



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	Forschungsdiesiderat, 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 Mikrophänomnologie 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.