

Michaela Schulte

Das Studienseminar.

Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare.

Michaela Schulte

Das Studienseminar.
Die Ausbildung im Studienseminar
(Gymnasium & Gesamtschule) aus der
Perspektive der Referendare.

Dissertation
Vorgelegt im Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen

INHALTSVERZEICHNIS

1	VORWORT	9
2	EINLEITUNG.....	11
3	STAND DER FORSCHUNG ZUR ZWEITEN PHASE DER LEHRERAUSBILDUNG..	15
3.1	Lehrerausbildung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.....	15
3.2	Empirische Studien zur Ausbildung im Studienseminar	18
3.2.1	Ältere Untersuchungen.....	18
3.2.2	Aktuelle Untersuchungen seit 2000 und zusammenfassende Einschätzung der Forschungslage	21
4	VORGEHENSWEISE UND RAHMENBEDINGUNGEN.....	25
4.1	Organisation und Ablauf des Forschungsprojekts „Die Arbeit im Studienseminar“	25
4.2	Die Ausbildungsmodelle der drei Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg	28
4.2.1	Ziel des Vorbereitungsdienstes.....	28
4.2.2	Dauer und Gliederung des Vorbereitungsdienstes	28
4.2.2.1	Nordrhein-Westfalen	30
4.2.2.2	Baden-Württemberg	31
4.2.2.3	Bayern.....	32
4.2.3	Ausbildung am Seminar	33
4.2.3.1	Nordrhein-Westfalen.....	33
4.2.3.2	Baden-Württemberg	34
4.2.3.3	Bayern.....	34
4.2.4	Ausbildung an der Schule	35
4.2.4.1	Nordrhein-Westfalen.....	36
4.2.4.2	Baden-Württemberg	37
4.2.4.3	Bayern.....	37
4.2.5	Die Zweite Staatsprüfung.....	38
4.2.5.1	Nordrhein-Westfalen.....	38
4.2.5.2	Baden-Württemberg	39
4.2.5.3	Bayern.....	40
4.3	Die Methode	41
4.3.1	Das Studienseminar als System.....	41
4.3.2	Ethnographie als Zugang.....	43
4.3.3	Leitfadengestützte themenzentrierte Interviews	44
4.3.4	Analyse der Interviews.....	46
4.3.4.1	Die Erstellung von Reporten	47
4.3.4.2	Normalsatzmethode	51
5	DIE BEARBEITUNG VON WISSEN IM STUDIENSEMINAR: THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN	53
5.1	Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung.....	54
5.2	Das Konzept des impliziten und expliziten Wissens und seine Bedeutung für die Lehrerausbildung	56
5.2.1	Implizites Wissen.....	56
5.2.2	Explizites Wissen	58
5.3	Die Vermittlung: Wie wird der Anfänger zum Könner?.....	60
5.3.1	Überlegungen zur Vermittelbarkeit expliziten und impliziten Wissens.....	60
5.3.2	Wege der Vermittlung expliziten und impliziten Wissens	61

6	DIE ERGEBNISSE	65
6.1	Vorbemerkungen	65
6.1.1	Die Reporte	65
6.1.2	Die Analyse der Normalsätze	65
6.1.2.1	Die Kategorien der Situationen	66
6.1.2.2	Die Gegenstandskategorien.....	68
6.1.2.3	Die Tätigkeitskategorien	70
6.1.2.4	Die Rollen.....	71
6.2	Die Situationen.....	72
6.2.1	Die Situationen: Reporte.....	72
6.2.1.1	Das Allgemeine Seminar	72
6.2.1.2	Das Fachseminar	81
6.2.1.3	Die Ako-Sitzung.....	87
6.2.1.4	Die Hospitation	87
6.2.1.5	Der eigene Unterricht der Referendare: angeleiteter und eigenverantwortlicher Unterricht	89
6.2.1.6	Die Unterrichtsnachbesprechungen	101
6.2.1.7	Die Unterrichtsvorbereitung.....	108
6.2.1.8	Die Prüfung	112
6.2.1.9	Die Ausbildung als Ganze.....	120
6.2.2	Die Situationen: Analyse der Normalsätze.....	125
6.2.2.1	Das Allgemeine Seminar	126
6.2.2.2	Das Fachseminar	131
6.2.2.3	Die Kompaktveranstaltung	133
6.2.2.4	Das Seminar	133
6.2.2.5	Der Unterricht der Referendare: angeleiteter und eigenverantwortlicher Unterricht	135
6.2.2.6	Die Hospitation	139
6.2.2.7	Die Ako-Sitzung – eine Besonderheit der Ausbildung in Nordrhein-Westfalen	139
6.2.2.8	Die Unterrichtsnachbesprechungen	140
6.2.2.9	Die Schule	144
6.2.2.10	Die Situation ‚Privat‘	147
6.2.2.11	Die Vorbereitung der Prüfung	148
6.2.2.12	Das Kolloquium.....	150
6.2.2.13	Zusammenfassung.....	152
6.3	Die Gegenstände	153
6.3.1	Analyse der Normalsätze	153
6.3.1.1	Ausbildung und Organisatorisches	155
6.3.1.2	Eigener Unterricht	158
6.3.1.3	Themen zu Unterricht.....	168
6.3.1.4	Schulische Themen	170
6.3.1.5	Literatur.....	176
6.3.1.6	Pädagogik und Psychologie	179
6.3.1.7	Geschichte und Politik	182
6.3.1.8	Rechtliches.....	182
6.3.1.9	Probleme und Fragen der Referendare	185
6.3.1.10	Bewertung	187
6.3.1.11	Fachliches	187
6.3.1.12	Die Arbeit im Allgemeinen Seminar.....	189
6.3.1.13	Fälle und Beispiele	189
6.3.1.14	Kolloquiumsthemen	189
6.3.1.15	Inhaltsleer und Sonstiges.....	189
6.3.1.16	Zusammenfassung.....	193
6.4	Die Tätigkeiten	195
6.4.1	Analyse der Normalsätze	195
6.4.1.1	Kommunikation	197
6.4.1.2	Unterrichtliche Tätigkeiten.....	202

6.4.1.3	Vermittlung und Aufnahme	204
6.4.1.4	Kritik und Beratung.....	206
6.4.1.5	Probleme haben und Hilfe bekommen.....	208
6.4.1.6	Wahrnehmen.....	211
6.4.1.7	Produktion	213
6.4.1.8	Material austeilen und bekommen	216
6.4.1.9	Reflektieren und Analysieren	218
6.4.1.10	Arbeiten	220
6.4.1.11	Üben	223
6.4.1.12	Beurteilen	225
6.4.1.13	Allgemeine Vorbereitung.....	225
6.4.1.14	Inhaltsleere Tätigkeiten	225
6.4.1.15	Zusammenfassung	228
6.5	Die Rollen	229
6.5.1	Reporte	229
6.5.1.1	Der Leiter des Allgemeinen Seminars.....	229
6.5.1.2	Der Fachseminarleiter	232
6.5.1.3	Die Ausbildungslehrer.....	235
6.5.1.4	Sonstige Lehrer an der Schule	238
6.5.1.5	Der Ausbildungskordinator.....	239
6.5.1.6	Der Schulleiter	240
6.5.1.7	Die Mitreferendare.....	241
6.5.1.8	Sonstige Personen	245
6.5.2	Analyse der Normalsätze	245
7	DIE BEARBEITUNG VON WISSEN IM STUDIENSEMINAR: ERGEBNISSE.....	251
7.1	Vermittlung expliziten Wissens im Seminar und implizites Lernen in der Situation Unterricht.....	251
7.2	„Auf einmal klappt’s!“: Die Bedeutung des angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterrichts für den Erwerb impliziten Wissens.....	255
7.2.1	Die Hospitation	256
7.2.2	Der angeleitete Unterricht	257
7.2.3	Der eigenverantwortliche Unterricht.....	259
7.3	Die Meister-Lehrling-Beziehung: Das Herzstück der praktischen Ausbildung.....	261
7.3.1	Verhältnis zwischen Referendaren und Ausbildungslehrern	262
7.3.2	Verhältnis zwischen Referendaren und Seminarausbildern	266
7.4	Der geforderte Praxisbezug: Auf der Suche nach impliziten Lernerfahrungen?	267
7.5	Leistungsbeurteilung: Welches Können wird bewertet?.....	273
8	FAZIT UND AUSBLICK	275
8.1	Welches Wissen wird im Studienseminar bearbeitet?.....	275
8.2	Ausblick.....	278
9	LITERATUR.....	281
10	ANHANG	287
10.1	Tabellenverzeichnis	287
10.2	Abbildungsverzeichnis.....	290
10.3	Abkürzungsverzeichnis	290
10.4	Tabellen aus der Analyse der Normalsätze	291
10.5	Interviewleitfäden 1-3	333
10.5.1	Leitfaden für ein Interview mit Referendaren (Interview 1).....	333
10.5.2	Leitfaden für ein Interview mit Referendaren (Interview 2).....	334
10.5.3	Leitfaden für ein Interview mit Referendaren (Interview 3).....	335

1 Vorwort

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Die Arbeit im Studienseminar (Gymnasium)“ entstanden, das im Zeitraum von August 2003 bis März 2007 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde. Im Zeitraum von April 2003 bis Juli 2003 hat die Universität Siegen eine Anschubfinanzierung zur Verfügung gestellt. Ohne diese Förderungen wäre ein solches Forschungsvorhaben insgesamt nicht durchführbar gewesen.

Ausdrücklich danken möchte ich an dieser Stelle den Leitern und Mitarbeitern der diversen Studienseminare in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die sich zur Zusammenarbeit bereit erklärt haben und bei meinen Besuchen immer hilfsbereit und ansprechbar waren. Bedanken möchte ich mich auch bei allen Referendaren, die mir in zumeist drei ausführlichen Interviews über ihre Ausbildung im Studienseminar berichtet haben.

Die anschließende Bearbeitung und Analyse der Interviews bis hin zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit wäre ohne die Hilfe und Unterstützung vieler Personen an der Universität Siegen so nicht möglich gewesen. Zuallererst nicht ohne die Unterstützung meines Betreuers Peter Menck, ohne die vielen Ratschläge, seine Geduld bei Nachfragen, die viele Zeit, die wir gemeinsam in der Arbeit am Projekt verbracht haben und die lehrreichen Gespräche in den letzten Jahren wäre die Fertigstellung der Dissertation ein schwieriges Unterfangen geworden.

Ich danke außerdem Herrn Sascha Treude für die Erstellung einer Datenbank, auf die ich mich während der gesamten Arbeit immer verlassen konnte. Ich danke auch allen studentischen Hilfskräften, die die Interviews verschriftlicht und korrigiert haben, hier allen voran Frau Sonja Bähner. Ich danke Udo Hagedorn für den intensiven Austausch, die produktiven Hinweise und dafür, dass er während der gesamten Zeit der Promotion immer für mich da war.

Markus Langner, Sonja Bähner, Andreas Vohns, Bastian Thielmann, Andrea Löwing, Sarah Gercke und Frank Böhm haben das Manuskript gewissenhaft durchgesehen und mir mit vielen hilfreichen Anmerkungen auf dem letzten Stück Weg bis zur Druckfassung sehr geholfen; dafür danke ich auch ihnen.

Vielen Dank auch - last but not least - an meine Familie, vor allen Dingen meine Mutter, für die Unterstützung und für das Verständnis dafür, dass die Freizeit (auch am Wochenende) manchmal etwas knapp bemessen war. Darüber hinaus möchte ich mich besonders bei meinem Freund Peter Heer bedanken, der mich sehr unterstützt hat und mich (nicht zuletzt durch Abgabe seiner Dissertation...) motiviert hat, weiter zu machen und das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Siegen, im August 2008

2 Einleitung

Lehrerbildung war und ist immer wieder Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen und Reformbestrebungen. Daraus resultierende Veränderungen und Reformen betreffen in Deutschland sowohl die erste, universitäre Phase als auch die zweite Phase, die Ausbildung im Studienseminar¹. Für die inhaltlichen Vorgaben und die theoretische wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung ist die Erziehungswissenschaft die zuständige Disziplin. Eine Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung ist es, empirische Daten zur Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung und nach der Art und Weise, in der sie wirkt, bereitzustellen.

Trotz der Bemühungen um diese Aufgabe ist bisher nur wenig Verlässliches über die Wirksamkeit der Lehrerbildung empirisch belegt. Dieser Befund trifft in besonderem Maße auf Forschung zur Ausbildung im Studienseminar zu, hier ist der Forschungsstand defizitär (s. ausführlich Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 15 ff.). Größer angelegte repräsentative Studien zur Ausbildung im Studienseminar hat es seit Ende der 1970er Jahre nicht gegeben. Die Zahl der Forschungsprojekte, die sich mit diesem Teil der Ausbildung befassen, hat sich in den letzten Jahren zwar erhöht, sie sind methodisch allerdings oft eindimensional angelegt und der Komplexität des Untersuchungsgegenstands nicht angemessen. Es fehlt vor allen Dingen an fundierter qualitativer Forschung, die die Mechanismen und die Logik der Ausbildung im Studienseminar offen legt.

In der eingangs erwähnten öffentlichen, meistens bildungspolitisch geprägten Diskussion um Veränderungen und Reformen in der Lehrerbildung fällt zweierlei auf: einerseits wird zwar die schlechte Forschungslage zur Ausbildung im Studienseminar kritisiert, andererseits diskutiert man Veränderungen der Ausbildung derart, als ob ausreichende und detaillierte Kenntnis darüber bestehen würde, wie die sogenannte Zweite Phase funktioniert, was sie ausmacht und dementsprechend auch, wie sie zu reformieren sei. Man beruft sich auf Wissen um die formalen Bedingungen und die vorgeschriebenen Inhalte der Ausbildung, aber weder die Bildungspolitik noch erziehungswissenschaftliche Forschung haben bisher ausreichende und fundierte empirische Befunde vorgelegt, die einer Veränderung zu Grunde gelegt werden können. Es gibt eine Anzahl von Befragungen Beteiligter der Ausbildung im Studienseminar, die in enger Verbindung mit solchen Reformvorhaben stehen: Referendare und Ausbilder werden, meistens mit standardisierte Fragebögen zu bestimmten Inhalten und Abläufen der Ausbildung befragt. Oft wird hier die Zufriedenheit der Beteiligten erfragt, die Ergebnisse dienen meistens der Legitimation und Absicherung eines bereits geplanten Reformschritts.

Was fehlt, sind Untersuchungen, die nicht in direktem Zusammenhang mit einem mehr oder weniger detailliert beschriebenen Reformvorhaben stehen, sondern sich mit der Struktur der Ausbildung, mit ihrer Logik befassen und nicht mit der Ausbildungszufriedenheit der Referendare oder ihrer Ausbilder. Es fehlen Untersuchungen, die nicht darauf zielen, Vorschläge für Reformen oder Verbesserungen der Ausbildung zu machen oder diejenigen Bestandteile zu identifizieren, die nicht verändert werden sollten, sondern es sich zum Ziel setzen, eine fundierte empirische Datenbasis über die Ausbildung im Studienseminar für alle reformerischen und bildungspolitischen Argumente zu schaffen. Diesem Vorhaben möchte sich die vorliegende Arbeit widmen, die im Arbeitszusammenhang des Forschungsprojekts „Die Arbeit im Studienseminar“ entstanden ist.²

¹ Der Begriff „Studienseminar“ ist doppeldeutig. Er bezeichnet zum einen diejenige Einrichtung als ganze, an der angehende Lehrer die 2. Phase ihrer Ausbildung absolvieren; zum anderen wird damit einer der Lernorte bezeichnet, an denen diese Ausbildung stattfindet. Die beiden alternativen Bezeichnungen zum ‚Studienseminar‘, ‚Zweite Phase‘ und ‚Referendariat‘ engen den Blick auf die zu untersuchende Sache vorweg ein, denn sie bezeichnen eher eine zeitliche *Phase* im Prozess der Professionalisierung von angehenden Lehrern, nicht die Institution. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die *Einrichtung selbst*, nicht der Prozess Gegenstand der Betrachtung sein. Die von mir im Folgenden verwendete Bezeichnung ‚Studienseminar‘ bezieht sich auf beide Ausbildungsorte: Ausbildungsschule und Seminar.

² Das Projekt wurde in der Zeit vom 1.8.2003 bis 31.3.2007 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. Peter Menck durchgeführt.

Anknüpfend an die gerade dargestellten Überlegungen und die Befunde über den aktuellen Stand der Forschung, ist es Ziel dieser Arbeit, die Logik der Ausbildung im Studienseminar aus Sicht der Beteiligten, der Referendarinnen und Referendare³ darzustellen. Zu diesem Zweck wurde folgende Ausgangsfrage formuliert: Welches Wissen von Erziehung und Unterricht wird im Studienseminar auf welche Weise bearbeitet? Ziel des Projekts ist es damit, das pädagogische Wissen und seine Bearbeitung in der Zweiten Ausbildungsphase so detailliert wie möglich darzustellen. Die Logik der Ausbildung über die Frage nach dem dort bearbeiteten Wissen zu rekonstruieren erscheint dabei aus verschiedenen Gründen Erfolg versprechend: Die Spezifika der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase in der Lehrerausbildung werden über die unterschiedlichen dort zu vermittelnden und zu erarbeitenden Wissensbestände voneinander abgegrenzt. Vertreter beider Ausbildungsphasen betonen immer wieder die unterschiedliche Funktion und vor allem das spezifische Wissen des jeweiligen Ausbildungsabschnitts. Wir⁴ haben im Forschungsprojekt die Frage weiter eingegrenzt und uns auf die Erforschung des pädagogischen Wissens beschränkt, auch wenn die Ausgangsfrage so auch für einzelne Fächer gestellt werden könnte. In zweierlei Hinsicht wurde das Feld im Forschungsprojekt weiter begrenzt: Wir beschränken uns auf den allgemein-pädagogischen Teil der Ausbildung und auf die Ausbildung von Gymnasiallehrern, bzw. im Falle Nordrhein-Westfalens als einem der in die Untersuchung einbezogenen Bundesländer, auch die Ausbildung von Lehrern für die Gesamtschule.⁵

Für die Rekonstruktion der Logik der Ausbildung aus Sicht der Beteiligten haben wir uns im Forschungsprojekt für eine ethnomethodologische Sichtweise entschieden, die es erlaubt, das Studienseminar aus der Perspektive von (scheinbar) nichts wissenden Außenstehenden zu beobachten. Als ‚Insider‘ des Studienseminars wurden mit insgesamt 44 Referendaren aus drei Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern) ausführliche qualitative (themenzentrierte, leitfadengestützte) Interviews durchgeführt. Jeder Referendar wurde zu drei Zeitpunkten der Ausbildung, zu Beginn (im 1. Ausbildungshalbjahr), nach Übernahme des eigenverantwortlichen Unterrichts (im Lauf des 2. und 3. Ausbildungshalbjahrs) und nach dem Zweiten Staatsexamen (gegen Ende des 4. Ausbildungshalbjahrs) interviewt (zum genauen Aufbau des Projektes s. Kapitel 4.1, S. 25 ff.). Bayern und Baden-Württemberg wurden neben Nordrhein-Westfalen als weitere Bundesländer für das Forschungsprojekt ausgewählt⁶, weil diese beiden eine andere Form der Organisation der Ausbildung als Nordrhein-Westfalen haben. Die so erhobenen Daten wurden in einem zweiseitigen Analyseverfahren, das auf qualitative und quantitative Methoden zurückgreift, analysiert (zur Beschreibung des methodischen Vorgehens s. u. Kapitel 4.3.4 S. 46).

Der Hauptteil der Arbeit besteht in der ausführlichen Darstellung der empirischen Befunde in Kapitel 5 (S. 65 ff.). In diesem Teil erfolgt die Beantwortung der Ausgangsfrage nach dem pädagogischen Wissen im Studienseminar und seiner Bearbeitung. Kapitel 5 ist aufgrund der Menge und Reichhaltigkeit der Interviews sehr umfangreich. Da aber eine möglichst detaillierte empirische Auskunft über das Wissen und seine Bearbeitung aus Perspektive der befragten Referendare Ziel der Forschungsbemühungen war, steht die ausführliche Darstellung der Ergebnisse daher auch im Zentrum dieser Arbeit.

Bei der Zusammenstellung der Ergebnisse wurde deutlich, dass zum Verständnis der Ausbildungslogik im Studienseminar das Nachdenken über den Zusammenhang von Wissen und Kön-

³ Im Folgenden verwende ich der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit halber nur die männliche Form „Referendare“, wobei hier ausdrücklich auch immer die Referendarinnen mit gemeint sind.

⁴ Gelegentlich ist es erforderlich, auf den Arbeitszusammenhang des Forschungsprojekts „Die Arbeit im Studienseminar“ zu verweisen, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist. Das ‚wir‘ meint in diesem Zusammenhang dann immer die am Forschungsprojekt Beteiligten, Herrn Prof. Peter Menck und mich.

⁵ Im Folgenden ist daher auch die Ausbildung von Gesamtschullehrern in Nordrhein-Westfalen immer mit gemeint, wenn ich aus Gründen der Einfachheit zusammenfassend nur von der Gymnasiallehrausbildung spreche.

⁶ Auch wenn hier natürlich keine Vollerhebung im Sinne einer Befragung aller Referendare dieser Bundesländer stattfinden konnte, bietet die Anzahl der geführten Interviews die Möglichkeit eines fundierten Vergleichs der Ausbildung in diesen drei Bundesländern. Insgesamt wurden Interviews mit über 40 Referendaren zu drei Zeitpunkten ihrer Ausbildung durchgeführt, s. Tabelle 1 S. 17.

nen unbedingt notwendig ist. Die in den Interviews enthaltenen Antworten auf die Ausgangsfrage des Forschungsprojekts legen die folgende Sichtweise nahe: es wird nicht nur theoretisches Wissen weitergegeben, sondern die Referendare erwerben auch praktisches Wissen: insgesamt erwerben sie ein Können. Das Konzept des impliziten Wissens, das in Kapitel 4 erläutert wird (S. 53 ff.) bietet die Möglichkeit, die Daten noch einmal genauer auf diesen Zusammenhang von Wissen und Können hin zu interpretieren; diese Interpretation erfolgt in Kapitel 6 (S. 251 ff.) Fazit und Ausblick der vorliegenden Arbeit werden in Kapitel 8 (S. 275 ff.) gegeben.

3 Stand der Forschung zur Zweiten Phase der Lehrerbildung

In dem Projekt, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist, wurde auf Vorarbeiten zurückgegriffen, die in Form einer Literaturstudie als Staatsexamensarbeit vorliegt. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse findet sich in SCHULTE 2002. Im Rahmen dieser Studie wurde die Literatur zur Ausbildung der Gymnasiallehrer im Studienseminar im Zeitraum von 1970 bis 2002 systematisch analysiert. In der Literaturanalyse wurden insgesamt 164 Zeitschriften- und Sammelwerkartikel sowie 24 Monographien und Sammelwerke untersucht. Die 164 Artikel wurden einer systematischen qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die Monographien in ihren Erkenntnisabsichten und ihren wesentlichen Ergebnissen zusammengefasst. Es konnten so thematische Schwerpunkte und Lücken in der Bearbeitung des Themas ‚Ausbildung im Studienseminar‘ festgestellt werden. Um den Stand der Forschung zu skizzieren, werde ich die Ergebnisse dieser Literaturanalyse zusammenfassen und neuere Literatur und Forschungsergebnisse von 2002 bis zum heutigen Tag mit einbeziehen. Die Darstellung untergliedere ich in drei Abschnitte: Ich beschreibe zunächst den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Lehrerbildung als Ganzen. Anschließend betrachte ich dann im Besonderen die empirischen Studien als einen Teil dieses Diskurses.

3.1 Lehrerbildung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

In den letzten zehn Jahren hat es einen deutlichen Anstieg der Analyse- und Reformpapiere zur Lehrerbildung gegeben. Unter Reformpapieren verstehe ich hier zusammenfassend alle bildungspolitische Schriften, die sich im Zusammenhang mit Veränderungen und Reformen der Lehrerbildung zu ebendieser äußern und zum Beispiel Expertengutachten erstellen lassen, wie es auch im aktuellen Reformierungsprozess der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen geschieht. Parallel dazu hat sich – unter anderem angeregt durch die Ergebnisse der PISA-Studie – ein breiter Diskurs über Bildung und Schule entwickelt.⁷ In dieser Reformdiskussion ist auch die Zweite Phase der Lehrerbildung immer wieder Thema. Trotz dieses Anstiegs bleibt eine zentrale Diagnose zur Lage der Zweiten Phase die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bereits lang andauernde und trotzdem immer noch aktuelle Klage über die schlechte empirische Forschungslage, hier stellvertretend dargestellt durch Befunde aus zwei für den aktuellen Diskurs zentralen Schriften: den ‚Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland‘⁸ und dem Gutachten der Expertenkommission um Prof. Jürgen Baumert für das Land Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2007.⁹

„Die intensive Kritik an der 1. Phase der Lehrerbildung führt nicht selten dazu, dass die 2. Phase (Vorbereitungsdienst, Referendariat) als immer noch ‚vergessener Teil der Lehrerbildung‘ gleichsam unbeobachtet bleibt.“¹⁰

„Die Kommission hat während ihrer Arbeit versucht, die argumentative Literatur zur Modernisierung der Lehramtsausbildung zu sichten und vorliegende Erfahrungsberichte auszuwerten. Insgesamt belegt die Literatur eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen normativen Aussagen und Wirkungsbehauptungen einerseits und einem eklatanten Mangel an empirischer Evidenz andererseits. Die Lehramtsausbildung gehört zu einem sträflich vernachlässigten Gebiet der empirischen Bildungsforschung. Dies gilt sowohl für die Erste als auch Zweite Ausbildungsphase.“¹¹

⁷ Vgl. Terhart 2003, S. 163.

⁸ Terhart 2000.

⁹ Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2007, das sogenannte ‚Baumert-Gutachten‘ zur Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen.

¹⁰ Terhart 2000, S. 17.

¹¹ Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2007, S. 13.

Über solche Reformschriften¹² und Gutachten hinaus gibt es synoptische Texte, die sich mit dem Forschungsstand in der Lehrerbildung in Deutschland befassen und zur gleichen Einschätzung kommen, den sie noch deutlicher formulieren:

„Die zweite Phase der Lehrerbildung wird nicht nur kaum erforscht, darüber hinaus erscheinen die wenigen vorhandenen Ergebnisse aus forschungsmethodischer Perspektive äußerst defizitär. Die von den Seminarstandorten durchgeführten Studien sind von einfachem methodischen Niveau, das Vorgehen wird kaum dokumentiert und die Ergebnisse sind aufgrund der Standortgebundenheit nur von sehr begrenztem Aussagewert. Die wenigen methodenplural und qualitativ angelegten Studien [...] liefern Einsichten, die insbesondere einen breiteren Einsatz qualitativer Methoden in dieser Phase als äußerst lohnend erscheinen lassen.“¹³

Die Bilanzierung der Forschungsleistung sieht, was die empirischen Studien zur Zweiten Phase der Lehrerbildung angeht, nicht anders aus. (s.u. S. 18) Neben den empirischen Studien gibt es im erziehungswissenschaftlichen Diskurs noch weitere Arbeiten, die sich mit der Zweiten Phase der Lehrerbildung befassen: Analysen und Beschreibungen mit wissenschaftlichem Anspruch, Berichte aus einzelnen Studienseminaren, Schriften von Referendaren oder Ausbildern oder auch Ratgeber und Informationsschriften, meistens für Referendare. Diese Texte finden sich in Sammelbänden zur Lehrerbildung¹⁴ und in den einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften¹⁵, sie liegen zum Teil als Monographien¹⁶ oder als Berichte aus einzelnen Studienseminaren vor. Die verschiedenen Texte sind für die Ermittlung eines Bildes über den Forschungsstand zur Zweiten Phase der Lehrerbildung von unterschiedlicher Relevanz: Neben den wenigen empirischen Untersuchungen können nur noch wissenschaftliche Beschreibungen als relevant für den Forschungsstand angesehen werden.¹⁷ Berichte aus einzelnen Studienseminaren, von Referendaren oder Seminarleitern geben einen wichtigen Einblick in den Ausbildungsalltag, sind allerdings von nur begrenzter wissenschaftlich verallgemeinerbarer Aussagekraft und Validität. Erwähnenswert ist, dass diese Berichte fast ausschließlich negative Erfahrungen mit der Ausbildung im Studienseminar schildern¹⁸, wie insgesamt der Diskurs um die zweite Phase von der Beschreibung von Schwierigkeiten und Defiziten bestimmt zu sein scheint. Um es zusammenfassend noch einmal mit anderen Worten zu sagen: Es fehlen im wissenschaftlichen Diskurs „[...] fundierte, umfassende und vergleichende Analysen zu den tatsächlichen Wirkungen der Lehrerbildung, die über Einzelbeobachtungen, Zufriedenheitsabfragen und notenbezogene Berichtssysteme hinausgehen.“¹⁹

¹² Für eine zusammenfassende Übersicht der Reformbestrebungen in den Bundesländern s. auch Bellenberg/Thierack 2003.

¹³ Schäfers 2002, S. 80.

¹⁴ z.B. Blömeke (2004) „Handbuch Lehrerbildung“, Gogolin (2003) „Innovation durch Bildung“ oder Seifried (2006) „Empirische Lehrerbildungsforschung“.

¹⁵ z.B. „Pädagogik“ und „Zeitschrift für Pädagogik“ sowie die Zeitschrift des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (BAK) „Seminar“.

¹⁶ Als Beispiel für Ratgeber zum Referendariat: „UNTERRICHTEN und ERZIEHEN – Hinweise für das Referendariat“ von Braun/Hammer/Liskow (1996) und das „Kursbuch Referendariat“ von Daschner/Drews (2000).

¹⁷ Unter wissenschaftlichen Beschreibungen verstehe ich hier Studien und Zusammenfassungen, die zwar nicht auf eigene empirische Daten zurückgreifen, aber mit wissenschaftlichem Anspruch erarbeitet werden. Ein Beispiel für eine solche Beschreibung ist z.B. eine Sekundäranalyse der vorliegenden Literatur. Abzugrenzen sind diese Arbeiten mit wissenschaftlichem Anspruch z.B. von Ratgebern für Referendare oder Erfahrungsberichten von Referendaren oder Seminarleitern (s. Fußnote 18).

¹⁸ Erfahrungsberichte von Referendaren tragen z.B. Titel wie „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ (Katzenbach 1999), „Referendarjahre sind keine Herrenjahre“ (Blumöhr-Hau/Pomowski 1985) oder „Reformbedürftig: Das Referendariat. Ein Erfahrungsbericht.“ (Engartner 2005).

¹⁹ Speck 2006, S. 326.

Bei der Durchsicht der neueren Literatur²⁰ ab dem Jahr 2002 hat sich die Einschätzung aus SCHULTE 2002 bestätigend gezeigt, dass die Befunde der ersten Analyse weder an Brisanz verloren haben noch revidiert werden müssen und dass sich darüber hinaus die Schwerpunkte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht verändert haben. Folgende lassen sich ausmachen:

- Insgesamt wird das Referendariat meistens *positiver beurteilt als das Studium*. Als Argumente werden von den Beteiligten vor allem der bessere Bezug zum Berufsfeld und der höhere zeitliche Anteil genannt, der in der realen Berufspraxis verbracht wird. Bei genauerer Betrachtung kommen aber in fast allen wissenschaftlichen Beschreibungen und in den empirischen Studien Kritik an Zusammenhängen, Inhalten und Strukturen der Ausbildung auf. (SPECK et al. 2007, MERZYN 2004a)
- Es besteht Kritik an der *mangelnden Abstimmung zwischen den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen*, vor allen Dingen zwischen Hochschule und Studienseminar, aber auch innerhalb der Zweiten Phase zwischen Seminar und Ausbildungsschule. Die Kritik reicht teilweise bis hin zu der Behauptung, dass erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktische Inhalte aus Studium und Referendariat unverbunden nebeneinander stünden. Diese Kritik wird meistens von den Referendaren geäußert (z.B. TERHART 2000 und 2003, MERZYN 2004b).
- Wiederkehrend ist die These vom sogenannten *Praxischock*, den Referendare beim Übergang vom Studium in die zweite Ausbildungsphase erleiden würden. In der insgesamt eher unbefriedigenden Forschungslage zur Lehrerausbildung im Studienseminar ist der Praxischock ein Phänomen, das sehr ausführlich behandelt und untersucht worden ist. Der Begriff wurde vor allem in den Studien der Konstanzer Forschungsgruppe „Lehrereinstellungen“ Ende der 1970er geprägt (MÜLLER-FOHRBRODT et al. 1978), aber auch in aktuellen Untersuchungen finden sich Bearbeitungen der Praxischock-These (MERZYN 2005).
- Häufig verbunden mit der Praxischock-These ist die These einer *Anpassung der Referendare an die bestehenden Muster des Lehrerhandelns*. Als Hauptfeld der Anpassung wird das Unterrichten genannt. Auch diese These wurde wesentlich durch die Arbeit der Konstanzer Forschergruppe Ende der 1970er Jahre geprägt und gestützt (DANN et al. 1978) und sie ist bis heute im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aktuell (z.B. ULICH 1996, LENHARD 2004, SCHÄFERS 2002).
- In der Praxischock- und der Anpassungsthese bereits implizit enthalten ist die Kritik an der Ausbildung als *psychisch extrem belastende Phase* für die Betroffenen, die Referendare. Die Belastung entstehe einerseits durch hohen Prüfungsdruck, der als referendariatspezifisch gesehen werden könne, und andererseits aus einem generellen Zeitdruck, der typisch für Berufseinstiegsphasen, nicht nur im Lehrerberuf, sei. Der Prüfungsdruck entstehe vor allem aus den regelmäßig stattfindenden Lehrproben und den umfangreichen Prüfungen im Rahmen des Zweiten Staatsexamens. Zudem beklagen die Referendare allgemeine eine Abhängigkeit von den Ausbildern und ein als negativ empfundenenes Zurückgesetzt-Werden in die Schülerrolle (MERZYN 2004a, WERNET 2006).
- Ein weiteres Feld der Kritik ist der *Widerspruch zwischen Beratung und Beurteilung* in der Ausbildung. Die Doppelrolle der Seminarausbilder, die die Referendare gleichzeitig beraten und beurteilen sollen, wird von den an der Ausbildung Beteiligten und auch von den erziehungswissenschaftlichen Experten als ungünstig für die Entwicklung von Professionalität angesehen. Implizit wird Kritik an der gesamten Prüfungspraxis des Referendariats geübt (LENHARD 2004, SCHULTE 2002).
- In ähnlicher Weise wird die strukturell bedingte *Doppelrolle der Referendare als Lernende und Lehrende* kritisiert. Lernformen und Methoden der Ausbildung würden der erwachsenen und akademisch vorgebildeten Klientel nicht gerecht. Referendare empfinden die Ausbildung im Referendariat als Rückschritt in eine abhängige Schülerrolle und

²⁰ Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass ich mich weiterhin, wie auch schon bei der ersten ausführlichen Recherche auf Literatur zur Ausbildung von **Gymnasiallehrern** (bzw. in Nordrhein-Westfalen auch die der Gesamtschullehrer) beschränke.

- erleben die gleichzeitige Anforderung, in der Schule zunehmend selbständig und eigenverantwortlich arbeiten zu müssen, als Widerspruch (WERNET 2006, MERZYN 2004a).
- Immer wieder beklagt werden die mangelnde *Qualifikation der Ausbilder und fehlende Standards bei der Auswahl von Ausbildern* (SPECK et al. 2007, SCHULTE 2002).
 - Das ‚Allgemeine Seminar‘ ist häufig Gegenstand der Kritik, allerdings gibt es dazu in der Diskussion unterschiedliche Einschätzungen:
 „In allen Befragungen wird es weit schlechter als die Fachseminare beurteilt. Es gilt als die ‚Achillesferse‘ der Seminausbildung [...]. Probleme, die in der Schule tatsächlich auftauchen, finden dort zu selten Widerhall. [...] Seine Bedeutung gewinnt das allgemeine Seminar für viele Referendare allein durch das 2. Staatsexamen.“²¹
- Die Potsdamer LAK-Studie kommt hier zu einem gänzlich anderen Ergebnis und formuliert, dass das ‚Allgemeine Seminar‘ insgesamt leicht positiver als die Fachseminare beurteilt werde (SPECK et al. 2007).
- Neben dem zuvor genannten Aspekt der Unterschiede innerhalb der Ausbildung zwischen Fachveranstaltungen einerseits und allgemein-didaktischen und -pädagogischen Veranstaltungen andererseits ergeben sich Hinweise auf *Unterschiede zwischen den Fächern*. Die genannten Kritikpunkte wie z.B. Anpassung der Referendare, die entstehende psychische Belastung, der Widerspruch zwischen Beratung und Beurteilung sind fachspezifisch möglicherweise noch unterschiedlich ausgeprägt (s. zum Beispiel die Befragung von Physik-Referendaren von MERZYN 2005).

3.2 Empirische Studien zur Ausbildung im Studienseminar

Ein Element des wissenschaftlichen Diskurses sind empirische Studien, die überhaupt erst eine Datenbasis über die Ausbildung im Studienseminar schaffen. Die eingangs bereits referierte Klage über den unzureichenden Stand der Forschung (s.o. S. 15) trifft prinzipiell auch auf die aktuelle Forschungslage zu diesem Thema zu. Allerdings zeichnen sich in der neuesten Entwicklung leichte Veränderungen in Anzahl und Qualität der empirischen Studien ab. Ich werde im Folgenden einen Überblick über die empirischen Studien aus der Zeit von 1970 bis heute und eine abschließende Einschätzung zur Forschungslage geben.²²

3.2.1 Ältere Untersuchungen

Einschlägige Arbeiten liegen aus den 1970er Jahren von drei Forschergruppen vor: die Projektgruppe ‚Lehrereinstellungen‘ an der Konstanzer Universität²³, die Forschungsgruppe zur pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an Höheren Schulen/ Sekundarschulen am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main und in Koordination damit das Forschungsprojekt ‚Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren‘ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin.²⁴ Die Konstanzer Forschungsgruppe hat sich vorwiegend mit dem Problem des Wandels der Einstellungen junger Lehrer und Referendare beschäftigt. Die Untersuchung von DANN et al. (1978) hat die ‚innovative Kompetenz‘ von Lehrern zum Gegenstand. In einer mehrjährigen Längsschnittuntersuchung wurde der Wandel von Merkmalen, die als Komponenten innovativer Kompetenz von Lehrern gelten können sowie die möglichen Ursachen dieses Wandlungsprozesses untersucht. Die Ergebnisse und Diskussionen dieser Untersuchung fußen in erster Linie auf empirischen Untersuchungen an einer Gruppe von Grund- und Hauptschullehrern in Baden-Württemberg, die Ergebnisse können aber

²¹ Merzyn 2004a, S. 135.

²² Die Gruppe der hier referierten empirischen wissenschaftlichen Arbeiten erhebt keinen Anspruch auf zahlenmäßige Vollständigkeit. Die Bandbreite der unterschiedlichen Studien und die der Ergebnisse kann aber durchaus als vollständiges Bild der Forschung zum Thema Zweite Phase der Lehrerausbildung für Gymnasiallehrer in Deutschland von 1970 bis zum heutigen Tag gelten, auch wenn an einigen Stellen nur einzelne Studien exemplarisch für eine bestimmte Gruppe von Studien genannt werden.

²³ Hier entstanden die Arbeiten von Koch (1972), Dann et al. (1978) und Müller-Fohrbrodt et al. (1978).

²⁴ Frech (1976) und Reichwein (1976).

durchaus auch auf Lehrer anderer Schulformen übertragen werden. Als wesentliche Trends bei Berufseintritt nennen die Autoren in Bezug auf die Veränderung der innovativen Kompetenz in der Lehrerausbildung eine starke Zunahme der Konservativität, die Abnahme des Sozialengagements und eine bedenkliche Beeinträchtigung der beruflichen Selbstachtung.²⁵ Insgesamt halten die Autoren fest, „[...] daß die im Durchschnitt aller Lehrer festgestellte Einstellungsrevision durch die zweite, berufspraktische Ausbildungsphase in Gang gesetzt wird.“²⁶ Die Studie von MÜLLER-FOHRBRODT et al. (1978) setzt sich mit dem Phänomen ‚Praxisschock‘ auseinander. Die Autoren beschäftigen sich ausführlich mit diesem Problem unter Rückgriff auf die aus einem Fragebogen zu bestimmten Einstellungen der Referendare gewonnenen Ergebnisse. Sie kommen in ihren Untersuchungen zu einer grundlegenden Bestätigung der Existenz des Praxisschocks:

„Wir haben [...] festgestellt, daß der Praxisschock tatsächlich ein Phänomen darstellt, das bei vielen jungen Lehrern anzutreffen ist. Außer in Klagen über schlechte Berufsvorbereitung und über Anfangsprobleme unterschiedlichster Art äußert er sich in Persönlichkeits-, Verhaltens- und vor allem in Einstellungsänderungen von beträchtlichem Ausmaß.“²⁷

Aus der Forschergruppe des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main ist unter anderem die Untersuchung von BAYER ‘Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz’²⁸ entstanden. Sie beschäftigt sich mit der pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin zu Beginn der 1970er Jahre. Es wird vor allem die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung der Lehrer unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Kompetenz untersucht. Folgende Aussagen lassen sich als wesentliche Ergebnisse der von BAYER durchgeführten Referendarbefragung zusammenfassen: In der Zweiten Phase erfolgt keine Vertiefung der pädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten der befragten Lehrer, da viele diese erst hier erwerben²⁹; es existiert eine breite Ablehnung des zweiphasigen Modells der Lehrerausbildung bei den Referendaren; Benotungs- und Bewertungsverfahren bei Lehrproben und Prüfungen und der ständige Prüfungsdruck werden als gravierendste Mängel des Vorbereitungsdienstes hervorgehoben³⁰.

Am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin entstanden im Rahmen des Forschungsprojekts ‘Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren’ die Untersuchungen von FRECH und REICHWEIN. Sie befassen sich explizit mit der Ausbildung der Gymnasiallehrer im Studienseminar. Die Arbeit von FRECH (1976) stellt einen Bericht über die Ergebnisse der Befragung von 11 % der damaligen Referendare an insgesamt 45 Studienseminaren sowie eine allgemeine Darstellung der Entwicklung und Problematik der Zweiten Phase der Gymnasiallehrerausbildung dar. Sie leistet einen Beitrag zur Klärung der professionellen und besonders auch der fachspezifischen Sozialisation von Lehrern. FRECH hebt besonders die fachspezifischen Unterschiede zwischen den Referendaren hervor und die sich für ihn aus den Ergebnissen dieser Arbeit bestätigende These, dass die Sozialisation der jungen Lehrer in Studium und Studienseminar vor allem in den Fächern, d.h. unter Gesichtspunkten des Faches erfolgt.³¹ Ferner nennt er die erhebliche Zunahme der Arbeitsbelastung und die mangelnden Einführungs- und Orientierungsangebote seitens des Studienseminars als mögliche Problemquellen für die Referendare.³² In der Arbeit von REICHWEIN (1976) wird die Auswertung der parallel zu den Referendarerhebungen gesammelten Angaben über die Studienseminare und eine entsprechende Befragung von 500 Seminar- und Fachleitern vorgenommen. Im Mittelpunkt stehen die berufliche

²⁵ Vgl. Dann et al. (1978), S. 26.

²⁶ Ebd., S. 342.

²⁷ Müller-Fohrbrodt et al. (1978), S. 43.

²⁸ Bayer (1978).

²⁹ Vgl. Bayer (1978), S. 126/127.

³⁰ Vgl. ebd., S. 177/178.

³¹ Vgl. Frech (1976), S. 269 ff.

³² Vgl. ebd., S. 116.

Prägung der Seminar- und Fachleiter und die Frage nach der Wirkung, die diese auf Organisation und Inhalt der Referendarausbildung ausübt.³³

Zu Beginn der 1980er Jahre schließt sich die auf Nordrhein-Westfalen beschränkte Untersuchung von GNAD et al. (1980) an. Sie bezieht ihre Daten aus einer Fragebogenerhebung in Form einer Querschnittsuntersuchung, in der 434 Probanden aus nordrhein-westfälischen Studienseminaren (für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen) befragt wurden. Die Gruppe der Befragten ist damit im Vergleich zu anderen Untersuchungen relativ groß und daher kann die Befragung als repräsentative Stichprobe und für den westfälischen Raum sogar als Vollerhebung gelten. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit wird folgendermaßen beschrieben:

„Wie ‘funktioniert’ die Anpassung der Junglehrer an die sogenannte ‘Schulrealität’? Es erscheint uns als selbst in der zweiten Ausbildungsphase Stehenden wichtig, aus der eigenen Betroffenheit heraus die Faktoren festzustellen und beim Namen zu nennen, die unausgesprochen und unterschwellig in der Ausbildung wirksam sind.“³⁴

Die Ergebnisse der Befragung führten die Autoren zu einer Einteilung von sechs Referendartypen mit unterschiedlichen Merkmalen, von extrem konservativ bis extrem progressiv und mit jeweils sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen des ‘Praxischocks’.³⁵ In der Schlussbemerkung beschreiben GNAD et al. den ‘heimlichen Lehrplan’ und seine Bedeutung für das Lehrerverhalten und stellen fest, dass die enthaltenen Lernziele die Anpassung des Referendars an die spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs, an den Status quo der Schulwirklichkeit sicherstellen.³⁶

Unbesehen des für empirische Studien in der Sozialforschung hohen Alters bilden die bisher vorgestellten Studien nach wie vor einen festen Kern des verweis- und zitierfähigen Datenbestands im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Das gilt vor allen Dingen für die Untersuchungen von DANN et al., MÜLLER-FOHRBRODT et al. und für die beiden zuletzt erwähnten Arbeiten von FRECH und REICHWEIN³⁷. Neben der inhaltlich ungebrochenen Relevanz mag der Grund dafür auch darin liegen, dass es seit dieser Zeit nur noch wenige empirische Studien zu dem Thema insgesamt und keine für die gesamte Republik repräsentative gegeben hat. Von der zweiten Hälfte der 1980er Jahre bis vor wenigen Jahren gibt es keine größer angelegten empirischen Studien mehr zur Ausbildung im Studienseminar in Deutschland.

Ab der zweiten Hälfte der 1980er bis zum Ende der 1990er Jahre können darüber hinaus noch die Arbeiten von STELTMANN (1986), GECKS (1990), ULICH (1996), KRETZER (1997) und z.B. von PABST (2001) und SJUTS (2001)³⁸ erwähnt werden. Allen diesen Arbeiten gemeinsam ist, dass sie aufgrund der mangelnden Größe der jeweiligen Stichproben nicht mehr repräsentativ für die gesamte Bundesrepublik sind, sondern in ihrer Aussagefähigkeit eher regional bzw. auf Standorte begrenzt sind. In den Arbeiten von STELTMANN und KRETZER wurden Lehrer bzw. Referendare mit Hilfe eines Fragebogens zu ihren Ausbildungserfahrungen befragt³⁹. Die Ergebnisse beider Befragungen decken sich mit denen der oben angeführten älteren Untersuchungen (s.o. S. 17 f.): das Referendariat wird insgesamt günstiger beurteilt als das Studium, die mangelnde Abstimmung zwischen Studium und Referendariat, die hohe Arbeitsbelastung, die unangemessenen Lernformen sowie die mangelnde Qualifikation der Ausbilder werden beklagt, die Betreuung durch die Ausbildungslehrer positiv hervorgehoben. Die Arbeiten von GECKS und ULICH stellen wissenschaftliche Analysen der Ausbildung im Studienseminar dar. GECKS macht die eigenen negativen Erfahrungen aus dem Referendariat zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, in denen nicht das Sozialisationsergebnis, sondern „[...] ein leidvoll erfahrener Sozialisationsprozess

³³ Vgl. Reichwein (1976), S. XII.

³⁴ Gnad (1980), S. 64.

³⁵ Vgl. ebd., S. 82 ff.

³⁶ Vgl. ebd., S. 179 ff.

³⁷ s. auch Frech/Reichwein (1977).

³⁸ Diese beiden Untersuchungen werden in diesem Kapitel mit vorgestellt, da sich die Ergebnisse auf Daten aus dem Zeitraum in den 1990er Jahren beziehen, auch wenn die Ergebnisse jeweils in 2001 veröffentlicht wurden.

³⁹ Steltmann führte vorher außerdem 40 Tiefeninterviews mit Lehrern durch, deren Ergebnisse in die Erarbeitung des Fragebogens einfließen.

[...]“⁴⁰ im Vordergrund steht. ULICH führt seine These vom Referendariat als „[...] *Anpassung* an die institutionellen Anforderungen von Schule und Unterricht[...]“⁴¹ aus. Neben diesen Studien lassen sich immer mehr unterschiedlich angelegte Evaluationsprojekte aus verschiedenen Studienseminaren der gesamten Bundesrepublik verzeichnen. Stellvertretend seien hier PABST (2001) und SJUTS (2001) genannt.

3.2.2 Aktuelle Untersuchungen seit 2000 und zusammenfassende Einschätzung der Forschungslage

Der bis etwa zum Jahr 2000 erhobene Stand der empirischen Forschungsarbeiten lässt die in den erwähnten Reformschriften und Synopsen getroffene Defizitdiagnose wie dargestellt als zutreffend erscheinen.⁴² In diesen Schriften wird neben der Kritik an der geringen Anzahl empirischer Studien zur Ausbildung im Studienseminar vor allen Dingen darauf aufmerksam gemacht, dass die aktuell vorliegenden Studien oft nur von geringer Repräsentativität sind, was besonders für die zuletzt referierten Arbeiten aus den 1980er und 1990er Jahren gilt. SCHÄFERS weist neben der begrenzten Repräsentativität auch noch auf die methodischen Defizite hin: Das methodische Niveau sei zu einfach, es gäbe zu wenige Längsschnittstudien und zu viele Umfragen. Insgesamt könne nicht von einer theoriegeleiteten, systematischen empirischen Forschung zur Lehrerausbildung die Rede sein.⁴³

Allerdings ist „[...] darauf hinzuweisen, dass seit einigen wenigen Jahren in Deutschland Untersuchungen durchgeführt werden, die mit komplexen und/oder vergleichenden Designs die Qualität der Zweiten Phase analysieren bzw. evaluieren.“⁴⁴ Hier seien die Arbeiten von WALKE (2004), MERZYN (2005), SCHNAITMANN (2006), die Studien der Potsdamer Forschergruppe um SCHUBARTH⁴⁵, REINTJES (2006), STORR (2006), BLÖMEKE et al. (2006) und LERSCH (2006) genannt.

WALKE hat eine Synopse zur Situation und Rolle der Ausbilder (Seminar- und Fachleiter) in Studienseminaren (bundesweit) unter Berücksichtigung von Fragen nach den derzeit geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen und von Daten zu Geschlechts- und Altersstruktur erstellt. Mit den Seminar ausbildern hat sich auch REINTJES befasst, genauer mit der Einschätzung der nordrhein-westfälischen Hauptseminarleiter zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Referendare. Diese Einschätzung wurde mit Hilfe eines ausführlichen Fragebogens erhoben. Als wesentliches Ergebnis stellt er heraus, dass die Schnittstelle zwischen Erster und Zweiter Phase problematisch ist, was aber nicht an den Themen und Inhalten der ersten Phase, sondern eher an einer wenig nachhaltigen Vermittlung derselben an die Studierenden zu liegen scheint.⁴⁶

SCHNAITMANN und die Arbeitsgruppe unter der Leitung von SCHUBARTH erarbeiteten Untersuchungen im Auftrag der jeweiligen Landesregierungen von Baden-Württemberg bzw. Brandenburg. SCHNAITMANN erstellte einen Vergleich der neuen und alten Form des Referendariats für das Lehramt an Gymnasien und berufsbildenden Schulen in Baden-Württemberg (18 Monate Dauer im Vergleich zu ehemals 24 Monaten Dauer). Zu diesem Zweck wurden an sieben Studienseminaren und 35 Ausbildungsschulen Befragungen mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt. Befragt wurden Referendare und Ausbilder an Seminaren und Schulen. Zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Arbeit lagen noch keine veröffentlichten Ergebnisse vor.⁴⁷ SCHUBARTH und seine Mitarbeiter erstellten die sogenannte Lehramtskandidaten-Studie Potsdam, deren Ziel es ist, Stärken und Schwächen der Zweiten Phase in Brandenburg herauszustellen, Verbesserungsmöglichkeiten für die Gestaltung der Ausbildung zu formulieren und Ansatzpunkte

⁴⁰ Gecks (1990), S. 33.

⁴¹ Ulich (1996), S. 91.

⁴² Zur Übersicht Schäfers (2002).

⁴³ s. auch das Zitat zu Beginn des Kapitels, S. 8.

⁴⁴ Speck (2006), S. 326.

⁴⁵ Schubarth et al. (2005), Speck (2006), Wernet (2006) und Speck et al. (2007).

⁴⁶ Vgl. Reintjes (2006), S. 196.

⁴⁷ Vgl. Schnaitmann (2006).

für die Verzahnung von Erster und Zweiter Phase zu finden.⁴⁸ Neben einigen Erkundungsinterviews und Gruppendiskussionen wurden ca. 88% der Referendare des Landes mit Fragebögen befragt. Die Arbeitsgruppe kam zu den folgenden Ergebnissen: die Zweite Phase wird überwiegend positiv bewertet, es werden Stärken (Praxisnähe, Erprobungsmöglichkeiten während der Ausbildung, Rückmeldung zu den Unterrichtsversuchen, methodisch-didaktisches Niveau der Hauptseminare) und Schwächen (Zuweisungsverfahren, materiell-technische Ausstattung der Studienseminare, fehlender Praxisbezug, mangelnde Koordination und Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase, aber auch innerhalb der Zweiten Phase) herausgestellt.⁴⁹ Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen für die Verbesserung der Ausbildung formuliert.

LERSCH hat die sogenannte Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung erarbeitet, in der er Marburger Lehramtsstudierende und Referendare des Studienseminars Marburg zu fünf Dimensionen der Ausbildung befragt hat: Aspekte der Berufswahl, Organisation und Struktur der Ausbildung, Inhalte der Ausbildung, Theorie-Praxis-Verhältnis, (vermutete) Kompetenzen am Ende der Ausbildung.⁵⁰ Auch diese Daten wurden über einen Fragebogen erhoben. Er kam unter anderem zu den folgenden Ergebnissen: Die Referendare fühlten sich durch ihr Studium schlecht vorbereitet, vor allem in allgemein-pädagogischer Hinsicht;⁵¹ die Abstimmung zwischen Erster und Zweiter Phase wird kritisiert und eine Erhöhung der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile im Studium wird gewünscht.⁵²

Die Untersuchung von STORR ist eine der wenigen, in der Daten qualitativ erhoben wurden, hier wurden 13 ein- bis zweistündige Interviews durchgeführt, in denen die Referendare die Möglichkeit hatten, „[...] über ihre Erlebnisse im Referendariat zu erzählen.“⁵³ Die Interviews wurden nach der dokumentarischen Methode in einer komparativen Analyse ausgewertet, gesucht wurde nach Themen, die von allgemeiner Bedeutung für die Referendariatspraxis sind. Zusammenfassend kommt STORR zu folgendem Ergebnis:

„Empirisch ließen sich Erkenntnisse über die Ausbildungsbedingungen im Referendariat gewinnen. Typisch für das Referendariat ist, dass sich die Referendare einerseits in einer abhängigen Position befinden, andererseits aber eigenständig und eigenverantwortlich arbeiten. Die Professionalisierung der jungen Lehrer vollzieht sich also im Spannungsfeld von Eigenverantwortlichkeit und Abhängigkeit.“⁵⁴

Die Studie von MERZYN ist ein Beispiel für eine fachspezifische Untersuchung der Bedingungen in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. In einem zweistufigen Erhebungsverfahren (Fragebogenbefragung aller Referendare und ergänzend 19 Interviews) wurden alle Gymnasial-Referendare mit dem Unterrichtsfach Physik in den Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen befragt. Folgende Fragen sollten beantwortet werden: „1. Wie verbreitet ist der Praxisschock? 2. Wo liegen die Hauptbelastungen während des Referendariats? 3. Lassen sich Persönlichkeitsmerkmale finden, die ein problembelastetes Referendariat begünstigen?“⁵⁵ Als Ergebnis konnten vier Gruppen von Schwierigkeiten formuliert werden, mit denen die Referendare in der Ausbildung zu kämpfen haben: Physik erklären, der Prüfungsdruck (Probleme, die mit der spezifischen Konstruktion des deutschen Referendariats zusammenhängen: Lehrproben, nahendes Staatsexamen, Abhängigkeit vom Fachleiter), Motivation und Disziplin von Schülern und Zeitdruck.⁵⁶

Eine international angelegte Studie über die Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Referendaren, in deren Rahmen auch 158 deutsche Lehramtsstudierende und Referendare befragt

⁴⁸ Vgl. Schubarth et al. (2005), S. 6.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 159 ff.

⁵⁰ Vgl. Lersch (2006), S. 166.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Vgl. Lersch (2003), S. 3/4.

⁵³ Storr (2006), S. 21.

⁵⁴ Ebd. S. 110.

⁵⁵ Merzyn (2005), S. 4.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 6.

wurden, ist die von BLÖMEKE et al. Der Fokus der Untersuchung liegt hier auf der Identifikation mit den Leitideen der beiden Ausbildungsphasen und auf deren Kerninhalten.⁵⁷ Für das Jahr 2008 ist eine repräsentative Befragung einer Stichprobe von 2400 deutschen Lehramts-Studierenden und Referendaren geplant, „mit der Möglichkeit, ihre Einstellungen auf Zusammenhänge von Wissen und Können zu untersuchen.“⁵⁸

Zusammenfassend ist über die vorgestellten aktuellen Studien Folgendes gesagt werden: Bis auf die Untersuchung von BLÖMEKE et al. und die Zusammenstellung von WALKE haben alle Untersuchungen nur Aussagewert für ein Land oder einen Standort; MERZYN bezieht in seine Untersuchung mehrere Bundesländer ein, beschränkt sich aber auf das Unterrichtsfach Physik. Bis auf die Untersuchung von STORR stützen sich alle Studien im Wesentlichen auf quantitative Methoden, hier immer die Befragung durch einen standardisierten Fragebogen, die gelegentlich von vor- oder nachgelagerten Interviews begleitet wird. Die oben zitierte Forderung SCHÄFERS nach verstärkter qualitativer Forschung im Bereich der Zweiten Phase der Lehrerausbildung ist nach wie vor nicht erfüllt, obwohl die „[...] wenigen methodenplural und qualitativ angelegten Studien [...] Einsichten [liefern], die insbesondere einen breiteren Einsatz qualitativer Methoden in dieser Phase als äußerst lohnend erscheinen lassen.“⁵⁹ Die Untersuchungen von SCHUBARTH et al., LERSCH und SCHNAITMANN ähneln sich in ihren Ausgangsfragen: Sie alle wollen Stärken und Schwächen der Ausbildung aufdecken, um Verbesserungsvorschläge formulieren und Reformen anregen zu können. Meines Erachtens schränkt auch diese In-Nutzen-Stellung der Studien ihre allgemeine Aussagekraft ein, da auf diese Weise der Blick auf die Ausbildungsrealität eingeeengt und von vornherein nur nach bestimmten, bedeutsam scheinenden Zusammenhängen gefragt wird. Eher explorativ hingegen geht die Untersuchung von STORR mit der Auswertung einiger ausführlicher Interviews nach der dokumentarischen Methode vor. Hervorzuheben ist des Weiteren die Untersuchung von BLÖMEKE et al., die eine repräsentative quantitative Erhebung plant. Die Fokussierung auf die Frage nach dem Zusammenhang von Wissen und Können und den Einstellungen der Lehramtsstudierenden und Referendare zu diesem Zusammenhang verspricht darüber hinaus neue Erkenntnisse über die Arbeit in dieser Phase der Ausbildung und möglicherweise über deren Wirksamkeit. Insgesamt zeigt sich, dass in den vergangenen Jahren die Ausbildung im Studienseminar zunehmend in den Fokus (erziehungs)wissenschaftlicher Forschung rückt, auch wenn immer noch Einwände über die unzureichende Vielfalt der eingesetzten Methoden, insbesondere über einen Mangel an qualitativen Studien in diesem Bereich und über die mangelnde Reichweite der Ergebnisse über Standorts- oder Bundeslandgrenzen hinaus gemacht werden können.

⁵⁷ Vgl. Blömeke et al. (2006), S. 178.

⁵⁸ Ebd., S. 187.

⁵⁹ Schäfers (2002), S. 80.

4 Vorgehensweise und Rahmenbedingungen

Ausgangsfrage des Projektes „Die Arbeit im Studienseminar“, aus dem die vorliegende Dissertation hervorgegangen ist, lautet: *Welches Wissen von Erziehung und Unterricht wird im Studienseminar auf welche Weise bearbeitet?* Ziele des Projekts sind damit, das pädagogische Wissen und seine Bearbeitung in der Zweiten Ausbildungsphase so detailliert wie möglich darzustellen. Dazu gehören die folgenden Teilfragen:

- Welche pädagogischen Themen und Inhalte werden bearbeitet?
- Mit welchen Personen werden die Inhalte bearbeitet?
- In welchen Situationen und in welchen Ausbildungszusammenhängen werden welche Inhalte thematisiert?
- Auf welche Quellen oder Referenzen bezieht sich das bearbeitete Wissen?

Im Folgenden beschreibe ich zunächst den zeitlichen und organisatorischen Aufbau des Projekts (Kapitel 4.1), die formalen Rahmenbedingungen der Ausbildung in den drei untersuchten Bundesländern, d.h. die Ausbildungsordnungen und die unterschiedlichen Organisationsformen der Ausbildung (Kapitel 4.2) sowie das Rahmenkonzept für die Betrachtung des Studienseminars als System (Kapitel 4.3.1). In Kapitel 4.3 werde ich das methodische Vorgehen im Projekt beschreiben: den ethnographischen Zugang zum Untersuchungsfeld (4.3.2), die Erstellung des Interviewleitfadens und die Durchführung der Interviews (4.3.3) sowie die Vorgehensweise bei der Analyse der Interviews (4.3.4).

4.1 Organisation und Ablauf des Forschungsprojekts „Die Arbeit im Studienseminar“

Zur Beantwortung der Ausgangsfrage wählten wir im Forschungsprojekt einen möglichst offenen, explorativen methodischen Zugang. Die Überlegung war, an der Ausbildung Beteiligte⁶⁰ ausführlich zu befragen, ohne ihnen dabei Antwortkategorien vorzugeben. Forschungspraktisch spiegelt sich dieser Zugang in der Anlehnung an die Ethnographie und in leitfadengestützte themenzentrierten Interviews als Instrument der Datenerhebung wieder (dazu s. u. S. 43 bzw. S. 44). Zwei weitere Überlegungen bestimmten darüber hinaus den Ablauf der Datenerhebung im Projekt: Zum einen die, dass sich die Themen und Inhalte sowie die Art ihrer Bearbeitung im Laufe der Ausbildung verändern könnten und zum anderen die, dass Unterschiede zwischen den Bundesländern von Bedeutung sein könnten (z.B. das pädagogische Wissen der Referendare aus der ersten Phase, aber auch Unterschiede in der Gestaltung der Zweiten Ausbildungsphase⁶¹). Konsequenz im Forschungsdesign ist daher, Referendare zu drei Zeitpunkten ihrer Ausbildung zu interviewen: zu Beginn (innerhalb des ersten Ausbildungshalbjahres), etwa in der Mitte der Ausbildung (im zweiten oder dritten Ausbildungshalbjahr) und am Ende der Ausbildung (nach der Prüfung). Um möglichen Unterschieden zwischen den Bundesländern Rechnung zu tragen, haben wir zum Bundesland Nordrhein-Westfalen als Ausgangspunkt der Untersuchung das Land Baden-Württemberg und das Land Bayern hinzu genommen. Beide Länder haben einen deutlich geringeren Anteil pädagogischer Inhalte in der ersten Ausbildungsphase; in Bayern hat die Ausbildung der Gymnasiallehrer in der Zweiten Phase darüber hinaus eine deutlich andere Struktur als die in Nordrhein-Westfalen oder Baden-Württemberg (s. Kapitel 4.2, S. 28).

Für die Interviews wurden Studienseminare an unterschiedlichen Standorten für eine Zusammenarbeit im Projekt gewonnen, aus denen sich dann nach Vorstellung des Projekts jeweils mehrere Referendare eines Durchgangs zur Teilnahme bereit erklärt haben: Die Vorgehensweise, nur Referendare zu befragen, die sich freiwillig dazu bereit erklärten, zieht bestimmte Konsequenzen

⁶⁰ Es wurden Referendare und Seminarleiter des Allgemeinen Seminars befragt. Im Rahmen dieser Arbeit werden allerdings nur die Interviews mit den Referendaren ausgewertet und interpretiert. Die Ergebnisse aus den Analysen der Ausbilder-Interviews mit hinzunehmen, hat sich aus Gründen des Umfangs der Arbeit und damit der Machbarkeit als unmöglich erwiesen.

⁶¹ Zu den Unterschieden in der Organisation der Ausbildung im Studienseminar in den drei Bundesländern s. Kapitel 4.2, S. 19.

nach sich. Es ist davon auszugehen, dass so eine positive Selektion in dem Sinne getroffen wird, dass man Referendare als Interviewpartner gewinnt, die der Ausbildung – zumindest zu diesem frühen Zeitpunkt – positiv oder neutral gegenüber stehen. Umgekehrt formuliert: Referendare, die der Ausbildung negativ gegenüber stehen oder Schwierigkeiten erwarten, haben sich wahrscheinlich eher nicht zur Teilnahme an der Interviewreihe bereit erklärt. Trotz dieser Selektion haben wir am Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme festgehalten, denn mit ergiebigen, ehrlichen und vollständigen Auskünften ist in einem qualitativen Interview wohl auch nur dann zu rechnen, wenn der Befragte sie aus freien Stücken erteilt. Nichts desto trotz muss bei der Interpretation der Daten die positive Selektion der Befragten im Blick behalten werden.

Das Prinzip der freiwilligen Zusammenarbeit gilt auch für die Auswahl der teilnehmenden Seminarstandorte. Es hat sich gezeigt, dass es ohne lange Dienstwege nicht möglich ist, eine Stichprobe aus allen Studienseminaren zu ziehen. Die Kontakte zu den untersuchten Studienseminaren wurden über Bekanntschaften und Empfehlungen hergestellt. Wichtiger als eine Stichprobe aus allen Studienseminaren war für das Projekt, dass die Studienseminare kein Misstrauen gegen eine Erforschung entwickeln. Es hat sich gezeigt, dass bei einer Anfrage über die zuständigen Behörden schnell der Eindruck entsteht, man solle evaluiert sogar kontrolliert werden. Auch einer neutralen direkten Anfrage durch mich an Studienseminare, zu denen im Vorfeld kein persönlicher Kontakt bestanden hat, standen die Studienseminare ablehnend und skeptisch gegenüber.

Auf die beschriebene Art und Weise konnten in Nordrhein-Westfalen drei Studienseminare und zusätzlich zwei einzelne Referendarinnen (s. Tabelle, NRW Sonstige)⁶², in Bayern und Baden-Württemberg jeweils zwei Studienseminare für eine Zusammenarbeit gewonnen werden. In all diesen Studienseminaren wurden jeweils Interviews mit Referendaren und mindestens einem Seminarleiter des Allgemeinen Seminars⁶³ geführt. So wurden im Projekt insgesamt 120 Interviews mit Referendaren erstellt, die sich wie folgt auf die Zeitpunkte und Bundesländer verteilen:

Seminarort	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2	Zeitpunkt 3	Anzahl pro Seminarort	Anzahl pro Bundesland
NRW 1	11	11	10	32	64
NRW 2	6	4	6	16	
NRW 3	5	4	3	12	
NRW Sonstige	2	1	1	4	
BY 1	7	7	7	21	33
BY 2	5	3	3	11	
BW 1	2	2	2	6	24
BW 2	7	6	5	18	
Anzahl pro Interviewzeitpunkt	45	38	37	120	

Tabelle 1: Übersicht Interviews

Die Interviews mit den Referendaren wurden durch Hospitationen in Sitzungen des Allgemeinen Seminars jedes Seminarorts abgerundet. Die Hospitationen boten einen zusätzlichen Einblick in die Gestaltung des Allgemeinen Seminars. Sie erleichterten den Kontakt zu den Referendaren

⁶² Mit diesen beiden Referendarinnen wurden Probe-Interviews geführt, die zur Validierung des Interview-Leitfadens dienten. Da die Interviews sehr ergiebig waren und der Leitfaden kaum mehr verändert wurde, haben wir uns dazu entschieden, diese Interviews in den Datenkorpus mit aufzunehmen. Mit einer der Referendarinnen wurden Interviews zu allen drei Zeitpunkten, mit der anderen nur das erste Interview geführt.

⁶³ Insgesamt wurden zwölf Interviews mit Seminarleitern des Allgemeinen Seminars erstellt. Eine Auswertung dieser Interviews findet im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus Gründen des Umfangs nicht statt. Eine Interpretation der Seminarleiter-Interviews und die In-Beziehung-Setzung der Ergebnisse mit denen aus den Referendar-Interviews stehen noch aus, geht aber über das dieser Arbeit gesetzte Ziel hinaus.

und im Gespräch konnte von Interviewerin und Referendaren auf Situationen und Begebenheiten aus der Seminarsitzung verwiesen werden.

Im Zeitraum von Januar 2003 bis Juli 2003 wurden die Interviewleitfäden entwickelt, in Einzelinterviews erprobt⁶⁴ und verbessert. In Nordrhein-Westfalen wurden an zwei Seminarstandorten Referendare des Ausbildungsdurchgangs von Februar 2003 bis Ende Januar 2005 und an einem die des Durchgangs von Februar 2004 bis Ende Januar 2006 interviewt. In Bayern handelte es sich um Referendare des Ausbildungsdurchgangs von Februar 2004 bis Ende Januar 2006 und in Baden-Württemberg um Referendare des Ausbildungsdurchgangs von September 2004 bis Juli 2006. Die Interviews wurden insgesamt im Zeitraum vom Februar 2003 bis Juli 2006 geführt. Zum zweiten und dritten Interviewzeitpunkt konnten nicht mehr alle 45 Referendare des ersten Interviewdurchgangs erreicht werden. Das hatte in allen Fällen terminliche Gründe; zu den beiden späteren Interviewzeitpunkten waren alle Referendare zeitlich sehr stark in die Ausbildung eingebunden.

Parallel zur Durchführung der Interviews wurde ein zweischrittiges Analyseverfahren entwickelt und erprobt, welches in Kapitel 4.3.4 näher erläutert wird. Parallel zur Durchführung der späteren Interviews wurde bereits mit der Auswertung der vorigen Interviews begonnen, so dass bis Ende 2006 alle Daten zur Interpretation vorlagen.

⁶⁴ Diese Probe-Interviews wurden mit den zwei in Fußnote 62 erwähnten Referendarinnen geführt (s. Tabelle 1, Nordrhein-Westfalen Sonstige).

4.2 Die Ausbildungsmodelle der drei Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg

Für das Verständnis der Auswertung und Interpretation der Daten aus der vorliegenden Arbeit (Kapitel 1 ab S. 65) ist es unerlässlich, die formalen Ausbildungsbedingungen der drei Bundesländer zu kennen. Ich beziehe mich bei den folgenden Ausführungen auf die jeweils im Zeitraum der Interviewerstellung geltenden Ausbildungsordnungen und ergänze Informationen, die ich durch die Interviews und während meiner Aufenthalte in den Studienseminaren gewonnen habe.

4.2.1 Ziel des Vorbereitungsdienstes

Übergreifendes Ziel der Ausbildung ist in allen hier untersuchten Bundesländern, Handlungsfähigkeit bezogen auf alle Lehrerfunktionen⁶⁵ zu erwerben, als solche werden Erziehen und Unterrichten als die beiden wesentlichen genannt. Die baden-württembergische Ausbildungsordnung formuliert relativ knapp: „Der Studienreferendar soll in die Tätigkeit des Erziehens und Unterrichtens eingeführt und so vorbereitet werden, dass er seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag am Gymnasium verantwortlich und erfolgreich wahrnehmen kann.“⁶⁶ Die bayrische Ausbildungsordnung klingt ähnlich, ergänzt aber noch einige Merkmale: „Der Studienreferendar soll schulpraktisch, pädagogisch und didaktisch ausgebildet und gefördert sowie auf seine Tätigkeit und Verantwortung als Lehrer und Erzieher an Gymnasien vorbereitet werden.“⁶⁷ In der nordrhein-westfälischen Ausbildungsordnung sind noch besondere Bereiche genannt, in denen die Referendare Qualifikationen erwerben sollen, wie z.B. die Planung und Durchführung von Unterricht, die Evaluation des eigenen Unterrichts, die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern gemäß dem Erziehungsauftrag der Schule und die Beteiligung an der Gestaltung und Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.⁶⁸

4.2.2 Dauer und Gliederung des Vorbereitungsdienstes

Der Vorbereitungsdienst dauert regulär in allen Bundesländern 24 Monate, wobei aus besonderen Gründen Verkürzungen möglich sind. Verlängerungen sind möglich, z.B. aufgrund von Krankheit oder Beurlaubungen oder bei Nichtbestehen der Zweiten Staatsprüfung, in Baden-Württemberg auch, wenn entschieden wird, dass dem Referendar im zweiten Ausbildungsabschnitt kein selbständiger Unterricht übertragen werden kann.⁶⁹

In allen drei Bundesländern findet die Ausbildung an zwei Lernorten statt, am Seminar und in einer (Ausbildungs-)Schule, wobei diese in Bayern zeitweilig räumlich am gleichen Ort untergebracht sind, in den beiden anderen Bundesländern sind sie räumlich getrennt.

In Baden-Württemberg und Bayern ist die Ausbildung zeitlich in Abschnitte gegliedert, die nordrhein-westfälische Ausbildungsordnung nimmt eine solche Gliederung nicht explizit vor.⁷⁰ Die Ausbildung in Baden-Württemberg ist in zwei Ausbildungsabschnitte gegliedert, die jeweils zwei Unterrichtshalbjahre dauern: im ersten Abschnitt erfolgt die „Einführung des Studienreferendars

⁶⁵ Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §6.

⁶⁶ APrOGymn (2002), §1.

⁶⁷ ZALG (2003), § 2 (1).

⁶⁸ Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §6.

⁶⁹ Vgl. APrOGymn (2002), Abschnitt 3. §10 (2); in dem Fall kann der Vorbereitungsdienst um maximal sechs Monate verlängert werden.

⁷⁰ Auch in Nordrhein-Westfalen ergibt sich eine inhaltliche Gliederung der Ausbildung ähnlich der Einteilung in den anderen Bundesländern und zwar durch die zeitliche Organisation der Erteilung eigenverantwortlichen Unterrichts. In Nordrhein-Westfalen soll im ersten der vier Ausbildungshalbjahre kein eigenverantwortlicher Unterricht erteilt werden, durchschnittlich neun Wochenstunden im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr, wobei ein Teil des selbständigen Unterrichts auch im vierten Ausbildungshalbjahr erteilt werden kann. Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §11 (4).

in die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit“⁷¹, der zweite Teil „dient der weiteren Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit an der Schule. [...] Im zweiten Ausbildungsabschnitt wird der Studienreferendar [...] in der Regel einem anderen Gymnasium zugewiesen.“⁷² In Bayern wird die Ausbildung in drei Ausbildungsabschnitte gegliedert: Im ersten Abschnitt wird der Studienreferendar an der sogenannten Seminarschule, die „Schule, [...] an der das Studienseminar eingerichtet ist“⁷³, ausgebildet, im zweiten Abschnitt wird er einer anderen Schule, der sogenannten Einsatzschule, zugewiesen und dort ausgebildet und im dritten Abschnitt schließt er seine Ausbildung an der Seminarschule ab, wobei der Referendar dann auch einer anderen Schule zur Unterrichtserteilung zugewiesen werden kann.⁷⁴

In allen drei Bundesländern markiert die Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichts eine neue Ausbildungsphase, in Baden-Württemberg und Bayern erfolgt für diese Phase der Wechsel an eine andere Schule, während die Referendare in Nordrhein-Westfalen in der Regel für die gesamten zwei Jahre der Ausbildung an einer Ausbildungsschule bleiben.

Bevor ich im folgenden Abschnitt näher auf die Ausbildung im Studienseminar zu sprechen komme, wird im Folgenden der besseren Übersicht halber die Grobstruktur der Ausbildung in den drei Bundesländern grafisch dargestellt.

⁷¹ APrOGymn (2002), Abschnitt 3. § 11 (2).

⁷² Ebd., Abschnitt 3 § 11 (3) und (4).

⁷³ ZALG (2003), § 7 (2).

⁷⁴ Vgl. ebd., §7.

4.2.2.1 Nordrhein-Westfalen

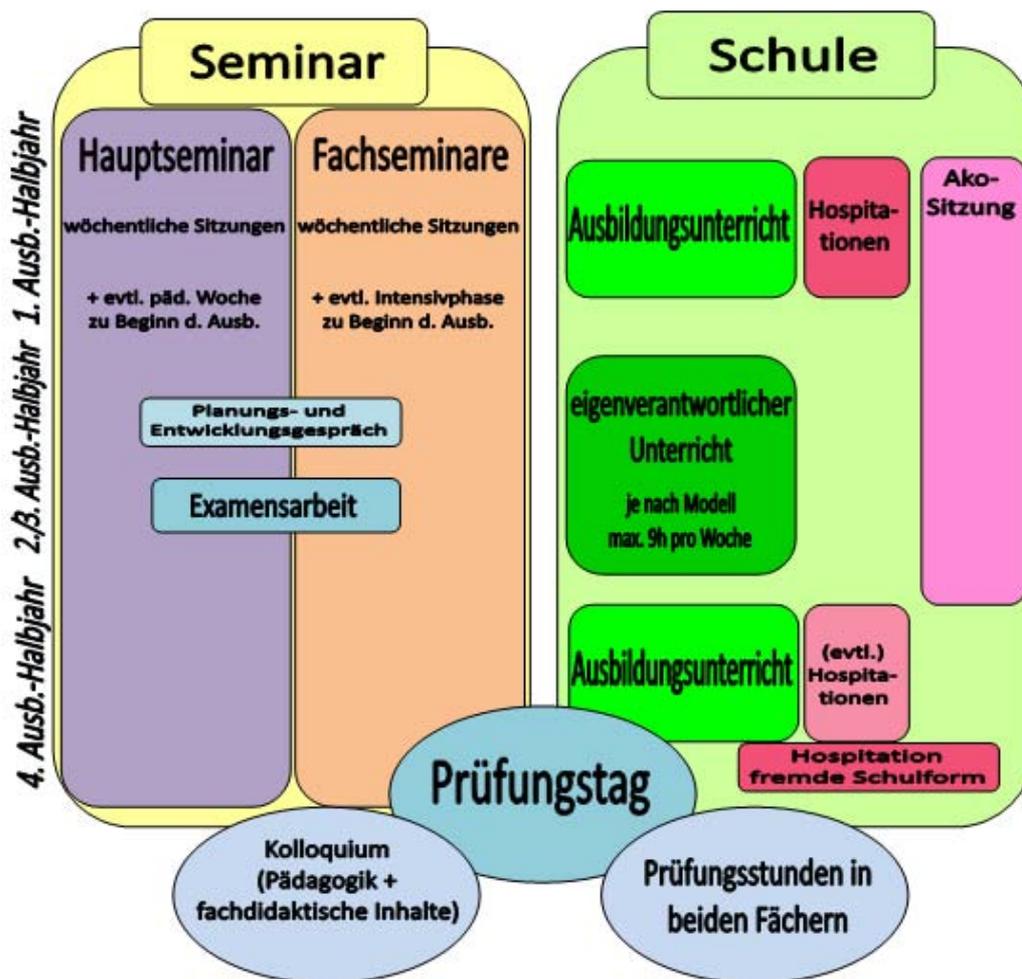


Abbildung 1: Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen

Die Hauptmerkmale der Ausbildung in Nordrhein-Westfalen sind die folgenden:

- Räumliche Trennung von Seminar und Ausbildungsschulen. Jedem Seminar ist ein bestimmtes Einzugsgebiet von Ausbildungsschulen zugewiesen.
- Der Seminarbestandteil, in dem die allgemein-pädagogischen und allgemeindidaktischen Inhalte vermittelt werden, besteht aus einer wöchentlich stattfindenden Veranstaltung, genannt ‚Hauptseminar‘.
- Die Referendare besuchen insgesamt zwei Fachseminare (auch dann, wenn Sie drei Unterrichtsfächer haben).
- Die Seminarveranstaltungen finden über alle vier Ausbildungshalbjahre statt;⁷⁵
- Ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr übernehmen die Referendare eigenverantwortlichen Unterricht, es findet in geringem Umfang auch noch Ausbildungsunterricht statt.
- Die Ausbildungsschule wird in der Regel während der zwei Jahre der Ausbildung nicht gewechselt.⁷⁶
- In der Ausbildungsschule finden zusätzlich sogenannte ‚Ako-Sitzungen‘, Treffen mit dem Ausbildungsleiter der Ausbildungsschule statt.

⁷⁵ In Einzelfällen werden zur Entlastung während des Prüfungszeitraums von einzelnen Seminaren bereits Stunden vorgearbeitet.

⁷⁶ Möglich ist dies auf Antrag bei Problemen an der Schule.

- Die Referendare sollen Einsicht in die Aufgaben und Probleme einer anderen Schulform oder Schulstufe nehmen. In allen drei untersuchten nordrhein-westfälischen Studienseminaren hospitierten die Referendare daher gegen Ende des vierten Ausbildungshalbjahres für zwei Wochen in einer fremden Schulform.
- Die Prüfungen finden zentral am sogenannten ‚Prüfungstag‘ statt, sie bestehen aus je einer Prüfungsstunde in jedem Fach und einem Kolloquium. Während der Ausbildung finden bereits Unterrichtsbesuche durch die Seminaerausbilder statt, die später (neben anderen Faktoren) als Grundlage für die Langzeitbeurteilungen durch die Seminaerausbilder dienen.⁷⁷ Die Examensarbeit wird im dritten Ausbildungshalbjahr geschrieben.

4.2.2.2 Baden-Württemberg

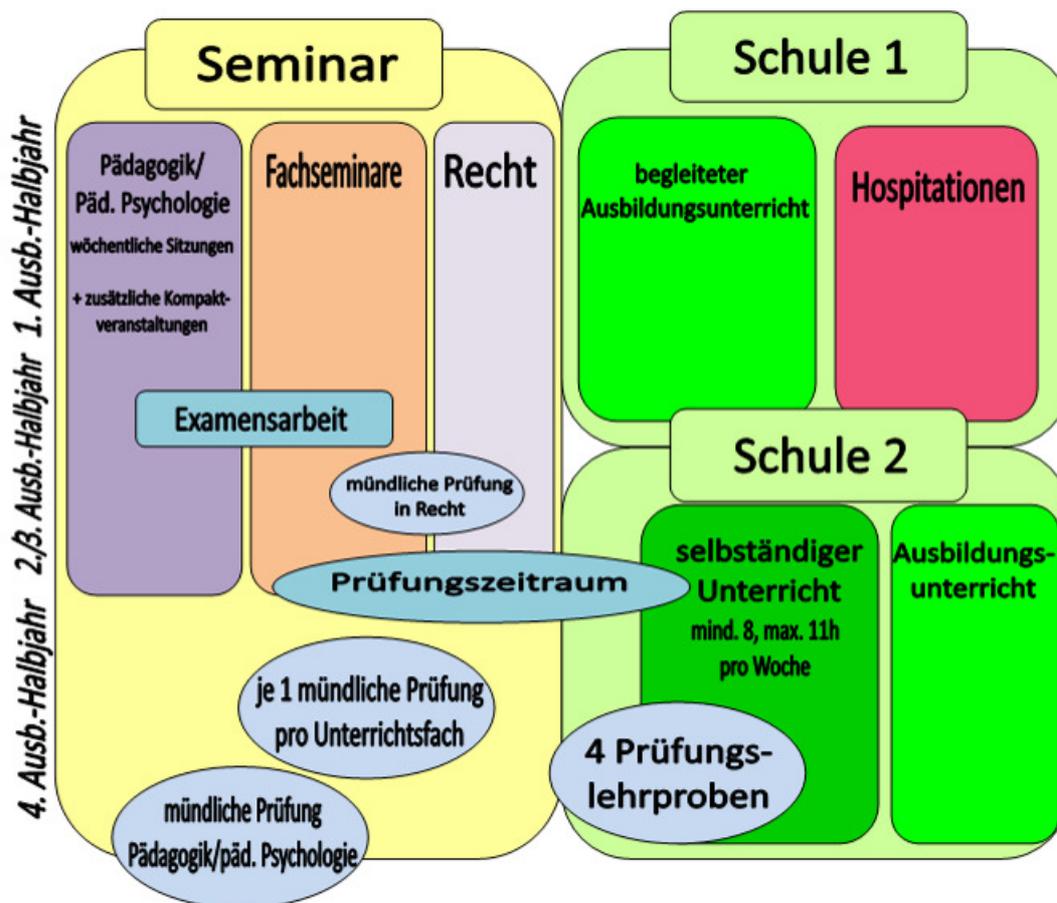


Abbildung 2: Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg

Die Hauptmerkmale der Ausbildung in Baden-Württemberg sind die folgenden:

- Räumliche Trennung von Seminar und Ausbildungsschulen.
- Das Allgemeine Seminar untergliedert sich in mehrere Einzelseminare (Pädagogik und pädagogische Psychologie) und zusätzliche Kompaktangebote (z.B. Lehrerverhaltenstraining, PC-Kurs, Ethik etc.).
- Es findet ein zusätzliches Seminar in ‚Recht‘ statt, das mit einer mündlichen Prüfung zu Beginn des dritten Ausbildungsjahres endet.
- Pro Unterrichtsfach besuchen die Referendare ein Fachseminar.
- Die Veranstaltungen des Seminars enden mit dem dritten Ausbildungshalbjahr, im vierten Ausbildungshalbjahr finden ausschließlich die Prüfungen statt.

⁷⁷ Referendare sprechen hier oft auch von „benoteten Unterrichtsbesuchen“, was insofern irreführend ist, als die Besuche selbst nicht einzeln mit einer (Ziffern-)Note beurteilt werden, sondern eben kumulativ in das Gesamtgutachten des jeweiligen Seminaerausbilders am Ende der Ausbildung eingehen.

- Ab dem dritten Ausbildungshalbjahr übernehmen die Referendare eigenverantwortlichen Unterricht, hier findet in geringem Umfang parallel auch noch Ausbildungsunterricht statt.
- Die Referendare verlassen nach dem zweiten Ausbildungshalbjahr die Ausbildungsschule und unterrichten fortan an der sogenannten Einsatzschule. Die Einsatzschule wird für gewöhnlich nicht noch einmal gewechselt.
- Die Prüfungen finden im vierten Ausbildungshalbjahr statt, hier werden vier prüfungsrelevante Lehrproben durchgeführt. Am Ende stehen je eine mündliche Prüfung pro Unterrichtsfach und eine allgemein-pädagogische Prüfung. Die Examensarbeit wird in der Regel im dritten Ausbildungshalbjahr⁷⁸ erstellt.

4.2.2.3 Bayern

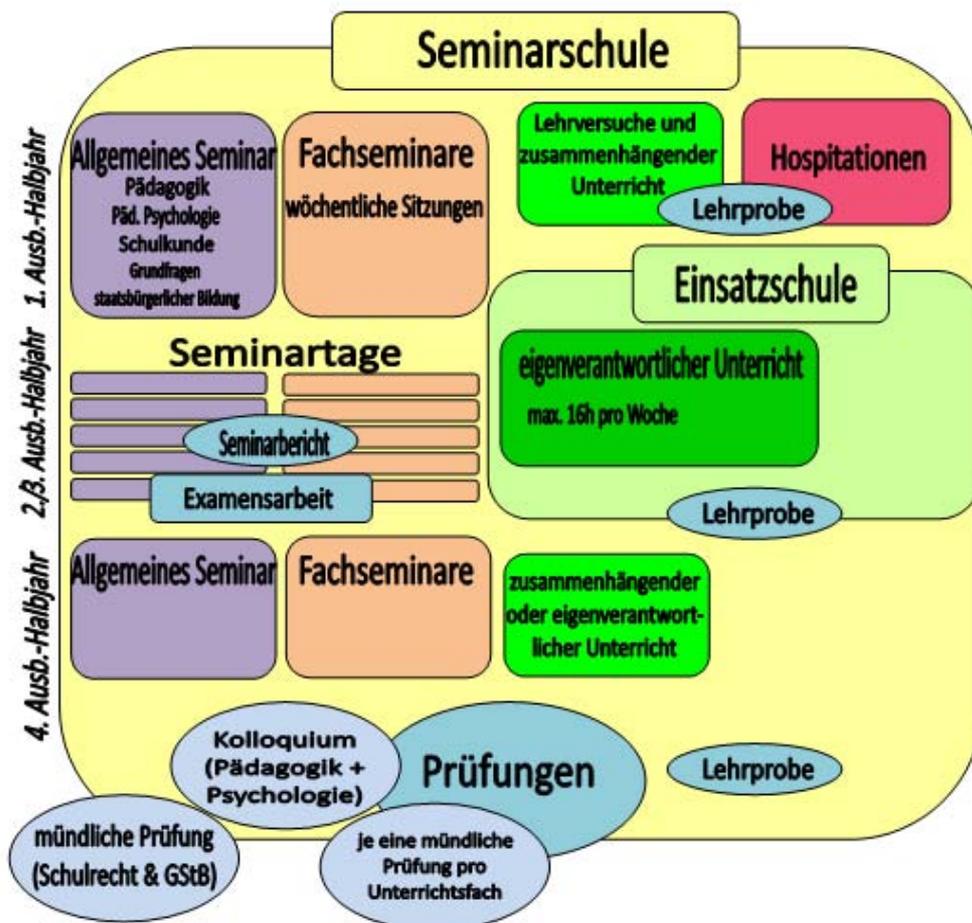


Abbildung 3: Vorbereitungsdienst in Bayern

⁷⁸ Sie kann auf Wunsch auch bereits gegen Ende des zweiten Ausbildungshalbjahres erstellt werden.

Die Hauptmerkmale der Ausbildung in Bayern sind die folgenden:

- Das Seminar ist an einer sogenannten Seminarschule eingerichtet, es besteht keine räumliche Trennung zwischen Seminar und Ausbildungsschule. Die Lehrer der Seminarschule sind teilweise gleichzeitig Ausbildungslehrer und Seminarausbilder.
- Das Allgemeine Seminar untergliedert sich in mehrere Einzelseminare (Pädagogik, pädagogische Psychologie, Schulkunde und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung).
- Pro Unterrichtsfach besuchen die Referendare ein Fachseminar.
- Ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr übernehmen die Referendare eigenverantwortlichen Unterricht, hier findet in geringem Umfang parallel auch noch Ausbildungsunterricht statt;
- Die Referendare verlassen nach dem zweiten Ausbildungshalbjahr die Seminarschule und unterrichten danach an der sogenannten Einsatzschule. Die Einsatzschule kann nach dem dritten Ausbildungshalbjahr noch einmal gewechselt werden;
- Während der Zeit an der Einsatzschule finden die Seminarveranstaltungen an sogenannten Seminartagen statt; während dieser Zeit sind die Referendare dazu verpflichtet, einen sogenannten ‚Seminarbericht‘ anzufertigen. Im vierten Ausbildungshalbjahr kehren die Referendare an die Seminarschule zurück, nun finden die einzelnen Seminarveranstaltungen wieder wöchentlich statt.
- Die Examensarbeit wird in der Regel am Ende des dritten Ausbildungshalbjahres erstellt. Der Prüfungszeitraum liegt am Ende des vierten Ausbildungshalbjahres. Mündliche Prüfungen finden in allen Bestandteilen des Allgemeinen Seminars und in beiden Fachseminaren statt. Über den gesamten Zeitraum der Ausbildung finden drei benotete prüfungsrelevante Lehrproben statt. Sie können an der Seminarschule oder an der Einsatzschule statt finden.

4.2.3 Ausbildung am Seminar

4.2.3.1 Nordrhein-Westfalen

Die Gesamtverantwortung für die Durchführung der Ausbildung liegt beim Leiter bzw. der Leiterin des Studienseminars. Ausbildungsschule und Seminar haben eine gemeinsame Verantwortung für die Ausbildung der Referendare.⁷⁹

Die Studienseminare „[...] nehmen die Ausbildungsaufgaben im Hauptseminar, in Fachseminaren und in anderen Veranstaltungsformen wahr.“⁸⁰ Solche anderen Veranstaltungsformen waren in den Studienseminaren, die ich im Rahmen meiner Forschungsarbeiten kennen gelernt habe, z.B. Kompaktveranstaltungen in Form einer sogenannten ‚Pädagogischen Woche‘⁸¹ oder einer Ganztagsveranstaltung am Studienseminar. Den Veranstaltungen am Studienseminar ist wöchentlich ein Tag vorbehalten, die Arbeit kann zeitlich in Absprache mit den Ausbildungsschulen aber auch anders organisiert werden.⁸² Die Seminarveranstaltungen werden vom Hauptseminarleiter und von den Fachleitern durchgeführt.⁸³ Neben diesen Ausbildern „[...] kann es auch fachkundige [...] längerfristig berufene Beauftragte geben, die für besondere Aufgaben und Veranstaltungen im Rahmen der Seminarbildung gewonnen werden.“⁸⁴

⁷⁹ Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §9.

⁸⁰ Ebd., §10 (1).

⁸¹ Diese Woche fand zu Beginn der Ausbildung statt. Ziel dieser Fahrt war es, sich kennen zu lernen, einen Überblick über die Inhalte der Ausbildung zu bekommen und verschiedene organisatorische und pädagogische Themen zu bearbeiten.

⁸² Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §10 (2). Im Fall der drei untersuchten nordrhein-westfälischen Studienseminare war dies unterschiedlich. Es gab ein Seminar, das einen sogenannten Seminartag eingerichtet hatte, an dem alle Veranstaltungen stattfanden, in den beiden anderen Seminaren fanden die Veranstaltungen an mehreren Nachmittagen in der Woche statt.

⁸³ Vgl. ebd., §10 (3).

⁸⁴ Ebd., 10.3 zu §10 (3).

Neben der Durchführung des Haupt- bzw. des Fachseminars besuchen die Haupt- bzw. Fachleiter die Referendare im Unterricht. „Diese Unterrichtsbesuche dienen der Anleitung, Beratung und Unterstützung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Die Besuche sind auch Grundlage für die Langzeitbeobachtung [...]“⁸⁵ Aufgrund dieser letztgenannten Langzeitbeobachtungen erstellen die Seminarausbilder die abschließenden Beurteilungen über die Leistungen der einzelnen Referendare (s. 4.2.5 S. 38).

Am Ende des zweiten Ausbildungsjahres findet das sogenannte Planungs- und Entwicklungsgespräch mit je einem Vertreter von Schule und Seminar nach Wahl des Referendars statt. Das Gespräch soll sich „[...] auf die Entwicklung von Qualifikationen und den erreichten Ausbildungsstand beziehen und Perspektiven für die weitere Ausbildung in Schule und Seminar aufzeigen.“⁸⁶

4.2.3.2 Baden-Württemberg

„Die Ausbildung am Seminar obliegt dem Direktor des Seminars und den Fachleitern. Sie umfasst Veranstaltungen in 1. Pädagogik / Pädagogischer Psychologie, 2. in Didaktik und Methodik der Ausbildungsfächer und des Fächer verbindenden Unterrichts [den Fachseminaren; M.S.], 3. in Schulrecht, Beamtenrecht sowie schulbezogenem Jugend- und Elternrecht, 4. sonstiger Art, die dem Ausbildungsziel dienen.“⁸⁷ In den beiden baden-württembergischen Studienseminaren, die ich während meiner Tätigkeit kennen gelernt habe, waren solche zusätzlichen Angebote z.B. Rhetorik, das sogenannte Lehrerverhaltenstraining⁸⁸ sowie ein Methodentag. Im dritten Ausbildungshalbjahr sollen Ausbildungsveranstaltungen durchgeführt werden, die „[...] in engem Bezug zur Ausbildung an der Schule stehen.“⁸⁹

Neben der Durchführung der Fachseminare haben die Fachleiter die Aufgabe, die Referendare im Unterricht zu besuchen. Während der ersten drei Ausbildungshalbjahre sollen die Fachleiter die Referendare vier- bis fünfmal je Fach im Unterricht besuchen.⁹⁰ Die Leiter der allgemeinen Seminare besuchen den Referendar in der Regel nicht im Unterricht. Ausnahmen sind auf besonderen Wunsch der Referendare möglich, z.B. bei Problemen im eigenen Unterricht, zu denen man auch die Leiter des Allgemeinen Seminars hinzuziehen möchte.

4.2.3.3 Bayern

Der Leiter der Seminarschule ist zugleich der Vorstand des Studienseminars, darüber hinaus werden geeignete Lehrer der Seminarschule als sogenannte Seminarlehrer für die allgemeinen Sitzungen⁹¹ und für die Fachseminare bestellt.⁹² Der Vorstand des Studienseminars ist auch für die Referendare verantwortlich, wenn sie an der Einsatzschule unterrichten. Während des Einsatzschuljahres im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr finden keine wöchentlichen Seminar-sitzungen mehr statt, sondern sogenannte Seminartage.

⁸⁵ OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §11 (3). Hierbei handelt es sich um die von den Referendaren oft so genannten „benoteten Unterrichtsbesuche“, die ich oben bereits erwähnte. (s. Fußnote 77, S. 22).

⁸⁶ Ebd., §16.

⁸⁷ APrOGymn (2002), §12 (1).

⁸⁸ Hier halten die Referendare eine Unterrichtsstunde, die auf Video aufgezeichnet und anschließend in der Gruppe gemeinsam mit dem Seminarleiter ausgewertet wird.

⁸⁹ Ebd., §11 (3).

⁹⁰ Vgl. APrOGymn (2002), §12 (2) und (3). Diese Besuche sind zunächst noch unbenotet.

⁹¹ Aufgrund der abweichenden Bezeichnungen der allgemeinen Seminarbestandteile in den drei Bundesländern werde ich im Folgenden zusammenfassend den Begriff ‚Allgemeines Seminar‘ benutzen und meine damit im einzelnen, wenn nicht anders angegeben, das nordrhein-westfälische Hauptseminar, Pädagogik und Pädagogische Psychologie in Baden-Württemberg und alle allgemeinen (nicht-fachlichen) Seminarveranstaltungen in Bayern (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schulkunde und –recht sowie Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung).

⁹² Vgl. ZALG (2003), §8.

„Die Studienreferendare kommen während ihres zweiten Ausbildungsabschnittes in der Regel an zehn Tagen zu Seminarveranstaltungen (Seminartagen) an die Seminarschule. [...] jeweils zwei oder drei Seminartage können auch zu zwei- oder dreitägigen Seminarveranstaltungen zusammengefasst werden.“⁹³

In dieser Zeit finden sowohl Sitzungen in den Fachseminaren als auch in den allgemeinen Seminarbestandteilen statt. Zur Vorbereitung auf diese Seminartage müssen die Referendare einen sogenannten Seminarbericht schreiben, der vor den jeweiligen Seminartagen den Fachleitern einzureichen ist. Hierbei handelt es sich um einen Tätigkeitsbericht über die Arbeit an der Einsatzschule, der unter anderem als Grundlage für individuelle Beratungen am Seminartag dienen soll.

Die bayrische Ausbildungsordnung macht im Gegensatz zur baden-württembergischen und zur nordrhein-westfälischen genauere Angaben zu Organisation und Inhalten der Seminarbestandteile. Folgende Themen sind in den einzelnen Bestandteilen des Allgemeinen Seminars zu behandeln⁹⁴: in *Pädagogik* Erziehen und Bilden, Lehren und Lernen, Fördern und Beraten und Schule Gestalten und Entwickeln; in *Psychologie* Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrkraft entwickeln, Sozialverhalten und Beziehungen gestalten, Lern- und Arbeitsverhalten entwicklungsgerecht fördern, Beraten und Konflikte bewältigen; in *Schulrecht und Schulkunde* unter anderem die rechtliche Ordnung der Schule und des Schulwesens, Rechte und Pflichten der Lehrkraft, die Gliederung des Schulwesens und der Aufbau der Schulverwaltung; in *Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung* unter anderem die Begründung und Rechtfertigung öffentlicher Herrschaftsgewalt, die politische Ordnungsform der Europäischen Union, der Bundesrepublik Deutschland und des Freistaates Bayern und ökonomische und soziologische Grundprobleme der Gesellschaft.⁹⁵ Die Allgemeinen Sitzungen sollen insgesamt nicht mehr als sechs Stunden in der Woche umfassen.⁹⁶ Zu den Inhalten der fachspezifischen Ausbildung wird Folgendes gesagt:

„In den Fachseminaren erfolgt auf der Grundlage der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien die Ausbildung in der Methodik und in der Unterrichtspraxis des Fachs. Die fachdidaktischen Kenntnisse werden vertieft.“⁹⁷

Insbesondere sollen die folgenden Inhalte berücksichtigt werden: Unterrichtspraxis, Planung, Gestaltung und Evaluation des Fachunterrichts, der Lehrplan des jeweiligen Fachs, fach- und stufenspezifische Lehr- und Lernformen, der Bildungswert des Faches, Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern des gleichen Fachs und der fächerübergreifenden Zusammenarbeit.⁹⁸ Die Fachsitzungen sollen in jedem Fach wöchentlich ein- bis zweistündig stattfinden.

4.2.4 Ausbildung an der Schule

Bevor die Referendare mit eigenen Unterrichtsversuchen beginnen, sind in allen drei Bundesländern Hospitationen im Unterricht ihrer beiden Unterrichtsfächer vorgesehen. Auch begleitend zum späteren eigenen Unterricht der Referendare werden in den Ausbildungsordnungen Hospitationen angeregt. Darüber hinaus wird in verschiedenen Formulierungen von den Referendaren verlangt, sich in allen Bereichen des schulischen Lebens einzubringen und dort mitzuarbeiten.

In allen drei Bundesländern wird bei der schulpraktischen Ausbildung eine Unterscheidung zwischen angeleitetem Unterricht und selbständigem oder eigenverantwortlichen Unterricht gemacht. Die Bezeichnungen sind in den Ländern teilweise verschieden, inhaltlich und organisatorisch ist das Gleiche gemeint. Im angeleiteten Unterricht unterrichten die Referendare unter Anleitung eines Lehrers der Ausbildungs- bzw. im Falle Bayerns der Seminarschule. Ab dem zwei-

⁹³ ZALG (2003), §20 (6).

⁹⁴ Ich benenne im Folgenden aus Gründen des Umfangs nur die Themenüberschriften. Diese werden in der Ausbildungsordnung noch genauer inhaltlich aufgeschlüsselt.

⁹⁵ Vgl. ZALG (2003), §17.

⁹⁶ Vgl. ebd., §19 (8).

⁹⁷ Ebd., §18 (1).

⁹⁸ Vgl. ebd., §18 (2).

ten Ausbildungshalbjahr kommt der eigenverantwortliche Unterricht hinzu, der angeleitete Unterricht nimmt in der Anzahl der Stunden ab oder findet phasenweise gar nicht mehr statt. Der angeleitete Unterricht unterscheidet sich in zwei wesentlichen Merkmalen vom eigenverantwortlichen Unterricht: 1. dadurch, dass der Referendar die Verantwortung für den Unterricht und für die Notengebung noch nicht übernommen hat – diese liegt weiterhin beim Fachlehrer – und 2. dadurch, dass eine Betreuung und Beratung durch den Ausbildungslehrer stattfinden kann. Im eigenverantwortlichen Unterricht hingegen übernehmen die Referendare die Leitung des Fachunterrichts und sind auch für die Notengebung verantwortlich. Es gibt hier keinen Ausbildungslehrer mehr, der den Unterricht begleitet.

Der Unterricht der Referendare wird mit den Ausbildungslehrern oder sonstigen Lehrern der Schule (z.B. dem Schulleiter) und mit Ausbildern aus dem Seminar besprochen und ausgewertet. Die Gestaltungen dieser Nachbesprechungen unterscheiden sich durch die Personen, die sie durchführen und dahingehend, ob sie rein beratenden oder (auch) beurteilenden Zwecken dienen. Ich bezeichne die unterschiedlichen Arten von Nachbesprechungen der Unterscheidbarkeit halber als *informelle* und *offizielle* Unterrichtsnachbesprechungen.⁹⁹ Die *informelle Nachbesprechung* findet nicht im Rahmen einer (Teil-)Prüfungsleistung statt und dient der Beratung des Referendars, sie findet meistens mit den Ausbildungslehrern statt; die *offizielle Nachbesprechung* hingegen ist Teil eines bewerteten Unterrichtsbesuches, hier wird eine Note festgesetzt oder ein Eindruck für die Erstellung eines Gutachtens gewonnen, sie findet meistens mit den Ausbildern des Seminars oder mit dem Schulleiter statt. In allen Bundesländern ist jeweils eine Unterrichtsstunde in jedem Fach mit anschließend stattfindender Nachbesprechung Teil der Prüfungen des Zweiten Staatsexamens. Dies ist die dritte Form der Unterrichtsnachbesprechung, die ich von den beiden anderen unterscheidet: Im Rahmen des Zweiten Staatsexamens führt eine Prüfungskommission mit teilweise fremden Prüfern die Nachbesprechung durch. Diese Nachbesprechung ist allerdings keine mehr in dem Sinne, dass die Referendare hier eine Rückmeldung über ihren Unterricht erhalten sollen. Sie haben hier lediglich die Möglichkeit, eine Stellungnahme zu ihrer Unterrichtsstunde zu formulieren, die nicht bewertungsrelevant ist.

4.2.4.1 Nordrhein-Westfalen

Die schulpraktische Ausbildung findet an den sogenannten Ausbildungsschulen statt, sie umfasst Hospitationen und Ausbildungsunterricht. Letzterer wird definiert als „Unterricht unter Anleitung und selbständiger Unterricht, der teilweise zur Deckung des Unterrichtsbedarfs dient.“¹⁰⁰ Die schulpraktische Ausbildung soll durchschnittlich zwölf Stunden in der Woche umfassen, wobei im ersten Ausbildungshalbjahr kein selbständiger Unterricht erteilt werden soll. Im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr sollen durchschnittlich neun Stunden selbständiger Unterricht erteilt werden, auch im vierten Ausbildungshalbjahr darf nach Absprache selbständig unterrichtet werden.¹⁰¹ Die Differenz zu den insgesamt zu absolvierenden zwölf Stunden pro Woche wird mit angeleitetem Unterricht ausgeglichen.

In jedem Fach werden in der Regel mindestens fünf Unterrichtsbesuche durchgeführt, Fach- und Hauptseminarleiter können diese gemeinsam durchführen. Die Besuche sollen sowohl im ange-

⁹⁹ Ich habe die Nachbesprechungen bewusst so und nicht durch die eigentlich komplementären Begriffe ‚informell – formell‘ bzw. ‚inoffiziell – offiziell‘ bezeichnet. Mir ist es wichtig, über die ausgewählten Bezeichnungen den Charakter der Nachbesprechung einerseits als informelles (aber nicht unbedingt inoffizielles) Gespräch einerseits und andererseits als offizielles Gespräch im Rahmen einer Langzeitbegutachtung (wobei das wiederum nicht zwangsläufig heißen muss, dass das Gespräch formell stattfindet) zu betonen.

¹⁰⁰ OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001) §11 (3); Ich werde mich in dieser Arbeit nicht an diese sprachliche Regelung der nordrhein-westfälischen Ausbildungsordnung halten. Ich unterscheidet im Folgenden zwischen Ausbildungsunterricht (im engeren Sinn) oder auch angeleitetem Unterricht einerseits und zwischen eigenverantwortlichem Unterricht andererseits. Der Unterricht, der zur Deckung des Bedarfs dient, wird in Nordrhein-Westfalen verkürzend auch bedarfsdeckender Unterricht (BdU) genannt.

¹⁰¹ Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §11 (4).

leiteten als auch im selbständigen Unterricht durchgeführt werden. Weitere Besuche sind in Absprache und auf Wunsch des Referendars möglich.¹⁰²

An der Schule sind die folgenden Personen an der Ausbildung der Referendare beteiligt: der Schulleiter (er weist den selbständigen Unterricht zu und ist wesentlich, nämlich mit 25% Anteil an der Endnote, an der abschließenden Begutachtung der Referendare beteiligt), die Ausbildungslehrer (sie lassen die Referendare in ihrem Fachunterricht hospitieren und leiten sie bei eigenen Unterrichtsversuchen an) und der Ausbildungsleiter. Die Funktionen des Ausbildungsleiters werden in der OVP folgendermaßen beschrieben: Mitwirkung an Maßnahmen der Begleitung von Referendaren, organisatorische Unterstützung der regelmäßigen Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule, ergänzende Beratung und Unterstützung der Referendare und er soll darauf hinwirken, dass die Referendare „[...] Erfahrungen in allen Stufen oder vergleichbaren Organisationsformen der gewählten oder zugewiesenen Schulform machen können.“¹⁰³ An den mir bekannten Schulen wurden vom Ausbildungsleiter sogenannte ‚Ako-Sitzungen‘ gehalten, in denen die Beratung und Unterstützung für alle Referendare der Schule systematisch angeboten wurde. Diese Sitzungen waren allerdings nach Häufigkeit, Dauer und Inhalten höchst unterschiedlich.

4.2.4.2 Baden-Württemberg

Die schulpraktische Ausbildung findet an zwei verschiedenen Schulen statt. Nach einem Jahr erfolgt der Wechsel in die sogenannte Einsatzschule. Folgendes gibt die baden-württembergische Ausbildungsordnung zu Organisation und Umfang des Unterrichts, den die Referendare erteilen sollen vor:

„Während des ersten Ausbildungsabschnitts hat der Studienreferendar wöchentlich acht bis zehn Unterrichtsstunden zu besuchen und dabei zunehmend unter Anleitung selbst zu unterrichten (begleiteter Ausbildungsunterricht) sowie an sonstigen Veranstaltungen der Schule teilzunehmen. [...] Während des zweiten Ausbildungsabschnitts soll der Studienreferendar neun bis elf Wochenstunden unter Anleitung und selbständig unterrichten, wobei der selbständige Unterricht mindestens acht Wochenstunden beträgt.“¹⁰⁴

Vor dem Wechsel an die Einsatzschule stellt der Leiter der ersten Schule fest, ob dem Referendar eigenständiger Unterricht übertragen werden kann und er erstellt ein schriftliches Gutachten. Der Leiter der Einsatzschule erstellt am Ende des zweiten Ausbildungsjahres ebenfalls ein solches Gutachten. Die Referendare werden von den Fachleitern, in der Regel aber nicht von den Leitern des Allgemeinen Seminars im Unterricht besucht (s. Kapitel 4.2.3, S. 33).

4.2.4.3 Bayern

Die schulpraktische Ausbildung findet im ersten und vierten Ausbildungshalbjahr (erster und dritter Ausbildungsabschnitt) an der Seminarschule statt, im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr (zweiter Ausbildungsabschnitt) an der Einsatzschule, die im gesamten bayrischen Landesgebiet liegen kann. Die bayrische Ausbildungsordnung unterscheidet verschiedene Formen des eigenen Unterrichts der Referendare. Zu Beginn der Ausbildung sollen einzelne Lehrversuche erfolgen. Hier sollen die Referendare die Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit üben und einzelne Unterrichtsstunden halten. Danach folgt der sogenannte zusammenhängende Unterricht (vom dritten Monat der Ausbildung an nicht mehr als sechs Wochenstunden zu Beginn und nicht mehr als zehn am Ende des ersten Ausbildungshalbjahres). Hier sollen in enger Zusammenarbeit mit dem Seminarlehrer und dem Lehrer, der für den Unterricht in der Klasse eigentlich zuständig ist, Unterrichtsreihen oder noch länger andauernder zusammenhängender Unterricht erteilt werden. Im eigenverantwortlichen Unterricht übernimmt der Referendar die volle Verantwortung für den Unterricht, er kann ab dem sechsten oder siebten Monat der Ausbil-

¹⁰² Vgl. OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), 11.3 zu §11 (3).

¹⁰³ Ebd., §13.

¹⁰⁴ APrOGymn (2002), §13 (2) und (3).

„Die Ausbildung im zweiten Ausbildungsabschnitt [an der Einsatzschule; M.S.] dient dazu, daß der Studienreferendar eine andere Schule näher kennenlernt, dort durch Erteilung von Unterricht seine pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Erfahrungen erweitert und Sicherheit im Unterrichten gewinnt.“¹⁰⁵

„Die Ausbildung im zweiten Ausbildungsabschnitt [an der Einsatzschule; M.S.] dient dazu, daß der Studienreferendar eine andere Schule näher kennenlernt, dort durch Erteilung von Unterricht seine pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Erfahrungen erweitert und Sicherheit im Unterrichten gewinnt.“¹⁰⁶

An der Einsatzschule übernimmt der Referendar bis zu elf Wochenstunden eigenverantwortlichen oder zusammenhängenden Unterricht.¹⁰⁷ Zu Zwecken der sogenannten Unterrichtsaushilfe kann der Referendar zu Unterricht über diese elf Wochenstunden hinaus bis zu einem Höchstmaß von 16 Wochenstunden herangezogen werden.¹⁰⁸

An der Einsatzschule werden dem Referendar sogenannte Betreuungslehrer mit den Prüfungsfächern des Referendars vom Schulleiter der Einsatzschule zugewiesen. Er soll die Referendare bei allen dienstlichen Aufgaben unterstützen (dazu gehören z.B. Hospitationen im Unterricht des Referendars sowie die Aufgabe, den Referendar bei Klassenleitergeschäften und bei der Vorbereitung schulischer Veranstaltungen mit einzubinden) und auch den Unterricht des Referendars besuchen und mit ihm besprechen. Der Leiter der Einsatzschule, die Betreuungslehrer – und nach Möglichkeit einzelne Seminarlehrer – sollen sich von den Fortschritten der Referendare durch (informelle) Unterrichtsbesuche überzeugen.

4.2.5 Die Zweite Staatsprüfung

4.2.5.1 Nordrhein-Westfalen

„Die Zweite Staatsprüfung besteht aus einer Hausarbeit, zwei unterrichtspraktischen Prüfungen und einem Kolloquium.“¹⁰⁹ Die Hausarbeit wird in der Regel im dritten Ausbildungshalbjahr erstellt, beide Unterrichtspraktische Prüfungen und das Kolloquium finden im vierten Ausbildungshalbjahr am selben Tag statt.¹¹⁰ „In der Hausarbeit soll sich der Prüfling systematisch mit einem Gegenstand seiner pädagogischen Praxis auseinandersetzen und zeigen, daß er fähig ist, Konzepte für die Anwendung in der Schule zu entwickeln.“¹¹¹ Für das Anfertigen der Hausarbeit stehen drei Monate zur Verfügung, sie soll einen Umfang von 30 Seiten nicht überschreiten; Erstgutachter ist ein vom Referendar gewählter Seminarlehrer. „Unterrichtspraktische Prüfungen sind Unterrichtsproben. Sie sind so anzulegen, daß in der methodischen und didaktischen Planung und Durchführung des Unterrichts auch die Fähigkeit deutlich wird, komplexe unterrichtliche Situationen [...] zu gestalten.“¹¹² Das Kolloquium dauert 60 Minuten und „[...] soll dem Prüfling ermöglichen, sich mit komplexen pädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, und zeigen, daß er die geforderten fachlichen Standards erreicht hat.“¹¹³

Der Prüfungsausschuss für den Prüfungstag setzt sich aus folgenden Personen zusammen, von denen mit Ausnahme eines Mitgliedes (in der Regel ein Seminarlehrer) nur Personen zu berufen sind, die nicht an der Ausbildung des Referendars beteiligt waren: ein Schulaufsichtsbeamter, zwei Seminarlehrer ein weiteres Mitglied der Schulleitung oder eine Lehrkraft.

Darüber hinaus erstellen verschiedene Personen Beurteilungen. Die Ausbildungslehrer beurteilen die Referendare „[...]schriftlich ohne Note, nachdem sie die Ausbildung bei ihnen beendet

¹⁰⁵ Vgl. ZALG (2003), §19.

¹⁰⁶ Ebd., §20 (2).

¹⁰⁷ Vgl. ebd., §20 (3).

¹⁰⁸ Vgl. ebd., §21; In allen mir aus den Interviews bekannten Fällen haben die Referendare während ihres Einsatzschuljahres auch die vollen 16 Wochenstunden eigenverantwortlich unterrichtet.

¹⁰⁹ OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §53.

¹¹⁰ Vgl. ebd., §55, hier handelt es sich um den von den Referendaren so genannten ‚Prüfungstag‘.

¹¹¹ Ebd., §58.

¹¹² Ebd., §59.

¹¹³ Ebd., §60.

haben; bei längeren Unterrichtsabschnitten sind die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter spätestens nach einem Schulhalbjahr zu beurteilen.¹¹⁴ Aufgrund von Langzeitbeobachtungen, die im Detail vor allem auf den Unterrichtsbesuchen beruhen, erstellen die Seminarausbilder abschließende Beurteilungen, wobei die Hauptseminarleiter ihre Beurteilung unter Berücksichtigung der Beurteilung der Fachleiter und die Fachleiter ihre Beurteilung in Kenntnis der Beurteilungen der Ausbildungslehrer erstellen sollen.¹¹⁵ Der Schulleiter beurteilt die Referendare auf der Grundlage eigener Langzeitbeobachtungen im Hinblick auf unterrichtliche Erfolge und pädagogisches Handeln, wobei er die Beurteilungen der Ausbildungslehrer mit einbeziehen soll. Die Note des Schulleiters hat insgesamt das größte Gewicht: „Sie [die abschließende Note; M.S.] wird aus der durch sechs geteilten Summe der dreifach gewichteten Note der Schulleiterin oder des Schulleiters und den einfach gewichteten Noten der drei Seminarausbilderinnen oder Seminarausbilder errechnet.“¹¹⁶

4.2.5.2 Baden-Württemberg

„Die Prüfung umfasst 1. die schriftliche Arbeit [...], 2. die Prüfungslehrproben [...], 3. die mündlichen Prüfungen [...]. Als Prüfungsbestandteil gilt auch die Beurteilung des Leiters der Schule, der der Studienreferendar im zweiten Ausbildungsabschnitt zugewiesen ist [...].“¹¹⁷ In der schriftlichen Arbeit soll der Referendar zeigen,

„[...] dass er in der Lage ist, seine schulpraktischen Erfahrungen, seine pädagogischen Einsichten und seine fachwissenschaftlichen Kenntnisse auf Fragen der Erziehung und des Unterrichts anzuwenden. Das Thema der Arbeit muss aus der Unterrichtstätigkeit des Studienreferendars hervorgehen.“¹¹⁸

Die Arbeit wird nach Wahl des Referendars entweder im zweiten oder dritten Ausbildungshalbjahr erstellt und muss am ersten Schultag des darauffolgenden Schulhalbjahres abgegeben werden; die Beurteilung erfolgt durch einen der beiden Fachleiter, der auch das Thema der Arbeit stellt.¹¹⁹

Es sind insgesamt vier Prüfungslehrproben in den verschiedenen Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) des Gymnasiums abzulegen. „Das Thema einer Prüfungslehrprobe wird dem Studienreferendar am dritten Werktag vor dem Tag, an dem die Prüfungslehrprobe stattfindet, bekannt gegeben. [...] Im Anschluss an jede Prüfungslehrprobe erhält der Studienreferendar Gelegenheit, zum Ablauf der Unterrichtsstunde aus seiner Sicht Stellung zu nehmen.“¹²⁰

Mündliche Prüfungen mit einer Dauer von jeweils 30 Minuten finden in Pädagogik / pädagogische Psychologie und in Didaktik und Methodik jedes Ausbildungsfaches sowie mit einer Dauer von 20 Minuten in Recht statt.¹²¹

Der Prüfungsausschuss für eine Prüfungslehrprobe und für die mündlichen Prüfungen besteht jeweils aus zwei Prüfern: einem Vertreter der Kultusverwaltung und aus einem weiteren Prüfer.¹²² Die Prüfungsergebnisse werden wie folgt gewichtet: die schriftliche Arbeit zweifach, jede Prüfungslehrprobe eineinhalbfach, jede mündliche Prüfung in den Ausbildungsfächern und in Pädagogik / pädagogische Psychologie einfach und die Beurteilung des Schulleiters dreifach.¹²³

¹¹⁴ OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §15.

¹¹⁵ Vgl. ebd., §17 (3).

¹¹⁶ Ebd., §17 (4).

¹¹⁷ APrOGymn (2002), §16.

¹¹⁸ Ebd., §17.

¹¹⁹ Vgl., ebd.

¹²⁰ Ebd., §18 (3) und (4).

¹²¹ Vgl. ebd., §19; die Prüfung in Recht (Schulrecht, Beamtenrecht sowie schulbezogenes Jugend- und Elternrecht) findet bereits zu Beginn des dritten Ausbildungshalbjahres statt.

¹²² Vgl. ebd., §15; im Falle der Prüfungslehrproben handelt es sich bei diesem Prüfer um den Fachleiter des jeweiligen Unterrichtsfachs. Bei den mündlichen Prüfungen kann bei fachlicher Notwendigkeit noch ein weiterer Prüfer hinzugezogen werden, so dass dann max. drei Prüfer anwesend wären.

¹²³ Vgl. ebd., §21.

4.2.5.3 Bayern

„Die Zweite Staatsprüfung besteht aus einer schriftlichen Hausarbeit, einem Kolloquium, einer mündlichen Prüfung sowie drei Prüfungslehrproben.“¹²⁴ Die schriftliche Hausarbeit kann zu einem Thema aus dem Gebiet der Pädagogik oder der Psychologie oder der Didaktik eines Faches angefertigt werden. Das Thema soll „[...] Fragen des Unterrichts und der Erziehung behandeln, wobei der Verfasser oder die Verfasserin die eigene, aus praktischer Tätigkeit gewonnene Einsicht klarlegen und begründen soll.“¹²⁵ Das Thema kann frühestens zu Beginn des zweiten Ausbildungshalbjahres und spätestens gegen Ende des dritten Ausbildungshalbjahres eingeholt werden; zur Erstellung der Arbeit stehen den Referendaren fünf Monate zur Verfügung. Erstprüfer ist der Seminaarausbilder, der das Thema erteilt hat.¹²⁶

Das Kolloquium dauert 30 Minuten und erstreckt sich auf die Gebiete der Pädagogik und der Psychologie. Es geht von einer konkreten schulischen Situation aus, die schriftliche Darstellung dieser Situation wird den Prüflingen 30 Minuten vor Beginn der Prüfung ausgehändigt. Das Kolloquium selbst gliedert sich in zwei Teile:

„Auf Grund einer pädagogisch-psychologischen Analyse der Fallsituation entwirft und reflektiert der Prüfungsteilnehmer oder die Prüfungsteilnehmerin im ersten Teil (Dauer ca. 10 Minuten) relevante Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft. Ausgehend von einem vertiefenden Gespräch dazu stellen die prüfungsberechtigten Personen im zweiten Teil Fragen zur Pädagogik und Psychologie, die der Prüfungsteilnehmer oder die Prüfungsteilnehmerin zu beantworten hat.“¹²⁷

Die mündlichen Prüfungen in den Unterrichtsfächern und eine kombinierte Prüfung in Schulrecht /Schulkunde und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung. Sie dauern jeweils 20 Minuten und finden in der Regel nach dem Kolloquium statt.¹²⁸

In Bayern gibt es ebenfalls jeweils eine 30minütige Prüfung pro Fach und eine kombinierte Prüfung in Schulrecht und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung.

Die drei Prüfungslehrproben sind an der Seminarschule oder der Einsatzschule abzulegen und sollen sich möglichst auf alle Stufen des Gymnasiums beziehen.¹²⁹ Die Termine für die Lehrproben werden frühestens drei Wochen und spätestens eine Woche vorher bekannt gegeben.¹³⁰ Den Referendaren wird nach der Lehrprobe Gelegenheit gegeben, sich zu deren Verlauf zu äußern. Der Ausbildungslehrer bzw. der Betreuungslehrer an der Einsatzschule kann zur Lehrprobe hinzugezogen werden, er wirkt dann auch beratend bei der Notengebung mit.¹³¹

In einem abschließenden Gutachten beurteilt der Leiter des Studienseminars (Schulleiter der Seminarschule) die Unterrichtskompetenz, die erzieherische Kompetenz und die Handlungs- und Sachkompetenz des Referendars. Dies erfolgt auf Grund von Vorschlägen der Seminarlehrkräfte; bei der Beurteilung der Unterrichtskompetenz werden auch die Beobachtungen des Leiters der Einsatzschule berücksichtigt.¹³²

Die einzelnen Noten werden wie folgt gewichtet und zu einer Gesamtnote verrechnet: Aus der Beurteilung der Unterrichts-, der erzieherischen sowie der Handlungs- und Sachkompetenz wird

¹²⁴ LPO II Bayern (2004), §17.

¹²⁵ Ebd., §18.

¹²⁶ Ebd., §18.

¹²⁷ Ebd., §19 (3); die bayrischen Referendare berichteten in den Interviews außerdem, dass sie sich vor der Prüfung für einen der beiden Schwerpunkte, entweder Pädagogik oder Psychologie, entscheiden sollten.

¹²⁸ Vgl. ebd., §20.

¹²⁹ Vgl. ebd., §21.

¹³⁰ Vgl. ebd., §15 (3).

¹³¹ Vgl. ebd., §21.

¹³² Diese Bewertungen der Schulleiter, in die u.a. auch Dienstfeier und sonstiges dienstliches Verhalten der Referendare eingehen, werden von den Referendaren oft als „Krawattennoten“ bezeichnet.

eine Durchschnittsnote ermittelt.¹³³ Diese Durchschnittsnote zählt dann bei der Ermittlung der Gesamtnote fünffach, die Durchschnittsnote der Lehrproben vierfach und die Durchschnittsnote der mündlichen Prüfungen zweifach; die Noten der Hausarbeit und des Kolloquiums zählen einfach.¹³⁴

Prüfungsberechtigt sind alle mit der Ausbildung der Referendare betrauten Personen, Mitarbeiter der Schulaufsicht und hauptamtliche Lehrkräfte an den Schulen.¹³⁵ Das Kolloquium und die mündlichen Prüfungen werden jeweils von zwei, die Prüfungslehrproben von drei dieser Prüfungsberechtigten abgenommen.

4.3 Die Methode

In diesem Unterkapitel werde ich den forschungsmethodischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand Studienseminar zur Beantwortung der gewählten Frage nach der Bearbeitung von (pädagogischem) Wissen erläutern. Auf der theoretischen Rahmung durch Betrachtung des Studienseminars als System aufbauend (Kapitel 4.3.1) erläutere ich im Folgenden die methodologischen Überlegungen im Forschungsprojekt, die dazu führten, sowohl für die Datenerhebung als auch für die Analyse der Daten einen an die Ethnographie angelehnten Zugang zu wählen (Kapitel 4.3.2). Anschließend werde ich das Verfahren der Datenerhebung mittels leitfadengestützter themenzentrierter Interviews (Kapitel 4.3.3) und die Analyse der Daten (Kapitel 4.3.4) erläutern.

4.3.1 Das Studienseminar als System

Als Zugang zum Untersuchungsfeld Studienseminar haben wir im Forschungsprojekt im Sinne unserer explorativen, offenen Ausgangsfragestellung einen ethnographischen Ansatz gewählt. Auf diesem Weg sollen die Logik und die Struktur der Ausbildung im Studienseminar von Betroffenen, von ‚Insidern‘ beschrieben und erläutert werden. Wir als Forscher nehmen dabei die Rolle von Außenstehenden ein, denen die Logik der Situation nicht bekannt ist (s. Kapitel 4.3.2, S. 43). Diese ethnographische Grundhaltung bestimmte auch wesentlich die Gestaltung des Interviewleitfadens (s. Kapitel 4.3.3, S. 44). Trotzdem ist es unsinnig und konstruiert, im Sinne dieser ethnographischen Grundhaltung so zu tun, als wisse man gar nichts über das Studienseminar; die Rahmenbedingungen wie Bestandteile der Ausbildung, beteiligte Personen, Ziele der Ausbildung laut Ausbildungsordnung etc. sind durchaus bekannt. Die Betrachtungsweise des Studienseminars als (soziales) *System* ermöglicht ermöglicht eine vollständige (soweit dies überhaupt eine wissenschaftliche Theorie zu leisten vermag) und eben ‚systematische‘ Betrachtung des Studienseminars. Eine Verbindung der zwei Perspektiven scheint hier vielversprechend: Der *Ethnographie als Grundhaltung* allerdings *im Rahmen* dessen, was über die formalen Bedingungen des zu betrachtenden *sozialen Systems Studienseminar* bekannt ist.

Ich lehne meine Betrachtungsweise an systemtheoretische Ansätze, insbesondere an die von Luhmann entfaltete Theorie, an. Das System kann in einer ersten Annäherung wie folgt beschrieben werden: „Ein System ist ein irgendwie geordnetes Ganzes, ein Zusammengesetztes.“¹³⁶ Es zeichnet sich durch die Zugehörigkeit zu einer Umwelt und durch einen bestimmten Zweck, eine gesellschaftliche Funktion aus. Jedes soziale System ist in sich funktional differenziert, das heißt es hat eine bestimmte Form der Organisation, eine Struktur. Die innere Struktur ist gekennzeichnet von bestimmten Handlungen und Prozessen (spezifische Operationen, einer speziellen Klientel und einem speziellen Personal.

¹³³ Wobei die Noten der Unterrichts- und der erzieherischen Kompetenz dreifach und die Note der Handlungs- und Sachkompetenz zweifach zählt.

¹³⁴ Vgl. LPO II Bayern (2004), §23.

¹³⁵ Vgl. ebd., §7.

¹³⁶ Krieger (1998), S. 12.

Der *Zweck* des Studienseminars ist die Produktion von Lehrern. Die Ausbildungsordnungen formulieren als Ziel, handlungsfähige, auf ihre Tätigkeiten Unterrichten und Erziehen vorbereitete Lehrer zu entlassen, die in der Lage sind, verantwortungsvoll am Gymnasium zu arbeiten (s. Kapitel 4.2.1, S. 28). Damit ist nicht gesagt, dass es nicht auch andere Systeme gibt, die beteiligt sind. Im Unterschied zu diesen hat das Studienseminar allerdings den alleinigen Zweck der Produktion von Lehrern. Im Studienseminar sind *Strukturen* institutionalisiert, die dem Zweck dienen sollen. Solche Strukturen sind: Fachseminar, Allgemeines Seminar, Hospitation, Unterrichtsbesuch, Prüfung, die sogenannten Ako-Sitzungen, der angeleitete, aber auch der eigenverantwortliche Unterricht.

In das Studienseminar treten Hochschulabsolventen ein, Referendare als die *Klientel*. Die Eintrittsvoraussetzung ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium, in der Regel ein Lehramtsstudium. Das *Personal* im Studienseminar sind spezifisch qualifizierte Lehrer: Fachleiter, Leiter des Allgemeinen Seminars, Leiter des Studienseminars. Auch die Ausbildungslehrer oder Mentoren, die Ausbildungskoordinatoren sowie die Direktoren an den Seminarschulen sind, sofern sie Ausbildungsaufgaben wahrnehmen, zum Personal zu zählen.

Die *Arbeit im Studienseminar* dient der Entwicklung der für eine Ausübung der Lehrertätigkeiten erforderlichen Kompetenzen. Die *spezifische Operation* des Systems ist die *Erzeugung und Bearbeitung von berufsspezifischem Wissen*. Ich gehe im nächsten Absatz noch genauer darauf ein. Die nächste *Umwelt* des Studienseminars sind die *Universität* als Ort, an dem die erste Phase der Ausbildung stattfindet, und das *Schulsystem* mit der Schulverwaltung als Abnehmer. Weiterhin ist auch der *Arbeitsmarkt* als Umwelt zu berücksichtigen. Jede Untersuchung von Details muss in einem derartigen, das Ganze umfassenden Rahmen konzipiert, alle Ergebnisse müssen in diesem Rahmen interpretiert werden.

Thematischer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist das Wissen und die Art und Weise seiner Bearbeitung im Studienseminar. Der *Prozess* der Kompetenzentwicklung wird bestimmt durch eine Differenz zwischen einem Zustand, in dem angehende Lehrer *noch nicht* über alle erforderlichen Kompetenzen verfügen, und dem Zustand, in dem sie sie in einem für eine selbständige und verantwortliche Ausübung des Berufs *ausreichenden Maß* haben. Der Erwerb der Kompetenzen geschieht *symbolvermittelt*, und zwar vermittelt über exemplarisches Handeln von Könnern und über die Vermittlung von Wissen. Die *spezifische Operation* des Systems ist die *Erzeugung und Bearbeitung von berufsspezifischem Wissen*. Das Wissen dient der theoretischen Erschließung von Handlungssituationen (Unterricht) sowie der Handlungsanleitung. Es kann auch ohne direkten Bezug zur Berufspraxis der pädagogischen Allgemeinbildung dienen. Das Wissen ist auf *Themen* hin organisiert, die auf das Praxisfeld Unterricht in der Schule verweisen. Die Bearbeitung und Erarbeitung des Wissens findet in unterschiedlichen *Situationen* statt: im Seminar, in handlungsbegleitender oder -reflektierender Belehrung durch Seminarleiter (Nachbesprechung einer Unterrichtsstunde) oder in informellen Gesprächen. Bearbeitet werden *Materialien* unterschiedlichster Art. Meistens handelt es sich um *Texte*: theoretische, aber auch schriftliche oder mündlich vorgetragene Erfahrungsberichte; Handlungsanleitungen. Die Arbeit besteht in der *Interpretation* der Materialien¹³⁷: der Verbindung von Elementen des zu Interpretierenden mit Wissen, über das die Referendare bereits verfügen. Diese Arbeit findet in unterschiedlichen *Formen* statt. Die Arbeitsergebnisse müssen bestimmten *Kriterien* genügen. Ob das der Fall ist, wird während des Prozesses beurteilt und bewertet und am Ende in einer Prüfung geprüft.

¹³⁷ Im Sinne der vorangegangenen Beschreibungen kann es sich hier z.B. auch um die Reflexion von Unterrichtserfahrungen im Seminar oder eine Unterrichtsnachbesprechung handeln, auch das ist in diesem Sinne mit der ‚Interpretation von Materialien‘ gemeint.

4.3.2 Ethnographie als Zugang

Im Sinne der offenen Frage der vorliegenden Arbeit nach dem allgemein-pädagogischen Wissen, das in der Zweiten Phase der Lehrerbildung bearbeitet wird, haben wir im Projekt einen ethnographischen Zugang zum Feld gewählt. Dieser Zugang ist vor allen Dingen deswegen geeignet, weil man über das Feld ‚Studienseminar‘ nur scheinbar und nur auf den ersten Blick gut Bescheid weiß, z.B. aus normativen Vorgaben wie Ausbildungsordnungen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, dass man über die Ausbildungspraxis selbst, über ihre Inhalte, ihre Struktur und ihre Logik nur wenig zu sagen weiß.¹³⁸ Die ethnographische Methode, wie sie z.B. James P. SPRADLEY in vielen Einzelstudien erprobt hat,¹³⁹ bietet einen Zugang zu dieser Ausbildungspraxis über die Befragung der Betroffenen. Die Grundhaltung des Befragenden ist die eines Außenseitenden, dem die Logik des Feldes nicht bekannt ist: „As outsiders, ethnographers participate, observe, and ask questions to discover cultural meanings known to insiders.“¹⁴⁰ Mittels Interviews mit Insidern, hier den Referendaren, können Strukturen und Arbeitsweisen in einer sozialen Situation oder einem System wie dem Studienseminar sichtbar gemacht werden: „[Ethnographic] Analysis is a search for patterns.“¹⁴¹ Die einzige Unterstellung, die man an die zu untersuchende Situation heran trägt, ist die, dass sie selbst und die einzelnen in ihr vollzogenen Handlungen sinnvoll sind, das heißt hier, dass das Studienseminar im Gesamtgefüge der Lehrerausbildung einer eigenen Logik folgt, und dass die einzelnen Handlungen der Beteiligten im Studienseminar in diesem Kontext sinnvoll sind.

Es ist trivial, dass kein Forscher ein vollständig naiver, unwissender Outsider ist, sondern immer ein gewisses Vorwissen hat, ohne das es schwierig wäre, eine soziale Situation überhaupt zu erfassen und zu beschreiben. Das gilt auch im Fall dieses Forschungsvorhabens: das Studienseminar als Ausbildungsbestandteil der Lehrerausbildung ist in seinen Bestandteilen sowie seinen Zielen und Inhalten laut Ausbildungsordnungen durchaus bekannt. Die Anlehnung an die Ethnographie ist aber gerade deswegen vielversprechend, *weil* das Feld vergleichsweise bekannt erscheint. Die Methode bewahrt vor vorschnellen Unterstellungen und Festlegungen. Ronald HITZLER und Anne HONER formulieren diese methodische Maxime so, dass sie darauf basiere,

„[...] daß der Interpret sich gegenüber den ihm begegnenden ebenso wie auch gegenüber seinen eigenen Wissensbeständen künstlich ‚dumm‘ stellt, daß er also so tut, als kenne bzw. hätte er sie nicht, um das so infrage stehende Phänomen von seinen kulturellen Routinekonnotationen ‚gereinigt‘, d.h. quasi ‚neu‘ konstituieren zu können.“¹⁴²

Für die vorliegende Arbeit muss allerdings gesagt werden, dass *in Anlehnung* an die ethnographische Methode vorgegangen wurde und nicht im Detail und vollständig ethnographisch gearbeitet wurde. Das heißt, dass bei der Konzeption des Interviewleitfadens (s.u. Kapitel 4.3.3, S. 44) zwar gemäß der Struktur des Studienseminars (s.o. Kapitel 4.3.1, S. 41) vorgegangen wurde, ansonsten aber die soziale Situation Studienseminar und die Logik dieser Ausbildungsphase von den Referendaren erschlossen wurde. So wurden beispielsweise keine Themen oder Inhalte der Ausbildung abgefragt, z.B. solche, die laut Studienordnung vorkommen müssten. Die ethnographische Grundhaltung wurde teilweise sogar in den Interviews explizit: Fragte ich detailliert nach dem Ablauf eines Arbeitstages oder einer Arbeitswoche der Referendare, bekam ich oft zunächst nur Antworten wie: „Am Dienstag habe ich Hauptseminar und Fachseminare.“ oder „Nach dem Unterricht spreche ich mit meinem Ausbildungslehrer meist noch über die Stunde.“ Auf genauere Nachfragen zu diesen einzelnen Situationen, zu deren Struktur, ihren Inhalten und zu den betei-

¹³⁸ Auch in der in Kapitel 2 (s.o. S. 7) referierten Kritik an der mangelnden empirischen Erforschung der Ausbildung im Studienseminar kommt die Gefahr einer vorschnellen und verkürzenden Sichtweise zum Ausdruck. Besonders die bildungspolitische Diskussion wird nicht selten auf der Grundlage solch scheinbar sicheren Kenntnisse über ‚die Praxis‘ geführt.

¹³⁹ Vgl. Spradley (1979).

¹⁴⁰ Ebd., S. 86.

¹⁴¹ Ebd., S. 85.

¹⁴² Hitzler / Honer (1997), S. 24.

lichten Personen reagierten die Referendare oft zunächst mit Verwunderung im Sinne von „Weißt du denn nicht, was das Hauptseminar ist?“ oder „Na ja, wir haben halt über den Unterricht gesprochen!“ Ließ ich mir aber die Situationen und Abläufe im Detail von den Referendaren erläutern, erhielt ich reichhaltige und detaillierte Beschreibungen, die es ermöglichen, die Logik der Situation Studienseminar aus Sicht der Referendare zu rekonstruieren.

Die Erstellung von *Reporten* in der Analyse der Ergebnisse (zur Methode s. Kapitel 4.3.4, S. 46) folgt ebenfalls der ethnographischen Methode. Dort werden die Zusammenhänge der Ausbildungssituation aus Sicht der Referendare zusammenfassend beschrieben. Sowohl bei der Befragung der Referendare, als auch bei der anschließenden Analyse der Interviews steht die Erfassung der Struktur der Ausbildung im Vordergrund, und nicht wie bei vielen anderen Untersuchungen und Befragungen die Ausbildungszufriedenheit, die Bewertung einzelner Ausbildungsbestandteile oder die Einschätzung des Stands der eigenen Kompetenzen.¹⁴³ Die Erstellung der von uns so genannten *Normalsätze* (zur Methode s. Kapitel 4.3.4, S. 46) diene ganz im Sinne der ethnographischen Methode dazu, Bedeutungszusammenhänge aufzudecken. Hier lassen sich inhaltliche Strukturen verdeutlichen: Welche Inhalte kommen wo vor? Mit welchen Personen werden sie bearbeitet? Welche Schwerpunkte werden in verschiedenen Situationen gesetzt? Zusammen mit den Reporten lässt sich auf diese Weise ein komplexes Bild der Ausbildung im Studienseminar skizzieren, das aufschlussreiche Antworten auf die Frage nach dem Wissen und seiner Bearbeitung ermöglicht und darüber hinaus Aussagen über den Zusammenhang von Wissen und Können in dieser Ausbildungsphase zulässt.

4.3.3 Leitfadengestützte themenzentrierte Interviews

Nach der Klärung des theoretischen Rahmenkonzepts und Darlegung der methodologischen Überlegungen erläutere ich im Folgenden den methodischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Für die Erhebung der Daten bot sich im Forschungsprojekt im Sinne der explorativen und offenen Fragestellung vor allen anderen die Methode des Interviews in Frage. Den Befragten sollte in den Interviews die Möglichkeit gegeben werden, ihre Wahrnehmung und Deutung der Situation Studienseminar zu explizieren. Eine beobachtende Methode kam hier auch im Sinne des ethnographischen Zugangs nicht in Frage, denn: „Man muß hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“¹⁴⁴

Wir haben uns im Projekt für ein teilstrukturiertes, offenes Interviewverfahren, das *themenzentrierte Interview* entschlossen. Wegen der thematischen Begrenzung auf das Studienseminar, insbesondere auf die Bearbeitung des pädagogischen Wissens im Studienseminar wäre ein narratives Interview eine zu offene Methode gewesen. Der theoretische Rahmen des Studienseminars als System im Zusammenspiel mit dem Ausgangsinteresse der Untersuchung legte es nahe, einen Leitfaden zu entwickeln, der im Interview die Fokussierung auf ein bestimmtes Thema ermöglicht, gleichzeitig aber im Sinne des ethnographischen Zugangs so offen ist, dass der Befragte frei antworten kann. MAYRING definiert das Problem- oder themenzentrierte Interview wie folgt:

„Das Interview läßt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahezukommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“¹⁴⁵

Für die vorliegende Arbeit ist zu sagen, dass sich die vorherige Analyse der Problemstellung im Sinne des ethnographischen Zugangs darauf beschränkt, das Studienseminar als System zu betrachten. Weitere Überlegungen zur Logik des Studienseminars und zur Struktur und Bearbeitung

¹⁴³ Vor allen Dingen die von den Mitarbeitern in Seminaren selbst durchgeführten Befragungen der Referendare zielen auf die Erhebung der Ausbildungszufriedenheit und stehen oft in direktem Zusammenhang mit Reformen oder Veränderungen der Ausbildung.

¹⁴⁴ Mayring (1996), S. 49.

¹⁴⁵ Ebd., S. 50.

des pädagogischen Wissens wurden bewusst nicht angestellt, sollten sie doch aus der Perspektive der Befragten erst in den Interviews erarbeitet werden. Mit der Rahmung der Perspektive des Studienseminars als System wurde zwei Dingen Rechnung getragen:

1. wurde so sicher gestellt, dass keine wesentlichen Bereiche und Strukturen des Studienseminars in den Ausführungen der Befragten vergessen würden und
2. wäre es trotz einer ethnographischen Ausrichtung des Projekts konstruiert und unsinnig gewesen, so zu tun, als kenne man die Bestandteile der Ausbildung und ihre gesetzlichen und formalen Rahmenvorgaben nicht.

Offenheit und die teilweise Strukturierung sind zwei wesentliche Merkmale des themenzentrierten Interviews. Offenheit bedeutet, der Befragte kann frei antworten, er bekommt keine Antwortvorgaben und soll frei das formulieren, was ihm für das Thema bedeutsam erscheint. Teilstrukturiert heißt, es gibt einen Fragenkatalog, einen Leitfaden für das Interview, der aber nicht so starr ist, dass nicht noch Fragen hinzukommen könnten oder aber andere Fragen, die vorgesehen sind, im Interviewverlauf unnötig werden können, weil sie im Rahmen der Ausführungen des Befragten bereits beantwortet wurden.¹⁴⁶

Ein großer Vorteil eines solch offenen Verfahrens ist, dass die Befragten ihre subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen können und selbst Zusammenhänge und kognitive Strukturen im Interview entwickeln. Zudem wird so eine vertrauensvolle, wertschätzende und gleichberechtigte Atmosphäre zwischen Befragtem und Interviewer geschaffen. Der Befragte fühlt sich ernst genommen und nicht ausgefragt.¹⁴⁷

Nach der Erstellung eines ersten Leitfadens gemäß der Struktur des Studienseminars als System und der Ausgangsfrage des Forschungsprojekts¹⁴⁸ fand eine Pilotphase statt, in der der Leitfaden getestet und überarbeitet wurde. Es zeigte sich, dass nur wenige Änderungen vorgenommen werden mussten, so dass die Test-Interviews mit in den Datenkorpus der vorliegenden Arbeit aufgenommen werden konnten (s. Kapitel 4.1, S. 25). Auch die Interviewleitfäden für das zweite und dritte Interview wurden jeweils im Interview mit einer Referendarin aus Nordrhein-Westfalen, die bereits ein Jahr früher in die Ausbildung eingetreten war, getestet.

Bei der Durchführung der Interviews diente der Leitfadens als Orientierung, wobei auch immer einerseits Nachfragen zu Aspekten möglich waren, die im Leitfaden nicht vorgesehen waren, die aber für die Thematik oder für die Erhaltung des Gesprächs von Bedeutung waren und andererseits Fragen weggelassen werden konnten, die aus dem Zusammenhang bereits beantwortet waren. Oft musste im Sinne der ethnographischen Grundhaltung detaillierter nachgefragt werden, wenn Aussagen zu scheinbaren Selbstverständlichkeiten gemacht wurden (wie z.B. dem Inhalt oder der Arbeit in den Seminarsitzungen). Techniken, die Genaueres über die Logik der Ausbildung aus Perspektive des Befragten zu Tage fördern sollen, sind z.B. die Spiegelung dessen, was der Befragte gerade gesagt hat, das Stellen einer Verständnisfrage an den Befragten oder eine Konfrontation des Befragten mit Widersprüchen, Unplausiblen oder Unerklärtem.¹⁴⁹

In den in 4.1 (s. o. S. 25 ff.) beschriebenen Zeiträumen erfolgte nun die eigentliche Interviewphase. Die Interviews wurden jeweils mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Vgl. Mayring (1996), S. 49.

¹⁴⁷ Ebd., S. 51.

¹⁴⁸ Auf die Inhalte der einzelnen Interviewleitfäden möchte ich an dieser Stelle nicht im Detail eingehen. Sie finden sich in Originalfassung im Anhang dieser Arbeit. (s. S. 316 ff.) Zu den Inhalten sei hier nur so viel gesagt: Zu den drei Interviewzeitpunkten wurden unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Neben Fragen, die Inhalte, Struktur und Art der Arbeit im Allgemeinen betreffen, fragten wir im ersten Interview auch nach den Vorerfahrungen (Studium, Praxiserfahrungen) der Referendare, im zweiten Interview stand vor allen Dingen das Unterrichten im Vordergrund und im dritten Interview das Zweite Staatsexamen und ein Rückblick auf die gesamte Ausbildung.

¹⁴⁹ Vgl. Lamnek (2002), S. 178.

¹⁵⁰ Ein Interview ist durchschnittlich 13 computergetippte Seiten lang (ca. 3000 Zeichen pro Seite). Das erste Interview ist mit durchschnittlich 14 Seiten das längste, das zweite Interview mit 11,5 Seiten im Durchschnitt das kürzeste der drei Interviews. Insgesamt liegen der Arbeit gut 1500 computergetippte Seiten Interviewtext zu Grunde.

4.3.4 Analyse der Interviews

Die Analyse der verschriftlichten Interviews erfolgte in zwei Schritten. Im Forschungsprojekt „Die Arbeit im Studienseminar“ haben wir zunächst ein Verfahren entwickelt, das es ermöglicht, die Einzelinformationen aus den Interviews zu isolieren, die zur Beantwortung der Ausgangsfrage *Welches Wissen von Erziehung und Unterricht wird im Studienseminar auf welche Weise bearbeitet?* beitragen. Wir haben dieses Verfahren die ‚Normalsatzmethode‘ genannt, ich werde es ab Seite 51 ausführlich erläutern. Hier sei nur so viel gesagt: Dieses Verfahren zielt darauf ab, die einzelnen Gegenstände und Inhalte (*das Wissen*), die Situationen und Tätigkeiten (*auf welche Weise gearbeitet wird*) und die handelnden Personen möglichst genau zu benennen und so auch Häufigkeiten ausmachen zu können.¹⁵¹ Bei der Erprobung und Modifizierung dieses Analyseinstrumentes im Verlauf des Forschungsprojektes wurde aber deutlich, dass ein Teil der in den Interviews enthaltenen Informationen auf diese Art und Weise nur begrenzt fassbar wurde, und zwar die im Sinne des ethnographischen Grundgedankens besonders wichtigen Zusammenhänge, Strukturen, Bewertungen und Zuordnungen, die die Referendare während des Interviews erläutert bzw. gemacht hatten.¹⁵² Der Qualität der Interviews würde eine Auswertung allein mit der Normalsatzmethode nicht gerecht. Um die Logik und die Struktur der Ausbildung aus Sicht der Befragten aufzuzeichnen, mussten die wertenden und erläuternden Aussagen der Referendare ebenfalls mit erfasst werden. Daher entschlossen wir uns zu einem zweiten Schritt der Auswertung, der Erstellung von zusammenfassenden von uns so genannten ‚Reporten‘ über alle Situationen der Ausbildung und über alle handelnden Personen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Interesse weiterhin nicht auf der Ausbildungszufriedenheit der Referendare liegt, sondern darauf, wie sich die Logik der Ausbildung aus ihrer Perspektive erschließt. Um diese Logik nachzeichnen zu können, hat sich im Laufe der Datenanalyse gezeigt, dass ohne erläuternde, sinnstiftende und Gewichtungen setzende Aussagen der Referendare eine reine Auszählung der genannten Gegenstände und Tätigkeiten nicht zielführend gewesen wäre.

Methodisch werden auf diese Art und Weise ein qualitatives, inhaltsanalytisches Verfahren (die *Reporte*) und ein der Quantifizierung von einzelnen Aussagen dienendes und damit eher quantitatives Verfahren (die *Normalsatzmethode*) nebeneinander gestellt. Im Fall der vorliegenden Arbeit wird diese Verfahrensweise der Reichhaltigkeit des Interviewmaterials und der Ausgangsfrage in besonderem Maße gerecht.

Insgesamt ist die vorliegende Arbeit qualitativ angelegt, sie enthält jedoch wesentliche quantitative Einzelschritte. Zur Erläuterung des analytischen Verfahrens möchte ich mich MAYRINGS Überlegungen zur Überwindung des (scheinbaren) Gegensatzes ‚qualitativ – quantitativ‘ anschließen.¹⁵³ Die Ausgangsüberlegungen zur Anlage des Forschungsvorhabens und auch zur Auswertung der Interviews sind grundsätzlich qualitativer Art, deswegen sind ausführliche *qualitative* Interviews und keine standardisierten Befragungen vorgenommen worden. Beide Schritte der Auswertung sind inhaltsanalytischer Natur und somit ebenfalls qualitative Verfahren. Ein erster Analyseschritt zur Aufbereitung des Datenmaterials für die Reporte und die Auswertung

¹⁵¹ Zum Beispiel in dem Sinne: In der Situation Allgemeines Seminar bearbeiten die Referendare besonders häufig das Thema „Disziplin im Unterricht“.

¹⁵² Zum Beispiel würde eine Aussage wie: „Wir behandeln im Hauptseminar auch pädagogische Themen. Für mich ist aber das Zusammentreffen mit den anderen Referendaren und das Gespräch mit dem Hauptseminarleiter viel wichtiger.“ mit der Normalsatzmethode nur begrenzt erfasst werden können: Hier würde lediglich die Information, dass pädagogische Themen und Gespräche mit dem Hauptseminarleiter Gegenstand des Hauptseminars sind festgehalten, nicht aber die Bewertung, welcher Gegenstand dem Referendar wichtiger ist.

¹⁵³ Vgl. Mayring (2003), S. 19 ff.

mit der Normalsatzmethode ist die Anwendung eines Kategoriensystems auf das zu untersuchende Material; die Interviews wurden mit Hilfe des Programms MAXqda¹⁵⁴ codiert.

„Ist die Grundlage des Instrumentariums der Gegenstandserfassung geschaffen, können quantitative Analyseschritte folgen, sie müssen es aber nicht. Dies ist das offenkundigste Ergebnis der Kontroverse, daß beide Vorgehensweisen ihre Daseinsberechtigung haben, daß quantitative wie qualitative Analyse sinnvoll angewendet werden können.“¹⁵⁵

Der Gegenstand, den es zu erfassen gilt, ist die Logik und Struktur der Ausbildung im Studien-seminar, insbesondere das pädagogische Wissen und seine Bearbeitung. Nach der ersten Aufbe-reitung und Kategorisierung des Interviewmaterials folgen die beiden Analyseschritte, deren Er-gebnisse aber in der Interpretation immer aufeinander bezogen bleiben und so auf ihre Art jeweils Antwort auf die Ausgangsfrage geben.

„Entscheidend für ein ‚sauberes‘ quantitatives Vorgehen ist, daß genau die Punkte im ge-samten Analyseprozeß bezeichnet werden, an denen quantitative Operationen einsetzen. Denn diese können ja nicht für sich stehen, sondern sind Hilfsmittel, um zu Aussagen über den Gegenstand zu gelangen. Das heißt aber auch, daß die Ergebnisse quantitativer Analy-seschritte wieder rückgeführt werden müssen an ihren Ausgangspunkt. Sie müssen interpre-tiert werden, auf die vorausgehende Fragestellung bezogen werden. [...] Dies sind wieder-um qualitative Analyseschritte.“¹⁵⁶

Erst die Anwendung beider Analyseschritte erlaubte eine komplexe Interpretation des Materials, wie sie uns im Projekt im Sinne der ethnographischen Grundhaltung vorschwebte: Die *Reporte* werden der Informationstiefe der qualitativen Interviews gerecht, indem sie die vorhandenen Be-wertungen und Gewichtungen der Inhalte durch die Befragten mit aufnehmen; aber erst die Ana-lyse mit Hilfe der *Normalsatzmethode* ermöglichte es, unsere Ausgangsfrage in allen Details zu beantworten. Die Normalsatzanalyse ermöglicht es uns, das Wissen sowie die Art und Weise seiner Bearbeitung für einzelne Situationen genau zu benennen. Die Analyseschritte werden in den folgenden beiden Abschnitten ausführlich erläutert.

4.3.4.1 Die Erstellung von Reporten

In einem ersten Schritt inhaltsanalytischer Art sind alle Interviews computergestützt mit Hilfe des Programms MAXqda codiert worden. Kodieren meint hier: „[...] die Aufteilung der zur Ana-lyse herangezogenen Texte in einzelne Teile, die dann später unter die (Bedeutungs-)Kategorien zu subsumieren sind.“¹⁵⁷ Die Tatsache, dass die Interviews teilstrukturiert, d.h. leitfadengestützt erstellt wurden, erleichterte diesen Analyseschritt erheblich, denn durch diese teilweise Standar-disierung waren alle Interviews vergleichbar.¹⁵⁸ Das Kategoriensystem, nach dem codiert wurde, ist teilweise deduktiv aus den theoretischen Vorüberlegungen, nämlich der Ausgangsfrage und der Betrachtung des Studienseminars als System sowie den daraus resultierenden Interviewleitfä-den entwickelt worden, zum Teil wurde es induktiv während einer Probephase weiterentwickelt und durch Inhalte und Bereiche ergänzt, die in den Interviews vorkamen. Die folgende Abbildung zeigt eine schematische Darstellung des Kategoriensystems:

¹⁵⁴ MAXqda ist ein Computerprogramm zur systematischen qualitativen Auswertung und Interpretation von Texten. Es ermöglicht vor allen Dingen, ein Kategoriensystem abzubilden in das die Informationen aus den eingefügten Texten direkt per Drag and Drop eingeordnet, codiert werden können. Anschließend können die codierten Textstücke unter verschiedenen Aspekten zusammengestellt und ausgegeben werden. In der vorlie-genden Arbeit wurde mit der Version MAXqda 2 gearbeitet.

¹⁵⁵ Mayring (2003), S. 19.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Groeben / Rustemeyer (2002), S. 239.

¹⁵⁸ Vgl. Mayring (2003), S. 52.

I) Situationen**1) Schule**

- a) Unterricht
 - (i) angeleiteter Unterricht
 - (a) *informelle Unterrichtsnachbesprechung*
 - (ii) eigenverantwortlicher Unterricht
 - (a) *Beratung über eigenverantwortlichen Unterricht*
 - (iii) Hospitation
 - (iv) Unterrichtsvorbereitung
 - (v) Schwierigkeiten (nur 2. und 3. Interview)
- b) Ako-Sitzung
- c) Außerunterrichtliche Aktivitäten
- d) Integration ins Kollegium
- e) Sonstiges

2) Seminar

- a) Allgemeines Seminar
- b) Fachseminar
 - (i) Seminarbericht (nur 2. und 3. Interview)
- c) Pädagogik
- d) Psychologie
- e) Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung
- f) Schulkunde
- g) Kompaktveranstaltungen
- h) Seminartag (nur 2. und 3. Interview)
- i) Vorbereitung (Seminar)
- j) Sonstiges

3) Prüfung

- a) Benotete Unterrichtsbesuche (inkl. offizieller Unterrichtsnachbesprechung)
- b) Gutachten
- c) Examensarbeit
- d) Prüfungslehrprobe
 - (i) Vorbereitung der Prüfungslehrprobe (nur 3. Interview)
 - (ii) Nachbesprechung der Prüfungslehrprobe (nur 3. Interview)
- e) Mündliche Prüfungen
 - (i) Fachprüfungen
 - (ii) Prüfung über die Inhalte des Allgemeinen Seminars
- f) Vorbereitung auf die Prüfung (nur 3. Interview)
- g) Organisation der Prüfung (nur 3. Interview)
- h) Kritik an der Prüfung (nur 3. Interview)
- i) Sonstiges

II) Personen**1) Schule**

- a) Ausbildungslehrer / Betreuungslehrer
- b) Ausbildungskordinator (Ako)
- c) Schulleitung
- d) Sonstige Lehrer der Schule
- e) Sonstige

2) Seminar

- a) Leiter des Allgemeinen Seminars
- b) Fachleiter
- c) Mitreferendare
- d) Sonstige

Abbildung 4: Das Kategoriensystem zur Kodierung der Interviews in MAXqda

Die Strukturen des Systems Studienseminar mit ihren beiden Ausbildungsorten, der Schule und dem Seminar, sind vollständig und in all ihren Bestandteilen abgebildet, ebenso die Klientel des Systems.¹⁵⁹ Die Prüfung wurde als eigene Situation der Ausbildung aufgenommen; sie wird gemeinsam von den Beteiligten beider Ausbildungsorte gestaltet und stellt eine organisatorisch und inhaltlich deutlich unterscheidbare Situation der Ausbildung dar. Über die Prüfung erfährt man selbstverständlich fast ausschließlich im dritten Interview, daher wurde erst hier eine weitere differenzierte Aufgliederung in Unterkategorien notwendig.

Im Laufe der Probephase des Kodierens wurden induktiv noch einige wenige Kategorien hinzugefügt, bzw. die bestehenden Kategorien anders geordnet. Hinzugefügt wurden die Kategorien ‚Schwierigkeiten‘ als Unterkategorie von ‚Unterricht‘ (I 1 a v), die ‚Unterrichtsvorbereitung‘ (I 1 a iv) und die ‚außerunterrichtlichen Aktivitäten‘ (I 1 c). Diese Themen sind zum einen systematische Bestandteile der Interviewleitfäden und somit in jedem Interview zu finden, zum anderen hat sich bei der Kodierung gezeigt, dass der Umfang und die Menge der Äußerungen zu diesen Fragen so hoch waren, dass eine eigene Unterkategorie sinnvoll wurde. Außerdem hinzugekommen ist die Kategorie ‚Seminarbericht‘ (I 2 b i) als Teil des Fachseminars in Bayern im Einsatzschuljahr. Schließlich wurde die Kategorie ‚Kritik an der Prüfung‘ (I 3 h) hinzugefügt. Es zeigte sich, dass so gut wie alle Referendare im dritten Interview beim Bericht über den Ablauf und die Inhalte des Zweiten Staatsexamens mehr oder weniger ausführlich Kritik an der Prüfung übten, ohne dass sie explizit danach gefragt worden wären. Die Menge und Komplexität dieser Kritik sowie die Häufigkeit des Auftretens über alle Interviews hinweg ließen die Aufnahme dieser Kategorie als sinnvoll erscheinen.

Neben dem Hinzufügen neuer Unterkategorien wurde die Zuordnung der verschiedenen Nachbesprechungen von Unterricht neu geordnet, nämlich nach der Logik der Erzählungen der Referendare. So wurde eine deutliche Unterscheidung zwischen solchen Nachbesprechungen gemacht, die rein der Beratung dienen (die ‚informelle Unterrichtsnachbesprechung‘ und die ‚Beratung über den eigenverantwortlichen Unterricht‘) und solchen, die mit einer Note verknüpft oder Bestandteil des Zweiten Staatsexamens sind. Letztere wurden dann auch der Kategorie ‚Prüfung‘ zugeordnet (‚Benotete Unterrichtsbesuche‘ und ‚Nachbesprechung der Prüfungslehrprobe‘).

Alle Interviews wurden in MAXqda durchgesehen und mit dem oben abgebildeten Kategoriensystem kodiert. Dabei wurden die Kodiereinheiten nach inhaltlichen Aspekten, nämlich durch einen inhaltlichen Themenwechsel im Interview bestimmt. Es waren auch doppelte Kodierungen möglich, d.h. ein Abschnitt konnte mitunter zwei Kategorien zugeordnet werden. Es war zum Beispiel häufiger der Fall, dass von Merkmalen und Abläufen des Allgemeinen Seminars und gleichzeitig vom Leiter dieses Seminars als Person die Rede war. Dann wurde derselbe Abschnitt beiden Kategorien zugeordnet. Die doppelte Kodierung ist möglich, da die Daten bei diesem Analyseschritt noch nicht quantifiziert werden. Ich verdeutliche den Vorgang des Kodierens in MAXqda an einem empirischen Beispiel aus dem Interviewmaterial.

¹⁵⁹ Hier ist zu beachten, dass die Referendare selbst als Person nicht kodiert werden müssen, da sie es jeweils sind, die sprechen und daher nicht systematisch über sich als Person der Ausbildung berichten. Ihre Handlungen, Meinungen und Bewertungen kommen in ihren Beschreibungen der anderen Bestandteile zum Ausdruck.

129 I.: Okay. Und dann so zum Abschluss noch mal kurz auf das Hauptseminar zu kommen. Du hast jetzt schon einiges dazu erzählt. Ich denke, ich kann mir da auch schon in etwa ein Bild machen, aber um das irgendwie noch mal so ein bisschen rund zu machen: Was ist für dich die Besonderheit des Hauptseminars in deiner Ausbildung? Also welchen Stellenwert hat das für dich? Was ist die besondere Funktion? Die besondere Position?

130 S.: Also, das finde ich schwer. Also, wie gesagt, ich habe vorhin gesagt, es bleibt alles noch in der Theorie. Es ist alles irgendwie wie Uni eigentlich. Das Schöne ist wirklich erst mal, dass wir den S. [HSL; M.S.] haben, muss ich echt mal hier sagen. So einen Papa-Typen, ne? Und dass man natürlich mehr Leute sieht. Eben die Freunde, die man gefunden hat, sind nicht alle vom gleichen Fach, sage ich mal. Weil man ja vorher nicht sagt: „Okay. Bist du auch Deutschlehrer? Finde ich toll. Ich finde dich nett.“ Und, dass du da einen Teil der großen Gruppe einfach siehst. Inhaltlich gesehen ist das im Moment noch alles so, nicht schwammig, aber so läuft so im Hintergrund. Also Fachseminar ist dann mehr so voll das Aktuelle und das ist dann so: Muss man wissen. Ist gut, dass wir da Materialien kriegen. Ist gut, dass wir Thesenpapier, Literaturlisten, je nach dem, von den Referatgruppen kriegen. Ist gut, dass wir schon mal mit dem Buch arbeiten; Richtung Examen hin, sozusagen. Das ist alles toll und das ist auch alles schön, aber es ist im Moment nichts Akutes, nichts Aktuelles.

131

Abbildung 5: Abbildung eines kodierten Textstückes aus MAXqda

Abschnitt 130 dieses Interviews wurde insgesamt zunächst in die Kategorie ‚Allgemeines Seminar‘¹⁶⁰ eingeordnet, weil es sich hier um eine Charakterisierung desselben handelt. Innerhalb dieses Abschnitts findet sich aber auch eine Aussage über den Leiter des Allgemeinen Seminars und ein Nebensatz über das Fachseminar, so dass diese Teile zusätzlich in die entsprechenden Kategorien ‚Leiter des Allgemeinen Seminars‘ und ‚Fachseminar‘ eingeordnet wurden.

Aus den erzeugten Kodiereinheiten werden dann die empirisch fundierten Reporte erstellt. Sie sind inhaltliche Zusammenfassungen der Äußerungen, die den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden. Dabei haben die Tendenzen, die in der Gesamtschau der Äußerungen zu einem Thema deutlich wurden, herausgearbeitet, z.B. in der Art: Wie viele Referendare machen insgesamt eine wertende Aussagen zum Allgemeinen Seminar, wie viele bewerten es positiv, wie viele eher negativ? In unserem Beispiel würde man sich nun alle in MAXqda kodierten Textstücke der Kategorie ‚Leiter Allgemeines Seminar‘ ausgeben lassen und es wäre unter anderem der Satz aus Textabschnitt 130 dabei: „Das Schöne ist wirklich erst mal, dass wir den S. [HSL; M.S.] haben, muss ich echt mal hier sagen. So einen Papa-Typen, ne?“ (s. o. Abb. 5) Für den Report (in diesem Fall zur Person Leiter des Allgemeinen Seminars) wird aus diesem Textstück festgehalten, dass für diesen Referendar der Hauptseminarleiter wichtig ist, dass er es schön findet, ihn zu haben, und dass er ihn als väterliche Figur charakterisiert.

Die erstellten Reporte richten sich nicht in jedem Detail nach dem Kategoriensystem, teilweise sind mehrere Kategorien zu einem Report zusammengefasst worden. Zu folgenden Situationen sind Reporte erstellt worden: Das Allgemeine Seminar, das Fachseminar, die Ako-Sitzung, die Hospitation, der eigene Unterricht der Referendare (angeleiteter und eigenverantwortlicher), die Unterrichtsnachbesprechungen, die Prüfung und zusammenfassend die Kritik an der Ausbildung als Ganze. Diese Reporte finden sich in dieser Arbeit in Kapitel 6.2.1 ab Seite 72. Zu folgenden Personen sind Reporte erstellt worden: der Leiter des Allgemeinen Seminars, der Fachseminarleiter, der Ausbildungslehrer, sonstige Lehrer der Schule, der Ausbildungsleiter, der Schulleiter, die Mitreferendare und sonstige Personen. Diese Reporte finden sich in dieser Arbeit in Kapitel 6.5.1 ab Seite 229.

¹⁶⁰ Hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass aus Gründen der Einfachheit und der Einheitlichkeit unter diesem Begriff alle allgemeinen Seminarveranstaltungen (in Abgrenzung zu den fachlichen Veranstaltungen) zusammengefasst werden, die in den drei Bundesländern unterschiedlich gestaltet und bezeichnet werden. Siehe auch Fußnote 91, S. 25.

4.3.4.2 Normalsatzmethode

Die das Projekt leitende Frage nach dem Wissen, das im Studienseminar bearbeitet wird, kann allein über die Reporte nicht beantwortet werden. Sie vermitteln lediglich ein Bild davon, wie sich die Strukturen und die Logik der Ausbildung aus Sicht der Befragten gestalten. Welches Wissen, welche Gegenstände in welchen Situationen auf welche Art und Weise bearbeitet werden, wird durch sie aber nicht deutlich. Daher wurde ein weiterer Analyseschritt erforderlich.

Die Ausgangsfrage des Forschungsprojekts impliziert ein Schema für eine Antwort, als Ergebnis wird eine Antwort erwartet, die bestimmte Elemente enthalten muss, wenn sie vollständig sein soll. Diese Überlegung war die Grundlage der im Projekt entwickelten von uns so genannten *Normalsatzmethode*. Der ‚Normalsatz‘ ist ein Satz, der die Elemente der Leitfrage als auszufüllende Leerstellen enthält und dann folgendermaßen aussieht: *Eine Person [Rolle] bearbeitet [Tätigkeit] in einer eindeutigen Situation [Situation], aktiv oder passiv (wenn andere Personen als der Referendar selbst handeln) auf eine bestimmte Art und Weise der Arbeitsorganisation [Arbeitsorganisation] unter bestimmten Gesichtspunkten [Gesichtspunkt] Gegenstände [Gegenstand] und nimmt dabei Bezug auf eine Sachautorität [Referenz].*¹⁶¹

Zur besseren Handhabbarkeit der großen Datenmenge wurde eine Access-Datenbank erstellt, in die die einzelnen kodierten Textstücke aus den Interviews importiert¹⁶² und in einem weiteren Schritt die enthaltenen Informationen in ein Eingabeformular mit den Feldern des Normalsatzes eingegeben werden konnten.

Referenz	Modalität	Situation	Tätigkeit	Kategorie Tätigkeit
Rolle	Gesichtspunkt	Arbeitsorganisation	Gegenstand	Kategorie Gegenstand
	ist	Hauptseminar	bekommen	MA
		Referat	Thesepapier	L-A
	ist	Hauptseminar	bekommen	MA
			Material	L-A
	ist	Fachseminar		
			Aktuelles	I
	ist	Hauptseminar	Mitref. sehen	XY-h

Abbildung 6: Abbildung eines Textstücks in der Normalsatz-Datenbank

¹⁶¹ Siehe auch Menck / Schulte (2006).

¹⁶² Alle Textstücke, die mit mindestens einer Kodierung versehen sind, werden in die Datenbank übernommen. Textstücke die doppelt kodiert sind, werden nur einmal übernommen. In der Normalsatz-Datenbank liegen also alle kodierten Textstücke aus den Interviews vor. Gleichzeitig mit der inhaltlichen Kodierung der Texte werden durch den Arbeitsschritt in MaxQDA gleichsam die Textpassagen aus der Datenmenge entfernt, die nicht mit in die Analyse aufgenommen werden sollen (z.B. die Intervieweraussagen). So wird auch die Datenmenge für den zweiten Analyseschritt reduziert.

Wie das Beispiel zeigt, müssen nicht immer alle Leerstellen des Normalsatz-Schemas ausgefüllt werden und sie werden es in den meisten Fällen auch nicht. Es muss aber immer mindestens eine Situation und eine Tätigkeit oder ein Gegenstand eingetragen werden, sonst kommt kein Normalsatz zustande.

In Abbildung 6 (s.o.) sind drei der zu diesem Textstück angelegten Normalsätze vollständig zu sehen. Die ersten beiden sind aus dem folgenden Satz entstanden: „Ist gut, dass wir da Materialien kriegen. Ist gut, dass wir Thesenpapier, Literaturlisten, je nachdem, von den Referatgruppen kriegen.“ Aus dem kurzen Satz über das Fachseminar: „Also Fachseminar ist dann mehr so voll das Aktuelle [...]“ wird lediglich die Information übernommen, das „Aktuelles“ ein Gegenstand des Fachseminars ist. Im Feld ‚Rolle‘ ist hier jeweils nichts eingetragen, Ausführer der Tätigkeit ist der Referendar selbst; eine Referenz für die Gegenstände wird ebenfalls nicht genannt, daher bleibt auch das Feld leer.

Insgesamt wurden knapp 10300 solcher Normalsätze erstellt. Zur besseren Handhabbarkeit und Beschreibbarkeit der Daten wurden die Tätigkeiten und Gegenstände in je ein induktiv im Laufe der Erstellung der Normalsätze entwickeltes Normalsatz-Kategoriensystem (eines für die Gegenstände und eines für die Tätigkeiten) sortiert.¹⁶³ Dieses Normalsatzkategoriensystem ist nicht zu verwechseln mit dem für die Kodierung in MAXqda (s.o., Abb. 4, S. 48). Die Situationen und Rollen beider Kategoriensysteme decken sich zwar, sind aber teilweise etwas anders geschnitten (s. Kapitel 6.1, S. 65). Die Kategorien für die in der Normalsatzdatenbank gesammelten Gegenstände und Tätigkeiten mussten induktiv eingeführt werden, um die hohe Anzahl von Daten (ca. 8300 Tätigkeiten und ca. 8900 Gegenstände) handhabbar zu machen. Zur abschließenden Interpretation ist es möglich, sich verschiedene Kombinationen von Daten aus der Datenbank auswerfen lassen, zum Beispiel alle Tätigkeiten des Hauptseminars oder Gegenstände des Fachseminars oder auch alle Gegenstände des Hauptseminars mit einer Tätigkeit einer bestimmten Kategorie usw.

Die Ergebnisse der Normalsatzanalyse werden in Kapitel 5 unter verschiedenen Aspekten ausgewertet: Es werden die Inhalte der Kategorien Situation, Gegenstände, Tätigkeiten und Rollen ausführlich dargestellt und erläutert. Für die Situationen und die Rollen kommen jeweils noch die Reporte aus dem ersten Analyseschritt hinzu. Die Normalsatz-Kategoriensysteme, nach denen die Tätigkeiten und Gegenstände innerhalb der Datenbank sortiert wurden, und nach deren Logik sich außerdem die Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 5 richten, werde ich eingangs in Kapitel 6.1 ab Seite 65 erläutern.

¹⁶³ Im Normalsatz-Formularfeld in Abb. 5, S. 42 ganz rechts zu sehen.

5 Die Bearbeitung von Wissen im Studienseminar: theoretische Überlegungen

Die Frage, mit der sich diese Arbeit im weitesten Sinne befasst, ist die nach der Logik der Ausbildung von Lehrern, hier nach der Logik der Ausbildung im Studienseminar: Wie lernen Lehrer das, was sie für die erfolgreiche Ausübung ihres Berufes brauchen? Wer bringt es ihnen bei? In welchen Situationen? Und: Wie findet dieses Lernen oder diese Vermittlung im Detail statt? Ein Phänomen, das im Kern all dieser Fragen und Überlegungen steht und uns aus dem Alltag wohlbekannt ist, möchte ich hier zunächst vor Augen führen: Etwas zu wissen und etwas zu können sind zwei unterschiedliche Dinge. Es reicht oft nicht aus, genau zu wissen, wie etwas geht, sondern es muss noch etwas hinzutreten, das es ermöglicht, dieses Wissen in eine gelungene Handlung umzusetzen. Je komplexer diese Handlung ist, desto zutreffender ist diese Feststellung. Sie trifft auch, wenn nicht sogar in besonderem Maße auf die Lehrerausbildung zu. Wie lernen Lehrer das Unterrichten? Sicher nicht nur dadurch, dass man ihnen sagt, ihnen Wissen darüber vermittelt, wie es geht, aber auch nicht nur dadurch, dass sie bei einem erfahrenen Lehrer gleichsam ‚in die Ausbildung‘ gehen.

In der Diskussion all dieser, bisher nur angedeuteten Fragen der Lehrerausbildung wird das Wissen, das in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung vermittelt wird, als zentrale Kategorie benutzt. Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, sind die jeweiligen Inhalte dieses Begriffs allerdings unterschiedlich, auch wenn es typische ‚Besetzungen‘ gibt. Trotz der Bedeutung, die der Begriff Wissen in dieser Diskussion hat, herrscht nicht unbedingt Einigkeit darüber, welches spezifische Wissen in den jeweiligen Situationen zu vermitteln sei. Wesentlich für unseren Zusammenhang ist hier zunächst, dass die Kategorie *Wissen* sowohl von Vertretern der ersten als auch der Zweiten Phase der Lehrerausbildung verwendet wird, z.B. um die jeweiligen Spezifika der Ausbildungsphasen herauszustellen. Eine ‚typische‘ Besetzung der Kategorie Wissen in der Lehrerausbildungs-Debatte ist die folgende: In der Universität wird das *theoretische Wissen* vermittelt, in der Ausbildung im Studienseminar das *praktische Wissen*. Ob diese Aufteilung so tatsächlich zutreffend ist, sei zunächst dahingestellt. Genauere Aussagen darüber, welches Wissen im Studienseminar bearbeitet wird, werden am Ende dieser Arbeit möglich sein. Wichtig ist mir hier zunächst: die Kategorie ist jeweils das Wissen. Es wird also im weitesten Sinne jeweils danach gefragt, welches Wissen zu vermitteln ist, damit handlungsfähige, professionelle Lehrer ausgebildet werden. Aus diesem Grund ist die Untersuchung des Wissens die zentrale Frage des Forschungsprojektes.

Ich führe nun ein theoretisches Konzept ein, mit dessen Hilfe einerseits geklärt werden kann, wie Wissen in der Lehrerausbildung, genauer im Studienseminar gefasst werden kann, und das darüber hinaus andererseits einen Ansatz zur Interpretation der umfangreichen empirischen Daten aus den Interviews bietet.

Einleiten möchte ich meine theoretischen Überlegungen mit einer Anekdote aus der Arbeit im Forschungsprojekt, in dessen Rahmen diese Dissertation entstanden ist. Zu Beginn der Arbeit haben wir uns intensiv mit einem Vertreter der zweiten Ausbildungsphase, einem Seminarleiter aus einem nordrhein-westfälischen Seminar, über unser Vorhaben auseinander gesetzt und mit ihm unter anderem unsere Ausgangsfrage nach der Bearbeitung von Wissen diskutiert. Er wandte daraufhin ein, dass die Frage nicht weit genug reiche. Man müsse nicht nur das *Wissen*, sondern auch das *Können*, das die Referendare erwerben, untersuchen. Das in dieser Aussage mitschwingende Unbehagen des Seminarleiters ist verständlich, soll in der Zweiten Phase doch qua Programm die berufspraktische Ausbildung erfolgen, also in anderen Worten das Können vermittelt werden: Der Vorbereitungsdienst „[...] ist so anzulegen, daß Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern in einem kontinuierlichen wissenschaftlich fundierten Prozeß berufliche Handlungsfähigkeit, bezogen auf alle Lehrerfunktionen erwerben.“¹⁶⁴ Der Einwand des Seminarleiters führte uns so zu Überlegungen über den Zusammenhang zwischen Wissen und Können und nach der Vermittelbarkeit von Können und zu der Einsicht, dass man solcherlei Überlegungen anstel-

¹⁶⁴ OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), §6.

len muss, will man die Logik dieser Ausbildungsphase verstehen. Ein theoretisches Konzept, das sich mit dem Zusammenhang zwischen Wissen und Können beschäftigt, ist das des *impliziten Wissens*, das ich im Folgenden in Anlehnung an die Überlegungen Georg Hans NEUWEGS¹⁶⁵ erläutere.

Doch vorher komme ich noch auf ein anderes Schema zu sprechen, das oft bemüht wird, wenn es um das Verhältnis von Wissen und Können in der Lehrerausbildung bzw. um die Frage geht, wie ‚Lehrer-Können‘ erzeugt werden kann: die des ‚Theorie-Praxis-Problems‘. Das Theorie-Praxis-Schema wird im Bereich der Lehrerausbildung in zweierlei Hinsicht verwendet: 1. in organisatorischer, wenn die erste Phase als die *theoretische* und die zweite Phase als die *praktische* bezeichnet werden, 2. aber auch innerhalb jeder Phase mit der Absicht, die jeweiligen Inhalte genauer zu bestimmen (so gebe es innerhalb der Ersten und Zweiten Phase jeweils Theorie-Wissen und Praxis-Wissen, das in einer bestimmten Art und Weise zu gewichten und aufeinander abzustimmen ist). Ich weise an dieser Stelle auf die Ähnlichkeit der Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis und der um das Verhältnis von Wissen und Können hin. Meiner Ansicht nach versuchen beide Formulierungen zur Bestimmung desselben schwierigen Sachverhaltes beizutragen. Ein Nachdenken im Paradigma von Wissen und Können, genauer des impliziten Wissens ist ergiebiger, wie ich im Folgenden zeigen werde. Die Denkfigur des Theorie-Praxis-Problems ist als Kategorie für Überlegungen über Wissen und Können im Studienseminar bzw. über die Logik der Ausbildung in mehreren Hinsichten unbrauchbar. Dazu komme ich in 5.1 genauer, bevor ich dann in 5.2 das Konzept des impliziten Wissens erläutere und in 5.3 auf die Frage nach den Möglichkeiten der Vermittlung eben dieses Wissens eingehe.

5.1 Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

Die Redefigur vom Verhältnis oder sogar dem Widerspruch von Theorie und Praxis kehrt in pädagogischen Diskursen immer wieder und ist besonders im Diskurs um die Lehrerausbildung häufig anzutreffen. Oder umgekehrt formuliert:

„Regelmäßig rückt die Konzeption und Organisation der Lehrerbildung in den Mittelpunkt des Interesses, wenn über das Verhältnis von Theorie und Praxis, Wissen und Handeln, Disziplin und Profession in der Erziehung ‚neu (nach)gedacht‘ wird [...]. Dabei soll ebenso regelmäßig und immer aufs neue das Unbehagen daran, daß die wissenschaftliche Theorie nichts leiste, was die angehenden Berufspraktiker sich erwarten, nämlich ‚Berufsvorbereitung‘ und Hilfe ‚bei der Bewältigung der veränderten Anforderungen in der Schule‘ [...] bekämpft werden mit Forderungen nach besserer Vermittlung von Theorie und Praxis oder neuerdings mit der Vernetzung der verschiedenen Ausbildungsorte.“¹⁶⁶

Hinter der Überschrift ‚Theorie und Praxis‘ verbergen sich eine Reihe von Einzelfragen: Wie soll das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt werden, damit fähige Lehrer ausgebildet werden? Wie viel theoretisches fachliches, erziehungswissenschaftliches und didaktisches Wissen brauchen Studierende, um erfolgreich handelnde Lehrer zu werden? Wie steht es mit dem Übergang in die Praxis? Wie können und sollten die beiden Ausbildungsorte Universität und Studienseminar (besser) zusammen arbeiten? Was genau ist mit dem von Studierenden und Referendaren häufig geforderten oder als zu wenig ausgeprägt bemängelten *Praxisbezug* gemeint?

Hinter all diesen Fragen steht zunächst einmal die recht triviale Erkenntnis, dass „[...] das Geschäft des Lehrers *gekonnt* und nicht bloß *gewusst* sein will [...]“.¹⁶⁷ [Hervorhebung M.S.] Hier scheinen erneut die Kategorien Wissen und Können durch. Auch wenn sie nicht in den Begriffen Theorie und Praxis aufgehen oder mit ihnen identisch sind, so ist doch die Frage, die mit Hilfe all dieser Kategorien diskutiert wird, dieselbe: Welcher Zusammenhang besteht zwischen etwas systematisch Vermittelbarem (Wissen, Theorie) und dem, was man als erfolgreiches Leh-

¹⁶⁵ Vgl. Neuweg (1999), (2000), (2000a), (2004) und (2006).

¹⁶⁶ Radtke (1996), S. 231.

¹⁶⁷ Neuweg (2004), S. 205.

rerhandeln wahrnimmt und das als Ziel der Bemühungen der Lehrerausbildung verstanden werden kann (Können, erfolgreiche Praxis)?

Olaf RADTKE¹⁶⁸ verdeutlicht einige Wege, die auf der Suche nach Aufklärung dieses Zusammenhangs in der Geschichte der Erziehungswissenschaft bereits beschritten wurden, anhand eines Rückblickes auf die Zeit der Bildungsreform in Deutschland in den 1960er und 1970er Jahren. Zwei Varianten, die jeweils einen der oben bereits angedeuteten Fehler bzw. die Lücken im Nachdenken über den Zusammenhang von Theorie und Praxis enthalten, möchte ich etwas genauer vorstellen:

1. Die Zeiten der großen Bildungsreform waren getragen von der Vorstellung einer direkten Nutzung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis, einer Vorstellung, dass wissenschaftliches Wissen möglichst reibungslos und ohne großen Substanzverlust in die Praxis zu transferieren sei. Man wollte über die Weiterentwicklung und Veränderung der Organisation Schule und des Curriculums durch Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse direkt in die Praxis hineinwirken.¹⁶⁹ Man musste im Verlaufe dieses Versuchs allerdings feststellen, dass das so ohne Weiteres nicht funktioniert, das Scheitern führte man auf mangelnde Umsetzung auf der personellen Ebene zurück:

„Sowohl der Organisationsentwicklung (Beispiel Gesamtschule) wie auch der inhaltlichen Revision des Curriculums kam der von den Innovationsagenten bald gefürchtete ‚subjektive Faktor‘ in die Quere, der sich der instrumentellen Rationalität der Planer nicht fügen wollte. [...], was auch immer wissenschaftlich gut geplant war, mußte durch das Nadelöhr der Subjektivität und spätestens im Unterricht von einzelnen Subjekten im konkreten Vollzug ihrer alltäglichen Praxis kommunikativ realisiert werden. [...] Allmählich wurde allen Beteiligten unabweisbar deutlich, daß die Reform nicht bürokratisch-technisch und nicht an den Handelnden vorbei gelingen konnte.“¹⁷⁰

Kernproblem dieses Versuchs war die falsche Vorstellung von einer direkten Umsetzbarkeit wissenschaftlichen Wissens in der Praxis und von der Möglichkeit einer Reform ‚von oben‘.

2. Nachdem sich gezeigt hatte, dass eine Verbindung von Theorie und Praxis in Form einer verlustlosen Umsetzbarkeit der Theorie in die Praxis nicht funktionierte, wurde in der nun folgenden sogenannten Alltagswende der Pädagogik¹⁷¹ Ende der 1970er Jahre das Theorie-Praxis-Problem neu formuliert und als Transformationsaufgabe gesehen. Es wurden nun deutlich verschiedene Wissenstypen unterschieden: wissenschaftliches Wissen und alltägliches Handlungswissen. Die Differenz zwischen diesen beiden kam als Problem in den Blick. Die Transformationsaufgabe sollte nun darin bestehen, das alltägliche Handlungswissen durch wissenschaftliches Wissen zu ersetzen. Die Sozialwissenschaften stellten sich die Aufgabe, die Alltagstheorien der Praktiker zu verstehen mit dem Ziel ihrer Verwissenschaftlichung:

„Das Programm der Einstellungsmodifikation wurde folglich ersetzt durch das Vorhaben, veraltetes, unwissenschaftliches, ‚naives‘ Bewußtsein durch wissenschaftliches Wissen aufzuklären, allerdings nicht mehr als Transfer, sondern im Wege der *Transformation*.“¹⁷²

Das Kernproblem dieser zweiten Variante war die Vorstellung, dass man alltägliches Handlungswissen der Praktiker durch wissenschaftliches Wissen ersetzen könne, was so nicht funktionierte, da man sich hier noch keine Gedanken über die eigene Struktur und den Wert des hier noch abwertend ‚naiv‘ genannten Wissens machte. Auch wenn das praktische Wissen nun immerhin in den Blick kam und ernst genommen wurde, wurde es doch dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber als minderwertig angesehen.

Beiden Varianten unterliegt die selbstverständliche Annahme der Dignität (weil scheinbar höheren Rationalität) wissenschaftlichen Wissens und eine Überzeugung von der Aufklärungsfähig-

¹⁶⁸ Vgl. Radtke (1996).

¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁷⁰ Radtke (1994), S. 39.

¹⁷¹ In der sich die Perspektive auf den pädagogischen Alltag, d.h. die Praxis und die in der Praxis Handelnden verschob.

¹⁷² Radtke (1994), S. 53 f.

keit (und -bedürftigkeit) der Praxis.¹⁷³ In beiden Ansätzen ging es nicht darum, das Können des Praktikers an sich zu untersuchen, auch wenn das praktische Wissen oder Handlungswissen in den Fokus der Betrachtungen rückte, sondern darum, praktisches von theoretischem Wissen abzugrenzen.

Verschiedene Konzepte aus Psychologie und Erziehungswissenschaft brachten weitere Erkenntnisse über das Können des Praktikers hervor und boten Erklärungsmuster an: so z.B. das Konstrukt des handlungsleitenden Wissens mit seiner Vorstellung eines nach Graden der Bestimmtheit geschichteten Wissens und verschiedenen Wissenskomponenten, auf die der Lehrer im Handeln mehr oder weniger bewusst zugreift.¹⁷⁴ Weitere Konzepte, die sich mit dem Verhältnis von Wissen und Können bzw. dem Zustandekommen und Funktionieren einer kunstfertigen Praxis beschäftigen, sind z.B. das Habitus-Konzept Pierre BOURDIEUS, das Konzept symbolisierter versus (noch) nicht symbolisierten Wissens bei Alfred LORENZER oder das Konzept des Regelwissens als latente Sinnstruktur des Handelns bei Ulrich OEVERMANN.

All diese Konzeptionen eignen sich nicht, zur Erhellung der Ausgangsfrage beizutragen. Es liegt ihnen eine gemeinsame Ausgangsbeobachtung zugrunde: Neben einem Wissen, das man explizieren, und daher systematisch weitergeben kann, gibt es noch einen anderen Wissensbestand, der sich im Können zeigt, aber offenbar nicht oder nicht vollständig explizierbar ist in dem Sinne, dass man ihn ebenso wie den ersten Wissenstypus als Handlungsanweisung weitergeben könnte. Die Explizierbarkeit ist ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal dieser beiden Wissenstypen: Es gibt – um nun in die Begrifflichkeit des Konzepts vom impliziten Wissen zu wechseln – *explizites Wissen* (in Theorien ausdrückbar, in Büchern niedergeschrieben, als Regeln oder Handlungsanweisungen formuliert etc.), und es gibt offenbar aber auch ein *implizites Wissen*, das sich im Können zeigt, aber in mehreren Hinsichten nicht so leicht fassbar ist wie das explizite Wissen. Das Konzept des impliziten und expliziten Wissens scheint besser als die bisher genannten Ansätze zur Interpretation der vorliegenden Daten, das heißt zum Verstehen der Logik der Ausbildung im Studienseminar geeignet zu sein und soll daher im Folgenden genauer erläutert werden.

5.2 Das Konzept des impliziten und expliziten Wissens und seine Bedeutung für die Lehrerbildung

5.2.1 Implizites Wissen

Das Besondere am Konzept des impliziten Wissens ist, dass es ermöglicht, das Können in den Blick zu nehmen, so wie es der eingangs erwähnte Seminarleiter vorgeschlagen hatte. Im Lichte des im vorigen Abschnitt erläuterten ‚Theorie-Praxis-Problems‘ bleiben die Überlegungen zu sehr an der Oberfläche, die Strukturen des unterschiedlichen Wissens bleiben unbetrachtet, das Wissen der Könnler wird nicht ernst genommen. In NEUWEGS Ausführungen, an die ich mich bei meinen Erläuterungen anlehne, finden sich über Begriffsabgrenzungen hinaus Erläuterungen zum Erwerb impliziten Wissens und damit zu der für die Lehrerbildung wichtigen Frage, ob und wie das Können eines Lehrers vermittelt oder gelernt werden kann.

Bevor ich auf Merkmale zu sprechen komme, mit denen die Begriffe abstrakt-definitiv umrissen werden können, möchte ich noch einmal bei den Phänomenen Wissen und Können mit Bezug zur Lehrerbildung ansetzen. Ich nehme ein Beispiel zur Hilfe, um die Schwierigkeit des Zusammenhangs zwischen Wissen und Können noch einmal deutlich zu machen: Die Referendare haben (manche bereits während des Studiums, sicher aber alle im Studienseminar) Wissen über verschiedene Formen der Lehrerfrage im Unterricht vermittelt bekommen, in Form von Regeln, ausführlichen Besprechungen verschiedener Varianten sowie Überlegungen dazu, welche Fragen didaktisch zielführend sind, die Schüler motivieren und die gewünschten Antworten hervorbringen und vieles mehr. Es überrascht aber nicht, dass die Referendare als Berufs-

¹⁷³ Vgl. Radtke (1994), S. 56.

¹⁷⁴ Vgl. Radtke (1994), S. 65 f.

fänger trotzdem noch nicht in der Lage sind, ein gutes Unterrichtsgespräch zu führen und die ‚richtigen‘ Fragen auf die richtige Art und Weise zu stellen. Sie *können* es noch nicht, obwohl sie doch eigentlich *wissen*, wie es geht. Diese Tatsache scheint uns im Alltagsverständnis nicht merkwürdig, es gibt Dinge, die man nicht kann, obwohl man sie weiß, und auch die umgekehrte Beobachtung kennen wir alle, dass wir nämlich Dinge können, für die wir trotz genaueren Nachdenkens kein zu Grunde liegendes Wissen angeben können.¹⁷⁵ Können, z.B. Lehrer, die mit Leichtigkeit ein gutes, zielführendes Unterrichtsgespräch lenken und die richtigen Fragen stellen, „[...] agieren intuitiv und hochflexibel, mit konzentrierter Leichtigkeit sozusagen.“¹⁷⁶ NEUWEG lehnt sich in seinen Ausführungen an Michael POLANYIS Konzept des ‚tacit knowing‘ an und bezeichnet das in diesem könnenden, kunstfertigen Handeln liegende Wissen als *implizites Wissen*.¹⁷⁷

Implizites Wissen ist also ein Wissen, das sich „[...] im Können zeigt, aber nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen sprachlich rekonstruiert werden kann.“¹⁷⁸ Am Ende des vorigen Unterkapitels habe ich als ein wesentliches Merkmal der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen bereits die *Explizierbarkeit* genannt. Explizites Wissen ist in sprachlichen Kategorien verfügbar; so kann es schriftlich oder mündlich in Form von Handlungsregeln, theoretischen Modellen, Anweisungen etc. weiter gegeben werden. Implizites Wissen unterliegt in doppeltem Sinne einem Explikationsproblem: 1. Der Können kann nicht oder nicht immer sagen, wie er warum vorgeht. Implizites Wissen ist sehr häufig *nicht verbalisierbar*. 2. Das Können besteht gerade in komplexen Situationen (wie z.B. auch im Unterricht) darin, nicht nur starr nach Regeln und Mustern zu handeln, sondern flexibel zu reagieren und sich auf den jeweiligen Kontext einzulassen. Implizites Wissen ist häufig *nicht formalisierbar*.¹⁷⁹ Die These von der *Nicht-Formalisierbarkeit* impliziten Wissens

„[...] betont nicht primär fehlende Bewußtheit oder Verbalisierbarkeit von Wissen; behauptet wird vielmehr, daß menschliches Können, insbesondere Expertise, in seiner Flexibilität über Regeln überhaupt nicht angemessen beschrieben und daher durch die – bewußte oder unbewußte – Befolgung von Regeln auch nicht erklärt werden kann.“¹⁸⁰

Selbst wenn man dem Problem der Nichtverbalisierbarkeit begegnen könnte, indem man durch Beobachtung herausfindet, nach welchen Regeln der Können handelt, wenn er diese selbst nicht verbalisieren kann, so steht man dennoch vor dem Problem der Nichtformalisierbarkeit impliziten Wissens. Für das Können des Lehrers trifft dies in besonderer Weise zu; die komplexe Situation Unterricht erfordert in hohem Maße eben jenes flexible, subtile Einlassen auf den situativen Kontext.

An dieser Stelle komme ich kurz noch auf einen anderen, mit dem Explikationsproblem zusammenhängenden Sachverhalt zu sprechen. Man könnte einwenden, dass es zur Profession des Lehrers dazu gehört, ex post erläutern zu können, warum man in einer Situation so und nicht anders gehandelt hat. Es gibt auch Expertenbefragungen, die das Wissen, das dem Können erfolgreicher Lehrer zu Grunde liegt, erforschen, indem sie die Lehrer z.B. nach Gründen für einzelne spontane Handlungen im Unterricht befragen. Diese nachträglichen Erläuterungen des eigenen Handelns sind allerdings kritisch zu sehen, denn sie sind immer nur Konstruktionen. Es sind Versuche, das Wissen, das im Können aufgehoben ist und sich dort nur intuitiv und stillschweigend zeigt, in eine explizite Form zu bringen: „Die wenigsten [...] Lernerfahrungen kann der Können fokal erinnern und mitteilen. Was er mitteilen wird, sind hypothetische Rekonstruk-

¹⁷⁵ Neuweg benutzt hier als Beispiel zur Verdeutlichung das Fahrradfahren: Jeder Radfahrer kann die Balance halten, nur die wenigsten können aber die physikalische Regel angeben, die erläutert, wie dieser Vorgang abläuft und warum wir nicht umfallen; das ist zum Radfahren-Können auch nicht nötig. Vgl. Neuweg 2006, S. 20.

¹⁷⁶ Neuweg (2006), S. 12.

¹⁷⁷ Vgl. Neuweg (1999).

¹⁷⁸ Ebd., S. 2.

¹⁷⁹ Vgl. Neuweg (2006), S. 16 f.

¹⁸⁰ Neuweg (1999), S. 18.

tionen seines Könnens, ist ‚Wissen‘, das seiner Kompetenz so gar nicht zugrundeliegt.“¹⁸¹ Solche Ex-Post-Rationalisierungen sind kein Beleg dafür, dass dem Können des Lehrers in jedem Fall ein explizites, benennbares Wissen zu Grunde liegt, das gleichsam handlungsanleitend fungiert. Darüber hinaus bleibt das Problem bestehen, dass der Lehrer implizit mehr weiß, als er zu sagen weiß, d.h. er weiß möglicherweise gar nicht alles, was in seinem Können aufgehoben ist; seine Erläuterungen können also unvollständig sein.

Zusammenfassend lässt sich implizites Wissen dahingehend charakterisieren, dass es

- sich im Können zeigt,
- gleichsam stillschweigend ist,
- vom Handelnden als intuitiv empfunden wird und einem
- Explikationsproblem (Nichtverbalisierbarkeit und Nichtformalisierbarkeit) unterliegt.

Hier zeichnen sich schon die Bedeutung und die Brauchbarkeit des Konzepts des impliziten Wissens als Interpretationsrahmen für Befunde und Beobachtungen über Prozesse in der Lehrerausbildung ab, vor allen Dingen deswegen, weil es gegen eine Abwertung des Könnens steht, also gegen die oben (s. S. 55) beschriebene Vorstellung von der Dignität expliziten, meistens wissenschaftlichen Wissens. Es bietet über das implizite Wissen eine Kategorie, in der auch Situationen im Studienseminar untersucht werden können, in denen die Referendare Wissen (z.B. über das Unterrichten im weitesten Sinne) erwerben, aber kein explizites Wissen verbal vermittelt wird.

5.2.2 Explizites Wissen

Es könnte der Eindruck entstehen, dass dem expliziten Wissen zumindest in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung, wenn überhaupt, nur eine kleine Rolle zukommen kann, sollen doch hier, wie oben erläutert, die Anfänger berufspraktisch handlungsfähig, also zu Könnern werden. Daraus könnte man ableiten, dass es für die Ausbildung im Studienseminar oder vielleicht sogar für die gesamte Lehrerausbildung sinnvoller wäre, nur noch auf die Vermittlung bzw. den Erwerb impliziten Wissens zu setzen, ist es doch scheinbar genau das, was der Handlung des Könners zu Grunde liegt. Dem möchte ich entgegen halten, dass das explizite Wissen in der Lehrerausbildung eine große Berechtigung hat und auch mehreren Gründen unverzichtbar ist; diese Behauptung werde ich im Folgenden näher ausführen.

Trotz der Wichtigkeit der Praxis und der Bedeutung des Lernens durch Erfahrung wäre es doch unmöglich und auch unsinnig, in der Lehrerausbildung auf die Vermittlung expliziten Wissens zu verzichten.

„[...] ohne ‚Theorie‘ nämlich geht dem Erlernen erfolgreicher Praxis oft unnötig erfolgloses Probieren voraus oder erfolgreiche Praxis stellt sich erst gar nicht ein. Es wäre bizarre Didaktik, die anempfiehlt, daß der Lerner sich in nahezu endlosen Probierhandlungsschleifen herantasten soll an das, was Generationen vor ihm an Erkenntnisbeständen kodifiziert haben, während der Lehrende dieses Wissen vor ihm kunstvoll versteckt und seine didaktischen Interventionen auf das Vorzeigen und Vormachen beschränkt, verbunden mit dem Hinweis darauf, der Lernen möge sich eben einfüllen in das, was der Lehrende schon kann und er noch lernen muss.“¹⁸²

Durch die Vermittlung verfügbarer Handlungsregeln wird zudem der Lernprozess beschleunigt und effektiver gemacht, denn so muss nicht jede Generation alle Erfahrungen wieder machen. Implizites Wissen wurde oben ausführlich als für diese Arbeit zentrales theoretisches Konzept erläutert, aber neben dem impliziten Wissen gibt es Zusammenhänge, in denen besonders das explizite Wissen eine Rolle spielt. In der folgenden Zusammenfassung der Bedeutung expliziten Wissens folge ich erneut NEUWEG:

- Das explizite Wissen gibt dem Anfänger, aber auch dem erfahrenen Lehrer den *theoretischen Bezugsrahmen für die Berufspraxis*. Es ermöglicht die begrifflich-theoretische Durchdringung des Gegenstandsbereichs und gibt den Lehrern nicht nur Begriffe und

¹⁸¹ Neuweg (1999), S. 371.

¹⁸² Ebd., S. 373.

eine ganze (Fach-)Sprache, in der sie sich über die Phänomene des Alltags verständigen können, sondern ermöglicht erst das Wahrnehmen bestimmter Phänomene und das Erkennen eines Problems als solches: „Wie subtil sich beispielsweise Wahrnehmung gestaltet, hängt nicht nur von Referenzerfahrungen ab, sondern auch von der Differenziertheit der Kategorien, mit denen man an Erfahrung herantritt.“¹⁸³ Besonders pädagogisches Wissen tritt den Lehramtsstudierenden und Referendaren nicht nur in Handlungsregeln mit Anspruch auf instrumentellen Bezug zur Praxis entgegen, häufiger und wichtiger sind Begriffswelten, Problemmodelle und Deutungssysteme, in die die Erziehungswissenschaft einführt und die nicht über das Anbieten direkt umsetzbarer Lösungen funktionieren.¹⁸⁴ Dieses Wissen formt das Denken und bietet gleichsam eine Brille, einen Deutungsrahmen, mit dem man die Praxis wahrnehmen und in dem man über sie sprechen kann.

- Explizites wissenschaftliches Wissen ist als Basis eines professionellen Berufes als *Begründungswissen* unerlässlich, denn jedes professionelle Handeln unterliegt einer „[...] Begründungsverpflichtung, die mindestens potentiell einlösbar sein muss. [...] Man kann das mit der Formel ausdrücken, *dass Professionelle nicht einfach auch schon tun können, was sie wissen, dass sie aber immer wissen müssen, was sie tun.*“¹⁸⁵
- Durch die Auseinandersetzung mit explizitem, theoretischem wissenschaftlichen Wissen (vor allem im Studium, aber auch im Studienseminar) erfolgt eine *Einübung in analytisches, kritisches und reflektierendes Denken*, welches für professionelles Lehrerhandeln unerlässlich ist.
- Reines Erfahrungslernen bliebe ohne explizites wissenschaftliches Wissen ein flexibles Einüben der gängigen schulpraktischen Muster, Lehrerbildung würde sich so der Verwirklichung ihres Anspruchs auf *Innovation* berauben.¹⁸⁶
- Die reflexive Breite akademischen Wissens *verbreitert die Perspektiven* der Studierenden und späteren Lehrer und ermöglicht so dauerhaft einen Blick über den Tellerrand der jeweils aktuellen Situation.¹⁸⁷
- Die Praxis der Universität befördert durch die Auseinandersetzung mit explizitem wissenschaftlichem Wissen die *Fähigkeit zur Kritik und Neugier* sowie die Bereitschaft (eigene) Denkstile und Prämissen zu hinterfragen.¹⁸⁸
- Explizites Wissen fungiert als *handlungsvorbereitendes*, als wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes und als *handlungsrechtfertigendes* Wissen.¹⁸⁹ Darüber hinaus – und damit komme ich zu Überlegungen zur Vermittlung impliziten und expliziten Wissens – ist für das Lernen in der Erfahrung eine besondere Denkfähigkeit und Denkbereitschaft erforderlich, denn offensichtlich sind die Erfahrungen, die Lehrer im Klassenzimmer machen, kein „[...] didaktischer Selbstläufer. Es scheint, als würden manche in der Erfahrung nichts erfahren. Wie ist das erklärbar? [...] es gibt kein Erfahrungslernen ohne Feedback über die Erfolgswirksamkeit des eigenen Handelns.“¹⁹⁰ Wenn Erfahrungslernen erfolgreich sein soll, muss die Reflexion hinzutreten, sowohl als Selbstreflexion als auch als gemeinsame Reflexion mit Ausbildern. Diese Art professioneller Reflexion erfordert eine Vorbereitung durch die Ausprägung einer entsprechenden Denkfähigkeit und Denkbereitschaft.

¹⁸³ Neuweg (1999), S. 374.

¹⁸⁴ Vgl. ebd.

¹⁸⁵ Neuweg (2004), S. 220.

¹⁸⁶ Neuweg (2006), S. 35.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd., S. 36.

¹⁸⁹ Ebd., S. 32.

¹⁹⁰ Ebd., S. 36 f.

5.3 Die Vermittlung: Wie wird der Anfänger zum Könner?

5.3.1 Überlegungen zur Vermittelbarkeit expliziten und impliziten Wissens

Ein häufig gehörter grundsätzlicher Einwand gegen die Vermittelbarkeit und die Möglichkeit der Bearbeitung impliziten Wissens stellt sich bei näherer Betrachtung als nicht haltbar heraus. In dieser Denkfigur wird das implizite Wissen zu *der* wesentlichen Eigenschaft von Expertentum stilisiert und so als unergründbar dargestellt.¹⁹¹ Dieser Einwand kann entkräftet werden, denn die Praxis zeigt, dass die Weitergabe auch dieses impliziten Wissens stattfindet und somit funktioniert. Die entscheidendere Frage ist, wie man dieses Wissen selbst und den Prozess seiner Weitergabe nachvollziehen und darstellen kann. Der in der vorliegenden Arbeit gewählte ethnographische Zugang (s. Kapitel 4.3.2, S. 43) ist daher erfolgsversprechend. Diese Methode verspricht, dass man bis zu einem gewissen Grad die Mechanismen, nach denen implizites Wissen erworben und bearbeitet wird, beobachten und beschreiben kann. Ganz bewusst wurde in den Interviews nicht nach den Theorien der Beteiligten darüber gefragt, wie Lernen oder Wissensweitergabe funktioniert, sondern schlicht danach, wie in der jeweiligen Situation gehandelt wird.

Nachdem dieser Einwand in seinem prinzipiellen Anspruch entkräftet ist, widme ich mich den weiteren Schwierigkeiten der Verbalisierbarkeit, der Formalisierbarkeit und der Ex-Post-Rationalisierungen (s. Kapitel 3.2.1, S. 56). Es bleibt, selbst wenn ein Lehrer Konstruktionen oder Hypothesen über sein Können verbalisiert und weitergibt, immer noch fraglich, ob auf diese Art und Weise Können beim Lernenden erreicht werden kann: „Es ist zweifelhaft, dass praktisches Können in dem Sinne erschöpfend auf explizites Wissen abbildbar ist, dass Letzteres Können vollständig instruieren könnte.“¹⁹² Man muss sich bei der Beschäftigung mit den Möglichkeiten der Vermittlung impliziten Wissens also zunächst einmal mit einem generellen Instruktionsproblem auseinandersetzen: „Inwieweit eignet sich Wissen überhaupt zur Instruktion von Können?“¹⁹³ Bei der Beantwortung dieser Frage weist NEUWEG auf drei Teilprobleme hin:

1. Die Darstellbarkeit von Können im Format des Wissens hat ihre Grenzen, man kann nicht alles Können als Einhalten von Regeln ausdrücken.¹⁹⁴
2. „Es gibt Fälle, in denen wir das, was ein Könner kann, sehr wohl in Form von Regeln beschreiben können. Das Problem ist nur: Diese Regeln eignen sich nicht dafür, damit andere oder sich selbst zu instruieren.“¹⁹⁵ Nicht jede Regel ist auch gleich eine generative Regel, durch die wir ein bestimmtes Verhalten erzeugen können.
3. Darüber hinaus ist der Fall vorstellbar, dass Regeln vorhanden sind, sie prinzipiell in Verhalten umsetzbar sind, der Lernende aber kann oder will das Wissen nicht in Können umsetzen. Wissen ist eine notwendige, oft aber keine hinreichende Bedingung für Können.¹⁹⁶

Darüber hinaus muss ein weiteres Problem bedacht werden, das NEUWEG als Modifikationsproblem bezeichnet: „Wir finden Regeln, die Regeln sind instruktionsgeeignet und der Lerner kann sie außerdem umsetzen. Aber die Praxis, die dabei herauskommt, ist nicht die, die wir uns vorgestellt haben.“¹⁹⁷ Man muss sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Veränderungen eine Praxis erfährt, wenn die ihr innewohnenden Regeln expliziert und zur Instruierung dieser Praxis verwendet werden.¹⁹⁸ Daraus können sich verschiedene Probleme in der Praxis ergeben. Zum einen das Problem der Interferenz: Man gerät ins Stolpern, konzentriert man sich im Handeln zu sehr auf die Regeln, die man befolgen möchte. Die Folge kann sein, dass die Handlung

¹⁹¹ Vgl. Neuweg (1999), S. 39.

¹⁹² Neuweg (2000), S. 77.

¹⁹³ Neuweg (2006), S. 19.

¹⁹⁴ Dieses Problem ist oben auch schon unter dem Stichwort der Nichtformalisierbarkeit ausgeführt, s. S. 48.

¹⁹⁵ Neuweg (2006), S. 20.

¹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 19ff.

¹⁹⁷ Ebd., S. 22.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 23.

misslingt.¹⁹⁹ Im Extremfall kann das Zurückziehen auf Regeln und Wissen dazu führen, dass der Handelnde nicht mehr nur überlegt, welche Regel anzuwenden ist, sondern zögernd davor zurückschreckt, sich auf die Unsicherheiten der Praxis überhaupt noch einzulassen.²⁰⁰ Zum anderen besteht die Gefahr einer Deflexibilisierung der Praxis²⁰¹, denn komplexe Handlungen auszuführen heißt vor allen Dingen auch immer wieder beurteilen zu können, wann die Regel anzuwenden ist und wann es Ausnahmen von der Regel geben muss. Ein ‚Dienst nach Vorschrift‘ genügt in komplexen Zusammenhängen, wie z.B. dem Unterricht nicht.

5.3.2 Wege der Vermittlung expliziten und impliziten Wissens

Implizites Wissen ist erfahrungsgebunden, das legt nahe, dass man es – zu einem großen Teil, vielleicht sogar ausschließlich – in praktischen Lern- und Erfahrungsfeldern gewinnt, wobei diese Lernfelder nicht nur zum Einüben bestimmter Handlungen, sondern auch für den Aufbau des Wissens von Bedeutung sind.²⁰² Praktisches Können ist nicht allein über explizites Wissen vermittelbar. Das gilt insbesondere für die Lehrerausbildung. Hier findet diese Erkenntnis Ausdruck in der Organisation der Ausbildung in mehreren Phasen: An das wissenschaftliche Studium schließt sich eine Ausbildung in der Berufspraxis an und die sogenannte dritte Phase, die Lehrerfortbildung, ist als eine Phase des Weiterlernens im Beruf angelegt. Unser Alltagsverständnis sagt uns, dass explizites Wissen nicht als Grundlage des Könnens ausreicht; so

„[...] erscheint uns implizites Wissen als der nur durch Erfahrung erwerbbarer Anteil oder Reifegrad von Kompetenz, als das, was dem ‚Theoretiker‘ fehlt und hinzutreten muß, um explizites Wissen ‚zum Laufen‘ zu bringen. Bei der Vermittlung expliziten Wissens stellen wir zwar häufig fest, daß Lernende dieses Wissen dann reproduzieren können; es wird aber nicht immer handlungswirksam und seine ‚Trägheit‘ bildet einen wesentlichen Kern dessen, was so häufig als ‚Theorie-Praxis-Problem‘ diskutiert wird.“²⁰³

Die Vorstellung, dass ausreichendes explizites Wissen sich irgendwann durch Übung, Training und Erfahrung in implizites Wissen gleichsam umwandelt, ist erscheint mehreren Gründen unangemessen. Die Flexibilität und Fallbezogenheit der Anwendung impliziten Wissens von Könnern spricht gegen ein solches Modell der Prozeduralisierung. Darüber hinaus gibt es Können, für das es keine angebbaren Regeln gibt, die man als deklaratives Wissen vermitteln könnte, die aber unter Umständen dennoch implizit gelernt werden können in dem Sinne, dass man sich als Könnern nach Ihnen richtet.²⁰⁴

Welche Vorstellung vom Lehren und Lernen folgt nun aus all diesen Überlegungen? Es gibt viele Inhalte des Lehrerwissens, die sich in Form expliziten Wissens fassen lassen und auch so vermittelt werden können. Dieses, z.B. pädagogische und didaktische Wissen muss jedoch von den Lernenden subjektiviert und in persönliches Können übersetzt werden. In dem Maße aber, in dem implizites Wissen nicht explizierbar ist, sind die Lernenden auf Erfahrungslernprozesse angewiesen.²⁰⁵ Das gilt für die Zweite Phase der Lehrerausbildung in besonderem Maße, sollen die Referendare doch hier die hochkomplexe Tätigkeit des Unterrichtens erlernen. Im Unterrichten-Können zeigt sich, wie oben bereits ausgeführt, das implizite Wissen des Lehrers, das zu großen Teilen auch nur so, auf impliziten Lernwegen zu erwerben ist.

¹⁹⁹ Vgl. Neuweg (2006), S. 24.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 27.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 28.

²⁰² Vgl. ebd., S. 20.

²⁰³ Neuweg (1999), S. 6.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 7 f.

²⁰⁵ Neuweg (2006), S. 30.

„Als *implizites Lernen* läßt sich ein Prozeß bezeichnen, bei dem das Lernsubjekt weder explizit auf bestimmte Regeln hingewiesen worden ist, noch sich um den Aufbau expliziten Wissens bemüht hat. *Explizites Lernen* ist entweder eine Form des aktiven und bewußten Bemühens um den Aufbau expliziten Wissens im Sinne einer Suche nach Regeln durch Hypothesengenerierung und -testung [...] oder aber ein Lernen, dem *explizites Lehren* im Sinne einer sprachlichen Übermittlung von Regeln durch den Lehrer gegenübersteht.“²⁰⁶

Lernen impliziter Wissensbestände findet am effektivsten in der Praxis selbst statt, manches kann nur auf diese Art und Weise gelernt werden. Das Modell für diesen Wissenserwerb bzw. diese Wissensvermittlung, das NEUWEG in Anlehnung an POLANYI einführt, ist die *Meister-Lehrling-Beziehung*.²⁰⁷ Das Konzept ist in zweierlei Hinsichten von möglicherweise negativen Konnotationen zu befreien: 1. Es ist damit kein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis gemeint. Die Beteiligten dieser Beziehung sind gleichberechtigt, sie sind nur nicht gleich gestellt, was das Unterrichten-Können betrifft; hier hat der Meister einen Wissens-Vorsprung. 2. Das Lernen in der Meister-Lehrling-Beziehung wird nicht als unreflektierte Nachahmung dessen, was der Meister vormacht, durch den Lehrling verstanden.

Der Meister unterstützt das Erfahrungen-Machen des Lehrlings und er teilt sich dadurch mit, dass er vormacht oder das Handeln des Lehrlings beurteilt. Beurteilen meint in diesem Zusammenhang mehr als eine wertende Rückmeldung über die Leistung des Lernenden. Hier tritt über das Instrument der *Reflexion* ein Austausch über die Praxis des Meisters und die Handlungen des Lehrlings hinzu. Die Reflexion ist beim Erlernen gerade des Unterrichtens unerlässlich und ist konstitutiver Bestandteil der Ausbildung im Studienseminar:

„Im Unterschied etwa zum Tennisspiel [...] oder zum Schachspiel verringern sich bei der Tätigkeit des Unterrichtens die Chancen unmittelbar aus der Erfahrung zu lernen drastisch. Warum? Weil es weder deutlich umrissene Ziele noch rasche, klare und interpretationsfreie Rückmeldungen gibt. Das heißt aber nicht nur, dass wir das Erfahrungslernen professionell begleiten müssen. Es heißt vor allem auch, dass sich der an der Erfahrung Lernende selbst begleiten können muss. [...] Auszuprägen ist also ein reflexiver Habitus und eine reflexive Kompetenz [...].“²⁰⁸

Erfahrung allein und an sich ist noch kein Lernprozess, nicht die Erfahrung, sondern deren Qualität erzeugt Lernen; daher „[...] ist Lehrerprofessionalisierung zu konzipieren als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren.“²⁰⁹ Zur Ausbildung dieses reflexiven Habitus sei an dieser Stelle noch einmal auf die oben erläuterte Bedeutung der Auseinandersetzung mit explizitem wissenschaftlichem Wissen im Rahmen einer akademischen Ausbildung hingewiesen (s. o. S. 59).

Mit Hilfe des Modells von der Meister-Lehrling-Beziehung kann bei der Interpretation der vorliegenden empirischen Daten geprüft werden, ob das Verhältnis in der Ausbildung im Studienseminar gelingt und wie es beschaffen ist (s. Kapitel 7.3, S. 261). Zu diesem Zweck werde ich das Modell der Meister-Lehrling-Beziehung noch etwas genauer erläutern. Das Lernen in dieser Beziehung findet am *konkreten Fall* statt:

„Was Meister und Lehrling besprechen, sind nicht vorrangig abstrakte Regeln. Sie tauschen sich aus über Fälle: dieser Auftrag in der Werkstatt, nicht über das Anfertigen von Tischen an sich, über diese jetzt eben zu konzipierende Unterrichtsstunde, nicht über die Unterrichtsplanung an sich [...].“²¹⁰

Über Reflexion und Analyse werden die Muster im Einzelfall erkennbar; wenn diese Fälle einzigartig wären, gäbe es nichts aus ihnen zu lernen. Die *Haltung des Lehrers* in diesem Modell verlangt, dass er aushalten lernen muss, dem Lernenden beim Ausprobieren des Handelns zuzu-

²⁰⁶ Neuweg (1999), S. 20.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 378.

²⁰⁸ Neuweg (2006), S. 37.

²⁰⁹ Neuweg (2004), S. 220.

²¹⁰ Neuweg (1999), S. 382 f.

schauen und Fehler zuzulassen. Der Lehrer im Modell der Meister-Lehrling-Beziehung hat also die folgenden Eigenschaften und Funktionen: er macht dem Lernenden den Modell-Charakter des Gesehenen deutlich, er wertet nicht und gibt keine direkten Handlungsanweisungen, sondern gibt dem Lernenden die Möglichkeit, exemplarisch zu lernen. Indem er dem Lernenden deutlich macht, dass nicht alles, was es für ihn zu lernen gibt, ohne Weiteres explizit zu übermitteln ist, fordert er den Lerner gleichsam dazu auf, die Anstrengung des Verstehens auf sich zu nehmen. Dem förderlich ist eine Lernatmosphäre, die einem *Prinzip der relativen Entspanntheit* folgt.²¹¹ Damit wird vermieden, dass Angst beim Lernenden entsteht, die dazu führen könnte, dass er sich zu sehr auf die gerade auszuführenden, zu könnenden Handlungen konzentriert und so beim Handeln selbst ins Stolpern gerät. Eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Meister-Lehrling-Beziehung ist das *Vertrauen des Lerners in die Expertise des Meisters* und die Anerkennung seiner Autorität:

„Bis der Lerner schließlich sieht, spürt und kann, was ihm nicht erläutert werden konnte, und dann viel Gesagtes, was ihm zunächst bestenfalls Andeutung war, versteht, muß er dem lehrenden Experten sein Vertrauen schenken, daran glauben, daß es etwas zu lernen gibt, was dieser schon kann, besonders dann, wenn ihm das zu Lernende so fremd ist, daß er nicht einmal die Qualität dessen, was ihm vorgezeigt wird, zu erkennen vermag.“²¹²

Wie man später in der Analyse der Interviews sehen wird, kann das für die Referendare mitunter schwer sein, denn man gibt in einem solchen Vertrauensverhältnis ein Stück Freiheit auf, begibt sich in Abhängigkeit. In der Ausbildung im Studienseminar äußert sich das oft im Gefühl der Referendare als Erwachsene mit einem akademischen Abschluss nicht gerecht oder angemessen behandelt zu werden. Ein weiteres Problem ist der Widerspruch zwischen Beratung und Beurteilung, dem die Ausbilder ausgesetzt sind. Dieser von den Referendaren meist sehr deutlich wahrgenommene Widerspruch führt häufig dazu, dass sie auch rein beratende Situationen als Prüfung wahrnehmen und sich so kein Vertrauensverhältnis zu ihren Seminar ausbildern, besonders zu den Fachleitern, aufbauen kann. Ich werde im empirischen Teil noch auf die Schwierigkeit des Versuches, ein solches Vertrauensverhältnis aufzubauen, zurückkommen, vor allen Dingen auch auf die Frage, wie stark das Lernen möglicherweise behindert wird, wenn dieses Vertrauensverhältnis nicht oder nicht ausreichend entsteht.

²¹¹ Vgl. Neuweg (1999), S. 386.

²¹² Ebd., S. 389.

6 Die Ergebnisse

6.1 Vorbemerkungen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interview-Auswertung, die mit den beiden in Kapitel 4.3.4 (s. S. 46) erläuterten Analyseinstrumenten erstellt wurden, beschrieben. Es ist untergliedert in einzelne Darstellungen der Situationen²¹³ (Kapitel 6.2, S. 72 ff.), der Gegenstände (Kapitel 6.3 S. 153 ff.), der Tätigkeiten (Kapitel 6.4, S. 195 ff.) und der Rollen (Kapitel 6.5, S. 229 ff.). Kapitel 6.2 (die Situationen) und Kapitel 6.5 (die Rollen) werden jeweils ergänzt durch die Reporte, die einen noch differenzierteren Blick auf die Ausbildung im Studienseminar ermöglichen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist dieser Teil sehr umfangreich und kann für sich als empirische Basis über die Struktur und Logik der Ausbildung im Studienseminar gesehen werden. Die Untergliederung dieses Kapitels soll es dem Leser erlauben, einzelne Bereiche der Ausbildung separat zu betrachten oder auch sich einen Überblick über die Struktur der Ausbildung insgesamt zu verschaffen.

6.1.1 Die Reporte

In den Interviews wurde unsere Frage nach dem Wissen und seiner Bearbeitung im Studienseminar nicht nur mit nüchternen Beschreibungen der Art und der Inhalte der Arbeit beantwortet, sondern, wie zu erwarten war, mit wertenden, strukturierenden Äußerungen über Bedeutung, Wichtigkeit und Relation der einzelnen Inhalte und Bestandteile der Ausbildung. Erst diese Äußerungen ermöglichen einen Blick aus der Perspektive der Referendare, wie er mit der verfolgten ethnographischen Grundhaltung des Forschungsprojekts angestrebt wurde. Aus diesem Grund haben wir neben der Analyse der Normalsätze, die einen detaillierten Blick auf die Gegenstände und die Tätigkeiten, mit denen sie bearbeitet werden, zulassen, die Reporte angefertigt. Hier werden Einstellungen, Meinungen, Vermutungen über Zusammenhänge und Bewertungen der Referendare zusammenfassend dargestellt. Solche Äußerungen finden sich in den Interviews nur zu den Situationen und den Personen der Ausbildung, Gegenstände und Tätigkeiten wurden nicht auf diese Art und Weise genauer charakterisiert, sie werden genannt, aufgezählt und erläutert.²¹⁴ Für Gegenstände und Tätigkeiten bietet sich die Normalsatzmethode als Instrument für eine genauere Beschreibung an (Kapitel 6.3 und 0), Report werden für diese Bereiche nicht erstellt.

6.1.2 Die Analyse der Normalsätze

In der Analyse der Interviews mit Hilfe der im Projekt entwickelten Normalsatz-Methode wurden insgesamt knapp 10.300 solcher Normalsätze erstellt, die alle immer mindestens eine Situation und eine Tätigkeit oder eine Situation und einen Gegenstand enthalten. In den meisten Fällen sind aber noch mehr Stellen des Normalsatzes ausgefüllt (zur Methode s. Kapitel 4.3.4, S. 51 ff.).

Die Hauptbestandteile eines Satzes, die eine eigene Auswertung sinnvoll erscheinen lassen sind

- die *Situationen* (Welche Gegenstände werden mit welchen Tätigkeiten von welchen Personen dort bearbeitet?),
- die *Gegenstände* (In welchen Situationen werden welche Gegenstände mit welchen Tätigkeiten von wem bearbeitet? Welche Referenzen werden ggf. genannt?),

²¹³ Man könnte die Situationen auch als ‚Lernorte‘ beschreiben, das würde hier aber nicht in vollem Umfang das erfassen, was für die verschiedenen Situationen beschrieben werden soll. Es geht eben vorrangig um die *Arbeit* in den Situationen, was nicht zwangsläufig dasselbe sein muss wie *Lernen*.

²¹⁴ Werden wertende Äußerungen über Gegenstände oder Tätigkeiten gemacht, dienen sie dazu, die Situation genauer zu beschreiben, zum Beispiel in dem Sinne: ‚Die behandelten Themen sollten möglichst nah an meiner eigenen Unterrichtspraxis sein, das ist im Fachseminar eher der Fall als im Allgemeinen Seminar.‘

- die *Tätigkeiten* (Wie wird in den verschiedenen Situationen gearbeitet? Unter welchen Gesichtspunkten findet die Arbeit statt? Werden mit bestimmten Tätigkeiten ganz bestimmte Gegenstände bearbeitet? Gibt es Tätigkeiten die typisch für bestimmte Personengruppen sind?) und
- die *Rollen* (Welche Personen handeln wie in den verschiedenen Situationen? Sind bestimmte Personen für bestimmte Gegenstände zuständig?).²¹⁵

Die Unterkapitel über die Ergebnisse der Normalsatzanalyse enthalten Beschreibungen der Auffälligkeiten der einzelnen Kategorien und der ihnen zugehörigen Tabellen sowie der Beschreibung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Tabellen.²¹⁶

Zum Verständnis des nachfolgenden Ergebnisteils ist es notwendig, einen Überblick über die Struktur der Inhalte der verschiedenen Normalsatzbestandteile zu haben. Die Anzahl der Situationen und Rollen ist begrenzt, die Inhalte der Normalsatz-Felder ‚Gegenstand‘ und ‚Tätigkeit‘ wurden im Laufe der Analyse kategorisiert und damit handhabbarer gemacht.²¹⁷

6.1.2.1 Die Kategorien der Situationen

Die meisten Situationen sind bereits ausführlich als Bestandteile der Ausbildung erläutert worden, daher soll an dieser Stelle noch einmal eine kurze Auflistung der einzelnen Situationen, die im Normalsatz ausgewählt werden konnten, erfolgen. Folgende Situationen wurden erfasst:

- Das *Allgemeine Seminar*, d.h. das Hauptseminar in Nordrhein-Westfalen und die diversen Bestandteile (Pädagogik, Psychologie, Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung und Schulkunde) entsprechen der jeweiligen Ausbildungsordnung in den beiden anderen Bundesländern (s. Kapitel 4.2, S. 28 ff.). Hier werden die allgemein-pädagogischen und -didaktischen Inhalte der Ausbildung vermittelt.
- Das *Fachseminar*, jeder Referendar besucht eines pro Fach, hier werden die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte vermittelt.
- Die *Kompaktveranstaltung(en)* sind Seminarveranstaltungen, die außerhalb der regelmäßigen Allgemeinen und Fach-Sitzungen in Blockform statt finden (z.B. die pädagogische Woche, ein pädagogischer Tag, Intensivphasen oder gemeinsame Fahrten).
- Das *Seminar* wurde als eine weitere Situation im Normalsatz eingeführt, um die Aussagen zuordnen zu können, die keinen näheren Aufschluss darüber geben, auf welche Seminarveranstaltung genau sie sich beziehen, die das Seminar allgemein von der Ausbildungsschule abgrenzen wollen oder die sich auf Fach- und Allgemeines Seminar gleichermaßen beziehen.
- Der *angeleitete Unterricht* findet unter Anleitung eines Ausbildungslehrers statt, der die Verantwortung für den Fachunterricht trägt im Gegensatz zum *eigenverantwortlichen Unterricht*, der in Verantwortung der Referendare statt findet und in dem sie nicht mehr regelmäßig von einem begleitenden Lehrer betreut werden. Dieser eigenverantwortliche Unterricht dient in allen drei Bundesländern auch zur Deckung des Unterrichtsbedarfs der Schule.

²¹⁵ Weitere Kombinationen sind aus der Logik des Normalsatzes nicht sinnvoll: Die Referenz verweist lediglich auf den Gegenstand und kann mit anderen Normalsatzbestandteilen nicht verknüpft werden. Gegenstand, Tätigkeit und Rolle können jeweils mit der Situation verknüpft werden; die Rolle kann nur mit der Tätigkeit und den Situationen, nicht aber mit dem Gegenstand verknüpft werden, da das Feld ‚Rolle‘ im Normalsatz logisch auf eine Tätigkeit angewiesen ist und daher nur eingetragen wird, wenn auch eine Tätigkeit vorhanden ist.

²¹⁶ Die Tabellen finden sich zum Teil im Anhang der Arbeit, auf sie wird an entsprechender Stelle verwiesen. Im Text selbst werde ich in geeignetem Umfang lediglich Auszüge aus diesen Tabellen abbilden.

²¹⁷ Bei insgesamt 8874 Gegenständen und 8266 Tätigkeiten war es unbedingt erforderlich, sie zu sortieren und zu größeren Gruppen zusammenzufassen.

Es sei hier noch einmal betont, dass dieses Kategoriensystem nur im Falle der Situationen und Rollen an das Kategoriensystem für die Kodierung in MaxQDA angelehnt und keinesfalls mit diesem identisch ist. Für die Situationen und Rollen ergibt sich eine Ähnlichkeit fast automatisch, da die Anzahl von Situationen und Rollen im Studienseminar begrenzt und formal festgelegt sind. Für die Gegenstände und Tätigkeiten wurde ein neues Kategoriensystem induktiv entwickelt, das nicht formal bestimmt ist (z.B. nach der Struktur der Ausbildungsordnung), sondern nur das zusammenfasst und systematisiert, was in den Interviews gesagt wurde.

- Mit der *Hospitation* sind Hospitationen der Referendare im Unterricht anderer Lehrer oder Mitreferendare gemeint (in Nordrhein-Westfalen z.B. auch die Hospitation in der fremden Schulform am Ende der Ausbildung).
- Die *Ako-Sitzung* ist eine Besonderheit der Ausbildung in Nordrhein-Westfalen, hier finden regelmäßige Sitzungen mit dem Ausbildungskoordinator an der Ausbildungsschule statt, in denen ausbildungsorganisatorische und schulspezifische Themen besprochen werden.
- Es gibt verschiedene Formen der *Unterrichtsnachbesprechungen*, die *informelle*, rein der Beratung dienende Besprechungen mit dem Ausbildungslehrer oder Seminar ausbildern, die *offizielle*, die der Benotung bzw. der Erstellung eines Langzeitgutachtens dient und *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*.
- Die *Schule* wurde als Pendant zur Kategorie *Seminar* eingeführt. Hier werden Aussagen über die Ausbildungs- oder Einsatzschule der Referendare als Ganze zugeordnet oder solche, die keinen näheren Aufschluss darüber geben, auf welche schulische Veranstaltung sie sich genau beziehen.
- Die Situation *Privat* meint das private Umfeld der Referendare, sofern hier ausbildungsrelevante Arbeiten erledigt werden (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Vorbereitung für das Seminar etc.).
- Die *Vorbereitung auf die Prüfung* findet zwar zu wesentlichen Teilen privat statt, aber auch im Seminarzusammenhang (z.B. als Prüfungssimulation oder Gespräch mit dem Ausbilder in der Seminarsitzung), daher wurde hier eine eigene Kategorie gebildet.
- Die *mündlichen Prüfungen* wurden als eigene Kategorie als weiterer Prüfungsbestandteil neben den Prüfungslehrproben (in der Kategorie eigener Unterricht) und deren Besprechung (Nachbesprechung der Prüfungsstunde als eigene Kategorie, s.o.) eingefügt.
- Darüber hinaus gab es einen geringen Anteil *unklarer* und *sonstiger* Situationen, die nicht genauer zugeordnet werden konnten, oder bei denen unklar war, welche Situation genau gemeint war. Sonstige Situationen waren zum Beispiel Veranstaltungen einzelner Seminare, die insgesamt nur sehr selten genannt wurden (Stimmbildung oder selbst organisierte Fachgruppen der Referendare) oder eine Situationsbeschreibung, die in keine der vorhandenen Kategorien eindeutig eingeordnet werden konnte (z.B. „am Prüfungstag“ außerhalb der einzelnen Prüfungsbestandteile). Diese beiden Kategorien werden aufgrund ihrer geringen Größe (jeweils 1% aller Situationen) nicht genauer betrachtet, also weder bei den Reporten noch bei der Analyse der Normalsätze berücksichtigt.

6.1.2.2 Die Gegenstandskategorien

Name der Gegenstandskategorie	Beschreibung	Beispiele aus den Interviews
Ausbildung und Organisatorisches	Themen, die Informationen über die Struktur und den Ablauf der Ausbildung, insbesondere über den Referendar-Status, über die Prüfung oder die Unterrichtsbesuche beinhalteten	Organisatorisches, Ausbildungsverlauf, Ausbilder, Ausbildungsverpflichtungen, Steuer- oder Versicherungsfragen etc.
Eigener Unterricht	Unterricht, den die Referendare real erlebt haben, d.h. entweder selbst unterrichtet haben, in dem sie hospitiert haben oder den sie vorbereitet und geplant haben	Anweisungen zum eigenen Unterricht, Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht, Korrekturen, Planungen etc.
Themen zu Unterricht	Themen, die sich mit Unterricht als abstraktem, theoretischem Thema beschäftigen und sich nicht auf eine konkrete Unterrichtserfahrung der Referendare beziehen	Unterrichtsmethoden, Leistungsbewertung, Disziplin im Unterricht, Unterrichtsplanung etc.
Schulische Themen	Themen, die sich im weitesten Sinne unter den Oberbegriff Schule zusammenfassen lassen ²¹⁸	Themen aus dem Schulalltag, AGs, Klassenfahrten, Konferenzen, Schulprogramm, Elternarbeit etc.
Literatur	Jede Art von Literatur, die in der Ausbildung bearbeitet wird	Texte, Bücher, Literatur (allgemein) sowie Namen einzelner Werke oder Autoren
Pädagogische und psychologische Themen	Themen, die der Pädagogik oder der Psychologie zuzuordnen sind	pädagogische Themen: Allgemeine Didaktik, Erziehung, Konflikte, Bildung, Lernstands-erhebungen etc. psychologische Themen: Motivation, Lernpsychologie, Gedächtnis, Entwicklungspsychologie etc.
Geschichtliche und politische Themen	Besonderheit des bayrischen Studienseminars; kommen fast ausschließlich in den Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung und in der dazu stattfindenden Prüfung vor	Politik, Europa, Wahlrecht, Staatssysteme, Gesetze etc.
Rechtliche Themen	Themen, die sich mit Schul- oder Beamtenrecht befassen	Gesetzestexte (BASS, ASchO, Beamtengesetz), rechtliche Probleme oder Fälle
Probleme und Fragen der Referendare	Alle ausbildungsbezogenen Probleme und Fragen der Referendare	Probleme, Interessen, Schwierigkeiten, Bedürfnisse des Referendare, Auftreten vor der Klasse, Ängste, Unsicherheiten etc.
Bewertung	die Bewertung der Referendare oder ihres Unterrichts	Note für den Unterricht, Kriterien für den Unterrichtsbesuch, Bewertung der Prüfungsstunde etc.
Fachliches	fachliche oder fachdidaktische Inhalte	Fachliches, Fachwissen, Fachdidaktisches, Themen aus den verschiedenen Unterrichtsfächern

²¹⁸ Abgesehen vom Unterricht, s. Erläuterungen im Anschluss an die Tabelle.

Name der Gegenstandskategorie	Beschreibung	Beispiele aus den Interviews
Arbeit im Allgemeinen Seminar	Themen, die den Arbeitsprozess oder Ergebnisse der Arbeit im Allgemeinen Seminar bezeichnen	Ergebnisse aus den Sitzungen oder deren Themenablauf, Gruppenarbeitsergebnisse etc.
Fälle und Beispiele	Hier sind (in den meisten Fällen pädagogische oder psychologische) Fallbeispiele gemeint, die Gegenstand der Seminarsitzungen oder der Prüfung sind	Fall, Fallbeispiel, Beispiele
Themen der mündlichen Prüfungen		meistens nur bezeichnet als ‚Prüfungsthemen‘
inhaltsleer und Sonstige	Leerformeln, die keinen genaueren Gegenstand bezeichnen bzw. Nennungen, die nicht weiter zugeordnet werden können	Thema, Allgemeines, Dinge, Sachen, Inhalte etc. (inhaltsleer); Computerspiele, Erste Hilfe, Privates etc. (Sonstige)

Tabelle 2: Beschreibung der Gegenstandskategorien

Ich komme nun noch auf einige Gegenstandskategorien zu sprechen, die etwas ausführlicher voneinander abzugrenzen und zu erläutern sind. Die Kategorie *eigener Unterricht* ist zunächst in Abgrenzung zur Kategorie *Themen zu Unterricht* konzipiert worden: die grundsätzliche Unterscheidung, die bei der Zuordnung zunächst getroffen wurde ist die, ob es sich um realen Unterricht (*eigener Unterricht*) oder Unterricht als theoretisches Thema (*Themen zu Unterricht*) handelte. So kommt der recht weite Zuschnitt der Kategorie *eigener Unterricht* zustande, die in der Interpretation dadurch aufgefangen wird, dass diese Kategorie noch sehr genau untergliedert wird (s. Kapitel 6.3.1, S. 158 ff.). Die Herausstellung des Gegenstandes Unterricht als einer der in den Interviews am häufigsten genannten führt dazu, dass er nicht der Kategorie *Pädagogische und psychologische Themen* zugeordnet wird, obwohl Unterricht ein pädagogisches Thema ist. Das Gleiche gilt für die *Schulischen Themen*, auch sie wurden bewusst nicht den *pädagogischen Themen* zugeordnet, sondern in eine eigene Kategorie.

Mit *Bewertung* ist die Bewertung der Referendare als Lehrer oder die Bewertung ihres Unterrichts gemeint, nicht die Bewertung als Tätigkeit der Referendare, die ihre Schüler bewerten müssen.

Die Bezeichnung ‚*inhaltsleer*‘ mag zunächst etwas befremden, sie drückt aber genau das aus, was dieser Gruppe von Gegenständen fehlt: die genaue Bezeichnung des Inhaltes. Diese Gruppe von Gegenständen kommt dadurch zustande, dass bei der Erstellung der Normalsätze auch solche Informationen aufgenommen wurden wie: „Im Hauptseminar werden verschiedene Themen besprochen.“ Der Gegenstand ist in diesem Fall ‚verschiedene Themen‘. Solche Formulierungen kommen in den Interviews einerseits dadurch zustande, dass es den Befragten schwer fällt, die behandelten Inhalte auf Anhieb genau zu benennen, andererseits dadurch, dass der Fokus einer solchen Aussage möglicherweise nicht so sehr auf dem Gegenstand, sondern vielmehr auf der Tätigkeit liegt. Die Gegenstandskategorie *inhaltsleer* hat eine Entsprechung in den Tätigkeitskategorien: die *inhaltsleeren* Tätigkeiten. (s.u. S. 70)

6.1.2.3 Die Tätigkeitskategorien

Name der Tätigkeitskategorie	Beschreibung	Beispiele aus den Interviews
Kommunikation	alle kommunizierenden Tätigkeiten	austauschen, sprechen, fragen, vortragen, reden etc.
unterrichtliche Tätigkeiten	neben dem Unterrichten an sich auch andere mit dem Unterricht zusammenhängende Tätigkeiten	unterrichten, Unterricht vorbereiten, korrigieren, Klassenfahrten und Ausflüge begleiten etc.
Vermittlung und Aufnahme	lehrende (vermittelnde) und lernende (aufnehmende) Tätigkeiten	Ideen geben, beibringen, zeigen, deutlich machen (Vermittlung); Erfahrungen machen, lernen, lesen, sich informieren (Aufnahme)
Kritik und Beratung	Rückmeldung an die Referendare	Tipps bekommen (Referendare) oder geben (Ausbilder), beraten (werden), etc.
Probleme haben und Hilfe bekommen	Tätigkeit bei Gegenständen, mit denen die Referendare Schwierigkeiten hatten, Hilfe bekommen ist die komplementäre Tätigkeit dazu	Probleme / Schwierigkeiten haben, Hilfe bekommen, helfen etc.
wahrnehmen	sehen, hören und als spezifische Form der Wahrnehmung auch das Hospitieren	angucken, sehen, hören, beobachten, hospitieren etc.
Produktion	Tätigkeiten, die die Herstellung von etwas bezeichnen	schreiben, Materialien anfertigen, recherchieren, neue Informationen zusammenstellen, Hausarbeit schreiben etc.
Material austeilen und bekommen	austeilen / geben und bekommen (bezieht sich in fast allen Fällen auf Literatur und Materialien)	aushändigen, austeilen, mitbringen, bekommen, geben etc.
Reflexion und Analyse	eine im weitesten Sinne geistige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand	reflektieren, analysieren, nachdenken, rechtfertigen, erkennen etc.
arbeiten	alle Tätigkeiten, die den Bestandteil ‚arbeit‘ enthalten	ein-, aus-, durch-, be-, er-, ab-, überarbeiten (an / mit) etc.
üben	Etwas einüben oder trainieren	ausprobieren, (ein)üben, anwenden, durchspielen, Rollenspiele durchführen, simulieren etc.
beurteilen	alle beurteilenden oder bewertenden Tätigkeiten, sofern die Referendare oder deren Unterricht Gegenstand der Bewertung sind	beurteilen, bewerten, Gutachten schreiben, Note geben etc.
allgemeine Vorbereitung	vorbereiten (hier z.B. von Referaten, Seminarsitzungen usw.), sofern nicht das Vorbereiten von Unterricht gemeint ist	(Referat, Sitzung o.ä.) vorbereiten
inhaltsleere und sonstige Tätigkeiten	Tätigkeiten, die ungenau und allgemein sind und eine Art Platzhalterfunktion erfüllen und sonstige Tätigkeiten	inhaltsleere Tätigkeiten: vorkommen, gehen um, dran kommen, Thema sein ²¹⁹

Tabelle 3: Beschreibung der Tätigkeitskategorien

²¹⁹ Für die sonstigen Tätigkeiten können hier keine aussagekräftigen Beispiele gegeben werden, denn sie kommen meistens nur einmal vor und lassen sich nicht zu sinnvollen Gruppen bündeln.

Die Kategorie-Bezeichnung *Probleme haben* mag zunächst etwas eigenartig erscheinen, versteht man *Probleme haben* im Alltag doch vielleicht eher als Verfassung, in der sich eine Person befindet, und nicht als eine aktiv ausgeführte Tätigkeit. Die Logik des Normalsatzschemas bietet für Interviewaussagen, in denen von Gegenständen die Rede war, mit denen die Referendare Schwierigkeiten oder Probleme hatten, keine andere Leerstelle als die der Tätigkeit, um diesen Sachverhalt angemessen festzuhalten. Solche Formulierungen lauten z.B. ‚Probleme mit einer schwierigen Klasse im Sportunterricht haben‘ oder ‚Schwierigkeiten mit dem roten Faden im eigenen Unterricht haben‘. *Hilfe bekommen* wurde als komplementäre Tätigkeit zur Tätigkeit *Probleme haben* in einer Kategorie zusammengefasst.

In die Kategorie *Produktion* wurden alle Tätigkeiten zugeordnet, die die Herstellung von etwas bezeichnen, z.B. schreiben (etwa die Hälfte aller produzierenden Tätigkeiten) oder das Anfertigen diverser Materialien. Auch das Recherchieren in Literatur oder Internet wurde hier als *Produktion* neuer Informationen oder Materialien mit aufgenommen. Ausgenommen wurde die Tätigkeit *Vorbereiten*, die im weitesten Sinne auch produzierend ist, aber als häufig vorkommende und spezielle Tätigkeit gesondert aufgenommen wurde: in der Unterkategorie *Unterrichtsvorbereitung* bei den *unterrichtlichen Tätigkeiten* in der Kategorie *allgemeine Vorbereitung* (sofern es sich nicht um die Vorbereitung von Unterricht handelte).

Ähnlich wie es schon bei den Gegenständen eine Gruppe gab, die keinen fassbaren Inhalt bezeichnen, gibt es auch bei den Tätigkeiten *inhaltsleere* Bezeichnungen, die eigentlich nur als Platzhalter für eine Tätigkeit stehen. Das kann zunächst als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Referendare sich schwer tun etwas Genaueres über die Tätigkeiten der jeweiligen Situation zu sagen. Es zeigte sich in der Analyse der Normalsätze allerdings, dass diese Tätigkeiten besonders häufig mit präzise benannten Themen zusammen stehen. Das legt die Vermutung nahe, dass der inhaltliche Schwerpunkt in diesen Normalsätzen auf dem Gegenstand und nicht auf der Tätigkeit liegt. Die Tätigkeit nimmt eher die beschriebene Platzhalterfunktion ein und bezeichnet reines Vorhandensein oder unspezifisch eine Beschäftigung mit dem Thema. Folgende Beispiele zeigen, dass solche Formulierungen alltagssprachlich sehr typisch sind; sie werden benutzt, um bestimmte Situationen durch ihren Inhalt und nicht vorrangig durch die Tätigkeit zu charakterisieren: ‚Es geht um Fachliches.‘, ‚Dort setzen wir uns mit fachdidaktischen Phänomenen auseinander.‘, ‚Dort machen wir allgemein-pädagogische Dinge.‘ oder ‚Wir machen etwas zu Lerntheorien.‘

In der Kategorie *sonstige* sind Tätigkeiten enthalten, die nur sehr selten, teilweise sogar nur einmal genannt wurden und keiner bestehenden Kategorie sinnvoll zugeordnet werden konnten (zum Beispiel abheften, aussuchen, benutzen, eingreifen, in Ruhe lassen, kaufen, organisieren, sich treffen etc.). Diese Tätigkeiten werden aufgrund ihrer mangelnden Verallgemeinerbarkeit, und weil man sie nicht weiter zusammenfassen kann im Rahmen der Analyse der Normalsätze nicht genauer betrachtet.

6.1.2.4 Die Rollen

Die Rollen werde ich nicht tabellarisch auflisten, da die meisten von ihnen keiner näheren Erläuterung bedürfen. Die folgenden Rollen wurden bei der Erstellung der Normalsätze neben den *Referendaren* selbst (sie gelten immer dann als die Handelnden, wenn das Feld im Normalsatz leer bleibt, das ist in 73% aller Normalsätze der Fall) unterschieden: der bzw. die *Leiter des Allgemeinen Seminars*²²⁰, die *Fachseminarleiter* oder auch *Fachleiter* genannt, die *Ausbildungslehrer*, der *Schulleiter* der Schulen, an denen die Referendare unterrichten (Ausbildungsschulen und Einsatzschulen), der *Ausbildungskoordinator* (nur in Nordrhein-Westfalen), die *Prüfer*, die *Mitreferendare* und *sonstige Personen*.

²²⁰ Sind es mehrere, wie z.B. in Bayern und Baden-Württemberg, wo die verschiedenen Bestandteile des Allgemeinen Seminars auch von unterschiedlichen Personen unterrichtet werden, werden sie hier als Gruppe der Leiter der allgemeinen Seminarbestandteile zusammengefasst.

6.2 Die Situationen

6.2.1 Die Situationen: Reporte

Es folgen zunächst die Reporte über die verschiedenen Situationen der Ausbildung im Studienseminar. Sie stellen Zusammenfassungen über die Einschätzungen, Einstellungen, Bewertungen und strukturierenden Äußerungen der Referendare über diese Situationen dar und ergänzen die Auswertung der Normalsätze, die in Kapitel 6.2.2 (S. 125 ff.) erfolgt.²²¹

6.2.1.1 Das Allgemeine Seminar

Als wesentliche Aufgaben und Funktionen benennen die Referendare die Vermittlung allgemein-pädagogischen und -didaktischen Wissens, die Prüfungsvorbereitung sowie den Austausch mit den Mitreferendaren und dem Leiter des Allgemeinen Seminars; darüber hinaus beschreiben die Referendare die Art und Weise des Umgangs mit einem Arbeitsprogramm, die für das Allgemeine Seminar notwendige Vorbereitung und die Arbeitsformen in den Seminarsitzungen. Das Allgemeine Seminar wird über die Abgrenzung zum Fachseminar und die Einschätzung der Relevanz für die schulische Praxis der Referendare weiter charakterisiert. Mit der Beschreibung der Funktionen und Merkmale ist in aller Regel auch Kritik bzw. eine Einschätzung der Wichtigkeit der allgemeinen Seminarveranstaltung verbunden.

Einschätzung der Bedeutung

In 38 von 45 Interviews der Referendare gibt es eine Einschätzung der Bedeutung des *Allgemeinen Seminars*. Vor allen Dingen die Interviews des 1. Zeitpunktes enthalten viele solcher Äußerungen, denn hier wurden die Referendare gefragt, was das *Allgemeine Seminar* ist und wie sie dessen spezifische Funktion beschreiben würden. Aber auch im zweiten und dritten Interview finden sich wertende Äußerungen über die Bedeutung des *Allgemeinen Seminars*²²² (s. Interviewleitfäden im Anhang, S. 333ff.).

Etwa die Hälfte der 38 Referendare schätzt die Wichtigkeit und den Nutzen eher gering ein, etwa ein Viertel hoch und ein weiteres Viertel ist unentschieden, d.h. hier halten sich positive und negative Aussagen innerhalb eines Interviews die Waage oder die Äußerungen sind neutral²²³. Referendare, die das Allgemeine Seminar negativ einschätzen, kommen u.a. zu dem Schluss, dass man darauf verzichten könne, dass die dort vermittelten Gegenstände nicht weiterhelfen und man die Zeit sinnvoller verbringen könne:

„Und da jetzt die Sachen, die da so vermittelt werden, mich aber nicht so unbedingt weitergebracht haben, obwohl ich sie sehr nett finde und auch sehr angenehm, könnte man das auch für mich streichen, [...] Aber jetzt so, mir wäre es dann schon lieber einen Tag für Unterrichtsvorbereitungen zu Hause zu haben, das wäre mir schon sehr lieb.“ (12710102, 199)²²⁴

Für viele Referendare wird der Nutzen nicht erkennbar, sie finden es zu allgemein und zu theoretisch. Hier ist am Rande schon die Rede vom Praxisbezug, der ein weiteres Merkmal darstellt, an

²²¹ Zur Methode s. auch Kapitel 4.3.4.1, S. 38 ff. und Kapitel 6.1.1, S. 55.

²²² 34 der 45 ersten Interviews (ca. 76%), 22 der 37 zweiten Interviews (ca. 60%) und 13 der 37 dritten Interviews (ca. 35%) enthalten solche allgemeinen wertenden Einschätzungen zum Allgemeinen Seminar.

²²³ Mit neutral meine ich in diesem Zusammenhang Äußerungen, die nicht wertend sind, oder solche von Referendaren, die ausdrücklich darauf hinweisen, dass sie sich weder für eine positive noch für eine negative Bewertung entscheiden können, sondern dem Allgemeinen Seminar eher indifferent gegenüber stehen.

²²⁴ Zur Zitierweise von Auszügen aus den Interviews: Intervieweraussagen (I.:) sind kursiv gesetzt, um sie von den Aussagen der Referendare zu unterscheiden. Das erste Ziffernkürzel in den Klammern setzt sich aus mehreren, zur Wahrung der Anonymität verschlüsselten Informationen über die Referendare zusammen (Personenkennzahl, Interviewdurchgang, Art des Dokuments und Seminarort). Das zweite Ziffernkürzel bezeichnet die Zeile im Text in MaxQDA, so dass man den Zusammenhang im gesamten Interview gegebenenfalls schnell wieder herstellen kann.

dem die Referendare ihre Einschätzung festmachen. Ich werde im Verlauf des Reports noch genauer darauf zu sprechen kommen. Weitere negative Einschätzungen sind: Das *Allgemeine Seminar* sei unwichtig, man lerne nichts, die Inhalte seien schwammig und unstrukturiert und dementsprechend falle es schwer zu sagen, was dort genau gemacht werden soll. Neben diesen negativen Einschätzungen steht oft der Hinweis, dass die Arbeit im *Fachseminar* ergiebiger sei (s.u., S. 75).

„Ich habe auch immer so den Eindruck, dass man sich das meiste, was da gemacht wird, über gesunden Menschenverstand schon selber ausrechnen kann.“ (13610106, 72)

Neutrale Aussagen sind meistens ambivalent formuliert: Das *Allgemeine Seminar* sei mal gut und mal nicht so gut, das *Fachseminar* wird zwar für wichtiger gehalten, aber man möchte trotzdem nicht auf das *Allgemeine Seminar* verzichten, es sei unorganisiert, aber trotzdem schön. Die folgenden Zitate verdeutlichen die ambivalente Einschätzung:

„Also ich finde in pädagogischer Psychologie wird die Sensibilität geweckt, auf solche Dinge zu achten, sich so was bewusst zu machen, aber so richtig gelernt wird's nicht.“ (16710105, 80)

„Ich meine, man kann es hier gut ansprechen, man spricht hier auch vernünftig darüber, es werden auch sinnvolle Vorschläge gemacht, aber ohne die Lernsituation oder die Gesamtsituation zu kennen, bleibt das auch Stückwerk.“ (10310102, 151)

Darüber hinaus treffen Referendare in einigen Interviews positive und negative Einschätzungen gleichermaßen, eine eindeutige Aussage wird oft nicht gegeben. Verschiedene Merkmale werden an sich und zu unterschiedlichen Zeitpunkten anders wahrgenommen, das heißt nicht alle Themen erscheinen gleich wichtig und das gleiche Thema wird zu verschiedenen Zeitpunkten in der Ausbildung für unterschiedlich wichtig gehalten.

In positiven Einschätzungen wird das *Allgemeine Seminar* als wichtig, produktiv und interessant beschrieben, als Basis und als Rahmen für die Referendare. Es schaffe einen Überblick und behandle übergreifende Themen. Das dort Besprochene sei jeden Tag brauchbar. Auch wenn ein direkter Nutzen nicht immer erkennbar sei, wird es als durchaus wertvoll gesehen:

„Ich denke, das bestimmt schon das, was ich tue an der Schule, weil die Grundvorgaben kommen vom Pädagogikkurs. Also, wenn man mir gar nichts gesagt hätte, hätte ich bestimmt ganz anders angefangen zu unterrichten. Also, ich glaube es ist schon sehr wichtig, ich glaube aber eher unbewusst.“ (16810105, 85)

Bei der Einschätzung der einzelnen Bestandteile des *Allgemeinen Seminars* in Bayern fallen für Pädagogik und Psychologie gegenüber den eben beschriebenen Einschätzungen zum *Allgemeinen Seminar* in den anderen Bundesländern keine Besonderheiten auf. Die Beurteilung des Nutzens der ‚Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung‘ hängt offenbar von der Vorbildung der Referendare ab. Generell ist die Akzeptanz für die dort vermittelten Inhalte hoch:

„Und dann dachte ich mir, dass es schon wichtig ist, gerade bei jemandem, der vom Staat angestellt ist, dass man auch so eine Übersicht und auch Detailwissen in dem Bereich hat.“ (13610106, 84)

Viele Referendare, vor allen Dingen solche mit Unterrichtsfächern, in denen ähnliche Inhalte vermittelt werden (Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Geschichte) halten die Inhalte für altbekannt, selbstverständlich und banal und daher auch diesen Seminarbestandteil für überflüssig halten:

„Das ist Sozialkunde für Fortgeschrittene würde ich sagen. Das ist Politik, politisches Grundwissen. Europa, Aufbau der EU und so spannende Dinge, die man halt alle schon gehört hat, wenn man Geschichte und Sozialkunde studiert hat.“ (13010107, 35)

Die Akzeptanz der Schulkunde ist hoch, die Vermittlung der rechtlichen Grundlagen wird als wichtig und als grundlegend für Unterricht und Schulalltag angesehen.²²⁵

„Das ist deshalb alltagstauglich oder nötig, weil es halt einfach das Schulleben ist. Du musst ja alles mit irgendeinem Paragraphen hinterlegen. [...] Und wenn du das nicht weißt, dann hast du ein Problem [...] Deswegen ist das schon wichtig, ja. (14110107, 114)

Die Vermittlung allgemein-pädagogischen und -didaktischen Wissens

Die Vermittlung allgemein-pädagogischen und -didaktischen Wissens wird von 31 der 45 Referendare als wesentliche Aufgabe des *Allgemeinen Seminars* angesehen. Meistens wird dies im ersten Interview auf die Frage hin geäußert, was das Allgemeine Seminar und seine spezifische Funktion ist. Häufig grenzen die Referendare es auch auf diese Weise gegen die Fachseminare ab: Jenes ist für das Allgemeine, die Pädagogik und allgemeine Didaktik zuständig, dieses für das Fachliche und die Fachdidaktik. Außer allgemeiner Pädagogik und Didaktik werden noch allgemeine schulische Themen und Unterrichtsmethoden als weitere Themen genannt. Ich verzichte hier auf eine genaue Auflistung dieser Themen, weil dies über die Auswertung der erstellten Normsätze viel genauer möglich ist (s. Kapitel 6.2.2, S. 126).

Der Praxisbezug

Mit dem Begriff *Praxisbezug* ist die Relevanz des im *Allgemeinen Seminar* Vermittelten für den Schul- und Unterrichtsalltag der Referendare gemeint. Der Praxisbezug ist für die Referendare offenbar ein wichtiges Kriterium zur Einschätzung, in Interviews von 39 der 45 Referendare ist davon die Rede.²²⁶ Das Gelingen des Praxisbezugs wird sehr unterschiedlich eingeschätzt: jeweils ca. 30% der Referendare äußern sich negativ bzw. positiv, die restlichen ca. 40% der Referendare äußern sich neutral oder unentschieden, was sich z.B. durch positive und negative Aussagen innerhalb eines Interviews äußert:

„Weil es wurde sich sehr, sehr viel unterhalten über sicherlich auch informative Dinge, aber die nicht so unbedingt mit der schulischen Realität zu tun hatten.“ (12210101, 100)

„Also, ich denke, man lernt jetzt Sachen, wie man vorgeht. Schon didaktische Grundbegriffe, sage ich mal. Oder was halt wichtig ist, um zu wissen, wie jetzt die Funktion der Klasse als Gemeinschaft ist oder wie man mit Konflikten umzugehen hat, wie man die Aufsicht zu führen hat. [...] Das sind auch Sachen, die dann allgemein sind und die dich auch praktisch schon weiter bringen.“ (12210101, 169)

Ähnlich wie die Einschätzung der Bedeutung des gesamten *Allgemeinen Seminars* ist auch die Einschätzung, ob der Praxisbezug gelungen ist, schwer pauschal zu geben. Es sind nicht alle Themen praxisorientiert oder Vorschläge lassen sich nur teilweise umsetzen. Manches wird grundsätzlich als relevant beurteilt, wird aber für die eigene Unterrichtspraxis nicht zum richtigen Zeitpunkt besprochen oder die Themen decken sich nicht mit dem gerade aktuellen eigenen Bedarf:

„Hat das für dich was mit deinem Unterrichtsalltag zu tun? Ja, bei bestimmten Dingen. Wir haben auch darüber gesprochen, wie man mit Unterrichtsstörungen umgeht und da waren schon Dinge dabei, die man wirklich umsetzen kann. Es sind immer wieder Teile dabei, die ich für mich rausnehmen kann und es sind auch oft Dinge, wo ich denke: da habe ich Bedarf und da habe ich Bedarf, und die nehme ich dann auch für mich mit.“ (16010105, 88)

Ob und wann der Praxisbezug als gelungen bzw. nicht gelungen wahrgenommen wird, ist offensichtlich individuell sehr verschieden, denn auch unter Referendaren ein und desselben *Allgemei-*

²²⁵ Es sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass rechtliche Inhalte ansonsten eher selten als Bestandteil des *Allgemeinen Seminars* genannt werden. (s. auch Tabelle 6, S. 118).

²²⁶ 33 der 45 ersten Interviews (ca. 75%), 15 der 38 zweiten Interviews (ca. 40%) und 8 der 37 dritten Interviews (ca. 20%) enthalten Äußerungen zum Praxisbezug des *Allgemeinen Seminars*. Auch hierzu finden sich die meisten Aussagen in den ersten Interviews, da hier systematisch nach dem *Allgemeinen Seminar* und seinen Funktionen gefragt wird. (s.o., S. 62)

nen *Seminars* herrscht darüber nicht unbedingt Einigkeit; hier ein Beispiel für die Einschätzung zweier Referendare, die dasselbe *Allgemeine Seminar* in Bayern besuchen:

„Ja, teilweise sind es banale Dinge, die keiner mehr [...] braucht eigentlich. Aber konkrete Problemlösungen werden nicht angeboten oder konkretes Vorgehen. Das ist zu wenig.“ (12810106, 28)

„Es wird immer alles sehr konkret an den Schulalltag zurückgebunden. [...]weil sie das wirklich sehr konkret auf die Unterrichtspraxis abstimmt mit ihrem Pädagogikunterricht.“ (13310106, 100)

Als gelungen wird der Praxisbezug dann eingeschätzt, wenn konkrete Fragestellungen (z.B. auch Erfahrungen der Referendare) behandelt werden, wenn Themen bearbeitet werden, bei denen die Referendare das Gefühl haben, sie im Schulalltag umsetzen und anwenden zu können oder wenn die Referendare Anregungen oder Hilfestellung für den eigenen Unterricht erhalten.

„[...] weil die eben auch praxisorientiert sind und weil wir das Hauptseminar auch so ausgerichtet haben, dass man eben sagt: ‚Okay, wenn Sie in einem halben Jahr in den BdU gehen, dann müssen Sie wissen, wie man Leistung bewertet und wo das steht, welche Grundlagen es da gibt. Sie müssen sich im Unterricht behaupten können, das heißt, Sie brauchen auch Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.‘“ (11510301,132)

Im Gegensatz dazu wird der Praxisbezug als nicht gelungen eingeschätzt, wenn die Themen aus Sicht der Referendare weit weg von der Schulpraxis und theoretisch sind und wenn die Erwartung, dass man hier lernt, wie man unterrichtet, nicht erfüllt wird.

Abgrenzung von den Fachseminaren

Auf die Frage im ersten Interview, was das *Allgemeine Seminar* und seine spezielle Funktion ist, antworten viele Referendare, indem sie es in Abgrenzung zum *Fachseminar* darstellen. In über der Hälfte aller Interviews (25 von 45) findet man solche Äußerungen. Zunächst nehmen die Referendare eine allgemeine Abgrenzung dergestalt vor, dass das *Fachseminar* fachspezifisch und das *Allgemeine Seminar* allgemein oder allgemein-pädagogisch arbeite. Darüber hinaus sagen die Referendare, das *Fachseminar* habe gegenüber dem *Allgemeine Seminar* den Vorteil, fächerunabhängig und fächerübergreifend arbeiten zu können. Etwa die Hälfte dieser 25 Referendare hält das *Fachseminar* für effektiver, meistens mit der Begründung, dass der Praxisbezug höher sei; die eigenen Fächer stünden einem näher, schließlich müsse man hier jeden Tag den Unterricht bestreiten. Die Arbeit in den *Fachseminaren* erscheint den Referendaren konkreter:

„Das liegt zum Teil auch daran, dass so der Ruf der Pädagogik, so etwas labermäßig zu sein, zutrifft und das ist in den Fachdidaktiken nicht so. Und dann sieht man das Positive aus der Pädagogik dann vielleicht auch eher mit in die Fachdidaktiken rein verwoben, weil es da einfach konkreter wird.“ (16010105, 49)

Andere Referendare kommen beim Vergleich zwischen *Fach-* und *Allgemeinem Seminar* zu keiner negativen, sondern zu einer neutralen oder positiven Bilanz für das *Allgemeine Seminar*. Das Allgemeine, Nicht-Fachspezifische sehen manche Referendare als Vorteil an. Hier werden alle Fächer vereint, hier bietet sich die Möglichkeit fächerübergreifend Referendare zu treffen und sich auszutauschen:

„Also für den intensiven Austausch mit meinen Mitreferendaren finde ich das Hauptseminar äußerst wichtig und außerdem ist es natürlich auch angenehm wirklich auch mal andere Fächer beleuchtet zu sehen. Ich will nicht sagen, dass man Fachidiot wird in den Fachseminaren, da haben wir ja auch sehr unterschiedliche Kombinationen, aber was ich schön finde ist, dass im Hauptseminar pädagogische Momente, die sich ja zwangsläufig mit fachdidaktischen mischen, eben von vielen Seiten beleuchtet werden.“ (14510101, 184)

Fünf Interviewaussagen gehen noch einen Schritt weiter und sehen im *Allgemeinen Seminar* die Grundlage oder Voraussetzung für die Arbeit in den Fachseminaren:

„Und da gehen dann die Grundlagen in Pädagogik, so dieses Grundgerüst, was man da erworben hat, das setzen die Fachleiter natürlich dann auch voraus, dass wir das hatten und machen es dann halt in ihrem Bereich.“ (16010105, 45)

Ebenfalls ambivalent beurteilt werden Überschneidungen/ Vernetzung zwischen *Allgemeinen Seminar* und *Fachseminaren*. Überschneidungen bzw. Wiederholung von Themen werden von einigen Referendaren als positiv und zusammenhangstiftend, von anderen hingegen als redundant wahrgenommen. Einige Referendare berichten auch, dass die Vernetzung zwischen den beiden Seminarbestandteilen nur schlecht funktioniert.

„Aber ich weiß nicht, ob das nicht manchmal auch ein Problem ist, dass das so vernetzt ist zwischen Fach- und Hauptseminar, weil am Anfang war es so, wie man einen Stundenverlaufsplan aufstellen soll als Referendar, das hat dann das Fachseminar aufs Hauptseminar geschoben, dass das doch da gemacht werden soll, das Hauptseminar aufs Fachseminar, so dass eigentlich das nie jemand richtig gemacht hat [...].“ (12510102, 140)

Einzelaussagen weisen auf weitere Besonderheiten des *Allgemeinen Seminars* gegenüber den *Fachseminaren* hin. So beschreibt z.B. eine Referendarin aus Baden-Württemberg, dass sie in ihrem Pädagogik-Seminar Schwächen und Probleme zugeben kann, was sie im *Fachseminar* wegen der Gefahr, dass sich das negativ auf die Note niederschlägt, niemals tun würde. Hier muss darauf verwiesen werden, dass die Leiter des *Allgemeinen Seminars* in Bayern und Baden-Württemberg den Unterricht der Referendare nicht beurteilen müssen und ihn nur in Ausnahmefällen beratend besuchen (s. Kapitel 4.2, S. 28). Ein anderer Referendar sieht in der Arbeit im *Allgemeinen Seminar* einen Orientierungsrahmen für die spezielle Arbeit in den *Fachseminaren* und ein weiterer beschreibt sie als Hilfe, sein Selbstbild als Lehrer zu finden, auch wenn diese Art der Hilfe gegenüber der pragmatischen Arbeit der Fachseminare nicht von allen Referendaren so hoch geschätzt wird.

Die Bearbeitung von Problemen und Fragen der Referendare

Als eine Funktion des *Allgemeinen Seminars* nennen 31 der 45 Referendare die Besprechung und Bearbeitung ihrer Probleme, Fragen und Erfahrungen. Vor allen Dingen im ersten Interview (in ca. der Hälfte aller ersten Interviews) wird diese Funktion als besonders hilfreich und gelungen eingeschätzt. Als positiv wird sie dann eingeschätzt, wenn es grundsätzlich die Möglichkeit gibt, eigene Erfahrungen und Probleme einzubringen und mit den anderen Referendaren und dem Leiter des *Allgemeinen Seminars* auszutauschen und wenn darüber hinaus diese Probleme auch noch gelöst und Fragen beantwortet werden können. Die Möglichkeit, eigene Probleme mit einzubringen ist in manchen Allgemeinen Seminargruppen als feste Runde zu Beginn jeder Sitzung institutionalisiert.

„Also, die Frau M. [Seminarlehrerin für pädagogische Psychologie; M.S.] bemüht sich sehr und die macht auch wirklich unterrichtspraktische Sachen, wie jetzt zum Beispiel, dass sie schon mal jede Sitzung damit anfängt, dass sie fragt: ‚Haben Sie ein konkretes Problem in einer Klasse?‘ Dann werden halt einfach Alltagsprobleme besprochen und jeder kriegt eine Hilfestellung für seine Probleme, die er vielleicht hat und dann darauf reagieren kann.“ (14110107, 122)

Referendare berichten, dass diese Funktion vor allem zu Beginn der Ausbildung sehr wichtig für sie war und dass es außerdem beruhigend war, zu wissen, dass es diesen „Kummerkasten“ gibt, wie eine Referendarin es ausdrückt, selbst wenn man diesen nicht jedes Mal nutzt.

Im zweiten Interview wird Besprechung von Fragen und Problemen ähnlich häufig erwähnt (in 17 von 38 Fällen), allerdings wird sie nun nicht mehr nur positiv eingeschätzt (nur zehn der 17 Aussagen sind ausschließlich positiv), sondern wird als zu ausführlich und nicht für alle Referendare effektiv kritisiert (die verbleibenden sieben der 17 Aussagen enthalten sowohl positive als auch negative oder nur negative Äußerungen). Folgende Ursachen sind dafür denkbar: Im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr, während derer das zweite Interview stattgefunden hat, haben alle Referendare *eigenverantwortlichen Unterricht* zu bewältigen. Sie unterrichten alleine und haben weniger Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch als im *angeleiteten Unterricht*. Das Bedürfnis, Probleme, die im *eigenverantwortlichen Unterricht* entstehen auch im *Allgemeinen Seminar* zu besprechen, nimmt zu. Allerdings sind die Probleme oft Einzelfälle und -fragen, deren Bearbeitung oft nur für den Referendar von Belang ist, der das Problem tatsächlich hat.

Eine Besonderheit stellt hier die Organisation der Ausbildung in Bayern dar. Hier gibt es während des sogenannten Einsatzschuljahres (zweites und drittes Ausbildungshalbjahr, in dem die Referendare eigenverantwortlich an anderen Schulen als der Seminarschule unterrichten) keine wöchentlichen Seminarsitzungen mehr, sondern fünf Seminartage während dieser gesamten Zeit. Hier kann ein Erfahrungsaustausch im Seminar nur selten stattfinden (zu den Besonderheiten der Ausbildung in den Bundesländern s. Kapitel 4.2, S. 28). Besonders die bayrischen Referendare berichten im zweiten Interview von einem systematisch angeleiteten und sehr ausgiebigen Erfahrungsaustausch, über den die Leiter der *Allgemeinen Seminare* sicherstellen wollen, dass es den Referendaren an ihren Einsatzschulen gut geht und über den sie mögliche Probleme direkt aufdecken und angehen wollen.

„Ich glaube, das war es eben auch, das war dann so richtig eine Bewertung der ersten Zeit in der Einsatzschule. I.: *Ah ja, also jeder hat mal erzählt?* Genau, da haben wir so eine kleine Anordnung gemacht an der Tafel über die Befindlichkeiten, ja genau. Aber ich denke schon, dass dafür eigentlich wirklich Pädagogik und Psychologie vorgesehen sind [...]“ (13310206, 51)

Es ist aber umgekehrt genau diese Ausgiebigkeit, die nicht mehr ausschließlich positiv gesehen wird. Zwar schätzt man weiterhin die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches, aber die Ausführlichkeit, mit der dies geschieht, wird nicht immer für sinnvoll gehalten, besonders wenn es um Probleme geht, die einen selbst aktuell nicht betreffen.

„Ja, weil über Probleme gesprochen wird, die mich eben nicht betreffen, die auch nicht übertragbar sind. Vielleicht, wenn er [Leiter des Allg. Seminars; M.S.] einen Tipp geben würde, so und so würde er das machen, aber das kommt ja auch nicht von ihm. Er sagt dann immer eher ‚Ja, wie würde ein anderer das denn jetzt machen?‘ Wo ich mir dann immer denke, hätte ich die Zeit doch lieber, um meinen Unterricht für die Woche vorzubereiten. Also es hält einfach nur auf. Schade.“ (14210207, 105)

Außerdem wird die eben beschriebene zeitliche Organisation in Bayern kritisiert, denn die Lösung der meisten Probleme kann nicht bis zum nächsten Seminartag warten, sondern muss sofort an den Schulen geschehen. Die Probleme seien in der Sitzung oft nicht mehr aktuell.

„Die eine hat sich dann irgendwann erbarmt und hat dann einen Fall aus der Skifreizeit erzählt. Und dann war die Frage in Pädagogik nach Strafen, was hilft hier, [...] was ist pädagogisch sinnvoll, was ist da angemessen? Ja gut, mag schön sein, da jetzt im Nachhinein drüber zu reden, der Vorfall war aber da schon ein paar Wochen her und sie hat sich so und so verhalten. Sollen wir uns jetzt hinsetzen und das Verhalten der Kollegin diskutieren?“ (13010207, 70)

Der Austausch von Problemen und Erfahrungen wird von den Referendaren grundsätzlich positiv eingeschätzt, vor allen Dingen im ersten Interview, jedoch ist die Organisation dieses Austausches nicht immer optimal gestaltet, so dass er besonders während des zweiten und dritten Ausbildungshalbjahres zu einer nicht zielführenden Aneinanderreihung von Erfahrungsberichten der Referendare werden kann.

Austausch und Treffen mit den Mitreferendaren

Gut ein Drittel aller Referendare nennt als eine wichtige Funktion das regelmäßige Treffen und den Austausch mit den anderen Referendaren. Hier besteht eine enge Verbindung zu zwei bereits aufgeführten Merkmalen: 1. treffen hier Referendare der unterschiedlichsten Fächer zusammen, was bereits in Abgrenzung zu den Fachseminaren als positiv beschrieben wurde (s. S. 75) und man kann 2. in einer Gruppe von Personen, die in derselben Lage sind, seine Probleme diskutieren und Erfahrungen austauschen (s. S. 76).

„Man kann das zwar auch in den Fachseminaren, weil man ja da auch die gleichen Fächer hat, aber so aus dem Bauch heraus ist eigentlich so der Austausch im Hauptseminar noch größer, wo die Leute einfach mehr über die Sachen reden, was sie so alles erlebt haben im Unterricht. Und ich finde das auch eigentlich interessant, mal zu sehen oder zu erfahren, dass in anderen Fächern genau die gleichen Probleme da sind wie in meinen Fächern [...]“ (12310102, 110)

Diese Einschätzung ist allerdings auf die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen begrenzt, bayrische Referendare erwähnen dies nicht als eine Funktion des *Allgemeinen Seminars*. Das ist auf die Besonderheit der Organisation der Ausbildung in Seminarschulen zurückzuführen, d.h. die Referendare sind hier im ersten und vierten Ausbildungshalbjahr alle zusammen an einer Schule, an der auch die Seminarveranstaltungen stattfinden. Daher sehen sie sich sowieso regelmäßig und unabhängig von ihren Unterrichtsfächern im Lehrerzimmer und können sich dort austauschen (s. Kapitel 4.2, S. 28).

Der Leiter des Allgemeinen Seminars als Ansprechpartner

Neben den inhaltlichen Aspekten halten 13 der 45 Referendare das regelmäßige Treffen mit dem Leiter des *Allgemeinen Seminars* für wichtig. Er wird als Ansprechpartner für die eigenen Probleme gesehen, er könne Tipps geben und man könne von seiner Erfahrung profitieren. In einzelnen Fällen werden den Leitern sogar väterliche bzw. mütterliche Eigenschaften zugeschrieben.²²⁷ Diese Einschätzung hängt stark von den einzelnen Leitern und deren Persönlichkeit ab. Ein Beispiel, in dem die Referendarin den personellen Beitrag ihres Hauptseminars sogar für noch wichtiger als die Vermittlung von Wissen hält:

„[...] dass der Herr X., der ja unser Hauptseminarleiter ist – und es wäre bestimmt ganz anders, wenn wir Herrn Y. oder Herrn Z. [andere Hauptseminarleiter des Seminarortes; M.S.] hätten – aber durch seine eigentliche Gelassenheit Dingen gegenüber und der Lächerlichkeit, der wir so manchmal unterworfen sind, also, das hat mir so ganz gut gefallen. Und ich glaube, das war auch so der Beitrag, also eher so personeller Art als tatsächlich so wissenschaftlich als Vorbereitung auf den BdU [...].“ (11810201, 35)

In bayrischen Studienseminaren wird wegen der Struktur der Ausbildung die Personenabhängigkeit einzelner Ausbildungsbestandteile noch einmal besonders deutlich. Die einzelnen Bestandteile des *Allgemeinen Seminars* werden hier von unterschiedlichen Personen unterrichtet (s. Kapitel 4.2, S. 28). Mit deren Wertschätzung hängt nicht selten auch die Beurteilung der Seminare zusammen. Die beiden in Bayern befragten Referendargruppen unterscheiden sich z.B. deutlich in der Wertschätzung ihrer *Pädagogik-* und *Psychologie-Seminare*: In einem Studienseminar halten alle Referendare das Pädagogik-Seminar, im anderen alle das Psychologie-Seminar für besser und wichtiger. Das wird nicht in allen Fällen, aber doch oft mit den jeweiligen Leitern in Verbindung gebracht.²²⁸

„Ich kann mir vorstellen, dass es vielleicht mit einer anderen Seminarlehrerin oder einem anderen Seminarlehrer ganz fürchterlich sein könnte. Ich denke, dass es sehr personenabhängig ist. Also ich gehe meistens gerne zur Frau X. [Pädagogik-Seminarleiterin; M.S.], weil ich sie einfach mag und das auch immer sehr nett ist und sie einfach mit vielen Beispielen kommt. Ich gehe da unglaublich gerne hin.“ (13510106, 141)

„[...]das Pädagogikseminar ist jetzt einfach aufgrund der Lehrerin, die wir da haben, noch das beste, würde ich sagen. Weil das ist einfach schwungvoll ein bisschen gemacht und so.“ (12810106, 105)²²⁹

„Weil unser Pädagogik-Seminarlehrer, der schweift meistens ein bisschen ab. Da passiert es mir schon öfter, dass ich da sitze und denke: „Na, die Stunde wird doch wohl rum gehen.“ Also das ist echt... [beide lachen] Wobei man auch dazu sagen muss, das liegt wirklich an dem Menschen.“ (14210107, 74)

²²⁷ Genauere Ausführungen zur Bedeutung des Leiters des Allgemeinen Seminars für die Referendare in Kapitel 6.5.1, S. 217.

²²⁸ Hinzu kommt, dass man in Bayern wegen der Verpflichtung auf landesweit einheitliche Lehrwerke für diese beiden Kurse, die Dillinger Akademieberichte, davon ausgehen kann, dass die behandelten Inhalte nicht stark voneinander abweichen. Das ist ein weiterer Hinweis darauf, dass eine unterschiedliche Wertschätzung seitens der Referendare an der Art der Aufbereitung und an den Lehrenden liegt.

²²⁹ Dieser Referendar ist z.B. einer derer, die das Allgemeine Seminar insgesamt sehr negativ einschätzen.

Das Arbeitsprogramm

Um das *Allgemeine Seminar* zu beschreiben, machen etwa die Hälfte der 45 Referendare Angaben zum Arbeitsprogramm: dazu, ob es eines gib, wie es erstellt und wie damit gearbeitet wird. Diese Angaben werden ausschließlich im ersten Interview gemacht, da hier explizit nach den Themen und deren Zusammenhang gefragt wird (s. Interviewleitfaden 1, Anhang S. 333). In allen 17 Fällen wird von einem Arbeitsprogramm oder einer Themenliste, nach der gearbeitet wird, berichtet. Der Umgang damit und die Beurteilung dieses Umgangs durch die Referendare sind jedoch unterschiedlich. In den meisten Fällen ist die Handhabung des Programms so flexibel, dass die Referendare Themenvorschläge oder aktuelle Fragen mit einbringen können (11 der 17 Referendare berichten dies). Dieser Umstand wird von den Referendaren positiv eingeschätzt, was verständlich wird vor dem Hintergrund, dass die Referendare offenbar insgesamt die Möglichkeit positiv beurteilen, eigene Fragen und Probleme mit einzubringen (vgl. obigen Absatz zur Bearbeitung von Problemen und Fragen der Referendare, S. 76).

Von bayrischen Referendaren wird berichtet, dass sich das Arbeitsprogramm nach den Dillinger Akademieberichten²³⁰ richtet und in einem baden-württembergischen Studienseminar sagen die Referendare, dass eine verbindliche Absprache zwischen allen Leitern der Pädagogik-Seminare stattfände, damit eine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Allgemeinen Seminar-Gruppen gewährleistet werden könne.

Von vier Referendaren wird Kritik an der Themenliste geäußert. Der Zusammenhang zwischen verschiedenen Themen, die sehr breit gestreut sind, sei nicht zu finden, die Themenliste sei nicht ausreichend transparent und es sei schwierig, einen Überblick über das zu bekommen, was im *Allgemeinen Seminar* während der Ausbildung gemacht werden soll. Es wird außerdem kritisiert, dass die Reihenfolge der Themen nicht immer ganz sinnvoll sei.

„[...] aber da müsste man teilweise auch noch andere Dinge thematisieren. Manchmal werden einfach Sachen angesprochen, da weiß ich nicht, ob die so hilfreich sind oder ob die gerade an dem Punkt der Ausbildung hilfreich waren.“ (10310102, 51)

Besprechung von Organisatorischem

Knapp ein Drittel der Referendare (13 von 45) nennen die Besprechung von (ausbildungs-) organisatorischen Fragen und sonstigen aktuellen Themen, z.B. Terminen als eine Aufgabe. Bei diesen Referendaren handelt es sich bis auf eine Ausnahme nur um nordrhein-westfälische. Sie berichten, dass das *Hauptseminar* vor allem zu Beginn der Ausbildung eine Orientierung gäbe, dass Ausbildungsorganisatorisches besprochen werde und ausreichend Raum zur Absprache und Bekanntgabe von Terminen (z.B. für Unterrichtsbesuche) und für Aktuelles (z.B. bildungspolitische Fragen, die mit der eigenen Ausbildung zu tun haben) zur Verfügung stünde.

„Aber es kommen immer mal wieder irgendwelche aktuellen Dinge, die uns Referendare angehen, und die fallen natürlich immer in das Hauptseminar, klar, wo sollen sie auch sonst gemacht werden. I: Was sind das so zum Beispiel für Sachen? Seminarordnung, Geschäftsordnung, irgendwelche Wahlen und so was und das kann natürlich nur gemacht werden, wenn alle da sind, und das ist eben nun mal nur im Hauptseminar. Und da geht eine ganze Menge Zeit für Organisatorisches drauf, oder wenn irgendwelche grundsätzlichen organisatorischen Probleme für Referendare bestehen, weil sich die in Düsseldorf wieder haben irgendetwas anderes einfallen lassen, wo einfach drüber gesprochen werden muss, wo wir drüber informiert werden müssen, das geht natürlich alles ins Hauptseminar.“ (11110201, 124)

In Bayern und Baden-Württemberg werden diese Inhalte wegen der anderen Ausbildungsstruktur in anderen Zusammenhängen und nicht in den Sitzungen des *Allgemeinen Seminars* besprochen. In Bayern werden solche Fragen entweder informell an der Seminarschule oder in den Schulkunde-Sitzungen geklärt, die vom Leiter der Seminarschule gehalten werden, der gleichzeitig der Dienstvorgesetzte der Referendare ist. In Baden-Württemberg lassen sich keine näheren Auskünfte in den Interviews darüber finden, wo im Studienseminar solche Fragen geklärt werden.

²³⁰ Dillinger Akademiebericht Pädagogik (1999) und Dillinger Akademiebericht Psychologie (2004).

Prüfungsvorbereitung

Für etwa drei Viertel der Referendare (33 von 45) ist die Vorbereitung auf die Prüfung, insbesondere auf die Prüfungen in Pädagogik und in den anderen Bestandteilen des *Allgemeinen Seminars* eine Aufgabe desselben. Dies äußern die Referendare vor allen Dingen im dritten (in 30 der 37 Interviews) und bereits im zweiten Interview (in 16 der 38 Interviews). Es gibt aber auch fünf erste Interviews, in denen die Prüfungsvorbereitung als eine wichtige Funktion genannt wird.

„[...] also allgemein-pädagogische Fragen werden da in Referaten vorgetragen, die auch dann für das Kolloquium hinterher relevant sind. Das ist jetzt zwar noch weit weg, aber [...]“ (11210101, 118)

Im zweiten und dritten Interview werden die Auskünfte über die Art der Prüfungsvorbereitung genauer: Es findet eine inhaltliche Vorbereitung durch Bearbeitung und Wiederholung der Themen für die Prüfung statt. In Nordrhein-Westfalen ist in diesem Zusammenhang häufiger von einer Liste mit zehn Kolloquiumsthemen die Rede. Aber auch die Organisation und der Ablauf der Prüfung ist Thema. In zwei *Hauptseminaren* in Nordrhein-Westfalen wurden Kolloquiumssimulationen durchgeführt, die allerdings als nicht besonders realistisch und daher als wenig hilfreich kritisiert werden:

„Ja, das war so, dass wir den Eindruck hatten, dass das alles sehr idealistisch abgelaufen ist. Also, wir hätten der Kandidatin eine schlechtere Note gegeben, das war nur jetzt so ein bisschen schade, [...] Aber insgesamt, es bringt insofern was, dass man ungefähr weiß, wie das abläuft und es nimmt einem so ein bisschen die Angst, wenn man jetzt nicht denkt: ‚Es war eh eine zu gute Note.‘ Andererseits läuft das immer anders ab. So was könnte man zwanzig Mal simulieren und deswegen läuft es bei dir trotzdem anders ab.“ (11710301, 92)

In Bayern werden vor allen Dingen Fallbeispiele von der Art besprochen, wie sie hinterher in der Prüfung tatsächlich vorkommen. Referendare aus allen Bundesländern berichten außerdem, dass auch weiterhin noch neuer Stoff für die Prüfung durchgenommen wird.

Arbeitsformen und Vorbereitung

In allen drei Interviews wurde auch nach den Arbeitsformen im *Allgemeinen Seminar* gefragt, daher finden sich hierzu von relativ vielen Referendaren Informationen (26 von 45)²³¹. Über Referate wird von zwölf Referendaren berichtet, allerdings wird hier in den meisten Fällen der kritische Einwand hinzugefügt, dass es sehr von der Qualität der einzelnen Referate abhängt, ob sie als sinnvoll erachtet werden oder nicht. Ebenso viele Referendare berichten von der Arbeitsform Gespräch oder Diskussion, die häufig stattfindet. Auch hier scheint für den Ertrag viel davon abzuhängen, wie dieses Gespräch organisiert wird.

„Es ist meistens ein Erfahrungsaustausch, dass man entweder sich Gedanken machen muss zu Aspekten und sich dann in kleinen Gruppen austauscht oder im Plenum. Also methodisch ist das sicher abwechslungsreich, für irgendwelche Ergebnissicherungen hinterher meistens relativ zweckfrei. Es gibt viel Diskussionen, es gibt wenig konkrete Ergebnisse und wir sehnen uns eigentlich alle mal danach, dass vielleicht noch mal so ein Hauptseminarleiter sagen würde, was er denn davon hält.“ (14510101, 81)

Im Zitat ist auch von der Gruppenarbeit die Rede, insgesamt berichten von dieser Arbeitsform neun Referendare, überwiegend positiv. Weiterhin werden noch die eher frontale Gestaltung der Seminarsitzung durch den Leiter (in fünf Interviews) und die Durchführung von Anwendungen, Übungen oder Rollenspielen (in vier Interviews) genannt. Eine Besonderheit in Bayern ist, dass in allen Sitzungen des *Allgemeinen Seminars* Protokolle von jeweils einem Referendar angefertigt werden müssen.

Im Zusammenhang mit der Form der Arbeit sagten manche Referendare (12 von 45) etwas zu ihrer Vorbereitung auf die Seminarsitzungen. Von diesen Referendaren berichten die meisten, dass der Vorbereitungsaufwand eher gering ist, was einerseits als angenehm, auf der anderen Seite aber als wenig ertragreich empfunden wird. Einige Referendare kritisieren, dass ihnen keine

²³¹ Nicht alle Referendare gaben auf die Frage hin eine verwertbare Auskunft.

Zeit bliebe, zu Hause etwas vor- oder nachzubereiten, selbst wenn sie das gerne möchten. Sie berichten außerdem, dass der Leiter des *Allgemeinen Seminars* für die knappe Zeit der Referendare und daher z.B. Rücksicht darauf nähme und Verständnis habe, wenn Referendare Texte zu Hause nicht vorbereitend gelesen hätten.

„Ja, da ist es schon so, dass der Herr X. [Leiter des Allgemeinen Seminars; M.S.] Rücksicht auf uns nimmt. Er gibt uns dann schon mal begleitend was aus diesem Leitfaden zum Lesen auf, aber es ist jetzt nicht so, dass er das voraussetzt. Er weiß, dass wir wahrscheinlich eh wenig Zeit haben, das zu lesen, dass wir es aber, wenn es so weit ist mit dem Kolloquium, dass wir es dann aber lesen können, dass wir das wissen.“ (11710201, 103)

Zusammenfassung: Das Allgemeine Seminar

Es ist schwierig, eine zusammenfassende Einschätzung des *Allgemeinen Seminars* aus Sicht der Referendare zu formulieren. Wie in den Ausführungen bereits deutlich wurde, gehen die Einzelmeinungen stark auseinander, es gibt sogar Abweichungen, Widersprüche oder explizite Unentschiedenheit innerhalb eines Interviews. Das hat einerseits damit zu tun, dass nur einzelne Themen als bedeutsam angesehen werden, andererseits damit, dass individuelle Interessen und Problemlagen zu extrem unterschiedlichen Einschätzungen führen. Das *Allgemeine Seminar* wird aber insgesamt eher negativ eingeschätzt, nur etwa ein Drittel der Referendare beurteilt es ausschließlich positiv. Es wird als zu allgemein und zu theoretisch kritisiert, das Fachseminar wird unter diesen Gesichtspunkten im Vergleich viel positiver gesehen. Der Praxisbezug ist ein Kriterium, das alle Referendare zur (negativen) Charakterisierung des *Allgemeinen Seminars* verwenden, das heißt die meisten Referendare empfinden die Inhalte des *Allgemeinen Seminars* als zu fern von ihrem Alltag in Unterricht und Schule. Diese negative Einschätzung bestätigt sich auch in der noch folgenden Analyse der Normalsätze: Unterricht und sonstige schulische Themen werden theoretisch bearbeitet, der eigene Unterricht spielt keine Rolle (s. Kapitel 6.2.2.1, S. 126 ff.).

Als Aufgabe des *Allgemeinen Seminars* nennen die Referendare die Vermittlung allgmeinpädagogischen und -didaktischen Wissens, vermutlich eher als normative im Sinne der Ausbildungsordnung formulierte Zweckbeschreibung und nicht als selbst erfahrener Inhalt. So zeigt sich in der Analyse der Normalsätze, dass pädagogische und psychologische Themen in der gesamten Ausbildung vergleichsweise selten genannt werden, besonders im *Allgemeinen Seminar*, wo man diese Themen vielleicht vor allen Dingen erwarten könnte (s. Tabelle 24, S. 154 bzw. Tabelle 6, S. 128). Die eigentliche Funktion ist eher eine ‚soziale‘ und liegt für die Referendare im Austausch mit den Mitreferendaren und dem Seminarleiter. Die Mehrheit möchte wegen der Besprechung und Bearbeitung der eigenen Probleme und Fragen nicht darauf verzichten.

6.2.1.2 Das Fachseminar

Alle Referendare äußern sich zu mindestens einem Interviewzeitpunkt zur Arbeit in den Fachseminaren.²³² Zum ersten und zweiten Interviewzeitpunkt wird systematisch danach gefragt: beim ersten Interview wurden die Referendare gebeten, das Studienseminar aus ihrer Perspektive zu beschreiben, was in der Regel automatisch zu Aussagen zum Fachseminar führte, wo nicht, wurde von mir gezielt danach gefragt. Im zweiten Interview wurde nach dem Unterschied zwischen dem *Allgemeinen Seminar* und dem *Fachseminar* und nach deren jeweils spezifischer Funktion gefragt.

²³² In allen ersten Interviews, in ca. 80% der zweiten und in ca. 55% der dritten Interviews sind Aussagen zur Arbeit im Fachseminar enthalten. Die abnehmende Häufigkeit liegt daran, dass der Frageschwerpunkt im letzten Interview eher auf der Prüfung und einem Gesamtrückblick auf die Ausbildung liegt. (s. auch Interviewleitfaden 3, S. 320) Vielerorts finden zum Zeitpunkt des dritten Interviews auch schon keine Seminarsitzungen mehr statt.

Generelle Einschätzung der Bedeutung

Im Report über das *Allgemeine Seminar* habe ich bereits erwähnt, dass die Referendare das *Fachseminar* offenbar für wichtiger halten (s. S. 75). Werfen wir nun einen Blick darauf, ob sich das bereits in der generellen Einschätzung der Bedeutung des *Fachseminars* widerspiegelt: 33 der 45 Referendare insgesamt machen eine solche Aussage. Die Einschätzung unterscheidet sich nicht wesentlich von der des *Allgemeinen Seminars*: Etwa die Hälfte äußert sich negativ (16 von 33) und die andere Hälfte positiv (17 von 33), was in etwa den Verhältnissen beim *Allgemeinen Seminar* entspricht. Die Einschätzung des *Fachseminars* fällt trotzdem in zweierlei Hinsicht positiver aus. Es gibt 1. keine neutralen oder unentschlossenen Bewertungen, die positive Zustimmung wird hier wenn, dann ohne Einschränkungen gegeben, und 2. fällt die negative Kritik hier inhaltlich nicht so grundsätzlich aus, wie die über das *Allgemeine Seminar*.

Sowohl die positiven als auch die negativen Äußerungen zum *Fachseminar* enthalten oft den Hinweis, dass es große Unterschiede in der Qualität zwischen den einzelnen Fachseminaren gibt, das führt in der Gesamtbetrachtung dann oft zu einem nicht ausschließlich positiven Urteil über die Veranstaltung *Fachseminar*. Positiv wird das *Fachseminar* mit Begriffen wie effektiv, produktiv, hilfreich, nützlich und praxisbezogen gekennzeichnet und als gute Vorbereitung auf den Beruf beschrieben.

„Und es gab eben Fachseminare, wo man sehr gut vorbereitet wird auf die Praxis, wo man auch wirklich handfeste Hilfen bekommt und es gibt Seminare, wo man eher so denkt: was sitz ich hier eigentlich rum, ich könnt jetzt zuhause sitzen und Klausuren korrigieren.“ (12010101, 10)

Die grundsätzliche Wertschätzung des *Fachseminars* geht aus den meisten dieser Äußerungen hervor, aber manche Referendare wünschen sich einen noch stärkeren Bezug zum eigenen Unterricht und sind mit der Umsetzung einzelner *Fachseminare* nicht zufrieden. In den negativen Äußerungen wird das *Fachseminar* als nicht immer effektiv und immer noch nicht konkret genug auf den eigenen Unterricht bezogen beschrieben.

„Das ist jetzt sehr unterschiedlich von den Fächern her; Sport steht da irgendwie so ein bisschen abseits, weil das eben ganz anders ist, weil wir da noch mal diese ganzen praktischen Sachen durchmachen jetzt unter dem Gesichtspunkt eben: Wie vermittelt man das? [...] Die Theorie hat da einen ziemlich kleinen Teil. Da machen wir jetzt auch selber viel. [...] In den anderen Fachdidaktiken ist es eben so, dass eigentlich nur theoretisch vermittelt wird, wie man das denn jetzt den Schülern nahe bringen soll, und das auch nicht immer besonders konkret eigentlich. [...] Sind Anregungen für den Unterricht dabei auch, [...] aber so richtig konkret wird das nie.“ (16210105, 79)

Abgrenzung vom Allgemeinen Seminar

Das *Allgemeine Seminar* und das *Fachseminar* werden in den Interviews oft in Abgrenzung voneinander beschrieben um so die jeweiligen Spezifika noch besser zu verdeutlichen. In Interviews von 25 Referendaren finden sich Äußerungen, die den Unterschied zwischen *Fachseminar* und *Allgemeinem Seminar* beschreiben. Im Gegensatz zu den allgemeinen pädagogischen und didaktischen Inhalten des *Allgemeinen Seminars* wird das *Fachseminar* durch die Vermittlung fachlicher oder fachdidaktischer Inhalte gekennzeichnet. Darüber hinaus wird das *Fachseminar* allgemein positiver eingeschätzt als das *Allgemeine Seminar*, es hat aus Sicht der meisten Referendare den höheren Stellenwert. Öfter wird berichtet, dass sich die Inhalte der beiden Veranstaltungen überschneiden, auch dann wird aber das *Fachseminar* als gewinnbringender eingeschätzt.

„Also, für mich ist das Hauptseminar das unwichtigste Seminar, denn da wird ja eben das Allgemeinpädagogische gemacht, wobei die meisten Inhalte in den Fachseminaren noch mal wiederholt werden, dann eben nur auf dieses Fach spezifisch, was mir mehr bringt ja, weil ich mich ja eigentlich mit den Fächern auseinander setze.“ (12510102, 96)

Selten werden die Inhalte beider Seminare auch als aufeinander aufbauend und ineinander übergreifend beschrieben.

„Es fällt einfach leichter im Fachseminar zu arbeiten, weil man schon eine konkrete Vorstellung hat, wie Unterricht abläuft, was uns durch dieses Hauptseminar vermittelt wird. Und in den Fachseminaren geht es dann einfach noch mal in die Tiefe, also fachspezifisch. Da werden Beispiele genannt und auf dieses Hauptseminar aufbauend kann man dann das in die Praxis umsetzen. Exemplarisch wird dann da in den Fachseminaren gearbeitet.“ (14710103, 145)

Die Einschätzung des Verhältnisses dieser beiden Veranstaltungen spiegelt sich im Report über das *Allgemeine Seminar* wider, hier wird nur dieselbe Einschätzung aus anderer Perspektive abgebildet (s.o. S. 75).

Vermittlung fachlichen und fachdidaktischen Wissens

Ähnlich wie das *Allgemeine Seminar* von den Referendaren durch die Vermittlung allgemein-pädagogischen und -didaktischen Wissens gekennzeichnet wird, geschieht dies beim *Fachseminar* durch die fachlichen oder fachdidaktischen Themen; 22 der 45 Referendare tun dies. Es werden zwei Themenfelder genannt, das fachdidaktische Wissen, hier manchmal auch als Frage der Vermittlung eines bestimmten Unterrichtsfaches formuliert, und das fachspezifische oder fachliche Wissen:

„Wo es in den Fachseminaren dann eben immer darum geht, wie vermittele ich jetzt irgendeine Struktur oder irgendeine Sache, also fachliche Didaktik.“ (12210201, 106)

„In den Fachseminaren ist es in der Regel so, da geht es natürlich um das Fachliche, wie man das jetzt konkret umsetzen kann und wo da Probleme auftauchen.“ (14610203, 87)

Praxisbezug

Im Report über das *Allgemeine Seminar* wurde im Vergleich das *Fachseminar* auch wegen seines höheren Praxisbezugs als wichtiger und effektiver eingeschätzt (s. S. 75f.). Insgesamt äußern sich 34 der 45 Referendare zum Praxisbezug des *Fachseminars* und von denen tatsächlich die meisten (27 dieser 34) positiv und nur drei eindeutig negativ; bei den verbleibenden vier finden sich positive und negative Aussagen innerhalb eines Interviews nebeneinander, sie können als unentschlossen bezeichnet werden. Bei einer positiven Einschätzung des Praxisbezugs fällt besonders häufig der Begriff „konkret“, mit dem die Referendare wohl zum Ausdruck bringen wollen, dass das im *Fachseminar* Bearbeitete nicht abstrakt ist, sondern sich auf den realen eigenen Unterricht beziehen lässt. Weiterhin wird positiv eingeschätzt, dass eigene Unterrichtserfahrungen einbezogen würden, dass man Ideen und Anregungen für den eigenen Unterricht erhalte und dass die Inhalte jeden Tag brauchbar seien.

„Dann die Fachseminare, die einem Unterstützung bei den Unterrichtsmethoden geben, bei Umsetzung der Inhalte im Unterricht, das heißt auch die mir in der Vorbereitung in den Fachseminaren selbst Materialien zur Verfügung stellen, Informationen geben, wie man überhaupt an Materialien kommt, welche fachdidaktischen Positionen überhaupt zu vertreten sind, wie man die umsetzen kann und natürlich das Ganze wieder auf den unterrichtlichen Prozess bezogen [...]“ (11010102, 64)

„Die Fachsitzungen in den Fächern sind für mich persönlich interessanter und gewinnbringender, weil es konkret um das geht, was man wirklich jeden Tag im Unterricht braucht.“ (13010207, 78)

Wie oben in der generellen Einschätzung schon angeklungen, scheint dies aber nicht in allen *Fachseminaren* so zu sein (s.o. S. 82); in den seltenen Fällen, in denen fehlender Praxisbezug kritisiert wird, bemängeln die Referendare, dass eigene Erfahrungen nicht ausreichend einbezogen werden und dass die bearbeiteten Inhalte sich nicht direkt genug auf die Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht beziehen.

Häufig genannte Themenbereiche

Um näher zu charakterisieren, wie die Arbeit im *Fachseminar* aussieht, nennen die Referendare folgende Themenbereiche²³³: Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsmethoden, Korrekturen und Notengebung, Unterrichtsmaterialien und die Richtlinien des jeweiligen Faches. All diese Themen werden durchweg als wichtig und gut umgesetzt betrachtet, es finden sich bei diesen Äußerungen keine negativen Stimmen.

Bei der Unterrichtsvorbereitung ist einerseits von dem „Wissen, wie man so etwas macht“ die Rede und andererseits vom gemeinsamen Planen von Unterrichtsreihen oder -stunden, die man im eigenen Unterricht umsetzen kann. Seltener ist auch von der gemeinsamen Erstellung oder Besprechung der Stoffverteilungspläne, d.h. der Planung für ein ganzes Halbjahr die Rede. Bei den Unterrichtsmethoden geht es einerseits um das Kennenlernen und das Wissen um (neue) Methoden und Sozialformen im Unterricht sowie deren Vor- und Nachteile, andererseits aber auch um das Ausprobieren verschiedener Methoden im *Fachseminar* selbst. Notengebung wird eher abstrakt besprochen, dieses Thema wird als sehr wichtig von den Referendaren eingeschätzt; bei den Korrekturen berichten die Referendare von Übungen in den Seminarsitzungen, in denen sie reale mitgebrachte Klausuren gemeinsam korrigieren und so üben, „wie man das macht“. Das Besprechen und das Erhalten von Unterrichtsmaterialien schätzen die Referendare als eine Möglichkeit, direkt für den eigenen Unterricht zu profitieren.

Prüfungsvorbereitung

Die Hälfte aller Referendare sahen in der Prüfungsvorbereitung eine Aufgabe des *Fachseminars*, diese Ansicht wurde vor allem im dritten, aber auch im zweiten Interview geäußert; nur einmal ist bereits in einem ersten Interview davon die Rede. Anders als im *Allgemeinen Seminar*, wo die Prüfungsvorbereitung ausschließlich in der Vorbereitung auf das Kolloquium gesehen wird, kommt hier noch die Vorbereitung auf die Lehrproben hinzu. Der Ablauf und die Anforderungen der Lehrproben werden besprochen und die Referendare berichten von einem Raster für die Vorbereitung der Unterrichtsnachbesprechung oder von Gesprächen über die Unterrichtsnachbesprechung.

„Uns wurde im Deutschfachseminar so ein Raster gegeben, wie man sich eben auf die Nachbesprechung vorbereiten kann. Dass man eben von dem Schwerpunktziel der Stunde praktisch noch mal ausgeht und man erstmal überlegt: Ist das erreicht worden? Welchen Lernertrag?“ (11710301, 42)

Aber auch die fachlich-inhaltliche und organisatorische Vorbereitung auf das Kolloquium (Prüfungsablauf, Termine etc.) werden besprochen.

Besonderheiten der Ausbildung in Bayern: Der Seminarbericht

In Bayern ergeben sich einige organisatorische Unterschiede für das *Fachseminar*. Während des ersten und vierten Ausbildungshalbjahres finden die Seminarsitzungen wie in den beiden anderen Bundesländern auch wöchentlich statt, während des Einsatzschuljahres finden die Fachsitzungen nur punktuell, nämlich an den insgesamt fünf Seminartagen statt (s. Kapitel 4.2, S. 28). Um den Austausch zwischen Fachseminarleitern und Referendaren möglichst effektiv zu gestalten und in der Absicht, die Unterrichtserfahrungen der Referendare mit einzubeziehen, müssen die Referendare vor den Seminartagen einen Seminarbericht anfertigen, der Grundlage für eine Besprechung mit dem Fachseminarleiter sein soll (s. Kapitel 4.2, S. 28). Diese Besprechung findet den meisten Berichten zu Folge in Einzelgesprächen statt. Der Seminarbericht und seine Besprechung stellen eine Besonderheit des Fachseminars in Bayern dar, ich werde kurz auf die Äußerungen der Referendare dazu eingehen.

²³³ Ich verzichte hier auf eine genaue Aufschlüsselung der einzelnen genannten Themen, da diese durch die Auswertung der Normalsätze wesentlich detaillierter erfolgt. (s.u. Kapitel 6.2.2.2, S. 121f.)

Alle bayrischen Referendare äußern sich im zweiten Interview²³⁴ zum Seminarbericht und dessen Besprechung am Seminartag, wobei sich die Beschreibungen der Referendare stark ähneln: Der Seminarbericht sei ein Tätigkeitsbericht, in dem sie die Einsatzschule und die Klassen, in denen sie unterrichten, vorstellen und vor allem ausführlich über ihren eigenen Unterricht berichteten. Zu letzterem gehöre einerseits ein Stoffverteilungsplan, das heißt die Halbjahresplanung des Fachunterrichts in den verschiedenen Klassen mit der Angabe, wie lange an bestimmten Unterrichtseinheiten gearbeitet werden soll und andererseits verschiedene Proben aus dem eigenen Unterricht. Zu diesen Proben gehörten immer die Arbeitsblätter, mit denen die Referendare in ihrem Unterricht gearbeitet haben und die gestellten Klassenarbeiten mit Erwartungshorizont und Korrekturen. In Einzelfällen reichen die Referendare Schülerhefte und einen oder mehrere Einzelstundenentwürfe ein, je nach Wunsch des Fachseminarleiters. Nach Auskunft der Referendare besteht der Zweck dieses Berichtes darin, die Fachseminarleiter auf den aktuellen Stand ihrer Tätigkeit an der Einsatzschule zu bringen. Vor allem durch die Weitergabe des Stoffverteilungsplans ergebe sich die Möglichkeit einer Beratung durch den Fachseminarleiter, aber auch die Möglichkeit einzugreifen, falls den Referendaren Fehler unterlaufen.

„Der Seminarbericht ist dazu da, dass meine Seminarlehrer sehen, was ich mache, dass sie das beurteilen können, vielleicht ein bisschen eingreifen können, falls sie sehen, da stimmt irgendwas nicht. Wenn die Planung ein bisschen zu straff, zu weit ist, der Stoffverteilungsplan, der wird sehr genau angeschaut. Gibt es vielleicht irgendwas umzustellen, was im Lehrplan zwar so drin steht, aber anders herum sein sollte, aus der Erfahrung?“ (12910206, 71)

Über den Abgleich der im Seminarbericht enthaltenen Stoffverteilungspläne mit dem Tätigkeitsbericht werde außerdem deutlich, ob die Referendare vom ursprünglichen Verteilungsplan abgewichen sind und gegebenenfalls kann dann besprochen werden, warum das nötig war und wie weiter verfahren werden kann. Überdies sollen die Referendare im Seminarbericht mögliche Probleme ansprechen und Themenwünsche für den nächsten Seminartag äußern; das Programm der Fachseminarsitzungen an den Seminartagen sollte sich neben den Einzelgesprächen idealer Weise nach den Fragen und Wünschen der Referendare richten.

Über die Einzelgespräche, in denen der Seminarbericht besprochen werden soll, berichten die Referendare Unterschiedliches. Durchgängig ist es allerdings so, dass nicht alle diese Gespräche (geplant sind jeweils ein Gespräch pro Fach und Seminartag) auch tatsächlich in der geplanten Form stattfinden. Alle Referendare berichten davon, dass in mindestens einem Fach und an mindestens einem Seminartag das Gespräch nicht stattgefunden hat. Dies wird jedoch nicht in jedem Fall als negativ empfunden. Manche Fachseminarleiter haben das Gespräch als Option bei besonderen Fragen oder Problemen angeboten. Die Referendare halten die Gespräche für durchaus sinnvoll, vor allem die Besprechung der Stoffverteilungspläne, allerdings monieren einige den sehr hohen Arbeitsaufwand für die Erstellung der Berichte.

Besonderheit der Ausbildung in Nordrhein-Westfalen: Intensivphase zu Beginn der Ausbildung

Eine Besonderheit der Fachseminare in Nordrhein-Westfalen ist die sogenannte Intensivphase zu Beginn der Ausbildung. Hier gehen die Referendare gemeinsam mit ihrem Fachseminarleiter in dessen Unterricht, hospitieren dort und gestalten gemeinsam erste eigene Unterrichtsversuche, die anschließend auch gemeinsam ausgewertet werden (s. Kapitel 4.2, S. 28). Insgesamt zehn der 24 nordrhein-westfälischen Referendare berichten im ersten Interview von dieser Intensivphase. In acht Fällen wird sie uneingeschränkt positiv wahrgenommen: Man lerne den Fachseminarleiter als Unterrichtenden kennen und könne den ersten eigenen Unterricht als Gruppe vorbereiten, gestalten und auswerten.

²³⁴ Insgesamt 10 Referendare.

„Da stehen am Anfang jeweils die Einführungsprojekte, die sind erst mal ziemlich gut, um den Seminarleiter und auch die Gruppe, mit der man dann arbeitet, besser kennen zu lernen und auch um außerhalb der eigenen Schule mal in einer Klasse zu sein, zu unterrichten. [...] Bei mir war es in beiden Fällen so, dass man mit einer Gruppe Unterricht vorbereitet, es hat eine Klasse gegeben und einen Umfang an Unterrichtsstunden und dann bereitet [...] vor, führt es dann durch... und das Angenehme daran, oder der Sinn dabei war, dadurch, dass man es zusammen vorbereitet, ist auch die ganze Gruppe für die Durchführung verantwortlich. Also man kann nicht bei dem ersten Versuch vor einer Klasse von den anderen komplett platt gemacht werden. Es haben sich halt alle dran beteiligt und das ist halt der Sinn der Sache, dass man halt die Angst nimmt. Alle sind dabei, alle unterstützen das Ganze, die Nachbesprechung läuft gemeinschaftlich.“ (11610101, 78)

Zwei Referendarinnen finden die Intensivphase grundsätzlich auch gut, kritisieren aber, dass man gerade zu Beginn der Ausbildung viel Zeit in der eigenen Schule fehle und so dort der Einstieg schwerer würde.

Besonderheiten der Ausbildung in Nordrhein-Westfalen: Jahrgangsheterogenität der Fachseminargruppen

In zwei der nordrhein-westfälischen Studienseminaren gibt es noch eine weitere Besonderheit, über die aus keinem der anderen Bundesländer berichtet wird, die Zusammensetzung von Fachseminaren aus Referendaren verschiedener Ausbildungsjahrgänge.²³⁵ Das bedeutet, dass die neu beginnenden Referendare einem bestehenden Fachseminar zugeordnet werden und dass sie im zweiten Ausbildungsjahr ebenfalls wieder Referendare des neu beginnenden Jahrgangs zugeordnet bekommen. Über diese Jahrgangsheterogenität in mindestens einem Fachseminar berichten acht Referendare, sieben stammen aus demselben Studienseminar. Nur zwei dieser acht Referendare berichten, dass dieser Zustand nicht hinderlich sei und dass der Fachleiter es schafft, Themen zu finden, von denen beide Jahrgänge profitieren. Der Rest gibt eine eher negative Einschätzung ab: grundlegende Dinge blieben auf der Strecke, beiden Gruppen gerecht zu werden, sei wegen der unterschiedlichen Bedürfnisse sehr schwierig. Allerdings äußern zwei Referendare innerhalb ihrer negativen Einschätzung noch, dass der Kontakt zu den älteren Referendaren für den informellen Erfahrungsaustausch profitabel sei.²³⁶

„Ich empfinde das als relativ schwierige Kiste, die Tatsache, dass wir in den Fachseminaren mit den Jahrgängen über uns zusammensitzen, weil ich glaube, dass das wirklich auch bedingt, dass bestimmte Dinge erst mal nicht angesprochen werden, [...] weil man noch stärker Prioritäten setzen muss, was jetzt am Anfang vorkommen kann. Weil man immer bedenken muss, dass die anderen ja auch noch da sind, die ganz andere Bedürfnisse haben.“ (11810101, 225)

Zusammenfassung: Das Fachseminar

Das *Fachseminar* wurde im Rahmen der Interviews vor allem im Kontrast zum *Allgemeinen Seminar* dargestellt, was im Sinne unseres Ausgangsinteresses auch über die Interviewleitfäden zum Ausdruck kam. Das *Fachseminar* wird von den Referendaren insgesamt für wichtiger und gewinnbringender als das *Allgemeine Seminar* gehalten.

Es wird positiver eingeschätzt als das *Allgemeine Seminar*: Zwar äußern auch hier die Hälfte der Referendare negative Kritik, die andere Hälfte äußert sich jedoch eindeutig positiv.²³⁷ Kritisiert werden allerdings die großen qualitativen Unterschiede zwischen den einzelnen *Fachseminaren*.

²³⁵ Dazu ist anzumerken, dass es sich hierbei um eine Ausnahme handelt. Jahrgangsheterogene Gruppen werden nur dann eingerichtet, wenn die einzelnen Fachseminargruppen sonst so klein wären, dass dies ausbildungsorganisatorisch (z.B. das Personal betreffend) nicht mehr zu organisieren wäre. Nichtsdestotrotz absolvierte ein Teil der hier befragten nordrhein-westfälischen Referendare ihre Ausbildung jahrgangsheterogene Fachseminargruppen.

²³⁶ Zu genaueren Angaben zur Zusammenarbeit der befragten Referendare mit den älteren Referendaren s. auch Kapitel 6.5.1 zu den Mitreferendaren, S. 230.

²³⁷ Die Einschätzungen zum *Allgemeinen Seminar* waren nur zu einem Drittel eindeutig positiv, hier gab es noch viele neutrale oder unentschlossene Äußerungen. s. S. 62.

Vor allen Dingen der Praxisbezug wird im Vergleich wesentlich besser eingeschätzt als der des *Allgemeinen Seminars*, hier sei ein Bezug zum eigenen Fachunterricht gegeben, so die Referendare. Diese Einschätzung zeigt sich ebenfalls in der Betrachtung der Gegenstände, die im *Fachseminar* bearbeitet werden. Während der *eigene Unterricht* im *Allgemeinen Seminar* keine Rolle gespielt hat, ist er hier mit 17% eines der am häufigsten genannten Themen (s.u. S. 131 Tabelle 8).

Als wesentliche inhaltliche Funktion nennen die Referendare die Vermittlung fachlicher und fachdidaktischer Inhalte, auch das spiegelt sich in den genannten Gegenständen in der Auswertung der Normsätze wider: der Gegenstand *Fachliches* ist mit 17% ebenfalls einer der am häufigsten genannten Gegenstände (s.u. S. 131 Tabelle 8). Die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte stellen aus Sicht der Referendare das wesentliche Abgrenzungsmerkmal gegenüber dem *Allgemeinen Seminar* mit seinen allgemein-pädagogischen und -didaktischen Inhalten dar.

6.2.1.3 Die Ako-Sitzung

Alle 24 Referendare aus Nordrhein-Westfalen berichten, allerdings ausschließlich im ersten und zweiten Interview, von den Ako-Sitzungen. Diese Treffen mit dem Ausbildungsleiter, dem sogenannten Ako, gibt es nur in Nordrhein-Westfalen, da es auch nur in diesem Bundesland eine solche Ausbildungsperson für die Referendare an den Schulen gibt. Die Treffen finden regelmäßig, aber sehr unterschiedlich in der Organisation statt. Zum dritten Interviewzeitpunkt berichtete keiner der Referendare aus Nordrhein-Westfalen mehr über die Ako-Sitzung, es ist davon auszugehen, dass zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung keine Sitzungen mehr stattfanden.

Über die Häufigkeit der Sitzungen berichten die meisten Referendare im ersten und zweiten Interview von wöchentlich oder vierzehntägig stattfindenden Sitzungen. Häufig wird aber auch berichtet, dass die Sitzungen nur zu Beginn der Ausbildung regelmäßig stattfinden und man im weiteren Verlauf Termine nach Bedarf abspricht oder Informationen per Email verteilt werden.²³⁸ Einzelne Referendare berichteten auch, dass sie alleine oder zu zweit an der Ausbildungsschule seien und es daher keine formal organisierten Sitzungen, sondern Absprachen bei Bedarf gäbe. Folgende Themen kommen laut Aussagen der Referendare besonders häufig in den Sitzungen vor: Schulorganisation (hier z.B. Elternsprechtag, Konferenzen, Schulprojekte, Stundenplanerstellung, Vertretungspläne, das Schulprogramm), Rechtliche Themen (z.B. Aufsicht, Inhalte der AschO) und Klärung von Fragen, die bei den Referendaren im Schulalltag auftreten (vgl. auch Kapitel 6.2.2.7, S. 139). Die Ako-Sitzungen erfüllen also vor allen Dingen eine organisatorische Funktion, sie helfen den Referendaren, sich an der Schule zu orientieren. Das wird zu Beginn der Ausbildung geschätzt, insgesamt werden die Ako-Sitzungen aber als eher nutzlos und wenig effektiv eingeschätzt.

6.2.1.4 Die Hospitation

In allen Phasen der Ausbildung hospitieren die Referendare mehr oder weniger häufig im Unterricht anderer Lehrer, 39 der 45 Referendare äußern sich zur *Hospitation*. In allen drei Interviews wird jeweils bei den Nachfragen gemäß der Struktur des Studienseminars nach der Hospitation der Referendare im Unterricht anderer Lehrer gefragt, besonders im ersten Interview finden sich Äußerungen über die *Hospitation* (bis auf wenige Ausnahmen in allen), seltener auch im zweiten und dritten Interview. Besonders viel sagen die Referendare zu ihren Hospitationserfahrungen allerdings nicht, in vielen Interviews finden sich lediglich Aussagen zum Zeitanteil, den die *Hospitationen* einnehmen.

Bei allen Referendaren steht am Anfang der Ausbildung eine unterschiedlich lange Phase der *Hospitation*, bevor sie mit eigenem, zunächst noch angeleitetem Unterricht beginnen. Vor allen Dingen im ersten Interview berichten die Referendare, dass das *Hospitieren* orientierende Funktion hat: Man könne sich an der Schule umschaun, sich verschiedene Lehrer und Klassen

²³⁸ Ein deutlicheres Bild von der Organisation der Ako-Sitzungen lässt sich nicht wiedergeben, die Berichte der Referendare waren in diesem Punkt sehr vielfältig und uneinheitlich.

ansehen und sich dann entscheiden, bei wem man im Ausbildungsunterricht einsteigen möchte.²³⁹ Einige Referendare berichten auch, dass das *Hospitieren* am Anfang wichtig sei, damit sie in den Unterrichtsalltag hineinfinden.

„Also ich habe am Anfang bis zu den Osterferien versucht, möglichst in alle Klassen mal reinzugeschauen, die meine Fächer, also wo meine Fächer unterrichtet werden, und das sind ja eigentlich alle, und habe halt dann geguckt, wo es mir gefällt beziehungsweise, mit welchen Lehrern ich gut klar komme, und mich dann auf die so eingeschossen und bei denen mache ich halt jetzt den Ausbildungsunterricht.“ (12010101, 34)

Im weiteren Verlauf der Ausbildung nutzen die Referendare die *Hospitation* oft als Möglichkeit, Klassen und Lehrer kennenzulernen, bevor man dort eigenen Unterricht übernimmt, oder auch um besonders geeignete Klassen und Kurse für die Prüfungslehrproben zu finden.

„[...] hospitieren, vor allen Dingen um den Kurs kennenzulernen. Also bin ich erst ein paar Mal mitgegangen, um einfach so zu wissen, wie der Lehrer so mit der Klasse umgeht, um einfach ein paar Gesetzmäßigkeiten des Kurses kennenzulernen. Denn jeder Kurs ist da anders und jeder Lehrer handhabt das auch ein bisschen anders. Weil dann will man ja nicht nachher, wenn man eine Reihe macht, da reingehen und einen völlig anderen Kurs fahren und irgendwie mehr die Schüler schocken. Deswegen: erst hospitieren.“ (12110201, 28)

Im zweiten Interview gewinnt der *eigenverantwortliche Unterricht* für die Referendare gegenüber den *Hospitationen* an Bedeutung. Wenn Referendare hier von *Hospitationen* berichten, dann dass sie seltener Zeit dazu finden. Aber auch während des eigenverantwortlichen Unterrichts und im vierten Ausbildungshalbjahr hospitieren die Referendare noch, vor allen Dingen nach den Prüfungen kommt bei vielen Referendaren noch einmal eine Phase, in der sie wieder mehr hospitieren. Die Meinungen über den Sinn von *Hospitationen* zum Ende der Ausbildung sind geteilt, einige Referendare halten sie für überflüssig und würden lieber weiter nur unterrichten, andere heben den besonderen Lernertrag hervor.

„[...] wobei ich auch gleichzeitig finde, dass man das Hospitieren nicht klein reden sollte, auch wenn das natürlich irgendwie in der OVP komisch geregelt ist mit diesem vierten Halbjahr, aber dennoch denke ich..., weißt du? Ich bin damit jetzt schon zufrieden [...] Im Grunde sind es genau dieselben Sachen wie am Anfang und ich glaube, dass es auch dieselben Sachen sind, die auch weiterhin in diesem Beruf beobachtungswürdig sind, vielleicht immer in individueller Konstellation; [...]“ (11810301, 10)

In Nordrhein-Westfalen gibt es für diesen Zeitraum noch einmal eine Besonderheit: Die Referendare müssen hier über einen nicht genau festgelegten Zeitraum an einer Schule einer anderen Schulform als der eigenen hospitieren; 14 der 19 im dritten Interview befragten Referendare aus Nordrhein-Westfalen äußern sich dazu.²⁴⁰ Die Referendare ziehen je nach Schulform unterschiedliche Erkenntnisse aus dieser *Hospitation*: aus der Grundschule z.B. Beobachtungen über die unterschiedliche Art und Weise, in der dort gearbeitet wird und über die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler für die weiterführenden Schulen; aus dem Abendgymnasium das Kennenlernen einer erwachsenen Klientel, die z.B. eine viel höhere Motivation für das Erreichen ihres Schulabschlusses mitbringt und mit der man daher anders arbeiten kann als mit Jugendlichen in der Oberstufe. Referendare, die an einem Gymnasium als Ausbildungsschule waren, nutzen hier oft die Gelegenheit, um die Gesamtschule als Schulform besser kennenzulernen und umgekehrt.

Insgesamt berichten die Referendare von verschiedenen Lernerfahrungen, die sie in den *Hospitationen* machen, meistens davon, dass sie im Unterricht bei anderen Lehrern sehen, wie diese ihn gestalten oder dass sie generell durch das Zuschauen etwas über das Unterrichten lernen. Etwas spezieller berichten einige Referendare, dass sie auf die Umsetzung bestimmter Methoden achten oder Ideen für den eigenen Unterricht sammeln wollen.

²³⁹ S. hierzu auch das Kapitel über die Ausbildungslehrer, in dem beschrieben wird, dass das *Hospitieren* unter anderem auch dazu dient, die potentiellen Ausbildungslehrer kennenzulernen und auszuwählen, Kapitel 6.5.1, S. 224f.

²⁴⁰ Sofern schon Erfahrungen vorlagen, denn nicht alle Referendare aus Nordrhein-Westfalen hatten zum Zeitpunkt des letzten Interviews die *Hospitation* in der fremden Schulform schon absolviert.

„Und natürlich siehst du Unterricht bei anderen Lehrern. Also, ob du da soviel abgucken kannst, ist natürlich immer eine Frage, aber du siehst einfach, wie man es machen kann und dann wählst du dir einfach da das aus, was dir gefällt.“ (16210205, 150)

Referendare hospitierten teilweise zusätzlich noch an einer anderen Schule, weil an ihrer eigenen Ausbildungsschule nicht so viel Unterricht in einem ihrer Fächer angeboten wurde oder sie beobachteten gezielt Unterricht in Parallelklassen und -kursen zu ihrem eigenen Unterricht, um Unterschiede im Vorgehen und in der Leistungsfähigkeit der Schüler zu entdecken. Hospitiert wurde aber z.B. auch, um einen auffälligen Schüler aus dem eigenen Unterricht einmal bei einem Kollegen zu sehen und zu beobachten, wie dieser Kollege mit ihm umgeht. Weitere Referendare berichten davon, aus Interesse auch fachfremde Hospitationen durchgeführt zu haben.

6.2.1.5 Der eigene Unterricht der Referendare: angeleiteter und eigenverantwortlicher Unterricht

Einen großen Anteil an der Ausbildung der Referendare hat der eigene Unterricht an den Ausbildungsschulen. Er findet in zwei unterschiedlichen Formen statt: als *angeleiteter Unterricht*, auch Ausbildungsunterricht genannt und als *eigenverantwortlicher Unterricht* (s. Kapitel 4.2, S. 28ff.). Die Referendare charakterisieren die Unterschiede zwischen diesen beiden Formen vor allem über den unterschiedlichen Grad der Verantwortung, den sie für den Unterricht übernehmen, und über die Betreuung durch einen Ausbilder im Unterricht. Beim *angeleiteten Unterricht* bleibt die Verantwortung für den Unterricht weiterhin beim Fachlehrer, im *eigenverantwortlichen Unterricht* übernehmen sie selbst die volle Verantwortung für den Fachunterricht. Im *angeleiteten Unterricht* werden die Referendare mehr oder weniger intensiv von einem Ausbildungslehrer betreut, im *eigenverantwortlichen Unterricht* gibt es keine kontinuierliche Betreuung durch einen anderen Lehrer.

In den Interviews beschreiben die Referendare außerdem, welche Vor- und Nachteile sie bei beiden Unterrichtsformen sehen: Vorteil des Ausbildungsunterrichts sei die Zusammenarbeit mit dem Fachlehrer und die Möglichkeit, eine Rückmeldung über den eigenen Unterricht zu erhalten; Nachteil sei die empfundene geringere Freiheit in der Planung und Durchführung des Unterrichts und das Gefühl der Kontrolle durch die Anwesenheit der Lehrers. Im *eigenverantwortlichen Unterricht* wird die größere Freiheit und die Möglichkeit, eigenständig zu unterrichten, als Vorteil eingeschätzt, hier vermissen die Referendare aber oft eine regelmäßige Rückmeldung und die Möglichkeit zum Austausch über den eigenen Unterricht.

Angaben zu Umfang und Organisation des jeweiligen Unterrichts

In allen Interviews machen die Referendare zunächst Angaben zur Anzahl der jeweils – eigenständig oder angeleitet – zu unterrichtenden Stunden. Diese bewegen sich im beschriebenen Rahmen der jeweils geltenden Ausbildungsordnungen und sollen daher hier nicht im Einzelnen wiedergegeben werden (s. Kapitel 4.2, S. 28). Die Referendare antworten mit Angaben über den Umfang des eigenen Unterrichts meistens in einem ersten Schritt auf die Nachfrage im ersten Interview nach der Struktur ihrer Arbeitswoche (s. Interviewleitfaden 1 im Anhang, S. 333) und im zweiten Interview auf die Nachfrage nach dem Stellenwert des eigenen Unterrichts in der Ausbildung (s. Interviewleitfaden 2 im Anhang, S. 334).

Für den *angeleiteten Unterricht* erwähnen einzelne Referendare neben der Anzahl der Stunden noch, dass es aufwändig sein kann, den Unterricht zu organisieren, d.h. sich einen eigenen Stundenplan ohne Überschneidungen zu erstellen und dann Lehrer zu finden, bei denen man unterrichten darf. Diese Schwierigkeiten können im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr zunehmen, wenn die meisten Referendare neben ihrem *eigenverantwortlichen* noch *angeleiteten Unterricht* durchführen müssen und letzteren in ihren Stundenplan überschneidungsfrei einpassen müssen. Darüber hinaus gibt es offenbar Besonderheiten für einzelne Unterrichtsfächer, für die es nur wenige Lehrer an der Schule gibt und die nur in bestimmten Jahrgangsstufen, z.B. der Oberstufe, unterrichtet werden (z.B. Informatik, Pädagogik, Philosophie). Hier stellen sich den Referendaren mehrere Probleme: Zum einen haben sie weniger Auswahlmöglichkeiten an Lehrern, die sie in

den Fachunterricht begleiten können und zum anderen eine geringere Auswahl an Kursen und Klassen. Das kann unter Umständen dazu führen, dass diese Referendare seltener Gelegenheit haben, Unterrichtsstunden oder -reihen zu übernehmen.

Die wesentlichen Merkmale der beiden Unterrichtsformen

Aus der Perspektive der Referendare unterscheiden sich die beiden Formen von Unterricht im Wesentlichen darin, ob ein Fachlehrer anwesend ist oder nicht, und ob man dementsprechend die volle Verantwortung für den Unterricht hat oder nicht. Die Anwesenheit des Lehrers im *angeleiteten Unterricht* wird den Auskünften der Referendare zu Folge unterschiedlich gehandhabt. 17 der 45 Referendare äußerten sich zu diesem Sachverhalt, meistens im ersten Interview. In den meisten Unterrichtsstunden sind die Ausbildungslehrer tatsächlich anwesend; etwa die Hälfte der 17 Referendare berichten aber, dass die Lehrer nicht in jeder Stunde anwesend seien, sondern die Referendare auch schon einmal alleine ließen; das wird unterschiedlich eingeschätzt:

„[...] und teilweise lassen sie [die Ausbildungslehrer; M.S.] einen auch alleine; ist auch mal ganz interessant. [Ja?] Ja, so in der ersten Phase war das manchmal auch ganz gut, wenn man jetzt nicht immer permanent da unter Beobachtung stand, sondern auch mal alleine gelassen wurde.“ (11010102, 82)

„Also, du machst schon unterschiedliche Erfahrungen. Das macht schon einen Unterschied, ob einer hinten drin sitzt oder keiner hinten drin sitzt. Also ich habe jetzt in der 7 Deutsch gegeben. Das war für mich in der Reihe die erste Stunde und dann ist das immer ein bisschen undankbar, wenn du dann die Vertretung nimmst. Der Lehrer, der hat gesagt: ‚Ich habe da zu tun. Gehst du mal alleine.‘ Da habe ich gesagt: ‚Ja, klar.‘ Ich meine, mir wäre halt lieber gewesen, ich hätte da ein Feedback gekriegt nach der Stunde, aber ich traue mir das auch durchaus alleine zu.“ (12210101, 159)

Hier deuten sich die beiden nur schwer zu vereinbarenden Extrempunkte dessen an, was Referendare sich für den Unterricht in ihrer Ausbildung wünschen: Etwas ausprobieren können und nicht immer unter Beobachtung stehen auf der einen Seite und Rückmeldung über den eigenen Unterricht bekommen und sich austauschen können auf der anderen. Diese beiden Bedürfnisse tauchen bereits bei den Aussagen zum angeleiteten Unterricht auf, noch deutlicher treten sie in den Äußerungen über die beiden völlig unterschiedlich organisierten Formen des angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterrichts hervor.

Auf die Frage, wodurch der *eigenverantwortliche Unterricht* gekennzeichnet ist, antworten die meisten Referendare spontan²⁴¹, dass dort nicht ständig ein Lehrer anwesend ist. Die Folge ist, dass die Referendare allein und selbstverantwortlich unterrichten können und müssen. Es wird überwiegend positiv eingeschätzt, dass man seinen Unterricht freiheitlicher und eigenständiger gestalten kann, auf der anderen Seite nehmen die Referendare auch die gestiegene Verantwortung für ihren Unterricht wahr.

„Was sicherlich gut ist, dass wir diesen BdU machen müssen. Das ist unbenommen, weil da schnuppere ich schon mal Praxisluft und da muss ich mich auch selbst durchsetzen, bin auch froh, wenn ich da mal alleine in der Klasse stehe und einfach mal machen kann.“ (11510301, 142)

Insgesamt erleben die Referendare den *eigenverantwortlichen Unterricht* als entspannter, weil sie etwas ausprobieren und experimentieren könnten, ohne sich rechtfertigen zu müssen. Der Druck nehme ab und man gewinne neue Sicherheit, Souveränität und Routine, wenn man von der ständigen Beobachtung durch einen anwesenden Lehrer befreit ist.

„Ja, verändert hat sich erst einmal der Einsatz des BdUs, weil man ja dann doch relativ selbständig unterrichten muss und niemand mehr hinten drin hat. Das habe ich aber eigentlich soweit als positiv angesehen, weil man sich doch dann schon mal Dinge traut, die man vielleicht, wenn jemand hinten drin sitzt, nicht so traut. Wenn das zum Beispiel Lehrer sind, die dann doch vielleicht einen etwas altmodischen Unterrichtsstil pflegen, da kann man dann doch mehr, Gruppenarbeit zum Beispiel ausprobieren oder überhaupt neuartige Methoden, die man im Hauptseminar gelernt hat, die kann man dann vielleicht doch sinnvoller umset-

²⁴¹ Etwa drei Viertel aller Referendare (34 von 45) machten hierzu verwertbare Aussagen.

zen. [...] Ja, man fühlt sich einfach auch ein bisschen sicherer, wenn man jetzt alleine drin ist. Es guckt einem nicht ständig einer auf die Pfoten, sage ich mal. Ich muss sagen, das macht mir dann doch auch mehr Spaß. Man ist irgendwie immer angespannt sonst.“ (14610203, 6)

Ein weiterer positiver Aspekt des *eigenverantwortlichen Unterrichts* ist aus sich der Interviewten, dass man sich nicht mehr so stark an einen vorher geplanten Ablauf der Stunde halten muss, sondern sich mehr Zeit nehmen kann, spontan in einzelnen Unterrichtsphasen länger verweilen kann und sich so mehr Zeit für die Bedürfnisse der Schüler nehmen kann. Die Referendare haben, anders als im *angeleiteten Unterricht* unter dem kritischen Blick eines Lehrers, kein negatives Gefühl, wenn sie mit dem geplanten Stoff nicht ganz durchkommen, oder wenn die Stunde einen nicht ganz perfekt abgerundeten Abschluss findet. Überhaupt wird die Möglichkeit, Fehler machen zu dürfen und diese selbst zu bemerken von den Referendaren als sehr lehrreich beschrieben. Allerdings erkennen die meisten Referendare auch hier die Zweischneidigkeit der Situation, denn es können sich Fehler einschleichen, die sie selbst nicht bemerken und für die sie sich weiterhin Feedback wünschen würden.

„Na ja, vorher musstest du ja immer drauf achten, dass die Stunden halt genau durchgeplant sind und dass du immer genau die Stunde abrundest. Das versucht man jetzt natürlich auch noch, also ich schaue jetzt auch, dass ich einen schönen Einstieg finde und die Stunde dann zu Ende bringe, aber es ist dann halt nicht so schlimm, wenn du dann nicht fertig wirst. Dann denkst du halt einfach: Ok, machen wir halt morgen weiter. Du hast halt einfach viel mehr Freiraum, oder du kannst dich mal auf Diskussionen einlassen, ohne dass du jetzt denkst: Oh Mann, dafür haben wir aber jetzt keine Zeit.“ (13410206, 22)

„Also erstens ist es angenehm, jetzt endlich die Fehler machen zu dürfen, die man im letzten Jahr eigentlich nicht machen durfte, weil man stand zu sehr unter Beobachtung. I.: *Was sind das für Fehler zum Beispiel?* Sagen wir so, man hat die Fehler zwar gemacht und dann gesagt bekommen und sie dann sofort ausgemerzt [...]. Ja, also, die positive Seite ist, man kann die Fehler machen und man blüht selber auf. Die negative Seite ist natürlich, dass sich Sachen einschleifen, die man a) nicht mehr merkt und b) die man dann wahrscheinlich auch sehr schwer nur noch loswird; [...]“ (15410204, 19)

Ein eher negativer Aspekt des *eigenverantwortlichen Unterrichts* ist der erhöhte Arbeitsaufwand.²⁴² Die Referendare sind verstärkt für geschäftliche und organisatorische Dinge den Fachunterricht betreffend zuständig (z.B. Klassenbuch führen, Termine abstimmen) und man ist vor allem für das Stellen und Korrigieren der Klassenarbeiten und Klausuren zuständig, was je nach Fach einen enormen Arbeitsaufwand bedeuten kann.²⁴³

Wenige Referendare (5 von 45) haben den Wechsel in den *eigenverantwortlichen Unterricht* als zu großen Sprung empfunden, genau so viele haben den Wechsel als kaum spürbar empfunden, da sie auch vorher relativ selbständig unterrichtet haben. Die Mehrheit sieht den Wechsel insgesamt positiv und bewertet den *eigenverantwortlichen Unterricht* trotz des höheren Arbeitsaufwandes und der fehlenden Rückmeldung als sehr angenehm, angenehmer als den *angeleiteten Unterricht*.

„Ja, aber insgesamt ist es halt viel freier, es ist halt viel schöner. Und wenn du jetzt nach Ausbildungssituationen fragst, ist es halt so, dass man jetzt halt lernt, indem man was tut. Und es ist fast nicht mehr so, dass man was lernt, indem jemand einem sagt, was man zu tun hat. Das ist der große Unterschied.“ (12810206, 8)

²⁴² 15 der 43 befragten Referendare sprechen davon.

²⁴³ Referendare mit einem oder zwei sogenannte Korrekturfächern (z.B. Deutsch, Englisch, Mathe), d.h. Fächern, in denen in allen Jahrgangsstufen regelmäßig Klassenarbeiten geschrieben werden, haben z.B. einen wesentlich höheren Korrekturaufwand als Referendare mit Fächern wie Sport, Musik, Kunst etc. Unterschiede im Korrekturaufwand ergeben sich außerdem durch die Jahrgangsstufe, für die die Klassenarbeit gestellt wird. (Je höher die Jahrgangsstufe, desto höher sei tendenziell der Arbeitsaufwand).

Zusammenarbeit mit den Ausbildern und Rückmeldung über den eigenen Unterricht

In gut der Hälfte aller Interviews finden sich genauere Beschreibungen der Arbeit im *angeleiteten Unterricht* und es gibt keinesfalls nur einen Weg, die Zusammenarbeit zwischen Referendar und Ausbildungslehrer zu gestalten. Zunächst gibt es unterschiedliche Vorgaben, wie viel Ausbildungsunterricht zu absolvieren ist und z.B., wie oft Jahrgangsstufen und Lehrer gewechselt werden sollten, sowohl in Ausbildungsordnungen als auch in seminarinternen Empfehlungen (s. Kapitel 4.2, S. 28). Ein recht häufig beschriebener Weg, mit dem eigenen Unterrichten anzufangen, ist zunächst in der Klasse zu hospitieren und dann nach Beendigung einer Unterrichtsreihe in der Klasse eine neue, mit dem Lehrer mehr oder weniger eng abgestimmte Reihe durchzuführen. Die Art der Kooperation mit dem Fachlehrer ist sehr unterschiedlich und hängt von den Gepflogenheiten und dem Engagement des Ausbildungslehrers ab; von einem ‚Ins kalte Wasser geworfen werden‘ bis zu thematischen Vorgaben und enger Zusammenarbeit bei der Planung von Unterricht und in zwei Fällen auch Teamteaching, berichten die Referendare ein breites Spektrum.²⁴⁴ Positiver wahrgenommen wird die Kooperation mit dem Fachlehrer ganz zu Beginn der Ausbildung, die meisten Referendare beschreiben, dass sie in dieser Phase durch die Ausbildungslehrer unterstützt und angeleitet werden und dass sie dies sehr schätzen. Es ist z.B. von gemeinsamer Planung, dem Zur-Verfügung-Stellen von Unterrichtsmaterialien und sogar der Absprache jedes Unterrichtsschrittes die Rede.

„[...] erst mal nur Ausbildungsunterricht ist auch eine gute Sache, weil man hier erst mal den Perspektivwechsel annehmen muss, dass man nicht mehr hier sitzt, sondern da vorne steht, um dann eben ganz langsam an den eigenen Unterricht herangeführt zu werden, der ja dann in einer Intensität geplant wird, wie er nicht wieder geplant werden wird. Und auch das zu lernen alles so Schritte, die gemacht werden müssen und das kann man ohne die Hilfe von Leuten wie hier [an der Schule, M.S.] oder auch den Fachleitern einfach nicht erledigen, das geht nicht.“ (12710302, 85)

Es wird sehr wohl von Lehrern berichtet, die die Referendare – von Anfang an oder nach längerer Zeit – deutlich selbständiger planen und unterrichten lassen. Vor allem im zweiten und dritten Interview sprechen Referendare von diesem Vorgehen; mit zunehmender eigener Unterrichtserfahrung werden die Absprachen und die Zusammenarbeit mit dem Lehrer offenbar lockerer und die Selbständigkeit in Planung und Durchführung des *angeleiteten Unterrichts* nimmt zu.

Negative Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Referendaren im *angeleiteten Unterricht* können sein, dass die Lehrer die Referendare nicht so gerne unterrichten lassen wollen und diese förmlich um jede Unterrichtsstunde, die sie durchführen wollen, betteln müssen und die Tatsache, dass man sich mit dem Lehrer abstimmen und unter Umständen auch auf seine didaktischen und unterrichtlichen Eigenheiten und Vorlieben Rücksicht nehmen muss.

38 Referendare sagen etwas über die Rückmeldung²⁴⁵ durch die Lehrer im angeleiteten Unterricht, die *informelle Unterrichtsnachbesprechung*.²⁴⁶ Allgemein wird die Möglichkeit zur Rückmeldung über den eigenen Unterricht sehr positiv eingeschätzt, auch wenn die Referendare immer in dem Spannungsfeld stehen, dass sie sich beobachtet fühlen und gerne einmal alleine im Unterricht wären:

„Also, zum einen ist es ja auch ganz nett, dass du mal alleine in einer Klasse bist, erst mal ausprobieren kannst. Du machst ja auch Vertretungsstunden, wo du das so machen kannst, nur wenn sich das dann häuft, das ist dann wirklich schade. Also, wenn du wirklich so wenig Rückmeldung kriegst.“ (16210105, 84)

²⁴⁴ Hier sei auf Kapitel 6.5.1, S. 224 über die Ausbildungslehrer verwiesen; hier wird noch einmal deutlich auf die Bedeutung personeller Unterschiede in dieser Personengruppe eingegangen.

²⁴⁵ Eine detaillierte Beschreibung der Merkmale und Inhalte der informellen Unterrichtsnachbesprechung findet sich in dem entsprechenden Kapitel. (s.u. S. 91)

²⁴⁶ Sie äußern sich zu diesem Bereich in allen drei Interviews, vor allem aber im ersten und zweiten; im ersten Interview werden sie genau nach den Merkmalen des angeleiteten Unterrichts und seiner Auswertung gefragt, im zweiten Interview werden sie nach den Unterschieden zwischen dem angeleiteten und dem eigenverantwortlichen Unterricht gefragt.

Im direkten Vergleich mit dem *eigenverantwortlichen Unterricht* fallen die Vorzüge des *angeleiteten Unterrichts* den Referendaren offenbar besonders ins Auge, nicht wenige wünschen sich wieder mehr Rückmeldung über ihren eigenen Unterricht, d.h. mehr Absprachen mit den Lehrern oder mehr *angeleiteten Unterricht* neben dem *eigenverantwortlichen*. Knapp die Hälfte der Referendare ist dieser Ansicht.

„Ja, das [Feedback, M.S.] fehlt mir allerdings auch, muss ich zugeben. Also, am besten wäre es ja wirklich, wenn man das so Halbe-Halbe hätte, wenn man wirklich – sagen wir mal – sechs Stunden BdU hätte, wo man alleine unterrichtet und sechs Stunden, wo man das Feedback bekommt von einem anderen, das wäre eigentlich optimal. *I.: Wie ist es bei dir?* Ich habe jetzt neun Stunden BdU und drei Stunden Ausbildungsunterricht und das Problem ist halt, dass das Feedback wirklich sehr wenig ist, ist ein bisschen doof.“ (14610203, 12)

36 der 45 Referendare äußern sich zur Nutzung von *Beratungsmöglichkeiten* über den *eigenverantwortlichen Unterricht*, vorwiegend im zweiten Interview. 29 dieser 36 Referendare nennen den Austausch mit Kollegen der Schule als eine wichtige Beratungsmöglichkeit.²⁴⁷ Man kann sie bei Problemen ansprechen, etwas nachfragen und sich am mehr oder weniger rege stattfindenden Austausch im Lehrerzimmer beteiligen. Man kann sie bei Problemen auch mit in den eigenen Unterricht bitten, wobei diese Möglichkeit oft an den begrenzten Zeitkapazitäten der Lehrer und an Überschneidungen in den Stundenplänen scheitert. Manche Referendare arbeiten sehr eng mit Fachkollegen zusammen.

Im Kollegium gibt es Lehrer, die in besonderem Maße als Ansprechpartner für die Referendare interessant sind, das sind zunächst Kollegen mit demselben Unterrichtsfach und Kollegen, die dieselbe Klasse unterrichten und daher die Schüler gut kennen, besonders z.B. der Klassenlehrer einer Klasse. Eine weitere gute Möglichkeit zur Zusammenarbeit und um Fragen zu stellen, sehen viele Referendare im Austausch mit dem Lehrer der Parallelklasse, denn hier kann man sich über Probleme einer bestimmten Altersstufe von Schülern und über den Fachunterricht in einer bestimmten Jahrgangsstufe austauschen (bis hin z.B. zur Abstimmung und parallelen Durchführung und gemeinsamen Vorbereitung einzelner Unterrichtsreihen). Zwei Zitate, die als Beispiel für die vielfältige Möglichkeit der Zusammenarbeit stehen können:

„Die Beratung ist hier sehr gut, das liegt auch daran, dass Biologie, Chemie auch wieder so ein bisschen ein abgeschottetes Fach ist. Bio/Chemie ist wirklich eine eingeschworene Truppe, die die beiden Fächer unterrichtet, und die sammeln sich auch öfter hier in der Bio-Vorbereitung als im Lehrerzimmer und dadurch erhält man von denen eher ein Feedback.“ (12910206, 47)

„Die anderen Probleme, die ich gerade angesprochen hatte, dass es mal Ärger mit Noten gab oder Disziplinprobleme mit einem, der nicht auftaucht oder so was, da hab ich mich in aller Regel an den Klassenlehrer gewandt bzw. an den Fachkollegen dann.“ (15610304, 36)

Hier muss auch wieder auf die Personenabhängigkeit verwiesen werden, denn die Möglichkeiten zum Austausch sind nur dann gegeben, wenn die Referendare engagierte Kollegen finden, die zur Zusammenarbeit und zum Austausch bereit sind, das ist leider nicht in jedem Fall gegeben.

„[...] und in dem Kollegium hat jeder mit sich zu tun und da ist man echt allein und überlegt, wie man das jetzt machen kann und welche Inhalte man nimmt und so weiter.“ (12510202, 10)

„[...] weil man verspricht sich ja so von den Kollegen Kompetenz und Erfahrung und wenn die dann Zeit haben, helfen die uns dann. Man hat schon immer so ein bisschen ein schlechtes Gewissen die anzusprechen, weil man weiß, dass die keine Zeit haben. *I.: Ja gut, aber irgendwo muss man es ja dann auch herkriegen.* Also, es gibt wenige Kollegen, die es sich dann auch mal bewusst machen, dass wir noch in der Ausbildung sind [...]“ (12510202, 106)

In Bayern und Baden-Württemberg gibt es bei der Betreuung im *eigenverantwortlichen Unterricht* durch die Lehrer der Schulen eine Besonderheit. Die Referendare dieser Bundesländer wechseln für das zweite und dritte Ausbildungshalbjahr die Schule und bekommen hier in jedem

²⁴⁷ S. auch Kapitel 6.5.1, S. 227 über die sonstigen Lehrer an der Schule.

Fach einen Ansprechpartner, in Bayern Betreuungslehrer und in Baden-Württemberg Mentor genannt, zugewiesen.²⁴⁸ 13 Referendare nennen diesen Betreuungslehrer oder Mentor als wichtigen Ansprechpartner, der ab und zu im Unterricht der Referendare vorbeischaudert, mit dem man die Klassenarbeiten und Klausuren im Vorhinein abstimmt, die Korrekturen bespricht und an den man sich bei Fragen aller Art wenden kann (s. Kapitel 6.5.1, S. 229).

Etwa die Hälfte der 36 Referendare, die sich zu den Möglichkeiten der Rückmeldung im *eigenverantwortlichen Unterricht* äußern, nennen andere Referendare als wichtige Ansprechpartner, mit denen man über den Unterricht und über Probleme sprechen, Material austauschen oder sogar gemeinsam Unterricht vorbereiten kann. Besonders hilfreich sind hier offensichtlich Referendare an derselben Schule, vor allem solche mit denselben Unterrichtsfächern. Eine Besonderheit dieser Personengruppe als Berater ist, dass sie dieselben Probleme und daher viel Verständnis zeigen, man sich darüber hinaus auf einer freundschaftlichen, informellen Ebene bewegt und daher einfach auch nur mal „Dampf ablassen“²⁴⁹ kann. (s. Kapitel 6.5.1, S. 241)

„[...] zu Hause erzähle ich immer furchtbar viel und so im Referendariat, wenn wir irgendwie weggehen oder wenn Partys sind, da wimmelt es ja nur von Lehrern, ja? [Lachen] Und dann kommst du immer auf die Schule, für Außenstehende ist das furchtbar ätzend. [Lachen] Ja, da tauscht man sich so aus und dann kann man auch wieder drüber lachen [...] Ja, also zum einen natürlich, dass du noch eine andere Sichtweise hast, vielleicht irgendwelche Tipps kriegst, wenn jemand anderes ähnliche Probleme hatte, Mitleid kriegst du natürlich auch. [...] Und einfach, ich glaube, [...] dieses Drüber-Reden, das ist einfach schon sehr hilfreich mit jemandem, der es versteht.“ (16210205, 134)

Eine weitere eher indirekte Möglichkeit der Rückmeldung im *eigenverantwortlichen Unterricht*, von der 16 der 36 Referendare berichten, ist die Reaktion der Schüler im Unterricht:

„Das wichtigste Feedback, das ich bekomme, ist von den Schülern. Man merkt das in der Stunde recht schnell, ob das, was man sich daheim ausgedacht hat, läuft oder nicht. Man geht da raus und weiß genau, das war eine gute Stunde oder das war Schrott. Dafür brauchst du keinen, der hinten drin sitzt. Das merkt man schon selbst.“ (13010207, 24)

„Ja, du merkst das an der Mitarbeit von denen auf alle Fälle und an der Konzentration. [...], aber du merkst das schon im Unterricht genau, wenn die Sache nicht zieht oder wenn es zu einfach ist oder wenn es zu schwer ist, da lässt da die Konzentration nach und dann lässt die Mitarbeit nach. Ich weiß nicht, an was man das konkret festmachen kann, du spürst das halt irgendwie und du stehst da vorne, dann ist dir das selbst schon peinlich, was du da gerade machst.“ (13010307, 18)

Die meisten Referendare, die dies als eine Feedback-Möglichkeit beschreiben, sind sich allerdings bewusst, dass diese Rückmeldung eher ungenau ist und dass sich trotzdem Fehler einschleichen können, die nur ein Lehrer oder ein Seminarleiter – als professionelle Experten für Unterricht – sehen können. Fünf Referendare beschreiben die Selbstanalyse und Reflexion als Möglichkeit, die eigene Unterrichtspraxis zu verbessern, wobei sich auch hier, ähnlich wie bei der Rückmeldung über Schülerreaktionen, die Referendare darüber bewusst sind, dass sie möglicherweise nicht alle Fehler und Probleme im Blick haben.

„Und dieses Gespür, wie man den Unterricht aufbaut, das kriegt man, finde ich, im eigentümlichen Unterricht besser. Das finde ich eigentlich ganz angenehm. Man macht sich auch noch mehr Gedanken drüber, also zu Hause, wo man sich überlegt: ‚Na, was hat heute geklappt, was nicht?‘ Und da bin ich ja dann selber drauf gekommen und so kriegst du das vom Seminarlehrer dann eh erzählt in der Besprechungsstunde und da habe ich nicht so viel nachgedacht, wie jetzt über die Stunden. Und ich denke, das hilft mir mehr, wenn ich selber auf die Fehler komme und die nicht immer aufgezeigt bekomme. Manche kriegt man dann auch nicht raus.“ (14210207, 20)

²⁴⁸ Hier sei darauf verwiesen, dass bayrische Referendare im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr an der sogenannten Einsatzschule ausschließlich eigenverantwortlich unterrichten und die Referendare in Baden-Württemberg in diesem gesamten Zeitraum zusätzlich 30 Stunden angeleiteten Unterricht nachweisen müssen. (s. Kapitel 4.2, S. 19)

²⁴⁹ Äußerung eines Referendars (13610206, 115).

Von vielen Referendaren (27 der 36) werden auch die Besuche der Seminarleiter und der Austausch im Seminar als eine Möglichkeit der Beratung über den *eigenverantwortlichen Unterricht* wahrgenommen. Trotz der möglicherweise im Unterrichtsbesuch entstehenden Spannung zwischen Beratung und Beurteilung sehen es die Referendare als positiv, dass noch einmal jemand von außen den Unterricht sieht und dass hier Defizite und Fehler angesprochen werden, die man bisher wegen der seltenen Rückmeldung nicht bemerkt hatte (s. Kapitel 6.2.2.8, S. 140). Eine besondere Rückmeldeform ist der Seminarbericht in Bayern, der während des Einsatzschuljahres Seminartage anzufertigen ist und der als Grundlage für einen Austausch und eine Beratung über den *eigenverantwortlichen Unterricht* dienen kann (vgl. Kapitel 4.2, S. 28 und Kapitel 6.2.1, S. 84). Vereinzelt wird auch darüber berichtet, sich bei Sonderfällen und besonderen Problemen Rat in den fachlichen und allgemeinen Seminarveranstaltungen zu holen.

„Ja, zum Teil fehlt es einem dann, wenn die Unterrichtsbesuche anstehen. Also, wenn dann in diesem bedarfsdeckenden Unterricht ein Fachleiter hinten sitzt und sich das Ganze ansieht, dann fallen besonders in der Nachbesprechung auch noch Defizite auf, die man selber gar nicht mehr erkennt.“ (11010202, 14)

„Nein, also, damit die Seminarlehrer ihn [Seminarbericht; M.S.] lesen, damit die wissen, wo man ist, was man macht, wo man eingesetzt ist, was man machen will, wenn man das plant, dass sie einem vielleicht auch Tipps geben können, was man anders oder besser oder sonst wie machen kann.“ (13210206, 112)

Das Verhältnis zu den Schülern

Das Verhältnis zu den Schülern und auch deren Verhalten im Unterricht ist laut Auskunft der Referendare in den beiden Unterrichtsformen durchaus unterschiedlich. Fünf Referendare berichten über Besonderheiten im *angeleiteten Unterricht*, nämlich dass die Schüler sich entweder besonders ruhig oder besonders auffällig verhalten, wenn der eigentliche Fachlehrer mit im Unterricht ist und hinten in der Klasse sitzt. Ein weiterer Vorteil für die Referendare ist, dass der *angeleitete Unterricht* aus Schülerperspektive eine Abwechslung vom gewohnten Unterrichtsalltag darstellt und sie sich deshalb freundlicher verhalten und besser mitarbeiten, ein Vorteil, den die Referendare im *eigenverantwortlichen Unterricht* nicht mehr haben. Außerdem müssen die Referendare die Schüler noch nicht benoten, auch aus diesem Grund ist das Verhältnis des Referendars zu den Schülern und die Perspektive der Schüler auf den Referendar als Lehrer noch anders als im *eigenverantwortlichen Unterricht*.

Als voll verantwortlicher Fachlehrer in einer Klasse verändert sich dann das Verhältnis zu den Schülern; 14 der 45 Referendare berichten dies. Die Referendare müssen nun in der alltäglichen Situation mit der Unruhe und den Schwierigkeiten klar kommen und haben keinen Fachlehrer mehr, der ihnen hilft, oder als Kontrolle mit hinten in der Klasse sitzt. Andererseits betonen die Referendare, dass sie in dieser Unterrichtsform die Schüler besser kennen lernen könnten, da sie länger in einer Klasse blieben und so ein besseres Verhältnis zu den Schülern aufbauen könnten. Aus der Verantwortung für den Unterricht und für die Benotung ergibt sich, dass die Schüler den Referendar im *eigenverantwortlichen Unterricht* als vollwertigen Lehrer ansehen, was wiederum eine positive Auswirkung auf die Selbstwahrnehmung der Referendare hat, sie werden sicherer und selbstbewusster. Insgesamt wird das Verhältnis zu den Schülern im *eigenverantwortlichen Unterricht* als positiver als im *angeleiteten* wahrgenommen.

„Vorteil ist [...], du hast natürlich ein ganz anderes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, was ich als sehr positiv empfunden habe, weil man einen ganz anderen Kontakt zu denen bekommt. Ich glaube auch, dass das für den Schüler angenehmer ist, wenn da keiner mehr hinten drin sitzt, der da auch noch guckt und der beurteilt letztendlich ja dann auch noch und sich vielleicht auch Notizen macht. Die fühlen sich auch manchmal einfach von ihrem Kurslehrer dann beobachtet.“ (10310202, 10)

Die Unterrichtsvorbereitung

Die Unterrichtsvorbereitung ist in ihrem Aufwand für die beiden Unterrichtsformen unterschiedlich: die Vorbereitung für den *angeleiteten Unterricht* sei aufwändiger, weil man Unterricht anders vorbereite, wenn man ihn jemandem präsentieren und sich evtl. auch rechtfertigen müsse.²⁵⁰ Zu Beginn der Ausbildung kommt hinzu, dass man noch weniger Erfahrung in der Planung von Unterricht hat und sie deswegen mehr Zeit in Anspruch nimmt.

„Aber wenn es jetzt jemand ist, der wirklich immer ganz genau hinguckt und einem eine gezielte Rückmeldung gibt, ist man natürlich auch ein bisschen unter Druck gesetzt, aber es hilft natürlich einem auch. Ist natürlich dann auch mehr Arbeit das vorzubereiten. Aber ich hätte es schon... Auf jeden Fall in Stunden, die mir wichtig sind, da lege ich da schon Wert drauf, dass ich eine Rückmeldung kriege und da war ich dann auch enttäuscht, wenn ich mich – vor allen in manchen Stunden – ewig vorbereitet habe und man bekommt keine Rückmeldung.“ (13910203, 18)

Im *eigenverantwortlichen Unterricht*, so berichten die Referendare²⁵¹, muss man nicht zuletzt wegen der gestiegenen Stundenzahl eigenen Unterrichts schnell lernen, ökonomisch zu arbeiten, d.h. vor allen Dingen die Unterrichtsplanung schneller und effektiver zu gestalten. Zur weiteren Zeitersparnis bei der Unterrichtsvorbereitung trägt der Umstand bei, dass man alleine im Unterricht ist und man nicht immer jede Entscheidung begründen können muss. Die Referendare fühlen sich nicht mehr in dem Maße dem Druck ausgesetzt, dass eine Stunde erkennbar an einem Planungsschema orientiert sein und immer ein perfekt abgerundetes Ende haben muss, wie sie das unter der Beobachtung eines Lehrers im *angeleiteten Unterricht* tun. Allerdings räumen einige Referendare ein, dass der *angeleitete Unterricht* wegen der gründlicheren Vorbereitung oft besser läuft. Dafür sei der *eigenverantwortliche Unterricht* näher am späteren Lehreralltag, schließlich könne man spätestens dann nicht ständig einen großen zeitlichen Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung betreiben, sondern müsse eben lernen, realistisch zu planen. Es sei außerdem schön und beruhigend zu sehen, dass auch Stunden gut funktionieren, die nicht bis ins Detail vorbereitet sind.

„Weil man die Stunden schon anders vorbereitet. Also beim BdU ist es oftmals so, man hat ja das große Lernziel im Kopf, so nach dem Motto ‚Was sollen die Schüler alles wissen oder können‘, aber das ist nicht so in Phasen unbedingt oder es ist nicht so abgerundet wie eine Stunde, wo jemand hinten drin sitzt. Wo man weiß, okay, vor dem Schellen die Hausaufgabe [unverständlich; M.S.], das läuft dann nicht so, da stellt man die Hausaufgabe auch mal nach dem Schellen. Oder da ist eben die Sicherung vielleicht nicht in der Stunde erfolgt, und man sagt dann ‚Ja okay., es hat geschell, machen wir nächste Stunde weiter!‘ oder so. Deswegen ist die Vorbereitung da etwas lockerer.“ (12110201, 32)

Der Unterricht im letzten Ausbildungshalbjahr

Das letzte Ausbildungshalbjahr stellt, was das Unterrichten angeht, für die meisten Referendare wieder einen deutlichen Wechsel, wenn nicht sogar einen Bruch zu den vorigen Ausbildungshalbjahren dar. Allen Referendaren ist gemeinsam, dass sie nur in Ausnahmefällen weiterhin eigenverantwortlich unterrichten, alle haben – wieder oder weiterhin – *angeleiteten Unterricht*. In Nordrhein-Westfalen gibt es zwar Modelle, in denen die Referendare jeweils sechs Stunden eigenverantwortlichen Unterricht im zweiten, dritten und vierten Ausbildungshalbjahr oder jeweils sieben im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr und vier im vierten Ausbildungshalbjahr erteilen, die von mir befragten Referendare hatte allerdings alle jeweils neun Stunden im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr und keinen bedarfsdeckenden Unterricht mehr im letzten Ausbildungshalbjahr. In Bayern kommen die Referendare aus den Einsatzschulen an die Se-

²⁵⁰ Etwa ein Viertel aller befragten Referendare (11 von 43) äußern sich zu diesem Thema, nur eine Referendarin fand die Unterrichtsvorbereitung für den *angeleiteten Unterricht* weniger aufwändig als die für den *eigenverantwortlichen*.

²⁵¹ Etwa 40% der befragten Referendare (17 von 43) äußern sich zum Arbeitsaufwand für die Vorbereitung des *eigenverantwortlichen Unterrichts*.

minarschulen zurück und werden nur in seltenen Ausnahmefällen für *eigenverantwortlichen Unterricht* eingesetzt und auch in Baden-Württemberg übernehmen die Referendare in diesem letzten Halbjahr keinen *eigenverantwortlichen Unterricht* mehr (s. Kapitel 4.2, S. 28).

Einzelne Referendare sind froh darüber, weniger Stunden machen zu müssen, zumal in diesem Halbjahr die Prüfung ansteht, die meisten empfinden diesen Wechsel zurück in den *angeleiteten Unterricht* nach einer langen Phase des *eigenverantwortlichen Unterrichts* als negativ, ein gutes Drittel aller Referendare äußern sich im letzten Interview zu dem Wechsel zurück in den *angeleiteten Unterricht*. Viele Referendare fühlen sich durch ihn degradiert, sie empfinden es als Rückschritt zurück in die Abhängigkeit von anderen Lehrern:

„Komisch! Es war eine komplette Umstellung, ja. Es wurde immer gesagt, du kommst aus der Freiheit wieder ins Gefängnis. In den ersten zwei, drei Wochen war es auch wirklich dieses Gefühl. Wieder diese ständige Kontrolle und Beobachtung. Du musst über alles Rechenschaft ablegen. Es sitzt ständig jemand hinten drin und kontrolliert dich.“ (14210307, 9)

„Ja, ist eigentlich Schwachsinn, weil ich bin ja eigentlich fertig ausgebildet, aber ich muss jetzt wieder Ausbildungsunterricht machen.“ (11510301, 16)

Viele Referendare schätzen hier aber auch besonders die Möglichkeit, sich mit der Erfahrung des *eigenverantwortlichen Unterrichts* im Hinterkopf noch einmal intensiv mit erfahrenen Kollegen auseinandersetzen zu können, sich Tipps für die Prüfung und für den späteren Unterrichtsalltag zu holen. Die Möglichkeit der Vorbereitung auf die Prüfung im *angeleiteten Unterricht* erwähnen 15 der 45 Referendare im letzten Interview bis auf eine Ausnahme alle positiv: Hier könne man Unsicherheiten im Gespräch mit dem Lehrer ausräumen, sich Tipps für die Lehrprobe holen und z.B. auch den Entwurf für die Lehrprobenstunde mit dem Lehrer besprechen.

Insgesamt überwiegt aber für das letzte Ausbildungshalbjahr die Einschätzung, dass der *angeleitete Unterricht* nicht mehr so gewinnbringend ist, und so sind die Referendare froh, wenn es in Ausnahmefällen möglich ist, doch noch *eigenverantwortlich* zu unterrichten (als Krankheitsvertretung oder aufgrund von Lehrermangel an der Schule), drei Referendare unterrichteten an anderen Schulen, die Bedarf hatten.

„Ich habe tatsächlich noch in einem vergleichsweise geringen Umfang eigenständigen Unterricht, so eine Fördermaßnahme und eine Gruppe in Religion. [...] Bei uns ist das so abgesprochen worden, dass wir – da hörst du vielleicht ganz unterschiedliche Sachen – aber bei uns war es also eine ganz ehrliche Frage, ob wir einen [...] – das ist einer unserer Prüfungskurse aus dem Examen – quasi bis Ende Januar weitermachen. Das sind ja zwei oder drei Stunden und im Grunde ist man ja da schon fast dankbar für, weil man dann eben nicht gezwungen ist, Ausbildungsunterricht zu machen.“ (11810301, 10)

Schwierigkeiten der Referendare im Unterricht

Im zweiten und dritten Interview haben wir die Referendare gefragt, ob Probleme oder Schwierigkeiten in ihrem Unterricht auftreten und wenn ja, welche das sind; 36 der 39 im zweiten und dritten Interview befragten Referendare haben sich hierzu geäußert. Die meisten Probleme ergeben sich offenbar im Umgang mit den Schülern: 25 der 38 im zweiten und dritten Interview befragten Referendare haben Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Hierzu zählen Unruhe und Undiszipliniertheit der Schüler allgemein, spezieller werden das Vergessen von Hausaufgaben und Arbeitsmaterial und z.B. mehr oder weniger gewalttätige Rangeleien unter den Schülern genannt. Zudem wird auf Besonderheiten der verschiedenen Alters- und Klassenstufen hingewiesen: In Klasse 5 seien die Schüler oft noch nicht an die Arbeitsweise der weiterführenden Schule gewöhnt und deswegen unruhig, in der Mittelstufe befinden sich die Schüler in der Pubertät und seien daher oft schwieriger und zu Beginn der Oberstufe ergäben sich neue Kurszusammensetzungen, die zu Unruhe im Unterricht führen können.

Ein weiteres Problem, mit dem die Referendare in ihrem Unterricht zu kämpfen haben, ist die mangelnde Motivation der Schüler.²⁵² Dazu gehört eine geringe Beteiligung der Schüler im Unterricht und die damit verbundene Frage, wie man die Schüler stärker motivieren kann. Vor

²⁵² 10 der 37 im zweiten Interview befragten Referendare berichten dies.

allem in der Oberstufe scheint die mangelnde Motivation der Schüler ein Problem zu sein. Darüber hinaus berichten einzelne Referendare noch von mangelndem Interesse der Schüler für ein bestimmtes Fach.

Ein weiteres Problem im Umgang mit den Schülern kann sein, dass die Schüler die Referendare nicht ernst nehmen und ausprobieren, wie weit sie im Unterricht gehen können, neun der 38 im zweiten Interview befragten Referendare berichten von solchen Fällen. In zwei Extremfällen wird sogar von Beleidigungen der Referendare durch die Schüler berichtet.

Auch im außerunterrichtlichen Umgang mit den Schülern können sich Probleme ergeben.²⁵³ Referendare weisen auf die generelle Schwierigkeit hin, einen netten aber nicht zu persönlichen Umgang mit den Schülern aufzubauen, sondern eine angemessene Distanz durchzusetzen. Darüber hinaus berichten Referendare von schwierigen Einzelfällen von Schülern, die sich an auf der Suche nach Beratung und Hilfe mit teils schwerwiegenden privaten Problemen an die Referendare wenden.²⁵⁴ Die mit diesen Problemen konfrontierten Referendare waren erschreckt, fühlten sich überfordert und sehr belastet, meistens haben sie andere Lehrer zur Beratung hinzugezogen. Neben dem Umgang mit den Schülern stellt vor allem das Festlegen des fachlichen Niveaus für den Unterricht und die didaktische Umsetzung ein Problem für die Referendare dar (11 von 39 Referendaren im zweiten und dritten Interview haben dieses Problem). Es fällt ihnen schwer, das Niveau der Lerngruppe angemessen einzuschätzen und damit bestimmen zu können, ob der Unterrichtsstoff angemessen und nicht zu schwer oder zu leicht für die Schüler ist. Darüber hinaus ergeben sich Schwierigkeiten bei der angemessenen Gestaltung der Unterrichtsstunde, z.B. auch dabei, einzuschätzen, wie lange Schüler für einen bestimmten Arbeitsschritt brauchen.

„Das war etwas, was ich selber erkannt habe, dass ich da [Klasse 5 und 6; M.S.] etwas tun muss, dass ich da lernen muss auf diesem Niveau, auf diesem Level Schüler zu motivieren, mich da so zu reduzieren, dass man ganz andere Aspekte in den Blick rückt, die man einfach in der Oberstufe so nicht hat. Zu welchem Zeitpunkt schreiben die Schüler ab, was schreiben die überhaupt von der Tafel ab, wie muss ich das auch visuell strukturieren, dass das vernünftig ins Heft kommt, ja bei Fünftklässlern, Sechstklässlern das ist ein Chaos, was da ins Heft kommt. [...] Das ist alles nicht selbstverständlich, wie viel Zeit die brauchen, Zeitplanung, um eine halbe Tafel abzuschreiben.“ (12610302, 35)

Eine besondere Schwierigkeit stellt die Gesprächsführung im Unterricht dar, bei der man auch bei komplexen Themen die Fäden zusammenhalten und den Gesprächsverlauf steuern muss. Das fällt den oben genannten Referendaren, besonders in der Oberstufe, nach eigenen Aussagen oft schwer.

Die Notengebung, vor allem die mündlichen Noten sind ein weiteres Problemfeld, das von sieben der 38 im zweiten Interview befragten Referendare genannt wird. Die Transparenz der Notengebung für Schüler und Eltern und die Maßstäbe für die Benotung werden von den Referendaren als schwierig empfunden.

Außerunterrichtliche Aktivitäten der Referendare

Im zweiten Interview werden die Referendare einerseits nach der Integration in die Ausbildungsschule allgemein (s.u., S. 99) und nach Lerngelegenheiten außerhalb des Unterrichts gefragt (s. Interviewleitfaden 2 im Anhang, S. 334). Auf diesen zweiten Teil der Frage antworten die Referendare mit der Aufzählung und Beschreibung aller Aktivitäten, die neben dem Unterrichten und dem Unterricht vorbereiten in ihrer Ausbildung vorkommen, 32 der 38 im zweiten Interview befragten Referendare äußern sich hierzu. Auch im dritten Interview sagen manche Referendare noch etwas zu diesen *außerunterrichtlichen Aktivitäten* (11 von 37); hier wurden die Referendare allerdings nur gefragt, ob sich gegenüber den Angaben im zweiten Interview etwas verändert hat (s. Interviewleitfaden 3 im Anhang, S. 335).

Eine sehr häufig genannte *außerunterrichtliche Aktivität* ist die Begleitung von Klassenfahrten, Ausflügen und Exkursionen, 23 der 39 im zweiten und dritten Interview befragten Referendare

²⁵³ 10 von 38 im zweiten und dritten Interview befragten Referendaren haben so etwas erlebt.

²⁵⁴ Problemfälle, von denen die Referendare hier berichten, sind z.B. Selbstmordvorhaben, Selbstverletzungen (sogenanntes Ritzen), Gewalt im Elternhaus oder Mobbing in der Klasse.

haben an solchen Aktivitäten teilgenommen. Die Teilnahme an verschiedenen Konferenzen²⁵⁵ ist eine weitere außerunterrichtliche Verpflichtung, der die Referendare vor allem zum Zeitpunkt des zweiten Interviews, während ihres *eigenverantwortlichen Unterrichts*, nachkommen (17 der 38 im zweiten Interview befragten Referendare). Für gut ein Drittel der im zweiten und dritten Interview befragten Referendare gehört die Mitorganisation oder zumindest die Anwesenheit bei schulischen Feierlichkeiten (z.B. Schulfesten und -jubiläen) oder Veranstaltungen (z.B. Schulkonzert, Schultheater oder Abiturientenball) zu außerunterrichtlichen Aktivitäten. Etwa ebenso viele engagieren sich neben ihrem Unterricht in der Organisation und Durchführung von sogenannten AGs (Arbeitsgruppen, an denen die Schüler sich freiwillig beteiligen können), hier haben die Referendare Sport-Projekte (Tennis-AG, Basketball-AG) und Musik-Projekte (Orchester, Schüler-Musical), aber auch andere Projekte wie Theater-AGs, eine Zeitzeugen-AG in Geschichte oder eine Klima-AG im Fach Erdkunde angeboten.

Einzelne Referendare erwähnen darüber hinaus noch Aktivitäten mit dem Lehrerkollegium, wie z.B. Lehrersport, Lehrerausflüge oder schulinterne Fortbildungen (7 Referendare), Verpflichtungen auf Elternabenden und Elternsprechtagen (6 Referendare) und ihre Tätigkeit als stellvertretende Klassenlehrer während des eigenverantwortlichen Unterrichts (5 Referendare).

Integration der Referendare in das Kollegium und den Schulbetrieb

Im zweiten und dritten Interview wurden die Referendare jeweils gefragt, wie sie in ihre Ausbildungsschule als Schule integriert sind (s. Interviewleitfaden 2 und 3 im Anhang, S. 334ff.), im dritten Interview ergänzt durch die Nachfrage, ob sich im Vergleich zu den vorigen Interviewzeitpunkten etwas verändert hat. Die meisten der im zweiten und dritten Interview befragten Referendare äußern sich zu der Frage (34 von 38), etwas häufiger im zweiten Interview. Die Referendare sind überwiegend zufrieden mit ihrer *Integration* an der Schule: Gut die Hälfte sieht ihre *Integration in das Kollegium* und in den Schulbetrieb als gelungen, etwas weniger als die Hälfte ist mit Einschränkung zufrieden, nur drei Referendare sind unzufrieden.

Eine gute *Integration in das Kollegium* und die Möglichkeit, sich an Schulaktivitäten zu beteiligen, wird von den Referendaren als sehr wichtig eingeschätzt und wirkt sich positiv auf die Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung aus. Die Referendare beschreiben die *Integration* als gelungen, wenn sie von den Kollegen als vollwertige Lehrkraft angesehen und akzeptiert werden, wenn sie stimmberechtigtes Mitglied in Konferenzen sind, Noten geben müssen und in sonstige schulische Aktivitäten eingebunden sind (s.o. S. 98). Daher wird die Integration im zweiten Interview etwas positiver beurteilt, denn viele dieser Merkmale hängen eng mit der Übernahme von eigenverantwortlichem Unterricht zusammen (z.B. Beteiligung an Notengebung und Konferenzen); damit ändert sich offenbar auch die Perspektive der Kollegen auf die Referendare.

„Ja, mit der Übernahme des bedarfsdeckenden Unterrichts hat man natürlich auch die Verpflichtung an allen Konferenzen teilzunehmen. Also, das heißt Lehrerkonferenz, Fachkonferenzen, dadurch natürlich einerseits die zusätzliche Zeit, die man dann auch an der Schule verbringen muss zwangsläufig, aber auch andererseits wieder ein Selbständigkeitsgewinn und man wird dann auch wieder im Kollegium ein bisschen anders wahrgenommen, wenn man mit stimmberechtigt ist oder wenn man bei Notenfragen mit diskutiert, das ist auch erfreulich am BdU.“ (11010202, 74)

Eine Besonderheit ergibt sich für die Ausbildung in Bayern und Baden-Württemberg, denn hier wechseln die Referendare nach dem 1. Ausbildungshalbjahr an eine andere Schule. Dieser Wechsel wird von den Referendaren als sehr positiv beschrieben, denn im besten Fall werden die Referendare hier von Anfang an sowohl von Lehrern als auch von Schülern als neuer Kollege bzw. als neuer Lehrer wahrgenommen und nicht als Referendar oder Auszubildender.

„Sie [die Schüler; M.S.] nehmen dich nicht als Referendarin wahr. [...] Die haben überhaupt keine Ahnung, was ein Referendar hier ist und würden sich eben auch nie Sachen rausnehmen, was an der Seminarschule schon mal ist. Die wissen nicht um meine Rechte und meine Pflichten, sondern nehmen mich als richtigen Lehrer wahr und das ist sehr angenehm.“ (14210207, 6)

²⁵⁵ Hier werden Schul-, Zeugnis-, Noten-, Lehrer-, Fach- und Klassenkonferenzen genannt.

„I.: Also war so insgesamt dieser Schulwechsel für dich positiv? Ja, also man hat wirklich mal das Gefühl, dass man auch Lehrer ist und auch akzeptiert wird. Gerade auch im Kollegium wird man nicht so runtergekehrt als kleine ‚Noch-nicht-Lehrerin‘. Für mich hat es viel gebracht, also ich möchte das Jahr nicht vermissen.“ (14210207, 48)

Die bayrischen Referendare²⁵⁶ erleben allerdings auch den Wechsel zurück an die Seminar- schule im letzten Ausbildungshalbjahr nicht zuletzt wegen der hier fehlenden Akzeptanz und der Wahrnehmung durch die anderen Kollegen als problematisch. An der Seminarschule füh- len sie sich eher wieder als Auszubildende, als „Noch-nicht-Lehrerin“, wie es die Referenda- rin oben formuliert hat.

„Ja, vor allem wenn die Einsatzschule keine Seminarschule ist. Dann ist man da als Refe- rendar im Lehrerkollegium eigentlich integriert. I.: *War das bei dir so?* Das war bei mir in der Einsatzschule so. Das war überhaupt kein Problem. Hier ist es natürlich an der Seminar- schule so, dass man als Referendar einen anderen Status hat als etablierte Lehrer. I.: *Wel- chen?* Ja, also, man ist Referendar. Man ist jemand, der noch ausgebildet wird. I.: *Woran merkst du das zum Beispiel?* [...] Ja, zum einen, dass es einmal die Seminarlehrer gibt, die so eine Art Vorgesetzter sind, dann noch teilweise im Umgang mit Kollegen. [...] Ohne dass man jetzt hier an der Schule als Referendar herablassend oder so behandelt wird!“ (13210306, 74)

Als Teil einer gelungenen *Integration* beschreiben einzelne Referendare auch eine angenehme Atmosphäre im Lehrerzimmer und freundschaftliche Beziehungen zu anderen Kollegen. Hier scheint das Durchschnittsalter im Kollegium eine Rolle zu spielen. Mehrere Referendare erwäh- nen es als sehr positiv, wenn viele junge Kollegen da sind, zu denen der Altersunterschied nicht so groß ist, eine freundschaftliche Kontaktaufnahme fällt dann offenbar leichter. Umgekehrt er- wähnt z.B. eine andere Referendarin das hohe Durchschnittsalter kombiniert mit einer eher kon- servativen Einstellung des Kollegiums als Hindernis für eine einfache und schnelle *Integration*.

„Also integriert fühle ich mich eigentlich ganz gut, wobei ich eben halt sagen muss, ich bin mit weitem Abstand die Jüngste [...] Das ist eben ein bisschen schwierig, ansonsten ange- nommen fühle ich mich recht gut. Die sind wie gesagt, alle sehr alt und sehr konservativ. Also mit Methodentraining und so ist da nicht viel, also auch nicht mit alternativen Lernme- thoden. Das fehlt mir auch ein bisschen, und da stoße ich eben auch auf Granit teilweise.“ (12210201, 92)

„Ich denke, ich bin auch an einer Schule gewesen, die sehr konservativ war, wo ich auch an- fangs Probleme hatte ins Kollegium rein zu kommen. Was heißt Probleme, aber es war halt nicht so einfach, wie woanders, wo einem jeder das Du anbietet, sage ich mal.“ (12210301, 122; Aussage derselben Referendarin aus dem dritten Interview)

Insgesamt hängt eine erfolgreiche *Integration* stark von den Personen ab. Einschränkend er- wähnen viele Referendare, dass man sich nicht mit allen Kollegen gut versteht oder dass es im Kollegium einzelne gibt, die einen nicht akzeptieren. Je nach Referendar, z.B. nach deren Be- dürfnissen und deren Verständnis einer gelungenen *Integration* wirkt sich das unterschiedlich auf die Zufriedenheit aus. Ein generell schlechtes Klima und Einzelkämpfertum im Kollegium macht es den Referendaren z.B. schwerer, sich zu integrieren und sich an der Schule wohl zu fühlen. Einzelne Referendare erwähnen darüber hinaus, dass sich wegen der klaren zeitlichen Begren- zung der Zusammenarbeit mit dem Kollegium an der Schule auch Grenzen für die *Integration* ergeben: die Referendare werden nicht so stark in längerfristige Projekte und Entscheidungen eingebunden und das Kollegium bemüht sich möglicherweise weniger um einen guten und engen Kontakt, da die Referendare nach einer begrenzten Zeit die Schule wieder verlassen müssen.

²⁵⁶ In Baden-Württemberg findet ein Wechsel zurück an die Ausgangsschule nicht statt, ggf. wechseln die Refe- rendare noch einmal an eine andere Schule (s. Kapitel 4.2, S. 19).

Zusammenfassung: Der eigene Unterricht der Referendare

Die Äußerungen zum eigenen Unterricht nehmen einen wesentlichen Teil in allen drei Interviews ein. Der Unterricht steht aus der Perspektive der Referendare im Zentrum der Ausbildung. Dabei ist es allerdings wichtig, zwischen *angeleitetem* und *eigenverantwortlichem Unterricht* zu unterscheiden. Die beiden Unterrichtsformen unterscheiden sich aus Sicht der Referendare vor allen Dingen dadurch, ob noch ein Fachlehrer im Unterricht anwesend und verantwortlich ist (*angeleiteter Unterricht*) oder nicht (*eigenverantwortlicher Unterricht*). Insgesamt wird der *eigenverantwortliche Unterricht* als angenehmer empfunden: man könne mehr ausprobieren, stehe nicht ständig unter Beobachtungsdruck und könne im Verlauf spontaner auf die Bedürfnisse der Schüler reagieren, weil man sich nicht so eng an den geplanten Verlauf der Stunde gebunden fühle. Die Referendare vermissen hier allerdings eine regelmäßige Rückmeldung über ihren Unterricht, wie sie ihn im *angeleiteten Unterricht* vom Ausbildungslehrer bekommen.²⁵⁷ Die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslehrer, wie auch mit anderen Lehrern des Kollegiums ist allerdings stark personenabhängig und unterscheidet sich sehr stark bei den befragten Referendaren. Es deutet sich hier bereits an, dass die (zufällige) Zuordnung von Ausbildungspersonen an der Schule aus Perspektive der Referendare durchaus einen Einfluss auf die Qualität der Ausbildung insgesamt zu haben scheint. Weitere wesentliche Unterschiede zwischen *angeleitetem* und *eigenverantwortlichem Unterricht* ergeben sich für den Arbeitsaufwand, der im *eigenverantwortlichen Unterricht* höher sei (z.B. durch Korrekturen und Notenerstellung) und für die Unterrichtsvorbereitung, die für den *angeleiteten Unterricht* vor allen Dingen zu Beginn der Ausbildung zeitaufwändiger sei.

Wenn sich Schwierigkeiten ergeben, dann überwiegend im Umgang mit den Schülern.²⁵⁸ Das Verhältnis zu den Schülern sei insgesamt im *angeleiteten Unterricht* einfacher, weil der anwesende Ausbildungslehrer noch für Ruhe sorgen könne. Im *eigenverantwortlichen Unterricht* lerne man die Schüler aber besser kennen und könne ein besseres Verhältnis zu ihnen aufbauen.²⁵⁹

Fast alle Referendare beteiligten sich auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (Klassenfahrten, Konferenzen, Schulfeste und AGs). Die Integration in das Kollegium der Schule war allen Referendaren sehr wichtig und wurde in den meisten Fällen als gelungen wahrgenommen.

6.2.1.6 Die Unterrichtsnachbesprechungen

Die Nachbesprechungen unterscheiden sich vor allem dadurch, ob sie rein beratenden oder (auch) beurteilenden Zwecken dient und durch die Personen, die sich durchführen. Es gibt drei Formen der Unterrichtsnachbesprechung: die *informelle* und die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* sowie die *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* (s. Kapitel 4.2, S. 28); die Referendare sind zu allen dreien befragt worden, ihre Äußerungen werden im Folgenden zusammengefasst.

Die informelle Unterrichtsnachbesprechung

38 von 45 Referendaren äußern sich zur informellen Unterrichtsnachbesprechung. Die meisten Äußerungen finden sich im ersten und im zweiten Interview; im ersten Interview werden die Referendare ausführlich zu den Gegebenheiten des angeleiteten Unterrichts befragt, im zweiten Interview werden sie um einen Vergleich des angeleiteten mit dem eigenverantwortlichen Unterricht gebeten (s. Interviewleitfäden 1 und 2 im Anhang, S. 333 ff.). Beide Unterrichtsformen un-

²⁵⁷ Die Abnahme an anweisenden Äußerungen im *eigenverantwortlichen* im Vergleich zum *angeleiteten Unterricht* zeigt sich auch deutlich in der Analyse der Gegenstände, s.u. Kapitel 6.3.1.2, S. 125, insbesondere Tabelle 12, S. 126.

²⁵⁸ Wie sich später in der Analyse der Tätigkeiten zeigt, *haben* die Referendare im eigenverantwortlichen Unterricht deutlich mehr *Probleme*, als im angeleiteten (*Probleme haben* macht hier 25% aller Tätigkeiten aus). Siehe Tabelle 13, S. 128.

²⁵⁹ In der Analyse der Normalsätze sind die Schüler im *eigenverantwortlichen Unterricht* dann auch ein häufig genannter Gegenstand (20% aller Gegenstände), s.u. Kapitel 6.3.1.2, S. 125, insbesondere Tabelle 12, S. 126.

terscheiden sich wesentlich durch die Art und Häufigkeit der Rückmeldung (s.o., Kapitel zum eigenen Unterricht der Referendare, S. 89 f.).

In informellen Unterrichtsnachbesprechungen würdigen die Lehrer den Unterricht der Referendare kritisch, sie sagen, was gut war und decken Fehler auf, sie geben Verbesserungstipps und nennen Alternativen.²⁶⁰ Besonders positiv werden diese Rückmeldungen im zweiten Interview wahrgenommen, zu einem Zeitpunkt, an dem die Referendare auch oder ausschließlich eigenverantwortlich unterrichten, hervorgehoben wird insbesondere die Rolle der Rückmeldungen als Korrektiv für Fehler, die einem alleine nicht unbedingt auffallen.

„Gut, es ist klar, dass dann vielleicht auch viel mehr Fehler passieren, aber aus denen lernt man ja auch wieder. I.: *Merkt man das auch selber?* Man merkt das auf jeden Fall selber. Andererseits bin ich aber auch froh, dass wir nicht ganz auf den Ausbildungsunterricht verzichten. [...] Es ist schon wichtig, weil irgendwann kommt da auch so ein Trott rein. Dazu ist dann der Ausbildungsunterricht ganz brauchbar, dass man auf bestimmte Sachen noch mal aufmerksam gemacht wird.“ (11710201, 17)

Die Rückmeldung findet in den meisten Fällen als Nachbesprechung statt, d.h. zeitlich nach der Unterrichtsstunde; z.T. findet informellen Austausch dem Unterricht vorgelagert als Auseinandersetzung mit der Planung des Unterrichts statt. Allerdings berichten nur fünf Referendare tatsächlich von einer gemeinsamen Planung des Unterrichts mit dem Ausbildungslehrer. Die meisten Referendare (14), berichten übereinstimmend, dass sie die konkrete Planung der Unterrichtsstunde alleine machen, sie aber Hilfe und Unterstützung von den Lehrern bekommen, welche im Detail sehr unterschiedlich ausfallen können. Hilfe und Unterstützung kann z.B. in der Form von zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien, in einem Ideenaustausch über Themen für Unterrichtsreihen, in der Besprechung der fertigen Planung des Referendars oder schlicht darin bestehen, dass der Lehrer jederzeit für Fragen zur Verfügung steht.

Die Durchführung, Häufigkeit und Ausführlichkeit der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* ist sehr unterschiedlich. Die Referendare weisen hier auf zwei wesentliche Faktoren hin: die personellen Unterschiede und die zeitliche Organisation der Nachbesprechung. Gut die Hälfte der 38 Referendare, die sich zur *informellen Unterrichtsnachbesprechung* äußern, weisen darauf hin, dass es sehr vom einzelnen Lehrer abhängt, ob man überhaupt eine Rückmeldung bekommt bzw. welchen Nutzen man aus ihr ziehen kann.²⁶¹ Es wird berichtet, dass die Bereitschaft eines Lehrers, sich Zeit für die Rückmeldung über den Unterricht zu nehmen, ein wesentliches Auswahlkriterium bei der Suche nach einem Ausbildungslehrer ist.

„Das hängt natürlich von den Lehrern ab, die man sich da aussucht. Einige nehmen sich dafür sehr viel Zeit und machen das sehr gründlich und legen auch Wert drauf. Andere, denen ist es egal, die muss man dann ansprechen und man bekommt dann ein Feedback oder es gibt auch einige, bei denen kommt dann einfach auch nichts Sinnvolles. Das ist ganz unterschiedlich, je nachdem, welche Lehrer das sind.“ (13710203, 40)

„Ja, da muss man natürlich qualitative Abstriche machen. Da gibt es solche Ausbildungslehrer und solche. Ich kenne in Sport auch die einen Ball in die Halle geworfen haben und denen gesagt haben: „Macht mal.“ Und eigentlich genau dasselbe mit mir. Also: „Hier hast du deine zwölfte Klasse. Ich weiß nicht, was willst du machen?“ Und wenn ich dann irgendein Unterrichtsvorhaben als Idee dann vorstelle: „Ja, mach mal.“ Da gibt es solche und solche. Das kann man jetzt vorher nicht wissen, an welchen man da gerät.“ (12610102, 77)

Sieben Referendare berichten auch über von ihnen als unangemessen oder schwierig empfundene Kritik durch die Ausbildungslehrer, z.B. von einem Einmischen in den laufenden Unterricht des Referendars (um Fehler zu korrigieren, oder die Schüler zur Ruhe zu ermahnen), von enttäuschenden Momenten in den Besprechungen mit den Lehrern (z.B. wenn die Referendare als Störung des gewohnten Unterrichtsablaufes bezeichnet werden) oder von Streitigkeiten über die

²⁶⁰ Aus der Datenbankanalyse lassen sich die Themen der informellen Unterrichtsnachbesprechung noch genauer benennen, hier soll nur ein Überblick gegeben werden. (s. S. 130)

²⁶¹ Siehe auch die Reporte zu den verschiedenen Personen der Ausbildung: Hier wird deutlich, dass es bei fast allen Gruppen ausbildender Personen große personelle Unterschiede gibt. Siehe Kapitel 6.5.1, S. 217 ff.

Richtigkeit und Anwendbarkeit dessen, was den Referendaren im Seminar vermittelt wird (z.B. in den Fachdidaktiken).

Die Durchführung der einzelnen *Nachbesprechungen* wird von den Lehrern sehr unterschiedlich gehandhabt: Sie unterscheiden sich im Inhalt (die Lehrer legen unterschiedlichen Augenmerk auf die vielen möglichen zu beobachtenden Bestandteile der Unterrichtsstunde), in der Art des Lehrers zu kritisieren (die Referendare beschwerten sich z.B. sowohl über zu viel Lob und damit einhergehend zu wenig Hinweise auf das Verbesserungswürdige als auch über zu wenig Lob) und in der Art, die Nachbesprechung zu gestalten (manche Lehrer machen sich z.B. während der Unterrichtsstunde ausführliche Notizen, die sie als Grundlage für die Rückmeldung benutzen, manche Lehrer geben den Referendaren nur ein „Weiter so!“ mit, während sie schon wieder auf dem Weg in die nächste Unterrichtsstunde sind).

Knapp die Hälfte der Referendare, die etwas über die *informelle Unterrichtsnachbesprechung* sagen (21 von 38), äußern sich über deren zeitliche Organisation: acht dieser Referendare sind zufrieden mit dem zeitlichen Umfang, 13 sind nicht zufrieden und finden sie nicht ausführlich genug. Von den Zufriedenen wird berichtet, dass Lehrer sich viel Zeit für die *Nachbesprechung* nähmen, sei es in der Schule (z.B. in einer Freistunde oder der großen Pause) oder sogar am Nachmittag. Die Unzufriedenen berichten, dass die *Nachbesprechung* oft gar nicht oder nur zwischen Tür und Angel auf dem Weg zur nächsten Unterrichtsstunde stattfänden. Das Problem bestünde oft darin, im Schulalltag neben den vielen Verpflichtungen, die die Ausbildungslehrer, aber auch die Referendare haben, ausreichend Zeit für eine Nachbesprechung zu finden. Auch das Verschieben der Nachbesprechung sei keine Lösung, wenn kein Termin möglichst zeitnah zu der Unterrichtsstunde gefunden werden könne, denn die Nachbesprechung sei nicht mehr hilfreich, wenn die Unterrichtsstunde zu lange zurück liege und man sich nicht mehr an die entscheidenden Details erinnern könne.²⁶²

Der angeleitete Unterricht und die damit verbundene Rückmeldung über den eigenen Unterricht im letzten Ausbildungshalbjahr, also zum dritten Interviewzeitpunkt, werden von den Referendaren ambivalent beurteilt. Die Rückkehr aus dem – bei manchen Referendaren ausschließlich – eigenverantwortlichen in den angeleiteten, nicht mehr selbständigen Unterricht wird von vielen Referendaren als Bruch und als negativ empfunden (s. S. 96). Über den Nutzen der Rückmeldung im letzten Ausbildungshalbjahr herrscht keine einheitliche Meinung, manchmal ist sogar die Einschätzung eines einzelnen Referendars ambivalent. Sie wird als sinnvoll erachtet, weil man immer noch dazu lernen und Tipps mitnehmen könne:

„[...] man lernt ja nie aus. Also, das heißt ja nicht, wenn ich jetzt Examen habe, dass ich auf einmal alles kann und bin fertig. Also, man kann sich ja immer weiterentwickeln, [...]“
(14610303, 40),

Sie wird mit Einschränkung als sinnvoll angesehen, weil es zu diesem späten Zeitpunkt der Ausbildung zunehmend anstrengend werde, Kritik zu bekommen und auf Fehler hingewiesen zu werden. Darüber hinaus sei man nach einem Jahr eigenverantwortlichem Unterricht selbst in der Lage, seinen Unterricht zu reflektieren und Fehler zu sehen und man habe seinen Unterrichtsstil in dieser Zeit gefunden.

„Das hat alles Hand und Fuß, was da kritisiert wurde. Das tut weh, klar, wenn man als Erwachsener dann noch so beurteilt wird, und das auch in sehr deutlichen Worten zum Teil ausgedrückt wird, aber im Endeffekt ist das der Sinn der Ausbildung.“ (13310306, 92)

Manche Referendare sehen die Rückmeldung im letzten Ausbildungshalbjahr als nicht mehr sehr hilfreich an:

²⁶² Hier gibt es allerdings auch große Unterschiede zwischen den Bedürfnissen der Referendare: in der Einschätzung einiger Referendare ist es z.B. weniger wichtig, dass die Rückmeldung sehr lange und ausführlich ist, sie finden auch eine kurze Rückmeldung nach der Stunde oder in der nächsten Pause hilfreich. Wichtiger als ein großer zeitlicher Aufwand ist ihnen die Sicherheit, dass noch einmal jemand ihren Unterricht gesehen hat, sie auf Fehler hinweisen kann und ihnen sagen kann, ob sie auf dem richtigen Weg sind.

„Die Sache ist, du weißt es eigentlich, wann es Mist ist, gerade nach dem Jahr, du merkst das schon während der Stunde, wenn es nicht läuft, was du da ausgedacht hast und du weißt es auch, warum es nicht läuft und brauchst eigentlich keinen, der dir dann das noch mal aufs Brot schmiert. Ja, du gehst genau in diese Besprechung und weißt, der wird dir jetzt das sagen, der wird dir jetzt das sagen, das sehe ich selbst oder weißt du das selbst mittlerweile und das macht die Sache halt ein bisschen lästig.“ (13010307, 8)

Die offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen

35 von 45 Referendaren äußern sich zur *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung*, vorwiegend im ersten und im zweiten Interview.²⁶³ Im dritten Interview sind die Unterrichtsbesuche der Seminarausbilder bei den meisten Referendaren abgeschlossen, hier stehen eher die Lehrproben im Vordergrund, die Bestandteil der Examensprüfung sind. Im ersten Interview werden die Referendare gefragt, welches die Themen der *Unterrichtsnachbesprechungen* sind und welche Rolle der Leiter des allgemeinen Seminars in den Nachbesprechungen spielt; im zweiten Interview werden sie nach den Möglichkeiten der Auswertung ihres eigenen Unterrichts befragt und ob sie einen Widerspruch zwischen Beratung und Beurteilung in den Unterrichtsnachbesprechungen wahrnehmen (s. Interviewleitfäden im Anhang, S. 333ff.).

Von 18 Referendaren gibt es allgemeine Aussagen zur Zufriedenheit mit den *offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen*. Wie sich im Kapitel zum eigenen Unterricht schon andeutete, nehmen die Referendare die Besuche der Seminarleiter durchaus als eine Möglichkeit der Beratung über ihren eigenverantwortlichen Unterricht wahr (s. S. 92). Die Hälfte dieser 18 Referendare empfindet die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* als hilfreich, konstruktiv, ergiebig und angenehm; man bekomme hier noch einmal sinnvolle Tipps und der Fachseminarleiter bemerke noch einmal andere Dinge als man selbst oder der Ausbildungslehrer. Sechs Referendare empfinden sie als angespannte, unangenehme Angstsituation, die durch Leistungs- und Notendruck gekennzeichnet ist; drei Referendare äußern sich ambivalent und haben sowohl negative als auch positive Eindrücke aus den offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen.

Eine Besonderheit der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen* klingt in den Äußerung der eher unzufriedenen Referendare schon an: Sie werden in dieser Situation beurteilt, sie sollen gleichzeitig aber auch beraten werden und so ihren Unterricht weiterentwickeln. Daraus ergibt sich für viele folgender nicht leicht zu ertragender Widerspruch: Die Referendare haben die Befürchtung, dass der beratende Teil einer Unterrichtsnachbesprechung, in der sie z.B. Fragen stellen, Unsicherheiten äußern und Rat suchen, in die Beurteilung durch den Seminarvertreter mit einfließt, oder um es mit den etwas sarkastischen Worten einer Referendarin zu formulieren:

„Klar, wenn man hinterher Tipps kriegt und so weiter, ist es schon eine Beratung, aber je mehr Tipps man kriegt, desto schlechter die Beurteilung.“ (11410208, 188)

Insgesamt äußern sich 28 von 45 Referendaren zum Verhältnis von Beratung und Beurteilung in den *offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen*, zu dem sie im zweiten Interview explizit befragt wurden. 13 Referendare sind zufrieden mit dem Verhältnis und fühlen sich gut beraten. Sie empfinden die Nachbesprechung als ein wichtiges Feedback, das bei der weiteren Verbesserung des eigenen Unterrichts hilfreich ist, und beschreiben das Verhältnis von Beratung und Beurteilung in einem Beispiel so, dass Fortschritte, die aufgrund der Beratung entstanden sind beim nächsten Unterrichtsbesuch in eine positive Beurteilung münden können. Einige dieser Referendare geben hier schon den Hinweis, dass es stark von der jeweils beratenden und beurteilenden Person abhängt, ob ein Widerspruch empfunden wird oder nicht (s.u. S. 105). Acht Referendare äußern sich ambivalent, auch hier weisen einige erneut auf Unterschiede zwischen den Seminarausbildern hin, einigen gelänge es gut, gleichzeitig zu beraten und zu beurteilen, anderen eben nicht:

²⁶³ Natürlich wurden alle Referendare zu diesem Ausbildungsbestandteil befragt, aber nicht in jedem Interview fanden sich tatsächlich Ausführungen, die beim Codieren als einschlägig und ergiebig erschienen. Das und die Tatsache, dass im zweiten Interview nur 38 der ursprünglich 45 Referendare befragt werden konnten, führt dazu, dass hier nicht aus allen Interviews Äußerungen zur offiziellen Unterrichtsnachbesprechung vorliegen.

„Kann ich auch so allgemein gar nicht sagen, weil ich glaube, dass zum Beispiel bei mir bei Pädagogik beim Fachleiter würde ich das wirklich so sehen, wenn die sagt: ‚Das ist nur Beratung.‘, dann würde ich der das auch total abkaufen, während das in Erdkunde schon sicherlich anders liefe [...]. Ich glaube, das ist sehr personenbezogen, ob man davon überzeugt ist, jemand kneift jetzt ein Auge zu, oder der tut nur so.“ (12510102, 178)

Andere Referendare nehmen die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* zwar als Prüfungssituation wahr, haben aber trotzdem den Eindruck etwas zu lernen. Sie nehmen den Widerspruch als gegeben und prinzipiell nicht lösbar hin und empfinden es trotzdem – neben oder abgesehen von der Beurteilung – als hilfreich, dass noch einmal jemand vom Seminar den eigenen Unterricht sieht. Referendare äußern hier mitunter die Ansicht, dass zu wenig Beurteilung auch nicht hilfreich sei; wenn man nie eine Note gesagt bekomme, könne man sich nicht einschätzen, wisse nicht, wo man steht, und die tatsächlichen Noten nach einer sehr positiven Besprechung seien dann mitunter ein Schock. Sieben Referendare sehen die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* als reine Prüfungssituation an, bei der die Beurteilung im Vordergrund steht. Sie befürchten, dass die Seminaarausbilder sich auch bei beratenden Besuchen einen Eindruck über die Fähigkeiten des Referendars machen, der später in die Benotung mit einfließt, dass der erste Eindruck bereits zählt. Auch hier weisen die Referendare darauf hin, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildern gibt:

„Ja, das kommt einzig und alleine auf die Qualität des Fachleiters an. Da kann man einfach sagen, wenn das jemand ist, der wirklich fit ist und auch in seinem Fach fit ist, dann kann derjenige unterscheiden. Dann kann er unterscheiden einmal darin, was Tipps sind, die ich durchaus auch annehmen kann – da breche ich mir keinen Zacken aus der Krone, ich bin in der Ausbildung und derjenige bildet mich aus – dementsprechend muss und sollte ich mir da auch Tipps von annehmen [...] Und das meine ich mit Qualität von Fachleitern, ich kann ja produktive Kritik und konstruktive Kritik bieten oder ich kann einfach da irgendwas zu sagen, womit ich jetzt nichts anfangen kann, was also destruktiv ist [...] Ja, wenn er qualifiziert ist, dann kann er das auch auseinander halten.“ (12610102, 111)

In diesem Zitat wird darüber hinaus deutlich, dass es auch von der Art des Referendars mit Kritik umzugehen und mit der Sichtweise auf die Funktion und den Nutzen der Unterrichtsbesuche abhängt, ob die Referendare Kritik konstruktiv aufnehmen können oder ob sie ausschließlich an eine befürchtete schlechte Note denken.

Insgesamt berichten zehn Referendare von personellen Unterschieden in der Durchführung der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen*, unabhängig von dem Verhältnis zwischen Beratung und Beurteilung.

„[...] was ich schlimmer finde ist, dass es unterschiedliche Anforderungen teilweise gibt zwischen Hauptseminarleiter und den Fachseminarleitern. I: Ja, da hätte ich jetzt als nächstes nach gefragt. Und wie kommt das, wie sieht das aus, wie habe ich mir das vorzustellen? [...] Ja, dass man unterschiedliche Vorstellung Unterricht, oder von gutem Unterricht hat, das kann man ja noch verstehen, aber da liegt auch nicht nur das Problem, das liegt auch in Formalia. Zum Beispiel werden Lernziele in Geschichte scheinbar anders formuliert als in Erdkunde, was ja eigentlich laut Literatur gar nicht sein kann, was hier aber dann doch so ist, weil der eine sagt: ‚Ach, mir ist das egal, wie Sie das machen!‘ und der andere sagt: ‚Ich will das aber genau so haben!‘ [...] Aber das sind für mich einfach keine vernünftigen Vorgaben.“ (10310202, 45)

Auch die Kriterien, nach denen die Seminaarausbilder den Unterricht kritisieren und beurteilen, sind nicht in jedem Fall transparent: Von 15 Referendaren, die sich insgesamt hierzu äußern, sind nur der Hälfte die Kriterien bzw. „was der Fachleiter sehen will“²⁶⁴ klar. Der anderen Hälfte sind die Kriterien nicht klar bzw. die Kriterien sind so unterschiedlich, dass die Referendare keine klare Leitlinie erkennen können.

„Es ist halt auch so, dass anscheinend jeder Fachleiter seine eigenen Kriterien aufstellt für so einen Unterrichtsbesuch und auch für so einen Unterrichtsentwurf, den man dann da schriftlich abgeben muss. [...] Aber dass halt jeder das anders haben will... I.: Und die Kriterien werden aber nicht offen gelegt? Nee. Ja, schon so, aber es ist halt irgendwie immer

²⁶⁴ Äußerung von mehreren Referendaren, z.B. 13510306, 30.

schwammig. Also, wenn du dann deine Sache gemacht hast, dann gibt es immer noch Sachen, die die Leute daran zu kritisieren haben. Und es wird dann halt kritisiert und gesagt: ‚Also, so können Sie das aber nicht machen!‘ aber ohne zu sagen, wie soll ich denn...“ (12010101, 258)

Aus weiteren einzelnen Aussagen geht darüber hinaus hervor, dass es generell bei der Durchführung der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* sehr unterschiedliche Vorgehensweisen gibt: Manche Fachleiter gehen die Unterrichtsstunde chronologisch oder nach einem ganz bestimmten System durch, manche geben den Referendaren im Fachseminar ein Raster, nach dem die Nachbesprechung abzulaufen hat, andere gehen ohne eine Strukturierung in das Gespräch und gestalten dies im Verlauf. Ein Bestandteil scheint aber in den meisten Fällen gleich zu bleiben, davon berichten 18 Referendare: In der Nachbesprechung äußern sich zunächst die Referendare selbst zur Unterrichtsstunde, rechtfertigen und begründen sie, sagen was ihnen aufgefallen ist, nennen Alternativen und erklären, wo und warum sie von der Unterrichtsplanung abgewichen sind. Typische Themen in den Nachbesprechungen sind neben Fachlichem und Fachdidaktischem der Umgang der Referendare mit Schülern, das Lehrerverhalten, Verbesserungsmöglichkeiten und Alternativen, die Unterrichtsplanung sowie die Phasierung des Unterrichts (s. u. Kapitel 6.2.2.80, S. 140 ff.).

Wir haben die Referendare im ersten Interview explizit nach der Rolle des Leiters des Allgemeinen Seminars in der Unterrichtsnachbesprechung gefragt (s. Interviewleitfaden 1 im Anhang, S. 333 f.); das Ausgangsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt auf dem allgemein-pädagogischen Wissen und dessen Bearbeitung im Studienseminar und daher sind wir hier der Frage nachgegangen, ob mit dem Leiter des Allgemeinen Seminars in der *Unterrichtsnachbesprechung* möglicherweise andere Themen als mit dem Fachleiter angesprochen werden. Dieser Frage kann allerdings nur für das Bundesland Nordrhein-Westfalen nachgegangen werden, denn in Bayern und Baden-Württemberg ist ein Unterrichtsbesuch des Pädagogik-Seminarleiter nicht verpflichtend (s. Kapitel 4.2, S. 28). Nur zwei Referendare aus Baden-Württemberg haben berichtet, dass ihr Pädagogik-Seminarleiter tatsächlich im Unterricht mit dabei war, alle anderen bayrischen und baden-württembergischen Referendare haben als Seminarvertreter nur Fachseminarleiter mit in ihrem Unterricht gehabt. Laut Auskunft von 17 Referendaren, die den Leiter des Allgemeinen Seminars mit im Unterricht hatten, gibt es tatsächlich einen Unterschied in der Besprechung von Fachseminarleiter und Leiter des Allgemeinen Seminars. Anders als die Fachseminarleiter, die oft einen fachlichen oder fachdidaktischen Schwerpunkt bei der Nachbesprechung setzen, können die Leiter des Allgemeinen Seminars das nicht, weil sie meistens fachfremd im Unterricht des Referendars sind, d.h. nicht unbedingt selbst dessen Unterrichtsfächer unterrichten. Es wird von folgenden Schwerpunkten, die die Leiter des Allgemeinen Seminars in der offiziellen Unterrichtsnachbesprechung gesetzt haben, berichtet: allgemeine didaktische und pädagogische Themen, Lehrerverhalten, Lehrerpersönlichkeit, Umgang der Referendare mit Schülern, Unterrichtsmethodik und die Phasierung des Unterrichts.

„Das liegt wahrscheinlich auch daran, weil er [der Leiter des Allgemeinen Seminars, M.S.] eben nicht in dem Fach der Kenner ist. Seine Sachen beziehen sich mehr auf die Form, wie der Plan aufgebaut ist oder die Stunde. [...] Und er achtet eigentlich mehr so auf Lehrer-Schülerverhalten. So Sachen wie, ‚Ihre Impulse waren gut, auf jeden Fall so gut, dass die Schüler darauf reagieren konnten[...]‘ Während die Fachleiter auch sehr stark auf das Inhaltliche achten, z. B. auf Stile usw.“ (12110201, 70)

Darüber hinaus berichten die Referendare, dass der Leiter des Allgemeinen Seminars sich in gemeinsamen Besuchen mit dem Fachseminarleiter eher zurückhalte, ihn zuerst sprechen lasse und eigene Eindrücke eher zum Schluss des Gesprächs noch anschließe. Zwei Referendare berichteten, dass der Fachseminarleiter und der Leiter des Allgemeinen Seminars in der Nachbesprechung sehr unterschiedlicher Meinung über Inhalte der beobachteten Unterrichtsstunde waren und darüber auch gestritten haben, was für die Referendare jeweils sehr unangenehm war. In zwei anderen Fällen berichteten Referendare, dass sie die Leiter des Allgemeinen Seminars zu Unterrichtsbesprechungen mit Fachseminarleitern eingeladen haben, mit denen sich die Nachbesprechungen immer schwierig gestalteten, quasi als Vermittler oder ausgleichende Person.

Insgesamt 14 Referendare berichteten, dass der Vorbereitungsaufwand für einen Unterrichtsbesuch eines Seminarvertreters unangemessen hoch und die Stunde daher unrealistisch und keine alltägliche Unterrichtsstunde sei, wie sie die Referendare tatsächlich jeden Tag halten (s. das folgende Kapitel zur Unterrichtsvorbereitung, S. 108 und das Kapitel zur Ausbildung als Ganze, S.120).

„Er kann halt nicht viel dazu sagen, wie ich mich weiter entwickelt habe, weil Lehrproben sind Schaustunden. Also, ich werde nie mehr so eine Stunde halten, einfach vom Aufwand her.“ (14210207, 40)

Die Nachbesprechung der Prüfungsstunde im Rahmen des Zweiten Staatsexamens

Die wesentliche Veränderung den anderen Nachbesprechungsformen gegenüber ist bei der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*, dass sie nicht mehr der Rückmeldung dient, sondern die Stellungnahme des Referendars zu seiner Unterrichtsstunde im Vordergrund steht. Die Nachbesprechung ist hier noch Prüfungsbestandteil und dient nicht der Besprechung des Unterrichts und der Weiterentwicklung der unterrichtlichen Fähigkeit der Referendare, wie es in den sonstigen Nachbesprechungen der Fall ist.²⁶⁵ 33 aller im dritten Interview befragten Referendare sagen etwas zur *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*. Die Stellungnahme zur Stunde wird von manchen auch als Rechtfertigung oder als die Möglichkeit, noch etwas zu möglichen Abweichungen vom Unterrichtsplan zu sagen, bezeichnet, 28 Referendare berichten darüber, 13 dieser Referendare berichten außerdem, dass die Prüfer noch Nachfragen zu der jeweiligen Stunde gestellt hätten. In Bayern findet über die Stellungnahme vor der Prüfungskommission direkt nach der Unterrichtsstunde hinaus noch ein Gespräch mit dem jeweiligen Seminarlehrer statt, der auch an der Prüfung teilgenommen hat. Dieses Gespräch liegt zeitlich außerhalb der Prüfung und dient wieder eher der Rückmeldung und gemeinsamen Nachbesprechung der Stunde.

In der Stellungnahme sollen die Referendare rechtfertigen, wie sie in der Stunde gehandelt haben, vor allem ein Abweichen vom vorher eingereichten Plan müsse begründet werden, darüber hinaus sollen sie reflektieren, was gut bzw. nicht so gut gelaufen sei und eventuell Alternativen nennen können. Als weitere Inhalte der Nachbesprechung werden noch die Begründung didaktischer und methodischer Entscheidungen, die Erläuterung der Unterrichtsreihe, aus der die Prüfungsstunde stammt und die Reflexion darüber, ob die Lernziele erreicht wurden genannt. In der gesamten Stellungnahme sei vor allem wichtig, dass man die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstkritik zeige, das sagen etwa ein Drittel der im dritten Interview befragten Referendare:

„I.: Spricht man in der Nachbesprechung auch an, wenn was schief gelaufen ist? Ja, ja, auf jeden Fall. Ja, das ist ganz wichtig, weil sonst würde man vorgeworfen kriegen, man wäre nicht selbstkritisch oder könnte nicht reflektieren. Das ist schon sehr wichtig, dass man das selber anspricht. Je mehr Fehler man selber entdeckt hat, desto besser.“ (11410308, 69)

Einzelne Referendare schätzen die Wichtigkeit dieser Stellungnahme noch höher ein: Man habe sogar die Möglichkeit, die Note für eine nicht gut verlaufene Unterrichtsstunde durch eine gute Reflexion wieder zu verbessern:

„Also, letztendlich bin ich dann auf eine Vier gekommen. Also, die Stunde war tatsächlich natürlich Fünf, bin auf eine Vier gekommen durch diese Reflexion. Ich bin da also rein, habe mich so klein wie möglich gemacht, es ging ja auch nichts mehr, [...]. Da habe ich dann auch erzählt, was ich noch für Alternativen hatte und habe dann auch erzählt, dass ich vor zwei Stunden eigentlich schon gemerkt habe, dass ich sie verloren hatte, aber nicht irgendwie die Kraft hatte oder den Mut hatte das Konzept wieder umzuwerfen.“ (12110301, 48)

In fünf Einzelfällen wirkt sich die Tatsache, dass den Referendaren die meisten Mitglieder der Prüfungskommission unbekannt sind, negativ aus: Die Referendare berichten, sie hätten die Fragen der Prüfer nicht verstanden, seien mit der Prüfungskommission nicht warm geworden, sie

²⁶⁵ Wobei noch einmal darauf hingewiesen sei, dass in Nordrhein-Westfalen das Statement des Referendars aus der Nachbesprechung nicht mit in die Bewertung des Unterrichts einfließen darf. Vgl. auch 4.2.5.1, S. 29.

fühlten sich angegriffen und in einem Fall habe eine sehr unerfreuliche Auseinandersetzung über fachdidaktische Inhalte in der Nachbesprechung der Stunde stattgefunden.

Zusammenfassung: Die Unterrichtsnachbesprechungen

In allen drei Formen der Unterrichtsnachbesprechungen wird der Unterricht der Referendare zu beratenden und / oder beurteilenden Zwecken besprochen und ausgewertet. Die *informelle Unterrichtsnachbesprechung* dient der Beratung der Referendare, sie findet in der Regel mit dem Ausbildungslehrer statt. Insgesamt sind die Referendare mit dieser Form der Rückmeldung sehr zufrieden und weisen ihr hohe Wichtigkeit zu, allerdings kritisieren sie große Unterschiede in Qualität und zeitlichem Umfang der Nachbesprechungen. Die Qualität hänge vor allen Dingen von der Person ab, mit der die Nachbesprechung stattfindet.

Die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* mit den Seminar ausbildern dient der Beratung und der Beurteilung der Referendare gleichzeitig. Viele Referendare sehen darin einen Widerspruch und erleben diese Situation daher als problematisch. Wie stark dieser Widerspruch wahrgenommen wird, hängt auch hier wieder von den ausbildenden Personen und ihrem Umgang mit der Situation ab. Nachteilig wirkt sich z.B. aus, wenn die Seminarleiter die Beurteilungskriterien für einen solchen Unterrichtsbesuch nicht offen legen.

Die *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* ist keine Nachbesprechung mehr im eigentlichen Sinn, sondern Teil der Prüfungen im Rahmen des Zweiten Staatsexamens. Die Referendare sollen sich hier zu ihrer Unterrichtsstunde äußern, ihre Planung und ihren Verlauf rechtfertigen, Alternativen nennen und ihre Fähigkeit, den eigenen Unterricht zu reflektieren unter Beweis stellen. Sie dient ausschließlich der Beurteilung und nicht mehr der Beratung der Referendare.

Die Unterschiede zwischen den drei Formen der Unterrichtsnachbesprechung werden auch in der Analyse der Gegenstände aus den Normalsätzen deutlich: Gegenstand dieser Besprechungen ist immer der eigene Unterricht, die Anweisungen zum Unterricht (von den Ausbildern) nehmen von der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* hin zur *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* ab,²⁶⁶ die Schilderungen der eigenen Erfahrungen aus dem Unterricht (durch die Referendare selbst) nehmen zu²⁶⁷ (s. u. Kapitel 6.2.2.8,0 S. 140, insbesondere Tabelle 15 S. 141).

6.2.1.7 Die Unterrichtsvorbereitung

Alle Referendare äußern sich zu mindestens einem Interviewzeitpunkt auch zur *Unterrichtsvorbereitung*, die einen wesentlichen Teil der Zeit der Referendare in Anspruch nimmt. Im ersten Interview kommt sie in den Nachfragen gemäß der Ausbildungsstruktur zur Sprache. Im zweiten und dritten Interview wurde etwas systematischer nachgefragt, nämlich nach den Hilfsmitteln, die die Referendare zur *Unterrichtsvorbereitung* heranziehen; im dritten Interview wurde darüber hinaus noch nachgefragt, ob sich die Arbeit der *Unterrichtsvorbereitung* im Vergleich zum vorherigen Interviewzeitpunkt noch einmal verändert hat. (vgl. jeweils die Interviewleitfäden im Anhang, S. 333 ff.)

Im Rahmen der Schilderungen einer typischen Arbeitswoche sagen 26 Referendare im ersten Interview etwas zum Umfang der *Unterrichtsvorbereitungen*. Die meisten der 26 Referendare sind sich einig, dass sie sehr zeitraubend und unverhältnismäßig viel Arbeit ist. Viele Referendare arbeiten jedes Wochenende und auch in der Woche bis spät in den Abend; ein Referendar sagt, er habe eine „50 - 60-Stunden-Woche“ (11510101).

²⁶⁶ 62% in der *informellen*, 52% in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* und nur noch 18% in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*.

²⁶⁷ 7% in der *informellen*, 18% in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* und 63% in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*.

Durchschnittlich dauert die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde zum ersten Interviewzeitpunkt zwischen zwei und drei Zeitstunden.²⁶⁸ Gerade zu Beginn der Ausbildung gibt es Aussagen, die einen sehr hohen zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde hervorheben:

„[...] am Anfang kann es wirklich sein, dass du wirklich sechs Stunden für so eine blöde Stunde da sitzt und dann im Endeffekt immer noch nicht zufrieden bist. Am Anfang war das ganz akut.“ (16810105, 20)

Eine andere Referendarin gibt hier schon den wichtigen Hinweis, dass die Dauer für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde sehr stark variieren kann, auf die verschiedenen Faktoren, die diese Dauer beeinflussen komme ich im Folgenden zu sprechen.

„Das ist sehr unterschiedlich. [...] Na ja, das kann von einer halben Stunde bis unendlich gehen pro Unterrichtsstunde.“ (11810101, 81)

Es gibt verschiedene Faktoren, die Einfluss auf den Aufwand und die Dauer der *Unterrichtsvorbereitung* nehmen, darüber sprechen im ersten und zweiten Interview 22 Referendare. Sie weisen immer wieder auf Unterschiede zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern hin, entweder zwischen den eigenen beiden Fächern oder zwischen ihren Fächern und denen anderer Referendare oder Lehrerkollegen. Hier liegen allerdings zu wenige ausführliche Aussagen vor, als dass eine detaillierte Beschreibung der Fachunterschiede möglich wäre; außerdem scheint die individuelle Wahrnehmung des Arbeitsaufwandes hier sehr unterschiedlich zu sein. Fachübergreifend lässt sich Folgendes zusammen fassen: 1. Wenn es ein gutes, d.h. vom jeweiligen Referendar als gut empfundenes Schulbuch in einem Unterrichtsfach gibt, ist das eine Arbeitserleichterung, weil man selbst wenig Material suchen muss; 2. der Korrekturaufwand und auch der Aufwand für die Vorbereitung einer Klassenarbeit in den Unterrichtsfächern ist unterschiedlich hoch;²⁶⁹ 3. klar strukturierte Vorgaben, was in welcher Abfolge zu unterrichten ist, erleichtert die Vorbereitung (z.B. ein schulinternes Curriculum oder das Vorgehen nach einem Lehrbuch z.B. in Sprachen), je freier man in der Themenwahl ist, desto aufwändiger ist (gerade zu Beginn der Ausbildung) die sinnvolle Eingrenzung eines Themenbereiches.

Neben der Fächerabhängigkeit nennen die Referendare noch die Schulstufe, für die man den Unterricht vorbereitet, und das Unterrichtsthema als weitere Einflussfaktoren auf den Aufwand der *Unterrichtsvorbereitung*. Bei der Schulstufe ist es laut Aussage der Referendare weniger aufwändig für die Unter- oder Mittelstufe vorzubereiten, als für die Oberstufe. Das hängt auch mit den Unterrichtsthemen zusammen, je höher die Schulstufe, desto komplexer und anspruchsvoller werden die zu behandelnden Unterrichtsinhalte. Beim Unterrichtsthema macht es außerdem noch einen Unterschied für den Aufwand der Vorbereitung, ob man sich mit dem Thema bereits beschäftigt hat oder ob man sich komplett neu einarbeiten muss. Diese drei genannten Faktoren Unterrichtsfach, Schulstufe und Thema können dann für die einzelne Vorbereitung günstig oder eher ungünstig aufeinander treffen, das führt dazu, dass der Aufwand für die *Unterrichtsvorbereitung* unterschiedlich hoch ist. Ein Arbeitsaufwand, der immer entsteht, ist die Recherche nach und die Aufbereitung von Unterrichtsmaterial:

„Mit Unterbrechungen sitzt man teilweise wirklich bis spät in den Abend da. Ich sage mal, für eine Unterrichtsstunde bestimmt das Doppelte oder 2,5-fache an Vorbereitungszeit. Das kann auch sehr stark variieren, je nachdem, ob man halt Material für das jeweilige Thema schon hat oder sich dieses Material erst besorgen muss bzw. aufbereiten muss.“ (12310102, 51)

Dazu gehört einerseits, geeignete Texte, Bilder, Materialien etc. zu finden, zu sichten, auszuwählen und für spätere erneute Verwendung zu archivieren und andererseits selbst Materialien um-

²⁶⁸ 17 der Referendare nennen eine durchschnittliche Mindest-, 11 Referendare eine durchschnittliche Höchstdauer für ihre *Unterrichtsvorbereitung*; nimmt man diese Nennungen zusammen, ergeben sich die genannten durchschnittlichen Vorbereitungszeiten für eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten.

²⁶⁹ Ich habe an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen: Es ist ein Unterschied, ob man ein sogenanntes Haupt- oder ein Nebenfach unterrichtet (in letzterem werden deutlich weniger Klassenarbeiten, sondern vielleicht eher kurze schriftliche Lernzielkontrollen durchgeführt). Die Fächer mit einem hohen Korrekturaufwand (Deutsch, Mathe, Englisch etc.) werden von den Referendaren auch häufig als „Korrekturfächer“ bezeichnet.

zuarbeiten oder neu zu erstellen, z.B. Arbeitsblätter, Merkblätter, zusammengestellte Arbeitstexte etc. Gut ein Viertel der Referendare berichtet über diesen Teil der *Unterrichtsvorbereitung* im ersten Interview; im zweiten Interview, in dem wir systematischer nach den Hilfsmitteln für die *Unterrichtsvorbereitung* gefragt haben ist es knapp die Hälfte der Referendare. Zu diesem Interviewzeitpunkt berichten sie von der Zusammenstellung und Erweiterung eigener Materialsammlungen, z.B. Schulbücher verschiedener Verlage, zusätzliche Arbeitsblätter und Materialien von den Verlagen und alles, was man aus dem Internet an Materialien und Anschauungsmaterial bekommen kann. Dazu gehört bei den meisten ein reger Austausch von Materialien mit Kollegen der Schule oder mit Referendarskollegen. Wie oben bereits erwähnt, ist das Schulbuch ein wichtiges Medium für die *Unterrichtsvorbereitung*; wird es von den Referendaren als geeignet und gut empfunden, erleichtert es die Vorbereitung, ist es schlecht, muss man nacharbeiten und selbst Materialien zusammen stellen.

„Dann suche ich mir im Vorfeld Material, also Texte in Deutsch eben oder Bilder, und gucke natürlich erst ins Buch. Also wir haben ein ziemlich schlechtes Deutschbuch, [...] weil das nicht danach aufgebaut ist, wie der interne Durchführungsplan aussieht, sondern das ist irgendwie so nach Themen aufgebaut. Dann hat man da eine Kurzgeschichte drin und dieser interne Plan nicht, aber eher so diese unterschiedlichen Textformen und weniger Inhalt. Das passt leider nicht so gut dazu. Deswegen ist man dann da gezwungen, sich irgendwo die Materialien herzuholen.“ (12110201, 46)

Eine Besonderheit, die gegenüber dem zweiten Interviewzeitpunkt hervorgehoben wird, stellen die Fächer dar, in denen Experimente durchgeführt werden, also Chemie, Physik und Biologie. Die Vorbereitung der Experimente für den eigenen Unterricht ist besonders aufwändig: Man muss das Experiment in der Schule vorbereiten, sich die Materialien und Zutaten besorgen, das Experiment aufbauen und mindestens einmal, im Normalfall mehrfach durchführen und üben, damit es in der Unterrichtsstunde auch klappt.

Quellen für das Material, die die Referendare im zweiten und dritten Interview nennen, sind in absteigender Häufigkeitsreihenfolge vor allen Dingen die folgenden: verschiedene Lehr- oder Schulbücher, teilweise mit den dazu gehörenden Lehrerhandbüchern; selbst angeschaffte Literatur; das Internet mit speziellen Websites für die Schulfächer und Materialtauschbörsen; Material aus der Schule und von anderen Lehrern; darüber hinaus in Einzelfällen auch noch eigene, bereits im Vorjahr gehaltene Unterrichtsstunden, das Heft aus der eigenen Schulzeit und besondere Fachquellen (z.B. eine Mediothek für das Unterrichtsfach Religion, aus der verschiedene Materialien entliehen werden können).

Ein weiterer Bereich, in dem es vor allem zu Beginn der Ausbildung zu Schwierigkeiten und hohem Zeitaufwand bei der *Unterrichtsvorbereitung* kommt, ist der der didaktischen und methodischen Entscheidungen für eine Unterrichtsstunde:

„Man kann halt auch im Moment noch wahnsinnig schwer abschätzen, was kann ich wie machen, dass es die Schüler auch kapiern. [...] Man hat halt auch noch relativ wenig Vorwissen über das Vorwissen der Schüler. Was können sie denn überhaupt beurteilen und was nicht und welche Arbeitstechniken sind sie gewohnt.“ (13510106, 35)

Die Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades des Stundeninhalts bzw. der Materialien für die Schüler einzuschätzen, fällt den Referendaren zu Beginn der Ausbildung sehr schwer. Allgemein ergeben sich Probleme methodische Entscheidungen zu treffen, wie z.B. den passenden Einstieg, motivierende Maßnahmen im Unterrichtsverlauf und die geeignete Hausaufgabe zu finden nimmt am Anfang noch viel Zeit in Anspruch:

„[...]die Themen selber muss man sich noch mal komplett selber erarbeiten und das ist viel Aufwand [...] und das ist eben das, was die Arbeit ausmacht und dann muss man gleichzeitig eben noch immer überlegen, wie man methodisch vorgeht. Wie man das am Besten macht, dass die Schüler am Ende auch was davon haben [...]. Und das bedeutet eben vorher sehr viel Arbeit [...].“ (13710103, 27)

Dieser Arbeitsschritt wird im zweiten Interview von den Referendaren bereits als wesentlich einfacher und weniger aufwändig beschrieben:

„Man lernt natürlich auch, wie Schüler reagieren, man lernt auch schneller didaktisch zu reduzieren: ‚Worauf will ich hinaus?‘ Das spart natürlich auch dann Zeit.“ (13710203, 38)

Insgesamt berichten die Referendare im zweiten Interview von einer deutlichen Reduzierung der Arbeit für die *Unterrichtsvorbereitung* (16 von 38 Referendaren): es gehe schneller, weil man mehr Erfahrung und Routine habe, darüber hinaus habe man wegen der gestiegenen Anzahl der Unterrichtsstunden und wegen des einsetzenden eigenverantwortlichen Unterrichts einfach nicht mehr so viel Zeit wie im 1. Ausbildungshalbjahr und sei daher gezwungen, die Vorbereitungszeit für die einzelne Stunde zu kürzen. Man müsse die eigenen Ansprüche reduzieren und Prioritäten bei der *Unterrichtsvorbereitung* setzen.

„Man macht sich nicht mehr so viel Aufwand. Also, man kann ihn sich gar nicht machen, dass man sagt: ‚Ich mache hier jetzt noch ein Spielchen und...‘ I.: *Das heißt, was lässt du weg, was du vorher mit reingenommen hast?* Man packt nicht so viel in eine Stunde. Also Schnickschnack. I.: *Methodischen Schnickschnack oder inhaltlichen?* Sowohl als auch. Man [...] würde sich manchmal gerne noch genauer inhaltlich vorbereiten selbst, was halt nicht mehr geht. Aber man versucht schon nach wie vor die Methoden auch zu wechseln und da auch hinzuarbeiten. [...] Man guckt schon, dass man einen roten Faden hat, aber man muss einfach schneller ad acta legen, weil man einfach noch andere Stunden hat, die vorzubereiten sind.“ (16910205, 28)

Schritte, die unter Rückgriff auf die gewonnene Erfahrung und Routine und aufgrund der Zeitknappheit eingespart werden, sind z.B., dass man sich nicht mehr jeden Schritt und alles, was man sagen will, detailliert aufschreibt, dass man sich zutraut in der Stunde zu improvisieren und ad hoc zu entscheiden, wie man vorgeht, dass man besser weiß, wo man gutes Material findet und insgesamt einfach weniger Material sichtet und dass man z.B. nicht mehr beliebig lange nach dem ‚perfekten‘ Unterrichtseinstieg suchen kann.

In der Art und Weise der Vorbereitung scheint nach Auskunft der Referendare der wesentliche Unterschied darin zu liegen, ob man langfristig oder von Stunde zu Stunde plant. Nicht in jedem Fall ist diese Entscheidung den Referendaren selbst überlassen, denn teilweise müssen die Referendare einen Stoffverteilungsplan für das jeweilige Schulhalbjahr abgeben und sind somit gezwungen, Arbeit in die Langzeitplanung zu investieren.²⁷⁰ Die Langzeitplanung mache an sich zwar mehr Arbeit, spare dann aber Zeit in der kontinuierlichen Vorbereitung der einzelnen Stunden, weil man eben schon vorgearbeitet und den Stoff grob in Einheiten aufgeteilt habe, so die Sichtweise der Referendare. Zu Beginn der Ausbildung berichten die Referendare noch häufig davon, sich in ihren ersten Unterrichtsversuchen von Stunde zu Stunde durchgehangelte zu haben, was im Vergleich zur längerfristigen Planung eher mühsam sei.

Eine Besonderheit in der Art und Weise der Vorbereitung stellen die Vorbereitung auf die Unterrichtsbesuche und die abschließende Prüfungsunterrichtsstunde im Rahmen des Zweiten Staatsexamens dar. Hier bereiten sich die Referendare sehr lange und ausführlicher als für eine reguläre Unterrichtsstunde vor. Für die Prüfungsstunde, die im vierten Ausbildungshalbjahr nach dem Ende der Sommerferien und vor den Weihnachtsferien stattfindet, begannen die Referendare aus Nordrhein-Westfalen teilweise schon in den Sommerferien oder kurz danach mit der Vorbereitung, Ideen- und Materialsammlung.²⁷¹ In Bayern und Baden-Württemberg erfahren die Referendare erst sehr kurzfristig den tatsächlichen Termin der Prüfungsstunde und können sich daher auf die einzelne Stunde nicht so gezielt vorbereiten (s. Kapitel 4.2, S. 28), für die Unterrichtsreihe, zu der die Prüfungsstunde gehört, investieren die Referendare hier aber ähnlich viel Zeit und Energie.

Im dritten Interview berichten insgesamt 19 Referendare über die veränderte Vorbereitung für die Prüfungsstunde: Man bereite den Unterricht intensiver und mit erhöhtem Arbeitsaufwand vor, man habe einen höheren Anspruch, weil der Notendruck da ist und die Prüfungsstunde auf jeden Fall gut werden muss:

²⁷⁰ In Bayern und Baden-Württemberg müssen die Referendare dies mindestens für das 2. und 3. Ausbildungshalbjahr machen, in Nordrhein-Westfalen und generell in den anderen Ausbildungshalbjahren ist dies von Seminarort zu Seminarort unterschiedlich.

²⁷¹ Gut die Hälfte der nordrhein-westfälischen Referendare berichtet dies im dritten Interview.

„Also, vom normalen Unterricht ja, da unterscheidet sich die Vorbereitung für eine Lehrprobe immer. [...] Die Lehrprobe soll eine perfekte Stunde sein.“ (13210306, 44)

„[...]man plant die Stunde wirklich minutiös. Also, ich schreibe mir das wirklich genau auf: ‚Dafür brauchst du zweieinhalb Minuten!‘ Und ich übe diese Stunden auch vorher, zumindest die entscheidenden Punkte. Also die schwierigen Überleitungen werden einfach geprobt, um zu gucken... I.: *Wie probst du das?* Ja, vor meiner Mikrowelle daheim!“ (15410304, 34)

Weitere sieben Referendare berichten, dass sie die Prüfungsstunde nicht nur perfekt vorbereiteten, sondern sie auch übten, entweder allein zu Hause wie im vorigen Zitat, oder mit anderen Referendaren, die Schüler spielen. Davon abgesehen investierten die Referendare mehr Arbeit in die Auswahl und Sichtung der Materialien, sie ziehen z.B. wieder mehr Alternativen in Betracht, um den bestmöglichen Text, den bestmöglichen Einstieg zu finden. Ein weiterer Zeitfaktor ist die permanente Überarbeitung der Entwürfe, oft unter Rücksprache mit Kollegen von der Schule:

„Also ich hab eine Idee gehabt, was ich da machen wollte, hab eine grobe Planung gemacht, hab ihr [Kollegin an der Schule, M.S.] das hingelegt, die hat das abgezeichnet oder halt nicht abgezeichnet, dann hab ich das halt noch mal überarbeitet, aber das ging zig mal hin und her, was die Reihenplanung angeht und was aber auch den Unterrichtsentwurf für die Prüfungsstunde angeht.“ (12310202, 26)

Zusammenfassung: Die Unterrichtsvorbereitung

Die *Unterrichtsvorbereitung* ist eine Tätigkeit, die im wöchentlichen Ablauf der Referendare großen zeitlichen Anteil hat. Vor allen Dingen zu Beginn der Ausbildung sei der zeitliche Umfang unverhältnismäßig hoch, berichten die meisten Referendare. Im Verlauf der Ausbildung verringere sich der Umfang jedoch wieder, so die Referendare im zweiten und dritten Interview. Das hänge zum einen mit zunehmender Erfahrung und Routine zusammen, aber auch damit, dass man aufgrund der gestiegenen Stundenzahl im eigenverantwortlichen Unterricht einfach nicht mehr so viel Zeit für die Vorbereitung habe und effektiver arbeiten müsse. Faktoren, die Einfluss auf Dauer und Aufwand der *Unterrichtsvorbereitung* haben, sind unter anderem: das Unterrichtsfach, das Vorhandensein von Materialien (Gibt es z.B. ein brauchbares Schulbuch?), der Korrekturaufwand, ein klar strukturiertes schulinternes Curriculum, die Altersstufe der Schüler, das Unterrichtsthema. Als besonders schwierig beschreiben es die Referendare, die didaktischen und methodischen Entscheidungen für eine Unterrichtsstunde treffen zu müssen. Eine Besonderheit stellen die Vorbereitung für Unterrichtsbesuche und Prüfungsstunden im Rahmen des Zweiten Staatsexamens dar: Aufgrund des Notendrucks werden diese Stunden außergewöhnlich intensiv und ausführlich vorbereitet, die Prüfungsstunden nicht selten sogar mehrere Wochen im Voraus.

6.2.1.8 Die Prüfung

Die Bestandteile des Zweiten Staatsexamens, über die die Referendare in den Interviews berichten sind: die Examensarbeit, die Gutachten, die von verschiedenen Personen der Ausbildung über die Referendare erstellt werden, die prüfungsrelevanten Lehrproben und die mündlichen Prüfungen. In den drei untersuchten Bundesländern ist die Gestaltung der *Prüfung* durchaus unterschiedlich (s. Kapitel 4.2, S. 28) und bringt daher jeweils eigene Vor- und Nachteile aus der Perspektive der Referendare mit sich. Die Referendare sprechen in den Interviews außerdem noch über die Vorbereitung auf die verschiedenen Prüfungsbestandteile und äußern Kritik an der *Prüfung*. Die meisten Äußerungen finden sich im dritten Interview, die mit allen Referendaren nach Beendigung des Prüfungszeitraumes durchgeführt worden sind und in denen auch ausführlich nach der *Prüfung* und ihren Bestandteilen gefragt wird (s. Interviewleitfaden 3, im Anhang S. 335 f.). Im zweiten Interview sprechen die Referendare häufig über die Erstellung der Examensarbeit, die bei den meisten während der Zeit des zweiten Interviews stattfand; im ersten Interview reden die Referendare verständlicherweise nur wenig über die *Prüfung*. Ich werde im Folgenden nun zunächst die Aussagen zu den einzelnen Prüfungsbestandteilen zusammenfassen, danach die zur Prüfungsvorbereitung und schließlich auch die Kritik der Referendare an der Prüfung wiedergeben.

Die Examensarbeit

Drei Referendare aus Baden-Württemberg berichten bereits im ersten Interview über die Examensarbeit, die man hier auch schon zum Ende des ersten Ausbildungsjahres in den Sommerferien schreiben und zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres abgeben kann. Die Vor- und Nachteile dieser Möglichkeit kommen im folgenden Zitat passend zum Ausdruck:

„[...] den Zeitpunkt konntest du wählen. Also, entweder du hast es jetzt in diesem Schuljahr gemacht, was eigentlich [...] ja nicht so sinnvoll ist, weil du noch nicht so viel Erfahrung hast, wie nächstes Schuljahr. Aber du hast jetzt halt immer noch mehr Zeit als nächstes Schuljahr und wir müssen jetzt am ersten Schultag des nächsten Schuljahres die Arbeit abgeben.“ (16210105, 52)

Ertragreicher könnte die Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt durchaus noch sein, aber aus zeitökonomischen Gründen nutzen viele Referendare offenbar das Angebot, sie schon zu diesem früheren Zeitpunkt zu schreiben.

Im zweiten Interview berichten die Hälfte aller Referendare (19 von 38) über die Examensarbeit. 13 Referendare erläutern, das Thema der Arbeit solle sich mit dem eigenen Unterricht, z.B. der Auswertung einer durchgeführten Unterrichtsreihe oder der Erstellung von Unterrichtsmaterialien beschäftigen, es solle auf jeden Fall eng an der eigenen Unterrichtspraxis orientiert sein.

Alle Referendare, die sich zu diesem Punkt äußern, kritisieren die starke zeitliche Belastung während der Erstellung der Examensarbeit, viele bezeichnen diese Phase im letzten Interview rückblickend als die stressigste und anstrengendste Phase während der gesamten Ausbildung. Für viele Referendare fällt die Erstellung der Examensarbeit²⁷² in eine Phase, in der sich Unterrichtsvorbereitungen und Korrekturen für den bedarfsdeckenden Unterricht häufen und zudem auch noch Unterrichtsbesuche anstehen. Für die Referendare in Nordrhein-Westfalen sind meistens die Osterferien des zweiten Ausbildungsjahres die einzige Möglichkeit, einigermaßen konzentriert an ihrer Examensarbeit zu schreiben.

„[...] man hat ja Gott sei Dank diese Osterferien, wo man ja auch viel Zeit hat, ansonsten war das schon ein Super-Stress, man musste den normalen Unterricht vorbereiten, was sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, dann kam das jetzt mit dem BdU, man musste eben die Klausuren selber korrigieren, dann hatte man noch diese olle Hausarbeit am Bein und man hatte noch Unterrichtsbesuche vorzubereiten. Man hatte sich ja auf diese Osterferien echt gefreut und bei mir war es so, dass ich nicht fertig geworden bin mit der Examensarbeit in den Osterferien [...] und das danach war echt die Hölle.“ (12510202, 68)

Vor diesem Hintergrund wird es noch einmal verständlicher, dass in Baden-Württemberg wie oben erwähnt einige Referendare von dem Angebot Gebrauch machen, die Erstellung der Examensarbeit vorzuziehen. In Nordrhein-Westfalen berichten die Referendare aus allen drei Seminarorten, dass während dieser Phase vom Seminar Rücksicht genommen wurde, indem Veranstaltungen bereits vorgearbeitet worden waren und dann während dieser Zeit ausfallen konnten. In einigen Fällen wird auch berichtet, dass unter der Zeitknappheit während dieser Phase die Unterrichtsvorbereitung zu leiden hatte, man müsse hier Prioritäten setzen und da ginge die Vorbereitung der benoteten Unterrichtsbesuche und die Erstellung der Examensarbeit vor. Aufgrund dieser von den meisten Referendaren so wahrgenommenen extremen Belastung stellen einige den Nutzen und Sinn der Examensarbeit in Frage, die meisten zwar nicht explizit, aber drei Referendare äußern in ihrer abschließenden Ausbildungsreflexion deutliche Kritik an der Zweiten Examensarbeit: (s. S. 120)

„Die schriftliche Hausarbeit ist der größte Blödsinn, den es überhaupt gibt. In den gesamten zwei Jahren, wenn eine Sache richtig keinen Sinn macht, ist es die schriftliche Hausarbeit. I.: *Wie kommst du zu dem Fazit?* Erst mal: Meine Fragestellung wäre: Was soll die schriftliche Hausarbeit? Wissenschaftliches Arbeiten – aber wir kommen ja nun von der Uni, das haben wir ja noch nie unter Beweis gestellt, dass wir wissenschaftlich arbeiten können! [...] Also, was soll das? Dann das Zweite: Man hat in der Zeit genug zu tun. Also, was soll man

²⁷² Zu den genauen Zeiträumen, in denen die Examensarbeit erstellt werden soll s. auch Kapitel 4.2.5, S. 29 ff.

da noch eine Arbeit schreiben, die dann noch formal passen muss, und die wieder mit Termindruck dann abgegeben werden muss irgendwann.“ (12810306, 124)

Die Gutachten

27 von 39 Referendaren berichten im zweiten oder dritten Interview von den Gutachten, die über sie erstellt werden. Die meisten sprechen hier über das Schulleitergutachten, das großes Gewicht in der Endnote der Referendare hat (in Nordrhein-Westfalen 25%), ein Referendar drückt es so aus, dass dieses Gutachten sogar noch wichtiger und schwerwiegender als die Prüfungslehrprobe sei. Einige berichten, dass sich der Schulleiter bei diesem Gutachten auf die sonstigen mit der Ausbildung der Referendare betrauten Personen an der Schule, sprich, den Ausbildungslehrern, dem Ausbildungsleiter und in Bayern auch mit den zuständigen Seminarlehrern der Seminarschulen beraten; der Schulleiter macht sich bei den Referendaren offenbar aber auch – wenn auch in sehr unterschiedlichem Umfang – angemeldet oder unangemeldet selbst einen Eindruck von deren Unterricht und achtet auf das Auftreten und das Engagement des Referendars an seiner Schule.²⁷³

In Bayern gibt es für diesen zweiten Teil, der in dem Schulleitergutachten beurteilt wird, vorwiegend das Engagement und den Dienstifer der Referendare, den Begriff der „Krawattennote“, von der acht der zehn bayrischen Referendare ausführlich berichteten. Hinter dieser „Krawattennote“ verbergen sich das Auftreten, der Dienstifer, die Pünktlichkeit, das kollegiale Verhalten, der Einsatzwille und die Genauigkeit der Unterrichtsvorbereitung²⁷⁴. Aufgrund der hohen Bedeutung dieses Gutachtens und der damit verbundenen Note entsteht offenbar für viele Referendare ein eher unangenehmer Druck, man fühlt sich beobachtet und mehr oder weniger offen dazu angehalten, sich besonders einzubringen und sich eifrig zu zeigen. Hier ein Beispiel:

„[...] ich musste in meiner Schule jetzt noch eine AG anbieten von Pfingsten bis zu den Sommerferien. [...] Ja, das kam halt von der Schule, von der Schulleitung, die Schulleiternote, die wir ja auch noch gekriegt haben [...] Es sind ja unterschiedlich viele Anforderungen von der Schulleitungen und dann kriegt man ja auch eine wichtige Note. Und die Anforderung, die die Schulleiterin in meinem Fall gestellt hat, war, dass wir – wir sind fünf Oberreferendare in der Schule – dass wir nach den Pfingstferien bis zu den Sommerferien eine AG anbieten, um uns in das Schulleben einzubringen.“ (15610304, 18)

Die mündlichen Prüfungen

Die mündlichen Prüfungen im Rahmen des Zweiten Staatsexamens sind in den drei Bundesländern unterschiedlich geregelt (s. Kapitel 4.2.5, S. 38 ff.) Alle Referendare aus Bayern (10) und Baden-Württemberg (7) berichten im dritten Interview über ihre Prüfungen in den Fächern. Sie alle beschreiben den Inhalt der Prüfung als eher fachdidaktisch und nicht fachlich oder fachwissenschaftlich. Es gehe eher um die Anwendung fachlicher Dinge im Unterricht und die Einordnung bestimmte fachlicher Inhalte in den Lehrplan, nicht um das Fachwissen selbst. Es kämen keine fachwissenschaftlichen Inhalte wie im Ersten Staatsexamen an der Universität vor. Häufig berichten die Referendare auch von didaktischen Beispielen, die sie vorgelegt bekommen: Sie sollen z.B. die Qualität von Aufgaben, Arbeitsblättern oder Klassenarbeitsaufgaben beurteilen oder erläutern, wie sie ein bestimmtes Thema in einer bestimmten Klassenstufe einführen würden; oder aber sie bekommen Unterrichtsmaterialien vorgelegt und sollen sich dazu äußern, wie sie sie im Unterricht einsetzen würden. 11 dieser 17 bayrischen und baden-württembergischen Referendare beschreiben die Fachprüfungen als auf den eigenen Unterricht bezogen. Die Referendare können und sollen mit Beispielen aus ihrem eigenen Unterricht arbeiten und aus der eigenen Unterrichtserfahrungen heraus argumentieren. Die Bezüge zur eigenen Praxis herstellen zu können sei im Zweifelsfall wichtiger als viel Theorie-Wissen auswendig präsentieren zu kön-

²⁷³ Zur Erstellung der sogenannten Gutachten (in manchen Ausbildungsordnungen auch Langzeitbeurteilungen genannt) s. Kapitel 4.2.5, S. 29 ff.

²⁷⁴ In Bayern geben die Referendare Entwürfe zu allen von ihnen gehaltenen Unterrichtsstunden samt Materialien ab.

nen. Themen, die die Referendare für die Fachprüfungen nennen, sind unter anderem die folgenden: fachdidaktische Modelle, der Lehrplan und dessen Umsetzung, Methoden des jeweiligen Faches, Auswahl und Umsetzung bestimmter fachlicher Inhalte.²⁷⁵

Zu den restlichen mündlichen Prüfungen in den allgemeinen Fächern, bzw. zum kombinierten Kolloquium in Nordrhein-Westfalen sagen alle Referendare im dritten Interview etwas. Gut die Hälfte erläutern (20 von 37), allerdings nur Referendare aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, dass es einen Schwerpunkt für die Prüfung gebe. Zu diesem Schwerpunktthema halten die Referendare oft einen kleinen Einstiegsvortrag in der Prüfung, danach werden Fragen zu den restlichen Inhalten gestellt. Etwa ebenso viele Referendare (19 von 37) haben sich in der Prüfung auf ihre eigene Unterrichtspraxis bezogen, d.h. Beispiele aus ihrem Unterricht zu den jeweiligen Themen genannt und auch die Nachfragen der Prüfer seien häufig auf Praxiszusammenhänge ausgerichtet gewesen (z.B. wurden die Referendare gefragt, wie sie sich in einer bestimmten Unterrichtssituation verhalten würden). Hier ein Beispiel in den Worten einer Referendarin:

„Es war eben ratsam, dass du zu allen Themen jeweils ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis nennen kannst. Und dann aber zu jedem Fach möglichst. Wenn ich jetzt z.B. das Thema Differenzierung habe, dann würde ich mir überlegen: Wie differenziere ich im Mathematikunterricht? Und dann würde der Kunstfachleiter sagen: ‚Ja, im Mathematikunterricht..., aber was machen Sie denn im Kunstunterricht?‘ Und da muss man dann natürlich auch noch irgendwas parat haben. Man muss da halt Beispiele bringen können, ne? Aber dann auch wirklich ganz konkret auf Unterricht beziehen und sagen. ‚Ja, ich habe da schon mal das und das durchgeführt und es hat sich eben bewährt, weil...‘“ (11410308, 82)

Die Referendare äußerten sich außerdem über die organisatorischen Bedingungen dieser mündlichen Prüfungen, insgesamt 20 der 37 im dritten Interview befragten Referendare. Die bayrischen und baden-württembergischen Referendare, die ja mehrere mündliche Prüfungen absolvieren müssen, weisen auf große Unterschiede zwischen den einzelnen Prüfungen hin und die divergierenden Aussagen über das Kolloquium in Nordrhein-Westfalen lassen vermuten, dass die Prüfungen durchaus unterschiedlich verlaufen. Sechs Referendare nahmen die Situation als reine Prüfungssituation und als unangenehm wahr. Auch wenn die Prüfung schon mehr ein Gespräch als noch im Ersten Staatsexamen sei, sei sie immer noch ein Frage-Antwort-Spiel, in dem Wissen abgeprüft würde.

„[...] diese Prüfung, ich habe so was Grässliches noch nie erlebt, es war wirklich grässlich und ich glaube, dass ich wirklich jemand bin, der eigentlich Prüfungen ganz gut meistern kann. [...] Es war unangenehm und eine Frage nach der anderen, also, genau das, was ich eben gesagt habe, ich hatte so das Gefühl, wenn ich mich ausbreiten kann und das Gespräch leiten kann und dann habe ich gewonnen und da war das gar nicht möglich.“ (10510301, 12)

Die restlichen 14 Referendare haben die Prüfung als angenehmes Gespräch unter Gleichgestellten empfunden, in dem man – genau wie die Referendarin aus dem vorigen Zitat es sich wohl gewünscht hätte – die Richtung des Gesprächs über eingestreute Themen etwas mitbestimmen konnte.

„Es ist mehr ein Gespräch, man kann halt auch lenken, ist klar, mit Beispielen, die man gibt. Ja, und ich würde sagen, bei mir ist kein Faktenwissen irgendwo gefragt worden. [...], sondern wirklich eher praxisbezogene Sachen, man geht von einem Fall aus: Welche Möglichkeiten hat man zu handeln? Und dann theoretisch fundiert, aber es wurde nicht direkt faktenmäßig was abgefragt.“ (11610301, 86)

Die von der Referendarin im Zitat beschriebene Vorgehensweise, von einem Fall auszugehen, ist in Bayern konstitutiver Bestandteil der Prüfung in Pädagogik und pädagogischer Psychologie: 30 Minuten vor der mündlichen Prüfung bekommen die Referendare ein schriftliches Fallbeispiel einer Unterrichts- oder Schulsituation vorgelegt, das sie analysieren und interpretieren und für

²⁷⁵ Siehe auch die Analyse der Normalsätze, Kapitel 6.2.2.12, S. 140 insbesondere Tabelle 22, S. 140.

das sie Handlungsmöglichkeiten entwickeln sollen.²⁷⁶ Zur Analyse und Interpretation soll das Wissen aus Pädagogik oder pädagogischer Psychologie²⁷⁷ herangezogen werden. Die Präsentation der Fallanalyse macht dann jeweils den ersten Teil der 30-minütigen Prüfung aus, danach werden die Referendare, wie in den anderen Bundesländern auch, von den Prüfern befragt. Auch in der Schulkunde-Prüfung bekommen die bayrischen Referendare Beispiele, die sie interpretieren sollen, hier handelt es sich um Zeugnisse von Schülern. Die Referendare sollen dann ihre Kenntnis der Versetzungsordnung anwenden und erklären, ob und warum bzw. warum nicht der Schüler noch versetzt wird. Außer den Notenbögen kommen hier noch die folgenden Themen vor: Anwendung von Schulrecht, Rechte und Pflichten des Lehrers, das bayrische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz und Aufsichtspflicht.

Fünf der nordrhein-westfälischen Referendare beschreiben, dass in der Prüfung weniger Wissen geprüft würde, sondern eher die Persönlichkeit der Referendare als Lehrer. Sie würden z.B. danach gefragt, wie sie in bestimmten Situationen entscheiden oder sich verhalten würden. So wollten die Prüfer herausfinden, ob der jeweilige Referendar für den Lehrerberuf geeignet sei.

„Ja, ich denke, dass das auch mit einfließt, ich denke, dass die das schon ganz geschickt fragen und vielleicht auch mal Sachen fragen, die man praktisch nicht so lernen konnte, sondern einfach nur persönlich dazu steht. Würde ich schon sagen. [...] Ich denke mal, dass sie vielleicht auch im Gespräch noch mal die Persönlichkeit so ein bisschen analysieren und gucken, wie man wohl klar kommt mit den Schülern, ich denke mal, dass das auch mit rein fließt.“ (14610303, 92)

Für den allgemein-pädagogischen und -didaktischen Teil der mündlichen Prüfungen werden als Themen besonders häufig Leistungsbewertung, Disziplin, eigene Unterrichtserfahrungen, Umgang mit (neuen) Medien, Erziehung, Beratung, Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie und Innovation in der Schule genannt.²⁷⁸

Die Prüfungsvorbereitung

Alle Referendare wurden im dritten Interview nicht nur ausführlich nach den Bestandteilen und dem Ablauf der Prüfung, sondern auch nach ihrer Vorbereitung auf die Prüfung befragt, alle haben sich hierzu geäußert. Auf die Vorbereitung der Lehrproben-Unterrichtsstunden werde ich hier nicht genauer eingehen, da dies schon im vorigen Kapitel zur Unterrichtsvorbereitung geschehen ist (s.o. S. 111), hier soll die Vorbereitung auf die verschiedenen mündlichen Prüfungen im Mittelpunkt stehen.

Als Materialien, die die Referendare für die Prüfungsvorbereitung benutzen, werden zur Vorbereitung auf die allgemeinen Prüfungen der „Leitfaden Schulpraxis“ von Gislinde BOVET und Volker HUWENDIEK²⁷⁹ (21), die Unterlagen aus den allgemeinen Seminaren, z.B. einen Seminarreader (19), zusätzliche Literatur zu den verschiedenen Themen (14) sowie von acht der zehn bayrischen Referendare nennen die Dillinger Skripte in Pädagogik und Psychologie²⁸⁰. Für die Vorbereitung auf die Fachprüfungen nennen sechs Referendare jeweils die Unterlagen aus dem Fachseminar und die Lehrpläne des Faches; drei bayrische Referendare nennen außerdem noch Gesetzestexte (für die Vorbereitung auf die kombinierte Prüfung in Schulkunde und Grundfragen

²⁷⁶ Alle bayrischen Referendare haben im dritten Interview ausführlich davon berichtet. Hier noch zwei Beispiele für Probleme oder Situationen, wie sie in einem solchen Fallbeispiel geschildert werden können: 1. Ein Lehrer hat den Eindruck, einen guten Kontakt zu seiner Klasse zu haben, die Schüler fühlen sich aber von seinen ironischen und schnippischen Bemerkungen oft angegriffen. 2. Verhalten eines Schülers mit schlechten Schulleistungen, der außerdem sehr aggressiv ist, unter hohem Erwartungsdruck von zu Hause steht und schon häufiger die Schule gewechselt hat.

²⁷⁷ Die bayrischen Referendare müssen sich für die Prüfung für einen Schwerpunkt, Pädagogik oder pädagogische Psychologie entscheiden.

²⁷⁸ Auf die Themen, die in der mündlichen Prüfung vorkommen, werde ich noch genauer in der Analyse der Normalsätze eingehen (s. Kapitel 6.2.2.12, S. 140 ff., insbesondere Tabelle 22, S. 140).

²⁷⁹ Bovet/Huwendiek (2004).

²⁸⁰ Dillinger Akademiebericht Pädagogik (1999) und Dillinger Akademiebericht Psychologie (2004).

staatsbürgerlicher Bildung), vier ebenfalls bayrische Referendare nennen Übungsfälle als Material für die Vorbereitung auf die Prüfungen in Pädagogik und pädagogischer Psychologie.

Die Art und Weise der Vorbereitung, d.h. auch der Umgang mit diesen Materialien unterscheidet sich für die verschiedenen mündlichen Prüfungen nicht und kann daher zusammenfassend beschrieben werden. Die Minimalvorbereitung mit den oben genannten Materialien ist, die Unterlagen und Texte zu lesen, sich etwas anzustreichen und das wichtigste zu exzerpieren. So oder ähnlich wurde die Vorbereitung von allen Referendaren geschildert. Darüber hinaus erwähnten die Referendare noch, dass sie das Material zunächst geordnet und nach den zu lernenden Themen systematisiert hätten, dass sie sich aus den Texten Lern-Karteikarten oder Mindmaps erstellt hätten, dass sie Dinge auswendig gelernt hätten, in weiterführender Literatur „quer gelesen“ hätten, einen Kurzvortrag zum Schwerpunktthema vorbereitet hätten, sich Praxisbeispiele überlegt hätten und (im Falle der bayrischen Referendare) dass sie Übungsfälle für die Prüfung gelöst hätten. Es wird deutlich, dass die Referendare sich sehr unterschiedlich auf die mündlichen Prüfungen vorbereitet haben, während einer nur die vorgegebenen Texte aus dem Seminar mehrfach durchgelesen hat, haben andere sich sehr aufwändige Lernsysteme erstellt, zusätzliche Literatur herangezogen und vieles auswendig gelernt.

Aber nicht nur hierin unterscheidet sich die Art und Weise der Vorbereitung der Referendare auf die mündlichen Prüfungen, sondern auch darin, ob sie sich alleine oder zusammen mit anderen Referendaren vorbereiten. Knapp die Hälfte der Referendare hat sich gemeinsam mit anderen Referendaren auf die Prüfung vorbereitet, die andere Hälfte bereitete sich allein vor. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die beschrieben werden, sind unterschiedlich. Es ergebe sich gemeinsam mit den Referendaren noch einmal die Gelegenheit, über das Gelesene zu sprechen, sich gegenseitig zu ergänzen und das Verständnis der Texte abzusichern, es sei schön, unter Gleichgestellten noch einmal Verständnisfragen stellen zu können. Teilweise haben die Referendare in ihren Lerngruppen offenbar sogar kleine Prüfungssimulationen durchgeführt und sich gegenseitig zu den Themen befragt und sich anschließend Rückmeldung gegeben. Außerdem böten die Lerngruppen Unterstützung bei Schwierigkeiten, gäben emotionalen Rückhalt (man könne sich gegenseitig Mut machen), man könne gemeinsam noch einmal die eigene Praxis reflektieren und sich z.B. Praxisbeispiele für die mündliche Prüfung überlegen, so die Referendare, die sich gemeinsam mit anderen vorbereitet haben.

„Ja, wir haben auch zusammen uns getroffen, im Café, und darüber diskutiert; haben Beispiele ausgetauscht, obwohl die zwar andere Fächer haben, aber strukturell ist es ja schon immer sehr ähnlich, und man kann einfach dann gucken, wie die das aufziehen, wie man es selbst aufzieht. Man ist relativ beruhigt, wenn drei Ahnungslose zusammensitzen! Und das ist schon ganz gut! Auf jeden Fall, und dadurch lernt man ja auch, zu kommentieren, das ist ja auch wichtig. Und wir haben so Prüfungssituationen auch mal simuliert, uns gegenseitig so ein paar Fragen gestellt, und das ist sehr effektiv!“ (14610303, 114)

Nicht nur privat haben sich die Referendare auf die Prüfung vorbereitet, auch im Seminar war die Prüfungsvorbereitung und verschiedenen Bestandteile der Prüfung auf unterschiedliche Art und Weise Thema, 21 Referendare berichten darüber. In den verschiedenen Seminarsitzungen werden einerseits die prüfungsrelevanten Themen noch einmal durchgegangen²⁸¹ und z.B. Themenlisten herausgegeben, aber auch der Ablauf der Prüfung besprochen. Bayrische Referendare berichten, dass Beispielfälle, wie sie in der Pädagogik- und Psychologie-Prüfung vorkommen können, gemeinsam in den Seminarsitzungen besprochen wurden. Außerdem gibt es Erfahrungsberichte von Referendaren, die die Prüfung schon hinter sich haben, und drei Referendare berichten davon, dass sie selbst als Hospitant an einer Prüfung eines anderen Referendars teilgenommen haben, kurz bevor die eigene Prüfung stattgefunden hat, was alle drei als sehr hilfreich empfunden haben. In den Hauptseminaren in Nordrhein-Westfalen haben außerdem Kolloquiumssimulationen stattgefunden. Dabei könne man sehen, wie man ein Eingangsstatement im Kolloquium formulieren kann, welche Art von Fragen gestellt würden und z.B. wie die Note zu Stande kommt. Die Einschätzung der Referendare über den Nutzen dieser Simulationen ist allerdings

²⁸¹ In zwei Seminaren in Nordrhein-Westfalen z.B. auch in Form von Referaten, die die Referendare zu den Prüfungsthemen gehalten haben und die noch einmal als Zusammenfassung dienen sollten.

ambivalent: Es sei zwar hilfreich, das einmal gesehen zu haben, allerdings sei die Situation doch etwas unrealistisch und die Ergebnisse seien zu positiv ausgefallen (s. Kapitel 6.2.1.1, S. 80).

Zeitlicher Aufwand für die Prüfungsvorbereitung

Auch hier werde ich mich wieder auf die mündlichen Prüfungen beschränken, da ich auf die Vorbereitung der Lehrproben und den dafür erforderlichen Zeitaufwand bereits im vorigen Kapitel eingegangen bin (s.o. S. 111). Die Vorbereitungsdauer und der Aufwand, den die Referendare betreiben, sind individuell sehr unterschiedlich, von insgesamt 14 Referendaren liegen hierzu Angaben vor. Manche Referendare in Nordrhein-Westfalen beginnen schon in den Sommerferien mit den ersten Vorbereitungen für das Kolloquium, das frühestens im Oktober stattfindet, andere bereiten sich erst wenige Tage unter hohem Zeitdruck auf das Kolloquium vor. Vielen ist die Note für die Lehrprobe wichtiger, daher stellen sie die Vorbereitung für die Unterrichtsstunde in den Vordergrund und riskieren, sich für das Kolloquium nur minimal und nicht vollständig vorzubereiten. Acht der 14 Referendare geben an, nur wenig für die mündlichen Prüfungen gelernt zu haben, weil sie aufgrund der intensiven Vorbereitungen für die Lehrprobe – absichtlich oder unabsichtlich – nicht mehr genug Zeit hatten. Sechs Referendare sagen, sie hätten sich intensiv vorbereitet. Zu dieser Gruppe gehören drei bayrische Referendare, die aufgrund der Tatsache, dass sie der erste Referendarjahrgang waren, der in Pädagogik und Psychologie eine mündliche Prüfung (und nicht wie die vorigen Jahrgänge eine Klausur) absolvieren musste, verunsichert waren und nicht wussten, was auf sie zukommt und drei nordrhein-westfälische Referendare, die nach eigenen Angaben falsch eingeschätzt hatten, wie intensiv man sich vorbereiten muss. Bei Letztgenannten hätte sich im Nachhinein heraus gestellt, dass sie sich viel zu gründlich vorbereitet haben.²⁸²

Kritik an der Prüfung

Die meisten der Referendare, genau 32, äußern im Rahmen ihrer Erläuterungen zur Prüfung im dritten Interview auch Kritik an derselben und der Durchführung ihrer Bestandteile. 17 Referendare monieren die hohe Belastung, die insgesamt im Prüfungszeitraum entsteht. Offenbar spielen bei der Wahrnehmung der Prüfungsbelastung in nicht unerheblichem Umfang auch Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle: die einzelnen Referendare gehen sehr unterschiedlich mit Stress um, sind z.B. unterschiedlich gut bzw. schlecht vorbenotet worden und müssen dementsprechend um ein Bestehen der Prüfung bangen oder nicht. Unter den 17 Referendaren, die die Belastung als hoch empfinden sind vier der acht baden-württembergischen Referendare. Sie empfinden es besonders belastend, innerhalb eines Prüfungszeitraumes von etwa fünf Monaten (in dem drei Lehrproben und die mündlichen Prüfungen stattfinden, s. Kapitel 4.2.5, S. 38) erst drei Tage vor dem Lehrbesuch schriftlich Bescheid zu bekommen und dass sie so ständig mit der Anspannung leben müssen, nicht zu wissen, wann die nächste Prüfung stattfinden wird. Dieses Vorgehen wird von den Referendaren darüber hinaus als unsinnig empfunden.

„Gut, nach den Weihnachtsferien ging es ja los mit den Unterrichtsbesuchen und das war natürlich schon irgendwie eine sehr stressige Zeit. Also, das ist auch eine Sache, die mir nicht ganz klar geworden ist, da kommt ja drei Tage vorher Bescheid, zu welchem Termin sie kommen, und da habe ich auch noch nicht so ganz verstanden, was diese drei Tage für einen Sinn haben. Weil entweder, wenn sie unangekündigt kommen, dann kann man gucken: Wie bereitet jemand einen normalen Unterricht vor, oder ich weiß nicht, was wird da abgeprüft? Ob ich innerhalb von drei Tagen unter Stress eine tolle Unterrichtsstunde hinstellen kann? Also, das ist so etwas, was ich nicht ganz verstanden habe.“ (16010305, 6)

Die 17 Referendare berichten darüber hinaus, dass der Druck im Prüfungszeitraum durchaus als existentiell erlebt wird: Die berufliche Zukunft hänge nicht nur vom Bestehen, sondern auch von den Noten im Zweiten Staatsexamen ab. In Nordrhein-Westfalen entsteht durch den Prüfungstag selbst laut Auskunft von zehn der 19 im dritten Interview befragten nordrhein-westfälischen

²⁸² Um ein Beispiel zu nennen: ein Referendar hatte hier sämtliche Definitionen und Theorie-Texte mit einem entsprechend hohen zeitlichen Aufwand mehr oder weniger auswendig gelernt.

Referendare der größte Stress. Dass so viel dann von einem einzigen Tag abhängt, finden diese Referendare fragwürdig. Das Durchhalten an diesem Tag, an dem man zwei Lehrproben und das einstündige Kolloquium absolvieren muss, sei sehr anstrengend und man habe von Anfang an große Angst vor diesem Tag gehabt.

„Ja, ich war auch gespannt, aber im negativen Sinne gespannt. Also, es ist natürlich schon, es ist ein wahnsinniger Druck, [...] man hat eigentlich schon seit Beginn des Referendariats irgendwie Angst vor diesem Prüfungstag, die sich dann natürlich immer mehr steigert und irgendwie sind es auf einmal nur noch Wochen, sind es nur noch Tage und auf einmal ist es halt morgen so ungefähr.“ (12110301, 38)

Auch vor den Lehrproben haben die Referendare Angst und die Befürchtung, dass die Lehrproben nicht gut laufen könnten, acht Referendare äußern dies explizit. Bei den Lehrproben ist der Druck besonders hoch, denn die Noten haben einen hohen prozentualen Anteil an der Gesamtnote (s. Kapitel 4.2.5, S. 38 ff.). Die Referendare weisen darauf hin, dass bei den Lehrproben sehr viel schief gehen könne, egal wie gut man sich vorbereitet, weil es nicht nur von einem selbst, sondern z.B. wesentlich auch von den Schülern abhinge, ob die Stunde, so wie geplant, gelingt.

„Dann kommen die Lehrproben, das ist das eigentlich Entscheidende, würde ich sagen, oder da, wo du doch am meisten nervös bist vorher, weil da halt hast du es nicht alleine in der Hand, weil du da immer noch 30 Schüler oder 20 drin hast, von denen es auch abhängt [...].“ (13010307, 26)

In der Zusammenarbeit mit den Schülern können verschiedene Probleme oder ungünstige Konstellationen auftreten: Man absolviert die Lehrprobe u.U. in einem Kurs oder einer Klasse, die man noch nicht lange kennt und unterrichtet; auch die Schüler, vor allem jüngere, sind bei der Lehrprobe aufgeregt und reagieren möglicherweise anders als im regulären Unterricht, in dem sie nicht beobachtet werden; bei einer Referendarin wurde das schlechte Leistungsniveau der Klasse kritisiert, obwohl sie gerade auf diesen Umstand ausführlich im schriftlichen Entwurf und der darin enthaltenen Beschreibung der Lerngruppe eingegangen war.

15 Referendare äußern sich zu den mündlichen Prüfungen, die meisten (11) empfinden sie als angenehm, nur vier Referendare fanden die Prüfungen unangenehm. Die Referendare, die die mündlichen Prüfungen positiv erlebt haben, beschrieben sie als fair und die Gesprächsatmosphäre sehr angenehm, auch wenn man trotzdem aufgeregt gewesen und die Prüfung anstrengend gewesen sei. In den vier Einzelfällen, in denen die Prüfung als sehr unangenehm erlebt wurde, beschrieben die Referendare, die Prüfer hätten eine Frage nach der anderen gestellt, das Gespräch sei nicht kollegial gewesen, man hätte großen Stress erlebt und sei von den Prüfern in Bedrängnis gebracht worden.

Als Unsicherheitsfaktor erleben 11 der 37 Referendare die Beteiligung fremder Prüfer, die die Referendare am Prüfungstag zum ersten Mal sehen: Es sei ein unsicheres Gefühl, von jemandem beurteilt zu werden und eine derartig wichtige Note zu bekommen, den man nicht kennt und dessen Vorlieben im Unterricht man z.B. auch nicht kenne.²⁸³

„Also vier Leute, von denen man einen kennt. Und das ist ja dann schon so eine andere Situation, weil man weiß ja dann nach den anderen Unterrichtsbesprechungen, wo die Vorlieben liegen oder was man da noch besonders betont. Und hier weiß man bei dem zweiten Fachleiter ja erst mal so gar nicht, wo fährt der so drauf ab, ob man da überhaupt den Nerv so trifft. Und da hatte ich auch ein bisschen Pech mit dem zweiten Fachleiter.“ (11410308, 56)

In einigen Fällen wird auch berichtet, dass die eigenen Ausbilder sich in der Prüfungssituation anders verhielten als in den bisherigen Lehrproben und u.U. eine ungünstige Situation entstehen könne, in der sich die Prüfer voreinander profilieren und mit pädagogischem Fachwissen glänzen

²⁸³ Hier scheint die Ausrichtung der Lehrproben-Stunden an Vorlieben der Ausbilder und Prüfer durch. Ein großes Problem der Ausbildung ist offenbar die Abwesenheit transparenter, objektiver Beurteilungskriterien für Unterricht. Für die Lehrproben orientieren sich die Referendare daran, was sie über die jeweiligen Ausbilder und deren Vorlieben für bestimmte Methoden, Inhalte etc. wissen. In diesem Zusammenhang wird ein Prüfer, auf den man sich nicht einstellen kann und der einem eine sehr wichtige Note gibt, als extrem verunsichernd erlebt.

wollen, dabei käme oft eine härtere, sprich: schlechtere Beurteilung für den Referendar heraus. Vier Referendare berichteten, sie haben sich von ihrer Prüfungskommission ungerecht beurteilt gefühlt. Umgekehrt berichten Referendare, dass es einem sehr weiterhilft, eine freundliche Prüfungskommission zu haben, die einem von Beginn an und im Verlauf der Prüfung immer wieder die Angst nimmt, zu der man einen guten Kontakt entwickeln und mit der man eine gute Gesprächsatmosphäre herstellen könne. Ähnlich wie in anderen Zusammenhängen der Ausbildung scheinen in den Prüfungen die Personen, hier die Zusammensetzung der Prüfungskommission alles andere als nebensächlich zu sein.

Bei der Vorbereitung auf die Prüfung kritisierten sieben Referendare, dass insgesamt zu wenig Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung stünde und dass die Referendare sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen haben (z.B. abhängig davon, ob und wie viel Unterricht man neben der Prüfungsvorbereitung noch bewältigen muss). Hier wird aber umgekehrt deutlich, dass die meisten Referendare mit der Vorbereitung auf die Prüfung zurechtgekommen sind, auch wenn sicher alle zustimmen würden, dass sie durch eine belastende und stressige Zeit gegangen sind, aber diese Wahrnehmung ist auch eine Frage der individuellen Belastbarkeit und des Umgangs mit Stress.

Zusammenfassung: Die Prüfung

Nach den Bestandteilen der Prüfung befragt, berichten die Referendare sehr ausführlich von allen Prüfungsbestandteilen, meistens im dritten Interview, über die Examensarbeit auch schon im zweiten Interview. Über letztere berichtet etwa die Hälfte der Referendare; von den meisten wird sie kritisiert. Sie stelle eine starke zeitliche und psychische Belastung in einer Phase dar, in der man mit eigenverantwortlichem Unterricht und in den meisten Fällen zusätzlich mit Korrekturen ausgelastet sei. Der Nutzen der Arbeit hingegen bliebe unklar, habe man doch bereits im Studium ausreichend unter Beweis gestellt, eine wissenschaftliche Arbeit erstellen zu können.

Sehr ausführlich berichten die Referendare über die diversen mündlichen Prüfungen, die sie im Rahmen ihres Zweiten Staatsexamens zu absolvieren haben. In Nordrhein-Westfalen ist dies nur eine, das Kolloquium am Prüfungstag, in Bayern und Baden-Württemberg finden mehrere Einzelprüfungen in den unterschiedlichen Fächern und für den allgemeinen Seminareil statt. Gemeinsam ist allen mündlichen Prüfungen, dass die Inhalte oft auf den eigenen Unterricht bezogen würden. Die meisten Referendare erlebten die mündlichen Prüfungen als angenehm, eher als kollegiales Gespräch denn als Wissensabfrage.

In den Äußerungen zur Vorbereitung auf die mündlichen Prüfungen zählten die meisten Referendare das Material auf, mit dem sie sich vorbereitet hatten; hierbei handelt es sich um Literatur oder Materialien aus den Seminaren (s. Analyse der Normalsätze, Kapitel 6.2.2.11, S. 148 ff.). Sie berichteten außerdem über die Art und Weise der Vorbereitung (Vorbereitung in den Seminarsitzungen, privat gemeinsam mit Mitreferendaren oder allein) und über den zeitlichen Umfang.

Kritisiert wird an der Prüfung der hohe, fast schon existentiell erlebte (Noten)Druck, denn die Abschlussnote hat direkten Einfluss auf die späteren Einstellungschancen in den Schuldienst. Besonders der Prüfungstag in Nordrhein-Westfalen und die einzelnen Prüfungsstunden werden als angstbesetzt erlebt, weil das Gewicht der Noten aus diesen punktuellen Prüfungen sehr hoch ist.

6.2.1.9 Die Ausbildung als Ganze

Am Ende des dritten Interviews wurden alle Referendare um eine zusammenfassende Einschätzung der gesamten zwei Ausbildungsjahre gebeten; die folgenden zwei Fragen wurden ihnen gestellt: Welches Fazit ziehen Sie, wenn Sie die Ausbildung Revue passieren lassen? und: Wie fühlen Sie sich auf die kommende berufliche Tätigkeit als Lehrer vorbereitet? (s. Interviewleitfaden 3, Anhang, S. 335 f.) Es wurden keine Themen oder Bereiche der Ausbildung vorgegeben, auf die die Referendare sich konzentrieren sollten, sondern es wurde bewusst offen gefragt, um die Auswahl der Themen möglichst den Referendaren zu überlassen. Es zeigt sich, dass ne-

ben einer generellen Einschätzung die folgenden Themen Gegenstand einer abschließenden kritischen Betrachtung der Ausbildung durch die Referendare sind: die fachliche, methodisch-didaktische und pädagogische Vorbereitung auf den Beruf (im Sinne unserer Nachfrage), die Prüfung und die Benotung, die Wichtigkeit des eigenverantwortlichen Unterrichts während der Ausbildung, die Personenabhängigkeit der Ausbildung und darüber hinaus Kritik an einzelnen Ausbildungsbestandteilen sowie am Verlauf und dem Aufbau der Ausbildung insgesamt.

Generelle Einschätzung der Ausbildung

Alle 37 im dritten Interview befragten Referendare äußern sich zu den beiden oben genannten Fragen. 23 geben zunächst eine generelle Einschätzung der zwei vergangenen Jahre, hier sind in fast allen Interviews negative Äußerungen über die Belastung und den Stress während der Ausbildung zu finden, allerdings mit unterschiedlichen Gewichtungen: Entweder sagen die Referendare, dass es zwar stressig, aber dennoch gut und lehrreich gewesen sei, oder sie betonen eher die negative Seite und sagen, dass sie schon etwas gelernt hätten, dass es aber eine harte Zeit gewesen sei. Es gibt eine Einschätzung des persönlichen Wohlbefindens während der Ausbildungszeit und eine Einschätzung des Lernertrages; Ersteres wird von den meisten Referendaren als eher schlecht und Letzteres überwiegend positiv bewertet. Wie man an den folgenden Zitaten sehen kann, fällt lediglich die Gewichtung beider Faktoren und die Bewertung der gesamten Ausbildung bei den Referendaren unterschiedlich aus. Bei neun der 23 Referendare überwiegt die positive Bewertung:

„Es war sehr anstrengend. [...] Aber es hat sich auch gelohnt, also ich bin nach wie vor der Meinung, dass ich richtig bin da vor der Tafel und dass ich was zeigen konnte da in den zwei Jahren und dass ich auch viel gelernt habe. [...] Ja, es war hart, aber jetzt ist es vorbei. Und das ist schön. Aber es gab auch positive Momente. Wie gesagt, ich habe, denke ich, schon einiges lernen können.“ (15610304, 151)

Lediglich vier dieser Aussagen sind explizit nur positiv, wie im folgenden Zitat:

„Also erst mal war es überhaupt nicht so schlimm, wie ich es mir vorgestellt habe. Weil man doch von vielen hört: ‚Oh, die schlimmste Zeit, die es gibt!‘ und so weiter [...]. Das habe ich überhaupt nicht so empfunden, ich fand das eigentlich recht angenehm. Es hat mir viel Spaß gemacht! Ich fand das eine tolle Zeit. Ja, ich war ganz begeistert, und bin es auch noch!“ (14610303, 164)

Sieben Referendare berichten außerdem, dass sie sich neben dem Wissenserwerb persönlich und menschlich noch weiterentwickelt hätten und diese Entwicklung auch sehr bewusst wahrgenommen haben. Diese persönliche Weiterentwicklung wurde in allen Fällen als sehr positiv wahrgenommen.

„Viel Neues. Viel dazugelernt. Erwachsener geworden, irgendwo. [*lacht*] Ja, man muss jetzt die Verantwortung übernehmen, [...]“ (12810306, 108)

„Aber ich kann trotzdem sagen, dass ich viel gelernt habe, wirklich viel gelernt habe sowohl im menschlichen Bereich als auch im fachlichen Bereich.“ (12210301, 122)

Bei den restlichen 12 Referendaren, die eine generelle Einschätzung abgeben, überwiegt eher eine negative Einschätzung, auch wenn hier meistens nicht in Frage gestellt wird, dass etwas gelernt wurde:

„Also, so insgesamt gesehen [...] finde ich die Ausbildung nicht gut, obwohl ich unglaublich viel gelernt habe. Wenn man viel lernen möchte, dann kann man das auch in dieser Ausbildung, aber es ist trotzdem ein harter Durchgang, der auch nicht ganz konfliktlos passiert. Wenn man sich seinen Weg sucht, muss man sich eben auch hart auseinandersetzen. Und ich glaube, dass ein ganz großer Anpassungsdruck besteht [...] Also, das ist das Positive, vielleicht härtet diese Ausbildung auch einfach nur ab und bereitet einen vor auf das, was da noch kommen mag.“ (10510301, 123)

In den negativen Einschätzungen werden Faktoren wie Zeitmangel, Stress, hoher (Anpassungs-) Druck und die Tatsache, dass es immer um die berufliche Existenz gehe, genannt. Bei den positi-

ven Einschätzungen gaben vier der neun Referendare den guten Zusammenhalt innerhalb der Referendargruppe als wichtigen Faktor an:²⁸⁴

„War schön. Also man kann echt nicht sagen, dass das Referendariat der Horror ist. [...] Grund dafür ist auch einfach, ob man zusammenarbeitet [...], das spielt eine sehr große Rolle. [*I.: Also mit den Mitreferendaren?*] Genau. Ob man sich gegenseitig aushilft, ob man sich gegenseitig unterstützt, oder ob man gegenseitig Konkurrent ist, dann kann es wirklich schlimm werden. Das war bei uns nicht der Fall.“ (12910706, 105)

Weitere fünf Referendare verweisen innerhalb ihres Ausbildungsfazits auf die Bedeutung der Kooperation mit den anderen Referendaren, unabhängig von der generellen Einschätzung.

Vorbereitung auf die kommende Berufstätigkeit

Fast alle Referendare (34 von 37)²⁸⁵ antworteten auf die Frage nach der Vorbereitung auf die kommende Berufstätigkeit als Lehrer und sagen, dass sich gut vorbereitet fühlen. Bei genauerer Nachfrage – es wurde jeweils noch nachgefragt, ob es Bereiche gäbe, auf die sie sich besonders gut oder schlecht vorbereitet fühlen werden Einschränkungen gemacht. 20 Referendare äußern sich genauer zur fachlichen Vorbereitung. Fünf Referendare fühlen sich uneingeschränkt gut vorbereitet, der Rest fühlt sich insgesamt zwar ebenfalls gut vorbereitet, allerdings mit der folgenden Einschränkung: Man habe noch nicht alle Klassenstufen und daher auch noch nicht alle Fach- bzw. Lehrplaninhalte unterrichtet.²⁸⁶ So gäbe es immer noch Themen und Inhalte, die man noch nie – auch nicht an der Universität – bearbeitet habe. Diese Tatsache verunsichert die Referendare in unterschiedlichem Maße:

„Es gibt Sachen, wovor ich Angst habe, das sind aber meistens so fachliche Punkte. [...] Das sind dann eher solche Sachen wie: Wie kriege ich diesen Stoff dann hin? Und das ist ein Stoff, der mir nicht ganz liegt, wie kriege ich das hin? Aber das sind eigentlich Kleinigkeiten. Ängste ist übertrieben, das ist so eine Unsicherheit.“ (15410304, 128)

„Also, es gibt sicher ein paar Dinge, wenn ich jetzt eine Zehnte in Deutsch kriege und literarische Charakteristik schreiben – das habe ich noch nie geschrieben, ich meine, so was lernst du nicht im Studium, du lernst Brecht interpretieren, aber keine Aufsatzformen schreiben – da weiß ich aber jetzt mittlerweile, wo ich nachschaue, habe die Kriterien an der Hand, die methodischen Sachen haben wir alle gemacht, die Vor- und Nachteile für verschiedene Materialien. Also, es ist theoretisch alles angesprochen und vor allem hast du viel Praxiserfahrung gesammelt, gerade vor allem auch in dem Einsatzjahr. [...] Also, ich fühle mich da nicht unsicher oder fühle mich da relativ gut vorbereitet; [...]“ (13010307, 66)

Zur Vorbereitung auf die pädagogischen, methodischen und didaktischen Tätigkeiten äußern sich 20 Referendare genauer. Acht Referendare fühlen sich uneingeschränkt positiv vorbereitet, im Einzelnen werden hier die Tätigkeiten unterrichten, Umgang mit Schülern, die Bewältigung des Schulalltages mit Konferenzen und Elternabenden etc., die Klassenlehrertätigkeit und die Unterrichtsvorbereitung genannt. Die meisten Referendare äußern sich aber, was die gesamte Bandbreite der Lehrertätigkeiten angeht, im Sinne des folgenden Statements eines Referendars:

„*I.: Wie gut fühlst du dich denn auf so eine Tätigkeit, das Unterrichten vorbereitet durch diese Ausbildung?* Was so die Methodik angeht und so die didaktischen Überlegungen muss ich sagen schon ziemlich gut. Auf der anderen Seite ist es halt einfach so, meiner Ansicht nach gehört zu einem Lehrer schon auch ein gewisser Typ von Persönlichkeit. [...] Das ist halt auch was, was einem kein Seminarlehrer und kein irgendwie gearteter Unterricht bei-

²⁸⁴ Hier sei auch auf das Kapitel über die Mitreferendare als Personen der Ausbildung verwiesen, in dem sich weitere Hinweise auf die Wichtigkeit den Zusammenhalt der Referendargruppe für den einzelnen Referendar finden; s. Kapitel 6.5.1, S. 230.

²⁸⁵ Die anderen drei Referendare haben ausweichend bzw. abschweifend auf diese Frage geantwortet und auch später im Interview keine Aussage mehr dazu gemacht, wie sie sich auf die Berufstätigkeit vorbereitet fühlen.

²⁸⁶ Besonders in der Oberstufe, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 und hier noch einmal insbesondere in den Leistungskursen werden die Referendare kaum eingesetzt, damit die Schüler von erfahrenen und vor allem nicht von ständig wechselnden Lehrern auf ihr Abitur vorbereitet werden.

bringen kann. Ich denke generell, dass einem das Lehrer-Sein nur zum Teil beigebracht werden kann.“ (13610306, 217)

Hier wird deutlich, dass die Einschätzung der Referendare, dass sie sich nicht auf alle Bereiche ihrer zukünftigen Tätigkeit gut vorbereitet fühlen nicht automatisch bedeutet, dass sie die Ausbildung für schlecht und unzureichend halten: Vielmehr wird anerkannt, dass man im Rahmen einer Ausbildung nicht auf alles perfekt und ein für allemal vorbereitet werden kann.

„I.: Fühlst du dich angemessen auf das vorbereitet, was du ab nächste Woche da machen musst? Soweit man vorbereiten kann, ja. Man kann niemanden auf alle Eventualitäten vorbereiten, man hat es hier immer noch mit Menschen zu tun und die sind nun mal höchst unterschiedlich und selbst wenn man die gleichen Menschen hat, die in einer anderen Zusammensetzung reagieren sie wieder anders, darauf kann man niemanden vorbereiten.“ (11110301, 136)

Die restlichen 12 der 20 Referendare, die sich zur Vorbereitung auf die pädagogischen, methodischen und didaktischen Tätigkeiten äußern, fühlen sich eher schlecht vorbereitet. Insbesondere auf die Tätigkeit als Klassenlehrer fühlen sich einzelne Referendare noch nicht vorbereitet, weil sie diese Tätigkeit in ihrer Ausbildung bisher noch nicht ausgeübt haben. Darüber hinaus gibt es in Nordrhein-Westfalen eine Besonderheit bedingt durch die unterschiedlichen Schulformen Gymnasium und Gesamtschule: Vier nordrhein-westfälische Referendare sagten, dass sie sich auf die jeweilige Schulform, an der sie nicht ausgebildet wurden und insbesondere auf deren Klientel weniger gut vorbereitet fühlten.

Die Wichtigkeit des eigenverantwortlichen Unterrichts

Auf die offene Nachfrage nach einem Fazit aus den zwei Jahren Ausbildung betonen 13 Referendare (etwa ein Drittel), dass sie besonders durch den eigenverantwortlichen Unterricht gelernt hätten. Er sei wichtig für die Souveränität und das Wachsen der Selbständigkeit im Unterricht, man entwickle sich dort am meisten und lerne am stärksten durch den Unterricht, für den man in vollem Umfang verantwortlich ist. Darüber hinaus berichten diese Referendare, dass das Einsatzschuljahr in Bayern und in Baden-Württemberg und der bedarfsdeckende Unterricht in Nordrhein-Westfalen eine besonders positive, wenn nicht die positivste Erfahrung aus der gesamten Ausbildung gewesen sei. Schließlich werden der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Fachlehrern zu den deutlichen Positiven der Ausbildung gerechnet.

„Also das, was am Besten vorbereitet, ist eigentlich die Praxis an der Schule selbst, und die Fachlehrer, die helfen einem da eventuell, indem sie einem Konzepte und Methoden anbieten, wie man den bestimmten Schulalltag bewältigen kann, das schon. Aber es geht auch nicht darüber hinaus. Eigentlich lernt man am meisten learning by doing in der Schule selbst und bei den Kollegen und mit den Schülern. Und eigentlich lehren einem die Schüler am meisten, also die erziehen einen regelrecht.“ (10510301, 131)

Eine Befürchtung: Die hohe Stundenzahl im Beruf

Zur Frage der Vorbereitungsqualität schränken einige der Referendare ihre grundsätzlich positiven Urteile durch die Befürchtung ein, mit der Stundenzahl einer vollen Stelle zunächst vermutlich überfordert sein zu werden. Ähnlich der Bewertung der pädagogischen Vorbereitung hat dies jedoch keinen Einfluss auf die Bewertung der Ausbildung, vielmehr sehen es die Referendare auch hier so, dass die Ausbildung einen schlechterdings nicht auf 25 oder 26 Stunden Unterricht in der Woche vorbereiten kann.

„I.: Fühlst du dich angemessen vorbereitet auf 26 Stunden die Woche? Nein. Aber ich glaube schon, dass ich die bestmögliche Vorbereitung dafür erhalten habe, aber das ist einfach so ein Hammer, also da habe ich auch Angst vor. [...] also ich fand halt diese zwölf Stunden, die man im BdU hatte, also neun Stunden plus Ausbildungsunterricht, das war schon genug verlangt. Also da, das wird echt hart, glaub ich.“ (12010301, 131)

„Das einzige, was eine große Umstellung wird, ist dass man jetzt von acht Stunden gleich auf fünfundzwanzig Stunden hochfährt. Das wird wahrscheinlich noch mal so ein kleiner

Schock werden, aber ansonsten denke ich, dürfte es keine Probleme geben.“ (14210307, 155)

Kritik an der Prüfung im Gesamtrückblick

Ein weiteres Thema, das im Rückblick auf die gesamte Zeit der Ausbildung vielen in den Sinn kommt, ist die Prüfung. 16 Referendare berichten über die Art und Weise der Benotung und die Belastung, die durch die verschiedenen Prüfungsbestandteile entsteht. Dieser Äußerungen sind bis auf eine Ausnahme durchweg negativ. Die Referendare kritisieren vor allem die Notenvergabe: die Kriterien, nach denen in den Lehrproben, aber auch in den Gutachten benotet würde, seien oft nicht klar, außerdem sei die Objektivität bei der Vergabe der Noten anzuzweifeln.

„Dass man schon das Gefühl hat, dass sich die Seminarlehrer bemühen, objektiv zu sein, aber das auch die nicht davor gefeit sind, dass irgendwelche Eindrücke da mit reinspielen. [...] Dass halt die ersten Eindrücke da schon viel mit reinspielen: ‚Wie macht er seine ersten Lehrversuche?‘ und so weiter.“ (13410306, 136)

Vor allem die Erstellung des Gutachtens des Schulleiters, in dem Dienstleifer, Engagement und Verhalten der Referendare über den gesamten Zeitraum der Ausbildung bewertet werden, finden viele Referendare nicht nachvollziehbar. Außerdem, so die Referendare, entstehe genau darüber ein hoher Druck, sich zu engagieren und nicht negativ aufzufallen, denn in allen Bundesländern hat das Schulleitergutachten einen großen Anteil an der Gesamtnote und so entstehe der Notendruck gekoppelt an die Befürchtung, keine Stelle zu bekommen.

„Und du fragst dich einfach, auch bei der dienstlichen Verhaltensnote. Ja gut, wenn ich jetzt im Chor mitgesungen hätte, hätte ich vielleicht die Eins gekriegt, aber ich habe auch alle meine Aufgaben gewissenhaft, pünktlich, alles, da war nie irgendwas, ich war immer pünktlich, ich habe nie gefehlt unentschuldigt, ich habe meine Arbeiten erledigt und alles und habe halt eine Zwei, und dann, andere Leute, die sowieso schon überall eine Eins haben, haben halt da auch wieder die Eins.“ (13410306, 136)

„Also, die Ausbildung an sich für einen selbst, ist schon in Ordnung, aber es nervt auch bisweilen, weil du dazu erzogen wirst, die Schnauze zu halten. Über allem schwebt immer diese Beurteilung, die du kriegst, [...] und dann bist du halt auch wirklich abhängig zu 5/13 von dieser Beurteilung, weil die halt soviel zählt, eben von der Gunst deiner Seminarlehrer. Und das, was da halt gestern auch wieder an Ergebnis rausgekommen ist [...] auch nicht nachvollziehbar teilweise, das ist völlig subjektiv meiner Meinung nach.“ (13010307, 64)

Insgesamt beklagen diese Referendare, dass die Belastung und der psychische Stress, der durch die Prüfungen entsteht, sehr hoch seien, weil so viel von einer guten Note abhängt. Darüber hinaus erwähnen viele die Phase der Erstellung der Examensarbeit als eine der anstrengendsten während der gesamten Ausbildung, weil die Arbeit neben dem eigenverantwortlichen Unterricht mit all seinen Korrekturen anzufertigen ist.

Ein weiterer Faktor, der bei den Referendaren im Rückblick oft Unzufriedenheit aufkommen lässt, ist die Tatsache, dass die Ausbildung sehr stark von einzelnen Personen abhängt und die Qualität der Ausbildung dadurch stark variiert; insgesamt sechs Referendare sagen dies. Wie viel man lerne und wie gut man z.B. in den Unterrichtsnachbesprechungen beraten werde, hänge in nicht unwesentlichem Umfang von den jeweiligen Betreuern ab:

„Aber ich meine nach wie vor, und das ist wieder so ein bisschen ein Schwachpunkt, vielleicht ist es auch eine Stärke, die Ausbildung ist ungemein personenbezogen und der Schwachpunkt wäre für mich an der Stelle, dass ich mir meine Ausbilder nicht aussuchen kann. Ich möchte nicht mit jemandem konfrontiert sein, mit dem ich eigentlich nicht lernen kann. Ich möchte das mehr auf so einer Ebene haben, wo ich schon jemand bin, der was lernen möchte, mit jemandem, der mir etwas beibringen kann, aber es kann mir nicht jeder was beibringen und da möchte ich die Freiheit behalten, die ich an der Uni mitbekommen habe. [...] und dann kommt man wieder ins Seminar und als hätte es das alles nicht gegeben, wird man wieder mit Menschen konfrontiert, wo man das Gefühl hat, dass man einfach nicht mit dem klar kommt, aber man muss.“ (10510301, 133)

Kritik an sonstigen Ausbildungsbestandteilen

Über die bisher beschriebenen Gesichtspunkte hinaus gibt es noch vereinzelte Kritik an ganz bestimmten Ausbildungsbestandteilen oder -strukturen:

- Drei Referendare kritisieren die letzte Phase der Ausbildung, die nach den Prüfungen nur noch „ausplätschert“, wie es eine Referendarin formuliert, in der man nichts mehr dazu lerne und eigentlich nur noch darauf warte, endlich in den Schuldienst gehen zu können.
- Der Zeitpunkt der Hospitation an der fremden Schulform in Nordrhein-Westfalen sei mit dieser letzten Ausbildungsphase schlecht gewählt, denn man fühle sich dann nicht mehr motiviert, erneut als Quasi-Praktikant für zwei Wochen in eine fremde Schule zu gehen.
- Die Verknüpfung zwischen den einzelnen Ausbildungsbestandteilen wird kritisiert: die Trennung der beiden Ausbildungsorte Schule und Seminar sei kontraproduktiv, so eine Referendarin aus Nordrhein-Westfalen, weitere Referendare wünschen sich eine bessere Verknüpfung zwischen Haupt- und Fachseminar.
- Die gesamte Struktur der Ausbildung sei zu unübersichtlich sei und die Ausbildung sei insgesamt zu lang, 1,5 Jahre würden reichen.
- Eine weitere Besonderheit stellt laut Aussage von vier Referendaren die Anfangsphase der Ausbildung dar, in der man sich an Schule und Seminar orientieren müsse, was sehr anstrengend, aber auch sehr lehrreich und produktiv sei.
- Drei Referendare erwähnen die Bezahlung, die während der Ausbildung zu schlecht sei, man werde ausgebeutet, wie ein Referendar es formuliert.

Zusammenfassung: Die Ausbildung als Ganze

Rückblickend halten alle Referendare die Ausbildung für sehr lehrreich und gewinnbringend, wenn auch sehr belastend und stressig. Sie fühlen sich alle gut auf ihre Tätigkeit als Lehrer vorbereitet, wenn auch mit leichten Einschränkungen (z.B. in fachlicher Hinsicht dadurch, dass man noch nicht alle Themen und alle Klassenstufen unterrichtet hat). Für besonders wichtig halten sie rückblickend den eigenverantwortlichen Unterricht, hier habe man am meisten und am intensivsten gelernt. Als sehr negativ kritisiert wird die Prüfung, hier insbesondere die unklaren Kriterien bei der Notenvergabe (vor allen Dingen das Schulleitergutachten wird als willkürlich und in seinem Zustandekommen als völlig unklar kritisiert), der psychische Stress, der sich aus der andauernden Überprüfung und Beurteilung ergibt, sowie aus der Abhängigkeit der Noten von einzelnen Personen.

6.2.2 Die Situationen: Analyse der Normalsätze

Es folgt nun die Analyse der Normalsätze zu den verschiedenen Situationen.²⁸⁷ Jeder der insgesamt 10263 Normalsätze wurde einer Situation in der Ausbildung zugeordnet (bis auf 158, bei denen die Situation aus dem Interviewzusammenhang nicht klar wurde). Für die einzelnen Situationen wird in den folgenden Unterkapiteln jeweils aufgeschlüsselt, welche Gegenstände vorkommen, mit welchen Tätigkeiten in den Situationen gearbeitet wird und welche Personen vor allen Dingen tätig werden. In der folgenden Tabelle (s. u. Tabelle 4) wird zunächst deutlich, wie sich die Normalsätze auf die verschiedenen Situationen verteilen, wie viele Normalsätze also welche Situation zuzuordnen war:

²⁸⁷ Zur Methode s. auch Kapitel 4.3.4.2, S. 42 ff. und Kapitel 6.1.2, S. 55 ff.

Situationen	Anzahl	%
Allgemeines Seminar; davon:	2778	27%
<i>Hauptseminar</i>	1767	17%
<i>Pädagogik-Seminar</i> ²⁸⁸	557	5%
<i>Psychologie-Seminar</i>	221	2%
<i>GStB</i> ²⁸⁹	88	1%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	145	2%
Fachseminar	885	9%
Kompaktveranstaltung	197	2%
Seminar	226	2%
angeleiteter Unterricht	366	4%
eigenverantwortlicher Unterricht	341	3%
Hospitation	167	2%
Ako-Sitzung	185	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	677	7%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	671	6%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	341	3%
Schule	1004	10%
Privat	1131	11%
Vorbereitung Prüfung	380	4%
Kolloquium	614	6%
unklar	142	1%
Sonstige	158	1%
Gesamt	10263	100%

Tabelle 4: Situationen Gesamt

6.2.2.1 Das Allgemeine Seminar

Die Situation *Allgemeines Seminar* wird in 27% aller Normalsätze angesprochen. Die Häufigkeit hat vor allem damit zu tun, dass wir nach Veranstaltung vornehmlich gefragt haben. Die Situation *Allgemeines Seminar* fasst mehrere Seminarveranstaltungen zusammen, die sich in den drei Bundesländern, in denen Interviews durchgeführt wurden, unterscheiden (zu den Unterschieden der Ausbildungsorganisation in den Bundesländern s.o. Kapitel 4.2, S. 28). All diesen Seminarveranstaltungen ist gemeinsam, dass sie neben den *Fachseminaren* den allgemein-pädagogischen und psychologischen Teil der Ausbildung abdecken. Die Werte für die einzelnen Veranstaltungsformen werden jeweils mit aufgeführt und auch näher erläutert, falls sich dort Auffälligkeiten ergeben.

²⁸⁸ Das Pädagogik-Seminar und das Psychologie-Seminar sind Bestandteile des Allgemeinen Seminars in Bayern und Baden-Württemberg (s. Kapitel 4.2, S. 19 ff.).

²⁸⁹ Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung (Bestandteil des Allgemeinen Seminars in Bayern).

Allgemeines Seminar	Anzahl	Anteil in %
Hauptseminar	1767	64%
Pädagogik-Seminar (BY und BW)	557	20%
Psychologie-Seminar (BY und BW)	221	8%
GStB, Bayern	88	3%
Schulkunde/Schulrecht	145	5%
Gesamt	2778	100%

Tabelle 5: Bestandteile des Allgemeinen Seminars

Betrachtet man die Bestandteile des *Allgemeinen Seminars* genauer, so sieht man, dass das *Hauptseminar* mit 64% am häufigsten vorkommt; das erklärt sich vor allem dadurch, dass ein höherer Anteil Interviews in Nordrhein-Westfalen (64) als in Bayern und Baden-Württemberg (33 bzw. 24) geführt wurden (s. Tabelle 1, S. 26), und dass sich dort die allgemeine Veranstaltung *Hauptseminar* nicht auf mehrere Seminarveranstaltungen verteilt, wie es in Bayern und Baden-Württemberg der Fall ist. Wir haben in den beiden letztgenannten Bundesländern gemäß unserer Ausgangsfrage vor allem nach der *Pädagogik-Veranstaltung* gefragt. Zur Vorgehensweise und zu Inhalten der anderen allgemeinen Seminarveranstaltungen wurde genauer nachgefragt, wenn auch dort pädagogisches Wissen vorkam.

Die Ergebnisse – Die Situationen: Analyse der Normalsätze

Gegenstand	Allgemeines Seminar		Davon im Einzelnen:					Gesamt
	Anzahl	Anteil in %	Hauptseminar	Pädagogik	Psychologie	GStB	Schulkunde	
Ausbildung und Organisatorisches	257	11%	87%	5%	3%	<1%	5%	100%
eigener Unterricht	36	1%	58%	22%	14%	0%	6%	100%
Themen zu Unterricht	462	19%	64%	27%	4%	0%	5%	100%
schulische Themen	260	11%	59%	24%	10%	0%	7%	100%
Literatur	216	9%	68%	22%	5%	1%	4%	100%
Pädagogik	200	8%	80%	16%	2%	1%	1%	100%
Psychologie	138	6%	44%	26%	30%	0%	0%	100%
Geschichte und Politik	66	3%	0%	0%	0%	100%	0%	100%
Rechtliches	127	5%	53%	1%	0%	2%	44%	100%
Probleme und Fragen der Referendare	181	7%	56%	21%	21%	1%	1%	100%
Bewertung	12	1%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
Fachliches	21	1%	71%	24%	0%	0%	5%	100%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	76	3%	83%	13%	3%	0%	1%	100%
Fälle und Beispiele	52	2%	13%	42%	30%	0%	15%	100%
Kolloquiumsthemen	73	3%	90%	10%	0%	0%	0%	100%
Inhaltsleer	225	9%	67%	22%	7%	2%	2%	100%
Sonstige	29	1%	55%	14%	7%	14%	10%	100%
Gesamt	2431	100%						

Tabelle 6: Gegenstände im Allgemeinen Seminar

Die Gegenstände im Allgemeinen Seminar

Normalsätze mit der Situation *Allgemeines Seminar* haben zu 87% einen Gegenstand (s. Tabelle A 1, S. 291). Die Verteilung der Gegenstände, die im allgemeinen Seminar bearbeitet werden, geht aus Tabelle 4 hervor (s. S. 128). Wenn Unterricht bearbeitet wird, ist es nicht die eigene Unterrichtserfahrung, sondern vielmehr Unterricht als abstraktes, theoretisches Thema; vor allem kommen hier die Themen *Methoden, Unterrichts- und Arbeitsformen, Disziplin* und *Leistungsbeurteilung* vor (*Themen zu Unterricht* kommen mit 19% am häufigsten vor der *Eigene Unterricht* hingegen mit nur 1% kaum.).

11% der Gegenstände sind *Schulische Themen*. Genau wie die *Themen zu Unterricht* sind dies abstrakte, allgemeine Inhalte, die sich nicht auf die Erfahrungen der Referendare in der Schule beziehen. *Ausbildung und Organisatorisches* wird in ebenfalls 11% der Fälle als Thema genannt; dieser Gegenstand spielt vor allem im nordrhein-westfälischen Hauptseminar eine Rolle und hat so gut wie keine Bedeutung für die restlichen allgemeinen Seminarformen. Hier haben wir es offensichtlich mit einer Besonderheit des Hauptseminars zu tun.

Der Gegenstand *Literatur* kommt in 9% der Fälle vor; hier handelt es sich zu ca. 60% um *allgemeine* und zu ca. 40% um *namentliche Literatur*. Wenn Literatur namentlich benannt wird, dann ist es in etwa der Hälfte der Fälle der ‚Leitfaden Schulpraxis‘ von Gislinde BOVET und Volker HUWENDIEK und in einem Viertel der Fälle sind es die ‚Dillinger Skripte‘, die in Bayern als Lehrmittel in *Pädagogik* und *Psychologie* verwendet werden. Unter dem Rest finden sich einzelne Autorennamen, unter denen z.B. Wolfgang KLAFFKI, Hilbert MEYER oder Otmar PREUB mit dem Buch ‚Schule halten‘ vorkommen.

Zu 8% kommen *Pädagogische Themen*, zu 6% *Psychologische Themen* im Allgemeinen Seminar vor. Es fällt auf, dass diese Themen einen nicht so hohen Anteil haben, wie man es für diesen Seminarbestandteil erwarten könnte. Das hat zum einen damit zu tun, dass sich in dieser Gegenstandskategorie insgesamt vergleichsweise wenige Nennungen finden (Gesamtanteil an allen Gegenständen: 4% *Pädagogik* und 3% *Psychologie*, s. Tabelle 24, S. 154), und zum anderen mit dem ungünstigen, weil an dieser Stelle zu Missverständnissen führenden Zuschnitt der Kategorien, denn die Gegenstände *Unterricht* (sowohl eigener als auch die theoretische Auseinandersetzung damit) und *schulische Themen* sind pädagogische Gegenstände.²⁹⁰ Die Analyse der Gegenstände zeigt, dass diese Themen, wenn überhaupt, dann hauptsächlich im Allgemeinen Seminar vorkommen (s. Tabelle 50, S. 181).

Die Tätigkeiten im Allgemeinen Seminar

Zu 80% der Normalsätze mit der Situation *Allgemeines Seminar* wird eine Tätigkeit genannt. Die Verteilung der Tätigkeiten, mit denen die Arbeit im allgemeinen Seminar beschrieben wird,²⁹¹ geht aus der folgenden Tabelle hervor:

²⁹⁰ Wie eingangs schon erläutert, ist die Trennung zwischen unterrichtlichen, schulischen und sonstigen pädagogischen Themen für diese Arbeit sinnvoll, um den Besonderheiten des Gegenstandes Unterricht (eigenem und der Theorie zu Unterricht) gerecht zu werden.

²⁹¹ Natürlich ist für die Beschreibung der Tätigkeit jeweils auch relevant, *wer* handelt. Der Systematik der Beschreibung folgend werde ich dies hier allerdings nur für auffällige Besonderheiten beschreiben. Im Vordergrund steht die Betrachtung der jeweiligen Situationen, in Kapitel 6.5 ab S. 217 werden dann die handelnden Personen, die Rollen genauer beschrieben.

Die Ergebnisse – Die Situationen: Analyse der Normalsätze

Tätigkeit	Allgemeines Seminar		Davon im Einzelnen					Gesamt
	Anzahl	Anteil in %	Hauptseminar	Pädagogik	Psychologie	GStB	Schulkunde	
Kommunikation; davon:	647	35%	61%	21%	12%	1%	5%	100%
<i>austauschen</i>	324	17%	60%	22%	9%	2%	7%	100%
<i>feststellen</i>	200	11%	59%	23%	13%	1%	4%	100%
<i>fragen</i>	59	3%	61%	14%	20%	2%	3%	100%
<i>vortragen</i>	64	4%	78%	9%	11%	0%	2%	100%
unterrichtliche Tätigkeiten	3	<1%	67%	33%	0%	0%	0%	100%
Vermittlung und Aufnahme; davon:	182	10%	69%	19%	4%	3%	5%	100%
<i>Aufnahme</i>	67	4%	61%	22%	1%	7%	9%	100%
<i>Vermittlung</i>	115	6%	73%	17%	6%	0%	3%	100%
Kritik und Beratung	28	2%	75%	14%	11%	0%	0%	100%
Probleme haben und Hilfe bekommen	36	2%	72%	16%	6%	6%	0%	100%
<i>wahrnehmen</i>	44	2%	54%	18%	17%	7%	4%	100%
<i>Produktion</i>	44	2%	66%	18%	12%	2%	2%	100%
<i>Reflexion und Analyse</i>	54	3%	85%	13%	2%	0%	0%	100%
<i>Material austeilen und bekommen</i>	113	6%	68%	23%	4%	1%	4%	100%
<i>arbeiten</i>	91	5%	71%	21%	7%	0%	1%	100%
<i>üben</i>	40	2%	50%	42%	5%	0%	3%	100%
<i>beurteilen</i>	1	<1%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
<i>allgemeine Vorbereitung</i>	15	1%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
<i>Inhaltsleer</i>	445	24%	60%	17%	11%	6%	6%	100%
<i>Sonstige</i>	118	6%	71%	17%	8%	2%	2%	100%
Gesamt	1861	100%						

Tabelle 7: Tätigkeiten im Allgemeinen Seminar

Kommunikation kommt am häufigsten vor, davon vor allem *austauschen* und *feststellen*; *fragen* und *vortragen* hingegen eher weniger. Mit 10% ist die Tätigkeit *Vermittlung und Aufnahme* vertreten, diese Gruppe teilt sich hier in etwa 2/3 *vermittelnde Tätigkeiten* und 1/3 *aufnehmende Tätigkeiten*. Auffällig ist außerdem der hohe Anteil an *inhaltsleeren Tätigkeiten* (24%)²⁹². Als handelnde Personen werden im Allgemeinen Seminar nur die Referendare (84%) und der Leiter des Allgemeinen Seminars (15%) genannt (s. Tabelle A 3, S. 293).

6.2.2.2 Das Fachseminar

Zum Fachseminar machen 8,6% aller Normalsätze eine Aussage.

Die Gegenstände im Fachseminar

90% der Normalsätze mit der Situation Fachseminar haben einen Gegenstand:

Gegenstand	Fachseminar Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	44	6%
eigener Unterricht	136	17%
Themen zu Unterricht	263	33%
schulische Themen	33	4%
Literatur	34	4%
Pädagogik	20	2%
Psychologie	10	1%
Geschichte und Politik	1	0%
Rechtliches	1	0%
Probleme und Fragen der Referendare	26	3%
Bewertung	7	1%
Fachliches	134	17%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	3	1%
Fälle und Beispiele	7	1%
Kolloquiumsthemen	18	2%
Inhaltsleer	37	5%
Sonstige	25	3%
Gesamt	799	100%

Tabelle 8: Gegenstände im Fachseminar

Die drei Gegenstände, die am häufigsten im *Fachseminar* vorkommen, sind *Themen zu Unterricht*, *eigener Unterricht* und *Fachliches*. Die *Themen zu Unterricht* sind mit etwa einem Drittel aller Gegenstände der deutlichste Schwerpunkt im *Fachseminar*, auch im *Allgemeinen Seminar* wurde dieser Gegenstand am häufigsten genannt (19%, s. Tabelle 6, S. 128). Im Unterschied zum *Allgemeinen Seminar*, in dem der *Eigene Unterricht* nur sehr selten Gegenstand war, spielt er hier

²⁹² Hier sei jeweils erneut auf den Umstand verwiesen, dass *inhaltsleere* Tätigkeiten besonders häufig in Verbindung mit Gegenständen vorkommen, die relativ genau benannt werden können. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.)

mit einer Häufigkeit von 17% durchaus eine Rolle. Ebenso häufig kommen fachliche Inhalte vor, dies ist im Fachseminar nicht weiter überraschend.²⁹³

Die Tätigkeiten im Fachseminar

Normalsätze mit der Situation *Fachseminar* enthalten zu 90% eine Tätigkeit. Die Verteilung der Tätigkeiten, mit denen im *Fachseminar* gearbeitet wird, geht aus der folgenden Tabelle hervor:

Tätigkeit	Fachseminar Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	211	29%
<i>austauschen</i>	100	14%
<i>feststellen</i>	72	10%
<i>Fragen</i>	17	2%
<i>vortragen</i>	22	3%
unterrichtliche Tätigkeiten	42	6%
Vermittlung und Aufnahme; davon	96	13%
<i>Aufnahme</i>	39	5%
<i>Vermittlung</i>	57	8%
Kritik und Beratung	19	3%
Probleme haben und Hilfe bekommen	14	2%
wahrnehmen	28	4%
Produktion	18	2%
Reflexion und Analyse	10	1%
Material austeilen und bekommen	50	7%
arbeiten	25	3%
üben	12	2%
beurteilen	3	<1%
allgemeine Vorbereitung	9	1%
Inhaltsleere	152	21%
Sonstige	43	6%
Gesamt	732	100%

Tabelle 9: Tätigkeiten im Fachseminar

Bei der Verteilung der Tätigkeiten fällt eine große Ähnlichkeit zu der Verteilung im *Allgemeinen Seminar* auf; die beiden Seminarveranstaltungen ähneln sich zwar nicht in ihren Inhalten, wohl aber in den in ihr ausgeübten Tätigkeiten, d.h. die Art und Weise der Arbeit in diesen beiden Veranstaltungen ist durchaus ähnlich. (s. Tabelle 7, S.130) Am häufigsten kommt auch hier die *Kommunikation* vor (29%), auch hier am häufigsten *austauschen* und *feststellen*. *Vermittlung und Auf-*

²⁹³ vgl. Kapitel 6.3.1.11, S. 177 ff.; Hier zeigt sich, dass der Gegenstand Fachliches mit 41% am häufigsten im Fachseminar vorkommt, ansonsten ist er nur noch privat (meistens bei der Prüfungsvorbereitung) und im Kolloquium von Bedeutung, wenn auch deutlich seltener.

nahme ist mit 13% Anteil an den Tätigkeiten im *Fachseminar* vertreten. Auffällig ist ebenfalls wieder, dass die *inhaltsleeren Tätigkeiten* mit 21% sehr häufig vorkommen.²⁹⁴

Die Rollen im Fachseminar

Als letzter Schritt sollen für die Situation *Fachseminar* die in ihr handelnden Personen betrachtet werden. Die handelnden Personen sind zu 79% die Referendare und zu 21% die Fachseminarleiter. Auch diese Verteilung ist der im *Allgemeinen Seminar* ähnlich (84% Referendare, 15% Leiter des Allgemeinen Seminars) (s. Tabelle A 5, S. 293); in diesen Bestandteilen des Studienseminars ist die Zahl der handelnden Personen nur auf die Referendare und einen bestimmten Ausbilder beschränkt. Beiden, *Allgemeinem Seminar* und *Fachseminar*, gemeinsam ist außerdem, dass jeweils zu etwa vier Fünfteln der Referendar und zu etwa einem Fünftel der Ausbilder handelt.

6.2.2.3 Die Kompaktveranstaltung

Als Situation *Kompaktveranstaltung* werden solche Seminarveranstaltungen zusammen gefasst, die außerhalb der regelmäßig stattfindenden allgemeinen Seminarveranstaltungen und den Fachseminaren in Blockform stattfinden.²⁹⁵ Die Kompaktveranstaltungen spielen im Gesamt der Normalsätze eine untergeordnete Rolle, nur 2% aller Normalsätze sind dieser Situation zugeordnet (s. Tabelle 4, S. 126); 80% dieser Normalsätze haben einen Gegenstand. (s. Tabelle A 1, S. 291) In den Kompaktveranstaltungen werden eher allgemeine Themen bearbeitet, vor allen Dingen *pädagogische* oder solche, die mit *Unterricht* oder *Schule* zu tun haben. *Probleme und Fragen der Referendare* und *Ausbildung und Organisatorisches* kommen vor, wenngleich weniger zahlreich. Häufig kommen hingegen die *inhaltsleeren* Gegenstände und *sonstige* Gegenstände vor²⁹⁶ (s. Tabelle A 6, S. 296).

Die Kompaktveranstaltung weist in den Tätigkeiten Ähnlichkeiten zu den beiden in den vorigen Unterkapiteln beschriebenen Seminarveranstaltungen *Allgemeines Seminar* (s. S. 126) und *Fachseminar* (s. S. 131) auf. Von den genannten Tätigkeiten ist ein großer Teil als *inhaltsleer* zu bezeichnen. Auch hier kann wieder vermutet werden, dass es den Referendaren offenbar schwer fällt, die Art der Arbeit in dieser Veranstaltung genau zu charakterisieren. Das kommt durch die mit 16% vergleichsweise häufig vorkommenden *sonstigen* Tätigkeiten zum Ausdruck. *Kommunikation* ist mit gut einem Viertel ebenfalls wieder eine häufig vorkommende Tätigkeit.

Überwiegend sind es die Referendare, die in dieser Situation handeln (87%) und zu knapp 10% *sonstige* Personen. In dieser Situation sind das externe Referenten, z.B. eine Autorin, ein Polizeikommissar oder Mitarbeiter der Schulberatung (s. Tabelle A 8, S. 298).

6.2.2.4 Das Seminar

Der Situations-Kategorie *Seminar* werden all jene Aussagen zugeordnet, die keinen näheren Aufschluss darüber geben, auf welche Seminarveranstaltung genau sie sich beziehen. Oft wird die Bezeichnung *Seminar* in einer Interviewaussage verwendet, um die beiden Ausbildungsorte Schule und Seminar zu unterscheiden. Die Aussagen zu dieser Situation können sich also auf die verschiedenen Seminarveranstaltungen beziehen, die in diesen Fällen dann aber nicht näher zu bestimmen ist, oder auch in einem etwas allgemeineren Sinne auf die Gesamtsituation Seminar verweisen. Von allen Normalsätze werden lediglich 2% zur Situation *Seminar* gemacht (s. Tabelle

²⁹⁴ Hier sei auf die häufig auftretende Kombination von *inhaltsleeren* Tätigkeiten mit genau benannten Gegenständen verwiesen. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.).

²⁹⁵ Zu den verschiedenen Formen in den Bundesländern s. Kapitel 4.2, S. 19.

²⁹⁶ *Sonstige* Gegenstände sind hier z.B. ‚Erste Hilfe‘ oder eine ‚Waldralley‘. In den Kompaktveranstaltungen scheinen also besonders häufig außergewöhnliche Gegenstände bearbeitet zu werden; außergewöhnlich in dem Sinne, dass sie nicht regelmäßig immer wieder auftauchen – wie z.B. *Unterricht* oder *pädagogische Themen* – sondern in einmaligen, kompakten Lernsituationen bearbeitet werden können. Dies sei hier als erklärende Bemerkung zu der relativ hohen Anzahl der *sonstigen* Gegenstände angemerkt.

4, S. 126). Ich werde im Folgenden die Gegenstände und Tätigkeiten mit den beiden Bestandteilen des Seminars, dem *Allgemeinen Seminar* und dem *Fachseminar* in Form von Tabellen mit kurzen Kommentierungen vergleichen.

Gegenstand	Seminar		Anteil in %		
	Anzahl	Anteil in %	Allgemeines Seminar	Fachseminar	Kompaktveranstaltung
Ausbildung und Organisatorisches	35	19%	11%	6%	8%
eigener Unterricht	22	12%	1%	17%	1%
Themen zu Unterricht	26	14%	19%	33%	17%
schulische Themen	21	12%	11%	4%	14%
Literatur	8	4%	9%	4%	6%
Pädagogik	8	4%	8%	2%	18%
Psychologie	2	1%	6%	1%	3%
Geschichte und Politik	0	0%	3%	0%	0%
Rechtliches	1	1%	5%	0%	0%
Probleme und Fragen der Referendare	13	7%	7%	3%	8%
Bewertung	7	4%	1%	1%	0%
Fachliches	5	4%	1%	17%	1%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	2	1%	3%	1%	1%
Fälle und Beispiele	0	0%	2%	1%	1%
Kolloquiumsthemen	6	3%	3%	2%	0%
Inhaltsleer	12	7%	9%	5%	11%
Sonstiges	13	7%	1%	3%	11%
Gesamt	181	100%	100%	100%	100%

Tabelle 10: Gegenstände im *Seminar*, *Fachseminar* und *Allgemeinen Seminar*

Themen zu Unterricht kommt in allen Seminarveranstaltungen mit einem jeweils hohen Anteil vor, ebenso *Ausbildung und Organisatorisches* und *Probleme und Fragen der Referendare*. Ausnahme bei den beiden Letztgenannten bildet lediglich das Fachseminar, in dem neben den *Themen zum Unterricht* nur die Gegenstände *eigener Unterricht* und *Fachliches* noch häufiger genannt werden. *Eigener Unterricht* kommt nur im *Seminar* und im *Fachseminar*, nicht aber im *Allgemeinen Seminar* oder der *Kompaktveranstaltung* vor. *Pädagogik* hingegen kommt nur im *Allgemeinen Seminar* und in der *Kompaktveranstaltung* vor, nicht aber im *Seminar* oder *Fachseminar*. Insgesamt ähneln sich die Seminarveranstaltungen in den in ihnen vorkommenden Gegenständen – bis auf die Ausnahme des *Fachseminars* – stark.

Tätigkeit	Seminar		Anteil in %		
	Anzahl	Anteil in %	Allgemeines Seminar	Fachseminar	Kompaktveranstaltung
Kommunikation	72	40%	35%	29%	26%
unterrichtliche Tätigkeiten	0	0%	<1%	6%	1%
Vermittlung und Aufnahme	21	12%	10%	13%	7%
Kritik und Beratung	5	3%	2%	3%	2%
Probleme haben und Hilfe bekommen	16	9%	2%	2%	0%
wahrnehmen	2	1%	2%	4%	2%
Produktion	4	2%	2%	2%	2%
Reflexion und Analyse	0	0%	3%	1%	1%
Material austeilen und bekommen	9	5%	6%	7%	1%
arbeiten	6	3%	5%	3%	3%
üben	0	0%	2%	2%	1%
beurteilen	2	1%	<1%	<1%	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%	1%	1%	0%
Inhaltsleer	17	10%	24%	21%	38%
Sonstige	24	14%	6%	6%	16%
Gesamt	178	100%	100%	100%	100%

Tabelle 11: Tätigkeiten im *Seminar*, *Fachseminar* und *Allgemeinen Seminar*

Im Überblick über alle Veranstaltungen des Seminars zeigt sich deutlich, dass *Kommunikation* überall eine sehr große Rolle spielt. Andere gehaltvolle Tätigkeiten spielen kaum eine Rolle, abgesehen von der Tätigkeit *Vermittlung und Aufnahme*, die sich mit Ausnahme der Kompaktveranstaltung immer um einen Anteil von 10% bewegt. Auffällig ist, dass im Gegensatz zum *Allgemeinen Seminar* und dem *Fachseminar* *inhaltsleere* Tätigkeiten nicht sehr häufig genannt wurden. Die Rollen in der Situation *Seminar* verteilen sich folgendermaßen: Überwiegend sind es, wie schon in den vorher beschriebenen Seminarveranstaltungen die Referendare die handeln (76%), zu 7% handeln *sonstige* Personen, zu 6% der Hauptseminarleiter und zu 5% der Fachseminarleiter (s. Tabelle A 9, S. 299, S. 299).

6.2.2.5 Der Unterricht der Referendare: angeleiteter und eigenverantwortlicher Unterricht

Ich betrachte die beiden Ausbildungssituationen *angeleiteter Unterricht* und *eigenverantwortlicher Unterricht* in diesem Kapitel zusammen, da sich über den direkten Vergleich die Besonder-

heiten der jeweiligen Situation gut charakterisieren lassen.²⁹⁷ Beide Situationen, *angeleiteter Unterricht* und *eigenverantwortlicher Unterricht* werden in jeweils 3% aller Normalsätze angesprochen. (s. Tabelle 4, S.126)

Gegenstand	angeleiteter Unterricht		eigenverantwortlicher Unterricht	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	4	2%	4	1%
eigener Unterricht; davon:	180	79%	174	64%
<i>Anweisungen</i>	79	35%	5	2%
<i>Erfahrungen</i>	50	22%	120	44%
<i>Korrekturen</i>	8	3%	20	7%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	2	1%	9	3%
<i>Organisatorisches</i>	10	4%	9	3%
<i>Planung</i>	26	12%	10	4%
<i>Sonstiges</i>	5	2%	1	1%
Themen zu Unterricht	17	8%	8	3%
schulische Themen	5	2%	59	22%
Literatur	3	1%	3	1%
Pädagogik	2	1%	2	1%
Psychologie	0	0%	3	1%
Geschichte und Politik	0	0%	0	0%
Rechtliches	0	0%	2	1%
Probleme und Fragen der Referendare	4	2%	3	1%
Bewertung	0	0%	0	0%
Fachliches	5	2%	5	2%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	3	1%	0	0%
Fälle und Beispiele	0	0%	0	0%
Kolloquiumsthemen	0	0%	0	0%
Inhaltsleer	4	2%	2	1%
Sonstige	0	0%	5	2%
Gesamt	227	100%	270	100%

Tabelle 12: Gegenstände im *angeleiteten* und *eigenverantwortlichen Unterricht*

²⁹⁷ Zu den Merkmalen und Besonderheiten der beiden Unterrichtsformen s. auch Kapitel 4.2, S. 19 und Kapitel 6.1.1, S. 55.

In beiden Situationen wird der *Eigene Unterricht* am häufigsten als Gegenstand genannt, im *angeleiteten Unterricht* noch etwas häufiger (79%) als im *eigenverantwortlichen* (64%). Bei genauerer Betrachtung der Unterkategorien fällt auf, dass im *angeleiteten Unterricht* die *Anweisungen* am häufigsten genannt werden, während dieser Gegenstand im *eigenverantwortlichen Unterricht* keine Rolle spielt. Es gibt zwar für den *angeleiteten Unterricht* mit der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* auch eine eigene Nachbesprechungssituation,²⁹⁸ aber offenbar kommt es schon in der Unterrichtssituation selbst durch die Anwesenheit des Ausbildungslehrers zu Anweisungen zum Unterricht des Referendars. Das ist im *eigenverantwortlichen Unterricht* anders, denn hier ist kein Ausbildungslehrer mehr anwesend, der Anweisungen geben könnte. Dafür werden die *eigenen Unterrichtserfahrungen* im *eigenverantwortlichen Unterricht* deutlich häufiger genannt, im Vergleich zum *angeleiteten Unterricht* etwa doppelt so oft. In beiden Unterrichtssituation ist so gut wie ausschließlich der eigene Unterricht der Referendare Gegenstand der Bearbeitung, im *eigenverantwortlichen Unterricht* geht es selten auch um *Schulische Themen*, hier genauer fast ausschließlich um *die Schüler* (20%). Die intensive Auseinandersetzung mit den Schülern scheint für die eigene Unterrichtstätigkeit der Referendare erst mit dem *eigenverantwortlichen Unterricht* zu beginnen und im Vordergrund zu stehen.

²⁹⁸ s. Kapitel 6.2.1, S. 91 ff und Kapitel 6.2.2.8, S. 130 ff.

Tätigkeit	angeleiteter Unterricht		eigenverantwortlicher Unterricht	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	35	10%	11	4%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	122	34%	92	32%
<i>unterrichten</i>	101	28%	66	23%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	6	2%	6	2%
<i>Außerunterrichtliche Tätigkeiten</i>	4	1%	0	0%
<i>korrigieren</i>	11	3%	20	7%
Vermittlung und Aufnahme	18	5%	21	7%
Kritik und Beratung	28	8%	5	2%
Probleme haben und Hilfe bekommen; davon:	17	4%	77	26%
<i>Probleme haben</i>	1	<1%	74	25%
<i>Hilfe bekommen</i>	16	4%	3	1%
wahrnehmen	18	5%	3	1%
Produktion	11	3%	6	2%
Reflexion und Analyse	14	4%	15	5%
Material austeilen und bekommen	11	3%	0	0%
arbeiten	6	2%	5	2%
üben	20	5%	18	6%
beurteilen	1	<1%	0	0%
allgemeine Vorbereitung	1	<1%	0	0%
Inhaltsleer	13	4%	18	6%
Sonstige	48	13%	21	7%
Gesamt	363	100%	292	100%

Tabelle 13: Tätigkeiten im angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterricht

Tätigkeiten im angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterricht

In beiden Unterrichtssituationen werden trivialerweise die *unterrichtlichen Tätigkeiten* am häufigsten genannt; sie machen jeweils etwa ein Drittel aller Tätigkeiten aus. Beim *angeleiteten Unterricht* spielen außer dem *Unterrichten* selbst keine anderen *unterrichtlichen Tätigkeiten* eine große Rolle; beim *eigenverantwortlichen Unterricht* wird das *Korrigieren* etwas wichtiger. Die Tätigkeiten *Kommunikation* und *Kritik und Beratung*, die im *angeleiteten Unterricht* eine geringe Rolle spielen, kommen im *eigenverantwortlichen Unterricht* nicht mehr nennenswert vor. Im *eigenverantwortlichen Unterricht* ist nur sehr selten jemand da, der den Unterricht der Referendare *kritisieren* könnte, oder mit dem man ihn *besprechen* könnte. Die *Besprechung des eigenverantwortlichen Unterrichts* findet ausschließlich in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung*

statt, während im *angeleiteten Unterricht* auch direkt in der Unterrichtssituation *kommuniziert* und *kritisiert* wird. Eine Besonderheit des *eigenverantwortlichen Unterrichts* sind die Tätigkeiten, die ich unter dem Titel ‚*Probleme haben*‘ zusammengefasst habe (s. Tabelle 3, S. 70), die hier in fast einem Viertel aller Normalsätze und damit noch häufiger als das *Unterrichten* genannt wird. Der *eigenverantwortliche Unterricht* ist offensichtlich eine Situation, aus der sich für die Referendare viele Fragen und Probleme ergeben, die aber nicht gelöst werden, denn *Hilfe bekommen* ist hier kaum vertreten.

Rollen im angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterricht

Im *eigenverantwortlichen Unterricht* handeln fast ausschließlich die Referendare. Im *angeleiteten Unterricht* handeln zu etwa zwei Dritteln die Referendare, hier kommt als wichtige handelnde Person der Ausbildungslehrer hinzu. Zusätzlich kommen, wenn auch sehr selten die Mitreferendare, der Direktor und der Fachseminarleiter vor, vermutlich als zusätzliche Besucher, die sich zum Unterricht des Referendars äußern.

6.2.2.6 Die Hospitation

Über die *Hospitation* wird in den Interviews eher selten berichtet (nur 2% aller Normalsätze, s. Tabelle 4, S. 126); In den meisten Fällen spielt sie nur zu Beginn der Ausbildung eine Rolle. Nur selten berichten Referendare auch nach ihrem ersten Ausbildungshalbjahr noch von Hospitationen; die meisten sehen im Hospitieren eher einen Einstieg in den eigenen – zunächst angeleiteten und dann eigenverantwortlichen – Unterricht.

Gegenstand der Situation *Hospitation* ist meistens *eigener Unterricht* (67%), der Unterricht also, den die Referendare tatsächlich erlebt oder gesehen haben. In diesem Fall meistens *Sonstiger Unterricht* (60%), d.h. Unterricht, den andere Personen gehalten haben und bei dem die Referendare anwesend waren. Eine typische Normalsatzformulierung lautet hier z.B. „den Unterricht des Ausbildungslehrers sehen“. *Wahrnehmen* ist mit 79% die Tätigkeit, die in der Situation *Hospitation* am häufigsten genannt wird. Andere Tätigkeiten spielen kaum eine Rolle, was beim Hospitieren nicht weiter überraschend ist. Eine typische Normalsatzformulierung lautet hier z.B. „sich die Methoden im Unterricht eines Lehrers angucken“. In der *Hospitation* handeln fast ausschließlich die Referendare (96%).

6.2.2.7 Die Ako-Sitzung – eine Besonderheit der Ausbildung in Nordrhein-Westfalen

Die *Ako-Sitzung* ist Bestandteil des Studienseminars in Nordrhein-Westfalen (s. Kapitel 4.2, S. 28). Da die *Ako-Sitzung* nur in Nordrhein-Westfalen Bestandteil der schulischen Ausbildung ist, wird sie insgesamt nicht sehr häufig, nämlich nur in 2% aller Normalsätze angesprochen (s. Tabelle 4, S. 126). Dennoch soll diese Situation als eine Besonderheit des nordrhein-westfälischen Studienseminars kurz beschrieben werden.

Gegenstand	Ako-Sitzung Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	12	7%
eigener Unterricht	4	2%
Themen zu Unterricht	26	15%
schulische Themen	67	40%
Literatur	1	1%
Pädagogik	3	2%
Psychologie	0	0%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	30	18%
Probleme und Fragen der Referendare	9	5%
Bewertung	2	1%
Fachliches	0	0%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	0	0%
Fälle und Beispiele	0	0%
Kolloquiumsthemen	0	0%
Inhaltsleer	14	8%
Sonstiges	2	1%
Gesamt	170	100%

Tabelle 14: Gegenstände in der Ako-Sitzung

Schulische Themen werden mit 40% am häufigsten als Gegenstand genannt, hier handelt es sich überwiegend um *allgemeine schulische Themen*. In der *Ako-Sitzung* findet auch eine – eher abstrakte – Auseinandersetzung mit dem *Thema Unterricht* statt (15%), der eigene Unterricht der Referendare spielt keine Rolle. Auffällig ist der Gegenstand *Rechtliches*, der in der *Ako-Sitzung* zum ersten Mal in den bisher beschriebenen Situationen vorkommt (18%).

Die am häufigsten genannte Tätigkeit ist mit 65% *Kommunikation*, hier vor allem *austauschen* (37%) und *feststellen* (24%) (s. Tabelle A 11, S. 300). Handelnde sind zu 78% die Referendare und zu 18% der Ako (s. Tabelle A 12, S. 301).

6.2.2.8 Die Unterrichtsnachbesprechungen

Ähnlich wie schon der Unterricht der Referendare (s. S. 135) sollen auch die drei verschiedenen Arten der Nachbesprechung von Unterricht zusammen betrachtet werden. Allen drei Situationen gemeinsam ist, dass dort der von den Referendaren gehaltene Unterricht nachbesprochen wird, allerdings sind die Rahmenbedingungen, die teilnehmenden Personen und Ziele jeweils unterschiedlich (s. Kapitel 6.2.1, S. 101). Über die *informelle* und die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* werden etwa gleich viele Aussagen in den Normalsätzen gemacht (7% bzw. 6%), über die *Nachbesprechung der Prüfungsunterrichtsstunde* wird in 3% der Normalsätze etwas gesagt (s. Tabelle 4, S. 126).

Gegenstand	Inf. Unterrichtsnachbesprechung		Off. Unterrichtsnachbesprechung		Nachbesprechung Prüfungsstunde	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	10	2%	19	3%	3	1%
eigener Unterricht; davon:	507	80%	460	73%	287	91%
<i>Anweisungen</i>	390	62%	328	52%	57	18%
<i>Erfahrungen</i>	43	7%	113	18%	201	63%
<i>Korrekturen</i>	16	2%	0	0%	1	<1%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	6	1%	3	<1%	2	1%
<i>Organisatorisches</i>	2	<1%	0	0%	0	0%
<i>Planung</i>	49	8%	15	2%	27	9%
<i>Sonstiges</i>	1	<1%	1	<1%	0	0%
Themen zu Unterricht	50	8%	26	4%	1	<1%
schulische Themen	18	3%	30	5%	4	1%
Literatur	4	1%	1	<1%	0	0%
Pädagogik	2	<1%	12	2%	0	0%
Psychologie	3	<1%	4	1%	0	0%
Geschichte und Politik	0	0%	0	0%	0	0%
Rechtliches	0	0%	0	0%	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	19	3%	24	4%	1	<1%
Bewertung	6	1%	18	3%	15	5%
Fachliches	6	1%	20	3%	5	2%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	0	0%	0	0%	0	0%
Fälle und Beispiele	0	0%	0	0%	0	0%
Kolloquiumsthemen	0	0%	0	0%	0	0%
Inhaltsleer	2	<1%	9	1%	1	<1%
Sonstiges	4	1%	4	1%	0	0%
Gesamt	631	100%	627	100%	317	100%

Tabelle 15: Gegenstände in den Unterrichtsnachbesprechungen

Gegenstände in den Unterrichtsnachbesprechungen

Der deutlich am häufigsten genannte Gegenstand in allen drei Nachbesprechungen ist der *eigene Unterricht* der Referendare. Das ist trivial, denn die Besprechungen werden eigens dafür angesetzt. Interessanter ist ein Blick in die Unterkategorien dieses Gegenstands, hier zeigen sich die Unterschiede der in den Besprechungssituationen bearbeiteten Gegenstände. Die Häufigkeit der Nennungen der *Anweisungen zum eigenen Unterricht* nehmen von der *informellen* über die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* bis hin zur *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* ab, bei den *Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht* ist es umgekehrt: hier nimmt die Häufigkeit der Nennungen zu. Die *informelle* und die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* ähneln sich in der Häufigkeit der *Anweisungen* und der *Erfahrungen*: Die *Anweisungen* werden insgesamt am häufigsten und immer häufiger als die *Erfahrungen* genannt. Aber bereits in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* nimmt die Häufigkeit der *Erfahrungen* deutlich zu (18% im Vergleich zu 7% in der *informellen Unterrichtsnachbesprechung*). In der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* ist das Verhältnis der Häufigkeiten von *Anweisungen* und *Erfahrungen* umgekehrt: die *Erfahrungen* sind der mit Abstand am häufigsten genannte Gegenstand (63%), die *Anweisungen* sind deutlich seltener Gegenstand als in den beiden anderen Unterrichtsnachbesprechungen (18% bzw. 7%).

Die Bearbeitung der Gegenstände *Anweisungen* und *Erfahrungen* kann für diese Situationen relativ eindeutig Rollen zugeordnet werden: Es sind fast ausschließlich die Ausbilder bzw. Prüfer, die über die jeweilige Tätigkeit oder als Referenz mit den *Anweisungen* verbunden sind, und ebenfalls fast ausschließlich die Referendare, die über die Tätigkeit oder die Referenz mit den *Erfahrungen* verbunden sind.

Die Veränderungen der Häufigkeitsverteilung von *Anweisungen* und *Erfahrungen* in den unterschiedlichen Unterrichtsnachbesprechungen spiegeln die Veränderungen der Gegebenheiten und der Ziele in der jeweiligen Situation wider. In der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* sollen dem Referendar im Wesentlichen Verbesserungstipps und Alternativen, sprich *Anweisungen*, für seinen eigenen Unterricht gegeben werden. In der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* wird der Unterricht in ähnlicher Form ausgewertet, auch hier werden viele *Anweisungen* gegeben, der Referendar soll aber zunehmend die *eigenen Erfahrungen* systematisch berichten und reflektieren. In der *Nachbesprechung der Unterrichtsstunden der Prüfung* nimmt schließlich diese Wiedergabe und Reflexion der *eigenen Erfahrungen* den wichtigsten Stellenwert ein, *Anweisungen* werden deutlich seltener gegeben (s. den Report über die verschiedenen Arten der Unterrichtsnachbesprechungen, Kapitel 6.2.1, S. 101 ff.).

Tätigkeit	Inf. Unterrichtsnachbesprechung		Off. Unterrichtsnachbesprechung		Nachbesprechung Prüfungsstunde	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	303	51%	252	42%	173	59%
<i>austauschen</i>	149	25%	60	10%	12	4%
<i>feststellen</i>	120	20%	169	28%	112	38%
<i>fragen</i>	34	6%	22	4%	47	16%
<i>vortragen</i>	0	0%	1	<1%	2	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	9	2%	1	<1%	2	1%
Vermittlung und Aufnahme	23	4%	24	4%	6	2%
Kritik und Beratung	113	19%	82	14%	13	4%
Probleme haben und Hilfe bekommen	13	2%	6	1%	1	<1%
wahrnehmen	34	6%	62	10%	2	1%
Produktion	10	2%	9	2%	5	2%
Reflexion und Analyse	10	2%	30	5%	69	23%
Material austeilen und bekommen	5	<1%	5	1%	0	0%
arbeiten	4	<1%	2	<1%	1	<1%
üben	3	<1%	7	1%	0	0%
beurteilen	8	1%	20	3%	8	3%
allgemeine Vorbereitung	1	<1%	2	<1%	0	0%
Inhaltsleer	38	6%	70	12%	10	3%
Sonstige	23	4%	22	4%	6	2%
Gesamt	597	100%	594	100%	296	100%

Tabelle 16: Tätigkeiten in den Unterrichtsnachbesprechungen

Tätigkeiten in den Unterrichtsnachbesprechungen

Die Verteilung der Tätigkeiten entspricht, ähnlich wie bei den Gegenständen, den Gegebenheiten der jeweiligen Situation: In einer Besprechung ist erwartungsgemäß die am häufigsten genannte Tätigkeit die *Kommunikation*. In den verschiedenen Nachbesprechungen stehen allerdings unterschiedliche *kommunikative Tätigkeiten* im Vordergrund. In der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* sind *austauschen* und *feststellen* etwa gleich häufig vorhanden (25% bzw. 20%), in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* spielt der *Austausch* schon eine deutlich geringere Rolle (10%), das *Feststellen* wird häufiger (28%). In der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* tauscht man sich kaum noch *aus* (4%), *feststellen* ist hier die am häufigsten genannte Tätigkeit (38%). Außerdem spielt nur in dieser Form der Unterrichtsnachbesprechung das *Fragen* eine Rolle (16%).

Auch hier werfe ich wieder einen kurzen Blick auf die Personen, die diese Handlungen ausführen. Beim *Austauschen* in der *informellen* und der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* sind jeweils zu etwa einem Viertel die Referendare und zu drei Vierteln die jeweiligen Ausbilder beteiligt. Beim *Feststellen* verschiebt sich der Anteil der Fälle, in denen die Referendare handeln von etwa 15% in der *informellen* zu 44% in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung*, hin zu knapp 90% in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*. Hier sei noch einmal auf die Gegebenheiten der unterschiedlichen Besprechungssituationen hingewiesen: Die Referendare sollen im Verlauf der Ausbildung in den Nachbesprechungen immer stärker von sich aus den Unterricht kommentieren und in der Prüfung auch z.B. Entscheidungen für Abweichungen vom geplanten Ablauf begründen oder Alternativen zu ihrem Unterrichtskonzept nennen. Von daher ist ein Anstieg der *feststellenden Äußerungen*, die von Referendaren getätigt werden, nicht überraschend. *Fragen* stellen in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunden* ausschließlich die Prüfer. Die Tätigkeit *Reflexion und Analyse* spielt in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* ebenfalls eine Rolle (23%); sie wird ausschließlich von den Referendaren ausgeübt.

Rollen in den Unterrichtsnachbesprechungen

In der *informellen Nachbesprechung* handeln vor allem die Referendare (47%) und der Ausbildungslehrer (31%); etwas seltener handelt hier auch der Fachseminarleiter (15%) (s. Tabelle A 13, S. 301). In der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* handeln die Referendare (45%) und die beiden Seminarlehrer, der Fachseminarleiter etwas häufiger (34%) als der Leiter des Allgemeinen Seminars (21%) (s. Tabelle A 14, S. 302). Es ist wenig überraschend, dass außer dem Referendar nur die beiden Seminarlehrer handeln, denn nur sie veranstalten eine solche offizielle Unterrichtsnachbesprechung nach einem Unterrichtsbesuch, um den Unterricht des Referendars zu benoten; in Bayern und Baden-Württemberg machen nur die Fachseminarleiter offizielle Unterrichtsnachbesprechungen, denn nur sie benoten auch den Unterricht der Referendare. In der *Nachbesprechung der Prüfungsunterrichtsstunde* handeln hauptsächlich die Referendare (73%); außerdem kommen nur noch die Prüfer in nennenswertem Umfang als Handelnde vor (24%).

6.2.2.9 Die Schule

Ähnlich wie in der Kategorie *Seminar* enthält diese Kategorie Informationen aus den Interviews, die entweder über die Schule als Ganzes gemacht werden (z.B. in Abgrenzung zur Ausbildung im Seminar), oder die sich aus dem Kontext des Interviews nicht genauer einer bestimmten Situation in der Schule (z.B. angeleiteter oder bedarfsdeckender Unterricht) zuordnen ließen. Die Situation *Schule* wird in 10% aller Normalsätze angesprochen (s. Tabelle 4, S. 126). Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der genannten Gegenstände: (s. Tabelle 17, S. 145)

Gegenstand	Schule Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	81	10%
eigener Unterricht	249	30%
Themen zu Unterricht	70	8%
schulische Themen	324	38%
Literatur	5	1%
Pädagogik	5	1%
Psychologie	4	<1%
Geschichte und Politik	1	<1%
Rechtliches	10	1%
Probleme und Fragen der Referendare	40	5%
Bewertung	9	1%
Fachliches	13	1%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	2	<1%
Fälle und Beispiele	1	<1%
Kolloquiumsthemen	1	<1%
Inhaltsleer	15	2%
Sonstiges	15	2%
Gesamt	845	100%

Tabelle 17: Gegenstände in der Schule

Insgesamt kann man festhalten, dass in der *Schule* Gegenstände bearbeitet werden, die mit dem *eigenen Unterricht* der Referendare (30%) und vor allem mit deren sonstigen *schulischen Aktivitäten* zusammenhängen (38%). Zu geringeren Anteilen spielen auch *organisatorische* oder die *Ausbildung betreffende* Themen (10%) und schließlich eine eher *theoretische* Auseinandersetzung mit dem Thema *Unterricht* (8%) eine Rolle.

Tätigkeit	Schule Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	310	35%
<i>austauschen</i>	174	20%
<i>feststellen</i>	48	5%
<i>fragen</i>	88	10%
<i>vortragen</i>	0	0%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	169	19%
<i>unterrichten</i>	34	4%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	15	1%
<i>Außerunterrichtliche Tätigkeiten</i>	105	13%
<i>korrigieren</i>	15	1%
Vermittlung und Aufnahme	44	5%
Kritik und Beratung	38	4%
Probleme haben und Hilfe bekommen	57	6%
wahrnehmen	35	4%
Produktion	16	2%
Reflexion und Analyse	11	1%
Material austeilen und bekommen	13	1%
arbeiten	14	2%
üben	5	1%
beurteilen	16	2%
allgemeine Vorbereitung	2	<1%
Inhaltsleer	64	7%
Sonstige	98	11%
Gesamt	892	100%

Tabelle 18: Tätigkeiten in der Schule

In 89% der Normalsätze mit der Situation Schule wurde eine Tätigkeit genannt (s. Tabelle A 2, S. 292). Die am häufigsten genannte Tätigkeit ist *Kommunikation*, vor allem *austauschen* (20%) und *fragen* (10%). Auch *unterrichtliche Tätigkeiten* spielen eine Rolle (19%), meistens handelt es sich hier um *außerunterrichtliche schulische Tätigkeiten* (s. Kapitel 6.4.1.2, S. 202f).

Die in der Situation *Schule* handelnden Personen sind zu 77% die Referendare, darüber hinaus kommen die drei wesentlichen Vertreter des schulischen Ausbildungspersonals, der Ausbildungskordinator (6%), der Direktor (6%) und der Ausbildungslehrer (5%) vor (s. Tabelle A 15, S. 302).

6.2.2.10 Die Situation ‚Privat‘

Neben dem Seminar und der Schule ist die Situation, die ich mit ‚privat‘ bezeichne, der dritte Ausbildungsort im Studienseminar. ‚Ausbildungsort‘ in dem Sinn, dass auch hier die Referendare für ihre Ausbildung arbeiten (s. Kapitel 6.1, S. 65 ff.). Insgesamt machen 11% der Normalsätze eine Aussage zur Situation ‚Privat‘ (s. Tabelle 4, S. 126). Ich betrachte zunächst die im *Privaten* vorkommenden Gegenstände. Zu Hause geht es offenbar vor allem um die Unterrichtsvorbereitung: die *Planung von Unterricht* wird mit Abstand am häufigsten genannt (41%), außerdem werden auch die *eigenen Unterrichtsmaterialien* erwähnt (13%) (s. Tabelle A 16, S. 303). Die Häufigkeitsverteilung der Tätigkeiten spiegelt das Bild dessen, was die Referendare zu Hause für Ihre Ausbildung erledigen, wider:

Tätigkeit	Privat Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	81	8%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	605	57%
<i>unterrichten</i>	0	0%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	541	51%
<i>Außerunterrichtliches</i>	0	0%
<i>korrigieren</i>	64	6%
Vermittlung und Aufnahme	30	3%
Kritik und Beratung	11	1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	14	1%
wahrnehmen	26	2%
Produktion	103	10%
Reflexion und Analyse	63	6%
Material austeilen und bekommen	11	1%
arbeiten	21	2%
üben	4	<1%
beurteilen	0	0%
Allgemeine Vorereitung	21	2%
Inhaltsleer	30	3%
Sonstige	47	4%
Gesamt	1067	100%

Tabelle 19: Tätigkeiten ‚Privat‘

Die Hälfte aller genannten Tätigkeiten ist *Unterricht vorbereiten*, *korrigieren* wird ebenfalls noch als eine direkt auf den eigenen Unterricht bezogene Tätigkeit genannt, allerdings eher selten (6%). *Privat* wird auch etwas *produziert* (10%), hier vor allen Dingen etwas aufgeschrieben, die Examensarbeit verfasst oder eigene Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien erstellt. *Privat* handeln

so gut wie ausschließlich die Referendare selbst (98%), selten handeln ihre Mitreferendare, wahrscheinlich als Kommunikationspartner im eben beschriebenen *Austausch*.

6.2.2.11 Die Vorbereitung der Prüfung

Die *Vorbereitung der Prüfung* findet im Wesentlichen im Privaten statt²⁹⁹, wird aber als eine spezielle und auf einen ganz bestimmten Zweck ausgerichtete Situation gesondert betrachtet. Insgesamt machen 4% aller Normalsätze eine Aussage über diese Situation (s. Tabelle 4, S. 126).

Gegenstand	Vorbereitung Prüfung Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	9	3%
eigener Unterricht	7	2%
Themen zu Unterricht	13	4%
schulische Themen	12	3%
Literatur; davon:	141	41%
<i>allgemein</i>	55	16%
<i>namentlich</i>	86	25%
Pädagogik	24	7%
Psychologie	11	3%
Geschichte und Politik	3	1%
Rechtliches	11	3%
Probleme und Fragen der Referendare	0	0%
Bewertung	0	0%
Fachliches	22	6%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	10	3%
Fälle und Beispiele	7	2%
Kolloquiumsthemen	66	19%
Inhaltsleer	6	2%
Sonstiges	3	1%
Gesamt	345	100%

Tabelle 20: Gegenstände bei der Vorbereitung auf die Prüfung

Für die *Vorbereitung der Prüfung* werden vor allen Dingen zwei Gegenstände genannt: *Literatur* (41%) und die *Kolloquiumsthemen* (19%). In knapp 25% wird die *Literatur namentlich* benannt, hier vor allem der ‚Leitfaden Schulpraxis‘ von BOVET/HUWENDIEK³⁰⁰ und die Dillinger Skripte

²⁹⁹ Sie kann aber z.B. in Teilen auch im Seminar oder in der Schule stattfinden.

³⁰⁰ Bovet/Huwendiek (2004).

für Pädagogik und Psychologie³⁰¹. Außerdem findet man noch einzelne Nennungen verschiedener Autoren (z.B. VON HENTIG, KLAFKI oder MEYER). Die *Kolloquiumsthemen* werden nicht näher spezifiziert, es bleibt hier bei der Bezeichnung ‚Kolloquiumsthemen‘ oder ‚Prüfungsthemen‘.

Tätigkeit	Vorbereitung Prüfung Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	43	13%
<i>austauschen</i>	30	9%
<i>feststellen</i>	6	2%
<i>fragen</i>	7	2%
<i>vortragen</i>	0	0%
unterrichtliche Tätigkeiten	3	1%
Vermittlung und Aufnahme; davon:	105	32%
<i>Aufnahme</i>	103	31%
<i>Vermittlung</i>	2	1%
Kritik und Beratung	0	0%
Probleme haben und Hilfe bekommen	0	0%
wahrnehmen	30	9%
Produktion	41	13%
Material austeilen und bekommen	0	0%
Reflexion und Analyse	18	5%
arbeiten	17	5%
üben	6	2%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	21	6%
Inhaltsleer	7	2%
Sonstige	38	12%
Gesamt	329	100%

Tabelle 21: Tätigkeiten bei der Vorbereitung auf die Prüfung

Bei den Tätigkeiten wird zu 31% die *Aufnahme* genannt, genauer werden innerhalb dieser Gruppe zu zwei Dritteln das Lesen – diese Tätigkeit korrespondiert mit der häufigen Nennung der *Literatur* als Gegenstand – und zu einem Drittel das Lernen genannt. In der *Vorbereitung auf die Prüfung* wird auch *kommuniziert* (13%), ähnlich wie in der Situation *Privat* wird hier meistens der *Austausch* mit den Mitreferendaren erwähnt (9%). Handelnde sind in dieser Situation ausschließlich die Referendare.

³⁰¹ Dillinger Akademiebericht Pädagogik (1999) und Dillinger Akademiebericht Psychologie (2004).

6.2.2.12 Das Kolloquium

Das *Kolloquium* ist eine mündliche Prüfung und Teil des Zweiten Staatsexamens. Es kann sich in verschiedene Einzelprüfungen (z.B. in Bayern) aufgliedern oder als eine Prüfung am Stück zu verschiedenen Bereichen (z.B. in Nordrhein-Westfalen) stattfinden. Auch die Inhalte dieser Prüfung variieren. (zu Unterschieden in den Bundesländern s. Kapitel 4.2, S. 28) Insgesamt machen 6% der Normalsätze eine Aussage zum *Kolloquium* (s. Tabelle 4, S. 126).

Gegenstand	Kolloquium Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	4	1%
eigener Unterricht	56	10%
Themen zu Unterricht	102	18%
schulische Themen	71	12%
Literatur	12	2%
Pädagogik	38	7%
Psychologie	38	7%
Geschichte und Politik	31	5%
Rechtliches	34	6%
Probleme und Fragen der Referendare	16	3%
Bewertung	1	<1%
Fachliches	47	8%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	0	0%
Fälle und Beispiele	68	12%
Kolloquiumsthemen	11	2%
Inhaltsleer	31	5%
Sonstige	13	2%
Gesamt	573	100%

Tabelle 22: Gegenstände im Kolloquium

Bei Betrachtung der Häufigkeitsverteilung der Gegenstände fällt auf, dass keine sehr hohen Häufigkeiten für bestimmte Gegenstände zu finden sind, sondern sich geringere Häufigkeiten bei verschiedenen Gegenständen finden lassen. Die drei am häufigsten genannten Gegenstände sind *Themen zu Unterricht* (18%), *Schulische Themen* (12%) und *Fälle und Beispiele* (12%). Der Gegenstand *Fälle und Beispiele* kommt ausschließlich in den Interviews aus bayrischen Studien-seminaren vor, denn hier besteht das *Kolloquium* in Pädagogik und Psychologie darin, ein vorgelegtes Fallbeispiel zu analysieren und in der Prüfung zu besprechen (s. Kapitel 4.2, S. 28). Es geht im *Kolloquium* also eher um eine theoretische Betrachtung und Reflexion von *Unterricht* und *Schule*; der *eigene Unterricht* kommt aber durchaus auch vor (10%), überwiegend in Form von *Erfahrungen*, die die Referendare hier einbringen.

Tätigkeit	Kolloquium Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	241	59%
<i>austauschen</i>	21	5%
<i>feststellen</i>	73	18%
<i>fragen</i>	127	31%
<i>vortragen</i>	20	5%
unterrichtliche Tätigkeiten	2	1%
Vermittlung und Aufnahme	1	<1%
Kritik und Beratung	1	<1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	5	1%
wahrnehmen	16	3%
Produktion	2	1%
Material austeilen und bekommen	7	2%
Reflexion und Analyse	29	7%
arbeiten	3	1%
üben	1	<1%
beurteilen	2	1%
allgemeine Vorbereitung	2	1%
Inhaltsleer	80	19%
Sonstige	18	4%
Gesamt	410	100%

Tabelle 23: Tätigkeiten im Kolloquium

Bei den Tätigkeiten fallen Häufigkeiten in zwei Kategorien besonders auf: zum einen bei der *Kommunikation* (59%) und zum anderen bei den *inhaltsleeren* Tätigkeiten (19%). In einer mündlichen Prüfung wird hauptsächlich *kommuniziert*, nämlich *gefragt* (31%) und geantwortet, d.h. *festgestellt* oder *vorgetragen* (zusammen 23%). *Fragen stellen* in dieser Situation erwartungsgemäß ausschließlich die Prüfer, *feststellen* oder *vortragen* ausschließlich die Referendare. Die hier genannten *inhaltsleeren* Tätigkeiten sind vor allem ‚gehen um‘, ‚vorkommen‘ oder ‚Thema sein‘. Es zeigt sich, dass solche Tätigkeiten besonders häufig in Situationen genannt werden, in der die Themen vergleichsweise genau spezifiziert werden können (s. Kapitel 6.1.2.3, S. 70f.). Eine solche Situation, bei deren Beschreibung außerdem eher die Inhalte als die Tätigkeiten im Vordergrund stehen, scheint das *Kolloquium* zu sein (s. die Verteilung der Gegenstände, S. 150), was gut vorstellbar ist, da die Tätigkeit hier hauptsächlich Kommunikation ist. Handelnde im *Kolloquium* sind zu 75% die Referendare und zu 25% die Prüfer.

6.2.2.13 Zusammenfassung

Betrachtet man alle Situationen zusammenfassend, so fällt auf, dass sich die Situationen des Seminars (*Allgemeines Seminar, Fachseminar, Kompaktveranstaltungen* und *Seminar* insgesamt) bis auf wenige Ausnahmen sehr ähnlich sind. Der Gegenstand *Themen zu Unterricht* wird in all diesen Situationen am häufigsten genannt, *Ausbildung und Organisatorisches* sind häufig genannte Gegenstände im Allgemeinen Seminar und im Seminar insgesamt. Der *Eigene Unterricht* spielt hingegen nur im Fachseminar eine Rolle, in den anderen Seminarveranstaltungen ist kein Thema. Die am meisten genannte Tätigkeit ist die *Kommunikation* (immer mindestens ein Drittel aller Tätigkeiten); auffallend ist darüber hinaus noch die relativ hohe Anzahl *inhaltsleerer* Tätigkeiten, die vermutlich damit zusammenhängt, dass für die einzelnen Seminarbestandteile relativ viele detaillierte Gegenstände bezeichnet werden, die oft zusammen mit Tätigkeiten wie „gehen um“ oder „vorkommen“ zusammenstehen. Ein anderer Grund könnte aber auch sein, dass es den Referendaren für die Situationen des Seminars schwer fällt, Tätigkeiten genau zu benennen.

Im Unterricht der Referendare, sowohl im angeleiteten, als auch im eigenverantwortlichen, ist erwartungsgemäß der *eigene Unterricht* der deutlich am häufigsten genannte Gegenstand. Dabei handelt es sich im *angeleiteten Unterricht* eher um *Anweisungen* und im *eigenverantwortlichen Unterricht* eher um *Erfahrungen* der Referendare. Diese Verteilung bei den Gegenstände entspricht dem, wie diese Ausbildungssituationen formal von ihrem Zweck her angelegt sind und spiegel wider, wie sie in der Ausbildungsrealität ausgestaltet werden: Im angeleiteten Unterricht bekommt man noch Hinweise vom Ausbildungslehrer, der meistens mit im Unterricht anwesende ist, im eigenverantwortlichen Unterricht sind die Referendare mehr allein gelassen und reflektieren ihre Erfahrungen zunehmen ohne Anleitung. In beiden Situationen handelt es sich bei den Tätigkeiten um *unterrichtliche Tätigkeiten*. Auffällig ist, dass im eigenverantwortlichen Unterricht auch die Tätigkeit *Probleme haben* zum ersten Mal eine zahlenmäßig nennenswerte Rolle (etwa ein Viertel aller Tätigkeiten).

Auch in allen Unterrichtsnachbesprechungen ist erwartungsgemäß der *eigene Unterricht* der am häufigsten genannte Gegenstand. Die Anzahl der Nennung von *Anweisungen* nimmt von den *informellen* über die *offiziellen Nachbesprechungen* hin zur *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* immer mehr ab, während die eigenen *Erfahrungen* immer häufiger genannt werden. Bei den Tätigkeiten nimmt die Anzahl der Nennungen von *Austauschen* als kommunikative Tätigkeit von den *informellen* über die *offiziellen Nachbesprechungen* hin zu den *Nachbesprechungen der Prüfungsstunden* immer mehr ab, während die Anzahl der Nennungen von *feststellenden* Tätigkeiten (durch die Referendare) zunimmt. *Kritik und Beratung* spielt lediglich in der informellen Nachbesprechung eine Rolle, *Reflexion und Analyse* nur in der Nachbesprechung der Prüfungsstunde. Die Verteilung der Gegenstände und Tätigkeiten in den verschiedenen Formen der Nachbesprechungen entspricht deren jeweiligen Zweck und spiegelt die Ausgestaltung in der Ausbildung wider: in der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* bekommen die Referendare im *Austausch* mit den Ausbildungslehrern Rückmeldung und Anweisungen, sie werden *beraten*; in der *offiziellen Nachbesprechung* übernehmen es die Referendare zunehmend selbst, *feststellende* Äußerungen zu ihrem eigenen Unterricht zu machen. In der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* spielt der *Austausch* keine Rolle mehr, hier geben die Referendare ein Statement zu ihrem Unterricht ab, *reflektieren und analysieren* ihn. Der Eigenanteil der Handlungen der Referendare nimmt über die verschiedenen Formen der Nachbesprechungen hinweg zu: von knapp der Hälfte der Handlungen in der *informellen* und der *offiziellen Nachbesprechung* zu zwei Dritteln in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*. In allen Situationen sind meistens die Referendare die Handelnden³⁰², die *informelle* und die *offizielle Unterrichtsnachbesprechung* sind die einzigen Situationen, in denen die jeweiligen Ausbilder einen deutlich höheren Anteil an allen Handlungen haben (in nur knapp 50% sind die Referendare die handelnden Personen). Ansonsten handeln immer zu mindestens zwei Dritteln die Referendare und zu einem knappen Drittel die jeweiligen Ausbilder. Weitere Ausnahmen, in ausschließlich die Referendare handeln sind der *eigenverantwortliche Unterricht*, die Situation ‚*Privat*‘ und die *Prüfungsvorbereitung*.

³⁰² Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass die Interviews die Sichtweise der Referendare erheben und sie selbst aus ihrer Perspektive die Handlungen der Ausbildung beschreiben.

6.3 Die Gegenstände

6.3.1 Analyse der Normalsätze

In diesem Unterkapitel erfolgt die Analyse der Normalsätze aus Perspektive der Gegenstände. Insgesamt konnte in 8874 Normalsätzen ein Gegenstand eingetragen werden. Etwa 87% aller 10263 Normalsätze haben also auch einen Gegenstand. Die Diskrepanz kommt dadurch zu Stande, dass nicht in jeder Information, die in einen Normalsatz umgewandelt wurde, auch ein Gegenstand enthalten sein muss. Es konnte immer mindestens die Situation und die Rolle, also derjenige der handelt ausgemacht werden und mindestens entweder eine Tätigkeit *oder* ein Gegenstand. In den meisten Fällen gibt es eine Tätigkeit *und* einen Gegenstand, es gibt aber auch sinnvolle Aussagen nur über eine Tätigkeit oder einen Gegenstand.³⁰³ Die folgende Tabelle (Tabelle 24) gibt eine Übersicht über die Anzahl von Gegenständen, wie sie den bereits erläuterten Kategorien zugeordnet werden konnten.³⁰⁴

³⁰³ Beispiele für Sätze ohne einen Gegenstand: „In den informellen Unterrichtsbesprechungen spreche ich mit meinem Ausbildungslehrer.“ oder „Im Fachseminar arbeite ich zusammen mit anderen Referendaren.“.

³⁰⁴ Zur Methode und den Gegenstandskategorien s. Kapitel 6.1.2, S. 55. Zur Erläuterung der Erstellung der Normalsätze s. Kapitel 4.3.4.2, S. 42 ff.

Gegenstände	Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches; davon:	562	6%
<i>allgemein</i>	261	3%
<i>Prüfungsbestandteile</i>	210	2%
<i>Unterrichtsbesuch</i>	91	1%
eigener Unterricht; davon:	2921	33%
<i>Anweisungen</i>	999	11%
<i>Erfahrungen</i>	738	8%
<i>Korrekturen</i>	130	2%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	188	2%
<i>Organisatorisches</i>	83	1%
<i>Planung</i>	659	8%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	124	1%
Themen zu Unterricht	1145	13%
schulische Themen; davon:	983	11%
<i>allgemein</i>	495	5%
<i>Eltern</i>	66	1%
<i>Lehrerrolle</i>	108	1%
<i>Lehrplan und Richtlinien</i>	52	1%
<i>Schüler</i>	262	3%
Literatur; davon:	533	6%
<i>allgemein</i>	335	4%
<i>namentlich</i>	198	2%
Pädagogik	373	4%
Psychologie	226	3%
Geschichte und Politik	103	1%
Rechtliches; davon:	219	3%
<i>Gesetzestexte</i>	69	1%
<i>Probleme und Fälle</i>	150	2%
Probleme und Fragen der Referendare	381	4%
Bewertung	89	1%
Fachliches	330	4%
Arbeit im Hauptseminar	111	1%
Fälle und Beispiele	137	1%
Kolloquiumsthemen	182	2%
Inhaltsleer	395	5%
Sonstiges	184	2%
Gesamt	8874	100%

Tabelle 24: Gegenstände Gesamt

6.3.1.1 Ausbildung und Organisatorisches

Zur Kategorie *Ausbildung und Organisatorisches* wurden Themen zugeordnet, die Informationen über die Struktur und den Ablauf der Ausbildung, insbesondere über den Referendarstatus, über die Prüfung oder die Unterrichtsbesuche beinhalteten. Insgesamt 6% aller genannten Gegenstände wurden dieser Kategorie zugeordnet (s. Tabelle 24, S. 154), sie unterteilt sich in folgende Unterkategorien:

Ausbildung und Organisatorisches	Anzahl	Anteil in %
Allgemein	261	47%
Prüfungsbestandteile	210	37%
Unterrichtsbesuche	91	16%
Gesamt	562	100%

Tabelle 25: Ausbildung und Organisatorisches mit Unterkategorien

Da sich bei der Kombination dieses Gegenstandes mit den Tätigkeiten keine Besonderheiten in den Unterkategorien zeigen, habe ich in der folgenden Tabelle die Verteilung der Tätigkeiten nur für die gesamte Kategorie und nicht für die einzelnen Unterkategorien aufgeführt.

Tätigkeit	Ausbildung und Organisatorisches Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	164	36%
<i>austauschen</i>	96	21%
<i>feststellen</i>	51	11%
<i>fragen</i>	11	3%
<i>vortragen</i>	6	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	7	1%
Vermittlung und Aufnahme	41	9%
Kritik und Beratung	17	4%
Probleme haben und Hilfe bekommen	17	4%
wahrnehmen	29	6%
Produktion	16	4%
Material austeilen und bekommen	11	2%
Reflexion und Analyse	15	3%
arbeiten	2	<1%
üben	15	3%
beurteilen	1	<1%
allgemeine Vorbereitung	11	2%
Inhaltsleer	62	14%
Sonstige	51	11%
Gesamt	459	100%

Tabelle 26: Ausbildung und Organisatorisches mit Tätigkeiten

Über *Ausbildung und Organisatorisches* wird im Wesentlichen *kommuniziert* (36%), vor allen Dingen als *Austausch* oder in *feststellenden Äußerungen*. Auffallend sind außerdem noch die hohe Anzahl von *inhaltsleeren* Tätigkeiten (14%) und von *sonstigen* Tätigkeiten (11%).

Auch bei der Betrachtung der Situationen, in denen *Ausbildung und Organisatorisches* vorkommt, zeigen sich keine auffälligen Unterschiede in den Unterkategorien, so dass ich auch hier in der Tabelle die gesamte Kategorie ohne Aufschlüsselung der Unterkategorien darstellen werde. In folgenden Situationen kommt *Ausbildung und Organisatorisches* vor:

Situationen	Ausbildung und Organisatorisches Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon:	256	46%
<i>Hauptseminar</i>	223	40%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	13	2%
<i>Psychologie-Seminar</i>	7	2%
<i>GStB</i>	1	<1%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	12	2%
Fachseminar	44	8%
Kompaktveranstaltung	12	2%
Seminar	35	6%
angeleiteter Unterricht	4	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	4	1%
Hospitation	4	1%
Ako-Sitzung	12	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	10	2%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	19	3%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	3	<1%
Schule	80	14%
privat	34	6%
Vorbereitung Prüfung	9	2%
Kolloquium	4	1%
unklar	11	2%
Sonstige	19	3%
Gesamt	560	100%

Tabelle 27: Ausbildung und Organisatorisches in den verschiedenen Situationen

Schon in der Beschreibung der Situationen zeigte sich, dass der Gegenstand *Ausbildung und Organisatorisches* offenbar eine Besonderheit des *Hauptseminars* in Nordrhein-Westfalen ist (s. S. 72). Dieser Eindruck bestätigt sich hier, denn das ist die Situation, in der dieser Gegenstand deutlich am häufigsten vorkommt (40%); in den anderen Veranstaltungen des *Allgemeinen Seminars* spielt er keine Rolle. Etwas seltener kommt *Ausbildung und Organisatorisches* auch in der *Schule* (14%) und im *Fachseminar* (8%) vor. Im *Hauptseminar* und in der *Schule* werden meistens *allgemeine organisatorische* Gegenstände und *Prüfungsbestandteile* bearbeitet; im *Fachseminar* hingegen spielen *allgemeine organisatorische* Gegenstände kaum eine Rolle, hier geht es vor allen Dingen um Informationen für die *Unterrichtsbesuche*.

Für ein Drittel der Gegenstände werden auch Referenzen genannt, deren Verteilung aus der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

Referenz	Ausbildung und Organisatorisches Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	26	14%
Erfahrungen der Referendare	2	<1%
Externe	5	3%
Fachseminarleiter	28	15%
Leiter des Allgemeinen Seminars	50	27%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	10	5%
Literatur	7	4%
Material	0	0%
Mentor	12	6%
Mitreferendare	38	20%
Private Personen	0	0%
Schulleitung	9	5%
Sonstige Seminar	2	<1%
Studium der Referendare	0	0%
Gesamt	189	100%

Tabelle 28: Referenzen für den Gegenstand Ausbildung und Organisatorisches

Die Verteilung der Referenzen entspricht etwa der Verteilung des Gegenstands auf die Situationen (s. S. 157): am häufigsten wird der *Leiter des Allgemeinen Seminars* als Referenz genannt, der *Ausbildungskordinator*, die *Lehrerkollegen* und die *Schulleitung* sind als Referenz hauptsächlich in der Situation *Schule* zuständig und auch der *Fachseminarleiter* wird als Referenz genannt. Eine interessante Häufung findet sich bei der Referenz *Mitreferendare* (20%), sie werden vor allem für den Ablauf und die Struktur der Prüfung genannt und zwar in verschiedenen Situationen in Seminar und Schule.

6.3.1.2 Eigener Unterricht

In diese Kategorie wurden alle Themen eingeordnet, die mit Unterricht zu tun haben, den die Referendare real erlebt haben, d.h. entweder selbst unterrichtet haben, hospitiert haben oder den sie vorbereitet und geplant haben (s. Kapitel 6.1.2, S. 65 ff.). In einem Drittel aller Normalsätze insgesamt findet sich der Gegenstand *eigener Unterricht*. Damit ist der *eigene Unterricht* der mit Abstand am häufigsten genannte Gegenstand (s. Tabelle 24, S. 154). Diese Kategorie enthält daher vergleichsweise viele Unterkategorien, die hier jeweils gesondert beschrieben werden, da es große Unterschiede zwischen ihnen gibt. Die zahlenmäßig sehr großen Unterkategorien konnten inhaltlich noch weiter untergliedert werden, auch das wird im Folgenden, wo nötig, näher be-

schrieben. Aus der folgenden Tabelle wird ersichtlich, wie sich die gesamte Gegenstandskategorie untergliedert:

eigener Unterricht	Anzahl	Anteil in %
Anweisungen	999	34%
Erfahrungen	738	25%
Korrekturen	130	5%
eigene Unterrichtsmaterialien	188	6%
Organisatorisches	83	3%
Planung	659	23%
Sonstiger Unterricht	124	4%
Gesamt	2921	100%

Tabelle 29: eigener Unterricht mit Unterkategorien

Eigener Unterricht – Anweisungen

Ein Drittel der Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* lassen sich in die Unterkategorie *Anweisungen* zuordnen. In gut der Hälfte der Fälle wird der Gegenstand nicht genauer benannt als ‚Unterricht des Referendars‘,³⁰⁵ wenn genauere Inhalte benannt werden, um die es bei diesen Anweisungen geht, sind es vor allem die folgenden: Struktur und Aufbau der Unterrichtsstunde, Alternativen und Verbesserungsvorschläge, Umgang des Referendars mit den Schülern, Methodik, Gesprächsführung, Fachliches, Schwächen im Unterricht des Referendars und der Unterrichtsentwurf.

³⁰⁵ Über ein Kürzel in der Bezeichnung der Unterkategorien von ‚Eigener Unterricht‘ wurde jeweils vermerkt, ob es sich um eine Anweisung (A) zum oder um Erfahrungen (E) aus dem eigenen Unterricht handelt.

Tätigkeit	Anweisungen Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	380	43%
<i>austauschen</i>	137	16%
<i>feststellen</i>	188	21%
<i>fragen</i>	53	6%
<i>vortragen</i>	2	<1%
unterrichtliche Tätigkeiten	9	1%
Vermittlung und Aufnahme	39	4%
Kritik und Beratung	167	19%
Probleme haben und Hilfe bekommen	10	1%
wahrnehmen	93	11%
Produktion	25	3%
Material austeilen und bekommen	4	1%
Reflexion und Analyse	17	2%
arbeiten	2	<1%
üben	2	<1%
beurteilen	13	1%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	65	7%
Sonstige	55	6%
Gesamt	881	100%

Tabelle 30: Anweisungen zum eigenen Unterricht mit Tätigkeiten

Die *Anweisungen zum eigenen Unterricht* werden vor allen Dingen verbal vermittelt, *kommuniziert* (43%), meistens über *Feststellungen* (21%), seltener über *Austausch* (16%). Die *feststellenden* Äußerungen werden fast ausschließlich von den Ausbildern getätigt, beim *Austauschen* sind zu zwei Dritteln die Referendare und zu einem Drittel die Ausbilder beteiligt. Eine im weitesten Sinne ebenfalls kommunikative Tätigkeit, die häufig in Verbindung mit *Anweisungen zum eigenen Unterricht* genannt wird, ist *Kritik und Beratung* (19%), hier meistens ‚kritisieren‘, und ‚Tipps oder Rückmeldung geben‘.

Situationen	Anweisungen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	3	<1%
Fachseminar	20	2%
Kompaktveranstaltung	1	<1%
Seminar	5	1%
angeleiteter Unterricht	79	8%
eigenverantwortlicher Unterricht	5	1%
Hospitation	2	<1%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	390	39%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	328	33%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	56	6%
Schule	57	6%
Privat	16	2%
Vorbereitung Prüfung	1	<1%
Kolloquium	0	0%
unklar	11	1%
Sonstige	25	1%
Gesamt	999	100%

Tabelle 31: Anweisungen zum eigenen Unterricht in den verschiedenen Situationen

Anweisungen zum eigenen Unterricht kommen vor allen Dingen in der *informellen* und der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* vor (39% bzw. 33%). Das ist wenig überraschend, da ein wesentlicher Zweck dieser Nachbesprechung darin besteht, dass die Ausbilder den Referendaren Hinweise, Kritik und Verbesserungsmöglichkeiten zu ihrem Unterricht geben. In der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* kommen nur noch selten *Anweisungen* vor (6%). Das hängt auch mit den normativen Vorgaben für diese Situation zusammen, denn in dieser Nachbesprechung sollen die Referendare möglichst eigenständig ihren Unterricht darstellen und reflektieren (s. den Report und die Analyse der Normalsätze zu dieser Situation Kapitel 6.2.1 S. 104 ff. bzw. Kapitel 6.2.2.8, S. 140 ff.). Außer in den Unterrichtsnachbesprechungen kommen *Anweisungen zum eigenen Unterricht* noch im *angeleiteten Unterricht* (8%) vor. Wenn im *angeleiteten Unterricht* direkt *Anweisungen* zum Unterricht des Referendars gegeben werden, ist die Situation der informellen Unterrichtsnachbesprechung ähnlich; es wird in der Praxis des *angeleiteten Unterrichts* manchmal nicht deutlich zwischen Unterrichts- und Besprechungssituation getrennt und es wird gelegentlich eine Anweisung während des noch laufenden angeleiteten Unterrichts gegeben (vgl. S. 140). In ca. 70% der Fälle wird zu den *Anweisungen zum eigenen Unterricht* auch eine Referenz genannt. Trivialer Weise kommen hier fast ausschließlich die an den *informellen* und *offiziellen Unterrichtsnachbesprechungen* beteiligten Ausbilder vor: zu jeweils ca. einem Drittel der Ausbildungs-

lehrer und der *Fachseminarleiter* und, mit knapp 16% etwas seltener, der *Leiter des Allgemeinen Seminars*³⁰⁶ (s. Tabelle A 17, S. 304).

Eigener Unterricht – Erfahrungen

Ein Viertel der Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* lässt sich der Unterkategorie *Erfahrungen* zuordnen (s. Tabelle 29, S. 159). Ähnlich wie schon bei den *Anweisungen* (s. S. 159) werden ca. 60% der Gegenstände nur allgemein als ‚Unterricht der Referendare‘³⁰⁷ bezeichnet, Inhalte die genauer benannt werden, sind vor allem Disziplinschwierigkeiten (10%) sowie Arbeitsformen, fachliche Inhalte, Verbesserungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht, Probleme und Schwierigkeiten, Ziele und die Schüler. Aus der folgenden Tabelle geht hervor, wie die *eigenen Unterrichtserfahrungen* bearbeitet werden:

Tätigkeit	Erfahrungen Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	300	45%
<i>austauschen</i>	52	8%
<i>feststellen</i>	176	26%
<i>fragen</i>	64	10%
<i>vortragen</i>	8	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	79	12%
Vermittlung und Aufnahme	18	3%
Kritik und Beratung	9	1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	34	5%
wahrnehmen	2	<1%
Produktion	22	3%
Material austeilen und bekommen	1	<1%
Reflexion und Analyse	130	19%
arbeiten	5	1%
üben	18	3%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	34	5%
Sonstige	16	2%
Gesamt	668	100%

Tabelle 32: Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht mit Tätigkeiten

³⁰⁶ Nur in Nordrhein-Westfalen macht der Leiter des Allgemeinen Seminars auch Unterrichtsbesuche; in Bayern und Baden-Württemberg übernehmen dies von Seminarseite ausschließlich die Fachseminarleiter. s. auch S. 134

³⁰⁷ Siehe oben, S. 149; über ein Kürzel in der Bezeichnung der Unterkategorien von ‚Eigener Unterricht‘ wurde jeweils vermerkt, ob es sich um eine Anweisung (A) zum oder um Erfahrungen (E) aus dem eigenen Unterricht handelt.

Wie in der Tabelle sichtbar wird, werden die *Erfahrungen* aber eher im Nachhinein *verbal* oder *reflektierend* bearbeitet als während des *Unterrichtens*. Wie schon die *Anweisungen zum eigenen Unterricht* werden auch die *Erfahrungen* hauptsächlich durch *Kommunikation* bearbeitet (45%), am häufigsten kommen sie zusammen mit *feststellenden* Äußerungen vor (26%). Es sind ausschließlich die Referendare, die diese feststellenden Äußerungen über die Erfahrungen in ihrem eigenen Unterricht treffen. *Fragen* zu diesen *Erfahrungen* (10%) stellen die Prüfer oder der Fachseminarleiter. Die Unterrichtserfahrungen werden aber nicht nur *kommuniziert*, sondern auch *reflektiert und analysiert* (19%) und zwar ebenfalls ausschließlich von den Referendaren. Trivialerweise machen die Referendare zu einem geringen Teil über ihr *Unterrichten* selbst und über die *Unterrichtsvorbereitung Unterrichtserfahrungen* (12%), denn bei diesen Tätigkeiten setzen sie sich direkt und besonders intensiv mit ihrem eigenen Unterricht auseinander. Die folgende Tabelle macht die Verteilung des Gegenstands auf die verschiedenen Situationen deutlich.

Situationen	Erfahrungen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	21	3%
Fachseminar	24	3%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	5	1%
angeleiteter Unterricht	50	7%
eigenverantwortlicher Unterricht	120	16%
Hospitation	1	<1%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	43	6%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	113	15%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	201	27%
Schule	32	4%
Privat	55	8%
Vorbereitung Prüfung	4	1%
Kolloquium	47	6%
unklar	9	1%
Sonstige	13	2%
Gesamt	738	100%

Tabelle 33: Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht in den verschiedenen Situationen

Die *Erfahrungen* kommen vor allen Dingen in den Unterrichtsnachbesprechungen vor, hier vor allem in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* (27%) und in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* (15%). Das sind eben diejenigen Besprechungssituationen, in denen der Referendar möglichst eigenständig über seinen Unterricht reflektieren und sprechen soll. In der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* spielen die eigenen *Erfahrungen* noch keine so große Rolle, hier stehen die *Anweisungen* und die Beratung durch den Ausbildungslehrer im Vordergrund und der Referendar ist noch nicht so stark gefordert, die eigenen *Erfahrungen* zu reflektieren (s. S. 140). Wie aus der Verteilung der Tätigkeiten schon sichtbar wurde, sind die Erfahrungen auch in den Situationen, in denen der Referendar selbst unterrichtet, Gegenstand: im *eigenverantwortlichen Unterricht* (16%) noch häufiger als im *angeleiteten* (7%).

In nur knapp 40% der Normalsätze wurde eine Referenz für diesen Gegenstand genannt, das sind in 79% der Fälle die *Erfahrungen der Referendare*. Selten werden der *Fachseminarleiter*, die *Lehrerkollegen* oder die *Mitreferendare* als Referenz genannt, überwiegend in solchen Fällen, in denen sich die Referendare Hilfe oder Informationen zu den *eigenen Unterrichtserfahrungen* erbeten haben oder sich darüber austauschen (s. Tabelle A 18, S. 305).

Eigener Unterricht - Korrekturen

In die Unterkategorie *Korrekturen* lassen sich 5% der Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* zuordnen (s. Tabelle 29, S. 159). In 76% der Fälle bezeichnet der Gegenstand das Instrument zur Leistungserhebung (,Klassenarbeit', ,Klausur', ,Test' etc.), in 13% der Fälle ,Korrekturen des Referendars' und in ca. 11% die ,Notengebung' als ein Teil der Korrekturarbeit. Dieser Gegenstand wird in erster Linie mit der Tätigkeit *korrigieren* bearbeitet (52%), daneben spielt sehr selten noch *Kommunikation* (20%), meistens das *Austauschen* eine Rolle (s. Tabelle A 19, S. 306). Dieser *Austausch* findet überwiegend zwischen dem Referendar und dem Ausbildungslehrer oder sonstigen Lehrerkollegen statt. Aus der folgenden Tabelle wird ersichtlich, in welchen Situationen der Gegenstand *Korrektur* vorkommt.

Situationen	Korrekturen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	0	0%
Fachseminar	1	1%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	0	0%
angeleiteter Unterricht	8	6%
eigenverantwortlicher Unterricht	20	15%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	16	12%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	1	1%
Schule	38	29%
privat	41	32%
Vorbereitung Prüfung	0	0%
Kolloquium	4	3%
unklar	1	1%
Sonstige	0	0%
Gesamt	130	100%

Tabelle 34: Eigener Unterricht – Korrekturen in den verschiedenen Situationen

Etwa gleich häufig ist er in den Situationen *Privat* (32%) und *Schule* (29%) zu finden; *privat* ist es vor allen Dingen das Korrigieren und das Vorbereiten der Klassenarbeiten, in der *Schule* und in der ebenfalls vertretenen *informellen Unterrichtsnachbesprechung* (12%) ist es vor allem das Vorzeigen der Klassenarbeiten und Korrekturen sowie das Besprechen mit dem Ausbildungs- oder sonstigen Lehrern. Außerdem kommen die *Korrekturen* auch noch im *eigenverantwortlichen Unterricht* (15%) vor, wo sie Teil der Aufgaben sind, die der Referendar als voll verantwortlicher Fachlehrer zu übernehmen hat.

In 40% der Fälle werden Referenzen zu diesem Gegenstand angegeben. Es werden fast ausschließlich die Lehrer an der Schule genannt, meistens der zuständige Ausbildungslehrer (83%), seltener sonstige Lehrerkollegen.

Eigener Unterricht – eigene Unterrichtsmaterialien

In die Unterkategorie *eigene Unterrichtsmaterialien* lassen sich 6% der Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* zuordnen (s. Tabelle 29, S. 159). In der Hälfte der Fälle wird der Gegenstand nur allgemein als ‚(eigenes) Unterrichtsmaterial‘ bezeichnet, wenn genauere Inhalte benannt werden, sind es z.B. Hausaufgaben, Arbeitsblätter oder Tafelbilder und Folien.

Die *eigenen Unterrichtsmaterialien* werden vor allem im Rahmen der Tätigkeit *Unterricht vorbereiten* (50%) erstellt, zu etwa gleichen Anteilen werden sie außerdem noch mit den Tätigkeiten

Material austeilen und bekommen – hier genauer Unterrichtsmaterialien – oder mit *Kommunikation* und *Produktion* bearbeitet (s. Tabelle A 20, S. 307). *Kommunikation* heißt hier meist, dass die Referendare sich mit ihren Mitreferendaren oder dem Ausbildungslehrer austauschen, unter *Produktion* ist hier die Herstellung verschiedener Arbeitsmaterialien zu verstehen. Die *eigenen Unterrichtsmaterialien* kommen vor allen Dingen in der Situation *privat* vor (68%) (s. Tabelle A 21, S. 308).

In nur 25% der Fälle werden für diesen Gegenstand Referenzen angegeben, hier lassen sich keine deutlichen Schwerpunkte in den Häufigkeiten ausmachen; *Fachseminarleiter*, *Lehrerkollegen*, *Ausbildungslehrer*, *Mitreferendare* und *allgemeine Literatur* werden etwa gleich häufig genannt.

Eigener Unterricht – Organisatorisches

Diese Unterkategorie ist mit nur 3% aller Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* die kleinste (s. Tabelle 29, S. 159). Neben der allgemeinen Erwähnung ‚Organisatorisches den eigenen Unterricht betreffend‘ werden noch die Zuteilung bestimmter Klassen und Kurse (meistens für die Prüfungsstunde) und die Organisation der Stundenpläne genannt. In einem Drittel der Fälle werden diese *organisatorischen* Details verbal verhandelt, *kommuniziert*, darüber hinaus werden sie in einem Viertel der Fälle mit *sonstigen* Tätigkeiten bearbeitet, hier kommt besonders häufig die Tätigkeit ‚(aus)suchen‘ vor. Weitere Schwerpunkte lassen sich in der Verteilung der Tätigkeiten nicht ausmachen. *Organisatorisches* wird vor allem in der *Schule* (44%), dem *angeleiteten* und *eigenverantwortlichen Unterricht* (zusammen ca. 23%) und *privat* (20%) bearbeitet. Referenzen werden kaum genannt, daher können dazu keine Angaben gemacht werden.

Eigener Unterricht – Planung

In die Unterkategorie *Planung* lassen sich 23% der Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* zuordnen (s. Tabelle 29, S. 159). In der Hälfte der Fälle wird der Gegenstand nur allgemein als ‚Planung eigener Unterrichtsstunden oder -reihen‘ bezeichnet, wenn genauere Inhalte genannt werden, sind es Stoffverteilungspläne und Langzeitplanungen, einzelne Unterrichtsthemen, Verlaufspläne, Ziele, Arbeitsformen oder der Unterrichtseinstieg.

Die *Planung des eigenen Unterrichts* wird meistens mit der Tätigkeit *Unterricht vorbereiten* erledigt (50%). Darüber hinaus spielen nur noch die *kommunikativen* Tätigkeiten (18%) eine Rolle (s. Tabelle A 22, S. 309). Aus der folgenden Tabelle wird ersichtlich, in welchen Situationen der Gegenstand *Planung* vorkommt.

Situationen	Planung Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	2	<1%
Fachseminar	44	7%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	10	2%
angeleiteter Unterricht	26	4%
eigenverantwortlicher Unterricht	10	2%
Hospitation	1	<1%
Ako-Sitzung	2	<1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	49	7%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	15	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	27	4%
Schule	56	9%
privat	390	59%
Vorbereitung Prüfung	1	<1%
Kolloquium	1	<1%
unklar	17	3%
Sonstige	8	1%
Gesamt	659	100%

Tabelle 35: Planung des eigenen Unterrichts in den verschiedenen Situationen

Trivialer Weise ist er am häufigsten in der Situation *Privat* zu finden (59%), in der die Unterrichtsvorbereitung typischerweise stattfindet. Sehr viel seltener findet man die *Planung* aber auch in anderen Situationen wie der *Schule* (9%) und der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* (7%), wo sie meistens gemeinsam mit den (Ausbildungs-)Lehrern oder seltener mit Mitreferendaren bearbeitet wird.

In nur ca. 28% wird zum Gegenstand *Planung* eine Referenz genannt. Meistens ist dies der *Ausbildungslehrer* (31%), aber auch die *Mitreferendare* (21%), sonstige *Lehrerkollegen* oder der *Fachseminarleiter* (jeweils 14%) kommen vor (s. Tabelle A 23, S. 310).

Eigener Unterricht – sonstiger Unterricht

In die Unterkategorie *sonstiger Unterricht* lassen sich 4% der Normalsätze mit dem Gegenstand *eigener Unterricht* zuordnen (s. Tabelle 29, S. 159). Hier wurden alle Unterrichtserfahrungen der Referendare eingeordnet, die sie nicht in ihrem eigenen Unterricht, sondern in dem der Lehrerkollegen oder des Ausbildungslehrers (33%), der Fachleiter (28%), der Mitreferendare (11%) oder in Hospitationen allgemein (28%) machen.

Die Tätigkeit, mit der dieser Gegenstand vor allen Dingen bearbeitet wird, ist *wahrnehmen* (47%), hier meistens ‚(an)sehen‘ oder ‚hospitieren‘. Selten wird über den *sonstigen Unterricht geredet*

(17%). Der Gegenstand kommt am häufigsten in der *Hospitation* (41%) und im *Fachseminar* (31%) vor (s. Tabelle A 24, S. 311). Bei dem Unterricht, den die Referendare im Rahmen des *Fachseminars* besuchen, handelt es sich in allen Fällen um Unterricht des Fachseminarleiters. Überwiegend handelt es sich hier um die sogenannte Intensivphase des Fachseminars in Nordrhein-Westfalen zu Beginn der Ausbildung (s. Kapitel 4.2, S. 28 und den Report über das Fachseminar ab S. 85). Referenzen werden kaum genannt, daher können dazu keine Angaben gemacht werden.

6.3.1.3 Themen zu Unterricht

Themen zu Unterricht ist mit 13% der Gegenstand, der nach dem eigenen Unterricht von allen Gegenständen am häufigsten genannt wird (s. Tabelle 24, S. 154). In Abgrenzung zum eigenen Unterricht werden hier alle Gegenstände kategorisiert, die sich mit Unterricht als abstraktem, theoretischem Thema beschäftigen und sich nicht auf eine konkrete Unterrichtserfahrung der Referendare beziehen (s. Kapitel 6.1.2, S. 65). Diese mit 1145 Gegenstandsnennungen sehr große Kategorie wurde in folgende Unterkategorien unterteilt:

Themen zu Unterricht	Anzahl	Anteil in %
Unterricht allgemein	117	10%
Methoden und Arbeitsformen	224	20%
Leistungsbewertung	185	16%
Disziplin	167	15%
Unterrichtsplanung	92	8%
Klassenarbeiten und deren Korrektur	88	8%
Medien	54	5%
Unterrichtsinhalte	37	3%
(Unterrichts)Material	37	3%
Die Klasse	36	3%
Struktur Unterrichtsstunde/-reihe	35	3%
Ziele	16	1%
Sonstige	57	5%
Gesamt	1145	100%

Tabelle 36: Themen zu Unterricht mit Unterkategorien

Ich werde im Folgenden die Tätigkeiten, mit denen die *Themen zu Unterricht* bearbeitet werden, für die gesamte Kategorie und nicht für jede Unterkategorie einzeln beschreiben. Ein recht einheitliches Bild der gesamten Kategorie bei der Verteilung der Tätigkeiten rechtfertigt dieses Vorgehen, wobei auffällige Abweichungen und Besonderheiten in den einzelnen Unterkategorien beschrieben werden. Vor allem bei den zahlenmäßig kleinen Unterkategorien ist es teilweise nicht mehr möglich, sinnvolle Aussagen über die Verteilung der Tätigkeiten zu machen.

Die Themen zu Unterricht sind ein Gegenstand, über den man sich vor allen Dingen *austauscht* (16%) und über den man *Feststellungen* trifft (12%)³⁰⁸ oder der im weitesten Sinne unterrichtet, d.h. *vermittelt* und *aufgenommen* wird (12%). Auffällig ist außerdem ein sehr hoher Anteil an *inhaltsleere* Tätigkeiten (25%).³⁰⁹ Im Folgenden gebe ich eine kurze Übersicht über die Besonderheiten der jeweiligen Unterkategorien (s. Tabelle A 25, S. 312):

- In der Unterkategorie *Unterricht allgemein* ist der Anteil der *vermittelnden und aufnehmenden* Tätigkeiten besonders hoch (30% im Vergleich zu 12% der gesamten Kategorie); vor allem die *Vermittlung* dieses Themas kommt deutlich häufiger vor (22%) als in der gesamten Kategorie (7%). Diese *Vermittlung* findet in den verschiedenen Veranstaltungen des Seminars durch die jeweils zuständigen Ausbilder statt.
- Bei den *Methoden* fällt auf, dass der Anteil der *inhaltsleeren* Tätigkeiten noch höher ist (34,4%) als in der gesamten Kategorie (25,3%). Außerdem kommt hier die Tätigkeit *üben* mit einem geringen Anteil vor (11%): Hier ist in allen Fällen vom Ausprobieren verschiedener Methoden aus den Veranstaltungen des Seminars die Rede, die die Referendare in ihrem Unterricht verwenden können.
- Bei der *Leistungsbewertung* macht die *Kommunikation* einen noch höheren Anteil aus (42% gegenüber 34% in der gesamten Kategorie); zu diesem Thema werden auch *Fragen* gestellt (12%); *Fragen* spielt in der Kategorie als Tätigkeit insgesamt keine Rolle.
- Auch bei dem Thema *Disziplin* ist der Anteil an *kommunikativen* Tätigkeiten deutlich höher (44%) als in der Kategorie insgesamt, hier liegt der deutliche Schwerpunkt auf dem *Austausch* (24%).
- Bei der *Unterrichtsplanung* sind *Vermittlung und Aufnahme* von besonders großer Bedeutung (28% gegenüber 12% in der gesamten Kategorie).

Ausgehend von der Verteilung aller *Themen zu Unterricht* über die Situationen werde ich die Besonderheiten für die Unterkategorien beschreiben, denn einzelne Themen weichen in der Verteilung auf die Situationen vom Bild der gesamten Kategorie ab. *Themen zu Unterricht* insgesamt kommen vor allen Dingen im *Allgemeinen Seminar* (40%) und im *Fachseminar* (23%) vor, etwas seltener im *Kolloquium* (9%). In vielen Unterkategorien spiegelt sich dieses Bild wider, es gibt aber auch Abweichungen. Generell bleibt es aber dabei, dass die hauptsächlichen Häufigkeiten sich zwischen dem *Allgemeinen Seminar* und dem *Fachseminar* verteilen: (s. Tabelle A 26, S. 313)

- Folgende Themen kommen mit einem deutlichen Schwerpunkt (zwischen 40% und 56%) jeweils im *Allgemeinen Seminar* vor und spielen im *Fachseminar* eine eher geringe Rolle (13% und weniger): *Methoden*, *Leistungsbewertung*, *Disziplin*, *Medien*, *die Klasse* und *Sonstiges*.
- Bei folgenden Themen verhält es sich eher umgekehrt, sie werden häufiger im *Fachseminar* (zwischen ca. 43% und 62%) als im *Allgemeinen Seminar* (25% und weniger) genannt: *Unterrichtsplanung*, *Klassenarbeiten*, *Unterrichtsinhalte* und die *Unterrichtsstruktur*.
- Einen Häufigkeitsschwerpunkt sowohl im *Allgemeinen Seminar* als auch im *Fachseminar* haben die beiden Gegenstände *Unterricht allgemein* (jeweils 39%) und *Ziele* (*Allgemeines Seminar* 50% und *Fachseminar* 31%).
- In der *Schule* spielen folgende Themen eine Rolle: *Disziplin* (17%), *Unterrichtsmaterial* (13%) und *die Klasse* (11%).
- Die beiden Themen *Klassenarbeiten* und *Medien* kommen zu sehr geringen Anteilen jeweils auch in der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* vor (jeweils ca. 15%).

In ca. 25% der Normalsätze mit dem Gegenstand *Themen zu Unterricht* wird eine Referenz benannt. In gut einem Drittel ist dies der Fachseminarleiter (35%), seltener und mit etwa gleichen

³⁰⁸ *Kommunikation* wird insgesamt mit 34% am häufigsten in Kombination mit diesem Gegenstand genannt.

³⁰⁹ Hier sei erneut auf die häufig auftretende Kombination von *inhaltsleeren* Tätigkeiten mit genau benannten Gegenständen verwiesen. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.).

Häufigkeiten werden der Ausbildungslehrer (13%), der Hauptseminarleiter (13%) sowie die Lehrerkollegen (10%) genannt.

6.3.1.4 Schulische Themen

Schulische Themen machen 11% aller Gegenstände aus. In diese Kategorie wurden Themen eingeordnet, die sich im weitesten Sinne unter den Oberbegriff Schule zusammenfassen ließen (s. Kapitel 6.1.2, S. 65). Zur Erfassung der Bandbreite der hier genannten Themen wurden folgende Unterkategorien eingeführt:

Schulische Themen	Anzahl	Anteil in %
Allgemein	495	50%
Eltern	66	7%
Lehrerrolle	108	11%
Lehrpläne, Richtlinien	52	5%
Schüler	262	27%
Gesamt	983	100%

Tabelle 37: Schulische Themen mit Unterkategorien

Da es neben der Gemeinsamkeit, dass alle Unterkategorien mit dem Oberthema Schule zu tun haben, nur wenige Überschneidungen gibt, werde ich im Folgenden die Unterkategorien einzeln betrachten, wobei die beiden zahlenmäßig sehr kleinen Unterkategorien *Eltern* sowie *Lehrpläne und Richtlinien* nur kurz beschrieben werden.

Schulische Themen – Allgemein

Die Hälfte der Normalsätze mit dem Gegenstand *schulische Themen* wurde der Unterkategorie *Allgemein* zugeordnet. (s. Tabelle 37) Aufgrund der vielen Nennungen habe ich die Unterkategorie noch weiter untergliedert, wie aus der nächsten Tabelle ersichtlich wird:

Schulische Themen allgemein	Anzahl	Anteil in %
Schulalltag, Schulleben	135	27%
Außerunterrichtliches	99	20%
Klassenfahrten	60	12%
Konferenzen	55	11%
schulische Probleme	33	7%
Schulformen	18	4%
Schulabschlüsse	15	3%
Sonstige	80	16%
Gesamt	495	100%

Tabelle 38: Inhalte der Unterkategorie Schulische Themen allgemein

Hinter der Überschrift *Schulische Themen allgemein* verbergen sich Inhalte wie Schulalltag, Außerunterrichtliches (wie z.B. AGs, Projektwochen, Orchester, Schultheater, Schulfeste), Klassenfahrten (in diese Gruppe fallen auch Wandertage, Exkursionen und Ausflüge), diverse Konferenzen, schulische Probleme (die meistens nicht genauer bezeichnet werden als ‚Probleme in der Schule‘ oder ‚Schulschwierigkeiten‘), die verschiedenen Schulformen und Schulabschlüsse und diverse sonstige Themen, die sich nicht mehr zu größeren Gruppen zusammenfassen ließen (z.B. Schulentwicklung, Klassenleitung, Klassenbücher, Fortbildung in der Schule, Drogen- und Gewaltprävention, Hausaufgabenbetreuung, Klausuraufsicht, Nachmittagsbetreuung u. ä.).

Tätigkeit	Schulische Themen Allgemein Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	81	25%
<i>austauschen</i>	39	12%
<i>feststellen</i>	26	8%
<i>fragen</i>	13	4%
<i>vortragen</i>	3	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	102	32%
Vermittlung und Aufnahme	21	7%
Kritik und Beratung	3	1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	4	1%
wahrnehmen	4	1%
Produktion	8	2%
Material austeilen und bekommen	0	0%
Reflexion und Analyse	1	<1%
arbeiten	6	2%
üben	7	2%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	3	1%
Inhaltsleer	63	20%
Sonstige	16	5%
Gesamt	319	100%

Tabelle 39: Schulische Themen – Allgemein mit Tätigkeiten

Zu knapp einem Drittel werden die *allgemeinen schulischen Themen* mit *unterrichtlichen Tätigkeiten* bearbeitet, genauer gesagt handelt es sich bei diesen Tätigkeiten fast ausschließlich um *außerunterrichtliche Tätigkeiten* (wie z.B. ‚AG anbieten‘, ‚Aufsicht führen‘, ‚organisieren‘ oder ‚teilnehmen an‘). *Allgemeine schulische Themen* werden aber auch *kommuniziert* (25%), überwiegend über *Austausch* (12%) oder *feststellende Äußerungen* (8%). Auffällig ist bei der Verteilung der Tätigkeiten außerdem die relativ hohe Anzahl von *inhaltsleeren* Tätigkeiten (20%). Bei den *schulischen Themen allgemein* handelt es sich, wie aus Tabelle 38 sichtbar wird, um Gegenstände, die überwiegend sehr genau benannt werden können; die Kombination solcher Gegenstände mit *inhaltsleeren* Tätigkeiten ist recht typisch, wie die Auswertung der Tätigkeiten in Kapitel 4.4.2 zeigt (s. S. 225).

Situationen	Schulische Themen Allgemein Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	102	21%
Fachseminar	9	2%
Kompaktveranstaltung	17	3%
Seminar	11	2%
angeleiteter Unterricht	1	<1%
eigenverantwortlicher Unterricht	2	<1%
Hospitation	3	1%
Ako-Sitzung	54	11%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	1	<1%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	249	50%
privat	12	2%
Vorbereitung Prüfung	4	1%
Kolloquium	26	5%
unklar	4	1%
Sonstige	0	0%
Gesamt	495	100%

Tabelle 40: Schulische Themen Allgemein in den verschiedenen Situationen

Allgemeine schulische Themen werden vor allen Dingen in der *Schule* bearbeitet (50%), sowohl in der *Schule* allgemein, als auch in der *Ako-Sitzung* (11%), der systematischen Ausbildungsveranstaltung der Schulen in Nordrhein-Westfalen. Außerdem kommen sie nur noch im *Allgemeinen Seminar* (21%), genauer ist es hier meistens das *Hauptseminar*, vor.

Für nur 22% der *allgemeinen schulischen Themen* werden Referenzen benannt: In gut der Hälfte der Fälle ist dies der Ausbildungskoordinator; außer ihm kommt nur noch der Schulleiter nennenswert häufig vor (14%) (s. Tabelle A 28, S. 315). Die genannten Referenzen bestätigen noch einmal das Bild, dass sich schon bei der Betrachtung der Situationen ergab: Diese *allgemeinen schulischen Themen* werden vor allen Dingen dort, nämlich an der Schule bearbeitet, im Seminar kommen sie nur am Rande vor.

Schulische Themen – Eltern

Über die *Eltern* wird in den Interviews nur sehr selten etwas gesagt (s. Tabelle 37, S. 170). Meistens ist hier von Elterngesprächen, vom Elternsprechtag oder von Elternabenden die Rede, seltener z.B. von Elternbriefen, den Rechten von Eltern oder dem Umgang mit Eltern. Über diesen Gegenstand wird im Wesentlichen *gesprochen*, andere Tätigkeiten spielen keine nennenswerte Rolle. Bearbeitet wird das Thema *Eltern* vor allem in der *Schule* (37%), hier auch in der *Ako-Sitzung* (14%), aber auch im *Allgemeinen Seminar* (33%). Referenzen werden in dieser ohnehin schon kleinen Unterkategorie kaum genannt, daher können dazu keine Angaben gemacht werden.

Schulische Themen – Lehrerrolle

Ich habe diese Unterkategorie *Lehrerrolle* genannt, um deutlich zu machen, dass es hier nicht um z.B. die Lehrerkollegen an der Schule geht, sondern um *Lehrer sein* als Thema, mit dem sich die Referendare auseinandersetzen. 11% aller *schulischen Themen* sind dieser Unterkategorie zugeordnet (s. Tabelle 37, S. 170). Hier geht es vor allem um Tätigkeiten und Alltag eines Lehrers, um die Lehrerpersönlichkeit, um die Frage ‚Was ist ein guter Lehrer?‘ und um Funktionen eines Lehrers. Der Gegenstand *Lehrerrolle* wird über *Kommunikation* bearbeitet (28%), auffallend ist außerdem die hohe Anzahl von *inhaltsleeren* Tätigkeiten (37%).³¹⁰ Die *Lehrerrolle* ist vor allem im *Allgemeinen Seminar* Gegenstand (45%) und auch in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* (18%). Letzteres war nicht unbedingt zu vermuten, hier verbergen sich allgemeine Äußerungen über die Lehrerpersönlichkeit und das Lehrerverhalten, die die Referendare auf ihren eigenen Unterricht beziehen können oder sollen. Auch hier werden, ähnlich wie schon in der vorigen Unterkategorie nur so wenige Referenzen genannt, dass darüber keine Aussagen gemacht werden können.

Schulische Themen – Lehrpläne und Richtlinien

Dieser Gegenstand wurde hier und nicht in der Kategorie Literatur eingeordnet, weil es hier nicht um den realen Text ‚Lehrplan‘ geht, sondern um die Einrichtung des Lehrplans generell, um dessen Umsetzung oder um die Lehrplanentwicklung. Zu *Lehrplan oder Richtlinien* werden nur wenige Aussagen gemacht, nur 5% aller *schulischen Themen* (s. Tabelle 37, S. 170). Er wird im Wesentlichen über *Kommunikation* bearbeitet, meistens im *Fachseminar* oder im *Allgemeinen Seminar*; auch in der *Vorbereitung auf die Prüfung* und im *Kolloquium* spielt er eine geringe Rolle. Zu den Referenzen kann hier ebenfalls wegen zu weniger Nennungen keine Aussage gemacht werden.

Schulische Themen – Schüler

Neben den *allgemeinen schulischen Themen* sind die *Schüler* ein sehr häufig genannter Gegenstand bei den *schulischen Themen* (27%) (s. Tabelle 37, S. 170). Genauer geht es hier neben allgemeinen Nennungen zum Thema *Schüler* („Schüler“ oder „Verhalten von Schülern“) vor allen Dingen um auffällige und schwierige Schüler, um den Umgang des Referendars mit den Schülern, um die Mitarbeit von Schülern im Unterricht oder auch um Probleme von Schülern.

³¹⁰ Hier sei jeweils erneut auf den Umstand verwiesen, dass *inhaltsleere* Tätigkeiten besonders häufig in Verbindung mit Gegenständen vorkommen, die relativ genau benannt werden können. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.)

Tätigkeiten	Schulische Themen – Schüler Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	74	38%
<i>austauschen</i>	37	19%
<i>feststellen</i>	24	12%
<i>fragen</i>	12	6%
<i>vortragen</i>	1	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	4	2%
Vermittlung und Aufnahme	13	6%
Kritik und Beratung	6	3%
Probleme haben und Hilfe bekommen; davon:	36	19%
<i>Probleme haben</i>	30	15%
<i>Hilfe bekommen</i>	6	3%
wahrnehmen	12	6%
Produktion	7	4%
Material austeilen und bekommen	1	1%
Reflexion und Analyse	2	1%
arbeiten	2	1%
üben	3	1%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	27	14%
Sonstige	7	4%
Gesamt	194	100%

Tabelle 41: Schulische Themen – Schüler mit Tätigkeiten

Über *Schüler* wird fast ausschließlich *kommuniziert* (38%). Es wird aus den Tätigkeiten aber auch ersichtlich, dass die Referendare offenbar *Probleme* mit *Schülern* haben (15%). Hier kommen sehr verschiedene Probleme zur Sprache, z.B. schwierige Schüler allgemein, keine Beteiligung von Schülern im Unterricht, Mobbing unter Schülern, aber auch Probleme der Schüler selbst, mit denen sich die Referendare überfordert fühlen. Es findet sich bei diesem Gegenstand wiederum eine relativ hohe Anzahl von *inhaltsleeren* Tätigkeiten (s. Tabelle 41, S. 174).

Situationen	Schulische Themen – Schüler Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon	77	29%
<i>Hauptseminar</i>	26	10%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	25	9%
<i>Psychologie-Seminar</i>	23	9%
<i>GStB</i>	0	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	3	1%
Fachseminar	6	2%
Kompaktveranstaltung	2	1%
Seminar	5	2%
angeleiteter Unterricht	3	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	54	21%
Hospitation	5	2%
Ako-Sitzung	1	<1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	13	5%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	10	4%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	4	2%
Schule	44	17%
privat	15	6%
Vorbereitung Prüfung	1	<1%
Kolloquium	18	7%
unklar	3	1%
Sonstige	1	<1%
Gesamt	262	100%

Tabelle 42: Schulische Themen – Schüler in den verschiedenen Situationen

Der Gegenstand *Schüler* wird einerseits im *Allgemeinen Seminar* (29%), aber auch im *eigenverantwortlichen Unterricht* (21%) und in der *Schule* (17%) bearbeitet (s. Tabelle 42, S. 175). In drei Veranstaltungen des *Allgemeinen Seminars*, dem *Hauptseminar* sowie dem *Pädagogik- und Psychologieseminar* kommt dieser Gegenstand gleichermaßen häufig vor. Der *eigenverantwortliche Unterricht* ist der Ort, an dem die *Schüler* einen wesentlichen Teil der Realität darstellen, mit dem die Referendare sich auseinandersetzen müssen. Hier kommen auch die meisten der Tätigkeitsnennungen ‚*Probleme haben*‘ vor, diese Auseinandersetzung scheint also teilweise nicht einfach abzulaufen.

Für etwa 30% dieses Gegenstands werden Referenzen genannt, etwa gleich häufig (zwischen ca. 15% und 19%) sind das der Leiter des Allgemeinen Seminars, die Lehrerkollegen an der Schule, der Fachseminarleiter und der Ausbildungslehrer (s. Tabelle A 31, 318).

6.3.1.5 Literatur

Auch *Literatur* wird als Gegenstand der Arbeit im Studienseminar genannt (6% aller Gegenstände, s. Tabelle 24, S. 154), bei den Nennungen konnten *allgemeine* und *namentliche* Nennungen von *Literatur* unterschieden werden. Wie die folgende Tabelle zeigt, ist allerdings häufiger von *Literatur allgemein* die Rede³¹¹ und seltenere von *bestimmten* Texten oder Büchern.

Literatur	Anzahl	%
Allgemein	335	63%
Namentlich	198	37%
Gesamt	533	100%

Tabelle 43: Der Gegenstand Literatur

Namentlich werden meistens der ‚Leitfaden Schulpraxis‘ von Gislinde BOVET und Volker HUWENDIEK³¹² (50%) oder die Dillinger Akademieberichte für Pädagogik und Psychologie³¹³ (21%) genannt. Diese Berichte sind Reader, die von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Bayern für die Arbeit an den dortigen Studienseminaren herausgegeben werden. Außerdem werden noch einzelne Autorennamen oder Bücher genannt, wie z.B. Hilbert MEYER (mit den Titeln ‚Unterrichtsmethoden‘, ‚Was ist guter Unterricht?‘ und ‚Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung‘), Wolfgang KLAFKI, ‚Schule halten. Vom Abenteuer, Lehrer zu sein‘ von Otmar PREUß, ‚Große Pause! Nachdenken über Schule.‘ von Marga BAYERWALTES oder auch Hartmut VON HENTIG mit einzelnen Texten (s. die folgende Tabelle).

Literatur namentlich	Anzahl	%
Bovet/Huwendiek ‚Leitfaden Schulpraxis‘	100	50%
Dillinger Akademieberichte Pädagogik oder Psychologie	42	21%
H. Meyer	16	8%
Klafki	8	4%
‚Schule halten‘ (Preuß)	7	4%
‚Große Pause‘ (M. Baierwaltes)	6	3%
von Hentig	3	2%
Sonstige	16	8%
Gesamt	198	100%

Tabelle 44: Literatur namentlich mit Unterkategorien

³¹¹ Z.B. (Lehr)Buch, (Fach)Literatur, Materialien, Reader, Schulbuch oder einfach nur Text(e).

³¹² Bovet/Huwendiek (2004).

³¹³ Dillinger Akademiebericht Pädagogik (1999) und Dillinger Akademiebericht Psychologie (2004).

Tätigkeiten	Literatur Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	48	11%
unterrichtliche Tätigkeiten	27	6%
Vermittlung und Aufnahme	86	20%
Kritik und Beratung	2	<1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	2	<1%
wahrnehmen	24	5%
Produktion	27	6%
Material austeilen und bekommen	98	22%
Reflexion und Analyse	16	4%
arbeiten	26	6%
üben	0	0%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	3	1%
Inhaltsleer	33	7%
Sonstige	48	11%
Gesamt	440	100%

Tabelle 45: Literatur mit Tätigkeiten

Literatur ist offenbar ein wesentlicher Teil der Materialien, die *ausgeteilt oder erhalten* werden (22%), hier handelt es sich aber eher um *allgemeine Literatur* (hier vor allem ‚Texte‘, ‚Literaturlisten‘ oder ‚Materialien‘). *Literatur* wird auch *vermittelt oder aufgenommen* (20%), genauer ist hier von der Tätigkeit ‚(durch)lesen‘ die Rede.

Situationen	Literatur Anzahl	Anteil in %	Davon im Einzelnen	
			allgemein	namentlich
Allgemeines Seminar; davon:	216	40%	39%	44%
<i>Hauptseminar</i>	146	27%	27%	29%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	47	9%	8%	10%
<i>Psychologie-Seminar</i>	11	2%	1%	4%
<i>GStB</i>	3	1%	1%	<1%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	9	1%	2%	<1%
Fachseminar	34	6%	10%	1%
Kompaktveranstaltung	9	2%	1%	3%
Seminar	7	1%	1%	1%
angeleiteter Unterricht	3	1%	1%	0%
eigenverantwortlicher Unterricht	3	1%	1%	0%
Hospitation	0	0%	0%	0%
Ako-Sitzung	1	<1%	0%	1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	4	1%	1%	0%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	1	<1%	<1%	0%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%	0%	0%
Schule	5	1%	2%	0%
privat	87	16%	24%	4%
Vorbereitung Prüfung	142	27%	17%	43%
Kolloquium	12	2%	1%	2%
unklar	6	1%	1%	1%
Sonstige	3	1%	1%	0%
Gesamt	533	100%	100%	100%

Tabelle 46: Literatur in den verschiedenen Situationen

Vor allen Dingen für das *Allgemeine Seminar* wird häufig Literatur als Gegenstand angegeben (40% insgesamt), sowohl *allgemeine* als auch *namentliche*. Vor allen Dingen für die *Vorbereitung der Prüfung* wird mit *Literatur* (27%), hier auch mit *namentlich* genannter gearbeitet. Hierbei handelt es sich vor allen Dingen um den ‚Leitfaden Schulpraxis‘³¹⁴ und die Dillinger Akademieberichte³¹⁵. *Privat* allgemein wird ebenfalls mit *Literatur* gearbeitet (16%), in dieser Situation aber wiederum eher nicht namentlich benannt.

³¹⁴ Bovet/Huwendiek (2004).

³¹⁵ Dillinger Akademiebericht Pädagogik (1999) und Dillinger Akademiebericht Psychologie (2004).

6.3.1.6 Pädagogik und Psychologie

Diese beiden Kategorien werden hier in einem Kapitel betrachtet. Sie ähneln sich dadurch, dass sie jeweils genauere Inhalte aus einer Fachdisziplin enthalten. Sie enthalten im Vergleich mit den anderen Gegenstandsgruppen eher wenige Gegenstände, *pädagogische Themen* machen einen Anteil von 4%, *psychologische Themen* einen Anteil von 3% an allen Gegenständen aus (s. Tabelle 24, S. 154). Ich werde die beiden Kategorien zunächst inhaltlich durch die Darstellung der eingeführten Unterkategorien genauer erläutern.

Pädagogik	Anzahl	Anteil in %
allgemeine pädagogische Themen	130	35%
(allgemeine) Didaktik	67	18%
Kommunikation	61	16%
Erziehung	32	9%
Konflikte, Konfliktlösung	22	6%
spezielle Pädagogik	9	2%
Bildung	8	2%
Evaluation	8	2%
Lernstandserhebungen	7	2%
Sonstige	29	8%
Gesamt	373	100%

Tabelle 47: Pädagogik mit Unterkategorien

Ich habe die *pädagogischen Themen* hier sehr weit untergliedert und teilweise zu zahlenmäßig nicht mehr bedeutsamen Unterkategorien zusammengefasst, um die Bandbreite der Inhalte zu dokumentieren. Es werden vor allem allgemeine pädagogische Inhalte genannt, die nicht näher bezeichnet werden, daneben geht es um didaktische Themen, um Kommunikation, um Erziehung allgemein und speziellere Erziehungsmaßnahmen, um Konflikte und Konfliktlösung und sehr selten auch noch um spezielle Pädagogik (z.B. Theater- oder Museumspädagogik), Bildung und Bildungsziele, Evaluation und Lernstandserhebungen.

Psychologie	Anzahl	Anteil in %
allgemeine psychologische Themen	23	10%
Motivation	52	23%
Lernpsychologie	54	24%
Beratung	30	13%
Entwicklungspsychologie	26	12%
Gedächtnis	7	3%
Mobbing	7	3%
Sonstige	27	12%
Gesamt	226	100%

Tabelle 48: Psychologie mit Unterkategorien

Bei den *psychologischen Themen* wird wieder eine gewisse Anzahl nur allgemein bezeichnet, daneben kommen vor allem folgende Themen vor: Motivation (hier häufig Motivation von Schülern), Lernpsychologie (Lernen, verschiedene Lerntheorien), Beratung (meistens unter dem Ge-

sichtspunkt, dass Beratung ein Tätigkeitsfeld von Lehrern ist, z.B. bei der Beratung von Schülern), Entwicklungspsychologie (unter dem Gesichtspunkt der Besonderheiten verschiedener Alters- und Entwicklungsstufen, die die Schüler der Referendare durchlaufen), Gedächtnis und Mobbing.

Tätigkeiten	Pädagogik Anzahl	Anteil in %	Psychologie Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	67	28%	32	29%
unterrichtliche Tätigkeiten	0	0%	1	1%
Vermittlung und Aufnahme	41	17%	9	8%
Kritik und Beratung	6	3%	0	0%
Probleme haben und Hilfe bekommen	5	2%	3	3%
wahrnehmen	5	2%	2	2%
Produktion	6	3%	2	2%
Reflexion und Analyse	2	1%	0	0%
Material austeilen und bekommen	9	4%	4	4%
arbeiten	9	4%	3	3%
üben	5	2%	0	0%
beurteilen	0	0%	0	0%
allgemeine Vorbereitung	5	2%	1	1%
Inhaltsleer	75	31%	49	43%
Sonstige	2	1%	4	4%
Gesamt	237	100%	110	100%

Tabelle 49: Pädagogik und Psychologie mit Tätigkeiten

Pädagogische Themen werden entweder im weitesten Sinne *besprochen*, d.h. *kommuniziert* (28%) oder *vermittelt* bzw. *aufgenommen* (17%). Am häufigsten werden allerdings *inhaltsleere* Tätigkeiten genannt (31%) Die *psychologischen Themen* werden in sehr ähnlicher Weise bearbeitet mit dem Unterschied, dass *Vermittlung und Aufnahme* hier eine geringere Rolle spielen und die *inhaltsleeren* Tätigkeiten noch häufiger vertreten sind (43%)³¹⁶.

³¹⁶ Hier sei jeweils erneut auf den Umstand verwiesen, dass *inhaltsleere* Tätigkeiten besonders häufig in Verbindung mit Gegenständen vorkommen, die relativ genau benannt werden können. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.)

Situationen	Pädagogik Anzahl	Anteil in %	Psychologie Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon:	200	54%	138	61%
<i>Hauptseminar</i>	160	43%	61	27%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	32	9%	36	16%
<i>Psychologie-Seminar</i>	5	1%	41	18%
<i>GStB</i>	1	<1%	0	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	2	<1%	0	0%
Fachseminar	20	5%	10	4%
Kompaktveranstaltung	28	7%	5	2%
Seminar	8	2%	2	1%
angeleiteter Unterricht	2	<1%	0	0%
eigenverantwortlicher Unterricht	2	<1%	3	1%
Hospitation	1	<1%		0%
Ako-Sitzung	3	1%	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	2	<1%	3	1%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	12	3%	4	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%		0%
Schule	5	1%	4	2%
privat	8	2%	4	2%
Vorbereitung Prüfung	24	7%	11	5%
Kolloquium	38	10%	38	17%
unklar	9	2%	1	<1%
Sonstige	10	3%	3	1%
Gesamt	372	100%	226	100%

Tabelle 50: Pädagogik und Psychologie in den verschiedenen Situationen

Pädagogische und *psychologische Themen* werden nicht nur auf ähnliche Art und Weise, sondern auch in ähnlichen Situationen bearbeitet. Sie kommen hauptsächlich im *Allgemeinen Seminar* vor (*Pädagogik* 54%, *Psychologie* 61%): *Pädagogische Themen* vor allem im *Hauptseminar* (43%), *psychologische Themen* kommen in den drei Veranstaltungen *Hauptseminar* (27%), *Pädagogik-Seminar* (16%) und dem *Psychologie-Seminar* (18%) vor. Außer im *Allgemeinen Seminar* spielen diese Gegenstände im *Kolloquium* eine, wenn auch geringe Rolle (*Pädagogik* 10%, *Psychologie* 17%). Auffällig ist, dass diese Themen in der Schule oder im Unterricht der Referendare keinerlei Rolle spielen, ganz im Gegensatz zum Thema *Unterricht*, egal ob es sich um den *eigenen Unterricht* oder um die eher *theoretische Betrachtung von Unterricht* geht (vgl. S.

158 bzw. S. 168). Zu den *pädagogischen* und *psychologischen Themen* werden nur für 20% bzw. 10% der Gegenstände Referenzen genannt, daher können hierzu keine Aussagen gemacht werden.

6.3.1.7 Geschichte und Politik

Dieser Gegenstand ist eine Besonderheit des Bayrischen Studienseminars, 97% stammen aus Interviews mit Bayrischen Referendaren. Das hat mit dem Ausbildungsbestandteil *Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung* zu tun, den es nur in der Bayrischen Ausbildung gibt. 64% der *geschichtlichen* oder *politischen Themen* kommen auch dort vor, weitere 30% im *Kolloquium*, hier ebenfalls wieder ausschließlich in Bayern. Daher gibt es insgesamt nur relativ wenige Aussagen (1% aller Gegenstände) zu diesem Gegenstand (s. Tabelle 24, S. 154). *Geschichtliche* und *politische* Themen werden vor allem *verbal* bearbeitet (ca. 30%) oder *vermittelt* bzw. *aufgenommen* (ca.10%), mit 51% ist hier wieder die Anzahl der *inhaltsleeren* Tätigkeiten sehr hoch³¹⁷. Zu den Referenzen kann keine Aussage gemacht werden, da es kaum Angaben dazu gibt. Die folgende Aufschlüsselung der Unterkategorien macht den Inhalt der Kategorie *Geschichte und Politik* noch etwas deutlicher.

Geschichte und Politik	Anzahl	Anteil in %
Politik	16	15%
Geschichte	7	7%
Europa	13	12%
Wahlrecht	11	11%
Der Staat	11	11%
Ideologische Systeme	10	10%
Parlament in Deutschland	7	7%
Gesetze	11	11%
Sonstige	17	16%
Gesamt	103	100%

Tabelle 51: Geschichte und Politik mit Unterkategorien

6.3.1.8 Rechtliches

Rechtliche Themen machen nur einen sehr geringen Anteil, 3% aller Gegenstände aus (s. Tabelle 24, S. 154). Hier geht es um im weitesten Sinne um *rechtliche* Sachverhalte, genauer werden zu einem Drittel Gesetzestexte (z.B. ASchO, BASS, Beamtengesetze, Schulordnung) und zu zwei Dritteln *rechtliche* Probleme oder Fälle genannt.

Neben der allgemeinen Nennung *rechtlicher* Probleme und Fälle (z.B. ‚Rechtliche Sachen‘ oder ‚Recht des Lehrers‘) werden vor allen Dingen die Aufsicht, Versetzung und Notengebung sowie Beamtenrecht als rechtliche Fragestellungen genannt:

³¹⁷ Hier sei erneut auf die häufig auftretende Kombination von *inhaltsleeren* Tätigkeiten mit genau benannten Gegenständen verwiesen, wie sie auch hier vorliegt. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.)

Rechtliches - Probleme und Fälle	Anzahl	Anteil in %
Allgemein	76	51%
Aufsicht	48	32%
Versetzung, Notengebung	9	6%
Beamtenrecht	5	3%
Sonstige	12	8%
Gesamt	150	100%

Tabelle 52: Rechtliches – Probleme und Fälle mit Unterkategorien

Die *rechtlichen Probleme und Fälle* werden vor allen Dingen *besprochen* (48%), die *Gesetzestexte* werden ebenfalls *besprochen* (27%) oder *vermittelt bzw. aufgenommen* (31,7%). Bei beiden Gegenständen ist die Anzahl der *inhaltsleeren Tätigkeiten* wieder relativ hoch (22% bei den *Gesetzestexten* 26,7% bei den *Problemen und Fällen*)³¹⁸ (s. Tabelle A 32 S. 319).

³¹⁸ S. Fußnote 317, S. 172.

Situationen	Rechtliches – Gesetzestexte Anzahl	Anteil in %	Rechtliches – Probleme und Fälle Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon:	35	51%	92	61%
<i>Hauptseminar</i>	12	17%	56	37%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	0	0%	1	1%
<i>Psychologie-Seminar</i>	0	0%	0	0%
<i>GstB</i>	2	3%	0	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	21	31%	35	23%
Fachseminar	0	0%	1	1%
Kompaktveranstaltung	0	0%	0	0%
Seminar	0	0%	1	1%
angeleiteter Unterricht	0	0%	0	0%
eigenverantwortlicher Unterricht	0	0%	2	1%
Hospitation	0	0%	0	0%
Ako-Sitzung	16	23%	14	9%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%	0	0%
Offizielle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%	0	0%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%	0	0%
Schule	0	0%	10	7%
privat	0	0%	0	0%
Vorbereitung Prüfung	9	13%	2	1%
Kolloquium	9	13%	25	17%
unklar	0	0%	3	2%
Sonstige	0	0%	0	0%
Gesamt	69	100%	150	100%

Tabelle 53: Rechtliches in den verschiedenen Situationen

Rechtliches wird vor allem im Allgemeinen Seminar und hier besonders in den Schulkunde- oder Schulrecht-Veranstaltungen besprochen. Rechtliche Probleme und Fälle werden vor allem im Hauptseminar bearbeitet. Sowohl Gesetzestexte als auch rechtliche Probleme und Fälle spielen in der Ako-Sitzung (23% bzw. 9%) und im Kolloquium (13% bzw. 17%) eine geringe Rolle, die Gesetzestexte auch bei der Vorbereitung auf die Prüfung (13%). Referenzen werden insgesamt nur sehr wenige genannt, so dass hier keine Aussage getroffen werden kann.

6.3.1.9 Probleme und Fragen der Referendare

Wie der Name der Kategorie schon sagt, wurden hier alle Äußerungen über *Probleme und Fragen der Referendare* im weitesten Sinn eingeordnet; sie machen 4% aller Gegenstände aus (s. Tabelle 24, S. 154). Neben den allgemeinen Bezeichnungen ‚Probleme (der Referendare)‘ und ‚Fragen‘ oder auch ‚Interessen der Referendare‘ wird häufig außerdem das Auftreten vor der Klasse (Körpersprache, Persönlichkeit, Stimme etc.) als ein besonderer Bereich der persönlichen Erfahrung und der Probleme benannt (s. Kapitel 6.1.2, S. 65). Des Weiteren geht es um Erfahrungen der Referendare, bei denen es sich nicht um Unterricht handelt³¹⁹, das Befinden der Referendare, Ängste und Unsicherheiten der Referendare, Meinungen und Einschätzungen sowie um das Vorwissen. Die Verteilung der Unterkategorien wird aus der folgenden Tabelle ersichtlich:

Probleme und Fragen der Referendare	Anzahl	Anteil in %
Probleme	144	38%
Fragen	68	18%
Auftreten vor der Klasse	63	16%
Erfahrungen	32	8%
Befinden	19	5%
Ängste	14	4%
Meinungen.	14	4%
Vorwissen.	12	3%
Sonstige	15	4%
Gesamt	381	100%

Tabelle 54: Probleme und Fragen der Referendare mit Unterkategorien

Die *Probleme und Fragen der Referendare* werden fast ausschließlich *kommunikativ* bearbeitet (59%), über *Austausch* (25%), aber auch über *Feststellungen* (15%) und *Fragen* (18%). Außerdem *bekommen* die Referendare *Hilfe* (9%) (s. Tabelle A 33, S. 320).

³¹⁹ Diese Unterrichtserfahrungen gehören zur Kategorie *eigener Unterricht*; hier handelt es sich um allgemeine Erfahrungen, die die Referendare in ihrer Ausbildung machen, die meistens nicht näher spezifiziert werden.

Situationen	Probleme und Fragen der Referendare Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon:	181	48%
<i>Hauptseminar</i>	100	26%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	39	10%
<i>Psychologie-Seminar</i>	38	10%
<i>GstB</i>	2	<1%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	2	<1%
Fachseminar	26	7%
Kompaktveranstaltung	13	3%
Seminar	13	3%
angeleiteter Unterricht	4	2%
eigenverantwortlicher Unterricht	3	1%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	9	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	19	5%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	24	6%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	1	<1%
Schule	40	10%
privat	11	3%
Vorbereitung Prüfung	0	0%
Kolloquium	16	4%
unklar	9	2%
Sonstige	12	3%
Gesamt	381	100%

Tabelle 55: Probleme und Fragen der Referendare in den verschiedenen Situationen

Dieser Gegenstand wird vor allen Dingen im *Allgemeinen Seminar* bearbeitet (48%), daneben kommt er noch in der *Schule* (10%) und sehr selten auch im *Fachseminar* (7%) vor. Für etwa 47% der Gegenstände dieser Kategorie werden Referenzen angegeben, die in diesem Fall dann als Ansprechpartner oder diejenigen gelten können, die für die Lösung eines Problems oder die Beantwortung einer Fragen als zuständig angesehen werden. Überwiegend ist das der Leiter des Allgemeinen Seminars (27%), aber auch die Fachseminarleiter (19%) und die Mitreferendare (16%) werden genannt (s. Tabelle A 34, S. 321).

6.3.1.10 Bewertung

Bei diesem Gegenstand handelt es sich zu 46% um Aussagen über die *Bewertung des Referendare* (z.B. ‚Beurteilungskriterien‘, ‚Einschätzung der Referendare‘ oder ‚Gutachten‘) und zu 54% um Aussagen über die *Bewertung ihres Unterrichts* („Note Unterrichtsstunde“, ‚Kriterien für den Unterrichtsbesuch‘ oder ‚Bewertung der Prüfungsstunde‘).

Dieser Gegenstand wurde nicht sehr häufig genannt, insgesamt macht er nur 1% aller genannten Gegenstände aus (s. Tabelle 24, S. 154). Häufig kommt die *Bewertung* zusammen mit der Tätigkeit *beurteilen* vor (36%), Handelnde sind dabei immer die Ausbilder oder Prüfer der Referendare; genauer sind die Tätigkeiten hier z.B. ‚eine Note begründen‘, ‚über die Note für den Unterricht des Referendars beraten‘ oder ‚ein Gutachten über den Referendar schreiben‘. Außerdem wird über die *Bewertung kommuniziert* (30%). Um die *Bewertung des Unterrichts der Referendare* geht es vor allem in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* und in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde*. Die *Bewertung des Referendars* ist vor allem im *Hauptseminar* (Thema sind hier die Bewertungskriterien und die Kriterien für Unterrichtsbesuche) und in der *Schule* (Thema ist hier vor allem das Gutachten, das von der Schulleitung erstellt wird.) Gegenstand. Als Referenz für die *Bewertung* wird sehr häufig der Fachseminarleiter genannt, seltener auch die Schulleitung oder der Leiter des Allgemeinen Seminars.³²⁰

6.3.1.11 Fachliches

Fachliche Gegenstände machen einen Anteil von 4% aller Gegenstände aus (s. Tabelle 24, S. 154). Im Sinne der Ausgangsfrage wurde hier nicht genauer nach gefragt, dennoch ergeben sich in den Interviews auch Aussagen zu den fachlichen Inhalten, meistens in Abgrenzung zu den allgemeinen Inhalten der Ausbildung. Neben allgemeinen Nennungen („Fachliches“, ‚Fachwissen‘, ‚fachliches Problem‘ etc.) werden hier vor allem Fachdidaktik und Inhalte, die auf den Unterricht in den verschiedenen Fächern bezogen sind sowie Themen der Fachprüfung genannt (s. die folgende Tabelle).

Fachliches	Anzahl	Anteil in %
Fachliches allgemein	144	44%
Fachdidaktik	32	10%
Deutschunterricht	34	10%
Fremdsprachenunterricht	31	9%
Unterricht in NW, Mathematik und Informatik	38	11%
Unterricht Gesellschaftswissenschaften	28	8%
Sportunterricht	9	3%
Kunstunterricht	5	2%
Themen Fachprüfung	9	3%
Gesamt	330	100%

Tabelle 56: Der Gegenstand Fachliches mit Unterkategorien

³²⁰ Diese Angaben können nur als Tendenzen gesehen werden, da sie sich insgesamt nur auf sehr wenige Referenzen beziehen.

Über *Fachliches* wird vor allem *kommuniziert* (25%) oder es wird *vermittelt bzw. aufgenommen* (9%). Deutlich am höchsten ist aber hier, wie schon in vielen Gegenstandskategorien zuvor die Anzahl der *inhaltsleeren* Tätigkeiten (30%)³²¹ (s. Tabelle A 35, S. 322).

Situationen	Fachliches Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	21	6%
Fachseminar	134	41%
Kompaktveranstaltung	1	1%
Seminar	5	1%
angeleiteter Unterricht	5	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	5	1%
Hospitation	6	2%
Ako-Sitzung	0	0%
Informelle Unterrichtsnachbesprechung	6	2%
Offizielle Unterrichtsnachbesprechung	20	6%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	5	1%
Schule	13	4%
privat	32	10%
Vorbereitung Prüfung	22	7%
Kolloquium	47	14%
unklar	6	2%
Sonstige	2	1%
Gesamt	330	100%

Tabelle 57: Fachliches in den verschiedenen Situationen

Wenig überraschend werden *fachliche Themen* hauptsächlich im *Fachseminar* bearbeitet (41%), sie kommen aber auch im *Kolloquium* vor (14%), sehr selten auch im *Privaten* (10%) oder bei der *Vorbereitung auf die Prüfung* (7%). Für knapp 25% der *fachlichen* Gegenstände wird eine Referenz genannt, meistens ist dies der Fachseminarleiter (58%), seltener die Mitreferendare (19%).

³²¹ Hier sei erneut auf die häufig auftretende Kombination von *inhaltsleeren* Tätigkeiten mit genau benannten Gegenständen verwiesen. (s. Kapitel 6.1.2, S. 60 ff.)

6.3.1.12 Die Arbeit im Allgemeinen Seminar

In dieser Kategorie befinden sich Gegenstände, die den Arbeitsprozess oder Ergebnisse der *Arbeit im Allgemeinen Seminar* bezeichnen. Am einfachsten formuliert kann dies ‚das was im Hauptseminar gemacht wird‘ lauten, aber auch Formulierungen wie z.B. ‚Ergebnisse aus der Gruppenarbeit‘, ‚Inhalte aus dem Psychologieseminar‘, ‚der Themenablauf des Hauptseminars‘ oder ‚Zusammenfassungen der Hauptseminarsitzungen‘ können Gegenstand sein. Insgesamt werden zu diesem Gegenstand allerdings eher selten Aussagen gemacht, er macht nur 1% aller Gegenstände aus (s. Tabelle 24, S. 154).

Die einzige Häufung, die bei den Tätigkeiten in Verbindung mit der *Arbeit im Allgemeinen Seminar* erkennbar ist, ist die bei der *Kommunikation* (26%), ansonsten kommen sehr viele verschiedene Tätigkeiten mit nur geringen Häufigkeiten vor, so dass sich hier kein deutliches Bild ergibt (s. Tabelle A 36, S. 323). Wenig überraschend ist, dass dieser Gegenstand fast ausschließlich im *Allgemeinen Seminar* vorkommt. Die Anzahl der genannten Referenzen zu diesem Gegenstand ist zu gering, um eine Aussage machen zu können.

6.3.1.13 Fälle und Beispiele

Die Bezeichnungen dieses Gegenstandes sind meistens nicht genauer als im Titel dieser Kategorie selbst: ‚Beispiele‘, ‚Fälle‘ oder ‚Fallbeispiel‘. Diese Gegenstandskategorie gehört zahlenmäßig zu den sehr kleinen Kategorien, nur 1% aller Gegenstände befinden sich hier (s. Tabelle 24, S. 154). *Kommunikation* ist die Tätigkeit, die deutlich am häufigsten vorkommt (55%), andere Tätigkeiten spielen kaum eine Rolle. *Fälle und Beispiele* kommen vor allen Dingen im *Kolloquium* vor (50%) und zwar zum größten Teil im Bayrischen Studienseminar, denn hier besteht die mündliche Prüfung in Pädagogik und Psychologie darin, ein vorgelegtes Fallbeispiel zu analysieren und in der Prüfung zu besprechen (s. S. 150). Außerdem kommen *Fälle und Beispiele* noch im *Allgemeinen Seminar* vor (38%). Es werden zu wenige Referenzen genannt, als dass dazu eine Aussage gemacht werden könnte.

6.3.1.14 Kolloquiumsthemen

Die *Kolloquiumsthemen* werden meistens nicht genauer bezeichnet als genau so oder als ‚Prüfungsthemen‘ und nur selten mit dem Zusatz, ob es sich um Themen aus dem Pädagogik- oder Psychologie-Kolloquium oder aus der Fachprüfung handelt. *Kolloquiumsthemen* machen 2% aller Gegenstände aus (s. Tabelle 24, S. 154).

Sie werden überwiegend *kommunikativ* bearbeitet (34%); man *tauscht sich* über sie *aus* (14%), sie werden *vorgetragen* (9%) oder man stellt *Fragen* zu ihnen (6%). Gleichermäßen häufig (jeweils 10%) werden außerdem noch die Tätigkeiten *Vermittlung und Aufnahme* (hier meistens Aufnahme, ‚Prüfungsthemen lernen‘), *Produktion* (hier meistens ‚etwas heraus schreiben‘) und *allgemeine Vorbereitung* (‚sich vorbereiten auf ein Prüfungsthema‘) genannt (s. Tabelle A 37, S. 324).

Kolloquiumsthemen sind vor allem im *Allgemeinen Seminar* (40%), hier besonders im *Hauptseminar* (36%) und in der *Vorbereitung auf die Prüfung* (36%) Gegenstand, seltener im Fachseminar (10%) (s. Tabelle A 38, S. 325). Die Anzahl der genannten Referenzen zu diesem Gegenstand ist zu gering, um eine Aussage machen zu können.

6.3.1.15 Inhaltsleer und Sonstiges

Diese beiden Kategorien werden hier zusammen beschrieben, weil beiden gemeinsam ist, dass die in ihnen enthaltenen Gegenstände zu keiner Aussage zusammen gefasst werden können. Die sogenannten *inhaltsleeren* Gegenstände nicht, weil sie lediglich Leerformeln sind und keinen genaueren Gegenstand bezeichnen (‚Thema‘, ‚Allgemeines‘, ‚Dinge‘, ‚Sachen‘ oder ‚Inhalte‘); die *sonstigen* Gegenstände nicht, weil sie sich nicht in die vorhandenen Kategorien einordnen lassen und sich darüber hinaus auch nicht zu neuen Kategorien zusammen fassen lassen, weil sie nur

einzelnen oder in sehr geringer Anzahl vorkommen (Beispiele sind hier ‚Computerspiele‘, ‚Erste Hilfe‘, ‚Experimente (Biologie oder Chemie)‘, ‚Lesewettbewerb‘, ‚Stimmbildung‘ oder ‚Privates‘). 5% aller Gegenstände befinden sich in der Kategorie *inhaltsleer*, 2% in der Kategorie *sonstige* (s. Tabelle 24, S. 154).

Tätigkeit	Inhaltsleer Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	107	36%
unterrichtliche Tätigkeiten	1	<1%
Vermittlung und Aufnahme	40	13%
Kritik und Beratung	1	<1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	5	2%
wahrnehmen	7	2%
Produktion	4	1%
Reflexion und Analyse	5	2%
Material austeilen und bekommen	11	4%
arbeiten	25	8%
üben	4	1%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	2	1%
Inhaltsleer	65	22%
Sonstige	22	7%
Gesamt	299	100%

Tabelle 58: inhaltsleere Gegenstände mit Tätigkeiten

Meistens werden die *inhaltsleeren* Gegenstände über *Kommunikation* bearbeitet (36%), auffällig ist aber auch, dass sie in einer relativen hohen Anzahl gemeinsam mit den ebenfalls wenig aussagekräftigen *inhaltsleeren* Tätigkeiten vorkommen (22%). Hinter dieser Kombination stehen Formulierungen aus den Interviews wie z.B. ‚es geht um allgemeine Sachen‘, ‚Themen abhandeln‘ oder ‚sich mit verschiedenen Dingen beschäftigen‘. Außerdem werden *inhaltsleere* Gegenstände *vermittelt* und *aufgenommen* (13%) (Formulierungen hier z.B. ‚Hintergründe erläutern‘ oder ‚Sachen lernen‘).

Tätigkeit	Sonstige Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	43	28%
unterrichtliche Tätigkeiten	20	13%
Vermittlung und Aufnahme	21	14%
Kritik und Beratung	7	5%
Probleme haben und Hilfe bekommen	3	2%
wahrnehmen	4	3%
Produktion	16	11%
Reflexion und Analyse	1	<1%
Material austeilen und bekommen	6	4%
arbeiten	5	3%
üben	3	2%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	1	<1%
Inhaltsleer	15	10%
Sonstige	6	4%
Gesamt	151	100%

Tabelle 59: sonstige Gegenstände mit Tätigkeiten

Auch die *sonstigen* Gegenstände werden überwiegend *kommunikativ* bearbeitet (28%), *inhaltsleere* Tätigkeiten kommen hier nicht mehr so häufig vor (10%). Etwa gleich häufig werden *sonstige* Gegenstände *vermittelt bzw. aufgenommen* und mit *unterrichtlichen Tätigkeiten* bearbeitet (14% bzw. 13%). Bei dieser *unterrichtlichen Tätigkeit* handelt es sich fast ausschließlich um *Unterricht vorbereiten*, die Gegenstände sind hier in den meisten Fällen Experimente für den Biologie- oder Physikunterricht.

Situationen	Inhaltsleer Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	225	57%
Fachseminar	37	9%
Kompaktveranstaltung	18	5%
Seminar	12	3%
angeleiteter Unterricht	4	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	2	<1%
Hospitation	1	<1%
Ako-Sitzung	14	3%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	2	<1%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	9	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	1	<1%
Schule	15	4%
privat	9	2%
Vorbereitung Prüfung	6	2%
Kolloquium	31	8%
unklar	3	1%
Sonstige	6	2%
Gesamt	395	100%

Tabelle 60: inhaltsleere Gegenstände in den verschiedenen Situationen

Inhaltsleere Gegenstände kommen vor allen Dingen im *Allgemeinen Seminar* vor (57%), daneben gibt es nur noch geringe Häufungen im *Fachseminar* (9%) und im *Kolloquium* (8%). In allen anderen Situationen finden sich auch *inhaltsleere* Gegenstände, allerdings mit nicht mehr nennenswerten Häufigkeiten (s. Tabelle 60, S. 192). Die große Häufigkeit dieser Gegenstände im *Allgemeinen Seminar* lässt sich einerseits dadurch erklären, dass es zu diesem Ausbildungsbestandteil aufgrund unserer Ausgangsfrage mehr Interviewaussagen gibt, allerdings werden insgesamt nur 27% aller Normalsätze zur Situation *Allgemeines Seminar* gemacht (s. Tabelle 4, S. 126). Die Häufung *inhaltsleerer* Gegenständen im *Allgemeinen Seminar* scheint also etwas mit den Gegebenheiten der Situation zu tun haben, den Referendaren fällt es offenbar nicht immer ganz leicht, genau zu benennen, welche Gegenstände hier bearbeitet werden. Auch bei der Beschreibung der Situation *Allgemeines Seminar* war der relativ hohe Anteil von *inhaltsleeren* Gegenständen an allen Gegenständen der Situation auffällig (s. Tabelle 6, S. 128).

Situationen	Sonstige Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	29	16%
Fachseminar	25	14%
Kompaktveranstaltung	18	10%
Seminar	13	7%
Schule	15	8%
Ako-Sitzung	2	1%
angeleiteter Unterricht	0	0%
eigenverantwortlicher Unterricht	5	3%
Hospitation	1	<1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	4	2%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	4	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
privat	41	22%
Vorbereitung Prüfung	3	2%
Kolloquium	13	7%
unklar	5	3%
Sonstige	6	3%
Gesamt	184	100%

Tabelle 61: sonstige Gegenstände in den verschiedenen Situationen

Sonstige Gegenstände kommen am häufigsten im *Privaten* vor (22%), hierbei handelt es sich zu jeweils etwa einem Drittel um die Examensarbeit, Experimente für den Biologie- oder Chemieunterricht und zu einem weiteren Drittel um nicht weiter klassifizierbare Einzelnennungen.

6.3.1.16 Zusammenfassung

Die insgesamt am häufigsten genannten Gegenstände sind der *eigene Unterricht*, die *Themen zu Unterricht* und *schulische Themen*. Der Gegenstand *eigener Unterricht* erscheint vor allem als *Anweisungen zum eigenen Unterricht* (ca. ein Drittel), *Erfahrungen* und *Unterrichtsplanung* (jeweils etwa ein Viertel). Bei den *Anweisungen* und den *Erfahrungen* wird der Gegenstand in den meisten Fällen nicht genauer benannt als ‚Unterricht des Referendars‘ oder ‚eigener Unterricht‘. Über die jeweils handelnde Person (Ausbilder oder Referendar) konnte darauf geschlossen werden, ob es sich um eine *Anweisung* oder eine *Erfahrung* handelt.

Wenn die *Anweisungen* genauer benannt werden, dann werden zum Beispiel Alternativen für den Unterricht, der Umgang des Referendars mit den Schülern, Struktur und Aufbau der Unterrichtsstunde, Gesprächsführung oder die Planung des Unterrichts thematisiert. Die *Anweisungen* zum eigenen Unterricht kommen vor allem in der *informellen* und der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* vor. Wenn *Erfahrungen* genauer benannt werden, dann werden zum Beispiel Disziplin-

schwierigkeiten, Arbeitsformen im Unterricht, Alternativen für den Unterricht oder allgemeine Probleme thematisiert. Auf ihre eigenen *Erfahrungen* nehmen die Referendare vor allem im *eigenverantwortlichen Unterricht*, in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* und in der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* Bezug.

Bei den *Themen zu Unterricht* werden neben dem Unterricht allgemein vor allem Methoden und Arbeitsformen, Leistungsbewertung sowie Disziplin thematisiert. Diese Gegenstände werden vor allen Dingen *kommunikativ* oder über *inhaltsleere* Tätigkeiten bearbeitet.³²² Bei den *schulischen Themen* werden neben allgemeinen Gegenständen zu diesem Bereich (der Schulalltag, Außerunterrichtliches, Klassenfahrten, Konferenzen etc.) vor allem die Schüler und die Lehrerrolle (zum Beispiel Merkmale eines guten Lehrers, Lehrerfunktionen) thematisiert, vor allen Dingen in den Situationen *Schule* und im *Allgemeinen Seminar*. Schüler als Gegenstand spielen darüber hinaus im *eigenverantwortlichen Unterricht*, die Lehrerrolle darüber hinaus in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* eine Rolle.

³²² Hier sei erneut auf die häufig auftretende Kombination von inhaltsleeren Tätigkeiten mit genau benannten Gegenständen verwiesen, s. Kap. 6.1.2, S. 55.

6.4 Die Tätigkeiten

6.4.1 Analyse der Normalsätze

In diesem Unterkapitel erfolgt die Analyse der Normalsätze aus Perspektive der Tätigkeiten. Insgesamt wurden 8266 Tätigkeiten genannt, d.h. etwa 80% aller Normalsätze haben eine Tätigkeit. Wie schon in den Vorbemerkungen zur Analyse der Normalsätze für die Gegenstände erläutert, kommt die Abweichung von der Gesamtzahl aller Normalsätze (10263) dadurch zu Stande, dass nicht in jeder Information, die in einen Normalsatz umgewandelt wurde, auch eine Tätigkeit enthalten sein muss. Es konnte immer mindestens die Situation und die Rolle, also derjenige der handelt ausgemacht werden und mindestens entweder eine Tätigkeit *oder* ein Gegenstand. In den meisten Fällen gibt es eine Tätigkeit *und* einen Gegenstand, es gibt aber auch sinnvolle Aussagen nur über eine Tätigkeit oder einen Gegenstand.³²³ Die Tätigkeiten wurden in 15 Kategorien unterteilt, die teilweise noch weitere Unterkategorien enthalten. Die einzelnen Tätigkeitskategorien sind in Kapitel 6.1.2 (S. 65 ff.) bereits erläutert worden (s. Tabelle 3, S. 70). Die Häufigkeitsverteilungen aller Nennungen auf die Tätigkeitskategorien geht aus der folgenden Tabelle hervor (s. u. Tabelle 62).

³²³ Sätze ohne eine Tätigkeit entstanden in den Interviews meistens auf die Frage nach den Gegenständen bestimmter Situationen, die daraufhin einfach aufgezählt wurden. So konnte lediglich ein Gegenstand einer bestimmten Situation zugeordnet werden.

Tätigkeit	Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	2565	31%
<i>austauschen</i>	1075	13%
<i>feststellen</i>	914	11%
<i>fragen</i>	444	5%
<i>vortragen</i>	132	2%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	1061	13%
<i>unterrichten</i>	221	3%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	611	7%
<i>Außerunterrichtliches</i>	109	1%
<i>korrigieren</i>	120	2%
Vermittlung und Aufnahme; davon:	624	7%
<i>Aufnahme</i>	346	4%
<i>Vermittlung</i>	278	3%
Kritik und Beratung	363	4%
Probleme haben und Hilfe bekommen; davon:	267	3%
<i>Probleme haben</i>	99	1%
<i>Hilfe bekommen</i>	168	2%
wahrnehmen	444	5%
Produktion	292	3%
Reflexion und Analyse	337	4%
Material austeilen und bekommen	231	3%
arbeiten	205	3%
üben	121	2%
beurteilen	71	1%
allgemeine Vorbereitung	74	1%
Inhaltsleer	1035	13%
Sonstige	576	7%
Gesamt	8266	100%

Tabelle 62: Tätigkeiten gesamt

6.4.1.1 Kommunikation

Die *kommunikativen* Tätigkeiten machen knapp ein Drittel aller Tätigkeiten aus und sind damit die mit Abstand am häufigsten genannten Tätigkeiten (s. Tabelle 62, S. 196). Sie sind sehr vielfältig und wurden daher in weitere Unterkategorien aufgliedert, die sich, wie folgt, verteilen:

Kommunikation	Anzahl	Anteil in %
Austauschen	1075	42%
Feststellen	914	36%
Fragen	444	17%
Vortragen	132	5%
Gesamt	2565	100%

Tabelle 63: Die Tätigkeit Kommunikation mit Unterkategorien

In der Unterkategorie *Austauschen* sind alle kommunikativen Handlungen, an denen mindestens zwei Personen aktiv sprechend beteiligt sind, enthalten (z.B. besprechen, diskutieren oder austauschen). *Feststellende* Äußerungen unterscheiden sich von den *austauschenden* dadurch, dass sie nur von einem aktiven Sprecher getätigt werden. Zwar brauchen sie mindestens einen Zuhörer, setzen aber keine Erwiderung auf das Gesagte voraus (z.B. sagen, erzählen, äußern oder darlegen). Die Unterkategorie *Fragen* enthält alle fragenden Tätigkeiten wie z.B. sich erkundigen, fragen, (Nach)Fragen stellen u.ä. Die Unterkategorie *Vortragen* enthält Tätigkeiten, in denen ein Sprecher allein spricht und die Kommunikationsteilnehmer zuhören (z.B. präsentieren, referieren oder vortragen). Am häufigsten sind *austauschende* und *feststellende* Äußerungen vertreten, deutlich weniger kommen *fragende* und sehr selten *vortragende* Äußerungen vor. Ich werde im Folgenden von der gesamten Kategorie *Kommunikation* ausgehen und falls erforderlich, die Besonderheiten für die jeweiligen Unterkategorien erläutern.

Die meisten *kommunikativen* Tätigkeiten stehen zusammen mit einem Gegenstand (90%); Tätigkeiten wie ‚sich austauschen‘, ‚diskutieren‘, ‚erzählen‘, ‚fragen‘ oder ‚ein Referat halten‘ kommen aber auch ohne einen Gegenstand vor. In der vorangegangenen Beschreibung der Gegenstände wurde deutlich, dass *Kommunikation* die Tätigkeit ist, die bis auf wenige Ausnahmen in jeder Gegenstandskategorie am häufigsten genannt wurde (immer jeweils zwischen ca. 25% und 40%, teilweise auch mehr; vgl. Kapitel 6.3.1, S. 153 ff.). Die Ausnahmen sind die Gegenstände *Literatur* (s. S. 176) und *eigene Unterrichtsmaterialien* (s. S. 165), die eher selten über *Kommunikation* bearbeitet werden (jeweils nur zu etwa 10%). *Kommunikation* ist insgesamt die häufigste Tätigkeit im Studienseminar. Das wird auch in der folgenden Tabelle deutlich: Die Verteilung der Gegenstände mit der Tätigkeit *Kommunikation* ist der Verteilung der Gegenstände insgesamt sehr ähnlich (s. Tabelle 24, S. 154). Daran kann man sehen, dass ein relativ konstant bleibender Teil aller Tätigkeiten jeweils über *Kommunikation* bearbeitet wird.

Gegenstand	Kommunikation		Davon im Einzelnen:			
	Anzahl	Anteil in %	austauschen	feststellen	fragen	vortragen
Ausbildung und Organisatorisches	164	7%	10%	6%	3%	6%
eigener Unterricht; davon:	874	38%	31%	48%	38%	15%
<i>Anweisungen</i>	380	17%	14%	22%	14%	2%
<i>Erfahrungen</i>	300	13%	6%	20%	16%	7%
<i>Korrekturen</i>	24	1%	2%	<1%	<1%	0%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	16	<1%	1%	<1%	<1%	0%
<i>Organisatorisches</i>	25	1%	2%	<1%	2%	0%
<i>Planung</i>	110	5%	6%	4%	4%	6%
<i>Sonstiges</i>	19	1%	<1%	1%	1%	0%
Themen zu Unterricht	285	12%	14%	12%	11%	9%
schulische Themen	206	9%	11%	8%	7%	6%
Literatur	48	2%	2%	2%	1%	3%
Pädagogik	67	3%	3%	2%	2%	5%
Psychologie	32	1%	1%	1%	2%	4%
Geschichte und Politik	15	<1%	1%	<1%	2%	0%
Rechtliches	47	2%	3%	1%	2%	0%
Probleme und Fragen der Referendare	188	8%	8%	6%	15%	2%
Bewertung	26	1%	1%	2%	<1%	0%
Fachliches	63	3%	4%	1%	4%	4%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	26	1%	1%	1%	1%	7%
Fälle und Beispiele	62	3%	3%	2%	2%	9%
Kolloquiumsthemen	56	2%	2%	1%	2%	13%
Inhaltsleer	107	5%	4%	5%	4%	11%
Sonstiges	43	2%	1%	2%	4%	6%
Gesamt	2309	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 64: Tätigkeit Kommunikation mit den Gegenständen

Es werden Besonderheiten in der Verteilung sichtbar. Die *Anweisungen zum* und die *Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht* werden häufiger über *feststellende* Äußerungen als über *Austausch* bearbeitet. Die *Probleme und Fragen der Referendare* sind ein Thema, das offenbar besonders häufig *kommunikativ* behandelt wird, vor allem über *Austausch* und über *Fragen*, die gestellt werden. Die Tätigkeit *vortragen* verteilt sich etwas anders auf die Gegenstände als die restlichen Tätigkeiten, wobei hier noch einmal darauf hingewiesen sei, dass sie insgesamt auch viel seltener vorkommt als die restlichen Tätigkeiten (s. o. Tabelle 63). Wenn Gegenstände mit der Tätigkeit *vorgetragen* bearbeitet werden, dann sind es neben dem *eigenen Unterricht* vor allem die *Kolloquiumsthemen*, *inhaltsleere* Themen (z.B. ‚verschiedene Themen vorstellen‘ oder ‚ein Referat über ein vorgegebenes Thema halten‘) und *Fälle und Beispiele*.

Ähnlich wie bei der Verteilung der Tätigkeit *Kommunikation* auf die verschiedenen Gegenstände ist es auch bei der Verteilung der Tätigkeiten auf die Situationen wichtig, die Häufigkeitsverteilung der Situationen insgesamt im Auge zu behalten (Tabelle 4, S. 126). Am häufigsten finden *kommunikative* Tätigkeiten im *Allgemeinen Seminar* statt (25%), was unter anderem damit zu tun hat, dass über diese Situation insgesamt die meisten Aussagen gemacht werden (27%). Bei der Beschreibung der einzelnen Situationen wurde sichtbar, dass *kommunikative* Tätigkeiten bis auf wenige Ausnahmen in allen Situationen eine wichtige Rolle spielen (s. Kapitel 6.2.2), durchschnittlich machen sie 31% aller Tätigkeiten in einer Situation aus (s. Tabelle 62, S. 196). Ausnahmen sind der eigene *Unterricht* der Referendare (sowohl der *angeleitete* als auch der *eigenverantwortliche*), die Situation *privat* und die *Vorbereitung der Prüfung*, hier spielt *Kommunikation* eine geringe Rolle. Die folgende Tabelle zeigt, dass es Situationen gibt, in denen *Kommunikation* eine besonders wichtige Rolle spielt.

Situation	Kommunikation		Davon im Einzelnen			
	Anzahl	Anteil in %	austauschen	feststellen	fragen	vortragen
Allgemeines Seminar	647	25%	30%	22%	13%	49%
<i>Hauptseminar</i>	398	16%	18%	13%	8%	38%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	133	5%	7%	5%	2%	5%
<i>Psychologie-Seminar</i>	75	3%	3%	3%	3%	5%
<i>GstB</i>	10	<1%	<1%	<1%	<1%	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	31	1%	2%	1%	<1%	1%
Fachseminar	211	8%	9%	8%	4%	17%
Kompaktveranstaltung	28	1%	1%	1%	0%	3%
Seminar	72	3%	5%	1%	2%	2%
angeleiteter Unterricht	35	1%	1%	1%	2%	2%
eigenverantwortlicher Unterricht	11	<1%	<1%	<1%	<1%	0%
Hospitation	5	<1%	<1%	<1%	<1%	0%
Ako-Sitzung	79	3%	4%	3%	1%	1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	303	12%	14%	13%	8%	0%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	252	10%	6%	19%	5%	1%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	173	7%	1%	12%	11%	1%
Schule	310	12%	16%	5%	20%	0%
privat	81	3%	4%	3%	1%	5%
Vorbereitung Prüfung	43	2%	3%	<1%	2%	0%
Kolloquium	241	9%	2%	8%	29%	15%
unklar	38	2%	2%	1%	2%	1%
Sonstige	36	1%	2%	1%	0%	3%
Gesamt	2565	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 65: Die Tätigkeit Kommunikation in den verschiedenen Situationen

Neben dem *Allgemeinen Seminar* sind dies vor allen Dingen die *Unterrichtsnachbesprechungen*, vor allem die *informelle* (12%) und die *offizielle* (10%), aber auch die Nachbesprechung der Prüfungsstunde (7%). Hier hatte sich schon bei der Beschreibung der einzelnen Situationen gezeigt (s. Kapitel 6.2.2), dass in diesen Situationen *Kommunikation* eine besonders große Rolle spielt (in den *Unterrichtsnachbesprechungen* z.B. jeweils deutlich über 40%). Außerdem kommt *Kommunikation* noch häufig in der *Schule* (12%), im *Kolloquium* (9%) und im *Fachseminar* (8%) vor.

Rolle	Kommunikation Anzahl	Anteil in %	Davon im Einzelnen			
			austauschen	feststellen	fragen	vortragen
Referendare	1764	69%	86%	61%	41%	74%
Ako	25	1%	<1%	1%	2%	1%
Ausbildungslehrer	101	4%	3%	7%	1%	0%
Direktor	49	2%	<1%	3%	2%	1%
Fachseminarleiter	186	7%	4%	12%	6%	5%
Leiter des Allgemeinen Seminars	194	7%	3%	12%	10%	10%
Mitreferendare	27	<1%	1%	1%	0%	4%
Prüfer	183	7%	<1%	1%	37%	1%
Sonstige	36	<1%	1%	2%	1%	4%
Gesamt	2565	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 66: Die Tätigkeit Kommunikation mit Rollen

Es sind vor allem die Referendare, die *kommunizieren* (69%), außerdem kommen zu gleichen Anteilen (7%) noch der Fachseminarleiter, der Hauptseminarleiter und die Prüfer vor. Für die einzelnen Unterkategorien verändert sich jedoch das Bild der jeweils handelnden Personen noch einmal: *Austauschen* ist eine Tätigkeit, die offenbar so gut wie ausschließlich von den Referendaren ausgeübt wird (86%), beim *Feststellen* ist der Anteil der Tätigkeit von Referendaren etwas geringer (61%) als und der von Fachseminarleitern und den Leitern des Allgemeinen Seminars etwas höher (12%) als für die gesamte Kategorie. Das *Fragen* übernehmen vor allem die Referendare (41%) und die Prüfer (37%), seltener die Fachseminarleiter oder die Leiter des Allgemeinen Seminars. *Vortragen* ist vor allem Tätigkeit der Referendare (74%), seltener auch des Leiters des Allgemeinen Seminars.

6.4.1.2 Unterrichtliche Tätigkeiten

Die *unterrichtlichen Tätigkeiten* machen 13% aller Tätigkeiten aus (s. Tabelle 62, S. 196). Diese Kategorie trägt den Titel ‚*unterrichtliche Tätigkeiten*‘, weil hier neben dem *Unterrichten* an sich auch noch andere Tätigkeiten zugeordnet werden, die mit dem Unterrichten zusammenhängen: *Unterricht vorbereiten*, *korrigieren* und *außerunterrichtliche Tätigkeiten* (z.B. ‚eine AG anbieten‘, ‚teilnehmen an [Schulveranstaltungen]‘, oder ‚begleiten [Exkursionen und Ausflüge]‘). Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung dieser Unterkategorien.

unterrichtliche Tätigkeiten	Anzahl	Anteil in %
unterrichten	221	21%
Unterricht vorbereiten	611	58%
Außerunterrichtliches	109	10%
korrigieren	120	11%
Gesamt	1061	100%

Tabelle 67: unterrichtliche Tätigkeiten mit Unterkategorien

Tätigkeiten werden in diese Kategorie eingeordnet, wenn sie sich auf den Unterricht der Referendare beziehen, d.h. wenn die Referendare unterrichten bzw. außerunterrichtliche Tätigkeiten erledigen oder wenn es um Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen für den Unterricht der Referendare geht.³²⁴ Insgesamt wird über die *Unterrichtsvorbereitung* am häufigsten gesprochen, gefolgt vom *Unterrichten* und danach etwa gleich häufig von *außerunterrichtlichen Tätigkeiten* und vom *Korrigieren*.

Jede der vier *unterrichtlichen Tätigkeiten* hat jeweils einen Gegenstand, mit dem sie deutlich am häufigsten, bzw. sogar fast ausschließlich gemeinsam vorkommt. Daher verzichte ich hier darauf, die Verteilung dieser Tätigkeiten auf die Gegenstände in Tabellenform abzubilden. Die Tätigkeit *unterrichten* steht relativ häufig ohne einen Gegenstand (zu 65%); wenn hier ein Gegenstand genannt wird, so ist dies in 92% der Fälle der *eigene Unterricht*, meistens die *Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht*. Auch die Tätigkeit *Unterricht vorbereiten* bezieht sich auf den Gegenstand *eigener Unterricht*, allerdings wird zu knapp 60% mit dieser Tätigkeit trivialer Weise die *Unterrichtsplanung* bearbeitet und zu 17% die *eigenen Unterrichtsmaterialien*. Sehr selten bezieht sich das *Unterricht vorbereiten* auf *allgemeine Literatur* (5%). Fast alle *außerunterrichtlichen Tätigkeiten* stehen zusammen mit einem Gegenstand (95%), hier so gut wie ausschließlich mit den *allgemeinen schulischen Themen* (AGs, Klassenfahrt, Schulaufführungen etc.). Das *Korrigieren* bezieht sich in den meisten Fällen (83%) auf den Gegenstand *eigener Unterricht - Korrekturen*.

Die *unterrichtlichen Tätigkeiten* lassen sich bestimmten Situationen relativ deutlich zuordnen, wie die folgende Tabelle zeigt.

³²⁴ Beim Unterrichten sind z.B. auch Normalsatzformulierungen denkbar, in denen eine andere Person, z.B. der Fachseminarleiter die Referendare unterrichtet; diese Tätigkeit wird in die Kategorie Vermittlung und Aufnahme eingeordnet.

Situationen	unterrichten		Unterricht vorbereiten		Außer- unterrichtliches		korrigieren	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	1	<1%	2	<1%	0	0%	0	0%
Fachseminar	16	7%	21	3%	0	0%	5	4%
Kompaktveranstaltung	0	0%	1	<1%	0	0%	0	0%
Seminar	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
angeleiteter Unterricht	101	46%	6	1%	4	4%	11	9%
eigenverantwortlicher Unterricht	66	30%	6	1%	0	0%	20	17%
Hospitation	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%	7	1%	0	0%	2	1%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%	1	<1%	0	0%	0	0%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%	2	<1%	0	0%	0	0%
Schule	34	15%	15	3%	105	96%	15	13%
privat	0	0%	541	89%	0	0%	64	53%
Vorbereitung Prüfung	0	0%	3	<1%	0	0%	0	0%
Kolloquium	0	0%	1	<1%	0	0%	1	1%
unklar	1	<1%	3	<1%	0	0%	2	2%
Sonstige	2	1%	2	<1%	0	0%	0	0%
Gesamt	221	100%	611	100%	109	100%	120	100%

Tabelle 68: unterrichtliche Tätigkeiten in den verschiedenen Situationen

Unterrichtet wird vor allen Dingen im *angeleiteten* (46%) oder *eigenverantwortlichen Unterricht* (30%), aber auch in der *Schule* allgemein (15%). Das hängt damit zusammen, dass zu dieser Situation Aussagen zugeordnet wurden, die nicht genauer einer bestimmten (Unterrichts)Situation zugeordnet werden konnten (vgl. S. 144). Selten wird im *Fachseminar* unterrichtet (7%); hier handelt es sich um eine Besonderheit eines Studienseminars in NRW, in dem die Referendare zu Beginn der Ausbildung gemeinsam mit ihrem Fachseminarleiter in dessen Unterricht zunächst hospitieren, dann aber eben auch selbst Unterrichtsstunden übernehmen (vgl. S. 167). Die *Unterrichtsvorbereitung* findet erwartungsgemäß fast ausschließlich zu Hause, *privat*, statt (89%); die *außerunterrichtlichen Tätigkeiten* fast ausschließlich in der *Schule* (96%). Das *Korrigieren* ist eine Tätigkeit, die vor allem im *Privaten* erledigt wird (53%), aber auch ein Bestandteil des eigenen, sowohl *angeleiteten* als auch *eigenverantwortlichen Unterrichts* ist (9% bzw. 17%) und darüber hinaus in der *Schule* vorkommt (13%). Die unterrichtlichen Tätigkeiten werden ausschließlich von den Referendaren ausgeübt, was nicht weiter überraschend ist, da es sich hier um ihren Unterricht handelt.

6.4.1.3 Vermittlung und Aufnahme

In diese Kategorie wurden *vermittelnde*, das heißt im weitesten Sinn lehrende und *aufnehmende* Tätigkeiten eingeordnet; 7% aller Tätigkeiten befinden sich in dieser Kategorie (s. Tabelle 62, S. 196). Die beiden Tätigkeitsbereiche *vermitteln* und *aufnehmen* habe ich als aufeinander bezogene Tätigkeiten zu einer Kategorie zusammengefasst. Es werden etwas häufiger *aufnehmende* Tätigkeiten (57%) als *vermittelnde* genannt (43%). *Vermittelnde* Tätigkeiten sind z.B. erklären, beibringen, aufmerksam machen auf, klar machen, anleiten oder einführen in; *aufnehmende* Tätigkeiten sind z.B. lernen, aufpassen, erkennen, mitbekommen, lesen, etwas mitnehmen.

Gegenstand	Aufnahme Anzahl	Anteil in %	Vermittlung Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	14	5%	27	11%
eigener Unterricht; davon:	40	13%	43	17%
<i>Anweisungen</i>	7	2%	32	13%
<i>Erfahrungen</i>	13	4%	5	2%
<i>Korrekturen</i>	1	<1%	0	0%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	1	1%	1	<1%
<i>Organisatorisches</i>	0	0%	0	0%
<i>Planung</i>	7	3%	4	2%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	10	3%	1	<1%
Themen zu Unterricht	44	14%	58	23%
schulische Themen	30	10%	18	7%
Literatur; davon:	74	24%	12	5%
<i>allgemein</i>	40	13%	8	3%
<i>namentlich</i>	34	11%	4	2%
Pädagogik	16	5%	26	10%
Psychologie	5	2%	4	2%
Geschichte und Politik	5	1%	0	0%
Rechtliches	11	4%	7	3%
Probleme und Fragen der Referendare	5	2%	5	2%
Bewertung	0	0%	7	3%
Fachliches	13	4%	10	4%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	3	1%	5	2%
Fälle und Beispiele	0	0%	1	<1%
Kolloquiumsthemen	12	4%	2	1%
Inhaltsleer	24	8%	16	6%
Sonstiges	11	3%	11	4%
Gesamt	307	100%	252	100%

Tabelle 69: Vermittlung und Aufnahme mit Gegenständen

Der Gegenstand, der vor allem mit der Tätigkeit *aufnehmen* bearbeitet wird, ist *Literatur* (24%) (namentliche und allgemeine gleichermaßen), in den meisten Fällen handelt es sich hierbei um die Tätigkeit *Lesen*. *Themen zu Unterricht* werden *aufgenommen* (14%), vor allem aber auch *vermittelt* (23%); das gilt auch für den *eigenen Unterricht* (13% der *aufnehmenden*, 17% der *vermittelnden* Tätigkeiten). Bei den *vermittelnden* Tätigkeiten sind vor allem die *Anweisungen zum eigenen Unterricht* Gegenstand, bei den *aufnehmenden* Tätigkeiten ist kein Schwerpunkt in einer der Unterkategorien erkennbar. *Vermittelt* und *aufgenommen* werden außerdem noch *Ausbildung und Organisatorisches* sowie *Pädagogik* (11% bzw. 10%), das *Aufnehmen* spielt hier allerdings keine so große Rolle mehr (s. Tabelle 69, S. 204).

Situationen	Aufnahme Anzahl	Anteil in %	Vermittlung Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	68	19%	114	42%
Fachseminar	39	11%	57	21%
Kompaktveranstaltung	2	<1%	6	2%
Seminar	7	2%	14	5%
angeleiteter Unterricht	14	4%	4	2%
eigenverantwortlicher Unterricht	21	6%	0	0%
Hospitation	9	3%	1	<1%
Ako-Sitzung	3	1%	6	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	6	2%	17	6%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	3	1%	5	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	1	<1%	21	8%
Schule	27	8%	17	6%
privat	29	8%	1	<1%
Vorbereitung Prüfung	103	29%	2	<1%
Kolloquium	0	0%	1	<1%
unklar	18	5%	0	0%
Sonstige	3	1%	4	2%
Gesamt	353	100%	270	100%

Tabelle 70: Vermittlung und Aufnahme in den verschiedenen Situationen

Vermittlung findet vor allem im *Allgemeinen Seminar* (42%) und im *Fachseminar* (21%) statt. In beiden Situationen findet auch *Aufnahme* statt, allerdings deutlich seltener (19% bzw. 11%). *Aufgenommen* wird hauptsächlich bei der *Vorbereitung auf die Prüfung* (29%); die beiden am häufigsten genannten Tätigkeiten sind hier ‚lesen‘ und ‚lernen‘. *Vermittlung* findet außer im *Allgemeinen Seminar* und im *Fachseminar* sehr selten auch noch in der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* und in der *Schule* statt (jeweils 6%).

Aufnehmen ist eine Tätigkeit, die ausschließlich von den Referendaren ausgeübt wird, die *Vermittlung* hingegen wird hauptsächlich vom Leiter des Allgemeinen Seminars (ca. 43%) und vom Fachseminarleiter (ca. 30%) ausgeübt.

6.4.1.4 Kritik und Beratung

Die Tätigkeiten *Kritisieren* und *Beraten* wurden in einer Kategorie zusammen gefasst als zwei verschiedene Arten der Rückmeldung an den Referendar. Eine weitere sehr spezielle Art der Rückmeldung, die Beurteilung wurde in eine eigenen Kategorie eingeordnet (s. S. 223). In der Kategorie *Kritik und Beratung* ist jede Art von Rückmeldung an den Referendar, egal ob positiv oder negativ berücksichtigt. Die Tätigkeiten kommen sowohl in der passiven als auch in der aktiven Form vor, z.B. Tipps bekommen oder geben, beraten werden und beraten, Rückmeldung bekommen oder geben, motiviert werden oder motivieren. Insgesamt 4% aller Tätigkeiten sind dieser Kategorie zugeordnet (s. Tabelle 62, S. 196).

Gegenstand der Kritik und der Beratung ist meistens der *eigene Unterricht*, genauer die *Anweisungen zum eigenen Unterricht* (ca. 60%). Sehr selten sind *Themen zu Unterricht* (9%) – hier z.B. das Geben von Tipps zu allgemeinen Themen wie z.B. dem Umgang mit schwierigen Klassen oder dem Einsatz von Medien – oder *Ausbildung und Organisatorisches* Gegenstand (6%) (s. Tabelle A 39, S. 326).

Situationen	Kritik und Beratung Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	28	8%
Fachseminar	19	5%
Kompaktveranstaltung	2	1%
Seminar	5	1%
angeleiteter Unterricht	28	8%
eigenverantwortlicher Unterricht	5	1%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	1	<1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	113	31%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	82	23%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	12	3%
Schule	38	11%
privat	11	3%
Vorbereitung Prüfung	0	0%
Kolloquium	1	<1%
unklar	15	4%
Sonstige	3	1%
Gesamt	363	100%

Tabelle 71: Kritik und Beratung in den verschiedenen Situationen

Kritisiert und beraten wird vor allem in der *informellen* und der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* (31% bzw. 23%), Gegenstand sind hier hauptsächlich die *Anweisungen zum eigenen Unterricht* der Referendare. In der *Schule* wird ebenfalls *kritisiert* und *beraten* (11%), hier lässt sich allerdings kein thematischer Schwerpunkt bei den Gegenständen ausmachen, es kommen verschiedene vor (z.B. Umgang mit dem Direktor, der eigene Unterricht oder Umgang mit schwierigen Klassen). Selten wird auch im *Allgemeinen Seminar* oder im *angeleiteten Unterricht* *kritisiert* oder *beraten* (jeweils 8%), im *Allgemeinen Seminar* zu sehr verschiedenen Themen (z.B. Versicherungsfragen, der eigene Unterricht, Fragen der Referendare oder Unterrichtsstörungen), im *angeleiteten Unterricht* handelt es sich ausschließlich um *Anweisungen zum eigenen Unterricht*.³²⁵

³²⁵ Hier sei darauf verwiesen, dass durch die häufige Anwesenheit des Ausbildungslehrers im *angeleiteten Unterricht* *Kritik und Beratung* auch schon in der Unterrichtssituation stattfinden kann und nicht nur in der klar

Rolle	Kritik und Beratung Anzahl	Anteil in %
Referendare	60	17%
Ako	13	4%
Ausbildungslehrer	99	27%
Direktor	8	2%
Fachseminarleiter	104	29%
Leiter des Allgemeinen Seminars	40	11%
Mitreferendare	16	4%
Prüfer	10	3%
Sonstige	13	3%
Gesamt	363	100%

Tabelle 72: Die Tätigkeit Kritik und Beratung mit Rollen

Handelnde sind etwa gleichermaßen häufig der Fachseminarleiter (29%) und der Ausbildungslehrer (27%); beide geben meistens *Anweisungen zum Unterricht* des Referendars, der Ausbildungslehrer im *angeleiteten Unterricht* oder der *informellen Unterrichtsnachbesprechung*, der Fachseminarleiter in der *informellen* oder, noch häufiger, der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung*. Der Leiter des Allgemeinen Seminars kritisiert und berät ebenfalls (11%), etwa gleichermaßen häufig in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* und im *Allgemeinen Seminar*. Auch die Referendare handeln, allerdings hier im Gegensatz zu den drei zuvor genannten Personengruppen fast ausschließlich als Ratsuchende und nicht als aktiv Beratende oder Kritisierende (z.B. sich Rat oder Tipps holen, kritisiert werden).

6.4.1.5 Probleme haben und Hilfe bekommen

Der Titel dieser Kategorie mag einem zunächst etwas eigenartig erscheinen, versteht man *Probleme haben* im Alltag doch vielleicht eher als Verfassung, in der sich eine Person befindet und nicht als eine aktiv ausgeführte Tätigkeit. Die Logik des Normalsatzschemas bietet für Interviewaussagen, in denen von Gegenständen die Rede war, mit denen die Referendare Schwierigkeiten oder Probleme hatten, keine andere Leerstelle als die der Tätigkeit, um diesen Sachverhalt angemessen festzuhalten. Solche Formulierungen lauten z.B. ‚Probleme mit einer schwierigen Klasse im Sportunterricht haben‘ oder ‚Schwierigkeiten mit dem roten Faden im eigenen Unterricht haben‘. *Hilfe bekommen*³²⁶ wurde als komplementäre Tätigkeit zur Tätigkeit *Probleme haben* in einer Kategorie zusammen gefasst, die mit nur 3% aller Tätigkeiten zu den zahlenmäßig eher kleinen Kategorien gehört (s. Tabelle 62, S. 196). *Hilfe bekommen* wird häufiger genannt (ca. 64%) als *Probleme haben* (ca. 36%).

abgegrenzten zum angeleiteten Unterricht gehörenden Besprechungssituation der *informellen Unterrichtsnachbesprechung*. (s. S. 130)

³²⁶ Hier gehört natürlich auch die aktive Form dieser Tätigkeit, ‚Helfen‘ dazu. In den Interviews mit den Referendaren findet sich allerdings häufiger diese Formulierung im Passiv, so dass ich sie auch für den Kategorientitel als Pendant zur Tätigkeit *Probleme haben* ausgewählt habe.

Gegenstand	Probleme haben Anzahl	Anteil in %	Hilfe bekommen Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	5	5%	12	10%
eigener Unterricht; davon:	44	48%	33	29%
<i>Anweisungen</i>	1	1%	10	9%
<i>Erfahrungen</i>	32	34%	2	2%
<i>Korrekturen</i>	2	2%	3	2%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	6	7%	1	1%
<i>Organisatorisches</i>	2	2%	0	0%
<i>Planung</i>	0	0%	16	14%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	1	1%	1	1%
Themen zu Unterricht	0	0%	10	9%
schulische Themen; davon:	31	33%	12	10%
<i>allgemein</i>	0	0%	4	3%
<i>Eltern</i>	0	0%	1	1%
<i>Lehrerrolle</i>	1	1%	1	1%
<i>Lehrplan und Richtlinien</i>	0	0%	0	0%
<i>Schüler</i>	30	32%	6	5%
Literatur	0	0%	2	2%
Pädagogik	3	3%	2	2%
Psychologie	1	1%	2	2%
Geschichte und Politik	0	0%	0	0%
Rechtliches	0	0%	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	4	4%	30	25%
Bewertung	0	0%	3	3%
Fachliches	2	2%	3	3%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	0	0%	0	0%
Fälle und Beispiele	1	1%	0	0%
Kolloquiumsthemen	0	0%	0	0%
Inhaltsleer	1	1%	4	4%
Sonstiges	2	2%	1	1%
Gesamt	94	100%	114	100%

Tabelle 73: Probleme haben und Hilfe bekommen mit Gegenständen

Probleme haben die Referendare – und sie sind es bei diesen beiden Gegenständen tatsächlich ausschließlich – vor allem mit dem *eigenen Unterricht* (48% insgesamt, 34% *eigene Unterrichtserfahrungen*) und mit den *Schülern* (32%). Beim *eigenen Unterricht* werden überwiegend Gegenstände wie Disziplinprobleme und schwierige Klassen genannt; bei den *Schülern* kommen sehr viele verschiedene Gegenstände vor wie z.B. schwierige einzelne Schüler, geringe Beteiligung von Schülern, oder Mobbing einzelner Schüler. *Hilfe bekommen* die Referendare in anderen Bereichen als gerade genannten. Zwar *bekommen* sie auch beim *eigenen Unterricht Hilfe* (29%), hier aber vor allen Dingen bei den Planung von Unterricht. Außerdem ist der Bereich *Probleme und Fragen der Referendare* einer, in dem die Referendare *Hilfe bekommen* (25%). Die in dieser Kategorie enthaltenen Gegenstände erfordern auch eine Problemlösung oder die Beantwortung der Fragen und werden in den Interviews oft in diesem positiven Zusammenhang erwähnt, dass genau hier eine Hilfestellung gewährleistet ist.

Situationen	Probleme haben Anzahl	Anteil in %	Hilfe bekommen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	6	6%	30	18%
Fachseminar	1	1%	13	8%
Kompaktveranstaltung	0	0%	0	0%
Seminar	0	0%	16	9%
angeleiteter Unterricht	1	1%	16	9%
eigenverantwortlicher Unterricht	74	78%	3	2%
Hospitation	0	0%	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%	3	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	1	1%	12	7%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	1	1%	5	3%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%	1	1%
Schule	6	6%	51	30%
privat	3	3%	11	6%
Vorbereitung Prüfung	0	0%	0	0%
Kolloquium	2	2%	3	2%
unklar	0	0%	6	4%
Sonstige	0	0%	1	1%
Gesamt	95	100%	171	100%

Tabelle 74: Probleme haben und Hilfe bekommen in den verschiedenen Situationen

Probleme haben die Referendare fast ausschließlich in ihrem *eigenverantwortlichen Unterricht*, es gibt keine andere Situation, in der diese Tätigkeit außerdem noch nennenswert häufig vorkommt. Hier werden genau die oben genannten Schwierigkeiten genannt: Disziplinprobleme, schwierige Klassen oder Probleme mit einzelnen Schülern (s. S. 208). *Hilfe bekommen* kommt in vielen verschiedenen Situationen vor, im *eigenverantwortlichen Unterricht* selbst, in dem offenbar die meisten Probleme entstehen, nicht. Hier gibt es einfach niemanden, mit dem man Probleme lösen, oder von dem man *Hilfe bekommen* könnte. Hilfe bekommen die Referendare vor allem in der *Schule* (30%) und im *Allgemeinen Seminar* (18%); in der *Schule* sind dabei viele verschiedene Themen Gegenstand, im *Allgemeinen Seminar* sind es meistens die *Probleme und Fragen der Referendare*. *Hilfe bekommen* die Referendare seltener auch im *angeleiteten Unterricht* und im *Seminar* (jeweils 9%).

Es sind ausschließlich die Referendare, die *Probleme haben*; *Hilfe bekommen* bzw. *helfen* sind Tätigkeiten, die von verschiedenen Personengruppen ausgeübt werden. Zu knapp 30% sind es auch hier die Referendare, hier ist die Tätigkeit dann meistens passiv (Hilfe bekommen) oder hilfesuchend (z.B. ‚sich wenden an‘, ‚gehen zu‘), wenn sie aktiv ist, geht es überwiegend um die gegenseitige Hilfe der Referendare untereinander. Ansonsten sind es der Leiter des Allgemeinen Seminars (ca. 17%) und der Ausbildungslehrer (ca. 16%), seltener der Fachseminarleiter (ca. 10%) sowie der Ausbildungsordinator und sonstige Personen (jeweils ca. 7%), die Hilfestellung geben. Die Vielfalt der Situationen, in denen *Hilfe bekommen* als Tätigkeit vorkommt, ließ schon vermuten, dass hier viele verschiedene Personen agieren (s. Tabelle 74, S. 210).

6.4.1.6 Wahrnehmen

In diese Kategorie werden alle *wahrnehmenden* Tätigkeiten eingeordnet, insgesamt 5% aller Tätigkeiten (s. Tabelle 62, S. 196). Sie lassen sich inhaltlich noch genauer unterscheiden in sehen (z.B. angucken, beobachten, gucken, auffallen), hören und als eine spezifische Form des *Wahrnehmens* hospitieren³²⁷. Die meisten der *wahrnehmenden* Tätigkeiten sind im weitesten Sinne sehen (ca. 73%), seltener kommt das Hospitieren vor (ca. 21%) und nur sehr selten das Hören (ca. 6%).

³²⁷ Hospitieren hätte als eigenständige Tätigkeit durchaus in einer eigenen Kategorie zusammengefasst werden können, dafür waren es allerdings insgesamt zu wenige Nennungen, so dass diese Tätigkeit hier als eine besondere Form des *Wahrnehmens* mit eingeordnet wurde.

Gegenstand	wahrnehmen Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	29	8%
eigener Unterricht; davon:	182	50%
<i>Anweisungen</i>	93	26%
<i>Erfahrungen</i>	2	1%
<i>Korrekturen</i>	9	2%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	6	2%
<i>Organisatorisches</i>	4	1%
<i>Planung</i>	20	6%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	48	13%
Themen zu Unterricht	28	8%
schulische Themen	27	8%
Literatur	24	7%
Pädagogik	5	1%
Psychologie	2	<1%
Geschichte und Politik	3	<1%
Rechtliches	5	1%
Probleme und Fragen der Referendare	8	2%
Bewertung	0	0%
Fachliches	17	5%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	11	3%
Fälle und Beispiele	6	2%
Kolloquiumsthemen	7	2%
Inhaltsleer	4	1%
Sonstiges	4	1%
Gesamt	362	100%

Tabelle 75: wahrnehmen mit Gegenständen

Wahrgenommen wird hauptsächlich der *eigene Unterricht* (50%), hier sind es genauer meistens die *Anweisungen* (26%) oder der *sonstige Unterricht* (13%). Es sind natürlich nicht die Anweisungen, die wahrgenommen oder betrachtet werden, sondern über sie wird berichtet: Es wird genauer gesagt, worauf die Ausbilder jeweils *geachtet* haben (z.B. ‚auf die Struktur der Unterrichtsstunde des Referendars achten‘ oder ‚auf die altersgemäße Stoffvermittlung im Unterricht des Referendars achten‘). Diese Äußerungen werden der jeweiligen Unterrichtsnachbesprechung zugeordnet, die zu dem beobachteten Unterricht bzw. dem Unterrichtsbesuch gehört, da sich Ausbilder und Referendar dort über diese Dinge austauschen (vgl. Kapitel 4.3.2, S. 159). Der *sonstige*

Unterricht von anderen Lehrern oder Mitreferendaren wird auch zu einem großen Teil beobachtet oder hospitiert, sprich im weitesten Sinne *wahrgenommen* (vgl. Kapitel 4.3.2, S. 167).

Situationen	wahrnehmen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	44	10%
Fachseminar	28	6%
Kompaktveranstaltung	2	<1%
Seminar	2	<1%
angeleiteter Unterricht	18	4%
eigenverantwortlicher Unterricht	3	1%
Hospitation	121	27%
Ako-Sitzung	2	<1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	34	8%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	62	14%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	2	<1%
Schule	35	8%
privat	26	6%
Vorbereitung Prüfung	30	7%
Kolloquium	16	4%
unklar	6	1%
Sonstige	13	3%
Gesamt	444	100%

Tabelle 76: wahrnehmen in den verschiedenen Situationen

Die Tätigkeit *wahrnehmen* kommt in vielen verschiedenen Situationen vor, am häufigsten allerdings in der *Hospitation* (27%). Bereits bei der Beschreibung der einzelnen Situationen (Kapitel 6.2.2, S. 125 ff.) wurde deutlich, dass die *Wahrnehmung* in der *Hospitation* mit 79% am häufigsten vorkommt (vgl. S. 139). Zu knapp 70% sind es die Referendare, die *wahrnehmen*. Zu jeweils ca. 9% kommen aber auch noch der Leiter des Allgemeinen Seminars und der Fachseminarleiter als Handelnde vor.

6.4.1.7 Produktion

In dieser Kategorie befinden sich alle Tätigkeiten, die die Herstellung von etwas bezeichnen, z.B. schreiben (etwa die Hälfte aller produzierenden Tätigkeiten), das Anfertigen diverser Materialien (Arbeitsblätter, Plakate, Folien etc.) oder das Schreiben der Zweiten Examensarbeit. Auch das Recherchieren in Literatur oder Internet wurde hier als *Produktion* neuer Informationen oder Materialien mit aufgenommen. Ausgenommen wurde die Tätigkeit vorbereiten, die im weitesten

Sinne auch produzierend ist, aber als häufig vorkommende und spezielle Tätigkeit gesondert aufgenommen wurde, nämlich: in der Unterkategorie *Unterrichtsvorbereitung* bei den *unterrichtlichen Tätigkeiten* (s. S. 202) und in der Kategorie *allgemeine Vorbereitung* (s. S. 225).

Gegenstand	Produktion Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	16	6%
eigener Unterricht; davon:	94	37%
<i>Anweisungen</i>	25	10%
<i>Erfahrungen</i>	22	9%
<i>Korrekturen</i>	1	<1%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	16	6%
<i>Organisatorisches</i>	5	2%
<i>Planung</i>	25	10%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	0	0%
Themen zu Unterricht	12	5%
schulische Themen	19	8%
Literatur	27	11%
Pädagogik	6	2%
Psychologie	2	1%
Geschichte und Politik	1	<1%
Rechtliches	2	1%
Probleme und Fragen der Referendare	8	3%
Bewertung	6	2%
Fachliches	14	6%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	7	3%
Fälle und Beispiele	2	1%
Kolloquiumsthemen	15	6%
Inhaltsleer	5	2%
Sonstiges	16	6%
Gesamt	252	100%

Tabelle 77: Produktion mit Gegenständen

Produktion kommt in Kombination mit vielen verschiedenen Gegenständen vor, es lassen sich nur zwei Schwerpunkte ausmachen: der *eigene Unterricht* (37%)³²⁸ und *Literatur* (11%). Beim *eigenen Unterricht* kommt Produktion vor allem in Kombination mit den Gegenständen *Anweisungen* (Mitschriften und Notizen, die andere im Unterricht des Referendars angefertigt haben), *Erfahrungen* (Referendare schreiben etwas aus dem eigenen Unterricht mit, dokumentieren z.B. etwas für die Examensarbeit), *Unterrichtsplanung* (Erstellen von Stoffverteilungsplänen oder Stundenkonzepten) und *eigene Unterrichtsmaterialien* (Erstellen von Arbeitsblättern und sonstigen Unterrichtsmaterialien) vor.

Situationen	Produktion Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	44	15%
Fachseminar	18	6%
Kompaktveranstaltung	3	1%
Seminar	4	1%
angeleiteter Unterricht	11	4%
eigenverantwortlicher Unterricht	6	2%
Hospitation	2	1%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	10	3%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	9	3%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	5	2%
Schule	16	5%
privat	103	36%
Vorbereitung Prüfung	40	14%
Kolloquium	2	1%
unklar	4	1%
Sonstige	15	5%
Gesamt	292	100%

Tabelle 78: Produktion in den verschiedenen Situationen

Produziert wird *privat* (36%), hier vor allem Examensarbeit schreiben, etwas (auf)schreiben, recherchieren oder Arbeitsblätter o.ä. erstellen, im *Allgemeinen Seminar* (15%), hier z.B. mit-schreiben oder protokollieren, und bei der *Vorbereitung auf die Prüfung* (14%), hier vor allen Dingen etwas ausschreiben, exzerpieren oder zusammenfassen, Gegenstand ist hier dazu passend in der Hälfte der Fälle *Literatur*. Meistens sind es die Referendare, die etwas *produzieren* (knapp 90%).

³²⁸ Hier muss natürlich wieder mit berücksichtigt werden, dass diese Gegenstandskategorie zahlenmäßig auch insgesamt die größte ist (s. Tabelle 24, S. 144).

6.4.1.8 Material austeilen und bekommen

In den Interviews fanden sich eine nicht besonders große, aber immerhin ins Auge fallende Anzahl der Tätigkeiten ‚geben‘ und ‚bekommen‘. Bei näherem Hinsehen konnte ich feststellen, dass sich diese Tätigkeiten in den meisten Fällen auf Literatur, Texte, Materialien u.Ä. bezogen. Wegen der Besonderheit dieser Tätigkeiten, die sich in keine der bestehenden Kategorien zuordnen ließ und wegen der Anzahl von immerhin noch 231 Nennungen (3% aller Tätigkeiten, vgl. Tabelle 62, S. 196) habe ich sie in einer eigenen Kategorie zusammen gefasst, die mit *Material austeilen und bekommen* überschrieben ist. Zu jeweils ca. 50% handelt es sich bei den Tätigkeiten um *Material bekommen*, sich besorgen o.ä. und *Material austeilen*, geben, mitbringen o.ä.

Gegenstand	Material austeilen und bekommen Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	11	5%
eigener Unterricht; davon:	35	15%
<i>Anweisungen</i>	4	2%
<i>Erfahrungen</i>	1	<1%
<i>Korrekturen</i>	1	<1%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	18	8%
<i>Organisatorisches</i>	0	0%
<i>Planung</i>	8	4%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	3	1%
Themen zu Unterricht	39	17%
schulische Themen	3	1%
Literatur; davon:	98	42%
<i>allgemein</i>	88	38%
<i>namentlich</i>	10	4%
Pädagogik	3	1%
Psychologie	0	0%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	5	2%
Probleme und Fragen der Referendare	1	<1%
Bewertung	6	3%
Fachliches	1	<1%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	7	3%
Fälle und Beispiele	9	4%
Kolloquiumsthemen	7	3%
Inhaltsleer	5	2%
Sonstiges	1	<1%
Gesamt	231	100%

Tabelle 79: Material austeilen und bekommen mit Gegenständen

Am häufigsten wird mit dieser Tätigkeit – wenig überraschend – der Gegenstand *Literatur* bearbeitet, hier handelt es sich meistens um *allgemeine Literatur*.³²⁹ Auch bei *Themen zu Unterricht*³³⁰ und beim *eigenen Unterricht*³³¹ wird *Material ausgeteilt bzw. erhalten* (17% bzw. 15%). Außer in den Situationen *Allgemeines Seminar* (49%) und *Fachseminar* (22%) kommt diese Tätigkeit nur sehr selten vor (s. Tabelle A 40, S. 327). Zu 60% sind es bei dieser Tätigkeit die Referendare, die handeln, sie sind diejenigen, die das *Material bekommen* oder es sich besorgen. Selten *geben* sie auch *Material heraus*³³². Zu ca. 25% handelt außerdem noch der Leiter des Allgemeinen Seminars, zu ca. 9% der Fachseminarleiter. Die Ausbilder sind ausschließlich als diejenigen tätig, die *Material geben*, mitbringen, austeilen oder empfehlen.

6.4.1.9 Reflektieren und Analysieren

In diese Kategorie wurden alle reflektierenden und analysierenden Tätigkeiten eingeordnet, also eine im weitesten Sinne geistige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Neben dem *Reflektieren und Analysieren* werden hier z.B. auch noch nachdenken, überlegen, begründen, nachbereiten, rechtfertigen oder zurückgreifen auf genannt. Diese Kategorie enthält viele verschiedene Tätigkeiten, so dass ich sie in der folgenden Tabelle noch genauer aufschlüssele, obwohl die Kategorie zahlenmäßig insgesamt nicht so groß ist (4% aller Tätigkeiten, s. Tabelle 62, S. 196).

Reflektieren und Analysieren	Anzahl	Anteil in %
(sich) überlegen, nachdenken über, Ideen suchen/entwickeln	113	33%
reflektieren, (sich) darüber klar werden, einschätzen	62	18%
sich orientieren an, (sich) beziehen auf, zurückgreifen auf, ableiten, anknüpfen	53	16%
begründen, rechtfertigen, erklären, erläutern	50	15%
analysieren, rekapitulieren, resümieren, nachbereiten, auswerten, evaluieren, erkennen	30	9%
Sonstige	29	9%
Gesamt	337	100%

Tabelle 80: Inhalt der Kategorie Reflektieren und Analysieren

Reflektiert und analysiert wird fast ausschließlich der *eigene Unterricht* (59%), hier vor allem die *Erfahrungen* (41%) und die *Planung* (10%). Die Tätigkeit kommt auch noch zusammen mit vielen anderen Gegenständen vor, hier allerdings sehr selten (s. Tabelle A 41, S. 328).

³²⁹ vgl. auch Kapitel 4.3.2 zum Gegenstand *Literatur* (S. 166); hier war *Material austeilen und bekommen* die am häufigsten genannte Tätigkeit.

³³⁰ Zum Beispiel Arbeitsblätter oder Materialien, die sich nicht direkt auf den Unterricht der Referendare beziehen, sondern die als Anschauungsmaterial oder Beispiele dienen (s. auch Tabelle 36, S. 158 zu den Unterkategorien des Gegenstandes *Themen zu Unterricht*).

³³¹ Genauer: *Unterrichtsmaterialien* (die man eben auch als *Material bekommt* bzw., die die Ausbilder *austeilen*) oder *Unterrichtsplanungen* (die die Referendare an ihre Ausbilder zur Korrektur oder Ansicht *herausgeben*). (s. Tabelle 79, S. 206).

³³² Meistens handelt es sich hier um Unterrichtsentwürfe.

Situationen	Reflexion und Analyse Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	54	16%
Fachseminar	10	3%
Kompaktveranstaltung	1	<1%
Seminar	0	0%
angeleiteter Unterricht	14	4%
eigenverantwortlicher Unterricht	15	5%
Hospitation	2	1%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	10	3%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	30	9%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	69	20%
Schule	11	3%
privat	63	19%
Vorbereitung Prüfung	18	5%
Kolloquium	29	9%
unklar	4	1%
Sonstige	7	2%
Gesamt	337	100%

Tabelle 81: Reflexion und Analyse in den verschiedenen Situationen

Es wird in verschiedenen Situationen reflektiert und analysiert, vor allem in der Nachbesprechung der Prüfungsstunde (20%) und privat (19%). In der Nachbesprechung der Prüfungsstunde geht es fast ausschließlich um Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht; es ist Teil der hier von den Referendare zu erbringenden Prüfungsleistung, den eigenen Unterricht zu reflektieren, Fehler zu entdecken und Alternativen zum Vorgehen in der Stunde zu formulieren. In der offiziellen Unterrichtsnachbesprechung wird bereits reflektiert und analysiert, wenn auch sehr selten (9%). Der Grad der Auswertung und Analyse der Unterrichtsstunden durch den Referendar nimmt von der informellen über die offizielle Unterrichtsnachbesprechung bis hin zur Nachbesprechung der Prüfungsstunde immer mehr zu (s. Kapitel 4.2.3, S. 144). Auch im Privaten ist überwiegend der eigene Unterricht Gegenstand der Reflexion und Analyse, hier allerdings häufiger die Planung. Es sind fast ausschließlich (98%) die Referendare die reflektieren und analysieren.

6.4.1.10 Arbeiten

In dieser Kategorie wurden alle Tätigkeiten zusammengefasst, die den Bestandteil ‚arbeit‘ enthalten, d.h. ein-, aus-, durch-, be-, er- oder über- *arbeiten* (an oder mit). Diese Tätigkeit ist eine vergleichsweise ungenaue Beschreibung der allgemeinsten *Bearbeitung* verschiedener Gegenstände. Eine weitere inhaltliche Aufschlüsselung ist hier nicht sinnvoll, denn es kommen kaum andere Bezeichnungen vor, als in den oben gegebenen Beispielen und die einzelnen Formen der *Arbeit* unterscheiden sich auch nicht gravierend voneinander. Diese Kategorie enthält nicht sehr viele Nennungen, sie gehört mit 3% aller Tätigkeiten eher zu den zahlenmäßig kleineren Kategorien.

Gegenstand	arbeiten Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	2	1%
eigener Unterricht; davon:	23	15%
<i>Anweisungen</i>	2	1%
<i>Erfahrungen</i>	5	3%
<i>Korrekturen</i>	0	0%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	1	1%
<i>Organisatorisches</i>	1	1%
<i>Planung</i>	14	9%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	0	0%
Themen zu Unterricht	18	11%
schulische Themen; davon:	12	8%
<i>allgemein</i>	6	4%
<i>Eltern</i>	0	0%
<i>Lehrerrolle</i>	3	2%
<i>Lehrplan und Richtlinien</i>	1	1%
<i>Schüler</i>	2	1%
Literatur	26	17%
Pädagogik	9	5%
Psychologie	3	2%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	3	2%
Bewertung	0	0%
Fachliches	11	7%
Arbeit im Hauptseminar	6	4%
Fälle und Beispiele	6	4%
Kolloquiumsthemen	9	5%
inhaltsleer	25	16%
Sonstiges	5	3%
Gesamt	158	100%

Tabelle 82: arbeiten mit Gegenständen

Arbeiten kommt zu geringen Anteilen in vielen verschiedenen Gegenstandskategorien vor, eine Häufung zusammen mit einem bestimmten Gegenstand wie bei vielen anderen Tätigkeiten gibt es nicht. *Bearbeitet* werden häufig *Literatur* (17%) (hier häufig ‚arbeiten mit‘ oder ‚durcharbeiten‘), *eigener Unterricht* (15%) (hier am häufigsten die *Unterrichtsplanung*), *Themen zu Unterricht* (11%), *schulische Themen* (8%) oder *Fachliches* (7%). Besonders häufig kommen außerdem noch *inhaltsleere* Gegenstände vor (16%), hier kommt es dann zu sehr allgemeinen leeren Formulierungen von der Art: ‚Themen bearbeiten‘.

Situationen	arbeiten Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	91	44%
<i>Hauptseminar</i>	65	31%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	19	9%
<i>Psychologie-Seminar</i>	6	3%
<i>GstB</i>	0	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	1	1%
Fachseminar	25	12%
Kompaktveranstaltung	4	2%
Seminar	6	3%
angeleiteter Unterricht	6	3%
eigenverantwortlicher Unterricht	5	2%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	4	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	4	2%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	2	1%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	1	1%
Schule	14	7%
privat	21	10%
Vorbereitung Prüfung	17	8%
Kolloquium	3	2%
unklar	2	1%
Sonstige	0	0%
Gesamt	205	100%

Tabelle 83: arbeiten in den verschiedenen Situationen

Gearbeitet wird vor allem im *Allgemeinen Seminar* (44%)³³³, verteilt auf die beiden Bestandteile Hauptseminar und Pädagogik-Seminar; aber auch im *Fachseminar* wird *gearbeitet* (12%). Handelnde sind zu 98% die Referendare.

6.4.1.11 Üben

Hier wurden alle Tätigkeiten zugeordnet, die im weitesten Sinne ein *Üben* oder Ausprobieren bezeichnen, z.B. erproben, (ein)üben, Übungen machen, anwenden, durchspielen, Rollenspiele machen, simulieren und die Tätigkeit Experimente oder Versuche aufbauen wurde hier eingeordnet. Mit nur 121 Nennungen ist diese Kategorie eine der kleinsten Tätigkeitskategorien insgesamt (nur 2% aller Tätigkeiten) (s. Tabelle 62, S. 196).

Gegenstand	üben Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	15	14%
eigener Unterricht	24	23%
Themen zu Unterricht	28	27%
schulische Themen	14	14%
Literatur	0	0%
Pädagogik	5	5%
Psychologie	0	0%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	1	1%
Probleme und Fragen der Referendare	0	0%
Bewertung	0	0%
Fachliches	4	4%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	4	4%
Fälle und Beispiele	1	1%
Kolloquiumsthemen	0	0%
Inhaltsleer	4	4%
Sonstige	3	3%
Gesamt	103	100%

Tabelle 84: üben mit Gegenständen

Geübt werden vor allem *Themen zu Unterricht* (27%), hier handelt es sich meistens um das Ausprobieren von Methoden im Haupt- oder Fachseminar, aber auch der *eigene Unterricht* wird *geübt* (23%), auch hier häufig das *Üben* oder Ausprobieren bestimmter Methoden oder eines be-

³³³ Diese Situation ist natürlich diejenige, die auch insgesamt am häufigsten vorkommt, da hier der Ausgangsfrage des Projektes folgend auch häufiger nachgefragt wurde, allerdings liegt der Anteil hier noch deutlich über dem, den die Situation insgesamt an allen Situationen hat (27%). (vgl. Tabelle 4, S. 116)

stimmten Umgangs mit einer schwierigen Klasse. Außerdem werden noch *Ausbildung und Organisatorisches* und *schulische Themen* (jeweils 14%) *geübt*; bei Ersterem handelt es sich meistens um die Kolloquiumssimulation oder das Üben der Unterrichtsnachbesprechung, bei den *schulischen Themen* um das Durchspielen und Simulieren von Elterngesprächen oder Konferenzen.

Situationen	üben Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	40	33%
<i>Hauptseminar</i>	20	16%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	17	14%
<i>Psychologie-Seminar</i>	2	2%
<i>GstB</i>	0	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	1	<1%
Fachseminar	12	10%
Kompaktveranstaltung	1	<1%
Seminar	0	0%
angeleiteter Unterricht	20	17%
eigenverantwortlicher Unterricht	18	15%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	3	3%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	7	6%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	5	4%
privat	4	3%
Vorbereitung Prüfung	6	5%
Kolloquium	1	<1%
unklar	2	2%
Sonstige	2	2%
Gesamt	121	100%

Tabelle 85: üben in den verschiedenen Situationen

Geübt wird vor allem im *Allgemeinen Seminar* (33%), hier vor allem im Haupt- und im Pädagogikseminar, Gegenstände der Übung sind hier besonders Methoden oder Schulkonferenzen. *Geübt* wird aber auch im *eigenen Unterricht*, sowohl im *angeleiteten* als auch im *eigenverantwortlichen* (17% bzw. 15%), hier wiederum Methoden oder der Umgang mit schwierigen Schülern und Klassen. Es sind fast ausschließlich die Referendare, die üben (92%).

6.4.1.12 Beurteilen

In dieser Kategorie wurden alle *beurteilenden* oder bewertenden Tätigkeiten zusammengefasst, sofern die Referendare oder deren Unterricht Gegenstand der Bewertung sind. Der Referendar ist in dieser Kategorie nie der Handelnde, sondern immer Objekt der Beurteilung. Ist es der Referendar, der z.B. seine Klassenarbeiten beurteilt oder Noten gibt, so wird dies unter *unterrichtliche Tätigkeiten - korrigieren* kategorisiert (s. S. 202). Beispiele für Tätigkeiten dieser Kategorie sind z.B. beurteilen, bewerten, Gutachten schreiben oder Note geben. Mit nur 71 Nennungen ist diese Kategorie eine der zahlenmäßig kleinsten überhaupt (nur knapp 1% aller Tätigkeiten, s. Tabelle 62, S. 196).

Der Gegenstand *Bewertung* entspricht der Tätigkeit *beurteilen* und kommt dementsprechend hier am häufigsten vor (62%). Umgekehrt kam auch beim Gegenstand *Bewertung* die Tätigkeit *beurteilen* am häufigsten vor (vgl. Kapitel 4.3.2, S. 187). Formulierungen sind hier z.B. ‚den Unterricht des Referendars bewerten‘ oder ‚Gutachten über die Leistungsfähigkeit des Referendars schreiben‘. Außerdem ist der *eigene Unterricht* Gegenstand der *Beurteilung*, hier vor allem die *Anweisungen*, in denen solche Beurteilungen enthalten sind (‚Unterricht des Referendars beurteilen‘) (s. Tabelle A 42, S. 329).

Beurteilt wird in den *Unterrichtsnachbesprechungen*, hier vor allem in der *offiziellen* (29%) aber auch in der *informellen* und der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* (jeweils 11%). Gegenstand ist hier meistens nur allgemein die *Beurteilung* des Unterrichts des Referendars, bei der *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* geht es ausschließlich um die Vergabe und die Begründung der Note. *Beurteilt* wird außerdem noch in der *Schule* (23%) (s. Tabelle A 43, S. 330).

Handelnde sind wie oben schon erwähnt ausschließlich die Ausbilder: zu ca. 30% der Fachseminarleiter, zu ca. 20% der Ausbildungslehrer, zu ca. 17% der Leiter des Allgemeinen Seminars (bei diesen drei Ausbildern handelt es sich meistens allgemein die Beurteilung des Unterrichts des Referendars), zu ca. 15% der Direktor (hier ist die Tätigkeit ausschließlich das Verfassen des Gutachtens) und zu ca. 14% der Prüfer (Tätigkeit ist hier ausschließlich die Eröffnung und Begründung der Note für die Prüfungsstunde in der Nachbesprechung).

6.4.1.13 Allgemeine Vorbereitung

In dieser Kategorie wurde die Tätigkeit *vorbereiten*, sofern nicht das Vorbereiten von Unterricht gemeint ist, das als spezielle Tätigkeit eigens kategorisiert wurde. Hier geht es z.B. um die *Vorbereitung* von Referaten, Seminarsitzungen oder Prüfungen. Diese Kategorie ist ähnlich klein wie die vorige Kategorie *beurteilen*, nur knapp 1% aller Tätigkeiten sind hier enthalten (s. Tabelle 62, S. 196).

Vorbereitet werden vor allem *Kolloquiumsthemen, Ausbildung und Organisatorisches*, hier besonders die *Prüfungsbestandteile* (z.B. ‚sich auf das Kolloquium vorbereiten‘ oder ‚die Nachbesprechung der Prüfungsstunde vorbereiten‘) und die *Arbeit im Allgemeinen Seminar* (z.B. ‚Seminarsitzung vorbereiten‘) (s. Tabelle A 44, S. 331).

Diese *allgemeine Vorbereitung* findet vor allem *privat* und in der *Vorbereitung auf die Prüfung* statt (jeweils ca. 30%), aber auch im *Allgemeinen Seminar* (ca. 20% in diesem Fall ausschließlich das Hauptseminar), hier vor allem Vorbereitung auf das Kolloquium (s. Tabelle A 45, S. 332). Handelnde sind fast ausschließlich die Referendare.

6.4.1.14 Inhaltsleere Tätigkeiten

In dieser Kategorie wurden alle Tätigkeiten zusammengefasst, die sehr ungenau und allgemein sind und eine Art Platzhalterfunktion erfüllen. Hier finden sich entweder Verben, die ein reines Vorhandensein bestimmter Gegenstände bezeichnen, wie z.B. gehen um, vorkommen, Thema sein, dran kommen u. ä. oder die eine allgemeine Beschäftigung mit einem Gegenstand bezeichnen, ohne dass die Art und Weise dieser Beschäftigung genauer bestimmt wird wie z.B. machen, sich beschäftigen mit, behandeln, eingehen auf (s. Kapitel 6.1.2, S. 70 ff.). Es fällt auf, dass diese Kategorie eine der größten überhaupt ist (13% aller Tätigkeiten). Die meisten dieser Tätigkeiten (ca. 95%) stehen zusammen mit einem Gegenstand:

Gegenstand	inhaltsleere Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	62	6%
eigener Unterricht	140	14%
Themen zu Unterricht	211	21%
schulische Themen	137	14%
Literatur	33	3%
Pädagogik	77	8%
Psychologie	49	5%
Geschichte und Politik	26	3%
Rechtliches	29	3%
Probleme und Fragen der Referendare	34	4%
Bewertung	2	<1%
Fachliches	78	8%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	9	1%
Fälle und Beispiele	9	1%
Kolloquiumsthemen	9	1%
Inhaltsleer	65	7%
Sonstige	15	1%
Gesamt	985	100%

Tabelle 86: inhaltsleere Tätigkeiten mit Gegenständen

Besonders häufig kommen *inhaltsleere* Tätigkeiten mit den *Themen zu Unterricht* (21%), dem *eigenen Unterricht* (14%) und den *schulischen Themen* (14%) vor.³³⁴ Bei genauerer Analyse der Inhalte dieser eher theoretischen abstrakten Themen findet sich die Vermutung bestätigt, dass *inhaltsleere* Tätigkeiten oft mit sehr detaillierten präzisen Angaben einzelner Inhalte zusammen stehen.

Ein Sonderfall ist außerdem noch die Kombination der *inhaltsleeren* Tätigkeiten mit den *inhaltsleeren* Gegenständen (z.B. ‚Verschiedene Dinge kommen vor.‘ oder ‚Es geht um allgemeine Sachen‘). Immerhin noch 7% aller Gegenstände in Kombination mit den *leeren Tätigkeiten* sind inhaltsleere Gegenstände und umgekehrt war in dieser Gegenstandskategorie der Anteil der *inhaltsleeren* Tätigkeiten ebenfalls besonders hoch (22%, s. S. 189).

³³⁴ Es ist allerdings mit Blick auf die Analyse der Gegenstände zu berücksichtigen, dass viele insgesamt kleinere Gegenstandskategorien hier nicht erscheinen, sie aber dennoch einen sehr hohen Anteil (jeweils deutlich über 25%) von *inhaltsleeren* Tätigkeiten aufweisen. Zu diesen Kategorien gehören *Themen zu Unterricht*, *Pädagogische Themen*, *Psychologische Themen* und *Fachliches* (s. Kapitel 6.3.1, S. 143 ff.).

Situationen	inhaltsleere Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	445	43%
<i>Hauptseminar</i>	267	26%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	78	8%
<i>Psychologie-Seminar</i>	47	5%
<i>GstB</i>	25	3%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	28	3%
Fachseminar	152	15%
Kompaktveranstaltung	41	4%
Seminar	17	2%
angeleiteter Unterricht	13	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	18	2%
Hospitation	2	<1%
Ako-Sitzung	19	2%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	38	3%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	70	7%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	10	1%
Schule	64	6%
privat	30	3%
Vorbereitung Prüfung	7	1%
Kolloquium	80	8%
unklar	13	1%
Sonstige	16	1%
Gesamt	1035	100%

Tabelle 87: inhaltsleere Tätigkeiten in den verschiedenen Situationen

Die *inhaltsleeren* Tätigkeiten kommen vor allen Dingen im *Allgemeinen Seminar* (43%) und im *Fachseminar* (15%) vor. Das waren umgekehrt die beiden Situationen, in denen die *inhaltsleeren* Tätigkeiten neben der *Kommunikation* die einzige andere Tätigkeit war, die nennenswert häufig vorkam (vgl. Tabelle 7, S. 130 bzw. Tabelle 9, S. 132). Für diese beiden Situationen gibt es besonders häufig Aussagen, denen eine genaue Tätigkeitsbeschreibung fehlt (s. Tabelle 87, S. 227). Das lässt einerseits die Vermutung zu, dass es den Referendaren für diese beiden Situationen ihrer Ausbildung besonders schwer fällt, präzise und detaillierte Angaben zu dort ausgeübten Tätigkeiten zu machen. Andererseits kommen für diese beiden Situationen besonders häufig die Kombination aus einer *inhaltsleeren* Tätigkeit und einem präzisen, detaillierten Gegenstand vor.

6.4.1.15 Zusammenfassung

Die am häufigsten genannten Tätigkeiten sind *Kommunikation*, *unterrichtliche* Tätigkeiten und *inhaltsleere* Tätigkeiten. Die *kommunikativen* Tätigkeiten ließen sich genauer unterteilen in austauschen (mindestens zwei Personen sind aktiv beteiligt, zum Beispiel besprechen oder diskutieren), feststellen (nur ein Sprecher ist aktiv, er gibt zwar ein Zuhörer, eine Erwiderung ist aber nicht unbedingt nötig; zum Beispiel sagen, äußern, darlegen), fragen und vortragen. *Kommunikative* Tätigkeiten sind in fast allen Situationen die am häufigsten genannte Tätigkeit überhaupt; Ausnahmen sind die Situationen *angeleiteter* und *eigenverantwortlicher Unterricht*, ‚privat‘ und die *Prüfungsvorbereitung*. Die beiden letztgenannten Situationen sind dadurch gekennzeichnet, dass man in ihnen vor allen Dingen allein arbeitet, dass also auch niemand da ist, mit dem man sprechen könnte. Über den eigenen Unterricht wird in eigens dafür zur Verfügung stehenden Besprechungen *kommuniziert*, im Unterricht selbst stehen andere Tätigkeiten im Vordergrund.

Die *unterrichtlichen* Tätigkeiten ließen sich genauer unterteilen in unterrichten (kommt vor allen Dingen im *angeleiteten* und *eigenverantwortlichen Unterricht* vor), Unterricht vorbereiten (hauptsächlich ‚privat‘), Außerunterrichtliches (ausschließlich in der *Schule*) und korrigieren (‚privat‘, aber auch im *eigenverantwortlichen Unterricht* und in der *Schule*).

Inhaltsleere Tätigkeiten stellen eine Besonderheit dar. Sie sind sehr ungenau und allgemein und fungieren in den Interviewaussagen eher als Platzhalter. Es handelt sich zum Beispiel um Formulierungen wie „gehen um“, „vorkommen“ oder „Thema sein“. Einerseits sind solche Formulierungen gängig in mündlichen umgangssprachlichen Texten, wie sie auch unsere Interviews sind, andererseits können sie auch als Hinweis darauf angesehen werden, dass es den Referendaren schwer fällt, die Tätigkeiten der Ausbildung genauere zu bezeichnen. Gegen letztere Vermutung spricht zumindest tendenziell die Beobachtung, dass *inhaltsleere* Tätigkeiten häufig mit einem detailliert benannten Gegenstand zusammen stehen. Es könnte sich hierbei also um eine durchaus übliche Redefigur handeln, in der das Augenmerk auf dem Gegenstand und nicht auf der Tätigkeit liegt (s. auch Kapitel 6.1.2.3, S. 70 ff.). *Inhaltsleere* Tätigkeiten kommen zusammen mit allen Gegenständen und in allen Situationen, besonders aber im *Allgemeinen Seminar* und im *Fachseminar* vor.

6.5 Die Rollen

6.5.1 Reporte

Wie bereits für die Situationen können auch über die Rollen, das heißt über die in der Ausbildung handelnden Personen Reporte erstellt werden, in denen Einstellungen, Meinungen, Vermutungen über Zusammenhänge und Bewertungen der Referendare zusammenfassend dargestellt werden. Die Reporte werden durch die Auswertung der Normalsätze in Kapitel 6.5.2 (S. 245 ff.) ergänzt.³³⁵

6.5.1.1 Der Leiter des Allgemeinen Seminars

Alle 45 Referendare äußern sich über den Leiter des Allgemeinen Seminars, meistens im ersten Interview. Er wird bei den Personen, mit denen die Referendare es in ihrer Ausbildung zu tun haben oder die Ansprechpartner für sie sind (Interviewleitfaden 1 Frage 3 und 6; Interviewleitfaden 2, Frage 6, s. Anhang S. 334), erwähnt und seine Aufgabe den Referendaren gegenüber wird erläutert; darüber hinaus wurden die Referendare noch einmal nach der Rolle des Leiter des Allgemeinen Seminars in den Unterrichtsnachbesprechungen gefragt (Interviewleitfaden 1, Frage 5, Interviewleitfaden 2, Frage 2d, s. Anhang, S. 333 bzw. S. 334).

Zwei Drittel der Referendare (30 von 45) sehen den Leiter des Allgemeinen Seminars als Ansprechpartner, sie beschreiben ihn als nett, hilfsbereit und verständnisvoll. Er sei immer ansprechbar, jederzeit für die Referendare da, man könne mit ihm über seine Probleme sprechen, ja ihm sogar sein Herz ausschütten.

„[...] aber wenn bei uns auch schon mal ein Problem war im Seminar, habe ich auch sie mal angesprochen [...] und das ist auch klasse, weil sie gesagt hat, sie ist auch jederzeit für uns da. Also, wenn wir im Seminar mal ein Problem haben oder so, oder wenn wir mal uns wundern, wer uns auffängt. Das ist schon klasse.“ (13110107, 57)

„Also der X [Hauptseminarleiter; M.S.] ist einfach super gutmütig und so ein Papa-Typ einfach. Aber also jetzt, es gibt ja verschiedene Papa-Typen, also im positiven Sinne. Einfach einer, der einen annimmt und der da wirklich verhandeln würde für einen, nur das Beste und so weiter. Ja, das ist unser Hauptseminarleiter.“ (12110101, 56)

Neben pädagogischen und organisatorischen Fragen besprechen die Referendare mit ihm auch Probleme aus der Schule und ihrem Unterricht sowie ausbildungsinterne Probleme; er ist vor allem Ansprechpartner, wenn es Probleme mit anderen Ausbildern, z.B. den Fachseminarleitern gibt. Sieben Referendare betonen die besondere Stellung des Leiters des Allgemeinen Seminars: Man habe mehr Vertrauen zu ihm als zu den Fachseminarleitern, weil er mehr Verständnis für die Situation der Referendare habe, er weniger stark benoten müsse als der Fachseminarleiter und man sich bei ihm daher nicht so beobachtet und permanent bewertet fühle.³³⁶

„Also bei Frau X. [Pädagogikseminarlehrerin; M.S.] kann man halt auch sehr viel an auflaufenden Problemen loswerden, die man vielleicht hat, die man vielleicht dem Fachseminarlehrer nicht unbedingt erzählen will, dass man irgendwo ein Problem hat konkret in dieser oder jener Klasse.“ (13510106, 133)

„Das versucht halt eigentlich bei uns so ein bisschen die Frau M. [Psychologieseminarlehrerin; M.S.] aufzufangen und ich glaube auch, dass sich die meisten da an sie wenden. Ich hatte eh keine Scheu, weil [...] ich weiß, dass sie nie – also, das ist wirklich so – wenn sie sagt, das geht in keine Bewertung ein, wir können uns an sie wenden, ist das wirklich so[...]“ (13110107, 99)

³³⁵ Zur Methode s. auch Kapitel 4.3.4.1, S. 38 ff. und Kapitel 6.1.1, S. 55.

³³⁶ Hier sei auf eine Besonderheit in Bayern und Baden-Württemberg hingewiesen: In diesen beiden Bundesländern sind keine verpflichtenden Unterrichtsbesuche durch die Leiter der Allgemeinen Seminare vorgesehen, d.h. durch sie wird der Unterricht der Referendare in der gesamten Ausbildung auch nicht bewertet. Man kann sie bei Bedarf aber zu beratenden Zwecken in den eigenen Unterricht einladen. (vgl. Kapitel 4.2, S. 19 ff.)

Drei dieser Referendare schränken ihre insgesamt ebenfalls positive Sichtweise etwas ein. Eine Referendarin sagt, dass sie trotz einer positiven Grundwahrnehmung des Leiters des Allgemeinen Seminars erst in einem Fall Beratung bei ihm gesucht hat, zwei weitere betonen, dass er nur für bestimmte Fragen und Probleme Ansprechpartner sei (z.B. ausbildungsorganisatorische und solche, die am Seminar entstehen) und nicht für solche, die an der Schule und im eigenen Unterricht entstehen, da er andere Unterrichtsfächer als diese Referendarin habe und die Situation in der Schule nicht immer kenne.

Im Rahmen der Charakterisierung des Leiters des Allgemeinen Seminars beschreiben gut die Hälfte der Referendare auch persönliche Eigenschaften, die einen Einfluss auf das Verhältnis zu den Referendaren haben. Dazu gehört z.B. seine Hilfsbereitschaft, er versuche, alle Referendare durchzubringen, kümmere sich um sie, vermittele Sicherheit und sei sehr verständnisvoll.

„Er beschützt uns wie seine Schäfchen, würde sich immer einsetzen für uns auf jeden Fall. Also erst mal das halt auf der menschlichen Ebene. Von der Funktion her organisiert er halt sehr viel, auch was die Sachen drum herum angeht. Was weiß ich, mit Versicherung, Beihilfe, [...] Halt so Sachen auch drum herum, nicht nur dieses Pädagogische. Also wenn ich halt jetzt was hätte, [...] ist er mein erster Ansprechpartner, auf jeden Fall.“ (12210101, 64)

Einige Referendare heben besonders hervor, dass ihr Allgemeiner Seminarleiter sehr ruhig und ausgleichend sei, was einige dadurch erklären, dass er weniger „sein Revier zu verteidigen“³³⁷ habe, als die Fachseminarleiter, er sähe stärker seine beratende Funktion und müsse nicht so sehr Noten geben und diese verteidigen. Zwei Referendare schätzen besonders, dass es der Leiter des Allgemeinen Seminars auch schafft, eine gewisse Distanz zur Ausbildung, auch zu deren Paradoxien zu erzeugen:

„[...] durch seine [Hauptseminarleiter; M.S.] Gelassenheit Dingen gegenüber und der Lächerlichkeit, der wir so manchmal unterworfen sind, also, das hat mir so ganz gut gefallen. Und ich glaube, das war auch so der Beitrag, also eher so personeller Art als tatsächlich so wissenstechnisch als Vorbereitung auf den BdU oder als begleitenden Schulalltag einfach.“ (11810201, 35)

Darüber hinaus schätzen die Referendare das Engagement und die Motivation ihres Allgemeinen Seminarleiters, vor allem die Seminarsitzungen würden dadurch lebendiger und überzeugender, man sei von der Authentizität des Seminarleiters beeindruckt, der einem nicht nur über Methoden und guten Unterricht erzähle, sondern die Referendare selbst nach diesen Maßstäben unterrichte. So würde seine Kompetenz als guter Lehrer deutlich, man könne viel von ihm lernen und respektiere ihn deswegen. Lediglich zwei Referendare erwähnen explizit, dass sie mit ihrem Allgemeinen Seminarleiter nicht gut auskommen, dass er ihnen nicht sympathisch sei und ein Referendar sagt, dass er ihn für fachlich inkompetent hält.

In Nordrhein-Westfalen gehört es zu den Funktionen des Hauptseminarleiters, die Referendare im Unterricht zu besuchen und diesen auch zu beurteilen. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu den beiden anderen Bundesländern, Bayern und Baden-Württemberg, denn hier ist ein verpflichtender Besuch der Leiter der Allgemeinen Seminare im Unterricht der Referendare nicht vorgesehen. In Karlsruhe gibt es die Regelung, dass der Pädagogik-Seminarleiter einmal zusammen mit einem Fachseminarleiter den Unterricht der Referendare besucht, dieser Besuch ist aber ebenfalls nicht durch die Ausbildungsordnung vorgeschrieben, sondern eine spezielle Regelung dieses Seminarortes. Es besteht aber in jedem Fall die Möglichkeit, die Leiter der Allgemeinen Seminare als Berater in den eigenen Unterricht einzuladen, benoten müssen sie den Unterricht allerdings in keinem Fall. Dieser Umstand hat durchaus Einfluss auf die Wahrnehmung des Allgemeinen Seminarleiters, wie im folgenden Zitat prägnant zum Ausdruck kommt:

„[...] ihr [der Pädagogik-Seminarleiterin; M.S.] können wir auch unser Herz ausschütten. [...] In Pädagogik wird das tatsächlich genutzt, dass die Leute über ihre Probleme sprechen, zumindest bei mir im Kurs. [...] Das ist tatsächlich so eine offene Atmosphäre, [...]. Du kannst praktisch deine Schwächen im Fachlichen in der Schule hier zugeben. Was du in deiner Fachdidaktik niemals machen würdest. I.: *Wegen der Noten?* Genau.“ (16210105, 68)

³³⁷ Formulierung einer Referendarin (11810101, 139).

Insgesamt zehn Referendare³³⁸ berichten von dieser Funktion des Allgemeinen Seminarleiters. Bis auf eine Ausnahme, die sich von ihrem Hauptseminarleiter persönlich angegriffen fühlte, äußern sich alle positiv über den Unterrichtsbesuch und die Nachbesprechung mit dem Hauptseminarleiter. Thematisch würden eher allgemein-pädagogische oder –didaktische Inhalte der Stunde angesprochen, weil der Leiter des Allgemeinen Seminars oft nicht die Unterrichtsfächer des Referendars hat. Drei Referendare erzählen, dass sie den Hauptseminarleiter als Vermittler zu ihrem Fachseminarleiter in alle Unterrichtsbesuche und -nachbesprechungen mitnahmen, da es Probleme mit dem Fachseminarleiter gegeben habe:

„[...] bei uns wird er zur Zeit sehr häufig, dadurch, dass mit manchen Fachleitern zum Beispiel Probleme bestehen, als Vermittler quasi eingeschaltet, weil er dann eben einer ist, der dann den Kollegen eben sagen kann: ‚Pass mal auf, was du da gerade machst, das ist wirklich Erbsen zählen, die Stunde ist gut gelaufen, was willst du jetzt noch rumkritisieren an einem winzig kleinem Aspekt!‘, und dadurch wird die Atmosphäre dann auch teilweise verbessert. *I: Also lädt man ihn auch so aus strategischen Gründen ein?* In vielen Fällen ist das passiert. Bei mir war es in ein oder zwei Fällen ganz günstig, dass er dabei war, er war allerdings nicht aus der Intention eingeladen, aber da ergab es sich so. Es gibt aber immer sehr viele Mitreferendare, die sagen: ‚Bei dem Fachleiter kein Besuch mehr ohne den Hauptseminarleiter dabei!‘, das kommt auch vor.“ (11610201, 66)

Ein Drittel aller Referendare geht genauer auf die Durchführung der Allgemeinen Seminarsitzungen, in denen der Seminarleiter pädagogisches Wissen vermittelt, als eine Aufgabe der Allgemeinen Seminarleiter ein. Viele betonen dabei „[...] dass das doch relativ individuell jeweils gestrickt ist pro Seminar, also der Seminarleiter schon sehr prägend ist für ein Seminar.“ (13810103, 128) Die Qualität des Seminars scheint deutlich an die Person des Seminarleiters gebunden sein, wie es auch in den vorigen Äußerungen schon angeklungen ist: Man schätzt das Seminar wegen seines authentischen und motivierenden Leiters, manchmal wird vielleicht sogar die Möglichkeit zum regelmäßigen Austausch mit dem Seminarleiter innerhalb des Seminars höher eingeschätzt als die vermittelten Inhalte selbst:

„[...] da glaube ich tatsächlich, könnte ich das entsprechende Grundlagenbuch[...] auch gut zu Hause alleine lesen [...]. [...] Ich persönlich finde das Hauptseminar trotzdem so ganz sinnvoll, das hängt glaube ich so ein bisschen an der Person Herrn XY [Hauptseminarleiter; M.S.]. [...] Ansonsten finde ich, was mir persönlich so ein bisschen entgegen kommt, sehr angenehm, dass so ein bisschen kritisches Potential von dem Hauptseminar ausgeht, [...].“ (11810201, 69)

Insgesamt 15 Referendare (ein Drittel) äußern sich genauer zur Prüfungsfunktion des Leiters des Allgemeinen Seminars. Bereits im ersten Interview weisen sieben Referendare auf die Beurteilungsfunktion des Allgemeinen Seminarleiters hin, ohne zu dem Zeitpunkt schon genaueres darüber sagen zu können. Im dritten Interview geben dann einige Referendare etwas genauer Auskunft über die Beteiligung der Allgemeinen Seminarleiter an der Prüfung. In Nordrhein-Westfalen müssen die Referendare einen Seminarvertreter bestimmen, der Mitglied der Prüfungskommission ist, in Bayern können sich die Referendare für die Pädagogik- und pädagogische Psychologie-Prüfung für einen Schwerpunkt entscheiden, in Baden-Württemberg werden Pädagogik und pädagogische Psychologie zu gleichen Teilen von den jeweiligen Seminaarausbildern geprüft, hier besteht keine Möglichkeit, Schwerpunkte zu setzen oder einen Prüfer auszuwählen.³³⁹ Von den 20 im dritten Interview befragten Referendaren aus Nordrhein-Westfalen wählten elf den Hauptseminarleiter, neun einen der beiden Fachseminarleiter als Vertreter in die Prüfungskommission, nur wenige sagen, dass es ihnen egal gewesen sei oder dass sie einen Prüfer gewählt hätten, der noch nicht so viele Prüflinge betreut. Acht Referendare äußern sich detaillierter auf die Frage, warum sie ihren Hauptseminarleiter gewählt haben, die meisten antworten, aus Gründen

³³⁸ 8 der insgesamt 24 aus Nordrhein-Westfalen befragten Referendare und die beiden Referendare aus Karlsruhe, bei denen der Pädagogik-Seminarleiter ebenfalls einen Unterrichtsbesuch gemacht und nachbesprochen hat.

³³⁹ Alle Referendare äußern sich dazu, welchen Prüfer sie gewählt haben (in NRW) bzw. welchen Prüfungsschwerpunkt, Pädagogik oder Pädagogische Psychologie sie gewählt haben (in Bayern), aber nur einige der Referendare machen hierzu auf Nachfrage der Interviewerin noch ausführlichere Angaben.

der Sympathie. Man habe beim Hauptseminarleiter das Gefühl, dass er „pro-Referendar“³⁴⁰ eingestellt sei, wie es eine Referendarin formuliert, dass man mit ihm jemanden „zum Anlehnen“³⁴¹ in der Kommission habe, jemanden, der sich für einen einsetzt. Unter den Referendaren, die sich für einen ihrer Fachseminarleiter als Mitglied der Prüfungskommission entschieden haben, sind zwei, die explizit betonen, dass sie den Hauptseminarleiter nicht in der Prüfung haben wollten, weil ihnen die Kriterien, nach denen er Unterricht beurteilt, nicht transparent gewesen seien und weil er ihnen weniger sympathisch gewesen sei. Die restlichen sieben Referendare haben ihre Wahl aus eher organisatorischen Gründen getroffen und hätten laut eigener Auskunft ebenso gerne den Hauptseminarleiter in der Prüfung dabei gehabt. Von den zehn im dritten Interview befragten bayrischen Referendaren haben sich sechs für den Schwerpunkt Psychologie und vier für den Schwerpunkt Pädagogik entschieden. Die Hälfte dieser Referendare gibt an, sich aufgrund der Person des Seminarleiters (aus Sympathie für den einen und/oder Antipathie gegen den anderen) entschieden zu haben, die andere Hälfte aufgrund fachlicher Vorlieben.

Von den acht Referendaren aus Nordrhein-Westfalen, die den Hauptseminarleiter als Mitglied der Prüfungskommission gewählt hatten, berichteten fünf, dass er ihnen Sicherheit vermittelt habe und sie motiviert habe, allerdings auch, dass er sich im Kolloquium und in den Nachbesprechungen der Prüfungsstunden eher zurückgehalten habe.

„Also, die Gründe [warum sie den Hauptseminarleiter für die Prüfung ausgewählt hat; M.S.] sind auf jeden Fall: Erstens hat der sehr viele Besuche von mir gesehen. [...] hat auch beide Fächer gesehen, das fand ich dann auch ganz wichtig, dass er mich auch in beiden Fächern gesehen hatte und was jetzt bei ihm noch dazu kommt ist, dass er sehr – wie soll ich das sagen? – pro-Referendar eingestellt war. Ich wusste, dass ist irgendwie so ein [...] Baumstamm ist, an den ich mich in solchen Situationen, wo es mir schlecht geht, lehnen könnte. *I.: War das dann auch so?* Nein, es war nicht ganz so. Er hat sich total zurückgezogen eigentlich. Also, man kann sagen, das war auch gut, weil er nicht irgendwelche negativen Fragen gestellt hat oder wie auch immer, aber es war nicht so, dass ich irgendwie das Gefühl hatte, der holt mich raus. [...] Vielleicht, weil ich keine Angst vor ihm hatte, so nach dem Motto: Er könnte jetzt Sachen aufreißen, wo ich überhaupt keine Ahnung von hatte. Das war nämlich nicht. Ich hatte keine Angst vor ihm und wahrscheinlich deswegen auch schon beruhigend.“ (12110301, 80)

6.5.1.2 Der Fachseminarleiter

Alle 45 Referendare machen Aussagen über die Aufgaben, aber auch über persönliche Eigenschaften des Fachseminarleiters. Knapp ein Drittel der Referendare sehen in ihrem Fachseminarleiter einen Ansprechpartner – deutlich weniger als das beim Leiter des Allgemeinen Seminars der Fall war, hier waren es etwa zwei Drittel aller Referendare (s.o., S. 229). Vor allem die bayrischen Referendare schätzen die Funktion ihrer Fachseminarlehrer positiv ein: Für die Hälfte aller bayerischen Referendare ist der Fachseminarlehrer ein wichtiger Beratungspartner, hingegen lediglich für zwei von neun baden-württembergischen und für ein Viertel der 25 nordrhein-westfälischen Referendare. Diese Einschätzung der bayrischen Referendare hat etwas mit der Organisation der Ausbildung in Bayern in Seminarschule zu tun, an denen einzelne Fachlehrer als Seminarlehrer der Referendare, die dort in Ausbildung sind, fungieren (s. Kapitel 4.2.3, S. 33 ff.). Die Referendare stehen vor allem im ersten und im letzten Ausbildungshalbjahr in intensivem Kontakt zu ihnen: zu Beginn der Ausbildung, wo sie zunächst bei den Seminarlehrern im Unterricht hospitieren, dann selbst Unterricht in diesen Klassen unter Anleitung der Seminarlehrer übernehmen und gleichzeitig auch in den Fachsitzungen mit dem Seminarlehrer zu tun haben. Diese Kombination, den eigenen Fachseminarlehrer unterrichten zu sehen, selbst bei ihm unter Anleitung zu unterrichten und Beratung von ihm zu bekommen sowie in den Fachsitzungen vom Seminarlehrer unterrichtet zu werden, wird von vielen bayrischen Referendaren sehr gelobt.

„Und das find ich als einen unglaublichen Gewinn, weil ich hab gleich in meiner ersten Woche schon meine Fachseminarlehrer als Lehrer halt eben begleitet und gesehen, wie die ihren

³⁴⁰ 11410208, 324.

³⁴¹ 12110301, 80.

Unterricht machen. Sie haben gezeigt, wie es eigentlich gehen soll, und haben dann auch gesagt: ‚Ok, da und da hab ich einen Fehler gemacht.‘[...] Also es ist was ganz anderes, als wenn jetzt jemand an der Uni einem erzählt: ‚So und so haben Sie es zu machen!‘ der halt von der Praxis keine Ahnung hat, und der auch nie zeigt, wie es eigentlich in der Praxis umzusetzen ist. Und das empfind ich als superklasse, dass das so geregelt ist in Bayern.“ (13510106, 46)

Darüber hinaus kennen die Fachseminarlehrer in Bayern die Schule sowie die Klassen und Schüler, die die Referendare unterrichten, und können darauf in den Fachsitzungen Bezug nehmen.³⁴²

Allgemein wird in allen Bundesländern die Beratung durch den Fachseminarleiter immer dann positiv eingeschätzt, wenn er für die Referendare zur Verfügung steht, bereit ist Fragen zu beantworten und z.B. auch außerhalb der Seminarzeiten ansprechbar sind (per Email oder telefonisch). Man könne sich mit ihnen über fachliche Fragen beraten, sie gäben Auskunft über Organisatorisches und man bekäme von ihnen auch Ideen für den eigenen Unterricht. Zwei Referendare aus Nordrhein-Westfalen berichten im dritten Interview, dass sie ihrem Fachseminarleiter, den sie nicht als Mitglied der Prüfungskommission gewählt hatten, die Entwürfe für die Prüfungsstunde gezeigt und mit ihm durchgesprochen hätten.

Weitere acht Referendare äußern sich eher negativ über den Fachseminarleiter als Ansprechpartner, sie gehen lieber zum Leiter des Allgemeinen Seminars. Beim Fachseminarleiter haben einige Referendare Hemmungen, offen über Schwierigkeiten zu reden; sie haben Angst, dass die Fachseminarleiter immer auch die Bewertung der Referendare im Auge haben und so keine reine Beratung stattfinden kann.

„In manchen Dingen würde ich als erstes die Seminarlehrer fragen, [...] aber vielleicht ist da doch noch so eine Hemmschwelle, wenn man weiß – also gut, das blendet man aus – die müssen trennen können zwischen dem, wenn man sagt: ‚Ich kann nicht, ich weiß nicht, helfen Sie mir!‘ und zwischen dem, was dann später in der Lehrprobe kommt.“ (14310107, 62)

„Er steht eigentlich immer für Fragen offen, wenn ich Probleme habe oder auch die anderen Probleme haben, dann müssen wir zu ihm kommen, er kann es ja nicht unbedingt ahnen. Bloß so oft nimmt man das auch nicht in Anspruch, weil man sich denkt, dass man es ja irgendwie hinkriegen muss und es ist ja auch oft ein zeitliches Problem.“ (11110201, 122)

Wie schon beim Leiter des allgemeinen Seminars gibt es auch beim Fachseminarleiter persönliche Eigenschaften und Gepflogenheiten im Umgang mit den Referendaren, die diese zu schätzen wissen. 17 Referendare beschreiben ihren Fachseminarleiter positiv, als nett und sympathisch im persönlichen Umgang. Ein guter Fachseminarleiter kritisiere den Unterricht der Referendare konstruktiv und auf solche Art und Weise, dass man die Kritik annehmen könne. Sie unterstützten und motivierten die Referendare und seien selbst kompetent, dabei oft anspruchsvoll, aber man lerne viel von ihnen. Drei dieser 17 Referendare relativieren ihre positive Beschreibung der Fachleiter im letzten Interview etwas, indem sie einige negative Merkmale hinzufügen, vier weitere Referendare berichten ausschließlich Negatives von ihrem Fachseminarleiter: sie lobten und motivierten die Referendare nie, schrieten sie in den Unterrichtsnachbesprechungen an oder bauten Druck auf, indem sie mit schlechten Noten drohten. Manche Fachseminarleiter sähen die Probleme der Referendare einfach nicht, im Gegensatz zum Leiter des Allgemeinen Seminars:

„Also, er [der Hauptseminarleiter; M.S.] ist schon super-hilfsbereit und nett und sehr, sehr offen und sieht auch die Probleme, die man hat so als Referendar, was nicht alle Fachleiter so sehen. Die Fachleiter vermitteln einem auch ganz gerne mal das Gefühl, dass ihr Fach das wichtigste ist und man sonst nichts zu tun hat auf der Welt. Das ist vielleicht noch ein Unterschied, dass man das Gefühl hat, dass der mehr Verständnis hat.“ (12010201, 82)

³⁴² Hier ist zu ergänzen, dass es auch in Nordrhein-Westfalen in Einzelfällen möglich ist, dass man den Fachleiter auch als Lehrer im Kollegium der eigenen Schule und dort unter Umständen auch als Ausbildungslehrer hat. Alle Fachleiter in Nordrhein-Westfalen unterrichten neben ihrer Fachleitertätigkeit auch weiterhin an Schulen. Diese Ausbildungskonstellation, den Fachleiter auch gleichzeitig als Ausbildungslehrer zu haben ist in Nordrhein-Westfalen aber nicht systematisch gegeben, sondern bleibt auf Einzelfälle beschränkt. In den Interviews aus Nordrhein-Westfalen war kein solcher Fall dabei.

Eine wichtige Tätigkeit der Fachseminarleiter ist die Durchführung der Unterrichtsbesuche und -nachbesprechungen, 30 Referendare, zwei Drittel aller Befragten, berichten hierüber. Über die Erwähnung hinaus, dass der Fachseminarleiter Unterrichtsbesuche durchführt³⁴³, sprechen die Referendare über die Maßstäbe des Fachseminarleiters für guten Unterricht und über die Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen. Fünf der 30 Referendare heben einen Punkt besonders hervor: die Kriterien des Fachseminarleiters für guten Unterricht, die er im Unterrichtsbesuch gleichzeitig auch als Bewertungskriterien für die Referendare benutzt, und dass sie es als besonders hilfreich einschätzen, wenn der Fachseminarleiter diese Kriterien offen legt. Umgekehrt schätzen die Referendare es als sehr negativ ein, wenn ihnen diese Kriterien nicht klar werden: Man müsse mit der Zeit erahnen muss, welche Vorlieben der Fachseminarleiter im Unterricht hat, andere vermuten, dass manche Fachseminarleiter absichtlich undurchschaubar bleiben und den Referendaren keine klaren Kriterien nennen. Die Anpassung des eigenen Unterricht an die Vorlieben der Fachseminarleiter – zumindest für die Unterrichtsbesuche – wird in solchen Aussagen offensichtlich:

„Nein, und ich denke jetzt auch nur, wenn ich den nächsten Englischbesuch plane, was könnte er gut finden. Ich denke nicht, wie würde ich es eigentlich machen. Und das ist ja irgendwie nicht richtig. Eigentlich wollte ich auch nie so jemand werden, der anderen nach der Pfeife tanzt, aber es geht nicht anders.“ (12210201, 122)

„Also, die Fachdidaktiken [Fachseminare; M.S.] sind natürlich insofern schon wichtig, weil du für die Praxis, also für diese tägliche Unterrichtspraxis vorbereitet wirst. Auf der anderen Seite kannst du natürlich genau raushören, was deine Fachleiter so gerne haben und nicht.“ (16210205, 108)

Die Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen wird unterschiedlich eingeschätzt, 16 Referendare äußern sich hierzu detaillierter, zehn Referendare halten die Nachbesprechungen mit dem Fachseminarleiter für effektiv, sechs für eher nicht effektiv.

„Und das meine ich mit Qualität von Fachleitern, ich kann ja produktive Kritik und konstruktive Kritik bieten oder ich kann einfach da irgendwas zu sagen, womit ich jetzt nichts anfangen kann, was also destruktiv ist [...]“

Ein guter Fachseminarleiter ist aus Sicht der Referendare vor allen Dingen ein solcher, der konstruktive Unterrichtsnachbesprechungen macht, für die er sich lange Zeit nimmt, in denen er Verbesserungstipps gibt, den Unterricht intensiv mit den Referendaren durchgeht und seine Kritik nachvollziehbar und konstruktiv äußert, eben anhand transparenter Maßstäbe für guten Unterricht. Darüber hinaus schätzen Referendare es sehr, wenn die Fachseminarleiter selbst Stellung zu einem Problem beziehen und sagen, wie sie es in ihrem Unterricht gelöst hätten³⁴⁴. Sie erwarten, nicht nur Negatives in den Nachbesprechungen zu hören, sondern auch Lob für Dinge, die gut waren, und Motivation für den weiteren Unterricht. Umgekehrt sehen es die Referendare als sehr negativ an, wenn sie in den Nachbesprechungen verunsichert und persönlich angegriffen werden oder zu wenig Verbesserungstipps bekommen. Besonders für die Situation der Unterrichtsnachbesprechungen weisen die Referendare immer wieder auf die großen personellen Unterschiede hin. Es hänge sehr stark vom jeweiligen Fachseminarleiter und auch von dessen Beziehung zum Referendar ab, wie eine solche Nachbesprechung verläuft:

„I.: Und wie ist das so bei den Nachbesprechungen, bringt das was in dem Sinne, dass da doch noch mal jemand kommt und guckt und dir doch noch mal ein paar Anregungen geben? Ja, das ist auch abhängig vom Fachleiter, bei dem einen mehr, bei dem anderen weniger.“ (12010201, 72)

Insgesamt äußert sich gut ein Drittel der Referendare zu personellen Unterschieden zwischen den Fachseminarleitern. Unterschiede gebe es vor allen Dingen in der Erreichbarkeit und Ans-

³⁴³ Dies erwähnen die Referendare meistens im ersten Interview, wenn sie alle Funktionen und Tätigkeiten des Fachseminarleiters aufzählen.

³⁴⁴ An dieser Stelle sei noch einmal auf das oben angeführte Zitat zu den Besonderheiten der bayrischen Organisation der Ausbildung in Seminarschulen hingewiesen (s.S. 221): Die Referendare wissen es besonders zu schätzen und können auch Kritik besser von jemandem annehmen, der sich auch selbst der Kritik stellt und mit seiner eigenen Unterrichtspraxis nicht hinter dem Berg hält.

prechbarkeit, wie lehrreich die Seminarsitzungen und die Unterrichtsnachbesprechungen seien, wie viel Beratung man in einer Unterrichtsnachbesprechung bekäme, welche Ansprüche sie an die Referendare in Unterricht und Seminarsitzung stellen und wie ihre Maßstäbe für guten Unterricht sind.

„Also, ich denke, dass man – je nachdem welchen Fachleiter man halt hat – schon auch was mitnehmen kann. Also, ich denke gerade auch in Englisch haben wir halt einen sehr anspruchsvollen Fachleiter, der uns sehr viel Material auch zu Verfügung stellt und Anregungen gibt. In Deutsch ist das nicht unbedingt so, aber der ist von der Person halt einfach ganz anders.“ (12210101, 52)

Zehn Referendare erwähnen auch explizit die offensichtlichste Aufgabe der Fachseminarleiter: die Durchführung des Fachseminars und die Vermittlung fachspezifischen Wissens; er sei für das jeweilige Unterrichtsfach und die Beantwortung fachdidaktischer und -methodischer Fragen zuständig und solle die Referendare auf den Fachunterricht vorbereiten.

Die Beteiligung an der Prüfung wird von 15 Referendaren im ersten und zweiten Interview genannt: Er müsse einerseits beurteilen und sei wesentlich an der Notenfindung am Ende der Ausbildung beteiligt, darüber hinaus soll er aber auch einer der wichtigsten Berater und Ansprechpartner der Referendare während der Ausbildung sein. Nach der Doppelfunktion Beraten und Beurteilen fragen wir die Referendare explizit im zweiten Interview (s. Interviewleitfaden 2, S. 334). Ob aus dieser doppelten Aufgabe ein Problem für die Referendare wird – in dem Sinne, dass sie die Beratung nicht ernst nehmen können, weil die Beurteilung immer so stark im Vordergrund steht – hängt offenbar wieder nicht unwesentlich mit der Person des Fachseminarleiters zusammen und wie er oder sie mit dem Konflikt umgehen.

„Also, wieder geteilt die Situation. Bei dem einen [Fachseminarleiter; M.S.] würde ich sagen, muss ich aufpassen, was ich mache, und habe das Gefühl, dass es stärker bewertet wird, zumindest nicht ins Positive, sondern eher ins Negative.“ (16910205, 46)

6.5.1.3 Die Ausbildungslehrer

Alle Referendare äußern sich über ihre Ausbildungslehrer, viele Referendare halten sie für sehr wichtige Personen in ihrer Ausbildung.

„Aber am ehesten vom Praktischen mitnehmen tust du dann doch von den Kollegen, also von den Lehrern selber würde ich sagen. Sowohl als Positiv- als auch als Negativ-Beispiel. Zu sagen halt: ‚So mache ich, das finde ich das gut.‘ oder ‚So mache ich es nie, das finde ich ganz schlecht.‘“ (12210101, 52)

Die Ausbildungslehrer dienen den Referendaren als Ansprechpartner, die Hälfte der Referendare schildert das (21 uneingeschränkt, drei mit leichten Einschränkungen). Sie seien die helfende Hand an der Schule und immer für die Referendare da. Darüber hinaus sei er der erste und wichtigste Ansprechpartner bei Problemen, man habe sehr engen Kontakt zu ihm und profitiere sehr von der Zusammenarbeit. Ein großer Vorteil in dieser Zusammenarbeit, den Referendare immer wieder in den Interviews beschreiben, besteht darin, dass der Ausbildungslehrer die Schüler und Klassen kennt, in denen der Referendar unterrichtet, und so viel bessere Tipps insgesamt und besonders gute Beratung bei Problemen geben kann. Zudem ist der Ausbildungslehrer im günstigsten Fall im Fachunterricht des Referendars immer anwesend und kann somit auch Fragen direkt zum Unterricht beantworten.

„Ja gut, wenn so schwierige Probleme auftauchen würden, würde ich mich an den Fachlehrer halten. I.: Also, dann irgendwie weniger Unterstützung im Seminar suchen? Ja, das stimmt. Also, ich würde mich einfach bei dem Fachlehrer erkundigen, weil die sind ja direkt im Unterricht, die haben eigentlich meiner Meinung nach mehr wahrscheinlich auch mehr Unterrichtserfahrung, weil die sind halt mitten drin, und da würde ich die eher fragen.“ (14610103, 274)

Im letzten Zitat kommt außerdem zum Ausdruck, dass die Referendare an den Ausbildungslehrern besonders schätzen, dass sie selbst auch viel Unterrichtspraxis haben – anders als mancher Seminausbilder – und so mit den täglichen unterrichtlichen und sonstigen Problemen in der

Schule vertraut sind. Lediglich drei Referendare sagen, dass sie ihren Ausbildungslehrer nicht als Ansprechpartner nutzen, was daran liegen kann, dass die Lehrer aus (teilweise den Referendaren verständlichen Gründen) verhindert sind³⁴⁵ oder daran, dass manche Lehrer nur sehr wenig Rückmeldung geben.

Wie schon bei den Seminarausbildern scheint es auch bei den Ausbildungslehrern große Unterschiede in der persönlichen Umsetzung der Ausbildungsverpflichtung zu geben: 14 Referendare äußern sich hierzu, vor allem im ersten Interview. Unterschiede gibt es vor allem in der Betreuung der Referendare: Manche Lehrer begleiteten einen selten oder gar nicht in den Unterricht und nähmen ihre Ausbildungsaufgabe nicht ernst.

„Und da merke ich eben auch, dass jeder Fachlehrer seine Aufgabe auch noch mal wieder anders wahr nimmt. Also, da gibt es eben auch nichts Einheitliches, was mich so ein bisschen irritiert. I.: *Seine Aufgabe Ihnen gegenüber?* C.: Ja! Es gibt eben Fachlehrer, die nehmen diese Aufgabe sofort sehr ernst und sind sehr bemüht, während andere dann eben auch oft unter zeitlichem Druck stehen und dann eben auch oft: ja mach mal, du kannst das schon, ja man wird manchmal so ein bisschen alleine gelassen.“ (10510101, 31)

Auch wenn sie im Unterricht anwesend sind, gibt es offenbar große Unterschiede in der Anleitung und Beratung der Referendare:

„I.: *Und diese Nachbesprechung [des Unterrichts; M.S.], die findet auch statt?* Bei manchen [Ausbildungslehrern; M.S.], also bei den in Anführungsstrichen Guten, die sich Mühe geben, ja, und bei manchen leider nicht, weil sie dann eben meinen, sie haben keine Zeit. Und genau das gleiche gilt halt eben auch für die Vorbesprechung, da kümmern sich manche eben auch drum, was ich mache, und manche überlassen das mehr oder weniger mir. [...] Und wenn man dann auch noch Pech hat, dann sind sie während der Stunde auch noch nicht mal da, wo man unterrichten soll. Die nehmen das dann als Freistunde, das kann eben auch passieren.“ (13910103, 49)

Das hat auch mit der Zeit zu tun, die sich die Lehrer für die Ausbildung der Referendare nehmen können, wobei die Referendare hierfür teilweise auch Verständnis zeigen und dankbar für jede Unterstützung sind, die sie bekommen.

„Da kommt es aber wirklich auf die Lehrer an, die, muss man ja auch dazu sagen, ihren eigenen Stundenplan haben und ihren eigenen Stress. Es gibt Lehrer, die nehmen sich sehr viel Zeit und es gibt Lehrer, die sagen ‚Sie machen das schon!‘ oder ‚Wir sprechen nachher drüber.‘. Da ist man ja auch nicht so eine, die dann sagt ‚Nein, das möchte ich aber vorher machen!‘. Man ist einfach dankbar, dass man da in den Kurs gehen kann, dass einer sich nachher Zeit nimmt um eine Nachbesprechung zu machen, deswegen ist es sehr unterschiedlich. Das kann man gar nicht so pauschal sagen.“ (12110201, 52)

Viele Referendare geben sich viel Mühe, einen passenden Ausbildungslehrer zu finden, wahrscheinlich unter anderem wegen der großen Unterschiede in der Betreuung; 16 Referendare äußern sich hierzu, alle im ersten Interview. In vielen Fällen wird berichtet, dass sie erst einmal sehr ausgiebig Unterricht hospitiert haben, nicht nur um Unterricht zu sehen, sondern auch, um sich für einen Lehrer zu entscheiden, bei dem man Ausbildungsunterricht machen möchte und der auf einen den Eindruck macht, dass man bei ihm eine gute Beratung und Ausbildung bekommt. So jemanden zu finden ist laut Auskunft der Referendare aber nicht immer so einfach:

„Was ich eben auch als schwierig empfinde, ist, dass die Fachlehrer, die dann mit einem Mal zum Ausbilder werden, die suchen sich diese Situation nicht aus. Ich bin einfach zu jemandem gegangen, und das ist ein bisschen zufällig. Ich kann natürlich immer sagen: ‚Ach, das passt mir hier nicht, ich such jetzt doch noch mal schnell einen anderen.‘, aber erst mal schaut man ja jedem einfach nur ins Gesicht, und irgendwas ergibt sich, und ich weiß nie, was er für eine Einstellung hat.“ (10510101, 33)

In Bayern gibt es hier aufgrund der Ausbildungsorganisation wiederum eine Besonderheit: Normalerweise sind die Seminarlehrer auch automatisch die Ausbildungslehrer, bzw. wie sie hier

³⁴⁵ Hier wurden z.B. Fälle geschildert, dass die Lehrer selbst noch Berufsanfänger und noch nicht lange an der Schule sind oder das betreffende Fach sehr lange nicht mehr unterrichtet haben und sie sich selbst erst einmal orientieren müssen.

genannt werden die Betreuungslehrer der Referendare an der Seminarschule. Nur in dem Fall, dass der Seminarlehrer nicht genug Klassen hat, die er an Referendare abgeben könnte, wird ein anderer Lehrer Betreuungslehrer; hier sind die Referendare in der Wahl des Ausbildungslehrers weniger frei.

Wie in jedem zwischenmenschlichen Umgang und wie auch schon bei den bisher beschriebenen Seminar ausbildern kann es besonders in der engen Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslehrer zu Schwierigkeiten in der Art kommen, dass man sich einfach nicht sehr sympathisch ist oder nicht gut miteinander auskommt. Das wird für die Referendare besonders dann zum Problem, wenn es in ihrem Fach nur wenige Fachlehrer zur Auswahl gibt und man mit einem der Lehrer klar kommen muss. Zwei Referendare beschreiben, dass die Ausbildungslehrer sie wie Schüler behandelt hätte und sie z.B. im Ausbildungsunterricht bloß gestellt hätten, indem sie z.B. den Unterricht unterbrochen und selbst weiter gemacht hätten. Zwei andere Referendare schildern, dass die Ansprüche des Ausbildungslehrers an guten Unterricht sich deutlich von dem unterscheiden, was den Referendaren im Fachseminar beigebracht wurde oder von Ansprüchen anderer Lehrer und man so wiederum in ein Konfliktfeld gerät.

„Und mit den Lehrern sind das auch wirklich nicht Probleme, irgendwie in dem Sinne, dass man sich nicht versteht oder dass die böse sind oder so, aber es ist einfach, die wollen halt was anderes als der Fachleiter und der will wieder was anderes als der und der nächste Lehrer macht es wieder ganz anders und will das ganz anders.“ (16610105, 176)

Auch der häufige Wechsel der Ausbildungslehrer wird von vielen Referendaren als ungünstig empfunden, weil man sich im persönlichen Umgang gerade aneinander gewöhnt hat, wenn man schon wieder Klasse und Lehrer wechseln soll.

Eine wesentliche Ausbildungsaufgabe der Ausbildungslehrer ist die Nachbesprechung und Auswertung des Unterrichts der Referendare; 21 Referendare haben sich zu diesem Bereich geäußert. 14 Referendare beschreiben die Unterrichtsnachbesprechungen mit dem Ausbildungslehrer als gut, man lerne viel, bekomme ausführliche Verbesserungstipps und Rückmeldung über den eigenen Unterricht. Die Ausbildungslehrer seien auch diejenigen, mit denen man am meisten über den eigenen Unterricht spricht. Die Rückmeldung über den eigenen Unterricht wird vor allem dann sehr geschätzt, wenn sie ausführlich ist und wenn der Lehrer sich ausreichend Zeit dafür nimmt. Eine kurze Rückmeldung finde die Referendare immer noch besser, als wenn ein Lehrer sich gar keine Zeit nimmt oder nur einen oberflächlichen Kommentar zur Stunde abgibt. Die übrigen sieben Referendare machen deutliche Einschränkungen bei der Beschreibung der Unterrichtsnachbesprechungen: Die Lehrer nähmen sich größtenteils zu wenig Zeit, Besprechungen fänden nur in den wenigen Minuten zwischen den Stunden auf dem Weg ins nächste Klassenzimmer statt. Die Kommentare seien daher zu wenig ausführlich und auch hier weisen die Referendare wieder auf die großen Unterschiede zwischen den Lehrern hin; die Qualität der Ausbildung hänge eben stark davon ab, welche Ausbildungslehrer man hat.

Zehn Referendare berichten auch von gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen mit den Ausbildungslehrern, sie erstellten zusammen die Stoffverteilungspläne, sprächen gemeinsam die Reihen- und Stundenplanungen der Referendare durch und die Ausbildungslehrer gäben Unterstützung und Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung der Referendare, z.B. in Form von Materialien.

„Also, eigentlich noch am konkretesten von der ganzen Arbeit meiner Ausbilder, weil derjenige bereitet mit mir konkret den Unterricht vor. Ich stelle eine Idee vor, wie ich es machen würde, spreche mit ihm darüber und er bringt halt noch Ideen mit ein [...]“ (12610102, 75)

Nur sieben Referendare berichten, dass die Ausbildungslehrer an der Beurteilung bzw. an der abschließenden Begutachtung der Referendare beteiligt sind, dadurch, dass sie jeweils eine Beurteilung über die Arbeit der Referendare in ihren Klassen schreiben. Einige dieser Referendare bedauern es, dass der Ausbildungslehrer nicht mehr zur Note zu sagen haben, wo sie es doch sind, die die Referendare am häufigsten und am kontinuierlichsten in ihrem Unterricht sehen. Auch am unterrichtspraktischen Teil der Abschlussprüfung der Referendare sind die Ausbildungslehrer nicht als Beurteilende beteiligt. Acht Referendare berichten, dass sie mit dem Ausbildungslehrer den Entwurf für die Prüfungsstunde durchgesprochen haben, in der Prüfungsstunde selbst ist der Ausbildungslehrer oft mit anwesend, aber nicht bei der Nachbesprechung und auch nicht bei der

Beratung über die Note. In Nordrhein-Westfalen nutzen einige der Referendare (5 berichten hier davon) die Gelegenheit, sich zwischen Prüfungsstunde und Nachbesprechung kurz mit dem Ausbildungslehrer zu beraten und betonen, wie hilfreich das gewesen sei.

Wie oben schon kurz erwähnt, ergibt sich aus der Organisation der Ausbildung im Bundesland Bayern die Besonderheit, dass die Betreuungslehrer, wie die Ausbildungslehrer dort genannt werden, im ersten und vierten Ausbildungshalbjahr meistens auch gleichzeitig die Fachseminarlehrer der Referendare sind. An der Einsatzschule haben die Referendare andere Betreuungslehrer, für jedes Fach einen, allerdings übernehmen die Referendare hier meistens nur eigenverantwortlichen Unterricht und haben keinen Unterricht unter Anleitung mehr (s. Kapitel 4.2.4, S. 35); die Betreuungslehrer fungieren hier also eher als Ansprechpartner.³⁴⁶ Sie müssen die Referendare während jedes Halbjahres an der Einsatzschule dreimal im Unterricht besuchen, tatsächlich sieht die Besuchshäufigkeit aber sehr unterschiedlich aus: Von enger Zusammenarbeit über unangekündigte und häufige Besuche bis hin zu fast gar keinen Besuchen im Unterricht ist alles dabei. Wenn die Betreuungslehrer im Unterricht waren, gebe es eine Nachbesprechung, wenn diese auch weniger intensiv sei als mit dem Seminarlehrer der Seminarschule. Eine wichtige Funktion, die die Betreuungslehrer an der Einsatzschule übernehmen, ist die Unterstützung und Kontrolle der Referendare beim Stellen und Korrigieren der Klassenarbeiten und Klausuren.

„Oder so Sachen wie die ganzen Stegreifaufgaben werden natürlich mit ihnen [Betreuungslehrer; M.S.] besprochen. [...] Also, zum Beispiel in Erdkunde ist das jetzt so, da gebe ich die Angaben mit dem Erwartungshorizont vorher der Frau D. [Betreuungslehrerin; M.S.], die schaut sich das durch und dann ist es halt oftmals so, dass man selber schon betriebsblind ist und dann sieht man die Probleme nicht, die man in den Fragestellungen hat. Und das besprechen wir halt dann, und dann reden wir halt drüber, wie wir das meinen, und dann schreibe ich die Ex [extemporale Leistungsüberprüfung; M.S.]. Und dann schreib ich sie, ich korrigier sie, und dann gebe ich sie ihr. Und sie schaut das dann noch mal durch, stichprobenartig, guckt halt sich ein paar Arbeiten an.“ (14310207, 32)

Insgesamt wird bei den Schilderungen dieser zehn bayrischen Referendare deutlich, dass es große personelle Unterschiede in der Wahrnehmung dieser Aufgaben eines der Betreuungslehrer gibt. Unterschiede gibt es darin, wie gut man persönlich miteinander auskommt, aber – wie oben beschrieben – auch in der Häufigkeit der Unterrichtsbesuche und der Ausführlichkeit, in der, wenn überhaupt, der Unterricht der Referendare besprochen wird.

In Baden-Württemberg gibt es für das zweite Ausbildungsjahr, das an einer neuen Schule verbracht wird, pro Fach einen Mentor, der die Referendare betreuen soll. Die Mentoren sollen als Ansprechpartner dienen, organisatorische Probleme regeln und den Unterricht der Referendare besuchen. Auch hier gibt es große personelle Unterschiede in der Wahrnehmung der Aufgaben, ein Referendare berichtet, dass er im zweiten Ausbildungsjahr gar keine Mentoren gehabt habe.

6.5.1.4 Sonstige Lehrer an der Schule

Auch Lehrer, die nicht offiziell mit der Ausbildung der Referendare an der Schule betraut sind, können als Ansprechpartner und Berater für die Referendare relevant sein. Insgesamt 39 Referendare sprechen über die sonstigen Lehrer an ihren Schulen, hauptsächlich im zweiten Interview: 29 Referendare nutzen die sonstigen Lehrer als Ansprechpartner, sieben Referendare berichten über mangelnde oder keine Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und drei Referendare äußern sich sowohl positiv als auch negativ über die Möglichkeiten der Zusammenarbeit, was erneut als ein Hinweis auf die großen personellen Unterschiede gewertet werden kann.

Die 29 Referendare, die sonstige Lehrer ihrer Schule als Ansprech- oder Kooperationspartner nutzen, sagen, dass man die Lehrer alles fragen könne, alle seien freundlich, kooperativ und engagiert. Es herrsche eine gute Stimmung im gesamten Kollegium, man hole sich bei vielen Kollegen Tipps und tausche sich aus. Im Lehrerzimmer würde häufig über pädagogische Fragestellungen gesprochen. Vier Referendare berichten hier z.B. von Absprachen im Kollegium, wenn es um die Lösung disziplinarischer Probleme in einzelnen Klassen geht: Um eine schwierige und unruhige

³⁴⁶ Alle 10 bayrischen Referendare, die im zweiten Interview befragt wurden, berichten auch über die Betreuungslehrer an ihrer jeweiligen Einsatzschule.

Klasse möglichst gut in den Griff zu kriegen, sprächen die Fachlehrer und der Klassenlehrer der Klasse eine gemeinsame Vorgehensweise für Disziplinmaßnahmen ab. Man erhalte insgesamt aber Hilfe bei fachlichen Fragen, bei der Unterrichtsgestaltung, z.B. in Form von Unterrichtsmaterialien und bei Fragen zur Notengebung. Neun Referendare berichten, dass sie mit den sonstigen Kollegen der Schule ihre Unterrichtsentwürfe für die Lehrproben durchgesprochen haben.

Die Referendare, die eher nicht mit den anderen Lehrern der Schule zusammen arbeiteten, berichten, dass man als Referendar im Kollegium keine gute Position gehabt habe und sich daher eine Zusammenarbeit mit anderen Kollegen nicht ergeben habe. Hier wird deutlich, dass die Referendare es durchaus als belastend erleben, wenn keine gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Schule gegeben ist.

„Ich glaube, dass ist das blöde am Referendar sein, es ist nicht die Schule, es sind nicht die Schüler, es sind zum einen eben das Kollegium, wenn es nicht passt oder wenn es nicht stimmt [...]“ (16210105, 121)

In einigen Fällen wird von Machtkämpfen im Kollegium, von Konkurrenzdenken und Grüppchenbildung berichtet, denen man als Referendar zwangsläufig unterworfen gewesen sei. Es habe zudem Lehrer gegeben, die sich nicht „in die Karten schauen lassen wollten“³⁴⁷ oder die sich nicht als zur Ausbildung der Referendare verpflichtet ansahen. Umgekehrt gibt es Bedenken der Referendare, sich auf eine zu enge Zusammenarbeit mit den sonstigen Kollegen der Schule einzulassen und z.B. ihrerseits zu viele Schwächen zuzugeben oder Fragen zu äußern, aus Bedenken, dass dies den zuständigen Ausbildern oder dem Schulleiter als Schwächen des Referendars zugetragen würden.

6.5.1.5 Der Ausbildungskoordinator

Den Ausbildungskoordinator gibt es nur in der nordrhein-westfälischen Referendarausbildung an den Schulen, daher äußern sich auch nur aus diesem Bundesland Referendare (alle 22) über ihn. Die meisten Informationen finden sich im ersten Interview, wo systematisch nach allen Personen der Ausbildung und ihren Funktionen gefragt wird (s. Interviewleitfaden 1, Anhang S. 333). Die Referendare äußern sich aber nicht nur über seine Aufgaben und Funktionen, sondern auch darüber, für wie wichtig sie den Ausbildungskoordinator für ihre Ausbildung halten. Die Hälfte der Referendare nehmen den Ausbildungskoordinator als Ansprechpartner wahr, sie suchen Rat bei ihm, er kümmere sich um die Probleme und Fragen der Referendare und er sei ein besonders geeigneter Ansprechpartner, weil er die Situation an der Schule kenne.

„Der ist also mit schon fast die wichtigste Person dann in der Ausbildung dann auch und die Lehrer auch dann irgendwo, ne? Weil die auch dieses Allgemeinwissen verbinden können dann mit der Praxis dann direkt. Und auch bezogen auf die konkrete Situation dann auch in meiner Schule.“ (11210101, 202)

Themen der Beratung sind vor allem organisatorische Fragen, sowohl die Organisation der Schule als auch die Ausbildung³⁴⁸ betreffend. Einige Referendare erleben den Ako in einer Sonderstellung zwischen Seminar und Schule, der ihn in bestimmten Situationen zu einem besonders interessanten und wichtigen Ansprechpartner macht, weil er beide Systeme gut kennt.

Weitere sieben Referendare³⁴⁹ sehen den Ausbildungskoordinator eher nicht als Ansprechpartner. Sie gehen bei Problemen und Fragen lieber zu den Fachlehrern, das hat auch oft damit zu tun, welche Fächer der Ausbildungskoordinator selbst hat und ob man ihn daher für fachliche Fragen z.B. für kompetent hält oder nicht. Ein weiterer Grund, der genannt wird, ist, dass das Kollegium insgesamt so offen für Fragen und Probleme der Referendare ist, dass es nicht nötig wird, auf eine bestimmte Person, die als Ansprechpartner eingesetzt ist, zurückzugreifen. Natürlich spielen auch

³⁴⁷ 16710105, 56.

³⁴⁸ Z.B. berichten zwei Referendare, dass ihre Ausbildungskoordinatoren sie beraten hätten, welche Klassen sie am besten im BdU nehmen sollten.

³⁴⁹ Die anderen vier Referendare äußern sich nicht darüber, ob sie den Ausbildungskoordinator als Ansprechpartner nutzen oder nicht.

hier wieder Sympathie und persönliche Vorlieben eine Rolle, manche Referendare greifen einfach lieber auf andere Kollegen an der Schule zurück.

„Das ist noch nicht vorgekommen, aber wenn ich jetzt mal wirklich ein Problem an der Schule hätte, ja, dann würde ich wahrscheinlich den Ako fragen, wobei ich da vielleicht immer noch so eine kleine Hemmschwelle dabei hätte, weil der mir nicht so ganz sympathisch ist.“ (12510102, 94)

Neben der Beratung der Referendare führt der Ausbildungsbeauftragte die Ako-Sitzungen durch, acht Referendare erwähnen diese Aufgabe. Hier würden verschiedene Inhalte behandelt und es ergäbe sich die Gelegenheit, Fragen zu stellen (s. Kapitel 6.2.2.7, S. 139).

Weitere acht Referendare erwähnen, der Ausbildungsbeauftragte stelle sicher, dass die Ausbildung der Referendare an den Schulen richtig verläuft, dass die Referendare in ausreichendem Umfang hospitieren, er kümmere sich darum, in welchen Klassen die Referendare eingesetzt werden und auch darum, dass sie genug Unterricht erteilen. Sie regelten darüber hinaus teilweise Konflikte mit Kollegen und achteten darauf, dass es im Stundenplan der Referendare nicht zu Überschneidungen kommt, die die Referendare in der Ausbildung behindern würden.

Sieben Referendare erläutern, dass vor allem an Anfang der Ausbildung die organisatorische Aufgabe des Ausbildungsbeauftragten stark im Vordergrund stehe, drei Referendare berichten, dass er am Anfang eine Schulführung organisiert habe, um sicher zu stellen, dass sich alle Referendare an der Schule zurechtfinden. Er habe bei der Erstellung des Stundenplanes zum Hospitieren geholfen und die Schulorganisation, z.B. die Funktion bestimmter Konferenzen und Gremien erläutert.

Darüber hinaus erwähnen acht Referendare, dass der Ausbildungsbeauftragte bei Unterrichtsbesuchen anwesend war oder sich außerhalb der Unterrichtsbesuche den Unterricht der Referendare anschaute. An der Prüfung ist der Ausbildungsbeauftragte eher peripher beteiligt: Zwei Referendare haben mit ihm die Entwürfe für die Prüfungsstunden durchgesprochen und ein Referendar hat von ihm Tipps für die Nachbesprechung der Prüfungsstunde bekommen.

6.5.1.6 Der Schulleiter

Alle Referendare äußern sich zum Schulleiter als einer Person in ihrer Ausbildung, meistens im ersten Interview, wenn nach allen Personen der Ausbildung gefragt wird. (s. Interviewleitfaden 1, Anhang, S. 333) Insgesamt 18 Referendare geben an, dass sie eher wenig oder sogar schlechten Kontakt zu ihrem Schulleiter haben. Man wechsele höchstens einmal ein paar Worte auf dem Flur, der Schulleiter kenne die Namen der Referendare an der Schule nicht, man bekomme insgesamt nur sehr wenig von ihm mit, auch wenn der Kontakt insgesamt freundlich wäre. Eine Referendarin beschreibt sogar, dass der Schulleiter sehr deutlich machen würde, dass er auch andere Aufgaben habe, als sich um die Referendare zu kümmern. Sechs Referendare beschreiben den Kontakt zum Schulleiter als gut, er sei immer ansprechbar und helfe bei Problemen. Man habe einen lockeren, netten Kontakt zu ihm und er kümmere sich um die Belange der Referendare.³⁵⁰

In Bayern führt der Schulleiter an der Seminarschule im ersten Ausbildungshalbjahr das Schulkundenseminar durch, zehn der zwölf bayrischen Referendare nennen diese Funktion des Schulleiters, sieben bayrische Referendare nennen ihn außerdem als Dienstvorgesetzten bzw. als Seminarvorstand, der für alles in der Ausbildung verantwortlich sei (s. Kapitel 4.2.3, S. 33).

Eine weitere Aufgabe, die von 22 Referendaren genannt wird, ist die Beurteilung. Der Schulleiter schreibt am Ende der Ausbildung ein Gutachten. In Bayern schreibt der Schulleiter der Seminarschule und der Schulleiter der Einsatzschule ein Gutachten, der Schulleiter der Seminarschule gibt am Ende der Ausbildung die sogenannte Krawattennote (s. Kapitel 4.2.5, S. 38). In Baden-Württemberg schreibt der Schulleiter der ersten und der zweiten Schule ein Gutachten. Viele Referendare betonen hier, dass – laut ihrem Kenntnisstand – der Schulleiter dabei die Beurteilungen der Ausbildungslehrer bzw. der Seminarlehrer berücksichtige. In allen Bundesländern ist es der Schulleiter, der darüber entscheidet, ob die Referendare eigenverantwortlichen Unterricht erteilen

³⁵⁰ Die restlichen 11 Referendare haben keine Aussage darüber gemacht, wie gut oder schlecht ihr Kontakt zum Schulleiter war.

dürfen; in Bayern entscheidet er darüber, ob die Referendare nach dem ersten Ausbildungshalbjahr in die Einsatzschule versetzt werden.

Alle nordrhein-westfälischen Referendare betonen das große Gewicht des Schulleitergutachtens (25% der Gesamtnote). Aus der hohen Bedeutung des Schulleitergutachtens in allen Bundesländern ergeben sich bestimmte Folgen für den Umgang der Referendare mit dem Schulleiter. Acht Referendare berichten, dass der Schulleiter über die Noten Druck aufbaut, indem er z.B. ankündigt, verstärkt auf das Engagement der Referendare zu achten, die Referendare kontrolliert oder in einem Einzelfall sogar das Anbieten einer zusätzlichen Schüler-AG von einem Referendar verlangt. Auf Seiten der Referendare führt dies in diesen Einzelfällen dazu, dass man dem Schulleiter keine Bitte abschlägt und andererseits nur sehr ungerne mit Fragen oder Beratungsbedarf zu ihm geht, weil man den Eindruck hat, dass alles negativ auf einen zurück fällt.

Der Schulleiter besucht auch den Unterricht der Referendare, 21 Referendare berichten, dass er bei den offiziellen Unterrichtsbesuchen eines Seminarvertreters mitkommt und hier teilweise auch vorher darum gebeten hat, dass man ihn hierzu mit einlädt. In Bayern ist der Schulleiter der Seminarschule als Seminarvorstand auch bei der Lehrprobe an der Einsatzschule dabei. Weitere 18 Referendare berichten davon, dass sie den Schulleiter zu eigenen Unterrichtsversuchen einladen oder dass er unangemeldet vorbeikommt. Die Gepflogenheiten, in welchen Situationen und wie oft sich der Schulleiter ansieht und ob der den Unterricht mit den Referendaren nachbespricht, sind insgesamt sehr unterschiedlich.

Sieben Referendare berichten darüber, dass ihr Schulleiter organisatorische Aufgaben in der Ausbildung wahrnimmt, z.B. die Verteilung des bedarfsdeckenden Unterrichts oder die Gestaltung und Durchführung von Konferenzen und Besprechungen, an denen auch die Referendare teilnehmen. Fünf Referendare erzählen, dass sie zu Beginn der Ausbildung vom Schulleiter begrüßt und mit ersten Informationen versorgt wurden. In Einzelfällen haben Referendare Unterricht bei ihrem Schulleiter übernommen, allerdings begegnet er ihnen in diesen Fällen in seiner Funktion als Fach- und Ausbildungslehrer, nicht als Schulleiter. In einzelnen Fällen wird außerdem noch davon berichtet, dass über schwierige Schüler oder Klassen in Ausnahmen auch mit dem Schulleiter gesprochen wurde.

6.5.1.7 Die Mitreferendare

Die Mitreferendare sind keine Personen mit einer offiziellen Ausbildungsfunktion den Referendaren gegenüber, nichtsdestotrotz spielen sie in der Ausbildung eine große Rolle. Meistens sehen sich die Referendare nicht nur ein- oder zweimal wöchentlich im Seminar, viele sind zu zweit oder zu mehreren Referendaren an einer Schule. In Bayern sind die Referendare während des ersten und vierten Ausbildungshalbjahres als Gruppe (in den beiden von mir untersuchten Fällen von einmal 17 und einmal 20 Referendaren) an einer Seminarschule und sehen sich täglich. Aber nicht nur die Referendare aus dem eigenen Ausbildungsjahrgang, sondern auch ältere Referendare, die man an der Schule und im Seminar trifft, können eine Rolle in der Ausbildung spielen. Jüngere Referendare wurden in den Interviews nicht genannt. Ich vermute, dass das damit zu tun hat, dass die Referendare hier das Gefühl haben, dass sie von ihnen nichts Neues dazu lernen können, ganz im Gegensatz zu den älteren Referendaren, von denen man wichtige Tipps und Informationen erhalten kann.

Zehn Referendare berichten, dass sie mit den Mitreferendaren Erfahrungen austauschen. Dafür seien besonders die Seminarsitzungen wichtig, weil man hier alle Referendare trifft, manche Seminarleiter stellten in den Seminarsitzungen systematisch Zeit für diesen informellen Austausch zwischen den Referendaren zur Verfügung (s. z.B. den Report zum Allgemeinen Seminar, Kapitel 6.2.1 S. 72 ff.). Manche Referendare treffen sich aber auch privat zum Austausch. Eine Besonderheit gibt es in einem der drei untersuchten nordrhein-westfälischen Studienseminare: Dort wird der Austausch zwischen den Referendaren systematisch angeleitet, indem sogenannte Fallbesprechungsgruppen eingerichtet werden. Diese Gruppen sind nach Fächern geordnet, je nach Anzahl der Referendare arbeiten manchmal auch ähnliche oder verwandte Fächer (z.B. Chemie und Biologie oder Italienisch und Spanisch) zusammen. Sie tagen alle zwei Wochen für eine Stunde nach den Fachseminaren ohne den Fachseminarleiter, die Referendare organisieren die Gruppensitzungen selbst. Gelegentlich bekommen sie Aufgaben aus den Fachseminaren, die dort gemeinschaft-

lich zu diskutieren sind, meistens können die Referendare aber selbst die Themen bestimmen und sich dort über fachliche, fachdidaktische oder allgemeine Themen austauschen.

Sechs Referendare sagen, dass sie mit den Mitreferendaren eher nicht zusammen arbeiten, man verstehe sich zwar gut, aber eine Zusammenarbeit funktionierte aus zeitlichen Gründen nicht, wobei es trotzdem sehr hilfreich sei, die anderen Referendare hin und wieder zu sehen und sich zu unterhalten, man bespreche die eine oder andere Schwierigkeit, aber arbeitete eher alleine.

Von der Möglichkeit, unter den Referendaren Materialien für den Unterricht zu tauschen, machen 16 Referendare Gebrauch, dazu gehören der Austausch von Ideen und Tipps für bestimmte Unterrichtsinhalte, aber auch ganzer Sammlungen von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsvorbereitungen. In manchen Fachseminaren wird dieser Material- und Stundenentwürfe-Austausch systematisch organisiert, indem alle Referendare sich ihr Material gegenseitig zur Verfügung stellen, z.B. über eine Online-Plattform, auf die alle Referendare zugreifen können. Zwei Referendare berichten, dass sie enttäuscht seien, dass der Materialaustausch nicht so gut klappt, nur mit einzelnen und dass es leider zu viele Referendare gebe, die ihr Material nicht zur Verfügung stellen wollten.

20 Referendare berichten, dass sie mit ihren Mitreferendaren ihre Probleme besprechen, die Referendare untereinander seien sich gegenseitig die wichtigsten Ansprechpartner, man könne sich ohne Scheu alles ganz offen erzählen, sich aber auch gegenseitig Mut machen und den Rücken stärken. Auch bei privaten Treffen seien Schule und Unterricht immer wichtige Themen. Das Besondere am Austausch mit den Mitreferendaren scheint dabei zu sein, dass man mit seinesgleichen spricht, mit jemandem, der dieselben Probleme und daher Verständnis hat:

„[...] aber in vielen Dingen sind es einfach erst mal die anderen, die in der gleichen Misere stecken. Denen kann man noch persönlicher darüber erzählen, wir sind halt auf der gleichen Ebene. Die kennen die Probleme, ich meine, die kennen die Seminarlehrer auch, aber vielleicht ist da doch noch so eine Hemmschwelle [...].“ (14310107, 62)

„Es ist auch oft so, dass wenn man mal genervt ist, dass man sich da erst mal auskotzt und sich den Blödsinn einfach mal erzählt und damit hat sich das dann auch schon wieder. Jetzt, was dann so konkretere Probleme angeht, ist das so, dass das fachabhängig ist. Also, G. [Mitreferendarin; M.S.] hat auch das Fach Erdkunde, wie ich. Also, da ist das dann auf jeden Fall so, dass wenn konkrete Sachen auftreten, dass ich mich da erst mal mit ihr unterhalte. Aber bei mir ist das auch so, dass in Erdkunde wir sieben Leute insgesamt sind und in Englisch sind es auch sieben und da ist es auch wirklich so, dass man sich mit jedem austauschen kann. Es ist dann wirklich so, dass wenn man sich im privaten Rahmen trifft, dass dann auch Sachen viel ehrlicher angesprochen werden. [...] Ja, dann merkt man, dass die anderen eigentlich dieselben Probleme haben. Und dann ist es auch so, dass man die Erfahrung, die man hat, oder die Sachen, die man ausprobiert hat, weiter gibt, dass man halt sagt: ‚Das hat bei mir funktioniert.‘ oder ‚Das war ein absoluter Reifall!‘“ (13610106, 126)

Es tue gut, zu sehen, dass man nicht alleine mit seinen Problemen steht, sondern dass auch andere sie haben, manchmal ist das sogar schon genug, sich dessen zu vergewissern und Verständnis zu bekommen, es geht nicht in jedem Fall um eine sofortige Lösung eventuell auftretender Probleme. Nur zwei Referendare sagen, dass sie lieber nicht mit ihren Mitreferendaren über ihre Probleme und Schwierigkeiten reden, um nicht unsicher zu wirken.³⁵¹

Ein Gesichtspunkt, der nur wenigen, nämlich neun Referendaren wichtig ist, ist der Zusammenhalt der Referendare als Gruppe.

„Das einzige, was ich behalten habe von dieser Einführungsrede, die eben die scheidenden Referendare gehalten haben, die haben viel erzählt, Dinge, die ich schon wieder vergessen habe, aber die haben auf jeden Fall gesagt: ‚Bildet Seilschaften. Sucht euch Freunde, ohne Freunde wird das hier nicht funktionieren! [...]‘ und das ist echt wahr. Also, die Leute, die es wirklich als Einzelkämpfer versuchen, die gehen vor die Hunde, das geht nicht.“ (12710102, 197)

Hier gibt es aber nach Seminarorten und dort wieder zwischen den einzelnen Fachseminaren Unterschiede. Es gibt offenbar einen Zusammenhang dazwischen, wie gut der Zusammenhalt in der

³⁵¹ Die restlichen Referendare machen keine Angaben dazu, ob sie mit ihren Mitreferendaren über Probleme sprechen.

Seminargruppe tatsächlich ist und für wie wichtig die Referendare ihn halten, sprich: Bei einer gut funktionierenden Gruppe (sei es die gesamte Referendargruppe oder eine Fachseminargruppe) schätzen die Referendare diesen Zusammenhalt auch als wichtig ein und umgekehrt. Wenn der Zusammenhalt als positiv eingeschätzt wird, betonen die Referendare, dass es kein Konkurrenzdenken gebe, man sich gegenseitig unterstütze und einen Zusammenhalt wie eine Schulklasse habe. Drei Referendare erwähnen hier noch, dass eine gemeinsame Fahrt zu Beginn der Ausbildung, wie sie in manchen Seminarorten stattgefunden hat, sehr wichtig war, um einen Zusammenhalt als Gruppe zu finden und zu bilden.

Auch in der Schule arbeiten die Referendare teilweise zusammen, 18 berichten davon, nur drei Referendare sagen, dass sie eher nicht mit den Mitreferendaren an der Schule zusammenarbeiteten. Die 18 Referendare erzählen, dass sie sich an der Schule in den Pausen über verschiedene Themen austauschten, über Klassen, in denen sie unterrichten, oder über einzelne Schüler. Der Austausch über Klassen und Schüler sei dann besonders hilfreich, wenn die anderen Referendare diese auch aus dem eigenen Unterricht kennen. In drei Fällen berichteten die Referendare von einer noch engeren Zusammenarbeit, z.B. wenn man in Parallelklassen unterrichtet und sich mit dem Unterrichtsstoff absprechen und Klausuren zusammen planen und korrigieren kann. Die Möglichkeit zum informellen Austausch mit seinesgleichen an der Schule wird von diesen Referendaren als sehr gut und hilfreich eingeschätzt.

„Natürlich die Mit-Referendare, das ist wunderbar, dass man nicht alleine an so einer Schule ist, das man also Mitstreiter hat, es sind drei noch mit mir da und das ist auch schon viel wert, dass man auch mal über Kollegen ablästern kann, oder irgendwie sagen kann: ‚Oh, nein, der Fachleiter, nicht schon wieder der!‘, das man einfach nicht so ganz alleine gelassen ist. Ja, das ist schon viel Wert. Es gibt auch Leute, die sind ganz alleine an einer Schule, das wäre nicht so schön, glaube ich.“ (12510102, 68)

Der häufigste Grund dafür, dass man an der Schule eher weniger zusammen arbeitet ist die Tatsache, dass die Mitreferendare ganz andere Fächer als man selbst haben, man verstehe sich zwar gut, arbeite aber aufgrund der völlig unterschiedlichen Fächer und dadurch, dass man immer nur wenig Zeit habe, kaum zusammen.

Sieben Referendare berichten davon, dass sie sich gegenseitig im Unterricht besucht haben, und in zwei Fällen sogar von der gemeinsamen Durchführung von Unterricht über einen längeren Zeitraum als Teamteaching³⁵².

„I.: Ist jetzt so[...], dass man auch an der Schule noch viel sich bespricht und dass man sich austauscht, ich meine, ihr habt alle unterschiedliche Fächer? Ja, ich glaube, das ist in erster Linie Erfahrungsaustausch, wie man was erlebt hat, ist subjektiv, aber sicherlich auch hilfreich. Wir besuchen uns auch gegenseitig manchmal, nicht so viel, wie man vielleicht machen könnte.“ (13710103, 75)

Im letzten Zitat wird schon deutlich, dass das gegenseitige Besuchen im Unterricht oft nur schwierig mit den Stundenplänen der Referendare und mit ihrem insgesamt sehr knappen Zeitbudget in Einklang zu bringen ist. Vor allen Dingen zu den beiden späteren Interviewzeitpunkten berichtet kaum noch ein Referendar davon.

Die Prüfungsvorbereitung ist ein weiterer Bereich der Ausbildung, in dem die Referendare voneinander profitieren können, 18 Referendare berichten, dass sie sich gemeinsam auf das Kolloquium vorbereitet haben. Sie haben zusammen gelernt, teilweise sogar richtige Lerngruppen gebildet. Viele berichteten, sie haben sich den Lernstoff gegenseitig erzählt, sich gegenseitig dazu Fragen gestellt, Unklarheiten ausgeräumt und so im Gespräch auch gleich schon das Formulieren der Inhalte für die mündliche Prüfung geübt (s. Zitat in Kapitel 6.2.1.8, S. 117).

Sechs weitere Referendare berichten außerdem noch davon, dass sie ihre Entwürfe für die Prüfungsstunden gemeinsam durchgegangen seien oder dass sie sie von Mitreferendaren haben durchsehen lassen. Von einer besonderen Form der gemeinsamen Vorbereitung auf die Lehrproben berichten sechs bayrische Referendare. Sie proben gemeinsam mit einer Gruppe von Referen-

³⁵² Einmal sind die Erfahrungen hiermit sehr positiv, im anderen Fall negativ, hier habe die Zusammenarbeit gar nicht geklappt und sei zeitlich noch aufwändiger gewesen, als wenn man alleine unterrichtet hätte.

daren, die die Schüler spielen ihre Lehrprobenstunde durch und bekommen anschließend von den Mitreferendaren Rückmeldung über die geplante Stunde und Hinweise zur Verbesserung.

„Habe dann aber im Endeffekt auch wirklich die ganzen Ferien damit verbracht mit der Vorbereitung [für die Lehrprobe; M.S.] und dann bin ich hier wieder zurückgekommen, habe mit den anderen Referendaren hier an der Schule nachmittags einen Termin angesetzt, wo man das Ganze dann noch mal durchgespielt hat und das war es dann auch so weit. *I.: Ihr habt das vorher dann praktisch mal geprobt?* Wir haben wirklich die Stunde eins zu eins mal gemacht, ja. Wir sind fünf Referendare im Moment hier an der Schule und bis auf eine machen das eigentlich alle. *I.: Und kriegt man dann irgendwie Tipps von den anderen? Die kritisieren dann die Stunde?* Das bringt einem sehr viel. Es bringt einem insofern was, wenn man davon ausgehen kann, dass die Stunde, wie man sie halt vorsieht, einigermaßen taugt. Also bisher war es immer der Fall und das war bei mir auch so, dass das vom Grundgerüst gepasst hat, aber dann im Detail dann jede Menge Kleinigkeiten auftreten, an die man selber, so wenn man es selber so als Trockenübung daheim konzipiert, so einem gar nicht in den Sinn kommt.“ (13610206, 39)

Sechs Referendare aus Nordrhein-Westfalen berichten, dass sie zur Vorbereitung auf ihre Prüfung bei einem anderen Referendar am Prüfungstag als Besucher teilgenommen haben. Alle haben das als sehr lehrreich empfunden und daher auch bei ihrem eigenen Prüfungstag einen anderen Referendar als Besucher mitgenommen. Diese Konstellation fanden zwei der Referendare sehr hilfreich, es sei schön gewesen, am Prüfungstag nicht alleine zu sein und einen anderen Referendar dabei gehabt zu haben.

„Ich habe dann – das geht dann nur, dass man den den ganzen Prüfungstag dann begleitet – das heißt ja beide Stunden und das Kolloquium mit gesehen. Die Nachbesprechung der Stunden auch, aber bei der Notenberatung darf man nicht dabei sein.[...] Das war insofern interessant, dass man von dem anderen doch sehr viel lernt. Also, man lernt eher, wenn man jemanden vor einem sieht. Auch aus den Unterrichtsstunden, muss ich sagen, habe ich sehr viel gelernt. [...] Das war im Examen, da haben wir doch gerade in den beiden Unterrichtsstunden unheimlich viel anschaulich gelernt, in der Nachbesprechung ganz genauso, ‚Wie kann man sich geschickter verhalten? Wo kann man in ein Fettnäpfchen treten? Wie fragen die nach? Worauf muss man achten?‘ Ja, und das Kolloquium natürlich sowieso. Das ist dann: ‚Welche Art von Fragen stellen die?‘ [...] Das war sehr interessant.“ (11610301, 36)

Zur Zusammenarbeit mit älteren Referendaren äußern sich nur neun Referendare, alle stammen aus Nordrhein-Westfalen. In Bayern ist aufgrund der Organisation der Ausbildung immer nur ein Jahrgang von Referendaren an der Seminarschule, d.h. dort werden nur alle zwei Jahre Referendare aufgenommen. Die Einsatzschule kann normalerweise keine Seminarschule sein, so dass auch hier keine Möglichkeit besteht, mit älteren Referendaren zusammenzutreffen. In Baden-Württemberg berichten einzelne Referendare davon, dass sie als Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr (als sogenannte Unterreferendare) Referendare aus dem zweiten Ausbildungsjahr (sogenannte Oberreferendare) an der Schule gehabt haben. Hier berichtet aber niemand von engerer Zusammenarbeit oder Austausch. In zwei nordrhein-westfälischen Studienseminaren gibt es die Besonderheit, dass es in einigen Fächern jahrgangsheterogene Fachseminargruppen gibt, dadurch entsteht dort auch eine engere Zusammenarbeit mit Referendaren aus dem höheren Jahrgang am Seminar.³⁵³

Die neun Referendare, die von einer Zusammenarbeit mit älteren Referendaren berichten, schätzen den Austausch mit den Älteren. Man könne von ihren Erfahrungen sowohl im Fachseminar als auch in der Schule profitieren; einzelne haben im Unterricht älterer Referendare hospitiert. Man könne viele Tipps von ihnen bekommen, vor allem zu ausbildungsorganisatorischen Fragen (z.B. zum Ablauf der Unterrichtsbesuche und -nachbesprechungen). Einige geben zu bedenken, dass die Zusammenarbeit aber auch schwierig sein kann, z.B. wegen der doch sehr unterschiedlichen Ansprüche der unterschiedlichen Referendarjahrgänge in den Fachseminaren und dadurch, dass einzelne der älteren Referendare einen an der Schule als Konkurrenz empfänden.

³⁵³ Siehe auch Kapitel 6.2.1, Report zum Fachseminar, dort genauer der Abschnitt zu jahrgangsheterogenen Gruppen S. 76.

6.5.1.8 Sonstige Personen

Insgesamt ein Drittel der Referendare (15) äußert sich zu weiteren Personen, die nicht zu den bisher genannten einschlägigen Personengruppen gehören, die sie als Ansprechpartner nutzen. Dazu gehören die Sekretärinnen an Seminar und Schule, die vor allem bei organisatorischen Fragen sehr gut Auskunft geben könnten und man sich so auch den einen oder anderen Gang zum Chef, sei es der Schulleiter oder ein Seminarleiter, sparen könne. Darüber hinaus nennen einige Referendare Personen aus ihrem privaten Umfeld, mit denen sie Fragen und Probleme aus Schule und Unterricht besprechen: Eltern, Freunde, Lebensgefährten oder Ehepartner. Ein Merkmal dieser Personen ist hier ohne Ausnahme, dass sie auch Lehrer sind oder in einem Fall Fachleiter, wenn auch nicht immer für das eigene Lehramt (Gymnasium), sondern z.B. für die Sonderschule oder die Grundschule. Wenige Referendare nennen externe Referenten, die vom Seminar für bestimmte Themen eingeladen wurden (z.B. ein Polizeikommissar zum Thema Drogenberatung, eine Autorin, die über ihre Erfahrungen in Schule geschrieben hat, jemand von der Schulberatungsstelle oder ein Jurist für beamtenrechtliche Fragen); diese wurde von den Referendaren vor allem wegen ihrer Authentizität und ihrer fundierten Erfahrungen in dem jeweiligen Spezialgebiet geschätzt.

6.5.2 Analyse der Normalsätze

Die Rollen, d.h. die jeweils handelnden Personen, sind an die Tätigkeiten geknüpft und verteilen sich insgesamt folgendermaßen:

Rolle	Anzahl	Anteil in %
Referendare	6045	73%
Ausbildungskoordinator	115	1%
Ausbildungslehrer	369	5%
Direktor	123	2%
Fachseminarleiter	602	7%
Leiter des Allgemeinen Seminars	603	7%
Mitreferendare	79	1%
Prüfer	238	3%
Sonstige	92	1%
Gesamt	8266	100%

Tabelle 88: Verteilung der Rollen gesamt

Meistens sind es die Referendare, die handeln, was im Kern damit zusammenhängt, dass sie diejenigen sind, die befragt wurden und aus deren Perspektive die Zusammenhänge rekonstruiert werden. Mit 7% gleichermaßen häufig kommen der Fachseminarleiter und der Leiter des Allgemeinen Seminars vor, danach folgen die anderen Personengruppen mit Häufigkeiten von unter 3%.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Tätigkeiten, die von den verschiedenen Personen ausgeübt werden:

Die Ergebnisse – Die Rollen: Analyse der Normalsätze

Tätigkeit	Referendar	Ausbildungs- koordinator	Ausbildungs- lehrer	Direktor	Fachsemi- narleiter	Leiter des Allge- meinen Seminars	Mitreferen- dare	Prüfer	Sonstige
Kommunikation	29%	22%	27%	41%	31%	33%	34%	77%	36%
<i>austauschen</i>	15%	5%	8%	7%	8%	5%	18%	1%	11%
<i>feststellen</i>	9%	8%	18%	25%	17%	18%	10%	6%	18,5%
<i>fragen</i>	3%	8%	1%	7%	5%	7%	0%	70%	1%
<i>vortragen</i>	2%	1%	0%	2%	1%	3%	6%	1%	5,4%
unterrichtliche Tätigkeiten	18%	2%	<1%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
<i>unterrichten</i>	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	10%	0%	<1%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
<i>Außerunterrichtliches</i>	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>korrigieren</i>	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Vermittlung und Aufnahme	6%	10%	5%	6%	14%	19%	9%	2%	16%
<i>Aufnahme</i>	6%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	1%	0%
<i>Vermittlung</i>	<1%	10%	5%	5%	14%	19%	8%	1%	16%
Kritik und Beratung	2%	11%	27%	7%	17%	7%	20%	4%	14%
Probleme haben und Hilfe be- kommen	2%	11%	8%	6%	3%	5%	11%	1%	13%
<i>Probleme haben</i>	1%	0%	0%	0%	0%	<1%	0%	0%	0%
<i>Hilfe bekommen</i>	1%	11%	8%	6%	3%	5%	11%	1%	13%
wahrnehmen	5%	10%	8%	5%	7%	7%	3%	3%	4,3%
Produktion	4%	0%	2%	2%	3%	1%	3%	0%	0%
Material austeilen und bekom- men	2%	0%	2%	0%	4%	10%	4%	0%	2%
Reflexion und Analyse	5%	0%	1%	0%	<1%	<1%	0%	<1%	0%
arbeiten	3%	1%	0%	0%	<1%	<1%	0%	0%	0%
Üben	2%	0%	0%	0%	<1%	1%	0%	<1%	0%
beurteilen	0%	1%	4%	9%	4%	2%	0%	4%	1%
allgemeine Vorbereitung	1%	0%	<1%	0%	<1%	<1%	0%	0%	0%
Inhaltsleer	15%	17%	2%	8%	9%	6%	0%	3%	5,4%
Sonstige	6%	15%	12%	16%	7%	9%	12%	6%	6,5%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 89: Rollen mit Tätigkeiten

Für alle Rollen ist die Tätigkeit *Kommunikation* von Bedeutung, die Werte liegen hier etwa immer um die 30%, außer beim Ausbildungskoordinator (22%), beim Direktor (41%) und bei den Prüfern (77%); letztere üben neben dem *Fragen* (70%) keine andere Tätigkeit nennenswert häufig aus. Die *unterrichtlichen Tätigkeiten* werden so gut wie ausschließlich von den Referendaren ausgeübt und machen 18% aller Tätigkeiten dieser Rolle aus (vgl. Kapitel 4.4.2 zu den unterrichtlichen Tätigkeiten, S. 202 ff.).

Vermittlung und Aufnahme werden jeweils von unterschiedlichen Personengruppen ausgeübt: Die Referendare *nehmen* fast ausschließlich *auf* (6%); *vermittelnd* tätig werden vor allem der Leiter des Allgemeinen Seminars (19%) und der Fachseminarleiter (14%).

Der Ausbildungskoordinator *kommuniziert* etwas weniger als die anderen Personengruppen, außerdem *kritisiert und berät* (11%) und *hilft* (11%) er. Auch der Ausbildungslehrer ist neben der *Kommunikation* vor allen Dingen *kritisierend und beratend* tätig (27%), diese *Kritik* oder *Beratung* bezieht sich überwiegend auf den Unterricht der Referendare. Der Direktor ist hauptsächlich *kommunizierend* tätig (41%), hier handelt es sich vor allem um *feststellende Äußerungen* zum Unterricht der Referendare oder zu allgemeinen schulischen Themen.

Die Rolle des Fachseminarleiters und des Leiters des Allgemeinen Seminars ähneln sich in den Tätigkeiten sehr stark. Neben der *Kommunikation* sind beide vor allem *vermittelnd* tätig (14% bzw. 19%). Der Fachseminarleiter *kritisiert und berät* (17%) außerdem noch häufiger. Gegenstand ist hier meistens der Unterricht der Referendare.

Neben der *Kommunikation kritisieren und beraten* die Mitreferendare (20%) oder sie geben *Hilfestellung* (11%); Gegenstand all dieser Tätigkeiten ist vor allen Dingen der eigene Unterricht der Referendare. Die sonstigen Personen sind vor allem *vermittelnd* tätig (16%)³⁵⁴, sie *kritisieren und beraten* (14%) und geben *Hilfestellung*³⁵⁵. Die folgende Tabelle zeigt, in welchen Situationen die verschiedenen Personengruppen vor allen Dingen tätig sind.³⁵⁶

³⁵⁴ Hierbei handelt es sich z.B. um externe Referenten, die ins Seminar eingeladen werden.

³⁵⁵ Diese beiden Tätigkeiten werden vor allen Dingen von sonstigen Lehrerkollegen an der Schule, die nicht direkt mit der Ausbildung der Referendare betraut sind, ausgeübt.

³⁵⁶ Für die gesamte Tabelle bleibt natürlich zu berücksichtigen, dass sich die Werte auf teilweise nur sehr wenige Nennungen beziehen (s. Tabelle 88, S. 234).

Die Ergebnisse – Die Rollen: Analyse der Normalsätze

Situationen	Referendare	Ausbildungs- koordinator	Ausbildungs- lehrer	Direktor	Fachseminar- leiter	Leiter des Allge- meinen Seminars	Mitreferen- dare	Prüfer	Sonstige
Allgemeines Seminar	23%	0%	0%	11%	<1%	69%	15%	0%	8%
<i>Hauptseminar</i>	14%	0%	0%	0%	<1%	53%	13%	0%	6%
<i>Pädagogik-Seminar (BY und BW)</i>	5%	0%	0%	0%	0%	10%	1%	0%	0%
<i>Psychologie-Seminar (BY und BW)</i>	2%	0%	0%	0%	0%	6%	1%	0%	1%
<i>GstB, Bayern</i>	1%	0%	0%	0%	<1%	<1%	0%	0%	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	1%	0%	0%	11%	0%	0%	0%	0%	1%
Fachseminar	10%	0%	<1%	0%	31%	0%	3%	0%	0%
Kompaktveranstaltung	1%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	21%
Seminar	2%	0%	0%	2%	2%	3%	13%	0%	19%
angeleiteter Unterricht	4%	2%	25%	7%	2%	0%	10%	0%	2%
eigenverantwortlicher Unter- richt	5%	0%	2%	0%	0%	0%	1%	1%	2%
Hospitation	2%	<1%	1%	0%	<1%	0%	0%	0%	0%
Ako-Sitzung	1%	30%	0%	4%	0%	0%	1%	0%	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	4%	7%	57%	25%	17%	<1%	0%	0%	7%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	4%	2%	0%	0%	38%	23%	1%	<1%	0%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	3%	0%	<1%	0%	1%	<1%	0%	34%	0%
Schule	11%	57%	14%	46%	<1%	<1%	27%	0%	37%
privat	17%	0%	<1%	0%	<1%	0%	23%	0%	1%
Vorbereitung Prüfung	5%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%
Kolloquium	4%	0%	0%	0%	<1%	<1%	0%	64%	0%
unklar	2%	0%	1%	0%	3%	1%	1%	0%	3%
Sonstige	2%	2%	0%	4%	5%	2%	2%	1%	<1%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 90: Rollen in den verschiedenen Situationen

Die Referendare handeln in allen Situationen, die Verteilung ist der Gesamtverteilung aller Situationen sehr ähnlich (s. Tabelle 4, S. 126), das bedeutet, dass in allen Situationen immer die Referendare zu einem gewissen Prozentsatz handeln.

Der Ausbildungsordinator handelt vor allem in der *Schule* allgemein (57%) und in der *Ako-Sitzung* (30%). Der Ausbildungslehrer handelt vor allem in der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* (57%) und im *angeleiteten Unterricht* (25%). Der Direktor handelt vor allem in der *Schule* allgemein (46%) und in der *informellen Unterrichtsnachbesprechung* (25%), selten auch in der *Schulkunde- oder Schulrechtveranstaltung* (11%). Die Tätigkeit in der letzten Situation ist eine Besonderheit des Bayrischen Studienseminars; hier übernimmt der Direktor die Leitung der Schulkunde- oder Schulrechtveranstaltung.

Der Fachseminarleiter handelt im *Fachseminar* (31%), und in den *Unterrichtsnachbesprechungen* (38% in der *offiziellen* und 17% in der *informellen*). Ähnlich ist die Verteilung beim Leiter des Allgemeinen Seminars: Er handelt vor allen Dingen im *Allgemeinen Seminar* (69%), außerdem auch noch in der *offiziellen Unterrichtsnachbesprechung* (23%).

Die Mitreferendare handeln vor allem in der *Schule* (27%) und *privat* (23%), Tätigkeiten sind hier vor allem *Kommunikation* oder *Kritik/Beratung*; Gegenstand ist meistens der eigene Unterricht der Referendare. Die Prüfer kommen als Akteure so gut wie ausschließlich nur in den beiden Prüfungssituationen *Kolloquium* (64%) und *Nachbesprechung der Prüfungsstunde* (34%) vor.

7 Die Bearbeitung von Wissen im Studienseminar: Ergebnisse

7.1 Vermittlung expliziten Wissens im Seminar und implizites Lernen in der Situation Unterricht

In meinen Erläuterungen zum Konzept des impliziten Wissens habe ich verdeutlicht, dass es für den Beruf des Lehrers einen entscheidenden Teil Wissen gibt, der nicht ohne Weiteres durch explizite Vermittlung, sondern implizit, also nur über die Erfahrung selbst gelernt werden kann (s. Kapitel 3, S. 53). Auf das implizite Wissen eines Lehrers lässt sich über sein praktisches Handeln schließen, vor allen Dingen über das Unterrichten, aber auch über Handlungen in den anderen Feldern seiner Berufstätigkeit in der Schule und im Lehrerkollegium, in der Beratung von Schülern und Eltern und in der Beurteilung von Schülerleistungen. Das professionelle, kompetente Lehrerhandeln wird von Außenstehenden als Können wahrgenommen. Implizites Wissen nun ist ein Wissen, das sich im „[...] Können zeigt, aber nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen sprachlich rekonstruiert werden kann.“³⁵⁷ Als Können wird die Fähigkeit erlebt, in komplexen Situationen wie z.B. dem Unterricht nicht nur starr nach Regeln und Mustern zu handeln, sondern flexibel auf den jeweiligen Kontext zu reagieren. Die Vermittlung des Könnens in der Lehrerausbildung ist laut Ausbildungsordnung vor allen Dingen Aufgabe der Ausbildung im Studienseminar. Sie will die Anfänger handlungsfähig in den Berufsalltag entlassen. Ausgangsfrage der vorliegenden Arbeit war es, die Logik der Ausbildung über die Betrachtung des dort bearbeiteten Wissens nachzuvollziehen: *Welches Wissen wird im Studienseminar bearbeitet? In welchen Situationen mit welchen Personen und auf welche Art und Weise wird es bearbeitet?* In Kapitel 1 wurden die empirischen Ergebnisse zur Beantwortung dieser Frage vorgestellt. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse kann nun auch Genaueres zur Beantwortung der Frage beigetragen werden, wie sich die Zweite Phase der Vermittlung dieses Könnens, die sie sich zur Aufgabe macht, denn tatsächlich widmet.

Die Ausbildung findet im Seminar (in Fachseminaren und im Allgemeinen Seminar) und in der Schule statt. In der Schule ist das Unterrichten die zentrale Tätigkeit des Lehrers. Das Unterrichten steht bei dem, was die Referendare lernen sollen, im Vordergrund. Sie unterrichten zunächst unter Anleitung und später (auch oder ausschließlich) eigenverantwortlich. Die Aufteilung der Ausbildung könnte man im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens auch so interpretieren: Im Seminar wird eher (pädagogisches, didaktisches und fachliches) explizites Wissen vermittelt, der angeleitete und der eigenverantwortliche Unterricht dienen vorrangig dem Erwerb impliziten Wissens. Hinzuzufügen ist, dass diese Interpretation als These nicht so zu verstehen ist, dass im Seminar *ausschließlich* explizites und im Unterricht *ausschließlich* implizites Wissen erworben wird, sondern dass den beiden Lernorten *vorrangig* einer der beiden Wissenstypen zugeordnet werden kann. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung in Beziehung zu der These setzen und auf diese Weise ihre Plausibilität überprüfen. Einen ersten Anhaltspunkt geben dabei die Gegenstände, die in der jeweiligen Ausbildungssituation bearbeitet werden.

Im Allgemeinen Seminar ist Unterricht das am häufigsten bearbeitete Thema (19%, s. Tabelle 6, S. 128). Dieses Thema wird vor allem in der Auseinandersetzung mit Unterricht im Allgemeinen bearbeitet. Die Unterrichtserfahrungen der Referendare spielen hier mit einem Anteil von 1,5% kaum eine Rolle. Wenn man davon ausgeht, dass das Ziel der gesamten Ausbildung im Studienseminar das Können der Absolventen ist, könnte man durchaus erwarten, dass im Allgemeinen Seminar die eigenen Unterrichtserfahrungen eine Rolle spielen und sie hier reflektierend wieder aufgegriffen, analysiert und bearbeitet werden. In den Interviews hat sich gezeigt, dass auch die Referendare diese Erwartung an die Veranstaltungen im Semi-

³⁵⁷ Neuweg (1999), S. 2.

nar, insbesondere an das Allgemeine Seminar haben, und dass sich Enttäuschung einstellt, wenn die eigenen Unterrichtserfahrungen nicht oder nur sehr selten einbezogen werden. Anders als erwartet wird das Thema Unterricht – so die Referendare – im Allgemeinen Seminar tatsächlich unter anderem anhand der folgenden abstrakten Inhalte bearbeitet: Merkmale guten Unterrichts, Regeln für die Gestaltung von Unterricht, Disziplinschwierigkeiten und der Umgang mit ihnen, Vorstellung verschiedener Unterrichtsmethoden, Leistungsbewertung und Formulierung von Lernzielen.

Im Fachseminar ist das Verhältnis zwischen der theoretischen Auseinandersetzung mit Unterricht und der Beschäftigung mit Unterrichtserfahrungen der Referendare ausgewogener: ein Drittel aller hier behandelten Themen sind Themen zu Unterricht, z.B. Möglichkeiten der Unterrichtsplanung, besonders die Entwicklung von Unterrichtsreihen,³⁵⁸ Unterrichtsmethoden und Leistungsbewertung, insbesondere das Stellen und Korrigieren von Klassenarbeiten. Mit 17% spielen hier aber auch Unterrichtserfahrungen der Referendare eine Rolle, hauptsächlich als gemeinsame Planung und Vorbereitung eigenen Unterrichts in der Fachseminargruppe oder als Unterricht des Fachseminarleiters, den die gesamte Fachseminargruppe im Rahmen einer Hospitation beobachtet hat und der im Fachseminar zum Gegenstand wird (s. Tabelle 8, S. 131). Im Fachseminar gelingt es offenbar besser als im Allgemeinen Seminar, die Unterrichtserfahrungen der Referendare mit einzubeziehen. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass aus Fachperspektive über Umsetzungsmöglichkeiten bestimmter fachlicher Inhalte im Unterricht gesprochen wird, bis hin zur Planung einzelner Reihen oder Unterrichtsstunden. Dabei können die Referendare eigene Erfahrungen mit der Vermittlung bestimmter Fachinhalte oder mit bestimmten Altersstufen von Schülern mit einbringen (s. Kapitel 6.2.1.2, S. 81 ff.).

Sowohl im Allgemeinen als auch im Fachseminar steht die Vermittlung expliziten Wissens vor allen Dingen in Form von Modellen (idealen) Unterrichts sowie Handlungsanleitungen und Regeln für Unterricht im Vordergrund (z.B. für die Gestaltung und Vorbereitung, in Form von Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten oder für die Beurteilung von Schülerleistungen). Direkter Einbezug, Analyse oder Reflexion der Unterrichtserfahrungen der Referendare hingegen spielen auch im Fachseminar eine deutlich untergeordnete und im Allgemeinen Seminar gar keine Rolle.

Wenn die Referendare von ihrem eigenen Unterricht, sowohl vom angeleiteten als auch vom eigenverantwortlichen berichten, stehen ihre Unterrichtserfahrungen im Mittelpunkt: 79% der geäußerten Gegenstände im angeleiteten und 64% der Gegenstände im eigenverantwortlichen Unterricht sind eigene Unterrichtserfahrungen. Im angeleiteten Unterricht sind es meistens Anweisungen und Kommentare des jeweiligen Ausbilders zum Unterricht der Referendare. Im eigenverantwortlichen Unterricht handelt es sich bei den eigenen Erfahrungen neben allgemeinen Nennungen oft um Disziplinschwierigkeiten in der eigenen Klasse oder um das Verhalten eines einzelnen Schülers, um bestimmte Arbeitsformen im eigenen Unterricht oder um die Bewertung der Schüler. Anweisungen zum eigenen Unterricht spielen hier keine Rolle mehr (s. Tabelle 12, S. 136). Der eigene Unterricht³⁵⁹ ist – unabhängig davon, ob in Anweisungen des Ausbilders oder in eigenen Überlegungen zu den Erfahrungen der Referendare selbst – deutlich der zentrale Gegenstand der beiden Situationen angeleiteter und eigenverantwortlicher Unterricht.

³⁵⁸ Allerdings in dieser Form eben nicht mit der Absicht, dass die Referendare sie direkt in der Schule zum Einsatz bringen könnten, oft auch nicht abgestimmt auf die Jahrgangsstufen, die die Referendare gerade unterrichten. Im Vordergrund steht hier die Technik des Entwickelns (irgend)einer Unterrichtsreihe.

³⁵⁹ Der Gegenstand wird in den Interviews meistens nicht genauer benannt als ‚der eigene Unterricht‘ oder ‚mein Unterricht‘, das gilt für beide Situationen, den angeleiteten und den eigenverantwortlichen Unterricht. Unterscheiden ließ sich immer, ob es sich um eigene Schilderungen der Unterrichtserfahrungen handelte oder ob der eigene Unterricht Gegenstand der Anweisungen und Kommentierungen eines Ausbilders war. Etwas genauer als nur ‚der eigene Unterricht‘ wurden z.B. noch die folgenden Themen benannt: Ideen für den Unterricht, Themen oder Gegenstände aus dem Unterricht oder das Unterrichts-Gespräch.

Wenn man umgekehrt betrachtet, in welchen Situationen die *theoretische Auseinandersetzung* mit Unterricht am häufigsten vorkommt, so sieht man, dass sie außer im Allgemeinen Seminar (40%) und im Fachseminar (23%) selten noch im Kolloquium, sonst aber in keiner Situations-Kategorie vorkommt. Sie scheint dem Seminar vorbehalten zu sein (s. Tabelle A 26, S. 313). Die *Unterrichtserfahrungen* kommen als *Anweisungen zum eigenen Unterricht* vor allem in der informellen und der offiziellen Unterrichtsnachbesprechung vor (39% bzw. 33%, s. Tabelle 31, S. 161), als *eigene Erfahrungen* besonders häufig in der Nachbesprechung der Prüfungsstunde (27%), im eigenverantwortlichen Unterricht (16%) und in der offiziellen Unterrichtsnachbesprechung (15%) (s. Tabelle 33, S. 163). Weder die *Anweisungen* zum noch die *Erfahrungen* aus dem eigenen Unterricht spielen in Veranstaltungen des Seminars eine Rolle.

Es erscheint also plausibel, dass in den Veranstaltungen des Seminars explizites, eher theoretisch-abstraktes Wissen über das Unterrichten und die damit zusammenhängenden Themenfelder bearbeitet wird, ebenso im Fachseminar, dort teilweise aber auch unter Bezugnahme auf Unterrichtserfahrungen der Referendare. Die Bedeutung der Vermittlung expliziten Wissens in der Lehrerausbildung habe ich in Kapitel 5.2.2 deutlich gemacht (s. S. 58f.). Für eine Vielzahl von Teilbereichen des Unterrichts gibt es sinnvolle Regeln und Handlungsanweisungen, die, gerade für den Anfänger, das Handeln erleichtern. Dazu gehören z.B. Vorgabe von Strukturen für die Unterrichtsvorbereitung, Merkmale verschiedener Methoden oder Vorgaben für die Leistungsbeurteilung. Diese Handlungsanweisungen eignen sich als Wissensbestände für die Vermittlung als explizites Wissen, auch wenn dadurch allein beim Anfänger noch kein Können erzeugt wird. Darüber hinaus bietet das Seminar den Referendaren die Möglichkeit dazu, mit Abstand und aus der Distanz noch einmal über grundlegende Besonderheiten oder auch Schwierigkeiten der Lehrertätigkeit nachzudenken. Diese Distanz und die damit verbundene Möglichkeit zur Reflexion ist in der Schule wegen des großen Handlungsdrucks, unter dem die Referendare stehen, nur sehr bedingt möglich.

Die eingangs formulierte These, dass im Seminar das explizite Wissen und in der Schule in der Durchführung eigenen (angeleiteten oder eigenverantwortlichen) Unterrichts das implizite Wissen bearbeitet wird, scheint nach Betrachtung der in den verschiedenen Situationen behandelten Gegenstände grundsätzlich zutreffend zu sein. Erinnerung sei an dieser Stelle noch einmal an die Einschränkung, dass damit natürlich nicht gemeint ist, dass im Seminar *ausschließlich* explizites und im Unterricht *ausschließlich* implizites Wissen erworben wird.

Ein Blick in die Ausbildungsordnungen zeigt, dass die Ausbildung im Studienseminar organisatorisch in ihrer Aufteilung in Seminar und Schule durchaus in der Art angelegt ist, dass im Seminar die theoretische und in den Ausbildungsschulen die schulpraktische Ausbildung stattfinden soll. Im Licht dieser Intention müsste die Erwartung der Referendare, dass der eigene Unterricht Ausgangspunkt der Ausbildung auch im Seminar sein sollte, zurückgewiesen werden. In den Ausbildungsordnungen bleiben die Aussagen zu den unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben von Seminar und Schule über die bloße Nennung hinaus allerdings sehr allgemein: Referendare sollen insgesamt eine „theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung“³⁶⁰ erhalten. Die nordrhein-westfälische OVP ergänzt: „Die schulpraktische Ausbildung findet an Ausbildungsschulen statt.“³⁶¹ (s. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2, S. 28 ff.). Systematische Aussagen dazu, wie das Können im Zusammenwirken der Ausbildung in Seminar und Ausbildungsschule erworben werden soll, findet man nicht. Auch die bisherige Erforschung der Zweiten Phase der Lehrerausbildung trägt zu der Frage, welches Wissen dort bearbeitet wird und auf welche Weise die Anfänger zu Könnern werden, wenig bei (s. Kapitel 1, S. 15ff.). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erlauben hierzu unter Anwendung des Konzepts des impliziten Wissens genauere Aussagen.

Die Referendare sehen die im Seminar gegebene Möglichkeit der Distanzierung und der abstrakten Beschäftigung mit Themen, die für ihre Lehrertätigkeit von Bedeutung sind, nicht

³⁶⁰ ZALG Bayern (1992), § 2, Abs. 1.

³⁶¹ OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (1997), § 11, Abs. 1.

unbedingt als positiv an, sondern wünschen sich die Aufarbeitung und Reflexion der *eigenen Unterrichtserfahrungen*. Sie kritisieren sowohl das Allgemeine Seminar als auch die Fachseminare unter dem Stichwort ‚Praxisbezug‘ (s.o. S. 74 bzw. S. 83). Im Allgemeinen Seminar halten nur 30% der Referendare den Praxisbezug für gelungen, 40% sind unentschlossen und 30% sehen ihn eindeutig als negativ an. Zu erklären ist diese Einschätzung dadurch, dass für die Referendare der *eigene Unterricht* in der Ausbildung eindeutig im Vordergrund steht: Unterricht als die Situation, die es täglich zu bewältigen gilt, verlangt auf Grund des hohen Handlungsdrucks aus Perspektive der Referendare nach expliziten Anweisungen und Regeln. In der Vorbereitung und der Durchführung nimmt er die meiste Zeit in Anspruch. Aus dieser Perspektive beurteilen die Referendare das, was ihnen im Seminar geboten wird: Hilft es möglichst unmittelbar, den eigenen Unterricht zu bewältigen, bewerten sie das Angebot positiv, ist dies nicht oder nur mittelbar so, bewerten sie es eher negativ. Ich komme auf diesen Zusammenhang noch ausführlich in einem eigenen Unterkapitel zu sprechen (s. Kapitel 7.4, S. 261).

Zur Kritik des mangelnden Praxisbezugs sei hier einschränkend schon angemerkt, dass berücksichtigt werden muss, dass der Anfänger noch nicht das gesamte Feld der erforderlichen Wissensbestände überschauen kann und so möglicherweise vorschnell ein falsches Urteil fällt. Für einen Teil der als zu wenig praxisbezogen kritisierten Themen im Seminar scheint das zutreffend zu sein: Erst rückblickend und auf der Grundlage umfangreicheren impliziten Wissens können die Referendare die Bedeutung mancher expliziter Wissensbestände und Regeln einschätzen, die ihnen in der Situation ihrer Vermittlung noch wenig verständlich und sinnstiftend für ihre Praxis erschienen. Probleme und Fragen, die aus der Durchführung und Planung des eigenen Unterrichts entstehen, stellen sich den Referendaren (vor allen Dingen zu Beginn der Ausbildung) derart dar, dass sie den Eindruck haben, mit einer möglichst detaillierten Antwort auf ihre Frage, einer Handlungsanweisung zur Lösung des Problems, einem Hinweis zur Methode oder konkretem Unterrichtsmaterial sei ihnen am besten geholfen. Kurz: Sie suchen für die Beantwortung ihrer Fragen und für die Lösung ihrer Probleme vor allen Dingen nach explizitem Wissen in Form von Regeln und Handlungsanweisungen. Tatsächlich aufzulösen ist die empfundene Differenz zwischen den Anforderungen, die der tägliche Unterricht an die Referendare stellt, und dem Stand des eigenen Könnens aber nur über den langsam voran schreitenden sukzessiven Aufbau impliziten Wissens. Zu diesem Aufbau tragen Unterrichtserfahrungen bei, aber auch theoretisches explizit vermitteltes Wissen, das in der Reflexion des eigenen Unterrichts (zum Beispiel in den Nachbesprechungen) Anwendung findet. Dieser Aufbau impliziten Wissens wird von den Referendaren als praxisferner Umweg empfunden. Eine Situation, in der die Referendare dringend nach der Lösung für ein Problem suchen und ihnen das nötige implizite Wissen noch fehlt, ist daher oft aus Perspektive der Referendare nicht befriedigend zu lösen.

Diese Interpretation der als mangelnder Praxisbezug formulierten Kritik der Referendare am Seminar wird gestützt durch eine Erkenntnis, die sich bei allen befragten Referendaren im Laufe der Ausbildung einstellte und in der Form geäußert wurde, dass es im eigenverantwortlichen Unterricht „auf einmal klappt“. Hier ist zu vermuten, dass zu dem Zeitpunkt, zu dem die Referendare diese Erfahrung machen, das implizite Wissen so weit angereichert ist, dass ein gewisser Teil der auftretenden Fragen und Probleme zunehmend alleine und ohne Hilfe der Ausbilder beantwortet bzw. bewältigt werden können. Erst ab diesem Zeitpunkt sind die Referendare zunehmend dazu in der Lage, Wissen, das in der Ausbildung bearbeitet wurde, einzuordnen und damit auch konstruktiv zu kritisieren.

7.2 „Auf einmal klappt’s!“: Die Bedeutung des angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterrichts für den Erwerb impliziten Wissens

Aus der Perspektive der Referendare steht das eigene Unterrichten im Zentrum der Ausbildung. Sie erleben es als wichtigste (Lern-)Herausforderung und als reale Arbeitsanforderung, die es jeden Tag zu bewältigen gilt. Darüber hinaus nimmt es die meiste Zeit einer Arbeitswoche in Anspruch und steht so auch vom Umfang her im Mittelpunkt. Der Unterricht ist Lernsituation und ‚echte‘ Praxis zugleich. Im eigenverantwortlichen Unterricht wird die Praxiserfahrung durch die volle Verantwortung für den Unterricht noch unmittelbarer als sie bereits im angeleiteten Unterricht ist. Die Referendare sind dem Druck ausgesetzt, zunächst unter Anleitung, dann aber auch zunehmend selbständig den Anforderungen, die an (Fach)Unterricht gestellt werden, gerecht zu werden, das heißt im vollen Umfang des Begriffs zu unterrichten. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass sie hier den deutlichsten Lernbedarf verspüren: In der Praxis selbst erfahren sie, was sie alles noch nicht können, aber möglichst schnell lernen müssen, um den eigenverantwortlichen Unterricht zu bewältigen. Sie sind ständig auf der Suche nach Hilfsmitteln, Materialien, Tipps etc. ihrer Ausbilder, die ihnen das Unterrichten erleichtern und helfen, ihre Praxis, ihr Können zu verbessern. Die Referendare suchen hier zunächst vor allem nach explizitem Wissen (Handlungsanweisungen). Der langsam voranschreitende Aufbau impliziten Wissens wird vor allem zu Beginn der Ausbildung nicht wahrgenommen bzw. als für die Situation unbefriedigender Umweg empfunden (s. o. Abschluss von Kapitel 7.1). Das heißt umgekehrt allerdings nicht, dass die Referendare den Aufbau impliziten Wissens nicht als den wesentlichen Lernzuwachs wahrnehmen. Diese Sichtweise kommt allerdings erst zu einem späten Ausbildungszeitpunkt, im dritten Interview zum Ausdruck, nachdem bereits ein bestimmtes Maß impliziten Wissens vorhanden ist, ohne das eine solche Sichtweise unmöglich wäre.

Ein Drittel aller Referendare halten den eigenen Unterricht selbst für die wichtigste und ergiebigste Lernsituation der gesamten Ausbildung. Dort entwickle man sich und lerne am meisten, besonders im eigenverantwortlichen Unterricht (s. o. S. 123). Um es noch einmal mit den Worten einer Referendarin zu formulieren:

„Ich würde sagen, man lernt am meisten, also am meisten gelernt habe ich dadurch einfach, dass ich es unterrichtet habe, nicht durch die Seminarveranstaltungen oder sonst irgendwas, sondern einfach, dass du es ausprobierst. [...] ich weiß wie der Hase läuft und so, ich habe keine Angst da vorne zu stehen.“ (14310307, 86)

In Kapitel 5 habe ich erläutert, dass das Unterrichten als Können des Lehrers mit dem Konzept impliziten Wissens angemessen beschrieben werden kann (s. o. S. 53ff.). Der Erwerb impliziten Wissens findet vor allem durch die Erfahrung in der Situation selbst und durch die Reflexion dieser Erfahrungen statt. Wenn man davon ausgeht, dass der implizite Wissenserwerb in der Ausbildung im Studienseminar vor allen Dingen in den Unterrichtssituationen selbst stattfindet, ist neben dem angeleiteten Unterricht (eigene Unterrichtsversuche der Referendare unter Beobachtung des Könners und in der gemeinsamen Reflexion mit ihm) und dem eigenverantwortlichen Unterricht (mit gelegentlicher Rückmeldung durch Könner und gestützt durch Selbstreflexion) auch die Hospitation im Unterricht anderer Lehrer zu den Situationen zu rechnen, in denen der implizite Wissenserwerb vonstatten geht. Die Ausbildung ist derart konzipiert, dass im Idealfall all die genannten drei Ausbildungssituationen so durchlaufen werden, dass ihr volles Potential für den Erwerb impliziten Wissens jeweils ausgeschöpft wird. Da jedoch viele verschiedene Faktoren zum Gelingen der einzelnen Ausbildungssituationen und damit auch über den Erwerb impliziten Wissens entscheiden, ist es durchaus möglich, dass nicht in allen Fällen das volle Potential ausgeschöpft wird. In den Interviews mit den Referendaren werden verschiedenste Lücken und ungünstige Verläufe der Ausbildung in den genannten Situationen deutlich, die ich im Folgenden neben der Beschreibung des idealtypischen Verlaufs auch beschreiben werde.

7.2.1 Die Hospitation

Die Referendare beginnen mit dem Unterrichten-Lernen während der Hospitationen bei Lehrern ihrer Ausbildungsschule (s. o. S. 87) und teilweise auch bei ihren Fachseminarleitern.³⁶² Bevor sie selbst unterrichten, beobachten sie die Lehrer ihres Faches beim Unterrichten. Ich möchte hier den Blick noch einmal auf das Bild von der Meister-Lehrling-Beziehung lenken, wie ich sie in Kapitel 5.3.2 (s. o. S. 61) erläutert habe. Der Lehrling beobachtet den Meister in seinem (Unterrichten-) Können und erwirbt auf diesem Weg über die Beobachtung und die reflektierende Auseinandersetzung mit dem Gesehenen bereits einen Teil des in diesem Können liegenden impliziten Wissens. Die Referendare bekommen auf diese Weise einen Zugang zum Unterrichten, auch zum eigenen Unterrichten. So beschreiben sie es in den Interviews selbst als ein langsames an das Unterrichten Herangeführt-Werden. Sie weisen den Hospitationen zu Beginn der Ausbildung zwei wesentliche Funktionen zu: Einerseits eine orientierende Funktion, nämlich die, in das Unterrichten hinein zu finden und andererseits eine eher pragmatisch-organisatorische, nämlich die, einen geeigneten Lehrer für den Ausbildungsunterricht zu finden (s. o. S. 87).

Über die genauen Lernerfahrungen aus den Hospitationen berichten die Referendare wenig bis gar nichts. Einige beschreiben, dass sie sich zu Anfang, aber vor allen Dingen bei Hospitationen im späteren Verlauf der Ausbildung die Durchführung einzelner Methoden oder den Umgang eines anderen Lehrers mit einer schwierigen Klasse ansähen, um daraus etwas zu lernen, sich ‚etwas abschauen zu können‘. Dass sie nicht genauer und ausführlicher darüber berichten, was sie in den Hospitationen lernen, hängt meines Erachtens mit dem Wesen impliziten Wissens zusammen: man lernt durch das Zuschauen beim intuitiv-könnenden Handeln des Lehrers, aber man kann nicht alles explizieren, was man dadurch gelernt hat, und das ist auch an dieser Stelle nicht nötig. Dass das erworbene Wissen nicht explizierbar ist, heißt nicht, dass nichts gelernt worden wäre; der Eindruck, dass auch das Hospitieren auf dem Weg des Unterrichten-Lernens eine große Bedeutung hat, wird in der Formulierung ‚in den Unterricht hinein finden‘ deutlich. Die Referendare erleben das Zuschauen beim Können, zu sehen, ‚wie es richtig geht‘, als wichtigen Schritt auf dem Weg dahin, selbst irgendwann zum Könnener zu werden:

„Und das find ich als einen unglaublichen Gewinn, weil ich hab gleich in meiner ersten Woche schon meine Fachseminarlehrer als Lehrer halt eben begleitet und gesehen, wie die ihren Unterricht machen. Sie haben gezeigt, wie es eigentlich gehen soll, und haben dann auch gesagt: ‚Ok, da und da hab ich einen Fehler gemacht.‘“ (13510106, 46)

Der Meister zeigt im Handeln selbst, wie es eigentlich gehen soll, und präsentiert den Referendaren so auch ein mögliches Ziel für das eigene Lernen, die eigene professionelle Entwicklung, ohne dass dieses Ziel in Worte gefasst werden könnte oder müsste:

„Und da war es extrem so, dass ich mir andere Leute angeschaut habe und gesagt habe, dass das wirklich faszinierend ist. Der Herr L. [Lehrer; M.S.], das ist zum Beispiel so jemand, der ganz wenig selber vorgibt, also, der hat eine Art drauf zu fragen und wo die Schüler wirklich anspringen und er steht eigentlich wirklich nur da und moderiert das Ganze. Und das ist wirklich was, wo man denkt, dass man da auch hin kommen will.“ (13610106, 66)

Die Gefahr in der Lernsituation Hospitation liegt darin, dass Lernen hier zu einer unreflektierten Nachahmung einzelner Handgriffe und Methoden wird, ohne dass sich dem Referendar zu irgendeinem Zeitpunkt ein Verstehen über die Zusammenhänge und Gründe dieser Handgriffe erschließt. Zu Beginn der Ausbildung ist es nicht vermeidbar und es muss auch nicht schlecht sein, dass sich dem Referendar nicht jede Einzelhandlung des Lehrers im Unterricht direkt in ihrer Logik und ihrem Sinn für das Gesamte erschließt. Er erwirbt hier trotzdem implizites Wissen, das sein eigenes Handeln zu Können machen wird. Gerade deshalb muss

³⁶² Zum Beispiel in der Intensivphase in Nordrhein-Westfalen zu Beginn der Ausbildung (s. auch Kapitel 6.2.1, S. 75) oder in Bayern bedingt durch die Tatsache, dass die Seminarlehrer an der Ausbildungsschule gleichzeitig auch Ausbildungslehrer sein können.

in der Ausbildung durch Reflexion, alleine und gemeinsam mit dem Ausbildungslehrer, nach und nach Verständnis für die einzelne Handlung, die Spezifität der einzelnen Entscheidungen und Fälle hinzutreten. Wie in Kapitel 5 ausgeführt, ist die Erfahrung an sich noch kein Lernprozess (s. Kapitel 5.3.2, S. 61). Aussagen einzelner Referendare lassen vermuten, dass es ihnen genau an dieser Fähigkeit zur Reflexion und zu der Fähigkeit mangelt, von der einzelnen Handlung wieder absehen und den Blick auf das Unterrichten als Ganzes richten zu können. Sie sind in der Hospitation vor allen Dingen auf der Suche nach Rezepten, die sie nachahmen und einfach auf den eigenen Unterricht übertragen können (z.B. Stundenanfänge, Materialien, bis hin zu einzelnen Formulierungen, z.B. solchen, mit denen andere Lehrer Schüler zurechtweisen). Ein Mangel an Reflexion kann allerdings nicht nur durch fehlende Einsicht und Fähigkeit zur Reflexion beim Referendar, sondern auch durch eine nicht ausreichende Begleitung des ausbildenden Lehrers zustande kommen. Die Balance zwischen der Praxis, die für sich selbst spricht, und der Notwendigkeit, über das Gesehene zu sprechen, es zu erläutern und zu hinterfragen ist schwierig herzustellen. Es gibt den Interviews zufolge offenbar auch einige Lehrer, die gar nicht mit den Referendaren über das Sprechen, was sie ihnen gerade im Unterricht gezeigt haben. Ich werde auf die Hospitation und auf Faktoren, die ein erfolgreiches Lernen in der Hospitation verhindern, im folgenden Unterkapitel über die Meister-Lehrling-Beziehung noch einmal genauer zu sprechen kommen (s. Kapitel 7.3, S. 261).

7.2.2 Der angeleitete Unterricht

Dem Hospitieren folgen eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung, entweder als einzelne Stunden oder als Unterrichtsreihen. Der Referendar unterrichtet nun, der Ausbildungslehrer beobachtet ihn und gibt ihm anschließend eine Rückmeldung. Er hilft auch bei der Vorbereitung, entweder durch das gemeinsame Vorbereiten der Unterrichtsstunde oder dadurch, dass der Referendar ihm die Vorbereitung zeigen und mit ihm durchsprechen kann. Nachdem er den Lehrer, die Klasse und den Unterricht in der Hospitation kennen gelernt hat, lernt er nun im eigenen Unterrichten in Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslehrer weiter. Es ist keine explizite Wissensvermittlung, die hier stattfindet, sondern die Auseinandersetzung zwischen Könnern und Anfänger über konkrete Fragen und Fälle der Praxis. Hier findet implizites Lernen statt, in der gemeinsamen Vorbereitung der Unterrichtsstunden und in der Auswertung der Unterrichtsstunden im Gespräch.

Aus den Interviews wird deutlich, dass es in der Ausbildungsrealität tatsächlich oft anders aussieht. Manche Referendare bekommen entweder nur wenig oder keine Rückmeldung, auch wenn der Ausbildungslehrer im Unterricht dabei ist, oder sie werden im Ausbildungsunterricht nur gelegentlich besucht oder sogar schnell vollständig allein gelassen (s. S. 90). Dasselbe gilt für die Unterstützung bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden: Hier werden viele Referendare vollständig oder zu früh in der Ausbildung allein gelassen. Es zeichnet sich ab, wie bedeutsam die Beziehung zwischen Ausbildungslehrer und Referendar, die gelungene Meister-Lehrling-Beziehung für das erfolgreiche Lernen im Unterricht ist. Scheitert sie oder ist sie in verschiedenen Hinsichten unvollständig umgesetzt, wird der Erwerb des impliziten Wissens behindert. Ich werde darauf genauer im folgenden Unterkapitel eingehen (s. Kapitel 7.3, S. 261). Der Stellenwert der Reflexion wird hier erneut deutlich: Durch das Unterrichten allein lernen die Referendare nicht zu unterrichten, auch wenn ihnen der Ausbildungslehrer zunächst noch hilft, die richtigen Entscheidungen zu treffen, z.B. die richtigen Materialien und geeignete Methoden auszuwählen oder die Zeitplanung für eine Unterrichtsstunde zu erstellen. Hinzutreten muss die Reflexion: Als Selbstreflexion, die man aber auch erst lernen muss, und als gemeinsame Reflexion mit dem Ausbildungslehrer. Diese gemeinsame Reflexion setzt wiederum einen Ausbildungslehrer voraus, der eine solche Reflexion anleiten und durchführen kann, und der sie initiiert, der als Meister also intuitiv einschätzen kann, was an implizitem Wissen zu erwerben ist, und auch, was explizit getan und gewusst werden muss, damit die Referendare dieses implizite Wissen erwerben. Dazu bedarf es ausführlicher reflek-

tierender Gespräche und ein „War doch schon ganz gut!“ nach dem Unterricht, von dem Referendare berichten, dass es bei einigen Ausbildungslehrern eine Nachbesprechung ersetze, reicht nicht aus.

Die Gegenstände, die in der Situation angeleiteter Unterricht bearbeitet werden, sind hauptsächlich Anweisungen zum eigenen Unterricht (s. Tabelle 12, S. 136). Meistens ist dieser Gegenstand in den Äußerungen der Referendare nur allgemein als „der eigene Unterricht“ formuliert. Weitere Themen, die noch etwas genauer benannt werden, sind Ideen für den Unterricht, Themen oder Gegenstände aus dem Unterricht oder das Unterrichts-Gespräch. Die mit diesen Gegenständen hauptsächlich verknüpften Tätigkeiten sind Kritik und Beratung und Feststellen (Kommunikation) (s. Tabelle 13, S. 138). In den meisten Fällen ist es der Ausbildungslehrer, der handelt, der also kritisiert und Feststellungen über den Unterricht macht. Es zeichnet sich in der Datenanalyse der Normalsätze ab, dass die Kommunikation über den angeleiteten Unterricht ausgehend vom Ausbildungslehrer häufig stattfindet, auch wenn es immer wieder Fälle in der Realität der Ausbildung gibt, in denen das nicht so ist. Diese Fälle treten in den Interviews meines Erachtens deswegen so deutlich hervor bzw. werden besonders betont, weil sie von den Betroffenen als großer Mangel empfunden werden. Das notwendige Vertrauen in den Meister und in seine Expertise kann auf diese Weise nicht entstehen und bei den Referendaren stellt sich Enttäuschung ein.

Grundlegend für das Verständnis des angeleiteten Unterrichts als einer Situation impliziten Lernens ist neben der bisherigen Rekonstruktion das Prinzip der relativen Entspanntheit, das ich in Kapitel 5 angesprochen habe und auf das ich hier noch einmal zurück komme (s.o. Kapitel 5.3.2 S. 63). Eine günstige Lernatmosphäre als Voraussetzung für eine gelingende implizite Integration folgt diesem Prinzip. Es äußert sich als fehlerfreundliches Lernmilieu, in dem der Lehrer es schafft, die Aufmerksamkeit des Lernenden weg vom unbedingten ‚Können-Wollen‘ der einzelnen Handlung - dem „proximalen Gefüge“ - auf den „distalen Term“ zu lenken.³⁶³ „Ängstliche Lerner oder Lerner, bei denen Angst lehrerseitig induziert wird, fokussieren sehr wahrscheinlich auf das proximale Gefüge und beginnen damit zu wollen, was nicht gewollt werden kann.“³⁶⁴ Hier wird eine sehr komplexe Leistung vom anleitenden Lehrer verlangt: Er muss das schwer zu fassende Ziel der Ausbildung, das ‚Unterrichten-Können‘ im Blick haben und diesen Blick dem Referendar eröffnen, obwohl es gerade dieses Ziel ist, das sich nicht in Worte fassen und genau benennen lässt. Hier sei noch einmal auf die oben in Kapitel 7.2.1 angeführten Zitate verwiesen (s.o. S. 256): Der Referendar zeigt sich beeindruckt vom Können des Lehrers, dessen Unterricht er beobachtet hat, und dadurch zeigt sich ihm implizit das Ziel seiner eigenen Bemühungen. Er bringt das nicht über eine explizite Zielformulierung, sondern über den Ausspruch „Da möchte ich auch mal hinkommen.“ zum Ausdruck. Der Experte weiß implizit um dieses Ziel, ist er doch selbst Könnler, das heißt zum Beispiel auch, dass er in den einzelnen Unterrichtsversuchen des Referendars intuitiv beurteilen kann, ob dieser sich dem Ziel nähert und wie nahe er ihm schon ist. Wegen der mangelnden Explizierbarkeit des Ziels selbst und auch der noch bestehenden Differenz zum Ziel ist die Umsetzung in ein Gespräch, in dem der Ausbildungslehrer versucht, seine Beurteilung über den Lernstand des Referendars an ihn weiterzugeben, damit so weiteres Lernen möglich ist, oft schwierig. Der Lehrer muss am Anfang der Ausbildung das leisten, was der Anfänger noch nicht kann: Das Ziel aller Ausbildungsbemühungen im Blick behalten und den Blick des Anfängers nach und nach auch in diese Richtung und weg von der ausschließlichen Fixierung auf die vielen kleinen Einzelhandlungen in Unterricht und Unterrichtsvorbereitung wenden. Dass dies gelingen kann, wird in Aussagen des zweiten oder dritten Interviews deutlich, in denen beschrieben wird, wie die Referendare selbst langsam ein Gespür dafür bekommen, ob ihr eigener Unterricht in die ‚richtige Richtung geht‘. Wie die Könnler lernen die Referendare nach und nach zu beurteilen, ob ihr Unterricht von der Grundausrichtung her erfolgreich ver-

³⁶³ Vgl. Neuweg (1999), S. 387.

³⁶⁴ Ebd.

läuft, auch wenn in der einzelnen Stunde noch mehr oder weniger viele kleine Fehler passieren. Sie empfinden dies als Zuwachs an Routine, den sie in vielen Details bemerken:

Also, man kriegt natürlich eine Routine rein, die Vorbereitungszeit wird immer weniger, weil man einfach die Grundstrukturen im Prinzip dann doch verinnerlicht hat. Und man fühlt sich schon sicherer im Laufe der Zeit. I.: *Das ist das so, was bei der Unterrichtsvorbereitung weniger wird, also das ist das, was da wegfällt, was man sich da spart, im Gegensatz zu früher?* Das kann ich jetzt gar nicht so konkret sagen, das ist ja nicht abrupt gekommen. Das geht einfach immer schneller, man hat einfach unheimlich schnell die Ideen, wie man es jetzt genau macht, man sieht sofort, wo jetzt Fehler liegen könnten bei Schülern und kann sich da besser drauf einstellen. Man weiß auch ungefähr, wie lange die Schüler brauchen für irgendwelche Erarbeitungsphasen, das hat man dann irgendwie im Gespür. Das kann ich jetzt aber nicht konkret sagen, warum das so ist. Das ist einfach Erfahrung, würde ich sagen. (14610303, 48)

Vor allem die Fähigkeit selbst beurteilen zu können, ob der eigene Unterricht gelungen war und zum Ziel der Unterrichtseinheit oder auch des Schulhalbjahres führt oder nicht, nimmt zu (s.o. S. 90 und S. 111).

Die Bedeutung des Prinzips der relativen Entspantheit als Element der Ausbildungsgestaltung kommt besonders in solchen Äußerungen der Referendare zum Ausdruck, in denen sie betonen, wie wichtig es ist, im Unterricht Fehler machen zu dürfen und nicht dem Druck durch einen kontrollierenden und tadelnden Lehrer ausgesetzt zu sein (s.o. S. 91). Damit ist vor allen Dingen der eigenverantwortliche Unterricht gemeint, dessen Bedeutung für das Erlernen der Fähigkeit zu unterrichten in den Interviews immer wieder betont wird und auf den ich im folgenden Unterkapitel eingehe.

7.2.3 Der eigenverantwortliche Unterricht

Ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr wird den Referendaren in unterschiedlichem Umfang³⁶⁵ Unterricht in voller Verantwortung übertragen. Die Praxis des Unterrichtens hat dabei eine doppelte Funktion bzw. Wirkungsweise, denn als echte, reale Praxis mit allen Konsequenzen tritt sie dem Referendar trotzdem auch als Lernsituation entgegen, die es zu bewältigen gilt. Mit Hilfe des Konzepts des impliziten Wissens betrachtet bedeutet das: Im Erfahrungsfeld der unmittelbaren (von ihm voll verantworteten) Praxis erwirbt der Anfänger implizites Wissen. Allerdings gilt auch hier, dass allein die Erfahrung noch kein Lernen ist. Hinzutreten muss hier, wie auch im angeleiteten Unterricht und in der Hospitation, die Reflexion. Bei der Erteilung eigenverantwortlichen Unterrichts ist hinsichtlich des Ausbildungsfortschritts der Referendare besonders die Selbstreflexion von Bedeutung, sind hier doch nur noch selten Ausbilder des Seminars oder Lehrerkollegen der Schule mit im Unterricht. Die Referendare betonen, wie am Ende des letzten Abschnitts ausgeführt (s. o.), wie wichtig es für ihr Lernen sei, Fehler machen zu dürfen. Genau dazu ist aber die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion unerlässlich: Um im eigenverantwortlichen Unterricht erkennen zu können, ob sie einen Fehler gemacht haben oder nicht, benötigen sie einerseits die Fähigkeit überhaupt, Fehler oder Störungen im Prozess wahrnehmen zu können, andererseits müssen sie nach der Stunde darüber reflektieren, welche Art von Fehler sie gemacht haben, und eventuell auch darüber, wie diese Fehler in Zukunft zu vermeiden sind. Nur dann können Fehler im eigenen Unterricht zu einer Lernerfahrung werden. Alle Fehler, die die Referendare nicht bemerken oder als Fehler nicht auf ihr eigenes Handeln beziehen, führen nicht zu einer Weiterentwicklung des eigenen Könnens. Es ist auch denkbar, dass sie eigene Fehler bemerken, sie aber falsch interpretieren oder nicht selbst lösen können; in diesem Fall könnten sie auf die Hilfe der Ausbilder oder Lehrerkollegen zurückgreifen. Drei Dinge werden hier deutlich:

1. Sprechen Referendare davon, im Laufe der Ausbildung zunehmend selbst erkennen zu können, dass sie einen Fehler gemacht haben, und auch, worin genau der Fehler bestanden hat, kann von einem tatsächlichen Wissenszuwachs die Rede sein. Dann können sie

³⁶⁵ Zu den Unterschieden s. Kapitel 4.2.4, S. 26.

etwas, was sie zu Beginn der Ausbildung noch nicht konnten, nämlich fehler- und störungsfreien Unterricht von solchem unterscheiden, der dies nicht ist, und eventuell den Fehler genau identifizieren und Strategien zur zukünftigen Vermeidung des Fehlers entwickeln.³⁶⁶ Dieses Können wird von den Referendaren als Routine, als Erfahrungswissen erlebt. Das und die Komplexität dieser Urteilshandlung deuten darauf hin, dass es sich hier um implizites Wissen handelt, das auch in implizitem Lernen im Erfahrungsfeld Unterricht selbst erworben wurde.

2. Hier wird die Bedeutung des eigenverantwortlichen Unterrichts als Lern- und Erfahrungsfeld deutlich. Aus zwei Gründen, die in den Interviews immer wieder betont werden, ist der eigenverantwortliche Unterricht so lehrreich: Er ist ‚echte‘ Praxis, in der die Referendare die volle Verantwortung für ihr Handeln tragen müssen, und er erlaubt es in der beschriebenen Art und Weise im Sinne des Prinzips der relativen Entspanntheit Fehler zu machen und zu experimentieren.
3. Hier wird aber deutlich, dass wichtige Voraussetzungen vor Aufnahme des eigenverantwortlichen Unterrichts erfüllt sein müssen. Es müsste in der Ausbildung sichergestellt werden, dass alle Referendare in der Lage sind, ihren eigenen Unterricht angemessen zu reflektieren, und so viel *können*, dass sie z.B. Fehler im eigenen Unterricht identifizieren und (gegebenenfalls mit Hilfestellung) ausmerzen können. Das ist nicht immer der Fall. In vielen Interviews zeigt sich, dass die betreffenden Referendare dazu nicht in der Lage sind und so erhebliche Probleme im eigenen Unterricht haben. Darüber hinaus holen sie sich keine Hilfe, weil sie nicht beurteilen können, ob ihr eigener Unterricht optimal verläuft. In diesen Fällen kommt es oft erst in den Unterrichtsbesuchen der Seminarleiter zu einer Konfrontation mit den eigenen Fehlern.

Im Vergleich der beiden Ausbildungssituationen angeleiteter und eigenverantwortlicher Unterricht (s. o. S. 90) treten erneut die zwei widersprüchlichen Faktoren, die offenbar zum Lernen des Unterrichts beitragen, hervor: Einerseits bedürfen die Referendare einer Rückmeldung über den eigenen Unterricht in Form einer gemeinsamen Reflexion mit dem Ausbilder, andererseits bedürfen sie eines unbeobachteten und angstfreien Ausprobierens des eigenen Unterrichts unter möglichst echten Praxisbedingungen. Meines Erachtens sind beide Lernsituationen miteinander verwoben bzw. bauen aufeinander auf. Die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslehrer muss auch Elemente des Ausprobieren-Könnens enthalten: Hier zeigt sich in den Interviews, dass Ausbildungsverhältnisse von den Referendaren dann als günstig erlebt werden, wenn eine im Sinne des Prinzips der relativen Entspanntheit angstfreie und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Ausbildungslehrer und Referendar stattfindet. Als ungünstig erleben die Referendare hingegen die Zusammenarbeit mit solchen Ausbildungslehrern oder Seminarleitern, die eine rigide Orientierung an ihren eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht erwarten, das heißt, wo das Unterrichten in einem möglichst guten Nachahmen der bestehenden Unterrichtspraxis besteht (s.o. S. 92). Umgekehrt kann aber auch die relativ unbeobachtete Freiheit, im eigenverantwortlichen Unterricht experimentieren zu können, ins Gegenteil umschlagen, wenn nämlich die Referendare noch nicht dazu in der Lage sind, eigenständig und verantwortungsvoll zu reflektieren. Auch dieser Fall findet sich in den Interviews. Einerseits äußern die Referendare ein großes Bedürfnis danach, sich über Fragen und Schwierigkeiten, die im eigenverantwortlichen Unterricht auftreten, mit den Ausbildungslehrern oder Kollegen an der Schule auszutauschen, weil man noch nicht alles alleine bewältigen kann. Andererseits zeigt sich für manche Referendare erst in den Unterrichtsbesuchen durch die Seminarleiter, dass sich in ihrem Unterricht erhebliche Mängel und Fehler eingeschlichen haben, die sie selbst nicht bemerkt hatten. Hier äußern sich die zu Anfang dieses Unterkapitels aufgezeigten Gefahren des eigenverantwortlichen Unterrichts als Lernsituation in besonderer Weise. Als hinderlich für den Erwerb des Unterrichten-Könnens lässt sich neben dem oben skizzierten Fall, dass die Referendare die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Unterrichts nicht oder in nicht ausreichendem Maß besitzen, vor allem folgendes

³⁶⁶ Bzw. Ausbilder oder Kollegen um Hilfe bitten oder um Rat fragen.

Gefüge als Dilemma aufzeigen: Die gemeinsame Reflexion mit den Ausbildern findet nur noch sehr selten statt. Die Rückmeldungen, die noch stattfinden, sind vor allem die im Rahmen der Unterrichtsbesuche. Diese Besuche dienen aber vor allen Dingen dem Zweck der Beurteilung und nicht ausschließlich der Beratung (s.o. S. 95). Aus Perspektive der Referendare steht bei diesen Besuchen der Aspekt der Beurteilung deutlich im Vordergrund, so dass die Rückmeldung über den eigenen Unterricht oft nicht angenommen wird (s.o. S. 104f.). Auf diesen zweiten Aspekt werde ich in Kapitel 7.5 (s.u. S. 273f.) noch einmal zu sprechen kommen.

Für den eigenverantwortlichen Unterricht ist über das Verhältnis zwischen Ausprobieren und Frei-Handeln-Können in möglichst echter Praxis und einer angemessenen Rückmeldung und Reflexion über den Unterricht nachzudenken. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass beides aus der Befragten-Perspektive sehr wichtig ist, letzteres aber viel schwieriger als ersteres zu organisieren ist und in der Praxis oft nur mangelhaft umgesetzt wird.

7.3 Die Meister-Lehrling-Beziehung: Das Herzstück der praktischen Ausbildung

Im empirischen Teil dieser Arbeit ist in den Reporten über die Situationen und die Rollen deutlich geworden, wie wichtig die einzelnen Personen, denen die Referendare gegenüber treten für die Ausbildung sind. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass es bei allen ausbildenden Personengruppen große Unterschiede in der Wahrnehmung und Ausübung der Ausbildungsverpflichtungen gibt (s. Kapitel 6.5, S. 229 ff.). Die Personen, mit denen die Referendare in der Ausbildung den häufigsten Kontakt haben, sind einerseits die Seminar ausbilder, die Leiter des Allgemeinen Seminars und die Fachseminarleiter, und andererseits die Ausbildungslehrer an der Schule. Wie in Kapitel 7.1 erläutert, ist die Arbeit im Seminar vor allen Dingen auf explizites Wissen, im Ausbildungsunterricht vor allem auf implizites Wissen gerichtet (s. o. S. 251 ff.). Von den genannten drei Personengruppen, Leiter des Allgemeinen Seminars, Fachseminarleiter und Ausbildungslehrer, ist der Leiter des Allgemeinen Seminars am seltensten im Unterricht des Referendars anwesend; seine Hauptaufgabe besteht in der Vermittlung expliziten Wissens und in der Anleitung zur Reflexion der Unterrichtserfahrungen in der Seminarsitzung. Der Fachseminarleiter ist häufiger als der Leiter des Allgemeinen Seminars im Unterricht der Referendare anwesend; er übernimmt neben der Vermittlung expliziten Wissens und der Reflexion verschiedener Unterrichtserfahrungen im Fachseminar auch die Aufgabe, den Unterricht der Referendare in Unterrichtsnachbesprechungen auszuwerten und gemeinsam mit ihnen zu reflektieren (s. Kapitel 4.2, S. 28 ff.). Der Ausbildungslehrer ist – im Einzelnen zwar in unterschiedlichem Umfang – insgesamt aber wesentlich häufiger und regelmäßiger als die Seminar ausbilder im Unterricht anwesend und wertet den Unterricht gemeinsam mit den Referendaren aus.

Die quantitativen Anteile an der Ausbildung plausibilisieren den Stellenwert, den ich dem Ausbildungslehrer im Rahmen der Ausbildung qualitativ zuschreibe. Das Verhältnis zwischen Ausbildungslehrer und Referendar ist zentral für die Vermittlung des impliziten Wissens über das Unterrichten. Ich sehe diese Beziehung als die wichtigste der gesamten Ausbildung an, steht doch das Erlernen des Unterrichts als wesentliches Ziel der Ausbildung im Mittelpunkt. Das in Kapitel 5.3.2 eingeführte Modell der Meister-Lehrling-Beziehung kann erläuternde Funktion in der Betrachtung der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungslehrer und Referendar übernehmen. Im Folgenden wird dieses Verhältnis ausführlich betrachtet, darüber hinaus wird diskutiert, inwieweit auch das Verhältnis der Referendare zu den Seminar ausbildern mit Hilfe des Modells der Meister-Lehrling-Beziehung verstanden werden kann. Bei diesen Betrachtungen werde ich einerseits beschreiben, welches Potential die Meister-Lehrling-Beziehung als mögliche Ausgestaltungsform der Ausbildungsbeziehungen im Studienseminar beinhaltet, wie das Verhältnis in der Ausbildung idealerweise, das heißt mit möglichst großem Nutzen für die Ausbildung gestaltet werden kann, andererseits aber

auch, welche negativen Folgen eine mangelhafte Ausgestaltung oder gar ein gänzlich fehlendes dieser Beziehung haben kann.

7.3.1 Verhältnis zwischen Referendaren und Ausbildungslehrern

Der Ausbildungslehrer wird aus der Perspektive der Referendare als eine sehr wichtige, wenn nicht sogar als die wichtigste Person der Ausbildung wahrgenommen. Die Hälfte der Referendare nennt den Ausbildungslehrer als wichtigsten Ansprechpartner bei Problemen (s. S. 235 f.). Er wird besonders wegen seines direkten Kontakts zur Praxis und seiner Erfahrung geschätzt. Im Vergleich zum Ausbildungslehrer kritisieren die Referendare bei den Ausbildern aus dem Seminar oft, dass diese Ausbilder nicht genug eigenen Unterricht durchführten und deswegen leicht den Bezug zur Praxis verlören. Der Ausbildungslehrer steht als Lehrer darüber hinaus nicht nur in irgendeiner Unterrichtspraxis, sondern im unmittelbaren Praxisbereich des Referendars: Er kennt die Bedingungen und Besonderheiten der Schule und des Fachunterrichts dort, er kennt die Klassen bis hin zu den einzelnen Schülern. Dieses Kenntnis und dieser gemeinsame Erfahrungshorizont machen ihn zur wichtigen Ausbildungsperson und zum kompetenten Ansprechpartner für alle Fragen, die den eigenen Unterricht betreffen. Von den Referendaren werden unter den Ausbildern vor allen Dingen diejenigen mit viel eigener Berufserfahrung geschätzt, umso mehr je eher sie dann noch dazu bereit sind, sie an ihrer Berufspraxis, sprich ihrem Unterricht teilhaben zu lassen. Im Idealfall treffen die Referendare an der Schule auf (mindestens einen, meistens aber deutlich mehr) Lehrer, die als Könner den Anfänger an die Hand nehmen, ihn in das Unterrichten einführen und ihn in der Praxis begleiten, bis er auf eigenen Füßen stehen kann – auf einen ‚Meister‘ des Unterrichts also, bei dem sie ‚in die Lehre‘ gehen können. Hier sei erneut darauf verwiesen, dass mit dem Bild von der Meister-Lehrling-Beziehung weder ein hierarchisches Verhältnis noch das unreflektierte Nachahmen all dessen, was vorgemacht wird, gemeint ist (s. Kapitel 5.3.2, S. 61 f.). Der Ausbildungslehrer führt den Referendar über Hospitationen in seinem Unterricht langsam an das Unterrichten heran, anschließend übernimmt der Referendar von ihm angeleitet eigenen Unterricht. Die Hospitationen und der angeleitete Unterricht werden von ausführlichen Besprechungen und Reflexionen vor und nach dem Unterricht begleitet.³⁶⁷ Das gemeinsame Reflektieren des Unterrichts ist ein wesentliches Element der Meister-Lehrling-Beziehung. Neben dem impliziten Lernen durch Beobachtung des Meisters bekommt der Lehrling, der Referendar, hier die Möglichkeit, die Praxis mit dem Meister zu besprechen, die konkret erlebten Fälle durchzugehen und Fragen zu stellen. In kaum einer anderen Ausbildungssituation können Ausbilder und Auszubildender aus einer solchen Reichhaltigkeit gemeinsamer Praxiserfahrungen schöpfen, wie in dieser. Die informellen Unterrichtsnachbesprechungen können neben dem Unterricht selbst als Kernstück der Meister-Lehrling-Beziehung angesehen werden. Sie stellen im besten Fall die Verbindung zwischen dem expliziten und dem impliziten Wissen der Referendare her. Die Erfahrung der Referendare im Unterricht allein ist an sich noch kein Lernprozess, es muss die Reflexion hinzutreten, die die gemeinsam erlebte Praxis noch einmal analysiert und durchdringt. Darüber hinaus beurteilt hier der Könner auch die Handlungen des Neulings, wobei hier keine Bewertung im Sinne einer Note gemeint ist, sondern ein Reflektieren über den Entwicklungsstand seines Unterrichten-Könnens. So ergibt sich über Rückmeldungen und weitere Empfehlungen die Möglichkeit, die Fähigkeit zu unterrichten zu korrigieren und weiter zu entwickeln.

Zu einer gelungenen Meister-Lehrling-Beziehung gehört zuallererst, dass beide, Meister und Lehrling, ihre Rollen ernst nehmen und Respekt vor der jeweils anderen haben. Der Meister nimmt sich Zeit, etwas ausführlich vorzumachen, er ist sich darüber bewusst, dass auf Grundlage der Beobachtung und über die darauf bezogene Nachahmung dessen, was er vormacht,

³⁶⁷ Hier sei erneut auf die Bedeutung der Hospitation verwiesen, wie sie bereits in Kapitel 7.2.1 (S. 244 f.) beschrieben wurde. Die Hospitation dient auch der Einlassung auf die Meister-Lehrling-Beziehung bzw. deren Aufbau. Referendare nehmen die Hospitation auch als Gelegenheit wahr, einen geeigneten Meister zu finden.

der Erwerb impliziten Wissens stattfindet. Er beobachtet umgekehrt seinen Lehrling intensiv bei dessen Versuchen zu unterrichten, dabei muss er es aushalten können, wenn sein Lehrling Fehler macht. Aushalten muss er dabei die Diskrepanz, die sich daraus ergibt, dass der Meister als Könnler implizit weiß, worin der Fehler seines Lehrlings bestanden hat, dass er ihm diesen Fehler aber nur sehr bedingt auf explizite Weise verdeutlichen und ihn so korrigieren kann. Er muss sich darüber bewusst sein, dass nicht alles direkt und auf verbalem Wege instruierbar ist. Er ist sich seiner Rolle als Ausbilder bewusst und nimmt diese an. Der Lehrling hingegen akzeptiert den Meister, er vertraut auf seine Erfahrung, seine Expertise in einem Bereich, in dem er selbst Anfänger ist. Dazu gehört, dass er sich auf ihn verlässt und dass er glaubt, dass es noch etwas zu lernen gibt, auch wenn er das selbst nicht (immer) sehen kann. Er muss dem Meister vertrauen (s. Kapitel 5.3.2, S. 61 f.).³⁶⁸

Soweit zur Beschreibung einer idealen Ausbildungslehrer-Referendar-Beziehung. Die Realität sieht oft leider anders aus, wie in den Interviews deutlich wurde. Leider sage ich deswegen, weil durch eine missverstandene, unzureichend ausgestaltete oder gar nicht vorhandene Meister-Lehrling-Beziehung das Lernen der Referendare und damit der Erfolg der gesamten Ausbildung behindert oder zunichte gemacht werden kann. Das implizite Wissen über das Unterrichten erwerben die Referendare im Erfahrungsfeld selbst, wesentlich in der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslehrer. In den Interviews wird die Beziehung zwischen Ausbildungslehrern und Referendaren als von den einzelnen Personen abhängig geschildert. Diese Abhängigkeit bekommt im Lichte des Bildes der Meister-Lehrling-Beziehung noch einmal eine andere Brisanz: Diese Beziehung ist nicht nur elementar für das Gelingen der Ausbildung, sie ist darüber hinaus komplex und voraussetzungsreich – die Referendare aber sind gleichwohl auf ein Funktionieren dieser Beziehung angewiesen. Die reale Ausbildungsorganisation berücksichtigt diesen Aspekt allerdings zu wenig. In den Interviews führen die Referendare aus, dass die Qualität der Ausbildung nicht überall gleich sei und dass dies wesentlich mit der Ausgestaltung durch die jeweiligen Personen zusammenhänge. Eine zusätzliche Verstärkung erfahre das Problem darüber, dass man diese für die Ausbildung zentralen Personen nur bedingt auswählen oder wechseln könne (s. S. 92 f. und S. 101 f.). Eine kurze Auflistung der wesentlichsten Unterschiede, die in den Interviews über die Zusammenarbeit mit den Ausbildungslehrern genannt wurden, ist in dieser Hinsicht ausgesprochen erhellend:

- Die Frequenz der gemeinsamen Reflexion von Unterricht reicht von „gar nicht“ bis „jedes Mal“,
- die Qualität der Reflexion reicht von einem gut gemeinten, aber unzureichenden „War doch schon ganz gut!“ bis zu ausführlichen Vor- und Nachbesprechungen (teilweise nachmittags oder in Freistunden des Ausbildungslehrers),
- die Aufnahme eines Referendars als Auszubildenden in den eigenen Unterricht erfolgt in der Bandbreite von gezwungenermaßen (weil es sonst keiner macht oder der Schulleiter es so will) bis hin zu erfreut und freiwillig,
- die Wahrnehmung der eigenen Ausbildungsaufgabe reicht von einem bloßen Bereitstellen von Hospitations- und Unterrichtsmöglichkeiten für den Referendar bis hin zu ausgefeilten Ausbildungs- und Reflexionskonzepten.

Diese unterschiedlichen Ausgestaltungsformen lassen sich nun mit Hilfe des Modells der Meister-Lehrling-Beziehung und mit Bezug auf das Konzept des impliziten Wissens diskutieren und kritisieren.

³⁶⁸ An dieser Stelle möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass für das Entstehen eines Vertrauensverhältnisses für die Referendare unabdingbar dazu gehört, dass der Ausbilder die eigene Praxis zeigt. Damit macht auch er sich angreifbar und stellt sich einer möglichen Kritik, darüber zeigt er aber auch, dass ihm das Ausbildungsverhältnis ernst ist und er seine Rolle als Ausbilder, als Meister annimmt. Diese Sichtweise der Referendare gilt vor allem für die Seminausbilder, denn bei ihnen sind die Referendare anders als bei den Ausbildungslehrern für gewöhnlich nicht automatisch mit im Unterricht. Die Seminausbilder bieten den Referendaren freiwillig oftmals gar nicht oder nur selten die Gelegenheit, in ihrem eigenen Unterricht zu hospitieren (s. Kapitel 7.3.2, S. 253).

Zunächst einmal stellt sich die Frage, ob wirklich alle Lehrer, die als Ausbilder tätig werden, Meister im hier erläuterten Sinne sind. Sind sie alle wirklich Könner und aus dieser Perspektive dazu geeignet Anfänger auszubilden? Wenn dem nicht so ist, lernen die Referendare entweder nichts oder Falsches. Hier stellt sich die Frage, wer das beurteilen kann und darf. Formal haben alle Lehrer mit dem Zweiten Staatsexamen die Berechtigung als zertifizierte Könner im Unterrichten selbst auch ausbilden zu dürfen. In den Interviews zeigte sich, dass die Ausbildungslehrer an den Schulen nicht oder nicht systematisch ausgewählt werden. In vielen Fällen wird dem Zufall überlassen, wer ausbildet. Man überlässt den Auswahlprozess häufig der Einigung zwischen den Referendaren und den Kollegen der Schule. Das hat einerseits den Vorteil, dass die Referendare unter den Fachkollegen der Schule auswählen können, überlässt andererseits aber auch viel der Beliebtheit. Daraus können wiederum Probleme für die Referendare entstehen. In den Interviews wird vereinzelt von einem schlechten Verhältnis zum Ausbildungslehrer und damit verbundenen Konflikten berichtet, denen manchmal (wenn es z.B. nur wenige oder gar nur einen Lehrer für das Fach an der Schule gibt) nicht ausgewichen werden kann (s. S. 235 f.).

Eine weitere Schwierigkeit bei der angemessenen Ausgestaltung der Meister-Lehrling-Beziehung liegt darin, dass die Lehrer nicht oder nicht ausreichend auf diese anspruchsvolle Tätigkeit vorbereitet werden. Genauso wenig, wie viele Schulen ein Konzept dafür haben, wer ausbildet und wie die Ausbildung im Unterricht aussehen soll, stellen sie die Fortbildung der Lehrer sicher, die mit Ausbildungsaufgaben betraut werden sollen. Viele Lehrer, vor allen Dingen jüngere Lehrer, die zum ersten Mal einen Referendar mit in den Unterricht nehmen, sind mit der daran geknüpften Ausbildungsaufgabe überfordert und nicht angemessen auf diese vorbereitet. Zudem zeigen etliche Aussagen in den Interviews, dass viele Lehrer die Aufgabe der Ausbildung nicht sehr ernst nehmen. Sie empfinden sich selbst nicht als Meister, d.h. sie wollen diese Rolle auch nicht annehmen und lassen die Referendare mehr oder weniger allein. Sie nehmen sie mit in ihren Unterricht und lassen sie selbst einige Stunden übernehmen, nehmen sich aber keine Zeit mehr für eine gemeinsame Reflexion. Die Begründung, die die Lehrer den Referendaren für dieses Verhalten geben, lautet meistens, dass im Schulalltag neben dem eigenen Unterricht nicht mehr ausreichend Zeit dafür bliebe. Mag dies auf den ersten Blick verständlich klingen – zumal die Ausbildungslehrer keine stundenmäßige Entlastung für Ausbildungsaufgaben bekommen – führt es aber in der Ausbildung zu einer Verschlechterung der Lernbedingungen. In den Interviews wurde deutlich, dass die Nachbesprechung des Unterrichts für die Referendare besonders wichtig ist und die Referendare sich daher bemühen, die Ausbildungslehrer danach auszusuchen, ob sie dazu bereit sind, sich Zeit für Nachbesprechungen und Rückmeldung zu nehmen (s. S. 235 f. und S. 92 f.). Zu späteren Interviewzeitpunkten, wenn die Referendare fast ausschließlich eigenverantwortlichen Unterricht machen, wünschen sie sich häufig wieder einen erfahrenen Lehrer an ihrer Seite, mit dem sie sich austauschen, beraten und gemeinsam reflektieren können. Hier wird aus der Perspektive der Auszubildenden noch einmal deutlich, was abstrakt im Modell der Meister-Lehrling-Beziehung dargestellt ist: Die Erfahrung an sich ist noch kein Lernprozess. Bei einer so komplexen Tätigkeit wie dem Unterrichten bedarf es der Unterstützung eines Könners, mit dem man das Erfahrene reflektiert und dann erneut in Handeln und Erfahrung übersetzt (s. Kapitel 5.3.2, S. 61 f.).

Aber nicht nur auf Seiten der Lehrer, auch durch die Referendare kann die Meister-Lehrling-Beziehung defizitär ausgestaltet werden. Für das Gelingen eines solchen Verhältnisses ist es wichtig, dass der Referendar der Expertise des Lehrers vertraut. Er muss den Lehrer als jemanden anerkennen, von dem es etwas zu lernen gibt. Er muss darüber hinaus ein grundlegendes Vertrauen in die Tatsache haben, dass es für ihn in diesem Verhältnis überhaupt etwas zu lernen gibt, das er noch nicht kann, das heißt, eine grundlegende Bereitschaft haben, sich auf das Lernen einzulassen. Es sind in den Interviews verschiedene Gründe genannt worden, warum ein Vertrauensverhältnis zum Ausbildungslehrer nicht aufgebaut werden konnte. Einer der für die Referendare wichtigsten Gründe hängt mit einem bereits genannten Faktor eng zusammen: Ist der Ausbildungslehrer wirklich ein Könner, ein Meister, dem man sich anvertrauen kann? Zwei Problemvarianten sind hier vorstellbar: Der Lehrer

wird den Ansprüchen an einen tatsächlichen Könner in seiner Unterrichtspraxis nicht gerecht, er unterrichtet selbst nicht gut oder macht grundlegende Fehler pädagogischer, fachlicher oder fachdidaktischer Art. Die Folgen für den Referendar wären in diesem Fall, dass auch bei gelingender Meister-Lehrling-Beziehung über den Meister allein kein hohes Niveau der Könnerschaft erreicht werden kann. Die zweite Variante des Problems besteht darin, dass der Referendar den Lehrer nicht als Könner ansieht, weil er seine Methoden für nicht geeignet oder veraltet hält oder weil das, was der Lehrer ihm vermitteln möchte, im Widerspruch zu dem steht, was den Referendaren im Seminar vermittelt wurde. Hier ist die Frage, ob der Referendar dazu in der Lage ist zu beurteilen, welcher Lehrer ein Könner ist und welcher nicht oder ob hier nicht vielmehr Fragen der persönlichen Vorlieben und der Sympathie eine Rolle spielen. Das Resultat der Problemkonstellation, dass der Referendar den Lehrer – zu Recht oder zu Unrecht – nicht als ‚Meister‘ wahrnimmt, ist dasselbe: ein gestörtes Verhältnis, in dem das für ein Gelingen grundlegend notwendige Vertrauen fehlt (s.o.) und in dem daher der Erwerb des impliziten Wissens erschwert ist.

Aussagen von Referendaren über Probleme mit dem Ausbildungslehrer können auch auf ein weiteres Phänomen zurück geführt werden: Manch ein Referendar lässt sich nicht auf eine ernsthafte Ausbildung ein, weil er glaubt, dass es für ihn nichts mehr zu lernen gäbe. Einige haben den Eindruck, dass sie bereits alles gelernt haben, was es über Unterricht zu wissen gibt, und dass sie nun nur noch einen angemessenen Freiraum benötigen, in dem sie all das ausprobieren und einüben können. Das heißt, es kann auch auf Seiten der Referendare ein deutlich mangelndes ‚Sich-Einlassen‘ auf die Ausbildungssituation geben, nicht nur auf der Seite der Ausbildungslehrer. In diesem Sinne sind meines Erachtens Aussagen mancher Referendare zu erklären, die sich von den Ausbildungslehrern ungerecht und bevormundet behandelt fühlen, oder sich in den Interviews so ausdrücken, dass sie den Ausbildungsunterricht ‚ertragen‘ würden, bevor sie im eigenverantwortlichen Unterricht endlich das machen können, was sie für richtig halten. Diese Referendare lassen sich von vornherein nicht auf ein echtes Ausbildungsverhältnis ein.

Ein gelungenes Verhältnis zwischen Ausbildungslehrer und Referendar ist höchst voraussetzungsreich auf beiden Seiten und es kann deutlich mehr misslingen, als dass man sich nur ‚unsympathisch‘ ist oder ‚menschlich nicht klar kommt‘, wie viele Referendare es ausdrücken und unausgesprochen genau auf dieses nicht gelungene Verhältnis anspielen. Es gibt allerdings auch in großer Zahl gelungene Beispiele solcher Ausbildungsverhältnisse. Insgesamt ist festzuhalten, dass es keine Einheitlichkeit im Aufbau dieser Beziehung gibt: Weder ausbildungsorganisatorisch noch institutionell und oft auch nicht auf der persönlichen Ebene wird dem Aufbau der Beziehung viel Aufmerksamkeit geschenkt. Oft ist es mehr dem Zufall überlassen, ob er funktioniert oder nicht. Durch den bisherigen Umgang mit dem Aufbau und der Gestaltung der Beziehung zwischen Referendar und Ausbildungslehrer in der Ausbildung im Studienseminar ist nicht gewährleistet, dass alle Referendare von diesem wichtigen Verhältnis in angemessener Weise für den Aufbau des impliziten Wissens über das Unterrichten profitieren können. Die Bedeutung einer gelungenen Meister-Lehrling-Beziehung wird bisher in der Ausbildung nicht anerkannt: Dieses Verhältnis wird nicht systematisch aufgebaut und unterstützt.

7.3.2 Verhältnis zwischen Referendaren und Seminarausbildern

Im Folgenden soll geklärt werden, inwieweit auch das Verhältnis zwischen Referendaren und Seminarausbildern mit Hilfe des Modells der Meister-Lehrling-Beziehung besser verstanden und so die Aussagen aus den Interviews interpretiert werden können. Das Modell ist für dieses Verhältnis nicht in dem Maße zutreffend, wie es das für die Beziehung zwischen Referendaren und Ausbildungslehrern war. Es besteht eine weniger enge Beziehung, auch vom zeitlichen Umfang her. Bestimmte Aspekte dieses Verhältnisses lassen sich aber dennoch durch das Modell der Meister-Lehrling-Beziehung erläutern, handelt es sich doch auch hier um ein Verhältnis zwischen einem Könner und einem Neuling. Vor allen Dingen bestimmte Missverhältnisse in dieser Beziehung, die von den Referendaren in den Interviews thematisiert wurden, lassen sich so besser verstehen.

Der Leiter des Allgemeinen Seminars ist von allen Ausbildern am seltensten im Unterricht des Referendars anwesend. In Nordrhein-Westfalen führt er im Verlauf der zwei Ausbildungsjahre mehrere Unterrichtsbesuche durch. In Bayern und Baden-Württemberg kann der Leiter des Allgemeinen Seminars in den Unterricht eingeladen werden³⁶⁹ (s. Kapitel 4.2, S. 28 ff.). Der Leiter des Allgemeinen Seminars berät vor allen Dingen in ausbildungsorganisatorischen Fragen, z.B. wenn es zwischenmenschliche Probleme mit den Ausbildungslehrern oder anderen Ausbildern gibt. Immerhin zwei Drittel aller Referendare nennen ihn als wichtigen Ansprechpartner bei Problemen (s. S. 229 ff.). Hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass die Tatsache, dass die Referendare zum Leiter des Allgemeinen Seminars oftmals ein besseres Vertrauensverhältnis haben, offenbar damit zusammenhängt, dass sie von ihm seltener im Unterricht beurteilt werden und er insgesamt einen geringeren Anteil an der Beurteilung hat als die Fachseminarleiter (s. S. 229 f.).

Die Fachseminarleiter sind häufiger im Unterricht der Referendare anwesend und sind neben der Bewertung des Unterrichts auch für die Ausbildung der Referendare im Unterrichten zuständig (s. Kapitel 4.2, S. 28 ff.). Sie erfüllen diese Ausbildungsaufgabe durch punktuelle offizielle Besuche im Unterricht des Referendars. Diese Ausübung der Ausbildungsfunktion unterscheidet sich deutlich von der Ausbildung durch den Ausbildungslehrer,³⁷⁰ der kontinuierlich im Unterricht anwesend ist. Analog zur Interpretation des Verhältnisses zwischen Ausbildungslehrer und Referendar lässt sich nun auch das Verhältnis zwischen Fachseminarleiter und Referendar betrachten. Dabei sind zwei Aspekte besonders wichtig: Zunächst ist zu klären, ob in den Unterrichtsbesuchen der Fachseminarleiter implizites Lernen des Unterrichts stattfindet oder ob nicht doch der Beurteilungsaspekt aus Sicht der Referendare deutlich im Vordergrund steht.³⁷¹ Darüber hinaus soll auch hier betrachtet werden, inwieweit sich zum Fachseminarleiter überhaupt eine Meister-Lehrling-Beziehung in der Art aufbaut, wie ich sie gerade für das Verhältnis zum Ausbildungslehrer beschrieben habe.

Die Betrachtung beider Aspekte hängt zusammen. Meines Erachtens lässt sich das Verhältnis zwischen Referendaren und Fachseminarleitern nicht als Meister-Lehrling-Beziehung beschreiben, was wesentlich damit zu tun hat, dass die Zusammenarbeit im Unterricht des Referendars eben wesentlich der Beurteilung dient. Ich habe diesen Aspekt bereits in Kapitel 1 immer wieder unter dem Stichwort des Beratungs-Beurteilungs-Konflikts diskutiert. In den Interviews hat sich deutlich gezeigt, dass diese Doppelfunktion häufig dazu führt, dass sich hier ein weniger vertrauensvolles Ausbildungsverhältnis aufbaut, weil hier die Beurteilung im

³⁶⁹ Von den befragten bayrischen und baden-württembergischen Referendaren haben dies allerdings nur zwei Referendare auch tatsächlich gemacht. Hier deutet sich an, dass es eher unüblich ist, den Leiter des Allgemeinen Seminars in den Unterricht einzuladen. Einige Referendare sagten, dass sie sich vorstellen könnten, ihn einzuladen, wenn sie Probleme im eigenen Unterricht hätten (s. auch S. 219).

³⁷⁰ Auf die mögliche Ausnahme im Bundesland Bayern sei hier erneut verwiesen: Wegen der Organisation der Ausbildung an Seminarschulen kann es sein, dass der Fachseminarleiter gleichzeitig auch Ausbildungslehrer wird (s. Kapitel 4.2, S. 19 ff.).

³⁷¹ Zum von den Referendaren empfundenen Widerspruch zwischen Beratung und Beurteilung in den Unterrichtsbesuchen durch den Fachseminarleiter s. auch Kapitel 6.2.1.6, S. 94 ff.

Vordergrund steht. Das wird zum Beispiel darin deutlich, dass die Fachseminarleiter im Vergleich zum Ausbildungslehrer und zum Leiter des Allgemeinen Seminars deutlich am seltensten als Ansprechpartner bei Problemen wahrgenommen werden.³⁷² Sie sind darüber hinaus viel zu selten im Unterricht und zeigen auch viel zu selten eigenen Unterricht, als dass hier implizites Lernen durch Beobachtung und Anleitung des Fachseminarleiters als Könner stattfinden könnte. In den Interviews wurde deutlich, dass es von der Ausgestaltung der Beziehung durch den jeweiligen Fachseminarleiter abhängt, ob die Doppelfunktion Beraten und Beurteilen auch tatsächlich zum Problem wird; hier scheint es große personenbezogene Unterschiede zu geben. Die Referendare, die diese Doppelfunktion als nicht problematisch wahrnehmen, führen dies einhellig auf die Person zurück, die es schaffe, diesen Konflikt nicht entstehen zu lassen (s. S. 104 f.). Die großen personenbezogenen Unterschiede führen auch in der Zusammenarbeit mit dem Fachseminarleiter dazu, dass die Unterrichtsbesuche unterschiedlich ergiebig für das Lernen der Referendare sind. Wenn kein Konflikt zwischen Beratung und Beurteilung entsteht, kann die Nachbesprechung des eigenen Unterrichts mit dem Fachseminarleiter eine wichtige Lernsituation werden, in der eine als hilfreich empfundene Rückmeldung über den eigenen Entwicklungsstand im Unterrichten stattfindet.

Ein Grundbestandteil des Modells der Meister-Lehrling-Beziehung spielt aber auch hier, so wie generell in jedem Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem, eine Rolle, nämlich das wechselseitige Vertrauen in einander und in die Tatsache, dass es etwas zu lernen gibt. Für dieses Vertrauen ist es wichtig, dass auch die Ausbilder ihr Können, ihren Unterricht zeigen. Die Referendare legen viel Wert darauf, einen ‚Meister‘ im Unterrichten zu finden, jemanden, den sie selbst als Könner erlebt und wahrgenommen haben. Ich möchte hier noch einmal auf die Besonderheit der Ausbildung in Bayern hinweisen: Hier wird von den Referendaren als sehr positiv hervor gehoben, dass die Fachseminarleiter selbst Lehrer der Schule sind, an der man unterrichtet. Nicht selten sind sie sogar gleichzeitig deren Ausbildungslehrer. Daraus ergibt sich einerseits ein möglicherweise verschärfter Konflikt zwischen Beratung und Beurteilung, weil man weniger Ausweichmöglichkeiten hat, andererseits wird diese andere Art der Zusammenarbeit geschätzt (s. S. 232 ff.). In den beiden anderen Bundesländern kritisieren die Referendare häufig, dass die Seminaerausbilder selbst nicht mehr genug unterrichteten und damit einen nicht mehr ausreichenden Bezug zur Unterrichtspraxis hätten. In Nordrhein-Westfalen wird besonders die sogenannte Intensivphase zu Beginn der Ausbildung von den Referendaren gelobt. Hier gehen die Referendare für einen begrenzten Zeitraum mit ihren Fachseminarleitern in deren Unterricht (s. Kapitel 6.2.1.2, S. 85). Auf das Kriterium des Praxisbezugs als Maßstab für eine gelungene bzw. nicht gelungene Ausbildung komme ich im Folgenden noch allgemeiner, nicht nur im Zusammenhang mit dem Fachseminarleiter zu sprechen (s. Kapitel 7.4).

7.4 Der geforderte Praxisbezug: Auf der Suche nach impliziten Lernerfahrungen?

Im Folgenden soll geklärt werden, inwieweit die Tatsache, dass der Praxisbezug von den Referendaren in verschiedensten Zusammenhängen immer wieder als Kriterium zur Bewertung der Qualität der Ausbildung angeführt wird, mit Hilfe des Konzepts des impliziten Wissens erklärt oder zumindest in ihrem Begründungszusammenhang erhellt werden kann. Unter Praxisbezug verstehen die Referendare den unmittelbaren Bezug der Seminarinhalte zu ihrer eigenen Praxis, zu ihrem Unterricht und den dort auftretenden Problemen. Als Kriterium wird dieser Bezug von den Referendaren ausschließlich an Seminarveranstaltungen beziehungsweise an Äußerungen der Seminarleiter angelegt. Bei Ausbildern in der Schule und im eigenen Unterricht findet es keine Anwendung, befinden sich die Referendare mit ihren Ausbildern nach eigenem Empfinden hier doch in der Praxis selbst, die direkt, d.h. ohne den ver-

³⁷² Nur ein Drittel der Referendare sehen sie als Ansprechpartner, dagegen sieht die Hälfte den Ausbildungslehrer und zwei Drittel den Leiter des Allgemeinen Seminars als Ansprechpartner.

meintlichen Umweg über Theorien und Modelle thematisiert wird. Der Praxisbezug in Veranstaltungen des Seminars wird dann als positiv beurteilt, wenn Referendare z.B. aus ihrem Unterricht berichten können, Fragen zu aktuell auftretenden Problemen stellen können oder Materialien für Unterricht in einer Klassenstufe erhalten, in der sie aktuell auch unterrichten. Der Praxisbezug wird als umso schlechter beurteilt, je theoretischer die Inhalte der Seminarsitzungen den Referendaren erscheinen, je weiter sie von der alltäglichen Praxiserfahrung abstrahieren.

Meine These, die ich im Folgenden näher erläutern möchte, lautet: Das sich im Kriterium des Praxisbezugs äßernde Lernbedürfnis ist entgegen dem von den Referendaren erhobenen Anspruch nur bedingt mit explizitem Wissen zu befriedigen. Sie sind auf der Suche nach impliziten Lernerfahrungen.

Dazu soll hier zunächst genauer erläutert werden, wie sich das explizite und implizite Wissen in der Wahrnehmung der Referendare darstellt. In dieser Wahrnehmung sind zum einen Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen, zum anderen aber auch Missverständnisse und Fehlinterpretationen der Referendare enthalten, die für das Verständnis der folgenden Ausführungen unerlässlich sind. Sich auf den Erwerb impliziten Wissens in einem ebenfalls impliziten Lernprozess zu verlassen, erscheint den Referendaren – vor allen Dingen zu Beginn ihrer Ausbildung – als umständlicher Umweg. Ich möchte hier an vier Aspekte der Problematik der Instruierbarkeit impliziten Wissens erinnern, die ich in Kapitel 5.3.1 (S. 60 ff.) erläutert habe:

1. Die Darstellung von Können im Format des Wissens hat Grenzen, man kann nicht alles Können in Regeln ausdrücken.
2. Manches, das sich in Regeln ausdrücken lässt, eignet sich nicht dazu, andere zu instruieren, das heißt über diese Regel auch ein bestimmtes Verhalten zu erzeugen.
3. Selbst wenn es Regeln gibt und sie auch prinzipiell in Verhalten umsetzbar sind, ist es vorstellbar, dass der Lernende sie nicht in Können umsetzen kann oder will (Wissen als notwendige, aber oft nicht hinreichende Bedingung für Können).
4. Selbst wenn die drei bisher genannten Bedingungen erfüllt wären, (das heißt: es gibt eine Regel, die geeignet ist, ein bestimmtes Verhalten zu erzeugen und der Lernende kann sie auch in Können umsetzen) kann etwas entstehen, das NEUWEG als das Modifikationsproblem bezeichnet.³⁷³ Darunter ist zu verstehen, dass die Praxis, die durch ein an dieser Regel orientiertes Verhalten entstanden ist, nicht die ist, die intendiert war. Die Praxis kann Veränderungen erfahren, wenn die ihr innewohnenden Regeln expliziert und zur Instruierung dieser Praxis verwendet werden.

Ein großer Teil impliziten Wissens wird jenseits von formulierten Handlungsanweisungen und Regeln *in der Anschauung und im Tun selbst* erlernt (im Folgenden abkürzend implizites Wissen ‚Typ 1‘ genannt). Jeder Versuch, implizites Wissen instruierbar zu machen, muss sich den vier zuvor genannten Problemen stellen. Die Referendare erfahren die mangelnde Instruierbarkeit impliziten Wissens zu Beginn ihrer Ausbildung besonders intensiv: Sie erleben in den ersten eigenen Unterrichtsversuchen und im Vergleich zum Könner, ihrem Ausbildungslehrer, ihr eigenes Nicht-Können und suchen nach unmittelbaren und direkten Wegen, Können hinzu zu gewinnen. Dem Meister zu vertrauen, dass sich ein Lernzuwachs erst durch Erfahrung, eben durch einen Zugewinn impliziten Wissens einstellen wird, fällt ihnen schwer. Referendare suchen intensiv nach vermittelbarem, explizitem Wissen, das ihnen unmittelbar bei der Bewältigung der Praxis hilft. Zumal sie in dem Fall, dass sich implizites Wissen des Könners in Regeln ausdrücken lässt (s. o. Punkt 2.) den Eindruck bekommen, jeder Teilbereich des Könnens ließe sich in solchen Regeln und Handlungsanweisungen ausdrücken. Dass dies nicht immer der Fall ist und sich daraus auch nicht immer Können generieren lässt, enttäuscht die Referendare. Vor allen Dingen zu Beginn der Ausbildung scheint ihnen daher explizites Wissen in Form von Regeln und Handlungsanweisungen als zielführender, weil direkter umsetzbar.

³⁷³ Vgl. Neuweg (2006), S. 22.

Explizites Wissen stellt sich aus Sicht der Referendare in verschiedenen, von ihnen als unterschiedlich sinnvoll bewerteten Erscheinungsformen dar. Zunächst einmal verstehen sie die gerade erwähnten *Ausschnitte impliziten Wissens, die sich in Regeln oder Handlungsanweisungen formulieren lassen* (im Folgenden abkürzend implizites Wissen ‚Typ 2‘ genannt), fälschlicherweise als explizites Wissen. Dieser Wissenstyp erscheint den Referendaren besonders hilfreich, weil er einen hohen Praxisbezug hat und sich die Anweisungen meistens auf detaillierteste Zusammenhänge in ihrem Unterricht beziehen. (Zum Beispiel der Hinweis eines Ausbildungslehrers nach der Stunde: „Mit dem Schüler XY musst du morgen strenger umgehen. Gib ihm klare Anweisungen und lass ihm nichts durchgehen!“) Enttäuschend ist für sie auf längere Sicht, die bei diesem Wissenstyp unvermeidliche Erfahrung, dass solche Regeln nur sehr bedingt verallgemeinerbar sind. Sie helfen den Referendaren nur in einer sehr klar begrenzten Situation weiter und führen daher auch nicht zu dem langfristigen Lern- und Könnenszuwachs, nach dem die Referendare ja eigentlich suchen.

Neben diesen beiden Typen impliziten Wissens, von denen die Referendare einen fälschlicherweise für explizites Wissen halten, gibt es das tatsächlich explizite Wissen. Aus Perspektive der Referendare stellt sich dieses Wissen in zwei unterschiedlichen Typen dar. Die Referendare unterscheiden das Wissen danach, ob es aus ihrer Perspektive Praxisrelevanz besitzt oder nicht. Zunächst gibt es *explizite verallgemeinerte Handlungsanweisungen und Regeln für den Unterricht*. Diese sind nicht mehr so detailliert formuliert wie das implizite Wissen ‚Typ 2‘ und lassen sich aufgrund ihres Abstraktionsgrads auf verschiedene Unterrichtssituationen übertragen (im Folgenden abkürzend explizites Wissen ‚Typ 1‘ genannt). Als Beispiele können hier Planungsschemata für Unterrichtsstunden oder solche theoretische Modelle genannt werden, aus denen sich aus Sicht der Referendare direkte Handlungsregeln ableiten lassen, genannt werden. Die Vermittlung dieser Form expliziten Wissens im Seminar wird von den Referendaren als praxisbezogen geschätzt. Als praxisfern kritisiert und daher als nicht nützlich empfunden wird hingegen das *explizite Wissen, das sich in Form abstrakter theoretischer Modelle* ohne die Möglichkeit, direkte Handlungsregeln abzuleiten, präsentiert (im Folgenden abkürzend explizites Wissen ‚Typ 2‘ genannt).

Implizites Wissen vom ‚Typ 1‘ wird in der Ausbildung erst nach und nach von den Referendaren geschätzt, meistens nach mehreren oder einer besonders eindrücklichen Erfahrung, wie ich sie in Kapitel 7.2 (S. 255 ff.) beschrieben habe, die Erfahrung, dass „es auf einmal klappt“. Dieser Lernzuwachs, den die Referendare häufig als Routinezuwachs beschreiben, geht einher mit einer zunehmenden Einsicht in die Natur impliziten Lernens. Die Referendare beginnen zu verstehen, dass die expliziten Anweisungen (sowohl in Form impliziten Wissens ‚Typ 2‘ als auch expliziten Wissens ‚Typ 1‘) nur bedingt dazu geeignet sind, Können anzuleiten und zu erzeugen. Gegen Ende der Ausbildung verstehen die meisten Referendare in der Rückschau auch den Nutzen des expliziten Wissens ‚Typ 2‘, das erst mit einem gewissen Grad impliziten Wissens sinnvoll erscheint und auf die Praxis bezogen werden kann.

Von Anfang bis Ende steht das eigene Unterrichten im Mittelpunkt der Ausbildung. Das ist es, was es zu lernen gilt, das stellt die tägliche Herausforderung in der Schule und auch in der Vorbereitung zu Hause dar. Alle Referendare erleben in unterschiedlichem Ausmaß einen Handlungsdruck, den täglichen Unterricht zu bewältigen. Hinzu kommt eine Zeitknappheit, mit der alle spätestens mit Einsetzen des eigenverantwortlichen Unterrichts zu tun haben. Sie befinden sich ständig auf der Suche nach Inhalten, Handlungsanweisungen, Materialien und Tipps, die die Lücken in der eigenen Fähigkeit zu unterrichten und Unterricht vorzubereiten, füllen. Vor dem Hintergrund dieser Zeitknappheit und der Diskrepanzerfahrung des eigenen Nicht-Könnens erscheint den Referendaren nur implizites Wissen ‚Typ 2‘ (welches sie als explizites Wissen wahrnehmen, s.o.) oder explizites Wissen ‚Typ 1‘ hilfreich. Um es mit den Worten der Referendare selbst zu sagen, suchen sie nach Inhalten mit hohem Praxisbezug, nach „Dingen [...], die man wirklich umsetzen kann“,³⁷⁴ nach „konkreten Problemlösun-

³⁷⁴ 16010105, 88.

gen“,³⁷⁵ nach „Dingen, die [...] mit der schulischen Realität zu tun hatten“³⁷⁶ und die einen „praktisch weiter bringen“.³⁷⁷

Noch einmal anders formuliert könnte man auch sagen, die Referendare suchen nach allem, das ihr *Können* unmittelbar vervollkommenet, das sie praktische Situationen besser bewältigen lässt. Sie alle kennen solche Erfahrungen, wenn man im Handeln, im Unterrichten plötzlich spürt, dass es gelingt, oder wenn man nach einer guten Unterrichtsstunde das Lob des erfahrenen Ausbildungslehrers bekommt. Eine solche Lernerfahrung ist der Zuwachs an implizitem Wissen ‚Typ 1‘. Manchmal weiß man selbst nicht genau, was man besser oder richtig gemacht hat, man spürt nur, dass die Stunde gelingt.

Neben einer solchen Erfahrung verblasst die Auseinandersetzung mit explizitem Wissen ‚Typ 2‘. Die Referendare haben den Eindruck, dass die Beschäftigung mit der Theorie, mit abstrakten Inhalten nie zu einem solchen Wissenszuwachs, zu einer solch positiven Lernerfahrung führen kann. Diese Wahrnehmung macht verständlich, warum das Kriterium Praxisbezug bei der Beschreibung einzelner Seminarveranstaltungen eine solche Bedeutung gewinnt. Hier wird aber auch schon deutlich, dass die Bedeutung expliziten Wissens ‚Typ 2‘ als Hintergrundwissen zu gering eingeschätzt wird, dass es in der Selbstreflexion gleichsam vom positiv erlebten Eindruck des Könnens (implizites Wissen ‚Typ 1‘) überlagert wird. Man hat rückblickend den Eindruck, dass erfolgreiches Handeln gerade nicht darin bestand, dass man sich explizite Handlungsregeln selbstinstruierend immer wieder vorsagen und dann in einem zweiten Schritt nach ihnen handeln müsste. Man hat vielleicht sogar das Gefühl, dass man in der Situation ins Stolpern geriete, wenn man es täte, und dass man besser oder sicherer handelt, wenn man vom Theoriewissen absieht – absehen in dem Sinne, dass man sich nicht so bewusst darauf bezieht.

Die meisten Referendare äußern sich über den Praxisbezug des Allgemeinen Seminars und des Fachseminars: Nur ein Drittel empfindet ihn im Allgemeinen Seminar als positiv, immerhin 80% im Fachseminar (s. o. S. 74 f. bzw. S. 83 f.). Die deutlich positivere Einschätzung dieses Aspekts im Fachseminar ist darüber zu erklären, dass hier besser als im Allgemeinen Seminar Handlungsanweisungen für den Fachunterricht des ‚Typs 1‘ expliziten Wissens gegeben werden können (zum Beispiel spezielle Methoden für ein Fach, die Umsetzung des Lehrplans im Fach etc.). Außerdem werden in den meisten Fachseminaren konkrete Unterrichtsstunden oder sogar -reihen erarbeitet oder vorgestellt, die teilweise direkt für den eigenen Unterricht übernommen werden können. Inhalte dieser Art sind im Allgemeinen Seminar seltener zu finden. Die Spezialisierung auf die Unterrichtsfächer der Referendare fehlt, die Inhalte müssen allgemeiner, für alle zutreffend sein. Hier sind häufiger allgemeine Reflexionen über Schule und Unterricht und explizites Wissen ‚Typ 2‘ anzutreffen. Zwei Hinweise aus den Interviews sind erhellend für die spezifische Wahrnehmung dieses allgemeinpädagogischen Wissens (in Form expliziten Wissens ‚Typ 2‘):

1. Einige Referendare weisen darauf hin, dass dieses Wissen durchaus eine Bedeutung hat, die aber nicht so direkt spürbar und so offensichtlich ist, wie das implizite Wissen ‚Typ 2‘ (eine konkrete Handlungsanweisung für den Unterricht am nächsten Tag oder ein Lösungsvorschlag für ein Disziplinproblem).

„Ich denke, das bestimmt schon das, was ich tue an der Schule, weil die Grundvorgaben kommen vom Pädagogikkurs. Also, wenn man mir gar nichts gesagt hätte, hätte ich bestimmt ganz anders angefangen zu unterrichten. Also, ich glaube es ist schon sehr wichtig, ich glaube aber eher unbewusst.“ (16810105, 85)

2. Manche Inhalte werden erst rückblickend, mit mehr Erfahrung verständlicher und sinnvoller. Einige Referendare berichten von diesem Effekt, den sie bei der Durchsicht ihrer Unterlagen aus dem Allgemeinen Seminar festgestellt haben: Es hängt mit dem Entwicklungsstand des Könnens (Menge des impliziten Wissens ‚Typ 1‘) der

³⁷⁵ 12810106, 28.

³⁷⁶ 12210101, 100.

³⁷⁷ 12210101, 169.

Referendare zusammen, ob sie in der Lage sind Theorien und Modelle auf ihre Praxis zu beziehen und sie zu nutzen.

„Man hat auch einiges gelernt [in Pädagogik; M.S.], was schon durchaus sinnvoll ist [...]. Leider ging es zwischenzeitlich dann unter [...]. Auf der anderen Seite, das wirklich losgelöst vom Unterricht zu lernen ist vielleicht auch nicht unbedingt sinnvoll. Also, man sollte das schon mit der Praxis verbinden. Auf der anderen Seite glaube ich, ist die Theorie schon auch sehr wichtig! [...] I.: *Das ist nichts, worauf du hättest verzichten wollen?* Nein, also im Endeffekt, man könnte es wahrscheinlich auch ohne all das machen und zwischenzeitlich war es auch wirklich schade, weil man es erst auf die Prüfung dann noch mal genauer gelesen hat, weil man dann in dem Druck war: Jetzt muss man und jetzt kann man es nicht mehr hinten an stellen, während morgens immer so dieses andere im Vordergrund stand. Und dann hat man gelesen: ‚Mensch, das eine oder andere hätte ich vielleicht anders machen müssen! Im Rückblick auch noch mal.‘ [...] Es ist halt die Frage, wie macht man es, damit man es vielleicht wirklich besser miteinander kombinieren kann. Ja, weil man schon immer so im Stress ist und man hört sich das im Seminar an und dann denkt man: Ja gut, das Nächste, ich muss schon wieder weiter! [...] Und dann erst die Prüfungen, dann liest man es und versucht, es sich einzutrichern, und dann merkt man: ‚Mensch, ja... Und ich habe es schon wieder vergessen!‘“ (16910305, 140)

Das schwierige Wechselverhältnis zwischen der Vermittlung theoretischen Wissens und dem Bemühen der Referendare, Handlungsfähigkeit in der Praxis zu erlangen, tritt hier in aller Deutlichkeit zu Tage. In zweierlei Hinsicht kann man diese Aussagen der Referendare interpretieren: 1. Im Nachhinein, mit mehr Erfahrung, auf die man sich bei der Beschäftigung mit explizitem Wissen ‚Typ 2‘ beziehen kann, wird es verständlicher und im wahrsten Sinne des Wortes *sinnvoller*. Die Referendare können dieses Wissen im Lichte der Praxis anders bewerten, sie sehen die Vielfalt möglicher Einzelfälle, die das theoretische Konstrukt umgekehrt hilfreich zusammenfasst und erhellt. 2. Die Vermittlung expliziten Wissens insgesamt (‚Typ 1‘ und ‚Typ 2‘) scheint – wenn ein geeignetes Erfahrungsfeld direkt verfügbar ist – dann am effektivsten bei den Lernenden zu wirken, wenn man sie mit deren Praxiserfahrungen verknüpft und Verbindungslinien deutlich macht. Außerdem braucht das Verstehen und die Auseinandersetzung mit explizitem Wissen ‚Typ 2‘ Zeit. Der Handlungsdruck, unter dem die Referendare während der Ausbildungszeit stehen, kommt dem nicht entgegen. Der Druck, der durch die nächsten Unterrichtsstunden, die funktionieren müssen, entsteht, ist groß. Das Erste, das bei den Referendaren aus Zeitmangel vernachlässigt wird, ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der Theorie (explizites Wissen ‚Typ 2‘), die scheinbar nutzlos, weil nicht direkt verwertbar ist. Es sei hier noch angemerkt, dass das umgekehrt nicht heißt, dass jede Theorie nur dann gelernt und verstanden wird, wenn man sie im Lichte selbst gemachter Praxiserfahrungen sehen kann. NEUWEG, auf den ich hier kurz noch einmal zur Erläuterung zurück greifen möchte, bringt diesen Balanceakt in der Lehrerbildung im „Lehrerbildungsdiagnostischen Dilemma“ auf einen Begriff: Einerseits konkurriert eine Kultur der Einlassung auf Praxis mit einer Kultur einer Distanzierung von eben dieser Praxis und andererseits konkurriert die Idee einer Entzerrung von Sprache und Sache mit der Idee ihrer Parallelisierung.³⁷⁸ Die Beurteilung des Praxisbezugs der Seminarveranstaltungen ist von Referendar zu Referendar verschieden, was damit zu tun hat, wie nah die einzelnen Themen an der jeweils individuellen Situation in der Schule sind (z.B. Altersstufen der unterrichteten Schüler, Schulform Gymnasium oder Gesamtschule, hat man selbst mit dem besprochenen Problem zu kämpfen oder nicht, Bezug nur zu bestimmten Schulfächern etc.). Darüber hinaus spielt auch der persönliche Entwicklungsstand der Referendare eine Rolle bei der Frage, inwieweit sie dazu in der Lage sind, explizites Wissen ‚Typ 2‘ gewinnbringend in ihre Praxis zu integrieren. Dafür spricht die Erfahrung, dass viele eher theoretische Inhalte aus dem Seminar rückblickend, mit mehr Erfahrung besser verstanden werden und ihr Nutzen ersichtlich wird. Um es noch einmal auf die von mir eingeführten Wissenstypen zu beziehen: Bestimmte explizite Wissensbestände können je nach Referendar entweder als ‚Typ 1‘ oder als ‚Typ 2‘ expliziten Wissens

³⁷⁸ Vgl. Neuweg 2004.

wahrgenommen werden, je nachdem, ob sich für den einzelnen Referendar noch Handlungsregeln und Hilfestellungen für seine aktuelle Praxis ableiten lassen oder nicht.

Zu einem großen Teil entspringt die Kritik am mangelnden Praxisbezug des Seminars, vor allem des Allgemeinen Seminars, allerdings einem Fehlschluss bzw. einer falschen Erwartung: Viele Referendare haben einerseits generell ein falsches Verständnis davon, was explizites Wissen ‚Typ 2‘ leisten kann und andererseits haben sie im Speziellen eine falsche Erwartung an das Allgemeine Seminar, wenn sie hier implizites Wissen ‚Typ 2‘ oder vor allen Dingen explizites Wissens ‚Typ 1‘ in Form von Handlungsanweisungen, Materialien oder Lösungen für ihre individuellen aktuellen Probleme erwarten oder sogar, dass sie hier lernen, wie man unterrichtet (implizites Wissen ‚Typ 1‘). Sie haben das Gefühl, dass sie in ihrer eigenen Unterrichtspraxis nicht Theoriemodellen gemäß gehandelt haben, und kritisieren daher umgekehrt Modelle als theoretisch, weil diese keine direkte Handlungsrelevanz zu haben scheinen. Einen solchen direkten Wirkungsanspruch haben wissenschaftliche Theorien (explizites Wissen ‚Typ 2‘) nicht. Ihr Nutzen und ihre Wirkung liegen darin, überhaupt zur professionellen Wahrnehmung der Praxis zu befähigen. Eine Auseinandersetzung mit einem so komplexen Phänomen wie Unterricht zum Beispiel kann nur im Rahmen der Wissenschaft erfolgen, nur hier lässt es sich angemessen und unter Berücksichtigung all seiner Bestandteile und Faktoren untersuchen, ohne sich dabei in der Vielfältigkeit seiner möglichen Erscheinungsformen in der Praxis zu verlieren. Der weitere Nutzen ist die Möglichkeit, sich überhaupt über die Phänomene der Praxis austauschen zu können und auch Probleme nicht nur selbst erkennen, sondern auch reflektierend durchdringen zu können (s. o. Kapitel 5.2.2, S. 58 f.). Dabei hat wissenschaftliches Wissen (explizites Wissen ‚Typ 2‘) aber offenbar die Eigenschaft, sich im professionellen Werdegang eines Lehrers gleichsam abzulagern. Man kann nicht mehr so genau sagen, ob man Unterricht schon immer so gesehen hat oder ob nicht auch – und das steht wohl zu vermuten – die dauerhafte und intensive theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema zu einer veränderten Wahrnehmung geführt hat. Hinzu kommt die Erfahrung des Praktikers, dass viele Fälle in der Schul- und Unterrichtspraxis dem Kondensat des wissenschaftlichen Wissens entgegen stehen. Diese Erfahrung dürfte bei Referendaren, die die Theorie noch sehr frisch vor Augen haben, besonders eindrücklich sein. Hier fehlt den Referendaren etwas, das sie eigentlich durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen (explizites Wissen ‚Typ 2‘) erlernen sollten: einerseits die Fähigkeit, solche Fälle kritisch zu reflektieren und zu analysieren, immer wieder zu versuchen, den Abgleich mit theoretischen empirischen Erkenntnissen zu machen und sich gleichsam selbst zu erforschen und so auch immer weiter zu entwickeln. Andererseits fehlt in Analogie zum Vertrauen in den Ausbilder (s. o. Kapitel 7.3, S. 261 ff.) so etwas wie das Vertrauen in die Theorie. Beides ist für den Erwerb impliziten Wissens von grundlegender Bedeutung.

Abschließend kann man sagen, dass die Referendare tatsächlich auf der Suche nach Inhalten sind, die ihr Können weiter entwickeln, die ihnen helfen, den Alltag in Schule und Unterricht jeden Tag etwas besser zu bewältigen. Sie tun somit einerseits gut daran, implizite Lernerfahrungen (implizites Wissen ‚Typ 1‘) zu suchen und sich so weiter zu entwickeln. Andererseits unterschätzen und missverstehen sie dabei den Beitrag, den explizites, theoretisches Wissen (explizites Wissen ‚Typ 2‘) zu ihrer Weiterentwicklung leistet, oder sie bemerken es erst zu spät, wie die Referendarin im oben angeführten Zitat (s. S. 271).

7.5 Leistungsbeurteilung: Welches Können wird bewertet?

In der Beantwortung dieser Frage sollen die empirischen Befunde und die Überlegungen zu der Frage, wie die Referendare im Rahmen der Ausbildung im Studienseminar beurteilt werden, zusammengeführt werden. Auch hier ist das Konzept des impliziten und expliziten Wissens hilfreich, um zu erläutern, wie und was beurteilt wird, und um zu hinterfragen, ob es tatsächlich möglich ist, den Könnens-Zuwachs der Referendare zu messen und dementsprechend durch Einordnung auf einer Notenskala zu bewerten. In allen drei Bundesländern sind die Teilleistungen des Zweiten Staatsexamens ähnlich, wenn auch die Gewichtungen leicht variieren: Lehrproben, mündliche Prüfungen und eine schriftliche Arbeit (s. Kapitel 4.2.5, S. 38 ff.). In den Lehrproben soll die Fähigkeit zu unterrichten, also Können (implizites Wissen ‚Typ 1‘, aber auch die Fähigkeit, explizites Wissen hier zu integrieren, gleichsam anzuwenden), beurteilt werden, in den mündlichen Prüfungen und der schriftlichen Arbeit sollen explizites Wissen und die Fähigkeit zur Reflexion überprüft werden. Doch wird über diese Teilleistungen tatsächlich das erhoben, was vorgegeben wird? Ich komme zunächst zu den Lehrproben.

In den Lehrproben, den offiziellen und benoteten Unterrichtsbesuchen der Seminarleiter tritt der Widerspruch zwischen Beratung und Beurteilung deutlich zu Tage. In diesem Widerspruch wird folgendes Dilemma deutlich: Die Referendare sollen einerseits beraten werden und so ihr Können noch weiter entwickeln, andererseits befinden sie sich in einer klaren Beurteilungssituation. Nicht in jedem Fall entsteht hier tatsächlich ein Konflikt oder ein Problem, das Dilemma bleibt aber prinzipiell als unlösbar bestehen. Ich möchte an dieser Stelle der Frage genauer nachgehen, ob in der Lehrprobe wirklich die Fähigkeit zu unterrichten oder nicht vielleicht ein ganz anderes Können beurteilt wird. Die empirischen Befunde deuten auf Letzteres hin, dass nämlich nicht das Unterrichten, wie es alltäglich zum Ausdruck kommt, sondern das Bewältigen-Können der Lehrproben-Situation beurteilt wird.

Laut Referendaren sind die Lehrproben-Stunden und auch die Prüfungsstunden am Ende der Ausbildung ‚Schaustunden‘, die mit dem sonstigen Unterricht der Referendare wenig zu tun haben, sie seien keine realistischen alltäglichen Unterrichtsstunden und spiegeln somit auch nicht das aktuelle Können des Referendars angemessen wider:

„Er [Fachseminarleiter; M.S.] kann halt nicht viel dazu sagen, wie ich mich weiter entwickelt habe, weil Lehrproben sind Schaustunden. Also, ich werde nie mehr so eine Stunde halten, einfach vom Aufwand her.“ (14210207, 40)

Die Referendare bereiten die Unterrichtsstunden aufwändiger vor als ihren alltäglichen Unterricht, das gilt vor allen Dingen für die abschließenden Prüfungsstunden, die teilweise schon Wochen im Voraus geplant und geprobt werden und daher keine realistische alltägliche Unterrichtssituation mehr darstellen (s. S. 111). Darüber hinaus stellen die Referendare ausführliche Überlegungen dazu an, was ein bestimmter Fachleiter besonders gut oder schlecht findet und was er beim letzten Mal kritisiert hat. Bei der Vorbereitung auf alltäglichen Unterricht stehen eher Überlegungen z.B. über die Schülerangemessenheit eines Themas oder über geeignetes Unterrichtsmaterial im Vordergrund. Für die erfolgreiche Bewältigung einer Lehrprobe gilt es noch andere Dinge zu können als die, die man im alltäglichen Unterricht braucht, und genau sie sind es, die dann zu einem großen Teil in der Lehrprobe geprüft werden. Dort spielt das generelle Unterrichten-Können eine Rolle, aber wesentlich doch das Lehrproben-Halten-Können. Das ist aus zweierlei Gründen kritisch zu bewerten: Einerseits verwenden die Referendare in ihrer Ausbildung Zeit darauf, etwas zu erlernen, das sie nur zur Bewältigung der Prüfungssituation, nicht aber für ihre spätere berufliche Tätigkeit benötigen. Andererseits wird in den Lehrproben nicht das alltägliche Unterrichten-Können beurteilt, wie es die Prüfung vorgibt, sondern die Fähigkeit, Lehrproben halten zu können.

In einem weiteren Bestandteil der Prüfung, der Examensarbeit, sollen die Referendare unter Zuhilfenahme theoretischer Konzepte konkrete Unterrichtserfahrungen reflektieren und schriftlich aufarbeiten. Die Arbeit wird von den meisten Referendaren als unsinnig und außerdem als ungeeignetes Instrument angesehen, diese Fähigkeit zur Reflexion nachzuwei-

sen. Die Arbeit sei meistens doch eine rein theoretische, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Inhalten, auch wenn Letztere aus der eigenen Praxis stammen. Der Anspruch der Arbeit sei wissenschaftlich, sowohl inhaltlich als auch der Form nach (s. S. 113 f.). Diese Kritik lässt sich wiederum mit den in Kapitel 7.4 (s. o. S. 267 ff.) eingeführten Wissenstypen erläutern. Die Referendare sollen in der Examensarbeit zeigen, dass sie dazu in der Lage sind, explizites Wissen ‚Typ 2‘ (unter Umständen auch explizites Wissen ‚Typ 1‘) auf ihre Unterrichtspraxis anzuwenden. Mit anderen Worten könnte man sagen, es wird geprüft, ob sie also in der Lage sind, explizites und implizites Wissen aufeinander zu beziehen. Diesen Bezug herzustellen erscheint den Referendaren in dieser Richtung (ihr Können mit explizitem, theoretischem Wissen durchdringen und analysieren) nicht sinnvoll. Den Referendaren erscheint es sinnvoller, den Bezug in umgekehrter Richtung herzustellen, nämlich explizites Wissen ‚Typ 2‘ im Hinblick darauf zu analysieren, ob es etwas zum Aufbau des Könnens, also des impliziten Wissens ‚Typ 1‘ beiträgt. Die Kritik an der Examensarbeit ist bei den meisten Referendaren die vehementeste und deutlichste Kritik daran, dass das explizite Wissen ‚Typ 2‘ in der Ausbildung im Studienseminar keinen Sinn habe. In der Examensarbeit würde lediglich erneut die Fähigkeit unter Beweis gestellt, eine wissenschaftliche Arbeit, vergleichbar mit einer Hausarbeit im Studium, zu erstellen.

In den mündlichen Prüfungen wird vor allen Dingen explizites Wissen ‚Typ 2‘ geprüft, wenn auch überwiegend unter Bezugnahme auf implizites Wissen (‚Typ 1‘ und ‚Typ 2‘) der Referendare. Unter Bezugnahme auf das implizite Wissen ist hier zu verstehen, dass die Referendare nach Entscheidungen in ganz bestimmten Fällen (Beispiele aus Unterricht und Schule), dass sie nach Erfahrungen aus ihrem eigenen Unterricht gefragt werden („Wie sind Sie in dieser Situation vorgegangen?“). Bei den geprüften expliziten Inhalten handelt es sich meist um die, die in den Fachseminaren und im Allgemeinen Seminar während der Ausbildung vermittelt wurden. Die Referendare bereiten sich durch mehr oder weniger akribisches Lernen dieser Inhalte auf die Prüfungen vor. Die Durchführung der mündlichen Prüfungen variieren, meistens berichten die Referendare aber davon, dass es, neben einem Abprüfen der fachlichen Inhalte, um eigene Erfahrungen und um eine Einschätzung aus Sicht eines angehenden Könners (implizites Wissen ‚Typ 1‘ und ‚Typ 2‘) und nicht nur um Definitionen ginge. Dennoch bleibt bei den Referendaren der Eindruck, dass man hier einen großen Teil seiner Zeit dafür investiert, sich nur auf die Prüfung selbst vorzubereiten. Diese Vorbereitung sei relativ abgelöst von den sonstigen Zielen der Ausbildung. Ein großer Teil der Zeit in den Seminarveranstaltungen selbst beschäftigt sich mit der Vorbereitung und Bewältigung dieser mündlichen Prüfungen, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch. Einige theoretische Inhalte haben aus Sicht der Referendare nur dadurch ihre Berechtigung, dass man es eben für die Prüfung wissen müsse. Es entsteht für die Referendare der Eindruck, das explizite Wissen ‚Typ 2‘ zu einem großen Teil um seiner selbst Willen erarbeitet wird, nämlich nur zu dem Zweck, es zum Schluss der Ausbildung abzuprüfen.

Insgesamt wird deutlich, dass ein großer Teil der Ausbildungszeit im Studienseminar dafür aufgebraucht wird, implizites und explizites Wissen zur Bewältigung der diversen Prüfungssituationen zu erwerben. Implizites Wissen ‚Typ 1‘ wird für die Bewältigung der Lehrproben-Situation, explizites theoretisches Wissen ‚Typ 2‘ ausschließlich für die mündlichen Prüfungen erworben. Beiden Wissensbeständen ist hier gemeinsam, dass man sie außerhalb der Ausbildung oder für professionelles Lehrerhandeln nicht benötigt. Dieses Wissen stellt aber dennoch einen durchaus nicht unerheblichen Teil dessen, was die Referendare während der Ausbildung lernen müssen dar und nimmt darüber hinaus einiges an Zeit in Anspruch. Außerdem gibt es in den Prüfungsbestandteilen Anteile, die das implizite Wissen, das Können der Referendare in den Mittelpunkt stellen. Dies ist in den Lehrproben durchaus kritisch zu sehen, da es sich hier eher nicht um die tatsächliche Fähigkeit des Referendars handelt, alltäglichen Unterricht zu halten.

8 Fazit und Ausblick

8.1 Welches Wissen wird im Studienseminar bearbeitet?

Wie lässt sich nun die Ausgangsfrage der vorliegenden Arbeit, *welches Wissen von Erziehung und Unterricht im Studienseminar auf welche Weise bearbeitet wird* beantworten? Ist es gelungen, die Logik der Ausbildung im Studienseminar aus Sicht der Beteiligten, der Referendare zu erfassen?

Der empirische Teil in Kapitel 1 (S. 65 ff.) gibt eine ausführliche und detaillierte Antwort auf die Frage, welches Wissen (die *Gegenstände*) auf welche Art und Weise (die *Tätigkeiten*) mit welchen Personen in welchen Situationen bearbeitet wird. Das Konzept des impliziten Wissens hat dazu beigetragen, die vorliegenden Ergebnisse zu interpretieren und unter dem Aspekt des Zusammenhangs von Wissen und Können zu betrachten. Dabei hat es sich als hilfreich und erhellend herausgestellt, nicht nur nach dem *Wissen* zu fragen, sondern auch das *Können*, das die Referendare erwerben, zu untersuchen.

Die Analyse der Normalsätze erlaubt eine detaillierte Beantwortung der Frage, welche Gegenstände aus Perspektive der Referendare im Studienseminar bearbeitet werden (s. Kapitel 6.3.1, Tabelle 24, S. 154). Drei Gegenstandskategorien sind mit besonders vielen Nennungen besetzt: der *eigene Unterricht* (33% aller Gegenstände), die *Themen zu Unterricht* (13%) und *schulische Themen* (11%). Aus Perspektive der Referendare ist der zentrale Gegenstand der gesamten Ausbildung der Unterricht, vor allen Dingen der eigene Unterricht. *Pädagogische Themen* im engeren Sinne³⁷⁹ spielen im Vergleich kaum eine Rolle (4% aller Gegenstände). *Schulische Themen* kommen hier als an den Inhalt Unterricht angrenzendes Themenfeld noch am ehesten auch in den Blick der Referendare.

Das Kriterium ‚Praxisbezug‘, das die Referendare zur Beurteilung des Nutzens einzelner Ausbildungsbestandteile, vor allen Dingen der Seminarveranstaltungen, anwenden, macht die Perspektive der Referendare besonders deutlich. ‚Praxisbezogen‘ heißt im Verständnis der Referendare, das erworbene Wissen und Können möglichst direkt auf den eigenen Unterricht anwendbar sind. Nutzen und Qualität des Allgemeinen Seminars und auch des Fachseminars werden danach bewertet (s. auch Kapitel 7.1, S. 251 ff. und Kapitel 7.4, S. 267 ff.).

Betrachtet man die Ausbildung aus der Perspektive der Referendare, die vor allem durch die Sicht vom Unterricht als dem zentralen Gegenstand der Ausbildung geprägt ist, wird auch die Sichtweise auf die weiteren Bestandteile der Ausbildung, zum Beispiel das *Allgemeine Seminar*, verständlich. Eine Vermutung, die vor Beginn des Forschungsprojekts „Die Arbeit im Studienseminar“ und nur in Kenntnis der formalen Beschreibungen der Ausbildung (Ausbildungsordnungen) bestand, war, dass die Bearbeitung pädagogischen Wissens vor allen Dingen im *Allgemeinen Seminar* stattfände und diesem Ausbildungsbestandteil daher hohe Bedeutung zugemessen würde. Aus Perspektive der Referendare ist dies nicht so, sie halten das *Allgemeine Seminar* in der gesamten Ausbildung für nicht so wichtig. Der Praxisbezug wird nur von 30% der Referendare als gelungen eingeschätzt (s. Kapitel 6.2.1.1, S. 74 ff.), der *eigene Unterricht* ist kein Thema des *Allgemeinen Seminars* (s. Tabelle 6, S. 128). Im Vergleich dazu sei hier noch einmal das *Fachseminar* erwähnt, dessen Praxisbezug gelungener und dessen Bedeutung insgesamt positiver eingeschätzt wird. Es ist zu vermuten, dass diese Einschätzung direkt damit zusammenhängt, dass im Fachseminar der *eigene Unterricht* Gegenstand ist (17% aller Gegenstände, s. Tabelle 8, S.131).

Entgegen der Vermutung vor Beginn des Forschungsprojektes hat das *Allgemeine Seminar* für die Referendare – wenn überhaupt – eine andere, eher ‚soziale‘ Funktion: Es wird geschätzt, weil man dort unabhängig von seinen Unterrichtsfächern die Mitreferendare treffen und sich mit ihnen und dem Leiter des Allgemeinen Seminars austauschen kann, vor allen

³⁷⁹ Abgesehen vom Gegenstand Unterricht, der natürlich auch den pädagogischen Themen zuzuordnen ist, hier aber aufgrund der Vielzahl der Nennungen zu eigenen Kategorien zusammengefasst wurde, s. auch Kapitel 6.1.2.2, S. 58 ff.

Dingen über persönliche Fragen und Probleme, die im Gesamtgefüge der Ausbildung, aber auch im eigenen Unterricht entstehen (vgl. Kapitel 6.2.1.1, S. 81 f.). In dieser Einschätzung des *Allgemeinen Seminars* lässt sich ein zweiter Wissenskomplex verorten, der aus der Perspektive der Referendare sehr wichtig ist, der weniger deutlich in den Analysen der Normalsätze, aber umso mehr in den Reporten zu Tage tritt: Wissen, das für die Bewältigung der Ausbildungssituation an sich gebraucht wird. Das heißt: Wissen über die *Ausbildung* an sich und über *Organisatorisches*, über *Probleme und Fragen der Referendare*, über die *Bewertung* der eigenen Leistungen und über die Themen für die mündlichen Prüfungen, die *Kolloquiumsthemen* (s. Tabelle 24, S. 154 und die jeweiligen Unterkapitel in Kapitel 6.3.1, S.155 ff.).³⁸⁰

Die Logik der Ausbildung im Studienseminar aus Perspektive der Referendare strukturiert sich also vor allen Dingen durch den eigenen Unterricht und durch den Komplex, Wissen über den Ablauf der Ausbildung, auch wenn Letzteres den Referendaren neben dem Unterrichten-Lernen weniger wichtig erscheint. Diese Logik lässt sich mit dem Konzept des impliziten Wissens erhellend interpretieren. Die Referendare erleben in der Ausbildung ständig eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen, die ‚echter‘, alltäglicher Unterricht an sie stellt, und dem eigenen (Noch-)Nicht-Können. Die Referendare erleben und beschreiben diese Diskrepanz als ein Gefühl des Nicht-Könnens, nicht als eines des Nicht-Wissens. Dieses Gefühl strukturiert die Prioritäten, die die Referendare in der Ausbildung setzen. Sie haben das Ziel, möglichst schnell zu lernen, um den Unterricht zunehmend besser bewältigen zu können. Dabei erscheint es ihnen so, als ob sie am schnellsten und besten mit möglichst konkreten, eng auf die eigene Praxis bezogenen Tipps und Handlungsanweisungen ihrer Ausbilder lernen (das in Kapitel 7.4 so bezeichnete implizite Wissen ‚Typ 2‘) und am wenigsten durch abstraktes theoretisches Wissen (das in Kapitel 7.4 so bezeichnete explizite Wissen ‚Typ 2‘, s. S. 267 ff.).

Auf Grundlage des bisher erläuterten Verständnisses der Ausbildungslogik erscheint es aus Perspektive der Referendare wenig überraschend, dass sie den eigenen und besonders den eigenverantwortlichen Unterricht für die wichtigste und lehrreichste Situation der Ausbildung überhaupt halten (s. Kapitel 6.2.1.9, S. 123 und Kapitel 7.2, S. 255 ff.). Die Referendare erleben, dass sie ihr Können verbessern und einen Zuwachs impliziten Wissens in genau der Situation erhalten, in der das Unterrichten-Können erlernbar ist, nämlich im Tun selbst. Auch wenn sie immer noch auf der Suche nach explizierbaren Handlungsregeln und Anweisungen sind, die ihnen (scheinbar) die alltägliche Herausforderung des Unterrichtens erleichtert, bekommen sie zunehmend das Bewusstsein darüber, dass implizites Wissen zu einem großen Teil nur auf diese Weise, über die Erfahrung gelernt werden kann. Am eigenverantwortlichen Unterricht schätzen sie besonders die Möglichkeit, von Ausbildern unbeobachtet etwas ausprobieren zu können und Fehler machen zu dürfen.³⁸¹

Erst rückblickend werden auch explizite, abstraktere Wissensbestände für die Referendare verständlich und sinnvoll. Das hat allerdings nicht damit zu tun, dass sie auch erst zu diesem Zeitpunkt sinnvoll wären, sondern dass ihr Nutzen und Sinn erst dann richtig verstanden werden kann. Dies wiederum hängt vom Stand des Könnens der Referendare und der dazu notwendigen Menge ihres impliziten Wissens ab. In den beschriebenen Sichtweisen der Referendare spiegelt sich ein grundlegendes Dilemma einer jeden Ausbildungssituation wider: Der Lernende oder Auszubildende kann in der Ausbildungssituation selbst erst sehr spät eigenständig einschätzen, was für ihn wichtig und sinnvoll zu lernen ist. Daher sind auch die Be-

³⁸⁰ Diese Gegenstandskategorien haben zusammen, wenn man sie zu einem Komplex ‚Wissen über Ausbildung und Prüfung‘ zusammenfassen würde, einen Anteil von 13% an allen Gegenständen.

³⁸¹ Hier folgt das Lernen dem ‚Prinzip der relativen Entspanntheit‘, wie NEUWEG es nennt. Damit ist eine günstige Lernatmosphäre als Voraussetzung für gelingenden Erwerb impliziten Wissens gemeint: Ein fehlerfreundliches und damit angstfreies Lernmilieu, indem der Lernende die Konzentration vom unbedingten ‚Können-Wollen‘ im Hier und Jetzt der Situation auf das (noch unbekannt) Ziel der Ausbildung hin lenkt. Eine Lernumgebung, in der der Lernende sich dadurch entspannt, dass er einsieht, nicht alles sofort können zu müssen und darauf vertraut, dass das Gesamt der Erfahrungen ihn zum Lernziel führen wird.

ziehung und das Vertrauen zum Ausbilder sehr wichtig. Der Lernende muss sich und seinen Ausbildungsprozess dem Ausbilder anvertrauen und sich darauf verlassen, dass dieser das Ziel kennt und ihn richtig und fachgerecht begleiten und dorthin führen wird. Ausgeführt habe ich diese zuletzt angesprochenen Überlegungen in der Beschreibung der Meister-Lehrling-Beziehung (s. Kapitel 5.3, S. 60 ff.) und der darauf bezogenen Interpretation der vorliegenden Daten, nämlich der Beziehung der Referendare zu ihren Ausbildern (s. Kapitel 7.3, S. 261 ff.). Zum Vertrauen in den Ausbilder muss auch ein Vertrauen in die Tatsache hinzukommen, dass es für den Referendar überhaupt etwas zu lernen gibt, eine grundsätzliche Lernbereitschaft also. Dieses grundlegende Dilemma einer jeden Ausbildungssituation ist prinzipiell auch für die Ausbildung im Studienseminar nicht zu lösen. Frustrationen auf Seiten der Referendare sind unvermeidbar, sie werden aus Perspektive der Referendare teilweise sogar noch verstärkt durch das Alter und den selbst empfundenen Stand der Ausbildung, der bereits durch einen akademischen Abschluss belegt ist.³⁸² Auch die Überlegung, das Dilemma zu thematisieren und intensiv bewusst zu machen, hat ihre Grenzen, denn auch das Dilemma selbst unterliegt mangelnder Explizierbarkeit und wäre zu Beginn der Ausbildung für die Referendare ebenso wenig einsichtig.

Darüber hinaus haben die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit gezeigt, wie wichtig der Aufbau einer gelingenden Meister-Lehrling-Beziehung, eines gelingenden Verhältnisses zu allen Ausbildern also, ist. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Auswahl des Ausbildungslehrers, einer zentralen Person der Ausbildung, meistens zufällig erfolgt. Sie zeigen aber auch, wie Gewinn bringend eine solche Beziehung ist, wenn sie gelingt, und wie belastend und das Lernen behindernd sie sein kann, wenn sie misslingt (s. Kapitel 6.5.1.3, S. 235 ff.). Problematisch sind hier neben der fehlenden Systematik, mit der dieses Verhältnis an den Ausbildungsschulen hergestellt wird, vor allem die Tatsachen, dass die Ausbildungslehrer meistens unzureichend auf ihre Ausbildungsaufgabe vorbereitet sind und zudem keine angemessene Entlastung für ihre Tätigkeit erhalten.

Das Verhältnis zwischen Referendaren und Fachseminarleitern wird durch deren Doppelaufgabe des Beratens und Beurteilens erschwert, in dieser Beziehung kann nur schwer echtes Vertrauen entstehen. Eine Sonderstellung nimmt in diesem Zusammenhang der Leiter des Allgemeinen Seminars ein, er wird von vielen Referendaren als Vertrauensperson und Ansprechpartner empfunden und genutzt. Das hat damit zu tun, dass er keine Beurteilungsfunktion hat (in Bayern und Baden-Württemberg) oder dass diese aus Sicht der Referendare bei ihm nicht so im Vordergrund steht, wie bei den Fachleitern (in Nordrhein-Westfalen, s. Kapitel 6.5.1.1, S. 229 ff.).

Neben der Bedeutung der Gestaltung gelungener Beziehungen zu den Ausbildern hat noch ein weiterer Faktor Einfluss auf das Gelingen der Ausbildung insgesamt: der aus Perspektive der Referendare sehr wichtige zweite Wissenskomplex, das ‚Wissen über die Ausbildung und die Prüfung‘ (s. o. S. 276). Diese Einschätzung der Referendare hat Folgen für die Gestaltung der Ausbildung, aber auch für die der Prüfung: Die Referendare erwerben in nicht unerheblichem Maße Wissen, das nur für die Bewältigung der Ausbildungssituation oder der abschließenden Prüfungen benötigt wird und das zum eigentlichen Ausbildungsziel, kompetente und handlungsfähige Lehrer zu entlassen, nicht zwingend beiträgt. Besonders deutlich tritt dieses Problem in den Lehrproben zu Tage. Die Referendare empfinden sie als reine ‚Schaustunden‘, die nichts mit ihrer Unterrichtsrealität zu tun haben und in denen man andere Kompetenzen nachweisen, kurz: anderes *können* muss. Die Referendare erwerben also (explizites und implizites) Wissen darüber, wie man eine Lehrprobe hält und wie die anschließende Nachbesprechung ablaufen soll.³⁸³ Damit ist nicht gesagt, dass nicht auch ein Teil dieses Wis-

³⁸² Viele Referendare können sich daher nicht ernsthaft auf einen Ausbildungsprozess einlassen, sie fühlen sich von den Ausbildern bevormundet und haben eben nicht das Vertrauen, dass es für sie im Ausbildungszusammenhang etwas zu lernen gibt.

³⁸³ Die Formulierung eines sich selbst und den Unterricht reflektierenden Statements wird in den offiziellen Unterrichtsbesuchen mit Blick auf die Lehrproben und Nachbesprechungen im Rahmen des Zweiten Staatsexamens regelrecht trainiert.

sens wichtig für die spätere Handlungskompetenz eines Lehrers sein kann (zum Beispiel die dadurch systematisch angeleitete Fähigkeit zur Selbstreflexion), allerdings lässt die Ausgestaltung dieser Situationen vermuten, dass ein großer Teil dieses Wissens Selbstzweck ist und der Bewältigung der Prüfungs- und Ausbildungssituation selbst dient. Ähnlich verhält es sich mit einem Teil des expliziten theoretischen Wissens,³⁸⁴ das im Seminar vermittelt wird. Die Referendare haben den Eindruck, dass manches ausschließlich für die mündlichen Prüfungen vermittelt und gelernt wurde; die Vorbereitung auf die mündlichen Prüfungen nimmt im Fach- und auch im Allgemeinen Seminar einen nicht unerheblichen Zeitumfang ein.

Zusammenfassend kann die Ausgangsfrage also folgendermaßen beantwortet werden: Aus Perspektive der Referendare erschließt sich die Logik der Ausbildung im Studienseminar über die Zentralstellung des eigenen Unterrichts. Das ist der zentrale Wissensbestand, der aus ihrer Sicht im Studienseminar bearbeitet wird. Daneben spielt vor allem noch das Wissen über die Organisation der Ausbildung und der Prüfung selbst eine Rolle. Mit Hilfe des Konzepts des impliziten Wissens ließ sich diese Sichtweise herausarbeiten und es konnten neuralgische Punkte und Probleme der Ausbildung ausgemacht werden, die ich hier noch einmal zusammenfasse:

- Die Ausbildung der Referendare unterliegt dem Dilemma, dass die Auszubildenden, die Referendare nicht einschätzen können, was für den Erwerb des Unterrichten-Könnens hilfreich ist und was nicht. Vor allen Dingen zu Beginn der Ausbildung haben sie eine falsche Vorstellung davon, welches Wissen ihnen beim Könnens-Erwerb weiterhilft.
- Das Gelingen der Ausbildung hängt in starkem Maße davon ab, mit welchen Personen es die Referendare zu tun haben und ob es jeweils gelingt, eine funktionierende und vertrauensvolle (Meister-Lehrling-) Beziehung aufzubauen. Diesem Aufbau vor allem der Beziehung zum Ausbildungslehrer wird nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet, sie ist oft dem Zufall überlassen.
- Es wird in nicht geringem Umfang (explizites und implizites) Wissen zum reinen Selbstzweck erworben, das heißt: um entweder die Ausbildungssituation an sich oder die verschiedenen Prüfungssituationen im Besonderen bewältigen zu können. Dieses Wissen trägt nicht zum Erreichen des formalen Ausbildungsziels, handlungsfähige Lehrer auszubilden, bei. Es ist zum Teil auch dieses Wissen, das im Zweiten Staatsexamen geprüft wird.

8.2 Ausblick

Die Leistung der vorliegenden Arbeit, grundlegende empirische Daten über die Logik der Ausbildung im Studienseminar aus Perspektive der Referendare zur Verfügung zu stellen, ist in ihrem Ergebnis so umfangreich, dass viele interessante und wichtige Detailfragen in diesem Rahmen nicht mehr in den Blick genommen werden konnten. Darüber hinaus haben sich neue Hinweise für weitergehende Forschungsbemühungen ergeben. Auf diese Fragen und die weiterführenden Überlegungen komme ich im Folgenden zu sprechen.

Zunächst folgend einige Bemerkungen zur Frage nach den Unterschieden in der Sichtweise der Ausbildung zwischen den untersuchten Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Für die in Kapitel 1 (s. S. 251 ff.) vorgestellte Interpretation der empirischen Daten gibt es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die Logik der Ausbildung stellt sich aus Perspektive der Referendare insgesamt gleich dar. Im Detail zeigen sich in Kapitel 1 bestimmte bundeslandspezifische Merkmale, die bestimmte Einschätzungen der Referendare noch verstärken bzw. abschwächen und von denen ich die bedeutsamsten und auffälligsten hier kurz vorstelle.

³⁸⁴ Explizites Wissen ‚Typ 2‘, s. Kapitel 7.4, S. 255 ff.

- Das Hauptseminar und der Hauptseminarleiter in Nordrhein-Westfalen haben mehr Einfluss auf die Ausbildung als in den anderen Bundesländern. In Bayern und Baden-Württemberg ist das Allgemeine Seminar in viele Einzelbestandteile zergliedert, die Ausbilder, die für diese Teile zuständig sind, stehen in keiner direkten Beziehung zum Unterricht der Referendare und werden von ihnen selbst daher auch eher als ‚Randfiguren‘ der Ausbildung wahrgenommen. Der Hauptseminarleiter in Nordrhein-Westfalen besucht den Unterricht der Referendare und ist auch in den Beurteilungsprozess mit einbezogen, daher wird er von ihnen auch anderes wahrgenommen.
- Die Organisation der Ausbildung in Bayern, in der das Seminar räumlich an der so genannten Seminarschule und nicht wie in den beiden anderen Bundesländern extern untergebracht ist, bringt aus Sicht der Referendare Vor- und Nachteile mit sich. Als vorteilhaft erleben sie, dass die Fachseminarleiter auch Lehrer an der eigenen Schule sind und man daher die Möglichkeit hat, sie öfter in ihrem Unterricht zu sehen. Diese Möglichkeit und die Zusammenarbeit in der Seminarschule bieten bessere Ausgangsbedingungen für den Aufbau einer gelingenden Meister-Lehrling-Beziehung als dies in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg der Fall ist. In den beiden letztgenannten Bundesländern wird oft kritisiert, dass der Kontakt zum Unterricht des Fachseminarleiters fehle und man ihn gerne mehr unterrichten sehen würde. Die Organisation der Ausbildung an der Seminarschule hat aus Sicht der Referendare aber auch Nachteile, denn man hat auch weniger Möglichkeiten, den Ausbildern an der Schule auszuweichen und somit seltener die insgesamt als wichtig bewertete Gelegenheit, unbeobachtet unterrichten und auch Fehler machen zu dürfen.
- Die Ausbildungshalbjahre in den so genannten Einsatzschulen werden in Baden-Württemberg und Bayern übereinstimmend als positiv bewertet. Die Referendare würden besser in die Schulen integriert und als vollwertige Lehrer akzeptiert. Vor dem Hintergrund, dass sich die Logik der Ausbildung für die Referendare aus den Erfordernissen des eigenen Unterrichtens ergibt und dass der eigene Unterricht das wichtigste, weil lehrreichste Ausbildungselement ist, wird verständlich, dass sie den eigenverantwortlichen Unterricht an der fremden Schule als eine besonders Gewinn bringende Situation erleben. Umgekehrt berichten Referendare aus Nordrhein-Westfalen aber, dass sie es für die Entwicklung der eigenen Fähigkeit zu unterrichten wichtig fanden, an ein- und derselben Schule zu bleiben und dort auch Klassen und Kollegen langfristiger kennen zu lernen.
- Die Gestaltung der Prüfungen im Rahmen des Zweiten Staatsexamens ist in jedem Bundesland etwas anders, die Prüfung wird aber von allen Referendaren gleichermaßen kritisiert. In Baden-Württemberg wird besonders kritisiert, dass man erst so kurz vor der Lehrprobe Bescheid über den Termin bekomme; in Nordrhein-Westfalen wird die Organisation eines Prüfungstages, an dem alle Prüfungen zeitlich relativ kompakt hintereinander stattfinden, als sehr anstrengend und belastend kritisiert. Alle Referendare waren sich einig, dass die Schulleitergutachten ein zu hohes Gewicht haben und die Ausbildungslehrer bei der Beurteilung zu wenig mit einbezogen würden.

Zur Auswertung der Interviews könnte es neben dem von uns gewählten Zugang von Interesse sein, einzelne Ausbildungsverläufe im Sinne biografischer Studien genauer nachzuzeichnen. In den Reporten der vorliegenden Arbeit wurde für einige Ausbildungszusammenhänge (zum Beispiel das Allgemeine Seminar) bereits deutlich, dass sich die Sichtweisen der Referendare über die Ausbildung hinweg verändern. Die Interpretation der Daten aus einer biografischen Perspektive, die eher die individuellen Ausbildungsverläufe in den Blick nimmt, könnte daher ein ebenfalls lohnendes Unterfangen darstellen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war es nicht mehr möglich, die ebenfalls durchgeführten Interviews mit den Leitern des Allgemeinen Seminars der befragten Referendare auszuwer-

ten. Der Abgleich der vorliegenden Daten mit den Aussagen dieser Ausbilder (und damit mit einer anderen Perspektive) steht noch aus und wird eine noch differenziertere Sichtweise auf die Ausbildung im Studienseminar ermöglichen.

Ebenfalls denkbar wäre ein deutlicherer Abgleich der vorliegenden Ergebnisse mit den formalen Vorgaben für die Ausbildung im Studienseminar, den Ausbildungsordnungen. Eine weiter ausdifferenzierte Betrachtung der Besonderheiten der unterschiedlichen Bundesländer oder auch eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich für bestimmte Unterrichtsfächer oder Fächerkombinationen Besonderheiten ergeben, wäre ebenfalls vorstellbar.

Sehr bewusst wurde in der vorliegenden Arbeit darauf verzichtet, Reformempfehlungen für die Veränderung der Lehrerausbildung im Studienseminar zu formulieren. Die Arbeit hat neuralgische Punkte der Ausbildung aufgezeigt, die man sicherlich für bildungspolitische Argumente benutzen oder sie zu ihnen umformulieren könnte, das war aber kein Anliegen der Arbeit.

In verschiedener Hinsicht haben sich aus der vorliegenden Arbeit auch Anstöße für weitere Forschungsideen ergeben: So könnte es zum Beispiel von Interesse und ergiebig sein, dieselbe Forschungsfrage an die so genannte Erste Phase der Lehrerausbildung, das Studium anzulegen und deren Logik auf diese Art und Weise nachzuzeichnen. Ertragreich wäre sicher auch eine erneute Befragung von Referendaren, die sich in einem bereits auf 18 Monate verkürzten Referendariat (z.B. Baden-Württemberg) befinden, mit dem Ziel die Ergebnisse mit den vorliegenden Ergebnissen zu vergleichen und zu analysieren, inwieweit sich die Struktur und Logik der Ausbildung verändert. Auch eine erneute Befragung der ehemaligen Referendare, die für die vorliegende Arbeit in den Interviews Auskunft gegeben haben, etwa nach drei oder vier Berufsjahren könnte im Sinne einer Längsschnittstudie unter einer berufsbiografischen Fragestellung von Interesse sein.

9 Literatur

Abs, Hermann Josef (2006): Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Christine Allemann-Ghionda; Ewald Terhart (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2006. S. 217-234.

Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Vögele, Erika; Klieme, Eckhard (2005): Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Materialien zur Bildungsforschung Band 12. Frankfurt am Main.

Allemann-Ghionda, Christine; Terhart, Ewald (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2006.

AProGymn (2002): Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien. Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg, letzte Änderung vom 11. Juni 2002.

Bayer, Manfred (1978): Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz. Eine Untersuchung über normative, institutionelle und curriculare Merkmale der pädagogischen Ausbildung von Sekundarschullehrern. Frankfurt am Main. (= Frankfurter Beiträge zur Lehrerausbildung; Bd. 4).

Bellenberg, Gabriele, Thierack, Anke (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen 2003.

Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anna (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die deutsche Schule, 98. Jg., Heft 2, S. 178-189.

Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig 2004.

Bovet, Gislinde; Huwendiek, Volker (Hrsg.) (2004): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf. 4. Auflage. Berlin 2004.

Braun, Wolf-Dieter; Hammer, Wolfgang; Liskow, Margit (1996): Unterrichten und Erziehen. Hinweise für das Referendariat. Hrsg. von LISA, Studienseminar Rostock für Gymnasien/Landesbildstelle. Rostock. (= Rostocker pädagogische Hefte; 7)

Dann, Hanns-Dietrich; Cloetta, Bernhard; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Helmreich, Reinhard (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart.

Daschner, Peter; Drews, Ursula (Hrsg.) (2000) (3. Auflage): Kursbuch Referendariat.3. Beiheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK. Weinheim 1997.

Dillinger Akademiebericht Pädagogik (1999): Pädagogik. Materialien für das Studienseminar am Gymnasium. 3. Aufl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1999.

Dillinger Akademiebericht Psychologie (2004): Psychologie für das Studienseminar. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 2004.

Eckpunktepapier der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (2007): Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen ; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 11. September 2007.

<http://www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/GrundlagenLehrerausbildung.pdf>

- Engartner, Tim (2005): Reformbedürftig: Das Referendariat. Ein Erfahrungsbericht. In: Neue deutsche Schule. Heft 10 2005. S. 20-21.
- Frech, Hartmut-W.; Reichwein, Roland (1977): Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer. Stuttgart (= Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).
- Frech, Hartmut-W. (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin (= Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren; 34a).
- Gecks, Lutz Carsten (1990): Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt am Main (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 415).
- Gnad, Gerda; Klisa, Barbara; Prasse, Willm (1980): Lehrerausbildung als Erfahrung. Eine Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Gymnasiallehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. In: Gründer, Konrad (Hrsg.): Unterrichten lernen. Probleme der zweiten Phase der Lehrerausbildung. München.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2003): Innovation durch Bildung. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2003.
- Groeben, Norbert; Rustemeyer, Ruth: Inhaltsanalyse. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.) (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim 2002. S. 233 – 258.
- Gudjons, Dörte; Kömm, Birte (2005): Wir beraten uns gegenseitig. Peer Coaching unter Referendar(inn)en. In: Pädagogik, Heft 6 2005. S. 32-34.
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen.
- Huwendiek, Volker (2006): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Normatives und Empirisches, zur aktuellen Diskussion, auch in den Ländern. In: Seminar 2, 2006. Qualität der Lehrerbildung im Wandel sichern und weiterentwickeln. S. 37-47.
- Katzenbach, Dieter (1999): „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? In : Pädagogik. Heft 10, 1999. S. 49-53.
- Kluxen-Pyta, Donata (2005): Trainees statt Referendare. Für eine duale Ausbildung zum Lehrerberuf. In: Schulmanagement, Heft 4 2005. S. 8-10.
- Koch, Jens Jörg (1972): Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm.
- Koch-Priewe, Barbara (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2002, S. 1-10.
- König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.) (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim 2002.
- Kretzer, Hartmut (1997): Erste und Zweite Phase der Lehrerausbildung in der Wahrnehmung von Studienreferendaren und Lehramtsanwärtern. In: Seminar, 1997, H. 1, S. 35-50.
- Krieger, David J. (1998): Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München 1998.
- Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.) (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim 2002. S. 157 – 193.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf 2007.

- Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig 2004. S. 275-290.
- Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Christine Allemann-Ghionda; Ewald Terhart (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2006. S. 164-181.
- Lersch, Rainer (2003): Lehrerbildung in Marburg. Empirische Untersuchungen zur aktuellen Ausbildungssituation an Universität und Studienseminar. Marburg.
- LPO II Bayern (2004): Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II). Vom 28. Oktober 2004. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Mayring, Philipp (1996³): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. überarbeitete Auflage. München 1996.
- Mayring, Philipp (2003⁸): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim 2003.
- Menck, Peter; Schulte Michaela (2006): Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In: Christine Allemann-Ghionda; Ewald Terhart (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2006. S. 199-216.
- Merzyn, Gottfried (2005): Junge Lehrer im Referendariat. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. Heft 58, 2005. S. 4-7.
- Merzyn, Gottfried(2004a): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Ein Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Hohengehren 2004.
- Merzyn, Gottfried (2004b): Zusammenarbeit zwischen 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse aus einer Befragung von Fachleitern und Referendaren. In: Pädagogische Rundschau, Heft 58, 2004. S. 685-689.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart.
- Neuweg, Georg H. (2006): Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz: Trauner Verlag, 2006.
- Neuweg, Georg H. (2004): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. S. 205-288.
- Neuweg, Georg H. (Hrsg.) (2000): Wissen Können Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. München: Studien-Verlag, 2000.
- Neuweg, Georg H. (2000a): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Georg H. Neuweg (Hrsg.): Wissen Können Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. München: Studien-Verlag, 2000. S. 65-82.
- Neuweg, Georg H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann, 1999.
- OVP des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehramter an Schulen. Vom 12. Dezember 1997 geändert durch

- Verordnung vom 19. Dezember 2001. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Pabst, Jochen (2001): Zur Psychologie und Politik der Evaluation. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. 7. Jg., Heft 2, S. 41-48.
- Preuß, Otmar (2001): Schule halten. Vom Abenteuer, Lehrer zu sein. München 2001.
- Reichwein, Roland (1976): Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern. Berlin. (= Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren; 34b).
- Reintjes, Christian (2006): Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. In: Christine Allemann-Ghionda; Ewald Terhart (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2006. S. 182-198.
- Schäfers, Christine (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Freiburg, Schweiz. Heft 1, 2002, S. 65-88.
- Schnaitmann, Gerhard W. (2006): Empirische Untersuchung zum Vergleich des alten und neuen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: Seifried, Jürgen (Hrsg.) (2006): Empirische Lehrerbildungsforschung. Münster 2006. S. 181-191.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Gladasch, Ulrike; Seidel, Andreas; Chudoba, Charlotte (2005): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05). Potsdam.
- Schulte, Michaela (2002): Das Studienseminar für Gymnasiallehrer und seiner Behandlung in der Literatur von 1970 bis heute. In: Siegener Studien, Bd. 61, S. 127-141.
- Schubarth, Wilfried; Pohlenz, Philipp (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrerevaluation 2. Potsdam 2006.
- Seifried, Jürgen (Hrsg.) (2006): Empirische Lehrerbildungsforschung. Münster 2006.
- Sjuts, Johann (2001): Seminausbildung und Evaluation. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. 7. Jg., Heft 2, S. 49-63.
- Speck, Kersten; Schubarth, Wilfried; Seidel, Andreas (2007): Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen. In: Hartmut Giest (Hrsg.): Lehrerbildung. Potsdam. Zentrum für Lehrerbildung.
- Speck, Karsten (2006): Stand und Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat). In: Schubarth, Wilfried; Pohlenz, Philipp (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrerevaluation 2. Potsdam 2006.
- Spradley, James P. (1979): The Ethnographic Interview. New York.
- Steltmann, Klaus (1986): Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Pädagogische Rundschau, 40. Jg., 1986, H. 3, S. 353-366.
- Storr, Birgit (2006): „In der Lehrprobe da machst du ´ne Show“. Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. Berlin.
- Terhart, Ewald (2003): Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2003): Innovation durch Bildung. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2003. S. 163-180.

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

Terhart, E.; Czerwenka, K.; Ehrich, K.; Jordan, F.; Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M. 1994.

Ulich, Klaus (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Forderungen. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg., 1996, H.1, S. 81-97.

Walke, Jutta (2004): Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten. ZfL-Text Nr. 4. Münster.

Wernet, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will, es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In : Schubarth, Wilfried; Pohlenz, Philipp (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrerevaluation 2. Potsdam 2006.

ZALG (2003): Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992. Zuletzt geändert am 25. Juni 2003. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

10 Anhang

10.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Interviews.....	26
Tabelle 2: Beschreibung der Gegenstandskategorien.....	69
Tabelle 3: Beschreibung der Tätigkeitskategorien	70
Tabelle 4: Situationen Gesamt.....	126
Tabelle 5: Bestandteile des Allgemeinen Seminars	127
Tabelle 6: Gegenstände im Allgemeinen Seminar	128
Tabelle 7: Tätigkeiten im Allgemeinen Seminar.....	130
Tabelle 8: Gegenstände im Fachseminar.....	131
Tabelle 9: Tätigkeiten im Fachseminar	132
Tabelle 10: Gegenstände im <i>Seminar, Fachseminar</i> und <i>Allgemeinen Seminar</i>	134
Tabelle 11: Tätigkeiten im <i>Seminar, Fachseminar</i> und <i>Allgemeinen Seminar</i>	135
Tabelle 12: Gegenstände im <i>angeleiteten</i> und <i>eigenverantwortlichen Unterricht</i>	136
Tabelle 13: Tätigkeiten im <i>angeleiteten</i> und <i>eigenverantwortlichen Unterricht</i>	138
Tabelle 14: Gegenstände in der Ako-Sitzung.....	140
Tabelle 15: Gegenstände in den Unterrichtsnachbesprechungen	141
Tabelle 16: Tätigkeiten in den Unterrichtsnachbesprechungen	143
Tabelle 17: Gegenstände in der Schule	145
Tabelle 18: Tätigkeiten in der Schule.....	146
Tabelle 19: Tätigkeiten ‚Privat‘	147
Tabelle 20: Gegenstände bei der Vorbereitung auf die Prüfung	148
Tabelle 21: Tätigkeiten bei der Vorbereitung auf die Prüfung.....	149
Tabelle 22: Gegenstände im Kolloquium.....	150
Tabelle 23: Tätigkeiten im Kolloquium	151
Tabelle 24: Gegenstände Gesamt	154
Tabelle 25: Ausbildung und Organisatorisches mit Unterkategorien	155
Tabelle 26: Ausbildung und Organisatorisches mit Tätigkeiten	156
Tabelle 27: Ausbildung und Organisatorisches in den verschiedenen Situationen.....	157
Tabelle 28: Referenzen für den Gegenstand Ausbildung und Organisatorisches	158
Tabelle 29: eigener Unterricht mit Unterkategorien.....	159
Tabelle 30: Anweisungen zum eigenen Unterricht mit Tätigkeiten.....	160
Tabelle 31: Anweisungen zum eigenen Unterricht in den verschiedenen Situationen ..	161
Tabelle 32: Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht mit Tätigkeiten	162
Tabelle 33: Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht in den verschiedenen Situationen	163
Tabelle 34: Eigener Unterricht – Korrekturen in den verschiedenen Situationen.....	165
Tabelle 35: Planung des eigenen Unterrichts in den verschiedenen Situationen	167
Tabelle 36: Themen zu Unterricht mit Unterkategorien	168
Tabelle 37: Schulische Themen mit Unterkategorien	170
Tabelle 38: Inhalte der Unterkategorie Schulische Themen allgemein.....	170
Tabelle 39: Schulische Themen – Allgemein mit Tätigkeiten	171
Tabelle 40: Schulische Themen Allgemein in den verschiedenen Situationen.....	172
Tabelle 41: Schulische Themen – Schüler mit Tätigkeiten	174
Tabelle 42: Schulische Themen – Schüler in den verschiedenen Situationen	175
Tabelle 43: Der Gegenstand Literatur	176
Tabelle 44: Literatur namentlich mit Unterkategorien	176
Tabelle 45: Literatur mit Tätigkeiten.....	177
Tabelle 46: Literatur in den verschiedenen Situationen	178
Tabelle 47: Pädagogik mit Unterkategorien.....	179
Tabelle 48: Psychologie mit Unterkategorien	179

Tabelle 49: Pädagogik und Psychologie mit Tätigkeiten	180
Tabelle 50: Pädagogik und Psychologie in den verschiedenen Situationen.....	181
Tabelle 51: Geschichte und Politik mit Unterkategorien	182
Tabelle 52: Rechtliches – Probleme und Fälle mit Unterkategorien.....	183
Tabelle 53: Rechtliches in den verschiedenen Situationen	184
Tabelle 54: Probleme und Fragen der Referendare mit Unterkategorien.....	185
Tabelle 55: Probleme und Fragen der Referendare in den verschiedenen Situationen...	186
Tabelle 56: Der Gegenstand Fachliches mit Unterkategorien.....	187
Tabelle 57: Fachliches in den verschiedenen Situationen	188
Tabelle 58: inhaltsleere Gegenstände mit Tätigkeiten	190
Tabelle 59: sonstige Gegenstände mit Tätigkeiten.....	191
Tabelle 60: inhaltsleere Gegenstände in den verschiedenen Situationen	192
Tabelle 61: sonstige Gegenstände in den verschiedenen Situationen	193
Tabelle 62: Tätigkeiten gesamt.....	196
Tabelle 63: Die Tätigkeit Kommunikation mit Unterkategorien	197
Tabelle 64: Tätigkeit Kommunikation mit den Gegenständen.....	198
Tabelle 65: Die Tätigkeit Kommunikation in den verschiedenen Situationen.....	200
Tabelle 66: Die Tätigkeit Kommunikation mit Rollen.....	201
Tabelle 67: unterrichtliche Tätigkeiten mit Unterkategorien	202
Tabelle 68: unterrichtliche Tätigkeiten in den verschiedenen Situationen.....	203
Tabelle 69: Vermittlung und Aufnahme mit Gegenständen.....	204
Tabelle 70: Vermittlung und Aufnahme in den verschiedenen Situationen.....	205
Tabelle 71: Kritik und Beratung in den verschiedenen Situationen	207
Tabelle 72: Die Tätigkeit Kritik und Beratung mit Rollen.....	208
Tabelle 73: Probleme haben und Hilfe bekommen mit Gegenständen	209
Tabelle 74: Probleme haben und Hilfe bekommen in den verschiedenen Situationen ...	210
Tabelle 75: wahrnehmen mit Gegenständen	212
Tabelle 76: wahrnehmen in den verschiedenen Situationen	213
Tabelle 77: Produktion mit Gegenständen	214
Tabelle 78: Produktion in den verschiedenen Situationen	215
Tabelle 79: Material austeilten und bekommen mit Gegenständen.....	217
Tabelle 80: Inhalt der Kategorie Reflektieren und Analysieren.....	218
Tabelle 81: Reflexion und Analyse in den verschiedenen Situationen	219
Tabelle 82: arbeiten mit Gegenständen	221
Tabelle 83: arbeiten in den verschiedenen Situationen	222
Tabelle 84: üben mit Gegenständen	223
Tabelle 85: üben in den verschiedenen Situationen	224
Tabelle 86: inhaltsleere Tätigkeiten mit Gegenständen	226
Tabelle 87: inhaltsleere Tätigkeiten in den verschiedenen Situationen	227
Tabelle 88: Verteilung der Rollen gesamt.....	245
Tabelle 89: Rollen mit Tätigkeiten.....	246
Tabelle 90: Rollen in den verschiedenen Situationen	248
Tabelle A 1: Situationen Gesamt mit Gegenstand.....	291
Tabelle A 2: Situationen Gesamt mit Tätigkeit.....	292
Tabelle A 3: Situation Allgemeines Seminar mit Rollen	293
Tabelle A 4: Alle Tätigkeiten mit Gegenständen insgesamt	294
Tabelle A 5: Situation Fachseminar mit Rollen	295
Tabelle A 6: Die Situation Kompaktveranstaltung mit Gegenständen.....	296
Tabelle A 7: Die Situation Kompaktveranstaltung mit Tätigkeiten	297
Tabelle A 8: Situation Kompaktveranstaltung mit Rollen	298

Tabelle A 9: Situation Seminar mit Rollen	299
Tabelle A 11: Situation angeleiteter Unterricht mit Rollen.....	299
Tabelle A 11: Situation Ako-Sitzung mit Tätigkeiten.....	300
Tabelle A 12: Situation Ako-Sitzung mit Rollen	301
Tabelle A 13: Die Situation informelle Unterrichtsnachbesprechung mit Rollen.....	301
Tabelle A 14: Die Situation offizielle Unterrichtsnachbesprechung mit Rollen.....	302
Tabelle A 15: Die Situation Schule mit Rollen	302
Tabelle A 16: Situation ‚Privat‘ mit Gegenständen.....	303
Tabelle A 17: Referenzen für den Gegenstand eigener Unterricht - Anweisungen	304
Tabelle A 18: Referenzen für den Gegenstand eigener Unterricht – Erfahrungen	305
Tabelle A 19: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand eigener Unterricht - Korrekturen	306
Tabelle A 20: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand eigener Unterricht – eigene Unterrichtsmaterialien.....	307
Tabelle A 21: Der Gegenstand eigener Unterricht – eigene Unterrichtsmaterialien in den verschiedenen Situationen	308
Tabelle A 22: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand eigener Unterricht – Planung	309
Tabelle A 23: Referenzen für den Gegenstand eigener Unterricht – Planung	310
Tabelle A 24: Der Gegenstand eigener Unterricht – Sonstiger Unterricht in den verschiedenen Situationen	311
Tabelle A 25: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Themen zu Unterricht .	312
Tabelle A 26: Themen zu Unterricht in den verschiedenen Situationen.....	313
Tabelle A 28: Referenzen für den Gegenstand Themen zu Unterricht	314
Tabelle A 28: Referenzen für den Gegenstand Schulische Themen - Allgemein.....	315
Tabelle A 30: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Schulische Themen - Lehrerrolle.....	316
Tabelle A 31: Schulische Themen – Lehrerrolle in den verschiedenen Situationen.....	317
Tabelle A 31: Referenzen für den Gegenstand Schulische Themen - Schüler.....	318
Tabelle A 32: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Rechtliches	319
Tabelle A 33: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Probleme und Fragen der Referendare	320
Tabelle A 34: Referenzen für den Gegenstand Probleme und Fragen der Referendare..	321
Tabelle A 35: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Fachliches.....	322
Tabelle A 36: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Die Arbeit im Allgemeinen Seminar	323
Tabelle A 37: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Kolloquiumsthemen	324
Tabelle A 38: Kolloquiumsthemen in den verschiedenen Situationen.....	325
Tabelle A 39: Die Tätigkeit Kritik und Beratung mit den verschiedenen Gegenständen	326
Tabelle A 40: Die Tätigkeit Material austeilten und bekommen in den verschiedenen Situationen	327
Tabelle A 41: Die Tätigkeit Reflexion und Analyse mit den Gegenständen	328
Tabelle A 42: Die Tätigkeit Beurteilen mit Gegenständen	329
Tabelle A 43: Die Tätigkeit Beurteilen in den verschiedenen Situationen	330
Tabelle A 44: Die Tätigkeit allgemeine Vorbereitung mit Gegenständen	331
Tabelle A 45: Die Tätigkeit allgemeine Vorbereitung in den verschiedenen Situationen	332

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen	30
Abbildung 2: Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg	31
Abbildung 3: Vorbereitungsdienst in Bayern	32
Abbildung 4: Das Kategoriensystem zur Kodierung der Interviews in MAXqda	48
Abbildung 5: Abbildung eines kodierten Textstückes aus MAXqda	50
Abbildung 6: Abbildung eines Textstückes in der Normalsatz-Datenbank	51

10.3 Abkürzungsverzeichnis

Ako	Ausbildungskoordinator (Nordrhein-Westfalen)
AProGymn.	Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien
ASchO	Allgemeine Schulordnung
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften Nordrhein-Westfalen
BdU	bedarfsdeckender Unterricht (Nordrhein-Westfalen)
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
GstB	Grundfragen staatbürgerlicher Bildung (Bestandteil des Allgemeinen Seminars in Bayern)
LPO II	Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Bayern)
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Nordrhein-Westfalen)
ZALG	Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (Bayern)

10.4 Tabellen aus der Analyse der Normalsätze

Tabelle A 1: Situationen Gesamt mit Gegenstand

Situationen	mit Gegenstand	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon	2431	87%
<i>Hauptseminar</i>	1563	88%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	461	83%
<i>Psychologie-Seminar</i>	183	83%
<i>GstB</i>	84	95%
Schulkunde/Schulrecht	140	97%
Fachseminar	799	90%
Kompaktveranstaltung	158	80%
Seminar	181	80%
angeleiteter Unterricht	227	62%
eigenverantwortlicher Unterricht	270	79%
Hospitation	92	55%
Ako-Sitzung	170	92%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	631	93%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	627	93%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	317	93%
Schule	845	84%
privat	951	84%
Vorbereitung Prüfung	345	91%
Kolloquium	573	93%
unklar	126	89%
Sonstige	131	83%
Gesamt	8874	86%

Tabelle A 2: Situationen Gesamt mit Tätigkeit

Situationen	mit Tätigkeit	Anteil in %
Allgemeines Seminar; davon:	1861	67%
<i>Hauptseminar</i>	1200	68%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	361	65%
<i>Psychologie-Seminar</i>	170	77%
<i>GstB</i>	50	57%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	80	55%
Fachseminar	732	83%
Kompaktveranstaltung	109	55%
Seminar	178	79%
angeleiteter Unterricht	363	99%
eigenverantwortlicher Unterricht	292	86%
Hospitation	154	92%
Ako-Sitzung	123	66%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	597	88%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	594	88%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	296	87%
Schule	892	89%
privat	1067	94%
Vorbereitung Prüfung	329	87%
Kolloquium	410	67%
unklar	131	92%
Sonstige	138	87%
Gesamt	8266	80%

Anhang

Tabelle A 3: Situation Allgemeines Seminar mit Rollen

Rolle	Allgemeines Seminar		Davon im Einzelnen									
			Haupt-seminar	Anteil in %	Pä.-Seminar	Anteil in %	Psy.-Seminar	Anteil in %	<i>GstB</i>	Anteil in %	Schul-kunde	Anteil in %
Referendare	2325	84%	1433	62%	492	21%	184	8%	86	3%	130	6%
Ako	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Ausbildungslehrer	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Direktor	13	<1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	13	100%
Fachseminarleiter	2	<1%	1	50%	0	0%	0	0%	1	50%	0	0%
Leiter des Allgemeinen Seminars	416	15%	318	76%	64	15%	34	8%	0	0%	0	0%
Mitreferendare	13	<1%	10	77%	1	8%	2	15%	0	0%	0	0%
Prüfer	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Sonstige	9	<1%	5	56%	0	0%	1	11%	1	11%	2	22%
Gesamt	2778	100%	1767	64%	557	20%	221	8%	88	3%	145	5%

Tabelle A 4: Alle Tätigkeiten mit Gegenständen insgesamt

Tätigkeit	mit Gegenstand	Anteil in %
Kommunikation; davon:	2309	33%
<i>austauschen</i>	951	14%
<i>feststellen</i>	856	12%
<i>fragen</i>	392	6%
<i>vortragen</i>	110	1%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	767	11%
<i>unterrichten</i>	77	1%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	512	7%
<i>Außerunterrichtliches</i>	103	2%
<i>korrigieren</i>	75	1%
Vermittlung und Aufnahme; davon:	560	8%
<i>Aufnahme</i>	300	4%
<i>Vermittlung</i>	260	4%
Kritik und Beratung	277	4%
Probleme haben und Hilfe bekommen	208	3%
<i>Probleme haben</i>	94	1%
<i>Hilfe bekommen</i>	114	2%
wahrnehmen	362	5%
Produktion	251	4%
Reflexion und Analyse	320	5%
Material austeilen und bekommen	231	3%
<i>arbeiten</i>	158	2%
<i>üben</i>	103	2%
<i>beurteilen</i>	50	1%
<i>allgemeine Vorbereitung</i>	56	1%
Inhaltsleer	985	14%
Sonstige	409	6%
Gesamt	7046	100%

Tabelle A 5: Situation Fachseminar mit Rollen

Rolle	Fachseminar	Anteil in %
Referendare	696	78,6%
Ako	0	0%
Ausbildungslehrer	1	0,1%
Direktor	0	0%
Fachseminarleiter	186	21%
Leiter des Allgemeinen Seminars	0	0%
Mitreferendare	2	0,2%
Prüfer	0	0%
Sonstige	0	0%
Gesamt	885	100%

Tabelle A 6: Die Situation Kompaktveranstaltung mit Gegenständen

Gegenstand	Kompakt- Veranstaltung Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	12	8%
eigener Unterricht	1	1%
Themen zu Unterricht	27	17%
schulische Themen	22	14%
Literatur	9	6%
Pädagogik	29	18%
Psychologie	5	3%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	13	8%
Bewertung	0	0%
Fachliches	1	1%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	2	1%
Fälle und Beispiele	1	1%
Kolloquiumsthemen	0	0%
Inhaltsleer	18	11%
Sonstiges	18	11%
Gesamt	158	100%

Tabelle A 7: Die Situation Kompaktveranstaltung mit Tätigkeiten

Tätigkeit	Kompakt- Veranstaltung Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	28	26%
<i>austauschen</i>	13	12%
<i>feststellen</i>	10	9%
<i>fragen</i>	0	0%
<i>vortragen</i>	5	5%
unterrichtliche Tätigkeiten	1	1%
Vermittlung und Aufnahme	8	7%
Kritik und Beratung	2	2%
Probleme haben und Hilfe bekommen	0	0%
wahrnehmen	2	2%
Produktion	3	2%
Reflexion und Analyse	1	1%
Material austeilen und bekommen	1	1%
arbeiten	4	3%
üben	1	1%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	41	38%
Sonstige	17	16%
Gesamt	109	100%

Tabelle A 8: Situation Kompaktveranstaltung mit Rollen

Rolle	Kompaktveranstaltung Anzahl	Anteil in %
Referendare	171	87%
Ako	0	0%
Ausbildungslehrer	0	0%
Direktor	0	0%
Fachseminarleiter	0	0%
Leiter des Allgemeinen Seminars	7	3%
Mitreferendare	0	0%
Prüfer	0	0%
Sonstige	19	10%
Gesamt	197	100%

Tabelle A 9: Situation Seminar mit Rollen

Rolle	Seminar	%
Referendare	172	76%
Ako	0	0%
Ausbildungslehrer	0	0%
Direktor	2	1%
Fachseminarleiter	11	5%
Leiter des Allgemeinen Seminars	14	6%
Mitreferendare	10	5%
Prüfer	0	0%
Sonstige	17	7%
Gesamt	226	100%

Tabelle A 10: Situation angeleiteter Unterricht mit Rollen

Rolle	angeleiteter Unterricht Anzahl	Anteil in %
Referendare	245	67%
Ako	2	1%
Ausbildungslehrer	90	24%
Direktor	9	2%
Fachseminarleiter	10	3%
Leiter des Allgemeinen Seminars	0	0%
Mitreferendare	8	2%
Prüfer	0	0%
Sonstige	2	1%
Gesamt	366	100%

Tabelle A 11: Situation Ako-Sitzung mit Tätigkeiten

Tätigkeit	Ako-Sitzung Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	79	65%
<i>austauschen</i>	45	37%
<i>feststellen</i>	29	24%
<i>fragen</i>	4	2%
<i>vortragen</i>	1	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	0	0%
Vermittlung und Aufnahme; davon:	9	7%
<i>Aufnahme</i>	3	2%
<i>Vermittlung</i>	6	5%
Kritik und Beratung	1	1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	3	2%
wahrnehmen	2	2%
Produktion	0	0%
Reflexion und Analyse	0	0%
Material austeilen und bekommen	0	0%
arbeiten	4	3%
üben	0	0%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	19	15%
Sonstige	6	5%
Gesamt	123	100%

Tabelle A 12: Situation Ako-Sitzung mit Rollen

Rolle	Ako-Sitzung Anzahl	Anteil in %
Referendare	145	78%
Ako	34	18%
Ausbildungslehrer	0	0%
Direktor	5	3%
Fachseminarleiter	0	0%
Leiter des Allgemeinen Seminars	0	0%
Mitreferendare	1	1%
Prüfer	0	0%
Sonstige	0	0%
Gesamt	185	100%

Tabelle A 13: Die Situation informelle Unterrichtsnachbesprechung mit Rollen

Rolle	informelle Unterrichts- nachbesprechung Anzahl	Anteil in %
Referendare	320	47%
Ako	8	1%
Ausbildungslehrer	207	31%
Direktor	31	5%
Fachseminarleiter	104	15%
Leiter des Allgemeinen Seminars	1	<1%
Mitreferendare	0	0%
Prüfer	0	0%
Sonstige	6	1%
Gesamt	677	100%

Tabelle A 14: Die Situation offizielle Unterrichtsnachbesprechung mit Rollen

Rolle	offizielle Unterrichtsnachbesprechung Anzahl	Anteil in %
Referendare	300	45%
Ako	2	<1%
Ausbildungslehrer	0	0%
Direktor	0	0%
Fachseminarleiter	227	34%
Leiter des Allgemeinen Seminars	140	21%
Mitreferendare	1	<1%
Prüfer	1	<1%
Sonstige	0	0%
Gesamt	671	100%

Tabelle A 15: Die Situation Schule mit Rollen

Rolle	Schule Anzahl	Anteil in %
Referendare	776	77%
Ako	65	6%
Ausbildungslehrer	50	5%
Direktor	57	6%
Fachseminarleiter	1	<1%
Leiter des Allgemeinen Seminars	1	<1%
Mitreferendare	21	2%
Prüfer	0	0%
Sonstige	33	3%
Gesamt	1004	100%

Tabelle A 16: Situation ‚Privat‘ mit Gegenständen

Gegenstand	Privat Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	34	4%
eigener Unterricht; davon:	651	68%
<i>Anweisungen</i>	16	2%
<i>Erfahrungen</i>	55	6%
<i>Korrekturen</i>	41	4%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	128	13%
<i>Organisatorisches</i>	17	2%
<i>Planung</i>	390	41%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	4	<1%
Themen zu Unterricht	22	2%
schulische Themen	34	4%
Literatur; davon:	87	9%
<i>allgemein</i>	79	8%
<i>namentlich</i>	8	1%
Pädagogik	8	1%
Psychologie	4	<1%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	11	1%
Bewertung	0	0%
Fachliches	32	3%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	11	1%
Fälle und Beispiele	0	0%
Kolloquiumsthemen	7	1%
Inhaltsleer	9	1%
Sonstiges	41	4%
Gesamt	951	100%

Tabelle A 17: Referenzen für den Gegenstand eigener Unterricht - Anweisungen

Referenz	Anweisungen Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskoordinator	15	2%
Erfahrungen der Referendare	3	<1%
Externe	1	<1%
Fachseminarleiter	238	34%
Leiter des Allgemeinen Seminars	112	16%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	31	4%
Literatur	0	0%
Material	0	0%
Mentor	235	33%
Mitreferendare	33	5%
Private Personen	3	<1%
Schulleitung	33	5%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	1	<1%
Gesamt	705	100%

Tabelle A 18: Referenzen für den Gegenstand eigener Unterricht – Erfahrungen

Referenz	Erfahrungen Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	4	1%
Erfahrungen der Referendare	231	79%
Externe	0	0%
Fachseminarleiter	15	5%
Leiter des Allgemeinen Seminars	5	2%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	12	4%
Literatur	0	0%
Material	0	0%
Mentor	11	4%
Mitreferendare	12	4%
Private Personen	0	0%
Schulleitung	2	1%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	1	<1%
Gesamt	293	100%

Tabelle A 19: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand eigener Unterricht - Korrekturen

Tätigkeit	Korrekturen Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	24	20%
<i>austauschen</i>	19	16%
<i>feststellen</i>	3	2%
<i>fragen</i>	2	1%
<i>vortragen</i>	0	0%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	62	52%
<i>unterrichten</i>	0	0%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	0	0%
<i>Außerunterrichtliches</i>	0	0%
<i>korrigieren</i>	62	52%
Vermittlung und Aufnahme	1	1%
Kritik und Beratung	2	2%
Probleme haben und Hilfe bekommen	5	4%
wahrnehmen	9	7%
Produktion	1	1%
Material austeilen und bekommen	1	1%
Reflexion und Analyse	1	1%
arbeiten	0	0%
üben	0	0%
beurteilen	1	1%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	6	5%
Sonstige	7	5%
Gesamt	120	100%

Tabelle A 20: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand eigener Unterricht – eigene Unterrichtsmaterialien

Tätigkeit	eigene Unterrichtsmaterialien Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	16	9%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	93	53%
<i>unterrichten</i>	2	1%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	88	50%
<i>Außerunterrichtliches</i>	0	0%
<i>korrigieren</i>	3	2%
Vermittlung und Aufnahme	2	1%
Kritik und Beratung	2	1%
Probleme haben und Hilfe bekommen	7	4%
wahrnehmen	6	3%
Produktion	16	9%
Material austeilen und bekommen	18	10%
Reflexion und Analyse	3	2%
arbeiten	1	1%
üben	0	0%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	4	2%
Sonstige	9	5%
Gesamt	177	100%

Tabelle A 21: Der Gegenstand eigener Unterricht – eigene Unterrichtsmaterialien in den verschiedenen Situationen

Situationen	eigene Unterrichtsmaterialien Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	0	0%
Fachseminar	11	6%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	1	<1%
angeleiteter Unterricht	2	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	9	5%
Hospitation	1	<1%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	6	3%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	3	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	2	1%
Schule	17	9%
privat	128	68%
Vorbereitung Prüfung	1	<1%
Kolloquium	3	2%
unklar	3	2%
Sonstige	1	<1%
Gesamt	188	100%

Tabelle A 22: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand eigener Unterricht – Planung

Tätigkeit	Planung Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	110	18%
<i>austauschen</i>	55	9%
<i>feststellen</i>	32	5%
<i>fragen</i>	17	3%
<i>vortragen</i>	6	1%
unterrichtliche Tätigkeiten; davon:	306	50%
<i>unterrichten</i>	1	<1%
<i>Unterricht vorbereiten</i>	305	50%
<i>Außerunterrichtliches</i>	0	0%
<i>korrigieren</i>	0	0%
Vermittlung und Aufnahme	12	2%
Kritik und Beratung	11	2%
Probleme haben und Hilfe bekommen	16	3%
wahrnehmen	20	3%
Produktion	25	4%
Material austeilen und bekommen	8	1%
Reflexion und Analyse	33	6%
arbeiten	14	2%
üben	4	1%
beurteilen	1	<1%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	20	3%
Sonstige	30	5%
Gesamt	610	100%

Tabelle A 23: Referenzen für den Gegenstand eigener Unterricht – Planung

Referenz	Planung Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	6	3%
Erfahrungen der Referendare	5	3%
Externe	0	0%
Fachseminarleiter	25	14%
Leiter des Allgemeinen Seminars	5	3%
Internet	5	3%
Lehrerkollegen	25	14%
Literatur	18	10%
Material	1	<1%
Mentor	57	31%
Mitreferendare	39	21%
Private Personen	1	<1%
Schulleitung	1	<1%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	0	0%
Gesamt	183	100%

Tabelle A 24: Der Gegenstand eigener Unterricht – Sonstiger Unterricht in den verschiedenen Situationen

Situationen	Sonstiger Unterricht Anzahl	Anteil in%
Allgemeines Seminar	3	3%
Fachseminar	29	31%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	1	1%
angeleiteter Unterricht	5	5%
eigenverantwortlicher Unterricht	1	1%
Hospitation	38	41%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	1	1%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	1	1%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	11	12%
privat	1	1%
Vorbereitung Prüfung	0	0%
Kolloquium	1	1%
unklar	0	0%
Sonstige	1	1%
Gesamt	93	100%

Tabelle A 27: Referenzen für den Gegenstand Themen zu Unterricht

Referenz	Themen zu Unterricht Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	25	9%
Erfahrungen der Referendare	5	2%
Externe	2	<1%
Fachseminarleiter	102	35%
Leiter des Allgemeinen Seminars	37	13%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	30	10%
Literatur	19	7%
Material	4	1%
Ausbildungslehrer	38	13%
Mitreferendare	22	8%
Private Personen	0	0%
Schulleitung	6	2%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	1	<1%
Gesamt	291	100%

Tabelle A 28: Referenzen für den Gegenstand Schulische Themen - Allgemein

Referenz	Schulische Themen Allgemein Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	57	53%
Erfahrungen der Referendare	0	0%
Externe	9	8%
Fachseminarleiter	1	1%
Leiter des Allgemeinen Seminars	9	8%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	6	6%
Literatur	1	1%
Material	0	0%
Ausbildungslehrer	6	6%
Mitreferendare	4	4%
Private Personen	0	0%
Schulleitung	15	14%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	1	1%
Gesamt	109	100%

Tabelle A 29: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Schulische Themen
- Lehrerrolle

Tätigkeit	Schulische Themen – Lehrerrolle Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	23	28%
<i>austauschen</i>	11	14%
<i>feststellen</i>	10	12%
<i>fragen</i>	0	0%
<i>vortragen</i>	2	2%
unterrichtliche Tätigkeiten	0	0%
Vermittlung und Aufnahme	7	9%
Kritik und Beratung	0	0%
Probleme haben und Hilfe bekommen	2	3%
wahrnehmen	5	6%
Produktion	3	4%
Reflexion und Analyse	1	1%
Material austeilen und bekommen	4	5%
arbeiten	3	4%
üben	1	1%
beurteilen	1	1%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	30	37%
Sonstige	1	1%
Gesamt	81	100%

Tabelle A 30: Schulische Themen – Lehrerrolle in den verschiedenen Situationen

Situationen	Schulische Themen – Lehrerrolle Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	49	45%
Fachseminar	6	6%
Kompaktveranstaltung	2	2%
Seminar	1	1%
angeleiteter Unterricht	0	0%
eigenverantwortlicher Unterricht	2	2%
Hospitation	1	1%
Ako-Sitzung	1	1%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	5	4%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	19	18%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	6	6%
privat	2	2%
Vorbereitung Prüfung	1	1%
Kolloquium	9	8%
unklar	0	0%
Sonstige	4	3%
Gesamt	108	100%

Tabelle A 31: Referenzen für den Gegenstand Schulische Themen - Schüler

Referenz	Schulische Themen – Schüler Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	5	6%
Erfahrungen der Referendare	3	4%
Externe	1	<1%
Fachseminarleiter	13	16%
Leiter des Allgemeinen Seminars	15	19%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	15	19%
Literatur	1	1%
Material	2	3%
Ausbildungslehrer	12	15%
Mitreferendare	6	7%
Private Personen	2	3%
Schulleitung	5	6%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	1	<1%
Gesamt	81	100%

Tabelle A 32: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Rechtliches

Tätigkeit	Rechtliches - Gesetzestexte Anzahl	Anteil in %	Rechtliches – Probleme und Fälle Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	11	27%	36	48%
<i>austauschen</i>	7	17%	25	33%
<i>feststellen</i>	1	3%	5	7%
<i>fragen</i>	3	7%	6	8%
<i>vortragen</i>	0	0%	0	0%
unterrichtliche Tätigkeiten	0	0%	2	3%
Vermittlung und Aufnahme	13	32%	5	7%
Kritik und Beratung	0	0%	0	0%
Probleme haben und Hilfe bekommen	0	0%	0	0%
wahrnehmen	4	10%	1	1%
Produktion	2	5%	0	0%
Material austeilen und bekommen	1	2%	4	5%
Reflexion und Analyse	1	2%	6	8%
arbeiten	0	0%	0	0%
üben	0	0%	1	1%
beurteilen	0	0%	0	0%
allgemeine Vorbereitung	0	0%	0	0%
Inhaltsleer	9	22%	20	27%
Sonstige	0	0%	0	0%
Gesamt	41	100%	75	100%

Tabelle A 33: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Probleme und Fragen der Referendare

Tätigkeit	Probleme und Fragen der Referendare Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	188	59%
<i>austauschen</i>	80	25%
<i>feststellen</i>	48	15%
<i>fragen</i>	58	18%
<i>vortragen</i>	2	1%
unterrichtliche Tätigkeiten	1	<1%
Vermittlung und Aufnahme	10	3%
Kritik und Beratung	9	3%
Probleme haben und Hilfe bekommen; davon:	34	11%
<i>Probleme haben</i>	4	2%
<i>Hilfe bekommen</i>	30	9%
wahrnehmen	8	2%
Produktion	8	2%
Material austeilen und bekommen	1	<1%
Reflexion und Analyse	8	2%
arbeiten	3	1%
üben	0	0%
beurteilen	1	<1%
allgemeine Vorbereitung	0	0%
Inhaltsleer	34	11%
Sonstige	12	4%
Gesamt	317	100%

Tabelle A 34: Referenzen für den Gegenstand Probleme und Fragen der Referendare

Referenz	Probleme und Fragen der Referendare Anzahl	Anteil in %
Ausbildungskordinator	17	10%
Erfahrungen der Referendare	19	11%
Externe	1	<1%
Fachseminarleiter	33	19%
Leiter des Allgemeinen Seminars	48	27%
Internet	0	0%
Lehrerkollegen	8	4%
Literatur	0	0%
Material	0	0%
Ausbildungslehrer	8	4%
Mitreferendare	29	16%
Private Personen	2	1%
Schulleitung	11	6%
Sonstige Seminar	0	0%
Studium der Referendare	2	1%
Gesamt	178	100%

Tabelle A 35: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Fachliches

Tätigkeiten	Fachliches Anzahl	Anteil in %
Kommunikation	63	25%
unterrichtliche Tätigkeiten	12	5%
Vermittlung und Aufnahme	23	9%
Kritik und Beratung	4	2%
Probleme haben und Hilfe bekommen	5	2%
wahrnehmen	17	7%
Produktion	14	5%
Reflexion und Analyse	1	<1%
Material austeilen und bekommen	5	2%
arbeiten	10	4%
üben	4	2%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	3	1%
Inhaltsleer	77	30%
Sonstige	16	6%
Gesamt	254	100%

Tabelle A 36: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Die Arbeit im Allgemeinen Seminar

Tätigkeiten	Die Arbeit im Allgemeinen Seminar Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	26	26%
<i>austauschen</i>	9	9%
<i>feststellen</i>	6	6%
<i>fragen</i>	3	3%
<i>vortragen</i>	8	8%
unterrichtliche Tätigkeiten	0	0%
Vermittlung und Aufnahme	8	8%
Kritik und Beratung	0	0%
Probleme haben und Hilfe bekommen	0	0%
wahrnehmen	11	10%
Produktion	7	7%
Material austeilen und bekommen	7	7%
Reflexion und Analyse	4	4%
arbeiten	6	6%
üben	4	4%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	6	6%
Inhaltsleer	9	9%
Sonstige	14	13%
Gesamt	102	100%

Tabelle A 37: Tätigkeiten in Verbindung mit dem Gegenstand Kolloquiumsthemen

Tätigkeiten	Kolloquiumsthemen Anzahl	Anteil in %
Kommunikation; davon:	56	34%
<i>austauschen</i>	23	14%
<i>feststellen</i>	8	5%
<i>fragen</i>	10	6%
<i>vortragen</i>	15	9%
unterrichtliche Tätigkeiten	1	1%
Vermittlung und Aufnahme	16	10%
Kritik und Beratung	0	0%
Probleme haben und Hilfe bekommen	0	0%
wahrnehmen	4	3%
Produktion	16	10%
Material austeilen und bekommen	8	5%
Reflexion und Analyse	7	4%
arbeiten	10	6%
üben	0	0%
beurteilen	0	0%
allgemeine Vorbereitung	16	10%
Inhaltsleer	12	7%
Sonstige	17	10%
Gesamt	163	100%

Tabelle A 38: Kolloquiumsthemen in den verschiedenen Situationen

Situationen	Kolloquiumsthemen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	73	40%
<i>Hauptseminar</i>	66	36%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	7	4%
<i>Psychologie-Seminar</i>	0	0%
<i>GstB</i>	0	0%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	0	0%
Fachseminar	18	10%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	6	3%
angeleiteter Unterricht	0	0%
eigenverantwortlicher Unterricht	0	0%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	0	0%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	1	1%
privat	7	4%
Vorbereitung Prüfung	66	36%
Kolloquium	11	6%
unklar	0	0%
Sonstige	0	0%
Gesamt	182	100%

Tabelle A 39: Die Tätigkeit Kritik und Beratung mit den verschiedenen Gegenständen

Gegenstand	Kritik und Beratung Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	17	6%
eigener Unterricht; davon:	193	70%
<i>Anweisungen</i>	166	60%
<i>Erfahrungen</i>	9	3%
<i>Korrekturen</i>	2	1%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	2	1%
<i>Organisatorisches</i>	2	1%
<i>Planung</i>	11	4%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	1	<1%
Themen zu Unterricht	24	9%
schulische Themen	11	4%
Literatur	2	1%
Pädagogik	6	2%
Psychologie	0	0%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	9	3%
Bewertung	3	1%
Fachliches	4	1%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	0	0%
Fälle und Beispiele	0	0%
Kolloquiumsthemen	0	0%
Inhaltsleer	1	<1%
Sonstiges	7	3%
Gesamt	277	100%

Tabelle A 40: Die Tätigkeit Material austeilten und bekommen in den verschiedenen Situationen

Situationen	Material austeilten und bekommen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	113	49%
<i>Hauptseminar</i>	77	33%
<i>Pädagogik-Seminar</i>	25	11%
<i>Psychologie-Seminar</i>	5	2%
<i>GstB</i>	1	<1%
<i>Schulkunde/Schulrecht</i>	5	2%
Fachseminar	50	22%
Kompaktveranstaltung	1	<1%
Seminar	9	4%
angeleiteter Unterricht	11	5%
eigenverantwortlicher Unterricht	0	0%
Hospitation	1	<1%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	5	2%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	5	2%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	13	6%
privat	11	5%
Vorbereitung Prüfung	0	0%
Kolloquium	7	3%
unklar	4	2%
Sonstige	1	<1%
Gesamt	231	100%

Tabelle A 41: Die Tätigkeit Reflexion und Analyse mit den Gegenständen

Gegenstand	Reflexion und Analyse Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	15	5%
eigener Unterricht; davon:	190	59%
<i>Anweisungen</i>	17	5%
<i>Erfahrungen</i>	130	41%
<i>Korrekturen</i>	1	<1%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	3	1%
<i>Organisatorisches</i>	2	1%
<i>Planung</i>	33	10%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	4	1%
Themen zu Unterricht	20	6%
schulische Themen	10	3%
Literatur	16	5%
Pädagogik	9	3%
Psychologie	4	1%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	7	2%
Probleme und Fragen der Referendare	8	3%
Bewertung	1	<1%
Fachliches	5	2%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	4	1%
Fälle und Beispiele	7	2%
Kolloquiumsthemen	6	2%
Inhaltsleer	12	4%
Sonstiges	6	2%
Gesamt	320	100%

Tabelle A 42: Die Tätigkeit Beurteilen mit Gegenständen

Gegenstand	beurteilen Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches	1	2%
eigener Unterricht; davon:	15	30%
<i>Anweisungen</i>	13	26%
<i>Erfahrungen</i>	0	0%
<i>Korrekturen</i>	1	2%
<i>eigene Unterrichtsmaterialien</i>	0	0%
<i>Organisatorisches</i>	0	0%
<i>Planung</i>	1	2%
<i>Sonstiger Unterricht</i>	0	0%
Themen zu Unterricht	1	2%
schulische Themen	1	2%
Literatur	0	0%
Pädagogik	0	0%
Psychologie	0	0%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	1	2%
Bewertung	31	62%
<i>Referendare</i>	13	26%
<i>Unterricht</i>	18	36%
Fachliches	0	0%
Arbeit im Hauptseminar	0	0%
Fälle und Beispiele	0	0%
Kolloquiumsthemen	0	0%
Inhaltsleer	0	0%
Sonstiges	0	0%
Gesamt	50	100%

Tabelle A 43: Die Tätigkeit Beurteilen in den verschiedenen Situationen

Situationen	beurteilen Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	1	1%
Fachseminar	3	4%
Kompaktveranstaltung	0	0%
angeleiteter Unterricht	1	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	0	0%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	8	11%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	20	28%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	8	11%
Seminar	2	3%
Schule	16	23%
privat	0	0%
Vorbereitung Prüfung	0	0%
Kolloquium	2	3%
unklar	4	6%
Sonstige	6	9%
Gesamt	71	100%

Tabelle A 44: Die Tätigkeit allgemeine Vorbereitung mit Gegenständen

Gegenstand	allgemeine Vorbereitung Anzahl	Anteil in %
Ausbildung und Organisatorisches; davon:	11	20%
<i>allgemein</i>	1	2%
<i>Prüfungsbestandteile</i>	10	18%
<i>Unterrichtsbesuch</i>	0	0%
eigener Unterricht	0	0%
Themen zu Unterricht	1	2%
schulische Themen	4	7%
Literatur	3	5%
Pädagogik	5	9%
Psychologie	1	2%
Geschichte und Politik	0	0%
Rechtliches	0	0%
Probleme und Fragen der Referendare	0	0%
Bewertung	0	0%
Fachliches	5	9%
Arbeit im Allgemeinen Seminar	6	10%
Fälle und Beispiele	3	5%
Kolloquiumsthemen	14	25%
Inhaltsleer	2	4%
Sonstige	1	2%
Gesamt	56	100%

Tabelle A 45: Die Tätigkeit allgemeine Vorbereitung in den verschiedenen Situationen

Situationen	allgemeine Vorbereitung Anzahl	Anteil in %
Allgemeines Seminar	15	21%
Fachseminar	9	12%
Kompaktveranstaltung	0	0%
Seminar	0	0%
angeleiteter Unterricht	1	1%
eigenverantwortlicher Unterricht	0	0%
Hospitation	0	0%
Ako-Sitzung	0	0%
informelle Unterrichtsnachbesprechung	1	1%
offizielle Unterrichtsnachbesprechung	2	3%
Nachbesprechung der Prüfungsstunde	0	0%
Schule	2	3%
privat	21	28%
Vorbereitung Prüfung	21	28%
Kolloquium	2	3%
unklar	0	0%
Sonstige	0	0%
Gesamt	74	100%

10.5 Interviewleitfäden 1-3

10.5.1 Leitfaden für ein Interview mit Referendaren (Interview 1)

Vorbemerkung

Das folgende Interview ist Teil eines Forschungsvorhabens, in dem die Arbeit im Studienseminar untersucht werden soll. Es gibt in der pädagogischen Literatur eine Vielzahl von Veröffentlichungen, die sich thematisch mit dem Studienseminar beschäftigen. Dabei handelt es sich in der Regel um:

- Erfahrungsberichte von ehemaligen Referendaren sowie von Seminar- und Fachleitern,
- Auslegungen von Ausbildungsordnungen und ähnlichen Vorschriften und vornehmlich um
- Vorschläge zur Verbesserung, und zwar sowohl der Arbeit im Seminar als auch der Zusammenarbeit von Seminar und Universität (und Schule).

Die wenigsten genügen wissenschaftlichen Ansprüchen (Objektivität, Verallgemeinerbarkeit). Vor allem erfährt man so gut wie nichts über das, was tatsächlich im Studienseminar gearbeitet wird. Das Forschungsprojekt soll diese Lücke verkleinern.

Thematischer Schwerpunkt soll dabei das Wissen sein, das im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird. Das liegt deswegen nahe, weil wir als Mitglieder der Universität und für die Erste Phase der Lehrerausbildung Verantwortliche natürlich wissen sollten, ob und, wenn ja, wie an dem weiter gearbeitet wird, was wir begonnen haben. – Das Thema ist noch weiter eingegrenzt: Wir sind keine Fachdidaktiker. Und so interessiert uns vor allem das allgemein-pädagogische und das allgemein-didaktische Wissen, das im „Hauptseminar“ bearbeitet wird. Als Leitfrage des Projekts haben wir formuliert: *Welches Wissen von Erziehung und Unterricht wird im Hauptseminar auf welche Weise bearbeitet?*

Zu diesem Interview und Ihrer Mitarbeit:

1. Sie erhalten eine Kopie des Interviewprotokolls, sobald die Aufnahme transkribiert ist. Wenn ein Bericht mit Ergebnissen vorliegt, werden wir Sie unterrichten.
2. Wir unterliegen der Verpflichtung zur Verschwiegenheit und werden sie streng einhalten. Sofern wir den Text des Protokolls verwenden werden, werden alle Hinweise auf eine bestimmte Person an einem bestimmten Ort getilgt.

Die Fragen

1. Mit welchen einschlägigen *Voraussetzungen* sind Sie ins Seminar gekommen?
Mit „einschlägig“ meinen wir:
 - a. *allgemein-pädagogische und allgemein-didaktische Studien* (also nicht die Fach- und fachdidaktischen Studien);
 - b. *praktische Erfahrungen*, von denen Sie meinen, dass sie für die Arbeit im Seminar bedeutsam sind.
[*Nachfragen*: Schulpraktika, wie viele, wo? andere Praktika? Erfahrungen in anderen pädagogischen Handlungsfeldern]
2. Wie sieht Ihr Studienseminar aus? (im folgenden abkürzend „Seminar“?) Schildern Sie die Einrichtung aus Ihrer Perspektive; Ablauf einer durchschnittlichen Ihrer Arbeitswochen.
3. Mit welchen *Personen* haben Sie es im Seminar zu tun; was ist deren Aufgabe in diesem Zusammenhang?
4. Ihr Allgemeines Seminar
 - a. Was ist das, und was findet da statt?
(Wie oft, wie lange? Leiter des Seminars?)
 - b. Arbeitsprogramm des Hauptseminars, Curriculum (Themen, Arbeitsmaterialien, (Pflicht-)Lektüre, thematische Referenzen der Arbeit im Seminar, Arbeitsformen, Vernetzungen mit anderen Bereichen des Seminars)
5. Unterrichts(nach)besprechungen: Welche Themen kommen vor? Rolle des Hauptseminarleiters in der Unterrichtsnachbesprechung (Welche Gesichtspunkte bringt er ein? Worauf bezieht er sich – Maßstäbe, Kriterien – bei der Beratung und Beurteilung?)
6. Fragen und Probleme allgemeiner Art (nicht fachliche): Mit wem reden Sie über Fragen; welche sind das im einzelnen? Wie werden die Fragen beantwortet bzw. Probleme gelöst?
7. Das Hauptseminar im Studienseminar insgesamt: Welche spezifische Funktion hat es (für Sie)?
Gibt es „Allgemeines“, Fachübergreifendes auch an anderen Lernorten: Fachseminare, Ausbildungsschule?
8. Haben wir etwas vergessen, was Sie wichtig finden und noch nicht loswerden konnten?

Haben Sie Fragen zum Interview?
Vielen Dank!

Anhang

10.5.2 Leitfaden für ein Interview mit Referendaren (Interview 2)

Erinnerung

Das Interview ist Teil eines Forschungsvorhabens, in dem die Arbeit im Studienseminar untersucht werden soll. Thematischer Schwerpunkt soll dabei das Wissen sein, das im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird. Das liegt deswegen nahe, weil wir als Mitglieder der Universität und für die Erste Phase der Lehrerbildung Verantwortliche wissen sollten, ob und, wenn ja, wie an dem weiter gearbeitet wird, was wir begonnen haben. Das Thema ist noch weiter eingegrenzt: Uns interessiert vor allem das allgemein-pädagogische und das allgemein-didaktische Wissen. Die Leitfrage des Projekts ist demnach: *Welches Wissen von Erziehung und Unterricht wird im Hauptseminar auf welche Weise bearbeitet?*

Sie werden wiederum eine Kopie des Interviewprotokolls erhalten, sobald die Aufnahme transkribiert ist. – Wenn ein Bericht mit Ergebnissen vorliegt, werden wir Sie unterrichten.

Wir unterliegen der Verpflichtung zur Verschwiegenheit und werden sie streng einhalten. Sofern wir den Text des Protokolls oder Auszüge daraus verwenden werden, werden alle Hinweise auf eine bestimmte Person an einem bestimmten Ort getilgt.

Diesen Interviewleitfaden schicken wir Ihnen vorweg zu, um Ihnen damit Gelegenheit zu geben, dass Sie vor dem Interview die vergangenen Monate im Studienseminar in Gedanken Revue passieren lassen. Sie sollen sich aber keineswegs genötigt fühlen, irgendwelche schriftlichen Aufzeichnungen oder gar Ausarbeitungen zu machen.

Die Fragen

1. Im ersten Interview hatten wir danach gefragt, wie Sie die neue Einrichtung „Studienseminar“ und sich selbst in ihr wahrnehmen. Sehen Sie die Dinge seither noch genau so, oder hat sich Ihre *Sicht* auf das Studienseminar *verändert*?
Was ist seit dem letzten Interview für Sie *neu hinzu gekommen*?
2. Welchen Stellenwert hat für Sie Ihr *Unterricht* in Ihrer Arbeit im Studienseminar?

- a. Gibt es Unterschiede zwischen dem *angeleiteten* bzw. Ausbildungsunterricht einerseits und dem *bedarfsdeckenden* Unterricht andererseits?
 - b. Welche Hilfsmittel ziehen Sie bei der *Unterrichtsvorbereitung* heran; wer hilft Ihnen dabei; von wem lernen Sie, wie man das macht?
 - c. Wenn es *Probleme oder Schwierigkeiten* in Ihrem Unterricht gibt: welche sind das? Wo und mit wem erörtern und bearbeiten Sie sie?
 - d. Wie wird Ihr Unterricht nach Unterrichtsbesuchen, Hospitationen und Vorführstunden *ausgewertet*? Referendare berichten immer wieder, dass sie dabei einen „Widerspruch“ von Beratung und Beurteilung erfahren hätten. Wie sieht das bei Ihnen aus?
3. Wie sind Sie in Ihre Ausbildungsschule als Schule integriert? Welche Lerngelegenheiten haben Sie dort außerhalb Ihres Unterrichts?
 4. Worin sehen Sie die *Unterschiede* zwischen den Seminaren: Hauptseminar und Fachseminare? Welches sind jeweils die spezifischen Funktionen die das eine und die anderen erfüllen?
 5. Die *Arbeit* im Hauptseminar
 - Die Referendare waren mit unterschiedlichen Voraussetzungen, insbesondere Kenntnissen ins Seminar gekommen: Haben diese Unterschiede bei der Arbeit im Hauptseminar eine Rolle gespielt? Wie wurde ihnen Rechnung getragen?
 - Gibt es ein Curriculum; welches sind die Themen, die bearbeitet werden (sollen)?
 - Welches sind die Arbeitsmaterialien, Bücher, (Pflicht-)Lektüre oder andere thematische Bezugspunkte der Arbeit im Seminar?
 - Welche Arbeitsformen werden im Hauptseminar praktiziert?
 -
 6. Welches sind die wichtigsten *pädagogischen Probleme*, mit denen Sie sich im Seminar auseinander zu setzen hatten? Mit wem und wo haben Sie sie erörtert?
 7. Was könnten Sie *sonst* noch über Ihre Arbeit im Seminar sagen?

Haben Sie Fragen zum Interview?
Vielen Dank!

10.5.3 Leitfaden für ein Interview mit Referendaren (Interview 3)

Erinnerung als Vorbemerkung zum Interview, s. Interviewleitfaden zu Interview 2, S. 334.

Die Fragen

1. Im den beiden vergangenen Interviews hatten wir danach gefragt, wie Sie die Einrichtung „Studienseminar“ und sich selbst in ihr wahrnehmen. Sehen Sie die Dinge seither noch genau so, oder hat sich Ihre *Sicht* auf das Studienseminar *verändert*?
Was ist seit dem letzten Interview für Sie *neu hinzu gekommen*?
2. Welchen Stellenwert hat für Sie Ihr *Unterricht* in Ihrer Arbeit im Studienseminar im letzten Ausbildungshalbjahr?
Hat sich die Arbeit der *Unterrichtsvorbereitung* im Vergleich zum letzten Interviewzeitpunkt verändert?
Welche Hilfsmittel ziehen Sie bei der *Unterrichtsvorbereitung* heran; welche sonstigen Beratungsmöglichkeit oder Unterstützung nutzen Sie?
Wenn es *Probleme oder Schwierigkeiten* in Ihrem Unterricht gibt: welche sind das? Wo und mit wem erörtern und bearbeiten Sie sie?
3. Im letzten Halbjahr finden die Abschlussprüfungen des 2. Staatsexamens statt. Wie haben die Prüfungen in Ihrem Fall ausgesehen?
 - Wie haben Sie sich auf die Prüfungen vorbereitet?
 - Welche Materialien haben Sie für die Prüfungsvorbereitungen genutzt?
 - Welche Ansprechpartner waren für Sie in der Prüfungsvorbereitung und in der Prüfungsphase wichtig; mit wem haben Sie Probleme besprochen?
 - Welche allgemein-pädagogischen und allgemein-didaktischen Prüfungsbestandteile gab es?
 - Wie wurde Ihr Unterricht nach den Prüfungslehrproben ausgewertet? War ein „Widerspruch“ von Beratung und Beurteilung vorhanden?
 - Unterscheiden sich die Prüfungslehrproben und –nachbesprechungen von den vorherigen Lehrproben?
4. Wie waren Sie im letzten Ausbildungshalbjahr in Ihre Ausbildungsschule als Schule integriert? Gab es noch einmal Veränderungen im Vergleich zu den anderen Halbjahren?
5. Die Arbeit im Hauptseminar
 - Hat sich die Arbeit im Hauptseminar im Vergleich zum letzten Interviewzeitpunkt verändert?
 - Welche Themen wurden im letzten Halbjahr bearbeitet? Mit welchen Materialien? Welche Arbeitsformen kamen vor?
 - Wie sind Sie im Seminar, speziell im Hauptseminar auf das 2. Staatsexamen vorbereitet worden? Waren die Prüfungsbestandteile und der Prüfungsablauf Thema?
6. Geben Sie einen Gesamttrückblick auf die 2 Ausbildungsjahre (zunächst allgemein nach eigenen Schwerpunkte)
Welches waren die wichtigsten pädagogischen Probleme, mit denen Sie sich auseinander zu setzen hatten? Mit wem und wo haben Sie sie erörtert?
7. Fühlen Sie sich angemessen auf die nun (hoffentlich) folgende berufliche Tätigkeit als Lehrer vorbereitet? In welchen Punkte fühlen Sie sich besonders gut vorbereitet, in welchen weniger oder gar nicht?
8. Was könnten Sie *sonst* noch über Ihre Arbeit im Seminar sagen?

Haben Sie Fragen zum Interview?
Vielen Dank!