



Leseprobe aus Munderloh, Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen,

ISBN 978-3-7799-3794-4

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3794-4)

isbn=978-3-7799-3794-4

# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Franz Kafka: *Vor dem Gesetz*

„Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet Eintritt in das Gesetz. Aber der Türhüter sagt, dass er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne. Der Mann überlegt und fragt dann, ob er also später werde eintreten dürfen. ‚Es ist möglich‘, sagt der Türhüter, ‚jetzt aber nicht‘. Da das Tor zum Gesetz offen steht wie immer und der Türhüter beiseite tritt, bückt sich der Mann, um durch das Tor in das Innere zu sehn. Als der Türhüter das merkt, lacht er und sagt: ‚Wenn es dich so lockt, versuche es doch, trotz meines Verbotes hineinzugehn. Merke aber: Ich bin mächtig. Und ich bin nur der unterste Türhüter. Von Saal zu Saal stehn aber Türhüter, einer mächtiger als der andere.‘ [...] Solche Schwierigkeiten hat der Mann vom Lande nicht erwartet; das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein, denkt er, aber als er jetzt den Türhüter [...] genauer ansieht, [...] entschließt er sich, doch lieber zu warten, bis er die Erlaubnis zum Eintritt bekommt.“ (Kafka 1995, S. 131)

Für viele angehende Lehrer/innen stellt der Vorbereitungsdienst einen Türhüter dar, wie ihn Franz Kafka 1919 in seiner parabolischen Erzählung beschrieben hat. Eine Hürde, die es zu überwinden gilt, um in das Gesetz, das Berufsleben, eintreten zu dürfen. Aus dem Studium kommend, ausgestattet mit allen Freiheiten im Denken und Handeln, treten diese jungen Menschen in die zweite Phase ihrer Lehrerausbildung ein und sehen sich plötzlich wieder in der Rolle des/der Schülers/in. Die Strategie, diesen Türhüter zu überwinden, orientiert sich dabei nicht immer an der eigenen Interessenlage, sondern häufig an den Vorlieben und Ansprüchen der jeweils ausbildenden Institution. Die Handlungsmaxime für einen erfolgreichen Abschluss muss also lauten: „Passe Dich möglichst schnell an die geforderten Erwartungen an!“ Das bedeutet in der Konsequenz manchmal aber auch die Aufgabe eigener Vorstellungen. Nach dem Motto: „Ich mache nicht das, was ich für richtig halte, sondern ich mache das, was man von mir erwartet“. Wie stellt sich nun das System der zweiten Phase der Lehrerausbildung dar, welches derartige Handlungsmuster bewirkt?

Zur Beantwortung dieser Frage sei der Blick zunächst auf die strukturelle Ebene der Lehrerbildung im deutschen Bildungsföderalismus gerichtet. Die OECD Lehrerstudie (vgl. Stiller 2003, S. 23) stellte im Jahr 2003 fest, dass die

Lehrerbildung in Deutschland fragmentiert sei, wie das Schulsystem insgesamt. Ursächlich dafür ist die Kulturhoheit der Länder, welche in den letzten 50 Jahren zu einer Heterogenität der unterschiedlichsten Ausbildungsmodelle in den einzelnen Bundesländern geführt hat. Gleichfalls konstatierte die OECD-Studie, dass „Reformen zu zögerlich und unsystematisch gestaltet“ (ebd.) würden. In den letzten Jahren ist allerdings ein erheblicher Reformeifer in den einzelnen Ländern zu beobachten. Es gibt kaum ein Bundesland, in welchem momentan nicht irgendwelche Reformvorschläge umgesetzt und Neupositionierungen bzw. Neuausrichtungen manifestiert werden (vgl. Görlich 2004, S. 654). Diese beziehen sich sowohl auf die erste als auch auf die zweite Phase der Lehrerausbildung. Viele Konzepte sehen beispielsweise die Ausweitung von Unterrichtspraktika in der universitären Phase der Lehrerausbildung vor (vgl. Wiarda 2012, S. 67). Hamburg geht diesen Weg mit der Einführung eines „Kernpraktikums“ im Hauptstudium (vgl. Tramm & Fahland 2009, S. 99 ff.), was zweifelsohne auch Auswirkungen auf die Inhalte und die Struktur der zweiten Phase haben wird (vgl. Iffert/Horeth 2006, S. 178). Eine weitere Reformtendenz auf universitärer Ebene ist die Neupositionierung der Erziehungswissenschaften, welche die spätere Tätigkeit der angehenden Lehrer/innen stärker in den Blick nehmen soll. Einige Universitäten haben dazu in jüngster Zeit ihre Lehrerbildungszentren neu positioniert (vgl. Wiarda 2012, S. 67), wie es beispielsweise die Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover mit der Gründung der *Leibniz School of Education* getan hat.

Die Ausgestaltung des Reformprozesses in der zweiten Phase der Lehrerausbildung ist in den einzelnen Ländern als sehr divergent zu bezeichnen. So verzichtet beispielsweise das Land Schleswig-Holstein gänzlich auf die Ausbildung an einem Studienseminar. Stattdessen findet die Ausbildung in eintägigen Veranstaltungen des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQSH) an den Schulen statt (vgl. Iffert/Horeth 2006, S. 177 f.). In Bayern findet die fachdidaktische Ausbildung vollständig an sogenannten Seminarschulen statt. Die Ausbildung in den Studienseminaren beschränkt sich auf 20 eintägige pädagogische Seminare.<sup>1</sup> Die Inhalte der Ausbildung sind gleichermaßen sehr verschieden. Während der bayrische Vorbereitungsdienst beispielsweise ein konstantes Curriculum aufweist (vgl. ebd.), hat das Land Berlin die Ausbildungsinhalte der zweiten Phase vollständig in Pflicht- und Wahlmodule diversifiziert, um stärker auf die Bedürfnisse der angehenden Lehrer/innen eingehen zu können (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft 2011, S. 6 ff.). Auch hinsichtlich der Dauer der zweiten Phase herrscht Divergenz vor. In den meisten Ländern

---

1 Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen (ZLAB) – letzte berücksichtigte Änderung. §§ 3, 6 geändert. (§ 9 V v. 20.05.2011, 378).

dauert der Vorbereitungsdienst 18 oder 24 Monate. In Hessen hat man ihn auf 21, in Sachsen-Anhalt auf 16 und in Sachsen auf sogar nur 12 Monate reduziert. Welche Modelle sich nachhaltig durchsetzen werden, ist momentan ungewiss. Frank (2001) hegt jedoch die Befürchtung, dass diese Frage „[...] in erster Linie von der finanz- und bildungspolitischen Problemlage [der Länder] und weniger von der vermuteten Effizienz eines Ausbildungsmodells“ (Frank 2001, S. 46) abhängen wird. Der Problemgehalt dieser Reformtendenzen ergibt sich insbesondere aus deren Inhomogenität. Während die „traditionellen“ Strukturen der Ausbildung in der zweiten Phase große Schnittmengen aufwiesen, ist die momentane Ausbildungslandschaft zunehmend durch spezifische Konzepte der einzelnen Bundesländer geprägt. Dieses hat zu einer gewissen Intransparenz geführt, welche sowohl für die Beteiligten (Referendar/innen, Ausbilder/innen etc.) als auch für den interessierten Betrachter des deutschen Lehrerbildungssystems unterstellt werden darf. Des Weiteren hegt Huwendiek (2010) hinsichtlich der quantitativen Reduzierung einiger Vorbereitungsdienste die Befürchtung, dass „fehlende Quantität in reduzierte Qualität umkippt, [sodass] der Vorbereitungsdienst zum Assessmentcenter mit Ausbildungstorso mutier[en]“ (Huwendiek 2010, S. 219) könne. Gleichwohl ist es auf institutioneller Seite das angestrebte Ziel, durch diese Veränderungen die Qualität der Ausbildung und damit die Handlungsfähigkeit der Referendar/innen zu verbessern. Ob die auf Länderebene entwickelten und implementierten Konzepte auch die Zustimmung derjenigen erhalten, welche sie durchlaufen müssen, nämlich der Referendar/innen, bleibt aber vielfach ungewiss. Aus diesem Grund wird diese Fragestellung Eingang in die Forschungsfragen finden, welche in Kapitel 1.2 formuliert werden.

Vor dem Hintergrund der oben konstatierten Inhomogenität der föderalen Lehrerbildungskultur stellt sich die Frage, wie Praxisphasen, als die der Vorbereitungsdienst gesehen werden kann, im Rahmen des Berufsbildungsprozesses zu konzipieren sind. Damit ist der Theorie-Praxis-Transfer als genuines Forschungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesprochen. Es geht dem zufolge nicht nur um berufliche Praxis, sondern um eine sinnvolle Verknüpfung (vgl. Dräger et al. 2013, S. 3) von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten, damit diese nachhaltig positiv auf die Erlangung der beruflichen Handlungskompetenz wirken. Ein Blick in die relevante Literatur (vgl. bspw. Born & Wirth 2010, Wirth 2011 oder Rischke 2013) macht indes deutlich, dass diese Wirkmechanismen, welche die Theorie-Praxis-Problematik (vgl. dazu ausführlich Kapitel 2.1) im Allgemeinen erklären könnten, bislang nicht eindeutig identifiziert wurden. Insbesondere für die Praxisforschung zur zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen gilt dieses nicht nur in qualitativer, sondern auch in quantitativer Hinsicht, da sich ein Großteil der Forschungsarbeiten zur Lehrerbildung (vgl. Kapitel 2.2) auf die erste Phase bezieht. Jene Arbeiten, die sich mit der zweiten Phase auseinandersetzen, nehmen darüber hinaus vorwiegend die Ausbildung von angehenden Lehrkräften für ein

allgemeinbildendes Lehramt in den Blick. Im Zuge der Debatte um Standards in der Lehrerbildung sowie der Vergleichsstudien TIMSS und PISA, haben die Studien zur zweiten Phase zwar zugenommen (vgl. Lüders & Wissinger 2007, S. 7), diese können aber mitnichten den Forschungsbedarf decken (vgl. Walke 2007, S. 6).

Ungeachtet der Tatsache, dass die Forschung bis dato keine eindeutigen Befunde vorgelegt hat, wie Praxisphasen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung adäquat zu gestalten sind, finden sich in der relevanten Literatur gleichwohl zahlreiche Hinweise, welche Merkmale der zweiten Phase sich ungünstig auf den Theorie-Praxis-Transfer auswirken könnten. Als zentraler Ausgangspunkt für diese Diskussion ist der Bericht jener Kommission anzusehen, welche im Auftrag der KMK zwischen 1998 und 1999 gegenwärtige Problemlagen der Lehrerbildung aufzeigen sollte. Als solche wurden für die zweite Phase vor allem folgende Aspekte erkannt:

1. die fehlende Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung,
2. die fehlende Kooperation des Lernens am Studienseminar und an der Ausbildungsschule,
3. die häufig fehlende fachliche Rekrutierung und Ausbildung der Ausbilder/innen,
4. die Vernachlässigung der Problematik des Rollenwechsels der Referendar/innen zwischen Schüler/innenrolle, Novizen/innenrolle und Lehrer/innenrolle,
5. der hohe Anpassungs- und Bewertungsdruck auf die Auszubildenden sowie die zu starke Konzentration auf die Noten des ersten und zweiten Staatsexamens bei Personaleinstellungen
6. der schulische und weniger erwachsenenpädagogische Charakter der Ausbildung (vgl. Schubarth et al. 2006a, S. 20)

Ausgehend von diesen durch die KMK Kommission konstatierten Dimensionen, ergänzt um einen 7. Aspekt, welcher auf den Problembereich des Kompetenzerwerbs in der zweiten Phase abstellt, sollen nachfolgend einzelne Problemlagen skizziert werden.

**1. Fehlende Kooperation zwischen erster und zweiter Phase.** Erste Schwierigkeiten treten bereits mit dem Übergang von der ersten universitären Phase in die zweite Phase auf. Vielfach ist das Verhältnis zwischen Universität und Studienseminar geprägt von „gegenseitiger Geringschätzung oder gegenseitiger Abwertung“ (Görlich 2004, S. 660). In Studienseminaren herrscht häufig der Tenor vor, dass der wissenschaftliche Diskurs im Referendariat nicht von Belang sei, sodass die Empfehlung gegeben wird, die Referendar/innen sollten die universitären Lerninhalte besser vergessen. Umgekehrt wird den Studierenden

an der Universität häufig eine Geringschätzung der schulischen Praxis begegnen. Dieser Zustand muss sowohl die Studierenden, die später einmal in das Referendariat und damit in den Schuldienst eintreten wollen, als auch die Referendar/innen, welche das fachwissenschaftliche Studium bereits abgeschlossen haben, verunsichern (vgl. ebd., S. 660 ff.).

## **2. Fehlende Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule.**

Gewissermaßen systemimmanent ist ein anderer Problemgehalt der zweiten Phase der Lehrerbildung. Jeder/e Referendar/in wird an zwei Ausbildungsstellen ausgebildet: Dem Studienseminar und der jeweiligen Ausbildungsschule. Haben die Referendar/innen zu Beginn ihrer Ausbildung gedacht, dass diese beiden Institutionen sich zu ihrem Wohle abstimmen, um eine adäquate Ausbildung zu gewährleisten, so werden sie sehr schnell feststellen, dass dieses oftmals nicht der Fall ist. Jeder Partner bildet für sich aus, ohne dass es gezielte Absprachen untereinander gibt. Erschwerend wird die Situation für die Lernenden dann, wenn beide Partner sich auch noch gegenseitig geringschätzen. Wenn sich der/die Fachleiter/in negativ über die veralteten Unterrichtsmethoden der Ausbildungsschule beklagt und der/die Ausbildungslehrer/in in der Schule die vom Seminar geforderten „Showstunden“ diskreditiert, kann dieses seitens der Referendar/innen zu Selbstzweifeln hinsichtlich des eigenen Standpunktes führen (vgl. ebd., S. 679 f.).

## **3. Fehlende fachliche Qualifikation des Ausbildungspersonals.**

Ein weiterer Problembereich stellt auf das Ausbildungspersonal der zweiten Phase ab, über deren spezifische Merkmale, von formalen Qualifikationen abgesehen, wenig bekannt ist (vgl. Felbrich et al. 2008, S. 363). Diese Lehrerbildner/innen der zweiten Phase werden dabei hinsichtlich zweier Gruppen unterschieden. Einerseits den Ausbilder/innen im Studienseminar und andererseits den Ausbildungslehrer/innen, Mentor/innen etc. an den Ausbildungsschulen (vgl. Krüger/Diehl 2011, S. 127). Diesem Personenkreis wird eine erhebliche Bedeutung für die Ausbildung der zukünftigen Lehrer zugesprochen (vgl. ebd.), da sie „durch ihre je eigenen spezifischen Berufsbiographien, Wissensbestände, schulischen sowie unterrichtspraktischen Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer“ (ebd., S. 128) entscheidend prägen. Insbesondere die Ausbilder/innen an den Seminaren müssen fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Expert/innen sein, um ihre Tätigkeit adäquat ausüben zu können. Gleichwohl reicht dieser Status nicht aus. Sie müssen darüber hinaus einen gewissen Grad an Professionalität erlangt haben. Das Charakteristikum ein/e „gute/r“ Lehrer/in zu sein, greift dabei als Qualifikation zu kurz. Daher müssen Lehrerbildner/innen qualifizierend auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Diesem Postulat werden aber nur wenige Bundesländer gerecht (vgl. ebd., S. 129). Ähnliche Defizite konstatieren Klus-

meyer & Kehl (2009) hinsichtlich der Qualifizierung der Ausbildungslehrer/innen an den Schulen. Obwohl Seminarleiter/innen, Schulleiter/innen und Ausbildungslehrer/innen Fortbildungen für diesen Personenkreis fordern, werden diese bislang kaum angeboten. Es fehlen einheitliche rechtliche Regelungen und curriculare Vorgaben für die Auswahl und Qualifizierung der Ausbildungslehrer/innen (vgl. Klusmeyer/Kehl 2009, S. 8 f.). Hinzu kommt, dass sich durch „ungünstige Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit, ihrer hohen Belastung sowie gravierender Anerkennungsdefizite“ (Schubarth et al. 2007, S. 233) dieser Problembereich potenzieren kann.

**4. Rollenwechsel der Referendar/innen.** Ein Verunsicherungsfaktor entsteht ferner mit dem „[Rollen]wechsel vom Studierenden- in den Beamtenstatus mit seinen Rechten und Pflichten [, sodass dieser] zur Wahrnehmung des Vorbereitungsdienstes als gängelndes System führen“ (Görlich 2004, S. 662) kann. Für eine/n Akademiker/in ist es vielfach nicht einfach, mit Ende zwanzig noch einmal in eine Art Ausbildungsverhältnis zu gehen. Bedeutsam ist dabei, dass diesem/dieser „Auszubildenden“ Pflichten auferlegt werden, welche bei Nichteinhaltung zu Sanktionen führen (vgl. ebd.). Die in diesem Kontext relevante Literatur bestätigt dieses Bild, so beschreibt Bohnsack (2000) dieses als „das Erleben der Differenz beim Übergang von der relativen Freiheit des/der Studierenden zum ‚Mitglied der untersten Rangstufe der Beamtenhierarchie‘“ (Bohnsack 2000, S. 28). Dieser Rollenfindungsprozess wird dabei ganz unterschiedlich bewertet. Terhart (2001) konstatiert hierzu: „Der durchschnittliche Referendar [...] lässt in einem individualbiographisch sicherlich krisenhaften Prozess idealistische Vorstellungen über Schule, Unterricht und den Umgang mit Schülern hinter sich. Im Gegenzug lernt er zu unterrichten, erwirbt er Routine, entwickelt ein Selbstverständnis und wird hinsichtlich seiner Einstellungen und Verhaltensweisen zu einem Mitglied des jeweiligen Lehrkörpers bzw. zu einem Träger der allgemeinen Professionskultur“ (Terhart 2001, S. 23). Frank (2001) vertritt in diesem Kontext einen divergenten Standpunkt. Sie ist der Auffassung, dass „das Hineinwachsen in die Lehrerrolle unterbleibt, da der Referendar durch betreuende Lehrer, Fach- und Seminarleiter korrigiert wird und dadurch in eine Schülerrolle gerät, die häufig schamvoll angenommen wird“ (ebd., S. 48).

Wernet (2006) weist in diesem Zusammenhang auf ein „diffuses Unbehagen“ (ebd., S. 193) seitens der Referendar/innen hin. Seine Gespräche mit Referendar/innen haben ergeben, dass sich diese häufig „auf die Schulbank“ (ebd., S. 197) zurückversetzt sähen. Dabei gingen sie davon aus, dass „Schülersein“ etwas Negatives sei. Es würde beanstandet, dass nun wieder ein Zustand eintrete, welchen man längst zu überwinden geglaubt hatte. Ein Zustand, in welchem man von den Fachleiter/innen nicht als erwachsener Mensch behandelt würde und die eigenen Auffassungen nicht zur Sprache kämen. Eine einseitige Schuldzuweisung könne dabei gleichwohl nicht vorgenommen werden. Es seien nicht

die Ausbilder/innen, welche das Lehrer-Schüler-Verhältnis konstituierten, sondern die wechselseitige Bezugnahme beider Parteien (vgl. ebd., S. 193 ff.). Gewiss ist dieses „Diffuse Unbehagen“ nicht objektivier- oder gar verallgemeinerbar, gleichwohl ist es ein Indiz, welches Anlass für eine genauere empirische teilnehmerperspektivische Betrachtung der Ausbildungsprozesse der zweiten Phase der Lehrerausbildung (vgl. Kapitel 6) geben wird.

Im Kontext dieser Rollenfindungsdebatte wird häufig der Terminus der „Lehrerpersönlichkeit“ genannt, welcher zudem in vielen Verordnungen der Länder bezüglich des Vorbereitungsdienstes zu verzeichnen ist. Ein guter Referendar ist jener, der sich während seiner Ausbildungszeit zu einer Lehrerpersönlichkeit entwickelt hat. Wie diese zu definieren ist, wird dann mit Hilfe verschiedener Charaktereigenschaften beschrieben. Empathiefähigkeit, Aufgeschlossenheit oder Kommunikationsfähigkeit seien hier nur beispielhaft genannt. Die Liste ließe sich signifikant fortsetzen (vgl. Görlich 2004, S. 671 ff.). Görlich (2004) ist der Ansicht, dass die beständige Einforderung dieser Tugenden den/die Referendar/in zu einem „Übermenschen“ werden ließe (vgl. ebd.). Es wird das Idealbild eines/er Lehrers/in gezeichnet, welches es zu erreichen gilt, aber in der Kürze der Zeit gar nicht erreicht werden kann. Schäfer (1992) schlussfolgert daher, dass „die Vielzahl der Anforderungen im Referendariat [...] eine Art Scheinwelt [konstituieren]“ (Schäfer 1992, S. 16) „in der der Sinn des eigenen Tuns in der Bewältigung des Naheliegenden aufgeht.“<sup>2</sup> Fraglich ist zudem die Nachhaltigkeit dieser Persönlichkeitsbildung. Die Referendar/innen orientieren sich vielfach während der Ausbildung an den Ansprüchen der Auszubildenden. Um diesen zu genügen, setzt ein gewisser Opportunismus ein, sodass vor allem jene Verhaltensmuster trainiert werden, welche am Ende des Referendariats die gewünschte Note erzielen lassen, „um danach dann so zu unterrichten und aufzutreten, wie man es für richtig hält“ (Görlich 2004, S. 673). Der Irrglaube, dass es *die* Lehrerpersönlichkeit gäbe, ist gleichwohl immer noch in vielen Ausbildungsbereichen der zweiten Phase manifestiert. Bauer (2002) geht indes davon aus, „dass Lehrkräfte auf sehr unterschiedliche Weisen zu guten pädagogischen Erfolgen gelangen. Das bedeutet, dass es eine große Zahl von Profilen erfolgreichen Lehrerhandels gibt. Professionalität und Individualität sind offenbar gut miteinander verträglich“ (Bauer 2002, S. 19). Es zeigt sich also, dass die Ambivalenz des Rollenfindungsprozesses während des Vorbereitungsdienstes eine entscheidende Bestimmungsgröße der zweiten Phase zu sein scheint.

---

2 Hansen Kirsten und Riecke-Baulecke, Thomas: Verändern statt verwalten. In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.), HAMBURG MACHT SCHULE (1992) 2, S. 29, zit. n. Schäfer 1992, S. 16.



**5. Psychischer Anpassungs- und Bewertungsdruck.** Der psychische Anpassungs- und Bewertungsdruck, welcher auf den angehenden Lehrer/innen im Vorbereitungsdienst lastet, wird von der KMK als weiterer Problemaspekt gesehen (vgl. Schubarth et al. 2006a, S. 20). Dieser wird nicht selten durch das Verhältnis zwischen dem/der Referendar/in und dem/der Ausbilder/in im Studienseminar bewirkt. Kennzeichnend ist dabei primär eine beratende Funktion, welche jedoch in vielen Fällen wie eine „Gratwanderung zwischen Hilfestellung und Verletzung“ (Görlich 2004, S. 666) anmutet. Während an der Universität die Beurteilung fachlicher Leistungen im Vordergrund steht, kommt der persönlichen Beurteilung im Vorbereitungsdienst eine sehr viel stärkere Bedeutung zu. Vom Grundsatz her sollte auch hier die Bewertung der fachlichen Qualifikation dominieren. Die Kritik des/der Fachleiters/in an der Verwendung einer bestimmten Unterrichtsmethode ist aushaltbar. Wenn allerdings der Eindruck entsteht, dass nicht die fachliche Leistung im Fokus steht, sondern die Verhaltensweise, „wird ein Mensch im Kern angesprochen und möglicherweise getroffen“ (ebd.). Wenn die Kommunikation zwischen Ausbilder/in und Referendar/in nicht mehr auf der Sachebene, sondern auf der Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 1981, S. 13 ff.) stattfindet, birgt dieses immer die Gefahr der persönlichen Kränkung und damit der Unzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst an sich (vgl. Görlich 2004, S. 666). Erschwerend kommt in diesem Interaktionsgefüge die Frage der Notengebung hinzu, da Referendar/innen häufig annehmen, dass Fachleiter/innen sehr frühzeitig eine Note im Kopf haben (vgl. ebd., S. 668). Auch wenn Letztere dieses immer wieder negieren, baut sich gleichwohl ein gewisser Druck auf, welcher von Referendar/innen vor allem vor Unterrichtsbesuchen als sehr belastend wahrgenommen wird. Merzyn (2002) vertritt hier die These: „Viele junge Lehrer empfinden das Referendariat nicht so sehr als eine Ausbildungsphase. Sie nehmen es mehr als eine auf zwei Jahre ausgedehnte Prüfungssituation wahr“ (Merzyn 2002, S. 132). Genährt wird diese Notenfokussierung zudem durch die Einstellungspraxis der Länder, welche sich in erster Linie an den Abschlussnoten der Absolventen orientiert (vgl. Schubarth et al. 2006a, S. 20).

**6. Verschulung des Systems.** Eine weitere Problemlage entsteht dadurch, dass der Vorbereitungsdienst häufig als verschultes System wahrgenommen wird, welches i. d. R. starre Strukturen aufweist und wenig Möglichkeiten der persönlichen Selbstentfaltung bietet. Merzyn (2005) ist der Ansicht, dass „das vorangegangene Studium einen liberalisierenden Effekt auf die Studenten [hatte], [...] umgekehrt [werden] die Referendare wieder konservativer, konformistischer und weniger reformbereit. Idealistische Vorstellungen über Lehrer-Schüler-Beziehungen werden revidiert, Disziplin und Kontrolle gewinnen einen höheren Stellenwert“ (Merzyn 2005, S. 4). Das im Vorbereitungsdienst implementierte Curriculum ist ferner vielfach sehr eindimensional angelegt und wird den

Bedürfnissen der angehenden Lehrkräfte mitnichten gerecht (vgl. Görlich 2004, S. 665). Obwohl in einigen Bundesländern (z.B. Berlin) derzeit Modularisierungstendenzen erkennbar sind, weisen die strukturellen Anlagen der Seminar- ausbildung wenig modularisierte Curricula auf, welche gezielt auf die individuelle Bedürfnissituation der Referendar/innen eingehen. Dabei könne nach Schäfer (1992) insbesondere das Referendariat dazu dienlich sein, neue Praxis- erfahrungen zu machen, welche dann theoretisch reflektiert würden. Die Struk- turen der Ausbildung verhinderten dieses aber weitgehend (vgl. Schäfer 1992, S. 16). „Anstatt Neues zu wagen, wird lieber auf scheinbar Bewährtes zurückge- griffen“ (ebd.). Der Grundsatz, dass man Schüler bei ihren Fragen, Bedürfnis- sen und Problemen abholen muss, sei noch nicht in die Studienseminare vor- gedungen. In vielen Seminaren würden „didaktische Ansätze durchgepaukt“, anstatt auf die wirklichen Probleme der Referendar/innen einzugehen. „Statt mich hier zu langweilen, könnte ich besser meinen Unterricht vorbereiten“ (ebd.) sei der Grundtenor vieler Seminarteilnehmer (vgl. ebd.).

Wenn im Seminar bzw. in der Schule keine aufgeschlossene Atmosphäre herrscht, welche auch gewisse Spielräume zulässt und sich den Anliegen der Re- ferendar/innen aufgeschlossen zeigt, werde sich nach Görlich (vgl. 2004, S. 663) der Eindruck gegängelt zu werden nahezu automatisch einstellen. Gleichwohl ist er der Ansicht, dass Mitsprache- oder Mitbestimmungstendenzen in den Studienseminaren nicht erkennbar seien. Der hingegen von Seminarleitern partiell postulierten These, dass in den Studienseminaren ein „kollegial-kooperati- ves Ausbildungsverhältnis“ (Wernet 2006, S. 199) vorliege, erteilt Wernet (2006) aus diesem Grunde eine klare Absage, denn „am Ende aber und unter Abzug der ‚Schönfärberei‘ bleibt es bei einem Lehrer-Schüler-Verhältnis“ (ebd., S. 198).

**7. Kompetenzerwerb in der zweiten Phase.** Abschließend soll der Problem- bereich des Kompetenzerwerbs in der zweiten Phase skizziert werden, welcher von der KMK-Kommission (s.o.) in diesem Kontext nicht ausgeführt wurde, gleichwohl aber Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses ist. Grundlegen- des Ziel der zweiten Phase ist es, jene berufliche Handlungskompetenz zu er- langen, welche für die spätere berufspraktische Tätigkeit benötigt wird. Einen Baustein des dafür benötigten Wissens bringen die angehenden Lehrer/innen aus der ersten Phase der Lehrerausbildung mit. Der zweite Baustein wird nun im Vorbereitungsdienst hinzugefügt. Die entscheidende Schwierigkeit besteht nun nicht in der Vermittlung des Wissens, sondern darin, diese pädagogischen Wissensbestände in das Handlungsrepertoire der angehenden Lehrkräfte zu transformieren (vgl. Solzbacher 2002, S. 76). Theorie und Praxis müssen dem zufolge im Rahmen des Vorbereitungsdienstes so miteinander in Beziehung ge- setzt werden können, dass die Erlangung beruflicher Handlungskompetenz möglich wird. Denn „im Handeln zeigt sich was wirkt und was nicht, welche Theorie taugt und welche nicht, welche Vorgänge wichtig sind und welche

randständig. Die Theorie allein zeigt dies nicht; nur wer auch heilt hat Recht“ (Spitzer 2003, S. 38). Dabei stellt sich die Frage, wie viel Theorie und wie viel Praxis dabei notwendig ist. Die Meinungen dazu sind divergent. So wird der in diesem Kontext häufig postulierte Forderung nach mehr pädagogischen Inhalten von Faustmann (1998) widersprochen. „Seminarpädagogen überschätzen ihre Möglichkeiten, wenn sie Lehrerbildung über ein ‚Mehr‘ an Pädagogik glauben qualitativ verbessern zu können“ (Faustmann 1998, S. 147). Solzbacher (2002) formuliert in diesem Zusammenhang sogar die These, dass es unangemessen sei, wenn sich pädagogisches Handeln an Forschungswissen orientieren würde (vgl. Solzbacher 2002, S. 676). Tramm et al. (2009a) weisen hingegen darauf hin, dass der Praxisbezug nur dann gelingen kann, wenn die praktischen Erfahrungen reflexiv auf theoretische Wissensbestände bezogen werden (vgl. dazu ausführlich Kapitel 2.1).

Die Problematik in den Seminarveranstaltungen besteht darin, dass Referendar/innen von ihren Ausbilder/innen konkrete Handlungsanweisungen für ihre unterrichtliche Tätigkeit fordern. Diesem Wunsch kann aber nicht entsprochen werden, „weil der unterrichtliche Rahmen mit seinen moralischen, psychischen und sozialen Implikationen nur selektiv und damit verkürzend beachtet werden kann“ (Görlich 2004, S. 676). Dieses sei nach Görlich (2004) der Grund, warum die oftmals hohe Erwartungshaltung an Übertragung von Wissen in berufliche Handlungskompetenz im Rahmen der seminaristischen Ausbildung enttäuscht werde.

Die hier skizzierten Problembereiche folgen überwiegend den Analysen des Allgemeinbildenden Ausbildungssystems der zweiten Phase.<sup>3</sup> Dieses ähnelt in großen Teilen jenem für Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen. In beiden Fällen gliedert sich die Ausbildung in eine erste (universitäre) Phase sowie eine zweite Phase im Vorbereitungsdienst. Unterschiede zeigen sich jedoch in biografischer Sicht. Während der/die „klassische“ Studierende eines allgemeinbildenden Lehramtes zumeist zeitnah nach dem Abitur das Studium aufnimmt, hat der/die Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik häufig bereits eine Ausbildung im Dualen System absolviert und hat zum Teil nach der Ausbildung bereits in diesem Beruf gearbeitet (vgl. Hertle/Sloane 2005, S. 1 f.). Darüber hinaus werden die zukünftigen Berufs- und Wirtschaftspädagog/innen später ihrerseits größtenteils Schüler/innen unterrichten, welche genau dieses „Duale System“ durchlaufen. Diesem Umstand muss auch die Ausbildung im Vorbereitungsdienst Rechnung tragen, denn das „berufsschulische Handeln

---

3 In Bezug auf diese Problemlagen relevante Literatur aus dem berufsbildenden Sektor ist nur marginal vorhanden. Aus diesem Grund musste in der Darstellung überwiegend auf Beschreibungen zurückgegriffen werden, welche sich auf den allgemeinbildenden Vorbereitungsdienst beziehen.

[ist] durch das Beschäftigungssystem einerseits und das Bildungssystem andererseits geprägt. An Lehrkräfte für berufliche Schulen wird die Anforderung gestellt, beiden Systemen durch ihr Handeln und damit dem Bildungsanspruch ihrer Schüler gerecht zu werden“ (ebd., S. 13 f.). Erschwerend kommt hinzu, dass dem anhaltenden Lehrermangel an berufsbildenden Schulen oftmals mit der Rekrutierung von Quer- und Seiteneinsteigern begegnet wird. Da dieser Personenkreis i. d. R. kein Berufs- und Wirtschaftspädagogisches Studium vorweisen kann, muss ihnen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung in besonderer Weise Beachtung geschenkt werden, um eine angemessene Vorbereitung auf den Lehrerberuf zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 1).

Die bisherigen Ausführungen haben verschiedene Problembereiche der zweiten Phase der Lehrerbildung erkennen lassen. Im Kapitel 1.2 werden nun die zentralen Fragestellungen sowie die Zieldimensionen der Arbeit formuliert.

## 1.2 Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellungen

Die bisherigen Ausführungen lassen vier Dimensionen erkennen, welche geeignet sind, die Ausgangsebene der vorliegenden Arbeit darzustellen:

- Der Vorbereitungsdienst in den einzelnen Ländern evoziert teilnehmerperspektivisch eine Reihe von Problemfeldern.
- Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung kann bis dato keine umfänglichen Erklärungsmodelle für den Theorie-Praxis-Transfer vorlegen, sodass unklar bleibt, wie die Praxis konzipiert sein muss, damit sie nachhaltig erfolgreich wirkt.
- Ausgehend von den Qualitätsdebatten zur Lehrerbildung haben viele Bundesländer Reformprozesse ihrer Vorbereitungsdienste initiiert.
- Teilnehmerperspektivische empirische Daten zur zweiten Phase der Lehrerausbildung im bundesdeutschen Kontext sind nur sehr rudimentär vorhanden. In besonderem Maße gilt dieses für das berufsbildende (berufliche) Schulwesen.

An diese Rahmenbedingungen knüpfen nun die beiden *zentralen Fragestellungen* an:

- *Wie beurteilen die Referendar/innen die gegenwärtige Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden (beruflichen) Schulen vor dem Hintergrund der neueren Entwicklungstendenzen?*
- *Welche Merkmale müsste eine teilnehmerperspektivische Konzeption zur Gestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung an berufsbildenden (berufli-*

*chen) Schulen aufweisen, damit sich diese Praxisphase konstruktiv in den Lehrerbildungsprozess integriert?*

Die Zielsetzung der Arbeit ist es demgemäß, eine teilnehmerperspektivische Konzeption der zweiten Phase der Lehrerbildung zu entwickeln. Zu diesem Zweck soll zunächst die Zufriedenheit der angehenden Lehrer mit dem Vorbereitungsdienst in allen 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland empirisch zu evaluiert werden, um anschließend auf der Basis dieser Ergebnisse konkrete Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der zweiten Phase zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass keiner der Vorbereitungsdienste in allen Facetten die höchsten Zufriedenheitswerte erzielt. Vielmehr werden es in jedem Bundesland einzelne Aspekte der Ausbildung sein, welche von den Referendar/innen positiver bewertet werden, als in anderen Ländern. Die Diversifikation der einzelnen Vorbereitungsdienste bietet in diesem Kontext die Möglichkeit, unterschiedliche Konzepte miteinander zu vergleichen. Die zu entwickelnden Handlungsempfehlungen werden sich dem zufolge aus der Kombination positiv bewerteter Merkmale unterschiedlicher Vorbereitungsdienste sowie eigener Lösungsparameter auf der Basis der theoretischen und empirischen Befunde konstituieren.

Die Darstellung der Problemfelder hat bereits gezeigt, dass die konzeptionelle Gestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung auf einem komplexen System vieler Einzelfaktoren basiert. Um die Vielzahl dieser möglichen Merkmale und deren Einflussfaktoren zu bündeln, werden in Anlehnung an Stufflebeam (1972), dessen Evaluationskonzept in Kapitel 1.3 dargestellt wird, die folgenden vier Annahmen getroffen:

**1. Berufliche Handlungskompetenz (Ergebnisqualität).** Im Rahmen der *ersten Annahme* wird zunächst unterstellt, dass im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit vor allem der Erlangung von beruflicher Handlungskompetenz eine substantielle Bedeutung zukommt. Diese Dimension wird im Folgenden als *Ergebnisqualität* (vgl. ebd.) bezeichnet. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die angehenden Lehrer/innen dann zufrieden sind, wenn sie das „Handwerkszeug“ erlernen, welches sie für ihre zukünftige Berufstätigkeit benötigen. Dabei steht im Rahmen dieser Arbeit gleichwohl nicht eine bewertende objektive Kompetenzmessung im Fokus, sondern eine subjektive Einschätzung der Referendar/innen bezüglich des Grades ihres eigenen Kompetenzerwerbs während des Vorbereitungsdienstes. Zielführend sind in diesem Zusammenhang die Fragestellungen: Welche Möglichkeiten der Erlangung beruflicher Handlungskompetenz bestehen im Studienseminar und an der Ausbildungsschule? Wie beurteilen die befragten Lehramtsanwärter/innen den Grad des Zuwachses an beruflicher Handlungskompetenz während der zweiten Phase der Lehrerausbildung?

**2. Rahmenbedingungen (Kontextqualität).** Die *zweite Annahme* unterstellt, dass neben dem Ergebnis auch die Rahmenbedingungen bedeutungsvoll sind, welche das Referendariat und damit auch den Kompetenzerwerb beeinflussen. Diese *Kontextqualität* (Stufflebeam 1972) stellt zunächst auf die äußere Struktur des Vorbereitungsdienstes ab. Wie bereits erwähnt führt der Föderalismus in Deutschland zu einer Vielzahl unterschiedlichster Modelle hinsichtlich der Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung, sodass an dieser Stelle die Strukturen des gegenwärtigen Vorbereitungsdienstes in Deutschland von Interesse sind. Als weitere Rahmenbedingung, welche die Ergebnisqualität beeinflusst, ist die Konvergenzproblematik der verschiedenen Lernorte im Rahmen der Lehrerausbildung zu nennen. Welche Abstimmungsmechanismen zwischen dem Seminar und der Schule sowie der ersten und der zweiten Phase sind vorhanden und wie gestalten sich diese vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Reformen?

**3. Durchführung des Vorbereitungsdienstes (Prozessqualität).** Die *dritte Annahme* unterstellt, dass es für Referendar/innen nicht nur wichtig ist, „was“ sie im Referendariat lernen, sondern auch „wie“. Damit ist die konkrete Durchführung des Vorbereitungsdienstes, die *Prozessqualität* (Stufflebeam 1972), indiziert. Die skizzierten Problemfelder sowie der Diskurs der relevanten Literatur geben einen Hinweis darauf, dass diese Facette des Vorbereitungsdienstes ein entscheidender Faktor für den Erfolg des Lehrerbildungsprozesses in der zweiten Phase zu sein scheint. Insbesondere die schulischen und seminaristischen Beratungs- und Beurteilungsprozesse sowie der Rollenfindungsprozess der angehenden Lehrer/innen nehmen einen zentralen Platz im Rahmen des Diskurses ein. In diesem Zusammenhang wird wiederholt die psychosoziale Dimension des Vorbereitungsdienstes thematisiert, der in seiner derzeitigen Ausgestaltung teilnehmerperspektivisch spürbare psychische Belastungen evozieren kann. Aus diesem Grunde gilt es im weiteren Verlauf dieser Arbeit mögliche Ursachen derartiger Belastungen aufzuzeigen und mögliche Maßnahmen zu ergründen, diesen Belastungssituationen entgegenzuwirken.

**4. Korrelationen vor dem Hintergrund der Eingangsvoraussetzungen (Inputqualität).** Die *vierte Annahme* geht davon aus, dass die bisherigen Gesichtspunkte nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sodass es neben der Analyse und Evaluation dieser Dimensionen auch erforderlich sein wird, wechselseitige Interferenzen derselben zu explorieren. Dazu ist es notwendig, die Eingangsvoraussetzungen sowie die Motivation der Referendar/innen in den Diskurs zu integrieren. Es wird vermutet, dass diese *Inputqualität* (Stufflebeam 1972) sowohl einflussnehmend auf die Prozessqualität als auch auf die Ergebnisqualität ist, sodass sich daraus die Frage ableitet, ob, in welchem Umfang und in welcher Form sich dieser Einfluss gestaltet. In gleicher Weise wer-

den Beziehungsmuster zwischen der Prozess- und der Ergebnisqualität sowie zwischen der Kontext- und der Ergebnisqualität vermutet, welche es zu untersuchen gilt. Grundlegende Relevanz erhält in diesem Kontext die Fragestellung, ob die Befragungsergebnisse mit bestimmten strukturellen Gegebenheiten vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausbildungskonzepte korrelieren. Aus diesem Grund ist die Datenerhebung im gesamten föderalen Bundesgebiet evident. Zu vermuten ist, dass sich die Charakteristik der Befunde mit der strukturellen Architektur des Vorbereitungsdienstes verändert. Welche Form des Vorbereitungsdienstes führt zu den höchsten Zufriedenheitswerten seitens der Referendar/innen? Sind es die tradierten Modelle oder neuere Reformbewegungen?

Im Ergebnis fokussiert sich praxisforschende Charakter der Arbeit zunächst auf die Analyse gegenwärtiger Merkmale der zweiten Phase der Lehrerbildung, um diese in der Folge weiterzuentwickeln und ggf. neu zu positionieren. Daraus resultierend soll in der Konsequenz eine teilnehmerperspektivische Konzeption für die zweite Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden (beruflichen) Schulen entwickelt werden, welche konkrete Handlungsempfehlungen zur Ausgestaltung dieser Phase vorlegt. Aufgrund der bislang aus Berufs- und Wirtschaftspädagogischer Sicht defizitären Datenlage wird dieses für die Ausbildung in der zweiten Phase für das berufsbildende (berufliche) Lehramt von besonderem Interesse sein. Resümierend betrachtet entwickelt die vorliegende Arbeit damit den erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs weiter, indem sie bestehende Konzeptionen der zweiten Phase hinterfragt, länderübergreifend in Beziehung setzt und in der Konsequenz ein neustrukturiertes Konzept der zweiten Phase vorlegt. Sie leistet damit einen Beitrag zur Analyse der Wirkungen sowie zur Formulierung und Weiterentwicklung expliziter Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Konzeption der zweiten Phase der Lehrerausbildung für das Lehramt an berufsbildenden (beruflichen) Schulen. Wie sich die vorliegende Arbeit wissenschaftstheoretisch verortet, wird nun das folgende Kapitel 1.3 zeigen.

### **1.3 Wissenschaftstheoretische Verortung**

Der vorliegenden Arbeit liegt zunächst ein handlungsforschendes Verständnis der Erziehungswissenschaft zugrunde, das Anleihen bei den Leitbildern der Kritischen Erziehungswissenschaft, welche auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule zurückgeht, nimmt. Leitend ist dabei ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse (vgl. König & Zedler 2002, S. 128), wobei dieser Emanzipationsbegriff im Sinne eines Befreiungsprozesses von gesellschaftlichen Herrschaftsprozessen hin zu „Mündigkeit und Selbstbestimmung“ (Mollenhauer 1973, S. 11) verstanden wird. Diese Mündigkeit proklamiert damit einen Gesellschaftsbegriff, wel-

cher „von Herrschaft von Menschen über Menschen möglichst frei ist“ (Giesecke 1969, S. 95). Der mündige Mensch hat somit die Möglichkeit, sich durch „Reflexion und Handlung“ (Tschamler 1996, S. 90) in einem emanzipatorischen Prozess „von den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu distanzieren“ (ebd.), wobei das erkenntnisleitende Interesse auf die „Gestaltung oder Veränderung der Praxis“ (Klafki 1971, S. 264) gerichtet ist. In diesem Zusammenhang ist das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft jedoch nicht frei von Interdependenzen. Individuelles Handeln wird durch die Gesellschaft und gesellschaftliches Handeln durch das Individuum determiniert. Diese Dialektik zeigt, dass objektive rationale Begründungsmuster in der Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftlicher Disziplin schwerlich möglich sind (vgl. Konegen & Sondergeld 1985, S. 133 ff.). Die Studie erkennt dieses an, indem sie nicht nur die Auswirkungen einer konkreten konzeptionellen Struktur auf die Lernenden untersucht, sondern im Umkehrschluss beispielsweise auch den Einfluss einzelner Einstellungen auf den Prozess der zweiten Phase in den Blick nimmt.

Grundlegend für den Ansatz der Kritischen Erziehungswissenschaft ist die Annahme, dass die bis dahin vorherrschenden Denkrichtungen einer hermeneutisch geprägten geisteswissenschaftlichen und einer empirisch deduktiven Erziehungswissenschaft die Problematik des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis nur unzureichend beantworten. Die eine Richtung reproduziert gesellschaftliche Gegebenheiten interaktiv, die andere instrumental. Für die Kritische Erziehungswissenschaft liegt die Lösung zur Verbindung von Theorie und Praxis daher in einem *dritten Weg*, jenem der Emanzipation (vgl. Tschamler 1996, S. 90). Indes geht diese Sichtweise nicht mit der Aufhebung der geisteswissenschaftlichen und empirischen Denktraditionen einher. Vielmehr wird die Kritische Erziehungswissenschaft im Sinne eines erweiterten Modells verstanden, in dem sowohl empirische als auch hermeneutische Ansätze ihren Platz haben und sich wechselseitig aufeinander beziehen.

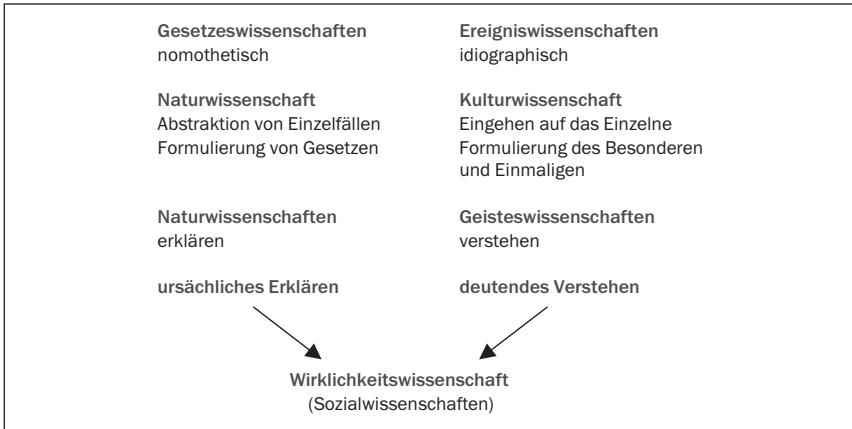
„Man kann das Verhältnis als einen ständigen dynamischen Rückkopplungsprozess beschreiben: von hermeneutischer Entwicklung der Fragestellung und Hypothesen über die erfahrungswissenschaftliche Überprüfung dieser Hypothesen zur hermeneutischen Interpretation der so gewonnenen Ergebnisse und zur Herleitung neuer Hypothesen für neue empirische Untersuchungen“ (Tschamler 1996, S. 215).

Das kritische Moment dieser erziehungswissenschaftlichen Programmatik zeigt sich in ihrem ideologiekritischen Umgang mit beiden Paradigmen. So wird beispielsweise die Funktion des hermeneutischen Prozesses gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik neu gedacht (vgl. ebd.). „Hermeneutik bleibt nicht auf die immanente oder historische Interpretation beschränkt, sondern wird darüber hinaus zu einer aus solchen Interpretationen heraus planenden und hypothetisch entwerfenden wissenschaftlichen Methode“ (Klafki 1971, S. 384).



Empirie, Hermeneutik und Ideologiekritik bilden somit eine Trias und determinieren damit gleichberechtigt den wissenschaftlichen Diskurs der Erziehungswissenschaft.

Abbildung 1-1: Sozialwissenschaft als Wirklichkeitswissenschaft



Quelle: Kron 1999, S. 108

In diesem Sinne versteht die Arbeit die Erziehungswissenschaft als „Wirklichkeitswissenschaft“ (Kron 1999, S. 108). Wie die Abbildung 1-1 verdeutlicht, stellen die sozialwissenschaftlichen Disziplinen für Kron (1999) Wirklichkeitswissenschaften dar, welche zwischen den Naturwissenschaften einerseits sowie den Geisteswissenschaften andererseits anzusiedeln sind. Diese Standortbestimmung basiert auf dem Postulat einer vielfältigen methodischen Orientierung sozialwissenschaftlicher Handlungsfelder. Kron (1999, S. 108) resümiert dieses wie folgt:

„Der Wissenschaft von der Gesellschaft und ihrer sozialen Teilbereiche, die durch Aktionen ihrer Mitglieder, also durch die handelnden Menschen, konstituiert wird, präsentiert sich ein derart differenzierter Gegenstandsbereich, der mit nur einer Methode oder mit nur einer methodischen Ausrichtung nicht erforscht zu werden vermag“.

Für Böhm-Kasper et al. (vgl. 2009, S. 15) ist die Erziehungswissenschaft in gleicher Weise eine Wirklichkeitswissenschaft im Sinne Krons, welche sowohl gesetzeskonstituierenden, erklärenden als auch verstehenden Charakter haben muss. Die Entscheidung für einen forschungstheoretischen Ansatz sollte dabei auf der Basis des jeweiligen Erkenntnisinteresses und nicht nach ideologischen Präferenzen fallen.

Die Zieldimensionen des Erkenntnisprozesses zur Veränderung der zweiten Phase stellen im Sinne eines handlungsforschenden Verständnisses im Rahmen dieser Arbeit weniger rezepthafte Vorschläge, als vielmehr die Eröffnung von Möglichkeitshorizonten dar, die situativ zu Veränderungen im erziehungswissenschaftlichen Feld führen können (vgl. Tschamler 1996, S. 104 ff.). Obwohl die Gefahr besteht, sich dabei in Utopien zu verirren, muss die Erziehungswissenschaft dieses Risiko hinnehmen, um einen „Wirklichkeitsbereich zu einem Möglichkeitshorizont“ (ebd., S. 104) werden zu lassen und um innovierend wirksam zu werden. Dieser Konjunktiv zeigt, dass die Erziehungswissenschaft keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann. Nichtsdestotrotz ist es wichtig und notwendig, diese Möglichkeitshorizonte aufzuzeigen. Die vorliegende Studie möchte diese Horizonte vor allem durch den vergleichenden Diskurs schaffen, welcher bestehende Konzeptionen kritisch reflektierend in Beziehung setzt, um so die jeweilige länderspezifische Sichtweise durch Veränderungswissen multiperspektivisch zu erweitern. In diesem Zusammenhang ist sie sich bewusst, dass es aufgrund der Komplexität des erziehungswissenschaftlichen Objektbereiches nicht möglich ist, allgemeine normative Aussagen zu treffen. Aus diesem Grunde liegt dem in Kapitel 1.5 zu beschreibenden Forschungsprozess ein Verständnis zugrunde, welches das Ergebnis dieses erziehungswissenschaftlichen Prozesses im Sinne Berzinkas (1978) als „partielle Erklärung“ oder als „Erklärungsskizze“ ansieht, welche keinen Anspruch auf Vollkommenheit erhebt, sondern den Ausgangspunkt weiterer Forschungsprozesse darstellt. Dieses impliziert, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht eins zu eins im praktischen Handlungsfeld parabolisch gespiegelt werden können. Sie können aber ein Problembewusstsein erzeugen, welches den Verständnishorizont erweitert und somit der Lösung praktischer Problemstellungen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009, S. 18) dienlich sein wird. Darüber hinaus wird dieser Erkenntnisprozess nicht frei von Subjektivität sein, da unser Handeln immer durch unsere bisherige Sozialisation, unsere bisherigen Erfahrungen und unser Wissen (vgl. ebd., S. 13) determiniert wird. Über das im weiteren Verlauf zu beschreibende wissenschaftliche Vorgehen soll gleichwohl erreicht werden, dass dieser subjektive Faktor auf das Forschungsergebnis der Arbeit nach Möglichkeit gering ausfällt.

Hinsichtlich ihrer wissenschaftsdisziplinären Verortung rechnet sich die vorliegende Arbeit der Lehrerbildungsforschung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin zu. Innerhalb dieses Forschungsfeldes wird die Qualitätsentwicklung bzw. das Qualitätsmanagement im Sinne der Praxisforschung der zweiten Phase der Lehrerbildung in den Blick genommen. Von Interesse sind dabei sowohl die Ergebnisqualität als auch die Prozessqualität des Vorbereitungsdienstes. Obwohl „Qualität“ kein genuiner erziehungswissenschaftlicher Begriff ist, haben die Qualitätsdebatten im Rahmen dieser Wissenschaftsdisziplin in den letzten Jahren maßgeblich an Bedeutung gewonnen (vgl. Edelmann et al. 2012, S. 227 f.). Als Qualitäts-

management wird in diesem Sinne die „Gesamtheit von formalisierten und institutionalisierten Verfahren verstanden [...], mit deren Hilfe die Qualität von Organisationen im Bildungssystem, insbesondere deren Prozess- und Ergebnisqualität, analytisch beschrieben und praktisch gewährleistet wird“ (ebd., S. 231), um in der Konsequenz das Bildungssystem und dessen Institutionen zu steuern (vgl. ebd., S. 244). Eng verbunden mit diesem Qualitätsbegriff ist der Begriff der Evaluation, welche Qualitätsentwicklung in der Regel erst möglich macht. Als Evaluation wird „die systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 2006, S. 28) verstanden, um auf dieser Basis Verbesserungspotentiale für das jeweilige Bildungsprogramm zu entwickeln. Diese Definition verdeutlicht die Nähe von Qualität und Evaluation. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die gegenwärtige Qualitätsdebatte auf die Leitideen der vorwiegend angelsächsischen Evaluationsforschung der 1960er und 1970er Jahre zurückgreift (vgl. Edelmann et al. 2012, S. 228).

Die Notwendigkeit Evaluationsprozesse zu initiieren beschreibt Stufflebeam (1972, S. 123 f.) wie folgt:

„Wenn Entscheidungsträger ihre Möglichkeiten maximal ausnutzen wollen, müssen sie vernünftige Entscheidungen über vorliegende Alternativen treffen. Dazu müssen sie jedoch zunächst wissen, welche Alternativen ihnen zur Verfügung stehen. Sie müssen außerdem in der Lage sein, begründete Urteile über den relativen Wert der Alternativen abzugeben. [...] [Diese Urteile] bedürfen valider und reliabler Informationen über die Alternativen; um solche Informationen zu erhalten und den Entscheidungsträgern zur Verfügung zu stellen, braucht man systematische Verfahren“.

Umfängliche Evaluationsprozesse in diesem Sinne sind vielfach durch ein multiperspektivisches und multimethodologisches Forschungsdesign gekennzeichnet, welches sowohl quantitative als auch qualitative Methoden umfassen kann. Als umfangreiche Evaluationsstudien im Bildungssektor können beispielsweise das *Programme for International Student Assessment* (PISA) sowie die *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) genannt werden. In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Arbeit nicht als umfängliche Evaluationsstudie, da die Multiperspektivität und Multimethodologie im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann. Vielmehr nimmt die Arbeit einen Ausschnitt der Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung in den Blick, indem sie den Vorbereitungsdienst teilnehmerperspektivisch analysiert.

Im Rahmen der Evaluationstheorie orientiert sie sich in diesem Zusammenhang an den Paradigmen der externen summativen Programmevaluation. Dieser von Scriven (1972) vorgelegte Evaluationsansatz untersucht bereits abgeschlossene Prozesse retrospektiv, sodass hier von einer „*ex post facto*“-Studie gesprochen werden kann (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009, S. 55 oder Einsiedler 2013,

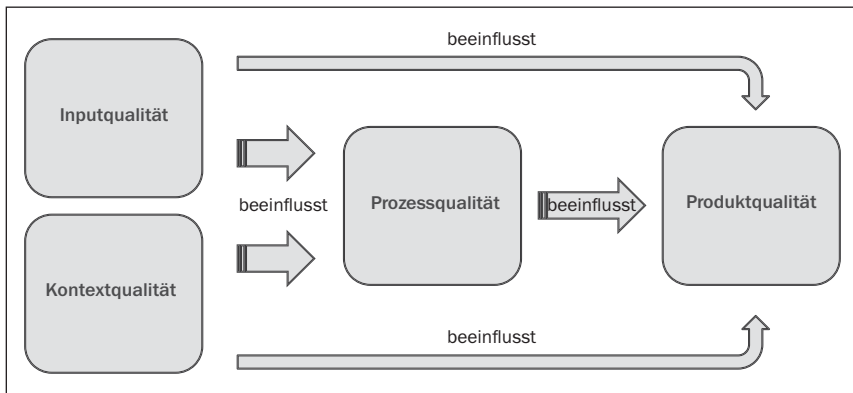
S. 47). Während formative Evaluationen vorwiegend von Prozessverantwortlichen in Auftrag gegeben werden, um ein Programm im laufenden Prozess nachjustieren zu können, sieht Scriven die summative Evaluation „in der Verantwortung gegenüber Entscheidungsträger/innen, die im Interesse des öffentlichen Wohls handeln, bzw. gegenüber den Nutzern von Programmen, denen auf der Grundlage eines abschließenden Urteils die Möglichkeit der Entscheidung für oder gegen den evaluierten Gegenstand eröffnet werden soll“ (Kuper 2005, S. 18). In diesem Punkt wird der externe Charakter dieser Vorgehensweise deutlich, welcher sich in der Interdependenz des/der Evaluators/in vom evaluierten Gegenstandsbereich, in diesem Fall dem Vorbereitungsdienst in den jeweiligen Ländern, manifestiert (vgl. Scriven 1972, S. 62f.). Scriven verwendet für diese Form der Evaluation auch den Terminus „goal-free-evaluation“ (Scriven 2007, S. 8), „der die Unvoreingenommenheit des Evaluators von den Zielbestimmungen eines Programms meint, um gegenüber unerwarteten Folgen offen bleiben zu können“ (Kuper 2005, S. 20).

Im Gegensatz zur formativen Evaluation, welche die Urteilkriterien zur Bewertung eines Programmes in der Regel seitens der Programmverantwortlichen vorgibt, müssen im Rahmen der externen summativen Evaluation diese Kriterien erst identifiziert werden. Aufgrund des Unabhängigkeitscharakters dieses Ansatzes sucht Scriven (1972, S. 67f.) diese Bewertungsmaßstäbe in erster Linie auf der Ebene der Programmteilnehmer oder einer an diesem Bildungsprogramm interessierten Öffentlichkeit. Der erkenntnisleitende Prozess der vorliegenden Arbeit zur Identifizierung dieser Kriterien vollzieht sich im Rahmen eines hermeneutischen Diskurses der relevanten Literatur. Ausgehend von den durch die KMK vorgelegten Problemkreisen, erfolgt die Analyse bewusst aus der Perspektive der angehenden Lehrer/innen. Dieses Vorgehen impliziert, dass diese Maßstäbe nicht zwingend systemimmanent ermittelt werden müssen, sondern auch auf der Basis relativer Normen erfolgen können, welche aus anderen konkurrierenden Bildungsprogrammen stammen (vgl. Stake 1972, S. 108). Insofern führt diese Souveränität von konzeptionellen Interessen dazu, dass summative Evaluationsansätze oftmals vergleichenden Charakter haben, sodass konkurrierende Bildungskonzeptionen konfrontativ betrachtet werden, um die Über- bzw. Unterlegenheit der einen oder anderen Programmatik zu identifizieren (vgl. Glass 1972, S. 198). Im vorliegenden Fall sind es die Merkmale der 16 Länderkonzeptionen zur Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen, welche leitend für diesen Erkenntnisprozess sind. Um die Ergebnisse eines derartigen systemvergleichenden Evaluationsprozesses beurteilen zu können, sollten zwei Aspekte betrachtet werden. Zunächst ist zu prüfen, ob die Ergebnisse praktische Relevanz besitzen. Nur wenn dieses gegeben ist, sind Veränderungsprozesse indiziert. Zweitens ist zu prüfen, ob sich für die Ergebnisse, also die Wirkungen einer Konzeption Ursachen finden lassen, welche den Ausgangspunkt für Neustrukturierungen darstellen kön-

nen (vgl. Kuper 2005, S. 59). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die statistische Analyse zeigen, inwiefern derartige signifikante Korrelationen zwischen einzelnen Merkmalen der zweiten Phase bestehen. In diesem Sinne kann die summative Evaluation darüber entscheiden, ob Merkmale unverändert weiter Bestand haben, ob sie verändert werden oder gar eliminiert werden sollten.

Kennzeichnend für die Programmevaluation im Allgemeinen und für die zweite Phase der Lehrerausbildung im Besonderen, ist ihre strukturelle Komplexität. Diese gilt es sinnvoll zu systematisieren, um geeignete Aussagen zur Konzeption des Vorbereitungsdienstes treffen zu können. Die Implementation dieser Konsistenz soll im Rahmen des Forschungsprozesses durch die Orientierung an dem von Stufflebeam (1972) in den 1960er Jahren für die Evaluierung von Schulprogrammen entwickelten CIPP-Modells erfolgen. Gleichwohl soll dieses nicht in Gänze adaptiert werden, sondern vielmehr die Basis der forschungsstrategischen Überlegungen darstellen. Stufflebeam (1972) unterscheidet in seinem Modell die vier Ebenen: *Context Evaluation*, *Input Evaluation*, *Process Evaluation* und *Product Evaluation*.

Abbildung 1-2: Abhängige und unabhängige Dimensionen des CIPP-Modells



Quelle: Eigene Darstellung

Die *Kontextdimension* untersucht zunächst die Rahmenbedingungen, die Umweltfaktoren der Ausbildung im Vorbereitungsdienst. Die *Inputdimension* evaluiert die Eingangsvoraussetzungen und die Motivation der angehenden Lehrkräfte. Die *Prozessdimension* nimmt vielmehr den Verlauf der zweiten Phase in den Blick. Während sich Evaluation in älteren Studien vor allem über die Analyse des Outputs eines Bildungsprozesses definierte, „werden heute vor allem die auf Qualität einwirkenden Prozesse – also inhaltsbezogene, d.h. bildungs- und erziehungsrelevante pädagogische Interaktionen und institutionenbezogene Prozesse, hervorgehoben“ (Klieme & Tippelt 2008, S. 229). Das Erkenntnisinter-

esse fokussiert sich dabei auf die Frage, ob der Prozess „genügend Orientierungskraft besitzt, um Handlungen in eine gewünschte Richtung steuern zu können“ (Kuper 2005, S. 16). Gleichwohl ist es unzureichend, nur die Ergebnisse eines Bildungsprozesses zu analysieren. Vielmehr muss auch der Prozess selbst, welcher in der Konsequenz zu diesen Ergebnissen führen soll, evaluiert werden. „Obwohl Evaluation im Allgemeinen auf Urteile über Leistung und Wert zielt, ist eine analytische Beschreibung und Interpretation des Prozesses notwendig“ (Scriven 1972, S. 69 f.). Im Rahmen dieser Arbeit ist dem zufolge nicht nur von Interesse, ob und in welchem Umfang der Kompetenzerwerb am Ende des Vorbereitungsdienstes vorangeschritten ist, sondern es ist auch von Interesse, wie sich dieser Prozess des Kompetenzerwerbs der zweiten Phase vollzieht. Nichtsdestotrotz ist die *Produktdimension* des Vorbereitungsdienstes nicht minder von Interesse, da sie jene „Effekte, die das Programm überdauern“ (Kuper 2005, S. 17) beschreibt. In der vorliegenden Arbeit sind hiermit die beruflichen Handlungskompetenzen angesprochen, welche die angehenden Lehrer/innen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes erlangen. Um diese beurteilen zu können, ist es notwendig, im Vorfeld Ziele als Vergleichsbasis zu formulieren (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Lehrerausbildung in der zweiten Phase wird dieser Sollzustand durch die von der KMK formulierten Standards (vgl. Kap. 2) definiert. Gleichwohl fokussiert sich das CIPP-Modell nicht allein auf das Ergebnis (Product) eines Prozesses. Sein Vorteil liegt vielmehr in der zusammenhängenden Betrachtung verschiedener Dimensionen, deren Zusammenwirken neuen Erkenntnisgewinn erzeugen kann (vgl. Lynen von Berg & Hirsland 2008, S. 22) „So verstanden öffnet das CIPP-Modell den Blick für systemische Zusammenhänge und dient so der Vermeidung voreiliger ‚pars pro toto‘ Beurteilungen, die nur einen Einzelaspekt des Gesamtzusammenhangs zur Grundlage der Bewertung machen“ (ebd., S. 23).

Das eingangs vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation geforderte Verständnis von *Güte* und *Verwendbarkeit* nimmt zentrale Eigenschaften einer Evaluation in den Blick. „Evaluationsforschung beschränkt sich nicht auf die Beschreibung und Analyse eines untersuchten Gegenstandes, sondern beinhaltet darüber hinaus auch dessen Bewertung mit dem Ziel, pädagogische Praxis zu verbessern“ (Böhm-Kasper et al. 2009, S. 58). Aus diesem Grunde darf die Programmevaluation nicht auf einer deskriptiven Ebene verharren, sondern muss darüber hinaus Urteile fällen, die über reine Beschreibungen von Bildungsprogrammen hinausgehen (vgl. Stake 1972, S. 96). Die Paradigmen der Evaluationsforschung stellen dabei auf „das prozesshafte Verständnis einer Forschung ab, die sich auf einen Bereich zwischen theoriegeleiteter Reflexion und praktischem Handlungserfordernis bezieht“ (Kuper 2005, S. 13). In diesem Punkt wird das Spannungsfeld dieses Forschungsbereiches deutlich, welches einerseits dem Anspruch der Wissenschaft und andererseits dem Anspruch der Praxis Rechnung tragen muss. Damit ist das Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl.

Kapitel 2.1) angesprochen, welches wiederkehrend Gegenstand des wissenschaftstheoretischen Diskurses war und ist (vgl. Kuper 2005, S. 13). Die Evaluationsforschung nimmt sich gleichfalls dieses Vermittlungsproblems zwischen Theorie und Praxis an. „Ihr Ansatzpunkt für die Vermittlung von Theorie und Praxis liegt in der Erhebung und Auswertung empirischer Daten nach theoretischen Gesichtspunkten, um für praktisch relevante Entscheidungen Informationen bereitstellen zu können“ (ebd., S. 14). Dieser Maßgabe folgend betrachtet die vorliegende Arbeit die Evaluationsforschung in der Tradition der Handlungsforschung. Damit verfolgt sie nicht das Ziel, objektivierbare Erkenntnisse über die Wirkung des Vorbereitungsdienstes zu ergründen, sondern sie nimmt das handlungspraktische Wissen der Akteure in den Blick (vgl. ebd., S. 54). Diese Sichtweise impliziert, dass dieses Handeln „am praktischen Erfolg orientiertes Handeln [ist], das sich nicht auf zweckrationale Problemlösungen, sondern auf Deutungen situativer Konstellationen im Lichte verallgemeinerbarer Prämissen berufen kann“ (ebd.). Diese Vorgehensweise bedarf eines forschungsmethodologischen Blickfeldes, welches sowohl empirische als auch hermeneutische Verfahren ideologiekritisch einschließt. Dieses wird im folgenden Kapitel 1.4 veranschaulicht.

## 1.4 Forschungsmethodologische Zugänge

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden sowohl empirische als auch hermeneutische Zugänge zum Forschungsfeld gewählt. Wie das Kapitel 1.3 gezeigt hat, sieht die kritische Erziehungswissenschaft sowohl empirische als auch hermeneutische Methoden als probate gleichberechtigte Forschungsstrategien an. So werden empirische Verfahren beispielsweise benötigt, um verschiedene Einflussfaktoren von Bildungsprozessen zu untersuchen oder Bildungsprogramme zu vergleichen. Um diese Ergebnisse jedoch ideologiekritisch im emanzipatorischen Sinne interpretieren und geeignete Konklusionen zur Veränderung von Systemen ziehen zu können, bedarf es hermeneutischer Verfahren (vgl. König & Zedler 2002, S. 130). Nach Kuper (2005, S. 142) ist die in diesem Zusammenhang in der Literatur vielfach gezogene Trennlinie zwischen qualitativer und quantitativer Forschung obsolet. Das Paradigma der qualitativen Forschung ist das *Verstehen*, womit die „Interpretation der sinnhaften Bedeutung von Handlungen und Äußerungen in einem historischen und sozialen Umfeld“ (ebd.) angesprochen ist. Als Paradigma der quantitativen Forschung wird hingegen das *Erklären* eines in der Empirie beobachteten Merkmals auf der Basis eines Kausalitätsgesetzes gesehen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Disziplinen ist im Rahmen des sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurses dieser nomothetische Charakter indes nicht indiziert, da es hier nicht um Gesetzmäßigkeiten, sondern „gemachte soziale Ordnungen“ und „kulturell

konstituierte Zusammenhänge“ (Einsiedler 2013, S. 34) geht. Aus diesem Grunde verschmelzen hier die Differenzen zwischen *Verstehen* und *Erklären*, denn jede Erklärung auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Daten ist auf die verstehende Interpretation ihres Sinngehaltes angewiesen und das Verstehen von Sinn kann seinen Ausgangspunkt bei Annahmen über Kausalbeziehungen nehmen (vgl. Luhmann 1987, S. 607 ff.).

Der empirische Zugang dieser Arbeit zum Forschungsfeld orientiert sich hinsichtlich der quantitativen Fragestellungen an der hypothetisch deduktiven Forschungsmethodik des Kritischen Rationalismus. Gleichwohl rechnet sie sich nicht in Gänze dieser Denktradition zu, da der Kritische Rationalismus den Prozess des Verstehens stets negiert und als vorwissenschaftliche Methode angesehen hat (vgl. Tschamler 1996, S. 190). Insofern erfolgt diese Orientierung in erster Linie auf forschungsmethodologischer Ebene. Die auf Karl Popper zurückgehende Konzeption hat in den 1930er Jahren einen naiven Empirismus zurückgewiesen, welcher davon ausging, dass sich von einzelnen empirischen Beobachtungen induktiv allgemeingültige Erkenntnisse ableiten ließen. Vielmehr sei es die Aufgabe der Wissenschaft, deduktiv von theoretischen Annahmen auszugehen und diese in der Empirie zu überprüfen (vgl. Einsiedler 2013, S. 29). Konstitutiv für das Wissenschaftsverständnis Poppers ist die Theorie, ohne die Beobachtungen in der Realität keine Aussagekraft hätten (vgl. Tschamler 1996, S. 59). Theorien beziehen sich in diesem Sinne „auf eingrenzende Gegenstandsbereiche der Realität, [...] beschreiben reale Zusammenhänge auf systematische Weise“ (Paier 2010, S. 16) und stellen, „ähnlich wie eine Landkarte“ (Börrnert 2006, S. 13), „ein vereinfachtes Modell eines Ausschnittes der Realität“ (Paier 2010, S. 16) dar. Für Popper (1976, S. 31) ist die Theorie „das Netz, das wir auswerfen, um ‚die Welt‘ einzufangen, – sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen. Wir arbeiten daran, die Maschen des Netzes immer enger zu machen“. Wissenschaftstheoretisch stellt bereits ein vermuteter hypothetischer Zusammenhang eine Theorie dar. Gleichwohl werden gemeinhin als Theorien komplexere Strukturen angesehen, welche mehrere Hypothesen zu einem Gegenstandsbereich beinhalten (vgl. Börrnert 2006, S. 13).

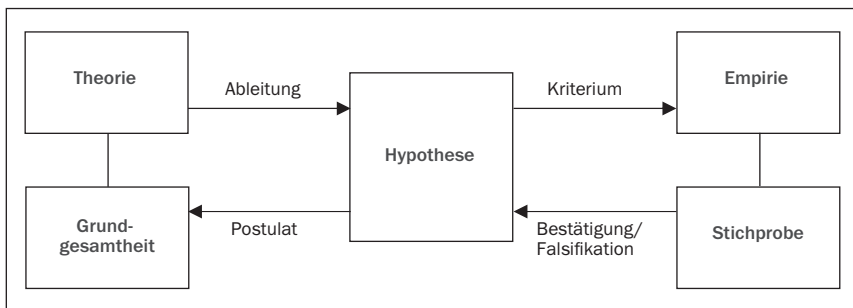
Anders als in der Naturwissenschaft stellen Theorien in der Erziehungswissenschaft keine eindimensionalen deterministischen Gesetzmäßigkeiten dar. Vielmehr handelt es sich hier um komplexe Erklärungszusammenhänge vor dem Hintergrund kulturell generierter Verhältnisse, welche eine Vielzahl von Determinanten aufweisen und in der Konsequenz nur einen Wahrscheinlichkeitscharakter haben. Im Fokus des Erkenntnisinteresses steht somit nicht die absolute Wahrheit, sondern der kontinuierliche kritische Entwicklungsprozess theoretischer Aussagen. Aus diesem Grunde wird der Ansatz Poppers *Kritischer Rationalismus* genannt (vgl. Einsiedler 2013, S. 31).

Damit eine Theorie im wissenschaftlichen Kontext als solche bezeichnet werden darf, muss sie zwei grundlegende Kriterien erfüllen. Einerseits muss sie



empirisch überprüfbar sein, andererseits muss sie konsistent sein, sodass sich die Dimensionen einer Theorie systematisch und widerspruchsfrei aufeinander beziehen lassen (vgl. Kromrey 2006, S. 16). Die Theoriebildung kann auf zwei Weisen geschehen. Einerseits können theoretische Konzepte auf der Basis bereits vorhandener Theorien entwickelt werden. Andererseits können Problem- oder Fragestellungen, welche in der Praxis zu beobachten sind, in gleicher Weise die Grundlage der Formulierung von Theorien sein (vgl. Einsiedler 2013, S. 31). „Es folgt eine Suchbewegung, bei der man bestrebt ist, Konzepte aus Theorien und Konzepte aus der Praxisbeobachtung miteinander in Verbindung zu bringen“ (ebd.). Die Zieldimension dieses Prozesses mündet idealerweise in allgemeinen Aussagen über einen Gegenstandsbereich (vgl. Kuper 2005, S. 138). Dieses frühzeitige Zusammenwirken von Theorie und Praxis impliziert, dass „jede Hypothese ein Postulat über Sachverhalte in einer Grundgesamtheit“ (ebd.) enthält. Da Theorien jedoch nicht im Allgemeinen überprüft werden können, geschieht diese Prüfung im Rahmen einer konkreten Stichprobe in der Empirie. Diese repräsentiert in einer Art „pars pro toto“ Beziehung den Aussagegehalt der Grundgesamtheit.

Abbildung 1-3: Theorie Empirie Verhältnis in der deduktiv-hypothetischen Forschungsmethodik



Quelle: Kuper 2005, S. 138

Um eine Verbindung zwischen der Theorie und der Empirie herzustellen, werden dem zufolge Hypothesen als Bindeglied formuliert (vgl. Abbildung 1-3). Diese erweitern den vorhandenen „Theoriekern“ um weitere Dimensionen, indem ausgehend von der theoretischen Basis Zusammenhänge einzelner Merkmale hypothetisch formuliert und empirisch geprüft werden, um diese Erkenntnisse wieder in die Theorie einfließen zu lassen. Theorien können auf diese Weise immer weiter ausdifferenziert bzw. korrigiert oder auch widerlegt werden (vgl. Einsiedler 2013, S. 31 f.). Definitorisch betrachtet ist „eine Hypothese eine begründete Vermutung oder Behauptung über einen Zusammenhang von

mindestens zwei Variablen“ (Paier 2010, S. 12). Um diese zu beschreiben werden abhängige und unabhängige Variablen formuliert. Die unabhängige Variable (UV) determiniert dabei die abhängige Variable (AV), wobei es gilt Korrelationen zwischen Ursachen und deren Wirkungen herzustellen. Die gängigste Hypothesendimension ist die Kausalitätshypothese, welche häufig als Wenn-dann-Hypothese formuliert wird. Tritt ein Sachverhalt A (UV) ein, dann tritt auch der Sachverhalt B (AV) ein. Eine weitere Form der Kausalitätshypothesen sind Je-desto-Hypothesen. Dabei wird ein linearer Zusammenhang zwischen den Merkmalen A und B hergestellt, welcher steigend oder fallend sein kann. Je größer also der Sachverhalt A ist, desto größer bzw. kleiner fällt der Sachverhalt B aus (vgl. Paier 2010, S. 12ff. sowie Einsiedler 2013, S. 35). Da diese Korrelationen nicht direkt beobachtbar sind, ist es notwendig sie zu operationalisieren, um sie empirisch prüfen zu können (vgl. Raithel 2008, S. 35f.), wobei unter Operationalisierung „die Überführung von theoretischen Begriffen in messbare Merkmale (Objekte mit Eigenschaften)“ (ebd., S. 36) verstanden wird. Dieser Vorgang erfolgt schrittweise. Ausgehend von theoretischen Konstrukten wird die Terminologie immer weiter ausformuliert, bis eine Ebene mit messbaren Merkmalen erreicht ist (vgl. ebd., S. 39). Im Falle der vorliegenden Arbeit sollen ausgehend von der theoretischen Ebene des CIPP-Modells zunächst Hypothesen formuliert werden, um auf deren Basis beobachtbare Merkmale zu entwickeln, welche die Grundlage zur Generierung der Variablen darstellen. Um valide Aussagen zur Bestätigung oder Widerlegung der Hypothesen zu erhalten, erscheint hier ein multivariates Vorgehen sinnvoll (vgl. Einsiedler 2013, S. 31), wobei für einzelne Hypothesen mehrere abhängige Variablen in Itembatterien formuliert werden, welche im Rahmen der statistischen Faktorenanalyse wieder auf einen Faktor reduziert werden können.

Popper lehnte die Verifikation von Hypothesen ab, da diese für ihn keinen geeigneten Beitrag zur Weiterentwicklung der Wissenschaft leiste. Vielmehr sollten hypothetische Zusammenhänge falsifizierbar sein (vgl. Tschamler 1996, S. 59), um so zu nicht falsifizierten Befunden zu gelangen, welche die zugrundeliegende Theorie weiter entwickeln (vgl. Einsiedler 2013, S. 38). Das Paradigma der Falsifizierung stellt in diesem Zusammenhang bestimmte Anforderungen an die Konzeption der Hypothesen. Diese müssen so formuliert sein, dass sie vom Grundsatz widerlegbar sind. Sie müssen also so präzise sein, dass es mit empirischen Verfahren theoretisch möglich ist, diese zu falsifizieren (vgl. ebd.). Zur Umsetzung werden zwei Hypothesen formuliert, eine Nullhypothese  $H_0$  und eine Alternativhypothese  $H_A$ . Die Nullhypothese geht davon aus, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen zwei Variablen nicht besteht. Die Alternativhypothese geht im Gegensatz dazu von einer signifikanten Korrelation aus. Sollte nun  $H_0$  falsifiziert werden, bedeutet, dieses, dass  $H_A$  gilt und somit ein Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen angenommen werden kann. Ziel dieses Prozesses ist es, jene Annahmen zu reduzieren, welche sich in

der Empirie nicht bestätigen. Jene Annahmen, welche sich im Rahmen des Forschungsprozesses bestätigen, gelten vorübergehend als wahr, bis sie sich in der Zukunft wieder neu bewähren müssen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009, S. 28).

Der Erkenntnisprozess der Hypothesenbildung im Rahmen der vorliegenden Arbeit basiert auf der Annahme, dass die im CIPP-Modell beschriebenen Dimensionen im Sinne unabhängiger und abhängiger Faktoren miteinander korrelieren. Der Bezug zur zweiten Phase der Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen wird in einem ersten Schritt über die relevante Literatur des Forschungsfeldes sowie das Erfahrungswissen des Autors hergestellt. In einem zweiten Schritt werden die so gewonnenen hypothetischen Zusammenhänge auf der Grundlage einer qualitativen Kommentierung seitens der Referendar/innen im Rahmen eines Pretests, noch einmal kritisch redigiert. Gleichwohl zeigen sich im Forschungsfeld einzelne Merkmale, welche nur sehr vage einer hypothetischen Formulierung zugänglich sind, da sie aufgrund ihrer Aktualität bis dato nicht oder kaum Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses waren. Die tradierte quantitative Forschungsmethodik bot hierfür kaum Lösungsmöglichkeiten an, da sie strikt zwischen einer Hypothesen generierenden qualitativen und einer Hypothesen prüfenden quantitativen Forschungsmethodik unterschied (vgl. Paier 2010, S. 19 sowie Einsiedler et al. 2013, S. 23). Neuere Arbeiten erkennen in dieser Hinsicht aber einen Paradigmenwechsel. Für den Fall, dass ein Forschungsfeld bis dato nur geringfügig bearbeitet wurde, sodass sich keine plausiblen Hypothesen ableiten lassen, können dem zufolge gleichwohl Untersuchungsfragen anstelle der Hypothesen formuliert werden (vgl. Einsiedler et al. 2013, S. 23 f.). Aus diesem Grunde ist Paier (2010, S. 19) der Ansicht, dass die kategorische Trennung zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmen nicht mehr zeitgemäß sei, da gegenwärtig im Rahmen der Datenauswertung quantitativer Erhebungen nicht nur vorhandene Hypothesen geprüft, sondern auch neue Hypothesen entdeckt und formuliert würden, sodass auch der quantitativen Forschung eine „explorative Funktion für die Gewinnung von Hypothesen zukommt“ (ebd.).

Wie eingangs erläutert, sind für den Erkenntnisprozess der vorliegenden Arbeit auch hermeneutische Zugänge zum Forschungsfeld leitend. Als Hermeneutik wird „die Auslegung oder Interpretation der Lebenswirklichkeit“ (Tschamler 1996, S. 38) auf der Ebene des Verstehens verstanden. Grundlage dieses Verstehensprozesses ist die Sprache, denn „Sprache als geschriebene oder gesprochene Sprache vermittelt dem, an den sie gerichtet ist, oder der sich ihr zuwendet einen Sinn, den der Adressat verstehen muss“ (ebd.). Nach Ansicht von Börrnert (2006, S. 79) vollzieht sich dieser hermeneutische Prozess in sozialwissenschaftlichen Kontexten nicht allein auf der Basis theoretischer Einstellungen, sondern auf jener des alltäglichen Verstehens.

„So zeigt sich (sozial-)wissenschaftliches Verstehen [...] als ein Verstehen innerhalb eines Systems typischer Konstruktionen, die logisch stimmig, grundsätzlich subjektiv sinnhaft interpretierbar und sowohl der alltäglichen als auch der wissenschaftlichen Erfahrung adäquat sein müssen“ (ebd., S. 79 f.).

Leitend ist in diesem Zusammenhang die Vorstellung, dass sich der Erkenntnisprozess durch eine Wechselbeziehung zwischen Verstehen und individualbiografischem Erleben, in welchem sich das bisherige Leben manifestiert, konstituiert. Diese Genese bildet die Basis des „Elementaren Verstehens“, da das Verstehen fremden Erlebens das eigene Erleben voraussetzt. Der Ausdruck des Anderen wird dem zufolge verstanden, weil wir ähnliche Erfahrungen selbst gemacht haben. Dieser Prozess ist als Vorstufe des eigentlichen kritischen hermeneutischen Verfahrens, dem „Höheren Verstehen“, zu sehen (vgl. ebd., S. 80). „Dieses beginnt mit elementarem Verstehen und führt dies in systematischer, reflektierender, kritischer (wissenschaftlicher) Ausarbeitung fort“ (ebd.).

Hermeneutische Zugänge sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit an verschiedenen Schnittstellen indiziert. Zunächst soll die Analyse der relevanten Literatur des Forschungsfeldes den Problemgehalt der 2. Phase der Lehrerausbildung explorieren, um daraus konkrete Forschungsfragen zu formulieren. Auf dieser Basis wird der hermeneutische Diskurs in einem Prozess der Operationalisierung weitergeführt und mündet in der Formulierung von Theorien, Hypothesen und konkreten Variablen für den weiteren empirischen Prozess. Ein weiterer hermeneutischer Zugang erfolgt im Rahmen eines Pretests, welcher die zuvor konzipierten Merkmale vor dem Beginn der Feldphase verifizieren soll. Im Rahmen dieses Tests erhalten Probanden aus verschiedenen Bundesländern die Gelegenheit, das Erhebungsinstrumentarium hinsichtlich seiner Verwendbarkeit und seiner Verständlichkeit qualitativ zu kommentieren. Die hermeneutische Analyse dieser Bewertung wird im Idealfall adäquate Veränderungspotentiale des Erhebungsinstrumentariums aufzeigen. Die Hermeneutik wird in diesem Zusammenhang nicht als vorwissenschaftliche Methode im Sinne Poppers verstanden, sondern als Bestandteil des Forschungsprozesses.

Neben diesen pre-empiristischen Zugängen, kommt der hermeneutische Diskurs auch im Rahmen der Datenauswertung zur Anwendung. Neben den vorwiegend geschlossenen Fragen des Erhebungsbogens, welche im Zuge der Datenauswertung einer statistischen Analyse zugeführt werden, ist die letzte Fragestellung bewusst offen formuliert. Die angehenden Lehrer/innen sollen an dieser Stelle darlegen, welche Veränderungspotentiale sie hinsichtlich ihres jeweiligen Vorbereitungsdienstes erkennen. Die hermeneutische Auswertung dieser Daten erfüllt in diesem Zusammenhang drei wesentliche Funktionen: *Erstens* sollen Problembereiche erkannt werden, welche als solche bis dato nicht Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses waren und somit im Rahmen der quantitativen Analyse nicht ausreichend berücksichtigt wurden. *Zweitens* wird davon

ausgegangen, dass die Referendar/innen im Rahmen dieser offenen Antwortmöglichkeit primär jene Problembereiche thematisieren, welche für sie besondere Relevanz besitzen, sodass sich der Erkenntnisprozess auf die Dringlichkeit des Veränderungswissens im Sinne einer Priorisierung fokussiert. *Drittens* erfüllt diese Analyse die Funktion einer Validierung der quantitativen Daten in dem Sinne, dass im Falle der Kongruenz der quantitativen und qualitativen Ergebnisse davon auszugehen ist, dass diese Befunde im Sinne des Erkenntnisprozesses leitend sind.

Der letzte hermeneutische Zugang erschließt sich über die Interpretation und Bewertung der gewonnenen quantitativen und qualitativen Ergebnisse vor dem Hintergrund des zuvor dokumentierten wissenschaftstheoretischen Diskurses, um in der Konsequenz Möglichkeitshorizonte zur Veränderung der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden (beruflichen) Schulen vorlegen zu können.

Es ist deutlich geworden, dass der Arbeit ein handlungsforschendes emanzipatorisches Verständnis zugrunde liegt, welches die Erziehungswissenschaft im Lichte einer Wirklichkeitswissenschaft betrachtet und dabei in Anlehnung an die Kritische Erziehungswissenschaft ideologische Grenzen überwindet. Der Charakter der Studie als externe summative Programmevaluation unterstreicht überdies die emanzipatorische Perspektive der Arbeit, da die zweite Phase der Lehrerausbildung retrospektiv aus der Sicht der Programmteilnehmer, der Referendar/innen von außen expliziert wird. Dazu werden sowohl empirische als auch hermeneutische Zugänge zum Forschungsfeld gewählt. Die empirische Methodik, welche sich vorwiegend der quantitativen Forschungslogik zurechnet, wird dabei um qualitative empirische Elemente und hermeneutische Interpretationsebenen ergänzt.

## 1.5 Aufbau der Arbeit und Phasen des Forschungsprozesses

Zur Erreichung der in Kapitel 1.2 formulierten Zieldimensionen erscheint ein zweigliedriger Aufbau der Arbeit sinnvoll. Im ersten Teil werden zunächst die Determinanten der zweiten Phase der Lehrerbildung wissenschaftstheoretisch entfaltet. Im zweiten Teil wird dieses Forschungsfeld mit den Mitteln der quantitativen empirischen Sozialforschung exploriert, um auf dieser Basis die Merkmale einer teilnehmerperspektivischen Konzeption des Vorbereitungsdienstes zu entwickeln.

Das *erste Kapitel* der Arbeit hat expositorischen Charakter. Hier werden zunächst grundlegende Problemlagen des Wissenschaftsfeldes dargelegt. Des Weiteren werden die Zielsetzungen der Arbeit, die zentralen Fragestellungen und der Aufbau der Arbeit erläutert. Die abschließenden Teilkapitel widmen sich der

wissenschaftstheoretischen Verortung und den forschungsmethodologischen Zugängen der Arbeit.

Das *zweite Kapitel* widmet sich der Lehrerbildungsforschung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In diesem Zusammenhang wird zunächst der berufs- und wirtschaftspädagogische Theorie-Praxis-Diskurs skizziert, um anschließend den Forschungsstand der empirischen Evaluationsforschung zur Lehrerausbildung in der zweiten Phase darzulegen.

Ausgehend von den in den Standards zur Lehrerbildung im Jahre 2004 von der Kultusministerkonferenz postulierten Kompetenzbereichen, widmet sich das *dritte Kapitel* zunächst der *Produktdimension* der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden (beruflichen) Schulen. Nach grundlegenden theoretischen Überlegungen zum Begriff der Kompetenz werden hier insbesondere Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs im Studienseminar sowie in der Ausbildungsschule diskutiert. Diese Betrachtung ist von besonderer Bedeutung, da die berufliche Handlungskompetenz das Ziel des gesamten Lehrerbildungsprozesses darstellt. Anschließend gilt es die *Inputdimension* der zweiten zu analysieren. Dabei werden sowohl die berufsspezifischen Erfahrungen der angehenden Lehrkräfte vor der Aufnahme des Vorbereitungsdienstes als auch motivationale Faktoren besprochen.

Das *vierte Kapitel* nimmt in der Folge die *Kontextdimension* des Vorbereitungsdienstes in den Blick. Primär werden hier die formalen Strukturen der Vorbereitungsdienste in den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland aufgezeigt. Dabei werden jeweils der gegenwärtige Stand, die Entwicklungstendenzen der letzten Jahre sowie die Rezension der Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs dargelegt. Ferner widmet sich dieses Kapitel der Konvergenzproblematik der Lernorte. Dabei wird zu erörtern sein, inwieweit Abstimmungsstrukturen zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung als auch zwischen dem Studienseminar und der Ausbildungsschule im Vorbereitungsdienst vorhanden und aus der Sicht der Wissenschaft ausreichend sind. Neben der Struktur des Vorbereitungsdienstes stellen die Ausbilder/innen<sup>4</sup> eine weitere wichtige Rahmenbedingung der zweiten Phase dar. Insofern soll an dieser Stelle die Rekrutierung der Ausbilder/innen ebenso wie die Qualität derselben hinterfragt werden.

Die *Prozessdimension* des Vorbereitungsdienstes ist schließlich Gegenstand des *fünften Kapitels*. Dazu werden zwei Schwerpunkte gebildet. Zunächst wird zu fragen sein, wie die Beratungs- und Beurteilungsprozesse als primäre Bestandteile der zweiten Phase verlaufen und wie diese von den Beteiligten emp-

---

4 Mit Ausbilder/innen sind hier sowohl die Fach- und Seminarleiter/innen im Studienseminar als auch die Mentor/innen (Ausbildungslehrer/innen (Mentor/innen) an den Schulen gemeint.

funden werden. In diesem Kontext wird auch der eingangs beschriebene Rollenkonflikt der angehenden Lehrkräfte erörtert, welcher sich in der Ambivalenz zwischen der Lehrerrolle im Unterricht und der Schülerrolle gegenüber den Ausbilder/innen manifestiert. Dabei wird zu diskutieren sein, ob aus wissenschaftstheoretischer Sicht ein mehr an Kollegialität und Wertschätzung diese Ambivalenz verringern kann. Der zweite Schwerpunkt stellt auf die Belastungen im Referendariat ab. Hier werden vor allem Fragen der Rollenfindung, der zeitlichen Belastungen im Vorbereitungsdienst, der Belastungen im Rahmen des Bewertungs- und Beurteilungsprozesses sowie der unterrichtlichen Belastungen thematisiert. Abschließend wird zu zeigen sein, wie sich die Belastungssituation angehender Lehrer/innen in der zweiten Phase durch gezielte Coachingmaßnahmen reduzieren ließe.

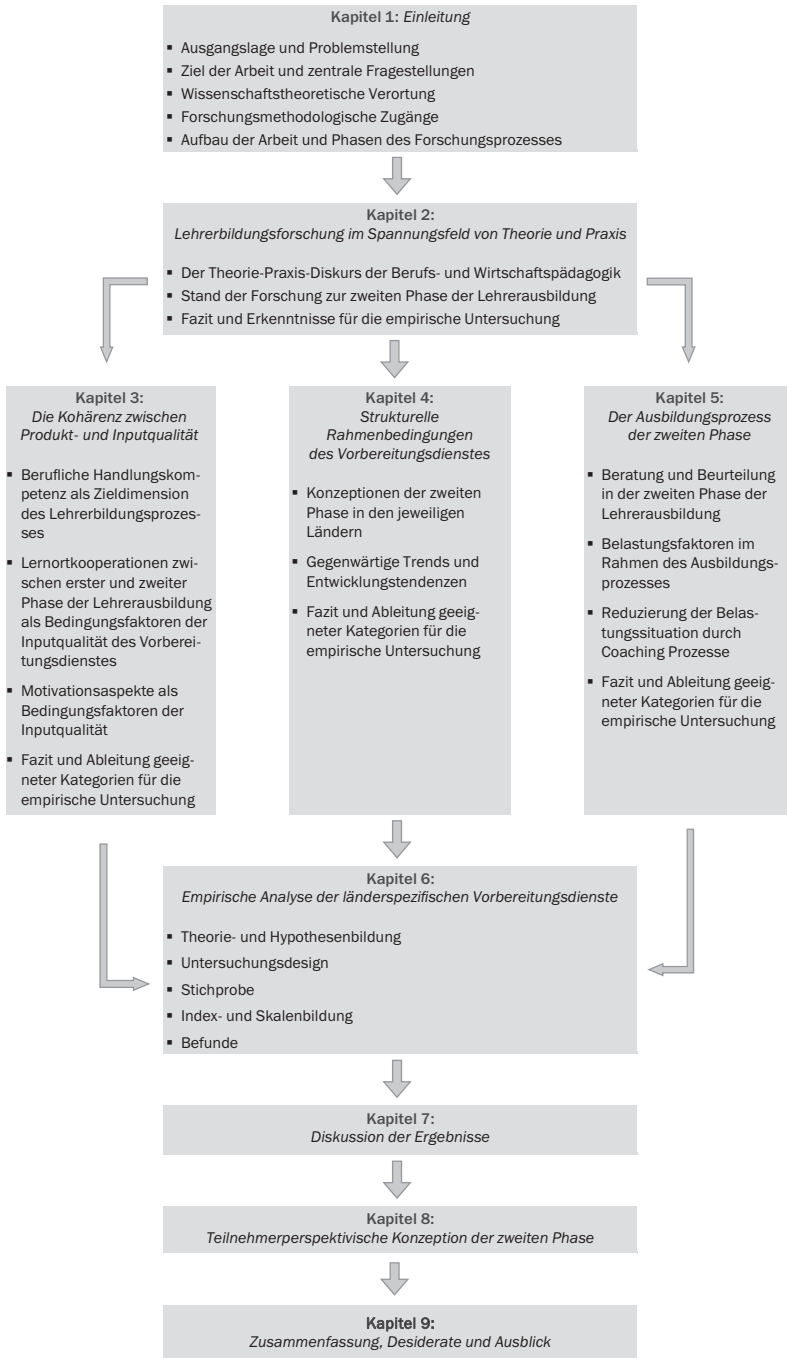
Das *sechste Kapitel* wendet nun den Blick von der wissenschaftstheoretischen Betrachtung hin zur *empirischen Evaluation*. Im Anschluss an die Hypothesenbildung werden hier das Forschungsdesign der durchzuführenden Studie entwickelt sowie die univariaten, bivariaten und qualitativen Befunde dokumentiert. Die Überprüfung der eingangs formulierten Hypothesen mündet in der Beantwortung der ersten Forschungsfrage, welche die Beurteilung der gegenwärtigen Konzeptionen der zweiten Phase teilnehmerperspektivisch in den Blick nimmt.

Das *siebte Kapitel* widmet sich der Diskussion der uni- und bivariaten quantitativen sowie der qualitativen Befunde vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Forschungsstandes.

Das *achte Kapitel* knüpft unmittelbar an jenen im vorherigen Kapitel geführten Diskurs an und führt schließlich zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, welche die Identifizierung teilnehmerperspektivisch geeigneter Merkmale für die Konzeption der zweiten Phase thematisiert. Dazu werden die Erkenntnisse des Kapitels 7 zu konkreten Handlungsempfehlungen bezüglich der Konzeption der zweiten Phase zusammengeführt werden. Im Ergebnis wird eine teilnehmerperspektivische Konzeption zur Gestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen vorgelegt.

Im *neunten Kapitel* werden schließlich die gewonnenen Ergebnisse *zusammengefasst*. Des Weiteren wird auf *Forschungsdiesiderate* hinzuweisen sein, bevor die Arbeit mit einem Ausblick auf die prognostizierte weitere Entwicklung schließt.

Abbildung 1-4: Darstellung des Forschungsprozesses



Quelle: Eigene Darstellung