

Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst: Noch immer „unbekannte Wesen“?

CHRISTOPH KRUSE, MARTIN ROTHLAND

Seminarleitungen, auch Ausbildende an Studienseminaren oder Fachleitungen genannt, nehmen gewiss eine gewichtige Rolle in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Vorbereitungsdienst (VD), ein. Dieser Bedeutung scheint die Forschung bislang jedoch nicht gerecht zu werden. Vor knapp zehn Jahren betitelte noch das *journal für lehrerInnenbildung* in einem eigenen Themenheft Lehrerbildner:innen als „das unbekannte Wesen“ (Jorzik & Schratz 2015). Fünf Jahre später wird weiterhin konstatiert, dass sich Fragen danach, „wie Ausbildungskräfte handeln und ausbilden, außerdem auch was sie als inhaltlich relevant setzen, [...] bislang kaum beantworten“ ließen (Gerlach 2020, 143).

Wird der Vorbereitungsdienst auf den Prüfstand gestellt, sind auch oder vielmehr insbesondere die Seminarleitungen als maßgeblich verantwortliche Akteure für die konkrete Gestaltung der Ausbildungspraxis in den forschenden Blick zu nehmen. Vor dem eingangs skizzierten Hintergrund wird im Folgenden der Versuch unternommen, die gegenwärtige Befundlage zu bündeln, um auf empirisch fundierter Basis ausgewählte Aspekte zu Seminarleitungen im VD zu diskutieren und den erreichten Forschungsstand dahingehend zu rekapitulieren, ob über das „unbekannte Wesen“ nicht doch bereits das ein oder andere aus wissenschaftlicher Sicht bekannt ist. Im Vordergrund steht dabei nicht eine detaillierte Würdigung des jeweiligen methodischen Vorgehens einzelner Studien, sondern die konzentrierte, vergleichende Zusammenführung zentraler Erkenntnisse. Zwischen Schulformen (insbesondere zwischen berufs- und allgemeinbildenden Lehrämtern) oder Unterrichtsfächern kann im gebothenen Überblick nicht durchgehend differenziert werden, wenngleich einzelne Studien etwa einen dezidierten Fachbezug aufweisen (z. B. Fischer 2023; Gerlach 2020; Gölitzer 1999; Hemmer & Hemmer 2000). Ferner finden – mit Ausnahme der Seminarleitungsbefragung bei Schubarth, Speck & Seidel (2007) – keine Befunde aus den mittlerweile vielzähligen Evaluationen zum VD verschiedener Bundesländer Berücksichtigung (für einen Überblick Schubarth & Wachs 2020), die zusammen mit Studien zum VD aus der Perspektive von Referendar:innen (z. B. Munderloh 2018) ergänzende (Fremd-)Einschätzungen zur Praxis von Seminarleitungen bereithalten.

1 Wer wird Seminarleiter:in? Motivation und Wege in die Ausbildungspraxis

Quantitative Studien, in denen Seminarleitungen befragt wurden, sind bislang höchst selten durchgeführt worden (Hemmer & Hemmer 2000; Reintjes 2006; Schubarth et al. 2007; Wisniewski & Siegel 2020). Sie können deskriptiv zunächst Tendenzen zur Alters- und Geschlechterverteilung berichten. So liegt der Altersdurchschnitt der bisher befragten Seminarleitungen bei 52 Jahren (Wisniewski & Siegel 2020) bzw. ist die Gruppe der 51- bis 60-Jährigen die größte Alterskohorte (Hemmer & Hemmer 2000; Reintjes 2006). Der Männeranteil in der Gruppe der Seminarleitungen dominiert (83 % bei den befragten Geographiefachleitungen an Realschulen und Gymnasien bei Hemmer & Hemmer 2000; 75 % der befragten Fachleitungen für die Sekundarstufe II bei Reintjes 2006). Auch wenn Seminarleitungen *aller* Schulformen befragt werden, ist der Männeranteil mit 48 % (Wisniewski & Siegel 2020) deutlich höher als in der Grundgesamtheit aller Lehrer:innen, in der er bei 26 % liegt (Statista 2024). Diese Tendenzen zur Alters- und Geschlechterverteilung lassen sich auch differenziert bei Walke (2007, 32–33) und Schubarth et al. (2007, 63–64) nachverfolgen.

Geographiefachleitungen lassen sich in der Untersuchung von Hemmer und Hemmer (2000) als vor allem fachlich-fachdidaktisch motiviert und engagiert beschreiben. Sie sind zu weiten Teilen bei der Konzeption von Schulbüchern und Lehrplänen beteiligt, schreiben Aufsätze in Fachzeitschriften und haben – auch durch Lehraufträge – Kontakte zur Fachdidaktik oder -wissenschaft an der Universität. Diese Befunde korrespondieren mit den Charakterisierungen in der neueren Interviewstudie mit Fachleitungen der fremdsprachlichen Fächer von Gerlach (2020). Bezogen auf die Wege zur Tätigkeit als Seminarleitung werden unterschiedliche berufsbiografische Entwicklungen erkennbar, die mit einem hohen Interesse am Unterrichtsfach oder mit positiven Erfahrungen der Tätigkeit als Ausbildungslehrer:in an der eigenen Schule verbunden werden (Gerlach 2020, 283–289). Fachlich-fachdidaktisches Interesse tritt auch unter den insgesamt acht bei Krüger (2014) identifizierten Gründen zur Fachleitungstätigkeit im berufsbildenden Lehramt hervor.

Bezogen auf die Rekrutierung kann gezeigt werden, dass potenzielle Kandidat:innen gezielt angesprochen werden und dadurch „eine Vorauswahl der in Frage kommenden Bewerber/-innen [...] für vakante Positionen im Seminar bereits im Vorfeld getroffen wird“ (Krüger 2014, 143). Persönliche Kontakte erscheinen somit als relevant für die Besetzung von Fachleitungspositionen (Fischer 2023, 223, 228; vgl. Krüger 2014, 138–141). Die spezifischeren Gründe bzw. Auswahlkriterien, die einer persönlichen Ansprache zugrunde liegen, wurden hier allerdings nicht genauer in den Blick genommen.

Auch wenn in der Untersuchung von Krüger (2014) als Motiv einer Seminarleitung eine kritische Bewertung des VD und damit verbunden die Absicht eines Engagements zur Verbesserung der Ausbildungspraxis angeführt wird, gewinnt Gerlach (2020) anhand seines Interviewsamples einen anderen Eindruck. Die Ausbildungslehr-

kräfte äußern sich dort in berufsbiographischer Perspektive „kaum negativ über den selbst erlebten Vorbereitungsdienst [...], eher sogar sehr positiv. Es scheint, dass die sehr individuellen Prägungen und Überzeugungen langfristig die habitualisierten Handlungsschemata beeinflussen bzw. in einer Weise stabil halten, dass das System Vorbereitungsdienst mit seiner Ausbildungspraxis sich selbst erhält“ (Gerlach 2020, 321). Vor dem Hintergrund dieser These wäre es interessant zu prüfen, ob jenseits des bei Krüger (2014) berichteten Falls tatsächlich eher Personen Seminarleiter:innen werden, die aufgrund ihrer guten Erfahrungen und damit einhergehenden tendenziell positiven Bewertungen die bestehende Praxis langfristig stabilisieren und welche Bedeutung – trotz der Hinweise auf eine informelle Vorabrekrutierung – Lehrkräften zu kommt, die den (eigenen) VD kritischer reflektieren, die tradierten Praxen auf den Prüfstand stellen und die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung verändern möchten. Dass auch sie Seminarleitungen werden, zeigt das Einzelbeispiel bei Krüger (ebd.).

Hinsichtlich der formellen Personalauswahlverfahren für das Beförderungsamt der Fach- bzw. Seminarleitung zeigt sich mit Krüger (ebd., 49) zumindest auf den ersten Blick eine gewisse Übereinstimmung bezogen auf vier bundesländerübergreifend geforderten Aspekte des Auswahlverfahrens, die bereits Hoppenworth (1993) identifizierte: Die „Erteilung einer Unterrichtsstunde“, die „Durchführung eines Beratungsbesuches“, die „Leitung einer Fachkonferenz oder Dienstbesprechung an der Schule“ und ein Bewerbungsgespräch „mit den Vertretern der ausählenden Behörden“ (ebd., 170). Über dieses Vierer-Set hinaus wird jedoch auf Basis von Interviews „eine enorme Heterogenität der Bewerbungs- und Besetzungsverfahren [...] von schriftlichen Interessensbekundungen bis zu aufwendigen Auswahlverfahren“ (Fischer 2023, 228) sichtbar und zugleich in konkreten Fällen „ein genau geregeltes Ausschreibungs-, Bewerbungs- und Auswahlverfahren“ (Sjuts 2015, 48) in einem Erfahrungsbericht beschrieben.

2 Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung

Auf Basis der aktualisierungsbedürftigen, bislang aber umfassendsten Dokumentenanalyse von Walke (2007) ist zunächst zu konstatieren, dass sich im damaligen Analysezeitraum weder verbindliche Richtlinien für die Aus- und Fortbildung von Seminarleitungen im VD noch zu ihrem Aufgabenprofil finden ließen. Ebenso erwiesen sich spezielle Fortbildungsangebote für Seminarleitungen als Seltenheit, spezifische Qualifizierungen erschienen als Ausnahmefall, was auch in einer Evaluation des VD aus demselben Jahr bestätigt wird (Schubarth et al. 2007). Walke schloss so „auf ein gewisses Desinteresse der Kultusministerien am Ausbildungs- und Qualifikationsstand des Personals der Studienseminar“ (Walke 2007, 63). Gegenwärtig identifiziert Fischer (2023) sowohl in seiner Einschätzung zum Lehrkräftebildungsdiskurs als auch auf der Basis seiner Befragung von Geographie-Seminarleitungen ein Defizit an vor allem fachspezifischen Qualifikationsangeboten. Der so markierte Mangel reiht sich ein in

die generell für den Lehrer:innenberuf geltenden „sehr vage[n] Vorgaben zum Zusammenhang von individuellen Qualifikationen und der Übernahme sowie auch der zugehörigen Gratifikation für besondere Aufgaben“ (Tulowitzki & Kruse 2020, 364).

Gleichwohl nahmen zwei Drittel der 23 bundesweit interviewten Seminarleitungen in Fischers neuerer Studie an „institutionalisierten, allgemeinen Vorbereitungsveranstaltungen teil. In diesen fächerübergreifenden Formaten weisen insbesondere die rechtlichen und formalen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes eine hohe Relevanz auf, bspw. schulrechtliche Aspekte und vor allem das Formulieren von Gutachten“ (Fischer 2023, 223). Partiell scheinen auch weitere Aufgaben in diesen Vorbereitungsveranstaltungen thematisiert zu werden. Zudem kann eine breite Teilnahme an tätigkeitsbegleitenden Fortbildungsangeboten identifiziert werden (Fischer 2023).

Im Bundesland Hessen hat Krüger (2014) ebenfalls spezifischere Qualifizierungsangebote ausgemacht. Zu beachten ist hier jedoch, dass das Land Hessen in der eingangs angeführten Dokumentenanalyse als nahezu einziges Bundesland ein so differenzierteres Angebot vorhält, „das auch die *verpflichtende* Eingangsqualifizierung beinhaltet“ (Walke 2007, 29, Herv. i. Orig.). Zugleich benennen die befragten hessischen Fachleitungen im Berufsschullehramt „nur in einzelnen Fällen eine organisierte Vorbereitung“ (Krüger 2014, 155) auf die Tätigkeit als Seminarleitung, was einen genaueren Blick auf Angebote und Vorgaben sowie deren faktische Umsetzung und Nutzung notwendig erscheinen lässt (zum Bedarf an und Beschreibung von Qualifizierungsangeboten: BAK 2017). Zu verweisen ist schließlich auch auf interne Fortbildungsveranstaltungen am Seminarstandort und die Vernetzung von Seminarleitungen beispielsweise in bundeslandspezifischen Fachgruppen (Fischer 2023; Krüger 2014), die es systematischer zu berücksichtigen gilt.

Die Befundlage erlaubt angesichts der geringen Zahl einschlägiger Studien und der unterschiedlichen Befunde keine eindeutigen Aussagen oder die Formulierung von Tendenzen. Zumindest deutet sich eine Zunahme von Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten an, die – so die Hoffnung – auch ein umfänglicheres Forschungsinteresse anregt. Aktuelle und systematische Studien zu Inhalt, Ausgestaltung, Dauer und Rezeption von Fortbildungen und Qualifizierungsangeboten für Seminarleitungen im VD erweisen sich weiterhin als Desiderat.

3 Erwartungen an Referendar:innen und die Beurteilung im VD

Wird über das Seminarleitung-Werden und Fragen der Qualifizierung hinaus die Praxis der Seminarleitungen im VD in den Blick genommen, so kann aus den gewonnenen Erkenntnissen über die Erwartungen von Seminarleitungen an Referendar:innen auf deren implizites „Unterrichts- und Professionsverständnis“ (Wiernik 2020), auf „Vorstellungen vom ‚guten Anwärter‘ und seinem Unterricht“ (Hoppen-

worth 1993, 203), auf „Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes“ (Peters 2020) oder konkreter auf „implizite Urteile über guten Deutschunterricht“ (Gölitzer 1999, 70) geschlossen werden. Die erfassten Erwartungen beziehen sich dabei fast ausschließlich auf Erwartungen an *den Unterricht* der Referendar:innen in Verbindung mit Vorstellungen darüber, welche Voraussetzungen oder Fähigkeiten sie für einen „guten“ Unterricht aufweisen sollten.

So unterscheidet Wiernik (2020) zwischen zwei Idealtypen, die sich bezüglich ihrer Erwartungen an Referendar:innen wie folgt unterscheiden: Für Typ 1 ist die „Gestaltung von Lernarrangements“ (ebd., 59) zentral, deren Ziel „das motivierte und störungssarme Arbeiten der Schülerinnen und Schüler“ sei (ebd., 68) und für den aufseiten der Schüler:innen „die kognitive Aktivität und das Lernen in diesem Fall eine untergeordnete Rolle spielen“ (ebd., 60). Dafür sei „breites Wissen im Bereich der Fachdidaktik“ (ebd., 68) und eine „extrovertierte und mitreißende Persönlichkeit“ (ebd., 68) besonders bedeutsam. Typ 2 fokussiere hingegen auf den „kognitive[n] Aneignungsprozess“ (ebd., 68) und guter Unterricht zeichne sich durch ein „vertieftes Verständnis für den Sachverhalt“ (ebd., 78) aus. Als zentrale Voraussetzung erscheint das Fachwissen der Referendar:innen.

Studienübergreifend erweisen sich die Erwartungen an Referendar:innen bzw. ihren Unterricht als recht einheitlich und vergleichsweise unabhängig vom Fach (vgl. bereits Meyer 1982, 284; Gölitzer 1999, 71; Hoppenworth 1993, 203–215 sowie Wiernik 2020, 58–78; Peters 2020, 121–135): Die „Vorstellungen der Seminarleiter [...] ließen erstaunliche Übereinstimmungen erkennen. Trotz unterschiedlicher Fächer, Schulformen und Funktionen im Seminar wiederholen sich bestimmte Qualitätsmerkmale“ (Hoppenworth 1993, 203). Eine differenzierte Synopse der jeweils rekonstruierten, weitgehend fachunabhängigen Qualitätsmerkmale bzw. Erwartungen wäre indes noch zu leisten.

Jenseits methodisch-didaktischer Fähigkeiten und Wissensfacetten werden in weiteren Untersuchungen personen- bzw. interaktionsbezogene Erwartungen an Referendar:innen hervorgehoben. Als Gemeinsamkeit seitens der Seminarleitungen werden bereits in frühen Studien „Merkmale genannt, die sich auf die ‚Beziehungsfähigkeit‘ der jungen Kollegen bezogen, auf seine Kompetenz, im Unterricht eine tragfähige Beziehung zu den Schülern herzustellen und aufrechtzuerhalten. Fachliche, fachdidaktische und methodische Kenntnisse kamen vergleichsweise selten vor“ (Hoppenworth 1993, 203). Es sei „das Bild eines ‚didaktischen Beziehungskünstlers‘, die wesentlichen Kompetenzen liegen [...] auf der Beziehungsebene, ein bestimmter Umgang mit Schülern ist die entscheidende Voraussetzung für einen guten Unterricht“ (ebd., 204f.).

Die Anforderungen, die in diesem Zusammenhang benannt werden, tragen eher den Charakter von Persönlichkeitseigenschaften: „Sicheres Auftreten vor der Klasse, [...], Improvisationstalent, [...], Verbindlichkeit als stabile Bezugsperson für die Schüler ausstrahlen“ (Hoppenworth 1993, 212). Nicht selten subsummiert unter der Bezeichnung der „Lehrerpersönlichkeit“ findet sich dieses Phänomen auch in den aktuellen Studien

zu Seminarleitungen. So entfaltet Wiernik (2020) in seiner Untersuchung entlang der Annahme einer „geborenen Lehrkraft“ eine weitere Differenzierung bezogen auf das Ausbildungsverständnis von Seminarleitungen. Dieses zeichne sich für einige Seminarleitungen dadurch aus, dass es „den ‚geborenen Lehrer‘ gibt. Dieser kann in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht weiter professionalisiert werden, da er alle relevanten Kompetenzen und Eigenschaften schon in die Ausbildung mitbringt“ (Wiernik 2020, 88, vgl. insb. 83–86; ähnlich Krüger 2014). Vergleichbar kann auch Gerlach (2020, 289–293) die Bedeutung der „Lehrerpersönlichkeit“ für „das professionelle Selbstverständnis der Ausbildungskräfte“ (ebd., 289) herausstellen, die von den befragten Seminarleitungen ebenfalls mit Beziehungsqualitäten in Verbindung gebracht wird. So sei für einzelne Seminarleitungen „die Lehrerpersönlichkeit explizit [...] eine der wichtigsten Aspekte für eine erfolgreiche Ausübung des Berufs“ (ebd., 292). Dem wird in der Studie von Wiernik (2020) allerdings auch das Ausbildungsverständnis anderer Seminarleitungen entgegengesetzt, für die es „sowohl die Möglichkeit als auch die Notwendigkeit einer Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte gibt“ (ebd., 97). Notwendig sei für diese Professionalisierung die im VD zu erwerbende „Selbstreflexionskompetenz“ (ebd., 98).

Als eng verbunden mit den Erwartungen, aber selten gemeinsam betrachtet oder beforstcht, kann die *Beurteilung* von Referendar:innen als Aufgabe der Seminarleitungen betrachtet werden (vgl. Kruse 2022). Über vereinzelte Studien in den frühen 1980er Jahren (Bettelhäuser 1980; Jendrowiak & Kreuzer 1980; Meyer 1982) hinaus ist hier insbesondere eine Untersuchung von Beurteilungsinstrumenten der Seminarleitungen aufzugreifen (Strietholt & Terhart 2009). Neben dem Befund, dass die Beurteilung von *Unterricht* verglichen mit anderen Aufgabenfeldern von Lehrer:innen den größten Raum einnimmt, können die Autoren herausstellen, dass die konkrete Ausgestaltung der Instrumente stark variiert. Neben Freitextfeldern, Kompetenzniveaueinschätzungen und Ratingskalen bleibt „in jedem zweiten Instrument [...] unklar, wie die Referendare letztendlich bewertet werden. Es kann vermutet werden, dass die Beurteilungskriterien unverbindlich sind und nicht systematisch zur Beurteilung herangezogen werden“ (Strietholt & Terhart 2009, 641). Diese Vermutung wird in den Ergebnissen von Luhr (2016) bestätigt, der den Versuch unternimmt, ein standardisiertes Beurteilungsinstrument zu entwickeln und mit Seminarleitungen zu erproben, was aber letztlich nicht gelingt und wie folgt erklärt wird: „Die Ausbilder entwickeln, basierend auf ihren subjektiven Theorien über die Eigenschaften guten Unterrichts sowie über die Möglichkeiten, seine Qualität zu erfassen, individuelle Bewertungspraxen. Absichten, die Bewertungsprozesse durch festgelegte Bewertungskategorien oder Skalierungen zu standardisieren, erzeugen teils paradoxe Ergebnisse, da die Ausbilder Instrumente nutzen sollen, die ihren subjektiven Theorien und fest verankerten Beliefs widersprechen.“ (ebd., 362) Weil ein praxistaugliches, fachübergreifend standardisiertes Beurteilungsinstrument nicht konzipiert werden konnte, erscheint Luhr (ebd., 364) die Reflexion von einem transparent gestalteten Vorgehen bei der Beurteilung sinnvoller. Ein solches Vorgehen würde auch der eher mittelmäßigen Bewertung der Beurteilungstransparenz durch die Referendar:innen begegnen, wobei „die durchgängig hohen

Standardabweichungen [...] auf eine große Streuung“ (Kärner, Bonnes & Schölzel 2019, 395, vgl. Munderloh 2018) verweisen.

Die Erklärung der Probleme einer Implementierung standardisierter Bewertungsinstrumente mit einer vornehmlich individuellen Beurteilungspraxis der Seminarleitungen und ihrer hier bedeutsam erscheinenden subjektiven Theorien widerspricht nur auf den ersten Blick der eingangs berichteten, fächerübergreifenden Einheitlichkeit von Erwartungen der Seminarleitungen an Referendar:innen. Denn diese erweisen sich bei genauerem Hinsehen als (stark) auslegungsbedürftig und mitunter widersprüchlich (Hoppenworth 1993, 212; Wiernik 2020, 135; Küper 2022). Hervorzuheben ist zur Beurteilung der in verschiedenen Studien dargelegte Befund, dass Seminarleitungen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt eine potenziell beurteilungsrelevante Einschätzung nicht zuletzt bezogen auf die Beziehungsgestaltung bzw. die „Lehrerpersönlichkeit“ der Referendar:innen treffen (Bettelhäuser 1980; Gerlach 2020; Hoppenworth 1993; Wiernik 2020), wie sich mittels der folgenden Interviewpassagen illustrieren lässt: „Es ist ja so, wissen Sie, als erfahrener Hase merkt man nach einer Viertelstunde schon sehr viel.“ (Hoppenworth 1993, 207) Ich „hatte jetzt ungefähr 60 LAAs [Lehramtsanwärter:innen] äh begleitet ich hätte Ihnen von 58 bereits in den ersten vier Wochen sagen können, was passiert“ (Wiernik 2020, 80).

4 Zum Verhältnis von Beratungs- und Beurteilungspraxis

Ein in der Forschung zur Praxis der Seminarleitungen vielfach diskutiertes Problem ist das Verhältnis der Beurteilungsaufgabe zur *Beratung* der Referendar:innen. Dabei ist zunächst auf die Bedeutung dieser Relation für die Beanspruchung der Referendar:innen zu verweisen, denn „[b]ezogen auf Ausbildende lässt sich studienübergreifend die Charakterisierung als Berater:innen *und* Beurteiler:innen als stärkste Belastungsursache identifizieren“ (Walter & Rothland 2023, 104, Herv. i. Orig.). Gleichzeitig wirkt eine „positiv erlebte Beziehung zu den Seminarlehrkräften [...] auf die Beanspruchung der Referendar*innen mindernd“ (Kärner et al. 2022, 710). Im Folgenden soll nun das Verhältnis zwischen der Beratungs- und Beurteilungsfunktion der Seminarleitungen anhand von Forschungsbefunden zu Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) beleuchtet werden, da diese Situationen auch aufgrund der individualisierten Beratungs- und Beurteilungsmöglichkeit wohl ein Kernelement der Ausbildung darstellen.

So charakterisiert Schäfers (2017, 252) die UNB in gesprächsanalytischer Perspektive „weder als transparente Lernsituation noch als klare Leistungssituation“. Bereits Hoppenworth (1993, 293) hob hervor: „Beratung in der 2. Phase unterliegt Ausbildungsverpflichtungen, sie ist immer auch Evaluation und impliziert den künftigen Beurteilungsfall“. In dieser „Mischpraktik“ in der UNB kommt es zu wechselseitig und strukturell bedingtem strategischen Verhalten: Seitens der Referendar:innen konfliktiert die Ausbildungsbedürftigkeit mit dem Interesse an positiver Beurteilung, was

einer klaren Benennung eigenen Beratungsbedarfs zuwiderläuft. So werde die „Krisenhaftigkeit bzw. dessen Normalität [...] im Grunde nicht thematisiert“, was darauf zurückzuführen sei, dass Referendar:innen „sich nicht trauen, relevante Probleme und Schwierigkeiten [...] einzubringen, weil die Ausbildungskraft ständig als Bewertende und Prüfende wahrgenommen wird“ (Gerlach 2020, 358). Dies scheint auch so von den Seminarleitungen wahrgenommen zu werden, wie sich in der folgenden Interviewpassage zeigt: „Also eigentlich wollen die mehr [...] ihre Defizite VERBERGEN“ (Gerlach 2020, 236, Herv. i. Orig.).

Durch die Beurteilungsaufgabe scheint die Entstehung von Vertrauen für eine *Beratungssituation* strukturell eingeschränkt zu werden. Es liegen Hinweise darauf vor, dass Seminarleitungen diesem Problem mit einer Betonung der Beratungsfunktion begegnen, die das strukturelle Problem indes nicht zu lösen vermag: Auch wenn sie als Berater:innen auftreten, werden Seminarleitungen als Prüfende erlebt (Hoppenworth 1993, 303, vgl. zur hohen Bedeutung von Beratung im Aufgabenverständnis der Seminarleitungen Schubarth et al. 2007, 67).

Überdies dürften auch die Stellungnahmen der Referendar:innen im Anschluss an eine Besuchsstunde beurteilungsrelevant werden (Hoppenworth 1993, 294). Hier kommt es abermals zu strategischem Verhalten, das der Beratungsfunktion zuwiderläuft: „Indem der Anwärter einsieht, daß er etwas falsch gemacht hat, signalisiert er Bereitschaft zur Anerkennung der Wahrnehmung des auslegungsmächtigeren Besuchers.“ (ebd.) Referendar:innen versuchen die Perspektive der Seminarleitungen auf ihre durchgeführte Stunde zu antizipieren, um die „eigene[] Reflexion möglichst in der Nähe der antizipierten Fremdsicht zu positionieren“ (Bührig-Hollmann 2023, 246). Sowohl in älteren als auch in neueren Untersuchungen (vgl. Meyer 1982; Bührig-Hollmann 2023) wird der Einfluss der Beurteilung auf die Gesprächssituation in UNB klar herausgestellt. Die Beurteilungsfunktion dominiert die Beratungsfunktion: „Unausgesprochen reden die Beteiligten über die *Prüfung* von unterrichtlichem Können. Deshalb ist die Wirkung im Sinne der Inszenierung des Unterrichtes im Blick und nicht die tatsächliche Handlungsproblematik alltäglichen Handelns. Es setzt sich strukturell das Bewertungsgespräch gegenüber dem Beratungsgespräch durch.“ (Göltitzer 1999, 58–59, Herv. i. Orig.) Seminarleitungen (wie auch Referendar:innen) sind besonders in UNB in ein ausbildungsstrukturelles Problem verwickelt, das ein offenes Gespräch über Ausbildungsbedarfe erschwert.

Gleichzeitig verweisen die Studien zu UNB darauf, dass die Bewertungskriterien, also der normative Horizont, vor dem der Unterricht beurteilt wird, in den UNB selbst nicht expliziert und damit auch nicht zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen gemacht wird (Göltitzer 1999; Hoppenworth 1993; Küper 2022). Vielmehr – so kann Küper (2022) zeigen – geht es um die Aushandlung und Beurteilung der *Angemessenheit* des realisierten Unterrichts vor dem Hintergrund von als gültig gesetzten, aber auslegungsbedürftigen und partiell gegenläufigen Normen resp. Erwartungen der Seminarleitungen.

5 (Inhalte der) Ausbildungspraxis und die Interaktion im Seminar

Werden die Inhalte der Ausbildungspraxis betrachtet, so liegen zur Fachlichkeit der Ausbildungsinhalte bisher kaum Befunde vor. In Übereinstimmung mit der an der Oberfläche fächerübergreifenden Einheitlichkeit der Erwartungshaltungen der Seminarleitungen wird in fremdsprachendidaktischer Perspektive gefolgt, „dass auf einer tiefenstrukturellen Ebene kaum fremdsprachendidaktisch-spezifische Inhalte dezidiert die Ausbildung bestimmen“ (Gerlach 2020, 360). Fachübergreifend wird konstatiert, dass vor dem Hintergrund eines strukturtheoretischen Professionalitätsverständnisses pädagogische Ungewissheit und die Thematisierung von Krisen als Normalität im Grunde genommen nicht erfolge (Gerlach 2020; Krüger 2014; Wiernik 2020; vgl. im Überblick Dietrich 2022).

Zur Ausgestaltung der Ausbildungspraxis auf der Ebene der Interaktion im Seminarkontext liegen vergleichsweise umfassendere Befunde auf der Grundlage des AKURAT-Projekts vor (vgl. Dzengel 2016; Kunze 2014; Wernet 2006, 2009, o. J.), die zusammen folgenden Schluss zulassen: „Die Ausbildungspraxis im Studienseminar ist durch eine tiefe Verunsicherung gekennzeichnet, wie sie ihrem Auftrag – zugleich eine Reflexion *über* die pädagogische Praxis und eine Vermittlung von Handlungssicherheit *für* die pädagogische Praxis bereitzustellen – gerecht werden kann. Es fehlt dem kommunikativen Austausch ein stabiler Orientierungsanker, an dem er sich ausrichten könnte.“ (Wernet o. J., 15) Ferner wird das Ausbildungsverhältnis immer wieder als Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung charakterisiert, die dem Ideal eines Noviziats auf Augenhöhe entgegenstehe (Wernet 2006, 2009). So werden Seminarleitungen „innerhalb ihrer Orientierungsdiskrepanz selbst als Lehrkräfte rekonstruierbar“ (Gerlach 2020, 357). Sie seien – auch mangels dezidierter Qualifizierung – nicht als Lehrkräfte zweiter Ordnung zu charakterisieren. Stattdessen werden die eigenen Konzepte in der Ausbildungspraxis als „schulunterrichtlich geprägt“ (ebd., 366) beschrieben, was die Gestaltung seminaristischer Ausbildung in Analogie zum Schulunterricht nach sich ziehe. Während im Kontext des AKURAT-Projekts die Interaktion im Seminar als „Praxis des ‚Einnordens‘“ (Kunze 2014, 56) bezeichnet wird oder „(Selbst)Infantilisierungs- und Regressionstendenzen“ identifiziert werden, weil sich „Seminarleiter*innen und Referendar*innen [...] als Schüler*innen und Lehrer*innen gegenübertreten“ (Dzengel 2016, 15), kann Gerlach (2020, 357) diese Charakterisierungen in seinen Daten nicht bestätigen. Insgesamt deutet die Forschungslage bezogen auf die Ausbildungspraxis und Interaktion zwischen Seminarleitungen und Referendar:innen auf eine Reproduktion des Lehrer:in-Schüler:in-Verhältnisses im Kontext der zweiten Phase der Lehrkräftebildung hin.

6 Zum Verhältnis von Seminarleitungen und (schulischen) Ausbildungslehrer:innen

Schließlich wird in einzelnen Untersuchungen beleuchtet, dass Seminarleitungen und schulische Ausbildungslehrer:innen, auch Mentor:innen genannt, unterschiedliche Referenzen zur Einschätzung von Unterricht heranziehen. Insbesondere berufserfahrenere Ausbildungslehrer:innen scheinen eher schulalltägliche Erfahrungen zur Norm zu erheben (Gergen 2021; Pille 2013; Storr 2006): „Während erfolgreiche Berufsbewältigung für die Referendare bedeutet, sich weitgehend dem Modell der Mentoren und Mentorinnen anzugeleichen, repräsentieren die Seminarvertreter einen normativen Horizont, vor dem sich zwar jeder Referendar handelnd verorten muss, der aber zugleich im Alltag nie eingeholt werden kann“ (Abs 2005, 29; vgl. Pille 2013). Die in diesem Sinne „divergierenden Anforderungen von Schule und Ausbildungsseminar“ (Walter & Rothland 2023, 103) tragen nicht zuletzt zum eingeschränkten Nachvollzug geltender Beurteilungskriterien bei und führen mitunter zu konflikthaften Situationen zwischen Seminarleitung und Ausbildungslehrer:innen in UNB (bereits Hoppenworth 1993, 231–235). Diese Anforderungsdivergenz führt Hoppenworth zur Schlussfolgerung, dass Referendar:innen „nicht die kompetentere Bewältigung alltäglichen Unterrichts [lernen], sie lernen allerdings zwischen offiziellen (seminarinternen) und inoffiziellen (schulischen) Ansprüchen zu unterscheiden“ (Hoppenworth 1993, 311; vgl. auch Storr 2006).

7 Bilanz: Der Vorbereitungsdienst auf dem Prüfstand – die Seminarleitungen im Fokus

Wie kann abschließend die Forschungslage zu den Seminarleitungen in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung bilanziert werden? Allgemein wäre zunächst einmal positiv festzuhalten, dass sich verschiedene Untersuchungen den verantwortlichen Akteur:innen im VD explizit widmen, diskussionswürdige Befunde hervorbringen und das Forschungsinteresse an den Seminarleitungen wie an der zweiten Phase der Lehrkräftebildung generell zunimmt (vgl. Anderson-Park & Abs 2020). Zugleich stellt sich im Ergebnis des hier vorgelegten knappen Überblicks auch eine gewisse Ernüchterung ein, bleiben die Forschungsbemühungen insgesamt doch eher übersichtlich und die Ergebnisse vielfach wenig eindeutig. Sie sind zudem hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit zu prüfen. Ein Vergleich zur ungleich intensiver beforschten ersten Phase der Lehrkräftebildung erweist sich hier aber als tröstlich: Die zurückhaltende forschende Betrachtung der verantwortlichen Akteur:innen und der konkreten Ausbildungs- und Beurteilungspraxis ist keinesfalls ein Spezifikum, ein Mangel der zweiten Phase. Richtiger ist, dass mit Blick auf die erste Phase etwa den Lehrenden an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie ihrer Lehr- und Prüfungspraxis in den sog. Bildungswissenschaften, in den Fachstudien und in der Fachdidaktik noch weniger

Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. generell Tremp & Weil 2015; Terhart 2021; zur Lehrpraxis bspw. Herzmann et al. 2019; König 2021; zur Qualifikation der Hochschullehrkräfte Rothland & Bennewitz 2018; Scheidig 2020; auch mit knappen Einlassungen auf die zweite Phase: Schrittesser 2020). Die mangelnde Befundlage führt indes mit Blick auf die zweite Phase dazu, dass pauschaler Kritik an der Berufspraxis von Seminarleitungen, wie sie jüngst vielfach auf der Basis subjektiver Erfahrungsberichte formuliert wird (vgl. etwa Fokken, Himmelrath & Olbrisch 2024), kein umfänglicher Forschungsstand entgegengestellt werden kann. Zumindest die Forschung zur Belastung und Beanspruchung im VD vermag eine einseitige Skandalisierung der „Hölle Referendariat“ (ebd.) nicht zu bestätigen (Walter & Rothland 2023).

Werden die Einzelbefunde aus dem hier vorgenommenen Forschungsüberblick resümiert, so kann die Annahme abgeleitet werden, dass es vor allem strukturelle Bedingungen sind, die die Praxis der Seminarleitungen herausfordern. Neben Fragen der Auswahl, Qualifikation und Qualifizierung für die spezifischen Aufgaben tritt nicht zuletzt in der Wahrnehmung der Referendar:innen die Beurteilungsaufgabe der Seminarleitungen hervor. Als Herausforderung der Seminarleitungen erscheint es, nicht allein die eigenen Erwartungen an Referendar:innen zu reflektieren sowie transparent und explizit zu benennen, sondern auch die Sinnhaftigkeit dieser Anforderungen den Referendar:innen zu vermitteln. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde besteht das Risiko des z. B. bei Storr (2006) und Munderloh (2018, 433–434) artikulierten Phänomens, dass Unterrichtsbesuche als zentrale Ausbildungselemente im VD von den Referendar:innen als unrealistische Beurteilungssituationen mit für die alltägliche Praxis nicht einlösbarer Anforderungen eingeordnet und damit als entkoppelt von der Berufspraxis von Lehrer:innen wahrgenommen werden: „In der Lehrprobe, da machst du 'ne Show.“ (Storr, 2006)

Als ein besonderes Desiderat der Forschung kann die sich immer wieder in den Vordergrund drängende Beurteilungsaufgabe von Seminarleitungen ausgemacht werden. Schließlich erweist sich die Beurteilung als hochgradig einflussreich auf die Beratung in den UNB, auf das Verhältnis zum schulischen Teil der Ausbildung im VD und offenbar auch bezogen auf offizielle Qualifizierungsmaßnahmen für Seminarleitungen. Die Durchdringung des VD mit der Bewertung der Referendar:innen impliziert, so die Befürchtung, „eine sehr pragmatische Vorgehensweise in der Lehrerausbildung, wobei die Gefahr besteht, dass bestimmte Themen, die für den Prozess der Professionalisierung von zentraler Bedeutung sind, für die Prüfung aber keine Bewandtnis haben, marginalisiert oder gar von vornherein ausgeschlossen werden“ (Krüger 2014, 181). Zudem zeichnet sich für die Referendar:innen selbst wie auch für den Anspruch der Lehrkräftebildung mit der „Lehrerpersönlichkeit“ ein diskussionswürdiger Orientierungsrahmen ab, der für die Beurteilungspraxis relevant erscheint, für den Prozess der Professionalisierung jedoch nur schwer in den Griff zu bekommen ist, stellt sich doch die Frage, inwiefern die damit verbundenen Anforderungen etwa an die Interaktion mit Schüler:innen vorauszusetzen oder erlernbar sind (Rothland 2021). Einige Seminarleitungen positionieren sich hier eindeutig: „des hat der einfach drauf, (.) und

äh dann hab ich gesagt schaute mal her und jetzt seht ihr was es ausmacht die Lehrerpersönlichkeit“ (Wiernik 2020, 67), „die hat man dann ein großes Stück weit oder hat sie halt nicht“, die Lehrerpersönlichkeit (ebd., 85).

Die hier angerissenen Herausforderungen und Problemlagen lassen sich – wie bereits angeführt – eher auf die spezifischen Strukturen des VD insgesamt zurückführen, in die Seminarleitungen eingebunden sind. Insofern wäre es ein Fehlschluss, die ange deuteten Problemanzeigen und Diskussionsanlässe der persönlichen Verantwortung der Seminarleitungen zuzuschreiben. Vielmehr sind sie mit spezifischen Problemlagen konfrontiert, die sie jeweils auf ihre Weise bearbeiten, aber nie gänzlich auflösen können. Dass sich die hier skizzierten Aufgaben, (strukturbedingten) Herausforderungen individuell und mit Blick auf eine qualitätsvolle Ausbildung der Referendar:innen unterschiedlich gut bearbeiten lassen, dürfte indes in der Tat in den Verantwortungsbereich von Seminarleitungen fallen. Eine Anforderung an zukünftige Forschungsvorhaben ist es in diesem Zusammenhang auch, zu ergründen, welche strukturellen Spielräume Seminarleitungen für die Gestaltung der Ausbildung haben. Es sind in weiteren Forschungsvorhaben zum mittlerweile nicht mehr ganz so „unbekannten Wesen“ somit nicht nur die Akteure selbst, sondern gleichermaßen die Strukturen, in denen ihre Praxis eingebettet ist, deziert zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

Abs, H. J. (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienste journal für lehrerInnenbildung, 5(4), 21–31.

Anderson-Park, E. & Abs, H.-J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (332–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

BAK (Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.) (Hrsg.) (2017). Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. SEMINAR, 23(2).

Bettelhäuser, H.-J. (1980). Beurteilungs(r)ast(e)rologie bei Unterrichtsbesuchen und Lehrproben. In K. Gründer (Hrsg.), Unterrichten lernen (51–62). Paderborn u. a.: Schöningh.

Bührig-Hollmann, A. (2023). Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Konzepte und Strategien der Beteiligten. Wiesbaden: Springer VS.

Dietrich, F. (2022). Ungewissheit pädagogischen Handelns im Referendariat. SEMINAR, 28(2), 64–78.

Dzengel, J. (2016). Schule spielen: Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.

Fokken, Himmelrath, A. & Olbrisch, M. (2024). Hölle Referendariat – so werden die Lehrer von morgen vergrault. Der Spiegel 4/2024 <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/referendariat-fuer-lehrkraefte-system-aus-willkuer-und-ungerechtigkeit-a-67a0daaa-6fa2-4567-88c9-c795f6fb6766?context=issue> [11.02.2024]

Fischer, F. (2023). Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung. Zeitschrift für Geographiedidaktik, 50(4), 216–232.

Gergen, A. (2021). Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik? In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), Das Referendariat: ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst (153–168). Münster; New York: Waxmann.

Gerlach, D. (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gölitzer, (1999). Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrerausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt. Frankfurt am Main; New York: P. Lang.

Hemmer, I., & Hemmer, M. (2000). Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD), 28(2), 61–87.

Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M., & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8(1), 3–23.

Hoppenworth, U. (1993). Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.

Jendrowiak, H.-W., & Kreuzer, K. J. (1980). Lehrer beurteilen Lehrer: Methoden, Befunde, Alternativen. Düsseldorf: Schwann.

Jorzik, B., & Schratz, M. (Hrsg.) (2015). LehrerbildnerIn - das unbekannte Wesen. journal für lehrerInnenbildung, 15(2).

Kärner, T., Bonnes, C., & Schölzel, C. (2019). Bewertungstransparenz im Referendariat. Zeitschrift für Pädagogik, 65(3), 378–400.

Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C., & Maué, E. (2022). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25(3), 687–719.

König, H. (2021). Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre. Wiesbaden: Springer V

Kratzsch, S., & Masendorf, F. (1979). Aspekte problematischen Seminarleiterverhaltens aus der Sicht von Lehramtsanwärtern in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. In K. J. Klauer & H.-J. Kornadt (Hrsg.), Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1979 (75–91). Düsseldorf: Schwann.

Krüger, J. (2014). Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, C. (2022). Die Beurteilung angehender Lehrer*innen im Referendariat. Relevanz, Kontext und erste Explorationen. journal für lehrerInnenbildung, 22(1), 34–45.

Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3(1), 44–57.

Küper, J. (2022). Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Luhr, D. (2016). Unterrichtskompetenz erfassen und entwickeln. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Meyer, E. W. (1982). Deutschunterricht als Beurteilungssituation. Zum Problem der Bewertung von Lehrproben im Fach Deutsch. Frankfurt a. M.: Haag und Herchen Verlag.

Munderloh, O. (2018). Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E., & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. Journal for Educational Research Online, 12(1), 67–90.

Peters, C. (2020). Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen - eine empirische Untersuchung zur Sichtweise von Fachleitungen. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Pille, T. (2013). Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript-Verlag.

Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 51). In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf (182–198). Weinheim u. a.: Beltz.

Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: Das Geheimnis des Lehrberufs? Die Deutsche Schule, 113(2), 188–198.

Rothland, M. & Bennewitz, H. (2018). Praktiker zu Theoretikern! Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart (25–42). Münster: Waxmann.

Schäfers, F. (2017). Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen“ in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel. In Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken (216–257). Bern: hep.

Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38(3), 343–358.

Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (843–850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (2007). Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt, Main u. a.: Lang.

Schubarth, W., & Wachs, (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (636–643). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Sjuts, J. (2015). Die Leitung eines Studienseminar Handlungsfelder und Spannungsfelder. journal für lehrerInnenbildung, 15(2), 45–53

Statista (2024). Anzahl der Lehrkräfte in Deutschland nach Geschlecht 2023. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1285371/umfrage/lehrkraefte-in-deutschland-nach-geschlecht/> [11.02.2024]

Storr, B. (2006). „In der Lehrprobe da machst du 'ne Show“. Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. Berlin: Logos.

Strietholt, R., & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 55(4), 622–645.

Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession: Allgemeines und Persönliche PraxisForschungLehrer*innenBildung 3(5), 26–37.

Tremp, P. & Weil, M. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte.– Einleitung ins Themenheft. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3, 309–318.

Tulowitzki, P., & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (360–368). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Walke, J. (2007). Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Walter, J., & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. SEMINAR, 29(2), 97–123.

Wernet, A. (2006). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“: Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In P. Pohlens & W. Schubarth (Hrsg.), Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation Band 2 (193–207). Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.

Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 46–63.

Wernet, A. (o. J.). Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungs-kultur im Referendariat. Abschlussbericht. https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/AKURAT_Abschlussbericht.pdf [Stand: 25.05.2021].

Wiernik, A. (2020). Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wisniewski, B., & Siegel, T. (2020). Worauf kommt es wirklich an? Eine explorative Studie zu Feedback in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 240–260.

Autoren



Christoph Kruse

M.Ed., wiss. Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster

E-Mail: christoph.kruse@uni-muenster.de



Prof. Dr. Martin Rothland

Arbeitsgruppe Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster

E-Mail: martin.rothland@uni-muenster.de