

# Wie beurteilen Fach- und Schulleitungen angehende Lehrer\*innen im Referendariat?

Eine qualitativ-rekonstruktive Dokumentenanalyse von Gutachten am Ende des Referendariats in NRW

## Relevanz

Personalbeurteilung in der Lehrer\*innenbildung erscheint als hoch relevantes und wenig erforschtes Themengebiet (vgl. z.B. König, 2020; Rauin, 2014). Es ist anzunehmen, dass die in der Personalbeurteilung eingelagerten Erwartungen an angehende Lehrpersonen einen **wirkmächtigen Ausbildungsimpuls** in der Lehrer\*innenbildung darstellen. Zudem nehmen Beurteilungen eine zentrale Funktion hinsichtlich der **Selektionsprozesse angehender Lehrer\*innen in den Beruf** ein. Dies ist besonders im Rahmen des Vorbereitungsdienstes (VD) interessant, da hier ein breites Spektrum des Lehrer\*innenhandelns zur Beurteilung steht.

Entsprechend formulieren Reintjes, Bellenberg und Labott (2021) ein klares Desiderat bezüglich „fachlicher Erwartungshaltungen“ (ebd., S. 128) sowie zu „Erwartungshaltungen von [...] beurteilenden Schulleitungen, die als wichtige Akteure im VD fungieren“ (ebd.). Daher stellen schriftliche Gutachten, sog. Langzeitbeurteilungen (LZB) aus dem VD die zentralen Forschungsdaten dar. Somit soll das **Ziel** verfolgt werden, **beurteilungsrelevante Idealvorstellungen** einer Lehrperson zu rekonstruieren.

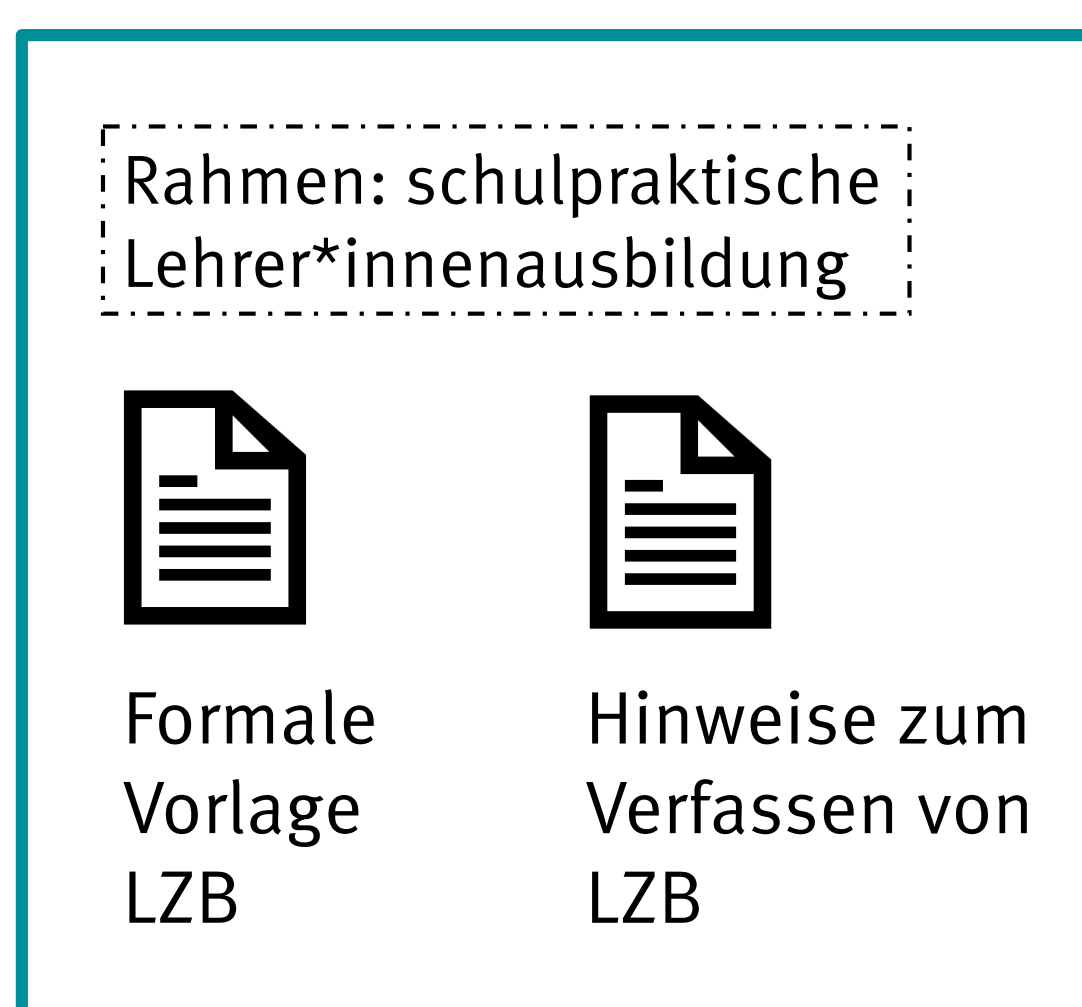
## Theoriebezug

Theorien und Konzepte zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\*innen stellen den Hauptbezugspunkt des Projekts dar. Schließlich wird im Professionalitätsdiskurs verhandelt, was von Lehrpersonen als professionelle Praxis erwartet werden kann. Hierbei sind je nach professionstheoretischer Argumentation verschiedene Facetten bedeutsam. Allerdings wird sich in diesem Vorhaben *nicht einem spezifischen* (und in der Folge erkenntnisleitenden) Professionalitätsansatz angeschlossen (vgl. Kalthoff, 2019).

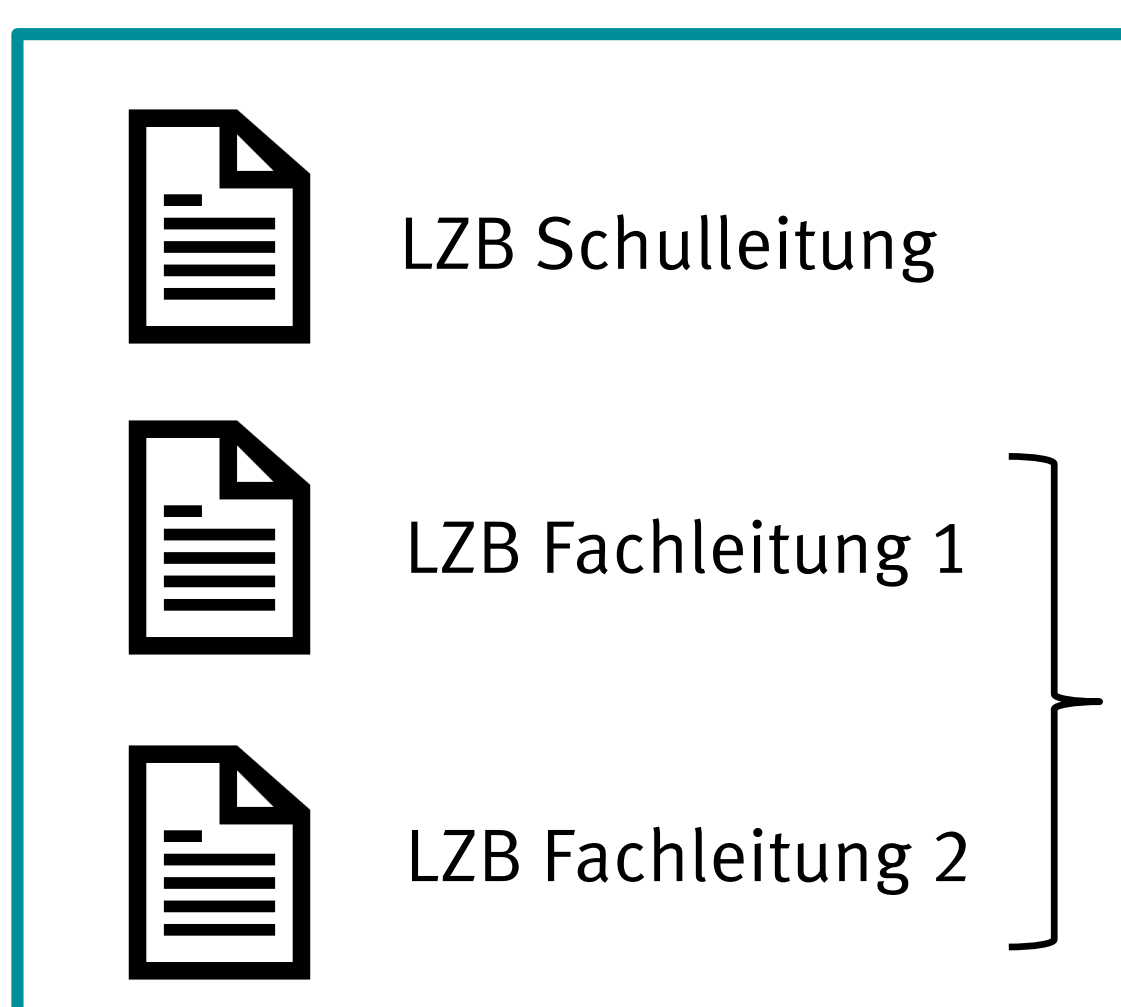
Stattdessen sollen zentrale **Konzepte der Professionalität jeweils hinsichtlich ihrer normativen Dimension** expliziert und **zur theoriebasierten Diskussion** des in Fragestellung I und II empirisch rekonstruierten Idealbilds einer professionellen Lehrperson genutzt werden (vgl. Fragestellung III.). Insofern wird unter Bezugnahme auf „praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Bennewitz, 2020) empirisch anhand der LZB der übergeordneten Frage nachgegangen, „wie Professionalität dargestellt, thematisiert oder verhandelt wird“ (ebd., S. 192).

## Forschungsgegenstand

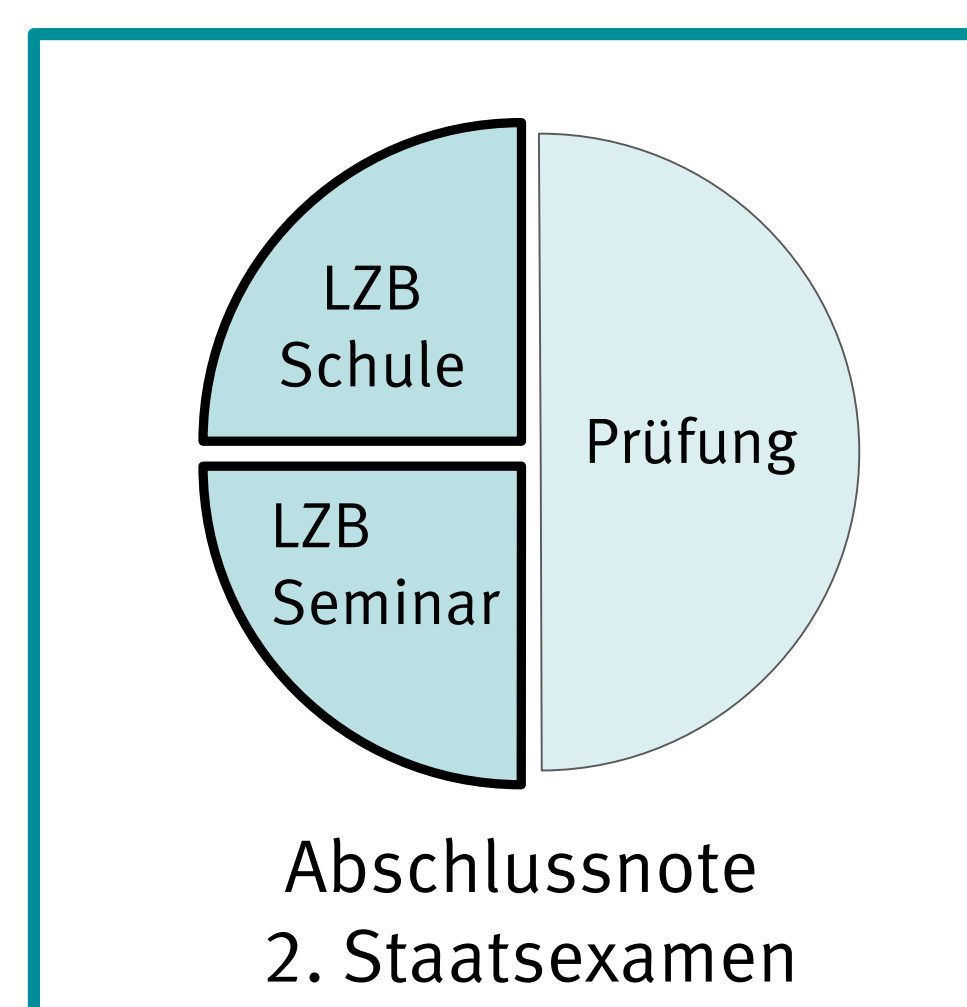
### Entstehungsbedingungen



### Schriftdokumente



### Kontext



„**Schriftdokumente** als eigenständige Untersuchungsmaterialien zu begreifen heißt [...], ihre **Entstehungsbedingungen** und Geschichte in Wechselwirkung mit den jeweiligen **Kontexten** ins Auge zu fassen“

(Hoffmann, 2018, S. 126, Hervorh. C.K.).

© eigene Darstellung

## Fragestellungen

- I. Welche Erwartungen im Sinne eines Ideal-/Gesamtbildes bzw. Ausbildungsideals einer professionellen Lehrperson werden am Ende des Referendariats in den Gutachten deutlich?
- II. Wie werden vorhandene und fehlende Fähigkeiten in der Beurteilung erklärt?
- III. In welchem Verhältnis steht das unter I. und II. erforschte Gesamtbild einer professionellen Lehrperson zu den im wissenschaftlichen Diskurs verhandelten Professionalitätsansätzen?

## Methodisches Vorgehen

In der **explorativen Dokumentenanalyse** (Hoffmann, 2018) werden 60 etwa fünfseitige LZB mit Unterstützung der zuständigen Landesbehörde anonymisiert erhoben. Dies erfolgt anhand eines kriteriengeleiteten Samplings unter Berücksichtigung folgender Kriterien: Ausbildungslehramt (Primar-, sowie Sekundarstufe I und II), Autorenschaft (Fach- bzw. Schulleitung), Beurteilungsergebnis und Schulfach.

Aufgrund der explorativen Anlage, der kausalanalytischen Fragestellung und der Materialmenge im Projekt soll sich der **Grounded-Theory-Methodologie** angeschlossen werden (Strauss, 1998). Somit ist ein theoretisches Sampling *innerhalb* des o.g. Korpus sinnvoll. Zielführend erscheint diese Methodologie auch, weil im Analyseprozess der (Entstehungs-)Kontext des Datenmaterials systematisch berücksichtigt wird.

## Ausblick: Reflexionsfähigkeit als Beurteilungskriterium

„Immer stärker setzte sich (LAA) kritisch mit seinem Unterricht auseinander und konnte Probleme und gelungene Aspekte seiner Stunden und deren Ursachen selbst erkennen und selbstständig Alternativen zu den gehaltenen Stunden entwickeln.“ (LZB\_15)

→ Reflexionsziel: selbstständig Handlungsalternativen entwickeln

„Bei der Reflexion des Unterrichts zeigte (LAA), dass sie mit Einschränkungen in der Lage ist, die Qualität des eigenen Lehrens zu überprüfen. Sie hinterfragte im Allgemeinen Planungsentscheidungen und Durchführung, konnte die Lernwirksamkeit ihres Unterrichts aber noch nicht immer zutreffend einschätzen.“ (LZB\_03)

→ Reflexionskriterium: Lernwirksamkeit eigenen Unterrichts

**Reflexionsfähigkeit v.a. als kritische Überprüfung des eigenen Unterrichts anhand des Kriteriums der Lernwirksamkeit.**  
**Als Beurteilungskriterium erscheint das selbstständige Erkennen von ursächlichen Problemen und die Ableitung von Handlungsalternativen.**

„Wesentliche Mängel [...] konnte er dagegen in seinen Stundenreflexionen entweder nicht treffsicher benennen oder nicht in geeigneter Weise auf maßgebliche und kritische Unterrichtssituationen zurückführen. Die von ihm benannten Gründe für aufgetretene Schwierigkeiten waren oft vordergründig und ließen nicht erkennen, dass er die tieferen Ursachen erkannter Probleme zielsicher diagnostizieren konnte.“ (LZB\_17)

→ Reflexionsqualität: präzise Aufdeckung tiefliegender Kausalitäten im Unterricht

„In vielen Ausbildungsbezügen wie Fachseminaren, Nachbesprechungen, kollegialen Hospitationen und sonstigen Beratungsgesprächen wurde deutlich, dass (LAA) bemüht war, die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen zu reflektieren und daraus Konsequenzen für das eigene Lernen und Handeln zu ziehen.“ (LZB\_12)

→ Reflexionsfähigkeit: allgegenwärtige Beurteilungskomponente

