



**Gelingsbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes
für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen
- eine empirische Untersuchung zur Sichtweise von Fachleitungen**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereiches
Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück
„Doktorin der Philosophie, Dr. phil.“

vorgelegt

von

Christina Peters

aus

Tönning

Berichterstatter:

Prof. Dr. Thomas Bals

Prof. Dr. Hilbert Meyer

Tag der mündlichen Prüfung:

17.12.2019

Diese Dissertation ist vom Fachbereich Erziehungs- und
Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück angenommen
worden.

| Gliederung | Seite |
|--|--------------|
| 1. Einleitung und Hinführung zum Thema „Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen – eine empirische Untersuchung zur Sichtweise von Fachleitungen“ | 5 |
| 2. Der theoretische und empirische Hintergrund zum Thema | 7 |
| 2.1 Die Begriffsklärungen | 7 |
| 2.1.1 Die Gelingensbedingungen für das Lehramt | 7 |
| 2.1.2 Der erfolgreiche Vorbereitungsdienst für das Lehramt | 13 |
| 2.1.3 Die Professionalisierungsansätze im Lehramt | 24 |
| 2.2 Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Vorbereitungsdienstes in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein | 35 |
| 2.2.1 Der Vorbereitungsdienst in Bremen | 39 |
| 2.2.2 Der Vorbereitungsdienst in Hamburg | 41 |
| 2.2.3 Der Vorbereitungsdienst in Niedersachsen | 42 |
| 2.2.4 Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein | 43 |
| 3. Die Problemstellung mit den sich daraus ergebenden Fragestellungen und die angestrebten Ziele der Arbeit | 44 |
| 3.1 Die Problemstellung der Arbeit | 44 |
| 3.2 Die sich aus der Problemstellung ergebenden Fragestellungen | 47 |
| 3.3 Die angestrebten Ziele der Arbeit | 49 |
| 4. Begründung des methodischen Vorgehens und damit der Methodologie | 49 |
| 4.1 Begründung für die Entscheidung qualitativ zu forschen | 49 |
| 4.2 Die Beschreibung des Untersuchungsdesigns | 55 |
| 4.3 Die Auswahl des Samples und damit der zu befragenden Fachleitungen | 57 |
| 4.4 Das Untersuchungsverfahren (Expert*inneninterview) und Untersuchungsmittel (Leitfaden) | 59 |
| 4.5 Die Durchführung der Untersuchung und Erhebung der Daten | 69 |

| | |
|--|-----|
| 5. Die Darstellung der Ergebnisse und die Auswertung | 73 |
| 5.1 Die Transkription und gesamte Aufbereitung der Daten | 73 |
| 5.2 Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse | 80 |
| 5.2.1 Die quantitativen Daten | 80 |
| 5.2.2 Die qualitativen Daten | 81 |
| 5.2.2.1 Die Motivation für eine Fachleitungstätigkeit | 85 |
| 5.2.2.2 Die Qualifikation der Fachleitung | 91 |
| 5.2.2.3 Ein möglicher Alltag im Seminar | 99 |
| 5.2.2.4 Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen | 109 |
| 5.2.2.5 Die Lebensphase der Referendar*innen | 115 |
| 5.2.2.6 Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m „guten“ Referendar*in zuschreiben | 121 |
| 5.2.2.7 Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m „schlechten“ Referendar*in zuschreiben | 129 |
| 5.2.2.8 Die Situationen und Bedingungen, die zum Erfolg des Referendariats führen | 136 |
| 5.2.2.9 Die Situationen und Bedingungen, die zum Misserfolg des Referendariats führen | 144 |
| 5.2.2.10 Die Bedeutung pädagogischer Konzepte | 147 |
| 5.2.2.11 Die Rahmenbedingungen des Studienseminars | 151 |
| 5.2.2.12 Die Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule | 157 |
| 5.2.2.13 Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung | 165 |
| 5.2.2.14 Weitere wichtige Themen der Fachleitungen | 173 |
| 5.3 Die Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen | 177 |
| 5.3.1 Die Diskussion der methodischen Entscheidungen | 177 |
| 5.3.2 Die Diskussion der theoretischen und praktisch erworbenen Erkenntnisse in Bezug auf die Gelingensbedingungen, den erfolgreichen Vorbereitungsdienst und die Professionalisierungsansätze im Lehramt | 178 |
| 5.4 Die Hypothesen | 221 |
| 6. Die Zusammenfassung und ein Ausblick mit weiterführenden Fragen und Überlegungen | 226 |
| 7. Literatur | 235 |

| | |
|---|-----|
| 8. Abkürzungsverzeichnis | 249 |
| 9. Tabellenverzeichnis | 250 |
| 10. Anhang | 251 |
| Anhang 1: Richtlinien der Transkription | 252 |
| Anhang 2: Transkriptionsvertrag und Vertraulichkeitserklärung von Dresing und Pehl | 253 |
| Anhang 3: Liste mit Pseudonymen sowie Seiten- und Zeilenzahlen der Interviews | 254 |
| Anhang 4: Datenerhebung vor dem Interview | 255 |
| Anhang 5: Zusammenfassung der Datenerhebung vor dem Interview | 256 |
| Anhang 6: Transkripte der Interviews | 257 |
| Anhang 7: Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung | 554 |
| Anhang 8: Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung mit MAXQDA | 567 |
| Anhang 9: Grafische Darstellung der Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung | 572 |
| 11. Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung | 591 |

1. Einleitung und Hinführung zum Thema „Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen – eine empirische Untersuchung zur Sichtweise von Fachleitungen“

Die Forschung der Lehrer*innenbildung ist in den meisten Fällen von Plausibilitäten geprägt. Dazu gehört auch der Vorbereitungsdienst¹ (das Referendariat) an Berufsbildenden Schulen. Die vorliegende Dissertation beschreibt eine empirische Untersuchung aus der Sicht der Fachleitungen² im nordwestlichen Raum Deutschlands durch leitfadengestützte Interviews und der anschließenden Qualitativen Inhaltsanalyse der Transkripte. Hier werden die Fachleitungen (auch „Hauptseminarleitung“, „Studienleitung für Berufspädagogik“ oder „Fachleitungen der Bildungswissenschaftlichen Seminare“ genannt) in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein interviewt.

Die berufsbiografische Motivation zu dieser Forschungsarbeit entstand aus der täglichen Arbeit an einem regionalen Berufsbildungszentrum sowie der Arbeit mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV, auch Referendar*innen) in Schleswig-Holstein und der Arbeit mit Lehramtsstudierenden der Fachrichtungen „Gesundheitswissenschaft“, „Pflegerwissenschaft“ und „Kosmetologie“ an der Universität Osnabrück. Die Begleitung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst während ihrer Ausbildung im Unterricht, im Seminar Gesundheit/Körperpflege und Pflege und während ihrer Prüfung haben verschiedene Facetten des Vorbereitungsdienstes deutlich gemacht. Der Lehrauftrag an der Universität Osnabrück im Seminar „Vor- und Nachbereitung des allgemeinen Schulpraktikums“ erlaubte Einblicke in die Bildung der Studierenden vor Eintritt in das Referendariat. Der Entdeckungszusammenhang ist begründet in der Arbeit am regionalen Berufsbildungszentrum, welche bei Lehrkräften eine Angst vor Besuchen im Unterricht zeigte, die aus dem Vorbereitungsdienst entstanden sein kann³. Dadurch werden eine persönliche Unterrichts- und damit eine Qualitätsentwicklung erschwert. Der Begründungszusammenhang erfolgt durch die Untersuchung der Gelingensbedingungen, die zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen

¹ Weiter werden hier die Begrifflichkeiten „Vorbereitungsdienst“, „Fachleitungen“, „Lehrkraft im Vorbereitungsdienst“, „Ausbildungslehrkraft“ und „Lehrkraft“ für alle Bundesländer gleich verwendet, obwohl in den vier Bundesländern unterschiedliche Begriffe zu finden sind.

² Für die männliche und weibliche Bezeichnung werden, wo es Sinn macht, „neutrale“ Bezeichnungen verwendet. Wo das nicht möglich ist, wird mit „*“ gearbeitet.

³ Dies kann auch in der Masterarbeit (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) der Autorin „Was ist das Kollegiale an den kollegialen Unterrichtsbesuchen? – Kooperation von Novizen und Routiniern am Beispiel der kollegialen Unterrichtsbesuche in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung“ nachgelesen werden. Hier werden die positiven Aspekte und Entwicklungspotentiale von kollegialen Unterrichtsbesuchen breit diskutiert (vgl. Peters, 2010).

führen. Mit diesem Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit kann auch die Einbettung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften gerechtfertigt werden. Die zu erwartenden Erkenntnisse durch die Untersuchung sind der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Bezugswissenschaft für Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen zuzuordnen, ähnlich wie die Schulpädagogik für die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen.

Diese Arbeit kann dazu beitragen, einerseits ressourcenorientiert auf den Vorbereitungsdienst zu schauen und andererseits im Sinne des Verwertungszusammenhangs weitere Überlegungen für den Vorbereitungsdienst anzudenken. Mit der Bezugnahme auf die Referendar*innenausbildung der Berufsbildenden Schulen gehört das Thema in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften. Es gibt bisher nur wenige Untersuchungen zum Referendariat an Berufsbildenden Schulen, und diese wenigen stammen meist aus Sicht von Referendar*innen und Student*innen. Die Sichtweise der Fachleitungen ist bisher unterrepräsentiert.

Da diese Arbeit aus der Praxis für die Praxis geschrieben wurde, wurde eine leicht verständliche Sprache gewählt, um ein möglichst breites Publikum anzusprechen.

Zunächst werden in Kapitel 2.1 verschiedene Begriffe wie „Gelingensbedingungen“ als Voraussetzung (Kapitel 2.1.1) und „erfolgreicher Vorbereitungsdienst“ als Ergebnis oder Ziel (Kapitel 2.1.2) geklärt und theoretisch eingebettet. Dies dient der fachwissenschaftlichen Verortung und der Herausstellung des ressourcenorientierten Blicks auf das Referendariat. In Kapitel 2.1.3 werden die Professionalisierungsansätze für das Lehramt umrissen, erläutert und bereits in Ansätzen auf den Vorbereitungsdienst übertragen. Es folgt in Kapitel 2.2 ein Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Vorbereitungsdienstes in Bremen (Kapitel 2.2.1), Hamburg (Kapitel 2.2.2), Niedersachsen (Kapitel 2.2.3) und Schleswig-Holstein (Kapitel 2.2.4). Die befragten Fachleitungen werden aus diesen Bundesländern rekrutiert, sodass es notwendig erscheint, das Referendariat in diesen Bundesländern kurz zu beschreiben. In Kapitel 3 werden die Problemstellung (Kapitel 3.1), die Fragestellungen (Kapitel 3.2) und die Ziele (Kapitel 3.3) dieser Arbeit dargelegt. In Kapitel 4 werden das methodische Vorgehen der leitfadengestützten Interviews und die Auswahl des Samples begründet. Das Kapitel 4.1 beschäftigt sich mit der Methodik der qualitativen Sozialforschung. Das Untersuchungsdesign wird in Kapitel 4.2 umrissen. Die Auswahl des Samples ist in Kapitel 4.3 ein umfassendes Thema. In Kapitel 4.4 werden das Untersuchungsverfahren und das Untersuchungsmittel, der Leitfaden und das leitfadengestützte Interview dargestellt. Die Durchführung der Untersuchung und die

Erhebung der Daten sind Gegenstände von Kapitel 4.5. Das 5. Kapitel beschäftigt sich mit den Ergebnissen und der Auswertung. Hier wird zunächst in Kapitel 5.1 alles, was mit der Transkription zu tun hat, vorgestellt. Kapitel 5.2 beinhaltet die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, wobei es in Kapitel 5.2.1 um die vor dem Interview erhobenen quantitativen Daten und in Kapitel 5.2.2 um die im Interview erhobenen qualitativen Daten (Kapitel 5.2.2.1 bis 5.2.2.14) geht. In Kapitel 5.3 werden die Ergebnisse diskutiert und Schlussfolgerungen abgeleitet. Die Hypothesen werden in Kapitel 5.4 generiert.

Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick mit weiteren Fragen und Überlegungen in Kapitel 6. In Kapitel 7 findet sich das Literaturverzeichnis, in Kapitel 8 das Abkürzungsverzeichnis, in Kapitel 9 das Tabellenverzeichnis und ab Kapitel 10 der Anhang. Kapitel 11 enthält die Erklärung über das selbständige Verfassen dieser Arbeit.

2. Der theoretische und empirische Hintergrund zum Thema

2.1 Die Begriffsklärungen

2.1.1 Die Gelingensbedingungen für das Lehramt

In diesem Kapitel wird der Stand der Forschung in Bezug auf das Thema dieser Arbeit zusammengetragen und es werden einige Begriffsklärungen vorgenommen.

Nach der Klärung des Begriffs „Gelingensbedingungen“ werden konkrete Beispiele für diese im Seminar, in der Ausbildungsschule, seitens der Fachleitung und der Referendar*innen aufgeführt.

Gelingensbedingungen als Arbeitsbegriff sind für die Autorin⁴ positive, auf das Gelingen des Referendariats Einfluss nehmende, ressourcenorientierte Aspekte. Diese Aspekte können z.B. die Umstände in der Ausbildungsschule oder im Seminar, die Akteure in der Ausbildung oder das Vorherrschen von Demokratie in der Ausbildung sein.

Gelingensbedingungen versteht die Autorin auch als „Opportunities to learn“ im Sinne von Lerngelegenheiten und Gelegenheiten, Erfahrungen zu machen (vgl. Reusser, 2014, S. 80). Hier werden Lerngelegenheiten als Möglichkeiten zum Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen verstanden.

⁴ Wann immer von der „Autorin“ die Rede ist, ist die Autorin dieser Arbeit gemeint. Ansonsten folgt immer eine Literaturangabe.

Ressourcenorientiertheit beinhaltet eine Sicht auf Aspekte, die zur Bewältigung alltäglicher Situationen benötigt werden und auch vorhanden sind, also die Stärken und Kompetenzen eines Menschen.

Meyer, H. (2015) sagt dazu *„Gelingensbedingungen sind Schlüsselvariablen, deren Starkmachen die Grundlage für die Zielerreichung schafft.“* (S. 153).

Seitens der Fachleitung könnten das z.B. folgende Faktoren sein: fachliche Kompetenz der Seminarleitung, Struktur des Seminars (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 332), Leitung des Seminars⁵, wertschätzende Rückmeldekultur (vgl. Benien, 2007, S. 148f.; Weisbach, Sonne-Neubacher, 2008, S. 69ff.) und dadurch angstfreie, willkommene Hospitationen (vgl. Kempfert, Ludwig, 2008, S. 16ff.) mit einer Nachbesprechung des Unterrichts (vgl. Schulz von Thun et al., 2006, S. 107ff.), Unterscheidung zwischen Beratung und Beurteilung, Vorbereitung des Seminars, Transparenz über Leistungserwartung, Mitsprache bei der Planung der Seminare durch die LiV, Offenheit für Abweichungen im Seminar, Offenheit für Probleme der LiV, Pünktlichkeit, effektive Nutzung der Zeit (vgl. Helmke, 2009, S. 80f.), Evaluation des Seminars (vgl. Brohm, 2009, S. 36f.), Rollenklarheit (auch bei den LiV), Stressbewältigungsmöglichkeiten (vgl. Kretschmann, 2006⁶) aufzeigen und eventuell einüben sowie Fortbildung.

Denn *„Studienseminare sind Agenturen des pädagogischen Vorbereitungsdienstes. Sie knüpfen mit ihrer Arbeit an die Kompetenzvermittlung der Lehramtsstudiengänge an und haben sowohl qualifizierende als auch bewertende Aufgaben.“* (Döbrich, Storch, 2012, S. 5).

Dies gilt, obwohl die Auswahl der Studienleitungen eher ein Ergebnis von Netzwerken zu sein scheint und ein Drittel der Fachleitungen selbst in diesem Studienseminar⁷ ausgebildet worden sind (vgl. Hertle, 2007, S. 40). Die Eignung und Befähigung als Seminarleitung lässt sich also rechtlich nur durch das Bewerbungsverfahren feststellen und bezieht so weniger tatsächliche, in der Stellenbeschreibung geforderte Kompetenzen ein. Allerdings verweist Böckermann (2013, S. 166) auf die „Qualifizierung der Leitungen der Studienseminare“ in Niedersachsen. Die Handlungsfelder „Personalführung“, „Organisation und Verwaltung“, „Kooperation innerhalb des Seminars“, „Kooperation mit dem Umfeld“, „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ sind durch Module zu qualifizieren. In Niedersachsen

⁵ Die Autorin hat im Masterstudium im Modul „Personal führen“ verschiedene Führungsstile vertieft und diskutiert. Führungsstile und Leitungsmodelle sind kein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit. Im Sinne von Leitungsmodellen und Führungsstilen sei hier nur gesagt, dass Führung mit Empathie, Akzeptanz, Kongruenz und Zutrauen stattfinden muss (vgl. Aretz, 2007, S. 26).

⁶ Wenn keine Seitenzahl angegeben ist, wird sich auf das gesamte Werk bezogen.

⁷ Studienseminar wird als Begriff für die Einheit der Ausbildung verwendet. Darunter fallen das pädagogische Seminar, das Fachrichtungsseminar und das Fachseminar.

wurde die Ausbildung im Vorbereitungsdienst durch die Studienseminare hinsichtlich der Seminarprogramme, Seminarlehrpläne und Staatsprüfungen in den Blick genommen (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 332).

Auch Oelkers (2008, S. 29) fordert eine Qualifizierung für Leitungen von Studienseminaren, weil diese bis heute sehr unterschiedlich gehandhabt wird bzw. gar nicht stattfindet.

Zurück zu den Gelingensbedingungen und Schlüsselvariablen seitens der LiV: Dazu zählen pünktliche und regelmäßige Teilnahme am Seminar, fachdidaktische Voraussetzungen, die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, die Bereitschaft, sich in das Seminar einzubringen, ein humanistisches Menschenbild (Haltung und Einstellung), Motivation (Fleiß, Ehrgeiz, Interesse), Aufmerksamkeit, emotionale Stabilität, Einbringen eigener Ideen und Innovationen der Hochschule (vgl. Gorgas, 2006, S. 21) sowie die Reflexion der eigenen Arbeit über ein Portfolio (vgl. Koch-Priewe et al., 2013). *„Reflexivität bildet gemeinsam mit dem kompetenten beruflichen Handeln die Basis der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern.“* (Feindt, 2007, S. 40). Um diese Reflexivität zu erlangen bzw. auszubilden, müssen sowohl das Studium als auch das Referendariat forschendes Lernen ermöglichen. Diese Idee verfolgen auch Altrichter und Posch (2007, S. 16f.) mit ihrer Aktionsforschung. Die vielerorts eingerichteten forschungsorientierten Zugänge zum Schulpraktikum (wie auch an der Universität Osnabrück, an der die Autorin die Vorbereitung und die Nachbereitung des ersten allgemeinen Schulpraktikums gelehrt hat) ermöglichen einen Schritt in die Richtung der Ausbildung von Reflexivität. Zu dieser Reflexivität müssten sowohl die Referendar*innen als auch die Fachleitungen in der Lage sein, damit diese als Gelingensbedingungen für ein erfolgreiches Referendariat gelten und Referendar*innen im Anschluss professionell als Lehrkraft arbeiten können. Allerdings hat Feindt (2007, S. 27) in seiner Promotion herausgearbeitet, dass Reflexivität nicht verordnet, sondern nur durch mehrere Faktoren gefördert werden kann (s.o.).

Nach Neveling (2010, S. 174f.) sind wesentliche Voraussetzungen für ein Gelingen des Vorbereitungsdienstes die professionelle pädagogische Haltung, die damit verbundenen subjektiven Theorien und ebenfalls eine Bereitschaft zur Reflexion.

In der Potsdamer Studie zum Referendariat (vgl. Schubarth et al., 2007, S. 62) werden folgende Aspekte als Gelingensbedingungen benannt: Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, fachwissenschaftliche Kenntnisse, fachdidaktische Kenntnisse, erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und schulpraktische Erfahrungen, die ein/e Referendar*in bereits mitbringen muss, um ein gelungenes Referendariat zu absolvieren (vgl. Blömeke, 2009, S. 5). Weiter

wird auf Rahmenbedingungen eingegangen, die das Studienseminar leisten muss, wie die Betreuung der Referendar*innen, die hohe materiell-technische Ausstattung, die räumliche Ausstattung, die regionale Verteilung bei Flächenländern, die Abstimmung zwischen Haupt(Pädagogik)- und Fach- oder Fachrichtungsseminar, die Bibliotheksausstattung, die Abstimmung zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule sowie die Abstimmung zwischen Universität und Studienseminar. Die Ausbildungsschule muss Möglichkeiten zur Hospitation, Betreuung, Verfügbarkeit der Ausbildungslehrer*innen, Möglichkeiten der Mitbestimmung der Gestaltung des Referendariats, Transparenz der Leistungsanforderung, materiell-technische Ausstattung, Materialien zur Unterrichtsvorbereitung und Räumlichkeiten zur Unterrichtsvorbereitung bieten.

Dirks (2011, S. 265) berichtet von einer empirischen Studie über sieben Studienseminare der beruflichen Bildung in Niedersachsen, an der 235 Referendar*innen teilgenommen haben. Hier werden seitens der Referendar*innen Verbesserungsvorschläge gemacht bzw. Wünsche vorgetragen, die aus Sicht der Autorin als Gelingensbedingungen verstanden werden können:

Adressat: Studienseminar

| <i>Verbesserungsvorschlag/Wunsch</i> | <i>zeitliche Umsetzung</i> |
|--|----------------------------|
| <i>Stärkere Modularisierung der Ausbildung</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Angebot von Supervisionsgruppen, Angebote im beurteilungsfreien Raum</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Besuch von „Alltagsunterricht“ mit realitätsnahen Anforderungen (keine Show-Stunden)</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Transparenz bei den Beurteilungen bzw. der Notengebung schaffen (z.B. durch Zwischenbeurteilungen)</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Beschwerdestelle für die Arbeit der Fachleiter⁸ einrichten</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Evaluation der Fachleitungen während des Vorbereitungsdienstes durch die Referendare</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Zustand wie unter Kollegen herstellen: offene und ehrliche Kommunikation mit den Referendaren</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Ausbildungslehrer sowie Schulleitung und Koordinatoren an den Schulen über die Anforderungen des Seminars informieren</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Methodenausbildung fokussieren</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Kontrolle bei der Wahl der Ausbildungslehrer</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Inhalte besser auf die Unterrichtsrealität abstimmen</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Einheitliche Ausbildungsstandards formulieren</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Verpflichtende Qualifizierung der Ausbildungslehrer bei gleichzeitiger Honorierung ihrer Ausbildungstätigkeit (z.B. durch Anrechnungsstunden)</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Kooperation und Vernetzung zwischen Universität und Seminar</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Bessere Zusammenarbeit zwischen Seminar und Schule</i> | <i>langfristig</i> |

⁸ Dirks, 2011 nutzt nur die männliche Form und so ist dies hier nicht verändert worden.

| Verbesserungsvorschlag/Wunsch | zeitliche Umsetzung |
|--|----------------------------|
| <i>Formularberge abschaffen</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Einrichtung eines zentralen, unabhängigen Prüfungsausschusses</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Größere Gewichtung der Schulbeurteilung in der Endnote</i> | <i>langfristig</i> |

Adressat: Fachleiter

| Verbesserungsvorschlag/Wunsch | zeitliche Umsetzung |
|--|----------------------------|
| <i>Mehr Beratung, weniger Beurteilung</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Positives und konstruktives Feedback geben, ehrlich sein</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Transparenz, Objektivität und einheitliche Bewertungskriterien (Absprache zwischen den Fachleitern)</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Mehr Spaß der Fachleiter an der Ausbildung und die Wiederkehr von Humor und Gelassenheit. Vertrauensvolle Unterstützung statt Druck und Belastung</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Aspekte der Binnendifferenzierung stärker berücksichtigen bei der Auswahl der Seminarinhalte</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Keine Studieninhalte wiederholen</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Klare Zuordnung von Themengebieten zwischen PS⁹ und Fachseminaren</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Inhaltlich straffere und zielgerichtete Ausrichtung der Seminarinhalte</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Stärkerer Bezug der Inhalte zur Unterrichtsrealität, mehr Vorbereitung auf den alltäglichen Unterricht</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Ordner erstellen, in denen alle aufbereiteten Lernfelder bzw. Handlungsfelder der Fachseminargruppen gesammelt werden</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Die Fachseminare sollten ebenso wie die PS-Seminare jahrgangswise stattfinden</i> | <i>langfristig</i> |

Adressat: Ausbildungsschule / Schulleiter

| Verbesserungsvorschlag/Wunsch | zeitliche Umsetzung |
|--|----------------------------|
| <i>Unterrichtseinsatz in Parallelklassen des Referendars</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Team-Teaching</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Mehrfacher Unterrichtseinsatz in einer Klasse</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Einführungshilfen durch Informationen über Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Prüfungsordnungen, schulinterne Terminplanung, Schulprogramm, Namen der Kollegen, Pausentakt etc., Informationen über wichtige Lehrerkonferenzbeschlüsse</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Leihbücher für die Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung stellen</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Einhalten der Maximalstundenzahl für Referendare</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Kein Vertretungsunterricht und schulbezogene Organisationsaufgaben (Aufsicht) für Referendare</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Stärkerer Kontakt der Ausbildungslehrer zum Studienseminar, damit sie wissen, worauf derzeit bei der Ausbildung (durch das Seminar) Wert gelegt wird</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Einrichtung einer Materialdatenbank/ eines Materialpools</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Den Ausbildungslehrern Ausgleichsstunden für die Referendarausbildung gewähren</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Einrichtung eines Trainingsraums, in den störende Schüler geschickt werden können</i> | <i>langfristig</i> |

⁹ Hier sind Pädagogikseminare gemeint.

Adressat: Referendare

| Verbesserungsvorschlag/Wunsch | zeitliche Umsetzung |
|---|----------------------------|
| <i>Zeitmanagement optimieren: Arbeitszeit planen und auch einhalten</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Organisationsmanagement optimieren: Vor der Unterrichtsvorbereitung keine Nebentätigkeiten erledigen, wie z.B. Emails abrufen, aufräumen, telefonieren</i> | <i>kurzfristig</i> |
| <i>Perfektionismus vermeiden</i> | <i>langfristig</i> |
| <i>Bewältigungsstrategien entwickeln bzw. fortführen, um mit den herrschenden Belastungen im Referendariat umzugehen</i> | <i>langfristig</i> |

Tabelle 1: Verbesserungsvorschlag/Wunsch der niedersächsischen Referendare, Originalwiedergabe der Tabelle, Dirks, 2011, S. 269.

Interessant ist auch die Gelingensbedingung, die Heymann (2009) ausführt: „... ein Referendariat ... ist dann als gelungen zu betrachten, wenn die betroffenen ... Lehramtsanwärter die darin gemachten Erfahrungen im Blick auf den angestrebten Beruf als sinnvoll, klärend, bereichernd und hilfreich erleben konnten.“ (S. 8). Damit ist hier zum einen die persönliche Passung bzw. Übereinstimmung zwischen Referendar*in und den Personen gemeint, die an der Ausbildung beteiligt sind, und zum anderen die Struktur in Seminar und Ausbildungsschule.

Bei der Literaturrecherche zum Thema dieser Dissertation stieß die Autorin häufig auf defizitorientierte Betrachtungen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Dietrich, 2014). Die Klagen über die Phasen der Lehrer*innenausbildung finden sich häufig in der Literatur (vgl. Oelkers, 2008, S. 18f.).

Bei Dietrich (2014) geht es beispielsweise um Professionalisierungskrisen. Diese werden sehr wohl in den Lebensabschnitt der Referendar*innen eingebettet und als Folge fehlender Handlungsrountinen betrachtet. Er beschäftigt sich in erster Linie eher mit dem Prozess des Referendariats und nicht nur mit dem Output bzw. Kompetenzgewinn. Aber auch hier wird das Referendariat der Sekundarstufe I untersucht. Dies sei erwähnt, um zu zeigen, dass es verschiedene Untersuchungen für die anderen Lehrämter gibt, das Lehramt für Berufsbildende Schulen wird in diesen Untersuchungen jedoch weniger betrachtet als andere Lehrämter (vgl. S. 19¹⁰). Auch Kaiser (2012, S. 38) fasst den Vorbereitungsdienst allgemein zusammen und weist auf Verbesserungspotentiale (Verzahnung der ersten und zweiten Phase, Qualifizierung der an der Ausbildung beteiligten Personen, Absprache zwischen Schule und Seminar, Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, Qualifizierung der Fachleitungen und Evaluation ihrer Arbeit) hin. Insgesamt ist auffällig, dass der Blick in die berufliche Bildung eher

¹⁰ Wenn nur eine Seitenzahl angegeben ist, so ist eine Seite in dieser Arbeit gemeint.

unterrepräsentiert ist. Diese Tatsache bestätigt die Bedeutung dieser Dissertation für die Forschungslandschaft.

In diesem Kapitel ging es um Voraussetzungen für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst, also die Gelingensbedingungen, die in der Literatur zu finden waren. Diese sind für verschiedene Schulformen schon sehr gut untersucht. Für das Berufsbildende Lehramt sind die Untersuchungen jedoch unterrepräsentiert. Somit ist aufgezeigt worden, dass hier ein Forschungsdesiderat vorliegt und diese Forschungslücke durch diese Arbeit teilweise geschlossen werden kann. Wenn die Gelingensbedingungen als Voraussetzung vorhanden sind, kann es zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst kommen. Im folgenden Kapitel wird es um das Ergebnis, also den erfolgreichen Vorbereitungsdienst gehen, und es wird aufgezeigt, was darunter verstanden werden kann.

2.1.2 Der erfolgreiche Vorbereitungsdienst für das Lehramt

In diesem Kapitel geht es zum einen um die Ansprüche an die Referendar*innen und damit um notwendig erscheinende weitere Überlegungen, und auf der anderen Seite um den empirischen Stand der Forschung. Der Vorbereitungsdienst wird häufig als eine sehr belastende Zeit empfunden. So hat z.B. die Süddeutsche Zeitung 2010 einen Artikel mit dem Titel „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ veröffentlicht (vgl. Gerstenberg, 2010, S. 1). Hier werden verschiedene Äußerungen von Referendar*innen zusammengefasst, die überwiegend vom Vorbereitungsdienst als Härtetest sprechen. Darauf verweist auch Dietrich (2014) in seiner Dissertation: *„Ihren Ausgang nahm die vorliegende Untersuchung bei der alltagsweltlichen Klage über das Referendariat, als eine durch übermäßige Anforderungen und Überlastungen geprägte Zeit.“* (S. 460). Auch Dirks (2011) spricht von *„Belastungsfaktoren von Studienreferendaren¹¹ während des Vorbereitungsdienstes“* (S. 265).

Aufgrund dieser Tatsache und dem Umstand, dass die Diskussion um den Vorbereitungsdienst immer wieder die Möglichkeit in Betracht zieht, den Vorbereitungsdienst durch von der Universität organisierte Praxissemester zu ersetzen, ist es wichtig, dessen Inhalte aufzuzeigen und dann in das Masterstudium komplett zu integrieren oder festzustellen, dass ein separat durchgeführter erfolgreicher Vorbereitungsdienst unerlässlich bleibt.

Zudem lassen die organisierte Unterstützung der Referendar*innen durch Fachleitungen, Mentor*innen und Schulleitungen, durch Seminare, Unterrichte unter Anleitung und

¹¹ Die männliche Form wird in Zitaten unverändert gelassen.

Ausbildungsberatungen den in der Literatur erwähnten Praxisschock (vgl. Dietrich, 2014, S. 19) gar nicht unbedingt vermuten. Die Zusammenarbeit von Ausbildungsschule, Seminar und Universität muss verbessert werden, um einen möglichen Praxisschock abzumildern. Es kann sogar festgestellt werden, dass es nur einen geringfügigen Kompetenzzuwachs gibt und darüber hinaus einen Rückgang der Fähigkeiten in der Selbsteinschätzung (vgl. Košinár, 2014a, S. 31). Also wird der Fokus dieser Arbeit auf die Wirksamkeit der Lehrer*innenausbildung gelegt und hier auf die zweite Phase (vgl. Kaiser, 2013, S. 51f.). *„Lehrerausbildung führt zur Erreichung der Berufsfähigkeit. Sie qualifiziert Lehrkräfte dazu, selbständig in den grundlegenden Bereichen des Berufs tätig zu sein und sich gleichzeitig aktiv am kollegialen Zusammenwirken einer Schule beteiligen zu können.“* (Döbrich, Storch, 2012, S. 5).

Schubarth und Pohlenz (2006, S. 327) konstatieren, dass die Untersuchungen zur zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sehr unterschiedlich und deshalb kaum zu vergleichen seien. So könne man zwar sagen, dass es in jüngster Zeit immer mehr Untersuchungen zum Referendariat gäbe, diese allerdings aufgrund unterschiedlicher Anlage, Untersuchungspopulation, Methodik und Ergebnisse kaum verglichen werden könnten. In ihrer Untersuchung lassen sich folgende Stärken von Studienseminaren erkennen: Bezug zur Schulpraxis, Raum für Austausch, gute Betreuung und Unterstützung, angenehme Atmosphäre und große Offenheit, hohe Kompetenz der Seminarleitung, methodische Vielfalt mit hohem praktischen und innovativen Anteil, gute Organisation und Strukturierung und fundierte Theorievermittlung. Allerdings werden viele dieser Kategorien auch genauso als Schwäche formuliert, z.B. fehlender Praxisbezug, mangelnde Kompetenz und mangelhafte Qualität des Seminars.

Gerade in der Berufsbildenden Schule sind die Anforderungen an die Lehrkräfte besonders hoch. Es gibt nicht nur Bildungsgänge, die zu einem unterschiedlichen Schulabschluss führen, sondern auch unterschiedliche Berufe in den jeweiligen Fachrichtungen, die unterrichtet werden. So sind die Komplexität der Tätigkeiten von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen sehr hoch und die Lernenden sind sehr heterogen (vgl. Spalke, 2013, S. 11). Auch die fachliche Komplexität birgt Potenzial für mögliche Belastungsfaktoren (vgl. Dirks, 2011, S. 267). Das Handeln von Lehrkräften allgemein ist geprägt durch die vielfältigen Situationen im Unterricht, die innerhalb kürzester Zeit Reaktionen erfordern. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, bedarf es verschiedener Kompetenzen. Von einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst kann aus Sicht der Autorin gesprochen werden, wenn die Kompetenzen, die in der jeweiligen Ausbildung angedacht sind, auch erreicht werden. Die Kompetenzbereiche der Standards für

die Lehrer*innenbildung nach der Kultusministerkonferenz (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a und 2014b) können hierzu als Grundlage angesehen werden. Allerdings ist nicht klar, wann (nach dem Studium, nach dem Vorbereitungsdienst) und in welchem Maße die Kompetenzen erreicht sein müssen (vgl. Gröschner, 2008, S. 345). Kompetenzstufen sind für die verschiedenen Anforderungen nicht definiert. Die Standards für die Lehrer*innenbildung umfassen die Bereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beraten“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014b, S. 7-14). So kann die LiV nach dem Referendariat den eigenen Unterricht planen, durchführen und evaluieren. Sie hält sich fachlich auf dem Laufenden und entwickelt auch Methoden im Unterricht weiter. Sie geht wertschätzend mit den Lernenden um und kann eine Fehlerkultur für ihren Unterricht entwickeln. Sie ist offen für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichtes und hält sich durch Fort- und Weiterbildungen auf dem neuesten Stand der Wissenschaft. Außerdem kann die Lehrkraft zu ihrer eigenen Gesunderhaltung beitragen und sorgt auch für eine angemessene Erholung vom Schulalltag. So führt ein erfolgreicher Vorbereitungsdienst dazu, dass gute Lehrkräfte ausgebildet werden. Die Autorin nimmt aufgrund der Literaturrecherche an, dass eine gute Fachleitung eine/n Referendar*in gut ausbildet, aus dieser/m Referendar*in dann eine gute Lehrkraft wird und so wiederum Lernende gut ausgebildet werden.

Bereits Hofer (1986, S. 100) fasst zusammen, was eine gute Lehrkraft ausmachen kann. Er führt zu einer Reihe von Persönlichkeitsvariablen wie „Freundlichkeit“, „Objektivität“ und „emotionale Stabilität“ an. Zum anderen betrachtet er das Handeln der Lehrkräfte als Reaktion in einer bestimmten Situation, geleitet durch die Charaktereigenschaften und die Einstellung der Lehrkraft.

Hofer (1986, S. 78 und 102f.) trägt Merkmale für eine/n gute/n bzw. eine/n schlechte/n Schüler*in zusammen. Er legt dazu verschiedene Befragungen zugrunde, in denen Lehrkräfte untersucht wurden. Dieses Vorgehen kann auf das vorliegende Vorhaben übertragen werden. In dieser Untersuchung werden Fachleitungen nach guten bzw. schlechten Referendar*innen befragt, immer nach persönlicher Wertung der/s Befragten. Lehrkräfte schließen aus Schüler*innenverhalten auf Aspekte ihrer Begabung und so könnten Fachleitungen auf die Begabung ihrer Referendar*innen schließen. So erwarten sie von guten Referendar*innen etwas anderes als von schlechten Referendar*innen und verhalten sich ihnen gegenüber auch unterschiedlich, dadurch wiederum beeinflussen die Fachleitungen die Leistungen bzw. Ergebnisse der Referendar*innen.

In einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst befassen sich die Referendar*innen mit ihren Charaktereigenschaften und Haltungen, um herauszufinden, welche Art von Lehrkraft sie sein wollen (vgl. Schmidt, 2012, S. 9ff.). Die Lehrplanarbeit für die zu unterrichtenden Fächer oder Lernfelder ist von großer Bedeutung. Die Referendar*innen lernen, wie der Schulalltag mit Konferenzen, Unterricht, Schulveranstaltungen, Elternabenden, Seminaren usw. zu organisieren ist. Sie erhalten Anregungen zum Zeitmanagement und zur Planung der Unterrichtsstunde, des Tages, der Woche, des Monats, des Halbjahres oder des Schuljahres. Im Referendariat wird auch zusätzliches Engagement erwartet, wie z.B. für Klassenfahrten, Schultheater, Schulbibliothek oder Qualitätsmanagement. Im Seminar üben die Referendar*innen, wie sie sich in der neuen Schule vorstellen und was ihnen beim Kennenlernen der neuen Schule helfen kann. So wird z.B. auf die Schulordnung, das Schulprogramm und Leitbild, den Dresscode und auf die Pünktlichkeit verwiesen. Im Seminar kann diskutiert werden, was eine passende Berufskleidung ist, wie eine Schultasche aussehen und wie ein Organizer für Lehrkräfte sinnvoll aufgebaut sein könnte. Weiter gibt es Hinweise und praktische Übungen zur Unterrichtshospitation sowie zum Feedback-Geben und Feedback-Nehmen. Weitere wichtige Bausteine sind die Unterrichtsplanung und die Erweiterung der Methodenkompetenz. Wie bereits erwähnt, erfolgt die Ausbildung im Referendariat grundsätzlich stärkenorientiert (vgl. Kallweit, 2007a, S. 13). Im Vorbereitungsdienst lernen die Referendar*innen zu beraten und sich beraten zu lassen, und das im besten Fall auf eine wertschätzende Art und Weise. Die Ziel- und Kompetenzformulierung ist ein wesentlicher Bestandteil der Referendar*innenausbildung (vgl. Bovet, 2007, S. 82ff. und Oehmig, 2005, S. 18ff.). In der Lehrer*innenausbildung wird die Unterrichtsplanung als notwendige Vorbereitung für den Unterricht vermittelt (vgl. Košinár, 2014b, S. 25).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass für eine gute Lehrkraft als Qualitätskriterien verschiedene Aspekte gelten. Eine solche gute Lehrkraft kann dann auch guten Unterricht geben und so eine Wirkung/einen Lernfortschritt bei Lernenden erzeugen (vgl. Sikor, 2013, S. 7).

Nach Höhle (2014, S. 15) gibt es verschiedene Bereiche, denen Aspekte einer guten Lehrkraft zuzuordnen sind. Diese Bereiche sind die Fachkompetenz, die Lehrkompetenz und die Personalkompetenz. Eine gute Lehrkraft ist z.B. fachlich kompetent, entwickelt das Fachwissen weiter, macht strukturierten Unterricht, setzt zeitgerechte Methoden ein, gibt klare Anweisungen und ist verbindlich. Sie schafft z.B. Transparenz, ist an den Lernenden interessiert, berücksichtigt individuelle Lernausgangslagen, regt kooperatives Arbeiten an, fördert selbstständiges Arbeiten, gibt konstruktive Rückmeldung und sieht Fehler als

Lerngelegenheiten. Und sie ist z.B. authentisch, empathisch, humorvoll, freundlich, höflich, belastbar, durchsetzungsfähig, zeigt Geduld und kooperiert mit anderen an der Bildung Beteiligten.

Auch Hatties Ergebnisse seiner Metaanalyse (vgl. Steffens, Höfer, 2012, S. 17) weisen durch Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, auf die Kompetenzen hin, die eine gute Lehrkraft auszeichnen. Sie ist in der Lage, den eigenen Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu durchdenken und diesen daraufhin zu verändern (vgl. Meyer, H., 2013, S. 23).

Nach Nix (2013) müssen Lehrkräfte verschiedene Qualifikationen mitbringen: *„...Belastbarkeit, Flexibilität, Situationsbewusstsein, komplexes, aktiv verfügbares Handlungsrepertoire, Selbstvertrauen, Reflexionsvermögen..., Teamfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Zuverlässigkeit, Kenntnis und Beherrschung von Abläufen, Kritikfähigkeit..., Selbstdisziplin, Selbständigkeit, Strukturiertheit, Belastbarkeit.“* (S. 12f.).

Kunze (2004) bezieht sich auf Shulman (1991, S. 145ff.) und beschreibt folgendes Inhaltswissen: Wissen über die Fachinhalte, pädagogisches Inhaltswissen, curriculares Wissen, Wissen über Lernende und Wissen über Erziehung. Wie sich dieses Wissen generiert, ist abhängig von den subjektiven Theorien der Lehrkräfte: *„Subjektive Theorien sind speziell ausgewiesene Wissensbestände einzelner Individuen, sie stellen einen individuellen geistigen Besitz dar, auch wenn in ihre Konstituierung sozial geteiltes und durch andere „vermitteltes“ Wissen eingeht.“* (Kunze, 2004, S. 74f.).

Viele Forschungsprogramme in der Unterrichtsforschung untersuchen die direkte Instruktion, die Lern- und Leistungszeit usw., aber weniger oder nur am Rande die Inhalte (vgl. Shulman, 1991, S. 147). Früher konnte die Fähigkeit zur Vermittlung von Inhalten mit einem Verfügen über Inhalte gleichgesetzt werden. Heute geht es anscheinend mehr um Klassenführung, Phasen des Unterrichts und die Struktur und das Niveau der Anweisungen. Auf der Basis dieser Unterrichtsforschung werden dann Konzepte der Lehrer*innenbeurteilung entwickelt, in denen dann die Frage nach der fachlichen Kompetenz eventuell auch verloren geht. Diesem Ungleichgewicht widmet sich Shulman (1991, S. 148) und untersucht mit anderen zusammen die Frage nach den Inhalten und deren Vermittlung im Unterricht. Shulman (1991, S. 159) wünscht sich darauf ausgerichtete Lehrer*innenausbildungsprogramme. Die abschließende Prüfung können dann nur Lehrkräfte bestehen, die fachlich auf dem neuesten Stand und in der Lage sind, sich auf aktuelle Literatur zu beziehen. Shulman (1991, S. 145) macht aus *„Wer es kann, tut es. Wer es nicht kann, lehrt es“* („He who can, does. He who cannot teaches“ von G.B. Shaw) ein *„Wer es kann, tut es. Wer es verstanden hat, lehrt es“*.

Die Frage nach der „guten“ Lehrkraft wird von verschiedenen Autoren recht unterschiedlich beantwortet (vgl. Krauss, Bruckmaier, 2014, S. 241-261). Einige sehen Lehrkräfte als Expert*innen, das bedeutet, dass sie über eine gewisse Expertise, also Wissen, verfügen. Immer wieder wird der Versuch unternommen, Lehramtsstudierende nach Herkunfts-, Persönlichkeits- oder Leistungsmerkmalen zu kategorisieren, um herauszufinden, wer denn eigentlich Lehrkraft werden will (vgl. Rothland, 2014, S. 319-348). Es geht also um die Frage: Welche Person mit welchen Eigenschaften entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Hier werden Schichten oder Berufsvererbung untersucht. Auch die Berufswahlmotivation wird untersucht. Um die Schwierigkeiten beim Einstieg in den Lehrer*innenberuf deutlich zu machen, gibt es verschiedene Forschungen zu Kompetenzentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften, beruflichen Entwicklungsaufgaben und Belastungs- und Bewältigungsverhalten (vgl. Keller-Schneider, Hericks, 2014, S. 402). Auch Terhart (2014, S. 433-437) stellt ein Forschungsdesiderat in der Lehrkräfteausbildung fest, welches diese Promotion bedienen möchte. Lehrkräfte, die mit dem Unterrichten beginnen, unterrichten häufig so, wie sie unterrichtet wurden. Viele Autor*innen schreiben die Kompetenzen von Lehrkräften den Persönlichkeitsmerkmalen zu. Und die *„Erkenntnisse aus Studien und Praktika zeigen darüber hinaus, dass Studierenden von Praxislehrpersonen hohe Kompetenzen attribuiert werden, die sie aufgrund ihres Ausbildungsstands eigentlich noch gar nicht besitzen können“* (Hascher, 2014, S. 542). Auch hier wird die Ausbildung an der Hochschule und nicht die Ausbildung durch den Vorbereitungsdienst in den Blick genommen. Es werden die Effekte der Lehrkräftebildung untersucht. Die Lehrkräftebildung ist abhängig von der eigenen Schulzeit, dem Elternhaus, der eigenen Lernbiografie und davon, wie die Lehramtsstudierenden das Angebot in der Ausbildung nutzen (vgl. Hascher, 2014, 560f.). Die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften haben einen Einfluss auf ihr Handeln (vgl. Reusser, Pauli, 2014, S. 650ff.). Diese Überzeugungen hängen eng mit dem subjektiven Konzept der jeweiligen Lehrkraft zusammen. Dieses ist nicht unbedingt rational zugänglich. Da diese Überzeugungen durch die Biografie geprägt sind, muss Ausbildung an den jeweiligen Erfahrungen und Überzeugungen anknüpfen.

Die Autorin ist der Meinung, dass trotz aller Planung des Unterrichts die Anwesenheit von Lernenden und anderen Lehrkräften zu diversen Unsicherheiten führen und das Denken der Lernenden nicht immer sichtbar gemacht werden kann. Und das Denken sichtbar zu machen, sollte das Ziel des Unterrichtens sein.

Weitere Themen im Vorbereitungsdienst sind Unterrichtsstörungen, Tafelbilder, Auswahl der Medien und Sozialform, kooperative Lernformen, Fallarbeit, Moderationskompetenz,

Fragetechniken, Lehrer*innenverhalten, Exkursionen (Lernen am anderen Ort), Lernfeldarbeit, Teamentwicklung, Leistungsmessung, Klassen(raum)management, Binnendifferenzierung, Projektarbeit und vieles mehr. Die Rolle der Lehrkraft hat sich von der reinen Unterrichts- und Erziehungslehrkraft hin zu einer Lehrkraft, die sich z.B. auch mit Schulentwicklung, Curriculumentwicklung, Schulprojekten und Evaluation befassen muss, verändert. Damit muss sich auch das Referendariat an diese veränderten Tätigkeiten anpassen, damit es einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst darstellt. In der Lehrer*innenausbildung werden z.B. die lehrplantheoretische Kompetenz (vgl. Plöger, 2006, S. 81ff.), die Werterziehungskompetenzen (vgl. Beyer, 2006, S. 95ff.), die mediendidaktische Kompetenz (vgl. Schneider, 2006, S. 193ff.) und die Genderkompetenz (vgl. Horstkemper, 2006, S. 225ff.) erworben oder vertieft. Die Bedeutung einer emotionalen Betroffenheit gilt es als Motivation zum Durchhalten beim Lernen zu fördern (vgl. Reich, 2009, S. 18). Für diesen eher konstruktivistischen Ansatz ist es grundlegend, dass eine Lehrkraft eine bestimmte Haltung haben muss, um professionell handeln zu können. Eine Lehrkraft muss wertschätzend und offen sein, das Lernen ermöglichen bzw. Lernwege suchen, und das auch bei Schwächeren oder Benachteiligten, sie sind Expert*innen in ihrem Fach und können so exemplarisches Wissen vermitteln, sie sind Lernforscher*innen und können professionell kommunizieren.

Ein erfolgreicher Vorbereitungsdienst zeichnet sich durch eine Kooperation des Studienseminars mit der Ausbildungsschule aus (vgl. Schubarth et al., 2007, S. 73). Damit einhergehend findet eine Zusammenarbeit der Fachleitungen mit den Ausbildungslehrkräften und den Schulleitungen der Ausbildungsschule statt. Außerdem gibt es eine Kooperation zwischen den Hauptseminarleitungen und den Fach- und Fachrichtungsseminarleitungen. Schulinterne Ausbildungsrichtlinien sind an die übergeordneten Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen angepasst. Die Lehrer*innenbildung im Studium (erste Phase), im Referendariat (zweite Phase) und als Lehrkraft (dritte Phase) wird durch mehrere Untersuchungen dargestellt. In letzter Zeit geschieht das auch vermehrt für die Berufsbildenden Schulen, häufig jedoch für den Sekundarbereich I (vgl. S. 12). So finden sich z.B. die Potsdamer Lehrer*innenstudie, das GLANZ-Projekt (Grundschullehrer*innenausbildung Neukonzeption) und das COACTIV-Projekt (Lehrer*innenkompetenzen, vgl. Kunter et al., 2011). Da der Beruf einer Lehrkraft in der Gesellschaft nicht sehr angesehen ist, muss umso mehr Wert auf die Professionalisierung von Lehrkräften gelegt werden (vgl. Ortenburger, 2010, S. 3). Es sind Äußerungen wie „Lehrer*innen sind faul“, „Wer es selbst nicht kann, wird Lehrer*in“ und „Lehrer*innen

haben vormittags recht und nachmittags frei“ zu hören. Es scheint deshalb sehr wichtig zu sein, aufzuzeigen, dass alle drei Phasen der Lehrer*innenbildung zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen. Die Professionalisierungsansätze werden im nächsten Kapitel umrissen und erläutert, somit werden die Gelingensbedingungen, die zum Kompetenzzuwachs (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a und 2014b) und damit letztlich immanent zur Professionalisierung führen, in die Theorie eingebettet. Professionalisierung wird dann verstanden als die Möglichkeit, in ungewissen Situationen im Unterricht angemessen handeln und reagieren zu können (vgl. Košinár, 2014b, S. 39). Košinár (2014b, S. 68-75) beschreibt in ihrer Arbeit verschiedene Kompetenzmodelle, z.B. nach Frey, das Anfänger-Expertenmodell nach Dreyfus & Dreyfus, das Stufen-Modell nach Fuller und Brown und das Verlaufsmodell nach Hubermann. Allen Modellen gemein sind eine Vernetzung von Wissen, Können und Wollen sowie die Reflexion auf allen Stufen der Professionalisierung, um den Kompetenzerwerb zu vervollständigen.

Die Autor*innen, die sich über Kompetenz austauschen, verstehen unter Kompetenzen nicht nur Wissen und Fertigkeiten, sondern auch deren erfolgreiche Umsetzung (vgl. Frey, 2014, S. 713). Kompetenzmodelle machen die Komponenten der Kompetenz sichtbar und stufen diese ein. Daraus können sich Standards entwickeln (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a und 2014b). Allerdings bleibt unklar, „...welche Kompetenzen in welchem Zusammenhang und mit welcher Gewichtung einen kompetenten Lehrer ausmachen und ob diese notwendige oder hinreichende Voraussetzungen sind...“ (Frey, 2014, S.734.).

„Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig erst innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst.“ (Terhart, 2005, S. 275). Davon ausgehend steht am Ende des Studiums und des Referendariats keine „fertige“, sondern eine sich entfaltende und weiterentwickelnde Lehrkraft.

Der Berufseinstieg kann zwar zum einen als eine beängstigende Situation wahrgenommen werden, aber zum anderen als eine Situation, die viele Entwicklungsmöglichkeiten bietet (vgl. Hericks, 2006, S. 29). Er weist auch darauf hin, dass es zu einer Stigmatisierung durch eine Veränderung der einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung kommen kann. Es müsse also vermieden werden, die in den Beruf einsteigenden Lehrkräfte als Problemgruppe wahrzunehmen, aber dennoch Unterstützungsangebote zu machen. Diese sollten jedoch so gestaltet sein, dass für die einzelnen Lehrkräfte Raum bleibt, selbst die unbekannteren Situationen zu meistern. Es geht in dieser Studie um die dritte Phase der Lehrerbildung und nicht um das Referendariat, also die zweite Phase der Lehrerbildung. Es wird ein

Entwicklungsverlauf im Berufseinstieg angenommen, der komplex und krisenhaft sein kann. Auch in dieser Studie hat sich gezeigt, dass Fragebogenerhebungen weniger die subjektive Sichtweise herausstellen, sondern eher bereits Bewusstes abfragen. Besser geeignet sind also offene Interviewformen, um die subjektive Wahrnehmung besser abbilden zu können. Darauf wird im Kapitel 4 vertieft eingegangen.

Hericks (2006, S. 99-138) identifiziert vier Entwicklungsaufgaben von Lehrkräften, nämlich die personale und fachliche Kompetenz, die Vermittlung von Fachwissen und Kultur, die Anerkennung durch (Fremd-) Wahrnehmung und die Institution mit ihren Rahmenbedingungen. Daraus entwickelt sich dann die berufliche Kompetenz einer Lehrkraft. Hericks (2006) sieht hier die zentralen beruflichen Anforderungen zusammengefasst.

Als einen Vorschlag für eine begleitete Berufseingangsphase sieht Hericks (2006, S. 453-462) die bildungsgangdidaktische Supervision inklusive kollegialer Fallberatung. Hier werden unterrichtliche Handlungsprobleme thematisiert und reflektiert. Eine solche Begleitung muss in der Arbeitszeit stattfinden und nicht die „Freizeit“ belasten. Es müsste also in einem Lehrer*innenarbeitszeitmodell auf das Stundendeputat angerechnet und auch stundenplanerisch Freiheit dafür geschaffen werden.

Lehrkräfte, die in den Beruf einsteigen, haben keine vergleichbaren Situationen, auf die sie in ihrem bisherigen Leben zurückgreifen können (vgl. Keller-Schneider, 2010, S. 14f.). Durch den Einstieg in das Referendariat befinden sich die Lehrkräfte sofort in einer sehr komplexen Situation, in der sie überlegt und strukturiert handeln müssen. Durch den Berufseinstieg entwickeln sie eine neue Berufsidentität und müssen sich in einer neuen Rolle zurechtfinden. Es beginnt eine neue Lebensphase für diese Personen, oft auch verbunden mit einer Veränderung im Wohn- und Privatleben. Es findet eine Sozialisation durch die Universität, durch das Referendariat und den Ausbildungsort statt. Auch bei Keller-Schneider (2010, S. 145ff.) wird auf die Problemfelder im Berufseinstieg eingegangen, also defizitorientiert geschaut. Hier werden unter anderem die Punkte „Unterrichtsstörungen“, „Methodeneinsatz“, „Elternarbeit“, „Arbeitsorganisation“ und „Unterrichtsplanung“ angesprochen. Sie vergleicht mehrere Studien zu Problemen im Berufseinstieg und stellt ähnliche Probleme fest. Es zeigt sich, dass die Phase des Berufseinstiegs als kritische Phase verstanden werden kann, die es zu bewältigen gilt. Eine Maßnahme der Bewältigung ist die Kompetenzentwicklung im Referendariat und später in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Keller-Schneider untersucht die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. Zu den Entwicklungsaufgaben gehören Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Kooperation. Diese Entwicklungsaufgaben und deren Ansprüche hängen zusammen mit der Person, der Arbeitssituation und den

Ressourcen. Keller-Schneider charakterisiert sechs Typen, die unterschiedlich mit den Entwicklungsaufgaben umgehen. Daraus ergeben sich für sie Konsequenzen in der Berufswahl und Folgen für die Aus- und Weiterbildung. Auch sieht Keller-Schneider die Kompetenzentwicklung und damit Professionalisierung von Lehrkräften als Lösung für diese Beanspruchungen an. Im vorangegangenen Text sind nun verschiedene Aspekte benannt worden, die zu einem erfolgreichen Referendariat führen können. Unter anderem ist die gute Lehrkraft in Ansätzen gezeichnet worden. Die Autorin möchte daher auf die zehn Merkmale einer guten Lehrkraft eingehen.

Aus den zehn Merkmalen guten Unterrichts sind zehn Merkmale einer guten Lehrkraft geworden (vgl. Meyer, H., 2013, S. 16). Die gute Lehrkraft stellt ein Arbeitsbündnis mit den Lernenden her, sie kann Widersprüche ausbalancieren, sie verfügt über didaktisch-methodisches Handwerkszeug, sie hat ein vertieftes fachwissenschaftliches Wissen, sie entwickelt eine demokratische Unterrichtskultur, sie entwickelt pädagogischen Takt, sie arbeitet im Team, sie stellt sich selbst Entwicklungsaufgaben und entwickelt ein politisches Amtsverständnis. Wie auch in den zehn Merkmalen guten Unterrichts kann man sagen, dass nie alle zehn Merkmale einer guten Lehrkraft gleichsam stark ausgeprägt sind. Vielmehr ist eine Kompensation des schwächer ausgeprägten Merkmals durch die Stärke eines anderen möglich. Hilbert Meyer hat für den Umgang von LiV mit didaktischem Theoriewissen ein solches Modell skizziert:

Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen

| | <i>Definition</i> | <i>Tätigkeiten</i> | <i>Ziel</i> |
|-----------------------|--|--|---|
| <i>Stufe 0</i> | <i>Orientierung an subjektiven Wissensbeständen</i> | <i>Handeln und Entscheiden nach Erfahrung und Bauchgefühl</i> | <i>„Teachers teach as they have been taught.“ (Dan Lortie, 1975)</i> |
| <i>Stufe 1</i> | <i>Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata</i> | <i>Anpassung an ein vorgegebenes Regelwerk (aus freien Stücken oder aufgrund von Ausbildungsvorschriften)</i> | <i>„Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe guten Unterrichts bewusst und versuche danach zu handeln.“</i> |
| <i>Stufe 2</i> | <i>Denken und Handeln nach Einsicht</i> | <i>Überarbeitung:</i> <i>kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in Aktions-Reflexions-Spiralen</i> | <i>„Ich lerne, mich frei in einer Rezeptur zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen.“</i> |
| <i>Stufe 3</i> | <i>Selbständige Theoriebildung</i> | <i>Selbstbestimmung:</i> <i>Aufbau einer biografisch reflektierten persönlichen Theorie guten Unterrichts</i> | <i>„Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln.“</i> |

Tabelle 2: Kompetenzstufenmodell, Originalwiedergabe der Tabelle, Meyer, H., 2013, S. 26f.

Letztlich kommt Meyer, H. (2013, S. 29) zu der Überlegung, die erste und zweite Phase der Lehrer*innenbildung zu einer Einheit zusammenzulegen, um die Differenzen zwischen Theorie und Praxis auszugleichen.

In Niedersachsen wird nach einem schulformübergreifenden Konzept für kompetenzorientierte Ausbildung gearbeitet. Hier sind die Berufsbildenden Schulen nicht dabei (vgl. Verband Bildung und Erziehung, 2014 und Niedersächsisches Kultusministerium, 2014).

Die Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV werden von Kunter et al. (2011) dargestellt. Hier geht es um die „professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. COACTIV geht davon aus, dass professionelles Wissen erworben und verändert werden kann und dass dieses Wissen von der Ausbildung abhängt. Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation werden als zentrale Kompetenzen der professionellen Kompetenz verstanden. Das Kompetenzmodell von COACTIV, das Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten umfasst, wird hier beschrieben (vgl. Baumert, Kunter, 2011, S. 32):

Aspekte professioneller Kompetenz:

Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, Motivationale Orientierungen, Selbstregulation

Kompetenzbereiche/Professionswissen:

Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen

Kompetenzfacetten:

Am Beispiel „Pädagogisch-psychologisches Wissen“ → Wissen um Leistungsbeurteilung, Wissen über Lernprozesse, Wissen über effektive Klassenführung

Es bestehen zwei verschiedene Erklärungsansätze, wie Lehrkräfte zu ihrer Professionalität gelangen: Zum einen werden die Eingangsvoraussetzungen als wichtigste Grundlage genommen, zum anderen werden die durch die Ausbildung erworbenen Qualitäten als Maßstab genutzt. Ein Zusammenhang zwischen der „guten Lehrkraft“, die Meyer, H. (2013, S. 2) beschreibt, und dem COACTIV-Kompetenzmodell ist in den Stärken der Lehrkräfte zu sehen, die die Schwächen kompensieren können.

Das grundlegende Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt auf den Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes. So wurde in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.2 ausführlich auf die in der Literatur vorliegenden Aspekte eingegangen, die als Gelingensbedingungen von der Autorin erkannt wurden und wenn gegeben, zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst

führen. Dadurch, dass verschiedene Autor*innen zu ähnlichen Ergebnissen kommen, erscheinen diese beiden Kapitel leicht redundant. Der Autorin war die breite Darstellung dennoch wichtig, weil sich daraus der Leitfaden für die Interviews ergibt.

Durch diese Vielfalt wird sehr deutlich, dass die Untersuchung der Fachleitungen für Berufsbildende Schulen versucht, die Forschungslücke partiell zu schließen.

Um die Gelingensbedingungen, die zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst führen können, in die Theorie einzuordnen, schließt sich nun ein Kapitel zu den Professionalisierungsansätzen im Lehramt an.

2.1.3 Die Professionalisierungsansätze im Lehramt

In diesem Kapitel werden die Gelingensbedingungen, die zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst beitragen, in die Professionalisierungsansätze für das Lehramt, die in der Literatur zu finden sind, eingebettet.

Die Professionalisierungsbestrebungen der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen reichen weit zurück. So hat z.B. Bals (1995) in der Veröffentlichung seiner Dissertation die Professionalisierung dieser Lehrkräfte beschrieben (bezogen auf das Berufsfeld „Gesundheit“). Er bezieht sich in seiner Untersuchung auf die Professionalisierungskriterien Handlungsautonomie, Kollektivitätsorientierung und Spezialwissen (Bals, 1995, S. 266f.). Zur Zeit der Untersuchung stellte Bals (1995, S. 181) fest, dass die „Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit“ erst in Ansätzen vorhanden ist. Die Professionalisierung ist nun, 24 Jahre später, weiter vorangeschritten und kann heute verallgemeinert auf das Lehramt an Berufsbildenden Schulen betrachtet werden. Das Berufsfeld „Gesundheit“ stellt keine Sonderform mehr dar.

Die Professionalisierung der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen gliedert sich in drei aufeinanderfolgende Phasen (vgl. Krüger, 2014, S. 28f.). Der Professionalisierungsprozess umfasst nach dem Abitur und der Berufsausbildung oder des Praktikums die erste Phase des Studiums, danach das Referendariat und als dritte Phase die Tätigkeit als Lehrkraft mit dazugehöriger Fort- und Weiterbildung im Berufsleben. Dieser Verlauf umfasst also ein bis drei Jahre Praktikum oder Berufsausbildung, danach ca. fünf Jahre Studium bis zum Master und anschließend 1,5 Jahre für das Referendariat. Insgesamt umfasst dieser Zeitraum ca. acht Jahre.

Die Ausbildung der Lehrkräfte findet zum einen an den Ausbildungsschulen und zum anderen am Studienseminar statt. Die Kooperation dieser beiden Ausbildungsstätten hat die

Professionalisierung der Lehrkräfte zum Ziel. Die Bezugspunkte pädagogischer Professionalität sind die Gesellschaft, die Organisation Schule, die Lehrkräfte, die Lernenden, deren Eltern und die Betriebe (vgl. Krüger, 2014, S. 61).

Die professionstheoretische Diskussion ist geprägt durch die Reduzierung des Professionalisierungsbegriffes auf den Aspekt der Verwissenschaftlichung. Es gibt hier die klassische, merkmalsbezogene Sichtweise und auch die handlungs- und strukturtheoretischen Ansätze.

Der merkmalsbezogenen Sichtweise liegen die Aspekte „Spezialwissen“, „Standesorganisation“, „Berufsethik“ und „Autonomie“ zugrunde. Der handlungs- und strukturtheoretische Ansatz geht davon aus, dass Professionen durch ihre fundierte Ausbildung mit Ungewissheiten umgehen und handeln können. Der strukturbezogene Ansatz schließt Professionalität in Organisationen aus und der handlungs- und strukturtheoretische Ansatz sieht Organisationen eher als Rahmenbedingung.

In der Literatur finden sich verschiedene Professionalisierungstheorien oder Professionalisierungsansätze. So fasst Krüger (2014, S. 63-101) die „Strukturtheoretische Professionalisierungstheorie“ nach Oevermann (2008, S. 58ff.), die „Interaktionistische Professionalisierungstheorie“ nach Schütze et al. (1996, S. 374f.), die „Lehrer*innenprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“ nach Helsper (2002, S.64ff.), die „Professionalität als berufsbiografische Entwicklung“ nach Terhart (2001, S. 56ff.) und die „Lehrer*innenpersönlichkeit als pädagogische Professionalität“ nach Hertramph und Herrmann (1999, S. 56ff.) zusammen und wertet die Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung aus.

Nach Oevermann (2008, S. 59) haben Professionen die Aufgabe, eine Krise, die nicht mehr selbst zu bewältigen ist, stellvertretend zu bewältigen. Durch die „Strukturtheoretische Professionalisierungstheorie“ entsteht durch die Bewältigung der Krise eine neue Betrachtungsweise. Ein spontanes Handeln in unbekanntem Situationen macht die Professionalität aus, so wie Lehrkräfte dies immer wieder tun müssen. Nach Oevermann (2008, S. 69) dienen die Lehrkräfte als Wissens- und Normenvermittler*in. Wissen unterscheidet Oevermann (2008, S. 59) in Lernen als Routine und Bildung zur Krisenlösung. Dieses Wissen muss sich angeeignet und angewendet werden können. Aber eben nicht nur, denn dann wären sie eher Expert*innen als Professionelle, so steht im Mittelpunkt der Arbeit der Lehrkräfte die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, obwohl Oevermann (2008, S. 66) auch kritisch anmerkt, dass das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht freiwillig, sondern durch die Schulpflicht bindend ist. Oevermann (2008, S. 69) zieht zum

Vergleichen die Profession der Ärzte und Therapeuten hinzu und wird hierfür kritisiert, denn die Lehrkräfte haben keine therapeutische Funktion. Allerdings kann festgestellt werden, dass die Zukunftsoffenheit und die fehlende Strukturiertheit im Beruf und in der Ausbildung der Lehrkräfte dazu führen, Krisen als Chancen zu begreifen und an ihnen zu lernen und sich weiterentwickeln zu können. Allerdings bezieht sich Oevermann (2008, S. 71) auf Lernende vor der Pubertät und auf 45-Minuten-Stunden. Beides trifft so auf Berufsbildende Schulen nicht zu. Dennoch sieht er die Schule durch die Schulpflicht als Behörde und nicht als einen Ort professionalisierungsbedürftiger Dienstleistungen an.

Nach Schütze et al. (1996, S. 734f.) und anderen kennzeichnet die „Interaktionistische Professionalisierungstheorie“ Handlungsmuster in verschiedenen Situationen, die eigentlich ein Dilemma darstellen. So gibt es auch in Handlungen von Lehrkräften der Berufsbildenden Schulen diverse Situationen, in denen nicht nur eine Lösung zum Ziel führt und durch die Interaktion aller Beteiligten wohl auch nie das Ziel für alle ganz erreicht werden kann. Auf der einen Seite stehen also wissenschaftliche Erkenntnisse und auf der anderen Seite steht der aktuelle Fall bzw. das aktuelle Problem. Zudem gibt es auch noch Zwänge, die von außen auf die Interaktion aller Beteiligten einwirken, wie z.B. die Organisationsstrukturen und die Hierarchie an Berufsbildenden Schulen. Es können auch Fehler in der Bearbeitung der Situationen auftreten, etwa dadurch, dass Berufsanfänger das Dilemma nicht erkennen oder die mangelnde Ausstattung o.ä. zu unzulänglichen Lösungsansätzen führen. Es ist notwendig, diese problematischen Situationen mit den Referendar*innen gemeinsam zu erkennen und sie zu bearbeiten, entweder in der Schule oder im Studienseminar.

Den Lehrkräften muss durch die Ausbildung klar werden, dass diese Dilemmata bestehen und dass sie angegangen werden müssen. Wenn das klar und als gegeben akzeptiert ist, kann professionelles Handeln gelingen.

Helsper (2002, S. 64ff.) berücksichtigt in seiner „Lehrer*innenprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“ die Theorien von Oevermann und Schütze. Er beschreibt die Begründungs-, die Praxis-, die Subsumtions-, die Ungewissheits-, die Macht- und die Vertrauensantinomie. Dadurch ist eine Standardisierung des Handelns bei Lehrkräften in weiten Teilen unmöglich. Dennoch muss es eine Auseinandersetzung mit diesen Antinomien geben. Helsper (2002, S. 91ff.) schlägt zunächst eine theoretische, dann eine praktische (im Studium) und schließlich eine reflexive Auseinandersetzung (im Referendariat) vor (vgl. S. 32). Diese Auseinandersetzung mit den Antinomien wird in der Tätigkeit als Lehrkraft dann fortgesetzt (lebenslanges Lernen als Lehrkraft).

Die „Professionalität als berufsbiografische Entwicklung“ nach Terhart (2001, S. 56) ist eine Zusammenfassung unterschiedlicher Phasenmodelle, die die berufsbiografischen Prozesse in einem Modell abbilden. Das Positive an diesen Modellen ist die Nachvollziehbarkeit und die Vergleichbarkeit der Entwicklungsprozesse. Kritisch zu sehen ist an diesen Modellen die verlorene Individualität der jeweiligen Lehrkraft. Die unterschiedlichen Modelle bilden hier keinen Schwerpunkt. Es sei nur erwähnt, dass diese Modelle ganz allgemein die sich verändernden Einstellungen, das sich verändernde Selbstvertrauen und die sich verändernden Kompetenzen betrachten.

Die „Lehrer*innenpersönlichkeit und pädagogische Professionalität“ nach Hertrampf und Herrmann (1999, S. 68f.) und anderen beschreibt den Einfluss der Persönlichkeit einer Lehrkraft auf ihre Professionalität. Dennoch ist der Beruf der Lehrkraft erlernbar und durch eine fundierte Ausbildung zu absolvieren. Die Persönlichkeit alleine als Gelingensbedingung anzusehen, wird kritisch betrachtet, doch es werden, wie im Fünf-Faktoren-Modell (vgl. Rammstedt et al., 2012, S. 7) dargestellt, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) nachgewiesen.

So sagt Krüger (2014) zusammenfassend: *„Ausgehend vom Zuständigkeitsbereich von Professionellen, nämlich die stellvertretende Bewältigung von Krisen und die Herstellung einer autonomen Lebenspraxis für den Klienten, bedürfen Professionen einer fundierten Wissensbasis, die sie von Nicht-Professionellen unterscheidet und die es ihnen erst ermöglicht, ihre Aufgaben verantwortungsbewusst wahrzunehmen. Auch Lehrerinnen und Lehrer müssen für die Ausübung ihrer Tätigkeit über eine grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisbasis verfügen.“* (S. 89f.). Um das zu erreichen, ist ein verbesserter Übergang von der ersten zur zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung notwendig. Das Reflexionswissen, das sich dort angeeignet wird, begleitet das gesamte Dasein als Lehrkraft. Die eigene Biographie muss also Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften sein und es müssen persönlichkeitsfördernde Gelegenheiten geschaffen werden, um diesen beiden Aspekten in der Ausbildung von Lehrkräften einen entsprechenden Rahmen und Raum, sowohl im Studienseminar als auch in der Ausbildungsschule, zu geben.

Hericks (2012, S. 1) versteht unter „Profession“ Berufe, die durch bestimmte Handlungsmerkmale und Handlungsprobleme gekennzeichnet sind. Der Lehrer*innen-Beruf ist für ihn eine Profession, wenn Bildung das zentrale Ziel schulischen Lehrens und Lernens ist. Der definierte Handlungsbereich von Lehrer*innen ist der Unterricht. Nach dem strukturorientierten Professionsansatz, wie oben beschrieben, beginnen Professionelle dort

ihre Arbeit, wenn ihre Klient*innen, in diesem Falle die Lernenden, in eine Krise geraten. Unterricht kann jedoch die Lernenden auch erst in eine Krise stürzen. Wie nun die Professionalisierung von Lehrkräften vonstattengeht, setzt sich aus unterschiedlichen Aspekten zusammen: die eigene Rolle, die Fachlichkeit, das Verständnis von Lernenden und die Institution als Rahmenbedingung. Da diese Aspekte jedoch immer mit der Lehrkraft zusammenhängen, kann Professionalisierung sehr unterschiedlich, jedoch nicht beliebig ablaufen. Und so ist die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen eine Voraussetzung für die Professionalisierung. Auch Helsper et al. (2000, S. 7) greifen die Professionalisierungsdebatte auf und führen den strukturtheoretischen Zugang nach Oevermann aus. Oevermann bezieht das professionelle Handeln auf die Wahrheitsbeschaffung, die Legitimationsbeschaffung und die Therapiebeschaffung. Helsper und Tippelt (2011, S. 268ff.) nehmen die pädagogische Professionalisierung mit in den Blick und fassen generell die Professionalisierungsdiskussion zusammen. Aus verschiedenen Aufsätzen wird hier die pädagogische Professionalisierung als schwierig dargestellt, gleichzeitig wird immer wieder auf professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen abgehoben. Es wird darauf hingewiesen, dass Professionen ausgeprägte Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten haben. Das ist für Lehrkräfte in der Gestaltung von Unterricht zu sehen. Jedoch unterliegen Lehrkräfte z.B. bei der Beurteilung und Bewertung von Leistungen bestimmten Notenschlüsseln und Vorgaben der jeweiligen Institution, also der Schule. Als Berufe, die zu den klassischen Professionen zählen, gelten z.B. Ärzte*innen und Juristen*innen. Zumeist werden klassische Professionen durch einen eigenen Berufsverband charakterisiert, die Bindung an Verhaltensregeln, einer Spezialausbildung, Ansehen, Macht und Prestige und einer hohen Einkommenserwartung. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden Wissen, Klient*innenbezug und Autonomie als Professionsmerkmale diskutiert. Das wiederum lässt keinen Zweifel an der Professionalisierung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen, die z.B. ein langjähriges Studium, eine hohe Bezahlung, in der Regel eine Verbeamtung, die Existenz eines Berufsverbandes sowie eines gesellschaftlichen Ansehens verzeichnen können (vgl. Meyer, R., 2010, S. 4f.).

Lehrkräfte unterscheiden sich von den klassischen Professionen, da sie mit ihrem Studium in die Forschung, in die Lehre an der Universität oder auch in den Lehrer*innen-Beruf gehen können.

In der deutschen Erziehungswissenschaft lassen sich drei Ansätze zur Bestimmung der Professionalität von Lehrkräften unterscheiden (vgl. Terhart, 2011, S. 206-209). Hier werden

der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Bestimmungsansatz betrachtet.

Im strukturtheoretischen Bestimmungsansatz werden die Anforderungen an Lehrkräfte als widersprüchlich dargestellt: Nähe und Distanz zu Lernenden, Situationen, die sich wiederholen müssten und dennoch jedes Mal neu betrachtet werden, Curricula und Individualität, Einheitlichkeit und Differenzierung und Organisation und Interaktion (vgl. Terhart, 2011, S. 206). So kann also nur der Umgang mit diesen Dilemmata als Professionalität verstanden werden.

Nach dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz sind Lehrkräfte dann professionell, wenn sie in den verschiedenen Anforderungsbereichen (wie z.B. Unterrichten und Erziehen oder Beurteilen und Beraten) besonders hohe Kompetenzen besitzen. Und dennoch gibt es immer eine Unsicherheit durch die Interaktion im Unterricht.

Der berufsbiografische Ansatz versteht Professionalität als Prozesse der Kompetenzentwicklung. So sind der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Ansatz sich doch sehr ähnlich.

Zusammenfassend sagt Terhart (2011): „...*schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf Basis einer anspruchsvollen Ausbildung und sorgfältiger beruflicher Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden.*“ (S. 215). Er weist damit darauf hin, dass Profession dem Expert*innenbegriff immer näherkommt.

Die Lehrkräfteausbildung muss als berufsbiografischer Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess verstanden werden, an dem Hochschulen, Ausbildungsschulen und das Studienseminar mit allen Akteuren beteiligt sind.

In der Literatur wird der Versuch unternommen, die organisations- und professionstheoretischen Positionen zusammenzufassen und eine Perspektive auf die Schule mit Ungewissheiten und Machbarkeiten zu ermöglichen (vgl. Helsper et al., 2008, S. 13).

Professionalität ist die Verknüpfung eines Berufes und der dazugehörigen Autonomie von Wissensbereichen (vgl. Pfadenhauer; Brosziewski, 2008, S. 80). Diese/r Spezialist*in verfügt über besonderes Wissen, das ihm/ihr hilft, Probleme zu lösen. Expert*innen haben in diesem Zusammenhang darüber hinaus ein Überblickswissen und sie können auch die Problemursachen benennen und begründen. Professionalität ist in dieser Auffassung eine Form von Expert*inntum. Die Organisation „Schule“ kann durch die Professionssoziologie als Rahmen für professionelles Handeln verstanden werden. Dieser Rahmen erweist sich häufig als störend und hemmend, z.B. durch die gesamte Schulorganisation und den

Stundenplan usw. (vgl. Pfadenhauer; Brosziewski, 2008, S. 85), oder die Schule wird als Institution angesehen und damit mit gesellschaftlich anerkannten Werten wie „Bildung“ und „Individualität“ in Verbindung gebracht. Nun kann aber gesagt werden, dass sich in den Organisationen die Lernenden mit den Lehrkräften zusammen finden und somit der Fall oder das Problem zu einer Lösung gelangen kann.

Auch hier wird unter einer Profession die institutionalisierte Behandlung von Problemen und Krisen verstanden (vgl. Vanderstraeten, 2008, S. 100). Im Fall von Lehrkräften und Lernenden sind die professionellen Handlungen nicht so privat wie bei Medizinern, sondern in der Öffentlichkeit eines Klassenzimmers anzufinden. So macht die Organisation „Schule“ zwar Professionalität möglich, begrenzt sie aber auch gleichzeitig.

„Die pädagogische Lehrprofessionalität und der Prozess der Professionalisierung wird entscheidend dadurch mitkonstituiert, in welcher symbolischen pädagogischen Sinnordnung der jeweiligen Schulkultur Lehrer agieren.“ (Helsper, 2008, S. 116). Vor diesem Hintergrund ist es also möglich, dass Lehrkräfte professionell handeln können und damit der Lehrer*innen-Beruf eine Profession sein kann. Durch Fort- und Weiterbildung und Reflexion der Arbeitsprozesse kann Professionalisierung weiter vorangetrieben werden.

Es wird angenommen, dass eine Entlastung der Lehrkräfte nur durch Professionalisierung stattfinden kann und diese wiederum nur durch Schulentwicklung (vgl. Schaefers, 2008, S. 226). Die Schulentwicklung wird z.B. im Schulprogramm beschrieben und festgehalten.

Die Diskussion über eine Professionalisierung von Lehrkräften ist ein immerwährendes Thema in den Erziehungswissenschaften (vgl. Kraul et al., 2002, S. 7).

Die Soziologie hat den Beruf der Lehrer*innen häufig als „Semi-Profession“ beschrieben (vgl. Oevermann, 2002, S. 21). Um von Professionalität zu sprechen, bedarf es einerseits eines spezialisierten Expert*innenwissens und andererseits eines Klient*innenbezugs. Professionalisierungsbedürftige Dienstleistungen sind nicht standardisierbar und haben eine stellvertretende Krisenbewältigung.

Das pädagogische Handeln von Lehrkräften ist dann professionell, wenn durch den Unterricht ein selbstbestimmtes Handeln der Lernenden erreicht wird (vgl. Helsper, 2002, S. 90). Auch das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und Lernenden ist durch die Schulpflicht nicht freiwillig, und auch im Unterricht haben die Lernenden nicht immer gleichbleibend viel Interesse an der Mitarbeit oder an der Umsetzung der von der Lehrkraft erdachten Lernsituation. Allerdings ist in den Berufsbildenden Schulen schon eher von einer Freiwilligkeit die Rede (abgesehen von der Berufsschulpflicht). Die Lernenden wählen zumeist ihren Ausbildungsplatz und nehmen relativ freiwillig am Berufsschulunterricht teil.

Außerdem bilden hier die Lernsituationen die Handlungsabläufe ihrer beruflichen Praxis ab, sodass von einem Interesse daran ausgegangen werden kann.

Profession wird als ein besonderer, akademischer Beruf verstanden, der eine Beziehung mit Klient*innen eingeht und diesen Auftrag und die Erlaubnis von der Gesellschaft erhalten hat (vgl. Nittel, 2002, S. 254). Der Prozess, der zur Profession führt, ist die Professionalisierung. Die Professionalität ist dann die handlungstheoretische Betrachtungsweise von Wissen und Können und von Reflexions- und Begründungsleistungen.

Lehrkräfte sind dann als professionell zu betrachten, wenn sie ein Berufsleben lang innovativen, schüler*innenzentrierten Unterricht machen (und damit eine professionelle Verantwortung für die Klient*innen haben), der zur Erlangung verschiedener angestrebter Kompetenzen führt und die Lehrkräfte selbst motiviert, berufszufrieden und engagiert sind (vgl. Baumert, Kunter, 2011, S. 30). COACTIV hat ein Professionsverständnis, das davon ausgeht, dass Wissen erworben und verändert und erst durch praktische Arbeit erreicht werden kann. Darüber hinaus sind Werte, Haltungen und Überzeugungen von Lehrkräften in diesem Professionsverständnis von großer Wichtigkeit. Es ist dennoch von Bedeutung, mit welchen Voraussetzungen Lehramtsanwärter*innen in den Beruf einsteigen und wie diese dann die Lerngelegenheiten im Studium und Referendariat nutzen. Unter (professioneller) „Kompetenz“ wird die Fähigkeit und Bereitschaft und damit auch Motivation verstanden, eine Situation (oder auch eine Aufgabe) selbstregulierend zu bewältigen. Motivation wiederum ist eine innere Kraft oder Energie, die die Intensität von Handlungen der Lehrer*innen bestimmt (vgl. Baumert, Kunter, 2011, S. 46f).

Professionalisierung kann auch als berufliche Sozialisation verstanden werden (vgl. Dietrich, 2014, S. 122ff.). Viele Autor*innen, die sich in der erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Diskussion befinden, lehnen die Theorie Oevermanns (2002) ab und kritisieren diese sogar (vgl. Hericks, 2006, S. 101), da das pädagogische Handlungsfeld in der Therapie angesiedelt wird. Helsper (2002, S. 77ff.) sieht verschiedene Antinomien im pädagogischen Handeln (Begründungs-, Praxis-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie-, Macht- und Vertrauensantinomie), dadurch gibt es verschiedene Widersprüche und Dilemmata, denen Lehrkräfte im Unterricht ausgesetzt sind und die ein professionelles, pädagogisches Handeln auszuschließen scheinen (vgl. S. 27). Damit sind Referendar*innen und Lehrkräfte immer wieder mit Erwartungen und Anforderungen konfrontiert, die sie aufgrund der Widersprüche nicht erfüllen können (vgl. Dietrich, 2014, S. 62). Professionalisierung erfolgt laut Dietrich (2014, S. 78ff.) entlang der von der KMK aufgestellten „Standards für die Lehrer*innenbildung“ (vgl. Ständige Konferenz der

Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a und 2014b). Dietrich (2014, S. 38-103) unternimmt den Versuch, die verschiedenen Professionalisierungsansätze zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Er stellt die unterschiedlichen Ansichten umfassend dar und kommt zu dem Ergebnis, dass Professionalisierung Motivation, Entwicklung, Reflexion und Kompetenzorientierung umfassen muss (vgl. Dietrich, 2014, S. 34ff.).

Die Standards für die Lehrer*innenbildung dienen dem Ziel, diese überprüfbar zu machen und für eine Einheitlichkeit in der Lehrer*innenbildung zu sorgen. Sie dienen als Grundlage für die Lehramtsstudiengänge, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrer*innen.

Die Anforderungen an die Lehrer*innen sind folgende:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen...“

„Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist...“

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe...aus...“

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenz ständig weiter...“

„Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung...“

(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 3).

Daraus ergeben sich die Kompetenzbereiche, die hier kurz dargestellt werden:

„Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-8).

„Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 9-10).

„Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und Eltern.

Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S.11-112).

„Kompetenzbereich: Innovieren

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 13-14).

Die nicht planbaren Handlungen von Lehrer*innen macht die Professionalität aus. Es kann eine Unterrichtsplanung zugrunde gelegt werden, aber die beteiligten Akteure (Lernende und Lehrkräfte) werden den Verlauf durch ihre Interaktion und Kommunikation beeinflussen (vgl. Košinár, 2014b, S. 25). Košinár (2014) untersucht „... *das professionelle Selbstverständnis und seine Bedeutung für den Umgang mit Anforderungen.*“ (S. 48) und nähert sich damit dem professionellen Habitus und dem professionellen Selbst an.

Kennzeichen erfolgreicher Lehrkräfte sind u.a. inhaltliches Fachwissen, pädagogisches Fachwissen, Selbstwirksamkeit der Lehrkraft, Begeisterung, Klarheit in Darstellung und Erklärung, Fürsorglichkeit und Anteilnahme (vgl. Mietzel, 2007, S. 18-23). Diese Entwicklung ist wiederum abhängig von der Einstellung, dem Menschenbild und den Zielen der Lehrkraft/Fachleitung. Dazu kommen Bedingungen wie „Zeit“, „Unterbrechungen“, „Inhalt“, „Gedanken“ und „Gefühle“, auf die die Lehrkraft/Fachleitung im Unterricht/Seminar Einfluss nehmen kann.

Die professionelle Kompetenz ist nicht konzeptualisierbar, da Handeln von Lehrkräften immer vom Einzelfall und von der Situation abhängt (vgl. Baumert, Kunter, 2006, S. 476), und das Ergebnis der Handlung ist nicht allein von der Lehrkraft abhängig, sondern auch von dem darauffolgenden Verhalten der Lernenden. Dennoch stehen Wissen und Können im Mittelpunkt der Professionalität von Lehrkräften. Um das Wissen und Können von Lehrkräften untersuchen zu können, sind folgende Bereiche vorstellbar: Inszenierungsmuster von Stundenverläufen, Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, Herstellung konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen und diagnostische Kompetenz (vgl. Baumert, Kunter, 2006, S. 485). Fachliches und fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften gelten dabei als messbare Komponenten einer professionellen Handlungskompetenz. Werte und Überzeugungen im Sinne einer Berufsethik oder -moral sind da schon schwieriger zu erheben und zu messen. So beeinflussen die subjektiven Theorien, die die Lehrkräfte vom Lehren und Lernen haben die Wahrnehmung und Deutung von Unterricht (vgl. Baumert, Kunter, 2006, S. 499).

Die Autorin fasst für sich zusammen, dass offenbar immer noch eher der Begriff „Semi-Profession“ für Lehrkräfte zutreffend ist, allerdings kann gesagt werden, dass Lehrkräfte sich immer mehr professionalisieren und eine Weiterentwicklung dieses Berufsstandes beobachtet werden kann. Das macht auch diese Arbeit deutlich. So kann z.B. das Lernfeldkonzept mit den Handlungsabläufen, welches auch die Interviewten ansprechen, als ein Schritt in Richtung Professionalisierung verstanden werden, um die verschiedenen Kompetenzen zu erlangen, die für den Lehrer*innen-Beruf notwendig sind. Die eben beschriebenen Kompetenzbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“, die in den Standards der Kultusministerkonferenz als Professionalisierungsgrundlage für Lehrkräfte verortet sind (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a und 2014b), bilden die Grundlage der Ausbildung in den hier untersuchten Bundesländern. Um die Gegebenheiten der Fachleitungen darzustellen, werden im folgenden Kapitel die

Ausbildungen in den Bundesländern Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein dargestellt.

2.2 Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Vorbereitungsdienstes in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein

In diesem Kapitel geht es um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Vorbereitungsdienstes in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Die erste Phase der Lehrer*innenbildung schließt mit dem ersten Staatsexamen oder dem Master ab. Danach kann sich als zweite Phase der Lehrer*innenbildung der Vorbereitungsdienst anschließen. Der Vorbereitungsdienst findet an einer Ausbildungsschule und im (Studien-)Seminar statt und schließt mit dem zweiten Staatsexamen ab. Da sich der Vorbereitungsdienst durch die Bildungsverwaltung und die länderspezifischen Gegebenheiten unterscheidet, werden im Folgenden die Ausbildungen in den ausgewählten Bundesländern vorgestellt und verglichen. Es werden die Unterschiede zu anderen Bundesländern herausgestellt und Gemeinsamkeiten, wie z.B. Tradition, Austausch von Personal (Ausbildung unter oder über den Bedarf) usw., beschrieben. Allen gemeinsam sind die Hospitationen, der eigenverantwortliche Unterricht, die Unterrichtsbesuche und dadurch eine Reflexion von Handlungssituationen. Unter der dritten Phase der Lehrer*innenbildung wird die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte verstanden.

Zunächst folgt eine Übersicht der Ausbildungsstandards der jeweiligen Bundesländer in einer Zuordnung zu den Standards der Kultusministerkonferenz.

Überblick über die Kompetenzbereiche der einzelnen Bundesländer, die die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erlangen¹²

| KMK (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014b, S. 7-14) | Bremen (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen, 2013, S. 40-43) | Hamburg (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2016, S. 58ff.) | Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Beamtengesetz, 2014, S. 12-15) | Schleswig-Holstein (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2017, S. 10f.) |
|---|---|---|--|--|
| Unterrichten | Lehrkräfte planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn korrekt durch. | Lehrkräfte legen Unterricht so an, dass er der Kompetenzentwicklung und einem Zuwachs an Selbstverantwortung jedes Lernenden dient. | Lehrkräfte planen Unterricht fach-, sach- und schüler*innengerecht sowie lernwirksam. | Lehrkräfte planen Unterricht, führen ihn durch und evaluieren ihn. |
| | Lehrkräfte gestalten Lernsituationen, motivieren Lernende und befähigen sie Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen. | | Lehrkräfte führen Unterricht fach-, sach- und schüler*innengerecht sowie lernwirksam durch. | |
| | Lehrkräfte fördern die Fähigkeiten der Lernenden zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten. | | | |
| | | | Lehrkräfte evaluieren und reflektieren Unterricht. | |
| | Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln der Lernenden. | | Lehrkräfte vermitteln Wertvorstellungen und Normen und fördern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln der Lernenden. | |

¹² Die Zusammenfassung der Kompetenzen dient dem Vergleich und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Gelegentlich sind die Zuordnungen aus der Literatur für den Vergleich aufgehoben worden.

| KMK (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014b, S. 7-14) | Bremen (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen, 2013, S. 40-43) | Hamburg (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2016, S. 58ff.) | Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Beamtengesetz, 2014, S. 12-15) | Schleswig-Holstein (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2017, S. 10f.) |
|---|---|---|---|---|
| Erziehen | Lehrkräfte kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Lernenden und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung. | Lehrkräfte gestalten Beziehungen und Lernprozesse so, dass Lernende Wertschätzung und Respekt in einem lernförderlichen Arbeits- und Sozialklima entwickeln und erfahren. | Lehrkräfte unterstützen die individuelle Entwicklung der Lernenden und die Entwicklungsprozesse in der jeweiligen Lerngruppe. | Lehrkräfte gestalten Unterricht entsprechend den Aspekten der Lernkompetenz bzw. entsprechend den Vorgaben der Lernfelder in der beruflichen Bildung. |
| | Lehrkräfte finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht. | Lehrkräfte gestalten Beratungsprozesse so, dass die Anliegen der Lernenden, Erziehungsberechtigten und anderer Lehrkräfte ressourcen- und lösungsorientiert bearbeitet werden können und eine demokratische Beteiligung und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, insbesondere durch sozial-kommunikative und Selbstkompetenzen gestärkt wird. | Lehrkräfte gehen konstruktiv mit Schwierigkeiten und Konflikten in Unterricht und Schule um. | Lehrkräfte reagieren angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden. |
| | | | Lehrkräfte kooperieren mit allen am Erziehungsprozess Beteiligten. | Lehrkräfte gehen mit unterschiedlichen Kommunikationsprozessen, insbesondere Konflikten professionell um. |

| KMK (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014b, S. 7-14) | Bremen (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen, 2013, S. 40-43) | Hamburg (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2016, S. 58ff.) | Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Beamten-gesetz, 2014, S. 12-15) | Schleswig-Holstein (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2017, S. 10f.) |
|---|---|--|---|--|
| Beurteilen | Lehrkräfte üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus. | | | |
| | Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Lernenden, sie fördern und beraten Lernende und Eltern gezielt. | Lehrkräfte erfassen Lernvoraussetzungen, -prozesse und -stände unter Berücksichtigung der rechtlichen Vorgaben. Sie bilden diese ab und melden sie zurück und ermöglichen so eine selbstverantwortete Lernentwicklung und begleiten diese. | Lehrkräfte erkennen Beratungsbedarf, beraten und unterstützen Lernende sowie Erziehungsberechtigte und nutzen die Möglichkeiten der kollegialen Beratung. | |
| | | | Lehrkräfte beobachten, beschreiben und analysieren die individuellen Lernvoraussetzungen und –entwicklungen der Lernenden und entwickeln auf der Basis dieser Diagnose geeignete Fördermaßnahmen. | Lehrkräfte beurteilen die Leistungen der Lernenden nach kompetenzbezogenen Kriterien. |
| | Lehrkräfte erfassen die Leistungen von Lernenden auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe. | | Lehrkräfte beurteilen die Kompetenzen von Lernenden nach transparenten Maßstäben. | Lehrkräfte dokumentieren die Kompetenzentwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen Verfahren. |

| KMK (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014b, S. 7-14) | Bremen (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen, 2013, S. 40-43) | Hamburg (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2016, S. 58ff.) | Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Beamtengesetz, 2014, S. 12-15) | Schleswig-Holstein (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2017, S. 10f.) |
|---|--|---|---|--|
| Innovieren | Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen bewusst und verstehen ihren Beruf als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. | Lehrkräfte verstehen den Beruf als fortlaufende Entwicklungsaufgabe und hinterfragen das System Schule. Sie gestalten Schule mündig und selbstverantwortlich mit. | Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für sich und ihre Arbeit. | Lehrkräfte gestalten die Schule mit und entwickeln diese weiter. |
| | | | Lehrkräfte entwickeln ein Professionelles Konzept ihrer Lehrer*innenrolle und ein konstruktives Verhältnis zu den Anforderungen des Lehrerberufs. | Lehrkräfte tragen Verantwortung für den eigenen Lernprozess. |
| | Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe. | | Lehrkräfte entwickeln die eigene Berufskompetenz weiter. | Lehrkräfte reflektieren Unterricht kriteriengeleitet mit anderen Lehrkräften. |
| | Lehrkräfte beteiligen sich an der Planung um Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben. | | Lehrkräfte nehmen Schule als sich entwickelndes System wahr. | Lehrkräfte gestalten die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit. |
| | | | Lehrkräfte agieren mit allen an Schule Beteiligten verantwortungsbewusst. | Lehrkräfte arbeiten mit den Partner*innen der Schule wertschätzend zusammen. |

Tabelle 3: Kompetenzbereiche der einzelnen Bundesländer.

2.2.1 Der Vorbereitungsdienst in Bremen

Der Vorbereitungsdienst in Bremen dauert 18 Monate und kann zum 01.02. oder zum 01.08. begonnen werden. Das Ziel des Vorbereitungsdienstes ist „*die Fortsetzung, Vertiefung und Ergänzung der universitären Ausbildung für die berufliche Tätigkeit*“ (Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung, 2014, Merkblatt für die Bewerbung zum Vorbereitungsdienst, S. 3). Im Bremer Lehrerausbildungsgesetz und in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung sind die Ziele für die Ausbildung verankert (vgl. Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung, 2012a, S. 8). Die zweite Staatsprüfung umfasst ein Gutachten der Ausbildungsschule, eine Abschlussarbeit (20 Seiten), unterrichtspraktische Prüfungen (eine je Fachrichtung und Fach) und eine mündliche Prüfung. Die Ausbildung findet sowohl im Landesinstitut durch Seminare als auch durch den Unterricht in der Ausbildungsschule statt. Es gibt erziehungswissenschaftliche Seminare und fachdidaktische Seminare in Fachrichtung

und Fach. Unterstützt wird dieses Angebot durch Module des Wahlbereiches. Die Fach-, Methoden-, Planungs- und Gestaltungs-, Diagnose- und Beurteilungs-, Innovations-, Beratungs-, Individualkompetenzen und die sozialen, gesellschaftlichen sowie kommunikativen Kompetenzen werden in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren gefördert. An den Schulen werden die Referendar*innen nicht nur von den Fachleitungen, sondern auch von Mentor*innen betreut. Die Referendar*innen haben zehn Stunden eigenverantwortlichen Unterricht und zwei Stunden bleiben für Hospitationen oder Ausbildungsunterricht. In der Eingangsphase müssen sie nicht selbst unterrichten. Die Eingangsphase dauert maximal drei Monate. In der Hauptphase halten sie eigenständigen Unterricht. Die Referendar*innen nehmen an allen schulischen Aktivitäten wie Konferenzen, Projekten, Schulveranstaltungen, Klassenfahrten, Elternabenden und somit auch an der Schulentwicklung teil. Sie schreiben ein Portfolio, das auch Bestandteil der mündlichen Prüfung ist. Das Portfolio dient zum einen der Ausbildungsdokumentation und zum anderen der Ausbildungsreflexion. Die Referendar*innen zeigen Unterricht und es wird in Gruppen sowie individuell mit der Fachleitung reflektiert. Ausbildungskoordinator*innen unterstützen die Absprachen zwischen Landesinstitut und Schule. Bei einer Überschreitung der Altersgrenze (45 Jahre) wird in Bremen nicht mehr verbeamtet.

In der Bremer Erklärung zur Lehrer*innenbildung (angelehnt an die Standards für die Lehrer*innenbildung durch die KMK) finden sich folgende Aufgaben von Lehrer*innen: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lernen, sie haben eine Erziehungsaufgabe, sie üben ihre Beurteilungsaufgabe aus, sie entwickeln ihre Kompetenz ständig weiter, sie beteiligen sich an der Schulentwicklung und sie unterstützen die interne und externe Evaluation (vgl. Kultusministerkonferenz, 2000, S. 2ff.). Das Gesamtergebnis setzt sich zu 40% aus den unterrichtspraktischen Prüfungen, zu 25% aus dem Gutachten der Ausbildungsschule, zu 25% aus dem Kolloquium zu einer Präsentation und zu 10% aus der mündlichen Prüfung zusammen (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen, 2016, S. 665f. und 2018, S. 21). In der Handreichung zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung werden die Indikatoren zur Bewertung der Hausarbeit, dem dazugehörigen Kolloquium, der unterrichtspraktischen Prüfungen mit Planung, Durchführung und Reflexion und der mündlichen Prüfung anhand eines Fallbeispiels beschrieben (vgl. Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung, 2012b, S. 14). In der Handreichung zur Unterrichtsplanung wird ein möglicher Unterrichtsentwurf skizziert. Er beinhaltet Angaben zur Lerngruppe und zur Unterrichtssituation, kompetenzorientierte Lern- und Arbeitsvoraussetzungen, die Einordnung des Themas in curriculare Vorgaben und in eine Unterrichtssequenz, Sachanalyse, didaktische

Entscheidungen, methodische Überlegungen, den geplanten Verlauf des Unterrichts, Literatur und Anlagen (vgl. Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung, 2012c, S. 3ff.).

2.2.2 Der Vorbereitungsdienst in Hamburg

Auch in Hamburg dauert der Vorbereitungsdienst 18 Monate und kann zum 01.02. und zum 01.08. begonnen werden (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung, 2016, S. 6). Die Referendar*innen geben zehn Stunden eigenverantwortlichen Unterricht. Alle Seminare finden Montag (Hauptseminar), Donnerstag (Fachrichtungs- und Fachseminar) an den Nachmittagen und Freitag (unterrichtspraktische Übung) an den Vormittagen statt. Die Ausbildung wird zu gleichen Teilen in beiden Fächern und in unterschiedlichen Schulformen durchgeführt. Jede Ausbildungsschule bedient die Bereiche (Kompetenzen) „Erziehung“, „Beratung“, „Diagnostik“, „Leistungsbewertung“, „Förderung“ und „Schulentwicklung“. An den Schulen werden die Referendar*innen durch Mentor*innen begleitet. Ihre Hauptseminarleitung ist die unmittelbare Vorgesetzte der Referendar*innen. An der Schule nehmen sie an Konferenzen, Elternabenden, Klassenfahrten, Projekten und Prüfungen teil. Ein Portfolio begleitet als Dokumentations- und Reflexionsinstrument die Ausbildung. Sie zeigen Unterricht sowohl vor der Seminargruppe als auch vor Mentor*innen oder Fachleitungen. In der Startphase haben die Referendar*innen weniger eigenverantwortlichen Unterricht (sechs bis acht Stunden). Während der Ausbildung finden Hospitationen, Lernstandsgespräche, Planungs- und Reflexionsgespräche, Praxistage im Schulbüro, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Projekten, Klassenreisen, Lernortkooperationen und Teilnahme an Konferenzen statt (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung, 2016, S. 20). Es gibt eine Startphase mit Hospitationen und angeleitetem Unterricht, eine Kernphase mit eigenverantwortlichem Unterricht und eine Prüfungsphase. Eine schriftliche Unterrichtsplanung unterstützt die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Verfestigt wird die Ausbildung durch das Lehrer*innentraining und das Coaching. Das Portfolio dokumentiert und reflektiert die Abläufe zusätzlich (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung, 2016, S. 13). Die Ausbildung orientiert sich am Hamburger Schulgesetz, der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen, der Lehrer*innenlaufbahnverordnung und den Ausbildungsrichtlinien (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung, 2016, S. 44f.). Das zweite

Staatsexamen umfasst eine schriftliche Arbeit (15-20 Seiten), zwei unterrichtspraktische Prüfungen und eine mündliche Prüfung. Die Gesamtnote setzt sich aus 40% Bewährungsnote, je 15% für die unterrichtspraktischen Prüfungen, 10% der schriftlichen Arbeit und 20% der mündlichen Prüfung zusammen.

2.2.3 Der Vorbereitungsdienst in Niedersachsen

In Niedersachsen wird jeweils zum 01.05. und zum 01.11. eingestellt. Auch hier dauert das Referendariat 18 Monate (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde, 2014). Es gilt die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst von 2010¹³ (vgl. Verband Bildung und Erziehung, 2014, S. 2). Die Referendar*innen werden sowohl im Studienseminar als auch an einer Berufsbildenden Schule ausgebildet. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst verbringen monatlich acht Stunden im pädagogischen Seminar und je acht Stunden im Fach- und Fachrichtungsseminar. Die kompetenzorientierten Seminarlehrpläne sind landesweit abzugleichen, damit sich die Inhalte in den einzelnen Seminaren nicht überschneiden oder doppeln. Die Referendar*innen werden von Lehrkräften an der Schule begleitet. Diese werden von den Schulleitungen bestimmt und ernannt. Der Ausbildungsunterricht findet in verschiedenen Schulformen und Stufen der Berufsbildenden Schulen betreut oder eigenverantwortlich statt. Insgesamt finden in 18 Monaten Ausbildungszeit 18 Stunden eigenverantwortlicher und zwölf Stunden betreuter Unterricht statt. Der Unterricht findet zu zwei Dritteln im berufsbezogenen Lernbereich und zu einem Drittel im berufsübergreifenden Lernbereich statt (vgl. Verband Bildung und Erziehung, 2014, S. 26). Es gibt Unterrichtsbesuche sowohl durch die Ausbildenden als auch durch Mitreferendar*innen. Diesen Unterrichtsbesuchen liegt eine schriftliche Unterrichtsplanung zugrunde. Die Referendar*innen sind verpflichtet, an schulischen Veranstaltungen wie Studienfahrten, Konferenzen oder schulinternen Fortbildungen teilzunehmen. Ungefähr zur Hälfte der Ausbildungszeit findet ein Gespräch über den Ausbildungsstand mit abschließender Notengebung statt. Diese Note fließt in die Abschlussnote ein. Die zweite Staatsprüfung beinhaltet zwei Prüfungsunterrichte und eine mündliche Prüfung. Die Prüfungsunterrichte finden in unterschiedlichen Bildungsgängen statt. Ein Unterricht soll in der dualen Ausbildung erfolgen. Einer der Unterrichte darf bis zu 90 Minuten lang sein. Eine schriftliche Arbeit muss bis Ende des zweiten Ausbildungshalbjahres absolviert werden. Die Ausarbeitung umfasst 15 Seiten. Die mündliche Prüfung dauert 60 Minuten und bearbeitet

¹³ Dies gilt zum Zeitpunkt der Untersuchung. Eine Ergänzung wurde am 02.03.2017 vorgenommen.

pädagogische Probleme und deren Lösungsmöglichkeiten. Die Ausbildung kann an unterschiedlichen Studienseminaren erfolgen. Für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen können das Stade, Oldenburg, Hannover, Osnabrück, Braunschweig, Hildesheim oder Göttingen sein.

2.2.4 Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein

Auch in Schleswig-Holstein beginnt das Referendariat zum 01.02. und zum 01.08. und dauert 18 Monate (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2011a, S. 7). Die LiV geben zehn Stunden eigenverantwortlichen Unterricht. Sie werden durch Studienleitungen des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) und Mentor*innen an den Ausbildungsschulen begleitet. Jede Schule hat ein schulinternes Ausbildungskonzept, in welchem die jeweilige Schule ihre Schwerpunkte begründet darlegt. In der Ausbildungsschule werden Möglichkeiten zur Kooperation mit anderen Schulen (z.B. Gemeinschaftsschulen) geschaffen. Die LiV werden in die Teamstrukturen der Schule eingebunden. Sie können sich bei der Schulprogrammarbeit einbringen und die anderen Lehrkräfte hospitieren. Es finden Ausbildungsberatungen durch die Studienleitungen statt und im zweiten Semester wird eine 20-seitige Hausarbeit geschrieben (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2011a, S. 9). Neu seit 2017 (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2017, S. 25) ist eine Ersatzleistung für die Hausarbeit, die DaZ-Klausur (Deutsch als Zweitsprache). Wenn die Referendar*innen sich für diese Klausur entscheiden, entfällt die Hausarbeit. Begleitend schreiben die LiV ein Portfolio, das die Ausbildung dokumentiert und auswertet. Es gibt die Ausbildungsstandards „Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht“, „Mitgestaltung und Entwicklung von Schule“, „Erziehung und Beratung“, „Selbstmanagement“ und „Bildungs- und Erziehungseffekte“ (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2011b, S. 7ff.), die der Kompetenzerlangung dienen. Zu einer Unterrichtsvorbereitung gehört eine schriftliche Planung, die folgende Aspekte beinhaltet: Zielstruktur, Inhaltsstruktur, Zeit- und Prozessstruktur, Methoden, Handlungsstruktur, Sozial- und Beziehungsstruktur sowie Raumstruktur (vgl. Meyer, H., 2010, S. 31). In jedem Semester finden Orientierungsgespräche zwischen der LiV und der Ausbildungslehrkraft statt (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2014, S. 15). Es gibt 14 Standards auf unterschiedlichen Differenzierungs- bzw. Entwicklungsstufen, die die LiV bedient (vgl.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2014, S. 21f.). Nach einem durchgeführten Unterricht finden Reflexionsgespräche statt. Diese können auf verschiedene Weise strukturiert werden (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2015, S. 33f.). Für die zweite Staatsprüfung wird von der Schulleitung eine dienstliche Beurteilung angefertigt, es werden zwei Unterrichte gezeigt, es gibt eine Prüfungsaufgabe und ein abschließendes Prüfungsgespräch inklusive Schulrechtsfragen. Die Prüfungsnote setzt sich zu 20% durch die Hausarbeit/DaZ-Klausur, zu 25% durch die dienstliche Beurteilung, zu je 15% aus den Unterrichten, zu 10% durch die Aufgabe im Bereich „Pädagogik“, „Fachdidaktik“, „Diagnostik“ oder „Schulentwicklung“ und zu 15% durch das Prüfungsgespräch zusammen. Die Ausbildung findet, wenn möglich, regional in den Bereichen „Nord“, „Mitte“, „Südwest“ und „Südost“ statt. Das ist allerdings abhängig von der Größe der Ausbildungsgruppen. Für die Berufspädagogik ist das immer möglich, für die Fachrichtungen und Fächer nicht. Die „Ausbildungs- und Prüfungsordnung Lehrkräfte“ von 2011 wurde überarbeitet und es wurde 2017 eine Neufassung veröffentlicht (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins, 2017).

Die Beschreibung der Vorbereitungsdienste dieser vier Bundesländer lässt erkennen, dass sich die Struktur der Ausbildung sehr ähnlich ist. Sie bieten sich an, gemeinsam untersucht und verglichen zu werden. Aus den Gegebenheiten des Vorbereitungsdienstes (z.B. die verkürzte Dauer auf 18 Monate und der eigenverantwortliche Unterricht, meist vom ersten Tag an) ergeben sich die Problemstellung, die Fragestellungen und die Ziele der Arbeit.

3. Die Problemstellung mit den sich daraus ergebenden Fragestellungen und die angestrebten Ziele der Arbeit

3.1 Die Problemstellung der Arbeit

In diesem Kapitel wird die Problemstellung durch die Autorin erläutert und mit der gesichteten Literatur belegt. Als Studienleitung für ein Seminar „Gesundheit/Körperpflege und Pflege“ beobachtete die Autorin verschiedene Verhaltensweisen bei den LiV, die eine Verunsicherung und Angst, aber auch Selbstbewusstsein und Sicherheit zeigten. Gerade aber Angst wirkt sich auf die Motivation und damit auf das Handeln im Unterricht aus (vgl. Gorgas, 2006, S. 34). Pille (2013, S. 22f.) beschreibt in seiner ethnographischen Studie die Unsicherheiten der Referendar*innen sehr differenziert. Im Vorbereitungsdienst haben die

LiV mit vielen Personen zu tun, die an ihrer Ausbildung beteiligt sind. Hierzu gehören die Seminarleitung in der Fachrichtung, im Fach und in der Berufspädagogik, die Ausbildungslehrkräfte (Mentor*innen) für Fachrichtung und Fach, die Abteilungsleitung, Schulleitung und andere Lehrkräfte in der Schule. Die LiV beschreiben, dass alle diese Personen eine unterschiedliche Vorstellung davon haben, was gelungener Unterricht ist. Studienseminare sind z.B. kaum vergleichbar, da es wenig festgeschriebene Organisationsformen derselben gibt (vgl. Hertle, 2007, S. 134ff.). So lassen sich weder das Personal noch die Struktur nach klaren Kriterien vergleichen. Diese Tatsachen haben die Autorin dazu veranlasst, zu untersuchen, welche Gelingensbedingungen notwendig sind, damit ein Vorbereitungsdienst erfolgreich abgeschlossen werden kann. Die Untersuchung mündet schließlich in weiterführenden Überlegungen.

Im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit müssen LiV so ausgebildet werden, dass sie einen Weg finden, diesen unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Wiepcke, 2010, S. 8). Beschäftigungsfähigkeit bedeutet dann hier, dass die Lehrkräfte am Ende des Referendariats über Qualifikationen verfügen, die es ihnen ermöglichen, an allen Berufsbildenden Schulen oder Regionalen Berufsbildungszentren arbeiten zu können und lebenslang weiter lernen zu wollen. Seitens der Schulen muss dieses Bestreben gleichermaßen weiterentwickelt werden, um auch hier von „Beschäftigungs- oder Arbeitsfähigkeit“ reden zu können. Auch das Studium des Lehramtes hat sich verändert, um dem Begriff der „Beschäftigungsfähigkeit“ Rechnung zu tragen (vgl. Schubarth, Speck, 2013, S. 11). Mehr Praxis wird durch ein Schulpraktikum, Kernpraktikum oder Praxissemester¹⁴ in das Studium für das Lehramt integriert. An der Unterschiedlichkeit der Begriffe, der Dauer sowie der Vor- und Nachbereitung lässt sich zwar Kritik üben, diese ist allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit. So kann Beschäftigungsfähigkeit im Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrkräfte bedeuten, dass die LiV individuelle Qualifikationen und Kompetenzen erreichen und eine dauerhafte Bereitschaft zur Anpassung dieser an die Gegebenheiten der Praxis entwickeln könnte. Operatoren können die Bildung und Berufserfahrung, das lebenslange Lernen, die Grundkenntnisse und Grundfähigkeiten, die intellektuellen Fähigkeiten, die persönlichen und zwischenmenschlichen Eigenschaften, die Gesundheit und die soziale Akzeptanz und Stabilität sein (vgl. Apel, Fertig, 2008, S. 5).

¹⁴ Die Sinnhaftigkeit der Praxissemester wird kritisch diskutiert. Einerseits scheint es eine gute Möglichkeit zu sein, bereits während des Studiums Unterrichtserfahrungen zu sammeln, andererseits ist der Zeitpunkt eventuell schwierig, da sich die Studierenden in dieser Zeit in der Universität und in der Theorie zurechtfinden müssen und hier herausgerissen werden.

Der Einstieg in das Referendariat ist eine Station des berufsbiografischen Entwicklungsprozesses und wird deshalb auch häufig als sehr belastend wahrgenommen (vgl. Spalke, 2013, S. 13). Diese Phase wird durch das jeweilige Vorwissen und den jeweiligen Kontext geprägt (vgl. Košinár, 2014b, S. 60). Košinár (2014b, S. 247-294) untersuchte das Zusammenspiel zwischen Passung (z.B. zwischen Referendar*in und Ausbildungslehrkraft oder zwischen Referendar*in und Organisation) und Professionalisierungsverständnis. Kunze (2014, S. 55) untersuchte verschiedene Studien- und Fachseminare hinsichtlich der Professionalisierungspotentiale und -probleme und stellte fest, dass die Seminare häufig beim Erfahrungsaustausch bleiben, statt konkret auf Faktenwissen basierende Diskussionen zu führen (z.B. Notengebung). Häufig sei in den Seminaren ein „Schule spielen“ vorzufinden (vgl. Kunze, 2014, S. 46). Sie weist darauf hin, dass Probleme reflexiv besprochen werden müssen, es aber hin und wieder an der kommunikativen Kompetenz der Seminarleitungen fehle. So kann man in der Literatur bereits einige Forschungen zum Thema „Referendariat“ und „Professionalisierung von Lehrkräften“ finden. Häufig laufen diese Untersuchungen in der Sekundarstufe I (vgl. Košinár, 2014b; Kunze, 2014; Pille, 2013).

Das Personal, das an der Lehrer*innenausbildung beteiligt ist, ist bisher kaum untersucht worden. Auch Vergleiche mit dem Ausland durch internationale Literatur erscheinen schwierig, da die Lehrer*innenausbildung in Deutschland doch sehr einzigartig ist (vgl. Krüger, 2014, S. 24). Krüger (2014, S. 44) schaut auf die Studienseminare (Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) und hinterfragt die Perspektiven der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften an beruflichen Schulen. Sie stellt dar, wie unterschiedlich die Fachleitungen aus- und fortgebildet sind. Eine zentrale Aufgabe von Fachleitungen sei es, die unterschiedlichen Anforderungen an die LiV zu vergegenwärtigen sowie Reflexion und Auseinandersetzung anzuleiten (vgl. Krüger, 2014, S. 46f.). Der Erfolg des Lehrkräftehandelns hänge zum einen von der Lehrkräftepersönlichkeit ab und zum anderen von der professionellen Ausbildung sowie der berufsbiografischen Entwicklung. Die Ausbildung von Lehrkräften müsse also unter anderem eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit ermöglichen. Die Voraussetzung dafür sei das aktuelle wissenschaftliche Know-how der Fachleitungen in den Bereichen „Fachwissenschaften“, „Fachdidaktik“ und den Erziehungswissenschaften. Krüger (2014, S. 250f.) findet heraus, dass eine Motivation, eine Fachleitungstätigkeit zu übernehmen, die Unterstützung der beruflichen Entwicklung der LiV ist.

Die Sicht der Fachleitungen auf die Gelingenbedingungen für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen wird in dieser Dissertation vertieft.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit ergibt sich aus dem Defizit des aktuellen Forschungsstandes:

Was sind aus Sicht der Fachleitungen die Gelingenbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen?

Genau hier sieht die Autorin die Forschungslücke. Es wurden in der Literatur verschiedene Gruppen wie Studierende oder Referendar*innen befragt und nicht die Fachleitungen. Häufig wurden diese Untersuchungen für andere Schulformen als die Berufsbildenden Schulen durchgeführt. Die gezielte Befragung von Fachleitungen, die am Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen beteiligt sind, gibt es bisher so nicht.

In diesem Kapitel ging es um die Problemstellung und die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit. Daraus ergeben sich im nächsten Kapitel die differenzierten Fragestellungen, die bei der Beantwortung der Hauptfragestellung unterstützend sind.

3.2 Die sich aus der Problemstellung ergebenden Fragestellungen

Im nun folgenden Kapitel werden die möglichen Fragestellungen der Arbeit skizziert, die sich aus der gesichteten Literatur und aus der Praxis der Autorin ergeben. Die Fragestellungen zielen auf die Voraussetzungen, die Durchführung und die Folgen für die Referendar*innen, die Fachleitungen und die Umgebung im Vorbereitungsdienst ab und münden dann im Leitfaden für das Interview.

Voraussetzungen

Für einen gelungenen Vorbereitungsdienst spielen unterschiedliche Voraussetzungen eine Rolle. Daher ergeben sich folgende Fragen:

Inwiefern arbeiten Universität (erste Phase der Lehrer*innenbildung) und das Studienseminar (zweite Phase der Lehrer*innenbildung) zusammen?

Was sind die Gelingensbedingungen, die ein/e Referendar*in mit in den Vorbereitungsdienst bringen muss?

Was sind die Gelingensbedingungen, die seitens der Fachleitung vorherrschen müssen?

Welche Gelingensbedingungen muss die Ausbildungsschule bedienen?

Was sind die Gelingensbedingungen seitens der Ausbildungslehrer*innen/Mentor*innen?

Durchführung des Vorbereitungsdienstes

In der Phase der Durchführung des Vorbereitungsdienstes sind die anschließend aufgeführten Aspekte wichtig:

Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?

Welche Kompetenzen werden durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der jeweiligen Bundesländer (auf der Basis der Vorgaben der KMK) gefordert und welche erschienen den Fachleitungen als bedeutsam?

Ergebnisse mit Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften

Eine Betrachtung der Ergebnisse beinhaltet folgende Fragestellung:

Welche möglichen Konsequenzen ergeben sich daraus für die zweite Phase der Lehrkräftebildung?

Diese Fragestellungen wurden konkretisiert und in verschiedene Komplexe für die leitfadengestützten Interviews aufgeteilt (vgl. S. 66). Der Komplex I fragt nach quantitativen Daten zu Fachleitungen und Referendar*innen, z.B. nach der Größe des Seminars und des Anteils von Männern und Frauen.

Im Komplex II geht es um die Gelingensbedingungen seitens der Fachleitungen. Hier geht es z.B. um die Motivation, die Qualifikation, den Seminaralltag und das Verhältnis zu den Referendar*innen.

Der Komplex III beschäftigt sich mit den Gelingensbedingungen seitens der Referendar*innen. Die Fachleitungen beschreiben z.B. die Lebensphase der Referendar*innen, eine/n „gute/n“ und eine/n „schlechte/n“ Referendar*in und Bedingungen und Situationen, die zum Erfolg oder Misserfolg des Referendariats führen.

Beim Komplex IV, der die Gelingensbedingungen durch Umfeld und Gesetze betrachtet, geht es z.B. um Rahmenbedingungen des Seminars, der Ausbildungsschule und der Unterrichtsnachbesprechung.

Der Komplex V bildet den Abschluss. Er befasst sich mit einer Zusammenfassung, Themen, die noch nicht angesprochen wurden und einem Dank an die Interviewten.

Aus den hier dargestellten Fragestellungen, mit denen sich die Autorin beschäftigt, ergeben sich die Ziele dieser Arbeit.

3.3 Die angestrebten Ziele der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Untersuchung der Gelingensbedingungen auf positive Aspekte (und Probleme) des Vorbereitungsdienstes aufmerksam zu machen und so zu einer Intensivierung dieser positiven Aspekte in weiterführenden Überlegungen für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst zu münden. Diese weiterführenden Überlegungen für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung bahnen eine Offenheit für Qualitätsentwicklung an und erhalten diese Offenheit aufrecht. Darüber hinaus besteht ein Ziel darin, den Übergang zwischen Lehramtsstudium und Referendariat zu verbessern und so besser ausgebildete Lehrkräfte hervorzubringen, die länger gesund bleiben, sich dadurch wohl fühlen und so besser unterrichten (Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung).

Um diese Ziele zu erreichen, werden zunächst leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Das methodische Vorgehen wird im nächsten Kapitel beschrieben.

4. Begründung des methodischen Vorgehens und damit der Methodologie

4.1 Begründung für die Entscheidung qualitativ zu forschen

Die aufgezeigte Forschungslücke durch die vorangegangenen Kapitel lässt sich durch eine qualitative Untersuchung teilweise schließen, da sich die qualitative Forschung sehr gut dazu eignet, wenig erforschte Bereiche, wie hier das Referendariat an Berufsbildenden Schulen, zu untersuchen. Eine Begründung dafür, warum das Referendariat an Berufsbildenden Schulen bisher so wenig untersucht wurde, ist eventuell darin zu finden, dass auch die Politik, wenn es um das Bildungswesen geht, vor allem die Grund- und Gemeinschaftsschulen und die Gymnasien im Blick hat. So wird immer auch das Berufliche Gymnasium aus dem Blick verloren.

Die qualitative Sozialforschung versucht, das Handeln und Denken der Beteiligten durch Kommunikation nachzuvollziehen. Die Beteiligten sind in diesem Fall die Fachleitungen und

um die Kommunikation zu unterstützen und um die subjektiven Sichtweisen der Fachleitungen geordnet sichtbar zu machen, ist das leitfadengestützte Expert*inneninterview gewählt worden (vgl. Reinders, 2016, S. 8).

Während die quantitative Forschung eher theorieüberprüfend ist, ist die qualitative Forschung eher theoriegenerierend. Diese qualitative Forschung bedarf einer ausführlichen theoretischen Einbettung, um die gewünschte Praxisrelevanz zu erzeugen (vgl. Moser, 2008, S. 22f.). Die vorliegende Arbeit ist so ein Beitrag zur empirischen Sozialforschung. Soziale Tatbestände werden erfasst, gedeutet und anderen nutzbar gemacht (vgl. Flick et al., 2013a, S. 22ff.). Sowohl der/die Interviewer*in als auch der/die Befragte sind Bestandteil der sozialen Situation, somit ist diese Situation nicht gänzlich beeinflussbar. Es ist der Autorin bewusst, dass sie als Interviewerin und auch die befragte Person einen Einfluss auf die Ergebnisse der Erhebung haben (Forscher*innensubjektivität). Das wiederum ist durch die Aktionsforschung gewünscht und führt zu einer Theorieentwicklung fern von „eingefahrenen Wegen“. Die Methode ordnet sich dem Gegenstand der Untersuchung unter. Da es hier um die subjektiven Sichtweisen der Fachleitungen geht, bieten sich Leitfadeninterviews an (vgl. Friebertshäuser, Langer, 2013, S. 439ff.). Das Interview wird aufgezeichnet und mitgeschrieben. So können Sprechweisen der einzelnen Personen verglichen und entschlüsselt werden (vgl. Pille, 2013, S. 84f.).

Lamnek (2010, S. 646-659) hat die Besonderheiten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen nach „Kinder- und Jugendlichen“, „Ältere und Alte“, „Minderheiten“ und „Expert*innen“ dargestellt. Hier ist nur die Bevölkerungsgruppe der „Expert*innen“ zusammen gefasst, da sie für diese Arbeit von Bedeutung ist:

| | Eignung qualitativer Sozialforschung | Design und Methodenwahl | Feldzugang | Erhebungssituation | Mögliche Probleme |
|--------------|--|-------------------------|---|---|---|
| Expert*innen | Exploration Theoriegenerierung Prinzip der Offenheit | Interview | Häufig über Organisation: Berücksichtigung hierarchischer Strukturen | Forscher*in als methodische Expert*in mit inhaltlichen Grundkenntnissen Leitfaden | Interaktionseffekte Steuerungsprobleme bei unerfahrenen Forscher*innen |

Tabelle 4: Online-Materialien zu Lamnek, 2010, S. 646-659.

Auch diese Übersicht verstärkt die von der Forscherin getroffenen Entscheidungen bezüglich des Vorgehens.

Weiter unterstützt werden die getroffenen Entscheidungen durch die folgende tabellarische Zusammenfassung zur Umsetzung methodologischer Prinzipien der qualitativen Sozialforschung:

| | Interview | Inhaltsanalyse |
|-------------------|--|---|
| Offenheit | Prädeterminanten durch Forscher*in gering Bedeutungsstrukturierung durch Untersuchungssubjekte Relevanzsysteme der Betroffenen Im Expert*inneninterview nur bedingt | Induktive Kategorienbildung |
| Kommunikativität | Alltagsnähe Mündlich-personale Kommunikation Durch den Leitfaden geordnet | Kommunikative Akte repräsentieren Bedeutungszuweisungen einer Handlungssituation |
| Natürlichkeit | Alltagsnähe | Natürliche Kommunikationssituation als Grundlage, Vordefinition und Vorinterpretation der Kommunikation durch Kommunizierende |
| Explikation | Bitte um Explikation während des Interviews Ganzheitlicheres Bild Die Perspektive der Befragten wird bedingt erhoben | Deutung kommunikativer Inhalte Beschreibung von Aussagen in ihrer Komplexität |
| Interpretativität | Bitte um Interpretation während des Interviews möglich | Wissenschaftliche modifizierte Form des alltagsweltlichen Fremdverstehens Herausfiltern von Handlungsmustern |
| Flexibilität | Durchführungsflexibilität Prädeterminanten der Erhebungssituation gering Durch den Leitfaden geringer, aber möglich | Veränderung des Kategoriensystems |
| Prozesscharakter | Kommunikation als Prozess Prozesshafte Konstruktion und Reproduktion sozialer Realität | Analyseprozess |
| Reflexivität | Reflexive Kommunikationsbeziehung durch gegenseitigen Anpassungsprozess Hypothesen werden generiert | Zirkularität von Deutung und Interpretation |

Tabelle 5: Online Materialien zu Lamnek, 2010, S. 272-645.

Auch Flick et al. (2013b) gehen auf die Forschungsperspektive ein (S. 19). Die Tabelle wird nur bezogen auf die „Zugänge zu subjektiven Sichtweisen“ dargestellt. Sie empfehlen folgende „Zugänge zu subjektiven Sichtweisen“:

| Forschungsperspektive | |
|------------------------------|------------------------------------|
| | Zugänge zu subjektiven Sichtweisen |
| Theoretische Position | Symbolischer Interaktionismus |
| Methoden der Datenerhebung | Leitfaden-Interviews |
| Methoden der Interpretation | Qualitative Inhaltsanalyse |

Tabelle 6: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung, 2013b, S. 19.

Diese Gedanken lassen sich also an den „Symbolischen Interaktionismus“¹⁵ anbinden, denn die subjektive Sichtweise der Fachleitungen steht im Vordergrund der Untersuchung. Menschen geben allem eine Bedeutung und handeln danach (vgl. Reinders, 2016, S. 9). Wie bereits erwähnt wird in dieser Untersuchung versucht, die Bedeutung der Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst an Berufsbildenden Schulen aus Sicht der Fachleitungen darzustellen. Diese Bedeutung ist situativ und entsteht in sozialen Interaktionen, in diesem Fall die Interaktion der Fachleitungen mit den Referendar*innen und allen an der Ausbildung beteiligten Personen. Der Leitfaden im Interview ermöglicht es den Fachleitungen, ihre Sicht strukturiert und in eigenen Worten wiederzugeben. Die Aussagen sind dadurch offen, ufern jedoch nicht aus. Der Prozesshaftigkeit wird in dieser Untersuchung dadurch Rechnung getragen, dass nach Erlebtem, also Vergangem gefragt wurde, so können eventuelle Bedeutungsveränderungen mitabgebildet werden. Die Kommunikation mit den Fachleitungen kann gelingen, da die Interviewerin auch als Studienleitung gearbeitet hat und einen gemeinsamen Bedeutungshorizont von Sprache mit den Befragten hat (vgl. S. 58).

Der Verbindung verschiedener qualitativer Methoden wird dabei als „Triangulation“ bezeichnet (vgl. Flick, 2013c, S. 309). In dieser Arbeit geht es eher um eine Theorien-Triangulation. Es wird der Versuch unternommen, mithilfe mehrerer Theorien (Professionalisierungstheorie und Qualitative Inhaltsanalyse) das Datenmaterial auszuwerten und nutzbar zu machen. Die unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Theorien wird die Forscherin berücksichtigen, um so verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. So werden durch die qualitative Sozialforschung in dieser Arbeit die Hypothesen generiert. Um für die durch diese in der Forschung entstehenden Hypothesen und das Wissen

¹⁵ Der symbolische Interaktionismus wurde von Herbert Blumer begründet, der ein Schüler von George Herbert Mead war. Mead sagte, dass Kommunikation die Entwicklung des Menschen vorantreibt (vgl. Blumer, 1973, S. 80-146).

offen zu sein, müsste die Forscherin sich von bereits aufgestellten Hypothesen und angeeignetem Wissen gedanklich „frei machen“. Das ist unmöglich, und so findet diese Forschung auf der Basis der eigenen Erfahrungen, Werte, Normen und Sozialisation statt. Dessen ist sich die Forscherin bewusst. Deduktion bedeutet, dass eine bereits bestehende Regel durch die Forschung bestätigt wird und kein wirklich neues Wissen generiert wird. Induktion ist das Schaffen neuen Wissens durch die Forschung (vgl. Reichertz, 2013, S. 280). In dieser Forschung wird induktiv gearbeitet.

Die qualitative Forschung zeichnet sich durch die Gegenstandsangemessenheit aus (vgl. Flick et al., 2013a, S. 22). Qualitative Forschung orientiert sich am Alltag der Beteiligten. Das Erkenntnisprinzip ist hier eher das Verstehen vom Komplexen und nicht das Isolieren eines Einzelfalls. Qualitative Forschung geht von einer subjektiven Konstruktion der Wirklichkeit aus.

Eine Operationalisierung durch Indikatorenbildung ist in der qualitativen Sozialforschung schwierig, da dadurch die Vielfältigkeit der Informationsbeschaffung beschränkt wird. Auch die Gütekriterien „Validität“, „Reliabilität“ und „Objektivität“ sind in der qualitativen Sozialforschung schwierig zu bedienen. Gütekriterien beweisen die Qualität der Forschungsergebnisse (vgl. Mayring, 2016, S. 140). So gibt es nach Mayring (2010, S. 118) die Gütekriterien „Verfahrensdokumentation“, „argumentative Interpretationsabsicherung“, „Regelgeleitetheit“, „Nähe zum Gegenstand“ (Gegenstandsangemessenheit, Viabilität), „kommunikative Validierung“ und „Triangulation“.

Die Verfahrensdokumentation beinhaltet alle verwandten Techniken und Messinstrumente, damit der Prozess von Außenstehenden nachvollzogen und verstanden werden kann. Die argumentative Interpretationsabsicherung stellt sicher, dass die Interpretationen schlüssig sind und auch andere Bedeutungen aufgeführt werden. Die Regelgeleitetheit wird durch die Theorie sichergestellt. Die Methode, das Messinstrument und das Analyseverfahren werden theoretisch bearbeitet und dargestellt sowie in der Reflexion beurteilt. Die Gegenstandsangemessenheit ist durch das Anknüpfen an Alltagssituationen der Befragten hergestellt. Die kommunikative Validierung kann durch die Inhaltsanalyse erfolgen. Die Ergebnisse der Untersuchung können den Befragten auch vorgelegt werden und eine Diskussion der Ergebnisse kann erfolgen. Die Triangulation versucht, verschiedene Lösungswege zu finden und Ergebnisse zu vergleichen (vgl. Mayring, 2016, S. 148). Die beiden letzten Gütekriterien sind möglicherweise schwer einzuhalten und umzusetzen¹⁶, da

¹⁶ Workshop „Gute wissenschaftliche Praxis und ihre Problemfelder im Forschungsalltag“ an der Universität Osnabrück, 2015.

die kommunikative Validierung eine erneute Befragung beinhalten würde. Die Interviewten, angestoßen durch das Interview, denken weiter, und es kann dadurch in einer zweiten Befragung bzw. Besprechung der Ergebnisse zu anderen Ergebnissen kommen.

Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung müssen aufgrund des unterschiedlichen Forschungsprozesses der quantitativen Sozialforschung andere sein (vgl. Steinke, 2013, S. 319). Steinke (2013, S. 324-331) schlägt „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ als ein Gütekriterium vor und meint damit die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren. Weitere Gütekriterien sind für sie die Indikation, also die Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprozesses, die empirische Verankerung (kodifizierte Methoden, Textbelege, analytische Induktion, Ableitung von Prognosen und kommunikative Validierung), die Limitation, die Kohärenz (Konsistenz), die Relevanz und die reflektierte Subjektivität (Selbstbeobachtung, persönliche Voraussetzungen, Vertrauensbeziehung und Reflexion während des Feldeinstiegs).

Der Forschungsprozess wird genau dokumentiert, die Interpretationen werden umfangreich beschrieben und das gesamte Verfahren wird systematisch dargestellt. Das, was erforscht werden soll, und der Forschungsprozess selbst unterliegen der Interpretation der Forscherin (vgl. Gläser, Laudel, 2010, S. 35). Die Forschung richtet sich auf die natürliche Lebenswelt der Betroffenen, und schließlich findet die Überprüfung der Ergebnisse mithilfe der Theorie statt. Die Forschungsperspektive ist angelehnt an die konstruktivistische Sichtweise. Die Befragten beschreiben die Prozesse und ermöglichen der Forscherin so einen Zugang zu subjektiven Sichtweisen. Das Erfahrungsobjekt sind hier der erfolgreiche Vorbereitungsdienst und die Gelingensbedingungen, die das als Erkenntnisobjekte ermöglichen. Eine Kombination des erkenntnisorientierten und des handlungsorientierten Ansatzes wird durchgeführt (vgl. Töpfer, 2012, S. 29). Sowohl die Erkenntnisgewinnung als auch die Handlungsoptimierung werden untersucht. Methodologisch ist im vorliegenden Erkenntnisprozess nach dem Induktionsprimat und somit nach dem Verifikationsprinzip vorzugehen (vgl. Töpfer, 2012, S. 113). Der Ansatz ist somit hypothesengenerierend. Der Autorin ist die Unterschiedlichkeit menschlichen Handelns und damit die Schwierigkeit der Aufdeckung konkreter Ursache-Wirkungszusammenhänge bewusst, denn im Sinne des Konstruktivismus gibt es immer mehrere Lösungen für ein Problem, und möglicherweise sind andere Lösungen sogar besser. In dieser Arbeit wurden zunächst die aktuelle bzw. bestehende Literatur und bereits vorhandene empirische Forschungen gesichtet. Auf dieser Basis und den eigenen Erfahrungen entstand das Problembewusstsein für das Thema, daraus entwickelten sich die Fragestellungen (vgl. Seiffert, 2003, S. 146f.). Es wird der Versuch unternommen, einen

Ausschnitt einer Wirklichkeit der Lebenswelt der Fachleitungen bzw. der Referendar*innen zu beschreiben und daraus Verallgemeinerungen abzuleiten. Wirklichkeit wird erst durch Kommunikation wirklich, da ohne Kommunikation jeder Mensch durch seine Wahrnehmung möglicherweise eine unterschiedliche Wirklichkeitsauffassung besitzt (vgl. Watzlawick, 2005, S. 148). Demzufolge ist die Sichtweise auf das Referendariat nicht die „Wahrheit“, sondern es wird mit dieser Arbeit, durch das Gespräch mit den Fachleitungen, ein größtmöglicher Konsens der Ausbildung von Referendar*innen erhoben.

Aus der Forschungsfrage ergibt sich das Erkenntnisinteresse. Um die Gegenstandsangemessenheit herauszustellen, wurden der Gegenstand beschrieben und die Fragestellungen präzisiert. Anschließend werden nun die untersuchten Subjekte als Grundgesamtheit und das Erkenntnisinteresse daran dargestellt, das Verhältnis von Aufwand, Ressourcen und Nutzen diskutiert sowie die Forscherin selbst und die Offenheit der Methode skizziert (vgl. Flick, 2016, S. 26ff.). Und letztlich gilt die Anschlussfähigkeit, die beschreibt, ob die Ergebnisse der Forschung eine Bedeutung für die Praxis haben.

4.2 Die Beschreibung des Untersuchungsdesigns

Das Untersuchungsdesign beschreibt das Vorgehen im Erkenntnisprozess und die Theorie des Entdeckungs- und Begründungszusammenhangs. Der Begründungszusammenhang findet sich in den Ursache-Wirkungs-Beziehungen wieder (vgl. Töpfer, 2012, S. 49). Das Untersuchungsdesign ist hier exploratorisch (entdeckend) und explikativ (erklärend) gewählt. Die Gelingensbedingungen des Vorbereitungsdienstes werden entdeckt und zur Erklärung des Ergebnisses, des erfolgreichen Vorbereitungsdienstes, herangezogen und untersucht. Es handelt sich hier um Momentaufnahmen. Es geht um Ausprägungen des Expert*innenwissens, das in der Forschung in diesem Moment im Feld vorkommt und das durch Interviews sichtbar gemacht bzw. erhoben wird (vgl. Flick, 2013b, S. 252f.). Die Autorin will mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag zur empirischen „Aktionsforschung“ leisten. Die Betroffenen dieser „Aktionsforschung“ sind die Fachleitungen. Diese qualitative Studie und deren Ergebnisse helfen, auf die Gelingensbedingungen des Referendariats aufmerksam zu machen. Die Gütekriterien „Objektivität“, „Validität“ und „Reliabilität“ sind auch für die Aktionsforschung von Bedeutung, aber *„...komplexe Situationen sind instabil [...], sodass es zu verschiedenen Zeitpunkten gar keine vergleichbaren Situationen zu beobachten gibt, weil sich die Situation in der Zwischenzeit ja weiterentwickelt hat. Außerdem*

arbeitet Aktionsforschung der Stabilität von Situationen geradezu entgegen, indem sie Handlungsstrategien zu ihrer Veränderung entwickelt.“ (Altrichter, Posch, 2007, S. 118). Objektivität als Gütekriterium ist eventuell nicht zu erfüllen, da die Subjektivität für das Verständnis genutzt werden kann. Auch die Reliabilität (aufeinanderfolgende Messungen führen zum gleichen Ergebnis) ist vermutlich nicht dort vorzufinden, wo durch das Eingreifen der Forscherin die Lebenswirklichkeit verändert wird. Stimmigkeit könnte ein weiteres Gütekriterium sein. Die Forscherin überlegt ganz genau, ob die ausgewählte Methode zum Ziel der Forschung passt. Und da es in dieser Arbeit um subjektive Theorien und Deutungsmuster der Fachleitungen geht, entspricht der Forschungsgegenstand der Erkenntnisrichtung qualitativer Forschung (vgl. Helfferich, 2011, S. 160). Das Gütekriterium „Adäquatheit“ beschreibt, ob die Forscherin den Gegenstand, um den es geht, auch genau abbildet. Die Gegenstandsangemessenheit ist gegeben, da der qualitative Forschungsansatz geeignet ist und methodisch begründet wurde. Es gibt eine Nähe zum Forschungsgegenstand sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Forscherin.

Der Forschungsprozess beginnt mit der theoretischen Rahmung und der Literaturrecherche zum Themenkomplex „Referendariat und Professionalisierung“. Nach Sichtung der Literatur wird die Fragestellung erarbeitet, die Methode festgelegt, der Leitfaden erstellt und die Wahl der zu Befragenden getroffen. Nach der Durchführung und Transkription der Ergebnisse werden die Interviews ausgewertet und in einem Bericht zusammengefasst (vgl. Reinders, 2016, S. 35).

Der Zeitrahmen der vorliegenden Arbeit lässt sich wie folgt darstellen: Die Literaturrecherche hat fast ein Jahr Zeit in Anspruch genommen. Die Zusammenführung der Inhalte und die Erstellung des Leitfadens für das Expert*inneninterview dauerten ein weiteres Jahr. Die Expert*innen zu generieren, die Interviews zu führen und zu transkribieren sowie die Auswertung und die Überarbeitung benötigten weitere zwei Jahre Zeit.

Aus der Sichtung der gesamten Theorie, sowohl inhaltlich als auch methodisch, ergaben sich die Fragestellung, die Forschungssubjekte, die Erhebungsmethode, das Auswertungsverfahren und das Ziel:

| Forschungssubjekte | Erhebungsmethode | Auswertungsverfahren | Ziel |
|---|---|---|---|
| Fachleitungen der Berufspädagogik der Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein 17 von 61 möglichen | Leitfadeninterview mit Expert*innen (nach Helfferich) | Qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring) | Sichtbarmachen der Gedanken der Fachleitungen zur Fragestellung |

Tabelle 7: Forschungsdesign und -methoden.

An dieser Stelle wurde ein Überblick über das Untersuchungsdesign gegeben. Im Folgenden geht es konkreter um die Auswahl des Samples, das Untersuchungsverfahren und das Untersuchungsmittel sowie letztlich um die Erhebung der Daten.

4.3 Die Auswahl des Samples und damit der zu befragenden Fachleitungen

In der vorliegenden Arbeit geht es um eine Expert*innenbefragung. Hierbei geht es nicht um die zu befragende Person, sondern um deren Erfahrungen und Interpretationen, bezogen auf den Forschungsgegenstand „Gelingenbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes an Berufsbildenden Schulen“. *„Die Funktion des Experten, die zumeist an eine verantwortungsvolle Position und einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und Entscheidungsprozesse gekoppelt ist, ermöglicht den Einblick in Fach- bzw. Hintergrundwissen sowie in die speziellen Erfahrungen, die der Experte in seinem Handlungsfeld gemacht hat.“* (Borchardt, Göthlich, 2007, S. 38f.). Einige Fachleitungen der (Berufs-)Pädagogik/Erziehungswissenschaft (Hauptseminare) aus Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein werden interviewt.

Diese Bundesländer wurden gewählt, da der pragmatische Zugang zum Untersuchungsfeld durch die Autorin gewährleistet ist (eigenes Referendariat in Hamburg, Arbeit als Studienleiterin in Schleswig-Holstein, Studium in Bremen und daher dort Kontakte, Arbeit an der Universität Osnabrück und somit Kontakte zu den Fachleitungen vor Ort). Die Wahl der Samplingstrategie erfolgt also vorher durch das „Theoretical Sampling“ und im Prozess durch die „Fallsättigung“. Der Begriff „Fallsättigung“ meint, dass nach einer bestimmten Anzahl von Interviews keine neuen Erkenntnisse mehr dazu kommen.

Die Probanden wurden nicht zufällig ausgewählt, sondern die Auswahl ist begründet durch den Zugang zum Feld und ihr Expert*innenstatus. Eine nähere Beschreibung dieser Fachleitungen und dessen, was sie qualifiziert, findet durch die Untersuchung statt. Die Auswahl ist für das Ergebnis nicht von Bedeutung, da alle Fachleitungen Ähnliches berichten werden. Diese Fachleitungen sind Expert*innen in der Ausbildung von Referendar*innen. Als „Expert*innen“ definiert die Autorin Personen, die über bereichsspezifisches Wissen, also über fachliche Kompetenz, verfügen. Dieses Wissen ist durch die langjährige Arbeit mit Referendar*innen entstanden. Diese Expert*innen haben einen Wissensvorsprung durch ihren beruflichen Kontext. Die eigentliche Person der Expert*innen tritt somit in den Hintergrund (vgl. Bogner, Menz, 2009, S. 8f.). Ein/e Expert*in ist durch seine/ihre Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit in der Lage (vgl. Lamnek, 2010, S. 354). Ganz bewusst wurden hier die Fachleitungen und nicht die Referendar*innen selbst zu den Gelingensbedingungen befragt. Letzteres ist in verschiedenen Studien (vgl. Dietrich, 2014) bereits häufiger geschehen und hat gezeigt, dass die Referendar*innen durch ihre Betroffenheit verzerrte Wahrnehmungen äußern können. So schätzen sie z.B. Ausbildungsinhalte als wichtig ein, die sie gleichzeitig als sehr belastend empfinden. Oder sie können gar nicht so genau sagen, was sie so sehr belastet.

Die Auswahl der Fachleitungen der Berufspädagogik erfolgte, da hier eine homogene Gruppe des Jahrgangs und eine heterogene Gruppe der Beruflichkeit der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst vorhanden ist. So handelt es sich nicht um die „Gesundheitler“ oder die „Metalltechniker“, sondern um eine Gruppe, in der jede Fachrichtung vertreten sein kann. So werden fachrichtungsspezifische Determinanten ausgeschlossen.

Die Vorbereitung für das leitfadengestützte Interview liegt in der eigenen Arbeit als Studienleiterin für Gesundheit/Körperpflege und Pflege sowie in der Beschäftigung mit der gängigen Literatur. So ist die Interviewerin mit der Fachsprache der Expert*innen vertraut und daher eine kompetente Gesprächspartnerin (vgl. S. 52). Sie gilt als Co-Expertin und wird als gleichberechtigt angesehen. Dadurch findet eine symmetrische Kommunikation auf einem hohen fachlichen Niveau statt. Dennoch ist sich die Interviewerin auch der Problematik der gleichzeitigen Deutung durch sie selbst bewusst. Diese Tatsache ermöglicht es aber auch, den Kontext des Interviews bewusst neu zu deuten. Der Leitfaden unterstützt das thematisch begrenzte Interesse der Forscherin, konzentriert das Gespräch dadurch auf das Sonderwissen der/des Expert*innen und gibt dennoch genügend Freiräume für weiterführende Themengebiete (vgl. S. 60). Die Kontaktaufnahme erfolgt über E-Mail an die Fachleitungen der Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Insgesamt

werden ca. 60 Personen angeschrieben und über die Art und die Dauer (30-45 Minuten, 15 Minuten für Ankommen und Verabschiedung, 30 Minuten für die Befragung) informiert (vgl. S. 63). Die Fachleitungen werden in ihrem Arbeitsumfeld, z.B. den Arbeitsräumen im jeweiligen Studienseminar oder einem Raum in der Schule, befragt. In Ausnahmefällen kann das Interview auch in ruhigen öffentlichen Räumen oder bei den Fachleitungen zu Hause durchgeführt werden. Davon ausgehend, dass eine Interviewsituation immer eine unnatürliche Situation ist, hat eine ruhige Umgebung hier Priorität (vgl. Helfferich, 2011, S. 177).

Es gibt in Bremen ca. sieben Fachleitungen für die Berufspädagogik, in Hamburg vier, in Niedersachsen 40 und in Schleswig-Holstein zehn (vgl. S. 70). Ziel ist es, mindestens zwölf Interviews zu führen. Nach ca. zehn Interviews wird eine theoretische Sättigung erwartet. Die sogenannte theoretische Sättigung tritt bei dem Interview ein, das keine neuen Aspekte mehr hervorbringt, die für die Theorieentwicklung relevant sein könnten. Wenn diese theoretische Sättigung noch nicht erreicht ist, werden selbstverständlich mehr Interviews geführt. Der Begriff der theoretischen Sättigung wird hier nur in Anlehnung an die Grounded Theory benutzt (vgl. Kelle, Kluge, 2010, S. 49) und wird als erreicht angesehen, wenn keine Gemeinsamkeiten oder Unterschiede durch die Interviews mehr zutage treten und somit keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden können. Eventuell ist der Begriff „Fallsättigung“ statt „theoretische Sättigung“ besser zu verwenden. Gemeint ist jedoch auch, dass die Interviews eingestellt werden können, sobald keine neuen Erkenntnisse mehr auftreten.

Die Daten werden anonymisiert ausgewertet. Der Leitfaden wird in einem Probeinterview mit Fachleitungen aus verschiedenen Fachrichtungen in Niedersachsen getestet. Die Auswahl der Stichprobe ermöglicht eine Vollerhebung für die ausgewählten Bundesländer. Alle Fachleitungen aus Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein haben die Möglichkeit, sich an dieser Erhebung zu beteiligen, und die Kohorte ist dennoch nicht zu umfangreich für die Interviewerin.

Letztlich wurden 17 Interviews in der Zeit von Januar bis März 2016 mit Fachleitungen der Berufspädagogik der Bundesländer Bremen, Hamburg Niedersachsen und Schleswig-Holstein geführt.

4.4 Das Untersuchungsverfahren (Expert*inneninterview) und Untersuchungsmittel (Leitfaden)

Die Autorin hat sich für ein leitfadengestütztes Interview entschieden, da diese Vorgehensweise den Befragten ein freies, aber doch strukturiertes Beantworten der Fragen

ermöglicht. Es werden leitfadengestützte Interviews mit Fachleitungen aus Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein geführt, denn durch einen Leitfaden kann die soziale Situation des Interviews kontrolliert werden. Der Leitfaden beschränkt die Offenheit zugunsten der Informationsflut und ist offen genug, um Erzählungen der Befragten zuzulassen. Der Leitfaden ist flexibel einsetzbar, sodass ein Gespräch entstehen kann und der Erzählende nicht eingeengt wird (vgl. S. 58). Die Fragen werden hier als Items angesehen. Der Leitfaden sichert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews. Durch die methodische Wahl des Leitfaden-Interviews können sämtliche Daten und Informationen erfasst werden, die für dieses Forschungsvorhaben relevant sind und gleichzeitig die Besonderheiten des Forschungsgegenstandes (Expert*innenwissen der Fachleitungen) und die Forschungsfragen (bzgl. der Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes) berücksichtigt werden (vgl. Stefer, 2013, S. 121).

Es werden halbstandardisierte Daten erhoben, die interpretiert werden und so theoriebildend sind. Beobachtungen, Verunsicherungen und Emotionen werden in Interview-Protokollen festgehalten.

Die Befragten können jeden Beitrag kommentieren und erklären. Der Leitfaden erhöht die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten, und durch die vorformulierten Fragen gewinnen die Daten an Struktur. Er bietet sowohl der Interviewerin als auch dem/der Befragten eine Orientierung (Schnell et al., 1995, 300f.). Das Interview ist damit teilstrukturiert. Um eine möglichst gleiche oder doch ähnliche Situation des Interviews herzustellen, ist die Interviewerin immer gleich gekleidet (seriös und unauffällig), wertet die Antworten nicht und hält sich an den Leitfaden. Dennoch führt die Interviewerin auch weiter durch Ausformulierungen, die möglicherweise nicht in dem Leitfaden notiert sind, je nachdem, wie das Gespräch verläuft und was gerade notwendig erscheint, um den Forschungsgegenstand noch besser zu beleuchten. Es werden erzählgenerierende Fragen konzipiert, die die Interviewten dazu anregen, das Wissen bzw. die subjektiven Theorien der Fachleitungen zu beschreiben. Die Fragen sind aus empirischen Befunden abgeleitet. Sie sind offen genug, um Hypothesen neu zu generieren. Der Fragebogen ist durch die subjektiven Erfahrungen der Autorin geprägt. Ein Leitfaden-Interview bedarf einer breiten Basis (Wissen über den Inhalt und Kommunikation) des Interviewers, damit die Fragen zielgerichtet und dennoch offen formuliert werden können (vgl. Friebertshäuser, Langer, 2013, S. 439ff.). Es muss explizit darauf geachtet werden, nicht zu stark an den Fragen zu hängen, damit die Offenheit nicht verloren geht. So ist eine erzählgenerierende Fragestellung wünschenswert.

Ein Interview ist eine verabredete Zusammenkunft (vgl. Lamnek, 2010, S. 320). In der qualitativen Sozialforschung ist es darüber hinaus eine Möglichkeit, jemanden zu befragen. Das informatorische Interview, wie z.B. das Expert*inneninterview, „... *dient der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten. In dieser Form des Interviews wird der Befragte als Experte verstanden, dessen Fachwissen verhandelt wird. Der Befragte ist Informationslieferant für Sachverhalte, die den Forscher interessieren.*“ (Lamnek, 2010, S. 305). Expert*inneninterviews sind theoriefokussiert, da die Befragten zu einer bestimmten Sache Stellung nehmen. Das Expert*inneninterview zielt weniger auf den Begründungszusammenhang, sondern eher auf den Entdeckungszusammenhang (vgl. Meuser, Nagel, 2013, S. 464f.), denn es geht hier um die Gewinnung neuer Erkenntnisse (vgl. Töpfer, 2012, 48). Als Expert*in gilt eine Person, die ein Wissen möglicherweise nicht allein hat, aber doch ein Wissen, das nicht jedem zur Verfügung steht. Der Expert*innenstatus wird von der Interviewerin für den zu befragenden Bereich verliehen. Die Begründung für ein leitfadengestütztes Interview findet sich in der thematischen Vorstrukturierung. Die Interviewerin beweist dadurch, eine kompetente Gesprächspartnerin zu sein. Allerdings wird, wie bereits erwähnt, der Leitfaden unterstützend und nicht bürokratisch eingesetzt.

An dieser Stelle dient ein kleiner Diskurs zum narrativen und episodischen Interview der Abgrenzung zum und der Begründung für das leitfadengestützte Interview.

Das narrative Interview eignet sich überdies dafür, subjektive Sinnstrukturen aufzuzeigen (vgl. Mayring, 2016, S. 72). Das ganz freie Erzählen der/des Befragten erscheint der Autorin für die Erhebung der hier gewünschten Daten als wenig zielführend, weil durch die eigene subjektive Erfahrung und die Literatur bereits konkretere Fragen formuliert werden können. Das episodische Interview lädt zu Erzählungen über Situationen ein (vgl. Friebertshäuser, Langer, 2013, S. 444f.). Es kann mit dem Leitfadeninterview kombiniert werden, um Erfahrungswissen zu konkreten Sachverhalten sichtbar zu machen. Hericks (2006, S. 179-377) stellt Textpassagen vor und interpretiert dann. Sowohl „Ach“ als auch weggelassene Satzanfänge „...“ usw. werden interpretiert. Ganze Passagen werden mit Frage und genauem Antwortlaut dargestellt. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht, und so kommt es zu Verdichtungen oder Kontrastierungen der Antworten. Das episodische Interview ist gekennzeichnet durch eine Erzählaufforderung, bei der ein bestimmter Gegenstandsbereich erfragt wird (vgl. Flick, 2013c, S. 312). Es geht zum einen um Erfahrungen in einer bestimmten Situation, zum anderen aber auch um Definitionen und Theorien der Befragten zu

bestimmten Themengebieten. Das in dieser Arbeit gewählte Leitfaden-Interview weist Ähnlichkeiten mit dem episodischen Interview auf, da hier einerseits zum Erzählen von Situationen aufgefordert und andererseits eine subjektive Auseinandersetzung ermöglicht wird. Ähnlich ist auch das fokussierte Interview zu sehen (vgl. Hopf, 2013, S. 353ff.). Auch hier wird durch einen Gesprächsreiz auf z.B. eine bestimmte soziale Situation fokussiert und danach offen und flexibel eventuell mit einem Leitfaden weitergefragt.

Das Interview selbst muss vorbereitet sein (vgl. Hermanns, 2013, S. 361ff.). Bereits der Einsatz des Aufnahmegerätes muss eingeführt und somit in Szene gesetzt werden. Der/die Befragte braucht Raum und das Gefühl, dass es auch wirklich um ihn/sie und seine/ihre Sichtweisen geht.

Im Interview lügt der/die Interviewpartner*in nie, es gibt keine unerwarteten Aussagen und nichts ist irrelevant (vgl. Reinders, 2016, S. 16), da es um die subjektiven Sichtweisen der Befragten geht. Die Forscherin beeinflusst die Realität der Befragten und damit die subjektive Konstruktion. Sobald die Forscherin in eine Situation hineingeht verändert sich die Realität, durch z.B. ihr Auftreten, die Fragestellungen und das Aufnahmegerät.

Vor dem Interview findet eine Vorinformation statt (per E-Mail, vgl. nächste Seite), in der erklärt wird, worum es im Interview geht, wie lange es dauern wird; Zeit und Ort werden abgesprochen. Im ersten Kontakt wird das Vorhaben nur umschrieben, das konkrete Thema wird nicht genannt, da die Schlüsselreize nicht vorweggenommen werden dürfen. Der Leitfaden beschäftigt sich im ersten Teil mit quantitativen Daten zum Vorbereitungsdienst und zu den Fachleitungen. Der zweite Teil beinhaltet Fragen zu den Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst. Diese sind so offen formuliert, dass die Fachleitungen die Möglichkeit haben, ihre Gedanken frei zu äußern und nicht in eine Richtung gedrängt werden.

Das Interview wird aufgezeichnet. Der Forscherin ist bewusst, dass eine Aufzeichnung einem natürlichen Gespräch zuwider läuft. Dennoch gehen ohne die digitale Sicherung wichtige Informationen verloren, so dass dadurch vorgebeugt werden soll (vgl. Gläser, Laudel, 2010, S. 157f.).

Die Relevanz des Interviews für die Fachleitungen ist einerseits dadurch gegeben, dass mittels der Befragungen die Kompetenz herausgestellt wird; andererseits hat das Interview auch einen persönlichen Nutzen für die Fachleitungen, denn durch die Befragung werden sie dazu angeregt, über die Gelingensbedingungen und den Vorbereitungsdienst nachzudenken.

Das Anschreiben wurde im Datum stets aktualisiert und in der Terminliste waren schon datierte Termine mitaufgelistet. Dies diente zum einen dazu, dass keine Terminüberschneidungen stattfanden und zum anderen als Motivation auch teilzunehmen, wenn die angefragten Interviewpartner*innen sahen, dass sie nicht die ersten waren.

Im Folgenden ist das standardisierte Anschreiben abgebildet:

Datum angepasst vom 26.11.2015 bis 15.03.2016

Liebe Studienleitungen der Berufspädagogik, Fachleitungen oder Hauptseminarleitungen,
ich führe eine Untersuchung für die Universität Osnabrück durch.

Bis Ende des Schuljahres 2014/2015 erfolgte meine Tätigkeit als Studienleitung für ein Fachrichtungsseminar Gesundheit/Pflege und Körperpflege in Schleswig-Holstein.

Nun untersuche ich den Vorbereitungsdienst/das Referendariat an Berufsbildenden Schulen verschiedener Bundesländer.

Für die Befragung wurde bewusst Ihre Gruppe der Berufspädagog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen, Fachleitungen oder Hauptseminarleitungen gewählt, da in Ihren Seminaren alle Fachrichtungen und Fächer vertreten sind und nicht wie in den Fachrichtungs- und Fachseminaren nur bestimmte Fachrichtungen und Fächer.

Ich freue mich, wenn Sie ca. 30-45 Minuten Zeit für mich haben, um mit mir über den Vorbereitungsdienst/das Referendariat ins Gespräch zu kommen.

Das Gespräch wird aufgezeichnet, damit ich mich ganz darauf konzentrieren kann und wichtige Informationen nicht verlorengelangen.

Bitte suchen Sie sich einen Termin aus und mailen mir die Uhrzeit und einen Ort, an dem wir uns unterhalten können (chpeters@gmx.de).
Der Ort, den Sie wählen, sollte ruhig und frei von Störungen durch andere Personen sein. Das kann z.B. bei Ihnen im Landesseminar oder an einer Schule sein, ganz wie Sie das wünschen.

Ziel der Untersuchung ist die Gewinnung von Eindrücken über die Vorbereitungsdienste in verschiedenen Bundesländern.

Ich danke Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen
Christina Peters
Studiendirektorin
Dipl. Beufspäd. Pflegewissenschaft
MA Schulmanagement und Qualitätsentwicklung

| Datum | Uhrzeit | Ort/Adresse Ihrer Wahl |
|----------------|---|--|
| 04.01.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 10.30 Interview 1 12.00 Interview 2 |
| 04.01.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 13.30 Interview 3 |
| 18.01.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 10.30 Interview 4 |
| 18.01.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 14.00 Interview 5 |
| 25.01.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 10.00 Interview 6 |
| 01.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 12.00 Interview 7 |
| 08.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 11.00 Interview 8 |
| 08.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 12.00 Interview 9 |
| 08.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 17.00 Interview 10 |
| 15.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 16.00 Interview 11 |
| 22.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 15.30 Interview 12 |
| 29.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 08.00-12.00 | 10.00 Interview 13 |
| 29.02.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 13.00 Interview 14 |
| 07.03.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 14.00 Interview 15 |
| 14.03.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 15.00 Interview 16 |
| 21.03.2016, Mo | 30-45 Minuten in der Zeit von 14.00-18.00 | 13.00 Interview 17 |

Tabelle 8: Termine für Gespräche.

Zu Beginn des Interviews wird nochmals erwähnt, dass die Autorin derzeit eine Untersuchung für die Universität Osnabrück zum Thema „Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen“ durchführt. Das Interesse an der Arbeit und die zeitliche Inanspruchnahme werden dargelegt.

Die Durchführung selbst erhält einige Erläuterungen. Die Aufnahme mit den Geräten wird erklärt und das Einverständnis auch schriftlich eingeholt. Die Nutzung der Daten wird anonymisiert (bzw. unter Pseudonym) stattfinden. Ein Pseudonym wird angeboten, damit die Befragten nachlesen können, ob sie zitiert worden sind bzw. sich in der Arbeit wiederfinden.

Diese Einwilligungserklärung wird vor jedem Gespräch von den Interviewpartner*innen in Ruhe gelesen und unterschrieben:

Einwilligungserklärung

Ich bin darüber informiert, dass die Abschrift des Interviews nicht an die Öffentlichkeit gelangt. Die Aufnahme wird nach der Transkription gelöscht und die Daten bereits bei der Transkription anonymisiert (Pseudonym).

Die Kontaktdaten, wie z.B. Telefonnummern usw., werden gelöscht.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Umständen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es aufgenommen, abgetippt, anonymisiert (Pseudonym) und ausgewertet wird.

Unterschrift

Ort, Datum

Das Gespräch gliedert sich in verschiedene Komplexe, die durch Leitfragen strukturiert sind. Der Leitfaden beschäftigt sich mit den Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst. Die Gesprächsreihenfolge ist frei wählbar (vgl. S. 48).

Im Interview werden Abfolgen geschildert. Durch das genaue Beschreiben z.B. eines Seminarablaufes wird der Augenblick gedehnt. Es wird mit einer Kleinigkeit begonnen und danach sind intensivere Ausführungen möglich.

Das Gespräch endet grundsätzlich mit einer Zusammenfassung der Befragten und einem Dank der Interviewerin.

Auf den nächsten Seiten wird der Interviewleitfaden komplett dargestellt.

Interviewprotokoll (in Anlehnung an Helfferich, 2011¹⁷, S. 180 und S. 201)¹⁸

| | |
|---|---|
| Untersuchung | Referendariat an Berufsbildenden Schulen verschiedener Bundesländer |
| Interviewnummer: | |
| Datum: | |
| Zeit: | |
| Dauer des Interviews: | |
| Ort/Räumlichkeit: | |
| Name der/des Befragten: | |
| Pseudonym: | |
| Kontaktweg: | |
| | |
| Interviewatmosphäre | |
| Störvariablen | |
| Stichworte zur Beziehung zwischen Interviewerin und der/des Befragten | |
| Interaktion im Interview / schwierige Passagen | |
| Sonstiges | |
| | |
| Check: Einverständniserklärung | |
| Beginn der Transkription | Datum: |
| Ende der Transkription | Datum: |
| Verwendetes Transkriptionssystem | Audiotranskription (vgl. Dresing, Pehl, 2015) |
| | |

¹⁷ Auch in Anlehnung an die Osnabrücker Methodenschule 2015 mit den Workshops zum „Führen und Auswerten von qualitativen Interviews“, die von Heinz Reinders und Christiane Helfferich durchgeführt wurden.

¹⁸ Diese erste Seite des Interviewprotokolls ist nicht im Anhang zu finden, da die Daten Aufschluss über die Identität geben würden. Die anonymisierten Notizen sind auf den Transkripten zu finden (S. 257-553).

| Komplex I | Leitfragen | Antworten der Fachleitungen (Niedersachsen), der Fachleitungen der bildungswissenschaftlichen Seminare (Bremen), der Hauptseminarleitungen (Hamburg), der Studienleitungen für Berufspädagogik (Schleswig-Holstein) | | |
|---|--|--|--------------------------------|---|
| Thema: Quantitative Daten zu Fachleitungen und Referendar*innen | 1. Wie ist Ihr Name und seit wann sind Sie als Fachleitung tätig? | Komplex I wurde per E-Mail vorab zugeschickt, beantwortet und zurückgeschickt, so dass im Interview immer gleich mit Frage 10 begonnen wurde. | | |
| | 2. Welches Pseudonym hätten Sie gerne? (eine Anonymisierung findet statt und unter einem Pseudonym könnten Sie sich in der Arbeit dann wiederfinden) | | | |
| | 3. Wie sind Sie Fachleitung geworden? | | | |
| | 4. Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst? | | | |
| | 5. Welches Einzugsgebiet hat Ihre Seminargruppe? | | | |
| | 6. Wie groß ist Ihre Seminargruppe im Durchschnitt? | | | |
| | 7. Wie ist die Verteilung von Männern und Frauen in Ihrem Seminar? | | | |
| | 8. Wie alt sind die Seminarteilnehmer*innen im Durchschnitt? | | | |
| | 9. Welche Zahlen sind Ihnen noch wichtig? | | | |
| Komplex II | Leitfragen | Konkretere Fragen | Schlüsselwörter | Erzählauforderungen |
| Thema: Gelingensbedingungen seitens der Fachleitung | 10. Was hat Sie motiviert eine Fachleitung (im Bereich Berufspädagogik) zu werden? ¹⁹ | (Rollenlogik, welchen Anteil hat die Rolle der Fachleitung am Gelingen) | Personale Ebene | Können Sie das noch näher ausführen? |
| | 11. Was qualifiziert jemanden aus Ihrer Sicht zur Fachleitung / Studienleitung / Hauptseminarleitung? | (Welche Kompetenzen müssen Fachleitungen Ihrer Meinung nach, für die Position der Fachleitung/Hauptseminarleitung, mitbringen?) – persönlich, sozial, fachlich | Persönlichkeit Fachlichkeit | Fällt Ihnen ein konkretes Beispiel dazu ein? |
| | 12. Beschreiben Sie bitte einmal Ihren Alltag im Seminar ganz konkret. Wie verläuft Ihr Seminar? | Oder: Denken Sie einmal an Ihren letzten Seminartag. Wann war der? War das ein typischer Seminartag? Beschreiben Sie diesen Tag doch einmal ganz konkret. | | Können Sie das noch ausführlicher beschreiben? – Aufrechterhaltungsfragen |
| | 13. Was ist Ihnen bei Ihrer Arbeit im Seminar besonders wichtig? | Was macht den besonderen Reiz Ihrer Arbeit aus? Was macht Ihre Arbeit für Sie persönlich interessant? Was macht Ihnen am meisten Spaß? | | Können Sie ein Beispiel für ... nennen? – Steuerungsfragen |
| | 14. Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen in Ihren Seminargruppen? | Wie ist das Verhältnis zwischen Ihnen und den Referendar*innen? | | |

¹⁹ Schwarz: war eine geplante Frage; rot: nur eine Ergänzung oder Umformulierung.

| Komplex III | Leitfragen | Konkretere Fragen | Schlüsselwörter | Erzählauforderungen |
|--|---|--|--|--|
| Thema: Gelingensbedingungen seitens der Referendar*innen | 15. Wie würden Sie die Lebensphase der Referendar*innen beschreiben, die zu Ihnen in das Seminar kommen? | (...,wenn sie ins Referendariat kommen) oder: Beschreiben Sie einmal eine/n Referendar*in, die/der zu Ihnen in das Seminar kommt. Wie leben diese Menschen gerade? | | Was ist Ihnen noch wichtig? |
| | 16. Beschreiben Sie einmal eine/n „gute/n“ Referendar*in. Was macht ihn/sie zu einer/m „guten“ Referendar*in? | Oder: Überlegen Sie einmal ... wer fällt Ihnen als Ihr/e beste/r Referendar*in ein? Beschreiben Sie diese/n Referendar*in einmal. Warum war das Ihr/ erfolgreichste/r Referendar*in? Was war ein Highlight mit dieser/m Referendar*in? | (Was müssen Referendar*innen Ihrer Meinung nach mitbringen?) Persönlichkeit Fachlichkeit | Fällt Ihnen noch etwas zu der Situation ein? |
| | 17. Wie ist Ihr Verhältnis zu den Referendar*innen? Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen beschreiben? | Würden Sie das verallgemeinern? | (Sympathie, Vertrauen) Interpersonale Ebene | Können Sie das Gesagte noch etwas ausführen? |
| | 18. Welche Situationen oder Bedingungen haben Ihrer Meinung nach zum Erfolg der Referendar*innen geführt? | | (Beratung, gleichberechtigter Umgang, Stimmung) | Können Sie dazu noch mehr erzählen? |
| | 19. Beschreiben Sie einmal eine/n „schlechte/n“ Referendar*in. Was macht ihn/sie zu einem „schlechten“ Referendar/Referendarin? | Oder: Überlegen Sie einmal ... wer fällt Ihnen als Ihr/e schlechteste/r Referendar*in ein? Beschreiben Sie diese/n Referendar*in einmal. Warum, war das Ihr/e erfolgloseste/r Referendar*in? Was war eine Besonderheit mit dieser/m Referendar*in? | | Fällt Ihnen noch Weiteres dazu ein? |
| | 20. Welche Situationen oder Bedingungen haben Ihrer Meinung nach zum Misserfolg der Referendar*innen geführt? | | | An was können Sie sich noch erinnern? |
| | 21. Warum ist aus Ihrer Sicht eine Berufsausbildung notwendig? | Inwiefern ist eine Berufsausbildung an Berufsbildenden Schulen hilfreich im Unterricht? | | |
| | 22. Welche Gelingensbedingungen hätten Sie gerne als Standard in der Lehrkräfteausbildung? | Was würden Sie beibehalten? Was würden Sie verändern wollen? | | |
| Komplex IV | Leitfragen | Konkretere Fragen | Schlüsselwörter | Erzählauforderungen |
| Thema: Gelingensbedingungen durch Umfeld und Gesetze | 23. Inwiefern gibt es für Referendar*innen ein „passendes Studienseminar“, „die passende Fachleitung“, „den/die passende Mentor*in“, „die passende Schule“? | | Institutionelle Ebene | Was ist Ihnen noch wichtig? |
| | 24. Inwiefern kann es möglich sein das Seminar, den/die Mentor*in usw. wählen zu können? | Passt die Person zur Rolle? | | |

| Komplex IV | Leitfragen | Konkretere Fragen | Schlüsselwörter | Erzählauforderungen |
|--------------------------------------|--|---|-------------------|---|
| | 25. Was haben wechselnde pädagogische Konzepte mit dem Erfolg des Referendariats zu tun? | Oder: Inwiefern haben pädagogische Konzepte, die im Seminar vermittelt werden (z.B. „Kooperatives Lernen“, „Handlungsorientierung“, „Didaktische Route“), mit einem Erfolg des Referendariats zu tun? Welche Rolle spielen pädagogische Konzepte im Referendariat? Welche Rolle spielt das didaktische Konzept des Seminars oder der Fachleitung? Inwiefern ist hier eine Einheitlichkeit gut oder schlecht? Sind Sie im Austausch mit Fachleitungen anderer Bundesländer? Was ist dort anders, gleich? | | Mir ist das noch nicht ganz klar geworden, meinen Sie... - Paraphrasieren |
| | 26. Welche Rahmenbedingungen muss das Studienseminar erfüllen, damit das Referendariat gelingt? | (z.B. Zeit, Lage des Seminars, Gesetze ...) | Rahmenbedingungen | |
| | 27. Welche Rahmenbedingungen muss die Ausbildungsschule erfüllen, damit das Referendariat gelingt? | | Ausbildungsort | |
| | 28. Beschreiben Sie eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung. | | | |
| Komplex V | Leitfragen | Konkretere Fragen | Schlüsselwörter | Erzählauforderungen |
| Thema: Abschluss | 29. Was macht den Vorbereitungsdienst aus Ihrer Sicht erfolgreich? | Wir haben jetzt ca. ___ über einen gelungenen Vorbereitungsdienst gesprochen, wenn Sie diese in einem Satz zusammenfassen sollten, wie würde dieser Satz lauten? | Rahmenbedingungen | |
| | 30. Gibt es noch etwas, das Sie gerne erzählen würden, ohne dass ich danach gefragt habe? | Abschluss mit Rückblick, Ausblick und Dank. | | |
| Vielen Dank für das Gespräch! | | | | |

Tabelle 9: Interviewprotokoll.

In diesem Kapitel wurden das Untersuchungsmittel „Leitfaden“ und das leitfadengestützte Interview ausführlich dargestellt und begründet. Im Folgenden wird die Durchführung der Untersuchung und damit die Erhebung der Daten dargestellt.

4.5 Die Durchführung der Untersuchung und Erhebung der Daten

Das erste Bundesland, in welchem die Interviews durchgeführt wurden, war Niedersachsen. Die Wahl für dieses Bundesland ergab sich durch die ca. 40 möglichen Kandidat*innen für ein Interview. Aufgrund der großen Anzahl der Fachleitungen im Vergleich zu den wenigen Fachleitungen in den anderen Bundesländern war die Möglichkeit für Probeinterviews gegeben. In einer kleinen Vorstudie von drei Interviews wurde der Leitfaden getestet. Die

Impulse, Fragestellungen und Technik wurden überprüft und angepasst. Im Vergleich zu den 40 möglichen Kandidat*innen in Niedersachsen gab es in Bremen nur sieben und in Hamburg nur vier mögliche Interviewpartner*innen. Schleswig-Holstein bildete das Schlusslicht. Hier wären zehn Interviewpartner*innen möglich gewesen. Maximal wären 61 Interviews denkbar gewesen. So wurden also ca. 30% der Fachleitungen in diesen vier Bundesländern befragt (vgl. S. 59).

Die Akquirierung der Interviewpartner*innen gelang sehr schnell über die Seminarleitungen in den Bundesländern, wobei das jeweilige Studienseminar in diesem Fall auch die genehmigende Behörde darstellte. Geplant waren, wie bereits erwähnt, insgesamt zwölf Interviews. Die Bereitschaft, Interviews zu diesem Thema zu führen, war tatsächlich aber außerordentlich hoch. Es ist anzunehmen, dass die Autorin, die selbst Studienleitung war, als Profi in der Umgebung wahrgenommen wurde und so, genauso wie die beiden Doktorväter, als „Türöffner“ zählte. Auch das Interview als Instrument der empirischen Sozialforschung kann hier eine positive Wirkung gehabt haben. Es wurden alle Fachleitungen interviewt, die zu einem Interview bereit waren, sodass es sich letztlich um 17 Interviews handelte. Eine Aufgliederung, wie viele Interviews in welchen Bundesländern durchgeführt wurden, erscheint nicht sinnvoll, da dann nachvollzogen werden könnte, wer interviewt wurde. Da nach zehn bis zwölf Interviews tatsächlich keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden konnten (vgl. S. 59), können die letzten fünf bis sieben Interviews bereits als Verifizierung (Wahrmachen)/Validierung (Nachweis über die Einsatzzeichnung) gelten.

44 Fachleitungen haben sich nicht zurückgemeldet. Das könnte als Verweigerungsquote thematisiert werden. Die Autorin sieht es jedoch im Sinne der Repräsentativität in dieser Forschung als Hypothesen generierende Arbeit und schlägt als folgende Forschung eine quantitative Forschung mit einem größeren Sample vor.

Die Gespräche fanden fast immer in den Büros der jeweiligen Landesseminare oder in den Schulen der Fachleitungen statt. In einem Fall fand das Gespräch bei der Fachleitung zu Hause statt. Die Atmosphäre war immer sehr angenehm. Die Interviewpartner*innen waren freundlich und zugewandt, boten jedes Mal Kaffee, Tee und Mineralwasser an. Die Autorin hatte auch immer eine Flasche Wasser und Trinkgefäße dabei, um etwas anbieten und eine angenehme Atmosphäre schaffen zu können. Es wurde darauf geachtet, dass die Gespräche stets in einem ruhigen Raum stattfanden. Die Interviewpartner*innen saßen grundsätzlich einander gegenüber. Bei Störungen wurde die Aufnahme nicht abgebrochen, die Befragung pausierte aber selbstverständlich.

Die Interviews, die in den Ferien stattfanden, verliefen in ruhigerer Atmosphäre, da auf den Fluren weniger Betrieb herrschte. So endete im normalen Alltag z.B. gerade nebenan ein Seminar, als das Interview begann. Der Lärm auf dem Flur war überdeutlich wahrzunehmen. Die Interviewpartnerin ließ sich nicht beirren und erzählte einfach weiter. Bei einem der Interviews konnte sich der Interviewpartner nicht an den Termin erinnern, das Interview lief jedoch trotzdem und dauert so lange, wie im zeitlich unteren Bereich angenommen. Die Antworten waren kurz und bündig. Ansonsten fand jedes Interview statt und es kam zu keinem Ausfall eines Interviews.

Die Interviews waren mit 30-45 Minuten geplant (vgl. S. 59). Viele Interviews dauerten jedoch länger, im Extremfall bis zu einer Stunde und 52 Minuten. Dieses längste Interview wird dennoch ausgewertet und prozentual angeglichen in die Auswertung einfließen. Der Befragte hatte einen großen Bedarf, seine Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Wie er erwähnte, hatte er gerade eine Stelle nicht erhalten, arbeitete schon seit Jahren auf der Besoldungsstufe A13 und betonte, dass er bereits längst A15 verdient hätte. Diese Angaben könnten eine Erklärung dafür sein, warum dieses Interview deutlich länger dauerte als vorher angegeben. Obwohl es hier um die Meinungen der Fachleitungen geht, sind alle Aussagen in diesem Interview mit aktueller Literatur belegt und durch Zitate untermauert worden.

Alle Interviewpartner*innen nahmen sich gern die Zeit und empfanden den Aufwand nicht als zu hoch. Allerdings ist das Instrument, also das Interview, auf 30-45 Minuten ausgelegt und so musste zum Ende auf die abgelaufene Zeit hingewiesen werden. Nach dem Gespräch fragten viele Fachleitungen nach, ob man sich jetzt noch unterhalten könnte, denn nun wollten Sie gerne noch in einen Austausch gehen.

Eine Interviewpartnerin hatte eine Methode einer Unterrichtsnachbesprechung vergessen und erwähnte dieses doch wesentliche Detail im Anschluss. Diese Aussage wurde handschriftlich im Interviewprotokoll festgehalten und mit ausgewertet. Ansonsten ging es in den kurzen Anschlussgesprächen nicht mehr um Wesentliches.

Nach einer Begrüßung und einem Dank für die Bereitschaft für das Interview wurde eine Einwilligungserklärung unterschrieben (vgl. S. 65). Während die Interviewpartner*innen diese lasen und unterschrieben, konnte die Autorin die Technik aufbauen. Es wurden alle Gespräche doppelt aufgezeichnet: zum einen mit einem Diktiergerät, dem Olympus DM-670, und zum anderen mit einem I-Phone 6 Plus. Die doppelte Sicherung wurde den Interviewpartner*innen erläutert (Vermeidung technischer Schwierigkeiten), zu Störungen kam es auf diesem Gebiet jedoch nicht. Die Geräte haben immer einwandfrei funktioniert.

Einige Antworten wurden mit „...Ich weiß gar nicht, ob ich das hier sagen darf...“ kommentiert. Da die Antworten anonymisiert wiedergegeben werden, ist das kein Problem.

Zu den Interviews hatte die Autorin immer einen schwarzen, dezenten Anzug an, war wenig geschminkt und hatte die Haare stets zusammengebunden. Sie wählte ein schlichtes Outfit, um möglichst wenig ablenkend zu wirken. Die Interviewpartner*innen waren alle sehr gepflegt und haben auch damit die Wichtigkeit des Gespräches untermauert.

Hin und wieder wurde auch die Körpersprache wichtig. So wurden z.B. bei der Frage nach dem/der „guten“ Referendar*in Arme und Beine verschränkt. In diesem speziellen Fall wurde die Körperhaltung auf dem Interviewprotokoll notiert und bei der Interpretation betrachtet. Denn das kann bedeuten „Moment, ich denke nach“ oder aber auch „Ich überlege gerade die sozial erwünschte Antwort“.

Eingeleitet wurde jedes Interview nach der Einwilligungserklärung (vgl. S. 65) mit dem Bezug auf die quantitativen Daten, die vorab per Mail abgefragt worden waren. Dann schilderte die Autorin noch einmal kurz das Erkenntnisinteresse und begann die Befragung.

Die Einwilligungserklärung garantierte die Anonymisierung und die Verschwiegenheit der Interviewerin, und so erteilte die Autorin auch auf Nachfragen keine Auskunft über weitere Interviewpartner*innen.

Es zeigte sich, dass der Aufbau des Leitfadens gut gelungen war, denn die Überleitungen zur nächsten Frage waren sehr einfach. Um neutral zu bleiben, war es ein Anliegen der Autorin, nur aktiv zuzuhören, keine eigene Meinung zu äußern und nichts zu kommentieren. Es musste nur bei zwei Interviews nochmal nachgefragt und zur Ausgangsfrage zurückgeführt werden. Die Befragten blieben allerdings bei ihren ausweichenden und ausufernden Antworten.

Bei einem Interviewpartner fand das Gespräch, wie bereits erwähnt, zu Hause statt. Zu diesem Interviewpartner gab es sowohl eine berufliche als auch eine private Verbindung zur Autorin. Das Gespräch wurde mit einem „Du“ als Ansprache geführt, wie alle Interviews in Schleswig-Holstein, da es sich um ehemalige Arbeitskolleg*innen der Interviewerin handelt.

Der Abschluss wurde immer angekündigt mit „Sie haben nun ___ (Dauer des Gespräches) über den Vorbereitungsdienst gesprochen. Wenn Sie es in einem Satz zusammenfassen sollten: Was macht einen Vorbereitungsdienst erfolgreich?“ Damit wurde den Fachleitungen deutlich, dass sich das Gespräch dem Ende zuneigt. Die letzte Frage war dann: „Gibt es noch etwas, das Sie gerne erzählen würden, ohne dass ich danach gefragt habe?“

Hier war die Reaktion ganz unterschiedlich. Einige fanden, dass alles gesagt sei, andere freuten sich über die Gelegenheit der Ergänzung. Viele Fachleitungen wünschten sich eine

Qualifizierung der Fachleitungen, damit die Referendar*innen eine bessere Chance auf ein gelungenes Referendariat haben.

Zum Schluss gab es einen Dank für die Zeit und eine Verabschiedung.

Bei einem der Interviews gab es kein Licht (Februar 2016, 16:00 Uhr). Sobald Bewegung aufkam, ging es für eine kurze Zeit wieder an, dann nach kurzer Zeit wieder aus. Die Autorin hatte ihren Leitfaden inzwischen im Kopf, sodass dies kein Problem darstellte. Dennoch störte die zunehmende Dunkelheit die Atmosphäre, weil sich die Interviewpartner*innen kaum mehr in die Augen sehen konnten. Das Setting, in dem das Interview stattfindet, spielt wie bereits erwähnt eine große Rolle. Dieses Interview war zudem so, dass der Interviewpartner einfach anfang zu erzählen. Die Autorin konnte nur selten auf die Fragen aus dem Leitfaden zurückkommen. Es handelt sich hierbei um das vorher erwähnte längste Interview (Dauer fast zwei Stunden). Rückblickend betrachtet wurde insgesamt dennoch auf alle Fragen aus dem Leitfaden eingegangen. Das stellte kein Problem dar.

In diesem Kapitel wurde die Erhebung der Daten skizziert und auf Besonderheiten hingewiesen. Im kommenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt und ausgewertet.

5. Die Darstellung der Ergebnisse und die Auswertung

5.1 Die Transkription und gesamte Aufbereitung der Daten

Ein formales Charakteristikum in diesem Fall ist die Aufnahme mit einem Diktiergerät oder einem Smartphone mit Diktierfunktion und anschließender Transkription mit Transkriptionsregeln durch ein Transkriptionsbüro.

Die Interviews wurden transkribiert, durch die Verschriftlichung wurden die Daten für die anschließende Analyse nutzbar gemacht (vgl. Dresing, Pehl, 2015, S. 28).²⁰

Selbstverständlich können nicht alle Gegebenheiten des Interviews durch die Transkription festgehalten werden. Nonverbale Aspekte wie Geruch, Raumsituation, Haltung oder Gefühl werden möglicherweise nicht erfasst (vgl. Dresing, Pehl, 2015, S. 8). Diese Aspekte hat die Autorin in einem Interviewprotokoll festgehalten. Für die hier dargestellte Erhebung erscheint ein einfaches Transkriptionssystem mit erweiterten Regeln ausreichend, da es mehr um die Inhalte als um Befindlichkeiten geht (vgl. Dresing, Pehl, 2015, S. 20)²¹.

²⁰ Die Transkripte befinden sich auf den Seiten 257-553.

²¹ Siehe Anhang 1, S. 252, Richtlinien der Transkription.

Die Transkriptionen wurden durch das Transkriptionsbüro von Dresing und Pehl durchgeführt²².

Zunächst werden die Pseudonyme in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet, die die Interviewpartner*innen gewählt haben:

| | |
|-------------------|--------------------|
| Alpensieger | (Interview Nr. 7) |
| Charlotte Vorwerk | (Interview Nr. 1) |
| CHB | (Interview Nr. 17) |
| Ela | (Interview Nr. 9) |
| Elbe | (Interview Nr. 8) |
| Frau Emsig | (Interview Nr. 11) |
| Gerdrud08 | (Interview Nr. 13) |
| Herr Laves | (Interview Nr. 3) |
| Ilko | (Interview Nr. 6) |
| Laura Lehmann | (Interview Nr. 10) |
| Merle Kowollik | (Interview Nr. 2) |
| Nora | (Interview Nr. 4) |
| Pseudonym 1 | (Interview Nr. 12) |
| Pseudonym 2 | (Interview Nr. 14) |
| Pedro Negro | (Interview Nr. 16) |
| Seemann | (Interview Nr. 15) |
| Spieler | (Interview Nr. 5) |

Zwei Interviewpartner*innen haben kein Pseudonym gewählt. Sie erhalten aus Gründen der Verschlüsselung die Namen „Pseudonym 1“ und „Pseudonym 2“.

Bereits durch die Transkription beginnt die Interpretation (vgl. Langer, 2013, S. 515ff.). Alles wird aufgeschrieben, jeder Laut, jedes „Ach“, und durch Protokolle ergänzt, auch ein Kopfnicken, der Raum oder Mimik und Gestik. Dennoch tauchen in den Aufzeichnungen möglicherweise Geräusche auf, die die Beteiligten nicht registriert haben und denen somit die Bedeutung fehlt. Allgemeine Angaben der Aufnahme des Gespräches können sein: Name des Interviewers, des Interviewten (oder Pseudonym), Datum, Dauer und Ort der Aufnahme, Name des Transkribierenden und eine kurze Schilderung der Interviewsituation (Raum,

²² S. Anhang 2, S. 253, Transkriptionsvertrag und Vertraulichkeitserklärung.

Stimmung, Inhalte). Auf diese allgemeinen Angaben zu Beginn der Aufnahme wurde verzichtet. Sie sind im Protokoll nachzulesen²³.

Die Transkription versucht, verbale und auch nonverbale Aspekte des Interviews auf dem Papier festzuhalten (vgl. Kowal, O'Connell, 2013, S. 438). Das Gespräch selbst gilt hier als Quelle der Primärdaten, die Aufnahme als die Quelle der Sekundärdaten und das Transkript als Quelle der Tertiärdaten. Um die Transkription dennoch so nah wie möglich an der Wirklichkeit zu lassen, müssen alle sprachlichen, nichtsprachlichen oder auch prosodischen Merkmale kenntlich gemacht werden.

Nachdem die Textdateien vorliegen, beginnt die eigentliche Analysearbeit.

Interviewdauer und Transkriptionslänge

| Datum | Ort | Dauer | Seiten |
|------------------------|-----|------------------------------------|------------|
| 04.01.2016 | S. | 00:51:58 | 19 |
| 04.01.2016 | S. | 00:40:25 | 17 |
| 04.01.2016 | S. | 00:33:40 | 17 |
| 18.01.2016 | O. | 00:52:59 | 15 |
| 18.01.2016 | O. | 01:16:52 | 22 |
| 25.01.2016 | O. | 01:22:54 | 23 |
| 01.02.2016 | S. | 00:32:44 | 11 |
| 08.02.2016 | H. | 00:46:28 | 19 |
| 08.02.2016 | H. | 00:33:38 | 11 |
| 08.02.2016 | B. | 00:33:12 | 14 |
| 15.02.2016 | O. | 00:31:36 | 12 |
| 22.02.2016 | L. | 01:52:32 | 27 |
| 29.02.2016 | B. | 00:47:57 | 19 |
| 29.02.2016 | H. | 00:33:38 | 10 |
| 07.03.2016 | B. | 00:28:34 | 10 |
| 14.03.2016 | F. | 01:05:40 | 18 |
| 21.03.2016 | N. | 00:40:22 | 15 |
| Insgesamt | | Ca. 924 Minuten (ca. 15,5 Stunden) | Ca. 279 S. |
| Im Durchschnitt | | Ca. 54 Minuten | Ca. 16 S. |

Tabelle 10: Zusammenfassung der Interviewdauer und der Transkriptionslänge.

Die Grundsätze der Qualitativen Inhaltsanalyse beschreiben ein theoriegeleitetes Vorgehen (orientiert am Forschungsstand), einen systematischen und regelgeleiteten Auswertungsgang, strukturierende, reduzierende und generalisierende Strategien, dabei stehen die Kategorien im Zentrum der Auswertung. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist also eine nach Kategorien vorgenommene Analyse eines Textes (vgl. Mayring, 2010, S. 13) und dient somit der

²³ Die Ortsnamen wurden abgekürzt, damit keine Rückschlüsse auf die interviewte Person gezogen werden können.

systematischen Bearbeitung von Kommunikationsmaterial (vgl. Mayring, 2013, S. 468), in diesem Fall der Transkripte von 17 Interviews.

Die Auswertung erfolgt also mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2010). Mayring führt Subjektbezogenheit, Deskription, Interpretation, Untersuchung in der alltäglichen Umgebung und den Verallgemeinerungsprozess als Grundsätze der Qualitativen Inhaltsanalyse an (vgl. Mayring, 2016, S. 19). Die Regelgeleitetheit ist das Besondere der Inhaltsanalyse, dadurch kann sie von anderen nachvollzogen werden. Dahinter steht die Theorie, von der aus Fragestellungen generiert und die Antworten interpretiert werden. Man kann also sagen, dass es in der Qualitativen Inhaltsanalyse um das Textverstehen und die Textinterpretation geht.

Es werden der Sender, der Empfänger, der thematische Gegenstand und das Setting mitbetrachtet. Die Inhaltsanalyse betrachtet zunächst einen Text ganzheitlich (vgl. Mayring, Brunner, 2013, S. 326ff.). Wer sagt was zu wem und in welchem Zusammenhang? Danach werden Kategorien gebildet und diese Ganzheitlichkeit aufgegeben. So können größere Textmengen kleingearbeitet werden (vgl. Mayring, 2010, S. 49). Dazu wird das Material durch Paraphrasieren verdichtet. Anschließend wird das Material thematisch geordnet und dadurch kodiert (vgl. Meuser, Nagel, 2009, S. 56f.). Um die Transkripte aufeinander zu beziehen, können Querverweise eingeführt, Schlagwortregister angelegt und verschiedene Textstellen verglichen werden (vgl. Kelle, Kluge, 2010, S. 57).

Die Qualitative Inhaltsanalyse kann mit dem Computer und dem Programm MAXQDA unterstützt werden (vgl. Mayring, 2010, S. 112). Die computergestützte Auswertung hat verschiedene Vorteile (vgl. Kelle, 2013, S.491ff.). Querverweise sind leicht einzurichten, Kommentare können gut verwaltet werden, grafische Darstellungen lassen sich daraus ableiten, Variablen und Textpassagen können leicht gefunden werden, schließlich lassen sich statistische Funktionen erkennen, um die Qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen oder zu unterstützen. Daraus lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten gut darstellen, Typologien oder Theorien entwickeln und Annahmen überprüfen. Natürlich gibt es auch Grenzen der computergestützten Auswertung. Die Qualitative Datenanalyse (QDA) hat sich dennoch immer mehr durchgesetzt, um die Transkripte aus der qualitativen Forschung auszuwerten (vgl. Kuckartz, Grunenberg, 2013, S. 501). Bei diesen Computerprogrammen handelt es sich lediglich um Unterstützungssysteme. Die Forscherin muss sehr wohl selbst noch die Interpretation vornehmen. Mit einer Vielzahl von Tools ist eine kategorienbasierte Erschließung der Texte möglich. Auch eine automatische Kodierung oder Zuweisung zu Kategorien ist machbar. Dies ist jedoch in dieser Arbeit nicht genutzt worden.

Zunächst wird also das Transkript mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse vorstrukturiert. Die Zusammenfassungen können mit der Memofunktion festgehalten werden.

Der Codebaum, der computergestützt entstanden ist, wird anschließend qualitativ interpretiert und das Transkript mithilfe eines Suchrasters kleingearbeitet, so dass die Extrakte entstehen. Aufgrund der Extraktionsergebnisse kann nun die Analyse vorgenommen werden (vgl. auch Codebaum mit MAXQDA, S. 567-571). Dieser Codebaum dient der quantitativen Sortierung der Nennungen, da er eng am Leitfaden entstanden ist, und der Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung der Kategorien. Erst am Ende kommt es zur Analyse und eventuell auch zur Darstellung von quantitativen Häufigkeiten. Eine tabellarische Übersicht der Häufigkeiten zu den genannten Kategorien kann für die Auswertung unterstützend sein. Mit der quantitativen Zusammenfassung ist noch nichts dazu aufgezeigt, was das Gesagte noch bedeuten, was damit noch gemeint oder was noch verstanden werden kann²⁴. Die prozentualen Angaben der Häufungen, z.B. 62% (auch als Grafik dargestellt), haben nur eine Hinweistendenz. Sie sind nicht vergleichbar mit den Aussagen der quantitativen Statistik. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden die Ergebnisse in Excel-Grafiken überführt und abgebildet.

Eine Auswertungseinheit ist jeweils ein Interview. Die Kontexteinheit ist jeweils eine Fragestellung im Interview. Die Kodiereinheit ist immer die kleinste sinngebende Einheit. Dazu wird zunächst paraphrasiert, dann generalisiert und schließlich werden Kategorien gebildet. Es sollten die Paraphrasierungen und Reduktionsschritte spaltenweise notiert werden. Die Auswertung orientiert sich also an thematischen Einheiten und gliedert sich nach der Transkription in die Paraphrase, die Kodierung, den thematischen Vergleich, die Konzeptualisierung und die theoretische Generalisierung. Die Auswertungskategorien werden anhand des Materials entwickelt oder vervollständigt. Die Interviews werden strukturiert, zusammengefasst und reflektiert. Anschließend wird das Gehörte zur Theorieentwicklung genutzt und anschließend den sich aus dem Textmaterial ergebenden Kategorien zugeordnet. Durch die Strukturierung und Kategorisierung können Inhalte verloren gehen oder es kommt zu Fehlinterpretationen. Das Ursprungsmaterial (Aufnahmen und Transkripte) ist vorhanden, um bei Auffälligkeiten noch einmal hinzugezogen werden zu können und Verlorenes wieder einzupflegen. Die Reduktion der Daten erfolgt durch die Paraphrase somit schon sehr früh. Danach wird mit den Kategorien gearbeitet. Die Kategorien für die Auswertung können erst nach der Erhebung, Transkription und Sichtung des Materials gebildet werden, damit die Offenheit nicht verloren geht (vgl. Schmidt, 2013, S. 448).

²⁴ Die Darstellung der quantitativen Häufigkeiten ist im Anhang auf S. 572-590 zu finden.

Die Kategorien werden aus dem Material der Interviews heraus induktiv gebildet. So verhält es sich auch mit den Hypothesen. Die Auswertung wird induktiv verlaufen. Es kommt zu einer Abbildung eines Kategoriensystems, in welcher die subjektive Sicht der Befragten dargestellt ist. Es wird eine Sinneinheit nach der anderen abgefragt bzw. thematisiert, wobei die Reihenfolge keine Rolle spielt. Nach der Entwicklung der Kategorien (Kodierung) wird der Text erneut durchgegangen (Rekodierung).

Daraus kann dann ein Auswertungs- oder Kodierleitfaden entstehen. Als Grundlage dient hier ein Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Wichtig ist es auch, offen für Unerwartetes zu bleiben. Beim Lesen der Transkripte fallen die passenden Antworten schnell ins Auge, während zunächst Unpassendes übersehen werden kann. Diese Äußerungen dienen aber vor allem der Kontrastierung oder eignen sich, um bestimmte Vermutungen zu untermauern.

Es wird ein geschlossenes Kategoriensystem aufgebaut, der Text in Analyseeinheiten zerlegt, auf relevante Informationen durchsucht und die Informationen werden schließlich den Kategorien zugeordnet (vgl. Gläser, Laudel, 2010, S. 197f.). So erfolgt die Verbindung der qualitativen (Gewichtung der Textpassagen nach der Interpretation/Aussagekraft) mit der quantitativen (Gewichtung von Textpassagen nach der Häufigkeit) Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda 2008, S. 12²⁵)²⁶.

Die Kategoriendefinition oder auch Kodierregeln und das jeweilige Abstraktionsniveau können ebenfalls in einem Memo festgehalten werden. Erst danach finden Interpretationen statt (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda 2008, S. 13). Um die Daten zu analysieren, geht es um das „Was“ und „Wie“ des Verstehens. Allerdings ist dieses Fremdverstehen ja immer beeinflusst durch die eigenen Erfahrungen. Die Forscherin reflektiert die Forschungsfragen, legt die Theorie dar und beschreibt vorhandene Vorurteile. Der Text wird als Ganzes bearbeitet und die Inhalte, die helfen, die Forschungsfragen zu beantworten, werden herauskristallisiert. Neues, Wichtiges, Unerwartetes wird notiert und mitausgewertet (vgl. Kuckartz, 2014, S. 53f.). Es wird also nach Gemeinsamkeiten, aber auch nach Unterschieden in den Interviews Ausschau gehalten, um daraus eine umfassende Analyse anzufertigen.

Man könnte auch sagen, dass sich die Hauptkategorien aus dem Leitfaden und die Subkategorien aus den Interviews entwickeln lassen. Dies wiederum kann auch schon der Validierung dienen, wenn erwartete bzw. angedachte Antworten kommen.

²⁵ Workshop „Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring“, der durch Frau Gläser-Zikuda, 2016, in Erkner durchgeführt wurde.

²⁶ Dies wird im Anhang auf S. 572-590 dargestellt.

Um die Validität und die Reliabilität zu beweisen, wird eine Gegenkodierung durchgeführt. Die Person, die diese durchführt, erhält einen Überblick über den Forschungsstand, hat eine ähnliche Vorbildung und es liegen ihr die Kodierregeln vor.

Die Überprüfung findet anhand von Gütekriterien, die Interpretation findet auf Grundlage der Theorie und des Vorverständnisses statt.

Die Kategorienbildung kann deduktiv erfolgen, von der Theorie zum Material oder induktiv, aus dem Material heraus. Hier werden induktiv gebildete Kategorien als eng am Text formulierte Kategorien verstanden, sodass sehr wohl auch eine Mischung aus deduktiven Kategorien, die man aus der Literatur vermutet und die im Leitfaden verarbeitet werden und induktiven Kategorien, die sich aus dem Text ergeben, verwendet werden.

Eine Kategorie ist die kleinste sinntragende Einheit. Da die qualitative Sozialforschung die subjektive Bedeutung der Befragten betont, versucht sie, Inhalte zu verstehen, einen Sinn zu konstruieren und die Bedeutung zu interpretieren. Grundsätzlich ist jedes qualitative Forschungsvorhaben induktiv (sinngesamt), offen im Forschungsprozess und es generiert Theorien. Es kann auch eine Mischung von induktiv und deduktiv sein, dann nennt man die Forschung und Auswertung „abduktiv“. Bei einer abduktiven Forschung und Auswertung orientiert sich der/die Forscher*in an der Theorie und ist dennoch offen.

Das inhaltsanalytische Kategoriensystem ermöglicht eine Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung. Die Festlegung der Kategorien findet eng am Text statt und diese werden immer wieder überarbeitet. Nach Durchsicht von zehn bis 15% des Materials findet eine formative Reliabilitätsprüfung statt. Am Ende der Durcharbeitung des Materials findet eine summative Reliabilitätsprüfung statt. Beim Durchgehen des Textmaterials (in diesem Fall der Transkripte) werden also Kategorien definiert. Wenn im weiteren Verlauf etwas nicht ganz in diese Kategorie passt, wird diese neu definiert oder eine neue Kategorie geschaffen. Das Kategoriensystem kann auf die zugrunde liegende Theorie hin interpretiert und es können quantitative Auswertungen vorgenommen werden, z.B. welche Kategorie am häufigsten kodiert wurde. Es ist sinnvoll, Kodierregeln aufzustellen und zu definieren, wann was in welche Kategorie fällt.

Die Kategorien sind nicht das Ergebnis, sondern Hilfskonstruktionen, um zu ergiebigen Auswertungsergebnissen zu kommen.

In diesem Kapitel wurden die Transkription und die Aufbereitung der Daten vorgestellt. Die Interpretation und das weitere Vorgehen mit dem Material wurden durch die Qualitative Inhaltsanalyse bereits skizziert. Im folgenden Kapitel geht es um die Darstellung und die Interpretation der Ergebnisse.

5.2 Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Teil werden sowohl die vor dem Interview erhobenen quantitativen Daten als auch die während des Interviews erhobenen qualitativen Daten interpretiert.

Eine reflexive Distanz ist von den befragten Fachleitungen erwünscht. Ob und inwiefern diese eingenommen werden konnte, wird hier diskutiert. Die Autorin erlangt die reflexive Distanz durch das Schreiben dieser Dissertation und die Beschäftigung mit der Literatur sowie durch die Durchführung der Interviews.

5.2.1 Die quantitativen Daten

Ein Kurzfragebogen zur Erhebung demografischer Daten geht dem Interview voraus. Diese werden nicht als Einstieg in das Interview genutzt, da sie nur die Vergleichbarkeit der Bundesländer untermauern sollen und inhaltlich für das Interview nicht von Bedeutung sind. Durch eine Standardisierung lassen sie sich schnell und einfach auswerten.

Zu den quantitativen Daten lässt sich Folgendes zusammenfassend darstellen: Die Fachleitungen waren zwischen einem Jahr und 25 Jahren in der Berufspädagogik tätig. Es erfolgte immer eine Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle. In vielen Fällen wurden die Personen von anderen aufgefordert, sich zu bewerben. Die Interviewpartner*innen waren zwischen 13 und 35 Jahren im Schuldienst. Die Größe der Seminargruppen war zwischen zehn und 30 Teilnehmer*innen angesiedelt, wobei die größeren Gruppen meist im Tandem betreut wurden. In den meisten Gruppen überwog der Frauenanteil. Die Seminarteilnehmer*innen waren ca. 30 Jahre alt (vgl. „Datenerhebung vor dem Interview“ im Anhang S. 255f.).

Die Berufserfahrung war also ausschlaggebend für eine Einstellung als Fachleitung. Die Gruppengröße ist vergleichbar, genauso wie das Alter und das Geschlecht der Seminarteilnehmer*innen. Ganz allgemein lässt sich also eine vergleichbare Situation in den Seminaren feststellen. Anschließend folgt die Darstellung und Interpretation der qualitativen Daten.

5.2.2 Die qualitativen Daten

Die qualitativen Daten werden anhand der Kategorien (vgl. S. 82f.) dargestellt und ausgewertet. Die Überschriften lassen sich als Kategoriendefinitionen verstehen. Im Folgenden geht es zunächst um Ankerbeispiele und die Kodierregeln. Eine Kodierregel besagt z.B., dass ähnliche Worte unter einem Kode zusammengefasst werden. Die Deutung bzw. Bedeutung kann eine andere sein und wird dann kontrastierend dargestellt.

Es erfolgt eine induktive Kategorienbildung durch eine Zusammenfassung aus dem Material.

Dadurch gelingt eine Fokussierung auf das Wesentliche.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien | Anker- beispiele |
|-----------|-------|-------|-----|------------|----------------------------------|------------------------------------|---------------------|
| | | | | | | Hauptkategorie - Nebenkategorie | |

Es gibt mehrere Arbeitsschritte, die nacheinander erfolgen müssen. Zunächst wird das Datenmaterial gesichtet und es werden ähnliche oder sinnverwandte Aussagen zusammengefasst. Die Generalisierung, Paraphrasierung und Reduktion können zeitgleich vorgenommen werden.

Das Datenmaterial wird mit der sogenannten „Forscher*innenbrille“ (mit der Forschungsfrage im Blick) durchgearbeitet. Es werden nur die Aussagen betrachtet, die für die Forschungsfrage wichtig sind.

Bei der Paraphrasierung muss darauf geachtet werden, dass noch nicht interpretiert wird. Die Autorin bleibt mikroanalytisch und fasst bewusst noch keine Aussagen zusammen. Eine Aussage kann auch mehrfach kodiert werden und damit mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Ein Transkript enthält viele Informationen, die für die Auswertung eher unnötig erscheinen. Die Selegierung sorgt dafür, dass bedeutende Aussagen herausgearbeitet werden. Alle Doppelungen und Füllwörter werden aussortiert, wenn sie nicht eine Bedeutung für den Inhalt haben. Das Wechselspiel zwischen Interviewerin und dem/r Befragten wird dargestellt. Die letzte Ordnung ist das Paraphrasieren. Hier wird geglättet, der Sprachstil der/s Befragten wird jedoch beibehalten. Das Paraphrasieren findet nah am Text statt. Der theoretische Kontext wird aufgedeckt, aber die subjektive Sicht bleibt erhalten. Erst in der Phase der

Generalisierung wird abstrahiert. Nun werden Forschungslücken benannt und Bekanntes an die Theorie angebunden.

Eine Hilfstechnik kann die Explikation sein. Sie ist keine eigene Technik. Immer, wenn etwas unklar ist, müssen eventuell einige Zeilen später berichtete Erklärungen aufgenommen werden.

Mit MAXQDA 12.1 wurde auch die Bildung der Kategorien unterstützt. Der Autorin ist bewusst, dass MAXQDA auf der „Grounded Theory“ basiert. Dies wurde bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nie aus dem Blick verloren. Die Autorin hat sich ganz klar an die Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse gehalten. Es ist bekannt, dass die QCA Map (Datenanalyse Software: Qualitative Content Analysis) den Grundprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse folgt, ein Hochladen der Daten in eine Cloud war der Autorin jedoch zu unsicher.

Die Kategorienbildung bzw. die Kodierregeln sind nach mehrfacher Sichtung des gesamten Textmaterials entstanden (auch wichtig für Inter-Koder-Reliabilität, siehe Anhang S. 554ff.):

Code/Kategorie 1: Guter Unterricht

Der Unterricht ist kreativ, abwechslungsreich und schüler*innenzentriert und zeichnet sich durch Fachlichkeit sowohl in Pädagogik als auch Didaktik aus.

Code/Kategorie 2: Hierarchien

Die Fachleitungen kennen das System des Seminars und übernehmen die Seminargestaltung.

Code/Kategorie 3: Stimmung

Positive und negative Aspekte beeinflussen die Seminargestaltung.

Code/Kategorie 4: Weiterentwicklung von Unterricht

Eine Anpassung von Unterricht wird aufgrund der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen vorgenommen.

Code/Kategorie 5: Humanistisches Menschenbild

Professionalität, Haltung, Kommunikation und Kompetenz bestimmen den Umgang mit den an der Ausbildung beteiligten Menschen.

Code/Kategorie 6: Offenheit

Die Bereitschaft, sich pädagogisch, didaktisch und methodisch weiterzuentwickeln, bestimmt den Unterricht und die Seminargestaltung.

Code/Kategorie 7: Objektivität

Die Reflexion von Unterricht und Seminar, auch durch andere, ist unerlässlich, um von subjektiven Einschätzungen zu objektiven Veränderungspotentialen zu gelangen.

Code/Kategorie 8: Kooperation

Es wird gemeinsam ein Lernklima geschaffen, in dem sich alle Beteiligten gut weiterentwickeln können.

Code/Kategorie 9: Kompetenzvermittlung

Das Vorleben im Seminar und der Umgang mit den Seminarteilnehmer*innen sorgen für eine doppelte Vermittlungspraxis.

Code/Kategorie 10: Zusammenarbeit

Der Umgang miteinander ist geprägt von Wertschätzung und Vertrauen.

Code/Kategorie 11: Umbruchphase

Die Referendar*innen befinden sich in einer neuen Phase ihres Lebens.

Code/Kategorie 12: Positive Eigenschaften einer/s Referendar*in

Die Referendar*innen zeichnen sich durch Eigenschaften aus, die sie in ihrer Entwicklung voranbringen.

Code/Kategorie 13: Negative Eigenschaften einer/s Referendar*in

Die Referendar*innen zeichnen sich durch Eigenschaften aus, die sie in ihrer Entwicklung hemmen.

Code/Kategorie 14: Individuelle Betreuung

Die Begleitung der Referendar*innen ist angepasst an die jeweilige Lage und an den jeweiligen Bedarf.

Code/Kategorie 15: Defizite

Es gibt allgemeine Aspekte im Vorbereitungsdienst, die die Entwicklung der Referendar*innen hemmen.

Code/Kategorie 16: Pädagogische Konzepte

Es gibt verschiedene Entwicklungen in der Pädagogik, Didaktik und Methodik.

Code/Kategorie 17: Qualitätssicherung

Alle an der Ausbildung beteiligten Personen müssen sich ständig weiterentwickeln und ihr Handeln reflektieren.

Code/Kategorie 18: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Das Zusammenwirken von Schule und Seminar muss abgestimmt sein.

Code/Kategorie 19: Unterrichtsnachbesprechung

Die Reflexion muss gleichberechtigt und kollegial erfolgen.

Code/Kategorie 20: Umstrukturierung der Lehrer*innenausbildung

Eine bessere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase ist wünschenswert.

Vorgehen:

Kategorienbildung mittels Zusammenfassung.

Forschungsfrage:

Was sind aus Sicht der Fachleitungen die Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen?

Materialien:

1. Audiodateien der Interviews
2. Transkripte der Interviews

In diesem Kapitel wurde der Umgang mit den qualitativen Daten skizziert. Die Kategorien wurden beschrieben und können nun im folgenden Kapitel zur Anwendung kommen.

Die Gütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ wurden hier noch einmal kurz betrachtet. Die Autorin kann sagen, dass das Kriterium „Objektivität“ erfüllt wurde. Jede/r andere Interviewer*in würde aufgrund des Leitfadens, der Zeit und des Settings zu vergleichbaren Ergebnissen kommen. Die Reliabilität ist durch den Leitfaden abgesichert, somit war die Messung stabil. Die Validität ist bei der qualitativen Forschung schwer einzuhalten. Doch durch den Leitfaden kann behauptet werden, dass im Wesentlichen nur das gemessen wurde, was auch gefragt war.

Im folgenden Kapitel werden die Fragen aus Kapitel 3 beantwortet. Die Reihenfolge des Leitfadens wird dort zugrunde gelegt. Deswegen tauchen die Fragen häufiger auf und werden dann an entsprechender Stelle beantwortet.

5.2.2.1 Die Motivation für eine Fachleitungstätigkeit

In diesem Kapitel geht es darum, Aspekte darzustellen, die die Frage „Was sind die Gelingensbedingungen, die seitens der Fachleitung vorherrschen müssen?“ aus Kapitel 3 beantworten können.

Die Einstiegsfrage in das Interview bezog sich auf die Motivation dafür, eine Fachleitung für Berufspädagogik zu werden.

Die Fachleitungen antworteten sehr vielfältig. Wesentliche Punkte waren „Spaß“ und „Interesse an gutem Unterricht“ oder „Weitergeben ihres Wissens“.

Charlotte Vorwerk: „Und hatte dann eine wahnsinnig inspirierende Ausbildungslehrerin, ... die wirklich den Spaß am modernen Unterricht in mir noch mal richtig geweckt...hat.“ (vgl. I. 1, S. 262, Z. 215-219).

Viele Befragte waren schon immer an Ausbildung interessiert und wollten innovativ die Lehrkräfteausbildung voranbringen.

Spieler: „...dass ich äh eigentlich immer schon an Ausbildung stark interessiert war. ... Also natürlich ist die Tätigkeit des LEHRERS auch sehr stark bezogen auf Ausbildung und Ausbildungsvorgänge und Reflexion dieser Ausbildungsprozesse.“ (vgl. I. 5, S. 327-328, Z. 40-60).

Andere sahen es aber auch als attraktiv an, direkt im Dienst des Landesseminars zu stehen und so nicht mehr zwischen Schule und Landesseminar „hin- und hergerissen“ zu sein.

Alpensieger: „Und, ganz ehrlich, ähm, was mich sehr gereizt hat ist (..) ähm, die Kontinuität also als Fachleiter, wissen Sie wahrscheinlich auch, me/ mehr der Schule zugewiesen. Sitzt äh eigentlich immer zwischen zwei Stühlen. Das ist, wenn man, ähm, PS-Leitung/ Oder nein, wenn man äh Seminarleitung macht, ist das nicht der Fall. Also das war schon wichtiger äh Aspekt.“ (vgl. I. 7, S. 373, Z. 42-46).

Auch berichteten viele, dass sie durch eine/n Kolleg*in dahin gekommen waren, der/die sie dazu motivierte, einmal teilzunehmen oder die Entscheidung zu treffen, sich zu bewerben. Es

wurden auch negative und positive Erlebnisse aus dem eigenen Referendariat als Motivation angeführt, genauso wie das Interesse an Pädagogik, Didaktik und Methodik.

Ilko: „Ich habe damals/ ICH habe ein sehr gutes Referendariat durchlaufen, ich habe sehr gute Fachleiter gehabt und habe immer ähm ja das bewundert und auch für interessant empfunden, wie tatsächlich auch das Referendariat positiv begleitet werden kann. Und ich habe es eben halt selber nicht so empfunden, dass es so belastend war, sondern eher als sehr unterstützend, ähm vorbereitend und dann habe ich gedacht, ja, da hast du auch Interesse daran, dass tatsächlich irgendwie wann mal mit Referendaren, wenn sich die äh Gelegenheit ergibt dann, das auch weiter so fortzusetzen und so habe ich eigentlich immer irgendwie so den Blickwinkel zum Seminar gehabt.“ (vgl. I. 6, S. 353, Z. 173-180).

Um den Referendar*innen bewusst zu machen, dass sich durch die veränderte Schüler*innenschaft auch der Unterricht verändern und so Schulentwicklung stattfinden müsse, möchten viele Fachleitungen den „guten Unterricht“ (schüler*innenzentriert, kompetenzorientiert, innovativ und kreativ) in den Fokus ihrer Tätigkeiten setzen.

Charlotte Vorwerk: „Das Thema ist also Kernkompetenz Unterricht und es muss sich was ändern, weil unsere Schülerschaft sich ändert und ähm ja, das war so mein Antreiber.“ (vgl. I. 1, S. 262, Z. 228-230).

Hier sind zusammenfassend die wichtigsten Aspekte zur Motivation der Fachleitungen dargestellt. In der nachfolgenden Übersicht können alle weiteren Aspekte genauer betrachtet werden.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 1 | 262 | 215-219 | 1 | Motivation, eine Fachleitung zu werden ²⁷ , ist Spaß an gutem Unterricht. | Spaß | Guter Unterricht - Spaß an gutem Unterricht - Kreativer Unterricht - Schüler*innenzentriert - Unterrichtserfahrung - Fachlichkeit - Wissen weitergeben wollen - Interesse an Lernenden - Methodenvielfalt - Pädagogik - Reflexion | Charlotte Vorwerk: „Und hatte dann eine wahnsinnig inspirierende Ausbildungslehrerin, ... die wirklich den Spaß am modernen Unterricht in mir noch mal richtig geweckt...hat“ |
| 16 | 521 | 74-78 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, war es, Spaß an Methoden und am Unterrichten zu haben. | Spaß | | Pedro Nero: „ICH habe IMMER Spaß (.) an Methoden gehabt und ich glaube, ich habe das große Glück gehabt, in einer Zeit (.) am rechten Ort zur rechten Zeit zu sein. Also ich konnte MEINE äh Kreativität od/ oder Spaß am Unterrichten und Ausprobieren konnte ich an dem Schüler und an den Mann oder an die Frau bringen. DAS war also sozusagen die Motivation.“ |
| 4 | 312 | 69-71 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, war es, Wissen an die Referendar*innen weiter geben zu wollen. | Fachlichkeit | | Nora: „Und da habe ich so gesagt, da das WISSEN, was ich da erworben habe, #00:03:00-8# nochmal so weitergeben zu können“ |
| 9 | 404 | 60-62 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, entsteht, weil man eine Vorstellung von gutem Unterricht hat und diese weitervermitteln möchte. | Fachlichkeit | | Ela: „...und im Laufe der/ (.) der ganzen äh (.) Jahre ist es bei mir so, dass ich äh auch einen/ eine Vorstellung habe, was guter Unterricht ist und die/ das möchte ich gerne w/ äh weitervermitteln.“ |
| 5 | 327-328 | 40-60 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, liegt darin, schon immer an Ausbildung interessiert gewesen zu sein und an deren Reflexion. | Interesse | | Spieler: „...dass ich äh eigentlich immer schon an Ausbildung stark interessiert war. ... Also natürlich ist die Tätigkeit des LEHRERS auch sehr stark bezogen auf Ausbildung und Ausbildungsvorgänge und Reflexion dieser Ausbildungsprozesse.“ |
| 9 | 404 | 53-56 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, hängt mit Interesse an den Schüler*innen zusammen. | Interesse | | Ela: „Also ich denke, äh grundsätzlich bin ich interessiert daran, al/ erstmal an den Menschen, die die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Und äh zweitens bin ich interessiert, äh an den Schülerinnen und Schüler, dass die gute Lehrer äh haben und Spaß am Lernen //haben.//“ |

²⁷ Die Paraphrase ist hier abgeändert, da die Frage in den Satzanfang genommen wurde, siehe Leitfad.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|--------------|-------------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 13 | 482 - 483 | 135- 142 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, war es, Wissen noch einmal auf einer anderen Ebene weiterzugeben. | Fachlichkeit | s. o. | Gertrud 08: „Mensch, ähm/, also nachdem ich dann auch schon viele Jahre Lehrerin war, wo ich dachte, ich kann dieses Wissen, was ich jetzt hier habe, nochmal auf einer anderen Ebene da ganz gut weitergeben. Und, äh, mir liegt das unheimlich am Herzen, ähm, weil das einfach ein Beruf ist, in dem man lange ist und weil man ihn nur mit bestimmten Voraussetzungen, äh, GUT machen kann und auch gesund durchleben kann. Und/ und mit Herzen machen kann sozusagen. Deswegen. Und das war/ ist für mich ein ganz großes Anliegen gewesen, das irgendwie weiterzugeben“ |
| 14 | 500 | 49-50 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, entstand, da die Kompetenzen in der Schule liegen und so weitergetragen werden können. | Fachlichkeit | | Pseudonym 2: „...meine Kompetenzen liegen eigentlich in der Schule und genau diese Kompetenzen will ich weitertragen.“ |
| 15 | 511 | 61-64 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, war es, Referendar*innen mit der eigenen Idee von gutem Unterricht oder guter Schule zu erreichen und so etwas für die Schulentwicklung zu tun. | Fachlichkeit | | Seemann: „Und meine Idee ist, wenn ich jeden zweiten Referendar, jede zweite Referendarin von meiner Idee mit gutem Unterricht oder mit guter Schule, mit guten Lehrerrollen erreiche, dann habe ich für die Schulentwicklung mehr getan, als an allen anderen Stellen, wo ich bisher tätig gewesen bin.“ |
| 17 | 540 | 55-59 | 1 | Motivation, Fachleitung zu werden, war es, dass die Pädagogik nicht fehlen darf. | Fachlichkeit | | CHB: „2004 ähm ergab sich das, äh noch mehr in das Pädagogische gehen/ zu gehen. Und das halte ich eben für/ auch für wichtig, ich habe es im Politikbereich schon gemacht, dass die Pädagogik nicht fehlen darf. Denn da bin ich ganz bei Arnold, der sagt ähm: (.) „Wissen ist keine Kompetenz.“ Und da braucht man mehr Pädagogisches. Und das, glaube ich, ist der Antrieb gewesen“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|---|---|
| 2 | 279 | 112-118 | 2 | Motivation, eine Fachleitung zu werden ergab sich durch Einbindung in das Seminar oder Ansprechen einer/s anderen Kolleg*in. | Zusammenarbeit mit Kollegen | Hierarchien - Bereits im System des Seminars - Dienstherr ist das Seminar - Übernahme von Seminargestaltung | Merle Kowollik: „Ja. Hm (...) also ähm ich bin ja jetzt schon 6/ 25 Jahre dabei und war erst äh Fachleiterin für das Fach Kosmetologie oder Körperpflege damals und mein äh damaliger Seminarleiter hat mich aber immer schon ähm engagiert, ab und zu im pädagogischen Seminar was für seine Gruppe zu machen. Da ging es damals so viel um Methoden, Methödden, so ein bisschen „Tschakka, ähm, ne? Das macht besonders viel Spaß“. Hm, das hat er ganz geschickt gemacht, hat mich zunehmend eingebunden...“ |
| 3 | 295 | 82-84 | 2 | Motivation, eine Fachleitung zu werden ergab sich durch Einbindung in das Seminar oder Ansprechen einer/s anderen Kolleg*in. | Aushelfen | | Herr Laves: „...hatten wir einen großen Engpass bei uns im pädagogischen Seminar, schon wiederholt. (.) Und daraufhin ist äh Frau D. an mich herangetreten und fragte mich, ob ich bereit bin, mich dort einzuarbeiten und äh, das habe ich dann auch gerne getan.“ |
| 8 | 390 | 331-334 | 2 | Motivation, Fachleitung zu werden, entstand durch die pädagogische Diskussion und den/die eigene/n Hauptseminarleiter*in, der einen dahin „geschubst“ hat. | Pädagogik | | Elbe: „Auch die (.) die pädagogische Diskussion. Und ähm (4) die Herausforderung (..) und mein damaliger/ (...) mein eigener Hauptseminarleiter, der mich irgendwann mal wieder aufgefischt hat, nach zehn Jahren und der mich dazu/ (.) dahin geschubst hat, //so ein bisschen.“ |
| 7 | 373 | 42-46 | 2 | Motivation, Fachleitung zu werden, lag in der Kontinuität, als Seminarleiter*in dem Seminar zugeordnet zu sein. | Dienstort | | Alpensieger: „Und, ganz ehrlich, ähm, was mich sehr gereizt hat ist (..) ähm, die Kontinuität also als Fachleiter, wissen Sie wahrscheinlich auch, me/ mehr der Schule zugewiesen. Sitzt äh eigentlich immer zwischen zwei Stühlen. Das ist, wenn man, ähm, PS-Leitung/ Oder nein, wenn man äh Seminarleitung macht, ist das nicht der Fall. Also das war schon wichtiger äh Aspekt.“ |
| | | | | | | | |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|---------|-----|--|----------------------------------|---|---|
| 6 | 353 | 173-180 | 3 | Motivation, Fachleitung zu werden, entstand durch eigene sehr gute Fachleiter*innen, die das eigene Referendariat positiv begleitet haben. | Positive Erinnerung | Stimmung - Positiv - Negativ | Ilko: „Ich habe damals/ ICH habe ein sehr gutes Referendariat durchlaufen, ich habe sehr gute Fachleiter gehabt und habe immer ähm ja das bewundert und auch für interessant empfunden, wie tatsächlich auch das Referendariat positiv begleitet werden kann. Und ich habe es eben halt selber nicht so empfunden, dass es so belastend war, sondern eher als sehr unterstützend, ähm vorbereitend und dann habe ich gedacht, ja, da hast du auch Interesse daran, dass tatsächlich irgendwie wann mal mit Referendaren, wenn sich die äh Gelegenheit ergibt dann, das auch weiter so fortzusetzen und so habe ich eigentlich immer irgendwie so den Blickwinkel zum Seminar gehabt.“ |
| 10 | 415 - 416 | 102-108 | 3 | Motivation, Fachleitung zu werden, lag an den positiven Erinnerungen an das eigene Referendariat und die dortige Übernahme der Seminargestaltung. | Positive Erinnerung | | Laura Lehmann: „Also ich habe ähm/ (..) ich habe sehr positive Erinnerungen an mein Referendariat. Wobei ähm (.) (räuspert sich) ich nicht sagen kann, dass ich s/ (.) in den SEMINAREN so viel inhaltlich gelernt habe. Da war der Austausch mit den Mitreferendaren im Fokus und ein Genuss und auch ähm/ (.) ähm erinnere ich mich, dass ich öfter Se/ dann schon ein Seminar gemacht habe. Also ich hatte dann ähm eine Stunde gezeigt und dann ha/ wurde ich gebeten, das im Seminar vorzustellen und so. Und das hat mich sicher auch motiviert.“ |
| 11 | 428 | 16-30 | 3 | Motivation, Fachleitung zu werden, lag an den negativen Erlebnissen im eigenen Referendariat. | Negative Erinnerung | | Frau Emsig: „Hm, das war zum einen eigene Erfahrung, die ich gemacht habe, im Referendariat und ähm das Interesse eigentlich, was mich lebenslang begleitet, in der Ausbildung tätig zu sein.... Wobei ich sagen muss, dass in meinem Referendariat sicherlich negative Erlebnisse überwogen haben. Das hing aber mit äh Rahmenbedingungen auch in den/ in der Schule zusammen.“ |
| 1 | 262 | 228-230 | 4 | Motivation, Fachleitung zu werden, entstand aus der Überzeugung, dass sich Unterricht verändern muss, weil sich die Schüler*innenschaft verändert. | Veränderung | Weiterentwicklung von Unterricht - Veränderte Schüler*innenschaft - Wissenschaftliche Erkenntnisse | Charlotte Vorwerk: „Das Thema ist also Kernkompetenz Unterricht und es muss sich was ändern, weil unsere Schülerschaft sich ändert und ähm ja, das war so mein Antreiber.“ |

5.2.2.2 Die Qualifikation der Fachleitung

Auch dieses Kapitel dreht sich darum, Aspekte darzustellen, die die Fragestellung „Was sind die Gelingensbedingungen, die seitens der Fachleitung vorherrschen müssen?“ aus Kapitel 3 zu beantworten.

Als wichtigste Qualifikation der Fachleitung wurde die Grundhaltung benannt. Hier wurde ein positives/humanistisches Menschenbild zugrunde gelegt, ohne das eine Fachleitung nicht gut ausbilden könne.

Merle Kowollik: „Mhm. (bejahend) Die Haltung. (.) Ähm Haltung, also Menschen gegenüber, äh äh den uns anvertrauten während dieser ZEIT, (.)“ (vgl. I. 2, S. 279, Z. 134-135).

Eine Definition des humanistischen Menschenbildes erfolgte durch die Fachleitungen nicht, wird hier aber dennoch erwähnt, um ein Verständnis darüber herzustellen:

„Das humanistische Menschenbild umfasst folgende Annahmen: Der Mensch ist im Grunde gut. Er ist fähig und bestrebt, sein Leben selbst zu bestimmen (Autonomie), ihm Sinn und Ziel zu geben. Der Mensch ist eine ganzheitliche Einheit (Körper-Seele-Geist). In neueren Ansätzen wird die stark individuelle Sichtweise ergänzt durch die Betonung der sozialen und gesellschaftlichen Bezogenheit des Menschen.“ (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands – Bundesverband, 2017).

Weiter verfügt die Fachleitung über ein gutes Verständnis von Kommunikation, welches beratend, systemisch und supervisorisch ausgebildet sei. Die Fachleitung liebt Menschen, ist selbstbewusst und offen. Sie kann einen Perspektivwechsel vornehmen und sich in die Probleme von anderen, z.B. den Referendar*innen oder Lernenden, hineinversetzen.

Nora: „Ähm dass man ein Verständnis von Kommunikation hat, äh dass man ähm Empathievermögen hat, dass man sich wirklich auch in die andere Rolle hineinversetzen kann und aus der gucken kann. Ähm (..) also verstehen kann, #00:05:40-2# warum jemand so handelt, auch wenn man selbst nicht so handeln würde. Also quasi zwischen sich und dem anderen auch ähm/ Also sozusagen sich selbst in die Dis/ Distanz zu stellen und zu gucken, was macht der andere eigentlich und kann das nicht auch/ auch richtig sein. So. Und natürlich äh eine hohe Wertschätzung Menschen gegenüber, jeder Person.“ (vgl. I. 4, S. 313, Z. 101-108).

Selbstverständlich wurde auch ein hohes Maß an Fachlichkeit benannt. Hier war sowohl die fachliche Versiertheit in Didaktik und Methodik gemeint als auch die Fachlichkeit des jeweiligen Faches, was für die Fachleitungen über die Pädagogik und Didaktik hinausginge.

Ela: „Also ich denke, der/ er sollte schon ein grundiertes Fachwissen haben, (.) ähm methodisch wie didaktisch auch.“ (vgl. I. 9, S. 404, Z. 68-69).

Darüber hinaus wurde als eine Qualifikation die ständige Weiterentwicklung und Selbstreflexion hervorgehoben.

CHB: „Und ähm ich glaube, sehr viel Reflexion. Also, die Selbstkompetenzreflexion muss SEHR, SEHR HOCH sein. Ansonsten hat es keinen Sinn. (.) Und wenn er DIE Fähigkeit hat, ist die nächste Fähigkeit mit Menschen umzugehen, zuzuhören, das Übliche, sage ich mal, was/ was dazu kommt. Und äh vor allen Dingen auch die äh neueren (..) Erkenntnisse der Universitäten mit einzubeziehen, nicht nur äh den Erfahrungsbauch ähm zu/ zu kontaktieren, sondern auch zu sagen, da gibt es doch wissenschaftliche Erkenntnisse.“ (vgl. I. 17, S. 540, Z. 68-74).

Exemplarisch wurden hier Beispiele für die Nennungen der Qualifikationen dargestellt. Auf den folgenden Seiten können dazu noch mehr Beispiele gefunden werden.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|---|--|
| 1 | 262 | 236-243 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist eine menschenbejahende Grundhaltung. | Grundhaltung | Humanistisches Menschenbild - Professionelle Distanz - Zwischen Person und Sache trennen - Alles ausprobieren dürfen - Empathie - Kommunikation - Selbstbewusstsein - Personale Kompetenz - Offen sein für Menschen und Unterricht - Selbstreflexion - Fähigkeit mit Menschen umzugehen - Fachlichkeit - Kreativität | Charlotte Vorwerk: „... , aber vor allen Dingen erst mal ein ähm menschenbejahendes/ menschenbejahende Grundhaltung. Also ich bin okay, du bist okay. ... Und auch äh die professionelle Distanz entwickelt sich daraus, ... man muss zwischen Person und Sache trennen.“ |
| 2 | 279 | 134-135 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist eine menschenbejahende Grundhaltung. | Grundhaltung | | Merle Kowolik: „Mhm. (bejahend) Die Haltung. (.) Ähm Haltung, also Menschen gegenüber, äh äh den uns anvertrauten während dieser ZEIT, (.)“ |
| 3 | 296 | 107-108 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist eine menschenbejahende Grundhaltung | Grundhaltung | | Herr Laves: „... (..) dann (..) ganz viel Empathie mit den (.) Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.“ |
| 4 | 313 | 101-108 | 5 | Qualifikation der Fachleitung sind Empathievermögen und ein Verständnis von Kommunikation. | Grundhaltung | | Nora: „Ähm dass man ein Verständnis von Kommunikation hat, äh dass man ähm Empathievermögen hat, dass man sich wirklich auch in die andere Rolle hineinversetzen kann und aus der gucken kann. Ähm (..) also verstehen kann, #00:05:40-2# warum jemand so handelt, auch wenn man selbst nicht so handeln würde. Also quasi zwischen sich und dem anderen auch ähm/ Also sozusagen sich selbst in die Dis/ Distanz zu stellen und zu gucken, was macht der andere eigentlich und kann das nicht auch/ auch richtig sein. So. Und natürlich äh eine hohe Wertschätzung Menschen gegenüber, jeder Person.“ |
| 6 | 354 | 197-204 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist die Empathie gegenüber den Referendar*innen. | Grundhaltung | | Ilko: „Mh ich finde, als erstes auf jeden Fall eine hohe (.) mh Empathie gegenüber den Referendaren. Also wirklich erstmal sich Zeit zu nehmen zu schauen, so wer kommt da jetzt eigentlich zu uns? Mit welchen äh Ressourcen kommen die Referendare zu uns? Mit welcher Einstellung kommen die auch zu uns und immer aktiv zuzuhören und aufzunehmen, mit welcher Einstellung die insgesamt eben halt für sich selber jetzt ihre Lehrerrolle dann auch umsetzen wollen und äh welche, (.) ähm (.) ja, Befürchtungen sie aber auf der anderen Seite dann auch damit dann mit hier in das Referendariat mit reinbringen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 5 | 328 | 74-78 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist es, Probleme aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten. | Grundhaltung | s. o. | Spieler: „Und äh bin dann gezwungen gewesen auch schon praktisch äh Empathie zu entwickeln für beteiligte Personen und so weiter, mich da einzufühlen, äh und ich glaube, dass mir das auch äh heute noch äh häufig hilft, dass ich also im Laufe meiner Dienstzeit gelernt habe äh mehr oder weniger gezwungen gelernt habe, äh ein Problem aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten #00:03:52-0# und äh zu beurteilen.“ |
| 8 | 390 | 348-351 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist es, Menschen zu lieben, und Selbstbewusstsein zu haben und zu vermitteln und eine Vorstellung davon zu haben, was ein Mensch braucht. | Grundhaltung | | Elbe: „Ja ähm also, Menschen zu lieben. (..) Gern mit ihnen zusammen zu sein. Ähm (..) ähm eine Idee zu haben (..) ähm (..) was ein Mensch braucht, um gut durch das Leben zu kommen. (7) Ein gutes Stück Selbstbewusstsein. Also eigene Vorstellungen. (..)“ |
| 13 | 483 | 147-153 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist ein unvoreingenommener Blick auf Menschen. | Grundhaltung | | Gertrud08: „Also, äh, ein zum Beispiel unvorein/unvoreingenommenen Blick auf Menschen zu haben. Überhaupt dem humanistischen Menschenbild anzuhängen finde ich ist schon sehr wichtig. Ich finde auch, dass man sich selbst/ mit sich selbst sehr stark auseinandergesetzt haben MUSS, also, äh, stark/ äh, stark in Reflexion sein muss. Ähm (seufzt). Dann ist es wichtig, dass ich, äh, also so diese Haltung, innere Haltung, ist eine EXTREM wichtige Voraussetzung finde ich.“ |
| 9 | 404 | 69-75 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist eine humanistische Einstellung, um dadurch individuell auf jeden Menschen zu schauen. | Grundhaltung | | Ela: „Er sollte grundsätzlich eine Einstellung f/ äh haben, humanistische Einstellung, äh die damit zusammenhängt, dass äh jeder äh bestimmte Potenziale hat, dass er die Fähigkeit hat, zu kommunizieren und äh auch den Willen zur Veränderung hat. (.) Das ist so etwas, w/ wo ich denke, da/ das ist eine Grundvoraussetzung. Und dass man das ein bisschen ähm individuell auf jeden Menschen äh/ oder dass man individuell auf jeden Menschen schaut, was/ äh was er kann und wie man das dann weiterentwickeln kann.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 11 | 428 | 47-51 | 5 | Qualifikation der Fachleitung sind personale Kompetenz und ein hohes Maß an Empathie. | Grundhaltung | s. o. | Frau Emsig: „Ähm, ich denke, dass das sehr viele personale Kompetenzen sind, die man mitbringen muss, also ähm sich auf Menschen einstellen zu wollen und ähm (.) (hustet) ich sage mal, (.) ein sehr hohes Maß an Empathie entgegenzubringen, weil gerade in der Pädagogik ähm doch eine sehr, sehr umfassende Ausbildung gewährleistet werden muss.“ |
| 14 | 501 | 56-59 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist es, offen zu sein für Menschen und Unterricht. | Grundhaltung | | Pseudonym 2: „Sie muss OFFEN sein (.) für Unterricht. Offen sein für Menschen. Sie muss die äh persönlichen Interessen oder des/ d/ ja die persönlichen Interessen der Referendare, aber auch der Individuen wahrnehmen. Und auch die eigenen/ und die Kompetenzen der Individuen.“ |
| 15 | 511 - 512 | 72-101 | 5 | Qualifikation der Fachleitung ist eine bestimmte Menschenbildannahme, Wertschätzung den Referendar*innen gegenüber und Erfahrung im Unterricht mit entsprechender fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Grundlage. | Grundhaltung | | Seemann: „Ich denke ähm erstmal ist wichtig, dass man eine bestimmte Menschenbildannahme hat, dass man eine bestimmte Haltung mitbringt....Also das ist sozusagen meine Grundhaltung, ge/ mit denen ich versuche wertschätzend mit meinen Referendarinnen und Referendaren umzugehen. Das zweite, was sicherlich dazugehört, ist äh eine grundlegende Erfahrung im Unterricht. ...Und das dritte wäre dann eben auch eine fachdidaktische und eine fachwissenschaftliche Profession, die dazu gehört. Wobei ich glaube, das kann man sich im Zweifelsfall immer noch aneignen.“ |
| 16 | 522 | 107-110 | 5 | Qualifikation der Fachleitung sind Kreativität, theoretische Fundierung und eine positive Einstellung zu den Referendar*innen. | Grundhaltung | | Pedro Nero: „Ich glaube, man muss eine gewisse Kreativität haben. (..) Ähm (.) und man bräuchte natürlich auch äh für Berufspädagogik ähm (.) eine theoretische Fundierung. (..) Und man (..) muss auch eine positive Einstellung zu den Referendaren haben.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 3 | 296 | 108-109 | 6 | Qualifikation der Fachleitung sind eine solide theoretische Basis und Literaturkenntnis. | Fachlichkeit | Offenheit - Breite theoretische Basis - Bereitschaft aktuell zu bleiben - Beratungskompetenz - Schüler*innenzentriert - Unterrichtserfahrung | Herr Laves: „Selbstverständlich auch eine solide theoretische Basis, Literaturkenntnis.“ |
| 4 | 312 | 84-91 | 6 | Qualifikation der Fachleitung ist fachliche Versiertheit. | Fachlichkeit | | Nora: „Das finde ich schwierig. (...) Äh ich denke sch/ dass es schon wichtig ist, ähm (.) fachlich versiert zu sein. (.) Äh also sicher sozusagen in den äh/ in den Fachinhalten und auch f/ ähm (.) so souverän, dass man äh flexibel sehen kann beispielsweise, was hat der f/ w/ was hat der für einen Weg genommen? Das wäre/ ist nicht mein Weg, aber er hat beispielsweise in seinem Unterricht einen Weg genommen fachlich, ähm um zu erkennen/ äh erkennen zu können, auch das ist möglich und dazu braucht man ja ein bisschen mehr als das f/ Fachwissen immer gerade punktuell, äh so wie man das beim Lehrer eben auch sehen kann.“ |
| 7 | 374 | 66-67 | 6 | Qualifikation der Fachleitung ist die Bereitschaft, sich auf dem Laufenden zu halten. | Fachlichkeit | | Alpensieger: „(..) Ähm, naja, und pr/ prinzipiell eine Bereitschaft, sich (.) auf dem Laufenden zu halten“ |
| 9 | 404 | 68-69 | 6 | Qualifikationen der Fachleitung sind sowohl methodisches als auch didaktisches Fachwissen. | Fachlichkeit | | Ela: „Also ich denke, der/ er sollte schon ein grundiertes Fachwissen haben, (.) ähm methodisch wie didaktisch auch.“ |
| 10 | 416 | 127-135 | 6 | Als Qualifikation der Fachleitung ist die Beratungskompetenz eine absolute Grundlage und Flexibilität, was die Themen angeht. | Fachlichkeit | | Laura Lehmann: „Also eine Beratungskompetenz ist absolute Grundlage, glaube ich (.) und auch ähm/ (.) ähm (.) würde ich auch denken, eine hohe Flexibilität, was die Themen angeht. Also gar nicht unbedingt so einen strengen Katalog abzuarbeiten und sich so streng an Standards zu halten, sondern ähm auch die Bedarfe, die gerade Thema sind, aufgreifen zu können und ähm, ja, dann sich auf d/ eine Lösungssuche zu machen, ne. (.) Das sind ja häufig Fragen, die auch (.) ganz stark, denke ich, die Personen betreffen, wo in der Lehrerpersönlichkeit und auch in der privaten Persönlichkeit an Grenzen gestoßen wird.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 12 | 453 | 667-670 | 6 | Qualifikation der Fachleitung sind eine gewisse Expertise im Feld, Kenntnisse in diesen Bereichen „Lernpsychologie“ und „Pädagogik“. | Fachlichkeit | s.o. | Pseudonym 1 ²⁸ : „Das ist eine gewisse Expertise des Feldes, ja. Also ich brauche gewisse Kenntnisse im Bereich Lernpsychologie, Pädagogik, die da/ die grundsätzliche Sachen, ähm, (..) die brauche ich, um auch auf einem gewissen Niveau ausbilden zu können.“ |
| 13 | 483 | 158-161 | 6 | Qualifikation der Fachleitung ist die Fachlichkeit. | Fachlichkeit | | Gertrud08: „Und die/ die Fachlichkeit (einer?) #00:04:55-2# Fachdidaktik, das ist ja die Frage des Seminars und so, was ich da beibringe, die ist natürlich auch KLAR, die muss ich haben. Also ich muss auf dem Laufenden bleiben für mein Fach. Sowohl fachlich als auch fachdidaktisch“ |
| 13 | 483 | 153-157 | 6 | Qualifikation der Fachleitung ist, sich intensiv mit Beratung auseinandergesetzt zu haben. | Beratung | | Gertrud08: „Dann finde ich, dass man sich unbedingt ganz intensiv mit Beratung auseinander gesetzt haben muss, eigentlich vorher schon, bevor man den Job anfängt. Und zwar im Sinne dessen, wie wir es hier machen, dass die Beratung eigentlich in Richtung Coaching geht. Also dass ich irgendwie vorher schon eine Idee davon haben muss über die Arbeit in der Schule oder auch sonst wie.“ |
| 1 | 262 | 251-253 | 6 | Qualifikation der Fachleitung ist ein Verständnis von Unterricht, der von den Schüler*innen ausgeht. | Schüler*innen-zentrierung | | Charlotte Vorwerk: „Unterricht ..., der sagt okay, wen habe ich da vor mir sitzen und wo/wie kann ich sie wirklich bestmöglich in ihren Kompetenzen fördern?“ |
| 3 | 296 | 106 | 6 | Qualifikation der Fachleitung besteht in der Freude am Beruf. | Freude am Beruf | | Herr Laves: „Zunächst mal, ganz wichtig, die Freude am Beruf. (..)“ |
| 3 | 296 | 106-107 | 6 | Qualifikation der Fachleitung entsteht durch sehr viel Unterrichtserfahrung. | Unterrichtserfahrung | | Herr Laves: „Sehr viel Unterrichtserfahrung, (...)“ |
| 7 | 374 | 62-63 | 6 | Qualifikation der Fachleitung wird durch viel Unterrichtserfahrung erreicht. | Unterrichtserfahrung | | Alpensieger: „Ähm. Also ich/ ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, dass man viele Unterrichts/ dass man viel Unterrichtserfahrung hat.“ |

²⁸ Zwei Interviewpartner*innen haben kein Pseudonym gewählt, sie heißen „Pseudonym 1“ und „Pseudonym 2“.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|--------------------------------------|--|---|
| 12 | 459 | 964-966 | 7 | Qualifikation der Fachleitung ist die Fähigkeit zur Förderung einer kontinuierlichen Entwicklung und Selbstreflexion. | Reflexion | Objektivität | Pseudonym 1: „Auch diese Tätigkeit als (.) Seminarrausbilder hat mit kontinuierlicher Entwicklung, hat mit Rückmeldung zu tun, hat mit Selbst/ massiv mit Selbstreflexion, also äh, ähm/“ ⁴⁴ |
| 17 | 540 | 68-74 | 7 | Qualifikation der Fachleitung sind ein hohes Maß an Selbstreflexion, Fähigkeit mit Menschen umzugehen und der Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse. | Reflexion Haltung Fachlichkeit | | CHB: „Und ähm ich glaube, sehr viel Reflexion. Also, die Selbstkompetenzreflexion muss SEHR, SEHR HOCH sein. Ansonsten hat es keinen Sinn. (.) Und wenn er DIE Fähigkeit hat, ist die nächste Fähigkeit mit Menschen umzugehen, zuzuhören, das Übliche, sage ich mal, was/ was dazu kommt. Und äh vor allen Dingen auch die äh neueren (..) Erkenntnisse der Universitäten mit einzubeziehen, nicht nur äh den Erfahrungsbauch ähm zu/ zu kontaktieren, sondern auch zu sagen, da gibt es doch wissenschaftliche Erkenntnisse.“ |

5.2.2.3 Ein möglicher Alltag im Seminar

Nun geht es um die Aspekte, die zur Beantwortung der Frage „Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?“ aus Kapitel 3 herangezogen werden können.

Der Ablauf des Seminars ist in allen Bundesländern sehr ähnlich. Es gibt meist Rituale, die durch das Seminar führen. Da die Dauer unterschiedlich ist (von einem halben bis zu einem ganzen Tag), ist die Länge der Phasen verschieden.

Laura Lehmann: „Ich begrüße// a/ äh d/ also ritualisiert Begrüßung, Blitzlichtrunde und ich habe so einen Punkt, den nenne ich Geschäftliches, kann man Schrägstrich Organisatorisches sagen (.) und dann steige ich in der Regel in ein neues/ oder in ein Thema ein oder führe ein Thema fort. Mhm. (bejahend)“ (vgl. I. 10, S. 417, Z. 162-165).

Das Seminar beginnt bereits mit der Vorbereitung des Raumes und des Materials. Sobald die Referendar*innen erschienen sind, werden sie wertschätzend begrüßt. Eine erste Runde zu Problemen und was die Referendar*innen beschäftigt, bekommt immer Raum. Es ist dann abhängig von der Thematik, ob sofort oder später über eine Sache geredet wird. Als positiv bei diesen Runden wird hervorgehoben, dass auch schöne Dinge und Erfolge diskutiert würden und nicht nur defizitorientiert geschaut würde. Diese Anfangsrunde würde auch für Organisatorisches genutzt. Eine Fachleitung berichtete, dass sie das im Sinne der effektiven Nutzung von Lernzeit, lieber auslagere.

Pseudonym 1: „Wann immer es geht, versuche ich genau ... da genug Raum für Teilnehmerorientierung ist. Also wenn die Fälle (unv.). #00:36:51-5# Das kann sehr ausufernd sein. Ich mache einen Miniexkurs, also m/ äh ich habe eine Zeit lang experimentiert, dass ich das am Anfang gemacht habe „Aktuelles, Erfolge, Probleme aus dem Unterricht“, bewusst auch ERFOLGE aus dem Unterricht, also dass auch ressourcenorientiert und NICHT nur defizitär gearbeitet wird, (..) äh, (...) berichten zu können und auch fragen zu können (..) „Was meinen die anderen dazu?“ Also das ist ein ganz wichtiges Moment in Seminarsitzungen.“ (vgl. I. 12, S. 455, Z. 764-772).

Da in allen Bundesländern nach Lernfeldern unterrichtet wird, wird auch das Seminar als Lernsituation mit einem Handlungskreislauf geplant. Das Thema oder der Inhalt des Seminars

gibt auch immer Raum, Methoden auszuprobieren und selbst zu durchlaufen. Ganz wichtig sei den Fachleitungen auch, dass Fehler gemacht werden dürfen und diese als Lernanlass verstanden würden.

Charlotte Vorwerk: „Ähm und da wir jetzt auf Lernsituationen umgestellt haben, eine Lernsituation braucht Zeit, bis man den Handlungskreislauf durchlauf/wirklich ernsthaft durchlaufen hat.“ (vgl. I. 1, S. 263, Z. 302-304).

Häufig sind die Berufspädagogen zu zweit als Leitung anwesend und können im Team das Seminar gestalten. Dies beschreiben alle Fachleitungen als bereichernd, weil sie sich selbst durch den/die anwesende/n „kritische/n Freund*in“ weiterentwickeln können.

Ilko: „Also erst mal sind wir ja grundsätzlich immer im Team, ja, im pädagogischen Seminar, was ich immer sehr unterstütze und sehr gut finde.“ (vgl. I. 6, S. 355, Z. 245-247).

Der Ablauf wurde den Referendar*innen immer dargestellt, das Seminar ende immer mit einer Reflexion.

Pseudonym 2: „Ja, ich bin ja Hauptseminarleitung und eines unserer Rituale, und damit beginnt das auch, ist noch mal so die Reflexion der vergangenen Woche. Dass (also?) die äh Referendare mit ihren Anliegen in das Hauptseminar kommen und dass die Anliegen, die die Referendare haben, hier erst mal in einer halben Stunde, viertel Stunde, halbe Stunde, je nachdem wie intensiv etwas besprochen werden muss, dann auch bearbeitet wird. Diese Anliegen können sein Konflikte mit der Schule, Konflikte mit den Mentoren, das können aber/ kann aber auch etwas sein, was ganz positiv war.“ (vgl. I. 14, S. 501, Z. 68-74).

Das Doppeldeckerprinzip oder die doppelte Vermittlungspraxis beschreibt die Situation im Seminar, die so angelegt ist, dass die Referendar*innen genau so lernen, wie sie es mit ihren Lernenden umsetzen können. Die Fachleitungen gestalten ihr Seminar mit Lernsituationen und kompetenzorientiert. Sie leben den Umgang mit den Lernenden vor.

Merle Kowollik: „Äh wir sagen immer Doppeldecker-Ebene, also so wie äh ich erwarte, dass meine zukünftigen jungen Kollegen mit ihren Schülern umgehen, so gehe ich mit ihnen, denke ich, auch um, oder versuche es.“ (vgl. I. 2, S. 281, Z. 227-229).

In diesem Kapitel wurden die Aspekte, die einen Seminartag ausmachen, zusammenfassend dargestellt. Weitere Aspekte sind den folgenden Seiten zu entnehmen.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 1 | 263 | 302-304 | 8 | Es braucht Zeit Lernsituationen mit Handlungskreislauf zu durchlaufen. | Lernsituationen | Kooperation - Offene Fragen klären - Lernsituation - Kooperatives offenes Lernen - Material vorbereiten - Raum vorbereiten - Abschlussrunde - Als Team gestalten - Ablaufplan und Inhalt offen legen - Teilnehmer*innenorientiert - Methoden werden ausprobiert - Beratung anstatt Bewertung - Reflexion der vergangenen Woche - Alles Gesagte bleibt im Raum - Professionalisierung - Alle mit Handschlag begrüßen - Effektive Nutzung der Lernzeit - Fehlerkultur - Portfolioarbeit | Charlotte Vorwerk: „Ähm und da wir jetzt auf Lernsituationen umgestellt haben, eine Lernsituation braucht Zeit, bis man den Handlungskreislauf durchlauf/wirklich ernsthaft durchlaufen hat.“ |
| 1 | 264 | 312-315 | 8 | Die Referendar*innen suchen sich im kooperativen, offenen Lernen selbst aus, woran sie arbeiten möchten. | Lernen | | Charlotte Vorwerk: „...“, dass die Referendarinnen und Referendare selber aussuchen können, an welchen Dingen sie arbeiten wollen. Und dass die Fachleitungen vor Ort sind, aber tatsächlich NUR noch äh Berater sind und Beraterinnen.“ |
| 1 | 264 | 333-335 | 8 | Alle Materialien werden bereit gelegt. | Vorbereitung | | Charlotte Vorwerk: „Ähm wir legen alle Materialien bereit und da wir noch in Lernsituationen erarbeiten, ist es tatsächlich ähm fast immer so, dass wir da sitzen und mal mit einzelnen sprechen.“ |
| 2 | 280 | 179-182 | 8 | Der Seminarraum wird vorbereitet und das Seminar beginnt im Sitzkreis mit Musik. | Vorbereitung | | Merle Kowolik: „(.) Unterrichtsraum, also meinen Seminarraum am Abend vorher vor, wenn ich Vormittagssitzung habe. (räuspert sich) (.) Ähm, meistens im Sitzkreis. (.) Ähm, ich stehe auch drüber, dass die Jungs immer sagen: (nachahmend) „(lautmalerisch) Oh-hm“, ne, Blümchen und (.) ähm Fahrstuhlmusik. (.)“ |
| 13 | 485 | 247-255 | 8 | Das Seminar dauert fünf Stunden, so dass auch Methoden ausprobiert werden können. | Methoden | | Gertrud08: „Ähm, also der ganze Vormittag steht zur Verfügung. Ähm, das sind in der Regel, äh, muss ich mal eben rechnen, (murmelt), fünf Stunden ungefähr. Mit Pausen dann drin. Äh, das ist für mich eine ganz tolle Sache, weil man da wirklich viel arbeiten kann. Und, äh, auch Methoden mal ausprobieren kann, die bisschen länger dauern. Also dass äh die/ die Seminargruppe sozusagen in die Rolle einer Klasse schlüpft, wir das so durchspielen, die wirklich da selber als Lernende nochmal drin sind in der Rolle und das ganz toll (dadurch nachempfinden?). #00:09:53-1# Und auch selber nochmal sagen können, „oh, da hätte ich aber“, und „das lief nicht“, und so weiter.“ |
| 16 | 523 | 180-182 | 8 | Am Ende des Seminartages nehmen sich die Referendar*innen eine Aufgabe mit, über die sie beim nächsten Mal berichten. | Professionalisierung | | Pedro Nero: „Äh w/ Welche Aufgabe, äh nehme ich jetzt mit? Und zwar immer diese äh gemeine Reduzierung. EIN Aspekt. Und DARÜBER gilt es dann wieder zu berichten, wenn wir uns wiedertreffen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 3 | 296 | 140-142 | 8 | Am Anfang besteht immer die Möglichkeit, auf individuelle Fragen und Probleme einzugehen ²⁹ . | Organisation | s.o. | Herr Laves: „Ich lege sehr großen Wert darauf, dass am Anfang äh immer die Möglichkeit besteht, auf die individuellen Fragen und äh Probleme der (.) äh Referendarinnen und Referendare einzugehen.“ |
| 4 | 315 | 202-208 | 8 | Probleme und Organisatorisches werden zu Beginn abgearbeitet. | Organisation | | Nora: „Ähm das eben immer gan/ dass es äh in der Regel am Anfang äh so etwas gibt wie ähm aus der Schule für die Schule. Also gibt es irgendwelche Probleme, müssen wir über irgendwas sprechen, gibt es etwas zu organisieren, ähm gibt es etwas für die nächsten Wochen zu organisieren und so weiter, also dass man so eine kurze Phase hat, #00:13:43-0# ankommen, wenn man/ gerade wenn man sich auch längere Zeit nicht gesehen hat, äh miteinander sprechen, solche Sachen klären und so weiter.“ |
| 10 | 417 | 162-165 | 8 | Es gibt eine ritualisierte Begrüßung mit Blitzlichtrunde und Organisatorischem. | Organisation | | Laura Lehmann: „Ich begrüße// a/ äh d/ also ritualisiert Begrüßung, Blitzlichtrunde und ich habe so einen Punkt, den nenne ich Geschäftliches, kann man Schrägstrich Organisatorisches sagen (.) und dann steige ich in der Regel in ein neues/ oder in ein Thema ein oder führe ein Thema fort. Mhm. (bejahend)“ |
| 12 | 455 | 764-772 | 8 | Das Seminar ist teilnehmer*innenorientiert und beginnt mit einer Runde zu Aktuellem, Erfolgen und Problemen im Unterricht. | Organisation | | Pseudonym 1: „Wann immer es geht, versuche ich genau ... da genug Raum für Teilnehmerorientierung ist. Also wenn die Fälle (unv.). #00:36:51-5# Das kann sehr ausufernd sein. Ich mache einen Miniexkurs, also m/ äh ich habe eine Zeit lang experimentiert, dass ich das am Anfang gemacht habe „Aktuelles, Erfolge, Probleme aus dem Unterricht“, bewusst auch ressourcenorientiert und NICHT nur defizitär gearbeitet wird, (..) äh, (...) berichten zu können und auch fragen zu können (..) „Was meinen die anderen dazu?“ Also das ist ein ganz wichtiges Moment in Seminarsitzungen.“ |

²⁹ Interessant, da die Co-Fachleitung angegeben hatte, alle organisatorischen Dinge auszulagern.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 2 | 280 | 198-200 | 8 | Organisatorisches und individuelle Dinge werden aus der Seminarsitzung ausgelagert. | Organisation | s.o. | Merle Kowollik: „Und dann gibt es immer Organisatorisches, was zunächst geklärt werden muss, ähm (..) wobei ich sehr viel ähm (..) individuelle Dinge aus den Sitzungen auslagere, (..)“ |
| 11 | 429 | 93-99 | 8 | Der Ablauf ist immer gleich, zuerst wird das Thema der Sitzung festgelegt, dann geht es um Regularien, Protokollführung, Anwesenheit und offene Fragen. | Organisation | | Frau Emsig: „Ja, es gibt feste Rituale. Also es ist so, dass ich äh immer erst mit Regularien beginne, das heißt, ich ähm, äh, gebe den Referendaren zunächst einen Überblick, was an dem Tag Thema sein wird und wir fangen mit den Regularien an. Das heißt, diese formalen Dinge, wie ähm Protokoll-Festlegung, wie Anwesenheitsliste und auch eine äh aktuelle Runde für Fragen, Dinge, die gerade so unter den Nägeln brennen. Und dann gibt es eben inner/ immer einen inhaltlichen Part.“ |
| 15 | 512 | 124-131 | 8 | Das Seminar beginnt mit dem Ablaufplan, um Transparenz herzustellen, dann Berichte von den Referendar*innen und der Fachleitung. | Organisation | | Seemann: „Ähm ein Ritual ist immer, dass ich ähm den Ablauf vorstelle, um eine Transparenz herzustellen und das zweite sind Berichte und Anfragen. Und dieser Block ist mal mehr, mal weniger lang. Also ich habe meistens Dinge, die mir wichtig sind, die ich irgendwie zu erzählen habe. Möglicherweise, dass ich Erfahrungen aus Hospitationen weitergeben möchte oder dass es organisatorische Dinge gibt. Und meistens ist es auch so, dass die Referendarinnen und Referendare Erlebnisse haben, die sie miteinander teilen. Ähm, vereinbart ist immer, dass diese Gespräche in dem Raum bleiben...“ |
| 4 | 315 | 200-202 | 8 | Der Verlaufsplan, was im Seminar passiert, wird kommuniziert. | Struktur | | Nora: „Dass der Verlaufsplan sozusagen kommuniziert wird, was äh ist heute in der Stunde geplant, das Thema äh deutlich wird. Die einzelnen Schritte, die äh Phasen, wie wir zusammenarbeiten wollen und so weiter.“ |
| 4 | 323 | 593-597 | 8 | Das Studienseminar muss einen sicheren Ordnungs- und Orientierungsrahmen haben. | Struktur | | Nora: „Ähm (..) ich denke, es muss einen sicheren äh Ordnungs- und Organisationsrahmen haben. (..) So/ Das heißt also, es muss eine hohe Transparenz darüber herrschen, äh was ist wann gefordert, was muss man beibringen, ähm (..) was muss ich sozusagen ähm mir/ mir aneignen, damit ich äh alles sozusagen formal auch voll erfülle und da/ darüber muss es eine große Sicherheit geben.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 4 | 314 | 171-172 | 8 | Das pädagogische Seminar wird mindestens im Team gestaltet. | Leitung | s.o. | Nora: „Aber es gibt eine Grundsatzregel, nämlich dass wir das eigentlich immer mindestens im Team machen.“ |
| 6 | 355 | 245-247 | 8 | Das pädagogische Seminar wird im Team gestaltet. | Leitung | | Ilko: „Also erst mal sind wir ja grundsätzlich immer im Team, ja, im pädagogischen Seminar, was ich immer sehr unterstütze und sehr gut finde.“ |
| 7 | 374 | 80-89 | 8 | Das Tandem befruchtet sich gegenseitig und entwickelt so die Bereitschaft sich auf neue Sachen einzulassen. | Leitung Weiterentwicklung | | Alpensieger: „...arbeiten im Tandem. Das würde ich übrigens auch sagen, ist eine Gelingensbedingung. (..) Ähm, dass man in der Lage sein muss und das auch kontinuierlich üben sollte, mit jemandem, ähm, gemeinsam Seminarsitzungen zu machen... Ähm, und insgesamt ist das ganz super, weil man sich gegenseitig befruchtet. Und, ähm, auch eine Bereitschaft entwickelt, sich auf neue Sachen einzulassen. Und es auch nicht mehr so im Vordergrund steht, äh, so zu tun, als wäre man fehlerfrei. Also das, was viele Lehrerinnen und Lehrer, glaube ich, SO verinnerlicht haben, dass die ständig die Türen zu sind.“ |
| 9 | 405 | 103-110 | 8 | Es herrscht eine Teilnehmer*innenorientierung, die Anliegen der Teilnehmer*innen stehen im Fokus. | Teilnehmer*innenorientierung | s.o. | Ela: „Und dann äh ist es so, dass ich äh mehr Teilnehmer orientiert auch arbeite und so schaue, was sind die Anliegen der/ der Teilnehmer, weil wir gar nicht mehr so viel gemeinsame Seminarsitzungen haben. (..) Und vieles kann man beobachten äh im/ in den Hospitationen. DA kann man bestimmte Sachen herausgreifen, die die Teilnehmer interessieren. Und das zweite ist ähm/ (..) äh äh dass sie die/ auch eigene Fälle einbringen. (..) Wenn das nicht der Fall ist, oder jetzt gerade, wenn sie ganz frisch äh sind, dann arbeite ich f/ äh mit Fällen.“ |
| 13 | 489 | 436-439 | 8 | Eine Bewertung des Unterrichtes findet erst sehr spät statt. | Beratung | s.o. | Gertrud08: „Und zwar ist es so, dass wir erst sehr spät bewerten, den Unterricht bewerten. Also wir gehen natürlich regelmäßig hospi/ in die/ in den Unterricht und hospitieren und besprechen das hinterher, und die Referendare haben im Grunde ein Jahr lang, ähm, Zeit, sich auszuprobieren. Ohne dass da, äh, eine Note (..) steht.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 1 | 264 | 343-345 | 8 | Es gibt immer eine Abschlussrunde als Reflexion. | Reflexion der Arbeit im Seminar | s.o. | Charlotte Vorwerk: „Ja, und dann machen wir immer noch mal eine Abschlussrunde, also eine Reflexion, Zwischenreflexion, wie weit sind sie gekommen? Was brauchen sie noch?“ |
| 14 | 501 | 68-74 | 8 | Begonnen wird immer mit einer Reflexion der vergangenen Woche. | Reflexion | | Pseudonym 2: „Ja, ich bin ja Hauptseminarleitung und eines unserer Rituale, und damit beginnt das auch, ist noch mal so die Reflexion der vergangenen Woche. Dass (also?) die äh Referendare mit ihren Anliegen in das Hauptseminar kommen und dass die Anliegen, die die Referendare haben, hier erst mal in einer halben Stunde, viertel Stunde, halbe Stunde, je nachdem wie intensiv etwas besprochen werden muss, dann auch bearbeitet wird. Diese Anliegen können sein Konflikte mit der Schule, Konflikte mit den Mentoren, das können aber/ kann aber auch etwas sein, was ganz positiv war.“ |
| 17 | 541 | 106-138 | 8 | Der Tag ist ritualisiert von der Begrüßung bis zur Verabschiedung und umfasst die Reflexion der Handlungsstrategien und Zeit für die Unterrichtsvorbereitung. | Reflexion | | CHB: „Ähm erstens sind wir tatsächlich sehr viel früher da. (lacht) Also, das ist schon der Fall, dass wir die Räumlichkeiten herstellen, dass wir Tische anders aufstellen als sie in der Klasse stehen ähm, dass wir eine Präsentation vorbereitet haben, dass wir Materialien dabei haben. ...Also, bei uns ist das jetzt der absolute starke Fokus zu sagen, welche Handlungsstrategie war erfolgreich? Warum war sie erfolgreich? Woran hat es gelegen? Und das jetzt nicht nur für sich zu behalten in der Reflexion, sondern dann eben auch mit anderen Kollegen ähm die auszutauschen und äh dadurch die/ die Erfahrung auch noch zu vergrößern, die man vielleicht dann gewinnen kann. ...Also, sie kriegen immer Zeit, so einen Unterricht vorzubereiten, dass wir diesem Change-Management von 72 Stunden auch gerecht werden können.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|---|--|
| 13 | 489 | 448-455 | 8 | Es dürfen Fehler gemacht werden, diese werden als Lernanlass wahrgenommen. | Fehlerkultur | s.o. | Gertrud08: „Also diese Sache, auch Fehler machen zu dürfen. Und dann ist es trotzdem immer noch so, dass sie natürlich denken, äh, und auch gerne versuchen, was sehr Gutes abzugeben. Haut aber ja nicht immer hin. Und dann ist es für die eine unglaubliche Erleichterung, dass ist jetzt auch ein Faktor, der wichtig ist, hinterher festzustellen, dass in der Beratung es so ist, ähm, dass fast die bessere Beratung erfolgt, wenn ich was/ also wenn da ein Fehler/ oder irgendwas schief gegangen ist. Und das aber überhaupt nicht im Sinne von, äh, man wird schlechtge/ es wird schlechtgeredet äh be/ besprochen wird, sondern im Sinne von wieder ein Lernanlass.“ |
| 1 | 273 | 803-808 | 9 | Die Fachleitungen arbeiten nach dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers. | Vermittlungspraxis | Kompetenzvermittlung - Kompetenzentwicklung - Doppelte Vermittlungspraxis - Lernsituationen - Umgang mit Lernenden | Charlotte Vorwerk: „Also weil wir das Prinzip haben des pädagogischen Doppeldeckers. Das heißt, dass so wie in Schule unterrichtet werden sollte, wenn man jetzt immer von diesen/ von diesen Kernkompetenzen ausgeht, so wie in Schule unterrichtet werden sollte, so sollten hier auch die Seminarsitzungen gestaltet werden. Deswegen arbeiten wir (.) größt/ also wir in pädagogischen Seminar also nur noch mit Lernsituationen.“ |
| 2 | 281 | 227-229 | 9 | Die Fachleitungen arbeiten nach dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers. | Vermittlungspraxis | | Merle Kowollik: „Äh wir sagen immer Doppeldecker-Ebene, also so wie äh ich erwarte, dass meine zukünftigen jungen Kollegen mit ihren Schülern umgehen, so gehe ich mit ihnen, denke ich, auch um, oder versuche es.“ |
| 3 | 296 | 147-150 | 9 | Die Fachleitungen arbeiten nach dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers. | Vermittlungspraxis | | Herr Laves: „Wir äh bemühen uns dabei, den äh sogenannten didaktischen oder pädagogischen Doppeldecker zu fahren. Das heißt, äh das, was wir von gutem Unterricht erwarten, das äh sind wir auch bestrebt in den äh Seminare/ äh – Lieferungen durchzuführen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|-----------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 5 | 330 | 154-164 | 9 | Die Fachleitungen arbeiten nach dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers. | Vermittlungspraxis | s.o. | Spieler: „Äh und wir haben/ legen auch immer äh das Doppeldecker-Prinzip äh (..) äh zugrunde. ... Das heißt, das äh/ unser Anspruch ist es auch, auch wenn der nicht immer einlösbar ist, #00:10:33-7# äh dass wir unsere Veranstaltungen so gestalten oder, ich sage mal, vergleichbar gestalten, wie wir es auch äh von unseren Referendaren in ihren Unterrichtsstunden erwarten.“ |
| 6 | 355 | 278-281 | 9 | Mit den Referendar*innen wird immer im Doppeldeckerprinzip gearbeitet. | Vermittlungspraxis | | Ilko: „Und ähm das gelingt uns natürlich aber selber äh um so besser, wenn wir jetzt immer im Doppeldeckerprinzip mit den Referendaren so arbeiten, wie sie eigentlich später auch ihren Unterricht dann gestalten sollen und das ist so das oberste Prinzip und ich arbeite ja mit äh D.“ |
| 17 | 544 - 545 | 298 - 304 | 9 | Die Fachleitungen arbeiten nach dem Prinzip des Doppeldeckers. | Vermittlungspraxis | | CHB: „Das sind die ähm, wo eine Auseinandersetzung stattfindet, die auch weitergehen, aber die gleichzeitig dies auch auf ihre Klasse ru/ runterbrechen können. Wir nennen das "Doppeldeckerprinzip". Also, was wir mit denen machen, sollen sie auch in der Klasse machen. Und genau das erwarte ich auch von ihnen. Wenn sie also sagen, wir sollen sie wahrnehmen in ihrem Unterschied, dann müssen sie ihre Klasse auch in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen.“ |
| 17 | 550 | 592 - 596 | 9 | Das Landesseminar müsste klar zwischen Lern- und Leistungszeit unterscheiden. | Vermittlungspraxis | | CHB: „Ja, ich wäre froh, wenn es/ wenn von den Rahmenbedingungen ähm auch unterschieden werden würde im Landessenat zwischen Lern- und Leistungszeit. (..) Dass ich nicht von Anfang an das Gefühl habe, ich stehe hier nur unter Leistungsdruck als Referendar, sondern ich darf hier von mir aus ein Jahr lang lernen. Und das letzte halbe Jahr ist dann wirklich eine Leistungszeit.“ |

5.2.2.4 Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen

Hier geht es ebenfalls um die Aspekte, die zur Beantwortung der Frage „Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?“ aus Kapitel 3 herangezogen werden können.

Die Zusammenarbeit oder das Verhältnis zu den Referendar*innen wurde als kollegial und wertschätzend beschrieben.

Nora: „Ähm (...) ich denke, dass mein Umgang v/ sch/ schon von großer Wertschätzung und Respekt so geprägt ist. Ähm nichtsdestotrotz bleibt dieses Abhängigkeitsverhältnis und, sage ich mal, je nach Typ auch von Referendar, äh ist das stärker oder weniger stark ausgeprägt. Also d/ d/ das, was äh mir sozusagen, was ich als Signale wahrnehme, ist entweder (.) ähm manchmal äh f/ für mein Gefühl s/ sehr devotes Verhalten.“ (vgl. I. 4, S. 316, Z. 236-268).

Durch die Beratung anstelle von Beurteilung gab es ein vertrautes Verhältnis, in dem Probleme und Sorgen offen angesprochen werden können. Alle Fachleitungen waren während der Ausbildung davon befreit, Noten zu geben.

Ela: „Und deshalb (.) äh das äh ist so mehr so ein Erwachsenen pädagogischen, teilnehmerorientiertes Prinzip, wo ich äh mehr der/ m/ mehr der Coach und der Berater bin, aber natürlich auch Abgleiche mit den Standards, die hier SIND.“ (vgl. I. 9, S. 405, Z. 134-137).

Es war unterschiedlich, ob die Fachleitungen zur Prüfung an der Notenfindung beteiligt waren. Die Fachleitungen erkannten dennoch die Abhängigkeit der Referendar*innen und bemühten sich um eine Gleichberechtigung.

Seemann: „Das setzt wie gesagt voraus, dass es ein Vertrauensverhältnis ist. Ich ähm (.) weiß, dass ich das nicht bei allen erreiche, manche sind da skeptisch. Manche haben vielleicht auch negative Vorerfahrungen oder kommen mit meiner Art nicht klar, dann respektiere ich das auch, dann ist das deren Entscheidung, sicheren Unterricht zu machen und weniger Erfahrungen zu sammeln. Ich glaube aber, die meisten öffnen sich. Ähm, (.) trotzdem ist manchmal die Enttäuschung am Ende da, wenn dieses Vertrauensverhältnis in der Prüfung in Frage gestellt wird.“ (vgl. I. 15, S. 513, Z. 187-194).

Hier wurden einige Beispiele für die Zusammenarbeit von Referendar*innen und Fachleitungen benannt. Im Folgenden können noch weitere Beispiele betrachtet werden.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 1 | 265 | 381-387 | 10 | Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen ist angenehm. | Klima | Zusammenarbeit - Beratung anstatt Beurteilung - Abhängigkeit - Verständnis - Wertschätzung - Vertrauen - Gleichberechtigung - Kollegialität - Väterlichkeit | Charlotte Vorwerk: „Als sehr angenehm. ... Und dann war das wieder so eine nette Gruppe, so dass es mir ganz leicht fiel.“ |
| 2 | 281 | 212-213 | 10 | Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen ist vertraulich. | Klima | | Merle Kowollik: „Hm, als sehr v/ vertraulich. (..) Wobei ich um/ um/ um/ um das Gefälle weiß. Ich weiß auch, ne, natürlich/ Aber schon (4) vertrauensvoll.“ |
| 4 | 316 | 263-268 | 10 | Der Umgang ist von großer Wertschätzung und Respekt geprägt, es bleibt ein Abhängigkeitsverhältnis. | Klima | | Nora: „Ähm (...) ich denke, dass mein Umgang v/ sch/ schon von großer Wertschätzung und Respekt so geprägt ist. Ähm nichtsdestotrotz bleibt dieses Abhängigkeitsverhältnis und, sage ich mal, je nach Typ auch von Referendar, äh ist das stärker oder weniger stark ausgeprägt. Also d/ d/ das, was äh mir sozusagen, was ich als Signale wahrnehme, ist entweder (.) ähm manchmal äh f/ für mein Gefühl s/ sehr devotes Verhalten.“ |
| 7 | 375 | 119-123 | 10 | Das Verhältnis zu den Referendar*innen ist väterlich. | Klima | | Alpensieger: „Väterlich. (.) Also das ist natürlich ne/ ne/ eine Frage des Alters auch. Ähm, und ähm, ich habe ziemlich viele Kinder und, ähm, eine davon hat auch ein Referendari/ Re/ Ref an der/ durchlaufen. Mit einer traumatischen Erfahrung. Ähm, und ich sehe ganz oft (..) meine Tochter in den ähm (.) Refis. (.) Also ich kann das gut/ gut verstehen, in welchen Nöten die sind und ähm, versuche Ver/ Vertrauen aufzubauen.“ |
| 8 | 392 | 446-451 | 10 | Die Referendar*innen fanden das Seminar wohl ziemlich gut. | Klima | | Elbe: „Also wenn ich das glauben darf, was die mir so ne/ äh erzählen, wenn sie äh wenn ihre Ausbildung zu Ende ist, dann ähm (..) fanden sie das wohl ziemlich gut (lacht) so. Ja. Also weil äh sie/ ich habe sie durch/ äh durch ein Eisfeld geführt oder solche Begriffe oder so was, ne? Dass sie sich halt schon äh/ dass äh Hauptseminar Heimat ist und dass sie da eben die Unterstützung kriegen, die sie brauchen, auch in schwierigen Situationen.“ |
| 9 | 405 | 134-137 | 10 | Mehr Coach und Berater*in sein. | Klima | | Ela: „Und deshalb (.) äh das äh ist so mehr so ein Erwachsenen pädagogischen, teilnehmerorientiertes Prinzip, wo ich äh mehr der/ m/ mehr der Coach und der Berater bin, aber natürlich auch Abgleiche mit den Standards, die hier SIND.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 10 | 418 | 210-217 | 10 | Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen ist kollegial, getragen von Fürsorge. | Klima | s.o. | Laura Lehmann: „Ähm das ist äh/ (..) Ich würde eher sagen, also es geht in Richtung kollegial, so ein kollegialerer Austausch. Es ist ähm auch so, hm, dass die Referendarinnen oder die Gruppe eben der Referendare das auch genießt, so ein bisschen am Mittwoch ähm ist immer/ Mittwochvormittag das F/ Hauptseminar, äh da äh eben konsumieren zu dürfen auch und ähm nicht mehr so vor der Gruppe zu stehen. Auch so ein bisschen, ich erlebe es so, dass ähm (..) äh sie angewiesen sind auch auf Fürsorge, also ich auch ein bisschen gucken muss, wie belastbar sind sie zur Zeit und auch für Entlastung Sorge“ |
| 11 | 430 | 140-146 | 10 | Das Verhältnis zu den Referendar*innen ist wertschätzend und freundlich. Das Machtgefühl wird nicht ausgelebt und es bleibt auf einer kollegialen Ebene. | Klima | | Frau Emsig: „Gut. Also ich glaube, ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Referendaren. Ähm, natürlich gibt es sicherlich immer mal den ein oder anderen Menschen ähm, wo das auch auf der professionellen Ebene bleibt. Muss es auch. (.) Aber ansonsten glaube ich schon, dass ich sehr wertschätzend mit ihnen umgehe und auch sehr freundlich bin und ähm jetzt nicht irgendwie so ein, ja, ich sage mal, so ein Macht- äh (.) –gefühl auslebe, sondern das schon auf einer/ einer kollegialen Ebene auch den (.) Referendarinnen und Referendaren in Augenhöhe begegne.“ |
| 12 | 457 | 854-860 | 10 | Einige Referendar*innen brauchen Offenheit, andere benötigen mehr Struktur. | Klima | | Pseudonym 1: „Da sind wir wieder bei der Gaußschen/ Gaußschen Normalverteilung/ Verteilung. Äh, ich glaube für einige ist das enorm entfesselnd. (..) Und einige kommen mit Off/ mit dieser Offenheit nicht so gut klar. (..) Also die brauchen mehr Struktur. Ich versuche dann natürlich Struktur zu geben. Aber für andere ist die Struktur, die ich gebe, vielleicht schon wieder zu stark. Das ist eine Spanne. Ich finde, man muss sich auf diese Spanne/ Spanne einlassen. Also es glückt mal, es glückt auch/ (.) auch mal nicht.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 13 | 486 | 298-303 | 10 | Es ist ein sehr vertrauensvolles Verhältnis. | Klima | s.o. | Gertrud08: „Ähm, (..) also ich habe das Gefühl, dass es immer ein sehr vertrauensvolles Verhältnis ist. Bisher ist mir das zumindest immer so begegnet. Ähm, ich glaube, dass die Referendare merken, dass ich, ähm, sehr/ mich sehr für sie interessiere, als Mensch, aber auch hier als Lernende. Dass ich ihnen/ dass ich ihnen alle Einblicke gewähre, die nötig sind. Auf der anderen Seite, ich habe aber auch nie ein Problem mit Autorität gehabt bisher.“ |
| 14 | 501 | 96-101 | 10 | Das Verhältnis zu den Referendar*innen ist ganz gut. | Klima | | Pseudonym 2: „Ähm, (lacht) (..) also ich glaube, ich habe ein ganz gutes Re/ Verhältnis zu den Referendaren. Ich glaube, (..) äh dass viele auch sehr offen sind, mir gegenüber. Äh, gerade WEIL ich Hauptseminarleitung bin und weil sie mich nicht unbedingt nur als die bewertende ähm Kollegin betrachten, sondern dass sie mich auch so als diejenige betrachten, die so ihre Fürsorgepflicht für sie auch wahrnimmt und auch darauf schaut, ob die Ausbildung denn so korrekt ist.“ |
| 15 | 513 | 187-194 | 10 | Das Verhältnis ist vertrauensvoll, obwohl es von der Berater*innen in die Bewertungsrolle wechseln muss. | Klima | | Seemann: „Das setzt wie gesagt voraus, dass es ein Vertrauensverhältnis ist. Ich ähm (..) weiß, dass ich das nicht bei allen erreiche, manche sind da skeptisch. Manche haben vielleicht auch negative Vorerfahrungen oder kommen mit meiner Art nicht klar, dann respektiere ich das auch, dann ist das deren Entscheidung, sicheren Unterricht zu machen und weniger Erfahrungen zu sammeln. Ich glaube aber, die meisten öffnen sich. Ähm, (..) trotzdem ist manchmal die Enttäuschung am Ende da, wenn dieses Vertrauensverhältnis in der Prüfung in Frage gestellt wird.“ |
| 16 | 525 | 238-248 | 10 | Das Verhältnis zu den Referendar*innen ist sehr wertschätzend und konstruktiv. | Klima | | Pedro Nero: „Also als ich diese Gruppe fremd übernommen habe, eine SEHR nette Rückmeldung bekommen, ähm dass äh es mir wohl gelingt, sehr wertschätzend zu sein. (..) Äh trotzdem klar bin. (..) Ähm (..) offen für Neues. (..) Ähm dass sie das schätzen....Insgesamt aber w/ würde ich sagen, äh (..) haben wir eine sehr (..) konstruktive (..) Atmosphäre in all meinen drei Seminargruppen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-------------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 17 | 542 | 169- 173 | 10 | Die Zusammenarbeit ist sehr vertrauensvoll. | Klima | s.o. | CHB: „Und wir glauben eben, dass es genau der erste Kontakt dieser wichtige Punkt ist. Insofern ist die Zusammenarbeit sehr vertrauensvoll. Ähm. Sie kommen mit sehr vielen ähm schönen als auch problemhaften Sachen zu uns und äh jetzt durch die Ausbildungsberatung erleben wir das Ganze dann auch noch live.“ |

5.2.2.5 Die Lebensphase der Referendar*innen

Nun geht es darum, die Punkte darzustellen, die die Frage „Was sind die Gelingensbedingungen, die ein/e Referendar*in mit in den Vorbereitungsdienst bringen muss?“ aus Kapitel 3 beantworten können.

Die Lebensphase der Referendar*innen ist ganz unterschiedlich. Es gab Referendar*innen, die als Single in den Vorbereitungsdienst kamen. Andere haben schon Kinder, sind alleinerziehend oder haben eine/n Partner*in. Einige müssen weit fahren oder umziehen, andere haben die Familie als Unterstützung in der Nähe.

Nora: „Und äh (.) da sind eben schon einige dabei, die äh (.) ja zwei bis d/ also zwei bis drei Kinder haben, äh als Mütter, die auch versorgen müssen. Äh (..) oder eben als Vater da auch irgendwo in der Pflicht stehen. #00:22:58-2# Ähm (..) es sind vielfach äh Personen, die/ gerade hier in O., die hier so aus dem Nordwesten kommen, das heißt, auch verwa/ äh verwandtschaftlich oder familiär irgendwie gebunden sind und auch äh auf dem Land wohnen. Gegebenenfalls auch in der Nähe ihrer Famil/ Ursprungsfamilien mit der neuen Familie, das heißt, die auch viel auf sich nehmen an Fahrerei und äh an Organisation, um das alles unter einen Hut zu bringen.“ (vgl. I. 4, S. 317, Z. 309-317).

Die Fachleitungen beschrieben, dass die alleinerziehenden Referendar*innen oftmals terminliche Probleme hätten, diese jedoch häufig gut koordinieren könnten. Trotzdem waren Referendar*innen, die sonst keine familiären Verpflichtungen hatten, in der Regel belastbarer. Es scheint also so zu sein, dass auch die Belastung je nach Person ganz unterschiedlich ist.

CHB: „Das ist sehr unterschiedlich, also, von Familien, die im Hintergrund stehen, die auch schon ernährt werden sollen, bis zu demjenigen, der Single ist, ähm, zu dem, der in der Gegend wohnt, zu dem, der hierher zieht.“ (vgl. I. 17, S. 542, Z. 191-193).

Das Alter der Referendar*innen liegt zwischen 30 und 50 Jahren. Die Fachleitungen beschrieben die Lebensphase als aufregend, interessant, anstrengend, intensiv und auch angsteinflößend, als eine Zeit des Umbruchs und der ständigen Leistungserbringung und je nachdem, wie die Familienverhältnisse waren, auch noch belastet durch kranke Kinder oder Familien, die versorgt werden mussten. Auch die Vorbildung war ganz unterschiedlich: von Praktikum bis Berufsausbildung mit langjähriger Berufserfahrung war alles vertreten.

Hier wurden einige Aspekte benannt, die dafür stehen, in welcher Lebensphase die Referendar*innen sich gerade befinden.

Weitere Aspekte sind den folgenden Seiten zu entnehmen.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-------------|-----|---|----------------------------------|---|---|
| 1 | 268 | 548-554 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist ganz unterschiedlich. | Lebensphase | Umbruchphase - Unterschiedlich - Ledig - Verheiratet - Single - Mit Kindern - Ohne Kinder - Noch bei den Eltern lebend - Unterschiedliches Alter von 30-50 Jahre alt | Charlotte Vorwerk: „Das ist ganz unterschiedlich aber/ (.) also einige sind ja/ kommen ja als Single hierher und/ und/ und sind hier ganz entspannt und so, ja. Die kriegen oft (lachend) am allerwenigsten ihre Termine auf die Kette und die/ ihr/ ihre Geschichten organisiert. Das ist total süß zu beobachten. (lachend) Echt erstaunlich. Und die am Bestorganisierten sind eigentlich gerade die Mütter mit Kindern, muss ich sagen. So und die kommen häufig in einer Phase hierher, wo sie wirklich noch kleine Kinder haben. Teilweise/ also wir haben relativ viele werdende Mütter.“ |
| 2 | 281 | 244 und 254 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist einschneidend. | Lebensphase | - angsteinflößend - Umbruch - Ständige Leistungserbringung | Merle Kowolik: „Als einschneidend.... Ähm kommen mit Horrorvorstellungen...“ |
| 3 | 298 | 221-224 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist eine Lebensphase im Umbruch. | Lebensphase | - Aufregend, Interessant - Anstrengung - Intensiv - Praktikum - Berufserfahrung | Herr Laves: „Eine Lebensphase im Umbruch. Ich habe es ja vorhin schon angedeutet, nicht. Die universitäre Zeit ist vorbei und ähm damit sind auch viele terminliche Freiheiten vorbei, nicht, man ist in einen Stundenplan eingezwängt, im Seminar, in der Schule, (.) ähm dann, wie gesagt, äh diese neue Situation, Leistung zu bringen in einem Fort.“ |
| 4 | 317 | 309-317 | 11 | Die Lebensphase ist sehr unterschiedlich. | Lebensphase | - Erkrankung des Kindes - Umzug in ein neues Bundesland | Nora: „Und äh (.) da sind eben schon einige dabei, die äh (.) ja zwei bis d/ also zwei bis drei Kinder haben, äh als Mütter, die auch versorgen müssen. Äh (..) oder eben als Vater da auch irgendwo in der Pflicht stehen. #00:22:58-2# Ähm (..) es sind vielfach äh Personen, die/ gerade hier in O., die hier so aus dem Nordwesten kommen, das heißt, auch verwa/ äh verwandtschaftlich oder familiär irgendwie gebunden sind und auch äh auf dem Land wohnen. Gegebenenfalls auch in der Nähe ihrer Famil/ Ursprungsfamilien mit der neuen Familie, das heißt, die auch viel auf sich nehmen an Fahrerei und äh an Organisation, um das alles unter einen Hut zu bringen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|--------------|-------------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 5 | 333 - 334 | 317- 330 | 11 | Die Lebensphase ist ganz uneinheitlich. | Lebensphase | s.o. | Spieler: „Ja, auch da f/ fällt es schwer, das einheitlich zu sagen ... Also das äh/ der eine oder die eine Person ist äh von mir aus familiär gebunden, wir haben hier Mütter von drei, manchmal sogar in der Spitze von vier Kindern. (.) Das ist natürlich objektiv eine ganz andere Situation. Dann haben einige Lebenspartner, die sie NICHT unterstützen können, weil sie irgendwo anders berufstätig sind und sie hängen selber, ich sage mal, alleinerziehend mit Kindern da. #00:23:35-8# (lacht) Um ein Extrem zu nennen, das ist eine Lebenssituation. (.) Oder es sind zwei junge Menschen da, die gerade mit ihrem Studium fertig sind, die zusammen wohnen und wirtschaftlich durch ihre Eltern so unterstützt sind, dass sie eine Putzfrau einstellen“ |
| 6 | 357 | 370- 372 | 11 | Die Referendar*innen sind belasteter, wenn sie Kinder zu Hause haben oder im Referendariat Kinder bekommen. | Lebensphase | | Ilko: „, Also, dass die Referendare, wenn sie dann Kinder zu Hause haben oder vielleicht gerade auch dann Kinder bekommen im Referendariat, dann merkt man das schon, dass das eine Belastung dann wird.“ |
| 7 | 376 | 159- 162 | 11 | Die Lebensphase der Referendare*innen ist aufregend, interessant, anstrengend und lebensverändernd. | Lebensphase | | Alpensieger: „//Ähm/ // Aufregend. Ähm (.) Hammerinteressant. Total anstrengend. (..) Ähm (..) Das Leben verändernd, in/ in einer Art und Weise, die/ die man so eigentlich nicht auf dem Zettel hat. Ja. (.) Kommt natürlich sehr drauf an, wie die/ wie das private Umfeld ist, ja?“ |
| 8 | 393 | 488- 490 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist unglaublich intensiv. | Lebensphase | | Elbe: „Ich glaube, dass es eine unglaublich intensive Zeit ist, in der man wahnsinnig viel von sich erfährt und auch ganz viel (.) an sich herumschraubt, ja, so. (lacht)“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 9 | 406 | 154-161 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist sehr vielfältig. Manche kommen mit Praktikum, andere mit Berufserfahrung, einige haben Kinder oder bilden ganz frisch eine Familie. | Lebensphase | s.o. | Ela: „Andere wiederum, die haben schon Familie. Jetzt in meinem aktuellen Seminar habe ich zwei äh Personen, die schon Kinder haben, die eine Zeit ausgesetzt haben, sich dann noch mal entschieden haben, das Referendariat jetzt zu machen. Äh andere bilden ganz frisch eine Familie und da sind natürlich dann ähm (.) auch bestimmte Bedingungen dran äh verknüpft, wo man sich auch einstellen muss und sagen muss, die sind jetzt in ganz unterschiedlichen Lebensphasen. Also das gibt nicht/ äh gibt nicht diejenigen, die äh jetzt äh äh ledig sind und ungebunden (lachend) so d/ ne, sondern das ist/ das erlebe ich jetzt ganz vielfältig.“ |
| 10 | 419 | 258-267 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist ganz individuell und es wiederholen sich die Schicksalsschläge. | Lebensphase | | Laura Lehmann: „Ganz individuell.// (.) Also was ähm/ (.) Es WIEDERHOLEN sich natürlich auch ähm Schicksalsschläge, ne. Also es gibt Verlusterfahrung, Tod der Eltern, ähm es gibt Trennungserfahrung, ähm es gibt auch äh Schwangerschaftserfahrung, ähm es gibt äh/ ähm fast immer habe ich Referendarinnen, die heiraten auch dabei. Und dennoch ist es absolut individuell. (.) Auch wie dann mit der Belastung umgegangen werden kann. Manche ähm sind alleinerziehendes Elternteil ohne jegliche Unterstützung, andere HABEN, sind sehr vernetzt und (.) äh erhalten viel Unterstützung. Dennoch ist das Referendariat eine sehr, sehr belastende Zeit für alle. Als Lebensphase äh, glaube ich, sehr prägend und hat sowas von einem/ (.) von einem Charakter einer Individuation.“ |
| 11 | 430 - 431 | 151-157 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist eine anstrengende und Umbruchphase, häufig sind sie auch schon familiär eingebunden. | Lebensphase | | Frau Emsig: „Na sicherlich eine sehr anstrengende Lebensphase und auch eine Umbruchphase. Ähm, die kommen jetzt aus hm der universitären Bildung und möchten eigentlich die Praxis so richtig äh aufnehmen und/ und hinein und gleichwohl ist es natürlich sehr, sehr anstrengend, äh weil sowohl Schule als auch Seminar und natürlich auch das Privatleben. Wir haben es in der Berufsbildung häufig eben halt auch mit Kolleginnen und Kollegen zu tun, die ja auch familiär schon ganz anders eingebunden sind.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 13 | 487 | 348-354 | 11 | Die Lebensphase ist bei den Berufler*innen immer sehr unterschiedlich. | Lebensphase | s.o. | Gertrud08: „Das ist ja bei den Beruflern immer sehr unterschiedlich, ...aber sagen wir mal bis, äh, (lachend) Mitte vierzig ist so das Spektrum...“ |
| 14 | 502 | 129-135 | 11 | Die Lebensphase ist für Referendar*innen mit Kindern und Familie schwieriger. | Lebensphase | | Pseudonym 2: „Mh, die persönliche Situation ist für eine Mutter mit Kindern schwieriger, (.) die wollen auch zeitnah nach Hause gehen, und ist für einen (.) jungen Menschen, der (..) äh das Studium absolviert hat, noch nicht in persönlichen, familiären Bindungen drin ist, ähm, einfacher zu gestalten. (.) Also, die kommen auch entspannter hier in das Referendariat und ähm diejenigen, die Familie haben, für die ist es manchmal schwieriger, wobei ich viele Mütter erlebe, auch Väter, die ein großes Organisationstalent haben.“ |
| 16 | 526 | 294-302 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist nun häufig auch von Krankmeldungen wegen des Kindes geprägt. | Lebensphase | | Pedro Nero: „DA ist einfach ein ganz andere Klima. (.) Da habe ich auch häufiger dann auch Krankmeldungen ähm/ (..) Kind, wegen Scharlach muss ich zu Hause bleiben oder so. (.) DAS ist (.) äh der/ der/ Da g/ Ja, g/ (.) habe ich so (lachend) das Gefühl, äh da gibt es keine Routine. Jede Gruppe ist wieder anders. Ich SELBER werde allerdings gelassener. Also ich nehme auch nicht mehr alles so ERNST oder ähm das kann ich ja in (lachend) diesem Kreis sagen. (..) Ähm ich höre natürlich genau zu, aber ich denke dann auch manchmal: „Mensch, also das ist nicht das große Problem jetzt. Aber wenn das für dich ein großes Problem ist, dann lass uns drüber sprechen“.“ |
| 17 | 542 | 191-193 | 11 | Die Lebensphase der Referendar*innen ist sehr unterschiedlich, von Familie bis Single ist alles vertreten. | Lebensphase | | CHB: „Das ist sehr unterschiedlich, also, von Familien, die im Hintergrund stehen, die auch schon ernährt werden sollen, bis zu demjenigen, der Single ist, ähm, zu dem, der in der Gegend wohnt, zu dem, der hierher zieht.“ |

5.2.2.6 Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m „guten“ Referendar*in zuschreiben

An dieser Stelle geht es erneut um die Punkte, die die Frage „Was sind die Gelingensbedingungen, die ein/e Referendar*in mit in den Vorbereitungsdienst bringen muss?“ aus Kapitel 3 beantworten können.

Bei der Frage nach einer/m „guten“ Referendar*in hatten alle Fachleitungen sofort einen oder mehrere Referendar*innen vor Augen, den oder die sie beschreiben konnten.

Nora: „Ich denke, ähm (..) ein guter Referendar (.) ist ähm (4) jemand, der äh selbstbewusst ist, der äh, glaube ich, seine Leistungen oder Fähigkeiten gut einschätzen kann, der (..) ähm reflektiert ist. (..) Fachlich kompetent. (4) Mmh (nachdenklich). (..) Kreativ. (4) Ja, ich denke, der einfach auch ähm/ (...) Ja, der um seinen Wert weiß und äh das auch deutlich machen kann. Also ich bin jemand, der das kann. Ähm/ (5) Kommunikativ. (..) Aufgeschlossen.“ (vgl. I. 4, S. 318, Z. 336-341).

Auch hier spielte die Haltung eine herausragende Rolle. Die Referendar*innen sollen selbstbewusst, reflektiert, kreativ, kommunikativ und aufgeschlossen sein.

Seemann: „Ein erfolgreicher äh Lehrer bringt im Prinzip diese Persönlichkeit mit, die Haltung gegenüber seinen Schülerinnen und Schülern wertschätzend, offen, ähm (.) unterstützend. Er bringt eine klare Struktur mit, er ist organisiert, sodass er seine Aufgabe einteilen kann und auch vorausschauend arbeitet. Er ist kollegial, arbeitet gern im Team, (.)“ (vgl. I. 15, S. 514, Z. 231-235).

Diese/r Referendar*in müsse eine gute professionelle Distanz besitzen und kommunizieren können. Er/sie sei teamfähig und habe ein Interesse an den Lernenden und gutem Unterricht. Diese/r Referendar*in reflektiere sich selbst und arbeite somit ständig an seinen subjektiven Theorien.

Charlotte Vorwerk: „Ähm ein guter Referendar arbeitet an seinen subjektiven Theorien und gu/ hinterfragt immer wieder, „warum habe ich in der Situation so funkti/ also was/ warum habe ich da so reagiert?“ (.)“ (vgl. I. 1, S. 269, Z. 610-612).

Er/sie sei offen, fröhlich, neugierig, motiviert und unangepasst. Allerdings frage er/sie auch nach, hinterfrage Dinge, sei fachlich versiert und könne Unterstützung einfordern und sie dann auch annehmen. Dabei bliebe er/sie stets authentisch. Darüber hinaus sei er/sie strukturiert, teamfähig und zur Reflexion bereit.

Frau Emsig: „Ähm, ich glaube, wichtig ist, ähm dass ein guter Referendar bereit ist, äh in die Beratungssituation hineinzunehmen und konstruktive Kritik auch wahrzunehmen und sich selbst zu reflektieren.“ (vgl. I. 11, S. 431, Z. 168-170).

Hier haben die Fachleitungen eine/n “gute/n“ oder erfolgreiche/n Referendar*in beschrieben. Die Ausführungen auf den folgenden Seiten untermauern dies.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 1 | 269 | 590-595 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat eine gute professionelle Distanz. | Nähe und Distanz | Positive Eigenschaften einer/s Referendar*in <ul style="list-style-type: none"> - Professionelle Distanz - Handeln reflektieren - Humanistisches Menschenbild/Empathie - Teamfähigkeit - Guter Unterricht - Arbeit an subjektiven Theorien - Schüler*innenzentriert - Offenheit - Fröhlichkeit - Unangepasstheit - Selbstbewusstsein - Fachlichkeit - Neugier - Unterstützung einfordern - Hinterfragen - Motiviertheit - Warme Ausstrahlung - Kritisch - Emanzipiertheit - Dialogfähigkeit - Authentizität - Kritikfähigkeit - Fragt nach und führt dadurch im Thema weiter - Strukturiertheit | Charlotte Vorwerk: „Der ka/ also das heißt, er ist auch in der Lage (.) ähm, also erst mal/ (.) also zu der professionellen Distanz gehört auf der einen Seite tatsächlich, ähm die Schülerinnen und Schüler ähm zu beobachten und auch zu sehen, was machen die. Und falls sie/ (..) falls sie nicht SO arbeiten oder mit mir arbeiten, wie ich es gerne mir erträume, dass ich das von meiner Person äh trennen kann und sage, das hat nichts mit mir zu tun.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 1 | 269 | 599-603 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in kommt wirklich immer in den Reflexionsprozess. | Reflexion von Unterricht | s.o. | Charlotte Vorwerk: „Dass ich mal Unterricht von außen betrachten kann und wirklich reflektiert überlegen kann, „okay, was war gut, was war nicht so gut? Was hat funktioniert? Welche Strategien gehen auf? Welche Strategien gehen nicht auf? (.) Äh, was kann ich das nächste Mal besser machen?“. Also wirklich immer in diesen Reflexionsprozess reinzukommen.“ |
| 3 | 298 - 299 | 253-256 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in nimmt die Besuche nicht als Kritik wahr, sondern als Chance, die berufliche Professionalisierung voranzutreiben. | Reflexion von Unterricht | | Herr Laves: „Und dann, (.) ganz wichtig, (...) unsere (...) Unterrichtsbesuche, unsere Begleitung nicht als Kritik wahrzunehmen, sondern als Chance, äh neue Informationen zu gewinnen, neue Kenntnisse zu erwerben und ihre berufliche Professionalisierung voranzutreiben.“ |
| 9 | 406 | 172-176 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist eine gute Mischung aus Reflex und Reflexion. | Reflexion von Unterricht | | Ela: „Reflektiert, (...) ähm (...) also so eine gute Mischung, hätte ich fast gesagt, aus äh Reflex und Reflexion. Also der in/ äh d/ der einerseits äh schon vor einer Klasse stehen kann äh mit einer/ einer bestimmten Persönlichkeit, die den Schülern zugewandt ist, das finde ich eine/ eine ganz wichtige Sache. Dass er (.) Heterogenität als Chance sieht und nicht als äh Hemmnis.“ |
| 4 | 318 | 336-341 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist selbstbewusst, kann ihre/seine Fähigkeiten gut einschätzen, ist reflektiert, kreativ, neugierig und aufgeschlossen. | Reflexion | | Nora: „Ich denke, ähm (..) ein guter Referendar (.) ist ähm (4) jemand, der äh selbstbewusst ist, der äh, glaube ich, seine Leistungen oder Fähigkeiten gut einschätzen kann, der (..) ähm reflektiert ist. (..) Fachlich kompetent. (4) Mmh (nachdenklich). (..) Kreativ. (4) Ja, ich denke, der einfach auch ähm/ (...) Ja, der um seinen Wert weiß und äh das auch deutlich machen kann. Also ich bin jemand, der das kann. Ähm/ (5) Kommunikativ. (..) Aufgeschlossen.“ |
| 5 | 335 | 395-398 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in reflektiert ihre/seine Auffassungen und Theorien. | Reflexion | | Spieler: „Empathie haben wir eben schon äh angesprochen, auch die Bereitschaft äh ihre eigenen Auffassungen, Ideen zu (wichtigen?) #00:28:56-8# Theorien äh zu reflektieren, die zu überprüfen. (.) Sich auszutauschen. (..) Also eine offene Art, sich auch a/ selber aktiv einzubringen in den Seminarprozess.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 14 | 502 | 140-146 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat die Schüler*innen im Blick, stellt eine gute Beziehung her und geht in Reflexionsprozesse. | Reflexion | s.o. | Pseudonym 2: „Ein (4) (seufzt) ein guter Referendariat, äh Referendar, Referendarin, die haben (..) die Schüler im Blick, (.) sie mögen die Schüler und sie haben eine Haltung entwickelt äh in der Zusammenarbeit mit den Schülern. Guter Referendar hat eine gute Beziehungsarbeit zu seinen Schülern oder stellt eine gute Beziehungsarbeit zu seinen Schülern her und versucht die auch immer/ äh auch immer an dieser Beziehungsarbeit (.) äh zu arbeiten. Ein guter Referendar geht in Reflexionsprozesse und nimmt Reflexion als eine Lernchance wahr.“ |
| 11 | 431 | 168-170 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist bereit, in die Beratungssituation hineinzugehen und ist kritikfähig. | Kritikfähigkeit | | Frau Emsig: „Ähm, ich glaube, wichtig ist, ähm dass ein guter Referendar bereit ist, äh in die Beratungssituation hineinzunehmen und konstruktive Kritik auch wahrzunehmen und sich selbst zu reflektieren.“ |
| 1 | 269 | 604-606 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat die Grundhaltung „Ich bin okay, du bist okay“. | Haltung | s.o. | Charlotte Vorwerk: „Ja, ein guter Referendar ist natürlich einer, der wirklich, „Ich bin okay, du äh/ du bist okay“, als Grundhaltung hat. ALLEN gegenüber.“ |
| 6 | 358 | 415-421 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist sehr offen, zugewandt, zeigt Interesse und hinterfragt kritisch ³⁰ . | Haltung | | Ilko: „...SEHR OFFEN, ähm im Umgang mit ALLEN, also, im Umgang mit seinen Mitreferendaren, im Umgang mit den Schülern, im Umgang mit den Fachleitern. Ähm (.) dann (4) zugewandt (...) in der Form, äh tatsächlich Interesse zu zeigen, nicht Interesse zu zeigen, weil äh (.) (man das?) #00:26:23-4# alles bedingungslos dann akzeptiert, sondern weil es kritisch hinterfragt wird, weil sofort auch Elemente IMMER auf den eigenen Unterricht übertragen werden. Mh (.) dann, (...) ja, freundlich in/ in dem Umgang.“ |

³⁰ Bei dieser Antwort verschränkte die Befragte die Arme und Beine und hatte ein verschlossenes Gesicht.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 6 | 360 | 493-498 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat ein gefestigtes Menschenbild, traut den Schüler*innen erst einmal ganz viel zu und unterstützt die Potentiale der Schüler*innen. | Haltung | s.o. | Ilko: „Also, man merkt, dass sie ein ganz/ nicht anderes, sondern ein FÜR SICH gefestigtes Menschenbild hatte und äh mit diesem Menschenbild geht sie auch den Schülern/ tritt sie den Schülern gegenüber auf und traut den Schülern ohne jegliche Voreinnahmen erst mal ganz viel zu und versucht die Potentiale der Schüler so weit zu unterstützen und zu stärken, äh dass, ja, der Unterricht insgesamt immer von den Schülern auch als ganz positiv so wahrgenommen worden ist.“ |
| 15 | 514 | 231-235 | 12 | Ein/e erfolgreiche/r Referendar*in bringt eine wertschätzende Haltung seinen Schüler*innen gegenüber mit, er/sie hat Struktur, ist kollegial und arbeitet gerne im Team. | Haltung | | Seemann: „Ein erfolgreicher äh Lehrer bringt im Prinzip diese Persönlichkeit mit, die Haltung gegenüber seinen Schülerinnen und Schülern wertschätzend, offen, ähm (.) unterstützend. Er bringt eine klare Struktur mit, er ist organisiert, sodass er seine Aufgabe einteilen kann und auch vorausschauend arbeitet. Er ist kollegial, arbeitet gern im Team, (.)“ |
| 16 | 527 | 352-362 | 12 | Der/die sehr gute Referendar*in ist zurückhaltend, fragt nach, um ein Thema zu ergründen, kann erkennen, was zum Thema passt. | Haltung | | Pedro Nero: „In der Regel ist der sehr zurückhaltend. (5) Er stellt Fragen, (.) die die Referendare mitnehmen. ...Sondern er n/ er äh möchte es ERGRÜNDEN. (.) Ein weiteres Element ist, (.) dass der sehr gute Referendar (.) UNGLAUBLICH gut unterscheiden kann, (.) was zum Thema passt und was nicht. (...) UND (.) der sehr gute Referendar (.) macht konsequenterweise dann auch sehr dezidiert nur das, was (.) zum Thema passt, was (.) äh uns weiterbringt. “ |
| 17 | 544 | 276-280 | 12 | Der/die erfolgreiche Referendar*in hinterfragt die Fachleitung und sich selbst und er/sie ist offen. | Haltung | | CHB: „Ähm der Erfolgreiche ist der, der nicht nur das, was wir ihm sagen, hinterfragt, sondern sich selbst auch dabei noch hinterfragt. Also: Kann ich das anwenden? Wie werde ich das anwenden? Äh und nicht gleich immer mit dem Aber dahinter ist. Erfolgreich insofern, dass er offen ist, auch Neues zu lernen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 1 | 269 | 606-607 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist sowohl in der Schule als auch im Seminar teamfähig. | Zusammenarbeit | s.o. | Charlotte Vorwerk: „Ein guter Referendar ist teamfähig, sowohl hier im Seminar als auch in der Schule. (.)“ |
| 1 | 269 | 607-610 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat Spaß an innovativem Unterricht. | Spaß | | Charlotte Vorwerk: „Ähm, ein guter Referendar hat wirklich Spaß an innovativem Unterricht und äh daran, tatsächlich die Kompetenzen MÖGLICHST jeden Schülers/ jedes Schülers und jeder Schülerin zu fördern und sich da auch Wege zu/ Strategien zu überlegen, wie das geschehen kann.“ |
| 1 | 269 | 610-612 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in arbeitet an ihren/seinen subjektiven Theorien. | Weiterentwicklung | | Charlotte Vorwerk: „Ähm ein guter Referendar arbeitet an seinen subjektiven Theorien und gu/ hinterfragt immer wieder, „warum habe ich in der Situation so funkti/ also was/ warum habe ich da so reagiert?“ (.).“ |
| 2 | 282 | 289 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist unangepasst, fröhlich, Schüler*innen liebend und offen. | Offenheit | | Merle Kowollik: „Hm, (6) unangepasst, (...) ähm (.) fröhlich, (5) Schüler liebend, (...) und offen.“ |
| 5 | 335 | 391-392 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist neugierig auf Inhalte und Schüler*innen. | Neugierde | | Spieler: „Ja, neugierig. Also nicht nur neugierig auf die Inhalte, die WIR präsentieren, sondern auch neugierig auf ihre Schüler.“ |
| 8 | 394 | 522-526 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist mit Kopf, Herz und Hand dabei. Er/sie hat eine warme Kommunikation und Ausstrahlung und liebt Schüler*innen. | Kommunikation | | Elbe: „Also die sind halt mit/ mit Kopf, Herz und Hand dabei so, ne? Sind hochgradig engagiert, (sie?) haben Freude, haben eine tolle, warme/ warme ähm Kommunikation, Ausstrahlung, äh lieben ihre Schüler, LACHEN viel, ja. (lacht) Ich finde immer Lachen ist unheimlich wichtig da so. (..) Ja und ähm natürlich haben die auch eine schnelle Aufgabe/ ähm Auffassungsgabe.“ |
| 10 | 419 | 272-273 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist kritisch, emanzipiert, dialogfähig und authentisch. | Authentizität | | Laura Lehmann: „Offen, (..) ähm kritisch, (..) emanzipiert, (...) ähm (..) dialogfähig, (5) und ähm (...) ja, stimmig. Also so kongruent und authentisch auch.“ |
| 13 | 489 | 415-418 | 12 | Ein/e gut/er Referendar*in ist offen, hat Teamgeist und ist begeisterungsfähig. | Offenheit | | Gertrud08: „Jemand, der unbedingt Teamgeist haben muss, heutzutage, finde ich ganz wichtig. Ja, Offenheit, Teamgeist, äh, auch bisschen Begeisterungsfähigkeit. So. Und der/ der Rest, also fi/ finde ich, das kommt dann immer. Also das kann man lernen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 7 | 376 | 169-176 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in ist jemand, der viel fragt und Unterstützung fordert. | Interesse | s.o. | Alpensieger: „Ähm, jemand, der/ der ganz viel fragt. Der sagt „oh, ich würd/ würde das ganz gerne mal ausprobieren. Was hältst du denn davon?“ Ähm, oder der sagt „oh, das ist ja richtig in die Hose gegangen. Also ich weiß gar nicht genau warum. Ähm, hast du eine Idee?“ Also in B/ im Umgang mit Kollegen oder im Umgang mit uns, die einfach das Vertrauen auch haben, ähm, dass wir (.) ähm, neben unserer Selektionsfunktion, die wir durchaus auch haben und die ich auch notwendig finde, ähm, aber vor allem erst mal eine Funktion haben, die auf den Weg zu bringen (.) und (ihnen?) zu unterstützen. ALSO, jemand, der Unterstützung abfordert.“ |
| 13 | 488 | 405-410 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat ein starkes Interesse an jungen Menschen und Freude an der beruflichen Fachrichtung. | Interesse | | Gertrud08: „Also auch jemand, der (.) ähm (.) ein starkes Interesse an, äh, jungen Menschen hat. Also Jugendlichen, mit denen er nachher arbeitet. Jungen Menschen, Erwachsenen. Kinder sind das ja nicht mehr in der Regel. Aber der auch weiß, dass/ der sich auf dieses Al/ diese Altersgruppe auch gut einlassen kann. Der, ähm, auch Freude an/ natürlich an der beruflichen Fachrichtung hat.“ |
| 3 | 298 | 252-253 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in geht mit ganz viel Freude an die Arbeit. | Freude am Beruf | | Herr Laves: „Erstmal mit ganz viel Freude an die Arbeit gehen. (..)“ |

5.2.2.7 Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m „schlechten“ Referendar*in zuschreiben

In diesem Teil der Arbeit geht es um weitere Punkte, die die Frage „Was sind die Gelingensbedingungen, die ein/e Referendar*in mit in den Vorbereitungsdienst bringen muss?“ aus Kapitel 3 beantworten können.

Bei der Frage nach der/m „schlechten“ Referendar*in tauschten einige Fachleitungen diesen Begriff gegen „hilfloser/r“, „unerleuchteter/r“ oder „schwieriger/r“ Referendar*in – dennoch hatten alle sofort Assoziationen zu einer/m solchen Referendar*in.

Elbe: „Dann äh fehlt eine Strukturiertheit oft, dass sie ganz durcheinander sind und das alles gar nicht (aufeinander?) kriegen. #00:24:47-3# (.) Und das hat vielleicht was mit einer/ das hat was vielleicht mit/ mit/ mit Denkhigiene äh äh oder Strukturierungskompetenz zu tun, (.) aber vielleicht auch damit, dass sie gar keine eigene Referenz haben, also keine eigene Vorstellung, wie es eigentlich sein muss, sondern immer hier was aufschnappen, da was auf/ (unv.) #00:25:06-5# Das merkt man dann, wenn die dann sagen „das Landesinstitut WILL DOCH.“ Ja, oder/ oder da hat mir eine gesa/ „Der Fachseminarleiter hat so gesagt und Sie sagen jetzt so. Ja, was soll ich denn jetzt machen?“ Ja, also wo ke/ kein eigener äh selbstbewusster Kern da ist, ne? So dies/ dies ähm ist auch schlimm eigentlich“ (vgl. I. 8, S. 395, Z. 584-593).

Diese/r Referendar*in sei verschlossen, autoritär, sei nicht schüler*innenzentriert bzw. möge sie nicht einmal. Er/sie zeige eine mangelnde Struktur und klage über Überlastung. Er/sie habe ein mangelndes Selbstbewusstsein und sei unsicher.

Gertrud08: „Das wäre also der (unv.) #00:24:47-5# der in alten Mustern hängen bleibt und f/ äh irgendwie auch nicht bereit ist, sich zu öffnen. Also das heißt, die Reflexionsfähigkeit/ (.) niedrig. ... Also wenn ich/ das ist das Schlimmste eigentlich, wenn ich jemanden nicht erreiche. ... Ähm, ein, ähm, (..) eigentlich nicht angemessenes Menschenbild finde ich auch schwierig. ... Also, äh, Schüler als eine böse Masse zu sehen, die mir etwas Schlechtes wollen.“ (vgl. I. 13, S. 491, Z. 508-516).

Weiter sei er/sie wenig innovationsbereit, habe Probleme in der sprachlichen und fachlichen Kommunikation und im Zeitmanagement. Zu guter Letzt habe er/sie fachliche Defizite, sei unvorbereitet und zeige wenig Engagement.

An dieser Stelle haben die Fachleitungen eine/n “schlechte/n“ oder nicht erfolgreiche/n Referendar*in beschrieben. Die folgenden Ausführungen bekräftigen das.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|---|---|
| 2 | 282 | 303-304 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in ist verschlossen, sucht keine Hilfe, nimmt Schüler*innen nicht wahr und ist Schüler*innen gegenüber autoritär. | Verschlossenheit | Negative Eigenschaften einer/s Referendar*in - Verschlossen - Autoritär - Mangelnde Struktur - Probleme in der Kommunikation - Mangelndes Engagement - Überlastung - Mangelndes Selbstbewusstsein - Schlechtes Zeitmanagement - Mag Schüler*innen nicht - Nicht innovationsbereit - Mangelnde sprachliche und fachliche Kompetenz - Unsicherheit - Fachliche Defizite - Unvorbereitet - Unreflektiert | Merle Kowollik: „//Verschlossen,// (.) keine Hilfe suchend, (.) Schüler nicht wahrnehmend, (..) unwissentlich, (..) hm, (...) autoritär Schülern gegenüber.“ |
| 3 | 300 | 330-331 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in hat eine mangelnde Struktur auch bei der Unterrichtsplanung. | Struktur | | Herr Laves: „Mangelnde Struktur, (.) fast alle Referendare, die bei mir äh Probleme gehabt haben, (.) waren nicht in der Lage, strukturiert Unterricht zu planen. (..) Ganz wichtig.“ |
| 8 | 395 | 584-593 | 13 | Bei einer/m schlechten Referendar*in fehlt die Strukturiertheit. | Struktur | | Elbe: „Dann äh fehlt eine Strukturiertheit oft, dass sie ganz durcheinander sind und das alles gar nicht (aufeinander?) kriegen. #00:24:47-3# (.) Und das hat vielleicht was mit einer/ das hat was vielleicht mit/ mit/ mit Denkhgiene äh äh oder Strukturierungskompetenz zu tun, (.) aber vielleicht auch damit, dass sie gar keine eigene Referenz haben, also keine eigene Vorstellung, wie es eigentlich sein muss, sondern immer hier was aufschneiden, da was auf/ (unv.) #00:25:06-5# Das merkt man dann, wenn die dann sagen „das Landesinstitut WILL DOCH.“ Ja, oder/ oder da hat mir eine gesa/ „Der Fachseminarleiter hat so gesagt und Sie sagen jetzt so. Ja, was soll ich denn jetzt machen?“ Ja, also wo ke/ kein eigener äh selbstbewusster Kern da ist, ne? So dies/ dies ähm ist auch schlimm eigentlich“ |
| 6 | 363 | 629-636 | 13 | Der/die schlechte Referendar*in hat sich erst nach einem halben Jahr einen Kalender zugelegt. | Zeitmanagement | | Ilko: „Ja, (lachend) der schlechte Referendar hat sich/ äh äh also, das fällt mir immer wieder dazu ein, der hat sich NACH (..) einem halben Jahr (..) erst auf ANRATEN von uns einen Kalender zugelegt. Ich glaube, das sagt schon alles. Also, die gehe/ das sind Referendare, (..) äh die sind sich nicht dessen bewusst, ähm was sich jetzt bei ihnen verändert. Also, die/ die haben diese/ diesen Abstand vom Studium zum Referendariat haben die dann nicht. Sie glauben immer noch, sie sind so in so einem (.) ähm selbst zu gestaltenden Bereich ohne irgendwelche Strukturen, ohne irgendwelche Termine und man kann das alles mal so auf sich zukommen lassen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 3 | 300 | 332-334 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in hat Probleme, mit den Schüler*innen zu kommunizieren. | Haltung | s.o. | Herr Laves: „Ja, dann, Gott sei Dank Ausnahmefälle, gibt es aber auch, Referendarinnen und Referendare, die schlicht und ergreifend Probleme haben mit Schülern (.) zu kommunizieren. (...)“ |
| 8 | 395 | 578-581 | 13 | Der/die schlechte Referendar*in kann keinen Kontakt zu den Schüler*innen aufnehmen. | Haltung | | Elbe: „Es gibt welche, die ähm (.) ähm/ (...) Ja, die von ihrer Persönlichkeit eigentlich nicht in der Lage sind Kontakt auf zu nehmen mit ihren Schülern, (.) die immer weggucken (...) die/ die/ die ihre Angst vor den Schülern nicht überwinden können, mit der Zeit.“ |
| 9 | 408 | 280-284 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in ist nicht innovationsbereit und den Schüler*innen nicht zugewandt. | Haltung | | Ela: „Wenn er den ganzen Bereich der Erziehung überhaupt nicht sieht. ... Wenn er ähm nicht innovationsbereit ist, wenn er d/ äh (.) das wäre für mich etwas, was äh wenn er nur ausgerichtet ist auf die/ au/ äh auf/ (.) auf das Fach an sich (.) und auf die Vermittlung von Fachinhalten. (..) Und (..) was ich auch/ Das halte ich für besonders schwierig.“ |
| 10 | 419 | 296-298 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in schafft es nicht, sich einzulassen. | Haltung | | Laura Lehmann: „Ja, jemand der äh das nicht gut schafft, sich einzulassen. (.) Ähm, der möglicherweise auch (.) äh viele Blockaden hat, also oder Glaubenssätze, die störend sind, behindernd, also ähm“ |
| 13 | 491 | 508-516 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in öffnet sich nicht, er/sie kann nicht erreicht werden und er/sie nimmt Schüler*innen als böse Masse wahr (nicht angemessenes Menschenbild). | Haltung | | Gertrud08: „Das wäre also der (unv.) #00:24:47-5# der in alten Mustern hängen bleibt und f/ äh irgendwie auch nicht bereit ist, sich zu öffnen. Also das heißt, die Reflexionsfähigkeit/ (.) niedrig. ... Also wenn ich/ das ist das Schlimmste eigentlich, wenn ich jemanden nicht erreiche. ... Ähm, ein, ähm, (..) eigentlich nicht angemessenes Menschenbild finde ich auch schwierig. ... Also, äh, Schüler als eine böse Masse zu sehen, die mir etwas Schlechtes wollen.“ |
| 14 | 503-504 | 203-207 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in hat Schwierigkeiten, sich auf Schule, Schüler*innen und Pädagogik einzulassen. | Haltung | | Pseudonym 2: „...aber äh es gibt Referendare, die haben Schwierigkeiten, sich einzulassen auf das System Schule und sie haben auch Schwierigkeiten, sich einzulassen auf die (.) äh Schüler und auf die unterschiedlichen ähm Erwartungshaltungen der Schüler und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 3 | 300 | 334-336 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in hat ein mangelndes Engagement. | Einsatzbereitschaft | s.o. | Herr Laves: „Dann (.) auch eine Gruppe, die ich auch schon wahrgenommen habe, (.) Laissez-faire, so nach der Devise, äh naja, ich mache halt einen Job. (.) Also mangelndes Engagement.“ |
| 3 | 300 | 336-337 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in hat eine mangelnde Belastbarkeit. | Belastung | | Herr Laves: „Und dann (.) Überlastung, nicht, ka/ äh mangelnde Belastbarkeit.“ |
| 7 | 376 | 194-198 | 13 | Der/die schlechte Referendar*in mag Schüler*innen nicht und kann oder will nicht im Team arbeiten. | Integration | | Alpensieger: „Also, jemand der äh nur an seine eigene Arb/ Arbeitsbelastung denkt. Ähm, der Schülerinnen und Schüler nicht mag. (.) Oder die. Ähm. (...) Die Lehrerin geworden ist wegen der Ferien. Oder der. (.) Ähm, die nichts lesen. (4) Und die in Ruhe gelassen werden wollen. Und mit/ nicht mit (an einem?) zusammenarbeiten können. Also (.) nicht im Team arbeiten können.“ |
| 4 | 319 | 401-405 | 13 | Ein/e hilflose/r Referendar*in ist ein unsicherer Mensch, der/die nichts annehmen kann. | Unsicherheit | | Nora: „Also vielleicht ein hilfloser Referendar oder jemand f/ äh, der das Referendariat nicht erfolgreich bestehen wird. Ähm (..) und das sind, denke ich, in der Tendenz die sehr unsicheren (..) Menschen. (.) Und die, die ähm, (...) glaube ich, ähm (..) die nicht offen sind, also die kein/ äh die nichts annehmen können.“ |
| 17 | 544 | 272-276 | 13 | Der/die schwierige Referendar*in ist an enormer Unsicherheit und enormer Beteiligung zu erkennen. | Unsicherheit | | CHB: „Es ist daran zu erkennen ähm, dass eine enorme Unsicherheit da ist, die sich zum Beispiel äußert in einer erhöhten Beteiligung. Ähm. Sie ist dadurch, dass man die anderen schon nicht ausreden lässt, dass man die anderen nicht wahrnimmt ähm, dass man gar nicht darauf achtet, was läuft da inhaltlich.“ |
| 11 | 432-433 | 253-256 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in bringt wenig Eigenmotivation mit und interessiert sich nicht für Themen. | Motivation | | Frau Emsig: „Ähm, das sind für mich in der Regel die Lehramtsanwärter, die ähm sehr, sehr wenig Eigenmotivation mitbringen, die auch nicht über das Maß hinaus sich mit irgendwelchen Themen beschäftigen. Das heißt, pädagogische Gedanken nicht weiterdenken (.) oder vielleicht auch mitnehmen in die Praxis, um zu reflektieren.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-----------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 6 | 363 | 640-657 | 13 | Der/die schlechte Referendar*in hält Absprachen nicht ein, wie z.B. Stundenpläne und Unterrichtsentwürfe abzugeben, fehlt in der Schule oder im Seminar. | Zuverlässigkeit | s.o. | Ilko: „...das sind so ganz profane Dinge, dass dann/ sie müssen ja hier bei uns auch Stundenpläne abgeben, dann sind die Stundenpläne nicht abgegeben ... Äh (.) das sind manchmal Referendare, die haben die Unterlagen dann DOCH wieder nicht dabei, wenn sie dann zu uns kommen. Sie sollten sich irgendwie mit irgendwas äh vorbereiten. Das sind/ das haben sie dann nicht oder sie fehlen dann an dem Tag, wenn dann eigentlich irgendetwas dann präsentiert werden soll, dann sind sie nicht da. (.) Und so stellt sich das häufig dann auch äh in der Schule schon da, ne, dass sie doch häufiger dann mal fehlen, ... Mh dass sie die Koll/ Kollegen vor/ vor vollendete Tatsachen stellen, dass am nächsten Tag der Unterrichtsbesuch stattfindet, der Unterrichtsentwurf wird nicht abgegeben, sie haben gar keine Chance, als Ausbildungslehrer sie zu unterstützen, weil sie keine Unterlagen von ihnen bekommen. So was. So/ also, das kommt so eines nach dem anderen dann irgendwie dazu. Ähm (..) bis hin zu der Tatsache, dass die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsentwürfe, die wir dann erhalten, fast immer irgendwie zu spät kommen und WENN sie dann kommen, dann sind sie lückenhaft, dann sind sie (.) nicht durchdacht“ |
| 12 | 463 | 1136-1142 | 13 | Ein/e unerleuchtete/r Referendar*in ist jemand, der sich komplett verschließt. | Verschlossenheit | | Pseudonym 1: „Wenn es jemanden gibt, der sich dem komplett verschließt, also das wäre für mich äh (.) in Ihrer Wortwahl der, (..) Sie nennen es schlechten äh Referendar, ich würde wertschätzend sagen (..) äh den unerleuchteten Referendar, (lacht) weil ich glaube, der kann/ (.) Also das ist auch ein Stück weit meine Aufgabe, ohne (Wirkungssicherheit?), #01:02:22-8# ich kann nicht machen, dass der das zulässt, aber ich kann versuchen, tatsächlich da (.) auch in den Beratungen so zu agieren, dass er sich darauf einlässt.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 15 | 514 | 206-211 | 13 | Ein/e schlechte/r Referendar*in hat Schwierigkeiten mit der eigenen Persönlichkeit. | Persönlichkeit | s.o. | Seemann: „Das sind meistens Personen, die äh mit ihrer Persönlichkeit Schwierigkeiten haben. Also es ja nicht jemand, der Schwierigkeiten hat ein Tafelbild zu entwerfen, das bringe ich jedem bei. (.) Es sind also Dinge, die in der Persönlichkeit verhaftet sind, wo ich sage, das kann ich nicht verändern, das maße ich mir nicht an. Es sind alles erwachsene Leute mit viel Lebenserfahrung, ich kann sie unterstützen, wenn sie selber eine Veränderung wollen.“ |
| 16 | 528 | 405-410 | 13 | Der/die schlechte Referendar*in ist sowohl in der sprachlichen als auch in der fachlichen Kompetenz benachteiligt. | Fachlichkeit | | Pedro Nero: „Ja.// Äh also (.) dem schlechten äh Referendar äh ...vielleicht äh Bereich, die in der sprachlichen Kompetenz (...) es/ (..) also d/ Da sind sie nicht so gut wie in ihrer rein FACHLICHEN Kompetenz und da sind sie in gewisser Weise bisschen benachteiligt.“ |

5.2.2.8 Die Situationen und Bedingungen, die zum Erfolg des Referendariats führen

Nun folgen Aspekte, die der Beantwortung der Frage „Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?“ dienen können. Die Situationen und Bedingungen, die aus Sicht der Fachleitungen zum Erfolg führen, waren vielfältig. Das Seminar wurde dabei mehr als andere Gegebenheiten in den Mittelpunkt gestellt. Die Referendar*innen bräuchten auf der einen Seite viel Freiraum, um Dinge ausprobieren zu können und auf der anderen Seite eine engmaschige Betreuung. Die Zeit zum Üben und Ausprobieren komme derzeit zu kurz.

Ela: „Also ich glaube, man braucht Übungsmöglichkeiten, (.) um Sachen auszuprobieren. (.) Und äh man kann Methoden ja nicht äh hm theoretisch erarbeiten, sondern man muss sie handelnd erfahren. Und diese/ diese Handlungsfähigkeit, dazu muss auch die Zeit da sein, das zu/ und Zeit, zu reflektieren.“ (vgl. I. 9, S. 407, Z. 206-210).

Die Ausbildung müsse transparent, mit Struktur und Verbindlichkeit erfolgen, damit die Referendar*innen genau wüssten, wann was zu tun sei und was von ihnen erwartet würde. Die Betreuung durch die Fachleitungen entspräche eher einem Coaching als einer Beurteilung, dadurch gäbe es eine Trennung zwischen Lern- und Leistungszeit. Auch die kollegialen Hospitationen oder die Videografie als zwei Reflexionsmethoden wurden hervorgehoben. Die Referendar*innen fühlten sich sowohl im Seminar als auch in der Schule willkommen und hätten Zeit für einen Austausch mit Lehrkräften und Mitreferendar*innen.

Laura Lehmann: „Also da glaube ich ganz sicher auch, dass die Willkommenskultur der Schule und die Fehler, also die ähm äh eine Kultur äh lernen zu dürfen und sich entwickeln zu dürfen und sich ausprobieren zu dürfen und auch teilhaben zu dürfen. ... (.) Ähm, und ich glaube auch, dass (...) ähm (..) dass sie äh Fachleiter brauchen, von denen sie sich gesehen fühlen als...“ (vgl. I. 10, S. 419, Z. 280-289).

In der Schule müsse es weniger eigenverantwortlichen Unterricht geben. Die Orientierungsgespräche dienten der Feststellung des Leistungsstandes und der Bedürfnisse.

Eine Fehlerkultur, in der Fehler als Lerngelegenheit wahrgenommen würden, sei lernförderlich. Die Zusammenarbeit zwischen Seminar und Ausbildungsschule müsse kooperativ erfolgen und es komme auf die Kombination der Fachleitungen³¹ an, inwieweit das Referendariat gelingt.

Herr Laves: „Wir müssen Kontakt mit den Schulen halten. Wir müssen in der Praxis verwurzelt sein. Also ich finde es zum Beispiel auch ganz schrecklich, wenn ein äh Fachleiter nicht mehr selber unterrichtet. (..) Denn äh nur der kann ähm, (.) denke ich, ähm wirklich Praxis vermitteln, der selber Praxis erlebt und Praxis praktiziert. (.) Finde ich einen ganz wichtigen Bestandteil“ (vgl. I. 3, S. 303, Z. 484-488).

Damit der Vorbereitungsdienst gelingen kann, gibt es viele Situationen und Bedingungen, die betrachtet werden können. Dies ist hier mit einigen Beispielen geschehen. Weitere Beispiele finden sich auf den kommenden Seiten.

³¹ Das bedeutet, dass es wichtig ist, welches Team von Fachleitungen gemeinsam den/die Referendar*in in der Fachrichtung, im Fach und in der Berufspädagogik betreut.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 1 | 270 | 646-651 | 14 | Freiraum und Verbindlichkeit führen zum Erfolg des Referendariats. | Seminarbedingungen | Individuelle Betreuung - Struktur - Freiraum - Engmaschige Betreuung - Verbindlichkeit - Mut machen - Curriculum - Aufnahme im Seminar - Zeit für Austausch | Charlotte Vorwerk: „Freiraum. (..) Das ist das allerwichtigste. (..) Mut zu machen, also MUT machen, „probieren Sie es einfach aus. Und wenn Sie auf die Klappe fliegen, dann fliegen Sie auf die Klappe. Macht nichts. Schauen Sie, lernen Sie draus“. Und nicht Rezepte vorgeben und SO muss es sein. (..) Aber auf der anderen Seite, trotz Freiraum, auch einen Rahmen schaffen. Also dieses Thema äh Freiheit und Verbindlichkeit. Verbindlichkeiten sind die Standards, das ist ganz klar.“ |
| 3 | 303 | 477-481 | 14 | Ein praxisnahes und theoriebasiertes Curriculum führt zum Gelingen des Referendariats. | Seminarbedingungen | - Orientierungsgespräche - Videografie - Coaching - Kollegiale Hospitationen - Weniger eigenverantwortlichen Unterricht | Herr Laves: „Wir müssen ein (..) Curriculum haben, (..) das relevant ist für die berufliche Praxis der (..) Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. S/ Das ist das A und O überhaupt, das Curriculum muss stimmen. (..) Es muss praxisorientiert sein, wie ich schon sagte, dabei theoriebasiert natürlich, das ist gar keine Frage. (..) Ähm, (..) es muss also eben berufsnah, lebensnah sein.“ |
| 4 | 318 | 355-359 | 14 | Zum Erfolg des Referendariats tragen die Situation im Seminar und die eigene Haltung bei. | Seminarbedingungen | - Zeit haben zur Verarbeitung und zum Üben - Übungen - Fehlerkultur - Willkommenskultur - Zusammenarbeit mit der Schule | Nora: „...die Situation im Seminar insgesamt, dass das sehr viel quasi äh (..) zur Beruhigung oder auch zur Aufgeschlossenheit beitragen kann, also auch zu dem Gefühl, ähm ich kann hier fragen, ich kann mit Fehlern/ ich kann Fehler zugeben, ich kann ähm/ äh damit weiterarbeiten. Aber letztlich äh denke ich, ist es schon die Disposition und die Haltung, die jeder mitbringt.“ |
| 6 | 360 | 511-516 | 14 | Von Beginn an eine klare Struktur deutlich machen. | Seminarbedingungen | - Kombination der Fachleitungen - Lern- und Leistungszeit - Haltung der Referendar*innen - Räumlichkeiten - Universitäre Ausbildung | Ilko: „Ja, also, wenn ich das jetzt so von/ von außen nach innen betrachte, würde ich sagen, dass wir hier in O. (..) den Referendaren (..) gleich von Beginn an eine klare Struktur der Ausbildung deutlich machen, (...) dass wir ganz klare (...) Anforderungen an sie stellen, dass wir ganz klare/ durch bestimmte Instrumente wie den Terminrahmenplan ihnen Hilfen an die Hand geben, äh diese Struktur auch zu erfassen. (..) Immer transparent zu machen. (..)“ |
| 8 | 398 | 719-721 | 14 | Die Referendar*innen unterrichten zu viel und haben zu wenig Zeit für Inhalte im Seminar. | Seminarbedingungen | | Elbe: „Na ich finde, dass wi/ wir viel zu/ (lacht) Dass die ähm dass die zu viel unterrichten und ähm nicht genug ähm/ (lacht) Aber das ist eben meine Perspektive als Seminarleiter, ne? Weil wir haben/ wir haben früher viel mehr gemacht...“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 6 | 361 | 551-556 | 14 | Es laufen Orientierungsgespräche, in denen besprochen wird, wie der/die Referendar*in in der Schule und im Seminar angekommen ist. | Seminarbedingungen | s.o. | Ilko: „Dann haben wir in der ersten Phase der Orientierung auch ganz klare Orientierungsgespräche, wo wir uns dann wirklich noch mal wieder mit den Referendaren EINZELN oder zu zweit in einer Gruppe, so, wie sie es mögen, dann zusammensetzen und uns das kurz berichten lassen, wie sind sie jetzt eigentlich angekommen, wie sind sie in der Schule angekommen, wie sind sie im Referendariat angekommen, gibt es auch Situationen, wo sie jetzt schon merken, das wird für mich ganz schwierig?“ |
| 6 | 367 | 806-814 | 14 | Videografie und Coaching können Elemente der Reflexion sein. | Seminarbedingungen | | Ilko: „Das heißt, welche Elemente kann man tatsächlich nutzen IN der Ausbildung, um äh Referendaren noch etwas deutlicher ihr eigenes Lehrerverhalten dann widerzuspiegeln. Wir versuchen das ja durch UNSERE Beratung, aber das gelingt uns manchmal bei einzelnen Referendaren dann DOCH nicht, also gibt es vielleicht die Möglichkeit, über diese Videografie ihr eigenes Verhalten sich anschauen zu können so. Das ist eben halt ein Element. Oder eben halt äh das dritte, dass wir uns ganz intensiv damit auseinandersetzen, was bedeutet Reflexion, was bedeutet eigentlich Coaching, äh inwieweit müssen wir Elemente aus dem Coaching, aus der Beratung noch stärker auch in die Ausbildung mit einzubeziehen?“ |
| 8 | 394 | 550-555 | 14 | Die kollegialen Hospitationen sind die beste Ausbildungssituation. | Seminarbedingungen | | Elbe: „Ja, ich glaube, dass diese UPÜs nach wie vor die/ die beste äh Au/ Ausbildungssituation sind und ähm (5) ich glaube, dass die/ (.) dass die Seminare, so sie (.) ähm eine/ ein gelungenes Gleichgewicht ermöglichen zwischen der Bearbeitung der Themen, die Referendare mitbringen, und dem Eingeben von theoretischen äh Impulsen oder äh (.) Hinweisen oder Herausforderungen, ähm dass das äh wichtig ist.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 9 | 407 | 206-210 | 14 | Übungsmöglichkeiten und Zeit sind Rahmenbedingungen für ein gelungenes Referendariat. | Seminarbedingungen | s.o. | Ela: „Also ich glaube, man braucht Übungsmöglichkeiten, (.) um Sachen auszuprobieren. (.) Und äh man kann Methoden ja nicht äh hm theoretisch erarbeiten, sondern man muss sie handelnd erfahren. Und diese/ diese Handlungsfähigkeit, dazu muss auch die Zeit da sein, das zu/ und Zeit, zu reflektieren.“ |
| 9 | 410 | 367-373 | 14 | Das Seminar muss ein Ort sein, an dem man sich „zu Hause fühlt“ und die Sicherheit hat, alles ansprechen zu können. | Seminarbedingungen | | Ela: „Also es muss ein ähm/ ein Ort sein hier, das/ äh so erlebe ich das und so gestalte ich mein Seminar, wo man sich zu Hause fühlt, wo man Sicherheit hat, um äh/ um Konflikte oder so hier auch offen anzusprechen. Also dieser Spruch, der ist für mich ganz wichtig, ähm (.) Kon/ Konflikt braucht Kredit. Und diesen Kredit, den muss man ihnen hier ähm äh bieten. Also dieses äh, ich/ ich fühle mich hier sicher und dadurch bin ich auch bereit, mal ähm (.) d/ äh auf äh/ also d/ das anzusprechen. Sonst k/ klappt das nicht.“ |
| 10 | 419 | 280-289 | 14 | Die Fehlerkultur und die Willkommenskultur sind ganz wesentlich. Sie brauchen eine/n Fachleiter*in, von der/dem die Referendar*innen gesehen werden. | Seminarbedingungen | | Laura Lehmann: „Also da glaube ich ganz sicher auch, dass die Willkommenskultur der Schule und die Fehler, also die ähm äh eine Kultur äh lernen zu dürfen und sich entwickeln zu dürfen und sich ausprobieren zu dürfen und auch teilhaben zu dürfen. ... (.) Ähm, und ich glaube auch, dass (...) ähm (.) dass sie äh Fachleiter brauchen, von denen sie sich gesehen fühlen als...“ |
| 10 | 421 | 387-393 | 14 | Damit das Referendariat gelingt müssen Transparenz, Partizipation und Verlässlichkeit herrschen. | Seminarbedingungen | | Laura Lehmann: „Das, glaube ich, muss auch so was haben von äh hoher Transparenz und Möglichkeit der Partizipation und so eine Verlässlichkeit auch. Also auch was Ritualisiertes, ähm (.) es sollte die Möglichkeit sein, offen miteinander ins Gespräch gehen zu können und auch Kritik üben zu dürfen, (.) hm auch kritische Themen anzusprechen, dass sowas ist von äh einem Grundvertrauen, wo ähm (.) also auch mal Tränen fließen dürfen und ähm die Verzweiflung über das eigene Scheitern im Moment auch mal thematisiert werden darf.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|-----------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 11 | 435 | 363-369 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn die Referendar*innen engmaschig betreut werden und man in Kontakt bleibt, um die auftretenden Probleme schnell lösen zu können. | Seminarbedingungen | s.o. | Frau Emsig: „Also ich denke schon, dass wir ähm die Referendare engmaschig betreuen und begleiten müssen. Also wir müssen im Kontakt bleiben mit den Referendarinnen und Referendaren. ...MIR und uns, dem Kollegium ist es wichtig, jede Woche den Referendar zu sehen, um einfach auch zu schauen, wie geht es ihm gerade in der Schule? Wo steht er? “ |
| 12 | 460 | 1011-1014 | 14 | Das Referendariat ist gelungen, wenn ein/e reflektierte/r Praktiker*in herauskommt, der/die seine/ihre Tätigkeit als lebenslange Herausforderung annimmt. | Seminarbedingungen | | Pseudonym 1: „Also für mich (..) ist ein gelungenes Referendariat (..) nicht, wenn die Note 1,0 da rauskommt, sondern wenn ein reflektierender (..) Praktiker herauskommt, (..) der diese (..) Tätigkeit als lebenslange Herausforderung annimmt, haltungsmäßig annimmt, und sagt „Okay“.“ |
| 15 | 514 - 515 | 245-268 | 14 | Das Referendariat gelingt mit guten Vorkenntnissen aus der Universität, mit unterstützenden Mentor*innen und Seminargruppen, mit einem ausgewogenen Unterrichtseinsatz und einer guten Kombination von Fachleitungen. | Seminarbedingungen | | Seemann: „Also das ist einmal, was man schon mitbringt an Vorerfahrungen und auch von der Universität. Wie hilfreich Mentorinnen und Mentoren unterstützen und begleiten. Wie gut auch eine Seminargruppe miteinander arbeitet, sich gegenseitig stützt...Parallelklassen, sodass man denselben Unterricht zweimal hintereinander machen kann und sieht, aha, das passt in der einen, was passt in der anderen nicht oder aus den Fehlern lerne ich noch mal...Und das gilt genauso hier im Hause, es gibt sicherlich Kombinationen von Seminarleitungen, die gut und besser sind“ |
| 15 | 516 | 321-329 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn es genügend Raum für Erfahrungsaustausch und Hospitationen gibt. | Seminarbedingungen | | Seemann: „Es muss Raum sein, um Erfahrungen auszutauschen. ...Dazu gehören gemeinsame Hospitationen, gegenseitiges (.) Besuchen und Ähnliches mehr. “ |
| 17 | 545 | 343-348 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn die Studienleitungen der Pädagogik, Fach- und Fachrichtung ein gemeinsames Verständnis von Unterricht haben. | Seminarbedingungen | | CHB: „Und eine andere Gelingensbedingung ist, dass Studienleiter, weil wir haben ja Pädagogik, Fach- und Fachrichtung ähm, dass die auch eine (..) eine Schnittmenge haben, wo man sagen kann, ah ja, da stimmen sie alle mit überein, alle sehen Unterricht so. Äh oder alle haben die (..) Bedingungen, die/ die sie für erfolgreich halten für erfolgreichen, gelungenen Unterricht.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 17 | 546 | 386-391 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn die Betreuung nicht verordnet ist, sondern nachfrageorientiert abläuft. | Seminarbedingungen | s.o. | CHB: „...eine Betreuung, die von Referendaren gewünscht ist, also keine VERORDNETE. (.) Nicht die: "Sie haben da ja soundso viele Stunden zu machen", sondern die, die auf Nachfrageorientierung rausgeht. (.) „Ich brauche Sie, kommen Sie einfach mal vorbei. Gucken sich das mal an, wie das bei mir läuft“. Und dafür ha/ müssten die Arbeitszeit zur Verfügung haben, viel mehr nicht.“ |
| 3 | 303 | 484-488 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn Kontakt zu den Schulen gehalten wird, die Fachleitung in der Praxis verwurzelt ist und selbst unterrichtet. | Zusammenarbeit | | Herr Laves: „Wir müssen Kontakt mit den Schulen halten. Wir müssen in der Praxis verwurzelt sein. Also ich finde es zum Beispiel auch ganz schrecklich, wenn ein äh Fachleiter nicht mehr selber unterrichtet. (..) Denn äh nur der kann ähm, (.) denke ich, ähm wirklich Praxis vermitteln, der selber Praxis erlebt und Praxis praktiziert. (.) Finde ich einen ganz wichtigen Bestandteil“ |
| 11 | 431 | 187-194 | 14 | Damit das Referendariat gelingt, müssen Schule, Seminar und Referendar*innen motiviert zusammenarbeiten. | Zusammenarbeit | | Frau Emsig: „Aber wenn ich sie als (Gesetz/gesetzt?) und optimal voraussetzen würde, dann wären das Bedingungen in den Schulen dahingehend, ähm dass sie auf Ausbildungslehrer oder Mentoren stoßen, die auch wirklich motiviert sind, diese Ausbildungen zu begleiten. Motiviert einerseits, äh in enger Zusammenarbeit mit dem Referendar, aber auch mit uns als Fachleitern, also den/ den kurzen äh Dienstweg, wenn was ist, sofort Kontakt aufnehmen, dass wir gemeinsam dann eben halt reden können, wenn es Probleme gibt und ähm, aber auch nicht dieses, „ich muss ausbilden, weil man mir das SAGT“.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 6 | 356 | 294-302 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn es einen ständigen Austausch und Kontakt mit den Referendar*innen gibt. | Austausch | s.o. | Ilko: „Ja, in dem ständigen Austausch und Kontakt mit den Referendaren zu sein. (.) Mh (..) und zwar nicht unbedingt immer nur inhaltlich, (.) äh in der Umsetzung von den curricularen Vorgaben, die wir natürlich ja dann auch ähm (.) mit ihnen erarbeiten, sondern in der persönlichen Betreuung. Also, es gibt immer wieder Situationen bei Referendaren, wo man irgendwie wann feststellt, ihre Rahmenbedingungen sind so ungünstig, also familiär beispielsweise, dass sie feststellen, ich schaffe das alles irgendwie nicht, und dass sie dann aber auch zu uns hier kommen und dass wir gemeinsam dann einen Weg finden und suchen, wie können wir tatsächlich das Referendariat für sie anders äh gestalten?“ |
| 13 | 492-493 | 596-600 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn Zeit ist, in den Lernprozess hineinzugehen, also etwas überdenken und sich darauf einlassen zu können. | Zeit | | Gertrud08: „Also, auf jeden Fall auch äh Zeit, dass ich ausreichend Zeit habe, überhaupt, ähm, (.) in so einen Lernprozess reinzugehen. Dass Zeit ist, um das überhaupt zu überdenken und sich darauf einzulassen und auch mal bestimmte Dinge auszuprobieren.“ |
| 14 | 503 | 159-161 | 14 | Das Referendariat gelingt, wenn die Referendar*innen Zeit zum Reflektieren haben. | Zeit | | Pseudonym 2: „Also eine Bedingung wäre (..) Zeit zum Lernen zu haben. Zeit zum Reflektieren zu haben, äh und nicht äh so viele (.) Stunden zu unterrichten. Also wenn ich hier in H. denke, die Referendare beginnen DIREKT mit Unterricht.“ |

5.2.2.9 Die Situationen und Bedingungen, die zum Misserfolg des Referendariats führen

Es folgen hier weitere Aspekte, die der Beantwortung der Frage „Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?“ dienen können. Ein Misslingen des Referendariats wurde häufig der Person der Referendar*innen zugeschrieben.

Alpensieger: „Ähm (.) wenn der Berufswunsch, ich sage es ein bisschen platt, jetzt der ist, dass man sagt „mhm, das ist ein Halbtagsjob, bei dem ich viele Ferien habe und bei dem ich ähm, (..) weiß ich nicht, den väterlichen Betrieb noch weiter be/ beaufsichtigen kann oder bei dem ich mich vor allem um meine Kinder kümmern kann.“ Oder ähm/ also wenn die Beweggründe eigentlich außerhalb von Schule und/ und ähm (.) Schülerinnen und Schülern liegen. So. (..)Und zentraler Punkt: Es gibt Menschen, die/ die/ die können keinen Perspektivwechsel vornehmen, die können sich nicht auf andere Menschen einstellen. Die WOLLEN das eigentlich gar nicht. Die erleben Schülerinnen und Schüler als ähm St/ Störenfriede.“ (vgl. I. 7, S. 376-377, Z. 204-213).

Eine die Schüler*innen ablehnende Grundhaltung oder den Lehrer*innenberuf als willkommenen Halbtagsjob anzusehen, lasse das Referendariat misslingen. Eine mangelnde Fachlichkeit und ein zu hoher Leistungsdruck könnten das Misslingen verstärken.

Herr Laves: „Mhm. (bejahend)// (4) Ja, wie gesagt, (4) mangelnde Vorkenntnisse aus dem Studium,...“ (vgl. I. 3, S. 300, Z. 354-355).

Herr Laves: „...gestörtes Verhältnis zwischen Fachlehrkräften und Referendaren beziehungsweise Fachleitern und Referendaren,...“ (vgl. I. 3, S. 300, Z. 355-356).

Bei einigen Referendar*innen würden die persönlichen Lebensumstände, wie alleinerziehend zu sein, zum Misslingen oder zur Überforderung führen. Eine weitere Misslingsbedingung könne das Verhältnis zur Ausbildungslehrkraft sein. Die Dauer des Referendariats von 18 Monaten wurde als eine kurze Zeit angesprochen, in der es viele Informationen zu verarbeiten gäbe. Auch die Zeit, die die Referendar*innen mit der Ausbildungslehrkraft während des Referendariats verbringen, wie auch im Folgenden zu sehen, wurde angesprochen (Hospitation, Reflexion usw.).

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|---------|-----|---|----------------------------------|---|---|
| 3 | 300 | 354-355 | 15 | Mangelnde Vorkenntnisse aus dem Studium führen zum Misslingen des Referendariats. | Fachlichkeit | Defizite - Mangelnde Fachlichkeit - Verhältnis zu den Ausbildern - Annahme Halbtagsjob - Ablehnung der Schüler*innen - Persönliche Lebensumstände - Alleinerziehende Mütter/Väter - Überforderung - Zu viele Informationen in zu kurzer Zeit - Zu hoher Leistungsdruck - Ausbildungslehrer und Referendar*innen haben keine gemeinsame Zeit - Universitäre Ausbildung - Fehlende Kriterien | Herr Laves: „Mhm. (bejahend)// (4) Ja, wie gesagt, (4) mangelnde Vorkenntnisse aus dem Studium,...“ |
| 3 | 300 | 355-356 | 15 | Ein gestörtes Verhältnis zwischen Ausbilder*innen und Referendar*innen führt zum Misslingen des Referendariats. | Beziehung | | Herr Laves: „...gestörtes Verhältnis zwischen Fachlehrkräften und Referendaren beziehungsweise Fachleitern und Referendaren,...“ |
| 7 | 376 – 377 | 204-213 | 15 | Das Referendariat misslingt, wenn der Lehrer*innenberuf als Halbtagsjob angesehen wird und Schüler*innen als „Störenfriede“ wahrgenommen werden. | Haltung | | Alpensieger: „Ähm (.) wenn der Berufswunsch, ich sage es ein bisschen platt, jetzt der ist, dass man sagt „mhm, das ist ein Halbtagsjob, bei dem ich viele Ferien habe und bei dem ich ähm, (..) weiß ich nicht, den väterlichen Betrieb noch weiter be/ beaufsichtigen kann oder bei dem ich mich vor allem um meine Kinder kümmern kann.“ Oder ähm/ also wenn die Beweggründe eigentlich außerhalb von Schule und/ und ähm (.) Schülerinnen und Schülern liegen. So. (..)Und zentraler Punkt: Es gibt Menschen, die/ die/ die können keinen Perspektivwechsel vornehmen, die können sich nicht auf andere Menschen einstellen. Die WOLLEN das eigentlich gar nicht. Die erleben Schülerinnen und Schüler als ähm St/ Störenfriede.“ |
| 10 | 420 | 331-334 | 15 | Das Referendariat misslingt, weil zu viele Informationen in zu kurzer Zeit verarbeitet werden müssen. | Zeit | | Laura Lehmann: „Ähm, dann äh gibt es ja die Bedingungen in der Schule mühsam, dass Sammlungen nicht vollständig sind, alles äh äh/ viel re/ kaputt ist, da nicht genügend Unterstützung ist und ähm zu VIEL Informationen in zu kurzer Zeit auf sie einprasseln.“ |
| 17 | 546 | 364-369 | 15 | Das Referendariat misslingt, wenn sich der/die Ausbildungslehrer*in und der/die Referendar*in nicht sehen können, weil die Stundenpläne konträr laufen. | Stundenplan | | CHB: „Und ähm ein weiterer Punkt bei einem Stundenplan ist zum Beispiel auch, dass die Ausbildungslehrkräfte Zeiten haben, in denen sie sich wirklich/ wo sie gemeinsam etwas vorbereiten oder sich gemeinsam sehen können. #00:19:35-9# Wir haben sonst auch Fälle, wo die Stundenpläne konträr laufen und die sich gar nicht sehen können, außer in den Pausen. Und das ist sicherlich nicht/ äh nicht sehr förderlich.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 9 | 408 | 298-304 | 15 | Das Referendariat misslingt, wenn persönliche Lebensumstände wie Krisen und Krankheitsfälle auftreten. | Krisen | s.o. | Ela: „Das sind manchmal persönliche Lebensumstände, Krisen, dass äh Krankheitsfälle in der Familie auftreten, dass äh (.) ja (seufzt) also so/ so etwas un/ Also ich denke, so ne Krisen, die dann mit auftreten, die/ (.) die/ die schwierig sind. (...) Äh (.) also w/ vorerst wird man auch versuchen, äh diese/ dass man mit den Referendaren daran arbeitet. Aber manchmal empfiehlt es sich dann einfach, äh auszusetzen und noch mal darüber nachzudenken, (.) ähm ob man das nicht/ nicht eine Zeit das Referendariat noch mal aussetzt und noch mal neu beginnt“ |
| 13 | 492 | 564-570 | 15 | Das Referendariat misslingt wegen Intransparenz und sehr hohen Leistungsdrucks. | Krisen | | Gertrud08: „Also Intransparenz, äh, starker Druck, ich finde auch, dass ein/ ICH persönlich finde, dass auch ein sehr hoher Leistungsdruck kontraproduktiv ist. Also ich finde, ja, klar, muss es/ Leistung äh ist erwartet, muss auch klar sein, was die Erwartungen sind. Aber ich finde, dass der Druck ein bisschen raus muss. Und den/ (.) das erlebe ich immer wieder, dass wenn/ wenn diese Situationen kommen, also die/ die Prüfungssituation ist ja auch hier so, dass viele das dann doch unter Druck erleben, Zeitdruck mindestens.“ |
| 15 | 515 | 294-299 | 15 | Das Referendariat misslingt bei Betreuungsproblemen, wenn man alleinerziehend ist (Vater, Mutter). | Krisen | | Seemann: „Weil das Referendariat wird ja belastend wahrgenommen, das können familiäre Sachen sein. Also wenn da jemand noch Schwierigkeiten hat oder zusätzliche Aufgaben, muss er besonders belastbar sein. Alleinerziehende Väter und Mütter beispielsweise, erlebe ich immer, dass die an den Grenzen ihrer Kräfte kommen, weil sie Betreuungsprobleme haben und weil sie ganz anders arbeiten können und müssen.“ |

5.2.2.10 Die Bedeutung pädagogischer Konzepte

Dieses Kapitel kann dazu beitragen, die Frage „Inwiefern arbeiten Universität (erste Phase der Lehrer*innenbildung) und das Studienseminar (zweite Phase der Lehrer*innenbildung) zusammen?“ aus Kapitel 3 zu beantworten.

Die Fachleitungen beschrieben, dass sich die Gesellschaft verändert habe und damit auch die Lernenden und dass sich deswegen auch die pädagogischen Konzepte verändern und daran anpassen müssen. Der stattgefundene Wechsel ging ihrer Meinung nach teilweise aber recht schnell vonstatten.

Charlotte Vorwerk: „Ja, also/ Also man muss ja mal sich überlegen, wo diese Säue eigentlich herkommen. Und die Säue kommen ja dadurch zustande, dass die Gesellschaft sich total ändert. Und wenn man jetzt mal überlegen, wir haben Inklusion, weil das einfach ein Menschenrecht ist. Das ist ENDLICH mal die Umsetzung dieses Menschenrechts von Menschen mit Behinderung. Die/ das automatisch zu heterogenen Lerngruppen führt. Und wir haben jetzt ganz aktuell das Thema Flüchtlinge und da wird/ das wird sich auch noch mal total ändern. Ähm sowieso wird unsere Gesellschaft immer heterogener.“ (vgl. I. 1, S. 273, Z. 769-776).

Sie bekräftigten, dass ein ausgewogener Mix im Unterricht von großer Bedeutung sei. Dieser Mix spiele auf das Verhältnis von Frontalunterricht zu schüler*innenzentriertem Unterricht (selbstorganisiertes Lernen oder kooperatives Lernen) und auch auf die Ausgewogenheit von Medien und Methoden im Unterricht an. Das Lernfeldkonzept oder das kooperative Lernen wurden als Unterrichtskonzepte benannt und als kompetenzfördernd angesehen. Im Zuge der immer „bunter“ werdenden Klasse kam auch die Inklusion zur Sprache. Eine Verknüpfung des an der Universität Gelernten mit dem im Unterricht benötigten Wissen sei anzustreben.

Laura Lehmann: „Ich bin natürlich eine Freundin von dem (unv. stammelt) #00:18:36-7# also Konzept des selbstorganisierten Lernens und auch kooperativen Lernens und jetzt haben wir ja die Kompetenzorientierung und so. Vorher hatten wir die Handlungsorientierung, ähm ich halte innerhalb von einem Unterricht das eigentlich schon auch für gut, wenn man wechselt (.) und wechseln kann. Also ich würde da jetzt überhaupt nichts äh äh als das Idealtypische benennen wollen“ (vgl. I. 10, S. 421, Z. 376-381).

Hier wurde die Bedeutung pädagogischer Konzepte für die Fachleitungen und damit für den Vorbereitungsdienst betrachtet. Weitere Aspekte finden sich auf den kommenden Seiten.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|---|---|
| 1 | 273 | 769-776 | 16 | Wechselnde pädagogische Konzepte gibt es wegen der sich verändernden Gesellschaft. | Weiterentwicklung | Pädagogische Konzepte - Inklusion - Kooperatives Lernen - Frontalunterricht - Lernfeldkonzept - Methoden und Medien - Gesellschaftliche Veränderungen - Selbstorganisiertes Lernen - Lebenslanges Lernen - Verknüpfung von Universität und Unterricht | Charlotte Vorwerk: „Ja, also/ Also man muss ja mal sich überlegen, wo diese Säue eigentlich herkommen. Und die Säue kommen ja dadurch zustande, dass die Gesellschaft sich total ändert. Und wenn man jetzt mal überlegen, wir haben Inklusion, weil das einfach ein Menschenrecht ist. Das ist ENDLICH mal die Umsetzung dieses Menschenrechts von Menschen mit Behinderung. Die/ das automatisch zu heterogenen Lerngruppen führt. Und wir haben jetzt ganz aktuell das Thema Flüchtlinge und da wird/ das wird sich auch noch mal total ändern. Ähm sowieso wird unsere Gesellschaft immer heterogener.“ |
| 3 | 302 | 455-456 | 16 | Wechselnde pädagogische Konzepte kommen zu sehr Schlag auf Schlag. | Zeit | | Herr Laves: „Der Wechsel ist mir manchmal ein bisschen zu sehr Schlag auf Schlag, muss ich ganz ehrlich sagen.“ |
| 4 | 323 | 560-568 | 16 | Das Studienseminar muss am Puls der Zeit bleiben. | Zeit | | Nora: „Also ich denke, was wichtig ist, ist, dass Studienseminare ähm am Puls der Zeit bleiben, also das heißt, dass die sich mit neuen Forschungsergebnissen auseinandersetzen, auch mit neuen Lernwegen und neuen Lernformen äh und dass die auch Eingang finden müssen in das Curriculum, also man kann nicht äh so tun, als wenn der Overhead-Projektor jetzt das letzte/ der letzte Weisheit Schluss ist so, also das äh/ das äh/ Das kann nicht sein, sondern das, was an neuen Medien, das, was an neuen Möglichkeiten da ist, was an äh gemeinsamer Arbeit auf äh/ gemeinsamen Plattformen möglich ist, das MUSS, finde ich Eingang finden ins äh/ äh/ ins Curriculum des Studienseminars.“ |
| 10 | 421 | 376-381 | 16 | Das selbstorganisierte und kooperative Lernen mit Kompetenzorientierung ist wichtig. | Weiterentwicklung | | Laura Lehmann: „Ich bin natürlich eine Freundin von dem (unv. stammelt) #00:18:36-7# also Konzept des selbstorganisierten Lernens und auch kooperativen Lernens und jetzt haben wir ja die Kompetenzorientierung und so. Vorher hatten wir die Handlungsorientierung, ähm ich halte innerhalb von einem Unterricht das eigentlich schon auch für gut, wenn man wechselt (.) und wechseln kann. Also ich würde da jetzt überhaupt nichts äh äh als das Idealtypische benennen wollen“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 11 | 434 | 340-346 | 16 | Pädagogen müssen wechselnde Konzepte kennen, also unterschiedliche Herangehensweisen und Hintergründe. | Weiterentwicklung | s.o. | Frau Emsig: „Oh, ich denke schon, dass das auch ähm ein gutes Handwerkszeug und auch ein wichtiges Handwerkszeug äh für gute Pädagogen ist, neben der eigenen/ ähm neben dem eigenen Menschenbild und der eigenen (.) Haltung, Lehrerpersönlichkeit, ähm sind es ja Instrumente, ähm die aus der Unterrichtsforschung ganz eindeutig als positiv auch gedeutet werden. Von daher MÜSSEN Pädagogen diese unterschiedlichen Herangehensweisen, und vor allen Dingen auch vor dem Hintergrund der Lernpsychologie, kennen und auch einsetzen können.“ |
| 17 | 549 | 503-506 | 16 | Wechselnde pädagogische Konzepte sind durch die Universität schon bekannt, aber die Referendar*innen können sich nicht vorstellen, wie das aussieht. | Weiterentwicklung | | CHB: „Was mich immer wieder überrascht, ist, dass die universitären Konzepte, ... die Referendare das zwar wissen, aber sich nicht vorstellen können, wie das aussieht.“ |

5.2.2.11 Die Rahmenbedingungen des Studienseminars

Die Rahmenbedingungen des Studienseminars können die Frage „Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?“ aus Kapitel 3 auch beantworten, denn Gelingensbedingungen, die das Studienseminar erfüllen muss, waren nach Meinung der Befragten ebenfalls vielfältig.

Viele Fachleitungen gestalten ihr Seminar nach dem Doppeldeckerprinzip, wie bereits schon an anderer Stelle erwähnt. Klare Strukturen und Transparenz über die zu erbringenden Leistungen seien sehr wichtig.

Merle Kowollik: „(10) Also ich denke, ähm klare Struktur in der Organisation ist wichtig, (.) hm (4) geeignete (.) Ausbilder, (...) hm, also auch in Zukunft, auch einstellen, ne, so was wir vorhin sagten. (.) Ähm, (8) innovativ bleiben, (7) ja und/ und den Menschen im Fokus sehen. Ja, also in den Fokus nehmen.“ (vgl. I. 2, S. 288-289, Z. 611-614).

Der Seminararbeit liege ein Curriculum zugrunde, das eine Partizipation der Referendar*innen ermögliche und zwischen Lern- und Leistungszeit unterscheide.

Die Fachleitungen hätten eine gewisse Unterrichtsverpflichtung, die es ihnen erlaube, den Bezug zur Praxis beizubehalten. Die Unterrichtsbesuche und die darauffolgende Beratung fänden häufig als Coaching und im besten Fall auf Abruf statt. Die Seminararbeit werde durch die Portfolioarbeit der Referendar*innen unterstützt.

CHB: „Wie gesagt, was ich vorhin schon sagte, ist dieser Dienstleistungscharakter, ABRUFBEREIT zu sein, wenn jemand etwas möchte, abrufbereit zu sein. Das wäre ein wichtiger Faktor. (..) Und ich glaube, dass so manches Mal auch, dass die (...) Zuwendung zu den Einzelnen größer sein müsste. Also ZEIT. Es müsste einfach auch Zeit dafür da sein, äh, und wenn es ein Small Talk ist, auch zu führen und es nicht alles so krawallmäßig zu haben. Ähm ich habe nun schon etliche Ausbildungs-äh-ordnungen miterlebt. Und ich muss sagen äh, sämtliche Referendare stöhnen/ stöhnen immer, was sie alles zu erfüllen haben. Ich glaube ähm, es ist nicht mehr geworden, es ist eher weniger geworden ähm, nur die Mittel müssten auch konsequenter eingesetzt werden. Wenn die Referendare zum Beispiel verpflichtet sind ein Portfolio zu führen, was ich persönlich gut finde, es ist ja ein Präsentations(portfolio?) #00:33:11-0#, weil sie es für die Prüfung brauchen. Dann muss

dieses Land auch äh irgendwann mal sagen: Was soll denn danach damit passieren?“ (vgl. I. 17, S. 551, Z. 602-615).

Die Fachleitungen wünschten sich Fortbildungen aller Beteiligten.

Spieler: „Und wir ein Fortbildungsprogramm anbieten, also Fachleiter mit ihrer Kompetenz ein Fortbildungsprogramm äh ausfüllen äh und es den Schulen anbieten. (.) Das ist so ein Schritt in diese Richtung, die man dann äh auch äh etablieren könnte.“ (vgl. I. 5, S. 342, Z. 714-716).

Einige Aspekte waren den Fachleitungen so wichtig, dass sie diese gern in den Ausbildungsstandards verankert hätten. Diese Standards müssten dann für alle an der Ausbildung beteiligten Personen gelten. Ein wichtiger Punkt war auch die Aufteilung der eigenen Arbeitskraft auf Schule und Landesseminar. Die Fachleitungen wünschten sich, wie bereits erwähnt, einen Dienstherrn und benannten hier das Studienseminar.

Auf den folgenden Seiten werden weitere Beispiele dargestellt.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-----------|---------|-----|---|----------------------------------|---|---|
| 1 | 273 | 802-806 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind die Überprüfung des pädagogischen Konzeptes und das Prinzip des Doppeldeckers. | Aktualität | Qualitätssicherung - Doppeldeckerprinzip - Klare Strukturen - Unterrichtsverpflichtung - Curriculum - Transparenz über Leistungen - Fortbildung aller Beteiligten - Coaching - Unterrichtsbesuche - Partizipation - Lern- und Leistungszeit - Portfolioarbeit - Beratung auf Abruf | Charlotte Vorwerk: „Indem ich immer wieder meine pädago/ die pädagogischen Konzepte HIER überprüfe. Also weil wir das Prinzip haben des pädagogischen Doppeldeckers. Das heißt, dass so wie in Schule unterrichtet werden sollte, wenn man jetzt immer von diesen/ von diesen Kernkompetenzen ausgeht, so wie in Schule unterrichtet werden sollte, so sollten hier auch die Seminarsitzungen gestaltet werden.“ |
| 2 | 288 – 289 | 611-614 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind klare Strukturen, geeignete Ausbilder*innen und das Fokussieren des Menschen. | Organisation | | Merle Kowolik: „(10) Also ich denke, ähm klare Struktur in der Organisation ist wichtig, (.) hm (4) geeignete (.) Ausbilder, (...) hm, also auch in Zukunft, auch einstellen, ne, so was wir vorhin sagten. (.) Ähm, (8) innovativ bleiben, (7) ja und/ und den Menschen im Fokus sehen. Ja, also in den Fokus nehmen.“ |
| 3 | 303 | 477-488 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind ein Curriculum und eigenständiger Unterricht der Fachleitung. | Organisation | | Herr Laves: „Mhm, ja. (10) Wir müssen ein (.) Curriculum haben, (.) das relevant ist für die berufliche Praxis der ... Wir müssen in der Praxis verwurzelt sein. Also ich finde es zum Beispiel auch ganz schrecklich, wenn ein äh Fachleiter nicht mehr selber unterrichtet. (..) Denn äh nur der kann ähm, (.) denke ich, ähm wirklich Praxis vermitteln, der selber Praxis erlebt und Praxis praktiziert. (.) Finde ich einen ganz wichtigen Bestandteil.“ |
| 4 | 323 - 324 | 593-601 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind klare Ordnungs- und Orientierungsrahmen sowie Transparenz. | Organisation | | Nora: „Ähm (.) ich denke, es muss einen sicheren äh Ordnungs- und Organisationsrahmen haben. (..) So/ Das heißt also, es muss eine hohe Transparenz darüber herrschen, äh was ist wann gefordert, was muss man beibringen, ähm (..) was muss ich sozusagen ähm mir/ mir aneignen, damit ich äh alles sozusagen formal auch voll erfülle und da/ darüber muss es eine große Sicherheit geben. Und auch eine äh/ einen Zugang zu jeder Zeit. Also Formulare müssen zugänglich sein, äh müssen aktualisiert sein, die (.) ähm Anforderungen an bestimmte Dinge, zum Beispiel Unterrichtsentwurf, ähm für welchen Zweck, für welche a/ äh für welchen ähm (..) äh/ für welche Art von Beobachtung oder Beratung äh/ “ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-------------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 5 | 342 | 714- 716 | 17 | Rahmenbedingung des Studienseminars ist ein Fortbildungsprogramm für alle Beteiligten. | Aktualität | s.o. | Spieler: „Und wir ein Fortbildungsprogramm anbieten, also Fachleiter mit ihrer Kompetenz ein Fortbildungsprogramm äh ausfüllen äh und es den Schulen anbieten. (.) Das ist so ein Schritt in diese Richtung, die man dann äh auch äh etablieren könnte.“ |
| 6 | 367 | 812- 818 | 17 | Rahmenbedingung des Studienseminars ist es, die Reflexion durch Elemente des Coachings zu unterstützen. | Reflexion | | Ilko: „...was bedeutet Reflexion, was bedeutet eigentlich Coaching, äh inwieweit müssen wir Elemente aus dem Coaching, aus der Beratung noch stärker auch in die Ausbildung mit einzubeziehen? Das ist immer schwierig, weil wir einfach uns zu wenig Zeit dafür noch nehmen. Äh wobei ich auf der anderen Seite schon glaube, dass wir ganz viel dafür tun. Aber nicht so rhythmisiert und nicht so kontinuierlich, wie es vielleicht dann eigentlich sein müsste, um diesen intensiven Reflexionsprozess bei jedem Referendar auch dann anzustoßen.“ |
| 9 | 410 | 373- 376 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind gute Beratung und Coaching. | Reflexion | | Ela: „Und das heißt, äh im Prinzip muss j/ d/ ein Seminarleiter hier auch äh gute Beratungen liefern und gute Coaching- äh -sachen anbieten. Also er muss beides beherrschen, (.) damit er äh/ (.) damit er da auch äh nicht/ also n/ (.) d/ diesen sicheren Rahmen äh für die Referendare bietet.“ |
| 10 | 421 | 387- 390 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind Transparenz, Partizipation und Verlässlichkeit. | Organisation | | Laura Lehmann: „Das, glaube ich, muss auch so was haben von äh hoher Transparenz und Möglichkeit der Partizipation und so eine Verlässlichkeit auch. Also auch was Ritualisiertes, ähm (.) es sollte die Möglichkeit sein, offen miteinander ins Gespräch gehen zu können und auch Kritik üben zu dürfen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 13 | 492-493 | 596-600 | 17 | Rahmenbedingung des Studienseminars ist es, Zeit zu haben, um Dinge auszuprobieren. | Organisation | s.o. | Gertrud08: „Also, auf jeden Fall auch äh Zeit, dass ich ausreichend Zeit habe, überhaupt ähm, (.) in so einen Lernprozess reinzugehen. Also es darf auch nicht zu sehr immer zusammengestrichen werden an Sachen. Das finde ich, ist eine wichtige Sache. Dass Zeit ist, um das überhaupt zu überdenken und sich darauf einzulassen und auch mal bestimmte Dinge auszuprobieren. Das finde ich wichtig.“ |
| 16 | 533-534 | 638-650 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind Klarheit, Portfolioarbeit und Engagement der Studienleitung. | Organisation | | Pedro Nero: „DA wünschten wir/ (.) oder wünschte ICH mir (.) eine größere Klarheit und finde das so schön über unser Portfolio ähm. Die Dinge, die wir da drin haben, die werden von den Studienleitern SO unterschiedlich auch EINGEFÜHRT, (.) das bleibt. Das werden wir äh/ Also das, glaube ich, kann auch nicht das Ziel sein, denn dann können wir #00:49:04-8# äh sozusagen eine Schulung übers Netz machen äh oder so, aber also diese Individualität, (..) das Engagement des Studienleiters, wenn das also von d/ dem Referendar auch gespürt wird, (.) das ist auch ein/ noch mal eine Komponente des Gelingens. (.) Ähm (.) oder/ Oder wenn sie merken, das kommt aus unserer Unterrichtspraxis oder so. Äh und/ und wir brennen auch dafür. ABER das TOLLE ist, da ist jemand krank, ich kann den übernehmen, ich weiß, worauf ich mich verlassen kann und wenn wir DAS noch besser ausnutzen würden, und das heißt, Fach und Fachrichtung nicht JEDER erklärt noch mal Gruppenarbeit oder so, sondern wir HABEN dort (..) eine Schiene.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 17 | 551 | 602-615 | 17 | Rahmenbedingungen des Studienseminars sind die Beratung auf Abruf und eine nachhaltige Portfolioarbeit. | Organisation | s.o. | CHB: „Wie gesagt, was ich vorhin schon sagte, ist dieser Dienstleistungscharakter, ABRUFBEREIT zu sein, wenn jemand etwas möchte, abrufbereit zu sein. Das wäre ein wichtiger Faktor. (..) Und ich glaube, dass so manches Mal auch, dass die (...) Zuwendung zu den Einzelnen größer sein müsste. Also ZEIT. Es müsste einfach auch Zeit dafür da sein, äh, und wenn es ein Small Talk ist, auch zu führen und es nicht alles so krawallmäßig zu haben. Ähm ich habe nun schon etliche Ausbildungs-äh-ordnungen miterlebt. Und ich muss sagen äh, sämtliche Referendare stöhnen/ stöhnen immer, was sie alles zu erfüllen haben. Ich glaube ähm, es ist nicht mehr geworden, es ist eher weniger geworden ähm, nur die Mittel müssten auch konsequenter eingesetzt werden. Wenn die Referendare zum Beispiel verpflichtet sind ein Portfolio zu führen, was ich persönlich gut finde, es ist ja ein Präsentations(portfolio?) #00:33:11-0#, weil sie es für die Prüfung brauchen. Dann muss dieses Land auch äh irgendwann mal sagen: Was soll denn danach damit passieren?“ |

5.2.2.12 Die Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule

Nun werden die Fragen „Welche Gelingensbedingungen muss die Ausbildungsschule bedienen?“ und „Was sind die Gelingensbedingungen seitens der Ausbildungslehrer*innen/Mentor*innen?“ aus Kapitel 3 teilweise beantwortet. Die Ausbildungsschule wurde von vielen Fachleitungen als die Gelingensbedingung schlechthin beschrieben, weil die Referendar*innen hier viel Zeit verbringen. Die Zusammenarbeit zwischen Seminar und Ausbildungsschule wurde auch unter diesem Punkt noch einmal benannt.

Alpensieger: „Ähm. (.) Und wenn die Fachleitung/ Also wenn Schule und (.) Seminar möglichst am gleichen Seil in die gleiche Richtung ziehen, und (..) ja.“ (vgl. I. 7, S. 376, Z. 186-188).

Der Unterrichtseinsatz der Referendar*innen wäre in Parallelklassen wünschenswert, damit zum einen der Unterricht einmal vorbereitet wird und zweimal gehalten werden könne, und zum anderen, um zu sehen, wie unterschiedliche Klassen auf einen Inhalt reagieren. Die Ausbildungsschule müsse auch genügend unterschiedliche Lerngruppen bieten, um die Heterogenität der Schüler*innenschaft kennen lernen zu können.

Frau Emsig: „Ja, ich hatte eben auch schon mal gesagt, dass wir genügend Lerngruppen haben, um ein äh breites/ äh möglichst breites Spektrum auch abbilden zu können an Ausbildungsberufen und Ähnlichem. ... Ähm, dann muss ähm natürlich die Schule auch bereit sein Referendare zu integrieren in die unterschiedlichen Teams...Von Vorteil ist es natürlich, wenn die Schulen äh räumlich und technisch so ausgestattet sind, dass ähm die Lehramtsanwärter an der Stelle auch bestimmte Dinge ausprobieren können“ (vgl. I. 11, S. 436, Z. 417-428).

Die Mentor*innen und die Referendar*innen müssten die Möglichkeit haben, sich gegenseitig im Unterricht besuchen zu können. Die Mentor*innen sollten so ausgewählt werden, dass es gute, motivierte und fortgebildete Lehrkräfte seien. Die Fortbildung müsste dabei die Bereiche „Gesprächsführung“, „Beratung“, „Kompetenzorientierung“ und „Lernsituationen“ umfassen. An allen Schulen würde die Arbeit der Mentor*innen durch z.B. Entlastungsstunden honoriert.

Herr Laves: „Ja. Wie ich schon gesagt habe, ähm engagierte Fachlehrkräfte. Und da sind wir, bringe ich jetzt gleich mal ein Stück Kritik an, nach wie vor in einer ganz misslichen Lage, (.) dass die Betreuung von Referendarinnen und Referendaren zu den Stellenbeschreibungen von A13, A14 Stellen gehört, aber in keiner Weise irgendwie honoriert wird durch Unterrichtsentlastungen, ähm (..) ja, geschweige denn, durch finanzielle Entlastung.“ (vgl. I. 3, S. 304, Z. 530-535).

Die Ausbildungsschule müsse durch klare Strukturen, eventuell in einem Ausbildungskonzept verankert, eine gute Orientierung für die Referendar*innen bieten. Ein wertschätzender Umgang mit den Referendar*innen Sorge dafür, dass sich die Referendar*innen in ihrer Ausbildungsschule gut aufgenommen und willkommen fühlen.

Pedro Negro: „Ähm (4) ich glaube auch, eine gewisse (6) ja, ich scheue mich jetzt äh/ Also Wohlfühlatmosphäre äh ein/ eine Wertschätzung. (..) Das ist/ (.) Ein/ Eine Wertschätzung der Kompetenz äh des Betreffenden äh, der dort ankommt.“ (vgl. I. 16, S. 534, Z. 676-678).

Die räumlichen und technischen Voraussetzungen der Ausbildungsschule müssten einem modernen Standard entsprechen (Smartboard, Dokumentenkamera, WLAN usw.). Die Referendar*innen könnten in die vorhandenen Teams integriert werden und von einer Materialsammlung profitieren.

Nora: „Und ähm (.) wir würden uns natürlich immer eine Schule wünschen, die, sage ich mal, auch die Referendare bewusst aufnimmt, also das ist so was wie äh auch Begrüßungsrituale, Vorstellungsrituale gibt. Äh dass äh klar ist, äh auch, dass jemand dafür sorgt, dass der Referendar, die Referendarin in der Schule herumgeführt wird, da alles kennenlernen kann, äh eine Mentorin, einen Mentor zur Seite hat, äh die sie fragen kann, dass äh/ bei äh dem Aussuchen von Ausbildungslehrerinnen da Unterstützung gegeben wird. Äh aber auch insgesamt, dass Referendare #00:47:59-6# auch mit bestimmten ähm/ Also beispielsweise ganz klar auch Mitglied eines Teams sind ähm, dass äh von ihnen auch bestimmte Pflichten gefordert werden.“ (vgl. I. 4, S. 324, Z. 620-628).

So konnte hier gezeigt werden, dass die Ausbildungsschule viele Gelingensbedingungen mit sich bringen kann. Weitere Gelingensbedingungen finden sich auf den kommenden Seiten.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|---|---|
| 1 | 274 | 821-825 | 18 | Die Ausbildungsschule geht mit dem Seminar mit. | Rahmenbedingungen | Zusammenarbeit aller Beteiligten - Unterricht verändern - Fortbildung (Gesprächsführung, Beratung, Kompetenzorientierung, Lernsituationen) - Ausbildung an der Schule | Charlotte Vorwerk: „Die müsste tatsächlich auch da mitgehen und nicht nur sagen, vergiss mal das ganz schnell, was die im Seminar wollen. Auch dieses immer, das Seminar will das so. (.) Das geht mir tierisch auf den Pinsel. (..) Ähm und die Rahmenbedingung müsste sein, dass du dich da einfach auch/ um wach zu sein und aufmerksam zu sein und/ und auch den Unterricht in der Schule zu ändern.“ |
| 7 | 376 | 186-188 | 18 | Seminar und Schule ziehen an einem Seil in die gleiche Richtung. | Rahmenbedingungen | - Klare Strukturen - Geeignete innovative Ausbilder*innen | Alpensieger: „Ähm. (.) Und wenn die Fachleitung/ Also wenn Schule und (.) Seminar möglichst am gleichen Seil in die gleiche Richtung ziehen, und (..) ja.“ |
| 2 | 283 | 309-310 | 18 | Eine gute Betreuung durch die Schule, die Ausbildung findet an der Schule statt. | Rahmenbedingungen | - Gute Mentor*innen - Räumliche und technische Voraussetzungen | Merle Kowollik: „Hm, eine gute Betreuung an den Schulen, (.) ich sage immer, die Ausbildung findet eigentlich an der Schule statt, ...“ |
| 2 | 289 | 619-621 | 18 | Nur die besten Mentor*innen dürfen ausbilden. | Rahmenbedingungen | - Unterrichtseinsatz - Parallelklassen - Entlastung/Honorierung der Mentor*innen | Merle Kowollik: „Mhm. (bejahend) (...) Nur die besten Mentoren, (.) oder nur die Besten dürfen ausbilden, so sinngemäß. (.) Hm, (...) also damit meine ich auch die, die Lust dazu haben.“ |
| 7 | 379 | 329-333 | 18 | Ein/e gut ausgebildete/r Mentor*in, der/die sich auch mit Lerntheorien und Neurowissenschaften beschäftigt, lässt das Referendariat gelingen. | Rahmenbedingungen | - Aufnahme in der Schule - Orientierung für Referendar*innen - Schule und Seminar arbeiten zusammen - Mentor*innen, die sich weiterbilden | Alpensieger: „Also, ein/ eine/ eine Mentorin, ein Mentor, der wirklich gut ausgebildet ist. Ähm, auch im Bezug auf, ähm, die (.) Innovation von Unterricht, ähm die sich viel mehr mit/ mit Lerntheorie beschäftigen. Oder mit Neurowissenschaften beschäftigen. Ähm (..) ja die (.) Lern-(.)-ermöglicher und nicht Lehrer sind.“ |
| 9 | 407 | 243-245 | 18 | Die Mentor*innen müssen auf einem modernen Wissensstand sein, was Didaktik und Methodik angeht (Zertifizierung). | Rahmenbedingungen | - Wertschätzender Umgang - Genügend unterschiedliche Lerngruppen - Integration der Referendar*innen ins Team | Ela: „Und Mentoren. Also gute/ äh also EINE GANZ wichtige Bedingung, wo ich auch glaube, was wichtig ist, ist eine Zertifizierung, (.) ne/ von Qu/ Mentoren, die äh/ (.) die auf einem/ äh ganz m/ also auf einem modernen Wissensstand sind.“ |
| 3 | 299 | 278-282 | 18 | Eine Ausbildungsschule, die die Referendar*innen unterstützt und sich ihrer annimmt. | Rahmenbedingungen | - Materialsammlung - Schulinterne Ausbildungskonzepte - Schulrecht - Rechte und Pflichten der Referendar*innen | Herr Laves: „//Also erst mal// muss natürlich ähm die Ausbildungsschule (..) die Referendarinnen und Referendare unterstützen. ... sondern wir brauchen an den Schulen äh wirklich betreuende Lehrkräfte, die sich ganz intensiv der Referendarinnen und Referendare annehmen.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 4 | 324 | 620-628 | 18 | Eine Schule, die die Referendar*innen bewusst aufnimmt, ist wünschenswert. | Rahmenbedingungen | s.o. | Nora: „Und ähm (.) wir würden uns natürlich immer eine Schule wünschen, die, sage ich mal, auch die Referendare bewusst aufnimmt, also das ist so was wie äh auch Begrüßungsrituale, Vorstellungsräume gibt. Äh dass äh klar ist, äh auch, dass jemand dafür sorgt, dass der Referendar, die Referendarin in der Schule herumgeführt wird, da alles kennenlernen kann, äh eine Mentorin, einen Mentor zur Seite hat, äh die sie fragen kann, dass äh/ bei äh dem Aussuchen von Ausbildungslehrerinnen da Unterstützung gegeben wird. Äh aber auch insgesamt, dass Referendare #00:47:59-6# auch mit bestimmten ähm/ Also beispielsweise ganz klar auch Mitglied eines Teams sind ähm, dass äh von ihnen auch bestimmte Pflichten gefordert werden.“ |
| 3 | 299 | 293-294 | 18 | Gute räumliche Verhältnisse in den Schulen. | Rahmenbedingungen | | Herr Laves: „Ja, und dann natürlich so die institutionellen Bedingungen noch, gute räumliche ähm Verhältnisse in den Schulen...“ |
| 3 | 299 | 294-295 | 18 | Unterrichtseinsatz nicht nur in schwierigen Klassen. | Rahmenbedingungen | | Herr Laves: „...der Unterrichtseinsatz, möglichst nicht NUR in sogenannten schwierigen Klassen. (..)“ |
| 10 | 422-423 | 438-464 | 18 | Die Referendar*innen brauchen in der Schule von Beginn an klare Ansprechpartner*innen und Struktur. | Rahmenbedingungen | | Laura Lehmann: „Ja, gut wäre, ähm so f/ also wirklich mit Beginn des Referen/ mit dem Betreten der Schule (.) äh klare Ansprechpartner (.) zur Verfügung zu stellen, (.) ähm die es auch ermöglichen, dass man die auch mal anrufen darf und (lachend) fragen darf...Und da äh hat B. noch nicht eine GANZ klare Struktur, so dass die Referendare/ Wir versuchen das immer und sind da immer im Gespräch und trotzdem gibt es immer wieder Klagen, ich/ ich bin jetzt die ganze Woche JEDEN Tag an der Schule gewesen bis abends um 17 Uhr und sie müssen es eigentlich nicht. Und sie kommen dann in so eine //Überforderungsspirale“ |
| 1 | 274 | 825-827 | 18 | Die Kolleg*innen sollen sich regelmäßig fortbilden. | Rahmenbedingungen | | Charlotte Vorwerk: „Und auch die Kolleginnen und Kollegen rech/ regelmäßig mit auf diese Fortbildungen/ also da fortzubilden.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 3 | 304-305 | 561-564 | 18 | Massive Fortbildungsangebote für Mentor*innen sind wünschenswert. | Rahmenbedingungen | s.o. | Herr Laves: „...es fehlt an entsprechender QUALIFIZIERUNG. (.) Nicht, das äh äh läuft so, naja, du bist Lehrer, du kannst das so nebenbei machen. Da würde ich mir also auf jeden Fall wünschen, ähm, ganz massive Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, die verpflichtet werden, Referendarinnen und Referendare zu betreuen.“ |
| 2 | 288 | 611 | 18 | Eine klare Struktur in der Organisation ist wichtig. | Rahmenbedingungen | | Merle Kowolik: „Also ich denke, ähm klare Struktur in der Organisation ist wichtig, (.)“ |
| 3 | 304 | 530-535 | 18 | Engagierte Mentor*innen, die irgendwie honoriert werden durch Unterrichts- oder finanzielle Entlastung. | Rahmenbedingungen | | Herr Laves: „Ja. Wie ich schon gesagt habe, ähm engagierte Fachlehrkräfte. Und da sind wir, bringe ich jetzt gleich mal ein Stück Kritik an, nach wie vor in einer ganz misslichen Lage, (.) dass die Betreuung von Referendarinnen und Referendaren zu den Stellenbeschreibungen von A13, A14 Stellen gehört, aber in keiner Weise irgendwie honoriert wird durch Unterrichtsentlastungen, ähm (..) ja, geschweige denn, durch finanzielle Entlastung.“ |
| 8 | 400 | 820-823 | 18 | Die Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule liegen auf der menschlichen Ebene: die wertschätzende Umgangsform mit den Referendar*innen. | Haltung | | Elbe: „Das li/ liegt, finde ich, auch auf der menschlichen Ebene, also diese/ Das ist genau dasselbe. Die b/ die/ die wertschätzende Umgangsform mit den Referendaren, aber eben auch die/ die Balance zwischen machen lassen und Impuls geben.“ |
| 11 | 436 | 417-428 | 18 | Die Ausbildungsschule muss genügend unterschiedliche Lerngruppen haben. Sie muss die Referendar*innen in die Teams integrieren und eine gute räumliche und technische Ausstattung haben. | Rahmenbedingungen | | Frau Emsig: „Ja, ich hatte eben auch schon mal gesagt, dass wir genügend Lerngruppen haben, um ein äh breites/ äh möglichst breites Spektrum auch abbilden zu können an Ausbildungsberufen und Ähnlichem. ... Ähm, dann muss ähm natürlich die Schule auch bereit sein Referendare zu integrieren in die unterschiedlichen Teams... Von Vorteil ist es natürlich, wenn die Schulen äh räumlich und technisch so ausgestattet sind, dass ähm die Lehramtsanwärter an der Stelle auch bestimmte Dinge ausprobieren können“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-----------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 12 | 466 | 1303-1306 | 18 | Eine gute Ausbildungsschule hat eine gute Schulleitung, die die Ausbildung ernst nimmt und ein Ausbildungskonzept hat. | Rahmenbedingungen | s.o. | Pseudonym 1: „Eine gute Ausbildungsschule hat eine gute Schulleitung, die die Ausbildung sehr, sehr ernst nimmt, unterstützt, einen Fokus legt und selbst überlegt, welche Beiträge kann und muss Schule als Praxisausbildungsort leisten. Und im Idealfall wird das durch ein schulisches Ausbildungskonzept mit benannten Personen“ |
| 14 | 503 | 181-188 | 18 | Die Ausbildung der Mentor*innen ist eine Gelingensbedingung. | Rahmenbedingungen | | Pseudonym 2: „Eine weitere Gelingensbedingung ist die Bekleidung der Mentoren und Mentorinnen in den Schulen, das heißt, ich (.) denke, dass die Mentoren noch mal besonders ausgebildet sein sollten, dass sie äh (..), um den Umgang mit den Referendaren eben (.) ähm auch zu fördern, um auch die Referendare innerhalb der Schule zu fördern. Da bietet das System nicht mehr genügend Zeit, es gibt keine ähm gemeinsamen Unterrichtszeiten mehr, es gibt keine Doppelbesetzungen mehr, die die Ausbildung auch äh (.) zum Gelingensbedingung bringen würde.“ |
| 16 | 534 | 676-678 | 18 | Die Ausbildungsschule muss eine Wohlfühlatmosphäre und Wertschätzung der Kompetenzen der Referendar*innen schaffen. | Rahmenbedingungen | | Pedro Negro: „Ähm (4) ich glaube auch, eine gewisse (6) ja, ich scheue mich jetzt äh/ Also Wohlfühlatmosphäre äh ein/ eine Wertschätzung. (..) Das ist/ (.) Ein/ Eine Wertschätzung der Kompetenz äh des Betreffenden äh, der dort ankommt.“ |
| 17 | 545 | 312-337 | 18 | Die Ausbildungsschule setzt die Referendar*innen in ausgesuchten Klassen ein, eventuell im Parallelunterricht, unterstützt durch gute Ausbildungslehrkräfte und stellt eine Materialsammlung zur Verfügung. | Rahmenbedingungen | | CHB: „Ähm. Ich sage mal, der Einsatz in der Schule. (.) Es gibt welche, die sind in sechs Klassen mit den zehn Stunden. (.)...Ich s/ selbst kann auch nur sagen, es ist zum Beispiel interessant in Parallelklassen eingesetzt zu sein. ...Der zweite Schritt ist äh die Auswahl der Ausbildungslehrkräfte. ...Die andere Gelingensbedingung ist dabei, dass ich bereit bin, in den ersten Jahren sehr viel an ähm (.) Fachlichkeit zu arbeiten. Denn wenn ich das von mir aus sehe, das Uniwissen ist nicht das Wissen, was für die Schule gebraucht wird. Das heißt, ich muss es noch mal modifizieren. Da sind sicherlich Schulbücher eine Hilfe, aber sie dürfen nicht der (..) Taktgeber sein für den Unterricht. Also sage ich mal so: Ich kann mich daran orientieren, aber mehr nicht. Also, Materialien sind wichtig.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 6 | 364 | 690-694 | 18 | Es ist schwierig, wenn die Ausbildungsschule nicht unterstützend und nicht wohlwollend ist. | Rahmenbedingungen | s.o. | Ilko: „Ja, das ist schwierig jetzt so zu sagen, weil/ ähm (..) also, das Erste, was mir jetzt dazu einfällt, ist die Ausbildungsschule, ist die Ausbildungsschule nicht unterstützend, nicht wohlwollend, äh ist nicht geprägt durch, ähm (.) ja, äh (.) Kooperationselementen zum Seminar. (.) Dann äh merkt man manchmal richtig, dass Referendare so zwischen der Schule, Ausbildungsschule und dem Seminar so ein bisschen so zerrieben wird...“ |
| 6 | 365 | 717-722 | 18 | Die Ausbildungsschule müsste dem/der Referendar*in die Möglichkeit bieten, sich einzufinden und zu orientieren. | Rahmenbedingungen | | Ilko: „Mhm, also, die Ausbildungsschule müsste also auch am Anfang genau so wie wir es jetzt machen, äh den Referendaren die Möglichkeit bieten, sich erst mal einzufinden, sich zu orientieren. Also, sie müssten genau wie wir unsere Ausbildung ja gestuft umsetzen, also, von der Orientierungs- und Eingewöhnungsphase über das ähm eigenständige, professionelle Unterrichten bis hin zur Prüfung müssten sie das auch von den Anforderungen dann stufen.“ |
| 6 | 366 | 767-774 | 18 | Fachleitungen sind bemüht mit den Schulen in Kooperation zu treten und Probleme miteinander zu besprechen. | Rahmenbedingungen | | Ilko: „Wir sind immer bemüht, äh in Kooperation mit den Schulen dann zu treten, (.) mh (..) ich habe bisher NICHT unbedingt so die Probleme dann gehabt, dass man das nicht miteinander dann besprechen kann, aber es stellt sich relativ schnell auch dann fest, dass, wenn wir uns geeinigt haben, dass dann die/ die Problembereiche auch DOCH dann auch bei den Referendaren ... BLEIBEN und dann muss man nachher wieder gucken, so, wie kriegen wir jetzt insgesamt eben halt das auch für alle Beteiligten wohlwollend dann erarbeitet, ne. Ja.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 13 | 493 | 613-630 | 18 | Die Ausbildungsschule empfängt die Referendar*innen freundlich, klärt alle Regelhaftigkeiten und Mentor*innen bekommen eine Entlastungsstunde. | Rahmenbedingungen | s.o. | Gertrud08: „Ähm, die Mentoren bekommen in B. für die Begleitung der Referendare, äh, da haben sie natürlich Verpflicht/ bestimmte Verpflichtungen, eine Entlastungsstunde. ...Bei den Schulen, bei denen es gut läuft, ist es so, dass die, ähm, Referendare sehr freundlich in Empfang genommen werden. Also so, dass ihnen signalisiert wird, „ihr seid hier wirklich erwünscht“. ...Ähm, dann ist es dort sehr gut organisiert in der Regel, dass die, ähm, zum Beispiel ein Skript kriegen, wo alle Formal- Geschichten drin sind. Also „wie gehe ich mit dem Schlüssel um?“, „was mache ich bei ähm Vertretungsunterricht? „Hm, hm, hm.“. Also diese ganzen Regelhaftigkeiten, wo es ja immer viele, viele Unsicherheiten und Fragen gibt.“ |
| 14 | 505 | 303-305 | 18 | Das Referendariat gelingt mit weniger Unterricht und durch einen Austausch mit den Mentor*innen und den Fachgruppen. | Rahmenbedingungen | | Pseudonym 2: „Mh, weniger Unterricht, (..) ähm (..) kontinuierliche Möglichkeit mit den Mentoren auch in den Austausch zu kommen. In der Fachgruppe vielleicht auch mit in den Austausch zu kommen“ |
| 15 | 517 | 361-369 | 18 | Eine Schule muss einen Qualitätsleitfaden haben und die besten Kollegen als Mentor*innen. | Rahmenbedingungen | | Seemann: „Also/ // im Prinzip muss eine Schule so was haben/ ein Qualitätsleitfaden, wo drin steht „wie gehe ich mit Referendarinnen und Referendaren um“. Und da müsste als oberster Leitsatz so etwas wie drin stehen wie „wir wollen Ihnen eine gute Ausbildung ermöglichen und stellen alle unsere Ressourcen dafür bereit, weil wir wissen, je besser wir Sie im Referendariat ausbilden, desto mehr haben wir im Anschluss von Ihnen“. (.) Das sozusagen als Leitmotiv. Und dazu gehört die besten Kolleginnen und Kollegen als Mentoren hinzustellen, wirklich überlegen, WO kann derjenige gute Erfahrungen in seiner Ausbildung sammeln, wo braucht er Unterstützung, wo braucht er eine Herausforderung.“ |

5.2.2.13 Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung

Die Frage „Welche ressourcengeleiteten Gelingensbedingungen machen einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst aus?“ aus Kapitel 3 kann auch hier ihre Beantwortung finden.

Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung finde, laut Meinungen der Fachleitungen kriterienorientiert statt. Sie zeichne sich durch eine transparente Struktur aus, die ein gleichberechtigtes Gespräch über die Beobachtungsschwerpunkte ermögliche.

Ela: „Mehr Fragen, weniger Antworten haben als (lachend) Seminarleitung.... Also das muss ein äh/ das müssen Beratungskonzepte sein, (.) die so aufgebaut sind, dass sie äh eine klare Struktur haben, dass sie fragengeleitet sind, ähm nondirektiv im Prinzip und äh auch die Reflexion der Referendare äh mehr im Blick noch haben. (...) Das heißt für mich nicht unbedingt, dass man äh/ d/ dass man nicht auch Klartext reden kann an manchen Stellen. Aber äh ich denke, zur Zeit/ oder die Beratung muss so aufgebaut werden, dass sie halt äh mehr fragt als Antworten gibt direkt.“ (vgl. I. 9, S. 411, Z. 411-427).

Dieses Gespräch finde in einer ruhigen Umgebung statt und der Raum sowie die Bestuhlung seien dem Setting angepasst. Der/die Referendar*in habe zunächst genügend Zeit, seine/ihre Reflexion vorzubereiten und beginne dann in der Nachbesprechung auch damit. Durch die kollegiale Gesprächsführung könne der/die Referendar*in nachfragen und Anregungen annehmen und gehe gestärkt aus dem Gespräch hervor.

Pseudonym 1 „...eine Unterrichtsberatung muss etwas klären, (..) etwas Sinnvolles, etwas Nützliches, es muss ein erhell/ im Idealfall ein erhellendes Moment haben. Dazu gehören aber zwei. Also dazu (.) gehört die Seite, die das (.) annimmt, also nicht im Sinne von sklavischem Annehmen, sondern diese Offenheit hat, das anzunehmen.“ (vgl. I. 12, S. 471, Z. 1551-1555).

Eine Beteiligung von Lernenden an der Nachbesprechung sei denkbar. Dies finde aber noch nicht so häufig statt. Die Rückmeldung könne über eine Kartenabfrage unterstützt werden und münde in eine Zielvereinbarung.

Weitere Beispiele für eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung folgen nun.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|---|--|
| 1 | 275 | 888-892 | 19 | Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung lässt die Referendar*innen ihre Stärken und Schwächen selbst erkennen. | Rückmeldung | Unterrichtsnachbesprechung - Reflexion - Gleichberechtigung - Kollegialität - Schüler*innenbeteiligung - Struktur - Beobachtungsschwerpunkte - Kriterienorientiertheit - Transparenz - Referendar*in fragt nach - Referendar*in geht gestärkt heraus - Ruhe (Räumlichkeit, Setting) - Zielvereinbarung | Charlotte Vorwerk: „Also eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung (.) führt letztendlich dazu, dass Referendarinnen und Referendare selber sehen, wo (.) ihre/wo echt Stärken waren. Wo aber auch Schwächen waren, warum diese Schw/ also woraus ihre Schwächen resultieren und was sie daraus lernen können und das nächste Mal BESSER machen können. Oder grundsätzlich besser machen können.“ |
| 2 | 289 | 636-637 | 19 | Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung ist möglichst gleichberechtigt. | Gleichberechtigung | | Merle Kowollik: „Ähm, (5) hm, (...) also möglichst ähm gleichberechtigte/ -ter Sprachanteil aller Beteiligten“ |
| 3 | 307 | 684-692 | 19 | Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung läuft kollegial ab. | Gleichberechtigung | | Herr Laves: „Ja, Unterrichtsnachbesprechung (...) sollte kollegial laufen. (.) Das heißt, ich lege ganz, ganz großen Wert drauf, dass außer dem Referendar, der Referendarin immer eine Fachlehrkraft dabei ist und eigentlich sollten auch noch ein, zwei weitere Referendare dabei sein. (..) Ähm, dass man so annähernd den Zustand auf Augenhöhe erreicht. GANZ wird man ihn nie erreichen können, ist klar, als Fachleiter bin ich zwar nicht Vorgesetzte, aber habe eben doch eine ganze Menge Macht. Ich will es mal wirklich so ganz sch/ klar sagen. Es ist ja so, ich habe Macht, ne. (.) Und äh deswegen ist also dieser Zustand Augenhöhe so weit wie möglich anzupeilen, auch wenn er nicht ganz zu erreichen ist.“ |
| 2 | 289 | 639-641 | 19 | Es ist eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung, wenn Schüler*innen dabei sind. | Gleichberechtigung | | Merle Kowollik: „Ähm, ich finde es sehr gelungen, wenn Schüler dabei sind, (.) wird kaum gemacht, ich mache das so ein bisschen nach Situ/ nach der Situation.“ |
| 2 | 289 | 642-645 | 19 | Es ist eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung, wenn die Struktur eingehalten wird. | Ablauf | | Merle Kowollik: „Ähm, (...) hm (..) gelungen ist auch, wenn ich eine stringente äh Struktur habe. Also ich moderiere ja, wenn mir das gut gelingt. Das heißt, Einbeziehung aller Menschen, auf die Zeit achten, mit allen Hilfsmitteln, mit Zeitnehmerkarte und, und, gelingt das auch ganz gut.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 3 | 307 | 702-705 | 19 | Es ist eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung, wenn Beobachtungsschwerpunkte festgelegt und besprochen werden. | Ablauf | s.o. | Herr Laves: „Die Hauptphase bezeichne ich immer, ähm ins Gespräch kommen über Beobachtungsschwerpunkte. Alle Teilnehmer, auch das ist wieder natürlich an Neveling angeleitet und das machen fast alle Fachleiter bei uns im Haus auch inzwischen so, ähm äußern Besprechungswünsche.“ |
| 2 | 289 | 647-650 | 19 | Es ist eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung, wenn am Schluss von der/dem Referendar*in eine Zielvereinbarung getroffen wird. | Ablauf | | Merle Kowolik: „Also es geht bis dahin, dass ich (.) ähm am Schluss merke, dass eine Zielvereinbarung von dem Referendar, von der Referendarin selbstständig getroffen werden kann, und zwar irgendwie mit Erleichterung. Also das ist für mich dann gelungen.“ |
| 4 | 325 | 647-652 | 19 | Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung ist kriterienorientiert. | Ablauf | | Nora: „Äh auf alle Fälle sollte sie kriterienorientiert sein. Also das heißt, es sollte ähm/ (.) Eine Unterrichtsnachbesprechung sollte eine bestimmte Struktur haben, auch eine, die sich wiederholt, sodass man sich einfach auch auf ein bestimmtes Ritual quasi einlassen kann. (...) Ähm sie sollte auf alle Fälle immer kriterienorientiert und konkret sein, also alle konk/ äh an den Kriterien und an den konkreten Beobachtungen ansetzen, ähm sie sollte sich auch immer auf konkrete Beobachtung beziehen.“ |
| 6 | 369 | 919-921 | 19 | Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung läuft transparent ab. | Ablauf | | Ilko: „Ähm (..) indem sie (.) äh für alle Beteiligten klar, (..) organisiert, transparent abläuft, (.) dass jeder zu jeder Zeit weiß, äh was besprochen wird, (.) dass äh der Referendar einen Raum erhält, um für sich selber seinen eigenen Unterricht erst mal zu reflektieren.“ |
| 6 | 369 | 930-935 | 19 | Bei einer gelungenen Unterrichtsnachbesprechung werden auch Kritikpunkte angesprochen und Entwicklungspotentiale deutlich gemacht. | Ablauf | | Ilko: „Gleichwohl natürlich auf der anderen Seite auch Kritikpunkte angesprochen werden müssen. Aber das machen wir ja mit einem Gesprächs/ ähm oder mit Gesprächselementen, in denen wir wirklich diese Gesprächskarten hier auf den Tisch legen und äh den Referendaren dann durch grüne Karten symbolisieren ‚So, das gelingt ihm jetzt schon gut.‘ Und durch gelbe Karten symbolisieren ‚Das äh sind Entwicklungspotentiale, da müssen sie noch daran arbeiten.‘“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 7 | 380 | 368-373 | 19 | Bei einer gelungenen Unterrichtsnachbesprechung fragt der/die Referendar*in nach. | Ablauf | s.o. | Alpensieger: „Ähm. (...) Eine, bei der der Referendar die Frage stellt (klopft auf den Tisch) „also, ich habe jetzt gemerkt, das und das hat nicht funktioniert. Mir fällt nichts dazu ein. Haben Sie eine Idee?“ Oder äh wenn jemand sagt „ich habe mir das so und so vorgestellt und eigentlich bin ich ganz zufrieden. Aber so ein gutes Gefühl dafür habe ich noch nicht. Äh. Ist das okay so? Also nicht im Bezug auf die Erwartung, die das Seminar hat, sondern im Bezug auf das, was ich eigentlich wollte.““ |
| 8 | 400 | 843-850 | 19 | Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung beginnt mit der Reflexion der/s Referendar*in. | Ablauf | | Elbe: „Also ich finde das so, wie wir das machen, eigentlich im Großen und Ganzen finde ich eigentlich ganz gut, dass die Referendare erst mal ähm selbst reflektieren (.) wie sie ihre Stunde gefunden haben, dass sie die Punkte benennen, über die sie reden wollen und ähm (..) dass dann die ähm Zuschauer (..) einen ähm einen Gesamtblick auf das, was sie da gesehen haben, ähm beschreiben und eben an/ ähm an Lob ähm beziehungsweise an Beschreibungen gelungener Aspekte nicht sparen, dass sie dann aber auch sagen „ja aber es gibt so ein paar Sachen, über d/ auf die ich ähm gerne eingehen möchte“...“ |
| 9 | 411 | 411-427 | 19 | In einer gelungenen Unterrichtsnachbesprechung hat die Seminarleitung mehr Fragen und weniger Antworten. | Ablauf | | Ela: „Mehr Fragen, weniger Antworten haben als (lachend) Seminarleitung... Also das muss ein äh/ das müssen Beratungskonzepte sein, (.) die so aufgebaut sind, dass sie äh eine klare Struktur haben, dass sie fragengeleitet sind, ähm nondirektiv im Prinzip und äh auch die Reflexion der Referendare äh mehr im Blick noch haben. (...) Das heißt für mich nicht unbedingt, dass man äh/ d/ dass man nicht auch Klartext reden kann an manchen Stellen. Aber äh ich denke, zur Zeit/ oder die Beratung muss so aufgebaut werden, dass sie halt äh mehr fragt als Antworten gibt direkt.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|---------|---------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 10 | 425 | 569-574 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn der/die Referendar*in gestärkt daraus hervorgehen kann. | Ablauf | s.o. | Laura Lehmann. „Also auch äh aus der Sicht des Referendars so, dass ähm (.) er oder sie gestärkt rausgehen kann. Gestärkt und auch ähm (..) klarer erkennend, was GUT gelungen ist und was vielleicht auch verbessert werden kann. (.) Und aus meiner Sicht, wenn ähm (.) ich meine Kritik, also positive wie negative, auch gut äußern konnte und z/ so also, dass sie annehmbar war und DASS ich sie auch äußern konnte.“ |
| 11 | 436-437 | 447-479 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn das Setting stimmt, also der Raum und die Ruhe und dann beginnt die Reflexion mit einem Evaluationsbogen. | Ablauf | | Frau Emsig: „Ähm, zunächst einmal muss das Setting stimmen, also dass ich eine Ro/ Räumlichkeit habe, in der es in Ruhe stattfinden kann und auch ausreichend Zeit zur Verfügung steht, ähm weil ein Gespräch ja auch erst einmal eingeleitet werden muss, je nachdem, wie der Referendar sich selber auch fühlt, wie aufgeregt er ist oder was auch im Unterricht gelaufen ist, ähm kann ich das vorher ja n/ gar nicht absehen, in welche Richtung das Ganze geht.... Also wir haben ja zunächst einmal ähm unseren Evaluatio/ ionsbogen, der sowieso ja immer eingesetzt wird und den wir mit hineinnehmen in den Unterricht. Ähm, den kennen die Referendare. Hm gleichwohl gibt es auch bei uns so Leitfragen zur Reflexion, dass sie also vorab erst mal Zeit haben in Ruhe zu reflektieren ihren Unterricht, anhand dieser Leitfragen und die wichtigen Dinge für sich schon vermerken können.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-----------|-----|--|----------------------------------|--|--|
| 12 | 449 | 448-455 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn die Referendar*innen Zeit haben, die Beratung zu verarbeiten und erst mit Distanz Entwicklungsbereiche festlegen können ³² . | Ablauf | s.o. | Pseudonym 1: „Und so habe ich dann auch die Gelegenheit im Nachgang, wenn ich das per Mail entspannt rausgerissen aus dieser Situation, also wo man eigentlich völlig k. o. ist und die sind ja noch/ Also ich bin ja schon k. o., weil ich hochkonzentriert den Unterricht gesehen habe, hochkonzentriert beraten habe im Team mit den Fachlehrern. Dann ist es / letzten Endes ja so, äh, dass die erst mal die Distanz brauchen, dann brauchen sie die Nähe durch Sichten und dann, jeder weiß eigentlich schon ganz gut selbst, was gut für ihn ist. Und ich glaube, die können relativ offen auch/ und auch freimütig Entwicklungsbereiche identifizieren.“ |
| 12 | 471 | 1551-1555 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn etwas geklärt ist und es ein sinnvolles, nützliches Moment gibt. | Ablauf | | Pseudonym 1 „...eine Unterrichtsberatung muss etwas klären, (..) etwas Sinnvolles, etwas Nützliches, es muss ein erhell/ im Idealfall ein erhellendes Moment haben. Dazu gehören aber zwei. Also dazu (.) gehört die Seite, die das (.) annimmt, also nicht im Sinne von sklavischem Annehmen, sondern diese Offenheit hat, das anzunehmen.“ |
| 13 | 495 | 700-709 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn es ein festes Nachbesprechungskonzept gibt, das die Transparenz während des Verfahrens sichert. | Ablauf | | Gertrud08: „Ein Nachbesprechungskonzept. Also es muss (klopft auf den Tisch) ein Plan auf dem Tisch liegen, nach dem/ wo transparent ist, an/ in welchen Punkten/ in welchen Phasen befinden wir uns hier gerade. ... Ähm, (.) also dass jemand aber auch weiß, wo kommt das her, was sind die Hintergründe, warum machen wir das hier so. Das ist wichtig. Dann die Transparenz während des Verfahrens ist wichtig.“ |

³² In diesem Interview hat der Interviewpartner einfach losgeredet, ohne eine Frage abzuwarten, und das fast zwei Stunden lang.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 13 | 496 | 752-758 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn der/die Referendar*in im Protokoll ein Arbeitsvorhaben zum nächsten Mal bekommt. | Ablauf | s.o. | Gertrud08: „Und das/ und es gibt immer ein Arbeitsvorhaben, am Ende wird ein Arbeitsvorhaben besprochen, ein konkretes, möglichst konkret, was sie dann zum nächsten Mal bearbeiten und dann auch wieder a/ abgefragt wird, ist das erledigt worden oder gab es wieder weitere Probleme, müssen wir noch mal ran? So, und das heißt, wenn ich jetzt, ähm, diese Protokolle zu Hause liegen habe, kann ich zum Beispiel meinetwegen nach dem dritten Mal die mal nebeneinanderlegen und gucken, ähm, was sind/ was war denn so mit den Themen?“ |
| 14 | 507 | 361-363 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn diese mit der Reflexion der/s Referendar*in beginnt und die Referendar*innen selbst Themen benennen, an denen sie arbeiten wollen. | Ablauf | | Pseudonym 2: „Also, (4) (lachend) ich bin immer noch/ ich sehe das so, dass die Referendare erst mal auch in ihre Reflexion kommen können, und dann wollen wir Themen, die die Referendare als ihr Thema betrachten, auch zum Thema machen.“ |
| 15 | 518 | 402-414 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn der/die Referendar*in die Möglichkeit hat, seinen Unterricht zu reflektieren und ein Thema auswählt, das bearbeitet wird. | Ablauf | | Seemann: „Wir haben ein System, das kennen Sie wahrscheinlich auch mittlerweile, ähm dass erst Referendarin, Referendar die Möglichkeit hat, den Unterricht zu reflektieren. ...Und die zweite Prämisse ist, man äh/ Beratung nimmt man nur dann an, wenn man auch beraten werden will, das heißt die Referendarin, der Referendar wählt die Themen aus.“ |
| 16 | 536 | 741-752 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn sie mit einer Reflexion der/s Referendar*in beginnt und damit endet festzuhalten, woran der/die Referendar*in arbeiten möchte. | Ablauf | | Pedro Negro: „Also (4) sie/ sie/ sie beginnt mit einer Reflexion. (...) Ähm (...) die, wenn ich das wieder aufgreifen darf, was ich schon mal gesagt habe, also nicht alles beschreibt, sondern auch Schwerpunkte setzt, Wichtiges von Unwichtigem unterscheidet. ...Und dann, finde ich, ist auch ähm ganz wichtig so ein/ ein Resümee und dass die LIV dann auch noch mal sagen kann, äh/ oder nein äh also zu sagen, was/ Woran möchte sie weiterarbeiten nach diesem Gespräch und dass DAS dann auch weiter verfolgt wird durch die Ausbildungslehrkraft und äh die LIV. (...) Ähm (.) und der Studienleiter muss alle Regeln eines Feedbacks be-äh-achten natürlich.“ |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 17 | 550 | 554-566 | 19 | Eine Unterrichtsnachbesprechung ist gelungen, wenn der/die Referendar*in Zeit zum Reflektieren hat und auf den Stärken basierend, Entwicklungsfelder beschreiben kann. | Ablauf | s.o. | CHB: „Erstens, dass die Lehr/ äh also die Lehrkräfte in Ausbildung ähm oder im Vorbereitungsdienst ähm die Chance hat zu reflektieren, die ZEIT hat zu reflektieren, also nach dem Unterricht für sich die Zeit hat zu reflektieren und dann diese Reflexion anderen mitzuteilen. (.) Ah, sie macht es dann gelungen, wenn sie (..) die Reflexion der Ausbildungslehrkräfte und des Studienleiters wahrnimmt, ohne dauernd in Rechtfertigung zu fallen. ... Ähm das heißt ähm, wir/ wir nennen die Sachen, also, wir nennen Stärken und Schwächen. Wir sagen nicht nur, was gut war (lacht). Sondern wir nennen auch die Schwächen. Und eins ist wichtig dabei: Wenn wir zum Beispiel diese Entwicklungsfelder dann machen, wo kann sich die Lehrkraft noch weiterentwickeln, (.) dass wir dann fu/ fußen auf den Stärken.“ |

5.2.2.14 Weitere wichtige Themen der Fachleitungen

Die Fragen „Inwiefern arbeiten Universität (erste Phase der Lehrer*innenbildung) und das Studienseminar (zweite Phase der Lehrer*innenbildung) zusammen?“ und „Welche möglichen Konsequenzen ergeben sich daraus für die zweite Phase der Lehrkräftebildung?“ aus Kapitel 3 finden auch im kommenden Teil einige Antworten.

Bei einer abschließenden Frage nach weiteren wichtigen Themen, die noch nicht angesprochen worden waren, kamen verschiedene Aspekte zusammen die zum Teil bei anderen Befragten bereits im Zusammenhang mit der Beantwortung anderer Fragen benannt worden waren. Dennoch werden diese Aspekte hier noch einmal wiedergegeben:

Die Unterrichtsverpflichtung sowohl der Referendar*innen als auch der Fachleitungen müsste überarbeitet werden.

Als Dienstherr wird das Landesseminar gewünscht, um eine klare Zuordnung zu haben.

Herr Laves: „...es wäre wirklich gut, wenn wir künftig dienstlich ähm hier im Seminar verortet wären und ein FESTES, nicht schwankendes Stundenkontingent an den Schulen hätten.“ (vgl. I. 3, S. 309, Z. 794-796).

Die Fachleitungen wünschen sich eine fachlich gute Ausbildung an der Universität, eine bessere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase und eine Umstrukturierung der gesamten Lehrkräfteausbildung bis hin zur Einphasigkeit.

Frau Emsig: „Wie gesagt, ich denke, dass die Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Ausbildung noch mal deutlicher (..) ähm äh stattfinden muss und ähm, wenn ich mir was wünschen dürfte, würde ich mir einfach noch ein bisschen eine intensivere Pädagogik an den Universitäten wünschen. Also ich habe manchmal das Gefühl, dass/ äh dass es dort her auch ähm auf die Fachdidaktiken hinausläuft und die Pädagogik leider ein bisschen (.) zu kurz kommt.“ (vgl. I. 11, S. 439, Z. 572-577).

Die Fortbildung und Zusammenarbeit aller Beteiligten und damit auch eine Vernetzung von Aus- und Fortbildung erscheinen notwendig.

CHB: „Ja, vielleicht noch eine Sache, dass/ dass äh Aus- und Fortbildung ineinandergreifen müssen im Land. Also, die Leute, die Ausbildung machen, müssen auch Fortbildung geben. Und äh um also, dass da/ dass dann Synergien entstehen, dass nämlich die Lehrkräfte, die an den Schulen sind, auch mitbekommen, was es äh heißt, ähm ähm wieder mal anzufangen oder äh, oder pädagogische ähm äh Wechsel zu äh, überhaupt zu erleben. Denn viele, das behaupte ich immer wieder, viele Lehrer, die im System sind, haben nach dem Studium nie wieder ein Pädagogikbuch gelesen.“ (vgl. I. 17, S. 553, Z. 721-728).

Zusammenfassend hielten die Fachleitungen den Vorbereitungsdienst für gelungen, wenn das Lernen im Mittelpunkt stehe. Die Empathie, Offenheit, Wertschätzung und damit das Menschenbild aller Beteiligten würden als wichtige Voraussetzung gelten. Das Referendariat solle dann eine Lehrer*innenpersönlichkeit unterstützen, die Eigeninitiative, Neugierde und Professionalität durch die vertrauensvolle Zusammenarbeit und den gegebenen Freiraum weiterentwickeln könne. Das lässt sich auch auf den folgenden Seiten nachvollziehen.

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|-----------|-----|--|----------------------------------|--|---|
| 3 | 309 | 794-796 | 20 | Ein Wunsch ist es, eine feste Unterrichtsverpflichtung zu haben. | Einsatz | Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung - Unterrichtsverpflichtung - Dienstherr - Bessere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase - Mehr Fachlichkeit von der Universität - Supervision - Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung - Fortbildung der Fachleitungen - Einheitliche Unterrichtsentwürfe - Zusammenarbeit aller Beteiligten - Verzahnung von Aus- und Fortbildung - Nutzung neuer Medien - Flexibilität für die Dauer des Referendariats | Herr Laves: „...es wäre wirklich gut, wenn wir künftig dienstlich ähm hier im Seminar verortet wären und ein FESTES, nicht schwankendes Stundenkontingent an den Schulen hätten.“ |
| 3 | 309 | 794-796 | 20 | Ein Wunsch ist es, das Seminar als Dienstherrn zu haben. | Zuordnung | | Ilko: „...und ich würde das gut finden, wenn es eine (...) Vorbereitung, eine Fortbildung, eine Weiterbildung, eine QUALIFIZIERUNG, wie auch immer man es nennen mag, für Fachleiter geben KÖNNTE. (..) So dass man mit einem etwas besseren gemeinsam festgelegten Grundverständnis eine Ausbildung für Referendare dann auch umsetzen kann.“ |
| 6 | 371 | 1006-1010 | 20 | Ein Wunsch ist es, eine Fort- oder Weiterbildung für Fachleitungen einzurichten, um ein besseres gemeinsames Grundverständnis zu sichern. | Weiterentwicklung | | Alpensieger: „Ähm aber man könnte sich auch überlegen, die/ die/ die Ausbildung ganz anders anzulegen. Und es gab ja mal die einphasige Lehrerausbildung in/ in ähm O., die/ Ich glaube, dass da viel Potenzial drin stecken WÜRDE... Ähm (.) also ich könnte mir vorstellen, (klopft auf den Tisch) ganz am Anfang erst mal einen relativ kn/ harten Test zu machen. ... Also um deutlich zu machen, „ich habe meine Empathiefähigkeit entwickelt“.“ |
| 7 | 382 | 479-491 | 20 | Eine Überlegung ist es, die gesamte Ausbildung von Lehrkräften anders anzulegen, Eingangstest (Empathie abprüfen) und dann eine einphasige Lehrer*innenausbildung. | Zugang | | Laura Lehmann: „Der einzige Wunsch, den ich wirklich noch hätte, wäre, dass vom Institut her ähm ermöglicht würde, (.) dass äh wir alle äh/ also oder wer WILL von uns, ich würde wollen, ähm noch eine Zusatzausbildung machen könnten im/ in Supervision oder systemische Beratung oder so was.“ |
| 10 | 427 | 690-693 | 20 | Gewünscht wird eine Zusatzqualifizierung in Supervision oder systemischer Beratung. | Qualifizierung | | Frau Emsig: „Wie gesagt, ich denke, dass die Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Ausbildung noch mal deutlicher (..) ähm äh stattfinden muss und ähm, wenn ich mir was wünschen dürfte, würde ich mir einfach noch ein bisschen eine intensivere Pädagogik an den Universitäten wünschen. Also ich habe manchmal das Gefühl, dass/ äh dass es dort her auch ähm auf die Fachdidaktiken hinausläuft und die Pädagogik leider ein bisschen (.) zu kurz kommt.“ |
| 11 | 439 | 572-577 | 20 | Gewünscht wird eine bessere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase und mehr Fachlichkeit an der Universität. | Zusammenarbeit | | |

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (Glätten der Aussage, nicht Interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|--|
| 14 | 508 | 451-456 | 20 | Gewünscht wird eine verbesserte Zusammenarbeit aller an der Ausbildung Beteiligten. | Zusammenarbeit | s.o. | Pseudonym 2: „Ja, ich glaube, äh das, was ich noch nicht so mit zum Ausdruck gebracht habe, Gelingensbedingungen sind auch die, dass wenn wir in unterschiedlichen Settings arbeiten, wie Modularisierung, Lehrertraining, Fachseminarleiter, Hauptseminarleiter, dass wir auch alle vielleicht äh schauen, welchen Blick haben wir denn auf die Referendare und ich habe hier ein bisschen den Eindruck, dass wir zu wenig MITEINANDER arbeiten und den Referendaren vielleicht nach vorne bringen.“ |
| 15 | 516 | 332-341 | 20 | Gewünscht wird mehr Flexibilität in der Dauer des Referendariats, je nachdem wer was braucht. | Dauer | | Seemann: „Kann mir gut vorstellen, sprechen wir von heterogenen Lerngruppen, dass wir manchmal Leute haben, denen könnte ich nach einem halben Jahr sagen „ich bringe euch nichts mehr bei, geht zu eurem Stundenplaner, lasst euch 26 Stunden verordnen und fangt an zu arbeiten.“ Und bei anderen würde ich gerne nach anderthalb Jahren sagen, „wir brauchen noch eine gewisse Zeit, das ist in der richtigen Entwicklung, aber wir brauchen noch ein gutes Jahr gemeinsamer Arbeit, dass ich äh loslassen kann“. Und bei manchen würde ich auch nach einem Jahr wirklich sagen können „ich äh nehme die Prüfungsanmeldung nicht an“. Also diese Flexibilität haben wir nicht, wir müssen wirklich in so einem starren Korsett arbeiten.“ |
| 17 | 553 | 721-728 | 20 | Gewünscht wird, dass Aus- und Fortbildung ineinandergreifen, um mehr Synergieeffekte zu erzielen. | Qualifikation | | CHB: „Ja, vielleicht noch eine Sache, dass/ dass äh Aus- und Fortbildung ineinandergreifen müssen im Land. Also, die Leute, die Ausbildung machen, müssen auch Fortbildung geben. Und äh um also, dass da/ dass dann Synergien entstehen, dass nämlich die Lehrkräfte, die an den Schulen sind, auch mitbekommen, was es äh heißt, ähm ähm wieder mal anzufangen oder äh, oder pädagogische ähm äh Wechsel zu äh, überhaupt zu erleben. Denn viele, das behaupte ich immer wieder, viele Lehrer, die im System sind, haben nach dem Studium nie wieder ein Pädagogikbuch gelesen.“ |

5.3 Die Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

5.3.1 Die Diskussion der methodischen Entscheidungen

In diesem Abschnitt erfolgt sowohl eine inhaltliche Diskussion, indem die Ergebnisse der Befragung und der Analyse einander gegenüber gestellt werden, als auch eine Auswertung der methodologischen Herausforderungen, um gerade auch diese nochmals zu legitimieren. Die Frage nach der Passung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden wird hier näher beleuchtet.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit findet durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, durch die Darlegung der Datenerhebung, -analyse und -interpretation, die Orientierung an den Regeln der Forschung bzw. die Auswertung durch kodifizierte Verfahren wie die Qualitative Inhaltsanalyse und die reflektierte Subjektivität (die der Forscherin und der Befragten) statt. Die Forscherin ist also Gegenstand ihrer eigenen Forschung.

Um die Ergebnisse zu validieren, wird zunächst die Intra-Koder-Reliabilität geprüft. Die Autorin hat das gesamte Material zunächst manuell gesichtet und dabei eine Paraphrase formuliert, Oberbegriffe als Generalisation gebildet, daraus Kategorien mit Nebenkategorien erstellt und dieses mit Ankerbeispielen belegt. Anschließend wurden die gesamten Materialien in MAXQDA eingespeist und hier ebenfalls Kategorien gebildet. Dabei wurde eine große Übereinstimmung der Kategorien festgestellt.

Die Inter-Koder-Reliabilität prüft nun die Übereinstimmung bei der Kodierung des gleichen Materials. Der Koeffizient drückt den Anteil gleicher Kodierungen aus. Dies findet einmal am Anfang als formative und einmal am Ende als summative Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung statt. Es findet also sowohl eine Kontrolle des Kategoriensystems als auch eine Kontrolle des Kodierers statt (vgl. Steinke, 2013, S. 330f.). Die Autorin geht das gesamte Material nochmals durch und bildet die Kategorien erneut. Im zweiten Schritt findet eine wie oben erwähnte Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung statt. Eine Person mit ähnlicher Bildung sichtet 25% des Materials (in diesem Fall vier Interviews). Die Prüferin erhält alle Kodierregeln (vgl. S. 82f.) und erstellt eigene Kategorien. Anschließend wird überprüft, welche Kategorien übereinstimmen und welche nicht. Die Berechnung erfolgt nach Holsti (vgl. Holsti, 1969, S. 140). Ein Koeffizient von 0.75-0.85 (bzw. 75-85%) bescheinigte hier eine gute bis sehr gute Qualität der Ergebnisse.

Die Berechnung erfolgt mit folgender Formel: Reliabilität der Kodierung (Kategorien) = Anzahl der Übereinstimmungen X Anzahl der Kodierer / Anzahl der Kodierungen je Kodierer
Beispiel: Reliabilität der Kodierung = $2 \times 15 / 15 + 15 = 1.0$ (in diesem Fall das bestmögliche Ergebnis und die totale Übereinstimmung)

Die Inter-Koder-Reliabilitätsprüferin bleibt anonym. Im Anhang wird die Prüfung dargestellt (s. Anhang 7, S. 554ff.). Das Ergebnis der Prüfung liegt bei 85% und ist somit sehr zufriedenstellend.

Da die Begrifflichkeit „Kode“ aus dem Programm MAXQDA kommt, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass damit die Kodiereinheit (Gesprächssequenz im Interview) und so die Kategorie (als kleinste sinngebende Einheit) gemeint ist.

Eine weitere Möglichkeit des Nachweises über die Einsatzeignung besteht in der kommunikativen Validierung. Im besten Fall werden allen Interviewpartner*innen die Kategorien präsentiert und im Gespräch abgeglichen. Dieses Vorgehen ist sehr zeitaufwendig und schwer umzusetzen, da die Gesprächspartner*innen erneut einem Termin zustimmen und sich die Zeit dafür nehmen müssten. Dazu kommt, dass zwischen der Befragung und der Validierung einige Monate liegen und der Befragte seine Meinung auch geändert haben könnte.³³ Bei der kommunikativen Validierung kommt es jedoch nicht zur erneuten Forschung mit Transkription und Auswertung. Die Autorin hat sich aufgrund der guten Ergebnisse der Intra-Koder-Reliabilität und der Inter-Koder-Reliabilität gegen eine kommunikative Validierung entschieden.

5.3.2 Die Diskussion der theoretischen und praktisch erworbenen Erkenntnisse in Bezug auf die Gelingensbedingungen, den erfolgreichen Vorbereitungsdienst und die Professionalisierungsansätze im Lehramt

Die Diskussion erfolgt entlang dem Leitfaden und beginnt mit dem Komplex I über die Gelingensbedingungen seitens der Fachleitungen, daran schließt sich der Komplex II über die Gelingensbedingungen seitens der Referendar*innen an und endet mit dem Komplex III über die Gelingensbedingungen durch Umfeld und Gesetze. Damit werden auch die Fragestellungen aus Kapitel 3.2 immanent beantwortet. Insbesondere der Beantwortung der Frage „Welche Kompetenzen werden durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der jeweiligen Bundesländer (basierend auf den Vorgaben der KMK) gefordert und welche

³³ Dies kann zum einen am Interview liegen, da die Befragten dadurch zum Nachdenken angeregt wurden und zum anderen an der allgemeinen Weiterentwicklung der Befragten. Es bedeutet auch, dass Forschung immer nur einen Moment einfängt und sich Tatsachen und Meinungen verändern können.

erschieden den Fachleitungen als bedeutsam?“ wird hier nachgegangen, weil dazu in dieser Arbeit vorher noch nichts gesagt wurde.

Die Ordnung der Darstellung erfolgt mit der Literatur, der zugeordneten **Kategorie** und den **KMK Standards**.

Die Diskussion zwischen den in der Theorie gefundenen Ergebnissen und den in der Praxis erworbenen Erkenntnissen beginnt also mit denjenigen zu den Gelingensbedingungen seitens der Fachleitungen.

Als Gelingensbedingungen seitens der Fachleitungen wurden folgende Faktoren in der Literatur benannt (vgl. S. 8), die sich durch die Interviews (hier nur auszugsweise dargestellt) auch bestätigen lassen:

Fachliche Kompetenz der Fachleitung (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 333)

Kategorie: Guter Unterricht

Nora: „*Und da habe ich so gesagt, da das WISSEN, was ich da erworben habe, #00:03:00-8# nochmal so weitergeben zu können*“ I. 4, S. 312, Z. 69-71.

Ela: „*...und im Laufe der/ (.) der ganzen äh (.) Jahre ist es bei mir so, dass ich äh auch einen/ eine Vorstellung habe, was guter Unterricht ist und die/ das möchte ich gerne w/ äh weitervermitteln.*“ I. 9, S. 404, Z. 60-62.

Kategorie: Weiterentwicklung von Unterricht

Charlotte Vorwerk: „*Das Thema ist also Kernkompetenz Unterricht und es muss sich was ändern, weil unsere Schülerschaft sich ändert und ähm ja, das war so mein Antreiber.*“ I. 1, S. 262, Z. 228-230.

Kategorie: Offenheit

Pseudonym 1: „*Das ist eine gewisse Expertise des Feldes, ja. Also ich brauche gewisse Kenntnisse im Bereich Lernpsychologie, Pädagogik, die da/ die grundsätzliche Sachen, ähm, (..) die brauche ich, um auch auf einem gewissen Niveau ausbilden zu können.*“ I. 12, S. 453, Z. 667-670.

Gertrud08: „Und die/ die Fachlichkeit (einer?) #00:04:55-2# Fachdidaktik, das ist ja die Frage des Seminars und so, was ich da beibringe, die ist natürlich auch KLAR, die muss ich haben. Also ich muss auf dem Laufenden bleiben für mein Fach. Sowohl fachlich als auch fachdidaktisch“ I. 13, S. 483, Z. 158-161.

Die fachliche Kompetenz der Fachleitungen war in ihren Antworten unterrepräsentiert, wurde aber dennoch benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Struktur des Seminars (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 333)

Kategorie: Kooperation

Laura Lehmann: „Ich begrüße// a/ äh d/ also ritualisiert Begrüßung, Blitzlichtrunde und ich habe so einen Punkt, den nenne ich Geschäftliches, kann man Schrägstrich Organisatorisches sagen (.) und dann steige ich in der Regel in ein neues/ oder in ein Thema ein oder führe ein Thema fort. Mhm. (bejahend)“ I. 10, S. 417, Z. 162-165.

Frau Emsig: „Ja, es gibt feste Rituale. Also es ist so, dass ich äh immer erst mit Regularien beginne, das heißt, ich ähm, äh, gebe den Referendaren zunächst einen Überblick, was an dem Tag Thema sein wird und wir fangen mit den Regularien an. Das heißt, diese formalen Dinge, wie ähm Protokoll-Festlegung, wie Anwesenheitsliste und auch eine äh aktuelle Runde für Fragen, Dinge, die gerade so unter den Nägeln brennen. Und dann gibt es eben inner/ immer einen inhaltlichen Part.“ I. 11, S. 429, Z. 93-99.

Seemann: „Ähm ein Ritual ist immer, dass ich ähm den Ablauf vorstelle, um eine Transparenz herzustellen und das zweite sind Berichte und Anfragen. Und dieser Block ist mal mehr, mal weniger lang. Also ich habe meistens Dinge, die mir wichtig sind, die ich irgendwie zu erzählen habe. Möglicherweise, dass ich Erfahrungen aus Hospitationen weitergeben möchte oder dass es organisatorische Dinge gibt. Und meistens ist es auch so, dass die Referendarinnen und Referendare Erlebnisse haben, die sie miteinander teilen. Ähm, vereinbart ist immer, dass diese Gespräche in dem Raum bleiben...“ I. 15, S. 512, Z. 124-131.

Kategorie: Kompetenzvermittlung

CHB: „Das sind die ähm, wo eine Auseinandersetzung stattfindet, die auch weitergehen, aber die gleichzeitig dies auch auf ihre Klasse ru/ runterbrechen können. Wir nennen das "Doppeldeckerprinzip". Also, was wir mit denen machen, sollen sie auch in der Klasse machen. Und genau das erwarte ich auch von ihnen. Wenn sie also sagen, wir sollen sie wahrnehmen in ihrem Unterschied, dann müssen sie ihre Klasse auch in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen.“ I. 17, S. 544-545, Z. 298-304.

Die Struktur des Seminars war den Fachleitungen sehr wichtig. Sie ist dem Standard der KMK **Unterrichten** auch aufgrund des Doppeldeckerprinzips oder der doppelten Vermittlungspraxis (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Leitung des Seminars (vgl. Benien, 2007, S. 148f. und Weisbach, Sonne-Neubacher, 2008, S. 73ff.)

Kategorie: Kooperation

Alpensieger. „...arbeiten im Tandem. Das würde ich übrigens auch sagen, ist eine Gelingensbedingung. (..) Ähm, dass man in der Lage sein muss und das auch kontinuierlich üben sollte, mit jemandem, ähm, gemeinsam Seminarsitzungen zu machen.... Ähm, und insgesamt ist das ganz super, weil man sich gegenseitig befruchtet. Und, ähm, auch eine Bereitschaft entwickelt, sich auf neue Sachen einzulassen. Und es auch nicht mehr so im Vordergrund steht, äh, so zu tun, als wäre man fehlerfrei. Also das, was viele Lehrerinnen und Lehrer, glaube ich, SO verinnerlicht haben, dass die ständig die Türen zu sind.“ I. 7, S. 374, Z. 80-89.

Nora: „Aber es gibt eine Grundsatzregel, nämlich dass wir das eigentlich immer mindestens im Team machen.“ I. 4, S. 314, Z. 171-172.

Ilko: „Also erst mal sind wir ja grundsätzlich immer im Team, ja, im pädagogischen Seminar, was ich immer sehr unterstütze und sehr gut finde.“ I. 6, S. 355, Z. 245-247.

Kategorie: Qualitätssicherung

Charlotte Vorwerk: *„Indem ich immer wieder meine pädago/ die pädagogischen Konzepte HIER überprüfe. Also weil wir das Prinzip haben des pädagogischen Doppeldeckers. Das heißt, dass so wie in Schule unterrichtet werden sollte, wenn man jetzt immer von diesen/ von diesen Kernkompetenzen ausgeht, so wie in Schule unterrichtet werden sollte, so sollten hier auch die Seminarsitzungen gestaltet werden.“* I. 1, S. 273, Z. 802-806.

Die Leitung des Seminars wurde in den Antworten der Fachleitungen mehrfach thematisiert. Sie ist den Standards der KMK **Erziehen**, **Beurteilen** und **Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Angstfreie und willkommene Hospitationen (vgl. Kempfert, Ludwig, 2008, S. 16ff.) mit einer Nachbesprechung des Unterrichts (vgl. Schulz von Thun et al., 2006, S. 107ff.) und wertschätzender Rückmeldekultur (vgl. Benien, 2007, S. 148f. und Weisbach, Sonne-Neubacher, 2008, S. 69ff.)

Kategorie: Unterrichtsnachbesprechung

Frau Emsig: *„Ähm, zunächst einmal muss das Setting stimmen, also dass ich eine Ro/ Räumlichkeit habe, in der es in Ruhe stattfinden kann und auch ausreichend Zeit zur Verfügung steht, ähm weil ein Gespräch ja auch erst einmal eingeleitet werden muss, je nachdem, wie der Referendar sich selber auch fühlt, wie aufgeregt er ist oder was auch im Unterricht gelaufen ist, ähm kann ich das vorher ja n/ gar nicht absehen, in welche Richtung das Ganze geht.... Also wir haben ja zunächst einmal ähm unseren Evaluatio/ ionsbogen, der sowieso ja immer eingesetzt wird und den wir mit hineinnehmen in den Unterricht. Ähm, den kennen die Referendare. Hm gleichwohl gibt es auch bei uns so Leitfragen zur Reflexion, dass sie also vorab erst mal Zeit haben in Ruhe zu reflektieren ihren Unterricht, anhand dieser Leitfragen und die wichtigen Dinge für sich schon vermerken können.“* I. 11, S. 436-437, Z. 447-479.

Pedro Negro: „Also (4) sie/ sie/ sie beginnt mit einer Reflexion. (..) Ähm (..) die, wenn ich das wieder aufgreifen darf, was ich schon mal gesagt habe, also nicht alles beschreibt, sondern auch Schwerpunkte setzt, Wichtiges von Unwichtigem unterscheidet. ...Und dann, finde ich, ist auch ähm ganz wichtig so ein/ ein Resümee und dass die LIV dann auch noch mal sagen kann, äh/ oder nein äh also zu sagen, was/ Woran möchte sie weiterarbeiten nach diesem Gespräch und dass DAS dann auch weiter verfolgt wird durch die Ausbildungslehrkraft und äh die LIV. (..) Ähm (..) und der Studienleiter muss alle Regeln eines Feedbacks be-äh-achten natürlich.“ I. 16, S. 536, Z. 741-751.

Ela: „Mehr Fragen, weniger Antworten haben als (lachend) Seminarleitung.... Also das muss ein äh/ das müssen Beratungskonzepte sein, (.) die so aufgebaut sind, dass sie äh eine klare Struktur haben, dass sie fragengeleitet sind, ähm nondirektiv im Prinzip und äh auch die Reflexion der Referendare äh mehr im Blick noch haben. (...) Das heißt für mich nicht unbedingt, dass man äh/ d/ dass man nicht auch Klartext reden kann an manchen Stellen. Aber äh ich denke, zur Zeit/ oder die Beratung muss so aufgebaut werden, dass sie halt äh mehr fragt als Antworten gibt direkt.“ I. 9, S. 411, Z. 411-427.

Herr Laves: „Ja, Unterrichtsnachbesprechung (...) sollte kollegial laufen. (.) Das heißt, ich lege ganz, ganz großen Wert drauf, dass außer dem Referendar, der Referendarin immer eine Fachlehrkraft dabei ist und eigentlich sollten auch noch ein, zwei weitere Referendare dabei sein. (..) Ähm, dass man so annähernd den Zustand auf Augenhöhe erreicht. GANZ wird man ihn nie erreichen können, ist klar, als Fachleiter bin ich zwar nicht Vorgesetzte, aber habe eben doch eine ganze Menge Macht. Ich will es mal wirklich so ganz sch/ klar sagen. Es ist ja so, ich habe Macht, ne. (.) Und äh deswegen ist also dieser Zustand Augenhöhe so weit wie möglich anzupeilen, auch wenn er nicht ganz zu erreichen ist.“ I. 3, S. 307, Z. 684-692.

Kategorie: Individuelle Betreuung

Elbe: „Ja, ich glaube, dass diese UPÜs³⁴ nach wie vor die/ die beste äh Au/ Ausbildungssituation sind und ähm (5) ich glaube, dass die/ (.) dass die Seminare, so sie (.) ähm eine/ ein gelungenes Gleichgewicht ermöglichen zwischen der Bearbeitung der Themen, die Referendare mitbringen, und dem Eingeben von theoretischen äh Impulsen oder äh (.) Hinweisen oder Herausforderungen, ähm dass das äh wichtig ist.“ I. 8, S. 394, Z. 550-555.

³⁴ Unterrichtspraktische Übungen.

Die Hospitationen, die Unterrichtsnachbesprechung und die wertschätzende Rückmeldekultur wurden in den Antworten der Fachleitungen thematisiert. Sie sind dem Standard der KMK **Unterrichten** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Unterscheidung zwischen Beratung und Beurteilung (vgl. Helmke, 2009, S. 288ff.)

Kategorie: Offenheit

Laura Lehmann: „*Also eine Beratungskompetenz ist absolute Grundlage, glaube ich (.) ...*“ I. 10, S. 416, Z. 127-135.

Gertrud08: „*Dann finde ich, dass man sich unbedingt ganz intensiv mit Beratung auseinander gesetzt haben muss, eigentlich vorher schon, bevor man den Job anfängt. Und zwar im Sinne dessen, wie wir es hier machen, dass die Beratung eigentlich in Richtung Coaching geht. Also dass ich irgendwie vorher schon eine Idee davon haben muss über die Arbeit in der Schule oder auch sonst wie.*“ I. 13, S. 483, Z. 153-157.

Kategorie: Kompetenzvermittlung

CHB: „*Ja, ich wäre froh, wenn es/ wenn von den Rahmenbedingungen ähm auch unterschieden werden würde im Landessenat zwischen Lern- und Leistungszeit. (..) Dass ich nicht von Anfang an das Gefühl habe, ich stehe hier nur unter Leistungsdruck als Referendar, sondern ich darf hier von mir aus ein Jahr lang lernen. Und das letzte halbe Jahr ist dann wirklich eine Leistungszeit.*“ I. 17, S. 550, Z. 592-596.

Kategorie: Kooperation

Gertrud08: „*Und zwar ist es so, dass wir erst sehr spät bewerten, den Unterricht bewerten. Also wir gehen natürlich regelmäßig hospi/ in die/ in den Unterricht und hospitieren und besprechen das hinterher, und die Referendare haben im Grunde ein Jahr lang, ähm, Zeit, sich auszuprobieren. Ohne dass da, äh, eine Note (.) steht.*“ I. 13, S. 489, Z. 436-439.

Die Unterscheidung zwischen Beratung und Beurteilung wurde benannt und war sehr erwünscht. Sie ist dem Standard der KMK **Beurteilen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Vorbereitung des Seminars (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 333)

Kategorie: Kooperation

Charlotte Vorwerk: „*Ähm wir legen alle Materialien bereit und da wir noch in Lernsituationen erarbeiten, ist es tatsächlich ähm fast immer so, dass wir da sitzen und mal mit einzelnen sprechen.*“ I. 1, S. 264, Z. 333-335.

Merle Kowollik: „*(.) Unterrichtsraum, also meinen Seminarraum am Abend vorher vor, wenn ich Vormittagsitzung habe. (räuspert sich) (.) Ähm, meistens im Sitzkreis. (.) Ähm, ich stehe auch drüber, dass die Jungs immer sagen: (nachahmend) „(lautmalerisch) Oh-hm“, ne, Blümchen und (.) ähm Fahrstuhlmusik. (.)*“ I. 2, S. 280, Z. 179-182.

CHB: „*Ähm erstens sind wir tatsächlich sehr viel früher da. (lacht) Also, das ist schon der Fall, dass wir die Räumlichkeiten herstellen, dass wir Tische anders aufstellen als sie in der Klasse stehen ähm, dass wir eine Präsentation vorbereitet haben, dass wir Materialien dabei haben. ...Also, bei uns ist das jetzt der absolute starke Fokus zu sagen, welche Handlungsstrategie war erfolgreich? Warum war sie erfolgreich? Woran hat es gelegen? Und das jetzt nicht nur für sich zu behalten in der Reflexion, sondern dann eben auch mit anderen Kollegen ähm die auszutauschen und äh dadurch die/ die Erfahrung auch noch zu vergrößern, die man vielleicht dann gewinnen kann. ...Also, sie kriegen immer Zeit, so einen Unterricht vorzubereiten, dass wir diesem Change-Management von 72 Stunden auch gerecht werden können.*“ I. 17, S. 541, Z. 106-108.

Die Vorbereitung des Seminars war in den Antworten der Fachleitungen häufig zu finden. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten** und **Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Transparenz über Leistungserwartung (vgl. Helmke, 2009, S. 227)

Kategorie: Kooperation

Nora: „Ähm (.) ich denke, es muss einen sicheren äh Ordnungs- und Organisationsrahmen haben. (..) So/ Das heißt also, es muss eine hohe Transparenz darüber herrschen, äh was ist wann gefordert, was muss man beibringen, ähm (..) was muss ich sozusagen ähm mir/ mir aneignen, damit ich äh alles sozusagen formal auch voll erfülle und da/ darüber muss es eine große Sicherheit geben.“ I. 4, S. 323, Z. 593-597.

Gertrud08: „Also diese Sache, auch Fehler machen zu dürfen. Und dann ist es trotzdem immer noch so, dass sie natürlich denken, äh, und auch gerne versuchen, was sehr Gutes abzugeben. Haut aber ja nicht immer hin. Und dann ist es für die eine unglaubliche Erleichterung, dass ist jetzt auch ein Faktor, der wichtig ist, hinterher festzustellen, dass in der Beratung es so ist, ähm, dass fast die bessere Beratung erfolgt, wenn ich was/ also wenn da ein Fehler/ oder irgendwas schief gegangen ist. Und das aber überhaupt nicht im Sinne von, äh, man wird schlechtge/ es wird schlechtgeredet äh be/ besprochen wird, sondern im Sinne von wieder ein Lernanlass.“ I. 13, S. 489, Z. 448-455.

Kategorie: Kompetenzvermittlung

Spieler: „Äh und wir haben/ legen auch immer äh das Doppeldecker-Prinzip äh (..) äh zugrunde. ... Das heißt, das äh/ unser Anspruch ist es auch, auch wenn der nicht immer einlösbar ist, #00:10:33-7# äh dass wir unsere Veranstaltungen so gestalten oder, ich sage mal, vergleichbar gestalten, wie wir es auch äh von unseren Referendaren in ihren Unterrichtsstunden erwarten.“ I. 5, S. 330, Z. 154-164.

Die Transparenz über Leistungserwartungen war in den Antworten der Fachleitungen zu finden. Sie ist dem Standard der KMK **Beurteilen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Mitsprache bei der Planung der Seminare durch die Referendar*innen (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 333)

Kategorie: Kooperation

Charlotte Vorwerk: „..., dass die Referendarinnen und Referendare selber aussuchen können, an welchen Dingen sie arbeiten wollen. Und dass die Fachleitungen vor Ort sind, aber tatsächlich NUR noch äh Berater sind und Beraterinnen.“ I. 1, S. 264 Z. 312-315.

Pseudonym 1: „Wann immer es geht, versuche ich genau ... da genug Raum für Teilnehmerorientierung ist. Also wenn die Fälle (unv.). #00:36:51-5# Das kann sehr ausufernd sein. Ich mache einen Miniexkurs, also m/ äh ich habe eine Zeit lang experimentiert, dass ich das am Anfang gemacht habe „Aktuelles, Erfolge, Probleme aus dem Unterricht“, bewusst auch ERFOLGE aus dem Unterricht, also dass auch ressourcenorientiert und NICHT nur defizitär gearbeitet wird, (..) äh, (...) berichten zu können und auch fragen zu können (..) „Was meinen die anderen dazu?“ Also das ist ein ganz wichtiges Moment in Seminarsitzungen.“ I. 12, S. 455, Z. 764-772.

Ela: „Und dann äh ist es so, dass ich äh mehr Teilnehmer orientiert auch arbeite und so schaue, was sind die Anliegen der/ der Teilnehmer, weil wir gar nicht mehr so viel gemeinsame Seminarsitzungen haben. (.) Und vieles kann man beobachten äh im/ in den Hospitationen. DA kann man bestimmte Sachen herausgreifen, die die Teilnehmer interessieren. Und das zweite ist ähm/ (..) äh äh dass sie die/ auch eigene Fälle einbringen. (.) Wenn das nicht der Fall ist, oder jetzt gerade, wenn sie ganz frisch äh sind, dann arbeite ich f/ äh mit Fällen.“ I. 9, S. 405, Z. 103-110.

Die Mitsprache bei der Planung der Seminare durch die Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen zu finden. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten**, und **Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Offenheit für Abweichungen im Seminar (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 333)

Kategorie: Offenheit

Laura Lehmann: „... ähm (.) würde ich auch denken, eine hohe Flexibilität, was die Themen angeht. Also gar nicht unbedingt so einen strengen Katalog abzuarbeiten und sich so streng an Standards zu halten, sondern ähm auch die Bedarfe, die gerade Thema sind, aufgreifen zu können und ähm, ja, dann sich auf d/ eine Lösungssuche zu machen, ne. (.) Das sind ja häufig Fragen, die auch (.) ganz stark, denke ich, die Personen betreffen, wo in der Lehrerpersönlichkeit und auch in der privaten Persönlichkeit an Grenzen gestoßen wird.“ I. 10, S. 416, Z. 129-135.

Kategorie: Kooperation

Pseudonym 2: „Ja, ich bin ja Hauptseminarleitung und eines unserer Rituale, und damit beginnt das auch, ist noch mal so die Reflexion der vergangenen Woche. Dass (also?) die äh Referendare mit ihren Anliegen in das Hauptseminar kommen und dass die Anliegen, die die Referendare haben, hier erst mal in einer halben Stunde, viertel Stunde, halbe Stunde, je nachdem wie intensiv etwas besprochen werden muss, dann auch bearbeitet wird. Diese Anliegen können sein Konflikte mit der Schule, Konflikte mit den Mentoren, das können aber/ kann aber auch etwas sein, was ganz positiv war.“ I. 14, S. 501, Z. 68-74.

Herr Laves: „Ich lege sehr großen Wert darauf, dass am Anfang äh immer die Möglichkeit besteht, auf die individuellen Fragen und äh Probleme der (.) äh Referendarinnen und Referendare einzugehen.“ I. 3, S. 296, Z. 140-142.

Nora: „Ähm das eben immer gan/ dass es äh in der Regel am Anfang äh so etwas gibt wie ähm aus der Schule für die Schule. Also gibt es irgendwelche Probleme, müssen wir über irgendwas sprechen, gibt es etwas zu organisieren, ähm gibt es etwas für die nächsten Wochen zu organisieren und so weiter, also dass man so eine kurze Phase hat, #00:13:43-0# ankommen, wenn man/ gerade wenn man sich auch längere Zeit nicht gesehen hat, äh miteinander sprechen, solche Sachen klären und so weiter.“ I. 4, S. 315, Z. 202-208.

Die Offenheit für Abweichungen im Seminar war in den Antworten der Fachleitungen zu finden. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten** und **Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Offenheit für Probleme der Referendar*innen (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 333)

Kategorie: Humanistisches Menschenbild

Charlotte Vorwerk: „..., *aber vor allen Dingen erst mal ein ähm menschenbejahendes/ menschenbejahende Grundhaltung. Also ich bin okay, du bist okay. ... Und auch äh die professionelle Distanz entwickelt sich daraus, ... man muss zwischen Person und Sache trennen.*“ I. 1, S. 262, Z. 236-243.

Merle Kowollik: „*Mhm. (bejahend) Die Haltung. (.) Ähm Haltung, also Menschen gegenüber, äh äh den uns anvertrauten während dieser ZEIT, (.)*“ I. 2, S. 279, Z. 134-135.

Herr Laves: „...(...) dann (.) ganz viel Empathie mit den (.) Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.“ I. 3, S. 296, Z. 107-108.

Gertrud08: „*Also, äh, ein zum Beispiel unvorein/ unvoreingenommenen Blick auf Menschen zu haben. Überhaupt dem humanistischen Menschenbild anzuhängen finde ich ist schon sehr wichtig. Ich finde auch, dass man sich selbst/ mit sich selbst sehr stark auseinandergesetzt haben MUSS, also, äh, stark/ äh, stark in Reflexion sein muss. Ähm (seufzt). Dann ist es wichtig, dass ich, äh, also so diese Haltung, innere Haltung, ist eine EXTREM wichtige Voraussetzung finde ich.*“ I. 13, S. 483, Z. 147-153.

Pseudonym 2: „*Sie muss OFFEN sein (.) für Unterricht. Offen sein für Menschen. Sie muss die äh persönlichen Interessen oder des/ d/ ja die persönlichen Interessen der Referendare, aber auch der Individuen wahrnehmen. Und auch die eigenen/ und die Kompetenzen der Individuen.*“ I. 14, S. 501, Z. 56-59.

Offenheit für die Probleme der Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen zu finden. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Evaluation des Seminars (vgl. Brohm, 2009, S. 36f.)

Kategorie: Kooperation

Charlotte Vorwerk: „Ja, und dann machen wir immer noch mal eine Abschlussrunde, also eine Reflexion, Zwischenreflexion, wie weit sind sie gekommen? Was brauchen sie noch?“ I. 1, S. 264, Z. 343-345.

Gertrud08: „Ähm, also der ganze Vormittag steht zur Verfügung. Ähm, das sind in der Regel, äh, muss ich mal eben rechnen, (murmelt), fünf Stunden ungefähr. Mit Pausen dann drin. Äh, das ist für mich eine ganz tolle Sache, weil man da wirklich viel arbeiten kann. Und, äh, auch Methoden mal ausprobieren kann, die bisschen länger dauern. Also dass äh die/ die Seminargruppe sozusagen in die Rolle einer Klasse schlüpft, wir das so durchspielen, die wirklich da selber als Lernende nochmal drin sind in der Rolle und das ganz toll (dadurch nachempfinden?). #00:09:53-1# Und auch selber nochmal sagen können, „oh, da hätte ich aber“, und „das lief nicht“, und so weiter.“ I. 13, S. 485, Z. 247-255.

Die Evaluation des Seminars war in den Antworten der Fachleitungen zu finden. Sie ist dem Standard der KMK **Beurteilen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Rollenklarheit (auch bei den Referendar*innen) herstellen (vgl. Kretschmann, 2006, S. 16)

Kategorie: Humanistisches Menschenbild

Nora: „Ähm dass man ein Verständnis von Kommunikation hat, äh dass man ähm Empathievermögen hat, dass man sich wirklich auch in die andere Rolle hineinversetzen kann und aus der gucken kann. Ähm (..) also verstehen kann, #00:05:40-2# warum jemand so handelt, auch wenn man selbst nicht so handeln würde. Also quasi zwischen sich und dem anderen auch ähm/ Also sozusagen sich selbst in die Dis/ Distanz zu stellen und zu gucken, was macht der andere eigentlich und kann das nicht auch/ auch richtig sein. So. Und natürlich äh eine hohe Wertschätzung Menschen gegenüber, jeder Person.“ I. 4, S. 313, Z. 101-108.

Ilko: „*Mh ich finde, als erstes auf jeden Fall eine hohe (.) mh Empathie gegenüber den Referendaren. Also wirklich erstmal sich Zeit zu nehmen zu schauen, so wer kommt da jetzt eigentlich zu uns? Mit welchen äh Ressourcen kommen die Referendare zu uns? Mit welcher Einstellung kommen die auch zu uns und immer aktiv zuzuhören und aufzunehmen, mit welcher Einstellung die insgesamt eben halt für sich selber jetzt ihre Lehrerrolle dann auch umsetzen wollen und äh welche, (.) ähm (.) ja, Befürchtungen sie aber auf der anderen Seite dann auch damit dann mit hier in das Referendariat mit reinbringen.*“ I. 6, S. 354, Z. 197-204.

Kategorie: Guter Unterricht

Seemann: „*Und meine Idee ist, wenn ich jeden zweiten Referendar, jede zweite Referendarin von meiner Idee mit gutem Unterricht oder mit guter Schule, mit guten Lehrerrollen erreiche, dann habe ich für die Schulentwicklung mehr getan, als an allen anderen Stellen, wo ich bisher tätig gewesen bin.*“ I. 15, S. 511, Z. 61-64.

Die Rollenklarheit war in den Antworten der Fachleitungen wenig genannt. Sie ist dem Standard der KMK **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Fortbildung der Fachleitungen und Ausbildungslehrkräfte (vgl. Kretschmann, 2006, S. 113)

Kategorie: Qualitätssicherung

Spieler: „*Und wir ein Fortbildungsprogramm anbieten, also Fachleiter mit ihrer Kompetenz ein Fortbildungsprogramm äh ausfüllen äh und es den Schulen anbieten. (.) Das ist so ein Schritt in diese Richtung, die man dann äh auch äh etablieren könnte.*“ I. 5, S. 342, Z. 714-716.

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Merle Kowollik: „*Mhm. (bejahend) (...) Nur die besten Mentoren, (.) oder nur die Besten dürfen ausbilden, so sinngemäß. (.) Hm, (...) also damit meine ich auch die, die Lust dazu haben.*“ I. 2, S. 289, Z. 619-621.

Alpensieger: „Also, ein/ eine/ eine Mentorin, ein Mentor, der wirklich gut ausgebildet ist. Ähm, auch im Bezug auf, ähm, die (.) Innovation von Unterricht, ähm die sich viel mehr mit/ mit Lerntheorie beschäftigen. Oder mit Neurowissenschaften beschäftigen. Ähm (..) ja die (.) Lern-(.)-ermöglicher und nicht Lehrer sind.“ I. 7, S. 379, Z. 329-333.

Ela: „Und Mentoren. Also gute/ äh also EINE GANZ wichtige Bedingung, wo ich auch glaube, was wichtig ist, ist eine Zertifizierung, (.) ne/ von Qu/ Mentoren, die äh/ (.) die auf einem/ äh ganz m/ also auf einem modernen Wissensstand sind.“ I. 9, S. 407, Z. 243-245.

Charlotte Vorwerk: „Und auch die Kolleginnen und Kollegen rech/ regelmäßig mit auf diese Fortbildungen/ also da fortzubilden.“ I. 1, S. 274, Z. 825-827.

Herr Laves: „...es fehlt an entsprechender QUALIFIZIERUNG. (.) Nicht, das äh äh läuft so, naja, du bist Lehrer, du kannst das so nebenbei machen. Da würde ich mir also auf jeden Fall wünschen, ähm, ganz massive Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, die verpflichtet werden, Referendarinnen und Referendare zu betreuen.“ I. 3, S. 304-305, Z. 561-564.

Die Fortbildung der Fachleitungen und Ausbildungslehrkräfte war in den Antworten der Fachleitungen zu finden. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Auswahl der Fachleitungen (vgl. Hertle 2007, S. 40) und Eignung und Befähigung als Fachleitung (vgl. Böckermann, 2013, S. 166; Hoffmeister, 2012, S. 333; Oelkers 2008, S. 29)

Kategorie: Humanistisches Menschenbild

Elbe: „Ja ähm also, Menschen zu lieben. (..) Gern mit ihnen zusammen zu sein. Ähm (.) ähm eine Idee zu haben (.) ähm (.) was ein Mensch braucht, um gut durch das Leben zu kommen. (7) Ein gutes Stück Selbstbewusstsein. Also eigene Vorstellungen. (..)“ I. 8, S. 390, Z. 348-351.

Ela: „*Er sollte grundsätzlich eine Einstellung f/ äh haben, humanistische Einstellung, äh die damit zusammenhängt, dass äh jeder äh bestimmte Potenziale hat, dass er die Fähigkeit hat, zu kommunizieren und äh auch den Willen zur Veränderung hat. (.) Das ist so etwas, w/ wo ich denke, da/ das ist eine Grundvoraussetzung. Und dass man das ein bisschen ähm individuell auf jeden Menschen äh/ oder dass man individuell auf jeden Menschen schaut, was/ äh was er kann und wie man das dann weiterentwickeln kann.*“ I. 9, S. 404, Z. 69-75.

Seemann: „*Ich denke ähm erstmal ist wichtig, dass man eine bestimmte Menschenbildannahme hat, dass man eine bestimmte Haltung mitbringt...Also das ist sozusagen meine Grundhaltung, ge/ mit denen ich versuche wertschätzend mit meinen Referendarinnen und Referendaren umzugehen. Das zweite, was sicherlich dazugehört, ist äh eine grundlegende Erfahrung im Unterricht. ...Und das dritte wäre dann eben auch eine fachdidaktische und eine fachwissenschaftliche Profession, die dazu gehört. Wobei ich glaube, das kann man sich im Zweifelsfall immer noch aneignen.*“ I. 15, S. 511-512, Z. 72-101.

Pedro Nero: „*Ich glaube, man muss eine gewisse Kreativität haben. (.) Ähm (.) und man bräuchte natürlich auch äh für Berufspädagogik ähm (.) eine theoretische Fundierung. (.) Und man (.) muss auch eine positive Einstellung zu den Referendaren haben.*“ I. 16, S. 522, Z. 107-110.

Die Auswahl, die Eignung und die Befähigung der Fachleitungen waren in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Durch die Befragung ergaben sich also ähnliche Forderungen und Bestandsaufnahmen wie in der Literatur. So berichteten die Fachleitungen zunächst von ihrer Motivation, eine Fachleitung zu werden. Da ging es um ihr Interesse an gutem Unterricht und guter Ausbildung der Referendar*innen. Sie hätten Interesse an Pädagogik, Didaktik und Methodik und wollten die Ausbildung und den Unterricht an die sich verändernde Schüler*innenschaft oder auch die Gesellschaft anpassen und innovieren (vgl. S. 85ff.).

Fast sämtliche Fachleitungen beschrieben eine menschenbejahende Grundhaltung, die bereits von der Person mitgebracht werden müsse. Diese sei unerlässlich. Weitere Punkte seien

Kenntnisse über Kommunikation und deren Beherrschung im Allgemeinen und im Besonderen das Beherrschen der Theorie und Praxis der Beratung und Supervision. Dies benennt Hericks (2006, S. 453-462) als die bildungsgangdidaktische Supervision inklusive kollegialer Fallberatung. Dieses Wissen könne sich auch im Verlauf durch Fort- und Weiterbildungen noch angeeignet werden. Die Fachleitung sollte sowohl im Bereich der Fachrichtung und des Faches als auch im Bereich des Unterrichtens eine hohe fachliche Qualifikation haben. Sie unterwerfe sich einer ständigen Selbst- und Fremdrelexion, um an sich weiterarbeiten zu können. Wie jedoch in der Literatur beschrieben (vgl. Hertle 2007, S. 40), stellten auch die befragten Fachleitungen einen Mangel bei der Auswahl und der Einstellung dieser Berufsgruppe fest. Dies wird im nächsten Kapitel als weiterführende Überlegungen nochmals aufgegriffen.

Das Seminar erweist sich als über Rituale und die Bedürfnisse der Referendar*innen strukturiert. Auch hier spielte die Wertschätzung der Referendar*innen eine große Rolle, wie auch in der Literatur benannt ist (vgl. Benien, 2007, S. 148f. und Weisbach, Sonne-Neubacher, 2008, S. 69ff.). Es gab eine positive Fehlerkultur und Raum, eigene Erfahrungen machen zu können. Dafür wünschten sich die Fachleitungen verbindliche Vorgaben, um einen einheitlichen Ablauf in den Seminaren sicher zu stellen (vgl. S. 98ff.).

Die Zusammenarbeit wurde als von der Unterscheidung zwischen Beratung und Beurteilung³⁵ geprägt angesehen, wie auch in der Literatur beschrieben (vgl. Helmke, 2009, S. 288ff.), und dies führe häufig zu einem kollegialen Verhältnis, in dem Probleme und Sorgen offen angesprochen werden können.

Der Vergleich zwischen den in der Theorie gefundenen Ergebnissen und den in der Praxis erworbenen Erkenntnissen wendet sich nun den Gelingensbedingungen seitens der Referendar*innen zu.

Die erfolgversprechenden Referendar*innen bedienten laut der befragten Fachleitungen folgende Aspekte, die sich durch die Interviews (hier nur auszugsweise dargestellt) auch bestätigen lassen:

³⁵ Hierbei wurde auch darauf hingewiesen, dass die Referendar*innen dieser Unterscheidung zwischen Beratung und Beurteilung zunächst nicht trauen und erst lernen müssen, dass es tatsächlich eine Lern- und eine Leistungszeit gibt und dass sie sich in der Lernzeit ausprobieren dürfen.

Lern- und Leistungsbereitschaft (vgl. Schubarth et al., 2007, S. 62)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Herr Laves: „Und dann, (.) ganz wichtig, (...) unsere (...) Unterrichtsbesuche, unsere Begleitung nicht als Kritik wahrzunehmen, sondern als Chance, äh neue Informationen zu gewinnen, neue Kenntnisse zu erwerben und ihre berufliche Professionalisierung voranzutreiben.“ I. 3, S. 298-299, Z. 253-256.

Frau Emsig: „Ähm, ich glaube, wichtig ist, ähm dass ein guter Referendar bereit ist, äh in die Beratungssituation hineinzunehmen und konstruktive Kritik auch wahrzunehmen und sich selbst zu reflektieren.“ I. 11, S. 431, Z. 168-170.

Alpensieger: „Ähm, jemand, der/ der ganz viel fragt. Der sagt „oh, ich würd/ würde das ganz gerne mal ausprobieren. Was hältst du denn davon?“ Ähm, oder der sagt „oh, das ist ja richtig in die Hose gegangen. Also ich weiß gar nicht genau warum. Ähm, hast du eine Idee?“ Also in B/ im Umgang mit Kollegen oder im Umgang mit uns, die einfach das Vertrauen auch haben, ähm, dass wir (.) ähm, neben unserer Selektionsfunktion, die wir durchaus auch haben und die ich auch notwendig finde, ähm, aber vor allem erst mal eine Funktion haben, die auf den Weg zu bringen (.) und (ihnen?) zu unterstützen. ALSO, jemand, der Unterstützung abfordert.“ I. 7, S. 376, Z. 169-176.

Die Lern- und Leistungsbereitschaft war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Teamfähigkeit (vgl. Schubarth et al., 2007, S. 62)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Charlotte Vorwerk: „Ein guter Referendar ist teamfähig, sowohl hier im Seminar als auch in der Schule. (.)“ I. 1, S. 269, Z. 606-607.

Gertrud08: „Jemand, der unbedingt Teamgeist haben muss, heutzutage, finde ich ganz wichtig. Ja, Offenheit, Teamgeist, äh, auch bisschen Begeisterungsfähigkeit. So. Und der/ der Rest, also fi/ finde ich, das kommt dann immer. Also das kann man lernen.“ I. 13, S. 489, Z. 415-418.

Die Teamfähigkeit war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Professionelle Distanz (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Charlotte Vorwerk: „Der ka/ also das heißt, er ist auch in der Lage (.) ähm, also erst mal/ (.) also zu der professionellen Distanz gehört auf der einen Seite tatsächlich, ähm die Schülerinnen und Schüler ähm zu beobachten und auch zu sehen, was machen die. Und falls sie/ (..) falls sie nicht SO arbeiten oder mit mir arbeiten, wie ich es gerne mir erträume, dass ich das von meiner Person äh trennen kann und sage, das hat nichts mit mir zu tun.“ I. 1, S. 269, Z. 590-595.

Die professionelle Distanz der Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Kommunikationskompetenz (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Elbe: „Also die sind halt mit/ mit Kopf, Herz und Hand dabei so, ne? Sind hochgradig engagiert, (sie?) haben Freude, haben eine tolle, warme/ warme ähm Kommunikation, Ausstrahlung, äh lieben ihre Schüler, LACHEN viel, ja. (lacht) Ich finde immer Lachen ist unheimlich wichtig da so. (..) Ja und ähm natürlich haben die auch eine schnelle Aufgabe/ ähm Auffassungsgabe.“ I. 8, S. 394, Z. 522-526.

Die Kommunikationskompetenz der Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Unterrichten** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Interesse an den Lernenden (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Pseudonym 2: „Ein (4) (seufzt) ein guter Referendariat, äh Referendar, Referendarin, die haben (..) die Schüler im Blick, (..) sie mögen die Schüler und sie haben eine Haltung entwickelt äh in der Zusammenarbeit mit den Schülern. Guter Referendar hat eine gute Beziehungsarbeit zu seinen Schülern oder stellt eine gute Beziehungsarbeit zu seinen Schülern her und versucht die auch immer/ äh auch immer an dieser Beziehungsarbeit (..) äh zu arbeiten. Ein guter Referendar geht in Reflexionsprozesse und nimmt Reflexion als eine Lernchance wahr.“ I. 14, S. 502, Z. 140-146.

Gertrud08: „Also auch jemand, der (..) ähm (..) ein starkes Interesse an, äh, jungen Menschen hat. Also Jugendlichen, mit denen er nachher arbeitet. Jungen Menschen, Erwachsenen. Kinder sind das ja nicht mehr in der Regel. Aber der auch weiß, dass/ der sich auf dieses Al/ diese Altersgruppe auch gut einlassen kann. Der, ähm, auch Freude an/ natürlich an der beruflichen Fachrichtung hat.“ I. 13, S. 488, Z. 405-410.

Das Interesse an den Lernenden war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Interesse an gutem Unterricht (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 31)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Charlotte Vorwerk: „Ähm, ein guter Referendar hat wirklich Spaß an innovativem Unterricht und äh daran, tatsächlich die Kompetenzen **MÖGLICHST** jeden Schülers/ jedes Schülers und jeder Schülerin zu fördern und sich da auch Wege zu/ Strategien zu überlegen, wie das geschehen kann.“ I. 1, S. 269, Z. 607-610.

Die Auswahl, die Eignung und die Befähigung der Fachleitungen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Reflexion und Selbstreflexion (vgl. Höhle, 2014, S. 21 und Nix, 2013, S. 12)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Charlotte Vorwerk: „Dass ich mal Unterricht von außen betrachten kann und wirklich reflektiert überlegen kann, „okay, was war gut, was war nicht so gut? Was hat funktioniert? Welche Strategien gehen auf? Welche Strategien gehen nicht auf? (.) Äh, was kann ich das nächste Mal besser machen?“. Also wirklich immer in diesen Reflexionsprozess reinzukommen.“ I. 1, S. 269, Z. 599-603.

Ela: „Reflektiert, (...) ähm (...) also so eine gute Mischung, hätte ich fast gesagt, aus äh Reflex und Reflexion. Also der in/ äh d/ der einerseits äh schon vor einer Klasse stehen kann äh mit einer/ einer bestimmten Persönlichkeit, die den Schülern zugewandt ist, das finde ich eine/ eine ganz wichtige Sache. Dass er (.) Heterogenität als Chance sieht und nicht als äh Hemmnis.“ I. 9, S. 406, Z. 172-176.

Die Reflexion und Selbstreflexion wurden in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Beurteilen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Offenheit (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 15)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Ilko: „...SEHR OFFEN, ähm im Umgang mit ALLEN, also, im Umgang mit seinen Mitreferendaren, im Umgang mit den Schülern, im Umgang mit den Fachleitern. Ähm (.) dann (4) zugewandt (...) in der Form, äh tatsächlich Interesse zu zeigen, nicht Interesse zu zeigen, weil äh (.) (man das?) #00:26:23-4# alles bedingungslos dann akzeptiert, sondern weil es kritisch hinterfragt wird, weil sofort auch Elemente IMMER auf den eigenen Unterricht übertragen werden. Mh (.) dann, (...) ja, freundlich in/ in dem Umgang.“ I. 6, S. 358, Z. 415-421.

CHB: „Ähm der Erfolgreiche ist der, der nicht nur das, was wir ihm sagen, hinterfragt, sondern sich selbst auch dabei noch hinterfragt. Also: Kann ich das anwenden? Wie werde ich das anwenden? Äh und nicht gleich immer mit dem Aber dahinter ist. Erfolgreich insofern, dass er offen ist, auch Neues zu lernen.“ I. 17, S. 544, Z. 276-280.

Die Offenheit der Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Authentizität (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 12)

Kategorie: Positive Eigenschaften eines/r Referendar*in

Nora: „*Ich denke, ähm (..) ein guter Referendar (.) ist ähm (4) jemand, der äh selbstbewusst ist, der äh, glaube ich, seine Leistungen oder Fähigkeiten gut einschätzen kann, der (..) ähm reflektiert ist. (..) Fachlich kompetent. (4) Mmh (nachdenklich). (..) Kreativ. (4) Ja, ich denke, der einfach auch ähm/ (...) Ja, der um seinen Wert weiß und äh das auch deutlich machen kann. Also ich bin jemand, der das kann. Ähm/ (5) Kommunikativ. (..) Aufgeschlossen.*“ I. 4, S. 318, Z. 336-341.

Die Authentizität war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Referendar*innen, die eher keinen Erfolg haben werden, wurden durch die Fachleitungen folgendermaßen charakterisiert:

Verschlossenheit (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 15)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Merle Kowollik: „*//Verschlossen,// (.) keine Hilfe suchend, (.) Schüler nicht wahrnehmend, (..) unwissentlich, (..) hm, (...) autoritär Schülern gegenüber.*“ I. 2, S. 282, Z. 303-304.

Die Verschlossenheit war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Die Lernenden nicht wahrnehmend (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Elbe: „*Es gibt welche, die ähm (.) ähm/ (...) Ja, die von ihrer Persönlichkeit eigentlich nicht in der Lage sind Kontakt auf zu nehmen mit ihren Schülern, (.) die immer weggucken (...) die/ die/ die ihre Angst vor den Schülern nicht überwinden können, mit der Zeit.*“ I. 8, S. 395, Z. 578-581.

Pseudonym 2: „*...aber äh es gibt Referendare, die haben Schwierigkeiten, sich einzulassen auf das System Schule und sie haben auch Schwierigkeiten, sich einzulassen auf die (.) äh Schüler und auf die unterschiedlichen ähm Erwartungshaltungen der Schüler und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler.*“ I. 14, S. 503-504, Z. 203-207.

Die Lernenden nicht wahrzunehmen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Dies ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Mangelnde Strukturiertheit (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Herr Laves: „*Mangelnde Struktur, (.) fast alle Referendare, die bei mir äh Probleme gehabt haben, (.) waren nicht in der Lage, strukturiert Unterricht zu planen. (..) Ganz wichtig.*“ I. 3, S. 300, Z. 330-331.

Elbe: „*Dann äh fehlt eine Strukturiertheit oft, dass sie ganz durcheinander sind und das alles gar nicht (aufeinander?) kriegen. #00:24:47-3# (.) Und das hat vielleicht was mit einer/ das hat was vielleicht mit/ mit/ mit Denkhigiene äh äh oder Strukturierungskompetenz zu tun, (.) aber vielleicht auch damit, dass sie gar keine eigene Referenz haben, also keine eigene Vorstellung, wie es eigentlich sein muss, sondern immer hier was aufschnappen, da was auf/ (unv.) #00:25:06-5# Das merkt man dann, wenn die dann sagen „das Landesinstitut WILL DOCH.“ Ja, oder/ oder da hat mir eine gesa/ „Der Fachseminarleiter hat so gesagt und Sie sagen jetzt so. Ja, was soll ich denn jetzt machen?“ Ja, also wo ke/ kein eigener äh selbstbewusster Kern da ist, ne? So dies/ dies ähm ist auch schlimm eigentlich“ I. 8, S. 395, Z. 584-593.*

Ilko: „Ja, (lachend) der schlechte Referendar hat sich/ äh äh also, das fällt mir immer wieder dazu ein, der hat sich NACH (..) einem halben Jahr (.) erst auf ANRATEN von uns einen Kalender zugelegt. Ich glaube, das sagt schon alles. Also, die gehe/ das sind Referendare, (..) äh die sind sich nicht dessen bewusst, ähm was sich jetzt bei ihnen verändert. Also, die/ die haben diese/ diesen Abstand vom Studium zum Referendariat haben die dann nicht. Sie glauben immer noch, sie sind so in so einem (.) ähm selbst zu gestaltenden Bereich ohne irgendwelche Strukturen, ohne irgendwelche Termine und man kann das alles mal so auf sich zukommen lassen.“ I. 6, S. 363, Z. 629-636.

Die mangelnde Strukturiertheit war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Unterrichten** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Unsicherheit (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 12)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

CHB: „Es ist daran zu erkennen ähm, dass eine enorme Unsicherheit da ist, die sich zum Beispiel äußert in einer erhöhten Beteiligung. Ähm. Sie ist dadurch, dass man die anderen schon nicht ausreden lässt, dass man die anderen nicht wahrnimmt ähm, dass man gar nicht darauf achtet, was läuft da inhaltlich.“ I. 17, S. 544, Z. 272-276.

Die Auswahl, die Eignung und die Befähigung der Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Mangelnde Innovationsbereitschaft (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Ela: „Wenn er den ganzen Bereich der Erziehung überhaupt nicht sieht. ... Wenn er ähm nicht innovationsbereit ist, wenn er d/ äh (.) das wäre für mich etwas, was äh wenn er nur ausgerichtet ist auf die/ au/ äh auf/ (.) auf das Fach an sich (.) und auf die Vermittlung von Fachinhalten. (..) Und (..) was ich auch/ Das halte ich für besonders schwierig.“ I. 9, S. 408, Z. 280-284.

Die mangelnde Innovationsbereitschaft war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Mangelnde Kommunikationskompetenz (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 13)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Herr Laves: „*Ja, dann, Gott sei Dank Ausnahmefälle, gibt es aber auch, Referendarinnen und Referendare, die schlicht und ergreifend Probleme haben mit Schülern (.) zu kommunizieren. (...)*“ I. 3, S. 300, Z. 332-334.

Die mangelnde Kommunikationskompetenz war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten** und **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Schlechtes Zeitmanagement (vgl. Höhle, 2014, S. 15, und Nix, 2013, S. 12)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Ilko: „*...das sind so ganz profane Dinge, dass dann/ sie müssen ja hier bei uns auch Stundenpläne abgeben, dann sind die Stundenpläne nicht abgegeben ... Äh (.) das sind manchmal Referendare, die haben die Unterlagen dann DOCH wieder nicht dabei, wenn sie dann zu uns kommen. Sie sollten sich irgendwie mit irgendwas äh vorbereiten. Das sind/ das haben sie dann nicht oder sie fehlen dann an dem Tag, wenn dann eigentlich irgendetwas dann präsentiert werden soll, dann sind sie nicht da. (.) Und so stellt sich das häufig dann auch äh in der Schule schon da, ne, dass sie doch häufiger dann mal fehlen, ... Mh dass sie die Koll/ Kollegen vor/ vor vollendete Tatsachen stellen, dass am nächsten Tag der Unterrichtsbesuch stattfindet, der Unterrichtsentwurf wird nicht abgegeben, sie haben gar keine Chance, als Ausbildungslehrer sie zu unterstützen, weil sie keine Unterlagen von ihnen bekommen. So was. So/ also, das kommt so eines nach dem anderen dann irgendwie dazu. Ähm (..) bis hin zu der Tatsache, dass die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsentwürfe, die wir dann erhalten, fast immer irgendwie zu spät kommen und WENN sie dann kommen, dann sind sie lückenhaft, dann sind sie (.) nicht durchdacht“ I. 6, S. 363, Z. 640-657.*

Das schlechte Zeitmanagement war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten** und **Erziehen** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Fachliche Defizite (vgl. Höhle, 2014, S. 15 und Nix, 2013, S. 14)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Pedro Nero: „Ja.// Äh also (.) dem schlechten äh Referendar äh ...vielleicht äh Bereich, die in der sprachlichen Kompetenz (...) es/ (..) also d/ Da sind sie nicht so gut wie in ihrer rein **FACHLICHEN** Kompetenz und da sind sie in gewisser Weise bisschen benachteiligt.“ I. 16, S. 528, Z. 405-410.

Die fachlichen Defizite waren in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten**, **Erziehen**, **Beurteilen**, **Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Mangelndes Engagement (vgl. Höhle, 2014 und Nix, 2013, S. 12f.)

Kategorie: Negative Eigenschaften eines/r Referendar*in

Frau Emsig: „Ähm, das sind für mich in der Regel die Lehramtsanwärter, die ähm sehr, sehr wenig Eigenmotivation mitbringen, die auch nicht über das Maß hinaus sich mit irgendwelchen Themen beschäftigen. Das heißt, pädagogische Gedanken nicht weiterdenken (.) oder vielleicht auch mitnehmen in die Praxis, um zu reflektieren.“ I. 11, S. 432-433, Z. 253-256.

Das mangelnde Engagement war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten**, **Erziehen**, **Beurteilen**, **Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Ein wichtiger Einflussfaktor für das Gelingen des Referendariats waren nach Ansicht der Befragten die persönlichen Rahmenbedingungen der/s Referendar*in, die mehr oder weniger belastend waren. Diese wurde in der Befragung als ganz unterschiedlich beschrieben. Es gibt Singles mit Kindern und ohne, Verheiratete usw. Teilweise war der Wohnort weit entfernt oder es gab kurze Wege, gerade in den Stadtstaaten. Das Alter lag zwischen 30 und 50 Jahren.

Einige Referendar*innen wurden durch die Familie unterstützt und andere nicht. Der Umgang mit diesen Einflussfaktoren war auch ganz unterschiedlich (vgl. S. 115ff.). Es komme also immer auf die Person an und wie belastet sie sich fühle bzw. wie stabil sie emotional sei. Diese emotionale Stabilität wird auch in der Literatur erwähnt (vgl. Gorgas, 2006, S. 32ff.).

Die erfolgsversprechenden Referendar*innen werden als pünktlich, motiviert, aufmerksam, innovativ und reflektiert beschrieben (vgl. Gorgas, 2006, S. 34 und Neveling, 2010, S. 193). Schubarth et al. (2007, S. 62) und Blömeke (2009, S. 5) nannten darüber hinaus noch Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, fachwissenschaftliche Kenntnisse, fachdidaktische Kenntnisse, erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und schulpraktische Erfahrungen als Aspekte, die ein/e Referendar*in mitbringen muss.

Diese Aspekte wurden auch durch die Befragung deutlich und somit für die Berufsbildenden Schulen belegt. Die positive Haltung den Lernenden gegenüber spielte eine herausragende Rolle. Ein/ gute/r Referendar*in solle eine gute professionelle Distanz haben und könne kommunizieren. Interesse an den Lernenden und gutem Unterricht, Selbstreflexion, Motivation, Offenheit, Fachlichkeit, Authentizität sowie Struktur wurden hier von den Fachleitungen als Standard für Erfolg versprechende Referendar*innen benannt (vgl. S. 120ff.). Das findet sich auch in der Literatur (vgl. Höhle, 2014 und Nix, 2013).

Eine/n Referendar*in, der/die keinen Erfolg haben wird, charakterisierten die Fachleitungen als verschlossen, autoritär, die Lernenden nicht wahrnehmend, wenig strukturiert, unsicher, wenig innovationsbereit, wenig kommunikativ und schlecht im Zeitmanagement (vgl. S. 128 ff.). Weiter habe er/sie fachliche Defizite, sei unvorbereitet und zeige mangelndes Engagement. Als Idee oder auch Wunsch formulierten die Fachleitungen Einstellungstests sowohl für das Studium als auch für das Referendariat. Diese Ideen werden in den weiterführenden Überlegungen im folgenden Kapitel aufgegriffen.

Die Diskussion zwischen den in der Theorie gefundenen Ergebnissen und den in der Praxis erworbenen Erkenntnissen endet mit den Betrachtungen der Gelingensbedingungen zum Umfeld und zu den Gesetzen.

Die Gelingensbedingungen, die durch das Umfeld und die Gesetze zustande kommen, sind laut der befragten Fachleitungen folgende Aspekte, die sich durch die Interviews (hier nur auszugsweise dargestellt) auch bestätigen lassen:

Ausbildungslehrkräfte (vgl. Dirks, 2011, S. 267)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Pseudonym 2: *„Eine weitere Gelingensbedingung ist die Bekleidung der Mentoren und Mentorinnen in den Schulen, das heißt, ich (.) denke, dass die Mentoren noch mal besonders ausgebildet sein sollten, dass sie äh (..), um den Umgang mit den Referendaren eben (.) ähm auch zu fördern, um auch die Referendare innerhalb der Schule zu fördern. Da bietet das System nicht mehr genügend Zeit, es gibt keine ähm gemeinsamen Unterrichtszeiten mehr, es gibt keine Doppelbesetzungen mehr, die die Ausbildung auch äh (.) zum Gelingensbedingung bringen würde.“* I. 14, S. 503, Z. 181-188.

Die Ausbildungslehrkräfte sind in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie sind den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Materiell-technische und räumliche Ausstattung der Ausbildungsschule (vgl. Dirks, 2011, S. 269)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Herr Laves: *„Ja, und dann natürlich so die institutionellen Bedingungen noch, gute räumliche ähm Verhältnisse in den Schulen...“* I. 3, S. 299, Z. 293-294.

Die materiell-technische und räumliche Ausstattung der Ausbildungsschule war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Qualifizierung der an der Ausbildung beteiligten Personen (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 65ff.)

Kategorie: Pädagogische Konzepte

Frau Emsig: „*Oh, ich denke schon, dass das auch ähm ein gutes Handwerkszeug und auch ein wichtiges Handwerkszeug äh für gute Pädagogen ist, neben der eigenen/ ähm neben dem eigenen Menschenbild und der eigenen (.) Haltung, Lehrerpersönlichkeit, ähm sind es ja Instrumente, ähm die aus der Unterrichtsforschung ganz eindeutig als positiv auch gedeutet werden. Von daher MÜSSEN Pädagogen diese unterschiedlichen Herangehensweisen, und vor allen Dingen auch vor dem Hintergrund der Lernpsychologie, kennen und auch einsetzen können.*“ I. 11, S. 434, Z. 340-346.

Die Qualifizierung der an der Ausbildung beteiligten Personen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Qualifizierung der Fachleitungen (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 65ff.)

Kategorie: Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung

Ilko: „*...und ich würde das gut finden, wenn es eine (...) Vorbereitung, eine Fortbildung, eine Weiterbildung, eine QUALIFIZIERUNG, wie auch immer man es nennen mag, für Fachleiter geben KÖNNTE. (..) So dass man mit einem etwas besseren gemeinsam festgelegten Grundverständnis eine Ausbildung für Referendare dann auch umsetzen kann.*“ I. 6, S. 371, Z. 1006-1010.

Laura Lehmann: „*Der einzige Wunsch, den ich wirklich noch hätte, wäre, dass vom Institut her ähm ermöglicht würde, (.) dass äh wir alle äh/ also oder wer WILL von uns, ich würde wollen, ähm noch eine Zusatzausbildung machen könnten im/ in Supervision oder systemische Beratung oder so was.*“ I. 10, S. 427, Z. 690-693.

Die Qualifizierung der Fachleitungen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Zeit zum Ausprobieren und zum Üben (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 62)

Kategorie: Qualitätssicherung

Gertrud08: „Also, auf jeden Fall auch äh Zeit, dass ich ausreichend Zeit habe, überhaupt ähm, (.) in so einen Lernprozess reinzugehen. Also es darf auch nicht zu sehr immer zusammengestrichen werden an Sachen. Das finde ich, ist eine wichtige Sache. Dass Zeit ist, um das überhaupt zu überdenken und sich darauf einzulassen und auch mal bestimmte Dinge auszuprobieren. Das finde ich wichtig.“ I. 13, S. 492-493, Z. 596-600.

CHB: „Wie gesagt, was ich vorhin schon sagte, ist dieser Dienstleistungscharakter, ABRUFBEREIT zu sein, wenn jemand etwas möchte, abrufbereit zu sein. Das wäre ein wichtiger Faktor. (..) Und ich glaube, dass so manches Mal auch, dass die (...) Zuwendung zu den Einzelnen größer sein müsste. Also ZEIT. Es müsste einfach auch Zeit dafür da sein, äh, und wenn es ein Small Talk ist, auch zu führen und es nicht alles so krawallmäßig zu haben. Ähm ich habe nun schon etliche Ausbildungs-äh-ordnungen miterlebt. Und ich muss sagen äh, sämtliche Referendare stöhnen/ stöhnen immer, was sie alles zu erfüllen haben. Ich glaube ähm, es ist nicht mehr geworden, es ist eher weniger geworden ähm, nur die Mittel müssten auch konsequenter eingesetzt werden. Wenn die Referendare zum Beispiel verpflichtet sind ein Portfolio zu führen, was ich persönlich gut finde, es ist ja ein Präsentations(portfolio?) #00:33:11-0#, weil sie es für die Prüfung brauchen. Dann muss dieses Land auch äh irgendwann mal sagen: Was soll denn danach damit passieren?“ I. 17, S. 551, Z. 602-615.

Die Zeit zum Ausprobieren und Üben war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Transparenz (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 71)

Kategorie: Kooperation

Nora: „Ähm (.) ich denke, es muss einen sicheren äh Ordnungs- und Organisationsrahmen haben. (..) So/ Das heißt also, es muss eine hohe Transparenz darüber herrschen, äh was ist wann gefordert, was muss man beibringen, ähm (..) was muss ich sozusagen ähm mir/ mir aneignen, damit ich äh alles sozusagen formal auch voll erfülle und da/ darüber muss es eine große Sicherheit geben. Und auch eine äh/ einen Zugang zu jeder Zeit. Also Formulare müssen zugänglich sein, äh müssen aktualisiert sein, die (.) ähm Anforderungen an bestimmte Dinge, zum Beispiel Unterrichtsentwurf, ähm für welchen Zweck, für welche a/ äh für welchen ähm (..) äh/ für welche Art von Beobachtung oder Beratung äh/ “ I. 4, S. 323-324, Z. 593-601.

Kategorie: Individuelle Betreuung

Laura Lehmann: „Das, glaube ich, muss auch so was haben von äh hoher Transparenz und Möglichkeit der Partizipation und so eine Verlässlichkeit auch. Also auch was Ritualisiertes, ähm (.) es sollte die Möglichkeit sein, offen miteinander ins Gespräch gehen zu können und auch Kritik üben zu dürfen.“ I. 10, S. 421, Z. 387-390.

Die Transparenz war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Struktur und Verbindlichkeit (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 89)

Kategorie: Qualitätssicherung

Merle Kowollik: „(10) Also ich denke, ähm klare Struktur in der Organisation ist wichtig, (.) hm (4) geeignete (.) Ausbilder, (...) hm, also auch in Zukunft, auch einstellen, ne, so was wir vorhin sagten. (.) Ähm, (8) innovativ bleiben, (7) ja und/ und den Menschen im Fokus sehen. Ja, also in den Fokus nehmen.“ I. 2, S. 288-289, Z. 611-614.

Die Struktur und Verbindlichkeit war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Willkommenskultur (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 90)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Nora: „*Und ähm (.) wir würden uns natürlich immer eine Schule wünschen, die, sage ich mal, auch die Referendare bewusst aufnimmt, also das ist so was wie äh auch Begrüßungsrituale, Vorstellungsrituale gibt. Äh dass äh klar ist, äh auch, dass jemand dafür sorgt, dass der Referendar, die Referendarin in der Schule herumgeführt wird, da alles kennenlernen kann, äh eine Mentorin, einen Mentor zur Seite hat, äh die sie fragen kann, dass äh/ bei äh dem Aussuchen von Ausbildungslehrerinnen da Unterstützung gegeben wird. Äh aber auch insgesamt, dass Referendare #00:47:59-6# auch mit bestimmten ähm/ Also beispielsweise ganz klar auch Mitglied eines Teams sind ähm, dass äh von ihnen auch bestimmte Pflichten gefordert werden.*“ I. 4, S. 324, Z. 620-628.

Pedro Negro: „*Ähm (4) ich glaube auch, eine gewisse (6) ja, ich scheue mich jetzt äh/ Also Wohlfühlatmosphäre äh ein/ eine Wertschätzung. (..) Das ist/ (..) Ein/ Eine Wertschätzung der Kompetenz äh des Betreffenden äh, der dort ankommt.*“ I. 16, S. 534, Z. 676-678.

Die Willkommenskultur war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Eigenverantwortlicher Unterricht (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 112)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Herr Laves: „*...der Unterrichtseinsatz, möglichst nicht NUR in sogenannten schwierigen Klassen. (..)*“ I. 3, S. 299, Z. 294-295.

Pseudonym 2: „*Mh, weniger Unterricht, (..) ähm (..) kontinuierliche Möglichkeit mit den Mentoren auch in den Austausch zu kommen. In der Fachgruppe vielleicht auch mit in den Austausch zu kommen*“ I. 14, S. 505, Z. 303-305.

Der eigenverantwortliche Unterricht war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Er ist dem Standard der KMK **Unterrichten** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft (vgl. Frey, 2014, S. 722)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Merle Kowollik: „*Hm, eine gute Betreuung an den Schulen, (.) ich sage immer, die Ausbildung findet eigentlich an der Schule statt, ...*“ I. 2, S. 283, Z. 309-310.

Herr Laves: „*//Also erst mal// muss natürlich ähm die Ausbildungsschule (..) die Referendarinnen und Referendare unterstützen. ... sondern wir brauchen an den Schulen äh wirklich betreuende Lehrkräfte, die sich ganz intensiv der Referendarinnen und Referendare annehmen.*“ I. 3, S. 299, Z. 278-282.

Herr Laves: „*Ja. Wie ich schon gesagt habe, ähm engagierte Fachlehrkräfte. Und da sind wir, bringe ich jetzt gleich mal ein Stück Kritik an, nach wie vor in einer ganz misslichen Lage, (.) dass die Betreuung von Referendarinnen und Referendaren zu den Stellenbeschreibungen von A13, A14 Stellen gehört, aber in keiner Weise irgendwie honoriert wird durch Unterrichtsentlastungen, ähm (..) ja, geschweige denn, durch finanzielle Entlastung.*“ I. 3, S. 304, Z. 530-535.

Die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Integration ins Team (vgl. Frey, 2014, S. 722)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Frau Emsig: „*Ja, ich hatte eben auch schon mal gesagt, dass wir genügend Lerngruppen haben, um ein äh breites/ äh möglichst breites Spektrum auch abbilden zu können an Ausbildungsberufen und Ähnlichem. ... Ähm, dann muss ähm natürlich die Schule auch bereit sein Referendare zu integrieren in die unterschiedlichen Teams... Von Vorteil ist es natürlich, wenn die Schulen äh räumlich und technisch so ausgestattet sind, dass ähm die Lehramtsanwärter an der Stelle auch bestimmte Dinge ausprobieren können*“ I. 11, S. 436, Z. 417-428.

Die Integration ins Team war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Ausbildungskonzept (vgl. Frey, 2014, S. 722)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Pseudonym 1: *„Eine gute Ausbildungsschule hat eine gute Schulleitung, die die Ausbildung sehr, sehr ernst nimmt, unterstützt, einen Fokus legt und selbst überlegt, welche Beiträge kann und muss Schule als Praxisausbildungsort leisten. Und im Idealfall wird das durch ein schulisches Ausbildungskonzept mit benannten Personen“* I. 12, S. 466, Z. 1303-1306.

Seemann: *„Also/ // im Prinzip muss eine Schule so was haben/ ein Qualitätsleitfaden, wo drin steht „wie gehe ich mit Referendarinnen und Referendaren um“. Und da müsste als oberster Leitsatz so etwas wie drin stehen wie „wir wollen Ihnen eine gute Ausbildung ermöglichen und stellen alle unsere Ressourcen dafür bereit, weil wir wissen, je besser wir Sie im Referendariat ausbilden, desto mehr haben wir im Anschluss von Ihnen“. (.) Das sozusagen als Leitmotiv. Und dazu gehört die besten Kolleginnen und Kollegen als Mentoren hinzustellen, wirklich überlegen, WO kann derjenige gute Erfahrungen in seiner Ausbildung sammeln, wo braucht er Unterstützung, wo braucht er eine Herausforderung.“* I. 15, S. 517, Z. 361-369.

Das Ausbildungskonzept war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Das ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Kollegiale, kriteriengeleitete Unterrichtsnachbesprechung (vgl. Bovet, 2007, S. 82ff. und Oehmig, 2005, S. 161ff.).

Kategorie: Unterrichtsnachbesprechung

Charlotte Vorwerk: „Also eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung (.) führt letztendlich dazu, dass Referendarinnen und Referendare selber sehen, wo (.) ihre/ wo echt Stärken waren. Wo aber auch Schwächen waren, warum diese Schw/ also woraus ihre Schwächen resultieren und was sie daraus lernen können und das nächste Mal **BESSER** machen können. Oder grundsätzlich besser machen können.“ I. 1, S. 275, Z. 888-892.

Merle Kowolik: „Ähm, (5) hm, (...) also möglichst ähm gleichberechtigte/ -ter Sprachanteil aller Beteiligten“ I. 2, S. 289, Z. 636-637.

Nora: „Äh auf alle Fälle sollte sie kriterienorientiert sein. Also das heißt, es sollte ähm/ (.) Eine Unterrichtsnachbesprechung sollte eine bestimmte Struktur haben, auch eine, die sich wiederholt, sodass man sich einfach auch auf ein bestimmtes Ritual quasi einlassen kann. (...) Ähm sie sollte auf alle Fälle immer kriterienorientiert und konkret sein, also alle konk/ äh an den Kriterien und an den konkreten Beobachtungen ansetzen, ähm sie sollte sich auch immer auf konkrete Beobachtung beziehen.“ I. 4, S. 325, Z. 647-652.

Laura Lehmann. „Also auch äh aus der Sicht des Referendars so, dass ähm (.) er oder sie gestärkt rausgehen kann. Gestärkt und auch ähm (..) klarer erkennend, was **GUT** gelungen ist und was vielleicht auch verbessert werden kann. (.) Und aus meiner Sicht, wenn ähm (.) ich meine Kritik, also positive wie negative, auch gut äußern konnte und z/ so also, dass sie annehmbar war und **DASS** ich sie auch äußern konnte.“ I. 10, S. 425, Z. 569-574.

Die Unterrichtsnachbesprechung war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Auseinandersetzung mit pädagogischen Konzepten (vgl. Schmidt, 2012, S. 25; Košinár, 2014b, S. 141 und Meyer, H. 2013, S. 20)

Kategorie: Pädagogische Konzepte

Charlotte Vorwerk: *„Ja, also/ Also man muss ja mal sich überlegen, wo diese Säue eigentlich herkommen. Und die Säue kommen ja dadurch zustande, dass die Gesellschaft sich total ändert. Und wenn man jetzt mal überlegen, wir haben Inklusion, weil das einfach ein Menschenrecht ist. Das ist ENDLICH mal die Umsetzung dieses Menschenrechts von Menschen mit Behinderung. Die/ das automatisch zu heterogenen Lerngruppen führt. Und wir haben jetzt ganz aktuell das Thema Flüchtlinge und da wird/ das wird sich auch noch mal total ändern. Ähm sowieso wird unsere Gesellschaft immer heterogener.“* I. 1, S. 273 , Z. 769-776.

Herr Laves: *„Der Wechsel ist mir manchmal ein bisschen zu sehr Schlag auf Schlag, muss ich ganz ehrlich sagen.“* I. 3, S. 302, Z. 455-456.

Nora: *„Also ich denke, was wichtig ist, ist, dass Studienseminare ähm am Puls der Zeit bleiben, also das heißt, dass die sich mit neuen Forschungsergebnissen auseinandersetzen, auch mit neuen Lernwegen und neuen Lernformen äh und dass die auch Eingang finden müssen in das Curriculum, also man kann nicht äh so tun, als wenn der Overhead-Projektor jetzt das letzte/ der letzte Weisheit Schluss ist so, also das äh/ das äh/ Das kann nicht sein, sondern das, was an neuen Medien, das, was an neuen Möglichkeiten da ist, was an äh gemeinsamer Arbeit auf äh/ gemeinsamen Plattformen möglich ist, das MUSS, finde ich Eingang finden ins äh/ äh/ ins Curriculum des Studienseminars.“* I. 4, S. 323, Z. 560-568.

Laura Lehmann: *„Ich bin natürlich eine Freundin von dem (unv. stammelt) #00:18:36-7# also Konzept des selbstorganisierten Lernens und auch kooperativen Lernens und jetzt haben wir ja die Kompetenzorientierung und so. Vorher hatten wir die Handlungsorientierung, ähm ich halte innerhalb von einem Unterricht das eigentlich schon auch für gut, wenn man wechselt (.) und wechseln kann. Also ich würde da jetzt überhaupt nichts äh äh als das Idealtypische benennen wollen“* I. 10, S. 421, Z. 376-381.

CHB: *„Was mich immer wieder überrascht, ist, dass die universitären Konzepte, ... die Referendare das zwar wissen, aber sich nicht vorstellen können, wie das aussieht.“* I. 17, S. 549, Z. 503-506.

Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Konzepten war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Zusammenarbeit von Universität, Seminar und Ausbildungsschule (vgl. Košinár, 2014b, S. 139f und Meyer, H. 2013, S. 29)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

Charlotte Vorwerk: *„Die müsste tatsächlich auch da mitgehen und nicht nur sagen, vergiss mal das ganz schnell, was die im Seminar wollen. Auch dieses immer, das Seminar will das so. (.) Das geht mir tierisch auf den Pinsel. (..) Ähm und die Rahmenbedingung müsste sein, dass du dich da einfach auch/ um wach zu sein und aufmerksam zu sein und/ und auch den Unterricht in der Schule zu ändern.“* I. 1, S. 274, Z. 821-825.

Alpensieger: *„Ähm. (.) Und wenn die Fachleitung/ Also wenn Schule und (.) Seminar möglichst am gleichen Seil in die gleiche Richtung ziehen, und (..) ja.“* I. 7, S. 376, Z. 186-188.

Ilko: *„Wir sind immer bemüht, äh in Kooperation mit den Schulen dann zu treten, (.) mh (..) ich habe bisher NICHT unbedingt so die Probleme dann gehabt, dass man das nicht miteinander dann besprechen kann, aber es stellt sich relativ schnell auch dann fest, dass, wenn wir uns geeinigt haben, dass dann die/ die Problembereiche auch DOCH dann auch bei den Referendaren ... BLEIBEN und dann muss man nachher wieder gucken, so, wie kriegen wir jetzt insgesamt eben halt das auch für alle Beteiligten wohlwollend dann erarbeitet, ne. Ja.“* I. 6, S. 366, Z. 767-774.

Kategorie: Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung

Frau Emsig: „*Wie gesagt, ich denke, dass die Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Ausbildung noch mal deutlicher (...) ähm äh stattfinden muss und ähm, wenn ich mir was wünschen dürfte, würde ich mir einfach noch ein bisschen eine intensivere Pädagogik an den Universitäten wünschen. Also ich habe manchmal das Gefühl, dass/ äh dass es dort her auch ähm auf die Fachdidaktiken hinausläuft und die Pädagogik leider ein bisschen (...) zu kurz kommt.*“ I. 11, S. 439, Z. 572-577.

Die Zusammenarbeit von Universität, Seminar und Ausbildungsschule war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Die Misslingensbedingungen, die durch das Umfeld und die Gesetze zustande kommen, sind laut der befragten Fachleitungen folgende Aspekte, die sich durch die Interviews (hier nur auszugsweise dargestellt) auch bestätigen lassen:

Verhältnis zwischen Referendar*in und den an der Ausbildung beteiligten Personen (vgl. Kaiser, 2012, S. 41)

Kategorie: Defizite

Herr Laves: „*...gestörtes Verhältnis zwischen Fachlehrkräften und Referendaren beziehungsweise Fachleitern und Referendaren, ...*“ I. 3, S. 300, Z. 355-356.

Das Verhältnis zwischen Referendar*in und den an der Ausbildung beteiligten Personen wurde in den Antworten der Fachleitungen benannt. Es ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Fachliche Kompetenz der Referendar*innen (vgl. Kaiser, 2012, S. 41)

Kategorie: Defizite

Herr Laves: „*Mhm. (bejahend)// (4) Ja, wie gesagt, (4) mangelnde Vorkenntnisse aus dem Studium, ...*“ I. 3, S. 300, Z. 354-355.

Die fachliche Kompetenz der Referendar*innen war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist den Standards der KMK **Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) gleichermaßen zuzuordnen.

Unterrichtseinsatz (vgl. Kaiser, 2012, S. 41)

Kategorie: Zusammenarbeit aller Beteiligten

CHB: „Ähm. Ich sage mal, der Einsatz in der Schule. (.) Es gibt welche, die sind in sechs Klassen mit den zehn Stunden. (.)...Ich s/ selbst kann auch nur sagen, es ist zum Beispiel interessant in Parallelklassen eingesetzt zu sein. ...Der zweite Schritt ist äh die Auswahl der Ausbildungslehrkräfte. ...Die andere Gelingensbedingung ist dabei, dass ich bereit bin, in den ersten Jahren sehr viel an ähm (.) Fachlichkeit zu arbeiten. Denn wenn ich das von mir aus sehe, das Unwissen ist nicht das Wissen, was für die Schule gebraucht wird. Das heißt, ich muss es noch mal modifizieren. Da sind sicherlich Schulbücher eine Hilfe, aber sie dürfen nicht der (..) Taktgeber sein für den Unterricht. Also sage ich mal so: Ich kann mich daran orientieren, aber mehr nicht. Also, Materialien sind wichtig.“ I. 17, S. 545, Z. 312-337.

Der Unterrichtseinsatz war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Er ist dem Standard der KMK **Unterrichten** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Ausbildungslehrer*innen und die Referendar*innen müssten stundenplanerisch die Möglichkeit haben, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen (vgl. Kaiser, 2012, S. 41)

Kategorie: Defizite

CHB: „Und ähm ein weiterer Punkt bei einem Stundenplan ist zum Beispiel auch, dass die Ausbildungslehrkräfte Zeiten haben, in denen sie sich wirklich/ wo sie gemeinsam etwas vorbereiten oder sich gemeinsam sehen können. #00:19:35-9# Wir haben sonst auch Fälle, wo die Stundenpläne konträr laufen und die sich gar nicht sehen können, außer in den Pausen. Und das ist sicherlich nicht/ äh nicht sehr förderlich.“ I. 17, S. 546, Z. 364-369.

Die Möglichkeit der Unterrichtsbesuche war in den Antworten der Fachleitungen benannt. Sie ist dem Standard der KMK **Unterrichten** (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 7-14) zuzuordnen.

Als Rahmenbedingungen des Studienseminars wurden die Betreuung der Referendar*innen, die hohe technische und räumliche Ausstattung, die regionale Verteilung bei Flächenländern, die Abstimmung zwischen Haupt- und Fach- oder Fachrichtungsseminar, die Bibliotheksausstattung sowie die Abstimmung zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule und zwischen Universität und Studienseminar genannt. Die Ausbildungsschule muss, laut Literatur, Möglichkeiten zur Hospitation, Betreuung, Verfügbarkeit der Ausbildungslehrer*innen, Möglichkeiten der Mitbestimmung, Transparenz der Leistungsanforderung, materiell-technische Ausstattung, Materialien zur Unterrichtsvorbereitung sowie Räumlichkeiten zur Unterrichtsvorbereitung bieten (vgl. Dirks, 2011, S. 269). Außerdem wurde die persönliche Passung zwischen Referendar*in und der an der Ausbildung beteiligten Personen angesprochen. Die Verzahnung der ersten und zweiten Phase, die Qualifizierung der an der Ausbildung beteiligten Personen, die Absprache zwischen Schule und Seminar, die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, die Qualifizierung der Fachleitungen und die Evaluation der eigenen Arbeit wurden häufig als Verbesserungspotentiale angesehen (vgl. Kaiser, 2012, S. 41 und Schubarth et al., 2007, S. 94).

Obwohl das Referendariat in allen untersuchten Bundesländern auf 1,5 Jahre verkürzt worden ist, müssten die Referendar*innen Zeit zum Ausprobieren und zum Üben haben. Transparenz, Struktur und Verbindlichkeit würden für ein gleichberechtigtes Arbeiten sorgen. Es gebe einen Unterschied zwischen Lern- und Leistungszeit, also zwischen Beratung und Beurteilung (vgl. S. 136ff.). Die Hospitationen seien durch die Willkommenskultur erwünscht und lüden zur Reflexion ein. Die Menge des eigenverantwortlichen Unterrichtes wurde kritisiert und müsse laut Fachleitungen gesenkt werden. Die Kombination der Fachleitungen, wie auch in der Literatur belegt, sei maßgeblich daran beteiligt, inwieweit das Referendariat gelingen würde.

Das Misslingen wurde ebenso an Personen gekoppelt, entweder an die Person der/s Referendar*in oder an das Verhältnis zwischen Referendar*in und den an der Ausbildung beteiligten Personen. Auch die geringe fachliche Kompetenz der Referendar*innen und der hohe Leistungsdruck wurden von den Fachleitungen als Misslingsbedingung genannt (vgl. S. 144ff.). Die Verkürzung des Referendariats auf 1,5 Jahre und die dennoch sehr hohe Informationsflut erschienen den Fachleitungen als eine weitere Misslingsbedingung.

In der Literatur wie auch durch viele Fachleitungen wurde die Ausbildungsschule als eine wichtige Gelingensbedingung (vgl. S. 157ff.) beschrieben (vgl. Dirks, 2011, S. 267). Die Berufsbildende Schule birgt besondere Belastungsfaktoren (vgl. Spalke, 2013, S.23).

Die Schwierigkeit bestehe darin, sich immer wieder auf unterschiedliche Gruppen von Menschen einstellen zu müssen. In der Ausbildungsschule verbrächten die Referendar*innen viel Zeit und setzten Dinge, die sie im Seminar gelernt und erfahren haben, in ihren Klassen um. Unterricht in Parallelklassen sorge für eine geringere Arbeitsbelastung. Die Referendar*innen hätten so die Gelegenheit, unterschiedliche Lerngruppen kennen zu lernen, ohne dass dies gleich überhandnehme. Die Ausbildungslehrer*innen und die Referendar*innen müssten stundenplanerisch die Möglichkeit erhalten, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen. Für die Auswahl und Fortbildung der Mentor*innen sei ein vorgegebenes Schema notwendig. Die Aussagen der Fachleitungen und der Literatur (vgl. Kaiser, 2012, S. 41) stimmen hier überein. Deshalb wird dies in den weiterführenden Überlegungen im nächsten Kapitel auch wieder aufgegriffen. Ebenso müsse es in den Bundesländern vergleichbare Entlastungsstunden für die Tätigkeit der Ausbildungslehrer*innen geben. Die Ausbildungsschule müsse eine Willkommenskultur entwickeln, in der sich der/die Referendar*in wohlfühle und auch in die Teams integriert werden könne. Der Umgang und die Ausbildung der Referendar*innen müssten in einem Ausbildungskonzept festgeschrieben sein und auch dieses wäre vergleichbar. Die Kompetenzentwicklung sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrkräften hätte laut Fachleitungen (vgl. S. 91ff.) und Literatur im Fokus zu stehen (vgl. Frey, 2014, S. 741 und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a und 2014b).

Die Besuche im Unterricht wurden durch eine Unterrichtsnachbesprechung abgerundet. Diese finde kriterienorientiert, strukturiert, gleichberechtigt und kollegial statt. Zusätzlich würde auf eine angenehme Atmosphäre geachtet werden und der/die Referendar*in beginne mit der Reflexion. Ziel sei es, dass der/die Referendar*in gestärkt aus der Nachbesprechung hervorgehe und eigene Ziele für sich formuliert habe. Dies findet sich auch in der Literatur (vgl. Kallweit, 2007b, S. 78ff. und Oehmig, 2005, S. 161ff.). An der Unterrichtsnachbesprechung könnten Lernende teilnehmen und sie könne durch die Kartenabfrage unterstützt werden. Ein Anlass für eine Unterrichtsnachbesprechung wäre z.B. eine Ausbildungsberatung, die durch eine Unterrichtsplanung unterstützt sei (vgl. Košinár, 2014b, S. 39). Damit es auch eine Beratung bleibe und keine Beurteilung werde, seien die oben aufgeführten Aspekte notwendig.

Die sich verändernde Gesellschaft und damit auch die sich verändernden Lernenden verlangen eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Konzepten und deren Wandlung. Auch in diesem Fall ergänzen sich Literatur (vgl. Schmidt, 2012, S. 25; Košinár, 2014b, S.

139f. und Meyer, H. 2013, S. 29) und Fachleitungen in ihren Aussagen. Jedoch halten die Fachleitungen es für wichtig, sich für Neuerungen, die Referendar*innen betreffend auch Zeit zu nehmen und auf eine Ausgewogenheit von Medien und Methoden zu achten. Viele Unterrichtskonzepte wurden als kompetenzfördernd angesehen. Die Inklusion wurde als Ziel für einen modernen Unterricht benannt. Die enge Zusammenarbeit von Universität, Seminar und Ausbildungsschule sowie deren Aktualität sei allerdings eine unbedingte Voraussetzung dafür.

Die analysierte Literatur und die Ergebnisse der Befragung der Fachleitungen stimmen grundsätzlich überein. Neue Erkenntnisse gab es durch die Sicht der Fachleitungen auf die Haltung aller an Ausbildung beteiligten Personen. Diese Haltung beherberge ein humanistisches Menschenbild und präge dann die Handlungen dieser Akteure in der Ausbildung. Das ließe sich z.B. auch auf die sich verändernde Gesellschaft zurückführen.

Hier erfolgen nun abschließend noch eine Übersicht und damit eine Zusammenfassung der Gelingens- und Misslingensbedingungen des Vorbereitungsdienstes an Berufsbildenden Schulen:

| Ursache | Erfolg/Gelingen des Referendariats | Misserfolg/Misslingen des Referendariats |
|--------------------------|--|--|
| Die Fachleitungen | Interesse an Pädagogik, Didaktik und Methodik | Mangelndes Interesse an Pädagogik, Didaktik und Methodik |
| | Ausbildung und Unterricht an die sich verändernde Schüler*innenschaft anpassen | Ausblenden von gesellschaftlichen Veränderungen |
| | Innovativ sein wollen | Alles bleibt beim Alten |
| | Humanistisches Menschenbild | Mangelnde Wertschätzung |
| | Fähigkeit zur Beratung und Kommunikation (Supervision) | Beurteilung anstatt Beratung |
| | Fachlichkeit (pädagogisch, didaktisch, methodisch) | Mangelnde Fachlichkeit |
| | Selbst- und Fremdrelexion | Kaum Selbst- und Fremdrelexion |

| Ursache | Erfolg/Gelingen des Referendariats | Misserfolg/Misslingen des Referendariats |
|------------------------------|--|--|
| Das Studienseminar | Struktur | Kein geplanter Ablauf |
| | Rituale | Unregelmäßiger Ablauf |
| | Angepasstheit an die Bedürfnisse der Referendar*innen | Festgefahrene Inhalte |
| | Wertschätzung der Referendar*innen | Mangelnde Wahrnehmung |
| | Positive Fehlerkultur | Fehler werden kritisiert |
| | Unterscheidung von Lern- und Leistungszeit | Immerwährende Leistungszeit |
| | Kollegiales Verhältnis aller Beteiligten | Hierarchie |
| | Offene Ansprache von Problemen | Allgemeine Kritik |
| | Transparenz | Intransparenz |
| | Verbindlichkeit | Mangelnde Verbindlichkeit |
| | Hospitationen | Keine Möglichkeit für Hospitationen |
| Willkommenskultur | Schwierigkeiten beim Einfinden in die Gruppe | |
| Die Ausbildungsschule | Unterricht in Parallelklassen | Unterricht in verschiedenen Bildungsgängen |
| | Willkommenskultur | Keine Willkommenskultur |
| | Integration der Referendar*innen in bestehende Teams | Kaum Integration in das Team |
| | Verfügbarkeit von Arbeitsmaterialien für den /die Referendar*in | Kaum Unterstützung bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien |
| | Ausbildungskonzept in der Ausbildungsschule | Kein oder ein zu umfassendes Ausbildungskonzept |
| | Kompetenzentwicklung im Fokus | Abarbeiten von Ausbildungsinhalten |
| Die Mentor*innen | Gelegenheit des gegenseitigen Besuchs der Ausbildungslehrkraft und der/s Referendar*in | Kein gegenseitiger Besuch laut Stundenplan möglich |
| | Auswahl der Ausbildungslehrkräfte | Keine freiwillige Übernahme des Amtes |
| | Fortbildung der Ausbildungslehrkräfte | Keine Fortbildungsmöglichkeit oder -motivation |
| | Entlastungsstunden für die Ausbildungslehrkräfte | Keine Entlastung für Ausbildungslehrkräfte |

| Ursache | Erfolg/Gelingen des Referendariats | Misserfolg/Misslingen des Referendariats |
|---------------------------------------|--|---|
| Die Unterrichtsnachbesprechung | Kriterienorientiert | Willkürlich |
| | Strukturiertheit | Unstrukturiert |
| | Gleichberechtigung | Hierarchie |
| | Kollegialität | |
| | Angenehme Atmosphäre | Unangenehmes Setting |
| | Beginn durch Reflexion der/s Referendar*in | Referendar*in hat keine Möglichkeit, Stellung zu nehmen |
| | Orientierung an den Stärken der/s Referendar*in | Defizitorientierung |
| | Formulierung der Ziele durch den/die Referendar*in | Keine Zielformulierung oder nur durch die Fachleitung |
| | Unterstützung durch eine Kartenabfrage | Keine Visualisierung |
| | Teilnahme der Lernenden an der Nachbesprechung | Keine Innovation |
| Die Referendar*innen | Angemessener Umgang mit der eigenen Lebenssituation | Überlastung |
| | Emotionale Stabilität | Emotional instabil |
| | Pünktlichkeit | Fehlendes Zeitmanagement |
| | Motivation | Lernende nicht mündig |
| | Aufmerksamkeit | Lernende nicht wahrnehmend |
| | Reflexionsfähigkeit | Mangelnde Reflexionsbereitschaft |
| | Innovationsbereitschaft | Wenig Innovationsbereitschaft |
| | Lern- und Leistungsbereitschaft | Kein Unterschied zwischen Lern- und Leistungszeit |
| | Zuverlässigkeit | Mangelnde Vorbereitung |
| | Teamfähigkeit | Mangelndes Engagement |
| | Fachwissenschaftliche Kenntnisse | Fachliche Defizite |
| | Erziehungswissenschaftliche Kenntnisse | Fachliche Defizite |
| | Positive Haltung gegenüber den Lernenden (humanistisches Menschenbild) | Autorität |
| | Professionelle Distanz | Kein Gefühl für Nähe und Distanz |
| | Kommunikations- und Beratungskompetenz | Mangelnde Kommunikations- und Beratungskompetenz |
| | Offenheit | Verschlossenheit |
| | Authentizität | Intransparenz |
| Struktur | Fehlende Struktur | |
| Selbstbewusstsein | Unsicherheit | |

Tabelle 11: Zusammenfassung der Gelingens- und Misslingsbedingungen des Vorbereitungsdienstes an Berufsbildenden Schulen.

In diesem Kapitel wurden die in der Literatur analysierten Gelingensbedingungen, die zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst führen, mit den Ergebnissen der Befragung der Fachleitungen abgeglichen und diskutiert.

Aus der Diskussion der Ergebnisse ergeben sich die Hypothesen, die sich daraus generieren lassen. Diese werden im folgenden Kapitel vertieft.

5.4 Die Hypothesen

Diese Untersuchung geht hypothesengenerierend vor. Die Hypothesen ergeben sich erst aus dem Kontext der Befragung. Die Autorin fühlt sich dem konstruktivistischen Paradigma verbunden. „Konstruktivismus“ wird bei Töpfer folgendermaßen definiert: *„Die Wirklichkeit ist vom einzelnen Subjekt und dessen Wahrnehmung im Gehirn abhängig. Hierdurch wird unser gesamtes Wissen über die Realität konstruiert.“* (Töpfer, 2012, S. 108).

Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und damit einem Teil der Philosophie ist also definiert als das Wissen im Kopf, welches durch Erfahrungen konstruiert wird (vgl. Jank, Meyer, H., 2008, S. 287). Es ist daher immer subjektiv und niemals eine objektive Richtlinie für richtig oder falsch. So sagt Roth (1997) dazu: *„Die Wirklichkeit in der ich lebe, ist ein Konstrukt des Gehirns.“* (S. 21). Die Problematik der subjektiven Ergebnisse ist der Forscherin bewusst.

Im Konstruktivismus werden verschiedene Sichtweisen vereint. Allen gemein sind das Verhältnis zur Wirklichkeit und die Frage danach, wie Wissen entsteht (vgl. Flick, 2013a, S. 151).

Deswegen wird hier der Versuch unternommen, neue Hypothesen zu generieren. Die hier formulierten Wirkungshypothesen stehen teilweise miteinander in Verbindung. Das bedeutet, dass ein Zusammenspiel der Variablen vorliegt bzw. diese einander und das Gesamtergebnis beeinflussen. Da an dieser Forschung bzw. deren Erkenntnissen daraus immer wieder unterschiedliche Individuen in unterschiedlichen Situationen beteiligt sind, die niemals die gleichen Voraussetzungen haben, werden hier raum- und zeitabhängige Ursachen-Wirkungs-Beziehungen dargestellt (vgl. Flick, 2013a, S. 163). Die Forscherin schätzt durch die hier dargestellten Hypothesen die Theorie und ist dennoch offen für neue Erkenntnisse. Es wird der Versuch unternommen, die Hypothesen präzise und eindeutig, logisch, informativ und empirisch überprüfbar zu formulieren.

Persönlichkeit (Personenmerkmale)

Wenn das Referendariat durch eine wertschätzende Rückmeldung und Beratung gelebt wird, dann nehmen LiV die Rückmeldungen an und ändern im Vorbereitungsdienst etwas an ihrem Verhalten/ an ihrer Haltung, so dass ihr Selbstvertrauen steigt.

Wenn die Lehrkräfte durch den Vorbereitungsdienst die Möglichkeit haben, an ihrem Verhalten/ ihrer Haltung zu arbeiten, dann sind sie offener für die persönliche Qualitäts- bzw. Unterrichtsentwicklung in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung.

Je mehr Vertrauen und Respekt in einer Seminargruppe herrscht, desto mehr wird eine Fehlerkultur gelebt, in der Fehler möglich und hilfreich sind.

Rahmenbedingungen (Umgebung, Prüfungsverordnungen)

Je mehr Freiraum bei gleichzeitiger Gewährleistung der Hilfestellung für die eigene Entwicklung der LiV gegeben wird, desto besser ist die Leistung der LiV.

Fachlichkeit

Je mehr Methodenvielfalt die Fachleitung im Seminar bietet, desto sicherer wählen LiV eine Methode passend zum Inhalt.

Je mehr Fachwissen (Fachrichtung und Pädagogik) die Fachleitung in ihrer Fachrichtung besitzt, desto höher qualifiziert bildet sie ihre LiV aus.

Wenn ein Curriculum (Planung des Seminars, Struktur des Seminars, Prozess) des Seminars vorliegt, das sich an den Bedürfnissen der LiV orientiert, dann lassen sich die LiV auf das Seminar ein und die Zeit kann sinnvoll für theoretische Grundlagen genutzt werden.

Je mehr Kontrolle die Fachleitung über den Ablauf des Seminars hat, desto strukturierter verläuft das Seminar.

Je nachhaltiger das Seminar geplant, durchgeführt und evaluiert wird, desto größer ist der Lernerfolg bei den LiV.

Ausbildungsort „Seminar“

Je besser die Arbeitsatmosphäre im Seminar, desto eher lassen sich LiV auf eine Verhaltensänderung/ eine Haltungsänderung ein.

Wenn am Ende einer jeden Veranstaltung die Möglichkeit für ein Feedback/ eine Evaluation des Seminars gegeben ist, dann ist eine ständige Verbesserung desselben denkbar.

Je besser die Absprachen unter den Seminarleitungen gelingen, desto mehr lernen die LiV im Seminar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele der Hypothesen schon vorher durch die gesichtete Literatur zu erwarten waren, aber dennoch einige überraschende Aspekte, wie das hohe Gewicht der Haltung der an der Ausbildung beteiligten Personen, herausgehoben werden konnten.

Im folgenden Kapitel werden eine Zusammenfassung und ein Ausblick mit weiterführenden Fragen und Überlegungen, die sich aus der Arbeit ergeben, dargestellt.

6. Die Zusammenfassung und ein Ausblick mit weiterführenden Fragen und Überlegungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Untersuchung erfolgreich verlaufen ist. Es hat sich gezeigt, dass das Untersuchungsdesign angemessen ausgewählt wurde. Das leitfadengestützte Interview wurde von den Befragten sehr gut angenommen, die Fragen beantwortet und die Ziele der Arbeit erreicht. Die Gütekriterien wurden durch die Intra-Rater-Reliabilität und die Inter-Koder-Reliabilität abgesichert und erfüllt.

Die Relevanz der Arbeit ist deutlich geworden und eine Verallgemeinerung wurde abgeleitet.

In diesem Kapitel werden nun abschließend Ideen zusammen getragen und weiterführende Überlegungen durchgeführt, die sich aus der Theorie und aus den Ergebnissen der Untersuchung ergeben haben. Im Sinne des Verwertungszusammenhangs werden Ideen (das kann ein Feedbackbogen sein) zur Lösung des erkannten Problems vorgeschlagen (vgl. Töpfer, 2012, 49). Hier wird weiter geklärt, was aus der Forschung erlernbar war bzw. welche Forschungslücke geschlossen werden konnte und was in Zukunft zu untersuchen wäre.

Die Forschungslücke der Untersuchung der Berufsbildenden Schulen konnte hier zunächst ganz allgemein partiell geschlossen werden. Im Speziellen wurden der Vorbereitungsdienst an Berufsbildenden Schulen untersucht und Fachleitungen der Berufspädagogik befragt. Der Aspekt der Gelingensbedingungen wurde so bisher in der Literatur noch nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse aus dieser Befragung münden nun in diesem Kapitel in weiteren Überlegungen und zeigen auch, welche Forschungsdesiderate es noch gibt.

Die Fachleitungen erzählten im Interview sehr offen und es machte nicht den Eindruck, dass sie etwas absichtlich nicht thematisieren würden. Sie berichteten über genügend Freiraum in ihrer Arbeit, jedoch wünschten sie sich mehr Verbindlichkeit und Struktur füreinander. Viele

arbeiten im Team. Dort würden sie sich auch gegenseitig evaluieren und weiterentwickeln. Für allein arbeitende Fachleitungen wäre ein Controlling ihrer Arbeit allerdings wünschenswert.

Als Fazit wird hier ein Controlling vorgeschlagen, das, wie gewünscht, verbindlich ist. Dies könnten gegenseitige Hospitationen im Seminar sein, allerdings fänden sie durch Fachleitungen gegenseitig statt und nicht durch die vorgesetzte Seminarleitung.

Interessant könnte auch eine Auswertung der Fachlichkeit der Äußerungen der Fachleitungen sein, z.B. Begrifflichkeiten, Kommunikationskompetenz usw. Dies war zwar nicht Bestandteil dieser Arbeit, es wurde von ihnen selbst jedoch auch auf die Kommunikationskompetenz hingewiesen, hier könnte eine weitere Forschung betrachten, wie kompetent denn die befragten Fachleitungen kommunikativ sind (vgl. S. 91ff.).

Die Interviewpartner*innen äußerten sich positiv über die Standards ihrer Ausbildung und fanden in wenigen Punkten Kritik am derzeitigen Verlauf. Die häufigste Beanstandung bezog sich auf die Haltung aller Beteiligten. Die Befragten konstatierten immer wieder, dass eine zugewandte, empathische Haltung im Sinne des humanistischen Menschenbildes unumgänglich sei. Dies wäre für Referendar*innen, Ausbildungslehrer*innen, Fachleitungen, alle Lehrkräfte und Schulleitungen gleichermaßen relevant.

Die Ergebnisse dieser Forschung könnten eine zukünftig zu berücksichtigende Grundlage sein, z.B. für die Rekrutierung geeigneter Referendar*innen (persönliche Voraussetzung, Verringerung der Belastung), für die Rekrutierung geeigneter Fachleitungen, für die Verbesserung von Rahmenbedingungen von Schule, Seminar, Universität usw.

Daraus ergeben sich die folgenden Ideen für die Veränderung der Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen, an die sich weitere Untersuchungen anschließen könnten.

Um herauszufinden, wer sich für ein Lehramtsstudium bewirbt und daran anschließend auch zu überprüfen, ob diese Personen überhaupt dafür geeignet sind, müsste die Zusage für einen Studienplatz anders als bisher erfolgen. Derzeit ist es so, dass eine Bewerbung ohne persönliche Vorstellung ausreichend für eine Zusage ist, wenn die Bedingungen erfüllt sind. Aus der Untersuchung hat sich ergeben, dass es notwendig wäre, die Personen, die sich auf

ein Lehramtsstudium³⁶ bewerben, persönlich auszuwählen. Diese persönlichen Gespräche könnten durch Lehrende an der Universität, an der Schule und im Studienseminar geführt werden. Selbstverständlich ist dann ein größerer Personalaufwand notwendig als bisher. Aus Sicht der Autorin lohnt sich diese Ausgabe, damit geeignete Personen in die Lehrkräfteausbildung gehen. Eine Alternative zum persönlichen Gespräch wäre ein Einstellungstest als Aufnahmeverfahren. An der Universität Passau gibt es einen Eignungstest für angehende Lehramtsstudierende (vgl. Baier, 2013, S. 1). In diesem Test werden fünf Grundeigenschaften (Extraversion, Neugier, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus – vgl. auch Fünf-Faktoren-Modell, S. 230) überprüft. Laut dem dortigen Schulpädagogik-Professor erscheinen bei diesem Test 40% der Teilnehmer*innen als ungeeignet für den Lehrer*innenberuf. Der so genannte „Parcours“ (Einstellungstest) der Universität, ist ähnlich wie ein Assessmentcenter aufgebaut. Die Teilnehmer*innen müssen verschiedene Aufgaben erledigen, werden dabei gefilmt, schließlich wird die Aufzeichnung von einem Expert*innenteam (Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Schulrät*innen und Lehrende der Universität) wissenschaftlich ausgewertet. Im abschließenden Gespräch erhalten die Teilnehmer*innen eine Rückmeldung darüber, ob sie Lehrkraft werden sollten oder eher nicht.

Auch die Universität Kiel bezieht sich auf die Universität München und bietet eine Eigenreflexion in drei Schritten an. Diese Eigenreflexion findet jedoch nur mit sich und schriftlich statt, nicht in wirklichen Situationen, die beobachtet und ausgewertet werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, 2017). Es werden im ersten Schritt Filme geschaut und im zweiten Schritt dazu je drei Fragen beantwortet. Dadurch wird die eigene Haltung reflektiert. Im dritten Schritt erhalten die Teilnehmenden dazu ein Feedback und können weiter über ihre Eignung für ein Lehramtsstudium nachdenken. Auch Winter (2012, S. 4) fordert Testverfahren, da Lehramtsstudiengänge immer wieder abgebrochen werden, zu einer unglücklichen Laufbahn im Beruf führen oder nicht zuletzt den Lernenden schaden. Viele Universitäten im In- und Ausland bieten nur Fragebögen zur Selbsterkundung an. Es wäre interessant, wer diese Fragebögen nach welchen Kriterien entwickelt hat. Darauf lag jedoch nicht der Fokus bei dieser Recherche.

Aus Sicht der Autorin und aus den Befunden abgeleitet müsste ein Aufnahmeverfahren so angelegt sein, dass die Bewerber*innen sich in fiktiven Situationen³⁷ mit dem Alltag einer

³⁶ Es wurden hier die Berufsbildenden Schulen untersucht. Die Autorin ist jedoch der Meinung, dass dies auf alle anderen Lehrämter übertragbar ist.

³⁷ Welche Situationen dies sein könnten, wie das Aufnahmeverfahren ganz genau aussieht und wie lange es dauert, wäre die Aufgabe einer nächsten wissenschaftlichen Arbeit und würde hier zu weit führen.

Lehrkraft auseinandersetzen. Es ist klar, dass sich das Studium anschließt und möglicherweise ein Referendariat oder auch eine kombinierte Form des Studiums mit parallelem Unterricht in der Schule (drei Tage Universität, zwei Tage Schule) o.ä. In dieser Zeit entwickeln sich die Studierenden natürlich weiter, dennoch wäre aber schon zu diesem Zeitpunkt im Verhalten die Haltung zum späteren Beruf und damit zu den Schüler*innen sichtbar. Den Bewerber*innen muss Folgendes klar werden: „Warum will ich Lehrkraft werden?“, „Was erwerbe ich im Lehramtsstudium, im Referendariat, im Lehrer*innenberuf?“ und „Was erwartet mich tatsächlich?“. Durch das Aufnahmeverfahren kann nicht fehlerfrei diagnostiziert werden, wer sich zum Lehramtsstudium eignet, es kann jedoch eine angemessenere Auswahl stattfinden. Es ist natürlich möglich, dass das Ergebnis des Aufnahmeverfahrens unklar ist, weil verschiedene Aufgaben gut und andere nicht so gut bewältigt wurden. Dennoch können daraus Empfehlungen abgeleitet sowie Stärken und Entwicklungspotentiale deutlich gemacht werden.

Aus den Ausführungen ergibt sich, dass sich auch das Studium und das Referendariat verändern müssen. So haben bereits einige Bundesländer das Kernpraktikum oder Parallelitäten von Schule und Studium eingeführt. Die Umgestaltung der Lehrkräfteausbildung hin zu mehr Praxis im Studium kann notwendig sein, um die Haltung von Lehramtsstudierenden herauszufinden und zu fördern bzw. in Richtung eines humanistischen Menschenbildes zu unterstützen. Durch vermehrte Praxis, nicht nur Hospitationen, sondern bereits auch Unterrichtsversuchen mit Reflexionen, kann an der Haltung gearbeitet werden.

Eine Idee der Umsetzung findet in Niedersachsen bereits statt. In einem dualen Studienprogramm kann berufsbegleitend die Lehrbefähigung für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen erlangt werden. Die Personen werden an einer Berufsbildenden Schule eingestellt, erhalten eine Unterrichtsverpflichtung von 13 Stunden und für 12,5 Stunden erbringen sie ihre Studienleistungen. Dafür haben sie drei Jahre Zeit und absolvieren dann nur noch ein sechsmonatiges Referendariat (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 2).

Das oben Beschriebene gilt auch für die Einstellung von Fachleitungen. Hier gibt es eine schriftliche Bewerbung und immerhin ein Vorstellungsgespräch von meist 30 Minuten. Es werden vergleichbare Fragen gestellt, die jedoch kaum einen Aufschluss über z.B. die Haltung oder das immanente Menschenbild geben. Auch hier wären also Aufnahmeverfahren

wünschenswert. Eine Unterrichtsnachbesprechung z.B. würde zeigen, wie die Person mit dem Menschen, der Unterricht gezeigt hat, umgeht und wie die Rückmeldung gestaltet wird. Auch hier müssten Fortbildungen zu Beratung, Kommunikation und Gesprächsführung angeboten werden. Eine Fachleitung müsste ausgebildet sein.

Die Referendar*innen selbst müssten auch hinsichtlich ihres Menschenbildes ausgewählt werden. Wiederum kann dies mit einem Aufnahmeverfahren stattfinden. Beim Einstieg in den Vorbereitungsdienst würden sich die Referendar*innen über die Fragen „Was müssen Referendar*innen mitbringen?“ und „Welches Menschenbild haben sie?“ klar werden können. Da sie bisher auch nur eine Bewerbung einreichen und dann eine Zusage erhalten, kann nicht geprüft werden, ob der/die Referendar*in sich tatsächlich menschlich für das Lehramt eignet.

Da es schwierig zu sein scheint, an „Haltung“ zu arbeiten, muss Haltung durch Handlung entstehen. Daher kamen die Gedanken an Aufnahmeverfahren und die Erhöhung der Praxisteile in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Zunächst gilt es, sich die eigenen Werte und Einstellungen bewusst zu machen (vgl. Junghans, Thees, 2016, S. 145). Dies kann im Studium oder im Referendariat gelingen. Haltung hat eine personale und eine normative Dimension. Beide werden zu einer berufsbezogenen Einstellung zusammengeführt und in Verhaltensweisen und Handlungen sichtbar. Es ist davon auszugehen, dass sich die Haltung in der Selbstkompetenz manifestiert, an dieser kann lebenslang gearbeitet werden. Da Haltung sich immer durch Handlung zeigt, ist diese bei an der Ausbildung beteiligten Personen jederzeit sichtbar. Damit wird die Reflexionsfähigkeit aller Beteiligten wichtig, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Doch auch Junghans und Thees (2016, S. 158f.) fragen sich, wie eine „richtige Haltung“ aussehen kann und wer das festlegt. Eine Kooperation zwischen Universität, Studienseminar und Ausbildungsschule, um gemeinsam am Haltungsbegriff zu arbeiten, scheint unerlässlich zu sein. Der Haltungsbegriff wurde lange Zeit in der pädagogischen Diskussion vermieden. Er galt als eher problematisch (vgl. Schwer, Solzbacher, 2014, S. 7). Eine „richtige Haltung“ oder ein „richtiges Menschenbild“ zu haben, scheint schwer zu definieren zu sein. Zudem handelt es sich um keinen wissenschaftlichen Begriff und dieses „richtiges Menschenbild“ unterliegt auch keiner allgemeingültigen Definition. Die Autorin kommt zu der Überzeugung, dass es praktikabler wäre, Lehramtsstudierende, Referendar*innen und Lehrkräfte mit einer Reflexionskompetenz auszustatten und diese immer weiter auszubauen. Damit müsste keine Lehrkraft von vornherein eine „bestimmte“ Haltung oder ein „bestimmtes“ Menschenbild besitzen, sondern

beides immer wieder reflektieren. Diese Auseinandersetzung kann nicht nur allein stattfinden, sondern beinhaltet auch immer die Fremdreflexion, z.B. durch eine/n „kritische/n Freund*in“. Dadurch ist auch gesichert, dass ein lebenslanges Lernen durch kontinuierliche Reflexion sowie eine Anpassung an die sich verändernde Gesellschaft und Schüler*innenschaft gewährleistet sind. Empathie und Wertschätzung, wie es sich die befragten Fachleitungen von ihren Referendar*innen wünschen, können über Reflexionsprozesse auch weiterentwickelt werden.

Die Universität Osnabrück fördert den forschenden Habitus bzw. die forschende Einstellung ihrer Studierenden, indem diese in ihrem Schulpraktikum verschiedene forschende Zugänge bedienen müssen. *„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien ein wissenschaftlich-reflexiver sowie forschender Habitus als Grundlage für professionelle Lehrtätigkeit angebahnt werden soll. Die Bewertung von Unterricht anderer Lehrpersonen im Sinne eines guten oder weniger guten Unterrichts ist dabei auszublenden.“* (Zentrum für Lehrerbildung der Universität Osnabrück, 2014, S. 12). Die Autorin hat selbst sowohl in der Vorbereitung als auch in der Nachbereitung dieser Schulpraktischen Studien gelehrt und die Bereiche „Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum“, „Von der Schüler*innen- zur Lehrer*innenrolle“ und „Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien“ für das forschende Lernen angebahnt. Aus der eigenen Erfahrung heraus kann gesagt werden, dass zumindest eine Anbahnung mit Auseinandersetzung der eigenen Haltung stattgefunden hat.

Wie erkennbar wird, ist Haltung ein Grund zur Debatte und nur schwer zu fassen (vgl. Schwer, Solzbacher, 2014, S. 9). Es muss diskutiert werden, wie Verhalten, Entscheidungen und Handlungen mit „Haltung“ zusammenhängen, denn das wirkt sich auf die Unterrichtsqualität aus. *„Subjektive Überzeugungen, Werte und Normen werden nämlich erst dann in entsprechendes Verhalten umgesetzt, wenn sie mit den handlungsrelevanten Kompetenzen verknüpft werden.“* (Kuhl et al., 2014, S. 81). Kuhl et al. (2014, S. 104) kommen zu der Überzeugung, dass die Selbstkompetenz in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte gefördert werden muss. Dies kann ebenso z.B. durch Reflexion geschehen, die wiederum Folge von Selbsterfahrungen sein muss. So stützt dies die Annahme der Autorin, dass das Wissen um und die Durchführung von Reflexion die Haltung und somit die Handlungen von Lehrkräften beeinflusst. Schwer und Solzbacher (2014, S. 216f.) zweifeln aus vorher beschriebenen Gründen an, ob Haltung tatsächlich abprüfbar ist und weisen auch

auf die Entwicklung der Persönlichkeit hin, die nach so einer Prüfung stattfindet. Diese Prüfung ist nur ein „Ist-Zustand“, danach entwickelt sie die geprüfte Person weiter. Allerdings sollten handlungsrelevante Selbstkompetenzen diagnostiziert und deren Entwicklung in der Aus- und Fort- und Weiterbildung unterstützt werden (vgl. Schwer, Solzbacher, 2014, S. 220f.).

Die sich auch durch Haltung entwickelnde professionelle Kompetenz von Lehrkräften ist ausschlaggebend für den Lernerfolg der Lernenden. Diese Kompetenz umfasst verschiedene Aspekte, die es ermöglichen die vielfältigen Aufgaben einer Lehrkraft erfolgreich zu bewältigen (vgl. Köller et al., 2016, S. 10).

Es geht dabei z.B. um Überzeugungen der Lehrkräfte, aber auch um Fachwissen zu Didaktik, Methodik und Pädagogik. Auch die Beratungs- und Organisationskompetenz spielt in die professionelle Kompetenz mit hinein. Es scheint wie bereits erwähnt schwierig zu sein an Haltungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu arbeiten, bzw. Veränderungen messen zu können. An der professionellen Kompetenz jedoch kann gearbeitet werden und diese wiederum kann an erreichten Lernzielen und Kompetenzen bei Lernenden gemessen werden.

Ein weiterer Fokus könnte in Anlehnung an Geisler (2017) auch auf „Anerkennung“ liegen. Geisler lehnt wiederum sein Verständnis von Anerkennung an die Definitionen von Axel Honneth und Georg Wilhelm Friedrich Hegel an (vgl. Honneth, 2010). Schlagworte seiner Definition sind „Solidarität“, „Integration“, „Bindung“, „Zuwendung“, „Würde“, „Gerechtigkeit“ und „Höflichkeit“. Anerkennung findet in Kommunikation, Interaktion und Kooperation möglichst sozial und gerecht statt (vgl. Geisler, 2017, S. 36ff.). Anerkennung müsste also allen an Schule Beteiligten gegenüber an den Tag gelegt werden. Auch das könnte mit dem humanistischen Menschenbild, das sich die Fachleitungen wünschten, gemeint sein.

Ein Blick auf das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (vgl. S. 227) kann hier ebenfalls sinnvoll sein. Die Dimensionen oder Faktoren „Extraversion“, „Verträglichkeit“, „Gewissenhaftigkeit“, „Neurotizismus“ und „Offenheit“ sind hier als die Persönlichkeitseigenschaften formuliert, die für den Umgang mit Menschen besonders wichtig sind (vgl. Rammstedt et al., 2012, S. 7).

Extraversion bezieht sich auf die sozialen Beziehungen, Verträglichkeit sagt etwas über die Empathie aus, Gewissenhaftigkeit bezieht sich auf die Organisation und Gründlichkeit,

Neurotizismus umfasst positive und negative Emotionen sowie den Umgang damit und Offenheit erklärt sich selbst (vgl. Lang, 2009, S. 37f.).

Bei der Betrachtung der beruflichen Werdegänge derjenigen, die sich für das Lehramtsstudium entscheiden fällt auf, dass z.B. an die Gesellschaft angepasste Personen auch eher soziale Berufe wählen (vgl. Keller-Schneider, 2010, S. 87f.). Auf den vorherigen Seiten wurde die Entwicklung eines Aufnahmeverfahrens zur Reflexion, in wie weit der Lehrer*innenberuf für einen Menschen die richtige Wahl ist, diskutiert (vgl. Rammstedt et al., 2012, S. 19). In diesem Zusammenhang könnte das von Bedeutung sein.

Dieses Modell wird bei Personen ab 17 Jahren angewendet und dient einer groben Erfassung der Persönlichkeitseigenschaften durch Fragebögen (vgl. Lang, 2009, S. 43).

Eine grundlegend weiterführende Fragestellung könnte sein, wie man es schafft, den Unterricht ganz allgemein für Beobachtung zu öffnen, als Gelingensbedingung für Unterrichtsbesuche.

Das Referendariat an sich müsste sich ebenfalls verändern. Häufig ist die Beobachtungssituation bei Hospitationen oder auch Unterrichtsbesuchen eine Belastung für die Referendar*innen. Diese Beobachtungssituation kann durch Teamteaching und kollegiale Hospitationen gemindert werden. Weiterführende Fragestellungen könnten hier sein: „Wie kann die „Vorführsituation“ erleichtert werden?“, „Wie kann die psychische Belastung gemindert werden?“ oder „Wie kann eine Möglichkeit geschaffen werden, dass der/die Referendar*in gemeinsam mit jemandem, der/m Mentor*in oder Mitreferendar*innen, den Unterricht plant, durchführt und reflektiert?“³⁸.

Hier nimmt die Autorin Bezug auf ihre Masterarbeit: „Was ist das Kollegiale an den kollegialen Unterrichtsbesuchen? – Kooperation von Novizen und Routiniers am Beispiel der kollegialen Unterrichtsbesuche in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung“ (vgl. Peters, 2010). Bestehende Vorteile und Schwierigkeiten werden darin breit diskutiert.

Die Ausbildungsschule muss sich Gedanken darüber machen, wie die Referendar*innen am besten unterstützt werden können: „Wie werden die Mentor*innen sinnvoll geschult?“, „Wie werden die Ausgleichsstunden gesetzlich geregelt?“. Neben der Tatsache, dass Lehrkräfte in

³⁸ Dies ist aus Sicht der Autorin kein Widerspruch zum Aufnahmeverfahren, wo jeder Einzelne allein in den Blick genommen wird. Im Aufnahmeverfahren wird die Haltung geprüft und im gemeinsamen Planen und Reflektieren von Unterricht geht es auch um den Abbau von Hemmungen und gegenseitiger Evaluation.

der Regel nicht speziell für die Ausbildung der Referendar*innen geschult werden, war auch die Zahl der Entlastungsstunden uneinheitlich.

Eine weitere Idee der Zuordnung der Gelingensbedingungen könnte es sein, verschiedene Profile zu bilden.

Mögliche Profile für eine weitere Forschung wären dann.:

Profil 1: Der Erfolg des Referendariats wird eher durch die Fachleitung sichergestellt.

Profil 2: Der Erfolg des Referendariats wird eher durch den/die Referendar*in sichergestellt.

Profil 3: Der Erfolg des Referendariats wird eher durch das Umfeld (Ausbildungsschule, Mentor*in, Gesetze) sichergestellt.

Typenbildende Verfahren können deskriptiv sein oder hypothesengenerierend (vgl. Kelle, Kluge, 2010, S. 24). Sie helfen bei der Beschreibung der sozialen Realität und strukturieren Informationen. Da die Typenbildung durch Kelle und Kluge (2010, S. 91ff) sehr differenziert beschrieben wurde, spricht die Autorin hier eher von „Profilen“.

Die Kategorien (Merkmale) sind so offen wie möglich. Es können Subkategorien (Merkmalsausprägungen) hilfreich sein. Die Bildung von Subkategorien kann fallvergleichend oder fallübergreifend geschehen. Aus diesen Subkategorien können dann Typen bzw. Profile gebildet werden, wenn die Merkmale zusammenpassen bzw. übereinstimmen. Es kann nach den Stufen der Typenbildung vorgegangen werden. Zunächst werden die Kategorien gebildet, dann die Fälle gruppiert, die Sinnzusammenhänge analysiert und daraus folgt die Charakterisierung der Typen bzw. Profile.

Weiterhin interessant wäre ein Zusammenhang von Leistungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst mit dem Erfolg der Fachleitungen. Auch das ist nicht Bestandteil dieser Arbeit, sondern ein möglicher zukünftiger Forschungsschwerpunkt.

Das Analyseinstrument der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde genutzt, um erkenntnisgenerierend wirksam zu sein. Die Auswirkungen dieser Erkenntnisse auf die Seminare könnten als formative Evaluation gelten. Die Frage „Wie gut sind die Seminare geeignet, um ein gelungenes Referendariat hervorzubringen?“ könnte im Anschluss an diese Arbeit ein Forschungsgegenstand sein. Diese Forschung kann Auswirkungen auf die Seminar-Curricula haben.

All diese Ideen müssten nun in einer weiteren Forschung ausdifferenziert, dann einheitlich gelebt und gesetzlich verankert werden.

Das zentrale Ergebnis dieser Arbeit ist der Hinweis auf die Notwendigkeit der Veränderung der Lehrkräfteausbildung, der Einstellungsverfahren für Lehramtsstudierende, Fachleitungen und Referendar*innen sowie der Fortbildung für Fachleitungen und Ausbildungslehrkräfte.

Die Autorin schließt mit dem Hinweis, sich dieser Verantwortung zu stellen, denn der Lehrer*innenberuf ist aus ihrer Sicht einer der wichtigsten Berufe und bedarf besonderer Menschen, um die Lernenden angemessen auszubilden und zu unterstützen.

Dennoch muss auch noch einmal herausgestellt werden, dass etliche Aspekte, die durch die Befragung kritisiert worden sind, bereits von vielen an der Ausbildung beteiligten Personen umgesetzt werden. So kann beispielsweise gesagt werden, dass schon in weiten Teilen mehr Beratung statt Beurteilung oder Kontrolle stattfindet und die Referendar*innen so mehr Entfaltungsmöglichkeiten haben.

7. Literatur

- Altrichter, H.; Posch, P.** (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Düsseldorf: Klinkhardt Verlag.
- Apel, H.; Fertig, M.** (2008). Operationalisierung von Beschäftigungsfähigkeit – Ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. Köln: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH.
- Aretz, W.** (2007). Subjektive Führungstheorien und die Umsetzung von Führungsgrundsätzen im Unternehmen. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Baier, T.** (2013). Pädagogen-Parcours in Passau. <http://www.sueddeutsche.de/bayern/eignungstest-fuer-angehende-lehrer-paedagogen-parcours-in-passau-1.1796363>, Zugang: 11.04.2017.
- Bals, T.** (1995). Professionalisierung des Lehrers im Berufsfeld Gesundheit. Band 16. Köln: Botermann & Botermann Verlag.
- Baumert, J.; Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 469 – 520.
- Baumert, J.; Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: **Kunter, M. et al. (Hrsg.)** (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann Verlag, S. 29 – 53.
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst** (2017). Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen. <https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienentscheidung/self-assessmentt>, bezieht sich auf <http://www.self.mzl.lmu.de/das-bietet-ihnen-self/>, Zugang: 03.04.2018.
- Benien, K.** (2007). Schwierige Gespräche führen. Modelle für Beratungs-, Kritik, und Konfliktgespräche im Berufsalltag. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Beyer, K.** (2006). Werterziehungskompetenz: eine vernachlässigte Lehrerkompetenz. In: **Plöger, W. (Hrsg.)** (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 95 – 135.
- Blömeke, S.** (2009). Lehrerbildung in Deutschland. Frankfurt am Main: pedocs Verlag, S. 5 – 8.
- Blumer, H.** (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: **Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.)** (1973). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 80 - 146.

- Böckermann, M.** (2013). Qualifizierung der Leitungen der Studienseminare. Neues Curriculum. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 6, S. 164 – 166.
- Bogner, A.; Menz, W.** (2009). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: **Bogner, A. et al. (Hrsg.)** (2009). Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7 – 31.
- Borchardt, A.; Göthlich, S. E.** (2007). Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: **Albers, S. et al. (Hrsg.)** (2007). Methodik der empirischen Forschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 33 – 48.
- Bovet, G.** (2007). Individuelle Beratung und Beurteilung im Referendariat. In: **Daschner, P.; Drews, U. (Hrsg.)** (2007). Kursbuch Referendariat. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 82 – 85.
- Brohm, M.** (2009). Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. München, Weinheim: Juventa Verlag.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung** (2016). Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Verordnung über die Ausbildung der Lehramtsreferendarinnen und –referendare im Vorbereitungsdienst und über die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Lehrämter – APV-L), S. 645 – 671. <https://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2016-10-19-gesetzblatt-2016-nr-103-vo-ausbildung-lehramtsreferendare.pdf>, Zugang: 11.04.2017.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung** (2018). Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Lehrämter, Bremen. S. 1-27. <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Lesefassung%20Ausbildungs-%20und%20Pr%FCfungsverordnung%20f%FCr%20Lehr%EA4mter%20APV-L%20v.%2017.70387.pdf>, Zugang: 08.04.2019.
- Dietrich, F.** (2014). Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktion zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dirks, S.** (2011). Belastungsfaktoren von Studienreferendaren während des Vorbereitungsdienstes. Ergebnisse einer empirischen Studie durchgeführt an niedersächsischen Studienseminaren LbS. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 10, S. 265 – 269.
- Döbrich, P.; Storch, H.** (2012). Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren oder: Lehrerausbildung ohne Bilanzierung. Frankfurt am Main: pedocs Verlag.

- Dresing, T.; Pehl, T.** (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: www.audiotranskription.de/praxisbuch.
- Feindt, A.** (2007). Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 15. Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, U. et al.** (2013b). Was ist qualitative Forschung. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 13 – 29.
- Flick, U.** (2013a) Konstruktivismus. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 150 – 164.
- Flick, U.** (2013b) Design und Prozess qualitativer Forschung. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 252 – 265.
- Flick, U.** (2013c) Triangulation in der qualitativen Forschung. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 309 – 318.
- Flick, U.** (2016). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Berlin: Rowohlt Verlag.
- Frey, A.** (2014). Kompetenzmodell und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 712 – 744.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A.** (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In: **Friebertshäuser, B. et al.** (2013). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 437 – 456.
- Geisler, W.** (2017). Anerkennung. Über den Umgang mit Menschen in der Schule. Schwalbach: Debus Verlag; Wochenschau Verlag.
- Gerstenberg, F.** (2010). Die schlimmste Zeit meines Lebens. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-im-referendariat-die-schlimmste-zeit-meines-lebens-1.592394>, Zugang: 13.04.2015.
- Gläser, J.; Laudel, G.** (2010). Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gorgas, A.** (2006). Ängste von Referendaren im schulischen Kontext. Qualitative Untersuchung und Bewältigungsstrategien. Norderstedt: Grin Verlag.
- Gröschner, A.** (2008). Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Empirische Befunde auf der Grundlage der KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. In: Empirische Pädagogik, Heft 22, S.328 – 352.
- Hascher, T.** (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 542 – 571.
- Helferich, C.** (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A.** (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Helsper, W. et al.** (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, S. 5-19.
- Helsper, W.** (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: **Kraul, M. et al.** (Hrsg.). Biographie und Profession. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag, S. 64 – 102.
- Helsper, W. et al.** (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W.** (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: **Helsper, W. et al.** (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114 – 145.
- Helsper, W.; Tippelt, R.** (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz Verlag, S. 268 – 288.
- Hericks, U.** (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U.** (2012). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann Lehrerbildung dazu beitragen. Philipps-Universität. Beitrag zum Studium Generale.
- Hermanns, H.** (2013). Interviewen als Tätigkeit. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)** (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 360 – 368.

- Hertrampf, H.; Herrmann, U.** (1999). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. In: **Carle, U.; Buchen, S.** (Hrsg.) (1999). Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. München: Juventa Verlag, S. 49 - 71.
- Hertle, E.** (2007). Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Heymann, H. W.** (2009). Praxis bildet – aber wie? Gelingensbedingungen für Praxisphasen und Vorbereitungsdienst. In: Pädagogik, Heft 9, S. 6 – 11.
- Höhle, G. (Hrsg.)** (2014). Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer. Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Hofer, M.** (1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hoffmeister, J.** (2012). Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Projekt über Seminarprogramme, Seminarpläne und Staatsprüfungen. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 12, S. 330 – 333.
- Holsti, O. R.** (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Massachusetts: Addison-Verlag.
- Honneth, A.** (2010). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Hopf, C.** (2013). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)** (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 349 – 360.
- Horstkemper, M.** (2006). Genderkompetenz entfalten und vermitteln. In: **Plöger, W. (Hrsg.)** (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 225 – 234.
- Humanistischer Verband Deutschlands – Bundesverband** (2017). Das humanistische Menschenbild. <http://www.zina.ch/files/media/gallery/e1cdfb821441c57e20ffafda4c41085f/Humanistisches%20Menschenbild.pdf>, Zugang: 11.04.2017.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.)** (2011a). Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein. Informationen für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Kiel: www.iqsh.schleswig-holstein.de, Zugang: 13.04.2015.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.)** (2011b). Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein. Ausbildung. Prüfung. Kiel: www.iqsh.schleswig-holstein.de, Zugang: 13.04.2015.

- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.)** (2014). Handreichung für Ausbildungslehrkräfte. Kiel: www.iqsh.schleswig-holstein.de, Zugang: 13.04.2015.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.)** (2015). Praxishilfen für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an Regionalen Berufsbildungszentren und Beruflichen Schulen. Kiel: www.iqsh.de, Zugang: 04.04.2016.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.)** (2017). Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein. Ausbildung – Prüfung. APVO Lehrkräfte 2016. Kiel: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/InfoLehrerausbildung/Downloads/apvoLehrkraefte2016.html>, Zugang: 03.04.2018.
- Jank, W.; Meyer, H.** (2008). Didaktische Modelle. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Junghans, C.; Thees, F.** (2016). Haltung als Aufgabe der Ausbildung in der zweiten Phase – Überlegungen zu einem Lerngegenstand mit Doppeldeckerpotenzial. In: Zeitschrift Seminar Heft 4, Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund, BAK Lehrerbildung, S. 144 - 161.
- Kaiser, H.** (2012). Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Lehrer(aus)bildung. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 2, S. 38 – 41.
- Kaiser, H.** (2013). Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Problemfelder und Perspektiven. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 2, S. 51 – 52.
- Kallweit, G.** (2007a). Wege zu einer individualisierten Lehrerausbildung in der II. Phase. In: **Daschner, P.; Drews, U. (Hrsg.)** (2007). Kursbuch Referendariat. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 13 – 17.
- Kallweit, G.** (2007b). Subjektorientierung in der Beratung und Beurteilung im Vorbereitungsdienst. In: **Daschner, P.; Drews, U. (Hrsg.)** (2007). Kursbuch Referendariat. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 78 – 81.
- Kelle, U.; Kluge, S.** (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle U.** (2013). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)** (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 485 – 502.
- Keller-Schneider, M.** (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann Verlag.

- Keller-Schneider, M; Hericks, U.** (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 386 – 407.
- Kempfert, G.; Ludwig, M.** (2008). Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen – Feedback. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Köller, M. et al.** (2016). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: **Möller, J. et al. (Hrsg.)** (2016). Schule und Unterricht. Lehren und Lernen. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer und Klett Verlag.
- Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.)** (2013). Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Košinár, J.** (2014a). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: **Bonnet, A.; Hericks, U. (Hrsg.)** (2014). Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Thema: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf (S. 29-43). 3. Jahrgang. Leverkusen: Budrich Verlag.
- Košinár, J.** (2014b). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Verlag.
- Kowal, S.; O’Connell, D.** (2013). Zur Transkription von Gesprächen. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)** (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 437 – 447.
- Kraul, M. et al. (Hrsg.)** (2002). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Krauss, S.; Bruckmaier, G.** (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 241 – 261.
- Kretschmann, R.** (2006). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Krüger, J.** (2014). Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Kuckartz, U.; Grunenberg, H.** (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In **Friebertshäuser, B. et al.** (2013). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 501 – 514.
- Kuckartz, U.** (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kuhl, J. et al.** (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: **Schwer, C.; Solzbacher, C. (Hrsg.)** (2014). Professionelle Pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapaziertem Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kultusministerkonferenz** (2000). Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf , Zugang: 13.04.2015.
- Kunter, M. et al. (Hrsg.)** (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann Verlag.
- Kunze, I.** (2004). Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, K.** (2014). Professionalisierungspotentiale und –probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: **Bonnet, A.; Hericks, U. (Hrsg.)** (2014). Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Thema: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf (S. 44-57). 3. Jahrgang. Leverkusen: Budrich Verlag.
- Lamnek, S.** (2010). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung (Hrsg.)** (2016). Wegweiser für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Hamburg: Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration: <http://li.hamburg.de/publikationen/publikationen/4355396/aktueller-wegweiser> , Zugang: 03.04.2018.
- Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung (Hrsg.)** (2012a). Die Ausbildung am Landesinstitut für Schule in Bremen. Informationen für Referendarinnen und Referendare 1. Freie Hansestadt Bremen: www.lis.bremen.de , Zugang: 13.04.2015.

- Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung (Hrsg.)** (2012b). Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Handreichung für Referendarinnen und Referendare 2. Freie Hansestadt Bremen: www.lis.bremen.de, Zugang: 13.04.2015.
- Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung (Hrsg.)** (2012c). Unterricht planen. Unterrichtsentwürfe erstellen. Handreichung für Referendarinnen und Referendare 4. Freie Hansestadt Bremen: www.lis.bremen.de, Zugang: 13.04.2015.
- Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg.)** (2013). Bildungsstandards. Ein Glossar. Freie Hansestadt Bremen: www.lis.bremen.de, Zugang: 13.04.2015.
- Landesinstitut für Schule – Abteilung Ausbildung (Hrsg.)** (2014). Merkblatt für die Bewerbung zum Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Lande Bremen. Freie Hansestadt Bremen: <http://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.29262.de>, Zugang: 13.04.2015.
- Lang, D.** (2009). Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. In: Psychologie Band 61. Landau: Empirische Pädagogik Verlag.
- Langer, A.** (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: **Friebertshäuser, B. et al.** (2013). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 515 – 528.
- Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.)** (2008). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P.** (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P.** (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)** (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 468 – 475.
- Mayring, P.; Brunner, E.** (2013). Qualitative Inhaltsanalyse In: **Friebertshäuser, B. et al.** (2013). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 323 – 334.
- Mayring, P.** (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, M.; Nagel, U.** (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: **Bogner, A. et al. (Hrsg.)** (2009). Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35 – 60.

- Meuser, M.; Nagel U.** (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: **Friebertshäuser, B. et al.** (2013). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 457 – 472.
- Meyer, H.** (2010). Was ist guter Unterricht?. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, H.** (2013). Auf die Lehrerin/auf den Lehrer kommt es an! Vortrag am Studienseminar Aurich. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Meyer, H.** (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, R.** (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. Weinheim und München: Juventa Verlag. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.
- Mietzel, G.** (2007). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Moser, H.** (2008). Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 4. überarbeitete Auflage. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Neveling, A.** (2010). Probleme und Risiken nutzenorientierter Berufspädagogik. In: Pädagogische Rundschau (2010). 64. Jahrgang, Heft 2, S. 173 – 202. Koblenz, Landau: Universitätsverlag.
- Niedersächsisches Beamtengesetz** (2014). Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. <http://graef.hg-gf.de/Studienseminar-WOB-SZ/Kompetenzbereiche-APVO-Lehr.pdf> und https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/wege_den_schuldienst/einstellung_den_vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst_lehramt_an_berufsbildenden_schulen/vorbereitungsdienst-fuer-das-lehramt-an-berufsbildenden-schulen-167437.html, Zugang: 13.04.2015.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2015). Bachelor of Engineering/Bachelor of Science/Bachelor of Arts erwerben in einem Dualen Studienprogramm berufsbegleitend die Lehrbefähigung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und die Amtsbezeichnung Studienrätin/Studienrat. www.mk.niedersachsen.de/download/93379, Zugang: 2015.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (2014). Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover: Pressestelle.
- Niedersächsische Landeschulbehörde** (2014). <https://www.landeschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/vorbereitungsdienst/termine>, Zugang: 13.04.2015.

- Nittel, D.** (2002). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. Ausgangslage – Definitionsversuch – Fragestellung. In: **Kraul, M. et al. (Hrsg.)**. (2002). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 253 – 286.
- Nix, F.** (2013). Referendariat kompakt für die Sekundarstufe. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Oehmig, B.** (2005). Erfolgreiches Referendariat. Hinweise und Hilfen für Schule und Lehramtpraktika. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Oelkers, J.** (2008). Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerausbildung. In: Seminar, Heft 1, S. 18 – 32.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: **Kraul, M. et al. (Hrsg.)**. (2002). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 19 – 63.
- Oevermann, U.** (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: **Helsper, W. et al.** (Hrsg.). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Band 23, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55 – 77.
- Ortenburger, A.** (2010). Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Peters, C.** (2010). Was ist das Kollegiale an den kollegialen Unterrichtsbesuchen? – Kooperation von Novizen und Routiniers am Beispiel der kollegialen Unterrichtsbesuche in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Pfadenhauer, M.; Brosziewski, A.** (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: **Helsper, W. et al.** (Hrsg.). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Band 23, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79 – 97.
- Pille, T.** (2013). Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerausbildung. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Plöger, W.** (2006). Lehrplantheoretische Kompetenz. In: **Plöger, W. (Hrsg.)** (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 81 – 93.
- Rammstedt, C. et al.** (2012). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventors-10 (BFI-10). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

- Reich, K. (Hrsg.)** (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reichert, J.** (2013). *Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung*. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 276 – 286.
- Reinders, H.** (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reusser, K.** (2014). *Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht*. In: *Seminar*, Heft 4, S. 77 – 101.
- Reusser, K.; Pauli, C.** (2014). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 642 – 661.
- Roth, G.** (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rothland, M.** (2014). *Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf?* In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 319 – 348.
- Schaefers, C.** (2008). *Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität*. In: **Helsper, W. et al.** (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225 – 243.
- Schmidt, C.** (2013). *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 447 – 456.
- Schmidt, J.** (2012). *Kompass Referendariat. So finde ich meinen Weg*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schneider, H.** (2006). *Welche mediendidaktischen Kompetenzen brauchen Lehrende?* In: **Plöger, W. (Hrsg.)** (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 193 - 208.
- Schnell, R. et al.** (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 5. Auflage. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Schubarth, W.; Pohlenz, P. (Hrsg.)** (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdam: Universitätsverlag.

- Schubarth, W. et al.** (2007). Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schubarth, W.; Speck, K.** (2013). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Hochschulrektorenkonferenz.
- Schulz von Thun, F. et al.** (2006). Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schütze, F. et al.** (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: **Helsper, W. et al. (Hrsg.)**. Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1, Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 333 – 377.
- Schwer, C.; Solzbacher, C. (Hrsg.)** (2014). Professionelle Pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapaziertem Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Seiffert, H.** (2003). Einführung in die Wissenschaftstheorie Bd 1: Sprachanalyse, Deduktion, Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. 13. unveränderte Auflage. München: Beck Verlag.
- Shulman, L. S.** (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: **Terhart, E.** (1991). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau Verlag, S. 145 – 160.
- Sikor, C. F.** (2013). Entprofessionalisierung des Lehrerberufs zur Steigerung der Qualität der Lehrer. Eine ökonomische Perspektive auf und für den Lehrerberuf an allgemeinbildenden Sekundarschulen in Deutschland. Marburg: Tectum Verlag.
- Spalke, T.** (2013). Das Referendariat an berufsbildenden Schulen. 10 Stationen für den erfolgreichen Einstieg. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2014a). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin, Bonn.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2014b). Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Berlin, Bonn.
- Steffens, U.; Höfer, D.** (2012). Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel. Wiesbaden: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Stefer, C.** (2013). Die Gegenstandsangemessenheit empirischer Datenerhebungsmethoden im Kontext von Lehrevaluationen an Hochschulen. Universität Marburg: Dissertation.

- Steinke, I.** (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: **Flick, U. et al. (Hrsg.)**. (2013a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 319 – 331.
- Terhart, E.** (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz Verlag. http://www.agi-imc.de/intelligent_SEARCH.nsf/alldocs/0B07A3758EC20FD4C1256D2E005012BF/, Zugang: 13.04.2015.
- Terhart, E.** (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 2, S. 275 – 279.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: **Helsper, W.; Tippelt, R.** (2011). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz Verlag, S. 202 – 224.
- Terhart, E.** (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: **Terhart, E. et al. (Hrsg.)** (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, S. 433 – 437.
- Töpfer, A.** (2012). Erfolgreich forschen. Ein Leitfaden für Bachelor-, Master-Studierende und Doktoranden. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Vanderstraeten, R.** (2008). Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: **Helsper, W. et al.** (Hrsg.). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Band 23, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99 – 113.
- Verband Bildung und Erziehung** (2014). Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. 12. überarbeitete Auflage. Hamm: Gebrüder Wilke Verlag.
- Watzlawick, P.** (2005). Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München, Zürich: Piper Verlag.
- Weisbach, C.-R.; Sonne-Neubacher, P.** (2008). Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Übungsbuch. 7. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wiepcke, C.** (2010). Employability als Querschnittsansatz der Hochschulausbildung. Ein Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Unternehmen und Studierenden. Schwäbisch Gmünd: Schriftenreihe des Instituts der Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- Winter, E.** (2012) Gute Lehrer dürfen kein Zufall sein. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article108634759/Gute-Lehrer-duerfen-kein-Zufall-sein.html>, Zugang: 11.04.2017.

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Osnabrück (Hrsg.) (2014).
Informationsbroschüre zur Konzeption Schulpraktischer Studien für die Studiengänge
„Bachelor-Studiengang Berufliche Bildung“ & „Master-Studiengang Lehramt an
berufsbildenden Schulen“. Berufliche Fachrichtungen: Gesundheitswissenschaften,
Kosmetologie und Pflegewissenschaft.

8. Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|----------------------------------|
| bzw. | beziehungsweise |
| ca. | circa (etwa, ungefähr) |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| et al. | und andere |
| f. | folgende |
| ff. | fortfolgende |
| I. | Interview |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| LiV | Lehrkraft im Vorbereitungsdienst |
| o.ä. | oder ähnliches |
| S. | Seite |
| s.o. | siehe oben |
| u.a. | unter anderem |
| UpÜ | Unterrichtspraktische Übung |
| usw. | und so weiter |
| Z. | Zeile |
| z.B. | zum Beispiel |

9. Tabellenverzeichnis

| | |
|-----------|--|
| S. 10ff . | Tabelle 1: Verbesserungsvorschlag/Wunsch der niedersächsischen Referendare, Originalwiedergabe der Tabelle, Dirks, 2011, S. 269 |
| S. 22 | Tabelle 2: Kompetenzstufenmodell, Meyer, H., 2013, S. 26f. |
| S. 36-39 | Tabelle 3: Kompetenzbereiche der einzelnen Bundesländer |
| S. 50 | Tabelle 4: Online-Materialien zu Lamnek, 2010, S. 646 – 659 |
| S. 51 | Tabelle 5: Online Materialien zu Lamnek, 2010, S. 272 – 645 |
| S. 52 | Tabelle 6: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung, 2013b, S. 19 |
| S. 57 | Tabelle 7: Forschungsdesign und -methode |
| S. 64 | Tabelle 8: Termine für Gespräche |
| S. 66-69 | Tabelle 9: Interviewprotokoll |
| S. 75 | Tabelle 10: Zusammenfassung der Interviewdauer und der Transkriptionslänge |
| S. 219ff. | Tabelle 11: Zusammenfassung der Gelingens- und Misserfolgsbedingungen des Vorbereitungsdienstes an Berufsbildenden Schulen |

10. Anhang

- S. 252 Anhang 1: Richtlinien der Transkription
- S. 253 Anhang 2: Transkriptionsvertrag und Vertraulichkeitserklärung von
Dresing und Pehl
- S. 254 Anhang 3: Liste mit Pseudonymen sowie Seiten- und Zeilenzahlen der
Interviews
- S. 255 Anhang 4: Datenerhebung vor dem Interview
- S. 256 Anhang 5: Zusammenfassung der Datenerhebung vor dem Interview
- S. 257 Anhang 6: Transkripte der Interviews
- S. 554 Anhang 7: Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung
- S. 567 Anhang 8: Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung mit MAXQDA
- S. 572 Anhang 9: Grafische Darstellung der Ergebnisse der
Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung

Anhang 1

Richtlinien der Transkription

Folgende Regeln wurden bei der Transkription eingehalten:

| | |
|--|---|
| (.), (..), (...), (4) | Anzahl der Sekunden einer Sprechpause |
| mhm (bejahend) | Verständnissignal |
| mhm (verneinend) | Verständnissignal |
| (mhm, ja, aha, ähm, etc.) | Verständnissignale und Fülllaute werden transkribiert |
| GROSSBUCHSTABEN | Besonders betonte Wörter oder Äußerungen |
| #00:16:17-1# | Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt |
| (unv.) | Unverständliche Wörter |
| (Xylomethanolin?) | Ein Wortlaut, der vermutet wird, wird mit einem Fragezeichen in eine Klammer gesetzt. |
| I: | Die interviewende Person |
| B: | Die befragte Person |
| (räuspert sich) | Vokale, parasprachliche Äußerung |
| (lachen), (seufzen) | Emotionale nonverbale Äußerungen, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden beim Einsatz in Klammern notiert |
| (stotternd) | Wird erfasst, wenn es als Stilmittel zur Betonung genutzt wird |
| Absatz | Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile |
| / | Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert, Wortdoppelungen werden immer notiert |
| // | Sprechüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet |
| ...und dann sagte ich „Na, dann schauen wir mal“ | Zitat innerhalb der Äußerung wird in Anführungszeichen gesetzt |
| Grammatik | Grammatikalische Verfehlungen werden nicht verbessert |
| ,() | Es wird ein Komma gesetzt, wenn etwas in einer Klammer zur Erklärung folgt, um dies deutlich zu machen |

(vgl. Dresing; Pehl, 2015, S. 21ff.).

Anhang 2

Transkriptionsvertrag und Vertraulichkeitserklärung von Dresing und Pehl

audiotranskription.de
 Lösungen für digitale Aufnahme & Transkription

Vertraulichkeitserklärung
 In dieser Vertraulichkeitserklärung (die „Erklärung“) sichert die

dr. dresing & pehl GmbH
 Deutschhausstr. 22A
 35037 Marburg
 (Auftragnehmer)

dem Auftraggeber / der Auftraggeberin

Christina Peters
 Österweg 7
 25795 Weddingstedt

folgendes zu:

In Zusammenhang mit der Transkription werden den betrauten Mitarbeitern der dr. dresing & pehl GmbH vertrauliche Informationen zugänglich gemacht, deren Vertraulichkeit zu wahren sich die dr. dresing & pehl GmbH verpflichtet. Vertrauliche Informationen im Sinne dieser Vereinbarung sind alle persönlichen oder anderen Informationen und Dokumente im Zusammenhang mit den befragten Personen, oder im Material erwähnten Personen in mündlicher, schriftlicher, elektronischer oder anderer Form. Dieses vorausgeschickt, verpflichtet sich die dr. dresing & pehl GmbH wie folgt:

1. Wahrung der Vertraulichkeit
 a. Erhaltene vertrauliche Informationen streng vertraulich zu behandeln und sie ausschließlich Organen, Mitarbeitern und Beratern ihres Unternehmens zugänglich zu machen, und zwar nur insoweit diese tatsächlich mit dem Projekt betraut sind.

2. Keine weitergehende Nutzung der vertraulichen Informationen
 Die dr. dresing & pehl GmbH ist die Verwendung der vertraulichen Informationen nur zu dem Zweck gestattet, für den ihr bzw. ihren Mitarbeitern vertrauliche Informationen im Rahmen des Projektes mitgeteilt wurden. Durch diese Vertraulichkeitserklärung werden keine Nutzungsrechte an den vertraulichen Informationen begründet. Es ist insbesondere untersagt, vertrauliche Informationen für andere Zwecke im Rahmen ihrer Geschäftstätigkeit oder der eines Dritten zu verwenden bzw. zu nutzen, als denjenigen, für die diese Information bestimmt waren.

3. Rückgabe vertraulicher Informationen
 Nach Beendigung des Projekts verpflichtet sich die dr. dresing & pehl GmbH dafür, Sorge zu tragen, dass alle vertraulichen Informationen von sämtlichen Computern, Datenträgern oder ähnlichen Geräten, in denen vertrauliche Informationen des Auftraggebers gespeichert oder einprogrammiert wurden, spätestens vier Wochen nach Rechnungsdatum gelöscht werden. Weder die Vernichtung noch die Rückgabe der Unterlagen oder Materialien mit vertraulichen Informationen noch das Löschen der vertraulichen Informationen von Computern, Datenträgern oder ähnlichen Geräten entlässt die dr. dresing & pehl GmbH aus den Verpflichtungen im Rahmen dieser Erklärung.
 Diese Geheimhaltungspflichten beziehen sich sowohl auf vertrauliche Informationen, die der dr. dresing & pehl GmbH bereits bis zum Zeitpunkt der Unterzeichnung der vorliegenden Vertraulichkeitsvereinbarung erhalten hat, als auch auf solche, die die dr. dresing & pehl GmbH künftig erhalten wird.

Marburg, 23/03/2016

Ort, Datum


 Thorsten Pehl, dr. dresing & pehl GmbH

Allgemeine Geschäftsbedingungen zur Abwicklung von Transkriptionsaufträgen

Bitte schicken Sie uns Ihre Dateien stets nur nach zeitnaher Absprache.
 Wir behalten uns vor, jedes Interview auf Ton-/Sprachqualität zu prüfen und den Preis nötigenfalls anzupassen. Terminezusagen erfolgen auf Basis sorgfältiger Planung, können jedoch bei besonderen Interviewbedingungen (z.B. schlechte Audio-Qualität) abweichen. In beiden Fällen findet eine Rücksprache mit dem Auftraggeber / der Auftraggeberin statt.


Transkripte können naturgemäß trotz aller Sorgfalt Fehler enthalten.

Bei Gruppeninterviews kann eine 100%ig genaue Zuordnung der Sprecher nicht gewährleistet werden. Eine verifizierende Nachbearbeitung fällt in die Verantwortung des Auftraggebers.

Abnahme von Transkripten

Die Abnahme der Transkripte durch den Auftraggeber erfolgt innerhalb von 14 Tagen. Eine ausbleibende Rückmeldung wird als Abnahme gewertet.

Akzeptanz obiger Vertraulichkeitserklärung und AGB:

Weddingstedt, 24.03.16 
 Ort, Datum - Unterschrift

Anhang 3

Liste mit Pseudonymen sowie Seiten- und Zeilenzahlen der Interviews

| Interview | Pseudonym | Seitenzahl in dieser Arbeit | Zeile |
|-----------|---------------------------|-----------------------------|--------|
| 1 | Charlotte Vorwerk | 258-276 | 1-942 |
| 2 | Merle Kowollik | 277-293 | 1-850 |
| 3 | Herr Laves | 294-310 | 1-866 |
| 4 | Nora | 311-326 | 1-701 |
| 5 | Spieler | 327-349 | 1-1024 |
| 6 | Ilko | 350-372 | 1-1059 |
| 7 | Alpensieger ³⁹ | 373-383 | 1-516 |
| 8 | Elbe | 384-402 | 1-953 |
| 9 | Ela | 403-413 | 1-554 |
| 10 | Laura Lehmann | 414-427 | 1-710 |
| 11 | Frau Emsig | 428-439 | 1-592 |
| 12 | Pseudonym 1 | 440-479 | 1-1931 |
| 13 | Gertrud08 | 480-499 | 1-903 |
| 14 | Pseudonym 2 | 500-509 | 1-491 |
| 15 | Seemann | 510-519 | 1-485 |
| 16 | Pedro Nero | 520-538 | 1-838 |
| 17 | CHB | 539-553 | 1-741 |

³⁹ Interview 7, 9, 14 und 15 wurden der Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung unterzogen.

Anhang 4

Datenerhebung vor dem Interview

| Untersuchung | Referendariat an Berufsbildenden Schulen verschiedener Bundesländer |
|---|--|
| Fragen | Antworten der Fachleitungen (Niedersachsen), der Fachleitungen der Bildungswissenschaftlichen Seminare (Bremen), der Hauptseminarleitungen (Hamburg), der Studienleitungen für Berufspädagogik (Schleswig-Holstein) |
| 1. Wie ist ihr Name und seit wann sind Sie als Fachleitung tätig? | Die Namen werden hier selbstverständlich nicht genannt und auch im Text werden nur die Pseudonyme verwendet. Hier wurde die Zeit als Fachleitung in Berufspädagogik erfasst: 1 Jahr (2x) 2 Jahre 4 Jahre (3x) 6 Jahre 10 Jahre (5x) 19 Jahre 25 Jahre 3x keine Angabe |
| 2. Welches Pseudonym hätten Sie gerne? (eine Anonymisierung findet statt und unter einem Pseudonym könnten Sie sich in der Arbeit dann wieder finden) | Siehe oben (S. 74) |
| 3. Wie sind Sie Fachleitung geworden? | Durch KollegInnen gewählt, durch Kollegen aufgefordert sich zu bewerben (2x) Durch Schulleitung aufgefordert sich zu bewerben Durch Bewerbung (14x) – meist zunächst auf eine andere Stelle und dann später Fachleitung geworden |
| 4. Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst? | 13 Jahre 14 Jahre 23 Jahre (2x) 26 Jahre 28 Jahre 30 Jahre 31 Jahre 32 Jahre (6x) 34 Jahre 35 Jahre (2x) |
| 5. Welches Einzugsgebiet hat Ihre Seminargruppe? | Wird aufgrund der Anonymisierung nicht dargestellt, damit keine Rückschlüsse gezogen werden können. |
| 6. Wie groß ist Ihre Seminargruppe im Durchschnitt? | 10-20 TN: 10-12, 10-15, 15 (4x), 12, 12-22, 13, 14, 19, 14-24 20-30 TN: 18-22, 20, 23-25, 25 (2x) |
| 7. Wie ist die Verteilung von Männern und Frauen in Ihrem Seminar? | 50% Frauen und 50% Männer (6x) 60% Frauen und 40% Männer 70% Frauen und 30% Männer (3x) 75% Frauen und 25% Männer (7x) |
| 8. Wie alt sind die Seminarteilnehmer*innen im Durchschnitt? | Angabe wurde geschätzt, da die Fachleitungen diese Daten für sich nicht erfassen: Ca. 27-50 Jahre (3x) Ca. 28-35 Jahre (4x) Ca. 29 Jahre (3x) Ca. 30 Jahre (5x) Ca. 32 Jahre Ca. 35 Jahre |
| 9. Welche Zahlen sind Ihnen noch wichtig? | 120 Stunden Berufspädagogik in 1,5 Jahren erhalten die Referendar*innen 8 Ausbildungstage mit durchgängiger Sprachbildung, Sonderpädagogik und Schulrecht Auflistung von Fachrichtung und Fach (wird hier nicht dargestellt, da das für diese Arbeit unerheblich ist) Immer mehr Referendar*innen mit Kindern |

Anhang 5

Zusammenfassung der Datenerhebung vor dem Interview

| | |
|--|--|
| Untersuchung | Referendariat an Berufsbildenden Schulen verschiedener Bundesländer |
| Fragen | Antworten der Fachleitungen (Niedersachsen), der Fachleitungen der Bildungswissenschaftlichen Seminare (Bremen), der Hauptseminarleitungen (Hamburg), der Studienleitungen für Berufspädagogik (Schleswig-Holstein) |
| 1. Wie ist ihr Name und seit wann sind Sie als Fachleitung tätig? | Die Namen werden hier selbstverständlich nicht genannt und auch im Text werden nur die Pseudonyme verwendet. Hier wurde die Zeit als Fachleitung in Berufspädagogik erfasst: Ein bis 25 Jahre |
| 2. Welches Pseudonym hätten Sie gerne? | Siehe oben (S. 74) |
| 3. Wie sind Sie Fachleitung geworden? | Es erfolgte immer eine Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle. In einigen Fällen wurden die Personen von anderen aufgefordert sich zu bewerben. Eine Person wurde von den KollegInnen gewählt. |
| 4. Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst? | 13 Jahre bis 35 Jahre |
| 5. Welches Einzugsgebiet hat Ihre Seminargruppe? | Wird aufgrund der Anonymisierung nicht dargestellt, damit keine Rückschlüsse gezogen werden können. |
| 6. Wie groß ist Ihre Seminargruppe im Durchschnitt? | 10-20 TN: 12x angegeben 20-30 TN: 5x angegeben |
| 7. Wie ist die Verteilung von Männern und Frauen in Ihrem Seminar? | In den meisten Gruppen überwiegt der Frauenanteil |
| 8. Wie alt sind die Seminarteilnehmer*innen im Durchschnitt? | Ca. 30 Jahre |
| 9. Welche Zahlen sind Ihnen noch wichtig? | Hier waren die Angaben so gering und dann auch noch so unterschiedlich, dass sie für eine Interpretation nicht herangezogen werden. |

Anhang 6

Transkripte der Interviews

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.01.04_(10.12.17)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:51:58-9
3 Datum und Ort der Aufnahme: 04.01.2016, S.
4 Besonderheiten: quantitativer Fragebogen war nicht vorher
5 ausgefüllt worden, damit begann dieses Interview
6 Orte und Namen wurden anonymisiert
7 Datum der Transkription: 10.04.2016
8 Ersttranskription: audiotranskription.de Transkriptionsservice
9 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
10 ---
11
12 I: /mitschreiben muss. (.) Ich mache das mit zwei Geräten, falls eins irgendwie
13 #00:00:05-0#
14
15 B: Ja, //schlappmacht. Genau.// #00:00:05-6#
16
17 I: //schlappmacht, dann// läuft das andere immer noch mit. (5) Genau. (...) Ja, also
18 (räuspert sich), äh/ Sie haben ja das Anschreiben wahrscheinlich äh gelesen.
19 #00:00:22-4#
20
21 B: Mhm (bejahend). #00:00:22-4#
22
23 I: Ähm, mein Interesse ähm kommt daher, ich bin selber Studienleitung gewesen vier
24 Jahre lang und ähm immer wieder wurde der negative Aspekt hervorgehoben.
25 Sowohl von meinen Referendaren, als auch an der Schule. Ähm, ja, mein
26 Referendariat selber war auch sehr stressig und ich habe gedacht, es gibt aber auch
27 so viel Schönes, Positives am Referendariat. Und DARAUF würde ich gerne mal
28 mein Augenmerk legen. Wenn man Literatur sucht zu diesem Thema, dann findet
29 man auch nur hohe Selbstmordrate und wie furchtbar alles ist und so. Klar, es ist
30 stressig, aber ich würde gerne gucken, was ist das Schöne und was hilft dabei, das
31 Referendariat gelingen zu lassen? #00:00:58-8#
32
33 B: Mhm (bejahend). Wobei die Selbstmordraten, glaube ich, lehramtsspezifisch sind,
34 ne? #00:01:02-4#
35
36 I: Ja, das ist so. Trotzdem werden häufig diese Zahlen verallgemeinert. #00:01:08-9#
37
38 B: Ja, ja, ich //weiß.// #00:01:08-9#
39
40 I: //Und// ähm es heißt //einfach/ // #00:01:10-2#
41
42 B: //(Das war die?)// schlimmste Zeit meines Lebens und/ ja. Und völlig überflüssig.
43 Genau und überhaupt. #00:01:13-7#
44
45 I: Genau. #00:01:14-5#
46
47 B: Ja. #00:01:14-5#
48
49 I: Ja und natürlich gibt es auch Bestrebungen, das Referendar/ -dariat
50 umzustrukturieren. In O. zum Beispiel gibt es ja schon ähm parallele Angebote, dass
51 ähm ein Praxissemester gemacht wird, in H. auch und so. Also vielleicht gibt es das

52 Referendariat auch irgendwann überhaupt gar nicht mehr. Vielleicht. #00:01:30-1#
53
54 B: Kann sein. Ja. #00:01:30-8#
55
56 I: Mag sein. Ähm, trotzdem würde ich gerne darauf gucken, was/ was macht es doch
57 gut und was können wir Studienleiter auch dazu beitragen, dass es so gut wird.
58 #00:01:38-9#
59
60 B: Mhm (bejahend). #00:01:39-7#
61
62 I: Genau, ich hatte Ihnen noch so einen ähm #00:01:42-1#
63
64 B: Ja. #00:01:42-1#
65
66 I: quantitative Datenbogen //geschickt.// #00:01:45-5#
67
68 B: //Ja, das muss// ich dann im Nachhinein mal Ihnen zuschicken. Das habe ich/ ich
69 habe einfach mal Abstand gemacht und Ferien gehabt und/ #00:01:51-2#
70
71 I: Das ist schön. (beide lachen) Wir können das auch jetzt eben machen, //wenn Sie
72 wollen.// #00:01:56-7#
73
74 B: //Ja,// ja. So. Äh ich bin Fachleiterin seit 19(.)98. (...) oder 97? 97, seit 1997.
75 #00:02:10-9#
76
77 I: 97. #00:02:11-6#
78
79 B: Schon so lange her. #00:02:12-8#
80
81 I: Ja. #00:02:13-5#
82
83 B: (.) Also irgendwann so im Mai 97 oder so was war das. #00:02:17-5#
84
85 I: Ja, es reicht so eine ungefähre Angabe, damit man einschätzen kann, wie lange
86 machen Sie das schon. Und dann sind ja die Antworten vielleicht anders, als wenn
87 Sie es letztes Jahr erst angefangen haben. Möchten Sie ein Pseudonym, damit Sie
88 sich wiederfinden können in der Arbeit. Also ich anonymisiere ja sowieso.
89 #00:02:30-4#
90
91 B: Machen das die anderen? #00:02:31-3#
92
93 I: Ähm, also ich habe jetzt schon einige, die sich ein Pseudonym ausgesucht haben.
94 Es kann ganz interessant sein, wenn Sie die Arbeit dann lesen, dass Sie/ wenn ich
95 Ihre Aussage in irgendeinem Gesamtzusammenhang eingebettet habe, dass Sie sich
96 wiederfinden. Wenn Sie mögen. Müssen Sie nicht, ich anonymisiere sowieso, ne.
97 #00:02:46-1#
98
99 B: Ach so. #00:02:46-5#
100
101 I: Also Ihr Name taucht nirgendwo auf. Also Sie finden sich dann nicht wieder.
102 Vielleicht erinnern Sie sich daran, was sie gesagt haben. Dann vielleicht aber

103 ansonsten würden Sie sich sonst nicht wiederfinden. #00:02:55-7#
104
105 B: Ja. (.) Ach, weiß auch nicht. Bin noch unentschlossen. #00:03:00-2#
106
107 I: Können Sie auch (.) mir immer noch zugeben, wenn Sie wollen. #00:03:02-2#
108
109 B: Sie können mir auch gerne einfach eins geben. (lachend) Ich weiß es nicht, was
110 ich als Pseudonym nehmen soll. #00:03:08-0#
111
112 I: Dann lassen wir es erst mal. #00:03:09-2#
113
114 B: Ja. #00:03:09-5#
115
116 I: Vielleicht fällt Ihnen noch was ein. #00:03:12-3#
117
118 B: Genau. So. Wie sind Sie Fachleitung geworden? Na ja, ich habe ähm also ich war
119 erst Mitwirklerin für Englisch. Also ich habe mich darauf beworben auf Empfehlung
120 eines ähm Fachbe/ des Fachberaters Englisch. (.) Der mich in der
121 Verbeamtungslehreprobe damals erlebt hatte und mit dem ich dann Fortbildung
122 zusammen gemacht habe. So, und der hatte mir gesagt, „bewirb dich doch mal“. Und
123 dann war ich erst Mitwirklerin und dann wurde kurze Zeit später dann tatsächlich die/
124 auch die äh entsprechende Fachleitungsstelle dazu ausgeschrieben und dann war
125 ich einige Jahre Fachleiterin für Englisch und dann für äh noch Gesundheit auch eine
126 Zeitlang und seit 2004 bin ich äh Seminarleiterin. Damit auch Leiterin eines
127 pädagogischen Seminars. #00:03:53-3#
128
129 I: Mhm (bejahend). (..) Und wie lange sind Sie im Schuldienst? #00:03:58-7#
130
131 B: Seit 19/ also 1990 bis 92 habe ich Referendariat gemacht und seit 92, August 92.
132 (Schreibgeräusche) (...) #00:04:06-3#
133
134 I: Mhm (bejahend). (..) Ähm, das Einzugsgebiet Ihrer Seminargruppe, wo ist das?
135 #00:04:12-5#
136
137 B: Na ja, wir sind ja ei/ ein Flächenseminar. Das heißt, es geht hoch bis C. und runter
138 bis äh (.) das südlichste ist für mich U.. #00:04:21-7#
139
140 I: Mhm (bejahend). Regionalisieren Sie irgendwie oder? #00:04:23-9#
141
142 B: Also mein Stellvertreter und ich regionalisieren im Moment, weil wir zu zweit jetzt
143 parallel ähm eine Gruppe haben, so dass wir nicht jeder alle Schulen bereisen muss
144 und er nimmt eher den Nord/ äh nordwestlichen Teil und ich den südöstlichen.
145 #00:04:41-3#
146
147 I: Mhm (bejahend). Okay. (Schreibgeräusch) (...) Wie groß ist die Gruppe? So im
148 Durchschnitt. #00:04:45-8#
149
150 B: Also (..) wir hatten in der letzten Gruppe/ waren es sechs. Wir machen immer
151 Team, wir sind im Team. Haben aber dann unsere eigenen Referendarinnen oder
152 Referendare, die wir betreuen. Also die wir dann besuchen und in der Prüfung
153 begleiten und so. Äh waren 36, jetzt ist es eine kleinere Gruppe von pff, weiß nicht,

154 25 oder so was. #00:05:05-4#

155

156 I: Und die teilen sich aber noch mal wieder? Oder //betreuen Sie sie zusammen?//

157 #00:05:09-3#

158

159 B: //So dann/ ../ Wir machen alle Seminarsitzungen zusammen. (..) Ähm und teilen
160 uns aber auf, was wirklich die persönliche Betreuung anbelangt. Also Gespräche zum
161 Ausbildungsstand, Besuche und so, ja. #00:05:23-5#

162

163 I: Mhm (bejahend). Und Männer und Frauen? Können Sie dazu was sagen, wie das
164 Verhältnis ist? (...) #00:05:28-9#

165

166 B: Äh ich würde mal sagen, etwas mehr Frauen als Männer. Aber das ist jetzt (lacht)
167 //(können Sie?) noch mal// #00:05:35-3#

168

169 I: //(Und die?)// #00:05:35-3#

170

171 B: veri/ verifizieren. #00:05:37-7#

172

173 I: Ja, also mir reicht auch (räuspert sich) der Eindruck, also wenn es jetzt markant
174 viel mehr Frauen wären und //zwei Männer oder so.// #00:05:43-6#

175

176 B: //Würde mal sagen,// 60/ 60-40 Frauen würde ich mal so sagen. #00:05:45-8#

177

178 I: Genau. Und wie alt sind die Seminarteilnehmer? So im Durchschnitt. #00:05:49-7#

179

180 B: Im Schnitt sind die ungefähr 30. #00:05:51-1#

181

182 I: Mhm (bejahend). (Schreibgeräusch) (...) Gibt es sonst noch was? Also
183 irgendwelche Zahlen, die Ihnen sonst noch wichtig sind? (4) #00:06:01-4#

184

185 B: Nö. Nö. (Nicht, dass ich/?)#00:06:03-1#

186

187 I: Okay. Gut. Vielen Dank. #00:06:05-3#

188

189 B: Ach so, vielleicht noch eins. Relativ viele Leute mit mittlerweile, finde ich, mit
190 Kindern. #00:06:08-4#

191

192 I: Ah ja. #00:06:10-0#

193

194 B: Das ist deutlich mehr/ also meine Wahrnehmung ist es, dass es deutlich mehr
195 geworden ist als früher. (.) Das macht schon mal was aus. #00:06:17-1#

196

197 I: Mhm (bejahend). Ja, (.) genau, die sind möglicherweise belasteter oder irgendwas
198 belastet, ne. #00:06:23-1#

199

200 B: Ja, deutlich mehr auch/ also dieses Thema/ das Modell Teilzeit haben wir hier
201 relativ stark. Ich weiß gar nicht, wie das in anderen Seminaren ist, aber das
202 unterstützen wir auch sehr. #00:06:32-7#

203

204 I: Mhm (bejahend). (.) Okay. (.) Gut. Das waren so ein paar Daten, die ich einfach

205 mal so ein bisschen abgleichen wollte, die ich interessant fand. Ähm und jetzt
 206 kommen wir so zu den offeneren Fragen, also Sie können erzählen was Sie möchten
 207 und wie viel Sie möchten. Und wenn Sie zu einer Frage nichts sagen wollen oder
 208 können, dann dürfen Sie es auch gerne sagen, dann gehen wir einfach weiter.
 209 Vielleicht ähm ist es auch etwas, was Sie gerade persönlich gar nicht so betrifft. (.)
 210 Ich wüsste gerne, was hat Sie motiviert Fachleitung zu werden? (..) #00:07:04-8#

211
 212 B: Also primär war es echt der Spaß an guten Unterricht. So und ähm, dass ich
 213 schon während des Referendariats gemerkt habe, also so unterrichten, so nach dem
 214 Motto wie ich (schon?) unterrichtet wurde, das kann doch/ kann es doch wohl nicht
 215 sein. Und hatte dann eine wahnsinnig inspirierende Ausbildungslehrerin, die (eben?)
 216 mir wirklich/ ähm, also die mir einfach mal so das Kreative in mir auch wirklich
 217 losgetreten hat. Und ähm mit der ich heute auch noch wirklich gut befreundet bin,
 218 eine ganz tolle Frau. Und die hat letztendlich so, ja, auch den Sp/ wirklich den Spaß
 219 an modernen Unterricht in mir noch mal richtig geweckt und auch mir/ (.) DIE hat mir
 220 letztendlich wohl jedes Handwerkszeug so viel auch an/ äh (.) ja, so an die Hand
 221 gegeben. Und dann habe ich gedacht, so das ist/ wenn ich irgendwas will, das war
 222 so gleich am/ also am Ende des Referendariats, wenn ich irgendwann mal Karriere
 223 machen will, oder noch was anderes machen will, dann ist es genau das.

224 #00:08:02-6#

225

226 I: Mhm (bejahend). Ja, okay. #00:08:04-6#

227

228 B: So. Also das war mal so der Ursprungsgedanke. Das Thema ist also
 229 Kernkompetenz Unterricht und es muss sich was ändern, weil unsere Schülerschaft
 230 sich ändert und ähm ja, das war so mein Antreiber. #00:08:14-5#

231

232 I: (.) Und was denken Sie, was qualifiziert jemanden (.) so eine Fachleitung, eine
 233 Seminarleitung zu sein? (..) #00:08:25-3#

234

235 B: Also mittlerweile denke ich vor allen Dingen, das habe ich damals/ war ich/ habe
 236 ich/ bin ich da noch anders ran gegangen, aber vor allen Dingen erst mal ein ähm
 237 menschenbejahendes/ menschenbejahende Grundhaltung. Also ich bin okay, du bist
 238 okay. Das ist das/ (.) das ist das A und O. (..) Ähm und wenn das/ wenn das erst mal
 239 schon mal vorliegt, äh dann, finde ich, dann/ dann kann man alles also ganz viel/
 240 vieles andere kann man dann auch lernen. Weil dann sich die Berat/ also die
 241 Beratungshaltung ist/ ist schon eine gute also/ (.) Und auch äh die professionelle s/
 242 Distanz entwickelt sich daraus, finde ich, dass es klar ist, man muss zwischen
 243 Person und Sache trennen. Man kann eine Person total nett und sympathisch und
 244 menschlich TOLL finden, aber sagt trotzdem in der Sache, ähm das ist so/ also die/
 245 die Arbeit an sich ist so nicht in Ordnung, der Unterricht war nicht in Ordnung. Oder v/
 246 eventuell auch, ähm „du bist für diesen Beruf nicht geeignet und ich empfehle dir/
 247 ähm dir einen anderen Beruf zu suchen“, zum Beispiel. Ähm, so das ist das
 248 Allerwichtigste und dann ist es aber tatsächlich auch der/ das Interesse an/ (.) an
 249 guter Schule, an gutem Unterricht. Was/ was auch immer das ist, das ist/ da sind ja
 250 schon die/ die Definitionen sehr, sehr unterschiedlich. #00:09:46-4# Für mich ist guter
 251 Unterricht einer, der von den Schülerinnen und Schülern ausgeht. Der sagt, okay,
 252 wen habe ich da vor mir sitzen und wo/ wie kann ich sie wirklich bestmöglich in ihren
 253 Kompetenzen fördern? Und dass ich nicht davon ausgehe, was steht im Curriculum
 254 und was muss ich jetzt durchführen? Wird meiner Ansicht nach nicht zum Erfolg
 255 führen. So, wenn ich diese Grundhaltung habe, ich mache meinen Unterricht für die

256 Schülerinnen und Schüler und nicht für mich und nicht für meinen Lehrplan. Klar,
 257 muss ich mich an meinen Lehrplan halten. Also, ich finde, man muss auch so ein
 258 gewisses/ (.) äh, ja, natürlich muss man auch die rechtlichen Voraussetzungen auch
 259 berücksichtigen. Das ist völlig legitim. Ähm und das/ wenn ich da diese habe, dann
 260 kann ich auch Fachleitung machen. Weil ich ein Grundinteresse daran habe, ich
 261 möchte die Schule möglichst gut machen, ich möchte auch den/ die Schule
 262 lebenswert machen, zu einem lebenswerten Raum, wo ich mich gerne aufhalte, wo
 263 Schülerinnen und Schüler sich gerne aufhalten. Ähm und dann möchte ich auch in
 264 meinen/ in meiner Seminausbildung möchte ich das ja auch als Doppeldecker ja
 265 auch noch/ auch so gestalten, dass Referendarinnen und Referendare sich
 266 wohlfühlen. Also ich/ ich mache ja mein/ meine Seminarsitzung für die
 267 Referendarinnen und Referendare. Also immer vom Menschen ausgehen, den man
 268 da vor sich hat und nicht von mir selber ausgehen oder von der Sache an sich so.
 269 #00:11:05-5#

270

271 I: Mhm (bejahend) (räuspert sich). Unterrichten Sie selber noch? #00:11:07-0#

272

273 B: Nee. Das ist ja bei Seminarleitungen ja gar nicht mehr üblich. Am Anfang fand ich
 274 das ganz furchtbar, ich habe wirklich/ also auch heute noch äh vermisse ich (lachend)
 275 meine Schülerinnen und Schüler, muss ich sagen. Ich habe sehr gerne unterrichtet,
 276 aber das ist/ es ist tatsächlich/ macht es schon Sinn, also ab/ es ist ja laut
 277 Arbeitsrechtsverordnung, ab 60 äh Auszubildenden brauchen Seminarleitungen nicht
 278 mehr zu unterrichten. Das macht schon Sinn, weil das unglaublich viel (.) Overhead
 279 Arbeit ist einfach. #00:11:37-7#

280

281 I: Ja. (.) Beschreiben Sie doch mal so einen konkreten äh Seminartag. Wie läuft es
 282 bei Ihnen so ab? Ist es ein ganzer Tag? Ist es ein halber Tag? Wie ist das hier
 283 organisiert und/ und wie läuft das ab? #00:11:48-8#

284

285 B: Also wir haben hier einen Seminartag in der Woche. Das ist der Mittwoch. Und
 286 den haben wir hochkomplex gestaltet. Wir werden ihn wahrscheinlich NOCHMAL
 287 wieder ändern. Also wir fingen, als ich hier Fachleiterin wurde, da gab es einen/ so
 288 einen dreiwöchigen Turnus. Ähm, eigentlich ist es ja laut ähm APVO und dann war es
 289 (PVO wieder 2?) #00:12:10-4# ist es so, dass sie zwei Stunden die Woche
 290 Fachseminar haben müssen. (Und dann hatten?)/ also viele Seminare machen es
 291 wirklich, glaube ich, zwei, zwei, zwei. Und auch über Tage verteilt und so. Jedenfalls
 292 war es in meinem Referendariat so. (.) Und wir machen das hier so/ ähm also so
 293 fingen wir damals an, dass man einen Tag meinetwegen vormittags lang Pädagogik
 294 hat, nachmittags kurz ähm berufliche Fachrichtung. Die zweite Woche lang berufliche
 295 Fachrichtung, kurz Unterrichtsfach und die dritte Woche lang Unterrichtsfach, kurz
 296 Pädagogik. So, dass man immer mal ein bisschen wenigstens vier Stunden hat.
 297 Dann haben wir gesagt, es ist immer noch nicht gut. Dann haben wir vor, ich weiß
 298 nicht, vier Jahren oder so, das noch mal so umstrukturiert, dass wir diesen
 299 dreiwöchigen Rhythmus beibehalten, (klopft auf den Tisch) ABER dann haben, eine
 300 Woche nur Pädagogik, eine Woche nur berufliche Fachrichtung, eine Woche nur
 301 Unterrichtsfach. Weil wir einfach gemerkt haben, man muss/ braucht längere
 302 Sequenzen. Ähm und da wir jetzt auf Lernsituationen umgestellt haben, eine
 303 Lernsituation braucht Zeit bis man den Handlungskreislauf durchlauf/ wirklich
 304 ernsthaft durchlaufen hat #00:13:09-5# und nicht dauernd unterbrochen wird durch
 305 wochenlange oder/ also weil gerade keine Seminarsitzung ist und, und, und. Und
 306 dass man auch mal tatsächlich Exkursionen machen kann und außerschulische/ also

307 außerseminarliche Ler/ Ler/ Lernorte aufsuchen kann und so weiter. Und wir werden
 308 das jetzt eventuell noch so ändern, das müssen wir im Kollegium abstimmen, weil wir
 309 jetzt angefangen haben mit COOL, Co/ Cooperatives offenes Lernen. Das ist ein
 310 Modell aus Österreich, wo wir hier auch ein Erasmus Plus Projekt haben, dass wir
 311 eventuell eine siebte Woche einführen, das ist ein COOL Tag. Und auch in den
 312 anderen sechs Wochen eine COOL Leiste einführen. COOL heißt, dass die
 313 Referendarinnen und Referendare sich SELBER (.) aussuchen können an welchen
 314 Dingen sie arbeiten wollen. Und dass die Fachleitungen vor Ort sind, aber tatsächlich
 315 NUR noch äh Berater sind und Beraterinnen. So, das ist noch mal/ (.) wäre noch mal
 316 eine ziemlich radikale Änderung. Aber das, wie gesagt, muss im Kollegium
 317 abgestimmt werden. Also den normalen Seminartag (schmunzelnd) gibt es bei uns
 318 gar nicht. #00:14:13-0#

319
 320 I: Okay und beschreiben Sie doch einfach Ihren letzten Pädagogiktag mal. Wie war
 321 der? Wie ist der abgelaufen? Gibt es/ #00:14:21-0#

322
 323 B: Also den letzten vielleicht gerade nicht, (lachend) weil das war der Tag vor den
 324 Ferien. Da sind wir auf den Weihnachtsmarkt gegangen #00:14:25-3#

325
 326 I: Okay. //(unv.)// #00:14:25-6#

327
 328 B: //und da haben wir zum Glühwein eingeladen// (beide lachen). Also das war
 329 tatsächlich sonst ähm ein/ ein normaler (unv.) #00:14:31-9# also unser normaler
 330 Seminartag. Oder wenn ich, zum Beispiel, wenn ich selber Pädagogik habe mit
 331 meinem Kollegen zusammen, ja dann gehen wir zusammen in den Raum, bereiten
 332 den vor. Was wir immer machen, wir hängen immer den Handlungskreislauf zum
 333 Beispiel auf. Ähm wir legen alle Materialien bereit und da wir nur noch in
 334 Lernsituationen erarbeiten, ist es tatsächlich ähm fast immer so, dass wir da sitzen
 335 und mal mit einzelnen sprechen. Aber das ist/ gibt es immer nur ein kurzes/ ähm,
 336 also klar, wenn wir in die Lernsituation einsteigen, dann machen wir die Analyse der
 337 Lernsituation. Gucken so, wo ist das Problem eigentlich, ne. Das machen wir
 338 natürlich im Plenum, gemeinsam und so. Und dann ist die Problem/ also letztendlich
 339 das/ die Phase der Ausführung also auch Planen und Entscheiden, das ist häufig
 340 schon in (.) Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit. (.) Ähm (.) und dann sind wir
 341 so da und/ und werden mal angefragt oder setzen uns mal zu einer Gruppe, wenn/
 342 wenn wir mal angefragt werden. Ansonsten (.) ja, es ist ziemlich entspannt (lachend)
 343 dann. Ja, und dann machen wir immer noch mal eine Abschlussrunde, also eine
 344 Reflexion, Zwischenreflexion, wie weit sind sie gekommen? Was brauchen sie noch?
 345 Äh wie wei/ wie lange brauchen sie noch? Ähm, wie können wir uns vereinbaren,
 346 ähm wann wir die Lernsituation abschließen können? Ich meine, wir haben natürlich
 347 schon einen Zeitrahmen, aber (.) das behandeln wir immer auch noch mal, was/. So
 348 und das ist so ein Seminartag, wenn wir selber Päd/ Pädagogik haben. Und an den
 349 anderen Tagen, wenn wir keine/ keine Pädagogiksitungen haben, dann sind mein
 350 Stellvertreter oder bin ich dann natürlich als Seminarleiterin einfach hier in meinem
 351 Büro. Habe meine Tür offen. (.) Äh, wenn ich nicht gerade eine Besprechung habe
 352 und bin einfach ansprechbar für/ für die Referendarinnen und //Referendare, so.//
 353 #00:16:17-1#

354
 355 I: //Mhm (bejahend). Ja.// Ähm, gibt es Rituale in Ihrem Pädagogikseminar? //Etwas
 356 was// #00:16:20-5#

357

358 B: //Ja// #00:16:20-5#

359 I: immer gleich abläuft? #00:16:23-1#

360

361 B: Äh wir haben das Ritual, dass wir immer bei den langen Sitzungen, also, das heißt,
 362 bei den vier- und bei den sechsständigen Sitzungen, immer mit einem
 363 Tandemgespräch anfangen. Also, weil wir hier mit einem Entwicklungsportfolio
 364 arbeiten, das vor allen Dingen im pädagogischen Seminar verankert ist. Und ähm wir
 365 immer also dann/ diese Tandemgespräche sind so, dass/ die kriegen dann immer so
 366 ein/ so ein also als/ als HILFE, also das müssen sie nicht nehmen, nehmen sie
 367 vielleicht und zum Teil auch nicht. Mal so ein/ so ein/ ähm so ein Arbeitsblatt, wo
 368 draufsteht, was meine/ sind meine persönlichen Ziele gewesen? Wann habe ich die
 369 erreicht? Äh, wenn ja, ähm wie war das? Also eine Reflexion der persö/ der eigenen
 370 persönlichen Ziele und dann auch die nächsten persönlichen Ziele, ne? Was nehme
 371 ich mir vor? Wie kann ich das überprüfen? Welche Maßnahmen ergreife ich? So.
 372 Weil es uns schon darum geht, so Stück für Stück für Stück, äh halt immer persönlich
 373 auch weiter zu kommen. Und häufig ergeben sich die persönlichen Ziele zum Teil
 374 auch aus/ also häufig aus Unterrichtsbesuchen aber nicht nur. Teilweise auch aus
 375 Gesprächen im Seminar und/ und/ und so. Also das ist immer/ das ist ein Ritual was
 376 wir haben, gut zwanzig Minuten in etwa. #00:17:30-7#

377

378 I: Mhm (bejahend). Okay. (...) Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit den
 379 Referendaren in Ihrer Seminargruppe? #00:17:42-5#

380

381 B: Als sehr angenehm. Das muss ich wirklich sagen. Also jedes Mal wieder, ich/ ich
 382 binde mich dann immer (lachend) an so eine Gruppe. Das letzte Mal als die
 383 gegangen sind habe ich echt geweint. So. Und dann dachte ich, "oh Gott, ich kann
 384 mich im Leben nicht wieder an neue gewin/ gewöhnen". Das geht ja dann immer
 385 sehr schnell durch unseren/ unseren Zyklus. Also die fingen dann am 1. Mai an, da
 386 habe ich gedacht, "oh Gott, jetzt muss ich wieder. Oh, das wird schwer werden". Und
 387 dann war das wieder so eine nette Gruppe, so dass es mir ganz leicht fiel. Und ähm
 388 klar, gibt es auch/ auch/ auch/ (.) auch Probleme. Also bei einigen denke ich so, "oh,
 389 die kö/ müssten echt noch an ihrer Einstellung auch arbeiten" und/ äh aber so/ aber
 390 es ist so/ so gut auf einer Sachebene und dann auch trotzdem so zugewandt also
 391 auch von denen. Das merkt man so, ja, was du/ was/ was du gibst, das kriegst du
 392 auch zurück. Das wir beide/ also auch mein Stellvertreter und ich sagen jedes Mal
 393 wieder, "ach, das war heute aber wieder schön". Oder uns begeistert anrufen, "ich
 394 war gerade beim Unterrichtsbesuch, das war so toll". Ähm ja, ich ähm finde/
 395 empfinde das als sehr angenehm und auch VIEL angenehmer als früher, muss ich
 396 sagen. Ich merke schon, dass sich auch was hier verändert hat. #00:18:53-6#

397

398 I: Können sie das näher beschreiben, was sich da genau verändert hat für Sie?
 399 #00:18:57-9#

400

401 B: Ich finde, es geht weniger/ also klar, geht es im Endeffekt erst mal schon um
 402 Noten. Also ganz zum Schluss. Aber das ging früher, viel, viel früher los mit Note,
 403 Note, Note und jetzt/. Also ICH erlebe das, dass die allermeisten Referendarinnen
 404 und Referendare erkennen, dass was wir hier tun wollen, tatsächlich einfach
 405 Professionalisierung ist. So. Was brauchen sie, nicht was wollen wir von ihnen. Klar,
 406 am Ende merkt man immer, pff, also wenn dann die Noten teilweise nicht so sind,
 407 wie/ wie sie sich das erhofft haben, ähm (.) das ist dann/ das ist dann immer echt
 408 schade ist, aber das IST einfach systemimmanent so, da müssen wir auch unseren

409 Frieden mit machen. Aber das kann uns ja auch nur ein Ansporn sein, tatsächlich
 410 NOCH transparenter auch in der Beratung zu sein und sagen, "das war jetzt, wenn
 411 das ein Prüfungsunterricht gewesen wäre, muss man auch mal sagen, dann wäre
 412 das eine Fünf gewesen". #00:19:55-9#

413
 414 I: Mhm (bejahend). #00:19:56-2#

415
 416 B: //Zum Beispiel.// #00:19:56-1#

417
 418 I: //Und sie bekommen// gar keine Noten bis zur Endprüfung? #00:20:00-0#

419
 420 B: Dürfen sie ja nicht, aber ich sage denen auch immer, "wenn Sie/ wenn Sie eine
 421 Einschätzung haben wollen, dann fragen Sie". Ich sage denen das. #00:20:05-2#

422
 423 I: Mhm (bejahend). Ja. #00:20:05-8#

424
 425 B: So. Stand der Dinge, ne. Das heißt nicht, dass ist jetzt fest und das wird auch nicht
 426 addiert. Nach dem Motto, der war/ der Besuch war so und der war so und
 427 zusammengezählt ist das mhmhmh. Sondern für mich zählt/ oder für uns sozusagen/
 428 so sagen mein Stellvertreter und ich immer, also/ oder auch im PS Team sagen wir,
 429 es kann nicht die Addition der Unterrichtsbesuche sein, weil das ja nur/ es ist immer
 430 nur Unterricht, es gibt noch VIER andere Kompetenzbereiche. Und ich muss sagen,
 431 für mich ist der Allerwichtigste oder die Wichtigsten sind eigentlich
 432 Kompetenzbereiche vier und fünf. Also Professionalisierung, personelle/ personale
 433 Kompetenz, soweit man das beurteilen kann. Wir kriegen ja nur kleine Ausschnitte,
 434 aber wenn ich zum Beispiele überlebe/ also erlebe, selbst wenn der Unterricht nicht
 435 so dolle war, äh vielleicht wo man sagt, "mhmh, na ja, ähm so im zweier, dreier
 436 Bereich". Aber wenn ich sehe, dass jemand total also wirklich Verantwortung für sich
 437 übernimmt, nachweislich. Also wodurch das auch/ das erlebe ich ja, äh immer wieder
 438 an sich arbeitet, im Team zusammenarbeitet. Wo ich denke: (klopft auf Tisch) "Das ist
 439 etwas, die wird immer, das ist/ die hört/ die lässt nicht den Griffel fallen danach,
 440 sondern die ist/ das hat die so/ das ist so drin". Das ist doch das Beste was eine
 441 Lehrerin machen kann, selbst wenn mal der Unterricht nicht so dolle war.
 442 #00:21:21-5#

443
 444 I: Mhm (bejahend). (.) Ähm, gibt es etwas, was ähm (.) Ihre Arbeit im Seminar oder
 445 ähm, was Sie als besonders wichtig finden in Ihrer Arbeit mit den Referendaren im
 446 Seminar? #00:21:35-6#

447
 448 B: (...) Also ich/ besonders wichtig ist tatsächlich, ähm immer wieder deutlich zu
 449 machen, dass wir niemanden hier verbiegen wollen. (4) Ähm, das heißt aber auch,
 450 dass (.) unter Umständen/ also das ist mir schon/ da bin ich auch echt ziemlich hart,
 451 muss ich wirklich sagen, ähm das ist/ ich finde, es darf nicht jeder Lehrer und
 452 Lehrerin werden. (5) Ja. Also ich finde alle müssen sie ihren Weg finden und auch
 453 dann, je nachdem wie sie/ wie sie/ wie sie wirklich SIND von ihrer Persönlichkeit her,
 454 das Handwerkszeug entsprechend anpassen. (.) Das ist schwer zu sagen, aber ähm
 455 es ist nicht/ nicht jede/ zum Beispiel, nicht jede Unterrichtsform für jeden geeignet.
 456 Also wer keine Rollenspiele mag, muss sie auch nicht MACHEN. So. #00:22:24-8#

457
 458 I: (Räuspert sich) Und was, würden Sie sagen, kennzeichnet jemanden, der (.) eben
 459 aus Ihrer Sicht nicht Lehrer werden sollte? Können Sie das an irgendwas festmachen?

460 #00:22:34-3#

461

462 B: Ganz wichtig so eine Haltung wie, ich bin okay, du bist nicht okay. (...) Solche
 463 Menschen gibt es. (...) Eine grundsätzlich/ das hatten wir/ so was kennen wir auch,
 464 grundsätzlich ähm (.) mit keiner kommunikativen Kompetenz hier eigentlich/ also es
 465 gibt kei/ nicht keine, keine. Aber so eine/ eine derartige SCHLECHT ausgeprägte
 466 kommunikative Kompetenz, dass eigentlich Gespräche mit Schülerinnen und Schüler
 467 überhaupt nicht MÖGLICH sind, weil die immer ins Leere laufen. Man kann sich das
 468 gar nicht vorstellen, weil ich/ solche Fälle gibt es. Wir hatten welche. (.) Un/ unfassbar.
 469 Also es merkt man aber dann auch schon/ ich habe es dann gemerkt, weil die war
 470 gar nicht in meiner Seminargruppe. Die Person ist hier durch/ durch/ durch das Haus
 471 gelaufen, hat niemanden angeguckt. Die ging immer nur so (nachahmend). (.) Und
 472 da habe ich zum Beispiel ähm mich ganz bewusst mit in die Prüfung/ in die
 473 Prüfungskommission mit gesetzt. (..) Und habe ehrlich gesagt mit dafür gesorgt, dass
 474 sie die Prüfung dort zweimal nicht besteht. (.) Weil das/ da (unv.) #00:23:39-9# merke
 475 ich immer als Seminarleiterin muss ich da meine Kolleginnen und Kollegen
 476 unterstützen, das schaffen die zum Teil nicht. (..) So, ähm (.) und dann ist es natürlich
 477 auch tatsächlich, man soll es auch nicht für möglich halten, weil die alle ein Studium
 478 eigentlich bestanden haben, aber es gibt auch immer wieder sehr begrenzte/ also ja,
 479 vereinzelt sehr unterbegrenzte Intelligenz oder Intellekte. Wo man/ wo einfach
 480 fachliche Zusammenhänge einfach nicht erfasst werden. Und Fachlichkeit ist schon
 481 trotz allem, trotz Kompetenz und so oder gerade wegen, (auch mit kem?)/ wird
 482 Fachlich/ also kompetenzorientiert schließt auch Fachlichkeit nicht aus und das geht
 483 auch nicht. #00:24:19-4#

484

485 I: Mhm (bejahend). Und sind Sie sich da im Kollegium einig? Also gibt es ähm
 486 Fachleitertreffen, wo Sie auch darüber sprechen? Und wenn ja, was/ ähm ist/ ist das
 487 eine allgemeine Meinung, die Sie hier gerade widerspiegeln oder was macht äh für
 488 Ihre Kollegen auch einen, ja, vielleicht jemanden aus, der Lehrer werden kann oder
 489 eben auch nicht? #00:24:40-7#

490

491 B: Ja, das war ja jetzt eher so das/ die Kopfstandmethode, ne. Wer also/ ich habe/
 492 ich erinnere mich einfach an die Fälle, die hier einfach die Prüfung nicht bestanden
 493 haben, oder die wir teilweise auch rausberaten haben. Wo wir sagen, "das/ hören Sie
 494 auf". #00:24:53-0#

495

496 I: Und da waren Sie sich auch einig? #00:24:53-3#

497

498 B: Ja. Da wir uns alle TOTAL einig. In allen Fällen, in allen Fällen. #00:24:57-4#

499

500 I: Ja. #00:24:57-9#

501

502 B: So. #00:24:58-4#

503

504 I: //Okay// #00:24:59-4#

505

506 B: //Und ähm// ich merke, also ich ähm bin da immer noch etwas/ also ich bin da aber
 507 nicht alleine. Es gibt/ also es gibt einige hier, die sehr konsequent sind da in dieser/
 508 dieser Frage und dazu gehöre ich. Weil ich immer sage, "ich gucke auf die
 509 Schülerinnen und Schüler. Das sind die Schülerinnen und Schüler, die die dann 30
 510 Jahre ertragen müssen. Das kann ich nicht verantworten, ich/ so. Möchte ich, dass

511 mein Sohn bei denen Unterricht hat? Nein". So. Ähm während dann einige andere
 512 Fachleiterinnen weicher sind und sagen, "aber die hat doch schon so lange studiert
 513 und och, das ist (unv.)" #00:25:28-6#. Aber wir sind hier ja kein/ kein (lässt Hände auf
 514 den Tisch fallen) (..) Selbsterfüllungsclub, sondern wir sind hier/ wir haben ja eine
 515 Aufgabe für Schülerinnen und Schüler. Das sind immer die/ diejenigen, an die wir
 516 denken müssen. So. #00:25:39-5#

517
 518 I: Ja. #00:25:40-9#

519
 520 B: Und was ich vorhin gesagt habe, wer sollte Fachleiterin werden? Das gilt ganz
 521 genauso hier auch für, wer sollte auf jeden Fall Lehrerin werden? Oder was sind/ was
 522 zeichnet gute Lehrerinnen und Lehrer aus? Also erst mal die Haltung und dann ein
 523 Interesse, ein SPASS am Unterricht und Schulentwicklung und NIE aufhören wollen.
 524 Also lebenslanges Lernen, das muss/ ähm das muss drin sein. Und ich ärgere mich
 525 schwarz über/ auch über Kolleginnen HIER, die einfach nicht mehr LESEN. Also die
 526 nicht die Pädagogikzeitschrift sich mal schnappen oder ein Buch lesen. Also das/
 527 oder sich ein Methodikbuch nehmen oder keine Ahnung. Oder einfach über
 528 Konstruktivismus lesen, keine Ah/ also ich finde das/ echt es ist eine Kernkompetenz
 529 von Lehrerinnen und Lehrer und Fachleitungen vor allen Dingen. #00:26:23-4#

530
 531 I: Gibt es eine Fortbildungspflicht in N.? #00:26:25-3#

532
 533 B: Nee. #00:26:25-7#

534
 535 I: Aha. Mhm (bejahend). #00:26:27-1#

536
 537 B: Nee. #00:26:28-4#

538
 539 I: War nur gerade so ein Gedanke. #00:26:31-6#

540
 541 B: Nee, ist nicht wie in H.. #00:26:29-8#

542
 543 I: Ja, in S. gibt es das auch nicht. Also ich komme ja aus S., da ist es leider auch
 544 nicht so. Sie haben ja eben schon gesagt, dass jetzt immer mehr Referendare auch
 545 mit Kindern ins Referendariat kommen. Wie würden Sie denn ganz allgemein die
 546 Lebensphase der Referendare beschreiben, die zu Ihnen kommen? #00:26:46-5#

547
 548 B: Das ist ganz unterschiedlich aber/ (..) also einige sind ja/ kommen ja als Single hier
 549 her und/ und/ und sind hier ganz entspannt und so, ja. Die kriegen oft (lachend) am
 550 allerwenigsten ihre Termine auf die Kette und die/ ihr/ ihre Geschichten organisiert.
 551 Das ist total süß zu beobachten. (lachend) Echt erstaunlich. Und die am
 552 bestorganisierten sind eigentlich gerade die Mütter mit Kindern, muss ich sagen. So
 553 und die kommen häufig in einer Phase hierher, wo sie wirklich noch kleine Kinder
 554 haben. Teilweise/ also wir haben relativ viele werdende Mütter. Doch, also relativ
 555 viele. Ich glaube, immer/ also jetzt alleine in meinem neuen Jahrgang, wo ja gar nicht
 556 so viele sind, sind ja schon/ sind es schon (..) zwei und jetzt die dritte. Das sind drei
 557 von (..) 25, das finde ich schon relativ viel. In den anderen Jahrgängen ist es auch
 558 nicht anders. #00:27:34-0# So und das heißt, sie stehen vor der großen Aufgabe
 559 tatsächlich der klassischen Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Und dann auch ein
 560 Beruf, der/ der einen ja auch zu Hause arbeiten lässt. Und das ist das, was, glaube
 561 ich, was denen am schwersten fällt. Also ähm, dass die dann halt zu Hause sitzen

562 und ihre Unterrichte vorbereiten und die Kinder das nicht verstehen, dass Mama
 563 eben keine Zeit hat. (...) Bei Papa scheint es ein bisschen besser zu sein, also wir
 564 haben ja auch natürlich junge Väter, aber da kriege ich das gar nicht so in dem Maße
 565 mit. Das sind, ja/ weil dies kleine Kinder sind, die dann wahrscheinlich wirklich noch
 566 Mama orientierter sind. (.) Und die leiden da schon/ also ich merke das auch schon,
 567 dass einige (.) echt (.) leiden (.) so. Was/ also ich kenne das von mir selber auch, als
 568 mein Sohn klein war, da habe ich manchmal richtig körperlich fast gemerkt, dass er
 569 mir fehlt. So, ich hätte ihn gerne einfach in den Arm genommen und dann war ich
 570 irgendwo und wusste, ich sehe ihn erst irgendwann wieder und das tat mir richtig
 571 weh. Und ich weiß, dass es denen auch so geht. Das tut mir auch/ ja, das tut mir
 572 richtig leid aber ähm (.) wir können nur versuchen, ja/. Das hat was mit Trauer und
 573 Abschied und so was und Abnabelung schon zu tun, ne und das kö/ können sie nur
 574 für sich selber natürlich regeln. Ich kann ja nur mitschwingen (lacht). #00:29:03-1#

575
 576 I: Genau. Und trotzdem müssen Sie die Aufgaben erfüllen, die //(unv.)// #00:29:05-4#
 577

578 B: //Genauso ist es.// Also wir versuchen es nur/ also (.) denen so angenehm wie
 579 möglich zu machen, in dem wir sagen, "wir haben das Teilzeitmodell. Wenn Sie das
 580 wollen, machen Sie das. Stellen Sie den Antrag. Die und die Möglichkeiten haben
 581 Sie". Ähm und einige nehmen das wahr und andere nicht. So und die einen nehmen,
 582 was weiß ich, das lange Modell, die anderen nehmen das nur auf die Hälfte reduziert.
 583 Also (.) das ist äh sehr unterschiedlich, aber wir versuchen da so/ also ich versuche
 584 da, so gut wie möglich zu beraten und denen die Wege zu ebenen. #00:29:39-5#
 585

586 I: Mhm (bejahend). (.) Denken Sie mal an einen besonders guten Referendar also für
 587 SIE einen guten Referendar und ähm versuchen Sie mal, den zu beschreiben. Was
 588 macht den aus? (...) #00:29:48-7#
 589

590 B: Der hat eine gute professionelle Distanz. (...) Der ka/ also das heißt, er ist auch in
 591 der Lage (.) ähm, also erst mal/ (.) also zu der professionellen Distanz gehört auf der
 592 einen Seite tatsächlich, ähm die Schülerinnen und Schüler ähm zu beobachten und
 593 auch zu sehen, was machen die. Und falls sie/ (.) falls sie nicht SO arbeiten oder mit
 594 mir arbeiten, wie ich es gerne mir erträume, dass ich das von meiner Person äh
 595 trennen kann und sage, das hat nichts mit mir zu tun. Das ist so das eine. Und das
 596 andere gehört auch/ also das/ zur professionellen Distanz gehört für mich auch dazu
 597 wirklich sich von/ immer von oben/ meinen eigenen Unterricht, das ist ja erst mal das
 598 primäre, womit die zu tun haben. #00:30:36-1# Also ich rede ja wirklich jetzt von
 599 dieser/ dieser Phase, da ist das Kernkompetenzgeschäft UNTERRICHT. Dass ich
 600 mal Unterricht von außen betrachten kann und wirklich reflektiert überlegen kann,
 601 "okay, was war gut, was war nicht so gut? Was hat funktioniert? Welche Strategien
 602 gehen auf? Welche Strategien gehen nicht auf? (.) Äh, was kann ich das nächste Mal
 603 besser machen?". Also wirklich immer in diesen Reflexionsprozess reinzukommen.
 604 Ich finde, das ist das ganz, ganz wichtiger Punkt. (.) Ja, ein guter Referendar ist
 605 natürlich einer, der wirklich, ich bin okay, du äh/ du bist okay, als Grundhaltung hat.
 606 ALLEN gegenüber. Ein guter Referendar ist teamfähig, sowohl hier im Seminar als
 607 auch in der Schule. (.) Ähm, ein guter Referendar hat wirklich Spaß an innovativen
 608 Unterricht und äh daran, tatsächlich die Kompetenzen MÖGLICHST jeden Schülers/
 609 jedes Schülers und jeder Schülerin zu fördern und sich da auch Wege zu/ Strategien
 610 zu überlegen, wie das geschehen kann. Ähm ein guter Referendar arbeitet an seinen
 611 subjektiven Theorien und gu/ hinterfragt immer wieder, "warum habe ich in der
 612 Situation so funkti/ also was/ warum habe ich da so reagiert?". (.) Ähm (.) guckt halt

613 auch so, ne, "Teachers teach as they were taught". #00:31:50-2# Was ist bei mir
 614 eigentlich/ was habe ich eigentlich erlebt, das mich dann steuert, dass mein Bild von
 615 guten Unterricht möglichst störungsfreier ist. Das ist eine völlige Illusion. (.) Ähm und
 616 wirft dann auch subjektive Theorien über Bord, beziehungsweise versucht die
 617 wirklich strukturiert auch, und systematisch auch anzugehen, um sie zu verändern
 618 und zu neuen subj/ besser funktionierenden, adäquaten, modernen, subjektiven
 619 Theorien zu kommen. #00:32:13-5#

620

621 I: Mhm (bejahend). Okay. #00:32:16-2#

622

623 B: Ohne sich in seiner Persönlichkeit zu verändern. Und ein guter Referendar
 624 erkennt auch, was er/ wo wirklich seine Stärken sind. Also ich finde, man muss auch
 625 von Potenzialen ausgehen, nicht von Defiziten. Klar, die Defizite müssen auch
 626 bearbeitet werden, wenn sie wirklich eklatant sind und/ und ähm (.) also schon
 627 bedeutsam sind. Aber ähm, ich finde, man muss vor allen Dingen mal gucken, was
 628 kann ich eigentlich gut, um diese/ diese Potenziale auch zum Leuchten zu bringen.
 629 So. (.) Also wer bin ich eigentlich, ne? Also auch diese drei erfolgreichen Lehrertypen,
 630 die immer in Studien auch genannt werden, also so Dompteur, Fachmann, ähm
 631 Sozialpädagoge. Zu wissen so ungefähr was ist eigentlich/ was passt, was ist für
 632 mich das stimmigste? Und das auch durchaus auszubauen, und die anderen beiden
 633 äh Typen auch zu vergessen. Weil je nach Klasse muss man ja auch mal unter
 634 Umständen Dompteur mehr sein oder mehr Sozialpädagoge oder mehr ein
 635 Fachmann, ne. #00:33:07-6#

636

637 I: Mhm (bejahend). Ja. (..) Was denken Sie, welche Situationen oder auch
 638 Bedingungen haben ähm zum Erfolg der Referendare geführt? (4) #00:33:21-0#

639

640 B: Hier im Seminar? #00:33:21-9#

641

642 I: Mhm (bejahend). Also in/ immer bezogen auf Ihre Pädagogikgruppe, ähm was
 643 würden Sie sagen, welche Bedingungen oder Situationen fördern die Referendare?
 644 (..) #00:33:34-4#

645

646 B: Freiraum. (..) Das ist das allerwichtigste. (.) Mut zu machen, also MUT machen,
 647 "probieren Sie es einfach aus. Und wenn Sie auf die Klappe fliegen, dann fliegen Sie
 648 auf die Klappe. Macht nichts. Schauen Sie, lernen Sie draus". Und nicht Rezepte
 649 vorgeben und SO muss es sein. (.) Aber auf der anderen Seite, trotz Freiraum, auch
 650 einen Rahmen schaffen. Also dieses Thema äh Freiheit und Verbindlichkeit.
 651 Verbindlichkeiten sind die Standards, das ist ganz klar. Also man/ es (.) gibt Unterricht
 652 der GEHT NICHT, also jetzt erst mal nur von Unterricht ausgeht, es gibt auch Ver/
 653 Verhaltensweisen Schülerinnen und Schülern gegenüber, die gehen NICHT so. Also/
 654 aber ähm (.) das ist, glaube ich, ja, das ist das Allerwichtigste. #00:34:25-8#

655

656 I: Mhm (bejahend). (.) Okay. #00:34:28-8#

657

658 B: Ja, und Mut machen, wirklich Mut machen. Und damit fahren, ja, wir/ also mein
 659 Stellvertreter und ich, also wir sind ja so ein Team, so ein Tandem und sprechen
 660 wirklich viel miteinander. Was wir erlebt haben, was/ was/ wo wir das Gefühl haben,
 661 da entwickelt sich jemand gut. Woran liegt das? Das ist ECHT das Thema (.) Mut
 662 machen. Auch verteidigen geht übrigens/ auch ganz viel Loyalität, also Loyalität m/
 663 mit den Referendarinnen und Referendaren gegenüber teilweise anders denkenden

664 Fachleitungen. Denn natürlich sind wir hier nicht alle einer Meinung. Es gibt auch
 665 welche, die noch GANZ klassisch denken hier. Das ist auch unser großes Problem,
 666 die ganz klar fachlich orientiert sind, immer nur vom Inhalt ausgehen und wirklich (auf
 667 Tisch klopfend) Unterricht erwarten wie vor 30 Jahren. Und da ist es unsere Aufgabe,
 668 tatsächlich auch immer wieder denen zur Seite zu stehen. (.) So wir müssen einfach
 669 wissen, also wir vers/ also ich verstehe mich auch als Klassenlehrerin und auch (.)
 670 letztendlich als eine, auf die sie sich dann auch immer besinnen können und so,
 671 wenn es irgendwie doof ist. Dass sie zu mir kommen können und (..) so, ja. (..) Ja,
 672 als Unterstützung auch, ne. #00:35:40-9#

673
 674 I: Mhm (bejahend). Ja. (4) Ähm, (..) hier ist es ja so, dass die Referendare
 675 zugeordnet werden zu einem pädagogischen Seminar. Ähm, denken Sie, dass es
 676 sinnvoll wäre und wenn ja, inwieweit ähm das ähm Referendare und Studienleiter
 677 oder Seminarleiter ähm sich so ein bisschen sich aussuchen könnten, also dass man
 678 möglicherweise besser zueinander passt? Denken Sie, das wäre eine Möglichkeit?
 679 #00:36:17-5#

680
 681 B: Hätte ich/ hätte sehr großen Charme. Also gerade so jetzt, wenn ich mir jetzt
 682 kooperatives, offenes Lernen angucke, so das ist ja die nächste/ also wenn wir das
 683 wirklich hier einführen und die Kolleginnen und Kollegen dem zustimmen, wobei so/
 684 dann wird es immer mehr dazu kommen, dass die mit immer mehr Fachleitungen
 685 auch zu tun haben. (...) Und tatsächlich gibt es echt Kombinationen, pff, wo ich denke,
 686 das/ (.) Man kann hier auch echt die A-Karte ziehen. Man kann hier das Dreamteam
 687 kriegen, was auch zu einem passt und man kann hier wirklich auch/ (..) Und das tut
 688 mir dann auch immer total leid aber, ja. Aber es hätte großen Charme und ähm (.) ja,
 689 dem entgegen/ dem entgegenstehen, ich muss als Seminarleiterin, das ist ja nun
 690 mein/ mein anderer Hut, den ich habe, muss ich natürlich gut drauf gucken, alle
 691 müssen möglichst gleichmäßig belastet werden. Es kann nicht sein, dass einige/ (.)
 692 Also Sie werden ja nachher mit Frau C. sprechen, also das darf ich natürlich nicht
 693 erzählen. (lachend) Ich bin //(unv.)// #00:37:19-1#

694
 695 I: //Das kriegt ja niemand// so wirklich mit. #00:37:20-8#

696
 697 B: Also ne, also Sie werden Frau C. erleben. Frau C. wäre garantiert/ würde von 90
 698 Prozent aller Leute hier gewählt. Hundertprozentig. Weil die so eine/ (.) (seufzend)
 699 ach, so eine/ so eine ja, so eine tolle Art hat, Leute zu unterstützen und so, ne.
 700 #00:37:37-7#

701
 702 I: Das glaube ich schon. Ich hatte ja bisher nur E-Mail Kontakt mit ihr, aber der war
 703 schon so herzlich und so (.) mutmachend, dass ich ähm mich da schon gleich gut
 704 aufge/ (aufgehoben?) gefühlt habe, ja. Das kann ich mir vorstellen. #00:37:51-3#

705
 706 B: (lachend) Nur unter uns: So, dann auf der anderen Seite, wenn es dann mal
 707 schief läuft, dann muss immer ich die Kohlen aus dem Feuer holen. Nach dem Motto,
 708 „sprich mal mit der“. (lachend) Also, so das, ja. #00:38:03-0#

709
 710 I: Ja, so hat jeder seine Kompetenzen. #00:38:05-3#

711
 712 B: (lachend) Ja, genau. #00:38:06-5#

713
 714 I: Gut, aber ähm würden Sie sagen, dass/ also äh Sie haben ja gesagt, es gibt hier

715 einige äh Seminarleiter, ähm (...) da würde man vielleicht nicht so gut ausgebildet
716 werden wie bei anderen. Aber würden Sie sagen, trotzdem passen gewisse
717 Referendare auch sehr gut zu diesen (.) Seminarleitern? (7) Also weil sonst, wenn wir
718 das mal weiterdenken, sonst ginge das ja nicht. Wenn wir uns überlegen, gut, die
719 Referendare dürfen sich aussuchen, zu wem sie am besten passen, dann würden die
720 ja leer ausgehen vielleicht. #00:38:49-5#

721
722 B: Also das darf auf gar keinen Fall mit meinem Namen verknüpft werden.
723 #00:38:51-7#

724
725 I: Auf gar keinen Fall. #00:38:52-9#

726
727 B: Aber es gibt hier Personen, die hier arbeiten, die hätte ich nicht ausgewählt. Die
728 gehen gar nicht. Muss ich ganz ehrlich mal sagen. (..) Und da muss ich auch wieder
729 sagen, dass hätte auch den Charme, weil im Moment kämpfe ich natürlich darum
730 oder damit, dass ich/ ganz/ jetzt habe ich gerade ein Problemfall. Dem gebe ich im
731 Moment keine Referendare. Aber das ist natürlich justiziabel, ne. Wenn/ also der wird
732 sich/ Gott sei Dank hört der/ ist der bald/ hat er die Altersgrenze erreicht. Aber das
733 hätte ich/ wollte ich vor zehn Jahren schon machen. Durfte ich aber nicht. Wenn man
734 jetzt so ein System hätte, dass sich die Referendare das so ein bisschen aussuchen
735 können, vielleicht mit Erst-, Zweit-, Drittwunsch oder so und die kein ANRECHT
736 haben. Sie haben ja im Moment ein ANRECHT darauf, versorgt zu werden. Wenn
737 man DAS kippen würde, dann würden solche Leute rausfliegen. #00:39:41-4#

738
739 I: Ja, gut. Aber wo kommen die dann hin? Zurück an Schule, ne. Das ist ja auch nicht/
740 #00:39:46-1#

741
742 B: Nee. #00:39:46-9#

743
744 I: Also, ja gut. #00:39:46-5#

745
746 B: (lachend) Genau. #00:39:47-4#

747
748 I: (lachend) Ein anderes Thema. #00:39:49-2#

749
750 B: (lachend) Ja, genau. Also gut aber (das ist jetzt mal so am?)/ Aber das ist/ sind ja
751 eher Ausnahmefälle. Die allermeisten, würde ich sagen, tatsächlich, ähm/ (..) äh hat/
752 gibt es/ gibt es Kombinationen die besser funktionieren, wo man sagt, also auch mit
753 mir ist mit Sich/ also mit Sicherheit sind nicht alle mit mir zufrieden und denken, "ach,
754 ich möchte einen, der viel lieber/ auch vielleicht Herrn (S.?)", also, ja. Und denken,
755 "na ja, Gott, geht schon (.) irgendwie". #00:40:16-9#

756
757 I: Ja. #00:40:17-7#

758
759 B: Logisch. #00:40:18-3#

760
761 I: Aber schön, dass Sie äh sich vorstellen könnten, dass das klappt. Also das, finde
762 ich, ist ein schöner Gedanke. Das könnte man (.) weiterentwickeln. (..) Es gibt ja
763 immer wieder wechselnde pädagogische Konzepte. Jetzt ist ja gerade das
764 kooperative Lernen ganz groß. Ähm, was denken Sie, ähm welchen Einfluss diese
765 wechselnden pädagogischen Konzepte auf den Erfolg des Referendariats hat (.) oder

766 haben? #00:40:44-8#
767

768 B: Na ja, also das hörte sich (unv.) (oder hörte sich?) gerade so an wie, immer wieder
769 eine neue (.) Sau durchs Dorf. (lachend) Ja, also/ Also man muss ja mal sich
770 überlegen, wo diese Säue eigentlich herkommen. Und die Säue kommen ja dadurch
771 zustande, dass die Gesellschaft sich total ändert. Und wenn man jetzt mal überlegen,
772 wir haben Inklusion, weil das einfach ein Menschenrecht ist. Das ist ENDLICH mal
773 die Umsetzung dieses Menschenrechts von Menschen mit Behinderung. Die/ das
774 automatisch zu heterogenen Lerngruppen führt. Und wir haben jetzt ganz aktuell das
775 Thema Flüchtlinge und da wird/ das wird sich auch noch mal total ändern. Ähm
776 sowieso wird unsere Gesellschaft immer heterogener. Gut, berufsbildende Schulen
777 waren immer schon irgendwie ein bunter Strauß, obwohl wir eine wieder/ ein
778 UNGLAUBLICH selektives Schulformsystem innerhalb der berufsbildenden Schulen
779 haben. Aber die/ diese/ diese pädagogischen Säue ähm kommen ja aus
780 gesellschaftlichen Veränderungen. Und deswegen sind die/ das die Antworten
781 letztendlich auf die gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen. Und daher
782 wird sich NATÜRLICH jetzt das kooperative, offene Lernen, wie
783 Kompetenzorientierung, auf den Erfolg von Referendariat AUSWIRKEN, weil ich
784 wirklich davon fest überzeugt bin, dass das die richtigen Antworten sind und dadurch
785 der Unterricht besser wird. Ich KANN NICHT MEHR mit normalen Frontalunterricht,
786 so wie wir es in unseren/ also wie ich es in meinem Referendariat ursprünglich
787 gelernt habe, kann ich unmöglich eine Gruppe von 25 Schülerinnen und Schülern in
788 einer heterogern/ -genen Lerngruppe unterrichten. DAS GEHT EINFACH NICHT
789 MEHR. Also das kann ich machen und wenn ich gut bin, dann halten die wenigstens
790 die Klappe. Aber ich werde MAXIMAL ein Drittel dieser Schülerinnen und Schüler
791 erreicht haben und die restlichen zwei Drittel sind/ werden/ werden NICHTS gelernt
792 haben. (.) Lernen vielleicht trotz Schule, aber nicht wegen Schule. Und das kann es
793 ja nicht sein. Und deswegen (.) äh/ deswegen bin ich auch so dafür, dass man/ dass/
794 dass dieses lebenslange Lernen ein Grundmodell sein muss, eine Grundhaltung sein
795 muss äh bei uns Fachleitungen. Damit wir einfach wissen, so, was passiert denn
796 gerade in den Schulen und was sind die/ was sind die Antworten darauf?
797 #00:42:57-6#
798

799 I: Mhm (bejahend). Ja. (.) Welche Rahmenbedingungen muss das Seminar erfüllen,
800 damit das Referendariat gelingt? #00:43:04-9
801

802 B: In dem ich immer wieder meine pädago/ die pädagogischen Konzepte HIER
803 überprüfe. Also weil wir das Prinzip haben des pädagogischen Doppeldeckers. Das
804 heißt, dass so wie in Schule unterrichtet werden sollte, wenn man jetzt immer von
805 diesen/ von diesen Kernkompetenzen ausgeht, so wie in Schule unterrichtet werden
806 sollte, so sollten hier auch die Seminarsitzungen gestaltet werden. Deswegen
807 arbeiten wir (.) größt/ also wir in pädagogischen Seminar also nur noch mit
808 Lernsituationen. Das die wirklich von der PIKE auf selber erleben, das ist eine echte
809 Lernsi/ eine Lernsituationsbeschreibung, die ihren Namen auch verdient und nicht
810 nur ein Fallbeispiel. Sondern das ist echt eine Lernsituationsbeschreibung, mit zu
811 erwerbenden Kompetenzen, mit dem Handlungskreislauf, ähm mit Wegen wie man
812 da hinkommt. Wie/ was für Handlungsprodukte, mit/ mit allen Phasen des
813 Handlungskreislaufes und so. Das ist so ein Punkt und dann auch immer vorleben,
814 wie kooperatives, offenes Lernen geht. (.) Ähm mit persönlichen Reflexionsschleifen
815 und so weiter. Ähm (.) ja, das/ das ist eine ganz wichtige Rahmenbedingung,
816 tatsächlich diesen pädagogischen Doppeldecker zu leben. #00:44:12-9#

817

818 I: Mhm (bejahend). Ja. Und welche Rahmenbedingung müsste die
819 Ausbildungsschule erfüllen, damit das Referendariat gelingt? #00:44:21-1#

820

821 B: Die müsste tatsächlich auch da mitgehen und nicht nur sagen, vergiss mal das
822 ganz schnell, was die im Seminar wollen. Auch dieses immer, das Seminar will das
823 so. (.) Das geht mir tierisch auf den Pinsel. (..) Ähm und die Rahmenbedingung
824 müsste sein, dass du dich da einfach auch/ um wach zu sein und aufmerksam zu
825 sein und/ und auch den Unterricht in der Schule zu ändern. Und auch die
826 Kolleginnen und Kollegen rech/ regelmäßig mit auf diese Fortbildungen/ also da
827 fortzubilden. #00:44:49-0#

828

829 I: Mhm (bejahend). Werden die Ausbildungslehrer (..) fortgebildet, bevor sie einen
830 Referendar bekommen? Also //(der Mentor?)// #00:44:56-6#

831

832 B: //Nee.// #00:44:56-6#

833

834 I: an der Schule? #00:44:56-8#

835

836 B: Es ist nicht wie in S.. Also ähm, das sind wirklich Zufallsprodukte, das sind häufig
837 mittlerweile ehemalige Referendarinnen und Referendare. Also es ist ganz schön, die
838 dann immer wieder zu er/ wieder zu erleben dann, wenn wir dann an die Schulen
839 fahren. Und dann (..) sitzt da äh als/ als Fachlehrerin halt eine ehemalige
840 Referendarin oder ein Referendar. Das ist okay. Klasse. Das sind häufig jüngere
841 Menschen aber nicht immer. (..) Ähm (..) ne, das ist echt Zufallsprodukt. Also was
842 mein/ mein Stellvertreter und ich jetzt zusammen machen ist eine ähm
843 Fortbildungsreihe, aber das ist für die Betreuung von Quereinsteigerinnen und
844 Quereinsteiger. Das ist ja noch mal eine besondere Gruppe, wo wir die Mentorinnen
845 und Mentoren jetzt in einer achttägigen Fortbildung qualifizieren in vielen Modulen.
846 Wirklich angefangen von äh Ber/ Gesprächsführung, Beratung, Konflikt äh/ ähm
847 dann natürlich (koppelt?) #00:45:49-7# diese/ diese unterrichtsspezifischen Dinge
848 wie Kompetenzorientierung, Lernsituationen, dann auch Schulentwicklung. Also die
849 kriegen eine richtig gute Qualifizierung, Fachleitungen kriegen das häufig auch nicht.
850 Das ist/ immer mal gibt es mal Durchgänge, dann mal nicht. Also einige kommen hier
851 einfach irgendwie so rein und müssen loslegen, ne. Das ist total unprofessionell.
852 #00:46:09-8#

853

854 I: Mhm (bejahend). (..) Ähm, werden Unterrichte gezeigt vor der Seminargruppe (..) im
855 Pädagogikseminar? #00:46:19-1#

856

857 B: Nee. Das ist nicht wie in H. oder in S.. Also diese (UPÜS?) oder wie sie auch
858 immer sie heißen, haben wir nicht. Ähm was allerdings in der APVO verankert ist,
859 also in unserer Ausbildungs- und Prüfungsverordnung, ist, ähm dass sie mindestens
860 einen kollegialen Besuch absolvieren müssen. Das heißt, wo zwei oder drei andere
861 Referendarinnen und Referendare dabei sind. Unsere Erfahrung IST aber, ohne dass
862 es/ also die APVO braucht es dafür gar nicht, dadurch dass wir dieses/ diese
863 Tandems haben. Teilweise gibt es auch Tridems, dass sie zu dritt sind, ähm dass die
864 sich sowieso viel besuchen. Das ist echt ganz/ also viel, viel besser als früher. Das
865 gab es früher auch nicht, da war das/ äh mal so ein Zufallsprodukt und jetzt ist es
866 relativ häufig. Es gibt so sogar/ ich habe im letzten Durchgang so einen Tridem
867 gehabt, die haben sich IMMER, wenn einer einen Besuch hatte, waren die anderen

868 beiden mit dabei. Da merkte man auch über die Zeit, wie die sich/ also die haben
869 auch echt total super Prüfungen hin/ also hingelegt. Weil man einfach merkte, die
870 sind immer weiter, weiter, weiter gekommen. Das war echt toll zu beobachten.

871 #00:47:22-1#

872

873 I: Verstehe ich das so, dass die Freiwilligkeit sozusagen dazu geführt hat, dass sie
874 das viel häufiger machen als w/ wie vorher als es Pflicht war sozusagen?

875 #00:47:28-9#

876

877 B: Ja, die Pflicht gibt es ja noch gar nicht so lange. Ähm so und tatsächlich dieses/
878 dieses also, ich glaube, es hat auch gar nicht/ also ja, die/ klar die Freiwilligkeit (..)
879 führt zum Erfolg, aber, (..) ich weiß gar nicht wie, jetzt habe ich mich gerade vertütert
880 (lacht). Also was ich eigentlich sagen wollte, ist, dass diese Tandemarbeit dazu
881 geführt hat, dass sie sich sowieso untereinander besuchen. So. Und ähm, dass es
882 diese APVO/ diese APVO für UNSER Seminar zumindest nicht bedurft hätte. Bei
883 anderen Seminaren mag das anders sein. #00:48:03-2#

884

885 I: Und wie würden Sie eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? (4)

886 #00:48:10-4#

887

888 B: Also eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung (..) führt letztendlich dazu, dass
889 Referendarinnen und Referendare selber sehen, wo (..) ihre/ wo echt Stärken waren.
890 Wo aber auch Schwächen waren, warum diese Schw/ also woraus ihre Schwächen
891 resultieren und was sie daraus lernen können und das nächste Mal BESSER
892 machen können. Oder grundsätzlich besser machen können. #00:48:35-6#

893

894 I: Mhm (bejahend). (..) Genau. (..) Und wo wir jetzt eine dreiviertel Stunde darüber
895 nachgedacht haben, was würden Sie jetzt noch so als ähm zusammenfassenden
896 Satz sagen wollen, was macht das Referendariat aus Ihrer Sicht erfolgreich?

897 #00:48:54-5#

898

899 B: (lachend) Eigentlich gilt dasselbe, was ich vorhin gesagt habe. Also (..) Referen/
900 also erfolgreich macht es und auch erträglich, finde ich, also oder sogar im Sinne von,
901 dass war eine gute Zeit. Also wir hören doch relativ viel mittlerweile, es war eine
902 GUTE Zeit. Ich habe hier viel gelernt, viel über mich gelernt. Ähm und bin/ fühle mich
903 gestärkt für/ für/ für meinen Beruf, ist wirklich Freiraum geben, (..) sich selbst
904 erkennen oder damit man sich selbst erkennen kann. Ähm immer wieder Mut
905 zusprechen und Unterstützung geben, wenn es notwendig ist. Und nicht
906 aufkrotyieren, auch wenn es schwerfällt. Ich bin ja echt da/ da bin ich/ ich bin auch
907 selber/ weiß ich auch selber, (lachend) mein Stellvertreter S. genauso. Wir sind da
908 auch echt ÜberzeugungstäterInnen und da ein bisschen ideologisiert zum Teil, was
909 dieses Thema Kompetenzorientierung, kooperatives, offenes Lernen anbelangt. Aber
910 da müssen wir uns selber auch immer wieder einfangen und einfach sagen, okay, wir
911 können es nur vorleben. Und wenn die das hier in unseren Seminarsitzungen so
912 erleben und sehen, Mensch, es macht Spaß, es ist toll und auch erleben, wie WIR
913 damit umgehen, dass wir auch, nämlich in den Phasen auch total entspannt sind,
914 dann werden sie es vielleicht am ehesten noch übernehmen so. Aber wirklich (..)
915 Freiraum gut unterstützen. #00:50:21-8#

916

917 I: Mhm (bejahend). Ja. Gibt es noch etwas was Sie gerne erzählen würden und
918 wonach ich vielleicht noch nicht gefragt habe? Wo Sie dabei denken, das muss ich

919 jetzt unbedingt noch loswerden. (10) #00:50:42-6#

920

921 B: Also ich finde wirklich, ähm weil/ weil ähm wir eingangs, oder dass wir/
922 Erkenntnisinteresse ist ja im Prinzip, was macht ein Referendariat auch positiv? Ist,
923 ich glaube schon, dass es hier mehr Menschen als früher gibt oder Referendarinnen
924 und Referendare als früher gibt, die hier positiv rausgehen. #00:51:04-7#

925

926 I: Mhm (bejahend). Schön. #00:51:06-4#

927

928 B: Für einige ist es sicher noch immer eine furchtbare Zeit. Also, ich glaube, es liegt
929 auch daran zum Teil, dass einige echt ein Problem haben damit. Es ist für die ganz
930 schwer zu ertragen, dass die immer wieder angeguckt werden, ne. Diese
931 Aquariumssituation, die ist auch ja unangenehm. Und wer nicht eine richtige
932 Rampensau ist, für den ist das wirklich unangenehm und dann/ die leiden auch da
933 drunter. Also das/ (.) da können wir auch gar nichts dagegen machen. Aber trotzdem
934 gehen/ also die/ diese traumatisierten Referendarinnen und Referendare, die haben
935 wir (.) nur noch ganz wenig. (.) So, das ist, finde ich schon, ein Erfolg. #00:51:46-4#

936

937 I: Ja. Vielen Dank. Dann war es das schon. #00:51:52-0#

938

939 B: Wunderbar. #00:51:52-3#

940

941 I: Klasse. (.) Ja, schön, dass Sie sich Zeit genommen haben. Das ist toll.

942 #00:51:58-9#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.01.04_(12.03.31)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:40:25
3 Datum und Ort der Aufnahme: 04.01.2016, S.
4 Besonderheiten: angenehme Atmosphäre, Seminarleitung wurde
5 noch begrüßt, wir starteten 5 Minuten später
6 Orte und Namen wurden anonymisiert
7 Datum der Transkription: 07.04.2016
8 Ersttranskription: audiotranskription.de -
9 Transkriptionsservice
10 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
11

12 ---

13
14 I: Okay. Also ähm Sie haben ja die E-Mail bekommen über Herrn K. und dann von
15 Frau B. / #00:00:09-1#

16
17 B: Mhm. (bejahend) #00:00:09-5#

18
19 I: und da wurde ja auch schon kurz angedeutet, warum ich das //mache.// #00:00:12-
20 9#

21
22 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:13-1#

23
24 I: Also ich selber war Studienleitung, das bin ich jetzt nicht mehr, weil ich da keine
25 Lust zu habe, sondern es wurde einfach zu //viel.// #00:00:18-5#

26
27 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:18-8#

28
29 I: Also ich bin Abteilungsleitung an meiner //zweimal// #00:00:20-2#

30
31 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:20-6#

32
33 I: und arbeite auch an der Uni in O. und bereite //Lehramtsstudenten// #00:00:23-1#

34
35 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:23-1#

36
37 I: auf ihr erstes Praktikum vor und musste halt irgendwas jetzt //sausen lassen.//
38 #00:00:26-7#

39
40 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:26-8#

41
42 I: Und ähm (.) dann war es eben leider die Studienleitung. (.) Nichts desto trotz, ähm
43 die ganze Zeit während meiner Arbeit dort, ähm ging es immer wieder darum, wie
44 furchtbar das //Referendariat ist// #00:00:37-0#

45
46 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:37-1#

47
48 I: und wie belastend das //Referendariat ist// #00:00:39-2#

49
50 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:39-5#

51

52 I: und hohe Selbstmordraten und, //und, und.// #00:00:41-2#
53
54 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:42-3#
55
56 I: Und da habe ich mir gedacht, ich würde gerne mal draufgucken, was sind denn die
57 //Gelingensbedingungen?// #00:00:46-3#
58
59 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:47-1#
60
61 I: Also was macht es denn doch gut und auch erfolgreich, //das Referendariat?//
62 #00:00:49-4#
63
64 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:51-7#
65
66 I: Und ich will die Berufspädagogen befragen, weil (.) Sie haben immer eine
67 gemischte Gruppe, also nicht nur die Metalltechnik oder die Holztechnik oder
68 Gesundheit, sondern bei Ihnen sind //alle.// #00:01:01-0#
69
70 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:01-0#
71
72 I: Hm, so dass man sich nicht auch noch speziell auf die Metalltechniker
73 //einschießen// #00:01:05-4#
74
75 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:05-5#
76
77 I: muss, weil das sind ja schon besondere Leute, wenn sie unter //sich sind.//
78 #00:01:08-7#
79
80 B: //Natürlich.// #00:01:09-3#
81
82 I: Oder die Gesundheitler //oder die Pflegenden oder so etwas.// #00:01:10-9#
83
84 B: //Na klar, ja.// #00:01:12-6#
85
86 I: Genau. Ja, und da freue ich mich, dass SIE //bereit sind,// #00:01:15-7#
87
88 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:16-0#
89
90 I: (schmunzelnd) das Gespräch mit mir zu führen. Die äh qualitativen Daten habe ich
91 ja hm schon bekommen, //so// #00:01:20-6#
92
93 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:20-5#
94
95 I: das ist nur für mich so eine Anhaltsgröße auch, wie groß sind die Gruppen und
96 //wie lange// #00:01:24-4#
97
98 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:24-6#
99
100 I: machen Sie das schon und //solche Sachen.// #00:01:24-8#
101
102 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:26-3#

103
104 I: Genau. Dann würde ich schon anfangen wollen //mit der ersten Frage// #00:01:29-
105 3#

106
107 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:30-1#

108
109 I: (.) Ich wüsste gerne, was hat Sie motiviert, ähm so eine Fachleitung für das
110 Pädagogikseminar zu werden? #00:01:37-3#

111
112 B: Ja. Hm (...) also ähm ich bin ja jetzt schon 6/ 25 Jahre dabei und war erst äh
113 Fachleiterin für das Fach Kosmetologie oder Körperpflege damals und mein äh
114 damaliger Seminarleiter hat mich aber immer schon ähm engagiert ab und zu im
115 pädagogischen Seminar, was für seine Gruppe zu machen. Da ging es damals so
116 viel um Methoden, Methödden, so ein bisschen „Tschakka, ähm, ne? Das macht
117 besonders viel Spaß“. Hm, das hat er ganz geschickt gemacht, hat mich zunehmend
118 eingebunden und irgendwann ähm gingen die Zahlen in meinem äh Fachseminar
119 zurück und die anderen Zahlen stiegen. Das heißt, wir brauchten jemanden, der
120 auch im/ im pädagogischen Seminar arbeitet und da bin ich dann so reingekommen.
121 Das ist aber jetzt auch schon, (.) ich glaube, 12, 13 Jahre her. Und da mein/ auch
122 mein Fachseminar immer schon eher (.) ah, ich will nicht sagen, pädagogisch
123 ausgerichtet war, also natürlich auch FACHLICH, das/ da lasse ich auch gar nichts
124 drauf kommen, aber ähm (.) i/ ich habe immer/ immer ein bisschen mehr auch schon
125 gemacht, als nur/ nur damals diese F/ diese Fachdidaktik, weil ähm ich finde, das
126 kann man kaum TRENNEN. (..) So, und deswegen bin ich jetzt an diesem Ort und
127 habe das Gefühl, das ist genau der richtige Ort, auch wenn ich ab und zu mal wieder
128 in meinem Fach äh einzelne Referendarinnen habe, aber ähm (.) das/ das war so der
129 Werdegang. //Mhm. (bejahend)// #00:03:04-5#

130
131 I: //Mhm, // okay. (.) Äh was, würden Sie sagen, qualifiziert jemanden, aus Ihrer Sicht,
132 so ein pädagogisches Seminar zu leiten? #00:03:10-6#

133
134 B: Mhm. (bejahend) Die Haltung. (.) Ähm Haltung, also Menschen gegenüber, äh äh
135 den uns anvertrauten während dieser ZEIT, (.) weil ich auch ähm (.) weiß, dass es
136 ne/ ne/ eine harte Zeit ist, aber weil ich auch weiß, dass ganz viele äh Ehemalige mir
137 rückgemeldet haben und immer noch rückmelden, es war eigentlich die beste Zeit.
138 Und ich selbe/ äh selber (räuspert sich) habe auch die Erfahrung gemacht. Mein
139 Referendariat in H. (.) ähm war natürlich auch stressig, aber (räuspert sich) für mich
140 (.) eine wunderbare Zeit zum Erproben und ähm (..) ja, (..) so diese Narrenfreiheit, so
141 ga/ sage ich das immer meinen Referendaren, diese Narrenfreiheit auch zu nutzen.
142 (.) Ne? Man kann immer sagen, ich bin Referendar. Ich möchte das jetzt
143 ausprobieren. Dieses ähm/ (.) Also ich denke, das ist wichtig, in Bezug auf Ihre Frage
144 nochmal. Ähm (..) ich finde es auch ganz wichtig, dass man selbst richtig Spaß am
145 Unterrichten hat. (.) Das finde ich sehr schade, dass ich nur noch vier Stunden im
146 Moment habe, weil ich so viele Überstunden mache, aber dieses, jeden
147 Montagmorgen in meine Berufsfachschulklasse zu gehen und auch dieses
148 (Tschakka?), (.) ich muss natürlich auch das, was ich von meinen Referendaren
149 verlange, auch vorleben. (.) Ähm selbst erfahren auch. (..) Hm, also ne? Die Liebe
150 ein/ einerseits zu/ zu den Schülern -rinnen noch und auch zu den Referendaren und
151 dieses, ähm es wird alles gut und in der Schule WARTEN sie auf EUCH, (.) junge
152 Generation, wir brauchen sie. Also das vor sich hertragen, (..) meine ich, ist
153 einerseits Grundvoraussetzung, so ein pädagogisches Seminar zu machen und äh a/

154 finde ich auch eine Selbstverständlichkeit. (.) Wobei ich auch weiß, dass es nicht
 155 unbedingt so sein (.) muss. #00:05:08-9#
 156
 157 I: Mhm, okay. #00:05:10-7#
 158
 159 B: (lacht) #00:05:11-5#
 160
 161 I: Wenn Sie an den letzten, oder vielleicht lieber den vorletzten, weil der letzte war ja
 162 kurz vor Weihnachten wahrscheinlich, an Ihren vorletzten Seminartag denken, wie äh
 163 läuft der so/ #00:05:20-1#
 164
 165 B: //Mhm. (bejahend)// #00:05:20-5#
 166
 167 I: //ganz// konkret? #00:05:21-9#
 168
 169 B: Mhm. (bejahend) (..) Ähm, (...) (flüstert) Das muss ich noch überlegen. #00:05:28-
 170 6#
 171
 172 I: Gibt es Rituale, die Sie einhalten? #00:05:30-9#
 173
 174 B: //Ja, es gibt// #00:05:31-2#
 175
 176 I: //Beginnt es immer gleich, oder// #00:05:32-7#
 177
 178 B: //Mhm, ja.// Ri/ Die Rituale sind also in der Regel, weil ich um die Ecke wohne,
 179 bereite ich meinen (.) Unterrichtsraum, also meinen Seminarraum am Abend vorher
 180 vor, wenn ich Vormittagssitzung habe. (räuspert sich) (.) Ähm, meistens im Sitzkreis.
 181 (.) Ähm, ich stehe auch drüber, dass die Jungs immer sagen: (nachahmend)
 182 "(lautmalerisch) Oh-hm", ne, Blümchen und (.) ähm Fahrstuhlmusik. (.) Aber das wird
 183 auch nicht weiter kommentiert, weil ich das an der Schule ähnlich mache und von
 184 daher ist das son/ schon so ein Ritual. Ist für mich wichtig, dass ich, wenn ich
 185 morgens hier ankomme, nicht (.) kaputt bin äh vom wu/ Tische schieben, weil die
 186 räumlichen Voraussetzungen sind, genau wie Sch/ in Schule, nicht optimal, aber
 187 auch da finde ich, kann äh/ kann man dann zeigen, guck mal, es geht trotzdem.
 188 Ähm, (..) und äh ja, dann beginnen wir mit einer Einstimmung, wie auch immer,
 189 passend zum Thema. (.) Ich muss jetzt echt überlegen, was wir vor den Ferien
 190 gemacht haben. (..) Ah, da ging es um Lehrerrolle. Ich habe ein neues
 191 pädagogisches Seminar und es war der zweite Teil der Lehrerrolle und da ging es
 192 um bestimmte Situationen, so im Sinne des Micro Teaching, ähm (...) sollten so
 193 kleine se/ ähm (.) Rollenspiele gemacht werden. Ah, das lief auch richtig gut
 194 übrigens. Habe ich zum ersten Mal gemacht. Aber egal. (.) Ähm und da war so die
 195 Einstimmung ähm, so über periphere Stimuli, das heißt, ich hatte ein paar Plakate an
 196 der Wand und auch so diese Tschakka-Plakate. Ich bin gern hier, ich bin gern
 197 Lehrer, ich liebe mein Fach. Also das hat gewirkt und mehr/ mehr habe ich nicht
 198 gemacht. Und dann gibt es immer Organisatorisches, was zunächst geklärt werden
 199 muss, ähm (..) wobei ich sehr viel ähm (.) individuelle Dinge aus den Sitzungen
 200 auslagere, (.) weil ich/ ich sage immer, genau wie im Unterricht, eine
 201 Unterrichtsstunde kostet in der Schule 75 Euro, hat Herr (B.?) #00:07:22-5# mal
 202 gesagt. Bei uns bestimmt 1.500. Also möglichst alles, was nicht alle betrifft,
 203 auslagern. Mich anschreiben, mich anrufen, WhatsApp schicken, mache ich
 204 inzwischen auch. Ähm und es wird nicht missbraucht, äh aber es gibt durchaus

205 Situationen, da werde ich dann auch gebraucht. Weil ich mich so als Klassenlehrerin
 206 da auch sehe. Ja, und dann geht es zur Sache. Also von daher, möglichst wenig
 207 Zeitverzug. (.) //Mhm. (bejahend)// #00:07:46-7#

208
 209 I: //Mhm. (bejahend)// Okay. Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit zwischen den
 210 Referendaren und Ihnen? #00:07:51-4#

211
 212 B: (..) Hm, als sehr v/ vertraulich. (..) Wobei ich um/ um/ um/ um das Gefälle weiß.
 213 Ich weiß auch, ne, natürlich/ Aber schon (4) vertrauensvoll. #00:08:06-9#

214
 215 I: Mhm. (bejahend) (.) In beide Richtungen? #00:08:09-8#

216
 217 B: (..) Ja, ja. #00:08:11-5#

218
 219 I: Mhm, (.) ja. Was ist Ihnen bei Ihrer Arbeit im Seminar BESONDERS wichtig?
 220 (blättert) #00:08:17-9#

221
 222 B: (5) Hm (...) ja, (..) d/ die jungen Menschen zu STÄRKEN. #00:08:30-3#

223
 224 I: Mhm. (bejahend) (.) Können Sie das an einem Beispiel //konkretisieren?//
 225 #00:08:34-3#

226
 227 B: //Mhm. (bejahend)// Ähm wieder auch dieser/ Äh wir sagen immer Doppeldecker-
 228 Ebene, also so wie äh ich erwarte, dass meine zukünftigen jungen Kollegen mit ihren
 229 Schülern umgehen, so gehe ich mit ihnen, denke ich, auch um, oder versuche es.
 230 Ähm, das heißt, konsequent nicht defizitorientiert. (..) Und ähm, auch wenn/ wenn
 231 häufig eingefordert wird, Sie müssen mir doch sagen nach dem Unterrichtsbesuch,
 232 was fa/ was nicht gut läuft, ähm versuche ich immer nochmal zu erklären, wie wichtig
 233 es ist, zu sagen, was GUT ist, weil, sonst wird es vergessen und gerade bei Schülern
 234 das Gleiche. Und dann kommen wir immer auf das Thema, warum muss man
 235 eigentlich nu/ ähm in Klassenarbeiten mit ROT Fehler einkreisen. (.) Ne? Kann man
 236 doch ein zartes Grün oder Rosa nehmen, oder wie auch immer. Also (.) das ist so (.)
 237 ähm/ (.) Ich glaube, das trägt das so ein bisschen bei mir, INZWISCHEN. Ich meine,
 238 ich habe mich auch entwickeln müssen, das lernt man ja auch nirgends, hm?
 239 #00:09:29-0#

240
 241 I: Ja, mhm. (.) Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, wenn
 242 die kommen? #00:09:37-3#

243
 244 B: Als einschneidend. #00:09:39-4#

245
 246 I: (.) Mhm, können Sie das //festmachen an// #00:09:40-4#

247
 248 B: //Mhm. (bejahend)// #00:09:41-0#

249
 250 I: verschiedenen Aspekten? #00:09:42-6#

251
 252 B: Also ähm ich/ ich erfahre das ja auch so, wenn wir die Einführungswoche machen
 253 und sie kommen jetzt von der Uni oder haben zwischendurch auch mal gearbeitet,
 254 ähm kommen mit Horrorvorstellungen. Und das ist schon (.) ähm/ also das merke ich
 255 schon, dass das (..) sie (..) na, berührt, (...) ERFASST, (..) hm/ (..) Also ich glaube,

256 mit/ mit, ja, mit Haut und Haaren erfasst. Ist so ein bisschen blöd, aber schon s/ v/
 257 völlig äh absorbiert. (.) So, obwohl sie wissen, ne, Privatleben ist wichtig, Ausgleich
 258 ist wichtig, aber das ist schon/ (.) das ist schon ein Schritt. (...) Also so/ so war das
 259 bei uns früher NICHT. (.) Es war, wie gesagt, AUCH n/ (..) stressig, aber ich glaube,
 260 es ist noch eine andere Nummer. #00:10:42-9#

261
 262 I: Was hat sich denn verändert, würden Sie sagen? #00:10:44-4#

263
 264 B: (..) Hm, (..) ich habe das ja äh ´86 gemacht, mein Referendariat, oder/ oder so um
 265 die ´85. Äh, ich glaube einfach, ich/ ich kannte nicht so viele Horrormeldungen. (..)
 266 Und ich kenne sie jetzt auch nicht, ich höre ja immer nur. Weil mich interessiert das
 267 auch nicht, was da im Netz kommuniziert wird, aber ich glaube, das ist es. (...) EINE.
 268 Also es ist vielleicht ein Element nur, ne? #00:11:11-6#

269
 270 I: Mhm, ja. Wenn Sie an einen guten Referendar denken, für SICH einen guten, wie
 271 würden Sie den beschreiben? #00:11:18-6#

272
 273 B: Männlich? Oder kann der auch weiblich //sein?// #00:11:20-0#

274
 275 I: //Das ist// völlig egal. //So Ihr// #00:11:21-3#

276
 277 B: //Mhm. (bejahend)// #00:11:21-9#

278
 279 I: Der, der Ihnen vielleicht so als erstes/ #00:11:23-8#

280
 281 B: //Mhm. (bejahend)// #00:11:23-7#

282
 283 I: //Oder die Ihnen als erstes// #00:11:25-0#

284
 285 B: //Ja// #00:11:25-2#

286
 287 I: in den Sinn kommt. (.) Was zeichnet die aus? #00:11:28-9#

288
 289 B: (..) Hm, (6) unangepasst, (...) ähm (.) fröhlich, (5) Schüler liebend, (...) und offen.
 290 #00:11:51-7#

291
 292 I: Mhm. (bejahend) (.) Und im Gegensatz dazu so ein schlechter Referendar/
 293 #00:11:56-8#

294
 295 B: //Mhm. (bejahend)// #00:11:57-3#

296
 297 I: //oder schlechte// Referendarin? Wenn Sie //an den// #00:11:58-9#

298
 299 B: //Mhm. (bejahend)// #00:11:59-5#

300
 301 I: oder die so denken? //Was würde den// #00:12:00-5#

302
 303 B: //Verschlossen,// (.) keine Hilfe suchend, (.) Schüler nicht wahrnehmend, (..)
 304 unwissentlich, (..) hm, (...) autoritär Schülern gegenüber. #00:12:15-9#

305
 306 I: Mhm, okay. (.) Hm, welche Situationen oder Bedingungen führen aus Ihrer Sicht

307 dazu, dass ein Referendariat gelingt? #00:12:24-7#

308

309 B: (...) Hm, eine gute Betreuung an den Schulen, (.) ich sage immer, die Ausbildung
310 findet eigentlich an der Schule statt, das ist auch so meine (.) persönliche Erfahrung
311 von damals. (.) Hm. (7) Ja, (..) wenn ich das mal so sagen darf, (..) hm, in den/ in den
312 SEMINAREN, also unsere Referendare haben drei Seminare, äh, ein Dreamteam
313 erwischen, das heißt, in jedem Fachseminar jemanden, der richtig toll ausbildet,
314 (und?) im pädagogischen Seminar auch. Das sind absolute Gelingensbedingungen,
315 die ich persönlich ungerecht finde (..) und auch schwer aushalte, aber ähm, ich
316 glaube, das ist es. #00:13:13-7#

317

318 I: (...) Mhm, gut. Wir hatten ja schon die Frage, was einen guten/ #00:13:18-3#

319

320 B: Mhm. (bejahend) #00:13:19-4#

321

322 I: oder was jemand mitbringen //muss, der// #00:13:21-9#

323

324 B: //Mhm, mhm. (bejahend)// #00:13:22-4#

325

326 I: Studienleiter ist. (..) Gut. Hm, (...) gibt es Gelingensbedingungen, die Sie gerne als
327 Standards fokussiert hätten in der Lehrerausbildung? Oder würden Sie sogar schon
328 so weit gehen und sagen, bei uns sind alle Gelingensbedingungen als Standards
329 schon formuliert, die die Referendare //erfüllen müssen?// #00:13:42-7#

330

331 B: //Mhm. (bejahend)// Wir sind sehr weit äh in Bezug auf die Standards, auch, ich
332 glaube, seit 2005. Da/ das Wichtigste ist erfasst. (.) Wobei ähm, ich denke so an
333 diese Hattie-Studie und was da so rausgekommen ist und ähm da muss man ja auch
334 richtig reingucken, (.) glaube ich, ähm um es zu verstehen. Also es kommt nicht nur
335 auf einen Lehrer an. Aber ich/ ich finde, es hängt schon auch an Personen. Das kann
336 man in den Standards ja nun auch nicht so festmachen, äh wie/ wie/ (..) ja, wie das
337 Heranführen (.) an diesen Superberuf (..) passiert. Aber dann/ da wüsste ich jetzt
338 auch/ auch nicht so einen Standard. Da müsste man im Grunde Standards für die/ für
339 die AUSBILDER oder wie Sie/ Fa/ Wie sagen Sie nochmal? Se/ Seminar/ #00:14:29-
340 5#

341

342 I: Oh, da gibt es ja tausend //unterschiedliche Begriffe// #00:14:30-8#

343

344 B: //Ja, ja. (unv.)// #00:14:31-7#

345

346 I: Aber die //Seminarleiter// #00:14:32-3#

347

348 B: //also Bau- und Fachleiter, ne?// #00:14:33-0#

349

350 I: //oder Fachleiter, mhm, genau// #00:14:32-1#

351

352 B: //Mhm, genau// #00:14:35-1#

353

354 I: Ja. Und das gibt es nicht? #00:14:38-0#

355

356 B: (..) Nein. #00:14:38-7#

357

358 I: Gibt es Fortbildungen für Fachleiter? #00:14:41-3#

359

360 B: Ähm, (.) es gibt so Qualifizierungsmaßnahmen für neue Fachleiterinnen, also
361 wenn wir so die neuen äh, das/ das sind dann meistens erstmal diese Mitwirker, die
362 bei der gleichen Besoldung äh eben hier arbeiten. Für die gibt es was. Hätte ich
363 immer total gern mitgemacht. Aber hm, ging ja nicht. #00:15:00-9#

364

365 I: Und jetzt können Sie da nicht mehr mitmachen? #00:15:03-2#

366

367 B: Mhm. (verneinend) #00:15:03-4#

368

369 I: Mhm. (verstehend) #00:15:04-4#

370

371 B: Naja, ich kann ich die leiten oder ich kann/ (lacht) weiß ich/ Nein, äh (..) es ist nicht
372 so/ so angedacht, ne. Es ist ähm sehr/ s/ sehr gefragt im ganzen Land. Ich weiß es/
373 äh hier/ Seminarleitung hat das auch äh angeboten. (.) Ach, es gibt ab und zu mal
374 paar Sachen, aber/ aber so richtig/ (.) Und wenn, dann machen wir es hausintern,
375 dass wir auch einen externen Referenten mal holen. (.) Nein. (..) Ja, wir können
376 natürlich darüber diskutieren, kann man Haltung ähm lernen. (.) Und das äh/ das ist
377 um/ ich glaube, das ist auch das Thema, (lachend) was wir in Schule und im Seminar
378 haben, ne. #00:15:45-2#

379

380 I: Mhm. (bejahend) (.) Und wie werden Studien/ Oder wie werden die Fachleiter
381 ausgewählt? Wer stellt ein? #00:15:51-4#

382

383 B: Das ist die Schulbehörde. (.) Äh, wobei ich denke schon, Votum der/ der
384 Seminarleitung ist ähm (.) wahrscheinlich wichtig. Es werden da auch entsprechend
385 ja Leute angesprochen. Aber das ist ein großes Feld, ne. #00:16:04-7#

386

387 I: Mhm. (bejahend) #00:16:04-8#

388

389 B: Natürlich gibt es da bestimmte ähm Elemente während der Bewerbung, die da
390 erfüllt werden müssen. (..) Ich war auch schon mal dabei, bei irgendeinem
391 Auswahlding, JA. (.) //Aber// #00:16:16-5#

392

393 I: //Aber// da haben Sie dann, klar, Recht. Also Haltung kann man nur MITBRINGEN.
394 #00:16:20-6#

395

396 B: Kann man auch n/ nicht leicht sehen. #00:16:22-9#

397

398 I: Mhm, ja. Genau. Während so einem halbstündigen Vorstellungsgespräch vielleicht
399 auch nicht mal, ne? #00:16:28-4#

400

401 B: Mhm. (verneinend) #00:16:28-7#

402

403 I: Ja. #00:16:30-6#

404

405 B: (.) Vielleicht gute Seminarleiter könn/ könnten das. Aber die sind dann häufig auch
406 nicht dabei, dann ist von der Behörde jemand da. Hm. #00:16:37-9#

407

408 I: Mhm, okay. (..) Ähm, (.) das, was ich jetzt frage, weiß ich, ist schwierig

409 umzusetzen. Aber wenn wir mal bei n/ der Offenheit bleiben und auch ähm im Sinne
 410 von Haltung, wie würden Sie das finden, wenn Referendare sich ihre Fachleitungen
 411 aussuchen könnten? Also wenn man die Möglichkeit hätte, alle, die da sind,
 412 kennenzulernen und sich dann den Fachleiter //auszusuchen// #00:17:03-8#

413
 414 B: //Mhm. (bejahend)// #00:17:03-9#

415
 416 I: sozusagen, der zu einem //PASST.// #00:17:06-3#

417
 418 B: //Mhm. (bejahend)// #00:17:06-8#

419
 420 I: Wäre das irgendwie denkbar? Und wenn ja, haben Sie eine Idee, wie das
 421 umzusetzen wäre? #00:17:12-5#

422
 423 B: Mhm. (bejahend) Ich weiß gar nicht, ob das nicht in S. schon so ein bisschen ist.
 424 Nein, habe i/ habe ich auch, ich habe ja auch keinen Ein/ überhaupt keinen Einblick
 425 ähm in andere Bundesländer. ALSO ich stelle mir es sehr gut v/ Ich kann mir das
 426 sehr gut vorstellen. Ich muss immer aufpassen, was ich jetzt SAGE, weil, äh
 427 irgendjemand hat mir mal gesagt, nicht dass wir uns selbst wegrationalisieren. Ähm,
 428 (.) ich könnte es mir sehr gut vorstellen, dass ich an MEINER Schule verantwortlich
 429 wäre für die Ausbildung der Referendare. Und zwar komplett. (.) Aber das hat jetzt äh
 430 nicht direkt was mit Ihrer FRAGE zu tun. Ähm, (.) also mit dem Aussuchen, (.) also
 431 das kann ich mir gut vorstellen. Wir haben manchmal auch so Modultage hier, da
 432 kann man (.) äh The/ nach Themen und natürlich nach Person auswählen, (.) hm,
 433 kann ich mir gut vorstellen. (.) Al/ und/ wie? Ja, wie? Ähm, ich denke, ein
 434 Kennenlernen wäre natürlich WICHTIG, dass man (.) pf/ (5) hm/ Also machen wir
 435 doch mal so eine Art Projekttag, da bilden/ äh da/ da stehen fünf Kollegen zur
 436 Verfügung, die als Betreuer in Frage kämen und ähm (.) alle machen ein/ eine
 437 eineinhalb/ anderthalbstündige Sitzung zu ihrem Lieblingsthema. (.) Und daran kann
 438 man dann teilnehmen, vielleicht vier Stück an einem Tag oder fünf, hm (..) und dann
 439 mal sehen. (..) Also s/ also das kann ich mir/ könnte ich mir (.) grundsätzlich
 440 vorstellen. #00:18:39-2#

441
 442 I: Und kriegt dann jeder Ihrer Fachleitungen auch eine Gruppe zusammen?
 443 #00:18:43-2#

444
 445 B: Nein. #00:18:43-9#

446
 447 I: Mhm. (bejahend) (...) Mhm, okay, genau. (.) Dann müsste man schauen, was die
 448 für Aufgaben dann übernehmen, wenn sie keine //Gruppe haben.// #00:18:54-2#

449
 450 B: //Aber es können ja nicht// alle in die Bibliothek, ne, sage ich immer. #00:18:56-2#

451
 452 I: Mhm. (bejahend) #00:18:57-7#

453
 454 B: Aber es ist ja jetzt auch so ein bisschen (..) Thema. #00:19:01-1#

455
 456 I: Genau. Das ist ja auch nur so Zukunftsdenken,/ #00:19:02-9#

457
 458 B: //Mhm, mhm. (bejahend)// #00:19:05-0#

459

460 I: //was wir jetzt gerade machen,// das ist ja im Moment nicht so. Hm, ja. #00:19:07-
461 8#

462
463 B: Ja. Aber ich meine, nur SO, äh wir können/ können super Standards haben, wir
464 können äh d/ (.) wir können uns auf den Kopf stellen, aber ähm es geht hier um/ um/
465 ähm ich sage mal, um lebende Menschen, ne, a/ (sage ich immer?) #00:19:21-2#
466 auch Schüler sind Menschen. Und das Gleiche, was ich mir n/ was ich mir für die
467 Schule hoffe/ erhoffe, was un/ Und da sind wir ja im/ genau an der Stellung, dass wir
468 sagen können, ja, die dürfen rein oder/ oder auch nicht. Das erhoffe ich mir für die
469 jungen Kollegen natürlich auch. Und von daher/ (4) muss das eigentlich, wie in einem
470 Wirtschaftsunternehmen, irgendwie möglich sein. #00:19:46-9#

471
472 I: (..) Mhm. (bejahend) (.) Nun ist das ja nicht so, ne? #00:19:50-6#

473
474 B: //Nein.// #00:19:51-4#

475
476 I: //Also// wer drin ist, der darf ja bleiben. #00:19:53-6#

477
478 B: Mhm. (bejahend) (.) Ja, ja. Wobei, ähm ich denke, (.) hm, ich weiß gar nicht, wie
479 anonym das hier ist. #00:20:01-5#

480
481 I: //Das ist anonym.// #00:20:02-2#

482
483 B: //So ei/ so/ so// gute/ äh gute S/ ähm Schulleitung, es ist jetzt/ gi/ gilt ja für beides,
484 Schule und gute Seminarleiter, die ähm/ (.) glaube, die kriegen das hin. (.) Also da
485 gibt es ja die Möglichkeit, aushungern oder w/ wie auch immer. Und da hoffe ich,
486 dass da noch mehr Möglichkeiten bestehen oder dass man n/ zukünftig noch eher
487 guckt, wer kommt denn rein, bei uns jetzt zum Beispiel, ne. Und ähm (.) dann haben
488 wir vielleicht das Problem irgendwann nicht. #00:20:33-6#

489
490 I: Mhm. (bejahend) (.) //Okay.// #00:20:35-6#

491
492 B: //Ja.// #00:20:36-0#

493
494 I: Wenn Sie sagen, dass ähm Fachleitungen etwas mitbringen müssen, würden Sie
495 auch sagen, es gibt M/ Menschen, die Sie nicht ins Referendariat lassen wollen
496 würden? #00:20:47-0#

497
498 B: Ja. #00:20:46-8#

499
500 I: Also jemand, der nicht Lehrer werden/ #00:20:48-8#

501
502 B: Ja. #00:20:48-8#

503
504 I: darf? #00:20:49-7#

505
506 B: //Ja.// #00:20:49-9#

507
508 I: //Was// (.) Was wäre so ein //Ausschlusskriterium// #00:20:53-0#

509
510 B: //Ausschlusskriterium, mhm.// #00:20:53-3#

511
512 I: //für Sie?// #00:20:54-4#
513
514 B: Hm, (.) naja, die/ die Menschen mit dem/ äh mit dem/ mit der Idee, ähm „gut
515 bezahlter Halbtagsjob“. (.) Ähm, ich denke so an meinen Sohn, der jetzt Ingenieur
516 wird und der durchaus auch so Sport und/ und, was weiß ich, Mathe machen könnte
517 und oh wo ich denke, oh, ist er fleißig genug? Also ich glaube, ein/ ein zukünftiger
518 Lehrer muss richtig fleißig sein. #00:21:19-6#
519
520 I: Mhm. (bejahend) #00:21:21-1#
521
522 B: (..) La/ da/ das ist leider so. Also we/ weil es mit m/ ich finde auch, mit/ mit Liebe
523 zum Detail. (..) Weil das überträgt sich auf Schüler und (über?)trägt sich au/ auf
524 Referendare. Also f/ fleißig, also lu/ natürlich Lust an/ an/ am BERUF. (.) Das müssen
525 keine Entertainer sein. Also ich habe durchaus auch ganz stille Referendare gehabt,
526 die mit ma/ mit einer/ einiger Technik äh super klarkamen, weil stille Lehrer sind
527 klasse, sind eine Erholung oft für Schüler. Also so. Ausschlusskriterium/ (...) Hm (.)
528 es gibt ja diesen schönen Spruch, hm wenn man nicht weiß, ob man Lehrer werden
529 will, gibt es eigentlich nur eine Regel, wie beim Überholen: im Zweifel NICHT. (..)
530 Also wenn man sagt, „oah, hm“, klar ist man unsicher, aber wenn man eigentlich
531 nicht so richtig Lust dazu hat oder meint, man wäre zu was Besserem berufen, äh ich
532 hätte ja auch Medizin studieren können oder ich hätte ja auch ein Mathe Vollstudium
533 (gemacht?) #00:22:25-0# ja, dann mach doch. (.) Die haben eigentlich nichts bei uns
534 zu suchen. #00:22:29-1#
535
536 I: Ja. #00:22:30-8#
537
538 B: Und wir brauchen die BESTEN/ #00:22:32-0#
539
540 I: //Ja.// #00:22:32-5#
541
542 B: //aus jedem// Jahrgang. Also das ist ja auch so eine Forderung. Aber das/ das war
543 nicht Ihre Frage. (lacht) #00:22:37-5#
544
545 I: Naja gut, aber andersrum wäre es ja wieder ein //Ausschlusskriterium.// #00:22:40-
546 7#
547
548 B: //Ja, ja.// #00:22:41-4#
549
550 I: Also wenn auch schlechte //hier// #00:22:42-8#
551
552 B: //Mhm. (bejahend)// #00:22:43-2#
553
554 I: zugelassen werden, //weil// #00:22:44-0#
555
556 B: //Mhm. (bejahend)// #00:22:43-7#
557
558 I: man keine anderen mehr hat, //dann ähm// #00:22:46-6#
559
560 B: //Ja. Ja.// #00:22:47-9#
561

562 I: wäre das vielleicht was, //wo man// #00:22:48-9#

563

564 B: //Mhm. (bejahend)// #00:22:48-9#

565

566 I: ran könnte. (.) Okay. Ähm, es gibt ja immer wieder wechselnde pädagogische
567 Konzepte. Im Moment ist gerade das kooperative Lernen ja ganz groß. Hm, jeder
568 versucht es auch, genau wie Sie, also in S., in H., in B. ist es nicht anders, man
569 versucht, es vorzuleben, damit die das in die Praxis //mitnehmen können.//
570 #00:23:06-5#

571

572 B: //Mhm. (bejahend)// #00:23:06-7#

573

574 I: Hm, (.) welchen Einfluss haben diese wechselnden pädagogischen Konzepte auf
575 den Erfolg des Referendariats? #00:23:15-2#

576

577 B: (6) Naja, die/ die Referendare kriegen ja in der Regel immer nur eine Sequenz mit
578 in diesen anderthalb Jahren. Also gut, dieses kooperative, individualisierte Lernen ist
579 jetzt so angesagt, ähm (...) äh und es gab ja nun auch noch andere, ich kann das
580 jetzt ja auch so überblicken. Ob das jetzt so direkt Erfolg auf das Referendariat hat,
581 pf. (...) hm/ (5) #00:23:51-5#

582

583 I: Dann frage ich nochmal //anders.// #00:23:53-2#

584

585 B: //Ja.// #00:23:53-5#

586

587 I: Was denken Sie denn, ähm/ Oder was, aus Ihrer Sicht, hat dazu geführt überhaupt,
588 dass es immer w/ wieder ein bisschen unterschiedliche pädagogische Konzepte
589 gab? #00:24:02-8#

590

591 B: (.) Ja, weil/ weil die Konzepte an/ in/ in den SCHULEN nicht angekommen sind. (.)
592 Also ich denke an das Lernfeldkonzept, (.) ne, seit über 20 Jahren und (stottert) alle
593 wundern sich, warum das nicht angekommen ist. Es ist äh nun mal wirklich ein
594 Paradigmenwechsel und das geht nur über die jungen Kollegen. Ich meine, das hat
595 ja auch eine ähm Professorin an der/ an der Uni B., hat gesagt, es geht leider nur
596 über die Referendare. Auch wenn die äh genug um die Ohren haben. (.) Also/ also
597 von daher/ (...) Also ich/ ich denke schon, wenn/ wenn wir konsequent das vorleben
598 im SEMINAR und wenn wir kons/ also auch äh die Uni macht ja durchaus auch tolle
599 Sachen, das will ich jetzt gar nicht sagen, aber (.) vielleicht auch nicht überall gleich/
600 gleich äh genügend. Ähm, aber ich denke, wenn wir es vorleben, wenn wir es auch
601 einfordern, das/ indirekt können wir das ja auch, ne, oder auch Rückmeldung in den/
602 in/ in der Nachbesprechung geben, ähm dann verinnerlicht sich das auch. Das ist
603 auch so meine persönliche Erfahrung, ne, dass man dann denkt, das ist ja gut und
604 das läuft gut und den Schülern macht es Spaß. Ähm, von daher (.) haben die
605 Konzepte dann auch, zumindest bei/ bei unseren Referendaren (.) einen Einfluss
606 und dann wieder auf Schule. Ja, so. //Mhm. (bejahend)// #00:25:20-7#

607

608 I: //Mhm, okay.// (.) Welche Rahmenbedingungen müsste das Seminar erfüllen, damit
609 das Referendariat gelingt? #00:25:29-3#

610

611 B: (10) Also ich denke, ähm klare Struktur in der Organisation ist wichtig, (.) hm (4)
612 geeignete (.) Ausbilder, (...) hm, also auch in Zukunft, auch einstellen, ne, so was wir

613 vorhin sagten. (.) Ähm, (8) innovativ bleiben, (7) ja und/ und den Menschen im Fokus
614 sehen. Ja, also in den Fokus nehmen. #00:26:21-5#

615

616 I: Und (.) dazu passend, welche Rahmenbedingungen müsste die Ausbildungsschule
617 erfüllen, damit das Referendariat gelingt? #00:26:29-6#

618

619 B: Mhm. (bejahend) (...) Nur die besten Mentoren, (.) oder nur die besten dürfen
620 ausbilden, so sinngemäß. (.) Hm, (...) also damit meine ich auch die, die Lust dazu
621 haben. Und die/ die gibt es durchaus. Man darf sie n/ muss sie natürlich
622 entsprechend entlasten, ähm, aber dann (.) machen sie das ja auch gerne. Ähm,
623 auch gute f/ Organisationsstruktur. (.) Was natürlich mit Mentor zusammenhängt. (7)
624 Ja, pff, Atmosphäre, wie auch im Seminar, ist natürlich auch wichtig, aber das hängt
625 ja von vielen Dingen ab. (.) Aber da habe ich immer den Eindruck, also BISHOP, aus
626 meinen immerhin 25 Jahren Erfahrung, dass das fast immer auch (.) gegeben war.
627 #00:27:23-6#

628

629 I: Ach, schön. #00:27:24-7#

630

631 B: Ja. #00:27:25-4#

632

633 I: Mhm, ja. (.) Hm, wie würden Sie einige gelungene UnterrichtsNACHbesprechung
634 beschreiben? #00:27:32-9#

635

636 B: Mhm. (bejahend.) (..) Ähm, (5) hm, (...) also möglichst ähm gleichberechtigte/ -ter
637 Sprachanteil aller Beteiligten, ähm ganz wichtig finde ich immer, dass äh Mentor
638 dabei ist, ähm (.) wenn ich komme, ist leider immer großer Bahnhof, außer beim
639 allerersten Besuch, da komme ich ganz alleine, das ist sehr schön. Ähm, ich finde es
640 sehr gelungen, wenn Schüler dabei sind, (.) wird kaum gemacht, ich mache das so
641 ein bisschen nach Situ/ nach der Situation. Habe ich jetzt gerade in den ersten
642 Besuchen häufiger gemacht. Ähm, (...) hm (..) gelungen ist auch, wenn ich eine
643 stringente äh Struktur habe. Also ich moderiere ja, wenn mir das gut gelingt. Das
644 heißt, Einbeziehung aller Menschen, auf die Zeit achten, mit allen Hilfsmitteln, mit
645 Zeitnehmerkarte und, und, gelingt das auch ganz gut. Ähm, und wenn ich merke,
646 dass ähm die Referendarin, der Referendar ähm (4) folgen kann, beziehungsweise
647 aktiv auch ähm sich EINbringen kann. Also es geht bis dahin, dass ich (.) ähm am
648 Schluss merke, dass eine Zielvereinbarung von dem Referendar, von der
649 Referendarin selbstständig getroffen werden kann, und zwar irgendwie mit
650 Erleichterung. Also das ist für mich dann gelungen. #00:29:10-6#

651

652 I: Mhm. (bejahend) (.) Wie läuft denn so eine Nachbesprechung bei IHNEN //ab?//
653 #00:29:14-7#

654

655 B: //Ja// Ähm, (..) als erstes (..) hm, also ich ha/ ich fange mal vorne an, weil ich de/
656 glaube, das ist auch wichtig. Ich achte auf das richtige Setting. Ich bin zwar GAST in
657 der Schule, aber trotzdem habe ich da äh in der/ in dem Moment auch ähm die
658 Möglichkeit, äh zu klären, wo sitzt WER. Also Referendare immer mit Rücken zum
659 Fenster, immer auf dem Königsplatz, ähm Fachlehrerin in der Nähe, ähm ich brauche
660 immer eine Flipchart oder eine Wand zum Visualisieren und lasse mich da auch nicht
661 aus äh der Ruhe bringen. Also da hefte ich auch mal die Kärtchen an. Also mit
662 anderen Worten, es wird mit Karten, werden Besprechungsschwerpunkte
663 festgehalten. Also es gibt immer einen PLAN, der liegt auch aus bei allen und es

664 beginnt immer mit der Reflektion dann äh der Referendarin, danach werden
 665 Besprechungsschwerpunkte festgelegt, positive oder verbesserungswürdige Aspekte
 666 immer, jeder eine Karte. Ein/ also (.) das kann/ können zwei positive sein, mhm, (.)
 667 und dann ähm b/ bringt die Referendarin, der Referendar die Punkte in eine/ mit mir
 668 zusammen in so eine (.) Besprechungsreihenfolge, wir clustern dann zusammen.
 669 Wenn der Tandempartner dabei ist, das sind immer die Referendare, die eng
 670 zusammenarbeiten, dann lasse ich die das auch schon mal machen und während
 671 der Zeit mache ich ein bisschen Smalltalk mit, damit die Ruhe haben, mit
 672 Schulleitung und so weiter und dann hm haben wir die Reihenfolge an der Wand und
 673 dann äh fordere ich immer auf, wer die geschrieben hat, sagt etwas, die anderen
 674 kommentieren nicht, damit nicht alles doppelt und dreifach erzählt wird. Ich erkläre
 675 auch nochmal die METHODE, das habe ich vergessen. Das nämlich nicht nur aus
 676 Seminarsicht geguckt wird, sondern alles, was zum Unterricht berichtet wird, ist
 677 gleichsam wertvoll. (.) #00:31:06-8# Und gerade wenn Schüler dabei sind, muss
 678 auch klar wer/ werden, dass/ ihr seid genauso wichtig. (.) Ähm, ja, und immer wenn
 679 die Karte besprochen wurde, mache ich einen Haken und dann gehen wir zur
 680 nächsten Karte. Weil ich weiß auch, für viele ist so diese zeitliche Begrenzung auch
 681 wichtig. Das sollte nicht me/ länger als eine Stunde dauern. Gut, dann werden die
 682 abgearbeitet, dann (..) gibt es nochmal Feedback zum Unterrichtsentwurf, also zur
 683 schriftlichen Planung. Das macht in der Regel die Fachleitung, die dabei ist. (...)
 684 Dann habe ich noch so einen Punkt, was muss unbedingt noch gesagt werden,
 685 damit/ Manchmal möchte man ja auch noch außerhalb der Karte so ein bisschen
 686 (Tschakka?), irgendwas sagen, oder irgendwas, was gar nicht geht, was auf keinen
 687 Fall wiederholt werden darf da. Was weiß ich, Schüler mal eher in die Pause lassen,
 688 darf nicht nochmal passieren. (.) Und dann, am Schluss (.) Zielvereinbarung treffen
 689 für das nächste Mal und ein Feedback kurz. Also meistens dann so, wie geht es
 690 Ihnen jetzt, oder je nachdem, wie/ wie die Besprechung auch gelaufen ist. (...) Und
 691 dann sammle ich die Kärtchen ein und entweder kriegt die Referendarin die mit oder
 692 der Fachleiter, der Protokoll schreibt. #00:32:21-3#

693
 694 I: Wie ist das, gibt es dafür eine Note, für die Unterrichte, die gezeigt //werden?//
 695 #00:32:25-4#

696
 697 B: //Nein// #00:32:25-5#

698
 699 I: //Oder// gibt es erst tatsächlich am //Ende// #00:32:27-1#

700
 701 B: //Ja// #00:32:27-1#

702
 703 I: die Note? #00:32:27-7#

704
 705 B: Mhm. (bejahend) #00:32:28-6#

706
 707 I: Und ähm, ist die Schulleitung äh gefordert, eine Note (.) //zu geben?// #00:32:34-1#

708
 709 B: //Auch inzwischen// bei uns, ja. #00:32:35-7#

710
 711 I: Und wie ist Ihre Erfahrung so? Hm, das sind ja dann also alles Beratungen
 712 eigentlich //bis zur Prüfung?// #00:32:41-7#

713
 714 B: //Mhm, mhm. (bejahend)// #00:32:42-3#

715
716 I: Sieht Schulleitung das auch so? //Was das// #00:32:45-2#
717
718 B: //Glaube ich nicht.// #00:32:45-8#
719
720 I: Okay. (unv.) #00:32:47-7#
721
722 B: Nein, die sehen die zweimal. Manche Schulleiter kommen nochmal/ mal zu einem
723 kleinen Besuch mit, aber das ist schon no/ notenrelevant. Und ganz ehrlich, bei uns
724 auch. (.) Man kann zwar sagen, wir beraten, ich sage dann beim zweiten großen
725 Besuch, (..) sage ich dann immer: "Also Sie dürfen auch GERN, damit dieses
726 Problem, die Noten fallen vom HIMMEL, nicht/ nicht immer da ist, fragen, was, wenn
727 das eine Prüfung gewesen wäre, was wäre denn jetzt? Und dann würden wir NIE
728 sagen, das wäre jetzt eine Vier, aber Sie würden es raushören." (.) Und ähm, das
729 ma/ nehmen Referendare KAUM in Anspruch. Oder das, wir haben ja auch
730 Ausbildungsstands-Gespräche, auch relativ am Ende und/ (.) naja, leider nicht mehr
731 so am Ende, also da könnte man auch nochmal nachhaken, was/ was hört man raus.
732 Und ich weiß, es gibt ja durchaus Referendarinnen und Referendare, die so (..) da
733 unsicher sind (.) und dann mache ich das manchmal, dass ich sage: "So, jetzt sind
734 wir ja FERTIG und Protokoll/ außerhalb des Protokolls, ähm das wäre ja jetzt
735 interessant, zu wissen, was/ (.) was/ Wäre das für Sie jetzt interessant zu wissen,
736 //was wäre das denn?"/ #00:33:51-1#
737
738 I: //(lacht)// #00:33:51-4#
739
740 B: Und dann ähm/ (.) Also es ist dann wichtig, wenn/ wenn man sagt, Mensch, das/
741 das wäre k/ wirklich im/ im guten Bereich. (..) Und dann merkt man: (seufzt). (.) Gut.
742 Aber es ist nach wie vor natürlich (..) unschön. Ich weiß auch nicht, wie b/ wie blöd
743 das wäre, wenn man jetzt sagen würde, nach der Stunde, „okay, das war eine 1,3“.
744 (.) Also da würde ich mir auch beratend irgendwie/ (stottert) Ich glaube, da würde
745 meine Beratung ganz/ (.) weiß ich nicht, so WEGGEFEGT. (.) Weil ich sehe es als
746 Beratung. #00:34:23-1#
747
748 I: Mhm, ja. Okay. #00:34:26-7#
749
750 B: (lacht) #00:34:27-4#
751
752 I: (.) Und wir haben ja jetzt eine ganze Weile darüber gesprochen, was so das
753 Referendariat erfolgreich macht. Was würden Sie (.) zusammenfassend jetzt
754 nochmal sagen, (..) was alles macht für Sie das Referendariat gelungen? #00:34:42-
755 6#
756
757 B: (4) Für die Referendare, ne? #00:34:46-1#
758
759 I: Ja. #00:34:47-3#
760
761 B: Also ich denke, (..) hm (...) ein guter Zusammenhalt in der/ (.) im PS, also in/ in/ in
762 unserem (.) pädagogischen Seminar, weil da sehen sich alle. Vertrauensvolle
763 Zusammenarbeit dort, (.) Stärkung dort im Fokus, (.) ähm (4) Lust auf Unterrichten
764 kriegen durch Vorleben der/ der Kolleginnen und Kollegen im Seminar. (4) Ich finde
765 auch, (.) jederzeit erreichbar zu sein oder, habe ich vorhin vergessen, was ich

766 selbstverständlich finde, dass die Referendare natürlich jederzeit ohne Anmeldung in
767 meinen Unterricht kommen dürfen. (.) So. Das machen sie zwar nur sporadisch, aber
768 allein/ (.) äh ich finde, so das Angebot ist/ ist schon wichtig, damit sie merken, äh also
769 (.) ich bin im Unterricht genauso wie/ wie im Seminar auch. (.) Aber das passt jetzt
770 auch nicht so gut. Also naja, und/ und dass man merkt ähm, Referendariat ist zwar
771 eine harte ZEIT, ja, oder dass man/ dass sie das spüren, aber es ist durchaus
772 machbar. (.) Und auch GUT machbar. #00:36:08-5#

773
774 I: (..) Okay. (.) Weil Sie sagen, das ist eine harte Zeit, haben Sie eine Idee, was
775 verändert werden müsste, damit es für die Referendare (.) genauso bildend und
776 sinnvoll und verbindlich ist? (.) Was wäre es, was es besser macht //für die?//
777 #00:36:25-0#

778
779 B: //Mhm. (bejahend)// (8) #00:36:33-4#

780
781 I: Irgendwas mehr? Irgendwas //anderes?// #00:36:34-5#

782
783 B: //Ja.// Ich gl/ ich glaube, ich würde/ (...) würde (..) noch mehr Sicherheit geben
784 wollen bei diesen elendigen (schmunzelnd) Unterrichtsentwürfen. Also ich merke,
785 dass ähm diese Verschriftlichung der Planung ein/ eine absolute Hürde ist. (.) Und
786 ähm es ist auch äh leider so, dass daran natürlich auch immer noch herum gepingelt
787 wird und eigentlich ist es absolut sekundär. Und m/ m/ wenn man einmal verstanden
788 hat, wie/ wie so ein Entwurf, wie das funktionieren soll, ähm (.) das heißt, verstanden
789 geht ja nur, wenn/ wenn jemand einem erklärt, „guck mal, was du hier geschrieben/
790 das mach mal so und dann (unv. nuschelnd).“ #00:37:21-9# Also ich wünsche mir
791 einfach, dass man DAS (.) konsequent f/ also einmal mit jedem Referendar für sein
792 FACH (.) machen würde und beim nächsten Mal würde es ja FUNKTIONIEREN. Das
793 habe ich als Fachleiterin bei meinen Referendarinnen auch durchaus so gemacht. (..) So
794 in Absprache mit der Seminarleitung natürlich, weil, es ist ja so eine Sache, aber
795 es ist ja nicht BEWERTUNGSrelevant eigentlich. Also von daher, warum sollen wir
796 das nicht machen. Also das da/ glaube ich, würde ganz viel entstressen oder die
797 Entwürfe noch kürzer ähm (..) fassen (.) lassen. (..) Ja. #00:38:02-3#

798
799 I: Gibt es eine Seitenbegrenzung, wie/ wie lang sein //dürfen?// #00:38:04-4#

800
801 B: //Ja, offiziell// äh laut/ laut Prüfungsverordnung ähm, sechs Seiten. Tabellen nicht
802 mitgezählt, aber trotzdem sind das äh (sehr?) (unv.) aufwendige Dinge. #00:38:15-9#

803
804 I: Und sind Sie als Kollegen sich einig darüber, wie das auszusehen hat? #00:38:20-
805 7#

806
807 B: Ja, wir haben jetzt inzwischen ein Handout auch, wie das sein sollte. Aber es/ das
808 gilt nur für die GROßEN Entwürfe und die Prüfungsentwürfe und ansonsten, wenn
809 die Kollegen ALLEIN kommen, bei den kleinen Besuchen, da bin ich ja dann nicht
810 dabei, da/ das ist dann eine Minimal/ ähm ein Minimalentwurf nur. Ich glaube, da ist
811 das in anderen Bundesländern auch anders. Da haben wir wirklich nur Zielsetzung
812 und Anlagen und so. #00:38:42-5#

813
814 I: Mhm, okay. #00:38:43-1#

815
816 B: Ja. #00:38:44-6#

817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850

I: Gut. Gibt es sonst noch etwas, dass ich Sie nicht gefragt habe, das Sie aber unbedingt noch erzählen möchten? #00:38:50-5#

B: (7) Hm. (9) Ja, ich denke jetzt p/ gerade so perspektivisch an eine ganz neue Klientel, die QUEREinsteiger. Das wird bei uns zunehmend ja ein Thema werden. Äh, die ohne pädagogisches Studium dann zu uns kommen. Das wird noch eine besondere Herausforderung, ähm weil die haben ja auch ganz schwierige Bedingungen. (.) Das schlägt auch so ein bisschen auf die Stimmung, weil die mit A13 gleich eingestellt werden und dann teilweise ja mit den Referendaren hier zusammen (lachend) groß werden. #00:39:31-5#

I: Mhm. (bejahend) #00:39:31-7#

B: Hm (.) also das äh wä/ Aber das wäre/ wäre ein anderes Thema. Aber ich denke, das ist die Zukunft auch ähm des Referendariats. (5) Naja, und/ und dieses ähm, das habe ich auch mal als Rückmeldung gehört von einer Referendarin, jetzt sind wir groß, jetzt können Sie uns gehen lassen. Ähm (..) und ich denke, dann m/ muss man auch mal so die/ (.) die Balance finden, sie nicht zu (.) ähm kindlich zu behandeln, äh sondern natürlich als erwachsene Person, aber andererseits auch an die Hand zu nehmen. Also äh ich glaube, das ist auch die Kunst, (.) damit sie groß werden. #00:40:12-0#

I: Ja, okay. (.) Gut. Dann vielen Dank! //Dann war es das// #00:40:16-9#

B: //Gerne.// #00:40:17-3#

I: schon. #00:40:17-7#

B: Sehr schön. #00:40:18-1#

I: Klasse. (..) Vielen Dank, dass Sie sich //Zeit genommen haben.// #00:40:24-0#

B: //Ja, (unv.)//

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.01.04_(13.05.14)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:33:40
3 Datum und Ort der Aufnahme: 04.01.2016, S.
4 Besonderheiten: Orte und Namen wurden anonymisiert
5 Datum der Transkription: 08.04.2016
6 Ersttranskription: audiotranskription.de -
7 Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
9
10 ---
11
12 B: (9) (blättert) Ja, alles klar. (schreibt) (8) So. //Bitteschön.// #00:00:18-8#
13
14 I: //Und schon haben wir// 2016. Wahnsinn, ne? #00:00:20-6#
15
16 B: Das geht schnell, //ne?// #00:00:21-1#
17
18 I: //Oder? (lacht)// #00:00:21-5#
19
20 B: //Ja. Wahnsinn. (.) So.// #00:00:24-9#
21
22 I: //Okay.// #00:00:25-1#
23
24 B: Dann bin ich ja mal gespannt, was Sie alles wissen möchten. //(lacht)// #00:00:26-
25 8#
26
27 I: //Ja. (lacht)// Ähm, zunächst hatte ich ja mal so einen quantitativen //Fragebogen//
28 #00:00:29-9#
29
30 B: //Ja.// #00:00:30-1#
31
32 I: vorweg. Natürlich äh geht es für mich nur ums Pädagogikseminar. #00:00:33-6#
33
34 B: Ja. #00:00:33-5#
35
36 I: Also alle anderen Angaben/ #00:00:35-1#
37
38 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:35-5#
39
40 I: //sind jetzt// für mich nicht so ähm wichtig. Und das Alter, das reicht auch, wenn Sie
41 es schätzen. Also //wenn Sie sagen// #00:00:42-3#
42
43 B: //Ja, also im/ in der Regel sind die// #00:00:44-0#
44
45 I: //die sind so 30/ // #00:00:44-4#
46
47 B: Auszubildenden Ende 20 so, das ist eigentlich das typische Alter. Das wird Ihnen
48 wahrscheinlich Frau (C.?) auch schon bestätigt haben, nicht, das ist/ wir sind ja/
49 #00:00:51-3#
50
51 I: Genau. #00:00:51-9#

52
53 B: Co- äh -Moderatoren in einem gemeinsamen Seminar und ich will einfach nur/
54 Weil das so groß ist, haben wir es getrennt, dass eine Hälfte Frau (C.?) betreut, die
55 andere Hälfte betreue ich. Aber wenn es eben so um äh Formalia geht und sowas,
56 dann haben wir die ganze Gruppe zusammen. Aber ansonsten haben wir dieselbe
57 Gruppe grundsätzlich. #00:01:07-2#
58
59 I: Ja. (blättert) (.) Gut, und dann können wir auch schon loslegen //mit// #00:01:09-0#
60
61 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:11-4#
62
63 I: meinen Fragen. Also/ #00:01:12-1#
64
65 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:12-3#
66
67 I: //als erstes// würde mich interessieren, was hat/ (räuspert sich) was hat Sie
68 motiviert, eine Fachleitung zu werden? #00:01:17-0#
69
70 B: Ähm jetzt speziell im pädagogischen //Seminar?// #00:01:19-4#
71
72 I: //Mhm. (bejahend)// #00:01:19-6#
73
74 B: //Ja.// #00:01:19-7#
75
76 I: //Genau.// #00:01:20-0#
77
78 B: Ähm, (..) ja, eigentlich war es ein wenig notgedrungen, muss ich ganz ehrlich
79 sagen. Äh, Sie haben aus meinen Angaben sicherlich schon entnommen, ich habe
80 jahrelang ein Seminar Bau- und Holztechnik betreut und äh dort bleiben jetzt einfach
81 die Bewerberinnen und Bewerber im Moment aus und auf der anderen Seite hatten
82 wir einen großen Engpass bei uns im pädagogischen Seminar, schon wiederholt. (.)
83 Und daraufhin ist äh Frau D. an mich herangetreten und fragte mich, ob ich bereit
84 bin, mich dort einzuarbeiten und äh, da habe ich dann auch gerne getan. Das mache
85 ich jetzt im dritten Durchlauf. #00:01:50-1#
86
87 I: Ah ja, //mhm.// #00:01:51-7#
88
89 B: //So bin ich// ins pädagogische Seminar gekommen. (.) Zur Zeit, wie gesagt, in Co-
90 Moderation mit Frau (C.), was für mich sehr hilfreich ist, weil ich auf die Art und
91 Weise eben (.) auf der einen Seite noch sehr viel dazulerne und auf der anderen
92 Seite aber eben auch eine/ ähm einen/ gewisser Gleichlauf in allen pädagogischen
93 Seminaren gewährleistet ist. Das ist uns sehr wichtig hier im Haus. #00:02:10-4#
94
95 I: Ja, mhm. (.) Was denken Sie, was qualifiziert jemanden, eine Fachleitung zu sein?
96 #00:02:17-0#
97
98 B: (4) Im pädagogischen //Seminar// #00:02:22-2#
99
100 I: //Mhm. (bejahend)// #00:02:22-5#
101
102 B: natürlich wieder, ne? #00:02:23-1#

103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153

I: Mhm. (bejahend) #00:02:24-5#

B: Zunächst mal, ganz wichtig, die Freude am Beruf. (..) Sehr viel Unterrichtserfahrung, (...) dann (..) ganz viel Empathie mit den (.) Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. (..) Selbstverständlich auch eine solide theoretische Basis, Literaturkenntnis. (5) Und sicherlich auch äh ein gutes Vermögen, eine ähm pädagogische Veranstaltung zu moderieren. Das denke ich auch. (.) Aber in erster Linie denke ich wirklich, äh die Fachlichkeit und Empathie. Denn ähm das Referendariat ist und bleibt für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst eine BELASTENDE Zeit, eine Zeit, in der sie sehr viel beobachtet werden, in der sie auch äh einfach umschalten müssen einmal von den rein Lernenden zu den Handelnden hin, ja. Und (.) äh, denke ich, äh das müssen wir als pädagogische Fachleiter immer ganz besonders im Auge behalten. #00:03:29-1#

I: Mhm. (bejahend) (...) Wenn Sie mal an so einen Seminartag denken, also/ #00:03:35-1#

B: //Mhm. (bejahend)// #00:03:35-1#

I: //vielleicht// nicht gerade den letzten, weil, das war ja der vor Weihnachten und da haben Sie vielleicht was anderes //gemacht, als sonst.// #00:03:38-3#

B: //Hm, nein, da haben wir FLOTT gearbeitet. (lacht)// #00:03:39-2#

I: //Ah, okay. Gut, dann/ dann geht der auch. (lacht)// #00:03:41-1#

B: //Ja.// #00:03:42-1#

I: Ähm, wie verläuft so ein Seminartag/ #00:03:44-6#

B: Ja. #00:03:44-8#

I: bei Ihnen? #00:03:46-5#

B: Frau (C.?) und ich äh ähm eröffnen meistens gemeinsam. Wie gesagt, Formalia und solche ähm unvermeidlichen Terminangelegenheiten werden geregelt und dann äh gehen wir anschließend in die eigentlichen äh Seminare. Ich lege sehr großen Wert darauf, dass am Anfang äh immer die Möglichkeit besteht, auf die individuellen Fragen und äh Probleme der (.) äh Referendarinnen und Referendare einzugehen. Äh, dann anschließend gehen wir an die äh Thematik, die selbstverständlich immer im Vorfeld feststeht. Also wir kommen nie rein und sagen, heute ist das dran, sondern (.) äh die äh Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst wissen immer ganz genau, was in den Seminaren ansteht und müssen sich auch in vielen Fällen darauf vorbereiten. Diese Thematik äh wird dann bearbeitet. Wir äh bemühen uns dabei, den äh sogenannten didaktischen oder pädagogischen Doppeldecker zu fahren. Das heißt, äh das, was wir von gutem Unterricht erwarten, das äh sind wir auch bestrebt in den äh Seminare/ äh -lieferungen durchzuführen. Das heißt also, nach Möglichkeit eine vollständige Handlung und äh das Ganze schließt dann in der Regel mit einer Ergebnisvorstellung, mit einem Fazit und ähm, was wir auch gerne immer wieder machen, ist zum Schluss noch ein Feedback, (.) wie ist die Sitzung verlaufen. So

154 ganz grob der Ablauf. #00:05:02-3#

155

156 I: Mhm, okay. (.) Hm, was ist Ihnen bei Ihrer Arbeit im Seminar BESONDERS
157 wichtig? #00:05:08-8#

158

159 B: (...) Dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (.) sehr viel, ich will es mal ganz
160 platt sagen, VERWERTBARES mitbekommen. Das, was sie also unmittelbar in der
161 unterrichtlichen Praxis ähm mit Leben erfüllen können. Das ist eigentlich das A und
162 O. #00:05:26-6#

163

164 I: Können Sie ein Beispiel nennen? Was/ was wäre das ganz konkret? #00:05:29-6#

165

166 B: Mhm. (bejahend) (.) Äh, konkret zum Beispiel, ich gehe jetzt mal so ein paar
167 typische ähm (.) pädagogische Seminarthemen an, Unterrichtsstörung. (..) Ähm, wie
168 erkenne ich eine Unterrichtsstörung? Bin ich möglicherweise selbst der Störende?
169 //Ja?// #00:05:43-3#

170

171 I: //Mhm. (bejahend)// #00:05:43-3#

172

173 B: Ähm, proaktive Strategien, reaktive Strategien. Also äh wirklich äh ein
174 Handwerkszeug zu vermitteln, so dass es im Unterricht konkret angewendet werden
175 kann. Oder anderes Beispiel, ähm Leistung bewerten. Ein/ ein unglaublich komplexer
176 und schwieriger Bereich, also auch, fällt mir nach über 30 Jahren Berufspraxis immer
177 noch schwer häufig, ne. (.) Äh, dort eben (.) ähm Strukturen zu erarbeiten, aber auch
178 ganz konkrete Bewertungshilfen zu erarbeiten, die im Unterricht Anwendung finden
179 können und auf diese Art und Weise den Lehrkräften helfen, dann eben in diese
180 schwierige Aufgabe hineinzuwachsen. (..) Oder Unterrichtseinstiege. Ähm, es gibt ja
181 bestimmte berufliche Fachrichtungen, wo nach wie vor ähm Einstiege immer noch
182 eine äh große Rolle spielen. Ich denke zum Beispiel mal so an/ an den Bereich
183 POLITIK, ne. (.) Äh, im Lernfeld strukturierten Unterricht haben wir es ja
184 vergleichsweise einfach, dort haben wir den Handlungskontext, der im Grunde
185 genommen (.) den Einstieg vorgibt. Aber gerade so im Politikunterricht, äh da spielen
186 also Einstiege immer noch eine sehr große Rolle. Und auch da können wir den
187 Referendarinnen und Referendaren sehr hilfreich sein. #00:06:51-5#

188

189 I: Mhm. (bejahend) (.) Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit zwischen den
190 Referendaren und Ihnen? #00:06:57-5#

191

192 B: (4) Ich habe jetzt den Vergleich natürlich mit der (schmunzelnd) beruflichen
193 Fachrichtung. Ich möchte es mal aus der Perspektive berichten. Sie ist intensiver im
194 Bereich der beruflichen Fachrichtung, als im pädagogischen Seminar. #00:07:11-5#

195

196 I: Können Sie sagen, warum das so ist? #00:07:13-0#

197

198 B: Ja, ich glaube, der gemeinsame Beruf, der verbindet sehr stark, nicht, ich bin ja,
199 wie gesagt, Bau- und Holztechniker und meine Referendare kommen dann auch aus
200 dem Bereich. Das verbindet sehr, sehr stark. (.) DAZU kommt auch noch, dass ähm
201 die Zahl der Unterrichtsbesuche im pädagogischen Seminar natürlich deutlich
202 geringer ist, als in den beruflichen Fachrichtungen. (.) Und dadurch äh ist insgesamt
203 ähm (..) das Verhältnis etwas abständiger, (.) was aber nichts daran ändert, dass ich
204 persönlich wahrnehme, eine sehr vertrauensvolle (.) Art des Umgangs mit meinen

205 Referendaren und Referendarinnen. Das zeigt sich auch, dass sie äh (.) immer
 206 wieder Mut fassen, mir E-Mails zu schreiben, wenn sie persönliche Probleme haben,
 207 fachliche Probleme haben, Fragen haben. Äh insofern macht mir das sehr, sehr viel
 208 Freude, diese Zusammenarbeit, ähm weil man einfach das Gefühl hat, so, ich bin auf
 209 der einen Seite natürlich derjenige, der nachher Noten gibt und beurteilt, (.) aber auf
 210 der anderen Seite bin ich auch wirklich gefragt als äh/ als Fach/ (.) als fachliche Hilfe,
 211 als Unterstützung. (.) Das finde ich also ganz, ganz positiv und das macht mir auch
 212 an meiner Frau/ äh meiner/ meiner Arbeit sehr, sehr viel Freude. (..) Also ich denke
 213 schon, es ist ein/ ein Vertrauen auf Distanz. Auf/ äh aber eine konstruktive Distanz.
 214 (.) Ich lehne es zum Beispiel auch ab, mich mit meinen Referendarinnen und
 215 Referendaren zu duzen. Das bleibt also auf der Sie-Ebene. Aber vertrauensvoll ist es
 216 trotzdem. #00:08:37-7#

217
 218 I: Mhm, (..) gut. Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, die
 219 zu Ihnen kommen? #00:08:44-7#

220
 221 B: (.) Eine Lebensphase im Umbruch. Ich habe es ja vorhin schon angedeutet, nicht.
 222 Die universitäre Zeit ist vorbei und ähm damit sind auch viele terminliche Freiheiten
 223 vorbei, nicht, man ist in einen Stundenplan eingezwängt, im Seminar, in der Schule,
 224 (.) ähm dann, wie gesagt, äh diese neue Situation, Leistung zu bringen in einem Fort.
 225 Nicht nur für das Seminar, im Gegenteil, das ist ja der kleinste TEIL, nicht. Sondern
 226 die tägliche Leistung, (.) äh guten Unterricht zu machen für die Schülerinnen und
 227 Schüler als äh/ (.) äh Lehrkraft da zu sein. (.) Das kollegiale Miteinander. Und dazu
 228 kommt, äh dass recht viele Referendare inzwischen auch schon Eltern sind (.) und
 229 äh dadurch eine sehr, sehr starke Doppelbelastung haben. (.) Also die
 230 Lebenssituation, ich habe es vorhin schon angedeutet, ähm ist bei/ für viele wirklich
 231 sehr belastend. #00:09:32-5#

232
 233 I: Mhm, mhm. (bejahend) (.) Wenn Sie mal an einen besonders guten Referendar
 234 oder eine besonders //gute// #00:09:38-3#

235
 236 B: //Mhm. (bejahend)// #00:09:38-4#

237
 238 I: Referendarin denken,/ #00:09:39-5#

239
 240 B: //Mhm. (bejahend)// #00:09:39-7#

241
 242 I: //Wie// würden Sie die so beschreiben? Was macht die aus? #00:09:41-9#

243
 244 B: (..) (lacht) #00:09:45-0#

245
 246 I: Vielleicht haben //Sie jemanden vor Augen, den// #00:09:46-5#

247
 248 B: //Ja. (lachend) Ja, ich habe gleich mehrere vor Augen.// #00:09:46-7#

249
 250 I: //Ah ja. (lacht)// #00:09:48-1#

251
 252 B: Das ist/ ist vollkommen// richtig, ja. (.) Erstmal mit ganz viel Freude an die Arbeit
 253 gehen. (..) Und dann, (.) ganz wichtig, (...) unsere (...) Unterrichtsbesuche, unsere
 254 Begleitung nicht als Kritik wahrzunehmen, sondern als Chance, äh neue
 255 Informationen zu gewinnen, neue Kenntnisse zu erwerben und ihre berufliche

256 Professionalisierung voranzutreiben. (.) Das habe ich immer wieder festgestellt, wenn
 257 das klappt bei den Referendarinnen und Referendaren, dann ist schon mal sehr,
 258 sehr viel STRESS weg. (.) Und äh da habe ich Gott sei Dank schon sehr viele
 259 positive Beispiele gehabt, (.) wo wirklich (.) immer wieder im Hintergrund stand, Herr
 260 (L.?), ich verstehe das, was Sie mir sagen, wirklich als äh ein/ (.) äh als eine Hilfe für
 261 mich, als ein/ zumindest aber als Denkanstoß, nicht, und nicht als eine persönliche
 262 Kränkung, so, du hast wieder was falsch gemacht. (..) Ich denke, das sind zwei ganz
 263 wichtige Geschichten, nicht. Also einmal die Freude am Beruf und auf der anderen
 264 Seite eben, in diese Rolle hineinzuwachsen, äh, in/ in diese ge-coachte Rolle, wo
 265 man ja doch sehr, sehr viel an sich selbst arbeiten muss. #00:10:56-5#
 266

267 I: Mhm, okay. (.) Ähm, und welche Situationen oder Bedingungen helfen dabei oder
 268 sind dafür verantwortlich, dass ein Referendariat gelingt? #00:11:07-7#
 269

270 B: (..) Unendlich viele. (lacht) Ja. #00:11:10-7#
 271

272 I: Vielleicht können Sie einige nennen,/ #00:11:12-4#
 273

274 B: //Ja// #00:11:12-6#
 275

276 I: //die SIE// so als wichtig //erachten?// #00:11:14-8#
 277

278 B: //Also erstmal// muss natürlich ähm die Ausbildungsschule (..) die
 279 Referendarinnen und Referendare unterstützen. Nicht nach der Devise, wie man es
 280 leider auch in vielen Ausbildungsbetrieben hat, lauf mal so mit, ja und das wird schon
 281 irgendwie, sondern wir brauchen an den Schulen äh wirklich betreuende Lehrkräfte,
 282 die sich ganz intensiv der Referendarinnen und Referendare annehmen. (..) Eine
 283 weitere wichtige Gelingensbedingung ist natürlich auch, dass äh die Chemie
 284 zwischen ähm den Fachleitungen und den Referendarinnen und Referendaren
 285 stimmt. Habe ich ja eben schon im Gespräch angedeutet, was da wichtig ist. (..) Ähm,
 286 (..) eine weitere Gelingensbedingung ist Belastbarkeit. (..) Gar keine Frage. (..) Eine
 287 weitere Gelingensbedingung ist eine gute äh universitäre Ausbildung, dass
 288 wenigstens das Fachliche schon mal sitzt, (..) denn ähm Didaktik und Pädagogik in
 289 der schulischen Praxis, das ist äh ungleich MEHR, als viele sich gedacht haben. (..) Ähm,
 290 ist ja auch so diese verbreitete Meinung immer noch in außerschulischen
 291 Kreisen, ja, wenn ich ein guter Fachmann bin, bin ich ein guter Lehrer. Aber im
 292 Grunde genommen, Didaktik ist ja etwas ganz, ganz Wichtiges. Also auch eine ganz
 293 entscheidende Gelingensbedingung. (..) Ja, und dann natürlich so die institutionellen
 294 Bedingungen noch, gute räumliche ähm Verhältnisse in den Schulen, der
 295 Unterrichtseinsatz, möglichst nicht NUR in sogenannten schwierigen Klassen. (..) Ja,
 296 das sind so die Dinge, die mir jetzt ganz spontan einfallen. Sie können aber gerne
 297 noch weiter nachfragen, wenn Sie da ein bestimmtes Interesse haben. #00:12:44-3#
 298

299 I: Nein, das ist in //Ordnung so// #00:12:45-9#
 300

301 B: //Ja. Ja? Mhm.// #00:12:47-3#
 302

303 I: //Das// Mir ist wichtig, //ähm// #00:12:47-8#
 304

305 B: //Mhm. (bejahend)// #00:12:47-9#
 306

307 I: zu erfahren, was Ihnen tatsächlich s/ #00:12:50-0#
308
309 B: Ja. #00:12:50-2#
310
311 I: so im Kopf //ist// #00:12:51-3#
312
313 B: //Ja// #00:12:51-2#
314
315 I: und was Ihre ersten Gedanken //sind// #00:12:52-9#
316
317 B: //Mhm. (bejahend)// #00:12:53-5#
318
319 I: Das ist/ (..) Hm, wir hatten ja eben den GUTEN Referendar. Wenn //Sie//
320 #00:12:58-0#
321
322 B: //Mhm. (bejahend)// #00:12:58-0#
323
324 I: jetzt nochmal an so einen SCHLECHTEN //Referendar denken,// #00:13:01-2#
325
326 B: //Mhm, mhm. (bejahend)// #00:13:01-4#
327
328 I: was macht den so aus? #00:13:03-1#
329
330 B: (.) Mangelnde Struktur, (.) fast alle Referendare, die bei mir äh Probleme gehabt
331 haben, (.) waren nicht in der Lage, strukturiert Unterricht zu planen. (..) Ganz wichtig.
332 (.) Ja, dann, Gott sei Dank Ausnahmefälle, gibt es aber auch, Referendarinnen und
333 Referendare, die schlicht und ergreifend Probleme haben mit Schülern (.) zu
334 kommunizieren. (...) Dann (.) auch eine Gruppe, die ich auch schon wahrgenommen
335 habe, (.) Laissez-faire, so nach der Devise, äh naja, ich mache halt einen Job. (.)
336 Also mangelndes Engagement. (4) Und dann (.) Überlastung, nicht, ka/ äh
337 mangelnde Belastbarkeit. #00:13:50-1#
338
339 I: Mhm. (bejahend) (..) Mhm. (.) Wir hatten ja eben Situationen, die zum Gelingen
340 beitragen. #00:13:56-3#
341
342 B: //Mhm. (bejahend)// #00:13:56-6#
343
344 I: //Welche// Situationen, würden Sie sagen, //sind im// #00:13:58-3#
345
346 B: //Mhm. (bejahend)// #00:13:58-2#
347
348 I: Referendariat (...) da, //aber// #00:14:01-9#
349
350 B: //Mhm. (bejahend)// #00:14:02-2#
351
352 I: führen eher dazu, dass es misslingt, //das Referendariat?// #00:14:05-1#
353
354 B: //Mhm. (bejahend)// (4) Ja, wie gesagt, (4) mangelnde Vorkenntnisse aus dem
355 Studium, (4) gestörtes Verhältnis zwischen Fachlehrkräften und Referendaren,
356 beziehungsweise Fachleitern und Referendaren, (13) zu hohe
357 Unterrichtsbelastungen. #00:14:39-1#

358
359 I: (..) Weil sie mehr machen //müssen// #00:14:42-3#
360
361 B: //Mhm. (bejahend)// #00:14:42-4#
362
363 I: als das, was vorgegeben ist, //oder (unv.), ja, mhm.// #00:14:45-0#
364
365 B: //Ja, oder schwierige Klassen zum Beispiel.// (6) Ich muss mal jetzt versuchen, so
366 an/ an konkrete Referendare zu denken, wo es wirklich schwierig gewesen ist. (7)
367 Also fällt mir jetzt im Moment spontan nichts weiter ein. (..) #00:15:08-6#
368
369 I: Okay. #00:15:09-7#
370
371 B: Im Moment nicht. Vielleicht kommt es noch im weiteren Gespräch noch //dazu.//
372 #00:15:12-8#
373
374 I: //Mhm, genau.// #00:15:12-7#
375
376 B: (räuspert sich) #00:15:12-6#
377
378 I: Hm, wir haben ja schon über so Gelingensbedingungen gesprochen. #00:15:15-6#
379
380 B: Mhm. (bejahend) #00:15:15-8#
381
382 I: Welche hätten SIE gerne in den Standards verankert? Es gibt ja Standards, die
383 //die Referendare// #00:15:20-4#
384
385 B: //Ja.// #00:15:20-8#
386
387 I: erfüllen müssen. #00:15:21-1#
388
389 B: Mhm. (bejahend) #00:15:21-6#
390
391 I: Oder ist es vielleicht sogar (.) bei Ihnen schon so, dass Sie sagen würden, nein,
392 alles, was ich so möchte, was ähm da drin sein muss, ist schon da drin? Oder gibt es
393 etwas, was Sie da gerne noch verankert hätten? #00:15:32-2#
394
395 B: Also mir gefallen unsere Ausbildungsstandards ausgesprochen gut. #00:15:35-2#
396
397 I: Mhm. (bejahend) #00:15:35-8#
398
399 B: Da hätte ich eigentlich nichts zu ergänzen. Ich finde eher, dass äh teilweise schon
400 zu sehr ausdifferenziert ist. #00:15:40-4#
401
402 I: Ah ja. #00:15:41-0#
403
404 B: Ja, ne? #00:15:41-7#
405
406 I: Okay. #00:15:42-9#
407
408 B: Aber mit dem können wir gut leben. Da waren ja auch/ Das war ja auch wirklich

409 mal ein Glücksfall, dass die BASIS mal mit einbezogen worden ist. Das war ja eine
 410 landesweite Geschichte, dass in N. die Ausbildungsstandards äh erarbeitet worden
 411 sind. Also mit denen bin ich sehr, sehr glücklich, muss ich ehrlich sagen. #00:15:56-
 412 3#

413
 414 I: Mhm, schön. #00:15:57-2#

415
 416 B: Mhm. (bejahend) #00:15:57-3#

417
 418 I: Okay. (.) Hm, ich gucke mal ein bisschen in die Zukunft. Das //ist// #00:16:01-8#

419
 420 B: //Mhm. (bejahend)// #00:16:01-6#

421
 422 I: im Moment nicht so, aber ähm, wie würden Sie es finden, wenn sich Referendare
 423 ihren passenden Studienleiter aussuchen könnten? Also wir nehmen an, jeder
 424 Referendar lernt alle/ #00:16:12-3#

425
 426 B: //Mhm. (bejahend)// #00:16:12-0#

427
 428 I: Pädagogik Seminarleiter kennen und kann sich den für ihn PASSENDEN
 429 aussuchen. Hm, (.) erstens, wäre das was, was Sie mitdenken könnten und wenn ja,
 430 wie könnte das gelingen? #00:16:25-0#

431
 432 B: Das kann ich mir NICHT vorstellen. Das kann ich mir wirklich nicht vorstellen, äh
 433 aus verschiedensten Gründen. Erstens ähm, (..) gibt es ja die Erkenntnis, der erste
 434 Eindruck kann täuschen. (.) Das zweite, es kommt dann sehr schnell möglicherweise,
 435 wie auch an Hochschulen und so weiter, dass es zu Häufungen bei einzelnen Fach/
 436 ähm Fachleiterinnen und Fachleiterin kommt, andere gehen nicht leer aus. Ich denke
 437 aber auch vor allen Dingen, ähm der Lehrerberuf ähm erfordert in höchstem Maße
 438 Kollegialität. Und das bedeutet auch, sich EINSTELLEN auf äh unterschiedlichste
 439 Persönlichkeiten, eben auch auf Menschen, mit denen ich vielleicht mal nicht so gut
 440 KANN. Und auch aus dem Grunde würde ich es ablehnen. #00:17:05-5#

441
 442 I: Mhm, okay. Gut, danke. (.) Hm, über die Jahre haben wir ja verschiedene
 443 pädagogische Konzepte/ #00:17:12-3#

444
 445 B: //Mhm. (bejahend)// #00:17:12-6#

446
 447 I: //immer wieder// ähm (.) tragen müssen oder auch dürfen. #00:17:15-7#

448
 449 B: Mhm. (bejahend) #00:17:16-2#

450
 451 I: Im Moment ist gerade das kooperative Lernen ganz groß. Hm, was denken Sie,
 452 haben diese wechselnden pädagogischen Konzepte mit dem Erfolg des
 453 Referendariats zu tun? #00:17:24-4#

454
 455 B: Der Wechsel ist mir manchmal ein bisschen zu sehr Schlag auf Schlag, muss ich
 456 ganz ehrlich sagen. Äh es hat einige Neuerungen gegeben, die ich sehr begrüße.
 457 Und zwar, unter anderem bin ich also ein vehementer Verfechter des
 458 Lernfeldkonzeptes. Gerade eben wegen der beruflichen Fachrichtung. Äh, ich bin
 459 auch ein großer Verfechter des kooperativen, offenen Lernens. Ich bin auch Mitglied

460 in der Cool-Gruppe, wenn Ihnen das was //sagt, ja?// #00:17:46-6#

461

462 I: //Ja, das hat mir Frau B. schon erzählt.// #00:17:47-6#

463

464 B: //Und ähm// finde das also ganz großartig, was dort läuft. Aber äh das Problem ist,
465 dass solche Konzepte sehr häufig ähm von den Schulbehörden übergestülpt werden,
466 nach der Devise, so, jetzt wird das gemacht, jetzt wird das gemacht, jetzt wird das
467 gemacht. Und das führt äh mitunter zu einem unkoordinierten Wechsel hin und her.
468 Und ähm das hat mich sehr gestört. Aber grundsätzlich äh bin ich pädagogischen
469 und didaktischen Neuerungen gegenüber aufgeschlossen und äh freue mich auch,
470 dass in den letzten Jahren vieles ähm sich in der Weise verändert hat, wie ich
471 persönlich das schätze. #00:18:21-5#

472

473 I: Mhm, mhm, gut. (..) Welche Rahmenbedingungen muss das Seminar erfüllen,
474 damit das Referendariat gelingt? (...) Bezogen auf das Pädagogik Seminar.
475 #00:18:34-1#

476

477 B: Mhm, ja. (10) Wir müssen ein (.) Curriculum haben, (.) das relevant ist für die
478 berufliche Praxis der (.) Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. S/ Das ist das A und O
479 überhaupt, das Curriculum muss stimmen. (.) Es muss praxisorientiert sein, wie ich
480 schon sagte, dabei theoriebasiert natürlich, das ist gar keine Frage. (..) Ähm, (.) es
481 muss also eben berufsnah, lebensnah sein. (4) Dann selbstverständlich, auch das
482 habe ich schon angedeutet, ähm (.) der persönliche Bez/ die bez/ persönliche
483 Beziehung zwischen ähm Fachleitungen und den Lehrkräften im Ausbildungs/ ähm
484 im Vorbereitungsdienst muss stimmen. (.) Wir müssen Kontakt mit den Schulen
485 halten. Wir müssen in der Praxis verwurzelt sein. Also ich finde es zum Beispiel auch
486 ganz schrecklich, wenn ein äh Fachleiter nicht mehr selber unterrichtet. (..) Denn äh
487 nur der kann ähm, (.) denke ich, ähm wirklich Praxis vermitteln, der selber Praxis
488 erlebt und Praxis praktiziert. (.) Finde ich einen ganz wichtigen Bestandteil.
489 #00:19:55-6#

490

491 I: Wieviel können Sie noch unterrichten? #00:19:56-9#

492

493 B: Ich ähm unterrichte im Moment nur noch sechs Stunden, aufgrund der hohen
494 Anzahl von ähm Referendarinnen und Referendaren. Ich habe zeitweise das
495 Doppelte unterrichtet, zwölf noch. (.) Und ich bin sehr froh darüber. Ich freue mich
496 auch wirklich auf diese Tage und es macht mir auch sehr viel Freude, das, was ich
497 eben im Seminar ähm vermittelt habe und umgekehrt, das, was die Referendare
498 zurückgegeben haben, nicht, selber im Unterricht auszupri/ -probieren. Die bringen
499 teilweise SO tolle IDEEN und haben so äh INNOVATIVE Konzepte teilweise, das
500 macht richtig Spaß so, es dann auch auszuprobieren. (.) Ich denke, das ist auch
501 ganz wichtig, dafür dass ein ähm Seminar funktioniert. #00:20:35-4#

502

503 I: Mhm. (bejahend) Kommen die Referendare auch zu Ihnen in den Unterricht?
504 #00:20:37-8#

505

506 B: Ich wünschte es mir noch öfter. #00:20:40-4#

507

508 I: Ah ja. #00:20:40-0#

509

510 B: Sie/ sie kommen gelegentlich, aber äh das Problem ist eben, dass sie teilweise

511 sehr, sehr stark eingebunden sind, kaum Zeit haben. Und äh da/ dann/ (.) Manchmal
 512 ist es auch nicht ganz leicht. Ich sage immer, Leute, es ist doch ganz egal, welche
 513 berufliche Fachrichtung Sie haben. Kommen Sie einfach mal zu meinen Tischlern
 514 oder in meine Berufseinstiegsklasse, auch wenn Sie jetzt äh
 515 Wirtschaftswissenschaftler sind. Aber komischerweise wird das nicht so gerne
 516 wahrgenommen. (.) Und wenn, dann meistens nur ein MAL, so, und dann (lachend)
 517 ist die Neugierde befriedigt. #00:21:06-0#

518
 519 I: Ah ja. #00:21:06-4#

520
 521 B: Und dann war es das. (lacht) #00:21:07-9#

522
 523 I: Mhm, (.) ja okay. (.) Welche Rahmenbedingungen muss die Ausbildungsschule
 524 erfüllen,/ #00:21:15-8#

525
 526 B: //Mhm. (bejahend)// #00:21:15-0#

527
 528 I: //damit// ein Referendariat gelingt? #00:21:16-7#

529
 530 B: Ja. Wie ich schon gesagt habe, ähm engagierte Fachlehrkräfte. Und da sind wir,
 531 bringe ich jetzt gleich mal ein Stück Kritik an, nach wie vor in einer ganz misslichen
 532 Lage, (.) dass die Betreuung von Referendarinnen und Referendaren zu den
 533 Stellenbeschreibungen von A13, A14 Stellen gehört, aber in keiner Weise irgendwie
 534 honoriert wird durch Unterrichtsentlastungen, ähm (..) ja, geschweige denn, durch
 535 finanzielle Entlastung. Das heißt,/ #00:21:44-9#

536
 537 I: Aha. #00:21:44-6#

538
 539 B: es äh läuft nach wie vor in dieser Hinsicht sehr unprofessionell, äh dass sehr
 540 häufig die Schulleitungen eine Lehrkraft bestimmen und sagen, so, du bekommst
 541 jetzt zum 01.11. einen Referendar und betreust den anderthalb Jahre, fertig, aus,
 542 vorbei. #00:21:58-2#

543
 544 I: Es gibt keine Entlastungsstunden? #00:21:59-8#

545
 546 B: Es äh besteht kein Anspruch auf Entlastungsstunden. Überhaupt nicht. Aber, jetzt
 547 kommt so ein kleines Aber, ähm das wird wahrscheinlich in S. ähnlich sein, die
 548 meisten/ die Schulen haben einen gewissen sogenannten Studentopf, der für
 549 besondere Aufgaben und Entlastungen/ äh BElastungen verteilt werden kann. Und
 550 es handhaben viele Schulen so, dass sie zum Beispiel sagen, ein Referendar ein
 551 ganzes Jahr betreut, bedeutet eine Entlastungsstunde. Aber da besteht, wie gesagt,
 552 kein RECHTSANSPRUCH //drauf.// #00:22:29-0#

553
 554 I: //Ah ja.// #00:22:29-3#

555
 556 B: Und wenn die Stunden nicht da sind, dann gibt es keine Entlastung. Und darau/ -
 557 rüber hinaus macht es Schule A anders als Schule B (klopft auf den Tisch), als
 558 Schule C. Es ist also völlig unorganisiert. Und äh da würde ich also wirklich nochmal
 559 eine Bresche schlagen, dass da etwas passieren muss, dass da ein Rechtsanspruch
 560 ist, wer einen Referendar betreut, muss eine entsprechende Entlastung kriegen.
 561 Zweitens, es fehlt an entsprechender QUALIFIZIERUNG. (.) Nicht, das äh äh läuft

562 so, naja, du bist Lehrer, du kannst das so nebenbei machen. Da würde ich mir also
 563 auf jeden Fall wünschen, ähm, ganz massive Fortbildungsangebote für Lehrkräfte,
 564 die verpflichtet werden, Referendarinnen und Referendare zu betreuen. (..) Das ist so
 565 erstmal, was jetzt äh die Kollegen als solche betrifft. Dann ähm müssen natürlich die
 566 Rahmenbedingungen an der Schule stimmen. Wie ich schon sagte, (.) nicht gerade
 567 die Klassen, die keiner haben will im eigenverantwortlichen Unterricht (..) und (.) ich
 568 könnte mir auch vorstellen, dass (.) die Aufgaben einer Fachlehrkraft an den Schulen
 569 noch genauer beschrieben werden sollten. Zum Beispiel ähm (.) in der Weise, dass
 570 auch eine Hospitation des Referendares DURCH die Fachlehrkraft stattfindet, mit
 571 einem entsprechenden Feedback. Das findet nämlich großen Teils überhaupt nicht
 572 //statt, ne.// #00:23:49-6#

573
 574 I: //Ah ja.// #00:23:49-7#

575
 576 B: (..) Das finde ich nochmal sehr wichtig. #00:23:52-2#

577
 578 I: Gibt es so schulinterne, hm (.) Curricula, wie der/ wie die Ausbildung an der Schule
 579 stattfindet? #00:23:59-4#

580
 581 B: (flüstert) Nein. #00:24:00-1#

582
 583 I: Gibt es nicht? #00:24:01-2#

584
 585 B: //Gibt es nicht. Ist mir nicht bekannt.// #00:24:01-2#

586
 587 I: //Ah ja, okay.// Ja. #00:24:03-7#

588
 589 B: Mhm. (bejahend) (.) Das einzige, was passiert, das müsste ich noch ergänzen,
 590 ähm weil wir diesen Mangel schon lange bemerkt haben, laden wir einmal jährlich die
 591 zuständigen Koordinatoren aller Schulen unseres Einzugsbereiches ein und
 592 informieren sie über Neuerungen im Referendariat. Aber eben, das ändert nichts
 593 daran, dass die betreuenden Fachlehrkräfte da bestenfalls ein Informationsblatt
 594 abbekommen und sagen, so, das beachtet bitte (klopft auf den Tisch) bei eurer Arbeit
 595 und das war es dann. Also das äh ist wirklich unprofessionell, wie das läuft im
 596 Moment. (.) Das müsste aber eben von ganz oben kommen natürlich, vom
 597 Kultusministerium. Da können die Schulen nichts für. #00:24:40-5#

598
 599 I: (..) Ja, genau. Auch das mit der Entlastung. Also in //S.// #00:24:43-6#

600
 601 B: //Mhm. (bejahend)// #00:24:43-8#

602
 603 I: ist das tatsächlich besser geregelt. #00:24:45-4#

604
 605 B: Mhm. (bejahend) #00:24:45-5#

606
 607 I: Es kommen jeweils vier Stunden mit dem Referendar an die Schule. Und zwei
 608 Stunden kriegt der eine Ausbildungslehrer, zwei Stunden der andere. #00:24:51-9#

609
 610 B: So muss das sein. //Ja.// #00:24:53-1#

611
 612 I: //Und dann// kann es mal sein, dass wir in einem Jahr eine halbe //Stunde weniger

613 geben, // #00:24:56-9#
614
615 B: //Mhm, mhm. (bejahend) // #00:24:57-0#
616
617 I: weil etwas ANSTEHT. #00:24:58-0#
618
619 B: //Mhm. (bejahend) // #00:24:58-5#
620
621 I: //Wir müssen// besondere Sachen verändern und //dann// #00:25:00-4#
622
623 B: //Ja.// #00:25:00-5#
624
625 I: kriegt jemand anders die //Stunden. Aber// #00:25:01-7#
626
627 B: //Mhm, mhm. (bejahend) // #00:25:01-8#
628
629 I: das wird dann abgesprochen mit denen, die ausbilden/ #00:25:04-2#
630
631 B: Mhm. (bejahend) #00:25:04-7#
632
633 I: und dann wird gefragt, wollt ihr das //noch mitmachen, oder sollen wir// #00:25:06-
634 4#
635
636 B: //Ja. Mhm.// #00:25:07-7#
637
638 I: das abziehen, jemand anders macht es. So. Und das reicht, na klar, auch nicht
639 aus. Die sitzen trotzdem länger. Aber //es ist// #00:25:12-3#
640
641 B: //Mhm. (bejahend) // #00:25:12-2#
642
643 I: ein Symbol. #00:25:12-9#
644
645 B: Ich denke auch, allein diese Wertschätzung,/ #00:25:15-2#
646
647 I: //Ja.// #00:25:14-6#
648
649 B: //die dabei// rüberkommt, nicht, das ist schon unglaublich viel wert. #00:25:17-1#
650
651 I: Ja. #00:25:18-6#
652
653 B: Und ich kenne einige Fachlehrkräfte, die wirklich RICHTIG viel Zeit investieren. Äh
654 zum Beispiel äh jeden/ äh jede Woche ein Jour fixe haben, irgendwie
655 Dienstagnachmittag oder sowas, wo die sich extra Zeit nehmen für den Referendar,
656 sich zusammensetzen, gemeinsamer Unterrichtsplan und so weiter. So muss es
657 laufen. #00:25:35-7#
658
659 I: Mhm. (bejahend) (..) Genau, das in der //Freizeit zu machen, ist// #00:25:38-7#
660
661 B: //Mhm, ja.// #00:25:39-5#
662
663 I: ganz schön viel verlangt, //ne?// #00:25:40-3#

664
665 B: //Ja// Sehe ich auch so. ich habe es 15 Jahre gemacht, bevor ich Fachleiter
666 geworden bin. Ich habe es GERNE gemacht, aber es hat wirklich irrsinnig Zeit
667 //gekostet.// #00:25:47-0#
668
669 I: //Mhm,// na klar. Ja. #00:25:48-8#
670
671 B: Zeit, die sich sehr gelohnt hat. (lacht) #00:25:50-4#
672
673 I: Ja. Das glaube ich auch, //ohne Frage.// #00:25:52-2#
674
675 B: //Ja. Ja. Ja.// #00:25:53-9#
676
677 I: Nur, warum soll sie nicht honoriert werden, diese Zeit, ne? #00:25:56-1#
678
679 B: //Ganz genau.// #00:25:56-4#
680
681 I: //Das ist// also, mhm (bejahend)/ Wie würden Sie eine gelungene
682 UnterrichtsNACHbesprechung beschreiben? #00:26:01-8#
683
684 B: Ja, Unterrichtsnachbesprechung (...) sollte kollegial laufen. (.) Das heißt, ich lege
685 ganz, ganz großen Wert drauf, dass außer dem Referendar, der Referendarin immer
686 eine Fachlehrkraft dabei ist und eigentlich sollten auch noch ein, zwei weitere
687 Referendare dabei sein. (.) Ähm, dass man so annähernd den Zustand auf
688 Augenhöhe erreicht. GANZ wird man ihn nie erreichen können, ist klar, als Fachleiter
689 bin ich zwar nicht Vorgesetzte, aber habe eben doch eine ganze Menge Macht. Ich
690 will es mal wirklich so ganz sch/ klar sagen. Es ist ja so, ich habe Macht, ne. (.) Und
691 äh deswegen ist also dieser Zustand Augenhöhe so weit wie möglich anzupeilen,
692 auch wenn er nicht ganz zu erreichen ist. (.) Ähm, (.) Standard ist ja inzwischen, dass
693 grundsätzlich die Referendarinnen und Referendare zunächst selber reflektieren.
694 Das finde ich auch ganz wichtig. Ich habe das in meinem Re/ eigenen Referendat/ -
695 iat nie erlebt, sondern das ging so, man saß da und dann kam der Fachleiter an und
696 erzählte. So war dein Unterricht. (.) Ähm, dann (.) ähm finde ich sehr wichtig, ich
697 orientiere mich da so ein bisschen an der kollegialen Evolution von Neveling auch,
698 ich äh (.) / ähm habe die optionale Phase vorgesehen, äh das ist besonders
699 gelungen oder das sollte unbedingt beibehalten werden. Das biete ich jedes Mal an,
700 ob wir das machen wollen (.) oder nicht und äh da wird einfach nur ohne große
701 Diskussion gesagt, so, das war in dem Unterricht so, das sollte unbedingt weiter so
702 beibehalten werden. (.) Die Hauptphase bezeichne ich immer, ähm ins Gespräch
703 kommen über Beobachtungsschwerpunkte. Alle Teilnehmer, auch das ist wieder
704 natürlich an Neveling angeleitet und das machen fast alle Fachleiter bei uns im Haus
705 auch inzwischen so, ähm äußern Besprechungswünsche. Also nicht nach der Devise
706 jetzt war/ ist die positive Phase, jetzt kommt die ne/ negative Phase, sondern jetzt
707 kommt die Phase, wo wir weiter ins Gespräch kommen wollen. Und diese
708 Besprechungspunkte werden abgearbeitet, (.) wobei ich mich bemühe, mich als
709 Fachleiter sehr stark zurückzuhalten. Wenn ich merke, von der anderen Seite kommt
710 das Wesentliche, dann sage ich unter Umständen auch mal gar nichts zu diesen
711 Besprechungspunkten. (.) Ähm, wichtig finde ich dann natürlich noch ein Feedback
712 zur Reflektion. Und zum Schluss noch ein Feedback auf der Metaebene, wie haben
713 die Teilnehmer diese Nachbesprechung wahrgenommen. #00:28:27-4# (...) Was ich
714 am Anfang schon gesagt habe, die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sollen spüren,

715 dass es hier nicht um gut, schlecht geht und schon gar nicht um die Beurteilung
 716 eines Menschen, sondern dass es hier geht/ darum geht, Perspektiven zu
 717 entwickeln, worauf kann ich schon fest BAUEN, was kann ich richtig gut? Und wie
 718 kann ich diese und diese Schwierigkeit künftig besser in Griff kriegen? (.) Das ist für
 719 mich ganz extrem wichtig. #00:28:55-8#

720
 721 I: Mhm, okay. (.) Ähm, es gibt ja die ganze Zeit keine Noten, sondern erst bei der
 722 Prüfung. #00:29:03-4#

723
 724 B: Altes leider/ äh leidiges Thema, ja. #00:29:05-9#

725
 726 I: Hm, (.) okay. #00:29:06-8#

727
 728 B: Mhm. (bejahend) #00:29:08-3#

729
 730 I: Wie stehen Sie denn dazu? Sagen Sie Ihren Referendaren zwischendurch mal, wo
 731 die so stehen? Oder/ #00:29:12-8#

732
 733 B: Ja. Wir haben hier im Haus ähm da eine ganz klare Vereinbarung getroffen und
 734 ähm die ist also auch, nach allem, was ich weiß, mit dem Landesprüfungsamt so
 735 abgesprochen und mit den Kultusbehörden. Ähm, Noten sind tabu. (.) Und ähm (.)
 736 ich gebe ihnen natürlich regelmäßig äh (.) ein Feedback, wo sie stehen, wenn sie das
 737 wünschen. Ähm, sie bekommen ja auch zu jedem Unterricht hinterher ein
 738 ausführliches Protokoll, wo die Optimierungspotenziale und wie die Stärken ganz klar
 739 bezeichnet sind. Aber äh im Sinne einer Note, da sind mir, wie gesagt, die Hände
 740 gebunden und äh ich bin mir selber nicht so ganz sicher, ob es gut ist oder nicht gut
 741 ist, ihnen eine Note zu geben. Aber äh diese Diskussion wird hier im Haus gar nicht
 742 geführt, weil es ganz klar ist, Noten (klopft auf den Tisch) gibt es erst als
 743 Ausbildungsnote. (.) Ich kann die Referendare sehr gut verstehen, dass die das
 744 NICHT gut finden, nicht, den/ die fallen manchmal aus allen Wolken. Äh, die haben
 745 sich selber eingeschätzt bei sehr gut, gut und bekommen dann auf einmal
 746 befriedigend. #00:30:13-8#

747
 748 I: Mhm, okay. #00:30:15-9#

749
 750 B: Ja. #00:30:17-1#

751
 752 I: Ja, wir haben jetzt ungefähr eine halbe Stunde/ #00:30:17-8#

753
 754 B: //Mhm. (bejahend)// #00:30:18-7#

755
 756 I: //über// das erfolgreiche Referendariat //gesprachen.// #00:30:21-6#

757
 758 B: //Ja.// #00:30:21-9#

759
 760 I: Wenn Sie das jetzt nochmal in einem Satz zusammenfassen //sollten,// #00:30:24-
 761 1#

762
 763 B: //Mhm, mhm. (bejahend)// #00:30:24-8#

764
 765 I: was/ (.) was wäre das, was den Vorbereitungsdienst erfolgreich macht? #00:30:29-

766 0#

767

768 B: Ja. (8) Für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst das Gefühl, (..) dass sie hier im
769 Haus äh sich in eine Dienstleistungsbetrieb befinden, ähm der ihnen (.) große
770 Vorteile verschaffen kann, was die Förderung in beruflicher Hinsicht betrifft. (.) Das
771 Gefühl müssen wir ihnen geben. Dienstleistungsbetrieb. (.) Nicht, was will das
772 Seminar von mir? Sondern, wie kann das Seminar MIR helfen, meinen
773 Professionalisierungsprozess zu begünstigen. Das ist das A und O. (..) Und alles
774 andere hängt eigentlich dann hinten dran. Wie gesagt, die Empathie muss da sein,
775 unsere Professionalität muss da sein. Selbstverständlich müssen auch die
776 Rahmenbedingungen an der Schule stimmen. #00:31:23-0#

777

778 I: Mhm. (.) Mhm. (bejahend) (.) Gibt es noch irgendwas, was ich nicht gefragt habe,
779 was Sie aber unbedingt noch erzählen möchten, was Sie vielleicht auch im Vorfeld
780 gedacht //haben, // #00:31:31-7#

781

782 B: //Mhm. (bejahend)// #00:31:32-0#

783

784 I: ah, da/ #00:31:32-4#

785

786 B: Ja. #00:31:33-1#

787

788 I: kommen wir bestimmt drauf zu sprechen? #00:31:33-9#

789

790 B: Ja. Ähm, in eigener Sache, (.) ich habe es ja vorhin schon angedeutet, äh dass
791 meine Unterrichtsverpflichtung schwankt, mal zwischen sechs Stunden, mal zwölf
792 Stunden. Im Moment habe ich übrigens so viele Überstunden angesammelt, dass ich
793 eigentlich gar nicht mehr unterrichten DÜRFT. (lacht) Ähm, (.) da spreche ich
794 sicherlich auch im Sinne vieler Fachleitungen, ähm, es wäre wirklich gut, wenn wir
795 künftig dienstlich ähm hier im Seminar verortet wären und ein FESTES, nicht
796 schwankendes Stundenkontingent an den Schulen hätten. Das hat für uns den
797 großen Vorteil, dass wir uns ähm auf eine bestimmte (.) ähm/ einen bestimmten
798 Umfang von Unterricht einstellen könnten. Und vor allen Dingen auch für die
799 Ausbildungsschulen hätte es einen ganz großen Vorteil, weil wir teilweise
800 Fachleitung erlebt haben, die ähm mit einem Schlag von sechs Unterrichtsstunden
801 auf über 20 Unterrichtsstunden gegangen sind. Ein halbes Jahr später sind sie dann
802 wieder auf 14 gegangen. Ein ständiges Hin und Her. Also das ist etwas, was ähm
803 auch überhaupt nicht geht. Das würde ich so nochmal an dieser Stelle gerne
804 anbringen. Das ist/ ist ganz schlecht geregelt. #00:32:41-6#

805

806 I: Also ist niemand von Ihnen als Fachleitung HIER verortet als Dienstort, sondern
807 Sie bleiben an Ihren Schulen und werden nur abgeordnet? #00:32:49-5#

808

809 B: Richtig. #00:32:49-4#

810

811 I: Okay. #00:32:50-7#

812

813 B: Ja. (.) Einzige Ausnahme, unsere beiden Leitungen, Herr (S.?) und Frau D. die
814 sind also direkt beim Studienseminar und äh unterrichten allerdings auch nicht mehr,/
815 #00:33:00-8#

816

817 I: Ja. #00:33:00-8#
818
819 B: ne? Und bei allen anderen ist es so, unsere Dienststelle ist nach wie vor die
820 Schule und das Studienseminar ist sozusagen nur/ #00:33:08-3#
821
822 I: //Ah, okay.// #00:33:08-3#
823
824 B: //nachgeordnet.// #00:33:09-4#
825
826 I: Mhm. (bejahend) #00:33:10-3#
827
828 B: Das ist aber in ganz N. so, nicht, das ist also landesweit so geregelt bei uns.
829 #00:33:13-9#
830
831 I: Ja. Ja, es gibt halt Unterschiede in den Bundesländern, ne? //Also// #00:33:17-2#
832
833 B: //Das habe ich mir schon gedacht, ja.// #00:33:18-6#
834
835 I: //Genau. In S.ist es anders,// #00:33:19-2#
836
837 B: //Mhm, mhm. Mhm. (bejahend)// #00:33:20-7#
838
839 I: da wird man dann wieder vom Landesseminar zurück abgeordnet für ein paar
840 Stunden Unterricht. #00:33:24-0#
841
842 B: Ja. #00:33:25-4#
843
844 I: So rum ist das. #00:33:25-7#
845
846 B: //Eben.// #00:33:25-7#
847
848 I: //Und// der Dienstherr ist das Landesseminar/ #00:33:26-9#
849
850 B: Mhm. (bejahend) #00:33:27-6#
851
852 I: dann. #00:33:28-4#
853
854 B: Und so schwebt uns das im Grunde genommen auch vor, nicht? #00:33:30-5#
855
856 I: Ja, okay. Ja, vielen Dank! //Dann war es das schon.// #00:33:31-9#
857
858 B: //Das war es schon?// #00:33:34-7#
859
860 I: Genau. #00:33:34-9#
861
862 B: Ja. //Gut.// #00:33:35-9#
863
864 I: //Klasse,// danke, (.) dass Sie sich Zeit genommen haben. #00:33:38-5#
865
866 B: Ja. Eins würde mich mal interess/ #00:33:40-0#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.01.18_(10.11.31)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:52:59-3
3 Datum und Ort der Aufnahme: 18.01.2016, O.
4 Besonderheiten: positive Umgebung, eigenes Büro, Geräusche auf dem
5 Flur, neutraler Umgang, eine falsch formulierte Frage mit
6 Berichtigung, Orte und Namen wurden anonymisiert
7 Datum der Transkription: 01.04.16
8 Ersttranskription: audiotranskription.de Transkriptionsservice
9 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

10 ---

11
12 B: (.) So. #00:00:02-1#
13
14 I: Danke //schön.// #00:00:03-1#
15
16 B: //Sie// werden ja heute auch noch Herrn K./ mit Herrn //K. ein Gespräch führen, ne?//
17 #00:00:06-7#
18
19 I: //Genau, heute Nachmittag.// #00:00:06-5#
20
21 B: //Mhm (verstehend).// #00:00:06-9#
22
23 I: //Ja.// #00:00:07-2#
24
25 B: Genau. (..) //Ja.// #00:00:08-9#
26
27 I: //Ja.// (.) Also ähm Sie hatten ja durch die E-Mail schon mitbekommen, warum ich das
28 mache. Ähm ich selber WAR Studienleitung vier Jahre lang und immer wieder ähm hört
29 man, was so furchtbar ist am Referendariat und wie stressig das alles ist. #00:00:23-7#
30
31 B: //Ja.// #00:00:24-2#
32
33 I: //Das ist// auch so. Das will ich gar nicht schönreden, ABER es gibt auch so viele tolle
34 Sachen im Referendariat und darauf wollte ich jetzt gerne mal mein Augenmerk richten
35 und ähm häufig werden die Referendare selber interviewt und die Studienleitungen
36 kommen weniger zu Wort und deswegen war so mein Gedanke, DAS würde ich gerne
37 mal einfangen. Also was glauben wir Studienleitungen, was sind die
38 Gelingensbedingungen vom Referendariat. Genau. (..) Ja und dann ähm fangen wir
39 auch schon gleich an, ich habe ja vorher so ein paar quantitative Sachen //äh erhoben
40 ähm.// #00:00:57-4#
41
42 B: //Abgefragt, mhm (verstehend).// #00:00:57-7#
43
44 I: Ähm vielen Dank, dass Sie so ausführlich geantwortet haben. Ja und dann wüsste ich
45 als erstes gerne, was hat Sie motiviert, eine Fachleitung zu werden? #00:01:06-9#

46
 47 B: (..) Huch. (...) Pf, also ich denke, es gibt so unterschiedliche Wege dahin. Ähm noch,
 48 sage ich mal, relativ jung in meiner Laufbahn ähm oder dann/ pf nachdem ich eben
 49 schon so etwa zehn, zwölf Jahre gearbeitet habe, habe ich immer gedacht, dass/ was
 50 äh ich am allerliebsten machen würde, wäre eigentlich eine Fachleitung Deutsch. (.) So.
 51 Das hat sich nicht ergeben, ich habe dann ganz andere Sachen gemacht, habe in der
 52 Schulleitung gearbeitet, ähm habe auch nochmal den/ äh die Schule und den Wohnort
 53 gewechselt, äh habe wieder an einer anderen Position in der Schulleitung gearbeitet
 54 und äh irgendwann tat sich diese Position auf. Ähm eben gar nicht Fachleitung für ein
 55 bestimmtes Fach, sondern eben pädagogische Leitung und ähm (.) ich habe lange
 56 überlegt, ob ich die Schule, also sprich die Ar/ wirklich die konkrete Arbeit mit den
 57 Schülern verlassen soll, äh das ist mir schwergefallen. #00:02:02-9# Äh hatte aber auch
 58 so das Gefühl, all die Erfahrungen, die ich so gesammelt habe, auch jetzt aus ver/ ganz
 59 verschiedenen Perspektiven, ich war zum Beispiel an der Schule zuständig für die
 60 Referendarausbildung, also aber aus der Sicht der Schulleitung oder ich habe die
 61 Fachleiter betreut aus der Sicht der Schulleitung, das ist ja nochmal ein ganz anderer
 62 Blick, dass das äh auch nochmal sehr spannend sein würde, quasi so an/ (.) mit den
 63 letzten Jahren meiner Diensttätigkeit nochmal von der anderen Seite zu gucken und vor
 64 allen Dingen ähm hat mich total gereizt äh, genau das, also so einen Schwerpunkt legen
 65 zu können auf das, was mir am allermeisten immer Spaß gemacht hat, nämlich die
 66 pädagogische Arbeit. Also auch in der Schule/ Klar, ging es immer um Fachvermittlung,
 67 aber gerade auch so in der Abteilungsleitung hat mir immer das äh viel Freude bereitet,
 68 ähm zu moderieren, äh mit den Schülern tatsächlich zu Lösungen ko/ zu kommen, wenn
 69 die irgendwie in Konflikten gesteckt haben und so weiter. Und da habe ich so gesagt, da
 70 das WISSEN, was ich da erworben habe, #00:03:00-8# nochmal so weitergeben zu
 71 können und ähm auch nochmal ähm Referendare im Prinzip mit, sage ich mal, (.) ähm
 72 so/ oder Referendaren zu vermitteln, dass es immer Freiheiten in der Wahl gibt, auch äh
 73 als Lehrer, dass man nicht denken muss, man ist in so ein Rädchen gespannt, sondern
 74 dass man sich immer auch/ dass man auch immer gucken muss, selbst wenn es äh
 75 rechtliche Rahmenbedingungen gibt, wie interpretiere ich die und sich diese Freiheit
 76 auch zu nehmen und äh zurückzugeben und da draufzugucken, äh habe ich gedacht,
 77 das ist nun auch nochmal eine wichtige Botschaft oder etwas was auch gut nochmal
 78 vermittelt werden sollte. Mhm (begründend). Also das hat mich dann letztlich bestimmt,
 79 zu sagen, ich wechsele nochmal die Position. #00:03:42-9#

80
 81 I: Ja. (..) Und was denken Sie, was qualifiziert jemanden, eine Fachleitung zu sein?
 82 #00:03:48-3#

83
 84 B: (.) Das finde ich schwierig. (...) Äh ich denke sch/ dass es schon wichtig ist, ähm (.)
 85 fachlich versiert zu sein. (.) Äh also sicher sozusagen in den äh/ in den Fachinhalten und
 86 auch f/ ähm (.) so souverän, dass man äh flexibel sehen kann beispielsweise, was hat
 87 der f/ w/ Was hat der für einen Weg genommen? Das wäre/ ist nicht mein Weg, aber er
 88 hat beispielsweise in seinem Unterricht einen Weg genommen fachlich, ähm um zu
 89 erkennen/ äh erkennen zu können, auch das ist möglich und dazu braucht man ja ein
 90 bisschen mehr als das f/ Fachwissen immer gerade punktuell, äh so wie man das beim
 91 Lehrer eben auch sehen kann. Wenn der nur punktuell vorbereitet ist, dann ist der

92 unflexibel auch in der Re/ äh in/ in seiner Reaktion auf die Reaktionen der Schüler. Oder
 93 auf die Fragen der Schüler und ich denke, das ist schon für Fachleitungen wichtig.
 94 #00:04:41-5# Und ich denke, man merkt schon oder ich/ Ähm ich sage/ formuliere das
 95 mal für mich: Ich merke schon, wenn jemand sehr, SEHR in seinem Fach steht, ähm
 96 dann kann der Dinge auch wirklich sehr adäquat beurteilen. Und sie auch äh tatsächlich,
 97 sage ich mal, für den Referendar (..) ähm begreifbar oder ähm (..) äh, ja, so
 98 zurückmelden und spiegeln, dass äh Referendare da eine Lernchance drin haben. Ne?
 99 Über diese Fachlichkeit. Gut, das, denke ich, ist erstmal so eine Voraussetzung für eine
 100 Fachleitung. Aber äh das andere, denke ich, ist eben immer äh/ Das ist so die zweite
 101 Seite. Ähm dass man ein Verständnis von Kommunikation hat, äh dass man ähm
 102 Empathievermögen hat, dass man sich wirklich auch in die andere Rolle hineinversetzen
 103 kann und aus der gucken kann. Ähm (..) also verstehen kann, #00:05:40-2# warum
 104 jemand so handelt, auch wenn man selbst nicht so handeln würde. Also quasi zwischen
 105 sich und dem anderen auch ähm/ Also sozusagen sich selbst in die Dis/ Distanz zu
 106 stellen und zu gucken, was macht der andere eigentlich und kann das nicht auch/ auch
 107 richtig sein. So. Und natürlich äh eine hohe Wertschätzung Menschen gegenüber, jeder
 108 Person. Auch wenn sie mir sozusagen anvertraut ist, dass ich die/ dass ich ihr äh, sage
 109 ich mal, äh (..) äh deren Selbstständigkeit im Auge haben und äh sie nicht wie eben
 110 abhängige Schüler oder kleine Kinder behandle, denen man noch sagen muss, wo es
 111 langgeht. (..) Ähm also eine hohe Wertschätzung, einen hohen Respekt gegenüber dem
 112 anderen so als Grundannahme ÜBERHAUPT, ja. Mhm (bekräftigend). Ja und ich denke,
 113 so schon kommunikative Fähigkeiten. (..) Ob nun angeboren intuitiv oder eben wirklich
 114 auch gelernt, auch das ist äh/ denke ich, (lachend) ist möglich. Äh bestimmte Dinge
 115 einfach auch zu lernen. Da äh/ Wenn sie nicht vorhanden sind, denke ich/ denke ich,
 116 man müsste auch im Seminar dafür sorgen, dass das vielleicht noch/ äh dass da eine
 117 Lücke gefüllt wird. #00:06:50-5#

118

119 I: Ist das hier so? Gibt es Angebote für neue Studienleitungen? #00:06:54-6#

120

121 B: Ja, äh in Ansätzen ähm, nicht/ nicht so ganz konsequent. Ähm (..) wir bieten immer
 122 wieder an äh und ermöglichen das auch äh und unterstützen das auch finanziell, dass
 123 äh gerade auch neue Mitarbeiter, aber auch ALTE, sage ich mal oder äh Kollegen, die
 124 schon länger im Amt sind an äh/ an einer Fortbildung zum kollegialen Coaching
 125 teilnehmen. (..) Und äh ein Teil der äh Seminarmitarbeiter hat das auch schon
 126 durchlaufen. Und jetzt wird äh (..) äh im nächsten Durchgang wieder ein größerer Teil
 127 der Seminarmitarbeiter das durchlaufen, sodass so/ ich denke, so nach und nach ähm
 128 tatsächlich auch alle äh quasi so ein Training oder so ein äh ko/ so ein Coaching eben
 129 quasi durchlaufen haben, ne. Also und zwar nicht für einen Nachmittag, sondern wirklich
 130 so äh über anderthalb Jahre gehende Fortbildung. (..) Ja, das ist so das eine. Wir/ Äh wir
 131 versuchen #00:07:52-9# gerade im Moment auch, weil wir einen sehr starken Wechsel
 132 haben, also wenn eben mal hin und wieder ein/ eine neue Person dazukommt, die kann
 133 ja einfach so mitgenommen werden auch in/ im Sinne von "Begleite mich d/ Wir geben
 134 uns/ Ich begleite dich, wir geben uns gegenseitig Feedback so". Ähm das ist dann schon
 135 immer so gelaufen auch. Ähm jedenfalls würde ich sagen zumeist und wenn das
 136 angefragt wurde, nicht als/ (..) als Verpflichtung. Ähm aber jetzt im Moment kommen äh/
 137 findet so ein Generationenwechsel statt. Es kommen sehr viele neue Mitarbeiter und

138 dann habe ich schon überlegt, das/ das müssen wir anders handeln, das geht nicht
 139 mehr in dieser Eins-zu-eins-äh-Betreuung, sondern äh wir haben jetzt eben überlegt,
 140 dass wir (.) äh für die neuen Extra/ ähm so eine Art pädagogischen Tag oder so etwas
 141 anbieten wollen, also neben den Fortbildungen, die wir sowieso immer für alle machen.
 142 #00:08:45-0# Verpflichtend. Äh die äh neuen Mitarbeiter eben auch einfach so
 143 mitzunehmen. Weil wir eben schon feststellen, wir haben so viele Sachen erarbeitet, so
 144 viele Materialien erarbeitet, aber auch/ wir diskutieren auf der Grundlage von so vielen
 145 Annahmen, Grundannahmen, wie man äh Unterricht beobachtet, wie man äh mit
 146 Referendaren umgeht. Äh das sind ja Traditionen und, sage ich mal, durch (.) lange
 147 Prozesse auch erarbeitete Dinge, auch in der/ in der Auseinandersetzung erarbeitete
 148 Dinge, zu denen wir dann irgendwie manchmal auch als Kompromiss gekommen sind
 149 und das muss natürlich in irgendeiner Form auch vermittelt werden, das ist ja nicht nur,
 150 dass ich dann so einen Unterrichtsbeobachtungsbogen hinlege und sage: "So, da äh
 151 haben wir uns drauf geeinigt." Oder Zielformulierungen, da haben wir uns drauf geeinigt,
 152 äh, sondern äh das muss ja auch irgendwie gelebt werden durch Vorbild und durch
 153 mmh/ (nachdenklich) ja, durch Anschauung auch, ne. Mhm (bekräftigend). #00:09:43-2#
 154

155 I: (..) Wenn Sie auf Ihren letzten ähm Seminartag mal schauen: Wie läuft das so ab, so
 156 ein Tag in Ihrem Seminar? #00:09:52-2#

157

158 B: Sie meinen jetzt so eine äh pädagogische Sitzung, //ja?// #00:09:55-4#

159

160 I: //Mhm (bestätigend)//, genau. #00:09:55-4#

161

162 B: Mhm (verstehend). Also was ganz schön ist, ist äh/ Oder ich fang/ Ich muss anders
 163 rum anfangen. Wir haben in den letzten Jahren ähm eine unglaubliche Zunahme an
 164 Referendaren. Äh und alle Versuche, ähm das wieder sachsenweit zu steuern, also alle
 165 Studienseminare gleichmäßig zu bedienen, sind gescheitert. Und weil die Referendare
 166 einfach ihre, sage ich mal, ihre Wahl durchsetzen, auch indem sie damit drohen, sonst
 167 das Bundesland zu verlassen. Und dann spätestens an dem Punkt knickt H.(lachend)
 168 immer ein und weist sie dann doch dem Seminar zu, äh das sie angegeben haben als
 169 erste Priorität und das heißt, wir haben einen sehr großen Zuwachs an Referendaren.
 170 Das führt dazu, dass wir im pädagogischen Seminar wirklich eng sind mit Personal.
 171 Aber es gibt eine Grundsatzregel, nämlich dass wir das eigentlich immer mindestens im
 172 Team machen. #00:10:48-9# (..) Äh und das g/ war auch immer noch möglich, solange
 173 das d/ bei 30 äh/ so in dem Bereich von 30 Leuten war, aber wir haben jetzt manchmal
 174 mit äh 40, 50, 60 Leuten zu tun und das heißt, wir haben jetzt äh eben immer schon so
 175 Erweiterung auch in diesem Team und sind jetzt dabei, dass es eigentlich immer schon
 176 mindestens drei sein müssten. Wir haben das Personal nicht, deswegen äh springen
 177 zum Teil Fachleiter, die äh, sage ich mal, wenig/ wenige Referendare hei/ haben, ein.
 178 Oder (lachend) wir haben auch aus allen möglichen Bereichen. Wir haben einen
 179 Fach-äh-Berater zum Beispiel nochmal rekrutiert, äh um uns zu unterstützen und so
 180 weiter. Also wir sind jetzt schon so Dreierteams. Das bedeutet, a/ sagen wir mal im
 181 Normalfall/ Im Normalfall. Das bedeutet auch, dass wir die Seminarsitzungen zu dritt
 182 vorbereiten. Es gibt für alle Lern/ äh für alle Bereiche, die wir mal im gemeinsamen
 183 Seminarlehrplan identifiziert haben, #00:11:46-2# äh Lernsituationen oder zumindest

184 Beschreibungen, was da gemacht werden soll, das heißt, ich könnte mich auch als
 185 Neuling in diese Sachen einlesen. (..) Ähm aber pf/ äh/ Zumindest in unserem Team
 186 haben wir verabredet, dass wir das immer nochmal jeweils v/ neu vorbereiten und das
 187 ist auch spannend, weil ich bin noch gar nicht so lange dabei und ähm die dritte Person,
 188 die wir noch in unser Team aufgenommen haben, ist be/ ist NOCH jünger und stellt
 189 auch entsprechende Fragen. Also: Warum so? Und das führt dazu, dass wir tatsächlich
 190 auch in dieser Vorbereitung Dinge auch nochmal überdenken, umschmeißen und
 191 verändern. Sodass das dann letztlich ähm eine Sitzung ist, die in Teamarbeit auch
 192 entstanden ist. (..) Ähm das ist pf/ äh so, dass wir uns immer einen genauen Ablauf
 193 überlegen, dass wir uns die Materialien überlegen, dass äh manchmal auch Dinge für
 194 die Referendare so als Vorab-Hausarbeit nochmal kommuniziert werden. #00:12:45-6#
 195 Wir haben eine gemeinsame Plattform, über die wir das dann kommunizieren und die
 196 Materialien auch einstellen. (.) Und dann beginnt eigentlich so eine pädagogische
 197 Sitzung damit, dass wir sie alle begrüßen, entweder als Plenum oder eben aufgeteilt in
 198 unsere äh betreuten Gruppen. (.) Dass äh jeder in äh irgendeiner Form den Verlaufsplan
 199 der Stunde oder des/ ein gemeins/ Ich/ Ich (lachend) spreche jetzt einfach mal, als wenn
 200 wir im Plenum wären, ne. Dass der Verlaufsplan sozusagen kommuniziert wird, was äh
 201 ist heute in der Stunde geplant, das Thema äh deutlich wird. Die einzelnen Schritte, die
 202 äh Phasen, wie wir zusammenarbeiten wollen und so weiter. Ähm das eben immer gan/
 203 dass es äh in der Regel am Anfang äh so etwas gibt wie ähm aus der Schule für die
 204 Schule. Also gibt es irgendwelche Probleme, müssen wir über irgendwas sprechen, gibt
 205 es etwas zu organisieren, ähm gibt es etwas für die nächsten Wochen zu organisieren
 206 und so weiter, also dass man so eine kurze Phase hat, #00:13:43-0# ankommen, wenn
 207 man/ Gerade wenn man sich auch längere Zeit nicht gesehen hat, äh miteinander
 208 sprechen, solche Sachen klären und so weiter. Das kann zum Beispiel so als kleine
 209 Blitzlichtrunde laufen in der kleineren Gruppe oder manchmal einfach auch als so eine
 210 äh/ (.) Ich nehme ein Bild, wie geht es mir heute oder ein Symbol, wie geht es mir heute
 211 oder wie ging es mir in der vergangenen Zeit. Wie geht es mir in der Schule? (.) So. Und
 212 äh dann wird eben an dem entsprechenden Thema gearbeitet. Also Beispiel Umgang
 213 mit Unterrichtsstörungen, ähm da äh haben wir etwas vorbereitet, wo dann die bei/
 214 beispielsweise die äh Referendare in/ äh in Gruppen sich mit bestimmten
 215 Unterrichtsstörungen, die sie auch schon mitgebracht haben aus ihrem Unterricht, aus
 216 ihrem Erleben äh arbeiten, dass sie äh Alternativen entwickeln im Handeln, Lösungen
 217 äh entwickeln im Handeln, das äh dokumentieren und das dann zum Beispiel vorstellen.
 218 So, das wäre so der typische Ablauf einer PS-Sitzung, dass dann am Ende im Prinzip
 219 äh die/ die ähm/ das, was die Referendare zu dieser Thematik erarbeitet haben,
 220 vorgestellt wird, dass man dann nochmal eine kurze Reflexion anschließt und dass dann
 221 das äh/ das Ende der Seminarsitzung ist so. #00:14:56-9#

222
 223 I: (..) Ähm was ist Ihnen äh bei der Arbeit im Seminar besonders wichtig? #00:15:03-6#

224
 225 B: (8) Ich glaube, besonders wichtig ist ähm (...) z/ äh/ so/ Ja, vielleicht so zu vermitteln,
 226 äh dass das Referendariat, anderthalb Jahre, eine sehr gedrängte und intensive Zeit ist,
 227 aber dass äh es die Möglichkeit bietet, in anderthalb Jahren SEHR viel aufzunehmen,
 228 was man tatsächlich auch als Lehrer oder als Lehrerin im Schulalltag gebrauchen kann.
 229 Also dass äh so ein/ so eine Offenheit herzustellen dafür, wirklich äh sich einzulassen

230 auf diesen Prozess, der ja vielleicht manchmal auch frustrierend ist und äh wo man
 231 manchmal auch eine Rückmeldung bekommt, die man vielleicht lieber nicht hören
 232 möchte. Äh aber sich einzulassen darauf, dass äh äh/ dass äh in der Regel man so
 233 #00:16:03-0# sagen kann, dass vielleicht dieses/ diese Rückmeldung oder das
 234 Feedback äh gegeben wird aus (.) ähm/ (..) auch aus einer (..) äh Position heraus, wo
 235 man äh als Fachleiter oder als Seminarleitung sieht: Okay, da fehlt tatsächlich noch
 236 was, das wäre GUT, wenn das noch dazukäme, äh damit man eben zum Beispiel auch
 237 in der Zukunft sicher auftreten kann, souverän sein kann, s/ äh sich äh (.) äh nicht
 238 getrieben fühlen muss äh von Klassen oder von äh Schulregeln oder von/ äh von
 239 Teams, die einen da irgendwohin setzen wollen, sondern dass man eben wirklich die
 240 ähm/ (.) den Abstand gewinnt, (.) die Reflexionsfähigkeit gewinnt, auf seinen eigenen
 241 Unterricht zu gucken und zu selbst/ für sich selbst auch feststellen zu können, das ist
 242 mir richtig gut gelungen. Aber das ist mir entglitten oder nicht gut gelungen äh und äh
 243 diese/ #00:17:02-7# sich diese Fähigkeit quasi zu m/ also zum ähm/ äh zur reflektierten
 244 Rückschau auf den eigenen Unterricht, also sich wie so ein Schatten neben sich zu
 245 stellen und zu sagen: Mhm (erkennend), das hast du/ Das hast du richtig gut gemacht,
 246 aber hier hättest du zum Beispiel klarer formulieren müssen oder (.) äh d/ solche Dinge.
 247 Das sehen zu können und das auch eben immer wieder äh, sage ich mal, in der
 248 Fortschreibung des Unterrichts dann zu verbessern. Also (...) ich denke, Referendare
 249 werden (..) pf/ hier vieles lernen und sie werden vieles für sich verwerfen, weil sie äh/ sie
 250 werden also keine großen Unterrichtsentwürfe mehr schreiben, sie werden keinen Wert
 251 mehr auf präzise Zielformulierungen legen, aber sie werden hoffentlich mit der Fähigkeit
 252 ausgestattet sein, äh reflektiert auf ihren Unterricht zu gucken. Und das, glaube ich,
 253 wäre mir das Wichtigste. Also ähm ihnen etwas mitzugeben, was sie im Lehrerdasein
 254 begleitet und was vielleicht auch dazu führt, dass man ähm eben nicht vorzeitig mit
 255 Burnout, äh mit Selbstüberforderung und Selbstüberschätzung irgendwo baden geht.
 256 Mhm (bekräftigend). #00:18:12-6#

257
 258 I: Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Referendaren beschreiben? (..) So das
 259 Verhältnis? #00:18:19-5#

260
 261 B: (4) Also was man, glaube ich, deutlich erkennen muss, ist schon, (.) ähm dass sich
 262 Referendare in einem (..) ähm doch sehr starken Abhängigkeitsverhältnis von den
 263 Fachleitern befinden. (...) Ähm (...) ich denke, dass mein Umgang v/ sch/ schon von
 264 großer Wertschätzung und Respekt so geprägt ist. Ähm nichtsdestotrotz bleibt dieses
 265 Abhängigkeitsverhältnis und, sage ich mal, je nach Typ auch von Referendar, äh ist das
 266 stärker oder weniger stark ausgeprägt. Also d/ d/ das, was äh mir sozusagen, was ich
 267 als Signale wahrnehme, ist entweder (.) ähm manchmal äh f/ für mein Gefühl s/ sehr
 268 devotes Verhalten. (..) Wo ich dann schon manchmal so denke, am liebsten würde ich
 269 jemanden schütteln und sagen: "Das äh ist unangemessen, also d/ auch das, was du
 270 hier zeigst", #00:19:19-7# ähm bis äh eben wirklich auch ähm d/ auch das erlebe ich auf
 271 der anderen Seite, jemand, der äh quasi äh keine Hilfe annehmen kann. Ähm wobei (..) für
 272 mich da ganz oft eine SO große Unsicherheit dahinterliegt, dass man eben/ dass
 273 eben die Maske g/ äh auf keinen Fall verrutschen darf. (.) So, auch das erkenne ich. Äh
 274 dann sind Gespräche natürlich sehr schwierig, weil das eben immer nur um
 275 Rechtfertigung und um Zurückweisung geht. (.) Ähm also die/ die Bandbreite ist sehr

276 groß. Ich denke, ähm (.) je selbstbewusster äh Referendare sind und je besser sie ihrer/
 277 ihr Leistungsvermögen auch einschätzen können, desto äh unproblematischer und äh/
 278 desto in Anführungsstrichen gleichberechtigter ist die Kommunikation. So. Und wenn
 279 DAS der/ der Fall ist, dann denke ich, ist das ein sehr gutes #00:20:16-6# äh und äh
 280 sehr konstruktives (..) und äh in Ansätzen gleichberechtigter Austausch. (..) Und das
 281 erlebe ich auch und das sind natürlich die/ die tollen Momente. (lacht) Und äh (.) äh da
 282 kann man eben einfach auch sagen, das sind auch die Referendare, die rausgehen und
 283 sagen: "Stressig, aber schöne Zeit." Oder (.) äh die sich/ die auch wissen um das, was
 284 sie hier mitgenommen haben, die einfach auch benennen können, dass/ Äh das hat mir
 285 total viel gebracht, da habe ich/ Ich habe ganz viel gelernt in diesen anderthalb Jahren.
 286 Äh ich bin vorangekommen. Und so diese Äußerungen hat man schon. Das ist auch,
 287 denke ich, das, was ich so zurückbekomme aus ähm/ aus den Feedbacks der
 288 Referendare. Also wir machen ja so Erhebungen ähm/ (.) Aber es gibt natürlich auch
 289 wirklich äh die Referendare, die sich total schwertun, die äh wenig ausgeprägtes
 290 Selbstbewusstsein haben ähm/ die versuchen, alles rechtzumachen, was man jemals
 291 irgendwo gesagt hat #00:21:16-5# oder auch nicht gesagt hat. Ähm und ähm man dann
 292 manchmal so sagen muss: (..) "Was wollen SIE eigentlich? Nicht, was will ich, sondern
 293 was wollen Sie eigentlich? Äh und (.) wo kann ich das sehen, was Sie wollen? Oder wie
 294 Sie sich das vorstellen oder wo ist Ihre/ wo steckt Ihre (schmunzelnd) Person?" Ja? So
 295 d/ Und das sind natürlich schon, da kommt man viel stärker in diese Position, in/ in/ in
 296 der ich eigentlich gar nicht sein wollen, nämlich wirklich so Anleiter beziehungsweise
 297 ähm ja wirklich so Lehrer zu sein. //Ne?// #00:21:50-3#

298
 299 I: //Mhm (verstehend),// ja. (..) Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare
 300 beschreiben, die zu Ihnen ins Seminar kommen? #00:21:58-2#

301
 302 B: Sehr unterschiedlich. (..) Ähm ich habe ja mal geguckt, dass so äh/ also weil Sie ja
 303 danach gefragt haben, ist durchschnittliches Alter, da habe ich mich äh nochmal
 304 drangema/ Also wir äh haben/ Das ist nicht erfasst. Äh weil das nicht so abrufbar ist. (..) Ähm (.) und ich habe einfach jetzt mal so standardmäßig die Gruppe angeguckt, mit der ich jetzt gerade betraut bin. Das sind äh etwa 50 Leute, also äh für die wir drei in dem Team zuständig sind, aber/ Und habe mir mal das Lebensalter angeguckt und äh dabei (.) äh festgestellt, dass/ dass das doch äh v/ viel höher/ also f/ dass sie äh im Durchschnitt viel älter sind, als man das vielleicht erwarten würde. Und äh (.) da sind eben schon einige dabei, die äh (.) ja zwei bis d/ also zwei bis drei Kinder haben, äh als Mütter die auch versorgen müssen. Äh (..) oder eben als Vater da auch irgendwo in der Pflicht stehen. #00:22:58-2# Ähm (..) es sind vielfach äh Personen, die/ gerade hier in O., die hier so aus dem Nordwesten kommen, das heißt, auch verwa/ äh verwandtschaftlich oder familiär irgendwie gebunden sind und auch äh auf dem Land wohnen. Gegebenenfalls auch in der Nähe ihrer Famil/ Ursprungsfamilien mit der neuen Familie, das heißt, die auch viel auf sich nehmen an Fahrerei und äh an Organisation, um das alles unter einen Hut zu bringen. Also ich denke, die sind äh/ oder viele sind äh auch sehr angestrengt und haben nicht nur das Referendariat am Hals, sondern eben einfach auch noch ein bisschen mehr so. (..) Äh es gibt natürlich auch den in Anführungsstrichen vielleicht fürs Gymnasium typischen Referendar, das Studium beendet ähm und direkt ins/ ins Referendariat, aber fast alle haben ja auch eine

322 Berufsausbildung vorher #00:23:54-9# durchlaufen, gehen dann ins Referendariat und
 323 äh von daher sind sie einfach älter. (.) Und äh bringen einfach auch schon was mit, also
 324 haben sich auch schon mal in Arbeitsprozessen, äh in anderen zwar, aber in
 325 Arbeitsprozessen erlebt. Und äh das äh, denke ich, macht natürlich ein/ im Durchschnitt
 326 auch selbstbewusster. (..) Ja. Aber trotzdem kann plötzlich dieses äh vor der Klasse
 327 stehen, das merkt man schon, ist für viele/ also gerade auch diese ersten Begegnungen
 328 sind für viele aufregend. Ja. (.) Also das ist nochmal eine Neuorientierung auf alle Fälle.
 329 Egal, wie viel/ wie/ wie alt man ist und wieviel man schon so hinter sich gebracht hat, es
 330 ist nochmal eine neue Orientierung und die ist aufregend. #00:24:38-6#

331
 332 I: Mhm (verstehend). (.) Wenn Sie an einen guten Referendar denken für sich, wie
 333 würden Sie den beschreiben? (..) Vielleicht haben Sie auch ganz konkret schon (.) sofort
 334 jemanden vor //Augen.// #00:24:52-2#

335
 336 B: //Ja, ich/ // Ich sehe ganz viele. Ja. Sie/ Ich sehe ganz viele. Ich denke, ähm (..) ein
 337 guter Referendar (.) ist ähm (4) jemand, der äh selbstbewusst ist, der äh, glaube ich,
 338 seine Leistungen oder Fähigkeiten gut einschätzen kann, der (..) ähm reflektiert ist. (..) Fachlich kompetent. (4) Mmh (nachdenklich). (..) Kreativ. (4) Ja, ich denke, der einfach
 339 auch ähm/ (...) Ja, der um seinen Wert weiß und äh das auch deutlich machen kann.
 340 Also ich bin jemand, der das kann. Ähm/ (5) Kommunikativ. (..) Aufgeschlossen. (..) Also
 341 so/ Das sind so offen, aufgeschlossen, äh neugierig, auch immer wieder neugierig auf/
 342 auf Schüler, auf Neues, ja. Also (.) äh (.) jemand, der lernen will und nicht nur eben jetzt,
 343 weil das (lachend) eine/ so eine intensive Lernphase ist, sondern so grundsätzlich
 344 neugierig auf das Leben ist und auf das, was neu auf ihn zukommt, also ähm ich würde
 345 es mal so beschreiben: neugierig, offen, aufgeschlossen, reflektiert ähm, selbstbewusst.
 346 #00:26:24-5#

347
 348
 349 I: Mhm (verstehend), okay. (.) Und welche Situation und Bedingungen haben Ihrer
 350 Meinung nach ähm mit dem Erfolg des Referendariats zu tun? #00:26:33-2#

351
 352 B: (4) Also ich glaube schon, äh dass ähm (...) ähm die Aufnahme in/ in/ im
 353 Studienseminar insgesamt, also wie kommt hier jemand an und wie wird er quasi
 354 aufgenommen und begleitet äh durch die beiden Fachleiter, aber eben auch durch die
 355 PS-Leitung, durch die Situation im Seminar insgesamt, dass das sehr viel quasi äh (.)
 356 zur Beruhigung oder auch zur Aufgeschlossenheit beitragen kann, also auch zu dem
 357 Gefühl, ähm ich kann hier fragen, ich kann mit Fehlern/ ich kann Fehler zugeben, ich
 358 kann ähm/ äh damit weiterarbeiten. Aber letztlich äh denke ich, ist es schon die
 359 Disposition und die Haltung, die jeder mitbringt. (..) Ähm die eben die über/ auch über
 360 seinen oder ihren Erfolg entscheidet. #00:27:31-1# (..) Ähm ich denke, wenn jemand
 361 sehr ängstlich und äh eher zurückhaltend ist, ähm (..) dann kann auch ein sehr offenes
 362 und äh, sage ich mal, animiertes Studienseminar äh nur/ nur Bruchstücke davon (..) auf
 363 auflösen. Also Haltungsänderungen sind meiner Ansicht nach schon möglich, (.) also ich
 364 gehe nicht davon aus, dass eine mal äh erlernte Haltung äh nicht mehr veränderbar ist,
 365 aber wir wissen ja auch aus der Forschung, dass äh bestimmte Grunddispositionen
 366 eben NICHT mehr veränderbar sind und dass man nur sehr mühsam und nur dann,
 367 wenn man erkennt, dass man mit bestimm/ also wenn man wirklich auch das Vermögen

368 hat zu erkennen, ich komme mit diesem Muster nicht mehr/ nicht mehr weiter, damit
 369 lassen sich die Situationen nicht lösen, und äh ich muss also irgendwas an meiner
 370 Haltung oder in meiner Art verändern, damit ich das äh/ #00:28:28-3# damit ich
 371 zurechtkomme. Dann verändert sich ja Haltung schon. Und wenn man das als
 372 Grundsatz so mitbringt, dann, denke ich, gibt/ gibt es äh Erfolgchancen, aber ich
 373 glaube, das ähm Referendare (..) äh, Lehrer in Vorbereitung, Referendariat als stressig
 374 und unerträglich beschreiben, bis hin dazu, (.) ähm dass sie wirklich psychologischen
 375 Rat brauchen und auch in psychologische Behandlung GEHEN, (.) ähm (..) äh das hat
 376 äh nicht unbedingt was mit dem Studienseminar zu tun, sondern oft auch mit dem, was
 377 sie schon mitbringen und was dann vielleicht durch äh/ durch den Stress, der hier
 378 entsteht und dadurch, dass man wirklich sehr äh diszipliniert und sehr getaktet auch äh
 379 (.) etwas hinter sich bringen muss, dass das dann so perpetuiert, also dass das dann
 380 nochmal so richtig in Gang gesetzt wird, was aber vielleicht äh ja schon auch als
 381 Disposition mitgebracht wird. #00:29:23-4# (..) So. Ich weiß, eine Freundin von mir ist äh
 382 Psychologin und die hat/ behandelt durchaus auch viele Referendare, wobei ich immer
 383 sage bestimmt aus dem Gymnasium. (beide lachen) Nein, ich weiß wohl da/ äh darüber,
 384 dass/ das hat ja auch wa/ manchmal was zu tun, selbst wenn man für sich selbst sagt,
 385 ich bin/ Ich bin offen und ich bin ähm freizügig. Gibt es Personen,
 386 Beziehungskonstellationen, wo man einfach nicht miteinander klarkommt, das ist egal,
 387 wie wohlmeinend ich sein kann, der andere KANN es nicht sehen oder kann es nicht
 388 wahrnehmen. Und ich denke, es gibt (schmunzelnd) schon auch Fachleiter, die vielleicht
 389 (.) ähm (.) strikter oder barscher vielleicht in ihrem/ so wie es ja auch Schulleiter gibt, die
 390 barsch sind und äh andere, die äh freundlich sind und trotzdem muss man ja ein
 391 Auskommen mit allem finden können, ne und äh an/ an/ an/ damit leben können, auch
 392 wenn man eben Vorgesetzte hat, die man (lacht) vielleicht nicht so gerne mag. Oder die
 393 äh eine Tendenz zur Unfreundlichkeit oder zumindest zur ab/ ähm zum Abweisenden
 394 haben, ne. Mhm (bekräftigend). #00:30:23-9#

395
 396 I: Ja. (..) Gerade eben hatten wir ja den guten Referendar. Wenn Sie jetzt an einen
 397 schlechten Referendar denken, wie würden Sie DEN beschreiben, was ist für Sie ein
 398 schlechter Referendar? #00:30:35-7#

399
 400 B: (..) Ich finde, schlechte Referendare/ also finde ich, ist irgendwie eine komische
 401 Formulierung. Äh damit kann ich nichts anfangen. Also vielleicht ein hilfloser Referendar
 402 oder jemand f/ äh der das Referendariat nicht erfolgreich bestehen wird. Ähm (..) und
 403 das sind, denke ich, in der Tendenz die sehr unsicheren (..) Menschen. (.) Und die, die
 404 ähm, (...) glaube ich, ähm (..) die nicht offen sind, also die kein/ äh die nichts annehmen
 405 können. (..) Aus welchen Gründen auch immer. Ich glaube, in den seltensten Fällen/
 406 Also der Eindruck ist äh/ entsteht oft, dass sie ähm/ dass sie arrogant oder äh (.) zu
 407 selbstbewusst oder zu selbstsicher sind. Äh für mich ist das oft wirklich nur die Maske.
 408 (..) Ähm denn ich glaube, wenn man tatsächlich NICHTS annehmen kann, dann ist äh
 409 oft ja auch d/ äh #00:31:35-8# dann ist sozusagen da/ dahinter die Disposition, dass
 410 man ähm (..) äh das auf k/ äh auf keinen Fall zulassen kann, dass man einen Fehler
 411 begangen hat oder dass man etwas nicht richtig macht. Äh und ähm (..) das ist ja quasi
 412 dieses äh/ dieses Erste, dieses Wahrnehmen, äh so ist es n/ So läuft es nicht, ähm ist ja
 413 dieses sich selbst auch eingestehen können, äh ohne dass ich da einen Abstrich an

414 meiner Person machen muss. Eingestehen können, „ich habe einen Fehler gemacht“.
 415 Oder „ich habe etwas nicht so gut gemacht, dass das äh prima läuft“. Ja? (..) Und ähm
 416 ja, das finde ich, das sind, glaube ich, so meine Sorgenkinder. (..) Ne, also wo ich so
 417 denke: (..) Ich habe so ganz konkret gerade jemand, äh in/ im Auge, wo eben, ja, eben in
 418 der Schule auch gesagt wird, äh an dem perlt alles ab, dem kann man alles erzählen
 419 #00:32:32-2# und ich erlebe ihn hier im Gespräch, wo ich/ wo man auch so diesen
 420 Eindruck erk/ erkennen kann, aber wo ich merke, dass dahinter fast die Tränen sitzen.
 421 Aber äh natürlich nicht, die werden hier nicht zum Ausbruch kommen. (...) Aber da bricht
 422 manchmal die Stimme schon ein bisschen weg und ähm (..) er muss dann schnell gehen
 423 oder eine Ersatzhandlung machen. Und äh solche Sachen und äh wo ich so denke, was
 424 für ein hartes Los, jetzt jedes Mal wieder in die Schule zu gehen und von/ wo ich weiß,
 425 alle gucken auf mich und sagen: "Der schafft das sowieso nicht", oder ne, "Der kann das
 426 nicht/ im Unterricht nicht umsetzen", der wird sogar aus dem Unterricht rausgenommen
 427 und so weiter und trotzdem hält er diese Maske total aufrecht. (..) Und da denke ich eben
 428 immer: Boah, was kostet das für eine Anstrengung! (..) Zu sagen, das ist ein schlechter
 429 Referendar, ähm das mag ich nicht, sondern das ist jemand, der (schmunzelnd) große
 430 Probleme mit sich hat und äh deswegen auch nicht erfolgreich durchlaufen kann. Ja.
 431 Oder (..) sehr große Mühe hat, wirklich erfolgreich zu sein, ja. #00:33:35-1#

432
 433 I: Und trotzdem würden Sie sagen, dass dieser jemand Lehrer werden kann oder gibt es
 434 da auch so Momente, wo Sie sagen: "Ah, d/" #00:33:42-8#

435
 436 B: (..) Ich würde sagen äh, wenn er äh in/ im/ sein/ (..) seine Muster nicht aufbrechen
 437 kann, dann ist das äh/ ist es für Schule wie für ihn (..) äh eigentlich eine unerträgliche
 438 Situation. (..) Also er kann nicht glücklich werden damit, mit dieser Berufswahl. (..) Mhm
 439 (bekräftigend). #00:34:04-8#

440
 441 I: (..) Ähm und welche Situationen und Bedingungen haben Ihrer Meinung nach ähm mit
 442 einem Misserfolg für das Referendariat zu tun oder vielleicht auch mit einem erfolgrei/
 443 erfolglosen äh Referendariat? #00:34:18-6#

444
 445 B: (..) Ich glaube, das ha/ wir hatten das schon, ne, mit dem äh wenn man so einen
 446 guten Referendar beschreibt, dann denke ich äh beschreibt man ja jemanden, der
 447 einfach auch hier so erfolgreich und glatt durchgehen wird. Fröhlichkeit würde ich
 448 übrigens noch dazu (lachend) setzen. (lacht) Also so eine/ Da, sage ich mal, so eine
 449 Grunddisposition des/ des Freundlichseins und des Fröhlichseins. Ähm weil ich glaube,
 450 aus unserer eigenen Erfahrung äh ist nichts gru/ gruseliger als der Lehrer, der schon mit
 451 äh f/ einer nach unten gezogenen/ oder wie sagt eine Freundin von mir immer so schön:
 452 Die Mundwinkel sind so tief runtergezogen, dass sie schon am Teppich kratzen. Ähm (..)
 453 also so d/ äh/ Ich denke, das ist einfach so eine äh gewisse Freundlichkeit und
 454 Menschenliebe, die äh sollte man schon besitzen, wenn man in so eine/ in so eine
 455 Tätigkeit geht. Und ich denke, das ist/ das ist zum Beispiel so etwas, was man ähm (..)
 456 äh/ (..) was man, glaube ich, für ein erfolgreiches Leherdasein auch braucht.
 457 #00:35:17-2#

458
 459 I: Mhm (verstehend). (..) //Und/ // #00:35:19-7#

460

461 B: //Neben den/ // Neben den anderen Geschichten, ne. Reflexionsvermögen //und so
462 weiter.// #00:35:23-2#

463

464 I: //Das Referendariat// ist ja häufig geprägt von so äh Dingen, die abgearbeitet werden
465 müssen, weil es ein Curriculum gibt, weil es ähm (.) ja auch dafür so eine Art Lehrplan
466 gibt. (.) Welche Situationen führen dazu, dass es erfolglos (..) bleibt oder so endet?
467 #00:35:40-2#

468

469 B: Mhm (verstehend). (..) Also ich denke, (5) äh f/ für die/ für die Schule würden wir hier
470 immer sagen, ich muss gucken, was macht meine Lerngruppe. Und aus äh/ au/ daraus
471 kann ich sch/ äh oder muss ich Schlüsse ziehen dafür, wie ich Stoff anordne, wie ich
472 ähm reduziere und so weiter. Und ich denke, das Gleiche gilt natürlich fürs
473 Referendariat, also ich muss schon gucken, was bringen die Referendare mit auch an
474 Problemen oder an Sorgen. Äh und ich muss das Curriculum darauf auch abstimmen,
475 also wenn ich feststelle, da äh sind bestimmte Sachen ähm nicht gut gelegt oder sind
476 schief, dann muss ich da nochmal hin. Äh also quasi äh pf/ Curriculum hin oder her, da
477 nochmal f/ äh vertiefen. Das machen, glaube ich, im großen Maße die Fachleiter. (..) Äh
478 die auch äh, sage ich mal, in der Regel kleinere Gruppen haben und auch genauer
479 gucken können. Und das Verhältnis ist deutlich intensiver. #00:36:40-7# (.) Auch die
480 Beratungssituation ist deutlich intensiver. Das pädagogische Seminar hat schon so ein
481 bisschen äh f/ ähm (.) tendiert zu/ zu dieser Vogelperspektive, ne, man guckt so von
482 oben drauf und man hat so (.) äh/ man sieht ja auch die Referendare tatsächlich nur
483 dreimal im Unterricht, außer man vereinbart nochmal zusätzliche Besuchstermine, aber
484 (.) mit dreimal Einsicht in den Unterricht gewinnt man natürlich wirklich nur ein grobes
485 Bild, ja. Und mit dem, äh sage ich mal, mit dem Seminar so zu und wenn die dazu noch
486 im großen Plenum zumindest teilweise laufen, dann verliert man sozusagen die/ das
487 ganze Bild ähm so richtig. Und wenn/ Ich denke, wenn die Referendare eben von sich
488 aus viel Fragen, von sich aus sehr aktiv sind, äh dann gestaltet sich das äh richtig gut,
489 aber vielleicht verliert man manchmal die Schwächeren oder die Zurückhaltenden (.) äh
490 so ein bisschen aus dem Blick, ja. #00:37:38-1# (..) Ähm wir versuchen das eben durch/
491 dadurch, dass das so getaktet ist mit äh (.) eben zu Beginn schon relativ nah zu Beginn
492 äh so ein Orientierungsgespräch, wo es nochmal so um, wie ist man angekommen,
493 geht, dann zwischendurch gemeinsame Gespräche zum Ausbildungsstand, wo dann
494 schon auch z/ die ersten Rückmeldungen fachlicher oder pädagogischer Art so laufen.
495 (..) Äh dass so ein bisschen immer wieder in die Spur zu bekommen und das auch zu
496 individualisieren. Ja. (.) Aber es ist klar, man hat natürlich schon immer das Gefühl:
497 Okay, auch das ist noch wichtig und damit müssen wir sie auch ausstatten und DAS
498 wäre auch nochmal gut und ähm (.) wir merken schon, also zumindest meine Kollegen
499 und ich, ähm so als Team: (.) Ach, irgendwo kneift es. Ja? Und ich glaube, äh jedes
500 pädagogische Team setzt immer so Schwerpunkte, ne, #00:38:33-9# und äh ich denke,
501 wir/ wir beide äh haben uns da auch getroffen in diesem, sage ich mal, in unserer sehr
502 pädagogischen Art. Wir sind dann auch t/ äh zum Teil geneigt, bestimmte Teile des äh
503 Curriculums über Bord zu werfen und dafür mehr in die, sage ich mal, in die Pädagogik
504 zu gehen oder in äh, sage ich mal, in solche Sachen wie/ wie Umgang mit Störungen,
505 wie äh/ ne, wie v/ wie gehe ich/ Wie setze ich Impulse und solche Sachen und vielleicht

506 die didaktische Jahresplanung so ein bisschen hinten dran zu f/ äh (.) aber das ist auch
 507 nicht korrekt. (.) Denke ich manchmal. Äh und äh es gibt andere Teams, die eben da äh/
 508 da größere Schwerpunkte setzen und vielleicht andere Sachen wieder über Bord
 509 werfen. Das heißt also, wir haben uns natürlich auf Standards geeinigt und von daher
 510 denke ich, ähm (..) äh ist es unbedingt notwendig und das machen wir auch von Zeit zu
 511 Zeit, einfach immer nochmal zu gucken, wie hat sich das jetzt eigentlich
 512 auseinanderentwickelt. So wir haben uns auf Standards geeinigt, wie hat sich das jetzt
 513 auseinandergewickelt, #00:39:30-2# einfach durch individuelle Schwerpunktsetzung und
 514 das auch nochmal wieder zusammenzubringen und zu sagen, „okay, müssen wir nicht
 515 heute vielleicht Dinge mit hineinnehmen?“ Aktuell überlegen wir das gerade, ob wir nicht
 516 äh verpflichtend auch einfach so ein Modul äh sprachsensibler Fachunterricht mit
 517 hineinnehmen und vielleicht andere Dinge, die sich auch so ein bisschen/ wo die
 518 Schulen jetzt einfach vorangekommen sind, wie zum Beispiel die didaktische
 519 Jahresplanung ähm (.) da einfach zu reduzieren. Ja? (.) Andere Teile wieder ein
 520 bisschen mehr aufzupumpen und andere Teile wieder rauszunehmen. Also das ist ein
 521 Fluss. Äh und es ist nicht so, dass wir äh/ Wir haben (.) sehr geschuftet, um so ein
 522 gemeinsames Seminarcurriculum hinzubekommen und AUCH nochmal die
 523 Überschneidung mit den Fachseminaren hinzu/ äh hinzubekommen, also so und dann/
 524 wir sind aber immer noch dabei. Also immer wieder entstehen neue Dinge, wo wir
 525 sagen, (.) mhm (bestätigend), das war eine gute Idee, ähm (.) wir haben das
 526 ausprobiert, hat nicht SO gut funktioniert, müssen wir wieder zurücknehmen. Oder pf/
 527 nochmal wieder verändern, über/ äh überdenken. Also (.) es ist im Fluss. #00:40:36-2#
 528

529 I: (.) Gerade eben haben Sie gesagt, dass ähm man ja zueinanderpassen muss, weil
 530 man sonst nicht miteinander arbeiten kann. Gibt es eine Möglichkeit aus Ihrer Sicht,
 531 dass Referendare sich ihren passenden Fachleiter irgendwie aussuchen können?
 532 Sehen Sie da irgendeine Möglichkeit, dass man eben besser zueinanderpasst?
 533 #00:40:55-5#
 534

535 B: (.) Mhm (verstehend), also ich denke, ähm das/ da ist vielleicht ein schiefer Eindruck
 536 entstanden. Ich denke, dieses ähm/ Bei Fachleitern und PS-Leitern setze ich voraus,
 537 dass die so professionell sind, dass egal, wie sie das Verhältnis betrachten, äh dass das
 538 trotzdem gut laufen muss aus/ aus äh/ aus ihrer/ aus ihrer Haltung heraus und aus ihrer
 539 Ha/ Handlung heraus so. Äh trotzdem äh wird es immer das geben, dass man (.) besser
 540 miteinander zurechtkommt oder nicht, oder dass man sich auf Anhieb sympathisch
 541 findet, sage ich mal, äh (.) und äh auf Anhieb vielleicht nicht so sympathisch. (..) Dass
 542 sich äh/ Und trotzdem, denke ich, ist das ja ein Teil auch meiner professionellen Rolle,
 543 dass ich mit diesen Dingen umgehen/ (..) umgehen lerne und ich denke eben ähm/ (.)
 544 ich würde jetzt erstmal so für/ eigentlich für alle/ fast alle Fachleiter äh bei uns im
 545 Studienseminar sagen, dass die sich dessen auch bewusst sind und äh dass sie ähm
 546 (..) da schon richtig mit umgehen können und dass es eigentlich immer als äh
 547 Grundannahme Wertschätzung und Offenheit gibt. So. Von daher, mit dieser äh/ d/ Äh
 548 die Wahlmöglichkeiten sind ja sehr beschränkt. (.) Also äh (.) das gibt eben immer nur/
 549 in/ fast immer nur einen Fachleiter oder eine Fachleiterin, die Deutsch oder (.)
 550 evangelische Religion oder äh Wirtschaft anbietet, (.) ja. Gut, bei Wirtschaft hätten wir
 551 halt noch ein paar mehr, aber ähm (.) die zu diesem Zeitpunkt dann das eben anbieten

552 kann und von daher ist das rein aus organisatorischen Gründen schon schlicht nicht
553 möglich, ne. #00:42:38-1#

554
555 I: Okay. (..) Ähm es gibt ja immer wieder wechselnde pädagogische Konzepte, also das
556 kooperative Lernen ist dann mal ganz groß, ähm was denken Sie, welchen Einfluss
557 haben diese pädagogischen Konzepte für den Erfolg des Referendariats, was würden
558 Sie sagen? #00:42:54-1#

559
560 B: (...) Hmm (nachdenklich). (..) Also ich denke, was wichtig ist, ist, dass
561 Studienseminare ähm am Puls der Zeit bleiben, also das heißt, dass die sich mit neuen
562 Forschungsergebnissen auseinandersetzen, auch mit neuen Lernwegen und neuen
563 Lernformen äh und dass die auch Eingang finden müssen in das Curriculum, also man
564 kann nicht äh so tun, als wenn der Overhead-Projektor jetzt das letzte/ der letzte
565 Weisheit Schluss ist so, also das äh/ das äh/ Das kann nicht sein, sondern das, was an
566 neuen Medien, das, was an neuen Möglichkeiten da ist, was an äh gemeinsamer Arbeit
567 auf äh/ gemeinsamen Plattformen möglich ist, das MUSS, finde ich Eingang finden ins
568 äh/ äh/ ins Curriculum des Studienseminars. (..) Ähm trotzdem denke ich, v/ äh haben
569 Studienseminare immer eine Schwerpunktsetzung. Also können so deutlich machen, wo
570 legen wir besonderen Wert drauf, was sind unsere Grundannahmen im Umgang mit/
571 #00:43:51-1# So. Und ähm/ (..) Und das wird schon immer die Brille sein, unter der man
572 eben sagt, äh diese Methoden oder diese äh/ die sind äh/ denen sind wir stärker
573 gegenüber aufgeschlossen als vielleicht anderen. (.) Andererseits ist das auch eine
574 Gruppe von Leuten, die sehr gemischt ist und sehr unterschiedlich ist und Gott sei Dank
575 ist das so. Das heißt, die bringen auch unterschiedliche Brillen und unterschiedliche
576 Schwerpunkte mit und da/ ich denke, daraus ergibt sich ein bunter Strauß und ich
577 denke, als Referendar kann man sich auch (.) selbst dann wählen. Also wichtig ist ja,
578 dass man erstmal bekannt gemacht wird damit. Man wird schon die Methoden wählen,
579 die man selber auch äh gut integrieren kann, also wo man einfach auch (.) authentisch
580 bleiben kann und sich nicht verbiegen muss, nur weil jetzt gerade kooperatives Lernen
581 irgendwie ähm (.) up to date ist, ja. (..) Aber sagen wir mal so, f/ wenn man schon
582 unterstellt, dass ähm (.) eine hohe Schüleraktivierung auch dazu führt, dass der
583 Lernerfolg größer ist, und das, denke ich, legen Forschungsergebnisse ja nahe, dann
584 bieten sich einfach bestimmte Lernwege mehr an als andere. #00:45:00-0#

585
586 I: Mhm (verstehend), ja. #00:45:01-1#

587
588 B: Ja. #00:45:01-5#

589
590 I: (..) Welche Rahmenbedingungen muss das Studienseminar erfüllen, damit das
591 Referendariat gelingt? #00:45:07-8#

592
593 B: Ähm (.) ich denke, es muss einen sicheren äh Ordnungs- und Organisationsrahmen
594 haben. (..) So/ Das heißt also, es muss eine hohe Transparenz darüber herrschen, äh
595 was ist wann gefordert, was muss man beibringen, ähm (..) was muss ich sozusagen
596 ähm mir/ mir aneignen, damit ich äh alles sozusagen formal auch voll erfülle und da/
597 darüber muss es eine große Sicherheit geben. Und auch eine äh/ einen Zugang zu

598 jeder Zeit. Also Formulare müssen zugänglich sein, äh müssen aktualisiert sein, die (.)
 599 ähm Anforderungen an bestimmte Dinge, zum Beispiel Unterrichtsentwurf, ähm für
 600 welchen Zweck, für welche a/ äh für welchen ähm (..) äh/ für welche Art von
 601 Beobachtung oder Beratung äh/ Das muss alles klar/ Das muss für die Referendare klar
 602 sein, da muss es kei/ darf es keine Unsicherheiten geben #00:46:03-8# so. Das, denke
 603 ich, so ein äh/ ein korrekter und gut organisierter organisatorischer Rahmen. (..) Äh und
 604 dazu trägt natürlich ganz viel auch die Verwaltung bei. Also quasi das Sekretariat.
 605 Funktioniert das gut? Gibt es da einfach auch g/ äh, sage ich mal, ein Personal, was
 606 genauso offen und freundlich und äh aufgeschlossen ist wie/ wie das als
 607 Grundannahme für/ für das/ für die Fachleiter gilt, ne. (..) Ja. Und ich denke, dass ähm
 608 (.) äh die Art der Aufnahme, also wie komme ich hier an, (.) und wie werde ich hier
 609 aufgenommen äh, wie werde ich begrüßt, äh wie werde ich insgesamt auch äh, wenn
 610 ich hier auf dem Flur hin- und herlaufe, äh angesprochen und aufgenommen, dass das
 611 auch eine große Rolle spielt. #00:46:52-3#

612

613 I: (..) Und welche Ra/ Rahmenbedingungen müsste die Ausbildungsschule erfüllen,
 614 damit das Referendariat gut gelingt? #00:47:00-7#

615

616 B: (..) Ach ja. DA sprechen Sie ein Thema an, was wir auf der nächsten Schu/ auf dem
 617 nächsten Schulleitertreffen auch nochmal äh so ansprechen wollen. Ja, Schulen sind
 618 sehr unterschiedlich und Schulleitungen sind auch sehr unterschiedlich und sie haben
 619 auch unterschiedliche Konzepte, wie sie zum Beispiel Personal rekrutieren. Mhm
 620 (begründend). (.) Und ähm (.) wir würden uns natürlich immer eine Schule wünschen,
 621 die, sage ich mal, auch die Referendare bewusst aufnimmt, also das ist sowas wie äh
 622 auch Begrüßungsrituale, Vorstellungsrituale gibt. Äh dass äh klar ist, äh auch, dass
 623 jemand dafür sorgt, dass der Referendar, die Referendarin in der Schule herumgeführt
 624 wird, da alles kennenlernen kann, äh eine Mentorin, einen Mentor zur Seite hat, äh die
 625 sie fragen kann, dass äh/ bei äh dem Aussuchen von Ausbildungslehrerinnen da
 626 Unterstützung gegeben wird. Äh aber auch insgesamt, dass Referendare #00:47:59-6#
 627 auch mit bestimmten ähm/ Also beispielsweise ganz klar auch Mitglied eines Teams
 628 sind ähm, dass äh von ihnen auch bestimmte Pflichten gefordert werden. (.) Ähm dass
 629 Referendare und Schule ähm, sage ich mal, ohne Störung miteinander und ohne Angst
 630 miteinander kommunizieren können, also dass ich wohl auch mal eine
 631 Vertretungsstunde mache als Referendar, aber auch in der Position bin, zu sagen, (..)
 632 diese bitte nicht. So. Und beides ist ähm/ beides muss möglich sein, also eine Schule
 633 muss das eine akzeptieren und das andere durchaus mal einklagen können so. Das äh,
 634 denke ich, sind so Grundsatzsachen. Und wenn ich ähm/ Und das, denke ich, ist auch
 635 eine wichtige Geschichte, wenn ich von den Referendaren bestimmte Dinge verlange,
 636 dann muss ich sozusagen auch eine Einführung in diese Dinge geben. Also
 637 beispielsweise soll äh nur sehr, sehr begrenzt sein, aber wenn ich äh #00:48:54-9# pf
 638 jemanden zur Aufsicht in der Pause (.) äh um die Schule schicke, dann muss ich ihm
 639 erklären, wo ist dieser Weg, was m/ worauf muss ich achten, äh was ist äh Verhalten,
 640 was wir hier nicht akzeptieren wollen und so weiter. Ich muss sicherstellen, dass er mit
 641 allen Organen der Schule irgendwie bekanntgemacht wird von der/ vom Schulvorstand
 642 über die Dienstbesprechung und so weiter. Ja. #00:49:19-1#

643

644 I: (.) Dann würde ich gerne noch einmal auf den Unterricht gucken. Wie würden Sie eine
645 gelungene Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? #00:49:26-4#

646
647 B: (4) Äh auf alle Fälle sollte sie kriterienorientiert sein. Also das heißt, es sollte ähm/ (.)
648 Eine Unterrichtsnachbesprechung sollte eine bestimmte Struktur haben, auch eine, die
649 sich wiederholt, sodass man sich einfach auch auf ein bestimmtes Ritual quasi
650 einlassen kann. (...) Ähm sie sollte auf alle Fälle immer kriterienorientiert und konkret
651 sein, also alle konk/ äh an den Kriterien und an den konkreten Beobachtungen
652 ansetzen, ähm sie sollte sich auch immer auf konkrete Beobachtung beziehen. Also
653 nicht auf: "Das machen Sie immer", oder/ Und so weiter, sondern eben wirklich ähm (..) (klopft)
654 konkret an etwas, was ich beobachtet habe. Äh (..) das ist so das eine, vielleicht
655 so auf der fachlichen Seite und auf der anderen Seite, denke ich, ähm muss sie immer
656 geprägt sein durch/ durch Offenheit und/ und/ und Wertschätzung und auch die ähm (..) äh
657 zwar sehr präzise und konkrete Rückmeldung, ähm aber natürlich in einer
658 freundlichen und in einer wertschätzenden Art und WEISE. Und ähm (..) äh Erklärung
659 oder äh Erläuterungen des/ äh des Referendars sollten eben sozusagen auch gehört
660 werden. (...) Ne? D/ Ich äh äh habe Probleme damit, wenn das in diese
661 Rechtfertigungsgeschichten geht, da, denke ich, eben immer, das/ äh/ das äh soll/ Das
662 ist irgendwie äh kontraproduktiv, sondern es muss dann/ Manchmal gibt es ja
663 Erklärungen für irgendetwas und das ist schon wichtig, dass man das weiß. Ne? Klasse
664 verhä/ verhält sich anders oder hat sich anders verhalten, als man das äh geplant oder
665 gedacht hat oder so, das sind schon Informationen, die ich/ die ich hören muss auch, ja.
666 Mhm (bekräftigend). #00:51:12-6#

667
668 I: (.) Gut, wenn Sie jetzt nochmal zurückblicken, wir haben uns ja jetzt fünfzig Minuten
669 äh //über/ Ja.// #00:51:18-8#

670
671 B: //FÜNFZIG Minuten haben wir uns unterhalten?// Ui. (beide lachen) #00:51:19-6#

672
673 I: Ähm darüber unterhalten, was gelungen ist. Wie würden Sie so in einem Satz nochmal
674 zusammenfassen, was macht das Referendariat erfolgreich? #00:51:29-4#

675
676 B: (6) Also ich denke, dass äh von Seiten des Studienseminars äh macht es das
677 Referendariat erfolgreich, ähm (..) wenn im Prinzip die Fachleiter und die Seminarleiter
678 ähm mit ähm/ mit einer Offenheit und Wertschätzung und mit äh einer Flexibilität eben
679 einfach auch äh die Inhalte, die wichtig sind oder die f/ äh äh/ mit denke ich da/ mit
680 denen, der Referendar, die Referendarin ausgestattet werden sollte, äh auch tatsächlich
681 so äh darbringen. Und in dieser Wertschätzung bleiben. (...) Und von Seiten der
682 Referendare, denke ich, äh ist es umso erfolgreicher, mit je mehr Offenheit und äh
683 Reflektiertheit und Aufgeschlossenheit sie kommen. (...) Ja. #00:52:24-5#

684
685 I: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erzählen würden? Was Sie erwartet hätten? Was
686 Sie jetzt unbedingt noch loswerden wollen? #00:52:33-0#

687
688 B: Ja, ich denke, Sie haben schon relativ umfassend so abgefragt, ne. Es geht Ihnen ja
689 um dieses Erfolgreiche äh, nicht so Erfolgreiche und ich denke, (.) da haben Sie jetzt

690 schon sehr viel dazu gehört. //Ja.// #00:52:45-5#

691

692 I: //Okay.// #00:52:46-0#

693

694 B: //Mhm (bekräftigend).// #00:52:46-1#

695

696 I: Dann vielen Dank, dass Sie //sich Zeit genommen haben.// #00:52:48-9#

697

698 B: //Ja, danke schön Frau Peters. (lacht)// #00:52:49-6#

699

700 I: //Das war es schon. Mhm (bekräftigend).// (4) Ja. Bei allem, was so erzählt wird,
701 denke ich natürlich die ganze Zeit: Oh ja, da würde ich jetzt/ #00:52:59-3#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.01.18_(13.48.45)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 01:16:52-9
3 Datum und Ort der Aufnahme: 18.01.2016, O.
4 Besonderheiten: großer Redebedarf, Orte und Namen wurden
5 anonymisiert
6 Datum der Transkription: 02.04.16
7 Ersttranskription: audiotranskription.de Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

9 ---

10

11 I: (Lasse?) ich machen. #00:00:01-1#

12

13 B: Mhm (verstehend), //ach so, ja.// #00:00:02-4#

14

15 I: //Also// die ersten habe ich mir tatsächlich selber angehört, um nochmal was
16 abzuändern und anzupassen. Aber nein. #00:00:09-6#

17

18 B: Sehr aufwändig, //ne? Mhm (verstehend).// #00:00:11-4#

19

20 I: //Dem Problem werfe ich ein// paar Euros hinterher und dann //macht das jemand.//
21 #00:00:14-0#

22

23 B: //Ja, okay.// #00:00:14-2#

24

25 I: Gut. (.) Ja, also ähm mein Erkenntnisinteresse kommt aus meiner eigenen
26 Studienleitertätigkeit, ähm wo immer wieder ganz viele Referendare gesagt haben, wie
27 furchtbar das Referendariat ist und wie schrecklich und wie anstrengend und jedwede
28 Literatur, die man dazu findet, spiegelt genau das wider. Und ich würde jetzt gerne
29 gucken, was sind die Gelingensbedingungen im Referendariat. Und eben aus Sicht der
30 Fachleitung und nicht aus Sicht der Referendare, auch das findet man natürlich häufig,
31 dass die Referendare so erzählen, wie es ihnen so damit geht und ich würde gerne
32 gucken, (.) wie die Fachleitungen das so //sehen.// #00:00:47-8#

33

34 B: //Ja.// Okay. #00:00:48-5#

35

36 I: (.) Ja und meine erste Frage war, äh/ wäre, was hat Sie motiviert, eine Fachleitung
37 //zu werden?// #00:00:55-4#

38

39 B: //Mhm (verstehend),// ja, ich hatte äh das schon äh schriftlich so versucht,
40 darzustellen, dass ich äh eigentlich immer schon an Ausbildung stark interessiert war.
41 Ich glaube, das hängt auch so damit zusammen, das ist eigentlich egal, welche Station
42 ich b/ äh belegt habe, ich hat/ war immer irgendwie auch in Interessenvertretung aktiv.
43 Also ich war schon als Schüler (.) Schülersprecher, ich war als äh Auszubildender
44 engagiert, habe mich in der Gewerkschaft engagiert, ich war (.) während der
45 Bundeswehrzeit Vertrauensmann und ich/ während der Studienzeit Asta-Sprecher

46 (lachend) und so weiter. Und ich glaube, äh also dass äh implizierte auch immer, ich war
 47 auch in Studienkommission, so Reformkommission und so weiter. Das heißt also, es
 48 war immer in ge/ ein sehr starkes Gestaltungsinteresse auch an der eigenen
 49 Ausbildung, die ich dann jeweils absolviert habe. (.) Und das hat sich für mich jedenfalls
 50 auch immer verlängert. (.) Das heißt äh, in meiner ersten Station an den
 51 berufsbildenden Schulen in (W.?), da waren wir auch an/ damals aufgrund der Aus/
 52 #00:01:52-7# vorhandenen Ausbildungsstrukturen keine Ausbildungsschule, wir hatten
 53 also nur mit Praktikanten zu tun, nicht mit Referendaren. (.) Äh das kam da dann erst
 54 später durch meinen Wechsel nach (R.?) war ich dann eben auch in der Schulleitung
 55 wieder zuständig für den Kontakt zu Volkshochschulen, zur Universität und zum
 56 Seminar. (.) Und da war ich dann wieder, tja, in/ wenn man so will, in (lachend) meinem
 57 Element. Und durch diese Zusammenarbeit ähm hat sich dann eben auch die äh Mö/
 58 die Möglichkeit zu diesem Wechsel ergeben. (...) Ja. Also natürlich ist die Tätigkeit des
 59 LEHRERS auch sehr stark bezogen auf Ausbildung und Ausbildungsvorgänge und
 60 Reflexion dieser Ausbildungsprozesse. Und dann ist der Weg nicht mehr weit, äh den
 61 eigenen Ausbildungsprozess auch auf diesem Hintergrund zu reflektieren und Interesse
 62 zu entwickeln, andere dabei zu begleiten. (.) So würde ich das einfach mal sagen.
 63 #00:02:47-0#

64
 65 I: Und äh was qualifiziert Ihrer Meinung nach jemanden, eine Fachleitung zu sein?
 66 #00:02:53-2#

67
 68 B: Ja, da habe ich eben auch aufgrund Ihres Anliegens schon ein bisschen mehr drüber
 69 nachgedacht und auch mit Kollegen äh diskutiert und das ist, in der Tat, ein Problem,
 70 denke ich mal. Also bei mir war es/ Ich bin ja/ habe ja zehn Jahre Tätigkeit auch ähm auf
 71 Schulleitungsebene ähm absolviert und bin DADURCH natürlich (.) äh mit/ konfrontiert
 72 worden mit ganz vielen Fragen der Ausbildung ähm eben der Referendare, aber eben
 73 auch der Schüler auch äh hinzugezogen worden in Konfliktsituationen und so weiter. (..)
 74 Und äh bin dann gezwungen gewesen auch schon praktisch äh Empathie zu entwickeln
 75 für beteiligte Personen und so weiter, mich da einzufühlen, äh und ich glaube, dass mir
 76 das auch äh heute noch äh häufig hilft, dass ich also im Laufe meiner Dienstzeit gelernt
 77 habe äh mehr oder weniger gezwungen gelernt habe, äh ein Problem aus
 78 unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten #00:03:52-0# und äh zu beurteilen. Und
 79 das hat mir in der einen oder anderen Situation, glaube ich, auch schon in der
 80 Ausbildung geholfen und hat mich ein Stück weit auch dazu befähigt, GLAUBE ich, weil
 81 ich verschiedene Rollen im Laufe meines eigenen Ausbildungsprozesses
 82 wahrgenommen habe und äh dann eben auch den Hintergrund auch reflektiert habe.
 83 Meine Frau ist äh Berufskollegin. Das äh ist für mich auch immer ein wichtiger Punkt
 84 gewesen, weil jeden Mittag die Frage "Wie war dein Tag"/ oder jeden Abend, (.) äh "Wie
 85 war dein T/ Tag" äh ha/ waren auch immer Reflexionsanstöße. (..) Und äh ja, die
 86 Ausbildung der eigenen Kinder, auch da habe ich mich engagiert als Elternvertreter und
 87 so weiter, äh äh/ Hat da sicher auch mit dazu beigetragen, ich glaube, das ist/ kann man
 88 nicht auf so einzelne äh Aspekte reduzieren, das ist dann sehr wahrscheinlich die
 89 Gesamtheit. #00:04:43-1# (.) Äh ich bin auch hier jetzt gerade damit beauftragt äh eine/
 90 sowas wie Einführungs-/ ein Einführungsseminar mit zu organisieren für neue Kollegen.
 91 (.) Äh und äh damit war ich auch schon mal in der Vergangenheit beauftragt, äh (.) mir

92 da äh/ Wir haben so Regelabläufe mal entwickelt für neue äh Fachleiterinnen und
 93 Fachleiter, äh da war ich eben auch mit betroffen und dann musste man sich ja mit
 94 dieser Fragestellung auch auseinandersetzen. Dann fragt man automatisch natürlich da
 95 nach, was fehlt einem äh starten Fachleiter. (..) Ja, wie ist die Situation? In der
 96 Bewerbung gibt es in der Regel einen oder zwei Bewerber, aus denen dann ausgewählt
 97 wird, äh und die Ausbildungskriterien sind auch nicht SO, würde ich mal sagen, klar
 98 entwickelt und überprüfbar, dass man daraus äh eine/ ganz klare Standards ableiten
 99 könnte. Was muss ein Fachleiter mitbringen, #00:05:40-4# damit er effektiv und
 100 qualifiziert seiner Aufgaben nachkommen kann? Ähm ich glaube, das äh/ oder halte das
 101 für sinnvoll, wenn man darüber nachdenkt und da auch äh unter Umständen sowas
 102 ähnliches wie Standards entwickeln will. Ähm Weil äh ich habe gerade heute Morgen
 103 dann natürlich mit meiner Kollegin über das Gespräch heute gesprochen und da war es
 104 eben auch so. Wir hatten einen konkreten äh/ oder ein/ oder zwei Situationen sogar
 105 auch in/ in der Nachbesprechung, wo die Beteiligten Personen unterschiedlicher Ansicht
 106 waren in der Bewertung von einzelnen Vorgängen (hustet) und der Hintergrund ist eben
 107 auch, sage ich mal, eine unterschiedliche Intensität der Auseinandersetzung mit
 108 einzelnen Themen. Das kann man keiner Person be/ vorwerfen, der Werdegang ist
 109 jeweils unterschiedlich, die Schwerpunkte, mit denen sie sich beschäftigt haben, ist
 110 unterschiedlich und da ging es eben um pädagogische Fragen. (..) Äh die unterschiedlich
 111 bewertet wurden und äh ja, das macht auch ähm deutlich, äh es fehlt da eigentlich auch
 112 an/ an Standards, ne, wir/ wir maßen uns an, Referendare zu begleiten, ihnen Hinweise
 113 und Ratschläge zu erteilen, (..) obwohl irgendwo/ Es ist nicht so abgesichert ist, von
 114 welcher Position aus wir das überhaupt machen. #00:06:55-7#

115
 116 I: Mhm (verstehend). (..) Gibt es ähm so äh Tage, wo Sie sich alle treffen und (..) da mal
 117 so drauf mal diskutieren, dass Sie so in //einer// Sprache auch sprechen? #00:07:05-2#

118
 119 B: //Ja.// Ja. Also mir hat geholfen, also beim/ Mir konkret jetzt, äh das ist/ kann man,
 120 glaube ich, nicht als Standard äh annehmen, aber in meiner Situation war es so, dass
 121 ich hier damals anfing äh/ ne/ und äh ein Team bildete mit der damaligen Stellvertreterin
 122 Frau S., wir waren also ein Team im pädagogischen Seminar. Äh dann haben wir hier in
 123 äh/ in der Leitungsrunde treffen wir uns äh einmal in der Woche und äh da war es eben
 124 auch immer Tagesordnungspunkt äh, welche Probleme, welche aktuellen Themen sind
 125 gerade äh (..) eine/ a/ äh eine/ Gegenstand der einzelnen Sitzungen. Es wurden
 126 Vorgehensweisen ausgetauscht, Methoden ausgetauscht auf dieser Leitungsebene und
 127 sehr eng im Team, wir haben also immer gemeinschaftlich Seminarveranstaltungen
 128 vorbereitet. (..) Das hat auch später mit meiner dann späteren Teampartnerin Frau H. ist
 129 es so gewesen, dass wir also uns immer, #00:07:59-9# auch wenn wir äh gut
 130 vorbereitete Unterlagen äh hatten, haben wir dann auch uns nochmal äh intensiv drüber
 131 hergemacht und haben das gemeinsam geplant. Und dieser Austausch äh war für mich
 132 nur immer sehr wichtig, weil meine äh Teampartner, Frau H. jetzt zum Schluss zum
 133 Beispiel, Sonderpädagogin hat immer einen ganz anderen Blick auf verschiedene
 134 Themen. Äh wir haben unterschiedliche Erfahrungsstände, das hat MIR jedenfalls
 135 immer ganz viel Sicherheit gegeben. Und äh wir haben auch viel dann im Team äh die
 136 Veranstaltungen durchgeführt. Äh das hat äh sehr stark geholfen, glaube ich auch, die
 137 äh Seminarsitzungen äh intensiv und effektiv zu gestalten. Also der Austausch im Team

138 äh, ne, und das wiederum sind ja wieder Reflexionsgelegenheiten. (.) Äh das hat MIR
 139 jedenfalls #00:08:52-6# äh sehr geholfen. Da kommt man/ Also wenn ich jetzt diese
 140 letzten zehn Jahre äh Revue passieren lasse, dann haben wir immer Phasen, wo wir
 141 das GUT hingekriegt haben. Wo der Austausch intensiv da war, auch auf der
 142 Leitungs-äh-Ebene hier. Aber es hat auch immer Phasen gegeben, wo wir pf durch
 143 andere Themen äh uns mit anderen Dingen eben beschäftigen mussten und dieser
 144 Reflexionsanteil gelitten hat. Also für mich war das immer sehr wichtig, (.) dass mögen
 145 die Personen unterschiedlich einschätzen, aber für mich war das sehr wichtig.
 146 #00:09:27-5#

147
 148 I: Mhm (verstehend). Wenn Sie an so einen Seminartag oder eine Sitzung denken, wie
 149 läuft das ab? Ist das ritualisiert? Läuft das unterschiedlich ab, wie w/ würden //Sie das
 150 (einmal?) beschreiben?// #00:09:36-8#

151
 152 B: //Ja. Ähm// wir gestalten die Sitzungen äh von unserem Anspruch her, also von
 153 unserem Leitbild her eben auch äh, ich sage mal, ein Stück weit wissenschaftsorientiert.
 154 Äh und wir haben/ legen auch immer äh das Doppeldecker-Prinzip äh (.) äh zugrunde.
 155 Also eine äh/ ein Standard ist immer äh, wir/ Wir wollen zu reflektierten Praktikern
 156 kommen. (.) Äh und das äh ist ein Anspruch, der sich natürlich nicht nur auf/ auf die
 157 Referendare bezieht, sondern auch auf uns selber. (.) Und das heißt also, wir selber
 158 wollen es äh/ natürlich reflektiert äh auf dem Hintergrund eben auch des
 159 wissenschaftlichen Anspruchs (.) äh eine/ eine/ händeln und wollen eben auch in
 160 unserem Handeln zugleich sowas wie ein Vorbild äh abgeben für die äh Referendare.
 161 Das heißt, das äh/ unser Anspruch ist es auch, auch wenn der nicht immer einlösbar ist,
 162 #00:10:33-7# äh dass wir unsere Veranstaltungen so gestalten oder, ich sage mal,
 163 vergleichbar gestalten, wie wir es auch äh von unseren Referendaren in ihren
 164 Unterrichtsstunden erwarten. (.) Äh (.) DAS gelingt natürlich nicht immer, weil die
 165 Referendare äh sich schon anders verhalten als Schüler beispielsweise, (schmunzelnd)
 166 nicht immer, aber (lacht) in aller Regel. Äh also einfach äh uns auch viel mehr fordern,
 167 ne, als äh Schüler das Lehrkräften gegenüber in der Regel tun. (.) Und das äh führt
 168 dann eben auch häufig dazu, dass wir von unseren Planungen abweichen müssen, weil
 169 sie uns mit einer/ die Referendare mit aktuellen Problemen, mit aktuellen Interessen und
 170 so weiter konfrontieren, die wir auch klären müssen, die wir nicht einfach (.) auf den
 171 Sankt-Nimmerleins-Tag verschieben können, die dann auch aktuell geklärt werden
 172 müssen und dann zerschießt das uns häufig #00:11:26-8# unser Zeitmanagement, das
 173 ist dann auch wieder regelmäßig ein Kritikpunkt bei den Referendaren, wenn wir uns
 174 evaluieren lassen. (.) Dass das/ Zeitmanagement ist in der REGEL äh ein Kritikpunkt.
 175 Äh aus dem Dilemma, sehen wir jedenfalls so, kommen wir auch nicht in der Regel nicht
 176 heraus, weil wir (.) äh ja auf der einen Seite unser Curriculum haben und uns daran
 177 auch messen lassen wollen, aber auf der anderen Seite auch eben den, ne,
 178 Referendaren den aktuellen Spielraum geben wollen. (.) Für ihre Probleme, die gelöst
 179 werden müssen. (.) Aber im Allgemeinen, dieses Doppeldecker-Prinzip, finde ich schon
 180 wichtig, äh eine/ (.) wenngleich uns natürlich die gleichen Dinge passieren wie die Re/
 181 den Referendaren in ihrem Unterricht auch, ne, das ist äh/ ist klar. (..) Wir äh/ Also (..) w/
 182 Ich persönlich orientiere mich auch stärker an dem Spruch von dem Herrn Herold zum
 183 selbstorganisierten Lernen: "Der Fehler ist ein Lerngeschenk." #00:12:24-0# (lacht) Und

184 so betrachte ich das für mich selber auch. Also ich versuche dann auch, eine
 185 Fehlerkultur äh im Umgang mit den Referendaren (.) zu pflegen, die ich dann auch äh in
 186 den Nachbesprechungen gelten lasse, nicht dass dann äh/ also auch da habe ich eine
 187 gewisse Fehlertoleranz äh oder versuche, eine Fehlerkultur zu leben, dass der Fehler
 188 eben auch für die Referendare ein Lerngeschenk ist. #00:12:47-1#

189
 190 I: (.) Was ist Ihnen das Wichtigste in Ihrer Arbeit im Seminar? #00:12:51-9#

191
 192 B: (4) Ähm ja, da fallen einem pf äh auch mehrere Dinge ein, also so weit ist ja/ weil wir
 193 ja auch hier auch unterschiedliche Ebenen bedienen. (.) Als Kollege und später auch als
 194 Schulleitungsmitglied habe ich häufiger erfahren äh, weil ich natürlich für Organisation
 195 von/ von Prozessen an der Schule zuständig war, (.) wenn Kollegen eben nicht
 196 funktionierten, sage ich mal einfach. Weil sie (.) äh eine, was weiß ich, im äh Getriebe
 197 äh der (.) äh Schule äh auch äh den Sand bildeten. (lacht) Also weil sie sich nicht an
 198 Absprachen hielten und zuverlässig waren oder weil sie unter Umständen (...) ja äh über
 199 die Jahre ihren äh/ bestimmten Ansprüchen an Vorbereitung, Durchführung des
 200 Unterrichts nicht genüge geleistet haben, ich drücke das einfach mal so vorsichtig aus.
 201 #00:13:49-1# Weil sie aufgehört haben, ihren (.) täglichen Arbeitsprozess noch zu
 202 reflektieren oder was auch immer, was der Hintergrund gewesen ist. Also es/ Man hatte
 203 dann eben als Schulleitungsmitglied damit zu tun, weil Ärger entstand, Konflikte
 204 zwischen Lehrern äh/ zwischen Lehrern, zwischen Lehrern und Schülern, zwischen
 205 Schülern. Und als Ursache dann häufig eben auch äh/ (..) auch äh eine/ eine/ der
 206 Ausbildungsstand der Lehrer/ (.) Gut, das Problem (.) ist natürlich, das haben
 207 Untersuchungen ja ergeben, dass die Halbwertszeit unseres Tuns hier relativ äh gering
 208 ist, also die/ der Effekt, die äh/ Man sagt, dass nach fünf Jahren in der Regel die
 209 ausgebildeten Lehrkräfte sich an den Standard der Schule angepasst haben und nicht
 210 umgekehrt. Die Hoffnung von Schulleitung, junge, veränderte, neue Lehrkräfte würden
 211 ihre Schule gestalten können, hat sich als falsch herausgestellt. #00:14:41-3# (.) Also
 212 von daher ist das ein Feld, was man äh nur begrenzt bedienen kann hier. Ne? Also äh
 213 wir versuchen natürlich, über unsere Standards auch einen Beitrag zur
 214 Schulentwicklung zu leisten und zu Veränderung von Schulrealität beizutragen. Aber in/
 215 Das machen wir in dem Wissen, äh dass das allein mit Sicherheit nicht reicht, wenn von
 216 Seiten der Schulen kein Veränderungsprozess eingeleitet wird, dann wird das immer zu
 217 einem Anpassungsprozess der jungen Lehrkräfte kommen. (.) Aber das ist mir schon
 218 wichtig, auch diesen Beitrag/ (.) den Versuch dieses Beitrags (lachend) zu leisten. Ich
 219 relativiere das wieder (unv.) #00:15:17-7# (.) Das ist/ äh wäre ein Punkt, der mir wichtig
 220 ist. Ein anderer Punkt, ich war äh natürlich auch eine ganze Zeit (lachend)
 221 Personalratsvorsitzender an der Schule. (lacht) Und diese Sicht hat mich auch nie ganz
 222 verlassen. Also ich äh versuche eigentlich auch/ VERSUCHE ich, ob mir das immer
 223 gelingt, weiß ich nicht, aber es ist mir wichtig äh, die Interessen (.) der Referendare als
 224 abhä/ abhängig Beschäftigte im System zu sehen, also auch äh/ Das bedeutet auf der
 225 einen Seite, (.) äh diese Anforderungen, die von Seiten des äh/ (.) eine/ ein/ des
 226 Gesetzgebers kommen oder des Dienstherrn äh nicht eins zu eins zu übertragen,
 227 sondern auch schon auf dem Hintergrund der Leistbarkeit (.) und der Angemessenheit
 228 aufgrund des Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnisses hier MIT zu betrachten.
 229 Das heißt also auf/ auch die Belastungsebene der Referendare mit zu betrachten.

230 #00:16:12-8# (.) Und, ich sage mal, auch auf einer (.) zwischenmenschlichen Seite,
 231 soweit das möglich ist, äh empathisch zu sein. Das Problem ist, dass das Grenzen hat.
 232 Wir haben die Prüfungsverordnung, die wir nicht verändern können und wir müssen hier
 233 für vergleichbare Rahmenbedingungen sorgen, also auch, wenn wir jetzt dem ein/ in
 234 einer Einzelsituation von mir aus, wenn besonders belastete Privatsituationen sehen, äh
 235 die können wir darauf immer nur äh (.) begrenzt eingehen. Ich versuche das, ich glaube,
 236 dass es auch insgesamt gelingt, aber es gibt natürlich immer äh Situationen, wo der
 237 betroffene Referendar, in einer Problemsituation steckt, vielleicht auch in einer
 238 Überforderungssituation steckt, (.) und dass man von der Seite aus beobachtet, wie sich
 239 da eine Spirale entwickelt, die man nur begrenzt beeinflussen kann, also wo die Hilfen,
 240 die man anbieten kann, nur begrenzt sind. Also das ist mir sicher auch wichtig.
 241 #00:17:09-6# (.) Also wir stoßen auch immer wieder auf/ (.) Weil wir haben uns jetzt
 242 gerade in einer seminarinternen Fortbildung im letzten Jahr damit beschäftigt, da hatten
 243 wir äh (..) eine Dozentin, die nochmal darauf hingewiesen hat, wie wichtig das ist, so
 244 Basiskompetenzen zu vermitteln. Also man stellt fest in der Nachbesprechung, (.) der
 245 Referendar stellt unglückliche Fragen, offene/ geschlossene Fragen an den falschen
 246 Stellen, wie auch immer, dann müsste man eigentlich, ich sage mal, um an diese
 247 Kompetenz heranzukommen, mit ihm Übungen durchführen. Wir behandeln das Thema
 248 natürlich im Seminar, aber GENAU SO auf einer allgemeinen Ebene, wie die Lehrer
 249 eben das in der Schule im Unterricht tun. Wir haben w/ zu w/ aus meiner Sicht zu wenig
 250 die Möglichkeit, dann individuell zu fördern, das heißt also mit einem (.) Referendar, der
 251 genau an DER Stelle ein/ eine g/ Unterstützung benötigt, auch entsprechende Übungen
 252 durchzuführen, da fehlt uns/ fehlt es uns oft an der Zeit und an dem #00:18:08-2#
 253 Rahmen, den wir eigentlich bräuchten, um da äh eine gezielte Unterstützung zu fördern.
 254 Also man erlebt es dann, dass dann im/ hier im Unterrichtsbesuch wieder äh das gleiche
 255 Problem im Protokoll steht und am Ende auch zur Bewertung herangezogen wird. (.)
 256 Und äh wir eigentlich, um dem Referendar tatsächlich zu helfen, anders vorgehen
 257 müssten. (..) Gut. (..) Ja. (..) Also das haben wir/ haben wir auch schon festgestellt, aber
 258 wir haben da noch keinen/ (..) keinen Königsweg gefunden. #00:18:42-6#

259
 260 I: Mhm (verstehend). (..) Wie würden Sie ganz generell die Zusammenarbeit mit den
 261 Referendaren beschreiben? //Also Ihr Verhältnis?// #00:18:50-1#

262
 263 B: //Also ich betreue aktuell jetzt// eine große Quereinsteigergruppe. Äh können also so/
 264 ansonsten in der Retrospektive von Referendaren sprechen, weil die ähm eine Situation,
 265 das ist oft/ war heute auch nochmal Gegenstand der Quereinsteiger und Referendare,
 266 ist schon eine unterschiedliche. Die Quereinsteiger unterrichten einfach sehr viel mehr
 267 und haben äh sehr viel weniger äh Zeit, sich individuell auszutauschen und so weiter.
 268 (...) Äh v/ Können Sie mir die Frage nochmal //eben/ // #00:19:20-2#

269
 270 I: //Wie// Ihr Verhältnis zu Ihren //Referendaren oder auch Quereinsteigern ist.//
 271 #00:19:23-1#

272
 273 B: //Ja, ach so. Ja gut, wir// lassen uns ja regelmäßig evaluieren, äh was die
 274 Referendare angeht, das machen wir aber immer erst nach Abschluss der Ausbildung,
 275 das heißt also dann, (.) wenn die Referendare, sage ich mal, keine Angst mehr vor uns

276 haben müssen. (lacht) Ja, also per Note oder wie auch immer nicht mehr
 277 NACHKARTEN können, ich drücke das nochmal so aus. Dann eva/ äh evaluieren/
 278 lassen wir uns evaluieren. (..) Äh und ne/ Da habe ich, sage ich mal, immer ganz gute
 279 Noten bekommen. Äh das äh ist (..) dann sicherlich auch abhängig, wenn ich das so (.)
 280 äh eine/ in Einzelfällen die/ die Referendare oder die Quereinsteiger können das
 281 anonymisieren, sie können das anonym machen. Sie können, wenn sie wollen, aber
 282 auch den Namen angeben und wir haben das Verfahren geändert. (.) In den/ Bei den
 283 letzten Durchgang/ -Gängen machen wir das jetzt über das Internet und da läuft das
 284 grundsätzlich anonymisiert, aber früher haben wir das schriftlich gemacht und da
 285 konnten die Schüler eben/ äh die Referendare/ Freud. (lacht) #00:20:18-5# Äh konnten
 286 da äh eine/ äh eben ihre Namen angeben und da konnte man das manchmal besser
 287 nachvollziehen, wenn man wusste, das ist jetzt der Referendar X. Der bewertet jetzt
 288 dein Agieren im Seminar so und so. Dann konnte man auch sich Gedanken machen
 289 über mögliche Ursachen. (.) Äh einmal konnte man natürlich das Fehlverhalten, das
 290 eigene Fehlverhalten war ja klar benannt, aber äh die Ursachen, warum schätzt der
 291 Referendar das so ein und ein anderer das gleiche Verhalten anders, weil es gibt häufig
 292 Widersprüche, kann/ sind durchaus ein und dieselben Verhaltensweisen, die f/ von dem
 293 einen Referendar positiv, von dem anderen kritisch bewertet werden. (.) Und das hing
 294 natürlich häufig zusammen mit dem/ mit der Situation des/ der betroffenen Person. Ich
 295 sage mal, äh das gleiche Vorgehen wird von einem Referendar, der hier äh problemlos
 296 durchgeht, mit einer Eins bewertet wird, äh (.) anders äh eingeschätzt als von
 297 jemandem, der persönlich natürlich Probleme hat. #00:21:14-4# (.) Äh also insgesamt
 298 wurde ich, wie gesagt, positiv bewertet, ich hatte natürlich auch äh, sage ich mal, (.)
 299 schwierige Fälle, wo äh einem/ Tja, wo ich einfach schlechte Noten geben MUSSTE und
 300 wo äh auch eine kritische äh/ eine Einschätzung erfolgte. Mit schlechter Note ist nicht
 301 unbedingt eine Fünf gemeint, also mit einer Note, die von der subjektiven Einschätzung
 302 des Referendars abwich. Gibt ja auch Referendare, die halten sich für Einzelkan/
 303 Einserkandidaten, und sind schon stocksauer, weil sie mit Zwei bewertet werden, also
 304 das äh/ Hier fallen nicht immerdingt/ unbe/ immer Fünfen. Das ist äh/ (..) Gut, aber äh
 305 insgesamt hat mir die Evaluation, das ganze Verfahren auch dazu, äh geholfen, eine/
 306 mich weiterzuentwickeln. Also ich habe auch durch diese Evaluation Hinweise von
 307 Referendaren bekommen, die ich (.) im Folgedurchgang äh dann versucht habe äh zu
 308 berücksichtigen und äh auch äh in, sage ich mal, in mein persönliches Konzept zu
 309 übernehmen. (.) Das (.) äh Zeitmanagement ist (lachend) zum Beispiel so ein Punkt, an
 310 dem ich ständig gearbeitet habe. Auch aufgrund der/ der Rückmeldungen. (.) Aber auch/
 311 Ne, aber auch andere Punkte. #00:22:28-8#

312
 313 I: Mhm (verstehend). Sie haben eben schon die Lebensphase der Referendare oder
 314 jetzt Quereinsteiger angesprochen. Wie würden Sie die so beschreiben? In welcher
 315 Lebensphase befinden die sich gerade? #00:22:37-4#

316
 317 B: Ja, auch da f/ fällt es schwer, das einheitlich zu sagen, weil die äh gerade in/ mein
 318 jetziger Durchgang ist ja 42 Jahre im Durchschnitt ist, äh also äh natürlich stecken die
 319 da/ Ich habe nur/ Die älteste ist äh eine Franziskanerin, die kommt hier in Tracht. (.) Und
 320 ist an einer katholischen berufsbildenden Schule. Äh ist 57 Jahre alt, äh die ist fast so alt
 321 wie ich. (lacht) Also das ist eine ganz ANDERE Situation natürlich als jetzt äh umgekehrt

322 äh (.) jetzt von mir aus ein 26-jähriger Referendar, den ich sicherlich auch mal in der
 323 Gruppe habe. Also das äh/ der eine oder die eine Person ist äh von mir aus familiär
 324 gebunden, wir haben hier Mütter von drei, manchmal sogar in der Spitze von vier
 325 Kindern. (.) Das ist natürlich objektiv eine ganz andere Situation. Dann haben einige
 326 Lebenspartner, die sie NICHT unterstützen können, weil sie irgendwo anders berufstätig
 327 sind und sie hängen selber, ich sage mal, alleinerziehend mit Kindern da. #00:23:35-8#
 328 (lacht) Um ein Extrem zu nennen, das ist eine Lebenssituation. (.) Oder es sind zwei
 329 junge Menschen da, die gerade mit ihrem Studium fertig sind, die zusammen wohnen
 330 und wirtschaftlich durch ihre Eltern so unterstützt sind, dass sie eine Putzfrau einstellen.
 331 Haben wir auch schon gehabt. Und die können sich total voll auf ihr Programm
 332 einlassen, ne. Und das ist die Welt und (.) äh wir müssen davon abstrahieren und
 333 irgendwo sowas wie eine pf/ Objektivität da reinbringen äh, die dann natürlich sehr stark
 334 (unv.) #00:24:04-5# setzt, ne. Also (.) ja. Das ist so das Spektrum. (.) Also (.) von daher/
 335 Und die s/ Die sind natürlich äh entsprechend auch äh abgeleitet, das ist jetzt die private
 336 Situation. Die äh schulische Situation ist auch different. (.) Es gibt Schulen, die äh ihre
 337 (.) Auszubildenden optimal begleiten, das muss man einfach so sagen, die (.) äh auch
 338 äh, ich sage mal, ein/ ein breites Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten für ihre
 339 Referendare bereithalten, weil die (.) äh das äh Spektrum eben von der
 340 Berufsfachschule oder vom BVJ äh eine/ bis äh zum beruflichen Gymnasium alles da ist
 341 und es gibt kleine Ausbildungsschulen, die ein geringeres Spektrum haben. (.) Die
 342 Entfernung äh zum Seminar nicht nur räumlich, sondern auch inhaltlich. Es gibt also/
 343 wir/ Wir einfach/ Wenn wir unterwegs sind, dass die begleitenden Personen, die in der
 344 Schule da sind, (.) auch inhaltlich äh von dem/ von unseren Standards unterschiedlich
 345 weit entfernt sind, #00:25:04-0# aber auch/ (.) Manchmal ist es eben auch kompatibel
 346 mit der räumlichen Entfernung, ne. Die/ Ist einfach so. Und wenn wir/ Wir bieten
 347 regelmäßig Veranstaltungen an für Ausbildungspersonal, also für die
 348 Ausbildungslehrkräfte und die vor allen Dingen weiter entfernten Schulen sind dann
 349 nicht so agil wie die Sch/ äh Schulen, die gleich um die Ecke sind oder jetzt hier in O.
 350 durch die Nähe der Uni auch inspiriert werden. Und das merkt man dann schon, ne.
 351 Also die (.) äh Bereitschaft exis/ Ich sage mal, das gemeinsame Tragen äh oder die
 352 gemeinsame Richtung in der Ausbildung wird davon äh auch unter Umständen
 353 beeinflusst. (..) Also äh eine/ Wir kommen dann immer mit unseren Kriterien, die aber
 354 unterschiedlich nah oder fern von der Situation des einzelnen Betroffenen da sind und
 355 entsprechend wird die/ wird das, was WIR wollen, auch von den Referendaren oder den
 356 Personen, das gilt ja auch für die Quereinsteiger, als unterschiedlich belastend
 357 empfunden, ne. Wenn das natürlich eine Geschichte ist, wo das gesamte Umfeld an
 358 einem Strang zieht, (.) dann wird das unter Umständen von den Referendaren gar
 359 #00:26:04-0# nicht so widersprüchlich und auch nicht so belastend erfahren. Wenn
 360 aber, und das habe ich jetzt gerade gehabt (.) äh in einem Fall, der Ausbildungslehrer
 361 zugleich der Koordinator des betroffenen ist und der sagt: "So einen Quatsch kannst du
 362 im Seminar machen, aber hier (klopft) machst du das gefälligst nicht", (.) der sitzt aber
 363 dann mit im Unterricht und der Nachbesprechung, (.) äh dann äh ist/ ist der Referendar
 364 total zerrissen und weiß nicht, äh welchem Gott er jetzt zuerst dienen soll, ne. (..) Also
 365 das ist äh schon schwierig. Also da/ Das sind zum Beispiel auch Situationen, wo mir, (.)
 366 glaube ich, meine Erfahrung als Schulleitungsmitglied äh hilft. Das erkenne ich. (.)
 367 Vielleicht früher als manche Kollegen. (.) Und ich traue mir das auch zu, dann deutlich

368 Stopp zu sagen. Also ich teile den/ der Person deutlich mit, dass wir die Fachleute für
 369 Unterrichtsqualität sind. #00:26:57-7# (..) Und die Standards äh dort auch äh festlegen.
 370 D/ V/ Wo/ Also man merkt manchmal, dass sogar unter/ in dem Fall war die Schulleiterin
 371 dabei, der Koordinator und die ba/ die Schulleiterin war mehr auf unserer Seite, aber die
 372 haben diesen/ diesen Konflikt untereinander auch nicht ausgetragen, also ich kenne das
 373 auch noch als Schulleitungsmitglied, wie vorsichtig man mit seinen Kollegen da auf
 374 Leitungsebene äh (..) umgeht. (lacht) Und das fe/ da fän/ Finden oft keine
 375 Klärungsprozesse statt und das ist, glaube ich, auch ein Punkt, unter dem Referendare
 376 ziemlich leiden können. #00:27:33-5#

377
 378 I: Mhm (verstehend). (..) Ja. //Wenn Sie/ // #00:27:37-0#

380 B: //Also auch als/ // Das gilt natürlich auch für Fachleiter untereinander, ne. Dass das/
 381 ist/ Das passiert auch, dass die/ Wir versuchen das hier, ich glaube, dass das bei uns im
 382 Seminar auch noch (..) ganz GUT gelingt, wir treffen uns ja von Seminarleitungseben
 383 regelmäßig äh mit den anderen Seminarleitungen in Niedersachsen. (..) Da merkt man
 384 das aber auch, dass das UNTERSCHIEDLICH eine/ äh/ eine/ äh/ praktiziert wird oder
 385 unter/ und der/ der Zustand der Seminare unterschiedlich ist. (..) Ähm ja. #00:28:08-2#

386
 387 I: Mhm (verstehend). (..) Wenn Sie einmal an einen guten Referendar denken, vielleicht
 388 haben Sie auch sofort einen Referendar oder einen Quereinsteiger vor Augen, wie
 389 würden Sie DEN beschreiben? #00:28:18-8#

390
 391 B: (..) Ja, neugierig. Also nicht nur neugierig auf die Inhalte, die WIR präsentieren,
 392 sondern auch neugierig auf ihre Schüler. (..) Äh (...) ja, dass sie selber gerne lernen. Äh
 393 (..) weil ich glaube, nur dann (..) äh können sie auch das Lernen selber äh spannend für
 394 die Schüler gestalten, wenn sie selber äh auch offen sind für Lernprozesse. (..) Äh
 395 Empathie haben wir eben schon äh angesprochen, auch die Bereitschaft äh ihre
 396 eigenen Auffassungen, Ideen zu (wichtigen?) #00:28:56-8# Theorien äh zu reflektieren,
 397 die zu überprüfen. (..) Sich auszutauschen. (..) Also eine offene Art, sich auch a/ selber
 398 aktiv einzubringen in den Seminarprozess. (..) Verbindlich und verlässlich zu sein. Also
 399 (..) ich sage mal, äh auch offen mit ihren/ Also mir fällt/ Äh mir gehen jetzt natürlich (..) äh
 400 b/ äh Gesichter durch den Kopf. Äh was waren das für Personen, was habe ich äh
 401 positiv empfunden? (..) Und mir fällt jetzt gerade nur eine junge Mutter ein äh mit zwei
 402 Kindern, die auch ganz deutlich gesagt hatte: (..) "Ich kriege das alles in den Griff, aber
 403 ich brauche eine Verlässlichkeit, ich brauche einen verlässlichen Rahmen", also (..)
 404 wenn bei uns/ Um zwölf Uhr mittags ist immer/ äh 12:15 Uhr ist immer die
 405 PS-Veranstaltung zu Ende und die muss dann auch zu Ende sein. Ich darf äh/ Ne, sie
 406 muss dann eben ihre Kinder versorgen, muss sich drauf verlassen können, dass sie
 407 dann auch geht (..) oder gehen kann. #00:29:56-6# Solche Dinge zum Beispiel. Äh eine/
 408 Mir ist das dann immer ganz lieb gewesen, wenn das mir gegenüber transparent
 409 gemacht wurde und wenn/ Nicht, dass da hinten irgendwo einer saß mit grummelndem
 410 Bauch und äh sich nicht artikulieren mochte, ne. Also DAS fand ich immer wichtig. Also
 411 auch im/ im innerschulischen Verhältnis, dass/ also Störungen haben Vorrang heißt es
 412 ja eben, dass dann auch der Mut da ist, (..) solche Störfälle auch offenzulegen und so
 413 weiter, das fand ich irgendwo auch wichtig. (...) Ja. Also aufgeschlossen (..) neuen

414 Dingen gegenüber, Dinge auszuprobieren, also Dinge, Hinweise, die sie von uns
 415 bekommen oder von dritter Seite, dass sie die in ihrem Unterricht ausprobieren, dass sie
 416 neugierig darauf sind, ja, und auch mit ein bisschen Ausdauer, sage ich mal, einen/
 417 einen Versuch zu unternehmen, da ein Verhältnis dazu zu gewinnen, BEVOR sie das
 418 verwerfen, also nicht gleich nach der Devise, was der Bauer nicht kennt, das isst/ frisst
 419 er nicht. #00:30:52-2# Äh das gleich abzulehnen, das spürt man ja schon bei einigen,
 420 dass die eben ihre subjektiven Auffassungen so festgefahren sind, dass sie gegenüber
 421 Neuem schon in der Situation mauern. (.) Das ist ja auch ein Verhalten, was man dann
 422 eben bei äh Kollegen nach zehn, zwanzig Dienstjahren (.) häufig erfährt, sondern dass
 423 die Offenheit, die Neugier erhalten bleibt auf Personen, also dieses/ dass sie an ihren äh
 424 Schülern, also an/ an Mitmenschen interessiert sind, dass sie an deren Entwicklung und
 425 Begleitung interessiert sind, an der einzelnen Person auch. (..) Dass sie nicht nur ihren
 426 Fachinhalt im Kopf haben und den äh strukturiert darbieten, sondern auch an/ (.) an den
 427 Menschen interessiert sind. (..) Das ist/ wäre mir wichtig. #00:31:39-9#

428
 429 I: Mhm (verstehend), gut. (.) Und darüber hinaus, welche Situationen und Bedingungen
 430 sind Ihrer Meinung nach für den Erfolg eines Referendariats (.) notwendig?
 431 #00:31:49-0#

432
 433 B: Ja. (...) Gut, (.) also bei Erfolg müsste man natürlich über äh guten und weniger guten
 434 Erfolg, also (.) es ist sicherlich auch unter schlechten Bedingungen unter Umständen ein
 435 erfolgreicher Abschluss möglich oder äh schlechte Randbedingungen, aber wenn Sie
 436 gemeint haben, dass das/ äh welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um eine
 437 Ausbildung optimal äh verlaufen zu lassen, (...) also ich finde, äh ich/ Wir haben jetzt
 438 gerade äh ein/ einen Kongress gehabt der Fachleiterinnen und Fachleiter mit dem
 439 Thema beraten und reflektieren und das beinhaltet, glaube ich, schon mal äh (.) einen
 440 ganz wesentlichen äh (.) Punkt oder wesentlichen Gegenstand. Es gibt ja diese
 441 Untersuchung von Hattie, der ja eben auch zur Lehrerausbildung was ausgeführt hat.
 442 Der dann zum Beispiel mit hohem Abstand äh eine/ so äh die Methode auch des Micro
 443 Teaching sehr stark favorisiert hat. #00:32:48-4# (.) Und äh da äh ja auch ein/ eine/
 444 enthalten ist, diese Reflexionsebene. (.) Und ich glaube, dass diese Gelegenheiten zur
 445 Reflexion sind/ also zum gemeinsamen Nachdenken über Unterricht und über SEINEN
 446 Unterricht eben auch äh, des Auszubildenden, (.) dass das schon ein ganz wichtiger
 447 Punkt ist, dass sicherlich auch äh die Seite der Impulse und so weiter wichtig ist, aber
 448 dass eben das eigene Handeln reflektiert ist, also da taucht der reflektierte Praktiker ja
 449 auch wieder auf, dass das äh eine/ schon sehr wesentlich ist. Das heißt also, dass er in
 450 der Schule Rahmenbedingungen vorfindet, also organisierte, ritualisierte, strukturierte
 451 Rahmenbedingungen vorfindet, (..) äh die das auch sicherstellen, dass der äh
 452 Referendar, der in einer Schule neu beginnt, gut aufgenommen wird, äh
 453 Rahmenbedingungen vorfindet, die für ihn zuverlässig sind. #00:33:45-3# Äh die aber
 454 umgekehrt auch genug Spielraum enthalten, dass er zu einem eigenen begründeten
 455 Handeln kommt, (.) und dass die äh Begleitung eben im ähm/ in der Schule auch schon
 456 diese Reflexionsmöglichkeiten hat, weil die Schule hat ja einfach äh/ unterrichtsbezogen
 457 nehmen wir ständigeren Kontakt äh im Vergleich zu den Fachleitern. Wir kommen ja
 458 relativ selten in den Unterricht rein und wenn es gut läuft, mindestens äh/ dann werden
 459 die Ausbildungslehrer häufiger da drinsitzen und das ha/ weiß ich aus meiner eigenen

460 Schulerfahrung, häufig die/ diese Reflexionsebene eben sich reduziert auf diesen Gang
 461 vom Unterrichtsraum ins Lehrerzimmer. (.) Und äh wenn das nicht (.) äh ver/ von den äh
 462 betroffenen Personen tatsächlich erkannt wird, wie wichtig dieses Gespräch ist, (.) dann
 463 wird das so nur sehr verkürzt nebenbei stattfinden. #00:34:40-8# (.) Und ich denke mal,
 464 zu einer optimalen Ausbildung ist schon äh (.) intensive Reflexion der und/
 465 gemeinsamen/ dann gemeinsamen Unterrichtserfahrung (.) äh ganz wesentlich. Also ich
 466 habe das auch/ Wie gesagt, war auch im Teamteaching viel unterrichtet mit Kollegen
 467 zusammen. (.) Und WEISS, wie schwer das ist. Also wenn ich jetzt zum Beispiel mit
 468 einem Kollegen zusammen im Unterricht bin, beobachte mei/ bei meinem Kollegen ein
 469 Problem. #00:35:05-1# (.) Und darüber hinterher mit ihm ins Gespräch zu kommen, ist
 470 (.) sauschwierig, weil die das nie gelernt haben, (.) das auszuhalten. (.) Ja? Und/ (lacht)
 471 Und äh deshalb, das ist hier im Referendariat die einzige Chance ähm eine/ deshalb
 472 würde ich das schon mal für sehr wichtig halten, also die/ (.) Wie sind die äh/ ist das
 473 Ausbildungspersonal an der Schule auch äh ausgebildet und wie offen sind die dafür?
 474 Und das, denke ich mal, wir versuchen das ja zu unterstützen hier bei uns, indem wir
 475 seit einigen Jahren mit kollegialen Unterrichtsbesuchen (.) äh experimentieren. Wir
 476 haben das etabliert, die müssen alle einen kollegialen Unterrichtsbesuch durchführen
 477 und an zwei weiteren als Hospitanten teilnehmen. (.) Und meine Kollegin, von der ich
 478 vorhin sprach, Frau (E.?) und ich, (.) wir reisen auch so ein bisschen durch die Schulen
 479 und versuchen, dort äh/ und bieten dort Fortbildungen an zu diesem Thema.
 480 #00:35:57-6# (.) Wir haben, glaube ich, ein System entwickelt, was auch austauschbar
 481 ist, also nicht nur für das Referendariat äh sinnvoll ist, sondern auch (.) äh für die
 482 Kollegen äh eine Möglichkeit wäre, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen, nach
 483 diesen Regeln, die wir da aufgestellt haben. (.) Also wenn das intensiver genutzt und
 484 erkannt würde äh/ also an der/ an meiner Schule, ich bin hier an der (BGS R.?), das ist
 485 meine Stammschule, da gibt es eine Gruppe von dreißig, 35 Kollegen, die damit
 486 angefangen haben, die machen auch zum Teil Micro Teaching. (.) Ähm wenn das
 487 etabliert und in Gang wäre äh also gesetzt wird an den Schulen wäre meine Idee und
 488 dann auch mehr der Wert dieser Prozesse erkannt wird, dann ähm würden NATÜRLICH
 489 die Referendare auch ganz anders aufgenommen und begleitet werden. Das Gleiche gilt
 490 natürlich auch für uns, dass wir Reflexionsanlässe äh nutzen und äh
 491 Austauschmöglichkeiten schaffen. (.) Und das äh versuchen wir aber auch schon durch
 492 die Ausbildung und äh durch die Struktur der Ausbildung, glaube ich, jedenfalls haben
 493 wir es immer mit im Auge. #00:37:01-9#

494
 495 I: Mhm (verstehend). (..) Okay. Gerade eben hatten wir ja so den guten Referendar. Wie
 496 würden Sie (.) aus Ihrer Sicht einen schlechten Referendar oder der, der Ihnen negativ
 497 auffällt/ #00:37:12-6#

498
 499 B: Ja. #00:37:13-0#

500
 501 I: Beschreiben? #00:37:14-1#

502
 503 B: Äh (..) auch da lässt sich das schlecht pauschalisieren, weil wir nicht die/ die äh/
 504 Wenn ich jetzt sozusagen (.) Problemfälle der letzten Jahre mir so äh vergegenwärtige,
 505 dann haben die eben auch oft unterschiedliche oder in der Regel unterschiedliche (..)

506 Ursachenfelder und in der Regel gibt es auch nicht EINE Ursache, sondern äh meistens
 507 ist dann schon mehrere angelegt. Also äh sage ich mal, es gibt diesen typischen Fall,
 508 wo schon die Entscheidung äh Lehrer werden zu wollen, sehr wahrscheinlich
 509 unreflektiert oder zu wenig reflektiert äh erfolgt ist. Ich habe ein/ bei den eigenen
 510 Kindern mitbekommen, wie/ wie die Entscheidung zum Studium läuft. Äh (.) und finde
 511 auch, dass die allgemeinbildenden Schulen, die also äh hinführen zu einem/ einer
 512 Hochschulreife, dass die (.) nicht genug machen dafür. Also ich habe das auch als
 513 Elternvertreter versucht, zu thematisieren, diese Berufsfindungsgeschichte, die ziehen
 514 sich damit raus, dass sie da äh #00:38:12-1# in der neunten oder zehnten Klasse
 515 Praktikumsphasen drin haben, aber (.) das läuft wo/ häufig isoliert vom
 516 Unterrichts-äh-Inhalt. (.) Ein Stück weit kommt da ja wieder (Herwig Blankerts?) mit
 517 seinem äh Kollegstufenmodell, also das ähm diese ähm Verschränkung von allgemeiner
 518 beruflicher Bildung eigentlich intensiver äh stattfinden müsste f/ aus meiner Sicht. Auch
 519 mit dem Abitur (.) letztendlich äh es möglich sein muss, da eine reflektierte
 520 Berufsentscheidung zu treffen. (.) Finde ich ausgesprochen schwierig, wenn wir die
 521 Schüler 13 Jahre die Schule besuchen lassen und ich sehe das an den Abiturzeitungen,
 522 (.) Zeitschriften, das/ da wird ja dann oft reflektiert, wer macht was. Äh da steht dann
 523 irgendwie 60 Prozent: Keine Ahnung, was ich mache. Und das, finde ich äh, ist ein
 524 Problem nach 13 Jahren Schule, wenn 60 Prozent sagen, sie wissen nicht, was sie
 525 machen sollen. #00:39:02-8# (.) Dann, finde ich, hat die ein Stück weit die Schule ihren
 526 Job verpasst. Also da müsste mehr gemacht werden, dass also reflektierte
 527 Berufsentscheidungen stattfinden. (..) Also einig/ Ich habe zum Beispiel einen Fall
 528 gehabt, der ist dann endgültig durchgefallen nach den/ nach der zweiten Prüfung und
 529 war/ (.) Also wir hatten, als der Dezernent ihm das mitteilte, "Sie sind jetzt endgültig
 530 durchgefallen, Sie werden in der Bundesrepublik nicht mehr Lehrer", (..) da äh haben wir
 531 jetzt gesagt, der muss jetzt gestützt werden. Ja, dann wenn der/ war der total erleichtert.
 532 (.) Und er hat das uns sogar ganz deutlich äh gemacht und auch erklärt, (.) also der war
 533 seit/ von seiner Mutter alleinerziehend großgezogen worden und ist in diese
 534 Entscheidung, Lehrer werden zu wollen, reingestolpert und hat eigentlich innerlich schon
 535 die ganze Zeit gespürt, das ist nichts für ihn. Und äh/ (.) und er musste auch das z/ die
 536 Wiederholungsprüfungen noch machen äh, damit er nicht alleine vor seiner Mutter
 537 seinen/ (.) diesen Abbruch rechtfertigen musste, sondern #00:40:02-2# jetzt äh (.) war
 538 ihm das durch die Prüfungskommission abgenommen. Er konnte seiner Mutter sagen,
 539 es besteht jetzt keine Möglichkeit mehr, ich muss dir nicht mehr erklären, weshalb ich
 540 nicht weitermache. (.) Also das war seine Botschaft. (.) Also das zeigt einfach, wie
 541 wichtig das, glaube ich, ist, dass es äh/ Es gibt ja äh f/ in Finnland äh/ war mal/ gab mal
 542 einen umfassenderen Artikel in der Zeit dazu, wie der Zugang in Finnland gesteuert
 543 wird, damit der Pädagogik-Professor äh X zitiert, der an der Uni mit jedem a/ jedem
 544 Absol/ äh mit jedem Interessenten für ein Lehramtsstudium ein einstündiges
 545 Einstellungsgespräch führt und äh das Gespräch ist entscheidend für die Aufnahme ins
 546 Studium oder nicht. (.) Und das fand ich also ganz äh interessant, wie die auf Herz und
 547 Nieren nicht nur, dass die äh einen ganz anderen NC nachweisen müssen als hier,
 548 wenn sie Lehrer werden wollen, die nehmen also nur die Besten. #00:40:55-6# (.) Bei
 549 uns ist das Lehramtsstudium häufig so ein Verlegenheitsding, was nicht begründet
 550 werden muss, sondern über den NC leistungsmäßig nachgewiesen werden muss, und
 551 da müssen sie es auch noch mündlich äh von ihrer Position her äh ja eine Stunde lang

552 nachweisen, dass äh ist eine ganz andere Zugangsgeschichte. Also das ist einmal zum
 553 Selbstschutz, glaube ich, wichtig, dass die (.) ähm/ Ich habe mal eine Hiwi-Stelle an der
 554 Uni gehabt, (schmunzelnd) da musst ich ähm (.) äh Bewerbungsunterlagen äh von
 555 Z-Prüflingen aus den sechziger Jahren (.) sortieren, die musste ich sortieren, zum Teil
 556 wurde geschreddert, ein Teil wurde archiviert und so weiter und ich musste das
 557 entscheiden. Und dann äh ist das natürlich langweilig, wenn man das immer nur so
 558 sortiert und zum Teil habe ich mir das durchgelesen. (lacht) Und/ Und die/ "Weshalb ich
 559 Lehrer werden will", die mussten einen Aufsatz schreiben in den Sechziger Jahren,
 560 weshalb ich Lehrer werden will und äh da haben die natürlich gelogen, dass die
 561 (lachend) Schwarte krachte, #00:41:51-6# das merkt man/ das merkte man schon, das
 562 war natürlich ein pseudo/ Aber ich sage mal, diese/ dieser Zwang, darüber
 563 nachzudenken, weshalb will ich eigentlich Lehrer werden, DAS finde ich eigentlich äh
 564 eine/ nicht schlecht. In welcher Form man das macht ähm, das ist ja dahingestellt, aber
 565 dass es (.) zu einer überlegten Entscheidung kommt, die etwas mit ihrem zukünftigen
 566 ähm Feld, mit ihren Schülern, zu tun hat, dieser Begründungszusammenhang, das finde
 567 ich schon wichtig. #00:42:18-4#

568
 569 I: Nun ist das ja leider bei uns nicht so. Tatsächlich kann ja jeder Lehrer werden, wenn
 570 man (.) einen Studienplatz bekommt. Ähm (..) was, denken Sie, führt denn noch zu
 571 einem Misserfolg im Referendariat? Welche Situationen oder Bedingungen können Sie
 572 sich da //noch vorstellen?// #00:42:35-6#

573
 574 B: //Ja, also ich// glaube schon, eine der entscheidenden Faktor ist/ äh Faktoren, ist
 575 diese Beziehungsebene. Welches Schülerbild habe ich? Äh (.) wie definiere ich meine
 576 Beziehung zu den Schülern? Ähm (.) das ist, glaube ich, schon eine sehr wichtige
 577 Frage, ob sich jemand WOHL fühlen kann in der Unterrichtssituation. (.) Äh ich sage
 578 mal, vieles von dem REST, der da noch an Probleme auftreten kann, (.) methodischer
 579 Art, organisatorischer Art und so weiter, der lässt sich bearbeiten, wenn jemand eben
 580 wie die Fragetechnik von vorhin nicht beherrscht oder hat äh nicht genug Übung, nicht
 581 genug äh Kenntnisse von verschiedenen Methoden. Das lässt sich äh/ Ja, da kann man
 582 mit den äh Referendaren drüber arbeiten, aber wenn der ein negatives Bild von seinen
 583 Schülern hat, äh (.) wo er also seine Haltung letztendlich ähm als Lehrkraft nicht positiv
 584 definiert ist, DANN kann man nur sehr schwer arbeiten. #00:43:34-5# (.) Also ich habe
 585 auch aktuell mit äh Fällen zu tun, wo das äh/ wo das so ist. Und äh weil man das auch
 586 nur ganz schwer bearbeiten kann. Unter Umständen, wenn überhaupt, bräuchte man
 587 dafür viel mehr Zeit, dann hätte man unter Umständen eine Chance, da ranzukommen,
 588 habe ich den Eindruck. Und eben (.) auch da gehört diese Micro Teaching-Idee wichtig,
 589 dann ist da so ganz häufig äh gefilmt werden, sich filmen lassen und aufgrund da des
 590 Filmmaterials den Unterricht reflektieren, sich selber sehen, wie er da interagiert und so
 591 weiter. Und unter Umständen/ (.) Also ich habe eben als äh Ju/ Kind schon und auch als
 592 Jugendlicher viel Jugendarbeit gemacht in der Kirche und so weiter und so weiter. (.) Äh
 593 also da w/ (.) Es entsteht ja nur über praktisches Tun, über tatsächlich
 594 Auseinandersetzung mit den Mitmenschen/ #00:44:29-5# (.) Ich glaube nicht, dass das/
 595 (.) dass man das jemandem intellektuell einfach so vermitteln kann. Der muss ja auch,
 596 ich sage mal, seine Ängste, die er da möglicherweise hat, die muss er/ da muss er eine
 597 Chance haben, die abbauen zu können und ich glaube, das geht auch nur ein Stück

598 weit über praktische Erfahrung. (.) DAS wäre halt sowieso so ein Punkt, äh wie gesagt,
 599 können wir nicht beeinflussen, (.) äh kein Referendar kann seine Ausbildungszeit
 600 verlängern, wenn er jetzt merkt, ich/ Ich brauche eigentlich noch praktische Zeit, der
 601 kann sie nicht verlängern. Die ist 18 Monate, Punkt, aus, fertig. (.) Er kann nur
 602 durchfallen und über so einen Weg eine Verlängerung erreichen, das finde ich nicht gut.
 603 Also es gibt sicher Referendare/ Es gibt auch Referendare, die würden mit einem Jahr
 604 klarkommen, die bräuchten keinen 18 Monate, es gibt aber andere, (.) ne, die bräuchten
 605 vielleicht sogar drei Jahre, ne. Wir haben ja früher ein zweijähriges Referendariat
 606 gehabt. (.) Äh und ähm man merkt auch heute noch äh, auch wenn wir Referendare da
 607 mehr schlecht als recht dann durchbringen, #00:45:28-2# wo wir uns denken: Okay, ein
 608 halbes Jahr länger, hätte ein guter Kandidat werden KÖNNEN, der ist jetzt gerade an so
 609 einem Punkt, wo er äh die Entscheidungen gelegt hat, vieles für sich erkannt hat,
 610 verarbeitet hat und jetzt könnte er das professionalisieren und ist die Prüfung da. Also
 611 DAS fände ich gut, wenn wir die Chance hätten, individuell zu sagen: "Okay, melde dich
 612 mal zur Prüfung an, du bist jetzt soweit", oder: äh "Häng mal noch ein halbes Jahr dran.
 613 Also das kommt auch von den Referendaren selbst, (.) die dann äh häufiger bei
 614 Leistungsstandsgesprächen sagen: (.) "JETZT habe ich das Gefühl, ich habe es ähm
 615 kapiert, ich bräuchte jetzt bloß noch ein bisschen mehr Zeit." (..) Das fände ich auch äh
 616 so eine Geschichte/ Das waren jetzt Kriterien für das/ (.) Also fehlende
 617 Beziehungsebene war ja die These. Ne? Bei Misslingen. (..) Und die fachliche
 618 Komponente, die manchmal auch von Fachleitern ins Feld geführt wird, #00:46:20-1# (.)
 619 würde ich nicht SO hoch bewerten. Also die/ das kommt auch vor, dass äh/ Aber wenn
 620 mich jetzt/ wenn ich jetzt an die Fälle denke, die dann äh tatsächlich (.) äh/ Wo wir
 621 dringend dazu geraten haben, abzurechnen oder äh eben äh (.) wo wir nach/ wo wir die
 622 tatsächlich haben nach/ nach dem zweiten Mal äh durchfallen lassen, dann war/ waren
 623 das häufig äh eine/ so Probleme, eine Beziehungsebene aufzubauen zu den Schülern.
 624 Äh ich sage mal angstfrei äh einigermaßen angst- und stressfrei äh in so eine Klasse
 625 gehen zu können. Also es waren, äh ich sage mal, eher auf der Beziehungsebene die
 626 Probleme. Sicherlich auch gibt es/ Also ich sage mal, gibt auch Leute, die keinen Plan
 627 haben, die, (lachend) also ich sage mal, äh komplexe äh Strukturen äh so aufeinander
 628 abgestimmtes Handeln, die damit ein Problem haben, das zu organisieren.
 629 #00:47:16-8# Äh ne, weil sie ein bisschen verpeilt sind. Aber äh auch das (.) ist ja häufig
 630 das Ergebnis von/ vom praktischen Tun, ne, wenn sie das/ sich vorher diesen Aufgaben
 631 nie gestellt haben, wenn sie so als Schüler mehr oder weniger so äh im/ im
 632 Schattenbereich anderer Schüler sich haben durchschlängeln können, im Studium auch.
 633 (.) Dieser Typ, der sich selbst nie aufgemacht hat, um mal Prozesse in die Hand zu
 634 nehmen, zu organisieren, selber zum agierenden Element zu werden, DIE haben
 635 natürlich auf der Ebene auch Probleme, aber die haben in der Regel auch
 636 Schwierigkeiten, Beziehungen herzustellen, also deshalb treten diese Probleme dann
 637 eher in Einheit auf, ne? #00:47:57-5#

638
 639 I: (.) Mhm (verstehend). (.) Gerade eben haben Sie ja schon äh die Zeit angesprochen,
 640 also das ist ja eine Rahmenbedingungen die das Studienseminar oder das Land auch
 641 vorgibt für so ein Referendariat. (.) Gibt es noch anderen Rahmenbedingungen, die das
 642 Studienseminar (.) erfüllen müsste, um ein erfolgreiches //Referendariat auf den Weg zu
 643 bringen?// #00:48:14-7#

644
645 B: //Also Sie meine, wenn man// so träumen dürfte, (lachend) //oder wie?// #00:48:16-2#
646
647 I: //Mhm (bestätigend),// genau. #00:48:17-2#
648
649 B: (..) Ja. (..) //Also was (unv.)// #00:48:22-1#
650
651 I: //Vielleicht fällt Ihnen auch was ein,// was tatsächlich schon so IST. #00:48:24-1#
652
653 B: Mhm (verstehend). (..) Also wir haben hier in äh/ angedacht und Herr K. ist gerade
654 Exponent auch so ein bisschen dafür, (.) eine/ die/ die Ausbildung der Lehrkräfte nicht
655 äh mit der bestandenen Prüfung hier als abgeschlossen zu betrachten, sondern mehr in
656 so einer Langzeitperspektive (.) äh die Ausbildung zu sehen und unter Umständen auch
657 die Aufgaben äh/ die Aufgaben des Seminars äh entsprechend zu gestalten.
658 #00:48:52-5# (.) Also dass eben nicht äh mit dem Referendariat die Ausbildung beendet
659 ist, das ist ja eh eine Illusion, die Lehrerpersönlichkeit, sage ich mal, der Lehrer äh (.)
660 ne/ wird/ wird ja nicht plötzlich Schluss machen können, sondern der wird sich selber
661 weiterentwickeln und organisieren müssen und bräuchte (.) eigentlich dazu auch eine
662 Unterstützung. (.) Und das wäre so ein Punkt, also nicht nur äh (.) äh die Ausbildung so
663 zu/ reduziert zu sehen. Wir haben (.) jetzt auch im Rahmen einer Fortbildung uns mit
664 kompetenzorientierter Ausbildung beschäftigt und sind von (unv.) #00:49:28-9# aus
665 Hamburg begleitet worden und der hat dann so gesagt: "Bildet euch ja nicht ein, dass ihr
666 in 18 Monaten auch nur eine Kompetenz herstellen könntet." (lacht) Und das ist für mich
667 auch so ein wichtiger Punkt. Also die/ die Kompetenz (.) kann ich weiterentwickeln, ich
668 kann sie aber nicht abschließend entwickeln. Äh eine/ die Kompetenzen, die wir da an
669 der APVO stehen haben. (.) Ähm für mich äh ist/ ist das ein Anspruch äh oder ich sage
670 mal, hat das Ganze Prozesscharakter und wir äh, ne, be/ begleiten die äh Referendare
671 in diesem Zeitabschnitt von 18 Monaten. Die Entwicklung hört aber ja dann nicht auf.
672 Und DAS ist irgendwo/ Dadurch, dass das bei uns so strukturiert ist, äh entwickelt sich
673 ja auch ein entsprechendes Denken bei den ähm Kollegen. Die Referendare äh kriegen
674 ihr Zeugnis von uns ausgehändigt, bekommen das ausgehändigt und schließen damit
675 für sich gedanklich auch die Ausbildungsphase ab. So, jetzt bin ich fertig. #00:50:23-7#
676 Jetzt werde ich Beamter und mir kann nichts mehr passieren, jetzt mache ich meinen
677 Job. Dann finden sie das natürlich noch als anstrengend, mit 24 Stunden fertig zu
678 werden am Anfang, aber das ist dann auch mehr für sie ein organisatorisches Problem
679 und dann kommt dieser Anpassungsprozess, von dem ich vorhin schon sprach und ich
680 glaube, dass/ davon müssten wir weg. Äh (.) äh den Referendaren müsste eigentlich
681 klar sein oder den jungen Kollegen, dass die Ausbildung damit nicht beendet ist. (...) Ne/
682 Es gibt auf freiwilliger Ebene ja schon lange die Absichtserklärung, DASS die sich
683 gegenseitig besuchen, die Kollegen oder DASS sie regelmäßig an Fortbildungen
684 teilnehmen, DASS sie äh von Vorgesetzten besucht werden und so weiter, was alles,
685 alles nicht gemacht wird. Und dadurch entsteht eben auch dieses Bewusstsein. Hier die
686 Ausbildung und jetzt müssen mich die Schüler 40 Jahre aushalten in dem Zustand.
687 #00:51:17-3# (lachend) Das ist mal so/ Das ist/ (..) Das ist, glaube ich, ein Problem. Es
688 wäre schon äh eine/ besser, wenn das von vornherein, zum Beispiel in
689 Baden-Württemberg experimentiert man, (.) da MUSS jeder Kollege einmal im Jahr

690 einen kollegialen Unterrichtsbesuch äh (.) mit äh seinem eigenen Unterricht durchführen
 691 und eben/ eben auch bei einem anderen äh als Hospitant agieren. Geht nicht anders,
 692 ne. Auf freiwilliger Ebene, wie man/ wie hier das auch durchaus schon einige Schulen
 693 versuchen, funktioniert es nicht. Die machen es nicht. Also man müsste das einfach
 694 etablieren. Äh die können sich ja aussuchen, mit wem sie das machen und so weiter. (.)
 695 Ähm aber das wäre zum Beispiel so ein Ansatz oder in einem bestimmten Zeitfenster
 696 den Nachweis, dass sie an einer Fortbildung teilgenommen haben, also mir hat das
 697 auch/ Das ist auch noch so ein Punkt, den wir vorhin vergessen haben, ich habe also als
 698 junger Kollege früh an einer Ausbildung/ äh an einer Fortbildung teilgenommen und
 699 habe dann das Zimmer geteilt (schmunzelnd) mit einem alten, erfahrenen Fuchs,
 700 #00:52:15-1# der sagte: (klopft) "Du musst alle halbe Jahr an einer Fortbildung
 701 teilnehmen." (lacht) Was ich dann auch (beherzigt?) habe. (lacht) (.) Und das ist zum
 702 Beispiel auch immer ein Punkt gewesen, da sitzt man abends mit den Kollegen
 703 zusammen, spielt Doppelkopf und redet über Unterricht, also nichts anderes als
 704 Reflexion findet da statt. "Wie macht ihr das in Südniedersachsen? Wir machen das so.
 705 Welche Bedingungen habt ihr? Wir haben diese." Das sind Ideen, Impulse gewesen zur
 706 Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes. Das hält einen eben wach, ne, und sonst geht
 707 da gar nicht so sehr um den eigentlichen Fortbildungsanlass, äh ist sicher auch wichtig,
 708 sich weiter zu qualifizieren, mir war der Austausch immer sehr wichtig und ich denke,
 709 man müsste die Rahmenbedingungen so gestalten, dass dieser Austausch äh (.)
 710 lebendiges Element der Ausbildung in der Phase danach wird. Also wir versuchen das,
 711 Herr K. hat hier so ein (.) äh ein/ mit dem OFZ der Universität schon vor etlichen Jahren
 712 so ein Konzept entwickelt. #00:53:11-6# Eins, zwei, drei together heißt das, wo die
 713 Universität, das Seminar und die Schulen (.) äh und das OFZ eben auch äh
 714 kooperieren. (.) Und wir ein Fortbildungsprogramm anbieten, also Fachleiter mit ihrer
 715 Kompetenz ein Fortbildungsprogramm äh ausfüllen äh und es den Schulen anbieten. (.)
 716 Das ist so ein Schritt in diese Richtung, die man dann äh auch äh etablieren könnte.
 717 Gut, (.) zum Beispiel die Landesregierung hat vor ein paar Jahren äh so ein Segelprojekt
 718 angeboten, so haben wir es genannt, da ging es um selbstgesteuertes Lernen. (.) Äh da
 719 haben sie eben äh umfassend äh sich Kollegen äh landesweit fortgebildet als
 720 Segel-äh-Schul-LehrerInnen sozusagen. (.) Da haben wir uns auch beworben, weil wir
 721 (.) das deutlich machen wollten, dass Aus- und Fortbildung äh man nicht so künstlich
 722 trennen kann. (.) Uns hat man abgelehnt. #00:54:06-5# (.) Also die Fachleiter durften da
 723 nicht mitmachen. Das zeigt das, äh finde ich, dass da (.) dieses Denken von Seiten der
 724 Kultus-Bürokratie äh aus meiner Sicht (.) äh da noch nicht weit genug ist. Also dass
 725 Ausbildung und Fortbildung als zwei getrennte Dinge gesehen werden. (.) Für mich
 726 müsste das mehr äh eine/ zu einer äh begleitenden Einheit werden. Nur dann könnte
 727 sich auch ein entsprechendes Bewusstsein, glaube ich, bei den Betroffenen bilden. (.)
 728 Also die/ das/ (..) Äh meine Frau ist (lachend) Koordinatorin an einer Schule hier und ich
 729 äh höre mir das praktisch jeden Tag an, was sie mit ihren Kollegen so entwick/ äh
 730 erfährt und erlebt und ich äh kenne das ja auch noch aus der eigenen Erfahrung. (.) Und
 731 das ist einfach so, was sich da entwickelt manchmal nach zwanzig, dreißig Jahren
 732 Dienstzeit, nur weil sich Dinge wiederholen und nicht verändern, #00:54:58-0# was da
 733 als Wahrheit erkannt wird. (lacht) Und das ist einfach/ und irgendwie unreflektiert sich
 734 das darstellt, weil sie einfach/ weil Lehrkräfte aufgrund Gewohn/ von Gewohnheitsrecht,
 735 sage ich mal, weil sie das schon immer so gemacht haben und nie hat sie jemand

736 kritisiert, glauben sie, das ist äh/ entspricht der Rechtsgrundlage, was sie da tun. (.) Das
 737 ist einfach hanebüchen. (.) Und das/ Das wird immer wieder neu eta/ etabliert, WEIL
 738 man diese Trennung hat. Ausbildung beendet, jetzt kannst du machen, was du willst,
 739 jetzt besucht dich keiner mehr im Unterricht, du bist jetzt verbeamtet, dir passiert nichts
 740 mehr. (.) Du musst äh höchstens, wenn du die silbernen Löffel klaust, die berühmten,
 741 sonst passiert dir nichts und das ist äh/ (.) Also ich meine jetzt nicht die/ die Seite des
 742 Kündigungsschutzes, äh das ist in privatwirtschaftlichen Unternehmen ein ähnliches
 743 Problem. Also ob Sie nun bei der do/ bei Airbus oder so fliegen Sie auch nicht so schnell
 744 raus, das MEINE ich gar nicht. Aber durch diese #00:55:52-0# (.) Trennung, ne, hier
 745 wirst du ausgebildet, dann machst du eine Prüfung und dann äh hörst du nie wieder was
 746 von/ von deinem Arbeitgeber, das finde ich äh eben falsch, ne, und der (.) äh/ (.) Ich bin
 747 selber einphasig ausgebildet worden und finde also/ Professoren haben mich damals im
 748 Unterricht besucht. Und äh eine/ wir hatten einen, Professor K., der jetzt vor einem
 749 Monat leider beerdigt worden ist, der (.) äh hat immer gesagt so/ Äh er hatte selber eine
 750 Tochter, die äh eigentlich die Schule abbrechen wollte, aber nicht durfte, weil sie noch
 751 schulpflichtig war und die wollte eigentlich nach Amerika, aber hatte die zwölf Jahre
 752 Schulpflicht noch nicht voll, die musste also damals auch diese höhere Handelsschule
 753 besuchen und da hat er gesagt: (.) (klopft) "Wenn die schon verpflichtet ist, (..) eine/ die
 754 Schule zu besuchen, dann hat sie umgekehrt auch einen Rechtsanspruch, da ein
 755 vernünftiges Angebot zu bekommen", und das ist/ war auch der Maßstab, auf dem er s/
 756 uns damals bewertet hat und ich finde, das haben viele Kollegen aus den Augen
 757 verloren, dass ihre (.) äh/ Er sagte: "Alles andere ist Freiheitsberaubung." (lachend)
 758 Und/ (lacht) Und/ Und ich finde, da ist was dran. Wir haben auch eine Verantwortung,
 759 wenn die Schüler VERPFLICHTET sind, vor uns zu sitzen, haben die auch einen
 760 Rechtsanspruch darauf, dass sie was Vernünftiges machen und nicht das, was mir
 761 gerade so eine Stunde vorher eingefallen ist. #00:57:08-4#

762
 763 I: Mhm (verstehend). (..) Ja, Sie haben ja gerade schon in die Schulen geblickt. Welche
 764 Rahmenbedingungen müssten denn die Ausbildungsschulen erfüllen, damit das
 765 Referendariat //erfolgreich ist?// #00:57:18-1#

766
 767 B: //Ja, ein Stück weit// habe ich das eben schon dargelegt, das müsste äh (.) die große
 768 Bereitschaft sein, (.) also eine/ das gemeinsam Interesse auch. Äh (..) zu jedem
 769 vielleicht mal erstmal zu erkennen, also gerade bei den Quereinsteigern habe ich jetzt
 770 jede Menge solcher Situationen, (.) Quereinsteiger werden in der Regel äh hier in
 771 Niedersachsen zum 01.08. eingestellt. Und zum 01.11. beginnen sie bei uns ihre
 772 Ausbildung. Das heißt, zwei, drei Monate sind die an der Schule, aber nicht/ nicht bei
 773 uns. (.) Und die/ die berichten mir dann äh regelmäßig, wenn sie dann im November
 774 anfangen, was die so erlebt haben in diesem zwei Monaten. Und das ist SO, man muss
 775 sich das vorstellen, (.) am ersten Tag, am ersten Schultag sitzen die äh/ sitzen einzelne
 776 von denen das erste Mal in ihrem Leben überhaupt in einem Lehrerzimmer. (.) Die
 777 waren noch nie in einem Lehrerzimmer. #00:58:09-9# Als Schüler waren sie immer
 778 ausgeschlossen, ist ja häufig so. (..) Die haben noch nie ein Lehrerzimmer von innen
 779 gesehen, da sitzen die mit Mitte 30 oder Anfang 40 das erste Mal in ihrem Leben in
 780 einem Lehrerzimmer. Dann kriegen sie einen Stundenplan mit 20 Stunden, da (klopft)
 781 sind sie Klassenlehrer. (.) Kriegen sie mitgeteilt. (..) Und da ist vielleicht noch die Tür

782 (lachend) und da/ Und da finden sie ihr Klassenbuch und äh dann werde/ haben die
783 meisten Schulen sowas wie ein Mentorensystem organisiert, nur der Mentor, der hat
784 dann auch seinen ersten Schultag. Und hat auch eine neue Klasse und sein neues
785 Problem, der hat also gar keine Zeit, sich einzulassen. (.) Und dann marschieren die
786 irgendwie los. Also die ersten Noten, wenn die mir erzählt haben, wie die zustande
787 gekommen (lachend) sind, darf man niemandem weiter erzählen, da kann man sich dann
788 ausrechnen. Und da vermisse ich immer äh die Empathie #00:59:04-4# (.) der Schulen
789 also sprich Schulleitung, Kollegien, das sind ja nie einzelnen Personen verantwortlich,
790 das ist immer das System, das ist nicht berücksichtigt. Diese Empathie in welcher
791 Situation ist der jetzt? Welche Unterstützung braucht der in dem Moment, deshalb hat/
792 Dazu führen wir jetzt gerade im nächsten Monat eine Schulleiterzusammenkunft durch,
793 zum Beispiel, um das zu verbessern. Also ich sage mal, die Empathie (..) oder die
794 Vorstellung, dass dieser Referendar oder Quereinsteiger, wer das auch ist, dass diese
795 Person ähnlich wie der Schüler auch in einer Ausbildungssituation ist, da ist/ (.) Mir hat
796 das mal ein Unternehmensberater gesagt, da ging es um die Frage, inwieweit können
797 Kriterien der Unternehmensberatung auf Schule übertragen werden. (.) Äh dass er,
798 wenn er ein Unternehmen von außen betritt, dann betritt der das erstmal als Kunde und
799 versucht, das wahrzunehmen, das Gebäude wahrzunehmen, die Personen
800 wahrzunehmen. Wie werde ich da begrüßt? Äh (.) werde ich überhaupt
801 wahrgenommen? Wie werde ich wahrgenommen? #01:00:04-3# Und so weiter. (.) Äh
802 und das w/ müsste man in Schule auch so machen und das finde ich äh/ finde ich gut,
803 wenn/ Also das einmal durch die Brille der Schüler als unsere Kunden zu sehen, aber
804 die Referendare sind ja auch (.) äh Auszubildende in dem Moment. Äh und äh diese
805 Empathie, die haben sie/ und das gemeinsame Interesse meine ich, wenn der mal fertig
806 ist, der Referendar, (.) dann soll der Jahrzehnte in diesem System funktionieren. (.) Also
807 muss ich doch daran interessiert sein, (.) den gut auszubilden, den gesund zu erhalten,
808 damit ich ihn möglichst lange auch äh für/ äh Nutzen/ äh meines Systems eben auch
809 einsetzen kann. Und dieses Denken, das ist eigentlich ein EGOISTISCHES Denken, ne,
810 also ein höchst egoistisches Denken. Sie wollen ja lange davon profitieren, DAS f/ fände
811 ich klasse, wenn das mal bewusst (.) wird. Weil mancher Konflikt, den ich da sonst so
812 beheben musste zwischen Schule und Quereinsteiger oder (lachend) Referendar äh
813 wäre/ würde gar nicht auftreten, wenn #01:01:03-0# ihnen das so ein bisschen klar
814 wäre, ne. Also das würde, glaube ich, (.) hilfreich sein, wenn dieses Interesse da ist. Die
815 anderen Maßnahmen dann, die würden dann automatisch kommen, also dass der gut
816 betreut wird, mit Material ausgestattet wird und so weiter. (.) Begleitet wird, dass man
817 bei (.) der Entscheidung, der ist jetzt Klassenlehrer, also wir haben bei uns in/ an meiner
818 Schule so ein/ ein Teamsystem, dass wir Team Klassenlehrer/ -Leiterteams haben, (.)
819 und äh das wäre also eine tolle Sache, wenn ein älterer, erfahrener Kollege ist und das
820 Team bra/ und dann setzt man da einen Referendar mit rein, (.) dann würde der dieses
821 Klassenleitergeschäft eben auch äh von der Pike auf gut betreut und begleitet lernen,
822 ohne gleich die volle Verantwortung zu tragen. (.) Beispielsweise. (.) Auf den Trichter
823 käme (man dann?) viel früher, auch ohne dass das jemand (lachend) anordnen muss.
824 #01:01:51-7#

825
826 I: Ja. (..) Okay. #01:01:54-0#

827

828 B: Also diese Sichtweise, die v/ äh vermisste ich manchmal. Man merkt das auch, (..) äh
 829 wenn man durch die Schulen geht, dass/ es hängt ja immer von Personen ab, das ist
 830 äh/ das/ Man hat immer mit Personen zu tun, die diese Denke draufhaben und die dann
 831 auch dass da Dinge gar nicht erst zum Problem werden, die an anderen Schulen
 832 problematisch werden, weil da, ich sage mal, die Schulen manchmal z/ die Schulleitung/
 833 Ich sage das mal, ohne jetzt hier Personen zu nahe zu treten, aber bei manchen
 834 Schulleitungsvertretern hat man das Gefühl so, ich habe einen bestimmten
 835 Unterrichtsbedarf an 3.600 Stunden und äh/ (..) in den Wochenstunden und dazu
 836 brauche ich jetzt so und so viele Lehrer und die verteile ich gleichmäßig. (..) Punkt.
 837 #01:02:36-2#

838
 839 I: Mhm (verstehend) (..) ja. (..) Dann gucken wir nochmal auf den Unterricht. Wie sieht
 840 denn für Sie eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung aus? #01:02:45-4#

841
 842 B: Mhm (verstehend). (4) Äh (..) gut, also (..) wir haben auch DA ja so äh (..) eine/ Wenn
 843 wir diese kollegialen Unterrichtsbesuche äh durchführen, so bestimmte
 844 Grundannahmen. (Räuspern) Eine/ (..) Das heißt also, eine/ die eine/ die Grund/ äh die/
 845 die eine/ Der Kern der Grundannahme ist, dass der Betroffene Experte seiner Selbst ist.
 846 (..) Äh das bedeutet, dass er im Grunde genommen auch schon äh sehr gut weiß, (...)
 847 was er äh an welchen Stellen unter Umständen verbessern könnte, wo er ein
 848 Verbesserungspotential hat oder wo er umgekehrt auch die Sicherheit hat, dass er
 849 schon äh sehr kompetent ist. (..) Dass der Rahmen und die Unterrichtsbesprechung ihn
 850 nur dabei UNTERSTÜTZT #01:03:41-5# sozusagen, dass für sich selber auch
 851 herauszuarbeiten und für sich selber Ideen zu entwickeln, wie er das bearbeiten kann.
 852 Äh (..) wenn das Gespräch in diese Richtung läuft, würde ich mal sagen, dann äh wäre
 853 das aus meiner Sicht optimal. Das gelingt natürlich unterschiedlich gut und wir haben
 854 auch mal, sage ich mal, unterschiedliche Interessen zu bedienen und wir haben auch
 855 immer Personen am Tisch sitzen, die unterschiedlich denken an der Stelle, also die
 856 nicht unbedingt genauso (..) davon ausgehen, dass es gut ist. Es gibt auch, (ich würde
 857 sogar?) (unv.) (sagen?) #01:04:20-1# die Mehrheit an Schulleitungsvertretern sagt, der
 858 muss ganz klar gesagt kriegen, was er falsch gemacht hat, ne, sonst äh/ Wie soll er
 859 sonst seinen Fehler korrigieren? Beispielsweise. Und bei manch/ an manchen Punkten
 860 ist diese Unterstützung auch (..) wichtig, würde ich auch/ würde ich auch so sagen, weil
 861 diese Grundannahme, von der ich ausgehe, nicht jeder erf/ äh nicht jeder in jedem Fall
 862 erfüllt. Manchmal fehlen/ fehlt es einfach auch an Kompetenzen, was ich vorhin sagte,
 863 der Selbstreflexionsfähigkeit zum Beispiel, (..) also man merkt, dass, wie gesagt, bei den
 864 Quereinsteigern wird das manchmal noch deutlicher als bei den Referendaren, also wie
 865 ich jetzt äh mal an die Gespräche der/ der Quer/ MEINER Quereinsteigergruppe jetzt
 866 untereinander denke, die sie in der ersten Woche geführt haben, da wird das sehr
 867 deutlich. Wie/ Da kommen sie ja an und äh wenn sie sich dann über ihre Schüler
 868 unterhalten, also das Schülerbild, was ich vorhin sagte, wird dann ja deutlich: Wie sehen
 869 die da ihre Schüler? Die (unv.) #01:05:18-1# (beide lachen) Und so weiter. Solche
 870 Begriffe werden dann/ fallen da zum Beispiel und da wird deutlich, dass sie eben ihr
 871 eigen/ ihre eigenen Schulerfahrungen regelmäßig wieder reproduzieren (..) und äh ich
 872 sage mal, ähm die Schüler m/ weniger als äh handelnde Subjekte sehen, sondern mehr
 873 oder weniger Objekte, die so dann tun, was die/ der Lehrer will und der Lehrer führt

874 eben Regie und äh es ist mehr oder weniger eine abgestimmte Theaterveranstaltung,
 875 die da organisiert wird für 45 Minuten. Und der Schüler nicht äh unbedingt handelndes
 876 Subjekt ist. (..) Von der Wahrnehmung her. (..) Das äh ist äh (unv.) den Faden verliere,
 877 (lacht) ja wo/ //Ich/ // #01:06:06-7#

878
 879 I: //Die Ursprungsfrage// war, was für Sie eine gelungene //Nachbesprechung ist.//
 880 #01:06:10-4#

881
 882 B: //Ja, genau.// So und deshalb lässt sich dieses Konzept auch nicht immer eins zu eins
 883 äh übertragen, also es braucht da Übergänge und es braucht dort Hilfen, glaube ich, um
 884 dahinzukommen. (..) Und so äh durch diese Auseinandersetzung mit den kollegialen
 885 Nachbesprechungen, wo wir ein bestimmtes Methodenraster auch haben, wo wir also
 886 die nicht zurückmelden/ äh wir melden ihm wohl zurück, das und das haben wir sehr
 887 positiv gesehen und wir geben an/ ansonsten nur Anstöße, bestimmte Themen äh zu
 888 behandeln und ich sage mal, auf mehreren Schichten nur nach kollegialer äh (.)
 889 Beratung, Supervision, läuft das dann/ sind so ein paar Methoden, die in diese Richtung
 890 gehen, wird der äh Referendar darin begleitet, selber eben äh (.) immer wieder sich der
 891 Frage zu stellen, äh was ist mir gelungen, was ist mir noch nicht gelungen. Also wo er
 892 dann immer, jedes Mal (.) in so eine Tiefe/ tiefere/ eine Reflexionsebene kommen soll.
 893 (.) Äh DAS vers/ macht man schon fast automatisch, dass man das dann auch in die
 894 normalen Unterrichtsbesprechungen mit einbaut. #01:07:08-9# (.) Also von mir aus,
 895 wenn Sie an Ihre/ die Fragetechnik in dieser Stunde denken, was ist Ihnen da gelungen,
 896 was ist Ihnen noch nicht gelungen? Wo der Referendar dann selber drüber nachdenkt
 897 und auch drauf kommt: Okay, ich habe häufiger geschlossene Fragen gestellt oder habe
 898 Lehrer-Echo bedient oder was auch immer. Und äh, weil man weiß, dass das
 899 nachhaltiger ist, als wenn er das von außen gespiegelt bekommt: Hast/ Du hast wieder
 900 Lehrer-Echo gemacht (lachend) genauso wie die letzten zehn Male. (lacht) Also das/
 901 das äh/ das ist einfach nachhaltiger und äh gut, dafür brauche ich jetzt aber den
 902 Rahmen, das heißt also, die anderen begleitenden Personen müssen in das Verfahren
 903 eingewiesen sein, die müssen das auch mit tragen können und äh eine/ das mit den/
 904 ihre eigene Auffassung übernommen haben und das braucht, glaube ich, ganz viel Zeit
 905 und Geduld. Aber das (..) wäre äh optimal, #01:08:02-7# ist es natürlich, wenn der
 906 Referendar möglichst VIEL (.) schon in seiner Selbstreflexion berücksichtigt und da auch
 907 ein hoher Deckungsgrad da ist mit den Dingen, die dann später von den anderen
 908 unterstützend vielleicht noch mit Hinweisen (.) äh unter/ untermauert. Äh und eine/ dann
 909 in der Nachbesprechung thematisiert werden. Das finde ich schon äh optimal. (.) Wobei
 910 (.) wir hatten vorhin zum Beispiel so einen Disput, äh da ging es um (.) Einsatz von äh
 911 Gruppenfunktionen, wo (.) wir äh auch unterschiedlicher Ansicht waren zwischen den
 912 Fachleitern, das war eigentlich gar nicht so negativ, ne, das ist äh/ das spiegelt auch ein
 913 unterschiedlich/ Es gibt ja einfach Fragestellungen, da gibt es einfach unterschiedliche
 914 Auffassungen (.) in der Wissenschaftst/ ähnlichen Theorie und äh/ und auch, ich sage
 915 mal, bei den Experten aufgrund ihrer Erfahrung haben sie da in ihrer subjektiven
 916 Theorie, ich sage mal, #01:08:59-7# deckt sich die nicht mit der wissenschaftlichen
 917 Aussage zu dem Thema. Ich finde das nicht schlimm, weil das ein Anlass ist, eben das
 918 nochmal zu reflektieren, gar nicht mit dem Ehrgeiz dann abschließend, die Wahrheit
 919 gefunden zu haben, aber einfach mal ein/ dass jeder für sich selber seine Vorstellung

920 auch nochmal auf den Prüfstand stellt und äh abgleicht mit dem, was von dem anderen
 921 kommt und (.) äh/ Naja, also für mich (.) ist das nicht wichtig, dass einer da MEINEN
 922 Unterricht macht, ne, (.) das ist bei uns ja auch so angelegt, wir besuchen die
 923 Referendare ja seltener als die Gymnasialkollegen, (.) um den Spielraum, den/ den
 924 Referendaren Spielräume zu geben für ihre individuelle Entwicklung, ihrer individuellen
 925 äh Sichtweisen. (.) Äh das ist also für mich nicht so entscheidend, aber wichtig ist mir,
 926 dass der andere reflektiert handelt, dass der das durchdacht hat und für sich eine
 927 überlegte und begründete Entscheidung getroffen hat. #01:09:54-9# (..) Das/ Wenn das
 928 in der Nachbesprechung deutlich wird, dann am Ende derjenige eben auch für sich
 929 selber Ziele ableiten kann, während der letzte Punkt in der Nachbesprechung ist bei uns
 930 immer eine Zielvereinbarung, das finde ich immer toll, wenn die äh Referendare selber
 931 für sich äh dann so nächste Schritte äh skizzieren, die sie dann auch angehen können
 932 und finde das rund. (..) Also wir haben (.) v/ kurz vor Weihnachten hatte ich mit einem
 933 Kollegen das/ das war toll, einfach äh richtig klasse, wir haben schon während des
 934 Unterrichts uns ein paarmal angegrinst, weil ähm (.) der äh Quereinsteiger sich so toll
 935 entwickelt hatte, ne. Das äh war eben an einzelnen Punkten ganz deutlich sichtbar, wie
 936 er große Fortschritte gemacht hat und Dinge auch mit seiner Klasse sehr
 937 einvernehmlich und toll organisiert hatte und dass man/ sichtlich war auch, dass den
 938 Schülern das Spaß machte und #01:10:52-1# dass da deutliche Erkenntnisfortschritte
 939 stattgefunden haben, äh dann ist das natürlich auch toll, in der Nachbesprechung das
 940 äh auch nochmal festzustellen, sichtbar zu machen und äh vielleicht auch noch weitere
 941 Entwicklungsschritte daraus abzuleiten. Das war (.) dann schon toll, ne, aber gut, das
 942 ist/ ist nicht jedem/ ist eben nicht immer so. (lacht) #01:11:14-3#

943
 944 I: (.) Gut, jetzt haben Sie ganz viel erzählt, was so äh den Vorbereitungsdienst
 945 erfolgreich macht. Wenn Sie das jetzt nochmal in einem Satz zusammenfassen
 946 müssten, was macht aus Ihrer Sicht den Vorbereitungsdienst erfolgreich? #01:11:26-8#
 947

948 B: (4) Oh, in einem Satz, das ist aber schwer. (lacht) (..) Was macht den erfolgreich? (...)
 949 Also (9) ähm ja, ich würde schon sagen, (.) also n/ neugierig, ich sage das einfach mal
 950 so, neugierig auf mit Menschen/ neugierig auf Menschen. Äh wenn alle Beteiligten
 951 neugierig sind, die Referendare neugierig auf ihre Schüler, die Fachleiter,
 952 Ausbildungslehrer neugierig auf den Referendar, äh eine/ (..) jeder transportiert sowieso,
 953 denke ich mal, fachlich äh Inhalte und Gegenstände, die dem Austausch dienlich sind,
 954 äh wenn diese Neugierde da ist, die Offenheit, mitmenschliche Offenheit, dann ist das,
 955 glaube ich, schon eine gute Grundlage, damit das auch am Ende gut gelingt.
 956 #01:12:27-4#

957
 958 I: Mhm (verstehend), okay. #01:12:28-9#
 959
 960 B: Zugewandtheit, menschliche Zugewandtheit, Neugierde, Wertschätzung, was da alles
 961 so mit verbunden ist. #01:12:34-0#

962
 963 I: Okay. (.) Gibt es noch was, was sie gerne erzählen würden, was ich jetzt noch nicht
 964 abgefragt habe? #01:12:40-4#

965

966 B: (.) Nein, eigentlich äh eine/ glaube ich/ Ich glaube, ich bin so meine Geschichten (.)
 967 hier einigermaßen äh losgeworden. (..) Also (.) eine/ Was ja auch wichtig ist, also ich bin
 968 jetzt gerade an so einem Punkt, wo ich mich auf den Absprung einstelle, also von
 969 Lebensabschnitten NACH der Berufstätigkeit und da guckt man natürlich auch immer
 970 zurück. Äh und sagt sich: Ja, womit bist du angetreten, was hast du da bearbeiten
 971 können und zieht so ein bisschen Bilanz. (.) Äh dann äh f/ äh/ Naja, wenn ich so
 972 zurückdenke, (.) in äh jeder Person, die in so einem Prozess jetzt f/ beteiligt ist im
 973 Rahmen des Seminars, deckt ja so ein (.) tja, auch mit seinen Stärken und unter
 974 Umständen auch Schwächen äh/ deckt halt so ein bestimmtes Feld ab. (.) Und äh
 975 durch/ durch Kommen und Gehen äh durch Personen verändert sich ja auch so das
 976 Profil, ne, des Seminars. #01:13:38-7# (..) Und was MIR hier äh immer gut gefallen hat,
 977 aber es ist kein Selbstläufer, auf den muss man, glaube ich, aufpassen, ist eben der
 978 Austausch, von dem ich vorhin sprach, äh und auch die äh Kollegialität, die
 979 Wertschätzung mit/ äh in der da miteinander umgegangen wurde. (.) Also der andere mit
 980 seinen anderen Positionen auch äh toleriert und akzeptiert wurde, äh gewertschätzt
 981 wurde. (.) Äh das ist kein Selbstläufer. Wenn ich jetzt äh/ Ich hatte einen Freund von der
 982 früheren Stellvertreterin, zum Beispiel Frau S., gesprochen, die stand eben auch für
 983 ganz bestimmte Inhalte und die ist jetzt seit zweieinhalb Jahren weg und man merkt
 984 auch, wie bestimmte Dinge, die SIE hier vertreten hat, (.) nicht/ nicht mehr in derselben
 985 Form, das ist auch ganz normal, also will ich gar nicht k/ als Kritikpunkt nennen, nicht
 986 mehr in derselben Form vertreten werden und gestaltet werden und äh (.) das finde ich
 987 ganz normal und ich finde es nur WICHTIG, dass man das auch mit reflektiert.
 988 #01:14:36-3# Auch dass man das mit/ dass das nicht irgendwie ein Zufallsprodukt wird,
 989 also bei einem gerade mal zwischenmenschlich, sage ich mal, 35 bis 40 Personen, die
 990 wir hier sind, (.) äh so das Profil ergeben und sich das irgendwie entwickelt, äh durch
 991 das Einstellen neuer Kollegen und Weggehen alter Kollegen, sondern dass man dieses,
 992 wenn man so will, das Leitbild, das Programm, was man sich da gegeben hat, auch lebt
 993 und immer wieder überprüft und irgendwie auch bewusst gestaltet und sich da/ das nicht
 994 diesem (.) entwicklungspolitischen Zufall überlässt, äh in welche Richtung sich das
 995 entwickelt, das finde ich schon wichtig. (..) Weil sonst hat man ja so eine Art
 996 Kulturrevolution, (.) dass man äh jedes Jahr eine neue Sau durchs Dorf treibt und alle äh
 997 zehn Jahre dieselbe Sau (lachend) durchs Dorf treibt. Das äh sieht man ja häufig so,
 998 gerade bei bildungspolitischen Diskussionen. (Räuspern) Dass es alles schon mal gab,
 999 alles schon mal dagewesen ist und dann immer wieder neu passiert und leider auch
 1000 dann häufig #01:15:36-3# äh eine Erkenntnis und Erfahrungen dann immer wieder bitter
 1001 neu gemacht werden müssen. Gut, das wird man nicht immer ganz vermeiden können,
 1002 aber wenn man ein bisschen darauf aufpasst. (.) Also manchmal/ (.) Äh ich sage mal,
 1003 Frau Siebert, die hatte hier auch so Aufgabenfelder besetzt, die für viele nicht so ganz
 1004 bequem waren. Also sie war auch ma/ nicht für jeden bequem und manch einer mag
 1005 froh gewesen sein, (schmunzelnd) dass sie wegging. Ich drücke das einfach mal so aus.
 1006 Und äh über dieses Frohsein übersieht man dann, dass sie eben auch viele Dinge
 1007 positiv (unv.) #01:16:08-1# vertreten hat und die jetzt nicht unbedingt ersetzt worden
 1008 sind. Also das/ Gut. Das ist der ganz normale Lauf der Dinge, aber manchmal äh, finde
 1009 ich, lohnt es sich, darauf zu gucken, dass man eben in dem Sinne auch eine bewusste
 1010 Personalpolitik mal betreibt und/ (.) und bestimmte Prozesse auch immer wieder neu
 1011 durchführt. (..) Finde ich schon wichtig. #01:16:30-7# (.) Beraten und reflektieren, das,

1012 fand ich, ist schon fast genialer Titel dieser letzten Tagung gewesen. Ja. #01:16:38-9#
1013
1014 I: Okay. (.) Vielen Dank. #01:16:41-2#
1015
1016 B: //Bitte, bitte.// #01:16:42-0#
1017
1018 I: //Dass Sie sich// die Zeit genommen //haben.// #01:16:43-2#
1019
1020 B: //Ja.// Gerne. Ich bin ja an Ausbildung interessiert. (lacht) #01:16:45-9#
1021
1022 I: Ja. (.) Ja, ganz offensichtlich. Ihr Leben lang, ne? //Tatsächlich.// #01:16:50-6#
1023
1024 B: //Ja.// (unv.) #01:16:52-9#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.01.25_(09.58.18)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 01:22:54
3 Datum und Ort der Aufnahme: 18.01.2016, O.
4 Besonderheiten: gleichzeitig angekommen, Kaffee wird gekocht, Orte
5 und Namen wurden anonymisiert
6 Datum der Transkription: 08.04.2016
7 Ersttranskription: audiotranskription.de - Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
9 ---

10
11 B: Da muss ich das/ soll ich den hier nehmen? #00:00:02-3#
12
13 I: Das dürfen Sie gerne. #00:00:03-5#
14
15 B: (räuspert sich, schreibt) (8) So. #00:00:17-2#
16
17 I: Kann man sich noch ein bisschen konzentrieren. (lacht) #00:00:18-1#
18
19 B: Ja, mit 2016, ne. Wobei ich eben halt/ ja, im letzten Jahr habe ich schon mehrere
20 Sachen dann immer mit 2016 so datieren MÜSSEN. Da musste ich mich eher umgekehrt
21 immer darauf konzentrieren, dass ich DANN auch mit 2015 unterschreibe. #00:00:31-3#
22
23 I: (lacht) Ah ja. Schön, vielen Dank. (.) Ja, dann können wir auch gleich loslegen. Sie
24 haben ja über die E-Mail und äh das Anschreiben vielleicht schon gehört, warum ich DAS
25 mache und mein (unv.) Interesse oder soll ich das nochmal kurz sagen? #00:00:45-9#
26
27 B: (stottert) Ähm das müssen Sie tatsächlich mir nochmal ganz kurz erläutern/
28 #00:00:48-7#
29
30 I: Ja. #00:00:49-2#
31
32 B: weil äh Ihr ähm Fragebogen, den Sie vorab ja äh mir geschickt haben, der hatte
33 irgendwie, fand ich, einen anderen Hintergrund als den, den Herr K. uns mitgeteilt hatte.
34 Herr K.hatte uns/ also an bestimmte Kollegen jetzt nur das dann weitergeleitet, WEIL wir
35 ursprünglich/ also, ich war davon ausgegangen, dass ich was zu Fortbildungen äh
36 erklären soll. #00:01:11-6#
37
38 I: Ach so. #00:01:11-9#
39
40 B: Und ich glaube, das weicht dann ein bisschen von dem so ab, was Sie //eigentlich//
41 #00:01:15-9#
42
43 I: //Genau.// #00:01:16-0#
44
45 B: jetzt hier erfragen wollen. #00:01:17-0#
46
47 I: Sind Sie eine Pädagogik-Seminar-Leitung? #00:01:18-7#

48
49 B: Ja. Genau. #00:01:19-6#
50
51 I: Gut, OK, darum wird es gehen. #00:01:20-2#
52
53 B: Ja. #00:01:21-3#
54
55 I: Also, ich interviewe (unv.) Hauptseminarleiter, hier heißen sie pädagogische
56 Seminarleiter oder auch Fachleitungen und äh in S. sind das die Berufspädagogen. Also
57 die interviewe ich. Ähm ich möchte gucken, was ist das GUTE am Referendariat, was sind
58 die Gelingensbedingungen? #00:01:38-3#
59
60 B: Ja? #00:01:39-0#
61
62 I: Ähm ich selber war Studienleiterin vier Jahre lang und ähm (.) jetzt habe ich mich ganz
63 viel mit Literatur beschäftigt und ganz viel ähm kann man lesen zu, wie furchtbar das
64 Referendariat ist und wie selbstmordgefährdend und wie stressig. #00:01:52-2#
65
66 B: Ja, oder wie die ähm Studenten das immer all so sagen, das Studium ist die Hölle, ja,
67 oder die Vorbereitung für die Hölle, (Getränk wird eingeschenkt) so (lachend) sagen sie
68 das immer //irgendwie.// #00:02:02-0#
69
70 I: //Danke.// #00:02:01-7#
71
72 B: Ganz merkwürdig. #00:02:02-3#
73
74 I: Ja, genau, und/ also, ich will das auch gar nicht in Abrede stellen, die empfinden das so,
75 das ist gewiss auch stressig, mein Referendariat war es auch, aber es gibt auch so viel
76 Tolles im //Referendariat, davon bin ich überzeugt und// #00:02:12-7#
77
78 B: //Ja. (..) Genau.// #00:02:12-7#
79
80 I: DA lege ich mein Augenmerk darauf. Und die Berufspädagogen habe ich mir
81 ausgesucht, weil da immer die gemischte Gruppe ist. Ähm wenn man die Fachrichtungen,
82 meinerwegen Gesundheit, oder Pflege, oder Metalltechnik nimmt, dann ist es immer so
83 eine bestimmte (.) Art ähm von Referendaren, die man findet, weil sie bestimmte Dinge
84 mitbringen aus dem Beruf, aus ihrer //(Situation?).// #00:02:32-2#
85
86 B: //Ja, ja.// #00:02:32-8#
87
88 I: Und bei Ihnen sitzen dann alle, ganz //gemischt.// #00:02:34-9#
89
90 B: //Richtig.// #00:02:35-0#
91
92 I: Und deswegen habe ich gedacht, das wäre der Eindruck, der am ehesten zu
93 vergleichen ist, wenn man so gemischte Gruppen hat. #00:02:41-0#
94

95 B: Ja, ja. Sie haben jetzt gerade eben gesagt, dass Sie selber AUCH äh Seminarleiterin
96 gewesen SIND. Sind Sie jetzt aktuell NICHT mehr? #00:02:48-7#

97
98 I: Genau. Das war ich vier Jahre lang und ich bin relativ parallel Abteilungsleiterin meiner
99 Schule geworden und hatte die Studienleitung bekommen. Das überschneidet sich fast so
100 ein bisschen und es ist jemand krank geworden und dann bin ich auch Abteilungsleitung
101 geworden. Inzwischen habe ich jetzt zwei Abteilungen in meiner Schule. Ich leite die
102 Organisation, ich mache den Stundenplan für 4.500 Schüler und (210?) Lehrer an drei
103 Standorten UND bin noch die Abteilungsleitung für Gesundheit, und dann konnte ich jetzt/
104 irgendwann musste ich sagen, ich muss halt irgendwas jetzt aufgeben. #00:03:14-2#

105

106 B: Ja, ja, ist richtig. #00:03:16-2#

107

108 I: Und ähm meine Schule, also, ich/ ich hätte fast lieber die Seminarleitung
109 weitergemacht, aber die Schule hat so einen Mangel, dass die mich da nicht gehen
110 gelassen hat und die war ja mein Hauptarbeitgeber oder ist es auch jetzt noch.
111 #00:03:27-1#

112

113 B: Ja, das ist natürlich bei uns auch noch so, ne. Ja, ja. //Und Sie sind an welchem//
114 #00:03:31-0#

115

116 I: //Und so ist das.// #00:03:31-1#

117

118 B: Studienseminar gewesen? #00:03:32-7#

119

120 I: In K.. #00:03:34-8#

121

122 B: Ach, in K.. #00:03:34-9#

123

124 I: S.. #00:03:35-3#

125

126 B: Gar nicht/ gar nicht hier in/ #00:03:36-1#

127

128 I: Nein, nein. //Also, ich bin// #00:03:36-8#

129

130 B: //N..// #00:03:37-9#

131

132 I: Nein, in N. bin ich jetzt, seit dem ich promoviere, also jetzt schon im dritten Semester als
133 Lehrbeauftragte und bereite dort die Studenten auf ihr erstes schulpraktisches Studium
134 vor und nach. Im Wintersemester bereite ich die vor, dann gehen die in ihr erstes
135 Praktikum und im Sommersemester bereite ich das nach. Und das mache ich jetzt schon
136 mit der zweiten Gruppe. Das macht auch ganz viel Spaß und ist nicht ganz so zeitintensiv.
137 Also, als ich die Studienleitung da aufgeben musste, dachte ich, ich ganz das nicht GANZ
138 loslassen und (.) jetzt mache ich das. (.) #00:04:06-3#

139

140 B: Gut. #00:04:07-4#

141

142 I: Genau. Und darüber bin ich an Herrn (B.?) und Herrn (M.?) gekommen, der ja mein
143 Zweitgutachter ist und über den bin ich dann an Herrn K. gekommen und, ja, der hat dann/
144 #00:04:18-3#

145
146 B: ACH SO, daher äh so diese Verknüpfung, ne. #00:04:20-9#

147
148 I: Genau. #00:04:21-3#

149
150 B: Ja, gut. OK, alles klar, kann ich das auch ein bisschen besser so einordnen. Weil er hat
151 ja der/ also, Herr K. hatte uns diesen Kontakt ja weitervermittelt und äh uns darum
152 gebeten (immer Sie dann auch zu?) unterstützen. Und äh ja, irgendwie hat er das uns
153 aber anders erläutert. Aber NUR in der E-Mail in einem Satz und deswegen, das ist/ äh da
154 gehen manchmal so viele Informationen dann auch so an ihm dann vorbei, das ist kein
155 Problem //(unv.)// #00:04:47-1#

156
157 I: //Genau// Ich hatte auch ein Anschreiben noch mit weitergeleitet, aber das ist dann
158 vielleicht nicht weitergeleitet, ist auch nicht schlimm. #00:04:50-9#

159
160 B: Nein. #00:04:51-9#

161
162 I: Wenn Sie eine Pädagogik-Seminarleitung sind, dann können Sie alle Fragen
163 beantworten. Da muss man sich nicht groß vorbereiten. Also, es geht da so ganz viel um
164 Ihre Meinung, wie Sie Sachen sehen und das können Sie. #00:05:00-3#

165
166 B: Ja, gut. #00:05:02-5#

167
168 I: Als erstes wüsste ich gerne, was hat Sie motiviert, eine Fachleitung im Bereich
169 Berufspädagogik zu sein, also so ein pädagogisches Seminar zu leiten? #00:05:09-3#

170
171 B: Ähm ja, das hat sich bei mir tatsächlich ja auch daraus entwickelt, dass ich ja schon seit
172 2003 ja schon tätig bin hier am Studienseminar und ähm ich habe mich immer für die
173 Seminausbildung interessiert. Ich habe damals/ ICH habe ein sehr gutes Referendariat
174 durchlaufen, ich habe sehr gute Fachleiter gehabt und habe immer ähm ja das bewundert
175 und auch für interessant empfunden, wie tatsächlich auch das Referendariat positiv
176 begleitet werden kann. Und ich habe es eben halt selber nicht so empfunden, dass es so
177 belastend war, sondern eher als sehr unterstützend, ähm vorbereitend und dann habe ich
178 gedacht, ja, da hast du auch Interesse daran, dass tatsächlich irgendwie wann mal mit
179 Referendaren, wenn sich die äh Gelegenheit ergibt dann, das auch weiter so fortzusetzen
180 und so habe ich eigentlich immer irgendwie so den Blickwinkel zum Seminar gehabt.
181 Habe dann tatsächlich in 2003 dann die Chance gehabt, bei den Lehrern für Fachpraxis
182 einzusteigen mit den pädagogischen Seminaren und habe dadurch tatsächlich dann die
183 ersten Berührungen überhaupt in der Vorbereitung äh dann erfahren können und so hat
184 sich das bei mir dann immer weiterentwickelt, dass ich letztendlich dann auch äh zu einer
185 äh Fachleiterstelle für Sonderpädagogik dann gekommen bin, und Sonderpädagogik ist
186 natürlich sowieso ja ein ganz hoher äh Bestandteil von der Pädagogik insgesamt und
187 irgendwann ist die äh äh stellvertretende Seminarleiterin/ deutete sich das an, dass sie in
188 Ruhestand geht und so bin ich dann eben halt dann angesprochen worden, ob ich nicht

189 Interesse hätte, dann im pädagogischen Seminar dann mitzuarbeiten. So hat sich das bei
 190 mir langsam aufgebaut und ich muss sagen, dass das nach wie vor eben halt eines der
 191 interessantesten Tätigkeitsfelder so in der Schulbildung überhaupt dann so ist, ne.

192 #00:07:02-3#

193
 194 I: (.) Und was denken Sie, was qualifiziert jemanden, so eine Fachleitung zu sein?

195 #00:07:07-4#

196
 197 B: Mh ich finde, als erstes auf jeden Fall eine hohe (.) mh Empathie gegenüber den
 198 Referendaren. Also wirklich erstmal sich Zeit zu nehmen zu schauen, so wer kommt da
 199 jetzt eigentlich zu uns? Mit welchen äh Ressourcen kommen die Referendare zu uns? Mit
 200 welcher Einstellung kommen die auch zu uns und immer aktiv zuzuhören und
 201 aufzunehmen, mit welcher Einstellung die insgesamt eben halt für sich selber jetzt ihre
 202 Lehrerrolle dann auch umsetzen wollen und äh welche, (.) ähm (.) ja, Befürchtungen sie
 203 aber auf der anderen Seite dann auch damit dann mit hier in das Referendariat mit
 204 reinbringen. Und das ist/ so wie Sie das vorhin ja am Anfang auch schon erläutert haben,
 205 da scheint doch ein ziemlich großer Anteil auch so zu sein, wenn sie jetzt hier zu uns in
 206 das Referendariat kommen, dass sie mit unwahrscheinlichen Vorurteilen, will ich das
 207 einfach mal so nennen, oder eben halt großen Ängsten und Befürchtungen dann zu uns
 208 kommen und das ist für mich immer so die erste Aufgabe, sie erstmal aufzufangen,
 209 aufzunehmen und sie darin auch so zu unterstützen mit dem Wissen, mit dem Vermögen,
 210 mit der Haltung, die sie jetzt zu u/ also, zu uns kommen und sie dann auch weiter zu
 211 unterstützen. Und, ja, ein offenes Ohr für sie zu haben, sie in der Ausbildung, in dem
 212 Referendariat, (.) ja, zu begleiten. Also NICHT, so wie man es vielleicht eigentlich eher
 213 immer irgendwie wahrgenommen hat oder immer wieder hört, dass dann äh bestimmte
 214 Erwartungen von Fachleitern, von pädagogischen Leitern eben halt dann zu erfüllen hat,
 215 sondern/ das NICHT, sondern wirklich zu gucken, so, was brauchen sie eigentlich jetzt
 216 gerade? Und wo setzen sie für sich selber ihre Schwerpunkte und wie können sie den
 217 Weg, den sie gegangen sind bis hierhin, dann weiter auch umsetzen? #00:09:08-2# Und
 218 DANN sie natürlich mit allen möglichen Dingen, ob das jetzt in der Vorbereitung, in der
 219 Unterrichtsplanung, äh äh dass sie für sich selber Kriterien auch noch etwas genauer
 220 hinterfragen, wie kann ich überhaupt einen guten Unterricht dann strukturieren, was ist
 221 dafür notwendig, um überhaupt insgesamt Gelingensbedingungen dann auch umsetzen
 222 zu können und ihnen DA zunehmend, natürlich gestuft, dann diese Hilfen dann auch dann
 223 zu geben und, ja, zu hören, ob sie damit zurechtkommen. Ich finde, dass die
 224 Unterrichtsbesuche an der Stelle immer einen ganz großen Anteil dann auch einnehmen.
 225 Ich mache leider als pädagogische äh Leiterin ja zu wenig Besuche. Nach MEINEM
 226 Empfinden. Ich kenne das ja auch anders. Ich habe ja jahrelang immer die äh
 227 Referendare in Sonderpädagogik (stottert) begleiten können und dann als Fachleiterin
 228 habe ich natürlich mehr Unterrichtsbesuche und da habe ich schon auch noch mehr so
 229 diesen Impuls, den ich immer so im Hinterkopf habe, der Begleitung und des Coachings
 230 auch umsetzen können. Das können wir als pädagogische Leiter WENIGER. Das finde
 231 ich nicht ganz so (.) glücklich, aber gut, das sind vielleicht auch Entwicklungen, die sich
 232 jetzt auch irgendwann vielleicht nochmal an einem Studienseminar dann verändern
 233 können, dass es nochmal/ man muss ja immer noch was im Hinterkopf haben, wo man
 234 sagt "OK, dann können wir vielleicht in den nächsten Jahren noch weiter daran
 235 ARBEITEN, dass wir sie MEHR begleiten, beraten, unterstützen können äh und äh damit

236 eben halt ihnen auch die Chance geben, in ihrem EIGENEN Tun, in ihrem eigenen
 237 Handeln eben halt sicherer dann zu werden." Ne. #00:10:51-3#

238
 239 I: Wie läuft so ein Seminar bei Ihnen ab? Beschreiben Sie mal vielleicht den letzten
 240 Seminartag, wenn es nicht gerade der letzte vor (lachend) Weihnachten war. (beide
 241 lachen) #00:11:00-7#

242
 243 B: (lachend) Ja, also, der letzte vor Weihnachten, das war natürlich/ das war eine ganz
 244 KURZE Seminarsitzung, ABER, diese kurze Seminarsitzung kann ich vielleicht aber doch
 245 äh stellvertretend äh mh nochmal ganz kurz äh ähm beschreiben. Also erstmal sind wir ja
 246 grundsätzlich immer im Team, ja, im pädagogischen Seminar, was ich immer sehr
 247 unterstütze und sehr gut finde. Ähm wir bereiten es auch im Team dann VOR und wir
 248 versuchen grundsätzlich beim pädagogischen Seminar, ähm einen hohen Anteil an die
 249 Referendare auch dann abzugeben, dass wir ihnen ganz viele äh Möglichkeiten bieten,
 250 sich mit einer Thematik auseinandersetzen, ALLEINE auseinandersetzen, in den
 251 Ausch/ Austausch zu gehen mit den Referendarkollegen, ihre eigenen Einstellungen
 252 vielleicht dann nochmal wieder zu verändern, zu/ äh ja, also wirklich mh zu hinterfragen
 253 und darüber tatsächlich etwas kritischer auch mit der Einstellung, äh die sie vielleicht
 254 bisher vorher gehabt haben, dann auch umzugehen und äh das dann nachher auch
 255 nochmal so im Plenum dann wieder zu diskutieren. Also das ist schon so eine
 256 Grundstruktur, dass wird natürlich ganz klar immer irgendwie einen Informationsanteil
 257 haben. Wir haben leider Gottes immer viele formale Dinge, die wir auch dann klären
 258 müssen mit den Referendaren, aber wir versuchen im pädagogischen Seminar schon
 259 auch einen ganz großen Anteil für die Referendar zu/ äh äh Referendare zu schaffen, wo
 260 sie mh selbst handelnd viele Dinge sich dann auch nochmal wieder erarbeiten können
 261 und das dann nachher dann präsentieren, und äh es ist schon interessant, wie vielfältig
 262 dann auch die Meinungen der Referendare sind und wie sie aber auch dann in diesem
 263 Diskurs nachher dann zu Erkenntnissen kommen, die wir ihnen HÄTTEN VIELLEICHT
 264 vorher auch in einer halben Stunde hätten ihnen erklären können, ne. #00:13:01-0# Aber
 265 so funktioniert Lernen einfach nicht. So funktioniert auch kein/ (.) keine Veränderung von
 266 Haltung und das ist natürlich unser Grundziel im pädagogischen Seminar, dass wir ihre
 267 pädagogische Grundhaltung natürlich auch unterstützen und versuchen, weiter zu
 268 festigen, WEIL sie natürlich, das sehe ich SCHON so, hier im Seminar (.) nach wie vor
 269 noch so eine Oase haben (.) und äh wo sie auch viel Unterstützung erfahren, was sie
 270 vielleicht aus dem Studium heraus sich wissenschaftlich erarbeitet haben, dann hier auch
 271 im Referendariat natürlich durch/ gestützt durch die Anforderungen, die WIR an sie
 272 stellen, dann weiter umsetzen können, aber sie müssen es nachher dann ja auch
 273 gefestigt in die/ äh in die Schullaufbahn wieder mit rein nehmen. Und DAS weiß ich aus
 274 meiner eigenen Erfahrung und das ist nach wie vor leider Gottes auch immer so, dass wir
 275 das ja widergespiegelt bekommen, ähm dass, wenn wir sie nach fünf Jahren dann wieder
 276 befragen, dass sie nicht unbedingt immer alle Elemente, die sie bei uns jetzt hier erlernt
 277 haben, dann auch konsequent nachher wieder umsetzen konnten. Oder beibehalten
 278 konnten, so muss ich das einfach vielleicht sagen und formulieren. Und ähm das gelingt
 279 uns natürlich aber selber äh um so besser, wenn wir jetzt immer im Doppeldeckerprinzip
 280 mit den Referendaren so arbeiten, wie sie eigentlich später auch ihren Unterricht dann
 281 gestalten sollen und das ist so das oberste Prinzip und ich arbeite ja mit äh D. (A.?)
 282 zusammen in einem Team und wir haben die gleichen Einstellungen und/ äh ja, und

283 deswegen äh ist es ganz leicht an der Stelle das dann vorzubereiten und auch in das
 284 gemeinsame Tun mit den Referendaren da einzusteigen. (..) Ja, also, die Prinzipien, (.)
 285 weil Sie jetzt ja auch H. (M.?) angesprochen haben, den wir (.) äh grundsätzlich für unsere
 286 Unterrichtsbesuche vorangestellt haben und den wir aber auch den Referendaren
 287 vermitteln, versuchen wir natürlich SELBER AUCH bei unseren Seminaren umzusetzen,
 288 dass sie IMMER erfahren, aha, so wird es umgesetzt und genauso soll ich es nachher
 289 auch im Unterricht dann selber machen. Das ist das/ die oberste Prämisse hier bei uns im
 290 Seminar. #00:15:18-1#

291
 292 I: Was ist Ihnen bei Ihrer Arbeit im Seminar sonst noch besonders wichtig? #00:15:21-6#
 293

294 B: (räuspert sich) (...) Ja, in dem ständigen Austausch und Kontakt mit den Referendaren
 295 zu sein. (.) Mh (..) und zwar nicht unbedingt immer nur inhaltlich, (.) äh in der Umsetzung
 296 von den curricularen Vorgaben, die wir natürlich ja dann auch ähm (.) mit ihnen
 297 erarbeiten, sondern in der persönlichen Betreuung. Also, es gibt immer wieder
 298 Situationen bei Referendaren, wo man irgendwie wann feststellt, ihre
 299 Rahmenbedingungen sind so ungünstig, also familiär beispielsweise, dass sie feststellen,
 300 ich schaffe das alles irgendwie nicht, und dass sie dann aber auch zu uns hier kommen
 301 und dass wir gemeinsam dann einen Weg finden und suchen, wie können wir tatsächlich
 302 das Referendariat für sie anders äh gestalten? Also, d/ immer auch Ansprechpartnerin äh
 303 zu bleiben für die Referendare. Also, neben der inhaltlichen Vorbereitung auf ihren Beruf
 304 als Lehrkraft ähm auch immer ihnen so ein Modell dafür zu geben, wie kann auch
 305 Begleitung und Beratung dann später dann äh erfolgen? Und das dann selber
 306 umzusetzen. Und es gibt immer Situa/ Situationen bei Referendaren, dass also wirklich
 307 der private Bereich sie so stark beeinflusst, dass sie ihre ähm/ ihren Vorbereitungsdienst
 308 tatsächlich nicht mehr so konsequent umsetzen möchten, wie sie/ oder nicht mehr
 309 umsetzen können, wie sie es ganz gerne möchten, ne, an der Stelle. Ja. Also das
 310 versuche ICH zumindest immer an der Stelle (.) äh zu gewährleisten. DANN ähm (...) ist
 311 es mir schon auch wichtig, dass wir (.) zumindest ähm eine Annäherung, eine
 312 Verzahnung immer weiter hinbekommen, was das pädagogische Seminar angeht und
 313 was die Fachseminare angeht. #00:17:31-6# (.) Weil uns das seit Jahren
 314 zurückgespiegelt wird, dass das (.) an vielen Stellen dann doch noch nicht so äh mit der
 315 gleichen Zielrichtung äh aus/ ja, umgesetzt werden kann. Und äh das ist mir an der Stelle
 316 AUCH wichtig, das ist nur manchmal zeitlich gar nicht unbedingt so umsetzbar. Das finde
 317 ich schwierig, aber ich glaube, dass wir hier in O. da auf einem sehr, sehr guten Weg sind,
 318 dass wir versuchen, uns immer durch bestimmte Seminar interne Fortbildungen wieder in
 319 den äh Austausch, in den Diskurs begeben mit den Fachseminarleitern. Wir haben, finde
 320 ich, durchgängig ein gutes Miteinander und dass wir auch bei
 321 Unterrichtsnachbesprechungen den äh Referendaren signalisieren, so, wir/ wir haben die
 322 gleiche äh Richtung, die gleichen pädagogischen äh Ziele, die gleichen
 323 Menschenbildannahmen, die wir hier vertreten, die die Grundbasis für die Ausbildung
 324 dann auch sind und dass wir DAS gemeinsam auch in den Sp/ in den Gesprächen mit
 325 ihnen nach dem Unterrichtsbesuch tatsächlich dann auch so deutlich machen, um so ein
 326 bisschen das, was Sie vorhin ja gesagt haben, das ZUNEHMEND rauszunehmen, äh
 327 dass sie nicht so eine Angst vor diesem Referendariat haben müssen, ne. (..)
 328 #00:18:54-2#
 329

330 I: Und wie würden Sie/ oder wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren
331 Referendaren? Wie ist da so das Verhältnis? #00:19:01-4#

332
333 B: Also, ICH empfinde das als gut. Das kann (lachend) ich natürlich jetzt äh äh so nicht
334 unbedingt beurteilen, ob sie es auch dann so sehen, aber ich habe zumindest so den
335 Eindruck, äh dass sie auch im Nachhinein, wenn ich jetzt/ wenn sie die Ausbildung
336 abgeschlossen haben, komme ich ja ganz häufig an die Schulen, also, dass sie dann auf
337 mich zugehen und nicht irgendwie einen Riesenbogen um mich herum machen. Gut, klar,
338 es gibt natürlich manchmal Fälle, äh (druckst) da (stottert) oder wird das irgendwann
339 deutlich, dass man ganz unterschiedliche Ansichten hat und dass äh mh sie auch NICHT
340 offen sind für die Empfehlungen, für die Entwicklungspotentiale, die wir ihnen aufzeigen
341 und sie einfach weiter ihren Weg gehen (.) und dass das dann natürlich dann irgendwie
342 unseren Anforderungen hier im Seminar nicht mehr entspricht, das äh se/ also, das wird
343 (stottert) natürlich nachher ganz deutlich in der Ausbildungsnote und wenn die
344 Ausbildungsnote dann auch ganz stark äh äh davon abweicht, was sie selber erwartet
345 haben, was sie vielleicht immer gehört haben oder was auch in der Schule ihnen
346 signalisiert wird, dann gibt es schon so das/ also, Situationen, wo man dann auch merkt,
347 da stehen jetzt Dissonanzen im/ im Raum, die lassen sich einfach auch nicht mehr neutral
348 irgendwie da zur Seite schieben. Da stehen zwei unterschiedliche Meinungen und das ist
349 dann/ das ist dann einfach so. Und das akzeptiere ich dann auch so. Also, das wird ja
350 immer so sein. Ne. #00:20:29-1#

351
352 I: Sie haben eben schon angesprochen, dass die Referendare häufig schwierige private
353 Situationen haben. Wie würden Sie denn so ganz allgemein die Lebensphase der
354 Referendare beschreiben, wenn die zu Ihnen kommen? #00:20:40-9#

355
356 B: (...) Also, bei den Referendaren (.) ist es ja so, dass sie (.) häufig noch nicht familiär so,
357 (.) äh ja, in gefestigten Strukturen sich befinden. Also, sie haben in der Regel noch keine
358 Kinder, sie sind in der Regel noch NICHT verheiratet, wenn sie jünger sind. Äh dann ist es
359 für sie auch ganz häufig das Referendariat überhaupt gar keine Belastung. Mh dann ist es
360 so, dass sie EHER immer noch so diesen forschenden äh Charakter so mitbringen, dass
361 sie mit ganz viel Neugierde insgesamt in das Referendariat reingehen, mit ganz viel
362 Power, alles Mögliche irgendwie bei uns hier so versuchen aufzusaugen. Also, wir haben
363 ja auch für/ neben den regulären äh Fachseminaren haben wir ja auch
364 Zusatzqualifikationen und das sind ganz häufig dann so Kandidaten, die machen in der
365 Regel wirklich dann zwei, wenn wir sie eröffnen würden, dann würden die auch noch mehr
366 machen und das sind auch Referendare, die sich im Personalrat äh engagieren, die/ äh
367 wo man merkt, dass sie auch an der Schule schon sehr aktiv dann so mitarbeiten. Das
368 verändert sich SOFORT, wenn sie tatsächlich familiär etwas stärker eingebunden sind.
369 Das ist aber auch für UNS häufig dann wieder so diese Aufgabe, auch zu gucken, dass
370 das für sie nicht eine Belastung dann wird. Also, dass die Referendare, wenn sie dann
371 Kinder zuhause haben oder vielleicht gerade auch dann Kinder bekommen im
372 Referendariat, dann merkt man das schon, dass das eine Belastung dann wird. Ähm und
373 wir haben ja nicht nur die Referendare in der Ausbildung, sondern wir haben ja parallel
374 auch die Seiteneinsteiger und die Quereinsteiger, die ja mit in die Ausbildung mit
375 reinkommen und bei den Quereinsteigern ist das schon so, dass die äh A in der Regel
376 älter sind, B (.) äh in festen Strukturen sich befinden, sprich also auch schon Familie

377 haben und mh ein/ ja, einfach einen ganz anderen Habitus häufig dann auch schon
 378 mitbringen. #00:22:43-9# Und DA merkt man auch, dass ähm (.) mehr die Begleitung,
 379 weniger so die Beratung eine Rolle spielt und dass man nicht mehr unbedingt vieles auch
 380 noch von ihrem Verhalten äh verändern kann. Sie sind einfach so stark dann auch
 381 gefestigt, dass die schon entweder eine pädagogische Einstellung hier mit herbringen und
 382 das dann auch äh weiter unterstützt äh nach unseren Anforderungen dann umsetzen
 383 ODER ihren Weg GEHEN und wir versuchen, so ein PAAR Denkanstöße, paar IMPULSE
 384 immer wieder an sie heranzutragen und ihnen vielleicht die Chance mal zu geben,
 385 Unterricht auch anders zu erleben oder wahrzunehmen, und wenn sie selber diese
 386 Erfahrung gemacht haben, dass man mit den Methoden, mit den äh Vorgehensweisen,
 387 die wir ihnen dann ähm antragen, also auch vorstellen, dass sie dann ganz andere
 388 Zugänge bei den Schülern auch erwirken können und dadurch ein ganz anderes Klima in
 389 den Klassen erwirken können, dann kommen wir natürlich auch etwas schneller an sie
 390 heran, ne. Aber da ist häufig die Belastung sowieso hier auch noch höher bei den
 391 Quereinsteigern, weil sie ja auch einen höheren Stundenanteil an der Schule dann
 392 unterrichten. Und ähm da mer/ merke ICH zum Beispiel ganz klar, also, ich habe sie jetzt/
 393 im pädagogischen Seminar betreue ich sie NICHT mehr, aber ich habe sie jahrelang im
 394 Fachseminar betreut und da merke ich ganz klar, dass man (.) den Anspruch, den man
 395 sonst an Referendare stellt, NICHT an sie stellen kann. Das können sie irgendwie wann
 396 NICHT mehr leisten. Das ist einfach so. Also auch was die Unterrichtsplanung angeht, so
 397 differenziert häufig das dann nochmal wieder zu betrachten für eine einzelne Stunde, das
 398 können sie ja an vielen Stellen gar nicht so leisten, weil sie den normalen Schulalltag
 399 einfach bewältigen müssen, ne. Trotz und alledem, ähm ist es bei vielen Quereinsteigern
 400 so, dass sie es doch auch dann schaffen NEBEN Familie, neben dem hohen
 401 Stundenanteil, ähm der Doppelbelastung, dass sie hier in ähm Studienseminaren die
 402 Inhalte erstmal erfassen müssen, was für sie häufig GANZ neu ist, auch von der
 403 Terminologie her, Begrifflichkeiten, mit denen wir hier dann äh mit ihnen zusammen
 404 arbeiten, die sind für sie häufig GANZ neu und dass sie das alles für sich selber in relativ
 405 kurzer Zeit in den anderthalb Jahren erfassen, das finde ich schon immer sehr
 406 beeindruckend. #00:25:12-5#

407
 408 I: Ja. (.) Wenn Sie mal an einen guten Referendar denken, für sich, ein guter Referendar,
 409 wie würden Sie den so beschreiben? Vielleicht haben Sie auch ganz konkret gleich einen
 410 vor Augen. #00:25:22-5#

411
 412 B: Mhm, mhm (bejahend), (räuspert sich) (...) ja, ich habe jetzt zwei Referendare im äh
 413 Hinterkopf. Ein Referendar, den habe ich noch aus dem Fachseminar in
 414 Sonderpädagogik so im Hinterkopf, der wird sich aber genauso auch im pädagogischen
 415 Seminar dargestellt haben, SEHR OFFEN, ähm im Umgang mit ALLEN, also, im Umgang
 416 mit seinen Mitreferendaren, im Umgang mit den Schülern, im Umgang mit den
 417 Fachleitern. Ähm (.) dann (4) zugewandt (...) in der Form, äh tatsächlich Interesse zu
 418 zeigen, nicht Interesse zu zeigen, weil äh (.) (man das?) #00:26:23-4# alles
 419 bedingungslos dann akzeptiert, sondern weil es kritisch hinterfragt wird, weil sofort auch
 420 Elemente IMMER auf den eigenen Unterricht übertragen werden. Mh (.) dann, (...) ja,
 421 freundlich in/ in dem Umgang. Das betrifft auch die Referendarin, die ich auch so im
 422 Hinterkopf habe. (räuspert sich) Freundlich, wohlwollend, das sind so erstmal äh die
 423 ersten Punkte, die man dann so wahrnimmt. Also, das sind Menschen, die gehen offen

424 auf einen zu. Ähm (.) dann sind es häufig Referendare, die SEHR strukturiert sind. (.) Das
 425 nehmen wir relativ schnell wahr im pädagogischen Seminar, auch dass sie (..) mh schnell
 426 Termine auch erfassen, Schlusstermine erfassen, sich an diesen Schluss/ äh Terminen
 427 orientieren und lange vor der Zeit, also vor diesem Schlusstermin, tatsächlich für sich
 428 selber alle Termine dann auch gesteckt und geplant haben, ganz schnell äh
 429 Unterrichtsbesuchsorgan/ also, Besuche organisieren. Sie müssen das ja relativ schnell
 430 auch für sich hier erfassen, dass sie einmal natürlich Kontakt aufnehmen müssen mit uns
 431 pädagogischen Ver/ äh also Leitern oder auch mit den Fachleitern. Dann müssen sie ja
 432 ähm häufig auch gucken, dass dann in der Schule das dann äh umgesetzt werden kann
 433 und da gibt es dann halt Referendare, die das relativ schnell für sich selber erfasst haben,
 434 die auch relativ schnell das ganze äh Referendariat für sich mit ZIELSETZUNGEN äh äh
 435 festgelegt haben. (.) Die in der Lage sind, das (.) Bearbeitete hier im Seminar auf ihre
 436 eigene Situation zu übertragen, (.) sprich also immer auch wieder das ausprobieren, also
 437 sehr experimentierfreudig. Die versuchen einfach eine Methode und stellen dann für sich
 438 selber fest, ja, das klappt oder es klappt nicht und je nachdem verändern sie das und
 439 festigen das nochmal in der äh Lerngruppe. #00:28:40-8# Dann sind es Referendare, die,
 440 (.) mh (.) ja, in einem permanenten Reflexionsbereich sich so befinden. Also, IMMER das
 441 versuchen ähm was sie hier erleben, was sie hier erfahren, auf IHRE Situation in der
 442 Schule zu übertragen. Das äh ausprobieren, experimentieren, umsetzen, DANN wieder
 443 reflektieren, dann wieder verändern und äh immer diesen/ diesen Reflexionsprozess ganz
 444 intensiv auch äh wahrnehmen bei sich. Also, von der Beobachtung hin über das
 445 Umsetzen wieder dann zum kritischen Hinterfragen und dann wieder von vorne anfangen.
 446 Also, das/ DAS ist bei DEN Referendaren ganz auffällig. Also, die/ die ICH jetzt so beide
 447 auch so im Hinterkopf habe. Was man auch relativ schnell dann äh an/ (.) ja, an der
 448 ganzen Unterrichtsvorbereitung erkennen kann. Also, da sind die ersten
 449 Unterrichtsbesuche, die wir als pädagogische Leiter dann äh häufig dann sehen, (.) da
 450 sitze ich schon und denke, ja, das ist eigentlich alles schon SO äh gut umgesetzt, ob das
 451 jetzt die reine Organisation ist im Unterricht, ob das die Medien sind, die eingesetzt
 452 werden, ob das die Vorbereitung ist, ob das der Umgang mit den Schülern ist, ob das die
 453 Unterrichtsphasen sind, ob das dann auch nachher die Zusammenfassung äh ist, immer
 454 auch ein Miteinander. Also, es ist grundsätzlich so, dass SIE, die Referendare, die sehr
 455 gut sind, darum bemüht sind, grundsätzlich in Kooperationen zu treten und grundsätzlich
 456 im TEAM irgendetwas äh machen. #00:30:31-0# Das sind IMMER Referendare, die (..) äh
 457 auch, jetzt wo ich da länger darüber nachdenke, gut vernetzt sind. Also, wo ich jetzt auch
 458 im NACHHINEIN höre, NACH dem Referendariat noch, ja, wir und/ äh tauschen uns jetzt
 459 auch noch immer über die und die Elemente aus. Also, zum Beispiel habe ich jetzt vor
 460 kurzem einen Ausbildungslehrer äh äh hier gesehen, der nach wie vor noch mit
 461 Referendaren dann auch in Kontakt steht und Elemente wie der (Advance Organizer?),
 462 #00:31:02-2# das sind Dinge, die sie jetzt hier im Referendariat dann kennengelernt
 463 haben und wo sie gesagt haben, warum sollen/ soll jeder das für sich nochmal wieder neu
 464 äh (stottert) erarbeiten? Wir haben die gleichen Lernfälle, wir haben äh fast identische
 465 Lernsituationen, die wir an den Schulen einsetzen, also tauschen wir auch diese
 466 Elemente, ob das jetzt Lernsituationen sind oder ob das jetzt ähm (Advance Organizer?)
 467 #00:31:25-8# sind, wir tauschen die Materialien aus. Das ist auch das, was ich eingangs
 468 zu dem Referendar, und das gilt auch für die Referendarin, gesagt habe, dass die OFFEN
 469 sind. Sie sind immer diejenigen, die auch bereit sind, IHR Wissen mit anderen zu teilen
 470 und auch BREIT so zu streuen und dann von anderen wieder so zu profitieren und auch

471 selber nochmal wieder so kritisch zu hinterfragen 'Mensch, wie machst du das denn
 472 eigentlich und ich habe das so gemacht und versuche das doch mal so.' Also, das sind
 473 schon die Referendare, wo man merkt, dass die immer darum bemüht sind, äh mit
 474 anderen ganz intensiv zusammenzuarbeiten. Ja, und so sind sie auch. Ne, also, sie sind
 475 auch vom/ vom Umgang her GANZ LEICHT. Also ganz freundlich, ganz offen, haben
 476 immer eine positive Ausstrahlung. Also, das sind so zwei Referendare, wo ich schon jetzt
 477 gesagt habe, also, (räuspert sich) ja, die haben so viel positive Energie, die verstreuen
 478 das dann aber auch gerne. Ne. Also/ also, das sind/ äh das würde ich sagen, das ist auch
 479 relativ schnell klar, dass die ähm in dem oberen Drittel liegen. #00:32:41-0# Also, die/ äh
 480 das sind auch Referendare, die ganz schnell (.) im Seminar wahrnehmbar sind. (.) Es gibt
 481 auch andere Referendare, die wahrnehmbar sind, aber d/ äh sie machen es anders. Das
 482 sind manchmal Referendare, die fragen des Fragens willen, aber nicht um irgendwie
 483 einen Prozess wirklich damit zu unterstützen, sondern nur eben halt sich aktiv irgendwie
 484 da reinzubringen in den/ in die Seminararbeit, aber nicht unbedingt dann um den Prozess
 485 zu unterstützen, ne. Aber das sind immer Referendare bisher so gewesen, wo ich merke,
 486 da/ ja, der/ die (.) sind an Schule interessiert, die sind an Schülern interessiert. In der
 487 Regel sind es auch dann schriftliche Arbeiten gewesen, die ganz klar in diese Richtung
 488 der mh äh Begleitung, Beratung gehen. Also, die eine Referendarin, die ich jetzt im Kopf
 489 habe, ähm die hat sich immer ganz intensiv schon mit kollegialem Coaching
 490 auseinandergesetzt, hat also während des Studiums sich da schon intensiv mit
 491 auseinandergesetzt und hat auch dazu ihre schriftliche Arbeit dann geschrieben und da
 492 waren ganz viele Elemente natürlich schon drin enthalten, die aus der Humanpsychologie
 493 entnommen worden sind. Also, man merkt, dass sie ein ganz/ nicht anderes, sondern ein
 494 FÜR SICH gefestigtes Menschenbild hatte und äh mit diesem Menschenbild geht sie
 495 auch den Schülern/ tritt sie den Schülern gegenüber auf und traut den Schülern ohne
 496 jegliche Voreinnahmen erstmal ganz viel zu und versucht die Potentiale der Schüler so
 497 weit zu unterstützen und zu stärken, äh dass, ja, der Unterricht insgesamt immer von den
 498 Schülern auch als ganz positiv so wahrgenommen worden ist. Und das Gleiche gilt für
 499 den anderen Referendar auch, wobei der sich sicherlich NICHT SO ähm
 500 wissenschaftlich-theoretisch begründet ähm mit dem Menschenbildannahme
 501 auseinandergesetzt hat, äh der hat einfach Interesse und Spaß daran gehabt, mit
 502 Menschen zu arbeiten und das war immer deutlich spürbar. Nun hat er/ ja, klar,
 503 Sonderpädagogik hat er auch als Zweifach gehabt. Hat sich natürlich da auch äh von der
 504 Pädagogik her immer schon auf einem anderen Weg dann auch äh befunden und hat sich
 505 von der Warte her immer halt auch mit ganz unterschiedlichen Theorien
 506 auseinandergesetzt, ne. (..) #00:35:15-0#

507
 508 I: Und äh was denken Sie, welche Situationen und BEDINGUNGEN führen zu einem
 509 erfolgreichen Referendariat? #00:35:22-2#

510
 511 B: (12) Ja, also, wenn ich das jetzt so von/ von außen nach innen betrachte, würde ich
 512 sagen, dass wir hier in O. (..) den Referendaren (.) gleich von Beginn an eine klare
 513 Struktur der Ausbildung deutlich machen, (...) dass wir ganz klare (...) Anforderungen an
 514 sie stellen, dass wir ganz klare/ durch bestimmte Instrumente wie den Terminrahmenplan
 515 ihnen Hilfen an die Hand geben, äh diese Struktur auch zu erfassen. (.) Immer transparent
 516 zu machen. (..) Dass wir (...) bezogen auf diese äußere Struktur (..) auch immer
 517 versuchen, (.) ähnliche, also, ich bin da ein bisschen vorsichtiger, also, zumindest ähm

518 ähnliche Ansätze für Unterricht ihnen vom pädagogischen Seminar und von den
 519 Fachseminaren her herantragen. Das merkt man bei uns an ganz vielen Elementen,
 520 sobald wir zu zweit irgendwo zu den Unterrichtsbesuchen kommen, sind das Strukturen,
 521 die vorher so KLAR organisiert sind, dass für die Referendare das eine/ äh ganz schnell
 522 nachvollziehbar ist, wie jetzt überhaupt dann vorgega/ äh vorgegangen wird. Also, (wir
 523 haben auch?) #00:37:05-5# bestimmte (Ausschluss?)kriterien, die wir festgelegt haben,
 524 die wir dann mit ihnen auch dann besprechen (.) und äh wo wir auch versuchen, immer sie
 525 mit in das Gespräch mit einzubeziehen. Dann versuchen wir grundsätzlich im Seminar
 526 alle äh Elemente, also, das gilt nicht nur für das pädagogische son/ Seminar, sondern da
 527 bin ich mir auch sehr sicher, was das Fachseminar angeht, alle Elemente, die sie später
 528 im Unterricht umsetzen sollen, versuchen wir auch immer durch das Doppeldeckerprinzip
 529 in den Fachseminaren umzusetzen. Also, die Fachseminare haben da ganz
 530 unterschiedliche Vorgehensweisen, dass sie (.) (räuspert sich) ähm auch geblockte
 531 Seminare umsetzen, also, um ganz intensiv mit den Referendaren zu arbeiten und diese
 532 intensive Arbeit MIT den Referendaren, also sie IMMER irgendwie in diese Prozesse der
 533 Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung in diesen pädagogischen Diskurs mit
 534 einzubeziehen, das die/ denke ich, sind Gelingensbedingungen, die wir versuchen, (.)
 535 immer wieder anzustoßen und auch äh die ihnen das ermöglicht, das Referendariat dann
 536 auch hier gut durchzulaufen. Dann haben wir viele Elemente während der ganzen Zeit
 537 dazwischen, wo wir äh schon auch den Charakter von Coaching irgendwie mit versuchen
 538 umzusetzen. Wir haben also am Anfang eine Einführungswoche, wo wir ja versuchen,
 539 auch erstmal das Team für das/ für die äh Referendare zu festigen. Dann sind sie ja sehr
 540 viel zusammen und äh können sich ganz viel austauschen. Wir nehmen uns häufig dann
 541 auch wirklich zurück, dass sie äh immer wieder die Möglichkeiten haben, sich auch
 542 kennen zu lernen. Dann äh haben wir in der ersten Phase kollegiale Unterrichtsbesuche,
 543 wo sie gefordert sind äh sich IN der Gruppe von drei, vier Referendaren sich
 544 gegeneinander zu besuchen, wo sie aber auch noch in dem Status sich ja befinden, sich
 545 zu orientieren und auch einfach mal zu gucken, wie macht ihr das eigentlich und ähm
 546 (hustet) noch nicht so kritisch den Unterricht auch zu betrachten. #00:39:15-2# Das heißt
 547 also, da bieten wir ihnen auch eine Plattform, miteinander in den Austausch zu gehen.
 548 Das leiten wir an, das ist/ sind kollegiale Unterrichtsbesuche, aber wir äh leiten das äh
 549 von/ von den pädagogischen Leitern eben halt an, weil wir PARALLEL auch versuchen,
 550 dann bestimmte Gesprächsfertigkeiten mit ihnen dann nochmal zu üben und zu
 551 trainieren. Dann haben wir in der ersten Phase der Orientierung auch ganz klare
 552 Orientierungsgespräche, wo wir uns dann wirklich nochmal wieder mit den Referendaren
 553 EINZELN oder zu zweit in einer Gruppe, so, wie sie es mögen, dann zusammensetzen
 554 und uns das kurz berichten lassen, wie sind sie jetzt eigentlich angekommen, wie sind sie
 555 in der Schule angekommen, wie sind sie im Referendariat angekommen, gibt es auch
 556 Situationen, wo sie jetzt schon merken, das wird für mich ganz schwierig? Wir/ sie
 557 müssen ja in der ersten Phase sich auch Mentoren an den Schulen ähm organisieren,
 558 einzelne Schulen legen das fest, aber es gibt auch äh äh Referendare, denen ist das
 559 offengestellt und dann merkt man manchmal, dass sie sich doch noch ein bisschen
 560 schwer tun oder dass sie irgendwie auf einmal feststellen, ich habe da jetzt einen Mentor
 561 oder eine Mentorin an meiner Seite, da stimmt die äh Chemie überhaupt nicht. Das wird
 562 für mich während der Ausbildungsphase nicht unterstützend sein. Wenn wir das
 563 mitbekommen, dann versuchen wir an der Stelle tatsächlich das sofort mit den Schulen
 564 auch wieder gemeinsam (.) ähm zu bearbeiten, abzustellen. (.) Und, ja, äh das sind so

565 diese Elemente, die wir am Anfang haben, wo wir versuchen, ganz intensiv sie dann auch
 566 zu begleiten, und die Fachleiter sind natürlich sowieso ja auch immer in dem Vorteil, dass
 567 sie kleine Gruppen haben, dass sie manchmal ja nur zu viert oder zu fünft mit den
 568 Referendaren dann zusammensitzen, wo also auch RELATIV SCHNELL irgendwann
 569 deutlich wird, wo sie ihre Stärken haben, wo sie aber auch ihre Schwächen haben und wo
 570 man dann auch ähm als Fachleiter mal sagt "OK, jetzt habe ich mir eigentlich diese
 571 Thematik heute vorgenommen, aber ich merke, dass DAS oben ansteht und wir werden
 572 DAS jetzt für dich hier mit in das Seminar mit reinnehmen und heute dann für dich da
 573 zumindest dann klären." #00:41:28-3# Also sehr äh Teilnehmer orientiert, würde ich da
 574 vielleicht an der/ äh Situation mal sagen, versuchen wir die Ausbildung umzusetzen,
 575 gleichwohl wir natürlich auf der einen Seite versuchen immer ihnen so diesen/ ähm diese
 576 Begleitung, Beratung zu geben und ihnen dadurch Sicherheit zu bieten, Orientierung zu
 577 bieten, aber auf der anderen Seite müssen wir sie natürlich irgendwie wann auch mit ihren
 578 Schwächen und mit den Entwicklungspotentialen wieder konfrontieren. Nur so können sie
 579 ja für sich auch irgendwie wann eine Weiterentwicklung äh äh vollziehen. Das ist ja
 580 natürlich klar. Und das ist eben halt so, dass wir das auch in den Unterrichtsbesuchen
 581 ganz strukturiert und transparent ihnen dann auch dann äh deutlich machen. Ja, es wird
 582 alles ähm (.) immer äh protokolliert und mit beschrieben. Wir ha/ haben jetzt/
 583 beispielsweise in unserer pädagogischen Gruppe haben wir diese Phase abgeschlossen,
 584 dass sie selbständig ja unterrichtet haben und äh den ersten gemeinsamen
 585 Unterrichtsbesuch gehabt haben und dann gibt es dann NOCHMAL wieder ein
 586 gemeinsames Gespräch zu dem Ausbildungsstand, das wird mit den Referendaren
 587 zusammen, mit allen Fachleitern und den pädagogischen Leitern dann durchgeführt, wo
 588 wir dann auch wieder an den äh Kompetenzen orientiert ihnen deutlich machen, so, was
 589 gelingt ihnen jetzt schon gut und was gelingt ihnen NICHT gut. Das wird protokolliert. Sie
 590 haben da im Nachhinein dann wieder eine Basis, wo sie daran weiterarbeiten können.
 591 #00:43:02-8# Mh ja, wir versuchen, das muss ich aber wirklich sagen, dass wir das immer
 592 noch so in diesem Versuchsstadium haben, äh lange Zeit äh sie mit dem Portfolio auch
 593 noch zu unterstützen, aber weil wir es immer auf freiwilliger Basis haben und sie am
 594 Anfang in der ersten Phase des Referendariates, also in den ersten drei Monaten, ähm
 595 auch natürlich noch nicht so stark mit dem eigenverantwortlichen Unterricht ähm dann (.)
 596 beansprucht werden, haben sie auch die Zeit, äh sich mit dem Portfolio intensiv
 597 auseinandersetzen, also auch mit den Aufgaben, die wir ihnen antragen dann, den
 598 Reflexionsprozess zu durchlaufen. Später, wenn sie mit dem eigenverantwortlichen
 599 Unterricht anfangen und eigentlich NUR noch damit äh beschäftigt sind, die
 600 Unterrichtsbesuche auch zu organisieren, dann gelingt ihnen diese freiwillige
 601 Portfolio-Arbeit nicht mehr. Also, das kriegen wir immer widerspiegelt und das ist nach
 602 wie vor für uns auch noch ein Punkt, also, was heißt uns, also zumindest für/ wäre das für
 603 MICH jetzt ein Punkt, wo wir vielleicht unsere ähm (.) Ausbildungsstruktur nochmal weiter
 604 überdenken SOLLTEN, vielleicht WENIGER Inhalte, weniger auch auf das
 605 Seminar-Curriculum tatsächlich nochmal zu beziehen, um also (stottert) starr so unsere
 606 Inhalte umzusetzen, sondern diesen Reflexionsraum für sich immer weiter zu eröffnen.
 607 Also auch im pädagogischen Seminar ritualisiert ihnen Zeiten für die eigene Reflektion
 608 dann immer anzubieten. Weil sonst gelingt uns das nicht, dass sie das äh so weit für sich
 609 dann festigen und immer nochmal wieder hinterfragen und auch sagen "So, jetzt das
 610 nehme ich mir jetzt nächste Woche mal vor." Aber wir sind, glaube ich, hier in O. sehr gut
 611 (.) aufgestellt, um IMMER WIEDER zwischendurch ihnen kontinuierlich eine

612 Rückmeldung zu geben, so, an welchem Stand befinden sie sich jetzt gerade, wie
 613 müssen sie sich jetzt weiter entwickeln? Wir lassen regelmäßig die äh Zielvereinbarungen
 614 dokumentieren, äh sind im Austausch, weil sie diese UB-Dokumentation dann immer den
 615 Ref/ also, den Fachleitern mitschicken. Wir wissen also auch untereinander immer, was
 616 da für Zielvereinbarungen getroffen worden sind und, ähm (.) ja, das ist eigentlich unser (.)
 617 Anliegen, das wir versuchen (.) miteinander (.) mh und so transparent wie möglich die
 618 Ausbildungen dann auch zu gestalten. Und immer unter der Idee, sie unterstützend auch
 619 zu fördern. (.) So versuchen wir auch die Gespräche immer umzusetzen. Also das ist
 620 zumindest auch so ein/ so ein/ so ein Anliegen. Also, ja, klar, um Situationen zu schaffen,
 621 die POSITIV für sie sind, weil nur dadurch, das kennen wir ja aus der Lernpsychologie
 622 heraus, dass dadurch natürlich überhaupt erstmal das ermöglicht wird, dass sie das
 623 aufnehmen und für sich selber auch noch anders durchdenken können dann, ne.
 624 #00:46:14-6#

625
 626 I: Gerade eben hatten wir den guten Referendar, wie würden Sie denn den schlechten
 627 Referendar beschreiben? #00:46:21-0#

628
 629 B: (lacht) Ja, (lachend) der schlechte Referendar hat sich/ äh äh also, das fällt mir immer
 630 wieder dazu ein, der hat sich NACH (..) einem halben Jahr (.) erst auf ANRATEN von uns
 631 einen Kalender zugelegt. Ich glaube, das sagt schon alles. Also, die gehe/ das sind
 632 Referendare, (..) äh die sind sich nicht dessen bewusst, ähm was sich jetzt bei ihnen
 633 verändert. Also, die/ die haben diese/ diesen Abstand vom Studium zum Referendariat
 634 haben die dann nicht. Sie glauben immer noch, sie sind so in so einem (.) ähm selbst zu
 635 gestaltenden Bereich ohne irgendwelche Strukturen, ohne irgendwelche Termine und
 636 man kann das alles mal so auf sich zukommen lassen. So sage ich das jetzt mal. Und äh
 637 das wird auch relativ schnell dann (.) äh deutlich, dass das grundsätzlich die Referendare
 638 sind, die NICHT in der Lage sind, äh Termine abzusprechen, wo man IMMER eigentlich
 639 irgendwie wann schon mal so nachhaken muss, hat der jetzt schon einen Termin mit dir
 640 abgesprochen, mit den Fachleitern entsprechend, oder (.) das sind so ganz profane
 641 Dinge, dass dann/ sie müssen ja hier bei uns auch Stundenpläne abgeben, dann sind die
 642 Stundenpläne nicht abgegeben (.) und dann werden/ wird die äh Plattform, mit der wir hier
 643 arbeiten, wird nicht genutzt. Äh (.) das sind manchmal Referendare, die haben die
 644 Unterlagen dann DOCH wieder nicht dabei, wenn sie dann zu uns kommen. Sie sollten
 645 sich irgendwie mit irgendwas äh vorbereiten. Das sind/ das haben sie dann nicht oder sie
 646 fehlen dann an dem Tag, wenn dann eigentlich irgendetwas dann präsentiert werden soll,
 647 dann sind sie nicht da. (.) Und so stellt sich das häufig dann auch äh in der Schule schon
 648 da, ne, dass sie doch häufiger dann mal fehlen, dass sie wenig sich in das Kollegium so
 649 eingliedern, dass sie sich eher immer so zurückhalten, dass sie keinen Kontakt
 650 aufnehmen zu den äh Kollegen. (.) Mh dass sie die Koll/ Kollegen vor/ vor vollendete
 651 Tatsachen stellen, dass am nächsten Tag der Unterrichtsbesuch stattfindet, der
 652 Unterrichtsentwurf wird nicht abgegeben, sie haben gar keine Chance, als
 653 Ausbildungslehrer sie zu unterstützen, weil sie keine Unterlagen von ihnen bekommen.
 654 So was. So/ also, das kommt so eines nach dem anderen dann irgendwie dazu. Ähm (..) bis hin zu der Tatsache, dass die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsentwürfe, die wir
 655 dann erhalten, fast immer irgendwie zu spät kommen und WENN sie dann kommen, dann
 656 sind sie lückenhaft, dann sind sie (.) nicht durchdacht. #00:49:09-9# Also, man hat häufig
 657 den Eindruck, äh alles das, was dann hier auch mit ihnen erarbeitet wird, RAUSCHT
 658

659 irgendwie an ihnen vorbei. Also, sie sind noch nicht mal das in der La/ also, nicht mal in
 660 der Lage, das aufzunehmen. Also, es gibt ja manchmal Referendare, da merkt man, die
 661 brauchen wirklich ein bisschen Zeit. Also, ich habe jetzt/ vor kurzem habe ich wieder einen
 662 Unterrichtsbesuch gehabt, da sagt der eine Referendar "Ich verstehe das alles was wir
 663 hier machen und ich finde das auch interessant, aber für MICH ist das manchmal so
 664 schwierig, alles auf einmal dann so sofort auch umzusetzen." und sie hat für sich selber
 665 jetzt ein bisschen Tempo rausgenommen, indem sie gesagt hat "Ich will das für mich (.)
 666 alles in fünf Jahren irgendwie wann geschafft haben. Das ist mir jetzt auch mittlerweile
 667 egal, ob ich jetzt mit drei das Referendariat abschließe, äh das weiß ich, ich schaffe das
 668 nicht bis dahin." und sie wird es auch umsetzen. Da bin ich mir ganz sicher. Sie ist sehr
 669 ehrgeizig, hat ein GANZ gutes Verständnis für Schüler und viele Dinge, die sie jetzt hier
 670 erstmal von uns dann äh mitbekommt, braucht sie ein bisschen mehr Zeit, um das
 671 umzusetzen. Aber dann gibt es Referendare, und das sind leider Gottes dann immer halt
 672 die Referendare, die auch schlecht sind, (.) wo auch später die Schule immer Probleme
 673 mit haben wird, ähm (.) die ganz unstrukturiert sind, (.) die nicht/ also wirklich auch
 674 terminlich nicht organisiert sind und die wenig Kontakt zu Kollegen aufnehmen. Also da,
 675 (.) ja, im/ im Gegensatz zu den Referendaren, die ich (stottert) äh vorhin beschrieben
 676 habe, äh ist das eigentlich auch so ein Merkmal von den Referendaren, die (.) schlecht
 677 sind, weil sie ganz wenig in den Austausch mit anderen gehen (..) und auch wenig
 678 annehmen. Das kommt auch noch mit äh dazu. So. Also auch äh in Beratungssituationen
 679 SOFORT in äh Rechtfertigungsargumenten reingehen und das gar nicht aufnehmen, also
 680 gar nicht versuchen nochmal, so widerzuspiegeln, was habe ich jetzt gerade gehört und
 681 HABE ich das eigentlich richtig verstanden? Sondern sofort sagen "Nein, ICH habe das
 682 aber so gemacht und so will ich das jetzt auch." und gar nicht überlegen, ob das jetzt
 683 eigentlich auch sinnvoll gewesen ist an der Stelle. Mhm, ja, also wenig reflektiert, wenig
 684 strukturiert, wenig organisiert und GANZ, ähm (.) ja, so wenig kontaktfreudig so auch, ne.
 685 #00:51:38-3#

686
 687 I: Und äh welche Bedingungen oder ähm Situationen haben Ihrer Meinung/ oder würden
 688 Ihrer Meinung nach zu einem Misserfolg des Referendariats führen? #00:51:47-6#
 689

690 B: (9) Ja, das ist schwierig jetzt so zu sagen, weil/ ähm (..) also, das erste, was mir jetzt
 691 dazu einfällt, ist die Ausbildungsschule, ist die Ausbildungsschule nicht unterstützend,
 692 nicht wohlwollend, äh ist nicht geprägt durch, ähm (.) ja, äh (.) Kooperationselementen
 693 zum Seminar. (.) Dann äh merkt man manchmal richtig, dass Referendare so zwischen
 694 der Schule, Ausbildungsschule und dem Seminar so ein bisschen so zerrieben wird und
 695 sie (stottert) kriegen das dann auch/ also, äh gute Referendare, für die ist das egal, die
 696 können das Standing eben halt tatsächlich auch so aufweisen, dass sie ihren Weg gehen
 697 und die werden das auch auffangen, sie werden aber nicht so gut abschließen können,
 698 wie wenn sie an einer guten Ausbildungsschule wären. Und ähm schwache Referendare,
 699 die dann auch noch an der ähm Ausbildungsschule sind, wo auch wenig Unterstützung an
 700 der Stelle da ist, also, für die ist das nachher richtig schwierig, ÜBERHAUPT dann einen
 701 Lernzuwachs in dem Referendariat zu/ zu bekommen. (...) Ähm (.) ja, das sind/ (.) das ist
 702 so die/ aber das ist ein Element manchmal, was wir auch nicht unbedingt immer so
 703 beeinflussen können. Deswegen bin ich da so ein bisschen vorsichtig damit. (8) Also, ich
 704 müsste dann ja eher danach gucken, was das für Bedingungen sein (.) könnten, die jetzt
 705 von UNSERER Seite her (.) nicht umgesetzt werden. (8) Das ist ein bisschen schwierig im

706 Moment. Kann ich das nochmal ein bisschen zurückstellen oder muss ich gleich jetzt
707 darauf //antworten?// #00:53:49-3#

708

709 I: //Nein. Können wir// nochmal darauf zurückkommen. #00:53:50-6#

710

711 B: Ja. #00:53:51-3#

712

713 I: Wir können ja dann auf die Ausbildungsschule mal schauen, welche
714 Rahmenbedingungen denken Sie denn müsste die Ausbildungsschule erfüllen, damit das
715 Referendariat gelingt? #00:53:58-4#

716

717 B: Mhm, also, die Ausbildungsschule müsste also auch am Anfang genau so wie wir es
718 jetzt machen, äh den Referendaren die Möglichkeit bieten, sich erstmal einzufinden, sich
719 zu orientieren. Also, sie müssten genau wie wir unsere Ausbildung ja gestuft umsetzen,
720 also, von der Orientierungs- und Eingewöhnungsphase über das ähm eigenständige,
721 professionelle Unterrichten bis hin zur Prüfung müssten sie das auch von den
722 Anforderungen dann stufen. Und das äh ist/ an einzelnen Schulen ist das auch jetzt schon
723 so umgesetzt, dass sie sich, ähm ja, mit Kollegen darüber verständigt haben, wie wollen
724 wir jetzt die Referendare in Zukunft äh empfangen, wie werden sie hier auch in die Schule
725 erstmal eingeführt, wie werden sie mit dem Kollegium bekannt gemacht, ähm gibt es eben
726 halt die Möglichkeit, sofort auch in diese Fachteams mit reinzukommen, so dass sie
727 insgesamt das Arbeiten der Koll/ äh der einzelnen Kollegen ja auch dann kennen lernen,
728 weil sie ja grundsätzlich die berufliche Fachrichtung haben und das Unterrichtsfach und
729 das sind ja manchmal doch ganz unterschiedliche Schwerpunkte im Kollegium, und dass
730 sie da aber äh langsam reingeführt werden und äh bekannt gemacht werden auch und
731 ähm (.) VIEL Gelegenheit erhalten, bei den Kollegen mal mitzugehen, zu Hospitieren, sich
732 Unterricht anzuschauen, mh also wirklich so ganz organisatorische Dinge relativ schnell
733 dann auch mit ihnen geklärt werden und äh dass sie DANN sukzessive, wenn sie dann
734 nachher eigenverantwortlichen Unterricht dann haben, auch über Klassenlehrergeschäfte
735 dann an den Ausbildungsschulen mehr begleitet werden, Leistungsbeurteilungen, dass
736 sie da nicht mit alleine gelassen werden, wenn ähm die ersten Klassenarbeiten
737 geschrieben werden MÜSSEN und ähm wie muss ich das nachher eigentlich überhaupt
738 zum Zeugnis hin, zum Halbjahreszeugnis, zum Endzeugnis hin dann auch ähm
739 eingeben? Gibt es Kriterien, die festgelegt worden sind in der Fachgruppe, ähm wonach
740 die mündliche Z/ äh Zensur gebildet wird, wie/ welche Klausuren eigentlich in welchem
741 Abstand geschrieben werden, welche äh Anforderungen an diese Klau/ Klausuren gestellt
742 werden? #00:56:19-1# Das sind ja alles Punkte, die sind SO spezifisch häufig an den
743 Ausbildungsschulen, dass WIR es natürlich jetzt HIER auch an/ an dem Studienseminar
744 NICHT umsetzen können, was wir auch nicht für uns als Aufgabe betrachten, sondern das
745 muss tatsächlich die Ausbildungsschule an der Stelle dann leisten. Ähm also, den ganzen
746 Bereich Leistungsbeurteilung HABEN wir tatsächlich auch an die Schulen abgegeben.
747 Ähm das Problem ist nur, dass das häufig den Ausbildungsschulen nicht unbedingt so
748 bewusst ist, dass sie da sich dann mit den Referendaren auch zusammen
749 auseinandersetzen müssen. Dann eigentlich finde ich so diesen ganzen Bereich ähm
750 rechtliche Vorgehensweisen, also Aufsichtspflichten, Erziehungs/ ähm äh Mittel und
751 Ordnungsmaßnahmen, da haben die Schulen in den letzten Jahren GANZ, GANZ viel
752 sich erarbeitet und haben ganz GUTE, tolle pädagogische Konzepte entwickelt,

753 Interventionsstrukturpläne äh entwickelt, was passiert dann, was/ an wen wende ich mich
 754 da, gibt es den Kontakt zum Schulsozialarbeiter, gibt es einen Reflexionsraum, solche
 755 Dinge mehr. Und das finde ich, das muss also konzeptionell an einer Ausbildungsschule
 756 erarbeitet werden, aber das bedarf (lachend) natürlich dann immer ähm Kollegen, die
 757 Interesse daran haben und die das auch machen. Es gibt Schulen, die machen das, (.) da
 758 gibt es äh zwei, drei Kollegen, die sind auch von der Schulleitung beauftragt worden, sich
 759 mit den neuen Referendaren ähm auseinanderzusetzen, die einzuführen und die auch
 760 weiter zu begleiten. #00:57:53-6# Die sind manchmal auch bei den Unterrichtsbesuchen
 761 IN Vertretung von den Schul/ von der Schulleitung dabei, was ich absolut nachvollziehbar
 762 und auch in Ordnung finde, und dann gibt es eben halt äh Schulen, wo das alles so ein
 763 bisschen dahin plätschert und äh da/ ja, da ist das dann auch schwierig, äh wenn wir
 764 feststellen, dass äh Referendare (.) äh Schwierigkeiten HIER bei uns äh aufzeigen und
 765 die Unterrichtsbesuche auch dann nicht so umgesetzt werden können, wie wir uns das
 766 dann wünschen, dass dann auch eine Unterstützung äh von der Schule dann/ dann
 767 kommt. Wir sind immer bemüht, äh in Kooperation mit den Schulen dann zu treten, (.) mh
 768 (..) ja, und wir als pädagogische Leiter, ich muss einfach jetzt bei mir mal so sagen, ich
 769 habe da eigentlich/ ich habe bisher NICHT unbedingt so die Probleme dann gehabt, dass
 770 man das nicht miteinander dann besprechen kann, aber es stellt sich relativ schnell auch
 771 dann fest, dass wenn wir uns geeinigt haben, dass dann die/ die Problembereiche auch
 772 DOCH dann auch bei den Referendaren oder bei dem Quereinsteiger BLEIBEN und dann
 773 muss man nachher wieder gucken, so, wie kriegen wir jetzt insgesamt eben halt das auch
 774 für alle Beteiligten wohlwollend dann erarbeitet, ne. Ja. #00:59:08-6#

775
 776 I: Sie haben ja schon ganz viele Rahmenbedingungen genannt, die das Studienseminar
 777 erfüllt, damit ein Referendariat gelingt, vielleicht fällt Ihnen noch etwas ein zu den
 778 Rahmenbedingungen, die das Studienseminar (.) bietet und erfüllt? #00:59:21-6#

779
 780 B: (räuspert sich) (4) Ähm (..) also, wir haben hier ein Leitbild (..) und äh der erste Punkt ist
 781 grundsätzlich finde/ für MICH immer diese Objektorientierung, das habe ich, glaube ich,
 782 jetzt schon ausführlich auch erläutert. Dann das zweite ist ja äh Kompetenzorientierung.
 783 Das heißt, wir haben versucht auch hier im Studienseminar in O. ja ein
 784 Seminar-Curriculum, was vorgegeben gewesen ist ja vom Land, dann nochmal wieder auf
 785 unsere Belange hier in O. zu übertragen und haben auch über Seminar interne
 786 Fortbildungen IMMER einen Abgleich mit den Fachleitern umsetzen können, so dass wir
 787 also schon, glaube ich, ein einheitliches Verständnis haben von den (.) Vorgaben, von
 788 den Kompetenzen, die wir umsetzen. Fachspezifisch natürlich, ganz klar. Also, die äh
 789 Pädagogik in Elektrotechnik wird sich immer von der Pädagogik äh in der äh Metalltechnik
 790 oder auch im Bereich Pflege, weil Sie aus diesem Bereich (ja?) #01:00:28-7# kommen,
 791 auch ver/ ähm also, abweichen. Das ist ja natürlich KLAR, aber es gibt ja so bestimmte
 792 Grundverständnisse, die eben/ da haben wir uns, glaube ich, sehr gut auch äh darüber
 793 verständigt. Und das dritte ist immer zukunftsorientiert und ich glaube, dass wir den
 794 Referendaren da auch immer ganz viele Elemente dann bieten, ähm (.) bezogen auf
 795 Weiterentwicklungen dann ihnen auch dann anzutragen. Also, ein Schwerpunkt ist, dass
 796 äh wir zwei Kollegen zum Glück hier im Seminar haben, die sich ganz intensiv mit
 797 Medienpädagogik auseinandersetzen, also alles, was jetzt da an Neuigkeiten dann
 798 entwickelt wird, wie man in Zukunft mehr andere Medien mit in den Unterricht mit
 799 einbezieht, ob das jetzt eben halt wirklich das Smartboard ist oder ob das die Tablets sind

800 im Unterricht, ob das irgendwelche Videosequenzen sind, die im Unterricht eingesetzt
 801 werden können, also das/ der technische Fortschritt zukunftsorientiert, das wird immer
 802 damit einbezogen. #01:01:32-1# Äh das ist ein/ ein Bereich, aber natürlich auch ähm
 803 lernpsychologische Entwicklungen. Also, äh wir versuchen schon, die (Hattie?) Studie
 804 immer wieder mit einzubeziehen, Erkenntnisse daraus dann auch mit aufzunehmen. Also,
 805 ein/ eine Arbeitsgruppe, die sich jetzt auch gerade wieder neu gebildet hat, die wird sich
 806 jetzt mit Videografie auseinandersetzen. Das heißt, welche Elemente kann man
 807 tatsächlich nutzen IN der Ausbildung, um äh Referendaren noch etwas deutlicher ihr
 808 eigenes Lehrerverhalten dann widerzuspiegeln. Wir versuchen das ja durch UNSERE
 809 Beratung, aber das gelingt uns manchmal bei einzelnen Referendaren dann DOCH nicht,
 810 also gibt es vielleicht die Möglichkeit, über diese Videografie ihr eigenes Verhalten sich
 811 anschauen zu können so. Das ist eben halt ein Element. Oder eben halt äh das dritte,
 812 dass wir uns ganz intensiv damit auseinandersetzen, was bedeutet Reflektion, was
 813 bedeutet eigentlich Coaching, äh inwieweit müssen wir Elemente aus dem Coaching, aus
 814 der Beratung noch stärker auch in die Ausbildung mit einzubeziehen? Das ist immer
 815 schwierig, weil wir einfach uns zu wenig Zeit dafür noch nehmen. Äh wobei ich auf der
 816 anderen Seite schon glaube, dass wir ganz viel dafür tun. Aber nicht so rhythmisiert und
 817 nicht so kontinuierlich, wie es vielleicht dann eigentlich sein müsste, um diesen intensiven
 818 Reflexionsprozess bei jedem Referendar auch dann anzustoßen. Es gibt ja Referendare,
 819 die kommen mit einem guten Vorwissen dann schon zu uns, aber es gibt auch
 820 Referendare, die haben sich da überhaupt noch nicht mit auseinandergesetzt. Und ähm
 821 das äh VIERTE, was/ wo wir uns jetzt GANZ intensiv auch auf der letzten Seminar
 822 internen Fortbildung mit auseinandergesetzt haben ist, äh was bedeutet eigentlich
 823 Tiefenstrukturen im Unterricht? #01:03:24-5# Also, wir nehmen das ja schon auch
 824 (druckst) schon ganz lange wahr, dass Referendare einen guten, tollen Unterricht von den
 825 Medien, von den Methoden her, umsetzen, wenn dann noch das
 826 Lehrer-Schüler-Verhältnis äh sehr gut ist, dann kommt man in den Unterricht rein und
 827 merkt, aha, die Atmosphäre ist gut, die Beziehungsebene stimmt, medial alles perfekt
 828 organisiert, es läuft und kommen auch bis zum Ende, der ganze Unterricht wird
 829 strukturiert Ziel orientiert durchgeführt, aber was haben die Schüler dazugelernt? (.) Und
 830 da geht es ja immer um diese Tiefenstrukturen, (.) um das fachliche Wissen, (.) äh
 831 (stottert) doch auch nochmal von den Schülern das sich spiegeln zu lassen, WAS habe
 832 ich für mich heute jetzt verstanden und habe ich eigentlich auch die Verknüpfungen für
 833 mich selber dann erfassen können, so dass ich später in der Lage bin, mit dem
 834 angeeigneten Wissen von heute das auf eine andere fremde Situation, auf einen anderen
 835 fremden Inhalt zu transferieren. (..) Ganz komplex, ganz äh schwer zu beobachten, ganz
 836 schwer auch z/ äh zu vermitteln. Also, wir stellen das jetzt an vielen Stellen bei uns selber
 837 auch erstmal fest, weil wir haben uns da auf der letzten Seminar internen Fortbildung mit
 838 auseinandergesetzt. Wir haben eine sehr gute Referen/ Referentin aus ähm S. gehabt.
 839 Ich weiß nicht, ob Sie/ weil Sie ja auch in K. studiert haben oder auch da ja selber ähm äh
 840 d/ ja, an der Uni, ich weiß nicht, //(unv.) ja, ja, genau.// #01:05:04-5#

841
 842 I: //Nein, in der Uni bin ich in O. und im// Studienseminar war ich. //Wer war es denn? M.
 843 (P.?)?// #01:05:07-1#

844
 845 B: //Genau so, ja.// Äh das war Frau (T.?). #01:05:09-5#

846

847 I: Ach so, Frau (T.?), //ja// #01:05:11-0#

848
 849 B: //Ja// Sie war bei uns und sie hat uns ganz intensiv auf einen Weg genommen, unsere
 850 Lernsituation hinsichtlich der Tiefenstrukturen nochmal zu überprüfen und hat uns an
 851 vielen Stellen erstmal vor Augen geführt, dass WIR vieles auch EHER so an der
 852 Oberfläche eben halt DENKEN und wir müssen da ja auch ganz viel noch dazulernen, um
 853 DAS dann später wieder auch beobachten zu können, oder beziehungsweise noch einen
 854 Schritt vorher, den Referendaren zu vermitteln, um DANN das äh später im Unterricht
 855 wieder beobachten zu können. (..) Ja. (lachend) Das gehört zu diesem Punkt äh
 856 Zukunftsorientierung. Ähm (.) schwierig, aber das finde ich eben halt, jetzt komme ich
 857 vielleicht wieder zu/ zu dieser Eingangsfrage, die Sie äh ja gestellt haben, das finde ich
 858 das Spannende auch an der Tätigkeit hier im Seminar, es gibt immer wieder Punkte, die
 859 (.) ähm an uns heran getragen werden oder durch die Wissenschaft ja auch uns
 860 aufgezeigt werden, wo wir natürlich ganz schnell auch dann mal gucken müssen, so
 861 inwieweit äh müssen wir das in die Lehrerausbildung mit einbeziehen? (.) Äh und äh
 862 KÖNNEN wir das eigentlich überhaupt auch oder ist das auch SINNVOLL an der Stelle
 863 dann das mit einzubeziehen? Also, wir haben mal eine/ äh als wir uns mit dem Leitbild
 864 auseinandergesetzt haben, haben wir (.) äh ein Plakat parallel von einem äh Visualisierer
 865 dann ja entwickeln lassen und der hatte dann so ganz schön uns aufgemalt so mehrere
 866 Züge und viele Fachleiter haben damit dann gesagt "Ja, die Wissenschaft gibt uns zwar
 867 mehrere Impulse immer, aber wir müssen ja nicht auf jeden Zug aufspringen."
 868 #01:06:53-8# Und/ und das ist manchmal für uns aber schwierig, äh so herauszufiltern, so
 869 was ist jetzt notwendig für die Lehrerausbildung und was bringt uns voran und was
 870 brauchen die äh Referendare auch in Zukunft, womit werden sie in den nächsten Jahren
 871 dann in den Schulen sowieso konfrontiert und wo müssen wir erstmal selber uns jetzt
 872 dann auch wieder schulen und fit machen, um überhaupt das dann später dann auch
 873 ihnen äh zu vermitteln? Dazu gehört zum Beispiel der ganze Bereich (.) äh
 874 Sprachförderung und Inklusion. (.) Also, ich bin ja nun selber äh Sonderpädagogin, ABER
 875 (.) ich bin äh mit dieser Thematik so in der Form nie so konfrontiert worden. Also,
 876 Sonderpädagogik an einer berufsbildenden Schule bedeutet immer was anderes, als
 877 Sonderpädagogik an den allgemeinbildenden Schulen. Und äh wir Sonderpädagogen an
 878 den berufsbildenden Schulen haben uns eher immer mit Schülern auseinandersetzen
 879 müssen, mh auch vom Unterricht her, die ähm (.) Lernschwierigkeiten mitbringen und
 880 Verhaltensauffälligkeiten mitbringen, die ein äh ganz desolates ähm soziales Umfeld
 881 haben und wo wir ganz häufig erstmal die erste Aufgabe haben, sie überhaupt an Schule
 882 wieder heranzuführen. Das ist der Schwerpunkt in der Sonderpädagogik an der
 883 berufsbildenden Schule gewesen. Im Gegensatz zu/ äh die Förderlehrkräfte haben ja
 884 immer best/ äh bestimmte äh Förderschwerpunkte gehabt. Ob das jetzt Lernen ist, ob das
 885 soziale emotionale Förderung ist, ob das das Hören oder Sehen oder wie auch immer ist,
 886 aber das sind immer Schwerpunkte gewesen, mit denen haben wir uns als
 887 Sonderpädagogen an den berufsbildenden Schulen nie auseinandersetzen müssen. Nun,
 888 im Zuge der Inklusion, äh werden das ja Bereiche sein, die irgendwann in die
 889 berufsbildenden Schulen mit reinkommen und wo auch ganz häufig ja schon auch mit
 890 gearbeitet worden ist. Also, die berufsbildende Schule ist, denke ich, immer von der
 891 Schülerklientel schon immer so vielfältig gewesen, dass da immer schon irgendwie mit
 892 gearbeitet worden ist und es wird sicherlich auch nicht in einem höheren Maße jetzt auf
 893 uns zukommen, aber wo wir immer überlegen so, inwieweit müssen wir jetzt die

894 Referendare darauf vorbereiten? #01:09:05-6# Inwieweit ist das wieder ein zusätzliches
 895 Ausbildungselement, was jetzt mit in die Ausbildung mit REIN muss? Oder Deutsch als
 896 Zweitsprache. Inwieweit ist das ein ELEMENT, was jetzt auch vom Studium her äh
 897 zwingend für jeden ähm Studenten dann durch Creditpoints auch erarbeitet werden muss,
 898 inwieweit muss das jetzt im/ äh in der Lehrerausbildung weiter fortgesetzt werden? Wie
 899 können wir das jetzt bei uns im Seminar-Curriculum noch implementieren oder MÜSSEN
 900 wir das auch implementieren oder können wir das nicht über (.) Wahlmodule,
 901 Zusatzqualifikationen für die Referendare auch dann abdecken, die ganz bestimmt mit
 902 dieser Klientel von Schülern dann auch konfrontiert werden, ne? Und das ist manchmal
 903 schwierig, so ganz NEUE Elemente, ähm die dann dazu kommen, dann wieder
 904 einzubinden und auch für alle verträglich einzubinden. Also, das ist ja nicht so, dass man
 905 dann sagen kann "OK, wir nehmen das jetzt und nehmen das mit in das
 906 Seminar-Curriculum mit rein und es kommt oben drauf." Nein, wir haben ja auch ein
 907 bestimmtes Stundenkontingent, was nur zur Verfügung steht, also muss irgendetwas
 908 anderes dafür weichen. (.) Und das ist schwierig manchmal, weil die äh vorhergehenden
 909 Elemente haben ja auch ihre Berechtigung gehabt und haben ja auch dafür gesorgt, dass
 910 wir bis hierhin immer eine sehr gute Ausbildung äh für die Referendare umsetzen konnten
 911 und (stottert) DAS ist immer schwer. Aber wir sind, äh denke ich, ein gutes Team und wir
 912 überlegen und wägen ab und äh äh gucken immer so, was/ was ist jetzt notwendig und
 913 was kann da rein und was muss da rein, ne. #01:10:48-0#

914
 915 I: Gerade eben haben Sie schon auf den Unterricht abgehoben, zum Beispiel Videografie,
 916 um den Referendaren nochmal was deutlicher zu machen, wie würden Sie denn eine
 917 gelungene Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? #01:10:56-7#

918
 919 B: (.) Ähm (..) in dem sie (.) äh für alle Beteiligten klar, (..) organisiert, transparent abläuft,
 920 (.) dass jeder zu jeder Zeit weiß, äh was besprochen wird, (.) dass äh der Referendar
 921 einen Raum erhält, um für sich selber seinen eigenen Unterricht erstmal zu reflektieren. In
 922 die Unterrichtsnachbesprechung äh später äh aktiv mit einbezogen werden kann. Also,
 923 dass ihm nicht äh also die Punkte, die wir jetzt beobachtet haben, ihm einfach so mitgeteilt
 924 werden, ohne dass er sich dazu äußern kann, sondern dass er immer versucht/ äh also,
 925 dass es versucht werden sollte, dann tatsächlich den Referendar mit einzubeziehen in
 926 das Gespräch. Ähm dass es ein/ (...) also, Kriterien orientiert, strukturiert, transparent,
 927 eine hohe Beteiligten/ äh Beteiligung von allen, die dabei sind, gewährleistet wird. Das
 928 heißt also auch, wenn Referendare mit dabei sind, die/ dass die genauso teil/ äh hier ähm
 929 Gesprächsanteile mit reinbringen können und ähm dass insgesamt, ja, eine wohlwollende
 930 äh unterstützende Stimmung dann da ist. Gleichwohl natürlich auf der anderen Seite auch
 931 Kritikpunkte angesprochen werden müssen. Aber das machen wir ja mit einem
 932 Gesprächs/ ähm oder mit Gesprächselementen, in denen wir wirklich diese
 933 Gesprächskarten hier auf den Tisch legen und äh den Referendaren dann durch grüne
 934 Karten symbolisieren 'So, das gelingt ihm jetzt schon gut.' und durch gelbe Karten
 935 symbolisieren 'Das äh sind Entwicklungspotentiale, da müssen sie noch daran arbeiten.'
 936 und diese äh Karten kriegt er nachher auch dann mit, so dass er damit dann auch dann
 937 wieder weiterarbeiten kann. (.) Ja. Also, das sind so Punkte, die finde ich ganz wichtig.
 938 #01:12:59-6# Und jeder muss seine ROLLE auch WISSEN. Also, das/ ähm (.) wir haben
 939 zwischendurch mal eine Phase gehabt, wo wir gesagt haben, es geht immer der
 940 pädagogische Leiter als Gast mit, aber das ist für viele Beteiligten äh dann irgendwie

941 (wann/waren?) #01:13:14-0# nicht mehr richtig einzuordnen. Also, sobald wir
 942 pädagogischen Leiter dabei sind, haben auch die Schulleiter oder die Referendare das im
 943 Kopf/ das ist/ äh im Kopf, „das sind jetzt große Unterrichtsbesuche und das wird auch von
 944 den pädagogischen Leitern jetzt moderiert und der pädagogische Leiter hat auch ganz
 945 klar eine Position, die da nachher dann auch bekannt gegeben wird“. Und wir haben dann
 946 aber zwischendurch so Situationen gehabt, wo wir gesagt haben, äh es geht der
 947 pädagogische Leiter nur als GAST bei dem Fachleiter mit. Der Fachleiter war für sich
 948 erstmal UNKLAR in seiner Rolle, der Referendar kann das dann ja nicht identifizieren,
 949 „was macht der PS-Leiter da?“ Und nach unseren Theorien, die wir alle/ alle im Hinterkopf
 950 haben, man kann NICHT NICHT kommunizieren, das IST einfach so. Der sitzt da und
 951 jeder Referendar wird versuchen, Fragen zu entwickeln, was denkt der pädagogische
 952 Leiter jetzt? Das war unglücklich, haben wir aber relativ schnell abgestellt, das waren ja
 953 äh gesamtorganisatorische Veränderungen, die wir zwischendurch mal gehabt haben.
 954 Ähm da wir ja aber auch dann mal was ausprobieren und dann relativ schnell verstanden,
 955 so geht es jetzt wirklich nicht, äh haben wir das dann wieder rausgenommen. (räuspert
 956 sich) Also, wir sind da schon bemüht, (..) zu/ ähm unsere Nachbesprechung auch immer
 957 wieder zu hinterfragen. Wir haben ja im letzten Jahr eine ganz tolle Veranstaltung hier in
 958 Oldenburg gehabt. Da haben wir ja die/ (..) äh den Bundeskongress der Fachleiter hier in
 959 Oldenburg durchführen lassen und da haben wir es gewagt, andere Fachleiter mit in
 960 unsere Nachbesprechung mit reinzunehmen und da haben wir so/ auch wieder so eine
 961 klassische äh Doppeldeckersituation geschaffen, indem wir erstmal den Unterricht äh äh
 962 uns gemeinsam bei dem Referendar angeschaut haben, dann haben WIR als
 963 pädagogische Fachleiter dann eben halt die Nachbesprechung durchgeführt und die
 964 anderen Fachleiter, die dazu gekommen sind, haben zugeschaut und DANN haben wir
 965 DANACH ähm noch den Unt/ die Unterrichtsnachbesprechung wieder mit den Fachleitern
 966 wieder besprochen. Die haben uns dann natürlich dann viele Impulse auch nochmal
 967 geben können, wie die unser Verfahren so wahrgenommen haben und was man nochmal
 968 verändern könnte. Ähm das versuchen wir natürlich dann auch immer sofort wieder (..) mit
 969 einfließen zu lassen. So haben wir eigentlich in den letzten Jahren immer versucht,
 970 irgendetwas weiter zu entwickeln, ne. #01:15:44-0#

971
 972 I: Ja, wir haben jetzt schon über eine Stunde über das Referendariat gesprochen.
 973 #01:15:48-8#

974
 975 B: Sprengt mich nicht alles hier irgendwie. (lacht) #01:15:52-0#

976
 977 I: Nein, das ist genauso in Ordnung, wie das ist. Jetzt wüsste ich gerne in einem Satz von
 978 Ihnen, was macht den Vorbereitungsdienst aus Ihrer Sicht erfolgreich? #01:16:03-8#

979
 980 B: (5) Aus meiner Position? #01:16:10-1#

981
 982 I: Mhm (bejahend) aus Ihrer Sicht. #01:16:11-4#

983
 984 B: (...) Erfolgreich für/ für MICH oder/ #01:16:16-4#

985
 986 I: Für die Referendare. #01:16:17-6#

987

988 B: (6) (leise) In einem Satz. (10) Der Vorbereitungsdienst ist für die Referendare
 989 erfolgreich, wenn er (.) Personen bezogen, also so Objekt orientiert (...) begleitet (.) wird,
 990 (.) transparent organisiert und strukturiert wird (..) und für sie (.) einen hohen (...)
 991 unterstützenden Charakter für die EIGENE Lehrerpersönlichkeit (.) äh herausstellt. (..)
 992 Punkt. So. (beide lachen) #01:17:15-1#
 993

994 I: Danke. Gibt es noch etwas, das Sie gerne erzählen würden, wonach ich jetzt nicht
 995 gefragt habe, was Sie aber eigentlich erwartet hätten und was Sie gerne noch loswerden
 996 würden? #01:17:23-8#
 997

998 B: JA. Äh das äh ist ganz interessant, dass Sie da nochmal nachfragen, ich habe nämlich
 999 jetzt gerade so überlegt, wie kann man eigentlich auch UNS nochmal ein bisschen mehr
 1000 unterstützen? Also DAS, was ich Ihnen jetzt so erzählt habe, das ist ja alles MEINE
 1001 EIGENE subjektive äh Einstellung gewesen, die ich über Jahre hinweg ähm über (.) das
 1002 selbst erfahrene Referendariat, über das Unterrichten, über die Tätigkeit dann im Seminar
 1003 für mich dann so festigen konnte, aber ich weiß ja gar nicht, ob das richtig ist. Das ist ja
 1004 meine eigene äh MEINUNG und Position und ich WEISS AUCH, dass wir natürlich hier so
 1005 immer im Gespräch mit den anderen Kollegen, dass wir in vielen äh Bereichen doch ganz
 1006 stark so voneinander abweichen und ich würde das gut finden, wenn es eine (...)
 1007 Vorbereitung, eine Fortbildung, eine Weiterbildung, eine QUALIFIZIERUNG, wie auch
 1008 immer man es nennen mag, für Fachleiter geben KÖNNTE. (..) So dass man mit einem
 1009 etwas besseren gemeinsam festgelegten Grundverständnis eine Ausbildung für
 1010 Referendare dann auch umsetzen kann. Also, weil ich glaube schon, dass die
 1011 pädagogischen Leiter, so wie wir jetzt hier so sitzen, also auch Frau (A.?), #01:18:43-2#
 1012 also die/ weiß ich nicht, Sie werden ja jetzt beide äh Interviews so miteinander vergleichen
 1013 können, aber ich glaube, dass es da eine hohe Schnittmenge GIBT, ähm und dann hä/
 1014 würden Sie einen anderen Fachleiter sich vielleicht mal hier so dazu holen, der eine ganz
 1015 andere/ eine fachspezifische Ausrichtung hat, wo Sie Elemente ganz anders dargestellt
 1016 bekommen. Und DAS ist eben halt immer auch das, wo wir ja häufig mit zu kämpfen
 1017 haben, dass die Referendare das häufig ausbaden müssen, dass sie DOCH ZU
 1018 unterschiedliche Positionen manchmal von den Fachleitern eben halt dann vorfinden. Wir
 1019 versuchen das dann irgendwie wieder so zu kippen, aber es gelingt uns nicht immer, weil
 1020 wir natürlich ja auch nicht immer bei den Fachleitern mit dabeisitzen und auch nicht immer
 1021 bei den Fachseminaren dabeisitzen. Bei vielen ist das gut, aber es gibt auch immer
 1022 wieder Ausnahmen und wo ich manchmal so denke, puh, da müssen auch/ ja, jetzt/ jetzt
 1023 komme ich wieder so ein bisschen zu dieser Frage, was Sie vorhin gesagt haben, was ich
 1024 ja zurückgestellt habe, was sind Gelingensbedingungen, die für Referendare schwierig
 1025 sind (.) von unserer Seite. Also, die Ausbildungsschule können wir nicht beeinflussen,
 1026 aber was wir beeinflussen KÖNNTEN wäre eben halt die (.) ähm Ausbildung hier im Haus,
 1027 auch durch Fachleiter. Also, ich WEISS, dass es Fachleiter gibt, die die Referendare in
 1028 einer ungünstigen äh Form ausbilden, (.) sprich auch mit Druck, richtig mit Druck. Also, ich
 1029 habe auch schon ganz viele weinende Referendarinnen oder Referendare auch gehabt,
 1030 wo ich dann abends erstmal ein bissch/ ein Schlichtungs/ äh äh hier Gespräch führen
 1031 musste, ähm und das sind dann immer dieselben Fachleiter. (.) Und äh DA denke ich mir
 1032 manchmal, (..) äh (.) da müsste es eigentlich eine Qualifizierung geben und (druckst) es
 1033 muss eigentlich doch auch GENAU SO ähm eine Vorbereitung geben für uns als äh
 1034 Fachleiter, als pädagogische Leiter, wie es für die Referendare für den Unterricht gibt.

1035 #01:20:55-0# Also, weil wir ja übertragen genau das Gleiche mit den Referendaren auch
1036 machen. (.) Und, (.) ja, jeder das so aus seinem eigenen pädagogischen Verständnis
1037 heraus macht. Aber das äh/ und/ und ich finde auch, das ist so ein tragendes Element, die
1038 Lehrerausbildung, äh weil das, was wir IHNEN jetzt mitgeben, das übertragen sie ja
1039 später in die Schule und übertragen das dann auf eine unendliche Vielzahl von Schülern
1040 und damit prägen wir eben halt ja wirklich ganze Schüलगenerationen. Und äh ähm
1041 dieses Ausmaß, das ist ja enorm und wir machen das alle hier so nach einem guten
1042 Verständnis, aber/ also, ich (druckst) (äh, behaupte ja?) #01:21:40-7# für mich meinen
1043 Rahmen, das ist ja OK, und mein/ mein pädagogisches Verständnis ist auch das Optimum
1044 und so muss es auch gemacht werden, aber das kann ja auch sein, dass es gar nicht
1045 richtig ist. (..) Und das/ also, DAS wäre zum Beispiel das, wo ich sagen würde, wenn man
1046 sich jetzt schon darum äh kümmert, auf der einen Seite zu erforschen und zu hinterfragen,
1047 was sind Gelingensbedingungen für Referendare, dass das Referendariat gut gelingen
1048 kann, dann muss ich aber auf der anderen Seite mir auch mal die Frage stellen, was muss
1049 ich eigentlich im Vorfeld dafür tun, DAMIT ICH das hinkriege, dass das Referendariat
1050 immer für alle Beteiligten GUT ist? Das heißt, ich muss vorher auch gute ähm Fachleiter
1051 haben und die müssen AUCH vorher gut qualifiziert werden und ausgebildet werden und
1052 können nicht eigentlich durch ein Verfahren äh als geeignet äh ähm hierher geholt
1053 werden, wo man dann sagt "Ja, die müssen sowieso jetzt erstmal sich alles hier
1054 erarbeiten und dann wird es wohl schon klappen." (..) Das ist/ das ist nicht wirklich so,
1055 aber es gibt auch Situationen, wo es bei anderen wirklich so ist, ja. #01:22:46-1#

1056

1057 I: Ja. Dann vielen Dank. (.) Das wäre es von meiner Seite. #01:22:51-5#

1058

1059 B: Ja, gut. (..) #01:22:54-7#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.01_(11.55.52)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:32:44
3 Datum und Ort der Aufnahme: 01.02.2016, S.
4 Besonderheiten: Interviewpartner kam zu spät und erinnerte sich
5 nicht mehr an den Termin, wollte das Interview dennoch machen,
6 seine Antworten fielen kurz aus, Orte und Namen wurden anonymisiert
7 Datum der Transkription: 06.04.16
8 Ersttranskription: audiotranskription.de - Transkriptionsservice
9 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
10 ---
11
12 B: /Muss sich ändern. #00:00:01-3#
13
14 I: Genau. #00:00:01-9#
15
16 B: (Dass das?) positiv wird. #00:00:02-9#
17
18 I: Genau. Ähm, ich würde das gerne aufnehmen. #00:00:06-4#
19
20 B: //Kein Problem.// #00:00:06-7#
21
22 I: //Und ich würde// natürlich gerne alles, was Sie sagen, auch verwenden dürfen.
23 Deswegen bräuchte ich so eine Unterschrift auf so einer (.) Einwilligungserklärung.
24 #00:00:15-2#
25
26 (Pause, Schreibgeräusche) #00:00:22-6#
27
28 B: Heute ist der 2., 3., //4.//? #00:00:24-4#
29
30 I: //1.// #00:00:24-7#
31
32 B: 1.? #00:00:25-3#
33
34 (Pause, Schreibgeräusche) #00:00:33-1#
35
36 I: Ja, schön. (..) Danke, dass das, ähm, trotzdem klappt (lacht). (.) Also als erstes
37 wüsste ich gerne, was hat Sie motiviert eine Fachleitung zu werden? Es geht immer
38 um das Pädagogikseminar. #00:00:45-0#
39
40 B: Mhm (bejahend). (.) Naja, das/ die/ die Geschichte ist natürlich, ähm, dass ich ja
41 nicht, ähm Päda/ PS-Leiter geworden bin, so aus dem Stegreif, sondern, dass ich
42 vorher Fachleiter für Informatik war. (.) Und, ganz ehrlich, ähm, was mich sehr gereizt
43 hat ist (..) ähm, die Kontinuität also als Fachleiter, wissen Sie wahrscheinlich auch,
44 me/ mehr der Schule zugewiesen. Sitzt äh eigentlich immer zwischen zwei Stühlen.
45 Das ist, wenn man, ähm, PS-Leitung/ Oder nein, wenn man äh Seminarleitung macht,
46 ist das nicht der Fall. Also das war schon wichtiger äh Aspekt. Und das andere ist
47 auch, ähm, (.) vielleicht nicht so ganz toll, aber (.) die Informatik erfordert eine SO
48 hohe Innovations(.)bereitschaft, ähm, dass man das irgendwie, wenn man jung ist,
49 relativ locker macht, aber irgendwann. Also von daher, das war auch für mich eine
50 Möglichkeit, ähm, meine Erfahrung, die ich/ die ich aus dem, ähm, Informatikseminar
51 mit rausgenommen habe, natürlich zu übertragen auf PS. Also das sind so die, die

52 wirklichen Beweggründe gewesen. Ähm. Inzwischen finde ich, ähm (.), dass VIEL,
 53 viel wichtiger ist, dass ähm, im Bereich der Leitung und im/ auch im Bereich der
 54 PS-Seminare, die Möglichkeit ähm im Referendariat eine andere Ausrichtung zu
 55 geben, viel stärker ausgeprägt ist. (.) Aber das habe ich zu dem Zeitpunkt, als ich
 56 mich beworben habe um die ähm Stellvertreterstelle, (.) noch nicht so im Fokus
 57 gehabt. #00:02:19-5#

58

59 I: Aber dazu kommen wir vielleicht noch durch die anderen Fragen. Was denken Sie
 60 denn qualifiziert jemanden, um eine Fachleitung zu sein? #00:02:27-3#

61

62 B: Ähm. Also ich/ ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, dass man viele
 63 Unterrichts/ dass man viel Unterrichtserfahrung hat. Dass man, ähm, die Verbindung
 64 in jedem Fall zur Schule und Schülern hat. Ich glaube, dass äh ein wichtiges
 65 Merkmal für eine Qualifikation der Umgang mit Erwachsenen ist. Also, ähm, (.) ja ich/
 66 ich würde sagen, das ist eine zentrale Gelingensbedingung. (..) Ähm, naja, und pr/
 67 prinzipiell eine Bereitschaft, sich (.) auf dem Laufenden zu halten (..) Das ist dann
 68 vielleicht auch so die Verbindung mit/ mit meiner Biographie. In der Informatik ist man
 69 ständig gezwungen das zu machen. Und in der Pädagogik ist man das auch, aber,
 70 ähm, das ist nicht so offensichtlich. Ähm, also von daher. Ich würde aber sagen, ähm,
 71 das ist auch eine ZENTRALE Gelingensbedingung fürs Lehrerdasein, aber noch/
 72 noch stärker für die (.) Lehrer-Lehrer-Bildung. #00:03:28-3#

73

74 I: Wenn Sie so ein Seminar einmal beschreiben sollten, wie läuft das ab? Also Ihr
 75 Pädagogikseminar. #00:03:35-5#

76

77 B: Naja, das haben Sie ja wahrscheinlich schon von Frau D. (B.?) gehört, dass wir
 78 umgestellt haben von einer Inhaltsorientierung auf eine, ähm, (.)
 79 Lernsituationsausrichtung und, ähm, eine Seminarsitzung/ Frau D. B. und ich
 80 arbeiten im Tandem. Das würde ich übrigens auch sagen, ist eine
 81 Gelingensbedingung. (..) Ähm, dass man in der Lage sein muss und das auch
 82 kontinuierlich üben sollte, mit jemandem, ähm, gemeinsam Seminarsitzungen zu
 83 machen. Wir machen das eigentlich NUR NOCH. Obwohl theoretisch die Möglichkeit
 84 bestünde auch, dass wir sagen "du übernimmst die eine Hälfte und ich die andere
 85 Hälfte." Das machen wir aber nicht mehr. Ähm, und insgesamt ist das ganz super,
 86 weil man sich gegenseitig befruchtet. Und, ähm, auch eine Bereitschaft entwickelt,
 87 sich auf neue Sachen einzulassen. Und es auch nicht mehr so im Vordergrund steht,
 88 äh, so zu tun, als wäre man fehlerfrei. Also das, was viele Lehrerinnen und Lehrer,
 89 glaube ich, SO verinnerlicht haben, dass die ständig die Türen zu sind. Ähm, ja wie
 90 läuft eine Seminarsitzung ab. Ähm, eigentlich/ Das Verfahren ist immer das gleiche,
 91 eine Konfrontation mit einer Lernsituation, die aus dem beruflichen Alltag kommt. Wo
 92 die Referendarinnen (und/oder?) #00:04:47-5# Referendare sich Gedanken darüber
 93 machen müssen "was brauchen wir eigentlich dazu? Was/ was wollen wir, um so
 94 eine Situation meistern zu können?" Ähm, und je nachdem, entweder haben wir
 95 Materialien vorbereitet. Weil in der Regel kann man sich ja auch überlegen, was man
 96 dazu braucht, oder hat/ man weiß es aus seiner Erfahrung. Oder, äh, die
 97 Referendarinnen, Referendare bringen uns auf neue (Ideen?). #00:05:08-5# Das
 98 bring/ das passiert auch. Ähm, und dann haben wir entweder Inputphasen, die kurz
 99 sind. Oder die Refis, äh, arbeiten mit unseren Materialien. Oder, ähm, holen sich n/
 100 die Sachen zusammen. Ähm. (.) #00:05:23-0# In der Regel sind es Gruppenarbeiten.
 101 Ähm, mit einem ganz konkreten Ziel, was die sich vorher überlegt haben. (..) Das
 102 sollte möglichst was sein, was man direkt im Unterricht auch verwenden kann. Oder

103 in der Schule verwenden kann. Ähm, ja. Dann arbeiten die daran. Da sind wir
 104 ziemlich RAUS. Ähm. (..) Was sehr ungewohnt war für mich. Weil ich bin ja ein
 105 inzwischen schon sehr alter Lehrer (lacht). Ähm. (.) Und das ist auch, um das/ um die
 106 Verbindung auch noch mal zu kriegen. Das ist auch wichtig im Tandem zu arbeiten.
 107 Weil viele Sachen würde ich (.) mich so noch nicht trauen. Da hätte ich das Gefühl
 108 "oh, ähm, die haben eine an/ eine andere Erwartung an mich, die (.) äh Refis." (..)
 109 Ähm, ja. Und, wenn jemand anders mit dabei ist, der den gleichen Weg geht, ähm,
 110 also in/ in Bezug auf Öffnung. Dann kann man sagen "komm, lass doch mal
 111 ausprobieren." Und wenn das nicht funktioniert/ also, ich kann da meine Bedenken
 112 äußern und sagen "nein, wir brauchen hier stärkeren Input. Da kommen die nicht
 113 drauf." Dann sagt S. manchmal "Nein, lass doch ausprobieren. Wenn nicht, dann
 114 liefern wir denen nach." So, und das funktioniert richtig gut, so, ja. Also so sieht eine
 115 Seminarsitzung aus. #00:06:39-0#

116
 117 I: Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Referendaren beschreiben? #00:06:42-4#

118
 119 B: Väterlich. (.) Also das ist natürlich ne/ ne/ eine Frage des Alters auch. Ähm, und
 120 ähm, ich habe ziemlich viele Kinder und, ähm, eine davon hat auch ein Referendari/
 121 Re/ Ref an der/ durchlaufen. Mit einer traumatischen Erfahrung. Ähm, und ich sehe
 122 ganz oft (..) meine Tochter in den ähm (.) Refis. (.) Also ich kann das gut/ gut
 123 verstehen, in welchen Nöten die sind und ähm, versuche Ver/ Vertrauen aufzubauen.
 124 Also nicht, nicht mehr die Frage zu stellen "was muss ich (nochmal?) #00:07:18-8#
 125 machen, um eine gute Note zu kriegen?" Sondern, ähm "was brauche ich, um eine
 126 gute Lehrerin und ein guter Lehrer zu werden?" Und, am Anfang glauben die einem
 127 das nicht. Weil wir ja alle so sozialisiert sind, dass wir immer fragen "Okay, wie/ hast
 128 du eine alte Klausur?" Oder "wie sieht ein Entwurf aus? Zeig mal!" Und so mache ich
 129 das dann auch. "War das eine Zwei?" Also, das ist ja so die typische (.) Situation.
 130 Und das ist auch der Grund, warum (..) ähm, das Referendariat so häufig scheitert.
 131 #00:07:49-7#

132
 133 I: (.) Mhm (bejahend). (.) Vorhin hatten Sie gesagt, ähm, Umgang mit Erwachsenen
 134 und jetzt haben Sie gesagt ein/ ein väterliches //Verhältnis.// #00:07:57-0#

135
 136 B: //Mhm (bejahend),// ja. #00:07:57-4#

137
 138 I: Passt das trotzdem zusammen? #00:07:58-2#

139
 140 B: Ja, klar. Weil meine Kinder sind ja Erwachsene. Also, das beschreibt mehr so/ so
 141 eine emotionale Ebene, dass ich die verstehen kann und, und denke, ja ähm, ich kö/
 142 könnte mich auch an mich selbst erinnern, an meine eigene Zeit. Und (.) das geht
 143 einem nur ein Stück verloren, wenn man so diesen Bezug nicht mehr hat. Und wenn
 144 man dann eigene Kinder hat, vielleicht ist es auch (lachend) eine
 145 Gelingensbedingung, weiß ich nicht. Wenn man eigene Kinder hat, dann, ähm, ist
 146 man einfach dichter dran. Und, ähm, der Perspektivwechsel, der notwendig ist, der
 147 fällt leicht. Oder leichter. #00:08:28-8#

148
 149 I: Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, wenn die/
 150 #00:08:31-8#

151
 152 B: Die Lebens- was? #00:08:32-1#

153 I: Die Lebensphase, #00:08:32-9#

154
155 B: //Phase// #00:08:33-5#
156
157 I: //in der// die sich gerade so //befinden?// #00:08:35-4#
158
159 B: //Ähm/ // Aufregend. Ähm (.) Hammerinteressant. Total anstrengend. (..) Ähm (..)
160 Das Leben verändernd, in/ in einer Art und Weise, die/ die man so eigentlich nicht auf
161 dem Zettel hat. Ja. (.) Kommt natürlich sehr drauf an, wie die/ wie das private Umfeld
162 ist, ja? Wenn da noch Kinder hat/ mit dabei sind oder wenn die hier schon mit
163 Kindern kommen, dann, ähm, sind sie schon, ähm, (..) stärker belastet. ABER auch
164 sch/ in der Regel stärker belastbar. (..) Ja. #00:09:11-5#
165
166 I: Wenn Sie so einen guten Referendar beschreiben sollten, wie würden Sie den
167 beschreiben? #00:09:19-4#
168
169 B: (...) Ähm, jemand der/ der ganz viel fragt. Der sagt "oh, ich würd/ würde das ganz
170 gerne mal ausprobieren. Was hältst du denn davon?" Ähm, oder der sagt "oh, das ist
171 ja richtig in die Hose gegangen. Also ich weiß gar nicht genau warum. Ähm, hast du
172 eine Idee?" Also in B/ im Umgang mit Kollegen oder im Umgang mit uns, die einfach
173 das Vertrauen auch haben, ähm, dass wir (.) ähm, neben unserer Selektionsfunktion,
174 die wir durchaus auch haben und die ich auch notwendig finde, ähm, aber vor allem
175 erst mal eine Funktion haben die auf den Weg zu bringen (.) und (ihnen?) zu
176 unterstützen. ALSO, jemand, der Unterstützung abfordert. Da/ das, fände ich, wäre
177 eine gute LiV. #00:10:06-4#
178
179 I: Und welche Bedingung oder Situation haben, Ihrer Meinung nach, einen (.) Anteil
180 daran, dass ein Referendariat gelingt? #00:10:16-6#
181
182 B: Also ich glaube, es gelingt dann, wenn die Personen, mit denen (.) die
183 Referendare ganz so f/ viel zu tun haben an der Schule, ähm, (..) nicht zu
184 traumatische Erfahrungen im Referendariat gemacht haben. Wenn die Personen
185 ähm auch sich auf den Weg gemacht haben weg von der Inhaltsorientierung zu einer
186 (...) Kompetenzorientierung zu kommen. Ähm. (.) Und wenn die Fachleitung/ Also
187 wenn Schule und (.) Seminar möglichst am gleichen Seil in die gleiche Richtung
188 ziehen, und (..) ja. #00:10:57-3#
189
190 I: Okay. (.) Ja, wir hatten ja eben den guten Referendar. Wie würden Sie denn einen
191 schlechten/ in Führungszeichen schlechten Referendar, beschreiben?
192 #00:11:06-7#
193
194 B: Also, jemand der äh nur an seine eigene Arb/ Arbeitsbelastung denkt. Ähm, der
195 Schülerinnen und Schüler nicht mag. (.) Oder die. Ähm. (...) Die Lehrerin geworden
196 ist wegen der Ferien. Oder der. (.) Ähm, die nichts lesen. (4) Und die in Ruhe
197 gelassen werden wollen. Und mit/ nicht mit (an einem?) zusammen arbeiten können.
198 Also (.) nicht im Team arbeiten können. #00:11:40-6#
199
200 I: Und welche Situationen und Bedingungen führen dazu, dass das Referendariat
201 möglicherweise MISSLINGT? #00:11:46-8#
202
203 B: Naja, das/ das können ganz unterschiedliche sein. Das kann einmal in der
204 Biographie des Referendars oder der Referendarin liegen. Ähm (.) wenn der

205 Berufswunsch, ich sage es ein bisschen platt, jetzt der ist, dass man sagt "mhm, das
 206 ist ein Halbtagsjob, bei dem ich viele Ferien habe und bei dem ich ähm, (..) weiß ich
 207 nicht, den väterlichen Betrieb noch weiter be/ beaufsichtigen kann, oder bei dem ich
 208 mich vor allem um meine Kinder kümmern kann." Oder ähm/ also wenn die
 209 Beweggründe eigentlich außerhalb von Schule und/ und ähm (..) Schülerinnen und
 210 Schülern liegen. So. (..)Und zentraler Punkt: Es gibt Menschen, die/ die/ die können
 211 keinen Perspektivwechsel vornehmen, die können sich nicht auf andere Menschen
 212 einstellen. Die WOLLEN das eigentlich gar nicht. Die erleben Schülerinnen und
 213 Schüler als ähm St/ Störenfriede. Also (..) gar nicht, weil sie unterrichtlich stören,
 214 sondern (lachend) (unv.) #00:12:42-4# sie/ (..) weil sie ähm (..) den Prozess des
 215 Lehrens stören. Also ich habe mir was vorgenommen und das will ich so machen.
 216 Und jetzt kommt jemand und sagt "nein, das verstehe ich aber nicht" Oder "will ich
 217 nicht so". Und/ und das wird nur noch als Störung wahrgenommen. Und man
 218 versucht dann, den eigenen Weg trotzdem zu machen. Also (..) ich glaube, das ist
 219 ähm/ (..) Da könnte man sagen, jemand der so strukturiert ist, der ist auch nicht
 220 geeignet. Und das ist, glaube ich auch, unsere Selektivfunktion. Also (..) äh häufig
 221 wird ja gesagt, dass Beratung und Bewertung nicht ähm/ (..) nicht passen würden. Ich
 222 glaube, das stimmt nicht. Ähm (..) wir können nur beraten, wenn wir wissen, welche
 223 Anforderungen auch die Gesellschaft an Lehrerinnen und Lehrer stellt. (..) Ähm. Und
 224 es gehört auch dazu nach einer Phase, wo man versucht sich auf diesen Weg zu
 225 machen, zu sagen "okay, jetzt ist der Punkt erreicht. Lass mal gucken, ob du das
 226 kannst oder ob du das nicht kannst. Und wenn du das nicht kannst, dann musst du
 227 auch sagen, (..) sorry, aber." Dazu ist zwar die Struktur total bescheuert, ja. Aber
 228 prinzipiell ändert das nichts daran. Und da ist man auch im Vorteil, wenn man Kinder
 229 hat und sich an Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern der eigenen Kinder erinnert,
 230 ja. Und einem da manchmal die Haare zu Berge stehen, was da passiert.
 231 #00:14:03-7#

232

233 I: (..) Welche Gelingensbedingungen hätten Sie gerne als Standards in der
 234 Lehrkräfteausbildung? #00:14:10-2#

235

236 B: Als Standards? Oder als Rahmenbedingungen? #00:14:12-9#

237

238 I: Als Standards. #00:14:14-0#

239

240 B: Als Standards. (..) Naja, das (ist ja die Frage?), wie man Standards definiert. Also,
 241 ähm, Kompetenzorientierung ist, glaube ich, ein/ ein zentraler Punkt. Muss sein. Also,
 242 auszurichten au/ (druckst) die Ausbildung auszurichten an den ANFORDERUNGEN,
 243 die dieser Beruf mit sich bringt. Ähm (..) ein Standard, finde ich, müsste auch sein,
 244 ähm, diejenigen, die die Ausbildung betreiben (..) selber, teach the teacher, also
 245 selber auszubild/ -bilden. Ähm Rahmenbedingungen müssten sein, dass (..) zwar die
 246 Verbindung von Fachleitung zur Schule weiterhin besteht, aber dass die ganz klar
 247 dem Seminar zugeordnet sind. (..) Ähm Rahmenbedingungen müssten sein, dass
 248 diejenigen, die diesen Beru/ diesen Job hier machen im Seminar und nicht geeignet
 249 sind, dass die/ (..) dass man denen das auch rückmelden kann UND dass sie/ dass
 250 daraus Konsequenzen erfolgen. Also, dass man nie irgendwelche Leute mitschleppt.
 251 Ähm deswegen ist vielleicht eine Rahmenbedingung die Aufhebung des
 252 Beamtentums. Ich glaube schon, ja. Obwohl ich das sehr (..) ähm/ (..) SEHR
 253 wohltuend erlebt habe in einer Phase wo/ wo ich ähm wegen einer starken
 254 Erkrankung, glaube ich, wenn ich auf dem Arbeitsmarkt so gewesen wäre, einfach
 255 rausgeflogen wäre. Und da war das super toll Beamter zu sein und von daher müsste

256 man gucken. Aber prinzipiell so dieses lebenslange Beamtentum. Und solange
 257 (jemand/niemand?) hier goldene Löffel klaut oder silberne, fliegt er nicht/ kann er
 258 nicht rausfliegen. Das ist ein Unding, es ist ein Unding, ja. #00:15:50-5#

259
 260 I: Jetzt haben Sie schon Rahmenbedingungen für das Studienseminar so ein
 261 bisschen skizziert. Ähm ich würde Sie doch gerne noch einmal bitten zu überlegen,
 262 welche Standards für die Lehrkräfteausbildung, #00:16:01-6#

263
 264 B: Okay. #00:16:01-6#

265
 266 I: ähm. Also welche Gelingensbedingungen müssten DORT verankert sein, damit es
 267 gelingt? #00:16:08-3#

268
 269 B: Mh. Ich habe es schon mal gesagt. Also wä/ statt (klopft auf den Tisch)
 270 Inhaltsorientierung Kompetenzorientierung. Ähm eine/ man kann das nicht so ganz
 271 trennen von den Rahmenbedingungen, die ja auch gelten müssen. Ähm, dass/ dass
 272 es eine/ eine viel stärkere Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und
 273 Fachleiterinnen und Fachleitern gibt. Ähm (.) Standard müsste sein Tandems. Also
 274 die Refis durchlaufen ihre gesamte Ausbildung im Tandem und machen GANZ viel
 275 Teamteaching. Also nicht nur so eine/ so eine/ so eine ähm/ (...) so eine FORMALE
 276 Ausbildung im Tandem. Das (..) findet bei uns, glaube ich, auch statt, ja. Weil (.) die/
 277 die/ die Situation in der Schule eben NICHT so ist, dass Teamteaching der Normalfall
 278 ist, sondern die müssen dafür kämpfen. Also das wäre so Teamteaching. Ähm. (5)
 279 Standards für die Lehrerinnen und Lehrer. Dass man ähm im Prinzip die Fä/
 280 Fähigkeit, die prinzipielle Fähigkeit, vorher testet. Also dazu würde Teamfähigkeit
 281 gehören, dazu würde Empathiefähigkeit gehören. Dazu würde Belastbarkeit gehören,
 282 dazu würde Innovations- ähm -freude gehören. Oder -Fähigkeit gehören, ähm die
 283 (lachend) Fähigkeit zu lesen. Ähm (.) ja, zu schreiben. Also //Texte zu verfassen.//
 284 #00:17:38-6#

285
 286 I: //Wann müsste/ // Wann müsste dieser Test stattfinden? #00:17:40-4#

287
 288 B: Nach meiner Meinung nach ganz am Anfang, so. #00:17:44-5#

289
 290 I: Des Referendariats //oder des Studiums?// #00:17:47-1#

291
 292 B: //Nee. Des Studiums.// Jaja. Des Studiums. Klar. (.) Ähm, dazu würde dann auch
 293 gehören, dass der Lehrerberuf/ also viel, viel strengere Auswahlkriterien ganz am
 294 Anfang. Und ähm den Lehrerberuf zu dem machen, was er/ was er IST: Eine
 295 UNHEIMLICH wichtige ähm Funktion für diese Gesellschaft. Und das gar nicht so
 296 sehr fiskalisch zu honorieren. Ich glaube, das ist schon okay so. Sondern eher im/ (.)
 297 in (.) ähm Ansehen in der Bevölkerung. Und das würde man, glaube ich, hinkriegen,
 298 wenn man die Rahmenbedingungen so se/ ste/ setzt, dass am Anfang ein Test ist,
 299 der re/ relativ hart auch ausso/ äh -sortiert. Also jemand, der Schüler nicht mag ähm,
 300 der gehört da nicht hin. Oder jemand, der einen Perspektivwechsel nicht vornehmen
 301 kann. Das/ weil das auch Sk/ Skills sind, die so UNHEIMLICH schwer ähm während
 302 der (stammelt) Uniausbildung oder auch im Seminar ähm, ja, nachge/ nachgearbeitet
 303 werden können. (Also ich würde sagen?) dass personale Kompetenzen, die
 304 eigentlich nicht unserem Zugriff unterliegen. #00:19:00-4#

305
 306 I: Ja, das Referendariat wird ja auch immer kürzer. Also da hat man ja //auch nicht

307 mehr viel Zeit, ne?// #00:19:04-4#

308

309 B: //Jaja,// ja, ja. Ja. #00:19:05-2#

310

311 I:Mhm. Sie haben ja gerade schon Rahmenbedingungen, die das Studienseminar
312 erfüllen muss, damit ein Referendariat gelingt, skizziert. Fällt Ihnen dann noch etwas
313 ein, was das Studienseminar (...) bieten muss, damit das Referendariat gelingt?

314 #00:19:22-0#

315

316 B: (.) Ähm. Na ich habe schon ein paar so/ ein paar Sachen gesagt. Also, die
317 Zuordnung der Fachleitung zum Seminar, ähm. Auch das hier als die zentrale
318 Wirkstätte zu, zu sehen. Auch/ aber da, genau dieselben Geschichten. Also
319 Teamfähigkeit, ähm, Innovationsfähigkeit. Und hier, nicht ständig auf der Bremse zu/
320 zu stehen. Das gibt es ja für Fachleitung auch (sehr?). Klar, ist ja eine Frage der/ der
321 Biographie und/ (.) Ähm das ist ja auch vielleicht das Problem des Lehrerberufs. Weil,
322 wir haben die/ Wir haben das alle durchlaufen. Und wir MEINEN zu wissen (.) wie
323 guter Unterricht aussieht. Oder wie/ wie Unterricht aussieht. Und machen daraus
324 ganz schnell "so sieht Unt/ GUTER Unterricht aus." Ja. #00:20:08-4#

325

326 I: Welche Rahmenbedingungen müsste denn die Ausbildungsschule erfüllen, damit
327 das Referendariat gelingt? #00:20:13-3#

328

329 B: Naja, ich habe schon (.) Sachen genannt. Also, ein/ eine/ eine Mentorin, ein
330 Mentor, der wirklich gut ausgebildet ist. Ähm, auch im Bezug auf, ähm, die (.)
331 Innovation von Unterricht, ähm die sich viel mehr mit/ mit Lerntheorie beschäftigen.
332 Oder mit Neurowissenschaften beschäftigen. Ähm (..) ja die (.) Lern(-)-ermöglicher
333 und nicht Lehrer sind. Also da steckt das schon im Begriff eigentlich drin. (.) Ähm. (..)
334 Ja, die sich Zeit nehmen. Die dafür auch entlastet werden. (.) Für die Zeit, die sie mit
335 Referendaren, mit Re/ Die Mut machen zum Teamteaching. Ähm. Die eine enge
336 Kooperation mit dem Seminar haben. Also, Sie sehen schon, ich würde gar nicht die
337 (klopft auf den Tisch) Institutionen auflösen. Weil ich glaube, das ist ganz gut, ähm,
338 im Alltag zu sein, aber immer wieder RAUS zu gehen und au/ sich auf die Metaebene
339 begeben zu können und zu sagen "okay. Was war denn das gerade, was da passiert
340 ist?" #00:21:18-2#

341

342 I: Gerade eben haben Sie gesagt, dass Sie gerne würden, dass das hier der
343 Dienstort der ähm Fachleitung ist. Äh, wäre das dann so, dass die Fachleitungen
344 noch unterrichten, oder nicht? //Oder was wäre so Ihr?// #00:21:29-6#

345

346 B: //Doch, doch. Also, unterrichten// finde ich zentral. Ähm, weil (.) ich merke das an
347 mir selbst. Ich mache jetzt diesen Job seit 2007. Das sind sieben Jahre. Und habe
348 seit sieben Jahren nicht mehr unterrichtet. Hängt einfach damit zusammen, dass
349 ähm ich ganz viele Überstunden angesammelt habe, während meiner Zeit als äh
350 Informatik- äh -fachleiter, weil es so viele Leute gab, dass wir die gar nicht irgendwie
351 betreuen konnten. So und die Stunden be/ bummele ich ab. Und ähm bis zu meiner
352 Pensionierung ist das jetzt okay, glaube ich. Ähm aber man verliert einfach auch die
353 Veränderungs/ ähm/ (..) Die Ve/ ja, die Ve/ Veränderungssituation in/ in Schule. Weil
354 Schule verändert sich doch auch sehr. Und das ist dann nicht mehr eigene
355 Anschauung, sondern das ist dann das, was man gelesen hat, oder was man gehört
356 hat, oder was man aus Unterhaltungen ähm raus zieht. Und Schülerinnen und
357 Schüler ändern sich ja auch permanent. Also, ähm, aufgrund/ Klar, aufgrund dieser

358 gesell/ gesellschaftlichen Wandels und ähm/ (..) Ich glaube schon, ich würde es noch
 359 hinkriegen, aber ähm es wird einfach helfen, das zu machen. WOBEI ich ein
 360 Riesenproblem in der Belastung sehen. Sehe. Also ich/ ich wüsste nicht, wie ich jetzt
 361 noch/ Ich müsste zwei Stunden unterrichten. Ich wüsste nicht, wie ich diese zwei
 362 Stunden noch unterkriegen soll. Ja. Also ich habe wirklich ECHT genug zu tun.
 363 #00:22:54-6#

364
 365 I: Ja, das glaube ich gerne (lacht). Wie würden Sie eine gelungene
 366 Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? #00:23:01-2#

367
 368 B: Ähm. (...) Eine, bei der der Referendar die Frage stellt (klopft auf den Tisch) "also,
 369 ich habe jetzt gemerkt, das und das hat nicht funktioniert. Mir fällt nichts dazu ein.
 370 Haben Sie eine Idee?" Oder äh wenn jemand sagt "ich habe mir das so und so
 371 vorgestellt und eigentlich bin ich ganz zufrieden. Aber so ein gutes Gefühl dafür habe
 372 ich noch nicht. Äh. Ist das okay so? Also nicht im Bezug auf die Erwartung, die das
 373 Seminar hat, sondern im Bezug auf das, was ich eigentlich wollte." Das wäre eine
 374 gute Nachbesprechung. Also bei der der Referendar noch mal ganz deutlich sagt,
 375 was er eigentlich erreichen wollte. Also nicht im Sinne von zitieren von Lernzielen,
 376 sondern im Sinne von "okay. Ich hatte mir vorgenommen in dieser Makro das und
 377 das ähm bei meinen Schülerinnen und Schülern zu bewerkstelligen oder zu
 378 ermöglichen. Und für diese konkrete Stunde hatte ich mir jetzt diesen (klatscht) Teil
 379 vorgenommen. Ähm und dazu habe ich mir folgende Strategie überlegt. (..) Ich mache
 380 das so und so und so, weil so/ Und jetzt weiß ich NICHT so genau, ob das
 381 funktioniert hat." Oder "ich merke, es hat nicht funktioniert." Oder: "Es hat gut
 382 funktioniert. Sehen Sie das auch so? Oder sehen Sie noch Punkte?" So, das wäre,
 383 glaube ich, eine gute Nachbesprechung, bei der nicht wir was von dem (klopft auf
 384 den Tisch) LiV wollen, sondern die LiVs was von uns. #00:24:23-7#

385
 386 I: Wer ist bei so einer Nachbesprechung dabei, wenn Sie zum Unterrichtsbesuch
 387 kommen? #00:24:28-7#

388
 389 B: Jetzt //konkret in// #00:24:30-0#

390
 391 I: //Mhm (bejahend)// #00:24:30-8#

392
 393 B: der Situation? Ähm in der/ Also, unterschiedlich. Wir haben ja zwei verschiedene
 394 Modelle. Wir haben uns auch ein bisschen gelöst von diesen besonderen
 395 Unterrichtsbesuchen, oder gemeinsamen Unterrichts/ Früher hießen sie besondere.
 396 Und heute hat man das begrifflich entschärft. Aber es ist trotzdem der BESONDERE
 397 Besuch, ähm weil einfach viel mehr Menschen hinten drin sitzen, unter anderem
 398 auch die Schulleitung. Und dann wird deutlich, dass dieses/ dieser Besuch SCHEINT
 399 vor allem Bewertungsfunktion zu haben. Das ist, glaube ich, auch nicht so toll.
 400 Deswegen haben wir uns gelöst und machen einen ersten (BS?)-Besuch,
 401 #00:25:03-6# der frei ist von jeden/ ähm von jeder fach/ fachlich ähm fachlichen
 402 Ausrichtung. Fachdidak/ fachdidaktisch findet da überhaupt keine Diskussion statt,
 403 sondern da geht es um die Person der Lehrerin, des Lehrers. Und ähm also da b/ bin
 404 ich alleine. Manchmal noch mit dem äh Ausbildungslehrer. Ähm das kommt darauf an
 405 zu welcher Phase das ist. Wenn die eigenverantwortlichen Unterricht haben, dann
 406 sitzen wir allein. In der Regel sitzt aber noch da/ der Tandem, die Tandem mit dabei.
 407 Ähm wenn das/ wenn die sich sehr früh darauf einlassen, dann sitzt häufig noch die
 408 Ausbildungslehrerin, der Ausb/ ähm da mit drin. (..) Ähm und die anderen Besuche,

409 das sind dann noch (.) drei, (.) ähm das sind dann Besuche, wo der Fachleiter da ist
 410 als fachwissenschaftliche Komponente. Ähm in der Regel noch irgendwelche
 411 Tandempartner, Tandempartnerinnen. Ausbildungslehrer manchmal. Und
 412 Schulleitung. Oder Vertretung der Schulleitung. #00:26:05-4#

413
 414 I: Und so wie Sie das eben beschrieben haben, wie Sie die Nachbesprechung gut
 415 finden würden, oder erfolgreich für den Referendar, sind Sie sich da einig? Die
 416 Schulleitung, der Fachleiter, der Ausbildungslehrer, ein anderer Referendar?
 417 #00:26:20-7#

418
 419 B: Manchmal ja, manchmal nicht. Also ähm das hatte ich ja schon versucht
 420 anzudeuten. Die/ das Problem ist, dass wir gelernt haben im Laufe unserer ähm
 421 beruflichen Entwicklung die Frage zu stellen "was muss ich hier machen, um eine
 422 gute Note zu kriegen?", so. Und ähm das ist nicht nur von der ähm Abnehmerseite so
 423 verinnerlicht, sondern das ist natürlich auch von der Anbieterseite/ Also viele
 424 Fachleitungen oder zu viele Fachleitungen, sage ich mal lieber. Zu viele
 425 Fachleitungen haben das auch verinnerlicht und sagen "du musst das so oder so
 426 oder so machen." Und daraus wird dann ganz schnell, dass der Referendar das
 427 Gefühl hat "ich MUSS das so und so/ Also der will das so oder die will das so sehen."
 428 Und das hat nichts mehr mit/ mit dem eigenen Lernweg zu tun. So (.) Ähm. (.) Also
 429 von daher ist das eine zentrale Frage. Und wenn ich mit einer Person zusammen bin,
 430 die auf dieser Ebene ist, dann passiert das/ funktioniert das meistens nicht so gut.
 431 Aber es gibt natürlich auch Fachleitungen, die genau an der/ genau auf derselben
 432 Ebene arbeiten. Und dann ist die Offenheit viel größer zu sagen "okay, was wolltest
 433 du denn eigentlich damit erreichen?" Und "was hast du denn hier dir jetzt überlegt/
 434 oder Sie?" Oder "was haben Sie sich jetzt da überlegt, ähm um/ um diesen Schritt zu
 435 gehen?" Und dann kann man fragen "ja, ist (unv.) #00:27:42-6# dabei
 436 rausgekommen oder nicht?" Und dann kann man gemeinsam überlegen ähm wenn
 437 die Referendarin das Gefühl hat "nein, das hat nicht so gut funktioniert und ich würde
 438 eher noch was anderes/" Dann kann man gemeinsam darüber überlegen, ob das SO
 439 ginge oder so ginge. Aber, so diese Vorstellung man muss Unterricht SO machen,
 440 damit er gelingt, ist natürlich vollkommener Blödsinn. Ja. Es gibt kein RICHTIG und
 441 kein falsch im Unt/ Ähm falsch eben schon. Doch ja. #00:28:08-4#

442
 443 I: (lacht) Und ähm ist die Schulleitung, die ja doch häufig da drin sitzt, um eine Note
 444 für sich zu notieren, ist die mit in der Nachbesprechung? #00:28:18-7#

445
 446 B: Ja, ja die ist in der/ Ja, das kommt auch darauf an. Also daran kann man auch/
 447 kann man auch m/ manchmal den Stellenwert sehen. Für manche Schulleitungen ist
 448 die Nachbesprechung zu/ (.) zu detailliert. Und dann haben die le/ lieber irgendwas,
 449 was sie schon/ Oder s/ sie haben unheimlich viel auf dem Zettel auch. Das ist
 450 überhaupt keine Frage. Also, dass sie sagen "okay, das dauert mir jetzt alles zu
 451 lange und äh ich mache lieber in der Zeit was anderes." Aber das hat einen ganz
 452 großen Nachteil, weil damit tatsächlich mehr dieser Bewertungscharakter in den
 453 Vordergrund steht. ABER das sind/ es gibt auch ganz andere Schulleiter. Es gibt
 454 Schulleitung, die sich ganz intensiv auch mit einbringen in die/ in die Beratung und
 455 ähm/ Also von daher/ (klatscht) Manchmal funktioniert das richtig gut und manchmal
 456 funktioniert es eben nicht. Ja. #00:29:05-8#

457
 458 I: Okay. Wir haben jetzt so ein paar Gelingensbedingungen angesprochen. Wenn Sie
 459 das jetzt noch mal in einem Satz zusammenfassen müssten. Welche

460 Gelingensbedingungen führen zu einem erfolgreichen Vorbereitungsdienst?

461 #00:29:17-9#

462

463 B: (...) Das Fra/ Vertrauen in die Lernfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ähm,
464 wenn sie denn die Möglichkeit haben, von uns ähm (..) Ideen (...) ähm abzufordern.

465 #00:29:39-5#

466

467 I: Gut. Ja, gibt es sonst noch etwas, was Sie gerne erzählen würden? Was Sie
468 erwartet hätten, das ich fragen würde? Oder was Ihnen jetzt im Gespräch noch
469 eingefallen ist, was Sie gerne noch erzählen würden? (.) Zu den
470 Gelingensbedingungen des Vorbereitungsdienstes. #00:29:55-3#

471

472 B: (6) Naja. Ich würde schon die Frage natürlich stellen äh/ Oder ich hätte eigentlich
473 erwartet, dass Sie die Frage stellen "muss nicht die GESAMTE Ausbildung von
474 Lehrerinnen und Lehrern VOLLKOMMEN neu strukturiert werden?" Also wir sind ja
475 so in diesem Kleinklein. Also die/ hier Referendariat und da Universität und so. Und
476 ob das ü/ überhaupt noch angemessen ist. Wir haben es angerissen mit der Frage
477 ähm "ist es okay, wenn/ wenn ganz am Ende (lachend) die Entscheidung getroffen
478 wird, dass jemand, der sich so lange auf den Weg gemacht hat, dann die
479 Rückmeldung kriegt ‚nein, da/ das geht nicht.‘" Ähm aber man könnte sich auch
480 überlegen, die/ die/ die Ausbildung ganz anders anzulegen. Und es gab ja mal die
481 einphasige Lehrerausbildung in/ in ähm O., die/ Ich glaube, dass da viel Potenzial
482 drin stecken WÜRDE. Aber es ist natürlich die Frage, wie es ausgestaltet ist. Ja.

483 #00:30:54-1#

484

485 I: Können Sie das skizzieren, so wie Sie sich das vorstellen würden? #00:30:56-5#

486

487 B: Ähm (.) also ich könnte mir vorstellen, (klopft auf den Tisch) ganz am Anfang erst
488 mal einen relativ kn/ harten Test zu machen. Wobei die Möglichkeit auch be/
489 bestünde/ bestehen müsste zu sagen "also es gibt auch n/ die Möglichkeit NOCH
490 MAL NACH einer bestimmten Zeit ähm diesen Test zu wiederholen." Also um deutlich
491 zu machen, „ich habe meine Empathiefähigkeit entwickelt“. So, das dürfte keine a/
492 absolutes Ausschlusskriterium sein, aber es müsste Zeit dazwischen sein. Also nicht
493 nach vier Wochen oder so. Ähm und dann könnte ich mir vorstellen, dass die
494 Universität ähm (.) und Seminar ein/ eine stärkere Ver/ Verzahnung machen. Dass
495 UnterrichtsVERSUCHE/ also ich sage das ganz bewusst so. Unterrichtsversuche
496 ähm relativ normal sind. Relativ viele UnterrichtsVERSUCHE auch gemacht werden.
497 Und dass sich eine andere Kultur entwickelt im Sinne von ähm gemeinsam darüber
498 nachdenken, wie man das verändern kann. Und zwar sowohl aus REIN fachlicher
499 Sicht. Da merkt man ja auch, dass die Inhaltsorientierung da auch noch verankert ist.
500 Das Modell is/ ist, ganz klar, inhaltsorientiert UND PREUßISCH. Also das sind/ ist so
501 die, die Kombination. Und ich glaube, das wäre gut das auch aufzubrechen. Wie
502 gesagt, also stärkere Kooperation zwischen/ Viel mehr mit einander reden.
503 Gemeinsam da rein gehen. Ähm auch Vorlesungen, Seminare sich angucken.
504 Seminare an der Uni auch umstellen (.) auf Lernsituationen. Ja. #00:32:35-1#

505

506 I: Gut. #00:32:36-9#

507

508 B: Ja. Okay. #00:32:38-5#

509

510 I: Vielen Dank. #00:32:39-5#

511

512 B: Nichts zu danken. #00:32:40-6#

513

514 I: Das war es dann schon. #00:32:41-9#

515

516 B: Okay. (.) Gibt es denn/

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.08_(10.33.43)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:46:28
3 Datum und Ort der Aufnahme: 08.02.2016, H.
4 Besonderheiten: ehemaliger Seminarleiter der Interviewerin, kurz
5 vor der Pensionierung, Orte und Namen wurden anonymisiert
6 Datum der Transkription: 13.04.16
7 Ersttranskription: audiotranskription.de - Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
9 ---

10

11 I: (...) Ja, vielen Dank. #00:00:04-9#

12

13 B: Doppelt sogar. #00:00:05-6#

14

15 I: Ja, falls eins den Geist aufgibt, dass das andere #00:00:09-2#

16

17 B: Genau. #00:00:09-6#

18

19 I: trotzdem weiter macht. Es wäre ja schade, wenn wir uns hier eine Stunde
20 unterhalten #00:00:12-9#

21

22 B: //(lacht)// #00:00:13-9#

23

24 I: //und wir dann// feststellen, (lacht) dass es nicht aufgezeichnet ist und ich das dann
25 aus dem Kopf ähm reproduzieren muss. #00:00:20-1#

26

27 B: Was machen Sie denn jetzt so? #00:00:21-5#

28

29 I: (lachend) Was mache ich denn jetzt so? #00:00:23-0#

30

31 B: //(lacht)// #00:00:23-3#

32

33 I: //(lacht)// Okay. Also ich bin ja nach dem Referendariat nach (H.?) gegangen, in
34 (D.?), weil dort ähm ja hat man mir eine volle Stelle angeboten. Das war ja hier nicht
35 so. Ich sollte ja nur mit zwölf Stunden an der W. bleiben mit (Wipo?) und das war ja
36 eh nicht meins und in (D.?) konnte ich mit Gesundheit und Pflege voll durchstarten.
37 Bin dann relativ schnell #00:00:42-3# Bildungs(anleitung?) der Pflegeassistenten
38 geworden (.) und bin relativ schnell auch A14 geworden und dann Abteilungsleitung
39 für die Orga. Also ich manage für unsere 4500 Schüler und 210 Lehrer in drei
40 Standorten den ganzen Stundenplan und die Vertretungsregelung. (.) Und ähm dann
41 habe ich irgendwann angefangen hier relativ zeitgleich mit dieser Abteilungsleitung
42 ähm Studienleitung zu werden und war für ein Gesundheitsfachseminar zuständig
43 und habe Referendare ausgebildet. Das habe ich aber nur so nebenamtlich gemacht,
44 wie es in S. heißt. Also war nicht ganz am Landesseminar, sondern immer nur
45 abgeordnet und das wurde zu viel mit der Abteilungsleiterstelle und den
46 Referendaren. Und das (ging dann irgendwann?) #00:01:20-7# (Befragter räuspert
47 sich) nicht mehr. Und dann ist noch ein Abteilungsleiter krank geworden und jetzt
48 leite ich AUCH NOCH dazu die Gesundheitsabteilung. Also mit den ganzen
49 Gesundheitsberufen. Naja und ähm dann habe ich irgendwann gedacht "das geht so
50 nicht". Also entweder jetzt hauptamtlich Seminarleitung, oder ich gehe zurück an
51 Schule, ich schaffe das beides nicht. Unterricht war ja auch immer noch natürlich.

52 Ähm ich habe ein einziges Jahr mal nicht unterrichtet, weil ich 19 Überstunden hatte
 53 und ähm das ist ja die einzige Möglichkeit dann Überstunden abzubauen. (..)
 54 (seufzend) Ja, ich habe jetzt wieder 19 Überstunden //(lacht)// #00:01:50-5#

55
 56 B: //(lacht)// #00:01:51-2#

57
 58 I: Naja. Ähm ja und dann habe ich irgendwann für die Kultusministerkonferenz
 59 gearbeitet. Da haben wir Länder gemeinsame Fachanforderungen für die
 60 Studiengänge Pflege, Gesundheit und Körperpflege entwickelt. (.) Und DA habe ich
 61 Herrn (B.?) kennengelernt. Das ist jetzt mein Doktorvater aus der Universität O. (.)
 62 und/ Ach so, zwischendrin habe ich noch einen Master studiert, Schulmanagement.
 63 Da war dann (M.?) mein ähm Mastergutachter. (..) Ja und (.) dann habe ich den
 64 Herrn (B.?) also kennengelernt und dann habe ich gedacht "och, noch mal
 65 promovieren. Warum eigentlich nicht?" Und ja das Referendariat hat mich ja schon
 66 immer interessiert. Also ich hatte ja ein ganz schönes. Höre immer wieder von
 67 MEINEN Referendaren, wie furchtbar das ist, wie grauenvoll anstrengend und
 68 darüber findet man halt auch ganz viel Literatur, wie furchtbar das ist. Und ich würde
 69 jetzt gerne drauf gucken, was sind die Gelingensbedingungen für das Referendariat?
 70 (.) Und (.) ja das fand Herr (B.?) auch ganz interessant. Aber auch da ging es, na klar
 71 //nicht ohne// #00:02:45-9#

72
 73 B: //Die Gelingensbedingungen// für ein Referendariat, was ähm/ #00:02:48-5#

74
 75 I: Positiv //verläuft// #00:02:49-5#

76
 77 B: //Ja// (.) Genau. #00:02:50-6#

78
 79 I: Genau. Natürlich gibt es auch immer noch die Dinge, die es schwierig macht für die
 80 LiVs, das glaube ich auch. Trotzdem würde ich gerne mal den Schwerpunkt auf (.)
 81 die Gelingensbedingungen legen. Und das findet man in der Literatur kaum. Zudem
 82 werden Studienleitungen, also Hauptseminarleitung oder Berufspädagogikleitung,
 83 überhaupt nicht zu Wort genommen und auch das finde ich schade, (.) denn ich finde,
 84 sie haben ganz viel zu sagen zu dem Thema. Was die Studierenden oder die
 85 Referendare dazu sagen, das kann man schon bisschen lesen, wobei auch da die
 86 Beruflichkeit immer noch unterentwickelt ist, ne? Also das findet man dann ähm bei
 87 anderen Referendaren. (..) Ja, und jetzt bin ich an der Uni in O. und bereite dort die
 88 Studierenden auf ihr erstes allgemeines Schulpraktikum vor, im Wintersemester.
 89 Dann gehen die jetzt ins Praktikum und im Sommersemester bereite ich das nach. (.)
 90 (lachend) Ist auch immer noch zu viel. #00:03:43-1#

91
 92 B: In welchem Semester gehen die ins/ #00:03:45-1#

93
 94 I: Die gehen im dritten ins ähm/ Also nach dem dritten ins Praktikum und im vierten
 95 Semester werten wir das dann aus. Das ist ihr erstes allgemeines Schulpraktikum.
 96 #00:03:52-0#

97
 98 B: Also Kernpraktikum machen die noch nicht? #00:03:54-2#

99
 100 I: Nein, machen die nicht. Mhm (bejahend), genau. Ja. #00:03:57-8#

101
 102 B: Ja und das ist immer noch zu viel, ne? (Es hört sich auch/?) #00:04:00-1#

103
 104 I: //(lacht)// (lachend) Aber es macht auch so viel //Spaß also.// #00:04:01-4#
 105
 106 B: //Ja, aber es hört// sich sehr viel an, ja. //(lacht)// #00:04:02-3#
 107
 108 I: //Ja, aber/ // Ach, ich/ Ich kann das nicht. Also die Studenten, das macht auch ganz
 109 viel Spaß. Ich blocke das dann immer, ne? Also ich fahre natürlich nicht jede Woche
 110 für zwei Stunden nach O., sondern ich blocke das dann. Letztes Semester habe ich
 111 zwei Wochenenden gemacht und dann war das erledigt, so. (..) Es macht einfach
 112 total viel Spaß und (..) irgendwo müssen sie lernen wie es geht, finde ich immer. Also
 113 und ähm ich glaube es gelingt mir ganz gut ihnen zu zeigen, was für ein toller Beruf
 114 das ist (..) und ich muss mal gucken, wie lange ich das noch durchhalten kann, weil
 115 das ist in der Tat viel. Aber jetzt auch durch die Doktorarbeit natürlich, ne? So, aber
 116 es macht alles total viel //Spaß und.// #00:04:34-8#
 117
 118 B: //Aber keine Familie so (und ähm?)?// #00:04:35-4#
 119
 120 I: Nein, genau. Ich habe keine Kinder. Mein Partner ist Kapitän, der fährt //immer zwei
 121 Wochen weg, zwei Wochen zuhause.// #00:04:39-7#
 122
 123 B: //Ja, ja. (lacht)// #00:04:39-9#
 124
 125 I: Und regelt dann alles. Also der kocht zuhause und regelt alles. Also ich habe da
 126 ganz viel Freiraum, ne? Genau, ja. Ja und mein zweiter Doktorvater ist (M.?) und
 127 das/ #00:04:50-1#
 128
 129 B: Der ist aber auch schon äh //(eremitiert?)// #00:04:52-0#
 130
 131 I: //Emeri/ Ja, genau.// Ja. Aber er kann es nicht lassen. Also ähm Doktorvater darf er
 132 immer noch sein. (..) Und ähm er lehrt ja auch immer noch im Masterstudiengang in S.
 133 Schulmanagement. Da macht er immer noch mal (..) ein Semester, äh bietet er ein
 134 Modul an. Ja der/ der kann es auch nicht lassen und (..) ja, also mir macht das Spaß
 135 mich auch noch mal so ein bisschen wissenschaftlich mit was auseinander zu setzen
 136 und immer noch mal was zu lesen und neue Leute kennen zu lernen und noch mal
 137 über Unterricht zu reden, so ganz anders. Allerdings kann ich auch auf Unterricht
 138 nicht verzichten. Das habe ich in dem Jahr gemerkt, wo ich nicht unterrichtet habe.
 139 Das/ das geht auch nicht. #00:05:24-4#
 140
 141 B: (lacht) #00:05:24-9#
 142
 143 I: Ja, genau. #00:05:26-6#
 144
 145 B: (Ja, wo ich gerade so?) Stundenpläne mache, ich glaube, da könnte man schon
 146 drauf verzichten, ne? //(lacht)// #00:05:29-5#
 147
 148 I: //Ja, am Anfang war das spannend, ne?// Zu gucken, wie es geht. Aber jetzt ist das
 149 Tetris, so, ne? Jetzt guckt man, wie es passt und man kennt die Leute und (..) Ja, das
 150 ist jetzt nichts Aufregendes mehr. #00:05:40-3#
 151
 152 B: Glaube ich. #00:05:41-0#
 153

154 I: So, das könnte ich jetzt gut lassen. Aber es kann kein anderer (.) so. (.) Ja.
 155 #00:05:46-7#
 156
 157 B: Könnte schon. (.) Will nur keiner (lachend) wahrscheinlich. (lacht) #00:05:49-6#
 158
 159 I: Ach, ich glaube schon, aber die Schulleitung ist natürlich zufrieden. Also wann
 160 immer man was gut macht, kriegt man natürlich noch mehr drauf. Es ist ja leider
 161 immer so. Das läuft gut, es macht mir auch Spaß, aber es ist zu viel. Vor allen Dingen,
 162 weil wirklich 210 Kollegen ja auch bei einem ankommen. Also man ist i/ immer für die
 163 Ansprechpartner. Das SOLL zwar immer über die Abteilungsleitungen laufen und die
 164 dann mit mir, aber (.) sobald die einen auf dem Flur sehen, ne, (lacht) geht es los, ja.
 165 (lachend) Ja, das habe ich so gemacht die letzten //zwölf Jahre.// #00:06:18-9#
 166
 167 B: //Ah ja, gut.// Das klingt ja sehr aktiv, ja. (lacht) #00:06:20-9#
 168
 169 I: Genau. Und ihr seid umgezogen? Ich habe //ja// #00:06:22-5#
 170
 171 B: //Ja.// #00:06:22-7#
 172
 173 I: noch (Hohe Weide?)/ #00:06:23-7#
 174
 175 B: Mhm (bejahend). #00:06:24-1#
 176
 177 I: Wann ist das passiert? #00:06:25-9#
 178
 179 B: Och, wie lange ist das her? (..) Sechs, sieben //Jahre schätze// #00:06:30-2#
 180
 181 I: //Ach ja, auch schon. Mhm.// #00:06:30-7#
 182
 183 B: ich mal so. War ich erst noch mit Frau (unv.) hier drin, ne?. #00:06:32-9#
 184
 185 I: Ah ja. #00:06:34-7#
 186
 187 B: Und die ist vor zwei Jahren, glaube ich, ist sie in Pension gegangen. Zwei? Ja.
 188 Aber wir haben ja immer noch viel Kontakt, machen noch schöne Sachen.
 189 #00:06:40-5#
 190
 191 I: Schön. #00:06:41-2#
 192
 193 B: Ja. (lacht) #00:06:42-4#
 194
 195 I: Ja. Wie lange haben Sie noch? #00:06:43-7#
 196
 197 B: Ähm im Sommer ist Schluss, ja. #00:06:47-1#
 198
 199 I: (lachend) Oh da war ich gerade rechtzeitig. #00:06:48-2#
 200
 201 B: (lacht) Ja. #00:06:48-6#
 202
 203 I: (lachend) Puh, das ist ja schön. (lacht) #00:06:50-4#
 204

205 B: (lacht) #00:06:50-9#
206
207 I: Ja. Und ist sonst nur noch Frau (Jaschop?) Hauptseminarleitung oder //wer/ //
208 #00:06:56-4#
209
210 B: //Ja,// es gibt jetzt noch hier Frau G.. Die ist für Frau (unv.) gekommen und jetzt ist
211 Frau H.. Die war wahrscheinlich früher auch schon/ //Ja, die ist jetzt // #00:07:05-8#
212
213 I: //Sagt mir nichts, aber.// #00:07:06-6#
214
215 B: auch kommissarisch bis ähm/ Die macht jetzt eine Gruppe anderthalb Jahre und
216 im Sommer ist wieder ausgeschrieben. Also FÜR Sommer. (.) Also wenn ich gehe,
217 kommt jemand nach. #00:07:15-3#
218
219 I: Das müssen aber Landesbedienstete sein, ne? Man muss in S./ //Ähm in H.//
220 #00:07:18-7#
221
222 B: //Nein, man/ // #00:07:19-1#
223
224 I: Man könnte auch von außerhalb sich bewerben? #00:07:20-5#
225
226 B: Ja. #00:07:21-3#
227
228 I: Ah ja. Ich hatte mich/ #00:07:23-1#
229
230 B: Sie suchen aber eine F/ einen Mann. #00:07:23-7#
231
232 I: Ach? #00:07:24-5#
233
234 B: Weil das so viele Frauen sind. #00:07:25-1#
235
236 I: Ah, okay. Gut. #00:07:26-2#
237
238 B: Ich bin der einzige Mann da drin. //(lacht)// #00:07:27-4#
239
240 I: //Ah, okay. Gut.// Ja. Ich hatte mich zum 01.02. im (H.?) beworben, auf eine
241 Abteilungsleiterstelle, aber mein Schulleiter hat mich nicht gehen lassen. Und ähm
242 jetzt geht der aber bald auch in Rente und dann ähm sieht es ein bisschen besser
243 aus. Das war ja eine A16-Stelle im (H.?) und es sah auch so aus, als ob das was
244 werden könnte, aber (..) ähm mein Schulleiter hat dem nicht zugestimmt. Und bei
245 einem Länderwechsel muss er das ja, ne? Ja. #00:07:51-7#
246
247 B: Ist ein schlauer Mensch, der (lachend) Schulleiter. (lacht) #00:07:53-1#
248
249 I: Geht so. (lacht) #00:07:54-1#
250
251 B: (lacht) #00:07:55-1#
252
253 I: Ich finde, eine A16-Stelle zu verbauen, da //hört es auf.// #00:07:58-8#
254
255 B: //(lacht) Ja, (das ist schon gemein?), ja.// #00:07:59-3#

256
 257 I: Also das ist menschlich nicht sehr korrekt, wie ich finde. #00:08:02-7#
 258
 259 B: Aber er guckt eben auf seine/ seine //Belange, ne?// #00:08:05-8#
 260
 261 I: //Ja. Ja, // na klar. Na gut. #00:08:08-3#
 262
 263 B: Aber es ist doch auch eine Ehre für Sie, dass Sie nicht ähm/ dass man Sie nicht
 264 gehen lässt. #00:08:11-9#
 265
 266 I: Ja, so versuche ich das auch zu sehen und weiter gute Arbeit zu machen, aber es
 267 ist/ Das wäre so eine richtig schöne Chance gewesen, glaube ich. Gerade jetzt auch
 268 mit den ganzen Fusionen hier in H. //und so da.// #00:08:21-7#
 269
 270 B: //Welche Schule ist// das wo Sie jetzt? #00:08:23-2#
 271
 272 I: Jetzt im Moment bin ich in H.. #00:08:24-7#
 273
 274 B: Ah ja. #00:08:25-5#
 275
 276 I: Ähm im großen Berufsbildungszentrum. Und wir haben Standorte in M. und (B.).
 277 #00:08:30-5#
 278
 279 B: Eine Frau H. gibt es da nicht? #00:08:31-7#
 280
 281 I: Nein. #00:08:32-1#
 282
 283 B: L.H., //nein?// #00:08:32-0#
 284
 285 I: //Nein.// Mhm (verneinend). #00:08:34-1#
 286
 287 B: (unv.) Tochter von einem Freund. (lacht) Die auch da in S.//(unv.) (wohnt?).//
 288 #00:08:38-3#
 289
 290 I: //Vielleicht ist// es ein Dorf weiter in (H.?). (lacht) #00:08:39-6#
 291
 292 B: (lacht) Ja. #00:08:40-9#
 293
 294 I: Das äh //auch wenn es weitläufig ist.// #00:08:42-7#
 295
 296 B: //Hätte/ Gibt ja oft// Zu/ Zufälle, dann so. #00:08:44-2#
 297
 298 I: Ja, genau. Ja. #00:08:46-1#
 299
 300 B: Gut, dann weiß ich Bescheid //erst mal.// #00:08:48-0#
 301
 302 I: //Genau. (lacht)// #00:08:48-8#
 303
 304 B: (lacht) #00:08:49-1#
 305
 306 I: Ja, ich habe schon gedacht, ich muss bestimmt ein bisschen //erzählen (lacht) was

307 ich so gemacht habe, ja.// #00:08:49-1#
308
309 B: //Ja (lacht) (bin ja?) neugierig, genau.// #00:08:52-3#
310
311 I: Ja, das ist ja auch schön, also ähm zu sehen, was so aus den Leuten //dann so
312 wird, die man ausgebildet hat.// #00:08:58-3#
313
314 B: //Genau. Ja.// (Telefon klingelt) Ich gehe mal ganz kurz ran. #00:09:02-8#
315
316 I: Ja. #00:09:04-8#
317
318 B: (...) (entfernt sich, telefoniert) (unv.) M.? (4) Nein, nicht da. (.) Wann sie kommt,
319 weiß ich nicht. (..) Ja, tschüss. (.) So, da wir hier (das nicht ausstellen können?)
320 werde ich mal den Stecker ziehen. (5) So, das ist auf jeden Fall tot. (lacht) (kommt
321 zurück) #00:09:32-0#
322
323 I: Gut, dann fangen wir mal an. #00:09:34-4#
324
325 B: Ja. #00:09:35-1#
326
327 I: Als erstes würde ich gerne wissen, was hat SIE motiviert Hauptseminarleitung zu
328 werden? Das ist ja schon eine Weile her, aber vielleicht können Sie (das?) trotzdem
329 erinnern. #00:09:42-0#
330
331 B: Auch die (.) die pädagogische Diskussion. Und ähm (4) die Herausforderung (..) und mein damaliger/ (...)
332 mein eigener Hauptseminarleiter, der mich irgendwann mal wieder aufgefischt hat, nach zehn Jahren und der mich dazu/ (.) dahin geschubst hat,
333 //so ein bisschen.// #00:10:07-1#
334
335
336 I: //Mhm,// okay. #00:10:07-9#
337
338 B: Ja. #00:10:09-0#
339
340 I: Und was denken Sie, qualifiziert jemanden, aus Ihrer Sicht, Hauptseminarleitung zu
341 sein? #00:10:13-2#
342
343 B: Sp/ Ja. (.) Eigentlich (..) dasselbe, was ein guter Lehrer haben muss, finde ich.
344 #00:10:21-6#
345
346 I: Sagen Sie mal, was das für Sie ist. (lacht) #00:10:23-3#
347
348 B: (lacht) Ja ähm also, Menschen zu lieben. (..) Gern mit ihnen zusammen zu sein.
349 Ähm (.) ähm eine Idee zu haben (.) ähm (.) was ein Mensch braucht, um gut durch
350 das Leben zu kommen. (7) Ein gutes Stück Selbstbewusstsein. Also eigene
351 Vorstellungen. (..) In der Lage z/ zu sein ähm also was/ was man Ambiguitätstoleranz
352 nennt, also so in Spannungsfeldern ähm einigermaßen s/ sicher zu manövrieren,
353 sodass man ähm zwischen dem, was man selber will, und zwischen dem, was einem
354 vorgegeben wird, ähm ähm dann in/ in Parteilichkeit für seine Schüler oder in dem
355 Fall für die Referendare dann einen/ eine gute Arbeit zu machen, so/ sozusagen, ne?
356 #00:11:19-2#
357

358 I: Okay. Können Sie einmal so einen Alltag Ihres Seminars beschreiben? Also ich
 359 kenne das ja von früher, aber vielleicht hat sich etwas //verändert. Wie/ Wie läuft das
 360 so? // #00:11:26-5#

361
 362 B: //Wenig. (lacht)// #00:11:26-7#

363
 364 I: Ist das immer noch ähm nachmittags oder ist es den ganzen Tag? Wie/ wie läuft
 365 das so? #00:11:32-0#

366
 367 B: Seminare sind relativ/ äh also sind deutlich weniger geworden. Also wir haben jetzt
 368 noch 22 und wir hatten früher deutlich mehr, also fast das Doppelte, (.) äh weil eben
 369 die äh die Unterrichtszeit der Referendare so erhöht worden ist. Die muss/ müssen ja
 370 jetzt 30 Stunden unterrichten (.) im/ in der Ausbildung. Und dadurch musste die ähm
 371 Ausbildungszeit am Landesinstitut reduziert werden (.) damit sie nicht überfordert
 372 sind, ne? (.) Und das ist vielleicht auch ein/ würde ich mal sagen vielleicht schon
 373 Geheimnis, warum es in H. einigermaßen ähm gut läuft, dass wir schon immer darauf
 374 achten, dass (.) ähm dass das auch machbar ist, was wir/ was wir von ihnen ähm so
 375 uns so wünschen so, ne? (.) Und wir gehen eben grundsätzlich von der äh
 376 Selbstverantwortung der Referendare aus äh äh und äh wir/ also ich sage immer
 377 Orientierung an äh an (Hüter?) #00:12:30-6# so was. Wir inspirieren, laden ein äh äh
 378 zur Arbeit ähm und/ und versuchen zu begeistern, aber weniger über äh ü/ über so
 379 ein Pflichtprogramm, ne? Pflichtprogramme gibt es natürlich auch, ne? Diese UPÜs
 380 und/ und Hospis und/ und so, ne? Aber ähm das kann man sagen, das ist jetzt ihre
 381 Pflicht oder das kann man aber auch als Chance verkaufen, ne? So, ne? Das ist
 382 immer so ein bisschen wie man darüber (.) redet, ne? Wie man das ähm (.) ja wie/
 383 wie man die Leute dazu motiviert ähm an diesen ähm/ Ich sage immer, wenn/ wenn/
 384 Ja, die müssten jetzt drei/ pro Veranstaltung müssen die drei UPÜs #00:13:07-1#
 385 machen, ne? Also in den beiden Fachseminaren jeweils drei und dann noch drei
 386 Hospis. Äh das ist ja eine extrem äh teure Veranstaltung, aber auch eine/ eine super
 387 effiziente Veranstaltung und wenn man das jetzt reduzieren würde, obwohl sie
 388 natürlich alle darüber stöhnen, wenn man es reduzieren würde/ würde so/ würde
 389 sofort der Aufschrei kommen äh "es wird wieder eingespart" und so, ne? Also ist das
 390 sicherlich einerseits eine Belastung, aber andererseits ein/ eine vorau/
 391 herausragende Ausbildungssituation, dieses persönliche Feedback von einem gut
 392 ausgebildeten Seminarleiter und von den Ko/ äh von den Kollegen so, ne? So, also
 393 das ist hier sicherlich/ Ja und äh ansonsten läuft das Hauptseminar eigentlich über
 394 ganz ähnliche/ Wir haben weniger Themen, also die ganzen schönen Sachen,
 395 Lernen lernen und Neurobiologie und sowas, kann ich kaum noch machen, weil
 396 einfach die Zeit nicht mehr da ist, w/ weil man grundlegende Dinge halt machen
 397 muss in dieser äh wenigen Zeit, die man noch hat. Wir haben eben diese beiden
 398 Projekte, dieses HIT und INDI, das //wissen Sie, ja?// #00:14:07-3#

399
 400 I: //Mhm. (bejahend)// #00:14:07-9#

401
 402 B: Genau. Und die nehmen schon ziemlich viel Zeit ein, ne? (.) Und ansonsten gibt
 403 es eben immer diese/ diese Vorlaufwoche, wo die also ungefähr (.) naja so (.) sechs,
 404 sieben Nachmittage bezie/ also wir ne/ sagen immer so Einheiten. Also, die sind aber
 405 auch durchaus vormittags, ne? Also so/ so eine so drei Stunden Einheiten, davon
 406 haben die sieben Stück und damit werden die sozusagen so erst mal (.) äh (.) in die
 407 Arbeitsweise hier eingeführt und äh was von ihnen erwartet wird. Aber es ist ähnlich
 408 wie wir das früher gemacht haben. Was erwarten die Mentoren von mir? Was erwarte

409 ich von den Mentoren? So, oder ähm Artikulationsschemata, also Grell und Grell/
 410 ähm Roth. Ähm und/ und Handlungsorientierung (.) damit die einfach relativ schnell
 411 ähm eine Idee haben, wie sie unterrichten müssen, ne? Wenn/ die kommen zwar
 412 vom Kernpraktikum, aber das sind halt immer nur so 50, 60 Prozent und die anderen,
 413 da sind teilweise die haben noch gar nicht unterrichtet. Also da muss man eben auch
 414 wirklich erst mal Sicherheit geben so, ne? #00:15:08-8#

415

416 I: Ja. Und planen Sie die zusammen, die Hauptseminare, mit den anderen
 417 Hauptseminarleitern //oder macht schon jeder so?// #00:15:14-9#

418

419 B: //Nein, also die/ wir// ha/ Es gibt da zwar eine gewisse Kommunikation, aber jeder
 420 hat so seinen/ (..) seine Idee, wie er das so macht. Und äh wenn jemand neu kommt,
 421 dann ähm fragen die natürlich erst mal und dann kriegen die auch das äh natürlich
 422 gesagt, äh was wir so machen und was wir bisher so gemacht haben und dann
 423 macht jeder das dann so/ (räuspert sich) Jeder hat so seine Schwerpunkte, klar, ne?
 424 Und ähm (.) grundsätzlich läuft es halt bei mir e/ eben sehr, finde ich,
 425 teilnehmerorientiert ab. Also es gibt immer noch diese/ diese/ ähm diese
 426 Einstiegsrunden, wo man einbringen kann, was man (.) Schönes erlebt hat in der
 427 Schule, was spannend war, wo man Erfolge hat, wo man auch Probleme hat.
 428 Manchmal ist ein halbes Seminar futsch, weil irgendwie eine äh Situation äh war, wo
 429 man den Referendar einfach nicht alleine lassen kann, wo man eben eine
 430 Unterstützung geben muss, ne? Und das macht halt/ ist ja auch interessant, ne?
 431 Macht ja auch Spaß, ne? So, aber deswegen ist man mit den Themen manchmal im
 432 Hintertreffen, die so, ne? Einersei/ Ist eben so ein Abwägen, ne? Zwischen
 433 Curriculumsorientierung und S/ Subjektorientierung. //(lacht)// #00:16:18-3#

434

435 I: //Ja. Na, na klar.// #00:16:19-3#

436

437 B: (lachend) So, ne? #00:16:20-8#

438

439 I: Ja. #00:16:21-4#

440

441 B: Ja. #00:16:21-9#

442

443 I: Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Referendaren beschreiben? Wie ist
 444 so das Verhältnis? #00:16:27-4#

445

446 B: (9) Also wenn ich das glauben darf, was die mir so ne/ äh erzählen, wenn sie äh
 447 wenn ihre Ausbildung zu Ende ist, dann ähm (..) fanden sie das wohl ziemlich gut
 448 (lacht) so. Ja. Also weil äh sie/ ich habe sie durch/ äh durch ein Eisfeld geführt oder
 449 solche Begriffe oder so was, ne? Dass sie sich halt schon äh/ Dass äh Hauptseminar
 450 Heimat ist und dass sie da eben die Unterstützung kriegen, die sie brauchen, auch in
 451 schwierigen Situationen. Das würde ich schon so sehen, ne? Und ich habe jetzt
 452 gerade eine neue Gruppe gekriegt und ähm und ähm z/ zum Einstieg mache ich
 453 immer so zwei Plakate. Auf der einen steht "das Hauptseminar wird für mich gut".
 454 Haben wir wahrscheinlich früher auch schon gemacht und ähm, weil es einfach gut
 455 ist. Und auf dem anderen Plakat steht ähm "was darf hier nicht passieren", ne? Und
 456 eine Karte, das war nach der zweiten Sitzung äh, was darf hier nicht passieren?
 457 „Dass der Hauptseminarleiter in Po/ Pension geht.“ //(lacht)// #00:17:29-8#

458

459 I: //(lachend) Nett, ja. (lacht)// #00:17:32-2#

460
461 B: (Ne?)? Also ist nicht verkehrt, ja. (lacht) #00:17:34-9#
462
463 I: Und schafft es die Gruppe noch bei Ihnen? #00:17:36-0#
464
465 B: Nein, nein, nein, nein. #00:17:37-0#
466
467 I: (lacht) #00:17:37-2#
468
469 B: Also ich habe jetzt zwei Gruppen, die ich beide nicht zu Ende führen kann. Das ist
470 schon schade. Nein, ich hatte ich auch ähm signalisiert, dass ich gerne auch
471 weitermachen würde, aber ähm die Behörde hat (alles?)/ äh andere Ziele, so.
472 #00:17:49-7#
473
474 I: Ja, schade. #00:17:51-3#
475
476 B: Ja. #00:17:51-3#
477
478 I: Mhm. (bejahend) #00:17:52-5#
479
480 B: Genau. #00:17:54-1#
481
482 I: Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, wenn die Ihnen
483 ankommen? #00:17:58-0#
484
485 B: (..) Ich kann das im Wesentlichen von mir äh auch noch mal, also wenn ich auf
486 meine Zeit äh a/ gucke, als Referendar. Meine Mutter sagte teilweise "man erkennt
487 dich gar nicht mehr wieder." Also ähm sowohl äußerlich, als auch in dem, was ich so
488 geredet (lachend) habe offensichtlich. Ich glaube, dass es eine unglaublich intensive
489 Zeit ist, in der man wahnsinnig viel von sich erfährt und auch ganz viel (..) an sich
490 herumschraubt, ja, so. (lacht) So ähm auch ga/ wa/ was Sie eben gesagt haben,
491 dass äh es eben diesen RUF vom Referendariat gibt, dass es alles so fürchterlich ist
492 und so. Und ich glaube, viele sind überrascht darüber, dass es gar nicht so
493 fürchterlich ist, so, ne? Da/ Sondern, dass es eigentlich eine/ Also, ich glaube/ Ich
494 kenne hier eigentlich/ Naja gut, es gibt vielleicht ein paar kleine Ausnahmen, aber ich
495 kenne eigentlich niemanden hier von äh ähm von den Kollegen hier, die nicht
496 respektvoll und einfühlsam und äh äh mit den äh Referendaren umgehen würden.
497 Also, man kann sich ja die Noten angucken, die es hier so gibt, ja. Da ist ja/ Bis da
498 einer mal eine/ eine 4 kriegt, also da/ da muss der schon äh sonst was angestellt
499 haben oder völlig unange/ un/ un/ unfähig sein. Also völlig überhaupt für den Beruf
500 überhaupt nichts taugen, ne? Also krieg/ krieg mal von einer Schule einen Bericht,
501 der/ der auf 5 lä/ läuft. Das/ das kommt einmal in/ in zehn Jahren vor, ne? //Also/ //
502 #00:19:26-0#
503
504 I: //Aber// dann ist es vielleicht auch gut. //Also, dann// #00:19:27-5#
505
506 B: //Eben, eben.// Ich sage ja auch immer das ist re/ ja, ich sage dann auch immer (..)
507 "ihr werdet euch wundern, wenn ihr mal Vä/ ähm Mütter und Vä/ Väter seid und dann
508 habt ihr solche Pfeifen da, die eure Kinder da äh unterrichten." Ne? #00:19:40-5#
509
510 I: Ja, genau. #00:19:41-7#

511
512 B: (Dann wärt ihr aber?) auch der Meinung, das müsste noch deutlich strenger
513 ablaufen. (hustet) Ja, ja, glaube ich auch. #00:19:47-6#
514
515 I: Genau. Beschreiben Sie doch mal einen GUTEN Referendar. Vielleicht haben Sie
516 ja einen vor Augen, der in Ihren Augen besonders GUT ist. #00:19:56-4#
517
518 B: Ja. #00:19:56-7#
519
520 I: Wie/ was muss der mitbringen, wie würde der so aussehen? #00:19:59-6#
521
522 B: (...) Ja die/ die Leute die ähm/ (5) Also die sind halt mit/ mit Kopf, Herz und Hand
523 dabei so, ne? Sind hochgradig engagiert, (sie?) haben Freude, haben eine tolle
524 warme/ warme ähm Kommunikation, Ausstrahlung, äh lieben ihre Schüler, LACHEN
525 viel, ja. (lacht) Ich finde immer Lachen ist unheimlich wichtig da so. (..) Ja und ähm
526 natürlich haben die auch eine schnelle Aufgabe/ ähm Auffassungsgabe. Es gibt eben/
527 Ist gibt eben Referendare da ähm da siehst du in der Hospitation genau, das, (..) ähm
528 (..) was du im Seminar diskutiert hast und wie die das umgesetzt haben. Es gibt auch
529 Hospis, da kannst du/ das kannst du drei Mal erzählen und die verstehen das immer
530 noch nicht, ne? So da kri/ (druckst) ähm bei manchen geht es halt schnell, die/ die
531 (schnaubt) die schnappen sich das und schreiben sich das auf irgendwie und
532 überlegen sich (unv., nuschelt) und so, ne? Und machen sofort was draus, ne? Und
533 bei anderen denkt man "ja, ob du (lachend) es erzählt hast oder nicht ist ja eigentlich
534 egal." (lacht) So, ne? Ne? Und die haben te/ teilweise sind sie eben stark und
535 können sich gegen ihre Mentoren durchsetzen und machen das, was sie für re/ für/
536 für fortschrittliche Pädagogik, Didaktik halten, was sie bei uns ja auch in der/ in der
537 Uni sicher auch lernen. Äh aber manche sind eben sehr (..) an den Mentoren
538 orientiert und ähm machen dann halt so Frontalgeschichten, die es ja immer noch
539 verse/ die immer noch sehr verbreitet sind, ne? Also quasi ERST MAL muss die
540 Theorie da sein und DANN können wir mal auf die Praxis gucken, ne? Das gibt es ja
541 immer noch. #00:21:37-8#
542
543 I: Welche Situationen oder Bedingungen haben, Ihrer Meinung nach, einen Beitrag
544 zum Erfolg des Referendariats? #00:21:44-1#
545
546 B: Welche Bedingungen? #00:21:46-1#
547
548 I: Mhm (bejahend). Situationen und Bedingungen. #00:21:48-2#
549
550 B: Ja, ich glaube, dass diese UPÜs nach wie vor die/ die beste äh Au/
551 Ausbildungssituation sind und ähm (5) ich glaube, dass die/ (..) dass die Seminare, so
552 sie (..) ähm eine/ ein gelungenes Gleichgewicht ermöglichen zwischen der
553 Bearbeitung der Themen, die Referendare mitbringen, und dem Eingeben von
554 theoretischen äh Impulsen oder äh (..) Hinweisen oder Herausforderungen, ähm dass
555 das äh wichtig ist. Also dass äh/ dass eine reine ähm Orientierung an den Bedarfen
556 der Referendare dazu führen würde, dass man quasi auch im Hauptseminar quasi
557 nur Unterricht vorbereiten würde. Weil das ist immer das, was die/ ähm w/ wo sie am
558 meisten Angst haben so, dass das nicht gut klappt. Aber sie brauchen eben neben
559 dem ähm, was sie ja in der Schule erleben, ähm auch Impulse so, Hinweise. Und/
560 und noch mal guck mal hier. Kann man auch anders machen. Und/ und/ und so, ne?
561 Also das ähm/ also da/ da/ da ist auch die Qualität eines guten Hauptseminarleiters,

562 dass der e/ einfach seine ähm/ dass der so viel Schulpraxis hat, dass er weiß, was
 563 da eigentlich abgeht und dass er so viel ähm mit dem Ohr an der/ an der modernen
 564 ähm Pädagogik- (und?) #00:23:15-7# Didaktikentwicklung ist, dass er eben auch
 565 entsprechende ähm Hinweise geben kann, damit der ganze Laden sich auch mal ein
 566 bisschen bewegt, ne? So (.) so und das Ganze muss eben gekoppelt sein, finde ich,
 567 mit einer/ mit einer äh Seminardidaktik die ähm auf (.) ja (.) auf Menschlichkeit, auf
 568 Wertschätzung, auf ähm ja (.) ab/ WERBEN statt befehlen beruht, ne? Also, ich finde,
 569 wenn sich da/ "du musst das so machen.", ähm ist das weniger ähm effizient fü/ AUF
 570 DIE DAUER, als wenn ich äh sage "lass mal noch mal überlegen, wie man das
 571 machen kann", ne? So, also wenn/ wenn man ähm sich da ähm an der
 572 Problemlösung beteiligt, als wenn man Vorgaben macht, ne? So. #00:23:59-0#

573
 574 I: Mhm (bejahend), na klar, mhm (bejahend). (.) Gerade eben hatten wir ja den guten
 575 Referendar, wenn Sie jetzt einen SCHLECHTEN Referendar beschreiben sollten (.)
 576 wie //würden Sie den beschreiben?// #00:24:08-3#

577
 578 B: //Ja, die// gibt es natürlich. Es gibt welche, die ähm (.) ähm/ (...) Ja, die von ihrer
 579 Persönlichkeit eigentlich nicht in der Lage sind Kontakt auf zu nehmen mit ihren
 580 Schülern, (.) die immer weggucken (...) die/ die/ die ihre Angst vor den Schülern nicht
 581 überwinden können, mit der Zeit. Also das hat/ am Anfang hat das jeder, ein bisschen
 582 Angst vor di/ vor dieser Meute, ne? So, aber ähm das geht ja dann weg und wird
 583 dann zu einer Liebe, ne? Und ähm bei anderen gelingt äh das halt nicht, ne? So, das
 584 ist, glaube ich äh/ Dann äh fehlt eine Strukturiertheit oft, dass sie ganz durcheinander
 585 sind und das alles gar nicht (aufeinander?) kriegen. #00:24:47-3# (.) Und das hat
 586 vielleicht was mit einer/ das hat was vielleicht mit/ mit/ mit Denkhigiene äh äh oder
 587 Strukturierungskompetenz zu tun, (.) aber vielleicht auch damit, dass sie gar keine
 588 eigene Referenz haben, also keine eigene Vorstellung, wie es eigentlich sein muss,
 589 sondern immer hier was aufschnappen, da was auf/ (unv.) #00:25:06-5# Das merkt
 590 man dann, wenn die dann sagen "das Landesinstitut WILL DOCH." Ja, oder/ oder da
 591 hat mir eine gesa/ "Der Fachseminarleiter hat so gesagt und Sie sagen jetzt so. Ja,
 592 was soll ich denn jetzt machen?" Ja, also wo ke/ kein eigener äh selbstbewusster
 593 Kern da ist, ne? So dies/ dies ähm ist auch schlimm eigentlich. #00:25:25-5#

594
 595 I: Und welche Situationen und Bedingungen führen Ihrer Meinung zum Misserfolg der
 596 Referendariats? #00:25:31-6#

597
 598 B: (5) Ja, ich würde jetzt sagen bei uns sind es die subjektiven Voraussetzungen der
 599 ähm Bewerber, die ähm/ (.) Andere Frage ist noch so (.) wie/ wie/ wie/ woher kommt
 600 es eigentlich, dass diese ganzen guten Ansätze, die man denen in der Uni und hier
 601 bei uns ähm ähm NAHELEGT, ja, und was die auch, wenn die hier herausgehen,
 602 weitgehend beherrschen, ne? Mit der Handlungsorientierung so, ne? Dass das
 603 immer so versackt, ja. Dass also/ was i/ was ist an SCHULE, dass äh äh eigentlich
 604 ähm diese modernen Ansätze (.) letztlich irgendwie versanden? #00:26:16-0#

605
 606 I: Gerade eben haben Sie Aufnahmekriterien für das Referendariat so ein bisschen
 607 kritisiert. Wie müsste es denn anders laufen? (...) Als Aufnahmetest oder //(unv.) das
 608 schon in der Uni funktionieren oder/ // #00:26:31-8#

609
 610 B: //Ach so, also wie sie/ so dass man diese Leute da (herausfischt?)// Ich glau/ Ich
 611 glaube ähm ähm/ weiß ich nicht, aber die ähm/ Ich habe mal gelesen, dass 50
 612 Prozent der Leute, die im ersten Semester beim Lehrstudium anfangen, dass 50

613 Prozent von denen nicht hinten ankommen. So, das ist ja schon ein gewaltiges (.) äh
 614 Aussieben, was da passiert. So. (Zudem?) hast du immer welche, die/ die dann da
 615 doch sich durchkämpfen und dann hier auf der Matte stehen. Geht ja am Ende nicht
 616 mehr nur um Noten, sondern auch um Wartezeit. So da/ da/ da hast du sie halt drin
 617 so, ne? Und (..) von daher (...) Puh. Da sitzt/ wir sind ja immer (..) in der Situation,
 618 dass wir Referendare, äh im ersten Semester, wenn die hier ankommen, erleben.
 619 Und ähm, ich würde mal sagen, mit einer wirklich geringen Fehler-ähm-haftigkeit
 620 kann ich schon ziemlich früh sagen, ob da was wird oder nicht, so, ne? Dennoch ist
 621 das ja nicht verlässlich, ja? Und w/ wenn du ein guter Lehrer bist, dann musst du ja
 622 eigentlich immer ähm an deinen Schüler glauben und nicht äh/ und jedem die
 623 Chance geben auch das Beste daraus zu machen. Deswegen kannst du ja schlecht
 624 ähm/ Wie willst du das/ Mit welchem Kriterium willst du das machen, ne? Du kannst
 625 es höchstens/ Du kannst Empfehlungen geben oder du kannst äh beraten, du kannst
 626 dahin gucken du kannst dahin gucken und/ und/ und so. Aber letztlich musst du das
 627 ja selber äh entscheiden, ne? Und ich denke bei der Uni ist es halt so ein bisschen
 628 schwierig, dass da Praxis so wenig vorkommt. Und äh auch die
 629 Universitätsprofessoren ja, mit wenigen Ausnahmen, eigentlich auch keine Lehrer
 630 sind, von daher überhaupt nicht die Kompetenz haben. W/ wo sollen sie dir her
 631 haben? Um zu entscheiden, ob das ein/ ähm ob das/ ob der Mensch diese
 632 Voraussetzung mitbringt oder nicht, ne? So, das ist ähm/ ist schwierig. Und diese
 633 Denke natürlich auch. Jeder hat so/ soll seine Chance haben und so, ne? Und (.) das
 634 sind ja alles so weiche Kriterien. Das ist ja bei uns auch bei diesen mündlichen
 635 Prüfungen oder/ oder so. Da/ eine Hausarbeit kannst du sagen "guck mal das und
 636 das. Nicht eingehalten und nicht eingehalten, dann da/" Die sind ja auch in der/ in der
 637 Regel immer schlechter bewertet, als diese Lehrproben oder ähm Hausarbeiten, ne?
 638 Ähm oder ähm oder Berichte so, ne? Weil das einfach ganz weiche Kriterien sind, ne?
 639 Und dann bist du halt ein guter Lehrer und sagst "ja ähm in dubio pro reo" und so
 640 und dann gibst du ihm noch mal die Chance und so, ne? (..) Und dadurch ha/ hast du
 641 die ja im System, ne? //Gibt es da nicht/ // #00:28:49-7#

642
 643 I: //Macht das// Kernpraktikum jetzt schon einen Unterschied? #00:28:51-6#

644
 645 B: Ja. #00:28:52-8#

646
 647 I: So, also dass die schon #00:28:53-5#

648
 649 B: Ja #00:28:54-4#

650
 651 I: mehr Praxis //haben und?// #00:28:55-3#

652
 653 B: //Auf jeden Fall.// #00:28:55-6#

654
 655 I: Ja. #00:28:55-8#

656
 657 B: Also diese/ das die/ also Referendare, die man darauf anspricht, sagen eigentlich
 658 alle, dass das gut war. Dass/ fast das Beste an der Uni (lachend) ist das
 659 Kernpraktikum, so, so hört man schon, ne. Man hört auch ähm habe ich jetzt wieder
 660 gehört, bei den Neuen ähm "innerhalb von einer Woche lerne ich hier mehr, als ich
 661 ähm im ähm ganzen Studium gelernt habe, FÜR SCHULE" so. Kann man/ (muss
 662 man?) natürlich hinterfragen und so weiter, fehlt dann/ und so weiter. (Trotzdem?) ist
 663 es halt eine Aussage, ne? Die ähm darauf/ die zumindest Veranlassung gibt mal

664 darauf zu gucken äh ob Universität eigentlich ähm (..) das/ diese Ausgewogenheit
 665 hinkriegt, zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsorientierung. Und das
 666 scheint manchmal doch ein bisschen (..) sehr einseitig zu sein. (..) Weil die Leute, die
 667 da ausbilden, eben gar nicht wissen, wofür sie ausbilden, ne? Und was sie davon
 668 wissen, wissen sie aus Büchern, ne? (lacht) Und das finde ich problematisch, ne?
 669 #00:29:48-5#

670
 671 I: Ich erlebe das ja, ne? Also ich bin ja Lehrerin und arbeite an der Uni und meine
 672 Studierenden sagen, das ist das Einzige, wo sie jetzt endlich mal //lernen, wie es
 673 wirklich funktioniert.// #00:29:59-3#

674
 675 B: //Ja, genau.// Ja, genau. #00:30:00-0#

676
 677 I: Ich versuche auch das Seminar so vorzubereiten, ne, also als wenn ich
 678 unterrichten würde und sage dann auch immer so Metaebenen mäßig "so, das habe
 679 ich jetzt gemacht, weil. Und ich bin seit acht hi/ hier und habe aufgeräumt, WEIL der
 680 Raum spielt eine Rolle" und so weiter, ne? Und ja, tatsächlich, das tun die anderen
 681 Profs na klar nicht. Die gehen rein, erzählen und (..) so, ne? Mhm, ja. #00:30:19-4#

682
 683 B: Oder lassen sich erzählen. Aber ohne was gro/ ähm (lachend) Substanzielles dazu
 684 sagen zu können dann, ja. Ja, wir haben/ ich hab/ ich bin ja auch im Kernpraktikum
 685 gewesen (..) und ähm immer so im Tandem mit/ ähm mit einem Prof. (..) Und da habe
 686 ich genau das erlebt so, ne? Auch v/ teilweise völlig unvorbereitet so, ne? Also gar
 687 keine Strategie für so ein Seminar, sondern einfach nur "ja, erzähl mal, was war
 688 denn?" (lacht) so, ne? #00:30:46-9#

689
 690 I: Ja, ja gut. (lacht) Ja und dann sollen DIE fertig sein, wenn sie daher kommen, ne?
 691 Das/ ja. #00:30:51-6#

692
 693 B: Aber die lernen natürlich im Kernpraktikum dadurch, dass sie zwanzig Stunden
 694 unterrichten müssen und doch eine rel/ relativ lange Zeit in der Schule sind und da
 695 auch oft dann gute engagierte Mentoren haben, die ihnen dann äh wirklich schon die
 696 entsprechenden Hinweise geben, kommen die deutlich sicherer hier an als früher, ne?
 697 #00:31:09-4#

698
 699 I: Ja, das ist doch gut, ja. #00:31:10-5#

700
 701 B: Weil sie schon eine Idee haben, wie man unterrichtet und so. #00:31:13-3#

702
 703 I: Es gibt ja immer Standards für die Lehrkräfteausbildung. Welche
 704 Gelingensbedingungen hätten Sie dort gerne noch verankert? #00:31:20-9#

705
 706 B: (..) Standards für die Lehrerausbildung? #00:31:24-7#

707
 708 I: Mhm (bejahend). Also ich glaube, das haben Sie auch. So gewisse Standards, die
 709 ähm erfüllt werden müssen, die so curricular festgelegt sind //so zum Beispiel //
 710 #00:31:32-7#

711
 712 B: //Also VORHER, bevor die// ins/ ins Referendariat kommen? #00:31:33-9#

713
 714 I: Nein, wenn die jetzt hier zu Ihnen kommen, gibt es doch gewiss Standards, die

715 erfüllt werden müssen. Wie so und so viele Hospis, so und so viele UPÜs (.) und so
 716 weiter. So und so viel muss/ Seminare muss man besuchen und so weiter. Was
 717 hätten Sie da gerne verankert? #00:31:46-7#

718
 719 B: Na ich finde, dass wi/ wir viel zu/ (lacht) Dass die ähm dass die zu viel unterrichten
 720 und ähm nicht genug ähm/ (lacht) Aber das ist eben meine Perspektive als
 721 Seminarleiter, ne? Weil wir haben/ wir haben früher viel mehr gemacht und ähm wie
 722 gesagt, ich mache ich/ Die haben eben HIT und haben INDI und dann ähm kannst du
 723 noch was machen über äh über Artikulation, über äh Lehrer-Schüler-Gespräche, über
 724 Bewertung. Ähm und ähm ich mache dann immer noch mal/ noch mal eine Sitzung
 725 Metaplan, äh Moderationstechnik und/ und/ und so. Ja und dann, wenn ich noch ein
 726 bisschen Zeit habe, dann/ und dann SCHAFFE ich manchmal noch eine, zwei
 727 Sitzungen über Lernen lernen, aber das ist dann auch schon/ das war es dann aber
 728 auch, ne? Und es gibt so viele wichtige und schöne Themen, ne? Die da alle nicht
 729 mehr möglich sind, weil es eben so stark reduziert worden ist, ne? TROTZDEM sind
 730 die Noten immer noch, also ähm gut, ne? Ja, kannst als/ wenn du als S/ Senator
 731 drauf guckst und sagst "hö, äh, wie viel Geld stecken wir da rein und wie sind die
 732 Noten? Und jetzt stecken wir da ein bisschen weniger rein und wie sind die Noten
 733 dann? Och, die sind immer noch in Ordnung, können wir noch/" (lacht) (lachend) So,
 734 ne? (...) Nein, also ähm ich ähm ich/ ich denke, dass/ Ähm nun bin ich ja auch jetzt
 735 bald in Pension. (lacht) (lachend) (Von daher?) ist das ja vielleicht ähm (.) auch
 736 normal, aber ich/ (.) ähm ich denk, es wird ganz schön viel herumgeschraubt an dem
 737 Referendariat (.) und ähm und ich habe eigentlich nicht so recht entdeckt, wo jetzt da
 738 eine wirkliche/ eine/ so eine/ eine Verbesserung wäre, also im Verhältnis zu dem,
 739 was wir früher gemacht haben. #00:33:21-4# Also die/ was ich gu/ was ich/ wo/ was
 740 ich eine gut/ eine Verbesserung finde ist/ ist, dass man jetzt diese Prüfungen stärker
 741 auf die Reflexionskompetenz hin ähm gestaltet. Also es gibt da ja jetzt diese
 742 mündliche Prüfung, wo die zwei Praxissituationen reflektieren müssen und in der
 743 Hausarbeit müssen sie auch eine Praxissituation reflektieren. Äh also da geht es
 744 nicht unbedingt um ein Thema, sondern "was habe ich erlebt und wie analysiere ich
 745 das und ähm welche Ideen gibt es, das anders zu machen? Und wie ähm kann man
 746 das dann anders machen?" Also, dass man wirklich in so/ dass man ZEIGT, dass
 747 man in einer Selbstvervollkommnungsschleife sich bewegen kann sozusagen, ne?
 748 Und das fand ich eigentlich/ finde ich eigentlich/ das finde ich einen guten Fortschritt.
 749 Aber ansonsten/ Pf. Also diese ganz/ Hier wird ja ein Thema nach dem anderen äh/ (.)
 750 Also dann/ dann ist es/ Ähm Heterogenität hieß es früher, dann hieß es
 751 Individualisierung, jetzt sind wir auf einmal bei äh äh bei Inklusion und dann kommen
 752 die Flüchtlinge und ähm/ Also es ist immer was anderes, ja und es ist immer ein
 753 riesen Durcheinander und (lacht) (unv.) #00:34:20-5# herum/ herumorganisiert und
 754 herumgewühlt, ja. Ähm, immer/ immer neue Sachen. Aber letztlich geht es darum,
 755 ähm dass ein Lehrer äh (.) äh den einzelnen Schüler in/ ins Auge nehmen muss und
 756 ihn/ ihn wertschätzt und ihn fördern ähm sollte. Und das ist eben/ Ob das nun ein
 757 Auslän/ ein/ ein Migrant ist, ob das einer ist, der ähm der nicht hören kann, oder/ Das
 758 ist doch eigentlich überall dasselbe, ne? (.) Und deswegen geht es darum/ ZENTRAL
 759 geht es darum, wen habe ich da vor mir sitzen? Oder, ne? So. Und da/ und wenn ich
 760 da was nicht weiß, was ich bräuchte, um den angemessen zu (.) zu fördern und zu
 761 begleiten, dann muss ich mir das eben anschaffen so, ne? #00:34:57-5# Meine Frau,
 762 die hatte jetzt einen Autisten drin, dann hat sie sich schlaue gemacht über Autisten.
 763 (Ja gut?). #00:35:03-2# Aber muss man/ muss man denn jetzt ähm ähm a/ alle
 764 Referendare über/ über alle möglichen ähm Behinderungen jetzt äh aufklären oder/
 765 oder, ne? #00:35:13-4#

766
767
768
769
770
771
772
773
774
775
776
777
778
779
780
781
782
783
784
785
786
787
788
789
790
791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816

I: Ich glaube nicht. #00:35:13-9#

B: Nein. #00:35:14-0#

I: Weil im Zweifel haben sie jemanden in der //Klasse sitzen.// #00:35:16-1#

B: //Ja. Ja, ne?// #00:35:16-5#

I: Und WENN dann in zehn Jahren müssen sie sich sowieso noch mal //schlau machen.// #00:35:19-2#

B: //Und, ja,// und wenn/ wenn da einer kommt, ja gut, dann ist es doch interessant, ist doch spannend, und dann, ne? So. Oder da ist einer, der nicht lernen kann, der zuhause verprügelt wird oder weiß der Himmel was. Tausend Sachen gibt es da, ne? Aber die Grundeinstellung, dass es darum geht, was kann ich machen, dass der lernen kann, darum geht es, ne? Und da brauche ich nicht jedes Mal was anderes machen, ne? So, aber. (lacht) #00:35:40-6#

I: Welche Rahmenbedingungen muss denn das St/ das Seminar noch erfüllen, damit das Referendariat gelingt? #00:35:45-4#

B: Das ist eine sehr abstrakte und großräumige Frage (lachend) sozusagen. (..) (hustet) (10) Wie gesagt, ich denke das ist/ (5) Man muss die Leute finde, die das machen. Die eben entsprechend ähm engagiert sind, eine entsprechende Haltung und Einstellung haben (..) und, ja und Freude daran finden, so/ so eine Arbeit zu machen. (..) Und die eben selbstbewusst sind, ähm gestalterisch tätig zu werden äh und sich nicht von diesen ewigen ähm äußerlichen Vorgaben ähm irritieren zu lassen. (lacht) So, ich denke es kommt ja da auch immer auf den Menschen an, ga/ ganz wesentlich. Gut, Rahmenbedingungen sind da auch wichtig, klar, ne? Aber ähm das muss ja geordnet sein, müssen Ressourcen da sein und/ und Blabla, ne? Aber ähm es gelingt NICHT, wenn/ wenn die Kommunikation zwischen Referendaren und Ausbildern und Mentoren nicht klappt. (..) Die/ (.) Aus meiner Erfahrung ist das LEID der Referendare am größten, wenn sie mit den Ausbildern nicht klar kommen. Vor allem wenn sie mit den Mentoren/ weil die so eng sind, ne? Weil das ein enges Verhä/ Verhältnis ist und ähm wenn die sagen "du musst das machen, du musst das machen und das ist alles schlecht" und so. Wenn die also die immer nur runter machen und ähm äh sie quasi ähm erst dann akzeptieren, wenn sie genauso äh agieren, wie sie selber sind, wenn/ wenn/ wenn das ein Klon/ Klonierungsprozess ist, ja, ähm dann leiden die wie Hund. Ne? So. Und deswegen sage ich immer "du kannst es nicht verhindern" ähm man kann wenig da äh als auch als/ als Schulleiter tun äh damit das ein/ eine Passung ist, aber was man machen kann/ Also eine gelungene ist, dass wenn es/ wenn man merkt, es geht nicht, dass man auch sehr offen dafür ist, es/ es/ es zu verändern, so, ne? Also ich finde, das ist also/ aus meiner Sicht ist das/ das Zentrale ist, (.) die/ diese Kommunikation und die Bereitschaft und die Offenheit und ähm wie gesagt die Freude an der Sache, die man natürlich auch weitergibt und dass man eben so/ I/ Ich also mein zentraler Satz ist der von Hentig ähm: Die Sache klären und den Menschen stärken. So, ne? Also da ist alles drin, (.) mehr braucht man eigentlich nicht, (lacht) nicht? #00:38:17-4#

I: Gerade eben haben Sie ja schon die Mentoren angesprochen. Gibt es sonst noch

817 Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule, die die erfüllen muss, damit das
818 Referendariat gelingt? #00:38:24-1#

819

820 B: (..) Ja, das ist eben ähm/ (..) Das li/ liegt, finde ich, auch auf der menschlichen
821 Ebene, also diese/ Das ist genau dasselbe. Die b/ die/ die wertschätzende
822 Umgangsform mit den Referendaren, aber eben auch die/ die Balance zwischen
823 machen lassen und Impuls geben. Also die sollen ihre/ äh die sollen zu ihren ähm ih/
824 ihre eigene Lehrerpersönlichkeit gestalten, finden, weil wenn sie das nicht machen,
825 sondern sie irgendjemandem folgen, wird in dem Moment wo sie pensio/ ähm wo sie
826 ähm auf Lebenszeit ähm verbeamtet sind, spielt das doch alles keine Rolle mehr und
827 dann (pfeift) ähm rutscht das wieder ähm auf den alten Modus, ne? So, also muss es
828 etwas/ müssen sie sich so entwickeln, dass sie zu dem, was sie da machen, auch
829 selbstbewusst ja sagen (..) können, ne? Und das geht nicht, wenn man ihnen
830 Vorschriften macht, sondern man kann immer nur sagen "probiere das doch mal"
831 oder "hier ha/ habe ich gute Erfahrungen mit gemacht." Und wenn er einen anderen
832 Weg findet, dann findet er halt einen anderen Weg. Und letztlich ist der Referendar
833 derjenige der/ der/ die/ der/ der das verantwortet und entscheidet. Also Referendare/
834 ähm Mentoren, die ähm (..) ihre Referendare auf 1 bringen wollen, weil sie glauben,
835 dass sie dadurch einen guten Stand bei der Schulleitung haben oder auf jeden Fall
836 keine 5 haben dürfen, weil sie dann als äh ungeeignete Person dargestellt sind ähm
837 und die daraus dann entsprechende/ massiven Einfluss auf den Referendar nehmen,
838 das kann nur scheitern. #00:39:53-7#

839

840 I: (...) Sie haben eben schon die UPÜ und die Hospi angesprochen. Wie würden Sie
841 denn eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? #00:40:03-7#

842

843 B: (5) Also ich finde das so, wie wir das machen, eigentlich im Großen und Ganzen
844 finde ich eigentlich ganz gut, dass die Referendare erst mal ähm selbst reflektieren (.)
845 wie sie ihre Stunde gefunden haben, dass sie die Punkte benennen, über die sie
846 reden wollen und ähm (..) dass dann die ähm Zuschauer (..) einen ähm einen
847 Gesamtblick auf das, was sie da gesehen haben, ähm beschreiben und eben an/
848 ähm an Lob ähm beziehungsweise an Beschreibungen gelungener Aspekte nicht
849 sparen, dass sie dann aber auch sagen "ja aber es gibt so ein paar Sachen, über d/
850 auf die ich ähm gerne eingehen möchte", also die ihre eigene/ also dass quasi/ dass
851 so/ also dass/ also dass quasi von allen Seiten, die da/ ähm die beteiligt sind, eben
852 so ein Bild dieser Stunde beschrieben wird und dass man dann sich ähm
853 verschiedene Punkte so/ so raus nimmt. Und der ähm Unterrichtende ist derjenige,
854 der im Wesentlichen Einfluss darauf hat welche Punkte werden eigentlich
855 besprochen. EINERSEITS. Aber wenn ich jetzt als/ als äh Hauptseminarleiter da
856 reingehe, würde ich es auch unfair finden, wenn ich Punkte, die ich in einer
857 Lehrprobe als negativ erachten würde, wenn ich die ähm dann nicht nennen würde,
858 sowas fä/ fände ich unfair. Also deswegen würde ich schon sagen, „das sind s/ so
859 Punkte, die ich gesehen habe, wo/ die ich aus den und den Grund/ Gründen ähm für/
860 für weniger geeignet g/ halte. Da gibt es bessere Möglichkeiten“ ähm. Würde das
861 eben anbieten, das ähm das mal zu durchdenken, das mal auszuprobieren. Ob sie
862 das dann machen, das ist dann wieder in ihrem (..) Entscheidungsfeld, ne? Also das/
863 ich finde das immer, das ähm also dieses/ das ist immer eine Balance, das ist ja ein
864 schönes Wertequadrat, ne? So, ne? Also diese Selbstverantwortung des
865 Referendars, aber auch die ähm die Verpflichtung des Ausbilders ähm auf
866 entsprechende Dinge hinzuweisen. Also und (..) übertrieben wäre das halt sie zu
867 zwingen und hier übertrieben wäre quasi d/ also nur die Dinge ähm anzusprechen,

868 die ein Referendar auch sieht. Und die sehen halt manche Sachen nicht, weil sie
869 einfach noch nicht so erfahren sind, ist ja klar, ne? Dafür macht man ja die
870 Ausbildung. #00:42:20-3#

871
872 I: Genau. (..) Gut, jetzt haben wir so 40 Minuten darüber gesprochen, was so
873 Gelingensbedingungen sein könnten. Wenn Sie das jetzt in einem Satz
874 zusammenfassen müssten, was macht für Sie den Vorbereitungsdienst oder das
875 Referendariat erfolgreich? #00:42:34-0#

876
877 B: (7) Ja, ich sehe keinen Unterschied zur guten Schule. (lacht) Ja. Also es geht, wie
878 gesagt, ich kann es immer nur noch mal hervorheben, den Menschen stärken. Das
879 geht eben nur über eine glaubhafte äh Kommunikation. (.) Und die Sache klären,
880 geht eben nur über ähm gut ausgebildete Seminarleiter, die ähm eine gute Didaktik
881 haben, die die Teilnehmer berücksichtigt und die strukturieren können und die eben
882 aber auch ähm äh einen Überblick das/ äh darüber haben, was äh Referendare an
883 Handwerkszeug und an Theorie brauchen, so, ne? #00:43:21-6#

884
885 I: Okay, das wäre es schon von meiner Seite. Gibt es etwas, das Sie gerne noch
886 erzählen möchten? Was Sie vielleicht erwartet hätten, dass ich frage. Was Ihnen
887 noch wichtig wäre, was Sie gerne noch erzählen möchten? #00:43:33-2#

888
889 B: (5) Ich hätte die Frage auch gestellt, an Ihrer Stelle, aber fällt mir jetzt (lachend)
890 (eher/echt?) nichts ein. //(lacht)// #00:43:43-4#

891
892 I: //(lacht)// Das macht nichts. Wenn alles in/ also wenn für Sie alles gesagt ist, ist das
893 auch völlig in Ordnung so. Nur manchmal/ #00:43:50-7#

894
895 B: Ich finde, man kann ja/ man kann ja/ wie gesagt ist ja die Frage, auf welcher
896 Ebene geht man/ geht man da ran? Gu/ Gucke ich jetzt/ wir haben ja jetzt mehr so
897 die ähm (.) na so/ so (unv., nuscheln) eher einer allgemeineren Ebene geblieben,
898 was macht gute Ausbildung aus? Ähm die Ebene darunter würde jetzt, ja wie genau
899 sind jetzt ei/ ist das jetzt eigentlich organisiert und strukturiert und wie viel Zeit und
900 wie viele Ressourcen und wie groß die Gruppe und all so ein Zeug, wäre jetzt die
901 Ebene darunter, ne? So, aber ich finde, dass das hier in H. eigentlich im Großen und
902 Ganzen (.) ziemlich gut gemacht wird. Aber es bedarf einer gewissen/ auch eines
903 gewissen Vertrauens derjenigen, die hierher kommen äh und wenn ich mich jetzt
904 immer dagegen wehre und sage "das ist alles Mist (und Müll?)" #00:44:40-8# und so,
905 kann ich natürlich auch drauf gucken ähm. Irgendwie HALTEN sich diese/ diese ähm
906 negativen Beschreibungen des Referendariats, die halten sich irgendwie
907 lustigerweise, ne? Obwohl ich glaube/ glaube, dass da schon ähm auch ein paar/
908 wahrscheinlich in allen Bundesländern viel passiert ist, ne? #00:44:55-5#

909
910 I: Das kann ich jetzt auch schon so behaupten. Natürlich ist das nur die Sicht der
911 einen Seite, aber tatsächlich glaube ich auch, dass da schon ganz viel passiert ist.
912 Aber es hält sich hartnäckig und vielleicht hilft meine Arbeit dabei, das ein bisschen
913 //aufzubrechen.// #00:45:11-1#

914
915 B: //Man hört natürlich auch, dass// Universitäts-ähm-menschen durchaus auch ähm
916 (.) auch so die/ a/ auch daran beteiligt sind, diesen/ diese/ dieses ähm schlimme Bild
917 zu zeichnen, indem sie sagen "ihr werdet schon noch sehen" und so. (lacht) "Also
918 hier ist ja noch gar nichts, wartet mal aufs Referendariat" und so, ne? Das habe ich

919 schon gehört, also. (lacht) #00:45:30-8#

920

921 I: Ja, das erzählen meine Referenda/ ähm meine Studenten mir auch, wenn sie bei
922 mir sind, wobei ich dann immer denke "woher will der Prof das wissen?" Der ist seit
923 zwanzig Jahren an der Uni, WAR NIE Lehrer, hat auch eine Berufsschule noch nie
924 von innen gesehen. Denke ich immer "Hm komisch." Ich versuche denen immer zu
925 sagen, wie toll das ist Lehrer zu sein und ähm versuche das zu leben und es gelingt
926 mir, glaube ich, auch, Gott sei Dank. #00:45:51-4#

927

928 B: Das glaube ich, Frau Peters, //(dass das so ist?) (lacht)//#00:45:53-1#

929

930 I: //(lacht)// Jedenfalls sind so die Rückmeldungen. M/ Man weiß ja immer nicht, aber
931 tatsächlich hatte ich letztes Semester auch eine Studentin, die gesagt hat "mir ist jetzt
932 klar, ich kann nicht Lehrerin werden. Also wenn, dann müsste ich das so machen wie
933 Sie, so engagiert wie Sie u/ und das sehe ich nicht." sagt sie. "Ich mache was
934 anderes." Das ist auch gut. #00:46:07-9#

935

936 B: Klar. #00:46:08-4#

937

938 I: Dann machen die was anderes. #00:46:10-0#

939

940 B: Und sind denn jetzt/ war denn i/ unser Gespräch auch in Ihrem Sinne?

941 #00:46:14-3#

942

943 I: Selbstverständlich, da gibt es ja kein richtig oder falsch. #00:46:16-5#

944

945 B: (lacht) Naja, man könnte auch mehr oder weniger oder ähm. #00:46:20-5#

946

947 I: Nein, nein es ist genau gut so. Genau richtig so. #00:46:23-9#

948

949 B: Schön. #00:46:24-7#

950

951 I: Vielen Dank dafür. #00:46:26-0#

952

953 B: Gerne. Wollen Sie die anderen auch noch interviewen oder ähm/

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.08_(11.36.21)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:33:38
3 Datum und Ort der Aufnahme: 08.02.2016, H.
4 Besonderheiten: Interview wurde hier ohne Ankündigung geführt,
5 es war eine spontane Begegnung, ohne die quantitative vorab
6 Befragung, kurze Antworten, da die Interviewpartnerin erst
7 kurz in diesem Amt war. Die Tür hatte eine Glasscheibe und
8 Menschen gingen draußen vorbei. Orte und Namen wurden
9 anonymisiert
10 Datum der Transkription: 02.04.2016
11 Ersttranskription: audiotranskription.de -
12 Transkriptionsservice
13 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
14 ---
15
16 I: 02. (..) 16. Gut. //So// #00:00:06-0#
17
18 B: //Das// ist ja klasse. #00:00:06-7#
19
20 I: Mhm. (7) So, dann stelle ich mich nochmal vernünftig vor. Mein Name ist C. P., ich
21 promoviere zu (..) dem Thema Gelingensbedingungen des Referendariats. #00:00:22-
22 3#
23
24 B: Mhm. (bejahend) #00:00:23-0#
25
26 I: Und zwar war ich selber Fachseminarleitung vier Jahre lang, bin jetzt
27 Abteilungsleiterin geworden, deswegen konnte ich das nicht weitermachen. Aber
28 mich hat immer interessiert, (..) warum die Referendare immer so negativ ins
29 Referendariat kommen. Also es scheint sich hartnäckig zu halten, dieses Vorurteil,
30 dass das Referendariat ganz furchtbar ist und ganz stressig und (..) diese Punkte gibt
31 es auch, glaube ich, aber ich glaube, es gibt auch ganz vieles, was ganz toll läuft.
32 Und (..) darauf würde ich jetzt gerne gucken. #00:00:49-6#
33
34 B: Mhm. (bejahend) #00:00:50-2#
35
36 I: Also auf die/ #00:00:51-4#
37
38 B: Mhm. (bejahend) #00:00:50-8#
39
40 I: Gelingensbedingungen, was das Referendariat (..) auch zu etwas Schönem macht.
41 #00:00:55-7#
42
43 B: Mhm. (bejahend) #00:00:57-1#
44
45 I: (blättert) Obwohl es natürlich trotzdem diese stressigen Sachen gibt, ne. Also das/
46 das will ich gar nicht ähm/ #00:01:01-2#
47
48 B: Ja. #00:01:01-4#
49
50 I: wegdiskutieren. (..) Ja, als erstes würde ich Sie gerne fragen, was hat Sie motiviert,
51 eine Seminarleitung zu werden? #00:01:08-9#

52

53 B: Also ich denke, äh grundsätzlich bin ich interessiert daran, al/ erstmal an den
54 Menschen, die die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Und äh zweitens bin ich
55 interessiert, äh an den Schülerinnen und Schüler, dass die gute Lehrer äh haben und
56 Spaß am Lernen //haben.// #00:01:28-4#

57

58 I: //Mhm, // ja. #00:01:28-9#

59

60 B: Das sind so die/ äh die Sachen und im Laufe der/ (.) der ganzen äh (.) Jahre ist es
61 bei mir so, dass ich äh auch einen/ eine Vorstellung habe, was guter Unterricht ist
62 und die/ das möchte ich gerne w/ äh weitervermitteln. (..) Das ist so meine
63 Motivation. #00:01:50-9#

64

65 I: Ja. Und was denken Sie, was qualifiziert jemanden, eine Seminarleitung zu sein?
66 #00:01:56-5#

67

68 B: Also ich denke, der/ er sollte schon ein grundiertes Fachwissen haben, (.) ähm
69 methodisch wie didaktisch auch. Er sollte grundsätzlich eine Einstellung f/ äh haben,
70 humanistische Einstellung, äh die damit zusammenhängt, dass äh jeder äh
71 bestimmte Potenziale hat, dass er die Fähigkeit hat, zu kommunizieren und äh auch
72 den Willen zur Veränderung hat. (..) Das ist so etwas, w/ wo ich denke, da/ das ist
73 eine Grundvoraussetzung. Und dass man das ein bisschen ähm individuell auf jeden
74 Menschen äh/ oder dass man individuell auf jeden Menschen schaut, was/ äh was er
75 kann und wie man das dann weiterentwickeln kann. #00:02:45-2#

76

77 I: Mhm. (bejahend) (..) Wie ähm, wenn Sie mal auf so ein Seminar gucken, wie/ wie
78 läuft das so ab? Jetzt sind Sie ja ganz frisch, aber //wie// #00:02:52-7#

79

80 B: //Mhm. (bejahend)// #00:02:52-8#

81

82 I: wie funktioniert das so? Gibt es Rituale? Läuft das immer gleich ab? Wie
83 funktioniert so ein //Seminar?// #00:02:58-2#

84

85 B: //Ja.// (..) Also meine Erfahrungen sind so, dass es äh ganz wichtig ist, erstmal die
86 Gruppe zusammenzufügen, dass das eine gute Gr/ äh Gruppengemeinschaft wird, in
87 der Sicherheit äh äh da ist, auch über bestimmte Sachen zu reden und dass sich die
88 äh Teilnehmer gegenseitig unterstützen. Und in der Phase bin ich jetzt gerade, bei
89 dies/ dieser neuen Gruppe, dass ich erstmal sehe, dass ich ganz viel Wert auf dieses
90 Ankommen, Orientieren le/ lege. Und äh auch das Vorwissen der einzelnen
91 Teilnehmer äh berücksichtige, was wissen sie/ sie schon. Die kommen ja nicht äh äh
92 als unbeschriebenes Blatt her, sondern die haben ja ganz sch/ viele äh
93 Berufserfahrungen, die sie mitbringen, Erfahrungen aus ihren Schulen oder aus
94 ihrem äh/ aus ihrer ganzen Biografie. Und äh da arbeite ich äh zunächst mit, (..) dass
95 ich äh dieses Vorwissen äh an/ methodisch locke, hervorlocke, äh äh damit wir ein
96 gemeinsames Begriffsverständnis erstmal haben, das ist mir ganz wichtig und dass
97 auch jeder merkt, dass äh vielleicht mit dem äh Begriff Lernen oder Kompetenz jeder
98 auch noch was anderes im Kopf hat, je nachdem, wie er es mal gelernt hat und dass
99 wir so ähm/ (..) so ein Verständnis für/ f/ für einander erhalten. Und das zweite äh ist,
100 das ist mir wichtig, diese Orientierung, äh wie funktioniert das alles hier, wie/ wie ist
101 das organisiert, wo/ an wen muss man sich wenden, was für Stunden habe ich und,
102 und, und, und. Das ist so dieser Rahmen, den sich auch alle wünschen, um da

103 Sicherheit zu bekommen. (.) #00:04:44-7# Und dann äh ist es so, dass ich äh mehr
 104 teilnehmerorientiert auch arbeite und so schaue, was sind die Anliegen der/ der
 105 Teilnehmer, weil wir gar nicht mehr so viel gemeinsame Seminarsitzungen haben. (.)
 106 Und vieles kann man beobachten äh im/ in den Hospitationen. DA kann man
 107 bestimmte Sachen herausgreifen, die die Teilnehmer interessieren. Und das zweite
 108 ist ähm/ (..) äh äh dass sie die/ auch eigene Fälle einbringen. (.) Wenn das nicht der
 109 Fall ist, oder jetzt gerade, wenn sie ganz frisch äh sind, dann arbeite ich f/ äh mit
 110 Fällen. Beispielsweise jetzt geht es um Teamentwicklung und da äh habe ich ein/ äh
 111 einen Fall entwickelt, der durchaus realistisch ist, wo äh sie bestimmte (.) Stärken
 112 oder Schwächen in dieser Teamkombin/ -kommunikation herausfinden und für sich
 113 dann eigene Regeln ableiten, wie sie kommunizieren wollen. (.) Was ich auch noch
 114 ganz wichtig (ist?) #00:05:52-4#, dass ich äh ähm immer mit Methoden arbeite, die
 115 man auch weiterverwenden kann im Unterricht. Äh das schätzen die/ die
 116 Referendare auch, (.) äh weil, ob das kooperative Methoden sind, ob das äh Sachen
 117 ist, wie man einen Raum gestaltet, wie man visualisiert und da immer ein paar
 118 Übungen mit einbringt, dass das so in einem Verhältnis ist, dass sie sagen, AHA, das
 119 ist äh wichtig für mich, äh aber auch thematisch immer an einer Sache äh (.) äh
 120 arbeitet, die aber dann methodisch so verstärkt werden. #00:06:28-3#

121
 122 I: Mhm, (.) ja. Wie würden Sie die Zusammenarbeit beschreiben zwischen Ihnen und
 123 den Referendaren? (blättert) #00:06:34-5#

124
 125 B: (..) Also i/ pff (stöhnt) ja, ich w/ äh ich denke, das ist äh längst nicht mehr dieses
 126 Expertentum, wie es früher mal war. Also da sitzt einer, der einem (lachend) vorne
 127 erzählt, wo es langgeht, sondern äh, ich/ ich/ gerade im berufsschulischen Bereich
 128 merkt man ja, dass äh/ dass da ganz viele Vorerfahrungen da sind, dass da ganz
 129 viele Potenziale sind. (.) Äh andererseits muss man immer auch sehen, dass äh/ d/
 130 äh also dieses Novizen, wie wenn sie ankommen, immer noch andere Sachen
 131 BEACHTEN, (.) als die Experten, die am Ende des Referendariats sich/ Was heißt
 132 Experten, ne? Also/ Aber sie entwickeln sich in dieser Zeit und dass SIE auch
 133 verstehen, dass äh/ äh d/ dass es ein fortwährendes Lernen ist in der ganzen Zeit,
 134 dass da ja nicht mit dem Ende des Referen/ Referendariats aufhört. Und deshalb (.)
 135 äh das äh ist so mehr so ein Erwachsenen pädagogischen, teilnehmerorientiertes
 136 Prinzip, wo ich äh mehr der/ m/ mehr der Coach und der Berater bin, aber natürlich
 137 auch Abgleiche mit den Standards, die hier SIND. Und äh es ist oft nicht so, dass
 138 jeder an dem gleichen Stand ist und äh darauf muss man halt Rücksicht nehmen, ne.
 139 #00:07:57-4#

140
 141 I: Mhm. (bejahend) (..) Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare
 142 beschreiben, wenn die zu Ihnen kommen? #00:08:02-4#

143
 144 B: (...) Die Lebensphase? Können Sie das nochmal genauer sagen, was Sie //damit
 145 meinen?// #00:08:08-2#

146
 147 I: //Wie/ Wie// ähm, ja, was bringen die so mit? Äh haben die schon Familie, Kinder?
 148 Sind die eher in festen Partnerschaften oder sind die allein oder ist es ganz
 149 gemischt? Wie m/ #00:08:18-8#

150
 151 B: (.) Also das ist sehr gemischt. Also es gibt/ äh gibt ja welche, die sind äh äh noch
 152 jünger, würde ich mal sagen, so 27, äh die haben nur/ äh die haben äh ein Praktikum
 153 gemacht, einjährig, und bringen noch nicht so viel Berufserfahrung mit (.) äh und sind

154 dann schnell fertig. (.) Andere wiederum, die haben schon Familie. Jetzt in meinem
 155 aktuellen Seminar habe ich zwei äh Personen, die schon Kinder haben, die eine Zeit
 156 ausgesetzt haben, sich dann nochmal entschieden haben, das Referendariat jetzt zu
 157 machen. Äh andere bilden ganz frisch eine Familie und da sind natürlich dann ähm
 158 (.) auch bestimmte Bedingungen dran äh verknüpft, wo man sich auch einstellen
 159 muss und sagen muss, die sind jetzt in ganz unterschiedlichen Lebensphasen. Also
 160 das gibt nicht/ äh gibt nicht diejenigen, die äh jetzt äh äh ledig sind und ungebunden
 161 (lachend) so d/ ne, sondern das ist/ das erlebe ich jetzt ganz vielfältig. (.) Das w/ wirkt
 162 sich natürlich dann auch auf äh ihre ganze Unterrichtsgestaltung oder wa/ wie/ wie
 163 sie das Referendariat gestalten. Also deshalb finde ich es gut, dass es jetzt auch
 164 sowas gibt, wie ein Teilzeitreferendariat. (.) Dass ich äh Familien, die jetzt äh/ Oder
 165 wenn was Neues dazukommt, dann noch entscheiden können und sagen, ähm (.) für
 166 mich wäre ein Teilzeitreferendariat angebracht, das ent/ entstresst das Ganze
 167 vielleicht." #00:09:49-7#

168
 169 I: Mhm, ja. (..) Wenn Sie an einen guten Referendar denken, wie würden Sie den
 170 beschreiben? #00:09:54-7#

171
 172 B: (..) Reflektiert, (...) ähm (...) also so eine gute Mischung, hätte ich fast gesagt, aus
 173 äh Reflex und Reflektion. Also der in/ äh d/ der einerseits äh schon vor einer Klasse
 174 stehen kann äh mit einer/ einer bestimmten Persönlichkeit, die den Schülern
 175 zugewandt ist, das finde ich eine/ eine ganz wichtige Sache. Dass er (.)
 176 Heterogenität als Chance sieht und nicht als äh Hemmnis. (.) Das ist für/ Das ist ein
 177 ganz wichtiger Punkt. Dass er äh/ dass er exemplarisch bestimmte Sachen
 178 herausarbeiten kann, (.) äh mit Sinn und Verstand äh Aufgaben formuliert für
 179 Schüler. (.) Dass er die/ die/ äh die ganzen (.) hm, ja neurodidaktischen Sachen
 180 schon im Kopf hat, wie man lernt. Das sieht man an f/ also dass man die bed/ die/ die
 181 Schüler im F/ Fokus hat. (..) Und dass er ähm/ (.) Ja, was gibt es noch? Äh dass äh/
 182 (.) Dass er diese d/ äh dass er auf so vielfältige Weise also d/ diese ganzen
 183 Bereiche, Erziehen, Beraten, Unterrichten, dass er da ne/ Grundkompetenzen hat,
 184 die dann weiter aufgebaut werden können in/ in dem weiteren Feld. (.) Also in der
 185 Weiterentwicklung. #00:11:31-1#

186
 187 I: Mhm. (bejahend) #00:11:31-8#

188
 189 B: //(lacht)// #00:11:32-8#

190
 191 I: //Ja.// (.) Und ähm welche Situationen und Bedingungen, denken Sie, (machen?)
 192 das Referendariat erfolgreich? #00:11:40-2#

193
 194 B: (.) Nochmal. #00:11:40-7#

195
 196 I: Welche Situationen/ #00:11:42-0#

197
 198 B: Mhm. (bejahend) #00:11:42-4#

199
 200 I: oder Bedingungen/ #00:11:43-6#

201
 202 B: Ja. #00:11:43-8#

203
 204 I: machen das Referendariat erfolgreich? #00:11:46-1#

205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255

B: (..) Also ich glaube, man braucht Übungsmöglichkeiten, (..) um Sachen auszuprobieren. (..) Und äh man kann Methoden ja nicht äh hm theoretisch erarbeiten, sondern man muss sie handelnd erfahren. Und diese/ diese Handlungsfähigkeit, dazu muss auch die Zeit da sein, das zu/ und Zeit, zu reflektieren. #00:12:09-8#

I: Mhm. (bejahend) #00:12:10-3#

B: Dafür äh ja, äh denke ich, ist oft nicht immer so viel Zeit. Gerade in Bezug auf äh den Bedarf des deckenden Unterricht, äh da sind sie äh, die/ die Referendare natürlich sehr gefordert, schnell zu REAGIEREN, (..) ähm (..) diese d/ die/ die/ das ist für/ für mich ein ganz wichtiger Punkt und äh dieses Aufbauen, also die/ dass die/ Eine Bedingung ist für mich auch, das Kernpraktikum, wie es hier in H. ist, (..) äh ist eine gute Vorbereitung äh schon mal in Bezug auf Reflektion und Unterricht äh mit anderen Augen sehen. (..) Und da muss sich das Referendariat anschließen (..) und äh darauf aufbauen und dann geht es in die nächste Phase dann, wenn sie dann den Berufseinstieg haben. (..) Das äh/ d/ das finde ich w/ sehr gut, dass da die/ diese Theorie-Praxisverflechtung schon früher //anfängt.// #00:13:13-5#

I: //Mhm,// (..) ja. #00:13:13-8#

B: Und ähm (..) was gibt es noch? Also Übungsmöglichkeiten schaffen, ähm (..) ko/ konkrete Fälle äh exemplarisch vielleicht herausnehmen (..) und äh so ein bisschen Ruhe und Gelass/ Also man braucht/ äh zum Nachdenken braucht man auch ein bisschen/ braucht man Ruhe und ähm (..) das muss ihnen auch im Seminar gestattet werden, da bestimmte Phasen äh einzulegen, wo sie einfach nochmal sich besinnen können, äh nachdenken können und äh dann ihre äh schriftlichen Reflektionen auch nachbereiten können durch Lernstandsgespräche, wo man jetzt ganz gezielt äh (..) äh einen Fokus legt auf die einzelne Person, was ist/ was/ was braucht sie. #00:14:07-1#

I: Mhm. (bejahend) #00:14:07-5#

B: Ja? #00:14:07-8#

I: Ja, okay. #00:14:09-6#

B: Und Mentoren. Also gute/ äh also EINE GANZ wichtige Bedingung, wo ich auch glaube, was wichtig ist, ist eine Zertifizierung, (..) ne/ von Qu/ Mentoren, die äh/ (..) die auf einem/ äh ganz m/ also auf einem modernen Wissensstand sind. #00:14:26-8#

I: Ist das in H. so? #00:14:28-7#

B: D/ Ja, es wird äh QUALIFIZIERT, ähm (..) aber es kö/ Meiner Meinung/ Es ist ja/ geht um MEINE //Meinung,// #00:14:36-8#

I: //Genau.// #00:14:37-0#

B: also d/ äh d/ äh würde ich diese Zertifizierungen äh noch äh weiter (..) fortführen. Also was die Didaktik und Methodik noch angeht, ne? #00:14:48-2#

256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306

I: Mhm. (bejahend) #00:14:49-2#

B: So. #00:14:50-0#

I: Und ähm wird es äh frei/ Also kann ich freiwillig Mentor sein oder kann ich auch nein sagen? Wie ist das so an Schule, was erleben Sie da so? #00:14:57-9#

B: Dazu kann ich gar nichts sagen. Dazu bin ich zu frisch hier. Also d/ äh b/ ich kann nur aus der Erfahrung der Schule sprechen, äh es gibt Mentoren, die sich gerne melden, äh aber manchmal, jetzt auch durch das Kernpraktikum, sind natürlich/ werden viele Mentoren auch/ äh sind gefordert. Und dann äh spricht man jemanden an. Aber ich glaube, es/ äh gezwungen werden kann hier keiner, ne, zu/ äh das zu übernehmen. #00:15:24-9#

I: Mhm, ja. (.) Wir hatten ja gerade den guten Referendar. Wie würden Sie denn einen schlechten Referendar beschreiben? #00:15:31-4#

B: (...) (schnieft) Einen schlechten Referendar, pf/ ja, also grundsätzlich den schlechten Referendar (.) äh/ #00:15:44-3#

I: Oder Aspekte, wo Sie denken, ah, d/ das würde mich jetzt dazu führen, dem zu raten, nicht Lehrer zu werden. #00:15:49-7#

B: Wenn er den ganzen Bereich der Erziehung überhaupt nicht sieht. (.) Also dieses, dem Kind oder dem Jugendlichen zugewandt zu sein. Wenn er ähm nicht innovationsbereit ist, wenn er d/ äh (.) das wäre für mich etwas, was äh wenn er nur ausgerichtet ist auf die/ au/ äh auf/ (.) auf das Fach an sich (.) und auf die Vermittlung von Fachinhalten. (..) Und (..) was ich auch/ Das halte ich für besonders schwierig. Dann wird er nicht bestehen können. (.) Also d/ äh, weil das de/ äh die/ die Berufsschule heißt ja nicht nur, das duale System, sondern wir haben ja äh einen großen Teil, die in Berufsvorbereitungsklassen äh sind, in/ jetzt in Flüchtlingsklassen und äh da sind ganz andere Qualifikationen äh gefordert. Und niemand kann sagen, wo jemand dann/ in welchen Bereichen er eingesetzt wird. Und wenn/ wenn dieser ganze Bereich der Diagnostik oder dieses, auf das Kind oder auf den Jugendlichen bezogen sein, nicht/ äh nicht da ist, also dieses äh Fördern und Fordern, dann denke ich, äh (..) wäre das für mich sch/ so ein Punkt, wo ich sagen würde, da muss jemand aufpassen, weil er dann selbst nicht glücklich wird in dem Beruf, ne. #00:17:13-6#

I: Mhm, (.) ja. (.) Und äh welche Situationen und Bedingungen führen dazu, dass ein Referendariat nicht gelingt? #00:17:21-3#

B: (...) Das sind manchmal persönliche Lebensumstände, Krisen, dass äh Krankheitsfälle in der Familie auftreten, dass äh (.) ja (seufzt) also so/ so etwas un/ Also ich denke, so ne Krisen, die dann mit auftreten, die/ (.) die/ die schwierig sind. (...) Äh (.) also w/ vorerst wird man auch versuchen, äh diese/ dass man mit den Referendaren daran arbeitet. Aber manchmal empfiehlt es sich dann einfach, äh auszusetzen und nochmal darüber nachzudenken, (.) ähm ob man das nicht/ nicht eine Zeit das Referendariat nochmal aussetzt und nochmal neu beginnt. #00:18:10-5#

307 I: Und das ist möglich? #00:18:12-1#

308

309 B: Äh das weiß ich nicht. Das ist äh/ da/ da an dem Punkt bin ich noch nicht, weil ich
310 (lachend) zu neu bin. #00:18:18-9#

311

312 I: Ja. #00:18:19-7#

313

314 B: Ne? #00:18:19-6#

315

316 I: Ja. #00:18:20-7#

317

318 B: Aber manche äh entscheiden sich ja auch für eine Elternzeit oder sowas, nicht,
319 und äh äh Frauen oder Männer in eine/ wenn/ wenn das auftritt, dann haben sie die
320 Gelegenheit. (.) Und manchmal ist eine la/ längere Krankheitsphase, aufgrund von
321 psychischer Probleme, gibt es/ gibt es ja auch, weil die Bedingungen ähm durch/
322 durch f/ äh Angehörige so sind dann, dann wäre das ja auch möglich, //nach dem
323 Krankheitsfall// #00:18:45-9#

324

325 I: //Mhm, ja.// #00:18:46-5#

326

327 B: wieder einzusteigen, ne? #00:18:48-7#

328

329 I: Genau. Ja. #00:18:48-9#

330

331 B: So. Und äh, ob das körperliche oder psychische Sachen sind, die für/ (dadurch?)
332 eine Krise //hervorgerufen// #00:18:56-3#

333

334 I: //Ja.// #00:18:56-4#

335

336 B: werden, ne? #00:18:58-7#

337

338 I: (.) Sie haben vorhin so Standards angesprochen, also die Ausbildung hier in H. ist
339 nach Standards gegliedert? #00:19:06-4#

340

341 B: Ja, wir haben Referenzrahmen, ähm (.) und dieser Referenz- äh -rahmen ist für
342 uns wirklich dieser/ dieser Punkt, wo/ an dem wir auch äh unsere F/ Reflektionen mit
343 aufbauen und äh wo wir sozusagen die ähm/ die Anlasspunkte dann wählen können,
344 (.) zu sagen, äh die/ äh also eine/ eine Reflektion erfolgt ja immer auch gesteuert.
345 #00:19:34-2#

346

347 I: Mhm. (bejahend) (.) Gibt es Gelingensbedingungen, die Sie dort noch verankert
348 haben möchten (.) in den Standards? #00:19:42-2#

349

350 B: (...) Das kann ich pauschal jetzt noch nicht beantworten. Das/ #00:19:50-0#

351

352 I: (blättert) Ist auch in Ordnung. #00:19:50-9#

353

354 B: Ja. #00:19:52-0#

355

356 I: Es hätte ja sein können, dass Sie irgendwas im Kopf haben, wo Sie denken, oh,
357 wenn da mal wieder dran gearbeitet wird und das erneuert wird und überarbeitet

358 wird, DANN hätte ich das gerne mit drin. #00:20:01-2#

359

360 B: (.) Hm (.) also so weit äh sind die wesentlichen (..) Sachen, glaube ich, mit äh v/
361 verankert. Also mir f/ würde da jetzt nichts //einfallen.// #00:20:13-5#

362

363 I: //Mhm,// okay. (.) Gibt es ähm Rahmenbedingungen, die unbedingt erfüllt sein
364 müssen, damit ein Referendariat gelingt hier im Seminar? (...) Also was muss das
365 Seminar schaffen als Rahmen, damit ein Referendariat gelingt? #00:20:32-0#

366

367 B: Also es muss ein ähm/ ein Ort sein hier, das/ äh so erlebe ich das und so gestalte
368 ich mein Seminar, wo man sich zuhause fühlt, wo man Sicherheit hat, um äh/ um
369 Konflikte oder so hier auch offen anzusprechen. Also dieser Spruch, der ist für mich
370 ganz wichtig, ähm (.) Kon/ Konflikt braucht Kredit. Und diesen Kredit, den muss man
371 ihnen hier ähm äh bieten. Also dieses äh, ich/ ich fühle mich hier sicher und dadurch
372 bin ich auch bereit, mal ähm (.) d/ äh auf äh/ also d/ das anzusprechen. Sonst k/
373 klappt das nicht. (.) Und das heißt, äh im Prinzip muss j/ d/ ein Seminarleiter hier
374 auch äh gute Beratungen liefern und gute Coaching- äh -sachen anbieten. Also er
375 muss beides beherrschen, (.) damit er äh/ (.) damit er da auch äh nicht/ also n/ (.) d/
376 diesen sicheren Rahmen äh für die Referendare bietet. (.) Und äh dieses
377 Ausprobieren äh ist auch ein ganz wichtiger Punkt. Hier neue IMPULSE bekommen,
378 äh auch über die Schulen äh oder den Unterricht, den sie hatten, zu sprechen. Also
379 dass es immer kontinuierlich begleitet ist. Das fand ich in H. immer schon gut, dass
380 es diese Kontinuos gibt mit den Hauptseminaren und dass es nicht nur äh
381 modulorientiert ist, wie in anderen äh Bundesländern. #00:22:09-8#

382

383 I: Ja, mhm. (.) Jetzt haben wir ja das Seminar angeguckt. Welche
384 Rahmenbedingungen müsste denn die AUSBILDUNGS-Schule erfüllen, damit das
385 Referendariat gelingt? #00:22:20-7#

386

387 B: Also (seufzt) (unv.) an den H. Schulen gibt es ja Ausbildungsbeauftragte. Ich äh (.)
388 äh ich f/ (.) finde, die sind nicht nur für die ORGANISATION zuständig, sondern
389 sollten sich auch darum kümmern, dass sie äh innerhalb äh/ Aber da w/ äh habe ich
390 zu wenig EINBLICK noch jetzt, ne, dass die/ dass sie dort äh gewährleisten, dass es
391 auch Au/ äh Fort/ äh Fortbildungen dort an den Schulen gibt, die für die Referendare
392 so ein bisschen abgestimmt werden, also wo sie teilnehmen können, dass da die
393 Zeitfenster der Referendare mit berücksichtigt werden, dass sie integriert sind. Auch
394 mit äh Team- ähm/ mit Teamsitzungen und so, dass da auf die/ auf die NEUEN
395 geachtet wird, dass sie an diesen Veranstaltungen teilnehmen können. (.) Und dass
396 sie an den Ausbildungsschulen wirklich an DIE/ an die wirklich guten (.) Lehrer
397 kommen, die die modernen äh Wege gehen. Und dass/ dass die Schule darauf
398 achtet. Und die/ dass s/ dass man d/ äh die Mentoren da besonders fördert und äh
399 auch aufbaut. Das finde ich einen ganz wichtigen PUNKT. (.) Das weiß ich nicht, ob
400 das bereits so IST, (.) aber äh ich/ das würde ich mir //wünschen.// #00:23:44-2#

401

402 I: //Mhm,// ja. #00:23:46-0#

403

404 B: Dass man das in den Zielvereinbarungen oder so äh automatisch noch mit drinnen
405 hätte, dass Mentoren (.) ähm speziell nochmal gefördert werden in ihrer
406 Ausbildungsfunktion. #00:23:58-2#

407

408 I: Mhm, (.) okay. Wie würden Sie denn eine gelungene Unterrichts-

409 NACHbesprechung geschrieben? #00:24:04-9#

410

411 B: (lacht) Mehr Fragen, weniger Antworten haben als (lachend) Seminarleitung.
412 #00:24:10-8#

413

414 I: (lacht) #00:24:11-4#

415

416 B: Äh das äh wäre etwas, also dass man schon d/ von diesem Expertentum ein
417 bisschen ablässt. Ich habe äh auf einer Tagung/ haben wir ähm (.) Seminarleiter
418 begleitet und konnten da hospitieren. Und das war sehr auffällig auch nochmal äh für
419 mich, dass dort immer äh der/ der Referendar kam gar nicht zu Wort, so ungefähr, so
420 viel hat ihnen der/ der (lachend) Seminarleiter dann im Prinzip vollgetextet. Und das
421 darf auf keinen Fall sein. Also das muss ein äh/ das müssen Beratungskonzepte
422 sein, (.) die so aufgebaut sind, dass sie äh eine klare Struktur haben, dass sie
423 fragengeleitet sind, ähm nondirektiv im Prinzip und äh auch die Reflektion der
424 Referendare äh mehr im Blick noch haben. (...) Das heißt für mich nicht unbedingt,
425 dass man äh/ d/ dass man nicht auch Klartext reden kann an manchen Stellen. Aber
426 äh ich denke, zur Zeit/ oder die Beratung muss so aufgebaut werden, dass sie halt
427 äh mehr fragt als Antworten gibt direkt. Das müssen die Referendare dann selbst
428 verantwortlich nochmal nachlesen oder müssen auch die Richtung äh einschlagen,
429 dass sie dort ähm selbst sich Informationen holen. (.) Ne? #00:25:42-4#

430

431 I: Sprechen Sie gemeinsam über die Nachbesprechung? Also äh haben alle
432 Hauptseminarleiter sozusagen dieselbe Art und Weise der Nachbesprechung? Wird
433 das abgeglichen oder hat jeder Hauptseminarleiter so (.) seinen Stil? #00:25:55-2#

434

435 B: Dadurch, dass wir ja gemeinsam eine Lerncoaching-Ausbildung hier am
436 Landesinstitut hatten, ich glaube, sind bestimmte Sachen einfach äh für alle (.) pf/ äh
437 (.) ich glaube o/ od/ zu wissen, dass wir alle ähnlich reagieren. (.) Und da auch die/
438 die Techniken anwenden.(.) Das denke ich. #00:26:19-2#

439

440 I: Und hatten Sie jetzt schon eine Hospi und eine Nachbesprechung mit den
441 Berufsbildnern, die Sie jetzt in Ihrer Hauptseminargruppe //haben?// #00:26:27-1#

442

443 B: //Nein,// noch nicht. Also ich habe ja jetzt ganz frisch angefangen und äh in den
444 Fachseminaren hier. Aber wir/ Also ich glaube, w/ was ganz wichtig ist äh, ist so die
445 Eigenreflektion der Referendare, die MUSS auch nochmal von d/ von den äh
446 Hauptseminarleitern sehr gut äh (.) vorbesprochen werden, was ist eigentlich eine
447 Reflektion, was soll die beinhalten, ähm (.) damit man die Qualität steigert, was man
448 eigentlich möchte. Also nicht, ich/ nur die Schüler waren heute toll, ne, so als
449 Reflektion, sondern nochmal sagt, äh was sind die Kriterien, was sind Indikatoren
450 dafür, dass man sie da nochmal bisschen leitet oder mit Nachfragen das steuert, zu
451 sagen, was verstehen Sie unter gut? Ne? So. Und (.) auch dass andere
452 Referendare, das finde ich in H. ja auch sehr gut, das sind auch für mich
453 Gelingensbedingungen, am Unterricht anderer teilna/ -nehmen können dann
454 kollegiale äh ähm Nachbesprechungen äh für sich nochmal haben. Oder //die//
455 #00:27:38-1#

456

457 I: //Ja.// #00:27:38-2#

458

459 B: Möglichkeit haben, dort nochmal ihre Tipps und ähm ihre Vorschläge für eine Ve/

460 Veränderung, Handlungsoption da äh vorzubringen. (.) Also das finde ich einen
461 GANZ, ganz wichtigen Punkt als //GELINGENS-Bedingung.// #00:27:54-2#

462

463 I: //Mhm, // ja. #00:27:56-0#

464

465 B: Weil oft ist es einfacher, die T/ die Sachen auch anzunehmen von einer Gruppe in
466 einer schönen Atmosphäre. So habe ich das selbst auch erlebt hier in H., in meinem
467 Referendariat und ähm (.) was ist, glaube ich/ was, glaube ich,
468 Gelingensbedingungen auch noch sind, weil ich gerade im Kernpraktikum ähm (.)
469 erlebt habe, wie ein Referendar äh geschrieben hat, äh die Kri/ die Kritik/ wie man die
470 Kritik anbringt. (.) Also dass die nicht äh (lacht) so destruktiv ist, so, ich mache das
471 alles ganz anders und äh (.) ne? So dass/ äh dass/ da tendieren nicht einige
472 Mentoren vielleicht auch dazu oder auch die Referendare, sondern dass sie wirklich
473 eine konstruktive Ebene hat, also in Bezug auf äh (.) ähm, (klopft auf den Tisch) das
474 sind nochmal Vorschläge, die man sammeln kann und äh er kann sich daraus dann
475 was //AUSSUCHEN, ne.// #00:28:58-6#

476

477 I: //Mhm, ja.// #00:28:59-1#

478

479 B: Oder nochmal schauen, ob das überhaupt zu ihm passt. #00:29:01-6#

480

481 I: Mhm, ja. (.) Okay. Jetzt haben wir ungefähr eine halbe Stunde //über// #00:29:06-
482 4#

483

484 B: //Mhm.// #00:29:06-8#

485

486 I: Gelingensbedingungen gesprochen. Wenn Sie das jetzt in einem Satz
487 zusammenfassen müssten, was macht für Sie den Vorbereitungsdienst gelungen
488 und erfolgreich? #00:29:16-1#

489

490 B: (...) Dass wir dem/ den äh Referendaren äh Sicherheit und Vertrauen äh geben, (.)
491 worauf wir aufbauen können, dass man danach gut äh ins Gespräch kommt und über
492 bestimmte Punkte, (.) die/ (.) die helfen sollen, den Unterricht zu verbessern. (.) Äh
493 dazu ähm Anregungen zu geben, (.) äh (..) Reflektionen zu gestalten. Oh, ich kann
494 das nicht so in einem //Wort, Satz// #00:29:56-2#

495

496 I: //(lacht)// Doch, das ist doch sehr gut. (lacht) #00:29:58-8#

497

498 B: Nochmal ansetzen. Gelungen/ (5) Dass man ihnen das Gefühl geben muss auch,
499 dass äh/ dass sie nicht ALLES im Referendariat gleich KÖNNEN müssen. Sondern
500 dass das äh n/ ein/ ein Lernen ist, was ja weitergeht und dies/ DAS finde ich
501 eigentlich auch einen ganz wichtigen Punkt, dass man ihnen dieses Gefühl ger/
502 geben muss, dass äh/ (.) dass äh/ dass das hier d/ dass/ dass das weitergeht und
503 dass sie offen bleiben für diese Erfahrungen (.) und nicht sagen, jetzt ist das
504 Referendariat vorbei und jetzt äh lerne ich die nächsten 20 Jahre nichts, weil davon
505 habe ich jetzt die Nase voll. Also die müssen so eine Haltung entwickeln, dass/ äh
506 dass sie HIER schon lernen, sich mit anderen auszutauschen, dass das eine
507 sinnvolle Erfahrung ist. Und da kann ich auch sagen, in meinem Hauptseminar, das/
508 mit/ mit den Leuten bin ich immer noch gut befreundet, ja nicht mit allen, die sind ja
509 woanders hingegangen, aber das ist so eine gute Gemeinschaft ge/ geworden, wo
510 man immer noch sich kritisch und ähm konstruktiv AUSTAUSCHT. Und das finde ich

511 einen ganz wichtigen Punkt. Und da bieten ja die Fachseminare und die äh
 512 Hauptseminare äh ein gute/ eine gute Basis, das äh a/ auszuprobieren, sich äh zu/
 513 da/ da Übungsmöglichkeiten zu geben. Und das äh finde ich ein ganz, ganz wich/
 514 eine ganz, ganz win/ richtige Gelingensbedingung. #00:31:32-2#

515
 516 I: Mhm. (bejahend) (.) Gut. #00:31:34-8#

517
 518 B: Denn das d/ äh sonst im Unterricht oder im laufenden GESCHÄFT, man braucht
 519 diese Ruhe und dieses/ dieses äh dass man zusammenkommt unter einem (klopft
 520 auf den Tisch) bestimmten Fokus, das/ das f/ finde ich eine wichtige Sache.
 521 #00:31:51-4#

522
 523 I: Mhm. (.) Gut, vielen Dank! #00:31:51-7#

524
 525 B: (lacht) Ja. #00:31:52-5#

526
 527 I: Das war es von meiner Seite schon. Gibt es etwas, das Sie gerne noch erzählen
 528 würden, wonach ich jetzt nicht gefragt habe, aber was so im Verlauf des Gespräches
 529 Ihnen so in den Kopf gekommen ist, was Sie gerne noch erwähnen würden?
 530 #00:32:03-5#

531
 532 B: (7) Ich glaube, dass ähm (.) diese/ die/ äh wo man jetzt auf dem Weg ist, äh diese
 533 d/ äh das Kernpraktikum (.) äh das Referendariat und dann die
 534 Berufseingangsphase, dass diese/ dieser Weg durch die PHASEN, diese
 535 BEGLEITUNG ein ganz wichtiger/ (klopft auf den Tisch) ähm ganz wichtiger Schritt
 536 ist. Das/ das ist mir eben nochmal so bewusst geworden. Und dass man auch äh im
 537 KERNpraktikum (.) ähm (.) aufpassen muss, dass man äh/ dass man da nicht d/ äh
 538 die/ d/ dass da nicht zu viel drum rum ist, dass man die Muse verliert, äh über
 539 Unterricht zu sprechen, um zu reflektieren. (.) Denn dies/ die/ das ganze System ist
 540 ja so aufgebaut, dass es äh unglaublich viel Inhalte enthält und ähm d/ dass dieses/
 541 dass das auch ein Hemmnis/ dass das ein Hemmnis ist, wenn äh zu viel a/
 542 einprasselt. (.) Also um zu reflektieren braucht man Zeit (..) und äh Muse. (.) Und äh
 543 wenn wir Leute zum Denken bringen wollen, dann m/ muss dafür auch die Zeit //da
 544 sein.// #00:33:26-9#

545
 546 I: //Mhm,// ja. #00:33:28-9#

547
 548 B: Denn sonst äh/ sonst klappt das nicht. #00:33:31-1#

549
 550 I: Mhm. (bejahend) #00:33:33-2#

551
 552 B: Ja. #00:33:34-3#

553
 554 I: Dankeschön! Dann war es das schon. Vielen Dank, dass/ #00:33:38-1#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.08_(16.51.55)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:33:12
3 Datum und Ort der Aufnahme: 08.02.2016, B.
4 Besonderheiten: zu Beginn des Interviews endete im Nachbarraum
5 eine Veranstaltung und es wurde sehr laut auf dem Flur. Orte
6 und Namen wurden anonymisiert
7 Datum der Transkription: 03.04.2016
8 Ersttranskription: audiotranskription.de -
9 Transkriptionsservice
10 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
11 ---
12

13 I: //(Genau?), also diese negativen Sachen, dass Sie gestresst sind und äh das will
14 ich gar nicht schönreden. Aber es gibt auch ganz viel Schönes im Referendariat. Und
15 ich würde gerne auf die Gelingensbedingungen gucken. #00:00:10-9#
16

17 B: Ja, //genau.// #00:00:12-0#
18

19 I: //Also was ist// das, was das Referendariat toll macht,/ #00:00:14-9#
20

21 B: //Ja.// #00:00:14-9#
22

23 I: //wo wir// ganz viel lernen können? Ich habe mein Referendariat in H. gemacht, weil
24 ich in B. studiert //habe,// #00:00:20-1#
25

26 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:20-0#
27

28 I: aber keinen Platz mehr bekommen habe. Und das war ganz TOLL. #00:00:22-5#
29

30 B: //Mhm. (bejahend)// #00:00:22-7#
31

32 I: //Und// es ist so schade, das hält sich so ganz hartnäckig, dieses Negative und ich
33 würde gerne/ #00:00:27-8#
34

35 B: //Ja.// #00:00:28-6#
36

37 I: //auf das// Positive gucken. #00:00:29-5#
38

39 B: Mich würde äh letztendlich auch mal interessieren, ähm (.) nach/ je nach
40 Abschluss. (lacht) Also je nach Examensnote, wie die Bewertung ist. (.) Weil ich //mir
41 vorstellen kann,// #00:00:40-4#
42

43 I: //Ja.// #00:00:41-0#
44

45 B: dass da auch eine/ Also die/ die Belastung, der Stress ist sicherlich bei allen sehr
46 groß, auch die Ängste, es nicht zu schaffen, das ist/ ha/ hat ja auch sowas
47 Existenzielles, //ne?// #00:00:49-4#
48

49 I: //Ja.// #00:00:50-4#
50

51 B: Ähm und ich kann mir auch vorstellen, dass die, die besser abschließen, also mit

52 den besseren Noten, ähm später vielleicht wohlwollender und freundlicher zurück
53 gucken //auf das Referendariat.// #00:01:01-9#
54
55 I: //Mhm. (bejahend) Kommt// dann immer noch darauf an, kommen die mit Kindern
56 ins //Referendariat,// #00:01:05-3#
57
58 B: //Ja, absolut.// #00:01:06-7#
59
60 I: äh o/ ähm haben die noch Eltern, die sie pflegen //müssen,// #00:01:07-9#
61
62 B: //Genau.// #00:01:08-8#
63
64 I: //Das spielt auch alles mit rein.// #00:01:09-0#
65
66 B: //Ja, ja, absolut.// #00:01:10-3#
67
68 I: //Und// das ist eben auch ein Punkt. Es werden ganz viele Referendare gefragt,
69 aber nicht die Studienleitungen. #00:01:14-0#
70
71 B: Ja. #00:01:15-2#
72
73 I: Oder Seminarleitungen, //überhaupt// #00:01:16-4#
74
75 B: //Ja, ja, ja.// #00:01:16-4#
76
77 I: Seminarleitungen oder wie auch immer das heißt in den Bundesländern. Ähm und
78 so findet man ganz viel in Literatur, was Studenten und Referendare sagen, eher so
79 Angst vorher,/ #00:01:24-7#
80
81 B: //Mhm. (bejahend)// #00:01:25-0#
82
83 I: //Aber// gar nicht das Expertenwissen //sozusagen.// #00:01:28-6#
84
85 B: //Ja, ja, genau.// #00:01:29-0#
86
87 I: //Und// da (.)// #00:01:29-6#
88
89 B: Ja (unv.)// #00:01:29-8#
90
91 I: habe ich gedacht, dann würde ICH gerne mal gucken, //was// #00:01:32-6#
92
93 B: //Ja.// #00:01:32-7#
94
95 I: dann die Berufsbildner //(unv.)// #00:01:34-0#
96
97 B: //Ja, ist gut. Mhm. (bejahend)// #00:01:34-9#
98
99 I: //Okay.// Also meine erste Frage wäre, ähm was hat SIE ganz persönlich motiviert,
100 so eine Fachleitung für Berufspädagogik zu werden? #00:01:43-9#
101
102 B: (..) Also ich habe ähm/ (..) ich habe sehr positive Erinnerungen an mein

103 Referendariat. Wobei ähm (.) (räuspert sich) ich nicht sagen kann, dass ich s/ (.) in
 104 den SEMINAREN so viel inhaltlich gelernt habe. Da war der Austausch mit den
 105 Mitreferendaren im Fokus und ein Genuss und auch ähm/ (.) ähm erinnere ich mich,
 106 dass ich öfter Se/ dann schon ein Seminar gemacht habe. Also ich hatte dann ähm
 107 eine Stunde gezeigt und dann ha/ wurde ich gebeten, das im Seminar vorzustellen
 108 und so. Und das hat mich sicher auch motiviert. Und ich komme aus der
 109 Erwachsenenbildung, weil, in der Erzieher/ ähm in der Fachschule für
 110 Sozialpädagogik häufig (.) auch schon (.) ein ga/ also M/ Menschen le/ sind, die bis
 111 zu 50 Jahre alt sind oder so, die Ausbildung machen. (..) Das hat mich also nicht
 112 geschreckt, da war ich eher/ fühlte ich mich eher zuhause und ich habe ähm immer
 113 schon ähm diesen/ dieses Prinzip des doppelten Theorie-Praxis-Bezuges versucht,
 114 zu leben auch in der Schule und halte das auch für wichtig am Institut. Also in der
 115 Lehrerausbildung in der zweiten Phase. #00:02:54-2#

116
 117 I: Mhm. (bejahend) (..) Vielleicht schließt das an, was denken Sie, was qualifiziert
 118 jemanden, so eine Pädagogik- oder Berufspädagogik Seminarleitung zu sein?
 119 #00:03:03-8#

120
 121 B: Ja, da glaube ich, noch viel mehr. Also ich denke, dass es GUT wäre, wir wären
 122 ähm (.)/ #00:03:10-6#

123
 124 I: (Störgeräusch) (Mach leiser?) #00:03:11-2#

125
 126 B: eher ausgebildet auch, oder mehr noch äh/ (.) und zwar wirklich von der Behörde
 127 finanziert, (lacht) in Supervision. Also ich denke, das zeichnet sehr stark aus. Also
 128 eine Beratungskompetenz ist absolute Grundlage, glaube ich (.) und auch ähm/ (.)
 129 ähm (.) würde ich auch denken, eine hohe Flexibilität, was die Themen angeht. Also
 130 gar nicht unbedingt so einen strengen Katalog abzuarbeiten und sich so streng an
 131 Standards zu halten, sondern ähm auch die Bedarfe, die gerade Thema sind,
 132 aufgreifen zu können und ähm, ja, dann sich auf d/ eine Lösungssuche zu machen,
 133 ne. (.) Das sind ja häufig Fragen, die auch (.) ganz stark, denke ich, die Personen
 134 betreffen, wo in der Lehrerpersönlichkeit und auch in der privaten Persönlichkeit an
 135 Grenzen gestoßen wird. #00:04:02-6#

136
 137 I: Mhm. (bejahend) (..) Ähm (.) beschreiben Sie doch mal einen so einen Seminartag,
 138 oder Nachmittag, ich weiß nicht, //ist es// #00:04:10-1#

139
 140 B: //Mhm. (bejahend)// #00:04:10-3#

141
 142 I: hier der ganze Tag? #00:04:11-3#

143
 144 B: Nein. #00:04:11-2#

145
 146 I: Oder ein Nachmittag? #00:04:12-9#

147
 148 B: Also für die, Hauptseminare heißt das woanders, das heißt hier dann
 149 Bildungswissenschaften, ist es ein Vormittag, 3,5 Stunden und bei der Fachdidaktik
 150 ja nur alle zwei Wochen auch drei Stunden dann. Mhm. (bejahend) #00:04:26-5#

151
 152 I: Und //wie läuft so Ihr// #00:04:27-5#

153

154 B: //Am Nachmittag.// #00:04:28-0#

155

156 I: Seminar ab? Äh gibt es da Rituale? //Läuft// #00:04:30-1#

157

158 B: //Ja.// #00:04:30-0#

159

160 I: das immer gleich ab? Wie/ wie ist das so? //Beschreiben Sie mal!// #00:04:32-6#

161

162 B: //Ich begrüße// a/ äh d/ also ritualisiert Begrüßung, Blitzlichtrunde und ich habe so
 163 einen Punkt, den nenne ich Geschäftliches, kann man Schrägstrich
 164 Organisatorisches sagen (.) und dann steige ich in der Regel in ein neues/ oder in
 165 ein Thema ein oder führe ein Thema fort. Mhm. (bejahend) #00:04:50-2#

166

167 I: Und haben die Referendare da Gelegenheit, Ihre eigenen Sachen mit
 168 //reinzubringen?// #00:04:51-2#

169

170 B: //Ja.// #00:04:53-8#

171

172 I: Wie/ wie ist das so, arbeiten die selber oder referieren Sie? Wie/ wie //läuft/ ja.//
 173 #00:04:57-9#

174

175 B: //Unterschiedlich, alles.// Also ich/ es gibt ähm zu Themenbereichen wo ma/ biete
 176 ich ähm die gekoppelt mit einer Methode an, also kopple die mit einem
 177 Stationenlernen oder aber äh ich biete ein Gruppenpuzzle an oder einen
 178 Galerierundgang. Oder aber, ich ähm äh involviere die Referendarinnen und
 179 Referendare und die übernehmen arbeitsteilig äh einen großen Themenkomplex, der
 180 dann bearbeitet ist. Mhm. (bejahend) #00:05:25-8#

181

182 I: Gibt es jedes Mal ein Feedback oder nach einem Halbjahr oder nach einem Jahr
 183 //oder (nie?)// #00:05:30-0#

184

185 B: //Nein, öfter. Also es// gibt ähm/ am Ende der Ausbildung eine Evaluation, die
 186 standardisiert ist und die machen wir nur in der beruflichen Bildung und die wird auch
 187 ähm ausgewertet und dokumentiert, so dass wir äh gucken können. (.) Die machen
 188 wir alle, immer, jedes äh Seminar, auch alle Fachdidaktiken und überprüfen das. Und
 189 ich mache innerhalb äh der 18 Monate vorher schon bestimmt drei oder vier Mal
 190 richtige, auch kleine F/ also Feedbacks ne, mit der/ mit dieser Hand, ne. #00:06:02-
 191 6#

192

193 I: //Mhm, ja.// #00:06:03-0#

194

195 B: //Oder// Zielscheibe oder äh (.) ja, unterschiedliche Methoden. #00:06:08-4#

196

197 I: Sprechen Sie sich ab, Sie Hauptseminarleiter untereinander, dass das Seminar
 198 immer gleich ist? Oder hat //jeder so// #00:06:13-9#

199

200 B: //Nein.// #00:06:13-6#

201

202 I: seinen eigenen// #00:06:14-9#

203

204 B: Jeder hat seinen eigenen (.) Stil auch. Und setzt auch eigene Schwerpunkte.

205 Mhm. (bejahend) #00:06:19-8#

206

207 I: Okay. Wie würden Sie das (.) Zusammensein mit den Referendaren beschreiben?

208 Also die Zusammenarbeit, hm wie empfinden Sie das so? #00:06:29-4#

209

210 B: (..) Ähm das ist äh/ (..) Ich würde eher sagen, also es geht in Richtung kollegial, so
 211 ein kollegialerer Austausch. Es ist ähm auch so, hm, dass die Referendarinnen oder
 212 die Gruppe eben der Referendare das auch genießt, so ein bisschen am Mittwoch
 213 ähm ist immer/ Mittwochvormittag das F/ Hauptseminar, äh da äh eben konsumieren
 214 zu dürfen auch und ähm nicht mehr so vor der Gruppe zu stehen. Auch so ein
 215 bisschen, ich erlebe es so, dass ähm (..) äh sie angewiesen sind auch auf Fürsorge,
 216 also ich auch ein bisschen gucken muss, wie belastbar sind sie zur Zeit und auch für
 217 Entlastung Sorge, (.) wenn äh sie in der Blitzlichttrunde ein Problem schildern, dann
 218 kommt es darauf an, also ein akutes Problem, manchmal greifen wir das direkt auf
 219 und gucken alle zusammen drauf. Manchmal äh gehe ich nochmal in der Pause oder
 220 so in ein Gespräch unter vier Augen oder aber ich/ oder UND, ich äh f/ schicke
 221 Literatur dazu. (.) So. Äh ja. Und die ähm (...) ich pf/ meine auch, sagen zu können,
 222 dass die Referendarinnen und Referendare ähm, immer in der Komplementarität
 223 bleiben, weil ich eben am Ende eine Note gebe. Wir haben hier in Bremen ja das
 224 Verfahren, dass wir BIS, auch bei jedem Unterrichtsbesuch, NUR beraten. Wir geben
 225 keine Note. Ich behalte auch nichts. Also alles, was die mir an
 226 Unterrichtsplanungspapieren geben, äh gebe ich zurück, mit Unterstützung, dass ich
 227 nochmal ähm Vorschläge mache, wie man es noch verbessern könnte und/ in
 228 Richtung Lehrprobenpapier. (.) Aber dennoch ist es so, dass das im Raum schwebt.
 229 Am Ende werde ich eine Note geben. Und das ist auch ein Kennzeichen der
 230 Beziehung. Ja. #00:08:29-7#

231

232 I: Und sagen Sie den Referendaren auch unterwegs mal, wo Sie die so einordnen?

233 Oder bleiben Sie da wirklich in der Beratung und sagen nichts? #00:08:37-7#

234

235 B: Ich bleibe in der Beratung und sage nichts. Aber es gibt äh die Situation, dass
 236 ungefähr einen Monat vor der ersten praktischen, also unterrichtspraktischen Prüfung
 237 ähm ein/ ich/ ne/ eine Simulation anbiete. Auch da bleibe ich beratend. Aber da
 238 haben die Referendarinnen und Referendare das Recht, zu fragen, was wäre das
 239 denn jetzt. Und manche nutzen das und dann gebe ich eine Einschätzung.
 240 #00:09:04-8#

241

242 I: Mhm, mhm, okay. Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben,
 243 die zu Ihnen ins Seminar kommen? #00:09:11-5#

244

245 B: Die Lebensphase? (4) Hm, wie meinen Sie das genau? //Also// #00:09:19-8#

246

247 I: //Kann man// das verallgemeinern? Ist es ganz unterschiedlich? //Sind da Singles
 248 (unv.) Paaren// #00:09:22-3#

249

250 B: //Ja, das ist individuell.// #00:09:23-9#

251

252 I: Und mit //Kindern?// #00:09:24-3#

253

254 B: //Ja.// #00:09:24-6#

255

256 I: Und //Geschiedene und// #00:09:26-4#

257

258 B: //Ganz individuell// (.) Also was ähm/ (.) Es WIEDERHOLEN sich natürlich auch
259 ähm Schicksalsschläge, ne. Also es gibt Verlusterfahrung, Tod der Eltern, ähm es
260 gibt Trennungserfahrung, ähm es gibt auch äh Schwangerschaftserfahrung, ähm es
261 gibt äh/ Ähm fast immer habe ich Referendarinnen, die heiraten auch dabei. Und
262 dennoch ist es absolut individuell. (.) Auch wie dann mit der Belastung umgegangen
263 werden kann. Manche ähm sind alleinerziehendes Elternteil ohne jegliche
264 Unterstützung, andere HABEN, sind sehr vernetzt und (.) äh erhalten viel
265 Unterstützung. Dennoch ist das Referendariat eine sehr, sehr belastende Zeit für
266 alle. Als Lebensphase äh, glaube ich, sehr prägend und hat sowas von einem/ (.) von
267 einem Charakter einer Individuation. (lacht) //Ja// #00:10:20-6#

268

269 I: //Mhm, ja// Mhm. (bejahend) Wenn Sie mal an einen für Sie guten Referendar
270 denken, wie würden Sie den beschreiben? #00:10:27-9#

271

272 B: (...) Offen, (.) ähm kritisch, (.) emanzipiert, (...) ähm (..) dialogfähig, (5) und ähm
273 (...) ja, stimmig. Also so kongruent und authentisch auch. //Mhm. (bejahend)//
274 #00:10:59-6#

275

276 I: //Mhm, // (.) okay. Nun gibt es ja bestimmte Bedingungen und Situationen, die die
277 Referendare im Referendariat immer durchleben. Welche Bedingungen und
278 Situationen, glauben Sie, führen dazu, dass das Referendariat gelingt? #00:11:11-9#

279

280 B: (..) Also da glaube ich ganz sicher auch, dass die Willkommenskultur der Schule
281 und die Fehler, also die ähm äh eine Kultur äh lernen zu dürfen und sich entwickeln
282 zu dürfen und sich ausprobieren zu dürfen und auch teilhaben zu dürfen. Und ähm
283 (..) äh sich auch a/ äh eingemeindet zu fühlen, ähm dass die ganz, ganz wesentlich
284 ist. Ich/ Dann glaube ich, dass eine bestehende Gruppe, wie wir das hier noch
285 haben, also dieses Hauptseminar startet zusammen und endet zusammen. Eine
286 ganz wichtige Größe ist, zum Gelingen des Referendariats, weil dort ganz viel
287 Unterstützung erfolgt und Solidaritätserleben und so weiter. (.) Ähm, und ich glaube
288 auch, dass (...) ähm (..) dass sie äh Fachleiter brauchen, von denen sie sich gesehen
289 fühlen als (.) einzelne Person, mit ihren äh Stärken auch wahrgenommen fühlen.
290 Mhm. (bejahend) #00:12:17-9#

291

292 I: Mhm, okay. Wenn wir eben den guten Referendar hatten, was würden Sie sagen,
293 macht einen schlechten Referendar für Sie aus? Wie würden Sie den beschreiben?
294 #00:12:28-8#

295

296 B: (...) Ja, jemand der äh das nicht gut schafft, sich einzulassen. (.) Ähm, der
297 möglicherweise auch (.) äh viele Blockaden hat, also oder Glaubenssätze, die
298 störend sind, behindernd, also ähm (..)/ #00:12:50-6#

299

300 I: Welche könnten das sein? #00:12:52-5#

301

302 B: (..) Hm ja, ich bin nur ein guter Lehrer, wenn ich immer freundlich bin, (..) ähm eine
303 Frau und eine Geisteswissenschaftlerin als Ausbilderin ist ähm (.) ein schlechter
304 Griff. (lacht) //So, ne// #00:13:05-9#

305

306 I: //Aha. Mhm, ja// #00:13:07-8#

307
 308 B: //Also das// gibt es auch. Ja, und ich glaube eben, hm (5) ähm auch, dass p/
 309 vielleicht äh so Potenziale nicht (..) äh nicht ausgebaut sind und vielleicht da auch ein
 310 Widerstand besteht, da ranzugehen. Also sowas wie Autonomie oder auch
 311 Reflexionsfähigkeit, ähm (.) über die eigenen (...) anderen Kompetenzen. Also sowas
 312 wie Empathie oder (räuspert sich) auch sich vielleicht einzulassen darauf, was
 313 Schule ja so fordert. Dass wir auch immerzu, äh also durchaus im Blick haben, was
 314 es so an Schulrecht gibt. (.) Aber da auch diesen pädagogischen Spielraum, den wir
 315 haben oder Freiraum. Ähm (.) dann äh flexibel mit umgehen zu können oder wendig
 316 den händeln zu können. Wenn das nicht gelingt, ist es, glaube ich, schwer. (.) Mhm.
 317 (bejahend) #00:14:09-4#

318
 319 I: Mhm. (bejahend) (.) Gerade eben haben Sie Bedingungen und Situationen
 320 genannt, die zum Gelingen beitragen. Welche tragen denn vielleicht MISSLINGEN
 321 bei, die aber trotzdem in Curricular oder sonst wie verankert sind? #00:14:21-1#

322
 323 B: (5) Ähm, also jetzt mal unabhängig von den Curricular, (.) äh also oder gut,
 324 bezogen auf die Curricular, zu unklar, zu uneindeutig. Ähm, ich denke, dass gerade
 325 am Anfang ein Leitfaden gebraucht wird, oder auch klare ähm vorausschauende
 326 Planung, das und das Thema wird demnächst drankommen, bereite dich doch schon
 327 mal darauf vor, es gibt die und die Literatur oder wir haben hier einen Ordner mit
 328 Arbeitsblättern. Das fehlt vielen und verunsichert sehr stark. (.) Ähm, ich denke, dass
 329 sie oftmals überfordert werden (.) äh von den Anforderungen der Schule, dass
 330 vielleicht auch die Klassenzusammensetzung ähm eher eine ist, die etwas wäre für
 331 einen gestandenen, erfahrenen äh Lehrer und nicht unbedingt für Anfänger. (.) Ähm,
 332 dann äh gibt es ja die Bedingungen in der Schule mühsam, dass Sammlungen nicht
 333 vollständig sind, alles äh äh/ viel re/ kaputt ist, da nicht genügend Unterstützung ist
 334 und ähm zu VIEL Informationen in zu kurzer Zeit auf sie einprasseln. (..) Und von/ äh
 335 von uns her, also von der Fachleiterschaft her, denke ich, wenn wir das nicht im Blick
 336 haben und da zu wenig begleitend unterstützen, dann ist das schädlich. (.) Und
 337 natürlich in der Beratung. Wenn wir in der Be/ Wenn wir eher von Anfang an
 338 bewerten und eher eben dabei dann abwerten. (.) Also da, glaube ich, ähm das wird
 339 zum Scheitern führen. #00:16:03-3#

340
 341 I: Mhm. (bejahend) (.) Auch B. hat ja so Standards für die Ausbildung. Welche
 342 Gelingensbedingungen hätten Sie da gerne verankert, die Sie glauben, sind wichtig
 343 für den Erfolg des Referendariats? #00:16:15-6#

344
 345 B: (4) Also ich kann/ Ich f/ bin ganz gut bedient, glaube ich, äh weil wir diese feste
 346 Gruppe haben, die kontinuierlich äh besteht noch und nicht äh äh unser
 347 Referendariat in Module aufgelöst haben. Ähm, (..) und wir haben als Beratungsform
 348 eben ein/ eine ganz klare, abgesprochene, einheitliche Struktur für die
 349 Einzelberatung, eine transparente Struktur, die äh einen sehr/ also der
 350 humanistischen Psychologie angelehnt ist und da eben einen sehr wertschätzenden
 351 Umgang pflegt. Und wir haben eine kollegiale Gruppenberatung, die auch ähm in der
 352 Funktion/ also so funktioniert sozusagen und ähm d/ auch gleichzeitig die
 353 Referendare als Lernender am eigenen Modell sein lassen. Also sie lernen an sich
 354 eine Beratungsform kennen, die hilfreich erlebt wird mehrheitlich und die sie selber
 355 anwenden können in der Beratung dann von Schülern. Das finde ich schon drei ähm
 356 echte Grundpfeiler für ein Gelingen. Und die haben aber hm ähm schwerpunktmäßig
 357 wir in der beruflichen Bildung. Und das wäre schön, wenn das für alle (lacht)

358 umgesetzt würde, für alle Lehrämter. (lacht?) #00:17:31-9#

359

360 I: Ja. Und das ist aber noch //nicht so?// #00:17:34-1#

361

362 B: //Nein, das// ist nicht so. #00:17:34-7#

363

364 I: Mhm, okay. Es gibt ja immer verschiedene pädagogische Rezepte, die so hm
365 gerade angesagt sind. Dann ist es vielleicht das kooperative Lernen gerade und das
366 ist ganz hoch. Hm was denken Sie, haben wechselnde pädagogische Konzepte für
367 den Erfolg des Referendariats als Beitrag zu leisten? #00:17:53-5#

368

369 B: (.) Das ist eine schwierige Frage und ich bin keine Freundin von Ideologien.
370 (räuspert sich) (..) Ähm, ich meine immer noch, dass jemand er (lachend) einen
371 guten frontalen Unterricht macht, äh d/ auch den auch machen darf. Ich halte VIEL
372 von dem Wechsel, also unterschiedliche äh Methoden umzusetzen und auch
373 anzuwenden und äh auch die so ein bisschen wie so ein äh Register bedienen zu
374 können. Also wirklich nutzen zu können, je nach Klasse auch, unterschiedliche äh
375 Führungsstile finde ich durchaus sinnvoll und auch unterschiedliche Methoden und
376 Konzepte. (.) Ich bin natürlich eine Freundin von dem (unv. stammelt) #00:18:36-7#
377 also Konzept des selbstorganisierten Lernens und auch kooperativen Lernens und
378 jetzt haben wir ja die Kompetenzorientierung und so. Vorher hatten wir die
379 Handlungsorientierung, ähm ich halte innerhalb von einem Unterricht das eigentlich
380 schon auch für gut, wenn man wechselt (.) und wechseln kann. Also ich würde da
381 jetzt überhaupt nichts äh äh als das Idealtypische benennen wollen. #00:19:00-2#

382

383 I: Mhm, okay. Mhm. (bejahend) Wenn Sie an das Seminar denken, welche
384 Rahmenbedingungen muss das Seminar bieten, damit das Referendariat gelingt?
385 #00:19:11-8#

386

387 B: Das, glaube ich, muss auch sowas haben von äh hoher Transparenz und
388 Möglichkeit der Partizipation und so eine Verlässlichkeit auch. Also auch was
389 Ritualisiertes, ähm (.) es sollte die Möglichkeit sein, offen miteinander ins Gespräch
390 gehen zu können und auch Kritik üben zu dürfen, (.) hm auch kritische Themen
391 anzusprechen, dass sowas ist von äh einem Grundvertrauen, wo ähm (.) also auch
392 mal Tränen fließen dürfen und ähm die Verzweiflung über das eigene Scheitern im
393 Moment auch mal thematisiert werden darf. Das halte ich für notwendig. Auch
394 zusammen/ Und ich mache auch f/ gerne Exkursionen oder verknüpfte auch mal ein
395 bisschen was ähm Inhaltliches mit etwas Geselligem oder Kulturellem. (.) Ähm (.) ich
396 meine, dass ich Vorbild sein äh/ (.) Oder ich möchte gerne Vorbild sein auch, um
397 schwierige Themen anzusprechen, also aktuelle, jetzt die Flüchtlinge, (.) ähm Ängste
398 auch, die vielleicht bestehen, dass die einen Raum haben dürfen und thematisiert
399 werden dürfen, also in jeder Beziehung jetzt, ne, auch Ängste vor Prüfungen, Ängste
400 vor (.) einem schwierigen Schüler, vor einem Elterngespräch oder so. Mhm, ja.
401 #00:20:32-4#

402

403 I: Können Sie Beispiel nennen für etwas äh, was Sie als Exkursionen machen, etwas
404 Kulturelles, etwas Geselliges? #00:20:38-9#

405

406 B: Ja. Also in Bremen haben wir ja viele Sachen hier, das Universum oder
407 Ausländerha- äh -haus in B. oder wir haben hier ein ganz tolles Geschichtenhaus in
408 B., in so einem alten Kontor Haus, wo äh man eine ganz tolle Führung machen kann

409 über eine Stunde. (..) Und ähm das/ sowas mache ich ganz gerne vor den Ferien.
 410 Oder es gibt das Schulmuseum, was sich lohnt, wo man gut hingehen kann oder das
 411 Hafenumuseum. (räuspert sich) Also (..) manchmal auch mit einem/ passt das auch gut
 412 äh bei Physikern jetzt äh könnte man zum Pfeilturm gehen oder solche Geschichten
 413 //machen// #00:21:14-1#

414
 415 I: //Mhm, ja.// #00:21:14-4#

416
 417 B: ne? Ja. Das finde ich immer sinnvoll. Also unterschiedliche Fachrichtungen, die
 418 ich da habe, Gewerbe und auch wirtschaftlich äh f/ äh ge/ ähm Fachrichtung, da
 419 eben etwas zu unternehmen und dann das zu verknüpfen, nochmal nett vor so
 420 einem/ vor den großen Ferien oder Weihnachtsferien und dann mit informellem
 421 Austausch auch noch. #00:21:35-8#

422
 423 I: Wird das eingebettet, wie so eine Exkursion läuft und so? Oder läuft das dann an
 424 Schule, wie das so //machen müssen?// #00:21:41-9#

425
 426 B: //Nein,// das ähm (..) thematisiere ich durchaus und gebe auch Aufgaben AB und
 427 das wird dann richtig vertieft nochmal ähm im Rahmen von Schulrecht, wenn man
 428 über V/ die Vorbereitung von Klassenfahrten //spricht,// #00:21:54-0#

429
 430 I: //Ah ja, mhm.// #00:21:55-4#

431
 432 B: auch nochmal angeguckt. //Mhm. (bejahend)// #00:21:55-6#

433
 434 I: //Mhm,// okay. Jetzt waren wir beim Seminar. Was, würden Sie sagen, welche
 435 Rahmenbedingungen muss die AUSBILDUNGS-Schule erfüllen, damit ein
 436 Referendariat gelingt? #00:22:04-3#

437
 438 B: Ja, gut wäre, ähm so f/ also wirklich mit Beginn des Referen/ mit dem Betreten der
 439 Schule (..) äh klare Ansprechpartner (..) zur Verfügung zu stellen, (..) ähm die es auch
 440 ermöglichen, dass man die auch mal anrufen darf und (lachend) fragen darf.
 441 (räuspert sich) Dann fände ich gut, äh wenn es einen geregelten Austauschkreis
 442 gäbe mit/ Es gibt manche Schulen, die haben zwölf und MEHR Referendarinnen und
 443 Referendare zu gleicher Zeit aus unterschiedlichen Semestern. Aber dass da auch
 444 vielleicht die SCHULE auch mal äh alle drei Monate oder weiß nicht, jedes halbe
 445 JAHR mal eine (..) äh alle zusammenruft und dass da so ein Austausch passieren
 446 kann. Das würde ich für sehr äh hilfreich halten. Dass es eine klare ähm Absprache
 447 gibt, bezüglich der Stunden. Das ist unklar. #00:22:56-7#

448
 449 I: Ja? #00:22:57-3#

450
 451 B: Mhm. (bejahend) Also da gibt es ähm/ (..) Eigentlich machen die/ Das ist so eine
 452 Durchschnittsnummer, d/ äh was die Prosemester unterrichten müssen und ähm
 453 dann gibt es aber doch immer wieder Schulen, die sagen, sie sollen mehr
 454 unterrichten und sie trauen sich nicht, abzusagen. Oder Anwesenheit bei
 455 Konferenzen. Was nicht zwingend notwendig ist, weil die einfach schon viel zu viel
 456 machen auch //an/ an Seminaren.// #00:23:22-2#

457
 458 I: //Mhm, ja.// #00:23:23-8#

459

460 B: (.) Und da äh hat B. noch nicht eine GANZ klare Struktur, so dass die
 461 Referendare/ Wir versuchen das immer und sind da immer im Gespräch und
 462 trotzdem gibt es immer wieder Klagen, ich/ ich bin jetzt die ganze Woche JEDEN Tag
 463 an der Schule gewesen bis abends um 17 Uhr und sie müssen es eigentlich nicht.
 464 Und sie kommen dann in so eine //Überforderungsspirale.// #00:23:44-0#

465
 466 I: //Mhm, // ja. Wie viele Stunden müssten Sie eigentlich pro Woche selber
 467 //unterrichten?// #00:23:49-1#

468
 469 B: //6,5.// Also das rechnet sich, weil die auf ähm 60 Schulwochen (.) müssen Sie ein
 470 bestimmtes Kontingent eben erfüllen. Also normal/ Eigentlich haben wir/ hat man
 471 immer gesagt ähm, acht Stunden oder zehn Stunden bedarfsdeckend und zwei
 472 Stunden hospitierend, ne. (.) Und dann wurde nochmal umgerechnet und
 473 umgerechnet und das hat zu/ auch zu sehr viel Verwirrung geführt. Und es ist jetzt
 474 bei ungefähr 6,5 Stunden die Woche geregelt. (.) Weil, Sie haben eigentlich äh drei
 475 Monate, also ein halbes Jahr, müssen Sie keinen bedarfsdeckenden Unterricht
 476 machen. Und darum ist es umgerechnet worden. #00:24:25-4#

477
 478 I: Ah, okay, //mhm.// #00:24:26-0#

479
 480 B: //Mhm. (bejahend)// #00:24:26-9#

481
 482 I: Gut. Also nachher kommt es dann doch auf die zehn Wochen we/ also zehn
 483 Stunden pro Woche, wenn Sie dann den Anfang abziehen? #00:24:31-8#

484
 485 B: Ja, genau. #00:24:33-1#

486
 487 I: Ja, okay, mhm. Ja. (.) Wie ist das mit den Mentoren, werden die/ (.) äh also werden
 488 die ausgesucht? Komme ich an die Schule und suche mir meinen Mentor aus? Oder/
 489 #00:24:41-5#

490
 491 B: //Unterschiedlich.// #00:24:42-2#

492
 493 I: //kriege ich einen// zugeteilt? Wie //läuft das so?// #00:24:43-7#

494
 495 B: //Ganz unterschiedlich.// Das ist ganz unterschiedlich und das wird auch ganz
 496 unterschiedlich EMPFUNDEN. Also ähm, manche Schulen sagen, guck dich um, die
 497 und die und die und die kommen in Frage, die haben im Moment ähm das
 498 Stundenkontingent zur Verfügung und die dürfen auswählen. Und manche
 499 Referendarinnen sind damit gar nicht zufrieden, sondern hätten gerne/ #00:25:03-3#

500
 501 I: Ah ja. #00:25:03-3#

502
 503 B: direkt jemanden benannt, (.) äh um eben auch sich trauen zu können, diejenige
 504 Person dann anzurufen, ne. Und andere sind ganz froh und wieder andere sind
 505 traurig, den wollten sie lieber nicht, sondern lieber jemanden anderes und so. Das ist
 506 auch nicht so einfach einheitlich zu regeln. #00:25:20-4#

507
 508 I: Mhm. (bejahend) (..) Und für die äh Hauptseminarleiter, wenn ich das mal so sagen
 509 darf? Ähm die werden ja auch zugeteilt, oder kann ich mir als //(unv.)// #00:25:28-4#

510

511 B: //Nein.// #00:25:29-4#

512

513 I: äh den/ Nein. #00:25:29-9#

514

515 B: Das ist richtig äh im Rhythmus, wer dran ist. Also ich habe jetzt im SOMMER eine
516 Gruppe übernehmen und übernehme die nächste Gruppe im Februar 2017. Und da
517 gibt es dann gar keine Wahl. (.) Also wir sind auch ein so kleines Seminar allerdings,
518 dass n/ wir keine Parallelgruppen laufen haben. (.) Das wäre jetzt in den äh ähm also
519 Lehramt, Oberschule, Gymnasien, da wäre das durchaus denkbar. (.) Gibt es da
520 aber, glaube ich, auch nicht. //Da wird man zugeteilt.// #00:25:59-0#

521

522 I: //Ich glaube, sieben seid Ihr, ne?// Berufspädagogen? #00:26:01-2#

523

524 B: Ja, äh die w/ jetzt EW geben? #00:26:03-7#

525

526 I: Mhm. (bejahend) Kann das sein? #00:26:05-5#

527

528 B: Kann ich gar nicht so genau sagen. Muss ich mal eben rechnen mit der Hand.
529 Also (lachend) (H.?) J., M., ja, H. hat zum Beispiel nur (D.? #00:26:11-2#), die Lehrer
530 in Anstellung, ähm der hat überhaupt sonst keine andere EW Gruppe. M. macht
531 häufig einen Mix, Berufler (klopft auf den Tisch) und GO. (.) S., M., ja, kommt
532 ungefähr hin. #00:26:24-3#

533

534 I: Mhm. (bejahend) (.) Und äh spinnen wir mal in die Zukunft, wenn es so möglich
535 wäre, dass die LiVs sich den Hauptseminarleiter aussuchen könnten, w/ wäre das in
536 irgendeiner Form denkbar für Sie? Könnten Sie sich das vorstellen? Und wenn ja,
537 wie? (..) Dass es besser passen könnte. #00:26:40-9#

538

539 B: (...) (räuspert sich) K/ (.) Kann ich mir jetzt nicht so vorstellen. Also ich w/ ähm/ (..)
540 Wir haben die Option schon mal gehabt. Also ich hatte einen Fall mal, ich bin seit
541 2005 hier, Februar 2005, (.) also ähm (.) jetzt elf Jahre und da hatte ich mal EINEN
542 Fall in der Zeit, in allen Gruppen, wo ähm (.) ich gedacht habe und die Referendarin
543 auch, wir kommen nicht (.) miteinander aus. Und mit der habe ich a/ auch dann ein
544 Gespräch geführt und ihr angeboten, dass ein Wechsel (.) versucht wird. Das ist
545 dann/ dann gar nicht mehr zustande gekommen, sondern sie blieb dann und das
546 ging dann auch. Aber ähm/ Also f/ ich finde, in schwierigen Fällen, fände ich das gut,
547 es gäbe da die Möglichkeit. (.) Wenn/ wenn man //wirklich// #00:27:36-8#

548

549 I: //Ja.// #00:27:37-1#

550

551 B: sich irgendwie verrannt hat und das nicht mehr klappt, das kann ja passieren.
552 #00:27:40-1#

553

554 I: Ja, klar. #00:27:41-5#

555

556 B: //Ähm// #00:27:42-1#

557

558 I: //Oder man// mag sich auch einfach //nicht. Das PASSIERT.// #00:27:43-8#

559

560 B: //Oder JA, das kann// auch passieren. (..) Wenn zu schnell die Wahl allerdings zur
561 Verfügung gestellt würde, geht auch echt eine echte Lernchance verloren, ne. (.)

562 Weil genau an so einem Konflikt kann man ja auch wachsen. (..) Von daher
563 schwierig, ne. #00:27:59-5#

564

565 I: Mhm, ja. Gut. (..) Wir haben ja eben schon mal die Nachbesprechungen kurz
566 angerissen, die Sie so machen. Wie würden Sie eine gelungene
567 Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? #00:28:10-2#

568

569 B: (...) Also auch äh aus der Sicht des Referendars so, dass ähm (..) er oder sie
570 gestärkt rausgehen kann. Gestärkt und auch ähm (..) klarer erkennend, was GUT
571 gelungen ist und was vielleicht auch verbessert werden kann. (..) Und aus meiner
572 Sicht, wenn ähm (..) ich meine Kritik, also positive wie negative, auch gut äußern
573 konnte und z/ so also, dass sie annehmbar war und DASS ich sie auch äußern
574 konnte. #00:28:50-1#

575

576 I: Mhm. (bejahend) (..) Wie würden Sie Kritik annehmbar äußern? #00:28:54-6#

577

578 B: Ich mache das innerhalb dieses Verfahrens jetzt, was wir haben, in einer
579 Destruktur, dass wir Themen wertfrei aufschreiben, (..) also nur ein/ ein/ wie Tafelbild
580 oder Unterrichtsgespräch. (..) (räuspert sich) Und die hospitierte Person wählt aus (..) und setzt da schon mal ihre Schwerpunkte. Und dann ähm (..) gucken wir gemeinsam darauf, warum/ was ist da jetzt die Fragestellung v/ von der äh Lehramtsanwärterin oder LiVs nennen Sie die, ne? #00:29:26-8#

584

585 I: //Es ist ganz unterschiedlich von Bundesland// #00:29:27-6#

586

587 B: //Das ist ja egal. Referendare, ja// #00:29:29-4#

588

589 I: //Ja.// #00:29:29-9#

590

591 B: Ähm und ähm/ (..) Und dann ähm ku/ überlegen wir zusammen, was wir da für
592 Ideen haben, ne. Und f/ also im/ in der Regel sage ich ähm, (..) ähm das und das,
593 wenn ich es jetzt gan/ eine schwieri/ also eine Situation war, die/ äh wo ich denke,
594 dass die Schülerinnen und Schüler nicht zu ihrem Recht gekommen (bin?), dann
595 sage ich zum Beispiel, ich sch/ schildere ihnen mal die Beobachtungen, die ich
596 gemacht habe und dann beschreibe ich, was ich gesehen habe. Und häufig kommt
597 dann schon: "Ach ja, ach ja, stimmt" und auch, dass das in der Situation auch
598 sowieso schon gespürt wurde, selber schon gespürt wurde. (..) Und dann, welche
599 Alternative ähm/ Also sie/ wie/ "Sie haben ja sicherlich schon eine Idee?", frage ich
600 dann, gibst du Verantwortung (..) zurück und manchmal kommt dann was und
601 manchmal: "Ich habe jetzt keine Idee." Und dann f/ frage ich auch: "Ich habe eine
602 Idee, soll ich die sagen?" Also zur Entscheidung, manchmal hat man ja drei oder vier
603 Ideen und manchmal ist man nach zwei Ideen auch schon voll, das muss möglich
604 sein, dann sagen zu können, ich will jetzt nichts mehr hören, //das reicht mir jetzt.//
605 #00:30:30-4#

606

607 I: //Mhm, ja.// #00:30:30-7#

608

609 B: Das will ich erstmal sacken lassen. Und ähm/ und dann schildere ich eine Idee,
610 also entweder als narrativer Bericht äh oder (..) was ähm (..) im Konjunktiv, was ich
611 mir vorstellen könnte, was hilfreich wäre an der Stelle für die Schülerinnen und
612 Schüler, so. #00:30:46-8#

613
614 I: Mhm. (bejahend) Machen Sie sonst die Nachbesprechung nach (Neveling?)
615 //(unv.)// #00:30:50-1#
616
617 B: //Ja, genau.// #00:30:51-2#
618
619 I: //Ja, mhm.// Ja. #00:30:51-6#
620
621 B: Der hat hier auch mit uns (unv.) Modellversuch hatten wir, da war er
622 wissenschaftlicher Mitarbeiter. Da haben wir ja diesen Paradigmenwechsel vollzogen
623 und seine Struktur liegt bei uns zugrunde, mhm. #00:31:01-8#
624
625 I: Mhm. (bejahend) (.) Das haben wir auch schon probiert. Das finde ich gar nicht
626 schlecht. #00:31:05-3#
627
628 B: //Ja, genau.// #00:31:06-1#
629
630 I: //Also das ist eine gute// Sache, um so einen Perspektivwechsel eben auch
631 vorzunehmen und (.) dass die Referendare die Kritik auch annehmen können. Das ist
632 das allerwichtigste. Sonst nützt das gar //nichts.// #00:31:14-2#
633
634 B: //Ja,// ich merke das ja sofort, sobald sie in die Rechtfertigungen //kommen,//
635 #00:31:17-0#
636
637 I: //Ja.// #00:31:17-4#
638
639 B: ist/ bin ich/ #00:31:17-7#
640
641 I: //Ja.// #00:31:18-3#
642
643 B: //da war// ist mir äh was unterlaufen, wo ich ihnen/ #00:31:20-4#
644
645 I: //Ja.// #00:31:21-0#
646
647 B: //zu sehr// auf die Füße getreten bin und (räuspert sich) immer dann, wenn sie
648 sagen: "ah ja" und dann weiterarbeiten und schöpferisch werden, //dann war es//
649 #00:31:29-2#
650
651 I: //Ja, dann/ Ja.// #00:31:29-5#
652
653 B: natürlich toll. #00:31:29-8#
654
655 I: Ja. #00:31:30-8#
656
657 B: Mhm. (bejahend) #00:31:31-4#
658
659 I: Mhm, genau. (.) Gut, wir haben jetzt fast eine halbe Stunde über die
660 Gelingensbedingungen gesprochen. Wenn Sie in einem Satz zusammenfassen
661 sollten, was wäre das, was so einen Vorbereitungsdienst oder das Referendariat
662 gelungen macht? #00:31:45-3#
663

664 B: Ja. (lacht) (..) Ja, eine in sich stimmige (..) Lehrerpersönlichkeit ähm, (...) wenn/
665 wenn die am Ende dabei herauskäme. #00:31:59-4#
666
667 I: Mhm, //okay.// #00:32:01-6#
668
669 B: //Also// mit eigenem/ Mit Schuhen, die PASSEN, ohne Verbiegung. #00:32:04-5#
670
671 I: Ja. #00:32:06-6#
672
673 B: Ja, das fände ich gut. #00:32:07-0#
674
675 I: Okay. Das war es von meiner Seite. Gibt es etwas, das Sie gerne noch erzählen
676 möchten, das Sie erwartet haben, als Sie angefragt worden sind, das Interview mit
677 mir zu führen oder jetzt auch im Gespräch, wo Sie so denken, oh, das muss ich
678 unbedingt noch sagen? #00:32:20-6#
679
680 B: (...) Da muss ich mal eben (lachend) nachdenken. #00:32:24-9#
681
682 I: Gerne. #00:32:26-8#
683
684 B: Mhm. (bejahend) (7) Nein, eigentlich habe ich gemerkt, dass ich ganz zufrieden
685 bin mit dem, wie wir das hier machen, dass ich mich da ganz wohlfühle. #00:32:38-
686 7#
687
688 I: Schön. #00:32:40-0#
689
690 B: Ähm, (4) und, ja, genau. Der einzige Wunsch, den ich wirklich noch hätte, wäre,
691 dass vom Institut her ähm ermöglicht würde, (..) dass äh wir alle äh/ also oder wer
692 WILL von uns, ich würde wollen, ähm noch eine Zusatzausbildung machen könnten
693 im/ in Supervision oder systemische Beratung oder sowas. //Mhm. (bejahend)//
694 #00:33:04-0#
695
696 I: //Mhm, ja.// #00:33:05-3#
697
698 B: //Das// fände ich richtig gut. #00:33:06-7#
699
700 I: Okay. #00:33:07-2#
701
702 B: (lacht) #00:33:08-3#
703
704 I: Das nehme ich gerne mit. //Vielen Dank!// #00:33:09-6#
705
706 B: //(lacht)// #00:33:10-1#
707
708 I: //Dann// war es das schon. #00:33:10-7#
709
710 B: Ja, okay. Schön. #00:33:12-4#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.15_(15.18.14)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:31:36
3 Datum und Ort der Aufnahme: 15.02.2016, O.
4 Besonderheiten: Orte und Namen wurden anonymisiert
5 Datum der Transkription: 30.03.2016
6 Ersttranskription: audiotranskription.de -
7 Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
9 ---

10

11 I: Okay. (..) Ja, ähm, ich hab ja mit so einem quantitativen Fragebogen schon mal so
12 ein bisschen was abgefragt. (.) Ähm, mich würde jetzt als erste Frage interessieren,
13 was hat Sie motiviert, eine Fachleitung in Berufspädagogik oder Pädagogikseminar/
14 für das Pädagogikseminar zu werden? #00:00:17-2#

15

16 B: Hm, das war zum einen eigene Erfahrung, die ich gemacht habe, im Referendariat
17 und ähm das Interesse eigentlich, was mich lebenslang begleitet, in der Ausbildung
18 tätig zu sein. Also auch immer unter Kollegen auch tätig zu sein. Und ähm, das finde
19 ich, ist nach wie vor eine sehr spannende und herausfordernde Aufgabe und gerade
20 die Arbeit mit ähm Lehramtsanwärtern ist ähm eine/ eine sehr gewinnbringende (.)
21 Aufgabe für beide Seiten. Also ich selber lerne auch immer sehr, sehr viel noch von
22 den Referendaren und ist eine Arbeit, bei der man sehr, sehr viel Freude auch
23 einfach hat. #00:00:52-3#

24

25 I: Waren das positive oder negative Er/ Erlebnisse, die Sie dazu bewogen haben (.)
26 in Ihrem eigenen //Referendariat?// #00:00:59-6#

27

28 B: //Hm,// sowohl als auch. Wobei ich sagen muss, dass in meinem Referendariat
29 sicherlich negative Erlebnisse überwogen haben. Das hing aber mit äh
30 Rahmenbedingungen auch in den/ in der Schule zusammen. #00:01:12-0#

31

32 I: Mhm, mhm. (bejahend) #00:01:13-0#

33

34 B: Also sowohl im Seminar, als auch in der Schule. #00:01:15-4#

35

36 I: Wollen Sie da noch näher drauf eingehen? //Weil ich// #00:01:18-9#

37

38 B: //Hm,// möchte ich nicht so //gerne// #00:01:19-3#

39

40 I: //Okay.// #00:01:19-2#

41

42 B: weil das äh, nein. #00:01:21-5#

43

44 I: Mhm, gut. (.) Was denken Sie, was qualifiziert jemanden, so ein Pädagogikseminar
45 zu leiten? #00:01:27-5#

46

47 B: Ähm, ich denke, dass das sehr viele personale Kompetenzen sind, die man
48 mitbringen muss, also ähm sich auf Menschen einstellen zu wollen und ähm (.)
49 (hustet) ich sage mal, (.) ein sehr hohes Maß an Empathie entgegenzubringen, weil
50 gerade in der Pädagogik ähm doch ein sehr, sehr umfassende Ausbildung
51 gewährleistet werden muss. Also es geht da nicht nur um theoretische Inhalte, die wir

52 ein Stück weit voraussetzen, die von der Universität mitgebracht werden, sondern
 53 hier ist wirklich dieses pädagogische Denken, meiner Meinung nach, von besonderer
 54 Bedeutung. Und deswegen braucht man vielleicht so eine Art pädagogische Intuition
 55 auch, die man mitbringen muss, ähm was wichtige Themen äh für Lehramtsanwärter
 56 sind. Also auch flexibel darauf reagieren zu können in der Ausbildung, was ist gerade
 57 dran. #00:02:20-2#

58
 59 I: Mhm. (.) Gibt es (.) hier eine Fortbildung für jemanden, der ein Pädagogikseminar
 60 neu übernimmt? #00:02:25-6#

61
 62 B: Nein, das ist äh vom Land äh immer mal wieder sporadisch, dass irgendetwas auf
 63 den Weg gebracht wird. Ähm, dann heißt es, es werden Module angeboten und nach
 64 dem ersten Modul werden die Gelder dann aber plötzlich doch wieder eingefroren, so
 65 dass dann die folgenden Module ähm einfach nicht mehr stattfinden und wir ein
 66 Stück weit auf uns selbst gestellt sind. Wir hier im Hause (.) halten es so, dass ähm
 67 wir eine Art ähm Mentor-System (.) äh einführen. Das heißt, die Kollegen, die neu
 68 kommen, äh bekommen einen erfahrenen Kollegen an die Seite gestellt, äh damit
 69 auch wirklich eine ganz, ganz enge Begleitung der neuen Kollegen möglich ist. Ähm,
 70 darüber hinaus sind wir auch noch sehr daran interessiert insbesondere, was so die
 71 Beratungskompetenzen angeht. Ähm, nach wie vor auf der Suche auch nach
 72 Fortbildungen und Veranstaltungen. Aber ich gestehe, (.) ähm die sind zum Teil mit
 73 sehr, sehr hohen Kosten verbunden, die auch nicht unbedingt vom Land getragen
 74 werden, sondern wo ich äh hier schauen muss, äh dass ich das mit dem
 75 hauseigenen Budget und den Haushaltsmitteln irgendwo durchführen kann. Und die
 76 Qualität dieser Veranstaltungen sind manchmal (.) wünschenswert zu verbessern.
 77 Das muss ich leider so sagen. Das weiß man im Vorfeld nicht und (.) ja. #00:03:38-
 78 9#

79
 80 I: Mhm, //ja// #00:03:39-8#

81
 82 B: //Das ist äh// schade, dass auf diesem (.) Wege eigentlich so nichts irgendwie im
 83 Land vorgehalten wird. #00:03:45-0#

84
 85 I: Mhm, ja. (..) Wenn Sie an Ihr Seminar denken, vielleicht das letzte, wie würden Sie
 86 das so beschreiben? Gibt es da feste Rituale, einen festen Ablauf? Wie läuft Ihr
 87 Seminar so ab? #00:03:56-5#

88
 89 B: Über 18 Monate gesehen, //oder// #00:03:58-4#

90
 91 I: //Nein,// so für einen Tag vielleicht mal. #00:04:00-4#

92
 93 B: Für einen Tag? Ja, es gibt feste Rituale. Also es ist so, dass ich äh immer erst mit
 94 Regularien beginne, das heißt, ich ähm, äh, gebe den Referendaren zunächst einen
 95 Überblick, was an dem Tag Thema sein wird und wir fangen mit den Regularien an.
 96 Das heißt, diese formalen Dinge, wie ähm Protokoll-Festlegung, wie
 97 Anwesenheitsliste und auch eine äh aktuelle Runde für Fragen, Dinge, die gerade so
 98 unter den Nägeln brennen. Und dann gibt es eben inner/ immer einen inhaltlichen
 99 Part. Ähm, bei der letzten Sitzung war es so, dass wir jetzt den Komplex
 100 Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsplanung äh in/ im Überblickswissen quasi ähm in
 101 Pädagogik durchgenommen haben, weil die Kolleginnen und Kollegen jetzt in den
 102 eigenverantwortlichen Unterricht hineingegangen sind, ähm sodass wir ähm in der

103 Systematik gewesen sind in der letzten/ in den letzten Wochen. Hm, anhand dieses
 104 Unterrichtsentwurf, der ja für einen äh gemeinsamen Unterricht dort vorgelegt
 105 werden muss, äh quasi anhand unseres Leitfadens, den wir hier im Hause haben,
 106 durchzusprechen und auch mit praktischen und äh Beispielen, beziehungsweise
 107 auch Übungen einfach durchzuführen. (.) Und ähm am Ende natürlich der Sitzung
 108 immer nochmal auch ein Fazit zu ziehen, was war jetzt wichtig in der heutigen
 109 Sitzung? Was nehme ich an neuen Erkenntnissen mit? Was habe ich gelernt? Und
 110 wie kann ich die Dinge, die ich heute vielleicht durch/ also gelernt habe, auch in
 111 meinen Unterricht mit (.) hineinnehmen? Ähm, also Prämisse für mich ist eigentlich
 112 immer dieses Doppeldeckerprinzip, zu schauen, das, was ich inhaltlich mache
 113 methodisch zu verbinden, so dass die Referendare dort für sich gewinnbringend
 114 auch etwas mitnehmen können. #00:05:37-6#

115
 116 I: Gibt es ein Feedback an so einem Tag? Oder gibt es das alle halbe Jahr oder nach
 117 den 18 Monaten? #00:05:43-0#

118
 119 B: Hm, es kommt jetzt darauf an. Wenn ich Arbeitsphasen habe, wo natürlich in
 120 Kleingruppen oder Gruppenarbeiten, das kann schon mal vorkommen, so ein, zwei
 121 Sitzungen dann gearbeitet wird, kann ich mir kaum ein Feedback einholen. Ähm,
 122 ansonsten versuche ich auch immer, unterschiedliche Feedback-To/ -Methoden mit
 123 einzuführen, ähm sei es jetzt Zielscheibe oder sei es One minute Paper oder wie
 124 auch immer, ähm dort dann auch nochmal die einzelne Seminarsitzung, aber
 125 spätestens auch äh die Lerneinheit zu reflektieren. Und am Ende der Ausbildung äh
 126 gibt es das sowieso. #00:06:12-5#

127
 128 I: Mhm. Ist das zentral festgelegt, am Ende der Ausbildung? Oder ähm machen Sie
 129 das dann? #00:06:18-4#

130
 131 B: Sowohl als auch. Also wir haben/ sehen das hier im Seminar vor einmal die
 132 gesamte Ausbildung zu reflektieren, anhand dieser unterschiedlichen Phasen und
 133 Schwerpunkte, aber auch ähm ist jeder Kollege gefordert, sowohl in den
 134 fachdidaktischen, als auch pädagogischen Seminaren eine persönliche
 135 Rückmeldung sich einzuholen. #00:06:34-3#

136
 137 I: Mhm. Wir würden Sie Ihr Verhältnis zu den Referendaren beschreiben? #00:06:39-
 138 7#

139
 140 B: Gut. Also ich glaube, ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Referendaren.
 141 Ähm, natürlich gibt es sicherlich immer mal den ein oder anderen Menschen ähm, wo
 142 das auch auf der professionellen Ebene bleibt. Muss es auch. (.) Aber ansonsten
 143 glaube ich schon, dass ich sehr wertschätzend mit ihnen umgehe und auch sehr
 144 freundlich bin und ähm jetzt nicht irgendwie so ein, ja, ich sage mal, so ein Macht- äh
 145 (.) -gefühl auslebe, sondern das schon auf einer/ einer kollegialen Ebene auch den
 146 (.) Referendarinnen und Referendaren in Augenhöhe begegne. #00:07:11-6#

147
 148 I: Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, die zu Ihnen
 149 kommen? #00:07:15-5#

150
 151 B: Na sicherlich eine sehr anstrengende Lebensphase und auch eine
 152 Umbruchsphase. Ähm, die kommen jetzt aus hm der universitären Bildung und
 153 möchten eigentlich die Praxis so richtig äh aufnehmen und/ und hinein und

154 gleichwohl ist es natürlich sehr, sehr anstrengend, äh weil sowohl Schule, als auch
 155 Seminar und natürlich auch das Privatleben. Wir haben es in der Berufsbildung
 156 häufig eben halt auch mit Kolleginnen und Kollegen zu tun, die ja auch familiär schon
 157 ganz anders eingebunden sind. Oder wenn wir an die Seiteneinsteiger,
 158 Quereinsteiger denken, die andere berufliche Erfahrungen schon mitbringen, glaube
 159 ich, dass es nochmal eine Phase der (.) Umstrukturierung, äh der eigenen ähm (.)
 160 beruflichen Lebensfindung, aber auch privat sicherlich nochmal ist. Also eine
 161 Umbruchssituation, vielleicht auch eine Krisensituation im positiven Sinne, ähm die
 162 ganz anstrengend ist, aber hm, wenn man sie gemeistert hat, von vielen auch als
 163 sehr positiv wahrgenommen wird. #00:08:10-0#

164
 165 I: Mhm, mhm. Wenn Sie an einen guten Referendar denken, wie würden Sie den
 166 beschreiben? #00:08:15-6#

167
 168 B: Ähm, ich glaube, wichtig ist, ähm dass ein guter Referendar bereit ist, äh in die
 169 Beratungssituation hineinzunehmen und konstruktive Kritik auch wahrzunehmen und
 170 sich selbst zu reflektieren. Das ist, glaube ich, das Wichtigste für einen Referendar.
 171 Das muss jetzt nicht immer ein gelungener Unterricht sein. Im Gegenteil. Äh, vor
 172 diesem Hintergrund sind ja die Beratungsgespräche besonders (.) fruchtbar auch zu
 173 (legen?) #00:08:40-3#. Aber ich glaube, ähm das Wichtigste ist einfach, diese
 174 Kritikfähigkeit zu haben und das auch auszuhalten, (.) ähm gerade weil wir es
 175 vielfach mit Kolleginnen zu tun haben, die eben durchaus schon, (.) ich sage mal,
 176 (lachend) fertige Persönlichkeiten im gesetzteren Alter sind, ist das so/ so eine
 177 Stellschraube, die manchmal zu Schwierigkeiten führt. (.) Aber auch eigeninitiativ
 178 tätig zu werden und nicht zu sitzen und ähm zu erwarten, „der Fachleiter muss mir
 179 alles liefern, sondern ich selber muss (.) die reflektierte Praxis quasi hineinnehmen
 180 ins äh Seminar, um mich weiterzuentwickeln“. Ähm, dann ist das super. Dann läuft
 181 das. #00:09:17-6#

182
 183 I: Gibt es Bedingungen oder Situationen, die dazu führen, aus Ihrer Sicht, dass das
 184 Referendariat erfolgreich wird? Und wenn ja, welche sind das? #00:09:27-1#

185
 186 B: (.) Da sind sicherlich zum Teil äh Rahmenbedingungen, auf die nicht ähm jeder
 187 von uns Einfluss nehmen kann. (.) Aber wenn ich sie als (Gesetz/gesetzt?) und
 188 optimal voraussetzen würde, dann wären das Bedingungen in den Schulen
 189 dahingehend, ähm dass Sie auf Ausbildungslehrer oder Mentoren stoßen, die auch
 190 wirklich motiviert sind, diese Ausbildungen zu begleiten. Motiviert einerseits, äh in
 191 enger Zusammenarbeit mit dem Referendar, aber auch mit uns als Fachleitern, also
 192 den/ den kurzen äh Dienstweg, wenn was ist, sofort Kontakt aufnehmen, dass wir
 193 gemeinsam dann eben halt reden können, wenn es Probleme gibt und ähm, aber
 194 auch nicht dieses, „ich muss ausbilden, weil man mir das SAGT“. Weil ich glaube,
 195 das Prinzip der Freiwilligkeit, gerade in der Ausbildung von jungen Kolleginnen und
 196 Kollegen ein ganz, ganz wichtiges ist. (.) Ähm, dann muss es natürlich ausreichend
 197 äh Lerngruppen und Unterrichtsmöglichkeiten in der Schule geben. Also es gibt
 198 Schulen, die werden natürlich von den Referendaren bevorzugt gewählt, die können
 199 aber ja nicht alle ausbilden. Und ähm wenn man manchmal aus persönlichen
 200 Situationen heraus nicht flexibel ist als Referendar, kommt man vielleicht doch/ doch
 201 an eine Schule, wo viele Referendare sind und das kann manchmal die Ausbildung
 202 erschweren. (.) Ähm (.) persönliche Erlebnisse, negative Erlebnisse, merken wir
 203 manchmal, äh gerade vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrung, können auch
 204 beeinträchtigen. (.) Ähm, die sind ganz unterschiedlicher Art. Aber in der freien

205 Wirtschaft ist sicherlich der Leistungsdruck auch ein sehr, sehr hoher und ähm das
 206 merken wir, dass ähm/ dass das auch ins Referendariat manchmal mit hineinfließt.
 207 #00:11:05-9#

208
 209 I: Mhm. Jetzt haben Sie eher Situationen, Bedingungen beschrieben, die (.) zu einem
 210 MISSEERFOLG im Referendariat FÜHREN. Welche würden denn zu einem Erfolg
 211 führen? #00:11:16-4#

212
 213 B: Ja, der positive Umkehrschuss. Also wenn ich genügend Ausbildungslehrer hätte
 214 und wenn auch die Ausbildungslehrer, ich sage mal, wertgeschätzt würden, also
 215 Anrechnungsstunden bekommen oder was auch immer ein Ausbildungslehrer sich
 216 wünscht. Wenn ein Ausbildungslehrer sich weiterqualifizieren kann, gerade
 217 hinsichtlich von Beratungssituationen, ähm dann denke ich, ist das POSITIV für das
 218 Referendariat. Ähm, auch glaube ich, dass es von positiv/ also sehr positiv ist, wenn
 219 ähm (.) die Referendarinnen und Referendare schon viel, viel früher die Möglichkeit
 220 haben, in die konkreten Unterrichtssituationen hineinzugehen. Also wenn wir jetzt an
 221 GRH 300 denken, dann/ dann sind da ja schon Ansätze. Im beruflichen Bereich
 222 haben wir leider immer nur noch das ASP und das FP. Also das sind quasi nur so
 223 AUSZÜGE (um?) #00:11:59-6# kurze Momente. Und selbst DIE sind ja an den
 224 Schulen sicherlich auch ganz unterschiedlich/ #00:12:04-6#

225
 226 I: //Ja// #00:12:05-0#

227
 228 B: //in// der Begleitung und Durchführung. Ähm, (.) von daher haben die Referendare
 229 nicht alle vielleicht die gleichen ähm Erlebnisse und/ und Vorbereitungen während
 230 des Studiums gehabt. Also wenn da eine engere Verzahnung wäre, kann ich mir
 231 denken, dass das auch nochmal sehr positiv für die Ausbildung wäre. #00:12:21-8#

232
 233 I: Genau. Denn im ASP müssen die ja gar nicht unterrichten. #00:12:25-9#

234
 235 B: Ja. #00:12:26-5#

236
 237 I: Ja, sondern sie gehen in die Schule und das wird ja von der Uni auch ganz klar so
 238 vertreten. Meine Meinung ist eine andere, aber die Uni vertritt es ja ganz klar, im
 239 ersten Praktikum müssen sie nicht unterrichten. Und das machen dann einige eben
 240 auch nicht, ne? (.) So dass sie erst im/ (.) im nächsten, im speziellen Praktikum dann
 241 das erste Mal vor einer Klasse stehen. #00:12:43-9#

242
 243 B: Ja. Aber ähm, wenn man das eben halt vor dem Hintergrund derjenigen sieht, die
 244 das Referendariat vorzeitig abbrechen, weil sie dann plötzlich merken, ähm „ich
 245 schaffe das nicht anhand dieser Belastungen, die da auf mich zukommen“,
 246 Unterrichtsverpflichtungen oder vielleicht, „ich halte diesen Druck auch gar nicht aus,
 247 vor einer Lerngruppe zu stehen“, (.) finde ich das auch schon reichlich spät.
 248 #00:13:02-0#

249
 250 I: Ja. Mhm. Ja. Gerade eben haben Sie einen guten Referendar beschrieben. Was/
 251 Wie würden Sie denn einen SCHLECHTEN Referendar beschreiben? #00:13:11-3#

252
 253 B: Ähm, das sind für mich in der Regel die Lehramtsanwärter, die ähm sehr, sehr
 254 wenig Eigenmotivation mitbringen, die auch nicht über das Maß hinaus sich mit
 255 irgendwelchen Themen beschäftigen. Das heißt, pädagogische Gedanken nicht

256 weiter denken (.) oder vielleicht auch mitnehmen in die Praxis, um zu reflektieren. (.)
 257 Ähm, ja, die eben halt nur die Mindest- (.) -anforderungen quasi für sich als (.)
 258 Notwendigkeit erachten. (.) Ja, und sich kaum einbringen, auch sicherlich ähm
 259 gerade, was äh in die schulischen Tätigkeiten geht, weil das Lehrerdasein ist ja über
 260 Unterrichtsplanung und Durchführung noch weiter HINAUS zu betrachten, also die
 261 Mitarbeit in Bildungsgängen und äh in den einzelnen Teams und vielleicht die
 262 Mitarbeit (an?) #00:14:01-4# curriculärer Entwicklung und so weiter und sofort, da ist
 263 ja im Moment UNHEIMLICH viel LOS in den Schulen, wo man sich auch einbringen
 264 kann. (.) Wenn man sich da ganz rauszieht, (.) ist es sicherlich auch nicht förderlich
 265 für die Ausbildung und Entwicklung. #00:14:15-7#
 266

267 I: Ja. Hm, haben Sie Standards für die Lehrerausbildungen hier in N.? #00:14:23-2#
 268

269 B: Ja, wir haben ja landeseinheitliche Seminar-Lehrpläne. Und vor diesem
 270 Hintergrund ähm sind ja Lernfelder entwickelt worden, in denen äh qu/ quasi
 271 ausgebildet wird. Und da machen sich ja auch die äh (.) Berufsbildner gemeinsam
 272 auf den Weg und haben zu den unterschiedlichen Fachdidaktiken schon
 273 Lernsituationen entwickelt. Und das wird in der Pädagogik ähm jetzt auch
 274 seminarintern so durchgeführt und praktiziert. Wir sind (.) ähm an dem Punkt, dass
 275 wir einige Lernsituationen entwickelt haben und auch uns schon ausgetauscht haben
 276 mit anderen Seminaren und ähm gehen in die Erprobungsphase und schauen jetzt
 277 einfach mal, ähm wie stellt sich das denn jetzt auch in der Ausbildung dar, an
 278 welchen Stellen müssen wir noch nachbessern oder (.) ja, wo läu/ wo läuft es
 279 vielleicht auch einfach schon ganz gut. #00:15:07-6#
 280

281 I: Und tauschen Sie sich nur mit bestimmten Studienseminaren aus oder ist das ganz
 282 N., kommen Sie da zusammen? #00:15:13-7#
 283

284 B: Ja, das sind die sieben Studienseminare/ #00:15:15-3#
 285

286 I: //Ja.// #00:15:15-3#
 287

288 B: //für// die Berufsbildner hier in N.. Und es gibt hier ähm eine Einrichtung quasi, wir
 289 haben ähm/ (.) Ich kann jetzt gar nicht mal genau sagen, wie lange das jetzt schon
 290 ist, aber (.) ich bin seit 2014 quasi äh hier im Job äh und seitdem treffen wir uns mit
 291 den ständigen äh Vertretungen der Seminarleiter regelmäßig immer in einem
 292 anderen Seminar und haben da auch zum Thema einmal gehabt, äh dass wir an den
 293 Lernsituationen dort weiterarbeiten wollen und haben das auf den Weg gebracht.
 294 #00:15:41-8#
 295

296 I: Mhm. Gibt es Gelingensbedingungen, die für Sie da noch nicht verankert sind in
 297 den Standards, die Sie zu Grunde legen? (.) Und wenn ja, welche wären das?
 298 Welche hätten Sie da gerne noch verankert? #00:15:52-6#
 299

300 B: (5) Ja, also ich glaube, das große Thema bei uns im Land ähm ist nach wie vor die
 301 Beratungs- äh -situation. Also ähm, ich denke, dass wir dort einfach nochmal
 302 schauen müssen, äh uns vielleicht auch an Modellen anderer Bundesländer
 303 orientieren können. Ich weiß nicht, ob Sie das Modell aus N. kennen, wo quasi die
 304 Pädagogen aus der Bewertung herausgenommen werden und sich NUR auf die
 305 Ausbildung und Beratung äh fokussieren. Ähm, ist sicherlich ein Modell, wo man
 306 drüber nachdenken kann. Also Coaching noch ein bisschen (.) äh stärker zu

307 implementieren, halte ich für/ (.) für wichtig und auch für notwendig. #00:16:34-3#

308

309 I: Mhm. (.) Also dass es mehr Lernzeit gibt und davon abgegrenzt Leistungszeit für
310 die Referendare, so dass sie auch mal eine Chance haben, eben nur beraten zu
311 werden, //ohne eine Note? (unv.)// #00:16:43-7#

312

313 B: //Genau. Genau.// Weil ich glaube, dass der Leistungsdruck in diesen 18 Monaten
314 so hoch ist, und das merken wir auch in den Anfragen, gerade vor dem Hintergrund
315 Pädagogik. Die Verantwortung der Ausbildungen, gerade auch im Hinblick auf ähm
316 die Koordinierung der Ausbildungsstands-Gespräche und hinterher auch der
317 Prüfungen, liegt ja eigentlich in der Pädagogenhand. Gleichwohl sehen wir in
318 Niedersachsen die Referendare, wenn wir Glück haben, bei einem kleinen Besuch
319 und ansonsten nur zweimal bei den gemeinsamen Unterrichtsbesuchen und dann
320 zum Prüfungstermin. Und ist reichlich wenig, um äh diese Ausbildung pädagogisch
321 zu begleiten. Die Fachdidaktiker haben die Referendare häufiger im Visier. Ist
322 sicherlich auch organisatorisch nicht so einfach, wenn man da eine Gruppe von 14
323 Referendaren hat und ähm soll jetzt über diese drei Besuche hinaus Termine zu/ so
324 koordinieren. Und gerade für die Kolleginnen und Kollegen, die ja auch noch im
325 Unterricht tätig sind, ist es eine schwierige Situation. Aber die Anfrage der
326 Referendare geht ja immer: "Können Sie mir mal sagen, wo ich jetzt notentechnisch
327 stehe?" Also das ist schon dieser Wunsch danach, irgendwo eine Beurteilung
328 vorzunehmen, wovor wir uns ja ein Stück weit auch (.) scheuen. Und das dient ja
329 auch nicht dem Kompetenzerwerb, wenn es eine reine Mathematik ist, sondern wir
330 wollen ja schauen, wie sind die Entwicklungsfortschritte. (.) Und ähm da denke ich
331 mir, wäre ein anderes Beratungs- oder Coaching-Modell, was wir landesweit auch
332 implementieren würden, sicherlich vorteilhaft. #00:18:05-3#

333

334 I: Mhm. (..) Ja. (.) Hm, jetzt gibt es ja immer wieder verschiedene pädagogische
335 Konzepte, also (..) vielleicht ist das kooperative Lernen gerade ganz angesagt und
336 ähm in sozusagen. Hm, was denken Sie, haben diese unterschiedlichen
337 pädagogischen Konzepte/ Wie tragen die dazu bei, dass ein Referendariat gelingt
338 oder eben auch MISSLINGT? #00:18:27-2#

339

340 B: Oh, ich denke schon, dass das auch ähm ein gutes Handwerkszeug und auch ein
341 wichtiges Handwerkszeug äh für gute Pädagogen ist, neben der eigenen/ ähm neben
342 dem eigenen Menschenbild und der eigenen (.) Haltung, Lehrerpersönlichkeit, ähm
343 sind es ja Instrumente, ähm die aus der Unterrichtsforschung ganz eindeutig als
344 positiv auch gedeutet werden. Von daher MÜSSEN Pädagogen diese
345 unterschiedlichen Herangehensweisen, und vor allen Dingen auch vor dem
346 Hintergrund der Lernpsychologie, kennen und auch einsetzen können. Und ähm (.)
347 um/ um das jetzt unter ein/ unter ein Verständnis zu bringen, ich würde jetzt nicht
348 sagen, dieses EINE oder das andere ist jetzt das Wichtige, sondern ich glaube, dass
349 es ähm wichtig ist, von allem etwas in eine (gesunden?) #00:19:14-7# Mischung mit
350 hineinzunehmen in seinen Unterricht. Also auch Frontalunterricht hat durchaus seine
351 Berechtigung. Ich muss halt nur als Lehrkraft einschätzen können, an welcher
352 STELLE ist es sinnvoll, so etwas zu tun. Und genauso geht es mit dem
353 selbstorganisierten LERNEN. Wenn ich also eine Lerngruppe habe, die das
354 überhaupt noch nicht KANN, dann sind erstmal andere Dinge wichtig, die ich ihnen
355 beibringen muss, um sie dorthin zu führen damit umzugehen. Und ähm das sind
356 eben diese pädagogischen ähm Haltungen, die dahinterstecken und vor allen Dingen
357 auch das Wissen darum, was ich mit dem ein oder anderen an der Stelle auch

358 bewirke. #00:19:46-5#

359

360 I: Mhm, ja. (.) Welche Rahmenbedingungen muss das Seminar erfüllen, damit das
361 Referendariat erfolgreich ist? #00:19:54-5#

362

363 B: Also ich denke schon, dass wir ähm die Referendare engmaschig betreuen und
364 begleiten müssen. Also wir müssen im Kontakt bleiben mit den Referendarinnen und
365 Referendaren. Das äh f/ machen wir auch, indem wir sagen, wir haben einen
366 Seminartag und wir blocken nicht. Es gibt andere Seminare, die
367 Blockveranstaltungen machen und die dadurch 14-tägig die Referendare sehen. MIR
368 und uns, dem Kollegium ist es wichtig, jede Woche den Referendar zu sehen, um
369 einfach auch zu schauen, wie geht es ihm gerade in der Schule? Wo steht er? Wo ist
370 vielleicht etwas, was nicht so läuft? Was ist gerade Thema? (.) (räuspert sich) Um
371 ähm einfach am Ball zu bleiben und die/ diese Zeit auch wirklich gut begleiten zu
372 können. Ähm, wir müssen natürlich (.) auch eine Fürsorgepflicht den Referendaren
373 gegenüber einnehmen. Also vor dem Hintergrund des Gesagten äh zu schauen,
374 wenn es da jetzt Problembereiche gibt, inwiefern kann ich den Referendar an dieser
375 Stelle unterstützen? Nicht dass äh die alleine bleiben mit ihren Problemen und
376 Sorgen und Nöten. Und das kann unter Umständen manchmal sein, einfach eine
377 Beratung zu machen und eine/ eine Teilzeitausbildung vorzuschlagen, um irgendwo
378 Entlastungsmöglichkeiten vielleicht für eine junge Mutter zu schaffen, ähm die sonst
379 nichts anderes sieht, als, „ich kann nur aufhören“. Und ähm das sind, glaube ich, so
380 Dinge, die müssen wir vom Seminar aus an der Stelle klären. Ähm (.) auch ist es
381 natürlich von Seminareseite aus wichtig, dass wir ähm (..) das Angebot der
382 Veranstaltung VORHALTEN. Also ähm (.) dass wir auch wirklich schauen, dass wir
383 genügend Kolleginnen und Kollegen hier im Hause haben. Das ist nicht immer ganz
384 einfach, weil das äh politisch natürlich auch irgendwo (.) eine Rolle spielt, wie viele
385 Kollegen, wieviel Mitwirker eingestellt werden können im Land. Aber äh gleichwohl ist
386 es wichtig, um eine vernünftige Ausbildung gewährleisten zu können. #00:21:41-9#

387

388 I: Sind Sie/ Also Sie sind ja wahrscheinlich GANZ hier am Seminar? #00:21:45-6#

389

390 B: Ja. #00:21:46-5#

391

392 I: Weil Sie die Leitung //sind.// #00:21:47-4#

393

394 B: //Ja.// #00:21:48-1#

395

396 I: Und die anderen Berufspädagogen, sind die abgeordnet sozusagen? Also ist die
397 Schule immer noch der Hauptdienstort oder ist DAS hier der //Hauptdienstort?//
398 #00:21:56-6#

399

400 B: //Das kommt auf// die Position an. Also wenn wir Mitwirker haben, dann äh werden
401 sie quasi für die Anrechnungsstunden, die hm nach einem bestimmten
402 Berechnungsschema erfolgen ähm in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern, von
403 der Schule quasi abgeordnet werden. (.) Fachleiter für besondere Aufgaben sind
404 primär hier am Seminar. Die haben aber natürlich auch Unterrichtsverpflichtungen
405 noch an den Schulen. Gehört insofern auch sinnvoller Weise mit dazu, dass man/
406 damit man sich nicht vom äh Unterrichtsgeschehen und Schulalltag entfernt, ähm
407 (räuspert sich) halte ich das für eine wichtige Sache. Und sie dienen auch als
408 Multiplikatoren für Unterrichtsentwicklung in den Schulen. #00:22:31-4#

409

410 I: Mhm, mhm, okay. (.) Ähm, welche Rahmenbedingungen muss die
 411 Ausbildungsschule erfüllen, damit ein Referendariat gelingt? Wir haben ja eben
 412 schon/ oder Sie haben angesprochen, dass die Mentoren hoffentlich freiwillig sich zur
 413 Verfügung stellen und vielleicht ja sogar auch noch eine Fortbildung bekommen oder
 414 sowas. Welche Rahmenbedingungen könnte die Ausbildungsschule noch erfüllen?
 415 #00:22:52-2#

416

417 B: Ja, ich hatte eben auch schon mal gesagt, dass wir genügend Lerngruppen
 418 haben, um ein äh breites/ äh möglichst breites Spektrum auch abbilden zu können
 419 an Ausbildungsberufen und ähnlichem. Ähm und vor allen Dingen auch genügend
 420 Klassen haben, wo die Referendaren dann eingesetzt werden können, damit auch
 421 dort Unterricht auch ausprobiert werden kann. Das, denke ich, ist einfach eine ganz,
 422 ganz wichtige (.) äh Rahmenbedingung. Ähm, dann muss ähm natürlich die Schule
 423 auch bereit sein Referendare zu integrieren in die unterschiedlichen Teams,
 424 gleichwohl auch da wieder Sorge zu haben, ähm die Referendare nicht zu
 425 überfordern an der Stelle, ne, dass das eben halt auch äh gewährleistet werden
 426 kann. Von Vorteil ist es natürlich, wenn die Schulen äh räumlich und technisch so
 427 ausgestattet sind, dass ähm die Lehramtsanwärter an der Stelle auch bestimmte
 428 Dinge ausprobieren können. Einsatz neuer Medien, aber auch ähm Räumlichkeiten,
 429 um vielleicht mal Gruppenarbeiten oder Stuhlkreise oder ähnliches zu machen. Das
 430 ist sicherlich von Schule zu Schule auch nochmal ganz, ganz unterschiedlich.
 431 #00:23:52-7#

432

433 I: Mhm. Können die Referendare eine andere Schule, in der sie eigentlich nicht
 434 arbeiten, trotzdem hospitieren, einen Bildungsgang, den sie vielleicht sonst nicht
 435 haben? #00:24:00-5#

436

437 B: Ja, das machen wir zum Teil, insbe/ besondere bei den Berufsfeldern, äh die nicht
 438 an jeder Schule vorgehalten sind. Also wenn wir jetzt in Ihren Bereich gehen, in
 439 Gesundheit, gibt es durchaus Schulen, wo nicht alle Ausbildungsberufe da sind, weil
 440 das kleine Schulen sind. Und dann gibt es eben Kooperationen mit ähm nahen
 441 berufsbildenden Schulen, ähm wo dann quasi die Möglichkeit gegeben wird, dass
 442 dort auch in diese Berufsfelder hineingeschaut wird. #00:24:25-3#

443

444 I: Mhm. (.) Wie würden Sie eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung
 445 beschreiben? #00:24:31-0#

446

447 B: Ähm, zunächst einmal muss das Setting stimmen, also dass ich eine Ro/
 448 Räumlichkeit habe, in der es in Ruhe stattfinden kann und auch ausreichend Zeit zur
 449 Verfügung steht, ähm weil ein Gespräch ja auch erst einmal eingeleitet werden muss,
 450 je nachdem, wie der Referendar sich selber auch fühlt, wie aufgereggt er ist oder was
 451 auch im Unterricht gelaufen ist, ähm kann ich das vorher ja n/ gar nicht absehen, in
 452 welche Richtung das Ganze geht. Ungünstig ist es, wenn ich dann in dem ähm, ich
 453 sage mal, Werkraum nebenan gehe und äh zwischen äh den Werkbänken oder
 454 sonstiges sitze und dort besprechen muss, sondern das/ Ich finde schon, dass auch
 455 ein bestimmtes Setting da einfach vonnöten ist. Ähm, da muss man eben schauen,
 456 was die Teilnehmer angeht, wie groß die Zahl ist. Also es gibt ja schon gewisse
 457 Vorgaben. Gleichwohl behalten sich die Schulen ja auch vor, und das ist ja auch
 458 RICHTIG, ähm vielleicht auch bei einfachen Unterrichtsbesuchen, dass
 459 Ausbildungslehrer und Koordinatoren oder Schulleiter mit dabei sind, ähm muss man

460 im Individualfall schauen, ob das äh, ich sage mal, gewinnbringend ist. (.) Aber ähm
 461 (räuspert sich) das sind erstmal so Rahmenbedingungen, die wichtig sind. Ja, und
 462 dann natürlich ähm die Kompetenzen, die wir vorhin schon angesprochen haben,
 463 sowohl bei den AUSBILDERN, als auch bei den Auszubildenden. (..) Also wenn da
 464 ein Referendar nicht in der Lage ist, aus welchen Gründen auch immer, das Gehörte
 465 (.) zu reflektieren, ähm oder überhaupt (gemeinsam?) #00:25:56-7# in die Reflektion
 466 einzusteigen, um zu schauen ähm, (.) was ist gut gelaufen oder was ist vielleicht
 467 weniger gut gelaufen, dann wird es auch schwierig. #00:26:05-1#

468
 469 I: Über welche Art und Weise reflektieren SIE mit den Referendaren? Also gibt es
 470 einen besond/ eine besondere Methode, die Sie anwenden? Oder wie versuchen
 471 Sie, ein/ ein Feedback so zu gestalten, dass der Referendar das auch annehmen
 472 kann? #00:26:17-1#

473
 474 B: Also wir haben ja zunächst einmal ähm unseren Evaluatio/ ionsbogen, der
 475 sowieso ja immer eingesetzt wird und den wir mit hineinnehmen in den Unterricht.
 476 Ähm, den kennen die Referendare. Hm gleichwohl gibt es auch bei uns so Leitfragen
 477 zur Reflektion, dass sie also vorab erstmal Zeit haben in Ruhe zu reflektieren ihren
 478 Unterricht, anhand dieser Leitfragen und die wichtigen Dinge für sich schon
 479 vermerken können. (.) Und dann ist es so, dass ähm zunächst ähm ich erstmal
 480 versuche, über ein/ ein Icebreaker, über ein Getränk anbieten oder über ein/ einen
 481 flotten Spruch oder wie auch immer, erstmal die Situation ein bisschen ähm zu
 482 entkräften und dann bekommt der Referendar zunächst mal das Wort seinen
 483 Unterricht systematisch zu reflektieren. Also schon jetzt erst einmal zu schauen, „so
 484 wie geht es Ihnen jetzt im Moment? Sie haben das jetzt gerade so hinter sich
 485 gebracht“ und manchmal bekommt man schon irgendwelche Impulse für das
 486 Gespräch, wo man merkt, okay, das scheint jetzt ein wichtiger Moment für den
 487 Referendar zu sein und dass man das wieder aufgreifen kann. Oder aber man kann
 488 sich dann wirklich in der Systematik des äh Unterrichtes anhand des Bogens auch (.)
 489 in einem Beratungsgespräch ähm quasi dann durch den Unterricht entlang hangeln.
 490 Und das Gespräch als solches, ähm soll jetzt nicht monologisierend sein
 491 dahingehend, dass ich genau aufliste, was alles nicht gut oder gut gelaufen ist,
 492 sondern ähm wirklich vor dem Hintergrund, (klopft auf Tisch) „suchen Sie jetzt bitte
 493 mal Aspekte heraus, die IHNEN wichtig sind in der Reflektion und die wir gemeinsam
 494 besprechen wollen. Wie war das in der Planung und wie hat sich das in der
 495 Durchführung dargestellt?“ #00:27:48-9#

496
 497 I: Mhm. Und sind bei dieser Besprechung dann Schulleiter und Mentor und
 498 Fachleitung möglicherweise dabei? #00:27:56-1#

499
 500 B: Die sind möglicherweise dabei. Das hängt eben von der Art des Besuches ab.
 501 #00:27:59-9#

502
 503 I: Mhm. Und die dürfen dann auch etwas dazu sagen? #00:28:01-0#

504
 505 B: Also wenn wir die (GUBs?) haben, die gemeinsamen Unterrichtsbesuche, gibt es
 506 eine festgelegte Reihenfolge, in der die Nachbesprechung dann stattfindet. Und da
 507 darf dann jeder natürlich etwas dazu sagen. Und am Ende äh hat dann auch wieder
 508 der Referendar das Wort, um äh eine Zielvereinbarung, also ein Fazit zu ziehen, was
 509 nehme ich jetzt für mich mit für die nächste Phase der //Ausbildung// #00:28:22-2#

510

511 I: //Mhm.// Und wenn der Schulleiter dabei ist, ähm besteht dann auch die
512 Möglichkeit, dass mal keine Note am Ende dabei rauskommt? Oder gibt es dann
513 immer eine Note für den Referendar? Also vielleicht nicht während der Besprechung,
514 aber so hinterher? #00:28:36-4#

515
516 B: Das ist mir nicht bekannt, dass //die Schulleiter// #00:28:37-9#

517
518 I: //Ah ja.// #00:28:38-5#

519
520 B: irgendwie eine Note hinterher nennen. Weil ähm wir das mit unseren Schulleitern
521 eigentlich auch so kommunizieren, ähm dass das eine Kompetenzentwicklung ist und
522 wirklich erst zum Stand der/ des Ausbildungsende eine/ beziehungsweise des
523 Ausbildungsstands-Gesprächs, beziehungsweise der Koordinierung, also es gibt ja
524 so unterschiedliche Phasen, irgendwo dann deutlich wird, welche Note. Und ähm für
525 die Ausbildungsnote ähm ist es ja so, dass die Schulleiter schwerpunktmäßig ähm
526 die Mitarbeit in den schulischen Aktivitäten (.) quasi auch ähm beurteilen sollen, weil
527 ja die/ der Unterricht als solches als Schwerpunkt der Seminartätigkeit //und//
528 #00:29:16-1#

529
530 I: //Aha.// #00:29:16-5#

531
532 B: Ausbildung gesehen wird. #00:29:18-3#

533
534 I: Mhm, okay. Das ist bei uns anders. Also in S. erlebe ich das häufig, dass wenn
535 Schulleiter dabei sind, sie auch sich eine Note für das Gutachten am Ende notieren.
536 #00:29:26-9#

537
538 B: Habe ich so //persönlich noch nicht wahr/ // #00:29:29-2#

539
540 I: //Ja, schön.// #00:29:29-1#

541
542 B: Ob die das jetzt hinterher in ihrem Büro machen, das wei/ das vermag ich nicht zu
543 beurteilen. #00:29:32-0#

544
545 I: Ja. #00:29:32-8#

546
547 B: Aber für die Notenfindung ist es eigentlich üblich, dass die Schulleiter sich mit den
548 Ausbildungslehrern zusammensetzen, beziehungsweise mit den Kolleginnen und
549 Kollegen, (.) die in der Ausbildung auch involviert sind. #00:29:41-7#

550
551 I: Mhm, ja, schön. (...) Gut. (.) Jetzt sind wir schon fast am Ende. Ich würde Sie gerne
552 einmal bitten, in einem SATZ zusammenzufassen, was für Sie den
553 Vorbereitungsdienst erfolgreich macht. #00:29:54-0#

554
555 B: (...) (lacht) Das ist schwierig in einem Satz. (.) Also ich/ (.) Eigeninitiative,
556 Motivation (.) und Kooperationsbereitschaft. #00:30:07-0#

557
558 I: Mhm, (schmunzelnd) gut. #00:30:09-1#

559
560 B: (lacht) #00:30:09-9#

561

562 I: Ja, dann soweit vielen Dank! Gibt es etwas, dass Sie gerne noch erzählen
563 möchten, was Sie gedacht haben, in Vorbereitung auf dieses Gespräch, das kommt
564 unbedingt dran und das haben Sie jetzt gar nicht erzählt und würden Sie aber gerne
565 noch erzählen? #00:30:21-7#

566
567 B: Hmm. #00:30:22-3#

568
569 I: Irgendetwas? #00:30:24-1#

570
571 B: (.) Nein, so primär jetzt/ (.) fällt mir jetzt erstmal so nichts ein. Also das haben wir
572 schon im Gespräch gehabt. Wie gesagt, ich denke, dass die Verzahnung zwischen
573 erster und zweiter Phase der Ausbildung nochmal deutlicher (..) ähm äh stattfinden
574 muss und ähm, wenn ich mir was wünschen dürfte, würde ich mir einfach noch ein
575 bisschen eine intensivere Pädagogik an den Universitäten wünschen. Also ich habe
576 manchmal das Gefühl, dass/ äh dass es dort her auch ähm auf die Fachdidaktiken
577 hinausläuft und die Pädagogik leider ein bisschen (.) zu kurz kommt. (.) Und wenn ich
578 an mein eigenes Studium denke, dann weiß ich ähm (.) dass ähm die
579 Lehramtsanwärter oder die zukünftigen Lehramtsanwärter diese Notwendigkeit zum
580 Teil auch noch gar nicht sehen. Und dann kommen sie in die Seminare hinein und
581 wir wollen andocken an bestimmte Lernpsychologien oder Lerntheorien und dann ist
582 da nichts, ne. (.) Und das ist dann sehr bedauerlich. (lacht) #00:31:24-2#

583
584 I: Mhm, (..) gut, das nehme ich auf jeden Fall mit. (lacht) #00:31:28-7#

585
586 B: (lacht) #00:31:28-9#

587
588 I: Vielen Dank! Das war //es schon.// #00:31:30-5#

589
590 B: //(Gerne?)// #00:31:31-5#

591
592 I: (...) Ja, meine Studenten sagen das auch immer und immer wie/ #00:31:35-9#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.22_(15.26.09)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 01:52:32-9
3 Datum und Ort der Aufnahme: 22.02.2016, L.
4 Besonderheiten: der Interviewpartner hat nicht auf Fragen
5 gewartet, er hat spontan erzählt, im Raum gab es kein Licht und
6 es wurde mit der Zeit immer dunkler draußen, Interviewpartner
7 wechselte von „Lehrer- in Interviewpartnerrolle“. Orte und Namen
8 wurden anonymisiert
9 Datum der Transkription: 01.04.2016
10 Ersttranskription: audiotranskription.de Transkriptionsservice
11 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung
12 ---
13
14 B: (11) Tja, das ist doch gut. (schreibt) Kann ich gut nachvollziehen. (schreibt) (7)
15 Das sind 22/ Wenn Ihnen zu kalt wird, sagen Sie sofort bitte Bescheid. (.)
16 #00:00:28-5#
17
18 I: Ja. Im (lachend) Moment geht es ja. Danke sehr. (..) //Gut.// #00:00:32-0#
19
20 B: //Okay,// doppelt hält besser. (lacht) #00:00:33-4#
21
22 I: Ja man weiß ja immer nicht, ne, //wenn eins// #00:00:34-9#
23
24 B: //Ja ja, ich kenne das.// #00:00:36-1#
25
26 I: (ausgeht?), dann ärgert man sich ja wie verrückt und deswegen, das iPhone hätte
27 es auch alleine getan, aber ich dachte mir, #00:00:43-0#
28
29 B: (Lieber/?) #00:00:43-2#
30
31 I: ich nehme lieber auch noch mal so ein Diktiergerät mit, dann ist das ganz sicher. (.)
32 #00:00:47-9#
33
34 B: Ich ziehe den mal ein Stück rüber, dass wir das entkoppeln, dass wenn wir
35 schreiben das nicht noch //mit drauf landet.// #00:00:52-6#
36
37 I: //Ja. Ja, ist gut.// Ja, soll ich noch mal sagen, wie ich darauf gekommen bin, das zu
38 untersuchen, oder //ist Ihnen das/ // #00:00:57-3#
39
40 B: //Ich weiß ja noch nicht mal,// was Sie untersuchen. #00:00:58-7#
41
42 I: (erstaunt) //Ach so.// #00:00:59-1#
43
44 B: //Also Sie// haben ja gesagt "Gleiche Bedingungen für alle". Es ist gar nicht klar,
45 worum es geht, äh. #00:01:05-1#
46
47 I: Ach so, und das Anschreiben ist Ihnen auch nicht weitergeleitet worden und (..)
48 //(unv.)// #00:01:09-5#

49
50 B: //Eine// Erhebung zum Vorbereitungsdienst pädagogische Seminare. Also das ist
51 das Leitthema. Aber äh was/ was dahintersteckt, //weiß ich nicht.// #00:01:16-0#
52
53 I: //Okay, dann erzähle// ich noch mal. #00:01:17-1#
54
55 B: Ja. #00:01:17-8#
56
57 I: Also ich selber war Studienleitung vier Jahre lang für Gesundheit, //Körperpflege//
58 #00:01:21-0#
59
60 B: //Mhm (bejahend).// #00:01:21-1#
61
62 I: und Pflege. #00:01:21-5#
63
64 B: Mhm (bejahend). #00:01:22-2#
65
66 I: Musste das jetzt aufgeben, weil ich Abteilungsleitung geworden bin an meiner
67 Schule und ähm, das ist ja immer/ also bei uns in S.ist das so, man ist ähm an der
68 Schule sozusagen angestellt, das ist der Dienstherr. Und #00:01:32-6#
69
70 B: Mhm (bejahend). #00:01:32-6#
71
72 I: bei uns ist das so, man ist abgeordnet zum //Landesseminar.// #00:01:35-6#
73
74 B: //Mhm (bejahend).// Mhm (bejahend). #00:01:36-1#
75
76 I: Und dann kann der Schulleiter sagen "So, jetzt reicht es mir, jetzt kommen sie an
77 die Schule zurück". Und das war jetzt so. Ich m/ hätte das andere lieber gemacht,
78 //aber/ // #00:01:46-4#
79
80 B: //Mhm (bejahend).// Also weiter Studienleitung? #00:01:47-9#
81
82 I: Genau. Aber da hatte ich keine hauptamtliche Stelle. Und das beides ging jetzt
83 einfach mal //nicht mehr.// #00:01:51-9#
84
85 B: //Also das wär A13// gewesen? (.) #00:01:54-4#
86
87 I: Ähm/ #00:01:54-5#
88
89 B: Hauptamtliche Stelle? //Oder?// #00:01:55-9#
90
91 I: //Ja,// ich war da schon A14 und ich bin //auch// #00:01:57-6#
92
93 B: //Mhm (bejahend).// #00:01:57-6#
94
95 I: schon A15 die ganze //Zeit// #00:01:59-1#
96
97 B: //Mhm (bejahend).// #00:01:59-2#

98
99 I: gewesen als ich haupt/ nebenamtlich ähm im IQSH ist das ja in S., //tätig//
100 #00:02:03-3#
101
102 B: //Genau.// #00:02:03-4#
103
104 I: war. Und deswegen (kam?) man ja davon nicht mehr weg. //Also// #00:02:06-8#
105
106 B: //Mhm (bejahend).// #00:02:06-9#
107
108 I: ich bin halt zweimal Abteilungsleitung bei mir in der Schule und dann ist das so, ne,
109 dann //kann// #00:02:10-4#
110
111 B: //Mhm (bejahend).// #00:02:10-5#
112
113 I: man nur sich auf eine A15-Stelle bewerben und die sind ja rar gesät. Also bei uns
114 ist //das jedenfalls so.// #00:02:14-7#
115
116 B: //In der Lehrerausbildung?// #00:02:15-8#
117
118 I: Genau. #00:02:16-1#
119
120 B: Ja. Bei uns auch. #00:02:17-2#
121
122 I: Ja. #00:02:17-8#
123
124 B: Also ich bin seit neun Jahren //Mitwirker.// #00:02:18-9#
125
126 I: //Ja.// #00:02:18-9#
127
128 B: Also für A13 den/ #00:02:21-6#
129
130 I: Genau. #00:02:21-7#
131
132 B: A15 (unv.)/ #00:02:22-4#
133
134 I: Ich versuche noch mal Licht anzumachen. #00:02:23-5#
135
136 B: Gerne. #00:02:23-9#
137
138 I: Oder? #00:02:24-3#
139
140 B: Oder wir müssen uns //bewegen.// #00:02:25-4#
141
142 I: //Müssen// uns mehr bewegen. (lacht) Ah ja, wir müssen uns mehr bewegen. Aha.
143 Gut, dann ist es wohl ein aktives (lacht) (lachend) Interview. (lacht) #00:02:35-2#
144
145 B: (unv.) bisschen (auf?). #00:02:36-7#
146

147 I: Genau. Und in meiner Arbeit als Studienleiterin ist es mir häufiger begegnet, dass
148 die Referendare sagen, wir furchtbar das Referendariat ist und wie stressig //und/ //
149 #00:02:46-2#

150
151 B: //Mhm (bejahend).// Die schrecklichste Zeit meines Lebens. #00:02:48-2#

152
153 I: Genau. Und wie selbstmordgefährdet sie sind und //was weiß ich was alles.//
154 #00:02:50-4#

155
156 B: //Ja. Mhm (bejahend).// #00:02:51-5#

157
158 I: Und das glaube ich auch, diesen Stress gibt es. Ich würde aber trotzdem gerne auf
159 die Gelingensbedingungen kucken. Also //tatsächlich// #00:02:56-8#

160
161 B: //Mhm (bejahend).// #00:02:58-2#

162
163 I: "Was läuft gut im Referendariat? Was macht es erfolgreich?" //Und// #00:03:01-7#

164
165 B: //Mhm (bejahend).// #00:03:02-5#

166
167 I: da ganz speziell wollte ich die Studienleiter interviewen, habe mich für das
168 Pädagogikseminar entschieden, weil sie nicht reine Metaller oder E-Techniker
169 //oder// #00:03:11-7#

170
171 B: //Mhm (bejahend).// #00:03:11-8#

172
173 I: Pfleger haben, sondern //eine bunte Mischung.// #00:03:13-3#

174
175 B: //Bunt gemischt.// Ja ja. //Mhm (bejahend).// #00:03:14-7#

176
177 I: //Genau.// So dass die Referendare, über die Sie gleich erzählen werden, //eine//
178 #00:03:18-4#

179
180 B: //Mhm (bejahend).// #00:03:18-4#

181
182 I: bunte Truppe ist und //nicht// #00:03:19-4#

183
184 B: //Mhm (bejahend).// #00:03:19-6#

185
186 I: die Metaller. Das ist ja auch wieder //ein besonderes// #00:03:21-6#

187
188 B: //Ja ja.// #00:03:21-8#

189
190 I: Völkchen. Die müsste man dann auch wieder //besonders// #00:03:23-9#

191
192 B: //Mhm (bejahend).// #00:03:24-0#

193
194 I: ankucken. #00:03:24-8#

195

196 B: Mhm (bejahend). #00:03:26-3#
197
198 I: Ja. Und mein Doktorvater ist T. B. aus der Uni O.. #00:03:29-8#
199
200 B: Mhm (bejahend). #00:03:30-4#
201
202 I: Und mein Zweitgutachter ist H. M.. #00:03:32-0#
203
204 B: Habe ich gelesen. //Mhm (bejahend).// #00:03:32-7#
205
206 I: //Genau.// Und ähm, ja die beiden finden das (unv.) natürlich auch ganz spannend,
207 dass man mal die Studienleiter befragt und nicht die Referendare, denn darüber gibt
208 es schon #00:03:42-3#
209
210 B: Mhm (bejahend). #00:03:42-5#
211
212 I: in Ansätzen Untersuchungen, aber immer defizitorientiert, //immer (unv.)//
213 #00:03:46-2#
214
215 B: //Haben Sie/ // Das haben Sie/ Ich weiß nicht, ob Sie in meine Arbeit reingekuckt
216 haben, da waren ja auch paar Quellen benannt, (.) ähm, auch im Rahmen dieser/
217 dieser norddeutschen Studie, dass die Referendare befragt/ befragt wurden, was
218 belastende Sachen sind. #00:03:59-8#
219
220 I: Genau. #00:03:59-9#
221
222 B: Ja. Genau. //Mhm (bejahend).// #00:04:01-0#
223
224 I: //Ja.// Also da würde ich mich noch gerne drauf beziehen. #00:04:03-0#
225
226 B: Ja, gerne. Es ist ja eine wissenschaftliche Arbeit, die bloß nicht veröffentlicht/ die
227 haben Sie zugestellt von mir //gekriegt.// #00:04:09-7#
228
229 I: //Genau.// #00:04:10-0#
230
231 B: Klar. //Kein Problem.// #00:04:11-1#
232
233 I: //Ja. Mhm (bejahend).// Das äh finde ich (natürlich?) auch spannend. Und das ist ja
234 auch so, also //das// #00:04:14-7#
235
236 B: //Mhm (bejahend).// #00:04:14-8#
237
238 I: will ich gar nicht wegdiskutieren, ne, das ist alles so. //Nur// #00:04:16-9#
239
240 B: //Mhm (bejahend).// #00:04:17-4#
241
242 I: ich glaube auch, dass es ganz, ganz viel Tolles immer von daher gibt, was //mal//
243 #00:04:21-7#
244

245 B: //Ja// #00:04:21-8#
246
247 I: herausgestellt werden muss. Und #00:04:23-1#
248
249 B: Ja. #00:04:23-7#
250
251 I: ähm obwohl man Referendare heutzutage, wenn man sie befragt/ also obwohl man
252 da auch häufig sowas Positives bekommt, ne, hält sich das hartnäckig. #00:04:32-6#
253
254 B: Mhm (bejahend). #00:04:33-0#
255
256 I: Ich bilde auch Studenten aus an der //Uni,// #00:04:35-3#
257
258 B: //Mhm (bejahend).// #00:04:35-5#
259
260 I: bereite die vor auf das erste Schulpraktikum in //O..// #00:04:37-6#
261
262 B: //Mhm (bejahend). Mhm (bejahend).// #00:04:38-6#
263
264 I: Und die kommen in mein Seminar und denken "Oh Gott, ich muss das erste Mal
265 ins Praktikum, in die Schule und das wird bestimmt ganz furchtbar. Es kümmert sich
266 bestimmt keiner um mich. Und ich habe bestimmt/" So. Und das hält sich ganz, ganz
267 hartnäckig. Und/ #00:04:49-0#
268
269 B: Schade. #00:04:50-1#
270
271 I: Genau. //Das// #00:04:50-6#
272
273 B: //Mhm (bejahend).// #00:04:50-6#
274
275 I: finde ich auch, weil //das// #00:04:51-6#
276
277 B: //Mhm (bejahend).// #00:04:51-7#
278
279 I: Referendariat/ Also meins war auch stressig, aber es war TOLL. #00:04:54-0#
280
281 B: Mhm (bejahend). #00:04:55-3#
282
283 I: Ähm, und ich glaube einfach, dass wir daran mehr arbeiten müssen, das zu
284 veröffentlichen, dass nachfolgende Generationen DAS lesen können, ähm, so dass
285 hoffentlich irgendwann das //aufgebrochen// #00:05:06-9#
286
287 B: //Mhm (bejahend).// #00:05:07-5#
288
289 I: wird, wie furchtbar das Referendariat ist. #00:05:09-9#
290
291 B: Mhm (bejahend). #00:05:11-2#
292
293 I: Und vielleicht können wir ja auch den Schwerpunkt auf diese

294 Gelingensbedingungen legen in unseren Konzepten, die wir in den Bundesländern
295 haben, so dass das Referendariat vielleicht auch TATSÄCHLICH eine Veränderung
296 erfährt. #00:05:22-1#

297
298 B: Entfesseln statt zügeln nenne ich es. #00:05:23-9#

299
300 I: Ja. #00:05:24-9#

301
302 B: Ja. Mhm (bejahend). #00:05:25-5#

303
304 I: Genau. (.) Also das ist so m/ mein Erkenntnisinteresse. Ich //würde// #00:05:30-7#

305
306 B: //Mhm (bejahend).// #00:05:30-7#

307
308 I: gerne kucken, was sind die Gelingensbedingungen. Und Sie sind jetzt mein
309 zwölfter Interviewpartner und ich habe schon wirklich ganz viele schöne Sachen
310 gehört, natürlich //aus// #00:05:38-9#

311
312 B: //Mhm (bejahend).// #00:05:38-9#

313
314 I: Ihrer Sicht der Dinge. Ich glaube, diese Sicht der Dinge ist aber ganz gut, denn die
315 Referendare selber stecken so drin, wenn man sie denn in ihrem Referendariat
316 befragt. Die Studenten vorher hören ja nur, wie es sein kann, #00:05:51-6#

317
318 B: Mhm (bejahend). #00:05:52-2#

319
320 I: wissen es also noch gar nicht. Und ähm, klar, Referendare danach könnte man
321 vielleicht noch mit dazunehmen, die befragen, so //rückblickend// #00:06:00-0#

322
323 B: //Danach// ist man entweder traumatisiert oder so in einer gelingenden (lachend)
324 Berufseingangsphase. (lacht) #00:06:07-3#

325
326 I: Ja. Genau. //Auch// #00:06:08-3#

327
328 B: //Ja.// #00:06:08-2#

329
330 I: das ist schwierig. Deswegen habe ich mich für Sie als #00:06:10-5#

331
332 B: Ja. #00:06:11-2#

333
334 I: Interviewpartner //entschieden.// #00:06:12-3#

335
336 B: //Ja.// Mhm (bejahend). #00:06:13-0#

337
338 I: Weil ich denke, dass Sie genügend Abstand haben //und// #00:06:14-7#

339
340 B: //Mhm (bejahend).// #00:06:14-8#

341
342 I: ähm, egal wie viel Erfahrung Sie in Ihrer Arbeit als Studienleiter haben, ähm, (..)

343 haben Sie auf jeden Fall einen anderen Blick darauf. #00:06:23-1#

344

345 B: Mhm (bejahend). Es gibt noch eine Besonderheit, ist jetzt, die ich aktuell im
346 pädagogischen Seminar habe, das mache ich ja noch nicht so lange, dass ich das,
347 ähm/ dass die Quereinsteigerqualifizierung ohne Benotung stattfindet. #00:06:36-7#

348

349 I: Ach ja. #00:06:37-6#

350

351 B: Und ähm, (..) das hat unter Umständen natürlich auch Effekte, einmal/ also man
352 kann es in beide Richtungen deuten, wenn es diese defensive Sichtweise/ wäre es,
353 äh, man kriegt sie ja nicht dazu, das zu tun, was man will, man kann ja gar nicht mit
354 einer Note drohen, die ich ausdrücklich nicht favorisiere, sondern viel wichtiger ist da
355 eigentlich, auch diese Notenfreiheit, also diesen bewertungsfreien Raum/ Natürlich
356 kriegen die am Ende ein Gutachten, aber das Gutachten ist/ ist glaube ich nicht so
357 bedrohlich, ähm, wie eine Sammlung aus Prüfungsunterrichten, Examensarbeit, also
358 schriftlicher Arbeit (räuspern) und mündlicher Prüfung, wie auch immer die aussieht.
359 Von daher gesehen/ Also der/ die kriegen nur ein Gutachten beziehungsweise das
360 geht an die Schule und letzten Endes äh liegt die Personalverantwortung bei der
361 Schulleitung, die diese Quereinsteiger ja auch einstellt. DAS ist zumindest in Teilen,
362 finde ich aus meiner Perspektive, natürlich auch eine Gelingensbedingung, ähm,
363 auch den Raum für eine ehrliche Beratung/ Und so erlebe ich die (.) Quereinsteiger
364 auch, dass die deutlich selbstbewusster auf/ auftreten, weil die haben draußen auch
365 schon erfolgreich ge/ mehr oder minder, es gibt ja natürlich verschiedene, also sehr
366 erfolgreiche und auch Menschen, die diese Berufstätigkeit dann einfach suchen, weil
367 sie draußen, aus welchen Gründen auch immer, äh, das nicht fortsetzen können oder
368 wollen. Und da ist ein/ da ist ein Unterschied. Also die treten sehr selbstbewusst
369 auch auf, was/ wo ich manchmal auch den/ den Eindruck, (.) und das ist ganz
370 faszinierend, also ich bin auch in der ersten Phase der Lehrerausbildung ein
371 bisschen/ Ich habe jetzt zum ersten Mal einen Lehrauftrag wahrgenommen und ich
372 war ERSCHROCKEN, (..) wie prüfungsleistungshörig die Studenten sind.

373 #00:08:34-7# Das ist ganz, ganz gruselig. Und ich bin mit der naiven Vorstellung da
374 reingegangen, dass wir ein Seminar zum Themenbereich "Lernkultur, Wandel
375 Schulentwicklung" machen. (..) Und äh die das wirklich interessiert, darüber
376 nachzudenken, den Praxistransfer zu lenken und sehr, sehr viel wurde auch
377 diskutiert über Art der Prüfungsleistung, Umfang. Das geht so weit, dass da diskutiert
378 wird, ob 15 Seiten überhaupt angemessen sind, circa 15 Seiten, oder ob man das,
379 was man vorher nicht macht, noch anrechnen könnte und woanders sieht das ganz
380 anders aus. Also da verliert man (.) eigentlich über diese Prüfungsleistung. Und ich
381 glaube, dass ist im Vorbereitungsdienst fast, nicht (durchgängig?), #00:09:21-1# aber
382 bei Einzelnen/ Das ist auch personenabhängig glaube ich, ähm, (.) anders. Also ich
383 glaube, diese Entwicklung, also die eigentliche Entwicklung, die eigentliche
384 Ausbildung gelingt nur, wenn die sich wirklich drauf einlassen auf diese Beratung und
385 auch beraten werden wollen und nicht (.) ja diese klassische Denke "Wie soll ich es
386 machen? Sagt mir, wie ich es machen soll, dann mache ich das so und dann kriege
387 ich meine gute Note." Das führt zu so einer gewissen Hörigkeit, also die ich/ //die ich/
388 // #00:09:53-3#

389

390 I: //Und das klappt ja// im Referendariat auch nicht. #00:09:54-8#

391

392 B: die ich persönlich ganz gruselig finde, weil (..) dann zeigt man temporär
 393 erwünschtes Verhalten. Das hat was von Dressur letzten Endes. Äh, und das ist
 394 keinesfalls nachhaltig. Also nachhaltig ist, und das ist/ das hat mich/ das ist witzig,
 395 dass wir jetzt drüber sprechen, das äh wächst grad bei mir alles/ alles zusammen.
 396 Ich habe gestern bei einem Kollegen von der Nachbarschule, den ich auch
 397 ausgebildet habe, äh, der macht so tolle Sa/ Also der hat mich sozusagen als
 398 Fachleiter schon fast überholt, sage ich ganz offen, also der ist auch an Uni jetzt
 399 inzwischen unterwegs und hat auch ein/ hat auch ein Stellenangebot von der Uni im
 400 Bereich Fachdidaktik, Informatik. Äh, richtig, richtig toll. Also bei dem ist es gelungen
 401 - das war ein Quereinsteiger auch, aber im regulären Seminar - und bei dem ist das
 402 gelungen, der hat das alles aufgesogen, der hat die Beratung genutzt, er hat selber
 403 gedacht. Also dieses selber Denken lassen und nicht mit/ das ist auch noch eine
 404 Besonderheit, nicht Tipps geben. Also ich glaube, wie man das verhindert - das
 405 Lernen ist Kopfstandmethode - äh, wie man das verhindert ist, indem man zu starke
 406 Vorgaben, zu starke Strukturen, gar Tipps gibt "Ich habe da mal einen Tipp für Sie:
 407 Machen Sie das mal //so und so."// #00:11:17-4#

408

409 I: //Mhm (bejahend)// Ja. #00:11:18-2#

410

411 B: Das ist so etwas, was dafür/ dazu führt, dass sie es dann genau so machen und
 412 noch viel (..) skurriler wird das dann teilweise. Wenn dann noch Vereinbarungen
 413 getroffen werden und zwar im/ im harten Sinne von Zielvereinbarung. Also für mich
 414 wirklich Zielvereinbarung, dieses Wort ist gar nicht so negativ, wie es g/ gebraucht
 415 wird häufig. Ich finde das sehr (..) legitim, über Ziele zu sprechen und auch
 416 Vereinbarungen zu treffen, woran man arbeitet. Die müssten dann aber eigentlich so
 417 sein - (..) darum nenne ich es auch nicht mehr Zielvereinbarung, sondern
 418 Entwicklungsschwerpunkte. Ich vereinbare Entwicklungsschwerpunkte mit meinen
 419 Lehrkräften im Vorbereitungsdienst oder Quereinsteigern, wo ich sage "Wo wollen
 420 Sie denn hinkucken, wenn Sie diese Beratung/ wenn wir eine Stunde Beratung
 421 gehabt haben, unterrichtsbezogen, noch mal Revue passieren lassen?" Also das
 422 wird dokumentiert, das kriegen die mit und dann bitte ich die, (..) sich noch mal ein,
 423 zwei Tage Zeit zu nehmen, sich die Unterlagen noch mal anzukucken und selbst zu
 424 entscheiden, woran sie arbeiten möchten. Und (...) das äh, äh (..) gelingt meines
 425 Erachtens in der überwältigen Mehrzahl der/ (..) der Fälle, also dass auf Basis der
 426 Beratung noch mal gekuckt wird und dann werden individuelle Schwerpunkte
 427 gesetzt. Die können nicht alles. So eine Beratung, das wissen Sie selbst, ist
 428 hochkomplex. Ähm häufig wird denen als L/ Laien des Faches noch nicht mal
 429 deutlich, was wie wichtig ist (und?) die gewichten ja nicht dazu und sagen "Mensch,
 430 die (..) äh Führung des Overheadkabels ist zwar/ äh ist/ ist gefahrenträchtig oder
 431 unfallträchtig" ja. Das ist ein eigenes Erlebnis von mir. Das war mein erster
 432 Unterrichtsbesuch und dann stand im Bericht drin "Abgesehen von der
 433 unfallträchtigen Führung des Kabels des Overheadprojektors macht Herr Lüders
 434 lalalalala". #00:13:17-6# Also das ist für mich so ein Beispiel, das ist eigentlich eine
 435 Kleinigkeit. Die ist natürlich wichtig. Aber ist das jetzt der Kern (..) von Ausbildung?
 436 Also für mich wäre das so eine/ so ein Dings "Da müssen Sie unbedingt auf!". Das
 437 schreiben wir nicht ins Protokoll. Das müssen wir nicht aufschreiben. Aber das ist
 438 einfach wichtig, nicht dass sie sich verletzten in Action oder einer ihrer Schüler. Das
 439 ist Handwerkszeug und das ist ganz einfach gemacht. Ja. Also äh das die Frage
 440 "Wie gewichtig ist etwas? Und kann diese/", aber das kann ich als Laie gut

441 nachvollziehen dies Beispiel. Aber wenn das etwas Komplexeres ist zu sagen
 442 "Warum gelingt es vielleicht nicht, dass die Schüler etwas erfassen?" also auch
 443 lernpsychologische Sachen und der Referendar weiß es nicht, der kann das nicht
 444 deuten, der kann das nicht einordnen, wie gravierend, wie wichtig das ist. Natürlich
 445 muss man da Hinweise geben. (..) Äh und das gelingt eigentlich ganz gut darüber,
 446 dass sie sich selbst noch mal mit den Notizen auseinandersetzen, individuelle
 447 Schwerpunkte bilden. Man muss nicht alles/ man muss nicht alles (..) umsetzen und
 448 an allem gleichzeitig arbeiten. Und so habe ich dann auch die Gelegenheit im
 449 Nachgang, wenn ich das per Mail entspannt rausgerissen aus dieser Situation, also
 450 wo man eigentlich völlig k. o. ist und die sind ja noch/ Also ich bin ja schon k. o., weil
 451 ich hochkonzentriert den Unterricht gesehen habe, hochkonzentriert beraten habe im
 452 Team, mit den Fachlehrern. Dann ist es / letzten Endes ja so, äh, dass die erst mal
 453 die Distanz brauchen, dann brauchen sie die Nähe durch Sichten und dann, jeder
 454 weiß eigentlich schon ganz gut selbst, was gut für ihn ist. Und ich glaube, die können
 455 relativ offen auch/ und auch freimütig Entwicklungsbereiche identifizieren. Und den
 456 Raum muss man lassen. #00:15:01-1# Also nicht zügeln und "Jetzt mach das mal
 457 so" und das führt zu diesem Phänomen, jetzt sind wir wieder bei missverstandenen
 458 Zielvereinbarungen "Wir vereinbaren, nächste Woche machen Sie sich/ stellen Sie
 459 explizit (..) Ziel- und Ablauftransparenz her oder beim nächsten Unterrichtsbesuch"
 460 und dann wird die Ziel- und Ablauftransparenz mit irgendeiner Methode gezielt
 461 gemacht, obwohl es gar nicht dazu passt. Also dann gibt es den Bruch, es wird
 462 dahinten mit einem überraschenden Experiment gearbeitet und dann sagt man - also
 463 das ist paradox, also dies ist kein realer Fall, das ist nur konstruiert - aber dann sagt
 464 man "Ja ich muss ja Ziel- und Ablauftransparenz her/ Also heute werden wir uns
 465 um das Problem kümmern und das und das und so und so gehen wir vor. Und jetzt
 466 fangen wir an mit diesem Problem." Was sieht man da einfach? Was beobachtet
 467 man? Ja. Man nimmt sich sozusagen Chancen, nur um die Pflicht zu (erhöhen/?)
 468 #00:15:52-1# erfüllen. Das ist im Prinzip wie variable Gehaltsbestandteile, die
 469 eigentlich nur so lange verfolgt werden müssen, wie sie sinnvoll sind. In dem
 470 Moment/ also das äh gibt Phänomene, die haben ich tatsächlich auch draußen
 471 beobachtet, wenn man Ziele weiter verfolgt, obwohl sie gar nicht mehr sinnvoll sind
 472 oder zur Situation passen, nur um den Haken machen zu können, also diese (..)
 473 Pflichterfüllung um zu zeigen "Wieso, das mache ich doch", um hinterher
 474 argumentieren zu können "Ja aber ich habe doch alle meine Zielvereinbarungen
 475 erfüllt". Also d/ das widerspricht/ (..) ja, äh, (..) das entspricht eher defensivem Lernen,
 476 (..) um in (Holzkamps?) #00:16:34-7# Worten zu bleiben. (Sehen Sie?), jetzt habe ich
 477 einfach bloß gesabbelt. (lacht) #00:16:40-2#

478
 479 I: Das ist schön. Also (..) ich habe gehört, dass das ja was ist, das Sie motiviert hat,
 480 Studienleitung zu werden, eine vielleicht andere Beratung zu machen als Sie sie
 481 erfahren haben. //(unv.)// #00:16:52-6#

482
 483 B: //Nein, also ich// hatte/ Nein. Nein nein. Also berufsbiografisch ist das gar nicht/ ist
 484 das gar nicht so. Also ich ja selbst habe meinen Vorbereitungsdienst an dem
 485 Seminar auch äh (lachend) abgeleistet, an dem ich relativ zügig auch (..)
 486 Fachseminarleiter geworden bin. (..) Ähm, (..) und ich habe (..) das Referendariat als
 487 (..) Zeit ganz/ also als arbeitsintensive Zeit (..) mit hoher Arbeitsbelastung erlebt. Aber
 488 ich habe nie eine mentale psychische Belastung/ Also äh da ist es mir gelungen, eine
 489 gewisse Hygiene zu betreiben und es ist auch eine Gelingensbedingung, weil ich

490 habe ja auch die Beratung immer als wertvoll erfahren. Also ich war, und das ist auch
 491 eine dieser Gelingensbedingungen, also ich bin sp/ äh ich bin am Springen, ich muss
 492 noch einmal noch was sagen äh zum/ (.) einmal was notieren. Äh eine
 493 Gelingensbedingung/ (.) Jetzt habe ich den Faden verloren. (Nur/oder?) damit ich
 494 das nicht vergesse. Helfen Sie mir noch //einmal.// #00:17:57-4#

495
 496 I: //Mhm (bejahend). Sie// haben von Ihrem //Referendariat erzählt.// #00:17:59-4#

497
 498 B: //Genau. Genau.// Also das war wohl/ ähm, (.) das war SEHR, SEHR anstrengend,
 499 das hat mich auch phasenweise anstrengungsmäßig an die Grenze gebracht, weil
 500 viel neu war und ich einen eigenen Qualitätsanspruch habe, enorm belastend, aber
 501 das war nicht psychisch belastend, weil ich immer erlebt habe, dass ich
 502 hochkompetent beraten wurde, das hatte alles Sinn und Fu/ Hand und Fuß und ich
 503 wollte/ ja, ich habe das aufgesogen. Und genauso habe ich das/ habe ich das erlebt,
 504 als Bereicherung, als Zeit der Qualifizierung, irre viel gelernt, viel falsch gemacht,
 505 aber aus den Fehlern auch lernen. Positive Fehlerkultur ist unbedingt/ also ist/ ist
 506 sowas (.) unerlässlich. Ich meine, wenn man es auf die Spitze treiben würde, dann
 507 würde man die/ die Unterrichte filmen und dann (defizitär auswerten?) #00:18:48-3#
 508 "Und da haben Sie das gemacht. Da haben Sie das gemacht.", also um es zu
 509 überzeichnen wie in der Kopfstandmethode. Natürlich kann es nicht darum gehen
 510 Fehler/ Fehler nachzuweisen, sondern einen/ einen Rahmen zu schaffen, wo diese
 511 Selbstentwicklung wirklich möglich ist. Ohne das funktioniert das nicht. Und das
 512 muss offen sein. Und ähm jetzt komme ich noch mal zurück zu dem/ zu der/ zu der
 513 Geschichte, ähm, (.) dass ich einen ausge/ Kollegen ausgebildet habe, der in der
 514 Nachbarschule jetzt unterrichtet über Jahre und sich wahnsinnig entwickelt hat, also
 515 ganz, ganz toll. Und der tolle Sachen mit seinen Schülern macht und auch auf
 516 fachdidaktischer Ebene sehr auf/ auf sehr hohem Niveau unterwegs ist, äh, wo ich
 517 auch manchmal sage "Oh ja, Mensch, das ist ja spannend und das könnte ich so
 518 nicht leisten". Also wir machen andere Sachen. Ich fühle mich da nicht schlecht
 519 dabei. Er macht andere Sachen besser als ich in Teilbereichen. Dafür kann ich
 520 andere Sachen. Das ist völlig okay. Also auch so eine Offenheit dafür zu haben im
 521 Umgang mit Heterogenität, äh, und auch die eigene Heterogenität auch im Kollegium
 522 wahrzunehmen, das ist doch/ das ist doch okay, dieses loslassen können.
 523 #00:19:56-0# Nein, und der hat/ der hat äh (..) in einer Open Source Fachliteratur/
 524 der hat für seine Schüler was geschrieben, was er auch öffentlich zur Verfügung
 525 stellt, im Prinzip ein Schul-, ein Lehr- und Lernbuch. Und da hat er eine Widmung
 526 reingeschrieben. Und das hat mich aber/ das bewegt mich so, das hat mich so
 527 gefreut, weil er einfach reinschreibt, (.) also er bedankt sich bei mir und er bringt auf
 528 den Punkt, was mir gelungen ist, ihn zu einem guten Informatiklehrer zu machen
 529 darüber, (.) über die Reflexivität und dieses Erkennen, was das für ein
 530 kontinuierlicher Lernprozess ist, und auch diese/ diese Offenheit und den Raum
 531 dafür zu haben. Und (...) ich glaube, das hängt auch mit Typen zusammen, das
 532 können nicht alle. Ähm (..) ich glaube, das sind, (.) (lacht) wenn man mal die
 533 Gaußsche Normalverteilung nimmt, hat man Extreme, also/ (beziehungsweise?)
 534 #00:20:53-2# relativ wenig in den Extremen (...) angehenden Lehrern, denen das
 535 besonders GUT gelingt, diese Beratung zu nutzen mit einer Wendigkeit und
 536 Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Also f/ je/ Die sind immer seltener, je extremer
 537 das ist und je wirksamer das ist. Und auf der anderen Seite gibt es auch einige
 538 wenige, es sind wirklich nur ganz wenige, die sich kaum bereit sind dadrauf

539 einzulassen, die wirklich dann wirk/ nur nach Note gehen und sagen "Sagen Sie mir,
 540 wie ich das machen soll. Und das verstehe ich nicht. Und/", also so eine (...) vielleicht
 541 sogar Abwehrhaltung aufbauen. Warum auch immer, das konnte ich persönlich noch
 542 nicht ergründen, das wär vielleicht noch mal zu sp/ spannend zu erf/ ergründen,
 543 warum das so ist, ob das (..) personengebunden ist oder systemimmanent ist. Also
 544 vielleicht/ manchmal gibt es ja auch so Situationen, wo man sagt "Mit dem komme
 545 ich nicht klar, mit der Art/", also da sind wir bei Übertragung, das sind auch
 546 psychologische Effekte. Ich/ Also ich glaube, sowas (..) spielt da auch rein, ohne dass
 547 ich das jetzt äh belegen könnte. (4) Das hat auch mit Passung zwischen/ (..)
 548 zwischen Sicht auf die Ausbildung, zwischen Ausbilderin, Ausbilder und Lernendem
 549 zu tun. Also wie gut gelingt es eigentlich dann, Passungen //herzustellen.//
 550 #00:22:15-0#

551
 552 I: //Mhm (bejahend).// Gelingt es denn, eine Passung herzustellen? Können sich die,
 553 die ausgebildet werden, ihren Ausbilder aussuchen? (...) #00:22:24-1#

554
 555 B: (lacht) In der Frage steckt äh eine Lö/ mögliche Lösungsmöglichkeit drin. Also
 556 technisch gesehen ist es natürlich nicht so, dass sie sich das aussuchen können. (.)
 557 Ähm (5) das ist eine manipulative Frage, finde ich. (lacht) #00:22:43-5#

558
 559 I: Ja. #00:22:44-3#

560
 561 B: Nein, weil/ weil das impliziert, in eine andere Richtung zu denken. Also äh mit Ihrer
 562 Frage sehen Sie äh, beziehungsweise düngen und gießen Sie eine Idee, die ich
 563 natürlich habe, (...) dass viel mehr Beratungs-, Begleitungs-, Coachingelemente da
 564 reinmüssen. Und diese/ diese starre Bindung an einzelne Personen, die äh ist auch
 565 gut und hilfreich und gibt Orientierung, aber da kommt man auch an Grenzen. Und zu
 566 sagen, so eine entkoppelte Beratung und wir teilen/ machen wir das experimentell
 567 schon am/ am Seminar, dass wir so COOL-Tage, das ist ein EU-Projekt,
 568 kooperatives offenes Lernen, ich weiß nicht, inwieweit Sie davon schon //gehört
 569 haben.// #00:23:27-0#

570
 571 I: //Mhm (bejahend),// bei Ihren Kollegen. Mhm (bejahend). #00:23:28-1#

572
 573 B: Ja. Genau. Also das sind so Momente, da gelingt das besonders gut. Und das ist
 574 auch wieder ein Beispiel für diese Gaußsche Normalverteilung. Einigen gelingt das
 575 auf äußerst hohem Niveau, die Verantwortung dafür zu übernehmen und sogar mit
 576 einem ganz offenen Lernauftrag. Also die/ (.) das Setting, COOL-Setting muss ich
 577 Ihnen ganz kurz vielleicht erläutern, damit/ damit Sie es/ damit Sie es verstehen: Das
 578 ist so, dass die (.) kooperative offene (.) Lernaufgaben kriegen und sich aussuchen,
 579 an welchen Aufgaben sie arbeiten, wo sie arbeiten, mit wem sie zusammenarbeiten.
 580 Und wir haben so ein Set an (.) COOL-Aufträgen geschaffen, mh, von denen wir/
 581 also die wir für ausbildungsförderlich und interessant halten. Und wir haben einen
 582 übergreifenden äh COOL-Auftrag geschaffen zu Bearbeitung einer eigenen (.)
 583 Problemstellung. Und/ Also von diesen ich glaube 80/ 80 Referendaren und
 584 Quereinsteigern, die teilgenommen, hat es EINE genutzt und die war tatsächlich bei
 585 mir in der/ (.) in der Beratung und hatte ganz konkrete (.) Fragestellungen. Und da
 586 hat das Matching/ äh, ja Matching, also eigentlich so eine Passung herstellen,
 587 besonders gut geklappt, äh weil ich auch zufällig zu ihrem Thema, das drehte sich

588 eigentlich um/ um Sprachförderung, äh, Sprachlernklassen, da ist sie eingesetzt und
 589 ich bin da auch eingesetzt. Also von daher gesehen, sie ist mit dem offenen Auftrag
 590 gekommen und hat gleich einen Experten gefunden, ähm, (.) ohne dass ich die
 591 Expertenrolle wahrgenommen habe. Also ich habe ihr nicht gesagt "Kucken Sie da
 592 und da", ich habe nur strukturelle Hinweise gegeben. Und äh, ja ein paar
 593 Empfehlungen gegeben "Kucken Sie mal dort und dort, dort sind Materialien. Es gilt
 594 das zu berücksichtigen. Es gilt das zu berücksichtigen.", weil den Weg muss jeder
 595 selbst/ selbst gehen. Ansonsten äh äh gewinnt man keine Ortskenntnisse.
 596 #00:25:23-6# Also das ist ein Bild für mich: Lernen (.) funktioniert eigentlich wie, (...) ja,
 597 wie bew/ (.) wie orientieren. Lernen ist/ Also ich habe mal die/ die Metapher
 598 geprägt: Lernen ist eigentlich wie reisen und man kann/ man kann die
 599 Pauschalbusreise buchen, da setzt man sich rein und man kriegt den Text
 600 vorgesprochen "Und linker Hand sehen Sie den Eiffelturm und rechter/ rechter Hand
 601 sehen Sie das und das" Äh, man hat nach so einer individuellen Reise, (.) äh nicht
 602 individuellen Reise, sondern so einer Gruppenbusreise hat man keine
 603 Ortskenntnisse. Man hat ein paar Sachen gesehen, die vergisst man wieder. Wenn
 604 man aber zum Experten eines Gebietes, Lerngebietes, also da sind wir (beim
 605 wieder?), #00:26:10-5# ja, äh leben mit Metaphern, also kennen Sie auch? Ja. Ja,
 606 gut. (lacht) Ähm, (.) also wenn wir mit Sprache konzeptualisieren, wie wir denken,
 607 und wenn wir von Lernfeldern, Lernwegen sprechen, hat das immer mit Orientierung
 608 zu tun. Das heißt, (.) eigentlich muss man den Raum geben, dass sie sich im
 609 Lerngebiet selbst bewegen und selbst orientieren. Und man kann vielleicht auf/ (.)
 610 auf Landmarken, große Gebäude, den Eiffelturm "Und da ist die Seine, die teilt das.
 611 Und auf der Seite ist das und auf der Seite ist das" und dann muss man erkunden,
 612 was wollen sie entdecken. Und das/ das ist dann auch eine andere Rolle auf/ auf
 613 diese Begleitung, Lernbegleitung. Das ist im Prinzip, äh, (.) wenn man das andere
 614 Extrem, also Lernen aus Differenz, deutlich macht, ist es vielleicht sogar so, dass (...) das
 615 andere Extrem so einen Expeditionscharakter hat, also nicht nur eine Beratung,
 616 ein Führer äh in einem bekannten Gebiet zu sein, sondern einen professionellen
 617 Expeditionsleiter zu haben, der eine Gruppe als Experte von Expedition in ein neues
 618 Terrain begleitet. #00:27:25-9# Also in unserem Fall ist es nicht so extrem. Wir sind
 619 schon Experten des Terrains und orientieren im Terrain, weisen auf/ auf gewisse
 620 Landmarken hin, was zu berücksichtigen ist, welche Gefahren es vielleicht gibt und
 621 äh wie man sich besonders elegant durch dieses Terrain äh bewegt. Aber letzten
 622 Endes laufen und bewegen und orientieren müssen sie selbst. Das ist sozusagen
 623 meine/ (..) meine Sicht darauf. Es ist ganz schwierig, das/ das umzusetzen und in
 624 Worte zu fassen. (.) #00:27:56-3#

625
 626 I: Ja, doch, ich denke, //das// #00:27:57-6#

627
 628 B: //Ja// #00:27:57-7#

629
 630 I: ist Ihnen gelungen. Ich kann (dann?) folgen. Das wär ja was, was äh
 631 Studienleitungen aus Ihrer Sicht mitbringen müssten. Was denken Sie denn, was
 632 qualifiziert Studienleitungen noch? Also was müssen die (..) mitbringen, damit sie
 633 Studienleitungen sein können? (5) #00:28:17-9#

634
 635 B: Na ja, also da wär ich/ wär ich fast versucht, und die gibt es ja/ äh gibt es ja mehr
 636 oder m/ weniger professionell, ja nicht überall, aber im Prinzip ein Leit/ äh Leitbild

637 einer Seminarleitung "Wie müsste eine Seminarleitung sein?" Also es gibt ja so
 638 Profile. In Hamburg gibt es/ äh gibt es das zum Beispiel, das habe ich grade gelesen,
 639 aber darauf zielen Sie ja nicht ab. Da könnte man sich die/ #00:28:43-0#

640
 641 I: Nein. //Also// #00:28:43-9#

642
 643 B: //Nein// nein. Nein. #00:28:44-2#

644
 645 I: ich will nicht, dass Sie was zitieren, ich //möchte Ihre Sicht der Dinge//
 646 #00:28:46-0#

647
 648 B: //Nein nein. (unv.). Ja.// #00:28:47-8#

649
 650 I: Ich möchte wissen, was denken Sie, was qualifiziert jemanden, so eine
 651 Seminarleitung (zusammen?)? (6) #00:28:58-5#

652
 653 B: Na ja. (räuspern) (..) Also ich glaube/ (..) Eine PS-Leitung oder generell?
 654 #00:29:04-0#

655
 656 I: Nein. Gerne //auf// #00:29:05-4#

657
 658 B: //Nur/ // #00:29:05-5#

659
 660 I: das Pädagogikseminar bezogen. Aber wenn das für sie noch zu kurz ist, dann/
 661 #00:29:10-2#

662
 663 B: Also ich glaube, ich sehe nicht so einen großen/ (..) so einen großen Unterschied,
 664 ob das nun eine fachdidaktische Leitung eines/ äh eines Seminars ist oder die
 665 pädagogische, weil die gleichen Grundvoraussetzungen sind da. Äh (..) eigentlich
 666 muss man da nicht lange drüber sprechen, ähm (..) sollte man nicht lange drüber
 667 sprechen müssen. Ich wähle bewusst den Konjunktiv. Das ist eine gewisse Expertise
 668 des Feldes, ja. Also ich brauche gewisse Kenntnisse im Bereich Lernpsychologie,
 669 Pädagogik, die da/ die grundsätzliche Sachen, ähm, (..) die brauche ich, um auch auf
 670 einem gewissen Niveau ausbilden zu können. #00:29:51-7#

671
 672 I: Mhm (bejahend). (...) #00:29:55-2#

673
 674 B: Das ist eine Bedingung, ohne die es nicht geht. (..) Was dann aber viel wichtiger
 675 ist, (..) wenn die nicht da ist, scheitern viele andere Sachen. Äh Schulz von Thun hat
 676 das mal so schön äh f/ in/ in einem Werk gesagt (..) "Es gibt/ Also Schüler fühlen
 677 Lehrern (..) auf vier Zähne. Und der erste Zahn ist/ äh (..) ist die Kompetenz. Ist der
 678 kompe/" Das testen die Schüler aus und das testen Referendare und Quereinsteiger
 679 auch aus: "Ist der überhaupt kompetent?" Also wenn man da auf den Nerv direkt
 680 kommt, dann wird es schon direkt schwierig. Der zweite/ der zweite Zahn/ Also man
 681 muss kompetent sein. Der zweite Zahn äh in diesem Bild von/ von Schulz von Thun
 682 ist (..) die (..) wertschätzen/ Wertschätzung "Geht man wirklich/" Wertschätzung
 683 "Nimmt man diese Menschen so an, wie sie sind?" und ich würde fast sagen auch im
 684 Sinne einer humanistischen Psychologie bedingungslos. Ja. Natürlich kann, wenn/
 685 wenn das in irgendeiner Form zu weit geht, also wenn Grenzen überschritten

686 werden, dann bin ich ja/ bin ich ja trotzdem frei, Grenzen/ Grenzen zu sei/ zu zeigen
 687 und äh, äh bin nicht nur frei, sondern auch/ auch in der Pflicht, das zu tun. Aber erst
 688 mal finde ich, muss man die bedingungslos annehmen und auch dementsprechend
 689 eine Wertschätzung oder eine Offenheit zeigen. Die Authentizität äh, die scheitert
 690 glaube ich häufig auch dann, äh, wenn es mit der Kompetenz scheitert, weil dann
 691 muss man (.) schauspielern, dann muss man kompensieren auf anderer Basis
 692 zwischenmenschlich, wie auch immer. Und das ist/ (.) das ist etwas (..) äh, was
 693 natürlich die Authentizität (..) scheitern lässt. (.) Das ist das Dritte. #00:31:50-2# Und
 694 das letzte, ähm, ist die Standhaftigkeit, sagt Schulz von Thun. Das finde ich auch
 695 sehr, sehr eingängig. In dem Moment, wo ich nicht ganz klare (4) Reaktionen und
 696 Aktionen - in beide Richtungen geht das - zeige, was meine Erwartungshaltung
 697 angeht und auch Legitimation. Und natürlich, die fordern heraus und die wollen dann
 698 auch "Ist das wirklich so?" Und dann muss man standhaft (.) auch sein. Aber
 699 gleichzeitig würde Schulz von Thun/ Er hat das da nicht gesagt an dieser Stelle, die
 700 ich/ bei diesem Bild, müsste/ müsste man auch immer sagen "Die Schwestertugend
 701 zur Standhaftigkeit ist ja das äh (..) auch mal ausweichen können oder
 702 zurückweichen können auch mal zulassen können." Natürlich darf man nicht die
 703 Standhaftigkeit so extrem übertreiben, aber das ist glaube ich in der Wertschätzung
 704 letzten Endes mit drin, dass man sagt "Das lasse ich nicht zu". Also (.) sondern zu
 705 sagen "Na ja, wenn Ihnen das so wichtig ist, dann müssen wir mal kucken, wie ist
 706 das mit meiner Standhaftigkeit. Aber die Wertschätzung ist angegriffen. Wir machen
 707 das trotzdem (wertsch/?) #00:33:00-3# wenn Ihnen das wichtig ist." Also (..) letzten
 708 Endes hat das ganz viel (.) mit Kommunikation zu tun, (..) mit Haltung. Haltung ist
 709 eigentlich der/ (.) der Schlüssel dazu, der kaum abgeprüft wird und der ja auch nicht
 710 zu beobachten ist im/ im klassischen Sinne. Also (.) das funktioniert ja nicht, dass sie
 711 Haltungen beobachten können. Die können sie im Dialog erschließen. (.) Und
 712 verändern können Sie Haltungen eigentlich nur über einen Dialogkonsens, also wir
 713 können über etwas sprechen und wir können uns abgleichen, unsere Meinung, wir
 714 können argumentieren, unsere subjektiven Theorien, äh/ Aber da sind wir bei Herrn
 715 Neveling und auch bei Herrn Schlee. Ist Ihnen/ Kennen Sie //auch, ja.// #00:33:46-0#

716
 717 I: //Mhm (bejahend). Ja.// #00:33:46-7#

718
 719 B: Ja, ich (.) äh, äh weiß nicht, welches Niveau ich jetzt bei Ihnen grad (.) wählen
 720 kann, soll, muss, darf. #00:33:53-9#

721
 722 I: Ich frage sonst nach. #00:33:55-4#

723
 724 B: Ja. Okay. (...) Na ja, gut. (..) Genau. Also subjektive Theorien, objektive Theorien
 725 wäre das Übertragen auf/ auf Kompetenz und letzten Endes die subjektiven Theorien
 726 und Bearbeitbarmachung von subjektiven Theorien, Haltungen geht natürlich über
 727 die Beziehungsgestaltung. Also (.) (seufzen) "Willst du ein guter Lehrerbildner sein,
 728 (..) schau in dich selbst hinein, (lacht) nimm den Systemblick ein (.) und musst du ein
 729 guter Kommunikator sein". Also dieses/ diese Passung. Und deswegen/ Es is/ Also
 730 es ist ganz viel. Ich finde das einfach irre anschaulich wie Schulz von Thun das
 731 macht mit seinen sechs zentralen Modellen, ohne jetzt äh referenzieren zu wollen,
 732 dass ich "Ja ich kenne mich da aus", das ist/ hat einen totalen Praxisnutzen, wenn
 733 man diese Modelle betrachtet. Also wenn man dies Situationsmodell betrachtet "Was
 734 ist das Geflecht der Anlässe? Wo wollen wir hin? Was ist das Geflecht der

735 unterschiedlichen Zielsetzung?" und im Unterbau sind ja das/ sind ja die/ (..) die
 736 Rollen, auch Rollenkonflikte, Rollenhaltungen der Personen und oben ist die
 737 Themenstruktur. Und wenn einem das nicht klar ist und wenn man diese Distanz
 738 nicht/ nicht einnehmen kann, äh, dann wird es immer schwierig, weil dann wird es
 739 emotional und äh (..) dann wird es auch unverständlich, dann wird es auch
 740 inkonsistent in der Wahrnehmung "Mal so, mal so", dann wird es fast vielleicht sogar
 741 schon launisch oder unberechenbar. Ich glaube, (5) das ist völlig normal, dass (.)
 742 Referendare oder Quereinsteiger, wer auch immer, also Auszubildende im weiteren
 743 Sinne, sich Sorgen machen, eben diesen Ausbilder nicht nur auf die vier Zähne,
 744 sondern auf/ noch auf weitere testen, kucken "Was ist das für einer, was wird von mir
 745 erwartet? Wie ist das? Wie gehe ich damit um? Was kann ich leisten? Was tut der für
 746 mich?" Also (.) ich glaube Kern ist auch Beziehungsgestaltung. Und das geht
 747 natürlich im Wesentlichen über Kommunikation. #00:36:08-5#

748

749 I: Nehmen Sie das in Ihr Seminar mit rein, diese Modelle? Wie läuft so Ihr Seminar
 750 ab? Also findet sich das wieder, was Sie grad beschrieben haben //in Ihrem//
 751 #00:36:16-8#

752

753 B: //Ja.// #00:36:16-8#

754

755 I: Seminaralltag? Wie/ wie verläuft (.) so ein #00:36:20-4#

756

757 B: Also/ (lacht) #00:36:21-2#

758

759 I: Vormittag, Nachmittag. Ich weiß nicht, wie viel Zeit Sie haben. (..) #00:36:24-8#

760

761 B: Wir haben ja ein rollierendes System mal zwei, mal vier, mal sechs Stunden, also
 762 vormittags, nur nachmittags, also nur nachmittags, nur vormittags, einen ganzen Tag
 763 und dann/ und dann Pause. Die haben ja zwei Stunden pro Woche eigentlich äh
 764 Seminarverpflichtung. Wann immer es geht, versuche ich genau diese Modelle, weil
 765 ich meine Seminarsitzung so gestalte, dass da genug Raum für
 766 Teilnehmerorientierung ist. Also wenn die Fälle (unv.). #00:36:51-5# Das kann sehr
 767 ausufernd sein. Ich mache einen Miniexkurs, also m/ äh ich habe eine Zeit lang
 768 experimentiert, dass ich das am Anfang gemacht habe "Aktuelles, Erfolge, Probleme
 769 aus dem Unterricht", bewusst auch ERFOLGE aus dem Unterricht, also das auch
 770 ressourcenorientiert und NICHT nur defizitär gearbeitet wird, (..) äh, (...) berichten zu
 771 können und auch fragen zu können (..) "Was meinen die anderen dazu?" Also das ist
 772 ein ganz wichtiges Moment in Seminarsitzungen. Das ufert allerdings unter
 773 Umständen aus. Also wenn das so eine existenzielle Frage ist, die kann man dann
 774 nicht einfach so abtun. Von daher gesehen (habe?) #00:37:32-9# ich einen
 775 (Kunstgriff?) für mich gefunden, dass ich darum bitte, am Anfang fragen "Wer/ wer
 776 hat was? Wie viel Zeit brauchen wir dafür?" und dann reservieren wir am Ende über
 777 "Sonstiges" diese Zeit, weil dann ist geklärt, dann haben wir eine vereinbarte Zeit, in
 778 der wir das besprechen können mit der ganzen Seminargruppe, wo die Beiträge
 779 leisten können und/ Also das ist hilfreich, weil man verfranzt sich sonst. Und am
 780 Ende ist es sowieso dadurch begrenzt, dass irgendwann ja auch (.) Schluss //ist.//
 781 #00:38:02-2#

782

783 I: //Und das/ // und das bremst die nicht? Also ich stelle mir grad so vor, wenn mir

784 was unter den Nägeln brennt und ich muss da noch bis abends warten, bis ich dann
785 endlich mein Problem lösen kann oder //(unv.)// #00:38:11-3#

786

787 B: //Nein nein,// das sind ja/ Also das ist ja kein Tagesordnungspunkt. Also wir haben
788 natürlich auch schon/ Äh die Sitzung steht üblicherweise unter einem Thema. Ja.
789 Oder es sind sogar äh Lernsituationen, also das ist eigentlich die falsche
790 Formulierung, also äh (.) den überwiegenden Anteil der Seminarsitzung gestalte ich
791 als Lernsituation, die modellhaft auch für eine Tätigkeit einer Lehrkraft ist, (ob ich
792 nur?) #00:38:33-8# einen Unterricht plane oder Medien erstelle oder wie auch immer,
793 das ist ihnen vertraut, äh, sind das Lernsituationen. (.) Und dann habe ich ja schon
794 den Anspruch, dass/ äh, (.) dass die ganze Seminargruppe auch diese Lernsituation
795 durchlaufen kann und im Idealfall eine Kompetenz oder eine Teilkompetenz erwirbt,
796 das etwas klarer wird. Und äh darum bin ich in der Verantwortung, auch (.) mit der
797 Seminarzeit, die ist kostbar - (.) Hilbert Meyer sagt das ja auch "Guter Unterricht ist
798 auch Unterricht, der gleich (lachend) losgeht" - äh verantwortungsvoll umzugehen.
799 Und äh ich finde, da kann ich nicht spontan sagen "Oh, das ist ja ganz tragisch,
800 Störung im Informatikunterricht oder Störung da und da. Und jetzt sprechen wir/
801 besprechen wir mit dem Modell von Schulz von Thun erst mal Störung im Unterricht."
802 Das habe ich gemacht, das führt nur zu Irritationen. Ich glaube, (.) dieses klare
803 Wertschätzen, das Vereinbaren "Wie lange ist es?" und da kann mehr sehr g/ an
804 dieser Fragestellung kann man sehr gut abprüfen, ob/ (.) wie wichtig und wie
805 dringend es ist und ob es nicht vielleicht sogar doch mehr Zeit braucht. Und man
806 findet sogar raus "Wer kann überhaupt dazu beitragen". Und dann kann man das am
807 Ende machen und man kann dann, wenn es wirklich akut und notwendig ist/ Die sind
808 ja beruhigt. Also die sind emotional glaube ich entlastet, wenn sie wissen, am Ende
809 ist die vereinbarte Zeit zur Verfügung. (.) Dann darf man natürlich nicht einfach
810 durchziehen und sagen "Ach, tut mir leid, also für Ihre persönlichen Sachen ist kein
811 Platz mehr". Also da muss man authentisch wieder sein. (.) Mhm (neutral). (..) #00:40:08-6#
812 Also aus meiner Sicht klappt das ganz gut. Aber Ihre Frage war
813 "Inwieweit baue ich das ein". Also ich baue es/ Im pädagogischen Seminar (.) kann,
814 muss sowas eigentlich auch äh explizites Seminarthema werden. Das habe ich noch
815 nicht gemacht, äh weil ich noch relativ jung dabei bin. Also das wäre aber tatsächlich
816 (..) eine Lernsituation "glückende Kommunikation gestalten mit
817 kommunikationspsychologischen Modellen", so würde ich die Lernsituation nennen.
818 Äh explizit mache ich es noch nicht, ich habe es in der Planung. Implizit tue ich es,
819 wann immer es ein Problem gibt, Störung im Informatikunterricht, dann kann man
820 auch mal so ein Modell eben nehmen oder bei Störungen zum Beispiel und das
821 Wertequadrat einfach nehmen und sagen "Was passiert?" Wir nutzen es als
822 Analysetool. Da ist jemand sehr hibbelig, der ist hyperaktiv, der ist so hibbelig, dass
823 er mich stört. Aber eigentlich ist der positive Grundwert Aktivität drin. (..) Der positive
824 Gegenwert ist Zurückhaltung. Und die (entwertende?) #00:41:11-0# Übertreibung ist
825 f/ friedhöfliches Desinteresse, Unbeteiligung, solche Schüler kennen wir alle. Und
826 dann ist einfach/ Man hat einen ganz anderen Zugang zu seinem Schüler. Und das
827 ist jetzt ja auch in zwei Minuten erklärt. Wenn man dem nicht den Vorwurf macht
828 Polarisation in Diskussionen "SIE SIND JA SO HYPERAKTIV", sondern indem man
829 den Wert erkennt (.) "Sie haben SO viel Energie. Versuchen Sie diese Energie mal
830 nicht in die Kommunikation mit den Nachbarn, sondern in den Unterricht zu stecken
831 und Sie/ ergänzen Sie Ihre Energie, die Sie haben um die Zurückhaltung, um eine
832 angemessene Zurückhaltung. Also entwickeln Sie sich, in der Entwicklungsrichtung

833 in Richtung, (.) ja, (..) doch ja Zurückhaltung und biegen Sie ab, dass Sie irgendwo in
 834 der Mitte landen." Das hat zwei entscheidende Vorteile. Also nur/ das ist ja nur ein
 835 Modell, also nur ein Beispiel/ ein Beispiel für/ für diese Verwendung. #00:42:06-8#
 836 Das heißt ich kann in relativ kurzer Zeit sehr klarmachen, (..) wie ich meine eigene
 837 Einstellung/ nicht ihn als hyperaktiv bezeichnen, auch wenn er es ist, sondern den
 838 positiven Wert identifizieren, gleichzeitig eine Lösung erklären. Und zu sowas ist das
 839 gut. Und ich finde, sowas muss man eigentlich immer einbauen, wann immer es
 840 geht. Aber das sind ja nicht nur Themen der Kommunikation. Also (..) für mich sind
 841 die Sachen zentral, (.) glaube ich. Also das ist auch/ Also ich finde, das ist eine
 842 ähnlich zentrale Gelingensbedingung, ähm, (.) äh wie die (.) Expertise im Feld, also
 843 das gestalten können, das anwenden können und nicht nur zu referieren, es zu
 844 leben. (..) #00:42:54-0#

845
 846 I: Mhm (bejahend). #00:42:54-5#

847
 848 B: Okay. #00:42:55-2#

849
 850 I: Wie würden Sie denn Ihr Verhältnis zu Ihren Referendaren beschreiben? (..) Wie
 851 ist so die Atmosphäre? (.) Wie ist das gegenseitige Vertrauen? Wie würden Sie das
 852 so beschreiben? (..) #00:43:09-4#

853
 854 B: (seufzt) Da sind wir wieder bei der Gaußschen/ Gaußschen Normalverteilung/
 855 Verteilung. Äh, ich glaube für einige ist das enorm entfesselnd. (..) Und einige
 856 kommen mit Off/ mit dieser Offenheit nicht so gut klar. (..) Also die brauchen mehr
 857 Struktur. Ich versuche dann natürlich Struktur zu geben. Aber für andere ist die
 858 Struktur, die ich gebe, vielleicht schon wieder zu stark. Das ist eine Spanne. Ich
 859 finde, man muss sich auf diese Spanne/ Spanne einlassen. Also es glückt mal, es
 860 glückt auch/ (.) auch mal nicht. Also ich habe jetzt nach/ nach neun Jahren/ Es darf ja
 861 auch sehr persönlich sein, ne? #00:43:50-0#

862
 863 I: Natürlich. (.) #00:43:51-1#

864
 865 B: Nach neun Jahren habe ich das erste Mal einen (.) Referendar gehabt, der sich
 866 über mich nach der Seminarlei/ an mir vorbei einfach beschwert hat, also wie
 867 unmöglich ich das machen würde. (.) Wo ich sage "Okay, das habe ich sehr, sehr
 868 gründlich/ Mich sehr/ erst mal sehr ernst genommen". Ich finde, das muss man auch
 869 ernst nehmen, weil er hat ja einen Grund. Ich habe ihn irgendwie nicht erreicht,
 870 warum auch/ warum auch immer. Ähm genauso habe ich in den neun Jahren auch
 871 w/ n/ (.) jemanden gehabt, äh, der ausdrücklich bei der Seminarleitung einen Brief
 872 geschrieben hat, wie toll das ist. Ja. Das gleicht sich/ Aber das sind/ das sind hier so
 873 ganz, ganz außen die beiden Fälle. Ich glaube, (..) wenn man das so gestaltet,
 874 erreicht man die. (..) Tendenziell/ (..) tendenziell bin ich glaube ich jemand, der
 875 anspruchs/ anspruchsvoll ist. Also das ist so. Und auch schnell ist. Und, äh, ich
 876 versuche mich dann auch zurückzunehmen. Und da ich das von mir weiß, versuche
 877 ich immer so Schleifen einzubauen, Feedback einzuholen. Also wie ich das eben bei
 878 Ihnen eigentlich auch gemacht habe, (weil?) #00:44:58-8# muss ich das noch
 879 erklären, (Neveling?) #00:45:00-2# und äh (KoBeSu?) #00:45:02-2# und solche
 880 Sachen, ist ihnen das vertraut diese Modelle. Das ist im Prinzip ein Eichen im
 881 Prozess, damit man nicht entkoppelt sein Thema durchzieht. Das ist das andere (.)

882 Extrem. Also man hat ja keine Einblicke, was Kollegen machen. Ähm (..) und (..) äh
 883 dennoch kriegt man manchmal/ manchmal ein Gefühl. (..) Da fällt mir vor Schreck die
 884 Kappe aus der Hand. (4) (Nein, weil?) #00:45:32-0# ich finde das so schwierig, weil
 885 ich auch eine Meinung habe. Also ich vertrete diese Meinung auch, aber die ist
 886 natürlich nicht sehr komfortabel. Und wenn ich das jetzt so sage, mache ich mir auch
 887 Sorgen, ob ich irgendjemand, der von mir aus über Jahre so seinen Weg in dieser
 888 Denke/ Und das ist modellhaft eigentlich für Schule. Wenn sie in Schule kucken, ist
 889 doch genau das gleiche. Es gibt die Kollegen, die holen ihre (Dings?) raus und
 890 machen das (seit Jahren und denen ist?) #00:45:55-0# Handlungsorientierung und
 891 Kompetenzorientierung, als sowieso (neues/ neue Sau?) #00:46:00-8# komplett
 892 vorbeigegangen. #00:46:03-1# Und wenn man dann sagt "Na ja, man ahnt so, wie
 893 die Unterricht machen", das sieht man, was dann an der Tafel ist, was für Medien
 894 eingesetzt werden, was Schüler nebenbei/ nebenbei (so sein?), da muss man noch
 895 nicht mal NACHFRAGEN. (..) Von daher gesehen tue ich mich so schwer damit.
 896 Aber (..) auch da gilt wieder diese/ diese Offenheit, jeder muss das selbst wissen, wie
 897 er/ äh wie er da agiert. Ich finde Führung muss da auch/ Seminarleitung muss da
 898 auch genau hinkucken. Das fängt dann auch schon beim Auswahlprozess an. (...)
 899 Ja, und das/ das ist so. Wonach wählt man aus? Kann man sich wirklich ein/ ein
 900 Urteil/ Urteil darüber bilden, wie ist die Auswahl situation gest/ gestaltet. (..) Ich weiß
 901 nicht, ob es dienlich ist. Ich erzähle es einfach und zur Not schneiden Sie es raus
 902 oder wahrscheinlich würde ich Sie bitten, das sowieso rauszuschneiden, was kommt.
 903 #00:47:00-5# Also ich habe mich äh vor einigen Jahren in H. mal beworben als
 904 Hauptseminarleitung. (..) Und da habe ich alles gegeben auf äußerst hohem Niveau,
 905 weil ich auch/ Sie haben meine Masterarbeit gelesen, also die ist vertieft Konstruktion
 906 der Lehrerbildung. Und die wollten ein Konzept, wie Lehrerbildung zu gestalten ist.
 907 Das habe ich denen auf zwölf Seiten geschrieben. (..) Habe viel/ habe fünf, nein,
 908 habe neun/ sechs Jahre Erfahrung in der Lehrerausbildung gehabt und habe ein
 909 relativ klares Bild. Ich glaube, dass ich das wertschätzend, klar, aber auch fordernd
 910 und fördernd gestalten kann. (..) Und habe damit gerechnet, (4) dass das gewünscht
 911 ist. Also ich habe/ (...) Ich habe geglaubt, dass es eine Situation ist, wo es um
 912 Performanz geht. Ja. Also sehr kraftvoll. (...) Und ich glaube, was dann passiert ist,
 913 weil das war sozusagen/ Äh, äh und ich habe ganz professionell agiert und auch die
 914 Rückmeldung gegeben. #00:48:04-1# Und wahrscheinlich war das so. Die wollten
 915 was beobachten, was aus meiner Sicht in diesem Setting (..) ich gar nicht beachtet
 916 habe. Also in diesem Setting (..) war es so, dass ich Leistung gezeigt habe, (..) aber
 917 die wollten Empathie sehen und Zurückhaltung. (..) Und das ist ganz sch/ ganz
 918 schwierig in einer Situation, wo man auf Leistung getrimmt ist, das sehen zu lassen,
 919 weil die Situation auch mit einer Fallbeschreibung vielleicht ge/ in Teilen so angelegt
 920 ist, aber trotzdem es gibt so ein Gespräch. Sie erleben mich wahrscheinlich auch als
 921 dynamisch, engagiert, schnell, wie auch/ wie auch immer. Ich/ ich weiß es nicht. Das
 922 können Sie mir nachher noch mal (schmunzelnd) zurückmelden, wenn das Ding aus
 923 //ist.// #00:48:47-6#

924

925 I: //Gerne.// #00:48:48-5#

926

927 B: Ähm, (..) und das macht was. Und das ist dann schade, wenn so etwas nicht
 928 klappt (..) und man sagt "In dieser Situation habe ich das gar nicht verstanden. Und
 929 für mich war die Situation nicht (..) so, dass ich das hätte zeigen können." Also
 930 JETZT, wenn ich das weiß, wenn ich mich äh, äh wieder bewürbe, dann würde ich da

931 ganz anders rangehen, dann würde ich da sagen "Okay, die wollen das/ die wollen
 932 das sehen". Und das ist auch ein bisschen von eben nicht erwünschtem Verhalten
 933 zeigen, sondern die Chance zu haben, Verhalten zu zeigen. Also (..) ist eine
 934 doppelte Verantwortung. Das ist die Verantwortung, diese Auswahl-situation so zu
 935 gestalten, dass die Person (..) wirklich es zeigen kann oder überprüft wird, ob sie so
 936 ist oder ob die Situation/ Und es ist die zweite Verantwortung, bei der Person auch
 937 die Situationswahrnehmung zu haben, so etwas zu zeigen. Also wenn das jetzt so
 938 wäre am Beispiel gesprochen, würde ich da so rangehen, (.) dass ich sage, meine
 939 konzeptuellen Vorstellungen habe ich auf äußerst hohem Niveau dargestellt und jetzt
 940 müssen wir uns im Gespräch auf viel niedrigerem Niveau überlegen "Wie kann man
 941 das in konkrete Seminarsitzungen zur Entwicklung der Referendare übersetzen". (.)
 942 Und das ist natürlich (.) was ganz anders als zu sagen "Ja, (Bub?), das gestaltet ich
 943 so und das mache ich so und das mache ich so", ja. Aber wenn die Frage ist "Wie
 944 gestalten Sie eine Seminarsitzung? Wie gestalten Sie die Besprechung?", dann sagt
 945 man "So, so, so, so", man will ja als Experte auftreten. #00:50:24-6#

946

947 I: Mhm (bejahend). (.) #00:50:26-1#

948

949 B: Also das ist jetzt so ein Beispiel. Das war ein kleiner Exkurs, äh, (..) zu Ihrer Frage
 950 "Wie müsste/ wie müssten die denn aussehen?" Und wir hatten zur (.)
 951 Seminarleitung/ ich finde da liegt die/ hat die Seminarleitung, äh, eine (.) äh doppelte
 952 Verantwortung schon in der Auswahl und in der Begleitung. Also es muss
 953 hingeschaut werden und es muss auch ausgebildet werden. Und wenn man da
 954 ausbilden/ (seufzt) man könnte sagen "Entweder haben die das". (..) Vielleicht ist das
 955 Glück, vielleicht hat die Seminarleitung nach genau diesen Skills ausgesucht,
 956 vielleicht kann sie das beurteilen. Bei externen Bewerbern ist es schwierig, wenn das
 957 Bewerbungsverfahren nicht so angelegt ist, dass das wirklich abgeprüft wird. (..)
 958 Oder sie haben es nicht und es gibt andere Gründe, warum man die Person nennt.
 959 Ich/ ich kann es einfach nicht sagen. Und äh der zweite Teil der Verantwortung ist
 960 eigentlich auch eine kontinuierliche Qualifizierung. Aber da sind wir (..) nicht nur im
 961 Sinne von Qualifizierung auf die Abnahme, Verwer/ berufliche Verwertbarkeit,
 962 sondern ich würde es eher (..) äh mich doch gegen den Qualifizierungsbegriff
 963 entscheiden und stattdessen lieber den Bildungsprozess wählen, nämlich zu sagen
 964 "Auch diese Tätigkeit als (.) Seminar-ausbilder hat mit kontinuierlicher Entwicklung,
 965 hat mit Rückmeldung zu tun, hat mit Selbst/ massiv mit Selbstreflexion, also äh,
 966 ähm/" (..) Das ist ja nicht nur so, weil/ weil Schön und Konsorten und äh Altrichter,
 967 Posch und äh der reflexive Praktiker das aufschreiben. Das ist ja tatsächlich so, also
 968 "Wie kann ich?" Und Hilbert Meyer hat ein ganz tolles/ - (.) das finde ich so eingängig
 969 - ganz, ganz tolle Grafik, ich weiß gar nicht, aus welchem Buch oder auch in der
 970 aktuellen Publikation ist das drin, diese Selbstdistanzfähigkeit des Lehrers. Also der
 971 Lehrer, der sich selbst steuert als Marionette. Das ist für mich auch wirklich Sinnbild
 972 für (wie es (..) sein muss?) #00:52:24-1# und wofür wir ausbilden? Also wir müssen
 973 die (.) Lehrer so ausbilden, dass sie diesen (.) Systemblick einnehmen und nicht nur
 974 reagieren, sondern zu sagen "Hey, wie ist denn diese Situation?" Und bei sowas
 975 helfen zum Beispiel diese Modelle zur Analyse. Die muss man richtig gut kennen. Die
 976 muss man zig Mal angewendet haben, damit einem das glückt, in einer Situation aus
 977 der Situation rauszugehen und erst mal der Beobachter zu sein und dann noch äh (.)
 978 in Aktion zu steuern. Das ist ja der eigentliche Witz. Also es dreht sich ja nicht darum,
 979 nur Beobachter zu sein. Und im Nachgang/ (..) im Nachgang, und das ist eigentlich/

980 das/ kommst du/ aus meiner Sicht kommt das sogar mal bei Schön zu kurz.
 981 Eigentlich muss es sogar so sein, also diese höchste Stufe wäre erreicht, wenn ich in
 982 der Aktion beobachte und noch steuern kann. (.) #00:53:21-3# Ja, nicht Reflecting on
 983 Action, eigentlich Reflecting in Action. Also das kommt direkt bei Schön nicht so raus.
 984 Ich glaube irgendein Autor später hat/ hat das ein bisschen erweitert. Aber/ also das
 985 ist mir bei/ ich habe da sehr sorgsam nachgelesen, weil/ weil ich es auch wissen
 986 wollte "Wie/ wie ist das denn?". Also für mich ist die/ die Klarheit: Das alles machen
 987 wir nur dafür, damit wir (...) souverän in einem (..) Moment, wo irre viel Information
 988 der Situation auf uns einstürmt, souverän und situationsgerecht handeln können. Ja,
 989 man muss eigentlich RAUS aus der Situation, sie beobachten, dann wieder rein und/
 990 und handeln. Daf/ (..) Das ist das Schwierigste. (lacht) #00:54:09-7#

991
 992 I: Jetzt haben ja diese Referendare verschiedene Bedingungen und Situationen, in
 993 denen //sie// #00:54:13-7#

994
 995 B: //Mhm (bejahend).// #00:54:13-9#

996
 997 I: (äh gehen müssen/ergänzen?). Welche Bedingungen und Situationen würden Sie
 998 denn (.) m/ nennen wollen, die zum Gelingen des Referendariats beitragen? (11)
 999 #00:54:33-7#

1000
 1001 B: Da antworte ich sehr salomonisch: (..) Das hängt davon ab, wer letzten Endes
 1002 beurteilt. Und das hängt davon ab, was man als gelingendes Referendariat (.)
 1003 bezeichnet. #00:54:47-2#

1004
 1005 I: Okay. Was ist denn für Sie ein //gelungenes Referendariat?// #00:54:49-3#

1006
 1007 B: //Für mich?// Hm? #00:54:51-2#

1008
 1009 I: Was ist für Sie ein gelungenes Referendariat? #00:54:52-7#

1010
 1011 B: Also für mich (..) ist ein gelungenes Referendariat (.) nicht wenn die Note 1,0 da
 1012 rauskommt, sondern wenn ein reflektierender (..) Praktiker herauskommt, (.) der
 1013 diese (.) Tätigkeit als lebenslange Herausforderung annimmt, haltungsmäßig
 1014 annimmt, und sagt "Okay". Also dieses Moment der kontinuierlichen Arbeit an sich
 1015 selbst zu merken "Ich komme im Unterricht/ Ich habe das/ das ist mir im Unterricht
 1016 nicht gelungen, (.) sich die Zeit zu nehmen zu sagen "Warum ist das nicht
 1017 gelungen?" Natürlich muss man aufpassen, dass man das nicht übertreibt, also äh
 1018 ich sage mal lapidar "Es hat sich auch schon mal jemand zu Tode reflektiert".
 1019 Irgendwo hat das auch eine Grenze. Also jeder Wert, den man übertreibt, verkommt
 1020 zu so einer entwertenden Übertreibung. Und in/ in dem Moment, also wenn ich mir
 1021 ständig Sorgen mache, dass ich irgendwas nicht richtig/ und wie ich das besser
 1022 machen kann, dann komme ich nie wieder zur Ruhe. Das andere Extrem ist, sich
 1023 überhaupt keinen Kopf zu machen, zu sagen "Nein, ist ja nicht so gut gelaufen. Egal.
 1024 Wo ist der Kaffee?", ja. Also (.) überhaupt nicht reflexiv. Ich glaube aber, die
 1025 Entwicklungsrichtung müsste eher in Richtung Reflexivität sein, also im Sinne von
 1026 identifizieren. Und das macht eine gute/ ein gelungenes Referendariat aus, äh wenn
 1027 es hinterher gelingt, (5) dass die Lehrkräfte (.) wirklich diese, ja, Haltung/ (.) Haltung
 1028 einnehmen zu sagen "Okay, ich habe/" und ihre Verantwortung wahrnehmen "Ich

1029 habe eine Verantwortung gegenüber meinen Schülern, auch gegenüber der Schule
 1030 und gutem Unterricht. (.) Und ich habe einen Anspruch an mich selbst (..) und
 1031 überprüfe kontinuierlich, ob ich diesem Anspruch gerecht bin, auch durch
 1032 Feedback-Verfahren. #00:56:49-7# Also das können kleine Feedback-Verfahren im
 1033 Unterricht sein, das kann aber auch wirklich Evaluation sein, eigene interne
 1034 Evaluation, also im Sinne einer (.) summativen äh Evaluation. Das kann aber auch/
 1035 das kann auch die Nutzung äh (.) auch/ (.) Nein formative, Entschuldigung, ich habe
 1036 es durcheinander/ Ich meinte eben formative Evaluation. Das kann aber auch eine
 1037 formative Evaluation, die wir äh letzten Endes (.) machen durch Schülerbefragungen,
 1038 die aber nicht irgendwo gemeldet werden und nicht irgendeinem Erwerb einer
 1039 Qualifikation oder einem Bewerbungsverfahren dienen. Aber das geht auch so weit,
 1040 dass es dann tatsächlich summativ ist, dass man Performanz irgendwann (.) zeigen
 1041 muss. Also ich glaube, diese/ (..) diese Haltung Feedback-Verfahren einzusetzen,
 1042 sich auch (.) Evaluationen zu stellen und daraus das nicht bedrohlich (.) zu
 1043 empfinden, sondern wirklich offen zu sein gegenüber diesen Menschen, dem System
 1044 auch gegenüber offen zu sein und zu sagen "Was will denn das System eigentlich?"
 1045 Das System will doch/ will doch (.) was völlig Legitimes. Das System, (.) also die
 1046 Zielsetzung des Systems, würde ich in gutem Glauben annehmen, es gibt glaube ich
 1047 (.) Menschen, die das abstreiten, aber das System möchte, dass gute Bildung
 1048 entsteht. Und damit das passieren kann, muss ich dafür Verantwortung übernehmen
 1049 und müssen wir auf allen Ebenen. Natürlich gibt es Reibungspunkte und gelingt
 1050 nicht. Also (.) äh Reflexivität (..) unter Nutzung von Feedback und Evaluation und
 1051 dann darf natürlich der nächste Schritt nicht fehlen, Maßnahmen ableiten. Und (.) das
 1052 hängt auch mit der Haltung zusammen. Diese Maßnahmen (..) können von individuell
 1053 über kollegial (.) sein. Also ich kann natürlich selbst überlegen, was kann/ Ich kann
 1054 mir ein Buch nehmen, ich kann mir das Trainingsraumkonzept durchlesen oder ich
 1055 kann mir Classroom Management mal endlich äh, äh zugute führen, weil ich gehört
 1056 habe, das hilft mir vielleicht, bei klaren Regeln reibungsloser Unterricht. #00:58:59-9#
 1057 Äh, ich kann einen Kollegen um Rat fragen, ich kann einen Kollegen hospitieren
 1058 lassen, ich kann BEI einem Kollegen hospitieren, um mir mal anzukucken, wie DER
 1059 das macht. Also all diese/ diese Verfahren von "Was kann ich selbst tun? Was äh
 1060 kann ich im Team, im kollegialen machen? Was kann die Schule für mich tun?
 1061 Vielleicht gehe ich auch, wenn ich der (rezeptive?) #00:59:17-8# Typ bin, vielleicht (.)
 1062 suche ich mir auch gezielt eine Fortbildung. vielleicht/" Also/ Und diese Offenheit zu
 1063 haben und einfach zu sagen, mitzunehmen, aber das ist so schwer zu erreichen.
 1064 Also (.) eigentlich ist das ein Ideal, wenn sie danach fragen, sage ich ihnen, was
 1065 meine Meinung dazu ist. (..) Das wird man nicht/ nicht bei allen und äh/ also bei
 1066 vielen auch nicht erreichen. Aber wenn die ein Stück Offenheit mitnehmen, wenn die
 1067 erleben, wie wertvoll das auch sein kann, das einfach mal ausprobiert zu haben.
 1068 #00:59:51-5#

1069
 1070 I: Das kann ja auch etwas sein, was nach den anderthalb Ref/ Jahren Referendariat
 1071 natürlich (.) vielleicht erst entstehen kann, weil die anderthalb Jahre Referendariat
 1072 //(unv.)// #01:00:00-4#

1073
 1074 B: //Ist// der Druck unter Umständen zu hoch. Ja. #01:00:02-4#

1075
 1076 I: Für so eine Offenheit und #01:00:03-6#
 1077

1078 B: Ja. #01:00:03-7#
 1079
 1080 I: für so etwas Ideales, wie Sie grad beschrieben haben, vielleicht ein bisschen kurz.
 1081 #01:00:07-4#
 1082
 1083 B: Das stimmt. (.) Ja, natürlich. Und darum müssen wir eigentlich über alle Phasen
 1084 denken. Eigentlich müssen wir in der ersten Phase/ (.) Nein, wir müssen vor der
 1085 ersten Phase andenken Lehrereignungstest in Führungsstrichen, das darf man
 1086 nicht zu eng sehen. Da finde ich, niemand/ niemand sollte da äh formal
 1087 ausgeschlossen werden, aber die Rückmeldung dafür schon kriegen oder (da?)
 1088 meint, es trotzdem tun zu müssen, äh, dann möge er es tun, vielleicht entwickelt er
 1089 sich da (auf?) //(einen?) #01:00:32-3#
 1090
 1091 I: //Genau.// #01:00:32-4#
 1092
 1093 B: Prozess. Ähm, (.) aber genau diese Ängste zu nehmen, also die Praxisphase.
 1094 Aber viele Bundesländer machen das ja, die erhöhen massiv die Praxispha/ erhöhen
 1095 die Begleitung. H. sowieso, //Kernpraktikum.// #01:00:42-8#
 1096
 1097 I: //Genau.// #01:00:43-3#
 1098
 1099 B: Und dann ist es natürlich so, äh, (.) dass man das in der Berufseingangsphase als
 1100 dritte Phase und in der vierten Phase, die eigentlich/ Dafür bilden wir ja aus. Und das
 1101 ist/ Also ich habe/ denke, wenn ich das so sage, denke ich eigentlich, die vierte
 1102 Phase Lifelong Learning, denke ich explizit mit. Aber das ist nicht das, (.) und das
 1103 weiß ich auch, das ist illusorisch. Aber trotzdem, äh, darf man mal kucken, wo man
 1104 eigentlich hinmüsste um zu sagen "Nein, wir haben schon einen gewissen/ gewissen
 1105 Anspruch". #01:01:13-2#
 1106
 1107 I: Grade eben haben Sie so Lehrereingangstests kurz angesprochen. Äh, darauf will
 1108 ich gar nicht hinaus. Aber n/ n/ das haben wir ja nicht, sondern im Grunde kann jeder
 1109 studieren auf Lehramt, der möchte. Und ähm/ #01:01:25-6#
 1110
 1111 B: (Von manchen?) Bundesländern und das ist verpflichtend. #01:01:27-9#
 1112
 1113 I: Trotzdem ist es so, dass wenn die sich entschließen entgegen des Rates, //dann//
 1114 #01:01:32-3#
 1115
 1116 B: //Mhm (bejahend).// #01:01:32-4#
 1117
 1118 I: können die trotzdem studieren gehen. #01:01:33-7#
 1119
 1120 B: Ja. #01:01:33-7#
 1121
 1122 I: Also die/ die können trotzdem Lehrer werden. Jetzt kommen die bei uns im
 1123 Referendariat an. Wie würden Sie denn so einen schlechten Referendar
 1124 beschreiben? #01:01:41-8#
 1125
 1126 B: Ich habe keine schlechten Referendare. (lacht) #01:01:44-5#

1127
 1128 I: Okay. Was wär denn/ Was wäre für Sie/ #01:01:48-3#
 1129
 1130 B: Ich drehe es um. //Ich meine, wir haben ja/ wir haben ja beschrieben/ //
 1131 #01:01:50-5#
 1132
 1133 I: //Also (unv.)/ // #01:01:50-4#
 1134
 1135 B: Wir haben ja beschrieben, was rauskommen soll. Und äh dann sind wir klassisch
 1136 beim Kopfstand. Wenn es jemanden gibt, der sich dem komplett verschließt, also das
 1137 wäre für mich äh (.) in Ihrer Wortwahl der, (..) Sie nennen es schlechten äh
 1138 Referendar, ich würde wertschätzend sagen (..) äh den unerleuchteten Referendar,
 1139 (lacht) weil ich glaube, der kann/ (..) Also das ist auch ein Stück weit meine Aufgabe,
 1140 ohne (Wirkungssicherheit?), #01:02:22-8# ich kann nicht machen, dass der das
 1141 zulässt, aber ich kann versuchen, tatsächlich da (..) auch in den Beratungen so zu
 1142 agieren, dass er sich dadrauf einlässt. (..) Ja. Also mich/ (..) Ja es gibt/ Und die
 1143 Menschen sind unterschiedlich. Also einige werde ich nicht erreichen. Das habe ich
 1144 auch erfahren. Einige erreiche ich nicht. Aber das ist doch bei Schülern ganz
 1145 genauso. Ich finde, da darf man sich nicht/ nicht ZU sehr grämen. Man muss sich
 1146 SORGEN, man darf sich aber nicht grämen. #01:02:52-2#
 1147
 1148 I: Ja. (..) Genau. Und die/ die Sorge, ja, ich finde die ist trotzdem berechtigt, weil das
 1149 wird vielleicht mein Kollege von morgen, den ich da nicht erreicht habe, der nach wie
 1150 vor nicht reflektiert, der nach wie vor/ (..) Sie können es auch "nicht erleuchtet" (lacht)
 1151 (lachend) nennen. (lacht) #01:03:09-3#
 1152
 1153 B: Nein. Also mit einem Augenzwinkern habe ich das #01:03:11-3#
 1154
 1155 I: Genau. #01:03:12-4#
 1156
 1157 B: gesagt, dies/ dies erleuchtet sein. Und das beobachte ich in der ersten Phase
 1158 auch. Also (..) wenn ich Beratungen anbiete zur schriftlichen Leistung und die
 1159 wissen/ die/ die/ Ich sage "Geben Sie bitte ein KLEINES Exposé ab, wo die/ Ihre
 1160 Frage/ also das Thema, die Fragestellung (..) antizipierte Ergebnisse (..) und vielleicht
 1161 konkrete Fragen/" Wir machen Peer-Feedback in der Sitzung und wenn man da
 1162 nichts abgibt und wenn man dann Beratungstermine an/ (...) anbietet dafür und die
 1163 kommen noch nicht mal, die reagieren noch nicht mal auf Mails, (..) da sage ich/ (...)
 1164 Und man wendet/ Also das war ganz konkret zum Blended Learning. Wir hatten nur
 1165 drei Präsenztermine, haben ganz viel online gemacht. Das war/ ist auch schwierig,
 1166 das ist herausfordernd so ein Blended Learning. Insbesondere in der
 1167 Online-Komponente ist es echt herausfordernd. (..) Vor allen Dingen, wenn man das
 1168 noch nicht kennt. (..) Und da tritt auch wieder genau die Verteilung/ Also es gibt/ es
 1169 gibt äh, äh, wenn ein ganz kleines Seminar/ es gibt von den zwölf (..) vier, die das
 1170 Thema richtig interessiert, die sich richtig/ Man kann quasi zukucken, wie die
 1171 diskutieren, wie die mit viel Esprit auch bei bewusst offen gestellten Aufgaben (..) sich
 1172 das Feld systematisch erle/ ersch/ erschließen, kreativ umsetz/ also äh, äh den
 1173 Transfer leisten und dazu noch kreativ mit so einem Explainity den um/ umsetzen.
 1174 Und die vier, also die vier Schwächsten, von denen diskutieren zwei, die haben mehr
 1175 kritische Wortbeiträge zur Organisation des Seminars als inhaltliche

1176 Diskussionsbeiträge zur Kernthematik des (..) Seminars. Und (..) ich finde, da hatten
 1177 wir auch - (..) vielleicht mache ich mich unbeliebt, aber das ist mir ehrlich gesagt auch
 1178 egal - ich finde wir haben auch eine Gatekeeper-Funktion. #01:05:12-9# Das ist so.
 1179 Und das hat das Referendariat. Und ein Stück weit ist es (..) äh, äh auch so, dass wir
 1180 sagen "Na ja gut, man kann ja auch mit/ hm, (...) pragmatisch an Sachen rangehen.
 1181 Das ist ja auch nicht verkehrt. Da ist ja so ein/ Man kann sehr engagiert drangehen
 1182 und sehr pragmatisch. Aber (..) äh wenn es zu pragmatisch wird, dann wird es
 1183 irgendwann Faulheit oder/ oder es hat auch mit mangelndem Arbeitsethos,
 1184 mangelnder Arbeitshaltung zu tun. Und wenn das nicht gelingt/ Und das wird ja sehr
 1185 wohl auch abgeprüft in den Kompetenzen nach APVO, das ist ja sehr wohl im
 1186 Bereich/ äh, (..) im Bereich der personalen Kompetenzen anzusiedeln und wir setzen
 1187 das am Seminar ja auch durch Seminarstandards um, also die/ die Kompetenzen
 1188 noch etwas feingranularer ausdifferenzieren. Äh, und da gibt es ja auch so etwas wie
 1189 "Begreift äh seine Berufstätigkeit als (..) kontinuierliche Lernaufgabe". Ja. Und da
 1190 kann man auch fragen. Also natürlich kann ich nicht sehen, ob das wirklich so ist.
 1191 Aber ich kann äh Indikatoren basiert auch sagen "Hat er denn/ Hat er denn an
 1192 Fortbildungen teilgenommen? Hat er denn den Dialog in der Fachgruppe? Hat er in
 1193 irgendwelchen Projekten mitgearbeitet?" (..) Also/ #01:06:33-4#

1194
 1195 I: Mhm (bejahend). Ja. #01:06:34-1#

1196
 1197 B: Klar. Und //darum/ // #01:06:35-6#

1198
 1199 I: //Grad eben// haben Sie die Standards angesprochen. #01:06:37-5#

1200
 1201 B: Ja. #01:06:37-6#

1202
 1203 I: Ähm, gibt es weitere Gelingensbedingungen, die da noch nicht verankert sind, die
 1204 Sie aber gerne in den Seminarstandards verankert hätten? (..) #01:06:45-3#

1205
 1206 B: Also da/ da hätten Sie mir tatsächlich vorher einen Hinweis (..) geben müssen.
 1207 Also ich arbeite mit den Standards, ich beobachte immer wieder so Kleinigkeiten, wo
 1208 (man da sagt?) "Da sind wir aber noch ein bisschen dünn aufgestellt", die kann ich so
 1209 spontan nicht //rekonstruieren.// #01:06:58-8#

1210
 1211 I: //Okay.// #01:06:59-3#

1212
 1213 B: Also ich glaube, (..) auch die Standards, äh, (..) da müsste man - und das tun wir -
 1214 also ich glaube, es hat schon eine Überarbeitungs/ Nein. Bei der zwei/ äh ersten
 1215 großen Überarbeitungsrunde war ich/ war ich dabei. (..) Äh, jetzt gab es aus dem
 1216 Prozess heraus, ohne dass ein Gremium getra/ getagt hat, noch mal kleinere
 1217 Veränderungen. Aber wenn man regelmäßig damit arbeitet, (..) fallen/ Also mir fallen
 1218 ab und zu auch ein paar Sachen auf, wo ich sagen würde "Ja, das/ (..) Nein, das finde
 1219 ich da nicht so wieder." Aber was tun wir (unv.). Kriege ich/ #01:07:33-4#

1220
 1221 I: Das macht gar nichts. #01:07:34-9#

1222
 1223 B: Kriege ich jetzt //nicht hin.// #01:07:35-7#

1224

1225 I: //Hätte sein können,// dass Ihnen //gleich spontan was (einfällt?)// #01:07:37-5#

1226

1227 B: //Also, äh das wäre// mein Wunsch sozusagen, das müsste ein lebendiges, ein
 1228 noch lebendiger/ Das ist schon ziemlich lebendig. Das ist schon gut, dass wir das
 1229 haben. Und ganz, ganz viele Kollegen setzen das auch ein und äh die Referendare,
 1230 ist das bekannt. Vielleicht könnte man da noch intensiver mit arbeiten, also indem
 1231 man das/ den/ (.) den Transfer leistet, äh, das teilnehmerbezogen zu machen. Und
 1232 da sind wir sozusagen auch dabei "Wie müsste das eigentlich aussehen?" Und das
 1233 habe ich mit meinen Quereinsteigern jetzt grade zu Beginn (.) gemacht. Also die
 1234 haben diese Standards als Kompetenzraster bekommen. Aber (.) da fehlt eigentlich
 1235 noch ein Quäntchen, da (durch?) #01:08:15-0# Unterzeichnung, da habe ich das
 1236 noch nicht geleistet, aber als Perspektive das noch mal deutlich zu machen. Ich
 1237 würde die Kompetenzraster nicht als Standards formulieren, sondern ich würde auch
 1238 die Ich-Formulierung da reinbringen. Also wir haben jetzt noch die Standards, da
 1239 haben wir das Kompetenzrasterdaneben gemacht, aber äh das ist noch nicht
 1240 umformuliert. Und (.) dieses Umformulieren ist für mich eigentlich Sinnbild dafür,
 1241 diesen Paradigmenwechsel wirklich hinzukriegen, dass man da teilnehmerorientiert
 1242 denkt und dass man auch wirklich diese Heterogenität berücksichtigt. Wir können
 1243 nicht Umgang mit Heterogenität prägen, wenn wir nicht selbst (.) individualisiert (.)
 1244 auch Seminarsitzungen machen. Und wenn wir das denken, und da sind wir auch bei
 1245 Hilbert Meyer, ich habe mich sehr gefreut über seinen/ sein (lachend) aktuelles Werk
 1246 "Unterrichtsentwicklung". (.) Ähm, (..) das sage ich nicht nur so, weil er da an der
 1247 Begutachtung teilnimmt, sondern das ist wirklich ganz/ Das war für mich noch mal
 1248 nach äh Bereicherung, da reinzusehen und auch äh nach diesen ganzen
 1249 Schulentwicklungs- (..) äh Gurugeschichten, die/ die Herr Schlee sehr extrem
 1250 kritisiert, aber da ist schon ein wahrer Kern für mich dran, wo ich sage (...) "Das ist
 1251 pragmatisch, was Herr Meyer da macht. Die Modelle helfen. Das Drei-Säulen-Modell
 1252 hilft. #01:09:35-8# Und (räuspern) wenn es so hilft und in Schule/" (.) Es ist ja nicht
 1253 empirisch untersucht. Das ist ja die Kritik von Herrn Schlee. (..) Aber ich finde, mit
 1254 gesundem/ Manchmal kann man auch mit gesundem Menschenverstand rangehen.
 1255 Und das, was da dargestellt ist, also mit/ über/ über alle Kapitel des Buches, ich/ ich
 1256 wähle jetzt gezielt mal das Drei-Säulen-Modell aus, das lässt sich wunderbar als
 1257 Modell für Seminarentwicklung (..) anwenden. Und in Teilen machen wir vieles ja
 1258 schon. Also wenn wir diese COOL-Tage machen, dann haben wir im Prinzip so
 1259 etwas wie Projekte. Wir haben Individualisierungsmöglichkeiten, wir haben
 1260 Kooperation. Aber das ist noch nicht so sehr verankert. Also wir sind da in einem/ in
 1261 einem Prozess des Wandels. Das müsste aus meiner Sicht noch ausgebaut werden.
 1262 Aber ich glaube, wir schweifen vom Thema ab, jetzt sprechen wir über Seminar-
 1263 #01:10:26-3#

1264

1265 I: Ja. #01:10:26-5#

1266

1267 B: //Qualität, aber// #01:10:27-0#

1268

1269 I: //Aber das// macht nichts. Wir waren grade //dabei, (unv.)// #01:10:29-0#

1270

1271 B: //so Gelingensbedingungen,// wie sieht das aus für eine gute Ausbildung. Also ich
 1272 glaube, im Prinzip müsste genau das/ das erfolgen, dass äh der gemeinsame
 1273 Unterricht als/ als/ als Dach dieser drei Säulen Individualisierung, Kooperation (.) und

1274 eine sinnvolle Instruktion, dass man das Kind nicht mit dem Bade ausschüttet und
 1275 sagt "Äh jetzt machen wir aber nur Instruktionen, weil (Hattie?) #01:10:51-7# sagt,
 1276 Instruktion ist wertvoll und äh Kooperation und offene Lernformen sind/ äh haben/
 1277 haben einen geringen Wirkungsgrad." Das ist zu kurz gegriffen. Also ich glaube
 1278 wirklich, dass das eine Orchestrierung der verschiedenen Sachen, der
 1279 verschiedenen Formen ist. Und ich glaube, (.) wenn das für Unterricht relevant ist,
 1280 muss man das schon im Seminar, (.) im äh Geißler zitiert durch Wahl,
 1281 Doppeldeckerprinzip, muss man das im Seminar wiederfinden. (.) Da (.) kann jeder
 1282 Kollege für sich selbst ein Stück weit agieren. Also (..) ich probiere das auch immer
 1283 wieder, kooperative Phasen, individuelle Phasen mit geeigneten Methoden,
 1284 Think-Pair-Share, äh, (.) also nicht nur, auch ein Advance Organizer mal
 1285 vorzuschalten und dann auf der Metaebene "Warum machen wir (nicht/einen?)
 1286 Advance Organizer? Wie lässt sich der Advance Organizer im Unterricht einsetzen?"
 1287 All solche Sachen reflexiv auf doppelter Ebene zu machen, das ist ein hoher
 1288 Anspruch. (..) Ja. Aber ich glaube, das macht auch gute Ausbildung aus.
 1289 #01:11:56-9#

1290
 1291 I: Ja. (..) Jetzt haben wir so ein bisschen auf das, ähm, Seminar geschaut. Wenn Sie
 1292 auf die Ausbildungsschule schauen würden, welche Gelingensbedingungen sind dort
 1293 schon vorhanden? Also was macht die Ausbildungsschule, dass das Referendariat
 1294 gelingt? (6) #01:12:17-4#

1295
 1296 B: Ich sage es provozierend: "Das ist Glückssache". #01:12:19-6#

1297
 1298 I: Mhm (bejahend). (.) #01:12:21-5#

1299
 1300 B: Das ist Glückssache. Und ich/ da würde ich Sie auch wirklich/ da würde ich es gar
 1301 nicht so lange/ da habe ich eine sehr klare Meinung. Ich glaube, die habe ich auch
 1302 sehr ausführlich in dieser Masterarbeit dargelegt. Ich versuche das mal
 1303 zusammenzufassen: Eine gute Ausbildungsschule hat eine gute Schulleitung, die die
 1304 Ausbildung sehr, sehr ernst nimmt, unterstützt, einen Fokus legt und selbst überlegt,
 1305 welche Beiträge kann und muss Schule als Praxisausbildungsort leisten. Und im
 1306 Idealfall wird das durch ein schulisches Ausbildungskonzept mit benannten Personen
 1307 (unv.) #01:12:54-8# - bitte nachlesen, ja - umgesetzt (...) und gleichzeitig gekuckt,
 1308 wie wird der Kollege, die Kollegin im Kollegium gestärkt, betreut, begleitet, wie offen
 1309 sind die Türen. Das macht für mich glaube ich eine gute Ausbildungsschule aus. Also
 1310 sozusagen die/ dass die Strukturen angelegt sind, die Personen nicht nur benannt
 1311 sind formal, weil das kann man also als Formalübung gestalten, das ist dann ein
 1312 Lehrstellengerüst, aber das Skelett muss mit einem lebendigen Herzen, Fleisch und
 1313 Blut gefüllt werden, das muss wirklich gelebt werden. (..) Ich finde, auch bekannt, das
 1314 müsste (.) eigentlich gekoppelt werden an einen/ (.) ja, (..) an einen/ äh eigentlich an
 1315 die Abstimmung zwischen Seminar und/ (...) Seminar und Ausbildungsschulen. Ich
 1316 finde, es müsste wirklich - und das habe ich in meiner Arbeit NICHT mehr geleistet -
 1317 da müsste man eigentlich ganz konsequent ran, dass man sagt "Ich habe die und die
 1318 und die Standards. Das sind die Kompetenzen. Das sind die definierten Standards."
 1319 Und was (...) ich (.) noch nicht, und ich glaube, wir machen das noch nicht gut genug.
 1320 Ja, sprich über dich und nicht über andere. Also ich nehme wahr, dass das noch
 1321 nicht für mich so zufriedenstellend gelingt. #01:14:21-0# Eigentlich müsste man für
 1322 jeden Standard GANZ klar dahinterschreiben können: (.) "WIE und WO wird DAS

1323 erworben. WIE kann das überhaupt gelernt werden?" Aber ich kann nicht, und das ist
 1324 meine Kritik an dieser Standar/ Also Standards finde ich prinzipiell gut. Aber nur
 1325 Standards zu setzen, nur auf die Output-Qualität zu kommen, kucken, ist nicht
 1326 hinreichend, das ist notwendig. #01:14:46-3#

1327
 1328 I: Mhm (bejahend). (.) #01:14:48-1#

1329
 1330 B: Und damit das (..) verbessert wird, müsste man eigentlich kucken "Wie kann ich
 1331 die Kompetenzen erwerben? Wann? Und wo?" Ja. Und da sind wir/ (.) Äh, und „In
 1332 wessen Verantwortung?“ Also ist das Verantwortung/ Also die meiste Verantwortung
 1333 liegt letzten Endes bei dem (.) Ref/ bei der auszubildenden Lehrkraft. (.) Aber da
 1334 muss die Bereitschaft sein, diese (.) Verantwortung auch zu übernehmen. Und da
 1335 sind wir wieder bei dieser Konsumentenhaltung "Ach was machen wir denn heute?
 1336 Haben wir noch nicht gehabt. Schade." Dann funktioniert das schon wieder nicht.
 1337 #01:15:23-0#

1338
 1339 I: Mhm (bejahend). Ja. (.) Und wenn die Referendarin offen ist für etwas und es wird
 1340 an der Ausbildungsschule nicht angeboten, also sie kann es da einfach nicht lernen,
 1341 dann hat sie auch ein Problem oder? (.) #01:15:35-6#

1342
 1343 B: Nein. Wieso? #01:15:37-6#

1344
 1345 I: Mhm (überlegend). (.) #01:15:38-8#

1346
 1347 B: Also sie hat erst ein Problem, wenn sie A das nicht erkennt oder B, wenn sie es
 1348 erkannt hat, nicht kommuniziert. Also das mache ich am/ am/ am (unv.). Ich bin auch
 1349 am Seminar für Gymnasien, (..) da ordnen wir also auch regelmäßig Lehrkräfte im
 1350 Vor/ Ja es ist natürlich eine besondere/ Besonder/ Besonderheit, also weil nicht alle
 1351 Gymnasien bilden in Informatik so aus und haben eine Oberstufe. Das heißt also die
 1352 Ausbildung ist an Schule nicht so breit angelegt, dass (..) äh die einen Oberstufenkurs
 1353 da haben oder eine Klasse 5 oder //so.// #01:16:13-9#

1354
 1355 I: //Ah ja,// okay. #01:16:14-5#

1356
 1357 B: Das heißt also, wenn mir das bekannt wird, dann überlegen wir immer
 1358 gemeinsam, dass man kuckt "Gibt es eine Ausbildungsschule, wo das da ist?" und
 1359 dann wird //abgeordnet.// #01:16:22-6#

1360
 1361 I: //Okay. Mhm (bejahend).// #01:16:23-3#

1362
 1363 B: Und ich finde also das jetzt so ein/ ein/ ein Bild dafür, was alles bis hoch zur
 1364 formalen Ebene geht. Aber im Kleinen geht doch das auch. Ich habe solche Sorgen.
 1365 Und genau das ist doch auch im Rahmen der Teilnehmerorientierung in den
 1366 Seminarsitzungen. Und die haben alle meine Telefonnummer und meine
 1367 E-Mail-Adresse und auf Sorgen, Nöte, Fragen reagiere ich. Also das macht auch
 1368 einen guten Seminarleiter aus, für die da zu sein. Nicht bedingungslos. Irgendwann
 1369 muss ich es auch ausschalten, wenn ich mit der eigenen Familie unterwegs bin. Aber
 1370 wenn dann ein/ was drauf ist, also egal ob Mail oder/ oder ein Anruf, dann reagiere
 1371 ich, ist es relativ wenig, also das mal jemand fragt. Aber ich sage das "Ich bin dafür

1372 da. Und überlegen Sie sich, (.) ob das (.) angemessen ist. Also bitte rufen Sie mich
 1373 nicht an 'Darf ich zwei Seiten mehr im Entwurf schreiben?' Ja. Also so ne/ wenn
 1374 jemand in Not ist, rennt der immer offene Türen ein. (.) Ich/ Also das muss man
 1375 deutlich machen. Und dementsprechend haben wir in den Seminarsitzungen über die
 1376 Teilnehmerorientierung "Hat jemand? Oder Aktuelles, Sorgen, Nöte, Erfolge
 1377 irgendwas? (..) Dann besteht die Möglichkeit, das zu klären." Und wenn nicht, äh, ich
 1378 finde, das wird auch immer deutlicher aus den Unterrichtsberatungen, und da muss
 1379 man die Referendare auch ein Stück weit in Schutz nehmen. Man muss genau
 1380 hinkucken, für was tragen sie die Verantwortung. Also wenn wir nach dem
 1381 Lernfeldkonzept unterrichten und das in Niedersachsen das bHO-Konzept haben,
 1382 dann haben wir doch (..) ein Setting, wo auch ganz klar Verantwortung übernehmen/
 1383 übernommen werden MÜSSEN. Und das gelingt Schulen nicht besonders gut, das
 1384 Konzept der Handlungsorientierung, das Konzept des/ der Lernfeldarbeit
 1385 umzusetzen. Darum ist das auch prioritäres Thema, darum gibt es Schulinspektionen
 1386 mit diesem Schwerpunkt, darum gibt es das bHO-Konzept mit den Checklisten,
 1387 darum wird das breit gestreut. Und wann wird es genutzt? Vor der nächsten
 1388 Schulinspektion, temporär. Ja? Aber/ Also das ist noch lange nicht angekommen. (..) #01:18:23-3#
 1389 Aber auf de/ auf der anderen Ebene müssen wir wirklich kucken, dass
 1390 (..) wir/ ja, dass wir schauen, wenn/ also wenn ich einen Referendar m/ berate, dann
 1391 kucke ich ganz genau hin "Hat er die Lernsituation allein gemacht oder hat er die
 1392 ÜBERNEHMEN können? Oder hat er sie ÜBERNOMMEN und gar nicht k/
 1393 verstanden, dass das von Menschen gemacht wurde, die Lernsituation, die das
 1394 Lernfeldkonzept nicht ver/" Also d/ diese Szenarien gibt es ja. Also einige haben es
 1395 nicht verstanden und dann gibt es irgendwas für die Schulinspektion von vor fünf
 1396 Jahren, dann nimmt er das "Oh, ich bin in dieser Lernsituation". Das ist ein
 1397 Trugschluss. Also ich finde das/ dieses Missverständnis muss man aufklären, (.)
 1398 dass er weiß: (..) "Nein, unser Anspruch ist ein anderer an Lernsituationen". Wenn er
 1399 die Unterstützung NICHT bekommt, (.) dann muss man vielleicht nicht/ (.) äh nicht so
 1400 sehr auf der Lernsituation herum/ herumreiten, sondern muss auch ein bisschen
 1401 großzügig sein und sagen "Okay, dann müssen wir es im Seminar noch mal für alle/"
 1402 Und eigentlich ist das für alle relevant, weil die wenigsten Schulen/ Also das ist
 1403 meine Beobachtung, ich weiß nicht, vielleicht tue ich einigen auch Unrecht. (.) Also
 1404 ich kenne relativ wenig Fach(gruppen?). #01:19:36-9# Es gibt einige, die ganz
 1405 vorbildlich da arbeiten. (.) Aber das ist weniger als 50 Prozent, die (lachend)
 1406 vorbildlich da glaube ich arbeiten. (.) Dass man da kuckt, man muss sie auch
 1407 qualifizieren. Und damit haben die auch eine Leuchtturmfunktion und sagen "Also
 1408 ich/ Was die lernen müssen". Und das (es auch ein Teil gelungenes Referendariat/?)
 1409 was die ein Stück weit auch lernen müssen, Qualität beurteilen zu können und sich
 1410 zeitgemäßen Herausforderungen zu stellen. Und die Bereitschaft zu haben, sich dem
 1411 wirklich zu stellen und auch zu sagen "Na ja, also das Lernfeldkonzept, was wir jetzt
 1412 hier haben, (.) ist/ (.) entspricht dem nicht". #01:20:15-0# Und da müssen sie
 1413 vorsichtig sein. Die können nicht äh aus dem Referendariat in die Schule kommen
 1414 und sagen "Das ist aber alles nicht gut", sondern die müssen dann sagen "Okay, (..) ich
 1415 fange einfach mal für mich an und ich kucke, ich suche mir jemand, mit dem ich
 1416 das mache, dass wir wechselseitig voneinander profitieren". Also diesen/ diesen
 1417 großen Wechsel wird es nicht geben, der kann eigentlich nur ganz leicht und
 1418 schleichend gelingen. Und das ist eine der großen Schwierigkeiten im Referendariat,
 1419 #01:20:41-5#
 1420

1421 I: Ja. #01:20:41-9#

1422

1423 B: dass wir viel, viel weniger Referendare haben (.) als Kollegen in den Fachgruppen.
 1424 Und die Kollegen sind ja relativ alt. Das heißt, und das ist genau dieser beschriebene
 1425 Bruch "Leben in zwei Welten". (.) Ja, aber/ also das macht kein Kollege. Die machen
 1426 alle nur Unterricht nach dem Buch. Und die machen alle "Hm" und das ist alles
 1427 fachsystematisch. Und jetzt wollen sie/ also sie verlangen was Unmenschliches von
 1428 mir. (.) Ich versuche aber positiv zu argumentieren, (.) zu sagen "Na ja, (..) das hat ja
 1429 auch einen Sinn", also man muss vom Sinn/ (..) Gutes Referendariat, gute
 1430 Ausbildung ist auch, wenn man Sinn aufzeigen kann "Warum macht man das". Und
 1431 wenn ich/ (.) wenn ich verstehe, also wenn ich das Konzept ganz kurz
 1432 zusammengefasst Kompetenzorientierung wirklich so verstehe, dass ich/ (.) und dass
 1433 gleichzeitig mit Handlungsorientierung denke, dann ist das Lernen für Handeln,
 1434 Lernen durch Handeln als diese Haupt/ Hauptdinge. Und dann wird es zumindest für
 1435 Berufspraktiker/ Also wer keine Berufspraxis, wer keine Einblicke draußen in die
 1436 Berufspraxis gehabt hat, der hat große Probleme, weil er diese Lernsituation nicht
 1437 identifizieren kann. Aber eigentlich ist das ein SEGEN (.) für mich, die
 1438 Handlungsorientierung, und auch die Kompetenzorientierung, die das ja eigentlich
 1439 noch fokussiert, nämlich dahingehend, dass man von beruflichen Handlungen, die
 1440 die später auch durchführen, (kommt, das denkt/?) #01:22:12-2# Also
 1441 handlungssystematisch rangeht, aber - und das ist ein sowohl als auch, kein
 1442 entweder, oder - (.) auch fachsystematische Strukturen deutlich macht. Und das
 1443 muss beides deutlich gemacht werden. #01:22:26-4# Und genau das Übertragen auf
 1444 Seminarsitzungen würde für mich/ oder HEISST für mich, nicht nur würde, das ist ja,
 1445 als würde ich das gar nicht tun wollen, sondern heißt ganz konkret: Also ich muss (5)
 1446 die angehenden Lehrkräfte in Situationen bringen, die berufstypisch sind,
 1447 Handlungssituationen modellhaft als Lernsituationen abgebildet "Die machen da eine
 1448 Unterrichtsplanung. Oder die reagieren auf Fallbeispiele Unterrichtsstörung oder
 1449 Schulrechtsfälle." Ich bringe sie da rein und muss aber trotzdem gleichzeitig, weil nur
 1450 handlungssystematisch zu denken, ist ein Schritt zu wenig. Also der zweite Schuh,
 1451 da wird ein Paar draus, ist nämlich dann, das auch einordnen zu können und
 1452 Strukturen anzulegen, wie das Schulrecht überhaupt gestaltet ist, mit/ mit Hierarchien
 1453 oder wie äh (.) Lernpsychologie angelegt ist. Wo muss ich denn hinkucken? Weil das
 1454 bringt nämlich nichts, wenn ich weiß "Diese Situation bewältige ich so und so". Also
 1455 ich muss diesen Transfer leisten können und dazu brauche ich ein Netzwerk auch im
 1456 Sinne von mir aus eines Advance Organizers "Wie ist das angelegt?". Das heißt also,
 1457 ich kann die Fachsystematik nicht weglassen. (.) Ja. Das ist ja immer der Vorwurf,
 1458 der dann kommt. #01:23:41-1#

1459

1460 I: Würden Sie so weit gehen, dass jemand, der keine Ausbildung hat, nicht
 1461 Berufsschullehrer werden kann? (..) #01:23:48-4#

1462

1463 B: Das ist ja/ äh nun äh ich spreche nicht über die Ausbildung. Also jeder
 1464 Berufsschullehrer muss ja mindestens das eine Jahr Praktikum machen.
 1465 #01:23:54-2#

1466

1467 I: Und das würden Sie schon sagen, das genügt als Einblick in den Beruf, um dann
 1468 auch //Lernsituationen/ // #01:23:59-2#

1469

1470 B: //Ja also// ich hüte mich, diese Zeit noch zu verlängern. Die ist ja s/ sowieso/ Also
 1471 das halte ich für ein großes/ großes Problem. Da möchte ich ga/ äh nicht //wirklich
 1472 Stellung zu nehmen,// #01:24:06-9#

1473
 1474 I: //Mhm (bejahend). Okay.// #01:24:07-8#

1475
 1476 B: weil das/ das/ Nein, das ist so schwierig. Ja. Also wenn wir diese
 1477 Gatekeeper-Funktion haben, (..) dann heißt doch das, dass jemand eventuell drei
 1478 Jahre Ausbildung gemacht hat, vielleicht auch nur ein Jahr Praktikum. (.) Der hat (..) drei
 1479 Jahre ein Bachelor-Studium gemacht, der setzt zwei Jahre einen Master drauf.
 1480 Dann geht er a/ anderthalb Jahre ins Referendariat. Da ist bestimmt irgendwo noch
 1481 mal eine Übergangszeit. Das sind/ das sind acht Jahre, wenn es schnell gelaufen ist.
 1482 (.) Acht. (..) Und dann will man am Ende sagen "Ja du wirst es aber nicht". (.) Ich
 1483 finde, man muss es sagen, wenn es gar nicht geht. (.) Aber das müsste sich viel, viel
 1484 früher entscheiden. Also/ (.) (seufzt) Und das ist natürlich schwierig. Also jemand, der
 1485 s/ diese/ nur dieses eine Jahr hat, der wirklich also/ (..) Wenn man das i/
 1486 Jahresszenario betrachtet - das ist aber jetzt eine Utopie -, müsste man sagen "Jeder
 1487 muss nicht nur eine Ausbildung gemacht haben, sondern der muss sogar REAL mal
 1488 ein Jahr da gearbeitet haben und sein Geld damit verdient haben, damit er weiß, was
 1489 wirklich läuft". Und das ist in der Körperpflege, Kosmetologie oder egal wo, ist
 1490 eigentlich so. Je besser die den Beruf erlebt und durchdacht haben, desto besser
 1491 können sie diesen Transfer leisten. #01:25:29-0#

1492
 1493 I: Mhm (bejahend). Ja. (.) #01:25:31-3#

1494
 1495 B: Aber ich würde nicht so weit gehen, um zu sagen "(Hilde?), das muss man". Also
 1496 man kann nicht immer noch einen drauflegen, das funktioniert nicht. #01:25:38-0#

1497
 1498 I: Aber man merkt es natürlich, ne. Also wenn jemand, ähm, in der Gesundheit die
 1499 Medizinischen Fachangestellten ausbildet und selber nicht dort tätig war, //dann//
 1500 #01:25:46-2#

1501
 1502 B: //Ja.// #01:25:46-2#

1503
 1504 I: fällt es ihm schwerer, //natürlich,// #01:25:47-5#

1505
 1506 B: //Ja.// #01:25:48-0#

1507
 1508 I: diesen Schülerinnen einen Schwank aus dem Leben zu erzählen und //den//
 1509 #01:25:51-3#

1510
 1511 B: //Ja.// #01:25:51-3#

1512
 1513 I: Unterrichtsinhalt deutlicher zu machen. #01:25:53-5#

1514
 1515 B: Noch extremer finde ich, wird es, wenn man ein Unterrichtsfach hat. Also ich habe
 1516 ja/ es gibt ja Informatikerz/ äh, beides berufliche Fachrichtungen und
 1517 Unterrichts(fach?). Aber extrem deutlich wird mir das zumindest immer wieder, (.) die
 1518 Leute, die das Unterrichtsfach Informatik haben, haben eine berufliche Fachrichtung.

1519 In einer beruflichen Fachrichtung haben die/ (..) haben die gearbeitet oder haben die
 1520 ihre Ausbildung und mindestens das Praktikum gemacht. Also die wissen ungefähr,
 1521 wie es im Betrieb läuft. Aber in der Informatik haben die/ die haben dann von mir aus
 1522 Maurer oder (also?) Bautechnik, aus diesem Feld, oder Tischler oder Wirtschaft oder
 1523 wo auch/ wo auch immer gearbeitet und haben Unterrichtsfach nur als Fach ein
 1524 bisschen studiert. 40 Stunden war es damals. Ich weiß nicht, wie viel es jetzt
 1525 Semesterwochenstunden, wie viel Credits Point das inzwischen sind. Das bedeutet
 1526 aber, dass die in aller Regel nie im Informatikbereich gearbeitet haben. Und da fällt
 1527 mir das immer wieder auf, also wenn Quereinsteiger kommen, die da wirklich
 1528 gearbeitet haben, für die ist das Handlungs/ (.) also das Lernfeldkonzept,
 1529 Mitteilungsorientierung, Kompetenzorientierung eigentlich ein Selbstgänger.
 1530 #01:26:54-8#

1531
 1532 I: Mhm (bejahend). #01:26:55-8#

1533
 1534 B: Weil das macht so viel einfacher. Was tust du in der beruflichen Praxis? Was
 1535 musst du dafür wissen? Und dann setzt man das um in der Lernsituation. Das ist/
 1536 Nichts leichter als das. Also es ist das komplexe Fachsystema/ Das kann man ja
 1537 immer weiter, also man kann ja solch 1000 Seiten Netzwerktechnikbuch, aber letzten
 1538 Endes muss ich das für die Schüler in einem Halbjahr in/ mit zwei Semestern äh mit
 1539 zwei Unterrichtsstunden pro Woche reduzieren können. Ja. #01:27:21-6#

1540
 1541 I: Ja. (..) Grade eben haben wir schon mal so kurz ähm auf die
 1542 Unterrichtsnachbesprechung geschaut. Wie würden Sie eine gelungene
 1543 Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? (4) #01:27:35-4#

1544
 1545 B: Ich drehe es um, ich antworte: Eine scheiternde Unterrichtsnachbesprechung/ Ich
 1546 hole mir aber noch ein Wasser (unv.). (entfernt) Die scheiternde
 1547 Unterrichtsnachbesprechung/ (füllt Wasser nach) (15) (wieder am Platz) Also
 1548 (räuspern) eine scheiternde Unterrichtsnachbesprechung ist eine
 1549 Unterrichtsnachbesprechung, wo (..) die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (...)
 1550 verwirrt, (..) demotivierter (.) und emotional instabiler herausgeht. (.) Ja. Wenn wir
 1551 es wieder auf die Füße stellen, bedeutet das eigentlich, eine Unterrichtsberatung
 1552 muss etwas klären, (..) etwas sinnvolles, etwas nützliches, es muss ein erhell/ im
 1553 Idealfall ein erhellendes Moment haben. Dazu gehören aber zwei. Also dazu (.)
 1554 gehört die Seite, die das (.) annimmt, also nicht im Sinne von sklavischem
 1555 Annehmen, sondern diese Offenheit hat, das anzunehmen. Und das andere/ die
 1556 andere Seite ist (4) die Beratenden, die im Idealfall nicht nur/ nicht nur so eine
 1557 Zweiersituation sind, sondern ich freue mich immer, wenn Kollegen dabei sind, und
 1558 nicht Fachleiterkollegen, sondern (.) Fachlehrer, andere Referendare, weil das ist so,
 1559 so wertvoll, kollegial da zu arbeiten. Und eigentlich das/ die meisten Lerneffekte (..)
 1560 sind eigentlich die, wo man selbst gar nicht unterrichtet. Also (.) da würde ich sogar
 1561 dafür plädieren, ausdrücklich dafür plädieren, (.) häufiger Situationen zu schaffen, wo
 1562 die emotional entlastet sind, indem sie selbst nicht Unterricht/ Also man könnte/ Und
 1563 das/ Es gibt ja dieses Verfahren der Schulpraxisreflexion, den Namen weiß ich grad
 1564 gar nicht mehr, Schulpraxisreflexion. #01:29:40-0# Also wo/ wo (..) Leute einen
 1565 Unterricht eines/ also äh nicht Leute, wo (.) Referendare oder Studenten den
 1566 Unterricht eines erfahrenen Kollegens hospitieren und den gemeinsam mit dem
 1567 Kollegen. Da profitieren beide davon. Und/ (.) Also das ist ein/ ist ein komplett

1568 anderer Ansatz. Natürlich sind die komplett entlastet. Und ich höre immer wieder,
 1569 dass/ (.) dass diese (...) Teilnahmen, kollegiale Teilnahmen viel, viel lernwirksamer
 1570 sind als die eigene Beratung. Das liegt daran, dass die so eng verhaftet sind,
 1571 emotional aufgeregt, angespannt. (.) Und äh da müs/ da müssten wir eigentlich
 1572 hinkucken "Wie schafft man das, dass äh zu, (4) ja zu entlasten. Ich/ (lacht) ich habe
 1573 da noch was vorbereitet. (lacht) #01:30:34-2#

1574

1575 I: (lacht) Sehr gut Herr L.. (lacht) #01:30:36-0#

1576

1577 B: (Blättert im Hintergrund) Nein, ich bin morgen beim (unv.). Äh das ist die Struktur
 1578 der Unterrichtsberatung. Also die/ das ist meine persönliche. So/ so nehmen wir/ (.)
 1579 äh, so nehme ich/ äh ich das wahr. Das habe ich für mich mal entwickelt. Also ist
 1580 bewusst als Rahmen/ Äh/ Oh, jetzt muss ich einmal kucken, das Kleingedruckte, es
 1581 ist etwas dunkel. Ich mache mal das Licht an. (steht auf) (..) (Schwache Augen?).
 1582 #01:30:59-5# (..) Na ja, die Idee dahinter ist, (.) eigentlich muss diese
 1583 Unterrichtsberatung doch dem Wesen nach so angelegt sein, wie eine kollegiale
 1584 Unterrichtsberatung hier. Die kann doch gar nichts anderes sein, als wenn wir
 1585 gemeinsam (.) einen unserer Unterrichte oder von einem Kollegen auswerten. Ja.
 1586 Und da sind wir natürlich äh äh auch mal verfahren, kucken wieso und (gelingt da
 1587 also diese/ diese GEW-Veröffentlichung?), wo Herr Schlee auch noch was zu/ zu
 1588 gesagt hat und/ also mit Prozessanzei/ Also das kenne ich alles und meine
 1589 persönliche Umsetzung ist das, (.) dass wir einen klaren Rahmen haben, 60 bis
 1590 maximal 75, also 75 eigentlich auch nur, wenn noch irgendwas vorher erklärt werden
 1591 muss oder wenn man mal häufig rausgeht aus dem Prozess. 60 Minuten, weil
 1592 abgefüllt ist abgefüllt. (.) Ähm, (.) ungestört, wertschätzend, Stopp-Karte, da/ das sind
 1593 die Sachen, die kennen Sie. Die setze ich ein, äh beginne mit der emotionalen
 1594 Entlastung. Ich mache ausdrücklich eine Bestärkungsrunde. Das sehen nicht alle
 1595 Kollegen so, also die/ einige verwehren sich auch #01:32:12-7#

1596

1597 I: Ach. #01:32:13-5#

1598

1599 B: dagegen, gegen diese Bestärkungsrunde "Nein, das kann man später auch
 1600 sagen" und die wollen das nicht. Also ich habe für mich die Erfahrung gemacht über
 1601 lange Jahre, auch in Zusatzqualifikation, die haben mir gesagt "Diese grünen
 1602 Karten". Oder früher habe ich da so ovale mit äh Zacken und Bonbons/ Ich habe das
 1603 Bon/ Ich/ Das/ meine/ Das sind jetzt einfach grüne/ grüne Karten, die grünen Kart/
 1604 Die hängen die sich über den Schreibtisch, nach einem langen Arbeitstag tut das
 1605 total gut. Und man sieht die Entwicklung, was man schon alles kann. Und das
 1606 machen wir auch nicht lange/ nicht lange. Von daher gesehen, das ist ein kurzer
 1607 Impuls. Ich sch/ Wir schreiben die Karten. Äh, (..) genau. Das hat mir gut gefallen.
 1608 Und da/ das muss so selbstsprechend formuliert sein, dass man sich das ankucken
 1609 kann und weiß "Ah ja, damit". Also das, ressourcenorientiert muss das sein. Und
 1610 dann leiten wir über. Und das ist bewusst nicht rot gestaltet, sondern blau als
 1611 neutrale Farbe Besprechungsschwerpunkte. Und da darf man gerne auch Stärken
 1612 noch aufgreifen und sagen "Wie kann man das auf Basis dieser Ressourcen noch
 1613 ausbauen?" Da kann man Entwicklungspotenziale ansprechen, nämlich zu der
 1614 Leitfrage "Worüber sollten wir im Sinne von Unterrichtsentwicklung sprechen?" Also
 1615 das sind die Besprechungsschwerpunkte, darf man nicht zu früh viel nehmen, weil
 1616 das ist sowieso schon alles viel zu viel tendenziell. Äh, dann findet die (.) Auswahl

1617 statt sozusagen oder Strukturierung. Ich finde, es wird nicht besser, wenn jeder drei
 1618 oder vier Karten schreibt, alle mühsam geclustert werden und man dann im
 1619 Schnelldurchgang durch/ Also (.) da sind wir eher bei Verfahren (KoBeSu?) oder/ (4)
 1620 Nein, nicht (KoBeSu?) sondern von Neveling. Ich habe grade einen Kurs.
 1621 #01:33:54-4#

1622
 1623 I: Moderne Unterrichtsberatung nach //Neveling.// #01:33:56-0#

1624
 1625 B: //(unv.)// Evaluation. #01:33:57-4#

1626
 1627 I: Ja. //Mhm (bejahend).// #01:33:57-7#

1628
 1629 B: //QF// hieß es. Da sind wir eher bei/ bei QF, dass man aus diesen Vorschlägen die
 1630 Lehrkraft was auswählt und vielleicht könnte, wenn es besonders wichtig ist, sogar
 1631 die beratende Fachleitung sogar sagen "Ich halte es aber/", so ein/ so ein
 1632 Minivetorecht "Ich halte", aber nicht im Sinne von (herrisch sprechend) "Wir müssen
 1633 aber das besprechen", sondern so ein wertschätzendes "Ich halte es für SIE, für
 1634 zentral für Ihre Entwicklung, wenn wir das auf jeden Fall machen". Und ansonsten
 1635 haben die die Auswahl, dann beschränkt man sich (.) "Ich möchte klären", also die
 1636 Beratungsanliegen werden aus den Perspektiven/ Die Lehrkraft im
 1637 Vorbereitungsdienst darf natürlich auch Fragekarten formulieren. Da wird es geklärt,
 1638 Zusammenfassung "Was nehme ich aus der Beratung mit". Feedback zur
 1639 Selbstreflexion, Ausbildungsstand, das mache ich fast gar nicht mehr. Also eine
 1640 kurze Zusammenfassung mache ich noch, also das ist auch schon ein paar Jahre alt.
 1641 Daran habe ich bisher gearbeitet, Entwicklungsschwerpunkte. Diesen habe ich voll
 1642 virtualisiert in E-Mail. Das mache ich da nicht mehr. Und ich habe da sehr gute
 1643 Erfahrungen mit gemacht, weil die hochdifferenziert/ also teilweise schreiben die mir
 1644 ein, zwei Seiten. Nicht alle. Einige machen auch ganz kurz (nachahmend) "Ich
 1645 arbeite an Einstieg". Also, ja, die sind unterschiedlich. Das ist so. Wenn mir das zu
 1646 dünn ist und nicht/ äh, äh (.) nicht die Kernaussage/ also nicht den Kern der Beratung (.)
 1647 fokussierend, dann erlaube ich mir, auch noch mal auf deren individuell festgelegten
 1648 Entwicklungsschwerpunkt eine Miniberatung draufzusetzen und zu sagen "Ja, das
 1649 sehe ich auch so. Und ich empfehle Ihnen auch noch dahin zu kucken." Also und
 1650 dann gibt es noch einen/ einen, maximal zwei von mir dazu per E-Mail, aber da ist
 1651 die Distanz ja schon raus. Am Schluss, und da sind wir wieder beim reflektierenden
 1652 Praktiker, metakommunikative Reflexion "Wie war es heute?" und zwar im Sinne
 1653 nicht mehr äh inhaltlich bloß nicht mehr zurückgehen, sondern, äh, über die
 1654 Beratungsqualität als solche sprechen "Worauf müssen wir achten? Warum mussten
 1655 wir überhaupt die Stopp-Karte ziehen?" #01:36:06-4# Meine Erfahrung ist übrigens/
 1656 (..) Also in den neun Jahren habe ich zweimal die Stopp-Karte ziehen müssen. Und
 1657 ich habe in den neun Jahren an so vielen fremden Beratungen stattgenommen, wo
 1658 (.) viele Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst geweint haben, wo eigentlich die
 1659 Stopp-Karte notwendig gewesen wäre. Das tut mir richtig weh. Äh, da gab es keine
 1660 Stopp-Karte und darum haben die geweint. Also wenn man sie hat und das vorsieht,
 1661 (.) verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass man sie braucht. Meine persönliche
 1662 Erfahrung. Aber (.) äh, passt ja vielleicht auch. #01:36:39-2#

1663
 1664 I: Doch, das glaube ich auch. Ich äh finde die Idee ganz schön, dass Sie
 1665 Entwicklungsschwerpunkte erst später per Mail und wenn alles //(gesagt ist?)//

1666 #01:36:45-6#

1667

1668 B: //Die Distanz,// ja. Ja. #01:36:46-6#

1669

1670 I: Das, ähm, finde ich viel besser. Also in S. machen wir es auch so, dass nach der
1671 Beratung //gleich noch// #01:36:52-4#

1672

1673 B: //Mhm (bejahend). Mhm (bejahend).// #01:36:52-6#

1674

1675 I: das Entwicklungspotenzial festgehalten wird an //dem Tag.// #01:36:55-1#

1676

1677 B: //Genau.// Ja. #01:36:55-6#

1678

1679 I: Und da sind die häufig so satt. #01:36:58-8#

1680

1681 B: Ja. //Ja.// #01:36:59-5#

1682

1683 I: //Das/ // ähm, das können die gar nicht. #01:37:01-9#

1684

1685 B: Was (unv.) schade, dass ich/ ich habe das Falsche eigentlich mitgenommen. Also
1686 das ist für die Unterrichtsberatung morgen. Ich habe jetzt so aus der LETZTEN habe
1687 ich noch/ Ich habe immer fünf Karten, davon die, wenn wir mehrere sind, lege ich die
1688 auf den Tisch. Wir haben noch einen Prozessanzeiger, der ist ja glaube ich bei
1689 Herrn/ Herrn Schlee auch vorgesehen. Also wir haben das noch ein bisschen/ (.)
1690 bisschen erweitert, nämlich um die Struktur der Reflexion, dass sie eine/ eine
1691 Visualisierung auch für die Reflexion haben. Ich finde diese (..) Visualisierung für die
1692 Refle/ oder die Reflexion als solche, die finde ich so, so zentral, weil da kann man so
1693 viel (...) HEILEN. Und damit meine ich nicht nur Wiedergutmachen in der Benotung,
1694 indem man sich selbst zerfleischt, sondern ausdrücklich indem man diese
1695 Selbstdistanz, dieses Steuern deutlich macht. Ich erkenne "Das ist doch überhaupt
1696 nicht schlimm, wenn was schiefeht". Fehleinschätzungen sind alltäglich, da
1697 brauchen sie nur Kinder anzukucken, das sind Lernende, ja. Und (.) ich finde gute
1698 Ausbildung, das muss ich auch noch loswerden, das wird mir so klar jetzt, äh, (.) gute
1699 Ausbildung ist auch eine, (4) wo allen, im Idealfall allen Beteilig/ Ich weiß noch nicht,
1700 wie das geht. Das ist für mich noch zu abstrakt. Ich habe sehr viel gelesen in diesem
1701 Kompetenzstufenmodell, also äh Neuweg hat da ja auch viel gemacht, implizites
1702 Wissen, und hat auch im/ im (BANK?) #01:38:25-3# veröffentlicht, das finde ich
1703 hochspannend. Die/ diese Stud/ also diese Novizen, die brauchen viel mehr
1704 Orientierung und Regeln und darum suchen die förmlich auch nach den (.)
1705 vermeintlich von mir verpönten Tipps. Also ich bin nicht gegen Tipps, die Novizen
1706 eine erste Orientierung geben. Die finde ich ausdrücklich wertvoll. Aber wenn man im
1707 Ausbildungsverlauf keine höheren Kompetenzstufen erreicht oder bis zum Ende
1708 Tipps gibt, (..) wo man/ (..) Entschuldigung. (trinkt) Wo man ja eigentlich schon, na ja
1709 vielleicht noch nicht auf Expertenniveau, aber irgendwie zwei, drei Stufen höher ist,
1710 dass man Situationen auch schon beurteilen kann und erste Ideen hat, wie man
1711 situativ reagiert. #01:39:10-9# Da muss man/ da muss man eigentlich (.) kucken. Und
1712 ich finde das hat auch was mit Ehrlichkeit und Authentizität zu tun. Und das habe ich
1713 bei der letzten Seminarsitzung auch dem Seminar, was ich relativ neu übernommen
1714 habe, auch gesagt. Da muss man ganz gelassen sein. Wer Neuling ist, braucht mehr

1715 Strukturen, braucht mehr Orientierung, der darf auch fragen. Also ganz klar auch. (..)
 1716 Ja, und da sind wir eigentlich beim zweiten, (..) Angst und Druck rausnehmen, (..) um
 1717 zu sagen "Nein, das dürft ihr. Ihr dürft. Es gibt keine blöden Fragen. Es/ Wir lernen
 1718 aus Fehlern." So eine/ diese Fehlerkultur zu haben. (..) Und das bedeutet natürlich
 1719 auch, und das ist der riesen Vorteil bei der Quereinsteigerausbildung, also Lern- und
 1720 Leistungssituationen zu t/ GANZ, GANZ klar zu trennen. Und das kursiert so in den
 1721 Köpfen rum "Kriege ich jetzt für den großen eine (Unterrichtsnote?), #01:39:59-1# für
 1722 den kleinen, kriege ich da eine Note? Und dann, äh wird die Note über alle sechs
 1723 Unterrichtsbesuche gemittelt?" Das ist überhaupt nicht so. Das ist/ Also ich betrachte
 1724 die Entwicklung sozusagen im Ergebnis "Wo stehen die am Ende" und äh (..) "Wie
 1725 sehr haben sie sich entwickelt". Also ich habe Leute gehabt, die haben auf hohem
 1726 Niveau eing/ eingestiegen und (dies/ haben sich?) #01:40:25-3# sozusagen auf
 1727 HÖCHSTEM Novizen-Niveau sozusagen sind die eingestiegen, wo man sagt "Wow,
 1728 das kann der schon alles", aber die haben sich kaum weiter/ weiterentwickelt und
 1729 wollten sich auch gar nicht. Das war denen genug. "Ich bin fachlich Experte. Und
 1730 Unter/ Das kriege ich schon hin. Ich bin Ex/" Also die sind fast schon selbstgefällig
 1731 gewesen. (..) Und gleichzeitig gibt es äh das andere Extrem, die als Novizen, die
 1732 brauchen Orientierung, die machen Anfängerfehler, die/ Also jeder Unterricht, der
 1733 erste Unterrichtsbesuch, da g/ brauchen die die nächsten zwei Wochen keinen
 1734 weiteren Unterricht zu planen. Das ist immer überplant. Das ist doch normal.
 1735 #01:41:01-7# Und da muss man denen die Angst nehmen und sagen "Mensch, das
 1736 ist ja/ Das ist doch gut. Sie haben Ihre Unterrichtsplanung für nächste und
 1737 übernächste Woche schon fertig. Und das ist normal, dass das so ist." Nein, und
 1738 dann muss man kucken (..) und äh an/ an diesem Beispiel dieses/ dieses
 1739 Quereinsteigers war es so, also der hat solche Dinge/ Und der hat in jedem
 1740 Unterricht (..) wirklich (..) auch ja grundsätzliche Fehler gemacht. Aber der hat nie
 1741 einen Fehler zweimal gemacht. Also der/ (..) der hat die Beratung so/ so genutzt, der
 1742 hat das dann verstanden und umgesetzt. Also das heißt er hat also über all seine
 1743 Unterrichtsbesuche so eine breite Beratung bekommen, so viele Fehler gemacht und
 1744 die Beratung dafür genutzt, der ist mit einer 1,0 da rausgegangen. Das/ Also/ (..) Und
 1745 deshalb versuche ich auch immer mal den Referendaren zu erzählen, - nein, ich
 1746 sage es ihnen - ihnen nahezubringen, dass man wirklich über die/ (..) über die
 1747 Nutzung der Beratung, über die Reflexion so viel machen kann und dass es nicht
 1748 drauf ankommt, dass es pro Unterrichtsbesuch eine Note/ eine Note gibt. Aber es ist
 1749 schwierig. Die glauben/ Ich weiß nicht, wie Ihnen das //geht, aber/ // #01:42:16-8#

1750
 1751 I: //Ja ja.// Nun war ich ja da (..) leider in dem Fall, ähm, weil ich eine Note geben
 1752 musste, eine Fachrichtungsstudienleiterin. Und wir/ #01:42:26-4#

1753
 1754 B: Ich habe auch immer Noten gegeben. Also über neun Jahre habe ich Noten
 1755 gegeben. Dass ich jetzt keine Noten mehr im PS gebe, //das ist grade// #01:42:32-7#

1756
 1757 I: //Okay. Ja.// #01:42:33-3#

1758
 1759 B: neu und der Situation geschuldet. #01:42:34-7#

1760
 1761 I: Und die Referendare glauben einem das aber trotzdem nicht. Also die Beratungen
 1762 im Referendariat //sind (unv.)// #01:42:39-8#

1763

1764 B: //Habe ich so/ // #01:42:40-9#
1765
1766 I: So. #01:42:41-3#
1767
1768 B: Ja. #01:42:42-0#
1769
1770 I: Und das wissen meine Referendare auch. Und //trotzdem// #01:42:43-2#
1771
1772 B: //Ja// #01:42:44-1#
1773
1774 I: fragen sie fast nach jeder //Unterrichtsübung// #01:42:46-0#
1775
1776 B: //(unv.)// #01:42:46-1#
1777
1778 I: "Und was wäre das jetzt für eine Note?" #01:42:48-8#
1779
1780 B: Ja. Und ich finde, da muss man auch ehrlich sein. (.) Da muss man/ da muss man/
1781 Also ich antworte auf die Frage immer (..) "Ich kann Ihnen keine Antwort drauf geben,
1782 weil es gibt/" eben genau da spreche ich es indirekt doch an, diese Niveaustufe,
1783 "Wenn Sie so einen Unterricht als Prüfungsunterricht abgeben würden und nicht
1784 erschrecken, dann wäre der unter der Linie. Aber das ist doch überhaupt nicht
1785 schlimm. Sie sind doch Lernender. Das ist doch toll, was wir jetzt heute hier
1786 rausgearbeitet haben, ist doch großartig. Und für Ihren Ausbildungsstand haben Sie/
1787 kucken wir noch mal auf die grünen Karten, da haben Sie das und das und das und
1788 das und das." Und ich schreibe denen auch vier, fünf, sechs grüne Karten. Und alle
1789 anderen auch, die gehen teilweise mit so einem (unv.) #01:43:36-1# Warum denn
1790 nicht? Das kostet doch nur ein paar Cent für die grünen Karten. #01:43:40-6#
1791
1792 I: Genau. Ja. #01:43:42-5#
1793
1794 B: Also (..) Mut machen. #01:43:45-5#
1795
1796 I: Mhm (bejahend). (.) #01:43:46-5#
1797
1798 B: Entfesseln statt zügeln. Und nicht also diese klassische Denke Sanktionen und
1799 Drohen und/ Also/ Ich/ ich glaube, das ist/ das ist gebräuchlicher als man/ als man
1800 glaubt, vor allem auch in/ auch in Schule. Im Seminar kann ich das nicht so gut
1801 einschätzen. "Aber ich habe da noch eine Bleistift-Sechs, komm mal nach vorn an
1802 die Tafel. Oder soll ich sie gleich in rot nachziehen?" ja. Also ich/ ich finde, so
1803 verhindert man Lernen. #01:44:13-9#
1804
1805 I: Mhm (bejahend). Ja, das glaube ich auch. Und doch gibt es diese Studienleiter. (.)
1806 #01:44:20-0#
1807
1808 B: Das weiß ich nicht. Also äh b/ so/ so extrem ist mir das nicht, das war ein Beispiel
1809 eines/ äh einer Hospitation, die ich selbst erlebt habe bei einer Lehrkraft. Von daher
1810 gesehen, da kann ich sagen, das gibt es vereinzelt. Aber das ist auch wahrscheinlich
1811 noch weniger. Ich glaube man kann/ Und da muss man auch wieder, jetzt sind wir bei
1812 Vertrauen in die Kollegen, in die Schüler, in die/ also Kollegen auf allen Ebenen in

1813 die Referendare. (..) #01:44:47-6#
 1814
 1815 I: Ja. Vielen Dank, dass Sie so breit erzählt haben. Das war //sehr// #01:44:52-4#
 1816
 1817 B: //Ja.// #01:44:52-4#
 1818
 1819 I: interessant. #01:44:53-6#
 1820
 1821 B: Ich hoffe, ich habe Sie nicht zu sehr zugesabbelt. #01:44:55-2#
 1822
 1823 I: Nein, überhaupt nicht. Das war sehr interessant und genau gut so, wie es war.
 1824 #01:44:58-5#
 1825
 1826 B: Ja? #01:44:58-6#
 1827
 1828 I: Ja. Vielen Dank dafür. Gibt es noch etwas darüber hinaus, was Sie noch gerne
 1829 erzählen würden in Bezug auf einen gelungenen Vorbereitungsdienst? (..) Das jetzt
 1830 noch nicht angesprochen //wurde.// #01:45:10-7#
 1831
 1832 B: //Ja.// Doch. Also ich glaube/ (...) Ich muss mich sortieren. #01:45:17-6#
 1833
 1834 I: Mhm (bejahend). (5) #01:45:22-9#
 1835
 1836 B: Also jetzt mit der Entlastung auf verschiedenen Ebenen, sozusagen man kann
 1837 durch Strukturen entlasten, durch/ man kann durch Offenheit entlasten, durch
 1838 Wertschätzung entlasten. Man kann also methodisch auch wirklich/ wirklich
 1839 entlasten. (..) Äh äh durch Fehlerkultur kann man entlasten. Also das Kunststück ist
 1840 eigentlich, dass nicht zur Belastungssituation zu/ (..) kommen zu lassen, sondern
 1841 vorher das Setting so zu machen, dafür sind solche Verfahren ja auch/ auch gut. (4)
 1842 Das ist das eine. Aber das andere ist auch - (.) und das haben wir in Schulen auch
 1843 viel zu wenig - ist Kooperation und Raum für Kooperation. (..) Ich erlebe/ Und das ist
 1844 auch ein Grund, warum ich unbedingt seit Jahren pädagogisches Seminar machen
 1845 möchte, weil ich weiß, es gibt bei uns - aktuell sind es (..) zwei Seminarleitungen,
 1846 zwei Fachleitungen für besondere Aufgaben - (.) also es gibt momentan fünf und es
 1847 kommt jetzt aufgrund der Mail noch eine sechste dazu und es ist so angelegt, dass
 1848 sie in Zweierteams arbeiten. Wir haben eine große Gruppe, die betreuen sie zu
 1849 zweit, die machen Team (unv. Hintergrundgeräusch) #01:46:36-2# (..) Und da sind
 1850 wir im Seminar in einer sehr komfortablen Lage. Und wenn man das machen (.)
 1851 kann, ja, also das ist einfach so. Aber ich glaube, auch in Schule müsste das
 1852 passieren (.) und nicht nur in pädagogischen Seminaren müsste das passieren. Wir
 1853 müssten viel, viel, viel mehr kooperieren und wir müssten die Kooperation vorleben,
 1854 wir müssten sie nicht nur einfordern, sondern wirklich vorleben. Und wir müssten in
 1855 Seminar und auch in Schule den Raum dafür geben. Solange wir das nicht tun, ist
 1856 das eine leere Phrase, über Kooperation zu sprechen. Und da muss man vielleicht
 1857 auch mal/ #01:47:15-0# Es gibt so ein schönes Buch, ich kenne es nicht, aber den/
 1858 den Titel und die Rezensionen habe ich gelesen "Mut zum Ungehorsam", das wollte
 1859 ich immer noch mal lesen. Äh, in der Schule, ich wei/ Kennen Sie das? #01:47:26-9#
 1860
 1861 I: Mhm (verneinend). #01:47:27-2#

1862
1863 B: Nein. (.) Ähm, wo ein Autor sinngemäß - ich kenne es wie gesagt nur aus der
1864 Rezension - (..) auffordert, auch so ein bisschen zu rebellieren und wenn es nicht
1865 ausdrücklich verboten ist, und es großzügig auch auszulegen. Ja. Und was
1866 HINDERT uns denn, nicht auch mal phasenweise zwei Klassen zusammenzulegen
1867 mit zwei und dann sind die einfach mehr. Oder äh, äh man (legt?) die (Statisten?) -
1868 ah ja, weiß ich nicht, Statistik, da muss man schon wieder vorsichtig sein. Aber ich
1869 sage mal, intelligente Lösungen zu finden und zu sagen "Wir/ wir implementieren (..) individualisierte Formen. Und die bauen wir technisch auch in den Stundenplan ein. Und nach einer Startphase von mir aus (.) von drei Monaten, wo wir das begleitet machen, wechseln wir, dass das nicht mehr in dem vollen Umfang begleitet ist, sondern das ihr wirklich individualisiert eigenverantwortlich Planarbeit macht." Und da ist kein Lehrer und dann spare ich Stunden ein. Und dann kann ich nämlich in den ersten/ (.) in den ersten Phasen, in den ersten drei Monaten kann ich da zwei Lehrer reinstecken. (..) Ja. Oder im ersten Monat stecke ich zwei Lehrer rein, im zweiten nur noch einen und im dritten kommt der nur noch zur Beratung. Und bei den (Beitritten?) #01:48:50-6# muss man dann einen Termin zur Beratung, zur Bearbeitung der Lernpläne machen, ja. Also ich/ ich finde, da gibt es eigentlich so viel Ideen und das wird zu wenig kreativ genutzt. Wir denken das als ganz starres System. Ich/ Also manchmal drehe ich/ drehe ich auch an diesem/ verzweifle ich an diesem System, was so starr ist und was/ (...) Ja ich glaube, das ist so ein bisschen systemimmanent, dass dieses System Veränderung abwehrt. #01:49:20-8# Also ich sage nicht, dass Veränderung per se gut ist. Überhaupt nicht. Also man muss kucken, was man verändert und warum man das verändert. Die Zielrichtung muss klar sein. Aber es muss eine grundsätzliche Veränderungsbereitschaft da sein. Und das ist Führungs- und Leitungsaufgabe. Und solange das da nicht vorgelebt wird, wird das regelmäßig scheitern. Und das betrifft auch Ausbildungsschulen. Ja. Also vorbildliches Handeln und ein aufrichtiges ernstes Interesse an Menschen und gutem Unterricht zu haben. Also wenn man aufrichtiges Interesse an den Menschen hat und weiß, dass sie zum Unterricht kommen, um ihre Kompetenz zu entwickeln, dann muss man ein Interesse an gutem Unterricht haben und nicht an (..) Statistik. (.) Das ist auch notwendig mit dem, dass man die erfüllt. Aber man muss vielleicht auch kreative Lösungen anbieten. (.) Genau. Kooperation, System. (..) Ja. (4) Genau. Und die Kooperation im Seminar müsste halt über das Hauptseminar hinausgehen. Also diese/ Und das weiß ich, das war ja auch meine Motivation als (..) Fachseminarleiter rauszugehen, also zu sagen "Ich möchte/". Ich mache es ja jetzt noch in einer Doppelbelastung "Ich möchte da/". Das macht mir Spaß, da hängt mein Herz dran, aber da bin ich Einzelkämpfer. Bei den paar Referendaren, die ich habe, ich mache da zwei verschiedene Seminare aktuell mit jeweils einem Referendar. Das ist doch hanebüchen. Ich lege die schon zusammen, damit die sich wenigstens ein bisschen austauschen können. Mit wem reibe ich mich denn im Anspruch meiner Ausbildung? Ja mit dem Kollegen, der jetzt inzwischen in Richtung Uni sich entwickelt. Also wir führen dann Fachdiskussionen. Und im Land Niedersachsen fahre ich auch los und treffe mich mit anderen Fachleitungen, aber das eigentlich auch viel zu wenig. Also das müsste strukturell in der Lehrerausbildung, diese Kooperation, äh Kooperation verankert werden. Und da sind wir eigentlich wieder bei Ihrem Impuls von vorhin, wo ich sage "Das ist aber manipulativ, dass Sie sagen 'Dürfen Sie sich das denn aussuchen? Nein, Sie dürfen es sich NOCH NICHT aussuchen.'" Ja. #01:51:26-2# Und das noch nicht. Aber vielleicht müssen wir da auch/ auch hindenken, äh dass wir

1911 begleitend, und da sind wir ja, haben wir den Exkurs zum Drei-Säulen-Modell
1912 gemacht. Und das ist äh direkt im Drei-Säulen-Modell nicht äh verankert, aber ich
1913 würde dies Drei-Säulen-Modell sozusagen äh eigentlich noch um so einen Globe, um
1914 so eine Rahmung, was noch alles dazugehört, nämlich eine flankierende Beratung,
1915 Begleitung, also äh/ (.) Eigentlich haben wir das ja. Wir haben Beratungslehre. Wir
1916 haben Sozialpädagogen. Also (.) ich glaube, das wird/ das wird immer nur genutzt,
1917 wenn es schiefgeht. Das wird nicht genutzt, damit es glückt. #01:52:09-2#
1918
1919 I: Mhm (bejahend). #01:52:10-3#
1920
1921 B: Ja. Das ist defizitär angelegt das System. Wir suchen immer nach Fehlern. Wir
1922 suchen nicht nach Erfolgen. Und wir müssen viel mehr nach Erfolgen suchen. (.) Na
1923 gut. (.) Ja, mehr habe ich glaube ich nicht zu sagen. #01:52:22-1#
1924
1925 I: Dankeschön. (..) #01:52:24-9#
1926
1927 B: Ich bin ganz gespannt, Ihre Arbeit zu lesen. (lacht) #01:52:27-4#
1928
1929 I: Ja, ich auch. (lacht) #01:52:28-9#
1930
1931 B: (unv.) ich meine, jetzt kommt erst mal ganz viel/ viel Arbeit auf Sie/ #01:52:32-9#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.29_(09.52.14)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:47:57
3 Datum und Ort der Aufnahme: 29.02.2016, B.
4 Besonderheiten: angenehme Atmosphäre, eigenes Büro und Tee, Orte und
5 Namen wurden anonymisiert
6 Datum der Transkription: 18.04.16
7 Ersttranskription: audiotranskription.de - Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

9 ---

10

11 (Lachen, Schreiben per Hand) #00:00:22-8#

12

13 B: Wir haben heute das schöne Datum 29.//2.// #00:00:25-0#

14

15 I: //(Lacht) Ja, // (nicht?) so oft. (lacht) #00:00:05-2#

16

17 B: (Lacht) #00:00:10-3#

18

19 I: Dankeschön. //(Das ist toll?)// #00:00:29-0#

20

21 B: //Gerne.// So, ich darf Ihnen einen (.) Tee einschenken? #00:00:30-9#

22

23 I: Gerne. #00:00:32-0#

24

25 B: (Lacht) Ja, ich wollte nochmal vorab sagen, dass ich mich, äh, #00:00:36-6#

26

27 I: //Dankeschön.// #00:00:36-6#

28

29 B: //auch deshalb// darüber gefreut habe, über das Interview, oder so gerne
30 einverstanden war (Tee einschenken), auch die Kollegen animiert habe, daran
31 teilzunehmen, weil ich finde das nochmal eine gute Gelegenheit, (kurz) die eigene Arbeit
32 zu reflektieren und von außen zu betrachten, wo wir sonst/ naja, nimmt man sich nicht
33 so oft die Zeit. #00:00:51-5#

34

35 I: //Genau.// #00:00:51-5#

36

37 B: //Und// deswegen finde ich, das ist eine gute Gelegenheit, das mal zu tun wieder.
38 #00:00:55-1#

39

40 I: Und das funktioniert auch. #00:00:55-1#

41

42 B: Ja. #00:00:55-9#

43

44 I: Also, viele Ihrer Kollegen, egal in welchem //Bundesland,// #00:00:58-4#

45

46 B: //Ja, ja.// #00:00:58-4#

47

48 I: sagen auch am Ende, „oh, wenn ich jetzt so darüber nachgedacht habe, DANN“
49 #00:01:02-7#

50

51 B: Mhm, genau. #00:01:02-7#

52

53 I: Und ich, ähm, finde auch, uns fragt sowieso viel zu wenig //jemand.// #00:01:07-0#

54

55 B: //Ja.// #00:01:07-0#

56

57 I: Also überhaupt die Beruflichkeit, #00:01:08-4#

58

59 B: Ja. #00:01:08-4#

60

61 I: ganz generell, #00:01:10-1#

62

63 B: Genau. #00:01:10-1#

64

65 I: ähm, das Referendariat im berufsbildenden System ist unter/ äh, äh frequentiert in der
66 ganzen Literatur. Man findet zu Gymnasiallehrern was und #00:01:18-4#

67

68 B: //Genau, genau// #00:01:18-4#

69

70 I: //zu Grundschullehrern// was und #00:01:19-8#

71

72 B: Ja. #00:01:21-1#

73

74 I: zu uns aber //nicht.// #00:01:21-0#

75

76 B: //(Ja/Nee?), das// ist schon gut (lacht). #00:01:22-1#

77

78 I: Und wir Studienleiter eben auch. Wir kommen //nicht zu Wort.// #00:01:24-2#

79

80 B: //Ja, ja.// #00:01:24-2#

81

82 I: Und das MERKT man auch in den Interviews. Dass endlich mal jemand
83 //nachfragt// #00:01:27-9#

84

85 B: //(Lacht)// #00:01:27-9#

86

87 I: das ist (unv., Klopfgeräusch). Ja, also, ähm, Sie haben ja das Anschreiben von mir
88 gelesen. Ich selbst war Studienleitung und, also das/ daraus ist mein
89 Erkenntnisinteresse erwachsen. Ähm, die Referendare sagen so oft, wie FURCHTBAR
90 das Referendariat ist und wie grauenvoll und wie stressig. Das will ich gar nicht mindern,
91 das ist gewiss auch so. Aber ich glaube, es gibt auch ganz viele tolle Dinge im

92 Referendariat. Und auf diese Gelingensbedingung, also wenn man so über //das
93 Positive/ // #00:01:54-9#

94
95 B: //Genau.// #00:01:54-9#

96
97 I: würde ich gerne mein Augenmerk //legen.// #00:01:57-1#

98
99 B: //Ja.// #00:01:57-1#

100
101 I: Um das auch nochmal herauszustellen und vielleicht auch mit diesem Vorurteil zu
102 brechen. Denn die Referendare haben ja, bevor sie ins Referendariat kommen, also ich
103 bin ja auch an der Uni in O. tätig, und meine Studenten, die das erste Mal ins Praktikum
104 gehen (.) haben schon/ sind starr vor Angst. Weil sie denken, „oh Gott, es wird so
105 furchtbar. //Keiner betreut mich//“ // #00:02:13-6#

106
107 B: //Also ich// muss dazu mal vorab sagen, dass wir in B. für (dies?) Lehramt an
108 berufsbildenden Schulen DIESE Rückmeldung NICHT haben. Also einzelne Personen
109 empfinden das IMMER als eine schwierige/ äh, man ist immer unter Stress, unter
110 Prüfung und so weiter, das ist immer problematisch. Aber (.) insgesamt das
111 Referendariat hat, äh, also, bei keinem/ wir machen regelmäßig Evaluationen/ die
112 Rückmeldungen ergeben, dass sie hier irgendwie, pf, einen Kopf (schmunzelnd) kürzer
113 gemacht wurden oder sonst irgendwas, überhaupt nicht. Sondern dass alle das
114 eigentlich äh in dem Rahmen, wie was möglich ist, äh, auch genutzt haben und gut
115 fanden. Also dass/ die Rückmeldung gibt es aus Bremen nicht. Diese Angst
116 Rückmeldung, //ne?// #00:02:47-5#

117
118 I: //Genau.// Das wird, na klar, SO differenziert niemals dargestellt, sondern immer
119 pauschaliert, „alle empfinden das so“. Ich KENNE einige Leute, die hier Referendariat
120 gemacht haben, und die waren immer sehr begeistert. #00:02:57-9#

121
122 B: //Genau (lacht).// #00:02:57-9#

123
124 I: //Und// positiv gestimmt. #00:02:59-6#

125
126 B: Ja, schön (lacht). #00:02:59-6#

127
128 I: Mhm, ja, das ist so. Ja, als erstes würde ich gerne von Ihnen wissen, was hat Sie
129 motiviert, eine Fachleitung zu werden? #00:03:06-3#

130
131 B: Ja. Also ich habe, ähm, bin ja schon ganz lange Lehrerin gewesen. Und habe immer,
132 äh, äh, gerne Studenten begleitet im Unterricht. Also hat/ habe immer meinen Unterricht
133 geöffnet. Habe Studenten immer drin sitzen gehabt, Praktikanten drin sitzen gehabt, und
134 auch natürlich Referendare. Habe die auch begleitet als Mentorin zum Teil. Und das war
135 immer was, wo ich Lust zu hatte. Also, äh, Lust hatte, dass ich gesagt habe, „Mensch,
136 ähm“, also nachdem ich dann auch schon viele Jahre Lehrerin war, wo ich dachte, ich
137 kann dieses Wissen, was ich jetzt hier habe, nochmal auf einer anderen Ebene da ganz

138 gut weitergeben. Und, äh, mir liegt das unheimlich am Herzen, ähm, weil das einfach ein
 139 Beruf ist, in dem man lange ist und weil man ihn nur mit bestimmten Voraussetzungen,
 140 äh, GUT machen kann und auch gesund durchleben kann. Und/ und mit Herzen
 141 machen kann sozusagen. Deswegen. Und das war/ ist für mich ein ganz großes
 142 Anliegen gewesen, das irgendwie weiterzugeben. #00:03:59-7#

143
 144 I: Mhm (bejahend). Was denken Sie, was qualifiziert jemanden, so eine Fachleitung zu
 145 sein? #00:04:01-8#

146
 147 B: Ähm, also es gibt natürlich ganz viele Soft Skills, die wichtig sind. Also, äh, ein zum
 148 Beispiel unvorein/ unvoreingenommenen Blick auf Menschen zu haben. Überhaupt dem
 149 humanistischen Menschenbild anzuhängen finde ich ist schon sehr wichtig. Ich finde
 150 auch dass man sich selbst/ mit sich selbst sehr stark auseinander gesetzt haben MUSS,
 151 also, äh, stark/ äh, stark in Reflexion sein muss. Ähm (seufzt). Dann ist es wichtig dass
 152 ich, äh, also so diese Haltung, innere Haltung, ist eine EXTREM wichtige Voraussetzung
 153 finde ich. Dann finde ich, dass man sich unbedingt ganz intensiv mit Beratung
 154 auseinander gesetzt haben muss, eigentlich vorher schon, bevor man den Job anfängt.
 155 Und zwar im Sinne dessen, wie wir es hier machen, dass die Beratung eigentlich in
 156 Richtung Coaching geht. Also dass ich irgendwie vorher schon eine Idee davon haben
 157 muss über die Arbeit in der Schule oder auch sonst wie. Was wie/ wie kann ich da
 158 überhaupt rangehen nachher. So. Und die/ die Fachlichkeit (einer?) #00:04:55-2#
 159 Fachdidaktik, das ist ja die Frage des Seminars und so, was ich da beibringe, die ist
 160 natürlich auch KLAR, die muss ich haben. Also ich muss auf dem Laufenden bleiben für
 161 mein Fach. Sowohl fachlich als auch fachdidaktisch. Und, äh, dann, das zweite ist, ich
 162 muss einfach weiterhin auch Spaß haben äh in der Vermittlungstechnik sozusagen. Also
 163 im, äh, das, was im Unterricht auch klar ist. Also in/ in der Lehre. Also die Lehre muss
 164 mir weiter Spaß machen, und auch da/ (.) und ich muss, äh, glaube ich auch, äh, als
 165 eine Voraussetzung sehr offen dafür sein, dass ich mit allem, was ich tue, Vorbild bin.
 166 Oder etwas über das/ zumindest auch wieder reflektiert wird. Also es gibt ja hier
 167 bestimmtes Angebot, und wir (.) äh sind stark, ähm, daran interessiert, dass jeder
 168 Mitarbeiter von uns eine doppelte Vermittlungspraxis, äh, einhält. Also alles, was wir hier
 169 tun, kann auf der Metaebene wieder betrachtet und, äh, diskutiert, und eingeschätzt
 170 werden und so weiter. Also nicht im Sinne von Trichter (.) sondern im Sinne von
 171 Diskussionsanlass und (.) Reflexionsanlass zu SEIN. Und dafür muss man aber auch
 172 bereit sein. Sich (in?) der Weise in den Fokus zu stellen. #00:05:57-7#

173
 174 I: Mhm (bejahend). Gibt es Fortbildungsangebote für jemanden, der eine Fachleitung
 175 wird? Also werden die ausgebildet? #00:06:02-2#

176
 177 B: Ja. Also es gibt/ ist so, dass man natürlich schon bei der Auswahl guckt, was haben
 178 die Leute gemacht. Viele haben Zusatzqualifikationen. Also zum Beispiel al/ also fast
 179 alle, die bei uns im bildungswissenschaftlichen Seminar tätig sind, das heißt ja hier ein
 180 bisschen anders als in N.. Also das Bildungswissenschaftliche ist so die Kerngruppe. (.)
 181 Ha, da haben ganz viele eine Beraterausbildung in irgendeiner Form. Oder sind, äh,
 182 Vertrauenslehrer, Beratungslehrer gewesen. Also irgendeine Form von/ die meisten
 183 bringen so was mit. Das ist ja schon mal/ mal eine gute Voraussetzung. Bei den

184 Fachdidaktiken ist es weniger so. Da/ die kommen häufig mehr über die Fächer. Wie
 185 war jetzt die Frage nochmal? //Ach so, (unv.) Fortbildung (machen?), ne, genau.//
 186 #00:06:36-9#

187
 188 I: //Ob es eine feste Ausbildung gibt sozusagen?// #00:06:37-0#

189
 190 B: So und wenn die jetzt hier/ wir sammeln immer so ein bisschen, also es ist ja so, dass
 191 wir zu verschiedenen (Einstellungsterminen?) einstellen. Dann/ wenn so eine Gruppe da
 192 zusammengekommen ist gibt es ein hausinternes, ähm, Fortbildungsangebot. Die
 193 Einführung in diese Arbeit sozusagen. Das sind, äh, in der Regel sechs Module (..) ähm,
 194 wo es um den rechtlichen Rahmen auch nochmal geht, um Prüfung geht, um, äh,
 195 Beratung geht. Äh, auch nochmal Seminardidaktik, Erwachsenenpädagogik, also die/
 196 wir holen die quasi nochmal, (.) äh, in den/ in den Job rein. Das ist der eine Punkt. Das
 197 zweite ist, dass die hier im/ ich weiß nicht, ob das nochmal eine weitere Frage ist, aber
 198 ich erzähle es (halt?) gleich mit. #00:07:10-7# Ähm, wenn ich jetzt zum Beispiel jemand
 199 neues bekomme in mein Hauptseminar als Leitung ist es so, dass ich mich darum
 200 bemühe, diesen jemand, äh, sozusagen in ein Tandem zu koppeln. Also dass mit der
 201 oder die mit einem erfahrenen Kollegen, äh, gemeinsam die ersten Schritte geht. Auch
 202 hospitiert. Bei/ in Seminaren, bei Beratung, bei, äh, Prüfung vor allen Dingen auch. Und
 203 gleichzeitig führe ich auch immer noch ein in bestimmte Themen. Also nochmal speziell.
 204 Wenn dann Fragen sind, oder bevor die erste Prüfung wirklich ansteht, dass wir das
 205 alles nochmal haargenau angucken und f/ äh stehe auch immer für Rückfragen zur
 206 Verfügung. Und versuche möglichst die Leute anzubinden, wenn es klappt an, ähm,
 207 Bildungswissenschaften. Weil das sind die, die am meisten Zeit mit den Referendaren
 208 verbringen, die die Prüfungen vorbereiten, bei jedem Prüfungsteil dabei sind, und
 209 insofern die Erfahrensten in diesem Fall sind, ne. #00:07:58-6#

210
 211 I: Mhm (bejahend). #00:07:58-6#

212
 213 B: Also das sind so zwei Schienen, die wir fahren. //(Und?) grundsätzlich// #00:08:01-2#

214
 215 I: //Ah, ja.// #00:08:01-1#

216
 217 B: sind die auch immer gehalten, gerne nochmal andere Fortbildungen, die auch im
 218 Haus sind, wir sind ja ein Landesinstitut, also auch mit einer Fortbildungsabteilung. Auch
 219 da gibt es immer noch Spezialfortbildungen für, äh, so eine Tätigkeit. Das in Anspruch
 220 zu nehmen. Es gibt an der Uni manchmal was. Also da werden sie einfach, äh,
 221 sozusagen wohlwollend (lacht), äh, wird auch eingeredet, dass man sich auch da noch
 222 weiter fortbildet. #00:08:24-4#

223
 224 I: Mhm, ja, okay. Wie läuft so ein Seminar bei Ihnen ab, können Sie das einmal
 225 beschreiben? Gibt es Rip/ Rituale, //wie/ wie verläuft das so?// #00:08:31-3#

226
 227 B: //Ja, (.) gibt es.// Äh, was wollen Sie hören? Fachdidaktik oder
 228 Bildungswissenschaften? Ich //mache ja beides.// #00:08:36-0#

229

230 I: //Bildungswissenschaften.// #00:08:36-0#

231

232 B: Bildungswissenschaften, //okay.// #00:08:38-5#

233

234 I: //Ja.// #00:08:38-5#

235

236 B: Ähm, also es ist so, dass ich, äh, einen ganzen Vormittag Zeit habe für das
 237 bildungswissenschaftliche Seminar. Was ich toll finde, ist, dass ein/ ein Vormittag Alltag/
 238 ein Vormittag im Alltag ist. Also wir haben/ also in der Regel den Mittwochvormittag hier.
 239 Das finde ich ganz gut, weil dann (.) ich bei den/ andersrum bei den Fachdidaktiken, die
 240 immer nachmittags liegen, merke, dass die, äh, Referendare da sehr kaputt kommen.
 241 Also die sind bis zu kurz vorher im Unterricht, müssen dann hier her hetzen, haben oft
 242 kein Mittag gegessen. Also das heißt, da habe ich eine relativ, äh, (.) ja, müde Truppe
 243 immer (lacht). Muss ganz viel machen, um die erstmal wieder zum Arbeiten zu kriegen.
 244 Insofern finde ich das sehr luxuriös, dass wir für Bildungswissenschaften einen
 245 Vormittag haben in der Woche. Das finden auch die Referendare super, weil die dann
 246 mal NICHT Unterricht vorbereiten, nicht den Kopf schon wieder wo anders haben. Also
 247 das finde ich ganz schön. Das einmal zum Rahmen. Ähm, also der ganze Vormittag
 248 steht zur Verfügung. Ähm, das sind in der Regel, äh, muss ich mal eben rechnen,
 249 (murmelt), fünf Stunden ungefähr. Mit Pausen dann drin. Äh, das ist für mich eine ganz
 250 tolle Sache, weil man da wirklich viel arbeiten kann. Und, äh, auch Methoden mal
 251 ausprobieren kann, die bisschen länger dauern. Also dass äh die/ die Seminargruppe
 252 sozusagen in die Rolle einer Klasse schlüpft, wir das so durchspielen, die wirklich da
 253 selber als Lernende nochmal drin sind in der Rolle und das ganz toll (dadurch
 254 nachempfinden?). #00:09:53-1# Und auch selber nochmal sagen können, „oh, da hätte
 255 ich aber“, und „das lief nicht“, und so weiter. So und Rituale gibt es insofern bei mir
 256 zumindest und ich weiß auch, dass ganz viele andere es so machen. Es gibt immer
 257 einen Ablaufplan, der zunächst mal gezeigt wird. Es gibt, äh, immer eine
 258 Ankommensrunde. Also die müssen bei mir immer erstmal in den Stuhlkreis, und wir
 259 gucken, wie, äh/ sehen uns im Laufe des Referendariats teilweise wöchentlich, teilweise
 260 vierzehntägig. Ähm, dann, dass man sagen kann, „was/ was/ wie bin ich heute
 261 überhaupt drauf? Was liegt oben auf?“ Auch, dass jeder gesehen wird, also nach TZI
 262 sozusagen. Und, ähm, dass man auch sagen kann, „was lag in den/ was war jetzt
 263 überhaupt los in der letzten Woche, in den letzten zwei Wochen? Und gibt es etwas,
 264 was ich hier als Thema auch nochmal einbringen möchte, was SO oben aufliegt, dass
 265 ich damit sonst nicht weiter arbeiten kann?“ Also so eine Runde erstmal. Und dann gibt
 266 es, äh, den äh Tagesordnungspunkt „Allgemeines“ oder „Informationen für alle“ und da
 267 ka/ wird da nochmal geguckt, äh, gab es aus der Runde jetzt ein Thema, was wir kurz
 268 besprechen müssen. Das kann zum Beispiel sein, wenn es Richtung Prüfung geht oder
 269 die Vertrauensreferendare gerade irgendwo waren, in einer Prüfung. Das ist Ihnen
 270 geläufig, Vertrauensreferendare? //Gut.// #00:10:58-4#

271

272 I: //Mhm (bejahend)//. #00:10:58-4#

273

274 B: Ähm, dass die dann irgendetwas dort erlebt haben, was denen so auf den Nägeln
 275 brennt, dass wir das mal eben besprechen müssen. Und dann, im (IW?) #00:11:07-4#

276 oder BW machen wir das dann auch an der Stelle. Und da besprechen wir (halt?)
 277 gemeinsam, an welcher Stelle passt das heute gut, oder wollen wir es gleich als erstes
 278 abarbeiten, und dann steigen wir erst ins Programm ein. Und sonst gibt es an diesem
 279 Punkt eben Informationen, Tep/ gemeinsame Termine, nicht Einzelabsprachen, das
 280 mache ich nicht, dafür ist mir die Zeit kostbar. Aber T/ äh Termine die alle bes/ alle
 281 betreffen jetzt, oder Veranstaltungen, die wir machen wollen, irgend so was. Ja, und
 282 dann geht es in der Regel ins Thema. Und das ist bei mir immer so, dass das eigentlich
 283 zweigeteilt ist, wie auch immer, in welcher, äh, äh, Sozialform wir uns auch immer
 284 bewegen, weil wir dann in der Mitte eine Pause haben, die eben mindestens auch eine
 285 halbe Stunde ist. Auch ganz wichtig, damit das Gelernte sacken kann und/ also es gibt
 286 sozusagen eine Rhythmisierung auch dieses Vormittags. Und auch der Austausch
 287 natürlich nochmal privater stattfinden kann. Ja, dann so machen wir das dann weiter.
 288 Und, ähm, ich mache es oft so, dass es eine Klammer gibt, also zum Beispiel gibt es
 289 ein, äh, müssen die immer am Anfang (lachend) bei mir reihum Warming Ups, äh,
 290 ausprobieren für die Gruppe. Und so was gibt es am Ende dann Cool Down sozusagen
 291 nochmal. Oder es gibt ein Alltagsrätsel am Anfang, das am Ende gelöst wird. Oder
 292 irgendwas, was so eine kleine Klammer nochmal behält. Also ich, äh, greife sozusagen
 293 meinen Werkzeugkasten aus (lachend) der Seminargestaltung und (.) probiere alles
 294 Mögliche da aus. #00:12:22-0#

295

296 I: Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Referendaren beschreiben? #00:12:22-0#

297

298 B: Ähm, (..) also ich habe das Gefühl, dass es immer ein sehr vertrauensvolles Verhältnis
 299 ist. Bisher ist mir das zumindest immer so begegnet. Ähm, ich glaube, dass die
 300 Referendare merken, dass ich, ähm, sehr/ mich sehr für sie interessiere, als Mensch,
 301 aber auch hier als Lernende. Dass ich ihnen/ dass ich ihnen alle Einblicke gewähre, die
 302 nötig sind. Auf der anderen Seite, ich habe aber auch nie ein Problem mit Autorität
 303 gehabt bisher. Also es ist immer so, dass die f/ äh, das sehr anerkennen, sehr, ähm,
 304 gerne auch das hören, was ich zu sagen habe, oder wir gemein/ also es ist eigentlich
 305 so, dass meine Haltung ist, dass/ dass sie die Lerner sind, und wir gemeinsam auf dem
 306 Weg bin, und ich kann immer Angebote machen. Und letztendlich ist es aber so, dass
 307 sie selber, äh, auch entscheiden müssen, ob sie das annehmen oder nicht. Also es gibt
 308 bei mir nicht „dann musst (unv.) #00:13:06-9# unbedingt so machen“, sondern die
 309 müssen ihren Weg finden. Und natürlich im Rahmen der f/ äh Standards, das ist auch
 310 klar. Die müssen auch transparent sein. Also, von daher habe ich das Gefühl, dass das
 311 immer sehr, ähm, (..) ja, ein ausgesprochen gutes Verhältnis ist. Also (unv. stammelt)
 312 #00:13:22-6# auch ein kreatives und äh menschlich auch gutes Verhältnis eigentlich
 313 immer. Da liegt mir auch viel dran. Also das zweite, was ich immer mitverfolge, ist, dass
 314 wir, äh, gerade in den Bildungswissenschaften, ich sehr, sehr viel Zeit und auch, äh, auf
 315 Metaebene viel Zeit verbringe mit der Frage der Gruppenbildung. Weil das, finde ich, ist
 316 eine seltene Gelegenheit, dass Referendare anderthalb Jah/ oder man überhaupt als,
 317 äh, Lehrer anderthalb Jahre nochmal Zeit hat, das zu erleben. Also wie eine Gruppe
 318 sich findet, wie es da Krisen gibt, wie die Krisen gemanagt werden, wie man nachher
 319 auch wieder guten Abschied findet. Also das ist mir auch ganz wichtig. Das ist auch wie
 320 so ein Film, der mitläuft. Und das ist eine Sache, die die Referendare in den
 321 Evaluationen auch immer als eins der wichtigsten Sachen mitgeben, dass sie hier eine

322 feste Lerngruppe hatten, mit denen sie sozusagen Höhen und Tiefen durchleben
323 konnten und die aber auch, äh, also für sie ein Lernanlass war. (.) Das ist auch für mich
324 immer/ also im Grunde ist alles immer ein Lernanlass auch (lacht). #00:14:14-3#
325

326 I: Ja. Also es war auch ein Grund mit für mich, mich für die Berufspädagogen, oder hier
327 Bildungswissenschaftler zu entscheiden. Ähm, weil die Gruppe bunt ist, aber immer fest.
328 Und nicht nur die //Gesundheitler, und nur die Metaller, oder so,// #00:14:28-1#
329

330 B: //Genau. Genau.// #00:14:28-1#
331

332 I: sondern bunt. Und/ und aber/ #00:14:31-5#
333

334 B: Die bleiben //zusammen.// #00:14:31-5#
335

336 I: //Genau,// die bleiben //zusammen.// #00:14:32-0#
337

338 B: //Genau,// das finde ich auch immer/ Äh, ist mir auch ein wichtiges Anliegen.
339 #00:14:34-9#
340

341 I: Ja. #00:14:34-9#
342

343 B: Mhm (zustimmend). #00:14:34-9#
344

345 I: Wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, wenn die zu Ihnen
346 ins Seminar kommen? #00:14:39-7#
347

348 B: Das ist ja bei den Beruflern immer sehr unterschiedlich. Also ich habe, äh, vom Alter
349 her habe ich Ihnen ja im Vorfeld schon die Infos gegeben/ ist das ja immer eine breite/
350 ein breites Spektrum von Ende zwanzig ungefähr. Also. (unv.) #00:14:54-6# mal, das
351 jüngste könnte bei uns so 26, 27/ aber selten, also eher so Ende zwanzig, bis, ja, über
352 fünfzig. Manchmal schon sechzig auch, haben wir auch (unv. überlappend).
353 #00:15:01-3# Selten, aber sagen wir mal bis, äh, (lachend) Mitte vierzig ist so das
354 Spektrum. Von daher ist das sehr unterschiedlich. Also es gibt einfach Personen, die
355 gehen da sehr klar durch, die wollten von Anfang an Berufsschullehrer werden, oder
356 Lehrer, Berufsschullehrer, machen alles, was dafür nötig ist. Äh, sind dann eben Ende
357 zwanzig fertig. Und haben vorher eine Ausbildung oder ein Praktikum gemacht, je
358 nachdem, also, ist ja mindestens zwölf Monate gefordert vorher. Die sehr klar sind auch
359 in dem, dass sie das so machen wollen. Dann gibt es viele, die, ähm, (.) äh, über Kinder
360 oder andere Auszeiten, äh, auch, äh, das Studium und lange gezogen haben,
361 unterbrochen haben, erst wieder reinfinden müssen. Aber auch klar sind, dass sie
362 Lehrer werden wollen. Und dann gibt es die ganze große Gruppe, die eigentlich über
363 einen äh längeren Arbeitsweg kommt, eine Berufsbiographie kommt, und die
364 irgendwann währenddessen gesagt haben, „ich, äh/ das geht so nicht, ich möchte
365 gerne, äh, fühle mich hier nicht mehr wohl, oder ich merke immer weiter, dass ich in
366 diese Richtung möchte, kümmere mich hier immer ganz viel um die Auszubildenden“
367 oder wie auch immer. Und die dann nochmal studieren und dann, äh, kommen. Auch

368 dann, an/ an dem Punkt sehr klar sind, dass sie Lehrer werden wollen. Und wir haben
 369 aber zunehmend auch eine/ eine große, das wird in anderen Bundesländern genauso
 370 sein, weiß ich auch, große Gruppe von Seiteneinsteigern. Die das sozusagen abkürzen,
 371 die ein Studium gemacht haben, Berufsbiographie haben, an einen Punkt kommen wo
 372 sie sagen, „jetzt möchte ich lieber/“ also was heißt lieber, das hört sich immer so doof
 373 beliebig an, also es ist für die meisten nicht beliebig. Also wer diesen Weg geht, hat sich
 374 das in der Regel ganz gut, äh, überlegt. #00:16:28-0# Also die/ und die, die sich es gut
 375 überlegt haben, schaffen es auch gut, oder gehen/ kommen gut rein, die anderen nicht.
 376 Und die, die sagen, Seiteneinsteiger zum Beispiel, die sagen, „ich äh bin gescheitert in
 377 meinem bisherigen Leben und das scheint mir aber ein gutes Auffangbecken zu sein
 378 oder eine gute/ äh ein gutes Netz“, damit ha/ da haben wir dann echt Probleme mit
 379 denen. Das ist so, dass da/ merke ich eben auch dass die, äh, sich schwer einfinden
 380 können, auch das völlig falsch einschätzen, was Schule an, äh, Herausforderung
 381 bedeutet heutzutage. Oder überhaupt, das (war eigentlich?) #00:16:58-1# immer schon,
 382 aber auch heutzutage. So, das. Aber, insofern ist es sehr, sehr unterschiedlich was/ mit
 383 was die kommen. Also es ist sehr heterogen. (.) Es ist zum Beispiel bei uns wichtig, oder
 384 für mich, wenn ich Bildungswissenschaft/, wenn ich die in Empfang nehme, am Anfang
 385 des Referendariats zwei Wochen Einführungsphase hier direkt am Landesinstitut. Da ist
 386 ein großer Teil bildungswissenschaftliche Seminarzeit, wo wir wirklich für dieses
 387 Kennenlernen, für das Einfinden, für die erste Richtung sozusagen sehr viel Zeit haben.
 388 Das ist auch richtig gut weil wir das da auch ausführlich machen. Also das wird auch für
 389 alle offen gelegt. Also machen wir in/ entsprechenden/ entsprechenden netten
 390 Methoden (lacht). #00:17:34-5#

391
 392 I: Ja. #00:17:34-5#

393
 394 B: Ja, also dass das in der Gruppe auch klar ist, und, äh, manchmal ist es auch so, dass
 395 man untereinander/ dass die Personen dann schon gucken, „okay, die ist in der gleichen
 396 Situation, hat auch zwei kleine Kinder“ oder irgendwie so was. Also dass sich dann
 397 auch, äh, so, ähm, (.) Seilschaften bilden, oder beziehungsweise
 398 Unterstützungssysteme an der Stelle schon zum Tragen kommen können. Und das wird
 399 auch immer unterstützt, von mir, von uns (unv.), da sind wir aber alle ähnlich/ arbeiten
 400 wir alle ähnlich. #00:17:58-9#

401
 402 I: Ja, mhm. Wenn Sie an Ihre Referendare denken, wie würden Sie einen für Sie guten
 403 Referendar beschreiben? #00:18:04-6#

404
 405 B: Ja, das ist fast so ähnlich wie beim Fachleiter. Also auch jemand, der (.) ähm (.) ein
 406 starkes Interesse an, äh, jungen Menschen hat. Also Jugendlichen, mit denen er
 407 nachher arbeitet. Jungen Menschen, Erwachsenen. Kinder sind das ja nicht mehr in der
 408 Regel. Aber der auch weiß dass/ der sich auf dieses Al/ diese Altersgruppe auch gut
 409 einlassen kann. Der, ähm, auch Freude an/ natürlich an der beruflichen Fachrichtung
 410 hat. Also ich finde, dass das ganz wichtig ist für Schüler, dass man das vermitteln kann,
 411 dass man wirklich Spaß an der Sache hat, an seinen Fächern, an den/ an der
 412 beruflichen Fach/ an der Beruflichkeit. Jemand, der auch wieder in beide Richtungen,
 413 äh, weiter lernt, der fit bleibt, der das auch einsieht (lacht), oder/ oder für sich wichtig

414 findet, sich weiter zu entwickeln und weiter zu, äh, bilden. In beide Richtungen, also
 415 pädagogisch und fachlich. Jemand der unbedingt Teamgeist haben muss, heutzutage,
 416 finde ich ganz wichtig. Ja, Offenheit, Teamgeist, äh, auch bisschen
 417 Begeisterungsfähigkeit. So. Und der/ der Rest, also fi/ finde ich, das kommt dann immer.
 418 Also das kann man lernen. Man kann ganz vieles lernen. Also viele Methoden und so,
 419 das ist nicht die Frage, das kann man sich alles aneignen. Aber (.) die Bereitschaft, in/
 420 ins Experiment zu gehen, sich zu stellen, also ich finde das immer die größte
 421 Herausforderung, dass/ dass als Lehrer man sich IMMER jeden Tag, jeden Morgen
 422 wieder äh Gruppen von Menschen stellen muss, die oft keine Lust (lachend) haben auf
 423 das/ das gemeinsam zu arbeiten. Also insofern (unv.) #00:19:27-4# nicht immer einfach,
 424 das zu tun. Aber das ist glaube ich eine große Herausforderung, das muss man sich
 425 klarmachen, da muss man auch bereit zu sein. Und natürlich mit allem auch, Schule
 426 weiterzutragen, sich zu inde/ identifizieren und/ So, das ist aber so, dass die Menschen
 427 im Grunde, äh, oder die Personen, das schon haben müssen am Anfang. Das geht
 428 nicht, wenn ich das erst entwickeln muss, wenn ich Lehrer werde, sondern eigentlich
 429 muss ich das da vorher schon haben. Um gut reinzufinden in den Job. #00:19:52-3#
 430

431 I: Mhm (bejahend). Was denken Sie, welche Bedingungen und Situationen führen zu
 432 einem erfolgreichen Referendariat? #00:19:57-1#
 433

434 B: Ähm, (..) also, ich finde dass wir in B. (seufzt) eine dieser Bedingungen erfüllen. Und
 435 da bin ich ganz glücklich darüber, weil ich kämpfe sehr dafür, dass wir auch das
 436 behalten können. Und zwar ist es so, dass wir erst sehr spät bewerten, den Unterricht
 437 bewerten. Also wir gehen natürlich regelmäßig hospi/ in die/ in den Unterricht und
 438 hospitieren und besprechen das hinterher, und die Referendare haben im Grunde ein
 439 Jahr lang, ähm, Zeit, sich auszuprobieren. Ohne dass da, äh, eine Note (.) steht. Also
 440 das heißt, ich kann/ sie können das einfordern, das sollten/ das können sie gerne, und
 441 das tun wir auch, wir sagen das auch, was sie ungefähr wären, das kann man auch alles
 442 mit Kriterien belegen, dass sie schon einen Stand haben, das soll schon so sein, dass
 443 sie auch wissen, „wo befinde ich mich, wo muss ich noch nachbessern“, logisch. Aber
 444 sie können/ sie brauchen NICHT in den Unterricht der hospitiert wird reingehen und
 445 etwas Perfektes abliefern. Sondern sie können wirklich sagen, „ich probiere was aus.“
 446 „Ich traue mich, ich mache irgendwie eine Methode heute neu, oder ich, äh, merke, ich
 447 bin mit/ habe mit Schüler XY Probleme, können Sie bitte heute da mal mit drauf achten,
 448 wie ich drauf reagiere.“ Also diese Sache, auch Fehler machen zu dürfen. Und dann ist
 449 es trotzdem immer noch so, dass sie natürlich denken, äh, und auch gerne versuchen,
 450 was sehr Gutes abzugeben. Haut aber ja nicht immer hin. Und dann ist es für die eine
 451 unglaubliche Erleichterung, das ist jetzt auch ein Faktor, der wichtig ist, hinterher
 452 festzustellen, dass in der Beratung es so ist, ähm, dass fast die bessere Beratung
 453 erfolgt, wenn ich was/ also wenn da ein Fehler/ oder irgendwas schief gegangen ist. Und
 454 das aber überhaupt nicht im Sinne von, äh, man wird schlechtge/ es wird
 455 schlechtgeredet äh be/ besprochen wird, sondern im Sinne von wieder ein Lernanlass.
 456 Also daran etwas zu erkennen, daran was zu sehen. Und da ist jetzt unser, äh, Konzept,
 457 dass wir da Coaching-artig das begleiten. Also diese Beratung sehr in diese Richtung
 458 geht. Was ich total klasse finde. Und, äh, das ist finde ich auch ein gewichtige/ wichtige
 459 Gelingensbedingung, ähm, Fehler machen zu dürfen, und zu sehen, dass es/ also so

460 eine Fehlerkultur gibt im Sinne von „das ist eigentlich nur ein Thema, was man jetzt
 461 bespricht. Das macht überhaupt nichts, dass etwas schief gelaufen ist“. #00:21:52-9#
 462 Sondern „ich nehme das als Lernanlass, und beim nächsten Mal mache ich was
 463 anderes“. Also sozusagen von der/ äh, immer ausgehend von einer/ einem positiven
 464 oder zukünftig positiven Bild vom Unterricht. Also die systematische lösungsorientierte
 465 Sichtweise, die f/ liegt mir da sehr am Herzen. (.) Und das wäre auch wichtig, ne? So,
 466 dann ist wichtig diese f/ diese Gruppe finde ich, zum Beispiel tatsächlich auch wichtig,
 467 dass es die zumindest in einem Bereich gibt, die feste Lerngruppe. Ähm (.) also es ist
 468 natürlich auch wichtig dass hier ein gutes Angebot im Sinne, was inhaltlich passiert,
 469 auch geboten wird. Also dass eben wirklich, äh, (.) Lernanlässe überhaupt geboten
 470 werden, außerhalb des eigenen Unterrichts, sondern hier im Seminar wirklich auch, äh,
 471 offen um/ mit ihnen umgegangen wird, transparent, äh, dass auch Spaß dran ist, Spaß
 472 am Lernen, also so, und/ und wirklich richtig was, wo man was zu packen hat und/ und
 473 was macht. Also da ist auch viel Inhalt natürlich drin. Das muss beides sein, das muss
 474 eine gute Balance sein. Also zwischen Inhalt und Form, wie man es eben vermittelt. (..)
 475 Ja und nicht zuletzt sind auch Räumlichkeiten, oder so/ oder diese Dinge wichtig. Also
 476 ich finde, da haben wir es auch ganz gut. Weil die relativ großzügig sind, ich kann einen
 477 totalen Stuhlkreis haben und Tische zum Beispiel. Wir haben in fast allen (.) Räumen
 478 Smartboards mittlerweile. Also dass man dann mit denen auch arbeiten kann. Also
 479 Medienangebot kann vielfältig sein. Äh, wir können hier raus, also das ist auch
 480 manchmal wichtig, dass man mal raus geht. (.) Also ich finde, dieses Institut ist auch ein
 481 schöner Lernort. Gibt es sicher auch immer noch Verbesserungsmöglichkeiten, aber ich
 482 finde, eigentlich ist das schön, dass das auch alles unter einem Dach ist, dass wir auch
 483 mit der Fortbildungsabteilung, äh, uns kurzschließen können, mit der
 484 Curriculums-Abteilung, also da auch (.) Personen sitzen, die in die Seminare kommen,
 485 dass wir hier also einen regen Austausch haben und offenen. Auch zur Uni. Auch zu,
 486 natürlich, was bei Beruflern ja ohnehin üblich ist, zu Betrieben. Also viele Kollegen
 487 machen auch in der Fachdidaktik Betriebsbesichtigungen oder sowas, ne. Oder wir
 488 gehen mal/ machen irgendwie kulturell Sachen, eine Ausstellung, die passt, oder so.
 489 Also auch dieses, so ein offenes Lernen, mit verschiedenen Lernorten. Also das alles ist
 490 hier möglich. Das finde ich auch alles wichtig. Und natürlich, ähm, eine Kollegenschaft,
 491 also die/ die Lehrenden, äh, die auch regelmäßig sich reflektieren, die in einem
 492 Qualitäts-, äh, -Gerüst sich bewegen. Also, äh, sich das auch offen angucken, was ist,
 493 und auch weiter entwickeln. Also selber auch weiter Lernende bleiben. Also dass es
 494 sozusagen eine Spiegelung gibt. Mhm (bejahend). So ein paar Spotlights //(lacht).//
 495 #00:24:13-8#

496
 497 I: //Ja.// Okay. Gerade eben hatten wir den GUTEN Referendar, wie würden Sie denn
 498 einen schlechten Referendar #00:24:20-3#

499
 500 B: Ja. #00:24:20-3#

501
 502 I: beschreiben? Vielleicht haben Sie auch jemanden vor Augen, den Sie beschreiben
 503 können. #00:24:25-4#

504
 505 B: Ja, das ist jemand, der zum Beispiel, äh, mhm (..) eine Lernbiographie hat, auch/ oft

506 auch eine Schulbiographie, die zum Beispiel, sagen wir mal als Beispiel, sehr frontal ist.
 507 Also in eine Richtung sehr stark schon geprägt ist. Und er nicht/ es nicht schafft, äh,
 508 davon Abstand zu nehmen, und sich, äh, hier weiterzuentwickeln. Das wäre also der
 509 (unv.) #00:24:47-5# der in alten Mustern hängen bleibt und f/ äh irgendwie auch nicht
 510 bereit ist, sich zu öffnen. Also das heißt, die Reflexionsfähigkeit/ (.) niedrig. Das wäre
 511 jemand/ das finde ich ganz, ganz schwierig. Also wenn ich/ das ist das schlimmste
 512 eigentlich, wenn ich jemanden nicht erreiche. Also mit dem, was ich mache. Das ist der
 513 eine Punkt, der schwierig ist. Ähm, ein, ähm, (..) eigentlich nicht angemessenes
 514 Menschenbild finde ich auch schwierig. Geht eigentlich auch gar nicht. Kommt aber
 515 manchmal auch so „by the way“ mit rauf/ mit hoch, dass es das gibt. Also, äh, Schüler
 516 als eine böse Masse zu sehen, die mir etwas Schlechtes wollen. Ähm, sich star/ leicht
 517 immer angegriffen zu fühlen. Also, zum Beispiel auch äh gar nicht, äh, bereit sein in
 518 Konflikte zu gehen, oder die überhaupt irgendwie zu managen. So was. Also es gibt
 519 schon Menschen, die haben einfach persönliche starke Probleme. Kommen trotzdem
 520 ins Referendariat und, äh, (.) müssten die eigentlich erstmal bearbeiten oder sind
 521 vielleicht auch dadurch gar nicht geeignet, Lehrer zu sein. Also ich finde schon, auf der
 522 persönlichen Ebene gibt es ganz klar auch, äh, (lacht) einfachere Wege oder
 523 schwierigere Wege. Und das geht nicht darum, ähm, typmäßig gleich zu sein. Darum
 524 geht es mir überhaupt nicht. Also es geht mir nicht darum, es muss jemand/ es müssen
 525 alle extrovertiert sein zum Beispiel. Ich glaube, im Gegenteil, dass es für Schüler sch/
 526 gut ist, verschiedene Typen auch im Kollegium zu haben, weil auch Schüler
 527 unterschiedlich auf Menschen reagieren. Und manche fühlen sich von jemandem, der
 528 stiller und zurückgehaltener ist, sehr viel stärker angesprochen als jemand der immer so
 529 überbordend energiemäßig (lacht) auftritt, was manche auch wieder verschreckt. Also
 530 da ist es gut, wenn es unterschiedliche Typen gibt. Das meine ich nicht damit.
 531 #00:26:17-0# Sondern ich meine generelle Offenheit für (..) ja, für/ auch eine Offenheit
 532 (stammelt) also sich selbst anzuschauen, auch das Lernen anzuschauen, Offenheit für
 533 die Schüler, im Grunde muss man sagen, „ich/ ich habe LUST auf diese Men/ also auch
 534 auf diese Sch/ diese Klientel. Ich habe Lust da drauf“. Man darf das/ also das geht nicht
 535 wenn man sagt, „ich, äh, da hab ich jetzt schon Bauchschmerzen wenn ich mir diese
 536 Schüler angucke“. Das geht gar nicht, finde ich. Aber das gibt es. So. Da ist finde ich
 537 eine Schwierigkeit. Also wenn man in diesem (unv.) #00:26:43-3#, ne? Ich habe selten
 538 Schwierigkeiten, echt fachlich. Also in meinem/ in Bildungswissenschaften sowieso
 539 nicht, eher weniger. Da ist das ja auch immer sehr verzahnt miteinander, was ich gerade
 540 gesagt habe. In der Fachdidaktik auch wenig. Also habe/ ich habe jetzt Gesundheit,
 541 Pflege, die sind alle total fit, die da kommen. Da habe ich also fachlich selten Probleme.
 542 Ich weiß, dass das aber in den allgemeinbildenden Fächern manchmal anders ist. Also
 543 in Mathe zum Beispiel bei Seiteneinsteigern, oder auch mal (.) Politik, wo die Leute doch
 544 irgendwie so eine ganz andere (lachend) Idee davon haben, wie guter Politikunterricht
 545 fachlich zu laufen hat. Das habe ich jetzt persönlich nicht in meiner (.)
 546 Ausbildungssituation. So, das Fachliche, dass das ein Problem wäre. Also eher die
 547 anderen Sachen. #00:27:20-8#

548
 549 I: Ja. Was denken Sie, welche Bedingungen (und?) Situationen führen zu einem
 550 Misserfolg vom Referendariat? #00:27:32-5#

551

552 B: (...) Oh. (4) Ähm. (...) Also, ich glaube dass es schwierig ist, wenn, äh, überhaupt nicht
 553 klar ist, was das Ziel ist. Also wenn Leute/ wenn die Kriterien, wo/ worum geht es hier
 554 überhaupt in der Ausbildung, wo soll ich mich hin entwickeln, wenn das überhaupt nicht
 555 klar ist. Sondern wenn das Gefühl bei den Lernenden entsteht, es ist beliebig. Und es
 556 hängt von dem ab, den ich da jetzt gerade erwisch habe. Also dem Ausbilder. Ob das
 557 jetzt in der Schule ist oder hier ist übrigens ziemlich egal. Mh. (.) Also sowas von sich
 558 ausgeliefert fühlen in die Situation die nicht also/ den Rahmen nicht kennen, die
 559 Situation nicht beherrschen können, ähm sich Personen aus/ sehr starkes Machtgefälle,
 560 wenn das/ wenn das sehr stark, äh, ähm, artikuliert wird, oder gelebt wird. Finde ich
 561 auch ganz negativ. Also und auch die/ dieses Gefühl für Men/ für Referendare, sie
 562 müssten sich in eine bestimmte Richtung entwickeln. Also es/ das wird anders nicht
 563 (klopft auf den Tisch) akzeptiert. Das geht auch nicht, finde ich. Also das/ das kann
 564 eigentlich auch nur scheitern. Also all diese Dinge. Also Intransparenz, äh, starker
 565 Druck, ich finde auch, dass ein/ ICH persönlich finde, dass auch ein sehr hoher
 566 Leistungsdruck kontraproduktiv ist. Also ich finde, ja, klar, muss es/ Leistung äh ist
 567 erwartet, muss auch klar sein, was die Erwartungen sind. Aber ich finde, dass der Druck
 568 ein bisschen raus muss. Und den/ (.) das erlebe ich immer wieder, dass wenn/ wenn
 569 diese Situationen kommen, also die/ die Prüfungssituation ist ja auch hier so, dass viele
 570 das dann doch unter Druck erleben, Zeitdruck mindestens. (.) Dass die Offenheit (dafür
 571 in der?) #00:29:00-3# Moment noch zu entwickeln radikal verschwindet. Also das ist/
 572 dann ist man sehr fokussiert darauf, jetzt was Bestimmtes zu schaffen, und (.) da glaube
 573 ich ist es gut, wenn man diesen Part möglichst klein macht. Ganz kommen wir nicht
 574 ohne drumrum, aber den klein macht und an/ möglichst viel Raum für Entwicklung gibt.
 575 Und wenn aber jemand, äh, (.) ähm, ja, wenn man das nicht gibt, dann ist es schwierig,
 576 finde ich. Wenn das von Anfang an so f/ äh, so stark beschränkt ist und (.) sehr stark äh
 577 unter Druck ist. Dass man eigentlich das Gefühl hat, „ich kann mich gar nicht entwickeln.
 578 Ich DARF nicht. Ich muss nur was Bestimmtes liefern“. Und das fatale ist ja, dass das
 579 dann nicht etwa so ist, dass diese Personen die das so erlebt haben, also wenn wir
 580 Kollegen jetzt aus anderen Bundesländern, manchmal unglücklichen Umständen, ich
 581 will gar nicht andere Bundesländer schlecht (lachend) machen, aber gibt es ja so
 582 Menschen die kommen und sind fast gebrochen, oder haben das so erlebt. Also die
 583 kämpfen richtig psychisch mit den Folgen von Referendariaten. Ähm, dass die ja dann
 584 NICHT sagen, „ich mache es jetzt ganz anders im Unterricht“. Das schaffen ja die
 585 wenigsten. Sondern dass die irgendwie indirekt, auch manchmal ohne es sich bewusst
 586 zu machen, das weitergeben. Diese was sie erlebt haben. Wie bei Kindern auch, die
 587 misshandelt wurden oder geschlagen wurden, dass die wieder schlagende Eltern
 588 werden. Also das erlebe ich/ (.) kenne ich einige ältere Kollegen, bei denen das
 589 durchaus so/ ich das verfolge, das finde ich fatal. Echt fatal. Dass das dann
 590 weitergegeben wird. #00:30:21-9#

591
 592 I: Sie haben schon einige Rahmenbedingungen genannt, die das Seminar bietet, die
 593 zum Erfolg führen. Können Sie noch mehr Rahmenbedingungen des Seminars nennen,
 594 die ein erfolgreiches Referendariat hervorbringen? #00:30:30-2#

595
 596 B: (...) Also, auf jeden Fall auch äh Zeit, dass ich ausreichend Zeit habe, überhaupt,
 597 ähm, (.) in so einen Lernprozess reinzugehen. Also es darf auch nicht zu sehr immer

598 zusammengestrichen werden an Sachen. Das finde ich, ist eine wichtige Sache. Dass
 599 Zeit ist, um das überhaupt zu überdenken und sich darauf einzulassen und auch mal
 600 bestimmte Dinge auszuprobieren. Das finde ich wichtig. Ähm, (.) was finde ich noch
 601 wichtig? Ähm (.) was ich jetzt noch nicht gesagt hätte? (lacht) Ja, ich glaube, ich habe
 602 die anderen Sachen schon gesagt. Ne, also, diese Transparenzgeschichte und/ und
 603 Kriterienklarheit und diese ganzen //(anderen Dinge hatte ich?)// #00:31:09-0#

604

605 I: //Ja// #00:31:09-0#

606

607 B: eigentlich gesagt, ne? #00:31:10-3#

608

609 I: Ja, genau. Und wenn Sie auf die Ausbildungsschule gucken, welche
 610 Rahmenbedingungen, ähm, sind dort vorhanden, die zum Gelingen des Referendariats
 611 beitragen? #00:31:21-3#

612

613 B: (schmunzelt) Ähm, die Mentoren bekommen in B. für die Begleitung der Referendare,
 614 äh, da haben sie natürlich Verpflich/ bestimmte Verpflichtungen, eine
 615 Entlastungsstunde. Das finde ich zum Beispiel sehr gut. Dass das wirklich so geregelt
 616 ist. Dass die tatsächlich sehen, „ich bringe mich hier ein, aber ich habe dann auch ein
 617 bisschen Luft auf der anderen Seite“. Finde ich auch, äh, eine entsprechend gute Höhe
 618 dafür. Ähm. (.) Es ist jetzt unterschiedlich. Also ist sag mal, die Schulen, an denen es
 619 gut läuft. Es gibt (lacht) natürlich solche und solche. Bei den Schulen, bei denen es gut
 620 läuft, ist es so, dass die, ähm, Referendare sehr freundlich in Empfang genommen
 621 werden. Also so, dass ihnen signalisiert wird, „ihr seid hier wirklich erwünscht“. Die
 622 werden auch persönlich begrüßt vom Direktor oder jemandem aus der Schulleitung.
 623 Ähm, Ausbildungskoordinatoren, wer immer da rumläuft. Also da/ das ist aber geregelt
 624 an diesen Schulen wo es gut läuft. Das heißt, es ist auch so dass nicht irgendjemand sie
 625 begrüßt, oder nur ein Lehrer, sondern auch wirklich Leitung. Begrüßt sie, sagt explizit
 626 hier, „ihr seid willkommen und so weiter, oder Sie“. Ähm, dann ist es dort sehr gut
 627 organisiert in der Regel, dass die, ähm, zum Beispiel ein Skript kriegen, wo alle Formal-
 628 Geschichten drin sind. Also „wie gehe ich mit dem Schlüssel um?“, „was mache ich bei
 629 ähm Vertretungsunterricht? „Hm, hm, hm.“. Also diese ganzen Regelmäßigkeiten, wo es
 630 ja immer viele, viele Unsicherheiten und Fragen gibt. Da gibt es bei den guten Schulen
 631 so ein kleines Handout, wo das schon mal alles drin steht. Das wird auch alles erzählt,
 632 aber wo die zurückgreifen können und dann sich nicht so unsicher fühlen. Oder nochmal
 633 nachschlagen können. Das finde ich auch gut. Dass dort einfach organisatorisch alles
 634 gut geregelt ist. Dann ist bei den Schulen, ähm, steht dort relativ schnell auch fest, wer
 635 die Mentoren sind. Also das wäre eine gute Bedingung, wenn schnell klar ist, „wer sind
 636 meine, äh, Betreuer hier an der Schule“. Dann ist es bei denen auch so dass, //ja//
 637 #00:33:03-8#

638

639 I: //Können// die Referendare sich den Mentor selber //aussuchen?// #00:33:05-7#

640

641 B: //Das ist// unterschiedlich. #00:33:05-5#

642

643 I: Ah, ja. #00:33:05-5#

644
 645 B: Eigentlich nicht. Meistens nicht. Aber (.) weil die Sch/ äh, weil man immer gucken
 646 muss, wer hat schon, äh, jemanden, also meistens ist/ sind die nicht alle frei sozusagen,
 647 ne. Eigentlich ist es meistens so, dass die bestimmt werden. Manchmal ist es so, dass
 648 die/ sich das irgendwie entwickeln soll, das finde ich aber unglücklich. Also ich finde das
 649 gut, wenn das eher geregelter ist. Oder man sagt eben ganz klar „pass auf, du/ Sie
 650 gehen jetzt hier (.) zwei Monate erstmal so mit, und, äh, f/ in dieser Zeit en/ suchen Sie
 651 sich jemanden“, oder irgendwie. Wenn das dann wenigstens auch klar ist. Aber es gibt
 652 eben/ die schlechten Schulen kommunizieren das so nicht. Da ist es einfach nicht klar.
 653 Da fühlen sich die hilflos, die Referendare. Also ich finde die müssen schon eine klare
 654 Struktur kriegen in der Schule. Also das ist eben auch wichtig, eine klare Struktur. Auch
 655 eine klare Struktur, „wie/ wie geht es überhaupt mit mir hier weiter? Wie läuft dieses,
 656 zum Beispiel das erste halbe Jahr? Bin ich da schon im Unterricht bedarfsdeckend
 657 eingesetzt, oder erstmal gehe ich nur mit?“ Also es kann unterschiedlich sein. Aber dass
 658 es Pläne gibt, oder dass sie einbezogen werden, auch in diese Pläne, dass man es
 659 gemeinsam bespricht, das finde ich auch wichtig. Dass die Referendare das Gefühl
 660 haben, „es gibt hier eine Struktur, aber ich habe auch noch, äh,
 661 Handlungsmöglichkeiten“. Das finde ich auch wichtig. Also auch nicht zu starr ist. (.)
 662 Ähm, dann ist wichtig, dass die Mentoren nicht zeitgleich, äh, mit den Referendaren im
 663 Unterricht eingesetzt sind. Sodass sie überhaupt die Möglichkeit haben zu/ in den
 664 Unterricht zu kommen. Und äh die Referendare andersrum auch in den
 665 Ausbildungsunterricht, das würde hier bedeuten, ich bin mit einem Lehrer in einem
 666 Unterricht und (.) der Lehrer ist weiterhin verantwortlich und ich kann, äh, Teile
 667 übernehmen zum Unterrichten, der eigenverantwortlich ist, (und?) #00:34:34-7# der,
 668 den ich dann selbst verantworte, ne. Also dass so was überhaupt möglich ist. Dann ist
 669 wichtig, dass, äh, ähm, (.) Termine und diese ga/ dass so eine Kommunikationsstruktur
 670 an der Schule klar ist. Also dass die Referendare wissen, „wann ist was überhaupt,
 671 wann sind die Konferenzen, wo soll ich mit hin, oder was/ wo ist es mir auch freigestellt“,
 672 diese ganzen Fragen. Also dass so was, dass die ein Fach haben, dass sie (.) wissen,
 673 wen sie ansprechen können, wenn was nicht läuft. Also es gibt ganz viele Strukturen,
 674 die finde ich alle wichtig. Bei gut/ bei Schulen, an denen es gut läuft, ne? #00:35:06-7#
 675

676 I: Gibt es Fortbildung für Mentoren? Also so ein Zertifikat //„Ausbildungslehrkraft“ oder
 677 irgend so etwas.// #00:35:10-2#

678
 679 B: //Ja, gibt es.// Es ist, ich sage jetzt mal leider aus meiner Sicht so, dass es freiwillig ist
 680 in Bremen. Das haben wir nicht hingekriegt das verpflichtend zu machen, fände ich
 681 besser. Es gibt, äh, als wir damit/ als es eine Umstellung hier im/äh gab in Bremen, das
 682 ist also schon viele Jahre her, gab es einen ganz großen Anlauf und Anschub, äh, die
 683 Mentoren auszubilden, also ein ganzes Quali/ Qualifizierungsprogramm. Inzwischen
 684 sind viele geschult. Wir müssten eigentlich jetzt umdenken, das ist auch im, äh,
 685 Gespräch, und das wird auch so passieren, (.) dass das Angebot nochmal umgestellt
 686 wird, äh, (.) äh da muss man eben auch ein bisschen sammeln an Leuten, also es/ es
 687 gibt ein Angebot, ich finde, das könnte noch besser aufgestellt sein, das ist sozusagen
 688 eine Baustelle, finde ich, so. Aber es gibt eins und ich finde auch wichtig, dass es das
 689 gibt. #00:35:56-5#

690
691 I: Mhm (bejahend). Wie würden Sie eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung
692 beschreiben? #00:35:57-7#
693
694 B: (lacht) Ja (lacht). Das ist ganz interessant, weil ich das/ unser Qualitätspapier für die
695 Ausbildungsabteilung gerade darüber //geschrieben// #00:36:06-4#
696
697 I: //Ah, ja.// #00:36:06-4#
698
699 B: habe. Da war ich (lachend) verantwortlich. Ähm, also, auch hier ist es so, dass ich,
700 äh, denke, es muss für die Referendare ein klares Konzept geben. Ein
701 Nachbesprechungskonzept. Also es muss (klopft auf den Tisch) ein Plan auf dem Tisch
702 liegen, nach dem/ wo transparent ist an/ in welchen Punkten/ in welchen Phasen
703 befinden wir uns hier gerade. Ich kann auch auf die Metaebene zwischendurch gehen
704 und so weiter. Also das Konzept muss bekannt sein. Wir machen das hier nach/
705 weitestgehend nach (Goll?) #00:36:30-7#. Das ist ja einer der so
706 Nachbesprechungssetting quasi entwickelt hat. Das haben wir/ nee, nicht groß
707 abgeändert, eigentlich fast so übernommen, wie es ist. Ähm, (.) also dass jemand aber
708 auch weiß, wo kommt das her, was sind die Hintergründe, warum machen wir das hier
709 so. Das ist wichtig. Dann die Transparenz während des Verfahrens ist wichtig. Dann die,
710 äh, der ganz klare Fokus darauf, dass der/ dass äh (.) die eigentliche Arbeit sozusagen,
711 also die inhaltliche eigentliche Arbeit beim Referendar liegt. Also nicht ich gebe
712 Ratschläge und er muss das alles mitschreiben, sondern, äh, es geht darum, das selber
713 zu entwickeln, die Idee. Und ich bin als Beraterin/ habe eine bestimmte Haltung oder
714 bestimmte Aufgabe, ich begleite diese Person. Da kann es auch mal sein, dass ich
715 einen Ratschlag gebe, oder dass das abgefragt wird, das ist klar. Aber im Prinzip ist es
716 so, dass die Person selber, äh, sich das erarbeitet, um/ um was es geht. Also in/ in Form
717 von Reflexion ermöglichen und, äh, auf den Unterricht gucken und so weiter. Mhm, (.)
718 das zeigt sich zum Beispiel daran, dass wir es in der Regel so machen, dass, äh/ also
719 ich arbeite selber gerne mit Visualisierung, und die meisten meiner Kollegen auch, also
720 dass zum Beispiel/ was ist gut gelungen steht immer am Anfang, auf Karten
721 geschrieben wird und die Referendare diese auch mitbekommen. Dann kommen die
722 Karten, äh, was sollen heute Themen sein, und da gibt es jetzt einen Punkt, wo wir,
723 ähm, (.) wo die Referendare sozusagen selber auswählen, was sie an Themen
724 besprechen wollen. So. Und ich als Fachdidaktikerin oder (unv.) #00:37:56-3# Bil/
725 Bildungswissenschaftlerin meine Sachen unter Umständen zurückstellen muss.
726 Meistens ist es gar nicht so, aber (lacht) könnte passieren. Ähm, das, finde ich, ist ein
727 Knackpunkt in diesem Beratungssystem insofern, weil das die Haltung nochmal deutlich
728 macht. Mh, es gibt eine Ausnahme, nämlich die fachliche Karte. Also sollte etwas
729 fachlich falsch gewesen sein, kann ich die setzen. Also da wäre ich/ die darf dann nicht
730 weggewählt werden. Aber die anderen, da ist es so, dass die Referendare im Grunde (.)
731 zumindest bei den Themen ein Ranking machen und sagen, (klopft auf den Tisch) „das
732 will ich heute unbedingt und hm, hm, hm und da hinten gucken wir, wo wir noch dazu
733 kommen. Und wenn wir nicht dazu kommen schauen wir, was machen wir sonst damit“.
734 Aber das geht dann in die Verantwortung der Referendare. So, und der Punkt ist
735 deshalb so, weil die Erfahrung gezeigt hat, und das steckt auch in dem/ in dem, äh,

736 theoretischen Background von (Goll?) #00:38:39-8# der dieses Verfahren ja mal
 737 entwickelt hat. Äh, dass man davon ausgeht, dass ich, wenn ich jemandem, äh, ein
 738 Thema aufzwingen, und er da/ das überhaupt nicht hören will und nicht bereit ist, das
 739 anzugucken, dass er dieses Thema NICHT annehmen wird. Sondern dass er das
 740 abnickt, aber es geht da rein, da raus, das wollen wir nicht, sondern das, äh, Ziel ist, in
 741 der Beratung die Person zu erreichen und die sollen selber an den Dingen arbeiten. (.)
 742 So. Deswegen ist es so, dass wir sagen, die sollen das selber auswählen. #00:39:04-4#
 743 Es ist aber so, dass, ähm, bei uns, äh, am Ende, das finde ich aber auch wichtig, ähm,
 744 die Referendare die Unterlagen mitbekommen, also die, äh, was wir beschrieben haben,
 745 die Karten. Da ist auch drauf gekennzeichnet, was haben wir besprochen, was nicht.
 746 Und die Referendare machen zwei kleine Protokolle da draus. Eins für die Ausbilder, für
 747 mich in dem Fall, eins für sich selbst. Für sich selbst, da gucke ich nicht drauf, das
 748 müssen die selber wissen, ob sie das mit einer längeren Reflexion, äh, verbinden, was
 749 dann wieder für das Portfolio, die müssen ja auch Portfolio führen, nötig wäre. Also da
 750 müssen sie aber selbstverantwortlich ran. Ich kriege dann aufgeschrieben, was/ was
 751 stand auf den Karten. Also was waren die guten Sachen, welche Themen haben wir
 752 besprochen, welche haben wir NICHT besprochen. So. Und das/ und es gibt immer ein
 753 Arbeitsvorhaben, am Ende, wird ein Arbeitsvorhaben besprochen, ein konkretes,
 754 möglichst konkret, was sie dann zum nächsten Mal bearbeiten und dann auch wieder a/
 755 abgefragt wird, ist das erledigt worden oder gab es wieder weitere Probleme, müssen wir
 756 nochmal ran? So, und das heißt, wenn ich jetzt, ähm, diese Protokolle zuhause liegen
 757 habe, kann ich zum Beispiel meinetwegen nach dem dritten Mal die mal
 758 nebeneinanderlegen und gucken, ähm, was sind/ was war denn so mit den Themen?
 759 Und wenn ich sehe, dass da zum Beispiel Kernthemen immer
 760 (rausgewählt/ausgewählt?) #00:40:10-0# wurden, dann wäre das eine Sache, die ich in
 761 dieser Phase der Konfrontation in der Beratung ansprechen würde. Dass ich sagen
 762 würde, „mir ist das aufgefallen, was ist damit los, das, äh, wäre mir lieb wenn wir das
 763 heute besprechen würden“, oder beziehungsweise natürlich auch dann im
 764 Einvernehmen, ne. (Ne, wenn der sagt, „Nee?“) #00:40:26-5# geht gar nicht“, dann/ aber
 765 dann würde ich, (guck?), dann würde ich daraus, äh, weitere Schritte folgern, ne. Also
 766 das heißt, ich habe schon die Möglichkeit, auch nochmal Einfluss zu nehmen. Äh, das
 767 ist also nicht beliebig mit dem, was da besprochen wird. Und es muss natürlich auch für
 768 die Referendare klar sein, dass sich das innerhalb der Kriterien bewegt, die nachher für
 769 die Prüfung relevant sind, logischerweise. Also ich kann jetzt auch nicht die (lachend)
 770 ganze Zeit irgendwas besprechen was, äh, nachher, äh, nur wenig Rolle spielt. Also das
 771 muss auch immer/ das wird ja flankiert in den Seminaren auch besprochen, dass das
 772 immer klar ist, dass wir uns in diesem Rahmen von Standards und Kriterien bewegen.
 773 So, das/ #00:41:00-6# und je/ dann ändert sich die Beratung nochmal je weiter das auf
 774 die Prüfung zugeht. Also wir bieten dann am Ende, äh, drei verschiedene Möglichkeiten
 775 an, die auch selbst gewählt werden können. Eine Simulation, eine
 776 Lehrprobensimulation, möglichst mit mehreren Fachleitern, wo die auch das Papier
 777 entsprechend komplett dann üben können nochmal, und aber die Möglichkeit haben,
 778 eine Rückmeldung zu kriegen. Äh, da würden wir das einfach so tun, also wäre das jetzt
 779 eine verkürzte Lehrprobe, und stellen dann wirklich solche Fragen, die wir wirklich
 780 stellen würden, also das wir/ spielen das einmal so durch. Bisschen verkürzt, und so
 781 dass man am Ende nochmal eine Rückmeldung kriegt, aber die Reflexion läuft dann

782 natürlich (dann anders, wie?) #00:41:35-0# die Referendare da erstellen müssen oder
 783 bringen müssen, so. Die zweite Option ist eine auf die Lehrprobe gerichtete
 784 Nachbesprechung zu machen. Also die dann natürlich immer noch im Grund, äh/ also
 785 die Grundsätze dieses Verfahrens, was ich eben geschildert habe, trotzdem
 786 beibehalten, aber jetzt ein anderes Setting. Also das heißt, wir gucken dann wirklich,
 787 gehen meinetwegen den Unterricht schrittig durch. Aber immer im Einvernehmen auch,
 788 ne, wenn der Referendar das wünscht. Oder sagen so, wenn das eine
 789 Lehrprobenstunde gewesen wäre, Fokus, auf was. „Wo siehst du/ sehen Sie selbst
 790 Probleme?“ Das ist die zweite Variante, also sehr fokussiert auf die Lehrprobe zu
 791 beraten. Und die dritte ist eben dann doch nochmal wieder diese normale/ das normale
 792 Setting zu machen. Und da können die Referendare sagen, was sie möchten. Das wird
 793 dann vorgestellt alles, die Möglichkeiten, und in der Regel wählen sie dann bei einem
 794 irgendwie die Simulation und beim anderen/ oder trotzdem nochmal die gezielte, äh,
 795 Beratung dann auf die Lehrprobe hin. Also das ist so dass in diesem ersten Jahr wirklich
 796 ein Lernen äh für den Unterricht stattfinden kann, also/ oder für das (schmunzelnd)
 797 Lehrerdasein. Und, äh, dann, wenn es sich nachher auf die Prüfung/ äh, wenn es darauf
 798 zuläuft, dass da wirklich nochmal eine gezieltere Vorbereitung stattfindet. Und das sie/
 799 WISSEN die Referendare auch und können das eben auch einfordern. Das finde ich
 800 auch wichtig. Wäre ja auch für die Beratung wichtig, dass die wissen, es gibt diese
 801 verschiedenen Settings, und ich kann da wählen, und so. Ja. #00:42:52-1#

802
 803 I: Wer sitzt in den Unterrichtsnachbesprechungen drinnen? Das ist ja wahrscheinlich
 804 //unterschiedlich// #00:42:56-1#

805
 806 B: //Ja.// #00:42:56-1#

807
 808 I: je nachdem, //was// #00:42:57-8#

809
 810 B: //Genau.// #00:42:57-8#

811
 812 I: für ein Besuch das gerade ist, ne? #00:42:59-7#

813
 814 B: Also ich mache es in der Regel so, dass bei meinem ersten Besuch ich alleine mit
 815 dem Referendar bin, weil ich dann das äh Verfahren nochmal vorstelle, das stelle ich
 816 vorher auch immer schon trocken, aber das ist dann immer anders, wenn man drin ist.
 817 Also da nochmal, da/ weil die Referendare dann auch ganz offen Rückfragen stellen
 818 können und so weiter. (Bei dem Mal?) #00:43:15-9# danach es bei mir so dass/ also ab
 819 dem zweiten Mal ist es offen für Mentoren auf jeden Fall, die sind oft dabei. Das ist eben
 820 sehr unterschiedlich. Also ich habe manchmal, äh, Referendare, da sitzt immer der
 821 Mentor mit drin, ich habe manchmal welche, da sehe ich die NIE. Und manchmal ist
 822 dann auch der Direktor dabei. Also bei mir ist es so, dass die als Gäste immer gerne
 823 gesehen sind, ich mit denen mich vorher natürlich verständige, wie besprechen wir
 824 nach, nach welchem Setting. In der Regel nach dem/ mittlerweile sind die Referendare
 825 ja auch von uns schon ausgebildet manchmal (lacht). Und kennen das sowieso, und
 826 finden das auch gut, und wir bleiben dann in diesem Setting. Und das ist eben eins, wo
 827 man Gäste unheimlich gut unterbringen kann. Also wo man die eben einschleust, die/

828 dann (schreibe nicht nur ich die?) #00:43:52-2# Karten und der Referendar, sondern
 829 eben die/ der Gast auch, und, äh, man redet nacheinander, also das ist gar kein
 830 Problem, Gäste da mit einzubringen. Finde ich auch gut, dass wir das auch mit den
 831 Mentoren gemeinsam machen, weil, äh, die ganz oft sagen, A haben sie selber noch
 832 viel davon, mh, entwickeln sich selber mit weiter, wissen wie wir/ äh, wie/ wie/ die (LIS?)
 833 #00:44:12-1# -Seite tickt sozusagen. Und auch, äh, wie sie dann/ die bereiten natürlich
 834 auch die Referendare in gewisser Weise vor auf die Prüfung, dass das dann nicht so
 835 völlig auseinander läuft. Also insofern ist das auch wünschenswert, wenn es zumindest
 836 ab und zu man/ es muss nicht jedes Mal sein, aber immer mal wieder gemeinsam auch
 837 nachbespricht. So, das ist das eine. Dann kann es sein, dass, ähm, wir auch mal von
 838 den Kollegen her zu zweit drin sind. Gerade wenn es Richtung Lehrprobe geht
 839 wünschen die Referendare sich das auch oft. Um zu sehen, wie funktionieren die Prüfer
 840 miteinander. Da machen wir das auch. Ähm, sonst nicht so gerne, weil natürlich wenn
 841 wir beide/ wenn wir zu zweit kommen, dann ist sozusagen, äh, ist/ ist das ja ein Termin
 842 für zwei Ausbilder, wenn die einzeln kommen würden, wäre er aber ein weiterer
 843 Beratungstermin (das gewesen?), #00:44:56-1# also ein Beratungstermin fällt dann
 844 eigentlich weg. Ein zusätzlicher, ne. Das, äh, bei uns sind natürlich die Ressourcen auch
 845 gezählt, also wir können jetzt auch nicht beliebig kommen. Mhm, ja, sodass, äh, ja, das
 846 ist insofern offen. Also und Direktor oder Ausbildungs koordinators kommen auch oft, weil
 847 die müssen auch sich die angucken. Und klinken sich oft ganz gerne ein, weil die dann
 848 ein geregeltes Nachbesprechungsverfahren haben. Und das auch ganz gerne
 849 mitmachen. #00:45:21-3#

850

851 I: Und halten sich Schulleiter daran, dass es eine Beratung ist, und keine Bewertung?
 852 #00:45:23-9#

853

854 B: Ja. Also wenn ich dabei bin, ja. Weil ich da allerdings auch, äh, ich kann es jetzt
 855 wirklich nur für mich sagen, ich weiß aber, dass es hier bei meinen Kollegen eigentlich
 856 auch so üblich ist. Wir haben/ ich habe ein gutes Verhältnis zu allen Schulleitungen, also
 857 ich habe/ äh, bin immer regelmäßig einmal alle sechs Wochen in der Schulleiter
 858 Dienstbesprechung mit drin. Ich duze fast alle, ich kenne die fast alle, also es ist so,
 859 dass wir uns immer sehr schnell auch kurzschließen können in einem/ im Problemfall.
 860 Sodass, das ist eine relativ gute/ also das ist der äh Vorteil am Stadtstaat, also dass wir/
 861 und bei den Berufslern nochmal, also die/ wir sind eine relativ gute Gruppe insgesamt,
 862 eigespielte, mit engen Vernetzungen. (.) Also dass, wenn es Probleme gibt, ich immer
 863 auch sehr schnell reagieren kann. (klopft auf den Tisch) Und das aber auch so ist, dass
 864 alle wissen, wenn wir (lacht) nachbesprechen, wo sind wir denn, in welchem/ äh, also an
 865 welcher Pha/ in welcher Phase des/ der Ausbildung. Wenn es Richtung Lehrprobe geht,
 866 kann es ja auch anders sein. Dann kann das (sein, dass?) die Referendare das
 867 möchten, dass da eine Note gesagt wird. Äh, aber am Anfang ist es so, dass/ dass wir
 868 dann auch ganz klar/ dass ich zum Beispiel stoppen würde. Dann greife ich da ein. Also
 869 deswegen ist es wichtig, sich vorher darüber auch nochmal kurz zu verständigen, wie
 870 besprechen wir jetzt nach. #00:46:34-8#

871

872 I: (.) Okay. Gut, jetzt haben wir so eine Dreiviertelstunde über die
 873 Gelingensbedingungen gesprochen. Wenn Sie die jetzt in einem Satz zusammenfassen

874 müssten, was sind die Gelingensbedingungen für den Vorbereitungsdienst?
875 #00:46:44-3#
876
877 B: Mhm. (..) (lacht) Oh Gott, in einem Satz. Mhm (7) (Ich glaube?), das fällt mir jetzt ein
878 bisschen schwer (lacht). (..) Ähm, also ein/ einem äh Referendaren ein Angebot zu
879 machen, sich wirklich selber (..) zu entwickeln, glaube ich. Also, ähm, eine gute
880 Flankierung zu kriegen, selbstreflektiv/ reflexiv werden zu können, also, äh, ja, das
881 gehört für mich gu/ zu einem guten Lernangebot. Also hier ein gutes Lernangebot zu
882 kriegen. #00:47:24-3#
883
884 I: Mhm, okay. Dann wär es das von meiner Seite. Gibt es etwas, das Sie gerne noch
885 erzählen möchten, was Sie erwartet hätten, was ich jetzt nicht abgefragt habe, etwas,
886 das Sie gerne noch erzählen würden? #00:47:33-3#
887
888 B: (..) Nö, das war ja schon ziemlich (lachend) ausführlich (lacht). #00:47:39-3#
889
890 I: Gut. #00:47:40-6#
891
892 B: Nee, finde ich, ist auch viel zum Tragen gekommen, was wichtig/ was mir wichtig ist.
893 Mhm. #00:47:46-6#
894
895 I: Gut, dann vielen Dank, dass Sie sich die //Zeit genommen haben.// #00:47:47-9#
896
897 B: //Ja, (.)// gerne. Ich hoffe, dass Sie da was mit anfangen können. #00:47:50-6#
898
899 I: Auf jeden Fall. #00:47:52-4#
900
901 B: (lacht) #00:47:52-4#
902
903 I: Natürlich. Es ist wirklich, ähm, sehr spannend, was Sie erzählen. Und/

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.02.29_(13.22.41)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:33:38
3 Datum und Ort der Aufnahme: 29.02.2016, H.
4 Besonderheiten: Interviewpartnerin hatte den Termin verschoben
5 und ihn dann vergessen, wollte aber dann das Interview doch
6 noch führen. Orte und Namen wurden anonymisiert
7 Datum der Transkription: 10.04.2016
8 Ersttranskription: audiotranskription.de -
9 Transkriptionsservice
10 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

11 ---

12

13 I: Jetzt eins schlapp macht, dass das andere (.) das noch weiter macht. Genau.
14 #00:00:04-0#

15

16 B: Okay, gut. Dann/ #00:00:05-5#

17

18 I: Dann wäre es schön, wenn Sie das noch unterschreiben könnten, dann/
19 #00:00:08.0#

20

21 B: Alles klar. (schreibt) (..) #00:00:10-8#

22

23 I: Dass ich das auch benutzen darf, was Sie so sagen. #00:00:13-2#

24

25 B: (schreibt) (5) 29. #00:00:19-4#

26

27 I: Genau (..) Dankeschön. #00:00:22-0#

28

29 B: Okay, bitte. #00:00:22-9#

30

31 I: Gut, dann können wir auch gleich starten. Ich will noch mal ganz kurz sagen,
32 warum ich das überhaupt mache. Ich selbst war Studienleitung für Gesundheit,
33 Pflege und Körperpflege in S.und (.) mh da ist immer wieder ähm aufgetaucht, dass
34 die Referendare unzufrieden sind, dass sie Angst vor dem Referendariat haben,
35 bevor sie reingehen und wenn sie drin sind, ähm, dass es so stressig ist und dass
36 alles so ganz furchtbar ist. Ich will das gar nicht schönreden, ich glaube diese
37 stressigen Aspekte GIBT es, ich glaube aber auch, es gibt ganz, ganz viel TOLLES
38 im Referendariat und da würde ich gerne mein Augenmerk drauf legen. Also was
39 sind die Gelingensbedingungen des Referendariats. (..) #00:00:55-9#

40

41 B: //Okay// #00:00:56-3#

42

43 I: //Meine// erste Frage an Sie wäre, was hat Sie motiviert eine Seminarleitung zu
44 werden, also eine Hauptseminarleitung? #00:01:01-3#

45

46 B: (..) Äh, ich (.) war lange tätig als Lehrerin und habe gedacht, jetzt muss noch
47 etwas kommen. Unterricht muss sich verändern und verbessern und bin dann an die
48 Uni und habe einen Lehrauftrag gehabt, habe gedacht, das ist jetzt aber noch nicht
49 der Punkt, sondern meine Kompetenzen liegen eigentlich in der Schule und genau
50 diese Kompetenzen will ich weiter tragen. Und das war für MICH ein Punkt, dass ich

51 meine Berufs- (.) -Perspektive auf diesen Bereich gelegt habe. #00:01:32-8#

52

53 I: Mhm (bejahend). Was denken Sie qualifiziert jemanden eine Hauptseminarleitung
54 zu sein? #00:01:37-6#

55

56 B: (..) Sie muss OFFEN sein (.) für Unterricht. Offen sein für Menschen. Sie muss die
57 äh persönlichen Interessen oder des/ d/ ja die persönlichen Interessen der
58 Referendare, aber auch der Individuen wahrnehmen. Und auch die eigenen/ und die
59 Kompetenzen der Individuen. Also zu schauen, woher kommt denn ein Referendar
60 und was (.) benötigt jetzt ein Referendar auch noch in der Ausbildung um eben
61 weiter zu kommen, um für sich so die Profession des Lehrerseins auch ähm (..) weiter im Referendariat entwickeln zu können. #00:02:16-4#

63

64 I: Mhm (bejahend). Wenn Sie an so einen Seminarnachmittag, glaube ich, ist das
65 hier in Hamburg, denken von sich, mh, können Sie den einmal beschreiben? Welche
66 Rituale gibt es da? Läuft das immer gleich ab? Wie/ wie ist das so? #00:02:27-5#

67

68 B: Ja, ich bin ja Hauptseminarleitung und eines unserer Rituale, und damit beginnt
69 das auch, ist nochmal so die Reflektion der vergangenen Woche. Das (also?) die äh
70 Referendare mit ihren Anliegen in das Hauptseminar kommen und dass die Anliegen,
71 die die Referendare haben, hier erstmal in einer halben Stunde, viertel Stunde, halbe
72 Stunde, je nachdem wie intensiv etwas besprochen werden muss, dann auch
73 bearbeitet wird. Diese Anliegen können sein Konflikte mit der Schule, Konflikte mit
74 den Mentoren, das können aber/ kann aber auch etwas sein, was ganz positiv war.
75 Äh, sodass wir auch aus dem, was die Referendare an (.) Gelingensbedingungen
76 vielleicht für sich erarbeitet haben, innerhalb der Woche, dass wir das auch zum
77 Thema machen. Oder innerhalb des Zeitrahmens, ist ja nicht immer eine Woche,
78 sondern manchmal ist es auch ein längerer (.) Zeitrahmen dahinter. Also das ist
79 erstmal (.) unsere wichtige Aufgabe, dann arbeiten wir sehr subjektorientiert hier in
80 Hamburg. Das heißt, die Referendare bringen auch ihre (.) THEMEN mit ein, wobei
81 wir natürlich auch ein Curriculum haben, a/ und auch uns an diesem Curriculum (.) im
82 ähm (..) orientieren. (.) Gleichsam können aber die Referendare hier noch mal hier
83 ihre Schwerpunkte setzen und wir werden/ und wir bearbeiten die Schwerpunkt/
84 Schwerpunkte der Referendare. Also, die Frage der Bewertung. Wenn wir also (.)
85 ähm (..) unser (Hitprojekt?) #00:03:55-6#, weiß nicht, ob Sie schon von gehört
86 haben. Also, wenn wir das (Hitprojekt?) beispielsweise (.) abgeschlossen haben,
87 stellt sich auch die Frage "und wie bewerten wir denn jetzt unsere Schüler in einer
88 solchen Projektphase?" und "welchen Bewertungskontext gibt es?" (.) Äh, ich weiß,
89 (lachend) dass die Referendare diese Frage stellen werden, aber ähm mir ist es
90 wichtiger, an den Anliegen der Referendare zu arbeiten und dann mit denen
91 gemeinsam eben Konzepte der Bewertung auszuarbeiten. #00:04:20-9#

92

93 I: Mhm (bejahend). Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Referendaren beschreiben?
94 #00:04:25-5#

95

96 B: Ich bin/ (6) Äh ja. Ähm, (lacht) (.) also ich glaube, ich habe ein ganz gutes Re/
97 Verhältnis zu den Referendaren. Ich glaube, (.) äh dass viele auch sehr offen sind,
98 mir gegenüber. Äh, gerade WEIL ich Hauptseminarleitung bin und weil sie mich nicht
99 unbedingt nur als die Bewertende ähm Kollegin betrachten, sondern dass sie mich
100 auch so als diejenige betrachten, die so ihre Fürsorgepflicht für sie auch wahrnimmt
101 und auch darauf schaut, ob die Ausbildung denn so korrekt ist. Ähm, die (.) erste

102 Bewertung hier in H. kommt von den Fachseminarleitungen und von den Schulen.
 103 Ich bin dann diejenigen, die diese (.) Gesamt/ alle gesamten Bewertungen
 104 zusammenfasst und deshalb nehmen sie mich nicht so als DIEJENIGE wahr, die die
 105 Bewerterfunktion hat. Sondern eher so jemanden/ ich bin die BERATERIN und im
 106 Beratungskontext, gerade wenn es Konfliktfälle sind oder so, dann äh haben wir hier
 107 s/ SEHR offene Gespräche. (..) Ähm, (.) die ich vielleicht auch vergleichen würde mit
 108 den offenen Gesprächen, die hier in H. im Lehrertraining geführt werden. Also da
 109 öffnen sich Referendare schon äh sehr und im Vergleich (lachend) zu meinem
 110 vorhergehenden Aufgabenbereich der Fachleitung ist hier (.) ähm (.) ein
 111 DEUTLICHER Unterschied für mich zu erkennen so, ne? Also dass ich viel mehr
 112 persönliche Bezüge zu den Referendaren habe und (.) ähm die auch da sind.
 113 Gleichsam nehmen sie mich aber auch wahr als jemand, der ähm Kompetenzen hat
 114 in einem bestimmten Berei/ Arbeitsbereich und die auch mit den Referendaren dann
 115 weiterbringen will. #00:06:12-9#

116
 117 I: (.) Ähm, wie würden Sie die Lebensphase der Referendare beschreiben, die so bei
 118 Ihnen im Seminar ankommen? #00:06:20-7#

119
 120 B: Also, ich denke nicht, dass ich da die Masse der Referendare beschreiben kann,
 121 sondern es gibt Referendare, die haben für sich einen Weg gefunden durch das
 122 Referendariat zu gehen und die sind in sich äh sehr kompetent, (.) im
 123 Zeitmanagement, in der Selbstwirksamkeit und ähnliches und es gibt Referendare,
 124 die auch das das Referendariat als schwierig äh (druckst) kennzeichnen und diese
 125 Referendare sind eher diejenigen, die (.) in SICH auch nicht immer stimmig sind. Die
 126 dann Konflikte mit den Mentoren haben und die auch Konflikte haben (.) dann mit
 127 ihrem Zeitmanagement oder ähnlichem. Und das sind dann häufig DIE Referendare,
 128 mit denen ich sehr viel mehr Beratungssettings habe, aber das ist auch klar (und
 129 deutlich?) #00:07:10-4# so, ne? Ja. (.) Mh, die persönliche Situation ist für eine
 130 Mutter mit Kindern schwieriger, (.) die wollen auch zeitnah nach Hause gehen. Und
 131 ist für einen (.) jungen Menschen, der (..) äh das Studium absolviert hat, noch nicht in
 132 persönlichen, familiären Bindungen drin ist, ähm, einfacher zu gestalten. (.) Also, die
 133 kommen auch entspannter hier in das Referendariat und ähm diejenigen die Familie
 134 haben, für die ist es manchmal schwieriger, wobei ich viele Mütter erlebe, auch
 135 Väter, die ein großes Organisationstalent haben. (4) Ja. (4) Okay. #00:07:55-4#

136
 137 I: Mhm (bejahend). (.) Wenn Sie an Ihre Referendare denken, wie würden Sie einen
 138 guten Referendar beschreiben? #00:08:00-4#

139
 140 B: (.) Ein (4) (seufzt) ein guter Referendariat, äh Referendar, Referendarin, die haben
 141 (..) die Schüler im Blick, (.) sie mögen die Schüler und sie haben eine Haltung
 142 entwickelt äh in der Zusammenarbeit mit den Schülern. Guter Referendar hat eine
 143 gute Beziehungsarbeit zu seinen Schülern oder stellt eine gute Beziehungsarbeit zu
 144 seinen Schülern her und versucht die auch immer/ äh auch immer an dieser
 145 Beziehungsarbeit (.) äh zu arbeiten. Ein guter Referendar geht in Reflexionsprozesse
 146 und nimmt Reflektion als eine Lernchance wahr. (..) Es ist mir nicht so wichtig, ob
 147 jemand etwas besonders gut gemacht hat, einen besonders guten Unterricht gezeigt
 148 hat, sondern die Reflektion dessen, finde ich äh nochmal bedeutsamer. Weil ich
 149 denke, dass daraus auch Entwicklung entstehen kann. (.) Also jemand, der
 150 hinterfragt (.) und Entscheidungen trifft äh ja, da finde ich das sind Menschen, denen
 151 es vielleicht auch leichter fällt, dann ihren Weg zu finden, weil sie ihren eigenen Weg
 152 finden und aus ihrem eigenen Hinterfragen auch Lösungen finden. #00:09:22-2#

153

154 I: Mhm, mhm (bejahend). Jetzt gibt es verschiedene Bedingungen, Situationen, die
 155 einfach so festgesetzt sind im Referendariat durch Standards oder durch die
 156 Ausbildung an sich. Welche Bedingungen und Situationen, denken Sie, führen dazu,
 157 dass das Referendariat erfolgreich wird? #00:09:38-2#

158

159 B: (...) Also eine Bedingung wäre (..) Zeit zum Lernen zu haben. Zeit zum
 160 Reflektieren zu haben, äh und nicht äh so viele (..) Stunden zu Unterrichten. Also
 161 wenn ich hier in H. denke, die Referendare beginnen DIREKT mit Unterricht. Die
 162 kommen in ein System hinein, unterrichten sofort äh bis zu 10 Stunden, manchmal
 163 auch darüber hinaus. Ähm, aber sie haben eben 10, 10, 10 in den drei Semestern
 164 und unterrichten manchmal im ersten Semester schon 12. Das ist zu viel, weil dann
 165 die Perspektive auf diesen Beruf und die Auseinandersetzung mit dem Beruf äh in
 166 den zeitlichen Kontext nicht stattfinden kann. Also in Hamburg ist das auch noch so,
 167 die Wege sind zwar kurz, aber die Referendare haben morgens Schule, nachmittags
 168 Veranstaltungen und das ist äh zu viel. Also (...) sie haben auch in dieser schulischen
 169 Zeit äh zu wenig Zeit um sich (..) ja mit Reflektion zu beschäftigen. Und jetzt waren
 170 nochmal Gelingensbedingungen ist/ #00:10:48-8#

171

172 I: Welche Bedingungen oder Situationen führen dazu, dass es gelingt, //das
 173 Referendariat/ // #00:10:52-6#

174

175 B: //Dass es gelingt, genau.// Also Zeit zu haben, vielleicht ANKOMMEN/ (..) äh hier
 176 in H. haben wir dieses Ankommen ist verkürzt. also oder eigentlich gar nicht mehr
 177 vorhanden. Ähm, es sei denn jetzt in den Ferien. Die Referendare (..) kommen jetzt in
 178 den Ferien schon an, dann kann man vielleicht noch betrachten "okay, das ist gut".
 179 Das ist in anderen Ländern anders, die haben diese Möglichkeit erstmal in die
 180 Schule anzukommen, sich zu orientieren, zu gucken, wo geht denn unsere Reise hin,
 181 was muss sich vorbereiten und kommen dann erst zum Unterrichten. (..) Eine weitere
 182 Gelingensbedingung ist die Bekleidung der Mentoren und Mentorinnen in den
 183 Schulen, das heißt, ich (..) denke, dass die Mentoren nochmal besonders ausgebildet
 184 sein sollten, dass sie äh (..) um den Umgang mit den Referendaren eben (..) ähm
 185 auch zu fördern, um auch die Referendare innerhalb der Schule zu fördern. Da bietet
 186 das System nicht mehr genügend Zeit, es gibt keine ähm gemeinsamen
 187 Unterrichtszeiten mehr, es gibt keine Doppelbesetzungen mehr, die die Ausbildung
 188 auch äh (..) zum Gelingensbedingung bringen würde. Also ähm mit dem
 189 gemeinsamen Unterricht, sehen, egal al/ als Durchführender oder als derjenige der
 190 Unterricht von außen betrachtet und dann über den Unterricht zu sprechen und zu
 191 ref/ zu reflektieren, das ist eine Gelingensbedingung. Ähnliches auch wie äh bei uns
 192 in den Fachleitersituationen, dass (..) Referendare ja einen Unterricht zeigen und mit
 193 anderen Mitreferendaren ins Gespräch kommen, das finde ist eine große
 194 Gelingensbedingung, weil das Gespräch über Unterricht mit anderen ist ein ganz
 195 wichtiger Meilenstein hin zur Professionalisierung. #00:12:45-0#

196

197 I: Mhm, mhm (bejahend). Gerade eben haben Sie einen guten Referendaren
 198 beschrieben, wenn Sie jetzt mal an Ihre Referendare denken, die Sie sonst so
 199 hatten, muss auch nicht jetzt in Ihrer aktuellen Situation sein, kann auch was anderes
 200 von früher sein. Wie würden Sie einen schlechten Referendar beschreiben?
 201 #00:13:02-3#

202

203 B: (..) Okay, also ich verwende jetzt den Begriff "schlecht" nicht so, aber äh es gibt

204 Referendare, die haben Schwierigkeiten, sich einzulassen auf das System Schule
 205 und sie haben auch Schwierigkeiten, sich einzulassen auf die (.) äh Schüler und auf
 206 die unterschiedlichen ähm Erwartungshaltungen der Schüler und auf die
 207 unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler. (.) Ähm, Referendare, die mh/ die in
 208 schwierigen Situationen sind, sind Referendare, die (.) sich über das Fach definieren
 209 (.) und weniger als Lehrer oder in ihrer Profession als Lehrer und in der Vielfältigkeit
 210 äh ihres/ ihres Aufgabengebietes sich definieren. Sondern häufig über das Fach (.)
 211 im berufsbildenden Bereich. Kann ja nur für den berufsbildenden Bereich sprechen.
 212 Die kommen also aus dem Fach, haben das Fach studiert und äh (.) haben wenig
 213 pädagogische Anteile in ihrem Studium auch gehabt. Haben wenig Kontakt mit der
 214 Schule gehabt und manch einer dieser Referendare hat es dann schwer in der
 215 Schule eben genau das umzusetzen, was wichtig wäre, weil das Fach so eine
 216 Dominanz hat. #00:14:16-3#

217

218 I: Mhm (bejahend). (.) Und welche Bedingungen oder Situationen führen zu einem
 219 Misserfolg des Referendariats? #00:14:22-8#

220

221 B: (4) Mh, (..) äh wahrscheinlich diese. Also, wenn ich in/ als Bewerberin das Ganze
 222 betrachte, dann ist es mir wichtig, dass jemand eine Beziehung aufbaut. Also, wenn
 223 die/ wenn ich die nicht sehen kann, nicht/ dann äh bewerte ich es sehr,
 224 wahrscheinlich. Wenn ich sehe, dass jemand ausschließlich im Fach ähm (...)
 225 stecken bleibt und äh nicht darüber hinaus sich überlegt "was brauchen denn meine
 226 Schüler, welche Annahmen haben sie vielleicht von dem Fach und wo kann ich denn
 227 ansetzen, äh um mit den Schülern gemeinsam zu arbeiten?". Ähm, das kann
 228 schwierig sein und die Haltung, die die Lehrer als äh Profession haben, das ist auch
 229 sicherlich nochmal schwierig. Und dass (...) die wenige Bereitschaft oder vielleicht
 230 auch nicht das Können äh in Reflexionsprozesse zu gehen (.) und zu sehen "okay,
 231 da läuft etwas schief äh und das muss irgendwie auch in eine andere Richtung
 232 gelenkt werden, wo auch immer die sein kann". #00:15:37-2#

233

234 I: Mhm (bejahend). Welche Rahmenbedingungen bietet das Seminar, damit ein
 235 Referendariat gelingt? #00:15:44-5#

236

237 B: (..) Wir machen ganz häufig Unterricht zum Thema, also auch im Seminar, es ist
 238 nicht so, dass wir äh theoretisch äh das eine oder andere abhandeln, sondern dass
 239 der Unterricht auch in das Seminar hineinkommt und DAS muss eine Präsenz haben
 240 und wir müssen immer gemeinsam den Unterricht zum Thema haben, um dann
 241 wieder au/ mit Theorie vielleicht auch zu verbinden und dann wieder in die Praxis zu
 242 gehen. Und in der Praxis dann wieder das, was wir verknüpft haben, vielleicht auch
 243 mit theoretischem Wissen (.) wieder neu umsetzen und dass dann die Erfahrung
 244 auch wieder hier im Seminar, im Hauptseminar thematisieren. #00:16:25-1#

245

246 I: Mhm (bejahend). Es gibt ja gewiss in H. Lehrerausbildungsstandards, an die Sie
 247 sich halten und die auch transparent sind für die (.) Referendare. Gibt es (.) in diesen
 248 Standards etwas was Sie gerne noch verankert hätten, was noch nicht drin ist (.) als
 249 Gelingensbedingung? #00:16:39-5#

250

251 B: (..) Also wir haben ja den äh Referenzrahmen. Der Referenzrahmen äh hat ja so
 252 Kompetenzbereiche, ich finde das ist eine Vielfalt, äh also ich würde jetzt nicht noch
 253 eins drauf setzen. Ähm, ich finde selbst in diesen Kom/ in diesem Kompetenzrahmen
 254 sind Themen wie Inklusion, die ja jetzt unser breites Thema ist, auch verankert. Also

255 ich kann es dort auch wiederfinden und ich finde, dass da schon ein großer
 256 Kompetenzbereich der Lehrer und Lehrerinnen abgebildet ist. Ich könnte mich jetzt
 257 fragen "muss ich schon äh Schule innovieren äh im Referendariat umsetzen?" oder
 258 haben wir nicht auch noch eine Berufseingangsphase oder ähnliches, um bestimmte
 259 Kompetenzen äh dort weiter zu/ auszubilden, oder äh sich dort mh mehr diesen
 260 Bereichen zu widmen. So, ne? Andererseits weiß ich, dass Referendare eben auch
 261 eh Innovation mit in Schule hinein bringen, insofern ähm darf das sicher schon
 262 angebahnt werden. Aber das ist nicht der Schwerpunkt. Nicht mein Schwerpunkt in
 263 der Ausbildung. #00:17:48-2#

264

265 I: Gibt es etwas, das da zu viel ist in den Standards? #00:17:51-6#

266

267 B: (..) Ich denke, wir können nicht alle Standards abbilden, ähm (..) wir ähm (..) können eher sagen "wir sind in manchen Bereichen vielleicht noch nicht so gut".
 268 Wenn ich so den Bereich des Diagnostizierens und Förderns sehe, da denke ich
 269 muss sicherlich das eine oder andere in einen gemeinsamen Kontext auch
 270 ausgebaut werden, dass wir da auch nochmal deutlicher daran arbeiten. #00:18:17-
 271 5#

272

273 I: Mhm (bejahend). (..) Denken Sie, dass sich etwas verändert hat, mit dem ganzen
 274 inklusiven Gedanken und der Frucht/ Flüchtlingsproblematik ähm (..) ist/ ist das jetzt
 275 anders, Unterricht zu planen, als früher? #00:18:35-0#

276

277 B: (.) Ähm (..) Ja. (.) Ah, ja und nein. Unterricht bleibt/ Die Planung des Unterrichts
 278 bleibt erstmal vielleicht das Gleiche, weil ich/ wenn ich das an/ an dem ansetze, was
 279 ich gesagt habe "wir schauen auf die Schüler", dann äh müssen wir das auch als
 280 Ansatzpunkt nehmen. Und der Ansatzpunkt heißt, wir gucken erst auf die Schüler
 281 und nicht erst auf das Fach. Sondern wir gucken, welche Annahmen vom Fach
 282 haben die Schüler und wo muss ich dann ansetzen. Also insofern ist die Planung des
 283 Unterrichts der gleiche. Allerdings erfordert es an die (..) mh Lehrer sehr viel mehr
 284 den Blick auf die Heterogenität der Schülerschaft zu nehmen. Und eben nicht einen
 285 Unterricht für alle zu planen, sondern sie müssen in der Lage sein äh auch dort
 286 Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler zu geben, oder Fördermöglichkeiten für
 287 Schüler zu geben, die äh dann eben auch Möglichkeiten bekommen, den Abschluss
 288 zu bekommen. Ähm, Flüchtlingsklassen ist nochmal eine besondere
 289 Herausforderung, auch für die Referendare, die ja in ihrem Beruf erst ankommen und
 290 dann eine der schwierigsten Situationen bekommen äh im/ für die sie gar nicht
 291 ausgebildet sind. Also Deutsch als Zweitsprache ist jetzt nur mal ein Beispiel, ist nicht
 292 das Thema der Referendare im Studium gewesen, ähm (..) und es wird auch hier bei
 293 uns nicht ähm bedeutsam ausgebildet. Wobei H. diese (.) äh letzte Phase hat. Wir
 294 haben ein (.) vier Wochen, wo die ähm Referendare noch mal drauf vorbereitet
 295 werden, auf den schulischen Alltag, der sie erwartet in Flüchtlingsklassen oder in
 296 besonders heterogenen Klassensettings. #00:20:22-3#

297

298 I: Mhm (bejahend). (.) Wenn wir auf die Ausbildungsschule gucken, welche
 299 Rahmenbedingungen müsste die Ausbildungsschule bieten, damit ein Referendariat
 300 gelingt? #00:20:31-4#

301

302 B: (5) Mh, weniger Unterricht, (..) ähm (..) kontinuierliche Möglichkeit mit den
 303 Mentoren auch in den Austausch zu kommen. In der Fachgruppe vielleicht auch mit
 304 in den Austausch zu kommen. Ähm, ich würde mir wünschen, wenn viel mehr
 305

306 Schulen auch im Team/ Arbeit arbeiten würden und es nicht nur sagen "wir haben
 307 ein Klassenteam", sondern dass die Arbeit auch an den Schulen mit den
 308 Referendaren auch eingebunden eben stattfinden könnte. (.) Ähm, (.) ja und ich
 309 denke am Unterricht, da muss reduziert werden, ähm (.) habe letztens mit/ in einer
 310 Fortbildung mit Kollegen gesprochen, also sechs Stunden könnten durchaus
 311 ausreichen für Referendare. Es kommt nicht darauf an, dass sie VIEL unterrichten,
 312 sondern es kommt daran/ darauf an, dass sie den Unterricht, den sie durchgeführt
 313 haben, als Lernmoment nehmen. (...) Ja. #00:21:31-9#

314

315 I: Und Sie haben eben schon gesagt, es ist nicht mehr so, dass ähm man Zeit mit
 316 seinem Mentor zusammen im Unterricht hat? #00:21:39-6#

317

318 B: //Ja, die Dopp/ // #00:21:40-8#

319

320 I: //Das müsste// dann auf freiwilliger Basis stattfinden wenn/ oder/ #00:21:43-8#

321

322 B: Genau. Also diese Doppelbesetzung findet so nicht mehr statt hier in äh H.,
 323 sondern das ist dann der (..) Mentoren werden vielleicht auch fr/ freigestellt für ein
 324 also ein/ 1,5 Stunden kriegen sie als ähm Anrechnungsstunden, wenn sie
 325 Referendare betreuen und es kann sein, dass sie im Stundenplan dann auch eine
 326 Zeit frei haben, zu der Zeit in dem der Referendar unterrichtet. Das heißt, die
 327 eineinhalb Stunden (.) sind dann dafür aufzuwenden, dass sie den Referendaren
 328 auch mal im Unterricht besuchen. (..) Aber es ist nicht mehr so, dass die Kontinuität,
 329 die es ja mit der Doppelbesetzung gibt, die ist eben nicht verankert. (.) Auch schon
 330 nicht im/ (.) in den äh gesetzlichen Regelungen nicht verankert so, ne? So dass die
 331 Schule das nicht unbedingt als Umsetzungsmoment betrachtet. #00:22:38-7#

332

333 I: Mhm (bejahend). (..) Ja und wahrscheinlich mit dem Lehrerarbeitszeit-Modell, das
 334 hier in H. vorherrscht auch keine Möglichkeit mehr hat, das einfach zu machen, ne?
 335 Also die Schulen können das nicht einfach, selbst wenn der Schulleiter das für
 336 wichtig (.) erachtet, kann er das nicht tun. #00:22:52-6#

337

338 B: Doch es gibt ein, zwei Schulen, die das tatsächlich auch/ oder drei, ich kenne nicht
 339 alle, aber einige Schulen, äh machen das, setzen das so um und nehmen die
 340 Kontingente, die sie sonst noch haben für diese Ausbildung, weil sie sagen "das IST
 341 ein gutes Ausbildungs- äh -Moment" nämlich die, mh, das was ich auch so sehe, die
 342 Kommunikation über den gesehenen Unterricht. Also wenn/ wenn ich jetzt hier im
 343 Hauptseminar über Unterricht spreche, dann habe ich den Unterricht nicht gesehen,
 344 sondern ich muss mich darauf verlassen, was die Referendare denn jetzt so als
 345 IHRE Wahrnehmung schildern. Und wenn aber hier zwei Wahrnehmungen äh mit
 346 dem/ über das gleiche THEMA auch sprechen, dann kann man das äh auch nochmal
 347 sehr viel deutlicher auch zum Thema machen. Und das ist, finde ich, eine gute
 348 Gelingensbedingung. Auch ebenso wenn ICH mit den Referendaren in einem Setting
 349 über Unterricht spreche, dann gehen wir auch raus und überlegen, wo kann dran
 350 gearbeitet werden? Also, (.) das sind immer diese Momente, die wichtig wären und
 351 für eine Schule eben auch. Also es gibt Schulen (lacht), //um nochmal auf die Frage/
 352 // #00:23:59-0#

353

354 I: //Ach ja, also die Möglich gibt/ ja.// #00:23:59-0#

355

356 B: Es GIBT Schulen, die das tatsächlich auch //umsetzen, ja.// #00:24:02-1#

357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407

I: //Ja, mhm (bejahend)// Wie würde denn für Sie eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung aussehen? #00:24:06-6#

B: (..) Also, (4) (lachend) ich bin immer noch/ ich sehe das so, dass die Referendare erstmal auch in ihre Reflektion kommen können und dann wollen wir Themen, die die Referendare als ihr Thema betrachten auch zum Thema machen. Ähm, das ist mir wichtig und äh dann kommen auch durchaus Themen von mir, die wir auch besprechen, sodass wir also unterschiedliche Sichtweisen dann auch nochmal betrachten. Für mich ist es wichtig in der Nachbesprechung, dass ich Referendare (.) auch nochmal, wenn sie ihren Blick auf eine Situation schildern, dass ich ihnen nochmal äh helfe, oder sie unterstützen, nochmal aus einer anderen Perspektive eine Wahrnehmung auf bestimmte Situationen äh zu machen. Also ich bin (..) nicht diejenige, die Ratschläge erteilt, sondern ich versuche eher in Beratung zu gehen und die Referendare vielleicht mit den einen oder anderen ähm (...) Beratungsaspekten eben auch zu konfrontieren. (...) Vielleicht auch mal äh mit einer Theorie konfrontieren, aber zu gucken, was ist in der Beratung gewesen, aber sie dann auch nochmal mit einer Theorie (.) äh konfrontieren, um zu gucken, würde es dadurch vielleicht anders gehen. Könnte man dann einen anderen Weg gehen. Ähm, ich möchte auch nicht einen Referendaren verbiegen, äh sondern sie sollen ihre Kenntnisse gewinnen und so halt ihre Profession eben finden. #00:25:43-3#

I: Mhm (bejahend). Gibt es ein Ritual der Nachbesprechung und wenn ja, wie sieht/ sieht das aus? #00:25:49-2#

B: Ja, ich orientiere mich äh (.) an (..) na ja, Neveling wahrscheinlich. An Neveling und ähm (..) ja, also das ist für mich so ein Ritual. Erstmal ähm die (..) Referendare haben die Möglichkeit der Besprechung, dann gebe ich/ gebe ich und meine Settings sind so, dass die Schulleiter oft noch mit dabei sind, die Mentoren mit dabei sind auch noch weitere. Vielleicht aus der Schulleitung oder ein Referendar. Dann geben wir erstmal eine positive Rückmeldung. Was hat uns jetzt besonders gut gefallen und wir betrachten auch nochmal das, was in den Blick genommen werden sollte. Also wir machen immer eine Zielvereinbarung und schauen jetzt auch nochmal auf die Zielvereinbarung. Geben da auch immer auch nochmal eine Rückmeldung, eine positive Rückmeldung und kommen dann zu Beratungsaspekten. Ich benenne es auch extra Beratungsaspekte, äh (.) die nehmen wir dann, schreiben auf Karten, jeden jeweils ähm (..) alle Beteiligten und der Referendar wählt dann aus, was er gerne an Beratungs- und Besprechungspunkten an dem heutigen Tag mitnehmen möchte. Und die besprechen wir dann, im Rahmen von 45 Minuten etwa und kommen dann anschließend auch nochmal mit einem Of/ Gesamtzusammenfassung und überlegen uns dann, äh wie der in einer Zielvereinbarung, was im nächsten Setting wieder beobachtet werden soll. (.) Oder woran der Referendar arbeiten möchte. #00:27:24-8#

I: Mhm (bejahend). Halten sich die Schulleiter an die Beratungssituation? Also halten sie sich mit Noten zurück oder (.) wie erleben Sie das so? #00:27:34-0#

B: Äh, wir beraten. Also es gibt keine Noten in Besprechungen, also das nicht ähm/ (...) das ist nicht vorgesehen, dass wir äh bewerten, in/ die schon hier bewerten, sondern dass wir beraten. Gleichsam ist es so, jeder wird wahrscheinlich im Hinterkopf eine Bewertungssituation haben und die Referendare fragen auch

408 manchmal danach. "Wie wäre es, wenn (.) äh und wäre das denn". Also (.) unsichere
 409 Referendare äh (..) möchten nach einer solchen Beratung auch eine Einordnung. (..) Mi/
 410 in/ in Form einer Note. Ein sicherer Referendar oder jemand der das auch
 411 annehmen/ der Beratung auch mehr annehmen kann, der geht mit dieser Beratung
 412 und äh ist mit sich im Klaren. #00:28:28-1#

413
 414 I: Ja, ich dachte jetzt auch mehr an die Schulleiter tatsächlich, weil ähm ich/ ich
 415 kenne oder erlebe das manchmal so, dass die mitgehen und dann natürlich sich eine
 416 Note notieren. Für ihr dienstliches Gutachten oder so etwas, also ähm (.) ja, dahin
 417 zielte meine Frage, ob die Schulleiter tatsächlich auch den Unterricht sehen und das
 418 als Beratungssituation erkennen. #00:28:49-7#

419
 420 B: (.) Ja, also das kann ich/ jetzt so viele Gespräche habe ich mit den Schulleitern
 421 nicht/ äh nicht genommt/ nicht gemacht, aber ich äh mache immer sehr deutlich, da/
 422 dass das eine Beratungssituation ist und keine Bewertungssituation. Sondern unsere
 423 Referendare werden am Ende des Referendariates in einem Gutachten bewertet.
 424 Natürlich gibt es nicht so viele Begegnungen und äh jede Begegnung ist eine
 425 Beratung und vielleicht auch eine Bewertung. Aber man sollte auch die Entwicklung
 426 im/ im Blick nehmen und sollte dann gucken, wo steht denn der Referendar oder die
 427 Referendarin am ENDE des Referendariats? Welche Entwicklung haben sie gemacht
 428 und ähm welche Potentiale haben sie ausbauen können oder ähnliches. Also, ich
 429 kann es nicht verhindern, ich weiß es nicht, aber ich mache immer darauf
 430 aufmerksam, wir BERATEN jetzt. (.) Okay. #00:29:49-0#

431
 432 I: Mhm (bejahend). (..) Gut, jetzt haben wir ungefähr eine halbe Stunde über den
 433 Vorbereitungsdienst gesprochen. Wenn Sie jetzt nochmal in einem Satz nochmal
 434 zusammenfassen sollten, was sind die Gelingensbedingungen für einen
 435 erfolgreichen Vorbereitungsdienst? #00:29:59-7#

436
 437 B: (.) Ja, (.) der erfolgreiche Vorbereitungsdienst lässt den Lehramtsanwärtern Zeit,
 438 äh sich mit der neuen Situation auseinander zu setzen und mit sich auseinander zu
 439 setzen, um zu sehen, was (.) muss/ was ist für mich (.) der Weg, äh um ein guter
 440 Lehrer zu werden. Und diese Zeit gibt es in unterschiedlichen Settings in der Schule,
 441 im Hauptseminar oder ja (..) jetzt halt und Rahmen für Zeit, das ist für mich eine
 442 wichtige Gelingensbedingung. Also (.) Faktor, ein wichtiger Faktor, um
 443 Gelingensbedingungen, wie Reflektion und ähnliches, die ich vorhin benannt habe
 444 auch so umzusetzen. #00:30:48-7#

445
 446 I: Okay, von meiner Seite war es das dann schon. Was würden Sie gerne noch
 447 sagen? Vielleicht war Ihnen vorher schon etwas im Kopf, was ich jetzt nicht abgefragt
 448 habe oder jetzt sind neue Gedanken gekommen, durch das Gespräch jetzt. Gibt es
 449 noch etwas, dass Sie gerne erzählen würden? #00:31:04-9#

450
 451 B: (..) Ja, ich glaube, äh das, was ich noch nicht so mit zum Ausdruck gebracht habe,
 452 Gelingensbedingungen sind auch die, dass wenn wir in unterschiedlichen Settings
 453 arbeiten, wie Modularisierung, Lehrertraining, Fachseminarleiter, Hauptseminarleiter,
 454 dass wir auch alle vielleicht äh schauen, welchen Blick haben wir denn auf die
 455 Referendare und ich habe hier ein bisschen den Eindruck, dass wir zu wenig
 456 MITEINANDER arbeiten und den Referendaren vielleicht nach vorne bringen. Und
 457 vielleicht (..) den Referendaren das eher irritieren kann, wenn es Lehrertraining gibt,
 458 welches im bewertungsfreien Raum ist, auf der einen Seite. Äh, wir aber gar nicht mit

459 den Lehrertrainern so intensiv zusammenarbeiten. Also, die Lehrertrainer kommen
460 auch von außen und sind nicht unbedingt Lehrerbildner. DAS halte ich (.) für nicht
461 optimal. (.) Weil die auch nicht im Kontext unserer Arbeit hier sind. (.) Also ähm sie
462 können von mir aus im bewertungsfreien Raum sein, aber ich fände es wichtig, äh
463 dass sie hier auch an dem GEIST einer Lehrerausbildung deutlich mehr mitarbeiten
464 würden. Das (..) tun die externen (..) Berater nicht so. #00:32:31-1#

465

466 I: Mhm (bejahend). Und wie können Sie sich eine Zusammenarbeit von
467 Fachseminarleitung und Hauptseminarleitung vorstellen? Hatten Sie da schon was
468 im Kopf? #00:32:38-1#

469

470 B: (.) Mh, (.) ja ich denke man kann schon auch nochmal schauen, in welchem
471 Arbeitsbereichen sind wir, wenn wir (Hit?) haben oder andere komplexe Themen,
472 dann wissen wir, wir arbeiten an diesen Themen auch GEMEINSAM, weil das
473 abgesprochen ist und darüber hinaus könnte man durchaus den Referenzrahmen,
474 die Kompetenzbereiche, sich auch nochmal anschauen, um zu gucken, wie KANN
475 denn ein Professionsweg für die Referendare gehen und dass wir gemeinsam
476 vielleicht daran arbeiten. Ich habe vorhin gesagt, Subjektorientierung ist etwas
477 Wichtiges, aber gleichsam kann das ja auch mit so einer curricularen äh/ mit einem
478 curricularen Weg eben auch ähm, (.) den wir jeweils gemeinsam gehen, dann auch
479 gestaltet werden. (4) Ja. #00:33:27-1#

480

481 I: Mhm, (.) mhm (bejahend). Gut, gibt es noch etwas darüber hinaus? #00:33:29-7#

482

483 B: Nein, im Moment nicht (lacht). //(Okay, vielleicht?)// #00:33:32-4#

484

485 I: //Okay, dann vielen// Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. #00:33:33-6#

486

487 B: Ja, natürlich. #00:33:34-5#

488

489 I: Schön, dass ich Sie noch gefunden habe. (lacht) #00:33:36-3#

490

491 B: Ja, dass/ äh schade. #00:33:38-3#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.03.07_(13.55.39)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:28:34
3 Datum und Ort der Aufnahme: 07.03.2016, B.
4 Besonderheiten: Orte und Namen wurden anonymisiert
5 Datum der Transkription: 04.04.2016
6 Ersttranskription: audiotranskription.de – Transkriptionsservice
7 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

8 ---
9

10 I: Ich habe zwei Aufnahmegeräte, falls eins schlapp macht. Man weiß es ja immer
11 nicht. #00:00:04-9#

12
13 B: Okay. #00:00:05-5#

14
15 I: Dann hoffe ich, dass das andere (.) weiterläuft. #00:00:08-7#

16
17 B: Ja. #00:00:09-4#

18
19 I: (.) Soll ich nochmal kurz mein Erkenntnisinteresse //erzählen?// #00:00:14-0#

20
21 B: //Ja, gerne.// #00:00:14-0#

22
23 I: Ich weiß nicht in wie weit die Anschreiben so mitgeschickt worden //sind.//
24 #0:00:17-5#

25
26 B: //Wurden// sie, aber das habe ich irgendwann mal zur Kenntnis genommen und
27 danach ist wieder viel anderes passiert. #00:00:21-6#

28
29 I: Genau, dann erzähle ich das einfach nochmal kurz. Also ich bin in S.
30 Studienleiterin gewesen für Gesundheit, Pflege und Körperpflege, also hatte ein
31 Fachrichtungsseminar und ähm (.) dort ist immer wieder aufgetaucht, dass die
32 Referendare unzufrieden sind mit dem Referendariat und hm, dann habe ich mich da
33 immer mehr mit beschäftigt und habe dann meinen Doktorvater Herrn (B.?)
34 #00:00:40-7# kennengelernt und (H. M.?) ist mein Zweitgutachter. Und ähm jetzt bin
35 ich an der Uni und mache dort ein Seminar für die Studenten, die das das erste Mal
36 ins Praktikum gehen und auch DIE haben schon Angst vor ihrem Praktikum in der
37 Schule. Und dann habe ich gedacht „ja, also das Referendariat IST auch stressig
38 und in/ je nachdem, in welchem Bundesland man gerade ist, ist es vielleicht auch
39 SEHR stressig. Ich glaube aber, dass es ganz viel GUTES gibt.“ Und deswegen/
40 darauf würde ich gerne so mein Augenmerk legen auf die Gelingensbedingungen
41 des Referendariats. #00:01:11-8#

42
43 B: //Ja.// #00:01:11-8#

44
45 I: //Also// (.) mhm es kommt auch im Gespräch, werden Sie merken, auch nochmal
46 so die ähm Schwierigkeiten oder Widrigkeiten des Referendariats kommen nochmal
47 zum Tragen, aber überwiegend würde ich gerne auf die Gelingensbedingungen
48 schauen. (..) Genau. Ja, und meine erste Frage ist ähm was hat Sie motiviert eine
49 Fachleitung für (.) Berufspädagogik oder Erziehungswissenschaften zu werden?

50 #00:01:37-2#

51

52 B: Ähm, die Idee dass man am besten Schule weiter entwickelt an der Position
 53 Ausbildung. Ich kann das sagen, weil ich in verschiedenen Varianten berufliche
 54 Bildung mit begleitet und betreut habe. Sowohl an der Universität kann man kluge
 55 Konzepte schreiben, weiß nie, was daraus wird. Ähm gerade wenn es im Rahmen
 56 von Modellversuchen ist, sind die Bedingungen nur im Rahmen des Modellversuches
 57 gegeben, die NACHHALTIGKEIT ist häufig nicht gegeben. Ich war mehrere Jahre als
 58 Fachberater an der Behörde tätig. Da kann man Verordnungen und
 59 Gesetzesgrundlagen äh miterstellen, aber auch DIE werden manchmal nur zur
 60 Kenntnis genommen. Die Umsetzung ist da auch manchmal für mich fraglich
 61 gewesen. (.) Und meine Idee ist, wenn ich jeden zweiten Referendar, jede zweite
 62 Referendarin von meiner Idee mit gutem Unterricht oder mit guter Schule, mit guten
 63 Lehrerrollen erreiche, dann habe ich für die Schulentwicklung mehr getan, als an
 64 allen anderen Stellen, wo ich bisher tätig gewesen bin. Ob jetzt halt jeder zweite
 65 realistisch ist, sei mal dahin gestellt, aber das ist sozusagen meine Motivation, ich
 66 glaube über Schulentwicklung äh nachzudenken, heißt auch über Ausbildung
 67 nachzudenken. #00:02:45-0#

68

69 I: Mhm (bejahend). Und was qualifiziert Ihrer Meinung nach jemanden, so ein (.)
 70 Seminarleiter zu werden? #00:02:51-5#

71

72 B: (Schmunzelt) Es gibt ja keinen Karriereweg dorthin in dieser Form. Ich denke ähm
 73 erstmal ist wichtig, dass man eine bestimmte Menschenbildannahme hat, dass man
 74 eine bestimmte Haltung mitbringt. Also nicht nur gegenüber Schülerinnen und
 75 Schülern, sondern auch im Rahmen der Ausbildung. Dass man eben weiß, dass man
 76 mit Erwachsenen zu tun hat, dass man mit denen zusammen arbeitet. Und für mich
 77 ist immer so eine Idee, dass jeder mich genauso gut beraten könnte in MEINEM
 78 Unterricht, den ich ausbilde, wie umgekehrt auch. Ich habe eine Beobachterrolle und
 79 die äh ermöglicht schon viele Dinge zu sehen. Es gibt keinen perfekten Unterricht, es
 80 gibt guten Unterricht, es gibt anderen Unterricht. Aber ich glaube, dass man mich
 81 genauso beraten könnte. So mit der Einstellung gehe ich erstmal hin, dass man das
 82 nicht so SEHR asymmetrisch sieht. Sicherlich habe ich mehr Erfahrung, was
 83 Beobachtung und Beratung angeht, aber ich glaube man kann mich genauso gut
 84 beobachten und beraten. Also das ist sozusagen meine Grundhaltung, ge/ mit denen
 85 ich versuche wertschätzend mit meinen Referendarinnen und Referendaren
 86 umzugehen. Finde ich eine ganz wichtige Herausforderung oder Voraussetzung.
 87 Vieles andere kann man lernen, das kann man nicht lernen, das bringt man meines
 88 Erachtens mit oder hat es nicht dabei. #00:04:02-0#

89

90 I: Gab es für //Sie eine Fortbildung oder eine Weiterbildung?// #00:04:06-2#

91

92 B: //(stammelt) Ja/ ja/ (.) Ich f/ // habe noch mehr Punkte. Das ist sozusagen der
 93 wichtigste. Das zweite, was sicherlich dazugehört, ist äh eine grundlegende
 94 Erfahrung im Unterricht. Ich halte es für daher auch wichtig, dass Seminarleitungen
 95 selber unterrichten, um weiterhin Erfahrung zu sammeln, Dinge neu auszuprobieren,
 96 ihre Erkenntnisse weiterzuentwickeln auch immer gleichzeitig darzustellen „man kann
 97 auch in meinen Unterricht zum Hospitieren kommen“, also ich bin nicht nur derjenige,
 98 der hingehet auch sondern man kann auch zu mir kommen. Finde ich auch noch sehr
 99 wichtig. Und das dritte wäre dann eben auch eine fachdidaktische und eine

100 fachwissenschaftliche Profession, die dazu gehört. Wobei ich glaube, das kann man
 101 sich im Zweifelsfall immer noch aneignen. Aber je mehr man mit reinbringt
 102 sozusagen in diese Aufgabe, desto einfacher wird es einem gerade am Anfang
 103 gemacht. Wenn man da nicht noch sehr viel inhaltlich nacharbeiten muss, sondern
 104 da aus dem Fundus und dem Erfahrungsraum schöpft. (.) Das so/ ähm sind so diese
 105 drei Bausteine, die ich für wesentlich erachte. #00:05:02-3#

106

107 I: Mhm (bejahend). Sind Sie irgendwie darauf vorbereitet worden, gibt es hier in B.
 108 eine Fortbildung oder eine Weiterbildung für (Studienleiter/Studienleitungen)?
 109 #00:05:09-2#

110

111 B: Gab es zum Anfang. Also wir hatten zum Thema Beratung, ähm zum Thema
 112 Haltung, hatten wir eine Einführung, aber die ist natürlich im Rahmen des Möglichen.
 113 Ich glaube, das Meiste habe ich durch Kolleginnen und Kollegen gelernt. Ähm, auch
 114 durch die Begleitung von Kolleginnen und Kollegen, dass man gemeinsam
 115 Erfahrungen gesammelt hat oder Hospitationen gemeinsam durchgeführt hat und
 116 das wesentliche Prüfungsgeschäft lernt man auch, wenn man einfach schon mal
 117 hospitiert in einer Prüfung, ohne in dem Moment selber Beurteiler zu sein.
 118 #00:05:39-3#

119

120 I: Mhm (bejahend). Können Sie mal so ein Seminar beschreiben? Wie läuft das so
 121 ab? Gibt es Rituale? #00:05:46-1#

122

123 B: Gibt es. Ich bleibe jetzt mal bei den Bildungswissenschaften. Ich bin auch noch für
 124 Fachdidaktik Metall- und Maschinentechnik zuständig. Ähm ein Ritual ist immer, dass
 125 ich ähm den Ablauf vorstelle, um eine Transparenz herzustellen und das zweite sind
 126 Berichte und Anfragen. Und dieser Block ist mal mehr, mal weniger lang. Also ich
 127 habe meistens Dinge, die mir wichtig sind, die ich irgendwie zu erzählen habe.
 128 Möglicherweise, dass ich Erfahrungen aus Hospitationen weitergeben möchte oder
 129 dass es organisatorische Dinge gibt. Und meistens ist es auch so, dass die
 130 Referendarinnen und Referendare Erlebnisse haben, die sie miteinander teilen. Ähm,
 131 vereinbart ist immer, dass diese Gespräche in dem Raum bleiben, was wichtig ist,
 132 (weil?) #00:06:26-8# da auch zum Teil über Mentorinnen, Mentoren gesprochen wird,
 133 über Schulleitungen, sodass man da eben auch einen Vertrauensrahmen da
 134 herstellen muss. (..) So, wie gesagt, je nachdem in welcher Situation sind wir. Sind/
 135 zum Anfang passiert da noch weniger, zum Ende des Referendariats äh wird dieser
 136 Block immer größer. Weil noch viele Fragen zu Prüfungen sind und ähnliches mehr.
 137 Das sind sozusagen die Eingangsrituale und danach ist es sehr unterschiedlich was
 138 dann kommt. Das hängt sehr stark vom Thema ab, sehr stark von der Gruppe ab,
 139 von den Methoden, die gewählt sind. Ähm, es gibt immer eine Pause, die ritualisiert
 140 ist, die auch länger ist v/ ähm, ich versuche eine halbe Stunde Pause zu machen,
 141 weil ich weiß, dass viele Gespräche innerhalb dieser Pause stattfinden. Und diese
 142 Pause ist auch eine, wo ich nicht dabei bin. Das gibt es übrigens bei Berichten und
 143 Anfragen auch manchmal, dass man/ also dass ich immer die Möglichkeit gebe, dass
 144 ich nicht dabei bin. Beispielsweise die erste Lehrprobe ist in dem Seminar passiert,
 145 ist es gut, dass ich nicht dabei bin, weil ganz anders darüber gesprochen wird und
 146 weil auch so Hinweise gegeben wird, wie tickt der K., ähm worauf muss man achten,
 147 was sieht der gerne oder so weiter. Und da will ich einfach nicht bei sein. Und ganz
 148 zum Schluss gibt es natürlich noch einen Ausblick auf das nächste Seminar,
 149 dazwischen, wie gesagt, kann es sein, dass es mehrere Themen sind, die kleiner

150 gestrickt sind, es kann aber auch sein, dass es ein großes, wichtiges Thema ist. Es
 151 kann viel Freiarbeit sein, es kann auch mal ein hingeführtes Seminar sein, das hängt
 152 wirklich von der Situation ab. #0:07:53-1#

153
 154 I: Mhm (bejahend). Gibt es im Haus ein Curriculum, das Sie mitbedienen oder
 155 #00:07:58-5#

156
 157 B: //Ja// #00:07:58-9#

158
 159 I: //sind// Sie da ganz frei? #00:07:59-5#

160
 161 B: Gibt ein Kerncurriculum, auch für Bildungswissenschaften, das ist eben äh nach
 162 den KMK-Standards strukturiert und organisiert und daran habe ich mich zu halten.
 163 Das ist sozusagen meine Grundlage. Wobei äh (.) wie jedes Curriculum ist es
 164 interpretationswürdig. Ich könnte daraus fünf Jahre Seminar machen, ich habe nur
 165 anderthalbjährig, ich muss kürzen, streichen. Und die Gruppen sind auch sehr
 166 unterschiedlich, die zu mir kommen. Es gibt welche, die schon sehr viel
 167 Unterrichtserfahrung haben, weil sie vorher tätig gewesen sind, es kann sein, dass
 168 es ein Seminar ist, was überwiegend aus Quer- und Seiteneinsteigern besteht und
 169 da muss man immer (.) schieben. Das gehört dazu. #00:08:37-4#

170
 171 I: Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihren Referendaren beschreiben? #00:08:40-9#

172
 173 B: (.) (schmunzelnd) Spannende Frage wäre, wie sie das zu mir beschreiben würden.
 174 Ähm, das ist sozusagen das Dilemma in dem ich stecke und wahrscheinlich auch
 175 andere meiner Kolleginnen und Kollegen, dass ich (.) Berater bin. Ich habe (.) dieses
 176 Ideal eines Coaches im Kopf, (.) ähm das ich aber nicht bedienen kann, weil ich zum
 177 Schluss eben eine Bewertungsrolle habe. Trotzdem ist das sozusagen mein Ideal,
 178 ich bilde aus für die ähm Alltagssituation, das heißt für 26 Stunden Unterricht plus
 179 Schulentwicklung plus alles, was sonst noch passiert, und die Leute sollen aber auch
 180 noch ein Hobby haben, ihre Familie und so weiter. Äh, das ist mein Ziel äh, daran
 181 versuche ich mich zum Anfang des Referendariats zu orientieren. Und berate dabei
 182 und dann hoffe ich, dass dieses Verhältnis ein vertrauensvolles Verhältnis ist, weil
 183 man kann glaube ich nur wirklich Erfahrungen machen, wenn man Fehler macht. Und
 184 nicht sagt, „ich lade meinen Seminarleiter nur dann ein, wenn ich einen sehr sicheren
 185 Unterricht habe, der perfekt ist“. Wird man wenig lernen. Ich MÖCHTE eigentlich
 186 eingeladen werden, zu Unterrichtssituationen, wo man sagt, „da probiere ich was
 187 aus, da kann ich scheitern, aber gerade dann brauche ich eine Beratung“. Das setzt
 188 wie gesagt voraus, dass es ein Vertrauensverhältnis ist. Ich ähm (.) weiß, dass ich
 189 das nicht bei allen erreiche, manche sind da skeptisch. Manche haben vielleicht auch
 190 negative Vorerfahrungen oder kommen mit meiner Art nicht klar, dann respektiere ich
 191 das auch, dann ist das deren Entscheidung, sicheren Unterricht zu machen und
 192 weniger Erfahrungen zu sammeln. Ich glaube aber, die meisten öffnen sich. Ähm, (.)
 193 trotzdem ist manchmal die Enttäuschung am Ende da, wenn dieses
 194 Vertrauensverhältnis in der Prüfung in Frage gestellt wird. (.) Ansonsten glaube ich,
 195 dass ich jemand bin, der versucht sehr stark zu unterstützen, aber ich habe auch
 196 eine Verantwortung und das mache ich auch immer wieder deutlich, nicht nur
 197 gegenüber meinen Referendarinnen und Referendaren, sondern auch gegenüber
 198 Schülerinnen und Schülern und allem was dazu gehört, sodass es auch Situationen
 199 gibt, wo ich ähm auch berate hinsichtlich eines Abbruches. (..) Und das versuche ich

200 auch so eine transparente äh Position einzunehmen, dass ich das auch zum Anfang
201 sage, dass ich diese Rolle auch habe und auch wahrnehme. #00:10:55-4#

202

203 I: Mhm (bejahend). Und wie würden Sie so jemanden beschreiben, dem Sie raten
204 würden, das Referendariat abzubrechen? #00:11:02-5#

205

206 B: Das sind meistens Personen, die äh mit Ihrer Persönlichkeit Schwierigkeiten
207 haben. Also es ja nicht jemand, der Schwierigkeiten hat ein Tafelbild zu entwerfen,
208 das bringe ich jedem bei. (.) Es sind also Dinge, die in der Persönlichkeit verhaftet
209 sind, wo ich sage, das kann ich nicht verändern, das maße ich mir nicht an. Es sind
210 alles erwachsene Leute mit viel Lebenserfahrung, ich kann sie unterstützen, wenn
211 sie selber eine Veränderung wollen. Dann kann ich ihnen ein Fremdbild spiegeln und
212 sie beraten, aber wenn jemand das nicht möchte und das nicht annimmt und meint,
213 seine Lehrerrolle sei die richtige, dann wird es schwierig. Um mal ein konkretes
214 Beispiel zu nennen, ich hatte eine Referendarin, die hatte einen Großvater, der
215 Lehrer war, also kommt aus einer Lehrerfamilie. Der Großvater hat ähm während des
216 zweiten Weltkriegs unterrichtet und sie hat immer gesagt „ich möchte NICHT die
217 Lehrerrolle so wie mein Großvater interpretieren“. Hatte dann aber eine Rolle ohne
218 Struktur, ohne Verantwortung, ohne Führung, sodass die Klasse im Prinzip ähm über
219 Tische und Bänke ging, überhaupt kein Ziel erreicht wurde. Aber sie wollte eine
220 andere Rolle gar nicht annehmen in Abgrenzung zu ihrem Großvater. Und das sind
221 so Punkte, wo ich sage, das ist eine Entscheidung, die man treffen kann, aber dann
222 kann ich sagen, ist das nicht tragfähig um als Lehrkraft später in diesem Beruf
223 auszuüben. Also es sind Persönlichkeitsmerkmale, und das sind meistens Leute, die
224 schon, ja auch von außen kommen, vielleicht auch eigene Schwierigkeiten
225 mitbringen. Das kommt nicht HÄUFIG vor, aber es kommt vor. #00:12:34-3#

226

227 I: Mhm (bejahend). Und wenn Sie jetzt mal an so einen erfolgreichen Referendar
228 denken, also für Sie erfolgreich. Ähm, wie würden Sie den so beschreiben?
229 #00:12:42-4#

230

231 B: Ein erfolgreicher äh Lehrer bringt im Prinzip diese Persönlichkeit mit, die Haltung
232 gegenüber seinen Schülerinnen und Schülern wertschätzend, offen, ähm (.)
233 unterstützend. Er bringt eine klare Struktur mit, er ist organisiert, sodass er seine
234 Aufgabe einteilen kann und auch vorausschauend arbeitet. Er ist kollegial, arbeitet
235 gern im Team, (.) ähm unterstützt andere und sieht Unterricht nicht als sein eig/ also
236 nicht als sein alleiniges Aufgabenfeld, sondern guckt über den Tellerrand hinaus,
237 dass er weiß, dass s/ es natürlich immer aus der Schule auch irgendwelche
238 Rahmenbedingungen gibt, die seinen Unterricht determinieren und da versucht er mit
239 zur Entwicklung zu sch/ zu helfen, das so gut wie möglich in den
240 Rahmenbedingungen zu optimieren. #00:13:31-2#

241

242 I: Mhm (bejahend). (.) Und welche Bedingungen und Situationen führen zu einem
243 erfolgreichen Referendariat? #00:13:37.4#

244

245 B: (...) Also das ist einmal was man schon mitbringt an Vorerfahrungen und auch von
246 der Universität, ähm großer Unterschied ob jemand keine pädagogischen
247 Vorerfahrungen hat, weil das ein Seiteneinsteiger ist. Die haben viel mehr zu
248 arbeiten. (..) Ähm, es hängt auch sicherlich von der Schule ab, welche
249 Rahmenbedingungen die Schule einem schafft. Wie hilfreich Mentorinnen und

250 Mentoren unterstützen und begleiten. Wie gut auch eine Seminargruppe miteinander
 251 arbeitet, sich gegenseitig stützt, das sind alles Gelingensbedingungen, die sehr
 252 wichtig und sehr wertvoll sind. Weil ich bin nur ein Mosaikstein und ich sage immer
 253 meinen Gruppen „einen schlechten Seminarleiter kann eine gute Seminargruppe
 254 immer (.) letztendlich kompensieren“ und die haben gegenseitige Erfahrungen. Wenn
 255 jemand eine Schwierigkeit beschreibt in so einem (.) Seminarsetting, dann können
 256 die anderen ja auch helfen und unterstützen. Und je mehr da ist, an Potential, desto
 257 besser ist das. (..) So und dann glaube ich wirklich, dass eine Schule schon rein über
 258 organisatorische Sachen viel machen kann, also ich kann unheimlich viel Entlastung
 259 schaffen, kann auch gute Erfahrungsräume schaffen, dass ich sage: „Parallelklassen,
 260 sodass man denselben Unterricht zweimal hintereinander machen kann und sieht,
 261 aha, das passt in der einen, was passt in der anderen nicht oder aus den Fehlern
 262 lerne ich nochmal“. Ich kann Lerngruppen geben, die jetzt nicht nur erzieherisch zu
 263 handhaben sind. Also es gibt ja manchmal so diese Tendenz, „ach das ist eine
 264 schwierige Klasse, die gebe ich dem Referendar“. Halte ich für unklug, weil er soll ja
 265 erstmal das Kerngeschäft lernen. Also, da pass/ kann viel passieren, ich glaube, je
 266 nachdem an welcher Schule man ist, hat man bessere Gelingensbedingungen, als
 267 an einer anderen möglicherweise. Und das gilt genauso hier im Hause, es gibt
 268 sicherlich Kombinationen von Seminarleitungen, die gut und besser sind.
 269 #00:15:27-8#

270

271 I: Mhm, Mhm (bejahend). Mh, (..) gibt es etwas, dass Sie als Gelingensbedingungen
 272 in den Standards verankert haben möchten, die jetzt noch nicht verankert sind?
 273 #00:15:40-3#

274

275 B: (...) Ich finde sie so interpretationswürdig. Also ich würde alles irgendwo da
 276 hineinfinden. Ich kann mir aber gut vorstellen, wenn Sie die Standards lesen,
 277 verstehen Sie was anderes darunter. Also die sind immer noch (.) erklärungs-
 278 würdig und man könnte immer so eine Präambel noch dahinter setzen, was, ich glaube,
 279 aber gar nicht notwendig ist, weil wenn man längere Zeit miteinander arbeitet,
 280 entwickelt sich sowas und ich finde es daher sehr wertvoll, wenn man mit
 281 Kolleginnen und Kollegen gemeinsam hospitiert, um solche Standards dann
 282 auszugestalten und zu sagen „also hier hat mir das gefehlt“ und „das war besonders
 283 gut“ oder „damit bin ich sehr zufrieden“ und jemand anderes sagt „ach ja, jetzt
 284 verstehe ich was du meinst“. Das kann man auch über Videoanalyse möglicherweise
 285 machen, das kann man auch im Nachgespräch zu einer Prüfung machen, (.) aber ich
 286 glaube da lerne ich mehr oder da entwickelt sich mehr, als wenn man das
 287 verschriftlicht. #00:16:33-5#

288

289 I: Mhm, Mhm (bejahend). Ähm gerade eben haben Sie ja so ein paar Bedingungen
 290 aufgezählt und Situationen, die zum Gelingen beitragen, mh, fällt Ihnen noch etwas
 291 ein, was zum Misslingen des Referendariats beiträgt? Was so Bedingungen,
 292 Situationen sind, mh, ja, die sie so erlebt haben? #00:16:51-0#

293

294 B: Na, immer wenn es zusätzliche Hürden noch sind. Weil das Referendariat wird ja
 295 belastend wahrgenommen, das können familiäre Sachen sein. Also wenn da jemand
 296 noch Schwierigkeiten hat oder zusätzliche Aufgaben, muss er besonders belastbar
 297 sein. Alleinerziehende Väter und Mütter beispielsweise, erlebe ich immer, dass die
 298 an den Grenzen ihrer Kräfte kommen, weil sie Betreuungsprobleme haben und weil
 299 sie ganz anders arbeiten können und müssen. Ähm, (..) es ist sicherlich auch eine

300 Frage, wieweit man sich darauf nochmal einlassen kann. Das ist für manche auch
 301 eine Schwierigkeit, äh nach einer langen Zeit, dass man dann nochmal (.) wieder in
 302 so eine Art Schülerrolle/ in den Bewertungsdruck hineinkommt. Da gibt es Leute, die
 303 gehen damit souveräner um. Manche gehen damit weniger souverän um. Aber es ist,
 304 glaube ich, grundsätzlich eine Persönlichkeitsfrage und ganz wichtig ist so etwas wie
 305 eine Struktur, ein Organisations- ähm -Faden, dass man weiß, aha, dann muss ich
 306 das abgeben, dann bereite mich auf die nächste Prüfung vor, und so weiter. Das
 307 haben manche, manche machen das sehr gut, manche machen das weniger gut.
 308 #00:17:53-6#

309
 310 I: Mhm (bejahend). Welche Rahmenbedingungen bietet das Seminar, (.) um zum
 311 Gelingen des Referendariats beizutragen? #00:18:02-0#

312
 313 B: (.) Es gibt bei uns ja zwei Varianten. Das eine ist, dass wir wirklich in einer Gruppe
 314 vom ersten Tag gemeinsam 18 Monate gehen, haben Sie wahrscheinlich schon
 315 mitbekommen. Das halte ich für sehr wertvoll, weil ansonsten sehr viel
 316 Reibungsverluste sind, mal unterschiedliche Bedürfnisse (.) besprochen und äh
 317 bedacht werden müssen. Das finde ich sehr wichtig. Ich finde es eben sehr gut, wenn
 318 man diese Konstanz hat. Ich finde auch dieses Zeitbudget, das wir haben, ist (.)
 319 notwendig. Wir haben mittlerweile, dass wir im ersten halben Jahr jede Woche uns
 320 sehen und viel Zeit miteinander verbringen, danach vierzehntägig, das ist sozusagen
 321 das, was am Mindestmaß da sein muss. Es muss Raum sein, um Erfahrungen
 322 auszutauschen. Ich glaube/ (.) also ich gehe davon aus, dass die Universität die
 323 Grundlage gelegt hat in der Fachdidaktik, das möchte ich eigentlich immer nur noch
 324 reflektieren, vertiefen, vielleicht auch mal in Frage stellen, erweitern, aber ich möchte
 325 jetzt nicht nochmal anfangen mit bildungstheoretischer Didaktik, das muss da sein.
 326 Und das (.) muss man immer noch mal nacharbeiten, dann fehlt die Zeit an anderen
 327 Stellen. Aber diesen Erfahrungsraum, wenn wir den haben, glaube ich, können wir
 328 viel zum Gelingen beitragen. Dazu gehören gemeinsame Hospitationen,
 329 gegenseitiges (.) Besuchen und ähnliches mehr. Was auch vielleicht übers
 330 Referendariat hinaustragen kann. Das ist ja vielleicht auch noch eine Sache,
 331 Gelingensbedingungen/ ähm, wenn ich manchmal davon träume, träume ich davon,
 332 dass wir nicht so ein starres Korsett haben mit 18 Monaten. Kann mir gut vorstellen,
 333 sprechen wir von heterogenen Lerngruppen, dass wir manchmal Leute haben, denen
 334 könnte ich nach einem halben Jahr sagen „ich bringe euch nichts mehr bei, geht zu
 335 eurem Stundenplaner, lasst euch 26 Stunden verordnen und fangt an zu arbeiten.“
 336 Und bei anderen würde ich gerne nach anderthalb Jahren sagen, „wir brauchen noch
 337 eine gewisse Zeit, das ist in der richtigen Entwicklung, aber wir brauchen noch ein
 338 gutes Jahr gemeinsamer Arbeit, dass ich äh loslassen kann“. Und bei manchen
 339 würde ich auch nach einem Jahr wirklich sagen können „ich äh nehme die
 340 Prüfungsanmeldung nicht an“. Also diese Flexibilität haben wir nicht, wir müssen
 341 wirklich in so einem starren Korsett arbeiten. Und das gleiche gilt sicherlich auch
 342 nochmal an dieser Schnittstelle vom ersten/ erste Phase Lehrerausbildung zur
 343 zweiten Phase, auch da könnte ich mir noch viel mehr Synergieeffekte vorstellen,
 344 dass man mehr gemeinsam arbeitet. #00:20:27-2#

345
 346 I: Mhm (bejahend). Haben Sie da Ideen? Welche könnten das sein? #00:20:30-2#

347
 348 B: Ich träume immer von der einphasigen Lehrerausbildung, die es mal gab in O/
 349 also O.. (unv.) da ja auch so Stichpunkte, finde ich eine sehr sinnvolle Sache. Das, (.)

350 was wir jetzt mit dem Praxissemester machen, geht ein Stück weit in die Richtung,
 351 vor allen Dingen, weil wir das ja auch zum Teil mitbetreuen. Da können wir so was
 352 mit anbahnen, aber es ist noch (.) zu zufällig, also das kann man sicherlich noch
 353 intensivieren und nochmal auf andere Beine bringen. #00:20:57-8#

354
 355 I: Hm. (.) Mhm (bejahend). Hm, gerade eben haben Sie die Ausbildungsschule schon
 356 so ein bisschen angesprochen. Welche Rahmenbedingungen mh darüber hinaus
 357 können Sie sich noch denken, die die Ausbildungsschule erfüllt, damit das
 358 Referendariat gelingt? Sie haben schon so Stundenplan angesprochen und
 359 Organisatorisches, //was vielleicht noch?// #00:21:15-7#

360
 361 B: //Also/ // im Prinzip muss eine Schule sowas haben/ ein Qualitätsleitfaden, wo drin
 362 steht „wie gehe ich mit Referendarinnen und Referendaren um“. Und da müsste als
 363 oberster Leitsatz so etwas wie drin stehen wie „wir wollen Ihnen eine gute Ausbildung
 364 ermöglichen und stellen alle unsere Ressourcen dafür bereit, weil wir wissen, je
 365 besser wir Sie im Referendariat ausbilden, desto mehr haben wir im Anschluss von
 366 Ihnen“. (.) Das sozusagen als Leitmotiv. Und dazu gehört die besten Kolleginnen und
 367 Kollegen als Mentoren hin zu stellen, wirklich überlegen, WO kann derjenige gute
 368 Erfahrungen in seiner Ausbildung sammeln, wo braucht er Unterstützung, wo braucht
 369 er eine Herausforderung. All solche Dinge, das ähm halte ich für sehr wichtig. (.)
 370 Ähm, und dann ist eine Schulleitung dafür verantwortlich, das auch bereit zu stellen
 371 und auch einzufordern. Manchmal werden ja Referendarinnen und Referendare da
 372 ein Stück weit stiefmütterlich behandelt oder müssen selber darum kämpfen oder
 373 trauen sich nicht, die 13. Vertretungsstunde abzulehnen und das darf nicht sein. Weil
 374 äh (.) das kostet alles Kraft, die fehlt, um die Ausbildung zu optimieren. (..) Ja, also
 375 da kann man wirklich eine Menge machen, an der Stelle. Und das machen einige
 376 Schulen und ich (.) kann im Prinzip immer schon sehen bei der Schulzuordnung, da
 377 hat jemand Glück gehabt, da hat jemand kein Glück gehabt. UND was in Bremen
 378 sicherlich auch noch eine Frage ist, man macht sehr unterschiedliche Erfahrungen.
 379 Je nachdem an welche Schule ich komme, ich kann jetzt im Lehramt Oberschulen,
 380 Gymnasien an eine berufsbildende Oberstufe kommen und mache keine
 381 Erfahrungen als Klassenlehrer in einer Sek I Bereich. Also es kann sehr speziell sein
 382 und auch da, um nochmal ein Extrem aufzuzeigen, äh Referendar Kunst und
 383 Spanisch an einer berufsbildenden Oberstufe hat Kunst gemacht in der Begleitung
 384 von Erzieherinnen und Erziehern wie SIE Kunst anbahnen in einer Grund/ äh in
 385 einem Kindergarten. Der ist eigentlich kein Kunstlehrer an der Stelle mehr. (..) Und
 386 es gibt Leute, die ähm haben sehr viel mit Heterogenität und mit Differenzierung zu
 387 tun, wenn ich an einem klassischen Gymnasium eingesetzt werde, werde ich diese
 388 Erfahrungen nicht sammeln, wären aber sehr wertvoll für meinen späteren Berufspl/
 389 Laufbahn, also auch da gibt es sehr große Unterschiede. #00:23:29-7#

390
 391 I: Gibt es da Möglichkeiten abgeordnet zu werden, an eine andere Schule, um diese
 392 Erfahrungen noch zu machen oder ist das //nicht üblich?// #00:23:35-4#

393
 394 B: //Ja, (.)// gibt es. Ist aber eher unüblich und setzt wieder voraus, dass ein (.)
 395 Referendar also solche Angebote auch wahrnimmt. Also ich kann ihm das nur raten,
 396 muss er aber losgehen, muss seine Schulleitung überzeugen, die dann ja Stunden
 397 wieder abgibt. Das ist nicht ganz einfach, (.) wird selten gemacht. #00:23:52-5#

398
 399 I: Mhm (bejahend). Na, okay. Wie würden Sie eine gelungene

400 Unterrichtsnachbesprechung beschreiben? #00:23:58-8#

401

402 B: (..) Wir haben ein System, das kennen Sie wahrscheinlich auch mittlerweile, ähm
 403 dass erst Referendarin, Referendar die Möglichkeit hat, den Unterricht zu
 404 reflektieren. Das ist eine wesentliche Kompetenz professionellen Lehrerhandelns,
 405 danach verstärken wir positive Dinge im Unterricht ähm, das machen wir gemeinsam,
 406 jeder der dabei ist. Und dann im Anschluss werden Themen gesammelt, die für eine
 407 Beratung sind und wichtig ist, das sind so zwei Prämissen, die wir haben. Die eine
 408 Prämisse ist, dass wir sagen, es macht Sinn wenig Themen zu besprechen, DIE aber
 409 in der Tiefe, anstatt alles nur anzureißen und so ein Gefühl zu hinterlassen, es war
 410 alles Blödsinn. Also lieber Themen (..) mit Zeit zu vertiefen, sodass man sagen kann,
 411 das ist dann auch abgearbeitet, das (..) muss ich nicht noch ein zweites Mal
 412 ansprechen. Und die zweite Prämisse ist, man äh/ Beratung nimmt man nur dann an,
 413 wenn man auch beraten werden will, das heißt die Referendarin, der Referendar
 414 wählt die Themen aus. So, und dann ist es die Frage, wie so ein Gespräch zustande
 415 kommt, wie kommunikativ jemand ist. Ob jemand (..) lieber Punkte nur aufnimmt und
 416 sich beraten lässt oder ob es ein diskursiver Prozess ist, wo man auch
 417 unterschiedlicher Meinung sein kann, wo ich mich auch mal überzeugen lassen kann,
 418 von äh einer Meinung, das äh ergibt sich dann. Und eine gelungene Beratung ist
 419 eine Beratung, wo der Referendar rausgeht und sagt „das hat mir geholfen für
 420 meinen Unterricht, für meine zukünftige Entwicklung“. Ich mache die Beratung ja
 421 nicht für MICH, also wenn ich sie schön fand, (lachend) hat das noch lange keine
 422 Bedeutung. Also, das ist sozusagen die Quintessenz dabei. #00:25:32-8#

423

424 I: Sie haben ja gesagt, Sie ähm sind so/ verstehen sich als Coach und als Berater
 425 //tatsächlich.// #00:25:39-3#

426

427 B: //Mhm (bejahend).// #00:25:39-0#

428

429 I: Ähm, (..) wie sieht denn das in der Nachbesprechung aus, sind da tatsächlich nur
 430 SIE dabei und das Seminar, oder sind da auch Schulleiter und Mentoren oder andere
 431 Fachleiter und welchen Stellenwert haben DIE dann? Beraten die AUCH nur?
 432 #00:25:55-3#

433

434 B: Also die Entscheidung liegt beim Referendar, der Referendarin, wer dabei ist ähm
 435 (..) und das ist sehr unterschiedlich. Also (..) wenn jemand mit im Unterricht ist, habe
 436 ich immer das Verständnis, darf er auch gern mit bei der anschließenden
 437 Besprechung dabei sein. Es gibt manche Schulleiter, die nutzen das sehr intensiv
 438 und sind sehr häufig dabei. Manchmal lädt der Referendar, die Referendarin, auch
 439 zwei von uns gleichzeitig ein, um so ein bisschen auch das Prüfungsgefühl zu
 440 bekommen. Verstehen die sich, spielen die sie sich die Bälle zu, verstärken die sich
 441 negativ. Also finde ich eine sinnvolle Erfahrung und dann machen wir auch diese
 442 Besprechung zu zweit, manchmal werden Mentoren dazu gebeten oder eben auch
 443 sogar Kolleginnen und Kollegen, die auch im Referendariat stecken. (..) Und ich
 444 beziehe sie in diese Beratung mit ein. Das heißt, die Dinge, die gut gelaufen sind,
 445 darf jeder mitmachen und genauso auch Themen nennen und auch bei der Beratung
 446 anschließend. Das dauert dann manchmal länger, das heißt die Auswahl der
 447 Themen(übertragung?) #00:26:53-6# steuere ich so, dass sonst jeder drei
 448 Vorschläge macht, dann vielleicht nur jeder zwei. Sonst wird das irgendwann
 449 unüberschaubar. Ich weise darauf hin, dass es ein Beratungsgespräch ist. Ähm das

450 (.) ist bei manchen Schulleitern ein bisschen/ also Mentorinnen und Mentoren, das ist
451 überhaupt keine Frage. Bei manchen Schulleitern, die gehen schon so ein bisschen
452 stärker in diese bewertende, beziehungsweise haben so eine Haltung, „das ist so
453 richtig, so erwarte ich das“ und nicht dieses/ diesen Weg zur Selbsterkenntnis
454 eröffnen. (.) Da bin ich dann als Mentor/ äh also als Moderator gefordert, muss dann
455 sagen „das hat hier an dieser Stelle keinen Platz“. Ja, (.) aber je länger man im
456 Geschäft ist, desto besser kennen die Schulleitung (lachend) einen auch und wissen
457 dann Bescheid. Das ist eine Frage der Zeit. #00:27:37-2#

458

459 I: Ja. (..) Gut, wir haben jetzt fast eine halbe Stunde so über den äh gelungenen
460 Vorbereitungsdienst gesprochen. Wenn Sie das jetzt in einen Satz nochmal
461 zusammenfassen sollten, was für Sie ein gelungener Vorbereitungsdienst ist, wie
462 würde dieser Satz lauten? #00:27:49-8#

463

464 B: Ein gelungener Vorbereitungsdienst ermöglicht den jungen Kolleginnen und
465 Kollegen qualitativ guten Unterricht zu leisten und gleichzeitig noch Zeit zu haben für
466 Schulentwicklung, ähm und für Ihre persönliche Freizeit, so/ damit sie diesen Job
467 auch bis zum 67. Lebensjahr gerne und mit viel Spaß durchhalten. #00:28:09-9#

468

469 I: Mhm (bejahend). Okay, ja vielen Dank, dass war es von meiner Seite schon. Gibt
470 es v/ äh von Ihrer Seite noch etwas, was Sie im Vorwege gedacht haben, was ich
471 fragen würde oder was Sie gerne noch erzählen möchten? Oder irgendetwas was
472 Ihnen jetzt gefehlt hat? #00:28:22-8#

473

474 B: (..) Im Moment nicht. #00:28:25-0#

475

476 I: Okay, dann vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. #00:28:29-1#

477

478 B: Ja, gerne. #00:28:29-6#

479

480 I: Dann war es das schon. #00:28:29-9#

481

482 B: (.) Ich gebe jetzt nochmal irgend so ein Pseudonym da mit rein, //ja?//
483 #00:28:34-9#

484

485 I: //Ja.// #0:28:34-9#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.03.14_(14.58.26)_I-Phone
2 Dauer der Aufnahme: 01:05:40-1
3 Datum und Ort der Aufnahme: 14.03.2016, F.
4 Besonderheiten: ehemaliger Arbeitskollege und bekannter der Familie.
5 Orte und Namen wurden anonymisiert
6 Datum der Transkription: 17.04.16
7 Ersttranskription: audiotranskription.de Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

9 ---

10

11 B: Und andere Sachen sind eben (.) //Image// #00:00:03-4#

12

13 I: //Ja// #00:00:03-3#

14

15 B: Aber gut. #00:00:04-2#

16

17 I: Genau. Und ich glaube auch/ Also ich glaube auch, dass das so ist, dass die gestresst
18 sind, die Referendare und dass sie viel zu tun haben und so weiter. ABER ich glaube
19 auch, dass es ganz, ganz viel Tolles gibt und ähm da gucken die gar nicht hin.

20 #00:00:17-2#

21

22 B: Ja und kann es sein/ Also äh sie/ sie kämpfen auf so vielen Fronten und können nicht
23 (.) äh unterscheiden, wo/ wo es sich lohnt. Oder wo es sich nicht lohnt. Also (.) ich habe
24 jetzt eine äh insofern besondere Erfahrung gemacht, (.) ähm eine Kollegin ist krank
25 geworden und ich/ ich habe jetzt die Gruppe übernommen. (..) Und ich glaube, ich bin
26 jetzt der EINZIGE, der Pädagogik, Fach und auch Fachrichtung bedient. (.) Und DA ist
27 es so, die haben ein ganz festes Ritual gehabt, wie die Stunde besprochen ist und
28 TROTZDEM (..) war sie völlig fertig nach der Besprechung, obwohl wir/ also ICH fand,
29 (.) relativ/ Ja, oder was hei/ Ich/ Ich/ Es ist/ Nur weil ich es vorsichtig sage: Es wurde
30 sehr wertschätzend, SEHR vorsichtig gesagt, aber es war ein RIESEN Fehler, also im
31 Sinne der/ der Thematik und sie (.) wollte das vielleicht nicht an sich ranlassen oder so,
32 aber (.) äh war den Tränen nahe, als sie es/ als jemand nochmal sagte: "Weißt du, (.) äh
33 bei dem Zeitnehmen möchte ich dir das und das als Tipp geben." Also da hat die schon
34 die fundamentalste Kritik rausgehört, also (.) es war richtig (Sünde?) #00:01:34-1# zu
35 sehen. Und da habe ich auch gedacht: Sag mal, was macht das aus oder ist es wirklich
36 die VERUNSICHERUNG an SO vielen (.) äh Fronten zu kämpfen. Also ich fühle mich f/
37 fachlich nicht sicher. (.) Dazu würde ich gerne nachher noch was sagen. (.) Ähm (..) für
38 mich ist es neu, vor der Klasse zu stehen. Ähm (..) in Religion habe ich ja häufig Leute,
39 die aus der Jugendarbeit kommen, die HABEN nicht dieses Problem. (.) Äh aber die/ die
40 ganz Frischen sozusagen/ Also die/ die sind/ ÜBERALL haben sie das Gefühl, sie sind
41 auf Glatteis und das macht es so schwer. #00:02:09-8#

42

43 I: Mhm (verstehen). (..) Ja. Und vielleicht hat diese Referendarin auch gerade irgendwie
44 anders Kritik noch erfahren und war damit noch gar nicht fertig, kann ja sein. Und dann
45 kam jetzt DAS noch, obwohl es ganz wertschätzend war, aber das war vielleicht zu viel,

46 //ne.// #00:02:22-6#

47

48 B: //Ja.// #00:02:22-7#

49

50 I: //Das weiß// man nicht, ne. (.) //Ja.// #00:02:24-5#

51

52 B: //Aber in jedem Fall// habe ich das beobachtet, weil ich jetzt diese Gruppe
53 übernommen hatte und die/ Die hatten GANZ starkes Ritual. (.) Äh ich fand das sehr
54 einengend und TROTZDEM war sie nach der Besprechung also den TRÄNEN nahe
55 sozusagen, emotional. Bedankte sich für das wertschätzende Urteil und war den Tränen
56 nahe, das finde ich s/ auch so/ so eine (.) Ambivalenz, die wo/ sind wir da vielleicht a/
57 alle nicht ehrlich miteinander, weiß ich nicht. Also ich fuhr nach Hause, (.)
58 Schleswig-Holstein hat man ja immer bisschen Zeit zu überlegen oder so und habe
59 darüber nachgedacht, was/ was ist es eigentlich. (.) Aber gut. Hast du noch weitere,
60 vielleicht zielgerichtete Fragen oder //äh so/ // #00:03:07-7#

61

62 I: //Genau.// Ich habe so einen Leitfaden vorbereitet, aber ähm wir gucken, wo wir äh
63 dranbleiben oder/ Es ist auch nicht notwendig, dass jede Frage abgearbeitet //wird.//
64 #00:03:16-5#

65

66 B: //Gut.// #00:03:16-6#

67

68 I: //Sondern// ähm (.) meistens ergibt sich das auch so von selbst tatsächlich. Also durch
69 die Interviews, die ich jetzt geführt habe, kann man sagen, das eine geht so ins andere
70 über eigentlich, genau. (.) Anfangen würde ich gerne mit der Frage, was DICH motiviert
71 hat, in Berufspädagogik ein Seminarleiter zu werden. #00:03:33-4#

72

73 B: (.) Ähm also der Weg ist ja ein bisschen anders äh/ oder was heißt/ das ist ein
74 bisschen krumm gewesen. Ähm (.) ICH habe IMMER Spaß (.) an Methoden gehabt und
75 ich glaube, ich habe das große Glück gehabt, in einer Zeit (.) am rechten Ort zur rechten
76 Zeit zu sein. Also ich konnte MEINE äh Kreativität od/ oder Spaß am Unterrichten und
77 Ausprobieren konnte ich an dem Schüler und an den Mann oder an die Frau bringen.
78 DAS war also sozusagen die Motivation. (.) Und ich bin ähm/ Also B. und ich haben
79 Methodik, Fortbildung AUSSERHALB der ORGANISIERTEN Fortbildung gemacht und
80 ja unsere kleine F. Methodenwerkstatt äh so geschrieben oder so und ähm dann äh
81 haben wir ein/ an einem Lehrbuch mitgearbeitet und da war B. ja schon so/ dass man i/
82 oder dass ich sagen würde, der ZWEITE Punkt war dann äh, dadurch, dass ich durch B.
83 wusste, was auf mich dort zukam und er sagte: "Mensch, also P. wenn nicht DU, äh wer
84 soll es denn sonst auch können?" Dass ich dadurch auch die Traute kriegte sozusagen,
85 aus der Schule heraus mich in das Bewerbungsverfahren, wo immerhin neun
86 Konkurrenten waren und so bin ich ERST ins FACH reingerutscht, Religion, aber habe
87 immer diese methodischen Sachen gehabt und dann war das eigentlich nur eine Frage
88 der Zeit, ähm wir haben dann nach dem ALTEN Ausbildungssystem diese dreitägigen
89 Methodiksachen gemacht. (.) Und DAS war natürlich (.) toll. Also ich glaube, auch wenn
90 wir jetzt bei Gelingenheitsbedingungen sind, dann hat das nicht nur B. und MIR Freude
91 gemacht, sondern äh diese dreitägigen Veranstaltungen sind wirklich LOSGELÖST vom

92 Alltagsgeschäft (.) und wir haben da eben das sogenannte Abendprogramm, also
 93 Methodik PUR. Alles durchgestylt gehabt und das machte Spaß so und (.) ja. DANN
 94 habe ich mich äh, wie es die Möglichkeit gab, auch für das Hauptamt (.) äh beworben
 95 und würde immer noch sagen, wir hatten ja auch Glück, dass wir reinkamen, aber das
 96 ist nochmal die Krone. Ich finde das Nebenamt zum Schnuppern vielleicht ganz gut,
 97 aber auf DAUER ist es eigentlich (.) gut, schlechte Belastung, das weißt du.

98 #00:05:57-4#

99

100 I: Genau. #00:05:57-9#

101

102 B: Ja. #00:05:58-4#

103

104 I: Mhm (verstehend). Was denkst du, was qualifiziert jemanden, um Seminarleitung in
 105 Berufspädagogik zu sein? #00:06:04-2#

106

107 B: (.) Ich glaube, da gibt es verschiedene Fa/ äh Geschichten, ähm/ (...) Ich glaube, man
 108 muss eine gewisse Kreativität haben. (..) Ähm (.) und man bräuchte natürlich auch äh
 109 für Berufspädagogik ähm (.) eine theoretische Fundierung. (..) Und man (..) muss auch
 110 eine positive Einstellung zu den Referendaren haben. Äh da/ Das wäre für mich so der
 111 Dreiklang und wenn ich jetzt so für mich vom Profil her sehe, dann ist die
 112 Theorie-Geschichte eher noch (.) am geringsten, also die Kreativität und
 113 Beziehungsarbeit oder so, das ist äh/ (.) glaube ich, sind so meine Stärken. Und die
 114 Theorie ähm (.) ist/ hängt eher bisschen durch. DA wünschte ich mir/ Ich habe das
 115 versucht, mit ehemaligen Referendaren, die hier an der ähm/ an der Uni in Flensburg
 116 sind, so ein/ so einen Kontakt zu erhalten, äh das hat aber nicht geklappt, also so da/
 117 Alle waren begeistert, aber habe nicht die/ die gleiche Energie reingegeben. DA würde
 118 ich (.) äh/ Aber das ist vielleicht auch MEINE äh Sache, äh gerne einen Kreis wünschen,
 119 der JETZT aufgefangen wird durch die Teamstruktur, die wir im/ in Berufspädagogik
 120 haben. Also ich finde, dass dort die interne Fortbildung (.) gut läuft. (.) Ich wünschte mir
 121 noch, dass wir äh mehr zugelassenen oder befördert würden EXTERNE Fortbildungen
 122 zu machen auch. Also äh, dass eine vielleicht mal irgendwo ins andere Bundesland geht
 123 oder so, DA finde ich, ist der Austausch so gut wie gar nicht. #00:07:49-9#

124

125 I: Ähm (.) ist das nicht erlaubt, wird das nicht bezahlt oder seid ihr einfach nicht aktiv
 126 genug? #00:07:56-7#

127

128 B: Ich glaube, fifty-fifty. (.) Da/ Das muss man einfach so sagen. Ich habe das in Religion
 129 probiert, das ging. (.) Äh andere Sachen waren schwierig, dann habe ich das selber
 130 bezahlt. (.) Ähm (.) Zeit lang war es auch ein/ auch ein Zeitfaktor, also äh (.) das finde
 131 ich auch, der Arbeitgeber muss das wertschätzen und auch ermöglichen und da ist
 132 unser System, wie es im MOMENT ist, eben sehr starr durch die Modultage, da kann
 133 man nicht mal schieben. Das war früher leichter. Äh vielleicht. Aber ich habe jetzt äh vor
 134 zwei Jahren äh eine Fort/ Also eine einwöchige Fortbildung machen dürfen, das war
 135 natürlich toll. (.) Im tiefsten Bayern. Äh jetzt aber im Fach, aber äh das könnte ich mir für
 136 Berufspädagogik auch wünschen. #00:08:41-9#

137

138 I: (.) Wie viel unterrichtest du noch? #00:08:44-0#

139

140 B: Leider nur vier Stunden. (.) //Ich würde/ // #00:08:48-2#

141

142 I: //Hättest du denn// mehr Zeit für //mehr?// #00:08:49-4#

143

144 B: //Nein,// habe ich eben nicht und/ und das wird auch nicht genehmigt. Also ich würde
 145 gerne sechs (.) äh unterrichten, ähm vielleicht ist das auch (.) ein Sache, (.) ähm/ (..) Ich
 146 glaube, wenn man Berufspädagogik MACHT, (..) dann ist es auch sehr nützlich, wenn
 147 man eine gewisse NEUGIERDE für das Neue hat, also wir haben eingerichtet, dass
 148 sogenannte kaufmännische Vorbereitungsjahr. Das gibt es in dem Sinne oder gab es
 149 nicht, das war ein (.) äh ja sozialpolitisches Anliegen unseres äh ehemaligen Direktors
 150 und da habe ich mich sofort freiwillig gemeldet. Und ähm weil ich glaube, dass das eine
 151 pädagogische Herausforderung ist. Und äh jetzt äh habe ich mich äh auch freiwillig äh
 152 gemeldet, für ähm (.) den Unterricht in Flüchtlingsklassen. (.) Und (.) DA äh wird die
 153 Elementarisierung der Pädagogik nochmal ganz deutlich. Denn JEDER Fehler äh wird
 154 dort (.) erkenntlich, während in dem normalen Unterricht die Schüler, (lachend) sage ich
 155 mal salopp, trotzdem lernen, sie wissen ja, was gemeint ist. Auch wenn man einen
 156 Fehler macht, dann/ dann/ dann/ Das ist ja auch (.) mit den Referendaren äh häufig so,
 157 dass sie diese Gelassenheit dann nicht haben, aber dass man sagt: "Also hör mal zu,
 158 DAS ist ein Fehler, der keinen (.) Einfluss hat auf deinen/ dein/ auf den
 159 GESAMTUNTERRICHT, das ist zwar ein handwerklicher Fehler, aber der/ der/ der ist so
 160 einzuordnen, dass er deinen UNTERRICHT als solches nicht äh (.) beeinträchtigt",
 161 während didaktische Fehler natürlich äh (.) gravierender Art sind und DA äh zu arbeiten,
 162 glaube ich, ist auch hilfreich. (..) Aber das ist auch äh vielleicht meine persönliche
 163 Sache. Ich weiß von den anderen Kollegen, die haben einfach gar keine Zeit dafür und
 164 so ist das. #00:10:39-8#

165

166 I: Ja. (.) Mhm (verstehend). Ähm kannst du einmal so ein Seminar beschreiben, wie es
 167 bei dir abläuft? Also wie fängt das an? Gibt es Rituale, wie verläuft/ #00:10:49-4#

168

169 B: Ja. #00:10:50-0#

170

171 I: So ein Tag? #00:10:50-5#

172

173 B: Also da äh müsste man sagen, wir s/ Wir sind in eine Entwicklung eingetreten, wir
 174 haben vor zwei Jahren ein sogenanntes Professionalisierungsalbum eingeführt. Und
 175 ähm (.) ich würde s/ auch salopp dazu/ Das ist eine Variante des Portfoliogedanken, in
 176 DEM aber, also in diesem Album gibt es allerdings äh einen Anhang, in dem die
 177 Theorien auf die WIR uns berufen oder die wir zum Kerncurriculum äh gemacht haben,
 178 (.) aufgeführt sind, sodass ähm wir darauf immer zugreifen können und deswegen ist
 179 das Ritual eigentlich am Ende nochmal den Tag revuepassieren zu lassen: Was nehme
 180 ich mit? Äh w/ Welche Aufgabe, äh nehme ich jetzt mit? Und zwar immer diese äh
 181 gemeine Reduzierung. EIN Aspekt. Und DARÜBER gilt es dann wieder zu berichten,
 182 wenn wir uns wiedertreffen. Und DAS wird jetzt ähm (.) mit der Neuordnung ähm äh
 183 nochmal verfeinert, wir haben äh nochmal zwei berufspädagogische Stunden/ äh Tage

184 mehr bekommen und haben beschlossen, KEINE inhaltliche Ausweitung, sondern eine
 185 inhaltliche Vertiefung zu machen, und das zu kombinieren mit der
 186 INDIVIDUALISIERUNG, also (.) deswegen ENTWICKELN wir uns ähm im Moment/ also
 187 sind in einem/ in einer Umbruchphase, d/ wir haben (..) ein Seminar zum Thema
 188 Differenzierung. (..) Und jetzt praktizieren wir endlich auch mal Differenzierung. (.) Und
 189 ähm insofern bin ich jetzt auf der inhaltlichen Schiene und die #00:12:43-1# findet statt
 190 entweder durch ähm Kurzpulse mit Aufgaben versehen ähm. (.) Wobei man ja
 191 traditionell so einen Vormittagsblock hat und einen Nachmittagsblock und äh (.) ICH
 192 lege sehr viel Wert auf eine ausgiebige Mittagspause. Ähm Referendare wünschen sich
 193 insbesondere am Freitag, die Mittagspause zu verkürzen, um früher Schluss zu machen
 194 und ich sage: "Das geht nicht." Also ENTWEDER machen wir eine lange Mittagspause
 195 und wenn wir eine kurze wollen, dann gibt es mehr Input, weil wir genügend Stoff haben.
 196 Aber früher aufzuhören geht so nicht. Ähm und DAS hat sich übrigens auch ganz gut
 197 erwiesen als ein/ ein Ritual, würde ich jetzt mal sagen, des informellen Austauschs und
 198 das ist auch wichtig. (..) Ja. Also von daher sind äh/ würde ich das so/ Anfang, Ende
 199 wäre für mich ein feststehendes Ritual. Input. (.) Übung (..) und die Mittagspause, das
 200 wäre so die drei Strukturelemente. Was ICH schon (.) ähm häufiger gemacht habe und
 201 ich glaube, das machen nicht alle Kollegen: In der Einführungsveranstaltung frage ich
 202 systematisch Vorkenntnisse ab im Hinblick auf die Themen, die wir behandeln werden,
 203 um die zu NUTZEN. Allerdings mit der EINSCHRÄNKUNG, es soll KEINE Extraarbeit
 204 sein. Ich möchte da nicht, dass jemand sich irgendwie noch groß profiliert oder so,
 205 sondern häufig sind das dann nochmal Unterlagen aus dem Studium, aber auch um die
 206 Verzahnung zu befördern. (.) UND MICH sozusagen auch ein bi/ Stück weit
 207 zurückzunehmen. Und DAS (.) ist auch ein/ ein sehr schönes Element gewesen, weil in
 208 der Regel die Referendare dann nochmal anders gucken und der Referierende
 209 #00:14:39-3# oder die Referierende (.) ähm sich nochmal sehr wertgeschätzt fühlt und
 210 (.) was ich schon gesagt habe, die/ die Verzahnung. Also so hole ich was aus der ersten
 211 Phase in die zweite. (4) Ja. Und äh/ Also und/ und das kann ich in Berufspädagogik
 212 stärker machen als in (.) äh/ im Fach. Im Fach ähm (.) also empfinde ich, dass die/ die/
 213 die fachlichen Defizite größer geworden sind. Und äh da haben wir eigentlich bei jedem
 214 Thema äh in Religion ganz häufig Nachholbedarf. Also das ist/ (.) D/ D/ Die/ (..) Da/ Das
 215 Studium ist SO fragmentiert, dass der Gesamtüberblick/ Also da/ das/ Das ist MEINE
 216 Beobachtung so/ subjektiv, äh ich/ Ich habe ja im Moment zwar sieben (.) Referendare,
 217 was ja viel ist für Religion, sonst äh sind wir so bei drei, vier, das ist also ein kleiner
 218 Einblick, aber IST leider so, weil DAMIT wieder verbunden ist, was wir von vorhin versp/
 219 äh gesprochen, die Verunsicherung vor der Klasse sehr groß ist. Und das habe ich in
 220 Berufspädagogik WENIGER, (..) weil die Referendare dort/ (.) Also d/ (.) ihr Wissen
 221 leichter einbringen können und sie können ihre Erfahrung, also d/ äh ist ja auch ein ganz
 222 hoher Stellenwert, äh und sie sind in einem wirklich benotungsfreien Raum. (.) Und äh
 223 wir evaluieren ja unsere äh Module systematisch. Ähm vergleichen auch die Ergebnisse
 224 zwischen den einzelnen Studienleitungen. #00:16:28-6# (.) Ähm und da kommt IMMER
 225 wieder das auch sowohl die Seminare, (.) die/ die Kultur und Atmosphäre (..) unglaublich
 226 schön ist für die, also das erleben sie/ und auch in Abgrenzung zu äh Fach und
 227 Fachrichtung. (..) Wäre vielleicht auch nochmal ein Schlüssel. WIRKLICH Beratung.
 228 Also zumindest, dass so ein Element durchzieht. Ich äh wäre mir NICHT sicher, (.) ob äh
 229 (...) das (.) hundertprozentig durchgezogen wird, aber für Beru/ für Pädagogik/ (schnalzt

230 mit Zunge) (.) ist es einfach toll. (.) Also das sehe ich in dem (...) äh jetzigen Ablauf/ Und
 231 zwar für beide, also ich meine, das ist ja auch für MICH eine Entlastung, wenn ich nicht
 232 äh sagen muss, äh (.) eins oder zwei. Oder so. (..) Sondern ich kann sagen: Achte
 233 darauf. Achte hierdrauf. Sachbetont. Äh (..) ja. #00:17:34-1#

234
 235 I: (...) Wie würdest du dein Verhältnis zu den äh Referendaren beschreiben?
 236 #00:17:40-0#

237
 238 B: (..) Also (...) ich hatte letzten Freitag einen/ Also als ich diese Gruppe fremd
 239 übernommen habe, eine SEHR nette Rückmeldung bekommen, ähm dass äh es mir
 240 wohl gelingt, sehr wertschätzend zu sein. (..) Äh trotzdem klar bin. (..) Ähm (.) offen für
 241 Neues. (..) Ähm dass sie das schätzen. (.) Ähm (.) aber so läuft es nicht immer. (.) Und
 242 es HAKT ja schon (..) bei einzelnen, würde ich sagen. Bei einzigen schwer/ schwierigen
 243 Charakteren äh hakt es und ich habe jetzt ähm einmal ein Gegengutachten bekommen
 244 bei einer Hausarbeit äh mit Vorlage des äh (.) äh des/ des gesamten E-Mail-Verkehres.
 245 Äh und das hat mich schon sehr irritiert. Aber kommt eben auch mal vor. (.) Ähm ein
 246 anderer Referendar spricht nicht mehr mit mir, das ist auch so eine Erfahrung, die äh (.)
 247 ist mir eigentlich unbekannt. (...) Und (..) ja. Insgesamt aber w/ würde ich sagen, äh (.)
 248 haben wir eine sehr (.) konstruktive (..) Atmosphäre in all meinen drei Seminargruppen.
 249 (8) Ich kann jetzt leider nicht die/ die äh Rückmeldung äh/ (.) Oder was heißt den
 250 Evaluationsbogen hätte ich jetzt nicht so/ Aber eigentlich ist das auch, was sie
 251 zurückgeben/ äh //gibt ja/ // #00:19:30-3#

252
 253 I: //Ja, das/ // #00:19:30-3#

254
 255 B: //Und/ // Und da gibt es so ein paar, ja, paar, da knackt das irgendwie, das ist dann
 256 so. Ich finde übrigens, das war auch die/ zum Beispiel die Schwierigkeit, ähm (.) bei dem
 257 Fragebogen, äh die/ die Gruppen zu charakterisieren, sie verändern sich. Also ich
 258 empfinde das ähm unglaublich dynamisch. Ähm (..) will damit sagen, (..) ohne das/ dass
 259 die Jahreszahlen jetzt genau stimmen, aber (.) vor ein, zwei Jahren, da habe ich äh bald
 260 70 Prozent Sozialpädagogen in (.) der Berufspädagogik gehabt. (.) Ähm die sind
 261 erheblich zurückgegangen, ich habe merkwürdigerweise in/ in dieser Gruppe DREI äh
 262 (..) Lehrerinnen aus dem LANDWIRTSCHAFTLICHEN Bereich, da/ das ist NOCHMAL
 263 wieder ein/ also ja, die/ die/ Die sind einfach anders drauf und davon sind dann noch äh
 264 zwei über 50, also das ich AUCH nochmal wieder eine andere Geschichte. (..) Ähm
 265 empfinde das allerdings auch als Herausforderung. Ist äh nicht so leicht, diese
 266 Gruppenatmosphäre äh zu behalten, aber ich würde sagen, (.) das RITUAL (.) und die
 267 Mittagspause ist da eben auch/ (...) Ich/ Ich glaube, sie befördert eine/ ein gutes Klima,
 268 ohne daraus ableiten zu können, dass sie das GARANTIERT dadurch, äh also andere
 269 haben vielleicht eine andere Form, aber wenn diese Ventile nicht da sind, die Freiräume
 270 nicht da wären, ich glaube, dann würde das nicht gehen. Und DAS (.) gefällt mir in
 271 Pädagogik, da KANN ich mich ja auch zurücknehmen. Ich/ Ich habe da auch selber/ (..) Ich
 272 glaube, ich bin da auch vorsichtiger in der (.) FACHLICHEN Rückmeldung als im
 273 Fach. (..) Ich arbeite dadran, um dieses Gleichgewicht äh hinzukriegen, aber das ist
 274 einfach so, da äh/ da/ Beim Fach klingelt das, wenn da irgendwie so ein Fehler ist,
 275 anders als jetzt in der Berufsförderung, so wo ich denke: Ja, (.) lass die Person, sie reift,

276 ist auch noch frisch dabei oder so und im Fach denke ich dann immer ganz schnell:
 277 Ups, ähm wie will die das Abitur abnehmen oder so. Ich glaube, das ist eine/ (..) Also
 278 dessen muss man sich bewusst sein. (..) #00:21:52-8#

279
 280 I: Wie würdest du die Lebensphase der Referendare beschreiben, wenn die zu dir
 281 kommen? Du hast gesagt, zwei hast du jetzt dabei, die sind so fünfzig, //gibt es da//
 282 #00:21:59-0#

283
 284 B: //Ja// #00:21:58-8#

285
 286 I: So eine allgemeine Aussage, die du treffen kannst? #00:22:01-8#

287
 288 B: Nein. (.) Äh ich habe jetzt ähm was richtig Süßes. Jemand, der gerade Vater
 289 geworden ist und im Vorfeld ähm sich ähm also äh g/ ganz seriös: Es könnte sein, dass
 290 er vielleicht beim nächsten Modultag nicht da ist. Das ist ja Kollege von dir äh und äh da/
 291 Das ist ganz süß, aber das/ das ist eine ganz andere Phase. Und davon habe ich jetzt
 292 mehrere ähm, während ähm in der anderen Gruppe habe ich so/ Ja, da/ da sind die
 293 Kinder so Kinder-äh-Garten, äh Grundschule Wechsel oder äh sogar Grundschule Ha/
 294 ähm Gymnasium Wechsel oder so. Also da/ DA ist einfach ein ganz andere Klima. (.) Da
 295 habe ich auch häufiger dann auch Krankmeldungen ähm/ (..) Kind, wegen Scharlach
 296 muss ich zu Hause bleiben oder so. (.) DAS ist (.) äh der/ der/ Da g/ Ja, g/ (.) habe ich
 297 so (lachend) das Gefühl, äh da gibt es keine Routine. Jede Gruppe ist wieder anders.
 298 Ich SELBER werde allerdings gelassener. Also ich nehme auch nicht mehr alles so
 299 ERNST oder ähm das kann ich ja in (lachend) diesem Kreis sagen. (..) Ähm ich höre
 300 natürlich genau zu, aber ich denke dann auch manchmal: „Mensch, also das ist nicht
 301 das große Problem jetzt. Aber wenn das für dich ein großes Problem ist, dann lass uns
 302 drüber sprechen“. Wobei mir auffällt hier, wenn ich sage „für dich“, (.) äh ICH gehöre zu
 303 denjenigen, die sie siezen, Referendare. Das ist mir auch sehr wichtig. Ähm um/ Also
 304 da/ Da gibt es einfach unterschiedlich/ Ich finde, der Altersunterschied ist sehr groß,
 305 ähm der Erfahrungshorizont ist sehr groß äh oder der unterscheidet sich sehr und äh (..)
 306 das PASST nicht für mich. Das weiß ich, dass einige das anders machen. (.) Ja. (.)
 307 (unv.) #00:24:00-0# auch vielleicht passt oder äh im sozialpädagogischen Bereich ist
 308 das ja/ Da/ Da wird eh geduzt äh //im Arbeitsfeld oder so.// #00:24:07-7#

309
 310 I: //Genau, da duzen ja auch die Schüler, ne?// #00:24:07-6#

311
 312 B: Ja. Und ich komme nun aus dem kaufmännischen Bereich, da ist das Sie irgendwie
 313 ein bisschen mehr, aber trotzdem: Für die ROLLENKLARHEIT äh in den
 314 Ausbildungstagen fühle ich mich da unterstützt. #00:24:19-7#

315
 316 I: (..) Ja, also ich glaube auch nicht, dass das was mit Nähe und //Distanz zu tun hat.//
 317 #00:24:24-7#

318
 319 B: //Nein.// #00:24:24-5#

320
 321 I: Also das/ Ihr könnt/ #00:24:26-0#

322
323 B: //Nicht muss, ja.// #00:24:26-8#
324
325 I: //Ein/ Ein// genauso gutes Verhältnis haben oder schlechtes auch wie jemand, den du
326 duzen würdest. #00:24:31-0#
327
328 B: //Ja.// #00:24:31-4#
329
330 I: //Das// hat damit, glaube ich, auch nichts zu tun. #00:24:33-1#
331
332 B: Nein. Manchmal/ (..) Also diese Gruppe, die ich da jetzt übernommen hatte, die duzt
333 die andere Studienleitung und da merkte ich, da kamen die so ein bisschen ins
334 Schleudern oder so. Aber das ist dann so. #00:24:45-6#
335
336 I: Auch das gibt es. //Ich hatte auch/ // #00:24:47-0#
337
338 B: //Ja.// #00:24:47-0#
339
340 I: Äh/ (..) Wenn du an deine Referendare denkst, ähm wie würdest du so einen GUTEN
341 Referendar beschreiben? Vielleicht hast du da jemanden vor Augen. Muss auch nicht
342 aus den jetzigen //Gruppen sein, kann auch Vergangenes sein.// #00:24:59-7#
343
344 B: //Doch, doch, doch, doch, doch, doch, da habe ich/ // #00:25:00-3#
345
346 I: Wie würdest du den beschreiben, //den// GUTEN Referendar? #00:25:02-6#
347
348 B: //Ja.// Den/ Den/ Ich äh/ Ich sage mal, den sehr guten. #00:25:06-4#
349
350 I: Mhm (erwartend). #00:25:06-9#
351
352 B: (4) In der Regel ist der sehr zurückhaltend. (5) Er stellt Fragen, (..) die die
353 Referendare mitnehmen. (...) Also die äh/ (..) In Abgrenzung zu dem (..) nicht so guten,
354 (..) der fachlich jetzt auch mal äh so eine Frage hat, der hat häufig so eine/ oder so
355 empfinde ich das, eine sehr (..) FORDERNDE äh oder "DA sind Sie aber falsch" oder
356 "DAS muss man so sehen" ähm Fragehaltung und der sehr gute ähm der (...) fragt aus
357 einer fachlichen Sicherheit heraus, möchte mehr wissen. (..) Und dem ist das VÖLLIG
358 egal, ob das nun falsch war, was ich gesagt habe oder nicht. Sondern er n/ er äh
359 möchte es ERGRÜNDEN. (..) Ein weiteres Element ist, (..) dass der sehr gute
360 Referendar (..) UNGLAUBLICH gut unterscheiden kann, (..) was zum Thema passt und
361 was nicht. (...) UND (..) der sehr gute Referendar (..) macht konsequenterweise dann
362 auch sehr dezidiert nur das, was (..) zum Thema passt, was (..) äh uns weiterbringt. Äh
363 DAS schickt er auch im Netz rum. (..) Daraus kann man ableiten, dass die NICHT so
364 guten Referendare häufig das Problem haben, die wollen ALLES Material haben.
365 ALLES, was es gibt. #00:27:00-4# Und vergessen zu sortieren. Oder auch ähm (..) wenn ich auslege. Und sage: So, ich habe jetzt hier einmal die Methode, Beschreibung
366 da, da gibt es noch einen Wirtschaftsunterricht oder so und (..) äh KEIN Referendar f/ (..)

368 Also kann eigentlich alle nehmen, das PASST nicht, also sie MÜSSEN differenzieren
 369 und die nicht so guten, die können das nicht. (.) Brauchen das als Sicherheit, denken, je
 370 mehr sie haben vielleicht oder so/ Und das wäre für mich der ähm (..) sehr gute. Und
 371 dann gibt es ja diesen schönen Lehrerspruch, also wir müssen damit ja klarkommen,
 372 unsere Hauptaufgabe ist es, den Schüler zu befähigen, dass er besser wird als wir. Was
 373 ja nun natürlich nicht so schön ist (beide lachen), (lachend) aber äh und darin sehe ich
 374 zum Beispiel auch/ Also der sehr gute Referendar nimmt etwas auf (..) und das merke
 375 ich bei den Hausarbeiten. Ähm (..) dass ich dort erlebe, da wird ein Impuls
 376 aufgenommen aus dem äh/ (..) aus/ von/ von den Ausbildungstagen kombiniert mit dem,
 377 was sie im Studium gemacht haben und jetzt führen sie es wirklich zur Spitze, wo man
 378 sagen muss als Studienleiter: Klasse. (..) Einfach klasse. (.) Aber der, der diese
 379 Mischung nochmal hat, also der/ der HOLT sich das raus. Ich (lachend) habe so ein
 380 kleines traumatisches Erlebnis gehabt, da gab es noch Wahlmodule und äh zum Thema
 381 Kompetenzraster und das ging ja hoch, die Wogen, oder so und (.) ähm dann gab es
 382 eine Feedback-Runde und dann steht äh eine Referendarin auf und sagt, (.) äh diesen
 383 ganzen Tag hätte sie sich SPAREN können, weil äh das hätte sie auch alles von zu
 384 Hause machen können. Also so. (..) Und #00:28:56-4# ich holte so richtig tief Luft, weil
 385 ich da a) nicht mit gerechnet hatte, es passte auch nicht so zu der Atmosphäre, und es
 386 stand jemand auf und sagte ganz trocken: "Äh Herr (G.?), das ist jetzt mein viertes
 387 Seminar mit dem Kompetenzraster, ich habe es das erste Mal richtig verstanden,
 388 warum, weshalb wir das machen." So. Und dann äh/ (...) Ja, da/ da/ da/ DAS ist so mein
 389 Bild von/ von gut und schlecht oder so, dass ich denke, wir/ Nobody is perfect und der
 390 gute ist da gelassener irgendwie. (..) Und der nicht so gute, der vielleicht auch selber
 391 immer kritisiert wird oder so, der freut sich, jetzt kann er auch endlich mal so zurück und
 392 das tut natürlich weh, weil man dann denkt ähm, ja, wie gehen die mit ihren Schülern um
 393 oder wenn sie DA sozusagen (...) (seufzt)/ Ja, unter den Blinden König sind oder so, das
 394 finde ich/ Also das erschauert mich dann so ein bisschen. (...) Und fachlich natürlich
 395 unglaublich fit. Ja. #00:29:59-9#

396
 397 I: (4) Mhm (verstehend). (..) Willst du noch mehr zu dem schlechten Referendar sagen?
 398 Du hast ja schon so ein bisschen immer //angerissen.// #00:30:09-7#

399
 400 B: //Ja, okay.// #00:30:10-2#

401
 402 I: //Gibt es// noch irgendetwas, was du (..) ähm (.) beschreiben würdest, wie du den
 403 schlechten Referendar siehst? Paar Sachen hast du ja //schon genannt.// #00:30:20-7#

404
 405 B: //Ja.// Äh also (.) dem schlechten äh Referendar äh (..) würde/ (.) Also erstmal äh/
 406 Oder würde ich sagen, (.) ähm da/ Das muss nicht so sein, aber das IST manchmal
 407 eine/ äh ein Aspekt, (.) es gibt eine (..) Klientel oder ein/ ein/ eine Gruppe (.) in
 408 technischem (.) äh f/ vielleicht äh Bereich, die in der sprachlichen Kompetenz (...) es/ (..) also
 409 also d/ Da sind sie nicht so gut wie in ihrer rein FACHLICHEN Kompetenz und da sind
 410 sie in gewisser Weise bisschen benachteiligt. Bei den Hausarbeiten, bei den Entwürfen
 411 und/ äh und/ Und das macht sich ähm (...) häufig auch bemerkbar in der Schärfe oder
 412 Abgrenzung und Durchdringung des Problems, also: "Nein, ich habe kein Problem mit
 413 der Ansprache meiner Schüler." (.) So. Und dann haben die aber da ganz

414 unterschiedliche Schüler und so nach dem Motto Meister-Lehrling-äh-Prinzip äh leben
 415 die das aus (.) und/ und MERKEN das nicht mal, so DA finde ich, da/ DAS ist so ein
 416 Problem, äh dann äh gibt es natürlich ab einem bestimmten Alter Umschüler, äh also
 417 die/ die Quereinsteiger, da gibt es so Naturtalente und es gibt einfach (.) ganz schwere
 418 Per/ äh schwierige Persönlichkeiten und da sehe ich auch (..) wenig Möglichkeiten (..) im Rahmen DIESES Referendariats ähm (.) Verhaltensänderung zu erzeugen. (...) So,
 419 das ist äh schwierig und das äh (.) BRAUCHT dann auch äh wahrscheinlich mehr Zeit,
 420 aber DA/ (..) Da se/ äh sehe ich so/ Da sind/ Und dann eben in meinem Bereich, dass
 421 ich die Fachlichkeit auch nicht so doll sehe. (.) Ähm äh und dass es da äh/ Also/ (..) (lacht) (unv.) #00:32:32-7# Es gibt inzwischen eine Buchreihe: (Theologie?) für Lehrer.
 422 (..) Und die ist sehr Gold wert, weil sie nämlich g/ (.) Also dem Rechnung trägt, dass wir
 423 äh von einer Unterrichtsstunde zur anderen hecheln müssen, dass wir aber ein
 424 Rüstzeug brauchen und deswegen sind die Themen so toll aufgearbeitet, so gründlich z/
 425 äh/ Das ist super und das wünschte ich mir eigentlich äh für manch andere Bereiche
 426 auch noch, dass man also da äh sehr gezielt äh diese Defizite äh aufarbeiten äh kann,
 427 äh die ich natürlich auch erlebt habe, weil Studium und Schule eben verschiedene
 428 DINGE sind oder äh die Unterrichtsgegenstände auch verschieden sind, also ich habe
 429 äh nie im Studium etwas mit der Großhandelsbuchhaltung gehabt und die nun mal
 430 anders ist als die (unv.) #00:33:21-0# -Buchhaltung. (.) So. Und das geht ja in vielen
 431 anderen Berufen auch und deswegen (.) äh ist das so wichtig, äh (.) dass die
 432 Referendare das auch irgendwie nachholen können, glaube ich. (.) Ja und dann ist äh/
 433 gibt es auch so eine (..) äh/ so eine Mentalität, sich den Anforderungen zu entziehen. (..) Und das würde ich den Referendaren auch nicht zum Vorwurf machen, sondern das
 434 bringt unser System mit sich. Ähm und ich finde, (deine?) Schule befördert das mit den
 435 (.) Schulleiter, großen und kleinen Übungen oder so. Äh das heißt, die Belastung ist
 436 schon relativ hoch. Ähm und es sind viele Köche, die den Brei verderben und DAS/ (..) Ja und/ Und da bin ich wieder dabei: Was macht ein guter Referendar aus? Der kann
 437 das einordnen. #00:34:16-7# (.) Der/ Der ist stabil genug. (.) Der (.) schwache kann das
 438 NICHT. Der versucht, JEDESMAL sich anzupassen und vor lauter Überlegung äh (..) w/
 439 Was will der Studienleiter von mir hören? Was will der Abteilungsleiter hören? Gibt es
 440 diese Konflikte und das wird auch immer wieder genannt. Ähm (.) und da muss ich ähm
 441 auch selbstkritisch sagen, also unser äh System, also das heißt, nicht mal die/ die
 442 STUDIENLEITUNGEN (.) sind da einheitlich. Also Thema Ausbildungsberatung (.) wird
 443 der gesamte Unterricht reflektiert oder nur die Beratungsschwerpunkte. Es gibt einen
 444 Konsens im Team. Es sollen nur die Beratungsschwerpunkte sein, ABER es wird nicht
 445 umgesetzt. #00:35:05-1# So und DAS ist für den Schwachen (.) ist das schlecht. (..) Da
 446 bräuchte er eine VERLÄSSLICHE (.) äh (..) ja äh Kultur. Unabhängig von den Personen.
 447 (5) W/ Das gilt ja im Grunde für die Klasse auch. Also d/ äh Wenn/ Wenn eine
 448 AVJ-Klasse oder so permanenten Wechsel hat und/ und der eine will das so und der
 449 andere will so den Ordner oder so, da/ Das ist zum Scheitern verurteilt, das ist äh/ Und
 450 so sehe ich das hier auch ein bisschen. (.) Und wünschte (.) da/ (.) Oder/ Oder sehe ich
 451 das als Aufgabe. #00:35:45-1#

452
 453 I: (.) Du hast ja jetzt schon so ein paar Bedingungen angesprochen und Situationen, die
 454 die Referendare durchlaufen müssen, einmal, weil sie vorgeschrieben sind //oder/ //
 455 #00:35:54-1#

460
 461 B: //Ja// #00:35:54-1#
 462
 463 I: Eben auch einfach durchlaufen, weil es in der Schule so ist. Welche Situationen und
 464 Bedingungen, würdest du sagen, führen dazu, dass ein Referendariat gelingt?
 465 #00:36:02-4#
 466
 467 B: (...) Also das eine ist natürlich ein/ ein/ ein/ ein fachliches äh Fundament. Äh das
 468 Zweite ist ein äh (.) Zeitmanagement. (..) Ähm (...) äh da komme ich natürlich von
 469 meinem Fach her, ich glaube, es ist wichtig, dass man einen Sabbat hat. Ähm also d/ äh
 470 dass man einen Abstand findet. Äh dass äh Schule WICHTIG ist, aber nicht alles ist,
 471 das k/ sage ICH, der eigentlich im Referendariat so viel geackert hat äh, (..) also äh/ Die/
 472 Die Zeit danach war eigentlich noch/ noch mehr. Also oder äh/ Im Rückblick würde ich
 473 sagen, die b/ NACH dem Referendariat, das war eigentlich die anstrengendste Zeit.
 474 Aber äh ich hatte nicht gedacht, dass es nach dem Referendariat noch doller werden
 475 könnte und ich hatte nicht gedacht, nach dem ersten Examen, dass es doller werden
 476 könnte. Und das war es, das Referendariat. So und WARUM? Weil ich das, was ich jetzt
 477 sage, selber auch nicht so konnte. (.) Aber ich glaube, Sport treiben, ein äh (.) Hobby,
 478 ein/ (.) Also (..) ein/ ein/ Also ein äh/ Ma/ Manche brauchen die Form, (..) um den
 479 Abstand zu gewinnen, andere schaffen das auch anders, aber das sind GANZ, ganz
 480 wenige. Und DAS scheint mir, ist aber wichtig. Und äh DAZU gehören zum Beispiel als
 481 Gelingenheitsbedingung bei unserer Ausbildungsberatung sagen wir ja, der Entwurf
 482 muss zwei Tage vorher da sein. (.) Das war früher immer ein Kampf, jetzt ist das völlig
 483 klar. Und: "Ja, Herr (G.?), leider muss ich den Entwurf ändern." Ja, ist ja nicht
 484 SCHLIMM, aber das Grundgerüst steht doch und da sind zumindest zwei Nächte nicht
 485 mehr damit beschäftigt gewesen vor der Unterrichtsdurchführung. (.) So. Und ähm/
 486 #00:37:57-6# (.) Das äh finde ich zum Beispiel gut und wünschte mir, dass das vielleicht
 487 ein bisschen entstresst wird. Also durch die Schulen auch oder äh/ Schule und Seminar
 488 sich besser absprechen müssten. (.) Ähm eine andere Geschichte, die ähm (.) finde ich
 489 auch äußerst problematisch, ist, das ist die Hausarbeit. (.) Und zwar die Hausarbeit ähm
 490 (.) so nebenbei. (..) Und DA sehe ich auch viele straucheln, also dass sie dann doch den
 491 Unterricht vernachlässigen, um die ARBEIT zu schreiben. Äh dann aber wieder
 492 unzufrieden sind äh/ Also (.) ins Trudeln kommen. Und (.) da sind (lachend)
 493 merkwürdigerweise eineinhalb Jahre (.) hammerstressig und zwei Jahre am Ende
 494 langweilig. Also ich habe zwei Jahre gemacht und ich weiß es noch SEHR gut, ich hatte
 495 das Bild benutzt: Der reife Apfel fällt vom Baum. Also das/ d/ äh/ Die letzten (.) Monate
 496 oder/ oder DER letzte Monat, den fand ich SOWAS von überflüssig. (.) Aber JETZT, (.)
 497 obwohl es erleichtert sein sollte, der Referendar kommt (.) an, ist einen Monat da, macht
 498 ein Perspektivgespräch. Das ist SINNVOLL, ABER (.) (dann kommen die?)
 499 #00:39:19-2# Ausbildungsberatung, der/ der ist/ kommt IMMER zum Reflektieren, der
 500 kommt gar nicht zum LUFT holen, da muss er sich um die Hausarbeit, dann hat er die
 501 gerade fertig, dann sind die Ferien da, dann kommt schon dieser Prüfungstermin oder
 502 so. Der ist IMMER gejagt! Ein Stück weit und das halte ich (.) für sehr unglücklich. Ähm
 503 (.) man sagt ja die/ Die/ Das äh/ Die Hausarbeit ist wichtig als Anerkennung bundesweit
 504 für das zweite äh Staatsexamen. Äh das mag richtig sein, aber DA wünschte ich mir, wie
 505 gesagt, ähm (.) eine/ (...) also eine Veränderung. Obwohl es eine kleine ist oder so, aber

506 (.) äh (.) das/ Das glaube ich/ da/ Das ist sehr stresserzeugend. #00:40:04-9#

507

508 I: Mhm (verstehend). Das wäre also eine Bedingung, die (.) zum Misserfolg des
509 Referendariats //führt.// #00:40:12-1#

510

511 B: //Ja, ich glaube.// Also die/ Auch diese em/ ähm/ Oder es gibt ja zwei äh/ au/ aus
512 meiner Sicht oder was ich so beobachte ist äh Gründe, w/ worin wird das Referendariat
513 stressig empfunden und (.) übrigens, das ist auch in der Regel der (.) nicht so Gute, der
514 dann häufig sagt: "Ja, äh ich kann ja guten Unterricht machen, wenn ich mehr Zeit zur
515 Vorbereitung habe oder wenn ich nicht jemanden hinten drin sitzen habe." (.) Ich glaube
516 es nicht, aber äh/ Also der/ der/ der/ Der schon darauf hinlebt, dass er nach dem
517 Referendariat keinen Besuch mehr hat. Also d/ diese Kultur, dass der Besuch als
518 stressig empfunden wird, äh das äh überhaupt sich zu legitimieren, äh DAS wird ja als
519 Stress empfunden. Und äh (..) DAS (.) glaube ich, wird durch die Beratungssituation
520 verändert. Und ich gl/ (.) bin eigentlich auch davon überzeugt, dass äh (.) wir dort in
521 einem Wechsel uns befinden. Ähm (..) obgleich das Referendariat immer noch hart
522 empfunden wird, gibt es jetzt ja das erste Mal bei M. so eine Gruppe, die NACH dem
523 Referendariat äh noch eine, (.) ich sage mal, pädagogische Betreuung organisiert. Das
524 ist NICHT Supervision, aber es HAT etwas davon. In jedem Fall, dass äh (.)
525 Referendare sich dort weiterentwickeln können in einem Schutzraum (.) äh, der auch
526 jetzt benotungsfrei ist und äh DAS, glaube ich, ist ein Knüller, DENN (..) die n/ HEUTIGE
527 Referendare, (..) so ist MEINE Beobachtung, sind eher bereit, für eine kollegiale
528 Unterrichtsberatung als die älteren Kollegen. NICHT tendenziell, aber sie/ sie haben
529 eben Berufspädagogik ohne Benotung erfahren. Das hat (.) die Generation davor ja
530 NIE. Da/ Da war ja jeder Besuch Beförderung, Benotung ähm oder
531 Disziplingeschichte, aber dass das wichtig ist für den ähm (.) w/ für die
532 PÄDAGOGISCHE äh Seite, ähm (..) das/ da/ das wird (.) NOCH nicht so
533 flächendeckend gesehen. Einige Schulen haben das ja im Schulprogramm mit drin, aber
534 noch lange nicht alle. #00:42:37-1#

535

536 I: (..) Wie wird die Gruppe von M. frequentiert, also wie viele Leute sind da so //drin?
537 Weißt du das?// #00:42:45-2#

538

539 B: //Ich habe keine Ahnung.// Ähm ich/ Ich glaube, da/ da sind (..) an die zwanzig. Aber
540 das ist ja immer auch eine Frage des Einzugsbereiches und sie hat das, ich meine, von
541 Neumünster aus wird das bedient, also von daher hat es auch den größtmöglichen
542 Ausstrahlung, äh (.) also das erste Angebot wurde NICHT angenommen und jetzt, und
543 ich/ ich glaube, das wird sich auch rumsprechen, aber das ist natürlich auch eine Frage
544 der Ressourcen, also wenn das jetzt noch mehr äh gefordert wird, wer bezahlt es
545 eigentlich, äh was ist das/ Ist es eine Weiterbildung? Ist es äh/ äh Fortbildung? Pf. Also
546 äh unsere Ressourcen werden ja nun auch ein bisschen beknappst, ähm das weiß ich
547 nicht, wie weit äh sich das entwickeln kann, aber (.) HIN zu dieser längeren
548 Einführungszeit (.) bei gleichzeitiger (.) Entzerrung. #00:43:32-3#

549

550 I: Mhm (verstehend). Und da sind jetzt aber überwiegend Leute drin, die gerade erst
551 fertig sind //und/ // #00:43:37-5#

552
553 B: //Ja// #00:43:37-2#
554
555 I: Ah ja, okay. Mhm (verstehend). Und ähm richtet sich das auch nur an Berufseinsteiger
556 oder könnten da auch Leute, die zwanzig Jahre im Beruf sind, hingehen? #00:43:45-0#
557
558 B: Ich glaube, es sind nur Einsteiger, aber ich WEISS es nicht so genau. #00:43:49-2#
559
560 I: Ja. //Weil das wäre ja auch nochmal interessant, ne?// #00:43:52-4#
561
562 B: //Aber das ist eher/ Aber da/ Ja,// das/ Das ist deswegen ein interessantes Modell,
563 weil (.) es ja in der Theologie äh schon viel angedacht ist, also sozusagen die äh auch
564 wirklich als Einstiegsphase zu machen. (..) Ob man nicht auch mit der äh/ mit der
565 Stundenzahl also sozusagen sch/ sukzessive vorgehen soll, ähm (..) DA finde ich es äh/
566 sind auch noch viele Möglichkeiten. Ähm (..) SO ist natürlich wirklich diese unglaubliche
567 Verdichtung und dann auf einmal das Alleingelassenwerden, d/ äh das ist auch
568 unnatürlich, finde ich. #00:44:28-7#
569
570 I: (...) Ja. #00:44:32-1#
571
572 B: Aber ähm wie gesagt, (..) ein wenig noch Entstressung äh im Referendariat hielte ich
573 für (.) notwendig, weil die Ausbildungsberatung ähm/ (..) Also äh d/ die sind schon sehr
574 hoch getaktet, ja? Und in der jetzigen Reform sind sie ja wieder zurückgefahren, aber
575 was man natürlich vergisst, ist, dass die Generation davor ja gerade eine höhere Zahl
576 WÜNSCHTE, also wo/ WO ist jetzt das Maß? Und ich glaube, da ist man JETZT an eine
577 äh gute Geschichte äh gekommen, lässt den Referendaren MEHR Option. (..) Also sie
578 können (..) in Berufspädagogik äh, sie können im Fach, Fachrichtung können sie mehr
579 machen, als äh (...) gefordert oder so, also äh sie/ Sie haben eine (..)
580 WAHLMÖGLICHKEITEN, was sie vorher nicht hatten oder so. Und wenn das nochmal
581 ein bisschen besser abgestimmt wird mit dem, was in der Schule passiert/ #00:45:33-4#
582
583 I: (..) Ja. #00:45:35-5#
584
585 B: Glaube ich, wäre ganz gut. #00:45:37-4#
586
587 I: Ich glaube, unsere Schule hat den Wechsel nicht mitgekriegt von (.) früher war es
588 modular/ modularisiert und //wir mussten// ganz viel machen. #00:45:44-3#
589
590 B: //Ja// #00:45:43-8#
591
592 I: Zu wir müssen gar nichts mehr machen, sondern die (QSA?) macht wieder alles.
593 #00:45:47-1#
594
595 B: (..) Ja. #00:45:49-1#
596
597 I: Und unsere Schule ist so hängengeblieben auf dem, wir/ wir haben ein

598 Ausbildungskonzept, wir müssen ganz viel machen. Und die haben nicht begriffen, dass
599 das jetzt nicht mehr notwendig //ist.// #00:45:56-9#

600
601 B: //Mhm (verstehend).// ABER wenn ich das richtig so äh/ oder äh so höre, dann/ Dann
602 haben äh schon viele Referendare das zurückgemeldet. Und es ändert nichts. Und das
603 ist dann natürlich eine Frage der/ der Innovationskraft und da ist natürlich immer ein
604 Schulprogramm, Ausbildungsprogramm, das muss irgendwie so durch die Mühlen, aber
605 auf der ANDEREN Seite (..) wie/ Wie erlebt der Referendar sozusagen den
606 Berufseinstieg und da ist das natürlich nicht so eine schöne Erfahrung. #00:46:24-6#

607
608 I: (.) Ja. (.) Das ist //so.// #00:46:27-0#

609
610 B: //Vor allen// Dingen dann, wenn es in anderen Schulen ANDERS ist. Also dann äh
611 sagen die sich doch auch wa/ warum hier und/ und äh da nicht oder äh ja. Das äh/ Das
612 ist aber auch die/ diese komische Crux Autonomie der Ausbildung, also ähm (...) pf ja, f/
613 Dann finde ich äh, sind wir nicht äh/ Also sind wir Beteiligte nicht ganz ehrlich
614 miteinander. (..) #00:46:53-4#

615
616 I: Ja. (.) Ja. (..) Welche Rahmenbedingungen des Studienseminars könnten denn zum
617 Gelingen des Referendariats beitragen? Es gibt ja bestimmte Dinge, die festgeschrieben
618 //sind.// #00:47:05-3#

619
620 B: //Ja.// #00:47:05-5#

621
622 I: Im Studienseminar. Was, denkst du, führt da zum Gelingen des //Referendariats?//
623 #00:47:09-8#

624
625 B: //Also// (5) ich glaube, dass die Mitarbeiter natürlich motiviert sein sollten. (..) Ähm (...)
626 äh das ist sozusagen die/ die eine äh Schiene äh und äh die ähm andere Schiene ist
627 ähm (...) wenn ich in meinem Bild bleiben darf: (.) Zehn Gebote, zehn Kriterien, was
628 weiß ich, aber überschaubar und die WIRKLICH von allen ähm variiert. Ähm ich finde
629 zum Beispiel sehr schön, ähm wir haben uns ja geeinigt auf äh (.) die didaktische
630 (Route?) #00:47:52-3# als Konzept und als eine zu unterrichtende/ oder als ein zu
631 unterrichtendes Element, UM (.) die Kompetenz zu erweitern. NICHT um es als einzige
632 wahre didaktische Modell zu machen und das finde ich gut. (.) Aber nicht mal das klappt.
633 (..) So. Und das ist, finde ich, die Aufgabe, dass im Seminar/ Da kann es nicht sein,
634 dass Studienleiter sagen: "Also man muss auch nicht jede Sau durchs Dorf laufen." So
635 und DA (.) können wir jetzt auch sagen, haben wir so ein bisschen äh in der
636 Berufspädagogik, da/ da/ (..) Wir benennen die Kollegen jetzt. Sprechen sie an und
637 sagen, wir haben von Referendaren gehört, (.) dir ist DAS rausgerutscht, stehst du dazu
638 oder stehst du nicht dazu? Ähm und (..) DA wünschten wir/ (.) oder wünschte ICH mir (.)
639 eine größere Klarheit und finde das so schön über unser Portfolio ähm. Die Dinge, die
640 wir da drin haben, die werden von den Studienleitern SO unterschiedlich auch
641 EINGEFÜHRT, (.) das bleibt. Das werden wir äh/ Also das, glaube ich, kann auch nicht
642 das Ziel sein, denn dann können wir #00:49:04-8# äh sozusagen eine Schulung übers
643 Netz machen äh oder so, aber also diese Individualität, (..) das Engagement des

644 Studienleiters, wenn das also von d/ dem Referendar auch gespürt wird, (.) das ist auch
 645 ein/ nochmal eine Komponente des Gelingens. (.) Ähm (.) oder/ Oder wenn sie merken,
 646 das kommt aus unserer Unterrichtspraxis oder so. Äh und/ und wir brennen auch dafür.
 647 ABER das TOLLE ist, da ist jemand krank, ich kann den übernehmen, ich weiß, worauf
 648 ich mich verlassen kann und wenn wir DAS noch besser ausnutzen würden, und das
 649 heißt, Fach und Fachrichtung nicht JEDER erklärt nochmal Gruppenarbeit oder so,
 650 sondern wir HABEN dort (..) eine Schiene. Da finde ich übrigens auch die
 651 Methodenbroschüre INSOFFERN hilfreich, äh (.) dass das äh mal so ein Basic ist. Und
 652 DAS würde (.) Orientierung geben und das würde wieder Sicherheit geben und das
 653 würde auch eine Verlässlichkeit geben. (...) Hör sich einfacher leider an, als es IST, aber
 654 da fände ich, da haben wir noch lange nicht alle Ressourcen ausgenutzt und es würde
 655 auch für UNS vor allen Dingen leichter sein. (...) Und wir könnten verhindern, d/ da ist ja
 656 auch keiner frei davon, dass ich noch das mache, wovon ich IMMER noch überzeugt
 657 bin, aber wie/ wo/ w/ woran äh wird MEINE Innovation deutlich und die geht natürlich
 658 über Anregung und wenn wir Dienstversammlungen dafür nutzen würden, dass äh wir
 659 diesen INPUT bekommen wie eben bei der didaktischen Route, und dann wird das
 660 gemacht, dann ist das EIGENTLICH, (.) finde ich, EINFACH, aber dazu würde d/
 661 gehören, dass ich auch eine ehrliche, offene Diskussion führe und zu einer
 662 Beschlusslage komme und DIESE auch einfordern. (..) DA, finde ich, hapert es noch.
 663 #00:50:58-2# Und DAS wäre für mich eins der (.) entscheidende
 664 Gelingenheitsbedingungen FÜR die (..) verunsicherte LiV. (6) Ähm (.) Element, das gar
 665 nicht mit dem REFERENDARIAT zu tun hat, sondern mit der Qualifizierung der
 666 Ausbildungslehrkräfte, (...) dass das auch verzahnt ist, also dass die Qualifizierung der
 667 Ausbildungslehrkräfte von Studienleitungen gemacht werden, äh (..) ist auch eine sehr
 668 gute Sache, weil das da zusammengeführt wird, was zusammengehört, denn es kann
 669 nicht sein, dass die sagen: "Ja, also damals haben wir noch die Berliner Schule", oder
 670 so/ (.) Äh ist okay, aber sie MÜSSEN das andere zur Kenntnis nehmen. #00:51:47-4#
 671

672 I: (..) Gucken wir mal weiter in die Ausbildungsschule. Ähm was würdest du sagen,
 673 welche Rahmenbedingungen ähm gibt es in der Ausbildungsschule, die zum Gelingen
 674 des Referendariats beiträgt? #00:51:58-0#

675
 676 B: (..) Ähm (4) ich glaube auch, eine gewisse (6) ja, ich scheue mich jetzt äh/ Also
 677 Wohlfühlatmosphäre äh ein/ eine Wertschätzung. (..) Das ist/ (.) Ein/ Eine
 678 Wertschätzung der Kompetenz äh des Betreffenden äh, der dort ankommt. (.) Äh ich
 679 glaube, dann äh/ Sehr schön ist äh, ich sehe, dass einige Schulen einen sogenannten
 680 LIV-Raum haben, sie haben dort eine Bibliothek, sie ähm fördern die Kultur des
 681 Austausches und dass da sozusagen dann ältere Semester, jüngere Semester, dass es
 682 diesen Austausch gibt und dass dafür auch (..) äh im wahrsten Sinne des Wortes
 683 Räume geschaffen werden, also auch Zeit äh -Räume. (.) Äh dann (.) äh, glaube ich,
 684 dass die/ oder beobachte ich, dass die Betreuung der Ausbildungskoordinatoren SEHR
 685 unterschiedlich ist. (..) Also einige, die/ die machen das aus Leidenschaft, andere
 686 machen das für die Karriere. (.) Fürs/ Für IHR Portfolio. Und DAS merkt man. (...) Da
 687 möchte ich jetzt auch keinen Schulnamen sagen oder so, aber das merkt man äh ganz
 688 stark ähm, (..) mit was für einem STANDING die kommen. (...) Und ähm da ist die
 689 Auswahl der (..) ähm (.) Ausbildungslehrkräfte natürlich auch ein ganz wesentlicher

690 Punkt. (..) Ist so, Karriere, dafür ist es wichtig. Deswegen bewerben sich auch welche/
 691 #00:53:47-0# Aber äh da kann man auch mal sagen, (..) Leute, der Kurs alleine reicht
 692 nicht, wo tretet ihr hier irgendwie fachlich auf, da habt ihr äh besonderen Rückhalt in
 693 eurem Fachbereich oder so. Auch das könnte ich mir vorstellen ähm, ohne da jetzt noch
 694 mehr ähm einzufordern oder so, aber da/ DA f/ finde ich o/ oder/ (..) Da sehe ich eine
 695 GANZE Reihe von Defiziten und auch/ Also jetzt in meinem Fach Religion, da kann es
 696 auch passieren, dass dann auf ein einmal ein Referendar ist und man keinen
 697 Ausbildungslehrkraft, dann äh wird da irgendwie so ein bisschen gemauschelt, der hat
 698 keine Qualifikation, das geht auch noch, aber es passiert noch viel zu häufig. (..) Dass
 699 aus welchen Gründen irgendwie Leute dort äh sind oder zugeordnet werden und ähm
 700 ja, das ist/ Also die/ die Wertschätzung möchte ich dann wieder, wenn äh bestimmte
 701 Kollegen bei der Ausbildungsberatung ein Berufspädagoge nicht dabei sind. (..) Oder
 702 unentsch/ Also zwar auf dem Zettel eingeladen sind, aber nicht mal absagen, einfach
 703 nicht DA sind oder so. Und das finde ich (..) nicht gut. (..) Und da werden/ Auch dass sich
 704 so GENUTZT, das ist jetzt MEINE Perspektive, ich/ Man müsste mal fragen, wie die
 705 Ausbildungslehrkräfte das empfinden, aber (..) da ist es so, dass das äh
 706 Professionalisierungsalbum äh dann auch einmal auch zur Grundlage im/ zum
 707 Gespräch werden. Auch das ist wieder ein sehr gutes Element und da wünschte ich mir,
 708 dass die/ dass manche Ausbildungslehrkräfte da wirklich also/ (..) äh das verantwortlich
 709 sich aneignen. Und nicht einfach sagen: "Nö, äh ich weiß, wie das geht. #00:55:34-8#
 710 Ich unterrichte ja schon zwanzig Jahre erfolgreich. DAS finde ich (..) geht nicht. Insofern
 711 wäre die Frage, ob es ein anonymes Auswertungs-äh-Portal geben (..) könnte, (..) ist
 712 vielleicht als Instrument auch doof. (..) Äh nein, ist Quatsch, würde ich jetzt wieder
 713 zurückziehen, kannst du ja vielleicht löschen. (lacht) Aber d/ dass in/ in der Schule in
 714 jedem Fall die Ausbildungslehrkräfte äh nein/ die Koordinatoren, (klopft) die hat eine
 715 ganz große Verantwortung. (...) Der Direktor äh w/ Ich finde, wenn wir da unsere
 716 Schulen sehen, was muss der alles machen, d/ auf den würde ich das nicht schieben,
 717 aber der/ d/ Wofür haben wir denn einen Ausbildungsleiter? (..) Wir haben eine
 718 Schule, die ich/ Ich glaube, da gibt es sogar einen
 719 OBERAUSBILDUNGSKOORDINATOR. Weil es so viele Standorte gibt und, und, und,
 720 also der/ da/ Finde ich, das ist überhaupt keine Didak/ macht keiner was. W/ Weil die
 721 eigentlich sehr beschäftigt sind. Aber der Referendar bleibt da so alleine, so/ Also das
 722 wäre äh für mich (..) Sachen. Und wenn wir jetzt richtig Zukunftsmusik singen, dann äh
 723 wäre vielleicht auch (..) also (..) ähm Hospitationskulturen (..) also die Referendare haben
 724 ja zum Teil Schwierigkeiten, Hospitationsstunden zu bekommen. (...) Bestimmte
 725 Kollegen entziehen sich dem, das ist vielleicht auch gar nicht schlecht, dann gehen sie
 726 eben nur zu denen, die es sind, aber dass die so/ so eine Kultur haben. (..) Auch DA
 727 nicht einfach nur hinschicken, sondern: Worauf achte ich? Übernimmt man vielleicht das
 728 bei den Aus/ wie bei den Ausbildungsma/ Was sind die beiden Schwerpunkte, auf die
 729 wir achten? Dass also äh auch der Kollege, der den Referendar zu sich lässt, ihn in
 730 seiner Kompetenz (..) ernstnimmt und sagt: "Kannst du bitte DARAUF achten, weil an
 731 dem Bereich, glaube ich, muss ich arbeiten?" Also das ein Stück weit zu
 732 professionalisieren. (..) Hielte ich für wichtig. Und das ist etwas originäres, was die
 733 Schule eben bieten kann. Wir können/ (..) D/ Wir/ Wir haben das ja nicht viel mehr, das
 734 kommt zwar ein bisschen wieder, die kollektiven Beratungen, aber (..) äh wir haben es
 735 weniger und das, finde ich, hätte einen Charme. Und das ist, was die Schule bieten

736 kann. #00:57:52-2#

737

738 I: Mhm (verstehend). Wie würde denn für dich eine gelungene

739 Unterrichtsnachbesprechung aussehen? #00:57:57-5#

740

741 B: (..) Also (4) sie/ Sie/ Sie beginnt mit einer Reflexion. (..) Ähm (..) die, wenn ich das
 742 wieder aufgreifen darf, was ich schon mal gesagt habe, also nicht alles beschreibt,
 743 sondern auch Schwerpunkte setzt, Wichtiges von Unwichtigem unterscheidet. (..) Dann,
 744 finde ich, ist es eine Austauschrunde äh und man sollte differenzieren zwischen
 745 handwerklich objektiven Fehlern und zwischen unterschiedlichen Auffassungen,
 746 unterschiedlichen WAHRNEHMUNGEN. Das scheint mir (.) ganz, ganz wichtig zu sein,
 747 dass man das immer äh wieder auch betont. (..) Und dann, finde ich, ist auch ähm ganz
 748 wichtig so ein/ ein Resümee und dass die LIV dann auch nochmal sagen kann, äh/ oder
 749 nein äh also zu sagen, was/ Woran möchte sie weiterarbeiten nach diesem Gespräch
 750 und dass DAS dann auch weiter verfolgt wird durch die Ausbildungslehrkraft und äh die
 751 LIV. (..) Ähm (.) und der Studienleiter muss alle Regeln eines Feedbacks be-äh-achten
 752 natürlich. Ähm keine Du-Botschaften oder sonst/ Wir haben zum Beispiel jetzt nochmal
 753 äh uns gegenseitig ermahnt nicht dieser: "Oh, mach das doch mal ein bisschen
 754 emotionaler" oder sonst irgendwie etwas. Da/ äh dass wir diese Lehrerpersönlichkeit
 755 einfach so belassen, wie sie IST, das ist, was wir einbringen und der eine ist eben so
 756 und der andere ist so. Aber dass wir bei den ANDEREN Dingen ähm (.) ruhig genauer
 757 noch sind und äh/ Und das äh, (.) glaube ich, (..) gehört in so eine
 758 Unterrichtsbesprechung und dann sollte sie nicht viel länger als eine Stunde sein oder
 759 sagen wir mal (.) maximal eine Stunde. (.) Aber das halte ich leider auch nicht immer
 760 ein. Aber ich achte äh/ also/ Also ich/ Ich ermahne mich innerlich, (.) das hinzukriegen.
 761 Dann ist man voll, dann reicht das. #01:00:00-7#

762

763 I: (..) Ja. #01:00:03-0#

764

765 B: (4) Die Ausbildungslehrkraft sollte sich in einer solchen Runde natürlich auch mit
 766 einbringen. Erlebe ich auch ganz komische Sachen. Also entweder so diese klassische
 767 Verteidigerrolle, sobald man was sagt, immer so: "Ah, und ich muss meinen Referendar
 768 schützen." Ähm was wenig hilfreich ist oder dass auch einige GAR nichts sagen. (..) So
 769 ein Protokoll schreiben, so ungefähr, wo ich dann irgendwie denke: Nein. (..) Aber
 770 deswegen/ Also d/ Dass die die CHANCE/ Ach so a/ und die Schulleitung würde ich am
 771 liebsten (..) auch nicht dabei haben. (..) Aber gut, das war ja jetzt nicht die Frage nach
 772 der Nachbesprechung, aber (.) äh fällt mir jetzt nochmal so ein und zwar deswegen,
 773 damit das wirklich Beratungs-äh-Situation bleibt und nicht einmal Beurteilungssituation
 774 und einmal Beratungssituation ist und danach womöglich, da sind wir auch wieder
 775 dabei, VERSCHIEDEN. Äh (..) und (...) ich (.) lasse es natürlich zu oder sonst eben/ weil
 776 es auch eine Arbeitserleichterung manchmal ist. Als wenn der Referendar NOCHMAL
 777 wieder eine Übung hätte, aber das ist, finde ich, unglücklich. (..) Vielleicht wenn/ Wenn
 778 Schulleitung so sensibilisiert wird, dass sie dann wenigstens in der Berufspädagogik
 779 nicht kommen/ kämen. Wenn sie in der Fachlichkeit, dann sind sie äh oder Fachrichtung
 780 äh dann/ Dann äh sehen sie ja auch etwas, dann würde zumindest DIESER Bereich
 781 ERHALTEN bleiben äh in der wirklich (..) klassischen Beratungssituation. Entdeckung

782 des Positiven und, und, und. Also/ #01:01:39-8#

783

784 I: (..) Ja, sobald der Schulleiter dabei ist, ist es das //nicht.// #01:01:44-3#

785

786 B: //Ist was// anderes, ist/ Und der Abteilungsleiter auch. (..) Also ich habe da manchmal
787 da/ da sind acht Leute eingeladen aus der Schule. Pf. (7) Ja, mehr habe ich so zur
788 Schule NICHTS. (...) Ich beobachte eben nur, wie/ wie unterschiedlich Schulen das
789 machen. #01:02:07-1#

790

791 I: (..) Ja. (.) Ja, wir haben jetzt ungefähr eine Stunde über die Gelingensbedingungen für
792 den Vorbereitungsdienst gesprochen. Wenn du das jetzt in einem Satz
793 zusammenfassen solltest, was wäre (.) das, was du sagen wolltest? #01:02:19-5#

794

795 B: (12) Also die Gelingenheitsbedingung wäre für mich (.) nochmal wichtig, die (..)
796 EINEIT/ EINHEITLICHKEIT o/ oder einen gemeinsamen Kern könnte man auch sagen
797 in den drei begleiteten äh Bereichen. (..) Punkt. #01:02:52-1#

798

799 I: Mhm (verstehend), gut. (.) Ja, P., vielen Dank. Das war es von meiner Seite. Gibt es
800 noch etwas, das DU gerne erzählen möchtest, dass du gedacht hattest, dass ich das
801 frage oder dass du unbedingt noch loswerden willst, irgendetwas, das ich jetzt nicht
802 abgefragt habe? #01:03:06-1#

803

804 B: (6) Ähm. (..) Nein, wenn du jetzt aber nochmal so fragst, würde ich sagen, also eine
805 große Herausforderung äh, der wir uns noch stellen müssen au/ oder noch gar nicht
806 gemacht haben äh, das ist ähm die Nutzung der neuen Medien. Also inwieweit könnten
807 wir (..) ähm (..) über Dropbox oder so/ so bestimmte Elemente, wie/ wie/ wie könnten wir
808 unseren AUSTAUSCH noch professionalisieren und dass wir das auch irgendwie wieder
809 als Modell sehen, also dass wir im SEMINAR etwas machen, was für die
810 Unterrichtswirklichkeit vor Ort auch sinnvoll wäre. Ähm (..) weil ich feststelle, dass äh wir
811 auf DEM Gebiet mit einer Generation zu tun haben, die BESSER ist. (..) Und (..) sie
812 findet nur in/ oder nur bei EINIGEN Studienleitern die entsprechende Antwort. Also (...)
813 Ma/ Martina hat das eben und ich leiste mir den Luxus aufgrund des Alters oder so, wo
814 ich so denke: Ja äh, da blamiere ich mich sowieso, wenn jemand anderes das macht,
815 das fällt dann doch nicht an, aber da könnte ich/ DA finde ich, äh (..) ist überhaupt noch
816 nicht zu Ende gedacht, äh wie wir ähm (..) ähm/ Also was/ was uns da noch zur
817 Verfügung steht und DANN äh, was ich leider auch noch nicht umgesetzt habe, aber so
818 w/ woran/ Das habe ich so im Hinterkopf, wäre noch mehr mit diesen
819 Video-äh-sequenzen. Also Unterricht aufnehmen und dann an bestimmten Stellen
820 nochmal so durchvariieren. DAS, glaube ich, wäre auch eine Form von/ von neuen
821 Medien, da me/ könnten wir uns im Grunde auch eine/ eine Filmsequenz-Bank aufbauen
822 oder so. Da äh sehe ich noch so Potential. Also wenn man/ Das wäre vielleicht nochmal
823 eine Frage, wo/ wo kann das hingehen. (..) Ansonsten bin ich eben gespannt, wie das
824 bei uns jetzt wird mit der/ mit/ mit dem Schritt der Individualisierung und der größeren
825 Tiefe, ob Referendare nachher sagen: "Nein, äh das war mir alles zu wild und zu
826 durcheinander." (.) Also weiß ich nicht. Da/ Das ist offen. #01:05:27-3#

827

828 I: Genau, das muss man jetzt abwarten. #01:05:29-3#

829

830 B: Ja. #01:05:29-8#

831

832 I: Wie da die Rückmeldungen sind. #01:05:31-0#

833

834 B: Ja. (..) Und sonst habe ich nichts. #01:05:34-3#

835

836 I: Gut. Dann danke ich dir für deine Zeit. //(Dann war es das schon?)// #01:05:37-6#

837

838 B: //Gerne, C..// #01:05:38-0#

1 Name der Audio-/Videodatei: 2016.03.21_(12.40.54)_DM670
2 Dauer der Aufnahme: 00:40:22
3 Datum und Ort der Aufnahme: 21.03.2016, N.
4 Besonderheiten: ehemaliger Arbeitskollege, Unterbrechung durch
5 Aufräumen im Raum. Orte und Namen wurden anonymisiert
6 Datum der Transkription: 13.04.16
7 Ersttranskription: audiotranskription.de - Transkriptionsservice
8 Überarbeitung(en), Datum: 25.11.2016, Rechtschreibung und Zeichensetzung

9 ---

10

11 I: Also, tatsächlich ähm. Manchmal heißen die „Fachleitung für (.) Berufs- und
12 Wirtschaftspädagogik“. Manchmal heißen sie „Hauptseminarleitung“, //wie in
13 Hamburg. Manchmal// #00:00:10-8#

14

15 B: //Mhm (bejahend), (unv.)// #00:00:10-8#

16

17 I: heißen Sie nur „Fachleitungen“, gar nichts bei. Aber man weiß, das Bundesland,
18 aha, das sind die Berufspädagogen. #00:00:15-7#

19

20 B: Mhm (bejahend). #00:00:16-5#

21

22 I: So. Und ihr seid ja Studienleitungen für Berufspädagogik. #00:00:20-4#

23

24 B: Ja, jaja. #00:00:20-8#

25

26 I: Also, ist es ganz unterschiedlich in jedem Bundesland/ (..) ein bisschen
27 unterschiedlich. Hm. Trotzdem hat man/ also habe ich jetzt schon rausgefunden,
28 dass es ganz ähnlich läuft überall und so und ähnlich gut. Das finde ich ganz schön.
29 (..) JA. Hast du sonst noch Fragen, warum ich hier bin? //Warum ich// #00:00:40-9#

30

31 B: //Haben wir geklärt.// #00:00:42-7#

32

33 I: das machen möchte? Okay. #00:00:42-7#

34

35 B: Ja, wenn das Positive da rauskommen soll und das ein anderes Bild gibt, DAS
36 wäre mir wichtig. Wenn in der Öffentlichkeit das endlich aufhört, das zu verteufeln
37 und nur immer das zu finden, was ich sowieso Negatives finden wollte, ah, dann
38 wäre es schön, ja. #00:00:54-5#

39

40 I: Genau. Also, das (wäre?) mein Ziel, deutlich zu machen, ähm also im Sinne von
41 Stärken stärken #00:01:00-9#

42

43 B: Ja. #00:01:01-3#

44

45 I: und ähm dadurch hoffentlich DAS, was tatsächlich vielleicht schwer ist im Auge der
46 Referendare hmm, dass man das durch die Stärken, die das Referendariat hat, aber

47

48 B: Ja. #00:01:18-2#

49

50 I: aufheben kann, hoffe ich. (.) JA, also, erstens wüsste ich gern von dir, was hat
 51 DICH motiviert, ein st/ eine Studienleitung in Berufspädagogik zu werden?
 52 #00:01:22-1#

53
 54 B: (...) Also, ich war ja früher Studienleitung für Wirtschaft, Politik und ähm durch die
 55 Neuordnung (.) 2004 ähm ergab sich das, äh noch mehr in das pädagogische gehen/
 56 zu gehen. Und das halte ich eben für/ auch für wichtig, ich habe es im Politikbereich
 57 schon gemacht, dass die Pädagogik nicht fehlen darf. Denn da bin ich ganz bei
 58 Arnold, der sagt ähm: (.) „Wissen ist keine Kompetenz.“ Und da braucht man mehr
 59 Pädagogisches. Und das, glaube ich, ist der Antrieb gewesen. #00:01:54-4#

60
 61 I: (.) Und was denkst du, was qualifiziert jemanden, so ein Berufspädagogikseminar
 62 zu leiten? #00:02:00-8#

63
 64 B: Eine Bewerbung (lacht). #00:02:03-0#

65
 66 I: //Okay. (lacht)// #00:02:05-6#

67
 68 B: //Leider, ja// Und ähm ich glaube, sehr viel Reflektion. Also, die
 69 Selbstkompetenzreflektion muss SEHR, SEHR HOCH sein. Ansonsten hat es keinen
 70 Sinn. (.) Und wenn er DIE Fähigkeit hat, ist die nächste Fähigkeit mit Menschen
 71 umzugehen, zuzuhören, das Übliche, sage ich mal, was/ was dazu kommt. Und äh
 72 vor allen Dingen auch die äh neueren (.) Erkenntnisse der Universitäten mit
 73 einzubeziehen, nicht nur äh den Erfahrungsbauch ähm zu/ zu kontaktieren, sondern
 74 auch zu sagen, da gibt es doch wissenschaftliche Erkenntnisse. Und wenn das
 75 zusammenführt und das noch in der Gruppe gelebt wird, dann/ dann kann man das
 76 gut aushalten. #00:02:43-5#

77
 78 I: Mhm (bejahend). Es gab ja mal eine Weile so Fortbildungsangebote für neue
 79 Studienleitungen //hier// #00:02:49-1#

80
 81 B: //Ja// #00:02:49-1#

82
 83 I: in S.. Gibt es das noch? #00:02:51-3#

84
 85 B: Ja, halt für die Allgemeinbildung ja. Da haben wir uns ja immer rangehangen.
 86 Leider nicht mehr ähm/ Wir wollten es immer für die Berufsbildner so noch machen.
 87 Äh, das gab auch mal den Ansatz. Und im Moment gibt es den nicht, nein. Es ist ein/
 88 teilweise wirklich ein Learning by Doing, was ich schrecklich finde. Weil ich habe
 89 damals, als ich anfang, genauso viele Fragen gehabt, die mir keiner beantwortet hat
 90 oder die ich auch manchmal nicht stellen mochte oder wollte. Ähm, das macht es
 91 nicht einfacher. (.) Und ich glaube auch zum Beispiel, dass das Auswahlverfahren für
 92 Studienleiter ein Assessment sein muss. Ich MUSS Unterrichte mir angucken, und
 93 ich muss danach eine Besprechung, eine Beratung auch mit jemandem durchführen,
 94 dass man gleich erkennt, nicht dass das hundertprozentig ist, aber dass es/ dass
 95 man erkennt, (.) da ist der richtige Weg, da ist die richtige Sichtweise, das ist der
 96 Umgang mit Menschen richtig und, und, und. Und ähm das fehlt hier VÖLLIG. Ich
 97 werde ja nur aufgrund eines ähm (.) Befragungsgespräches, ich nenne es mal so,
 98 ähm dafür eingestellt. Aber das macht das nicht/ macht das nicht sehr einfach für die
 99 Kollegen auch mit ihm zusammenzuarbeiten, dann mit diesem Kandidaten.

100 #00:03:53-3#

101

102 I: Mhm (bejahend). Ähm. Beschreibe doch mal, wie dein Seminar so abläuft. Gibt es
103 da Rituale? Wie beginnt es? Wie endet es? Beschreibe das mal. #00:04:03-0#

104

105 B: Okay. Also, es gibt ganz äh klare Rituale. Es gibt Abläufe, die/ die sich immer
106 wiederfinden. Ähm erstens sind wir tatsächlich sehr viel früher da. (lacht) Also, das ist
107 schon der Fall, dass wir die Räumlichkeiten herstellen, dass wir Tische anders
108 aufstellen als sie in der Klasse stehen ähm, dass wir eine Präsentation vorbereitet
109 haben, dass wir Materialien dabei haben. Ich sage jetzt mal WIR, weil ich ja
110 hauptsächlich mit B. das zusammen mache oder mit meiner Kollegin zusammen
111 mache. Ähm das ist das erste Ritual. Und das (hat/ heißt?), #00:04:30-9# das, das
112 zweite, was folgt, ist, dass wir jeden persönlich mit Handschlag begrüßen. Also, das
113 ist eine Sache, die uns dann doch auch gleich deutlich/ oder den Kollegen, den
114 neuen Kollegen, deutlich machen soll äh, uns ist an IHNEN gelegen. Ähm, es ist so
115 etwas vorhanden wie ähm VERTRAUTHEIT. Alleine dadurch, „ich nehme dich wahr“.
116 So was in der Richtung. Das endet im Prinzip nicht damit, dass nachher ein
117 Namenschild auch da steht, sondern dass sie auch mit Namen angesprochen
118 werden und so weiter. Und der erste Teil ist eigentlich äh immer dabei, z/ die
119 Erfahrungen, die gemachten Erfahrungen aufgrund des vorweg(.)laufenden äh
120 Ausbildungstages zu reflektieren. Und ähm (..) Handlungsstrategien zu entwickeln.
121 Also, bei uns ist das jetzt der absolute starke Fokus zu sagen, welche
122 Handlungsstrategie war erfolgreich? Warum war sie erfolgreich? Woran hat es
123 gelegen? Und das jetzt nicht nur für sich zu behalten in der Reflektion, sondern dann
124 eben auch mit anderen Kollegen ähm die auszutauschen und äh dadurch die/ die
125 Erfahrung auch noch zu vergrößern, die man vielleicht dann gewinnen kann. Der
126 zweite Punkt ist dann, dass wir das Tagesprogramm ähm ihnen vorstellen, weil unser
127 Sch/ Tage haben Schwerpunkte (..) und ähm wir damit verbinden, dass sie sich ein
128 persönliches Ziel für den Tag formulieren, was SIE erreichen wollen. (..)
129 #00:05:47-8# Ähm also, aufgrund der/ der/ der Tagesordnung können sie ja sehen
130 dann, wir haben auch Ziele, wir machen es mit Advance Organizer und äh da
131 gehören eben Ziele ja auch dazu. (..) Und dann ist es so, dass wir im Prinzip immer
132 eine Theorie-Praxis-äh-Teil haben, dass wir das Ganze äh geplant haben nach der
133 didaktischen Route und äh Theorie-Pla/ Praxis-Anteile immer über das subjektive
134 Konzept laufen lassen und so der Tag eigentlich durch geht. Ähm und ähm am Ende
135 muss immer stehen, dass ähm von diesen ganzen Teilen für die nächste Woche oder
136 am besten für den nächsten Tag Teile schon vorbereitet sind. Also, sie kriegen
137 immer Zeit, so einen Unterricht vorzubereiten, dass wir diesem Change-Management
138 von 72 Stunden auch gerecht werden können. Denn wenn ich was (neu haben will?)
139 #00:06:26-8# muss es ja auch dann passieren, dass wir ihnen aber die Zeit geben,
140 das vorzubereiten. Am Ende ist dann für jeden die Reflektion seines Zieles, habe ich
141 es erreicht, habe ich es nicht erreicht, und der Ausblick auf den nächsten
142 Ausbildungstag und was da auch da für sie für Wünsche anstehen. Wir sind ja
143 gerade dabei, das Ganze kompetenzorientiert zu gestalten. Ähm. Und da sind wir
144 natürlich auch davon abhängig, was bringen sie mit, und (wir?) (Schulgong) müssen
145 so einen Markt der Möglichkeiten, ja, im Prinzip dann auch immer
146 (vorbereiten/vorhalten?). #00:07:00-1#

147

148 I: Und wie würdest du die Zusammenarbeit mit den Referendaren beschreiben?

149 #00:07:05-4#

150
 151 B: (4) Woran soll ich es festmachen? Also, die Zusammenarbeit ist insofern für uns
 152 jetzt in der Berufspädagogik (.) vielleicht einfacher, weil wir nicht bewerten. Wir sind
 153 nicht in der Prüfung. Wir bewerten sie nicht, sondern sie kommen mit den Problemen
 154 zu uns, die sie haben. Insofern sagen wir auch immer: Es gibt zwei Regeln bei uns,
 155 äh: Alles bleibt in diesem Raum, was gesagt wird, weil diese Erfahrungen müssen
 156 gesagt werden. Und sie müssen ausgetauscht werden, sie müssen ehrlich sein. Und
 157 ich glaube, das sind wir und sie haben auch das Vertrauen zu uns, dass das nicht
 158 weitergegeben wird oder auch nicht gesagt wird, die Schule ist so oder so. Und die
 159 zweite Regel ist, dass wir versuchen an der Kommunikation zu arbeiten und auf
 160 dieses "JA ABER" verzichten, um die Kommunikation zu (lachend) erleichtern. Und
 161 da ich ja selbst Verkaufstrainer bin, ähm muss ich das nicht weiter ausführen, was
 162 das bedeutet dieses Aber. Also, die Zusammenarbeit ist so, dass sie schon ähm (.)
 163 uns als Studienleitung als die alten Hasen äh da sehen und ich sie so sehe, dass ich
 164 sage, da kommt das neue Wissen von der Universität. Und die Kombination in/ in/ in
 165 Einklang zu bringen, äh, ist eine sehr schöne, zumal sie so, ich sage mal, auch so
 166 einen/ also, etwa kleine Sachen, wie stehe ich vor einer Klasse, wie sage ich meine
 167 ersten Worte ähm, dann äh diese Reflektion haben, die sie vorher nicht gehabt
 168 haben, sich auch keine Gedanken darüber gemacht haben. Also, wir sie schon auf
 169 Sachen stoßen, ähm wo sie so erstmal sagen, das ist ja eigentlich unwichtig. Und wir
 170 glauben eben, dass es genau der erste Kontakt dieser wichtige Punkt ist. Insofern ist
 171 die Zusammenarbeit sehr vertrauensvoll. Ähm. Sie kommen mit sehr vielen ähm
 172 schönen, als auch problemhaften Sachen zu uns und äh jetzt durch die
 173 Ausbildungsberatung erleben wir das Ganze dann auch noch live. Das ist TOLL. Also
 174 das, was wir gesagt haben, und da sind wir auch ständig am Arbeiten, (.) weil wir
 175 gesagt haben: Wenn wir das doch im/ im Ausbildungstag so vermittelt, nein,
 176 „vermittelt“ ist falsch/ mit (denen/ihnen?) #00:08:52-5# besprochen haben, äh (.),
 177 dann kann es doch nicht sein, dass wir immer noch wieder den Unterricht der 80er
 178 Jahre sehen. (.) Also, der Einfluss der Schule, will ich damit sagen, ist riesig. Was die
 179 dort sehen, wird sehr, sehr oft gekupfert und nicht mehr das/ der neue Ansatz
 180 gemacht. Aber dadurch, dass wir die Umsetzung sehen und mit ihnen darüber ein
 181 Gespräch haben in der Beratung, ist es ein noch intensiveres Gespräch geworden
 182 und auch ein/ ein äh besseres Einschätzen von beiden Seiten. Ja, insofern zu so/ zur
 183 Zusammenarbeit. Wir geben ihnen insofern keine Hausaufgaben oder so was auf,
 184 sondern eben Erfahrungs/ Also, sie müssen reflektieren. Sie müssen Erfahrungen
 185 machen, reflektieren. Und das müssen sie notieren, das ist das Einzige, ja.
 186 #00:09:30-1#

187
 188 I: Wie würdest du die Lebensphase der Referendare beschreiben, wenn die zu euch
 189 kommen? #00:09:33-7#

190
 191 B: (.) Das ist sehr unterschiedlich, also, von Familien, die im Hintergrund stehen, die
 192 auch schon ernährt werden sollen, bis zu demjenigen, der Single ist, ähm, zu dem,
 193 der in der Gegend wohnt, zu dem, der hierher zieht. Also, das ist ein sehr diffuses äh
 194 Konstrukt da. Und da darf man auch nicht verkennen, dass es sehr viele auch
 195 Seiten- und Quereinsteiger gibt, die also mit der Pädagogik ähm so gesehen noch
 196 gar nichts zu tun hatten. (.) Ähm. DAS, diese Heterogenität zu erfassen und
 197 aufzunehmen, das ist das Spannende auch bei uns in den/ in den Veranstaltungen,
 198 ja, dem gerecht zu werden. Ansonsten ist die Situation für den Einzelnen schon
 199 dramatisch. Und ich kann nur meine eigene Zeit heranziehen. Ich habe mich

200 während der Zeit von meiner Freundin getrennt, weil äh, ähm es doch zu/ zu ähm, ja,
201 Überlapp/ Überlappung mit Arbeitszeit und Lebenszeit (lachend) (so Sachen?)
202 #00:10:26-5# da gibt, die sind enorm. Und äh das merkt man auch bei denen. Und
203 ich habe hier auch bei/ bei unseren gemerkt, die, die vorher schon mal unterrichtet
204 haben, (.) nicht NUR Praktikum, aber jetzt auch durch die verlängerten Praktika, ähm
205 das bringt schon was. Ich selbst habe also seit dem vierten Semester meines
206 Studiums unterrichtet. Und das war immer toll, dem Professor zu sagen: Was heißt
207 das jetzt für meinen Unterricht? Ähm, das, das hat (es klopft) mich wesentlich weiter
208 gebracht. #00:10:52-8#

209
210 B2: (Tür geht auf) Hallo! #00:10:52-1#

211
212 I: Hallo! #00:10:52-4#

213
214 B2: Dürfen wir ganz kurz stören und was mittragen? Zum Mitnehmen ins
215 Lehrerzimmer? #00:10:56-8#

216
217 (Es wird geräumt) #00:10:59-9#

218
219 B2: Ich habe meine zwei Einserschüler da drüben. (lacht) #00:11:05-1#

220
221 B: So sieht (unv.) aus. #00:11:06-5#

222
223 I: (lacht) (..) #00:11:08-9#

224
225 B2: Es sei denn, Sie möchten noch/ #00:11:10-3#

226
227 I: Nein Danke. #00:11:11-1#

228
229 B2: (unv.) #00:11:13-6#

230
231 (Es wird geräumt) #00:11:25-9#

232
233 B3: (unv.) (Ja?). #00:11:28-4#

234
235 B2: (Nimmst noch eine?), geht das noch? (..) #00:11:34-8#

236
237 B3: (Das andere würde ich?) (unv.). #00:11:36-6#

238
239 B: Dankeschön. #00:11:36-6#

240
241 (Es wird geräumt) #00:11:45-9#

242
243 B2: (Wir sehen uns?). #00:11:46-6#

244
245 B: (Jaja, schöne Ferien?). #00:11:48-1#

246
247 I: Tschüss, #00:11:47-7#

248
249 B2: Gleichfalls! Tschüss! #00:11:48-5#

250

251 (B2 und B3 verlassen den Raum, Tür wird geschlossen) #00:11:54-1#

252

253 B: Also, die/ die/ diese Heterogenität für sie, also diese Start/ diese unterschiedlichen
 254 ähm Startbedingungen, die sie vorfinden, die sind schon mit prägend für diesen Start
 255 ins Referendariat. Wenn ich mich also erst um eine Wi/ Wohnung kümmern muss
 256 und, und, und und/ Oder ich war vorher schon an der Schule, habe da schon
 257 bisschen gearbeitet, ich weiß, wo der Kopierer steht und so weiter, das sind/ das sind
 258 schon RIESIGE Unterschiede. Das sollte man nicht verkennen dabei. #00:12:18-8#

259

260 I: Und wenn du mal an deine Referendare denkst und dir den für dich BESTEN
 261 Referendar mal vor Augen führst, wie würdest du den beschreiben? #00:12:27-6#

262

263 B: Ich wüsste nicht, was an dem BESTENS sein soll (lacht). Also, wenn ich jetzt/
 264 wenn du jetzt sagen willst, ähm, „den Besten, der, der das alles gehandelt kriegt, der
 265 das alles mit Links macht“, //oder w/ was ist das?// #00:12:38-7#

266

267 I: //Ja, oder der in// deinen Augen ähm am erfolgversprechendsten ist, das
 268 Referendariat abzuschließen oder (.) hm/ #00:12:48-0#

269

270 B: Sagen wir mal anders herum: Wir haben/ wir haben den Blick oftmals bei einer
 271 30er Gruppe, dass wir sagen, da sind zwei, da wird es schwierig (lacht). Woran ist
 272 das zu erkennen? Anders herum ge/ gesagt: Es ist daran zu erkennen ähm, dass
 273 eine enorme Unsicherheit da ist, die sich zum Beispiel äußert in einer erhöhten
 274 Beteiligung. Ähm. Sie ist dadurch, dass man die anderen schon nicht ausreden lässt,
 275 dass man die anderen nicht wahrnimmt ähm, dass man gar nicht darauf achtet, was
 276 läuft da inhaltlich. Also, umgekehrt wäre zu sagen: Ähm der Erfolgreiche ist der, der
 277 nicht nur das, was wir ihm sagen, hinterfragt, sondern sich selbst auch dabei noch
 278 hinterfragt. Also: Kann ich das anwenden? Wie werde ich das anwenden? Äh und
 279 nicht gleich immer mit dem Aber dahinter ist. Erfolgreich insofern, dass er offen ist,
 280 auch Neues zu lernen. Also, ich sage immer zu Anfang sehr deutlich: "Sie haben
 281 ALLE einen Koffer mit, wo Sie Ihre Unterrichtserfahrung, die Sie ja selbst als Schüler
 282 gemacht haben, (.) mit haben." Und wenn sie den mal irgendwo abstellen und mal
 283 eine zeitlang nicht betrachten würden und einfach sich auf das Neue einlassen
 284 würden, das ist der, der ähm ich glaube am erfolgreichsten damit hinkommt. Weil der
 285 Schüler ist nicht mehr so, wie er ihn/ wie er ihn selbst erlebt hat, also als Schüler sich
 286 selbst. Und es hat sich ja sehr vieles geändert. Und wenn ich da nicht für offen bin,
 287 sondern sage, ich mache den (Strierner?) #00:14:01-5# so wie/ wie alle anderen
 288 auch, dann ist es der Faktor. Der Beste ist aber auch dadurch geprägt, dass er
 289 Ausbildungslehrkräfte haben/ hat, der/ die ihm ähm einen Freiraum geben, aber auch
 290 gleichzeitig die Grenzen aufzeigen und Halt geben. Also, es ist wieder so die
 291 Balance ähm der Außenbedingungen. Aber ich sage, die Innenbedingung ist, ich
 292 muss neben mir stehen mich se/ selbst reflektieren können. Ich muss das, was mir
 293 gesagt wird, reflektieren können. Inwiefern trifft es zu? Ich muss Menschen
 294 einschätzen können. Ich muss mich einschätzen können. Ähm. Das sind die, die
 295 erfolgreich sein können. (.) Die/ die zwar nicht sich äh die/ die Selbstzweifel so hoch
 296 ziehen, dass sie sagen, „ich kann nichts“, das/ das nicht, aber die auch zweifeln. (.)
 297 (Also?) #00:14:43-2# sich kritisch hinterfragen. Und auch die Sache kritisch
 298 hinterfragen, auch was wir an den Ausbildungstagen machen. Das sind die ähm, wo
 299 eine Auseinandersetzung stattfindet, die auch weiter gehen, aber die gleichzeitig dies

300 auch auf ihre Klasse ru/ runterbrechen können. Wir nennen das
 301 "Doppeldeckerprinzip". Also, was wir mit denen machen, sollen sie auch in der
 302 Klasse machen. Und genau das erwarte ich auch von ihnen. Wenn sie also sagen,
 303 wir sollen sie wahrnehmen in ihrem Unterschied, dann müssen sie ihre Klasse auch
 304 in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen. Also, wir sind so immer Vorbild, ne?
 305 Deshalb Doppeldecker. #00:15:14-1#

306

307 I: Du hast gerade schon Bedingungen, Situationen angesprochen, die da mit
 308 reinspielen, ob ein Referendar erfolgreich sein kann. Welche Bedingungen und
 309 Situationen sind es denn aus deiner Sicht, die zum erfolgreichen Referendariat
 310 führen? #00:15:25-8#

311

312 B: Ähm. Ich sage mal, der Einsatz in der Schule. (.) Es gibt Referendare, die haben
 313 zehn (Stunden ja/Stundenjahr?), im Schnitt. Und es gibt welche, die sind in sechs
 314 Klassen mit den zehn Stunden. (.) So, das ist zum Beispiel dann ein Umgehen der
 315 Schule, das ganz schwierig ist. Ähm. Sie werden in äh Klassen gesteckt, BEK oder
 316 AVJ, äh, wo wirklich äh Leute rein müssten mit Erfahrung und die auch verstehen
 317 damit umzugehen. Das Argument der Schule ist, "die sind ja jung, die halten das
 318 noch aus." Ich glaube, das/ das ist/ das sind zum Beispiel Bedingungen, die eben
 319 nicht äh/ nicht passend sind. Äh. Ich s/ selbst kann auch nur sagen, es ist zum
 320 Beispiel interessant in Parallelklassen eingesetzt zu sein. Äh. Ich habe zwar/ ich
 321 habe das nur einmal vorzubereiten INHALTLICH. Und dann die Erfahrung zu
 322 machen, dass Klassen eben so unterschiedlich sind, wie sie sind, dass es nicht bei
 323 denen so funktioniert wie in der anderen Klasse, das ist das. Wenn Schule schon mal
 324 da (.) ähm sensibel genug ist und auch sagt, "wir wollen hier jemanden (.) nicht
 325 verheizen, sondern wir wollen ihn längerfristig und wir wollen, dass er professionell
 326 wird" ähm, dann ist das schon mal der erste Schritt. Der zweite Schritt ist äh die
 327 Auswahl der Ausbildungslehrkräfte. Ne, in S. werden sie ja geschult. Die müssen
 328 meines Erachtens alle geschult sein. Und sie müssen ähm auch durch die
 329 Schulleitung nochmal insofern ausgewählt werden, dass der Unterricht auch äh dazu
 330 passt. Ähm dass ähm nicht gesagt wird, "ja, wir haben ja hier gar keinen anderen"
 331 oder so etwas, sondern dass da genauer ausgewählt wird. (..) Die andere
 332 Gelingensbedingung ist dabei, dass ich bereit bin, in den ersten Jahren sehr viel an
 333 ähm (.) Fachlichkeit zu arbeiten. Denn wenn ich das von mir aus sehe, das
 334 Unwissen ist nicht das Wissen, was für die Schule gebraucht wird. Das heißt, ich
 335 muss es nochmal modifizieren. Da sind sicherlich Schulbücher eine Hilfe, aber sie
 336 dürfen nicht der (..) Taktgeber sein für den Unterricht. Also sage ich mal so: Ich kann
 337 mich daran orientieren, aber mehr nicht. Also, Materialien sind wichtig. Genauso das
 338 Internet, aber auch hier mit seinen Grenzen. Ich muss immer noch sehen, dass es für
 339 die Klasse ist. Die weitere äußere Bedingung ist, dass ich an/ einer Schule nicht
 340 ständig und immer in irgendwelchen Arbeitsgruppen mit (bin?)/ also, „wir wollen die
 341 Aktivität, wir wollen, dass sie sich engagieren“. JA, aber auch so, dass es nur
 342 begrenzt erfolgt. Ich finde, es ist ein Verheizen von/ von äh Energie und es ist
 343 teilweise traurig mit anzusehen. (.) #00:17:45-9# Und eine andere
 344 Gelingensbedingung ist, dass Studienleiter, weil wir haben ja Pädagogik, Fach- und
 345 Fachrichtung ähm, dass die auch eine (..) eine Schnittmenge haben, wo man sagen
 346 kann, ah ja, da stimmen sie alle mit überein, alle sehen Unterricht so. Äh oder alle
 347 haben die (..) Bedingungen, die/ die sie für erfolgreich halten für erfolgreichen,
 348 gelungenen Unterricht. Das wäre eine andere Bedingung, die/ die gut wäre, wenn
 349 das erfolgt, erfolgen könnte. Ich glaube, ansonsten ähm sollte man vom Land aus

350 sehen, dass man Referendare nicht mit gleich immer neuen Dingen belädt. Also, jetzt
 351 Deutsch als Zweitsprache ist zwar ähm (.) wich/ also, sehr wichtig, aber ob
 352 Referendare da gleich die richtigen wären, um wieder diesen speziellen Fall zu
 353 betreuen, das wage ich wieder zu bezweifeln. Also, diese Überfrachtung von, puh,
 354 von Neuem nach dem Motto, "sie sind ja noch so jung und die werden das schon
 355 schaffen", das/ das ist äh, glaube ich, schädlich. Das ist ABSOLUT schädlich. Und
 356 genauso darf das Institut eben ähm zum Beispiel diese Taktung, die wir haben, von
 357 acht Stunden am Tag, ist äh für das Lernen nicht sehr förderlich. (.) Auch da ist eine
 358 Grenze. Und wir haben ja noch auch, dass sie aus allen möglichen Ecken des
 359 Landes kommen. Das heißt, man muss auch immer noch die Hin- und Rückfahrt mit
 360 betrachten. Und wenn die dann für diese acht Stunden insgesamt zehn, elf Stunden
 361 unterwegs sind, dann ist das äh bedenklich. (...) Ja, was habe ich noch sonst an
 362 Bedingungen, die wichtig sind? Ja, der gezielte Einsatz in Fach- und Fachrichtung.
 363 Also, nicht äh, ähm ein halbes Jahr sind sie erstmal dazwischen geparkt und dann
 364 gucken wir mal. Und ähm ein weiterer Punkt bei einem Stundenplan ist zum Beispiel
 365 auch, dass die Ausbildungslehrkräfte Zeiten haben, in denen sie sich wirklich/ wo sie
 366 gemeinsam etwas vorbereiten oder sich gemeinsam sehen können. #00:19:35-9#
 367 Wir haben sonst auch Fälle, wo die Stundenpläne konträr laufen und die sich gar
 368 nicht sehen können, außer in den Pausen. Und das ist sicherlich nicht/ äh nicht sehr
 369 förderlich. Ich würde mir noch mehr wünschen, dass wir noch mehr
 370 kompetenzorientiert arbeiten mit ihnen, WESENTLICH mehr, und dass wir sie noch
 371 m/ mehr im Unterricht betreuen. Also, ich glaube das Kerngeschäft Unterricht muss
 372 noch v/ noch/ noch weiter rein. Es muss noch mehr, mehr Beratung sein, OHNE dass
 373 die das Gefühl haben, es ist eine zusätzliche Belastung, sondern ich gewinne aus
 374 dieser Beratung für mich einen Nutzen. (..) Und wenn dieser Nutzen nicht zu
 375 erkennen ist, okay, dann, dann nicht. Aber es muss nicht jedes Mal äh dann die
 376 (Entwürfe?) #00:20:11-8# dabei sein, es muss ein ganz normaler Unterricht sein.
 377 Ähm. Und wo ich zum Beispiel auch/ eine Gelingensbedingung, die ich jetzt auch
 378 erlebt hab/ hä habe, ist dieses Reflection in Action, also gleich die Korrektur im
 379 Unterricht vorzunehmen, mit den Referendaren darüber zu sprechen äh, also gleich
 380 das umzusetzen, was auffällig ist oder darauf aufmerksam zu machen (.) Das wären
 381 noch so Bedingungen, wo ich sagen würde, JA. #00:20:35-7#

382
 383 I: Was müsste passieren, damit ihr das so l/ auch leben könntet? (...) #00:20:41-2#

384
 385 B: Eigentlich nicht viel mehr, als dass man uns die m/ mehr Arbeitszeit gibt, um/ um
 386 hier eine effektivere Betreuung noch zu machen, also, vielleicht auch eine
 387 Betreuung, die von Referendaren gewünscht ist, also keine VERORDNETE. (.) Nicht
 388 die: "Sie haben da ja soundso viele Stunden zu machen", sondern die, die auf
 389 Nachfrageorientierung rausgeht. (.) „Ich brauche Sie, kommen Sie einfach mal
 390 vorbei. Gucken sich das mal an, wie das bei mir läuft“. Und dafür ha/ müssten die
 391 Arbeitszeit zur Verfügung haben, viel mehr nicht. Es könnte dafür wunderbar diese
 392 Hausarbeit wegfallen. (.) Er würde ja von daher sehr lange daran sitzen ähm, und die
 393 für den Unterricht ähm/ zwar den Unterricht als Gegenstand hat, aber eine
 394 Hausarbeit haben sie schon an der Uni geschrieben. Die müssen sie jetzt nicht hier
 395 nochmal schreiben. Dann lieber wieder so etwas am (.) Objekt selbst. Und sie
 396 müssten auch wissen/ (..) die Perspektive müssten sie ja wissen, dass nach dem
 397 Referendariat, ihnen nach zwei Berufsjahren der Erfahrung wieder es zur Verfügung
 398 steht, dass sie hier nochmal wieder ähm betreut werden oder beraten werden, wie
 399 man es nennen will, so dass es also kontinuierlich so weitergeht, dass es eine

400 Selbstverständlichkeit wird, sich gegenseitig zu hospitieren. Das müssen nicht immer
 401 Studienleiter sein. Es können auch andere sein. Aber dass das so eine/ ein Prinzip
 402 wird. #00:21:55-3#

403

404 I: Ist das jetzt schon ein bisschen angedacht in dem, was M. macht? Also, was sie
 405 den Berufs//einsteigern anbietet. Geht es so in die Richtung?// #00:22:01-5#

406

407 B: //Ja, das ist der Versuch. (.) // Das ist der erste Versuch, das weiter umzusetzen,
 408 ja. #00:22:04-2#

409

410 I: Und richtet sich DAS tatsächlich nur an Berufseinsteiger oder dürfen da auch
 411 Menschen hinkommen, die schon zwanzig Jahre im Job //sind?// #00:22:11-1#

412

413 B: //Also,// vom Prinzip her ist es erstmal für Berufseinsteiger. Ähm (...) weil die noch
 414 einen anderen Erfahrungshorizont haben als die anderen. Ich würde es aber sonst
 415 für alle öffnen. Und das ist eben das, was ich meinte. Nachfrageorientiert, wir als
 416 Dienstleister, und sie können kommen, wenn da was ist. Denn ich glaube, die
 417 Einsamkeit ist noch immer sehr, sehr groß äh an den Schulen. Also, dieses
 418 Einzelkämpfertum. Und das müssen wir durchbrechen. Und äh es bringt so viel
 419 Spaß, für mich auch, wenn/ wenn Leute wieder mal meinen Unterricht mitgestalten,
 420 mitmachen. Ich lerne dadurch viel, viel mehr als wenn ich ähm zwan/ zwanzig Jahre
 421 lang alleine irgendwas äh mache und mir sagt keiner was. #00:22:49-5#

422

423 I: Mhm (bejahend). Hast du noch andere Ideen, wie es ähm sein kann, dass man
 424 ähm seinen Unterricht mehr öffnet? Also, hast du dazu noch mehr Ideen?
 425 #00:22:58-3#

426

427 B: Ja, wir haben/ wir haben ähm (.) es mit diesem didaktischen Training ähm
 428 versucht äh oder versuchen es. Wir sind zwei Jahre lang an einer/ mit einer Gruppe
 429 zusammen, die wir gemeinsam, also als Trainer, nicht SCHULEN, sondern deren
 430 Probleme/ und dann Situationen mit denen trainieren, und die sie umsetzen. Und
 431 dadurch, dass sie ein gemeinsames äh Erlebnis haben, nämlich diese Fortbildung
 432 ähm, sind sie auch eher bereit miteinander in Kommunikation zu gehen. "Wie klappt
 433 das bei dir, wie klappt das bei mir?" Und darüber sehen wir die kollegiale Hospitation
 434 zum Beispiel. Ich habe es auch mit Schulen gemacht, die das auch schon dann äh
 435 umgesetzt haben. Also, das heißt, es ist nicht von heute auf morgen, dass jemand
 436 sagt äh, „komm mal in meinen Unterricht“, sondern es muss ein gemeinsamer
 437 Gegenstand wieder der Reflektion da sein, wo man sagen kann: "Komm einfach die
 438 fünf Minuten, guck dir das mal an, wie ich das gemacht habe" und so was. Und
 439 dieses Vertrauen ist ja in der Regel nicht vorhanden. (..) Und das muss erst
 440 geschaffen werden. Und das geht nicht von heute auf morgen, sondern durch eine
 441 langfristige Betreuung. Ich glaube wirklich, diese Hotshot-Veranstaltungen und auch
 442 Schulentwicklungstage helfen in keinster Weise, es sei denn, sie werden reflektiert.
 443 Also, ich gehe auch nur noch an Schulen, wo ich ähm nach diesem
 444 Schulentwicklungstag ähm vier Wochen später einen halben Tag die Reflektion äh
 445 mit denen durchnehme, ähm weil es bringt nichts. ES BRINGT NICHTS! Schön! Wir
 446 haben uns fortgebildet, aber es passiert nichts. Und ähm diese gemeinsamen
 447 Anlässe zu schaffen, das ist/ das ist toll. Und ich mache es jetzt zum Beispiel auch
 448 mit einem Lehrertraining/ Das ist ein anderes Projekt, Lehrertraining. Und dann gibt
 449 es ein Lehrertraining 2.0, wo ich an Schulen nachmittags mit den Kollegen ein

450 Themengebiet ähm, was sie sich ausgewählt haben äh, behandle. Und sie haben
 451 alle den Unterricht vorbereitet für den nächsten Tag und (unv.) #00:24:38-6# dieses
 452 dann gleich mit einarbeiten, und ich den nächsten Tag in den Unterricht gehe, und
 453 wir am Nachmittag das dann reflektieren. Also, das heißt, das ist wirklich äh/ (wir
 454 nennen das?) #00:24:47-9# Lehrertraining 2.0. Das ist wirklich dann das Intensivste,
 455 was man sich so vorstellen kann. Aber das/ das ist/ Zum Beispiel diese Gruppe
 456 wollte das unbedingt. Ich betreue da eine kleine Gruppe nur. Aber die wollten eben
 457 auch eine Teamentwicklung. Und die wollten offen werden füreinander und wollten
 458 ihre Probleme da auch so besprechen können. Und die sitzen mittlerweile beim
 459 anderen im Unterricht und sagen, "komm mal vorbei, ich mache das dann, was wir
 460 da besprochen haben, und guck dir das mal an". Und das/ das ist, glaube ich äh/
 461 wäre für Referendare auch ein Vorbild sondergleichen, dass sie aufhören zu
 462 glauben, noch anderthalb Jahre und wir sind fertig oder jetzt müssen wir alles
 463 können, sondern das war der Anfang zu dem sich weiterzuentwickeln. Ja.
 464 #00:25:24-5#

465
 466 I: Und das läuft dann so, dass die Schule dich speziell anfragt oder (im IKOSA?)
 467 anfragt, //ob jemand Zeit hat für so ein Lehrertraining?// #00:25:29-9#

468
 469 B: // (im IKOSA?) anfragt oder mich, das ist (unv.) mhm (bejahend), ja, ja.//
 470 #00:25:32-9#

471
 472 I: Und dann muss eine Gruppe bestehen, die das auch möchte. #00:25:35-9#

473
 474 B: JA! #00:25:36-6#

475
 476 I: Und dann kann das losgehen. #00:25:36-3#

477
 478 B: Ja. #00:25:38-6#

479
 480 I. Und dann geht es über zwei Jahre? #00:25:39-6#

481
 482 B: Das Lehrertraining selbst, also das kleine/ diese kleine Geschichte, die können die
 483 selbst festlegen, wie oft sie das machen wollen. Ich bin jetzt bei einer Schule das
 484 dritte Mal. Das zieht sich jetzt über ein Jahr. Und ich/ (wie ich die da?) #00:25:48-1#
 485 einschätze, wird es auch noch ein viertes Mal geben. Das didaktische Training. Also,
 486 da müssen sich Abteilungen, Schulen bewerben ähm daran teilzunehmen. Ähm das
 487 läuft über zwei Jahre. //Aber orientiert// #00:25:59-6#

488
 489 I: //Aber (unv.)/ // #00:25:59-3#

490
 491 B: sich auch an den Problemen der Schule, ja. #00:26:02-6#

492
 493 I: Mhm (bejahend), und auch da im didaktischen Training muss das Kollegium das
 494 wollen? #00:26:07-4#

495
 496 B: JA! #00:26:07-7#

497
 498 I: Okay. Hm, ja. (..) Okay. In so einem Training werden ja wahrscheinlich auch
 499 neuere pädagogische Konzepte oder so besprochen. Was denkst du, welchen Anteil

500 haben neue oder wechselnde pädagogische Konzepte für den Erfolg des
501 Referendariats? Welchen Anteil haben die da daran? #00:26:25-7#

502

503 B: (..) Ich glaube, einen sehr großen. Was mich immer wieder überrascht, ist, dass
504 die universitären Konzepte, die eigentlich alles das haben, ich nenne jetzt nur
505 Stichwort (Hettie?) oder Arnold oder wen immer man da jetzt nennen will, die
506 Referendare das zwar wissen, aber sich nicht vorstellen können, wie das aussieht.
507 #00:26:43-5#

508

509 I: Mhm (bejahend). #00:26:42-4#

510

511 B: Also, dass da zwar die Idee äh des Kompetenzorientierten kommt oder auch
512 Handlungsorientierten, aber die Umsetzung überhaupt nicht äh so/ so vorhanden ist.
513 Insofern sind diese Theorien für uns ganz wichtig und vor allen Dingen auch die
514 Absicherung. Also, wenn du zum Beispiel diese mh Differenzierung nimmst, dann
515 gibt es immer noch dieses Wort der "Binnendifferenzierung". Wenn es/ wenn es die
516 Binnendifferenzierung dann noch geben sollte, dann müsste es ja auch noch eine
517 äußere Differenzierung geben. Und Gott sei Dank ist die durch die/ durch die
518 wissenschaftlichen Erkenntnisse ad absurdum geführt. Also braucht man nicht mehr
519 von Binnendifferenzierung reden, sondern von Differenzierung. Trotzdem bleibt
520 dieses Wort (..) ständig vorhanden. Das heißt, diese/ diese (lachend) Theorien der
521 alten Schule, die sie mal irgendwann gehabt haben vor dreißig Jahren, bleiben. Es
522 passiert wenig äh an Umwälzung. Wer uns da geholfen hat, ist der/ ist (Hettie?)
523 #00:27:28-5# mit seiner Empirie, auch mit Vorsicht zu genießen, wollen wir nicht
524 weiter drüber reden. Also, nicht alles von ihm ist Gold, was da drin ist, und muss
525 auch nicht für unseren Kulturbereich gelten. Aber solche Sachen helfen einfach zu
526 sagen zum Beispiel: Das lernförderliche Feedback, ne, wo haben wir das, was erzielt
527 das beim Lernen und so. Insofern sind diese Theorien für uns wichtig. Und ich/ ich
528 sage es nochmal: Unsere ganze Ausbildung fußt auf Modellen und Theorien. Und es
529 geht nicht um das Bauchgefühl, sondern es wird hier Unterricht auch, wenn er
530 beraten wird, nur anhand von Modellen und so weiter beraten und reflektiert. Äh
531 insofern, das Wichtigste überhaupt, also das/ das Gefühl, das war eigentlich ganz
532 gut, äh. #00:28:06-7#

533

534 I: (lacht) #00:28:06-3#

535

536 B: (lachend) Sollte langsam, langsam (unv.) #00:28:09-7# sein. Ja. Also da finde ich
537 schon, dass wir da ähm/ Ich bin unheimlich dankbar dafür, weil jede Beratung hat
538 eine Substanz und hat ein Ergebnis, wenn ich so ein Modell habe. Und wenn ich
539 dann selbst merke, aus dieser Beratung ist heute nichts rausgekommen, dann war es
540 meistens, weil wir dann mit der so geredet haben: (..) Wie war der Eindruck? Wie war
541 es? Und wie haben die reagiert? Also, das ist, nein, nein/ Diese/ Das ist ein
542 wesentlicher und/ Also, für uns zum Beispiel, in den Berufspädagogen ist natürlich
543 Konstruktivismus, ein/ ein wichtiger/ eine wichtige Theorie, auf die vieles fußt, was
544 wir machen. #00:28:41-3#

545

546 I: Mhm (bejahend). Ich bleibe dann nochmal kurz bei der
547 Unterrichtsnachbesprechung. Was macht eine Unterrichtsnachbesprechung neben
548 dem, was du eben schon //gesagt hast, // #00:28:46-0#

549

550 B: //Mhm (bejahend).// #00:28:47-5#

551

552 I: für dich gelungen? #00:28:49-4#

553

554 B: (4) Erstens, dass die Lehrk/ äh also die Lehrkräfte in Ausbildung ähm oder im
 555 Vorbereitungsdienst ähm die Chance hat zu reflektieren, die ZEIT hat zu reflektieren,
 556 also nach dem Unterricht für sich die Zeit hat zu reflektieren und dann diese
 557 Reflektion anderen mitzuteilen. (.) Ah, sie macht es dann gelungen, wenn sie (..) die
 558 Reflektion der Ausbildungslehrkräfte und des Studienleiters wahrnimmt, ohne
 559 dauernd in Rechtfertigung zu fallen. Also, erstmal nu/ nur so wahrnimmt. Wenn sie
 560 sich dann an Modellen und Theorie orientiert das Ganze ähm, ich mache es mit
 561 einem Diagnoseinstrument, zum Beispiel ähm (.) von (Nowak?), Stärken,
 562 Schwächen, Entwicklungsfelder und Ziele. Ähm das heißt ähm, wir/ wir nennen die
 563 Sachen, also, wir nennen Stärken und Schwächen. Wir sagen nicht nur, was gut war
 564 (lacht). Sondern wir nennen auch die Schwächen. Und eins ist wichtig dabei: Wenn
 565 wir zum Beispiel diese Entwicklungsfelder dann machen, wo kann sich die Lehrkraft
 566 noch weiter entwickeln, (.) dass wir dann fu/ fußen auf den Stärken. Denn bisher hat
 567 es ja nur Münchhausen geschafft, sich selbst aus dem Sumpf zu ziehen nebst Pferd.
 568 Wir brauchen immer noch ein paar Stärken dazu, um auch schwächere äh ähm
 569 Sachen ähm in den Griff zu bekommen. Das macht dann Sinn. Und dann ist für mich
 570 das Sinnvolle dabei zu sagen (...) die Referendar, der Referendar/ die Referendarin,
 571 die bilden dann ihr Ziel selbst. Aus diesen (Entwicklungsfeldern?) #00:30:17-9#
 572 fokussieren sie ein Ziel, was auch noch smart ähm dann formuliert wird. Das heißt,
 573 es ist auch am Ende (lacht) bis das trainiert wird. Und das ist dann in dem Sinne gut,
 574 weil die Ausbildungslehrkraft sitzt ja daneben. Und ich bin dann höchstens noch der,
 575 der sagt, woran ist zu erkennen, dass das gelungen ist oder nicht. Also, die
 576 Indikatoren. Wenn das ge/ passiert ist und dieses Gespräch eben eine (.) zeitliche
 577 Dauer, und die finde ich gut, von nicht mehr als 45 Minuten hat. Die sind so
 578 festgelegt bei uns. Aber ich gehe auch nicht drüber, auch nicht bei schwerwiegenden
 579 Fällen. Denn irgendwann hört die Aufmerksamkeit ja auf, und ähm wenn das
 580 gelungen ist, also, es/ es ist/ Die Reflektion ist erfolgt ähm, es wurde/ äh es wurden
 581 Modelle angewandt, es wurde ein Ziel formuliert ähm, und es ist somit der nächste
 582 Schritt. Was ist mein nächster Schritt? Was mache ich beim nächsten Unterricht ähm
 583 anders? Was modifiziere ich? Wenn das erreicht ist, dann, finde ich, sind wir schon
 584 einen ganzen Schritt weiter. #00:31:14-4#

585

586 I: Mhm (bejahend). Das äh ist ja immer schon mal an/ Also, es klang immer schon
 587 mal an, dass das Landesseminar natürlich auch ein Beitrag am Gelingen des
 588 Referendariats hat. Welche Rahmenbedingungen könntest du dir denn noch
 589 vorstellen, die das Landesseminar erfüllen muss, damit das Referendariat gelingt?
 590 (6) So als Rahmenbedingungen. #00:31:34-5#

591

592 B: (..) Ja, ich wäre froh, wenn es/ wenn von den Rahmenbedingungen ähm auch
 593 unterschieden werden würde im Landessenat zwischen Lern- und Leistungszeit. (..)
 594 Dass ich nicht von Anfang an das Gefühl habe, ich stehe hier nur unter
 595 Leistungsdruck als Referendar, sondern ich darf hier von mir aus ein Jahr lang
 596 lernen. Und das letzte halbe Jahr ist dann wirklich eine Leistungszeit. Ich glaube, das
 597 wäre vom/ von den Rahmenbedingungen her sehr schön. Ähm was ich schon sagte,
 598 diese Unterschiedlichkeit von Studienleitern ist schön, aber es ist nicht schön, wenn
 599 Dogmen dort vertreten werden und äh die auf einmal den Unterricht bestimmen.

600 Also, ich mache für unterschiedliche Leute unterschiedlichen Unterricht. Und ich
 601 mache nicht MEINEN Unterricht, sondern FÜR DIE. Das sind Rahmenbedingungen,
 602 die, finde ich, sollte das Seminar sich nochmal klar überlegen. Wie gesagt, was ich
 603 vorhin schon sagte, ist dieser Dienstleistungscharakter, ABRUFBEREIT zu sein,
 604 wenn jemand etwas möchte, abrufbereit zu sein. Das wäre ein wichtiger Faktor. (..)
 605 Und ich glaube, dass so manches Mal auch, dass die (...) Zuwendung zu den
 606 Einzelnen größer sein müsste. Also ZEIT. Es müsste einfach auch Zeit dafür da sein,
 607 äh, und wenn es ein Small Talk ist, auch zu führen und es nicht alles so
 608 krawallmäßig zu haben. Ähm ich habe nun schon etliche Ausbildungs-äh-ordnungen
 609 miterlebt. Und ich muss sagen äh, sämtliche Referendare stöhnen/ stöhnen immer,
 610 was sie alles zu erfüllen haben. Ich glaube ähm, es ist nicht mehr geworden, es ist
 611 eher weniger geworden ähm, nur die Mittel müssten auch konsequenter eingesetzt
 612 werden. Wenn die Referendare zum Beispiel verpflichtet sind ein Portfolio zu führen,
 613 was ich persönlich gut finde, es ist ja ein Präsentations(portfolio?) #00:33:11-0#, weil
 614 sie es für die Prüfung brauchen. Dann muss dieses Land auch äh irgendwann mal
 615 sagen: Was soll denn danach damit passieren? Und das heißt ähm, auch für weitere
 616 Bewerbungen müsste ich Portfolio vorlegen. Dann macht das Ganze Sinn. Also, es
 617 ist vieles nicht durchdacht, was angedacht, aber nicht durchdacht ist. Also, da würde
 618 ich sagen, gibt es noch etliche Punkte, ähm die/ die zu benennen wären. Und das ist
 619 zum Beispiel so etwas wie eben auch dieser/ dieser Einsatz im Unterricht, dass man
 620 den doch für die Schulen, mit den Schulen mehr ins Gespräch kommt und sagt,
 621 (betont durch Klopfen auf den Tisch) hier müssen andere Rahmenbedingungen her.
 622 Und es kann nicht sein, dass Schulen noch ein Extra, was sie ja haben, ein
 623 Ausbildungskonzept haben, das dann noch zusätzlich wieder ähm Unterrichte
 624 fordert, mit Entwürfen und so, also, wo der/ wo der ganze Druck NOCHMAL erzeugt
 625 wird. Und auch hier wird nicht unterschieden (lachend) zwischen Lern- und
 626 Leistungszeit. Ähm also, das ist, das ist gräuslich. (...) Aber das ist eben auch die
 627 Eigenständigkeit der Schulen, ne. Das ist ein Problem. Aber da würde ich als Diktator
 628 auch gerne was äh machen (lachend) wollen, #00:34:09-4#

629
 630 I: (lacht) #00:34:10-1#

631
 632 B: um zu sagen, so, SO NICHT. Ihr könnt gerne eure schwere/ eure Schwerpunkte
 633 gehen, aber bitte nicht noch zusätzlichen Druck auszuüben. (..) Das heißt, die/ die/
 634 dieses Landeseminar müsste auch mit IQSH enger noch zusammenarbeiten, um
 635 auch noch mehr zu ermöglichen, wie wir das mal hatten, dass unsere Referendare
 636 im allgemeinbildenden Bereich, zum Beispiel Wahlmodule gab es ja mal ähm, da mit
 637 reingucken können. Ich habe es genossen, dass bei mir in den Modulen Grundschul-
 638 äh -Referendare saßen, die einen ganz anderen Blick auf eine Sache hatten und wo
 639 wir voneinander lernen können. Und dieses Abkapseln ist doch teilweise, finde ich,
 640 schädlich. Also, da auch noch ein bisschen offener miteinander umzugehen. Was ja
 641 gerade die Gymnasiallehrer mit diesen ähm ähm Gemeinschaftsschulen haben, dass
 642 sie jetzt ja auch gymnasial ausgebildet werden, und die auf einmal sagen, „es sind
 643 andere Lehrer oder es müssen andere sein. Wir können nicht gemeinsam
 644 ausgebildet werden“. Das glaube ich eben nicht. Sondern wir können viel, viel, viel
 645 mehr voneinander lernen. Und das wäre zum Beispiel, was jetzt auch Einfluss hat
 646 oder Einzug genommen hat, ist die sonderpädagogischen Maßnahmen. Weil wir
 647 haben immer mehr (..) Fälle, wo es/ äh wo das Lernen ähm schwieriger wird für den
 648 Einzelnen, wo wir nicht drauf/ wo nicht (für?) #00:35:19-9# ausgebildet sind, und
 649 dass man dann die Sonderpädagogen viel mehr nutzt. Das wäre die Öffnung vom/

650 vom System. Also, ich werde immer mehr sagen, immer mehr, nehmt mal das Fokus,
 651 in den Fokus das LERNEN DER SCHÜLER. Und wenn wir das haben, immer auf
 652 das LERNEN zu gucken/ Ich weiß, eine Zeitlang war es einfach, dass da gesagt
 653 wurde, "nee, ein Lehrer muss überleben vor der Klasse". Ne? „Wir sind dafür da,
 654 dass der das überlebt“ oder so. Nein, ich glaube, wir sind dafür da, dass der Schüler
 655 lernt. Und äh da sind eben viele noch so verkopft, dass sie immer nur sagen, "es
 656 geht um MICH. Es geht darum, dass ICH das gut fand. Und es geht nicht darum, ob
 657 der Schüler was gelernt hat. Ich habe es ja durchgenommen". (lacht) Und wenn wir
 658 das vom Institut noch mehr ähm im, im Blick hätten, wäre das Institut auch anders
 659 aufgestellt. #00:36:02-7#

660

661 I: Mhm (zustimmend). Du hast ja gerade schon so ein paar Aspekte genannt, was die
 662 Ausbildungsschule als Rahmenbedingungen liefern //muss, // #00:36:05-2#

663

664 B: //Ja.// #00:36:06-8#

665

666 I: also Stundenplan, Ausbildungslehrer. Gibt es noch was, was die
 667 Ausbildungsschule als Rahmenbedingungen bieten muss, damit ein Referendariat
 668 gelingt? #00:36:13-8#

669

670 B: Ob es MUSS, weiß ich nicht. Aber ich finde zum Beispiel eine offene
 671 Materialsammlung äh wäre eine wunderbare Sache. Ich weiß ganz genau, dass sich
 672 (..) viele Arbeitsblätter, die ich von jemandem bekommen habe, gar nicht be/ so
 673 benutze, aber ich habe eine Anregung. Ich weiß nur/ habe eine Orientierung. Das
 674 wäre/ das wäre schon mal schön. Und ich finde auch, dass sie ähm noch mehr den/
 675 den äh den Referendaren Wertschätzung gegenüber bringen muss. Also: Wir
 676 brauchen euch! Ich sage mal nur mal so etwas: "Ob Sie hier bleiben in der Schule
 677 oder nicht, aber wir brauchen euch im System oder brauchen euch, um äh unseren
 678 Auftrag zu erfüllen“. Ich habe manches Mal das Gefühl, sie sind wirklich Lückenfüller
 679 für Stunden, die nicht besetzt sind oder/ oder so was. Und es gibt ja auch einige
 680 Schulen, die haben zehn Referendare und dadurch vierzig Stunden, die sie
 681 zusätzlich ähm einsetzen können. Und das/ das muss sich ändern, dieses/ dieses
 682 Ranges und dieses Gucken. Also, das ist ähnlich wie die Auszubildenden im
 683 Einzelhandel, die einzelnen Märkte, es gibt nicht mehr genug. Wir müssen jetzt
 684 (klopft auf den Tisch) was anderes tun, wir müssen die anders, äh, einbinden, die
 685 ganz anders behandeln. So müsste das hier auch langsam ähm noch mehr dazu
 686 übergehen ähm zu sagen, das ist eine wertvolle Kraft, die wir da jetzt schon haben.
 687 Und wir wollen das Möglichste für sie und auch aus ihr/ auch aus ihr rausholen. DAS
 688 AUF JEDEN FALL. Ähm und insofern, so Gesprächskreise/ Also, ich sage mal, so
 689 was, das könnte auch das Institut sein, nicht nur die Schule, Supervision anzubieten.
 690 Das hört sich immer für die (Metaller?) an, als wenn sie auf die Couch müssten, ja.
 691 #00:37:42-2#

692

693 I: (lacht) #00:37:43-0#

694

695 B: Ähm also, einfach mal darüber zu reden und das loswerden zu können, ist, glaube
 696 ich, ein ganz, ganz wichtiger Punkt, der hier VÖLLIG unterentwickelt ist, der/ der
 697 überhaupt nicht äh mehr in der Diskussion steht. Wir haben uns damals die (Kreise/
 698 Kreide?) #00:37:53-1# noch selbst gekauft, also, äh, äh, also, Supervision dafür
 699 eingekauft. Und hier ist/ ist gar nichts mehr. Also, das könnte Schule wunderbar

700 schaffen. Sie schafft mittlerweile solche Räumlichkeiten wie hier, wo sich
 701 Referendare mal treffen können, wo sie mal zusammensitzen können, ohne dass sie
 702 im Lehrerzimmer immer aufpassen müssen, was sage ich jetzt, ne? „Ich kann das
 703 nicht“ oder so (lacht). Das ist, glaube ich, das, was Schulen schon gemerkt haben,
 704 dass sie dafür/ dafür auch Räumlichkeiten schaffen müssen. Aber es muss eben
 705 noch mehr (.) MENSCHLICHES passieren. Ja. #00:38:27-2#

706

707 I: Hm. (.) Okay. Wir haben jetzt ungefähr vierzig Minuten so über den
 708 Vorbereitungsdienst gesprochen. Wenn du das jetzt in einem Satz zusammenfassen
 709 müsstest, wie würde der Satz aussehen? Was sind die Gelingensbedingungen für
 710 ein erfolgreiches Referendariat? #00:38:39-5#

711

712 B: In EINEM SATZ? (5) Wenn wir das Lernen der Schüler im Mittelpunkt sehen, dann
 713 sehen wir auch das Lernen der Referendare im Mittelpunkt. Dann sehen wir auch
 714 das Lernen der Schule im Mittelpunkt. Und dann sind wir beim Systemischen. Und
 715 dann wäre es ein guter Blick. (lacht) #00:38:58-5#

716

717 I: Okay. So. Von MIR wäre es das schon. Gibt es noch etwas, was du gerne noch
 718 erzählen möchtest, was du vorher vielleicht gedacht hast, was ich fragen würde?
 719 Irgendetwas, das du gerne noch berichten möchtest. #00:39:11-4#

720

721 B: (14) Ja, vielleicht noch eine Sache, dass/ dass äh Aus- und Fortbildung ineinander
 722 greifen müssen im Land. Also, die Leute, die Ausbildung machen, müssen auch
 723 Fortbildung geben. Und äh um also, dass da/ dass dann Synergien entstehen, dass
 724 nämlich die Lehrkräfte, die an den Schulen sind, auch mitbekommen, was es äh
 725 heißt, ähm ähm wieder mal anzufangen oder äh, oder pädagogische ähm äh
 726 Wechsel zu äh, überhaupt zu erleben. Denn viele, das behaupte ich immer wieder,
 727 viele Lehrer, die im System sind, haben nach dem Studium nie wieder ein
 728 Pädagogikbuch gelesen. (.) Und das ist nun mal unser Kerngeschäft ist Pädagogik
 729 und das sehen sie nicht. Sie sehen sich doch als Fachidioten/ äh, also als Fachleute.
 730 Und äh da ist, da ist die Schwierigkeit. Also, das würde ich sagen. Was ich von uns
 731 erwartet hätte, wäre, dass du noch mehr auf die Schwächen des Systems eingehst.
 732 Und das finde ich gut, dass das eigentlich mehr die Stärken sind. Ja. (.) Das war so
 733 die Erwartung, die ich eher noch hatte. (.) Ja. Nö. #00:40:19-1#

734

735 I: Okay. #00:40:20-1#

736

737 B: Sonst war es das. #00:40:19-8#

738

739 I: Dann danke ich dir. #00:40:21-2#

740

741 B: Gerne.

Anhang 7

Inter-Koder-Reliabilitätsprüfung

Die Kategorienbildung bzw. die Kodierregeln sind durch die Inter-Koder-Reliabilitätsprüferin verifiziert worden. Sie ist aus den 4 geprüften Interviews auf folgende Kategorien gekommen:

Code/Kategorie 1: guter Unterricht - gleich

Code/Kategorie 2: hierarchische Strukturen - gleich

Code/Kategorie 3: Stimmung im Seminaralltag - gleich

Code/Kategorie 4: Aktualität - ähnlich

Code/Kategorie 5: Menschenbild - gleich

Code/Kategorie 6: Offenheit der Seminarleitung - gleich

Code/Kategorie 7: Objektivität der Seminarleitung - gleich

Code/Kategorie 8: Kooperation mit LiV - gleich

Code/Kategorie 9: Kompetenzvermittlung - gleich

Code/Kategorie 10: respektvoller Umgang - anders

Code/Kategorie 11: Umbruchphase - gleich

Code/Kategorie 12: positive Einstellung Mensch und Lernen gegenüber - ähnlich

Code/Kategorie 13: negative Einstellung zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung
- ähnlich

Code/Kategorie 14: individuelle und positive Betreuung - gleich

Code/Kategorie 15: Zeitmangel und persönliche Defizite - gleich

Code/Kategorie 16: didaktische Vielfalt - ähnlich

Code/Kategorie 17: Qualitätssicherung über Fort- und Weiterbildung aller Beteiligten - gleich

Code/Kategorie 18: Unterstützung in allen Bereichen der Lehrer*innenausbildung an Schule -
anders

Code/Kategorie 19: Wertschätzung - anders

Code/Kategorie 20: Umstrukturierung und Intensivierung der Lehrer*innenausbildung -
gleich

13 gleiche Kategorien = 65%

4 ähnliche Kategorien = 20 %

3 andere Kategorien = 15%

Das entspricht einer 85 %igen Übereinstimmung und kann somit als verifiziert gelten.

Auch die gewählten Ankerbeispiele stimmen zu 75% überein.

Es folgt die Qualitative Inhaltsanalyse der Inter-Koder-Reliabilitätsprüferin:

| Interview | Seite | Zeile | Nr. | Paraphrase (glätten der Aussage, nicht interpretieren) | Generalisation (Oberbegriffe) | Kategorien Hauptkategorie - Nebenkategorie | Ankerbeispiele mit Pseudonym (wörtliche Belege aus den Interviews) |
|-----------|-------|---------|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 7 | 370 | 42-46 | 2 | Als Fachleitung ist man mehr der Schule zugewiesen und sitzt zwischen zwei Stühlen, als Seminarleitung ist das nicht der Fall. | Möglichkeiten als Seminarleitung | Code 2: Hierarchische Strukturen | Alpensieger: „Und, ganz ehrlich, ähm, was mich sehr gereizt hat ist (..) ähm, die Kontinuität also als Fachleiter, wissen Sie wahrscheinlich auch, me/ mehr der Schule zugewiesen. Sitzt äh eigentlich immer zwischen zwei Stühlen. Das ist, wenn man, ähm, PS-Leitung/ Oder nein, wenn man äh Seminarleitung macht, ist das nicht der Fall.“ |
| 7 | 371 | 62-67 | 6 | Wichtig sind viel Unterrichtserfahrung, eine Verbindung zu Schule und Schüler*innen, der Umgang mit Erwachsenen und die Bereitschaft, sich auf dem Laufenden zu halten. | Kompetenzen der Seminarleitung | Code 6: Offenheit der Seminarleitung | „Ähm. Also ich/ ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, dass man viele Unterrichts/ dass man viel Unterrichtserfahrung hat. Dass man, ähm, die Verbindung in jedem Fall zur Schule und Schülern hat. Ich glaube, dass äh ein wichtiges Merkmal für eine Qualifikation der Umgang mit Erwachsenen ist. Also, ähm, (.) ja ich/ ich würde sagen, das ist eine zentrale Gelingensbedingung. (..) Ähm, naja, und pr/ prinzipiell eine Bereitschaft, sich (.) auf dem Laufenden zu halten (..)“ |
| 7 | 371 | 77-81 | 8 | Umstellung von Inhaltsorientierung auf Lernsituationsausrichtung und Arbeit im Tandem | Seminargestaltung | Code 8: Kooperation mit LiV | „Naja, das haben Sie ja wahrscheinlich schon von Frau D. (B.?) gehört, dass wir umgestellt haben von einer Inhaltsorientierung auf eine, ähm, (.) Lernsituationsausrichtung und, ähm, eine Seminarsitzung/ Frau D. B. und ich arbeiten im Tandem. Das würde ich übrigens auch sagen, ist eine Gelingensbedingung.“ |
| 7 | 372 | 110-115 | 8 | Man kann Dinge ausprobieren und wenn das nicht funktioniert, liefert man Input nach. | Beziehung | Code 8: Kooperation mit LiV | „Dann kann man sagen "komm, lass doch mal ausprobieren." Und wenn das nicht funktioniert/ also, ich kann da meine Bedenken äußern und sagen "nein, wir brauchen hier stärkeren Input. Da kommen die nicht drauf." Dann sagt S. manchmal "Nein, lass doch ausprobieren. Wenn nicht, dann liefern wir denen nach." So, und das funktioniert richtig gut, so, ja. Also so sieht eine Seminarsitzung aus.“ |
| 7 | 372 | 122-126 | 10 | Ich kann verstehen, in welchen Nöten Referendar*innen sind und versuche, Vertrauen aufzubauen. Es geht nicht darum, eine gute Note zu kriegen, sondern darum, ein/e gute/r Lehrer*in zu sein. | Beziehung | Code 10: respektvoller Umgang | „Also ich kann das gut/ gut verstehen, in welchen Nöten die sind und ähm, versuche Ver/ Vertrauen aufzubauen. Also nicht, nicht mehr die Frage zu stellen "was muss ich (nochmal?) #00:07:18-8# machen, um eine gute Note zu kriegen?" Sondern, ähm "was brauche ich, um eine gute Lehrerin und ein guter Lehrer zu werden?“ |

| | | | | | | | |
|---|-----------|---------|----|--|------------------------------|---|--|
| 7 | 373 | 159-164 | 11 | Die Phase des Referendariats ist aufregend und interessant. Sie verändert das Leben, abhängig vom privaten Umfeld. Wer Kinder hat, ist noch stärker belastet, aber auch stärker belastbar. | Veränderung | Code 11: Umbruchphase | „//Ähm/ // Aufregend. Ähm (.) Hammerinteressant. Total anstrengend. (..) Ähm (..) Das Leben verändernd, in/ in einer Art und Weise, die/ die man so eigentlich nicht auf dem Zettel hat. Ja. (.) Kommt natürlich sehr drauf an, wie die/ wie das private Umfeld ist, ja? Wenn da noch Kinder hat/ mit dabei sind oder wenn die hier schon mit Kindern kommen, dann, ähm, sind sie schon, ähm, (..) stärker belastet. ABER auch sch/ in der Regel stärker belastbar. (..) Ja. #00:09:11-5#“ |
| 7 | 373 | 172-177 | 12 | LiV hat Vertrauen, dass wir neben der Selektionsfunktion, die wir haben und die ich notwendig finde, vor allem die Funktion haben, sie auf den Weg zu bringen und zu unterstützen. Jemand, der Unterstützung abfordert, ist eine gute LiV. | Eignung der LiV | Code 12: positive Einstellung Mensch und Lernen gegenüber | „die einfach das Vertrauen auch haben, ähm, dass wir (.) ähm, neben unserer Selektionsfunktion, die wir durchaus auch haben und die ich auch notwendig finde, ähm, aber vor allem erst mal eine Funktion haben die auf den Weg zu bringen (.) und (ihnen?) zu unterstützen. ALSO, jemand, der Unterstützung abfordert. Da/ das, fände ich, wäre eine gute LiV. #00:10:06-4#“ |
| 7 | 373 | 186-188 | 14 | Schule und Seminar arbeiten einheitlich | Voraussetzungen | Code 14: individuelle und positive Betreuung | „Und wenn die Fachleitung/ Also wenn Schule und (.) Seminar möglichst am gleichen Seil in die gleiche Richtung ziehen, und (..) ja. #00:10:57-3#“ |
| 7 | 373 | 194-198 | 13 | Wer nur an seine eigene Arbeitsbelastung denkt, Schüler*innen nicht mag, wegen der Ferien Lehrer*in geworden ist, in Ruhe gelassen werden will und nicht im Team arbeiten kann. | Keine Eignung | Code 13: negative Einstellung zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung | „Also, jemand der äh nur an seine eigene Arb/ Arbeitsbelastung denkt. Ähm, der Schülerinnen und Schüler nicht mag. (.) Oder die. Ähm. (...) Die Lehrerin geworden ist wegen der Ferien. Oder der. (.) Ähm, die nichts lesen. (4) Und die in Ruhe gelassen werden wollen. Und mit/ nicht mit (an einem?) zusammen arbeiten können. Also (.) nicht im Team arbeiten können. #00:11:40-6#“ |
| 7 | 373 - 374 | 203-208 | 15 | Wer annimmt, das Referendariat sei ein Halbtagsjob mit viel Ferien und Zeit, sich z.B. um die Kinder besonders zu kümmern. | Scheitern des Referendariats | Code 15: Zeitmangel und persönliche Defizite | „Naja, das/ das können ganz unterschiedliche sein. Das kann einmal in der Biographie des Referendars oder der Referendarin liegen. Ähm (.) wenn der Berufswunsch, ich sage es ein bisschen platt, jetzt der ist, dass man sagt "mhm, das ist ein Halbtagsjob, bei dem ich viele Ferien habe und bei dem ich ähm, (..) weiß ich nicht, den väterlichen Betrieb noch weiter be/ beaufsichtigen kann, oder bei dem ich mich vor allem um meine Kinder kümmern kann.“ |

| | | | | | | | |
|---|-----|---------|----|---|----------------------------------|---|---|
| 7 | 376 | 329-336 | 18 | Ein/e gut ausgebildete/r Mentor*in ist wichtig, der/die sich Zeit nimmt, dafür entlastet werden, Mut machen zum Teamteaching und eine enge Kooperation zum Seminar haben. | Schulische Bedingungen | Code 18: Unterstützung in allen Bereichen der Lehrer*innenausbildung an Schule | „Also, ein/ eine/ eine Mentorin, ein Mentor, der wirklich gut ausgebildet ist. Ähm, auch im Bezug auf, ähm, die (.) Innovation von Unterricht, ähm die sich viel mehr mit/ mit Lerntheorie beschäftigen. Oder mit Neurowissenschaften beschäftigen. Ähm (..) ja die (.) Lern-(.)-ermöglicher und nicht Lehrer sind. Also da steckt das schon im Begriff eigentlich drin. (.) Ähm. (..) Ja, die sich Zeit nehmen. Die dafür auch entlastet werden. (.) Für die Zeit, die sie mit Referendaren, mit Re/ Die Mut machen zum Teamteaching. Ähm. Die eine enge Kooperation mit dem Seminar haben.“ |
| 7 | 377 | 374-384 | 19 | Der/die Referendar*in macht noch einmal deutlich, was er/sie erreichen wollte, und fragt nach, warum es funktioniert hat oder nicht. | Reflexion | Code 19: Wertschätzung | „Also bei der der Referendar noch mal ganz deutlich sagt, was er eigentlich erreichen wollte. Also nicht im Sinne von zitieren von Lernzielen, sondern im Sinne von "okay. Ich hatte mir vorgenommen in dieser Makro das und das ähm bei meinen Schülerinnen und Schülern zu bewerkstelligen oder zu ermöglichen. Und für diese konkrete Stunde hatte ich mir jetzt diesen (klatscht) Teil vorgenommen. Ähm und dazu habe ich mir folgende Strategie überlegt. (.) Ich mache das so und so und so, weil so/ Und jetzt weiß ich NICHT so genau, ob das funktioniert hat." Oder "ich merke, es hat nicht funktioniert." Oder: "Es hat gut funktioniert. Sehen Sie das auch so? Oder sehen Sie noch Punkte?" So, das wäre, glaube ich, eine gute Nachbesprechung, bei der nicht wir was von dem (klopft auf den Tisch) LiV wollen, sondern die LiVs was von uns. #00:24:23-7#“ |
| 9 | 401 | 53-56 | 1 | Ich bin interessiert an den Menschen, die Schüler*innen unterrichten sowie an den Schüler*innen. | Möglichkeiten als Seminarleitung | Code 1: guter Unterricht | Ela: „ Also ich denke, äh grundsätzlich bin ich interessiert daran, al/ erstmal an den Menschen, die die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Und äh zweitens bin ich interessiert, äh an den Schülerinnen und Schüler, dass die gute Lehrer äh haben und Spaß am Lernen //haben.// #00:01:28-4#“ |
| 9 | 401 | 68-72 | 6 | Er/sie sollte ein fundiertes Fachwissen haben, methodisch und didaktisch. Er/sie sollte eine humanistische Einstellung haben, die damit zusammenhängt, dass jeder bestimmte Potentiale hat, die Fähigkeit zu kommunizieren und auch den Willen zur Veränderung. | Kompetenzen der Seminarleitung | Code 6: Offenheit der Seminarleitung | „Also ich denke, der/ er sollte schon ein grundiertes Fachwissen haben, (.) ähm methodisch wie didaktisch auch. Er sollte grundsätzlich eine Einstellung f/ äh haben, humanistische Einstellung, äh die damit zusammenhängt, dass äh jeder äh bestimmte Potentiale hat, dass er die Fähigkeit hat, zu kommunizieren und äh auch den Willen zur Veränderung hat.“ |

| | | | | | | | |
|---|-----------|---------|----|--|-------------------|--|---|
| 9 | 402 | 113-120 | 8 | Ich arbeite immer mit Methoden, die man im Unterricht auch weiter verwenden kann. Das schätzen die Referendar*innen, da sie merken, dass es für sie wichtig ist. | Seminargestaltung | Code 8: Kooperation mit LiV | „Was ich auch noch ganz wichtig (ist?) #00:05:52-4#, dass ich äh ähm immer mit Methoden arbeite, die man auch weiterverwenden kann im Unterricht. Äh das schätzen die/ die Referendare auch, (.) äh weil, ob das kooperative Methoden sind, ob das äh Sachen ist, wie man einen Raum gestaltet, wie man visualisiert und da immer ein paar Übungen mit einbringt, dass das so in einem Verhältnis ist, dass sie sagen, AHA, das ist äh wichtig für mich, äh aber auch thematisch immer an einer Sache äh (.) äh arbeitet, die aber dann methodisch so verstärkt werden. #00:06:28-3#“ |
| 9 | 402 | 134-137 | 10 | Es ist mehr ein pädagogisch teilnehmer*innenorientiertes Prinzip, in dem ich mehr der /die Berater*in bin, aber natürlich auch abgleiche mit den Standards, die hier sind. | Beziehung | Code 10: respektvoller Umgang | „Und deshalb (.) äh das äh ist so mehr so ein Erwachsenen pädagogischen, teilnehmerorientiertes Prinzip, wo ich äh mehr der/ m/ mehr der Coach und der Berater bin, aber natürlich auch Abgleiche mit den Standards, die hier SIND.“ |
| 9 | 402 – 403 | 151-154 | 11 | Einige sind noch jünger, die haben nur ein einjähriges Praktikum gemacht und bringen noch nicht so viel Berufserfahrung mit und sind dann schnell fertig, andere haben Familie. | Veränderung | Code 11: Umbruchphase | „Also das ist sehr gemischt. Also es gibt/ äh gibt ja welche, die sind äh äh noch jünger, würde ich mal sagen, so 27, äh die haben nur/ äh die haben äh ein Praktikum gemacht, einjährig, und bringen noch nicht so viel Berufserfahrung mit (.) äh und sind dann schnell fertig. (.) Andere wiederum, die haben schon Familie.“ |
| 9 | 403 | 172-175 | 12 | Reflektiert, der/die schon vor der Klasse stehen kann mit einer bestimmten Persönlichkeit, die den Schüler*innen zugewandt ist, ist ganz wichtig. | Eignung der LiV | Code 12: positive Einstellung Mensch und Lernen gegenüber | „(..) Reflektiert, (...) ähm (...) also so eine gute Mischung, hätte ich fast gesagt, aus äh Reflex und Reflexion. Also der in/ äh d/ der einerseits äh schon vor einer Klasse stehen kann äh mit einer/ einer bestimmten Persönlichkeit, die den Schülern zugewandt ist, das finde ich eine/ eine ganz wichtige Sache.“ |
| 9 | 404 | 206-210 | 14 | Man braucht Übungsmöglichkeiten, um Sachen auszuprobieren. Man kann Methoden ja nicht theoretisch erarbeiten, sondern man muss sie handelnd erfahren. Dazu muss Zeit sein und Zeit, zu reflektieren. | Voraussetzungen | Code 14: individuelle und positive Betreuung | „(..) Also ich glaube, man braucht Übungsmöglichkeiten, (.) um Sachen auszuprobieren. (.) Und äh man kann Methoden ja nicht äh hm theoretisch erarbeiten, sondern man muss sie handelnd erfahren. Und diese/ diese Handlungsfähigkeit, dazu muss auch die Zeit da sein, das zu/ und Zeit, zu reflektieren.“ |

| | | | | | | | |
|---|-----|---------|----|--|------------------------------|---|--|
| 9 | 405 | 280-284 | 13 | Wenn er /sie den Bereich der Erziehung nicht sieht, also dem Kind oder Jugendlichen nicht zugewandt ist. Wenn er/sie nicht innovationsbereit ist und wenn er/sie nur auf das Fach an sich und auf die Vermittlung von Fachinhalten ausgerichtet ist. | Keine Eignung | Code 13: negative Einstellung zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung | „Wenn er den ganzen Bereich der Erziehung überhaupt nicht sieht. (.) Also dieses, dem Kind oder dem Jugendlichen zugewandt zu sein. Wenn er ähm nicht innovationsbereit ist, wenn er d/ äh (.) das wäre für mich etwas, was äh wenn er nur ausgerichtet ist auf die/ au/ äh auf/ (.) auf das Fach an sich (.) und auf die Vermittlung von Fachinhalten.“ |
| 9 | 405 | 298-300 | 15 | Das sind manchmal persönliche Lebensumstände, Krisen, dass Krankheitsfälle in der Familie auftreten. | Scheitern des Referendariats | Code 15: Zeitmangel und persönliche Defizite | „(...) Das sind manchmal persönliche Lebensumstände, Krisen, dass äh Krankheitsfälle in der Familie auftreten, dass äh (.) ja (seufzt) also so/ so etwas un/ Also ich denke, so ne Krisen, die dann mit auftreten, die/ (.) die/ die schwierig sind.“ |
| 9 | 407 | 373-376 | 17 | Eine Seminarleitung muss gute Beratungen liefern und gutes Coaching anbieten. Er/sie muss beides beherrschen, damit er/sie diesen sicheren Rahmen für Referendar*innen bietet. | Qualität im Seminar | Code 17: Qualitätssicherung über Fort- und Weiterbildung aller Beteiligten | „Und das heißt, äh im Prinzip muss j/ d/ ein Seminarleiter hier auch äh gute Beratungen liefern und gute Coaching- äh -sachen anbieten. Also er muss beides beherrschen, (.) damit er äh/ (.) damit er da auch äh nicht/ also n/ (.) d/ diesen sicheren Rahmen äh für die Referendare bietet. (.)“ |
| 9 | 407 | 390-398 | 18 | ...dass es auch Fortbildungen an den Schulen gibt, die für die Referendar*innen abgestimmt sind, dass sie integriert sind. Es wird darauf geachtet, dass Neue an Teamsitzungen teilnehmen können und dass sie an den Ausbildungsschulen an die wirklich guten Lehrer*innen kommen, die die modernen Wege gehen. Die Mentor*innen werden besonders gefördert. | Schulische Bedingungen | Code 18: Unterstützung in allen Bereichen der Lehrerbildung an Schule | „..., dass die/ dass sie dort äh gewährleisten, dass es auch Au/ äh Fort/ äh Fortbildungen dort an den Schulen gibt, die für die Referendare so ein bisschen abgestimmt werden, also wo sie teilnehmen können, dass da die Zeitfenster der Referendare mit berücksichtigt werden, dass sie integriert sind. Auch mit äh Team- ähm/ mit Teamsitzungen und so, dass da auf die/ auf die NEUEN geachtet wird, dass sie an diesen Veranstaltungen teilnehmen können. (.) Und dass sie an den Ausbildungsschulen wirklich an DIE/ an die wirklich guten (.) Lehrer kommen, die die modernen äh Wege gehen. Und dass/ dass die Schule darauf achtet. Und die/ dass s/ dass man d/ äh die Mentoren da besonders fördert...“ |

| | | | | | | | |
|----|-----|---------|----|--|----------------------------------|---------------------------------|--|
| 9 | 408 | 421-427 | 19 | Das müssen Beratungskonzepte sein, die so aufgebaut sind, dass sie eine klare Struktur haben, dass sie fragengeleitet sind, nondirektiv und auch die Reflexion der Referendar*innen noch im Blick haben. Das heißt nicht unbedingt, dass man nicht auch Klartext reden kann an manchen Stellen. Die Beratung muss so aufgebaut sein, dass sie mehr fragt als Antworten gibt. | Reflexion | Code 19: Wertschätzung | „Also das muss ein äh/ das müssen Beratungskonzepte sein, (.) die so aufgebaut sind, dass sie äh eine klare Struktur haben, dass sie fragengeleitet sind, ähm nondirektiv im Prinzip und äh auch die Reflexion der Referendare äh mehr im Blick noch haben. (...) Das heißt für mich nicht unbedingt, dass man äh/ d/ dass man nicht auch Klartext reden kann an manchen Stellen. Aber äh ich denke, zur Zeit/ oder die Beratung muss so aufgebaut werden, dass sie halt äh mehr fragt als Antworten gibt direkt.“ |
| 14 | 497 | 49-51 | 1 | Meine Kompetenzen liegen in der Schule und genau diese Kompetenzen will ich weitertragen. Das war für mich ein Punkt, dass ich meine Berufsperspektive auf diesen Bereich gelegt habe. | Möglichkeiten als Seminarleitung | Code 1: guter Unterricht | Pseudonym 2: „...sondern meine Kompetenzen liegen eigentlich in der Schule und genau diese Kompetenzen will ich weiter tragen. Und das war für MICH ein Punkt, dass ich meine Berufs- (.) -Perspektive auf diesen Bereich gelegt habe. #00:01:32-8#“ |
| 14 | 498 | 56-61 | 5 | Sie muss offen sein für Unterricht und für Menschen. Sie muss die persönlichen Interessen der Referendar*innen aber auch der Individuen wahrnehmen. Und auch die eigenen und die Kompetenzen der Individuen, also zu schauen, woher kommen die Referendar*innen und was benötigen sie auch noch in der Ausbildung, um weiter zu kommen. | Kompetenzen der Seminarleitung | Code 5: Menschenbild | „Sie muss OFFEN sein (.) für Unterricht. Offen sein für Menschen. Sie muss die äh persönlichen Interessen oder des/ d/ ja die persönlichen Interessen der Referendare, aber auch der Individuen wahrnehmen. Und auch die eigenen/ und die Kompetenzen der Individuen. Also zu schauen, woher kommt denn ein Referendar und was (.) benötigt jetzt ein Referendar auch noch in der Ausbildung um eben weiter zu kommen...“ |

| | | | | | | | |
|----|-----|---------|----|--|-------------------|--|---|
| 14 | 498 | 68-74 | 8 | Eines unserer Rituale ist die Reflexion der vergangenen Woche. Dass die Referendar*innen mit ihrem Anliegen in das Hauptseminar kommen und dass die Anliegen, die die Referendar*innen haben, hier erstmal bearbeitet werden. Diese Anliegen können sein Konflikte mit der Schule, Konflikte mit den Mentor*innen, dass kann aber auch etwas sein, was ganz positiv war. | Seminargestaltung | Code 8: Kooperation mit LiV | „Ja, ich bin ja Hauptseminarleitung und eines unserer Rituale, und damit beginnt das auch, ist nochmal so die Reflexion der vergangenen Woche. Das (also?) die äh Referendare mit ihren Anliegen in das Hauptseminar kommen und dass die Anliegen, die die Referendare haben, hier erstmal in einer halben Stunde, viertel Stunde, halbe Stunde, je nachdem wie intensiv etwas besprochen werden muss, dann auch bearbeitet wird. Diese Anliegen können sein Konflikte mit der Schule, Konflikte mit den Mentoren, das können aber/ kann aber auch etwas sein, was ganz positiv war.“ |
| 14 | 499 | 105-107 | 10 | Ich bin die Beraterin oder im Beratungskontext, gerade wenn es Konfliktfälle sind oder so, dann haben wir hier sehr offene Gespräche. | Beziehung | Code 10: respektvoller Umgang | „Sondern eher so jemanden/ ich bin die BERATERIN und im Beratungskontext, gerade wenn es Konfliktfälle sind oder so, dann äh haben wir hier s/ SEHR offene Gespräche.“ |
| 14 | 499 | 123-127 | 11 | Es gibt Referendar*innen, die das Referendariat als schwierig kennzeichnen und diese Referendar*innen sind diejenigen, die in sich auch nicht immer stimmig sind, die dann Konflikte mit den Mentor*innen haben und mit ihrem Zeitmanagement oder ähnlichem. | Veränderung | Code 11:Umbruchphase | „...und es gibt Referendare, die auch das das Referendariat als schwierig äh (druckst) kennzeichnen und diese Referendare sind eher diejenigen, die (.) in SICH auch nicht immer stimmig sind. Die dann Konflikte mit den Mentoren haben und die auch Konflikte haben (.) dann mit ihrem Zeitmanagement oder ähnlichem.“ |
| 14 | 499 | 140-142 | 12 | Ein/e gute/r Referendar*in hat die Schüler*innen im Blick, mag die Schüler*innen und hat eine Haltung entwickelt in der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen. | Eignung der LiV | Code 12: positive Einstellung Mensch und Lernen gegenüber | „(.) Ein (4) (seufzt) ein guter Referendariat, äh Referendar, Referendarin, die haben (..) die Schüler im Blick, (.) sie mögen die Schüler und sie haben eine Haltung entwickelt äh in der Zusammenarbeit mit den Schülern.“ |

| | | | | | | | |
|----|-----|---------|----|--|------------------------------|---|--|
| 14 | 499 | 149-152 | 12 | Jemand, der hinterfragt und Entscheidungen trifft, das sind Menschen, denen es vielleicht auch leichter fällt, ihren Weg zu finden und aus ihrem eigenen Hinterfragen auch Lösungen zu finden. | Eignung der LiV | Code 12: positive Einstellung Mensch und Lernen gegenüber | „Also jemand, der hinterfragt (.) und Entscheidungen trifft äh ja, da finde ich das sind Menschen, denen es vielleicht auch leichter fällt, dann ihren Weg zu finden, weil sie ihren eigenen Weg finden und aus ihrem eigenen Hinterfragen auch Lösungen finden. #00:09:22-2#“ |
| 14 | 500 | 159-160 | 14 | Eine Bedingung wäre Zeit zum Lernen zu haben, Zeit zum Reflektieren zu haben und nicht so viele Stunden zu unterrichten. | Voraussetzungen | Code 14: individuelle und positive Betreuung | „Also eine Bedingung wäre (..) Zeit zum Lernen zu haben. Zeit zum Reflektieren zu haben, äh und nicht äh so viele (.) Stunden zu unterrichten.“ |
| 14 | 500 | 181-185 | 14 | Eine weitere Gelingensbedingung ist die Bekleidung der Mentor*innen ich denke, dass die Mentor*innen nochmal besonders ausgebildet sein sollten, um den Umgang und Referendar*innen innerhalb der Schule zu fördern. | Voraussetzungen | Code 14: individuelle und positive Betreuung | „Eine weitere Gelingensbedingung ist die Bekleidung der Mentoren und Mentorinnen in den Schulen, das heißt, ich (.) denke, dass die Mentoren nochmal besonders ausgebildet sein sollten, dass sie äh (..) um den Umgang mit den Referendaren eben (.) ähm auch zu fördern, um auch die Referendare innerhalb der Schule zu fördern.“ |
| 14 | 501 | 204-207 | 13 | Es gibt Referendar*innen, die haben Schwierigkeiten, sich auf das System Schule, auf die Schüler*innen und auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Bedürfnisse der Schüler*innen einzulassen. | Keine Eignung | Code 13: negative Einstellung zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung | „...Referendare, die haben Schwierigkeiten, sich einzulassen auf das System Schule und sie haben auch Schwierigkeiten, sich einzulassen auf die (.) äh Schüler und auf die unterschiedlichen ähm Erwartungshaltungen der Schüler und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler. (.)“ |
| 14 | 501 | 224-229 | 15 | Wenn ich sehe, dass jemand ausschließlich im Fach steckenbleibt und sich nicht darüber hinaus überlegt, was die Schüler*innen brauchen, kann das schwierig sein. | Scheitern des Referendariats | Code 15: Zeitmangel und persönliche Defizite | „Wenn ich sehe, dass jemand ausschließlich im Fach ähm (...) stecken bleibt und äh nicht darüber hinaus sich überlegt "was brauchen denn meine Schüler, welche Annahmen haben sie vielleicht von dem Fach und wo kann ich denn ansetzen, äh um mit den Schülern gemeinsam zu arbeiten?". Ähm, das kann schwierig sein und die Haltung, die die Lehrer als äh Profession haben, das ist auch sicherlich nochmal schwierig.“ |

| | | | | | | | |
|----|-----------|---------|----|---|----------------------------------|--|---|
| 14 | 501 - 502 | 253-256 | 16 | Ich finde, selbst in diesem Kompetenzrahmen sind Themen wie Inklusion auch verankert. Ich finde, dass da schon ein großer Kompetenzbereich der Lehrer*innen abgebildet ist. | Qualität im Seminar | Code 16: didaktische Vielfalt | „Ähm, ich finde selbst in diesen Kom/ in diesem Kompetenzrahmen sind Themen wie Inklusion, die ja jetzt unser breites Thema ist, auch verankert. Also ich kann es dort auch wiederfinden und ich finde, dass da schon ein großer Kompetenzbereich der Lehrer und Lehrerinnen abgebildet ist.“ |
| 14 | 502 - 503 | 303-308 | 18 | Weniger Unterricht, kontinuierliche Möglichkeit, mit den Mentor*innen auch in den Austausch zu kommen, in der Fachgruppe vielleicht auch mit in den Austausch zu kommen. „Ich würde mir wünschen, wenn viel mehr Schulen auch im Team arbeiten würden und es nicht nur sagen.“ | Schulische Bedingungen | Code 18: Unterstützung in allen Bereichen der Lehrerbildung an Schule | „Mh, weniger Unterricht, (..) ähm (..) kontinuierliche Möglichkeit mit den Mentoren auch in den Austausch zu kommen. In der Fachgruppe vielleicht auch mit in den Austausch zu kommen. Ähm, ich würde mir wünschen, wenn viel mehr Schulen auch im Team/ Arbeit arbeiten würden und es nicht nur sagen "wir haben ein Klassenteam", sondern dass die Arbeit auch an den Schulen mit den Referendaren auch eingebunden eben stattfinden könnte.“ |
| 14 | 504 | 369-372 | 19 | Ich bin nicht diejenige, die Ratschläge erteilt, sondern ich versuche eher in Beratung zu gehen und die Referendar*innen vielleicht mit den einen oder anderen Beratungsaspekten zu konfrontieren. | Reflexion | Code 19: Wertschätzung | „Also ich bin (..) nicht diejenige, die Ratschläge erteilt, sondern ich versuche eher in Beratung zu gehen und die Referendare vielleicht mit den einen oder anderen ähm (...) Beratungsaspekten eben auch zu konfrontieren. (...)“ |
| 15 | 508 | 64-67 | 4 | Ich glaube über Schulentwicklung nachzudenken heißt auch, über Ausbildung nachzudenken. | Möglichkeiten als Seminarleitung | Code 4: Aktualität | Seemann: „Ob jetzt halt jeder zweite realistisch ist, sei mal dahin gestellt, aber das ist sozusagen meine Motivation, ich glaube über Schulentwicklung äh nachzudenken, heißt auch über Ausbildung nachzudenken. #00:02:45-0#“ |
| 15 | 508 | 84-88 | 5 | Das ist meine Grundhaltung, ich versuche wertschätzend mit meinen Referendarinnen und Referendaren umzugehen. Finde ich eine ganz wichtige Herausforderung oder Voraussetzung. Vieles andere kann man lernen, das kann man nicht lernen, das bringt man meines Erachtens mit oder hat es nicht dabei. | Kompetenzen der Seminarleitung | Code 5: Menschenbild | „Also das ist sozusagen meine Grundhaltung, ge/ mit denen ich versuche wertschätzend mit meinen Referendarinnen und Referendaren umzugehen. Finde ich eine ganz wichtige Herausforderung oder Voraussetzung. Vieles andere kann man lernen, das kann man nicht lernen, das bringt man meines Erachtens mit oder hat es nicht dabei. #00:04:02-0#“ |

| | | | | | | | |
|----|-----------|---------|----|---|--------------------------------|---|---|
| 15 | 508 | 93-96 | 5 | Das zweite, was dazu gehört, ist eine grundlegende Erfahrung im Unterricht. Ich halte es für wichtig, dass Seminarleitungen selber unterrichten, um weiterhin Erfahrung zu sammeln, Dinge neu auszuprobieren, ihre Erkenntnisse weiter zu entwickeln... | Kompetenzen der Seminarleitung | Code 5: Menschenbild | „Das zweite, was sicherlich dazugehört, ist äh eine grundlegende Erfahrung im Unterricht. Ich halte es für daher auch wichtig, dass Seminarleitungen selber unterrichten, um weiterhin Erfahrung zu sammeln, Dinge neu auszuprobieren, ihre Erkenntnisse weiterzuentwickeln...“ |
| 15 | 508 - 509 | 99-100 | 5 | Und das dritte wäre eine fachdidaktische und eine fachwissenschaftliche Profession, die dazu gehört. | Kompetenzen der Seminarleitung | Code 5: Menschenbild | „Und das dritte wäre dann eben auch eine fachdidaktische und eine fachwissenschaftliche Profession, die dazu gehört.“ |
| 15 | 509 | 130-134 | 8 | Vereinbart ist immer, dass diese Gespräche im Raum bleiben, was wichtig ist, da auch zum Teil über Mentor*innen gesprochen wird, über Schulleitungen, so dass man da eben auch einen Vertrauensrahmen herstellen muss. | Seminargestaltung | Code 8: Kooperation mit LiV | „Ähm, vereinbart ist immer, dass diese Gespräche in dem Raum bleiben, was wichtig ist, (weil?) #00:06:26-8# da auch zum Teil über Mentorinnen, Mentoren gesprochen wird, über Schulleitungen, sodass man da eben auch einen Vertrauensrahmen da herstellen muss. (..)“ |
| 15 | 510 | 173-177 | 10 | Das ist das Dilemma, in dem ich stecke, dass ich Berater*in bin. Ich habe dieses Ideal eines Coaches im Kopf, das ich aber nicht bedienen kann, weil ich zum Schluss eben eine Bewertungsrolle habe. | Beziehung | Code 10: respektvoller Umgang | „(.) (schmunzelnd) Spannende Frage wäre, wie sie das zu mir beschreiben würden. Ähm, das ist sozusagen das Dilemma in dem ich stecke und wahrscheinlich auch andere meiner Kolleginnen und Kollegen, dass ich (.) Berater bin. Ich habe (.) dieses Ideal eines Coaches im Kopf, (.) ähm das ich aber nicht bedienen kann, weil ich zum Schluss eben eine Bewertungsrolle habe.“ |
| 15 | 511 | 206-209 | 13 | Das sind meistens Personen, die mit ihrer Persönlichkeit Schwierigkeiten haben. Also nicht jemand, der Schwierigkeiten damit hat, ein Tafelbild zu entwerfen, das bringe ich jedem bei. Es sind also Dinge, die in der Persönlichkeit verhaftet sind, wo ich sage, das kann ich nicht verändern, das maße ich mir nicht an. | Keine Eignung | Code 13: negative Einstellung zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung | „Das sind meistens Personen, die äh mit Ihrer Persönlichkeit Schwierigkeiten haben. Also es ja nicht jemand, der Schwierigkeiten hat ein Tafelbild zu entwerfen, das bringe ich jedem bei. (.) Es sind also Dinge, die in der Persönlichkeit verhaftet sind, wo ich sage, das kann ich nicht verändern, das maße ich mir nicht an.“ |

| | | | | | | | |
|----|-----|---------|----|---|------------------------|--|--|
| 15 | 511 | 231-234 | 12 | Ein/e erfolgreiche/r Lehrer*in bringt diese Persönlichkeit mit, die Haltung gegenüber seinen/ihren Schüler*innen wertschätzend, offen, unterstützend. Er/sie bringt eine klare Struktur mit, er/sie ist organisiert, so dass er/sie seine Aufgaben einteilen kann und auch vorausschauend arbeitet. | Eignung der LiV | Code 12: positive Einstellung Mensch und Lernen gegenüber | „Ein erfolgreicher äh Lehrer bringt im Prinzip diese Persönlichkeit mit, die Haltung gegenüber seinen Schülerinnen und Schülern wertschätzend, offen, ähm (.) unterstützend. Er bringt eine klare Struktur mit, er ist organisiert, sodass er seine Aufgabe einteilen kann und auch vorausschauend arbeitet.“ |
| 15 | 512 | 257-262 | 18 | Eine Schule kann über organisatorische Sachen viel machen und Entlastung schaffen durch Parallelklassen. | Schulische Bedingungen | Code 18: Unterstützung in allen Bereichen der Lehrerbildung an Schule | „So und dann glaube ich wirklich, dass eine Schule schon rein über organisatorische Sachen viel machen kann, also ich kann unheimlich viel Entlastung schaffen, kann auch gute Erfahrungsräume schaffen, dass ich sage: „Parallelklassen, sodass man denselben Unterricht zweimal hintereinander machen kann und sieht, aha, das passt in der einen, was passt in der anderen nicht oder aus den Fehlern lerne ich nochmal“. |
| 15 | 514 | 361-366 | 18 | Im Prinzip muss eine Schule sowas haben wie einen Qualitätsleitfaden, in dem steht, wie ich mit Referendar*innen umgehe. Da müsste als oberster Leitsatz so etwas drin stehen wie „wir wollen Ihnen eine gute Ausbildung ermöglichen und stellen alle unsere Ressourcen dafür bereit, weil wir wissen, je besser wir Sie im Referendariat ausbilden, desto mehr haben wir im Anschluss von Ihnen“ | Schulische Bedingungen | Code 18: Unterstützung in allen Bereichen der Lehrerbildung an Schule | „//Also/ // im Prinzip muss eine Schule sowas haben/ ein Qualitätsleitfaden, wo drin steht „wie gehe ich mit Referendarinnen und Referendaren um“. Und da müsste als oberster Leitsatz so etwas wie drin stehen wie „wir wollen Ihnen eine gute Ausbildung ermöglichen und stellen alle unsere Ressourcen dafür bereit, weil wir wissen, je besser wir Sie im Referendariat ausbilden, desto mehr haben wir im Anschluss von Ihnen“. (.) Das sozusagen als Leitmotiv.“ |

| | | | | | | | |
|----|-----|---------|----|---|------------------------------|---|--|
| 15 | 512 | 294-299 | 15 | Immer, wenn es zusätzliche Hürden sind. Das Referendariat wird ja belastend wahrgenommen, das können familiäre Sachen sein. Also wenn da jemand noch Schwierigkeiten hat oder zusätzliche Aufgaben, muss er besonders belastbar sein. Alleinerziehende Väter und Mütter beispielsweise, erlebe ich immer, dass die an den Grenzen ihrer Kräfte kommen, weil sie Betreuungsprobleme haben und weil sie ganz anders arbeiten können und müssen. | Scheitern des Referendariats | Code 15: Zeitmangel und persönliche Defizite | „Na, immer wenn es zusätzliche Hürden noch sind. Weil das Referendariat wird ja belastend wahrgenommen, das können familiäre Sachen sein. Also wenn da jemand noch Schwierigkeiten hat oder zusätzliche Aufgaben, muss er besonders belastbar sein. Alleinerziehende Väter und Mütter beispielsweise, erlebe ich immer, dass die an den Grenzen ihrer Kräfte kommen, weil sie Betreuungsprobleme haben und weil sie ganz anders arbeiten können und müssen.“ |
| 15 | 515 | 418-422 | 19 | Eine gelungene Beratung ist eine Beratung, aus der der Referendar herausgeht und sagt „das hat mir geholfen für meinen Unterricht, für meine zukünftige Entwicklung“. Ich mache die Beratung ja nicht für mich. | Reflexion | Code 19: Wertschätzung | „Und eine gelungene Beratung ist eine Beratung, wo der Referendar rausgeht und sagt „das hat mir geholfen für meinen Unterricht, für meine zukünftige Entwicklung“. Ich mache die Beratung ja nicht für MICH, also wenn ich sie schön fand, (lachend) hat das noch lange keine Bedeutung. Also, das ist sozusagen die Quintessenz dabei. #00:25:32-8#“ |

Anhang 8

Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung mit MAXQDA

| Liste der Codes | Memo | Anzahl der Nennungen |
|--|---------------|----------------------|
| Die Motivation für eine Fachleitungstätigkeit | | |
| Guter Unterricht | Motivation | 6 |
| Empfehlung durch eine/n Kolleg*in | Motivation | 4 |
| Wissen weitergeben | Motivation | 4 |
| Reflexion der Ausbildungsprozesse | Motivation | 3 |
| Erfolgreiches eigenes Referendariat | Motivation | 3 |
| Dienstherr*in Landesseminar | Motivation | 1 |
| Interesse an Lernenden | Motivation | 2 |
| Die Qualifikation der Fachleitungen | | |
| Humanistisches Menschenbild | Qualifikation | 16 |
| Coaching | Qualifikation | 2 |
| Beratungshaltung | Qualifikation | 5 |
| Professionelle Distanz | Qualifikation | 1 |
| Unterrichtserfahrung | Qualifikation | 5 |
| Empathie | Qualifikation | 4 |
| Fachlichkeit | Qualifikation | 9 |
| Moderation | Qualifikation | 1 |
| Reflexionsfähigkeit | Qualifikation | 2 |
| Selbstbewusstsein | Qualifikation | 2 |
| Authentizität | Qualifikation | 1 |
| Kreativität | Qualifikation | 2 |
| Assessment für Fachleitungen | Qualifikation | 1 |
| Ein möglicher Alltag im Seminar | | |
| Lernsituationen mit Handlungskreislauf | Seminaralltag | 4 |
| Doppeldeckerprinzip | Seminaralltag | 9 |
| Rhythmus des Seminars | Seminaralltag | 8 |
| Kooperatives offenes Lernen | Seminaralltag | 2 |
| Exkursionen | Seminaralltag | 1 |
| Portfolio | Seminaralltag | 4 |
| Aktuelle Runde | Rituale | 9 |
| Raum vorbereiten | Rituale | 2 |
| Termine | Rituale | 2 |
| Formalien | Rituale | 4 |
| Feedback | Rituale | 4 |
| Unterrichtsstörungen | Inhalte | 1 |
| Leistungsmessung | Inhalte | 2 |
| Unterrichtseinstiege | Inhalte | 1 |
| Teamentwicklung | Inhalte | 1 |
| Raumgestaltung | Inhalte | 1 |
| Visualisierung | Inhalte | 1 |
| Unterrichtsvorbereitung | Inhalte | 2 |
| Differenzierung | Inhalte | 1 |
| Fehlerkultur | Seminaralltag | 2 |
| Teamenteaching | Seminaralltag | 4 |

| Liste der Kodes | Memo | Anzahl der Nennungen |
|--|-----------------------------|----------------------|
| Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen | | |
| Angenehme Zusammenarbeit | Zusammenarbeit | 5 |
| Beratung statt Beurteilung | Zusammenarbeit | 9 |
| Vertrauen | Zusammenarbeit | 4 |
| Wertschätzung | Zusammenarbeit | 4 |
| Väterlich | Zusammenarbeit | 2 |
| Kollegial | Zusammenarbeit | 2 |
| Die Lebensphase der Referendar*innen | | |
| Singles | Lebensphase | 4 |
| Mutter/Vater | Lebensphase | 16 |
| Belastung | Lebensphase | 5 |
| Lebenserfahren | Lebensphase | 2 |
| Neuorientierung | Lebensphase | 4 |
| Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m „guten“ Referendar*in zuschreiben | | |
| Professionelle Distanz | „Gute/r“ Referendar*in | 1 |
| Reflexionsbereitschaft | „Gute/r“ Referendar*in | 12 |
| Subjekte Theorien | „Gute/r“ Referendar*in | 3 |
| Teamfähigkeit | „Gute/r“ Referendar*in | 3 |
| Innovativer Unterricht | „Gute/r“ Referendar*in | 3 |
| Schüler*innen liebend | „Gute/r“ Referendar*in | 6 |
| Unangepasst | „Gute/r“ Referendar*in | 9 |
| Fachlichkeit | „Gute/r“ Referendar*in | 4 |
| Interesse | „Gute/r“ Referendar*in | 5 |
| Strukturiert | „Gute/r“ Referendar*in | 4 |
| Humanistisches Menschenbild | „Gute/r“ Referendar*in | 1 |
| Authentizität | „Gute/r“ Referendar*in | 1 |
| Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m „schlechten“ Referendar*in zuschreiben | | |
| Schüler*innen nicht wahrnehmend | „Schlechte/r“ Referendar*in | 3 |
| Verschlossenheit | „Schlechte/r“ Referendar*in | 9 |
| Fehlende Struktur | „Schlechte/r“ Referendar*in | 3 |
| Mangelnde Kommunikation | „Schlechte/r“ Referendar*in | 3 |
| Mangelndes Engagement | „Schlechte/r“ Referendar*in | 4 |
| Mangelnde Belastbarkeit | „Schlechte/r“ Referendar*in | 1 |
| Unsicherheit | „Schlechte/r“ Referendar*in | 3 |
| Unreflektiertheit | „Schlechte/r“ Referendar*in | 2 |
| Unvorbereitet | „Schlechte/r“ Referendar*in | 1 |
| Fachliche Defizite | „Schlechte/r“ Referendar*in | 2 |
| Die Situationen und Bedingungen, die zum Erfolg des Referendariats führen | | |
| Freiraum | Erfolg | 6 |
| Rahmen und Verbindlichkeit | Erfolg | 6 |
| Unterrichtseinsatz | Erfolg | 6 |
| Betreuung durch die Schule | Erfolg | 7 |
| Belastbarkeit der Referendar*innen | Erfolg | 2 |
| Universitäre Ausbildung | Erfolg | 4 |
| Räumlichkeiten | Erfolg | 2 |
| Haltung der Referendar*innen | Erfolg | 1 |
| Reflexion der Fachleitungen | Erfolg | 1 |

| Liste der Kodes | Memo | Anzahl der Nennungen |
|--|----------------|----------------------|
| Die Situationen und Bedingungen, die zum Erfolg des Referendariats führen | | |
| Unterrichtsbesuche | Erfolg | 4 |
| Eingangstest für Lehramtsstudierende | Erfolg | 1 |
| Fehlerkultur | Erfolg | 3 |
| Zusammenarbeit Universität und Seminar | Erfolg | 2 |
| Beratung statt Beurteilung durch die Fachleitungen | Erfolg | 8 |
| Die Situationen und Bedingungen, die zum Misserfolg des Referendariats führen | | |
| Unpassende Seminarleitungen | Misserfolg | 3 |
| Universitäre Ausbildung | Misserfolg | 2 |
| Unterrichtsbelastung | Misserfolg | 3 |
| Haltung gegenüber Lernenden | Misserfolg | 3 |
| Ausbildungsschule | Misserfolg | 1 |
| Lebensumstände der Referendar*innen | Misserfolg | 1 |
| Fehlende Kriterien/Standards | Misserfolg | 2 |
| Die Bedeutung pädagogischer Konzepte | | |
| Standards für alle Ausbilder*innen | Standards | 3 |
| Kompetenzorientierung | Standards | 1 |
| Dienstherr*in Landesseminar | Standards | 1 |
| Coaching | Standards | 5 |
| Diagnostizieren | Standards | 1 |
| Gesellschaftliche Veränderungen | Konzepte | 4 |
| Lebenslanges Lernen | Konzepte | 2 |
| Lernfeldkonzept | Konzepte | 2 |
| Kooperatives Lernen | Konzepte | 1 |
| Selbstorganisiertes Lernen | Konzepte | 2 |
| Verknüpfung von Universität und Unterrichtspraxis | Konzepte | 1 |
| Die Rahmenbedingungen des Studienseminars | | |
| Doppeldeckerprinzip | Studienseminar | 1 |
| Klare Strukturen | Studienseminar | 4 |
| Curriculum | Studienseminar | 5 |
| Unterrichtsbesuche bei der Fachleitung | Studienseminar | 1 |
| Fortbildung aller Beteiligten | Studienseminar | 1 |
| Unterrichtsverpflichtung der Fachleitungen | Studienseminar | 1 |
| Partizipation der Referendar*innen | Studienseminar | 3 |
| Erreichbarkeit der Fachleitungen | Studienseminar | 2 |
| Portfolio | Studienseminar | 2 |
| Lern- und Leistungszeit | Studienseminar | 1 |
| Beratung auf Abruf | Studienseminar | 1 |

| Liste der Kodes | Memo | Anzahl der Nennungen |
|--|--|----------------------|
| Die Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule | | |
| Fortbildung der Ausbildungslehrkräfte | Ausbildungsschule | 10 |
| Motivation der Ausbildungslehrkräfte | Ausbildungsschule | 6 |
| Entlastungsstunden für Ausbildungslehrkräfte | Ausbildungsschule | 2 |
| Schulinterne Ausbildungskonzepte | Ausbildungsschule | 7 |
| Rechte und Pflichten der Referendar*innen | Ausbildungsschule | 2 |
| Empathie aller Beteiligten | Ausbildungsschule | 2 |
| Schulrecht | Ausbildungsschule | 2 |
| Zusammenarbeit mit dem Seminar | Ausbildungsschule | 3 |
| Unterrichtseinsatz | Ausbildungsschule | 2 |
| Räumliche und technische Ausstattung | Ausbildungsschule | 2 |
| Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung | | |
| Stärken selbst wahrnehmen | Unterrichtsnachbesprechung | 2 |
| Gleichberechtigung | Unterrichtsnachbesprechung | 4 |
| Schüler*innen sind anwesend | Unterrichtsnachbesprechung | 1 |
| Zielvereinbarung | Unterrichtsnachbesprechung | 7 |
| Kartenabfrage | Unterrichtsnachbesprechung | 4 |
| Kollegialität | Unterrichtsnachbesprechung | 5 |
| Selbstreflexion | Unterrichtsnachbesprechung | 9 |
| Beobachtungs- und Beratungsschwerpunkte | Unterrichtsnachbesprechung | 6 |
| Kriterienorientiert | Unterrichtsnachbesprechung | 5 |
| Atmosphäre | Unterrichtsnachbesprechung | 2 |
| Weitere wichtige Themen der Fachleitungen | | |
| Unterrichtsentwürfe | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 1 |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 1 |
| Fortbildung der Fachleitungen | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 1 |
| Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 5 |
| Supervision | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 2 |
| Zusammenarbeit aller Beteiligten | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 3 |
| Flexibilität für die Dauer des Referendariats | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 1 |
| Nutzung neuer Medien | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 1 |
| Verzahnung von Aus- und Fortbildung | Und was ich sonst noch sagen wollte... | 1 |

| Liste der Kodes | Memo | Anzahl der Nennungen |
|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| Zusammenfassung des Gesagten durch die Fachleitungen | | |
| Freiraum und Unterstützung | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 2 |
| Vertrauensvolle Zusammenarbeit | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 3 |
| Empathie | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 1 |
| Professionalität | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 1 |
| Wertschätzung | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 2 |
| Neugierde | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 1 |
| Unterstützung der eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 6 |
| Eigeninitiative | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 1 |
| Lernen der Lernenden im Mittelpunkt | Erfolgreicher Vorbereitungsdienst | 1 |

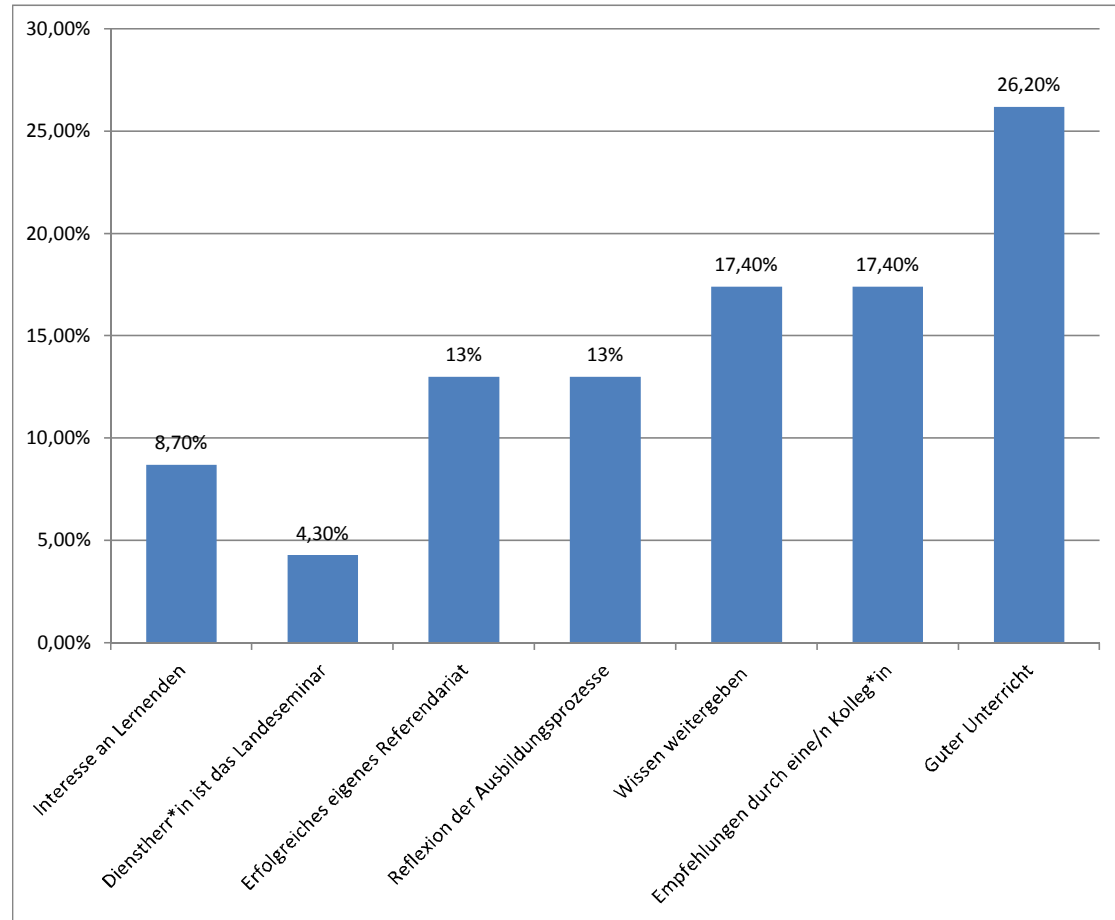
Anhang 9

Grafische Darstellung der Intra-Koder-Reliabilitätsprüfung

Die Motivation für eine Fachleitungstätigkeit

| | |
|-------------------------------------|----|
| Interesse an Lernenden | 2 |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | 1 |
| Erfolgreiches eigenes Referendariat | 3 |
| Reflexion der Ausbildungsprozesse | 3 |
| Wissen weitergeben | 4 |
| Empfehlungen durch eine/n Kolleg*in | 4 |
| Guter Unterricht | 6 |
| | 23 |

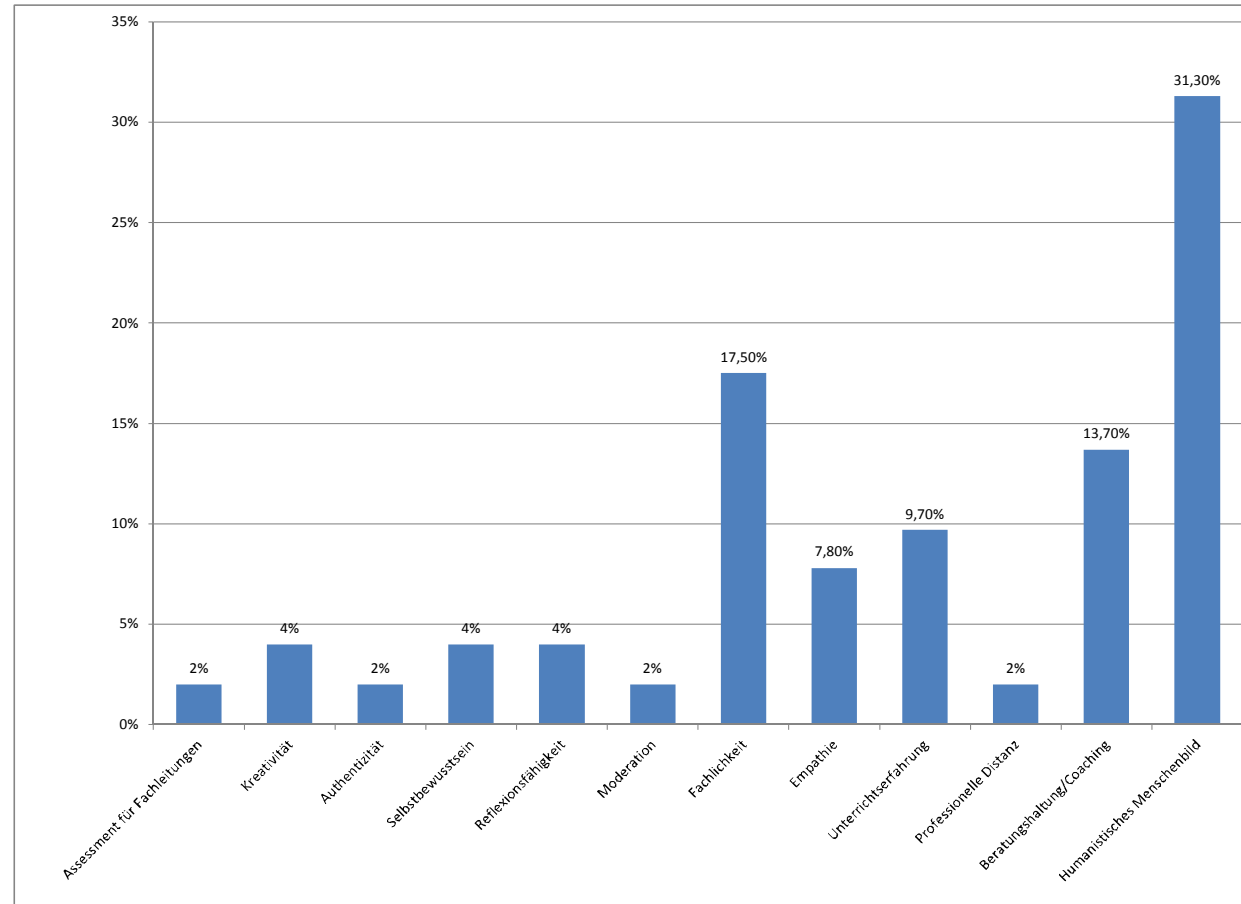
| | |
|-------------------------------------|--------|
| Interesse an Lernenden | 8,70% |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | 4,30% |
| Erfolgreiches eigenes Referendariat | 13% |
| Reflexion der Ausbildungsprozesse | 13% |
| Wissen weitergeben | 17,40% |
| Empfehlungen durch eine/n Kolleg*in | 17,40% |
| Guter Unterricht | 26,20% |



Die Qualifikation der Fachleitungen

| | |
|------------------------------|----|
| Assessment für Fachleitungen | 1 |
| Kreativität | 2 |
| Authentizität | 1 |
| Selbstbewusstsein | 2 |
| Reflexionsfähigkeit | 2 |
| Moderation | 1 |
| Fachlichkeit | 9 |
| Empathie | 4 |
| Unterrichtserfahrung | 5 |
| Professionelle Distanz | 1 |
| Beratungshaltung/Coaching | 7 |
| Humanistisches Menschenbild | 16 |
| | 51 |

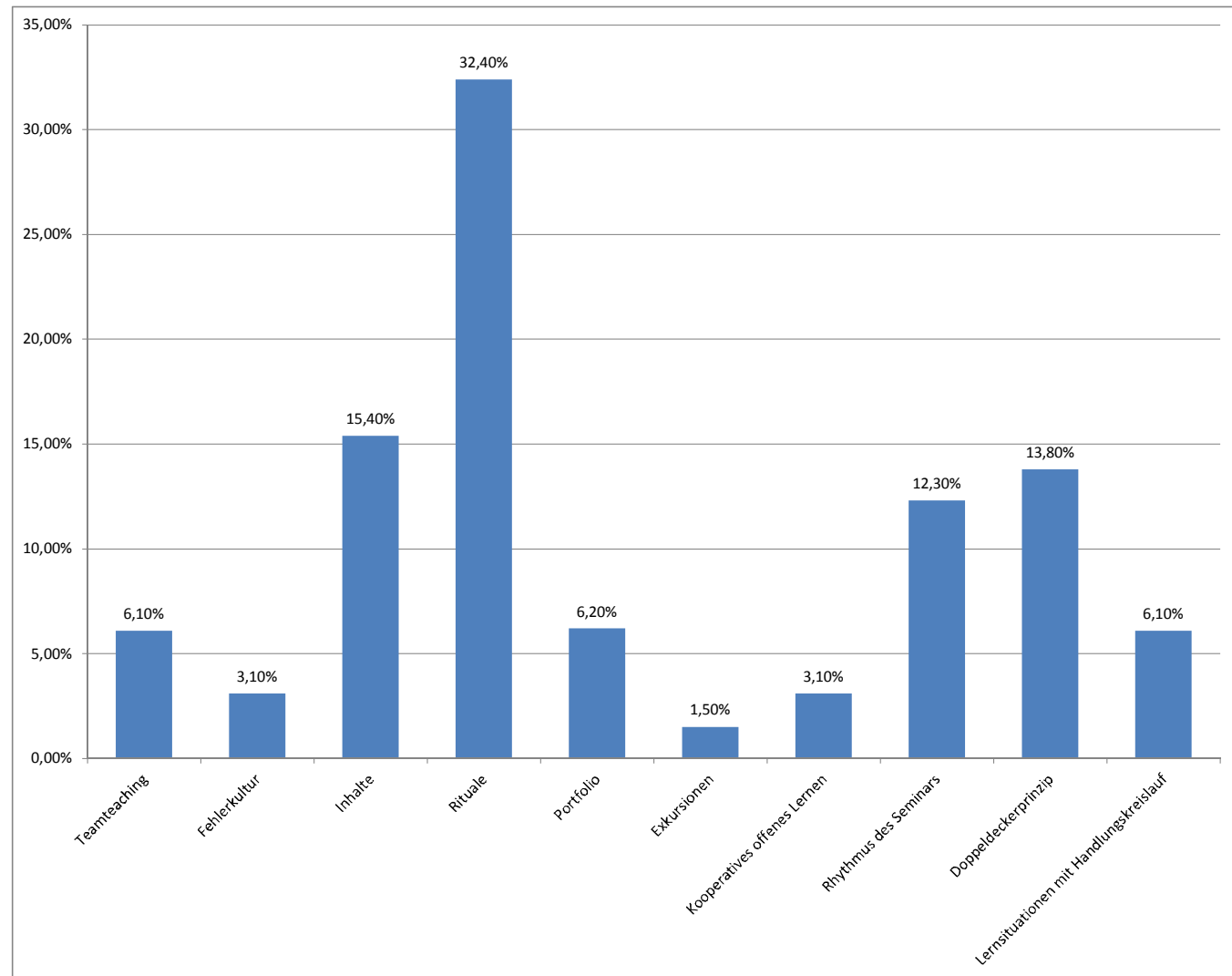
| | |
|------------------------------|--------|
| Assessment für Fachleitungen | 2% |
| Kreativität | 4% |
| Authentizität | 2% |
| Selbstbewusstsein | 4% |
| Reflexionsfähigkeit | 4% |
| Moderation | 2% |
| Fachlichkeit | 17,50% |
| Empathie | 7,80% |
| Unterrichtserfahrung | 9,70% |
| Professionelle Distanz | 2% |
| Beratungshaltung/Coaching | 13,70% |
| Humanistisches Menschenbild | 31,30% |



Ein möglicher Alltag im Seminar

| | |
|--|----|
| Teamteaching | 4 |
| Fehlerkultur | 2 |
| Inhalte | 10 |
| Rituale | 21 |
| Portfolio | 4 |
| Exkursionen | 1 |
| Kooperatives offenes Lernen | 2 |
| Rhythmus des Seminars | 8 |
| Doppeldeckerprinzip | 9 |
| Lernsituationen mit Handlungskreislauf | 4 |
| | 65 |

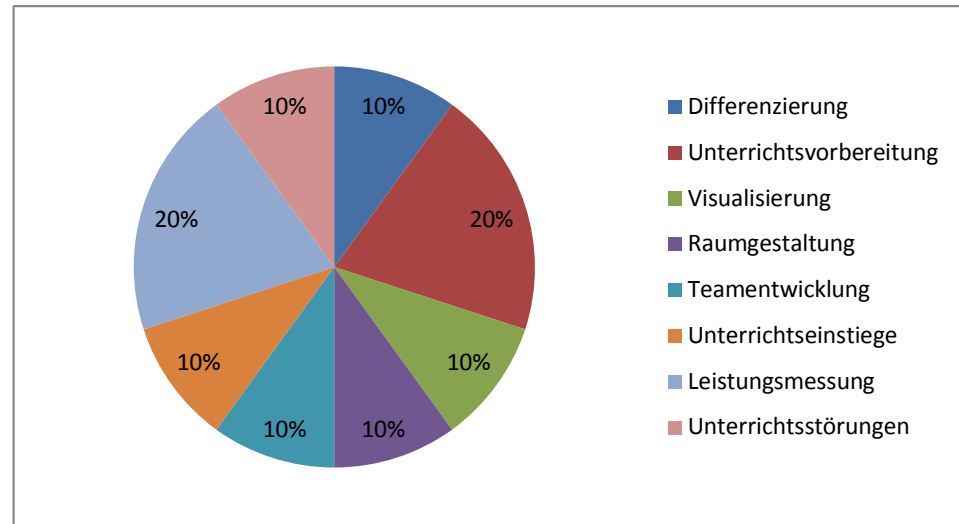
| | |
|--|--------|
| Teamteaching | 6,10% |
| Fehlerkultur | 3,10% |
| Inhalte | 15,40% |
| Rituale | 32,40% |
| Portfolio | 6,20% |
| Exkursionen | 1,50% |
| Kooperatives offenes Lernen | 3,10% |
| Rhythmus des Seminars | 12,30% |
| Doppeldeckerprinzip | 13,80% |
| Lernsituationen mit Handlungskreislauf | 6,10% |



Ein möglicher Alltag im Seminar - Inhalte

| | |
|-------------------------|----|
| Differenzierung | 1 |
| Unterrichtsvorbereitung | 2 |
| Visualisierung | 1 |
| Raumgestaltung | 1 |
| Teamentwicklung | 1 |
| Unterrichtseinstiege | 1 |
| Leistungsmessung | 2 |
| Unterrichtsstörungen | 1 |
| | 10 |

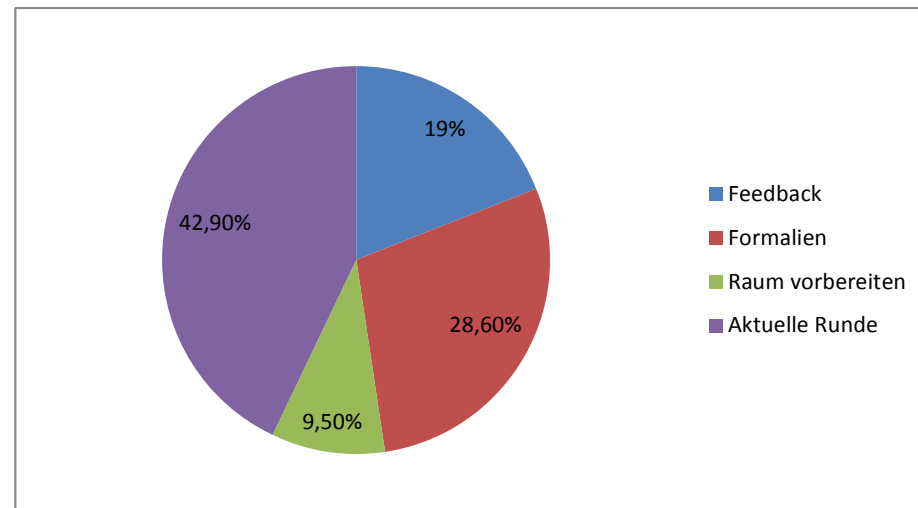
| | |
|-------------------------|-----|
| Differenzierung | 10% |
| Unterrichtsvorbereitung | 20% |
| Visualisierung | 10% |
| Raumgestaltung | 10% |
| Teamentwicklung | 10% |
| Unterrichtseinstiege | 10% |
| Leistungsmessung | 20% |
| Unterrichtsstörungen | 10% |



Ein möglicher Alltag im Seminar -Rituale

| | |
|------------------|----|
| Feedback | 4 |
| Formalien | 6 |
| Raum vorbereiten | 2 |
| Aktuelle Runde | 9 |
| | 21 |

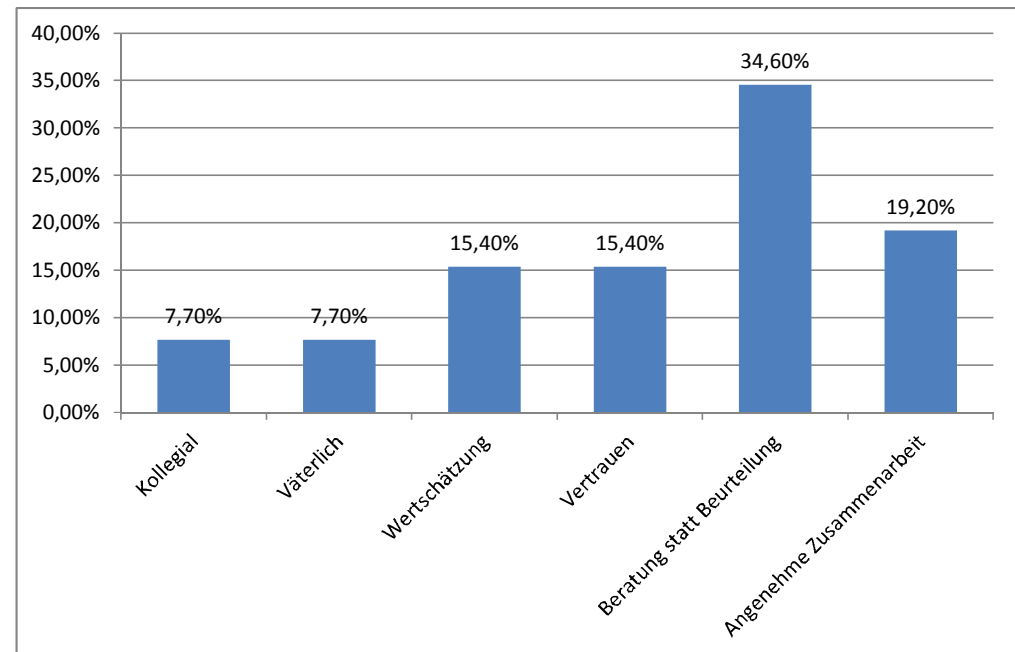
| | |
|------------------|--------|
| Feedback | 19% |
| Formalien | 28,60% |
| Raum vorbereiten | 9,50% |
| Aktuelle Runde | 42,90% |



Die Zusammenarbeit mit den Referendar*innen

| | |
|----------------------------|----|
| Kollegial | 2 |
| Väterlich | 2 |
| Wertschätzung | 4 |
| Vertrauen | 4 |
| Beratung statt Beurteilung | 9 |
| Angenehme Zusammenarbeit | 5 |
| | 26 |

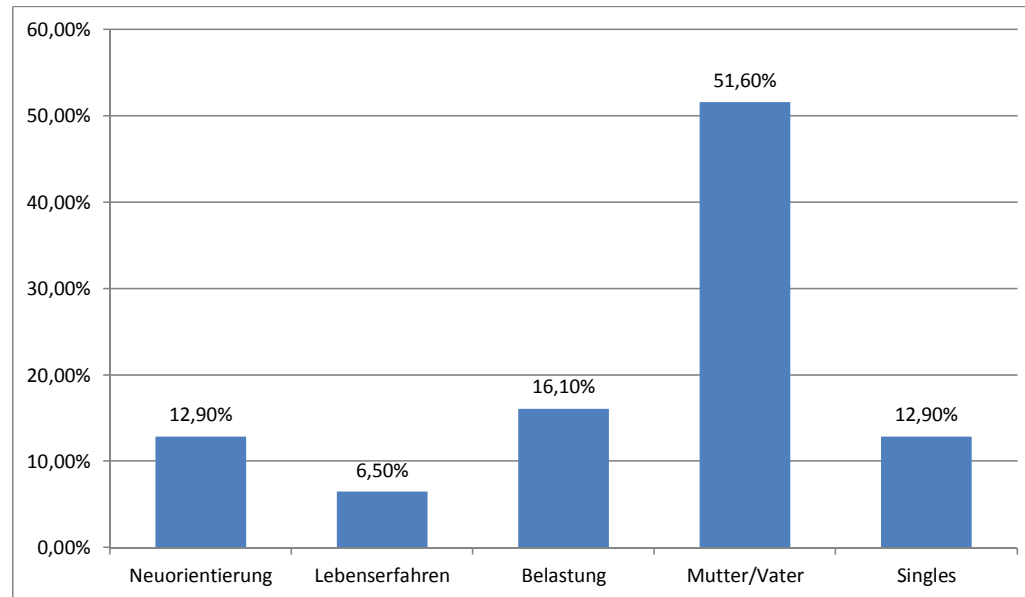
| | |
|----------------------------|--------|
| Kollegial | 7,70% |
| Väterlich | 7,70% |
| Wertschätzung | 15,40% |
| Vertrauen | 15,40% |
| Beratung statt Beurteilung | 34,60% |
| Angenehme Zusammenarbeit | 19,20% |



Die Lebensphase der Referendar*innen

| | |
|-----------------|----|
| Neuorientierung | 4 |
| Lebenserfahren | 2 |
| Belastung | 5 |
| Mutter/Vater | 16 |
| Singles | 4 |
| | 31 |

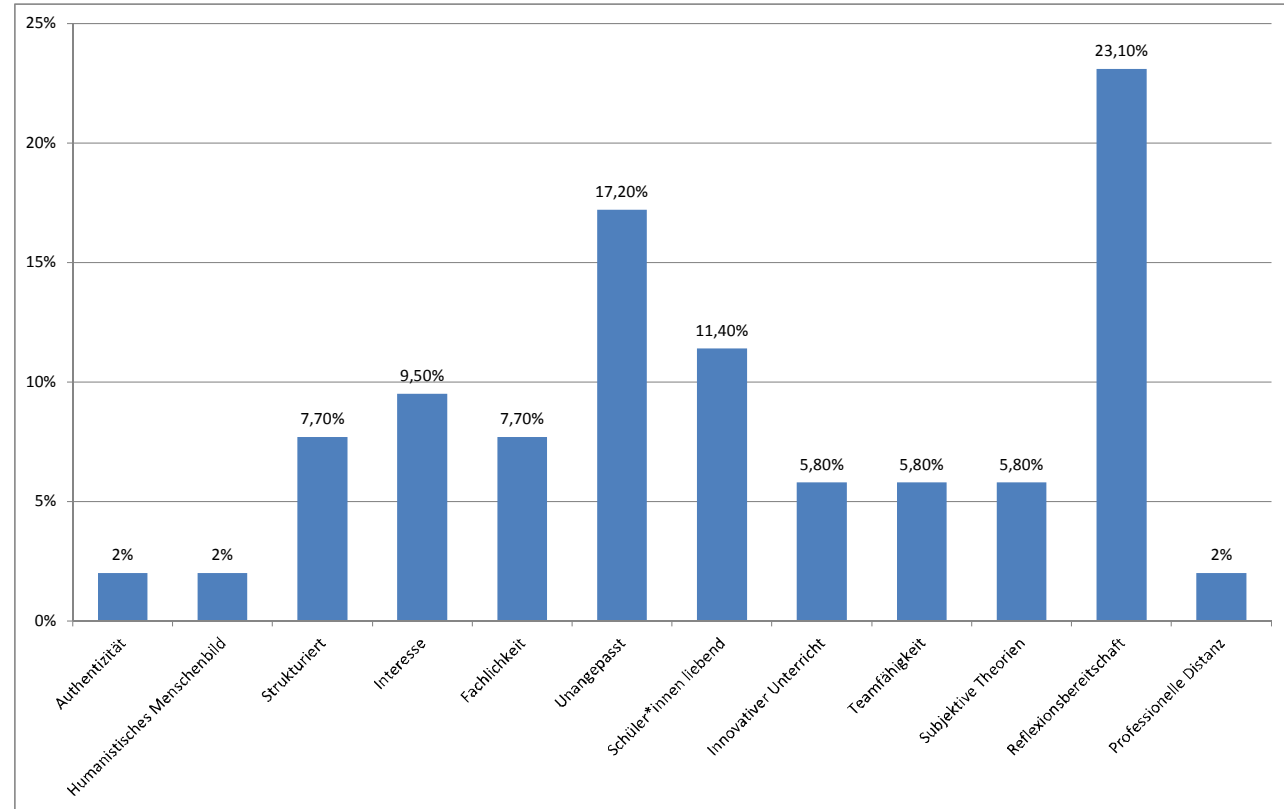
| | |
|-----------------|--------|
| Neuorientierung | 12,90% |
| Lebenserfahren | 6,50% |
| Belastung | 16,10% |
| Mutter/Vater | 51,60% |
| Singles | 12,90% |



Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m "guter" Referendar*in zuschreiben

| | |
|-----------------------------|----|
| Authentizität | 1 |
| Humanistisches Menschenbild | 1 |
| Strukturiert | 4 |
| Interesse | 5 |
| Fachlichkeit | 4 |
| Unangepasst | 9 |
| Schüler*innen liebend | 6 |
| Innovativer Unterricht | 3 |
| Teamfähigkeit | 3 |
| Subjektive Theorien | 3 |
| Reflexionsbereitschaft | 12 |
| Professionelle Distanz | 1 |
| | 52 |

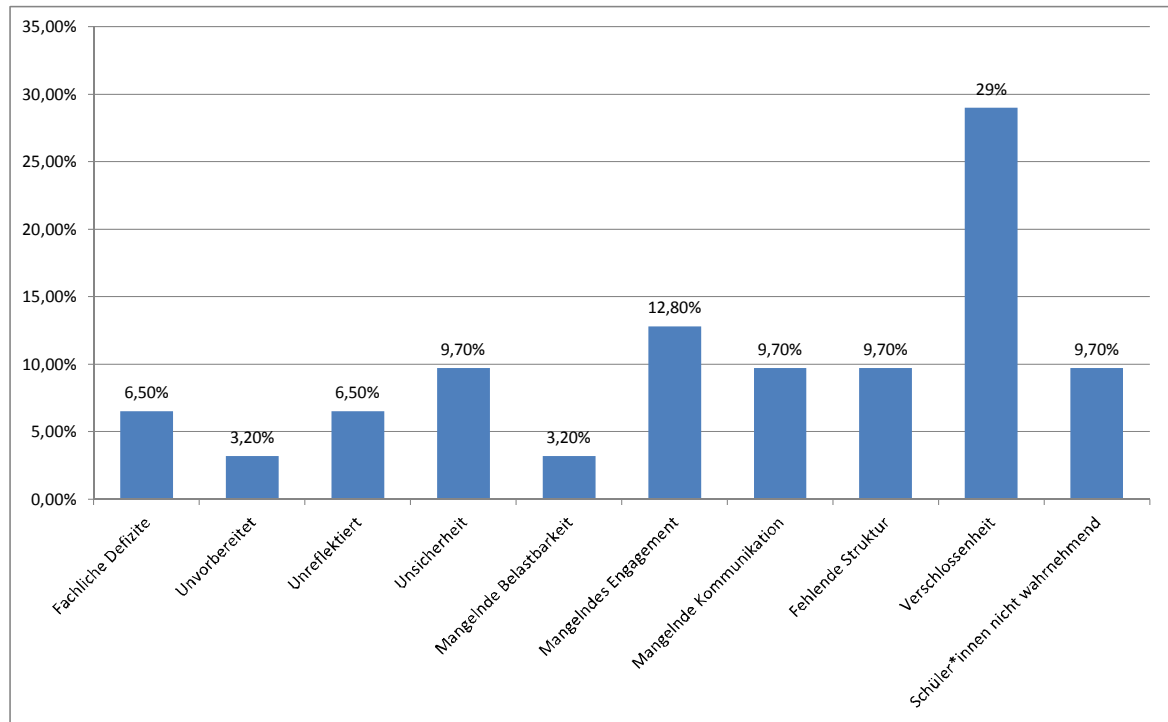
| | |
|-----------------------------|--------|
| Authentizität | 2% |
| Humanistisches Menschenbild | 2% |
| Strukturiert | 7,70% |
| Interesse | 9,50% |
| Fachlichkeit | 7,70% |
| Unangepasst | 17,20% |
| Schüler*innen liebend | 11,40% |
| Innovativer Unterricht | 5,80% |
| Teamfähigkeit | 5,80% |
| Subjektive Theorien | 5,80% |
| Reflexionsbereitschaft | 23,10% |
| Professionelle Distanz | 2% |



Die Aspekte, die die Fachleitungen einer/m "schlechten" Referendar*in zuschreiben

| | |
|---------------------------------|----|
| Fachliche Defizite | 2 |
| Unvorbereitet | 1 |
| Unreflektiert | 2 |
| Unsicherheit | 3 |
| Mangelnde Belastbarkeit | 1 |
| Mangelndes Engagement | 4 |
| Mangelnde Kommunikation | 3 |
| Fehlende Struktur | 3 |
| Verschlossenheit | 9 |
| Schüler*innen nicht wahrnehmend | 3 |
| | 31 |

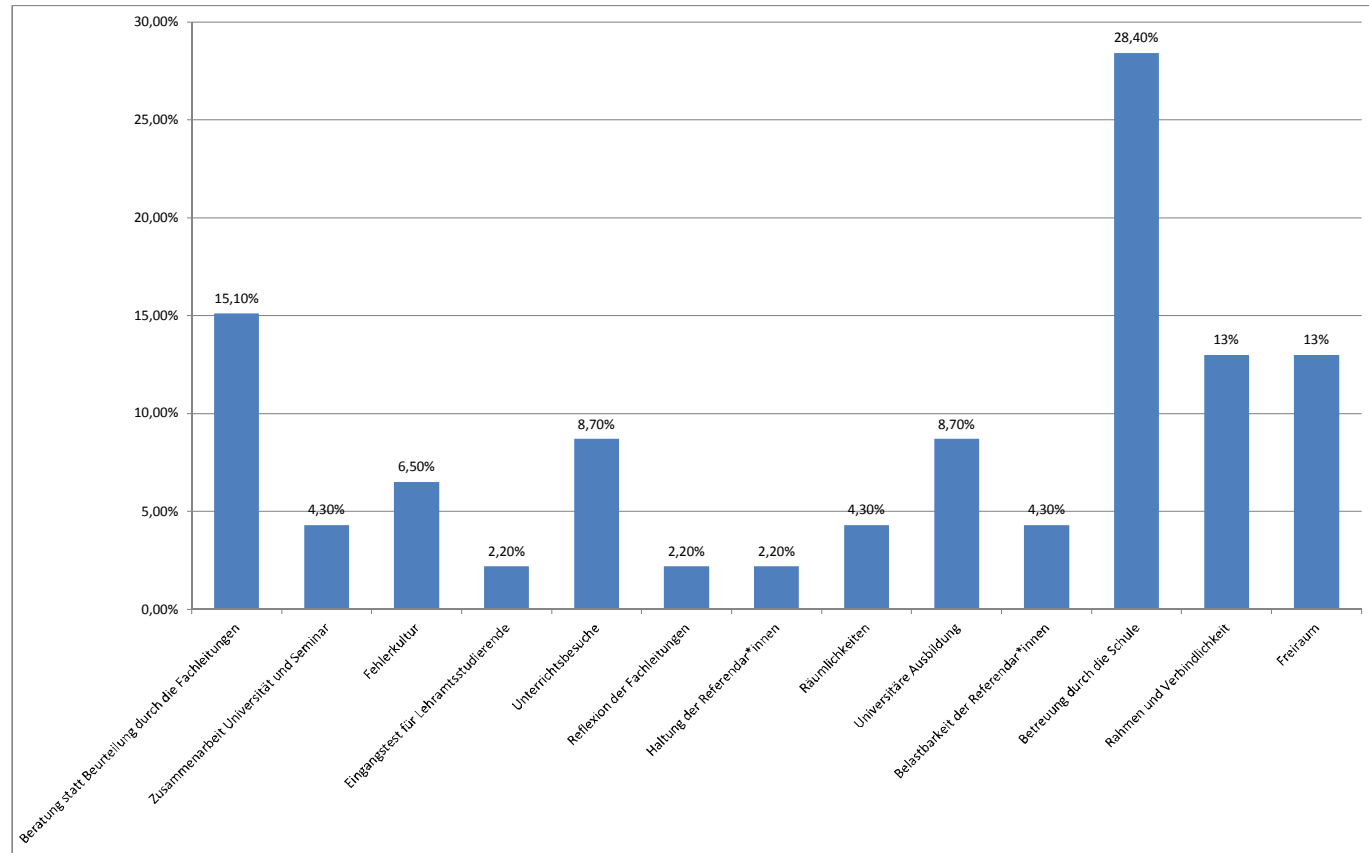
| | |
|---------------------------------|--------|
| Fachliche Defizite | 6,50% |
| Unvorbereitet | 3,20% |
| Unreflektiert | 6,50% |
| Unsicherheit | 9,70% |
| Mangelnde Belastbarkeit | 3,20% |
| Mangelndes Engagement | 12,80% |
| Mangelnde Kommunikation | 9,70% |
| Fehlende Struktur | 9,70% |
| Verschlossenheit | 29% |
| Schüler*innen nicht wahrnehmend | 9,70% |



Die Situationen und Bedingungen, die zum Erfolg des Referendariats führen

| | |
|--|----|
| Beratung statt Beurteilung durch die Fachleitungen | 8 |
| Zusammenarbeit Universität und Seminar | 2 |
| Fehlerkultur | 3 |
| Eingangstest für Lehramtsstudierende | 1 |
| Unterrichtsbesuche | 4 |
| Reflexion der Fachleitungen | 1 |
| Haltung der Referendar*innen | 1 |
| Räumlichkeiten | 2 |
| Universitäre Ausbildung | 4 |
| Belastbarkeit der Referendar*innen | 2 |
| Betreuung durch die Schule | 13 |
| Rahmen und Verbindlichkeit | 6 |
| Freiraum | 6 |
| | 53 |

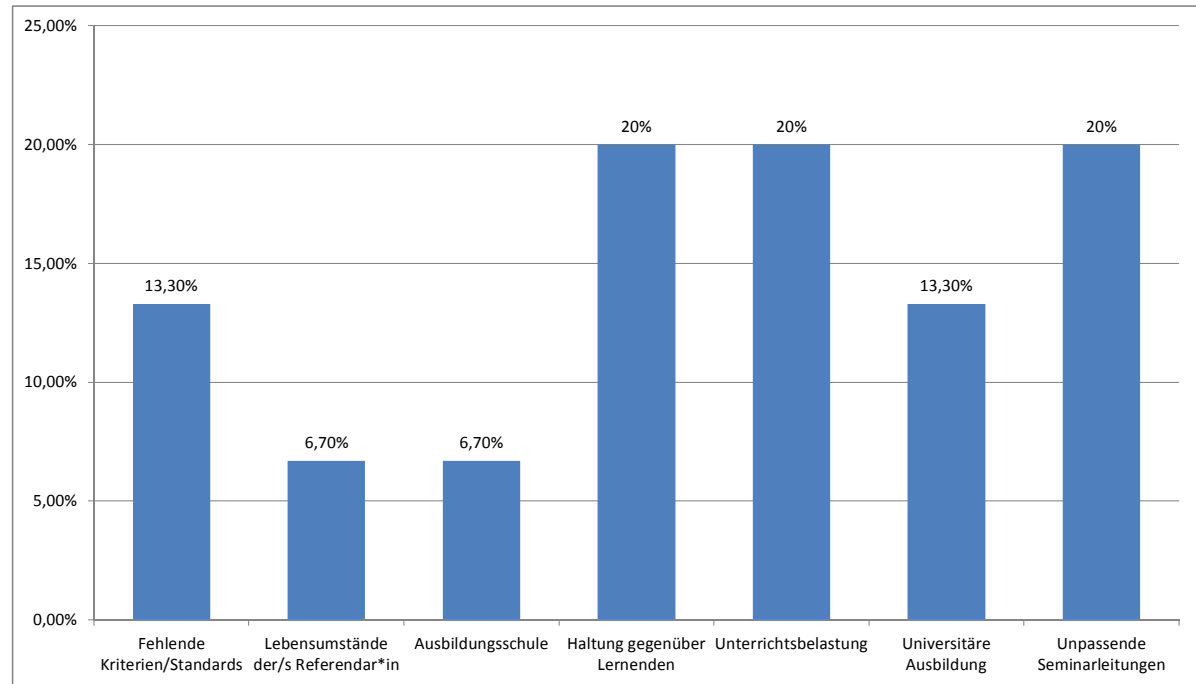
| | |
|--|--------|
| Beratung statt Beurteilung durch die Fachleitungen | 15,10% |
| Zusammenarbeit Universität und Seminar | 4,30% |
| Fehlerkultur | 6,50% |
| Eingangstest für Lehramtsstudierende | 2,20% |
| Unterrichtsbesuche | 8,70% |
| Reflexion der Fachleitungen | 2,20% |
| Haltung der Referendar*innen | 2,20% |
| Räumlichkeiten | 4,30% |
| Universitäre Ausbildung | 8,70% |
| Belastbarkeit der Referendar*innen | 4,30% |
| Betreuung durch die Schule | 28,40% |
| Rahmen und Verbindlichkeit | 13% |
| Freiraum | 13% |



Die Situationen und Bedingungen, die zum Misserfolg des Referendariats führen

| | |
|------------------------------------|----|
| Fehlende Kriterien/Standards | 2 |
| Lebensumstände der/s Referendar*in | 1 |
| Ausbildungsschule | 1 |
| Haltung gegenüber Lernenden | 3 |
| Unterrichtsbelastung | 3 |
| Universitäre Ausbildung | 2 |
| Unpassende Seminarleitungen | 3 |
| | 15 |

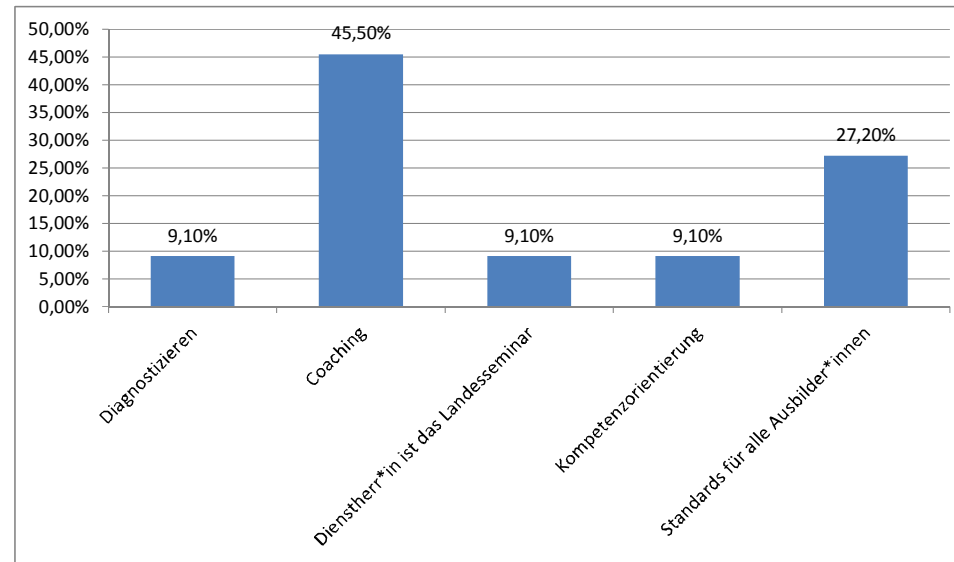
| | |
|------------------------------------|--------|
| Fehlende Kriterien/Standards | 13,30% |
| Lebensumstände der/s Referendar*in | 6,70% |
| Ausbildungsschule | 6,70% |
| Haltung gegenüber Lernenden | 20% |
| Unterrichtsbelastung | 20% |
| Universitäre Ausbildung | 13,30% |
| Unpassende Seminarleitungen | 20% |



Die Bedingungen als Standards

| | |
|-------------------------------------|----|
| Diagnostizieren | 1 |
| Coaching | 5 |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | 1 |
| Kompetenzorientierung | 1 |
| Standards für alle Ausbilder*innen | 3 |
| | 11 |

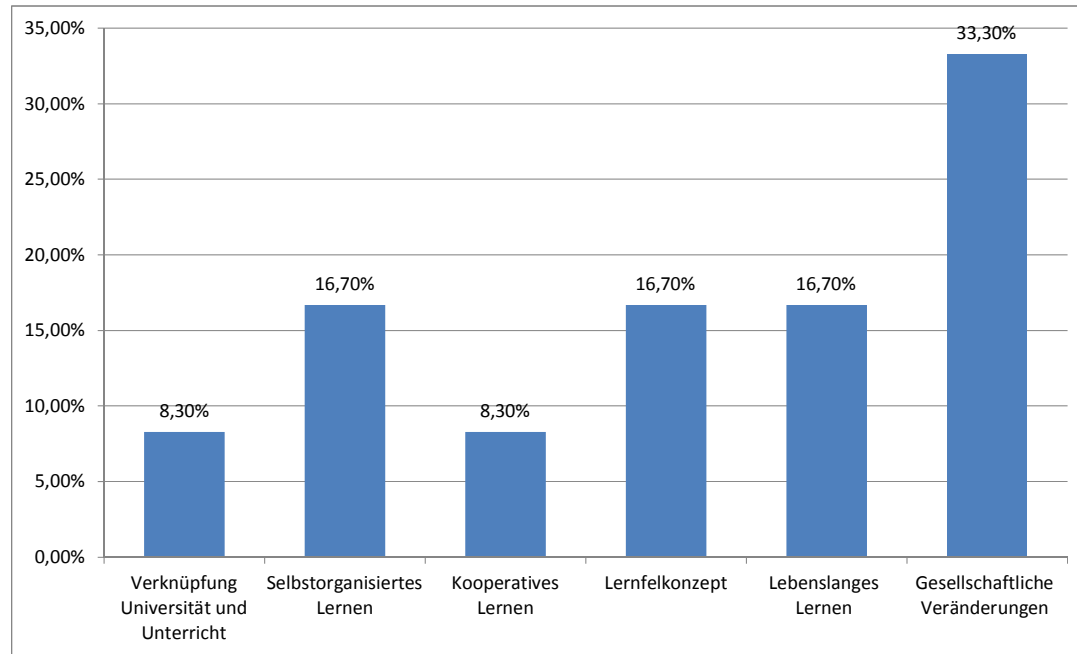
| | |
|-------------------------------------|--------|
| Diagnostizieren | 9,10% |
| Coaching | 45,50% |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | 9,10% |
| Kompetenzorientierung | 9,10% |
| Standards für alle Ausbilder*innen | 27,20% |



Die Bedeutung pädagogischer Konzepte

| | |
|--|----|
| Verknüpfung Universität und Unterricht | 1 |
| Selbstorganisiertes Lernen | 2 |
| Kooperatives Lernen | 1 |
| Lernfelkonzept | 2 |
| Lebenslanges Lernen | 2 |
| Gesellschaftliche Veränderungen | 4 |
| | 12 |

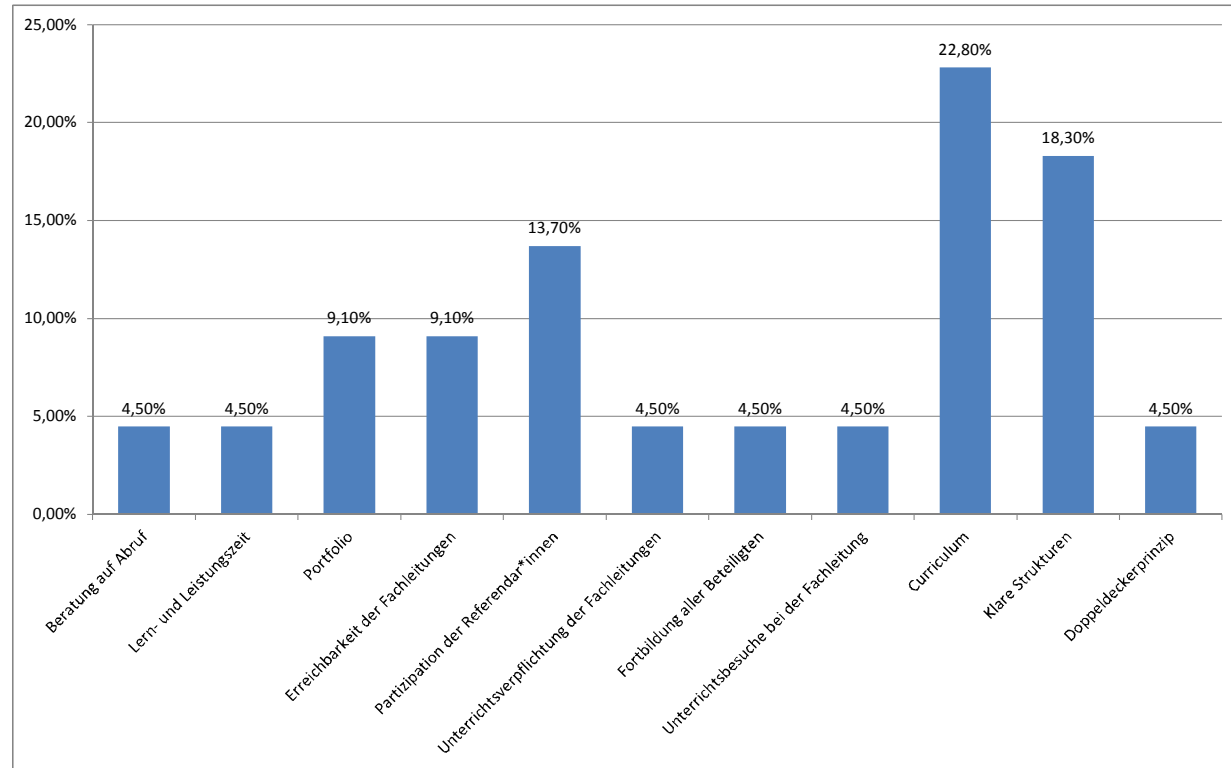
| | |
|--|--------|
| Verknüpfung Universität und Unterricht | 8,30% |
| Selbstorganisiertes Lernen | 16,70% |
| Kooperatives Lernen | 8,30% |
| Lernfelkonzept | 16,70% |
| Lebenslanges Lernen | 16,70% |
| Gesellschaftliche Veränderungen | 33,30% |



Die Rahmenbedingungen des Studienseminars

| | |
|--|----|
| Beratung auf Abruf | 1 |
| Lern- und Leistungszeit | 1 |
| Portfolio | 2 |
| Erreichbarkeit der Fachleitungen | 2 |
| Partizipation der Referendar*innen | 3 |
| Unterrichtsverpflichtung der Fachleitungen | 1 |
| Fortbildung aller Beteiligten | 1 |
| Unterrichtsbesuche bei der Fachleitung | 1 |
| Curriculum | 5 |
| Klare Strukturen | 4 |
| Doppeldeckerprinzip | 1 |
| | 22 |

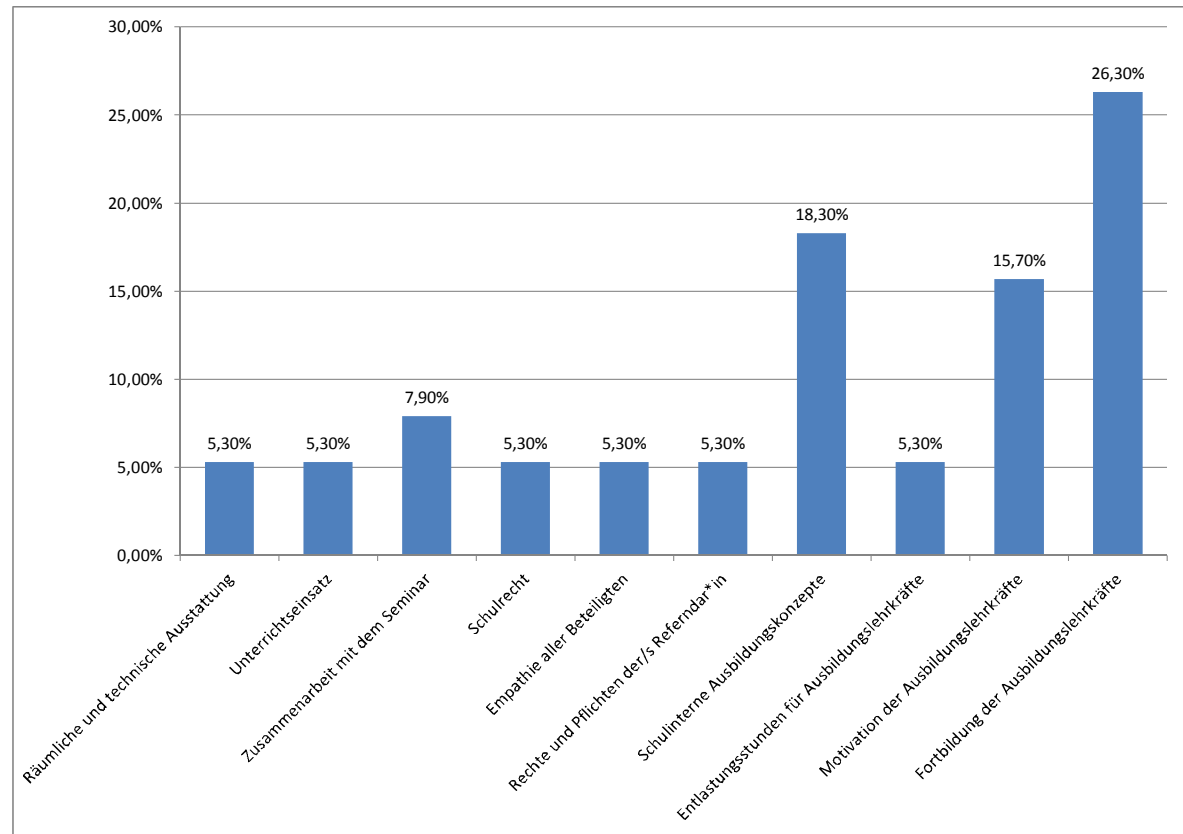
| | |
|--|--------|
| Beratung auf Abruf | 4,50% |
| Lern- und Leistungszeit | 4,50% |
| Portfolio | 9,10% |
| Erreichbarkeit der Fachleitungen | 9,10% |
| Partizipation der Referendar*innen | 13,70% |
| Unterrichtsverpflichtung der Fachleitungen | 4,50% |
| Fortbildung aller Beteiligten | 4,50% |
| Unterrichtsbesuche bei der Fachleitung | 4,50% |
| Curriculum | 22,80% |
| Klare Strukturen | 18,30% |
| Doppeldeckerprinzip | 4,50% |



Die Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule

| | |
|--|----|
| Räumliche und technische Ausstattung | 2 |
| Unterrichtseinsatz | 2 |
| Zusammenarbeit mit dem Seminar | 3 |
| Schulrecht | 2 |
| Empathie aller Beteiligten | 2 |
| Rechte und Pflichten der/s Referendar*in | 2 |
| Schulinterne Ausbildungskonzepte | 7 |
| Entlastungsstunden für Ausbildungslehrkräfte | 2 |
| Motivation der Ausbildungslehrkräfte | 6 |
| Fortbildung der Ausbildungslehrkräfte | 10 |
| | 38 |

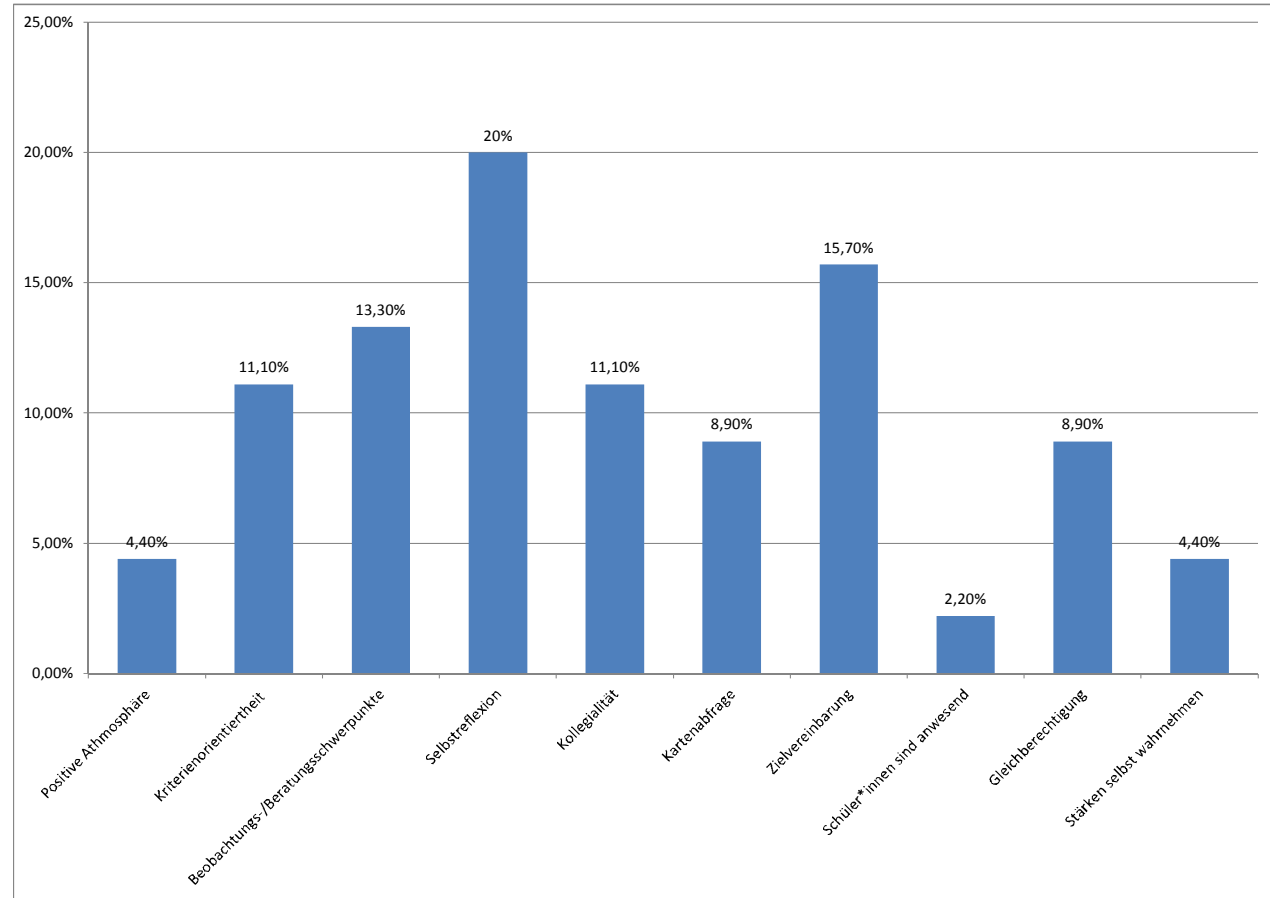
| | |
|--|--------|
| Räumliche und technische Ausstattung | 5,30% |
| Unterrichtseinsatz | 5,30% |
| Zusammenarbeit mit dem Seminar | 7,90% |
| Schulrecht | 5,30% |
| Empathie aller Beteiligten | 5,30% |
| Rechte und Pflichten der/s Referendar*in | 5,30% |
| Schulinterne Ausbildungskonzepte | 18,30% |
| Entlastungsstunden für Ausbildungslehrkräfte | 5,30% |
| Motivation der Ausbildungslehrkräfte | 15,70% |
| Fortbildung der Ausbildungslehrkräfte | 26,30% |



Eine gelungene Unterrichtsnachbesprechung

| | |
|-------------------------------------|----|
| Positive Atmosphäre | 2 |
| Kriterienorientiertheit | 5 |
| Beobachtungs-/Beratungsschwerpunkte | 6 |
| Selbstreflexion | 9 |
| Kollegialität | 5 |
| Kartenabfrage | 4 |
| Zielvereinbarung | 7 |
| Schüler*innen sind anwesend | 1 |
| Gleichberechtigung | 4 |
| Stärken selbst wahrnehmen | 2 |
| | 45 |

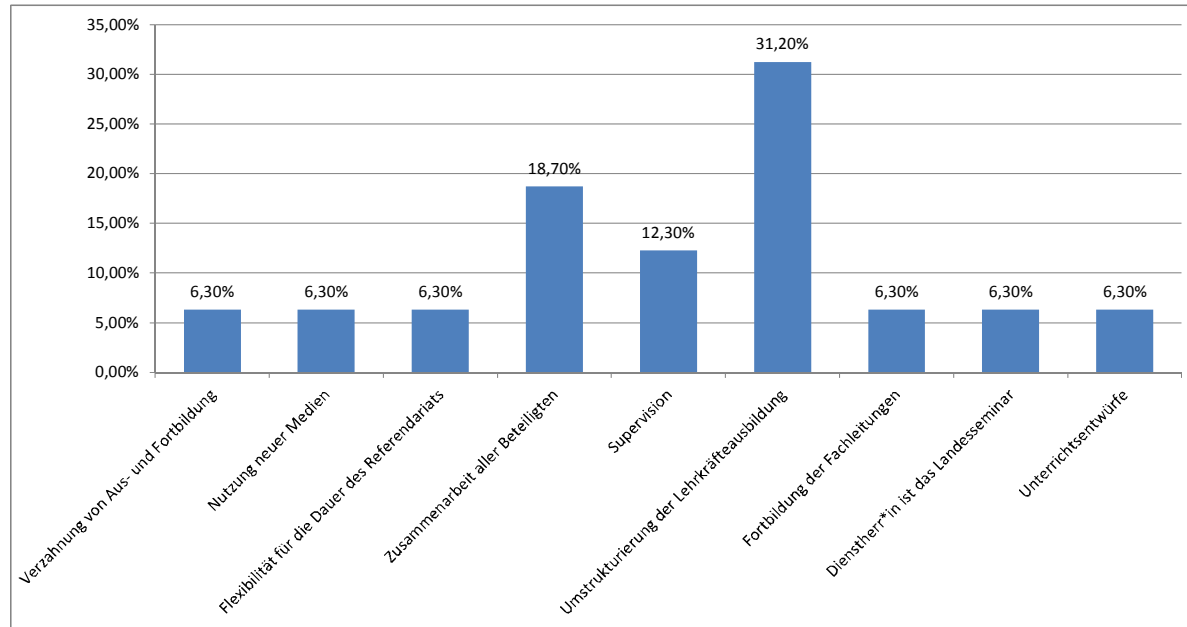
| | |
|-------------------------------------|--------|
| Positive Atmosphäre | 4,40% |
| Kriterienorientiertheit | 11,10% |
| Beobachtungs-/Beratungsschwerpunkte | 13,30% |
| Selbstreflexion | 20% |
| Kollegialität | 11,10% |
| Kartenabfrage | 8,90% |
| Zielvereinbarung | 15,70% |
| Schüler*innen sind anwesend | 2,20% |
| Gleichberechtigung | 8,90% |
| Stärken selbst wahrnehmen | 4,40% |



Weitere wichtige Themen der Fachleitungen

| | |
|---|----|
| Verzahnung von Aus- und Fortbildung | 1 |
| Nutzung neuer Medien | 1 |
| Flexibilität für die Dauer des Referendariats | 1 |
| Zusammenarbeit aller Beteiligten | 3 |
| Supervision | 2 |
| Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung | 5 |
| Fortbildung der Fachleitungen | 1 |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | 1 |
| Unterrichtsentwürfe | 1 |
| | 16 |

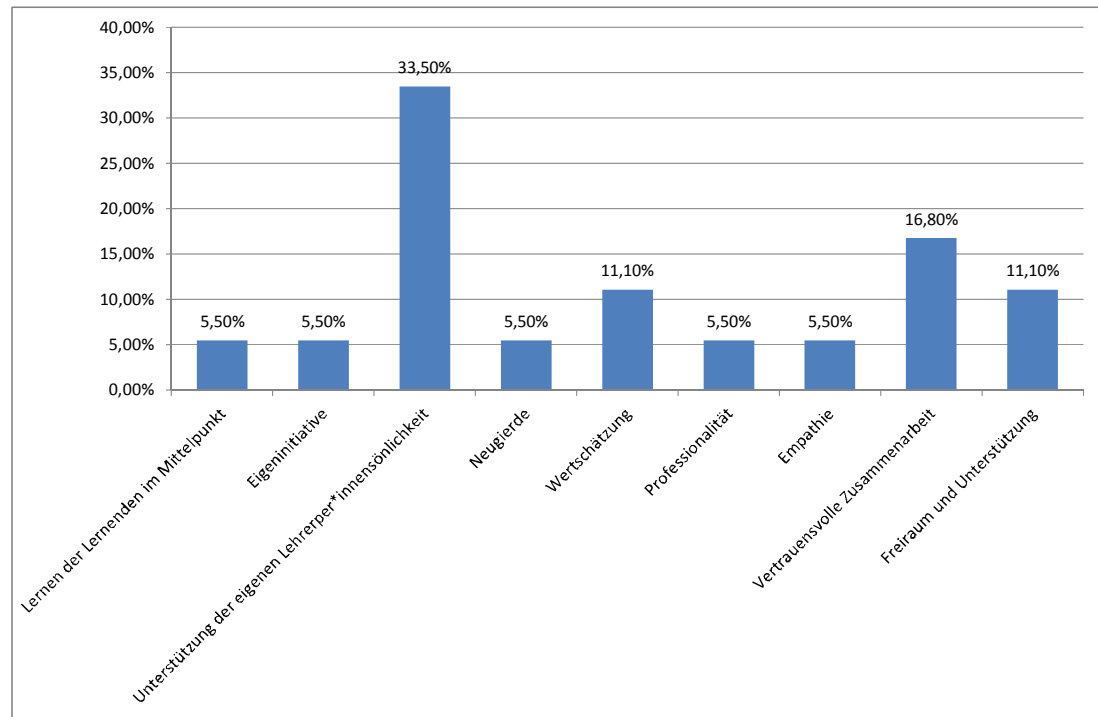
| | |
|---|--------|
| Verzahnung von Aus- und Fortbildung | 6,30% |
| Nutzung neuer Medien | 6,30% |
| Flexibilität für die Dauer des Referendariats | 6,30% |
| Zusammenarbeit aller Beteiligten | 18,70% |
| Supervision | 12,30% |
| Umstrukturierung der Lehrkräfteausbildung | 31,20% |
| Fortbildung der Fachleitungen | 6,30% |
| Dienstherr*in ist das Landesseminar | 6,30% |
| Unterrichtsentwürfe | 6,30% |



Zusammenfassung des Gesagten durch die Fachleitungen

| | |
|--|----|
| Lernen der Lernenden im Mittelpunkt | 1 |
| Eigeninitiative | 1 |
| Unterstützung der eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit | 6 |
| Neugierde | 1 |
| Wertschätzung | 2 |
| Professionalität | 1 |
| Empathie | 1 |
| Vertrauensvolle Zusammenarbeit | 3 |
| Freiraum und Unterstützung | 2 |
| | 18 |

| | |
|---|--------|
| Lernen der Lernenden im Mittelpunkt | 5,50% |
| Eigeninitiative | 5,50% |
| Unterstützung der eigenen Lehrerpers*innensönlichkeit | 33,50% |
| Neugierde | 5,50% |
| Wertschätzung | 11,10% |
| Professionalität | 5,50% |
| Empathie | 5,50% |
| Vertrauensvolle Zusammenarbeit | 16,80% |
| Freiraum und Unterstützung | 11,10% |



12. Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Bei der Transkription des Interview-Materials hat das nachstehend aufgeführte Transkriptionsbüro entgeltlich geholfen: **Dr. Dresing & Pehl GmbH, Deutschhausstr. 22A, 35037 Marburg.**

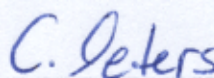
Bei der Auswertung hat das Computerprogramm **MAXQDA** unterstützt.

Ein Lektorat hat entgeltlich durch **Markus Seidel & Kollegen, Feldhoopstücken 47c, 22529 Hamburg** stattgefunden.

Weitere Personen waren an der inhaltlichen materiellen Erstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten (Promotionsberater oder andere Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeit erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Weddingstedt, 08.07.2019
Ort, Datum


Christina Peters