

Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation | 2

**Qualitätsentwicklung und Evaluation
in der Lehrerbildung**

Die zweite Phase: Das Referendariat

herausgegeben von
Wilfried Schubarth
Philipp Pohlenz

Universitätsverlag Potsdam 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
 Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
 Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Universität Potsdam, 2006

Herausgeber: Universität Potsdam
 Institut für Erziehungswissenschaften
 Servicestelle für Lehrevaluation

Vertrieb: Universitätsverlag Potsdam
 Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam
 Fon +49 (0) 331 977 4517 / Fax 4625
 e-mail: ubpub@rz.uni-potsdam.de
<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

ISBN 3-937786-08-2
ISBN 978-937786-08-7
ISSN 1614-0273

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt. Es darf ohne vorherige

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung	
<i>Wilfried Schubarth, Philipp Pohlenz</i>	7
Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Branden- burger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05	
<i>Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Ulrike Große, Andreas Seidel, Charlotte Gemsa</i>	13
Baustelle Studienseminar. Überlegungen zur Qualifizierung der Arbeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung am Staatli- chen Studienseminar Potsdam	
<i>Mathias Iffert, Angelika Horeth</i>	177
„Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler- Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsprob- lemen im Referendariat	
<i>Andreas Wernet</i>	193
Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachse- minare Mathematik	
<i>Wolfram Meyerhöfer, Clara Rienits</i>	209
Zwischen Vorurteil und Urteil. Eine Replik auf: Wolfram Mey- erhöfer und Clara Rienits: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“	
<i>Mathias Iffert</i>	233
Erkennen und Vorurteil. Antwort auf die Replik von Iffert	
<i>Wolfram Meyerhöfer</i>	247
Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam	
<i>Eberhard Schröder, Ulf Kieschke</i>	261

narleiterinnen und Seminarleiter (Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie 2005). Potsdam: Universitätsverlag

SCHULMANAGEMENT. DIE ZEITSCHRIFT FÜR SCHULLEITUNG UND SCHUL-PRAXIS (2005). Heft 4. München: Oldenbourg.

"Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis"

Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im
Referendariat

Andreas Wernet

Abstract: Dieser Beitrag nimmt sich dem Unbehagen der Referendare an ihrer Ausbildungssituation an. Obwohl sich die Befragten eher positiv zur zweiten Phase ihrer Ausbildung äußern und obwohl die Befragungsergebnisse der Potsdamer „Lehr- amtskandidatinnen-Studie“ [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005 und in diesem Band] zunächst kaum einen Anhaltspunkt für das Vor- liegen massiver, manifest artikulierter Unzufriedenheiten geben, verweisen die offen geführten Gruppendiskussionen auf ein la- tentes, diffuses Unbehagen, das den subjektiven Selbstdeutun- gen der Befragten nicht explizit zur Verfügung steht. Durch eine objektiv-hermeneutische Feinanalyse einer kurzen Sequenz aus einer Gruppendiskussion will der Artikel zur Aufklärung dieses Problems beitragen, dessen unterschwellige und unscheinbare Artikulation die Bedeutung des Phänomens nicht mindert. Ihm sollte forschungs- und ausbildungslogisch Aufmerksamkeit ge- schenkt werden. In diesem Sinne plädiert der Beitrag für eine forschungsmethodisch verstehende Exploration der Situation der LehramtskandidatInnen, von der auch die Ausbildungspraxis profitieren könnte.

1.

Ein interessanter und wichtiger Befund der vom Forscherteam um Wil- fried Schubarth durchgeführten Untersuchung zum Referendariat in Brandenburg und zu den Befindlichkeiten der Referendare besteht in dem von einer großen Mehrheit geäußerten Wunsch, die Phasen und Anteile der Ausbildung zum Lehrerberuf mögen stärker miteinander verzahnt sein [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005: 120 ff.]. Dieser Wunsch des Ineinan- dergreifens der Ausbildungsphasen hat dabei eine relativ eindeutige Richtung. Er ist getragen von einem "Plädoyer für eine stärkere Berufs- feldorientierung" [A.A.O.: 121]. So soll sich die universitäre Ausbildung

stärker auf die Schule ausrichten (94 % Zustimmung) und die Lehrer an den Ausbildungsschulen sollten in die universitäre Ausbildung einbezogen werden (86% Zustimmung). Man könnte diese Bedürfnislage etwa folgendermaßen zusammenfassen: Die Referendare nehmen ihre Ausbildung als zweiphasige wahr. Dabei gehen sie nicht nur von einer Differenz oder Verschiedenheit von erster und zweiter Phase aus, sondern sehen diese Differenz mit dem Makel der Beziehungslosigkeit behaftet. Das Differentielle steht unverbunden nebeneinander. Der Wunsch geht dahin, diesen Zustand zu ändern. Die Änderungsvorschläge, die sehr große Zustimmung finden, zielen dabei nicht auf das Moment der Vermittlung der differenten Pole, sondern auf die *Reduktion* von Differenz. Es geht nicht darum, eine Brücke zu bauen zwischen den als verschieden empfundenen Ausbildungsanteilen, sondern es geht darum, die Verschiedenheit selbst zu verkleinern. Die Ausrichtung dieser Reduktion hat dabei eine eindeutige Richtung: Die universitäre Ausbildung möge sich in stärkerem Umfang der schulischen Praxis annehmen und gleichzeitig sollen die Vertreter dieser schulischen Praxis in die universitäre Ausbildung einbezogen werden.

Das in diesem Plädoyer enthaltene Szenario könnte als "Verzahnung durch Verdrängung" umschrieben werden. Die Ausbildungsorientierung der zweiten Phase soll in die erste einwandern. Je mehr eine wissenschaftliche und theoretische, praxisentlastete und -enthaltende Ausbildung durch eine berufspraktische Perspektive ersetzt wird, umso geringer erscheinen die Differenzenerfahrungen und Übergangsprobleme zwischen erster und zweiter Phase. Die Verzahnung der theoretischen und berufspraktischen Ausbildungsanteile folgt also einem Kolonialisierungsmodell, das das genuin universitäre Moment der Ausbildung im universitären Bereich selbst zurückgedrängt sehen will.

2.

Im Rahmen der Potsdamer LAK-Studie haben die Referendare den unterschiedlichen Ausbildungsfächern und -kontexten Schulnoten zugeordnet. Wenn wir die Ergebnisse dieser Befragung zunächst außen vor lassen und uns fragen, welche Benotung dem soeben dargestellten Praxiswunsch, den die Referendare an ihr Universitätsstudium herantragen, entsprechen würde, wäre wohl ein Ergebnis zu erwarten, das eine deutliche Zweiteilung aufweist. Wir müssten vermuten, dass die Ausbildungsanteile des Studiums insgesamt schlechter benotet werden als die Ausbildungsanteile der zweiten Phase. Wir müssten darüber hinaus erwarten, dass diejenigen universitären Ausbildungsbestandteile, die sich der Praxis des Lehrerberufs zuwenden, besser abschneiden als die diesbezüglich desinteressierten Studienanteile. Aus der Perspektive der Forderung nach

einer stärkeren berufspraktischen Orientierung könnte folgende Benotung nicht überraschen:

Ausbildungsschule	1-2
Seminar	2
Erziehungswissenschaft	2-2,5
Fachdidaktik	2-2,5
Fachwissenschaft	3-4

Die universitäre Ausbildung erhielte dann schlechtere Noten als die berufspraktische. Und innerhalb der universitären Ausbildung wären diejenigen Studienanteile, die keinen expliziten Praxisbezug herstellen (Fachwissenschaften) am schlechtesten benotet.

Das tatsächliche Befragungsergebnis sieht anders aus:

Ausbildungsschule	2,3
Seminar	2,4 (Haupt- und 1. Fachseminar)
Fachwissenschaft	2,5
2. Fachseminar	2,7
Erziehungswissenschaft	3,1
Fachdidaktik	3,7

Die vergebenen Notendurchschnitte rangieren zwischen 2,3 und 3,7. Die Bestnote von 2,3 erhält die Ausbildungsschule. Das würde der Erwartung einer Wertschätzung der praktischen Ausbildung entsprechen. Dem gegenüber schneidet die fachwissenschaftliche universitäre Ausbildung kaum schlechter ab. Sie wird im Durchschnitt mit 2,5 bewertet. Deutlich schlechter als das universitäre Fachstudium und die Ausbildung der zweiten Phase schneiden dagegen jene Studienanteile ab, die einen expliziten Bezug zur Schulpraxis herstellen. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung erhält die Durchschnittsnote 3,1, das fachdidaktische Studium gar die Durchschnittsnote 3,7. 32% der Befragten geben der universitären Fachdidaktik die Noten Mangelhaft und Ungenügend; bezüglich der Erziehungswissenschaft kommen 15% zu dieser Negativbeurteilung.

Diese Befragungsergebnisse sind nicht leicht zu interpretieren. Zunächst können wir festhalten, dass eine gleichsinnige, recht positive Beurteilung der fachwissenschaftlichen Ausbildung und der Referendariatsausbildung erfolgt: Die Noten von 1 bis 3 werden für die Ausbildungsschule von 86%, für das Hauptseminar von 81% und für die Fachwissenschaften von 83% der Befragten erteilt. Der Wunsch nach einer stärkeren Praxisorientierung des Studiums schlägt also auf die Beurteilung des Fachstudiums *nicht* durch. Von dem Bedürfnis nach einer stärkeren universitären Berücksichtigung der Berufspraxis bleibt das "praxisferne" Fachstudium unberührt. Das heißt zunächst nichts anderes, als dass die Lehramtskandidaten durchaus bereit sind, eine Differenzenerfahrung hinzunehmen. Auf der Ebene der Trennung zwischen fachwissenschaftlichem Studium ei-

nerseits, unterrichtlicher (didaktischer und pädagogischer) Berufspraxis andererseits scheint das Verzahnungsansinnen *nicht* angesiedelt zu sein.

Schwieriger wird die Interpretation der Befragungsergebnisse auf der Seite der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. Das sind genau diejenigen Studienanteile, bei denen der Anspruch eines berufspraktischen Bezugs in die universitäre Ausbildung hineinragt und dort aufgegriffen wird. Neben den verschiedenen universitär betreuten Praktika sind es diese beiden Studienanteile, die die Besonderheit des Lehramtsstudiums gegenüber einem Fachstudium ausmachen. Und genau mit diesen Studienanteilen sind die Befragten deutlich weniger zufrieden. Dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil geben 64% der Befragten die Noten 1-3; dem Studium der Fachdidaktiken sogar nur 43%. Wie verträgt sich diese Beurteilung mit dem Wunsch, das Studium solle die berufspraktischen Belange in höherem Maße berücksichtigen?

Irritierend an diesen Befragungsdaten ist ja, dass die gewünschten Veränderungen auf eine Intensivierung derjenigen Studienanteile zielen, die im Vergleich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung weniger gute Beurteilungen finden. Das legt die Vermutung nahe, die Lehramtskandidaten forderten mehr von dem, was ihnen nicht sonderlich zusagt. Eine Antwort auf dieses Problem einer selbstwidersprüchlichen Forderung könnte in der Überlegung gesehen werden, dass der Wunsch nach einem berufspraktisch orientierten Studium damit verbunden ist, dieses möge eine andere Gestalt haben als bisher. Der Ruf nach Praxis im Studium würde dann auch deshalb erhoben, weil das bestehende Angebot nach Dafürhalten der Studierenden nicht nur zu gering ausfällt, sondern auch und vor allem inhaltlich als veränderungswürdig angesehen würde. An die Stelle einer "falschen" soll demnach eine "richtige" Praxisorientierung treten.

Dieser Interpretation der Befragungsergebnisse kann eine ganz andere gegenüber gestellt werden: gerade *weil* die fachwissenschaftliche Ausbildung sich pädagogisch praktisch enthält zeigt, gerade *weil* nicht immer schon die Sache, um die es dort geht, aus der Perspektive ihrer schulunterrichtlichen Behandlung erscheint, erhält dieser Ausbildungsteil bessere Noten. Eine solche Interpretation könnte eigentlich nur dann überraschen, wenn wir unterstellen würden, dass der zukünftige Deutsch-, Mathematik- oder Geschichtslehrer an seinem Fach kein Interesse findet, das über einen unterrichtlichen Anwendungsbezug hinausginge. Das hieße, dass alle fachlichen Wissensbezüge und gedanklichen Operationen nur dann von Interesse wären, wenn und insofern sie unmittelbar als Bestandteil des schulischen Unterrichts vorgestellt werden können. Diese Unterstellung scheint mir als Normalerwartung ungerechtfertigt. Selbst wenn bezüglich bestimmter fachwissenschaftlicher Wissenskomplexe mit Sicherheit davon ausgegangen werden könnte, dass diese für die unterrichtliche Praxis ohne Belang sein werden – eine in sich eigentümlich herme-

tische Vorstellung –, spräche nichts gegen die Annahme, dass die Studierenden sich damit gedanklich auseinandersetzen.

Würde diese Interpretation zutreffen, wäre das Verzahnungsanliegen der Befragten nicht gut zu verstehen. Denn die universitäre Ausbildung erhält ausgerechnet dort eine gute Beurteilung, wo sie auf Verzahnung verzichtet.

3. "man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis"

Der relativ positiven Beurteilung der zweiten Phase der Lehrerbildung, die sich in der LAK-Befragung ergeben hat, stehen Äußerungen entgegen, die im Rahmen der Gruppendiskussionen artikuliert wurden und die ein genaueres Verständnis der Situation der zweiten Phase der Lehrerbildung ermöglichen. Wir finden dort ein Motiv vor, das wir aus anderen Studien kennen und dessen Gewicht nur schwer durch quantifizierende Forschung anzugeben ist. Häufig fühlen sich Referendare "auf die Schulbank" zurückversetzt; sie fühlen sich wie "Schüler"¹. Diese Aussage ist sehr facettenreich. Sie unterstellt, dass "Schülersein" etwas Negatives sei. Das ist hinsichtlich der getroffenen Berufswahl irritierend, geradezu provozierend. Denn die berufliche Zukunft ist ja durch nichts mehr bestimmt als den Umstand, dass man es mit Schülern zu tun hat. Gleichzeitig beruft sich diese Klage auf ein Regressionsmotiv. Es wird moniert, dass ein überwunden geglaubter Zustand nun wieder in Geltung gesetzt ist. Das heißt implizit, dass diejenigen, die sich so äußern, nicht nur davon ausgehen, dass sie nicht mehr Schüler sein wollen, sondern dass sie es auch schon nicht mehr waren. Es wird also ein *Rückfall* beklagt. Und dieser Rückfall betrifft unmittelbar die zukünftige berufliche Praxis.

Wir wollen uns diesem Problem etwas eingehender zuwenden, indem wir eine Sequenz aus einer Gruppendiskussion einer objektiv-hermeneutischen Feinanalyse unterziehen. Bezüglich der Fachseminarleiter äußert ein Referendar Folgendes:

"...man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Eh, und ich finde [...], wir haben erstes Staatsexamen, wir sind sozusagen erwachsene Menschen eh, und ich finde, es muss einfach die Möglichkeit der eh, der Reflexion geben. Aber jeder hat natürlich Schiss, eh, einen Fachseminarleiter zu kritisieren" (vgl. SCHUBARTH U.A. 2005, 144).

¹ Der Systematik dieses Motivs geht Jörg Kurze nach: "Man hat sich gefühlt wie der Schüler auf der Schulbank", Potsdam 2001 (Magisterarbeit Erziehungswissenschaft).

Bezüglich der Aussageintention des Sprechers ist damit die Beschwerde zum Ausdruck gebracht, man würde im Referendariat von den Fachseminarleitern nicht als "erwachsener Mensch" behandelt. Das äußert sich darin, dass die eigenen Auffassungen nicht zur Sprache kommen, weil die Referendare Angst hätten, eine von der Sichtweise des Fachseminarleiters abweichende Meinung zu äußern. Schauen wir uns die Äußerung genauer an:

"man kann ja sagen, was man will": Mit dieser Formulierung wird eine Gegenerwartung entkräftet. Das Urteil, das nun folgt, wird durch diese Einleitung als unwahrscheinliche, überraschende, kontraintuitive Sichtweise eingeleitet. Dabei wird dasjenige, *"was man sagen kann"* durchaus als zutreffend akzeptiert. Trotzdem kann es eine gegenläufige Einschätzung nicht widerlegen. Wenn beispielsweise in einem Gespräch über eine abwesende Person deren Verfehlungen aufgezählt würden, könnte der Einwurf erfolgen: *"Man kann sagen, was man will: wenn wir ihn gebraucht haben, war Peter immer für uns da."* Damit würde der Behauptung, Peter habe sich manches zu Schulden kommen lassen, nicht widersprochen. Allerdings will sich der Sprecher dem negativen Gesamturteil nicht anschließen.

In unserem Fall unterstellt der Sprecher also, dass viele sich über das Referendariat anders äußern als er selbst, dass das auch nicht falsch sei, aber nichts daran ändere, dass es sich um ein *Lehrer-Schüler-Verhältnis* handle. Gegenüber der reinen Tatsachenbehauptung ist also eine Ambivalenz markiert. Auf den ersten Blick mögen die Dinge anders liegen und es lässt sich auch einiges sagen, was in eine andere Richtung zielt; am Ende aber und unter Abzug der "Schönfärberei" bleibt es bei einem *Lehrer-Schüler-Verhältnis*.

Inhaltlich ist damit behauptet, dass das Referendariat der schulischen Situation ähnlich sei. Ausbilder und Referendare stünden in demselben Verhältnis, in dem Lehrer und Schüler zueinander stehen. Dabei verzichtet die Äußerung in auffälliger Weise auf ein Modell der einseitigen Schuldzuweisung. Die Zustände werden weder auf ein zu kritisierendes Verhalten der Ausbilder noch der Referendare zurückgeführt. Unabhängig von den Beteiligten und ihrem besonderen Zutun verhalten sich die Dinge nun einmal so. Und alle Bemühungen, die Verhältnisse zu ändern, müssen scheitern.

In gewisser Weise transzendiert der Sprecher damit die Typik der Schülerrolle. Er verzichtet darauf, sich selbst (bzw. die Referendare) als Objekt der Unterwerfung zu stilisieren. Es ist nicht die Lehrerattitüde des Ausbilders, die zu beklagen ist, sondern die Reziprozität der Perspektiven der Handlungsbeteiligten. Implizit kritisiert der Sprecher damit auch sich selbst. Auch er kann nicht anders, als sich in das Lehrer-Schüler-Verhältnis begeben. Wie alle anderen ist auch er in den strukturellen Ge-

samtzusammenhang eingebunden. Allerdings ist er nicht dazu bereit, die Realität dieses Verhältnisses zu verschweigen. Die Äußerung unterstellt ja, dass *Gegenteiliges* über das Referendariat und sein Ausbildungsverhältnis gesagt werden kann. Aus der Perspektive des Sprechers ist die gegenteilige, anderslautende Meinung zum Ausbildungsverhältnis aber nur vordergründig. Bei genauer Betrachtung, so die Unterstellung, handelt es sich dabei um eine *Ideologie*, nämlich um die nichtzutreffende Behauptung des Vorliegens eines *kollegial-kooperativen Ausbildungsverhältnisses*.

Eh, und ich finde [...], wir haben erstes Staatsexamen, wir sind sozusagen erwachsene Menschen eh...

Im Folgenden deutet der Sprecher das Fragment eines kollegial-kooperativen Modells an: Interessant dabei ist, dass er sich auf das *erste Staatsexamen* beruft. Das beklagte, als inadäquat behauptete Lehrer-Schüler-Verhältnis, das das Referendariat charakterisiere, ist zu einem Statusübergang in Relation gesetzt: *nach* dem ersten Staatsexamen ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht mehr angebracht. Die Grundfigur der Argumentation nimmt dabei eine der Logik des Statuswechsels innewohnende Transformationserwartung in Anspruch. Diese immanent konsistente Position – nach der Gesellenprüfung will ich nicht mehr als Lehrling behandelt werden – muss sich auf eine material irritierende Unterstellung berufen: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird für die Zeit *vor* dem ersten Staatsexamen als nicht-kritisierendes Normalmodell unterstellt. Damit werden die schulische und die universitäre Ausbildung unter der Perspektive des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gleichgestellt. Erst wenn das erste Staatsexamen erworben ist, besteht ein Anspruch, nicht mehr als Schüler behandelt zu werden. Der Statusübergang Schule-Universität wird dabei implizit getilgt. Eine studentische Rolle, die ihrerseits eine Überwindung der Schülerrolle darstellte, ist nicht vorgesehen.

Wir können daraus schlussfolgern, dass der Sprecher die Chancen einer Statustransformation, die die Universität gegenüber der Schule bietet, subjektiv nicht realisiert. Das Studium wird nicht als Potential eines Autonomiezugewinns interpretiert, sondern als verlängerte Schulzeit, die keine Veränderung der Selbstverortung darstellt.

Dieses Motiv wird durch die erläuternde Formulierung, *wir sind sozusagen erwachsene Menschen*, unterstützt. Das Studium gehört damit der Phase des Nichterwachsenseins an. Dass darin eine Inadäquanz enthalten ist, wird durch das die Aussage relativierende *sozusagen* angedeutet. *Wir sind erwachsene Menschen*; diesen Einwurf will der Sprecher nicht ohne weiteres vorbringen. Er ahnt vielleicht, dass dies die Beschwerde derjenigen Jugendlichen ist, die zwar schon über die formalen Eigenschaften der Erwachsenenrolle verfügen, die aber im öffentlichen Austausch noch

mit einem Statusdefizit versehen sind. Es ist die Beschwerde von Achtzehnjährigen, denen so begegnet wird, als seien sie fünfzehn.

Deshalb erscheint dieser Einwurf der Situation des Referendariats eigentlich nicht angemessen. Auch wenn die Beschwerde sachlich triftig wäre, könnte sich die Beschwerdeführung kaum auf das Motiv des Erwachsenseins berufen. Sie müsste sich, wollte sie immanent glaubwürdig sein, auf Dimensionen der *Kollegialität* berufen. Denn wenn die auszubildenden Referendare das Gefühl haben, in unangemessener Weise als Schüler behandelt zu werden, so besteht die einzige Alternative darin, als zukünftige Kollegen ernst genommen zu werden und im Modus einer kollegialen Unterstützung und eines kollegialen Austauschs als "Novize" adressiert zu werden.

Die Äußerung, die wir hier vorfinden, ist deshalb interessant, weil ihr diese Orientierung nicht recht gelingt. Dass eine umstandslose Berufung auf das Motiv des Erwachsenseins nicht (mehr) möglich ist, deutet das relativierende *sozusagen* an. Gleichwohl kann der Sprecher das Motiv nicht aufgeben. Es ist noch vorhanden. In diesem Motiv aber lebt eine "regressive" Tendenz fort. Auf das Problem eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses übertragen gehört dieses Motiv eindeutig der Schülerrolle an. Der Referendar ist selbst noch in der Reproduktion derjenigen Schülerrolle verhaftet, die er selbst als inadäquat kritisiert. Das ist vielleicht auch der materiale Grund dafür, warum er auf eine "Ausbilderschelte" verzichtet. Wir haben gesehen, dass in der Formulierung, es handele sich im Referendariat um ein *Lehrer-Schüler-Verhältnis*, nicht eine einseitige Situationsdefinition, sondern eine *wechselseitige* Handlungsdynamik behauptet wird. Es sind nicht die Ausbilder, die die Referendare zu Schülern machen; es ist die wechselseitige Bezugnahme, die aus dem Ausbildungsverhältnis ein Lehrer-Schüler-Verhältnis macht. Spricht aus der Sachlichkeit dieser Kritik einer mangelnden kollegialen Reziprozität schon eine Tendenz der Überwindung dieses Zustands, so weist das (wenn auch nur relativierend mobilisierte) Modell des Erwachsenseins eher in die Richtung der Reproduktion der Schülerrolle. Dem Sprecher, so könnten wir schlussfolgern, gelingt es seinerseits nicht hinreichend, diese Orientierung zu verlassen, obwohl er deutlich macht, dass sie ihm als inadäquat erscheint.

...und ich finde, es muss einfach die Möglichkeit der *eh*, der *Reflexion* geben.

Dem *Lehrer-Schüler-Verhältnis* und dem *Nichterwachsen* wird nun ein Positivmodell gegenüber gestellt: *die Möglichkeit der Reflexion*. Diese gibt es im Referendariat *nicht*, so die Unterstellung des Sprechers. Insgesamt kritisiert der Sprecher den Möglichkeitsraum des Referendariats. Er klagt Möglichkeiten ein, die nicht gegeben sind. Es ist, wenn man so will, zuwenig möglich, und das, was nötig wäre (*Reflexion*), ist unmög-

lich. Damit entsteht das Bild eines beengten und eingeschränkten Handlungsraums.

Der materiale Fokus der Rede ist einleuchtend: Mit dem Konzept der *Reflexion* bringt der Sprecher (nach kurzem Zögern: *der eh*, *der Reflexion*) einen eingeführten Topos des pädagogischen Diskurses ins Spiel. Dass *Reflexion* nicht nur möglich sein muss, sondern zur pädagogischen Kernkompetenz gehört, wird vehement proklamiert. Insofern befindet der Sprecher sich "in guter Gesellschaft" (Konsens). Es ist nicht zu sehen, wie man dem widersprechen könnte. Irritierend ist die Unterstellung, *die Möglichkeit der Reflexion gebe es nicht*. Eine Handlungspraxis, auf die diese Unterstellung zutreffen würde, müsste eine extrem restriktive sein. Es müsste sich um eine höchst autoritäre, "außengeleitete" Praxis handeln, die ausschließlich auf dem Modell von Befehl und Gehorsam basiert.

Diese Implikation ist umso irritierender, als hier im Besonderen über die Ausbildungspraxis des Fachseminars gesprochen wird. Gegenüber der unterrichtlichen Praxis steht die seminaristische Begleitung in Haupt- und Fachseminaren ja per se im Modus der praxisentlasteten Reflexion. Hier hätte man eine Kritik erwarten können, die sich mit dem obwaltenden Stil der Reflexion nicht einverstanden erklärt oder die die fachseminaristischen Diskussionen oberflächlich oder gar "engstirnig" findet (usw.). Demgegenüber zeugt das Bestreiten einer Möglichkeit der Reflexion überhaupt von einer gewissen Hilflosigkeit der Kritik. Der Sprecher siedelt das seiner Meinung nach vorliegende Problem in der Sphäre der Reflexion an, kann dort aber das Problem nicht lokalisieren.

Diese Unsicherheit und Hilflosigkeit kommt noch in einem weiteren Aspekt zum Vorschein. Unter der eingeführten Perspektive des Lehrer-Schüler-Verhältnisses weckt der Sprecher die Vorstellung, die Ausbilder (= Lehrer) verhinderten die Möglichkeit von Reflexion. Dieses Bild müsste dann in Anspruch nehmen, dass die reflektierenden Interessen der Referendare (= Schüler) in der Ausbildung (hier: Fachseminar) keine Berücksichtigung finden. Das wiederum würde voraussetzen, dass ein Reflexionspotential "von oben" verschüttet und unterdrückt wird. Dieses Bild klingt zwar an; es wird aber nicht ausgeführt. Die Absolutheit der Behauptung der Abwesenheit von Reflexion trifft Ausbilder und Referendare gleichermaßen. Die Hilflosigkeit einer genaueren Verortung des mutmaßlichen Problems betrifft auch die Frage der Verantwortlichkeit. Wenn tatsächlich keinerlei Reflexion stattfindet, so kann deren gänzliche Abwesenheit nicht den Ausbildern alleine angelastet werden. Sie hat auch unter den Referendaren keinen Ort.

Diese Interpretation scheint durch die folgende Äußerung widerlegt zu werden:

Aber jeder hat natürlich Schiss; eh, einen Fachseminarleiter zu kritisieren.

Auf den ersten Blick ist die Botschaft nun eindeutig: Eine Möglichkeit zur Reflexion ist deshalb nicht gegeben, weil der Fachseminarleiter keine Kritik duldet. Andere Fachseminarleiter, solche, die Kritik vielleicht nicht nur dulden sondern unterstützen, würden die Situation ändern. Aber auch hier ist interessant, dass diese Botschaft der Aussage nur anklingt und mitschwingt, nicht aber ausdrücklich formuliert ist. In erster Linie nämlich ist eine *innere Haltung* der Referendare thematisch. Sie haben *Schiss*. Schon diese Ausdrucksweise verschiebt den Fokus der Aussage. Die Ängstlichkeit, die der Sprecher den Referendaren (und natürlich auch sich selbst) unterstellt, wird latent mit einem verächtlichen Bedauern kommentiert. Wer *Schiss hat*, kann sich nur bedingt auf die äußeren Umstände berufen. Situationen, die tatsächlich eine gravierende Bedrohung beinhalten, rechtfertigen diesen Sprachgebrauch nicht. Die dazu komplementäre Aufforderung, man solle sich nicht "in die Hose machen", unterstellt eine Handlungssituation, in der die inneren Ängste gegenüber der äußeren Bedrohung überbordend sind. Es ist hier also von einer *unangemessenen* Ängstlichkeit die Rede.

Das ist deshalb interessant und bemerkenswert, weil die äußere Situation ja in der Tat das Strukturproblem der Bewertung und Beurteilung enthält. Das legt die Vermutung nahe, dass ein konformes Verhalten zu einer positiven Beurteilung führe, während ein nonkonformes Verhalten negative Folgen zeitige. Der *Schiss* der Referendare bestünde demnach also darin, den Ausbildungsleiter deshalb nicht zu kritisieren, weil das zu einer schlechten Beurteilung führt. Wer den Mund aufmacht, setzt eine positive Beurteilung aufs Spiel. Genau dieses Kalkül thematisiert der Sprecher und belegt es mit einem verächtlichen Kommentar. Wer *Schiss hat*, einen Fachseminarleiter zu kritisieren, dem ist tatsächlich die *Möglichkeit der Reflexion* im Fachseminar genommen.

Damit stellt der Sprecher den Referendaren ein ausgesprochen schlechtes Zeugnis aus. Und auch hier schwingt eine gewisse Hilflosigkeit mit. Einerseits werden die Ausbilder durch die gewählte Formulierung mit einer erheblichen Statusdifferenz ausgestattet: *Einen Fachseminarleiter zu kritisieren*; diese Formulierung macht aus den Ausbildern herrische, unduldsame Tyrannen, die kein Ohr haben für die Belange der Referendare und die mit entsprechender Sanktionsgewalt ausgestattet sind. Andererseits bleibt das Anliegen der Referendare, das hier in Anspruch genommen wird, diffus. Die eingeforderte *Reflexion* kann ja kaum darin bestehen, die Ausbilder zu *kritisieren*. Es ginge ja vielmehr darum, im Rahmen der Ausbildung in den Seminaren eine Plattform der reflektierenden Ver-

ständigung und des diskursiven Austauschs zu finden. Die vom Sprecher vermisste Möglichkeit der Reflexion würde ja dann gegeben sein, wenn pädagogisch-didaktische Standpunkte formuliert und präzisiert werden könnten, wenn sie mit Argumenten begründet würden und wenn die Reichweite der Argumente und die Rolle der pädagogisch-didaktischen Überzeugung dabei geklärt und verortet werden könnten. Gegenüber einem solchen Modell von Reflexion positioniert sich die Vorstellung, es müsse möglich sein, den *Fachseminarleiter zu kritisieren*, in eigentümlicher Weise *außerhalb* eines diskursiven Handlungsraums. Sie zielt nicht auf intellektuelle Kooperation, sondern auf einen Akt der Auflehnung und rebellischen Selbstbehauptung, der gerade nicht als die Einnahme einer diskursiven Rolle im Sinne der eingeforderten Reflexionsmöglichkeiten gelten kann.

Schließlich ist auffällig, dass in dem vom Sprecher gewählten Modell eine diskursive Verständigung *zwischen den Referendaren* gar nicht vorgesehen ist. Darin reproduziert sich strukturlogisch ein Element genau jenes Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das als tatsächlich vorliegendes behauptet wird. Wie bei einem (so typisierten) Schüler richtet sich die Aufmerksamkeit des Sprechers ausschließlich auf eine in sich passive und rezeptive Kritik der Lehrerrolle. Was gegenüber dem Lehrer nicht möglich ist, von ihm nicht geleistet wird, durch ihn nicht hervorgebracht wird; darum braucht man sich auch sonst nicht zu kümmern. Der als schlecht empfundene Unterricht wird gescholten; ihm wird aber nicht eine seine Mängel überwindende, autonome intellektuelle Praxis entgegengesetzt.

Das alles verweist auf die schon oben diagnostizierte Hilflosigkeit. Grob gesprochen besteht diese Hilflosigkeit darin, dass ein Unbehagen artikuliert wird, dessen Aufhebung nicht an äußeren, sondern an inneren Gegebenheiten scheitert. Die Schülerrolle wird als inadäquat empfunden; sie ist aber nicht – jedenfalls nicht ausschließlich – das Produkt der Einnahme der Lehrerrolle durch die Ausbilder, sondern sie wird selbst von den Betroffenen übernommen. Sie scheinen *habituell* einer Haltung verpflichtet zu sein, die ihnen selbst als unangemessen erscheint.

4.

In der Interpretation dieser kurzen Äußerung eines Referendars scheinen Problemlagen auf, über die wir wenig wissen und die zugleich für die Zweite Phase der Lehrerbildung nicht unerheblich sind. Angesichts der Interpretation könnte man – hypothetisch – auf das Vorliegen eines *Kollegialitätsproblems* schließen. Explizit beruft der Sprecher sich auf das erste Staatsexamen und deutet damit an, dass er damit einen Kollegialitätsstatus erreicht hat, der weder von den Ausbildern, noch von den Refe-

rendaren, noch von ihm selbst material gefüllt wird. Er ist nun nicht mehr Studierender, sondern hat seine universitäre Ausbildung abgeschlossen. Mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst ist er zum Lehrernovizen geworden. Dieser Positions- und Statuswechsel ist deshalb interessant, weil er nicht nur mit einem Zugewinn, sondern auch mit einer Zurücksetzung einhergeht. Aus dem "alten Hasen" des Studiums wird nun ein Neuling der beruflichen Praxis. Nun steht er gleichsam auf der untersten Stufe desjenigen Positionsfeldes, in das er hineingewechselt ist. Es ist aber nicht nur die unterste Stufe, die er einnimmt. Nun ist er, aus der Perspektive der Profession gesprochen, zu einem potentiellen Mitglied geworden: er ist zum potentiellen Kollegen geworden.

Der Begriff der Kollegialität verweist auf professionalisierungstheoretische Kontexte. Hier bezeichnet Kollegialität den jeweiligen Modus der habitualisierten Binnenkontrolle beruflichen Handelns. Sie basiert auf wechselseitiger Anerkennung und auf einem Modell kooperativer Kontrolle entlang kollegial anerkannter Prinzipien der Berufsausübung und den sie leitenden professionsethischen Maximen.

Auf der Folie dieses Kollegialitätsmodells verweisen die Äußerungen des Referendars, die wir hier eingehender betrachtet haben, auf ein Problem einer kollegial-kooperativen Ausbildungspraxis. Wenn ein "Lehrer-Schüler-Verhältnis" unterstellt und die Möglichkeit von "Reflexion" eingeklagt wird, dann beruft sich der Sprecher implizit auf ein Modell von Kollegialität: hier wird eine kollegial-kooperative Berufs- und Reflexionskultur als Desiderat der Ausbildung formuliert und zugleich deren Fehlen beklagt. Die Hilflosigkeit, auf die wir bei dieser Kritik gestoßen sind, liegt darin begründet, dass eine solche Professionskultur, wie auch immer die Haltung der Ausbilder sein mag, unter den Referendaren als habituelle Disposition nicht vorausgesetzt werden kann. Ohne es zu wollen kritisiert der Sprecher die Referendariatskolleginnen und -kollegen als ängstlich-unterwürfige, eher an Konformismus als an Autonomie und Kooperation orientierte Novizen. Aus der Perspektive des hier analysierten Falls erscheint das Ausbildungsverhältnis von einem strukturellen Problem von Anerkennung, Kollegialität und Kooperation überschattet, das nicht einfach schon mit der ausbildungslogischen Heteronomien und Abhängigkeiten gegeben ist.

Die hier angetroffene Kollegialitätsproblematik reicht unausgesprochen ins Universitätsstudium zurück. Das ist insofern gerechtfertigt, als Studierende (noch) keine Berufskollegen sind. Studierende gehören noch keiner Berufsgruppe an. Symbolisch wird aber häufig ein Noviziat gleichsam vorgreifend schon in das Studium hineinverlegt. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Jurastudierende als "Juristen" bezeichnet werden, Chemiestudierende als "Chemiker" und Philosophiestudierende als "Philosophen". Bemerkenswert daran ist, dass solche Adressierungen dezi-

diert *gegen* die institutionell eindeutige Nichtzugehörigkeit getroffen werden. Eine solche Adressierung ist auch dann schon möglich, wenn noch keinerlei zertifizierte Studienleistung erbracht ist, d.h. außer der Einschreibung in das jeweilige Fach noch keinerlei institutionelle Gratifikation stattgefunden hat. Daran können wir ablesen, dass im Kontext der akademischen Berufe ein kollegiales Zugehörigkeitsmodell auf das Studium ausgedehnt wird. Es ist nicht, das scheint mir ausgesprochen wichtig zu sein, für die durch außeruniversitäre Ausbildung erworbene beruflich praktische Kompetenz reserviert.

In diesem Zusammenhang halte ich den Stellenwert, den die universitäre Ausbildung im hier interpretierten Fall einnimmt, für ausgesprochen bemerkenswert. Auffällig ist, dass die Klage über die mangelnde kollegiale Kultur im Referendariat das Studium nur scheinbar unberührt lässt. Im engeren Sinne geht es dem Sprecher um die Fachseminare und ihre Leiter. Über alles Weitere macht er hier keine explizite Aussage. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, von dem er spricht, wird auch mit den Stadien des Bildungsweges abgeglichen. Hätte der Referendar davon gesprochen, dass im Referendariat *immer noch* ein Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht, dann wäre ein solches ausdrücklich auch für die universitäre Ausbildung behauptet. Hätte er hingegen davon gesprochen, dass *wieder* ein Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht, so wäre die universitäre Situation davon angenommen. Das Referendariat wäre dann sinnlogisch in Parallele zur Schulzeit gesetzt worden. Man kann das Fehlen einer derartigen Lokalisierung und Abgleichung des Lehrer-Schüler-Motivs als Unsicherheit und Unentschiedenheit in der inneren Haltung zum Studium bewerten. Anders ausgedrückt: Hätte der Referendar die Ausbildung im Fachseminar unter der Kollegialitätsperspektive als eindeutigen und markanten Rückschritt empfunden, hätte das einen sprachlichen Niederschlag in seiner Äußerung gefunden. Dann hätte er sich auf die Schulbank *zurückversetzt* gesehen. Stattdessen wählt er, wie gesehen, das Motiv des Erwachsenseins, das sich auf das Erreichen des ersten Staatsexamens beruft. Damit gibt er indirekt zu erkennen, dass die innere Aneignung eines autonom-kollegialen Selbstverständnisses, das bei aller für Ausbildungszusammenhänge charakteristischen hierarchischen Asymmetrie sich auf die wechselseitige Anerkennung im Akt der intellektuellen Erschließung einer Sache berufen kann, sich während des Studiums nicht stabil ausgebildet hat. Das ist insofern überraschend, ja geradezu kontraintuitiv, als doch, bei aller Reglementierung des Studiums und wie immer sich die Studienverhältnisse im Einzelnen gestalten mögen, diese Ausbildungsphase, wie kaum ein anderer sozialer Handlungsraum, der systematischen Eröffnung der "Möglichkeit der Reflexion" verpflichtet ist.

Es hat den Anschein, als würden im vorliegenden Fall die "Reflexionsmöglichkeiten" erst angesichts des vielleicht höheren, den Routinen der

unterrichtlichen Praxis geschuldeten Konformitätsdrucks dem Sprecher zum Problem; als würden die intellektuellen Freiheitsgrade erst dort eingefordert, wo sie unter dem Handlungsdruck der Ausbildung berufspraktischer Antworten notwendige Einengungen erfahren. Dann würde das hier vorgefundene negative Bild der zweiten Phase der Lehrerbildung die erste nicht unberührt lassen. Die Hilflosigkeit, die wir in diesem Fall angetroffen haben, könnte dann auch so umschrieben werden, dass der in der universitären Ausbildung nicht ausgebildete Habitus einer autonomen und reflexiven Kollegialität gerade dann schmerzlich vermisst wird, wenn die reflektierenden Potentiale immer auch eingebunden sind in die Notwendigkeit, Antworten auf Fragen der Praxis pädagogischen Handelns zu geben.

5. Schlussbemerkung

Diese sehr kursorische Fallstudie kann lediglich andeuten, mit welchen komplizierten Problemen uns die Lehrerbildung und insbesondere deren zweite Phase konfrontiert, wenn wir sie zum Gegenstand einer mikrologischen, fallrekonstruktiven Forschung machen. Zugleich will ich auf die Notwendigkeit aufmerksam machen, über diesen Gegenstand aus einer wirklichkeitswissenschaftlichen Perspektive Genaueres in Erfahrung zu bringen. So wichtig eine im wesentlichen auf standardisierten Befragungen der Beteiligten sich gründende Evaluationsforschung zweifelsohne ist; unverzichtbar scheinen mir daneben qualitative Studien zu sein, die ein genaueres Bild der konkreten Problemlagen, mit denen die Akteure des pädagogischen Handelns im Kontext der Ausbildung konfrontiert sind, zu geben vermögen. Der hier vorgestellte Fall lässt ahnen, dass wir Konstellationen einer eher diffusen und untergründigen Unzufriedenheit nicht ausschließen können. Diese erscheinen als verwobenes Geflecht eines unverorteten, latenten Unbehagens. Umso wichtiger scheint hier eine empirische Aufklärung dieser diffusen und latenten Befindlichkeiten zu sein. Nicht auszuschließen ist, dass solche Forschungsbeiträge einige unserer eingespielten und lieb gewordenen Deutungssicherheiten in Verlegenheit bringt. Der hier interpretierte Fall jedenfalls gibt Anlass dazu, in einer intellektuell anspruchsvollen, praxisentlasteten universitären Ausbildung auch und gerade dann eine wichtige und wertvolle Leistung zu sehen, wenn sie auf Seiten der Studierenden mit dem ungeduldigen und skeptischen Ruf nach berufspraktischer Relevanz begleitet wird.

Literatur

KUNZE, JÖRG (2001): „Man hat sich gefühlt wie der Schüler auf der Schulbank“. Unveröff. Magisterarbeit, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam. Potsdam.

SCHUBARTH, W., K. SPECK, U. GROBE, A. SEIDEL, C. GEMSA (2005): Abschlussbericht. Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05). Potsdam: Universitätsverlag.