

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Martin Rothland: Rezension zu
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. 167 Seiten,
ISBN 978-3-7815-5839-7.
journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 120-125.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-rez>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
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. 167 Seiten, ISBN 978-3-7815-5839-7

Die Forschung zur zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland wird nach wie vor – wie etwa im Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2020) – als überschaubar charakterisiert. Wenn sich Alexander Wiernik, Schulleiter einer fränkischen Mittelschule, mit seiner berufsbegleitend (!) verfassten qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung den „Unterrichts- und Professionsverständnissen von Seminarleitenden“ widmet, dann leistet er nicht nur einen Forschungsbeitrag zur zweiten Phase generell, sondern analysiert mit den „handlungsleitenden Orientierungen“ (S. 7) der verantwortlichen Auszubildenden auch einen grundlegenden Referenzrahmen für die Beurteilung angehender Lehrkräfte – ein Forschungsbereich, der sich ebenfalls als überschaubar erweist.

Die Studie von Alexander Wiernik untergliedert sich in fünf Abschnitte: Im ersten Kapitel („Einleitung“) finden sich zunächst weit mehr Informationen, als für gewöhnlich in einer Einleitung erwartet werden. Hier wird nicht allein die Relevanz des Untersuchungsgegenstands dargestellt, sondern auch der Forschungsstand – auf 16 Seiten – skizziert. Nun ist, wie auch von Wiernik betont (S. 13), die Forschungslage zur zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar übersichtlich. Wenn in der Zusammenschau auch die Befundlage zur Lehrerprofessionalität (1.2.3.1) *und* zur Unterrichtsqualität (1.2.3.2) mitbehandelt werden, erscheint die Aufarbeitung jedoch verkürzt. So werden im Abschnitt zur Lehrerprofessionalität, immerhin ein zentraler Referenzrahmen für die Einordnung und Analyse der Professionsverständnisse der Seminarleitenden, die Positionen von Karl-Oswald Bauer, Werner Helsper, Rainer Bromme oder David Berliner nacheinander angerissen und es entsteht der Eindruck, dass diese Autoren allesamt grundsätzlich von ein und demselben sprechen würden. Wenn zudem beispielsweise als Beleg für die „Tatsache“, dass das Lernen (sic!) von Lehrkräften in unterschiedlichen Stufen ablaufe, die berufsbiographisch inspirierte Untersuchung von Fuller und Bown (1975, nicht Brown) angeführt wird (S. 22), wenn bezogen auf den Stand der empirischen Unterrichtsforschung auf Merkmalskataloge von Helmke, Meyer oder Brophy mit dem Hinweis verwiesen wird, dass diese „eine große Über-

einstimmung“ aufweisen würden (S. 28), dann wird nicht zuletzt auch mit Blick auf konzeptuelle oder begriffliche Unschärfen im weiteren Verlauf der Studie erkennbar, dass eine umfassendere Aufarbeitung des Forschungsdiskurses sinnvoll gewesen wäre.

Als Forschungsdesiderat selbst wird ausgewiesen, dass in der Forschung zur zweiten Phase „das Thema guter Unterricht und das Unterrichten der angehenden Lehrkräfte nicht behandelt [werde], darüber hinaus gibt es auch keine Forschung, die das Unterrichtsverständnis in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung beleuchtet. Nichtsdestotrotz kann aufgrund der Vielzahl der veröffentlichten Ratgeber zu Unterricht und Referendariat angenommen werden, dass das Thema Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung einen großen Stellenwert besitzt“ (S. 16). Hier erscheint die Argumentation nicht unmittelbar nachvollziehbar: Weil in der Forschung ein Gegenstand nicht oder nicht prominent behandelt wird, ist daraus doch nicht zu schließen, dass er für die Praxis nicht relevant ist. Und braucht es einen Hinweis auf die Ratgeberliteratur, um zu vermuten, dass *Unterricht* im Referendariat eine bedeutende Rolle spielt?

Mit dem Kapitel 2 (S. 35ff.) befindet sich die Leserschaft bereits in der empirischen Untersuchung selbst, indem hier in methodologische Grundlagen eingeführt und das methodische Vorgehen anhand der gewählten dokumentarischen Methode sowie die Fallauswahl beschrieben werden. Mit zwölf Seminarleitenden in Bayern wurden narrativ fundierte Experteninterviews (S. 38ff.) durchgeführt, deren Sinngehalt bezogen auf die Frage, „wie, in welcher Art und Weise Seminarleitende über den Unterricht und die angehenden Lehrkräfte *sprechen*.“ (S. 43), in einer reflektierenden Interpretation rekonstruiert wird. Fallübergreifende Orientierungen der Seminarleitenden werden mittels sinngenetischer Typenbildung zu rekonstruierten Idealtypen ausgearbeitet, die dann in eine relationale Typenbildung überführt werden.

Im Hauptteil der Studie (Kap. 3) werden die Befunde der Untersuchung und hier als Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung vier Idealtypen vorgestellt. Als fallübergreifender Orientierungsrahmen, als Basistypik, erwies sich das *Lernen*, differenziert in zwei Dimensionen: das „Lernen im Unterricht“ (schülerbezogen) und das „Lernen für den Unterricht“ (lehrkraftbezogen). In der Dimension „Lernen im Unterricht“ lässt sich der Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ wie folgt charakterisieren: Kennzeichnend ist die Orientierung an den sichtbaren Merkmalen des Unterrichtsprozesses, an der „Choreografie des Unter-

richts“ (S. 63) oder auch der „Show“ (S. 67), an den Tätigkeiten und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, mit deren Hilfe auf die Qualität des Unterrichts geschlossen wird. Kennzeichnend für den Typ 1 ist überdies eine Orientierung an individuellen Bezugsnormen (S. 64). An dieser Rede von „individuellen Bezugsnormen“ kann die bereits aufgeworfene Kritik an einer zuweilen unklaren Begriffsbestimmung und -verwendung illustriert werden. So wird als Beleg für die dominierende individuelle Bezugsnormorientierung eine Seminarleitende zitiert, die darauf Wert legt, dass die Lehramtsanwärterinnen „den Stand ihrer Schüler im Blick haben“ (S. 64). Als weiterer Beleg wird eine andere Seminarleitende wiedergegeben, die fordert, die Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen „müssen gelernt haben des Niveau an die Schüler anzupassen“ (S. 67). Das so adressierte Kollektiv verweist indes auf die *soziale* und nicht auf eine individuelle Bezugsnormorientierung.

Typ 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ fokussiert auf die kognitive Aktivierung sowie den Lernzuwachs als Ziel des Unterrichts, während demgegenüber die Prozessmerkmale in den Hintergrund treten. Als Voraussetzung für „guten“ Unterricht in diesem Sinne werden die Fachkompetenz beziehungsweise das Fachwissen und der fachwissenschaftliche Bezug oder allgemeiner die kognitiven Leistungsvoraussetzungen auf Seiten der Lehramtsanwärterinnen betont (S. 75ff.).

In der zweiten Dimension „Lernen für den Unterricht“ kann der Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ als Orientierungsmuster beschrieben werden, das in zwei Extremen denkt: entweder verfügen die angehenden Lehrkräfte bereits von Beginn der zweiten Phase an über alle erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften, oder eben nicht. Im zweiten Fall ist ihnen im Vorbereitungsdienst auch nicht zu helfen. Des Weiteren ist für diesen Typ die Überzeugung kennzeichnend, dass die Eignung für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bereits vor Aufnahme des Lehramtsstudiums festgestellt werden könne (S. 82).

Die angeführte Kennzeichnung des Typs 1 wird zumindest ansatzweise relativiert, wenn ein Seminarleitender ein „antrainiertes“ von einem „natürlichen“ Lehrgeschick unterscheidet: „das ist wirklich schwierig vor allem diese ganze Ausstrahlung des mein ich mit natürlich, die ist schwer zu erlernen also ich hab nen anderen Lehramtsanwärter der sich da extrem schwer tut und mit dem arbeite ich daran (.)“ (S.

85). Entgegen der Orientierung an den beiden genannten Extremen – Wiernik attestiert dem Typ 1 den Glauben an den „geborenen Lehrer“ und als Pendant an den „geborenen Nichtlehrer“ (S. 88) – wird hier die Charakterisierung des Typs 1 eigentlich irritiert, da eine „Arbeit“ an der Persönlichkeit, an der „Ausstrahlung“, angestrebt wird und damit möglich erscheint. Das Ergebnis, so die Einschränkung, kann jedoch nicht mit der „natürlichen“ Ausprägung mithalten: „weil die Schüler (2) [schnauft tief durch] die Schüler realisieren sofort das des nicht echt das des nicht natürlich ist sondern dass des aufgesetzt ist“ (S. 85).

Schließlich kann der Typ 2 „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ darüber charakterisiert werden, dass von der Überzeugung der Erlernbarkeit von berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von ausbildungsbedingter Entwicklung und der Erlernbarkeit des Beruf generell ausgegangen wird.

Was in den Typen 1 und 2 der zweiten Dimension „Lernen für den Unterricht“ kontrastierend in den Blick genommen werden soll, das sind divergierende Orientierungen bezogen auf die „Professionalisierung von angehenden Lehrkräften“ (S. 79). Hier zeigt sich ein zweites Beispiel für eine begriffliche Unklarheit, die grundlegender und damit gravierender erscheint: „Professionalisierung“ wird nämlich gerade im Zuge der Rekonstruktion dieser beiden Typen sehr unterschiedlich genutzt: Professionalisierung wird synonym für ein allgemeines „Dazulernen“ (S. 90) verwendet, sie wird mit der „Entwicklungsfähigkeit des Unterrichts“ (S. 90) oder der Lehrergesundheit verbunden (S. 92) oder mit selbstreflektiertem Nachdenken zusammen gebracht („Professionalisierung als Selbstreflexion“, S. 96). Die vielfältige Begriffsverwendung geht soweit, dass Professionalisierung als „lernen“ eines Handwerkszeugs verstanden wird (S. 92). Sogar von einer „Professionalisierung von Persönlichkeitseigenschaften“ (S. 93) ist die Rede.

Auch mit dem genannten Konstrukt der Persönlichkeit wäre eine differenziertere Auseinandersetzung geboten gewesen. Stattdessen wird mit dieser zentralen Begrifflichkeit in der Untersuchung ebenfalls zuweilen höchst Unterschiedliches verbunden, ohne dies zum Anlass für eine systematische Reflexion zu nehmen: So wird die (Lehrer-) Persönlichkeit mit Vorwissen (S. 79), Geschick (S. 81), Authentizität (S. 85), der Körpergröße und Statur (S. 107), mit einem extrovertierten Verhalten (S. 106), mit der Fähigkeit, Neugier zu wecken und zu motivieren (S. 106), mit geistigem (S. 113) beziehungsweise kognitivem

Vermögen und Berufswahlmotivation (S. 110), Stabilität (S. 111) oder Selbstreflexionskompetenz (S. 117) zusammengebracht.

Im Anschluss an die sinngenetische Typenbildung werden die Ergebnisse der darauf aufbauenden relationalen Typenbildung präsentiert (S. 99ff.). Hier wird erfasst, in welcher Relation die Orientierungen der mittels sinngenetischer Typenbildung identifizierten Typen je Dimension stehen. Drei relationale Idealtypen kann Wiernik herausarbeiten:

1. Typ A verbindet aus den beiden Dimensionen „Lernen im Unterricht“ und „Lernen für den Unterricht“ jeweils den Typ 1 („Lernen als Gestaltung von Lernarrangement“ und „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“. Er wird als *persönlichkeitsparadigmatischer good-teaching-Typ* beschrieben, der auf der Sichtebene den „guten“ Unterricht identifiziert, der wiederum maßgeblich auf in der Person der Lehrkraft angelegte beziehungsweise vorhandene Eigenschaften und Fähigkeiten zurückgeht.
2. Typ B verbindet aus den beiden Dimensionen Typ 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ mit dem Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ und wird als *eingeschränkt professionalisierender effective-teaching-Typ* bezeichnet. „Guter“ Unterricht wird durch das Erreichen der Lernziele und den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler konstituiert, wobei die Qualität im Sinne der Effektivität des Unterrichts auf gegebene Persönlichkeitseigenschaften zurückgeführt wird.
3. Typ C verbindet schließlich in beiden Dimensionen die Orientierungen des Typs 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ und „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“. Er wird als *professionalisierender quality-teaching-Typ* bezeichnet. Hier wird „guter“ Unterricht durch Prozess- und Produktmerkmale und die Lehrperson, ihr Wissen und ihre Eigenschaften als entwicklungsfähig charakterisiert.

In dieser Beschreibung der drei relationalen Idealtypen wird an die zu Beginn der Studie aufgegriffene Unterscheidung von *good*, *effective* und *quality teaching* nach Berliner sowie Fenstermacher und Richardson (S. 29) angeschlossen. Die Charakterisierung der drei relationalen Idealtypen erfolgt auf der Basis der Kennzeichen der vier Typen der sinngenetischen Typenbildung. Hierzu schreibt der Autor: „Teilweise werden bei der Darstellung und Veranschaulichung der relationalen Typologie bereits bekannte Transkriptausschnitte aus der Darstellung der sinngenetischen Typologie verwendet. Diese Doppelungen wurden

bewusst in Kauf genommen, um so eine bessere Nachvollziehbarkeit und Lesbarkeit der Typendarstellung der relationalen Typen zu gewährleisten“ (FN 24, S. 101). Im Ergebnis der Darstellung der drei Typen (S. 101-130) ist dies dann jedoch vielfach sehr redundant, da nicht allein mit in der Mehrzahl identischer Transkriptausschnitte gearbeitet wird, sondern auch dieselben Analysen wiederholt werden.

Bevor die Arbeit mit einem Ausblick (Kapitel 5) und einem Epilog schließt, wird eine Diskussion der Befunde im Kapitel 4 anhand der „Skizze einer Theorie des Handelns von Seminarleitenden“ versucht, die an Überlegungen zu den Konsequenzen struktureller Bedingungen des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns anknüpft, selbst aber wohl keine eigenständige „Theorie“ hervorbringt. Stattdessen schleicht sich der ein oder andere diskussionswürdige Appell ein, wenn es etwa heißt, Seminarleitende „müssen somit immer auf dem neuesten Stand der aktuellen Theoriediskussion sein und professionelle Ratinginstrumente benutzen, um den Unterricht angemessen beurteilen zu können“ (S. 136). Bilanzierend bietet Alexander Wiernik erstmals Einblicke in die in der Studie selbst systematisch rekonstruierten Unterrichts- und Professionsverständnisse verantwortlicher lehrerinnen- und lehrerbildender Personen in der zweiten Phase. Die Bedeutung dieser Orientierungsmuster für die Anlage, Gestaltung und Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und nicht zuletzt für die Lehramtsanwärterinnen kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Den Rezensenten lassen sie immer dann erschauern, wenn es beispielsweise heißt, „des hat der einfach drauf, (.) und äh dann hab ich gesagt schauts mal her und jetzt seht ihr was es ausmacht die Lehrerpersönlichkeit“ (S. 67) oder „die hat man dann ein großes Stück weit oder hat sie halt nicht“, die Lehrerpersönlichkeit (S. 85) oder „(.) entweder ist sie gut (.) oder sie ist nicht gut“ (S. 80). Wiernik markiert ausgehend von seinen Befunden einmal mehr ein umfassendes Forschungsdesiderat bezogen auf einen bislang wissenschaftlich zu wenig beachteten Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in dem es offenbar zumindest in Teilen immer noch möglich erscheint, ohne Scheu der Idee einer geborenen beziehungsweise nichtgeborenen Lehrkraft das Wort zu reden. Das ist schlimm!

Martin Rothland, Prof. Dr.,
Institut für Erziehungswissenschaft
an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster

martin.rothland@uni-muenster.de

125