

# Neuantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft

## 1. Allgemeine Angaben

Neuantrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe

### 1.1 Antragsteller

Wernet, Andreas, Dr.  
Professor für Schulpädagogik  
10.06.1960; deutsch

Leibniz Universität Hannover  
Philosophische Fakultät  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Schloßwender Str. 1  
30159 Hannover  
Fon: 0511/762-17353  
Fax: 0511/762-5610  
Mail: [andreas.wernet@iew.phil.uni-hannover.de](mailto:andreas.wernet@iew.phil.uni-hannover.de)

privat:  
Gneisenastr. 52 A  
10961 Berlin  
030/74 78 97 21

### 1.2 Thema

Lehrerbildung als Interaktion:  
Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat

### 1.3 Fach- und Arbeitsrichtung

Lehrerbildung; Professionsforschung; Zweite Phase

### 1.4 Voraussichtliche Gesamtdauer

24 Monate

### 1.5 Antragszeitraum

01.10.2009 – 30.09.2011

### 1.6 Zusammenfassung

Die zweite Phase der Lehrerbildung ist durch eine auffällige Dissonanz gekennzeichnet: die subjektive Wahrnehmung der Beteiligten bleibt weit hinter den programmatischen Ansprüchen des Referendariats zurück. Statt als herausgehobener Ort der Formierung pädagogischer Professionalität wahrgenommen zu werden, ist die ausbildungspraktische Wirklichkeit durch erhebliche Spannungen, Friktionen und Unzufriedenheiten gekennzeichnet.

Eine bisher von der Forschung weitgehend unbeachtete Problemquelle dieses Ausbildungsabschnitts sehen wir in der Interaktion zwischen Ausbildern und Referendaren<sup>1</sup>. Es fällt den Beteiligten schwer, einen Weg des kollegial-kooperativen Austauschs zu finden. Diese These steht im Zentrum des beantragten Forschungsprojekts. Auf der Datenbasis von verschrifteten Kleingruppensitzungen (24 Sitzungen mit je drei Referendaren und einem Ausbilder; Haupt- und Fachseminar) soll die Logik des diskursiven Austauschs und der kollegialen Problembearbeitung einer mikrologischen Problemdiagnose unterzogen werden. Ziel ist es, ein möglichst klares, materialhaltiges und typologisch ausdifferenziertes Bild der Ausbildungskultur und der sie charakterisierenden Ausbildungs- und Aneignungsstile zu zeichnen.

## **2. Stand der Forschung, eigene Vorarbeiten**

### **2.1 Stand der Forschung**

Das hier beantragte Forschungsvorhaben ist im methodisch-methodologischen Kontext der fallrekonstruktiven Bildungsforschung angesiedelt und ist theoriesprachlich an den Konzeptualisierungen des strukturanalytischen Paradigmas der Theorie professionalisierten Handelns orientiert. An den zunehmenden Forschungsaktivitäten zur zweiten Phase der Lehrerbildung in den letzten Jahren ist diese Theorie- und Forschungstradition kaum beteiligt. Der "naturalistic turn" der Schulforschung, den wir seit den 1970er Jahren beobachten (paradigmatisch für die angloamerikanische Diskussion: Malamah-Thomas: Classroom Interaction, Mehan: Learning Lessons; für Deutschland: Combe/Helsper: Was geschieht im Klassenzimmer), hat in der Lehrerbildungsforschung kein Echo gefunden. "Was geschieht im Referendariat?"; diese Frage ist forschungslogisch bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben. Dass dennoch die Ausbildungsphase "Referendariat" (Vorbereitungsdienst) heute nicht mehr einen "vergessenen Teil der Lehrerbildung" (Frech/Reichwein 1977) darstellt, ist wesentlich den Forschungsaktivitäten der quantitativ prozedierenden Bildungsforschung zu verdanken. Diese beachtliche Zunahme der Forschungsbeiträge auf dem Gebiet der Lehrerbildung steht im Zusammenhang mit den aktuellen, bildungstheoretischen Debatten um Standards und Kompetenzentwicklung (vgl. z.B. Terhart 2003; Blömeke 2004; Abs/Döbrich/Vögele/Klieme 2005; Allemann-Ghionda/Terhart 2006; Seifried/Abel 2006; Terhart 2006). Diese Forschungsansätze stützen sich methodisch wesentlich auf standardisierte Verfahren (vor allem standardisierte Befragungen; einen umfassenden Überblick geben Schubarth/Speck/Seidel 2007<sup>2</sup>) Nicht nur methodisch, sondern auch theoretisch schließt diese Forschungsentwick-

---

<sup>1</sup> Der sprachlichen Einfachheit halber beschränken wir uns auf das generische Maskulinum zur Bezeichnung männlicher und weiblicher Akteure.

<sup>2</sup> In jüngerer Zeit finden sich auch kompetenztheoretisch orientierte Untersuchungen, die dominant mit qualitativen Verfahren arbeiten. Vgl. Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006;

lung an angloamerikanische Traditionen an. Sie folgt einem kompetenztheoretischen Professionsbegriff, der in deutliche Distanz zum strukturtheoretischen Professionalisierungsparadigma tritt (vgl. dazu den vielbeachteten Aufsatz von Baumert/Kunter 2006; s.u.).

Der kompetenztheoretische Zugriff auf Fragen der Lehrerbildung klammert die direkte Beobachtung von Prozessen und Abläufen der Ausbildungspraxis weitgehend aus<sup>3</sup>. Damit gerät ein Thema, das sich in alltagstheoretischen Befunden (Erfahrungsberichten; Essays, Ad-hoc-Urteile) und methodisch eher offenen Verfahren (nichtstandardisierte Interviews; Supervision) aufdrängt, aus dem Blick: regelmäßig werden wir mit einem Unbehagen an der Ausbildungspraxis der zweiten Phase konfrontiert. Dabei taucht immer wieder ein Motiv auf, das im Zentrum unseres Forschungsvorhabens steht und das auf ein Problem der kollegialen Anerkennung und der kollegialen Kooperation verweist. Alltagstheoretische, essayistische Kommentierungen der Situation im Referendariat schlagen in bemerkenswerter zeitlicher Kontinuität dieselben Töne an: dort ist von „Inszenierungen am Rande des Absurden“ (Pehl 1983) die Rede, von einem Mangel an „Gesprächs- und Kooperationsbereitschaft“ (Greiß 1994, S. 24; ähnlich Hoppenworth 1991), von Ratschlägen „von oben herab“ (Gudjons/Kömm 2005, S. 32 f.), von „Reinfantilisierung“ im Referendariat (Merzyn 2004, S. 133), von „Stammtischniveau“ und „Unterwerfungsritualen“, die das Studienseminar eher als Raum einer „diskursfreien Herrschaft“ denn als Ort eines „herrschaftsfreien Diskurses“ charakterisieren (Hartig 2005, S. 41, S. 44)<sup>4</sup>.

Dass solche erfahrungsgestützten Impressionen aus dem Referendariat durchaus auf ein materiales Strukturproblem der zweiten Phase der Lehrerbildung verweisen, können offene Forschungszugänge bestätigen. So haben die auf der Methode des „pädagogischen Rollenspiels“ beruhenden Befunde der heute noch aktuellen Untersuchung von Gecks auf die ausbildungskulturelle Schiefelage im Referendariat hingewiesen. Die Gefühle des eigenen Versagens, der Hilflosigkeit und der Ohnmacht „korrespondieren mit phantasierter Allmacht, die AusbilderInnen zugeschrieben wird“; sie werden „als machtbesessen, rechthaberisch, gewalttätig und voll von bösen Absichten erlebt“ (vgl. Gecks 1990, S. 280 f.). Reese und Englert berichten aus ihren Interviews mit angehenden Religionslehrern, dass manche Referendare eine "Atmosphäre der Heuchelei" beklagen (vgl. Reese/Englert 2003, S. 116).

Die Supervisionsforschung kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Katzenbach bestätigt nicht nur, dass das Referendariat „als eine Zeit größter physischer und psychischer Belastung erlebt

---

Menck/Schulte 2006. Auch diese Untersuchungen stützen sich allerdings auf die Befragung der Referendare, wenn auch in Form offener Interviews.

<sup>3</sup> Die COACTIV-R Studie, die am Max Planck Institut für Bildungsforschung unter Leitung von Jürgen Baumert durchgeführt wird, stellt hier offensichtlich eine Ausnahme dar. Sie folgt einem methodisch sehr komplexen Vorgehen, das auf die empirische Erfassung der Entwicklung von professionellen Kompetenzen bei Referendaren über die Zeit des Referendariats hinweg zielt. Ergebnisse in publizierter Form liegen noch nicht vor.

<sup>4</sup> Interessanterweise stimmt dies mit einer Diagnose überein, die Fuller und Brown bereits 1975 der (damaligen) amerikanischen Lehrerbildung in einem vielbeachteten Aufsatz stellten: „...teachers do not feel helped by teacher education“ (Fuller/Brown 1975, S. 25).

wird“ (Katzenbach 2005, S. 49; vgl. auch Katzenbach 1999); er kann auch Einblicke in die immanente Verstrickung der Ausbildungssituation geben: Referendare befürchten und beklagen nicht nur, als Schüler behandelt zu werden; sie sind auch mit der „schmerzlichen Erfahrung konfrontiert, dass sie wie Schüler funktionieren“ (Katzenbach 2005, S. 55; ähnlich auch Merzyn 2004, S. 134 und Terhart 2005 b, S. 798). Der projektiven Dramatisierung der Rolle der Ausbilder, auf die Gecks gestoßen ist, korrespondiert die Hilflosigkeit und Unzufriedenheit bezüglich der eigenen Rolle. Von entscheidender Bedeutung ist dabei der Hinweis auf die Wechselseitigkeit des Problemzusammenhangs.

Standardisierte Befragungen der Beteiligten (wobei bisher den Referendaren eine deutlich größere Aufmerksamkeit zuteil wurde als den Ausbildern; vgl. Abs 2005) können für diesen Problemzusammenhang lediglich Indikatoren und Hinweise liefern. Einerseits ermöglicht diese Forschungsstrategie keinen unmittelbaren Einblick in die Praxis der Ausbildung; andererseits kann sich das diffuse, von den Betroffenen kaum selbst verstandene und schwer zu lokalisierende Unbehagen an der Ausbildungssituation nur undeutlich und uneindeutig in den Antworten auf die standardisierten Fragen artikulieren. Kolbe/Combe (2004, S. 866) weisen darauf hin, dass die Frage der Problemwahrnehmung des Referendariats vom methodischen Zugriff abhängig ist. Nimmt man die Beurteilung des Studiums als Referenzwert, so kann jedenfalls von einer besonderen Unzufriedenheit mit dem Referendariat auf der Basis standardisierter Befragungen nicht gesprochen werden. Durchgängig wird die zweite Phase besser beurteilt als die erste (u.v.: Steltmann 1986; Kretzer 1997; zuletzt Schubarth/Speck/Große/Seidel/Gemsa 2006 und Werner-Bentke 2006). Auch im biographischen Rückblick relativiert sich die Negativsicht auf das Referendariat (vgl. Terhart/Cerwenka/Ehrich/Jordan/Schmidt 1994). Es finden sich zwar durchaus auch Hinweise auf die Problemzone „Kollegialität“ (Henecka/Lipowsky 2004, S. 111); zu einer empirisch auf die konkrete Interaktion zwischen Ausbildern und Referendaren gestützten Aufklärung dieses Problemzusammenhangs kommt es aber nicht. Der forschungsgestützte Blick auf die zweite Phase der Lehrerbildung changiert so zwischen „Dramatisierung“ und „Normalisierung“<sup>5</sup>. Ein methodischer Zugriff auf die „tatsächlichen Abläufe des Alltags“ (Schulte 2002, S. 139) bleibt aus.

Dass die Beschaffenheit der unmittelbaren Interaktion zwischen Ausbildern und Referendaren im Kontext einer kompetenztheoretisch orientierten Bildungsforschung kaum Aufmerksamkeit erfährt, hängt nicht nur mit methodischen, sondern auch mit theoriekonzeptionellen Vorentscheidungen zusammen. Insbesondere die angloamerikanische Tradition bringt einen Professionsbegriff in Anschlag, der unter Verweis auf die klassischen Professionen (Darling Hammond 2005, S. VII) auf die Entwicklung beruflicher Standards fokussiert (vgl. Cochran-Smith/Zeichner 2005; Darling-Hammond/Youngs 2002; Darling-Hammond 2005). Im Zentrum

---

<sup>5</sup> Ein sehr gutes Bild dieses Changierens im Urteil vermitteln die drei Fallstudien "Melanie", "Silke" und "Viola" in: Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006, S. 45-98.

dieses Professionsbegriffs steht die Frage, welches „Wissen und Können“ (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481) von einem Lehrer erwartet werden sollte.<sup>6</sup> Die Frage der kollegialen Kooperation wird, wenn nicht gänzlich ausgeklammert, nur am Rande als eine Kompetenz unter anderen thematisiert. Dennoch wird die Bedeutung von Kollegialität auch von kompetenztheoretischen Forschern anerkannt. So spricht Shulman beispielsweise von einer Professionen kennzeichnenden „*professional community*“ (Shulman 1998, S. 516) und die hessische PEB-Sem-Studie berücksichtigt explizit die Partizipation im Ausbildungskontext (Döbrich/Abs 2007, S. 29).

Aus der Perspektive des handlungslogisch-strukturtheoretischen Professionalisierungsbegriffs (genannt seien hier nur die Sammelbände: Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Combe/Helsper 1996; Bastian/Helsper/Reh/Schelle 2000; Pfadenhauer 2005; Helsper/Busse/Humrich/Kramer 2008) ist das Fehlen "naturalistischer" Forschungsbeiträge zur Lehrerbildung dagegen überraschend.<sup>7</sup> Denn als kleinster gemeinsamer Nenner dieses durchaus heterogenen Theoriebezugs kann die Annahme einer beruflichen Handlungskompetenz gesehen werden, die sich weder in Routinen noch in der Anwendung von Wissensbeständen, also gerade nicht in Kompetenzstandards erschöpft, sondern einer berufshabituell und berufskulturell gestifteten Vermittlungsleistung bedarf.

Dieser Zugriff ist nun für den Lehrerberuf deshalb entscheidend, weil hier die Standardisierungs- und Routinisierungsgrenzen einhergehen mit der Anforderung zur „professionellen Selbstreflexion“ (vgl. Reh/Brinkmann 2005; Reh 2008). Dieses konstitutive Moment der Selbstbeobachtung und Selbstthematizierung kann systematisch nicht als einsame Ich-Leistung der pädagogischen Akteure angesehen werden. Es bedarf einer „Kultur der professionellen Kooperation“ (Terhart 1996, S. 463); einer Kultur des kollegialen Austauschs als Medium und Träger dieser Reflexion. In Anlehnung an den auf Schulkulturen konzipierten theoretischen Vorschlag von Helsper (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001; Helsper 2008): ohne eine Einbettung in „symbolische Sinnordnungen“, ohne die Rahmung eines

---

<sup>6</sup> Die Forderung nach beruflichen Standards muss im Kontext der amerikanischen Diskussion auch als Gegenposition zu Forderungen nach einer Deregulation, die sich gegen eine staatliche Regulation von Zugangsberechtigungen für den Lehrerberuf durch Standards aussprechen, verstanden werden. Diese Gegenüberstellung von Professionalisierung und Deregulierung zeigt, dass die Diskurskoordinaten in den USA anders als in der deutschen Diskussion verlaufen. Exemplarisch dazu: Darling-Hammond/Youngs 2002 ("Professionalisierung") und Walsh 2001 („Deregulierung“).

<sup>7</sup> Offensichtlich handelt es sich bei der Ausbildung im Vorbereitungsdienst um ein sensibles Feld. Englert weist auf die Widerstände hin, die Untersuchungen entgegen gebracht werden (Englert/Porzelt/Reese/Stams, S. 23). Auch von daher erklärt sich wohl das Fehlen "naturalistischer" Forschungszugriffe und der Umstand, dass auch qualitative Untersuchungen methodisch den Weg der Befragung präferieren. Auch wir haben uns aus diesen Gründen zu einem quasi-naturalistischen Erhebungsdesign entschlossen. Vgl. 3.2.1.1.

Raums des symbolischen Austauschs bleibt die professionelle Anforderung der Selbstreflexivität ohne berufskulturelle Verankerung.

Mit der Erwartung, eine solche berufskulturelle Verankerung zu leisten, ist das Referendariat in besonderer Weise konfrontiert. Die Forderung, das Studienseminar möge eine „Studienstätte“ sein, statt ein Lehr- und Lernbetrieb (vgl. Terhart 2000, S. 117), gründet sich auf die hier nur grob skizzierte professionalisierungstheoretische Position. Die zweite Phase der Lehrerbildung stellt als ausbildungslogisches Bindeglied zwischen Studium und eigenverantwortlicher Berufspraxis einen herausgehobenen Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis und der Formierung und exemplarischen Aneignung einer Berufskultur der diskursiven Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme dar. Das aber erfordert eine Ausbildungskultur, die neben dem Moment der asymmetrischen Belehrung sich konstitutiv auf die Möglichkeit eines diskursiven, kollegial-kooperativen Austauschs stützt. Erst auf der Folie dieses Potentials gewinnt die Frage, ob die oben zitierten Urteile der Referendare ein realitätshaltiges Licht auf die Logik der Ausbildungsinteraktion werfen, ihre professionskritische Bedeutung.

## 2.2 Eigene Vorarbeiten

In den Vorarbeiten zu dem geplanten Forschungsvorhaben hat sich die Hypothese der Realitätshaltigkeit des Unbehagens am Referendariat im Sinne eines die Ausbildungsinteraktion belastenden Kollegialitätsdefizits empirisch verdichtet: In zwei explorativen Studien haben wir Ausbildungsstile einerseits, Aneignungsstile andererseits jeweils getrennt in den Blick genommen.

- Im Rahmen einer Untersuchung von *schriftlichen Beurteilungen im Referendariat* als Ausdruck berufs- und ausbildungskultureller Dispositionen sind wir auf erhebliche Kollegialitäts- und Sachhaltigkeitsdefizite gestoßen (vgl. Wernet 2009)<sup>8</sup>. Hier dominiert die asymmetrische Haltung eines ausbildungslogischen *Konformismus*. In den schriftlichen Beurteilungen erscheint die Ausbildungssituation im Referendariat nicht als eine mehr oder weniger zufriedenstellend eingelöste Praxis eines diskursiven Austauschs in Bezug auf pädagogisches Handeln und seine Probleme, sondern als Unterwerfung unter als willkürlich gesetzt anmutende Verhaltenserwartungen. Wir haben diese Haltung in den typologischen Varianten einer autoritären, technokratischen und wohlwollend-infantilisierenden Adressierung der Referendare rekonstruiert. Wenn wir diese Dokumente als Ausdruck einer die Ausbildungspraxis charakterisierenden Kultur interpretieren, dann verweisen sie darauf, dass die ihr zur Verfü-

---

<sup>8</sup> Die Untersuchungen erfolgten in Zusammenarbeit mit Elisabeth Flitner im Rahmen der Ausarbeitung eines Projektantrags, der 2002 bei der DFG eingereicht wurde und nicht zur Bewilligung vorgeschlagen wurde: Elisabeth Flitner; Andreas Wernet: Problemstrukturen pädagogischer Kollegialität am Beispiel der Beurteilung von Lehramtsreferendaren.

gung stehenden Möglichkeiten eines diskursiven, sach- und erfahrungsorientierten wechselseitigen Austauschs im Modus kollegialer Anerkennung nicht ausgeschöpft werden.

Eine Hypothese für das hier beantragte Projekt lautet: die qua Institutionalisierung der Ausbildung im Studienseminar gegebenen Möglichkeiten einer diskursiven, kollegialkooperativen, erfahrungs- und sachhaltigen Ausbildungsinteraktion werden nicht genutzt. Den Ausbildern fällt es schwer, die Referendare als Novizen des Lehrerberufs kollegial zu adressieren. Sie tendieren zu einem konformistischen Ausbildungsstil.

- In einem zweiten Schritt haben wir uns mit der Perspektive der Referendare beschäftigt. Im Kontext der unter Leitung von Wilfried Schubarth durchgeführten standardisierten Befragung von Referendaren in Brandenburg (Potsdamer LAK-Studie; vgl. Schubarth/Speck/Große/Seidel/Gemsa 2006) wurden begleitend Gruppendiskussionen mit den jeweiligen Hauptseminarteilnehmern (unter Abwesenheit der Seminarleiter) durchgeführt. Wir haben im Rahmen einer durch das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung Teile dieser Gruppendiskussionen einer ausführlichen Analyse unterzogen. Dabei hat sich gezeigt, dass auch auf Seiten der Referendare das Modell einer die pädagogische Praxis reflexiv thematisierenden Diskursgemeinschaft kaum eingelöst wird. Wir treffen bei Referendaren systematisch das Motiv an, die soziale Situation der seminaristischen Ausbildung als Lehrer-Schüler-Verhältnis zu interpretieren (vgl. Wernet 2006b). Mit dieser Interpretation geht die Unterstellung des Vorherrschens eben jenes konformistischen Geistes einher, der in den schriftlichen Beurteilungstexten zum Vorschein kam. Interessant dabei ist, dass dieser Aneignungsstil einerseits Quelle des Unbehagens am Referendariat ist, andererseits sich in den Gruppendiskussionen der Referendare unmittelbar reproduziert (vgl. dazu insbesondere Wernet/Kreuter 2007; ausführlicher: Kreuter/Wernet 2007, darin: Fall A). Auch unabhängig von der (beklagten) Adressierung durch die Ausbilder nehmen die Referendare in den Gruppendiskussionen eine schülerähnliche Haltung ein und reproduzieren damit in ihrem Aneignungsstil genau jene Ausbildungskultur, die ihnen zum Anlass ihrer Unzufriedenheit mit der Ausbildung wird. Die stereotyp geführte Klage, man sei im Referendariat auf die Schulbank zurückversetzt, erscheint uns nach dem Stand unserer bisherigen empirischen Explorationen durchaus material begründet zu sein; aber nicht im Sinne eines einseitig durch die Ausbilder praktizierten Ausbildungsstils, sondern im Sinne einer wechselseitig konstituierten Ausbildungskultur, die zugleich Quelle von Unmut und Unzufriedenheit ist. In Übereinstimmung mit den Befunden von Gecks und Katzenbach (s.o.) gehen wir deshalb nicht von einer einseitig durch die Ausbilder verursachten Problemsituation aus, sondern von einer Komplementarität von Ausbildungs- und Aneignungsstilen.

- In den letzten Jahren wird unter Professionalisierungsgesichtspunkten zunehmend eine fallorientierte Lehrerbildung eingefordert (als prominente Stimmen für viele: Terhart 2000; Expertenkommission NRW 2007). Das von uns gewählte Erhebungsdesign (vgl. 3.2.1.1) eröffnet die Möglichkeit, die Veränderungspotentiale eines kasuistischen, fallorientierten Vor-

gehens für die Ausbildungsinteraktion auszuloten. Die Chancen einer kasuistisch orientierten Lehrerbildung liegen nicht nur in der pädagogischen Handlungsrelevanz ihrer wirklichkeitsnahen Befunde, sondern auch und vor allem darin, dass die konkrete Auseinandersetzung am Fall dazu geeignet ist, die Kultur eines diskursiven Austauschs zu befördern. Eine kasuistisch verfahrenende Ausbildung stellt einen Interaktionsrahmen zur Verfügung, in welchem die Prozesse der Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme durch den Fallbezug in einen empirisch verankerten Diskurs einmünden. Insofern scheint die kasuistische gegenüber der curricularen, "doktrinalen" (Prange 1983) Ausbildung größere Potentiale der Entfaltung einer kooperativen Ausbildungskultur zu besitzen.

Der Frage der forschungs- und ausbildungslogischen Leistungsfähigkeit einer pädagogischen Kasuistik (vgl. Wernet 2000; 2002; 2006a; 2006b; 2006c<sup>9</sup>), die bisher nur im Ansatz Gegenstand empirischer Untersuchungen (vgl. u.a. Beck/Helsper/Heuer 2000; Wernet 2000; Reh/Rabenstein 2005) war, soll in dem hier beantragten Projekt nicht nachgegangen werden. Allerdings wollen wir das Erhebungssetting dazu nutzen, Protokolle einer kasuistisch prozedierenden Ausbildungsinteraktion gleichsam en passant zu erheben, um von hier aus ggf. ein Anschlussprojekt durchzuführen.

---

<sup>9</sup> Seit 2008 erscheint die Buchreihe: „Pädagogische Fallanthologie“ (Barbara-Budrich-Verlag) als Beitrag zu einer kasuistisch orientierten Lehrerbildung, die ich zusammen mit Sabine Reh und Andreas Gruschka herausgebe.



## Projektrelevante Literatur/Antragsteller:

- Wernet, A. (2000): "Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?" Eine Fallrekonstruktion in der Lehrerausbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M., S. 275-300
- Wernet, A. (2002): Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst: Einige Bemerkungen zur Methode der Objektiven Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 4, S. 60-68
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen
- Wernet, A. (2004/05): Pädagogische Professionalität "außer Dienst": Eine Replik auf Twardella. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 75-87
- Wernet, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: M. Pfadenhauer (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 125-146
- Wernet, A. (2006a): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 24. Hrsg. v. W. Helsper; J. Kade; Ch. Lüders; F.-O. Radtke. Stuttgart
- Wernet, A. (2006b): "Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis": Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: W. Schubarth; Ph. Pohlenz (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat, Potsdam, S. 193-209
- Wernet, A. (2006c): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung Bd. 11. 2. Auflage. Wiesbaden
- Kreuter, V.; Wernet, A. (2007): Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung zur Potsdamer LAK-Studie. Potsdam 2007, 59 Seiten
- Wernet, A.; Kreuter, V. (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Motiv des Praxiswunsches in der Lehrerbildung. In: W. Schubarth; K. Speck; A. Seidel (Hrsg.): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M., S. 183-196
- Wernet, A. (2009): Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. Im Druck in: Pädagogische Korrespondenz

### 3. Ziele und Arbeitsprogramm

#### 3.1 Ziele

Ziel des geplanten Projekts ist es, auf der Datengrundlage von Kleingruppensitzungen (Ausbilder und 3 Referendare) zu empirisch begründeten Aussagen über die Ausbildungskultur im Referendariat (Haupt- und Fachseminare) zu gelangen.

Die empirische Fokussierung auf die Ausbildungskultur bedeutet methodologisch, dass das Projekt die Verfasstheit der Ausbildungsinteraktion als solche in den Blick nimmt. Ziel des Projektes ist es, statt die Handlungsbeteiligten über das Referendariat zu befragen, diese Phase der Lehrerausbildung "in situ" zu beleuchten.

Das Forschungsvorhaben ist von der Annahme geleitet, dass wir im Studienseminar auf Probleme stoßen, einen adäquaten, situationsangemessenen Modus des diskursiven Umgangs mit berufsrelevanten Fragen, insbesondere mit Fragen pädagogischer Handlungsprobleme, zu realisieren (vgl. 2.2). Unsere Voruntersuchungen führen zu der Hypothese, dass eine kollegial-kooperative Ausbildungskultur sich im Studienseminar nur schwer realisieren lässt. Sie muss sich gegen Tendenzen eines konformistischen Ausbildungsstils (auf Seiten der Ausbilder) und gegen Tendenzen eines "subalternen", "schülerhaften" Aneignungsstils erst durchsetzen und Geltung verschaffen.

Zur Untersuchung dieses Problemkomplexes werden insgesamt 24 Kleingruppensitzungen erhoben – je 12 im Haupt- und im Fachseminar; je ein Ausbilder und drei Referendare (vgl. 3.2.1.1) – und mit dem Textinterpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik sequenzanalytisch ausgewertet. Der Forschungsprozess gliedert sich in zwei Phasen, in denen die fachunabhängige (Studienseminar) und die fachbezogene (Fachseminar) Ausbildungsinteraktion untersucht werden sollen:

- I. *Ausbildungskultur im Hauptseminar*
- II. *Fachkultur und Ausbildungskultur (Fachseminar)*

Im Zentrum der ersten Projektphase steht die empirische Rekonstruktion grundlegender ausbildungskultureller Problemdimensionen. In der zweiten Projektphase soll, exemplarisch an den Fächern Deutsch und Mathematik, der Frage des Einflusses von fachkulturellen Orientierungen auf die seminaristische Ausbildungskultur nachgegangen werden. Wir erwarten hier Differenzen zwischen einem fachdidaktischen (Fachseminar) und einem pädagogisch-allgemeindidaktischen (Hauptseminar) Diskurs ebenso wie Differenzen, die sich aus der Besonderheit des Faches ergeben (vgl. 3.2.1.2).

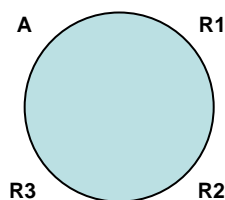
## 3.2 Arbeitsprogramm

### 3.2.1 Datengrundlage

Die geplante Untersuchung stützt sich auf transkribierte Protokolle der Interaktion zwischen Ausbildern und Referendaren. Die Auswertung besteht in der Rekonstruktion der darin repräsentierten sinnstrukturellen Dimensionen der Ausbildung.

#### 3.2.1.1 Zum *Setting der Datenerhebung*

Die Datengrundlage des Projekts besteht in verschrifteten Audioprotokollen von Kleingruppensitzungen, an denen jeweils ein Ausbilder (A) und drei Referendare (R1, R2, R3) teilnehmen:



Wir wählen dieses "quasi-naturalistische" Erhebungsdesign – anstelle eines naturalistischen Zugriffs – aus forschungspragmatischen Gründen:

- Der Feldzugang ist leichter herzustellen (Akzeptanz).
- Es ist nicht notwendig, eine schulbehördliche Genehmigung einzuholen (es genügt die Bereitschaft der Beteiligten).
- Die geringere Teilnehmerzahl erleichtert die Auswertung.

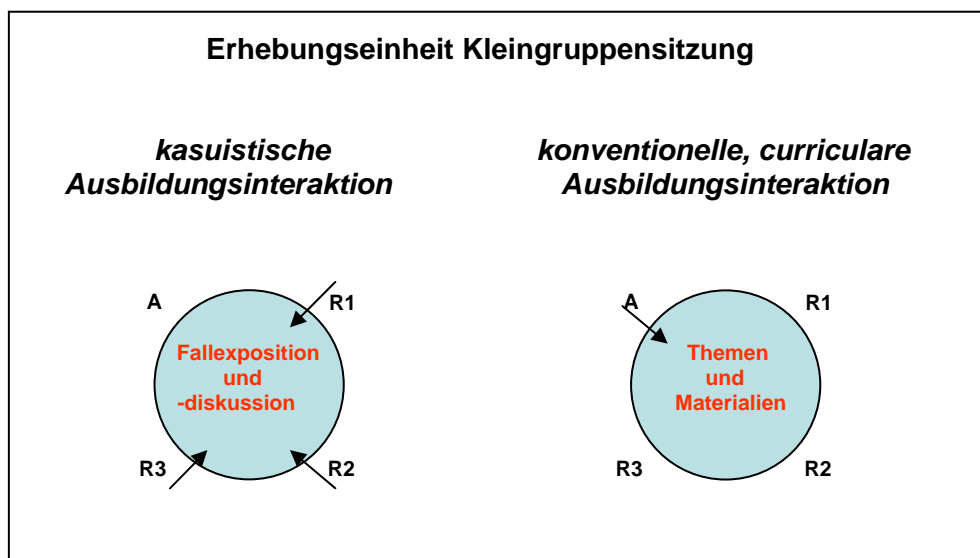
Eine Annäherung an die naturwüchsige Ausbildungssituation wird durch folgende Maßnahmen angestrebt:

- Bei allen an der Kleingruppensitzung Beteiligten muss es sich um Mitglieder einer im Erhebungszeitraum tatsächlich prozedierenden Haupt- oder Fachseminargruppe handeln. Die Erhebungszusammenkunft entspricht also einem "verkleinerten" Seminar.
- An die Beteiligten der Kleingruppensitzungen ergeht die Aufforderung, eine Sitzung des Studienseminars (Haupt- oder Fachseminar) durchzuführen; sich also so zu verhalten, als ob sie sich in der regulären Ausbildungssituation befänden.
- Diese Aufforderung, eine Haupt- bzw. Fachseminarsitzung "in kleiner Runde" durchzuführen, wird lediglich dahingehend modifiziert, dass wir die Ausbilder bitten, die Sitzung mit einer Falldiskussion zu beginnen (Fallkonferenz). Die Referendare werden dazu aufgefordert, eine Begebenheit, ein Problem usw. zu schildern und zur Diskussion zu stellen. Wir greifen dabei auf eine im Haupt- und Fachseminar häufig anzutreffende Praxis zurück, die durch die explizite Aufforderung in der Erhebungssituation pointiert werden soll. Dieses Da-

tenmaterial soll in dem hier beantragten Projekt nicht ausgewertet werden. Wir wollen die Erhebungssituation dazu nutzen, ohne Mehraufwand ein kasuistisches Prozedieren im Kontext der Ausbildungssituation festzuhalten, um es ggf. einer anschließenden Untersuchung (u.U. in Form eines Verlängerungsantrags) zu unterziehen.

- Diese Instruktionen ergehen im Vorfeld der Erhebung. Bei der Kleingruppensitzung selbst ist kein Forscher anwesend. Um die Gesprächsrollen eindeutig identifizieren zu können, werden die Sitzungen deshalb zusätzlich videographiert.

Die Erhebungseinheit "Kleingruppensitzung" beinhaltet also je einen kasuistisch orientierten Beginn, dem eine konventionell gestaltete, curriculare Fortführung der Sitzung folgt:



Wir müssen davon ausgehen, dass dieses Erhebungssetting zu einer selektiven Fallauswahl führt. Die Ausbilder und Referendare, die sich an einer Kleingruppensitzung beteiligen, werden dem Anliegen des Forschungsprojekts eher aufgeschlossen und interessiert gegenüber stehen. Wir sehen in dieser „Positivselektion“ eine aufschlussreiche Erhebungsstrategie. Die ausbildungskulturellen Problemkonstellationen, die wir hier empirisch antreffen, können nicht als Artefakte einer untypischen Negativauswahl interpretiert werden. Gleichzeitig verspricht ein so gewonnenes Sample am ehesten, Perspektiven einer kooperativen Ausbildungskultur empirisch ausloten zu können.

### **3.2.1.2 Fallzahl und Fallauswahl**

In dem Projekt werden insgesamt 24 Kleingruppensitzungen erhoben. Wir beschränken uns dabei auf die Ausbildung von Sekundarstufenlehrern (Studienseminare für die Gymnasialausbildung). Es werden sowohl Hauptseminare als auch Fachseminare untersucht. In den Fachseminaren werden die Fächer *Deutsch* und *Mathematik* berücksichtigt.

#### • *Bundesländer/Studienseminarstandorte*

Die bildungspolitischen, sozialstrukturellen und soziokulturellen Differenzen zwischen den Bundesländern beeinflussen auch die berufskulturelle Situation im Referendariat (viele empirische Studien sind auch deshalb "Länderstudien"). Hinzu kommt, dass sich in der Zusammenarbeit von Studienseminaren und ihnen zugeordneten Ausbildungsschulen lokale Stile herausbilden und tradieren (vgl. Lenhard 2004, S. 278 f.).

Forschungsstrategisch zielen wir nicht auf die Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen ausbildungskulturellen Befunden und bildungspolitischen, sozialstrukturellen und soziokulturellen Gegebenheiten, sondern auf eine möglichst kontrastive Typologie von Ausbildungskulturen. Wir streben deshalb bei unserer Erhebung eine größtmögliche Streuung von Ausbildungsstandorten an. Bei dieser Streuung werden wir die sozio-kulturellen Strukturvariablen Nord/Süd, Ost/West und Stadt/Land berücksichtigen<sup>10</sup>.

#### • *Sekundarstufe*

Primar- und Sekundarstufe zeigen systematische Differenzen des pädagogischen Berufsbildes. Damit gehen Differenzen der Ausbildungskultur einher, die wir in unserem Projekt nicht berücksichtigen können. Deshalb beschränken wir unsere Erhebung auf die gymnasialen Studien- und Fachseminare.

#### • *Haupt- und Fachseminare*

Untersuchungen zum Referendariat weisen regelmäßig darauf hin, dass die Referendare deutlich zwischen der pädagogischen und der fachbezogenen Ausbildung unterscheiden (und dabei die fachbezogene Ausbildung höher schätzen; vgl. die klassische Untersuchung von Giesbrecht, der das Hauptseminar als „Achillesferse“ der Seminarbildung bezeichnet hat; Giesbrecht 1983, S. 444). Wir sehen darin einen wichtigen Hinweis auf mögliche ausbildungskulturelle Differenzen.

#### • *Deutsch/Mathematik*

Die Bezugnahme, die die Ausbildung auf *fachunterrichtliche* Dimensionen und Aspekte nimmt, erzeugt Differenzen, die auf das Fach bzw. Fachkulturen selbst zurückgehen. Schon Frech hat vermutet, dass „soziale Dispositionen und kommunikatives Verhalten in einem engen Zusammenhang zur Fachwahl“ stehen (Frech/Reichwein 1977, S. 110). Ob dies der Fall ist und in welche Richtungen die Ausbildungsinteraktion von dem Unterrichtsfach beeinflusst

---

<sup>10</sup> Das Prinzip des "Theoretical Sampling" geht in die Fallhebung insofern ein, als deren Streuung versucht, Homogenität entlang soziokultureller Merkmale zu vermeiden. Auf der Basis der so erhobenen Fälle erfolgt dann die Suche nach Kontrastivität nicht entlang externer Variablen, sondern entlang immanenter, ausbildungskultureller Differenzen (vgl. 3.2.3).

wird, soll exemplarisch an der kontrastiven Gegenüberstellung der Fachseminare für Deutsch und Mathematik überprüft werden.

Damit ergibt sich für das Projekt folgende Datengrundlage:

- insgesamt 24 Kleingruppensitzungen in Haupt- und Fachseminaren
- 12 Sitzungen im Hauptseminar
- 6 Sitzungen im Fachseminar Deutsch
- 6 Sitzungen im Fachseminar Mathematik
- Insgesamt nehmen an der Erhebung 24 Ausbilder (12 Haupt- und 12 Fachseminarleiter) und 72 Referendare teil.

### **3.2.1.3 Methodisches Vorgehen**

Das erhobene Datenmaterial – verschriftete Interaktionsprotokolle – wird unter Bezugnahme auf das Verfahren der *Objektiven Hermeneutik*<sup>11</sup> interpretiert. Diese Methode zielt auf die Rekonstruktion von Sinnstrukturen. Es geht also nicht um eine ethnographische Erkundung der beobachtbaren Vorgänge im Referendariat, sondern um die Nachkonstruktion derjenigen Sinnzusammenhänge und Sinnkonfigurationen, die der Interaktion im Referendariat ihr spezifisches Gepräge verleihen. Dabei gehen wir davon aus, dass in den spontanen Diskussionsbeiträgen der Untersuchungsteilnehmer eben jene Sinnstrukturen sich niederschlagen, die auch an der Bildung der die naturwüchsige Praxis kennzeichnenden Ausbildungskultur beteiligt sind.

*Extensivität.* Die Erschließungen, die mithilfe der Objektiven Hermeneutik vorgenommen werden, erfordern ein hohes Maß an interpretativer Präzision. Nur dann sind nachvollziehbare und intersubjektiv überprüfbare Sinnrekonstruktionen zu erwarten, wenn der Text als Ausdrucksgestalt der sinnstrukturellen Verfasstheit der Ausbildungskultur einer detailgenauen, sequenziellen Analyse unterzogen wird. Ein solch detailliertes sequenzanalytisches Vorgehen ist forschungspraktisch nur realisierbar, wenn eine Auswahl des erhobenen Datenmaterials vorgenommen wird.

*Selektivität/iteratives Vorgehen.* Das Projekt beginnt mit der Interpretation eines "Pilotfalls". Wir wählen eine Sitzung des Hauptseminars aus und folgen dem sequenziellen Verlauf der Gruppendiskussion. Nach dieser initialen Rekonstruktion wählen wir im Fortgang des Projekts Sequenzstränge aus dem Datenmaterial aus. Diese Auswahl erfolgt jeweils auf dem Hintergrund der bis dahin formulierten Fallhypothesen und materialen Einsichten. Wir suchen dabei systematisch nach *typologisch kontrastierenden Fällen* (wir suchen also z.B. einen Ausbilder, der einen Ausbildungsstil verfolgt, der prima vista deutliche Differenzen zu dem zuvor rekonstruierten aufweist).

---

<sup>11</sup> Wir verzichten hier auf eine allgemeine Darlegung von Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Zum methodischen Vorgehen: Wernet 2006c; zur methodologischen Begründung: Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979; Oevermann 1986; 1991; 1993.

*Typenbildung.* Ziel dieses Vorgehens ist es, hinsichtlich der gewählten Fragerichtung (Ausbildungskulturen als Konfigurationen von Ausbildungs- und Aneignungsstilen) material induzierte, empirisch gesättigte *Typen* zu rekonstruieren: Modi der Ausprägung der Ausbildungskultur, die wir als je spezifische (sinnlogische) Bearbeitung der Ausbildungsanforderung und der mit ihr einhergehenden Handlungsprobleme betrachten. Dabei geht es nicht um die Erstellung eines Tableaus von Merkmalsausprägungen, sondern – in Anlehnung an Max Webers Begriff des Idealtypus – um die Formulierung von in sich konsistenten und insofern typischen Dispositionen der Ausbildung und Aneignung.

*Arbeitsweise und Darstellung der Ergebnisse.* Wir unterscheiden zwischen Ergebniser-schließung und Ergebnisdarstellung. Der Forschungsprozess und seine schriftliche Fixierung erfordern zunächst eine ausführliche, minutiös am Material entlang vorgenommene sequenzanalytische Erschließung. Dieser interpretative Erschließungsprozess erfordert die Kontrolle und Evaluation durch das Forschungsteam. Im zweiwöchentlichen Rhythmus kommt die Arbeitsgruppe (siehe 5.1) zu ca. vierstündigen Interpretationssitzungen zusammen, um ausgewählte Sequenzpositionen zu rekonstruieren. Diese Gruppeninterpretation ist notwendig, um Lesarten zu formulieren, die der Autor der Fallrekonstruktion u. U. übersehen hat und um die von ihm vorgeschlagenen Lesarten zu überprüfen. Daraus entstehen umfangreiche schriftliche Fallrekonstruktionen, in denen die interpretativen "Beweisketten" detailliert protokolliert sind.

Auf Grundlage dieser erschließenden Fallrekonstruktionen wird jeweils ein zusammenfassender, kondensierter *Fallbericht* erstellt. Diese Fallberichte dienen der Darstellung der zentralen Ergebnisse und Einsichten, die in den ausführlichen Fallrekonstruktionen gewonnen wurden.

### 3.2.2 Projektverlauf

Der Projektverlauf gliedert sich in zwei themenfokussierte Phasen. Diesen Phasen ist jeweils ein Projektjahr gewidmet.

(I) In der ersten Phase wird der Fokus in der Rekonstruktion grundlegender Dispositionen der beobachteten Akteure (Ausbilder und Referendare) liegen. Die Analysen stützen sich in dieser Phase auf die 12 Kleingruppensitzungen im Hauptseminar.

(II) In der zweiten Phase soll die besondere Bedeutung der *Fachkulturen* (Deutsch und Mathematik) untersucht werden. In dieser Phase werden die Sitzungen der Fachseminare hinzugezogen.

Der Gang der Datenerhebung lässt sich angesichts der intensiven Kooperation, die das Erhebungsdesign den Beteiligten Ausbildern und Referendaren abverlangt, schwer vorausplanen. Wir streben an, in einer initialen Erhebungsphase die Daten aus dem Hauptseminar

vollständig zu protokollieren. Im Laufe des ersten Projektjahres sollen dann, begleitend zur Auswertung des bereits erhobenen Materials, die 12 Sitzungen der Fachseminare erhoben werden.

### 3.2.3 Arbeitsprogramm

Im Zentrum der Projektarbeit steht die extensive Feinanalyse ausgewählter Sequenzstränge aus dem erhobenen Datenmaterial entlang der Interpretationsregeln der Objektiven Hermeneutik. Die Forschungslogik zielt auf die Rekonstruktion typologischer Dimensionen der im Datenmaterial repräsentierten pädagogischen Ausbildungskultur.

Für die Forschungsarbeit bedeutet dies, dass von den insgesamt ca. 1000 (24 x ca. 40 S.) Seiten transkribierter Kleingruppensitzungen nur ein relativ kleiner Teil einer ausführlichen Analyse unterzogen wird.

Folgende Arbeitsschritte werden in jeder Projektphase das Arbeitsprogramm bestimmen:

- Sichtung des jeweils relevanten Datenmaterials (Hauptseminar; Fachseminar)
- Auswahl fallindikativer Sequenzstränge
- Rekonstruktion der darin repräsentierten ausbildungslogischen Sinndimensionen

Zu Beginn des Projekts erfolgt die Sequenzauswahl auf der Basis eines intuitiven Urteils bezüglich der typologischen Prägnanz von Interaktionssequenzen. Nach den ersten extensiven Rekonstruktionen wird die Datenauswahl der Logik des "Theoretical Sampling"<sup>12</sup> folgen: die empirisch gewonnenen Ergebnisse werden die weitere Fallauswahl auf der Suche nach typologischen Varianzen und Kontrastivitäten anleiten.

#### 3.2.3.1 Projektphase I (12 Monate):

##### ***Ausbildungs- und Aneignungsstile im Hauptseminar***

In dieser Projektphase geht es um die Rekonstruktion basaler Muster der Ausbildungs- und Aneignungsstile im Referendariat. Nach den ersten Erhebungen, Verschriftungen und Materialsichtungen (1 Monat) wird sich die Interpretationsarbeit auf *eine ausgewählte Kleingruppensitzung des Hauptseminars* konzentrieren (3 Monate). Bei diesem Pilotfall geht es darum, möglichst präzise und explizit die Struktur der Ausbildungsinteraktion herauszuarbeiten. Für die Frage des Zusammenspiels von Ausbildungs- und Aneignungsstilen, von Komplementaritäten und Dissonanzen, erwarten wir von der Analyse des Pilotfalls wegweisende Impulse für die weitere Datenerschließung.

---

<sup>12</sup> Vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 148-165). Anders als in der Grounded Theory steuert das Theoretical Sampling in unserem Vorgehen nicht die Fallhebung, sondern die Fall- und Sequenzauswahl.



Anschließend an diesen Pilotfall wenden wir uns erst den Ausbildern (4 Monate), dann den Referendaren (4 Monate) zu. Hier geht es darum, ein typologisch möglichst weit gespanntes Bild kontrastierender Ausbildungs- und Aneignungsstile empirisch herauszuarbeiten.

<b><i>Arbeitsprogramm der ersten Projektphase (12 Monate)</i></b>		
<i>4 Monate</i>	<i>4 Monate</i>	<i>4 Monate</i>
<b>Pilotfall</b> ausführliche Interpretation einer ausgewählten Klein- gruppensitzung	<b>Ausbildungsstile</b> Fokus: Ausbilder	<b>Aneignungsstile</b> Fokus: Referendare
<b><i>Erhebungsphasen</i></b>		
<b>Initiale Erhebungsphase</b> (Hauptseminar)	<b>Begleitende Erhebungsphase</b> (Fachseminar)	

### 3.2.3.2 Projektphase II (12 Monate):

#### ***Fachkultur und Ausbildungskultur***

In der zweiten Projektphase werden wir der Frage nachgehen, in welcher Weise sich die Ausbildungskultur im Rahmen der Fachseminare von der fachunspezifischen pädagogischen Ausbildung unterscheidet. Wir gehen davon aus, dass die Bezugnahme auf fachliche und fachdidaktische Dimensionen den Ausbildungs- und Aneignungsstil markant verändert. Einerseits wird es dabei interessant sein zu beobachten, ob und in welchem Maße sich in der Fachbezogenheit des Seminars dieses sich der Logik von Unterricht annähert; ob und in welchem Maße die Ausbilder sich also als Lehrer gegenüber den Referendaren verhalten und ob und in welchem Maße die Referendare eine schülerähnliche Haltung einnehmen.

Dabei werden die jeweils unterschiedlichen Fachkulturen eine entscheidende Rolle spielen. Fragen der berufskulturellen Selbstpositionierung im Spannungsfeld von Didaktik, Bildung und Erziehung (vgl. Gruschka 2005) werden in unterschiedlichen Fächern unterschiedlich beantwortet werden. Kontrastierend haben wir für diese Projektphase die Fächer Deutsch und Mathematik ausgewählt. Wir erwarten, dass sich in diesen Fächern deutliche Abweichungen bezüglich des Ausbildungs- und Aneignungsstils der Seminarinteraktion zeigen.

<b>Arbeitsprogramm der zweiten Projektphase (12 Monate)</b>			
<i>3 Monate</i>	<i>3 Monate</i>	<i>3 Monate</i>	<i>3 Monate</i>
<b>Fach- und Ausbildungskultur: Deutsch</b>		<b>Fach- und Ausbildungskultur: Mathematik</b>	
<b><i>Ausbildungsstile</i></b>	<b><i>Aneignungsstile</i></b>	<b><i>Ausbildungsstile</i></b>	<b><i>Aneignungsstile</i></b>