen Lernprozesses durch die Lehrkraft. Nach Berliner ist Unterricht nur dann effektiv, wenn die Lernziele erreicht werden. Hierbei spielen die Art der Lernziele sowie normative Wertvorstellungen keine Rolle. Der Unterricht wird rein auf der Ebene des Lernergebnisses betrachtet, die Gestaltung des Lernprozesses nach normativen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen spielt eine untergeordnete Rolle (Berliner, 2005, S. 206).

Quality teaching definieren Fenstermacher und Richardson (2005, S. 186) folgendermaßen:

„The analyst suggests that any determination of quality in teaching must account for the both the worthness of the activity (good teaching) as well as the realization of intended outcomes (successful teaching). Good teaching is not the same as successful teaching, nor dose one logically entail the other“ (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 186).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass es bei der Betrachtung der Unterrichtsqualität¹¹ auf beide zuvor dargestellten Merkmale des Unterrichts ankommt, oder mit den Worten von Fenstermacher und Richardson zu sprechen: „When teaching is both successful and good, we can speak of quality teaching“ (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 192).

So reichen pädagogische Wertvorstellungen für die Bewertung von Unterricht nicht aus und die tatsächlichen Lernerfolge von Unterrichtsmethoden müssen hinterfragt werden. Der Fokus liegt daher auf einem Unterricht, der beide Prinzipien vereint, beispielsweise Unterrichtsformen, die den pädagogischen Wertvorstellungen entsprechen und gleichzeitig die Lernziele erreichen. Dabei geben Sichtstrukturen zwar den Rahmen der Unterrichtsgestaltung vor, den Tiefenstrukturen wird jedoch mehr Bedeutung für den Lernerfolg der Schüler zugeschrieben. In diesem Zusammenhang werden die Tiefenstrukturen auch als Basisdimensionen des Unterrichts bezeichnet (Kunter & Trautwein, 2013, S. 65 f.).

1.3 Forschungsdesiderat, Forschungsfrage und Forschungsdesign

Die zweite Phase der Lehramtsausbildung hat wie oben gezeigt eine große Bedeutung für die Professionalisierung der Lehrkräfte, allerdings fehlen grundlegende Forschungen über die Seminarleitenden als wichtige Akteure der Lehrerprofessionalisierung. Dies steht im Kontrast zu der breiten Forschungslage in den Bereichen der Lehrerprofessionalität und den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. Es fehlen systematische Untersuchungen, die Lehrerbildende und deren Verständnis von gutem Unterricht zusammenbringen.

An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse dieser Studie an. In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, welches implizite Verständnis von gutem Unterricht Lehrerbildende in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung haben. Aus der Betrachtung der konjunkativen Erfahrungsräume von Seminarleitenden lässt sich deren Verständnis von gutem Unterricht genauer beschreiben. Aus diesem Grund werden im Folgenden mittels einer qualitativ-rekonstruktiven Studie die handlungsleitenden Orientierungen von Seminarleitenden in Bezug auf guten Unterricht empirisch erhoben und anschließend interpretiert. Auf diese Weise sollen Merkmale von gutem Unterricht erhoben werden, die bei der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte für die Seminarleitenden handlungsleitend sind, um deren Bedeutung für die unterrichtliche Ausbildung der angehenden Lehrkräfte verstehen zu können. Ziel dieser Arbeit ist es, eine empirisch gewonnene, gegenstandsbezogene Theorie über das Verständnis der Seminarleitenden von gutem Unterricht zu skizzieren.

Entsprechend der Fragestellung wird ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsverfahren gewählt. Die Datenerhebung erfolgt mithilfe von leitfadengestützten narrativ fundierten Experteninterviews (vergleiche hierzu u.a. Friebertshäuser & Langer, 2013; Honer, 2011; Küsters, 2009; Meuser & Nagel, 1991, 2013; Nohl, 2012, 2017; Riemann, 2011; Schütze, 1977, 1987, 2016). Diese Interviews werden anschließend mit der dokumentarischen Methode (vergleiche hierzu u.a. R. Bohnsack, 2014; R. Bohnsack et al., 2013; Nohl, 2012, 2017; Przyborski, 2004)

¹¹ zu der Problematik der Erfassung und Beobachtung von Qualitätsmerkmalen des Unterrichts vergleiche Praetorius (2013, 2014)

ausgewertet. Diese Methode ermöglicht den Zugang zu den handlungsleitenden, impliziten Wissensbeständen, über die Personen verfügen, ohne diese selbst explizieren zu können. Als Forschungsfeld wurde das Bundesland Bayern gewählt und hierbei, aufgrund der angewendeten Samplingstrategie (vergleiche hierzu Kapitel 2.4), der Fokus vor allem auf die Lehrämter der Mittelschule und des Gymnasiums gelegt, da diese den größtmöglichen Kontrast zueinander bieten. Bevor nun das Forschungsdesign genauer dargestellt wird, soll im folgenden Kapitel ein kurzer Überblick über die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bayern gegeben werden.

1.4 Rahmenbedingungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bayern

Im Folgenden werden nun der Ablauf und die rechtlichen Grundlagen des zweiten Ausbildungsabschnitts der Lehrkräfte in Bayern dargelegt, hierbei wird auch auf die Bedeutung und Rolle der Seminarlehrer und Seminarlehrerinnen beziehungsweise Seminarrektorinnen und -rektoren in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung eingegangen.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.10.1970 wurde bundesweit die Ausbildung für alle Lehrämter in Studienseminaren organisiert und somit das gymnasiale Vorbereitungsmodell für alle Schularten übernommen (Lenhard, 2004, S. 275 f.). Zum Vorbereitungsdienst gehört die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung mit einer im Umfang begrenzten selbstständigen Unterrichtstätigkeit. Bei dieser Umsetzung ergaben sich länderspezifisch unterschiedliche Ausprägungen sowohl bei der institutionellen als auch bei der ausbildungsrechtlichen Verankerung des Vorbereitungsdienstes. Jedoch erfolgt die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte in zwei Institutionen, dem Seminar und mindestens einer Schule. Die Inhalte werden von den jeweiligen Bundesländern vorgegeben (Lenhard, 2004, S. 276 f.). So sind in Bayern, je nach Schulart mit unterschiedlicher Gewichtung, Themen der Pädagogik, der Psychologie, die Fachdidaktik der zu unterrichtenden Fächer, ausgewählte Schwerpunkte aus dem Schulrecht und der Schulkunde sowie Fragen der staatsbürgerlichen Bildung vorgeschrieben (ZALG, 2014; ZALGM, 2014).

Zur praktischen Ausbildung wird die angehende Lehrkraft einer Schule zugewiesen, an der ihr eine betreuende Lehrkraft zur Seite gestellt wird. An dieser Schule erteilt sie, je nach Ausbildungsstand und Schulart, eigenverantwortlichen Unterricht und hospitiert bei anderen Lehrkräften. Darüber hinaus nimmt sie an allen weiteren Veranstaltungen des Schullebens und Konferenzen, Elternabenden und so weiter teil. Ein wichtiges Ausbildungsinstrument der schulpraktischen Ausbildung sind die Unterrichtsbesuche durch die Seminarlehrerinnen und -lehrer beziehungsweise die Seminarrektorinnen und -rektoren (Lenhard, 2004, S. 276 ff.; ZALG, 2014; ZALGM, 2014). Das Hauptziel der zweiten Phase der Lehramtsausbildung ist die theoretisch fundierte und schulpraktische Ausbildung für die Tätigkeit in den einzelnen Lehrämtern (BayLBG, 2016, Art.5 Abs.2 Satz 1).

Die zweijährige Ausbildung schließt mit der Zweiten Staatsprüfung für das jeweilige Lehramt ab. Diese besteht aus einer schriftlichen Hausarbeit, einem Kolloquium, einer mündlichen Prüfung sowie drei Prüfungslehrproben (LPO II, 2016, §17).

Darüber hinaus werden noch in den Bereichen Unterrichtskompetenz, erzieherische Kompetenz und Handlungs- und Sachkompetenz am Ende des Vorbereitungsdienstes Noten vergeben. Dieses Gutachten erstellt der beziehungsweise die Leitende des Studienseminars auf Vorschlag der Seminarlehrkräfte. Beim Lehramt für Grund- und Mittelschulen wird es von der zuständigen Seminarrektorin oder dem Seminarrektor erstellt. Bei der Beurteilung der genannten

Kompetenzen sollen auch die Beobachtungen der Betreuungslehrkräfte und der Schulleitenden miteinbezogen werden (LPO II, 2016, §§22, 22a, 22b). Das Prüfungsergebnis wird in einer Gesamtnote zusammengefasst. Die Bewertung der Unterrichtskompetenz, der erzieherischen Kompetenz, der Handlungs- und Sachkompetenz geht neben der Durchschnittsnote der Lehrproben, der Note des Kolloquiums, der Note der schriftlichen Hausarbeit und der Durchschnittsnote der mündlichen Prüfung in die Gesamtnote mit ein. Hierbei werden die genannten Bereiche unterschiedlich gewichtet (LPO II, 2016, §23).

Es zeigt sich, dass bei der Beurteilung und Bewertung des zweiten Staatsexamens, vor allem im Bereich des Unterrichts, den Seminarlehrenden eine große Bedeutung beigemessen wird. Sie sind an der Beurteilung der Lehrproben mitbeteiligt und erstellen in ihrer Verantwortung die Gutachten in den Bereichen Unterrichtskompetenz, erzieherische Kompetenz und Handlungs- und Sachkompetenz. Somit spielt die unterrichtliche Expertise und die Sichtweise auf Unterricht der Seminarleitenden bei der Bewertung der angehenden Lehrkräfte und der damit verbundenen Notengebung für das Zweite Staatsexamen eine große Rolle. Nicht nur bei der Bewertung der Leistungen für das Zweite Staatsexamen, sondern auch bei der unterrichtlichen Ausbildung für den Lehrerberuf kommt den Seminarleitenden beziehungsweise Seminarrektorinnen und -rektoren eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Seminarrektorinnen und -rektoren an Grund- beziehungsweise Mittelschulen haben, neben der Leitung des Seminars, folgende Aufgaben: Sie planen die Seminararbeit und deren Gestaltung und die Durchführung der Seminarveranstaltungen. Sie beraten die angehenden Lehrkräfte im Bereich des Unterrichts und in allen weiteren Tätigkeitsfeldern, in denen die Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen eigenverantwortlich arbeiten. Darüber hinaus überprüfen und beurteilen sie das vorgeschriebene Schriftwesen der angehenden Lehrkräfte. Außerdem wirken sie bei der Auswahl der Betreuungslehrkräfte und bei der Fortbildung aller an der Ausbildung Beteiligten mit (ZALGM, 2014, §13).

Zu den von den Seminarlehrenden gestalteten Ausbildungsinhalten gehören die Bereiche der Pädagogik, der Psychologie, die Didaktik der Fächer, ausgewählte Schwerpunkte aus Schulrecht und Schulkunde sowie Fragen der staatsbürgerlichen Bildung und die in der LPO I grundgelegten Inhalte und Kompetenzen in den Bereichen Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht eine reflektierte Umsetzung in den Tätigkeitsfeldern der angehenden Lehrkräfte (ZALGM, 2014, §16).

Im Unterschied zu den Seminarleitenden an Grund- und Mittelschulen, werden die Seminarlehrer und Seminarlehrerinnen an Gymnasien entsprechend den Ausbildungsinhalten für die pädagogische Ausbildung in den Fächern und Qualifikationen, die im Rahmen einer Fächerverbindung beziehungsweise Erweiterung des Lehramts an Gymnasien vorgesehen sind, und in den Gebieten Pädagogik, Psychologie, Schulrecht und Schulkunde und staatsbürgerliche Bildung, der allgemeinen Ausbildung ausgewählt. Zu ihren Aufgaben gehört die Beratung der Studienreferendare und Studienreferendarinnen. Außerdem betreut die Seminarleitung die angehenden Lehrkräfte im Bereich des Unterrichts und macht dem Vorstand des Studienseminars Vorschläge zur Beurteilung der Studienreferendare (ZALG, 2014, §12).

Zu den Inhalten der allgemeinen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte am Gymnasium gehören die Bereiche der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik, der Psychologie, des Schulrechts und der Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder am Gymnasium (ZALG, 2014, §17). Die fachspezifische Ausbildung unter der Verantwortung der Seminarlehrkraft erfolgt in den Bereichen der Methodik und Unterrichtspraxis des jeweiligen

Faches. Außerdem werden die fachdidaktischen Kenntnisse vertieft. Insbesondere wird in die Unterrichtspraxis, die Planung, Gestaltung und Evaluation des Unterrichts in den einzelnen Fächern und den verschiedenen Jahrgangsstufen eingeführt (ZALG, 2014, §18).

Es zeigt sich, dass bei der unterrichtspraktischen Ausbildung der Studienreferendarinnen und -referendare die Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer an Gymnasien die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung haben. Ebenso sind die Seminarrektoren und -rektorinnen für die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung der Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen verantwortlich.

Wenn man sich mit den Lehrerbildenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung und deren Verständnis von gutem Unterricht beschäftigt, muss man sich auch mit deren Ausbildung auseinandersetzen. Im folgenden Abschnitt wird nun kurz exemplarisch auf die Rahmenbedingungen und die normativen Zielsetzungen der Qualifizierung von Seminarleitenden im Grund- und Mittelschulbereich eingegangen. Es handelt sich hierbei um normative Absichten der Ausbildung aus Sicht der Schulaufsicht und nicht um empirische Ergebnisse.

Diese sind in der Handreichung zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen mit dem Titel „Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, 2016) niedergeschrieben. Hierbei handelt es sich, wie bereits erwähnt, um normative Absichten einer gelungenen Seminarlehrendenqualifizierung und nicht um empirische Erkenntnisse über die Seminarlehrendenqualifizierung.

Die Qualifizierung der neuen Seminarlehrenden erfolgt seit 2001 nach einem einheitlichen Curriculum an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen. Dieses wird in Absprache mit dem Kultusministerium laufend den aktuellen bildungspolitischen Erfordernissen angepasst (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, 2016, S. 10). Diese Qualifizierung findet berufsbegleitend, durch eine dreiwöchige Weiterbildung in der ALP Dillingen statt. Hierbei wird der erste Kurs vor Dienstantritt absolviert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, 2016, S. 9). In diesen Kursen erwerben die Seminarlehrenden die Kompetenzen als Auszubildende und Beratende, als Prüfende und Beurteilende, als Entwickler des Seminars und Förderer der Lehrerpersönlichkeit. Ziel ist es, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln sowie auch die Einstellungen und die Bereitschaft der Seminarlehrenden zu fördern, um die angehenden Lehrkräfte zu kompetenten jungen Lehrerinnen und Lehrern auszubilden. Diese Kompetenzen werden praxisorientiert und durch intensives Training aufgebaut. Ziel der Ausbildung der neuen Seminarlehrenden ist es, dass diese die jungen Lehrkräfte nicht zu Unterrichtstechnokraten ausbilden, sondern dass ein ganzheitliches humanistisches Menschenbild dieser Ausbildung zugrunde liegt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, 2016, S. 10 ff.). Dadurch, dass die Qualifizierung berufsbegleitend erfolgt und der Abstand zwischen den drei Kursen jeweils mehrere Monate beträgt, wird das Ziel der Ausbildung, nicht nur oberflächliche Kenntnisse zu vermitteln, vom Kultusministerium unterstrichen. So haben die neuen Seminarlehrenden zwischen den Ausbildungswochen Gelegenheit, das Gelernte in der Praxis zu erproben. Die gemachten Erfahrungen werden dann beim nächsten Kurs reflektiert. Diese Kombination aus Information, Training und eigenen Erfahrungen wird durch die Fortbildungsangebote der Seminarbeauftragten an den Regierungen und den kollegialen Austausch vor Ort ergänzt, hierdurch erreichen die neu ernannten Seminarleiter rasch ein hohes professionelles Niveau (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, 2016, S. 12).

Wie in diesem Kapitel dargestellt, haben die Seminarlehrenden an den unterschiedlichen Schularten eine sehr große Bedeutung für die Ausbildung und Bewertung der angehenden Lehrkräfte.

Abschließend kann somit konstatiert werden, dass aufgrund des in den Kapiteln 1.2.2 und 1.3 dargestellten Forschungsdesiderates zu Seminarlehrenden und deren in Kapitel 1.4 beschriebenen Bedeutung für die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte das in Kapitel 1.3 formulierte Forschungsinteresse nochmals unterstrichen wird.

1.5 Aufbau der weiteren Arbeit

Im ersten Kapitel wurden bereits der Gegenstandsbereich und der bisherige Stand der Forschung skizziert. Des Weiteren wurden vorhandene Theorieansätze angesprochen. Der Aufbau der weiteren Arbeit gliedert sich wie folgt:

In Kapitel zwei wird der methodische Aufbau der Arbeit beschrieben. In Kapitel drei werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Hierzu werden zu Beginn die in die Auswertung einfließenden Fälle dargestellt. Die Abstraktion dieser Fälle führte zur Entwicklung einer sinn-genetischen Typenbildung. In einem zweiten Schritt konnten die Ergebnisse in Form einer relationalen Typenbildung weiter verdichtet werden.

Kapitel vier fasst die Ergebnisse zusammen, um sie anschließend vor dem Hintergrund theoretischer Perspektiven zu diskutieren und zu abstrahieren. Diese Ergebnisse werden anschließend vor dem Hintergrund von weiteren theoretischen Perspektiven diskutiert, mit dem Ziel, eine empirisch gewonnene, gegenstandsbezogene Theorie über das Verständnis von gutem Unterricht der Seminarlehrenden zu skizzieren.

In Kapitel fünf werden schließlich Anregungen für die Praxis und die weitere Forschung gegeben. Hierbei werden offene Fragestellungen aufgezeigt und der weitere Forschungsbedarf wird thematisiert.

In dieser Studie werden die handlungsleitenden Orientierungen von Seminarleitenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bezug auf ihr Unterrichtsverständnis untersucht. Dabei wird vor allem den Fragen nachgegangen: Welches implizite Verständnis haben Seminarleitende in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung von gutem Unterricht? Wie verstehen sie ihre eigene Rolle im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte?

Hierbei konnte gezeigt werden, dass das Handeln der Seminarleitenden sehr komplex und von unterschiedlichen mehrdimensionalen Herausforderungen geprägt ist. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse dieser Studie wurde eine Skizze einer Theorie des Handelns von Seminarleitenden entwickelt.

Diese Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zum bisher wenig erforschten Gebiet der Akteure der Lehrerbildung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung.



Der Autor

Alexander Wiernik, Jahrgang 1984, ist Schulleiter einer bayerischen Mittelschule und schrieb seine Doktorarbeit am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Unterrichtsforschung und die Lehrerbildungsforschung.

978-3-7815-2400-2



9 783781 524002