

Wiernik, Alexander

Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 167 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Bamberg, 2020)



Quellenangabe/ Reference:

Wiernik, Alexander: Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 167 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Bamberg, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205785 - DOI: 10.25656/01:20578

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205785>

<https://doi.org/10.25656/01:20578>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Alexander Wiernik

Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung

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

Wiernik

Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung

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, Spreau.

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 Lehrerprofessionalisierung 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 Lehrerprofessionalität 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 Mikrophänomologie 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 Auswertungsthemen 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 berufsbiografisch“ (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 Handels 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 verinnerlichten 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. 36 f.).

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. 36 f.).

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).

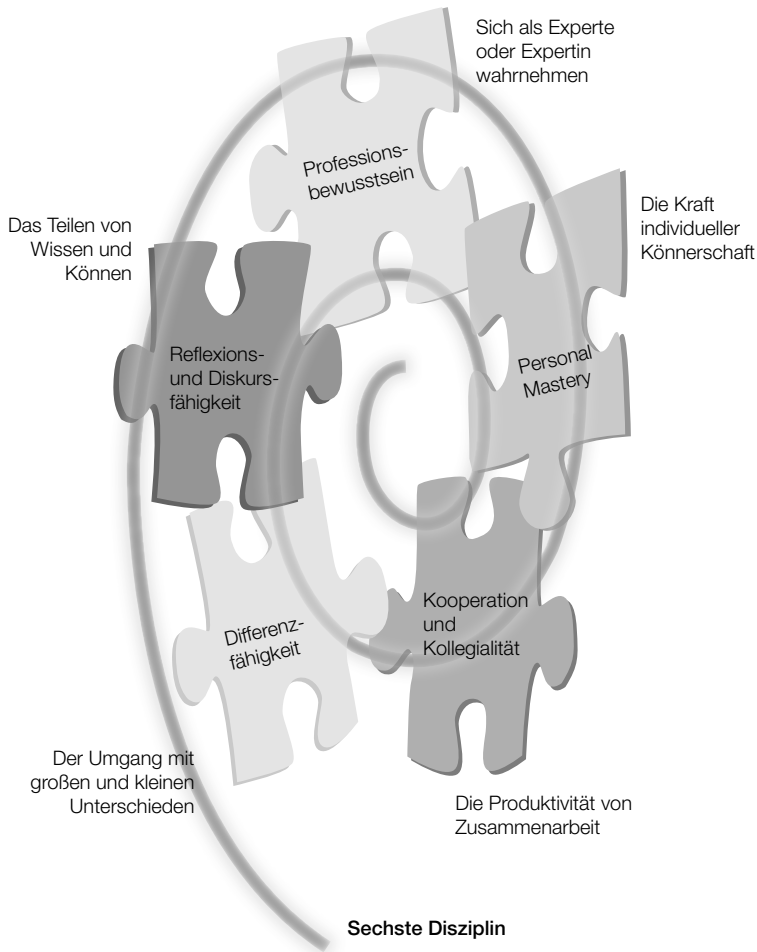


Abb. 1: Domänen des EPIK-Ansatzes: eigene Abbildung nach Pascka et al. (2011, S. 26)

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.

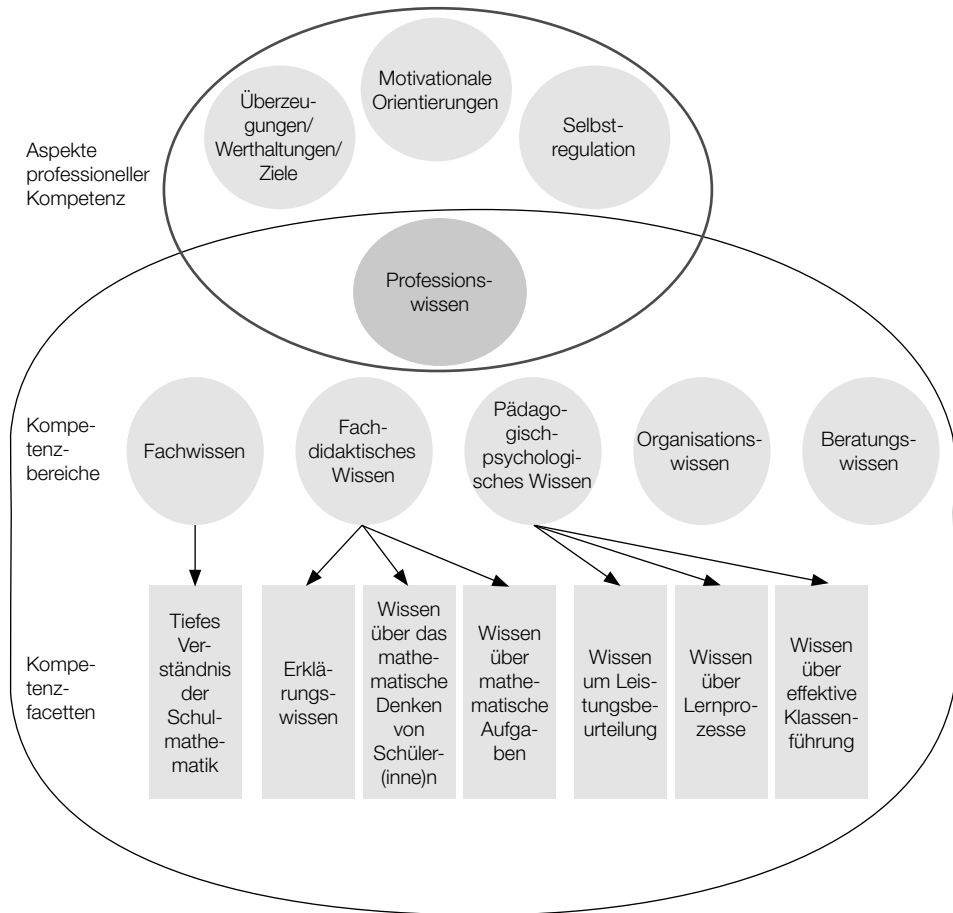


Abb. 2: Das Kompetenzmodell von COACTIV: eigene Abbildung nach Baumert et al. (2011, S. 33)

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 Lehrberufs 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 Lehrberufs 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 konjunktiven 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.

2 Methodischer Ansatz der Studie

In dem Forschungsprojekt, das dieser Arbeit zugrunde liegt, werden qualitativ-empirische Daten 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) erhoben und mittels der dokumentarischen Methode (vergleiche hierzu u.a. R. Bohnsack, 2014; R. Bohnsack et al., 2013; Nohl, 2012, 2017; Przyborski, 2004) ausgewertet. Da in dieser Forschungsarbeit bestimmte Grundannahmen verfolgt werden, wurde ein hypothesengenerierendes, qualitativ-rekonstruktives Forschungsparadigma mit bestimmten methodologischen Voraussetzungen gewählt, die im Folgenden näher dargestellt werden. Zu Beginn dieses Kapitels werden zunächst die Grundzüge der qualitativen Forschung dargelegt, um anschließend genauer auf das methodische Vorgehen und Design der Erhebungsmethode und der Auswertungsmethode einzugehen.

2.1 Grundannahmen qualitativer Forschung

Bisher liegen keine Forschungsbefunde zum Unterrichtsverständnis von Seminarleitenden und zu ihren Handlungspraxen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vor (vgl. Kapitel 1). Aufgrund dieses Forschungsdefizits wurde die hier vorliegende empirische Untersuchung im hypothesengenerierenden, qualitativ-rekonstruktiven Paradigma verortet.

Nach H.-H. Krüger (2000, S. 323) ist der Begriff „qualitative Forschung“ ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit. Hierbei lassen sich nach Krüger folgende vier Merkmale als „Schnittmenge“ (H.-H. Krüger, 2000, S. 323) festhalten¹²:

Erstens qualitativ-empirische Forschung bietet die Möglichkeit, ganzheitliche Eigenschaften, die sogenannten Qualia, eines sozialen Feldes möglichst gegenstandsnah zu erfassen (H.-H. Krüger, 2000, S. 323; Terhart, 1997, S. 27). „Diese ganzheitlichen Eigenschaften (qualia) stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben“ (Terhart, 1997, S. 27).

Zweitens zielt die qualitative Forschung auf eine möglichst komplexe Analyse des Gegenstandsfeldes ab, hierfür ist eine Offenheit des Feldzugangs eine wichtige Voraussetzung (H.-H. Krüger, 2000, S. 324). Denn die qualitative Forschung ist darauf ausgerichtet, generalisierbare Aussagen aus dem möglichst unverstellten Blick des Forschers beziehungsweise der Forscherin auf das Untersuchungsfeld selbst zu gewinnen. Hierzu werden vorab, in Abgrenzung zur quantitativen Forschung, keine Hypothesen beziehungsweise Theoriekonzepte formuliert (H.-H. Krüger, 2000, S. 324). Der Forschungsprozess ist zwar von Fragestellungen und theoretischen Überlegungen geleitet, diese werden im Forschungsprozess jedoch ständig modifiziert und erweitert (H.-H. Krüger, 2000, S. 324).

Drittens werden die Forschenden und ihre Kommunikation mit dem zu Erforschenden als konstitutives Element des Forschungsprozesses bewusst wahrgenommen und miteinbezogen. Diese Interaktion der Forschenden mit den Forschungsgegenständen wird systematisch als Moment der Herstellung des Gegenstandes ständig mitreflektiert (H.-H. Krüger, 2000, S. 324).

Viertens ist das gemeinsame Merkmal qualitativer Forschung die Orientierung am Verstehen als Erkenntnisprinzip. So sollen die Sicht eines Subjekts oder mehrerer Subjekte, der Ablauf sozi-

12 vergleiche hierzu auch Strauss und Corbin (1996, S. 7 f.), Lamnek (1993, S. 22 f.) bzw. H.-H. Krüger (2012, S. 204)

aler Situationen oder die auf eine Situation zutreffenden sozialen beziehungsweise kulturellen Regeln abgebildet werden (H.-H. Krüger, 2000, S. 324).

Die qualitative empirische Forschung ist auf entsprechende Erhebungs- und Auswertungsmethoden angewiesen, die den vier oben beschriebenen Merkmalen gerecht werden. Vor diesem Hintergrund wurden für die hier vorliegende Studie narrativ fundierte Experteninterviews als Erhebungsmethode und die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode gewählt.

In narrativ fundierten Interviews bestimmen die Teilnehmenden die Themen weitgehend selbst und können so ihren realen Erfahrungsraum entfalten. Hierdurch ermöglicht dieses Verfahren „den methodisch kontrollierten Zugang zu fremden Erfahrungsräumen und Weltanschauungen als selbstreferentiellen oder autopoietischen Systemen auf der Basis systematischer Kontextuierung“ (R. Bohnsack, 2005, S. 70). So legen die befragten Seminarlehrkräfte in ihren Erzählungen ihre Erlebnisse offen, geben so einen Einblick in ihren beruflichen Alltag und kontextualisieren hierbei ihre Äußerungen. Dieser Kontext muss bei der Rekonstruktion ebenfalls mitberücksichtigt werden, da eine Äußerung erst im Rahmen einer Erzählung interpretierbar wird (R. Bohnsack, 2005, S. 69 f.). Die Auswahl der Befragten folgt dem Prinzip des „theoretischen Samplings“ (Glaser & Strauss, 1967). Besonderes Merkmal dieses Prinzips ist der Verzicht auf einen vorab erstellen Auswahlplan zugunsten einer „Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen entlang des Forschungsprozesses“ (Strübing, 2008, S. 30). Hierdurch wird der Offenheit des Feldzugangs entsprochen.

Die dokumentarische Methode ermöglicht zum einen dadurch, dass der gesamte Diskursverlauf inklusive aller Äußerungen des Forschenden interpretiert wird, dass die Interaktion des Forschenden mit dem Forschungsgegenstand explizit mit in die Forschung einbezogen wird. Zum anderen erfüllt diese Methode durch den Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie* ein weiteres zentrales Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung, nämlich den Wechsel von Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung¹³ (R. Bohnsack, 2005, S. 73). Dieser Wechsel der AnalyseEinstellung lässt sich als Wechsel von der Frage danach, *was* die gesellschaftlichen Tatsachen sind, zur Frage, *wie* diese Tatsachen im sozialen oder gesellschaftlichen Prozess hergestellt werden, bezeichnen (R. Bohnsack, 2005, S. 72 ff.). So wird in dieser Forschungsarbeit nicht gefragt, *was* für die Seminarleitenden guter Unterricht ist, sondern *wie* sie in ihren Erzählungen guten Unterricht beschreiben. Aus wissenssoziologischer Sicht werden damit nicht die expliziten, kommunikativen, sondern die impliziten, konjunktiven Wissensbestände in den Blick genommen. Dieser Unterscheidung trägt die dokumentarische Methode Rechnung, so wird zwischen kommunikativem, theoretischem Wissen auf der einen Seite und konjunktiven, aus der Handlungspraxis hervorgehenden Erfahrungen auf der anderen Seite unterschieden, welche in Form von impliziten oder metaphorischen Wissensbeständen vermittelt werden (R. Bohnsack, 2005, S. 73; 2014, S. 60 ff.).

2.2 Methodologische Grundlagen

R. Bohnsack (2014) fundiert die dokumentarische Methode methodologisch auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1959, 1964, 1980). Mit der Entscheidung für diese Forschungsmethode ist die Übernahme der wissenssoziologischen Prämissen nach Mannheim (1959, 1964, 1980) verbunden. Hierbei ist die methodologische Grundannahme Mannheims die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Wissensarten – dem kommunikativ-generalisierenden, theoretischen Wissen auf der einen und dem handlungspraktischen, konjunktiven, atheoretischen Wissen auf der anderen Seite – wesentlich.

¹³ zum Begriff der Beobachtung zweiter Ordnung vergleiche auch Luhmann (1984)

Auf Grundlage der Wissenssoziologie von Mannheim und der darin beschriebenen Bedeutung von Erzählungen wurde das narrative Interview als Erhebungsmethode gewählt. Denn nach Mannheim ist „die Grundform der Mitteilung geschehener Dinge die Erzählung, hinter der der Erzähler steht“ (Mannheim, 1980, S. 213). Dieses Erzählen wird von Mannheim vor dem Hintergrund der konjunktiven Erkenntnis dargestellt (Mannheim, 1980, S. 211 ff.). Außerdem manifestiert sich nach Mannheim die Perspektivität der konjunktiven Erfahrung durch das geschichtliche Erzählen (Mannheim, 1980, S. 301). Darüber hinaus liegt nach Honer „[...] das über nichtstandardisierte Interviews rekonstruierbare Wissen nicht einfach im Gesagten bzw. Transkribierten ‚platt zutage‘. Es steckt vielmehr – zum kleineren Teil explizit, zum größeren Teil implizit – zwar nicht unbedingt ‚zwischen den Zeilen‘ des transkribierten Textes, aber doch wesentlich in den Konnotationen des Ausdrücklichen [...]“ (Honer, 2011, S. 98). Hierdurch wird nochmals deutlich, dass auch hier in Anlehnung an die von Mannheim dargelegten unterschiedlichen Wissensbestände das atheoretische, implizite Wissen durch die Interpretation von Interviews rekonstruiert werden kann. Hierbei spielt der oben beschriebene Wechsel der AnalyseEinstellung von der Frage danach, *was* die gesellschaftlichen Tatsachen sind, zur Frage, *wie* diese Tatsachen im sozialen oder gesellschaftlichen Prozess hergestellt werden (R. Bohnsack, 2005, S. 73; 2014, S. 60 ff.), eine entscheidende Rolle.

Diese methodologische Grundannahme Mannheims – die Unterscheidung zwischen dem kommunikativ generalisierenden, theoretischen Wissen auf der einen Seite und dem handlungspraktischen, konjunktiven, atheoretischen Wissens auf der anderen Seite – ist für diese vorliegende Arbeit wesentlich und wird im Folgenden näher dargestellt.

Mannheim beschreibt vor dem Hintergrund der Wissenssoziologie drei Arten von Sinnebenen (Mannheim, 1964, S. 103 ff.): den objektiven Sinn, den Dokumentsinn und den intendierten Ausdruckssinn¹⁴ (Mannheim, 1964, S. 104).

Der Objektsinn wird nach Mannheim auch als kommunikativ generalisierender, wörtlicher oder immanenter Sinngehalt bezeichnet. Dieses kommunikativ-generalisierende Wissen fußt auf gesellschaftlichen Normen und Werten und strukturiert das Wissen der Befragten auf der semantischen Ebene. Es kann im gesellschaftlichen oder institutionalisierten Kontext sprachlich expliziert werden, beinhaltet jedoch normative, bewertende Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild. In der Regel werden auch kommunikativ generalisierende Wissensbestände expliziert, die den Befragten reflexiv zugänglich sind (R. Bohnsack, 2014, S. 60 ff.; Mannheim, 1964, 1980). Im Fall dieses Forschungsprojektes könnte dies beispielsweise der explizite Bezug zu den bekannten Merkmalskatalogen guten Unterrichts sein, dieses Wissen kann leicht abgefragt werden. Der methodische Zugang zu diesem Wissen bereitet keine großen Schwierigkeiten, denn es kann angenommen werden, dass Seminarleitende relativ leicht Merkmale guten Unterrichts aufzählen können.

Schwieriger ist es, Zugang zum Objektsinn beziehungsweise dem immanenten Sinngehalt, also zum konjunktiven, atheoretischen Wissen zu erhalten. Denn dieses Wissen kann von den Befragten nicht einfach unmittelbar bzw. nur schwer expliziert werden, da die Wissensträger nur implizit über dieses konjunktive Wissen verfügen. Jedoch beeinflussen diese Wissensbestände das Handeln, Denken und das Welt-beziehungsweise Selbstbild der Akteure, es ist habitualisiert und wird in der Handlungspraxis oder in der Sozialisation erworben (R. Bohnsack, 2014, S. 60 ff.; Mannheim, 1964, 1980). Durch das rekonstruktive Verfahren der dokumentarischen Methode kann dargelegt werden, wie die Befragten ihre Handlungspraxis herstellen (R. Bohnsack, 2014).

¹⁴ dieser letztgenannte „intendierte Ausdruckssinn“ ist nicht Gegenstand der dokumentarischen Interpretation und wird somit im Folgenden nicht näher dargelegt.

Mithilfe der dokumentarischen Methode ist ein Zugang sowohl zum Objektsinn als auch zum Dokumentsinn möglich, dieser Zugang ist durch die beiden Analyseschritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation möglich. Diese Analyseschritte werden in Kapitel 2.3.2 näher beschrieben.

2.3 Methodisches Vorgehen

In den vorangegangenen Kapiteln 2.1 und 2.2 wurde die Untersuchung im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma verortet und methodologisch fundiert. Im folgenden Kapitel werden die Grundzüge von narrativ fundierten Experteninterviews dargestellt (Kapitel 2.3.1). Im darauffolgenden Kapitel werden die einzelnen Analyseschritte der dokumentarischen Methode dargestellt (Kapitel 2.3.2). In Kapitel 2.3.3 wird schließlich dargelegt, wie die Daten verdichtet und in eine Typologie überführt wurden.

2.3.1 Das Datenerhebungsverfahren – narrativ fundierte Experteninterviews

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse wurden als geeignete und umsetzbare Form der Datenerhebung leitfadengestützte narrativ fundierte Experteninterviews ausgewählt. Im Folgenden wird auf diese Erhebungsmethode in Bezug auf diese Arbeit eingegangen. Zum Beginn wird allgemein auf die Form des narrativen Interviews als Erhebungsmethode eingegangen, um anschließend die in dieser Forschungsarbeit umgesetzte Form des nichtstandardisierten Interviews darzulegen.

Ganz allgemein gesprochen ist das Interview eine Form des verbalen Kommunizierens, worin dem Interviewten die Aufgabe zukommt, aktiv Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen zu rekonstruieren (Honer, 2011, S. 95). So sollen in dieser Arbeit die Seminarleitenden ihre Erfahrungen und ihr Wissen über Unterricht und ihre Erfahrungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung darlegen. Hierbei liegt, der Forschungsfrage entsprechend, der Fokus vor allem auf dem Erzählen von konkreten Erfahrungen und Ereignissen in Bezug auf den Unterricht der angehenden Lehrkräfte. Um das implizite, atheoretische Wissen der Seminarleitenden rekonstruieren zu können, ist es zudem wichtig, die Interviewform nicht als einseitiges Frage-Antwort-Schema zu begreifen, sondern eine offene Herangehensweise zu wählen. Das Informationsinteresse richtet sich dabei auf Erzählungen über persönliche Erfahrungen und zielt vor allem darauf, was der interviewten Person von sich aus mitteilenswert erscheint (Honer, 2011, S. 96). Durch dieses Vorgehen werden vor allem Erzählungen generiert, die für die spätere Rekonstruktion des impliziten Wissens von Bedeutung sind. Das Grundprinzip dieser nichtstandardisierten Interviewführung besteht somit darin, so wenig direktiv wie möglich zu verfahren und der interviewten Person ihre eigenen Relevanzen entwickeln und formulieren zu lassen (Honer, 2011, S. 97). Durch dieses Setzen von eigenen Themen und Schwerpunkten durch die Seminarleitenden kann ebenfalls aufgrund der methodologischen Grundannahmen das implizite Verständnis von gutem Unterricht der Seminarleitenden rekonstruiert werden.

Im Folgenden wird nun auf das leitfadengestützte narrativ fundierte Experteninterview genauer eingegangen und an die vorliegende Forschungsarbeit angebunden.

Als Expertinnen und Experten werden nach Meuser und Nagel in diesem Forschungszusammenhang Personen beschrieben, die selbst ein Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand konstituiert. Ob jemand somit als Experte gilt, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. Der Expertenstatus wird vom Forschenden in gewisser Weise verliehen und ist auf die spezifische Fragestellung begrenzt (Meuser & Nagel, 1991, S. 443; 2013, S. 461). So werden in dieser Forschungsarbeit die Seminarleitenden als Expertin-

nen und Experten verstanden, da sie ein Teil des Forschungsinteresses darstellen und das Themengebiet auf ihre Sichtweise auf Unterricht begrenzt werden soll.

Der in dieser Forschungsarbeit verwendete Leitfaden, gemäß einem nichtstandardisierten Interview, hat die Aufgabe, das Hintergrundwissen des Forschers thematisch zu organisieren, um so zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen. So ist der Leitfaden als eine Art Gedächtnisstütze für den Interviewenden zu verstehen und dient als Unterstützung und zur Ausdifferenzierung von Erzählungen des Interviewten (Witzel, 1982, S. 90). Im speziellen Fall dieser Arbeit ist beispielsweise der Eingangsimpuls vorformuliert, um die Seminarleitenden zu Beginn zu einer Narration über eine Unterrichtsstunde einer angehenden Lehrkraft zu bringen.

Sie sind ja als Seminarleiter täglich mit Unterricht konfrontiert und geben Anregungen und Hilfestellungen zum Unterrichten. Mich interessiert erstmal Ihre Expertise und Erfahrung im Bereich des Unterrichts. Zu Beginn wäre es einfach schön, wenn Sie mir mal von einer Unterrichtsstunde eines Referendars oder Referendarin berichten können die Ihnen noch in Erinnerung geblieben ist.

Hierdurch wird gewährleistet, dass der Themenbereich Unterricht angesprochen wird, dieser Impuls ist jedoch so offen formuliert, dass die Befragten selbst einen Gesprächsfaden generieren können und ihre Themen selbst setzen können. Der Leitfaden dient nur als eine Art Hintergrundfolie. Der Interviewende hakt im Gedächtnis sozusagen die für die Forschungsfrage relevanten Themen ab (Witzel, 1982, S. 90). Durch diesen offenen Eingangsimpuls und die daran anschließende, vom Interviewenden nicht unterbrochene Anfangserzählung kann das Interview als narrativ bezeichnet werden (Riemann, 2011, S. 120).

Kommen die Narrationen der seminarleitenden Person ins Stocken oder schweift sie zu weit ab, können Fragen aus dem Leitfaden ad hoc entsprechend der Situation formuliert werden, um so weiter Narrationen entsprechend dem Forschungsinteresse zu generieren (Witzel, 1982, S. 90).

Denken Sie noch mal an die letzten Unterrichtsstunden der angehenden Lehrkräfte zurück, was ist Ihnen dort besonders aufgefallen?

So wird beispielsweise durch diesen Impuls das Thema wiederum auf den Unterricht der angehenden Lehrkräfte gelenkt. Aufgrund der Fokussierung auf Dinge, die dem Seminarleitenden besonders aufgefallen seien, werden weitere Narrationen über mögliche Beratungspunkte angeregt. Nach dieser narrativen Anfangserzählung folgen als zweiter Teil des Interviews narrative immanente Nachfragen zu den vom Interviewten aufgebrachten Themen. Daran anschließend folgen noch exmanente beschreibende und theoretisch-argumentative Nachfragen (Riemann, 2011, S. 120 f.). So wurde in diesem Forschungsvorhaben als exmanente Nachfrage beispielsweise Folgendes formuliert.

■ *Stellen Sie sich vor, Sie könnten die Lehramtsausbildung reformieren, was würden Sie angehen?*

Durch diese theoretisch-argumentative Nachfrage soll ebenfalls eine Erzählung generiert werden, die die Sichtweise der Seminarleitenden auf Schule und Unterricht darlegen soll.

Nohl (2012) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass, obwohl es sinnvoll sei, Themen durch immanente und narrativ angelegte Nachfragen zu vertiefen, um das volle Erzählpotenzial auszuschöpfen, aus Sicht der dokumentarischen Methode den argumentativen Textsorten

mit ihrer Betonung von Handlungsmotiven und Handlungsgründen mit Misstrauen begegnet werden muss, denn Erzählungen liegen nahe an der Erfahrung und der erlebten Handlungspraxis, welche der Artikulation von atheoretischem Wissen und konjunktiver Erfahrung dienen. Bei argumentativen Textstellen dagegen wird der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin hauptsächlich zur Darstellung seiner beziehungsweise ihrer Sichtweise auf bestimmte Problemfelder gedrängt, wobei er beziehungsweise sie eher das theoretische und kommunikativ-generalisierende Wissen preisgibt (Nohl, 2012, S. 16). „Die Interviewten zur Selbstexplikation zu drängen, würde diese Differenz zwischen atheoretisch-implizitem und theoretisch-explizitem Wissen ignorieren und das Interview auf die Ebene des expliziten Wissens reduzieren“ (Nohl, 2012, S. 17). Somit ist es wichtig, in Bezug auf die Forschungsfrage die selbstläufigen Narrationen zuzulassen und die theoretisch-argumentativen Nachfragen möglichst gering zu halten.

Ein weiterer Vorteil dieser Interviewform und der dabei intendierten Erzählungen sind nach Schütze (1976a, 1977) die Zugzwänge des Erzählschemas, in denen sich die erzählende Person verstrickt, wodurch diese mehr Informationen preisgibt als in anderen Interviewverfahren. Hier unterscheidet Schütze (1976a, S. 224 f.; 1977, S. 1) zwischen den Darstellungszwängen der „Detaillierung“, der „Gestaltschließung“ und der „Relevanzfestlegung und Kondensierung“. Unter dem *Detaillierungszwang* versteht Schütze die Verpflichtung, für das Verständnis der Erzählung notwendige Sachverhalte und Hintergründe darzustellen, um so eine bessere Plausibilisierung zu erreichen; so muss hierbei auch der Kenntnisstand des Zuhörers beachtet werden und nicht bekannte Sachverhalte müssen erläutert werden (Kleemann et al., 2009, S. 67; Schütze, 1976a, S. 224 f.; 1977, S. 1). Unter dem *Gestaltschließungszwang* versteht Schütze die Verpflichtung des Erzählenden, eine begonnene Erzählung auch zu einem angemessenen Ende zu bringen (Kleemann et al., 2009, S. 66 f.; Schütze, 1976a, S. 224 f.; 1977, S. 1).

Unter dem *Kondensierungszwang* versteht er die Verpflichtung des Erzählenden, die Darstellung zu verdichten. Es muss sich auf das Wesentliche beschränkt werden, denn die Erzählung soll in einem akzeptablen Zeitrahmen bleiben (Kleemann et al., 2009, S. 67; Schütze, 1976a, S. 224 f.; 1977, S. 1).

In alltäglichen Stegreiferzählungen werden diese Zugzwänge des Erzählens intuitiv beachtet. So ist es kaum möglich, die begonnene Stegreiferzählung systematisch zu überformen oder zu verzerren. Der Erzählende gibt ad hoc seine Erinnerungen wieder. Dies hat den Effekt, dass die Darstellung nah an den erlebten Sachverhalten ist. Hierdurch rücken die als besonders relevant erlebten Sachverhalte in den Vordergrund (Kleemann et al., 2009, S. 67). Durch diese in Narrationen inhärenten Erzählschwänge wird es möglich, dass die Seminarleitenden einen unverzerrten und detaillierten Einblick in ihre Handlungspraxis als Lehrerbildner und auf ihre Sichtweise auf Unterricht geben.

Die Interviews werden nach der Freigabe durch die Befragten audioaufgezeichnet. Nach dem Interview wird ein Kurzprotokoll über die Besonderheiten des Gesprächs und den Codenamen des Seminarleitenden angefertigt. Darüber hinaus werden mittels Kurzfragebögen die soziodemografischen Daten (zum Beispiel Geschlecht, Alter, Ausbildung, Schulart, Berufserfahrung, Tätigkeitsdauer als Seminarleitender, sonstige Tätigkeiten und so weiter) der Probanden erhoben. Diese dienen als Hintergrundinformation und sind kein Gegenstand der ersten Analyse der Daten. Diese Informationen werden bei der Datenauswertung beziehungsweise Dateninterpretation und bei der möglichen Generierung von soziogenetischen Spuren relevant.

Im Anschluss an die Interviews werden die Daten für die Auswertung aufbereitet. Hierzu wird das Interview transkribiert. Alle Interviews, die Einzug in dieses Forschungsvorhaben gefunden haben, wurden von mir, nach den folgenden Transkriptionsregeln, transkribiert. Zur Wahrung

der Anonymität der Probanden wurden alle Informationen, die Rückschlüsse auf Personen, Institutionen, Orte oder Ähnliches ermöglichen, anonymisiert beziehungsweise maskiert. Hierbei darf jedoch der wörtliche Aussagegehalt der Befragten nicht abgeändert oder verfremdet werden.

Tab. 1: Transkriptionsregeln nach Talk in Qualitative Social Research (TiQ), eigene Abbildung nach R. Bohnsack (2014, S. 253 f.)

Regeln der Transkription nach TiQ (Talk in Qualitative Social Research)	
L	Beginn einer Überlappung von zwei Sprecher(inne)n oder direkter Anschluss bei einem Sprecher(innen)wechsel
Unterr-	Abbruch einer Phrase, nicht zu Ende gesprochenes Wort
dann-dann	ohne Pause gesprochene, zusammengezogene Wörter
(.)	kurze Pause
(4)	Pause, Angabe der Dauer in Sekunden
@(.)@	kurzes Lachen
@(4)@	Lachen, Angabe der Dauer in Sekunden
@(lernen)@	lachend gesprochen
Schule	betont gesprochen
Schule	laut gesprochen
°Schule°	leise gesprochen
()	schwer oder nicht verständliche Aussagen, die Länge der Klammer gibt in etwa die Dauer der Äußerung an
(Unterricht)	schwer verständliche Äußerungen, die Richtigkeit der Transkription ist unsicher, jedoch wahrscheinlich
mhm	zustimmendes „mhm“
mh	fragendes „mh?“
[klopft auf den Tisch]	Kommentare zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
Verwendung von Satzzeichen in der Transkription	
Punkt	stark sinkende Sprachmelodie
Semikolon	schwach sinkende Sprachmelodie
Fragezeichen	stark ansteigende Sprachmelodie
Komma	schwach ansteigende Sprachmelodie
Groß- und Kleinschreibung	
Hauptwörter werden großgeschrieben, bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin und am Beginn eines „Häkchens“ wird das erste Wort großgeschrieben. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, da sie die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.	

2.3.2 Das Auswertungsverfahren – die dokumentarische Methode

Als Auswertungsmethode wurde die dokumentarische Methode nach R. Bohnsack (2014) gewählt. Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Grup-

pen und gibt Aufschluss über deren Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis (Nohl, 2012, S. 2).

Die Analyseverfahren dieser Methode eröffnen nach R. Bohnsack et al. (2013) nicht nur einen Zugang zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur ihrer Handlungspraxis. „Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen“ (R. Bohnsack et al., 2013, S. 9). Voraussetzung für diese spezifische Beobachterhaltung ist die oben bereits dargelegte Unterscheidung zwischen dem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure auf der einen Seite und dem handlungspraktischen, handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen auf der anderen Seite (R. Bohnsack et al., 2013, S. 12).

Nach Asbrand und Martens (2018, S. 1) eignet sich die dokumentarische Methode auch besonders gut „[...] für die Analyse von fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen des Unterrichts. Denn die Dokumentarische Methode ist grundsätzlich auf die Rekonstruktion von Prozessen der Wissensgenese und Wissenskonstruktion ausgerichtet und ermöglicht somit auch die Rekonstruktion der Vermittlung und Aneignung von Fachwissen bzw. fachlichen Kompetenzen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 1). Somit eignet sich diese Auswertungsmethode auch besonders für dieses Forschungsvorhaben, weil in diesem die Lehrenden für das Unterrichten und die damit verbundenen Vermittlungsprozesse in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung mit in den Blick genommen werden.

Arnd-Michael Nohl (2012, 2017) entwickelte die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für narrative Interviews weiter. Besonderes Augenmerk liegt bei der Interpretation von Interviews auf der Bestimmung von Textsorten (Erzählung, Beschreibung, Argumentation), diese tritt an die Stelle der Rekonstruktion der Formalstruktur der Diskurse bei der Analyse von Gruppendiskussionen (R. Bohnsack, 2014, S. 67). Bei der Analyse der Textsorten wird auf die Grundlagen der Narrationsstrukturanalyse von Schütze (Schütze, 1987, 2016) zurückgegriffen¹⁵.

Auf die dokumentarische Interpretation und deren Besonderheit wird im Folgenden näher eingegangen. Die dokumentarische Methode teilt mit dem narrativen Interview die methodologische Überzeugung, dass nicht nur das wörtlich und explizit Gesagte in Interviewtexten für die empirische Analyse von Bedeutung ist, sondern vor allem der Sinngehalt rekonstruiert werden muss, der diesen Äußerungen unterliegt und diesen implizit ist.

Um diesen oben beschriebenen Sinnebenen gerecht zu werden, geschieht die dokumentarische Interpretation in mehreren Stufen: der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation (vergleiche hierzu ausführlicher u.a. Asbrand & Martens, 2018; R. Bohnsack, 2013; R. Bohnsack, 2014; R. Bohnsack et al., 2013; R. Bohnsack & Nohl, 2013; R. Bohnsack & Schäffer, 2013; Nohl, 2012, 2013a; Przyborski, 2004). Im Folgenden werden nun diese Interpretationsschritte mit besonderer Berücksichtigung der dokumentarischen Interpretation von Interviews näher erläutert.

2.3.2.1 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation verbleibt noch im Bereich des „immanenten Sinngehalts“ (Bohnsack, 2014, S. 136). Sie untergliedert sich in das Erstellen eines thematischen Verlaufs und der anschließenden detaillierten Interpretation der Äußerungen der Befragten.

¹⁵ Zum Vergleich und der kritischen Auseinandersetzung von dokumentarischer Methode und Narrationsstrukturanalyse vergleiche Franz und Griese (2010).

Beim ersten Abhören des Interviews wird ein thematischer Verlauf erstellt. Hierbei wird nach den angesprochenen Themen gesucht und so eine Übersicht über den Text gewonnen (R. Bohnsack, 2014, S. 137). Hierzu wird ein tabellarischer Ablauf der angesprochenen Themen erstellt, so können bereits vor der eigentlichen Interpretation die Themen mit einer hohen „metaphorischen Dichte“ (R. Bohnsack, 2014, S. 125) identifiziert werden, die für die spätere reflektierende Interpretation von Bedeutung sind. Außerdem ist es durch den thematischen Verlauf möglich, Themen zu identifizieren, die in anderen Fällen gleichermaßen oder unterschiedlich behandelt werden und sich somit für den komparativen Vergleich eignen (Nohl, 2012, S. 40). Außerdem wird vermerkt, ob Themen vom Interviewten selbst oder dem Interviewenden initiiert wurden (R. Bohnsack, 2014, S. 137).

Im zweiten Schritt erfolgt eine detaillierte formulierende Interpretation der thematisch relevanten Passagen auf der Ebene des immanenten Sinngehalts. In dieser werden die zu interpretierenden Passagen nach augenfälligen Themenwechseln überprüft und so Ober- und Unterthemen identifiziert und es werden besonders Passagen mit einer hohen metaphorischen Dichte in den Blick genommen. Zu jedem Ober- und Unterthema wird eine thematische Zusammenfassung in den Worten des Forschers erstellt.

2.3.2.2 Reflektierende Interpretation

„Während die formulierende Interpretation als Rekonstruktion des *Themas* des Diskurses mit seinen Untergliederungen, also als Rekonstruktion der thematischen Gliederung zu verstehen ist, zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und die Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie* [...] das Thema behandelt wird“ (R. Bohnsack, 2014, S. 137, Hervorhebung im Original).

In dieser Forschungsarbeit wird dementsprechend nun nicht mehr nur danach gesucht, *was* die Seminarleitenden über Unterricht *sagen*, sondern, entsprechend der oben dargelegten methodologischen Grundannahmen, auch danach, *wie*, in welcher Art und Weise die Seminarleitenden über den Unterricht und die angehenden Lehrkräfte *sprechen*. Hierdurch geschieht der Übergang von den Beobachtungen erster zu den Beobachtungen zweiter Ordnung (R. Bohnsack et al., 2013, S. 14). Durch die reflektierende Interpretation können somit die impliziten Orientierungen der Seminarleitenden rekonstruiert werden. In der Art und Weise, wie ein Thema bearbeitet wird, dokumentiert sich also der habitualisierte, handlungsleitende Orientierungsrahmen der Seminarlehrkräfte. „Dieser Orientierungsrahmen [...] ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (R. Bohnsack et al., 2013, S. 16).

Hier kommt dem komparativen Vergleich (siehe unten) eine zentrale Rolle zu. Denn erst vor dem Hintergrund von Vergleichshorizonten, die sich aus der Bearbeitung anderer Fälle ergeben, kann ein empirisch überprüfbarer Orientierungsrahmen nachgezeichnet werden. Hierdurch wird auch die Standortgebundenheit des Interpretieren methodisch kontrolliert (R. Bohnsack, 2014, S. 139). Die reflektierende Interpretation stützt sich jedoch nicht nur auf den externen Fallvergleich, sondern auch auf den fallinternen Vergleich (R. Bohnsack, 2014, S. 139).

Hinsichtlich der Frage, *wie* ein Thema bearbeitet wird, müssen sowohl die formalen als auch die semantischen Aspekte des Textes beachtet werden. Die Semantik eines Textes ist von der formalen Konstruktion nicht zu trennen, dem wird auch bei der dokumentarischen Interpretation von Interviews Rechnung getragen (Nohl, 2012, S. 41). In den zu interpretierenden Interviews liegen, aufgrund der Eigenart von narrativ fundierten Interviews und den oben dargelegten Zugzwängen des Erzählenden, vor allem Erzählungen vor, die mit Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen verknüpft sind (Nohl, 2012, S. 41). Wie bereits oben erwähnt greift die dokumentarische Methode bei der formalen Analyse des Textes die Textsortentrennung der

Narrationsstrukturanalyse (Schütze, 1976a, 1976b, 1987, 2016) auf. Hinsichtlich der Analyse der Semantik wird auf die komparative Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode zurückgegriffen (Nohl, 2012, S. 41). Außerdem wird in dieser Arbeit, um den Orientierungsgehalt besser herausarbeiten zu können, auch auf das Begriffsinventar zur Diskursorganisation (Przyborski, 2004, S. 61 ff.) der dokumentarischen Methode zurückgegriffen.

Im Folgenden wird auf die Textsortentrennung als besonderes Merkmal der dokumentarischen Interpretation von Interviews genauer eingegangen.

Bei der formalen Interpretation von Interviewtexten unterscheidet Nohl (2012, S. 41 ff.) in Anlehnung an Schütze (Kallmeyer & Schütze, 1977; Schütze, 1987, 2016) zwischen Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung.

In einer *Erzählung* stellt der Interviewte Handlungs- und Geschehensabläufe dar, die einen Anfang und ein Ende haben sowie einen zeitlichen Verlauf. In *Beschreibungen* werden immer wiederkehrende oder feststehende Sachverhalte dargestellt. Alltagstheoretische Zusammenfassungen der Motive, Gründe oder der Bedingungen für das eigene oder fremde Handeln werden als *Argumentation* bezeichnet. Als *Bewertungen* werden evaluative Stellungnahmen zum eigenen oder fremden Handeln verstanden (Nohl, 2012, S. 42). In der folgenden Grafik Abb. 4 werden die unterschiedlichen Textsorten und ihre Erkennungsmerkmale genauer dargestellt und in Bezug zur dokumentarischen Methode gesetzt.

Im folgenden Kapitel 2.3.3 wird dargelegt, wie die rekonstruierten Orientierungsrahmen miteinander verglichen und zu Idealtypen verdichtet wurden.

2.3.3 Das Verfahren der Typenbildung durch Komparation und Abduktion

Zentrale Schritte im Forschungsprozess umfassen die Typenbildung und die damit verbundene komparative Analyse. Diese Schritte laufen ständig mit und begleiten die reflektierende Interpretation, sie lassen sich nicht eindeutig zeitlich verorten. Mithilfe der Typenbildung wird in dieser Studie der Anspruch erhoben, aus qualitativ erhobenen Daten fallübergreifende generalisierbare Aussagen zu gewinnen. Damit soll zur Theoriebildung beigetragen werden, ohne dabei den einzelnen Fall aus den Augen zu verlieren (Nohl, 2013b, S. 1). Im Folgenden wird die Typenbildung im Forschungsprozess genauer beschrieben und in den Kontext der vorliegenden Studie gestellt. In diesem Zusammenhang werden zunächst der Begriff des Idealtyps und das Verfahren der Abduktion dargestellt.

2.3.3.1 Der Idealtyp

Das idealtypische Verstehen ist nach Weber (1976, S. 4) eine Ausprägung des „erklärenden Verstehen[s]“. So handelt es sich beim Idealtyp nach Weber (1968, S. 194) um ein „Gedankenbild, welches nicht die historische oder gar die ‚eigentliche‘ Wirklichkeit ist“, sondern eine „Konstruktion von Zusammenhängen“ (ebd. 1968, S. 192) darstellt.

Die in dieser Forschungsarbeit rekonstruierten Typen sind somit keine Beschreibung von konkreten einzelnen und genau so in der Wirklichkeit vorkommenden Seminarleitenden, sondern Idealtypen im Sinne von Max Weber, also Gedankenbilder, die durch Übersteigerung und Vernachlässigung von einzelnen Aspekten der beobachtbaren Wirklichkeit entstanden sind und der Veranschaulichung und Erklärung von komplexen Phänomenen der Wirklichkeit dienen (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 299). Sie sind nach Weber (1968, S. 196) ein „begriffliches Hilfsmittel“ und dienen als Vergleichshorizont für empirische Fälle, die im Vergleich zu diesem Idealtyp beschrieben, erklärt und verglichen werden können (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 299 f.). Der Idealtyp hat einen heuristischen Wert, der zu einer Hypothesenbildung anregt und stellt selbst keine Hypothese dar (ebd. 2013, S. 300).

Textsortentrennung

Das Interview wird in Abschnitte unterteilt, in denen eine Darstellungsform (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) dominant ist. Hierbei wird nur nach rein formalsprachlichen Kriterien vorgegangen. Nicht der Inhalt des Interviews, sondern die Art der sprachlichen Darstellung ist entscheidend. Abschnitte mit erzählendem Charakter stehen im Zentrum.

Merkmale der Darstellungsformen

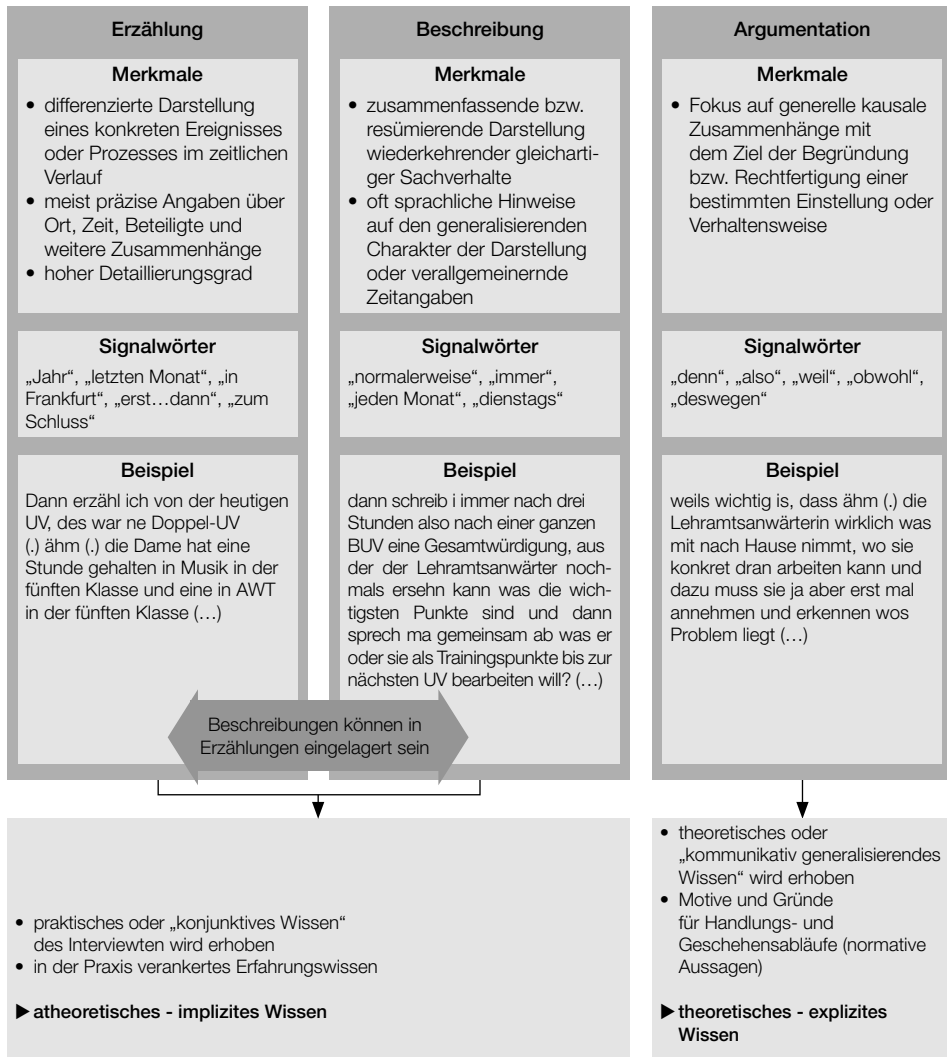


Abb. 4: Textsortentrennung und dokumentarische Methode – eigene Abbildung (Struktur angelehnt an Kleemann et al. 2009 [S.66])

Das mit der Typenbildung der dokumentarischen Methode eng verknüpfte Verfahren ist das Verfahren der Abduktion, es soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.3.3.2 Das Verfahren der Abduktion

Nach Nentwig-Gesemann (2013, S. 307) ist mit der dokumentarischen Methode eine abduktive Erkenntnishaltung verbunden. Das Konzept der „Abduktion“ (Peirce, 1960 (1934), S. 105 ff.; 1991 (1903), S. 395 ff.) wurde ausgehend von der Überzeugung, dass nicht nur deduktive, sondern auch induktive Schlussfolgerungen keine wirklich substanziell neuen Hypothesen hervorbringen können, von Charles Sanders Peirce (in der zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts) entwickelt (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 307).

Das abduktive Schließen hat einen experimentellen Charakter und beruht auf einem kreativen, andersartigen Umgang mit empirischen Daten und Theorien (ebd. 2013, S. 307). Peirce spricht in diesem Zusammenhang von einem „pure play“ (Peirce, 1960 (1935), S. 313). Auch Kelle (1994, S. 151) weist darauf hin, dass das abduktive Schließen nicht in einem leeren Raum stattfindet und die gewonnenen Ergebnisse keine Spekulation sind, sondern aus empirischen Daten und theoretischen Wissensbeständen entstehen, die der Forschende zu neuen sinnvollen Mustern zusammenfügt. Dieses abduktive Hypothesen- oder Theoriegenerieren erfordert eine „methodisch kontrollierte und gelenkte Kreativität“ (Kelle, 1994, S. 152). Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang wieder die Kontrolle der standortgebundenen Interpretation des Forschenden und zum anderen die wiederholte Konfrontation der abduktiv gebildeten Typen mit dem gesamten Datenmaterial in Form einer fallvergleichenden Analyse. Erst über die vergleichenden Interpretationsdurchgänge durch das Datenmaterial zeigt sich, ob die abduktiv gebildeten Ergebnisse den Stellenwert tauglicher, brauchbarer Hypothesen haben (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 308). Nach Peirce ist „Abduktion der Vorgang, in dem eine erklärende Hypothese gebildet wird“ (Peirce, 1991 (1903), S. 400). Dabei kommt es darauf an, die gewonnenen Erkenntnisse immer wieder zu differenzieren und zu revidieren (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 308).

2.3.3.3 Der komparative Vergleich

Der komparative Vergleich hat als Vorgehensweise nach R. Bohnsack (2014, S. 139) bei rekonstruktiven Verfahren eine große Bedeutung. So ist die dokumentarische Methode abhängig von der Standortgebundenheit¹⁶ des Interpreten. Diese wird umso mehr methodisch kontrollierbar, je deutlicher die Vergleichshorizonte des Interpreten empirisch fundiert und hierdurch intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind (R. Bohnsack, 2014, S. 139). Durch den komparativen Vergleich wird dieser Standortgebundenheit Rechnung getragen und diese wird durch den empirischen Vergleich methodisch kontrolliert. Dadurch erhält die komparative Analyse in der dokumentarischen Methode einen systematischen Platz (Nohl, 2013a, S. 272).

Schon mit der Wahl der Suchstrategie nach möglichen Fällen wird dem komparativen Vergleich Rechnung getragen. So wurden die interpretierten Fälle für diese Arbeit mithilfe des „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1967) gesucht. Bei dieser Vorgehensweise werden die Vergleichs-

16 Der Forschungsprozess dieser empirischen Arbeit wurde transparent gemacht und reflektiert. So wurde die Datenerhebung, -auswertung und -verdichtung von einer Interpretationsgruppe begleitet. In dieser wurden die Interpretationen und die daraus resultierenden Ergebnisse fremdvalidiert. Hierdurch konnte ebenfalls die Standortgebundenheit des Forschenden kontrolliert werden.

An dieser Stelle sei der Interpretationsgruppe um Dr. Nikolaus Schröck, Simone Beck, Dorothea Taube, Paula Rüb, Lisa Gutschick, Julia Mach-Würth und Dr. Caroline Rau sehr herzlich für die Unterstützung, die Arbeit am Material und die daraus resultierende Qualität des Ergebnisses gedankt.

fälle nach dem Primat der Frage ausgewählt, für welchen theoretischen Zweck sie nutzbar sind (Glaser & Strauss, 1967, S. 47). Hierdurch wird der einzelne Fall nicht für sich relevant, sondern dient ausschließlich den mit ihm generierten Kategorien oder Typen (Nohl, 2013a, S. 273).

So zielt die vorliegende Forschungsarbeit zum Unterrichtsverständnis der Seminarleitenden in der Lehramtsausbildung nicht darauf ab, die Seminarleitenden genau zu beschreiben und deren individuelles Unterrichtsverständnis herauszuarbeiten. Hierdurch könnte man nicht klären, was spezifisch für den einzelnen Fall ist und welche Erfahrungsdimensionen typisch für den Probanden oder die Probandin sind. Die vorliegende Forschungsarbeit zielt darauf ab, fallübergreifende Orientierungen von Seminarlehrkräften in Bezug auf guten Unterricht zu rekonstruieren, und dies wird erst durch den Vergleich unterschiedlicher Fälle zueinander sichtbar und nicht durch eine genaue Beschreibung einzelner Fälle (Nohl, 2013a, S. 273). Denn diese Arbeit zielt, wie bereits dargestellt, auf die Konstruktion von Idealtypen im Sinne von Max Weber und nicht auf die genaue Beschreibung von Realtypen ab.

Daher mussten mehrere Seminarleitende in die Untersuchung mit einbezogen werden, um dann im Vergleich typisierbare Strukturen herauszuarbeiten. Durch dieses Hinzuziehen von weiteren Fällen und deren Interpretation wird auch dem bereits beschriebenen Problem der Standortgebundenheit Rechnung getragen. Denn zu Beginn des Forschungsvorhabens wird der Fall häufig noch vor dem Hintergrund von subjektiven Vergleichshorizonten interpretiert, in diesem Fall die eigene Standortgebundenheit als unterrichtende Lehrkraft an einer Mittelschule und die damit verbundenen subjektiven und theoretischen Vorstellungen von Unterricht. Diese Standortgebundenheit wird erst durch das Hinzuziehen von weiteren Fällen und den damit verbundenen empirischen Vergleich sukzessive ergänzt und ersetzt (Nohl, 2013a, S. 276). Somit werden in der reflektierenden Interpretation zunehmend auch fallexterne Vergleichshorizonte systematisch mit eingebracht.

Das durch diese Suchstrategie und die damit verbundenen fallinternen und fallexternen Vergleiche gefundene Gemeinsame bildet das *tertium comparationis*. Durch dieses werden im Vergleich Kontraste zwischen den Fällen deutlich. Dieses *tertium comparationis* findet sich in den unterschiedlichen Phasen der vergleichenden Interpretation wieder (Nohl, 2013a, S. 279).

Matthes (1992, S. 96) bezeichnet das „*tertium comparationis* nicht als eine ‚Größe‘, sondern [als] einen Denkraum“, wodurch „das ‚Eine‘ in das ‚Andere‘ übersetzbar wird“ (ebd. 1992, S. 96). Somit kann erst durch das *tertium comparationis* der eine Fall in den anderen übersetzt werden und die Gemeinsamkeiten oder Kontraste herausgearbeitet werden. Dieser sogenannte Denkraum wird durch den voranschreitenden empirischen Vergleich sichtbar und ist nicht von Beginn an gegeben (Nohl, 2013a, S. 279 f.). So läuft der Schritt der komparativen Analyse, wie bereits oben beschrieben, im Laufe des Forschungsvorhabens mit und kann nicht genau zeitlich verortet werden.

Somit ist die Grundlage des komparativen Vergleichs der „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (R. Bohnsack, 2014, S. 145), zum Beispiel der unterschiedliche Umgang mit demselben Thema und in dieser Forschungsarbeit beispielsweise die Bedeutung des kognitiven Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

2.3.4 Die Typenbildung der dokumentarischen Methode in dieser Studie

Die Typenbildung der dokumentarischen Methode unterscheidet sich nach Nentwig-Gesemann durch ihre methodologische Fundierung, ihre Analyseeinstellung, deren methodische Arbeitsschritte und die mehrdimensionale Struktur ihrer Typologien deutlich von anderen Verfahren (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 295). Die sogenannte praxeologische Typenbildung der dokumentarischen Methode hat ihre methodologische Grundlage, wie bereits oben dargelegt, in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1959, 1964, 1980).

Eine Besonderheit der dokumentarischen Interpretation und der daraus resultierenden Typenbildung ist nach Nentwig-Gesemann (2013) die Rekonstruktion der wirklichkeitsbezogenen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge, Karl Mannheim (1980, S. 271) spricht in diesem Zusammenhang von „konjunktiven Erfahrungsräumen“. Aus diesen „konjunktiven Erfahrungsräumen“ lassen sich habituelle Übereinstimmungen und handlungsleitende, atheoretische Wissensbestände entwickeln (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 296). Ziel der Typenbildung der dokumentarischen Methode ist es, zu rekonstruieren, wie die soziale Wirklichkeit interaktiv beziehungsweise auf der Grundlage von gleichartigem Erleben hergestellt wird, und nicht, was gesellschaftliche oder kulturelle Tatsachen sind (R. Bohnsack, 2014; Nentwig-Gesemann, 2013). So zielt die Typenbildung in dieser Forschungsarbeit darauf ab, wie die Seminarleitenden Unterricht sehen und wahrnehmen, und eben nicht darauf, was im heutigen schulischen beziehungsweise wissenschaftlichen Diskurs gerade *up to date* ist.

In der Typenbildung wird der entscheidende Schritt zur Abhebung der Daten vom Einzelfall hin zu einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse vorgenommen. So ist diese Generalisierbarkeit als Gütekriterium qualitativer Forschung eng mit der Typenbildung verknüpft (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 310).

Es werden drei Arten der Typenbildung unterschieden. Der erste Schritt der Typenbildung wird in Anlehnung an Karl Mannheim (1980) als sinngenetische Typenbildung bezeichnet (R. Bohnsack, 2014; Nentwig-Gesemann, 2013). Hierbei werden auf Grundlage von erzählter Handlungspraxis zentrale Orientierungen herausgearbeitet, die dann im fallinternen und fallexternen Vergleich weiter abstrahiert und spezifiziert werden. Der auf der sinngenetischen Typenbildung aufbauende Schritt wird wiederum in Anlehnung an Karl Mannheim (1980) als soziogenetische Typenbildung (R. Bohnsack, 2014; Nentwig-Gesemann, 2013) bezeichnet. Hierbei wird rekonstruiert, welche gemeinsamen Erfahrungszusammenhänge für bestimmte Orientierungsmuster typisch sind. In dieser Arbeit wurde auf die Entwicklung einer soziogenetischen Typenbildung verzichtet, deswegen wird hierauf im Folgenden auch nicht näher eingegangen (vergleiche hierzu unter anderem Nentwig-Gesemann, 2013, S. 314 ff.).

Die dritte Möglichkeit der Typenbildung, die relationale Typenbildung, entwickelte Arnd-Michael Nohl (2013b) im Sinne einer mehrdimensionalen sinngenetischen Typenbildung. So wird diese Form der Typenbildung als eine Alternative zur soziogenetischen Typenbildung angesehen und folgt auf die sinngenetische Typenbildung. Nach Nohl (2013b) kann eine sinngenetische Typenbildung in eine relationale Typenbildung überführt werden. Mithilfe der relationalen Typenbildung kann mit der dokumentarischen Methode auch rekonstruiert werden, in welcher Relation bestimmte Orientierungen zueinander stehen.

Die oben beschriebenen Möglichkeiten der Typenbildung der dokumentarischen Methode knüpfen an das bereits oben beschriebene idealtypische Verstehen von Max Weber an (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 299).

Im Folgenden werden die in dieser Forschungsarbeit durchgeführten Typenbildungen genauer dargelegt. In einem ersten Schritt konnten die empirischen Daten in eine sinngenetische Typenbildung überführt werden. In einem zweiten Schritt konnten die typisierten Orientierungen der sinngenetischen Typenbildung zueinander relationiert werden und in eine relationale Typologie überführt werden.

2.3.4.1 Die sinngenetische Typenbildung

Die sinngenetische Typenbildung beruht auf den Überlegungen von Karl Mannheim zur „sinngenetischen Interpretation“ (Mannheim, 1980, S. 86). So sucht die sinngenetische Interpretation „nicht die faktische Entstehung, sondern den *Ursprung* der in einem System enthaltenen

Motive durch eine rein typologische Nebeneinanderdarstellung der [...] überhaupt möglichen Motive“ (ebd., S. 86, Vorhebung im Original).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde wie bereits erwähnt in einem ersten Schritt, auf Grundlage der dokumentarischen Methode die Bildung von Typen auf einer sinngenetischen Ebene vollzogen. Wie im allgemeinen Teil der Typenbildung bereits dargestellt, handelt es sich bei der sinngenetischen Typenbildung nicht um eine Typisierung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung oder einer einzelnen Falldarstellung, sondern es wurden durch das bereits genannte „konsequente Abarbeiten an empirisch fundierten Vergleichshorizonten“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 310) die rekonstruierten Orientierungsrahmen vom einzelnen Fall abgehoben und zu Idealtypen ausgearbeitet. Hierdurch ist nicht mehr der einzelne Fall interessant, sondern die anhand von Vergleichshorizonten herausgearbeiteten gemeinsamen Orientierungen rücken in den Fokus. So wird durch diesen Schritt der Typenbildung die Abhebung der Daten vom Einzelfall hin zu einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse vorgenommen.

Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welchem unterschiedlichen Orientierungsrahmen, also der Regelmäßigkeit der Handlungspraxis, die erforschten Personen die Themen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen (Nohl, 2013b), also hier die Sichtweise der Seminarleitenden auf Unterricht und Lehrperson. So wird in einem ersten Schritt der sinngenetischen Typenbildung ein rekonstruiertes Thema der Seminarleitenden auf gemeinsame Orientierungsmuster hin untersucht, dies bildet dann in diesem ersten Schritt das bereits erwähnte *tertium comparationis*. In diesem Forschungsvorhaben stellte sich beispielsweise die Persönlichkeit und deren zugeschriebenen Lernfähigkeit der angehenden Lehrkräfte als eine Gemeinsamkeit heraus, welche in allen Interviews selbstläufig thematisiert wurde. Als ein weiteres gemeinsames Thema konnte der Lernprozess der Schüler im Unterricht rekonstruiert werden. Aus diesen homologen Mustern ließ sich dann die Basistypik „*Lernen*“ in zwei Dimensionen rekonstruieren, zum einen in der Dimension *Unterricht* und zum anderen in der Dimension *Lehrperson*.

Nach der Validierung der Basistypik im fallinternen Vergleich an unterschiedlichen Themen wurde die Basistypik im fallexternen und fallinternen Vergleich weiter spezifiziert. Nun dienen in diesem Schritt nicht mehr die rekonstruierten Themen, sondern die herausgearbeitete Basistypik als *tertium comparationis*. Durch die komparative Analyse, also Fallkontrastierungen, lassen sich für die rekonstruierte Basistypik unterschiedliche Ausprägungen finden.

Um nun im nächsten Schritt die individuellen Fälle wieder zu fokussieren, gilt es zu überprüfen, ob die herausgearbeiteten und abstrahierten typisierten Ausprägungen nur in bestimmten Bereichen von Bedeutung sind oder ob sie einen „übergeordneten Rahmen“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 315) bilden und hierdurch generalisierbar werden. Denn wie bereits erwähnt erhebt die qualitative Sozialforschung den Anspruch der Formulierung generalisierbarer Aussagen und will zur Theoriebildung anregen, ohne dabei jedoch den Einzelfall aus den Augen zu verlieren (Nohl, 2013b).

2.3.4.2 Die relationale Typenbildung

Auf Basis der sinngenetischen Typenbildung wurde in diesem Forschungsvorhaben eine relationale Typenbildung vorgenommen, dieses methodische Vorgehen wird im Folgenden dargelegt. Die relationale Typenbildung (Nohl, 2013b) knüpft an mehrdimensionale sinngenetische Typiken an. Jedoch werden hierbei die herausgearbeiteten typisierten Orientierungsrahmen nicht, wie bei der soziogenetischen Typenbildung, auf die dahinterstehenden Erfahrungsräume bezogen. Sondern es wird herausgearbeitet, in welcher Verbindung beziehungsweise Relation die Orientierungen, die in den unterschiedlichen Dimensionen zu finden sind, zueinander stehen. Es geht somit um Relationen von Orientierungen, die zunächst im Einzelfall sichtbar werden,

jedoch im voranschreitenden fallexternen Vergleich auch fallübergreifend typisiert werden können. Eine derartige typisierte Relation typischer Orientierungen steht somit am Ende der relationalen Typenbildung (Nohl, 2013b, S. 9). So erhebt die relationale Typenbildung ebenfalls den Anspruch der qualitativen Sozialforschung, generalisierbare Aussagen zu treffen und zur Theoriebildung zu befähigen, ohne dabei den Einzelfall aus den Augen zu verlieren (Nohl, 2013b, S. 1).

Nohl (2013b) sieht die relationale Typenbildung als eine Alternative zur soziogenetischen Typenbildung an, somit folgt diese auf die sinngenetische Typenbildung. So kann auf Grundlage einer sinngenetischen Typenbildung eine relationale Typenbildung erarbeitet werden, hierdurch kann mithilfe der dokumentarischen Methode auch rekonstruiert werden, in welcher Relation bestimmte Orientierungen zueinander stehen. Dieser von Nohl beschrittene „neue Weg“ (Nohl, 2013b, S. 55) der Typenbildung ist aus seiner Sicht realisierbar, wenn sich zwar mehrere sinngenetische Typiken entwickeln lassen, diese sich jedoch nicht in eine soziogenetische Typenbildung überführen lassen. Nach Nohl (2013b) erfasst die relationale Typenbildung soziale Zusammenhänge „im status nascendi“ (ebd., S. 60), also Zusammenhänge, die noch im Entstehen sind beziehungsweise deren Genese noch nicht abgeschlossen ist.

Welser (2017, S. 102 f.) sieht die relationale Typenbildung als eine sinnvolle Erweiterung zur Darlegung von Zusammenhängen von rekonstruierten Dimensionen und der Erklärung dieser. Auch bereits Glaser und Strauss (1967, S. 35) schlagen vor, empirisch generierte theoretische Kategorien zu relationieren (Nohl, 2013a, S. 292). So lassen sich nach Nohl (2013a, S. 293) auch unterschiedliche Typiken zueinander in Beziehung setzen. So ließen sich in allen Fällen die beiden Dimensionen Unterricht und Lehrperson herausarbeiten und stellen analog zu Welser in ihrer Relationalität eine übergreifende Klammer im Kontrast der verschiedenen Fälle zueinander dar (Welser, 2017, S. 103).

Wie bereits oben beschrieben, kann eine relationale Typenbildung vollzogen werden, wenn sich mehrere sinngenetische Typiken entwickeln lassen, welche jedoch nicht auf organisatorische beziehungsweise soziale Kontexte, wie hier beispielweise unterschiedliche Schularten, zurückzuführen sind. Dann kann als Ergänzung beziehungsweise als Alternative zur soziogenetischen Typenbildung eine relationale Typenbildung angedacht werden.

So zielte im vorliegende Forschungsvorhaben die dokumentarische Interpretation des Datenmaterials ursprünglich darauf ab, die handlungsleitenden Orientierungen von Seminarlehrkräften in Bezug auf guten Unterricht zu rekonstruieren. In dieser Dimension *Lernen im Unterricht* konnten zwei Idealtypen rekonstruiert werden: zum einen Typ 1 *Lernen als Gestaltung von Lernarrangements* und zum anderen Typ 2 *Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*.

Im Verlauf des Forschungsprozesses und der dokumentarischen Interpretation der Daten stellte sich jedoch heraus, dass sich neben den Orientierungen, die den Unterricht betreffen, auch Orientierungen, die die Lehrperson betreffen, rekonstruieren ließen. So konnten in dieser Dimension „Lernen für den Unterricht“ ebenfalls zwei Idealtypen rekonstruiert werden: zum einen Typ 1 *Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich* und zum anderen Typ 2 *Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich*.

Somit konnte im ersten Schritt eine sinngenetische Typenbildung in zwei Dimensionen erreicht werden.

In jedem der interpretierten Fälle ließen sich die geschilderten zwei Dimensionen rekonstruieren, außerdem konnten in einem Fall auch unterschiedliche Orientierungsrahmen einer Dimension auftreten (zum Beispiel das gleichzeitige Rekurren auf die sichtbaren Elemente des Unterrichts bei gleichzeitiger Betonung der Wichtigkeit des Erreichens kriterialer Lernziele).

In einem zweiten Schritt wurden zunächst Verbindungen zwischen „typisierten Orientierungen“ (Nohl, 2013b, S. 9) in der Dimension „Lernen im Unterricht“ und „typisierten Orientierungen“ (Nohl, 2013b, S. 9) in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ gesucht. Eine solche Verbindung lässt sich nicht abstrakt darstellen, sondern nur im Fall rekonstruieren (Nohl, 2013b, S. 58). So wurde die Verbindung zwischen „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ und „Eine Professionalisierung der Lehrperson ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ zunächst im Fall „Mönch“ rekonstruiert.

Ziel bleibt es jedoch, eine Relation zwischen unterschiedlich dimensionierten und typisierten Orientierungsrahmen nicht nur in einem, sondern in mehreren Fällen zu rekonstruieren. Denn erst dann kann eine Relation von „typisierten Orientierungen“ vom Einzelfall abgehoben und typisiert werden (Nohl, 2013b, S. 58). So konnte die oben dargestellte Verbindung ebenfalls im Fall „Matterhorn“ rekonstruiert werden.

Diese typisierende Relation typisierter Orientierungen wird gerade dann plausibel, wenn sie sich von anderen typisierten Relationen abgrenzen lässt (Nohl, 2013b, S. 58 f.). So konnte beispielsweise die Verbindung von „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ und „Eine Professionalisierung ist notwendig und möglich“ beispielsweise in den Fällen „Jungfrau“ und „Dufourspitze“ rekonstruiert werden.

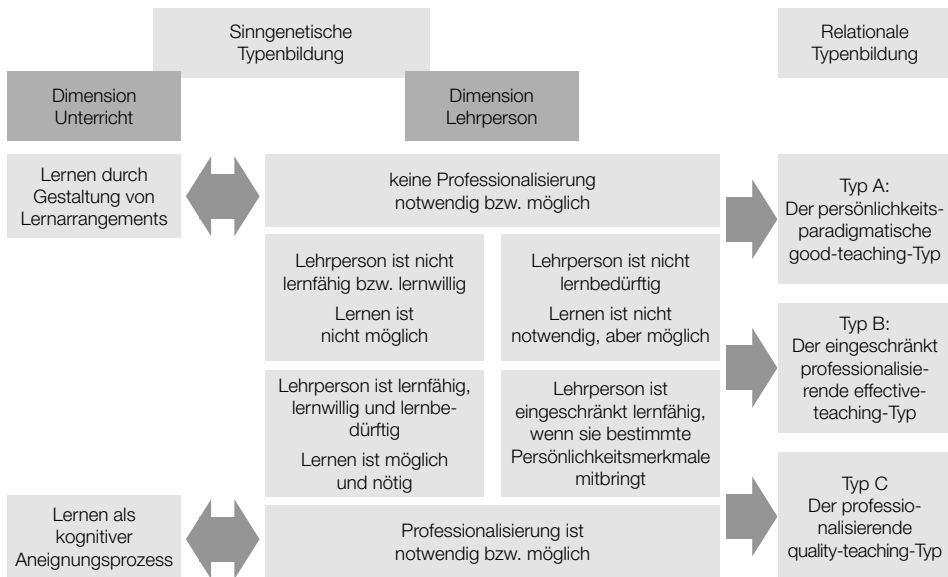


Abb. 5: Darstellung der relationalen Typenbildung; eigene Abbildung in Anlehnung an Asbrand und Martens (2018, S. 42), vgl. ausführlich Kapitel 3.3.

Mithilfe der relationalen Typenbildung kann gezeigt werden, in welchem systematischen Zusammenhang unterschiedliche Dimensionen von typischen Orientierungen stehen (Nohl, 2013b, S. 61). Also in diesem Fall, in welchem Zusammenhang Orientierungen zum guten Unterricht mit Orientierungen über die Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson zusammenhängen.

Somit ergibt sich für die relationale Typenbildung folgender Ablauf:

- 1) Basistypik
- 2) mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung
- 3) Überführung der beiden Typologien in eine relationale Typenbildung (begründet durch die Orientierungsrahmen der unterschiedlichen Fälle).

2.4 Das Sample

Im Rahmen der Datenerhebung wurden insgesamt zwölf Interviews mit Seminarlehrkräften der unterschiedlichen Lehrämter im Zeitraum von Februar 2015 bis einschließlich September 2017 in Bayern geführt. Alle Interviews haben Eingang in das Sample gefunden. Es wurden insgesamt sieben Interviews mit Seminarleitenden für das Lehramt an Mittelschulen, ein Interview mit einer Seminarlehrkraft für das Lehramt an Grundschulen, vier Interviews mit Lehrerbildenden für das Lehramt an Gymnasien, hierunter ein stellvertretender Seminarvorstand und ein Seminarvorstand für das Lehramt an Gymnasien, geführt. Die befragten Lehrerbildenden für das Lehramt an Gymnasien unterrichteten mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, geisteswissenschaftliche als auch Sachfächer. Es wurden sowohl weibliche als auch männliche Personen in das Sample miteinbezogen.

Zur Anonymisierung wurden alle Interviews mit Bergnamen bezeichnet. Diese Namen stehen in keinem Zusammenhang zu Merkmalen der Probandinnen und Probanden. Alle Interviews wurden transkribiert und anschließend formulierend und reflektierend interpretiert und bei der komparativen Analyse berücksichtigt.

Der Kontakt zu den Interviewten wurde durch mich selbst und meine persönlichen Kontakte oder durch Kontakte von anderen Befragten hergestellt. Darüber hinaus konnten auch durch weitere Bekannte und deren Netzwerke Interviewteilnehmende rekrutiert werden. Der Zugang zum Feld gestaltete sich als problemlos.

Bei der Suche nach weiteren zu Interviewenden wurde die Strategie des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 1967) angewendet. Zentrales Merkmal ist der Verzicht auf einen vorab bestimmten Auswahlplan zugunsten einer schrittweisen Entwicklung des Samples, orientiert an der im Forschungsprozess schrittweise entwickelten Theorie. So werden die zu untersuchenden Fälle nicht bereits zu Beginn des Forschungsprozesses festgelegt, sondern sukzessive im Wechsel von Datenerhebung, Datenauswertung und weiterer Erhebung ausgewählt. So werden durch einen Prozess der Minimierung und Maximierung von Unterschieden die gewonnenen Daten überprüft und elaboriert sowie die Varianz des Feldes ausgelotet, bis nach und nach eine theoretische Sättigung erreicht wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 178). Somit wird bei diesem Verfahren die Fallauswahl streng auf die Theoriebildung bezogen. Für die Erfassung des Gegenstandsbereiches ist also nicht die numerische Anzahl von Interviews wichtig, sondern die theoretische Sättigung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 178; Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2008), die wie bereits oben erwähnt durch die Abfolge von Erhebung, Theoriebildung und weiterer Erhebung erzielt wird. Hierbei ist die gezielte Suche nach Kontrasten und deren Bedingungen entscheidend, so konnte in dieser Forschungsarbeit die sinngenetische Typologie mit dem Kontrast zwischen Prozessorientierung und Zielorientierung des Lernens erst durch den Einbezug des Kontrastes der Seminarleitenden für das Lehramt an Gymnasien entwickelt werden.

Im Folgenden wird ein Überblick über die geführten Interviews gegeben. Merkmale und Charakteristika, die die Anonymität der beteiligten Seminarleitenden und der Institutionen des

Bildungswesens gefährden könnten, wurden in dieser Übersicht und in den Fallportraits (vgl. Kapitel 3.1) aus forschungsethischen Gründen weggelassen beziehungsweise maskiert¹⁷. Keine der anonymisierten und maskierten Informationen (wie beispielsweise Geschlecht, Dienstalster, Fächerkombinationen, Dienstort, eigene Bildungsbiografie etc.) kristallisierte sich im Laufe des Forschungsprozesses als relevant heraus.

Seminarleitende für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen

- Eiger
- Großglockner
- Jungfrau
- Matterhorn
- Mont Blanc
- Mönch
- Watzmann
- Zugspitze

Lehrerbildende für das Lehramt an Gymnasien

- Dufourspitze
- Kilimandscharo
- K2
- Mount Saint Elias

¹⁷ Aus Gründen der besseren Anonymisierung und Maskierung wurde bei den in Kapitel 3.1 folgenden Kurzportraits der Fälle das Geschlecht der seminarleitenden Personen willkürlich gesetzt, oder die Person geschlechtsneutral als Seminarlehrkraft beziehungsweise seminarleitende Person bezeichnet.

3 Darstellung der empirischen Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse dieses Forschungsprojektes dargestellt. Zunächst werden die einzelnen Fälle des Samples kurz vorgestellt. Danach werden die Ergebnisse der Datenauswertung als rekonstruierte Idealtypen dargestellt. Im ersten Schritt werden die vier Idealtypen als Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung präsentiert, um dann im zweiten Schritt die drei Idealtypen auf Basis der relationalen Typenbildung darzulegen.

3.1 Kurzportraits der Fälle

Die Portraits der empirischen Demonstrationsfälle sollen den Einstieg in das empirische Material erleichtern und sind folgendermaßen aufgebaut: Zu Beginn werden der Zugang zu den Personen und deren Besonderheiten dargestellt. In einem zweiten Schritt werden dann die thematischen Schwerpunkte des Interviews kurz dargelegt.

Dufourspitze

Das Interview wurde an einem Nachmittag bei der Seminarlehrkraft zu Hause geführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, der der Befragte aus ihrem privaten Umfeld bekannt ist. Das Interview hat 50 Minuten gedauert. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Person als Seminarleitender für ein Fach am Gymnasium tätig. Zuvor war die Person unter anderem in der überregionalen Lehrerfortbildung tätig und übte zum Zeitpunkt des Interviews zudem eine weitere Leitungsfunktion aus.

Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) die fachliche Tiefe des Unterrichts ist entscheidend, (2) die angehenden Lehrkräfte entwickeln sich in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung stetig weiter, (3) die universitäre Ausbildung geht an den Anforderungen der Schule vorbei sowie (4) der Unterricht muss an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert sein.

Eiger

Das Interview wurde nachmittags, im Anschluss an einen Seminartag mit Lehrversuch, bei der Seminarlehrkraft zu Hause durchgeführt. Der Kontakt zu dem Seminarleitenden wurde von mir hergestellt, da der Seminarleitende mir persönlich bekannt ist. Das Interview hat 31 Minuten gedauert. Vor ihrer Tätigkeit als Seminarlehrkraft war die interviewte Person in der Schulleitung tätig. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) die Lehrperson stellt ein wichtiges Merkmal des Unterrichts dar, (2) die Selbstreflexionskompetenz der angehenden Lehrkräfte ist entscheidend für deren Entwicklung, (3) die Schule und deren Rahmenbedingungen sind für den Unterricht der angehenden Lehrkräfte konstitutiv, (4) das Classroommanagement und die fachliche Tiefe des Unterrichts spielen eine große Rolle sowie (5) die angehenden Lehrkräfte kommen mit fachlichen Mängeln in die zweite Phase der Lehramtsausbildung.

Großglockner

Das Interview fand mittags im Anschluss an mündliche Prüfungen für das zweite Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen statt und hat 50 Minuten gedauert. Der Kontakt wurde mir von einer dritten Person hergestellt, der der Seminarleitende aus seiner beruflichen Tätigkeit bekannt ist. Die Seminarlehrkraft ist bereits beruflichen Tätigkeiten außerhalb des Schulsystems nachgegangen. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) die

Lehrperson und deren Persönlichkeit hat entscheidenden Einfluss auf den Unterrichtserfolg, (2) die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, (3) es gibt „natürliches“ und „antrainiertes Lehrgeschick“, (4) die Seminarlehrkraft sieht sich als Lernbegleiter sowie (5) die Berufseinstellung und der Bezug zu Kindern sind entscheidend für den Lehrerberuf.

Jungfrau

Das Interview wurde vormittags in einem Café durchgeführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, der die Seminarlehrkraft aus ihrer beruflichen Tätigkeit bekannt ist. Das Interview hat 60 Minuten gedauert. Vor ihrer Tätigkeit als Seminarlehrkraft war sie in der Schulleitung tätig. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) der Unterricht muss an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert werden, (2) der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler steht im Vordergrund des Unterrichts, (3) die Seminarlehrkraft sieht sich als Lernbegleiter, (4) der Unterricht, die Schülerinnen und Schüler und die angehenden Lehrkräfte müssen sich stetig weiterentwickeln.

Kilimandscharo

Das Interview wurde an einem Abend bei der Seminarlehrkraft zu Hause geführt. Der Kontakt wurde von mir persönlich hergestellt, da die Seminarlehrkraft mir persönlich bekannt ist. Das Interview hat 61 Minuten gedauert. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Person als Seminarlehrkraft für ein Fach am Gymnasium tätig. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) der fachliche Tiefgang im Unterricht ist entscheidend, (2) die Fachkompetenz der Lehrkraft bedingt den Unterricht, (3) der Unterricht muss an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert sein und „fördern durch Fordern“ sowie (4) die angehenden Lehrkräfte kommen mit fachwissenschaftlichen Mängeln in die zweite Phase der Lehramtsausbildung.

K2

Das Interview wurde an einem Vormittag bei der Seminarlehrkraft zu Hause geführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, der die Seminarlehrkraft aus ihrer beruflichen Tätigkeit bekannt ist. Das Interview hat 47 Minuten gedauert. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Person als Seminarlehrkraft für ein Fach tätig. Die Seminarlehrkraft war zudem schon als Schulbuchautor tätig. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) der fachliche Tiefgang im Unterricht ist entscheidend, (2) die Fachkompetenz der Lehrkraft bedingt den Unterricht, (3) die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler ist im Unterricht entscheidend sowie (4) die Lehrkraft steuert den Unterricht und hierdurch den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, (5) die angehenden Lehrkräfte kommen mit fachwissenschaftlichen Mängeln in die zweite Phase der Lehramtsausbildung.

Matterhorn

Das Interview wurde an einem Nachmittag bei der Seminarlehrkraft zu Hause durchgeführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, der der Seminarleitende aus seiner beruflichen Tätigkeit bekannt ist. Das Interview hat 105 Minuten gedauert. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) die Lehrperson und deren Eigenschaften haben großen Einfluss auf den Unterricht und den Ausbildungserfolg, (2) die Schülerinnen und Schüler müssen durch die Unterrichtsgestaltung unterhalten und motiviert werden sowie (3) der Unterricht muss an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientiert sein.

Mont Blanc

Das Interview fand bei der Seminarlehrkraft zu Hause statt. Der Kontakt wurde von einer dritten Person hergestellt, der die Seminarlehrkraft aus ihrer beruflichen Tätigkeit bekannt ist. Das Interview hat 50 Minuten gedauert. Vor ihrer Tätigkeit als Seminarlehrkraft war sie in der Schulleitung tätig. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) der kognitive Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist im Unterricht entscheidend, (2) die Lehrperson und deren Außendarstellung beziehungsweise deren professioneller Habitus sind wichtig sowie (3) die Berufsmotivation und Einstellung der Lehrkraft bedingen die Qualität des Unterrichts, (4) die Seminausbildung sollte fachspezifischer ablaufen.

Mount Saint Elias

Das Interview wurde an einem Vormittag in einem Büro in einem Gebäude eines öffentlichen Trägers durchgeführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, der die befragte Person aus ihrem Umfeld bekannt ist. Das Interview hat 36 Minuten gedauert. Zum Zeitpunkt des Interviews übte die befragte Person eine weitere Leitungsfunktion aus. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) der kognitive Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern ist entscheidend, hierzu muss die Lehrkraft Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Lernenden haben und „fördern durch Fordern“, (2) der Unterricht muss einen klaren roten Faden und eine klare Zielstellung besitzen, (3) die angehenden Lehrkräfte kommen mit fachlichen Mängeln in die zweite Phase der Lehramtsausbildung sowie (4) die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.

Mönch

Das Interview wurde nachmittags in einem Seminargebäude eines öffentlichen Trägers durchgeführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, die die Seminarleitende aus ihrer beruflichen Tätigkeit kennt. Das Interview hat 74 Minuten gedauert. Vor ihrer Tätigkeit als Seminarlehrkraft war sie in der Schulleitung tätig. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) die Persönlichkeit der angehenden Lehrkräfte ist entscheidend für den Unterricht und den Ausbildungserfolg, (2) die Methodenwahl spielt eine entscheidende Rolle im Unterricht, (3) die angehenden Lehrkräfte kommen mit methodischen Defiziten in die zweite Phase der Lehramtsausbildung sowie (4) die Schule und deren Rahmenbedingungen sind für den Unterricht der angehenden Lehrkräfte konstitutiv.

Watzmann

Das Interview wurde mittags in einer Bibliothek in einem Gebäude eines öffentlichen Trägers durchgeführt. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten Person hergestellt, der der Seminarleitende aus ihrer beruflichen Tätigkeit bekannt ist. Das Interview hat 60 Minuten gedauert. Trotz der Länge des Interviews wurden keine wirklichen Narrationen erzielt und das Interview verblieb meist auf der kommunikativ-generalisierenden Ebene. Trotzdem wurden folgende Themen fokussiert bearbeitet: (1) die Struktur und die Vorbereitung des Unterrichtes sind wichtig für den Unterrichtserfolg, (2) die Lehrperson und deren Eigenschaften bedingen den Unterrichtserfolg sowie (3) der Unterricht muss an das Niveau der Lernenden angepasst werden.

Zugspitze

Das Interview wurde an einem Nachmittag im Anschluss an mündliche Prüfungen zum zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen durchgeführt und hat 50 Minuten

gedauert. Der Kontakt wurde von einer mir bekannten dritten Person hergestellt, der die Person aus ihrer beruflichen Tätigkeit vertraut ist. Auf dem Weg zum Interviewort berichtete die Seminarlehrkraft von einem Prüfling, der sehr nervös gewesen sei und die Befürchtung hatte, dass er nach dieser Prüfung das zweite Staatsexamen nicht bestanden haben könnte. Die Seminarlehrkraft erwähnte daraufhin, dass der Betreffende aufgrund dieser Unsicherheit möglicherweise für den Beruf des Mittelschullehrers nicht geeignet sei, wenn er so auch vor der Klasse agiere. Folgende Themen wurden besonders fokussiert bearbeitet: (1) der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist entscheidend im Unterricht, (2) die Methodenwahl ist dem Ziel des kognitiven Lernerfolgs der Lernenden unterzuordnen, (3) das professionelle Auftreten und die Berufseinstellung einer Lehrkraft sind wichtig, (4) das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler ist wichtig für deren Lernerfolg.

3.2 Darstellung der Idealtypen der sinngenetischen Typenbildung

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse zu einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet. Nach dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (R. Bohnsack, 2013, S. 253) konnte als gemeinsames Drittes der fallübergreifende abstrahierte Orientierungsrahmen und somit als Basistypik *Lernen* rekonstruiert werden. Alle Fälle des Samples haben *Lernen* in expliziter und impliziter Weise als Gesprächsgegenstand. Alle Fälle stellen *Lernen* in unterschiedlicher Art als konstitutiven Bestandteil guten Unterrichts dar. Im Rahmen der während des Forschungsprozesses sukzessiv voranschreitenden reflektierenden Interpretation und des komparativen Vergleichs fungierte *Lernen* als *tertium comparationis* für alle Fälle. Anhand der artikulierten Themen konnte somit *Lernen* als homologes Muster aller Fälle und somit als Basistypik rekonstruiert werden. Hierbei konnte *Lernen* als Basistypik in zwei unterschiedlichen Dimensionen rekonstruiert werden: zum einen in der Dimension *Unterricht*, also die unterschiedliche Lesart von *Lernen* in Bezug auf das Lernen im Unterricht, beispielsweise als Lernprozess beziehungsweise als Lernergebnis, zum anderen in der Dimension Lehrperson, also die unterschiedliche Lesart von *Lernen* in Bezug auf das *Lernen* für die Unterrichtstätigkeit der angehenden Lehrkräfte.

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Studie wird nun in einem ersten Schritt in Form einer sinngenetischen Typologie beantwortet. Aufgrund der Zweidimensionalität der Basistypik *Lernen* konnten in einem zweiten Schritt die typisierten Orientierungen der sinngenetischen Typenbildung zueinander relationiert und in eine relationale Typologie überführt werden (vgl. Kapitel 3.3).

Zur Verdichtung der Ergebnisse zu einer Typologie werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen der einzelnen Fälle weiter abstrahiert. Somit wird nicht jeder Typ durch einen Fall repräsentiert, sondern die Fälle finden mit ihren einzelnen Orientierungsmustern Eingang in die gesamte Typologie (vgl. hierzu Kapitel 2.3.3.1). So handelt es sich bei diesen Typen nicht um das reale Abbild der interpretierten Fälle, sondern um Idealtypen, die durch die Rekonstruktion der Orientierungen der einzelnen Fälle entstanden sind. Es werden zur Beschreibung der Typen verschiedene Transkriptausschnitte unterschiedlicher Fälle herangezogen, anhand derer die Idealtypen dargelegt werden.

3.2.1 Dimension „Lernen im Unterricht“

Der Aspekt *Lernen* wurde durch fallexterne komparative Analysen in der Dimension „Lernen im Unterricht“ im Hinblick auf folgende Vergleichshorizonte spezifiziert:

- (1) Das Verhältnis zwischen sichtbarer und kognitiver Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht
- (2) Die Zielstellung des Unterrichts
- (3) Die erwarteten beziehungsweise benötigten Kompetenzen der Lehrperson für den Unterricht

Im Folgenden werden nun die anhand der genannten Vergleichshorizonte rekonstruierten Idealtypen in der Dimension *Lernen im Unterricht* dargestellt. Zu Beginn wird in Kapitel 3.2.1.1 der Idealtyp „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ anhand der drei oben rekonstruierten Vergleichshorizonte beschrieben. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3.2.1.2 der zweite Idealtyp „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ wiederum vor dem Hintergrund der Vergleichshorizonte dargestellt.

3.2.1.1 Typ 1: Lernen als Gestaltung von Lernarrangements

Der Typus „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ wird im Folgenden hauptsächlich anhand der Referenzfälle Mönch und Matterhorn dargestellt. Zur Illustration werden hierzu noch Passagen aus anderen Interviews herangezogen. In diesem Kapitel wird das Verhältnis dieses Typs zum Lernprozess als sichtbare beziehungsweise kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Außerdem wird dargelegt, welches Ziel aus Sicht dieses Typs das Lernen im Unterricht haben soll und außerdem, welche Kompetenzen eine Lehrkraft aus Sicht dieses Typs für diesen Unterricht benötigt.

Sichtbare Aktivität vs. kognitive Aktivität

In der folgenden Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Bewertung zeigt sich ein konstituierendes Merkmal dieses Typus, die Orientierung auf die sichtbaren Elemente des Unterrichts. So wird in dieser Passage, aus dem Interview mit der seminarleitenden Person¹⁸ Eiger, deutlich, dass ein Bestandteil des guten Unterrichts für diesen Typus ein strukturierter Unterrichtsablauf ist.

Eiger, Zeile 170–181

mhm (2) also des is natürlich ähm (2) die Hauptarbeit auf die mer uns konzentriern das der Schüler arbeitet und nicht der Lehrer, (.) äh grade im ersten Jahr fällt des den Lehramtsanwärtern sehr schwer? die Schüler zum Arbeiten zu bringen? weil sie Schwierigkeiten hom mit dem (2) Drumherum? sog i es moi klare Arbeitsaufträge zu stellen, des richtige Material zur Verfügung zu stelln, die Medien zur Verfügung zu stelln (.) ähm man merkt im zweiten Jahr wird des wesentlich besser, sobald die Lehramtsanwärter die Sicherheit ham sich von dem Schemata zu lösen, (.) und ähm (3) da schaffen die sehr wohl (.) äh dann auch die Schüler auch zum Arbeiten zu bringen. (.) nicht alle? @(.).@ aber viele.

Durch die eingelagerte Bewertung „*die Hauptarbeit auf die mer uns konzentriern*“ (Z. 170f.) zeigt sich, durch die Wortwahl „*Hauptarbeit*“, dass für diesen Typus das sichtbare Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht. In der weiteren Beschreibung wird wiederum deutlich, dass organisatorische Dinge wie das Stellen von Arbeitsaufträgen oder das Bereitstellen

18 Zur Wahrung der Anonymität der befragten Lehrerbildenden sind in den nun folgenden Typenbeschreibungen (Kapitel 3.2.1.1 bis einschließlich Kapitel 3.3.3) die Geschlechter maskiert. Entweder werden geschlechtsneutrale Formulierungen wie „die seminarleitende Person“ verwendet oder das durch die entsprechenden Personalpronomen beschriebene Geschlecht wird willkürlich gesetzt und gibt keinen Hinweis auf das wirkliche Geschlecht der befragten Seminarleitenden.

von geeignetem Arbeitsmaterial diesem Typus wichtig sind und somit wird auch hier wiederum der Bezug zum sichtbaren Unterrichtsablauf hergestellt.

In der nachfolgenden Erzählung über eine Lehrprobe einer Lehramtsanwärterin im Fach Deutsch wird die Orientierung dieses Typus, wonach das sichtbare Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht, nochmals sichtbar. So haben die Schülerinnen und Schüler in dieser Lehrprobe „*ein äußerst trockenes Thema*“ (Z. 189) gut gemeinschaftlich erarbeitet.

Eiger, Zeile 187–195

mh zum Beispiel hot a:: Lehramtsanwärterin im zweiten Joahr, eine Lehrprobe gehalten, äh Thema Grammatikwerkstatt man möchte meinen ein äußerst trockenes Thema, aber sie hot des so gut aufgezoogen das die in Gruppenarbeit äh selber sich ähm Merkmale zu Temporal- und Lokaladverbialen erarbeitet ham und gemeinsam hams dann an der Tafel des Ergebnis gesammelt (.) und die Lehrerin hat zu Hause gearbeitet und in der Stunde ham die Schüler gearbeitet (.) und des find ich is zum Beispiel n Paradebeispiel dafür;

Durch die Betonung, dies sei ein „*trockenes Thema*“ (Z. 189) gewesen, werden das sichtbare Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und die durchdachte und motivierende Vorbereitung der Lehrkraft nochmals hervorgehoben und somit die Wichtigkeit eines motivierenden und auf das selbsttätige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ausgelegten Unterricht für diesen Typus nochmals unterstrichen. Anhand der Fokussierungsmetapher „*Paradebeispiel*“ (Z. 195) in der abschließenden Bewertung zeigt sich, dass für diesen Typus die Orientierung an den sichtbaren Elementen des Unterrichts, für die Lernenden durch die organisatorischen Rahmenbedingungen motivierenden Unterricht und die dadurch erreichte sichtbare Schüleraktivität handlungsleitend ist.

In der Beschreibung einer Unterrichtseinheit einer angehenden Lehrperson durch die seminarleitende Person Großglockner wird die Orientierung, wonach die sichtbaren Elemente des Unterrichts als wichtig erachtet werden, nochmals deutlich.

Großglockner, Zeile 30–32

haben einfach ja, wirklich mit großer Freude (.) am Unterrichtsinhalt völlig motiviert äh gearbeitet und waren alle beschäftigt

So zeigt sich, dass allein das Augenmerk auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler und die sichtbare Tätigkeit gelegt wird und die kognitive Aktivität und das Lernen in diesem Fall eine untergeordnete Rolle spielen beziehungsweise mit Ersteren gleichgesetzt werden.

Unterstrichen wird diese Orientierung durch die Erzählung mit eingelagerter Bewertung der seminarleitenden Person Großglockner, die über eine gelungene Mathematikstunde berichtet. Auch hier werden wiederum nur die sichtbaren Elemente des Unterrichts als Qualitätsmerkmal angesehen.

Großglockner, Zeile 50–61

und sie hat äh quasi die Form der Pizza gewählt und hatte dann kleine Pizzakartons für alle Schüler und die hatten also quasi alle was zum Anfassen da und haben mit diesen Kartons gearbeitet und des war einfach nach ner kurzen Hinführung die (.) ja, die Schüler sehr sehr schön ins Thema geholt hat waren die Schüler sofort tätig, und hab gearbeitet zu zweit, (.) und dann äh in Gruppen auch Lösungen gefunden aber erst am Anfang zu zweit, dann in der Gruppe; und einfach es war einfach schön zu sehen äh die haben ihre Lösungen verglichen einfach (.) wie die Schüler, ja echt interessiert waren und vor allem (.) ja ein- wirklich gearbeitet haben

So berichtet sie von einer handlungsorientierten Mathematikstunde, in der die Schüler mithilfe von Pizzakartons motiviert und selbsttätig gearbeitet haben. Durch die abschließende Bewertung „*ja echt interessiert waren und vor allem (.) ja ein- wirklich gearbeitet haben*“ (Z. 60 f.) wird die Orientierung dieses Typus, wonach die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch das Unterrichtsarrangement und das sichtbare Arbeiten Qualitätsmerkmale des Unterrichts sind, nochmals unterstrichen.

Auch in der nachfolgenden Passage – wiederum aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Großglockner – wird nochmals anhand des Unterrichtsbeispiels der Mathestunde mit der Pizzaschachtel der Fokus dieses Typus auf die Sichtstrukturen des Unterrichts unterstrichen.

Großglockner, Zeile 432–443

äh wie verhalten sie sich untereinander und wie arbeiten sie am Unterrichtsgegenstand sind sie da mit Begeisterung dabei weil daraus muss ich Rückschlüsse ziehen wie muss der Unterricht gestalten werden ich hab vorhin das Beispiel dieser Mathestunde mit diesen Pizzaschachteln gebracht ähm wenn die Schüler da nicht mehr aufhören am Schluss, zu arbeiten und ständig darüber diskutieren, dann muss ich irgendetwas richtig gemacht haben (.) ähm ich würde jetzt mal wenn ich die Schüler jetzt nicht motiviert hab und die Schüler dann die Pizzaschachteln kaputt machen vielleicht oder wegstellen oder damit irgendwie fachfremden Blödsinn machen (.) dann äh ist irgendwas im Unt- in der unterrichtlichen Planung schiefgelaufen

Hier beschreibt sie nochmals die bereits vorher beschriebene Mathematikstunde. In dieser haben die Schülerinnen und Schüler begeistert und bis zum Schluss am Unterrichtsgegenstand gearbeitet. Daher müsse die Lehrkraft bei der Planung etwas richtig gemacht haben. Denn wenn die Lernenden beispielsweise nicht bis zum Schluss mitarbeiten würden oder Dinge zerstören würden, dann wäre etwas in der Planung falsch gelaufen. In dieser Beschreibung zeigt sich nochmals, dass für diesen Typus die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie das sichtbare Arbeiten dieser am Unterrichtsgegenstand sehr wichtig sind. Der Unterricht müsse motivierend gestaltet werden. Diese Orientierung wird durch die eingelagerte Bewertung „*dann muss ich irgendetwas richtig gemacht haben*“ (Z. 438) validiert. Durch die anschließenden negativen Gegenhorizonte „Pizzaschachteln kaputt machen“ (Z. 440 f.) beziehungsweise „*fachfremden Blödsinn machen*“ (Z. 441 f.) in der Beschreibung, was die Schülerinnen und Schüler alles in diesem Unterricht hätten Negatives machen können, und der anschließenden Bewertung „*dann äh ist irgendwas im Unt- in der unterrichtlichen Planung schiefgelaufen*“ (Z. 442 f.) wird die Orientierung dieses Typus nochmals validiert. So müsse bei der Planung des Unterrichts vor allem auf die sichtbare störungsarme Choreografie und den motivierenden Charakter des Unterrichtsgegenstandes geachtet werden. Die Planung geschieht rein auf der Sichtebeine des Unterrichts. Ein weiteres konstituierendes Merkmal dieses Typus ist die Orientierung an individuellen Bezugsnormen des Lernens. So beschreibt die seminarleitende Person Mönch in der folgenden Passage, dass sie von den angehenden Lehrkräften erwarte, dass der geplante Unterricht jedem Lernenden die Möglichkeit gibt, dabei zu sein. Hierdurch wird nochmals die Orientierung in Richtung einer motivierenden Unterrichtsatmosphäre validiert als auch der Bogen zu einer individuellen Bezugsnorm des Unterrichts gespannt.

Mönch, Zeile 754–756

des erwarte ich mir von meinen von meinen LAAs dass die Lernangebote den Schülern so weit gemacht werden dass sie immer die Möglichkeiten haben mitzumachen.

Jedoch zeigt sich durch die Wortwahl „*mitzumachen*“, dass es diesem Typus vor allem um die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler geht. Denn Mitmachen setzt nicht unbedingt eine kognitive Aktivität und einen damit verbundenen Lernprozess voraus. Auch in der folgenden Passage zeigt sich noch mal die individuelle Bezugsnorm dieses Typus. So lehne dieser eine soziale Bezugsnorm in Form einer modularen Förderung ab und legt Wert auf eine individuelle Bezugsnorm des Unterrichts; indem „*alle Prozessbeteiligten mitmachen können*“ (Z. 755 f.), wird die Orientierung auf die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler nochmals validiert.

Mönch, Zeile 1115–1119

ich bin ein absoluter Gegner von modularer Förderung weil sie stigmatisiert ich hab ganz selten gesehen dass sie sich wirklich dann entwickeln und guter Unterricht erzeugt im Klassenzimmer Situationen wo alle Prozessbeteiligten mitmachen können

Durch diesen Kontrast zwischen modularer Förderung auf der einen Seite und dem Mitmachen im Unterricht auf der anderen zeigt sich nochmals, dass für diesen Typus die sichtbare Aktivität des einzelnen Lernenden im Vordergrund steht und die Orientierung am Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler eine untergeordnete Rolle spielt. Durch die Wortwahl „*absoluter Gegner*“ (Z. 1115) in Bezug auf die modulare Förderung wird diese Orientierung nochmals validiert.

Auch in der folgenden Beschreibung über Beobachungskriterien einer Lehrprobe wird wiederum die Orientierung dieses Typus an sichtbaren Merkmalen des Unterrichts deutlich. So geht es in dieser Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Dufourspitze bei den genannten Beobachungskriterien allein um die sichtbare Choreografie des Unterrichts: Es spielen Dinge wie das Aufrufverhalten der „*Spannungsbogen*“ (Z. 827) oder bestimmte organisatorische beziehungsweise methodische Elemente der Unterrichtsstunde eine Rolle.

Dufourspitze, Zeile 822–830

ja auf die Sachen auf die man achten muss, zum Beispiel wie-wie wie ist die Fragetechnik wie ist der Umgang mit den Schülern wie ist des Aufrufen, also die so genannte Streuung heißt des ne also da kann man auf so viel Sachen achten wie ist wie ist die stimmliche Verfassung baut er einen Spannungsbogen auf ja ähm hat die Stunde insgesamt ein Spannungsbogen wie ist die Organisation was hat er für methodische Varianten drin Einzelarbeit Gruppenarbeit die ganze Klasse ja also da kann man so auf @ (.)@ @ (ein riesen Feld)@ ne

Anhand der betont und lachend gesprochenen Bewertung „@ (ein riesen Feld)@ ne“ (Z. 830) am Ende der Aufzählung von möglichen Beobachungskriterien zeigt sich zum einen die Komplexität der sichtbaren Aktivitäten im Unterricht, zum anderen wird hierdurch nochmals die Orientierung dieses Typus validiert, wonach die sichtbaren Kriterien des Unterrichts bei der Beurteilung des Unterrichts im Vordergrund stehen und die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler und deren kognitiver Wissenserwerb bei der Beurteilung von Unterricht für diesen Typus eine untergeordnete Rolle spielen. Denn durch diese Zuschreibung, dass „*man auf so viel Sachen achten*“ (Z. 825) könne, wird die Komplexität der Beobachtungsmöglichkeiten unterstrichen, wodurch bei der Beobachtung nicht alle Dinge, in diesem Fall der kognitive Wissenserwerb, beachtet werden können, sondern eine Auswahl getroffen werden müsse.

In der Beschreibung einer Lehrprobenstunde im Fach Englisch aus der Eingangspassage des Interviews mit der seminarleitenden Person Matterhorn wird nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach die sichtbaren Elemente des Unterrichts bei der Beobachtung und Bewertung des Unterrichts handlungsleitend sind, validiert.

Matterhorn, Zeile 53–73

also in der Prüfungsstunde ne Englischstunde Wortschatzeinführung (.) äh des ging um Geburtstag; also Geburtstagsparty alles was drum rum ist und so weiter und dann hat er also an ein ein gigantisches Tafelbild phantastisch und in der Mitte von Tafelbild war ne große Tür die war aufgeklebt (.) jeder hat sich gedacht warum hat er da die Tür aufgeklebt na hat also des alles besprochen ja mit mit Geburtstagskerzen Geburtstagsstorte und wa bla-bla-bla was was weiß ich was alles (.) äh Wortschatzeinführung so wie mans halt macht? und äh am Schluss gings dann um des Geburtstagsgeschenk, (.) und der hatte des alles in Richtung Mr. Bean äh aufgebaut und äh dann hat er dann hat er so an die Tafel geklopft [klopft mehrmals leicht auf den Tisch] und dann hab die Schüler gesagt da hats geklopft sagt er ah dann mach mer mal die Tür auf und des war die Tür an der Tafel dann hat er die also so bissl mit Tesa weggemacht und hat die Tür aufgemacht und da stand Mr. Bean und Mr. Bean hatte ein Geschenk, (.) und des Geschenk hat er dann unten raufgeholt und hats dann hingestellt und hat gesagt wer möchte das Geschenk aufmachen klar, uh ja? (.) und in dem Geschenk war dann der kleine Teddy von Mr. Bean; (.) na des war natürlich ein ein ein gigantischer Abschluss

So zeigt sich in dieser Beschreibung des Ablaufs der Unterrichtseinheit, dass für diesen Typus die sichtbare Choreografie des Unterrichts und die damit verbundene Show bei der Beurteilung des Unterrichts im Vordergrund stehen. Dies wird durch die Bewertung „*ein gigantisches Tafelbild phantastisch*“ (Z. 56) sehr deutlich. Auch in der weiteren Beschreibung des Unterrichts wird der Wert des Berichts auf die sichtbaren Elemente und die Dramaturgie des Unterrichts gelegt. So ging es in der gesamten Stunde um Mr. Bean und um eine Geburtstagsfeier und um das abschließende Highlight der Stunde, das Geschenk. Durch das in diesem Bericht beiläufig erwähnte Unterrichtsthema, eine Wortschatzeinführung und deren Aufbau „*Wortschatzeinführung so wie mans halt macht?*“ (Z. 61), zeigt sich nochmals, dass für diesen Typus die sichtbare Dramaturgie des Unterrichts einen größeren Stellenwert besitzt als das Ziel des kognitiven Wissenserwerbs der Schülerinnen und Schüler. Dies wird durch die abschließende Bewertung der Unterrichtsstunde „*ein gigantischer Abschluss*“ (Z. 73) und den damit verbundenen Fokus auf das Geschenk, den Teddy von Mr. Bean, nochmals validiert. Denn als Highlight der Stunde und als Abschluss wird nicht eine abschließende Sicherung genannt, sondern der sichtbare Effekt eines Teddybärs.

Ziel des Unterrichts

Auch in der folgenden Passage wird die Orientierung dieses Typus deutlich, wonach der Fokus des Unterrichts auf den individuellen Bezugsnormen liegt und kriteriale Bezugsnormen wie Lehrpläne etc. eine untergeordnete Rolle spielen. So hätten sich die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren geändert und man bringe die geforderten Lerninhalte des Lehrplans nicht mehr komplett an die Schülerinnen und Schüler heran. Es werde erwartet, dass sich die angehenden Lehrkräfte an den Voraussetzungen der Lernenden und nicht an Lehrplänen orientieren.

Mönch, Zeile 714–792

und wenn ich jetzt sagen würde wie schaut Lernen aus äh damit diese neue Gruppe also da passt der Lehrplan nicht mehr also wir kriegen viele Sachen einfach mit den mit den Voraussetzungen die die Schüler mitbringen einfach nicht mehr (.) in Gänze an unsere Schüler ran und das hat sich schon verändert in den letzten fünf Jahren. dann erwarte ich dass Lernen so aufgebaut wird dass sichs immer am Stand der Kinder orientiert und nicht am Stand von einem Lehrplan [...] des würde bedeuten dass ich von meinen LAAs erwarte wenn sie Lernsituationen konzipieren dass sie den Stand ihrer Schüler im Blick haben und nicht irgendein ein Arbeitsblatt ein Buch eine Vorgabe wie Lehrplan

Durch die Wortwahl „*erwarte ich dass Lernen so aufgebaut wird*“ (Z. 720 f.) zeigt sich, dass dieser Typus Lernen als einen sichtbaren Prozess versteht, der durch ein bestimmtes Unterrichtsarrangement konstruiert beziehungsweise gefördert werden kann. Hierdurch wird nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach die Sichtstrukturen des Unterrichts das Qualitätskriterium guten Unterrichts sind, validiert.

Des Weiteren zeigt sich durch die dargelegte Erwartung an die angehenden Lehrkräfte am Ende dieser Passage „*dass sie den Stand ihrer Schüler im Blick haben und nicht irgendein Arbeitsblatt ein Buch eine Vorgabe wie Lehrplan*“ (Z. 789 ff.), dass für diesen Typus die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Hierdurch wird die Orientierung, wonach individuelle Bezugsnormen eine übergeordnete und kriteriale Bezugsnormen eine untergeordnete Rolle für die Bewertung des Unterrichts spielen, nochmals validiert.

In der folgenden Beschreibung aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Mönch und der abschließenden Bewertung wird wiederum die Orientierung dieses Typus, wonach die Sichtstrukturen des Unterrichts das Qualitätsmerkmal des Unterrichts seinen, deutlich. So habe jeder Lernende die gesamte Unterrichtszeit am Unterrichtsgeschehen teilhaben können und hierdurch sei es zu keinen Störungen gekommen.

Mönch, Zeile 764–768

und der Unterricht lief so ab dass eigentlich jeder Schüler zu jeder Zeit teilnehmen konnte, ohne dass er überfordert oder unterfordert war und er hatte eigentlich überhaupt keinen Anlass war ne fünfte Klasse
(.) äh zu stören (.) des ist die Hochform die ich gerne hätte.

In dieser Passage zeigt sich wiederum, dass für diesen Typus der organisatorische Ablauf und der damit verbundene störungsfreie Verlauf des Unterrichts eine große Rolle spielen. Dies wird durch die Beschreibung „*er hatte eigentlich überhaupt keinen Anlass [...] zu stören*“ (Z. 766–767) deutlich. Hierdurch wird nochmals die Orientierung, wonach die Sichtstrukturen des Unterrichts ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts darstellen, validiert. Des Weiteren zeigt sich in der Zuschreibung, dass kein Lernender über- beziehungsweise unterfordert war, nochmals die Orientierung dieses Typus, die die individuellen Bezugsnormen des Unterrichts in den Vordergrund stellt. So liegt der Fokus des Unterrichts auf den Schülerinnen und Schülern und deren individuellen Bedürfnissen sowie dem Lernzuwachs des Einzelnen. Hierbei stehen jedoch die sichtbare Aktivität und der störungsfreie Ablauf des Unterrichts über dem kognitiven Lernzuwachs des einzelnen Lernenden. Dies wird durch die Wortwahl „*teilnehmen*“ deutlich, denn eine gelungene Teilnahme setzt ein auf den Teilnehmer angepasstes Setting voraus und ein Lehrzuwachs wird bei einer Teilnahme nicht unbedingt intendiert.

Validiert werden die oben genannten Orientierungen dieses Typus nochmals durch den abschließenden Wunsch, wonach diese dargestellte individuelle Bezugsnorm, der störungsfreie Ablauf des Unterrichts, als „*Hochform*“ (Z. 768) bezeichnet wird.

In der nachfolgenden Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Kilimandscharo werden wiederum die Orientierungen dieses Typus deutlich, wonach die Sichtstruktur des Unterrichts, vor allem der methodische und motivierende Aufbau einer Unterrichtsstunde und die Schülerorientierung, als Qualitätsmerkmale angesehen werden.

Kilimandscharo, Zeile 24–35

und sie hat, es eigentlich geschafft ähm einfach ne ganz klare Strukturierung der Stunde ähm vorzuplanen ähm in der sie methodisch sehr abwechslungsreich gearbeitet hat also angefangen mit äh nem Experiment, äh also wo sie so Teebeutel hat in die Luft fliegen lassen wo einfach Gesetzmäßigkeiten von

von Luft, äh die erwärmt wird äh veranschaulicht ähm wurde und äh eben auch (.) sowohl Textarbeit ähm wie auch dann er- erschließen ähm von (.) einfach den ähm äh den den Winden, die sich eben Druckunterschiede ergeben und des hat sie einfach total klasse gemacht, und die Schüler waren von Anfang bis Ende interessiert mit von der Partie

Denn die Stunde sei klar strukturiert und die Methodenwahl sehr abwechslungsreich geplant gewesen. Anhand eines Experiments wurden die zu behandelnden Gesetze der Physik veranschaulicht und dann anhand eines Textes erschlossen. Die Schülerinnen und Schüler seien auch die gesamte Unterrichtsstunde lang mit Interesse beteiligt gewesen.

Deutlich werden die Orientierungen dieses Typus nochmals durch eine Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Bewertung aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Kilimandscharo.

Kilimandscharo, Zeile 362–369

dann eben auch ähm (.) dass ähm diese Schülerzugewandtheit ein wichtiges Kriterium ist ähm und einfach auch ähm von der Unterrichtsführung her ähm (.) ne Lebendigkeit äh zustande kommt dadurch dass Schüler im hohen Maße eingebunden werden und ähm einfach dass letztlich ne Problemorientierung stattfindet die einfach ähm die Schüler vergessen lässt dass sie jetzt in ner Lehrprobe sind also wo einfach äh wo man merkt jetzt (.) ähm entsteht dieses Feuer, das einfach Freude macht

Die Schülerorientierung sei „*ein wichtiges Kriterium*“ (Z. 362 f.). Außerdem müsse im Unterricht eine Aktivität vorhanden sein, die durch das „*im hohen Maße*“ vorhandene Eingebundensein der Lernenden erreicht werde. Darüber hinaus müsse es eine Problemstellung geben, die die Schülerinnen und Schüler motiviert.

So zeigt sich in der abschließenden Bewertung in dieser Passage nochmals, dass das Unterrichtsarrangement so gestaltet werden müsse, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert und engagiert im Unterricht arbeiten.

Validiert wird die Orientierung, wonach die Sichtstrukturen des Unterrichts und ein Fokus auf die Lernenden für diesen Typus handlungsleitend sind, durch die fokussierte Passage „*die einfach ähm die Schüler vergessen lässt dass sie jetzt in ner Lehrprobe sind also wo einfach äh wo man merkt jetzt (.) ähm entsteht dieses Feuer, das einfach Freude macht*“ (Z. 367–370). Denn es zeigt sich in dieser Passage, dass der Unterricht so gestaltet werden müsse, dass die Schülerinnen und Schüler engagiert und motiviert bei der Sache sind und die Rahmenbedingung „*Unterricht*“ vergessen.

In der nachfolgenden Erzählung über die methodischen Übergänge im Unterrichtsgeschehen wird der Fokus nochmals auf die sichtbaren Elemente der Schülermotivation als Kriterien guten Unterrichts gelegt. So müsse dieser Übergang „*funktionieren*“ (Z. 347) und man dürfe nicht einfach nur sagen, man habe Arbeitsblätter dabei und diese werde man nun bearbeiten. Dies wolle man als Schülerin und Schüler nicht hören, sondern die Lehrkraft müsse dies in eine Geschichte verpacken. Dann habe man zwar auch ein Arbeitsblatt, jedoch klinge das anders.

Matterhorn, Zeile 346–356

was auch häufig der Fall ist dass die methodischen Übergänge net funktionieren und des heißt und jetzt hab ich euch Arbeitsblätter mitgebracht, des wenn ich höre dann krieg da da klappt bei mir des Taschenmesser auf (.) ja des ist des was der Schüler hören möchte? ja, er hat ein Arbeitsblatt für mich mit ui wie fein ich freu mich ja drauf nein (.) sondern ich muss sagen meinetwegen jetzt nur als Beispiel äh der-der Dieb hat sich verdünnsiert und den wollen wir jetzt finden und da hab ich Tipps und schaun mer mal welches Detektivteam den am schnellsten findet? (.) der hat auch ein Arbeitsblatt (.) aber es klingt doch ganz anders

In dieser Passage dokumentiert sich somit nochmals die Wichtigkeit der sichtbaren Elemente des Unterrichts und der Schülerorientierung. So werde die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht aufgrund der inhaltlichen Sache erreicht, sondern durch das methodische Setting und das schülergerechte Aufbereiten der Arbeitsmaterialien. Guter Unterricht wird für diesen Typus somit konstruiert durch die Choreografie des Unterrichts auf der Sichtebeine und durch ein hohes Maß an Schülermotivation.

Validiert wird diese Orientierung in der sehr drastisch formulierten Kritik über das Fehlen eines schülermotivierenden Übergangs zu einer Arbeitsphase durch die Fokussierungsmetapher „*da klappt bei mir des Taschenmesser auf*“ (Z. 349).

Zum Erreichen dieser Forderung nach einem methodisch und didaktisch schülermotivierenden Unterricht auf der Sichtebeine setzt dieser Typus bestimmte Eigenschaften beziehungsweise Kompetenzen bei den angehenden Lehrkräften voraus, diese werden im Folgenden dargelegt.

Erwartete Kompetenzen der Lehrperson

Auch bei den erwarteten Kompetenzen einer angehenden Lehrkraft zeigt sich wieder der Fokus auf die sichtbaren Elemente des Unterrichts und eine individuelle Bezugsnorm. So erzählt die seminarleitende Person Mönch, dass jemand, der gut an der Universität gelernt habe, über die Kompetenzen im Bereich der Fachdidaktik verfüge, jedoch nicht unbedingt im Bereich der Unterrichtsmethodik. So fehle es den angehenden Lehrpersonen an der Fertigkeit, den Unterricht an das jeweilige Schülerklientel anzupassen. Nur wenn die Kompetenzen in den beiden Bereichen Fachdidaktik und Methodik ausreichen, könne der Unterricht unter Berücksichtigung der Individualität des einzelnen Lernenden gelingen.

Mönch, Zeile 184–197

aber? ich beobachte auch bei vielen die gut gelernt haben in der Universität die hätten? zwar die fachdidaktische Kompetenz haben aber die unterrichtsmethodische Kompetenz net. ihnen fehlen Lehrverfahren wie mach ich jetzt ne Textanalyse sie wissen (.) des müsst mer so und so machen sind aber auch nicht in der Lage des dann in in in im Hinblick von Innenstadtschule 25 Kinder Migrationshintergrund (.) andere Bandbreite 16 oder 15 Kinder in M-Dorf ohne Migrationshintergrund also (.) da hat da ist die Umsetzung der Fachdidaktik nicht vorhanden; und ich glaub des is die die größte Trennweite der der LAAs die die sowohl die fachdidaktische Kompetenz haben und die unterrichtsmethodische Kompetenz haben wenn des wenn des zusammen geht (.) dann (klopft sich auf den Oberschenkel) funktioniert.

Es zeigt sich in dieser Passage, dass für diesen Typus Lernende nicht gleich Lernende sind. Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, müsse eine angehende Lehrkraft über die entsprechenden methodischen und fachdidaktischen Fähigkeiten verfügen. Somit werden in dieser Passage wiederum die Orientierungen dieses Typus, wonach die Choreografie des Unterrichts und die individuelle Bezugsnorm auf die Schülerinnen und Schüler guten Unterricht bedingen, deutlich. Dies wird durch die abschließende Bewertung „*wenn des zusammen geht (.) dann (klopft sich auf den Oberschenkel) funktioniert*.“ (Z. 195 ff.) nochmals validiert.

In der nachfolgenden Passage erzählt die seminarleitende Person Eiger von der Unterschiedlichkeit der einzelnen Schulen und den damit verbundenen Herausforderungen für den Unterricht der angehenden Lehrkräfte. So müsse eine Lehrkraft in einer sogenannten Brennpunktschule beispielsweise mit Methoden aus dem Förderschulbereich arbeiten und müsse so auf die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen und das Niveau des Unterrichts an die Voraussetzungen der Lernenden anpassen. Hierdurch zeigt sich nochmals der Fokus dieses Typus auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die daraus folgenden unterrichtsmethodischen Voraussetzungen.

Eiger, Zeile 229–238

mhm ähm (.) also wenn i ez zum Beispiel auf R-Stadt-Mitte eingeh (.) dann müssen da die Lehramtsanwärter ganz anders arbeiten, die brauchen zum Beispiel äh bestimmte Methoden aus der Förderschule, die sind sehr hilfreich zum Beispiel viel mit Symbolen zu arbeiten, viel mit Bildern zu arbeiten, viel mit Satzanfängen? Hilfen zu Arbeiten und ä:hm vor allem auf die:: äh Bedürfnisse der einzelnen Schüler einzugehn, die müssen also sehr fit im Differenzieren sein, und äh müssen gelernt haben des Niveau an die Schüler anzupassen

Die Orientierung auf die individuelle Bezugsnorm des Unterrichts wird abschließend durch die Forderung „äh müssen gelernt haben des Niveau an die Schüler anzupassen“ (Z. 237 f.) nochmals validiert.

Abschließend zeigt sich in der nachfolgenden Erzählung der seminarleitenden Person Zugspitze über das Ziel ihrer Ausbildung der angehenden Lehrkräfte nochmals, dass für diesen Typus bei der Betrachtung und Beurteilung von Unterricht vor allem die sichtbaren Elemente des Unterrichts eine Rolle spielen und der kognitive Lernerfolg eine untergeordnete.

So bilde sie die angehenden Lehrkräfte vor allem für „Showstunden“ (Z. 548) in den Lehrproben aus, denn da wolle man sehen, „was der Lehramtsanwärter alles drauf“ (Z. 551 f.) habe.

Zugspitze, Zeile 547–552

ich bilde die Lehramtsanwärter aus in Bezug auf ich sag jetzt mal im weitesten Sinne Show und Showstunden wie auch die Prüfungen ich sag immer die Prüfung ist das Meisterstück (.) ja also ich will da auch die Show sehen natürlich ich will sehen was der Lehramtsanwärter alles drauf hat

So zeigt sich in der Wortwahl „Showstunden“ (Z. 548), dass es diesem Typus vor allem um den sichtbaren Effekt im Unterricht geht und somit vor allem die Sichtstrukturen des Unterrichts als Qualitätsmerkmal angelegt werden. Validiert wird diese Orientierung nochmals durch die abschließende Forderung „ich will da auch die Show sehen“ (Z. 551), denn hierdurch zeigt sich nochmals, dass es diesem Typus vor allem auf den Showeffekt und die Choreografie des Unterrichts ankommt und dass ein kognitiver Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern ein untergeordnetes Qualitätskriterium des Unterrichts für diesen Typ darstellt.

Dieses Showmoment wird auch durch die Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson erreicht. Dies wird in der anschließenden Beschreibung von Matterhorn deutlich. So sei diese Lehrperson ein „genialer Schauspieler“ gewesen und die Beobachter würden bei einem solchen Showtalent von den Stühlen fallen. Das Talent zur „Show“ sei dabei ein Wesenszug der „Lehrerpersönlichkeit“.

Matterhorn, Zeile 1125–1131

des ist so ein genialer Schauspieler also der der kann des was ich zuerst gesagt hab mit der Geschichtserzählung und so weiter der kann also der d-da fallen die hinten von den Stühlen, (.) ja was der da abziehen kann und zwar ohne großen Heck meck sondern des hat der einfach drauf, (.) und äh dann hab ich gesagt schauts mal her und jetzt seht ihr was es ausmacht die Lehrerpersönlichkeit

In dieser Passage zeigt sich durch die Fokussierungsmetaphern „genialer Schauspieler“ und „da fallen die hinten von den Stühlen“ nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach der Unterricht auf Sichtebene bewertet wird. Darüber hinaus zeigt sich durch den Bezug zur Lehrerpersönlichkeit, dass für diesen Typus die Lehrerpersönlichkeit und deren Unterhaltungstalent ein wichtiger Bestandteil guten Unterrichts ist.

Zusammenfassung

Dieser Typ konstruiert guten Unterricht sehr stark durch die Gestaltung von Lernarrangements, sodass jede Schülerin und jeder Schüler aufgrund der individuellen Leistungsfähigkeit am Unterricht teilnehmen kann. Die Orientierung an Rahmenbedingungen wie Lehrplänen oder Ähnlichem spielt eine untergeordnete Rolle. Ziel des Unterrichts ist das motivierte und störungsarme Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Der kognitive Wissenserwerb der Lernenden spielt eine untergeordnete Rolle, der einzelne Lernende steht im Mittelpunkt. Dieser solle sich aufgrund seiner eigenen Leistungsfähigkeit entwickeln. So muss der Unterricht methodisch abwechslungsreich gestaltet werden und alle Schülerinnen und Schüler sollen durch das didaktisch-methodische Arrangement zum motivierten Arbeiten und Mitmachen gebracht werden. Hierbei steht die sichtbare Aktivität der Lernenden im Vordergrund, so müssen diese beschäftigt sein. Methoden unterstützen diesen Prozess. Der Unterricht muss durch sein sichtbares Arrangement motivierend sein, nicht unbedingt durch die zu vermittelnden Lernziele. Die Lehrperson muss über ein breites Wissen im Bereich der Fachdidaktik und vor allem im Bereich der Methoden verfügen, des Weiteren muss sie in der Lage sein, die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit im Unterricht zu motivieren. Darüber hinaus muss sie durch ihre extrovertierte und mitreißende Persönlichkeit die Schülerinnen und Schüler unterhalten und motivieren können. Zusammenfassend kann dieser Typus mit dem Worten von Zugspitze charakterisiert werden: „*ich will da auch die Show sehen*“ (Zugspitze, Z. 551).

3.2.1.2 Typ 2: Lernen als kognitiver Aneignungsprozess

Der Typus „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ wird im Folgenden hauptsächlich anhand der Referenzfälle K2 und Mont Blanc dargestellt. Zur Illustration werden hierzu noch Passagen aus anderen Interviews herangezogen. In diesem Kapitel wird das Verhältnis dieses Typs zum Lernprozess als sichtbare beziehungsweise kognitive Aktivität der Schüler dargestellt. Außerdem wird dargelegt, welches Ziel das Lernen für diesen Typus im Unterricht haben soll und welche Kompetenzen eine Lehrkraft aus Sicht dieses Typs für diesen Unterricht benötigt.

Sichtbare Aktivität vs. kognitive Aktivität

In der folgenden argumentativen Erzählung der seminarleitenden Person K2 wird deutlich, dass es diesem Typus im Unterricht um die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler geht und dass guter Unterricht eine motivierende fachliche Tiefe haben müsse. So müsse er nicht kleinschrittig, sondern spannend vom fachlichen Thema her aufgebaut werden und auch falsche Beiträge sollten thematisiert werden, denn aus diesen könne die Klasse oft mehr lernen als von richtigen Schülerantworten.

K2, Zeile 378–384

ganz wichtig äh dass äh (.) also sehr viele da mitmachen und nette Beiträge kommen und wie schon gesagt nicht so engschrittig sondern spannender äh dass man die also vielleicht äh schon aus der Reserve holt und so weiter und auch einmal nette falsche Beiträge kommen damit kann man ja oft mehr anfangen als mit einem guten, weil man aus dem mehr lernen kann als wenn gleich die richtige Antwort kommt für alle

In dieser Passage zeigt sich, dass für diesen Typus die Schülermotivation und somit die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Unterricht durch die Komplexität der Gesamtheit eines fachlichen Problems konstruiert und nicht durch ein Schritt für Schritt aufbereitetes methodisches Setting erreicht wird. Dies wird durch die Wortwahl „*nicht so engschrittig sondern spannender*“ (Z. 379 f.) deutlich. Hierdurch wird bereits der erste Kontrast zum Typ 1 „Lernen

als Gestaltung von Lernarrangements“ deutlich, denn dieser konstruiert guten Unterricht und die damit verbundene Schülermotivation ausschließlich über das methodische Setting des Unterrichts.

Die geforderte kognitive Aktivität der Lernenden und die fachliche Tiefe des Unterrichts werden durch die Wortwahl „*schon aus der Reserve holt*“ (Z. 381) nochmals deutlich. So müsse der Lernende durch ein fachliches Problem zur Mitarbeit motiviert werden.

Die kognitive Aktivität und die Ausrichtung des Unterrichts an fachlichen Zielen und am Lernfortschritt wird durch die Passage „*auch einmal nette falsche Beiträge kommen damit kann man ja oft mehr anfangen als mit einem guten*“ (Z. 381 ff.) deutlich. So müsse im Unterricht auch ein falscher Beitrag thematisiert werden, um einen Lernfortschritt zu erzielen. Hierdurch wird nochmals die Orientierung dieses Typus deutlich: Die kognitive Aktivität des Schülers und die fachliche Tiefe des Unterrichts stehen im Mittelpunkt.

In der nachfolgenden Beschreibung des Grob Ablaufs der Einführung der Addition von Brüchen durch die seminarleitende Person K2 werden die Orientierungen dieses Typus, wonach die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler und die Thematisierung von Fehlern handlungsleitend sind, validiert. So müssten durch ein Problem zu Beginn verschiedene Möglichkeiten gesammelt werden, wie Brüche addiert werden können. Anschließend müsse die falsche Idee der Addition von Nenner und Nenner sowie Zähler und Zähler direkt problematisiert werden. Zu diesem Zweck dürfe auch etwas Falsches an der Tafel stehen. Durch diese Thematisierung des falschen Verständnisses könne bei den Lernenden das richtige Verständnis der Addition von Brüchen besser erreicht werden als durch die sofortige Vermittlung der richtigen Vorgehensweise und das beiläufige Erwähnen dieses Fehlers.

K2, Zeile 388–412

ja [räuspert sich] wenn (6) ja die da bei der Multiplikation von von (2) oder bei der Addition von Brüchen, äh da (.) da kann man äh so verschiedene Möglichkeiten sammeln (.) zunächst wenn man des richtig aufbereitet (.) äh also ma man macht ein einführendes Problem bei dem es dann notwendig ist Brüche zu addieren, also kommt man auf das Problem Addition von Brüchen und dann lässt man mal vermuten wie man denn Brüche addieren könnte und wenn die nicht irgendwie von den Eltern da zu viel vorher mitgekriegt haben dann ist die Geschichte mit dem Hauptnenner und so weiter ja nicht nicht im Gang dann sagen die sicher äh Zähler plus Zähler Nenner plus Nenner ist eine Frage welche Reihenfolge sie haben ne, es gibt die Reihenfolge auch zuerst die Multiplikation zu machen oder sowas und äh dann gibt's de- des große Verbot man soll nichts Falsches an der Tafel stehen haben und das find ich ist ein bisschen ein Schmarrn, [...] und schaut sich des an, und ich glaub des ist wenn man dann einmal mitgekriegt hat äh dass des Zähler plus Zähler Nenner plus Nenner falsch ist und dass des ganz offen dahin gestellt wird obwohl des vielleicht überhaupt die tolle Idee am Anfang war äh dann bleibt des besser hängen als wenn man des so nebenbei so äh sagt a aber bitte net

Durch die drastische Bewertung der Regel, nichts Falsches an der Tafel stehen haben zu dürfen, als „*ein bisschen ein Schmarrn*“ (Z. 403) dokumentiert sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach die Thematisierung von Schülerfehlern und die damit verbundene kognitive Aktivierung der Schüler und der fachliche Tiefgang des Unterrichts handlungsleitend sind. Außerdem wird in dieser Passage deutlich, dass dieser Typus den Fokus auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler legt und den Unterricht an einem Lernziel ausrichtet, hier die Addition von Brüchen. Dies wird durch die Passage „*und ich glaub des ist wenn man dann einmal mitgekriegt hat äh dass des Zähler plus Zähler Nenner plus Nenner falsch ist und dass des ganz offen dahin gestellt wird obwohl des vielleicht überhaupt die tolle Idee am Anfang war äh dann*“

bleibt des besser hängen als wenn man des so nebenbei so äh sagt a aber bitte net“ (Z. 406–412) nochmals validiert.

In der Erzählung der seminarleitenden Person Mont Blanc über die Methode des Lernzirkels zeigt sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach der kognitive Lernerfolg des Unterrichts das konstituierende Merkmal guten Unterrichts ist und der methodische Aufbau des Unterrichts eine diesem Ziel untergeordnete Rolle spielt. Hierdurch wird nochmals der Kontrast zum Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ deutlich. So müsse der Unterricht am Hauptziel Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler orientiert werden und diesem die methodische Aufbereitung untergeordnet werden.

Mont Blanc, Zeile 68–89

aber wenn ich dann nen Lernerfolg und des äh doch nun mal unser Kerngeschäft gut die Schüler sollen auch äh äh Wertebewusstsein erlangen es sollen Sozialkompetenzen geschult werden des ist schon klar aber letztendlich soll am Ende der Stunde oder am Ende einer Sequenz mehr an Wissen vorhanden sein als als am Anfang und wenn ich des nur als als Materialpräsentation und Herumgehe äh veranstalte oder die Materialien so einfach gestalte dass der Schüler auf dem Status bleibt den er am Anfang eh schon besessen hat eh er kann einen Übungseffekt erzielen gut des kann auch natürlich äh @(.).@ ein Effekt sein aber dann bringt diese Lernform nix dann ist es ganz nett

Durch die Fokussierungsmetapher „*unser Kerngeschäft*“ (Z. 68f.) wird nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach der Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern und die damit verbundene kognitive Aktivität das konstituierende Merkmal guten Unterrichts ist, validiert, dem alle anderen Elemente des Unterrichts untergeordnet werden müssen. Diese Orientierung wird durch die abwertende Beschreibung der Methode des Lernzirkels als „*Materialpräsentation und Herumgehe*“ (Z. 73f.) nochmals unterstrichen. So stehen für diesen Typus die kognitive Aktivität und der Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Eine reine sichtbare Aktivität aufgrund eines methodischen Settings ist für diesen Typus kein Qualitätskriterium des Unterrichts. Dies wird durch die Bewertung „*dann bringt diese Lernform nix dann ist es ganz nett*“ (Z. 88f.) nochmals verdeutlicht. So werden in dieser Passage die sichtbaren Elemente des Unterrichts als „*ganz nett*“ (Z. 89) abwertend dargestellt. Hierdurch zeigt sich, dass für diesen Typus die Tiefenstrukturen des Unterrichts ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts darstellen.

Die Orientierung des Typus, wonach der kognitive Wissenserwerb bei den Lernenden das Qualitätsmerkmal des Unterrichts darstellt, wird durch die folgende Beschreibung der Beobachtungskriterien des Unterrichts der seminarleitenden Person Mont Blanc nochmals validiert. So achte sie beim Herumgehen auf den „*Lernfortschritt*“ (Z. 428) bei den Schülerinnen und Schülern und ob durch die gestellten Arbeitsaufträge auch der beabsichtigte Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werde. Dies könne man anhand der Schülerergebnisse feststellen.

Mont Blanc, Zeile 427–435

eigentlich acht ich bei den Schülern genau auf des Gleiche worauf ich beim Lehrer achte erzielt er nen Lernfortschritt kommt da irgendwie substanziell war raus und bei den Schülern kommt da substanziell was raus kommt des kommt was an oder wenn ich beispielsweise jetzt rumgeh dann acht ich bei Arbeitsaufträgen drauf ham die Schüler des verstanden äh wird das bearbeitet was der Lehrer will in welcher Qualität wird des bearbeitet wie sind die Ergebnisse merkt man an den Ergebnissen dass des verstanden wurde was intendiert äh wurde durch den vorherigen Lernprozess beispielsweise

Durch die nähere Spezifizierung des Lernfortschritts bei den Schülerinnen und Schülern durch die Bewertung „*kommt da substanziell was raus*“ (Z. 430) zeigt sich, dass für diesen Typus durch

den Unterricht nicht nur ein Ergebnis erreicht werden müsse, sondern ein Ergebnis mit Gehalt, welches die Schüler weiterbringt. Hierdurch dokumentiert sich wiederum der Fokus dieses Typus auf den kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler. Diese Orientierung wird durch das Beobachtungskriterium „*ham die Schüler des verstanden*“ (Z. 432) nochmals validiert. So geht es diesem Typus nicht nur um das Lernen von Sachverhalten, sondern auch um ein tiefgreifendes Verständnis der zu lernenden Unterrichtsinhalte. Hierdurch wird die Orientierung, wonach der kognitive Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern ein Qualitätskriterium des Unterrichts darstellt, nochmals unterstrichen.

Anhand der Beschreibung der angelegten Qualitätsmerkmale bei der Beobachtung des Unterrichts durch die seminarleitende Person Mont Blanc zeigt sich erneut, dass für diesen Typus die Qualität des Unterrichts an dem kognitiven Lernfortschritt der Schüler gemessen werde. So müsse der Lernende am Ende des Unterrichts mehr Wissen besitzen als zu Beginn. Hierbei zählten allerdings nicht die reine Beschäftigung im Unterricht, sondern die auf das Lernziel orientierten zielgerichteten Tätigkeiten.

Mont Blanc, Zeile 702–707

des spielt wieder in Unterricht hinein und das seh ich ein Unterricht erziel wo am Schluss der Schüler mehr weiß äh als er am Anfang äh gewusst hat und des Ganze nicht nur als als hohle Beschäftigung sondern als sinnbringende sinnstiftende Tätigkeiten dass jemand des schafft seinen Unterricht so zu gestalten

Durch den maximalen Kontrast zwischen einer „*hohle[n] Beschäftigung*“ (Z. 705) und „*sinnbringende[n] sinnstiftende[n] Tätigkeiten*“ (Z. 705 f.) dokumentiert sich die Orientierung dieses Typus, wonach eine zielgerichtete kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund des Unterrichts steht. Eine reine Aktivität und Beschäftigung der Lernenden durch das methodische Arrangement stellen nicht das Ziel des Unterrichts dar. Hierdurch wird wiederum der Kontrast zum Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ sehr deutlich.

Auch in der nachfolgenden narrativen Passage über die eigene Berufsbiografie der seminarleitenden Person Mont Blanc dokumentiert sich die Orientierung dieses Typus, wonach der kognitive Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern das Qualitätskriterium des Unterrichts darstellt und dass ein reiner „Aktionismus“ im Unterrichtsprozess abgelehnt wird.

Mont Blanc, Zeile 713–715

mir ist es tausendmal so gegangen dass ich mir nach ner Stunde gedacht hab ja war des jetzt (.) wirklich Aktionismus oder ist auch wirklich was dabei rausgekommen

Dass es diesem Typus um den kognitiven Wissenserwerb und einen Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern geht, wird auch in der nachfolgenden Erzählung über das Verständnis des Begriffs „*Methodenkompetenz*“ (Z. 751) deutlich. So versteht die seminarleitende Person Jungfrau unter Methodenkompetenz nicht das Anwenden vieler Methoden im Unterricht, sondern dass geeignete Methoden, die den angedachten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, im Unterricht verwendet werden.

Jungfrau, Zeile 750–756

dann im Prozess geht's drum dass die Kinder eben möglichst ähm aktiv sind und Methodenkompetenz versteh ich vor allen Dingen darin nicht dass man viele Methoden äh Richtung Kinder ähm transportiert sondern dass man ausgewählt gute Methoden oder sinnhafte Methoden einfach transportiert und am Schluss geht's wieder drum ist was hängen geblieben ist wirklich Lernzuwachs entstanden

So gehe es am Ende des Unterrichts darum, ob bei den Schülerinnen und Schülern ein Lernzuwachs zu verzeichnen ist, der Weg dorthin in Form von Methoden spiele eine untergeordnete Rolle. Dies wird durch die abschließende Bewertung „*am Schluss geht's wieder drum ist was hängen geblieben ist wirklich Lernzuwachs entstanden*“ (755 f.) deutlich. Hierdurch wird die Orientierung, wonach der kognitive Wissenserwerb bei den Lernenden das Ziel des Unterrichts darstellt, verdeutlicht.

Die Orientierung, dass das Ziel des Unterrichts das Erreichen eines kognitiven Wissenserwerbs bei den Schülerinnen und Schülern ist und dass die sichtbaren Elemente des Unterrichts – wie beispielsweise die Methodenwahl – für diesen Typus eine untergeordnete Rolle spielen, zeigt sich zudem anhand der Erzählung der Person Zugspitze über einen möglichen Streitpunkt in der Notenbesprechung einer Lehrprobe. Wenn ein Prüfender in einem Fach eine bestimmte Methode präferiere und meine, der Unterricht müsse dann genau so ablaufen, dann sei es „*ein Streit um Methoden*“ (Z. 261 f.), jedoch schreibe der Lehrplan keine Methoden vor, sondern es gehe bei der Bewertung des Unterrichts um „*den Lerneffekt bei den Schülern*“ (Z. 265 f.) und nicht um das Zeigen einer entsprechenden Methode.

Zugspitze, Zeile 257–266

also es kann zum Beispiel sein dass jemand in einem Fach ne besondere (.) Methode präferiert (.) und der Meinung ist des müsste jetzt genau nach dieser Methode laufen und ich sag ähm (2) mit der gezeigten Methode wärs genauso möglich gewesen der Effekt ist nicht größer (.) dann ist es einfach ein Streit um Methoden wo ich sag die (.) der Lehrplan schreibt mir keine Methode vor des kann der LAA entscheiden und wenn der Effekt beim Schüler da ist ist es egal ob die Methode oder die Methode gewählt hat er hat (.) er hat ja den Lerneffekt bei den Schülern erreicht des wär so ein Punkt

Durch diese Passage und durch die Betonung des „*Lerneffekt[s]*“ (Z. 265) bei den Schülerinnen und Schülern wird die Orientierung, wonach die kognitive Aktivität und der damit intendierte Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern für diesen Typus das Qualitätskriterium des Unterrichts darstellt, nochmals validiert.

Dass für diesen Typus allein das Ziel des kognitiven Lernzuwachses bei den Schülerinnen und Schülern zählt und das methodische Arrangement eine untergeordnete Rolle für die Beurteilung guten Unterrichts spielt, wird durch die nachfolgende Beschreibung der Merkmale guten Unterrichts der seminarleitenden Person Dufourspitze nochmals deutlich.

Dufourspitze, Zeile 583–588

des ist ein guter Unterricht kann so viel unter- kann so viel unterschiedlich sein ein guter Unterricht ist ist ist dann, grundsätzlich ganz egal wie er abläuft wenn was dabei raus, kommt wenn beide fa- Seiten zufrieden, sind und ähm wenn man des Gefühl hat ähm es ist was gelernt, worden

So könne „*ein guter Unterricht*“ (Z. 583) sehr unterschiedlich sein und es sei „*ganz egal wie er abläuft*“ (Z. 585), es müsse am Ende nur etwas gelernt worden sein. Es dokumentiert sich in dieser Passage abermals der sehr starke Fokus dieses Typus auf den kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler als alleiniges Qualitätsmerkmal des Unterrichts. Denn der Weg, der Ablauf des Unterrichts zu diesem Ziel spielt für diesen Typus eine untergeordnete Rolle.

Die Ablehnung einer bloßen Betrachtung des Unterrichts auf der Sichtebeine und die damit verbundene Hervorhebung der Vermittlung des fachlich Richtigen wird in einer weiteren Erzählung von Zugspitze über eine negative Lehrprobennotenbesprechung deutlich. So habe sich die zu prüfende Lehrperson selbst gut in Szene setzen können, jedoch wurde im Unterrichtsverlauf dann nicht auf die fachliche Richtigkeit bei der Aussprache der Schülerinnen und Schüler

geachtet. Dies sei von den anderen Prüfenden jedoch nicht bemerkt worden, sondern es sei nur die „glatte Oberfläche“ (Z. 273) des Unterrichts betrachtet worden. Hierdurch sei eine „zu gute Note“ (Z. 277) in der Lehrprobe vergeben worden.

Zugspitze, Zeile 268–277

es ist auch schon mal passiert dass jemand sich wunderbar als Person dargestellt hat der Prüfling selber (1) und (.) äh ich erinnere mich an eine Prüfung da da ham die Schüler einen Sachtext über Handys bekommen wo dann UMTS-Standard vorkam in der sechsten Klasse und Prepaidhandys der Schüler hat später von Prebraidhandys gsagt wo einfach nur diese glatte Oberfläche äh (.) von den Prüfern gesehen wurde und (.) was beim Schüler eben nicht hängen geblieben wurde ähm (.) des wurde nicht gesehen und da konnte ich dann die Prüfer auch nicht da drauf hinweisen des war einfach eine zu gute Note

Anhand der Fokussierungsmetapher „glatte Oberfläche“ (Z. 273) im Vergleich zur gewünschten fachlichen Richtigkeit dokumentiert sich wieder die Orientierung dieses Typus, wonach die fachliche Tiefe und der kognitive Wissenserwerb bei den Lernenden das Ziel des Unterrichts darstellt. Denn auf einer glatten Fläche kann nichts fest verankert werden und somit kann bei der Betrachtung der „glatte[n] Oberfläche“ (Z. 273) des Unterrichts auch nicht festgestellt werden, welches Wissen bei den Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde verankert worden ist. Validiert wird diese Orientierung, wonach die fachliche Richtigkeit und nicht die Gestaltung des Unterrichts rein auf der Sichtebeine das Qualitätsmerkmal des Unterrichts darstellt, durch die abschließende Bewertung „des war einfach eine zu gute Note“ (Z. 277).

Durch diese Darstellung von unterschiedlichen Bewertungskriterien des Unterrichts der Prüfenden wird bereits zu den Zielen des Unterrichts übergeleitet. Im Folgenden wird das Verhältnis dieses Typus zu den eigentlichen Zielen des Unterrichts dargelegt.

Ziel des Unterrichts

In dieser Passage beschreibt die seminarleitende Person Großglockner, was sie unter einer guten Unterrichtsstunde versteht. Hierbei wird deutlich, dass als Ziel des Unterrichts für diesen Typus ein Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern feststellbar sein müsse. So müssen die Lernenden beispielsweise am Ende einer Musikstunde ein Musikstück auch spielen können. Des Weiteren wird in dieser Passage die Orientierung aus dem vorherigen Abschnitt, wonach die Schülerinnen und Schüler durch das fachliche Thema zu motivieren sind und nicht durch das methodische Unterrichtsarrangement, nochmals validiert. Dies wird durch die Beschreibung „mit großen Eigeninteresse am Unterrichtsgegenstand arbeiten“ (Z. 711 f.) deutlich. Hier zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit Selbstmotivation am Unterrichtsgegenstand arbeiten und somit nicht das methodische Arrangement der Stunde, sondern der Unterrichtsgegenstand, also das fachliche Thema, die Motivationsgrundlage darstellt.

Großglockner, Zeile 711–719

äh die Schüler motiviert selbsttätig werden mit großen Eigeninteresse am Unterrichtsgegenstand arbeiten und einen Lernzuwachs feststellbar (.) äh nachweisen können also wenn ich reingehe in die Stunde Beispiel Musikstunde (.) und äh und die erarbeiten sich zum Beispiel eine Ensemblebegleitung und ich kann feststellen dass die Schüler von Anfang der Stunde am Ende dieses stolze Gefühl haben sie haben jetzt was bewältigt und können das Stück jetzt spielen

Die Orientierung, dass das Ziel des Unterrichts der Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern ist, wird anhand der Beschreibung am Ende dieser Passage deutlich. So müsse der Ler-

nende „am Ende dieses stolze Gefühl haben“ (Z. 716 f.), etwas gelernt zu haben. Diese fokussierte Beschreibung „am Ende dieses stolze Gefühl haben“ (Z. 716 f.) dokumentiert nochmals, dass für diesen Typus der Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern das grundlegende Ziel des Unterrichts darstellt und dass die Motivation bei den Schülerinnen und Schülern ebenfalls durch das fachliche Thema und den daraus resultierenden möglichen Wissenserwerb herbeigeführt werde.

Anhand der biografischen Erzählung über die Berufsmotivation der seminarleitenden Person Großglockner zeigt sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach der kognitive Wissenserwerb der Lernenden das Ziel des Unterrichts darstellt. So sei sie aus der gleichen Motivation heraus Seminarleitende geworden, aus der sie Lehrerin geworden sei. Es sei einfach schön, „diesen Lernfortschritt zu sehen“ (Z. 777 f.), wenn die Schülerinnen und Schüler, die sie begleitet habe, am Ende der Schullaufbahn beispielsweise „besser rechnen“ (Z. 776) oder ein Referat auf Englisch halten können.

Großglockner, Zeile 769–778

letztlich ist die gleiche Motivation aus der ich Lehrer geworden bin des ist schön bei Schülern sie sind auch Lehrer sie wissen des es ist einfach schön zu sehen wenn sie ne siebte Klasse bekommen und sie entlassen sie in der neunten zu merken sie können jetzt besser sprechen die können sich schriftlich äh Stellung nehmen zu irgendwas (.) die können sich bewerben (.) die können a eh auf einem Instrument was spielen, die ham a Ahnung (.) von Gedichten die können besser rechnen die können auf Englisch was sagen ein Referat halten einfach diesen Lernfortschritt zu sehen

Durch die mehrfache Nennung der beschreibenden Wortwahl „die können“ (bspw. Z. 773) dokumentiert sich, dass für diesen Typus der kognitive Lernfortschritt bei den Schülerinnen und Schülern das Ziel des Unterrichts darstellt. Denn die Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der Schullaufbahn mehr können als zu Beginn und Können setzt Wissen und Übung voraus, welche im Unterricht erlernt und durch ihn geleistet werden müssten. Die abschließende Bewertung „einfach diesen Lernfortschritt zu sehen“ (Z. 777 f.) validiert diese Orientierung. So ist für diesen Typus der erzielte Lernfortschritt das entscheidende konstituierende Merkmal guten Unterrichts.

Dass für diesen Typus der kognitive Wissenserwerb mehr ist als nur etwas anwenden und bewältigen zu können, zeigt sich in der folgenden Passage der seminarleitenden Person K2. So müsse für diesen Typus auch ein tieferes Verständnis für das Fach beziehungsweise für das fachliche Thema erreicht werden. Dieser berichtet im Vorfeld über das fehlende mathematische Verständnis eines Referendars. In diesem Zusammenhang erzählt er von einem Artikel, in dem sich Mathematikprofessoren über das mathematische Verständnis der Schülerinnen und Schüler beschwerten. So werde „die Mathematik nimmer tiefgenug unterrichtet“ (Z. 313), sondern man rechne nur Aufgaben und erreiche dadurch kein nachhaltiges fachliches Verständnis.

K2, Zeile 311–315

aber die haben im in im Prinzip äh die Mathematik nicht verstanden ne wie auch die Professoren ja auch moniert haben dass die Mathematik nimmer tiefgenug unterrichtet wird dass man sagt wies geht, man rechnet Aufgaben und dann kann man die sicher hindrillen und dann ist aber hinterher weg

Es dokumentiert sich in der Elaboration „dann kann man die sicher hindrillen und dann ist aber hinterher weg“ (Z. 314 f.) die Orientierung dieses Typus, wonach ein tiefgreifendes Verständnis für den Unterrichtsgegenstand im Unterricht erreicht werden müsse. So reicht es diesem Typus nicht, bestimmte Aufgaben im Moment bewältigen zu können, sondern es müsse ein

nachhaltiger Kompetenzzuwachs und ein tiefgreifendes Verständnis für das Fach im Unterricht erreicht werden und nicht nur das bloße Lernen für den Augenblick. Dies wird durch die negative Bewertung durch die Fokussierungsmetapher „*hindrillen*“ (Z. 314) deutlich, denn durch ein „Hindrillen“ von Unterrichtsinhalten wird nur ein kurzzeitiger Wissenszuwachs intendiert. Dieser vertiefte kognitive Wissenszuwachs als Ziel des Unterrichts wird auch in dem nachfolgenden Vergleich der seminarleitenden Person Dufourspitze zwischen einer Sportlehrkraft und einem Übungsleiter im Verein deutlich. So gebe es einen Unterschied zwischen Schulsport und Vereinssport. Denn die Lehrkräfte seien „*studierte Sportphilologen*“ (Z. 673) und da stehe ein anderer kognitiver Anspruch dahinter als im Verein, wie beispielsweise das wissenschaftliche Arbeiten.

Dufourspitze, Zeile 670–675

was kann ich mit Schülern machen ja was ist der Unterschied (.) ähm Schulsport Vereinssport (.) ja im Vereinssport wir sin- sind studierte Sportphilologen und keine Übungsleiter (.) also ist da ein anderer Anspruch dahinter Kognition ähm (.) auch ein wissenschaftliches Arbeiten ja, und des muss mer natürlich auch (.) äh ham

Es dokumentiert sich durch den maximalen Kontrast zwischen „*studierte[n] Sportphilologen*“ (Z. 732) und einem Übungsleiter im Verein nochmals der Anspruch dieses Typus an den Unterricht. So zeigen sich in dieser Betonung auf die Bezeichnung „*studierte Sportphilologen*“ (Z. 732) in diesem Vergleich der intendierte höhere kognitive Anspruch sowie die Zielsetzung des Unterrichts und der damit verbundene vertiefte Lernprozess, der über ein bloßes Teilnehmen am Unterricht (vgl. hierzu Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“) hinausgeht.

Anhand dieser Passagen wird deutlich, dass von diesem Typus ein vertieftes fachliches Verständnis als Ziel des Unterrichts angesehen wird. Durch die Betonung des Studiums wird deutlich, dass dieser Unterricht auch bestimmte tiefgreifende fachliche Kompetenzen bei den Lehrpersonen voraussetzt. Diese Kompetenzen der Lehrperson werden im Folgenden dargestellt.

Erwartete Kompetenzen der Lehrperson

Um den von diesem Typus geforderten fachlich tiefgreifenden und auf kognitiven Wissenserwerb ausgelegten Unterricht zu erreichen, müssen für diesen Typus auch die Lehrkräfte über bestimmte fachliche Kompetenzen verfügen. So müsse die Lehrkraft über die entsprechende Fachkompetenz in diesem Fach und über deutlich mehr Wissen über den Unterrichtsgegenstand verfügen als die Schülerinnen und Schüler.

Großglockner, Zeile 614–616

sie sollten fachlich kompetent sein (.) sie müssen in ihrem Fach deutlich weiter sein als die Kinder müssen gut sein in dem was sie tun (.)

In dieser Beschreibung über die geforderten Eigenschaften einer Lehrperson zeigt sich, dass für diesen Typus das vertiefte Fachwissen eine entscheidende Kompetenz der angehenden Lehrkräfte darstellt, um einen vertieften kognitiven Wissenserwerb bei den Lernenden zu erreichen. Dies wird durch die Forderung „*müssen gut sein in dem was sie tun*“ (Z. 615 f.) deutlich.

Diese Orientierung, wonach die fachliche Kompetenz der angehenden Lehrkräfte eine elementare Voraussetzung für den Unterricht darstellt, wird auch in der Beschreibung der seminarleitenden Person Mönch deutlich. So könne man fachliche Lücken bei den angehenden Lehrkräften feststellen, die selbst nicht über das entsprechende Fachwissen verfügen, um den Schülerinnen und Schülern die entsprechenden Kenntnisse beizubringen.

Mönch, Zeile 256–263

und des auch im studierten Bereich also auch da müssen wir ganz klar feststellen dass auch (.) vor allem das Fach Mathematik kann ich da hernehmen auch PCB¹⁹⁾ dass da auch wirklich das Fachwissen nicht vorhanden ist also wie funktioniert jetzt eine Zellteilung; wie äh multiplizier ich einen Bruch in in an äh Zähler von an wie äh ne Klammer in an Bruch Zähler aus also mh sie wissens auch fachlich net dann wird's natürlich erst recht schwierig.

Durch die abschließende Beschreibung mit eingelagerter Bewertung „*sie wissens auch fachlich net dann wird's natürlich erst recht schwierig*“ wird diese Orientierung validiert. So kann für diesen Typus ein kognitiver Wissenserwerb bei Schülerinnen und Schülern durch einen fachlich fundierten Unterricht nur durch eine Lehrkraft erreicht werden, die selbst über die entsprechenden fachlichen Voraussetzungen verfügt, die weit über das angestrebte Wissen der Schülerinnen und Schüler hinausgehen.

In der Forderung nach „*bessere[n] Seminarlehrer[n]*“ (Z. 337) in der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person K2 dokumentiert sich nochmals die Orientierung, wonach eine Lehrkraft über ein hohes Maß an fachwissenschaftlicher Kompetenz verfügen müsse.

K2, Zeile 337–340

wahrscheinlich bessere Seminarlehrer (2) @ (2) @ des liegt also als ich Seminarlehrer war da gab es so viele hervorragende Mathematiker da drin (.) dabei war also und die ham natürlich (.) schon ein anderes Niveau gehabt

Dies wird durch den Vergleich zwischen früheren und jetzigen Seminarleitenden deutlich. So habe es früher „*hervorragende Mathematiker*“ (Z. 338) als Seminarleitende gegeben, hierdurch habe die Ausbildung „*ein anderes Niveau gehabt*“ (Z. 340). Durch die Erwähnung und die Attribuierung der Profession des Mathematikers als hervorragend dokumentiert sich eine sehr starke fachwissenschaftliche Verortung dieses Typus. Hierdurch wird die Orientierung, wonach eine Lehrkraft für diesen Typus über ein hohes Maß an Fachwissen verfügen müsse, validiert.

In der folgenden Beschreibung über aktuelle Seminarleitende und der abschließenden Forderung dokumentiert sich nochmals, dass für diesen Typus die fachwissenschaftlichen Kompetenzen eine entscheidende Rolle für den Unterricht spielen. So dürfe man als Seminarleitender nicht automatisch davon ausgehen, nur weil man Seminarleitender sei, mache man „*guten Unterricht*“ (Z. 604). Aktuell seien es oft Personen, die sich in der Schule hochgearbeitet haben und da sollte man jedoch noch etwas „*draufsetzen*“ (Z. 606) und man solle bei der Auswahl stark „*auf die wissenschaftliche Note schauen*“ (Z. 607).

K2, Zeile 603–609

und nicht zu sagen weil ich Seminarlehrer bin hab ich gleich einmal einen guten Unterricht (.) [...] das sind ja oft welche äh äh die sich da in der Schule so hervogearbeitet haben und dann könnt man vielleicht doch ein Bisschen draufsetzen man sollte schon auf die wissenschaftliche Note sehr schauen

Durch das in Verbindung bringen von „*guten Unterricht*“ (Z. 604) und der „*wissenschaftlichen Note*“ (Z. 607) wird die Orientierung dieses Typus, wonach eine hohe fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrkraft ein konstituierendes Merkmal guten Unterrichts darstellt, nochmals validiert. So sei die fachwissenschaftliche Kompetenz entscheidend für den Unterrichtserfolg, nämlich den kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler.

19 Das Unterrichtsfach Physik-Chemie-Biologie (PCB)

Neben diesen vertieften fachwissenschaftlichen Kenntnissen der Lehrkraft spielen auch die damit verbundenen kognitiven Voraussetzungen der Lehrkräfte eine Rolle für diesen Typus. So müsse eine angehende Lehrkraft über „geistiges Vermögen“ (Z. 157) und über ein entsprechendes „Leistungsvermögen“ (Z. 159) verfügen, um den Unterricht in die geforderte fachliche Tiefe zu führen.

K2, Zeile 156–159

natürlich so, des setzt auch voraus dass der Referendar äh äh geistiges Vermögen hat (.) ja, dass er also äh nicht zu zu engmaschig und und das ein Bisschen äh kennt ja also schon ein Leistungsvermögen hat

Durch die Fokussierungsmetapher „geistiges Vermögen“ (Z. 157) in dieser Beschreibung dokumentiert sich, dass für diesen Typus die kognitiven Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte eine entscheidende Voraussetzung darstellen, um den Unterricht kognitiv aktivierend und mit einer entsprechenden fachlichen Tiefe durchführen zu können.

Diese Orientierung wird in der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person K2 validiert. So sei eine Lehrkraft, die „die geistigen Fähigkeiten“ (Z. 309) nicht habe, zu „formal“ (Z. 311) und habe das Prinzip der Mathematik nicht verstanden. Dies haben die befragten Mathematikprofessoren kritisiert, nämlich dass Mathematik in der Schule nicht mehr mit der entsprechenden fachlichen Tiefe unterrichtet werde.

K2, Zeile 309–313

naja weil da fehlen halt die geistigen Fähigkeiten des aufzu- zunehmen ich mein ich mein wie ich schon gesagt hab die sind formal (.) aber die haben im in im Prinzip äh die Mathematik nicht verstanden ne wie auch die Professoren ja auch moniert haben dass die Mathematik nimmer tiefgenug unterrichtet wird

Durch die Fokussierungsmetapher „die geistigen Fähigkeiten“ (Z. 309) im Zusammenhang mit der geforderten fachlichen Tiefe des Mathematikunterrichts zeigt sich nochmals, dass für diesen Typus die kognitiven Voraussetzungen der Lehrperson und die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zusammenhängen und beide konstituierende Bestandteile guten Unterrichts für diesen Typus darstellen.

Die Orientierungen dieses Typus, wonach sowohl die kognitiven Voraussetzungen der Lehrperson als auch das vertiefte Fachwissen Voraussetzungen für einen guten Unterricht sind, wird durch die Beschreibung der seminarleitenden Person Kilimandscharo nochmals deutlich. So erzählt sie, dass es den angehenden Lehrkräften schwerfalle, sich Themen selbst beizubringen, und dass darüber hinaus diese auch noch fachwissenschaftliche Lücken in bestimmten Bereichen hätten.

Kilimandscharo, Zeile 392–401

sie tun sich enorm schwer ähm sich Sachverhalte selbstständig anzueignen (.) und ähm die dann auch didaktisch entsprechend zu reduzieren das ist wiederum verständlich ist nachvollziehbar aber des was mich immer wieder überrascht des ist das ähm jemand selber nicht immer in der Lage ein Thema zu erschließen also wirklich (.) wo mir fachliche Lücken auffallen sei es in der Klimageografie jetzt im Fach Geografie zum Beispiel ähm und mh (.) wo sie wirklich zu kämpfen haben dann auch; also das zum einen diese (.) fachlichen Defizite

So dokumentiert sich in dieser Passage durch die negative Attribuierung der angehenden Lehrkräfte, dass für diesen Typus sowohl die kognitiven Voraussetzungen von Lehrkräften als auch das entsprechende Fachwissen vorhanden sein müsse, um den geforderten kognitiv aktivierenden und fachlich tiefgreifenden Unterricht durchführen zu können. Hierdurch werden die Orientierungen dieses Typus nochmals validiert.

Zusammenfassung

Dieser Typ konstruiert guten Unterricht sehr stark über das kognitive Lernen und somit über den entstehenden kognitiven Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern. Hierbei spielt nicht nur das reine Wissen eine Rolle, sondern auch ein vertieftes Verständnis der Schülerinnen und Schüler für bestimmte Sachverhalte. Einen reinen Schematismus lehnt dieser Typus ab. Der Unterricht muss kognitiv aktivierende Elemente beinhalten, die die Lernenden zum Denken anregen. So darf ein unterrichtliches Problem nicht rein abgearbeitet werden, sondern es soll ein vertieftes Verständnis für den Sachverhalt entwickelt werden.

Der Unterrichtsverlauf ist auf den Lernerfolg ausgerichtet und die eingesetzten Methoden dienen dem Lernerfolg, eine reine Aktivität der Schülerinnen und Schüler auf Sichtebeine lehnt dieser Typus ab. Das Unterrichtsziel bedingt die Methode und nicht umgekehrt. An erster Stelle steht das fachliche Wissen, auf dieser Basis könne der Unterricht dann auch offener gestaltet werden. Die konstruktive Unterstützung findet auf Fachebene statt, so werden Schülerfehler thematisiert und die Lernenden durch kognitiv anspruchsvolle Aufgaben zum Denken angeregt und hierdurch motiviert. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird durch das fachliche Thema bedingt und nicht durch das Unterrichtsarrangement.

Auf Seiten der Lehrperson spielt das Fachwissen eine entscheidende Rolle, dies unterstreicht noch einmal die geforderte fachliche Orientierung des Unterrichts. So muss die Lehrkraft über ein hohes Maß an Fachwissen verfügen, um dem hohen kognitiven Anspruch an seinen Unterricht auch gerecht zu werden. Zusammenfassend kann dieser Typus mit den Worten der seminarleitenden Person Jungfrau beschrieben werden: *„am Schluss geht's wieder drum ist was hängen geblieben ist wirklich Lernzuwachs entstanden“* (Jungfrau Z. 755 f.).

3.2.2 Dimension „Lernen für den Unterricht“

Der Aspekt *Lernen* wurde durch fallexterne komparative Analysen in der Dimension *Lernen für den Unterricht* im Hinblick auf folgende Vergleichshorizonte spezifiziert.

- (1) Das Verhältnis zur Professionalisierungsaufgabe.
- (2) Die Delegation beziehungsweise Prognosefähigkeit der Eignung anhand von Persönlichkeitsmerkmalen.
- (3) Die Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson.
- (4) Die Selbstreflexionsfähigkeit beziehungsweise die persönliche Einstellung der angehenden Lehrkräfte zur Professionalisierung.

Im Folgenden werden nun die anhand der genannten Vergleichshorizonte rekonstruierten Idealtypen in der Dimension *Lernen für den Unterricht* dargestellt. Zu Beginn wird in Kapitel 3.2.2.1 der Idealtyp „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ anhand der vier Vergleichshorizonte beschrieben. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3.2.2.2 der zweite Idealtyp „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“ wiederum vor dem Hintergrund der Vergleichshorizonte dargestellt.

3.2.2.1 Typ 1: Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich

Der Typus „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ (man könnte ihn auch treffend mit *der geborene Lehrer*²⁰ beschreiben) wird im Folgenden hauptsächlich anhand der Referenzfälle Mönch, Matterhorn und Großglockner dargestellt. Zur Veran-

20 Der Begriff des geborenen Lehrers geht u.a. auf McMurry und McMurry (1910) zurück. So beschreiben sie erstmals 1897 den Lehrer als geboren: „The teacher is born, not made“ (1910, S. 2).

schaulichung werden hierzu noch Passagen aus anderen Interviews herangezogen. In diesem Kapitel wird das Verhältnis dieses Typs zur Professionalisierungsmöglichkeit und -notwendigkeit der angehenden Lehrenden dargestellt. Außerdem werden die Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrkraft und deren Wichtigkeit für diesen Typus dargelegt, darüber hinaus wird die Wichtigkeit der Selbstreflexion als ein bestimmendes Merkmal für diesen Typus dargestellt.

Professionalisierung

In diesem Ausschnitt aus der Eingangspassage des Interviews mit Mönch zeigt sich gleich zu Beginn das konstituierende Merkmal des Typus, dass dieser eine Professionalisierung von angehenden Lehrkräften als nicht notwendig ansieht.

Mönch, Zeile 70–77

und des ist des ist ganz spannend zu beobachten dass des Unterrichts- und Lehrverständnis von von solchen Leuten (.) geprägt is von (.) ob das von der Universität kommt weiß ich nicht moderner Vorstellung von Unterricht und Lernen (.) des heißt ich muss diesen Menschen gar nimmer aufzeigen wie Schule und Lernen funktioniert hauptsächlich wie Lernen funktioniert weil die des wissen

So zeigt sich, dass es für diesen Typus angehende Lehrkräfte gibt, die das notwendige Lehrverständnis und die entsprechende Persönlichkeit bereits vor der zweiten Phase der Lehramtsausbildung mitbringen. Hierdurch wird deutlich, dass dieser Typus bestimmten angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nichts mehr beibringen müsse, da sie das entsprechende Unterrichtsverständnis schon mitbringen. Anhand dieser Eingangspassage zeigt sich bereits, dass eine Professionalisierung von bestimmten angehenden Lehrkräften nicht mehr als notwendig erachtet wird.

In einer weiteren Passage des Interviews mit der seminarleitenden Person Mönch wird außerdem die Auffassung deutlich, dass bestimmte Eigenschaften einer Lehrperson in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nur bedingt erlernt werden können.

Mönch, Zeile 202–211

ähm die Heterogenität is äh Jahrgangsübergreifend also ähm (.) die Erstjährigen des geht in allen? Bereichen äh Unterrichtsorganisation also allein die Vorbereitung einer BUV da hab ich Zweitjährige die schaffen das immer noch net das wir dann ein Zimmer haben das die Schulleitung weiß dass ich komm usw. dass der Unterricht abgesagt, worden ist. ich hab Erstjährige die bei dem ersten Beratungsbesuch alles perfekt machen und schon Stunden halten wo ich mit der Betreuungslehrkraft hinten drin sitz und sag so was empfehlen wir jetzt noch.

So zeigt sich beispielsweise anhand dieser Passage über die Heterogenität der Lehramtsanwärter und dem damit verbundenen direkten Vergleich zwischen erst- und zweitjährigen Lehramtsanwärtern bei der Durchführung und Planung einer besonderen Unterrichtsvorbereitung²¹ (BUV), dass dieser Typus bestimmte Eigenschaften einer Lehrperson in der zweiten Phase der Lehramtsanwärterzeit nicht professionalisieren kann. In diesem Fall bezieht sich die Eignung einer Lehrperson auf die strukturierenden und organisatorischen Aufgaben einer Lehrkraft, die dieser Typus als wichtig, jedoch als nicht erlernbar ansieht.

21 Zu den besonderen Verpflichtungen des Lehramtsanwärters bzw. der Lehramtsanwärtin (ZALGM, 2014, §24) gehören unter anderem auch die Anfertigung von sogenannten besonderen Unterrichtsvorbereitungen (BUV). Von diesen müssen die angehenden Lehrkräfte während der zweiten Phase der Lehramtsausbildung mindestens vier absolvieren (ZALGM, 2014, §24 Abs.2). Hierbei setzt sich eine BUV aus insgesamt drei Einzelstunden zusammen, die besonders vorbereitet und der Seminarlehrkraft vorgeführt werden müssen.

Des Weiteren zeigt sich in diesem Ausschnitt nochmals, dass dieser Typus bei bestimmten Lehrkräften eine Professionalisierung nicht mehr für nötig ansieht, da diese schon zu Beginn der Ausbildung alles Geforderte korrekt machen, und validiert hierdurch die Orientierung des Typs aus dem vorangegangenen Abschnitt.

In der folgenden Passage, ebenfalls aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Mönch, wird nochmals anhand eines Erfahrungsberichts des Seminarleitenden deutlich, dass schon nach einem Monat der zweiten Phase der Lehramtsausbildung ein Urteil über den Ausbildungsverlauf gefällt werden könne.

Mönch, Zeile 211–214

und was eine ganz spannende Erfahrung is ich hatte jetzt ungefähr 60 LAAs^[22] (.) äh begleitet ich hätte ihnen von 58 bereits in den ersten vier Wochen sagen können was passiert.

Hierdurch wird die Orientierung dieses Typs, dass eine Professionalisierung bestimmter angehender Lehrkräfte nur bedingt beziehungsweise nicht möglich beziehungsweise nötig sei, erneut validiert. So zeigt sich bereits anhand dieser Transkriptausschnitte, dass dieser Typus eine Professionalisierung entweder als nicht notwendig oder als nicht möglich ansieht und somit nach eigener Einschätzung keinen Einfluss auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte hat.

Auch in der folgenden Beschreibung wird nochmals deutlich, dass dieser Typus eine Professionalisierung mancher angehenden Lehrkräfte nicht für möglich erachtet.

Mönch, Zeile 221–232

aber ich merk sofort Mensch da ist jemand dabei andersrum ich seh den ersten Beratungsbesuch und es haut überhaupt nicht hin ähm dann können sie des in der vierten BUV (klopft auf den Tisch) auch wahrnehmen (2) was dann einen Ausreißer gibt (1) is in den Lehrproben (2) da wird dann auf einmal so viel Aufwand betrieben, ich denk auch sehr viel mit Fremd- äh äh –zuarbeitung dass dann auch Ergebnisse rauskommen dass ich LAAs hab die in der Unterrichtskompetenz die Note vier bekommen in der Lehrprobe aber einen Zweier machen

So können Fehler, die zu Beginn der Ausbildung auftreten, auch noch am Ende dieser festgestellt werden. Validiert wird diese Orientierung zudem dadurch, dass eine Verbesserung des vorhergesagten Prüfungsergebnisses nicht auf eine Kompetenzsteigerung der angehenden Lehrkraft zurückgeführt wird, sondern auf eine unterstellte Hilfe Dritter.

Auch in folgender Passage zeigt sich am Beispiel einer schon erfahrenen Lehrkraft, dass eine Professionalisierung von Lehrkräften aus der Sicht dieses Typus nur bedingt möglich ist.

Mönch, Zeile 680–687

und (.) des kann (.) bedingt ja auch nur Einfluss nehmen also eine Lehrkraft die 15 Jahre im Schuldienst is 10 Jahre (.) ähm (.) entweder ist sie gut (.) oder sie ist nicht gut. dann wird sie durch meine zwei Vormittage auch net besser werden ähm vielleicht wird sie dadurch ähm angeregt zu überlegen ob sie des nächstes Jahr noch mal macht? ja und er sagt ne da lass ich ez mal die Finger davon ähm also (.)

So kann beispielsweise eine Betreuungslehrkraft²³ durch eine Fortbildung nicht weiter professionalisiert werden, da die Kompetenz einer Lehrkraft schon von Beginn der Berufssozialisa-

22 Die Abkürzung LAA steht für Lehramtsanwärter beziehungsweise Lehramtsanwärterin

23 Eine Betreuungslehrkraft betreut die angehende Lehrkraft im Praktikum, ist in der Regel eine Klassenlehrkraft und unterstützt den Lehramtsanwärter oder die Lehramtsanwärterin bei der Erreichung der Ausbildungsziele. Sie führt den angehenden Lehrkräften Unterricht vor und bespricht diesen mit der angehenden Lehrkraft. Außerdem gewährt sie Einblicke in die tägliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit und in weitere Tätigkeitsbereiche einer Lehrkraft (ZALGM, 2014, §14).

tion festgelegt sei und nicht geändert werden könne. Entweder man hat die Eignung oder hat sie nicht. Als einzige Einflussmöglichkeit von Seminarleitenden wird hier das Hinarbeiten auf ein Niederlegen des Amtes als Betreuungslehrkraft angesehen. Somit wird durch diese Passage die Orientierung dieses Typs nochmals validiert, dass eine Professionalisierung von bestimmten Lehrkräften nicht möglich sei.

Im Gegenzug dazu wird neben der Nichtmöglichkeit der Professionalisierung die Nichtnotwendigkeit der Professionalisierung nochmals im Interview mit der seminarleitenden Person Großglockner durch die eindrücklich beschreibende Fokussierungsmetapher „natürliche[s] Lehrergeschick“ (Z. 16) deutlich. Hierdurch wird die Orientierung dieses Typus nochmals unterstrichen.

Großglockner, Zeile 15–26

und die hat (.) äh was da einfach auffällig war ist das die (.) ich sag mal das natürliche Lehrergeschick; ähm (.) das man einfach merkt das auch das was man sich am Anfang als ersten anschaut, wie steht die Person vor der Klasse (.) da geht es noch nicht mal Unterrichtsmethoden sondern wie wirkt diese Person auf Kinder (.) wie geht diese Person mit Kindern um; wie ist die Interaktion (.) ähm (2) ja was strahlt sie aus, sie hat die ne positive Ausstrahlung ist sie selbst zeigt es Selbstinteresse daran und des ist mir in der Stunde wirklich im Gedächtnis geblieben weil ich nach der Stunde gedacht hab ich würde diese Frau gern sofort, in die Prüfung schicken (2)

Anhand dieser Beschreibung wird deutlich, dass für diesen Typus bestimmte Persönlichkeitseigenschaften schon vor der Lehramtsausbildung vorhanden sind, die von Natur aus zu dieser Person gehören. Diese Eigenschaften gehören zur Person und können nur bedingt erlernt werden. So kommt in dieser Passage zum Ausdruck, dass eine Professionalisierung von Lehrkräften, die „natürliche[s] Lehrergeschick“ (Z. 16) besitzen, nicht nötig sei, da diese schon alle nötigen Voraussetzungen mitbringen. Verstärkt wird diese Orientierung nochmals durch die Zuschreibung, dass so eine Person sofort die zweite Lehramtsprüfung absolvieren könne. Außerdem wird hierin nochmals deutlich, dass die Persönlichkeit einer Lehrperson und deren Wirkung auf Kinder für diesen Typus eine wichtige Grundvoraussetzung für den Unterricht darstellt, da diese das Erste sei, was zu Beginn der Ausbildung betrachtet werde. Hierdurch wird auch eine Priorisierung vorgenommen, indem die Lehrerpersönlichkeit und deren Wirkung auf Kinder vor Unterrichtsmethoden oder die fachliche Durchdringung oder Ähnliches gesetzt wird.

Dass für diesen Typus eine Professionalisierung mancher angehenden Lehrkräfte nicht möglich erscheint, wird durch den abschließenden Satz der Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Matterhorn „ich weiß genau dass er des nicht schafft“ (Z. 577) deutlich.

Matterhorn, Zeile 575–577

also ich hab jetzt die ganze Zeit schon hingeredet dass er vielleicht nach dem ersten Jahr aufhört (.) ne, er er nee ich schaff das (.) ich weiß genau dass er des nicht schafft

In der folgenden Beschreibung zeigt sich außerdem, dass auch Eigenschaften wie beispielsweise das Auftreten und die damit verbundene Körpersprache für diesen Typus nicht erlernbar erscheinen, somit wird bereits hier ein weiterer Aspekt, nämlich die Wichtigkeit mancher Persönlichkeitseigenschaften, erwähnt.

Matterhorn, Zeile 564–575

ja, und dann ja gut des Auftreten kommt noch mit dazu wenn ich da schon so verunsichert da steh so als lebendiges Fragezeichen dann strahl ich ja net unbedingt Souveränität aus weder in in Richtung

Schüler noch in Richtung Eltern und da muss ich ihnen sagen also wenn dann solche, ich nenn jetzt keine Namen aber wenn solche Faktoren alle auf einen zusammentreffen dann muss man sagen dann muss man einfach die Menschheit vor jemanden bewahren (.) so bitter wies für den ist aber es geht einfach net dem kann ich keine Schüler dem kann ich keinem Kollegium und dem kann ich keinem äh äh Schulleitungen äh zumuten geht net, (.)

Dies wird durch die Fokussierungsmetapher „*lebendiges Fragezeichen*“ (Z. 565) deutlich. Anhand dieser Beschreibung zeigt sich außerdem, dass Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson ebenfalls für diesen Typus eine wichtige Rolle spielen. Durch die Bewertung „*muss man einfach die Menschheit vor jemanden bewahren*“ (Z. 570 f.) zeigt, dass eine Professionalisierung mancher angehenden Lehrkräfte nicht möglich sei und als einzige Alternative der Abbruch der Ausbildung gesehen wird. So spielen für die Professionalisierbarkeit von angehenden Lehrkräften für diesen Typus auch persönlichkeitsimmanente Merkmale einer Person eine Rolle.

Delegation: Prognosefähigkeit der Eignung anhand von Persönlichkeitseigenschaften

Als eine Alternative zum Abbruch der Ausbildung sieht der Typus „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“, dass die Entscheidung über die Eignung zum Lehrerberuf in sogenannten Assessmentverfahren vor Beginn der Ausbildung delegiert wird. Hierdurch wird die Wichtigkeit bestimmter Persönlichkeitseigenschaften als Voraussetzung für den Lehrerberuf angesehen, welche nicht veränderbar sind und somit nicht in der Lehramtsausbildung professionalisiert werden können.

Eiger, Zeile 406–408

also als erstes äh würd ich angehen dass die Lehramtsanwärter die Möglichkeit ham für sich zu überprüfen ob sie geeignet sind (.) bevor sie ins Studium gehn (.)

Auch im Interview mit der seminarleitenden Person Mont Blanc wird nochmals die Auffassung deutlich, dass die persönliche Eignung schon vor dem Eintritt in das Lehramtsstudium getestet werden könne. Hierdurch wird die Orientierung, dass eine Professionalisierung bestimmter Personen zur Lehrkraft nicht möglich sei, nochmals validiert.

Mont Blanc, Zeile 354–364

der dramatischte Fall der aber nicht zu äh selten vorkommt einfach der ist dass im in der zweiten (.) äh Phase festgestellt wird dass keine Eignung für den Beruf äh vorhanden ist und dann steht man wirklich mit absolut leeren Händen da wenn man über dreißig Jahre alt ist und des ist wirklich ein des ist wirklich ein Drama weil man als Lehrer einfach keine Möglichkeiten hat irgendwo anders äh fußzufassen und demm dem könnte man vorbeugen des wird ja jetzt teilweise an Universitäten bereits äh gemacht so ne Art Eignungsfeststellung aber wenn wenn des wirklich am Anfang oder vor Eintritt des Studiums ähm massiver gestaltet würde

In der Forderung der seminarleitenden Person Matterhorn wird nochmals die Orientierung des Typs deutlich, dass bestimmte Eigenschaften einer angehenden Lehrperson schon vor der Ausbildung vorhanden sind, welche die Professionalisierung beeinflussen.

Matterhorn, Zeile 504–507

ganz toll, wäre äh () Uni-Stadt hats glaub ich gemacht schon aber auf freiwilliger Basis (.) des wär ein Assessment-Center also äh wirklich dass man sagt okay ich stell mich mal hin hab ichs drauf oder hab ichs nicht drauf (.)

In dem letzten Satz dieser Beschreibung wird die Orientierung dieses Typus nochmals validiert. So könne durch ein Assessmentverfahren die Eignung zum Lehrerberuf getestet werden und zum anderen gibt es Personen, die für den Lehrerberuf geeignet sind und welche, die nicht geeignet sind. Die Frage „*hab ichs drauf oder hab ichs nicht drauf*“ (Z. 505 f.) validiert nochmals die Orientierung an der Nichtprofessionalisierungsnotwendigkeit beziehungsweise -möglichkeit.

Auch in der Passage aus dem Interview mit der Seminarleitenden Person Zugspitze wird durch die Forderung nach einem Assessmentverfahren die Orientierung, dass bestimmte Persönlichkeitseigenschaften schon vor Beginn der Ausbildung vorhanden sein müssen und nicht im Rahmen der Ausbildung erlernt werden können, validiert.

Zugspitze, Zeile 692–698

ja, vielleicht müsste man die Auswahl im Vorfeld so ein Assessmentverfahren dass man sagt nicht jeder Mensch der theoretische Aufgabenstellungen an der Uni, gut meistert (.) ähm kriegt die halbe Note für des Examen und er ist per se schon quasi dafür geeignet wenn er so wie in der Grundschule zum Teil mit Eins Komma kommt aber persönlich nicht in der Lage ist ähm mit Kindern gut zu arbeiten

Des Weiteren zeigt sich durch diese Erzählung, dass die Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson und deren Umgang mit Kindern für diesen Typus wichtiger für den Lehrberuf sind als die theoretisch erlernbaren Fähigkeiten. Somit zeigt sich bereits in diesen Passagen, dass bestimmte Persönlichkeitseigenschaften für diesen Typus bei den angehenden Lehrkräften eine große Rolle spielen, welche nur bedingt erlernt werden können und wichtiger sind als das an der Universität erlernbare professionelle Wissen.

So zeigt sich auch in der folgenden Passage, dass für diesen Typus die an der Universität erlernbaren professionellen Wissensbestände keine Rolle bei der Eignung für den Lehrerberuf spielen, sondern dass allein das Unterrichten und die bereits vorhandenen und dafür notwendigen „*pädagogischen Fähigkeit[en]*“ (Z. 444) von Bedeutung sind.

Matterhorn, Zeile 443–447

ja wenn er ein gutes erstes Staatsexamen geschafft hat des muss mit der pädagogischen Fähigkeit gar nix zu tun haben das ist ja das Witzige ne, der der hat dann einen Schnitt von 2,0 oder 1,89 und dann keinen Unterricht halten (.) kann das sein? na natürlich nicht

Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson

Die vorherigen Passagen weisen auf ein weiteres konstituierendes Merkmal dieses Typus „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ hin. Dies ist die Zuschreibung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften, die für eine Lehrperson förderlich beziehungsweise nicht förderlich seien.

In der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Mönch zeigt sich, dass dieser Typus bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als zuträglich für den Lehrerberuf ansieht und bestimmte Merkmale als weniger förderlich.

Mönch, Zeile 516–521

des ist die Bandbreite von von der Persönlichkeit her (.) ähm (3) hab ich würd ich sagen 80% (.) extrovertierte Menschen offene Menschen zukömmliche Menschen kommunikative Menschen wichtig für den Beruf, und 20% sehr zurückgezogene introvertierte. die (.) natürlich mit diesen Verhaltensmerkmalen natürlich Schwierigkeiten ham

Es wird deutlich, dass für diesen Typus introvertierte Persönlichkeiten Schwierigkeiten im Lehrerberuf haben werden. Hierdurch wird auch sichtbar, dass dieser Typus ein Bild einer idealen Lehrkraft vor Augen hat, welches sehr stark durch die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson geprägt wird, die nicht erlernt beziehungsweise kaum veränderbar sind.

Auch in der folgenden Passage zeigt sich nochmals, dass er der Lehrerpersönlichkeit eine große Bedeutung bemisst und die als nötig betrachteten Eigenschaften als nur bedingt erlernbar ansieht.

Mönch, Zeile 528–536

ja also die die Grundvoraussetzungen mitbringen bin ich der Meinung dass 80 85% durchaus in der Lage wären diesen Beruf gut, auszuführen des liegt dann im Endeffekt daran (.) äh ob sie bereit sind dieses auch zu tun 15% muss man wirklich sagen ähm sind Kandidaten wo wir uns ich war mal früher in der Schulleitung des reflektier ich immer wieder hätte ich den gerne als Kollegen gehabt als Schulleiter dann komm ich dann oftmals zu dem Schluss nein (.) °wolln mer nicht°

So wird auch die Eignung zum Lehrerberuf allein auf der Ebene der Persönlichkeit beurteilt und keine weiteren Merkmale beziehungsweise Kompetenzen werden miteingebracht. Des Weiteren wird hier nochmals deutlich, dass eine Professionalisierung von bestimmten angehenden Lehrkräften von diesem Typus als nicht möglich angesehen wird, dies unterstreicht nochmals die Orientierung dieses Typs, nämlich die nicht gegebene Professionalisierungsmöglichkeit beziehungsweise -notwendigkeit. Dies wird durch die abschließende Bewertung „*wolln mer nicht*“ (Z. 536) sehr deutlich.

Anhand der Fokussierungsmetapher „*natürliche[s] Lehrergeschick*“ (Z. 16) in der bereits oben verwendeten Passage aus dem Interview des Seminarleitenden Großglockner zeigt sich auch, dass es an den Persönlichkeitseigenschaften gemessen wird, ob jemand für den Lehrerberuf geeignet ist oder nicht. Hierbei spielt die Wirkung auf Kinder und die Interaktion mit ihnen eine entscheidende Rolle für die Berufseignung, die wie bereits oben erwähnt für diesen Typus schon gleich zu Beginn der Ausbildung sichtbar wird.

Großglockner, Zeile 15–26

und die hat (.) äh was da einfach auffällig war ist das die (.) ich sag mal das natürliche Lehrergeschick; ähm (.) das man einfach merkt das auch das was man sich am Anfang als ersten anschaut, wie steht die Person vor der Klasse (.) da geht es noch nicht mal Unterrichtsmethoden sondern wie wirkt diese Person auf Kinder (.) wie geht diese Person mit Kindern um; wie ist die Interaktion (.) ähm (2) ja was strahlt sie aus, sie hat die ne positive Ausstrahlung ist sie selbst zeigt es Selbstinteresse daran und des ist mir in der Stunde wirklich im Gedächtnis geblieben weil ich nach der Stunde gedacht hab ich würde diese Frau gern sofort, in die Prüfung schicken (2)

So wird in dieser Beschreibung eine Priorisierung der Persönlichkeitseigenschaften einer angehenden Lehrperson vor der Fachkompetenz vorgenommen. Es zeigt sich hier außerdem, dass es für diesen Typus vor allem auf die Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson und deren Wirkung auf Kinder ankommt und die Fachkompetenzen eine untergeordnete Rolle spielen. Auch durch die abschließende Bewertung „*würde diese Frau gern sofort in die Prüfung schicken*“ (Z. 25f.) wird die Priorisierung der Persönlichkeitsmerkmale vor fachlichen und erlernbaren Kompetenzen nochmals validiert.

In der folgenden Passage zeigt sich nochmals, dass die Interaktion mit Kindern und die persönliche Ausstrahlung für diesen Typus als wichtige Voraussetzungen für den Lehrerberuf gesehen werden, die kaum erlernt werden können.

Großglockner, Zeile 164–177

das ist wirklich schwierig vor allem diese ganze Ausstrahlung des mein ich mit natürlich, die ist schwer zu erlernen also ich hab nen anderen Lehramtsanwärter der sich da extrem schwer tut und mit dem arbeite ich daran (.) ähm es fällt ihm schwer lächelnd den Kontakt zu Schülern, aufzubauen er lächelt die Schüler an? aber es findet kein Kontakt statt [...]

weil die Schüler (2) [schnauft tief durch] die Schüler realisieren sofort das des nicht echt das des nicht natürlich ist sondern dass des aufgesetzt ist und dadurch kommt kein echte keine echte Interaktion zustande und das unterscheidet für mich dieses antrainierte Lehrergergeschick und ein natürliches

So zeigt sich in dieser Beschreibung über das Lächeln und den Kontaktaufbau mit den Schülerinnen und Schülern nochmals, dass diese dargelegten Persönlichkeitseigenschaften, die von Natur aus gegeben seien, kaum in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung erlernt werden könnten. Durch den letzten Satz in dieser Beschreibung wird diese Wichtigkeit der Authentizität nochmals validiert, in dem deutlich wird, dass man die Interaktion mit Menschen, hier die Kontaktaufnahme durch Anlächeln, nicht erlernen könne, sondern dass diese von der Persönlichkeit und deren Authentizität abhängen.

Erweitert würden diese „*natürlichen Eigenschaften*“ einer Lehrperson noch durch fachdidaktische und lehrtechnische Vorgehensweisen, die eine Person, die natürliches Lehrergergeschick besitzt, aber auch nicht zu erlernen brauche.

Großglockner, Zeile 177–188

natürlich ist es eben wenn ich als Person einfach ja, offen bin und auf Menschen zu gehen kann? und das immer authentisch wirkt (.) und äh wenn ich dann noch ähm (.) das wäre eine natürliche Person aber das macht aus mir noch lang keinen Lehrer, und wenn ich dann noch irgendwie weiß welche Impulse ich setzen muss um ein Unterrichtsthema in die Tiefe zu führen ähm dazu brauch ich Analysefähigkeiten, das heißt ich muss kucken was können meine Schüler noch nicht, oder wo hakt bei meinen Schüler ganz konkret (.) damit ich ihn wenn ich das löse weiter in die Tiefe führen kann, und wenn ich des automatisch quasi natürlich bemerke dann hab ich natürliches Lehrergergeschick,

Auch in der nächsten Passage zeigt sich, dass bestimmte Lehrtechniken zwar als erlernbar betrachtet werden, jedoch eine Professionalisierung auf Ebene der Persönlichkeit für diesen Typus kaum möglich ist.

Großglockner, Zeile 190–194

diese Impulstechnik entwickelt sich bei vielen während der zwei Jahre (.) ähm diese (.) ich glaub diese Persönlichkeit (1) dauert sehr lang wenn man das verändern möchte; die hat man dann ein großes Stück weit oder hat sie halt nicht,

Dies wird durch die Bewertung „*die hat man dann ein großes Stück weit oder hat sie halt nicht*“ (Z. 193 f.) sehr deutlich.

Dieser Fokus auf die Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson wird in der Erzählung der seminarleitenden Person Großglockner über eine Prüfungsnachbesprechung präzisiert. So zeigt sich hier, dass allein die Einschätzung einer Lehrperson unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeit über die Verteilung der hinteren Noten entscheidet und somit über die Eignung als Lehrkraft.

Großglockner, Zeile 341–348

und dann reden wir ganz allgemein über die Lehrperson (.) ähm (.) ein älterer Schulrat bei uns sagt immer (.) Grundfrage wolln mer unsere Enkelkinder oder Kinder bei dieser Lehrkraft in der Klasse würden wir die darin sehen wollen, oder nicht (.) also ums ganz banal zu sagen wir überlegen uns (.)

solln wolln mer die als Lehrer haben oder nicht können wir solche Leute im Lehrdienst gebrauchen, wenn die Frage mit ja beantwortet ist sind die Noten fünf und sechs schon ausgeschlossen

Auch hier werden keine weiteren erlernbaren Kompetenzen oder Fertigkeiten einer professionellen Lehrperson in die Beurteilung miteinbezogen. Hierdurch zeigt sich wiederum, dass es für diesen Typus ein Bild der idealen Lehrkraft gibt, welches sehr stark durch die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson geprägt wird, die nicht erlernt beziehungsweise veränderbar sind. In der folgenden Passage zeigt sich wiederum, dass eine Professionalisierung nur dann als möglich betrachtet wird, wenn die angehende Lehrperson über bestimmte Eigenschaften verfügt; wenn diese nicht vorhanden sind, dann ist keine Professionalisierung möglich beziehungsweise wenn sie „von Natur aus“ schon gegeben sind, dann ist eine Professionalisierung nicht mehr notwendig.

Matterhorn, Zeile 449–457

umgekehrt haben wir auch wieder es Gegenteil zwar nicht so viele, aber welche wo ich sagen muss mein Gott schön dass er den Beruf gewählt hat der hat seine Berufung als Beruf gewählt (.) und des ist eigentlich des und ich muss halt sagen ok ich muss versuchen jeden an seiner Situation dort zu unterstützen dass er seine eigenen Fähigkeiten entwickeln kann bloß wenn halt einer keine hat dann können sie auch nix entwickeln @(.)@ @(da stehens halt einfach da da geht halt nix)@

Die Fokussierungsmetapher „*Berufung als Beruf*“ (Z. 451) zeigt, dass für diesen Typus die Persönlichkeit entscheidend für den Beruf ist und dass diese im Sinne einer „*Berufung*“ etwas Gegebenes ist, das nicht erlernt werden könne. Des Weiteren zeigt sich die zugemessene Wichtigkeit der Persönlichkeitseigenschaften bei den angehenden Lehrkräften, denn sollten die vorhandenen persönlichkeitsimmanenten Fähigkeiten nicht ausreichen, dann sei eine Professionalisierung nicht möglich. Diese Machtlosigkeit und gleichzeitige große Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften wird durch die abschließende Beschreibung „*da stehens halt einfach da da geht halt nix*“ (Z. 457) nochmals deutlich.

In der folgenden Passage zeigt sich abschließend nochmals die Orientierung auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrkraft. Auch hier wird deutlich, dass für diesen Typus die Persönlichkeit, das Auftreten einer Lehrerin, beziehungsweise eines Lehrers, nicht professionalisierbar ist, dies wird durch die Bewertung „*sonst kann er kein gescheiter Lehrer werden*“ (Z. 1330) und durch den maximalen Kontrast zwischen den Berufen eines Lehrers und eines Archivars sehr deutlich.

Matterhorn, Zeile 1327–1336

er muss von von wie geh ich mit ähm ezert diese Grundpositiveinstellung zum Zielklientel mitbringen ja, und a gewisse Flexibilität, und eine gewisse Persönlichkeitsmerkmale die muss er ham sonst kann er kein gescheiter Lehrer werden [klopft auf den Tisch] und des muss ich am Anfang (.) da muss ich einfach sagen so sie ba- suchen sie sich was anders machens von mir aus Archivar, im Staatsarchiv unten da stört sie keiner

Außerdem wird durch die gewählte kontrastive Gegenüberstellung deutlich, dass dieser Typus bestimmte Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson zuschreibt, die benötigt werden, um den Lehrerberuf ausüben zu können. Wenn diese Persönlichkeitseigenschaften nicht vorhanden sind, dann solle man sich einen anderen Beruf suchen, der zu den Persönlichkeitseigenschaften besser passe. So wird durch diese Passage nochmals die Orientierung validiert, wonach dieser Typus eine offene und extrovertierte Persönlichkeit als Voraussetzung für den Lehrerberuf ansieht und diese Persönlichkeitseigenschaften nicht als erlernbar betrachtet.

Selbstreflexion – Persönliche Einstellung zur Professionalisierung

Neben den bereits dargestellten Merkmalen ist ein weiteres konstituierendes Merkmal dieses Typus die Wichtigkeit der Selbstreflexionskompetenz und die damit verbundene persönliche Einstellung zur eigenen Professionalisierung für den Unterrichtserfolg. Auch hier wird erneut die mangelnde Möglichkeit der Professionalisierung angesprochen, wenn die Selbstreflexionskompetenz nicht vorhanden sei. Es zeigt sich, dass für diesen Typ die Selbstreflexionskompetenz das grundlegende Merkmal einer angehenden Lehrkraft ist, das entscheidet, ob diese professionalisierbar ist oder nicht. So wird anhand der folgenden Beschreibung deutlich, dass die Selbstreflexion und das Erkennen von Fehlern ein wichtiger Teil der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte darstellen, dies aber selbst von den Referendarinnen und Referendaren geleistet werden müsse und nicht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung erlernt werden könne.

Mönch, Zeile 577–586

was ihnen ähm sehr stark fehlt ist die Selbstreflexionskompetenz also ich erkenne selber was läuft (.) gut und nicht so gut in meinem Unterricht und kann daraus die nötigen äh Schlüsse ziehen des kann sich ja noch entwickeln im Lauf ne Routine in den Jahren aber, ganz oft heißt's da ham die Schüler net mitgearbeitet und sie erkennen gar net dass das Arbeitsblatt net richtig war oder das unbekannte Begriffe net geklärt sind oder dass es eben wie bei der bei der inhaltlichen Erschließung des der Kurzgeschichte einfach des Verfahren nicht zuträglich war.

Auch in der folgenden Passage wird nochmals die Selbstreflexionskompetenz als ein persönlichkeitsimmanentes Merkmal angesehen, das nicht trainiert werden könne und somit nur Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter professionalisiert werden können, die diese Persönlichkeitseigenschaft besitzen und bereit sind an sich zu arbeiten.

Mönch, Zeile 967–974

heißt dieses diese Entwicklungs- äh Schritte zu gehen und auch für sich selber zu erkennen des ist wieder diese Selbstreflexionskompetenz ähm [...] ich hab so manchmal das Gefühl entweder hat die jemand oder hat sie nicht weil es hat was mit Bereitschaft zu tun es hat was mit Selbstkritikfähigkeit zu tun des ist oft Mals viel viel schwieriger

In der nachfolgenden Passage der seminarleitenden Person Eiger wird die Wichtigkeit der Selbstreflexionskompetenz wiederum hervorgehoben, indem diese als Unterscheidungskriterium zwischen starken und schwachen angehenden Lehrkräften angesehen wird.

Eiger, Zeile 97–100

i hob halt die Erfahrung gmacht je stärker je besser die Leute sind desto leichter tun se sich mit der Selbstreflexion je schwächer die Leute sind desto (.) schwieriger wird's.

Des Weiteren wird durch diesen Vergleich deutlich, dass dieser Typ die Selbstreflexion als ein Qualitätsunterscheidungskriterium der angehenden Lehrkräfte ansieht, indem er leistungsfähigeren Referendarinnen und Referendaren diese Kompetenzen zuschreibt und leistungsschwächeren diese abschreibt.

Abschließend lassen sich in der folgenden Erzählung über die Machtlosigkeit einer Seminarlehrkraft bei der Beratung eines Lehramtsanwärters nochmals folgende Orientierungen dieses Typs darlegen: So könne zum einen die Selbstreflexionskompetenz einer Lehrkraft nicht unbedingt in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung erlernt werden, sie stelle jedoch eine Grundvoraussetzung für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte dar. Zum anderen gibt es Persönlichkeitseigenschaften, die als Grundvoraussetzung für angehende Lehrkräfte angesehen werden.

Matterhorn, Zeile 521–530

ich hab jetzt so einen Sargdeckel äh des ist kein Sargnagel des ist ein Sargdeckel äh des des sind Leute die ham (.) von vornherein ein gestörtes Selbstwahrnehmungsvermögen des heißt die hams nicht auf der Reihe sie könnens nicht aber sie sie merkens nicht sie verstehens auch nicht des mach ich doch, wenn ich sag nein des machens net? äh sie sie sie stehen da vor vor der Tafel reden in die Tafel rein die anderen hinten hören nix sehen nix () mach ich doch nicht (.) soll ich ihnen ein Video zeigen ja, und äh ja und äh (2) der (.) der Kernpunkt ist wirklich der Umgang mit Schülern

Durch die Fokussierungsmetapher „Sargdeckel“ (Z. 521) und die damit verbundene Übersteigerung der Redewendung vom Sargnagel wird deutlich, dass die Selbstwahrnehmung und die Selbstreflexion von angehenden Lehrkräften für diesen Typus von herausragender Bedeutung bei der Ausbildung ist und dass es Personen gibt, die über diese Eigenschaften nicht verfügen und somit nicht für den Lehrerberuf geeignet sind. Diese Personengruppe kostet darüber hinaus diesem Typus sehr viel Geduld bei dem Versuch einer Professionalisierung, die jedoch nicht als möglich erachtet werde. Außerdem wird durch den letzten Satz und durch die Darstellung des Umgangs mit Kindern als „Kernpunkt“ (Z. 530) nochmals deutlich, dass für diesen Typus der Umgang mit Kindern und die Persönlichkeit der Lehrkraft einen höheren Stellenwert genießen als die professionellen Eigenschaften einer Lehrperson.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es für diesen Idealtyp den „geborenen Lehrer“ gibt. Dieser kann in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht weiter professionalisiert werden, da er alle relevanten Kompetenzen und Eigenschaften schon in die Ausbildung mitbringt. Hieraus folgt jedoch auch, dass es für diesen Typus auf der anderen Seite auch den geborenen Nichtlehrer gibt, der aufgrund seiner persönlichen Eigenschaften nicht professionalisiert werden könne.

Dies bedeutet wiederum, dass es keine Notwendigkeit der Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung für diesen Typ gibt, da entweder alle Kompetenzen schon vor der Ausbildung vorhanden sind oder anderenfalls während dieser nicht erlernt werden können. Dies gilt insbesondere für die Selbstreflexionskompetenz und für den Bereich der Persönlichkeit, hier insbesondere das Wirken auf Kinder. Ob eine Lehrkraft geeignet für den Lehrerberuf ist oder nicht, kann aus der Sicht dieses Typus in Form eines Eignungstests schon vor Beginn der Lehramtsausbildung festgestellt werden, diese Aufgabe der Eignungsfeststellung wird somit an die Universität delegiert. Das an der Universität theoretisch erlernte Professionswissen hat jedoch keine Auswirkung beziehungsweise Signalfunktion für die Eignung zum Lehrerberuf. Somit spielt für diesen Typus das an der Universität erlernte Professionswissen für die Beurteilung der Eignung keine Rolle.

So sieht dieser Typus seine Aufgabe als Seminarleitender darin, die geeigneten Lehrkräfte zu ermitteln und auf diesem Stand zu halten, denn diese angehenden Lehrer bringen ja vermeintlich alle notwendigen professionellen als auch persönlichen Eigenschaften einer Lehrperson schon mit. Die andere Aufgabe besteht darin, die aus der Sicht dieses Typus nicht geeigneten Lehrkräfte dahingehend zu beraten, die Ausbildung abzubrechen. Eine Professionalisierung sei aufgrund der Unabänderlichkeit der zugeschriebenen Persönlichkeit ausgeschlossen.

Abschließend können die handlungsleitenden Orientierungen dieses Idealtyps durch folgenden Transkriptausschnitt prägnant zusammengefasst werden: „okay ich stell mich mal hin hab ichs drauf oder hab ichs nicht drauf“ (Matterhorn Z. 506f.)

3.2.2.2 Typ 2: Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich

Der Typus „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“ wird im Folgenden hauptsächlich anhand der Referenzfälle Jungfrau, Großglockner und Dufourspitze dargestellt. Zur Illustration werden hierzu noch Passagen aus anderen Interviews herangezogen. In diesem Kapitel wird das Verhältnis dieses Typs zur Professionalisierungsmöglichkeit und -notwendigkeit von angehenden Lehrenden dargestellt. Außerdem wird die Professionalisierungsmöglichkeit von Persönlichkeitsmerkmalen einer Lehrkraft dargelegt, die dieser Typus als möglich erachtet. Darüber hinaus werden die Lernbarkeit und die Wichtigkeit der Selbstreflexion als Merkmale für diesen Typus dargelegt und es wird auf die Rolle dieses Typus als Lernbegleiter eingegangen.

Professionalisierung

In diesem Ausschnitt aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Großglockner zeigt sich gleich zu Beginn das konstituierende Merkmal des Typus „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“, nämlich dass dieser Typ eine Professionalisierung von angehenden Lehrkräften als möglich erachtet.

Großglockner, Zeile 281–284

und da vor allem das die zweijährigen natürlich sehr prüfungsorientiert denken, und sehr sehr konkret äh sind und dann einfach noch einen riesen Sprung haben äh Leistungssprung im zweiten Jahr (.) die ziehen dann noch mal enorm an

So zeigt sich in dieser Beschreibung über den Unterschied zwischen erst- und zweijährigen LAAs, dass dieser Typus eine Leistungssteigerung bei den angehenden Lehrkräften während der Ausbildung als möglich erachtet. Dies wird durch die Bewertung „riesen Sprung“ (Z. 283) deutlich. Somit wird bereits hier der Unterschied zwischen diesem Typus und dem Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ deutlich, indem eine Leistungssteigerung beziehungsweise Weiterentwicklung im Laufe der Ausbildung als möglich erachtet wird.

Auch in der Antwort auf die Frage des Interviewers, welche Antwort diese Seminarlehrperson einer angehenden Lehrkraft zu Beginn der Ausbildung auf die Frage geben würde, was diese können müsse, um eine gute Lehrkraft zu sein, dokumentiert sich die Orientierung der Professionalisierungsmöglichkeit bereits.

Dufourspitze, Zeile 551–552

he ja würd ich sagen abwarten @(.)@ @ (da reden wir in zwei Jahren noch mal drüber)@ (.)

So wird in dieser kurzen Antwort deutlich, dass eine Professionalisierung im Verlauf der Ausbildung als möglich angesehen wird und dies auch in dieser Phase erreicht werden könne, sodass man in der Retroperspektive diese unterstellte Kompetenzsteigerung auch einschätzen und reflektieren könne.

In der nachfolgenden Erzählung der seminarleitenden Person Dufourspitze über die Leistungssteigerung der angehenden Lehrkräfte zeigt sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach dieser eine Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als möglich erachtet wird.

Dufourspitze, Zeile 561–574

dass sie sagen sie hätten sich gar net vorstellen können (.) wie viel sie jetzt einfach an Bausteinen dazugewonnen haben (.) durch viele unterschiedliche äh Aktionen äh Situationen Unterrichtsstunden Gespräche Besprechungen theoretische Inhalte über Methodik Didaktik und Unterrichtsführung und so und wie des dann alles zusammenkommt ne auch so w-wenn sie dann die die meisten sagen halt naja

unsere ersten Lehrversuche ja da war ich unsicher und jetzt gehts mit einer Selbstverständlichkeit schon rein und machen, halt ihren kennen ihre Klassen natürlich auch die ham seit Ostern ihre eigenen Klassen (.) und und so dann ist des und-und allein in dem ersten halben Jahr des ist schon, schon erstaunlich was die da () und des auch erkennen, wie viel sie da auch gelernt haben;

Hierin wird deutlich, dass eine Professionalisierung durch unterschiedliche Gelegenheiten in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als möglich erachtet wird. Für diesen Typus wird eine Professionalisierung durch das Zusammenspiel verschiedener Bausteine erreicht: zum einen durch das konkrete Arbeiten im methodischen und didaktischen Bereich, zum anderen wird hier auch eine Professionalisierung durch die wachsende Lehrerfahrung erreicht. Validiert wird diese Orientierung durch die Zuschreibung, dass auch die angehenden Lehrkräfte selbst erkennen „*wie viel sie da auch gelernt haben*“ (Z. 574) und dass sie sich diese Professionalisierung vor dem Eintritt in die zweite Phase der Lehramtsausbildung gar nicht haben vorstellen können. Hierin wird auch wieder der Bezug zur vorherigen Passage hergestellt.

Dass von diesem Typus eine Professionalisierung als möglich erachtet wird, zeigt sich auch in der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Großglockner. In dieser Passage wird die Orientierung, dass man durch das konkrete Arbeiten mit den angehenden Lehrkräften Lernerfolge erzielt werden könne, nochmals validiert.

Großglockner, Zeile 759–764

und dann zu sehen wie Leute (.) erstmal blank dastehen, [...] und wie man des dann beeinflussen kann, des hat mir wirklich sehr viel Freude bereitet einfach zu sehen man kann durch Hinweise durch Metacognitive didaktische methodische Hinweise ähm Erfolge erzielen,

Dies wird vor allem durch die Beschreibung des Professionalisierungsprozesses, in dem die LAAs zu Beginn „*erstmal blank dastehen*“ (Z. 759), man jedoch durch gezielte Hinweise „*Erfolge erzielen*“ (Z. 764) könne, deutlich.

In der Eingangspassage des Interviews mit der seminarleitenden Person Jungfrau zeigt sich in der folgenden Beschreibung, dass die mögliche Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte für diesen Typus als ein eigenaktiver Lernprozess angesehen wird, den dieser Typus fachlich durch seinen Input begleitet.

Jungfrau Z. 8–15

ich denke vor allen Dingen an die Dinge die sich stetig entwickeln ich sehe (.) ähm Seminararbeit gänzlich als Unterrichtsentwicklung (.) vornehmlich als wenn wir den erzieherlichen Aspekt mit hinein nimmt dann ist es für mich das Entwickeln und (.) zahlreiche, ganz zahlreiche BUVs die mich erinnern und wo ich einfach merk dass auch im Laufe meiner Jahre Wissen ganz unsichtbar äh von den LAAs transportiert wird und die des selbstständig viel weiter entwickeln

Die Möglichkeit der Professionalisierung und die damit verbundene Entwicklungsfähigkeit des Unterrichts der angehenden Lehrkräfte wird durch die Beschreibung seiner Arbeit im Seminar als „*Unterrichtsentwicklung*“ (Z. 10) sehr deutlich. Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass das Wissen der seminarleitenden Person im Laufe der Ausbildung von den angehenden Lehrkräften angenommen wird und in einem eigenaktiven Prozess weiterentwickelt wird. Hierdurch wird die Orientierung der Professionalisierungsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte nochmals validiert. Auch durch die abschließende Bewertung „*die des selbstständig viel weiter entwickeln*“ (Z. 15) wird die Orientierung der Möglichkeit der Professionalisierung als eigenaktiver Prozess nochmals validiert, indem durch die Verwendung des Adverbs „*viel*“ (Z. 15) bei der Beschreibung der

Weiterentwicklung des Unterrichts die Entwicklungsfähigkeit der LAAs nochmals sehr stark hervorgehoben wird.

Auch in dem folgenden Transkriptausschnitt aus der Eingangspassage des Interviews mit der seminarleitenden Person Jungfrau zeigt sich nochmals die Orientierung dieses Typus, die die zweite Phase der Lehramtsausbildung als Entwicklung beschreibt und den Seminarleitenden als Begleiter dieser Entwicklung ansieht.

Jungfrau, Zeile 73–78

man kooperiert ja mit den LAAs die ham Möglichkeit immer ähm zu kommen, zu fragen ich geh auch gerne in diese Vorbereitung mit rein einfach weils mich interessiert also wenn sie Lust haben dass ich da mit plane dann mach ich das gerne ja, und insofern ist das ein wunderbarer Startschuss andere zu entwickeln

So wird durch die Bezeichnung einer besonderen Unterrichtsvorbereitung als „wunderbarer Startschuss“ (Z. 78) und der Erzählung über die Begleitungspraxis der Vorbereitung zu dieser BUV als Kooperation nochmals die Orientierung der Entwicklungsfähigkeit der LAAs und die Rolle des Seminarleitenden als Impulsgeber und Begleiter dieser Entwicklung validiert. So sieht dieser Typus die BUVen nicht als eine Möglichkeit der Bewertung beziehungsweise Selektion wie Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“, sondern als Möglichkeit der Initiierung einer Kompetenzsteigerung.

In der Erzählung über die Erwartungen an eine Lehrprobenstunde aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Zugspitze zeigt sich nochmals, dass von diesem Typus eine Professionalisierung als möglich angesehen wird und dass erwartet wird, dass dieses Erlernte auch in den Lehrproben gezeigt wird.

Zugspitze, Zeile 547–550

ja also ich **will** da auch die Show sehen natürlich ich will sehen was der Lehramtsanwärter alles drauf hat was zu seiner Person gut passt was er jetzt alles gelernt hat in den zwei Jahren oder in den anderthalb Jahren

Anders als Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ der die gezeigte Leistung der angehenden Lehrkräfte in Lehrproben fremdzuschreibt beziehungsweise bei der Beurteilung einer Lehrprobe die Persönlichkeit der Lehrperson stark gewichtet, sieht dieser Typus in den Lehrproben die Möglichkeit, das Erlernte abzu prüfen, und validiert hierdurch die Orientierung, einer Professionalisierungsmöglichkeit in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Durch das laut gesprochene „*ich will*“ (Z. 574) wird der Forderung, alles Erlernte in einer Lehrprobe zu zeigen, Nachdruck verliehen und dies validiert die Orientierung dieses Typus. Somit zeigt sich hier auch durch die Attribution „*was zu seiner Person gut passt*“ (Z. 548 f.) eine weitere Orientierung dieses Typus, der professionelle Umgang mit den Persönlichkeitseigenschaften der angehenden Lehrkräfte. Hierauf wird im Anschluss an den Bereich der Professionalisierung eingegangen.

In der nachfolgenden Passage des Interviews mit der seminarleitenden Person Großglockner zeigt sich, dass für diesen Typus auch die Berufseinstellung und Berufsmotivation einen wichtigen Bestandteil der Ausbildung ausmachen und diese von diesem Typus ebenfalls als erlernbar angesehen werden.

Großglockner, Zeile 569–580

Leute machen das immer ihren Beruf besser, oder besonders gut wenn sie ihn gern machen wenn sie mit Herz mit Leidenschaft machen (.) und (3) is'n hohes Ziel aber ich würde ich möchte unbedingt versuchen die Lehramtsanwärter für ihren Beruf zu begeistern und vor allem für die Jugendlichen und

Kinder zu begeistern (.) ich glaub dass uns das hilft wenn wir positiv in den Beruf rein gehen und positiv auf Kinder zugehen (.) hilft uns das unseren Beruf langfristig (.) gesund durchführen zu können (.) und das würde ich so als höchstes Ziel ansetzen (.) ähm (.) ja (.) eine positive Berufseinstellung zu vermitteln die ein langfristiges gesundes Arbeiten in unserem Beruf ermöglicht

Die Bezeichnung „*hohes Ziel*“ (Z. 571) zeigt zum einen, dass die Berufseinstellung für diesen Typus wichtig ist, und zum anderen, dass durch die Zielsetzung auch die Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, vorausgesetzt wird und somit diese Berufseinstellung auch einen Teil der Professionalisierungsmöglichkeit darstellt.

Durch die weitere Zuschreibung der Berufsgesundheit als „*höchstes Ziel*“ (Z. 578) zeigt sich in dieser Passage bereits die Notwendigkeit einer Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in bestimmten Bereichen, hier der Berufseinstellung, um den Beruf langfristig und gesund ausüben zu können. Im Folgenden wird nun auf das zweite konstituierende Merkmal dieses Typus, die Professionalisierungsnotwendigkeit, eingegangen.

So zeigt sich in der Erzählung der seminarleitenden Person Kilimandscharo einerseits nochmals – wie bereits in der vorherigen Passage dargestellt – die Notwendigkeit der Professionalisierung für den Bereich der Berufseinstellung, andererseits für den Bereich der Berufsgesundheit.

Kilimandscharo, Zeile 584–591

mir liegt ganz besonders am Herzen dass äh diese jungen Menschen, die sich für diesen schwierigen, aber schönen Beruf entschieden haben dass sie gesund durchkommen und dass sie gesund bleiben und ähm (.) ich hoffe einfach dass die Ausbildung bestimmte Vorurteile beseitigen hilft (.) ähm eben was eben son Negativbild des faulen Lehrers angeht der nur nen Halbtagesjob macht ähm (.) ich hoffe dass ähm sie Freude am Beruf finden

Durch das beschriebene Ausbildungsziel, Vorurteile zu beseitigen, die das „*Negativbild des faulen Lehrers*“ (Z. 582 f.) betreffen, wird die Orientierung der Professionalisierungsnotwendigkeit im Bereich der Berufseinstellung nochmals validiert. Außerdem wird durch den Herzenswunsch der Seminarleitenden nach dem „*gesund bleiben*“ (Z. 587) auch erneut die Notwendigkeit einer Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung für die Lehrergesundheit validiert.

Abschließend wird in der nachfolgenden Erzählung die Orientierung dieses Typus hin zu einer Professionalisierungsmöglichkeit bzw. -notwendigkeit nochmals validiert.

Eiger, Zeile 344–353

er muss des Handwerkszeug des er gelernt hat anwenden können, des heißt Methoden, Umgang mit Disziplinschwierigkeiten (.) ähm (2) den Inhalt und vor allem äh und die Methode so zu machen dass es passt (.) ähm (.) er muss gelernt haben (3) ich würd sagen einen autoritativen Erziehungsstil (2) Strenge und Herzlichkeit (.) dieses Zusammenspiel (2) und er muss gelernt haben dass er mit seiner persönlichen Art so wie er is (.) also authentisch (2) mit den Schülern klarkommt dass er ein Lehrerleben durchhalten kann und äh (3) es schafft nicht Burnout zu kriegen.

Durch die Fokussierungsmetapher „*Handwerkszeug*“ (Z. 344) wird die Orientierung dieses Typus an der Möglichkeit einer Professionalisierung nochmals validiert, denn ein Handwerkszeug sind Dinge, die sich ein Handwerker angeschafft oder erlernt hat, um die Tätigkeiten, die in seinem Beruf anfallen, erledigen zu können. Durch dieses technische Bild wird somit die Professionalisierungsmöglichkeit und das hierdurch mögliche Erlernen des Handwerkszeugs nochmals sehr deutlich. Auf der anderen Seite zeigt sich hier auch nochmals die Orientierung, wonach

eine Professionalisierung für diesen Typus notwendig ist, um im Lehrerberuf gesund und leistungsfähig zu bleiben, dies wird durch die Beschreibung des Ziels „es schafft nicht Burnout zu kriegen“ (Z.352 f.) nochmals validiert.

Wie in der bereits oben dargestellten Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Zugspitze (Z. 547–550) zeigt sich auch in dieser Passage die Orientierung dieses Typus, der eine Professionalisierung von Persönlichkeitseigenschaften bzw. auf Grundlage dieser für möglich ansieht. Dieses weitere konstituierende Merkmal dieses Typus wird im Folgenden dargestellt.

Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson

In der folgenden Passage aus dem Interview mit dem Seminarleitenden Großglockner wird die vorherige Orientierung hin zu einer Professionalisierungsnotwendigkeit nochmals validiert. Außerdem zeigt sich in dieser Passage, im Unterschied zum Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“, dass für diesen Typus die Persönlichkeit einer Lehrperson nicht unabänderlich ist, sondern dass an dieser gearbeitet werden könne.

Großglockner, Zeile 646–657

ich begreife ihn allerdings nicht als festigen Lehrer nach zwei Jahren das ist bei uns im im ham mer uns als Wahlspruch im Seminar aufgeschrieben wir sind nicht fertig nach zwei Jahren sondern wir sind nie fertig ich möchte dass die immer offen bleiben und sich weiter verändern Lehrpläne ändern sich Forschungsergebnisse oder Forschungstrends ändern sich und wir sollten unbedingt (.) äh immer weiter an uns arbeiten am didaktischen Umgang miteinander aber vor allem an der Lehrperson weiter arbeiten ich weiß nicht wies bei ihnen ist ich be war jetzt zwölf Jahre lang Lehrer ich hab mich noch nie als fertig begriffen

In dieser Erzählung über den Wahlspruch des Seminars und der beschriebenen Veränderung von Lehrplänen und Forschungsergebnissen und der anschließenden narrativen Erzählung über seine eigene Berufsbiografie dokumentiert sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach eine Notwendigkeit der Professionalisierung auch nach der Beendigung der Ausbildung noch nötig ist. Dies wird durch die betont gesprochenen Worte „sollten unbedingt (.) äh immer weiter an uns arbeiten“ (Z. 652 f.) nochmals validiert.

Zum anderen zeigt sich durch die eingeschobene Bewertung und die Priorisierung einer Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrperson, dass für diesen Typus eine Professionalisierung im Bereich der Persönlichkeit der Lehrkräfte möglich und notwendig ist. Hierdurch wird ein Kontrast zum Typus „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“ hergestellt.

Durch die anschließende rhetorische Frage und die biografische Bewertung des Seminarleitenden „ich hab mich noch nie als fertig begriffen“ (Z. 656 f.) wird diese Orientierung der Professionalisierungsmöglichkeit und Professionalisierungsnotwendigkeit der Lehrerpersönlichkeit nochmals validiert.

In der nachfolgenden Erzählung der seminarleitenden Person Jungfrau werden die Orientierungen dieses Typs, dass eine Professionalisierung in den Bereichen Unterricht als auch der Persönlichkeit möglich sei, validiert.

Jungfrau, Zeile 140–152

Unterricht muss sich entwickeln also was was ich schlecht ertrage ist statisch (.) statisches ähh (.) statische Zustände weil ähm eine Klasse muss sich entwickeln Lernen definiert sich einfach als ähh Schritt für Schritt nach vorne gehen und insofern is is diese Vision die ich schon habe is is es muss sich etwas entwickeln und einerseits natürlich was den Unterricht anbelangt aber auf der anderen Seite sind die Personen der Lehramtsanwärter da auch persönlich zu wachsen und des sind meine zwei Blickpunkte

eigentlich also das ist die Zielsetzung dass sich da was bewegen kann und dem ist alles untergeordnet und am Schluss da frage ich auch da ob sie das Gefühl haben ob sie jetzt damit was beraten wurde auch weiter kommen persönlich aber auch unterrichtlich

So zeigt sich in dieser Passage unter anderem durch die Wortwahl „*Schritt für Schritt nach vorne gehen*“ (Z. 143), dass für diesen Typus eine Entwicklung und ein Lernfortschritt in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung auf der unterrichtlichen als auch auf der persönlichen Ebene als notwendig und möglich erachtet werden, dies wird durch die Bewertung „*was ich schlecht ertrage [...] sind statische Zustände*“ (Z. 140 f.) validiert.

Durch die Fokussierungsmetapher „*persönlich zu wachsen*“ (Z. 149) wird nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach eine Professionalisierung und eine Entwicklung der Persönlichkeit der angehenden Lehrkräfte als möglich erachtet werden, nochmals validiert. Denn durch die Metapher des Wachsens wird die Entwicklung einer Person beziehungsweise eines Lebewesens und somit deren Entwicklungsmöglichkeit dargestellt.

In der weiteren Hintergrundbeschreibung der seminarleitenden Person Jungfrau dokumentiert sich die Orientierung dieses Typus, wonach bei diesem Typus kein festes Bild der idealen Lehrperson und deren benötigten Persönlichkeitseigenschaften existiert, sondern dass man mit jeder Persönlichkeit Lehrer oder Lehrerin werden könne und diese entwicklungsfähig sei. Dies stellt einen weiteren Kontrast zu den Orientierungen des Typs eins dar, der ein festes Bild eines Lehrers oder einer Lehrerin mit den dafür benötigten Persönlichkeitseigenschaften vor Augen hat.

Jungfrau, Zeile 156–164

was ich 100%ig nicht habe weil man das als Seminarleiter hoffentlich? ganz ganz schnell aufgibt ist das man irgendwie ein festes Bild hat wie Lehrer sein muss es sind so unterschiedliche Persönlichkeiten und ne andere Definition hab ich bisher noch nicht gefunden als das das es darum geht die Persönlichkeiten die kommen zu kultivieren aber nicht aktiv von mir sondern mitwachsen zu lassen äh sie so anzunehmen wie sie wie sie sind und diesen Weg zu gehen und nicht zu sagen Lehrer muss so sein

Es zeigt sich durch die Forderung, die angehenden Lehrkräfte so anzunehmen, wie sie sind, nochmals, dass es für diesen Typus kein Idealbild einer Lehrkraft gibt, sondern dass eine Professionalisierung unabhängig von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften möglich sei. Durch den beschreibenden Kontrast „*nicht aktiv von mir sondern mitwachsen zu lassen*“ (Z. 161 f.) dokumentiert sich, in welcher Weise eine individuelle Weiterentwicklung der angehenden Lehrkräfte, auch im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale, als möglich erachtet wird und dass die seminarleitende Person hierbei eine begleitende Funktion habe und nicht aktiv, nach seinen individuellen Idealvorstellungen, handeln möge.

Somit wird in dieser Passage auch deutlich, dass für diesen Typus die Authentizität der Persönlichkeit und das individuelle Entwickeln dieser handlungsleitend ist. So geht es diesem Typus nicht um das Herstellen einer fertigen, normierten Lehrkraft, sondern um die individuelle Selbstentwicklung einer Lehrkraft auf Grundlage ihrer persönlichen Eigenschaften.

Diese Orientierung der individuellen Weiterentwicklung der angehenden Lehrkraft wird in der Erzählung der Seminarleitenden Eiger über ihre Herzensangelegenheiten in der Lehramtsausbildung nochmals validiert.

Eiger, Zeile 329–333

mir liegt besonders glaub ich am Herzen dass sich die Lehramtsanwärter individuell so sein lassen kann wie sie sind, (.) ihnen aber trotzdem was auf Weg mitgeben kann, dass (.) sie sich so, weiterentwickeln wies für sie persönlich möglich is(.)

Hierin wird deutlich, dass eine Weiterentwicklung jeder einzelnen angehenden Lehrkraft als möglich angesehen wird und dass eine Professionalisierung auf Grundlage dieser individuellen Persönlichkeitseigenschaften geschieht. Somit spielt die Authentizität der Lehrkraft für diesen Typus ebenfalls eine große Rolle.

Dass für diesen Typus eine Professionalisierung von Persönlichkeitseigenschaften von angehenden Lehrkräften als möglich erachtet wird und dass die Professionalisierung ein stetiger Prozess sei, wird in der nachfolgenden Erzählung des Seminarleitenden Matterhorn nochmals deutlich.

Matterhorn, Zeile 1132–1149

und man kann an seiner eigenen Persönlichkeit auch arbeiten, des ist net so dass einem des gottgegeben ist und dann passt schon ja, ne ne, wir haben so einen schönen Spruch gehabt früher in der neunten Klasse (.) äh (.) den hab ich immer wieder gebracht, Lernen ist wie Schwimmen gegen den Strom wer aufhört fällt zurück (.) °da hängt so viel Wahres dran° (.) ein Leben lang net bloß in der Seminarzeit (.) ja wo ich sag wenn ihr mitm Seminar fertig seit braucht's ihr euch net einbilden dass das wars, dann nee nee dann geht's erst los, gibt's immer so einen netten Vergleich Führerscheinprüfung (.) wenn ich die Führerscheinprüfung bestanden hab zweites Staatsexamen hab ich die Erlaubnis, Autofahren zu lernen (.) denn des was ich alles als guter Autofahrer nachher können muss des kann ich ja erst dann lernen? und so geht's als Lehrer auch wenn ich die zweite Staatsexamen hab dann hab ich meine mein handwerkliches äh ja Ausrüstung, aber wie ich damit umgeh? in welcher Situation, schwierige Elterngespräche und so weiter das muss ich dann tun, und im Tun entwickeln

Durch die Bewertung, dass die „*eigene Persönlichkeit*“ (Z. 1132) nicht „*gottgegeben*“ (Z. 1133) sei, dokumentiert sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach eine Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften im Laufe der Ausbildung und während der weiteren Dienstzeit als möglich erachtet wird. Auch durch die beiden bildhaften Vergleiche – des Schwimmens gegen den Strom und des Autofahrenlernens – wird diese Orientierung nochmals validiert. So ist für diesen Typus eine Professionalisierung ein stetiger und notwendiger Prozess, der als nie abgeschlossen angesehen wird. Somit ist für diesen Typus eine Professionalisierung von Lehrkräften möglich als auch notwendig.

Der letzte Satz dieser Passage „*das muss ich tun und im Tun entwickeln*“ (Z. 1148 f.) deutet bereits eine weitere Orientierung dieses Typus an, wonach durch das Überdenken des eigenen Tuns eine Kompetenzverbesserung als möglich erachtet wird und dieses Reflektieren auch als professionalisierbar angesehen wird.

Erlernbarkeit der Selbstreflexion – Grundlage einer Professionalisierungsmöglichkeit

In dieser Beschreibung über die eigene Berufsbiografie aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Großglockner wird die vorherige Orientierung, wonach eine Kompetenzsteigerung im Laufe der Ausbildung und der Berufsbiografie möglich und nötig sei, nochmals validiert. Dies wird durch die abschließende Bewertung „*also nicht fertig sein nach zwei Jahren*“ (Z. 661 f.) nochmals deutlich.

Großglockner, Zeile 655–662

ich be war jetzt zwölf Jahre lang Lehrer ich hab mich noch nie als fertig begriffen sondern ich hab immer das Gefühl nach jedem Jahr gibt's Dinge wo ich mir hinterher gedacht hab das würde ich beim nächsten Mal anders machen und dann macht mers anders und dann klappt's mal besser oder vielleicht oh war doch @net gut@ (.) also man sollte einfach immer weiter machen find ich es also nicht fertig (.) sein nach zwei Jahren

Des Weiteren erschließt sich aus dieser Beschreibung, dass durch das reflektierte Nachdenken über den eigenen Unterricht eine Änderung des Unterrichts erfolgen könne, woraus wiederum

eine Kompetenzsteigerung resultiere. Somit stellt für diesen Typus das selbstreflektierte Nachdenken über den Unterricht eine Grundlage für die Professionalisierung dar. Dies wird durch diese Beschreibung und die eingelagerte Forderung „*man sollte einfach immer weiter machen*“ (Z. 661) nochmals validiert. Diese Selbstreflexion und somit das Nachdenken über den eigenen Unterricht ist für diesen Typus – anders als für Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“ – professionalisierbar und stellt die Grundlage für eine Professionalisierungsmöglichkeit dar.

Eiger, Zeile 56–60

Also Selbstreflexion ist ganz wichtig, des is natürlich auch ähm (.) Trainingssache, des können die oft in der ersten UV nicht? Aber s wird dann besser schrittweise und man sieht auch sehr gut wer (2) äh sich da dezidiert Gedanken gemacht hat

Die Orientierung der Erlernbarkeit der Selbstreflexionskompetenz wird durch die Wortwahl „*is natürlich auch [...] Trainingssache*“ (Z. 57) und die nachfolgende Beschreibung über die schrittweise Verbesserung dieser Kompetenz validiert. Des Weiteren zeigt sich durch die abschließende Bewertung „*man sieht auch sehr gut wer [...] sich da dezidiert Gedanken gemacht hat*“ (Z. 59 f.), dass für diesen Typus das Nachdenken über den eigenen Unterricht eine Grundlage für eine Professionalisierung darstellt.

Auch in der nachfolgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Eiger über eine Nachbesprechung wird die Orientierung dieses Typus, wonach die Reflexion über das eigene unterrichtliche Handeln eine Professionalisierung und somit eine Kompetenzsteigerung ermöglicht, validiert.

Eiger, Zeile 86–93

und sie hat selber gemerkt, dass in der Stunde etwas nicht lief, und am Anfang hat sie nicht genau gewusst äh was es ist? und ist dann aber mit der Zeit drauf gekommen das der Arbeitsauftrag (.) äh nicht klar genug gestellt war und die Schüler aus diesem Grunde nicht wussten was genau zu tun war, und dadurch dass sie selber ähm (.) da drauf kam denk ich is die Chance dass ihr der Fehler nich nochmal passiert relativ groß

In der Beschreibung, dass die angehende Lehrkraft selbst gemerkt habe, dass in dieser Stunde etwas nicht gut lief, und dass der Fehler durch sie selbst auch erkannt wurde, zeigt sich, dass durch die Reflexion des Unterrichts künftige Fehler vermieden werden können. Durch die der Beschreibung folgende Bewertung „*is die Chance, dass ihr der Fehler nich nochmal passiert relativ groß*“ (Z. 91 ff.) wird die Orientierung, dass eine Professionalisierung durch Selbstreflexion möglich sei, nochmals validiert.

Da dieses Erkennen von Fehlern im Rahmen einer Nachbesprechung ablief, wird im Folgenden auf die Rolle des Seminarleitenden, für diesen Idealtyp, bei der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften eingegangen.

Seminarleitende als Lernbegleitende

Für diesen Typus ist seine Rolle als Lernbegleiter handlungsleitend, indem er die angehenden Lehrkräfte berät und im Prozess der Professionalisierung begleitet, jedoch keine Patentlösungen bereithält, sondern diese Lösungen zusammen mit der angehenden Lehrkraft entwickelt. In dieser Passage wird erneut die vorher dargestellte Orientierung validiert, wonach eine Professionalisierung durch das selbstreflektierte Handeln möglich sei.

Jungfrau, Zeile 104–113

mir ist es wichtig dass ich eben schon bevor wir überhaupt eine Besprechung halten transportiere was ich unter Besprechen versteh weil ich bin ein Berater und ich bin vielleicht ein Begleiter aber ich kann niemals derjenige sein der Schlüssel da äh irgendwie in die richtigen Schlösser steckt und ich kann auch

nicht derjenige sein der ihre Probleme für sie löst also ich transportiere nicht mein Wissen dahinein das ist mir ganz wichtig sondern äh ja? also auch da geht's einfach drum Beratung so aufzustellen dass wir des miteinander entwickeln

Gleich zu Beginn dieser Passage zeigt sich in der Beschreibung über das Selbstverständnis einer Beratung, dass dieser Typus sich als Berater und Begleiter sieht und nicht als jemand, der die Probleme der angehenden Lehrkräfte löse. Verstärkt wird diese Orientierung durch die fokussierte Passage *„ich kann niemals derjenige sein der Schlüssel da äh irgendwie in die richtigen Schlösser steckt und ich kann auch nicht derjenige sein der ihre Probleme für sie löst also ich transportiere nicht mein Wissen dahinein das ist mir ganz wichtig“*. Denn hierin dokumentiert sich, dass es für diesen Typus keine einfachen Lösungen für unterrichtliche Probleme gebe und diese nur durch die Seminarleitenden zu lösen sind, sondern dies im Prozess der Beratung erfolge, sodass die Seminarleitenden die angehende Lehrkraft auf dem Weg der Professionalisierung begleiten und beraten, jedoch keine einfachen Patentlösungen bereithalten, die übernommen werden können. Diese Orientierung des Begleiters und Beraters wird durch die Wortwahl *„dass wir des miteinander entwickeln“* (Z. 113) nochmals validiert.

In der folgenden argumentativen Beschreibung zeigt sich nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach eine seminarleitende Person sich als Beratender und Begleitender ansieht.

Eiger, Zeile 26–31

und es war heute äh (.) ehr schwierige ähm Nachbesprechung (2) weils mir wichtich is, dass ähm (.) die Lehramtsanwärterin wirklich was mit nach Hause nimmt wo sie konkret dran arbeiten kann und dazu muss se ja aber erstmal annehmen und erkennen wos Problem liegt (.) und des ist mein Job in der Nachbesprechung ihr des zu ermöglichen

Dies wird durch die Beschreibung ihrer Aufgaben im Rahmen einer Nachbesprechung deutlich, so wird die Aufgabe darin gesehen, die angehende Lehrkraft im Gespräch da hinzuführen, dass sie selbst die Fehler erkennt. Das Benennen der Fehler und das Korrigieren dieser sieht dieser Typus nicht als Bestandteil seiner Aufgabe und validiert hierdurch die Orientierung, wonach der Seminarleitende als Begleiter und Berater fungiert.

Außerdem wird die Orientierung aus dem vorherigen Abschnitt, dass durch das selbstreflektierte Handeln der Unterricht verbessert werden könne, nochmals validiert, dies wird durch die Bewertung *„muss se ja aber erstmal annehmen und erkennen wos Problem liegt“* (Z. 29f.) deutlich.

Abschließend wird in der zuvor schon einmal verwendeten Passage der seminarleitenden Person Jungfrau die Orientierung dieses Typus als Lernbegleiter nochmals validiert.

Jungfrau, Zeile 160–164

es darum geht die Persönlichkeiten die kommen zu kultivieren aber nicht aktiv von mir sondern mitwachsen zu lassen äh sie so anzunehmen wie sie wie sie sind und diesen Weg zu gehen und nicht zu sagen Lehrer muss so sein

So geht es diesem Typus nicht um das aktive Handeln zur Herbeiführung von Veränderungen, sondern um das Begleiten. Dies wird durch die Wortwahl *„kultivieren“* (Z. 160) deutlich. Denn beim Kultivieren wird der Weg für das Wachstum geebnet, dies stellt jedoch keinen aktiv verändernden Prozess dar, sondern eine Begleitung und das Arrangieren der entsprechenden Rahmenbedingungen, wodurch dann etwas Neues entstehen kann.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es für diesen Idealtyp sowohl die Möglichkeit als auch die Notwendigkeit einer Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte gibt. So ist für

diesen Typus eine Professionalisierung sowohl auf fachlicher als auch auf persönlicher Ebene möglich. Diese Möglichkeit und Notwendigkeit einer Professionalisierung ist für diesen Typus jedoch nie abgeschlossen und geht über die zweite Phase der Lehramtsausbildung hinaus, somit zeigt sich eine Orientierung am lebenslangen Lernen im Lehrerberuf.

Die Professionalisierungsnotwendigkeit konstruiert dieser Typus zum einen aufgrund der Veränderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Zum anderen ist eine Professionalisierung zur Gesunderhaltung und aufgrund der Berufszufriedenheit notwendig. Die Persönlichkeitseigenschaften sind für diesen Typus ebenfalls veränderbar und im Laufe der Ausbildung professionalisierbar. Die Authentizität der Lehrperson ist für diesen Typus ebenfalls wichtig, so hat dieser Typus kein Idealbild des geborenen Lehrers vor Augen, sondern jede Lehrperson kann aus seiner Sicht auf Grundlage ihrer persönlichen Voraussetzungen professionalisiert werden. Eine wichtige Voraussetzung der Professionalisierung ist die Selbstreflexionskompetenz der angehenden Lehrkräfte, diese ist jedoch für diesen Typus Trainingssache und kann im Laufe der Ausbildung erlernt werden. Genauso ist für diesen Typus die Berufseinstellung wichtig, diese ist jedoch auch im Laufe der Ausbildung veränderbar. Dementsprechend sieht dieser Typus seine Rolle als Seminarlehrkraft als Lernbegleiter, der aufgrund seiner Expertise die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte unterstützt.

Abschließend können die handlungsleitenden Orientierungen dieses Idealtyps prägnant durch die Antwort der seminarleitenden Person Dufourspitze auf die Frage, was eine angehende Lehrkraft alles können müsse, um eine gute Lehrperson zu sein, illustriert werden: *„he ja würd ich sagen abwarten @(.)@ @ (da reden wir in zwei Jahren noch mal drüber)@ (.)“* (Dufourspitze Z. 551–552).

3.2.3 Überblick über die sinngenetische Typologie

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, konnte eine sinngenetische Typologie in zwei Dimensionen entwickelt werden. In der Dimension *„Lernen im Unterricht“* wurden zwei Idealtypen rekonstruiert: Typ 1 *„Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“* und Typ 2 *„Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“*.

In der Dimension *„Lernen für den Unterricht“* wurden ebenfalls zwei Idealtypen rekonstruiert: Typ 1 *„Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“* und Typ 2 *„Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“*.

Im Folgenden werden diese Idealtypen nochmals kurz zusammengefasst und tabellarisch gegenübergestellt.

Tab. 2: Darstellung der sinngenetischen Typologie in der Dimension *„Lernen im Unterricht“*

Dimension <i>„Lernen im Unterricht“</i>	
Typ 1: Lernen als Gestaltung von Lernarrangements	Typ 2: Lernen als kognitiver Aneignungsprozess
Lernen wird allein auf der Ebene der Sichtstrukturen betrachtet.	Lernen wird auf den Wissenserwerb fokussiert. Die Tiefenstrukturen des Unterrichts sind entscheidend.

Der Typ 1 *„Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“* konstituiert sich vor allem dadurch, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich auf der Ebene der Sichtstrukturen des Unterrichts betrachtet wird und das methodisch-didaktische Arrangement vor den kognitiven Lernerfolg der Schüler gestellt wird.

Der Typ 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ konstituiert sich vor allem dadurch, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich auf den kognitiven Wissenserwerb ausgelegt wird und somit die Tiefenstrukturen des Unterrichts als entscheidend angesehen werden, das didaktisch-methodische Arrangement spielt hierbei eine untergeordnete Rolle.

Tab. 3: Darstellung der sinngenetischen Typologie in der Dimension „Lernen für den Unterricht“

Dimension „Lernen für den Unterricht“		
Typ 1: Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich		Typ 2: Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich
Lehrperson ist nicht lernfähig bzw. lernwillig Lernen ist nicht möglich	Lehrperson ist nicht lernbedürftig Lernen ist nicht notwendig, aber möglich	Lehrperson ist lernfähig, lernwillig und lernbedürftig Lernen ist möglich und nötig
<i>Ausrichtung an einer geborenen „Nichtlehrkraft“</i>	<i>Ausrichtung an einer geborenen Lehrkraft</i>	<i>Ausrichtung an einer professionalisierbaren Lehrkraft</i>
► Kann aufgrund der Persönlichkeitseigenschaften den Lehrerberuf nicht lernen	► Kann vor der zweiten Phase der Lehramtsausbildung schon alles und bringt vor allem die Persönlichkeit mit	► Alle notwendigen Eigenschaften und Kompetenzen können in der Ausbildung erlernt werden

Typ 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ konstituiert sich zum einen durch die Ausrichtung an einer Lehrkraft, die aufgrund ihrer Persönlichkeitseigenschaften den Lehrerberuf nicht erlernen könne. Zum anderen an einer Lehrkraft, die aufgrund ihrer Persönlichkeitseigenschaften den Lehrerberuf nicht mehr erlernen müsse, aber könne, da diese Lehrperson bereits über alle notwendigen Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt. Somit sieht dieser Typus eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als nicht notwendig bzw. nicht möglich an. Typ 2 „*Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich*“ konstituiert sich durch die Ausrichtung an einer professionalisierbaren Lehrkraft, die alle notwendigen Eigenschaften und Kompetenzen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung erlernen könne und müsse. Somit sieht dieser Typus eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als notwendig und möglich an.

3.3 Darstellung der Ergebnisse der relationalen Typenbildung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der relationalen Typenbildung dargestellt, welche auf Grundlage der vorher dargelegten sinngenetischen Typenbildung rekonstruiert worden sind.

Es wurden zunächst „in der sinngenetischen Typenbildung einzelne, fallübergreifende Orientierungsrahmen typisiert“ (Nohl, 2013b, S. 43) und diese in die oben beschriebenen vier Idealtypen verdichtet. Im Rahmen der nun folgenden relationalen Typenbildung wird nun dargestellt, „in welcher *Relation* unterschiedliche typisierte Orientierungen zueinander stehen“ (Nohl, 2013b, S. 43 Hervorhebung im Original). Somit wurde in diesem Schritt im fallinternen und fallexternen Vergleich herausgearbeitet, wie die einzelnen Orientierungen, die in den beiden Dimensionen „*Lernen im Unterricht*“ und „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert

werden konnten, miteinander zusammenhängen (Nohl, 2013b, S. 9). Diese Zusammenhänge wurden dann typisiert und in relationale Idealtypen verdichtet.

In der relationalen Typenbildung wird herausgearbeitet, in welcher Verbindung beziehungsweise Relation die Orientierungen, die in den unterschiedlichen Dimensionen der sinngenetischen Typenbildung zu finden waren, zueinander stehen. Es geht um Relationen von Orientierungen, die zunächst im Einzelfall rekonstruiert worden sind, jedoch im fallexternen Vergleich auch fallübergreifend typisiert werden konnten. Eine derartige typisierte Relation typischer Orientierungen steht somit am Ende der relationalen Typenbildung (Nohl, 2013b, S. 9). Nach Nohl (2013b) erfasst die relationale Typenbildung soziale Zusammenhänge „im status nascendi“ (ebd., S. 60), also Zusammenhänge, die noch im Entstehen sind bzw. deren Genese noch nicht abgeschlossen ist. Denn „mit der *relationalen* Typenbildung lässt sich zeigen, in welchem systematischen Zusammenhang unterschiedliche Dimensionen von typischen Orientierungen stehen“ (Nohl, 2013b, S. 61, Vorhebung im Original).

Auf Grundlage dieses Vorgehens konnten drei relationale Idealtypen rekonstruiert werden.

- Typ A: *Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ*
- Typ B: *Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ*
- Typ C: *Der professionalisierende quality-teaching-Typ*

Tab. 4: Darstellung der Relationierungen der typisierten Orientierungen der sinngenetischen Typenbildung

Lernen		Lernen im Unterricht	
		Typ 1: Lernen als Gestaltung von Lernarrangements Lernen als Lernumgebung (Sichtstrukturen des UR) Lernen wird allein auf Prozessebene betrachtet	Typ 2: Lernen als kognitiver Aneignungsprozess Das Lernen der Schüler steht im Vordergrund- Lernen als Prozess und Ergebnis des Unterrichts
Lernen für den Unterricht	Typ 1: Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich	Typ A Gestaltung des Unterrichts und die Persönlichkeit der lehrperson sind entscheidend „der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ“	Typ B kognitiver Lernerfolg der Schüler und die persönlichkeit der Lehrperson sind entscheidend „der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ“
	Die Lehrperson ist nicht lernfähig bzw. lernwillig. Lernen ist nicht möglich.		
	Die Lehrperson ist nicht lernbedürftig. Lernen ist nicht notwendig, aber möglich.		
	Typ 2: Eine Professionalisierung ist notwendig und möglich		Typ C Der kognitive Lernerfolg und der Lernprozess sind entscheidend, darüber hinaus die erlernbaren professionellen Eigenschaften einer Lehrperson. „der professionalisierende quality-teaching-Typ“
	Die Lehrperson ist lernfähig, lernwillig und lernbedürftig. Lernen ist möglich und nötig.		

Tabelle 4 zeigt die herausgearbeiteten Relationen der Typologie der sinngenetischen Typenbildung in den beiden rekonstruierten Dimensionen „Lernen für den Unterricht“ und „Lernen im Unterricht“.

So konnte im fallinternen und fallexternen Vergleich herausgearbeitet werden, dass beispielsweise Orientierungen des Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ mit Orientierungen des Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ miteinander zusammenhängen. Außerdem konnte rekonstruiert werden, dass Orientierungen des Typ 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ ebenfalls mit Orientierungen des Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ zueinander relationieren lassen. Darüber hinaus konnte herausgearbeitet werden, dass Orientierungen des Typ 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ mit Orientierungen des Typ 2 „Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“ miteinander zusammenhängen. Hieraus konnten dann die drei bereits oben genannten relationalen Idealtypen rekonstruiert werden.

Wie in Tabelle 4 sichtbar, konnte eine Relationierung von Orientierungen des Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ und des Typ 2 „Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ im Sample nicht rekonstruiert werden.

Dies erscheint nachvollziehbar, denn in dem Moment, in dem Lernen und eine Professionalisierung als möglich erachtet werden, wie bei Typ 2 „Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“, kann als logische Konsequenz angenommen werden, dass Lernen als kognitiver Aneignungsprozess verstanden wird. Somit liegt der Fokus auf den Tiefenstrukturen des Unterrichts und nicht auf den Sichtstrukturen, wie bei Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“. In den nun folgenden Kapiteln werden nun die rekonstruierten Idealtypen der relationalen Typenbildung folgendermaßen dargestellt. In einem ersten Schritt werden diese Typen abstrakt beschrieben. Anschließend werden diese dann anhand von Transkriptausschnitten²⁴ veranschaulicht und so die Rekonstruktionsergebnisse sichtbar gemacht. Abschließend folgt nochmals eine kurze stichpunktartige Zusammenfassung der wichtigsten Orientierungen dieses Typus.

3.3.1 Typ A: Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ

Für den Typus „Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ“ sind die sichtbare Gestaltung des Unterrichts und die Persönlichkeit der Lehrperson entscheidende Kriterien für guten Unterricht. Eine Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen ist weder nötig noch möglich. Dieser Idealtyp konnte zuerst anhand des fallinternen Vergleichs der Referenzfälle Mönch, Großglockner und Matterhorn rekonstruiert werden. Zur Illustrierung des Falls werden außerdem noch Transkriptausschnitte anderer Fälle herangezogen.

Bei diesem Typus konnte eine Relationierung der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ und des Typs 1 „eine Professiona-

²⁴ Teilweise werden bei der Darstellung und Veranschaulichung der relationalen Typologie bereits bekannte Transkriptausschnitte aus der Darstellung der sinngenetischen Typologie verwendet. Diese Doppelungen wurden bewusst in Kauf genommen, um so eine bessere Nachvollziehbarkeit und Lesbarkeit der Typendarstellung der relationalen Typen zu gewährleisten.

lisierung ist nicht notwendig bzw. möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ rekonstruiert werden.

Somit konstruiert dieser Typus guten Unterricht über einen handlungsorientierten und strukturierten Unterricht. Hierbei spielt das aktive Handeln der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle. Lernen wird bei diesem Typus auf der Sichtebeane betrachtet. Der kognitive Aneignungsprozess und die kognitive Aktivierung spielen eine untergeordnete Rolle. Die arrangierte Lernumgebung und das methodische Arrangement sind entscheidend für den Unterrichtserfolg. Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis einer Lehrperson konstruiert, die durch ihre Persönlichkeitseigenschaften sowie durch ihre strukturierte, authentische und mitreißende Art das Unterrichtsgeschehen prägt. Diese Eigenschaften sind für diesen Typus persönlichkeitsimmanent und schon vor der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorhanden, sodass eine Professionalisierung als nicht möglich bzw. nötig erachtet wird. Hier dokumentiert sich das Verständnis des „geborenen Lehrers“.

Im Folgenden werden nun die rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) dieses Typus anhand der oben genannten Referenzfälle dargelegt und veranschaulicht.

Guter Unterricht ist konstituiert über die sichtbaren Elemente des Unterrichts

Als erstes konstituierendes Merkmal dieses Typus liegt der Fokus auf dem sichtbaren methodischen Setting des Unterrichts. So beschreibt die seminarleitende Person Eiger eine Grammatikstunde im Fach Deutsch, die Schülermotivierend und -aktivierend vorbereitet war. Diese Art der Durchführung sei ein „Paradebeispiel“ für dieses „äußerst trockene[s] Thema“ gewesen. So haben in dieser Stunde nicht die Lehrkraft, sondern die Schülerinnen und Schüler gearbeitet.

Eiger, Zeile 187–195

Lehramtsanwärterin im zweiten Joahr, eine Lehrprobe gehalten, äh Thema Grammatikwerkstatt man möchte meinen ein äußerst trockenes Thema, aber sie hot des so gut aufgezogen das die in Gruppenarbeit äh selber sich ähm Merkmale zu Temporal- und Lokaladverbialen erarbeitet ham und gemeinsam hams dann an der Tafel des Ergebnis gesammelt (.) und die Lehrerin hat zu Hause gearbeitet und in der Stunde ham die Schüler gearbeitet (.) und des find ich is zum Beispiel n Paradebeispiel dafür;

Anhand dieser Passage zeigt sich, dass für diesen Typus die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund des Unterrichts steht und dass hierfür der Unterricht motivierend und schüleraktivierend aufbereitet sein müsse. Diese Orientierung wird durch die Bewertung im negativen Gegenhorizont „man möchte meinen ein äußerst trockenes Thema“ deutlich, denn durch diese Zuschreibung zeigt sich, dass durch den Aufbau und das methodische Setting des Unterrichts dieses anscheinend sonst für Schülerinnen und Schüler uninteressante Thema von den Lernenden aktiv und motiviert bearbeitet wurde. Durch die Zuschreibung, dass in dieser Stunde die Schülerinnen und Schüler gearbeitet haben und die Lehrerin zu Hause, wird außerdem die Orientierung dieses Typus deutlich, wonach die sichtbare Aktivität der Lernenden für diesen Typus ein Merkmal guten Unterrichts darstellt. Validiert werden diese Orientierungen durch die abschließende Fokussierungsmetapher in der Bewertung dieser Stunde als „Paradebeispiel“.

Die rekonstruierte typisierte Relationierung zwischen den sichtbaren Elementen des Unterrichts und den Eigenschaften einer Lehrperson zeigt sich gleich zu Beginn des Interviews mit der seminarleitenden Person Eiger. So wird hier die Verbindung zwischen dem sichtbaren Arrangement des Unterrichts, also der arrangierten Lernumgebung, und der Persönlichkeit der angehenden Lehrperson hergestellt. So beschreibt diese Seminarlehrperson eine Lehramtsan-

wärterin, die „*ziemliche Probleme*“ habe, die nötige Disziplin im Unterricht herzustellen, da sie nicht über die entsprechende „*Lehrerpersönlichkeit*“ verfüge. So könne sie sich nicht auf das Unterrichtliche konzentrieren und „*des Ganze gleitet ihr aus den Händen*“.

Eiger, Zeile 19–26

ähm des war heute ne Dame die ziemlich Probleme ähm hat (2) ähm bei den Schülern Disziplin zu halten weil sie selber (.) meiner Meinung nach wenig authentisch is äh (.) nicht sehr präsent is (.) und dadurch tun sich viele Schwierigkeiten auf, die jemand mit einer anderen Lehrerpersönlichkeit gar nicht hat. Somit hats Schwierigkeiten sich aufn Unterricht zu konzentriern und des Ganze gleitet ihr aus den Händen (.)

In dieser Passage zeigt sich durch die Betonung der Wichtigkeit der Disziplin im Unterricht, dass für diesen Typus die Unterrichtsorganisation und somit die sichtbaren Elemente des Unterrichts einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts ausmachen. Des Weiteren wird durch die Aufzählungen von gewünschten Eigenschaften, die diese angehende Lehrkraft nicht besitze, deutlich, dass für diesen Typus nur eine authentische und präsente Lehrkraft den gewünschten Unterricht entsprechend lenken könne. Hierdurch zeigt sich die Orientierung dieses Typus, wonach guter Unterricht durch persönlichkeitsimmanente Eigenschaften der Lehrkraft geprägt wird. Dies wird durch die Wortwahl „*die jemand mit einer anderen Lehrerpersönlichkeit gar nicht hat*“ validiert. Somit zeigt sich durch den fallinternen Vergleich dieser beiden Passagen der seminarleitenden Person Eiger die typisierte Relationierung von Orientierungen, wonach die sichtbaren Elemente des Unterrichts und die Steuerung dieser durch die Lehrkraft bestimmt werden.

Auch in der folgenden Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Großglockner wird deutlich, dass für diesen Typus die sichtbaren Elemente des Unterrichts bei der Bewertung und Betrachtung des Unterrichts handlungsleitend sind. So könne man durch die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler Rückschlüsse auf die Gestaltung des Unterrichts ziehen. Wenn die Lernenden, wie in diesem Beispiel, durch didaktische Hilfsmittel so motiviert werden, dass sie selbsttätig und andauernd arbeiten, dann habe man „*irgendetwas richtig gemacht*“.

Großglockner, Zeile 432–443

äh wie verhalten sie sich untereinander und wie arbeiten sie am Unterrichtsgegenstand sind sie da mit Begeisterung dabei weil daraus muss ich Rückschlüsse ziehen wie muss der Unterricht gestalten werden ich hab vorhin das Beispiel dieser Mathestunde mit diesen Pizzaschachteln gebracht ähm wenn die Schüler da nicht mehr aufhören am Schluss, zu arbeiten und ständig darüber diskutieren, dann muss ich irgendetwas richtig gemacht haben (.) ähm ich würde jetzt mal wenn ich die Schüler jetzt nicht motiviert hab und die Schüler dann die Pizzaschachteln kaputt machen vielleicht oder wegstellen oder damit irgendwie fachfremden Blödsinn machen (.) dann äh ist irgendwas im Unt- in der unterrichtlichen Planung schiefgelaufen

In dieser Passage wird wiederum deutlich, dass für diesen Typus, wie bereits oben beschrieben, die sichtbaren Elemente des Unterrichts, wie die Schüleraktivität oder der Umgang mit didaktischen Hilfsmitteln, konstituierende Merkmale guten Unterrichts darstellen. So ist die unterrichtliche Planung rein auf die Sichtstruktur des Unterrichts aufgebaut. In dieser Passage wird wiederum nur die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler dargestellt, wodurch Rückschlüsse auf den Unterricht gezogen werden könnten. Dies wird durch die beschreibende Wortwahl wie „*mit Begeisterung dabei*“ oder „*wenn die Schüler da nicht mehr aufhören am Schluss, zu arbeiten*“ deutlich. So geht sie in diesem Falle bei der Betrachtung des Unterrichts

nur auf die sichtbare Handlung der Schülerinnen und Schüler ein, dies wird durch die Beschreibung des negativen Gegenhorizonts nochmals verstärkt. So werden ebenfalls nur Probleme auf Ebene der Sichtstruktur angesehen, beispielsweise wenn die Lernenden „*die Pizzaschachteln kaputt machen*“. Die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler spielt in diesen positiven Beschreibungen keine Rolle.

Diese bisher rekonstruierte Orientierung, wonach die sichtbaren Elemente des Unterrichts handlungsleitend sind, wird in der nachfolgenden Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Argumentation der seminarleitenden Person Großglockner nochmals validiert und hierbei wird wiederum die Relationierung zu den Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson hergestellt.

So hätten die Schülerinnen und Schüler „*völlig motiviert*“ gearbeitet und „*waren alle beschäftigt*“. Dies liege größtenteils an der Lehrperson, die gut vorbereitet war, aber „*vor allem*“ eine besondere Ausstrahlung und einen Bezug zu den Schülerinnen und Schülern habe. So seien die Lehrperson und die motivierende, schüleraktivierende Aufbereitung der Unterrichtsstunde die „zwei Grundpfeiler“ einer Unterrichtsstunde.

Großglockner, Zeile 30–42

haben einfach ja, wirklich mit großer Freude (.) am Unterrichtsinhalt völlig motiviert äh gearbeitet und waren alle beschäftigt (.) und (.) einfach wirklich mit echtem Interesse, und des liegt denk ich zum großen Teil, äh (.) an der Person, (.) wenn die dann einfach in der (.) mit ner klugen Vorbereitung und vor allem mit dieser Ausstrahlung da arbeitet und auch mit diesen (.) Bezug zu den Kindern und zum anderen großen Teil einfach in der Art und Weise wie der Unterricht aufbereitet ist; und äh (.) ja dass dann die Kinder eben selbsttätig werden können und auch ja (2) ne echte eigene Motivation entwickeln das sind eigentlich so die zwei Grundpfeiler, und deshalb ist mir diese Stunde besonders in Erinnerung. °ja°

Es dokumentiert sich in dieser Beschreibung nochmals die Orientierung, wonach die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler und deren motiviertes Arbeiten ein konstituierendes Merkmal guten Unterrichts für diesen Typus darstellt. Dies wird durch die Beschreibung dieser Merkmale mit der Fokussierungsmetapher „*Grundpfeiler*“ deutlich. Des Weiteren zeigt sich in dieser Passage ebenfalls durch die Bewertung der Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrkraft mithilfe der Fokussierungsmetapher als weiteren „*Grundpfeiler*“, dass für diesen Typus guter Unterricht durch bestimmte persönlichkeitsimmanente Merkmale, wie die Ausstrahlung und die Wirkung der Lehrkraft auf Kinder, bestimmt werde.

Somit zeigt sich wiederum durch den fallinternen Vergleich dieser beiden Passagen eines weiteren Lehrerbildenden die für diesen Typus konstituierende typisierte Relationierung, wonach die sichtbaren Elemente des Unterrichts und die Steuerung dieser durch die Lehrkraft bestimmt werden.

Dass der kognitive Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bei diesem Typus den sichtbaren Elementen des Unterrichts und dem motivierenden Lernarrangement des Unterrichts untergeordnet wird, zeigt sich in der nachfolgenden Beschreibung einer Prüfungsstunde der seminarleitenden Person Matterhorn. So werden hier wiederum die sichtbaren Elemente des unterrichtlichen Arrangements wie „*ein gigantisches Tafelbild*“, das das effektvolle Setting des Unterrichts beschreibt, besonders hervorgehoben. Des Weiteren wird als „*gigantischer Abschluss*“ der Showeffekt des Teddys von Mister Bean, der als Geschenk aus der Geschenkebox kommt, angesehen und nicht eine Sicherung der in dieser Wortschatzeinführung neu eingeführten Vokabeln.

Matterhorn, Zeile 53–73

also in der Prüfungsstunde ne Englischstunde Wortschatzeinführung (.) äh des ging um Geburtstag; also Geburtstagsparty alles was drum rum ist und so weiter und dann hat er also an ein gigantisches Tafelbild phantastisch und in der Mitte von Tafelbild war ne große Tür die war aufgeklebt (.) jeder hat sich

gedacht warum hat er da die Tür aufgeklebt na hat also des alles besprochen ja mit mit Geburtstagskerzen Geburtstagsorte und wa bla-bla-bla was was weiß ich was alles (.) äh Wortschatzeinführung so wie mans halt macht? und äh am Schluss gings dann um des Geburtstagsgeschenk, (.) und der hatte des alles in Richtung Mr. Bean äh aufgebaut und äh dann hat er dann hat er so an die Tafel geklopft [klopft mehrmals leicht auf den Tisch] und dann hab die Schüler gesagt da hats geklopft sagt er ah dann mach mer mal die Tür auf und des war die Tür an der Tafel dann hat er die also so bissl mit Tesa weggemacht und hat die Tür aufgemacht und da stand Mr. Bean und Mr. Bean hatte ein Geschenk, (.) und des Geschenk hat er dann unten raufgeholt und hats dann hingestellt und hat gesagt wer möchte das Geschenk aufmachen klar, uh ja? (.) und in dem Geschenk war dann der kleine Teddy von Mr. Bean; (.) na des war natürlich ein ein ein gigantischer Abschluss

Durch diese Beschreibung der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen starken Fokus auf die Rahmengeschichte der Stunde dokumentiert sich die Orientierung dieses Typus, wonach das methodische Setting und das Unterrichtsarrangement die Merkmale guten Unterrichts herstellen. Dies wird durch die bewertende Wortwahl wie „ein gigantisches Tafelbild phantastisch“ oder „ein gigantischer Abschluss“ nochmals deutlich.

Abschließend werden die oben beschriebenen Orientierungen dieses Typus erneut anhand der Passage der seminarleitenden Person Zugspitze über das Ziel ihrer Ausbildung deutlich. So möchte sie in der Prüfung eine „Show sehen“, die zeigt, was die angehenden Lehrkräfte „alles drauf“ haben, und dementsprechend bilde sie die Lehramtsanwärter auch aus.

Zugspitze, Zeile 547–552

ich bilde die Lehramtsanwärter aus in Bezug auf ich sag jetzt mal im weitesten Sinne Show und Showstunden wie auch die Prüfungen ich sag immer die Prüfung ist das Meisterstück (.) ja also ich will da auch die Show sehen natürlich ich will sehen was der Lehramtsanwärter alles drauf hat

In dieser Passage dokumentiert sich nochmals, anhand der Wortwahl „Show“, bei der Benennung des Ausbildungsziels und der abschließenden Forderung hinsichtlich der Prüfungsstunden, „ich will da auch die Show sehen“, dass für diesen Typus die sichtbaren Elemente des Unterrichts, wie methodisches Arrangement und die Schüleraktivität, wichtige Bestandteile des guten Unterrichts sind.

Der Zusammenhang dieser „Show“ mit den Eigenschaften der Lehrperson wird auch nochmals in der nachfolgenden Erzählung mit Hintergrundkonstruktion einer Beschreibung der seminarleitenden Person Matterhorn deutlich. So sei dieser „tolle[] Lehrer“ ein „genialer Schauspieler“ der aufgrund seiner Persönlichkeit einen Unterricht gestalte „da fallen die hinten von den Stühlen“ und dies liege an der „Lehrerpersönlichkeit“.

Matterhorn, Zeile 1122–1132

und mache die wissens schon de einer von G-Dorf ganz ein toller Lehrer, (.) der sagt ja ich weiß schon gell nächstes Jahr wieder September mach mer schon kriegen wir schon wieder hin und des ist so ein genialer Schauspieler also der der kann des was ich zuerst gesagt hab mit der Geschichtserzählung und so weiter der kann also der d-da fallen die hinten von den Stühlen, (.) ja was der da abziehen kann und zwar ohne großen Heck meck sondern des hat der einfach drauf, (.) und äh dann hab ich gesagt schauts mal her und jetzt seht ihr was es ausmacht die Lehrerpersönlichkeit (.) ja?

In dieser Passage dokumentiert sich nochmals, dass für diesen Typus die Lehrperson und deren Eigenschaften die Voraussetzungen für einen mitreißenden und effektvollen Unterricht bilden. Somit zeigt sich hier wiederum die rekonstruierte Relationierung zwischen den sichtbaren Elementen des Unterrichts und der Persönlichkeit der Lehrperson. Dies wird durch die beiden

verwendeten Fokussierungsmetaphern „genialer Schauspieler“ und „*da fallen die hinten von den Stühlen*“ deutlich.

Wie bereits oben im fallinternen Vergleich der seminarleitenden Personen Großglockner, Matterhorn und Eiger beschrieben, liegt bei diesem Typus eine Relationierung zwischen dem Fokus auf den sichtbaren Elementen des Unterrichts und den Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson vor, dieser Fokus auf die Persönlichkeitseigenschaften wird im Folgenden noch weiter ausgeführt.

Guter Unterricht wird durch die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson geprägt

Zu diesen Persönlichkeitseigenschaften gehört für diesen Typus eine extrovertierte und offene Persönlichkeit, die dieser Typus als Lehrkraft bevorzugt. Denn diese Eigenschaften seien „*wichtig für den Beruf*“. So werde eine „*introvertierte*“ Persönlichkeit „*natürlich Schwierigkeiten*“ im Lehrerberuf haben.

Mönch, Zeile 505–521

des heißt des ist die Bandbreite von von der Persönlichkeit her (.) ähm (3) hab ich würd ich sagen 80% (.) extrovertierte Menschen offene Menschen zukömmliche Menschen kommunikative Menschen wichtig für den Beruf, und 20% sehr zurückgezogene introvertierte. die (.) natürlich mit diesen Verhaltensmerkmalen natürlich Schwierigkeiten ham

Es zeigt sich in dieser Passage, dass dieser Typus eine extrovertierte Lehrperson, die offen auf Menschen zugehen kann, als geeignet ansieht und introvertierten Persönlichkeiten die Eignung für den Lehrerberuf abspricht. Dies wird durch die bewertende Wortwahl wie „*wichtig für den Beruf*“ beziehungsweise „*mit diesen Verhaltensmerkmalen natürlich Schwierigkeiten ham*“ deutlich. Hierin dokumentiert sich somit ein starkes Persönlichkeitsparadigma dieses Typus, wonach dieser eine extrovertierte Persönlichkeit als Lehrperson stark präferiert.

Dieses Persönlichkeitsparadigma zeigt sich auch in der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Matterhorn. So habe es diese angehende Lehrerin einfach fachlich und aufgrund ihrer Persönlichkeit „*drauf*“, sie könne „*faszinieren*“ eine „*Spannung aufbauen*“ und „*Neugier*“ wecken.

Matterhorn, Zeile 292–296

und äh ja, die Dame hats drauf (.) kommt dann auch noch das Persönliche dazu des heißt sie kann, auch faszinieren sie kann lenken sie kann äh Spannung aufbauen sie kann Neugier erwecken es war da es war ne was war des ne ne sechste Klasse (2) also es war beeindruckend

Es dokumentiert sich in dieser Beschreibung, dass für diesen Typus eine beeindruckende Persönlichkeit die Bedingung für guten Unterricht ist, denn diese könne durch diese Art den Unterricht lenken und bei den Schülerinnen und Schülern die oben bereits dargelegte Motivation herstellen. Somit wird hier die Orientierung dieses Typus wonach guter Unterricht von der Persönlichkeit der Lehrkraft abhängt beziehungsweise beeinflusst wird, validiert.

Auch in der nachfolgenden Beschreibung zeigt sich nochmals, dass für guten Unterricht aus der Sicht dieses Typus die Persönlichkeit der Lehrkraft ausschlaggebend ist. So hänge der Respekt der Schülerinnen und Schülern vor der Lehrkraft auch „*mit der Persönlichkeit*“ und dem körperlichen Erscheinungsbild zusammen. Jedoch gebe es auch Lehrerinnen der „*zierliche[n] Art*“, die die Klasse schnell im Griff haben, diese können dies einfach.

Matterhorn, Zeile 1222–1236

(.) des heißt also ich muss mir diesen Respekt erarbeiten der fliegt mir net ja gut ich äh hängt natürlich auch a bissl mit der Persönlichkeit zusammen wenn ich so ein Ein Meter 60 schmales Mädchen hab und die geht jetzt in ne neunte Klasse rein in in ner schwierigen äh Brennpunktschule, (.) wissen wir (.)

kommt einer, hatte ich auch Ein Meter 98 Bodybuilder (.) kommt bei der Tür dann wird's dunkel, der hat gewisse Probleme nicht (.) von Haus aus nicht, weil des oh uh (.) mit dem leg ich mich net an ne ne also des ist schon-schon vom Phänotypus her aber ich hab auch schon Lehrerinnen gehabt zierlicher Art die haben ihre Klasse so was von in der Hand gehabt in kürzester Zeit [pfeift] aber das sind dann die die die Lenkungsimpulse, und so weiter die das können (2) ja (.) Kunst kommt von Können und nicht von Wollen sonst würde sie Wunst heißen ge @(.)@

In dieser Passage dokumentiert sich wiederum, dass das Gelingen des Unterrichts für diesen Typus sehr stark von der Persönlichkeit der Lehrperson und deren Auftreten vor der Klasse abhängt und diese Persönlichkeitseigenschaften schon von den angehenden Lehrkräften mitgebracht werden. Entweder durch ihr körperliches Auftreten beziehungsweise Erscheinungsbild oder weil sie über das entsprechende „Können“ verfügen. Dass dieses „Können“ bei den angehenden Lehrpersonen für diesen Typus persönlichkeitsimmanent ist, wird durch die abschließende Fokussierungsmetapher „*Kunst kommt von Können und nicht von Wollen sonst würde sie Wunst heißen*“ sehr deutlich. So könne das „Können“ nicht durch den Willen, an sich zu arbeiten, erreicht werden, sondern entweder eine Lehrperson könne vor einer Klasse auftreten oder eben nicht. Somit wird in dieser Passage bereits die nächste typisierende Orientierung dieses Typus deutlich, wonach eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte nicht nötig beziehungsweise möglich sei.

Eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte ist nicht möglich bzw. notwendig

Es zeigt sich in der nachfolgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Großglockner, dass eine Lehrperson, die über „*natürliche[s] Lehrergeschick*“ verfüge, in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht professionalisiert werden müsse. Denn man merke, wie die Person vor der Klasse stehe und wie diese Person auf Kinder wirke beziehungsweise mit ihnen interagiere und ob sie eine „*positive Ausstrahlung*“ habe. Diese Person, die diese Eigenschaften schon in der ersten BUV zeige, würde er sofort in die Lehramtsprüfung schicken.

Großglockner, Zeile 11–26

(3) da gibt's oh Gott (.) jede Menge positiv und auch negativ (1) ähm positiv äh nehm ich ne Lehrerin raus ne junge; die ähm ihrer ersten UV, also ihre allererste Stunde (.) quasi außer dem Beratungsbesuch (1) äh vor (.) mir gezeigt hat, den Beratungsbesuch hat noch mein Vorgänger gemacht; und die hat (.) äh was da einfach auffällig war ist das die (.) ich sag mal das natürliche Lehrergeschick; ähm (.) das man einfach merkt das auch das was man sich am Anfang als ersten anschaut, wie steht die Person vor der Klasse (.) da geht es noch nicht mal Unterrichtsmethoden sondern wie wirkt diese Person auf Kinder (.) wie geht diese Person mit Kindern um; wie ist die Interaktion (.) ähm (2) ja was strahlt sie aus, sie hat die ne positive Ausstrahlung ist sie selbst zeigt es Selbstinteresse daran und des ist mir in der Stunde wirklich im Gedächtnis geblieben weil ich nach der Stunde gedacht hab ich würde diese Frau gern sofort, in die Prüfung schicken

Es wird in dieser Passage deutlich, dass für diesen Typus die persönlichkeitsimmanenten Merkmale der angehenden Lehrperson ein entscheidendes Merkmal des Unterrichts darstellen. Hierdurch wird somit die Orientierung aus dem vorherigen Abschnitt nochmals validiert. Außerdem dokumentiert sich in dieser Beschreibung, dass eine Professionalisierung von Lehrkräften für diesen Typus nicht als unbedingt notwendig erachtet werde. Dies wird durch die Fokussierungsmetapher „*natürliches Lehrergeschick*“ deutlich. So könne eine Lehrperson bereits vor der Ausbildung von Natur aus über die entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale und die entsprechenden Kompetenzen verfügen, sodass eine weitere Professionalisierung als nicht notwendig erachtet werde. Validiert wird diese Orientierung durch die abschließende Bewertung „*ich würde diese Frau gern sofort, in die Prüfung schicken*“. Durch diese Bewertung wird das Persönlichkeitsparadigma dieses Typus nochmals sehr deutlich. Denn hierin dokumentiert sich, dass man

einer angehenden Lehrperson, die über „*natürliches Lehrergeschick*“ verfüge, während der zwei Jahre der Ausbildung nicht mehr beibringen müsse und könne. Somit existiert für diesen Typus die geborene Lehrkraft.

Dass eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte für diesen Typus als nicht möglich beziehungsweise nötig erachtet werde, zeigt sich auch in der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Mönch. So gebe es angehende Lehrkräfte im ersten Dienstjahr, die im ersten Beratungsbesuch bereits „*alles perfekt machen*“. Außerdem könne sie bereits nach den ersten Wochen bereits prognostizieren, welche Leistungsfähigkeit die einzelnen LAAs haben.

Mönch, Zeile 200–214

Nein (.) gibt es nicht (.) also auch wir sind ja seit fünf Jahren erst im heterogenen Seminar wir waren ja früher im homogenen Seminar (.) ähm die Heterogenität ist äh Jahrgangsübergreifend also ähm (.) die Erstjährigen des geht in allen? Bereichen äh Unterrichtsorganisation also allein die Vorbereitung einer BUV da hab ich Zweitjährige die schaffen das immer noch net das wir dann ein Zimmer haben das die Schulleitung weiß dass ich komm usw. dass der Unterricht abgesagt, worden ist. ich hab Erstjährige die bei dem ersten Beratungsbesuch alles perfekt machen und schon Stunden halten wo ich mit der Betreuungslehrkraft hinten drin sitz und sag so was empfehlen wir jetzt noch. und was eine ganz spannende Erfahrung is ich hatte jetzt ungefähr 60 LAAs (.) äh begleitet ich hätte ihnen von 58 bereits in den ersten vier Wochen sagen können was passiert

Es dokumentiert sich anhand des Vergleichs zwischen erst- und zweitjährigen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern, dass für diesen Typus Dinge wie das Organisationsgeschick oder die Leistungsbereitschaft persönlichkeitsimmanent sind und nicht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung gelernt werden können. Des Weiteren zeigt sich, dass für diesen Typus eine Professionalisierung bestimmter angehender Lehrkräfte als nicht weiter notwendig erachtet wird. Dies wird durch die Passage „*ich hab Erstjährige die bei dem ersten Beratungsbesuch alles perfekt machen und schon Stunden halten wo ich mit der Betreuungslehrkraft hinten drin sitz und sag so was empfehlen wir jetzt noch*“ deutlich.

Die Orientierungen dieses Typus, wonach eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte nicht möglich beziehungsweise notwendig sei, wird durch die sich selbst zugeschriebene Prognosefähigkeit der seminarleitenden Person validiert, dank der sie bereits in den ersten vier Wochen einschätzen könne, „*was passiert*“, also welche Leistungsfähigkeit diese angehende Lehrkraft habe und ob sie den Anforderungen an Unterricht und Organisation gerecht werde. Dieses Urteilsvermögen darüber, ob es Sinn mache, mit den angehenden Lehrkräften zu arbeiten oder nicht, also ob eine Professionalisierung möglich sei oder nicht, wird durch den Bezug zu ihrer Erfahrung als seminarleitende Person validiert.

Die Orientierung, dass eine Lehrkraft nicht professionalisiert werden könne, wird auch in der Erzählung der seminarleitenden Person Mönch über die vorgeschriebenen Betreuungslehrertreffen deutlich. So könne sie eine Lehrkraft, die schon länger im Schuldienst eingesetzt sei, nicht mehr durch ihre Fortbildungsveranstaltungen professionalisieren, denn entweder sei „*sie gut*“ oder „*nicht gut*“. Man könne so eine Lehrkraft nur dazu bringen, sich nicht mehr als Betreuungslehrkraft zu melden.

Mönch, Zeile 681–686

des kann (.) bedingt ja auch nur Einfluss nehmen also eine Lehrkraft die 15 Jahre im Schuldienst is 10 Jahre (.) ähm (.) entweder ist sie gut (.) oder sie ist nicht gut. dann wird sie durch meine zwei Vormittage auch net besser werden ähm vielleicht wird sie dadurch ähm angeregt zu überlegen ob sie des nächstes Jahr noch mal macht?

Es dokumentiert sich anhand des Beispiels einer Professionalisierungsunmöglichkeit von Betreuungslehrkräften nochmals die Orientierung dieses Typus, wonach eine Professionalisierung von Lehrkräften entweder als nicht nötig oder als nicht möglich erachtet werde. Dies wird durch die Wortwahl „*entweder ist sie gut (.) oder sie ist nicht gut*“ deutlich. Die Absolutheit der Professionalisierungsunmöglichkeit wird auch durch den letzten Satz dieser Passage nochmals deutlich. Es zeigt sich hier, dass eine Lehrkraft, die aus Sicht dieses Typus nicht über die nötigen Kompetenzen beziehungsweise die nötige Persönlichkeit verfüge, dazu gebracht werden müsse, nicht mehr als Betreuungslehrkraft zu arbeiten.

Rückblickend zeigt sich, wie bereits zu Beginn dargestellt, dass bei dem Typus „*Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ*“ eine Relationierung der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 1 „*Lernen als Gestaltung von Lernarrangements*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typs 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden konnte.

Somit konstruiert dieser Typus guten Unterricht über:

(1) die sichtbaren Elemente des Unterrichts wie

- das sichtbare methodische Unterrichtsarrangement
- eine sichtbare motivierte Schüleraktivität

(2) gleichzeitig gelingt diese Art von Unterricht nur durch

- eine Lehrperson, die durch ihre Persönlichkeitseigenschaften diese Art von Unterricht hervorbringt und bedingt
- eine Lehrperson, die diese geforderten Eigenschaften schon vor der Ausbildung besitzt und somit nicht mehr professionalisiert werden könne beziehungsweise müsse

3.3.2 Typ B: Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ

Für den Typ „*Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ*“ sind der kognitive Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, die fachliche Tiefe des Unterrichts und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson, auf deren Grundlage in gewissen Grenzen eine Professionalisierung möglich ist, entscheidend für guten Unterricht. Dieser Idealtyp konnte anhand des fallinternen Vergleichs der Referenzfälle Eiger, Mont Blanc und K2 rekonstruiert werden. Zur besseren Veranschaulichung werden zudem weitere Transkriptausschnitte anderer Fälle herangezogen.

Bei diesem Typus konnte somit eine Relationierung der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typs 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden.

Somit konstruiert dieser Typus guten Unterricht über den kognitiven Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Hierbei spielt der kognitive Wissenserwerb der Lernenden eine große Rolle. Lernen wird bei diesem Typus auf der Tiefenstrukturebene betrachtet. Das methodische Arrangement und die sichtbare Ausgestaltung des Unterrichts spielen eine untergeordnete Rolle. Der Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern ist entscheidend, diesem werden alle methodischen Überlegungen untergeordnet. Um dieses Ziel, den kognitiven Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen, ist für diesen Typus die Thematisierung von Schüler-

fehlern ein entscheidendes didaktisches Hilfsmittel. Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis einer vorveranlagten Lehrkraft konstruiert, die durch persönlichkeitsimmanente Merkmale wie ihr kognitives Vermögen oder ihre Berufsmotivation den Unterricht prägt. Diese Persönlichkeitsmerkmale sind für diesen Typus persönlichkeitsimmanent und schon vor der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorhanden, sodass eine Professionalisierung nur auf Basis dieser vorveranlagten Persönlichkeitsmerkmale möglich ist. Des Weiteren spielt die Selbstreflexionskompetenz bei der Professionalisierung für diesen Typus eine wichtige Rolle. Nur durch das Vorhandensein dieser ist eine eingeschränkt eine Professionalisierung möglich. Im Folgenden werden nun die rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) dieses Typus anhand der oben genannten Referenzfälle dargelegt und illustriert.

Guter Unterricht ist konstituiert über den kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler

Für diesen Typus ist der kognitive Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler ein entscheidendes Merkmal guten Unterrichts und das sichtbare methodische Arrangement des Unterrichts spielt eine untergeordnete Rolle. Dies zeigt sich beispielsweise in der Erzählung über die Lernmethode des Lernzirkels der seminarleitenden Person Mont Blanc. So sei diese Form *„eine wahnsinnig anspruchsvolle Form“* und nicht mit dem Geben von Material abgeschlossen. Das aktive Arbeiten der Schülerinnen und Schüler schaue dann zwar schön aus und mache einen guten Eindruck, jedoch sei der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler das *„Kerngeschäft“* und am Ende einer Sequenz solle mehr Wissen vorhanden sein als zu Beginn. Wenn man diese Methode *„als Materialpräsentation und Herumgehege äh veranstalte“*, dann sei diese Form zwar schön anzuschauen, aber erreiche dann keinen Lerneffekt bei den Schülerinnen und Schülern.

Mont Blanc, Zeile 67–81

des ist eine wahnsinnig anspruchsvolle Form manche meinen ja ich ich geb einfach a bissl Material und des schaut ganz schön aus und die Kinder sind in Bewegung, des macht auch einen guten Eindruck äh aber wenn ich dann nen Lernerfolg und des äh doch nun mal unser Kerngeschäft gut die Schüler sollen auch äh äh Wertebewusstsein erlangen es sollen Sozialkompetenzen geschult werden des ist schon klar aber letztendlich soll am Ende der Stunde oder am Ende einer Sequenz mehr an Wissen vorhanden sein als als am Anfang und wenn ich des nur als als Materialpräsentation und Herumgehege äh veranstalte oder die Materialien so einfach gestalte dass der Schüler auf dem Status bleibt den er am Anfang eh schon besessen hat eh er kann einen Übungseffekt erzielen gut des kann auch natürlich äh @(.)@ ein Effekt sein aber dann bringt diese Lernform nix dann ist es ganz nett

Durch die Veranschaulichung der Wichtigkeit des kognitiven Wissenserwerbes der Schülerinnen und Schüler durch die Fokussierungsmetapher *„Kerngeschäft“* dokumentiert sich, dass für diesen Typus der kognitive Lernerfolg das entscheidende Kriterium des Unterrichts darstellt. Das methodische Arrangement spielt für diesen Typus eine untergeordnete Rolle und steht bei dem Ziel der Wissensvermittlung hintenan. Dies zeigt sich in der abschließenden Bewertung *„aber dann bringt diese Lernform nix dann ist es ganz nett“*. So ist für diesen Typus das sichtbare Arrangement des Unterrichts und die damit verbundene sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler zwar schön anzuschauen, jedoch ist das Entscheidende der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und nach dieser Prämisse müsse der Unterricht gestaltet werden.

Dass dieser gewünschte kognitive Wissenserwerb bei den Lernenden für diesen Typus mit der unterrichtenden Lehrperson und deren persönlicher Einstellung zum fachlichen Anspruch zusammenhängt, wird in der folgenden Erzählung der seminarleitenden Person Mont Blanc deutlich. Hierin beschreibt sie, was ihr an der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte besonders

am Herzen liege. So müsse die entsprechende Lehrperson eine stabile „*Lehrerpersönlichkeit*“ besitzen und einen „*hohen Anspruch äh an die Unterrichtsqualität*“ haben.

Mont Blanc, Zeile 550–556

(2) °mh was liegt mir besonders am Herzen° (9) können sie mir da nähere (.) noch am bissl an äh Hinweis geben weil des des sind die gena- die die ganzen Ausbildungsinhalte des ist vor allem ne stabile ähm Lehrerpersönlichkeit einfach äh zu werden die ein hohen Anspruch äh an die Unterrichtsqualität hat also ich sag immer bitte keine Beschäftigungstherapie sondern wirklich äh schau was kommt dabei raus

Es dokumentiert sich in dieser Passage der Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit des kognitiven Anspruchs des Unterrichts und der Lehrperson. Somit wird hier die rekonstruierte Relationierung zwischen dem kognitiven Anspruch des Unterrichts und der Einstellung der Lehrperson deutlich.

Dass der kognitive Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern das entscheidende Merkmal guten Unterrichts sei und das sichtbare methodische Arrangement diesem Ziel untergeordnet wird, zeigt sich auch in der nachfolgenden Passage. So versteht die seminarleitende Person Jungfrau unter der „*Methodenkompetenz*“ einer Lehrkraft nicht das Verwenden der vielen Methoden im Unterricht, sondern dass sinnvolle Methoden, die den jeweiligen Lernprozess unterstützen, verwendet werden. Am Ende komme es immer auf den Lernzuwachs bei den Lernenden an.

Jungfrau, Zeile 750–756

dann im Prozess geht's drum dass die Kinder eben möglichst ähm aktiv sind und Methodenkompetenz versteh ich vor allen Dingen darin nicht dass man viele Methoden äh Richtung Kinder ähm transportiert sondern dass man ausgewählt gute Methoden oder sinnhafte Methoden einfach transportiert und am Schluss geht's wieder drum ist was hängen geblieben ist wirklich Lernzuwachs entstanden

Durch den kontrastiven Vergleich zwischen „*viele[n] Methoden*“ und „*sinnhafte[n] Methoden*“ bei der Definition von Methodenkompetenz zeigt sich, dass für diesen Typus die Methodenauswahl durch das zu erreichende Lernziel beeinflusst werden müsse und eine bloße sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler nicht das Ziel der Methodenauswahl sei. In der abschließenden Bewertung „*und am Schluss geht's wieder drum ist was hängen geblieben ist wirklich Lernzuwachs entstanden*“ dokumentiert sich nochmals die Orientierung dieses Typus wonach der kognitive Wissenserwerb bei den Lernenden das entscheidende Kriterium des Unterrichts darstellt.

Dieser Fokus auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler wird auch in der Erzählung über die Beobachtungspunkte während einer besonderen Unterrichtsvorbereitung der seminarleitenden Person Mont Blanc deutlich. So achte sie auf den erzielten Lernfortschritt und auf die „*Qualität*“ der bearbeiteten Arbeitsaufträge der Schülerinnen und Schüler und ob man anhand der Schülerergebnisse sehe, ob das beabsichtigte Lernziel erreicht werde.

Mont Blanc, Zeile 427–435

eigentlich acht ich bei den Schülern genau auf des Gleiche worauf ich beim Lehrer achte erzielt er nen Lernfortschritt kommt da irgendwie substanziell was raus und bei den Schülern kommt da substanziell was raus kommt des kommt was an oder wenn ich beispielsweise jetzt rumgeh dann acht ich bei Arbeitsaufträgen drauf ham die Schüler des verstanden äh wird das bearbeitet was der Lehrer will in welcher Qualität wird des bearbeitet wie sind die Ergebnisse merkt man an den Ergebnissen dass des verstanden wurde was intendiert äh wurde durch den vorherigen Lernprozess beispielsweise

Auch in dieser Passage dokumentiert sich, dass für diesen Typus die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler das entscheidende Kriterium guten Unterrichts darstellt, so achte

sie auf die Qualität der Ergebnisse und nicht nur auf die sichtbare Aktivität der Lernenden. Dieser Fokus auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts wird durch die verwendete Wortwahl „*in welcher Qualität wird des bearbeitet*“ unterstrichen. Durch die Wortwahl „*kommt da irgendwie substanzuell was raus*“ dokumentiert sich nochmals der Fokus dieses Typus auf den kognitiven Lernzuwachs bei den Lernenden.

Diese Orientierung wird durch die Beschreibung von gutem Unterricht der seminarleitenden Person Dufourspitze nochmals validiert.

Dufourspitze 583–588

des ist ein guter Unterricht kann so viel unter- kann so viel unterschiedlich sein ein guter Unterricht ist ist ist dann, grundsätzlich ganz egal wie er abläuft wenn was dabei raus, kommt wenn beide fa- Seiten zufrieden, sind und ähm wenn man des Gefühl hat ähm es ist was gelernt, worden

So ist für diesen Typus das Merkmal guten Unterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler etwas gelernt haben, unabhängig von der Art und Weise, wie der Unterricht gestaltet werde. Hierdurch dokumentiert sich außerdem wiederum, dass das sichtbare methodische Arrangement und der Ablauf des Unterrichts für diesen Typus eine untergeordnete Rolle spielen. Dies wird durch die Beschreibung „*ein guter Unterricht ist ist ist dann, grundsätzlich ganz egal wie er abläuft wenn was dabei raus, kommt*“ deutlich.

Es kann zwischenresümiert werden, dass für diesen Typus der kognitive Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler das entscheidende Kriterium guten Unterrichts darstellt und dass das sichtbare Unterrichtsarrangement diesem Ziel untergeordnet werde. Darüber hinaus ist für diesen Typus die kognitive Aktivität der Lernenden im Unterricht und deren aktives Mitdenken entscheidend. Dies wird im folgenden Abschnitt illustriert.

Guter Unterricht konstituiert sich über die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler während des Lernprozesses

Dass für diesen Typus die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Merkmal des Unterrichts darstellt, zeigt sich in der nachfolgenden Passage der seminarleitenden Person K2. So müsse der Unterricht, in diesem Fall der Mathematikunterricht „*spannend*“ sein, dann seien die Lernenden auch motiviert, hierzu dürfe man jedoch den Lernstoff nicht zu sehr aufsplintern. So habe er in seinem letzten Grundkurs alle für das Thema relevanten mathematischen Regeln bewiesen.

K2, Zeile 103–108

(.) und wenn man Mathematik **spannend**? macht dann dann sind die Schüler auch davon begeistert des heißt ich darf nicht kleinschrittig runterfragen, ich muss auch ich hab in dem Grundkurs alles bewiesen, also was man so sagt ne halt auf Schulniveau das ist klar

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch ein kognitiv anspruchsvolles fachliches Problem hergestellt werden müsse und nicht in erster Linie durch das didaktisch-methodische Arrangement. Dies wird durch die Wortwahl „*ich darf nicht kleinschrittig runterfragen*“ deutlich. So dürfe das mathematische Problem nicht zu sehr didaktisch aufbereitet werden, sondern es müsse ein kognitiver Anspruch bleiben, damit die Schülerinnen und Schüler bei der Sache blieben. Dieser Fokus auf einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht wird durch die Zuschreibung „*ich hab in dem Grundkurs alles bewiesen*“ deutlich. Denn das Durchführen von Beweisen in der Mathematik setzt eine kognitive Aktivität voraus. Hierdurch wird die Wichtigkeit des kognitiven Anspruchs des Unterrichts für diesen Typus erneut unterstrichen.

Um einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht zu gestalten, sind für diesen Typus die kognitiven Voraussetzungen der Lehrperson entscheidend. So seien sie eine wichtige Voraussetzung, um einen fachlich tiefgreifenden und kognitiv aktivierenden Unterricht halten zu können. Dies wird anhand der nachfolgenden Beschreibung der seminarleitenden Person K2 deutlich. So müsse eine angehende Lehrkraft über „*geistiges Vermögen*“ und über ein entsprechendes „*Leistungsvermögen*“ verfügen, um dem Unterricht die nötige fachliche Tiefe zu geben und dem kognitiven Anspruch des Unterrichts gerecht zu werden.

K2, Zeile 156–159

natürlich so, des setzt auch voraus dass der Referendar äh äh geistiges Vermögen hat (.) ja, dass er also äh nicht zu zu engmaschig und und das ein Bisschen äh kennt ja also schon ein Leistungsvermögen hat

In dieser Passage zeigt sich, dass für diesen Typus die kognitiven Voraussetzungen, die die angehenden Lehrkräfte mitbringen, eine wichtige Voraussetzung für den Unterricht darstellen. Eine Lehrkraft, die nicht über das entsprechende kognitive Leistungsvermögen verfüge, könne keinen kognitiv anspruchsvollen Unterricht halten. Somit zeigt sich anhand dieses fallinternen Vergleichs der seminarleitenden Person K2 die Relationierung der typisierten Orientierungen, wonach der kognitive Anspruch des Unterrichts mit der Persönlichkeit der angehenden Lehrkräfte zusammenhängt. Die Wichtigkeit des kognitiven Anspruchs des Unterrichts und der kognitiven Aktivität wird auch in folgender Erzählung über die eigene Unterrichtstätigkeit der seminarleitenden Person K2 deutlich.

K2, Zeile 374–384

äh ich hab besonders geachtet dass [räuspert sich] a a unheimlich rege Mitarbeit ist dass so ziemlich alle mitarbeiten ich mein alle ist ein Bisschen übertrieben aber dass a also dass äh diese Wechselwirkung funktioniert und äh das war also ganz wichtig äh dass äh (.) also sehr viele da mitmachen und nette Beiträge kommen und wie schon gesagt nicht so engschrittig sondern spannender äh dass man die also vielleicht äh schon aus der Reserve holt und so weiter und auch einmal nette falsche Beiträge kommen damit kann man ja oft mehr anfangen als mit einem guten, weil man aus dem mehr lernen kann als wenn gleich die richtige Antwort kommt für alle

So sollen die Schülerinnen und Schüler nicht aufgrund des methodischen Settings zur Mitarbeit motiviert werden, sondern aufgrund des kognitiven Anspruchs des Unterrichts. Dies wird durch die Passage „*nicht so engschrittig sondern spannender äh dass man die also vielleicht äh schon aus der Reserve holt*“ deutlich. Durch die verwendete Fokussierungsmetapher „*aus der Reserve*“ locken wird die Orientierung hin zu einem Unterricht, der die kognitive Aktivität der Schüler in den Vordergrund stellt, validiert. Denn jemanden aus der Reserve locken bedeutet unter anderem, dass eine Person herausgefordert wird, ihr Wissen zu zeigen. Es dokumentiert sich außerdem, dass zum Erreichen eines kognitiven Wissenserwerbs der Schülerinnen und Schüler die Thematisierung von Schülerfehlern ein wichtiges didaktisches Hilfsmittel für diesen Typus darstellt. Dies wird durch die Bewertung „*nette falsche Beiträge kommen damit kann man ja oft mehr anfangen als mit einem guten*“ und der nachfolgenden Beschreibung einer exemplarischen unterrichtspraktischen Durchführung deutlich. Hierdurch wird außerdem die Orientierung, dass der kognitive Wissenserwerb und die damit verbundene kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler handlungsleitend sind, nochmals validiert.

K2, Zeile 388–412

ja [räuspert sich] wenn (6) ja die da bei der Multiplikation von von (2) oder bei der Addition von Brüchen, äh da (.) da kann man äh so verschiedene Möglichkeiten sammeln (.) zunächst wenn man des

richtig aufbereitet (.) äh also ma man macht ein einführendes Problem bei dem es dann notwendig ist Brüche zu addieren, also kommt man auf das Problem Addition von Brüchen und dann lässt man mal vermuten wie man denn Brüche addieren könnte und wenn die nicht irgendwie von den Eltern da zu viel vorher mitgekriegt haben dann ist die Geschichte mit dem Hauptnenner und so weiter ja nicht nicht im Gang dann sagen die sicher äh Zähler plus Zähler Nenner plus Nenner ist eine Frage welche Reihenfolge sie haben ne, es gibt die Reihenfolge auch zuerst die Multiplikation zu machen oder sowas und äh dann gibt's de- des große Verbot man soll nichts Falsches an der Tafel stehen haben und das find ich ist ein bisschen ein Schmarrn, man kanns ja auf die Rückseite der Tafel schreiben ich bin ein alter Lehrer ich kenn bloß noch die alten @(Tafeln)@ und dann kanns man hinterkippen und scha- entwickelt [...] des ganze und schaut sich des an, und ich glaub des ist wenn man dann einmal mitgekriegt hat äh dass des Zähler plus Zähler Nenner plus Nenner falsch ist und dass des ganz offen dahin gestellt wird obwohl des vielleicht überhaupt die tolle Idee am Anfang war äh dann bleibt des besser hängen als wenn man des so nebenbei so äh sagt a aber bitte net

Die Orientierung, dass die Thematisierung und vertiefte Bearbeitung von Schülerfehlern ein wichtiges Hilfsmittel für den kognitiven Wissenserwerb der Lernenden darstellt, wird durch die abschließende Bewertung nochmals validiert. Denn aufgrund der Thematisierung von Schülerfehlern bleibt die richtige Regel besser im Gedächtnis, als wenn man nur die richtige Regel thematisiere.

Die geforderte kognitive Aktivität der Lernenden und die für diesen Typus damit verbundene motivierte Mitarbeit im Unterricht wird anhand der nächsten Passage nochmals deutlich. So wurde im Unterricht alles bewiesen und die Lernenden haben die Lehrkraft auf einen anderen Beweis hingewiesen als geplant, da die Idee dieses Beweises vorher bereits im Unterricht thematisiert wurde.

K2, Zeile 84–90

äh in dem Grundkurs hab ich alles bewiesen und beim Hauptsatz der Differential- und Integralrechnung hab hab ich mir gedacht ach da nimmst so um den zu beweisen so nen Zwischenwertsatz und [...] dann ham mich die wieder geführt auf die äh Ober- Untersummenrechteckchen weil des vorher war?

Es zeigt sich in dieser Passage, dass durch den von diesem Typus präferierten kognitiv anspruchsvollen Unterricht die Schülerinnen und Schüler aktiv mitgearbeitet haben und selbst auf eine andere Beweisidee gekommen sind, dies wird durch die Wortwahl „dann ham mich die wieder geführt“ deutlich. Hierdurch wird nochmals die Wichtigkeit einer kognitiven Aktivität der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht unterstrichen.

Diese Orientierung, dass die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Bestandteil guten Unterrichts darstellt, zeigt sich auch in der folgenden Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Bewertung. So habe die entsprechende Lehrkraft zu Beginn zu kleinschrittig gefragt, hierdurch sei der Unterricht „*langweilig*“ gewesen und die Lernenden seien nicht mehr aktiv dabei gewesen, da sie „*nicht gefordert worden*“ sind.

K2, Zeile 137–141

ja [räuspert sich] zunächst haben sie versucht viel zu engmaschig sich durchzufragen dann waren äh dann kommt komm äh dann da da Unterricht also äh langweilig; und die Schüler waren [...] auch nimmer so dabei die sind ja auch nicht gefordert worden

Also müsse der Unterricht so gestaltet werden, dass er ein gewisses kognitives Anregungspotenzial habe, damit die Schülerinnen und Schüler kognitiv gefordert würden. Hierdurch könne man dann die Lernenden zur Mitarbeit zu motivieren.

Es kann zwischenresümiert werden, dass für diesen Typus neben dem kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler auch die kognitive Aktivität der Lernenden während des Lernprozesses wichtige Bestandteile des Unterrichts darstellen. Durch diesen kognitiv anregenden Unterricht können die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit im Unterricht motiviert werden, hierzu wird auch die vertiefte Thematisierung von Schülerfehlern als didaktisches Hilfsmittel eingesetzt. Des Weiteren sind die bisher dargestellten Orientierungen guten Unterrichts, wie bereits dargelegt, durch eine Lehrkraft konstituiert, die bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mitbringe.

Guter Unterricht wird durch die Lehrperson geprägt

Die Relationierung der typisierten Orientierungen in der Dimension *„Lernen im Unterricht“* und der Dimension *„Lernen für den Unterricht“* wird in der folgenden Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Eiger exemplarisch deutlich. So sei guter Unterricht *„so vielschichtig und so und unterschiedlich je nach Lehrerpersönlichkeit“*, außerdem müssten im Unterricht Ziele verfolgt werden und ein *„Lernzuwachs“* feststellbar sein.

Eiger, Zeile 388–403

was guter Unterricht ist ist meiner Meinung nach am besten, zu erarbeiten über a Unterrichtsbeispiel indem man viel über Unterricht spricht des ist so vielschichtig und so und unterschiedlich je nach Lehrerpersönlichkeit, [...] und dann kommt natürlich drauf an äh ob der Unterricht an gewissen Tiefgang hat, ob Ziele verfolgt wern obs nen Lehr=Lernzuwachs gibt, und des is ja im Endeffekt des was man brauchen.

Somit dokumentiert sich in dieser Passage, dass für diesen Typus neben den bereits oben rekonstruierten Orientierungen zum kognitiven Wissenserwerb und der kognitiven Aktivität der Schülerinnen und Schüler auch noch die Lehrperson und ihre Eigenschaften den Unterricht prägen. Dies wird durch die abschließende Bewertung *„und des is ja im Endeffekt des was man brauchen“* deutlich.

So sind für diesen Typus die kognitiven Voraussetzungen der Lehrkraft eine wichtige Bedingung, um einen fachlich tiefgreifenden und kognitiv aktivierenden Unterricht halten zu können. Dies wird anhand der nachfolgenden Beschreibung der seminarleitenden Person K2 deutlich. So müsse eine angehende Lehrkraft über *„geistiges Vermögen“* und über ein entsprechendes *„Leistungsvermögen“* verfügen, um dem Unterricht die nötige fachliche Tiefe zu geben und dem kognitiven Anspruch des Unterrichts gerecht zu werden.

K2, Zeile 156–159

natürlich so, des setzt auch voraus dass der Referendar äh äh geistiges Vermögen hat (.) ja, dass er also äh nicht zu zu engmaschig und und das ein Bisschen äh kennt ja also schon ein Leistungsvermögen hat

In dieser Passage zeigt sich, dass für diesen Typus die kognitiven Voraussetzungen, die die angehenden Lehrkräfte mitbringen, eine wichtige Bedingung für den Unterricht darstellen. Eine Lehrkraft, die nicht über das entsprechende kognitive Leistungsvermögen verfüge, könne keinen kognitiv anspruchsvollen Unterricht halten.

Dass die kognitiven Voraussetzungen und ein vertieftes fachwissenschaftliches Verständnis für den von diesem Typus geforderten Unterricht von großer Bedeutung sind, dokumentiert sich außerdem in der nachfolgenden Beschreibung von Problemen, die eine angehende Lehrkraft im Unterricht habe. So habe sie aufgrund der fehlenden *„geistigen Fähigkeiten“* falsche Schülerantworten *„einfach abgewürgt“* und selbst verbessert, ohne weiter zu thematisieren. Auch der Tipp,

diese Fehler an die Klasse weiterzugeben, brachte keinen Erfolg, sondern es wurde sich verzettelt. Die angehende Lehrkraft war nicht in der Lage, die Problematik zu überblicken, denn „*ein tieferes für- Verständnis für die Mathematik hat halt gefehlt*“.

K2, Zeile 235–248

ja er [räuspert sich] er hat äh er hat halt nicht geistigen Fähigkeiten gehabt wenn er jetzt zum Beispiel eine falsche Antwort hat was mach ich mit der (.) die hat er also einfach abgewürgt und hat gs- selber gesagt wies richtig ist und dann hab ich gesagt er solls an die Klasse auch weiter geben dann hat er es an die Klasse weitergegeben da kam auch ein Mist und dann dann hat sich die ganze Geschichte verzettelt und er war also nicht fähig irgendwie des zu übersehen, er konnte zwar wahrscheinlich da bei der Uni bei seinem Examen seine Aufgaben des ist ja vorgeschrieben äh ganz gut lösen aber so ein Überblick und so ein tieferes für- Verständnis für die Mathematik hat halt gefehlt, (.) ne mein des war mehr ein Formalist? (.)

In dieser Passage dokumentiert sich somit nochmals, dass für diesen Typus das kognitive Vermögen und somit die individuellen Voraussetzungen der angehenden Lehrkraft eine wichtige Voraussetzung für guten Unterricht darstellen. Diese kognitiven Voraussetzungen seien persönlichkeitsimmanent und könnten nicht weiter professionalisiert werden. Dies wird durch den Kontrast mit der hypothetisch gut abgeschlossenen Staatsexamensprüfung und durch die abschließende Bewertung „*aber so ein Überblick und so ein tieferes für- Verständnis für die Mathematik hat halt gefehlt, (.) ne mein des war mehr ein Formalist?*“ deutlich.

Außerdem werden in dieser Passage die vorher dargestellten Orientierungen, einen fehlerthematisierenden und kognitiv anspruchsvollen, auf den kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler ausgelegten Unterricht nochmals validiert. Somit zeigt sich anhand dieser Passage wiederum die typisierte Relationierung zwischen den in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typs 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“.

Neben den geforderten kognitiven Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte ist für diesen Typus, wie bereits oben angedeutet, noch der eigene fachliche Anspruch der Lehrperson an den Unterricht ausschlaggebend.

Dies wird unter anderem in der Beschreibung der seminarleitenden Person Mont Blanc deutlich. So sei der Anspruch mancher angehenden Lehrkräfte an den eigenen Unterricht nicht besonders hoch. Außerdem sei „*die Berufsmotivation*“ nicht, einen guten Unterricht zu machen, sondern unter anderem durch Sekundärmotivationen wie Ferien etc. geprägt. Außerdem hätten die angehenden Lehrkräfte selbst vielfach „*schlechten Unterricht genossen*“ und seien der Meinung, wenn man den Unterricht nur etwas besser mache, dann reiche das schon für die Schülerinnen und Schüler in der Mittelschule.

Mont Blanc, Zeile 232–253

aber so ne Tendenz geht da hin find ich @(.)@ und woran des liegt des weiß ich auch nicht; vielleicht liegts aber auch daran; dass der Anspruch den manche an sich gar haben gar nicht so wahnsinnig hoch ist (.) also ich schätz meine Lehramtsanwärter alle sehr aber ähm oder meistens zumindest @(.)@ (.) aber es ist teilweise auch vielleicht die Berufsmotivation ähm (.) nicht die dass man da einfach was Tolles aus der mm ja was tolles bewegt oder was was Neues macht sondern die Motivation ist vielleicht teilweise auch anders oder man hat selber des ist für mich auch äh noch ne Begründung man hat selber einen äh schlechten Unterricht genossen vielfach und denkt sich jetzt wenn ich scho bissl besser bin dann mach ichs ja schon besser und noch dazu meine Schüler in der Mittelschule naja gut (.) was was soll ich schon groß machen

In dieser Passage dokumentiert sich somit, dass für diesen Typus die Berufsmotivation und der eigene Anspruch an den Unterricht der Lehrpersonen einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Unterrichts habe.

Dies wird in der nachfolgenden Passage nochmals deutlich, indem explizit die Berufsmotivation und die Einstellung zum Lehrerberuf als ausschlaggebender Faktor für die Qualität des Unterrichts genannt werden.

Mont Blanc, Zeile 405–412

nja mitunter schon ja, weil eben der Anspruch nicht so hoch ist wenn ich äh (.) wenn meine Motivation nicht die ist qualitativ hochwertigen Unterricht zu machen äh sondern viele andere Motivationen noch hineinspielen dann hat des mit Sicherheit außer es is'n Naturtalent der reingeht und und nur so sprüht vor Ideen aber bei bei durchschnittlicher Begabung hat äh des mit Sicherheit ne Auswirkung auf den äh auf die Qualität des Unterrichts

Außerdem zeigt sich in dieser Passage durch die Fokussierungsmetapher „*Naturtalent*“, dass die Persönlichkeit und deren persönlichkeitsimmanente Eigenschaften Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts haben und bei manchen Lehrkräften bereits vor der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorhanden sind.

Somit kann bisher festgestellt werden, dass neben den geforderten kognitiven Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte für diesen Typus noch der eigene fachliche Anspruch der Lehrperson an den Unterricht ausschlaggebend ist. Darüber hinaus spielen die Selbstreflexionskompetenz bzw. die Bereitschaft zur Selbstreflexion für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bei diesem Typus eine große Rolle. So müsse für diesen jede angehende Lehrkraft selbst die Entwicklungsschritte gehen und selbst erkennen, wo noch Entwicklungspotenzial im Unterricht vorhanden ist. Hierfür benötige man „*Selbstreflexionskompetenz*“ und nur wenn jemand die Bereitschaft habe, sich und seinen Unterricht selbstkritisch zu hinterfragen, dann könne eine Professionalisierung gelingen.

Mönch, Zeile 967–974

heißt dieses diese Entwicklungs- äh Schritte zu gehen und auch für sich selber zu erkennen des ist wieder diese Selbstreflexionskompetenz ähm [...] ich hab so manchmal das Gefühl entweder hat die jemand oder hat sie nicht weil es hat was mit Bereitschaft zu tun es hat was mit Selbstkritikfähigkeit zu tun des ist oft Mals viel viel schwieriger

Eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte ist nur möglich, wenn diese über Selbstreflexionsvermögen verfügen

Dass für diesen Typus das Selbstreflexionsvermögen der angehenden Lehrkräfte für die Professionalisierung dieser eine große Bedeutung hat, zeigt sich unter anderem an der folgenden Erzählung mit Hintergrundkonstruktion einer Argumentation der seminarleitenden Person Eiger. So sei ihr bei der Nachbesprechung einer Unterrichtseinheit wichtig, dass die angehende Lehrkraft selbst darüber nachdenke, was in dieser Stunde gut lief beziehungsweise wo sie selbst beraten werden möchte. Denn nur wenn sie selbst mögliche Beratungspunkte benennen könne, sei überhaupt die „*Möglichkeit eines Erfolgs*“ gegeben. Somit sei die Selbstreflexion bei der Beratung besonders wichtig. Sie sei außerdem Trainingssache und werde im Laufe der Ausbildung besser.

Eiger, Zeile 49–62

Also als ersts ist mir mal wichtig ähm, dass die Lehramtsanwärter im ersten Schritt selber reflektieren über die Stunde und selber nachdenken über die Stunde was gut lief und wo sie von mir beraten werden

wolln, weil nur dann seh ich ähm (.) überhaupt die Möglichkeit eines Erfolgs in dem Ganzen. Wenn ich jez äh den Lehramtsanwärtern Punktweise aufzähle wos olles gut woar und was nicht gut woar, dann denk ich weiß es ich, aber was da=von ankommt is nicht ganz klar. Also Selbstreflexion ist ganz wichtig, des is natürlich auch ähm (.) Trainingsache, des können die oft in der ersten UV nicht? Aber s wird dann besser schrittweise und man sieht auch sehr gut wer (2) äh sich da dezidiert Gedanken gemacht hat und über sich nachdenken will und offen is für Veränderung und nur dann hats meiner Meinung nach Sinn

In dieser Passage dokumentiert sich somit, dass für diesen Typus eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte nur möglich erscheint, wenn die zu beratenden Person über Selbstreflexionsvermögen verfüge beziehungsweise an sich selbst arbeiten möchte und somit selbst über das eigene Unterrichten reflektiert. Diese Orientierung wird durch die abschließende Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Bewertung „*und man sieht auch sehr gut wer (2) äh sich da dezidiert Gedanken gemacht hat und über sich nachdenken will und offen is für Veränderung und nur dann hats meiner Meinung nach Sinn*“ sichtbar.

Diese Orientierung wird in der nachfolgenden Bewertung nochmals deutlich. So sei die Selbstreflexionskompetenz ein Unterscheidungsmerkmal zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren angehenden Lehrkräften.

Eiger, Zeile 97–100

i hob halt die Erfahrung gmacht je stärker je besser die Leute sind desto leichter tun se sich mit der Selbstreflexion je schwächer die Leute sind desto (.) schwieriger wird's.

Hierdurch wird die Wichtigkeit der Selbstreflexion für diesen Typus noch einmal validiert. Des Weiteren wird durch diese Kontrastierung deutlich, dass für diesen Typus das professionelle Handeln einer Lehrperson und deren Kompetenzsteigerung mit der persönlichkeitsimmanenten Bereitschaft, über sich und seinen Unterricht nachzudenken, zusammenhängt.

Die Notwendigkeit dieser Bereitschaft beziehungsweise Fähigkeit als Voraussetzung für eine Weiterentwicklung des Unterrichts ist auch Gegenstand der nachfolgenden Erzählung der seminarleitenden Person K2. So habe eine angehende Lehrkraft auf einen Unterrichtsfeedbackbogen der seminarleitenden Person geantwortet, dass diese immer dasselbe kritisiere. Sie habe darauf lachend geantwortet, dass dies vielleicht nicht nur an ihr liege.

K2, Zeile 159–164

wenn die dann selber Unterricht gegeben haben hab ich mich hinten reingesetzt einen Plus-Minus-Zettel geschrieben was gut und schlecht war (.) einer hat dann gesagt ja sie schreiben doch immer es Gleiche, da rein hab ich zu ihm gesagt vielleicht @liegt es nicht nur an mir@ @(.).@

In dieser Passage dokumentiert sich nochmals, dass die Selbstreflexion für diesen Typus eine große Bedeutung für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte hat. Denn es zeigt sich anhand der lachend gesprochenen Antwort „*vielleicht @liegt es nicht nur an mir@ @(.).@*“, dass diese Lehrkraft aus Sicht der seminarleitenden Person nicht in der Lage ist, selbst über den Unterricht nachzudenken, und dementsprechend die gleichen Beratungspunkte immer wieder genannt werden müssten. Diese Beratungspunkte jedoch nicht auf sich projizieren.

Auch in der folgenden Beschreibung zeigt sich, dass die Selbstreflexionskompetenz für diesen Typus die Voraussetzung für eine mögliche Professionalisierung angesehen werde. So zeigt sich in diesem Negativbeispiel der seminarleitenden Person Matterhorn die Auffassung, dass wenn eine Lehrperson nicht über sich selbst nachdenken könne bzw. wolle, eine Professionalisierung nicht möglich sei.

Matterhorn, Zeile 521–529

@(.)@ @ (ja)@ ich hab jetzt so einen Sargdeckel äh des ist kein Sargnagel des ist ein Sargdeckel äh des des sind Leute die ham (.) von vornherein ein gestörtes Selbstwahrnehmungsvermögen des heißt die hams nicht auf der Reihe sie könnens nicht aber sie sie merkens nicht sie verstehens auch nicht des mach ich doch, wenn ich sag nein des machens net? äh sie sie sie stehen da vor vor der Tafel reden in die Tafel rein die anderen hinten hören nix sehen nix () mach ich doch nicht (.) soll ich ihnen ein Video zeigen ja

Hierdurch wird die Orientierung dieses Typus, wonach Selbstreflexion die Grundlage einer Professionalisierung darstellt, nochmals validiert. Dies wird durch die bewertende Wortwahl „die ham (.) von vornherein ein gestörtes Selbstwahrnehmungsvermögen des heißt die hams nicht auf der Reihe sie könnens nicht aber sie sie merkens nicht sie verstehens auch nicht“ deutlich.

Es kann weiter festgestellt werden, dass neben den geforderten kognitiven Voraussetzungen und dem eigenen fachlichen Anspruch der angehenden Lehrkräfte zudem deren Selbstreflexionskompetenz für diesen Typus eine große Rolle spielt. Auf Grundlage dieser Persönlichkeitseigenschaften sieht dieser Typus jedoch eine Professionalisierung als möglich an.

Eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte ist auf Grundlage der persönlichen Voraussetzungen möglich

Für diesen Typus ist auf Grundlage der oben dargestellten Eigenschaften und Voraussetzungen der angehenden Lehrperson eine Professionalisierung möglich. So wurde im vorherigen Abschnitt bereits der Zusammenhang zwischen Selbstreflexion und Professionalisierungsmöglichkeit für diesen Typus beschrieben.

Des Weiteren zeigt sich, dass auf Grundlage von weiteren Persönlichkeitsmerkmalen eine Professionalisierung als möglich erachtet wird. Dies wird der Beschreibung der seminarleitenden Person Eiger über Dinge, die ihr in der Ausbildung besonders am Herzen liegen, deutlich. So wolle sie die angehenden Lehrkräfte je nach deren persönlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten weiterentwickeln.

Eiger, Zeile 329–335

(4) °des ist eine schwierige Frage° (.) mir liegt besonders glaub ich am Herzen dass sich die Lehramtsanwärter individuell so sein lassen kann wie sie sind, (.) ihnen aber trotzdem was auf Weg mitgeben kann, dass (.) sie sich so, weiterentwickeln wies für sie persönlich möglich is (.) und mir geht's hauptsächlich drum ihnen des Handwerkszeug für die nächsten vierzig Jahre mitzugeben

Es dokumentiert sich in dieser Passage, dass für diesen Typus eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte auf Basis der persönlichen Eigenschaften als möglich erachtet werde. Diese Möglichkeit einer Professionalisierung auf Grundlage der gegebenen Persönlichkeitseigenschaften wird durch die Wortwahl „sie sich so, weiterentwickeln wies für sie persönlich möglich is“ sichtbar.

Diese Orientierung zeigt sich auch in der Erzählung des seminarleitenden Person K2. So habe sie weniger kritisiert, dass dieser „kleinschrittig“ gefragt habe, da er kognitiv nicht in der Lage gewesen sei, weiter zu fragen und dann die Schülerantworten sinnstiftend zu verwerten. Dann solle er lieber weiter „kleinschrittig“ vorgehen, denn dann bliebe bei den Schülerinnen und Schülern „mehr hängen“.

K2, Zeile 210–216

der der hat also zwei Fehler begangen (.) erstens wenn er irgendein Problem hatte hat er (.) kleinschrittig gefragt des hab ich ihm weniger angekreidet dann weil der nicht fähig war äh zu weit zu fragen und dann die Antworten richtig zu verwerten dann soll er sich lieber kleinschrittig lieber durchfragen dann bleibt mehr hängen als wie wenn so sagen wir mal so ein Gequassel rauskommt

Es dokumentiert sich, dass dieser Typus eine Professionalisierung nur auf Grundlage der persönlichen Voraussetzungen als möglich erachtet. Dies wird durch die Wortwahl „*des hab ich ihm weniger angekreidet dann weil der nicht fähig war*“ deutlich.

Denn diese Lehrperson habe die kognitiven Voraussetzungen für einen komplex gestalteten Unterricht nicht, deswegen müsse sie eben ein anderes Vorgehen anwenden. Somit habe die seminarleitende Person dieses Vorgehen, welches sie eigentlich ablehnt, bei dieser Person weniger kritisiert, da hierdurch dann trotzdem eher ein Lernfortschritt bei den Schülerinnen und Schülern erzielt werden könne, als wenn die angehende Lehrkraft ein komplexeres Vorgehen praktizieren würde, wozu sie jedoch nicht die Fähigkeiten habe.

Somit zeigt sich hier außerdem nochmals die Wichtigkeit der fachlichen Tiefe des Unterrichts für diesen Typus und der rekonstruierte Zusammenhang dieser fachlichen Tiefe mit den persönlichen Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte. Hierdurch wird die typisierte Relationierung zwischen den in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) nochmals deutlich.

Rückblickend zeigt sich, wie bereits zu Beginn dargestellt, dass bei dem Typus „*Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ*“ eine Relationierung der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typs 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden konnte. Darüber hinaus konnten aber auch Relationen zum Typ 2 „*Eine Professionalisierung ist möglich bzw. notwendig*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden.

Somit konstruiert dieser Typus guten Unterricht über:

(1) die Tiefenstrukturen des Unterrichts wie

- den kognitiven Anspruch des Unterrichts
- den kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler
- die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler während des Lernprozesses

(2) gleichzeitig gelingt diese Art von Unterricht nur durch

- eine Lehrperson, die das kognitive Vermögen für diesen kognitiv anspruchsvollen Unterricht hat
- eine Lehrperson, die einen hohen fachlichen Anspruch an den eigenen Unterricht besitzt
- eine Lehrperson, die aufgrund ihrer Selbstreflexionskompetenz und ihren persönlichen Voraussetzungen eingeschränkt professionalisiert werden könne

3.3.3 Typ C: Der professionalisierende quality-teaching-Typ

Für den Typus „*Der professionalisierende quality-teaching-Typ*“ sind der kognitive Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und die motivierende Gestaltung des Lernprozesses entscheidend für guten Unterricht. Die dafür nötigen Kompetenzen der Lehrkraft sieht dieser Typus als professionalisierbar an. Dieser Idealtyp konnte anhand der Referenzfälle Kilimandscharo und Jungfrau rekonstruiert werden. Des Weiteren werden zur Illustrierung auch noch Transkriptausschnitte anderer Fälle herangezogen.

Bei diesem Typus konnte somit eine Relationierung der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ und in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typs 2 „*Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden.

Somit konstruiert dieser Typus guten Unterricht sowohl über den kognitiven Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler als auch über ein lernförderliches Klima im Unterricht. Hierbei stehen vor allem der individuelle kognitive Wissenserwerb der Lernenden sowie auch eine unterstützende Lernumgebung im Vordergrund. Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis einer entwicklungsfähigen Lehrperson konstruiert, welche über ein Professionswissen in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik verfügt. Dieses Professionswissen als auch Persönlichkeitsmerkmale können im Laufe der Ausbildung erlernt bzw. verändert werden. Außerdem besteht für diesen Typus auch die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung. Im Folgenden werden nun die rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) dieses Typus anhand der oben genannten Referenzfälle dargelegt und veranschaulicht.

Der Lernerfolg der Schüler ist entscheidend

Wie bei Typ B konstituiert dieser Typus guten Unterricht über den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. So müsse die eingesetzte Methode dem Lernziel dienen und nicht umgekehrt. Unter Methodenkompetenz einer Lehrkraft verstehe die seminarleitende Person Jungfrau „*ausgewählt gute Methoden oder sinnhafte Methoden*“ zu verwenden, die einen Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern unterstützen. Dieser Lernzuwachs müsse außerdem wieder in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler rückbezogen werden.

Jungfrau, Zeile 750–757

dann im Prozess geht's drum dass die Kinder eben möglichst ähm aktiv sind und Methodenkompetenz versteh ich vor allen Dingen darin nicht dass man viele Methoden äh Richtung Kinder ähm transportiert sondern dass man ausgewählt gute Methoden oder sinnhafte Methoden einfach transportiert und am Schluss geht's wieder drum ist was hängen geblieben ist wirklich Lernzuwachs entstanden und ähm (.) geht es wieder in das Leben der Kinder mit hinein,

In dieser Passage zeigt sich, dass für diesen Typus der Lernerfolg das entscheidende Merkmal guten Unterrichts darstellt. So sind für diesen Typus nicht einzelne Methoden entscheidend, sondern dass die eingesetzten Methoden das Ziel des Wissenszuwachses bei den Schülerinnen und Schülern unterstützen. Des Weiteren wird deutlich, dass für diesen Typus der Unterricht an den Lernenden und deren Lebensumfeld ausgerichtet sein müsse. Dies wird durch die abschließende Bewertung „*und ähm (.) geht es wieder in das Leben der Kinder mit hinein*“ erkennbar. Entsprechend ist für diesen Typus der Lernerfolg des Lernenden entscheidend und nicht wie bei Typ A die sichtbare Aktivität der Schülerinnen und Schüler.

In der folgenden Passage aus dem Interview mit der seminarleitenden Person Jungfrau zeigt sich, dass für diesen Typus eine Professionalisierung der Lehrperson möglich ist. Diese Professionalisierungsmöglichkeit sieht dieser Typus sowohl im Bereich der Unterrichtskompetenz als auch im Bereich der Persönlichkeit an.

So gebe es kein „*festes Bild [...] wie Lehrer sein*“ müssten, es seien alle angehenden Lehrkräfte unterschiedliche Persönlichkeiten und es gehe ihr nicht um ein aktives Eingreifen in die Entwicklung, sondern eher um ein Begleiten und jeden anzunehmen, wie er sei. Wichtig sei am Ende nur, dass ein „*fesselnder Unterricht rauskommen*“ könne, sodass die Schülerinnen und Schüler mit „*Begeisterung lernen dürfen*“.

Jungfrau, Zeile 153–170

(4) mh (2) schon? (.) ähm (.) ja? Unterrichtsentwickler Lernentwickler ähm (.) das so wies wies jedem gegeben ist was ich 100%ig nicht habe weil man das als Seminarleiter hoffentlich? ganz ganz schnell aufgibt ist das man irgendwie ein festes Bild hat wie Lehrer sein muss es sind so unterschiedliche

Persönlichkeiten und ne andere Definition hab ich bisher noch nicht gefunden als das es darum geht die Persönlichkeiten die kommen zu kultivieren aber nicht aktiv von mir sondern mitwachsen zu lassen äh sie so anzunehmen wie sie wie sie sind und diesen Weg zu gehen und nicht zu sagen Lehrer muss so sein also deswegen kein allgemeines sondern ein sehr individuelles, und letzten Endes für die Kinder transportiert muss sein (.) ein fesselnder Unterricht rauskommen ja, äh da geht's mir mehr um des Thema Lernen also dass Kinder einfach wirklich in diesem System @Schule@? mit Begeisterung lernen dürfen und des ist möglich, und das ist das Ziel

In dieser Passage dokumentiert sich, dass dieser Typus jede angehende Lehrperson als entwicklungsfähig und professionalisierbar ansieht. So zeigt sich in der Fokussierungsmetapher *„die Persönlichkeiten die kommen zu kultivieren aber nicht aktiv von mir sondern mitwachsen zu lassen“*, dass für diesen Typus jede angehende Lehrperson von Natur aus entwicklungsfähig sei und sich analog zu einer Pflanze auf Grundlage ihrer individuellen Veranlagungen entwickeln könne. Diese Lehrperson müsse man nur analog zu einer Pflanze pflegen, um sie beim Wachstum, also der Professionalisierung, zu unterstützen. Somit könne, dieser Metapher entsprechend, für diesen Typus aus jeder Persönlichkeit eine Lehrperson werden, wie auch aus jedem Samen eine Pflanze werden könne. Diese müsse nur bei diesem Weg unterstützt werden. Daher ist eine Professionalisierung möglich, unabhängig von den persönlichkeitsimmanenten Merkmalen, die dieser Analogie zufolge schon von Beginn an vorhanden sind.

Des Weiteren dokumentiert sich anhand dieser Textpassage und der darin verwendeten beschreibenden Fokussierungsmetapher einer Lehrperson als *„Lernentwickler“*, dass für diesen Typus die Entwicklung des Unterrichts und des Lernens bei den Lernenden wichtig sind. Hierdurch zeigt sich die Relationierung von „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 2 *„Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“* in der Dimension *„Lernen im Unterricht“* und des Typs 2 *„eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“* in der Dimension *„Lernen für den Unterricht“*, dieses Typus.

Es zeigt sich neben der oben bereits dargelegten Orientierung, wonach eine Professionalisierung unabhängig von den persönlichen Voraussetzungen möglich sei, zudem, dass für diesen Typus das Lernen und somit die kognitive Aktivität der Schülerinnen und Schüler ein konstituierendes Merkmal guten Unterrichts darstellt.

Außerdem muss aus der Sicht dieses Typus der Unterricht durch das jeweilige Unterrichtsthema motivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirken, sodass die Lernenden motiviert daran arbeiten. Dies werde zum einen durch die methodisch-didaktische Aufbereitung erreicht, zum anderen durch den motivierenden Unterrichtsinhalt und die damit verbundene Motivation der Schülerinnen und Schüler, etwas Neues erfahren und lernen zu dürfen.

Großglockner, Zeile 707–738

oh Gott ganz allgemein gesprochen (.) guter Unterricht ist für mich ein Unterricht (.) der den Schüler erreicht und den die Schüler mit einer möglichst hohen im Idealfall intrinsischen Motivation extrinsisch wenn sie gut gemacht ist es völlig in Ordnung (.) äh die Schüler motiviert selbsttätig werden mit großen Eigeninteresse am Unterrichtsgegenstand arbeiten und einen Lernzuwachs feststellbar (.) äh nachweisen können also wenn ich reingehe in die Stunde Beispiel Musikstunde (.) und äh und die erarbeiten sich zum Beispiel eine Ensemblebegleitung und ich kann feststellen dass die Schüler von Anfang der Stunde am Ende dieses stolze Gefühl haben sie haben jetzt was bewältigt und können das Stück jetzt spielen, und sitzen da und erarbeiten des und ich seh noch wie die mit Freude daran arbeiten (.) das ist guter Unterricht oder ich geh in GSE^[25] rein, und die arbeiten ne Stunde von ner

LAA von mir äh (.) erarbeiten die Situation an der Front anhand von Feldpostbriefen (.) originalen; die Originalquellen waren für die Schüler hochmotivierend die Schüler haben äh die (1) Originalquellen in die Hand bekommen konnten sie nicht lesen weils altdeutsch ge- Handschrift war (.) die Lehrkraft hattet das vorbereitet hat das alles transkribiert und hat dann die waren laminiert und hinten drauf war dann immer des ja, aber allein (.) zur Motivation war diese Begeisterung dieses echte in der Hand halten (.) äh war eine unfassbar gute Stunde wo die Schüler unbedingt wissen wollten was die geschrieben haben diese Soldaten (.) und unfassbar ins Detail gegangen sind und die eigentlich rausgearbeitet haben was da an der Front los war in ihrer Gruppe dann abgeglichen haben (.) und dann raus kam wies an der Front wirklich abgelaufen ist und das dann präsentiert haben und hinterher extrem gut Bescheid wussten wie die Front ablief das ist guter Unterricht, es ist einfach ein Kompetenzzuwachs erkennbar sie wissen jetzt hinterher bescheid

In dieser Beschreibung dokumentiert sich zum einen, dass für diesen Typus guter Unterricht durch kognitiven Wissenserwerb bei Schülerinnen und Schülern konstituiert wird. So muss der Unterricht so aufgebaut werden, dass am Ende der Stunde ein Wissenserwerb bei den Lernenden erkennbar ist. Dies wird durch die beiden geschilderten Unterrichtsbeispiele und durch die abschließende Bewertung „*das ist guter Unterricht, es ist einfach ein Kompetenzzuwachs erkennbar sie wissen jetzt hinterher bescheid*“ deutlich. Zum anderen dokumentiert sich in dieser Passage, dass für diesen Typus das motivierte und interessierte Arbeiten der Schülerinnen und Schüler als Adressaten des Unterrichts ein wichtiges Merkmal guten Unterrichts darstellt. So müsse der Unterricht so aufbereitet sein, dass die Lernenden motiviert am Unterrichtsgegenstand arbeiten und einen Lernfortschritt erzielen möchten. Dies wird durch die Beschreibung der Musikstunde und den beschriebenen Stolz der Schülerinnen und Schüler, am Ende der Stunde etwas erreicht zu haben, deutlich: „*dieses stolze Gefühl haben sie haben jetzt was bewältigt und können das Stück jetzt spielen*“. Für diesen Typus ist nicht nur der Lernzuwachs der Lernenden wichtig, sondern auch der motivierende Charakter des Unterrichts. Es zeigt sich in der Beschreibung „*wo die Schüler unbedingt wissen wollten was die geschrieben haben diese Soldaten (.) und unfassbar ins Detail gegangen sind*“, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund des motivierenden Charakters des Unterrichtsgegenstandes und dessen Aufbereitung selbst einen Wissenserwerb erreichen möchten und nicht durch das methodische Arrangement des Unterrichts. Der kognitive Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler und das motivierte Arbeiten am Unterrichtsgegenstand hängen für diesen Typus zusammen. Des Weiteren wird deutlich, dass die Lehrkraft über die entsprechenden methodischen und fachwissenschaftlichen Kenntnisse verfügen muss, um den Unterricht kognitiv ansprechend und adressatengerecht aufbereiten zu können.

Lernförderliche Unterrichtsgestaltung – der Lernende als Adressat des Unterrichts

Neben dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler steht bei diesem Typus der Lernende als Adressat des Unterrichts im Vordergrund. So müsse dieser in den Unterricht mit eingebunden werden und auch müsse der Unterrichtsgegenstand so aufbereitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert und fokussiert daran arbeiten.

Kilimandscharo, Zeile 362–370

dass ähm diese Schülerzugewandtheit ein wichtiges Kriterium ist ähm und einfach auch ähm von der Unterrichtsführung her ähm (.) ne Lebendigkeit äh zustande kommt dadurch dass Schüler im hohen Maße eingebunden werden und ähm einfach dass letztlich ne Problemorientierung stattfindet die einfach ähm die Schüler vergessen lässt dass sie jetzt in ner Lehrprobe sind also wo einfach äh wo man merkt jetzt (.) ähm entsteht dieses Feuer, das einfach Freude macht an der Sache (.) mhm

Durch die abschließende fokussierte Beschreibung „*wo man merkt jetzt (.) ähm entsteht dieses Feuer, das einfach Freude macht an der Sache*“ wird die Orientierung dieses Typus deutlich. So müsse der Unterrichtsgegenstand so schülernah und motivierend aufbereitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler fokussiert daran arbeiten und beispielsweise die Rahmenbedingungen, wie in diesem Beispiel ein Lehrprobensetting, total ausblenden können.

Dass für diesen Typus der Unterricht auf den Lernenden als Adressaten bezogen werden müsse und die Schülerinnen und Schüler als Individuen und deren Ergebnisse mit in den Unterricht mit eingebunden werden müssen, wird in der folgenden Beschreibung im negativen Gegenhorizont über einen „häufigere[n] Kritikpunkt“ der seminarleitenden Person Kilimandscharo deutlich. So habe die Lehrkraft häufig ein Stichwort im Kopf und so werden die Schülerantworten „quasi übersetzt“ und die Lernenden hierdurch zu „Stichwortüberbringer[n]“ degradiert. Stattdessen sollten die Schülerantworten, je nach benutzter Methode, stärker in den Unterricht mit eingebunden werden. Beispielsweise durch die Präsentation von Schülerergebnissen, die dann die „Grundlage“ darstellen, welche anschließend „korrigiert“ werde.

Kilimandscharo, Zeile 141–158

ähm vielmehr auch ähm (.) von ähm (.) von der Art, wie jetzt die Ergebnisse dann gewonnen werden und eigentlich dann zusammengetragen werden also wie dann Schüler eingebunden werden können und das war jetzt ein häufigerer Kritikpunkt wo ich dann deutlich gemacht hab dass nicht des Stichwort das man als Lehrkraft, im Hinterkopf hat da dann an der Tafel steht uns quasi übersetzt wird wenn der Schüler quasi nur Stichwortüberbringer ist sondern es war mir wichtig ähm dass so das was die Schüler erarbeitet ham zum Beispiel jetzt in schriftlicher Form oder auch in ner Diskussion, und da kommts halt drauf an mit welcher Methode dann gearbeitet wurde dass es stärker eingebunden wird sprich dass zum Beispiel ähm wenn in schriftlicher Form die Schüler ein Ergebnis, man kann bei der Vorstrukturierung durchaus helfen gewonnen wurde dass es dann halt eben ähm (.) entweder auf als Overheadfolie präsentiert wird beziehungsweise unter der Dokumentenkamera dann erscheint und das dass dann die Grundlage die korrigiert wird

In dieser Beschreibung und durch die negativ beschreibende Fokussierungsmetapher „*Stichwortüberbringer*“ zeigt sich, dass für diesen Typus die Schülerinnen und Schüler die Adressaten des Unterrichts sind und der Unterricht auf sie und ihren Wissenserwerb ausgelegt sein müsse. So müsse den Lernenden und deren Arbeitsergebnissen mehr Wertschätzung und Beachtung im Unterricht vonseiten der Lehrkraft entgegengebracht werden. Es dürfe somit nicht nur das von der Lehrkraft Intendierte als Ergebnis des Unterrichts festgehalten werden, sondern die Schülerergebnisse müssen im Mittelpunkt der Ergebnissicherung stehen. Dies wird durch die Beschreibung dieser als „Grundlage“ deutlich. Durch die Beschreibung dieser, als die Basis, die dann „korrigiert“ werde, zeigt sich zudem, dass für diesen Typus der kognitive Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung ist. Denn durch das Thematisieren von Schülerfehlern wird der individuelle Wissenserwerb der Lernenden unterstützt.

Die Wichtigkeit eines ehrlichen Miteinbeziehens von Schülerbeiträgen, das motivierende Aufbereiten des unterrichtlichen Problems und die damit verbundene Schülerorientierung dieses Typus wird auch in der nachfolgenden Passage der seminarleitenden Person K2 nochmals validiert.

K2, Zeile 415–425

ja [räuspert sich] er muss zunächst mal motivieren können damit sich alle mit den mit dem (.) Problem identifizieren, dass sie sich wirklich interessieren äh was was addiere wie könnt ich Brüche addieren und net so so nebenbei so en passant naja mach addieren wir halt Brüche was solls (.) und äh und dann äh (.) we wenn sie sich man kann wenn verschiedenen Vorschläge kommen die so ein bisschen

gegeneinander ausspielen und dann haben die einen halt gewonnen und die anderen verloren damit man die mit einbindet ne, und net (.) äh so sagt naja; (.) wolln mer und weils kommt jetzt eine schöne Regel raus die merken wir uns auch ne,

Es dokumentiert sich in dieser Passage zum einen, dass für diesen Typus die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer fachlichen Problemstellung motiviert werden müssen und dass dies die Grundlage einer intensiven und motivierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand darstellt. Dies wird durch die Wortwahl *„dass sie sich wirklich interessieren“* deutlich. Zum anderen wird nochmals deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler und deren kognitive Arbeit im Zentrum des Unterrichts stehen und dass dieser Umgang mit den Schülerantworten zum Lernziel und dem damit verbundenen kognitiven Wissenserwerb führt. Dies wird durch die Forderung *„man kann wenn verschiedenen Vorschläge kommen die so ein bisschen gegeneinander ausspielen“* deutlich.

Diese Orientierung, wonach der Lernende als Individuum im Mittelpunkt des Unterrichts steht, wird durch die Beschreibung im negativen Gegenhorizont der seminarleitenden Person Kilimandscharo erneut validiert. So sei für sie *„schlechter Unterricht“* einer, der sich nicht an den Lernenden orientiere, der über *„Köpfe der Schüler hinweg“* gehe und in dem es nur darum gehe, *„ne Stunde hinter sich zu bringen“*.

Kilimandscharo, Zeile 700–714

und vor allem auch mit Blick auf die Schüler denen oft viel zugemutet wird durch schlechten Unterricht oder einfach durch (.) fehlende Bereitschaft mancher mancher Kollegen ähm ihnen genug Zeit zu widmen hm [...] schlechter Unterricht beginnt für mich dann (.) wenn er über die Köpfe der Schüler hinweg geht und wenn der Schüler nicht mehr wichtig ist und wenns nur darum geht (.) einfach (.) ne Stunde hinter sich zu bringen (.) und äh wenns wurscht ist dass jemand stört und es nur als lästig angesehen wird (.) eigentlich (2) des ist so die Basis von schlechtem Unterricht und alles andere knüpft sich meiner Meinung nach daran

In dieser Passage dokumentiert sich somit wiederum, dass für diesen Typus der Lernende als Individuum der Adressat des Unterrichts ist und dass der Unterricht so aufbereitet werden müsse, dass die Schülerinnen und Schüler und deren Leistung beziehungsweise Handeln im Mittelpunkt stehen. So müsse der Lernende als Person ernst genommen werden, nur dann könne guter Unterricht entstehen.

Zusammenfassend lässt sich bisher festhalten, dass für diesen Typus guter Unterricht einen kognitiven Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler beinhaltet, außerdem müsse der Unterricht so gestaltet sein, dass die Lernenden motiviert am Unterrichtsgegenstand arbeiten und hierdurch etwas lernen wollen. Des Weiteren ist für diesen Typus entscheidend, dass der Adressat des Unterrichtes der Lernende als Individuum ist, dem mit Wertschätzung begegnet werden müsse, indem beispielsweise die gezeigte Leistung in Form von Unterrichtsbeiträgen die Grundlage des Unterrichts beziehungsweise der Sicherung darstellen. Neben diesen Merkmalen im Bereich der Dimension Lernen im Unterricht sind für diesen Typus auch Merkmale einer professionellen Lehrperson in der Dimension Lernen für den Unterricht entscheidend. Auf diese typisierende Relationierung wird im Folgenden näher eingegangen.

Professionalisierbare Persönlichkeit und erlernbares professionelles Wissen der Lehrkraft

Dass aus Sicht dieses Typus sowohl eine persönliche Weiterentwicklung wie auch eine unterrichtliche möglich ist, zeigt sich in der folgenden Beschreibung der seminarleitenden Person Jungfrau. So müsse sich Unterricht *„entwickeln“* und Lernen werde definiert über das *„Schritt*

für Schritt nach vorne gehen“. Es könne sich sowohl der Unterricht als auch die Persönlichkeit entwickeln.

Jungfrau, Zeile 139–152

(2) mir is es (.) also des was ich ganz am Anfang gesagt hab Unterricht muss sich entwickeln also was was ich schlecht ertrage ist statisch (.) statisches ähh (.) statische Zustände weil ähm eine Klasse muss sich entwickeln Lernen definiert sich einfach als ähh Schritt für Schritt nach vorne gehen und insofern is is diese Vision die ich schon habe is is es muss sich etwas entwickeln und einerseits natürlich was den Unterricht anbelangt aber auf der anderen Seite sind die Personen der Lehramtsanwärter da auch persönlich zu wachsen und des sind meine zwei Blickpunkte eigentlich also das ist die Zielsetzung dass sich da was bewegen kann und dem ist alles untergeordnet und am Schluss da frage ich auch da ob sie das Gefühl haben ob sie jetzt damit was beraten wurde auch weiter kommen persönlich aber auch unterrichtlich

In dieser Erzählung zeigt sich die Orientierung dieses Typus, wonach eine Professionalisierung sowohl im Bereich des Unterrichts als auch im Bereich der Persönlichkeit als möglich erachtet wird. Dies wird durch die hierin verwendete Fokussierungsmetapher „Schritt für Schritt nach vorne gehen“ deutlich. So könne eine angehende Lehrperson in diesen beiden genannten Bereichen sich jeweils sukzessive weiterentwickeln. Hierbei leistet der Lehrerbildende als beratende Instanz einen Beitrag zu dieser Professionalisierung.

In der Erzählung der seminarleitenden Person Dufourspitze zeigt sich, dass für diesen Typus professionelles Wissen, beispielsweise in den Bereichen der Methodik und Didaktik in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung erlangt werden könne.

Es könne durch unterschiedliche Inputmöglichkeiten eine Kompetenzsteigerung im Laufe der Ausbildung bei den angehenden Lehrkräften erreicht werden.

Dufourspitze, Zeile 560–574

da äh (.) krieg ich ja ohne dass ich da nachfrag weil des ist ja auch ein Gespräch des ich da führ dass sie sagen sie hätten sichs gar net vorstellen können (.) wie viel sie jetzt einfach an Bausteinen dazugewonnen haben (.) durch viele unterschiedliche äh Aktionen äh Situationen Unterrichtsstunden Gespräche Besprechungen theoretische Inhalte über Methodik Didaktik und Unterrichtsführung und so und wie des dann alles zusammenkommt ne auch so w-wenn sie dann die die meisten sagen halt naja unsere ersten Lehrversuche ja da war ich unsicher und jetzt gehens mit einer Selbstverständlichkeit schon rein und machen, halt ihren kennen ihre Klassen natürlich auch die ham seit Ostern ihre eigenen Klassen (.) und und so dann ist des und-und allein in dem ersten halben Jahr des ist schon, schon erstaunlich was die da () und des auch erkennen, wie viel sie da auch gelernt haben;

Dass eine Professionalisierung für diesen Typus in den unterschiedlichen Bereichen des Unterrichts, wie beispielsweise Didaktik und Methodik, erreicht werden kann und dass diese schulbaren Kompetenzen in diesen Bereichen auch Bestandteile einer professionellen Unterrichtsgestaltung sind, wird durch die Beschreibung „und wie des dann alles zusammenkommt“ deutlich. Durch die abschließende Bewertung „schon erstaunlich was die da () und des auch erkennen, wie viel sie da auch gelernt haben;“ wird die Orientierung, dass ein Lernfortschritt in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung erreicht werden könne, nochmals validiert.

Somit lässt sich feststellen, dass für diesen Typus eine Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in den Bereichen des Unterrichts und der eigenen Lehrerpersönlichkeit als möglich zu erachten ist. Des Weiteren wird sichtbar, dass dieser Typus auch die Notwendigkeit einer Professionalisierung sieht, wie in diesem Beispiel, dass durch eine Professionalisierung ein professionelleres Agieren vor der Klasse möglich sei. Die Notwendigkeit von

erlernbarem professionellem Wissen zeigt sich auch in der nachfolgenden Erzählung über die Voraussetzungen, die eine Lehrperson haben müsse, um für diesen Beruf geeignet zu sein. So müsse man die gehaltene Stunde professionell reflektieren können und wenn eine Stunde nicht so gut lief, müsse man über das entsprechende Wissen und den entsprechenden Willen verfügen, dies zu ändern.

Dufourspitze, Zeile 521–530

dass mer halt auch a Erfüllung fühlt (.) ja dass mer aus ner Stunde raus geht und sagen kann die Stunde war ok die Stunde war so dass ich mich richtig gut gefühlt hab die Stunde war nix, des ist auch ganz wichtig ohne dass mich des jetzt so runter äh zieht dass das is aber dass man sagt und (.) ich weiß aber warums net so gut war (.) ez entweder weils mir gesagt worden ist vom Seminarlehrer oder weil ichs von den Schüler, zum Beispiel auch indirekt erfahren hab und ich aber auch Lösungsvorschläge weiß ums zu ändern und dann, wenn ich also dann da dran bleiben will, und kann dann bin ich dafür geeignet

Durch diese Passage dokumentiert sich nochmals, dass für diesen Typus das erlernbare professionelle Wissen einer Lehrkraft ein wichtiges Merkmal ist. Dies zeigt sich an der Passage *„und ich aber auch Lösungsvorschläge weiß ums zu ändern und dann, wenn ich also dann da dran bleiben will“*.

Validiert wird diese Orientierung durch die abschließende Bewertung *„dann bin ich dafür geeignet“*. So sei eine Lehrkraft für den Beruf geeignet, wenn sie über das entsprechende professionelle Wissen verfüge, den Unterricht zu reflektieren und hierdurch zu verbessern.

In der nachfolgenden Erzählung der seminarleitenden Person Großglockner zeigt sich, dass neben dieser bereits beschriebenen Möglichkeit einer Professionalisierung auch eine Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens im Lehrerberuf bestehe.

So sei man nach dem Referendariat *„nicht fertig“*, man sei *„nie fertig“*, denn Lehrpläne und Forschungsergebnisse würden sich ändern bzw. weiterentwickeln. Deswegen solle man immer weiter am Unterricht und an seiner Lehrerpersönlichkeit arbeiten.

Großglockner, Zeile 646–662

ich begreife ihn allerdings nicht als festigen Lehrer nach zwei Jahren das ist bei uns im im ham mer uns als Wahlpruch im Seminar aufgeschrieben wir sind nicht fertig nach zwei Jahren sondern wir sind nie fertig ich möchte dass die immer offen bleiben und sich weiter verändern Lehrpläne ändern sich Forschungsergebnisse oder Forschungstrends ändern sich und wir sollten unbedingt (.) äh immer weiter an uns arbeiten am didaktischen Umgang miteinander aber vor allem an der Lehrerperson weiter arbeiten ich weiß nicht wies bei ihnen ist ich be war jetzt zwölf Jahre lang Lehrer ich hab mich noch nie als fertig begriffen sondern ich hab immer das Gefühl nach jedem Jahr gibt's Dinge wo ich mir hinterher gedacht hab das würde ich beim nächsten Mal anders machen und dann macht mers anders und dann klappts mal besser oder vielleicht oh war doch @net gut@ (.) also man sollte einfach immer weiter machen find ich es also nicht fertig (.) sein nach zwei Jahren

In dieser Passage wird die Orientierung dieses Typus, dass eine Professionalisierung von Lehrkräften als möglich erachtet wird, nochmals deutlich. Dies wird durch den beschriebenen Wahlpruch des Seminars *„wir sind nicht fertig nach zwei Jahren sondern wir sind nie fertig“* nochmals validiert. Des Weiteren zeigt sich, dass für diesen Typus auch eine Notwendigkeit der Weiterentwicklung von professionellem erlernbarem Wissen und der eigenen Persönlichkeit im Lehrerberuf nötig sei. Dies zeigt sich durch die beschriebenen Veränderungen durch neue Forschungsbeiträge oder neue Lehrpläne. Deutlich wird diese Forderung nach einer lebenslangen Professionalisierung durch das betont gesprochene Adverb *„unbedingt“* vor der Forderung nach einem ständigen An-sich-Arbeitens.

Um zu rekapitulieren: Für diesen Typus ist eine Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in den Bereichen des Unterrichts und der eigenen Lehrerpersönlichkeit möglich. Des Weiteren zeigt sich, dass dieser Typus auch die Notwendigkeit einer Professionalisierung sieht, die über die zweite Phase der Lehramtsausbildung hinausreicht. Außerdem konnte in diesem Zusammenhang rekonstruiert werden, dass für diesen Typus guter Unterricht durch die erlernbaren professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft geprägt wird. Hierdurch wird die typisierte Relationierung zwischen den in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) nochmals deutlich.

Rückblickend zeigt sich, wie bereits zu Beginn dargestellt, dass bei dem Typus „*Der professionalisierende quality-teaching-Typ*“ eine Relationierung der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten „typisierte[n] Orientierungen“ (Nohl, 2013b) des Typs 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typs 2 „*eine Professionalisierung ist notwendig und möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden konnte. Darüber hinaus konnten aber auch auf Relationen zum Typ 1 „*Lernen als Gestaltung von Lernarrangements*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ rekonstruiert werden. Somit konstruiert dieser Typus guten Unterricht über:

(1) die Sicht- und Tiefenstruktur des Unterrichts, wie

- den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler
- eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung
- eine Schülerorientierung, die den Lernenden als Adressat des Lernprozesses in den Vordergrund stellt

(2) gleichzeitig gelingt diese Art von Unterricht durch

- eine Lehrperson, die über erlernbares professionelles Wissen in den einzelnen Bereichen des Unterrichts verfügt
- eine Lehrperson, die in allen Bereichen professionalisierbar ist und sich im Laufe ihres Berufslebens immer weiterentwickelt

3.3.4 Gesamtzusammenfassung der relationalen Typologie

Tabelle 5 zeigt die herausgearbeitete relationale Typologie, die auf Grundlage der Typologie der sinngenetischen Typenbildung in den beiden rekonstruierten Dimensionen „Lernen für den Unterricht“ und „Lernen im Unterricht“ rekonstruiert werden konnte.

So konnte Typ A „*Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ*“ im fallinternen und fallexternen Vergleich, beispielsweise durch die Relationierung von typisierten Orientierungen des Typ 1 „*Lernen als Gestaltung von Lernarrangements*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typ 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden. Außerdem konnte Typ B, „*Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ*“, durch die Relationierung von typisierten Orientierungen des Typ 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typ 1 „*Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden. Darüber hinaus konnte Typ C, „*Der professionalisierende quality-teaching-Typ*“ hauptsächlich durch die Relationierung der typisierten Orientierungen des Typ 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ und des Typ 2 „*Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich*“ in der Dimension „*Lernen für den Unterricht*“ rekonstruiert werden. Des Weiteren konnten aber auch Relationen zum Typ 2 „*Lernen als Gestaltung von Lernarrangements*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ rekonstruiert werden.

Tab. 5: Überblick über die relationale Typologie

Lernen im Unterricht		
Lernen	Typ 1: Lernen als Gestalt von Lernarrangements	Typ 2: Lernen als kognitiver Aneignungsprozess
	Lernen als Lernumgebung (Sichtstrukturen des UR) - Lernen wird allein auf Prozessebene betrachtet	Das Lernen der Schüler steht im Vordergrund - Lernen als Prozess und Ergebnis des Unterrichts
Lernen für den Unterricht	Typ A	Typ B
	<p>Typ 1: Eine Professionalisierung ist nicht notwendig bzw. möglich</p> <p>Die Lehrperson ist nicht lernfähig bzw. lernwillig. Lernen ist nicht notwendig, aber möglich.</p>	<p>„der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ“ <i>Guter Unterricht wird durch einen schülerorientierten und strukturierten Unterricht konstituiert. Hierbei ist das aktive Handeln der Schülerinnen und Schüler entscheidend. Lernen wird hier auf der Sichtstruktur des Unterrichts betrachtet. Der Lernerfolg wird als Ergebnis der arrangierten Lernumgebung erreicht. Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis der geborenen Lehrkraft konstruiert, die durch ihre Persönlichkeits-eigenschaften sowie ihre strukturierte, authentische und selbstreflexive Art den Unterricht beeinflusst. In diesem Verständnis kann man den beruf des Lehrers nicht erlernen. Es gibt „den“ guten Unterricht und es gibt „den“ Lehrer</i></p>
Lernen für den Unterricht	Typ 2:	Typ C
	<p>Typ 2: Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich</p> <p>Die Lehrperson ist lernfähig, lernwillig und lernbedürftig. Lernen ist möglich und nötig.</p>	<p>„der professionalisierende quality-teaching-Typ“ <i>Guter Unterricht wird sowohl über die Prozessmerkmale des Unterrichts als auch über den Wissenserwerb konstruiert. So stehen vor allem der individuelle Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern als auch eine unterstützende Lernumgebung im Vordergrund. Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis einer entwicklungsfähigen Lehrperson konstruiert, welche über ein Professionswissen in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik verfügt. Dieses Professionswissen, als auch gewisse Persönlichkeits-eigenschaften können im Laufe der Ausbildung erlernt bzw. verändert werden bzw. müssen erlernt werden, um den Berufslänge und gut ausüben zu können. Es gibt weder „den“ guten Unterricht noch „den“ Lehrer.</i></p>

Wie in der Tabelle sichtbar, konnte im Sample kein vierter Typ rekonstruiert werden, der eine Relationierung von typisierten Orientierungen des Typ 1 *„Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“* in der Dimension *„Lernen im Unterricht“* und des Typ 2 *„Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“* in der Dimension *„Lernen für den Unterricht“* zueinander darstellt. Dies erscheint, wie bereits in Kapitel 3.3 ausgeführt, nachvollziehbar. Denn wenn Lernen und eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte als möglich erachtet wird, wie bei Typ 2 *„Eine Professionalisierung ist notwendig bzw. möglich“* in der Dimension *„Lernen für den Unterricht“*, kann als logische Konsequenz angenommen werden, dass Lernen von diesem Typus als kognitiver Aneignungsprozess verstanden wird. Hierbei liegt der Fokus auf den Tiefenstrukturen des Unterrichts und nicht auf den Sichtstrukturen, wie bei Typ 1 *„Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“* in der Dimension *„Lernen im Unterricht“*.

4 Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war die Frage, welches Verständnis Seminarleitende in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung von „gutem Unterricht“ haben und welche diesbezüglichen Orientierungen sich für ihre Handlungspraxis bestimmen lassen. Um diese Forschungsfrage zu bearbeiten, wurden insgesamt zwölf narrative Experteninterviews mit Personen, die in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Bayern tätig sind, geführt und in die Auswertung einbezogen. Diese Interviews wurden mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet.

Im nun folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst. Anschließend werden diese Befunde aus unterschiedlichen Theorieperspektiven diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird eine Theorieskizze des Seminarleitungshandelns entwickelt. Damit werden die Ergebnisse dieser Studie an weitergehende theoretische Überlegungen und die empirische Forschung zu Lehrerbildenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung angeschlossen gemacht.

4.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Auf der Grundlage des empirischen Materials konnte auf Basis einer sinn genetischen Typenbildung im fallinternen und fallexternen Vergleich eine Relationierung von typisierten Orientierungen der sinn genetischen Typenbildung rekonstruiert und in eine relationale Typenbildung überführt werden.

In den Äußerungen der Befragten dokumentieren sich unterschiedliche Handlungspraxen in der Bewertung und Beurteilung von Unterricht, in denen die Komplexität von Unterricht unterschiedlich Berücksichtigung findet. Als überspannendes komplexitätsreduzierendes Merkmal von gutem Unterricht und somit als Basistypik konnte *Lernen* in unterschiedlicher Ausprägung und unterschiedlichem Verständnis rekonstruiert werden. Hierbei konnte die Basistypik *Lernen* vor allem in zwei Dimensionen rekonstruiert werden, die von Seminarleitenden bei der Konstruktion von gutem Unterricht als konstitutiv erachtet werden. Dies sind zum einen *Lernen als Prozess im Unterrichtsgeschehen* in unterschiedlicher Ausprägung und zum anderen die *Bedeutung des Lernens der Lehrperson und derer Eigenschaften* für den Unterricht.

Im Folgenden werden die drei rekonstruierten Idealtypen der relationalen Typologie nochmals kurz dargestellt:

- Typ A: *Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ*

Für diesen Typus gibt es *den* guten Unterricht und *die* gute Lehrperson. Guter Unterricht wird auf der Sichtebeine des Unterrichts betrachtet. Bei der Beurteilung von Unterricht ist das aktive Handeln der Schülerinnen und Schüler entscheidend. Lernen wird hier auf der Sichtstruktur des Unterrichts betrachtet, der kognitive Aneignungsprozess spielt eine untergeordnete Rolle und wird nicht wahrgenommen beziehungsweise reflektiert, sondern der Lernerfolg wird als Ergebnis der arrangierten Lernumgebung betrachtet. Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis einer *geborenen Lehrperson* konstruiert, welche durch ihre Persönlichkeitseigenschaften sowie ihre strukturierte, authentische und selbstreflexive Art den Unterricht beeinflusst. Nach diesem Verständnis kann man den Beruf des Lehrers oder der Lehrerin kaum erlernen.

- Typ B: *Der eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ*

Guter Unterricht wird als ein Unterricht konstruiert, der die Lernziele erreicht und einen kognitiven Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern sicherstellt. Hierbei steht vor allem das Lernergebnis im Vordergrund und die Prozessgestaltung des Unterrichts wird der Erreichung des Lernziels untergeordnet.

Außerdem wird guter Unterricht über Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson konstituiert, welche nur bedingt erlernt werden können, wie das kognitive Vermögen oder die Selbstreflexionskompetenz beziehungsweise die Lernwilligkeit der entsprechenden Lehrperson. Auf Grundlage dieser Persönlichkeitseigenschaften ist jedoch eine Professionalisierung möglich.

- Typ C: *Der professionalisierende quality-teaching-Typ*

Für diesen Typus gibt es weder *den* guten Unterricht noch *die* gute Lehrperson. Guter Unterricht wird sowohl über die Prozessmerkmale des Unterrichts als auch über den Wissenserwerb konstruiert. So stehen vor allem der individuelle Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern als auch eine unterstützende Lernumgebung im Vordergrund.

Darüber hinaus wird guter Unterricht über das Verständnis einer entwicklungsfähigen Lehrperson konstruiert, welche über ein Professionswissen in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik verfügt. Dieses Professionswissen als auch gewisse Persönlichkeitseigenschaften können im Laufe der Ausbildung erlernt und verändert werden beziehungsweise müssen erlernt werden, um den Beruf lange und gut ausüben zu können.

Als Ergebnis dieser Studie kann somit festgehalten werden, dass in Bezug auf die Komplexität des Unterrichts und des Beratungsprozesses sich unterkomplexe Orientierungen, die den Unterricht anhand der Sicht- bzw. Tiefenstrukturen des Unterrichts betrachten, bei den befragten Seminarleitenden rekonstruieren ließen.

Als ein problematisches Ergebnis dieser Studie kann konstatiert werden, dass sich bei den befragten Seminarleitenden ein uneinheitliches Lern- und Bildungsverständnis als Erwachsenenbildner rekonstruieren ließ. So kommt es zum einen zu einer Verantwortungsabwehr im Bildungsprozess der angehenden Lehrkräfte durch die Seminarleitenden aufgrund einer Orientierung an unveränderbarer Persönlichkeit. Zum anderen kommt es zu einer Orientierung an normativer Passung zu ihnen selbst, also den eigenen normativen Vorstellungen von gutem Unterricht und der Möglichkeit der technischen Umsetzung dieser. So sehen die betreffenden Seminarleitenden den Unterricht der angehenden Lehrkräfte und versuchen diesen nach ihren Idealvorstellungen im Modus eines teleologischen Verständnisses von Bildung technisch umzusetzen und die angehenden Lehrkräfte regelrecht zu einem ihren Erwartungen entsprechenden Verhalten zu erziehen. Darüber hinaus besitzen diese Seminarleitenden ein Idealbild einer Lehrkraft und versuchen, wiederum ihren normativen Erwartungen entsprechend, die angehenden Lehrkräfte hierzu zu erziehen. Gelingt dieses nicht, handeln sie im Modus ihres Verständnisses von der geborenen Lehrkraft und stoppen hierdurch mögliche Unsicherheiten ihrer Ausbildungsintentionen und der damit verbundenen Kontingenz ab.

Als funktionale Ergebnisse ließen sich in diesem uneinheitlichen Lern- und Bildungsverständnis als Erwachsenenbildner die folgenden rekonstruieren: Zum einen wird das Lernen des Lehrerberufs als Selbstbildung angesehen, in der die angehenden Lehrkräfte aktive Akteure der eigenen Berufsbildung sind, und zum anderen wird sich an kognitiven Erwartungen guten Unterrichts orientiert. So sehen die Seminarleitenden den Unterricht der angehenden Lehrkräfte und versuchen diesen in einem offenen Prozess, im Modus eines teleonomischen Verständnisses

von Bildung als Prozess der Selbstbildung der angehenden Lehrkräfte zu verstehen und zu verbessern. Sie besitzen kein Idealbild einer Lehrkraft, sondern versuchen auch bei der Persönlichkeitsentwicklung den Selbstbildungsprozess zu unterstützen. Hierdurch sind sie Unsicherheiten und der Kontingenz von Bildung ausgesetzt und stellen sich diesen.

Im folgenden Kapitel werden die dargelegten Ergebnisse dieser Studie nun vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorieprämissen diskutiert. Hieraus wird eine Skizze einer Theorie des Handelns von Seminarleitenden entwickelt.

4.2 Skizze einer Theorie des Handelns von Seminarleitenden

Auf Grundlage der empirischen Daten zeigt sich, dass den Seminarleitenden bei ihrer Tätigkeit spezifische Herausforderungen zuteil werden. Diese lassen sich in drei verschiedene Bereiche unterteilen. Der erste Bereich ist die Unterrichtsbeobachtung samt den damit verbundenen spezifischen Herausforderungen der Dualität zwischen dem Erkennen der Komplexität des Unterrichts und dem Anleiten zum Unterrichten. Auf diese Problematik wird in Kapitel 4.2.1 genauer eingegangen. Der zweite Bereich ist das Handeln der Seminarleitenden im Ausbildungsprozess und das damit verbundene Professionsverständnis als Lehrerbildner (Kapitel 4.2.2). Darüber hinaus ergeben sich spezifische Herausforderungen bei der Annahme der Rolle als Lehrerbildner, diese Problematik wird in Kapitel 4.2.3 genauer beschrieben.

4.2.1 Die Dualität von Komplexität des Unterrichts erkennen und zum Unterrichten anleiten

Im Folgenden wird zunächst die Skizze des Handelns von Seminarleitenden konzentriert auf den Unterricht selbst. Seminarleitende stehen in der Situation, dass sie gleichzeitig die Komplexität des Unterrichts erkennen und zum Unterricht anleiten müssen.

Wie bereits oben dargestellt, kann als ein zentrales Ergebnis der hier vorliegenden Studie konstatiert werden, dass alle Fälle, die in das Sample dieser Studie Eingang gefunden haben, die Komplexität von Unterricht unterschiedlich darstellen und somit die Komplexität des Unterrichts in einer unterschiedlichen Ausdifferenzierung beschreiben. Hierbei wird deutlich, dass für die Konstruktion von gutem Unterricht sowohl der Lernprozess als auch das intendierte Lernergebnis des Unterrichts eine entscheidende Rolle für die Seminarleitenden spielen.

Anhand der Ergebnisse kann dargelegt werden, dass der Prozess und somit die methodische und didaktische Ausgestaltung eines der konstituierenden Merkmale guten Unterrichts für die befragten Seminarleitenden darstellt und hierdurch die Komplexität des Unterrichts reduziert wird. Für diese ist bei der Bewertung von gutem Unterricht die Sichtstruktur, also die sofort sichtbaren Merkmale des Unterrichts wie Methodenwahl, Lehrer-Schüler-Interaktion, Schüler-Schüler-Interaktion, die sichtbaren Merkmale der Lehrerpersönlichkeit etc., entscheidend. Diese Fokussierung zeigt sich vor allem für Typ A, dem „*persönlichkeitsparadigmatischen good-teaching-Typ*“.

Es zeigt sich weiterhin, dass neben dem didaktisch-methodischen Arrangement des Unterrichts auch das Lernergebnis und somit der kognitive Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ein weiteres konstituierendes Merkmal guten Unterrichts darstellt. Für diese ist bei der Bewertung von gutem Unterricht die Tiefenstruktur, also vor allem der kognitive Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler, entscheidend. Dies wird vor allem bei Typ B, dem „*eingeschränkt professionalisierenden effective-teaching-Typ*“, deutlich.

Anhand dieser Ergebnisse kann abstrahiert werden, dass sich die handlungsleitenden Orientierungen der Seminarleitenden in Bezug auf guten Unterricht zwischen dem Fokus von gutem

Unterricht auf der Basis des „good teaching“ (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 186 ff.) und dem Fokus von gutem Unterricht auf der Basis des „effective teaching“ (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 186 ff.) rekonstruieren lassen. So unterscheiden Fenstermacher und Richardson (2005, S. 186 ff.), wie in Kapitel 1.3.3.2 bereits dargestellt, zwischen den Begriffen „good teaching“ (das Einhalten von normativen Standards der Unterrichtsqualität), „effective teaching“ (das Erreichen von Lernzielen) und „quality teaching“ (das Zusammenkommen dieser beiden vorangegangenen Merkmale im Unterricht).

Es wird deutlich, dass sich die Orientierungen des „good teaching“ und des „effective teaching“ (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 186 ff.) gegenüberstehen und beide bei der Bewertung der Qualität des Unterrichts Berücksichtigung finden, jedoch im ungünstigen Fall nicht im Zusammenspiel beider im Verständnis des „quality teaching“, sondern getrennt voneinander. Wird dies praktiziert, so wird ein großer Teil dessen, was nach aktueller Forschung guten Unterricht ausmacht, in der Ausbildung übersehen, oder es mit den Worten von Berliner auszudrücken: „So half of what it means to be highly qualified is ignored at the start of one's career“ (Berliner, 2005, S. 207). Welche Seite hierbei übersehen wird, hängt weitgehend von der seminarleitenden Person und ihren handlungsleitenden Orientierungen ab.

Darüber hinaus kann Unterricht als komplexes System²⁶ (vgl. Luhmann, 1984, 2002; Scheunpflug, 2001b) verstanden werden, eine Reduktion von Unterricht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung stellt nach Scheunpflug (2001b, S. 75) eine Vereinfachung des Unterrichtsgeschehen dar. In Kapitel 1.4 wurde beschrieben, dass unter anderem das Ziel der zweiten Phase der Lehramtsausbildung eine theoretisch fundierte und schulpraktische Ausbildung für die Tätigkeit in den einzelnen Lehrämtern (BayLBG, 2016 Art. 5 Abs. 2 Satz 1) ist.

26 So definiert Rocha (1999) ein komplexes System als ein System, welches eine große Anzahl an interagierenden Komponenten aufweist, deren aggregierte Aktivität nicht linear ist, also nicht aus den Summen der Aktivität der einzelnen Komponenten ableitbar ist und typischerweise unter selektivem Druck eine hierarchische Selbstorganisation aufweist (Rocha, 1999). Jörg et al. (2007) gehen der Annahme nach, dass Bildung als ein komplexes System verstanden werden müsse: „The assertion is that education is a complex system, with all the properties that are characteristic of a complex system, and that it is necessary for researchers, policy makers and educators to adapt their educational actions and decisions accordingly“ (Jörg et al., 2007, S. 149). Nach Rucker (2014) werden komplexe Zusammenhänge beschrieben „[...] als ein Wechselspiel von Komponenten, deren Selbstreferentialität eine Dynamik bedingt, in der Regel emergieren, die das Wechselspiel der Komponenten strukturieren und nicht erwartbar erfolgreich vorhersagbar sind, weshalb die Dynamik eines komplexen Zusammenhangs als ein in die Zukunft hinein offener und ungewisser Prozess markiert wird, der weder planbar noch steuerbar ist“ (Rucker, 2014, S. 127 f.). Somit kann nach diesen Definitionen auch der Unterricht als ein komplexes System verstanden werden, da an ihm mehrere Systeme (vor allem Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler) beteiligt sind, welche untereinander interagieren und eine eigene Dynamik entwickeln, welche im Vorhinein nur schwer abzuschätzen und vorhersagbar und somit nicht planbar und steuerbar ist. Nach Scheunpflug (2001b, S. 76) ist die Komplexität des Unterricht ebenfalls durch das Zusammenspiel der am Unterricht beteiligten unterschiedlichen Systeme bedingt und sie ist immer größer als die Komplexität der einzelnen. Auch Luhmann und Schorr (1982, S. 27) stellen den Unterricht als ein komplexes System dar, so könne der Lehrer angesichts der Komplexität des Interaktionssystems Unterricht die tatsächlichen Voraussetzungen für ein zielsicheres Handeln kaum nennen und kaum ermitteln (Luhmann & Schorr, 1982, S. 27). „So ist kein Unterrichtstag wie der andere und keine Unterrichtsstunde wie eine bereits vorausgegangene Stunde [...]“ (Scheunpflug, 2001b, S. 76). Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass Unterricht als ein komplexer Gegenstand bzw. als „komplexes Unterfangen“ (Ditton, 2009, S. 178) angesehen werden kann, welcher unter anderem durch Multidimensionalität, Simultanität, Unvorhersehbarkeit, Öffentlichkeit, Historizität, Intransparenz und Informalität (Doyle, 2006, S. 98 f.) gekennzeichnet ist. Darüber hinaus sind nach Helsper (2002, 2004a, 2004b, 2004c) Unterricht und Erziehung durch Antinomien gekennzeichnet.

In der aktuellen Theoriediskussion wird wie bereits oben dargelegt (vgl. Kapitel 1.4) unter anderem zwischen einer kompetenzorientierten Sichtweise der Lehrprofessionalität und einer strukturtheoretischen Sichtweise der Lehrprofessionalität unterschieden²⁷.

Hieraus wird deutlich, dass die Seminausbildung die Schulung von notwendigen professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft bei gleichzeitiger Ausbildung des Umgangs mit antinomischen Prozessen im komplexen System Unterricht schulen sollte.

Es konnte bisher dargelegt werden, dass die befragten Seminarleitenden dieser doppelten Aufgabe durch Komplexitätsreduktion begegnen und die Komplexität des Unterrichts unterschiedlich darstellen bzw. reduzieren. Hierbei findet eine Komplexitätsreduktion vor allem in zwei Dimensionen statt: dem Unterricht und dem damit verbundenen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson mit den damit verbundenen unterschiedlichen Verständnissen einer professionellen Lehrkraft und der Lernfähigkeit dieser. Auf Grundlage dieser Komplexitätsreduktion bewegen sich die Seminarleitenden bei der Beurteilung und Bewertung von Unterricht in einem ständigen Balancieren zwischen dem sozialen System Unterricht und den kognitiven Systemen Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler (Luhmann, 1984). So müssen sie zum einen die sichtbaren Merkmale des sozialen Systems Unterrichts beobachten und bewerten und zum anderen aufgrund dieser beobachteten Eigenschaften auf die Wirkung dieser für die kognitiven Systeme von Schülerinnen und Schülern beziehungsweise die Intentionen des kognitiven Systems Lehrkraft schließen. Diese Subsumtionserfordernisse bei der Betrachtung und Beurteilung von Unterricht stellen somit spezifische Herausforderungen der Seminarsituation dar. Die Seminarleitenden müssen sprichwörtlich hinter die Dinge schauen – von der Sicht- zur Tiefenstruktur.

Durch die Problematik, dass Seminarleitende die Komplexität des Unterrichts erkennen müssen und zum Unterricht anleiten sollen, kommt es zu einer Subsumtionsproblematik in der Seminararbeit. Denn die Seminarleitenden müssen von den sofort sichtbaren Elementen des Unterrichts auf den intendierten Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler schließen und hierbei auch auf den aktuellen Professionalisierungsstand der angehenden Lehrkräfte durch die sichtbaren Aktionen der Lehrkraft im Blick haben. So zeigt die Untersuchung von Praetorius (2014), dass geschultes Personal, welches professionelle Ratinginstrumente benutzt und über den entsprechenden theoretischen Hintergrund verfügt, die Tiefenstrukturen des Unterrichts und somit indirekt den kognitiven Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beurteilen kann. Hierzu müssen sie über das entsprechende Wissen verfügen. Denn aus Sicht des konstruktivistischen Ansatzes geht man von einer wechselseitigen Koppelung des Wahrnehmens, Denkens und Handelns aus. So wisse man zwar, was man gehört und gesehen habe. Es gilt jedoch auch umgekehrt, dass man nur sehe und höre, was man wisse (Arnold & Siebert, 1995, S. 107). Seminarleitende

27 Nach Terhart ist eine Lehrkraft aus *kompetenzorientierter Sicht* professionell, „[...] wenn [sie] 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 berufsbiographisch“ (Terhart, 2011, S. 206).

müssen somit immer auf dem neuesten Stand der aktuellen Theoriediskussion sein und professionelle Ratinginstrumente benutzen, um den Unterricht angemessen beurteilen zu können. Sie müssen jedoch nicht nur von den sichtbaren Elementen des Unterrichts auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler schließen, sondern auch auf den Professionalisierungsstand der angehenden Lehrkräfte. Hieraus ergibt sich im Bereich der Unterrichtsbeobachtung eine spezifische Problematik der Seminarleitungstätigkeit: die subsumtive Herausforderung, von den sichtbaren Elementen des Unterrichts auf dessen nicht sofort sichtbare Elemente zu schließen, hieraus Professionsanreize für die angehenden Lehrkräfte zu schaffen und hierbei die Komplexität des Unterrichts darstellen zu müssen.

Diese Problematik gibt einen ersten Hinweis auf die Subsumtionsproblematik des Seminarleitungshandelns. Dies wird in Kapitel 4.2.3.1 genauer dargelegt.

4.2.2 Ein Professionsverständnis als Lehrerbildner

Im Folgenden wird nun die Skizze des Handels von Seminarleitenden auf das Professionsverständnis der Seminarleitenden als Lehrerbildner erweitert.

Im empirischen Material zeigen sich bei den Orientierungen der befragten Seminarleitenden unterschiedliche Herangehensweisen, um die ontologischen Probleme bei der Explikation von gutem Unterricht abzumildern und so Handlungsfähigkeit in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zu gewährleisten. Hieraus ergeben sich für das Professionsverständnis als Lehrerbildende unterschiedliche spezifische Herausforderungen. So kann Seminararbeit in der Gleichzeitigkeit zwischen Bildungs- und Ausbildungsprozess verstanden werden, dies wird in Punkt 4.2.2.1 dargelegt. Ein weiteres Merkmal des professionellen Handelns von Seminarleitenden ist die Gleichzeitigkeit der Annahme der Person bei gleichzeitiger Vision ihrer Entwicklung (Punkt 4.2.2.2). Darüber hinaus ist die Seminararbeit geprägt von der Gleichzeitigkeit der Aktivierung der eigenen Erfahrung und der Offenheit für die Expedition der Fremdheit (Punkt 4.2.2.3).

4.2.2.1 Seminararbeit in der Gleichzeitigkeit zwischen Bildungs- und Ausbildungsprozess verstehen

Seminarleitende stehen in der Situation, dass sie gleichzeitig die Seminararbeit als Bildungs- und Ausbildungsprozess verstehen müssen.

Die oben dargestellten Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass in der Handlungspraxis der Seminarleitenden unterschiedliche Deutungen von Bildung vorherrschen. So zeigt sich zum einen ein eher teleologisch geprägtes Verständnis (auf einen bestimmten Zweck hin orientierter, eher intentionaler Erziehungs- bzw. Lernbegriff), wie beispielsweise bei Typ A, und zum anderen ein eher teleonomisch geprägtes Verständnis (ein eher funktional geprägtes Verständnis von Lernen und Bildung), wie beispielsweise bei Typ C.

So sieht Typ A die angehende Lehrkraft als nicht lernfähig beziehungsweise lernbedürftig an. Entweder verfüge eine Lehrkraft bereits über die dem Idealbild des Seminarleitenden entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften, dann müsse diese Lehrperson in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nichts mehr lernen und ist somit nicht lernbedürftig. Oder eine angehende Lehrkraft verfüge nicht über die entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften, dann ist diese Person nicht lernfähig in dem Sinne, dass sie den Beruf des Lehrers nicht erlernen kann. Typ A hat somit eine sehr eng gefasste Sichtweise von Lernen und Bildung. Denn für diesen Typus ist der zielgerichtete Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen aufseiten der angehenden Lehrperson in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht möglich beziehungsweise nötig.

Im Vergleich zu Typ A sieht Typ B die angehende Lehrperson prinzipiell als lernfähig an. Jedoch muss die angehende Lehrkraft bereits über bestimmte persönlichkeitsimmanente Merkmale, wie beispielsweise ein bestimmtes kognitives Vermögen oder eine Selbstreflexionsgabe, verfügen, nur dann bzw. auf Grundlage dieser ist die angehende Lehrkraft lernfähig. So muss die Lehrkraft über ihren eigenen Unterricht nachdenken wollen können. Weiter zeigt sich im empirischen Material, dass Typ C eine positive Einstellung gegenüber der Bildungsmotivation der angehenden Lehrkräfte besitzt. Darüber hinaus erachtet Typ C die Schulung der Selbstreflexionskompetenz als möglich.

Aus Sicht der pädagogischen Anthropologie kann der Mensch als ein lernbedürftiges und lernfähiges Wesen bezeichnet werden (Wulf & Zirfas, 2014, S. 17). Außerdem werden als Lernen vor allem alle Veränderungen bezeichnet, die nicht durch angeborene Veranlagungen, sondern aus reflektierten Erfahrungen resultieren (Wulf & Zirfas, 2014, S. 16). Eine Definition des Lernbegriffs liefert Krapp (2007), er definiert Lernen „als eine zielgerichtete Tätigkeit, die auf Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten gerichtet ist und je nach Art der angestrebten Lernziele unterschiedliche Einzelaktivitäten umfasst, zum Beispiel Beobachten, Zuhören, Erarbeiten, Lesen, Recherchieren, Üben und Kontrollieren etc.“ (Krapp, 2007, S. 455). Dieser Lernprozess kann jedoch nach Kiesel und Koch nicht beobachtet werden, sondern Verhaltensänderungen beziehungsweise eine Verhaltensanpassung werden als Indikatoren für den Lernprozess gesehen (Kiesel & Koch, 2012, S. 12).

Darüber hinaus kann der Mensch als bildungsbedürftig und bildungsfähig angesehen werden (Wulf & Zirfas, 2014, S. 19). Bildung ist nach Tremml eine Systemleistung und nicht eine Leistung der Umwelt, denn der Adressat von Bildung kann sich nur selbst bilden (Tremml, 2000, S. 212). Auch nach Lenzen (1999, S. 177 f.) umfasst die Bildungsvorstellung eher die Idee, dass sich der Mensch selbst bildet. „Gebildet zu sein ist also die Leistung des Gebildeten und nicht der ihn bildenden Institutionen“ (Lenzen, 1999, S. 177). Darüber hinaus beinhaltet Bildung den Aufbau von Handlungskompetenz, Selbstkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz (Seel & Hanke, 2015, S. 22). Außerdem ist Bildung nach Arnold und Siebert (1995, S. 6f.) nicht organisierbar. So können Bildungsergebnisse nicht erzeugt oder gemacht werden, sondern nur durch die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung und durch indirekte Impulse ermöglicht werden (Arnold & Siebert, 1995, S. 6f.). Menschen können außerdem als autopoietische Systeme (Luhmann, 1984; Maturana & Varela, 2012; Scheunpflug, 2001b) verstanden werden, auf die von außen kein direkter kognitiver Zugriff möglich erscheint (Scheunpflug, 2001b, S. 82). So sind „Zugriffe, deren Wirkungen direkt beschreibbar wären [...] kaum möglich“ (Scheunpflug, 2001b, S. 82). „Verfügbar im didaktischen Prozess ist [...] nur das Kommunikationsangebot durch die Lehrkraft, nicht aber die Veränderung der Schüler selbst“ (Scheunpflug, 2001b, S. 82). Diese theoretischen Annahmen haben Auswirkungen auf das spezifische Seminarleitungshandeln.

So müssen in der Seminausbildung gleichzeitig die Ausbildung und damit der Lernprozess der angehenden Lehrkräfte gewährleistet und zum anderen der Selbstbildungsprozess der angehenden Lehrkräfte angeregt werden, um unter anderem das Ziel der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, eine theoretisch fundierte und schulpraktische Ausbildung für die Tätigkeit in den einzelnen Lehrämtern, zu erreichen.

Jedoch ist wie bereits dargestellt Bildung nach Arnold und Siebert (1995, S. 6f.) nicht organisierbar. Die Gleichzeitigkeit, einen Ausbildungserfolg zu gewährleisten und zur Bildung anzuregen, stellt ein schwieriges Unterfangen dar, denn das Verständnis der intentionalen Erziehung kann nicht auf die Erwachsenenbildung übertragen werden. Schließlich sind nach Arnold und

Siebert (1995, S. 92) Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar, sodass sie sich nur selbst bilden können. Darüber hinaus können Menschen als autopoietische Systeme (Luhmann, 1984; Maturana & Varela, 2012; Scheunpflug, 2001b) verstanden werden, auf die von außen kein direkter kognitiver Zugriff möglich erscheint (Scheunpflug, 2001b, S. 82). So sind „Zugriffe, deren Wirkungen direkt beschreibbar wären [...] kaum möglich“ (Scheunpflug, 2001b, S. 82). Darüber hinaus spielt die Bereitschaft zur Selbstreflexion bei den angehenden Lehrkräften eine große Rolle. Denn so spielen für Seel und Hanke „sowohl beim lernabhängigen Erwerb als auch bei der Anwendung von Kompetenzen [...] Motivation und Volition, also die Bereitschaft und der Wille zum Handeln, eine entscheidende Rolle“ (Seel & Hanke, 2015, S. 21)²⁸. Die Wichtigkeit der Bereitschaft zur Selbstreflexion in Lernprozessen verdeutlicht auch Benner, so stellt „[d]ie im Unterricht erteilte Aufklärung [...] die Lernenden vielmehr vor die Aufgabe, die Bedeutung des Gelernten selbst zu ermessen, das heißt die eigenen Gewohnheiten im Lichte des Gelernten zu überprüfen und, falls notwendig, in weiteren Lernprozessen zu verändern“ (Benner, 2015, S. 234). Genau darauf muss das Professionsverständnis der Seminarleitenden abzielen. Somit ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung eines Lernerfolgs in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Umfasst man im weiteren Sinne die Seminausbildung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als Unterricht²⁹, so zeigen sich Merkmale, die auf eine Orientierung der Seminausbildung im Sinne des erziehenden und bildenden Unterrichts (Benner, 2015, S. 241 ff.) hindeuten.

Diese Seminausbildung „[...] stellt die Lernenden vielmehr vor die Aufgabe, die Bedeutung des Gelernten selbst zu ermessen, d.h. die eigenen Gewohnheiten im Lichte des Gelernten zu überprüfen und, falls notwendig, in weiteren Lernprozessen zu verändern“ (Benner, 2015, S. 243). So geht es in der Lehramtsausbildung nicht um bloße Wissensvermittlung, sondern darum, „[...] dass sich in den Lernenden eine theoretische und eine praktische Kompetenz entwickelt, welche diese schrittweise dazu befähigt, an der Gesamtpraxis selbstständig mitwirken zu können“ (Benner, 2015, S. 296). So soll die Seminausbildung in Anlehnung an Benner angehende Lehrkräfte „nicht zu Wissenden und Regierenden [...] erziehen, sondern Menschen [...] bilden, die in theoretischen und praktischen Fragen urteilsfähig sind“ (Benner, 2015, S. 262). In einer solchen Seminarsituation antworten die angehenden Lehrkräfte, in Anlehnung an Benner, nicht auf die Fragen des Seminarleitenden, „[...] sondern nutzen zugleich Freiräume, selber Fragen zu entwickeln, ihre Vorerfahrungen im Unterricht zu reflektieren und um neue Problemstellungen zu erweitern“ (Benner, 2015, S. 302).

Somit ist die angehende Lehrkraft selbst der Akteur des eigenen Lernerfolgs. So kann eine Lehrkraft nicht gemacht werden beziehungsweise die angehende Lehrkraft nicht erzogen werden, sondern nur zur Selbstbildung angeregt werden.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Zielperspektive der Seminausbildung eine teleonomisch geprägte sein sollte, so sollten Lernarrangements geschaffen werden, die die Möglichkeit zur Selbstbildung zulassen. Darüber hinaus sollte das erlernbare Fachwissen als Ermöglichungsraum für das Unterrichten gesehen und der Unterricht als Möglichkeit für das Sammeln von Professionalisierungserfahrungen angesehen werden. In einer in Anlehnung

28 Die Autoren verweisen hier auf den Kompetenzbegriff. Nach Weinert „[...] umfasst Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.).

29 „Zum Unterricht im weit gefassten Sinne gehört all das, was wir tun oder erleben, wenn wir uns oder andere über etwas unterrichten“ (Benner, 2015, S. 241). Nach dieser Definition wird im Folgenden auch die Seminausbildung als Unterricht im weiteren Sinne verstanden.

an Benner (2015, S. 302) gestalteten Seminausbildung geht es somit darum, dass nicht nur die Seminarleitenden die Ausbildung gestalten, sondern dass die angehenden Lehrkräfte selbst Freiräume bekommen und diese nutzen, um ihre eigenen Unterrichtserfahrungen zu reflektieren und zu erweitern. Denn auf die spätere Unterrichtstätigkeit kann die Ausbildung nur dann vorbereiten, wenn diese die angehenden Lehrkräfte als selbst handelnde und denkende Menschen wahrnimmt und wechselseitige Lernsituationen ermöglicht und die Seminarsituation als erwachsenbildnerische teleonome Bildungssituation gestaltet.

4.2.2.2 Seminararbeit in der Gleichzeitigkeit der Annahme der Person und der Vision ihrer Entwicklung

Seminarleitende stehen vor der Aufgabe, die angehenden Lehrpersonen so anzunehmen, wie sie sind, und gleichzeitig eine Vision ihrer Entwicklung zu haben. Diese Gleichzeitigkeit hat verschiedene Auswirkungen auf das Professionsverständnis von Seminarleitenden. So stehen sie vor der Herausforderung, angehende Lehrkräfte im übertragenen Sinne wachsen zu sehen und eine Vision ihrer Entwicklung zu haben. Hierdurch stehen sie jedoch auch vor der Unsicherheit, ob ihre Visionen umsetzbar sind. Auf diese beiden Bereiche wird im Folgenden näher eingegangen. Die Vision, Menschen wachsen zu sehen, kann auch verstanden werden als der Weg von der Persönlichkeits- hin zur Professionsforderung. Denn wie bereits oben beschrieben konnte bei der Analyse des empirischen Materials die Lehrperson und deren zugeschriebene Eigenschaften als konstitutives Merkmal guten Unterrichts in den Orientierungen der Seminarleitenden rekonstruiert werden (vgl. hierzu Kapitel 3). Anhand der Ergebnisse kann dargelegt werden, dass die zugeschriebenen Eigenschaften und die Fähigkeit zur Professionalisierung konstituierende Merkmale guten Unterrichts für die befragten Seminarleitenden darstellen. So konnte zum einen rekonstruiert werden, dass für das Gelingen von gutem Unterricht eine professionalisierungsfähige Lehrperson und deren professionelle Kompetenzen vonnöten sind. Zum anderen zeigt das Datenmaterial auch, dass es aus der Sicht einiger Seminarleitender zum Gelingen von gutem Unterricht die geborene Lehrperson brauche. Es wird deutlich, dass auf der einen Seite Orientierungen einer professionalisierungsfähigen und -bedürftigen Lehrperson stehen, die durch die Seminararbeit professionalisiert werden kann (vergleiche hierzu Typ C „Der professionalisierende quality-teaching-Typ“), und auf der anderen Seite Orientierungen einer nichtprofessionalisierungsfähigen bzw. -bedürftigen Lehrperson, die durch die Seminararbeit nicht professionalisiert werden kann (vgl. hierzu Typ A „Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ“).

In der Forschung zum Lehrerberuf bzw. dem guten Lehrer wird dieses rekonstruierte Persönlichkeitsparadigma³⁰ bei Typ A, also das Suchen nach bestimmten Persönlichkeitseigenschaften, die gute Lehrende kennzeichnen, als überholt betrachtet (Helmke, 2015, S. 46). Nach Helmke (2015, S. 47) geht man heutzutage davon aus, dass der Expertenansatz³¹ durch besondere Relevanz und Anschlussperspektiven gekennzeichnet ist. Beim Expertenparadigma werden das professionelle Wissen und Können sowie die fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Expertise in den Mittelpunkt gestellt. Außerdem geht es um die professionellen Eigenschaften, die Lehrexperthen von Lehranfängern unterscheiden³² (vergleiche hierzu Typ C). Für das Handeln und die spezifische Professionalität der Seminarleitenden bedeutet dies, dass sie sich von einer Persönlichkeits- hin zu einer Professionsforderung in ihrem täglichen Han-

30 Vergleiche hierzu auch: F. Bohnsack (2004); Bromme und Haag (2008); Helmke und Schrader (2011); Mayr und Neuweg (2006)

31 Vergleiche hierzu auch: Baumert und Kunter (2006); Baumert et al. (2011); Berliner (1987)

32 Vergleiche hierzu: Berliner (2004); Fuller und Brown (1975)

deln bewegen sollten. So dürfen Persönlichkeitsmerkmale zum einen nicht als unveränderlich und vor allem nicht als unbedingte Hindernisse oder Voraussetzungen für den Beruf des Lehrers angesehen werden, sondern im Sinne des Expertenansatzes ist eine Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als möglich und nötig anzusehen.

Darüber hinaus spielt die Selbstreflexionskompetenz bei der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte für die Seminarleitenden eine entscheidende Rolle (vergleiche hierzu Typ B und C). Die Wichtigkeit dieser für die Professionalisierung der Lehrkraft und die Weiterentwicklung des Unterrichts konstatieren unter anderem auch Helmke et al. (2011) und Helmke (2015). So stellt zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts die Bereitschaft zur Selbstreflexion einen wichtigen Bestandteil bei der Diagnostik des Unterrichts dar: „Auf individueller Ebene erfordert die erfolgreiche Durchführung der Diagnostik vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion, gekoppelt mit der Fähigkeit, im Team zu arbeiten“ (Helmke et al., 2011, S. 4).

Auch für Bauer spielt die Selbstreflexion bei der Entwicklung der pädagogischen Professionalität eine Rolle. So müsse man sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst sein und an sich selbst arbeiten, um wirkungsvoller handeln zu können (Bauer, 2005, S. 81). Auch Schratz et al. (2008, S. 130 f.) weisen darauf hin, dass professionell handelnde und somit kompetente Lehrpersonen über Selbstreflexionsfähigkeit verfügen. So seien solche Lehrpersonen in der Lage, sich vom eigenen Tun zu distanzieren, und könnten erst hierdurch über den eigenen Unterricht ein Urteil fällen (Schratz et al., 2008, S. 130).

Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion ist somit eine wichtige Voraussetzung, die sinnlich wahrgenommenen Erfahrungen mit abstraktem Denken verbinden zu können, und dies wird erst durch Selbstreflexion möglich (Scheunpflug, 2001b, S. 95). So sollte eine Lehrkraft über eine Selbstreflexionsfähigkeit verfügen, um die im Unterrichtsgeschehen wahrgenommenen Erfahrungen abstrakt zu rahmen und so in ein abstraktes Denken zu überführen. Denn „Lernprozesse, die Selbstreflexion eröffnen, erweitern häufig den Spielraum für Verhalten und ermöglichen damit einen flexiblen Umgang mit dem schnellen sozialen Wandel und den damit zusammenhängenden globalen Problemen“ (Scheunpflug, 2001b, S. 95).

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass neben der Annahme der Person und der Vision ihrer Entwicklung im Sinne des Expertenansatzes jedoch auch der Wille der angehenden Lehrkräfte zur Verbesserung und zur Selbstreflexion nötig ist. Die Seminarleitenden sind somit dem Risiko ausgesetzt, sich bei der Vision der Entwicklung einer angehenden Lehrperson zu irren oder sich einer Rechtfertigung unterziehen zu müssen.

Hieraus ergibt sich eine spezifische Unsicherheit im Seminarleitungshandeln, nämlich die Vision der Entwicklung einer Lehrperson. Aus dem empirischen Material konnte ein unterschiedlicher Umgang mit der Unsicherheit dieser Vision rekonstruiert werden, nämlich vom Zulassen von Kontingenz³³ bis zu deren Abstoppen.

So zeigt sich im empirischen Material zum einen ein Handlungsmodus, der das Zulassen von Kontingenz ermöglicht, und zum anderen ein Handlungsmodus, der Kontingenz abstoppt. Dies wird vor allem deutlich, wenn man die handlungsleitenden Orientierungen des Typs A und des Typs C gegenüberstellt (vgl. Kapitel 3.3).

Eine Möglichkeit, mit Unsicherheit umzugehen, ist es, in eine dogmatische Verhaltensweise zu wechseln, hierdurch wird das selbstkritische Hinterfragen nicht erlaubt und es wird auf übernommene Gewohnheitsmuster rekurriert (Treml, 2010, S. 27). Diese Möglichkeit des Kontin-

33 „Kontingenz meint Zufälligkeit, Nicht-Planbarkeit, Mehrdeutigkeit, Unkalkulierbarkeit. Eine Ursache kann viele mehrere unterschiedliche Wirkungen haben, viele Eingriffe wirken kontraproduktiv und kontraindientional. Auch die Sprache ist kontingent, mehrdeutig“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 106).

genzstopps praktiziert Typ A, indem dieser durch das Anwenden des Persönlichkeitsparadigmas jegliche Art des Hinterfragens seiner Vorstellung von gutem Unterricht und der Vision einer Entwicklung der Lehrperson, durch den Rekurs auf eine geborene Lehrperson, abstoppt. Für diesen Typus gibt es die geborene Lehrperson, die über ganz bestimmte persönlichkeitsimmanente Eigenschaften verfügt, welche, aus der Sicht dieses Typus, in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht erlernt werden können. Angehende Lehrkräfte mit einer anderen Persönlichkeit sieht er als nicht geeignet für den Lehrerberuf an (vgl. Kapitel 3.3.1). Somit handelt dieser Typus dogmatisch in Bezug auf die Persönlichkeit einer Lehrkraft, denn er lässt nur eine einzige Sichtweise der Eigenschaften einer Lehrperson zu. Diese praktizierten Kontingenzstopps können im Falle des Erfolgs „Sicherheit des Handelns verbürgen, weil sie die skeptische Rückfrage auf die Bedingungen seiner Möglichkeit im Denken vermeiden helfen“ (Treml, 2010, S. 27). So geht es diesem Typus vor allem um Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus muss er sich durch diesen Monismus nicht mit einer mühevollen Erkenntnisbegründung beschäftigen (Treml, 2010, S. 31), warum seine Vision der Entwicklung und seine Ausbildungsbemühungen gescheitert sein könnten.

Der Handelnde hat durch dieses Zulassen nur eines Geltungsanspruches, hier durch die Setzung der geborenen Lehrkraft, den Eindruck, das subjektive Risiko, mit seinen Ausbildungsbemühungen zu scheitern, herabzusetzen. Indem der Handelnde dies praktiziert, wird das Risiko empirisch jedoch erhöht, denn durch diesen Kontingenzstopp und das Zulassen nur einer Sichtweise wird die dadurch intendierte Ausbildung der Komplexität der Lernanforderung und des Unterrichts nicht gerecht. Im Gegensatz hierzu hat Typ C keine dogmatischen Vorstellungen von der idealen Persönlichkeit einer Lehrkraft, sondern aufgrund der individuellen Voraussetzungen der einzelnen Lehrkraft versucht er diese und deren Unterricht weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 3.3.3). Der Handelnde hat durch dieses Zulassen mehrerer Geltungsansprüche zwar den Eindruck, das subjektive Risiko, mit seinen Ausbildungsbemühungen zu scheitern, zu erhöhen. Indem der Handelnde dies jedoch praktiziert, wird das Risiko empirisch minimiert, denn durch dieses Zulassen mehrerer Geltungsansprüche wird die intendierte Ausbildung der Komplexität der Lernanforderung und des Unterrichts gerecht.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Zielperspektive der Seminausbildung eine auf den positiven Umgang mit Kontingenz sein sollte. So sollten Lernarrangements geschaffen werden, in denen kein Dogmatismus und somit nicht die „Fiktion des sicheren Wissens“ (Kade & Seitter, 2003, S. 65) vorherrscht oder „stigmatisierende Etikettierungen“ (Helsper, 2003, S. 147) des „pädagogischen Ideals“ (Helsper, 2003, S. 147) oder „hoffnungsloser Fälle“ (Helsper, 2003, S. 147) vorgenommen werden, wie beispielsweise der geborenen Lehrkraft, sondern ein konstruktiver Umgang mit Kontingenz durch eine wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung ermöglicht wird. So muss die oben beschriebene Komplexität des Unterrichts (vgl. Kapitel 4.2) erkannt, theoretisch gerahmt und es muss damit professionell umgegangen werden. Hierbei müssen die Seminarleitenden auch bewusst das Risiko des Scheiterns ihrer Ausbildungsbemühungen in Kauf nehmen, wenn sie die angehende Lehrperson annehmen und eine Vision ihrer Entwicklung verfolgen.

4.2.2.3 Seminararbeit in der Gleichzeitigkeit der Aktivierung der eigenen Erfahrung und der Offenheit für die Expedition der Fremdheit

Seminarleitende stehen in der Situation, dass sie gleichzeitig ihre eigenen Erfahrungen und ihre Expertise in den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte mit einbringen, jedoch auch eine Offenheit für das Gegenüber und dessen Ideen und Visionen und somit für etwas Neues herstellen müssen.

Das empirische Material und die hieraus rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf guten Unterricht lassen auf unterschiedliche Erwartungen der Seminarleitenden an den Unterricht und an die Lehrperson schließen. Für Tremml ist das Erwarten von Menschen in einer sinnhaften Welt unvermeidlich (Tremml, 2010, S. 83 f.), „[...] denn die Fülle der sinnhaften Verweisungsmöglichkeiten verlangt in jeder Kommunikation deren selektive Behandlung“ (ebd., S. 84). So kommunizieren in der Lehramtsausbildung Seminarleitende und angehende Lehrkraft miteinander und haben in diesen Kommunikationsvorgängen bestimmte (unterschiedliche) Erwartungen, beispielsweise an die Lehrperson, an den Unterricht oder an die Schülerinnen und Schüler. Hierdurch ergibt sich eine doppelte Zuspitzung von Erwartungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, zum einen aufseiten der Seminarleitenden und auf der anderen Seite der angehenden Lehrkräfte, welche in der Kommunikation im Ausbildungsprozess aufeinandertreffen. Tremml (2010) unterscheidet zwei verschiedene Arten von Erwarten: Das normative Erwarten, welches von expliziten Normen ausgeht, und wenn die sogenannten Welterfahrungen anders sind als erwartet, wird trotz dieser Erwartungsenttäuschung an diesen Normen festgehalten und stattdessen versucht die vorgefundene Welt zu ändern. Das kognitive Erwarten verändert, im Gegensatz zum normativen Erwarten, die Systemeigenschaft, also sich selbst, wenn die Umwelt anders ist als erwartet (Tremml, 2010, S. 84). Außerdem sind nach Scheunpflug „[u]nterrichtliche Handlungen, wie Lehrkräfte sie vorbereiten und durchführen, [...] durch deren Erwartungsstrukturen und deren Intentionen begrenzt“ (Scheunpflug, 2001b, S. 123).

Betrachtet man die empirischen Ergebnisse vor diesem theoretischen Hintergrund, kann angenommen werden, dass Typ A im Modus des normativen Erwartens in den Dimensionen Unterricht und Lehrperson handelt. In der Dimension Unterricht hat dieser Typus ganz genaue normative Vorstellungen, wie für ihn guter Unterricht aussieht. Guter Unterricht konstruiert dieser Typus allein über die sichtbaren und beobachtbaren Merkmale des Unterrichts (vgl. Kapitel 3.1.1). Sollten seine Erwartungen von gutem Unterricht während der Seminausbildung nicht erreicht werden, versucht dieser Typus die angehenden Lehrkräfte nach seinen normativen Vorstellungen von gutem Unterricht zu beraten und so eine Verhaltensänderung in der Unterrichtsplanung und -durchführung zu erreichen. Sollte es zu keiner Änderung entsprechend seinen Vorstellungen kommen oder entspricht der beobachtete Unterricht nicht seinen normativen Vorstellungen, ist diese Lehrperson in seinen Augen nicht in der Lage, guten Unterricht zu leisten, und kann dies auch nicht lernen. So sind für diesen Typus die normativen Erwartungen so tragend, dass nur Lehrpersonen, die diesen Erwartungen entsprechenden Unterricht machen, erfolgreich sind. Aufseiten der angehenden Lehrkräfte erwartet dieser Typus einen kognitiven Erwartungsstil. So müsse die angehende Lehrperson den Unterricht genau nach den normativen Erwartungen des Seminarleitenden halten.

Auch in der Dimension Lehrperson pflegt dieser Typus einen normativen Erwartungsstil, welche genauen Persönlichkeitseigenschaften eine Lehrperson besitzen müsse. Sollten diese Erwartungen nicht erreicht werden, ist diese Lehrperson nicht geeignet. Somit sieht dieser Typus nur angehende Lehrkräfte als geeignet an, die seinen Vorstellungen entsprechen und danach handeln. Hierdurch ist eine Weiterentwicklung beziehungsweise das Anregen eines Bildungsprozesses bei den angehenden Lehrkräften für diesen Typus nicht möglich. So hat auch eine Lehrkraft, die einen kognitiven Erwartungsstil pflegt, bei dieser Seminarlehrkraft keine Möglichkeit, sich zu entwickeln. Somit agiert dieser Typus im Modus der normativen Passung zu sich selbst. Im Gegensatz zu Typ A zeigt Typ B das normative Erwarten im Bereich des kognitiven Wissenserwerbs der Schülerinnen und Schüler. So erwartet dieser Typus, dass der Unterricht am

Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler orientiert ist. Sollten seine Erwartungen von gutem Unterricht während der Seminausbildung nicht erreicht werden, versucht dieser Typus die angehenden Lehrkräfte nach seinen normativen Vorstellungen von gutem Unterricht zu beraten und so eine Verhaltensänderung in der Unterrichtsplanung und -durchführung zu erreichen. Anders als Typ A sieht Typ B bei den angehenden Lehrkräften die Möglichkeit der Ausbildung eines kognitiven Erwartungsstils. So ist für diesen Typus eine Verhaltensänderung der angehenden Lehrkräfte, aufgrund des Austausches der unterschiedlichen Erwartungen und bestimmter unabänderlicher personaler Voraussetzungen, möglich. Nur wenn eine angehende Lehrperson einen normativen Erwartungsstil pflegt und keine Notwendigkeit einer Verhaltensänderung sieht, ist für diesen Typus keine Professionalisierung möglich.

Typ C handelt in seiner Ausbildungspraxis eher nach dem kognitiven Erwartungsstil. Die angehende Lehrperson sieht er als eine Person, die ausschließlich einen kognitiven Erwartungsstil pflegt und aufgrund der Kommunikation mit dem Seminarleitenden sich und den Unterricht immer wieder verbessern und überdenken möchte. Die Seminarlehrkraft selbst handelt darüber hinaus ebenfalls im Modus des kognitiven Erwartungsstils, überdenkt die eigenen normativen Erwartungen von gutem Unterricht immer wieder und reflektiert diese im Dialog mit den angehenden Lehrkräften und der wissenschaftlichen Praxis. Für diesen Typus steht das Lernen aller im System Schulen beteiligten Personen im Vordergrund.

Für die spezifische Professionalität von Seminarleitenden bedeuten die diskutierten Ergebnisse, dass sie normatives und kognitives Erwarten reflektiert ausbalancieren müssen. Denn zum einen benötigt eine gute Seminausbildung explizite Normen guten Unterrichts und die Vision der Umsetzbarkeit dieser in der Ausbildung sowie den Idealismus der Seminarleitenden, den Unterricht der angehenden Lehrkräfte zu verbessern und ihren Idealvorstellungen von gutem Unterricht nahezubringen. Auf der anderen Seite müssen sie jedoch auch im Modus des kognitiven Erwartens agieren, wenn sie feststellen, dass die angehende Lehrperson oder der Unterricht nicht ihren normativen Vorstellungen von gutem Unterricht entspricht, diese Vorstellungen jedoch mit dem aktuellen Diskurs der Unterrichtsforschung vereinbar sind. Dann muss die Seminarlehrkraft in der Lage sein, ihre eigenen Weltvorstellungen anzupassen und zu überdenken und nicht im normativen Modus zu verbleiben.

4.2.3 Die Rolle als Lehrerbildner annehmen

Nun wird die Skizze des Handelns von Seminarleitenden auf ihre eigene Rolle im Ausbildungsprozess erweitert. Seminarleitende stehen aufgrund der in den Punkten 4.2.1 und 4.2.2 beschriebenen Herausforderungen vor der anspruchsvollen Aufgabe, ihre eigene Rolle als Lehrerbildner anzunehmen. Hierbei ergeben sich zwei weitere spezifische Herausforderungen, zum einen das Beraten und Beurteilen unter der Bedingung von beschränkter Sicht (Punkt 4.2.3.1) und das Beraten und Beurteilen unter der Nichtzurechenbarkeit des Erfolgs (Punkt 4.2.3.2).

4.2.3.1 Beraten und Beurteilen unter der Bedingung beschränkter Sicht

Seminarleitende stehen in der Situation, dass sie die angehenden Lehrkräfte beraten und beurteilen müssen, hierbei jedoch nur eine beschränkte Sicht auf den Unterricht und die angehenden Lehrkräfte haben.

Die Beschreibung von Unterricht kann als eine beobachtungsabhängige Konstruktion und eine Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit dargestellt werden, die nicht die Komplexität selbst ist (Scheunpflug, 2001b, S. 34). Im Hinblick auf die Komplexität des „Interaktions-

systems Unterricht“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 27), stehen die Seminarleitenden vor der Herausforderung, dass sie die konkreten Voraussetzungen eines zielsicheren Handelns im Unterricht kaum alle nennen beziehungsweise ermitteln können. Hierbei benutzen sie bei ihren Ausbildungsbemühungen sogenannte Kausalpläne und orientieren sich an variablen Faktoren und Ereignissen (Luhmann & Schorr, 1982, S. 27). Im konkreten Fall der empirischen Befunde bedeutet dies, dass sich die Seminarleitenden bei der Darstellung von Unterricht auf das sichtbare methodische Arrangement und das Schülerhandeln beziehen beziehungsweise sich am angenommenen Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler oder an den sichtbaren Eigenschaften einer Lehrperson orientieren. Hierbei besteht die Gefahr, dass es zu einer unreflektierten „Schema-F-Anwendung“ (Schütze, 1996, S. 226) kommt, wie bei dem rekonstruierten Persönlichkeitsparadigma³⁴ von Typ A. So wird jemandem pauschal die Eignung zum Lehrerberuf abgesprochen, da dieser nicht über die aus Sicht des Typus notwendigen Eigenschaften einer Lehrperson verfügt, ohne dabei den Einzelfall zu betrachten oder die Erklärungsmodelle, die zu der Einschätzung geführt haben, zu hinterfragen. Somit wird hier aus der Routine der Beurteilung von angehenden Lehrkräften eine pauschale Subsumtion anstatt einer möglichen Rekonstruktion des Einzelfalls. Schütze et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einer Routineparadoxie der Lehreraufgabe (Schütze et al., 1996, S. 345 ff.). Bei Seminarlehrkräften ohne Persönlichkeitsparadigma (vgl. hierzu Typ C) kommt es hingegen zu einer genauen Betrachtung des Einzelfalls und der damit verbundenen Möglichkeit einer Professionalisierung in der Ausbildung. Wie bereits oben beschrieben konnte bei der Analyse des empirischen Materials die Lehrperson mit ihren zugeschriebenen Eigenschaften als konstitutives Merkmal guten Unterrichts in den Orientierungen der Seminarleitenden rekonstruiert werden (vgl. hierzu Kapitel 3). Hieraus ergibt sich im Bereich der Unterrichtsbeobachtung eine spezifische Problematik der Seminarleitungstätigkeit, die Subsumtion. So ist nach Helsper (2004a, S. 72) das professionelle Handeln durch das Spannungsfeld zwischen Rekonstruktion, dem verstehenden Nachvollziehen eines Falles und Subsumtion, der Verallgemeinerung des Einzelfalls, gekennzeichnet. Also kann auf der einen Seite „die subsumtive Einordnung eines ‚Falles‘ unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien – die gerade nicht auf der Ebene von Klassifikationen, Typisierungen oder Stigmatisierungen des Alltagswissens liegen können – im Zusammenhang theoretischer Erklärungsmodelle erfolgen“ (Helsper, 2004a, S. 72). Auf der anderen Seite schließt dies, „[...] wenn den wissenschaftlichen Klassifikationen eine besondere Definitionsmacht und ‚Glaubwürdigkeit‘ zugeschrieben wird, ohne auch die wissenschaftlichen Klassifikationen als vorläufige und stets überprüfungsbedürftige zu verstehen (also: unkritische Wissenschaftsgläubigkeit) immer die Gefahr einer unzulässigen Typisierung [ein], die dem Einzelfall nicht gerecht wird“ (Helsper, 2004a, S. 72). Für Helsper bedarf das professionelle Handeln, im Unterschied zu technischem Expertenwissen, nicht nur einer allgemeinen kategorisierenden Zuordnung, sondern auch einer Rekonstruktion der Logik des Einzelfalles. So braucht nach Helsper das professionelle Handeln zum einen gesicherter Routinen, aber zum anderen auch einer bewusst

34 Diesen in dieser Forschungsarbeit rekonstruierten Fokus von Lehrerbildnern auf die personalen Eigenschaften einer Lehrperson zeigten auch schon die Ergebnisse von Stadelmann und Spirgi (1997). Sie zeigten beispielsweise, dass die Ausbilder die Professionalität einer Lehrkraft in Verbindung mit der Persönlichkeit, Persönlichkeitsmerkmalen oder Persönlichkeitsbildung bringen. So seien Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit, Engagement, Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit nicht in der Ausbildung erwerbbar, sondern werden als eine notwendige Voraussetzung für die Berufsausbildung angesehen. Zwar wird die Persönlichkeitsbildung als Notwendigkeit und die Persönlichkeit als Grundvoraussetzung 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).

skeptischen Haltung gegenüber diesen Routinen, die auch ein Scheitern dieser ermöglicht (Helsper, 2004a, S. 72).

Bezogen auf das spezifisch professionelle Handeln der Seminarleitenden kann diese Subsumtionsproblematik wie folgt dargestellt werden:

Zum einen müssen Seminarleitende aufgrund der sichtbaren Eigenschaften des beobachteten Unterrichts, der nicht die Realität ist (Stigler, 1998, S. 140), auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler schließen. Zum anderen müssen sie aufgrund des Gesehenen und wiederum des Wissens, dass dieser Unterricht nicht die Realität darstellt (Stigler, 1998, S. 140) und dass die Komplexität des Ganzen wesentlich reicher ist als der Einzelfall (Scheunpflug, 2001b, S. 75), die Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrkräfte beurteilen und Beratungsanreize für diesen schaffen.

Zusammenfassend bedeutet diese Problematik für das professionelle Handeln der Seminarleitenden, dass sie sich dieser in der Betrachtung von Unterricht und der daraus resultierenden Beratung bewusst sein müssen. So ist die Komplexität des Ganzen wesentlich reicher als der Einzelfall. Jedoch können Seminarleitende nur über die Betrachtung von Einzelfällen, in diesem Fall beobachtete Unterrichtsstunden der angehenden Lehrkraft, auf das Ganze, die Unterrichts- und Handlungs- und Sachkompetenz, der zukünftigen Lehrpersonen schließen.

Die Paradoxie des Handelns liegt in diesem Fall darin, dass man das Ganze sehen muss, jedoch weiß, dass das Ganze mehr ist als die Summe der einzelnen Teile und man zudem nicht alle Teile sieht. Das Gesamtbild muss somit selbst rekonstruiert und erschlossen werden. Folgt man der Argumentation von Treml (2010, S. 34), kann „viele gar nicht sinnlich wahrgenommen werden, sondern nur gedacht werden [...]“, denn „[d]urch die Sinne wahrnehmen können wir im Grunde nur Einzeldinge [...]. Aber alle Beziehungen und abstrakte Zusammenhänge – und dazu gehören schon einfache Negationen – können wir nicht mehr mit unseren Sinnen beobachten, wir können sie bestenfalls denken“ (Treml, 2010, S. 34).

Es wird deutlich, dass Seminarleitende sich der Komplexität des Unterrichts (vgl. Luhmann, 1984, 2002; Scheunpflug, 2001b) bewusst sein sollten und damit die Komplexität im Beratungsprozess steigern dürften. Beispielsweise sieht die Seminarleitung einen Ausschnitt aus dem Unterricht der angehenden Lehrkräfte und dieser Unterricht ist, da er beobachtet wird, nicht die Realität. Aufgrund dieser Beobachtung etwas nicht Realen muss dann auf die Gesamtheit geschlossen werden. Die Problematik und das Risiko im Seminarleitungshandeln besteht somit darin, dass man die Betrachtung des Einzelfalls beziehungsweise der Gesamtstruktur ausbalancieren muss. Denn betrachtet man nur den Fall, bleibt die Gesamtstruktur nicht erkennbar, betrachtet man jedoch nur die Gesamtstruktur, wird das Besondere des Falls nicht deutlich.

Es kann abschließend konstatiert werden, dass für ein professionelles Handeln von Seminarleitenden der Umgang mit der Subsumtionsantinomie unabdingbar erscheint. Seminarleitende müssen Spezialistinnen und Spezialisten im Umgang mit der Subsumtionsproblematik im Bereich des Unterrichtens sein.

4.2.3.2 Beratung und Beurteilung unter der Bedingung der Nichtzurechenbarkeit des Erfolgs

Seminarleitende stehen in der Situation, dass sie die angehenden Lehrkräfte beraten und beurteilen müssen, hierbei aber nicht nur eine beschränkte Sicht auf den Unterricht und die angehenden Lehrkräfte haben (vgl. Punkt 4.2.3.1), sondern auch unter der Bedingung der Nichtzurechenbarkeit des Erfolges handeln und hierbei der Ungewissheit ihrer Ausbildungsbemühungen unterliegen.

Denn folgt man den Überlegungen des Technologiedefizits in der Pädagogik (Luhmann & Schorr, 1982) gibt es für soziale Systeme, wie beispielsweise den Unterricht, keine richtige Technologie, die man nur erkennen und anwenden müsse (Luhmann & Schorr, 1982, S. 19). Denn „[g]rundsätzlich ist der Lernende frei zu lernen oder nicht zu lernen, und dieser Prozess ist von außen nicht determinierbar. Lehrkräfte haben keinen direkten Zugriff auf das Bewusstsein ihrer Schülerinnen und Schüler“ (Scheunpflug, 2001b, S. 9 f.), somit haben auch Seminarleitende in ihrer Funktion als Erwachsenenbildner keinen direkt sichtbaren Einfluss auf den Lernerfolg und den Selbstbildungsprozesse der angehenden Lehrkräfte.

So kann hier nicht das zu erlernende Wissen der angehenden Lehrkräfte „nach der Logik der normologischen Deduktion in praktikable technische Problemlösungen, also letztendlich in standardisierte werkzeugvermittelnde Handlungsabläufe [...] umgesetzt“ (Oevermann, 2002, S. 25) werden. Den angehenden Lehrkräften kann nicht ein Unterrichtsprinzip des „Ursache ist gleich Wirkung“ bzw. „Methode ist gleich Lernen“ beigebracht werden. Denn dauerhafte Verhaltensänderungen von Schülerinnen und Schülern durch didaktische Arrangements sind nach Scheunpflug (2001b, S. 82 f.) zwar möglich, sie bleiben jedoch kontingent und unverfügbar. „Verfügbar im didaktischen Prozess ist deshalb nur das Kommunikationsangebot der Lehrkraft, nicht aber die Veränderung der Schüler selbst. Bildungsergebnisse können deshalb nicht ‚erzeugt‘ oder ‚gemacht‘ werden [...]“ (Scheunpflug, 2001b, S. 82 f.). Somit kann nicht von einem didaktischen Arrangement auf einen Lernzuwachs geschlossen werden. Denn „[d]ie Nichtableitbarkeit von Theorien erfolgreichen Lernens aus Theorien des Lehrens war für das Unterrichten so lange kein Problem, wie Unterricht durch die Geschlossenheit und Unhinterfragbarkeit der Institution determiniert wurde und Lernende durch dominante außerschulische Sozialisationsinstanzen relativ einheitliche Lebens- und Lernmuster mitbrachten. War dies der Fall, konnte eine Einheit von Lehren und Lernen fiktiv unterstellt werden“ (Scheunpflug, 2001b, S. 10).

Somit ergibt sich eine weitere verschärfende Problematik im Handeln der Seminarleitenden, nämlich die Ungewissheit³⁵, ob das eigene Handeln und somit die intendierten Ausbildungsbemühungen zum Erfolg führen und diese den Intentionen des Seminarleitenden zugrunde liegen. „[...] [d]enn es gibt kein festes Rezept um sicherzustellen, dass das Unterrichten den größtmöglichen Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat, und es gibt keine Reihe von Prinzipien, die für jede Form des Lernens [...] angewandt werden könnte“ (Hattie, 2017, S. 5). In diesem oben dargestellten Kommunikationsangebot gibt es jedoch in der aktuellen empirischen Forschung Wahrscheinlichkeitskorridore guten beziehungsweise qualitativollen Unterrichts, von denen man weiß, dass diese effektiv sind und empirische Belege dafür liefern, wie dieser funktionieren kann beziehungsweise wie dieser nicht umsetzbar ist. Vergleiche hierzu unter anderem Hattie (2009, 2015, 2017).

Für das professionelle Handeln der Seminarleitenden bedeutet dies, dass sie sich dieser Problematik in ihrer Rolle als Lehrerbildner und somit bei ihrer intendierten Beratung und dem zweijährigen Beratungsprozess bewusst sein müssen. So geben sie den angehenden Lehrkräften beispielsweise innerhalb des Beratungsprozesses Hinweise, Hilfestellungen und Anregungen

35 Unter der Ungewissheitsantinomie versteht Helsper die Antinomie „von einerseits Vermittlungsversprechen und andererseits struktureller Ungewissheit [...] und Riskanz der professionellen Interventionen“ (Helsper, 2004a, S. 73). Auf der einen Seite müsse zugesichert werden, dass Professionelle beispielsweise Bildung und Wissen vermitteln können. Auf der anderen Seite können sie den Erfolg des professionellen Handelns nicht zusichern (vergleiche hierzu auch Luhmann & Schorr, 1982). Hierdurch ist dieses Handeln besonders für Fehler anfällig (Helsper, 2004a, S. 73).

zur Reflexion in den Bereichen der Lehrerprofessionalität und Unterrichtskompetenzen. Folgt man dem Technologiedefizit in der Pädagogik (Luhmann & Schorr, 1982) und der Autopoiesis des Menschen (Maturana & Varela, 2012) haben die Seminarleitenden ein hohes Risiko, dass die von ihnen gegebenen Hinweise nicht zum Erfolg führen oder direkt auf die Ausbildungsintentionen des Seminarleitenden zurückzuführen sind und die angehende Lehrkraft nicht die vom Seminarleitenden beabsichtigte Entwicklung in den verschiedenen Bereichen der Lehrerprofessionalität beziehungsweise Unterrichtskompetenzen nimmt und der Seminarleitende somit sein „Vermittlungsversprechen“ (Helsper, 2004a, S. 73) nicht einhalten kann. Nach Helsper (2003) ist das pädagogische Lehrerhandeln und somit auch das Seminarleitungshandeln im Kern durch diese Ungewissheit charakterisiert, denn Ungewissheit ist ein Strukturmerkmal einer jeden Lehrerpraxis. Dies gilt für das professionelle Lehrerhandeln vor allem deswegen, da es zum einen kein technisiertes und standardisiertes Handeln, das aus unhinterfragbaren Regeln besteht, gibt. Zum anderen ist das Lehrerhandeln ein interaktives Handeln, das den Konsens auf ein gemeinsames Arbeitsbündnis bedarf, dieser ausgehandelte Konsens bleibt jedoch aufgrund der komplexen Aushandlungsbasis ungewiss (Helsper, 2003, S. 142).

Für die spezifische Professionalität von Seminarleitenden kann in Anlehnung an Oevermann (2000) Folgendes konstatiert werden: „Unter den Bedingungen gelungener Professionalisierung wäre stattdessen das Krisenhafte der Handlungspraxis selbstverständlich Normalfall und ein Scheitern ebenfalls. Zwar ist der Professionalisierte selbstverständlich auch bemüht, dieses Scheitern um jeden Preis zu vermeiden, da es aber angesichts von Krise als Normalfall in Kauf genommen werden muß, wäre das Vermeiden des Scheiterns eher ein Zeichen von risikomeidender Schwäche als von Souveränität“ (Oevermann (2000, S.45) zitiert nach Helsper, 2004a, S. 73 f.).

Die spezifische Problematik und Herausforderung im Seminarleitungshandeln besteht somit darin, dass man sich der Unsicherheit seiner intendierten Handlungen und seiner Ausbildungsbemühungen stellen und sich damit auseinandersetzen muss. Es kann abschließend konstatiert werden, dass für ein professionelles Handeln von Seminarleitenden der Umgang mit der Ungewissheitsantinomie unabdingbar erscheint. Seminarleitende müssen sich der Ungewissheit ihres Handelns in der Seminarsituation bewusst sein.

5 Ausblick

In dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie wurde das implizite Verständnis von gutem Unterricht von Seminarlehrkräften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung untersucht. In den Orientierungen der Seminarlehrkräfte stellte sich heraus, dass unter anderem die zugeschriebenen Persönlichkeitsmerkmale einer angehenden Lehrperson und deren zugeschriebene Professionalisierungsfähigkeit handlungsleitend sind. Zugleich zeigte sich, dass neben der Lehrperson auch noch der arrangierte und intendierte Lernprozess der Schülerinnen und Schüler im Unterricht handlungsleitend sind. Vor diesem Hintergrund konnten in einem ersten Schritt die Ergebnisse zu einer sinngenetischen Typologie verdichtet werden. In den einzelnen Typen zeigt sich, dass Lernen in den Dimensionen Unterricht und Lehrperson unterschiedlich dargestellt wird. In einem zweiten Schritt konnten Relationen zwischen diesen Idealtypen hergeleitet werden, welche anschließend in eine relationale Typologie weiter verdichtet werden konnten. Wie in Kapitel 4 bereits diskutiert, wird guter Unterricht von den befragten Seminarleitenden unterschiedlich komplex dargestellt (vergleiche Kapitel 4.2.1). Das hieraus resultierende Professionsverständnis der Seminarleitenden (vergleiche Kapitel 4.2.2) und deren rekonstruierten Handlungsmodi lassen unter anderem auf den Umgang mit Ungewissheit und der Problematik der Subsumtion als spezifische Herausforderung im Seminarleitungshandeln schließen (vergleiche Kapitel 4.2.3).

Die dargestellten Befunde dieser Untersuchung wie auch deren Diskussion bieten Anregungspotenziale für die zweite Phase der Lehrerbildung (vgl. Kapitel 5.1) sowie für weitere Forschungsperspektiven (vgl. Kapitel 5.2). Diese werden im Folgenden genauer erläutert.

5.1 Anregungen für die Lehrerbildung

Die Befunde der vorliegenden Studie ermöglichen Anregungen für die zweite Phase der Lehramtsausbildung. Zu Beginn werden die Möglichkeiten einer Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Subsumtion und Ungewissheit erläutert (vgl. Kapitel 5.1.1). Hieran anschließend werden weitere Anregungspotenziale für die zweite Phase der Lehramtsausbildung gegeben (vgl. Kapitel 5.1.2).

5.1.1 Lehrerbildung im Spannungsfeld von Subsumtion und Ungewissheit

Um sich dieser Unsicherheit des eigenen pädagogischen Handelns und der Kontingenz des Wissens zu stellen, ergeben sich für beide Ebenen der Professionalisierung (die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte als auch die Professionalisierung der Seminarleitenden) unterschiedliche Anregungspotenziale:

- a) Ausbildung im Modus reflexiver Ungewissheitsbewältigung in Anlehnung an Helsper (2003)
- b) Lehramtsausbildung als Evolution in Anlehnung an Scheunpflug (2001b)
- c) Lehrkräfte bzw. Seminarlehrkräfte als „Chaospiloten“

Diese werden im Folgenden genauer dargelegt³⁶:

36 Zu weiteren Anregungspotenzialen für die Lehramtsausbildung im Umgang mit Ungewissheit vergleiche auch Dietrich (2018), Keller-Schneider (2018), Košinár (2018) sowie Paseka et al. (2018).

a) Fallorientierte Ausbildung im Modus reflexiver Ungewissheitsbewältigung in Anlehnung an Helsper (2003)

Helsper vertritt die These, dass kasuistische Arbeit im Rahmen der universitären Lehrerbildung eine Möglichkeit darstellt, in die Reflexion von Ungewissheit einzuführen (Helsper, 2003, S. 150). Im Folgenden wird dargelegt, warum diese fallrekonstruktive Form der Auseinandersetzung auch für die zweite Phase der Lehramtsausbildung und für die Professionalisierung der Seminarleitenden einen Mehrwert besitzen kann. So können beispielsweise Videosequenzen einzelner Unterrichtsphasen handlungsentlastend rekonstruiert und theoretisch reflektiert werden.

In dieser handlungsentlasteten Situation besteht die Möglichkeit einer „reflexiven Vermittlung des Praktischen im Primat des Theoretischen“ (Helsper, 2003, S. 150). Denn die konkrete schulische Handlungspraxis kann durch eine theoretisch fundierte reflexive Auseinandersetzung reflektiert und dadurch rekonstruiert werden, ohne selbst den konkreten Praxiszwängen zu unterliegen (Helsper, 2003, S. 150). Durch diese distanzierte und theoretisch fundierte Beschäftigung mit der schulischen Praxis kann „[...] ein Habitus reflexiver Distanz zur Praxis generiert werden, der auch die zukünftige Reflexion der eigenen schulischen Praxis anleiten kann“ (Helsper, 2003, S. 150). Die Arbeit an exemplarischen Fällen, beispielsweise verschiedenen Unterrichtseinstiegen zu einem bestimmten Thema, ermöglicht außerdem „[...] die Einführung in und die Erfahrung von Multiperspektivität“ (Helsper, 2003, S. 150), denn durch dieses Vorgehen und die damit verbundene kleinschrittige Erschließung von Handlungsabfolgen und hypothetischen Anschlussmöglichkeiten wird die Sensibilität für Handlungsalternativen in der unterrichtlichen Praxis gefördert. Diese können dann wiederum auf Eignung und mögliche Folgen überprüft werden (Helsper, 2003, S. 150). Hierdurch kann in „[...] die Ungewissheit der Folgen und Wirkungen [des] pädagogischen Handelns [...]“ (Helsper, 2003, S. 151) eingeführt werden. Dadurch, dass unterschiedliche Lesarten zugelassen werden und Hypothesen über mögliche Handlungsabsichten aufgestellt und mit den realen Handlungsabschlüssen abgeglichen werden, kann für unerwartete und überraschende Handlungsoptionen sensibilisiert werden. Hierdurch wird die Ungewissheit von Handlungsabsichten und deren Handlungsfolgen verständlich (Helsper, 2003, S. 151). Bei dieser rekonstruktiven Arbeit an realen Fällen kann durch eine handlungsentlastete Auseinandersetzung mit der Antinomie der Rekonstruktion und Subsumtion und der damit verbundenen Unsicherheit der Umgang mit dieser geschult werden. Denn durch diese Fallrekonstruktionen kann für die Gefahr einer vorschnellen Verallgemeinerung sensibilisiert werden (Helsper, 2003, S. 151). So kann auch eine reflektierte Haltung gegenüber einer Technisierung von Unterricht ebendieser vorbeugen. Durch die Fallarbeit können auch die einzelnen Handlungsdilemmata und spezifische Lösungswege für diese herausgearbeitet werden. Hierbei können auch spezifische institutionelle Rahmenbedingungen, beispielsweise einer Schule, miteinbezogen werden und so kann gezeigt werden, dass die bestimmte Lehrkraft besonderen Belastungen und Risiken und Ungewissheiten ausgesetzt ist. Hierdurch kann auf die antinomische Grundstruktur des Lehrerhandelns und dessen Riskanz sensibilisiert werden (Helsper, 2003, S. 151).

Abschließend kann somit konstatiert werden, dass die Arbeit an realen Unterrichtsfällen beispielsweise durch Videografie und deren theoretische Reflexion einen großen Mehrwert für den Umgang mit Unsicherheit und Kontingenz im Unterricht und in der Seminarleitungspraxis besitzt.

b) Lehramtsausbildung als Evolution in Anlehnung an Scheunpflug (2001b)

Eine weitere Möglichkeit, die angehenden Lehrkräfte und die Seminarleitenden auf die Unsicherheit und Komplexität ihres Berufes vorzubereiten, ist es, den Unterricht und die zweite Phase der Lehramtsausbildung vor dem Hintergrund der „Evolutionären Didaktik“ (Scheun-

pflug, 2001b) zu denken und zu reflektieren. Nach Scheunpflug ist die „Evolutionäre Didaktik [...] eine spezifische Form über Unterricht zu denken und keine Form, im Unterricht zu handeln“ (Scheunpflug, 2001b, S. 134f.). Somit ist dieses Konzept passend, um es in die zweite Phase der Lehramtsausbildung zu integrieren, denn eine zweite Phase der Lehramtsausbildung vor dem Hintergrund von Unsicherheit und Komplexität kann nicht durch das Einüben von Schematismus und vermeintlicher Technologie verstanden werden: Zu einer Handlung gehören nach Spaemann „erstens beabsichtigte, zweitens vorhergesehene und in Kauf genommene, drittens unvorhergesehene Folgen“ (Spaemann, 1975, S. 323). Didaktik sowohl im Unterricht als auch in der Seminarbildung sollte im Sinne von Tietgens als eine „Reflexion über Lernsituationen“ (Tietgens, 1992, S. 10) verstanden werden, denn Unterrichtsplanung kann „als antizipierendes Probehandeln im Denken [...]“ (Scheunpflug, 2001b, S. 87) verstanden werden. In Anlehnung an Scheunpflug ist die spezifische Aufgabe der zweiten Phase der Lehramtsausbildung die Vorbereitung auf den Umgang mit Kontingenz und die Vorbereitung auf unspezifische Situationen (Scheunpflug, 2001b, S. 128).

So kann bei der Vorbereitung der zu lehrenden Inhalte in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Anlehnung an Scheunpflug nach Folgendem gefragt werden:

- *An welcher Stelle bietet das behandelte Thema Zugang zum Umgang mit Nichtwissen bei den angehenden Lehrkräften?*
- *An welcher Stelle bietet das behandelte Thema im Seminar Zugang zum Umgang mit Unsicherheit bei den angehenden Lehrkräften?*
- *An welcher Stelle bietet das behandelte Thema im Seminar Zugang zum Umgang mit Ungewissheit bei den angehenden Lehrkräften?* (Scheunpflug, 2001b, S. 128)

Hierbei sollte immer die Prämisse „so viel Variation wie möglich, so viel Stabilisierung wie notwendig“ (Scheunpflug, 2001b, S. 133) gelten. Um diese Prämisse zu erfüllen, können in Anlehnung an (Scheunpflug, 2001b, S. 133 f.) folgende Herangehensweisen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als gewinnbringend dargestellt werden: das offensive Suchen und Ausprobieren von neuen Unterrichtsideen, ein hoch eigenverantwortliches Arbeiten der angehenden Lehrkräfte, das Darstellen von unterschiedlichen Wegen, das gleichzeitige Ansetzen an mehreren Punkten bei der Beratung, das Erreichte stabilisieren, Ressourcen bündeln und Grenzen des eigenen Handelns erkennen und offensiv damit umgehen.

So muss die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte verstanden werden als „Einführung in das [Lehrer-]Leben unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (Scheunpflug, 2001a, S. 156). Denn im wirklichen Leben (Unterricht) scheitert man wirklich und die Seminarbildung kann somit „als simulierte Evolution, als Einübung in eine und Wiederholung einer Form und nicht eines Inhalts“ (Scheunpflug, 2001b, S. 64) verstanden werden. Um dieses herabgesetzte Risiko des Scheiterns der angehenden Lehrkräfte auch zu ermöglichen, ist es wichtig, dass die zweite Phase der Lehramtsausbildung auch als Schonraum verstanden wird, in dem das Risiko des wirklichen Scheiterns minimiert werden muss. Hieraus ergibt sich die Konsequenz, dass Beratungs- und Beurteilungsprozess institutionell getrennt werden müssen und die Seminarleitenden nicht in dieser Doppelfunktion fungieren (ausführlicher hierzu unter Punkt 5.1.2).

c) Lehrkräfte bzw. Seminarlehrkräfte als „Chaospiloten“

Eine weitere Möglichkeit, die Seminarlehrkräfte und die angehenden Lehrkräfte auf die Unsicherheit und Komplexität ihrer zukünftigen Tätigkeit vorzubereiten, ist, sie nach der Idee der „Chaospiloten“ auszubilden.

Die Kaospilots Business School mit Sitz in Aarhus, Dänemark, sowie in Bern, Schweiz, bildet mit unkonventionellen Methoden Unternehmer aus. Hierbei konzentriert sich die Ausbildung vor allem auf die persönliche Entwicklung der Studierenden (Fiala, 2017, S. 22). Der Name „Kaospiloten“ stellt eine Metapher dar und soll den Grundgedanken der Ausbildung verdeutlichen – am Ende der Ausbildung sollen die jungen Unternehmenden fähig sein, ihre Projekte und ihre Crew durch jedes Wetter und chaotische Zeiten zu navigieren und sie sicher und gut an gewünschter Stelle landen zu können (kaospilot.ch). Dies wird durch ein interaktives Curriculum umgesetzt, in dem die Studierenden beispielsweise erst zu Beginn eines Tages ihren Arbeitsauftrag erhalten. So ist jeder Tag anders und die Ausbildung ist ein ständiges Abenteuer (kaospilot.ch). Der Unterricht reicht hierbei von sportlicher Aktivität über Bereiche der Erlebnispädagogik bis hin zu realitätsnahen Simulationen und Theoriearbeit. Die Zielsetzung der Ausbildung formuliert Lähdemäki folgendermaßen: „The primary aspect of holistic well-being in Kaospilot’s educational system is to provide the tools and frameworks for the student so that they can create a mind-set that allows them to act in complex situations and strengthen their competencies [...]“ (Lähdemäki, 2019, S. 393).

Könnte nicht dieses Konzept auch auf die zweite Phase der Lehramtsausbildung und die Weiterbildung der Seminarleitenden übertragen werden? Beispielsweise könnten die angehenden Lehrkräfte erst zu Unterrichtsbeginn erfahren, in welcher Klasse sie welchen Unterricht nach Ablauf einer kurzen Vorbereitungszeit halten sollen. Dadurch wird der Umgang mit Unsicherheit und Komplexität geschult, indem sie sich innerhalb kurzer Zeit und mit wenig Informationen über ein Setting auf eine neue Situation einstellen müssen. Möglich wäre es zudem, dieses Konzept auf den Unterricht in einem fremden Fach, einer fremden Schulart oder einer fremden Sprache zu übertragen. Außerdem könnte der Einsatz einer angehenden Lehrkraft nicht auf eine Schule begrenzt werden, sondern es könnte beispielsweise zwischen kleiner und großer Schule, Stadt und Land gewechselt werden. Dadurch, dass sich die angehenden Lehrkräfte kurzfristig auf unbekannte Situationen einstellen müssen, kann eine Pseudogewissheit, dass Unterricht durch Schematismus oder Best-practice-Modelle verwaltet werden kann, vermieden werden – gemäß dem „mission statement“ der Kaospilots: „The world is not short of lack challenges or opportunities. What we need are people who can create new solutions and act with empathy within complex and turbulent situations“ (kaospilot.dk).

Erweitert werden kann dieses Konzept zudem auch auf weitere Bereiche der Erlebnispädagogik oder auf Praktika in anderen Bereichen wie zum Beispiel im Event-Management. Auch in diesen Bereichen kann der Umgang mit Ungewissheit und Kontingenz erlernt werden.

5.1.2 Weitere Anregungspotenziale

Darüber hinaus ergeben sich aus den oben dargestellten und diskutierten Ergebnissen und den bereits dargestellten Anregungspotenzialen weitere Anregungen für die zweite Phase der Lehramtsausbildung:

- a) Seminarleitende sind Erwachsenenbildner
- b) Trennung von Beratung und Beurteilung
- c) Beurteilung von Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte durch mehrere Instanzen

Diese werden im Folgenden dargestellt:

a) Seminarleitende sind Erwachsenenbildner

Die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte ist Erwachsenenbildung und muss somit auch als solche konzipiert und dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund müssen auch Seminarleitenden

de sich als Erwachsenenbildner verstehen und als solche ausgebildet sein, denn für die Arbeit mit Erwachsenen benötigt man zum Teil andere Kompetenzen als bei Heranwachsenden.

So sind Erwachsene nach Arnold und Siebert (1995, S. 92) „lernfähig aber unbelehrbar“, sie können somit nicht mehr erzogen werden wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler, sondern sich nur noch selbst bilden. Da der Lernprozess in einem selbstreferentiellen System erfolgt, auf den es von außen keine direkte Zugriffsmöglichkeit gibt (Luhmann, 1984; Maturana & Varela, 2012; Scheunpflug, 2001b), ist das Lernen nach Arnold und Siebert (1995, S. 91) „[...] mit zunehmendem Alter immer weniger pädagogisch planbar, organisierbar, kontrollierbar. Lehre und Lernen sind zwei gekoppelte, aber selbstständige, selbstreferentielle Prozesse“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 91).

Hierdurch wird deutlich, dass Erwachsenenbildung und somit auch die Lehramtsausbildung nicht als „Umerziehung“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 118) gestaltet werden könne und somit nicht eine Idee des guten Unterrichts eines Seminarleitenden auf die angehenden Lehrkräfte übertragen werden könne, die sie so umsetzen müssen. So dürfen die Seminarleitenden eben nicht missionarisch und durch Abstoppen von Kontingenz die angehenden Lehrkräfte belehren, sondern sie bei ihrem selbstreferentiellen Bildungsprozess unterstützen.

Denn nach Arnold und Siebert ist „Erwachsenenbildung [...] eine Gelegenheit, in relativer Distanz zu den Zwängen und Handlungsnotwendigkeiten des Alltags seine Wirklichkeitskonstruktionen zu überdenken, mit anderen zu vergleichen, durch neues Wissen anzureichern [und] neue Sichtweisen kennenzulernen“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 118). So dürfe kein festes Bild eines bestimmten Unterrichts oder einer bestimmten Lehrperson vermittelt werden, sondern es muss der Bildungsprozess der angehenden Lehrkräfte durch Reflexionsanregungen und Hilfestellungen unterstützt werden. Denn aus konstruktivistischer Sicht „entdecken [...] wir nicht eine vorhandene Welt, sondern [...] erfinden Welten und erfinden auch uns selbst“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 89). Somit ist Lernen auch kein Abbilden von Vorgegebenem, sondern ein selbstreferentielles Gestalten (Arnold & Siebert, 1995, S. 89).

So muss eine als Erwachsenenbildung gestaltete zweite Phase der Lehramtsausbildung nicht nur die Möglichkeit bieten, über das vorhandene Wissen zu reflektieren, sondern auch die Möglichkeit, Neues auszuprobieren; sie soll zum Probedenken anregen und sich auch mit „Andersdenkenden“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 114) auseinandersetzen. Um diese Möglichkeiten ausschöpfen zu können, muss auch über eine Trennung von Beratung und Beurteilung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nachgedacht werden, diese Anregungen werden im nächsten Punkt genauer dargelegt.

b) Trennung von Beratung und Beurteilung

Seminarausbildung kann, wie in Punkt 5.1.2 dargelegt, verstanden werden als eine Form der systematischen Einübung in Evolution unter einem herabgesetzten Risiko des Scheiterns (Scheunpflug, 2001b, S. 125). Um dies zu ermöglichen, muss dem angehenden Lehrer oder der angehenden Lehrerin vor allem auf der Ebene der Einübung in Variation die Möglichkeit des Scheiterns zugestanden werden. Wenn die angehende Lehrkraft jedoch immer im Hinterkopf hat, dass sie beurteilt werde, wird sie den vermeintlich sicheren Weg gehen und nicht das Risiko wählen. Hierdurch setzt sie sich nicht mit der Kontingenz und Ungewissheit des Unterrichts auseinander. Somit ist es wichtig, Beratung und Beurteilung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zu trennen. Denn der Beratungsprozess zwischen angehender Lehrkraft und Seminarleitung ist von doppelter Kontingenz geprägt und nach Luhmann ist eine der bedeutendsten Folgen von doppelter Kontingenz die Entstehung von Vertrauen beziehungsweise Misstrau-

en (Luhmann, 1984, S. 179). Um im Lernprozess auch das Risiko des Scheiterns eingehen zu können, muss ein Vertrauensverhältnis zwischen Seminarleitendem und angehender Lehrkraft entstehen, dieses Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses ist durch die Trennung von Beratung und Beurteilung eher möglich. Denn durch das Vermischen von Beratungs- und Beurteilungsinstanz in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung tritt die Problematik des Vertrauens und Misstrauens verstärkt auf, da in dieser Situation das Einlassen auf Situationen doppelter Kontingenz als besonders riskant empfunden wird (Luhmann, 1984, S. 179). Denn „[d]er andere kann anders handeln, als ich erwarte; und er kann, gerade wenn und gerade, weil er weiß, was ich erwarte, anders handeln als ich erwarte. Er kann über seine Absichten im Unklaren lassen oder täuschen“ (Luhmann, 1984, S. 179). So kann durch diese Problematik die angehende Lehrkraft anders in unterrichtlichen Situationen handeln, als sie eigentlich handeln würde, und so über Probleme hinwegtäuschen, oder aber sprichwörtlich auch ihr Licht unter den Scheffel stellen. Außerdem kann, trotz der Zusicherung des Seminarleitenden, dass dieser Beratungsbesuch nicht bewertet werde, die angehende Lehrkraft sich nicht sicher sein, ob dies tatsächlich so ist, wenn Beratung und Beurteilung nicht institutionell getrennt werden. Denn „Vertrauen ist die Strategie mit der größeren Reichweite. Wer Vertrauen schenkt, erweitert sein Handlungspotential beträchtlich. Er kann sich auf unsichere Prämissen stützen und dadurch, daß er dies tut, deren Sicherheit erhöhen; denn es fällt schwer erwiesenes Vertrauen zu täuschen [...]. So wird ein größerer Kombinationsspielraum, also auch mehr Rationalität in der eigenen Verhaltenswahl zugänglich. Mißtrauen ist die stärker einschränkende [...] Strategie“ (Luhmann, 1984, S. 180). Um eine Trennung von Beratung und Beurteilung zu erreichen beziehungsweise diese Problematik zu entschärfen, wäre eine Möglichkeit, die Beurteilung der angehenden Lehrkräfte auf noch mehr Instanzen offiziell auszuweiten. Diese Anregungsmöglichkeit wird im Folgenden genauer dargestellt.

c) Beurteilung des Unterrichts durch mehrere Instanzen

Neben der oben beschriebenen Trennung von Beratung und Beurteilung liegt ein weiterer Grund dafür, die Beurteilung der angehenden Lehrkräfte auf noch mehr Instanzen zu verteilen, in der Abschwächung der oben dargelegten Subsumtionsproblematik der Seminarleitenden. Denn „Unterricht ist ein hochkomplexer Verlauf, dessen einzelne Determinanten und Faktoren nicht alle gleichzeitig zu beobachten sind“ (Scheunpflug, 2001b, S. 84). Somit ist es wichtig, mehrere Beurteilungsinstanzen bei der Beurteilung und Bewertung von Unterricht und dem Handeln der angehenden Lehrkräfte miteinzubeziehen. Selbstverständlich werden heutzutage auch schon neben den Seminarleitenden die Beurteilungen die Betreuungslehrkraft, die Schulleitenden sowie in den Lehrproben die Schulaufsichtsbeamten mit in die Notengebung und Beratung eingebunden. Jedoch ergeben sich noch weitere Möglichkeiten nicht nur für die Bewertung von Unterricht, sondern auch für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte, denn „[j]e differenzierter und variationsreicher die Wahrnehmung und Beobachtung von Unterricht ist, desto differenzierter werden sinnvolle Anschlussmöglichkeiten für weiteres unterrichtliches Handeln identifizierbar“ (Scheunpflug, 2001b, S. 84). Da wir uns außerdem nach Treml (2010, S. 34) in unserer Wahrnehmung der Welt immer wieder täuschen können, ist es umso wichtiger, auch Wahrnehmungen anderer in unsere Handlungsentscheidungen einzubeziehen und zu reflektieren. Denn auch die empirischen Ergebnisse von Praetorius (2014) zeigen, dass die Einschätzung von Unterrichtsqualität von dem jeweiligen Beobachtenden und dessen unterschiedlichen Perspektiven abhängt (Praetorius, 2014, S. 276). Hieraus wird deutlich, dass bei der Beratung und Beurteilung der angehenden Lehrkräfte mehrere Instanzen miteinbezogen

werden müssen. Außerdem zeigen die empirischen Ergebnisse von Praetorius (2013), dass für eine wirkliche Einschätzung der Unterrichtsqualität mehr Unterrichtszeit beobachtet werden müsse. In diesem Zusammenhang stellt sich beispielsweise auch die Frage, ob in einer Lehrprobe die gesamte Bandbreite der unterrichtlichen Kompetenz und Kompetenz der Lehrperson abgebildet und repräsentativ beurteilt werden kann.

Der Unterricht der angehenden Lehrkraft kann auch durch weitere Kollegen, im Rahmen der kollegialen Hospitation, beobachtet werden, um so einen Einblick in die tägliche Unterrichtspraxis der angehenden Lehrkraft zu erhalten und dieser so Hilfestellungen und Anregungen geben zu können. Außerdem wäre es sinnvoll, dass die Betreuungslehrkraft mehr Anrechnungstunden zur Betreuung der angehenden Lehrperson erhält, um so die Möglichkeit zu eröffnen, den Unterricht öfter zu besuchen. Diese Wichtigkeit der Betreuungslehrkraft für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zeigt sich ebenfalls im empirischen Material dieser Arbeit. Vor allem die Kollegiale Hospitation ist eine gute Möglichkeit, die Unterrichtsqualität nicht nur der angehenden Lehrkräfte, sondern aller Lehrkräfte zu erhöhen. Denn durch diese institutionalisierte Beobachtung des Unterrichts wird eine Beobachtung des Unterrichts als Chance zur Qualitätsverbesserung und als Normalität angesehen, dadurch besteht auch nicht mehr die Gefahr, dass der beobachtete Unterricht nach Stigler (1998, S. 140) nicht als repräsentativ angesehen werden kann, weil er speziell vorbereitet wird und somit nicht die Unterrichtsrealität widerspiegelt. Auch die Beratung und Beurteilung durch weitere beziehungsweise andere Seminarleitende hat ein großes Lernpotenzial.

Eine oft vernachlässigte Perspektive, den Unterricht zu beurteilen, stellen die Lernenden selbst dar. Auch Schülerinnen und Schüler können den gehaltenen Unterricht aus ihrer Sichtweise gut beurteilen, beispielsweise vor dem Hintergrund ihres eigenen Lernfortschritts. Eine Möglichkeit, mit Schülerfeedback zu arbeiten, liefern beispielsweise Wisniewski und Zierer (2017).

5.2 Anregungen für die weitere Forschung

Die hier vorgelegten Befunde weisen auf einen weiteren Forschungsbedarf hin. Dieser liegt zum einen in der quantitativen Überprüfung der generierten Hypothesen beziehungsweise Theorieofferten. So wäre es ertragreich, die den Hypothesen zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf guten Unterricht in einer quantitativ angelegten Studie deutschlandweit zu überprüfen. Dies scheint vor allem aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme und Ausbildungssysteme in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in Deutschland als lohnend. Auch ein genauerer Blick innerhalb der einzelnen Schularten erscheint als ertragreich.

Da die Lehrerbildenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung sich aus Lehrkräften der einzelnen Schularten rekrutieren, wäre es interessant zu erforschen, ob die in dieser Studie rekonstruierten Ergebnisse sich auch auf Lehrkräfte übertragen lassen. Die empirischen Daten dieser Arbeit weisen außerdem auf eine Wichtigkeit der Betreuungslehrkräfte für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte hin. In diesem Zusammenhang wäre es sicher interessant, diese Gruppe im Rahmen eines Forschungsprojektes mit in den Blick zu nehmen.

Bezogen auf die zweite Phase der Lehramtsausbildung erscheint außerdem eine als Längsschnittstudie angelegte Erhebung als lohnend, die die Entwicklung des Unterrichtsverständnisses während dieser zwei Jahre in den Blick nimmt. Hieran anschließend könnte sich auch eine vergleichende Studie zwischen den Verständnissen von gutem Unterricht von Studierenden und angehenden Lehrkräften lohnen.

Auch eine vergleichende Studie der Unterrichtsverständnisse von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern in der ersten Phase der Lehramtsausbildung und der zweiten Phase der Lehramtsausbildung kann ertragreiche Ergebnisse zur Verknüpfung dieser beiden Phasen liefern.

Da an der Beurteilung von Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, beziehungsweise von Lehrkräften allgemein, auch noch Schulleitende und Schulaufsichtsbeamte beteiligt sind, ist es notwendig, auch diese Gruppe in den Blick zu nehmen. Beispielsweise könnte in einer ebenfalls qualitativ angelegten Studie, ähnlich zu dem Forschungsdesign dieser Arbeit, deren Unterrichtsverständnis erforscht werden.

Weiterhin könnten die in dieser Untersuchung entwickelten relationalen Typen zu einer soziogenetischen Typologie erweitert werden. Die in dieser Studie entwickelte relationale Typologie erfasst nach Nohl soziale Zusammenhänge „im status nascendi“ (Nohl, 2013b, S. 60), also Zusammenhänge, die noch im Entstehen sind beziehungsweise deren Genese noch nicht abgeschlossen ist. Somit wäre es gewinnbringend, auf diesen bereits mehrdimensionalen Analyseschritt aufbauende weiterführende soziogenetische Typenbildung zu generieren. Denn diese Typenbildung schließt nach Bohnsack die Frage nach der sozialen Genese des Orientierungsrahmens ab und erklärt diesen in gewisser Weise (R. Bohnsack, 2013, S. 248). Diese Typenbildung bezieht den spezifischen Erfahrungsraum, beispielsweise die Biografie oder die Organisationsstruktur, mit ein. Somit können nicht nur spezifische Relationen zwischen den Typen abgeleitet werden, sondern Verbindungen zwischen den spezifischen Erfahrungsräumen und den typisierten Orientierungen abgeleitet werden, die mögliche geschlechtsspezifische, bildungsspezifische, berufsbiografische, schulartspezifische oder bundeslandspezifische Zusammenhänge erklären.

Im Kontext dieser Forschungsarbeit bietet es sich vor allem an, das vorliegende Sample um weitere Schularten zu ergänzen. Denn es zeigen sich in dieser Studie bereits erste soziogenetische Spuren. So findet sich der Typ 2 „*Lernen als kognitiver Aneignungsprozess*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ der sinngenetischen Typenbildung vor allem im Bereich des Gymnasiums und Typ 1 „*Lernen durch Gestaltung von Lernarrangements*“ in der Dimension „*Lernen im Unterricht*“ eher an der Mittelschule. Eine solche entwickelte Typologie könnte dazu beitragen, die schulartspezifische Ausbildung und deren Auswirkungen auf die Sichtweise auf Unterricht und deren spezifisches Anforderungsprofil abzuschätzen. Denn es könnte sein, dass die unterschiedliche Schwerpunktsetzung im Studium der unterschiedlichen Schularten einen Einfluss auf die Ziele des Unterrichts hat.

Epilog

In Anlehnung an die von Tenorth gestellte Frage „Kann Schule leisten, was sie leisten soll?“ (Tenorth, 2001, S. 255) möchte ich mich abschließend der Frage annähern:

„Kann die zweite Phase der Lehramtsausbildung leisten, was sie leisten soll?“

Einer der befragten Seminarleitenden beantwortet diese Frage bzw. die Frage danach, was die angehenden Lehrkräfte bräuchten, also wie die zweite Phase der Lehramtsausbildung leisten könne, was sie verspreche, wie folgt:

Man brauche *„wahrscheinlich bessere Seminarlehrer (2) @ (2) @“* (K2 Z. 337)

Diese Antwort wäre jedoch viel zu kurzgefasst und wird den Seminarlehrkräften keinesfalls gerecht. Außerdem fehlt einer solcher Aussage angesichts der Ergebnisse dieser Studie jegliches Fundament. Denn wie in dieser Arbeit gezeigt, ist das Handeln von Seminarleitenden hochgradig komplex und von sehr unterschiedlichen mehrdimensionalen Herausforderungen und Handlungsunsicherheiten geprägt, die es in der täglichen Arbeit zu bewältigen gilt.

Diese oben gestellte Frage muss somit anders beantwortet werden. Einen Teil der Beantwortung der Frage liefert ein weiteres Zitat aus dem Interview mit K2.

So solle man als Seminarleitung *„nicht [...] sagen weil ich Seminarlehrer bin hab ich gleich einmal einen guten Unterricht“* (K2 Z. 602–603).

In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund der Kontingenz und Unsicherheit des Wissens und der Nichtmöglichkeit einer Technisierung von Lehren und Lernen muss Didaktik in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung im Sinne von Tietgens verstanden werden, so ist „Didaktik [...] also keine Lehre über das Lehren. Sie will vielmehr verstanden sein als Reflexion über Lernsituationen“ (Tietgens, 1992, S. 10). Denn nur durch die Reflexion von Unterricht, Lehren und Lernen kann man dieser Unsicherheit und Komplexität des Unterrichts gerecht werden. Wenn dies so ist, ist es unabdingbar, dass auch die Seminarleitenden sich unter anderem ständig im Dialog mit den angehenden Lehrkräften weiterentwickeln.

Man muss in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung aufhören in „Vorher-Nachher-Modellen zu denken“ (Ziehe & Stubenrauch, 1982, S. 179 f.). Bildungsprozesse, auch oder gerade von Erwachsenen, müssen, wie oben beschrieben, als kontingente und selbstreferentielle Prozesse verstanden werden, auf die man als Lehrender nur bedingt und ohne technisierte Gewissheit (Luhmann & Schorr, 1982) Einfluss nehmen kann.

Nach der Beantwortung des ersten Teils der Frage, was die zweite Phase der Lehramtsausbildung leisten könne, kann der zweite Teil der Frage, was die zweite Phase der Lehramtsausbildung leisten soll, wie folgt beantwortet werden:

Die angehenden Lehrkräfte müssen darauf vorbereitet werden, mit der Unsicherheit und Komplexität des Unterrichts umgehen zu können. Denn „kein Unterrichtstag [ist] wie der andere und keine Unterrichtsstunde [ist] wie eine bereits vorausgegangene Stunde [...]“ (Scheunpflug, 2001b, S. 76).

Somit sollten in Anlehnung an Helsper das professionelle Seminarleitungshandeln und das Handeln als Lehrkraft als ein „hochgradig komplexes, antinomisches, kontingentes und ungewisses Handeln [...]“ (Helsper, 2003, S. 157) verstanden werden. Hierauf muss die zweite Phase der Lehramtsausbildung ausgerichtet sein. In dieser sollten die Seminarleitenden den selbstreferentiellen Bildungsprozess der angehenden Lehrkräfte qualifiziert unterstützen und begleiten. Immer mit einer Herangehensweise, wie es der befragte Seminarleitende Matterhorn etwas überspitzt auf den Punkt bringt:

„weil ein Kollege von mir hat [...] mal zu einer Lehramtsanwärterin gesagt ich hoffe ich bin ihnen [...] in ihrer pädagogischen Entwicklung nicht allzu sehr im Wege gestanden“ (Matterhorn Z. 227–230)

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abs, H.J. (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(4/2005), 21–31.
- Abs, H.J. (2006). Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 217–234.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3/1998), 343–359.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bauer, K.-O. (2002). Vom Allroundtalent zum Professional. Was bedeutet Lehrerprofessionalisierung heute? *Pädagogik*, 54(11/2002), 18–22.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit: Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., ... Werning, R. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2016). *Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung: Handreichungen zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen*.
- BayLBG. (2016). *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 (GVBl. 1996 S. 16, 40, BayRS 2238–1–K), das zuletzt durch Gesetz vom 26. April 2016 (GVBl. S. 74) geändert worden ist*. Heruntergeladen am 15.08.2018 von <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLBG>
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Berliner, D.C. (1987). Der Experte im Lehrberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 1987(3), 295–305.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 2001(35), 463–482.
- Berliner, D.C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212.
- Berliner, D.C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213.
- Blömeke, S., Hascher, T. & Mayr, J. (2005). Beruf: LehrerbildnerIn. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2005(4), 4–20.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bohnsack, F. (2004). Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 153–164). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Beiheft 4/2005), 63–81.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, A.-M. Nohl & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl. Aufl.): Verlag Barbara Budrich

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3., aktualisierte Aufl., S. 325–330). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3., aktualisierte Aufl., S. 331–336). Wiesbaden: Springer VS.
- Borich, G.D. (2015). *Observation skills for effective teaching* (7 Aufl.). New York: Routledge.
- Brabender, A., Jansen, P. & Jobke, P. (2016). *Experten helfen Referendaren: Die besten Tipps für Unterrichtsbesuche und Lehrproben*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In: W. Schneider & M. Hasseldorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–819). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brophy, J. (2000). *Teaching. Educational Practices Series-1* Heruntergeladen am 16.08.2018 von http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf
- Brunnhuber, P. (1974). *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung* (6. Aufl.). Donaauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung* Heruntergeladen am 11.08.2018 von https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf.
- Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder - Hauptakteure der Lehrerbildung: Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In: F.K. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 437–494). Chur, Zürich: Verlag Rüegger.
- Deer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2015). Berufsbild „Lehrerbildnerin/Lehrerbildner“: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3/2015), 334–344.
- DGfE. (2004). *Stellungnahme des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu dem Entwurf der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“*. Heruntergeladen von https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_Stellungnahme_KMK_Lehrerbildung.pdf
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F. (2018). Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbewältigung. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 277–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2009). Unterrichtsqualität. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2., aktualisierte Auflage Aufl., S. 177–183). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Döbrich, P. & Abs, H.J. (2006). Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren in Hessen (PEB-Sem). *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 12(1), 93–100.
- Döbrich, P. & Abs, H.J. (2007). Bewertungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung - aktuelle Ergebnisse der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 13(1).
- Döbrich, P. & Abs, H.J. (2008). Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. *Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz*, 13(3), 70–73.
- Döbrich, P. & Storch, H. (2012). Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren oder: Lehrerausbildung ohne Bilanzierung? *Materialien zur Bildungsforschung*, 31(1).
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In: C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 97–125). Mahawa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dzengel, J. (2016). *Schule spielen: Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS.
- Europäische Kommission. (2010). *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger*. Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission SEK(2010) 538 endgültig.
- Europäische Kommission. (2013). *Supporting Teacher Educators: for better learning outcomes*. Heruntergeladen am 13.10.2018 von http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In: S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 363–389). Münster: Waxmann Verlag.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Fiala, K. (2017). Chaotische Überflieger. *Forbes Magazin*, 1/2017, 22–27.
- Fischer, C. & Schilmöller, R. (2010). Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand In: C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* Münster Aschendorff Verlag
- Franz, J. & Gries, B. (2010). Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: B. Gries (Hrsg.), *Subjekt - Identität - Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 271–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Füglister, P., Reusser, K. & Schoch, F. (1983). „Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser“ - Hans Aebli zum 60. Geburtstag (Interview). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(2), 3–13.
- Fuller, F.F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. *Teacher Education, 74 Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part 2), 25–52.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Green, T.F. (1971). *The activities of teaching*. New York, (u.a.): McGraw-Hill Book Company.
- Gruschka, A. (2007). „Was ist guter Unterricht?“. Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*(36), 10–43.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lernen: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2016). *Kenne deinen Einfluss!* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, C. (2011). *Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt? - Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*. Wien: Passagen Verlag.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2011). Unterrichtsdiagnostik - Voraussetzungen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: A. Bartz, M. Damman, S. Huber, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 14 (3/2008), 17–47.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2011). Zum Lehrer geboren? *Bayerische Schule*, 64(3), 14–16.
- Helsper, W. (2002). Lehrprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswirt: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2004a). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturoreoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004b). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 303–308.
- Helsper, W. (2004c). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hertle, E.M. (2007). *Studienseminare - Stätten innovativer Lehrerbildung: Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für Berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

- Honer, A. (2011). Interview. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl., S. 94–99). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Jörg, T., Davies, B. & Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2 (2007), 145–156.
- Jürgens, E. & Sandop, J. (2010). Was ist guter Unterricht? - Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort In: E. Jürgens & J. Sandop (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? - Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50–72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159–274). Hamburg: Buske.
- kaosilot.ch. Heruntergeladen am 14.02.2019 von <https://www.kaosilots.ch/school/>
- kaosilot.dk. Heruntergeladen am 14.02.2019 von <https://www.kaosilot.dk/philosophy/>
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kleemann, F., Krähne, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kliebisch, U.W. & Melofski, R. (2013). *Lehrer Sein: Erfolgreich handeln in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Heruntergeladen am 16.11.2017 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Köhler, K. & Weiß, L. (2013). *Die ersten Wochen im Referendariat: Der ultimative Leitfaden für Erfolg in Seminar, Schule und Unterricht*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Korthagen, F.A.J. (2000). Teacher educators: from neglected group to spearhead in the development of education. In: G.M. Willems, J.H.J. Stakenborg & W. Veugelaers (Hrsg.), *Trends in dutch teaching education* (S. 35–48). Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheit im Referendariat. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–276). Wiesbaden: Springer VS.
- Krapp, A. (2007). Lehren und Lernen. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon der Pädagogik* (S. 454–457). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kratzsch, S. & Masendorf, F. (1979). Aspekte problematischen Seminarleiterverhaltens aus der Sicht von Lehramtsanwärtern in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: K.J. Klauer & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1979*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Krüger, H.-H. (2000). Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 323–342.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6., durchgesehene Aufl.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuen, G. & Schwarzmann, A. (2013). *So geht guter Unterricht: Schüler geben Referendaren Tipps*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, M.M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster, New York: Waxman Verlag.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann Verlag.
- Küstner, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Lähdemäki, J. (2019). Case Study: Kaospilots - From Passive Listeners to Global Change Agents. In: J.W. Cook (Hrsg.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (S. 375–396). Cham, Schweiz: Palgrave Macmillan.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung: Band 1 Methodologie* (2., korrigierte und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lenzen, D. (1999). Bildung. In: D. Lenzen (Hrsg.), *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will* (S. 177–185). Reinbeck: Rowohlt.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 51, 164–181.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 51, 47–70.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht. *Friedrich Jahresheft*, 2007, 26–30.
- LPO II. (2016). *Lehramtsprüfungsordnung II (LPO II) vom 28. Oktober 2004 (GVBl. S. 428, BayRS 2038–3–4–8–11–K), die zuletzt durch Verordnung vom 8. August 2016 (GVBl. S. 268) geändert worden ist*. Heruntergeladen am 15.08.2018 von http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II/true
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1959). Wissenssoziologie. In: A. Vierkandt (Hrsg.), *Handwörterbuch Soziologie* (S. 659–680). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Berlin und Neuwied: Luchterland Verlag.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Matthes, J. (1992). The Operation Called „Vergleichen“. In: J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaft vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2012). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Mayr, J., Gurtzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3/2015), 319–333.
- Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung: Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt* (S. 183–206). Wien: Lit Verlag.
- McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H.G., Gebauer, M.M. & Schwabe, F. (2016). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster, New York: Waxmann.
- McMurry, C.A. & McMurry, F.M. (1910). *The Method of the Recitation*. New York: The Macmillan Company London.
- Merzyn, G. (2005). Junge Lehrer im Referendariat. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 58(1), 4–7.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht? 12. Auflage*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, L. (2001). Die zweite Ausbildungsphase: oder: Der Sprung ins kalte Wasser. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(1/2001), 49–57.
- Mühlhausen, U. (2007). *Abenteuer Unterricht: Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, A.-M. Nohl & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Nix, F. & Wollmann, J. (2015). *Hattie und die Folgen: Empirische Befunde und didaktische Konsequenzen zum erfolgreichen Unterricht*. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, A.-M. Nohl & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies, Insights from PISA*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 245–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 299–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Peirce, C.S. (1960 (1934)). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce: Volume V Pragmatism and Pragmaticism* (Hrsg. von C. Hartshorne und P. Weiss) (2. Aufl.). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1960 (1935)). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce: Volume VI Scientific Metaphysics* (Hrsg. von C. Hartshorne und P. Weiss) (2. Aufl.). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1991 (1903)). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (Hrsg. von K.-O. Apel). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Praetorius, A.-K. (2013). Einschätzung von Unterrichtsqualität durch externe Beobachterinnen und Beobachter. Eine kritische Betrachtung der aktuellen Vorgehensweise in der Schulpraxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(2013), 174–185.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 182–198.
- Riemann, G. (2011). Narratives Interview. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung* (3. durchgesehene Aufl., S. 120–122). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rocha, L.M. (1999). *Complex systems modeling: Using metaphors from nature in simulation and scientific models*. Heruntergeladen am 25.04.2019 von <https://informatics.indiana.edu/rocha/publications/complex/csm.html>
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rüdiger-Koetje, E. (2015). *77 Tipps für den Unterrichtsbesuch und Lehrprobe*. Augsburg: Auer Verlag.
- Scheunpflug, A. (2001a). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Scheunpflug, A. (2001b). *Evolutionäre Didaktik: Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schilmöller, R. (2006). Guter Unterricht - eine Technik? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(1/2006), 70–88.
- Schilmöller, R. (2010). Guter Unterricht - Gute Schule: Notwendige Kontexte gelingender Unterrichtspraxis. In: C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (S. 76–102). Münster: Aschendorff Verlag.
- Schnaitmann, G.W. (2006). Empirische Untersuchungen zum Vergleich des alten und neuen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung: Stand und Perspektiven* (S. 181–191). Münster: Waxmann Verlag.

- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 123–137). Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Schubarth, W., Seidel, A., Speck, K. & Gerns, C. (2007a). Die 2. Phase der Lehrerbildung aus unterschiedlichen Perspektiven: Befragungen von LehramtskandidatInnen, SeminarleiterInnen und AusbilderInnen im Land Brandenburg. *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 13(1), 41–50.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007b). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar - Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Universität Siegen.
- Schütze, F. (1976a). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: A. Weymann & Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltags-handeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung* (S. 159–260). München: Fink Verlag.
- Schütze, F. (1976b). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: G. Dux & T. Luckmann (Hrsg.), *Beiträge zur Wissenssoziologie - Beiträge zur Religionssoziologie* (S. 7–41). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen* (Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können Aufl.). Hagen: FB Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–276). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In: W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–73). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F., Bräu, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M. & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch: Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333–377). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Seel, N.M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft*. Berlin und Heidelberg: Springer VS.
- Seibert, N. & Serve, H.J. (1993). *Prinzipien guten Unterrichts: Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*. München: PimS-Verlag.
- Slavin, R.E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12. Aufl.). London: Pearson.
- Spaemann, R. (1975). Nebenwirkungen als moralisches Problem. *Philosophisches Jahrbuch*, 82(2), 323–335.
- Stadelmann, M. & Spigri, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll: Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Stigler, J.W. (1998). Video Surveys: New Data from the Improvement of Classroom Instruction. In: S.G. Paris & H.M. Wellman (Hrsg.), *Global Prospects for Education. Development, Culture and Schooling* (S. 129–168). Washington DC.: American Psychological Association.
- Storr, B. (2006). *In der Lehrprobe da machst du 'ne Show*. Berlin: Logos Verlag.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Striecholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4/2009), 622–645.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2001). Kann Schule leisten, was sie leisten soll? In: W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule* (S. 255–270). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (1997). Entwicklungen und Stationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 27–42). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tullodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2010). Guter Unterricht: Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik. In: C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (S. 39–52). Münster: Aschendorff Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Bd. 57; Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2014). Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen. In: E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Terhart, E. (2016). Zur Relevanz der aktuellen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. In: N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, M.M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 171–176). Münster, New York: Waxmann.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tremml, A.K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tremml, A.K. (2010). *Philosophische Pädagogik: Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices: Educational Practices Series-3* Heruntergeladen am 16.08.2018 von http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03c.pdf
- Walke, J. (2004). *Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine Analyse auf Basis vorhandener Informationen und Daten*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik - Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Weber, M. (1968). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß einer verstehenden Soziologie* (5., rev. Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in der Schule* (S. 17–32). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Welser, S. (2017). *Fraktale Vielfalt zwischen Pädagogik und Politik: Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Orientierungen in der Mädchenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werner-Bentke, F. (2010). *Lehrerbildung aus der Perspektive von GymnasialreferendarInnen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017). *Visible Feedback*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die pädagogische Anthropologie. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer VS.
- ZALG. (2014). *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 477, BayRS 2038-3-4-6-1-K), die zuletzt durch § 1 Nr. 119 der Verordnung vom 22. Juli 2014 (GVBl. S. 286) geändert worden ist.*, Heruntergeladen am 15.08.2018 von <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG>true>
- ZALGM. (2014). *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 454, BayRS 2038-3-4-1-3-K), die zuletzt durch § 1 Nr. 116 der Verordnung vom 22. Juli 2014 (GVBl. S. 286) geändert worden ist.*, Heruntergeladen am 15.08.2018 von <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALGH>
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Transkriptionsregeln nach Talk in Qualitative Social Research (TiQ), eigene Abbildung nach R. Bohnsack (2014, S. 253f.)	41
Tab. 2: Darstellung der sinngenetischen Typologie in der Dimension „Lernen im Unterricht“	98
Tab. 3: Darstellung der sinngenetischen Typologie in der Dimension „Lernen für den Unterricht“	99
Tab. 4: Darstellung der Relationierungen der typisierten Orientierungen der sinngenetischen Typenbildung	100
Tab. 5: Überblick über die relationale Typologie	129
 Abb. 1: Domänen des EPIK-Ansatzes: eigene Abbildung nach Paseka et al. (2011, S. 26)	24
Abb. 2: Das Kompetenzmodell von COACTIV: eigene Abbildung nach Baumert et al. (2011, S. 33)	25
Abb. 3: Kompetenzbereiche des Lehrerdaseins – eigene verkürzte Darstellung nach (KMK, 2004)	26
Abb. 4: Textsortentrennung und dokumentarische Methode – eigene Abbildung (Struktur angelehnt an Kleemann et al. 2009 [S. 66])	45
Abb. 5: Darstellung der relationalen Typenbildung: eigene Abbildung in Anlehnung an Asbrand und Martens (2018, S. 42)	51

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 Handels 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