

Beobachtung und Beurteilung von Lehr-Lernprozessen – eine Professionalisierungsgelegenheit mit Doppeldeckerpotenzial¹

CAROLA JUNGHANS

Lehr-Lernprozesse zu beobachten und hinsichtlich ihrer Wirkungen und Qualität zu beurteilen, gehört zu den Kernaufgaben der Ausbildungsarbeit. Diese Aufgabe ist sowohl für die Referendar:innen wie auch für die Auszubildenden mit Professionalisierungsgelegenheiten verbunden. Sie stehen im Zentrum dieses Beitrags und werden unter der folgenden Leitfrage betrachtet:

„Welche inneren und äußeren Orientierungen sind für Referendar:innen und Auszubildende hilfreich, um sich hinsichtlich der Beobachtung und Beurteilung von Lehr- und Lernprozessen zu professionalisieren?“

Grundlage bilden die konzeptionellen Überlegungen zu einer „reflexiven Professionalisierung“ (Junghans 2022; i. Vorb.), die eine Verbindung zu drei professionstheoretischen Positionen herstellen: dem kompetenzorientierten, dem (berufs-)biografischen und dem strukturtheoretischen Professionsansatz. Alle drei Ansätze zeigen verschiedene Perspektiven hinsichtlich der Frage auf, was unter Professionalität verstanden werden kann.

1 Professionstheoretische Einordnung

Im *kompetenzorientierten Ansatz* wird die Professionalität von Lehrpersonen aus der *Perspektive* der Anforderungen konzipiert, die sie im beruflichen Feld bewältigen müssen. In dieser Perspektive ist eine Lehrperson dann professionell, wenn sie in den vorgegebenen Anforderungsbereichen hohe Kompetenz entwickelt und über die affektiven und motivationalen Voraussetzungen für selbstreguliertes Arbeiten verfügt (vgl. König 2020).

Im *(berufs-)biografischen Ansatz* wird Professionalität aus der Entwicklungsperspektive betrachtet und als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, 208) thematisiert. Professionalität zeigt sich, wenn eine Lehrperson ihre Lernbiografie reflektiert, wenn sie sich im Laufe ihrer Berufstätigkeit und aus eigenem Antrieb heraus

¹ Der Artikel basiert auf Auszügen aus dem Buch Junghans, C. (2022, i. Vorb.). *Seminardidaktik – Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Cornelsen.

Entwicklungsaufgaben setzt und schließlich wenn sie Erfahrungskrisen als Chancen für ihre Weiterentwicklung annimmt (vgl. Hericks et al. 2019).

Im *strukturtheoretischen Ansatz* wird professionelles Lehrerhandeln aus der Perspektive der im Unterricht gegebenen Handlungsstrukturen und der sich daraus ergebenden Aufgabenstellungen definiert. Die Kernaussage lautet: Pädagogisch-schulisches Handeln ist grundsätzlich widersprüchlich, weil es mit der Bearbeitung von Aufgaben verbunden ist, die eine antinomische Struktur aufweisen und von Spannungen und Ambivalenzen begleitet sind, die nur bearbeitet, aber nicht aufgehoben werden können. Professionalität zeigt sich darin, dass die von Widersprüchen gekennzeichneten Spannungsfelder, die Antinomien des pädagogischen Handelns auf der Grundlage einer reflexiven Haltung, eines Arbeitsbündnisses mit den Lernenden und der Fähigkeit zum Fallverstehen begründet vermittelt werden (vgl. Helsper 2021).

Die hohe Bedeutung von Reflexionsprozessen und das Ziel der Reflexivitätsförderung werden in allen professionstheoretischen Ansätzen geteilt. Übereinstimmend stellen Forschungsbefunde heraus, dass Erfahrungen nicht nur gemacht, sondern analysiert, kritisch durchdacht, verarbeitet und auf das eigene Handeln zurückbezogen werden müssen, damit ein nachhaltiger Lernprozess entsteht, der zu neuen Einsichten und Fähigkeiten führt. Die dauerhafte Bereitschaft zu Reflexion und Selbstüberprüfung des eigenen Handelns wird damit zum Merkmal für das Vorliegen von Professionalität und Reflexionsfähigkeit insgesamt zu einer „überfachlichen Kompetenz“ (Jürgens 2018, 86 f.).

Dabei geben der (berufs-)biografische und der strukturtheoretische Ansatz wichtige Hinweise für die Ausrichtung der Reflexion, um Lern- und Veränderungsprozesse im Sinne eines Transformationsprozesses anzuregen. Dieser kann als Bildungsprozess verstanden und im Sinne klassischer Bildungstheorien interpretiert werden: Er ist individuell, subjektzentriert und zielt auf mündiges Entscheiden in sozialer Verantwortung (vgl. Bonnet & Hericks 2013). Weil Bildung ein nicht planbarer und unverfügbarer Prozess ist, ist es für Ausbildende nicht möglich, die Bildungsprozesse der Referendar:innen zu operationalisieren oder gar sie linear zu programmieren. Wohl aber kann die Ausbildungsarbeit so gestaltet werden, dass Referendar:innen die zu bearbeitenden (Entwicklungs-)Aufgaben als persönlich relevant erleben und sie mit Sinn belegen können. Die Sinnkonstruktion ist der Zentralbegriff der Bildungsforschung (vgl. Meyer 2016, 244 f.). In ihm sind sowohl der Rückbezug auf die persönliche Lernbiografie als auch die Hinwendung zur angestrebten Zukunft angelegt. Erfahrungskrisen werden darin als zentrale Lernchance verstanden (Keller-Schneider 2010; Košinár 2014). Ob eine gestellte Aufgabe einen entwicklungslogischen Sinn enthält, kann jedoch nur auf der Grundlage der von den Lernenden selbst vorgenommenen Sinnkonstruktionen geklärt werden, weswegen eine professionalisierungsförderliche Ausbildungsarbeit auf den Dialog zwischen Ausbildenden und Referendar:innen angewiesen ist.

2 Didaktische Prinzipien dialogischer Bildung

Den Bildungsprozess der Referendar:innen anregen und begleiten zu können, setzt voraus, dass Ausbilder:innen ihren eigenen Entwicklungsprozess als Bildungsprozess denken, dass sie sich auf den individuellen Prozess der Referendar:innen einlassen, deren persönliche Sinnstiftungen einbeziehen, die Relevanz des Angebotes auch aus der Perspektive der Referendar:innen kritisch prüfen und ausgehend von ihren Ressourcen individuell angepasste sinnstiftende Entwicklungsschritte gemeinsam entwickeln. Auf dieser Basis wird die Anforderung, Lehr- und Lernprozesse zu beobachten und zu beurteilen, zu einer Professionalisierungsgelegenheit für alle am Verständigungsprozess Beteiligten. Sie wird unterstützt, indem die Ausbildungsarbeit dialogisch angelegt und durch die Berücksichtigung von Prinzipien dialogischer Bildung (Junghans 2022) konkretisiert wird. Es können sieben didaktische Prinzipien formuliert werden: (1) Das Prinzip der Perspektivierung, (2) das Prinzip der Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen und (3) das Visualisierungsprinzip (4) das Prinzip der personorientierten Förderung und Beratung, (5) der Orientierung an Handlungssituationen, (6) der vollständigen Handlung und (7) der Seminararbeit im „Doppeldecker“. Die ersten drei Prinzipien werden im Folgenden näher in den Blick genommen.

(1) Das Prinzip der Perspektivierung

Im Denken, Fühlen und Handeln von Akteur:innen im beruflichen Feld drücken sich jeweils spezifische Perspektiven aus, durch deren „Brille“ Situationen gedeutet und ausgestaltet werden:

- Überzeugungen werden vor dem Hintergrund der eigenen Lebens- und berufsbiografischen Geschichte erklärt.
- Unterrichtliche Prozesse werden aus einer bestimmten Theorie heraus beschrieben und eingeschätzt.
- Ein Gespräch wird aus einer Rolle heraus geführt.
- Systemische Perspektiven beruflichen Handelns werden in didaktisch-methodische Entscheidungen einbezogen.

Unter der Beachtung dieses Prinzips wird Auskunft über den Standpunkt des eigenen Denkens gegeben und das Handeln begründet. Perspektivität ist damit sowohl Gegenstand der Reflexion professioneller Lehrarbeit als auch didaktisches Prinzip zur Förderung von Professionalisierungsprozessen.

Mit drei Kategorien kann das Prinzip der Perspektivierung entfaltet werden: die Beachtung der Standortgebundenheit, die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivwechsel und zur (Meta-) Kommunikation.

Beachtung der Standortgebundenheit

Mit dem Begriff der Standortgebundenheit wird ausgedrückt, dass Referendar:innen und Lehrende „immer eigene Erfahrungshintergründe, organisationsbezogene Dyna-

miken und Verbindlichkeiten, strategische Überlegungen und Ziele, kreative Einfälle etc.“ (Feindt 2019, 73) in ihr berufliches Handeln hineinbringen. Diese in jede Situation hineinspielenden Haltungen bestimmen darüber, wie das, was aus den Handlungssituationen „zurückspricht“ (Schön 1983), gedeutet wird. Die Standortgebundenheit der Wahrnehmungen und Beobachtungen führt dazu, dass diese wie durch einen Filter fokussiert werden. Um die Standortgebundenheit begrifflich fassen zu können, empfiehlt es sich, zwischen einer *Reflexion erster Ordnung* und *zweiter Ordnung* zu unterscheiden (Feindt 2007; 2019):

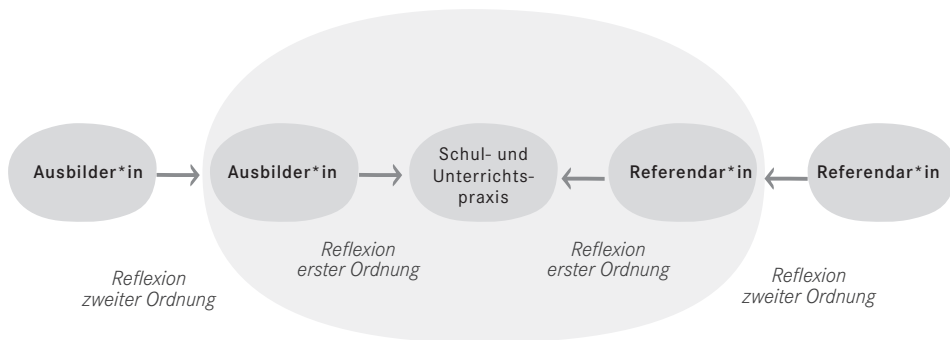


Abbildung 1: Reflexion erster und zweiter Ordnung im Anschluss an Feindt (2019, 76)

Die Beobachtung, Wahrnehmung und Deutung einer konkreten unterrichtlichen Situation entspricht im dargestellten Modell der Reflexion erster Ordnung. Die Reflexion zweiter Ordnung fragt hingegen danach, *wie* eine Person etwas beobachtet und *wie* sie die Beobachtungen deutet (vgl. De Boer 2012). Reflexionen auf dieser zweiten Ebene sind besonders relevant für die Förderung des Professionalisierungsprozesses der Referendar:innen, weil auf dieser Ebene die Ursachenzuschreibungen reflektiert werden können, die das Handeln im Unterricht leiten.

Ein Beispiel (im Anschluss an Feindt 2019, 79 f.): In einer Unterrichtsnachbesprechung beschreibt eine Referendarin das von ihr beobachtete Verhalten einer Schülerin mit folgenden Äußerungen:

„Sie läuft herum“, „sie sucht“, „sie arbeitet nicht“.

In den Beschreibungen drückt sich aus, dass die beobachtete Schülerin ein anderes Verhalten zeigt, als es die Referendarin in der Institution Schule für passend hält. Sie kategorisiert die Schülerin zusammenfassend als „auffällig“ und „unkonzentriert“ und begründet damit die im Unterricht getroffenen, aber erfolglos gebliebenen Maßnahmen.

Im folgenden Reflexionsgespräch entscheidet die ausbildende Person, die Perspektive der Reflexion zweiter Ordnung zu nutzen. In dieser Perspektive wird nicht fokussiert, was die beobachtete Schülerin tut, sondern *wie* die Schülerin durch die Referendarin beobachtet wurde und wie diese das Handeln der Schülerin beschreibt. Im Gespräch

werden die Überzeugungen und Annahmen der Referendarin zu Normalität und Lernen thematisiert:

- Auf welche Vorstellungen von Normalität greift sie zurück?
- Was ist in ihrem Verständnis die Aufgabe von Schüler:innen im Unterricht?
- Inwiefern könnte das beobachtete Schülerverhalten ein „intelligentes“ Verhalten sein?
- Welche Funktion könnte das Verhalten für die Schülerin selbst haben?
- Was benötigt die Schülerin aus Sicht der Referendarin, um lernen zu können?

Indem der Fokus nicht auf die sichtbare Arbeit bzw. die Handlungen der Schülerin, sondern auf die Vorstellungen der Referendarin zum Lernen gerichtet wird, können z. B. Arbeiten (im Sinne von „Beschäftigtsein“) und Lernen überhaupt erst voneinander unterschieden werden (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017, 192 f.). Damit wird der Blick auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts (s. u.) gerichtet, der oft mit einem Aha-Effekt verbunden ist.

Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivwechsel

Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als zentraler Kategorie für professionelles Handeln ermöglicht, aus verschiedenen Perspektiven heraus zu denken und andere Perspektiven bewusst einzunehmen, um neue Wahrnehmungs- und Handlungsimpulse zu erhalten. Im obigen Beispiel der Unterrichtsnachbesprechung könnte ein Perspektivwechsel über die Frage nach der Funktion des Verhaltens aus der Sicht der Schülerin eingeleitet werden. Die initiierte Einfühlung in die Perspektive der Schülerin kann die Referendarin zu wichtigen Informationen und Erkenntnissen führen:

- Das „Herumlaufen“ der Schülerin kann als Bedürfnis nach Aufmerksamkeit gedeutet werden,
- das „Suchen“ als Ausdruck der Orientierungslosigkeit und Appell zur Unterstützung,
- das „Nicht-Arbeiten“ als fehlende Sinnstiftung im Unterrichtsprozess.

Aus diesen Überlegungen können neue Handlungsimpulse für die Referendarin entstehen, um solche Situationen mit Blick auf eine produktive Lernbegleitung der Schülerin zu steuern.

Für die Ausbildungssituationen gilt, dass Reflexionen zweiter Ordnung für *alle* Beteiligten relevant werden, also auch für die Auszubildenden selbst, weil Beobachtungen grundsätzlich durch den eigenen Blick und die damit verbundenen Vorstellungen konstruiert werden (vgl. de Boer & Reh 2012). Insofern sind Beobachtungen nie objektiv, sondern durch die Standortgebundenheit der jeweiligen Akteur:innen geprägt. Aus diesem Grund ist eine zentrale Grundlage des Perspektivierungsprinzips, die Standortgebundenheit einerseits anzuerkennen und sie andererseits in die Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns transparent einzubeziehen. Damit ist die Chance verbunden, dass die durch die Standortgebundenheit vermittelten Wahr-

nehmungsschwerpunkte nicht nur als „heimlicher Lehrplan“ im Ausbildungsprozess zum Ausdruck kommen (vgl. Cramer et al. 2020), sondern dass sie explizit für den Lern- und Professionalisierungsprozess genutzt werden.

(Meta-)Kommunikation

Unterrichtsnachbesprechungen und auch die kooperative Arbeit in Seminarveranstaltungen sind dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche Wahrnehmungen und Beobachtungen aufeinandertreffen. Die Differenz eingebrachter Wahrnehmungen und Deutungen zu nutzen, birgt eine Chance für den Professionalisierungsprozess, weil sie ermöglicht, vorher noch nicht Gesehenes und Wahrgenommenes zu thematisieren (vgl. Paseka & Hinzke 2018). Wenn alle Beteiligten im Verständigungsprozess Auskunft darüber geben, *was* sie als bedeutungsvoll ansehen und *warum* sie dieses aus einer bestimmten Perspektive heraus tun, kann das Nachdenken über pädagogische Situationen ein tieferes Verstehen dieser Situation schaffen und z. B. die Beachtung eines bisher nicht wahrgenommenen Aufgabenbereichs ermöglichen.

Diese Form der Metakognition (vgl. Kaiser et al. 2018) beschreibt das „hinter“ dem situationsbezogenen Denken und Handeln liegende Nachdenken über die eigenen Handlungen. Metakommunikation stellt dann die gemeinsame Verständigung über das Wahrnehmen, Deuten und Nachdenken dar. Sie wird nicht nur in Unterrichtsnachbesprechungen, sondern auch bei der Erläuterung seminarpädagogischer Vorgehensweisen relevant, z. B. wenn erläutert wird, inwiefern eingesetzte Instrumente einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess der Referendar:innen leisten können.

(2) Das Prinzip der Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen

Die Einsicht, dass zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden werden muss, ist zunächst kein Prinzip, sondern ein empirischer Befund, der durch das *teaching-learning-paradox* ausgelöst worden ist, nämlich durch die Einsicht, dass gleiche Maßnahmen auf der Ebene der Sichtstruktur ganz unterschiedliche Lerneffekte auslösen können. Man kann diesen Befund aber in den Imperativ „Beachte die Differenzen zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen!“ umformulieren und ihm dadurch Prinzipiencharakter verleihen.

Die Unterscheidung gehört zum Standard der didaktischen Theoriebildung und empirischen Unterrichtsforschung. Sie hilft, Lernerfolge und -misserfolge, die allein auf der Ebene von Sichtstrukturen nicht erklärt werden können, plausibel zu machen (Bohl 2017, 262 f.; Kunter & Trautwein 2013; Meyer 2015; Reusser 2008). Die ursprünglich aus der Linguistik (Chomsky 1965) stammende Unterscheidung wurde von Oser & Patry (1990) auf unterrichtliche Prozesse übertragen und als „Brücke“ zur Überwindung der Kluft zwischen beobachtbarem Unterricht und unsichtbarem Lernen konzipiert (Oser & Baeriswyl 2001).

Sicht- bzw. Oberflächenstrukturen des Unterrichts beziehen sich auf seine organisatorische Rahmung (z. B. mit Blick auf Sozialformen, Zeit- und Raumregie, Kontroll-

formen) und die zeitliche Strukturierung (z. B. mit Blick auf die Abfolge der Arbeitsschritte, die Auswahl der Handlungsmuster, der Inszenierungstechniken und des Medieneinsatzes). Die **Tiefenstrukturen** beziehen sich auf die Gestaltung des didaktisch-methodischen Gangs des Unterrichts und auf die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand, z. B. auf das Niveau der Anknüpfung an das Vorwissen, auf den Grad der kognitiven Aktivierung, auf die Qualität der Metakognition, die Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson, die effiziente und effektive Steuerung der Arbeitsprozesse (Meyer & Junghans 2021, 80–82).

Unterrichtsvariablen, die auf der Ebene der Tiefenstrukturen angesiedelt sind, gelten als besonders wirksam hinsichtlich der Lernerfolge der Schüler:innen (ebd.; Hattie 2013; Seidel & Shavelson 2007), weswegen ihnen besondere Aufmerksamkeit bei der Beurteilung von Unterrichtsqualität beigemessen wird. (Vgl. etwa die Effektstärken von Unterrichtsvariablen aus der erweiterten Faktorenliste bei Hattie & Zierer 2020, 306 f.).

Während die Sichtstrukturen durch Unterrichtsbeobachtung leicht erfasst werden können, sind Urteile über die Tiefenstrukturen nur auf der Basis einer hermeneutisch vermittelten Interpretation und Deutung von nicht direkt beobachtbaren Prozessen möglich. In Qualitätsurteile fließen somit Ermessensentscheidungen und subjektive Urteile ein. Sie werden aus diesem Grund in der empirischen Unterrichtsforschung als „hoch inferent“ beschrieben (vgl. Helmke 2015/2022, 279).

Da diese nicht beliebig sind, erfordern sie hohe Fachkompetenz und Klarheit darüber, welche Qualitätskriterien von Unterricht den Urteilen zugrunde liegen. Das Explizieren dieser Kriterien ist notwendig, um die vorgenommenen Beurteilungen transparent zu machen, sie zu versachlichen und in einen gemeinsamen Verständigungsprozess zu überführen. Für den Kontext der Unterrichtsnachbesprechungen bedeutet dies u. a., dass bewertende Aussagen über die Qualität des Unterrichts begründet und konstruktiv mit alternativen Angeboten begleitet werden müssen. Gerade im Referendariat, das von asymmetrischen Beziehungsstrukturen gekennzeichnet ist, ist dies ein wichtiger Bestandteil professioneller Arbeit.

Expertiseforschung: Bei der Seminararbeit mit Sicht- und Tiefenstrukturen muss ein wichtiger Befund der Expertise-Forschung berücksichtigt werden, der darauf hinweist, dass Noviz:innen und Expert:innen bei der Auswertung derselben unterrichtlichen Situation jeweils Unterschiedliches wahrnehmen: Während Noviz:innen eher die Sichtstrukturen des Unterrichts sehen, nehmen Expert:innen eher die für den Lernerfolg bedeutsamen Tiefenstrukturen wahr (Krauss 2020, 161). Daraus folgt, dass das Wahrnehmen der für Tiefenstrukturen relevanten Unterrichtsvariablen bei Berufsanfänger:innen nicht automatisch vorausgesetzt werden kann, sondern erlernt werden muss und dass sie Lernangebote benötigen, um die Tiefenstrukturen des Lernens und Lehrens besser erkennen und beschreiben zu können. Dabei können die folgenden zwei Fragerichtungen genutzt werden (Junghans & Feindt 2020):

Leitfragen

- Leitfragen auf der Ebene der **Sichtstruktur**:
Welche Handlungen und Entscheidungen konnten im Unterricht beobachtet werden, die die rahmengebenden und zeitlichen Strukturen des Unterrichts unterstützen (z. B. organisatorische Gestaltungsmerkmale, Unterrichtsmethoden, Sozial- und Inszenierungsformen, ...)?
- Leitfragen auf der Ebene der **Tiefenstruktur**:
Welche Hinweise lieferte der Unterricht hinsichtlich der Qualität der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und mit Blick auf den didaktisch-methodischen Gang (z. B. die kognitive Aktivierung, an die Lernausgangslage angebundene individuelle Förderung, Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson, lernförderliche Interaktionen)?

Mit der Einführung der Begriffe von Sicht- und Tiefenstrukturen wird (angehenden) Lehrpersonen eine Sprache und ein Konzept zur Verfügung gestellt, mit dem die vermutlich schon vorher von ihnen implizit wahrgenommenen Fragen an den gesehenen Unterricht aufgegriffen und entfaltet werden können. Dieser Effekt regt wesentlich zur Sinnstiftung an und motiviert zu der Frage, wie bereits auf der Planungsebene von Unterricht die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen explizit aufgenommen werden kann. Ein Beispiel dafür liefert der Stundenentwurf „Schreibgeheimnisse“ in Meyer & Junghans (2021, 158 f.; mit erläuterndem Material auch unter: <https://carolajunghans.de/eugel-mat/>). Reflexionsmaterialien und Fallbeispiele zur Thematisierung von Sicht- und Tiefenstrukturen in Unterrichtsnachbesprechungen und in der Seminararbeit werden ausführlich vorgestellt bei Junghans & Feindt (2020).

(3) Das Visualisierungsprinzip

Das didaktische Potenzial dieses Prinzips besteht nicht nur in der Veranschaulichungs-, sondern insbesondere in der Verständigungsfunktion (Meyer & Junghans 2022, 220). Dabei wird das Ziel verfolgt, den Austausch über Sichtweisen, Wahrnehmungen, Deutungen und theoretische Bezugshorizonte zu initiieren, wodurch diese Funktion eine stark inhaltliche Seite erhält. Die Verständigung wird in solchen Situationen zum zentralen Ziel und Visualisierungen darin zum Kommunikationsmittel. Nicht selten ist eine Gesprächssituation davon gekennzeichnet, dass Referendar:innen andere, nicht immer explizit ausgesprochene Anliegen fokussieren als die Auszubildenden. Besonders herausfordernd wird die Moderation einer solchen Situation, wenn eine Unterrichtsnachbesprechung unter Beteiligung mehrerer Personen durchgeführt wird (z. B. Referendar und Mitreferendarin, Auszubildende, Mentor, Schulleitung) und diese jeweils unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen. Die Visualisierung dessen, worüber gesprochen werden soll, kann die Gesprächssituation entlasten und Schwerpunkte klären, weil ein gemeinsamer Fokus auf der Sachebene hergestellt wird. Über die Visualisierung wird der Besprechungsgegenstand „personell ausgelagert“. Alle betrachtenden Personen haben Zugriff auf den Besprechungsgegenstand, können ihre Sichtweisen und Wahrnehmungen daran aufzeigen und diese im Verständigungs-

prozess verdeutlichen, eigene Gedankengänge erklären und andere Gedankengänge nachvollziehen. Die Verschiedenheit der Perspektiven wird dabei professionell genutzt: Sinnstiftungen können hergestellt werden, indem relevant erscheinende Aspekte sortiert, markiert, gewichtet werden. Dabei werden einerseits ihre Interdependenzen und andererseits Unterschiede in der Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung für alle sichtbar.

Zusammenspiel von Zeigen, Fragen und Sehen: Lehr-Lernsituationen im Referendariat sind als Ausbildungssituation immer als pädagogische Situation bestimmt. Insbesondere in den Unterrichtsnachbesprechungen geht es um die Vergegenwärtigung dessen, was sich den Beteiligten in ihren jeweiligen Perspektiven zeigt. Prange (2005, 65 f.) konzipiert das Zeigen als das „organisierende und formenerzeugende Prinzip“ pädagogischen Handelns. Das Zeigen hebt das heraus, „was mindestens gegeben sein muss, um eine Situation als pädagogisch auszuweisen.“

In der dialogisch gestalteten Ausbildungssituation ist von Bedeutung, dass das Zeigen (1) für alle an der Situation Beteiligten gilt und nicht nur der Rolle der Auszubildenden vorbehalten ist und (2) zwingend mit dem Fragen verbunden ist (vgl. Benner 2020, 222 f.). Erst im Zusammenspiel von Zeigen und Fragen entwickelt sich der Dialog und es entstehen Erkenntnisse für beide Dialogpartner: zwischen den Lehrenden und den Lernenden, den Beratenden und den zu Beratenden, den Coaches und den Coachees. Durch das Fragen können Informationen hervorgerufen werden, die sonst nur Vermutungen bleiben. Diese Informationen sind für die Gestaltung von Ausbildungsprozessen hoch relevant: *Wie hat jemand einen Sachverhalt verstanden? Wie wird eine zu besprechende Situation gedeutet? Welche Orientierungen leiten die Antwort der anderen? Worin zeigen sich Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung?* Ein solches Zeigen ist nicht gleichzusetzen mit einer Belehrung, sondern vielmehr eine allseitige dialogische Handlung. Diese Verständigung kann aufgebaut werden, wenn der Gegenstand, um den gerungen wird (z. B. Kriterien zur Bestimmung von Unterrichtsqualität, eine neu aufzubauende Sichtweise auf pädagogische Anforderungen, eine zu berücksichtigende fachliche Dimension usw.), zum *gemeinsamen* Bezugspunkt des Sprechens wird und wenn der Gegenstand des Nachdenkens nicht nur bildlich gesehen in die Mitte des Gesprächs „gelegt“ wird.

3 Umsetzung der didaktischen Prinzipien: Handwerkszeug

Prinzipien schlagen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis. Sie haben hohen Anforderungscharakter, aber es lässt sich aus ihnen aufgrund ihrer Abstraktheit nicht logisch ableiten, wie die Lehr-Lernsituation konkret gestaltet werden soll. Sie müssen mit Phantasie, Einfühlungsvermögen und didaktischem Knowhow „kleingearbeitet“ werden. In der Seminararbeit werden sie situationsbezogen zur Anwendung gebracht. Dabei kommen sie „miteinander ins Spiel“ und erhalten in unterschiedlichen Situationen unterschiedliches Gewicht. Um sie in der praktischen Arbeit zu reali-

sieren, ist weiteres Handwerkszeug notwendig. Grundlegend für die Verständigung über Lehr-Lernprozesse sind dabei (1) der Einsatz von Kriterien für Unterrichtsqualität, (2) der analytisch-konstruktive Dreischritt und (3) Instrumente zur Kompetenzdiagnose und -kommunikation.

(1) Kriterien für Unterrichtsqualität

Urteile über das Gelingen oder Misslingen von Unterricht sind grundsätzlich Bewertungen der Ergebnisqualität, die aber mit Hinweis auf die hohe (oder niedrige) Prozessqualität untermauert werden. Das heißt, dass dann, wenn auf der Grundlage von Prozesskriterien eine Aussage über „gelungenen Unterricht“ geäußert wird, ein Indizienbeweis geführt wird. Man identifiziert zunächst diese oder jene Unterrichtsvariable, für die empirisch belegt ist oder von der zumindest angenommen werden kann, dass sie einen positiven Einfluss auf das Lernergebnis hat; anschließend prüft man, ob diese Variable im beobachteten Unterricht stark gemacht worden ist. Aus der Stärke der Variablen wird dann gefolgert, dass durch sie Lernwirksamkeit gegeben ist (Meyer & Junghans 2022, 211).

Im deutschsprachigen Raum existieren verschiedene Kriterienkataloge, die in der Lehreraus- und -fortbildung, der Schulinspektion, aber auch als Theorierahmen für Forschungsvorhaben genutzt werden. Drei für die Unterrichtsentwicklung zentrale Kriterienkataloge sind die Kataloge von Meyer (2004), von Helmke (2015/2022) und die auf Klieme et al. (2001) zurückgehenden und von der COAKTIV-Gruppe (Kunter et al. 2011) weiterentwickelten Basisdimensionen des Unterrichts.

Die Lernwirksamkeit der drei Basisdimensionen ist umfassend erforscht. Allerdings zeigen Praetorius et al. (2020) mit Bezug auf eine internationale Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität (Praetorius & Charalambous 2018) „blinde Flecken“ des Katalogs auf. Diese zeigten sich sowohl in fachlichen als auch generischen, d. h. überfachlichen Merkmalen von Unterrichtsqualität und weisen darauf hin, dass die drei Basisdimensionen „keinen hinreichenden Ansatz zur Beschreibung von Unterrichtsqualität darstellen“ (Praetorius et al. 2020, 308); Junghans 2022, Kap 9.5).

In der Seminararbeit zählt die kriterienorientierte Kommunikation über Unterricht zu einer zentralen Voraussetzung, um Gespräche über Unterricht als Reflektierenden Dialog (vgl. Junghans 2018) anlegen zu können und Einschätzungen der Unterrichtsqualität nicht nach persönlichem Bauchgefühl zu treffen, sondern auf der Basis einer für alle Beteiligten transparenten Grundlage zu versachlichen.

Gleichwohl gibt es viele empirische Belege dafür, dass trotz vorhandener Bewertungsrahmen Auszubildende sehr unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der Wahrnehmung von Unterrichtsqualität mitbringen (vgl. Luhr 2016; Strietholt & Terhart 2009; Wernet 2009; Wiernik 2020). Diese Orientierungen werden in den Rückmeldungs- und Verständigungsprozess hineinragen und nehmen wiederum Einfluss auf das Professionalisierungsverständnis der angehenden Lehrpersonen (vgl. Košinár 2022, i. Vorb.; Steinmann & Oser 2012). Kriterien zur Einschätzung der Unterrichtsqualität in der Aus-

bildungsarbeit transparent auszuweisen und die gemeinsame Kommunikation daran auszurichten, kann auch in dieser Hinsicht als ein „Mindeststandard“ professioneller Ausbildungsarbeit betrachtet werden.

(2) Der analytisch-konstruktive Dreischritt

Sowohl für die Kommunikation über Lehr-Lernsituationen wie auch für das Erkennen und Verstehen von Entwicklungsverläufen und Ausbildungsständen stellt das genaue Beobachten, verbunden mit klarem Beschreiben, eine grundlegende Fähigkeit dar (Schulz von Thun 1981, 82). Beobachtungen dienen dem Verstehen, nicht dem Bewerten (Bennewitz 2012, 203). Sie von bewertenden Aussagen zu trennen, stellt jedoch eine Herausforderung dar, weil Beobachtungen immer schon auf der Grundlage eigener Situationsbewertungen geschehen. Weil der Beobachtungsprozess entscheidend von den Wahrnehmungsgewohnheiten und Überzeugungen als Teil des impliziten Wissens beeinflusst wird und weil Wertungen die „Grenzen und Möglichkeiten von dem, was eine Person sehen kann“ determinieren (Lehmann-Rommel 2012, 132), ist der reflexive Blick der Auszubildenden auf sich selbst eine zentrale Voraussetzung professionellierter Beobachtungen.

Die Unterscheidung von Beobachtung und Bewertung kann in der Reflexionssituation über den analytisch-konstruktiven Dreischritt umgesetzt werden. Er umfasst die folgenden Schritte:

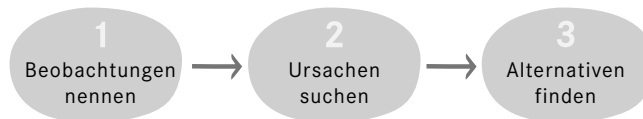


Abbildung 2: Analytisch-konstruktiver Dreischritt (eigene Abbildung)

Die drei Schritte führen zu einer produktiven Verlangsamung des Reflexionsprozesses. Sie zu durchlaufen kann vorschnelle Urteile und Handlungsempfehlungen Dritter verhindern. Insbesondere in Schritt 2 werden die für einen vertiefenden Reflexionsprozess nötigen Theoriebildungen aktiviert. Die Beachtung dieses Schrittes kennzeichnet bzw. ermöglicht den „qualitativen Sprung“ im Reflexionsprozess, weil die generierten Alternativen dann das Resultat eines (gemeinsamen) Nachdenkens sind, das über eine differenzierte Situationsbeschreibung und eine theoriegeleitete Ursachensuche und Hypothesenbildung initiiert wird.

Schritt 1: Wer hat was wie beobachtet und wahrgenommen? Jede Aussage der am Gespräch Beteiligten hat ihre Berechtigung. Der Erkenntnisprozess wird dadurch hervorgebracht, dass Übereinstimmungen oder auch Abweichungen von Beobachtungen in den eingebrachten Perspektiven deutlich werden. Die Fähigkeit, Situationen differenziert zu beschreiben, Wahrnehmungen zu schildern und Beschreibungen von Wertungen zu unterscheiden, wird in diesem Schritt besonders herausgefordert.

Schritt 2: Welche Ursachen für beobachtete Situationen vermuten die Beteiligten aus ihrer jeweiligen Perspektive? Auf der Suche nach Ursachen für beobachtete Verhaltensweisen und deren Wirkungen werden Annahmen, Überzeugungen sowie theoretisches Wissen über Lehr-Lernprozesse aktiviert und expliziert. Die Vermutungen geben Auskunft darüber, auf welcher Basis Situationen gedeutet werden (können), und liefern Ansatzpunkte, diese Orientierungen zu erweitern. Eingebrachtes theoretisches Wissen, Wissen über das professionelle Selbst sowie Wissen über den systemisch strukturierten Kontext können in diesem Schritt zusammenfließen, die Reflexionsbreite erweitern und zu mehr Reflexionstiefe führen.

Schritt 3: Welche Konsequenzen folgen aus den Beobachtungen und den vermuteten Ursachen? Erst wenn eine Verständigung über die Deutung der Situation und über mögliche Ursachen spezifischen Verhaltens in der Situation stattgefunden hat, können Handlungsalternativen entwickelt bzw. die Verstetigung positiv wirkender Unterrichtselemente vereinbart werden, so dass in den Blick genommene Veränderungsprozesse für alle am Diskurs Beteiligten sinnstiftend werden, also Bedeutung und Relevanz erhalten.

(3) Diagnostische Instrumente

(a) Kompetenzraster

Als Instrument zur Diagnose, Dokumentation und Bewertung von Ausbildungsständen sind im Zuge der Einführung der kompetenzorientierten Lehrerbildung an vielen Studienseminaren Kompetenzraster entwickelt worden. Ihr Einsatz verbindet sich – vergleichbar zu ihrem Einsatz in Schulen – mit der Zielstellung, den Ausprägungsgrad von Kompetenzen zu diagnostizieren, Transparenz für alle Beteiligten herzustellen und festgestellte Kompetenzen nachvollziehbar zu kommunizieren und darüber zu reflektieren. Wenn sie im Kollegium bzw. in Fachgruppen gemeinsam eingesetzt werden, enthalten sie darüber hinaus das Potenzial einer Verständigung in einer gemeinsamen (Fach)Sprache.

Der Einsatz von Kompetenzrastern birgt hohe Chancen bei der Umsetzung einer kompetenzorientierten Ausbildung, aber ebenso Grenzen (vgl. Von Saldern 2016). Er entfaltet seine Wirksamkeit nur im reflektierten Umgang aller Beteiligten mit ihm. Dabei sollte auf fünf Gelingensbedingungen geachtet werden:

(1) **Zielstellungen klären:** Der Einsatz von Kompetenzrastern kann unter verschiedenen Zielperspektiven erfolgen, z. B. zur Diagnose, Dokumentation, Bewertung oder Beratung. Je nach eingenommener Perspektive kann die Arbeit mit den Rastern von Auszubildenden und Auszubildenden gegenläufig wahrgenommen werden und auch zu kontraproduktiven Prozessen führen. Dient das Raster beispielsweise in den Augen der Auszubildenden der Dokumentation eines wahrgenommenen Ausbildungsstands nach einem Unterrichtsbesuch und wird er dann zum Zweck der Transparenzherstellung den Referendar:innen vorgelegt, können diese darin vor allem eine Bewertungs-

funktion sehen, was einen konstruktiv gedachten Beratungsprozess empfindlich irritieren kann.

(2) *Stufungskriterien definieren*: Zwar sind die in Kompetenzrastern aufgeführten Kompetenzen/Indikatoren vereinheitlicht, das Verständnis über ihre Qualitätsausprägung ist damit aber noch nicht gesichert. Eine Schwierigkeit stellen die oft unklaren Stufungskriterien dar. Vielfach werden Stufungen symbolisch in einer Legende dargestellt (++; +; o; -), inhaltlich aber nicht ausformuliert. Auf welche Qualitätseinschätzung ein beobachtetes Handeln zurückgeführt wird, bleibt deshalb weitgehend im Ermessen der jeweils ausbildenden Person und kann zwischen einzelnen Ausbilder:innen völlig unterschiedlich ausfallen.

Ein positives Beispiel einer Matrix gestufter Kompetenzen für den Kompetenzbereich „*Unterrichten*“ zeigt Hinrichs (2021), die im Anschluss an das Konzept des Studienseminars Koblenz entwickelt wurde. Eine ausdifferenzierte Tabelle mit Beurteilungskriterien von *Reflexionskompetenz* zeigt das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2020, 28 f.). Hinweise zur Herstellung von Kompetenzrastern für die tägliche Unterrichtsplanung finden sich bei Meyer & Junghans (2021, 104 f.) und unter <https://carolajunghans.de/eugel-mat/>.

(3) *Qualitätseinschätzungen auf die Tiefenstruktur auslegen, aber auf der Performanzebene absichern*: Kompetenzen zählen per definitionem zu den Tiefenstrukturen des Lernens. Deshalb sind Urteile über das erreichte Kompetenzniveau grundsätzlich hoch inferent (s. o.) und durch viele verschiedene Faktoren bestimmt. Kompetenzen zu operationalisieren, also mit Hilfe von Indikatorenlisten genauer zu bestimmen, stellt den Versuch dar, Teilaspekte der nicht sichtbaren Kompetenz auf der Performanzebene zu identifizieren, sie verhaltensbezogen zu beschreiben und den Ausprägungsgrad des Indikators zu messen, wodurch aber nur das erfasst werden kann, was beobachtbar ist, was also die Auszubildenden im Unterricht tun und was sie gegebenenfalls über ihre Motive und Absichten sprachlich artikulieren. Die für die Ausbildung professioneller Kompetenz zentralen handlungsleitenden Orientierungen können mit Kompetenzrastern kaum erfasst werden. Es ist auch so gut wie unmöglich, sie zu standardisieren.

(4) *Leistungsbeurteilungen im Dialog mit den Lernenden vornehmen*: Angesichts der Tatsache, dass formative, also im Prozess gegebene Leistungsrückmeldungen starken Einfluss auf den Lernerfolg haben (Hattie & Zierer 2020, 169; Maier et al. 2012), sollten Leistungsbeurteilungen als Dialog zur Rekonstruktion des Lernens konzipiert werden, um sie für gezielte Beratungstätigkeit nutzen zu können (vgl. Ruf & Winter 2012; von Saldern 2016; Winter 2018).

(5) *Hemmnisse und Schwierigkeiten verstehend erschließen*: Mögliche Ursachen für Hemmnisse und Schwierigkeiten im Lernprozess der Auszubildenden sowie Wege zum Ausloten nächster Entwicklungsschritte können nicht linear aus den in Kompetenzrastern festgehaltenen Daten hergeleitet werden. Die Daten sind im Gespräch verstehend zu erfassen; sie benötigen eine „hypothetisch“ angelegte Kommunikation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Zuschreibungen und Behauptungen vermieden

und stattdessen Annahmen und Vermutungen formuliert werden, sowie Kreativität bei der Suche nach Lösungen.

(b) Arbeit mit Theoriemodellen

Ein Handwerkszeug, mit dem der komplexe Prozess des Verstehens und der Verständigung auf der Basis der Kompetenzanforderungen im Vorbereitungsdienst gelernt und ausgeführt werden kann, liefern die bereits erwähnten vier bei Junghans & Feindt (2020) vorgestellten Materialien. Die Reflexionsangebote thematisieren die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen, die Rollen des Lehrerhandelns auf der Basis der Grundformen des Unterrichts, die zu vermittelnden Antinomien pädagogischen Handelns und die am didaktischen Dreieck aufgezeigten Dimensionen professioneller Kompetenz. Letzteres Reflexionsangebot wird im Folgenden gezeigt.

Zierer (2015, 91 f.) hat die Figur des didaktischen Dreiecks als Modell pädagogischer Expertise ausgearbeitet. Dabei werden die Seiten des Dreiecks der Trias von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Kompetenz zugeordnet. Die Haltung der Lehrperson als wesentliche Dimension im beruflichen Handeln und das damit verbundene Berufsethos (Meyer & Junghans 2022, 231 ff) können im Innenkreis, der alle Seiten und Ecken des Dreiecks miteinander verbindet, visualisiert werden.



Abbildung 3: Didaktisches Dreieck (eigene Abbildung)

Ziel des auf der Basis dieses Theoriemodells entwickelten Reflexionsangebotes ist es, individuelle, im (berufs-) biografischen Entwicklungsprozess angelegte Grundzüge zur Aufgabe des Unterrichtens aufzuzeigen und sie dort, wo dies geboten ist, weiterzuentwickeln.

Drei Grundzugänge sind denkbar: der Zugang von der fachwissenschaftlichen, von der fachdidaktischen oder der pädagogisch-psychologischen Seite aus. Über die Leitfrage „Von welcher Seite aus betreten Sie die Aufgabe des Unterrichts?“ können diese Grundzugänge auf der Folie des didaktischen Dreiecks bewusst gemacht und durchdacht werden. Die gewonnenen Einsichten und Einschätzungen können zum Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des persönlichen Unterrichtsverständnisses genutzt werden. Entlastung stellt sich für die Auszubildenden dann ein, wenn im Gespräch geklärt werden kann, dass keiner der drei Zugänge verzichtbar ist, dass aber im individuellen Ausbildungsprozess nicht jede Seite gleichzeitig und gleichberechtigt weiterentwickelt werden muss, sondern dass befristet Schwerpunkte gesetzt werden:

Leitfragen

1. Von welcher Seite aus ‚betreten‘ Sie die Aufgabe des Unterrichts?
2. Auf welcher Seite sehen Sie Ihre eigene berufliche Stärke?
3. Auf welcher Seite sehen Sie möglicherweise ein Entwicklungsfeld?
4. Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede bezogen auf die zu unterrichtenden Fächer?
5. Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede bezogen auf die zu unterrichtenden Lerngruppen?

Die Beantwortung der Leitfragen sowie das sich daran anschließende Gespräch können wertvolle Hintergrundinformationen hervorbringen, die für die weitere Begleitung des Entwicklungsprozesses der Referendar:innen wesentlich sind. Sie helfen, die persönliche Entwicklungsaufgabe so zu formulieren, dass sie zielgerichtet auf die vorhandenen Ressourcen und den individuellen Förderungsbedarf abgestimmt ist.

Über den Einsatz der Reflexionsmaterialien (Junghans & Feindt 2020; mit Downloadlink) können Beobachtungen theoriegeleitet eingeordnet, die Verständigung über Ressourcen und zu entwickelnde Kompetenzen dialogisch angelegt, eigene Wahrnehmungen versachlicht und gemeinsam mit Referendar:innen und begleitenden Mentor:innen Schwerpunkte für nächste Entwicklungsschritte herausgearbeitet werden.

Es empfiehlt sich, die Materialien als grundsätzliche Reflexionsfolie für die Arbeit in der Seminargruppe zu nutzen. Damit der eigene Entwicklungsprozess möglichst auch in Selbstregulation durch die Referendar:innen anhand der theoretischen Modelle reflektiert werden kann, ist es sinnvoll, die Materialien allen Beteiligten zur Verfügung zu stellen und sie in den konkreten Lernsituationen immer wieder als Bezugspunkte aufzugreifen.

Ausblick: Seminararbeit als Entwicklung Professioneller Lerngemeinschaften

Die hier genannten Prämissen einer Auseinandersetzung über Unterrichtsqualität finden im Kontext des Vorbereitungsdienstes im allseits bekannten Spannungsfeld von Beratung und Bewertung statt. Auch die von Helsper (2021) in strukturtheoretischer Perspektive aufgezeigten Antinomien schulischen Handelns finden sich vollständig auf der Seminarebene wieder. Sie entfalten sich z. B. in den antinomischen Spannungsfeldern:

- *Antinomie von Autonomie und Heteronomie*, die darin besteht, trotz vielfältiger institutioneller Zwänge die Referendar:innen als autonome Lernende anzusprechen
- *Antinomie von Symmetrie und Asymmetrie*, die Kommunikation „auf Augenhöhe“ trotz Status-, Erfahrungs- und Wissensunterschieden zwischen Auszubildenden und Auszubildenden erfordert
- *Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion*, die dadurch entsteht, dass eine Gruppe einerseits als Gemeinschaft nach Regeln geführt wird, die für alle gleich gelten, dass diese Gemeinschaft andererseits aber aus Individuen zusammengesetzt ist, die eine individuelle Förderung erhalten und mit zum Teil abweichenden Regeln angeleitet werden müssen
- *Antinomie von kontrafaktischer Gewissheitsfiktion und struktureller Ungewissheit*, die sich auf Seminarebene in der Zusicherung zeigt, dass die Ausbildung zum Erfolg führen wird, obwohl nicht versprochen werden kann, dass dieser sich tatsächlich einstellen wird

Anhand dieser Antinomien wird deutlich, dass die Komplexität der Ausbildungsaufgabe nicht nur aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen vorgefunden wird, sondern im Lehr-Lernprozess von den Auszubildenden durch ihre Lehrtätigkeit und von den Auszubildenden durch ihre Entwicklungsarbeit herbeigeführt wird.

Antinomisch strukturierte Spannungsfelder bestimmen, wie pädagogische Interaktionen verlaufen. Auch wenn sich diese Antinomien nicht auflösen lassen, können sie durch die Stärkung der Reflexivität, durch Fallverstehen und durch die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses konstruktiv bearbeitet werden. Dieses Arbeitsbündnis kann zwischen Auszubildenden und Referendar:innen intensiviert werden, indem die Spannungsfelder im Doppeldecker metakommunikativ bearbeitet werden. Im Erwachsenenbildungskontext besteht die Chance darin, dass Referendar:innen sich in die Aushandlung und Bearbeitung der Prozesse einbringen und durch die bewusste Wahrnehmung antinomischer Felder die Anforderungen im Vorbereitungsdienst reflexiv bearbeiten können. Eine Voraussetzung dafür ist die Entwicklung einer diskursiven und ko-konstruktiven Seminarkultur.

Eine solche entwickelt sich jedoch nicht nebenher, sondern muss systematisch aufgebaut werden. Das im Kontext der Schulentwicklung entwickelte Modell der Professio-

nellen Lerngemeinschaft kann dabei erfolgreich auf die Seminararbeit übertragen werden (vgl. Berger 2019; Feldmann 2019; Funke-Tebart 2019). Professionelle Lerngemeinschaften gelten als besonders wirkungsvolles Instrument zur Unterrichtsentwicklung (Rolff 2016, 123 f.) und werden für die Professionalisierung von Lehrpersonen als hoch bedeutsam angesehen (Rzejak & Lipowsky 2020, 648).

Insbesondere fünf Qualitätsmerkmale kennzeichnen eine Professionelle Lerngemeinschaft: (1) der Reflektierende Dialog (2) das Verständnis einer deprivatisierten Praxis (3) Fokus auf dem Lernen der Schüler:innen (4) gemeinsames Lernen und die Anwendung des Gelernten (5) gemeinsam geteilte Normen und Werte sowie gemeinsame Ziele. Das Merkmal „Deprivatisierung der Praxis“ ist in der Metakommunikation mit der Seminargruppe oft ein Schlüssel zum Verständnis der Zielstellung einer Professionelle Lerngemeinschaft. Diesem Merkmal liegt das Verständnis zugrunde, dass die berufliche Arbeit von Lehrpersonen zwar eine „persönliche, aber keine private Angelegenheit“ ist (Rolff 2016, 123). Das gegenseitige Zeigen von Unterricht in der Lerngruppe und das (professionelle) Sprechen über Unterricht sollen in der Lerngemeinschaft als selbstverständlicher Bestandteil professioneller Lehrarbeit erlebt werden.

Die Seminararbeit kann in dieser Hinsicht als soziale Ressource und als ein Erfahrungsraum entwickelt und erlebt werden, in dem kooperative Praktiken professioneller Lehrarbeit eingeübt und Experimentierfelder geschaffen werden, die die Entwicklung eines professionellen Habitus unterstützen. Dieses Grundverständnis kann unter anderem mithilfe didaktischer Instrumente wie der Kollegialen Hospitation, des Peer-Feedbacks oder der Kollegialen Fallberatung konstruktiv unterstützt werden. Ebenso sind Spielregeln und Rituale erforderlich, um die gemeinsame Arbeit zu rahmen. Im Zentrum steht dabei, dass Referendar:innen in diesem Erfahrungsraum lernen, professionell miteinander zu sprechen, Feedback zu geben und zu erhalten, sich in die Rolle der „Kritischen Freund:innen“ (Altrichter et al. 2018, 78) einzufinden und zu erfahren, dass das Lernen an Erfahrungskrisen kein persönliches „Einzelschicksal“ darstellt, sondern über alle Phasen und Rollen des Berufswegs hinweg konstitutiver Bestandteil des individuellen Professionalisierungsprozesses ist.

Literatur

- Altrichter, H.; Posch, P.; Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bennewitz, H. (2012). Der Blick auf Lehrer/-innen. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 203–214.

- Berger, M. (2019). Kollaboratives Problem-Based Learning. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zum Aufbau professionellen Wissens durch problemorientierte und gemeinschaftliche Lernprozesse bei Lehramtsstudierenden. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 253–260.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 257–273.
- Bonnet, A.; Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Barbara Budrich. S. 35–54.
- Breidenstein, G.; Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle – Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cramer, C.; König, J.; Grimm, M. (2020). Heimliches Curriculum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 770–776.
- De Boer, H. (2012). Der Blick auf sich selbst. In: H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 215–226.
- De Boer, H.; Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Barbara Budrich.
- Derselbe (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A. C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Lang. S. 67–85.
- Feldmann, J. (2019). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrer*innenbildung – eine Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag? In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 240–251.
- Funke-Tebart, O. (2019). Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzept, Erfahrungen, Perspektiven. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 261–273.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2015/2022). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität (6. Aufl.)*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Hinrichs, G. (2021). Heterogenität-Transparenz-Feedback: Einsatz einer Matrix gestufter Kompetenzen in der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren im Fach Mathematik. In: SEMINAR, 27 (2), S. 38–49.
- Junghans, C. (2018). Der reflektierende Dialog – Handwerkszeug für professionelle Gespräche. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), Kooperation. Friedrich Jahresheft XXXVI. Seelze: Friedrich Verlag. S. 40–43.
- Dieselbe (2022; i. Vorb.). Seminar didaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung. Berlin: Cornelsen.
- Junghans, C.; Feindt, A. (2020). Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst – Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer_innenbildung. In K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? HLZ. Bd. 3. Bielefeld. S. 232–253. <https://doi.org/10.4119/hlz-2711>.
- Jürgens, E. (2018). Konflikt oder Versöhnung? – Kompetenzorientierte und strukturtheoretische Ansätze in der Lehrer(aus)bildung. In: SEMINAR, 24(3), S. 76–93.
- Kaiser, A.; Kaiser, R.; Lambert, A.; Hohenstein, K. (Hrsg.). (2018). Metakognition: Die Neue Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Klieme, E.; Schümer, G.; Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In BMBF (Hrsg.), TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht, Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: BMBF. S. 43–58.
- Košinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- Dieselbe (2022; i. Vorb.). Die Praxislehrperson als Lehrerbildner*in – Re-Definition einer zentralen Auszubildner*infunktion unter Einbezug empirischer Befunde und theoretischer Betrachtungen.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 154–162.
- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, M.; Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.). (2020). Reflexionskompetenz fördern. www.li.hamburg.de/lia.
- Lehmann-Rommel, R. (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS. S. 131–149.

- Luhr, D. (2016). Unterrichtskompetenz erfassen und entwickeln. Eine qualitative Studie über die Entwicklung eines Bewertungskonzepts für die zweite Phase der Lehrerbildung. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Maier, U.; Hofmann, F.; Zeitler, S. (2012). Formative Leistungsdiagnostik. München: Oldenbourg.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? (16. Auflage). Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Derselbe (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2021). Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen.
- Dieselben (2022). Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M. A. (2016). Bildungsgangdidaktik. In: R. Porsch (Hrsg.), Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster: Waxmann. S. 229–268.
- Oser, F.; Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), AERA's Handbook of Research on Teaching. Washington: American Educational Research Association. S. 1031–1065.
- Oser, F.; Patry, J.-L. (1990). Choreografien unterrichtlichen Lernens: Basismodelle des Unterrichts. Berichte zur Erziehungswissenschaft (Nr. 89). Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Paseka, A.; Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191–206.
- Praetorius, A.-K.; Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. ZDM, 50 (3). S. 535–553.
- Praetorius, A.-K.; Rogh, W.; Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. Unterrichtswissenschaft, 48 (3). S. 303–318.
- Prange, K. (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9. S. 219–237.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung kompakt (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ruf, U.; Winter, F. (2012). Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. Zeitschrift für Inklusion (online) (www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/146/138), 6 (1–2).
- Rzejak, D.; Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 644–651.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden: 1 (39. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Seidel, T.; Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4). S. 454–499.
- Steinmann, S.; Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4). S. 441–459.
- Strietholt, R.; Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen: Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4). S. 622–645.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft). S. 202–224.
- Von Saldern, M. (2016). Chancen und Grenzen von Kompetenzrastern. In: A. Barth, M. Brunisholz, N. Machts, U. Maier, J. Möller, J. Retelsdorf, M. von Saldern, R. Schumacher & E. Stern (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Schulmanagement Handbuch 159*. München: Cornelsen. S. 59–74.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39. S. 46–63.
- 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.
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (2. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Zierer, K. (2015). Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise. *Pädagogische Rundschau*, 69(1). S. 91–98.

Autor



Carola Junghans

Pädagogische Seminarleiterin am StS GHR in Oldenburg; Referentin und Konzeptentwicklung der Qualifizierungsmaßnahme des NLQ für neu ernannte Ausbilder:innen an niedersächsischen Studienseminaren

E-Mail: mail@carolajunghans.de