

*Möglichkeiten und Grenzen
des Erwerbs beruflicher Kompetenzen
von Gymnasiallehrkräften während des Referendariats*

*Eine Evaluation des Ausbildungserfolges auf der Grundlage
einer qualitativ-empirischen Untersuchung
mit berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern
als Absolventen eines niedersächsischen Studienseminars*

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften
der Universität Osnabrück

vorgelegt
von

Gert Konrad

Osnabrück, 2006

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	0
1 Das Thema im Rahmen der Reformdiskussion zur Lehrerbildung.....	5
1.1 Thema und Aufbau der Arbeit	5
1.2 Die Struktur der Lehrerbildung in Deutschland	7
1.3 Das Referendariat in Niedersachsen	8
1.4 Die gegenwärtige Reformdiskussion	13
2 Die Ziele der Untersuchung	23
2.1 Gründe für die Wahl des Themas	23
2.2 Abgrenzung des Vorhabens	24
2.3 Entwicklung und Begründung der Untersuchungsziele.....	27
3 Die Untersuchungsmethode	30
3.1 Qualitatives versus quantitatives Verfahren	30
3.2 Die Auswahl der Interviewpartner.....	33
3.3 Die konkrete Interviewsituation.....	35
3.4 Die Struktur des Leitfadens gestützten Interviews.....	36
3.5 Die Auswertung des Datenmaterials.....	37
4 Die Ausbildungsbedingungen im Vorbereitungsdienst.....	43
4.1 Ausbildung am Seminar.....	43
4.1.1 Vorbemerkung	43
4.1.2 Allgemeinpädagogische Seminare.....	43
4.1.3 Fachseminare	47
4.1.4 Zusätzliche Veranstaltungen.....	48
4.1.5 Situative und personelle Rahmenbedingungen.....	49
4.1.6 Die Seminarleitung	49
4.1.7 Die Fachleiter.....	51
4.2 Ausbildung an der Schule	53
4.3 Schnittpunkte von Schule und Seminar	55
4.3.1 Die Unterrichtsbesuche.....	55
4.3.2 Die mittelfristige Unterrichtsplanung	58
4.3.3 Die Prüfung.....	59
5 Die Qualifizierungsbereiche in der Niedersächsischen Lehrerbildung .	62
5.1 Unterrichten	62
5.2 Erziehen	64
5.3 Beurteilen.....	65
5.4 Beraten	66
5.5 Innovieren	67
5.6 Mitwirken.....	68
5.7 Weitere Qualifizierungsbereiche	69
6 Das erste Interview	71
6.1 Paraphrase und Bündelung des Interviews	71
6.2 Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen	76
6.2.1 Unterrichten	76
6.2.2 Erziehen	77
6.2.3 Beurteilen.....	79
6.2.4 Beraten	80

6.2.5	Innovieren	81
6.2.6	Mitwirken.....	81
6.2.7	Weitere Qualifizierungsbereiche	82
6.3	Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten.....	82
6.3.1	Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	82
6.3.2	Ausbilder und Betreuung	83
6.3.3	Beurteilungen und Prüfungen	85
6.3.4	Seminarklima	87
6.3.5	Rahmenbedingungen	88
6.4	Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit.....	89
6.5	Die zentralen Aussagen des Interviews	92
7	Das zweite Interview	95
7.1	Paraphrase und Bündelung des Interviews	95
7.2	Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen	99
7.2.1	Unterrichten	99
7.2.2	Erziehen	102
7.2.3	Beurteilen.....	105
7.2.4	Beraten	106
7.2.5	Innovieren	107
7.2.6	Mitwirken.....	107
7.2.7	Weitere Qualifizierungsbereiche	108
7.3	Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten.....	108
7.3.1	Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	108
7.3.2	Ausbilder und Betreuung	110
7.3.3	Beurteilungen und Prüfungen	112
7.3.4	Seminarklima	113
7.3.5	Rahmenbedingungen	115
7.4	Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit.....	115
7.5	Die zentralen Aussagen des Interviews	116
8	Das dritte Interview	120
8.1	Paraphrase und Bündelung des Interviews	120
8.2	Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen	124
8.2.1	Unterrichten	124
8.2.2	Erziehen	128
8.2.3	Beurteilen.....	132
8.2.4	Beraten	132
8.2.5	Innovieren	133
8.2.6	Mitwirken.....	135
8.2.7	Weitere Qualifizierungsbereiche	136
8.3	Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten.....	136
8.3.1	Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	136
8.3.2	Ausbilder und Betreuung	137
8.3.3	Beurteilungen und Prüfungen	141
8.3.4	Seminarklima	144
8.3.5	Rahmenbedingungen	146
8.4	Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit.....	147
8.5	Die zentralen Aussagen des Interviews	150

9	Das vierte Interview	154
9.1	Paraphrase und Bündelung des Interviews	154
9.2	Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen	159
9.2.1	Unterrichten	159
9.2.2	Erziehen	164
9.2.3	Beurteilen	166
9.2.4	Beraten	167
9.2.5	Innovieren	167
9.2.6	Mitwirken	168
9.2.7	Weitere Qualifizierungsbereiche	170
9.3	Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten	171
9.3.1	Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	171
9.3.2	Ausbilder und Betreuung	173
9.3.3	Beurteilungen und Prüfungen	176
9.3.4	Seminarklima	179
9.3.5	Rahmenbedingungen	180
9.4	Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit	181
9.5	Die zentralen Aussagen des Interviews	185
10	Das fünfte Interview	191
10.1	Paraphrase und Bündelung des Interviews	191
10.2	Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen	196
10.2.1	Unterrichten	196
10.2.2	Erziehen	201
10.2.3	Beurteilen	203
10.2.4	Beraten	204
10.2.5	Innovieren	204
10.2.6	Mitwirken	205
10.2.7	Weitere Qualifizierungsbereiche	205
10.3	Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten	207
10.3.1	Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	207
10.3.2	Ausbilder und Betreuung	211
10.3.3	Beurteilungen und Prüfungen	214
10.3.4	Seminarklima	217
10.3.5	Rahmenbedingungen	218
10.4	Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit	219
10.5	Die zentralen Aussagen des Interviews	222
11	Das sechste bis zehnte Interview	226
11.1	Das sechste Interview	226
11.2	Das siebente Interview	234
11.3	Das achte Interview	239
11.4	Das neunte Interview	245
11.5	Das zehnte Interview	253
12	Vergleichende Analyse der Interviews	259
12.1	Vergleich der Interviewanalysen nach Qualifizierungsbereichen	259
12.1.1	Unterrichten	259
12.1.2	Erziehen	266
12.1.3	Beurteilen	277

12.1.4 Beraten	280
12.1.5 Innovieren	282
12.1.6 Mitwirken.....	284
12.1.7 Weitere Qualifizierungsbereiche	286
12.2 Vergleich der Interviewanalysen nach Ausbildungskomponenten.....	287
12.2.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	287
12.2.2 Ausbilder und Betreuung	291
12.2.3 Beurteilungen und Prüfungen	300
12.2.4 Seminarklima	310
12.2.5 Rahmenbedingungen	313
12.3 Auswirkungen der Ausbildung auf die Persönlichkeit	316
13 Konsequenzen für die Lehrerbildung.....	324
13.1 Konsequenzen für das Ausbildungssystem.....	324
13.2 Vorschläge für eine strukturelle Veränderung der Lehrerausbildung	327
13.3 Praktische Konsequenzen für den Kompetenzerwerb	329
13.3.1 Vorbemerkungen	329
13.3.2 Unterrichten	330
13.3.3 Erziehen	333
13.3.4 Beurteilen.....	336
13.3.5 Beraten	338
13.3.6 Innovieren	339
13.3.7 Mitwirken.....	340
13.3.8 Weitere Qualifizierungsbereiche	341
13.4 Folgerungen für einzelne Ausbildungskomponenten	342
13.4.1 Vorbemerkung	342
13.4.2 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren	343
13.4.3 Ausbilder und Betreuung:	346
13.4.4 Beurteilungen und Prüfungen	348
13.4.5 Seminarklima	349
13.4.6 Rahmenbedingungen	350
13.5 Abschließende Betrachtungen	350
Literaturverzeichnis	353

1 Das Thema im Rahmen der Reformdiskussion zur Lehrerbildung

1.1 Thema und Aufbau der Arbeit

Die vorgelegte Arbeit stellt eine Untersuchung auf der Grundlage einer Befragung von berufstätigen Gymnasiallehrerinnen und -lehrern über die Wirksamkeit und die Wirkungen ihres an einem niedersächsischen Studienseminar absolvierten Referendariats dar. Mit Hilfe einer qualitativ-empirischen Studie anhand von zehn offenen, Leitfaden gestützten Interviews wird eine Evaluation des Ausbildungserfolges durchgeführt. Vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen des Verfassers in der Lehrerausbildung der zweiten Phase dienen die aus zeitlicher Distanz und durch eigene Berufserfahrungen der Befragten gewonnenen Einschätzungen ihres Referendariats als Basis für eine Bewertung der Möglichkeiten und Grenzen zur Erlangung von Berufsfähigkeit im Vorbereitungsdienst. Aus den Ergebnissen werden Konsequenzen für die Ausbildung gezogen und beispielhaft geeignet erscheinende Veränderungen skizziert.

Nach einem Aufriss der augenblicklich vorgegebenen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland werden der Vorbereitungsdienst in seiner niedersächsischen Variante sowie Aufbau und Funktion eines Studienseminars vorgestellt. Ausgehend von den aufeinander folgenden, das Referendariat regulierenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen einschließlich ihrer Durchführungsbestimmungen werden die durch sie bewirkten Veränderungen, aber auch der über Jahrzehnte im Wesentlichen konstante Ausbildungsablauf an dem betrachteten Studienseminar aufgezeigt und die für diese Arbeit bedeutsamen Begriffe im Umfeld von Qualifikation, Qualifizierung und Kompetenz eingeführt. Im folgenden größeren Abschnitt werden die Wurzeln und die Grundzüge der gegenwärtigen Reformdiskussion einschließlich der mit den Begriffen Kompetenz und Standard aufgeworfenen Probleme erläutert. Einige Hinweise auf reduzierte, an autodidaktischem Lernen orientierte Versionen der Lehrerbildung beschließen das erste Kapitel.

Im Folgenden, dem Entwickeln der Untersuchungsziele gewidmeten Kapitel 2 werden zunächst die Gründe für die Wahl des Themas dargelegt, die sich gleichermaßen aus der Aktualität des Untersuchungsgegenstandes „Ausbildung am Studienseminar“, aus dem defizitären Forschungsstand zur zweiten Phase der Lehrerbildung sowie aus den beruflichen Beobachtungen und Erfahrungen des Verfassers ableiten lassen. Anschließend wird die Untersuchung durch Ausgrenzen möglicher Themenerweiterungen auf einen im Rahmen des Vorhabens leistbaren und sachlich begründbaren Umfang beschränkt. Durch Vergleich mit vorhandenen empirischen Studien wird der Standort der Befragung geklärt und der eigene Forschungsansatz begründet. Insbesondere wird dabei aufgezeigt, dass die vorliegende Arbeit in der gewählten Zusammenstellung von Untersuchungszielen, Probanden und Methode Neuland betritt. Das die Untersuchung leitende und strukturierende Ziel, die Chancen, aber auch die Grenzen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern des Lehrerberufs während des Referendariats nach Maßgabe der niedersächsischen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung aus der retrospektiven Bewertung berufserfahrener Lehrerinnen und Lehrer zu untersuchen, wird aus sachlogischen und untersuchungsmethodischen Gründen dreifach untergliedert. Die Untersuchung des Kompetenzerwerbs, die sich an den Qualifizierungsbereichen der Durchführungsbestimmungen orientiert, wird unterstützt durch die Frage nach der Wirksamkeit der verschiedenen, das Referendariat konstituierenden Ausbildungskomponenten und durch die Überprüfung der Hypothese eines heimlichen Lehrplans, der sich auf die Persönlichkeit der ausgebildeten Lehrer auswirkt.

In Kapitel 3 werden die für das Verständnis des Vorhabens und der Datenanalyse wichtigen Verfahrensschritte erläutert, auch wird die gewählte Methode des Leitfaden gestützten

offenen Interviews unter Hinweis auf neuere Literatur zu den Methoden der Sozialforschung begründet. Die Erläuterung der besonderen Umstände bei der Auswahl der Probanden und die Schilderung der „privaten“ Atmosphäre der Interviews erscheinen hilfreich für das Verständnis der aufgezeichneten Interviews. Die Formulierung der Fragen, ihre Abfolge und ihre Bündelung zu Fragenkomplexen sowie gelegentliche Variationen im Interview werden in ihrer Funktion für die geplante Untersuchung offen gelegt. Das Verfahren zur Auswertung der verschriftlichten Interviews mit seiner mehrfachen Ergebnisüberprüfung wird ausführlich erläutert, um den Aussagewert der erzielten Resultate zu verdeutlichen.

Zum Verständnis der Untersuchung und der speziell von den Interviewpartnern erlebten Seminarsituation, die bei ausschließlichem Rückgriff auf die Interviewäußerungen unscharf bliebe, wird die Ausbildung an niedersächsischen Studienseminaren für das Gymnasiallehramt unter besonderer Berücksichtigung der Eigenheiten des von den Interviewpartnern durchlaufenen Seminars in Kapitel 4 im notwendigen Umfang dargelegt, wobei die Erklärungen entsprechend dem äußeren Ausbildungsablauf in drei große Blöcke aufgegliedert werden. Im ersten Block werden die unmittelbar vom Seminar vorgegebenen Ausbildungskomponenten vorgestellt, anschließend die aus den Ausbildungsgymnasien auf den Referendar einwirkenden Teilbereiche des Schulalltags und des Schullebens. Seminar und Schule begegnen sich schließlich bei den Unterrichtsbesuchen der Ausbilder, der geforderten längerfristigen und vom Seminar kontrollierten Unterrichtsplanung und dem die Ausbildung beschließenden Examen. Neben Zitaten aus der PVO (2001)¹ und den dazu notwendigen Erläuterungen enthält dieses Kapitel auch etliche Interpretationen zu Ausbildungsvorgängen aus der Sicht der Ausbilder, aus dem Zusammenhang als solche erkennbar, sodass die sich aus den Interviews ergebenden Stellungnahmen und Einschätzungen sich vor dieser Folie kontrastreicher abheben. Hintergrundannahmen, die sich nicht nur für den Verfasser, sondern auch für die Interviewten aus dem gemeinsam erlebten Erfahrungsumfeld „Studienseminar“ ableiten lassen, werden aus dem Erlebniskontext, seinen Fakten und Spielregeln verständlich, sodass nur bei Kenntnis dieser „Vorgeschichte“ und ihrer Zusammenhänge die „Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar argumentativ gestützt werden.“² Im Hinblick auf die Gütekriterien folgert Knapp: „Das Kriterium verlagert sich von der *Objektivität* zur *Nachvollziehbarkeit*.“³

Zum Verständnis der Untersuchung werden in Kapitel 5 die in den Durchführungsbestimmungen zur Ausbildungs- und Prüfungsverordnung aufgelisteten sowie einige wichtige zusätzliche sog. Qualifizierungsbereiche eingehender erläutert, da die Interviews u.a. nach dem durch sie vorgegebenen Raster ausgewertet werden.

Im ersten Auswertungsbereich der Arbeit, in den Kapiteln 6 bis 10, werden fünf Interviews einheitlich nacheinander in einer als innertextuell zu charakterisierenden Vorgehensweise untersucht. Dabei wird zunächst paraphrasierend und bündelnd der wesentliche Inhalt des Interviews dargestellt. Danach, im eigentlichen Interpretationsteil, wird jedes Interview nach 13 unterschiedlichen Fragestellungen analysiert. Die zentralen Aussagen eines jeden Interviews finden sich anschließend noch einmal am Schluss des jeweiligen Kapitels. Für weitere fünf Interviews wird dieses aufwändige Verfahren nicht mehr in der Arbeit vorgestellt; vielmehr werden nur noch die für die Ziele der Arbeit wesentlichen Interviewaussagen in Kapitel 11 zusammenfassend aufgeführt.

An diese Einzelanalysen der Interviews schließt sich in Kapitel 12 eine intertextuell, komparativistische Analyse aller zehn Interviews an, in der jeweils gleichartige Untersuchungsaspekte in allen Interviews vergleichend betrachtet werden. Nach einer Zusammenfassung der herausgefilterten Teilergebnisse wird durch Aufzeigen offenkundiger Zusam-

¹ vgl. Fußnote 15

² Knapp (2005), S. 30

³ Knapp (2005), S. 35

menhänge ein Fazit über die Wirksamkeit und die Wirkungen des Referendariats auf die Berufsfähigkeit und die Persönlichkeit der dort Ausgebildeten gezogen.

Im Schlusskapitel der Arbeit werden aus den sichtbar gewordenen Defiziten und Grenzen der Ausbildung im Rahmen der bestehenden zweiphasigen Struktur Folgerungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen gezogen. Zum einen werden in Anlehnung an ein bereits praktiziertes Reformmodell das System verändernde Konsequenzen diskutiert, dabei werden auch die Grenzen zur ersten und dritten Phase der Lehrerbildung überschritten. Zum anderen werden etliche nahe liegende, unmittelbar aus den Abschnitten 12.1 und 12.2 ableitbare ausbildungspraktische Konsequenzen erörtert. Die an einigen Beispielen verdeutlichten Gelegenheiten für Referendare zur Bewährung in verschiedenen Kompetenzbereichen liefern einen Beitrag zur aktuellen Standarddiskussion, da die erforderlichen Kompetenzen durch ihre Aufgabenorientierung prinzipiell einer messenden Bewertung zugänglich gemacht werden.

1.2 Die Struktur der Lehrerbildung in Deutschland

„Die Lehrerbildung in Deutschland ist durch eine Struktur gekennzeichnet, die sich in dieser Form in keiner anderen modernen Gesellschaft entwickelt hat.“⁴

Die nicht für den Lehrerberuf generell, sondern für unterschiedliche Lehrämter konzipierte Lehrerausbildung in Deutschland vollzieht sich bei aller durch die föderale Struktur der Bundesrepublik bedingten Vielfalt in den sechzehn Bundesländern einheitlich in zwei Schritten oder Phasen. Die erste „im Kontext von Wissenschaft“⁵ absolvierte Phase dient dem Erarbeiten fachwissenschaftlicher Grundlagen, zumeist in zwei Fächern, an einer Universität oder wissenschaftlichen Hochschule, dem Vermitteln fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Kompetenz sowie dem Erwerb erster schulpraktischer Erfahrungen. Leitbild für diese wissenschaftsorientierte Grundausbildung ist ein Lehrer, der auf der Basis eines fundierten Wissens und einer sich herausbildenden Reflexionsfähigkeit sein gesamtes berufliches Handeln, nicht nur die Unterrichtsinhalte, eigenverantwortlich zu gestalten und Unterricht sowie Schule überhaupt innovativ weiter zu entwickeln in der Lage ist.

Die zweite als Vorbereitungsdienst „im Kontext des späteren Berufsfeldes“⁶ absolvierte Phase ist dem Erlernen berufsspezifischer Handlungskompetenzen und einer ersten Routinebildung gewidmet. Konzeptionell sind in dieser von den Unterrichtserfahrungen des Auszubildenden geprägten Phase Theorie- und Praxisanteile nicht getrennt, sondern in ein Rückkoppelungsmodell handlungsorientierten Lernens eingebettet zu sehen.

An diese unter dem Begriff „Lehrerausbildung“⁷ subsumierte vorberufliche Ausbildung an der Universität und im Referendariat schließt sich ein nach Form und Intensität im Vergleich zu den beiden anderen Phasen institutionell wenig entwickelter, im Prinzip berufslebenslang währender weiterer Abschnitt an, der als „Lernen im Beruf“ beschrieben werden kann. Für den oben definierten Bereich der Lehrerausbildung und die sich anschließende Weiterbildung im Beruf wird in dieser Arbeit der im Abschlussbericht gewählte Oberbegriff „Lehrerbildung“⁸ übernommen, um die wünschenswerte und sachlich gebotene Verbindung von vorberuflichem und beruflichem Lernen zu betonen.

Wegen der für die Fortentwicklung der Kompetenzen entscheidenden ersten Jahre⁹ nach Berufseintritt bietet sich noch eine Unterteilung in eine etwa drei Jahre dauernde Berufseinstiegsphase, Phase III, und eine der Fort- und Weiterbildung dienende Phase IV

⁴ Terhart (2004), S. 38

⁵ Terhart (2000) – im Folgenden auch als „Abschlussbericht“ zitiert –, S. 23

⁶ Terhart (2000), S. 23

⁷ Terhart (2000), S. 22

⁸ Terhart (2000), S. 22

⁹ vgl. Hermann (2002)

an.¹⁰ Die Lehrerfortbildung zielt dabei auf den Erhalt und die Aktualisierung der beruflichen Kompetenzen, während die Lehrerweiterbildung dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen dient.

Die dritte Phase scheint von den Kultusministerien in ihrer Bedeutung noch nicht akzeptiert zu sein, zumindest fehlt eine praktisch-organisatorische und dienstrechtlich fixierte Ausgestaltung, sodass die jungen Lehrer in dieser Zeit der totalen Berufsbegegnung sich selbst überlassen bleiben.

„Lehrerfortbildung als verpflichtender Teil lebenslangen Lernens, auf Nachhaltigkeit angelegt und Teil der Personalentwicklung eines ganzen Kollegiums“¹¹ orientiert sich zurzeit an individuellen Interessen und basiert auf Freiwilligkeit, wird von den Betroffenen in ihrer Wirksamkeit für den Schulalltag häufig auch mit Skepsis betrachtet, sodass sie insgesamt trotz vorhandener Angebote eher kritisch zu bewerten ist.

1.3 *Das Referendariat in Niedersachsen*

Die zweite berufsfeldorientierte Phase der Lehrerbildung vollzieht sich in fast allen¹² Bundesländern als Vorbereitungsdienst in als „Studienseminare“ bezeichneten staatlichen Institutionen mit zugeordneten Ausbildungsschulen. Für die Organisation der Ausbildung an den beiden Ausbildungsstätten Studienseminar und Schule sind zwei grundsätzlich verschiedene Varianten möglich: ein Studienseminar kann an einer Schule „beheimatet“ sein, oder die Referendarinnen und Referendare¹³ eines Studienseminars werden jeweils verschiedenen Schulen in der Umgebung zur unterrichtspraktischen Unterweisung zugeteilt. Über die Wirkung dieser unterschiedlichen Organisationsformen auf den Ausbildungserfolg liegen keine Ergebnisse vor.¹⁴ Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes, die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Gymnasiallehrausbildung der zweiten Phase im Bundesland Niedersachsen, handelt es sich im Folgenden um die zweite Organisationsform, d.h. den achtzehn eigenständigen Studienseminaren für das Lehramt an Gymnasien in Niedersachsen sind jeweils mehrere Ausbildungsgymnasien der umliegenden Region zugeordnet. Als Ausbildungsschulen kommen nur öffentliche Schulen oder anerkannte Ersatzschulen der jeweiligen Schulform, hier des Gymnasiums, in Frage.

Die Referendare werden den einzelnen Studienseminaren je nach Kapazität, d.h. nach Anzahl der Ausbildungsplätze für die an den Seminaren vertretenen Fächer, vom Kultusministerium zugewiesen.

Das niedersächsische Studienseminar, auf das die vorliegende Arbeit in Teilen Bezug nimmt, war zur Referendarzeit der Interviewpartner ein reines „Stadtseminar“, d.h. alle neun zur unterrichtspraktischen Ausbildung zur Verfügung stehenden Schulen lagen im Stadtbereich und waren damit für Ausbilder und Auszubildende vom Seminar leicht erreichbar.

Die Ausbildung selbst und die abschließende Prüfung an den Studienseminaren des Landes Niedersachsen werden durch eine „Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter (PVO-Lehr II)“¹⁵ sowie durch zugehörige Durchführungsbestimmungen¹⁶ geregelt. Diese Verordnungen umfassen sowohl den Vorbereitungsdienst als auch die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahnen des Lehramtes an Grund-, Haupt-

¹⁰ vgl. HKL (2000), S. 20 - 22; zu Phasenmodellen der Entwicklung professioneller Kompetenz: HKL (2002), S. 2 - 6

¹¹ Daschner (2004), S. 291

¹² zu Schleswig-Holstein vgl. aber Richter (2005), Keudel (2003)

¹³ Lediglich aus Gründen der Vereinfachung wird im weiteren Verlauf der Arbeit jeweils nur die männliche Form verwendet, in diesem Fall also „Referendar“.

¹⁴ Terhart (2000), S. 116

¹⁵ Diese Verordnungen liegen in drei Fassungen vor, die statt PVO-Lehr II abgekürzt mit PVO (1989), PVO (1993) u. PVO (2001) nach dem Erscheinungsjahr zitiert werden.

¹⁶ Im Folgenden als „Durchführungsbestimmungen“ mit Angabe des Erscheinungsjahres zitiert.

und Realschulen, für Sonderpädagogik, an Gymnasien und an Berufsbildenden Schulen. In dieser Arbeit wird immer nur die für Gymnasien geltende Formulierung zitiert.

Der Zweck des am Studienseminar selbst und an den Ausbildungsschulen durchgeführten Vorbereitungsdienstes wird in einem Satz formuliert:

„Durch den Vorbereitungsdienst sollen die Auszubildenden befähigt werden, den Lehrerberuf in mindestens zwei Fächern im jeweiligen Lehramt auszuüben.“¹⁷

Die Studienseminare des Landes sind verwaltungsrechtlich Dienststellen mit einem Dienststellenleiter, dem Seminarleiter, und seinem Stellvertreter. Als ausgebildete Gymnasiallehrer können beide, je nach Anzahl der Referendare am Seminar, mit einer geringen Stundenzahl noch Unterricht an einer Schule erteilen, ohne aber als Lehrer an einem Gymnasium dienstrechtlich geführt zu werden. Sie sind für die gesamte Ausbildung verantwortlich und Vorgesetzte der Auszubildenden. Unterstützt werden sie in ihrer Tätigkeit (vgl. 4.1.6) vom Fachleiter für besondere Aufgaben. Die Ausbildung in den einzelnen Fächern erfolgt durch Fachleiter, die in ihrem Bereich der Ausbildung weisungsberechtigt sind; „in der Schule sind dies die Schulleitung und die Fachlehrkräfte.“¹⁸ Die Fachleiter haben ihre Dienststelle an einem Gymnasium, an dem sie auch ihren Fachunterricht erteilen, lediglich vermindert um eine von der Größe ihres Fachseminars abhängige Stundenzahl.

Trotz ihrer beachtlichen Breitenwirkung – die Lehrer einer Region rekrutieren sich häufig zu einem großen Teil aus dem zugehörigen Studienseminar – ist die Institution „Studienseminar“ und das spezielle Studienseminar einer Region einer breiteren Öffentlichkeit zu meist nicht bekannt, zumindest nicht in seiner besonderen Multiplikatorfunktion.

Die älteste und für die Untersuchung in Teilen noch relevante Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an Studienseminaren geht auf das Jahr 1962¹⁹ zurück. Sie wird im Jahre 1989 durch eine die Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen für alle Lehrämter zusammenfassende PVO (1989) und durch zusätzliche Durchführungsbestimmungen ersetzt, wobei die wesentlichen, diese Untersuchung berührenden Änderungen der Wegfall des Unterrichts in eigener Verantwortung (U.i.e.V.) – dessen erlaubtes Volumen von bis zu 40% des zu erteilenden Unterrichts überwiegend nicht ausgeschöpft wurde –, die Hereinnahme der Ausbildungsnote in die Berechnung des Gesamtergebnisses der Prüfung, die Einführung verpflichtender Gespräche zum Ausbildungsstand sowie die bis heute geltende Verlängerung des Referendariats von 18 auf 24 Monate sind, während die übrigen Bestimmungen weitgehend auf die früheren Vorschriften zurückgreifen.

Die vier Jahre später ablösende PVO (1993) bringt vor allem die Wiedereinführung des Unterrichts in eigener Verantwortung neben der durchgängigen Einführung der männlichen und weiblichen Formen der Dienstbezeichnungen oder geschlechtsneutraler Bezeichnungen. Die gesamte Unterrichtsverpflichtung eines Referendars, in allen hier erwähnten Verordnungen für Gymnasiallehrer auf zehn Unterrichtsstunden pro Woche festgelegt, in der PVO (1993) als „Unterricht zu Ausbildungszwecken“ bezeichnet, muss seit 1993 für die Dauer eines Ausbildungsjahres etwa zur Hälfte als Unterricht in eigener Verantwortung, der Rest als „Ausbildungsunterricht“ unter Anleitung von Mentoren erteilt werden.

Die PVO (2001) erhöht als einschneidende und von den Seminar ausbildern entschieden abgelehnte Veränderung den Anteil des „eigenverantwortlich“ zu erteilenden Unterrichts am jetzt als „Ausbildungsunterricht“ bezeichneten Gesamtdeputat auf acht Stunden pro Woche über einen Zeitraum von 18 Monaten, während der Rest als „betreuter“ Unterricht²⁰ zu geben ist; d.h. der ohne Mentor mit den Rechten und den nur bei außerunterrichtlichen

¹⁷ PVO (2001), § 2 (1)

¹⁸ PVO (2001), § 7

¹⁹ PVO (1962)

²⁰ Wegen des Sprachgebrauchs der Interviewpartner werden in dieser Arbeit die Begriffe „betreuter Unterricht“ und „Ausbildungsunterricht“ teilweise synonym gebraucht.

Veranstaltungen eingeschränkten Pflichten²¹ einer vollgültigen Lehrkraft zu unterrichtende Anteil wird von 25% auf 60% des gesamten Ausbildungsunterrichts drastisch erhöht.²²

Während es in der PVO (1962) heißt: „Der Referendar soll fähig werden, die Aufgaben eines Lehrers und Erziehers selbständig wahrzunehmen“²³, und „(i)n der Pädagogischen Prüfung soll der Studienreferendar die Fähigkeit nachweisen, den Beruf des Lehrers und Erziehers an höheren Schulen selbständig auszuüben“²⁴, werden in den Durchführungsbestimmungen zur PVO (1989), in Anlehnung an Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates²⁵, sechs Qualifikationsmerkmale für die Ausbildung am Seminar beschrieben. Die Ausbildung soll danach auf Qualifikationen ausgerichtet sein, und zwar soll der Referendar unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren und mitwirken können.

In der PVO (2001) entfällt der Zusatz „sollen“; stattdessen wird von sechs Qualifizierungsbereichen gesprochen, wobei dieser Begriff sprachlich zutreffender ist, da er auf die Subsumierung mehrerer inhaltlich zusammengehörender Teilfähigkeiten unter einem Oberbegriff sowie auf den mit der Zielvorgabe verbundenen Prozesscharakter der Ausbildung hinweist.

Der in der PVO (1989) benutzte, sprachlich missverständliche Terminus Qualifikationsmerkmal – missverständlich, da es sich zwar um Merkmale des Lehrerberufes, primär aber um Aktivitäts- und Fähigkeitsbereiche des Lehrers handelt – wird in dieser Untersuchung nicht mehr verwendet, sondern durch den Begriff Qualifizierungsbereich ersetzt.

Zu den Aufgaben einer Ausbildungs- und Prüfungsverordnung gehören das Formulieren von Ausbildungszielen und nach heutiger Auffassung auch die Vorgabe von Maßstäben, die das Erreichen dieser Ziele in abschließenden Bewertungsvorgängen beschreiben. Diesen Ausbildungszielen liegen Grundannahmen, Leitbilder vom Lehrer und seiner Berufsausübung zugrunde, die z.B. Bezug nehmen können auf die Person des Lehrers, auf den didaktisch-methodischen Prozess oder auf das Produkt der unterrichtlicher-erzieherischen Einflussnahme, den Schüler, sowie auf die jeweils implizierten Wechselwirkungen. Alle drei Blickrichtungen – die auf den Lehrer, den Vermittlungsprozess, den Schüler – sind in starkem Maße von Werten und Normen abhängig, unterliegen in einer Werte pluralistischen Gesellschaft je nach Standort unterschiedlichen Interpretationen und variierender Kritik, verführen zudem zu nach Umfang und Differenzierung kaum abgrenzbaren Forderungskatalogen.

Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen seit 1989 vermeiden die in solchen Fokussierungen und Katalogen sowie in ihren mannigfachen Wechselbezügen liegenden Gefahren, indem sie sich auf die Angabe von Qualifikationen beschränken, wobei sie inhaltlich aufeinander bezogene Qualifikationen zu den sechs genannten Gruppen bündeln.

Der Qualifikationsbegriff beschreibt eine Befähigung, auch einen Befähigungsnachweis, eine Eignung, aus der sich auch eine Berechtigung ableiten lässt. Der häufig synonym verwandte Terminus Kompetenz soll aber wegen der ihm innewohnenden Doppelbedeutung – einmal bezeichnet er eine Fähigkeit, zum anderen im juristischen Sinne eine Zuständigkeit für die selbstständige Durchführung von Aufgaben – in dieser Arbeit im Hinblick auf die Professionalisierungsdebatte im Sinne einer berufsspezifischen Fähigkeit verwendet werden.

²¹ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 9, Abs. 2.3

²² Im Abschnitt 13.1.2 wird das veränderte Ausbildungsmodell im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Arbeit diskutiert.

²³ PVO (1962), § 12; SVBl. 10/62, S. 292

²⁴ PVO (1962), § 14 (1)

²⁵ Deutscher Bildungsrat (1970), S. 217 - 222

Der angehende Lehrer soll in einem Ausbildungsprozess die für die Ausübung seiner späteren Tätigkeit notwendige Qualifikation erwerben (PVO (1989)), sich dafür qualifizieren (PVO (2001)). Während also die PVO, ihrem Verständnis entsprechend, den Prozess betont und die in den Bereichen genannten Fähigkeiten als Ausbildungsziele vorgibt, spricht der Abschlussbericht von Kompetenzen, also von dem die professionelle Berufsausübung Kennzeichnenden, wobei hier wegen der fehlenden Aufschlüsselung noch nicht die Bezeichnung Kompetenzbereich wie in der KMK- Vereinbarung von 2004 gewählt wird. Statt Zielvorstellungen werden durch die Einführung von Standards, denen die Kompetenzen zugeordnet werden, kontrollierbare Leistungsanforderungen formuliert.

„Die Lehrerbildung ist, wie andere komplexe Ausbildungssysteme, historisch gewachsen. Ihre Entwicklung wurde zwar durch gelegentliche wissenschaftliche Reflexionen beeinflusst; sie folgt aber keinem streng rationalen und systematischen Bauplan. Bis heute entspricht zum Beispiel die Präzision und Begründung von Zielen für die Lehrerbildung in den Studien- und Prüfungsordnungen nicht curricularen Kriterien. [...] Anscheinend rechtfertigt der mögliche Ertrag differenzierter Beschreibungen und ständig aktualisierter Begründungen von Zielen nicht den dafür erforderlichen Aufwand.“²⁶

In der Tat fehlen für die angegebenen Qualifizierungsbereiche neben den schon angemerkten Maßstäben die im Abschlussbericht angesprochenen Begründungen, insbesondere auch Ableitungen aus übergeordneten Prinzipien.

Der Abschlussbericht stellt hierzu fest, „in pluralistischen Gesellschaften ist es nicht mehr möglich, aus einem übergeordneten Normenhorizont ein allgemein verbindliches und zugleich präzises Leitbild für den Lehrerberuf abzuleiten“²⁷, andererseits aber können Leitbilder „dazu dienen, zeitgemäße Vorstellungen über eine Ausfüllung des Lehrerberufes zu skizzieren und zu vermitteln.“²⁸

„Sie können ein konsistentes Bild von Aufgaben und Ansprüchen zeichnen, denen Lehrkräfte im Allgemeinen genügen sollten, und dabei auf Details und Aussagen über Bedingungen der Realisierung verzichten. Leitbilder eignen sich deshalb zu einer Verständigung über die besonderen Anforderungen an den Lehrerberuf.“²⁹

Bemerkenswert ist zudem, dass in der PVO lediglich aus der Reihenfolge der sechs Qualifizierungsbereiche, aber nicht *expressis verbis* auf eine Gewichtung der Qualifikationen geschlossen werden kann, während der Abschlussbericht, dabei durchaus der allgemeinen Einschätzung folgend, im Lehren die Hauptaufgabe des Lehrers, seine berufliche Mitte sieht. Die zentrale Aufgabe des Lehrens erfordert danach eine Reihe von Teilkompetenzen, von denen jedoch das Unterrichten das Aufgabenspektrum des Lehrers maßgeblich prägt, seinerseits aber Kompetenzen der Erziehung, Beratung sowie der Beurteilung von Lernfortschritten und Leistungen erfordert. Als professionelle Meta-Kompetenzen sind die Fähigkeit zur Evaluation der eigenen Lehrleistung, nicht nur der Lernleistung des Schülers, der Kooperation mit Kollegen und Eltern sowie die Qualitätsentwicklung, die eigene wie auch die der Organisation Schule, anzusehen.

„Mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutrinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten.“³⁰

²⁶ Terhart (2000), S. 44

²⁷ Terhart (2000), S. 45

²⁸ Terhart (2000), S. 46

²⁹ Terhart (2000), S. 46

³⁰ Terhart (2000), S. 54

Gemeint ist das wissenschaftlich fundierte Wissen des Lehrers über seine Fachgebiete, die zugehörigen Fachdidaktiken und die allgemeine Pädagogik³¹, ein differenziertes Repertoire von Handlungsmustern, die sich nur im beruflichen Alltag entwickeln und ein besonderes Berufsethos, „das handlungsleitende Maßstäbe repräsentiert.“³²

Dieses vom Lehrer erwartete Berufsethos setzt relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale voraus, die zu verändern, falls sich dies als notwendig erweist, sicherlich zu den schwierigsten Verpflichtungen eines Lehrers gehört. Vermutlich ist hierin auch der Grund zu suchen, dass nur an dieser Stelle im Abschlussbericht und eher beiläufig der Begriff der Lehrerpersönlichkeit auftaucht.

Schrekenberg dagegen betont als entscheidenden Grund für die von ihm konstatierten Mängel und die insgesamt fehlerhafte Konstruktion der Lehrerausbildung gerade die dieser Ausbildung zugrunde liegende korrekturbedürftige Annahme, dass fachliches und erziehungswissenschaftliches „Wissen nicht nur eine notwendige, sondern auch eine hinreichende Voraussetzung“ für die Praxisbewältigung im Lehrerberuf sei. „Wer imstande sei, das Wissen für die Berufsausbildung zu erwerben, sei grundsätzlich auch imstande, den Beruf auszuüben.“³³ Diese Annahme hat sich seiner Ansicht nach u.a. deswegen als falsch erwiesen, weil sie die Notwendigkeit der Existenz bestimmter Persönlichkeitsmerkmale außer Acht lasse.

„Viel entscheidender für die so genannte ‚Berufsqualifikation‘ des Lehrers sind ganz persönliche Voraussetzungen, Lernerfahrungen und affektiv-kognitive Strukturen, die er in seine Tätigkeit einbringt.“³⁴

Der gesamte Erlebnisbereich Schule kann von einzelnen Lehrerpersönlichkeiten traumatisch gefärbt werden, wie Schrekenberg durch den Hinweis auf die von Heinrich Mann geschaffene literarische Gestalt des Professor Unrat beispielhaft verdeutlicht.³⁵ Im Gegensatz zu erlernbaren didaktischen Kompetenzen sind berufsqualifizierende Persönlichkeitsstrukturen jedoch „nur sehr begrenzt ausbildbar“.³⁶

Konsequenterweise verzichtet auch die PVO-Lehr II auf den Versuch einer Deskription von für den Lehrerberuf qualifizierenden Persönlichkeitseigenschaften, die auf die Schüler vorbildlich, modellhaft, prägend wirken und sich zum Erreichen der in den Qualifizierungsbereichen angestrebten Ziele als vorteilhaft, hilfreich, nützlich, vielleicht sogar als unabdingbar erweisen könnten. Es bleibt zu prüfen, ob sich diese Beschränkung deswegen als sinnvoll erweist, weil sie durch den Verzicht, auf schwer beeinflussbare Merkmale hinzuweisen, auch keine frühzeitige Verzagtheit bei den Betroffenen auslöst, wie sie der Begriff des geborenen Erziehers impliziert, keine Entwicklungspotenziale verschüttet, sondern nur auf die Tätigkeitsbereiche hinweist, in denen sich der Lehrer bewähren muss.

Andererseits bleiben wesentliche Ursachen für ein Versagen im angestrebten Beruf von Seiten des Staates und eventuell auch im Verlaufe des Ausbildungsgeschehens ungenannt und damit grundsätzlich auch nicht professionell beeinflussbar, eine ungenutzte Chance im Lernprozess des Referendars. Zusätzlich bleiben möglicherweise auch unbeabsichtigte und unerwünschte Nebenwirkungen der vielfältigen Ausbilder- und Ausbildungsaktivitäten unbeachtet, ein heimlicher Lehrplan³⁷ bleibt unentdeckt.

³¹ zum Gebrauch dieses Begriffs an Studienseminaren und in dieser Arbeit vgl. 4.1.2

³² Terhart (2000), S. 55

³³ Zitate aus Schrekenberg (1984), S. 14

³⁴ Schrekenberg (1984), S. 17

³⁵ Schrekenberg (1984), S. 15

³⁶ Schrekenberg (1984), S. 16

³⁷ zum Begriff vgl. auch Loser / Terhart (1983)

Um den erwähnten Nebenwirkungen auf die Spur zu kommen, ist dem Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit bei der Interpretation der Interviews jeweils ein eigener Passus gewidmet.

Im Abschnitt „Allgemeine Grundsätze der Ausbildung im Seminar“³⁸ finden sich allerdings zwei knappe Hinweise auf Verfahren bei der Gestaltung der Ausbildung, die zumindest indirekt durch die erwähnten Ansprüche der Beamten deren Persönlichkeit in den Blick nehmen:

1. Die „aus der Schulpraxis sich ergebenden Fragen und Probleme“ werden mit den Beamten erörtert.
2. „An der Planung und Durchführung ihrer Ausbildung sollen die Beamten nach Möglichkeit beteiligt werden.“

In den Durchführungsbestimmungen der letzten Fassung der PVO-Lehr II (2001) werden dazu umfassender und zugleich verpflichtender die Belange der Auszubildenden und durch die Verweise auf Mitverantwortlichkeit und das anzustrebende Selbstkonzept ihre Persönlichkeit bedacht:

- „Als wesentliche Grundsätze der Ausbildung gelten
- Praxisorientierung, Situationsorientierung, Teilnehmerorientierung und Prozessorientierung,
 - Mitverantwortung der Auszubildenden für die Gestaltung und die Ergebnisse der Ausbildung,
 - Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts der Auszubildenden.“³⁹

Während der Abschlussbericht dem Schüler insofern einen eigenen Abschnitt widmet, als der Begriff des Lernens in seinen unterschiedlichen Nuancierungen beschrieben, insbesondere als ein „aktiver Prozess des Aufbaus von Wissen und Kompetenzen verstanden“⁴⁰ wird, der in die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen mündet, klammert die PVO-Lehr II Zielvorgaben für den Schüler aus, bis auf den erzieherischen Hinweis, die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern.

1.4 Die gegenwärtige Reformdiskussion

Die zurzeit alle Phasen der Lehrerbildung umfassende Reformdiskussion speist sich im Wesentlichen aus drei Quellen: dies sind intern, d.h. in Deutschland selbst diagnostizierte und seit Jahrzehnten erörterte Mängel in den beiden Phasen der spezifisch deutschen Lehrerausbildung (1.), daneben handelt es sich um externe Impulse, die zum einen im europäischen Raum aus dem Bemühen erwachsen sind, die eigenen Hochschulen für den globalen Forschungswettbewerb zu rüsten (2.), die zum andern von internationalen Schülerleistungsvergleichen ausgelöst worden sind (3.)

Zu 1.:

Der Abschlussbericht attestiert Deutschland im Hinblick auf die Ausbildungsdauer, die institutionelle Verankerung und die amtliche Regulierungsdichte eines der im europäischen Vergleich „anspruchsvollsten Systeme der Lehrerausbildung.“⁴¹ Wenn trotzdem unverkennbar Kritik an der Ausgestaltung der Lehrerausbildung und ihrer Wirksamkeit im Schulalltag die Diskussion über das deutsche Schulwesen bestimmt, so ist der beständige Ruf nach Reformen einmal Ausdruck eines lebendigen, sich fortentwickelnden Bildungswesens, der Wunsch, aus Gutem Besseres zu formen, zum anderen liegen diesen Klagen aber auch benenn- und beschreibbare Defizite, von den durch die Lehrerbildung Betroffenen auch als deutliche Missstände empfundene und erlebte Unzulänglichkeiten zugrunde,

³⁸ Durchführungsbestimmungen (1989), zu § 10 Abs. 2

³⁹ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 2 Abs. 1

⁴⁰ Terhart (2000), S. 47

⁴¹ Terhart (2000), S. 24

die sowohl von der KMK-Kommission zur Lehrerbildung⁴² als auch vom Wissenschaftsrat⁴³ übereinstimmend konstatiert werden. Aus der gemeinsam kritisierten zu großen Belieblichkeit der Studieninhalte, ihrer fehlenden Koordination und dem umstrittenen Verhältnis ihrer Anteile, aus der Resistenz der an der Lehrerausbildung beteiligten Fachwissenschaften gegenüber den besonderen Belangen der Lehrerbildung, aus dem unzureichenden Berufsbezug der Studienangebote sowie aus der fehlenden Kooperation und Abstimmung zwischen den Institutionen der ersten und zweiten Phase⁴⁴ ziehen beide Berichte allerdings unterschiedliche Folgerungen. Während der Abschlussbericht für ein Beibehalten der gegenwärtigen Struktur einer integrierten Lehrerbildung unter Hinweis auf die immanenten Optimierungspotenziale plädiert, schlägt der am Bologna-Prozess⁴⁵ orientierte Wissenschaftsrat einen Strukturwechsel vor.

Der kritisierte „Bruch zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit, der sich sowohl im mangelnden Praxisbezug der Ausbildung als auch in einer fehlenden systematischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung im Beruf manifestiert“⁴⁶, unterstreicht, dass gegenwärtig zu Recht von einer Reform der Lehrerbildung gesprochen wird, da der Aufbau professioneller Kompetenzen nicht der Lehrerausbildung überlassen, sondern als ein sich im Beruf vollendender Entwicklungsprozess begriffen wird; in diesem fällt der dritten, der Berufseinstiegsphase, eine herausgehobene Bedeutung zu, um die unter dem Begriff „Praxischock“ subsumierten Probleme zu reduzieren. „*Das Lernen im Beruf als dritter Phase* wird vielfach sträflich vernachlässigt, dies sowohl von den Lehrern selbst wie auch von der Schuladministration.“⁴⁷

In der Diskussion über die Universität als Ort der Lehrerausbildung steht zudem auch immer das Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Vorbildung zur Debatte, die unter den Stichworten Polyvalenz und Professionalisierung gerade zu Zeiten der zyklisch auftretenden Überproduktion von Absolventen bzw. einem Mangel an Lehrkräften mit erforderlichen Notmaßnahmen zur Nachqualifizierung geführt wird.

Außer den schon angeführten Gründen für die Kritik an der deutschen Lehrerausbildung lassen sich eine Reihe von nur auf die zweite Phase bezogenen Defiziten anmerken. Neben der fehlenden Kooperation zwischen den beiden ersten Phasen, die eine systematische Fortführung des in der universitären Phase begonnenen Lernprozesses verhindert, und Abstimmungsproblemen zwischen den Lernorten Schule und Seminar, neben der problematischen Doppelrolle der Seminausbilder als Berater und Beurteiler und der Abhängigkeit der Referendare von diesen Ausbildern, neben deren reformbedürftiger Rekrutierung und einer fehlenden, speziell auf diese Ausbildungstätigkeit vorbereitenden Einweisung wird auf den im Vorbereitungsdienst bestehenden Anpassungs- und Notendruck und ein mit letzterem einhergehenden Konkurrenzdenken der Referendare untereinander verwiesen. Der Lernprozess selbst orientiere sich zu wenig an den Prinzipien des Lernens im Erwachsenenalter⁴⁸, die ein höheres Maß an Selbstorganisation der eigenen Lernprozesse und die Förderung des kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf verlangen.⁴⁹

Zu 2.:

Die Strukturreform der Lehrerbildung geht auf die Sorbonne-Erklärung⁵⁰ und die im Rahmen des Bologna-Prozesses⁵¹ eingeleitete Anpassung der Studienstrukturen europäischer

⁴² Terhart (2000)

⁴³ Wissenschaftsrat (2001)

⁴⁴ Lange (2005b), S. 44 f; Blömeke (2004b)

⁴⁵ Der Bologna-Prozess (2006); BMBF (2004)

⁴⁶ Lange (2005b), S. 45

⁴⁷ Terhart (2000), S. 29

⁴⁸ vgl. Terhart (2000), S. 28, auch S. 8, 17 - 21, 26 - 31, 60 - 62, 113 - 128

⁴⁹ vgl. auch Merzyn (20004), S.134 - 135

⁵⁰ Sorbonne-Erklärung (1998)

⁵¹ Bologna (1999)

Hochschulen an ein zweistufiges System zurück. Das globale Ziel einer besseren Nutzung des vorhandenen Wissenspotenzials beinhaltet die Förderung der Mobilität sowie der internationalen Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden und der Forschenden, wobei als Kernelement ein zweistufiges System von Hochschulabschlüssen, also konsekutive Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschluss bei den Teilnehmerstaaten angestrebt werden.

Zu 3.:

Als dritte Quelle für Lehrerbildungsreformen erweisen sich internationale Schülerleistungsvergleiche (TIMMS, PISA, IGLU), aus denen die von der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe zur Lehrerbildung den Schluss zieht: Die „Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrerbildung in all ihren Elementen, Institutionen und Phasen ist durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleiche zu Schülerleistungen noch einmal nachdrücklich bestätigt worden.“⁵² Der schulbezogene Qualitätsdiskurs wurde aber schon früher ausgelöst „zunächst durch ein Ergebnis der Schulsystemvergleiche aus den 70er-Jahren“⁵³, dass nämlich die Systemfrage nicht allein entscheidend war für die Qualität von Schule. Die Leistungsvergleiche haben allerdings zunächst eine kontroverse Debatte sowohl über die Ursachen der konstatierten Mängel als auch über die Einführung von Kerncurricula und kompetenzorientierten Bildungsstandards angestoßen, in der über Sinn und Funktion dieser Standards unter der übergeordneten Fragestellung gestritten wird, inwieweit eine Standardisierung mit dem Anspruch des Kindes auf eine individuelle Entwicklung und eine Förderung dieser Entwicklung in Einklang zu bringen ist.⁵⁴ Der Standardbegriff scheint dabei die Qualitätsdiskussion um Schule und Unterricht regelrecht zu beherrschen.⁵⁵

Die aus diesen drei Quellen gespeiste Diskussion richtet sich nun sowohl auf eine strukturelle, mit den Begriffen Bachelor und Master, wie auch auf eine inhaltliche, mit den Begriffen Kompetenz und Standard verknüpfte Reform der gesamten Lehrerbildung. Dabei heben sich zwei Modelle gegeneinander ab.

Das „Kompetenzmodell“⁵⁶ will die grundständige Lehrerausbildung zwar beibehalten, strebt aber eine stärkere Ausrichtung der einzelnen Studienteile auf den angestrebten Beruf und die dafür benötigten Kompetenzen an, unter Formulierung von Ausbildungsstandards. Daneben wird die konsequente Verzahnung der ersten beiden Phasen sowie eine verbindlich in der dritten und vierten Phase fortgeführte Lehrerbildung intendiert.

Das „Arbeitsmarktmodell“ will das grundständig integrierte zugunsten eines polyvalenten, konsekutiven Modells aufgeben. „Die Internationalisierung des Studiums, zu der die Bologna-Erklärung der europäischen Wissenschaftsminister aufruft“, aber auch die „Etablierung von Ausbildungsstrukturen, die im Interesse der Studierenden und des Beschäftigungswesens Flexibilität und Vielfalt im Qualifikationsprofil“⁵⁷ ermöglichen, erfordern nach Ansicht des Wissenschaftsrates eine konsekutive Ausbildungsstruktur mit einer vollständigen Trennung der fachlichen, schulpädagogischen und schulpraktischen Studienelemente. An ein rein fachwissenschaftlich ausgerichtetes, für unterschiedliche Berufsfelder qualifizierendes „polyvalentes“ Bachelor-Studium soll sich ein zwei- bis viersemestriges, auf den Beruf des Lehrers vorbereitendes Master-Studium anschließen. Dieses „Polyvalenz [...] zur qualifikatorischen Leitidee der Ausbildung“⁵⁸ erhebende Modell ist in seiner radikalen Version bisher noch in keinem Bundesland für die Lehrerausbildung eingeführt worden; denn es bleibt zweifelhaft, ob sich Polyvalenz und Professionalität gegenseitig ausschließen. Vielmehr liegt der Gedanke nahe, dass das breit angelegte Lehramtsstudium

⁵² KMK (2004a), S. 2

⁵³ Terhart (2000b), S. 61

⁵⁴ Horstkemper (2005)

⁵⁵ Heymann (2005), S. 23

⁵⁶ Fried (2004), S. 234

⁵⁷ Wissenschaftsrat (2001), S. 40 f

⁵⁸ Fried (2004), S. 235

ohnehin die Studierenden polyvalent qualifiziert, während das streng konsekutive Modell durch den fehlenden Bezug der Studienteile aufeinander eher zu einer Entprofessionalisierung der Lehrerbildung beiträgt.

Fried⁵⁹ weist darauf hin, dass nach gegenwärtigem Forschungsstand die Alternativen „grundständig, integriertes“ versus „polyvalentes, konsekutives“ Modell bzw. „Professionalität“ versus „Polyvalenz“ den Blick auf die entscheidende Frage nach den eigentlichen Faktoren für die Wirkungen der Lehrerausbildung verstellen. Da dies eher Prozesse und Ausbilder und weniger die Strukturen zu sein scheinen, plädiert er für Mischmodelle, die einerseits „den politischen Realitäten (Strukturerfordernisse, Erfordernisse des Arbeitsmarktes) und andererseits den pädagogisch-professionellen Erkenntnissen (Lehr-Lern-Arrangements, Kompetenzen der Ausbilder) Rechnung tragen.“⁶⁰ Modelle, „die bereits im BA-Studium Studienelemente zum Berufsfeld Schule vorsehen“⁶¹, erscheinen Erfolg versprechend.

Ihren Niederschlag finden diese Diskussionen in vorbereitenden Stellungnahmen von Kommissionen und Interessenverbänden⁶² sowie Beschlüssen der Kultusministerkonferenz.⁶³ An den Universitäten befinden sich dazu unterschiedliche Modelle in der Erprobung, zum Beispiel die im Rahmen einer Ausschreibung des Stifterverbandes für die Wissenschaft prämierten Modellversuche für „Neue Wege in der Lehrerausbildung“⁶⁴.

Die zur Anpassung der Studienstrukturen an ein zweistufiges System⁶⁵ erforderlichen Beschlüsse hat die KMK 2003⁶⁶ zunächst gefasst, ohne die Lehramtsstudiengänge einzubeziehen. Die wegen der länderspezifischen Ausbildungsstrukturen sowie wegen der verschiedenen Lehrämter schwierige Übertragung der BA-MA-Strukturen auf die Lehramtsstudiengänge hat die KMK erst 2005 mit ihrem „Eckpunkte-Papier“⁶⁷ vollzogen, in dem die KMK grundsätzlich Studiengänge mit Bachelor- und Masterstrukturen akzeptiert und deren gegenseitiger Anerkennung durch die Länder zustimmt, wenn bestimmte Vorgaben eingehalten werden.

Zu diesen gehören u.a. ein integratives Studium von mindestens zwei Fächern, den Bildungswissenschaften in beiden Stufen sowie schulpraktische Studien bereits im Bachelor-Studium, auch eine bessere Vernetzung der fachlichen und berufsbezogenen Studienanteile. Zudem wird eine Modularisierung der Studiengänge, ihre Ausrichtung an Standards und eine begleitende Evaluation erwartet; außerdem ist der Anteil der schulpraktischen Studien zu erhöhen im Sinne einer verbesserten „Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes“⁶⁸.

Andererseits wird noch einmal festgelegt: „Unabhängig davon, wie das Hochschulstudium organisiert ist (Staatsexamen oder gestufte Studienstruktur), schließt sich ein Vorbereitungsdienst an.“⁶⁹ Auch wenn außerhalb Deutschlands ein Referendariat in vielen Ländern nicht bekannt ist, so wird diese KMK-Entscheidung zusätzlich u.a. von der OECD-Studie⁷⁰ gestützt, die die zweite Phase als eine Stärke der grundständigen deutschen Lehrerausbildung und als eine einzigartige Gelegenheit zum Lernen im Beruf ansieht.

⁵⁹ Fried (2004), S. 240

⁶⁰ Fried (2004), S. 240

⁶¹ Fried (2004), S. 240

⁶² KMK (2004a), Wissenschaftsrat (2001), DPhV (2004), DIHT (2005)

⁶³ KMK (2003a), (2005a), (2005b)

⁶⁴ Lange (2005a), (2005b)

⁶⁵ zu den Vorteilen vgl. Karpen (2005), S. 228

⁶⁶ KMK (2003a)

⁶⁷ KMK (2005a)

⁶⁸ KMK (2005a), S. 2

⁶⁹ KMK (2005a), S. 2

⁷⁰ OECD (2004), S. 31 f

Für diese in staatlicher Verantwortung durchgeführte und institutionell verankerte Zweiphasigkeit wird für beide Phasen bestimmt, dass sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung enthalten sind. „Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen.“⁷¹

Unter den Stichworten Modularisierung des zu vermittelnden Wissens, Verzahnung der Ausbildungsphasen und Evaluation des tatsächlich Erreichten zielen die Reformbemühungen auf einer inhaltlichen Ebene auf eine überprüfbare Effizienzsteigerung der Lehrerbildung ab, sollen aber auch einer sinnvollen Ausschöpfung des vorhandenen intellektuellen Potenzials der Lernenden durch Vermeiden von Sackgassen dienen. Qualitätsforderungen setzen aber eine inhaltliche Füllung und eine Vorgabe von anzustrebenden Zielen in der Lehrerbildung voraus, zugleich aber auch eine Messlatte, die die Höhe der zu bewältigenden Hürden angibt und misst.

Prinzipiell bieten sich für eine solche Qualitätskontrolle das Lehrerverhalten, der Lehr- und Lernprozess und der Schüler als Individuum an. Persönlichkeitsmerkmale lassen sich allerdings nur schwer objektiv messen, entziehen sich obendrein im dritten Lebensjahrzehnt weitgehend einer Einflussnahme, sind im Schulleben überdies nur relevant, soweit sie sich in Handlungen und Einstellungen manifestieren. Da andererseits auch von Schülerleistungen als einer Konsequenz von Lehrerhandeln auszugehen ist, beziehen sich die von der KMK initiierten Reformen zur Lehrerbildung auf Tätigkeitsfelder des Lehrerhandelns sowie auf darauf anwendbare Gütemaßstäbe.

Aufgrund einer in den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“⁷² ausgesprochenen Empfehlung für eine breit angelegte Evaluation der Lehrerbildung in Deutschland hat die KMK eine Arbeitsgruppe für die Festlegung von Standards für die bildungswissenschaftlichen, d.h. erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile der Lehrerbildung beauftragt, „in Analogie zur Einführung von Bildungsstandards für das Lernen der Schüler und vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen.“⁷³ Die Standards werden für die Fähigkeiten der Absolventen (Personenstandards) wie auch für die Ausbildungsinstitutionen (Institutionenstandards) entwickelt und sind als Grundlage für die Anforderungen an alle Phasen der Lehrerbildung und ihrer Evaluation im Bereich der Bildungswissenschaften anzusehen.

Anschließend an vorhandene Aufgabenbeschreibungen für den Lehrerberuf und die Lehrerausbildung sollen deshalb durch die Angabe von Kompetenzen und den Stufen ihrer Entwicklung sowie das Formulieren von Standards als Maßstab für die Kompetenzentwicklung die inhaltlichen Ziele des Reformprozesses und Kriterien für seinen Fortschritt fixiert werden. „Durch die Formulierung von Kompetenzen und Standards wird das Konzept einer an Professionalität orientierten Lehrerbildung konkretisiert.“⁷⁴ Erst nach dem Festlegen zentraler Aufgaben und Ziele sowie von Maßstäben lassen sich die Wirkungen und die Wirksamkeit von Lehrerbildung ermitteln, um darauf aufbauend gegebenenfalls Verbesserungen einführen zu können.⁷⁵ Dabei wird ausdrücklich festgestellt, „die Sequenzierung der formalen Ausbildungsabschnitte ist nicht unbedingt deckungsgleich mit den Phasen oder Stadien der Kompetenzentwicklung in der Ausbildungs- bzw. in der Berufseingangsphase.“⁷⁶ Diese Feststellung unterstützt den in 2.3 erläuterten Untersuchungsansatz, der gerade die Möglichkeiten der Entwicklung für die betrachteten Kompetenzen in der zweiten Phase klären will.

⁷¹ KMK (2004b); S. 4

⁷² Terhart (2000), S. 153 - 156

⁷³ KMK (2004a), S. 3

⁷⁴ KMK (2004a), S. 3

⁷⁵ KMK (2004a), S. 3

⁷⁶ KMK (2004a), S. 4

Kompetenzen beschreiben in diesem Zusammenhang die im Verlaufe der Lehrerbildung von ihren Absolventen erworbenen berufsbezogenen Fähigkeiten. „Diese Kompetenzen wiederum können bei den einzelnen Personen unterschiedlich hoch ausgeprägt bzw. entwickelt sein.“ Standards dienen dann als Maßstäbe für den individuell unterschiedlichen Ausprägungsgrad der Kompetenzen.⁷⁷

„Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann“⁷⁸,

heißt es im Bericht der Arbeitsgruppe, während im Beschluss der KMK elf „Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns beschrieben“ werden, „ihnen werden Standards zugeordnet.“⁷⁹ Dabei wird zwischen eher in theoretischen und eher in praktischen Ausbildungsabschnitten anzustrebenden Standards unterschieden. Zur Begriffsklärung ist zu ergänzen, dass sich die von Terhart (2000) formulierten Kompetenzen hier als die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren wiederfinden, da in ihnen einzelne Kompetenzen gebündelt werden. Diese Kompetenzen erscheinen in der PVO (2001) von Niedersachsen zum Teil als Erläuterungen der in 1.3 aufgeführten sechs Qualifizierungsbereiche, von denen der Beratungsaspekt durch den Kompetenzbereich Beurteilen⁸⁰ und der Mitwirkungsgedanke durch den Kompetenzbereich Innovieren⁸¹ erfasst werden.

Dabei bezieht sich dieser Kompetenzbegriff auf bestimmte Tätigkeitsbereiche (Domänen), ist untergliedert in Teilkompetenzen, wird als prinzipiell messbar verstanden, verweist auf ein Gefüge von zu erfüllenden Anforderungen und ist skaliert mit normativen Setzungen.⁸² Die hierfür notwendige Skalierung wird nicht durch Bezug auf eine Gruppennorm, sondern kriterienorientiert definiert.

Die Beurteilung der Kompetenzentwicklung zielt einmal auf die Diagnose eines individuellen Entwicklungsprozesses im Rahmen der Lehrerausbildung ab, zum andern befasst sie sich mit der Überprüfung der Wirksamkeit der Lehrerbildung, d.h. mit der Qualität der Kompetenzvermittlung.

Dieser Kompetenzbegriff unterscheidet sich von Ansätzen, in denen eine allgemeine Handlungskompetenz angenommen und mehrfach dimensioniert wird in Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz.⁸³

Die traditionelle Input-Steuerung als klassisches Verwaltungsmodell zur Steuerung und Kontrolle von Qualität, bei dem aber zumeist eine Überprüfung der Wirkungen unterbleibt, wird durch die Vorgabe von Kompetenzen und Standards, also durch eine Kontrolle von Outputs bzw. Outcomes ersetzt.⁸⁴

Nicht die Entwicklung, Formung und Förderung der Lehrerpersönlichkeit wie noch in den 70er Jahren, auch nicht allgemeine Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, sondern auf Handlungsfelder bezogene berufsspezifische Fähigkeiten sollen in einem funktionalistischen Sinne bei angehenden Lehrern gefördert werden.

⁷⁷ vgl. zur Begrifflichkeit KMK (2004a), S. 7 - 8

⁷⁸ KMK (2004a), S. 1

⁷⁹ KMK (2004b), S. 7

⁸⁰ KMK (2004b), S. 11

⁸¹ KMK (2004b), S. 13

⁸² vgl. Bildungsstandards für Schüler: Kiper (2004); Sjuts (2004b)

⁸³ vgl. Kiper (2004), S. 10; Weinert (2001)

⁸⁴ vgl. Terhart (2002b), S. 59

Kompetenzen und Standards bilden Richtmuster für Ausbildungsinstitutionen, Ausbildungspläne, Ausbilder und Prüfungen, nach denen auf das Erreichen zunächst hypothetisch als günstig angenommener Fähigkeiten von Lehrern hinzuwirken ist. Sie ermöglichen nicht nur eine systematische Evaluation der Lehrerbildung, sie unterstützen auch eine offene Diskussion über deren Ziele und über die Qualität von Schule und Unterricht. Sie bieten dem angehenden Lehrer aber auch vom Beginn der Ausbildung an eine Orientierungshilfe für seine berufliche Entwicklung. Allseits akzeptierte und etablierte Standards können ihm als Hilfe zum Bewahren eigener pädagogischer Einstellungen und als Argumentationshilfe für die Begründung seines eigenen pädagogischen Handelns dienen, damit ebenfalls Effekten wie den unter dem Begriff „Konstanzer Wanne“ bekannten entgegenwirken. Berufswahlstudien und andere Arbeiten⁸⁵, aber auch vielfach von älteren Kollegen gegenüber Berufsanfängern vorgetragene Ratschläge belegen, dass nach einer eher konservativen Haltung während der Schulzeit angehende Lehrer ihr Studium mit progressiv-liberalen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen im Hinblick auf Schüler absolvieren, in den Praxisphasen und im Beruf jedoch wieder eine deutlich rigidere Einstellung nach dem Motto „Vertrauen ist eigentlich gut, aber Kontrolle bewährt sich im Schulalltag besser“ einnehmen.

Die Kompetenzen grenzen in plausibler Weise Tätigkeitsbereiche des Lehrers ab, die Standards formulieren Aspekte, auf die es im Lehrerhandeln „ankommen könnte“ und machen diese „diskutierbar.“⁸⁶ Damit ist jedoch nicht die Frage beantwortet, auf welche Weise welche Elemente im beruflichen Entwicklungsprozess das Lernen der Schüler fördernd beeinflussen. Die vorliegenden Dokumente thematisieren mit den Standards Teilbereiche der Lehrerbildung, „um die Ergebnisse der Ausbildung auf der Ebene von Studium und Referendariat, ohne das Verhalten der Lehrkräfte im Beruf selbst zu erfassen“ und ohne „ein Modell der ‚Wirkungskette‘ von Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen zu formulieren“⁸⁷, ein wegen der Vielzahl mitwirkender Faktoren auch äußerst schwer zu erreichendes Ziel.

„Eine offene Frage bleibt es dabei, ob eine standardgemäße Ausbildung bereits ein erwartungsgemäßes Lehrerhandeln und ein erfolgreiches Schülerlernen sichert. Die Wirkungskette von der Lehrerbildung über das Lehrerhandeln bis zum Schülerlernen lässt sich angesichts der Vielzahl der hierbei relevanten Kontextfaktoren nur schwer rekonstruieren.“⁸⁸

Allerdings formulieren Standards „nach heutigem Wissensstand mögliche Hypothesen über bedeutsame Elemente der Wirkungskette.“⁸⁹

Auch Terhart stellt fest:

„In der Fachliteratur ist die Qualität und Striktheit des Konnexes zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schulleistung nicht wirklich erhellt und insofern auch umstritten.“⁹⁰

Der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit, die Wirkungen institutioneller, materieller und menschlich-kollegialer Rahmenbedingungen auf dieses Wirkungsgefüge erweitern den Umfang zusätzlicher Fragestellungen.

Die KMK-Beschlüsse führen 39 theoretische und 45 praxisbezogene Standards für 11 Kompetenzen auf. Terhart, der das Konzept in Deutschland befürwortet, formuliert eher

⁸⁵ Uhlig (2004) bzw. Hascher (2005), S. 36

⁸⁶ Lange (2005a), S. 3

⁸⁷ Lange (2005a), S. 3

⁸⁸ Lange (2005b), S. 47

⁸⁹ Lange (2005b), S. 47

⁹⁰ Terhart (2002b), S. 36

allgemein zehn anzustrebende Standards, während Oser, der das Konzept in der Schweiz propagiert hat, insgesamt 88 Standards festlegt.⁹¹

Bei weit gefassten Standards droht eine individuell abhängige Interpretation, bei einer Fülle detaillierter Forderungen ist eine Zerfaserung zu befürchten, die der Ausbildung wenig dienlich ist, da sie den Blick für die komplexen Wechselwirkungen im Ausbildungsprozess verstellen kann und eventuell vielfach gegliederte Beobachtungsbögen produziert, die zu einer Ankreuzdiagnostik verführen. Eine Vielzahl sich eventuell noch verfeinernder Standards könnte die Lehrerausbilder in ihrer Diagnosekompetenz, aber auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Gesamtbeurteilung der beruflichen Eignung des Lehrers und seiner Persönlichkeit überfordern.

Im Zusammenhang mit der Einführung der Bildungsstandards für Schüler werden bedenkenswerte kritische Einwände geäußert, die auf die Lehrerbildungsstandards transferierbar zu sein scheinen. Während in Deutschland „die Einheitlichkeit der Lernbedingungen über Jahrzehnte durch Lehr- und Rahmenpläne zu steuern versucht wurde („input“-Steuerung)“⁹², richtet sich nun das Interesse auf das Messen der von Schülern erworbenen Kompetenzen, auf den Output, mit Standards als Maßstab für Lernergebnisse. Eine Verengung auf einen hier durchschimmernden, rein quantitativen Ansatz negiert aber die Komplexität des pädagogischen Geschehens, da das Erreichen von Lernzielen in enger Verbindung zur Qualität der Lernprozesse und „zur Qualität der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum[...]“⁹³ zu sehen ist. Die Rahmenkonzeption der PISA-Studien ist funktionalistisch gefasst mit ihrer Orientierung an Basiskompetenzen, die auf das zur Bewältigung von Alltagssituationen notwendige Wissen und Können ausgerichtet und für eine in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht befriedigende Lebensführung „sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“⁹⁴ Dieses den Anwendungsbezug stark akzentuierende Konzept „schließt nur bedingt an die Bildungstradition an (Literacy-Konzept).“⁹⁵

„Qualität und Qualitätssicherung werden zu den Leitbegriffen einer an *Produkten bzw. an Wirkungen* festgemachten vergleichenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit, während die [...] Ursachenanalysen zu den Gründen der Entstehung der TIMMS- und PISA-Resultate in eine *prozessbezogene* Richtung weisen.“⁹⁶

Die Vorzüge einer durch Standards dem messenden Vergleich zugänglichen Lehrerbildung sind gegen die oben skizzierten, auf die Lehrerbildung zum Teil übertragbaren Einwände abzuwägen.

In den Bundesländern ist eine Vielzahl von Reforminitiativen zur Verbesserung der Lehrerbildung gestartet worden, die sich jedoch auf die erste, weniger auf die zweite Phase, kaum auf den Bereich der Fort- und Weiterbildung konzentrieren.⁹⁷ Im Bereich der zweiten Phase dokumentieren dies u.a. die in der Zeitschrift „Seminar“⁹⁸ dazu veröffentlichten Beiträge aus der Arbeit der Studienseminare.

Für alle Reformprozesse gilt jedoch die von Oelkers und Krüger formulierte Einschränkung:

⁹¹ KMK (2004b); Terhart (2002a); Oser (2001)

⁹² Horstkemper (2005), S. 7

⁹³ Horstkemper (2005), S. 8

⁹⁴ Deutsches - PISA - Konsortium (2001), S. 16

⁹⁵ Kiper (2004), S. 10; vgl. auch Sjuts (2004b), S. 8

⁹⁶ Terhart (2002b), S. 63

⁹⁷ vgl. Terhart (2004), in: Blömeke (2004), S. 52 - 54; Bellenberg / Thirack (2003); Lange (2005b), S. 46; Lenhard (2005), S. 49

⁹⁸ z.B.: Seminar (2/2001), (4/2001), (1/2003), (2/2003), (1/2004), (2/2004), (4/2004), (1/2005), (3/2005)

„Zwar sind sich alle Akteure weitgehend einig, dass die Lehrerbildung gründlich reformiert werden müsse. Darüber aber, wie das geschehen soll, gehen die Meinungen weit auseinander.“⁹⁹

Da das gesamte Lehrerausbildungssystem im internationalen Vergleich als aufwändig gilt, d.h. nicht nur für die Ausgebildeten als zeit- und kostenaufwändig, sondern auch für den Staat als kostspielig einzustufen ist, ohne seine Effizienz überzeugend unter Beweis stellen zu können, wächst mit der Finanznot der öffentlichen Kassen auch aus dieser Richtung der Druck für eine Überprüfung des gesamten Systems. Mit dem Zwang zum Sparen nimmt aber auch bei den Landesregierungen die Versuchung zu, bei Reformvorhaben eher die Kosteneinsparung als die Qualitätssteigerung im Blick zu haben. Die niedersächsische PVO (2001) zeigt den Weg auf, durch eine Ausbildungsreform das in den Studienseminaren schlummernde Lehrpotenzial frühzeitiger, d.h. vor Beendigung der Ausbildung und damit auch Kosten senkend durch ein deutlich gewachsenes Deputat an eigenverantwortlichem Unterricht zu nutzen, im Übrigen gegen den Willen der Ausbilder.

Der Kosten- und der Effizienzaspekt lassen zudem auch verstärkt die Frage nach anderen Formen der Lehrerausbildung als der eben skizzierten, theoretisch fundierten und systematisch aufgebauten wieder diskussionswürdig erscheinen, von der sich zum Beispiel die so genannte Meisterlehre sehr deutlich abhebt.

In Kurzform charakterisiert das nach dem Titel eines Aufsatzes aus dem Jahre 1965 zitierte Wortspiel: „Model the master teacher or master the teaching model“¹⁰⁰ diese beiden unterschiedlichen Auffassungen von Lehrerbildung. Dem Modellieren des Meisterlehrers durch Meisterlehre steht das Meistern des Lehrmodells gegenüber. Die Meisterlehre orientiert sich am erfolgreichen Lehrer. Ihr Weg zum guten Lehrer führt über das Hospitieren bei und das Nachahmen von erfolgreichen Lehrervorbildern. Der Lehrerlehrling wird zum unkritischen Objekt einer nicht hinterfragten Unterweisung in der Hoffnung, ohne schlüssige Begründung durch Beobachtung und Imitation von Unterricht eigene Einsichten und eigenes Können entwickeln zu können.

Dabei bleibt zu bedenken, dass eine schlichte „handwerkliche“ Meisterlehre im Sinne eines Lernens mit den Augen durch Beobachten eines möglicherweise wortkargen und ungeschulten „Meisters“ im Umkreis der Lehrerausbildung nicht zu erwarten ist. Die hier als Lehrmeister in Betracht kommenden Mentoren sind als Beamte nicht nur zur Mitwirkung beim Heranbilden des Nachwuchses verpflichtet, sondern schon aufgrund des selbst durchlaufenen Referendariats und ihrer beruflichen Tätigkeit zur Kommunikation über und Reflexion von Unterricht fähig und meist auch willens.

Nach überwiegender Überzeugung erscheint dagegen für den Lehrerberuf eine spezielle Ausbildung unverzichtbar, in der im Wechselspiel von Theorie und Praxis schrittweise die professionellen Kompetenzen für den Beruf erlernbar sind, auch ohne zum Lehrer geboren zu sein. Auch ohne einfach nachvollziehbare Handlungsrezepte befähigt dieses Konzept nach gängiger Ansicht Erfolg versprechendes Lehrerhandeln, dabei jedoch nicht auf die Beobachtung kompetenter, berufserfahrener Lehrer verzichtend.

Die Forderung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages nach Abschaffung des Referendariats¹⁰¹ und die amerikanische Debatte zwischen Professionalisierern und Deregulierern¹⁰² beweisen allerdings, dass es neben dem Referendariat und noch jenseits der Meisterlehre ernsthaft, wenn auch kontrovers diskutierte Konzepte der Lehrgewinnung gibt. Während sich die Professionalisierer für eine Reform der Lehrerbildung mit verbindlichen Mindestnormen für die Inhalte und für die abzulegenden Prüfungen einsetzen, wol-

⁹⁹ Oelkers / Krüger, in: KMK (2004a), S. 19

¹⁰⁰ Stolurow (1965), S. 223, nach Rosenbach (2005), S. 1

¹⁰¹ DIHT (2005), S. 11

¹⁰² Blömeke (2004), S. 62 ff

len die Deregulierer den Markt unabhängig von einer Ausbildung über die Einstellung von Lehrern entscheiden lassen, da sich nach ihren eigenen Studien keine Belege dafür erbringen ließen, dass Personen mit abgeschlossener Lehrerbildung höhere Schülerleistungen erzielen. Die von Kultusministerien gelegentlich für Mangelfächer geschaffene Möglichkeit für so genannte „Quereinsteiger“ in den Lehrerberuf weist auf ähnliche Tendenzen hin.

„'Training on the job' – Lehrerbildung an die Schulen! – empfiehlt sich als kostengünstige und praxisnahe Alternative.“¹⁰³

Alle Reformvorschläge, auch das Praxissemester in Baden-Württemberg¹⁰⁴, die Verlagerung der zweiten Phase an Ausbildungsschulen wie in Schleswig-Holstein, das Reformmodell der Universität Bielefeld, das im Übergang vom Bachelor zum Master als neue Form der Berufseinführung ein berufspraktisches Jahr als „assistant teacher“ unter Anrechnung auf das Referendariat erproben will, wie auch der verstärkte Einsatz der Referendare im Unterricht in eigener Verantwortung sind immer kritisch unter dem Aspekt zu beurteilen, ob hier sogar noch unter Verzicht auf eine Meisterlehre auf ein autodidaktisches, zwangsläufig stärker von Versuch und Irrtum geprägtes Lernen im Beruf und fehlgesteuertes Lernen am vordergründigen Erfolg oder auf unbewiesene Transfereffekte aus anderweitigen Berufserfahrungen gesetzt wird, oder ob angehenden Lehrern eine faire Chance zum Erlernen berufsspezifischer Fähigkeiten eingeräumt wird.

¹⁰³ Lenhard (2005), S. 46

¹⁰⁴ Lenhart (2005), S. 48; Kraut (2005), S. 117

2 Die Ziele der Untersuchung

2.1 Gründe für die Wahl des Themas

Die oben skizzierte, seit langem und intensiv geführte Diskussion über den universitären Teil der Lehrerausbildung, die durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen eine neue Aktualität und Akzentuierung erfährt, ließ häufig die zweite Phase, das Referendariat, aus dem Blick geraten, sodass selbst der Abschlussbericht noch formuliert: „Vorbereitungsdienst: Eine vernachlässigte Phase der Lehrerausbildung.“¹⁰⁵ Diese Kennzeichnung des Vorbereitungsdienstes ist umso erstaunlicher, als Frech und Reichwein bereits 1977 für ihre auf einem Projekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung basierende Arbeit den Titel „Der vergessene Teil der Lehrerbildung“¹⁰⁶ gewählt haben, an den Terhart 23 Jahre später mit gleicher Intention erinnert.¹⁰⁷ In einer bereits 1970 an 45 Studienseminaren durchgeführten Befragung von 876 Referendaren (anhand eines Fragebogens mit 179 Fragen) und 500 Seminar ausbildern (anhand eines Fragebogens mit 64 Fragen an die Fachleiter und eines Interviewleitfadens für die Seminarleiter mit 24 Fragen) wurden die institutionellen Bedingungen und inhaltlichen Tendenzen im Referendariat für Gymnasiallehrer erforscht, mit dem ausdrücklichen Hinweis, „dass es kaum verlässliche Informationen oder empirische Untersuchungen zur Praxiseinführung von Lehrern gibt.“¹⁰⁸

Über ein Jahrzehnt später beklagt der Abschlussbericht als „eines der zentralen Defizite innerhalb der Lehrerbildungsdiskussion“, „dass zu wenig detailliertes Wissen über ihren tatsächlichen Zustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung vorhanden ist.“¹⁰⁹ Er schließt mit dem wiederholten Hinweis „auf die unbefriedigende Forschungslage zur Lehrerbildung“, sodass es bei der Beurteilung von „Gestaltungsalternativen in einzelnen Bereichen“ kaum möglich ist, „auf gesicherte Forschungsergebnisse zurückzugreifen“.¹¹⁰

Die Hamburger Kommission Lehrerbildung stellt hierzu in ihrem Abschlussbericht fest:

„Die Lehrerbildung ist in Deutschland nie vergleichend und extern untersucht worden.“¹¹¹

Mittlerweile sieht sich das Studienseminar – zwischen den Plänen der Hochschule für ausgeweitete Praxisanteile und den Wünschen der Kultusministerien nach möglichst frühzeitigem eigenständigen Einsatz der angehenden Lehrer – einem wachsendem Legitimationsdruck im Hinblick auf Inhalte, Ziele und Methoden unter Berücksichtigung der langfristigen Wirksamkeit ausgesetzt.

In diesem Zusammenhang erscheint der Hinweis richtungweisend:

„Das Forschungsdefizit ist ganz besonders gravierend im Blick auf Prozesse und Wirkungen der 2. Phase der Lehrerausbildung.“¹¹²

Der Verfasser ist den beklagten Defiziten auf allen Stufen der Lehrerbildung selbst begegnet, in der zweiten Phase zunächst als Referendar, danach aber als Ausbilder von Referendaren in verschiedenen Funktionen mit ihrer Berufsvorbereitung betraut, sodass er durch eigene Beobachtungen, durch Gespräche mit Mentoren, Fach-, Seminar- und Schulleitern, Vertretern der oberen Schulbehörde und des Kultusministeriums sowie durch inoffizielle wie auch institutionalisierte Rückmeldungen von den betroffenen Referendaren mit den

¹⁰⁵ Terhart (2000), S. 17

¹⁰⁶ Frech/Reichwein (1977)

¹⁰⁷ Terhart (2000), S. 17

¹⁰⁸ Frech/Reichwein (1977), S. 2 (Zitat aus dem Jahre 1977!)

¹⁰⁹ Terhart (2000), S. 19

¹¹⁰ Terhart (2000), S. 153

¹¹¹ HKL (2000), S. 95

¹¹² Terhart (2000), S. 153

Schwächen, aber auch den Stärken der Institution „Studienseminar“ vertraut ist. Auf der Basis eigener, zwei Jahrzehnte übergreifender Einblicke in den internen Seminarbetrieb bot sich eine Untersuchung dieses Lernfeldes für Lehrer an. Insbesondere legten mündliche Äußerungen ehemaliger Referendare, die dem Verfasser dann an den Ausbildungsschulen in ihrer neuen Rolle als Mentoren gegenübertraten, über die erlebte Ausbildung und ihre Wirksamkeit im Berufsalltag, im Rückblick und auch aus ihrer neuen Ausbilderperspektive, ein Überdenken der praktizierten Ausbildung und der erreichten oder erreichbaren Ziele nahe.

Zugleich ermutigte das folgende von der Kommission benannte Problem nicht nur zu der Untersuchung selbst und ihrer Fragestellung, sondern auch zu dem gewählten methodischen Ansatz:

„Das Urteil von Teilnehmern des Systems durch Fragebögen u.Ä. zu erheben ist eine zwar sinnvolle, aber nicht hinreichende Zugriffsform. Darüber hinaus müssen auch detailliertere Studien zur Binnenrealität und zu den individuellen Resultaten von Lehrerbildungseinrichtungen bzw. -prozessen durchgeführt werden.“¹¹³

Wegen des „äußerst komplexen Faktorengflechts“, das den „Wirkungszusammenhang zwischen Ausbildung und Berufshandeln“ bestimmt, gibt der Abschlussbericht zu bedenken:

„Sinnvoll kann es sein, zunächst mit auf einzelne Institutionen oder Phasen oder auch mit länderspezifischen bzw. mit nur wenige Länder einbeziehenden Studien zu beginnen.“¹¹⁴

2.2 Abgrenzung des Vorhabens

Eine Untersuchung des Vorbereitungsdienstes hat die vielfach beschriebenen Defizite, aber auch die von der KMK festgeschriebene Zweistufigkeit der Lehrerausbildung und die zusammenfassende Einschätzung des Abschlussberichtes über die Lehrerausbildung zu bedenken:

„Der zur Verfügung stehende formale und institutionelle Rahmen der Lehrerausbildung muss in seinen Elementen weiterentwickelt werden, bedarf aber keiner grundsätzlichen Revision.“¹¹⁵

So bezieht W. Schreckenbergs auf der Grundlage langjähriger eigener Berufserfahrungen auf dem Gebiet der Lehrerausbildung in seinem Buch „Der Irrweg der Lehrerausbildung“ mit dem Untertitel „Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit, ein ‚guter‘ Lehrer zu werden und zu bleiben“¹¹⁶ engagiert Stellung gegen den „Irrweg“ der Zweiphasigkeit, in der er ein wesentliches Symptom¹¹⁷ für die Schwächen der gegenwärtigen (1984!) Lehrerausbildung sieht. Die Vorzüge dieser Arbeit liegen in ihren ausführlichen Überlegungen zur Lehrerpersönlichkeit, in einer auf gründlichen eigenen Erfahrungen und einer detaillierten Literaturanalyse beruhenden Darstellung zentraler Probleme der zweiten Phase sowie Hinweisen für die dritte Phase, die Lehrerfortbildung. Unter den Prämissen des Abschlussberichtes kann aber sein aller Kritik zugrunde liegender Lösungsansatz der Einphasigkeit der Lehrerausbildung im Rahmen des bestehenden Systems keine konkreten tragfähigen Handlungsalternativen im Sinne der Ziele dieser Arbeit bieten. Wenn er zudem Persönlichkeitsbildung als „die wichtigste Aufgabe der Lehrer(aus)bildung“, als „das entscheidende Qualifikationszentrum seiner Eignung zum Lehrerberuf“ begreift, so sucht er „das entschei-

¹¹³ Terhart (2000), S. 154/155

¹¹⁴ Terhart (2000), S. 155

¹¹⁵ Terhart (2000), S.32

¹¹⁶ Schreckenbergs (1984)

¹¹⁷ Schreckenbergs (1984), S. 98

dende Prinzip der Lehrerbildung in ihrem individuell-biografischen Ansatz¹¹⁸, d.h. er will an die Stelle einer generellen eine individuelle oder „biografische Ausbildungsmethode“¹¹⁹ treten lassen, während der Abschlussbericht wie auch die besprochenen Ausbildungsverordnungen den Persönlichkeitsbegriff eher meiden, die Lehrerbildung als eine „übergreifende berufsbiografische Aufgabe“¹²⁰ mit einem sich auf konkrete Maßnahmen stützenden Erwerb von Kompetenzen betrachten.

Die auf eine breite Datenbasis gestützten Untersuchungen von Frech und Reichwein und spätere Untersuchungen¹²¹ haben außer der gewählten Fragebogen-Methode vor allem gemeinsam, dass die Probanden zum Zeitpunkt der Befragung noch selbst den Status von Referendaren haben, als Auszubildende also unter dem Eindruck, eventuell auch Druck dieses Ausbildungsabschnitts stehen, ihm dabei ohne genaue Kenntnis der späteren Berufsbedingungen intensiv verhaftet sind. Dem Vorteil der frischen Erinnerung, des unmittelbaren Erlebens der Ausbildung steht der Nachteil des Fehlens langfristiger Erfahrungen mit den Auswirkungen dieser Ausbildung auf die eigentliche Berufsausübung gegenüber, sodass der letztgenannte Aspekt nicht Gegenstand einer Befragung sein kann oder nur zu hypothetischen Aussagen führt.

Befragungen von Referendaren in ihrem Vorbereitungsdienst spiegeln die momentane Einschätzung des Ausbildungsgeschehens wider, stehen aufgrund der Leistungsüberprüfungen mit wechselndem Erfolg und der von den Ausbildern geäußerten, auch die Person berührenden Kritik unter dem Einfluss emotionaler Schwankungen. Dennoch bilden sie eine bedenkenswerte Grundlage für die Selbstevaluation der Studienseminare, sodass dieses Hilfsmittel in den letzten Jahren zunehmend eingesetzt wird. Dabei sollte allerdings auf strengste, die Teilnehmer auch überzeugende Anonymität geachtet werden, da die Beteiligten sich gerade dem Abnehmer „staatliche Schulverwaltung“ auf Gedeih und Verderb ausgeliefert fühlen, eine auf den Urheber zurückzuführende Kritik daher als höchst gefährlich für das eigene berufliche Fortkommen einschätzen.

Am hier betrachteten Seminar nach der Zeugnisausgabe durchgeführte Abschlussbesprechungen der Seminarleitung mit den „Assessoren des Lehramtes für Gymnasien“, wie sie dann offiziell bezeichnet werden, ließen die Kritik in der ganzen Spannweite von eruptiver Emotionalität bis zu achtsam verschleierte Andeutungen aufscheinen; um nicht in den Geruch des Schmeichlers zu geraten, trugen die positiv gestimmten Referendare ihr Lob häufig nicht vor der Gruppe, sondern unter vier Augen vor. Erkennbar war allerdings auch das spürbar nachlassende Interesse nach dem Examen an einem kritischen Aufarbeiten des gerade beendeten Ausbildungsabschnitts. Die von Frech und Reichwein initiierte Befragung fiel daher zu Recht in das letzte Drittel der Ausbildungszeit. Vielversprechend erscheinen auch ab Beginn des Referendariats halbjährlich wiederholte Fragebogen-Aktionen, sog. Panel-Studien¹²², um aus eventuellen Schwankungen in der Beurteilung der Ausbildung zusätzliche Rückschlüsse auf ihre Qualität zu gewinnen.

Einen völlig anderen Zugang zu einer Einschätzung der zweiten Phase ihrer Ausbildung bieten Befragungen von im Schuldienst befindlichen Lehrern, die aus der Retrospektive und mit der Erfahrung einiger Berufsjahre, aber auch mit einem Emotionen möglicherweise glättenden zeitlichen Abstand ein Urteil über ihr Referendariat abgeben sollen. Studien mit berufstätigen Lehrkräften versprechen eine an den selbst erfahrenen Praxisbedürfnissen orientierte Beurteilung des Referendariats.

¹¹⁸ Schreckenber (1984), S. 214

¹¹⁹ Schreckenber (1984), S. 215

¹²⁰ Terhart (2000), S. 20

¹²¹ vgl. Merzyn (2004), S. 24 - 28, 49 - 62; Spindler u. a. (1999)

¹²² Rauch (2001), S. 87

„Die Qualität und nachhaltige Wirksamkeit der Ausbildung erweisen sich wesentlich in der Berufseingangsphase, also in den ersten drei bis fünf Jahren selbstverantworteter Praxis.“¹²³

Von den dieser Untersuchung vergleichbaren Befragungen aktiver Gymnasiallehrer heben sich die von Steltmann und Sjuts¹²⁴ von der vorliegenden durch ihren quantitativen, sich auf Fragebögen stützenden Ansatz sowohl methodisch als auch in der Zielsetzung ab, da ihre Untersuchungen über die Qualität des Referendariats nicht in vergleichbarer Weise auf die Frage nach dem Erwerb bestimmter Kompetenzen zentriert sind (vgl.2.3).

Dagegen verfolgt die von Hermann und Hertramph¹²⁵ durchgeführte Interview-Studie eine andere Zielrichtung. Sie sucht den Zusammenhang von reflektierter Berufserfahrung und subjektivem Qualifikationsbedarf bei Lehrern zu rekonstruieren, wobei sie sich auf das Herausfiltern „kognitiver Muster“ beschränkt, die das Professionsbewusstsein von Lehrern formen und „ihr alltägliches berufliches Handeln steuern.“¹²⁶ Bei ihr geht es um die Genese der Tiefenstrukturen von Lehreinstellungen, die deren berufliches Handeln beeinflussen, nicht um das Ermitteln von Kausalzuschreibungen zwischen Ausbildungswirkungen und Qualität des Lehrerhandelns.

Eigene Vorbildung, Berufserfahrung, Interessenlage und nicht zuletzt die intime Kenntnis der Binnenstruktur eines Studienseminars und seiner örtlichen Vernetzung legen eine Beschränkung der vorliegenden Untersuchung zur zweiten Lehrerausbildungsphase auf die Ausbildungs- und Prüfungsmodalitäten und deren „Fernwirkungen“ auf das dieses Seminar beherbergende Bundesland Niedersachsen nahe.

Die Untersuchung nimmt trotz der Ähnlichkeit der Ausbildung für andere Schulformen auf deren Studienseminare nicht Bezug, sie sucht auch wegen der Vielgestaltigkeit der zweiten Phase in den Bundesländern nicht die Landesgrenzen oder gar die Grenzen zumindest zu den europäischen Nachbarn zu überschreiten.

Andererseits verzichtet sie auch, um nicht den Umfang in dieser Richtung zu sprengen, auf Detailuntersuchungen, zum Beispiel auf ausgearbeitete Vorschläge zur inhaltlichen Füllung der allgemeinen Seminare, auf ein Durchleuchten der Vorgänge bei den sog. Gesprächen zum Ausbildungsstand, vergleichbar mit der Arbeit von Hoppenworth¹²⁷ zu den Unterrichtsbesuchen, oder auch zur Praxis und zum Sinn der Hausarbeit.

Die in Kapitel 13 angegebenen Beispiele zu Einzelthemen der Ausbildung dienen nur zur Veranschaulichung des allgemeinen Sachverhaltes, stellen aber in keinem Fall einen umfassenden Katalog von Ausbildungsinhalten dar, deren Aufstellen und Begründen nicht Thema und Ziel dieser Arbeit sind.

Es unterbleibt auch eine Detailuntersuchung der nach Vorerfahrungen und Entwicklungsstand der Persönlichkeit unterschiedlichen Wirkungen eines heimlichen Lehrplans auf die Auszubildenden.

Die Hereinnahme von Stellungnahmen einzelner Ausbildergruppen würde den Rahmen einer solchen Arbeit sprengen und wird deshalb nicht angestrebt. Werden Ansichten zu Ausbildungsdetails aus der Perspektive der Auszubildenden in der Arbeit referiert, so handelt es sich durchweg um auch über die Seminargrenzen hinweg als unstrittig angesehene Auffassungen.

¹²³ Oelkers / Krüger (2004). In: KMK (2004a), S. 20

¹²⁴ Steltmann (1986); Sjuts (2000); vgl. auch Terhart u. a. (1993)

¹²⁵ Hermann / Hertramph (1997)

¹²⁶ Hermann (2002), S. 100

¹²⁷ Hoppenworth (1993)

2.3 Entwicklung und Begründung der Untersuchungsziele

„Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung steht vor der zentralen Herausforderung zu klären, welche *Variablen* als relevant angesehen werden können, wenn es um die Evaluation von ‚Wirkungen‘ der Lehrerbildung geht.“¹²⁸

Die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung stellt sich dabei vor dem Hintergrund der Wirkungskette „Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerleistung“, wobei die diese Bezugsgrößen konstituierenden Faktoren ein schwer entwirrbares Geflecht von Ursachen- und Wirkungszusammenhängen bilden.

Zur Kontrolle der Wirksamkeit bieten sich im Rahmen dieser Wirkungskette vier unterschiedliche Zugänge an: Über das Berufsethos der Lehrkräfte, über ihre „fach- und berufsbezogenen Kognitionen“¹²⁹, über das schulische und unterrichtliche Handeln der Lehrer sowie über die Leistungen ihrer Schüler, wobei deren Untersuchung auch die heranreifende Schülerpersönlichkeit zu erfassen hätte.

Die Erforschung der Wirksamkeit der Lehrerbildung kann sich sowohl auf den Einfluss einzelner Ausbildungskomponenten auf die Lehrerbildung als auch auf die Frage nach Einflussfaktoren auf das Lehrerhandeln und hier insbesondere auf den Zusammenhang von Lehrerbildung und Lehrerhandeln richten.

Die derzeitige Diskussion über Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung gründet auf der Annahme, dass Lehrerhandeln nicht nur beeinflussbar, eventuell sogar längerfristig formbar ist, sondern dass dieses auch wirksam Schülerleistungen als eigentliches Ziel aller Bemühungen in der Lehrerbildung verbessern kann, wobei noch zu klären wäre, wieweit dies auch Schülereinstellungen und -haltungen einschließt. Hierfür wird Lehrerhandeln in Kompetenzbereiche aufgeschlüsselt, deren Vollständigkeit zunächst angenommen und für die der Entwicklungsgrad der Einzelkompetenzen als durch Standards prinzipiell messbar vorausgesetzt wird.

Die vorliegende Arbeit akzeptiert die Annahme von berufsspezifischen Fähigkeiten, die nach Kompetenz- oder Qualifizierungsbereichen gebündelt werden, ohne die Vollständigkeit der vier (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) bzw. der sechs (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Mitwirken, Innovieren)¹³⁰ Bereiche vorauszusetzen.

Ohne zur Zeit der Interviews auf Standards zurückgreifen zu können, erscheint auf der Basis der damaligen Befragung eine Auswertung der Interviews im Zusammenhang mit der momentanen Kompetenzdiskussion sinnvoll, wobei die im Bezugserrlass erläuterten sechs Qualifizierungsbereiche zugrunde gelegt werden. Die über Jahrzehnte hinweg an dem betrachteten Studienseminar praktizierte und auch durch wechselnde Prüfungsverordnungen im Kern nicht veränderte Lehrerausbildung folgte nach eigener Einschätzung dem auch vom Abschlussbericht gestützten Lehrerleitbild, das das Lehren als zentrale Aufgabe und Kompetenz, als die herausragende „professionelle Besonderheit“¹³¹ einer Lehrkraft betont, das die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich des Lehrerhandelns bezeichnet. Alle Ausbildungsmaßnahmen wie auch die abschließenden Prüfungen waren auf diese Kernkompetenz ausgerichtet, sodass die Bedeutung der übrigen Qualifizierungsbereiche zwar nie bestritten wurde, aber im Rahmen der augenblicklichen Reformdiskussion untersuchenswert erscheint.

Die vorliegende Studie befasst sich daher nicht mit der Sinnhaftigkeit der in den vorgegebenen Qualifizierungsbereichen beschriebenen, hypothetisch als bedeutsam angenommenen berufsspezifischen Fähigkeiten oder mit der Betrachtung ihrer Wirksamkeit auf Schülerleistungen, sondern sie untersucht die Frage nach dem Stellenwert der sechs genannten

¹²⁸ Blömeke (2004), S. 60 - 61

¹²⁹ Blömeke (2004), S. 61

¹³⁰ KMK (2004b) bzw. Durchführungsbestimmungen (2001)

¹³¹ Terhart (2000), S. 48

Bereiche im Rahmen der Ausbildungsbedingungen und der Prüfungsvorgaben sowie der durch diese vorgezeichneten Möglichkeiten zum Erwerb der angesprochenen Fähigkeiten; d.h. sie untersucht die im retrospektiven Verständnis der Probanden sich widerspiegelnde Wertigkeit der Kompetenzen während der Ausbildung sowie die Realisierungschancen für ihren Erwerb unter den erlebten Ausbildungsbedingungen und den Vorgaben der PVO, die bis auf die Reihenfolge der Bereiche nicht dem Eindruck ihrer Gleichwertigkeit entgegentritt, die mit der input-Orientierung ihres Forderungskataloges auch einer Aussage über die erwünschte Breite und Tiefe der Erreichbarkeit der Kompetenzen ausweicht.

Ausgangspunkt der Analyse sind dabei die zurzeit der Interviews gegebenen Interpretationen der Probanden. Nicht das ursprüngliche, sondern das im reflektierten Rückblick artikulierte und interpretierte Erleben der Ausbildung bildet die Grundlage der Untersuchung.

Nach einer detaillierten Beschreibung (vgl. Kap. 5) der Qualifizierungsbereiche verzichten die Verfasser der PVO auf den Versuch, für das Maß des Kompetenzerwerbs eine skalierte Bewertung, einen Notenmaßstab oder auch nur eine qualitative Einschätzung vorzugeben. Sie überlassen diese Einstufung den prüfenden Ausbildern, wobei noch offen bleibt, welche Kompetenzen sich überhaupt einer messenden Bewertung erschließen können.

Da keine Standards für die angeführten Qualifizierungsbereiche vorlagen, kann sich die Bewertung der Ausbildung durch die Probanden auch nicht an solchen, sondern nur an selbst entwickelten und an von den Seminar ausbildern unterschiedlich vermittelten, recht persönlichen Maßstäben orientieren, die sich in den Beurteilungen der Referendare widerspiegeln und die sich gegebenenfalls durch die mehrjährige Berufspraxis der Befragten von den Normen der Ausbilder gelöst und durch eigene Erfahrungen modifiziert haben. Der Bewertungsmaßstab der Probanden ist somit individuell differenziert und orientiert sich vermutlich an persönlich erlebter Professionalität des eigenen pädagogischen Handelns, die sich an den Schülerleistungen, aber auch am Erfolg des eigenen Tuns im gesamten schulischen Umfeld bemisst.

Deshalb verlangt die Auswertung auch keine quantitative Abschätzung, sondern zielt mit den gestellten Fragen allgemein auf den Erwerb dieser Kompetenzen und noch allgemeiner auf die grundsätzliche Möglichkeit für diesen Erwerb im Rahmen der Ausbildung ab. Aus den ausführlichen Antworten soll dann auf dem Wege der Interpretation (vgl. Kap. 3) eine Antwort darauf gesucht werden, ob im Sinne der PVO-Lehr II überhaupt und in welchem Umfang die gewünschten Qualifizierungen im Referendariat möglich erscheinen.

Da die Anbahnung der wesentlichen Kompetenzen und ihre Überführung in Handlungsroutinen der jeweiligen Seminarkonzeption überlassen bleiben und auf der Grundlage der tatsächlichen Ausbildungsbedingungen an Seminar und Schule erfolgen, muss für eine realistische Einschätzung der Kompetenzentwicklung in einem zweiten Schritt untersucht werden, welchen Beitrag die verschiedenen Ausbildergruppen, Ausbildungsveranstaltungen und -maßnahmen sowie die äußeren Umstände des Vorbereitungsdienstes für den angestrebten Ausbildungserfolg liefern.

„Unzureichend erforscht ist aber, welche institutionellen Bedingungen den Erwerb professioneller Kompetenzen am besten fördern. Auch hier steht die empirische Bildungsforschung in Deutschland – wie international – noch ganz am Anfang.“¹³²

Da die Situation und der Rahmen der Befragung sowie die gewählte Methode dies Erfolg versprechend nahe legen, wird in einem dritten Schritt zusätzlich versucht, aus den vorliegenden Antworten einige vorsichtige Schlüsse auf die Rückwirkung der Ausbildung auf die Lehrerpersönlichkeit zu ziehen, da die erwünschte und angestrebte Kompetenzentwicklung untrennbar mit der Person des Lehrers verknüpft ist. Die Bedeutsamkeit dieses Unter-

¹³² Lange (2005b), S. 45; Blömeke (2004), S. 59 - 91

suchungsaspekts ist dem Verfasser mit jedem Interview zunehmend stärker bewusst geworden. Nach den offenen Fragen (vgl. 3.4) wurde von den Probanden auch wegen der seither verflossenen Zeit zunächst nur das freimütige Offenlegen von Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten, Missständen auf einer eher sachbezogenen Ebene erwartet, trotz der am Schluss des Referendariats in den Abschlussbesprechungen (vgl. 2.2) erfahrenen emotionalen Äußerungen.

Vor dem Hintergrund der Einschätzung der realen Ausbildungsbedingungen und der ermittelten Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Ausgebildeten erscheint dann eine treffsicherere Beantwortung der Ausgangsfrage nach den Möglichkeiten für die Entwicklung und Entfaltung der erwünschten beruflichen Fähigkeiten im Referendariat möglich.

Insbesondere soll die Arbeit nicht mit einer nur den Zustand konstatierenden Beschreibung der Untersuchungsergebnisse enden. Sinnvoll erscheint der Versuch, auf der Basis der erarbeiteten Ergebnisse Linien für eine Weiterentwicklung des Referendariats aufzuzeigen, d.h. für erkennbare Unzulänglichkeiten aus der Logik des Ausbildungsgeschehens Veränderungsvorschläge abzuleiten. Dabei beschränken sich diese Bemühungen im Sinne des Abschlussberichts auf den gesetzlich in Deutschland vorgegebenen Rahmen für die zweiphasige Lehrerausbildung, setzen aber einen grundsätzlichen Wechsel des zur Zeit in Niedersachsen bestehenden Systems der Lehrerausbildung voraus. Ergänzend werden zur Veranschaulichung und im Bestreben um Realitätsnähe auf den praktischen Ausbildungsvollzug ausgerichtete Einzelvorschläge erörtert.

Eine auf die geübte Praxis bezogene und ihre Leistungsfähigkeit hinsichtlich des betrachteten Kompetenzerwerbs untersuchende Studie hat zudem bei prinzipieller Akzeptanz der Zweiphasigkeit und der Vorgaben einer PVO einerseits, doch auch andererseits den Kompetenzerwerb als einen nicht in allen Bereichen und Phasen synchron verlaufenden Prozess zu bedenken. „Nicht alles muss im Referendariat gelernt werden.“¹³³

¹³³ Terhart (2000), S. 115

3 Die Untersuchungsmethode

3.1 Qualitatives versus quantitatives Verfahren

Bei der Wahl des Erhebungsverfahrens war zunächst der Frage nachzugehen, ob ein quantitativer oder ein qualitativer Ansatz zu bevorzugen sei. Während die Methoden der sog. quantitativen Forschung auf „Quantifizierung der Beobachtungsrealität“ beruhen, operiert die sog. qualitative Forschung überwiegend mit „Interpretationen von verbalem Material“.¹³⁴ Beide Verfahren mit ihren unterschiedlichen Typen von Daten oder Informationen stehen dabei „nicht in direktem Konkurrenzverhältnis“ zueinander, sondern bergen „unterschiedliche Vor- und Nachteile sowohl forschungspraktischer als auch inhaltlicher Natur in sich.“¹³⁵

Ein quantitatives Vorgehen hätte neben einer deutlich größeren und sicherlich von einem Einzelnen schwieriger zu gewinnenden Zahl an Probanden mit streng standardisierten Interviews oder Fragebögen arbeiten müssen;¹³⁶ denn eine hinreichend umfangreiche Stichprobe mit offenen Einzelinterviews würde vom Zeitaufwand die Möglichkeiten eines einzigen Interviewers übersteigen. Dagegen lassen sich als Alternative Gruppeninterviews bei im Amt befindlichen Lehrern kaum ohne Unterstützung durch eine Institution organisieren, wobei letzteres Verfahren auch dem hier angestrebten Zweck unabhängiger Meinungsäußerungen widersprochen hätte.

Unter inhaltlichen Aspekten hingegen gilt sowohl für vollständig strukturierte Interviews¹³⁷ als auch für Fragebögen:

„Skalen, Tests, Fragebögen, standardisierte Instrumente lassen die ‚Versuchspersonen‘ nicht zu Wort kommen, sondern reduzieren sie auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien.“¹³⁸

Die Bereitschaft zu einer ihnen keinerlei Vorteile versprechenden Teilnahme an einer Befragung lassen neben Neugier und Hilfsbereitschaft als wesentliches Motiv ein aus der eigenen Berufsbiografie gespeistes Interesse am Thema vermuten, das bei der durch vorgefertigte Antwortschemata bedingten Eindimensionalität der Antworten leicht in Desinteresse oder Verärgerung über die unbefriedigende Befragtenposition zum Nachteil der Untersuchung umschlagen könnte. Der Zwang zur Reduktion der eigenen Gedanken, vielleicht sogar nach Einschätzung der Beteiligten zur Simplifizierung entspräche wohl kaum den Wünschen und den Möglichkeiten des zu befragenden Personenkreises, dessen Fähigkeiten zur sprachlichen Differenzierung und gedanklichen Abstraktion auch ungenutzt für das Vorhaben bliebe.

Fragebögen mit der Chance zu umfangreicheren Äußerungen stießen vermutlich nicht nur wegen der als mühselig empfundenen schriftlichen Beantwortung¹³⁹ und der fehlenden Rückfragemöglichkeiten eher auf Ablehnung, sie unterbänden auch die bei dieser Untersuchung in Teilen erwünschten Spontaneität der Reaktionen.

Dagegen eröffnen qualitative Verfahren durch die dabei eingeräumte Chance zur freieren Entfaltung der Gedanken einen direkteren Zugang und eine größere Nähe zu den von den Interviewten erlebten und erfahrenen Wirkungen der untersuchten Ausbildung.

„Durch Befragungstechniken ermittelt man die subjektive Sichtweise von Akteuren über vergangene Ereignisse, Zukunftspläne, Meinungen, [...] Beziehungs-

¹³⁴ Bortz / Döring (2003), S. 295

¹³⁵ Bortz / Döring (2003), S. 297

¹³⁶ vgl. z. B. für Referendare: Rauch (2001), S. 87 - 93

¹³⁷ Diekmann (2005), S. 374

¹³⁸ Mayring (2002), S. 10

¹³⁹ vgl. Bortz / Döring (2003), S. 297 u. 309

probleme, Erfahrungen in der Arbeitswelt etc. Die Besonderheit qualitativer Befragungstechniken liegt darin, dass der Gesprächsverlauf weniger vom Interviewer und dafür stärker vom Interviewten gesteuert und gestaltet wird.“¹⁴⁰

„Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden.“¹⁴¹

Das Forschungsinteresse im Hinblick auf langfristige Nachwirkungen im Berufsleben, der direktere Zugriff auf die Gefühls- und Gedankenwelt der Interviewpartner, deren hohes Eigeninteresse an der durchlaufenen Ausbildung und die deshalb zu erwartende große Äußerungsbereitschaft, die Verbalisierungsfähigkeit, der Bildungsstand der Probanden sowie die für die Rückerinnerung eventuell notwendigen gedanklichen Anstöße, Hilfen und Erläuterungen sprechen insgesamt für einen qualitativen Ansatz in Form von Einzelinterviews, in denen der Interviewer ohne irgendeinen Gruppendruck und ohne Einfluss Dritter eine günstige Gesprächsatmosphäre für freimütige Antworten und für das Äußern von Emotionen sowie tiefer liegender Motive schaffen kann, in denen eben auch das im befragten Personenkreis liegende Potenzial besser ausgeschöpft werden wird.

Unter Berücksichtigung der Ziele der Untersuchung bietet sich daher für den angesprochenen Personenkreis eine halbstandardisierte Interviewform an, in der einerseits der thematische Bereich abgesteckt ist, andererseits aber durch Variationen in der Reihenfolge und Formulierung der Fragen ein flexibler Interviewverlauf gewährleistet sein soll.

Da neben einem vorbereiteten, aber variabel einsetzbaren Fragenkatalog, der in dieser Arbeit gezielt und systematisch zu den dreizehn Kategorien (vgl. 3.5) Antworten sucht, auch Ergänzungen und Zusatzfragen der Beteiligten zugelassen sind, damit sich die Sichtweise der Respondenten frei entfalten und Erkenntnis erweiternd wirken kann und nicht durch die in den Fragen implizierte Perspektive des Interviewers eingeengt und festgelegt ist, wird ein sog. offenes Leitfaden-Interview eingesetzt.

„Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht. Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfaden-Konzeption nicht antizipiert wurden.“¹⁴²

„Die Interviewten werden zwar durch den Interview-Leitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben darauf reagieren. [...] Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen.“¹⁴³

Mayring fasst „alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung“ unter dem Begriff „Problemzentriertes Interview“¹⁴⁴ zusammen.

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine offene Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat be-

¹⁴⁰ Bortz / Döring (2003), S. 308

¹⁴¹ Bohnsack (2003), S. 21

¹⁴² Bortz / Döring (2003), S. 315

¹⁴³ Mayring (2002), S. 69

¹⁴⁴ zum Ablauf-Modell eines solchen Problemzentrierten Interviews vgl. Mayring (2002), S. 67 - 72

stimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interview-Leitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“¹⁴⁵

Das gemeinsame Vertrautsein mit der Materie „Seminarbildung“ und „Lehrerberuf“ erleichtert dem Fragenden die Gesprächsführung mit den Probanden, die gemeinsame Erfahrungsbasis hilft, Verständigungsprobleme zu minimieren. „Eine gemeinsame Sprache“ zwischen Interviewer und befragter Person“¹⁴⁶, von Diekmann ohnehin als Voraussetzung für die Anwendung dieser Methode gefordert, im Allgemeinen nur durch bewusste Frageformulierungen erreichbar und auch dann noch mit Missverständnissen behaftet, ist bei dieser Untersuchung auch durch den vergleichbaren Sozialisationsprozess der Beteiligten gewährleistet.

Beim Aufstellen des Leitfadens für die vorliegende Untersuchung wird zwischen so genannten Hauptfragen, die eher global den Rahmen für die Antwort abstecken, Freiräume für die Entwicklung der Gedanken des Respondenten eröffnen, und Detaillierungsfragen¹⁴⁷ unterschieden, die einzelne Fakten und Meinungen zu abgelaufenen Geschehnissen sowie ihre Spätwirkungen zu Tage fördern sollen. Zu ersterem Fragetyp gehören zum Beispiel die Eingangsfragen des Interviews, die jedem Befragten je nach Einstellung zum Referendariat Antworten in gänzlich unterschiedlicher Form und Richtung ermöglichen.

„Besonders zu beachten ist die Gestaltung der Intervieweröffnung, die beim Interviewpartner Interesse am Interview und allgemeine Gesprächsbereitschaft anregen sowie anfängliche Hemmungen abbauen soll ([...] „Eisbrecherfragen“).“¹⁴⁸

So hätten Eingangsfragen nach schwer erinnerbaren Details aus der länger zurückliegenden Ausbildung, zum Beispiel nach einzelnen Themen der Fachsitzungen, zweifellos den Fluss des Interviews sofort blockiert und die gutwilligen Interviewpartner in die Rolle unwissender Auszubildender zurückgeworfen, während sie bei den gewählten Fragen zunächst die Möglichkeit zu einer Globalbewertung nutzen konnten, ohne auf ein Sachgebiet und ohne auf Begründungen festgelegt zu werden.

„Die Interviewfragen erfüllen damit instrumentelle und inhaltlich-analytische Funktionen gleichermaßen.“¹⁴⁹

Aus diesem Grunde bietet sich im Verlaufe des Interviews auch ein Wechsel der Befragungsform an. Ein bestimmter Untersuchungsgegenstand, hier eine konkrete Ausbildungssituation, ein besonderer Unterrichtsbesuch oder der Examenstag, werden als Erinnerungsbild in den Mittelpunkt des Gespräches und damit in den Fokus des Interviewten gerückt. In der Art des fokussierten Interviews¹⁵⁰ wird auf diesen bestimmten Stimulus eine spezifische Reaktion herausgefordert. Da der Interviewer bereits eigene Deutungen der Situationen entwickelt hat, im vorliegenden Fall während seiner Seminartätigkeit, kann er schon während des Interviews die Deutungsversuche der Befragten einordnen oder durch Zusatzfragen zu vertiefen suchen.

Andere Fragen nach besonderen Erlebnissen im Schulalltag fordern zum Erzählen von Episoden aus der Berufsbiografie der Probanden heraus. In Anlehnung an das von Schütz entwickelte narrative Interview¹⁵¹ generiert der Befragte, eingeleitet durch einen Erzählstoß, eine Stegreiferzählung zu einer Berufsepisode, zu einem Schlüsselerlebnis.

„Im Hauptteil des narrativen Interviews erzählt der Informant eine Geschichte zum Befragungsthema, die nicht durch inhaltliche Kommentare seitens des Inter-

¹⁴⁵ Mayring (2002), S. 67

¹⁴⁶ Diekmann (2005), S. 377

¹⁴⁷ Bortz / Döring (2003), S. 315

¹⁴⁸ Bortz / Döring (2003), S. 244

¹⁴⁹ Bortz / Döring (2003), S. 244

¹⁵⁰ Bortz / Döring (2003), S. 315 u. Diekmann (2005), S. 446 - 447

¹⁵¹ Schütze (1977) u. Diekmann (2005), S. 449 - 450

viewers unterbrochen werden sollte. Der Interviewer bemüht sich um eine angenehme Gesprächsatmosphäre, indem er dem Befragten Interesse und Verständnis signalisiert und auch Schweigepausen zulässt.“¹⁵²

Diese narrativen Passagen sollen durch Zulassen freien Erzählens von „Seminargeschichten“ zu schwer abfragbaren Sinnstrukturen, zu „subjektiven Bedeutungsstrukturen führen, die sich einem systematischen Abfragen versperren würden.“¹⁵³

In einer Nachfragephase der durchgeführten Interviews werden Details der Ausbildung geklärt und in einer Bilanzierungsphase globale Bewertungen erfragt, allerdings, wie an jeder Stelle des Interviews, ohne Rechtfertigungsdruck.

In den vorliegenden Interviews finden sich die Befragungsformen des fokussierten und des narrativen Interviews aus Zeitgründen und um der Transparenz des ganzen Interviews willen nur in Ansätzen praktiziert. Insbesondere ermutigt der Interviewer seine Gesprächspartner gerade bei längeren Antwortpassagen nicht noch zu weiterem Erzählen, wenn die Gefahr des Abschweifens zu sehr persönlichen Details zu bestehen scheint. Dennoch bemüht er sich während des gesamten Dialogs, nicht nur in den fokussierten und narrativen Passagen, um eine nondirektive Gesprächsführung, die die Reaktionen der Respondenten nicht beeinflusst und ihnen die Chance zur persönlichen Interpretation des Erlebten eröffnet. Das Gespräch soll dabei, soweit der Leitfaden dies aus zeitökonomischen Gründen zulässt, situationspezifisch und „tiefgründig“ geführt werden, um „ein Höchstmaß an „selbstenthüllenden Kommentaren“¹⁵⁴ zu provozieren und Raum für unerwartete Reaktionen zu lassen.

3.2 Die Auswahl der Interviewpartner

Als Probanden für diese Untersuchung wurden nur Personen ausgewählt, die während der Tätigkeit des Verfassers an einem niedersächsischen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien auch dort ausgebildet und zum Teil auch von ihm geprüft worden sind, die somit in einem dem Verfasser bekannten und in Teilen von ihm mitgestalteten Umfeld ihre Ausbildungserfahrungen gesammelt haben.

Die Beschränkung auf ein Studienseminar bietet einerseits wegen der eigenen Kenntnis dieses Seminars die Möglichkeit, aus den Eigenheiten des Seminars resultierende Sondereffekte bei der Auswertung weitgehend eliminieren zu können, andererseits weist gerade die Möglichkeit der Existenz von positiven oder negativen Sondereffekten auf Chancen und Gefahren durch die seminarspezifischen Rahmenbedingungen hin. Im Übrigen sind auf durch die damals zuständige Bezirksregierung und das Kultusministerium initiierten Tagungen genügend wechselseitige Rückmeldungen der verschiedenen Studienseminare erfolgt und Verschränkungen veranlasst und ermöglicht worden, sodass durch diese Kenntnis der allgemein praktizierten Ausbildungsbedingungen auch eine Einschätzung der Sondereffekte am betrachteten Seminar und damit Verallgemeinerung und Übertragbarkeit der Resultate und der gezogenen Folgerungen möglich und begründet erscheinen.

Bei der Auswahl der Probanden wurde nicht nur darauf geachtet, annähernd gleichviel männliche und weibliche Teilnehmer für diese Untersuchung zu gewinnen, sondern es sollten auch möglichst alle am Seminar ausgebildeten Fächer durch die Teilnehmer vertreten sein. Zugleich sollte durch eine weite Spanne von verschiedenen Ausbildungsjahrgängen auch gewährleistet sein, dass unterschiedlich umfangreiche Berufserfahrungen sich in den Interviews widerspiegeln.

Die ehemaligen Referendarinnen und Referendare wurden entweder vom Verfasser selbst auf eine mögliche Teilnahme an dieser Untersuchung durch Mitwirkung in Interviews an-

¹⁵² Bortz / Döring (2003), S. 318

¹⁵³ Mayring (2002), S. 73

¹⁵⁴ Bortz / Döring (2003), S. 317

gesprächen, oder dieses Ansinnen erreichte sie durch Weitergabe dieses Wunsches mit Hilfe direkt Angesprochener. In jedem Fall wurde diese Bitte zunächst als vorsichtig formulierte Idee des Verfassers für ein solches, die Wirksamkeit der Ausbildung erschließendes und dem Initiator persönlich bedeutsam erscheinendes Vorhaben geäußert; eine Bitte, die jeden damit Konfrontierten nicht dem Druck einer ausdrücklichen Absage aussetzte, sondern die Möglichkeit einer Zusage bei tatsächlich vorhandenem Interesse an einem solchen Unternehmen eröffnete.

Dieses originäre Interesse an der zum Teil mehrere Jahre zurückliegenden Ausbildung drückte sich auch in dem Umstand aus, dass die späteren Teilnehmer sich nach der ersten Information ohne weitere Bitte unaufgefordert für die Interviews zur Verfügung stellten.

Zeitlicher Abstand vom Referendariat und Unabhängigkeit vom Interviewer ermöglichten die Übernahme einer bei Befragten erwünschten Rolle, die sich auszeichnet durch

„die Fähigkeit zur Trennung kognitiver Inhalte der Kommunikation von solchen der Herstellung und Stabilisierung persönlicher Solidarität, die Fähigkeit der Abstraktion von der aktuellen Sozialbeziehung, [...], der Übernahme der Informantenrolle.“¹⁵⁵

Mit den siebzehn, aus praktischen Gründen aus der näheren Umgebung des Seminarortes ausgewählten Teilnehmern wurden die Interviews im März und April 1998 geführt – wegen der Länge und Ausführlichkeit der gewährten Gespräche teilweise in zwei Sitzungen. Dabei zeigte ein erster Überblick, dass sich annähernd gleich verteilt „Ehemalige“ mit eher positiver wie auch kritischer Einstellung zum Referendariat beteiligt hatten, die Interviews wohl insgesamt auch nicht als eine Chance zur späten Abrechnung mit einem früheren Ausbilder betrachtet wurden. Dieses spannungsfreie Verhältnis zum Interviewer und das im Vorgespräch diskutierte Bemühen um eine Verbesserung der Lehrerausbildung haben möglicherweise dazu beigetragen, Essers Anforderung an den Befragten nahe zu kommen:

„Der Befragte hat sich im Interaktionsprozeß selbst so zu sehen, wie er den Sozialforscher interessiert, als Datenträger; seine Motivation zur Teilnahme beschränkt sich auf die Sachorientierung.“¹⁵⁶

Wegen des Umfangs der zu leistenden Auswertungsarbeit (vgl. auch 3.5) wurden aus der Gesamtheit der erhobenen Interviews zehn nach gründlichem Vergleich der Tonbandaufnahmen für die Untersuchung ausgewählt, die neben einer einwandfreien Tonqualität – in zwei Fällen wirkten sich technische Mängel störend aus – den nachfolgend aufgeführten Kriterien genügten: Die Zahl der Teilnehmer verteilt sich gleichmäßig (je fünf) auf beide Geschlechter, die Befragten vertreten von den damals am Seminar ausgebildeten Fächern 87%, die nach dem Examen verstrichene Zeit schwankt zwischen zwölf und zwei Jahren, von den Interviewpartnern werden durch ihre Zensuren im Zweiten Staatsexamen alle für ein Bestehen möglichen Noten abgedeckt. Die frische Erinnerung der jüngeren Teilnehmer wird durch die größere Berufserfahrung und die längere Mitarbeit der älteren als Mentoren an den Ausbildungsschulen ergänzt, sodass eine durch Geschlecht, Fächer, Noten, Berufserfahrung und eigene Mentorenerlebnisse geprägte, durchaus recht unterschiedliche Betrachtungsweise des Referendariats und seiner Auswirkungen auf die Berufsfähigkeit zu erwarten war. Bis auf eine Teilnehmerin sind alle Interviewpartner seit dem Abschlussexamen im erstrebten Beruf tätig, eine Gesprächspartnerin allerdings nur mit wenigen Wochenstunden.

¹⁵⁵ Esser (1974), S. 118

¹⁵⁶ Esser (1974), S. 111

3.3 Die konkrete Interviewsituation

Die ohne jedes, auch nicht durch verstecktes Drängen vorgetragene Bitte um Teilnahme, die berufliche Unabhängigkeit der Interviewpartner vom Interviewer¹⁵⁷ und die angestrebte private Atmosphäre der Interviews boten offenbar, wie die freimütigen Äußerungen der aufgezeichneten Gespräche beweisen, ein dem angestrebten Untersuchungsziel günstiges Umfeld.¹⁵⁸

Die Interviews fanden – bis auf eines in der Wohnung des Interviewten aufgezeichnetes – im Hause des Interviewers in privater „Wohnzimmer“-Atmosphäre bei einer kleinen Bewirtung mit einem unauffällig platzierten Mikrofon statt, dessen Existenz natürlich bekannt war. Das vielfach geprobte Hantieren mit dem kleinen analogen Aufzeichnungsgerät fiel den Interviewpartnern erkennbar kaum auf. Nach einem Vorgespräch, das sich auf die momentane Lebenssituation der Befragten bezog, den Zweck der Untersuchung auch noch einmal grob umriss, wurde das Mikrofon für das eigentliche Interview eingeschaltet, ohne dass sich daraufhin am Gesprächsverhalten der Teilnehmer etwas merklich änderte.

Das Vertrauen zum Interviewer, durch die bereitwillige Teilnahme schon zum Ausdruck gebracht, prägte, auch nach Abhören der Bänder durch die Offenheit der Äußerungen bestätigt, durchweg alle Gespräche; insbesondere wird dieser Eindruck auch durch den Verzicht aller Teilnehmer auf die im Vorgespräch mehrfach angebotene schriftliche Versicherung der Anonymität unterstrichen. Wegen der vom Verfasser als erfrischend freimütig erlebten Meinungsäußerungen zur erfahrenen Seminausbildung und zu einigen Ausbildern, nicht zuletzt aber auch wegen des für den Zweck des Interviews außerordentlich bedeutsamen Offenlegens sehr persönlicher Empfindungen, erlittener Verletzungen und momentaner Befindlichkeiten erscheint die strikte Wahrung der Anonymität ein selbstverständliches menschliches Gebot. Die durch die Person des Interviewers, durch die äußere Gesprächssituation und auch durch die Gesprächsführung erreichte Spontaneität der Äußerungen stützt nicht nur den gewählten methodischen Ansatz (vgl. 3.1), sondern bedarf als Gegenleistung und Dank auch des Verzichts auf einige Details in den Interviews, die insbesondere durch die Angabe der Fächer noch Bezüge zur Fachsozialisation¹⁵⁹ erlaubt hätten.

So unterbleibt neben allen Hinweisen auf die vertretenen Fächer, die einen unmittelbaren, hier selbstverständlich unerwünschten Schluss auf die Person des Ausbilders zugelassen hätten, auch die Angabe von Themen, die der Ausbildungsschule und der genauen Ausbildungszeit, da Kennern der örtlichen Situation sonst mühelos der Rückschluss auf die Identität der Interviewpartner möglich wäre. Ohne Verlust an Erkenntnisgewinn für die angestrebten Untersuchungsziele verhindern die in den Interviews vorgenommenen Auslassungen und kleine, nicht den Aussagewert, aber den erwähnten Rückschluss unterbindende Veränderungen am Text mit Sicherheit eine Identifizierung der Teilnehmer.

Wegen der Länge der Gespräche erfolgte nach dem Abschalten des Mikrofons keine weitere Nachbereitung der erörterten Sachverhalte. Da in einigen wenigen Fällen auch Tatbestände aus dem Vorgespräch, so sie dem Interviewer für die Untersuchung bedeutsam erschienen, im eigentlichen Interview aufgegriffen wurden, enthalten die aufgezeichneten und transkribierten Interviews das gesamte zur Zeit des jeweiligen Interviews geäußerte Meinungsbild zum untersuchten Thema, soweit die Teilnehmer nach Plan des Interviewers darauf angesprochen oder dazu durch die Art der Gesprächsführung veranlasst worden sind.

¹⁵⁷ vgl. Diekmann (2005), S. 375

¹⁵⁸ zum Einfluss des Interviewers vgl. u.a. Erbslöh / Wiendieck (1974), S. 83 - 100 u. Diekmann (2005), S. 375 - 389

¹⁵⁹ vgl. die Untersuchung von Frech / Reichwein (1977)

Die Interviewpartner oder Interviewpartnerinnen werden in den Analysen mit IP sowie nach ihrer Anordnung im Materialband mit angefügten römischen Zahlen zwischen eins und zehn gekennzeichnet, also z.B. IP I oder IP X. Die einzelnen Fächer werden mit großen Buchstaben von A bis S angegeben, der Name des Fachleiters mit dem gleichen Buchstaben chiffriert, z.B. ist Herr D Fachleiter für das Fach D. Die Seminarleitung erscheint ebenfalls unter dieser Rubrik. Die Namen von Fachlehrern werden mit den Buchstaben T und U oder Kombinationen von beiden chiffriert, analog die Namen von Mitreferendaren durch V und W; X und Y stehen gelegentlich für den Namen der jeweiligen Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners, Z für den Seminarort.

3.4 Die Struktur des Leitfaden gestützten Interviews

Auswahl, Formulierung und Anordnung der für die Interviews ausgesuchten Fragen mussten insgesamt zwei offenbar einander zuwiderlaufenden Kriterien genügen. Zum einen sollten die Interviewpartner die Möglichkeit erhalten, ihre Ansichten zum erlebten Referendariat und zu seinen Auswirkungen auf ihre Berufstätigkeit möglichst unverstellt im freien Fluss der Gedanken zu äußern, zum anderen gebot das Ziel der Untersuchung das Einholen von Informationen zu bestimmten Sachverhalten. Eine weitgehend offene Gesprächsführung hätte für den Interviewten und den Interviewer leicht ein Zerfließen des Gesprächs, einen Verlust an möglicherweise wichtigen Details bedeutet, deren Aufgreifen durch spätere Rückfragen verwirrend oder das Interview verlängernd gewirkt hätte. Als Lösung bot sich im Sinne der Unterrichtsmethodik ein Wechsel von „weiten“, dem Interviewten breiten Spielraum zur Entfaltung eigener Gedanken eröffnenden Fragen mit „engen“¹⁶⁰, unmittelbar zielführenden Fragen an. Während erstere durch Angabe eines Stichworts oder durch eine bewusst unpräzise allgemeinere Formulierung zum freien Erzählen einladen – in ihrer prägnantesten Form in den narrativen Interviews praktiziert –, werden durch Detailfragen die unterschiedlichen Aspekte der Untersuchung direkt und auch für die Interviewten erkennbar strukturiert. Übergeordnetes Ziel der Interviewgestaltung war trotzdem, bei aller notwendigen vorgegebenen Strukturierung, ein frei fließendes Gespräch, bei dem der Befragte möglichst die „künstliche“ Fragesituation vergessen sollte. Die gewählte Form lässt sich unter Berücksichtigung beider Aspekte als Leitfaden orientiertes, offenes Interview einstufen.

Auch ein Abweichen in der Reihenfolge der Fragen wurde akzeptiert, wenn es dem zugrunde liegenden Bemühen um ein sich möglichst frei entfaltendes Gespräch zugute kam. Gleiches gilt auch für Abschweifungen und Ausführlichkeiten in der Darstellung der Teilnehmer, wenn sie denn Einblicke in tiefer liegende Motive und ein Offenlegen von Zusammenhängen zu bieten schienen, sodass einige wenige „Längen“ in den Aufzeichnungen auch bei nachträglicher kritischer Würdigung nützlich oder zumindest unvermeidlich erscheinen.

Um der entspannten Gesprächsatmosphäre und um der erhofften Spontaneität der Äußerungen willen las der Interviewer die Fragen eher verdeckt und unauffällig vom vorgefertigten Konzept ab, sodass Abweichungen von den vorformulierten Fragestellungen unausbleiblich waren. Schienen sie in wenigen Ausnahmefällen Ziel verstellend, wurden sie durch Zusätze präzisiert, ohne dass dadurch, wie eine spätere Kontrolle ergab, das gewählte Verfahren in irgendeiner Weise beeinträchtigt erscheint.

Das Interview ist in vier große Fragenkomplexe gegliedert. Die Einstiegsphase mit ihren offenen, zum Erzählen einladenden Fragestellungen will Erinnerungen wachrufen und erfordert noch nicht zwingend begründete Urteile, appelliert stärker an die bei der Erinnerung an das Seminar geweckten Gefühle und Empfindungen. Da die Gesprächspartner ohne Vorbereitung auf Details durch den Interviewer in das Interview einstiegen, provozierte insbesondere die Eröffnungsfrage „Was fällt Ihnen spontan, d.h. ohne längeres Nachden-

¹⁶⁰ Heidemann (1983), S. 12: konvergente und divergente Fragen

ken, zum Stichwort „Studienseminar“ ein?“ Antworten, in denen sich häufig schon die Grundeinstellung zum Vorbereitungsdienst als rational abgesicherte Erkenntnis oder als gefühlsmäßig nachwirkender Eindruck widerspiegeln. Auch die weiteren einleitenden Fragen laden zum spontanen Erinnern an dominierende Eindrücke aus dieser Ausbildungszeit ein, geben den Interviewpartnern die Chance, das ihnen Bedeutsamste, Wichtigste, Bedrückendste, Ärgerlichste in einem ersten Anlauf zu äußern. Da hier wie auch im weiteren Verlauf des Interviews zwar gelegentlich bei Unklarheiten Nachfragen des Interviewers eingeschoben wurden, aber niemals divergierend diskutiert wurde, diente diese Art der Gesprächsführung auch zur Demonstration des erwünschten Vorgehens, das alle Antworten nie abwertend, sondern durchweg als bedeutsam akzeptierte.

Im zweiten und größten Fragenkomplex werden Detailfragen zur erlebten Ausbildung, unterteilt in die Bereiche „Ausbildung am Studienseminar“ und „Ausbildung an der Schule“, gestellt, die sorgsam alle Faktoren dieser Ausbildungsbereiche zu erfassen suchten. Wie die spätere Auswertung ergab, wurden in der Tat keine weiteren Komponenten des Vorbereitungsdienstes durch die Befragten angesprochen.

Im dritten Abschnitt des Interviews geht es um Zusatzthemen, die weder dem Seminar noch dem Schulbereich zuzuordnen sind. Dazu zählen die Fragen nach dem Wert unterrichtlicher Vorkenntnisse für das Referendariat, nach an sich selbst beobachteten Einstellungsänderungen zu pädagogischen Fragen im Verlaufe der Lehrerbildung und durch eventuelle Mentorentätigkeit, zur Auswirkung der Geschlechterrolle auf die Ausbildung, zum Arbeitsaufwand in allen drei Phasen der Lehrerbildung und schließlich zu den praktischen Rahmenbedingungen im Referendariat. Alle diese Fragen sollten dem Interviewer weitere Zugangsmöglichkeiten für die angestrebten dreizehn Untersuchungskategorien der Arbeit eröffnen.

Der vierte, das Interview abschließende Fragenkomplex strebt global und auch en detail Stellungnahmen zur Wirksamkeit der erfahrenen Ausbildung für den ausgeübten Beruf an, wobei bewusst auch Doppelungen, Wiederholungen eingeplant waren, um unter neuen Oberbegriffen die früher gegebenen Antworten auf ihre Ernsthaftigkeit und Stringenz zu überprüfen, aber auch, um den Interviewpartnern abschließend die Gelegenheit zur Revision und Modifizierung vorher spontan abgegebener Meinungsäußerungen zu eröffnen, falls der Ablauf des Interviews ihnen dies nahe legte. Abschließend sollte so die Einschätzung des Referendariats durch eine Reihe resümierender Fragen noch einmal im Rückblick auf das geführte Interview abgerufen werden, mit der hierdurch eingeräumten Chance zur unauffälligen, d.h. ohne Gesichtsverlust möglichen Korrektur des vorher Geäußerten, zur nachträglichen Differenzierung, Ergänzung, Richtigstellung.

Als besonders ergiebig erwies sich in allen Interviews die Schlussfrage: „Welchen Ratsschlag würden Sie einem jungen Kollegen für das Referendariat geben?“ Gleichsam losgelöst von der eigenen Person haben die Antworten der Interviewpartner hier tiefe Einblicke in die Auswirkungen eines heimlichen Lehrplans gewährt – im Sinne einer unbewussten und ungewollten Einflussnahme des Ausbildungsgeschehens auf die Betroffenen.

3.5 Die Auswertung des Datenmaterials

Im Folgenden wird das zur Auswertung der Daten, d.h. der auf Tonband aufgezeichneten Interviews, entwickelte Verfahren beschrieben und, wo es notwendig erscheint, auch begründet. Dabei wird aus Gründen der Transparenz noch einmal zwischen der Aufberei- tung- und der Auswertungstechnik¹⁶¹ unterschieden.

Die trotz des Abhörens der Tonbänder durch zwei sachkundige Personen außerordentlich mühsame und zeitaufwändige wörtliche und vollständige Transkription der ausgewählten

¹⁶¹ vgl. Mayring (2002), S. 65

Interviews¹⁶² wird durch ein nochmaliges Abspielen der Bänder und Vergleichen mit dem niedergeschriebenen Text auf ihre Gültigkeit kontrolliert.

„Für Zwecke der Gesprächsanalyse oder der qualitativen Sozialforschung ist eine phonetisch-phonologische Transkription nicht erforderlich.“¹⁶³

Jede Transkription stellt durch die Art ihrer Durchführung einen Kompromiss dar, der den Aufwand der Verschriftlichung im Vergleich zu den mit der Transkriptionsanalyse verfolgten Zwecken berücksichtigt. Die hier gewählte Form der Transkription verzichtet nicht auf die Wiedergabe unvollständiger Sätze, nicht auf inhaltsgleiche Wiederholungen, auch nicht auf scheinbar sinnentleerte Terme, verdeutlicht gegenseitige Unterbrechungen der Interviewpartner, erwähnt emotionale Äußerungen (z.B. Lachen) und gibt häufiges Anstoßen („äh“) wieder, verzichtet aber auf eine phonetische Deklaration und die Wiedergabe paralinguistischer Parameter, da letztere Angaben weder dem Lesen und damit dem Verständnis der Texte dienlich gewesen wären noch zu einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn im Sinne dieser Arbeit geführt hätten.

Wegen des sehr ähnlichen Erfahrungshintergrundes des Interviewers und der Interviewpartner bei dem betrachteten Thema lassen sich Überlegungen von Meuser / Nagel für Experteninterviews auf die hier untersuchten Interviews übertragen, in denen „nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs“¹⁶⁴ bildet. Der hier betrachtete Kontext ist vielmehr „ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist [...]“¹⁶⁵ Auch bei der Analyse der vorliegenden Interviews gilt als Ziel, im Vergleich mit den anderen Interviewtexten „das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“¹⁶⁶, während bei der Einzelanalyse der „Text als individuell-besonderer Ausdruck seiner besonderen Struktur“¹⁶⁷ behandelt wird. Wegen des gemeinsam geteilten Wissens sind aufwendige Notationssysteme überflüssig.

„Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente werden nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht.“¹⁶⁸

Andererseits beinhaltet die Transkription gesprochener Sprache „im empirischen Sinne eine neue Datengenerierung bzw. eine Datentransformation.“¹⁶⁹ Die Güteminderung der Transkription, genauer der eintretende Datenverlust, wird durch wiederholtes Kontrollhören merklich verringert.¹⁷⁰ Daher wird vom Verfasser beim späteren mehrfachen Abhören der Tonbänder darauf geachtet, ob die gewählte Interpretation auch mit dem „akustischen“ Eindruck korreliert, ob die transkribierten sprachlichen Auffälligkeiten zur Deutung hinreichen.

Wegen der angestrebten Anonymität der Interviewten unterliegt die Anordnung der Interviews im Materialband und die Reihenfolge der Interviewauswertungen keinem festen Prinzip, z.B. nach Examensdatum oder Länge der Berufserfahrung, die sich, wenn für die Interpretation bedeutsam, ohnehin näherungsweise aus dem Text ergibt.

¹⁶² Garz / Kraimer (1991), S. 212 - 219

¹⁶³ Lange (2005), S. 48

¹⁶⁴ Meuser / Nagel (1991), S. 442

¹⁶⁵ Meuser / Nagel (1991), S. 442

¹⁶⁶ Meuser / Nagel (1991), S. 452

¹⁶⁷ Meuser / Nagel (1991), S. 452

¹⁶⁸ Meuser / Nagel (1991), S. 455

¹⁶⁹ Lange (2005), S. 49

¹⁷⁰ Lange (2005), S. 49

Die eigentliche Datenauswertung enthält Elemente der u.a. von Mayring propagierten Qualitativen Inhaltsanalyse¹⁷¹, ohne sich in den Details allzu eng daran zu orientieren – wie überhaupt die gesamte Untersuchung sich dem Grundsatz der in der qualitativen Forschung überwiegend vertretenen Ansicht verpflichtet fühlt, sich nicht unbedingt einer Untersuchungsmethode anzuschließen, sondern den gewählten Weg abzustimmen auf das Untersuchungsziel, auf das gewonnene Datenmaterial, auf die Probanden und schließlich auch auf das Vorwissen des Auswertenden.

Die Qualitative Inhaltsanalyse will fixierte Kommunikation systematisch, d.h. Regel geleitet und Theorie geleitet analysieren „mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“¹⁷² Die hier in Form von Interviews vorliegende fixierte Kommunikation wird nicht „impressionistisch“ ausgedeutet, sondern systematisch nach vorgegebenen Regeln und damit nachvollziehbar und überprüfbar analysiert. Der Text wird nicht einfach referiert, sondern das Material wird „unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung, die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert [...]“, dabei wird „an die Erfahrung anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“¹⁷³ angeknüpft. Die Qualitative Inhaltsanalyse zielt damit auf Auswertungstechniken ab, die intersubjektiv überprüfbar sind – in dieser Arbeit soll diese Nachprüfbarkeit zudem durch das Einbeziehen geeigneter Zitate erleichtert werden –, gleichzeitig sollen die angewandten Techniken aber der Komplexität und der Bedeutungsfülle sprachlichen Materials gerecht werden, wozu auch das Einbeziehen eigener Erfahrungen des Interpreten in den Auswertungsprozess zählt.

Mayring¹⁷⁴ extrahiert aus der Grundstruktur bisheriger Techniken der Analyse sprachlichen Materials drei Grundformen als Basis des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

In der Zusammenfassung wird das Material so reduziert, „dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“, durch Abstraktion „ein überschaubarer Corpus“ geschaffen wird, „der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“¹⁷⁵ Die Analyse des Materials mündet schließlich in ein Kategoriensystem, das gleichsam in sieben Schritten aus dem Text extrahiert wird.¹⁷⁶

Da für die vorliegende Untersuchung das noch zu erläuternde Kategoriensystem sich teilweise aus dem Ziel der Untersuchung, teilweise auch aufgrund der Vorerfahrungen des Verfassers mit dem Thema ergibt – das Verfahren ist allerdings für Ergänzungen offen –, beschränkt sich hier der erste Analyseschritt auf eine „Paraphrase und Bündelung“ der einzelnen Interviews. „Der Ausgangstext wird auf eine überschaubare Kurzversion reduziert, die nur noch die wichtigsten Inhalte umfasst.“¹⁷⁷ Dazu wird die Dialogform aufgelöst; offenkundige Nebensächlichkeiten, persönliche Randbemerkungen der Interviewpartner und vom Interviewer zugunsten des freien Redeflusses zugelassene Abschweifungen finden keinen Eingang, werden aber noch einmal bei dem folgenden, Interviewanalyse genannten Arbeitsschritt auf ihren möglichen Aussagewert hin untersucht. Der Verzicht auf Doppelungen, auf inhaltliche Wiederholungen im Interviewtext, durch das Zusammenfassen gleichartiger Gedankengänge und sich wiederholender Argumentationen, das Umordnen von Begründungen zu sprachlich leichter nachvollziehbaren, stringenteren Schlussketten sowie das Glätten sprachlicher Unebenheiten und das Fortlassen von Sprechfehlern dienen der leichteren Lesbarkeit und schließlich dem besseren Verständnis der Interviewaussagen, ohne dabei die Gedankenführung, die Begründungen, die sich offenbarenden emotionalen

¹⁷¹ Mayring (1995), S. 42 - 99

¹⁷² Mayring (1997), S. 13

¹⁷³ Mayring (1997), S. 12

¹⁷⁴ Mayring (1997), S. 58

¹⁷⁵ Mayring (1997), S. 58

¹⁷⁶ Mayring (1997), S. 60

¹⁷⁷ Bortz / Döring, S. 332; vgl. auch Mayring (2002), S. 115

Schwingungen zu verfälschen oder zu unterdrücken; dabei bleibt im weiteren Verlauf der Interpretation durchaus noch einmal zu überprüfen, ob nicht dieses vorgenommene Straffen, diese Reduktion des Textkorpus Aussagen verschüttet, ob z.B. dem Aufgreifen eines Themas an verschiedenen Stellen des Gespräches nicht ein eigener Aussagewert zuzuweisen ist.

Im ersten, „Paraphrase und Bündelung“ genannten Auswertungsschritt findet ein erstes, auch emotional geprägtes sich Einlassen auf das Interview statt, eine Konzentration auf gedankliche und sprachliche Auffälligkeiten, zugleich auch ein erster interpretierender Zugriff auf und ein Herauskristallisieren von bedeutsam erscheinenden Gesichtspunkten. Übrig bleibt ein erster orientierender Überblick über das Interview. Dieser Abschnitt der Auswertung fängt zudem auch Antworten auf, die sich später nicht im Netz des Kategoriensystems wiederfinden, sodass sie bei einer abschließenden Durchsicht der Deutungen noch einmal ins Bewusstsein des Interpreten gerückt werden und nicht nach dem im Folgenden beschriebenen Arbeitsschritt für die Interpretation verloren gehen.

Strebte die zusammenfassende Inhaltsanalyse eine Reduktion des Materials an, zielt die Explikation nach Mayring in die entgegengesetzte Richtung; zur Erläuterung einzelner interpretationsbedürftiger Textstellen wird zusätzlich ergänzendes Material herangezogen. Dieser zweite Schritt des Mayringschen Analyseverfahrens, die „Explizierende Inhaltsanalyse“, erübrigt sich in der vorliegenden Arbeit, da durch die in Kapitel 4 vorgezogene Beschreibung und teilweise vom Verfasser vorgenommene Ausdeutung des Seminarumfeldes eine umfassende Rekonstruktion der vom Interviewer und den Befragten gemeinsam erlebten Ausbildungssituation einschließlich ihrer gesetzlichen Rahmenbedingungen erfolgt, ergänzt durch die in Kapitel 5 ausführlich erläuterten staatlichen Zielvorgaben, sodass die Interviewäußerungen hinreichend verständlich in diesen Kontext eingebettet erscheinen – für den Interpreten ohnehin, für den Leser im Sinne der angestrebten intersubjektiven Nachprüfbarkeit.

In diese Kapitel 4 und 5 fließt das Vorverständnis hinsichtlich des Forschungsgegenstandes ein. „Es bedeutet auch, dass Introspektion, das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand ein legitimes Erkenntnismittel ist.“¹⁷⁸ Dabei greifen diese eigenen Erfahrungen neben der erlebten Ausbildungspraxis auch auf eine Fülle von Diskussionen mit Ausbildern und Ausgebildeten weit im Vorfeld dieser Untersuchung zurück.

Ziel der dritten qualitativen Auswertungstechnik, von Mayring als „Strukturierung“ bezeichnet, ist es, aus dem Material unter vorher begründeten Ordnungskriterien bestimmte Aspekte zu extrahieren.

„Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden aus dem Material systematisch extrahiert.“¹⁷⁹

Aus oben dargelegten Gründen wird diese „strukturierende Inhaltsanalyse“ als zweiter, zentraler Auswertungsschritt unter der Überschrift „Interviewanalyse“ als Feinanalyse für insgesamt fünf Interviews offen gelegt, für fünf weitere Interviews durch die fixierten Resultate dokumentiert. Entlang des Kategoriensystems als zentralem Analyseinstrument werden die Texte streng methodisch kontrollierbar und nachvollziehbar schrittweise analysiert. Dieser Untersuchungsschritt bricht den Ablauf, die äußerlichen Gedankenverbindungen des Interviews zugunsten einer Strukturuntersuchung auf.

¹⁷⁸ Mayring (2002), S. 25, auch S. 31

¹⁷⁹ Mayring (1997), S. 82 - 83

Das Kategoriensystem wird dabei am Forschungsinteresse ausgerichtet.¹⁸⁰ Das Kategoriensystem als deskriptives Raster hat sich für diese Arbeit aus den Vorerfahrungen, aus Vorüberlegungen im Rahmen der eigenen Berufspraxis ergeben, wegen des Ziels der Untersuchung somit unmittelbar aus den behördlichen Anforderungskategorien und den Determinanten der Ausbildungsorganisation.

Eine erste Durchsicht der Interviews verwies dann auf die zwei zusätzlich zu berücksichtigenden Kategorien „Verwaltungshandeln, Arbeitsorganisation, Neue Medien“ und „Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit“, sodass schließlich auch nach Ergebnis offener Feinanalyse neben diesen beiden Kategorien die Qualifizierungsbereiche¹⁸¹ „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“, „Beraten“, „Innovieren“, „Mitwirken“ sowie weitere fünf durch Zusammenfassung von in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung fixierten Ausbildungsdeterminanten gebildete sich als ein für die Untersuchung hinreichendes und erschöpfendes Ordnungsraster erwiesen. Da der Qualifikationserwerb auf dem Weg über die am Studienseminar und an den Gymnasien hierfür etablierten Arbeits- und Organisationsformen erfolgt, zweifellos auch von den beteiligten Ausbildern und Kollegen und dem angetroffenen Arbeitsumfeld abhängig ist, ließen sich diese weiteren fünf Kategorien – „Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren“, „Ausbilder und Betreuung“, „Beurteilungen und Prüfungen“, „Seminarlima“ und „Rahmenbedingungen“ – ohne zeitaufwändige explorative Voruntersuchungen aus der Berufspraxis, der PVO-Lehr II und dem Diskussionsstand innerhalb der Studienseminare und ohne später erforderliche Revision extrahieren.

Trotzdem wurde, um der Gefahr einer vorschnellen Reduktion des Untersuchungsansatzes auf dieses dreizehngliedrige Ordnungsraster zu begegnen, zum Schluss der Arbeit die Vollständigkeit und Stringenz dieses „Filtersystems“ noch einmal überprüft. Im Vorfeld der Untersuchung, bei der Entwicklung des Leitfadens, wurde das Kategoriensystem in den beiden ersten, als Pretest anzusehenden Interviews auch auf seine Transparenz für die Interviewten und auf seine Trennschärfe zur Vermeidung von Interview verlängernden Überschneidungen in der Fragestellung hin – soweit nicht bewusst zur Kontrolle eingeplant – überprüft.

In einem ersten Arbeitsschritt wurden die durch jede der dreizehn Kategorien angesprochenen Fundstellen im Interviewtext auf dem PC jeweils farblich unterschiedlich markiert; danach wurde gleich gekennzeichnetes, d.h. zu derselben Kategorie gehörendes Material gesichtet, typische Textstellen wurden in der Interviewanalyse zitiert und interpretiert, sodass leichte Lesbarkeit und Nachvollzug der Deutung gewährleistet scheinen. Die so gewonnene Feinanalyse jedes Interviews wurde abschließend noch einmal durch Abgleich mit der Tonbandaufnahme überprüft, um übersehene Aspekte aufzudecken und durch Einbezug stimmlicher und sprachlicher Besonderheiten eventuelle Fehldeutungen zu korrigieren.

Diese Kategorien geleitete systematische Interpretation des Interviewtextes soll der Gefahr einer vorzeitigen, verfrühten Meinungsbildung nach vielleicht zu flüchtigem Überlesen der Dialogtexte oder einer bloßen Bestätigung vorhandener Vorurteile anhand geeignet ausgewählter Passagen entgegenwirken, bei der der Text als „Steinbruch“ missbraucht wird und subjektive Assoziationen dominieren.

„So genanntes ‚impressionistisches‘ oder ‚wildes Deuten‘ [...] hat mit qualitativer Inhaltsanalyse wenig gemeinsam. Intuitive Deutungen mit dem Charakter der Belieblichkeit, die weder objektiv (also intersubjektiv nachvollziehbar) noch reliabel

¹⁸⁰ Reinhoffer (2005), S. 122

¹⁸¹ Bezeichnung nach PVO (2001)

sind (wahrscheinlich fallen dem Forscher am nächsten Tag ganz andere Ideen ein)¹⁸²,

widersprechen der Forschungsmethodik.

Um aus der Fülle der Einzelergebnisse die zentralen Aussagen der jeweils dreizehn Detailanalysen herauszuheben und sie als Kernpunkte für die in Kapitel 12 folgende vergleichende Betrachtung aller Interviews leichter verfügbar zu haben, werden sie in einem dritten Arbeitsschritt als „Die zentralen Aussagen des Interviews“ zusammengefasst, werden auf der Grundlage der beiden ersten Auswertungsschritte die Hauptlinien der Interviews nachgezeichnet.

Durch den Dreierschritt „Paraphrase, Interviewanalyse, zentrale Aussagen“ soll sich dem Interpreten im nachträglichen Vergleich das jeweilige Interview aus unterschiedlichen Perspektiven, mit variierter Blickrichtung vollständiger und vielseitiger erschließen, Ersatz erbracht werden für eine bei Untersuchungen dieser Art denkbaren Zweitinterpretation durch einen anderen Auswerter.

Jeder Auswertungsschritt bedeutet für sich einen Verlust an Information und Authentizität. Die Tonbandaufnahme bedeutet u.a. einen Verlust an visuellen Mitteilungen, die hier gewählte Transkription einen Verlust an phonetischen Ausdrucksmitteln, die Paraphrasierung reduziert die Information durch den Verlust sprachlicher und rhetorischer Eigenheiten, die Interviewanalyse richtet den Fokus auf einzelne Kategorien, sodass abschließende Rückbezüge auf die Originalaufnahme und frühere gedankliche Schritte unabdingbar erscheinen.

Die einzelnen Schritte der Auswertung werden in der dargestellten Ausführlichkeit nur für die Interviews I bis V im Rahmen dieser Arbeit wiedergegeben, während für die Interviews VI bis X lediglich die zentralen Aussagen, gestützt auf Zitate, in die Arbeit aufgenommen werden, insbesondere wenn sie im Vergleich zu den ersten fünf Interviews Neues bieten oder Aussagen nachhaltig stützen oder widerlegen.

Im anschließenden Kapitel 12 werden die jeweils dreizehn einander entsprechenden „Filt-rate“ der insgesamt zehn Interviews zueinander in Beziehung gesetzt, miteinander verglichen, vor dem Hintergrund des jeweiligen Gesamtinterviews, der Person des Interviewpartners und seiner Ausbildungs- und Berufsbiografie auf ihre Wertigkeit und Stringenz überprüft, bis sich schließlich über den Einzelfall hinausgehende Schlüsse im Sinne der Untersuchungsziele anbieten.

Dabei schließt das angewandte Vorgehen statistisch begründete Folgerungen als methodisch unsinnig aus, zieht vielmehr im Verfolg der Inhaltsanalyse nur über den Einzelfall hinausgehende Folgerungen, wenn der betrachtete Sachverhalt und die vorgebrachten Begründungen dies bei Würdigung der individuellen Ausbildungssituation des Interviewpartners und der dem Interviewer vertrauten Seminarsituation logisch einsichtig nahe legen und zu einer nachvollziehbaren Schlusskette führen.

Die Möglichkeit, die in den Qualifizierungsbereichen postulierten Ausbildungsziele zu erreichen, wird durch in sich schlüssige Gegenargumente in Frage gestellt. Zumindest drängt die überzeugend belegte Existenz eines den Ausbildungszielen abträglichen Zustandes auf eine Veränderung eben dieses Zustandes oder der ihn bedingenden Faktoren.

Die in Kapitel 13 schließlich gezogenen Folgerungen gründen sich nicht auf erkannte Gesetzmäßigkeiten, sondern auf erkannte und erschlossene Regelmäßigkeiten im Ausbildungsgeschehen.¹⁸³

¹⁸² Bortz / Döring (2003), S. 339

¹⁸³ vgl. Mayring (2002), S. 37

4 Die Ausbildungsbedingungen im Vorbereitungsdienst

4.1 *Ausbildung am Seminar*

4.1.1 Vorbemerkung

Die am Seminar geleistete Ausbildung der Referendare beinhaltet die Unterrichtung in allgemeiner Pädagogik, für die der Seminarleiter, sein Stellvertreter und der so genannte Fachleiter für besondere Aufgaben verantwortlich sind, und die Ausbildung in den Fachseminaren in den am Seminar ausgebildeten Schulfächern, für die jeweils ein Fachleiter, Gymnasiallehrer in dem betreffenden Fach, zuständig ist. Wenn auch scheinbar marginal, aber doch für die Wirkung der Ausbildung zu bedenken, sind die zusätzlich angebotenen Ausbildungsveranstaltungen an anderen Institutionen und an anderen als den Ausbildungsschulen sowie der Einfluss äußerer Rahmenbedingungen, der Seminarräumlichkeiten, des Büros als erster Anlauf- und Beratungsstelle und der Arbeitsorganisation im Seminar

4.1.2 Allgemeinpädagogische Seminare

Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik, die Fragestellungen aus der Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie und aus dem Beamten- und Schulrecht umfasst, findet an den niedersächsischen Studienseminaren auf der Grundlage der PVO-Lehr II statt. Diese Verordnung und die zugehörigen Durchführungsbestimmungen stecken den Rahmen ab, in dem sich die Ausbildung im so genannten „pädagogischen Seminar“ inhaltlich und organisatorisch bewegen darf.

Zur Organisation der pädagogischen Seminare heißt es in den Durchführungsbestimmungen:

„1.1 Die Ausbildungsveranstaltungen finden in der Regel an zwei festgelegten Tagen der Woche statt. Dafür sollen ein oder zwei Tage in der Woche vom Ausbildungsunterricht frei gehalten werden. Seminare und Schulen regeln dies einvernehmlich.“¹⁸⁴

Aus schulorganisatorischen Gründen ließ sich am betrachteten Seminar nur an einem Wochentag und auch nur im ersten Ausbildungsquartal eine völlige Freistellung der Referendare vom Unterricht realisieren. Für die Ausgestaltung dieser Seminare wird grundsätzlich festgestellt:

„2. Die Ausbildung im pädagogischen Seminar hat den Auszubildenden Hilfen für die Praxis zu geben. Dazu sollen die Zusammenhänge zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis vermittelt werden, insbesondere an übergreifenden Themen der Pädagogik und ihrer Bezugswissenschaften. Fragen zur Stellung und Aufgabe der Schule in der Gesellschaft sowie für die Lehrkraft wichtige Gebiete des Schul- und Beamtenrechts sind in die Ausbildung einzubeziehen.“¹⁸⁵

Im Folgenden werden die im Studienseminar der Interviewten gewählten Organisationsformen für die allgemeinpädagogische Ausbildung dargestellt.

Grundsätzlich lassen sich die hierfür ausgewählten Inhalte in einer vom Kenntnis- und Ausbildungsstand der Referendare begründbaren Reihenfolge für das zweijährige Referendariat anordnen und behandeln. Verschiedene Gründe haben jedoch schon seit Anfang der 70er Jahre am betrachteten Studienseminar ein besonderes Ausbildungsmodell für die Arbeit im pädagogischen Seminar nahe gelegt, das nach Ansicht der Initiatoren den speziellen Neigungen der Referendare und dem aktuellen pädagogischen Geschehen eher gerecht

¹⁸⁴ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 8, Abs.1.1

¹⁸⁵ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 8 (Seminarveranstaltungen),

wird. Dieses Modell lässt sich durchaus als eine Frühform der Modularisierung von Ausbildungsinhalten interpretieren, wie sie zurzeit zum Beispiel am Göttinger Studienseminar für Gymnasien¹⁸⁶ erprobt wird.

Nach Antritt des Referendariats nehmen die neu eingestellten Referendare zunächst ein Vierteljahr, bei der später einsetzenden zweijährigen Ausbildung sogar ein halbes Jahr lang an einem Einführungskurs teil. Danach können sie sich in einem Wahlverfahren zusammen mit den übrigen schon im Vorbereitungsdienst befindlichen Referendaren jeweils für ein Quartal für einen von mehreren angebotenen Themenkomplexen entscheiden. Dieser mittlere und längste Ausbildungsabschnitt, der das 3. bis 7. Quartal (3. bis 5. Quartal)¹⁸⁷ umfasst, bietet weit reichende Wahlmöglichkeiten für die Referendare.

Im Prüfungsquartal nehmen die Examenskandidaten nicht mehr an den Sitzungen der Arbeitsgruppen teil, sondern bereiten sich in einem Examenskolloquium bei ihrem Prüfer auf die Modalitäten der mündlichen Prüfung vor.

Vier Gründe sprechen für dieses Ausbildungsmodell in selbst gewählten Arbeitsgruppen:

1. Die Fülle möglicher gleichgewichtiger Themen erfordert ohnehin eine Auswahl der Gebiete – und damit eine Abwahl anderer Themen –, an der sich neben den Ausbildern auch selbstverständlich die Betroffenen, die Referendare, aktiv beteiligen sollten,¹⁸⁸ entsprechend dem Bilde, das die Ausbilder sich vom zukünftigen Lehrer machen. Die im Jahre 2001 ausdrücklich geforderte „Teilnehmerorientierung“ und „Mitverantwortung der Auszubildenden für die Gestaltung und die Ergebnisse der Ausbildung“¹⁸⁹ werden also in diesem Teilbereich der Ausbildung schon seit den 70er Jahren praktiziert.

2. Der Grundgedanke dieses Modells sieht daher eine verstärkte Wahlmöglichkeit der Referendare vor, „unbeschadet einer planmäßigen Einführung in die generellen Aufgaben eines Lehrers.“¹⁹⁰

3. Die Zusammenfassung von Einzelthemen zu größeren Themenkomplexen, mit denen sich Referendargruppen etwa ein Vierteljahr beschäftigen, ermöglicht durch die stärkere Vernetzung eine vertiefte und mehrperspektivische Sicht und gleicht den systembedingten Verzicht auf Teilbereiche der allgemeinen Pädagogik aus. Aktuelle pädagogische Strömungen, schulpolitische Entwicklungen, wechselnde situative Bedingungen an den Schulen, besondere Vorkenntnisse und Neigungen einzelner Referendargruppen und natürlich auch das wissenschaftliche Interesse der Ausbilder sprechen weiterhin für eine flexible Auswahl der im pädagogischen Seminar zu behandelnden Themen.

4. Wegen der halbjährlichen Neueinstellung von Referendaren halten sich bei zweijährigem Referendariat stets vier noch unterschiedlich lange in der Ausbildung befindliche Referendargruppen gleichzeitig im Studienseminar auf. Bei drei zur Verfügung stehenden Pädagogikausbildern stieß eine streng linear geordnete, aufeinander aufbauende Abfolge von Themen an organisatorische Grenzen.

Da eine Reihe allgemeinpädagogischer Themen für den angehenden Lehrer unabdingbar erscheint und insbesondere wegen des schon im 2. Quartal möglichen Unterrichts in eigener Verantwortung auch frühzeitig behandelt werden sollte, beginnt das 1. Quartal mit einem Kompaktkurs von wöchentlich drei Stunden am Vormittag, der im 2. Quartal zweistündig nachmittags fortgeführt wird. (Beim 18-monatigen Referendariat entfiel dieser Kurs.) Diese beiden Einführungskurse im ersten Halbjahr des Referendariats sollen den

¹⁸⁶ Vogel (2005)

¹⁸⁷ Die Angaben in Klammern beziehen sich auf das vor 1989 praktizierte 18-monatige Referendariat.

¹⁸⁸ Durchführungsbestimmungen (1989), zu § 10, Abs.2.2.: „An der Planung und Durchführung ihrer Ausbildung sollen die Beamten nach Möglichkeit beteiligt werden.“ Entsprechendes verfügen die Bestimmungen von 1993.

¹⁸⁹ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 8, Abs.1.

¹⁹⁰ Durchführungsbestimmungen (1989), zu § 10, Abs.2.1.

jungen Lehrern ein gemeinsames, auf die für sie nun beginnende Schulpraxis ausgerichtetes Basiswissen vermitteln, das die Gefahr von krassen Anfängerfehlern verhindern und die Sicherheit im für die Referendare meist unbekanntem schulrechtlichen Bereich erhöhen soll.

Diese Einführung in das Referendariat und in das erste Unterrichten (1. und 2. Quartal) beginnt nach einer Organisationsphase mit Hinweisen zur gezielten Unterrichtsbeobachtung, um den anfänglichen Hospitationsabschnitt durch die Angabe und die Erörterung möglicher Beobachtungskategorien fruchtbar zu gestalten. Vom Wiedererkennen von Stundenstrukturen als Hilfe für die ersten tastenden Unterrichtsversuche sowie von der Notwendigkeit kreativer Stundengestaltung handeln die folgenden Sitzungen, die sich weiter mit Arbeits- und Sozialformen, Lehrerfrage und Unterrichtsimpuls, Üben, Festigen, Erfolgskontrolle, Arbeitsmitteln und Hausaufgaben beschäftigen. Nach diesem ersten Einblick in das methodische Basiswissen wird frühzeitig der Versuch unternommen, nach dem Erarbeiten möglicher didaktischer Grundbegriffe und Prinzipien anhand von Beispielen zu begründeten didaktischen Entscheidungen zu gelangen, Lerninhalte zu legitimieren und zu strukturieren, auf Wesentliches zu reduzieren und schließlich Bedeutsames zu akzentuieren. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und zur Lehrerrolle runden je nach vorhandener Zeit diesen Kurs ab. Wegen des im 2. Quartal des Referendariats einsetzenden Unterrichts in eigener Verantwortung treten im Einführungskurs II schulrechtliche Bestimmungen stärker in den Vordergrund, die allerdings in ihrem pädagogisch-psychologischen Kontext betrachtet und in ihrer schulpraktischen Relevanz erörtert werden. Im Einzelnen gehören hierher die amtlichen Texte zur Notengebung, zu den schriftlichen Arbeiten, zur Versetzung und den Schulabschlüssen, zur Arbeit in den verschiedenen Schulstufen, zu Hausaufgaben, Schulfahrten, Einführung von Schulbüchern und urheberrechtlichen Fragen sowie in Auszügen das Niedersächsische Schulgesetz. In diesem Zeitraum fiel auch ein vierwöchiger Ausbildungsabschnitt mit eigenen Unterrichtsversuchen an der damals noch existierenden Orientierungsstufe, auf den die Referendare im Einführungskurs vorbereitet wurden.

In den folgenden fünf Quartalen (vier bei 18-monatiger Ausbildung) stellen die Ausbilder jeweils zu Beginn eines Quartals in einer gesonderten Sitzung – diese so genannten Kommunikationssitzungen vereinen alle Referendare des Seminars und dienen im Übrigen auch der Klärung anderer Fragen – mehrere allgemeinpädagogische Themen vor, die von den Referendaren abgewandelt oder durch eigene Themenvorschläge ergänzt werden konnten. Die Referendarvorschläge wurden in fast allen Fällen von den drei Ausbildern akzeptiert, die sich dann auch fachlich darauf einlassen oder darin einarbeiten mussten. In einem abschließenden Wahlgang entscheiden sich die Referendare für eine Arbeitsgruppe, in der sie etwa acht bis zehn Wochen an dem gewählten Thema arbeiten. Neben der angestrebten höheren Motivation der Beteiligten aufgrund der praktizierten Mitbestimmung zeichnen sich diese Arbeitsgruppen dadurch aus, dass sie Referendare verschiedener Jahrgänge vereinen, sodass die Diskussionen von der unterschiedlichen Praxiserfahrung und der sich damit wandelnden Sichtweise der Referendare profitieren. Um einer Fixierung der Auszubildenden auf bestimmte, z.B. psychologische Themen entgegenzuwirken, werden die Arbeitsgebiete jeweils einem von Quartal zu Quartal wechselnden Themenkreis aus den Bereichen Didaktik, Methodik, pädagogische Psychologie und pädagogische Soziologie zugeordnet, eine erst Mitte der 80er Jahre eingeführte Variante.

Am Ende eines Vierteljahres werden einzelne Sitzungen eingeschoben, in denen die Referendare je nach Ausbildungsstand mit den Formalitäten der Prüfung und den Anforderungen einzelner Prüfungsteile, u.a. der schriftlichen Hausarbeit, vertraut gemacht werden.

Als Arbeitsformen im pädagogischen Seminar haben sich neben Vorträgen der Ausbilder und Referendare und Diskussionen im großen Kreis auch die in der Methodikausbildung und in der Schulpraxis eingeübten Unterrichtsformen bewährt, wie z.B. Gruppen- und Partnerarbeit, Rundgespräch, Debatte, Rollenspiel usw. Nicht bewältigte Stofffülle, unver-

standene oder unklare Vorgaben des Ausbilders zum Thema und die aus Zeitmangel vielfach unterbliebene Straffung der Referate führen jedoch häufig zu einer Dominanz dieser „Unterrichtsform“, damit genau die Passivität bei den Teilnehmern erzeugend, die im Unterricht der zukünftigen Lehrer als methodisch unfruchtbar gezeißelt wird.

Inhaltlich bevorzugten die Studienreferendare bei der Wahl der Arbeitsgruppen seit Mitte der 80er Jahre auf die Bewältigung der aktuellen Unterrichtspraxis ausgerichtete Themen, während das Interesse an eher gesellschaftskritisch orientierten Fragestellungen abnahm. Erwartet wurden realitätsnahe Handlungsvorschläge bis hin zu Unterrichtsrezepten¹⁹¹ statt erziehungswissenschaftlicher Theorien. Die Freude an der grundsätzlichen Kritik an Schule und Unterricht verblasste zugunsten einer intensiven Erörterung erprobter und beobachteter Unterrichtstechniken.

Das Abklingen der Reform euphorie, verstärkt durch eigene Schülererfahrungen im Kursystem der Oberstufe, das zu der Zeit nachlassende Interesse der Gesellschaft an Schulfragen und Bildungsproblemen, die im Unterricht bisweilen leidvoll erlebten Schwierigkeiten mit extrem leistungsheterogenen Lerngruppen, schwierigen Einzelschülern und vom Elternhaus kaum „vorerzogenen“ Kindern, nicht zuletzt aber auch die damals von Jahr zu Jahr schwindenden Chancen auf eine Einstellung in den Schuldienst nach dem Referendariat mit dem parallel dazu wachsenden Zwang zur guten Examensnote forcierten diese Entwicklung.

Der Wunsch nach praxisnahen Themen und die Abwahl anderer vorgeschlagener Gebiete, Akzentverschiebungen in der Themenformulierung und die im Verlaufe der Sitzungen sichtbar gewordenen Vorlieben und die sich herauskristallisierenden Diskussionsschwerpunkte lassen einige vorsichtig zu deutende Entwicklungen erkennen:

- Aus der umfassenden und grundsätzlichen Kritik an der gängigen Notenpraxis in den Schulen, die sich auf einschlägige Untersuchungen zur Ungenauigkeit und Nichtvergleichbarkeit von Schulnoten bezieht und die bis zur völligen Ablehnung von Zensuren reicht, wurde bei auffällig vielen Referendaren der Wunsch nach einer praktikablen und rechtlich abgesicherten Notenfindung im Schulalltag, ohne dabei allerdings die verständlichen Belange der Schüler zu verkennen.
- Aus der Frage nach den Ursachen abweichenden Schülerverhaltens wurde eine vorsichtige Wertung von Unterrichtsstörungen als subjektiv erlebte Beeinträchtigung oder als Widerstreit divergierender Interessen, bis wiederum die nicht unbekanntes Einschätzung von Unterrichtskonflikten als Disziplinschwierigkeiten Eingang fand, denen am effektivsten mit einem abrufbaren Handlungsrepertoire zu begegnen sei.
- Aus der engagiert geführten Diskussion über die Anlage-Umwelt-Problematik mit einer starken Betonung schichtenspezifischer Defizite wurde eine eher naturwissenschaftlich geprägte Betrachtung des Begabungs- und Intelligenzbegriffs, in der die genetischen Konstanten weitgehend akzeptiert wurden. Andererseits war hier die damalige distanzierte Haltung der Referendare zur Problematik der Hochbegabung und der Hochbegabten bemerkenswert.
- Eine vertiefte Untersuchung didaktischer Modelle und bildungstheoretischer Grundsatzfragen wurde von deutlich weniger Referendaren gewünscht und dann seltener aus originärer Freude an theoretischen Überlegungen, sondern vielmehr aus dem ausbildungspraktischen Wunsch nach Gestaltungshilfen für den schriftlichen Unterrichtsentwurf akzeptiert.

¹⁹¹ z.B. Grell (1982)

4.1.3 Fachseminare

Zu den Inhalten der Ausbildung in den fachdidaktischen Seminaren legen die Durchführungsbestimmungen fest:

„In den fachdidaktischen Seminaren werden die Auszubildenden in der Didaktik und Methodik ihrer Fächer ausgebildet. Die Auszubildenden entwickeln und analysieren mit den Auszubildenden auf der Grundlage der Richtlinien den Unterricht unter Berücksichtigung geeigneter Medien. Dabei ist die Selbstständigkeit der Auszubildenden hinsichtlich der Informationsgewinnung, Planung, Entscheidung, Durchführung, Auswertung und Reflexion zu fördern.“¹⁹²

Schon ein flüchtiger Blick auf die amtlichen Texte lässt den Spielraum für die Ausgestaltung der fachdidaktischen Seminare durch die Fachleiter erkennen. Ein grober organisatorischer Rahmen legt eine Zusammenkunft der in der Regel aus maximal zwölf Referendaren bestehenden Fachgruppe alle zwei Wochen für ca. zwei Stunden meist am Nachmittag fest, weil der Vormittag für Fachsitzungen durch den Unterricht der Referendare und des Fachleiters in der Regel blockiert ist. Wenn es die Vielzahl der Fächerkombinationen erlaubt, wird vereinbart, dass für den einzelnen Referendar die Fachsitzungen seiner beiden Fächer im wöchentlichen Wechsel stattfinden, sodass er zusammen mit dem wöchentlichen allgemeinpädagogischen Seminar an höchstens zwei Nachmittagen für jeweils zwei Stunden mit der „theoretischen“ Ausbildung am Seminar befasst ist.

Die amtlichen Vorgaben sehen zwei Ausbildungsbereiche für die Fachseminare vor, die eben genannten Fachsitzungen für alle Referendare der Fachgruppe und die Besprechung von Stunden des einzelnen Referendars. Die Durchführungsbestimmungen eröffnen dem Fachleiter, aber unter Umständen auch den beteiligten Referendaren für beide Teilbereiche Freiräume für selbstständiges und kreatives Gestalten. Der angehende Lehrer soll in die Didaktik und Methodik des Faches eingeführt, mit verschiedenen Unterrichtsformen und mit den geeigneten Medien sowie den amtlichen Richtlinien vertraut gemacht werden. Hier presst der Gesetzgeber niemanden in eine Zwangsjacke, vielmehr ist der Rahmen fast zur Beliebigkeit ausgeweitet. Explizite Verweise auf eine jeweils alters- und geschlechtsspezifische Behandlung des Stoffes unterbleiben, ebenso fehlt an dieser Stelle der Hinweis, im Fachseminar die jungen Kolleginnen und Kollegen in die Praxis der Leistungsmessung und -bewertung einzuführen, der allerdings an anderer Stelle unter dem Qualifizierungsbereich „Beurteilen“ erwähnt wird. Auch die für die erfolgreiche frist- und stoffgerechte Bewältigung des Schuljahres notwendige und über Monate im Voraus erfolgende Unterrichtsplanung wird nicht angemahnt. Das Entwickeln einer eigenen Arbeitsorganisation, die zumindest Terminplanung, Notizen zur Leistungsmessung, Aktenablage, Medien-, Text- und Prüfungsaufgaben-Verwaltung umfasst, scheint hiernach nicht zum Umfang der Ausbildung zu gehören, wird tatsächlich den ersten Berufsjahren zugewiesen, ohne zu bedenken, dass nur eine gründliche Selbstorganisation dem ohne Hilfskräfte arbeitenden Lehrer die zeitaufwändige Büro- und Verwaltungsarbeit ersparen hilft.

Dem Fachleiter bleibt überlassen, ob er die didaktisch-methodischen Fragen seines Faches eher grundsätzlich, in allgemeiner Form behandeln oder ob er die Referendare stärker inhaltsbezogen in möglichst viele Themen der Klassenstufen einführen will, um ihnen Inseln in einem „Stoffmeer“ zu schaffen, die ihnen möglichst bald einen skizzenhaften Überblick über den Schulstoff ihres Faches geben können.

Eine exemplarische Behandlung von Themen, an denen didaktische Entscheidungen, Methodenwahl, Einbettung in größere Sequenzen, Medieneinsatz und Berücksichtigung von Schülerinteressen gleichermaßen geübt werden können, eventuell aber auch noch das aktuelle Interesse an gerade diesen Themen aufgrund des momentan zu haltenden Unterrichts

¹⁹² Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 8, Abs.3

möglichst mehrerer Referendare befriedigt wird, setzt Erfahrung und Flexibilität des Fachleiters voraus, erfordert aber auch die enge Kooperation mit den beteiligten Referendaren.

Denkbar ist auch der gemeinsame Besuch einer Unterrichtsstunde eines Mitreferendars durch die gesamte Fachgruppe. Die Besprechung solcher Stunden, aber auch die Erörterung von Besonderheiten, die dem Fachleiter anlässlich anderer Unterrichtsbesuche aufgefallen sind und als Beispiele diskussionswürdig erscheinen, stellen wichtige Inhalte der Fachsitzungen dar, die je nach Fach durch gemeinsames Experimentieren, Musizieren oder das Vorführen sportlicher Übungen ergänzt werden können.

Nicht unerwähnt bleiben darf ein organisatorisches Problem, das durch die halbjährlich neu in die Fachgruppe eintretenden Referendare entsteht. Viele Fachleiter lösen es, indem sie für die Anfänger für einige Monate eigene Sitzungen anberaumen. Dennoch bleibt die Schwierigkeit bestehen, dass es für die Fachsitzungen kein in sich geschlossenes Curriculum vom Eintritt bis zur Prüfung gibt, dass vielmehr nach der erwähnten Einführungsphase in sich geschlossene Einheiten angeboten werden müssen, die nicht immer dem Ausbildungsstand des einzelnen Referendars, den anfallenden schulischen Aufgaben und der Sachlogik entsprechen. Andererseits kann der Reiz solcher aus Referendaren mehrerer Einstellungstermine zusammengesetzten Gruppen gerade darin bestehen, dass die Diskussionen – auch wegen der verschiedenen Zweifächer – aus unterschiedlichen Perspektiven geführt werden. Meistens sind aufgrund der geringen Gruppengröße auch die Kommunikationsprobleme in den Sitzungen gering. Im Übrigen ist zu bedenken, dass selbst bei einer zweijährigen Ausbildung und vierzig Schulwochen sowie einem durch begründete Ausfälle bedingten Schwund von 10 bis 15% nur ca. 35 Fachsitzungen zur Verfügung stehen, in denen zusätzlich eine Fülle aktueller und organisatorischer Fragen zu klären ist. Hier legt der Fachleiter zum Beispiel seine Unterrichtsbesuche bei den Referendaren fest, zu denen sich dann auch Mitreferendare als Besucher anmelden.

Die Zahl der Unterrichtsbesuche richtet sich nach Belastung und Motivation des Fachleiters, aber auch nach der Bereitwilligkeit des Referendars, dafür immer wieder Termine anzubieten. Auch die Einzelberatung des Referendars, meist in Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen, ist nicht im Detail vom Gesetzgeber geregelt. Ob in stundenlanger, ermüdender Detailanalyse der Stunde oder in schwerpunktmäßiger, dem Ausbildungsstand des Referendars angepasster und die situative Spannung berücksichtigender Kurzbesprechung, vom Fachleiter allein hängt die Bewältigung dieser Ausbildungsaufgabe ab.

4.1.4 Zusätzliche Veranstaltungen

Bezogen auf die pädagogischen und fachdidaktischen Veranstaltungen des Seminars bestimmt die PVO: „Daneben nimmt der Beamte an allgemeinen Veranstaltungen des Seminars teil“.¹⁹³ Ein wenig konkreter heißt es dann: „Neben den regelmäßig stattfindenden Seminarveranstaltungen können vom Seminar allgemeine Veranstaltungen durchgeführt werden, z.B. eine mehrtägige Einführungsveranstaltung.“¹⁹⁴ In der neuesten Fassung wird bestimmt:

„Neben den regelmäßig stattfindenden Seminarveranstaltungen sollen vom Seminar allgemeine Veranstaltungen durchgeführt werden, insbesondere eine mehrtägige Einführungsveranstaltung. Auch die Teilnahme an übergreifenden Projekten des Seminars, z. B. im Rahmen der Bildungsprogramme der EU, kann, wenn sie der Ausbildung förderlich ist, von der BezReg genehmigt werden.“¹⁹⁵

Neben den wöchentlichen pädagogischen Seminaren führte das Studienseminar daher gegen Ende des zweiten Ausbildungsquartals eine mindestens dreitägige Tagung mit Über-

¹⁹³ PVO-Lehr II (1989), analog (1993), § 10 (2)

¹⁹⁴ Durchführungsbestimmungen, zu § 10, 1.2 (PVO 1989 und 1993)

¹⁹⁵ Durchführungsbestimmungen, zu § 8, 1.2 (PVO 2001)

nachtungen außerhalb des Seminarortes durch, die der Erörterung pädagogischer Themen, aber auch dem gegenseitigen Kennenlernen dienen sollte. Zugleich bot diese Tagung vielfältige Möglichkeiten, Formen des Musizierens, Tanzens und Spielens zu erproben, die sich für die Gestaltung von Unterricht und Klassenfahrten als nützlich erweisen können. Eine Einführung in den Gebrauch und den sinnvollen Einsatz audiovisueller Medien an einem Medienzentrum als Pflichtveranstaltung konnte bei entsprechenden Wünschen an weiteren Tagen intensiviert werden. Wegen der aus haftungsrechtlichen Gründen auch durchgeführten Einweisung in ältere Filmvorführgeräte stieß sie bei den Teilnehmern vielfach auf Kritik. Besuche von anderen schulischen Einrichtungen, z. B. einer Waldorfschule, und von Beratungszentren, z. B. einer Drogenberatung, wurden im Zusammenhang mit entsprechenden Seminarthemen durchgeführt.

Dieser vom Kultusministerium gewünschten breiter angelegten, über den eigentlichen Fachunterricht hinausweisenden Ausbildung steht allerdings der Unterricht in eigener Verantwortung entgegen, der eine möglichst ununterbrochene Präsenz der Referendare an den Schulen erfordert. Aber auch die Fachlehrer im Ausbildungsunterricht und die Referendare selbst sträubten sich häufig gegen eine Unterbrechung des Unterrichts in ihren Klassen und Kursen durch zusätzliche Veranstaltungen

Ein von einem externen Fachmann geleitetes Seminar zur Sprecherziehung konnte wegen fehlender Etatmittel nur einige wenige Male stattfinden. Eine Sprech- und Stimmschulung, für einzelne Referendare dringend erforderlich, entfällt also während des Vorbereitungsdienstes, gehört aber seit 1998 wegen seiner Bedeutung als Hilfsmittel für die schulische Kommunikation zum Pflichtprogramm der ersten Phase.

4.1.5 Situative und personelle Rahmenbedingungen

Im Gegensatz zur Anfangsphase nach dem zweiten Weltkrieg, in der die Studienseminare in Niedersachsen noch räumlich einem Ausbildungsgymnasium angegliedert waren, verfügen sie zurzeit über eigene Gebäude, die sie schon äußerlich als selbstständige staatliche Institutionen ausweisen. Neben den Zimmern für die Seminarleitung gehören dazu ein Büro mit ein oder zwei Sekretärinnen, eine Reihe von Arbeits- und Veranstaltungsräumen für Seminar- und Fachsitzungen sowie meist mehrere Räume für eine eigene Bibliothek. Da die zugewiesenen Etatmittel im Allgemeinen nicht die Aufrechterhaltung eines aktuellen Bestandes an Fachbüchern gestatten, greifen die Referendare häufig auf die Bestände der nächst erreichbaren Universitätsbibliotheken zurück. Ein Aufenthaltsraum dient den Referendaren u.a. auch für Feiern. Die einzelnen Fachseminare – zur Zeit des Vorbereitungsdienstes der Interviewpartner wurde in bis zu siebzehn Schulfächern im Seminar ausgebildet – tagen entweder im Seminargebäude, greifen bei Bedarf aber auch auf Fachräume in den Gymnasien der Fachleiter zurück.

Als Dienststelle ist das Studienseminar ebenfalls zuständig für formelle Akte wie Vereidigung, Zeugnisausgabe, Beurlaubungen, Krankmeldungen. Im Sekretariat erhalten die Referendare die für den Dienst und für Anträge notwendigen Formulare sowie die hierfür benötigten Auskünfte. Informationsmaterial und ein Mitteilungsbuch liegen im Seminargebäude aus, sodass dieses neben seiner Funktion als Begegnungsstätte für die auszubildenden Referendare auch als Zentrum der Ausbildungsorganisation anzusehen ist.

4.1.6 Die Seminarleitung

Die Aufgaben des Seminarleiters werden vom Kultusministerium in folgender Weise festgelegt:

„1. Die Seminarleiterin oder der Seminarleiter hat insbesondere folgende Aufgaben:

Verantwortung für die Ausbildungspläne und die ordnungsgemäße Durchführung aller Seminarveranstaltungen,

Beobachtung des Ausbildungsstandes der Auszubildenden,
 Durchführung regelmäßiger Besprechungen mit den Auszubildenden,
 Regelung der Zusammenarbeit mit den Schulen, an denen Ausbildungsunter-
 richt erteilt wird,
 Koordination der Ausbildung der pädagogischen und der fachdidaktischen
 Seminare, Vorbereitung der Durchführung der Prüfung, soweit nicht das Prü-
 fungsamt Maßnahmen trifft.¹⁹⁶

Dem Stellvertreter werden Teile der Aufgaben des Seminarleiters, dem Fachleiter für besondere Aufgaben werden Teile der Ausbildung übertragen.

Zu allen drei Funktionen gehört außerdem die Übernahme eines pädagogischen Seminars, wobei die Ausbildung in einem pädagogischen Seminar Unterrichtsbesuche, Beratungen und die Koordination der Ausbildung dieses Seminars mit den jeweiligen Fachseminaren umfasst.

Der Fachleiter für besondere Aufgaben wird wegen seiner engen Zusammenarbeit mit dem Seminarleiter und dessen Stellvertreter bei der Organisation und Koordination der Ausbildung und der Prüfung an dem betrachteten Seminar mit zum Kreis der Seminarleitung gezählt.

Eine Einführung in die neue Tätigkeit in der Seminarleitung erfolgt für keinen dieser drei Ausbilder, ebenso wenig wird eine zeitliche Freistellung zur Vorbereitung auf das neue Amt gewährt; eine Einarbeitung durch das Begleiten eines schon länger in der Seminarleitung tätigen Kollegen ist nicht vorgesehen, sodass der neue Amtsinhaber sich die Kenntnisse im pädagogischen, psychologischen, soziologischen Bereich, die Handhabung schul- und beamtenrechtlicher Vorschriften sowie die Fähigkeiten im Verwaltungshandeln autodidaktisch aneignen muss. Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen aus dem Studium und aus der eigenen Referendarzeit reichen hierfür bei weitem nicht aus, sind zudem meist auch nicht mehr aktuell. Das überaus mühsame, arbeitsintensive Einarbeiten in eine weit über den Fachunterricht am Gymnasium hinausgehende Tätigkeit hält die Bewerberzahl für diese Dienstposten klein.

Der Reiz einer Aufgabe in der Seminarleitung liegt im Umgang mit jungen, meist noch begeisterungsfähigen Lehrern nach überwiegend gerade abgeschlossenem Studium, sodass die Ausbildungstätigkeit durch die Vielzahl der von ihnen vertretenen Fächer in einem weit gefächerten, intellektuell anspruchsvollen Umfeld stattfindet. Zudem vollzieht sich die Arbeit in einem vom Gesetzgeber nur durch allgemeine Rahmenvorgaben festgelegten Raum, sodass sich z.B. bei der Auswahl der Inhalte der Seminarsitzungen Initiative und Ideenreichtum der Beteiligten – sowohl der Ausbilder als auch der Auszubildenden – verwirklichen können.

Mit einem pädagogischen Seminar meint der Gesetzgeber, ohne dies zu präzisieren, nach dem Verständnis der meisten Studienseminare eine Gruppe von Referendaren, die vom Eintritt in das Seminar bis zur Prüfung von dem jeweiligen Ausbilder betreut wird, wobei die durch das Examen ausscheidenden durch neu in das betreffende Seminar eintretende Referendare ersetzt werden. Die gesamte allgemeinpädagogische Ausbildung eines Referendars mit Unterrichtsbesuchen und Beratungen liegt dabei in einer Hand. Der Vorteil besteht in der Möglichkeit eines einheitlichen, in sich schlüssigen und abgestimmten Ausbildungskonzeptes. Der Referendar ist mit seinem Ausbilder vertraut, umgekehrt kennt dieser dessen besondere fachlichen und pädagogischen Stärken und Schwächen, hat eventuell auch Einblick in persönliche Probleme des Referendars, sodass er ihm gegebenenfalls raten und helfen kann. Andererseits ist der Referendar möglichen Einseitigkeiten und Vorlieben des Ausbilders ausgeliefert, Vorurteile und Fehleinschätzungen können eventuell nur schwer korrigiert werden.

¹⁹⁶ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 7, 1

Das im betrachteten Studienseminar praktizierte Ausbildungsmodell (vgl. 4.1.2) legte keine Fixierung der gesamten Ausbildung eines Referendars bei einem Pädagogikausbilder nahe. Die Teilnahme an den besonderen Unterrichtsbesuchen der Referendare wurde kurzfristig nach Verfügbarkeit und unter dem Gesichtspunkt vereinbart, dass jeder Ausbilder möglichst jeden Referendar einmal gesehen haben sollte. Besprechungen der Ausbilder untereinander dienten dem regelmäßigen Austausch von Informationen über alle Referendare, sodass Problemfälle rechtzeitig bekannt wurden und helfend und beratend eingegriffen werden konnte. Die Zuordnung des Pädagogikprüfers im Examen, der auch die Beurteilung mit der abschließenden Vornote schrieb, erfolgte erst kurz vor der Prüfung. Der regelmäßige Informationsaustausch aller drei Pädagogikausbilder über ihre Erkenntnisse bei Unterrichtsbesuchen, über die Mitarbeit in den Seminaren und über sonstige Beobachtungen ergab dann meist ein mehrperspektivisches Bild des später zu Beurteilenden.

Als dann in der PVO (1989) zwei Beratungsgespräche gefordert wurden, entschloss sich die Seminarleitung, die Referendare nach dem Einführungskurs im ersten Quartal jeweils einem der drei Pädagogikausbilder zuzuweisen, sodass eine kontinuierliche Betreuung und Beratung einschließlich der Beratungsgespräche durch einen Ausbilder bis zur Prüfung sichergestellt war. Die abnehmenden Referendarzahlen ermöglichten dem Pädagogikbetreuer zusätzliche Unterrichtsbesuche, allein oder mit dem zuständigen Fachleiter. Die Referendare konnten auch – dies war sogar erwünscht – um solche ergänzenden Besuche bitten.

Regelmäßige Gespräche der Pädagogikausbilder über alle Referendare fanden weiterhin statt, weil die Referendare bei sie interessierenden Themen auch bei den beiden anderen Pädagogikausbildern quartalsweise an deren allgemeinpädagogischen Sitzungen teilnehmen konnten.

Die Verwaltungsaufgaben, die mit der Leitung einer Dienststelle anfallen und die im Wesentlichen vom Seminarleiter und seinem Stellvertreter übernommen werden, sollen hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden, da ihre sorgfältige Erledigung für den reibungslosen und fehlerfreien Dienstbetrieb zwar außerordentlich wichtig ist, diese aber für die Referendare und ihre Einschätzung der Ausbildung nicht augenfällig wird.

Das Bewerbungsverfahren, die Kontrollinstanzen und die Dauer der Tätigkeit des Seminarleiters und seines Vertreters entsprechen den unter 4.1.7 für die Fachleiter ausgeführten Anmerkungen.

Die Beratung der Referendare hinsichtlich ihrer Lernfortschritte durch die Pädagogikausbilder erfolgte bei den besonderen oder, wenn nötig, bei den zusätzlich angesetzten Unterrichtsbesuchen, bei den zwei Beratungsgesprächen, gelegentlich vor oder nach den allgemeinen Sitzungen. Laufbahnbetreuung, ja auch Erörterung ganz persönlicher Probleme mit Auswirkung auf die Ausbildung (Krankheit, Niederkunft, Trennung vom Partner, Betreuung von Angehörigen, Lernhemmungen bis hin zu massiven Lernstörungen, psychische Probleme) erfolgten immer wieder bei Begegnungen in den Schulen und im Seminar, gelegentlich auch durch häusliche Anrufe bei der Seminarleitung. Grundsätzlich waren alle drei Pädagogikausbilder fast zu jeder Zeit zu solcher Betreuung bereit.

4.1.7 Die Fachleiter

Die Tätigkeit als Fachleiter am Studienseminar ist bei fachlich und pädagogisch engagierten Lehrern ein durchaus erstrebenswerter Dienstposten, der außer der Einstufung als Studiendirektor für die Fachleiter auch ein hohes Maß an Freiheit bei der inhaltlichen Füllung und in der Zeitgestaltung bietet. In der Regel haben sich die bewerbenden Gymnasiallehrer schon in der Referendarausbildung als Mentoren bewährt, sich als Lehrbuchverfasser hervorgetan oder sich in der Lehrerfortbildung engagiert. Sie müssen sich einem Bewerbungsverfahren stellen, zu dem eigene Vorführstunden, die Besprechung vorgeführter Stunden, die Leitung einer Konferenz, ein Gespräch mit dem auswählenden Dezernenten

und die Vorstellung in der paritätisch aus Ausbildern und Referendaren besetzten Seminarkonferenz mit anschließender Abstimmung gehören.

Fast durchweg handelt es sich bei den ausgewählten Fachleitern um erfahrene, bewährte, fachlich und pädagogisch überdurchschnittliche Lehrer. Nach Übernahme seiner neuen Tätigkeit bleibt der Fachleiter weiterhin einem Gymnasium als seiner Dienststelle zugewiesen; allerdings wird seine wöchentliche Unterrichtsverpflichtung in Abhängigkeit von der Größe des Fachseminars reduziert. Diese sog. Verlagerungsstunden wechseln von Schulhalbjahr zu Schulhalbjahr, bewirken also eine häufige Veränderung des Stundenplans des Fachleiters und verlangen von der Schule einen erhöhten Verwaltungsaufwand.

Eine Einführung in die neue Tätigkeit erfolgt in der Regel nicht, bis auf knappe, eher organisatorische Hinweise durch den Seminarleiter. Eine Freistellung für eine autodidaktische Einarbeitung ist ebenso wenig vorgesehen, sodass es vom Geschick des neuen Fachleiters abhängt, wie er sich die Kenntnisse und Fähigkeiten für sein neues Amt aneignet. Im Allgemeinen wird sich seine Auffassung von seiner neuen Tätigkeit als ein Konglomerat herausgebildet haben aus eigenen Erfahrungen als Referendar mit seinen Fachleitern, aus davon mitbestimmten beruflichen Ersterfahrungen und aus Beobachtungen an Fachleitern, denen er als Mentor an einer Ausbildungsschule begegnet ist.

Der Reiz der Fachleitertätigkeit besteht neben der Lehrtätigkeit und dem Umgang mit Erwachsenen, die zudem mit Elan und frischen Kenntnissen von der Universität kommen, in der Möglichkeit, weitgehend von detaillierten Vorschriften nicht eingeengt, eigene Ideen zur Ausbildung verwirklichen und erproben zu können. Terminfestlegungen können nach eigenem Gutdünken erfolgen, lediglich von den Eckpunkten des eigenen Unterrichts und des Examens beschränkt. Die Anzahl der Unterrichtsbesuche ist nicht festgelegt, der Fachleiter kann seine Referendare wöchentlich, was diese wegen der großen Arbeitsbelastung im Allgemeinen nicht schätzen würden, oder vielleicht auch nur einmal im Quartal besuchen. Eine institutionalisierte Kontrolle seiner Tätigkeit gibt es nicht. Die Fachsitzungen finden im Kreis der Referendare statt, bei den Unterrichtsbesuchen sind ebenfalls nur interessierte Mitreferendare und der Mentor anwesend. Allerdings offenbaren sich bei der Besprechung der besonderen Unterrichtsbesuche und des Prüfungsunterrichts vor den Fachleiterkollegen, der Seminarleitung, der Schulleitung und ggf. dem Vorsitzenden die Fähigkeiten eines Fachleiters, eine Unterrichtsstunde sachgerecht zu besprechen, zu bewerten und damit in gewissem Maße neben seinem fachdidaktischen und fachmethodischen Repertoire und seinen Beurteilungsmaßstäben auch seine sprachlichen, rhetorischen, fachlichen und intellektuellen Qualitäten. Gerade die Besprechung von Examensstunden erfordert neben dem fachlichen Können ein Höchstmaß an menschlicher Sensibilität und eigener Belastbarkeit, da alle Entscheidungen den Lebensweg der Kandidaten beeinflussen und zudem unter Zeitdruck erfolgen.

Die Fachleitertätigkeit kann Ausgangspunkt für weitere Beförderungen, z.B. zum Schulleiter, sein. Ein großer Teil der Fachleiter übt seine Aufgabe allerdings von der Übernahme bis zur Pensionierung aus.

Zur Beratung steht der Fachleiter dem Referendar häufig auch über die Dienstzeit hinaus zur Verfügung. In der Regel findet eine Beratung, die sich auf vorgeführte Stunden bezieht, nach den Unterrichtsbesuchen, den besonderen Unterrichtsbesuchen, bei den Gesprächen zum Ausbildungsstand sowie vor und nach den Fachsitzungen statt. Indirekt geschieht dies auch, wenn der Referendar als Zuhörer an Unterrichtsstunden anderer Referendare mit anschließender Besprechung teilnimmt.

Eine Betreuung geschieht meist im Rahmen der genannten Veranstaltungen und kann sich auch auf die Organisation des Referendariats bis hin zur Erörterung persönlicher Probleme des Referendars beziehen, wenn sich denn ein Vertrauensverhältnis herausgebildet hat.

4.2 *Ausbildung an der Schule*

Nach Zuweisung der Bewerber auf die Studienseminare des Landes durch das Kultusministerium – jeweils am 1. Mai und am 1. November – teilt der Leiter des Seminars im Benehmen mit dem Schulleiter nach Zustimmung durch die vorgesetzte Behörde jeden Referendar einer Ausbildungsschule zu, an der er im Regelfall seinen gesamten Vorbereitungsdienst ableistet. Während dabei für den Seminarleiter die durch geeignete Fachlehrer gegebene Ausbildungskapazität und -qualität als entscheidendes Zuweisungskriterium im Vordergrund seiner Überlegungen stehen, lassen sich die Schulleiter bei ihrer Zustimmung außer von einer generellen Aufgeschlossenheit für die Lehrerausbildung und dem durch die jungen Referendare erhofften Innovationsschub für das Kollegium vor allem von dem an der Schule bestehenden Lehrerbedarf in bestimmten Fächern leiten. Unter reinen Ausbildungsgesichtspunkten, denen sich das Seminar verpflichtet fühlt, garantiert eine möglichst große Zahl an Fachlehrern in einem Fach für die entsprechenden Referendare ein Höchstmaß an Auswahlmöglichkeiten unter den Mentoren und eine Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtserfahrungen, während die Schulleitung in den Zeiten, in denen die PVO eigenverantwortlichen Unterricht der Referendare vorsah, ihren Lehrerbedarf abzudecken suchten. Dagegen mühten sich die Seminarleiter, solange dies die PVO gestattete, gerüstet nur mit der Überzeugungskraft guter Argumente, den Anteil an Unterricht in eigener Verantwortung zu mindern, damit insbesondere für schwächere Referendare die von Mentoren gestützte Unterrichtsausbildung und die dadurch gewährleistete Betreuung nicht litt und die vom eigenverantwortlichen Unterricht verursachte Belastung – durch die Wahrnehmung von regulären Fachlehrerfunktionen – nicht zu Ausbildungsdefiziten führte.

Der Vorgang der Lerngruppen- und Mentorenzusweisung verlief trotz der erforderlichen Abstimmung zwischen Seminar- und Schulleitung an den Ausbildungsschulen des hier betrachteten Studienseminars nahezu komplikationsfrei. Außer der Vorgabe, sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II in beiden Fächern Unterricht erteilen zu müssen, dabei quartalsweise die Lerngruppen im betreuten Unterricht und möglichst auch die Fachlehrer zu wechseln, verzichteten die Seminarleitung und auch die meisten Schulleiter auf Einschränkungen bei der Fachlehrer- und Klassenauswahl. Der Wechsel erfolgte unter dem Gesichtspunkt, dass einerseits die Kontinuität des Unterrichts in einer Lerngruppe gewährleistet bleibt, andererseits die Auswirkungen des eigenen Unterrichts deutlich werden können. Große Ausbildungsschulen mit entsprechend höherer Anzahl an Referendaren steuerten allerdings die Verteilung ihrer Referendare auf die Lerngruppen, um dadurch einem gehäuften Unterricht von Referendaren bei beliebten Mentoren und in mitarbeitwilligen Klassen und damit voraussehbaren Elternprotesten entgegenzuwirken.

Nach Dienstantritt am Studienseminar und der ihm dort mitgeteilten Zuweisung zu einem Ausbildungsgymnasium – die Zuweisung zu einer Gesamtschule oder einer Schule in kirchlicher Trägerschaft geschah an diesem Seminar nur mit Zustimmung des Referendars – erfolgte seine Einweisung in den Dienstbetrieb durch die zuständige Schulleitung. Nach ca. 14 Tagen Hospitation bei verschiedenen Fachlehrern, zu der aber auch die Begleitung einer Klasse während eines Schulvormittags gehörte, nahm der Referendar den Ausbildungsunterricht auf, bei der Auswahl durch eigene Hospitationsbeobachtungen, Hinweisen der Mitreferendare oder des Fachleiters und Stundenplanüberlegungen geleitet.

Eine Kontrolle des erteilten Unterrichts erfolgte durch die Abgabe von Formularen im Seminar, in denen lediglich die Lerngruppen, die Fachlehrer und die Anzahl der Wochenstunden angegeben, aber nicht die tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden aufgelistet wurden. Die hier zugestandenen kontrollfreien Räume in der Ausbildung und die von Seminar und Schule gewährten Freiräume bei der Wahl der Lerngruppen entsprachen den Vorstellungen aller beteiligten Ausbilder von der Selbstverantwortung des angehenden Lehrers für seine Ausbildung.

Im 2. Quartal des Referendariats erteilten alle Referendare für etwa sechs Wochen jeweils vier bis sechs Stunden in der Woche Unterricht an einer Orientierungsstufe, um so besser die Lernvoraussetzungen ihrer Siebenklässler kennen zu lernen.

Die Teilnahme an Gesamtkonferenzen wurde nicht streng überprüft, auch nicht die an Fachkonferenzen, die allerdings bei der Erteilung eigenverantwortlichen Unterrichts verpflichtend war. Inwieweit die Schulen die vom Unterricht in eigener Verantwortung abhängige Pflicht der Referendare zur Teilnahme an Gesamtkonferenzen nachdrücklich eingefordert haben, blieb dem Seminar verborgen.

Die Teilnahme an Schulfahrten erfreute sich bei Referendaren großer Beliebtheit. Das Gemeinschaftserlebnis mit den sonst nur aus dem Unterricht bekannten Schülern erschien etlichen Referendaren bedeutsam genug, um den Zeitverlust in der sonstigen Ausbildung aufzuwiegen. Der Reiz von Studienfahrten ins Ausland verfehlte auch bei einer insgesamt reiselustigen Referendargeneration nicht seine Wirkung. Der Einblick in die Planung, Organisation und Gestaltung solcher Gemeinschaftsunternehmen war für die Referendare gedacht als Berufsvorbereitung, war allerdings nicht prüfungsrelevant.

Auch wenn die Fachlehrer weder eine zeitliche Entlastung noch eine finanzielle Vergütung für ihre Mentorentätigkeit erhalten, zu der sie beamtenrechtlich verpflichtet sind, kommen sie dieser Aufgabe überwiegend bereitwillig nach, aus erkennbarer Freude an der gemeinsamen Arbeit mit einem jungen Kollegen, gelegentlich wohl auch wegen der Möglichkeit, sich selbst bisweilen aus dem Unterricht zurückziehen zu können. Dieser minimale Vorteil wird aber bei intensiver Vor- und Nachbesprechung der vom Referendar erteilten Stunden bei weitem durch die zusätzliche Arbeitsbelastung aufgezehrt.

Zum Aufgabenbereich des Mentors zählen eigene Vorführstunden, an denen der Referendar hospitierend teilnimmt. Die Gespräche darüber, die auch der Hinführung zum Unterricht des Referendars in dieser Lerngruppe dienen, beziehen sich auf die Situation der Lerngruppe, auf Besonderheiten einzelner Schüler, auf den bisherigen und zukünftigen Unterricht. Vor allem aber gehören die Besprechungen der vom Referendar erteilten Stunden zum Pflichtprogramm des Mentors. Diese Aufgabe kann er unterschiedlich intensiv und detailliert am Nachmittag in häuslicher Umgebung, in einer Freistunde am Vormittag oder auch nur in einer Pause wahrnehmen. Daneben sollte die Ausbildung beim Mentor auch die Planung, Durchführung und Korrektur von Klassenarbeiten umfassen.

Der Ruf engagierter Mentoren verbreitet sich schnell unter den Referendaren einer Schule, sodass diese meist auch gefragte Ausbilder sind. Verfügen sie außerdem über fachdidaktisches und fachmethodisches Geschick sowie über exzellente Fachkenntnisse, so weisen zusätzlich die Fachleiter auf diese Kollegen hin und suchen die Zusammenarbeit mit ihnen. Häufig entwickelt sich ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis zwischen Mentor und Referendar, das auch die menschlichen Probleme des Referendars in der Ausbildung nicht ausklammert.

Das Kollegium – gerade der großen Ausbildungsschulen – bleibt mit seinen vielschichtigen Gruppierungen und Strömungen den Referendaren häufig weitgehend verschlossen, wie eine Vielzahl von Gesprächen mit den Auszubildenden ergeben hat. Bis auf wenige auffallende Persönlichkeiten heben sich aus ihm aufgrund dienstlicher Zwänge meist nur die Mitglieder der beiden eigenen Fachgruppen und der Schulleitung hervor. Gelegentlich ergeben sich Pausengespräche mit Kollegen, die im Lehrerzimmer eigene kleine Zirkel bilden und durch die der Referendar häufig wichtige, das Innenleben der Schule betreffende Details erfährt.

Durch die Beauftragung eines für die Referendare zuständigen Koordinators wird zwar die Betreuung intensiviert, andererseits schiebt sich zwischen Referendar und Schulleiter eine weitere Hierarchieebene, die den Abstand – möglicherweise ein Berufsleben lang – zwischen Lehrer und Leiter eines Gymnasiums noch vergrößert.

4.3 *Schnittpunkte von Schule und Seminar*

4.3.1 Die Unterrichtsbesuche

Die Vorführstunden, die sich in ihrer Wertigkeit für den Ausbildungsprozess unterscheiden, stellen determinierende und strukturierende Elemente des Referendariats dar.

Bei den „normalen“ Unterrichtsbesuchen, in denen der ausbildende Fachleiter nach Absprache mit dem Referendar dessen Unterricht aufsucht – auch die Pädagogikausbilder können solche Besuche vereinbaren – sind Häufigkeit und Zeitpunkt der Besuche, aber auch die Auswahl der besuchten Lerngruppe dem Fachleiter grundsätzlich freigestellt. Seine Entscheidungen hängen von seinem Pflichtgefühl, seinem persönlichen Ausbildungsmodell und von seiner Rücksichtnahme auf die Wünsche und die Selbstbestimmungsfähigkeit des Referendars ab. Die Anzahl dieser Besuche schwankt etwa zwischen 14-tägig einmal, eventuell zu Beginn des Referendariats oder in einer schwierigen Phase bei schwächeren Referendaren, bis zu einem Besuch in zwei Monaten, sodass insgesamt zwischen zehn und zwanzig Besuche anzusetzen sind. Die trotz gegenteiliger Hinweise der Fachleiter bisweilen hartnäckige Suche der Referendare nach besonderen, d.h. in irgendeiner Form originellen Stundenthemen, die meist mehrtägige Vorbereitung auf diese Stunden, also der alle anderen Aktivitäten zurückdrängende Arbeitsaufwand, Termenschwierigkeiten der Beteiligten und zuweilen auch ein zu geringes Engagement verhindern eine höhere Besuchsfrequenz.

Ein erfahrener Fachleiter wird im Übrigen seine Besuche nicht gleichmäßig über das Referendariat und alle Referendare verteilen, sondern nach einer eher engmaschigen Betreuung zu Beginn Schwerpunkte setzen, zum Beispiel bei fachdidaktisch bedeutsamen Themen, in schwierigen Klassen, vor dem Examen, aber auch bei schwächeren Mentoren oder bei stärker der Unterstützung bedürftigen Auszubildenden.

Die vorgeschriebene kurze schriftliche Vorbereitung zu jeder Unterrichtsstunde, eher selten von den Fachleitern eingesehen, kann bei den Unterrichtsbesuchen je nach Fachleiterwunsch durchaus umfangreicher werden; sie sollte dann neben dem Stundenthema, den Stundenlernzielen, einem Abriss des geplanten Verlaufs sowie der Angabe der vorgesehenen Materialien und Medien auch noch, wenn zum Verständnis der Stunde nötig, eine Auflistung der alten und neuen Hausaufgaben enthalten. Trotz der angestrebten Schulung der Planungsfähigkeit sollte das eigentliche Unterrichten im Zentrum dieser Übungen stehen.

Die anschließende Besprechung in Gegenwart des Mentors, wenn er dafür von seiner folgenden Unterrichtsstunde freigestellt ist, kann aus Zeitgründen in ritualisierter Form stattfinden, d.h. nach der Stellungnahme des Referendars äußern sich der Mentor und eventuell anwesende Referendare zur Stunde, bis schließlich der Fachleiter Vorzüge und Mängel des Unterrichts anspricht. Möglich und wünschenswert ist nach kurzen Meinungsäußerungen der Beteiligten eine dialogische Fortführung der Besprechung, wobei die erkennbare Differenzierung zwischen Wesentlichem und eher Marginalem einen Teil der Ausbildungskunst ausmacht.

In diesen gemeinsamen Besprechungen von beobachtetem Unterricht kann der erfahrene Fachleiter seine Beurteilungskriterien auch dem Mentor und den anwesenden Mitreferendaren verdeutlichen, er kann aber auch bei eigenen Fehleinschätzungen durch einen hinreichend selbstbewussten Mentor korrigiert werden.

Obwohl amtlich nicht festgelegt, hat sich für die unbenoteten sog. besonderen Unterrichtsbesuche, früher Lehrproben genannt, die Zahl zwei pro Fach eingebürgert, wobei misslungene Stunden wiederholt werden können. Neben dem Pädagogikausbilder, dem Fachleiter und einem Vertreter der Schulleitung nehmen an diesen Stunden meist mehrere Mitreferendare aus der Fachgruppe teil.

Häufig sucht sich der Referendar schon zu Beginn eines Quartals die ihm für eine Unterrichtsvorführung geeignet erscheinende Lerngruppe mit einem Mentor, der nach seiner Beobachtung oder aufgrund von Hinweisen seiner Mitreferendare ein Optimum an Unterstützung verspricht; d.h. der Mentor lässt eine vertrauensvolle, offene Zusammenarbeit erwarten, er pflegt ein gutes Verhältnis zu seiner Klasse, von dem der Referendar zu profitieren hofft, er hat genügend eigene Unterrichtserfahrung und auch Erfahrung mit dem Fachleiter, sodass mit Hilfestellung bei der Themenwahl, einem soliden Vorwissen der Schüler und eingespielten Unterrichtsmethoden zu rechnen ist.

Der Unterricht wird dann über Wochen hin auf dieses Ereignis geplant, ein „Herzstück“ aus dem Lehrstoff für diese Stunde ausgespart. Bei dieser Auswahl wird meist auf das Besondere geachtet. Das kann ein fachlich wichtiges Gelenkstück sein, eine Einführungsstunde in ein neues Gebiet mit starker Betonung der Motivation, eine Abschlussstunde, in der das Erreichte gebündelt oder Erlerntes auf ein analoges Problem angewendet wird, das kann aber auch die Anwendung besonderer Unterrichtsmethoden sein – Gruppenarbeit, eine Debatte, ein improvisiertes Theaterstück der Schüler – oder der Einsatz neuer Medien, des Fernsehers, eines Computers, eines neuen Gerätes für ein naturwissenschaftliches Experiment etc.

Diese selbst gesetzten Zwänge zur Vorführung einer besonderen Stunde können den befähigten Referendar zu kreativen Leistungen beflügeln, die dann aber selten Früchte über den Kreis der Beteiligten hinaus tragen; sie kosten jedoch den angehenden Lehrer viel Zeit, die er im Hinblick auf die komplexen Anforderungen seines späteren Berufes vielleicht besser auf das Einüben von Alltagssituationen im Unterricht verwenden sollte, und sie überfordern den Schwächeren, lassen ihn bisweilen frühzeitig resignieren und verhindern bei ihm ganz besonders das Einüben bewährter Inhalte und Verfahren. Bei den Absolventen der Seminare hinterlassen die so geplanten Stunden häufig den Eindruck, einer Schauveranstaltung ausgeliefert zu sein, eine Probe ihres pädagogisch-unterrichtlichen Könnens abgelegt zu haben, die wenig mit der Unterrichtsrealität zu tun hat. Andererseits scheint eine Bündelung der Kräfte auf eine solche Stunde durchaus lernwirksam zu sein. Der Referendar mobilisiert seine bis dahin gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen, sucht seinen Unterricht für die Schüler optimal zu gestalten, sofern er diese Zielgruppe nicht aus den Augen verliert und den Unterricht nur im Hinblick auf seine Ausbilder konzipiert, lernt auch in der „Öffentlichkeit“ zu unterrichten und sich anschließend mit Kritik sachlich auseinander zu setzen.

Wegen der Unterrichtsverpflichtungen aller Teilnehmer verlaufen die Besprechungen fast durchgängig in der oben skizzierten ritualisierten Form. Dem besuchten Referendar wird abschließend noch einmal Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben.

Die Beteiligten sehen sich, häufig nur unterschwellig wahrgenommen, bei diesen Besprechungen ganz unterschiedlichen Rollenerwartungen ausgesetzt. Entsprechendes gilt für den Prüfungsunterricht, dann aber noch vor einem „Vorgesetzten“ als Prüfungsvorsitzenden.

Die dem noch unter dem Eindruck der Stunde stehenden Referendar gebotene Chance der Äußerung zu seinem Unterricht setzt zu ihrer geschickten Nutzung ein beträchtliches Maß an Reflexionsvermögen voraus, auch wenn ihm häufig Mitreferendare und Mentor noch vor der Besprechung Hinweise geben. Das treffsichere Aufzeigen nicht zu leugnender Schwachstellen, die Angabe plausibler Erklärungen dafür, erste Gedanken für eine Korrektur in der Folgestunde und das Aufzeigen von Alternativen revidieren den negativen Eindruck beträchtlich, während hemmungslose Selbstkritik oder starre Uneinsichtigkeit gegenüber berechtigten Einwänden wenig überzeugen.

Für den Mentor steht seine Fachkompetenz in diesen Besprechungen anscheinend mit auf dem Prüfstand, seine Art der Schüler- und der Unterrichtsführung lässt sich zudem auch im Unterricht des Auszubildenden nicht verleugnen, zum andern fühlt er sich, insbesondere, wenn er sich durch intensive Mithilfe bei der Stundenvorbereitung des Referendars in das

Geschehen verstrickt hat, als Verteidiger des Referendars und seiner vor diesem vertretenen Unterrichtskonzeption aufgerufen. Gibt er Fehler zu, leidet auch sein Ansehen als Fachmann, leugnet er diese, leidet seine Reputation beim Fachleiter, distanziert er sich von der Entscheidung des Referendars, verspielt er dessen Vertrauen als zuverlässiger Partner in der Ausbildung und gilt als rückgratlos. Bei Anwesenheit des Schulleiters gerät er zudem noch in die Rolle des Untergebenen, der nun selbst in die Schusslinien offizieller Beurteilung gerät. Je nach seinem Temperament können sich hieraus brisante Konstellationen in der Diskussion ergeben, bei denen das Bemühen um Selbstbehauptung und Selbstdarstellung den eigentlichen Zweck des Vorhabens in den Hintergrund geraten lässt, den Referendar zusätzlich verunsichernd.

Der Schulleiter – oder seine Vertretung – fühlt sich in erster Linie als Hausherr und Vorgesetzter, der häufig durch dieses Rollenverständnis Distanz schafft. Das Wohl und Ansehen seiner Schule erscheinen ihm gelegentlich wichtiger als Ausbildungsbelange des Seminars. Einerseits betont er dann die Bedeutung praxisgerechten Verhaltens, wozu er auch die Einhaltung des schulischen Ordnungsrahmens und des dienstlich korrekten Verhaltens kritisch in den Blick nimmt, andererseits möchte er auch seine Kenntnis didaktisch-methodischer Prinzipien beweisen. Schließlich deutet er nicht ganz zu Unrecht seine Schule und das Klassenzimmer als Bühne, auf der die Schüler und Kollegen durch ihr Verhalten die Qualität seines Instituts unter Beweis stellen und auch zu stellen haben.

Die Mitreferendare endlich, die sich ganz leicht als Laiendarsteller in diesem Bühnenstück mit lauter professionellen Akteuren fühlen können, geraten je nach Charakter und Ausbildungsstand in eine bisweilen kaum auflösbare Situation. Unterrichtspraktisch noch unerfahren, mit den Kriterien des Seminars erst ansatzweise vertraut, das Beziehungsgeflecht zwischen den Beteiligten nur erahnend, suchen sie einerseits nicht blind gegenüber offenkundigen Defiziten der Stunde vor ihren Ausbildern zu erscheinen, andererseits auch nicht das Gebot der Kollegialität gegenüber ihren Mitreferendaren zu verletzen. Ein beliebter, bisweilen etwas hilflos wirkender Ausweg erscheint vielen dann der Hinweis auf Selbstverständliches (freundliches Lehrerverhalten etc.) oder Marginalien (Folieneinsatz etc.), während bei gelungenen Stunden gern und freudig Positives unterstrichen wird.

Dem Fachleiter obliegt die schwierigste Aufgabe in dem bisher geschilderten Geschehen. Nach gründlicher Durchsicht des schriftlichen Entwurfs, den er möglichst exakt im Gedächtnis haben sollte, um sich während der Stunde auf den Ablauf konzentrieren zu können, muss er den überaus komplexen Stundenablauf in Struktur und Zielen insgesamt im Blick behalten, zugleich aber die Fülle der Einzelaktionen des Lehrers, der Schüler, zwischen Lehrer und Schülern und der Schüler untereinander beobachten. Um begründet argumentieren zu können, muss er einerseits zum Teil wörtlich protokollieren, andererseits muss er die wesentlichen Handlungsstränge erfassen, Wendungen zum Guten oder Schlechten möglichst exakt erkennen und benennen können. Ohne Zeit zu gründlicher Reflexion zu haben, muss er in der unmittelbar sich anschließenden Besprechung nach den Äußerungen des Referendars, der Mitreferendare, des Mentors und des Schulvertreters, deren Beiträge sorgfältig bedenkend, seine Stellungnahme, die von den Anwesenden als die entscheidende angesehen wird, sprachlich möglichst vollendet, übersichtlich gegliedert und in sich schlüssig vortragen. Andere Ansichten sollte er begründet widerlegen oder als diskutabile Alternativen einstufen können. Eine abschließende prägnante Zusammenfassung dient der Klärung des Beobachteten.

Das Gegenteil davon bietet ein Fachleiter, der sich zu lange mit Details des Entwurfs, vielleicht sogar mit der eher peinlichen öffentlichen Erörterung formaler Mängel aufhält. Das langatmige Behandeln unwesentlicher Einzelheiten, das Überbetonen einzelner Fehler, verschärft eventuell noch durch fehlerhafte Beobachtungen, lassen leicht eine gereizte Stimmung entstehen, in der die Personen und nicht die Sachverhalte in den Vordergrund rücken.

Bewährt hat sich eine erste, am Anfang der Besprechung stehende, auf das Wesentliche abzielende Darstellung der Stärken und Schwächen der Stunde durch den Fachleiter mit dem Hinweis, dies als eine vorläufige, revidierbare Einschätzung des Ablaufs zu betrachten. Mnemotechnisch prägt sich dem Lernenden so das Wesentliche der Einschätzung ein. Danach können alle Vorredner ihre Stellungnahmen bekräftigen – ohne dass der Fachleiter sofort dagegen Position beziehen muss – oder klar stellen, modifizieren, sodass sich frühzeitig ein erster Konsens oder überschaubare alternative Einschätzungen, die sich nicht auflösen müssen, herauskristallisieren, die der Besprechung Kontur verleihen, dem Referendar eine Grobbeurteilung offerieren und allen Teilnehmern die Möglichkeit bieten, sich irgendwo in der kritischen Würdigung wiederzufinden. Die hier gebotene Möglichkeit zur frühzeitigen Diskussion verhindert lange Monologe des Fachleiters, gibt ihm die Möglichkeit für unauffällige Pausen zur Ordnung seiner Überlegungen, lässt jedem die Chance, sich ohne den Zwang zu geschliffenen Statements durch Kurzbeiträge einzubringen. Deutlich davon abgesetzt, kann der Fachleiter dann mit der kritischen Würdigung der Details fortfahren, ihre Bedeutung damit herabstufend. Er darf auch ganze Beurteilungssegmente weglassen, auf ein Vier-Augen-Gespräch mit dem Referendar verschieben oder gegebenenfalls der Seminarleitung überlassen.

Der Pädagogikausbilder als Leiter der Besprechung eines besonderen Unterrichtsbesuches wird aus seiner Sicht Fehlendes nachtragen, dem Seminar bedeutsame Prinzipien beispielhaft an der Stunde aufzeigen, vor allem jedoch durch Bündeln und Akzentuieren die wesentlichen Ergebnisse der Stundenbesprechung für den Referendar hervorzuheben versuchen, sodass diesem das bereits Erreichte, das noch Defizitäre sowie das noch Anzustrebende bewusst werden können.

Den Vertretern des Seminars als professionellen und mit dem geschilderten Rollenverständnis der Beteiligten vertrauten Ausbildern obliegt es, zum Wohle des Referendars die Fäden dieses Spieles zu erkennen und mit diplomatischem Geschick zu entflechten, notfalls deeskalierend einzugreifen, damit nicht taktisches Lavieren und Eigeninteresse eine sachliche Interpretation des Beobachteten verstellen. Ohne auf die Klarstellung wichtiger Unterrichts- und Ausbildungsprinzipien zu verzichten, werden sie sich zudem durch ihr Verständnis für die artikulierten unterschiedlichen Standpunkte die weitere Mitarbeit der Schule an der Ausbildung zu sichern suchen.

4.3.2 Die mittelfristige Unterrichtsplanung

Einen Kernbereich seiner beruflichen Tätigkeit stellt im Unterrichtsalltag des Lehrers die Planung langfristiger Unterrichtseinheiten dar, die eine Grobplanung für das Schulhalbjahr umfasst, an die sich Planungen von Unterrichtssequenzen und erst dann Detailplanungen für einzelne Stunden anschließen. Die Gefahr für den Referendar besteht darin, sich zu stark auf eine – dann allerdings extrem gründliche – Vorbereitung der Einzelstunde einzurichten, die für das ganze spätere Berufsleben praxisrelevante Planung längerer Sequenzen aber nicht zu üben.

Als im Jahre 1989 die Ausbildungszeit auf 24 Monate verlängert wurde, erhielten die Referendare lediglich die zusätzliche Pflichtaufgabe, in jedem Fach eine sog. mittelfristige Unterrichtsplanung zu entwickeln, die anschließend mit dem zuständigen Fachleiter zu besprechen war. Gedacht war an die Planung einer ca. 20-stündigen Sequenz, wobei diese Zahl nur einen groben Richtwert darstellte, insbesondere für Kurzfächer. Die schriftliche Planung sollte realistisch auf eine Lerngruppe bezogen und durch Unterricht verwirklicht werden. Notiert werden sollten je Stunde mindestens die Ziele und Inhalte, eventuell auch methodische Ansätze, wenn der Fachleiter darauf bestand, und der tatsächliche Ablauf durch Angabe des Erreichten. Geübt werden sollte der Entwurf eines mehrere Wochen umfassenden Konzeptes, das dann mit dem im Unterricht tatsächlich Verwirklichten verglichen und unter sachkundiger Anleitung begutachtet werden sollte. Insbesondere konnte der Referendar hier auch neben der Entwicklung eines längerfristigen Konzeptes dessen

Überprüfung unter Ernstbedingungen, d.h. unter Einfluss der schulisch-terminlichen Rahmenbedingungen (Stundenausfall durch Klassenarbeiten und Schulveranstaltungen, Verzögerungen durch Fehleinschätzung der Schülerleistungsfähigkeit etc.) üben.

Da solche Planungen für den zu erteilenden Unterricht sowieso notwendig sind – von einigen Schulleitern für den Unterricht in eigener Verantwortung sogar verlangt wurden – und der schriftliche Aufwand minimiert wurde, erschien die zusätzliche Belastung durchaus vertretbar. Zugleich werden hier Fähigkeiten trainiert, die auch für die Anfertigung der schriftlichen Hausarbeit nützlich sind. Eine Benotung darf und soll auf keinen Fall erfolgen.

4.3.3 Die Prüfung

Die Prüfungen bilden eine dritte Schnittstelle zwischen Seminar und Schule, zu der mit dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses auch ein Dezernent der damaligen Bezirksregierung oder ein Vertreter des pädagogischen Prüfungsamtes hinzutritt. Zum Prüfungsausschuss gehören außerdem neben dem Schulleiter der Ausbildungsschule oder einem Vertreter drei Mitglieder des Studienseminars, der Leiter des pädagogischen Seminars und die beiden Fachleiter.

Die über den ganzen Tag sich erstreckende Prüfung bietet eine Reihe von Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen mit Schule befassten Institutionen, die auch als Chance zum Gedankenaustausch über die Lehrerausbildung verstanden und genutzt wird.

Die Prüfung setzt sich aus der schriftlichen Hausarbeit, dem Prüfungsunterricht I und dem Prüfungsunterricht II (früher als Examenslehrproben bezeichnet) und der mündlichen Prüfung zusammen. Aus dem arithmetischen Mittel der Noten für diese vier Prüfungsteile und der Ausbildungsnote wird das Gesamtergebnis der Prüfung ermittelt.

Trotz der scheinbaren Gleichwertigkeit der Einzelnoten beim Berechnen der Endnote war bei früheren PVOs durch Detailregelungen bei mangelhaften und ungenügenden Leistungen für die vier Prüfungsteile deren Gewicht für das Bestehen der Prüfung deutlich größer als das der nach zweijähriger Beobachtung gewonnenen Ausbildungsnote, ein Missstand, der erst durch die PVO (2001) abgemildert wurde. Allerdings führt ein einmaliges Versagen in einem Prüfungsunterricht mit der Note „ungenügend“ noch immer zum Nichtbestehen der Prüfung, während eine ungenügende Ausbildungsnote diese Folgen nicht nach sich zieht.

Alle betrachteten Prüfungsverordnungen fordern, dass die Hausarbeit aus der Ausbildung im Vorbereitungsdienst hervorgeht und dass der Prüfling ein abgegrenztes Thema aus der Schulpraxis zu bearbeiten imstande ist. In der Regel wird eine etwa sechs- bis zehnstündige Unterrichtssequenz in ihrer Vorbereitung, Durchführung und Reflexion zum Gegenstand der Hausarbeit gemacht. Der Themenwahl gehen intensive Überlegungen im Hinblick darauf voraus, welches Thema einen besonderen Reiz zu haben verspricht, wobei Originalität bei den vorgegebenen Lerninhalten nicht immer leicht zu realisieren ist und auch vom Prüfling nicht erwartet werden kann. Erreicht wird ein gewisser Neuigkeitswert im Inhaltlichen meist durch Auswahl bisher kaum genutzter Texte, auch selbst entworfener Texte in den Fremdsprachen, origineller Versuche in den Naturwissenschaften, vergleichender Text- oder Musikstückanalysen, einer speziellen Technik in der Sportdisziplin. Wer hierzu nichts finden kann, versucht durch seltener praktizierte Unterrichtsmethoden, durch den Einsatz neuartiger, eventuell selbst entwickelter Medien oder auch durch vergleichende Analyse in zwei Lerngruppen seiner Arbeit einen stärkeren Glanz zu verleihen.

Dieses verständliche Bemühen der Prüflinge kostet sehr viel Zeit und Kraft, die aber – selten von den Kandidaten eingesehen – besser in die sorgfältige Vorbereitung in eine nach bewährten Mustern angelegte Durchführung der Einheit und in eine detaillierte Reflexion mit glaubwürdigen Alternativen investiert werden könnten. Eine die Lerngruppe, Motiva-

tion und Lernvoraussetzungen der Schüler beachtende, die didaktisch-methodischen Möglichkeiten gründlich bedenkende, fachlich sicher begründete Planung, eine methodisch geschickte, den Lernfortschritt der Schüler bedenkende Durchführung und schließlich ein gründlicher, glaubwürdiger und das Reflexionsvermögen des Referendars aufzeigender Rückblick genügen durchaus, auch ohne das „Besondere“ aufzuweisen, um Höchstnoten zu erreichen, wenn die Darstellung zudem sprachlich und formal klar und überzeugend ist.

Die Hausarbeit wird vom ausbildenden Fachleiter und einem weiteren fachkundigen Ausbilder bewertet. Stimmen beide Benotungen nicht überein, bleibt die Notenfestsetzung einem eventuell nicht fachkundigen Prüfungsvorsitzenden überlassen, der sich für eine der beiden Noten oder für ihren Durchschnittswert zu entscheiden hat.

Trotz der prinzipiell möglichen starken Einflussnahme von Seminar- und Schulleitung auf die Festlegung der Lerngruppe und des zuständigen Ausbildenden auf die Themenformulierung kann der Prüfling auf beide Entscheidungen nicht zuletzt durch geschickte Wahl der Klasse und des Mentors im Vorfeld der Prüfung bestimmenden Einfluss nehmen. In der Praxis legt sich der Kandidat nach eingehender Beratung mit seinem Mentor schon Wochen vor dem Prüfungstermin die Themenbereiche für seinen Prüfungsunterricht I und II zurecht, auf die er dann gezielt hinarbeitet.

Der schriftliche Stundenentwurf soll einen hinreichenden Einblick in die Stundenplanung geben. Den früher ausufernden Stundenentwürfen sind seit der Vorgabe von ca. sechs Textseiten seit der PVO (1989) zwar Grenzen gesetzt, dennoch suchen viele Prüflinge sich durch umfangreiche, das Maß überschreitende schriftliche Entwürfe gegen alle nur denkbaren Einwände abzusichern, häufig dazu durch Defizite ansprechende Bemerkungen ihrer Fachleiter zu früheren Entwürfen veranlasst. Das Verfassen dieser Entwürfe bindet zumeist einen großen Teil der für die Prüfung erforderlicher Kräfte, ohne dass ein erkennbarer Gewinn für die spätere Berufstätigkeit ersichtlich wäre.

Für die Gliederung der Entwürfe hat sich im Laufe der Jahrzehnte ein alle Planungselemente erfassendes Muster entwickelt, dessen einzelne Punkte im Abschnitt 5.1 aufgelistet sind.

Die schon aus Zeitgründen streng ritualisierte Form der Stundenbesprechung ähnelt der bei den besonderen Unterrichtsbesuchen praktizierten, nur dass bewertend und nicht mehr beratend zur Stunde Stellung genommen wird. Gerade bei engagierten Mentoren umstritten ist ihr auf den Leistungsstand und das Verhalten der Lerngruppe eingengtes Rederecht und der Ausschluss von der Notenfindung, obwohl sie gelegentlich neben dem Fachleiter die einzigen weiteren anwesenden Fachlehrkräfte sein können. Für die Notenfindung durchaus bedeutsam erweist sich die dominierende Rolle des Fachleiters bei der Stundenbesprechung und sein in allen Prüfungsverordnungen verankertes Vorschlagsrecht für die Note.

Eine Besonderheit stellt die auch im betrachteten Seminar geübte Praxis dar, eine der Prüfungsunterrichtsstunden um meist mehr als eine Woche vor den eigentlichen Prüfungstag mit PU II und mündlicher Prüfung vorzuziehen.

Die am Nachmittag des Prüfungstages – nach dem PU II am Schulvormittag – stattfindende mündliche Prüfung von ca. einer Stunde Dauer gliedert sich in drei etwa gleich lange Prüfungen in allgemeiner Pädagogik und die beiden auf die Didaktik und Methodik der Fächer bezogenen Fachprüfungen. Zu den ersten beiden Prüfungen wurden zur Ausbildungszeit der Befragten grundsätzlich Texte vergeben, die während einer kurzen Vorbereitungszeit für die Prüfung aufbereitet werden konnten.

Die starke Konzentration der Prüflinge auf den Prüfungsunterricht wirkte sich häufig leistungsmindernd auf die mündliche Prüfung aus.

Die Ausbildungsnote, häufig auch als Vornote bezeichnet, wird aus dem arithmetischen Mittel der mit einer Note abschließenden Beurteilungen der drei Seminarausbilder eines Referendars gebildet. Diese die Gesamtleistung der Ausbildung erfassende Note geht mit einem Gewicht von 20% in die Endnote ein. Über die Gewichtung der Stellungnahme des Schulleiters in der Beurteilung des Pädagogikausbilders existieren keine Vorgaben. Bis zum Jahre 2001 war nur eine das dienstliche Verhalten des Referendars berücksichtigende, nicht zwingend schriftlich fixierte Stellungnahme des Schulleiters erforderlich.

Auch wenn für die sich auf die Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen der Prüflinge beziehende Beurteilung dies in keiner PVO vorgeschrieben ist, beziehen sich die Beurteilungen der Ausbilder überwiegend auf den während des Referendariats erreichten Endzustand; zumindest sollten sie diesen widerspiegeln, ohne die Irrungen und Wirren des ersten Teils der Ausbildung, die für die meisten Referendare schließlich einen unbekanntem und unerprobten Arbeitsbereich darstellt, Noten mindernd einzuschließen.

5 Die Qualifizierungsbereiche in der Niedersächsischen

Lehrerausbildung¹⁹⁷

5.1 Unterrichten

„Unterrichten, insbesondere

- *Voraussetzungen* und Bedingungen des Unterrichts – *auch unter Berücksichtigung besonderer Begabungen und sozial- und sonderpädagogischer Aspekte* (sozio-kulturelle und anthropogene Bedingungen) – erfassen und bei der Planung und Durchführung berücksichtigen,
- didaktische Theorien und Modelle auf der Grundlage fundierter Kenntnisse bewerten und als mögliche Entscheidungshilfen für den Unterricht begründet berücksichtigen,
- Ziele (Lernziele) der Richtlinien der Fächer im Unterricht umsetzen,
- Methoden und Medien didaktisch begründet einsetzen, *insbesondere unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der neuen Medien*,
- (Unterricht unter Berücksichtigung von Ziel-, Inhalts- und Verfahrensentscheidungen organisieren können)
- Formen der schriftlichen Unterrichtsplanung beherrschen und anwenden,
- Unterricht fachgerecht und lernwirksam – *auch unter Berücksichtigung bewegungs- und gesundheitsfördernder Aspekte* – durchführen,
- Unterricht beobachten, analysieren, beurteilen *und die Ergebnisse der Analyse für die weitere Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.*“

Das Aufgabenspektrum des Lehrers wird nicht nur für den Laien entscheidend durch das Unterrichten geprägt.¹⁹⁸ „Die berufliche Qualität eines Lehrenden wird durch die Qualität seines Unterrichts bestimmt.“¹⁹⁹ Folgerichtig nennen die Durchführungsbestimmungen als ersten Qualifizierungsbereich das Unterrichten, schlüsseln ihn aber in eine Reihe von Einzelfähigkeiten auf, sodass u.a. deutlich wird, dass mit der angesprochenen Qualifikation nicht nur das eigentliche Unterrichten, sondern der umfassendere Dreischritt – Vorbereitung (auch die schriftliche), Durchführung, Reflexion von Unterricht – erlernt und beherrscht werden soll. Die einzelnen anzustrebenden Qualifikationen werden dabei in einer Reihenfolge aufgelistet, die sich in Teilen auch in der Gliederung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs wiederfindet, den die Interviewpartner anzufertigen hatten.

Gliederung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs:

1. Angaben zur Lerngruppe
2. Stellung der Stunde im Rahmen der Unterrichtseinheit
3. Angaben zum Thema
4. Didaktische Überlegungen
5. Stundenlernziele
6. Methodische Überlegungen
7. Übersicht über den geplanten Stundenverlauf

¹⁹⁷ Um den aktuellen Stand staatlicher Vorgaben zu diskutieren, werden den Erläuterungen der Qualifizierungsbereiche die Durchführungsbestimmungen der zurzeit gültigen PVO (2001), zu § 2 Abs. 2, zugrunde gelegt. Substanziell verändertem Text wird die entsprechende Formulierung der Durchführungsbestimmungen (1989) in Klammern gegenübergestellt, inhaltliche Ergänzungen im Vergleich zu 1989 werden durch Kursivdruck kenntlich gemacht.

¹⁹⁸ Zur Bedeutung der Qualifizierungsbereiche in der Ausbildungspraxis vgl. S. 27

¹⁹⁹ Terhart (2000), S. 49

8. Hausaufgaben zur Stunde, zur Folgestunde

9. Literatur

10. Anhang

10.1 Kommentierter Sitzplan

10.2 Geplantes Tafelbild

10.3 Materialien

Am Anfang stehen Überlegungen zu den unterrichteten Schülern, zu den sie beeinflussenden Faktoren, zu ihren sozialen und kulturellen Besonderheiten, die durch das häusliche Umfeld determiniert sind, im weiteren Sinne aber auch durch die von der Schule vorgegebenen Bedingungen (Lage der Schule in der Gemeinde, Elternschaft, konfessionelle Gegebenheiten usw.). Zu bedenken sind personen- und persönlichkeitsbedingte Eigenheiten der Schüler (familiäres Umfeld, schulische Vorgeschichte, Entwicklungsstand, Lernverhalten, Motivation, Erfahrungshorizont, Intelligenz, aber auch das Klassenklima, das Beziehungsgeflecht der Lerngruppe). Diese im Vorfeld des Unterrichts gewonnenen und in die Planung eingeflossenen Erkenntnisse muss der Lehrer, notfalls abweichend von dieser Planung, flexibel und situationsgerecht im Unterricht berücksichtigen. Neu ist der ausdrückliche Hinweis, besondere Begabungen und sozial- und sonderpädagogische Aspekte zu berücksichtigen.

Zu einer umfassenden, begründeten Planung von Unterricht gehört die sichere Kenntnis verschiedener didaktischer Theorien und Modelle, die nach kritischer Bewertung als „mögliche Entscheidungshilfen“ für die eigene Unterrichtsvorbereitung dienen sollen.

Die in den Richtlinien der Fächer formulierten Ziele sollen im Unterricht angestrebt und realisiert werden, d.h. die dort vorgegebenen fachlichen und methodischen Fähigkeiten sollen durch eine geeignete Gestaltung des Vermittlungsprozesses erreicht werden.

Die Methoden- und Medienwahl muss sich aus dem didaktischen Konzept begründen lassen, nicht allein z.B. aus dem Wunsch nach Variation der Unterrichtsform oder nach Schülernähe. In der Neufassung werden die neuen Medien gesondert erwähnt.

Unterricht ist nicht zuletzt ein organisatorisches Unterfangen, bei dem neben Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen z.B. auch schulische, materielle, räumliche und zeitliche Gegebenheiten zu bedenken sind. Andererseits erscheint diese Fähigkeit bereits durch die anderen Teilqualifikationen erfasst und wurde wohl deshalb fortgelassen.

Die oben besprochenen Planungselemente von Unterricht fließen zusammen in der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung, deren verschiedene Ausprägungsformen der Lehrer beherrschen muss.

Schließlich, und hiermit erfassen die Durchführungsbestimmungen das zentrale Anliegen, soll der Lehrer seinen Unterricht fachlich fundiert und mit erkennbarem Lernerfolg für die Schüler erteilen. Der Hinweis auf Bewegungs- und Gesundheitsförderung ist offenbar eine Reaktion auf in den letzten Jahren an den Schulen deutlich gewordene Defizite.

„Die Unterrichtsgegenstände verlangen von der Lehrkraft fachwissenschaftliche Kompetenz“, nicht zuletzt auch, um „langfristig angelegte, verständnisvolle und fachwissenschaftlich vertretbare Lernzugänge anbahnen“ zu können. Allerdings ist die fachliche Kompetenz „zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für wirksames Unterrichten in der Schule.“ Daneben sind „pädagogisch-psychologische und didaktische Kompetenzen gefordert.“²⁰⁰ Dementsprechend führen die Durchführungsbestimmungen die Forderung nach fachlicher Eignung auch nur im Rahmen anderer bedeutsamer Voraussetzungen an.

Die zuletzt angesprochenen Fähigkeiten der Beobachtung, Analyse und Einschätzung von Unterricht können sich vom Wortlaut her auf fremden Unterricht beziehen. Sie besitzen

²⁰⁰ Terhart (2000), S. 49

aber vor allem eine eminente Bedeutung für die Reflexion des selbst erteilten Unterrichts in der häuslichen Nachbereitung als grundlegende Voraussetzung für die kontinuierliche Kontrolle und Verbesserung der eigenen Lehrleistung. Auf Letzteres wird durch die kursiv gesetzte Ergänzung in der Neufassung verwiesen.

5.2 Erziehen

„Im Unterricht sind mit der Aufgabe des Lehrens weitere pädagogische Anforderungen verknüpft. Die Lehrkraft nimmt als Bezugsperson erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden. Intentionale Einflussnahme (Erziehung) auf die Persönlichkeitsentwicklung entspricht in der Handlungsstruktur dem absichtsvollen Lehren. Das Lehren und das Erziehen sind untrennbar verbundene Facetten des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, die im Unterricht und im schulischen Umfeld als *Vorbilder* das soziale Geschehen moderieren. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, ihr Können zu erproben und in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen sich selbst zu erfahren, sie nehmen Einstellungen und Wertorientierungen wahr und formen diese durch Rückmeldungen. Insofern gehört die absichtsvolle erzieherische Einflussnahme zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung zum Aufgabenspektrum von Lehrkräften. Die Einflussnahme beschränkt sich nicht auf den Unterricht, sondern erstreckt sich auf das gesamte Schulumfeld.“²⁰¹

Unterrichten und Erziehen gehören gleichsam als konstituierende Merkmale zum Bild des Lehrers; Lehrerhandeln umschließt im Lehrprozess auch immer erzieherisches Tun. Im Vermittlungsprozess vor der Klasse und durch seinen Umgang mit den Schülern im schulischen Umfeld nimmt der Lehrer, gewollt oder ungewollt, Einfluss auf die Persönlichkeit des jungen Menschen und seine zukünftige Entwicklung. Der Gesetzgeber will diese Einflussnahme auf den Schüler als eine zielgerichtete, bewusste, eben intentionale definieren; daher führt er an zweiter Stelle der Aufzählung und damit auch eine Rangfolge vorgehend, das Erziehen als Qualifizierungsbereich des Ausbildungsprozesses von Lehrern an.

„Erziehen, insbesondere

- die Wertvorstellungen, die dem Grundgesetz, der Niedersächsischen Verfassung *und dem Bildungsauftrag des NSchG* zugrunde liegen, vermitteln,
- gesellschaftliche Normen, Leitideen und Zielsetzungen in ihrer Bedeutung und Wirkung für schulische Erziehung reflektieren,
- politische Bildung als Unterrichtsprinzip kennen und zur Geltung bringen,
- *zu einem kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Medien anleiten,*
- mit Schülerinnen und Schülern in einem Vertrauensverhältnis ein offenes Interaktionsfeld schaffen,
- eigenes Erziehverhalten – *auch unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte* – analysieren, einschätzen und ggf. Änderungen vornehmen,
- Hilfen geben, die die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern,
- der Fürsorgepflicht gegenüber den Schülerinnen und Schülern nachkommen,
- *mit den Erziehungsberechtigten zusammenwirken.“*

Vom Bürger dieses Staates und insbesondere vom beamteten Lehrer erwartet der Gesetzgeber, dass der angestrebte Erziehungsprozess auf der Grundlage der angegebenen Gesetze stattfindet.

²⁰¹ Terhart (2000), S. 50

Die angemahnte Reflexion „gesellschaftlicher Normen, Leitideen und Zielsetzungen“ schließt dabei das Erkennen, d.h. insbesondere auch das Bewusstmachen eigener Normen und Leitbilder ein, auch die intellektuell redliche Auseinandersetzung mit divergierenden Zielvorstellungen.

Politische Bildung weist die angegebene Formulierung nicht einem Fach zu, sondern bezeichnet sie als ein alle Fächer zu durchdringendes Unterrichtsprinzip. Die Kenntnis dieses Unterrichtsprinzips und die Verwirklichung in seinen Fächern werden als Teil der Erziehungsaufgabe vom Lehrer eingefordert, die didaktische Einplanung und die methodische Umsetzung dieses Prinzips in seinem jeweiligen Fachunterricht werden von ihm erwartet.

Die Neufassung weist dem Lehrer die Anleitung zu einem bewussten Umgang mit den neuen Medien auch als eigenen Erziehungsauftrag zu.

Das Bemühen, die Schüler in ihrer Welt und in ihrem Denken zu verstehen, ihr Vertrauen zu gewinnen, ihnen Freiraum für ihre Ideen und für die Entfaltung ihrer Kräfte zu gewähren und sie in ihrem eigenständigen Handeln zu stützen und zu fördern, lässt sich unmittelbar als erzieherische Tugend aus den Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft ableiten.

Endlich schließt erfolgreiches Erziehen die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigenen Erziehverhaltens ein, die für den „Zögling“ nur sinnvoll ist, wenn sie auch von der Bereitschaft und dem Vermögen zur Änderung eines als inadäquat erkannten Verhaltens begleitet wird. Häufig ist sich gerade der Berufsanfänger wegen des geringen Altersunterschiedes zu den von ihm Unterrichteten dieser seiner intentionalen Einflussnahme auf Verhaltensweisen und Wertorientierungen seiner Schüler und seiner möglichen Vorbildwirkung nicht bewusst; er kennt und nimmt dann auch nicht seine Aufgabe wahr, inakzeptables Verhalten und inadäquate Einstellungen zurückzuweisen.

Nicht nur im Unterricht und im Rahmen des schulischen Umfeldes ist dem Lehrer gleichsam stellvertretend für die Erziehungsberechtigten die Verantwortung für das Wohl seiner Schüler aufgetragen, sondern er soll sich einer weit darüber hinausreichenden, die Zukunft des Schülers mitbestimmenden Fürsorgepflicht bewusst sein und sie auch zu erfüllen lernen. Dabei konkurriert diese Fürsorgepflicht für die Schüler in ihrer Gesamtheit mit der Verantwortung gegenüber dem Einzelnen, wobei letztere immer in der fordernden Begegnung mit der Gruppe aus dem Blick zu geraten droht.²⁰²

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten als Basis für ein erfolgreiches Bemühen um das ihnen gemeinsam anvertraute Kind oder den Heranwachsenden wird von den Lehrkräften neuerdings ausdrücklich eingefordert.

5.3 Beurteilen

„Beurteilen, insbesondere

- Arbeits-, Denk- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und einordnen,
- Verfahren der Leistungsmessung kennen, bewerten und funktionsgerecht einsetzen,
- Ergebnisse der Leistungsmessung darstellen, in Noten umsetzen und Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung und für besondere Fördermaßnahmen ziehen.“

Der Lehrer übt neben dem Unterrichten und Erziehen eine weitere Funktion aus, „nämlich das Zuteilen von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege (Allokations- und Selektionsfunktion).“²⁰³ Der Qualifizierungsbereich Beurteilen wird in drei Komponenten

²⁰² Reinhardt (1981)

²⁰³ Terhart (2000), S. 52

aufgeteilt, von denen sich die zweite und dritte auf die Zensurengebung bezieht, aufgeschlüsselt in die Bereiche Leistungsmessung, Leistungsbewertung und Leistungsbenotung als Grundlage für schulische Zuweisungen und Selektionen.

Daneben beinhaltet die Leistungsfeststellung zu jeder Stunde und in jeder Stunde für jeden Lehrer die Aufgabe, die Lernvoraussetzungen seiner Schüler und ihre Lernfortschritte zu ermitteln und ihnen zurückzumelden, eine vom gesellschaftlich bedingten Selektionsprozess sorgfältig vom Lehrer zu unterscheidende Verpflichtung zur individuellen Förderung seiner Schüler, aber auch zur situationsgerechten Unterrichtsgestaltung, die auch die Beurteilung des Arbeits-, Denk- und Sozialverhaltens des Einzelnen und der Lerngruppe voraussetzt.

In diesem umfassenden Sinne, das Fördern und Fordern einschließend, spricht Terhart²⁰⁴ von diagnostischer Kompetenz. Dabei sieht er Lernerfolgsbeurteilungen „in einem engen Zusammenhang mit Kontrollen des Lehrerfolgs“²⁰⁵. Die Kompetenz zur Evaluation eigenen Unterrichts und zur Interpretation dafür eingesetzter Verfahren, hier im Abschlussbericht angemahnt, wird als anzustrebende Qualifikation auch in der neuesten Fassung der Durchführungsbestimmungen nicht direkt angesprochen, sondern nur unausgesprochen vorausgesetzt.

5.4 Beraten

„Beraten insbesondere,

- Erziehungs- und Schullaufbahnberatung im Zusammenwirken mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und anderen Lehrkräften durchführen,
- weitere schulische und außerschulische Beratungsmöglichkeiten kennen und einbeziehen (wie schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatung, Drogen- und Suchtberatung, Jugendamt, Berufsberatung).“

Der Qualifizierungsbereich Beraten umfasst im Sinne der vorliegenden Durchführungsbestimmungen Beratungsmaßnahmen des Lehrers, die sich auf den Erziehungsprozess seiner Schüler im Umfeld der Schule erstrecken, also auf im schulischen Bereich augenfällig werdende Störungen im Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der betreffenden Schüler, die der Lehrer im engen Kontakt nicht nur mit den Erziehungsberechtigten und den anderen Lehrern des Schülers, sondern natürlich auch mit dem betroffenen Schüler erörtern soll. Hierzu zählt zweifellos auch die Beratung in Konfliktfällen zwischen den Schülern. Schullaufbahnberatung des Schülers und seiner Eltern gehört ebenfalls in diesen Katalog der dem Lehrer übertragenen Beratungsfunktionen, soweit er sie leisten kann in Zusammenarbeit mit Kollegen auch anderer Schulformen, auf die er nötigenfalls verweisen muss.

Daneben muss der Lehrer bei speziellen Problemen, für die besondere, in den Durchführungsbestimmungen beispielhaft aufgeführte Beratungsstellen existieren, nicht nur über das Vorhandensein dieser Dienste am Ort informiert und zur Kontaktherstellung in der Lage sein, er muss vor allem auch die Grenzen seiner Fachkompetenz in den genannten Bereichen kennen, um den seine Fähigkeiten überschreitenden Beratungsbedarf abschätzen zu können.

Nicht ausdrücklich erwähnt, weil selbstverständlich vom Lehrer erwartet, ist seine Bereitschaft und Fähigkeit zur Beratung in fachspezifischen und arbeitsmethodischen Fragen sowie bei schulspezifischen Problemen, zu der er aufgrund seiner Fachstudien und der Ausbildung in der Methodik und Didaktik seiner Fächer, aber auch durch eigene jahrelange Lernerfahrungen befähigt sein sollte. Die unter 5.3 erwähnte diagnostische Kompetenz

²⁰⁴ Terhart (2000), S.52

²⁰⁵ Terhart (2000), S. 52

ist dabei „Voraussetzung für eine sachkundige und hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern.“²⁰⁶

Nicht in den Durchführungsbestimmungen erwähnt, aber durchaus wichtig sein kann das Erkennen physischer Defizite der Schüler – z.B. im Bereich des Hör-, Seh- und Sprechvermögens – mit den dann erforderlichen Hinweisen und Anregungen des Lehrers für weitere Untersuchungen.

5.5 Innovieren

„Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört es schließlich, dass sie kontinuierlich die eigene berufliche Tätigkeit und Kompetenz überprüfen, überdenken und weiterentwickeln. In diesem Zusammenhang kommt der *schulinternen wie auch der schulexternen Fort- und Weiterbildung* eine wichtige Rolle zu.“²⁰⁷

„Die Herausforderung des lebenslangen Lernens gilt in einem besonderen Maße für Lehrkräfte.“²⁰⁸

Aus dem sich mit dem Wandel der Gesellschaft ergebenden Zwang zur Veränderung der Schule lässt sich die Notwendigkeit dieser lebenslangen Fortbildung der Lehrer ableiten, wobei gerade den von Universität und Studienseminar frisch Ausgebildeten die Verpflichtung zur Entwicklung von Eigeninitiative, zur Erneuerung der Schule und zum Erproben neuer unterrichtlicher Projekte zugewiesen wird, zumindest von ihnen Impulse in dieser Richtung erwartet werden.

„Innovieren, insbesondere

- Anregungen und Erkenntnisse der Unterrichtswissenschaft, der Fachwissenschaften und der Bildungspolitik kritisch aufnehmen, ggf. vertreten und für Erziehung und Unterricht nutzen,
- an der Entwicklung von Schule (von Unterricht), ihrer Ziele, Inhalte und Methoden teilnehmen.“

Im oben angesprochenen Sinne wird bei den Absolventen der Studienseminare die Befähigung nicht nur zum Transfer neuerer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schule erwartet, vielmehr sollen sie die neuen Ergebnisse der Erziehungswissenschaft sowie der Didaktik und Methodik ihrer Fächer nach kritischer Wertung schon während und vor allem nach Abschluss ihres Referendariats in die Schule hineinbringen.

Den Themen der aktuellen Bildungspolitik müssen sie sich kritisch stellen; der Erwerb einer argumentativen Basis hierfür und der Fähigkeit zur Vertretung der gewonnenen Einsichten soll erklärtes Ziel der Ausbildung sein.

Der im ersten Satz zunächst allgemein formulierte Anspruch wird im Folgesatz dahingehend auf Schule und Unterricht verengt und präzisiert, dass die aktive Teilnahme am Entwurf neuer unterrichtlicher – in der PVO (2001) auch schulischer – Ziele, Inhalte und Methoden als Teil der innovativen Kompetenz vom Absolventen des Studienseminars erwartet wird.

Die Förderung dieser Qualifikation im Rahmen des Referendariats verlangt vom Ausbilder einen doppelten Balanceakt. Einerseits darf die lobende Erwähnung gelungener unterrichtlicher Experimente beim Referendar nicht den Eindruck erwecken, nur die frappierende Idee bis hin zum Gag könne den Seminarausbilder von der Qualität seines Unterrichts überzeugen, sodass bewährte Verfahren als vermeintlich zu wenig eindrucksvoll ausgeklammert werden, zum anderen muss der kritisierende Unterrichtsbeobachter beim Schei-

²⁰⁶ Terhart (2000), S. 52

²⁰⁷ Terhart (2000), S. 53

²⁰⁸ Terhart (2000), S. 54

tern in der Lage sein zu beurteilen, ob die neuartige Idee, die Innovation, grundsätzlich zu gewagt war oder ob sie nur noch nicht professionell vom Anfänger umgesetzt werden konnte.

5.6 Mitwirken

„Als Experten für die Organisation und Gestaltung von Lehren und Lernen sollten sie (die Lehrkräfte (d. Verf.)) nicht nur das Lernen ihrer Schüler, sondern auch ihr eigenes berufsbezogenes Lernen sowie die Entwicklung ihrer Organisation ‚Schule‘ mitgestalten können.“²⁰⁹

„Verstärkt in den Blick zu nehmen sind übergeordnete professionelle Aufgaben der Evaluation, der professionellen Kooperation und der Qualitätssicherung wie -entwicklung.“²¹⁰

Über die Kernkompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten hinaus ist beim Lehrer die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Verbesserung von Unterricht und die Fortentwicklung der Organisation „Schule“ gefordert. Neben innovativer Kompetenz, die auch den Willen zur stetigen Weiterentwicklung einschließt (vgl. 5.5), verlangt dies die Kompetenz zur Mitwirkung in der Institution Schule, was die Fähigkeit zur Kooperation voraussetzt; auf letztere wird bei der Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse ein besonderes Augenmerk zu richten sein. Das Bemühen um fortwährende Sicherung und Weiterentwicklung der schulischen Qualität bedarf zudem einer steten Evaluation, wie sie durch den in Niedersachsen etablierten Schul-TÜV²¹¹ angestrebt wird.

„Mitwirken, insbesondere

- in allen Bereichen der Schule und ggf. in außerschulischen Einrichtungen und Gremien als Lehrkraft kooperativ arbeiten,
- die Pflichten und Rechte als Lehrkraft in der Schule kennen und nach ihnen handeln.“

Schulinterne Möglichkeiten zur Mitgestaltung seiner Schule findet der einzelne Lehrer institutionalisiert in der Gesamtkonferenz, in den Fachkonferenzen, den Klassenkonferenzen und im Bedarfsfall in Teilkonferenzen für Sonderaufgaben. Ein reges Schulleben fordert zudem seine Mitarbeit bei außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen, die auch immer der interessierten Öffentlichkeit ein Bild der Schule vorstellen. Der mit der Außenvertretung der Schule beauftragte Schulleiter ist allein mit dieser Aufgabe überfordert. Eine intensiviertere Zusammenarbeit mit der Elternschaft, eine Kooperation mit Betrieben, die Verbindung zu politischen Gremien holt die Schule aus ihrer eher lebensfremden Sonderwelt, rückt sie in den Fokus ihrer Gemeinde mit allen denkbaren positiven Wechselwirkungen, auch unter dem Aspekt der Fortentwicklung und Evaluation des Erreichten. Das im Wesentlichen durch den Unterricht der Lehrer in die Elternhäuser getragene Bild vom Lernen und von der Schule, das natürlich vom persönlichen Erleben und nicht zuletzt vom Schulerfolg der berichtenden Kinder geprägt ist, wird durch solche Erwachsenenkontakte ergänzt und gegebenenfalls revidiert, um das speziell pädagogische, erzieherische Anliegen und seine Erfordernisse erweitert, während umgekehrt die Ansprüche der Öffentlichkeit und der Berufswelt stärker Eingang in die Unterrichtsgestaltung und damit in das Bewusstsein der Lehrkräfte finden.

²⁰⁹ Terhart (2000), S. 54

²¹⁰ Terhart (2000), S. 54

²¹¹ Mit Wirkung vom 01.05.2005 wurde die Niedersächsische Schulinspektion (NSchI) eingerichtet. Als Teil der Schulaufsicht des Landes untersteht sie dem Kultusministerium. Die NSchI führt an allen öffentlichen Schulen Niedersachsens auf der Grundlage des Erlasses „Schulinspektion in Niedersachsen“ vom 07. April 2006 regelmäßig Schulinspektionen zur Qualitätsermittlung jeder einzelnen Schule sowie zur Evaluation einzelner Bereiche des niedersächsischen Schulwesens mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung durch.

„Die Bereitschaft und Fähigkeit, auf Eltern eingehen zu können, die Position von Eltern nachvollziehen zu können, mit Eltern vertrauensvoll und zugleich ‚grenzenbewusst‘ (d.h. unter Abwehr unangemessener oder problematischer Ansprüche von Eltern) zusammenarbeiten zu können, stellt eine – besonders in der Öffentlichkeit viel beachtete – Kompetenz dar.“²¹²

Eine verantwortliche und verantwortbare Mitarbeit setzt die Kenntnis der dem Lehrer durch Verfassung und Beamtengesetz auferlegten Pflichten, aber auch der ihm durch diese eingeräumten Rechte und Freiräume voraus, steckt einen für ihn auch Sicherheit bedeutenden Rahmen für sein schulisches Handeln ab. Dabei obliegt die Vermittlung der gesetzlichen Vorgaben vor allem der Seminarleitung, im Rahmen der fachspezifischen Ausbildung auch den Fachleitern. Zusätzlich werden die Referendare an ihrem Ausbildungsgymnasium im Hinblick auf die für die Schularbeit besonders bedeutsamen Erlasse auch noch von einem von der Schulleitung beauftragten Koordinator unterwiesen.

5.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

Neben den bisher erläuterten Qualifizierungsbereichen aus der PVO lassen sich noch weitere, die berufliche Eignung des Lehrers konstituierende, ihr zumindest in starkem Maße dienliche Befähigungen aus einer denkbar großen Zahl wünschenswerter Fähigkeiten herausfiltern.

1. Der mit dem Begriff Medien erfasste Bereich wird ab 2001 in den Durchführungsbestimmungen unter den Qualifizierungsbereichen Unterrichten und Erziehen gesondert unter dem Stichwort „neue Medien“ angesprochen, soll aber wegen seiner Bedeutung in dieser Arbeit gesondert untersucht werden. Zweifellos erweitert die Kenntnis neuer Medien das methodische Repertoire des Lehrers. Zugleich erschließen die neuen Computer, von der Werbung nicht zu Unrecht als Multimedia-Zentren angepriesen, neben den Eigenschaften des ursprünglichen PC über das Internet, über Radio- und Fernsehempfang eine Reihe unterschiedlicher Informationsquellen, bieten neben den Vervielfältigungsmöglichkeiten durch Drucken und Scannen durch extrem große Festplatten, eingebaute Audio- und Videorecorder sowie CD- und DVD-Laufwerke vielfältige Speichermöglichkeiten und umfangreiche Speicherkapazitäten. Die über Lautsprecher, Bildschirm und Beamer möglichen audiovisuellen Demonstrationen erleichtern und aktualisieren nicht unerheblich die anschauliche Vermittlung von Wissen und damit die Unterrichtsarbeit des Lehrers, weisen ihm aber zugleich eine neue mit dem Begriff „Wissensmanagement“²¹³ beschriebene Rolle zu. Als Teil der neuen Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler sprechen sie im Unterricht diese nicht nur in besonderem Maße an, sondern vielmehr werden Überlegungen zu ihrem sinnvollen Einsatz, zu ihrer Bedeutung in und zu ihrem Wert für unser Leben, zu ihren Grenzen und Gefahren, auch zu ihrer technischen Fortentwicklung und ihrem wachsenden Einfluss auf die Gesellschaft selbst zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion. Aus dem technisch-medialen Objekt entwickelt sich für den Lehrer ein Lebensgestaltung und Lebenssinn berührendes Projekt, dem er vor seinen Schülern nur mit Detailkenntnis auch der neueren Entwicklung gerecht werden kann. Zugleich kann er hier glaubhaft und überzeugend für seine Schüler zum Mittler zwischen ihrer überschaubaren und begreifbaren Kindheits- und Jugendwelt und einer sie faszinierenden technisch geprägten Umwelt und einem modernen, aber zu interpretierenden gesellschaftlichen Umfeld werden.²¹⁴

2. Diese Medienkompetenz ist eng verschränkt mit einer für die routinierte und rationelle Abwicklung von Verwaltungsarbeit erforderlichen Organisationskompetenz. Für den Außenstehenden ist der Lehrerberuf mit einer überraschend umfangreichen und zeitraubenden

²¹² Terhart (2000), S. 53

²¹³ Terhart (2000), S.74

²¹⁴ Weitere Aspekte zum Thema „Neue Anforderungen durch Neue Medien“ werden in Terhart (2000), S. 73 – 75 angesprochen.

Verwaltungs- und Organisationstätigkeit verbunden. Das reicht über Schreibarbeiten (Herstellung von Schülertexten, Protokollen, Gutachten, eigenen Aufzeichnungen), Entwicklung und Produktion von Unterrichtsmaterialien, Entwurf und Verwahrung von Unterrichtskonzepten, der Verwaltung von Schulsammlungen bis hin zum Planen und Durchführen von Schüler-, Eltern-, Kollegengesprächen sowie der Mitarbeit an größeren schulinternen und -externen Projekten. Zum Entwickeln und zugriffsfreundlichen Archivieren von Unterrichtsmaterialien und Schriftstücken kann eine allgemeine Medienkompetenz hilfreich sein.

Die von Lehrern beklagte Arbeitsbelastung wird zwar auch auf zu große Lerngruppen, eine veränderte Arbeitshaltung der Schüler, auf nachlassendes erzieherisches Bemühen der Eltern und auf arbeitsintensive amtliche Vorgaben der übergeordneten Schulbehörden zurückzuführen sein, lässt sich aber durch ein durchdachtes Zeit- und Büromanagement mindern, zu dem festgelegte Termine, eine moderne Büroorganisation, eine durch Kooperation mit Kollegen rationellere Erarbeitung von Fachliteratur, von Klassen- und Prüfungsarbeiten gehören sollten. Hilfskräfte stehen dem Lehrer zurzeit für die genannten unterrichts begleitenden Tätigkeiten nicht zur Verfügung.

3. Auch wenn die in den Durchführungsbestimmungen benannten Qualifizierungsbereiche die Kenntnis der relevanten amtlichen Texte stillschweigend voraussetzt, könnte ein Einblick in diese dem Schul- und Beamtenrecht zuzurechnenden Vorschriften und ihrer praxisgerechten Anwendung als eigenständige Qualifikation „Verwaltungshandeln“ separiert werden.

4. Die Qualifikation zur Kooperation, im Übrigen auch die zur geglückten Kommunikation, erscheint als gleichsam übergeordnete Befähigung hilfreich, eigentlich unabdingbar für alle Tätigkeitsbereiche des Lehrers.

„Die berufsbezogene Kooperation im Kollegium hat sich als eines der zentralen Elemente für die Qualität von Schule erwiesen. Zugleich ist kollegiale Kooperation das wichtigste Medium der pädagogischen Weiterentwicklung der Einzelschule.“²¹⁵

Wegen der meist separat erbrachten Unterrichtsleistungen der einzelnen Lehrer bleiben häufig kollegiale Ressourcen ungenutzt.

5. Terhart²¹⁶ weist zu Recht auf die Notwendigkeit interkulturellen Lernens hin, ohne dass in der gymnasialen Lehrerbildung bis auf Einzelprojekte entsprechende Anstrengungen erkennbar wären. Der Grund mag in der Schülerpopulation der Gymnasien zu suchen sein, die sich vermutlich aber, das Problem dann später aufwerfend, ändern wird. Die von den Interviewten unterrichteten Schüler haben den Blick nicht zwingend auf diese Frage gerichtet, sodass sie trotz ihrer zweifellos großen Bedeutung in dieser Untersuchung ausgeklammert bleibt.

²¹⁵ Terhart (2000), S. 53

²¹⁶ Terhart (2000), S. 75 ff.

6 Das erste Interview

6.1 Paraphrase und Bündelung des Interviews

Das Wort „Angst“ als Antwort auf das in der Eingangsfrage des Interviews gegebene Stichwort „Studienseminar“ durchzieht auch die weiteren Äußerungen der Interviewpartnerin zu diesen ersten, auf den Kern der Erinnerung an das Seminar zielenden Fragen. Angst auslösend wirkten dabei ihr eigener Ehrgeiz, aber auch die schlechten Berufsaussichten aufgrund der studierten Fächer. Als diese Ängste noch verstärkend, empfindet sie – in Übereinstimmung mit vielen Mitreferendaren – die ständige, das Referendariat überschattende Prüfungssituation, in der neben dem Wissen auch immer die Persönlichkeit gefordert ist. Dabei hat sie die damals auf anderthalb Jahre verkürzte Ausbildung als äußerst rasch vorübergehend erlebt, einzelne Ausbildungsabschnitte sind ihr bis auf die Prüfungsphase nicht erinnerlich; vielmehr hat sie rückblickend die ganze Zeit, und zwar von Beginn an, als unter Stress und Druck stehend empfunden.

Neben diesen angstbesetzten Gedanken hat sie im Referendariat die eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit während eines Schuljahres in einer 7. Klasse im Fach A am meisten beschäftigt – inhaltlich, methodisch, disziplinarisch, sie menschlich positiv berührend.

Neben diesem Grundtenor, der sich im Spontaneindruck widerspiegelt, lebt die Seminarzeit noch auf ganz unterschiedlichen Ebenen in ihrer Erinnerung weiter. Bei der Planung ihres heutigen Unterrichts erinnert sie sich an das damals Gelernte, greift auf ihre Aufzeichnungen zurück. Als Mentorin an einer Ausbildungsschule begegnet sie dem Seminar ständig durch die zur praktischen Ausbildung zugewiesenen Referendare. Schließlich ist bei den Treffen mit Freunden die gemeinsame Seminarzeit ein zentrales Gesprächsthema.

Die Ausbildung am Seminar hält Frau X im Vergleich zur übrigen, der schulpraktischen Ausbildung, für außerordentlich wichtig. Dabei denkt sie zunächst an die beiden Fachseminare, in denen vor allem auch heute noch verwendetes Grundwissen vermittelt wurde. Diese Fachsitzungen hat sie positiver und lebhafter als die allgemeinpädagogischen Sitzungen vor Augen, weil sie sie fachlich weitergebracht haben und weil sie sie subjektiv als bedeutsamer empfunden hat. In diesen Fachsitzungen erhielt sie die Hilfen für die nachmittägliche Unterrichtsvorbereitung und den am nächsten Tag zu erteilenden Unterricht. Daneben haben aber auch die beiden sie durchaus beeindruckenden Fachleiter zu diesem positiven Bild beigetragen. Im Gegensatz dazu wirkt die Erinnerung an die allgemeinpädagogischen Sitzungen verblasst. Das damals als langweilig erlebte Schulrecht hat sie erst später im Berufsleben in seiner Bedeutung für den Schulalltag erkannt. Als defizitär mahnt sie eine gründlichere psychologische Ausbildung an. Sie denkt dabei an Veranstaltungen, an denen sie in den letzten Jahren als Lehrerin teilgenommen hat, zur Gesprächsführung für Lehrer, an eine Supervisionsgruppe; beides erscheint ihr wichtiger als der eher theoretisch-pädagogische Aspekt, der in den allgemeinpädagogischen Seminaren angesprochen wurde.

Die Durchführung der allgemeinpädagogischen Sitzungen vergleicht sie mit den aus Universitätsseminaren bekannten Verfahren. Inhaltlich glaubt sie sich an praxisferne Themen erinnern zu können, von denen sich nur schwer eine Verbindung zur täglich selbst erlebten Unterrichtswirklichkeit herstellen ließ.

Die vom Seminar geforderte mittelfristige Unterrichtsplanung hält sie auch im Nachhinein für eine sehr sinnvolle Übung, von ihr schon damals im Unterricht in eigener Verantwortung praktiziert und nun als Mentorin gegenüber Referendaren als Mittel gegen reine „Schaustunden“ ohne sinnvolle Einbindung in die Sequenz geschätzt und genutzt.

Von den zusätzlichen Seminarveranstaltungen kann sie sich nur noch an die externe Arbeitstagung zu Beginn des Referendariats erinnern, wobei ihr der Sinn im Kennen lernen

der anderen Referendare zu liegen scheint; inhaltlich ist ihr nichts im Gedächtnis geblieben.

Bei den Unterrichtsbesuchen, auch den „normalen“, fällt der IP als erstes wieder die vorher schon angesprochene Angst ein, trotz freundlich verlaufener und hilfreicher Besprechungen. Bei ihren eigenen Stellungnahmen zur Stunde hatte sie den Eindruck, dass man ihr zwar zuhörte, alle Beteiligten aber trotzdem unabhängig von ihrem Statement die eigenen Notizen vortrugen. Die besonderen Unterrichtsbesuche hat sie zum Teil noch lebhaft vor Augen. Im Gegensatz zu einigen bei anderen Referendaren miterlebten Besprechungen fand sie diese Besprechungen damals eigentlich weniger belastend als die der normalen Unterrichtsbesuche, allerdings wegen der erfolgreichen Stunden ihrer Einschätzung nach sicherlich keine repräsentative Erfahrung.

Bei allen Bedenken gegen eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche, durch die der Druck noch erhöht würde, plädiert sie dann doch wegen der größeren Transparenz für eine solche Bewertung, um Referendare am Schluss vor einer Überraschung bei ihrer Vornote zu bewahren.

Da ihr das Formulieren, aber auch die gedankliche Durchdringung der Stundenplanung Freude machten, hat sie trotz der damit verbundenen Anstrengung Entwürfe bis heute überaus gern geschrieben. Unangenehm fand sie dabei, dass sie sehr mit Blick auf die Adressaten formuliert hat, dass sie zum Beispiel für den A-Fachleiter immer von ihm erwartete Versatzstücke eingebracht. Eine Begründung für ihr Verhalten gibt sie nicht an. Es überrascht wenig, dass sie auch die Besprechung der Entwürfe nicht in negativer Erinnerung hat.

Die Examensarbeit hält sie zur Gewinnung eines Notenbildes für notwendig, aber auch als eigenen Lernweg im Rahmen der Ausbildung mit dem Zwang zur Planung einer umfassenden Einheit und zu einer sehr gründlichen Reflexion für bedeutsam. Allerdings war der Zeitpunkt – das letzte Quartal der Ausbildung – sehr unangenehm; vor allem hat sie, wie viele andere auch, sehr oft Ergebnisse ihres Unterrichts verfälscht, um einen brillanteren Eindruck zu hinterlassen.

An die beiden, an verschiedenen Tagen zu absolvierenden Prüfungslehrproben (PU I und PU II) kann sie sich noch gut erinnern. Die Frage nach der Atmosphäre und dem vom Prüfungsausschuss ausgehenden oder vielleicht auch abgemilderten Druck beantwortet sie differenziert, indem sie zugibt, kaum zwischen dem selbst verursachten und dem vom Prüfungsablauf ausgehenden Druck trennen zu können. Lediglich Bilder von der Prüfungskommission steigen noch in ihr auf. Von den drei mündlichen Teilprüfungen fand sie die pädagogische nicht notwendig, weil ihr hier vergleichbare Leistungen wie im Ersten Staatsexamen abgefordert wurden. Wichtiger erscheinen ihr die beiden Fachprüfungen, bei denen sie sich sogar bei einer, in der sie eine praxisnahe Aufgabe zu lösen hatte, an Details erinnert. Das Prüfungsergebnis war für sie transparent, begründet, einsichtig, vielleicht aber auch nur, weil es sehr gut ausfiel, wie sie einschränkend hinzufügt.

Die generelle Treffsicherheit der Note für die berufliche Eignung bezweifelt sie, da nach Meinung vieler Referendare ihres Jahrgangs der Blick auf das Landesmittel die Noten beeinflusst habe. Trotz erfreulicher Lehrprobenbesprechungen ihres nach ihrer Meinung sehr guten Jahrganges gab es bei den Vor- und Endnoten nur wenige Einsen und Zweien.

Die Seminarleitung und beide Fachleiter haben sie sowohl zeitlich als auch fachlich außerordentlich gut betreut. Durch die Gespräche mit den Ausbildern fühlte sie sich transparent und korrekt über ihren Ausbildungsstand unterrichtet.

Der Ablauf der Ausbildung erscheint ihr reibungslos organisiert gewesen zu sein; sie fühlte sich stets zutreffend informiert, wäre aber als Teil des Systems auch nicht fähig gewesen, Reibungsstellen aufzuspüren. Das Büro und die beiden Sekretärinnen sind ihr in ausgesprochen positiver Erinnerung.

Die Gewöhnung an den Beamtenstatus hat ihr keinerlei Schwierigkeiten bereitet, da sie in einem eher streng kontrollierenden Elternhaus aufgewachsen ist und zudem auch diszipliniert studiert hat.

Im Nachhinein hätte sie eine Abschiedsfeier schön und wichtig gefunden – einen Rahmen für die Zeugnisübergabe, der die positiv erlebte Gemeinschaft mit den anderen Referendaren abgeschlossen hätte. Dagegen erscheinen ihr mehr Feste und Feiern im Verlauf des Referendariats nicht notwendig, Privatleben und Umgang mit anderen Referendaren und Seminar sollen klar getrennt bleiben.

Sie fühlte sich nicht allein gelassen, sondern in ein zum Teil noch heute tragfähiges Geflecht solidarischer Beziehungen eingebunden.

Zur fachlichen und pädagogischen Kompetenz äußert die IP dezidiert ihre Meinung. Sie schätzt die fachliche Kompetenz ihrer Ausbilder in allgemeiner Pädagogik und in ihren beiden Fächern außerordentlich hoch ein, macht nur in einigen, allerdings unterrichtsrelevanten Teilbereichen beim A-Fachleiter Schwachstellen aus. Deutlich hebt sich davon ihre Einschätzung der menschlichen Haltung ihr gegenüber ab. Im Gegensatz zu den übrigen Ausbildern fühlt sie sich vom A-Fachleiter so schlecht behandelt, dass sie dies bis heute nicht verarbeitet hat.

Die zur Ausbildung an der Schule überleitende Frage nach prägenden Erlebnissen an dieser Institution lässt die IP sofort an bestimmte Lerngruppen denken. Lebhaft erinnert sie sich an ihre eigene, d.h. im Unterricht in eigener Verantwortung unterrichtete 7. Klasse. Hier lernte sie neben der Lösung von Disziplinproblemen die Elternarbeit in einer schwierigen Klasse mit einer konservativen Elternschaft kennen, die eine feste männliche Hand für den Schlüssel zur Lösung aller Klassenprobleme hielt. Daneben fallen ihr einzelne Hospitationsstunden in einem Leistungskurs mit einem überaus fähigen Fachlehrer ein, dessen Konzepte sie aber nicht für sich übernehmen konnte, der sie aber nachhaltig beeindruckte. Sonst haben ihr Hospitationen nur ausnahmsweise etwas gebracht, sie eher gelangweilt, sodass sie sie abzukürzen versuchte. Da sie zum Teil wegen plötzlicher Abwesenheit einer Fachlehrerin in den Unterricht einspringen musste, konnte sie insgesamt nicht viel hospitieren.

Im Ausbildungsunterricht hatte sie den Eindruck, dass sie sich vieles selbst beigebracht hat und es weniger der Anleitung durch Mentoren zu verdanken hatte. Eigentlich gab es in jedem Fach nur einen, allerdings dann auch sehr fähigen Mentor, der ihr weiterhalf, während den übrigen Fachlehrern bei Problemen auch der Zugriff fehlte. An sich selber erfährt sie, nun selber Mentorin mit voller Stundenzahl, dass die komplette Vor- und Nachbesprechung einer Unterrichtsstunde mit einem Referendar ein kaum lösbares Zeitproblem darstellt. Den Unterricht in eigener Verantwortung hält sie politisch für völlig verfehlt, weil sich die Referendare damit selbst die später benötigten Stellen wegnehmen, auch wenn sie ihn als eine mögliche Form des Lernens für die eigene Ausbildung als hilfreich einschätzt.

Der Aufenthalt mit einer Klasse im Schullandheim, auf den das Seminar Wert legte, erscheint ihr als Erfahrung im Referendariat verzichtbar; einmal hatte sie diese Erfahrung schon während ihrer Arbeit mit Jugendgruppen gemacht, zum anderen unterrichtete sie nach einem solchen Gemeinschaftserlebnis in der Klasse nur noch wenige Wochen bis zum Quartalsende – im Gegensatz zur jetzigen Tätigkeit, in der sie mit ihren eigenen Klassen oft noch Jahre und durch das gemeinsame Erlebnis verändert zusammenarbeitet. An Schulfeste und -feiern während des Referendariats kann sie sich nur noch dunkel erinnern.

Die Gestaltung von Elternabenden ist wichtig und planbar, vielleicht auch durch Anschauung lernbar, sodass die Präsenz auf Elternabenden bei erfahrenen Klassenlehrern auch für Referendare ohne eigene Klasse einen Gewinn für die Ausbildung bringt. Dagegen genügt die Teilnahme an einem Elternsprechtag, auch das Erleben eines Sprechtages als verantwortlicher Fachlehrer im Rahmen des Unterrichts in eigener Verantwortung nicht, um pro-

fessionelle Elterngespräche führen zu können, sondern hier müsste eine spezielle Anleitung Bestandteil der Ausbildung sein.

Konferenzen empfand sie als Pflichtveranstaltungen; sie kann sich an kein längerfristig bedeutsames Konferenzthema erinnern. Auch die Schülervertretung hat sie nur vage wahrgenommen. Ein eigenes Schulklima der Ausbildungsschule hat sie gespürt, obwohl ihr Vergleichsmaßstäbe fehlten und sie damals andere Probleme bewegten.

Die Organisation des unterrichtlichen Einsatzes lief dank eines hilfsbereiten Koordinators reibungslos.

Da die IP sehr viel unterrichtet hat, zum Teil auch allein in den Klassen, konnte sie trotz des häufigen Klassenwechsels zu verschiedenen Schülern ein gutes Verhältnis aufbauen. Über Schülereltern sind ihr, allerdings nur aus der eigenverantwortlich unterrichteten Klasse, auch heute noch kleine Episoden, Bilder und Erlebnisse im Gedächtnis.

Die Zusatzfrage nach der Nützlichkeit von erzieherischen und unterrichtlichen Vorkenntnissen bejaht sie; zumindest glaubt sie dadurch einen anderen Zugang zu den Schülern gefunden zu haben. Ihre anfängliche Vorstellung, im Umgang mit den Schülern die Zügel erst nach einer Phase straffer Führung lockern zu können, ist inzwischen einer größeren Gelassenheit gewichen.

Ihre Tätigkeit als Mentorin hat nicht ihre Einstellung zum Seminar, aber wohl zu den Referendaren verändert. Während sie als Referendarin hauptsächlich ihre eigenen Probleme sah, beurteilt sie als Mentorin ihre Referendare stärker aus der Fachlehrer- und auch aus der Schülerperspektive. Als Fachlehrerin hat sie der von einigen Referendaren immer nur für den Besuch sorgfältig geplante, sonst aber eher nachlässig vorbereitete Unterricht durchaus geärgert, eine Haltung, die sie wegen der Arbeitsbelastung als Referendarin vielleicht bei Mitreferendaren noch akzeptiert hätte.

Trotz der durch viele Untersuchungen belegten Benachteiligung von Frauen konnte sie keine unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen entdecken.

Zu den Rahmenbedingungen äußert sie:

Die Wartezeit auf das Referendariat nach dem ersten Examen ließ sich nicht vermeiden, sie ist an den gewünschten Seminarort gekommen – der Studien- blieb auch ihr Seminarort –, ihrer Schule wurde sie einfach zugewiesen. Die Bezahlung war im Verhältnis zum bisherigen Einkommen reichlich, aber auch als Vergütung für eine Ausbildung durchaus angemessen. Ein zweijähriges Referendariat erscheint ihr im Vergleich zu dem von ihr absolvierten eineinhalbjährigen vernünftiger.

Während im Studium trotz solider Arbeitsweise auch immer Zeit für anderes blieb, hat sie im Referendariat ausschließlich für die Schule gearbeitet, im Wesentlichen mit der Unterrichtsvorbereitung beschäftigt. Von den ersten Berufsjahren abgesehen, ist die Schule inzwischen insgesamt leichter zu bewältigen. Den Übergang zur Schule erlebte sie als Verlagerung des Arbeitsschwerpunktes hin zum Korrigieren, aber nicht als Bruch.

Ihre Erfahrungen zusammenfassend, urteilt sie, dass es für sie unmöglich gewesen wäre, ohne Referendariat in den Schuldienst zu gehen. Im Vorbereitungsdienst hat sie das Rüstzeug für einen abwechslungsreichen Unterricht erhalten, wobei ihr das während der Ausbildung eher punktuell, im Hinblick auf einzelne Fertigkeiten deutlich geworden ist. Das Überstehen des Referendariats hat sie selbstbewusster werden lassen, sie auch persönlich und im Umgang mit anderen Menschen verändert.

Als Fazit fasst sie zusammen, dass das tägliche Unterrichten und die Fachseminarausbildung ihre Entwicklung positiv vorangebracht haben – im Gegensatz zur kaum wirksamen Ausbildung im pädagogischen Seminar –, wohingegen die Erfahrung von Angst sie außerordentlich negativ beeinflusst hat.

Unterrichtliche Kompetenz glaubt sie durch die Ausbildung in den Fachseminaren, durch das Unterrichten in eigener Verantwortung, aber auch durch den Unterricht unter Anleitung erworben zu haben.

Erzieherische Kompetenz hat das Seminar weniger vermittelt. Sie hat sie sich selbst durch den Umgang mit den Kindern, vor allem aber im Hinblick auf Erziehungsmaßnahmen durch das Beobachten von Kollegen angeeignet, außerdem auch durch intensive Fortbildung im Beruf.

Beurteilungskompetenz sieht sie, zumindest in Teilen, auf der formalen Ebene der Korrektur von schriftlichen Arbeiten und durch ein Pädagogikseminar über die Wahrnehmung von Schülern in Abhängigkeit von der Lehrkraft vermittelt. Schüler- und Elternberatung sind z.B. im Hinblick auf Laufbahnberatungen oder Erziehungsschwierigkeiten zu kurz gekommen. Allerdings hat es ein Referendar, aufgrund seines Alters und am Anfang seiner Berufstätigkeit stehend, sehr schwer, in der Beraterrolle überzeugend zu wirken.

Innovatives Potenzial ist dem Referendariat immanent, da der Referendar gerade aus der Ausbildung kommt und sein Wissen in die Schule hineinbringen kann.

In ihrer Antwort auf die Frage nach den erworbenen Mitwirkungskompetenzen hebt die IP auf ihre Tätigkeit im Personalrat ab, wo sie zumindest in der Vertretung von Personalangelegenheiten der Referendare praktische Erfahrungen sammeln konnte.

Die durch die Qualifizierungsbereiche formulierten Vorgaben – insbesondere Eltern und Schüler auch in Erziehungsfragen beraten und Konflikte lösen zu können – hält sie für sehr wichtige Ziele der Referendarausbildung.

Aus ihrer Sicht als langjährig tätige Lehrerin sollte im Referendariat stärker die Gesprächsführung in Konfliktsituationen, vor allem in denen mit Schülern, behandelt werden.

Da der Bereich des Abiturs – bis auf die Teilnahme als Zuhörerinnen an mündlichen Prüfungen – in ihrer Ausbildung ausgespart blieb, war sie bei den ersten Abiturprüfungen weitgehend auf sich allein gestellt. Eventuell, so schränkt sie ein, gehören solche speziellen Fähigkeiten bei drohender Arbeitslosigkeit auch nicht in die Ausbildung.

Als Vorschläge zur Verbesserung der Lehrerausbildung wiederholt sie die schon erwähnten Bereiche Elterngespräche, Korrekturen, Abitur, die auch als Bestandteile der Ausbildung verbürgt sein müssten. Noch einmal spricht sie den Bereich der Selbsterfahrung an im Zusammenhang mit der Möglichkeit zur Supervision in kleinen Gruppen, in der der Supervisor aber nicht zugleich auch Beurteiler sein sollte. Viel stärker müssten Ausbildung und Bewertung getrennt werden, müsste der Beurteilungsaspekt eher in den Hintergrund treten.

Als Mitglied des Personalrates der Referendare hat die IP versucht, Kritik vorzutragen, auch Umfragen über die Situation der Referendare ausgewertet. Mit einzelnen Beschwerden von Referendaren hatte sie bei der Seminarleitung sehr geringen Erfolg, ihre persönlichen Schwierigkeiten im A-Seminar hat sie aus Rücksicht auf ihre Noten nicht zu lösen versucht. Durch die hohe Arbeitsbelastung und den Termindruck fühlte sie sich teilweise fremdbestimmt und sah nur in Grenzen die Möglichkeit für Entfaltung von Eigeninitiativen.

Auf die Frage, welchen Ratschlag sie einem jungen Kollegen für das Referendariat geben würde, antwortet sie nach einer längeren Pause, dass sie ihm eigentlich zu stärkerer Eigeninitiative, zum Ausnutzen vorhandener – nicht näher beschriebener – Nischen und zum kritischen Umgang mit fachlichen oder menschlichen Defiziten der Ausbilder raten würde, im Gegensatz zum eigenen damaligen Verhalten; andererseits aber bezweifelt sie den Wert dieses Ratschlages wegen möglicher negativer Folgen für den Referendar.

Zwei Ergänzungen sind ihr noch wichtig: Anfechtbar und wenig transparent fand sie das Verhältnis von Seminarleitung zu Fachleitern. Bei Beschwerden oder Anfragen des Perso-

nalrates der Referendare an die Seminarleitung erlebte sie eher den Schutz der Seminarleitung für die Fachleiter als die Hilfe für die Beschwerde führenden Referendare. Außerdem ist das Thema Arbeitslosigkeit und der sehr pragmatische, aber auch der persönliche Umgang damit ausgeklammert worden.

6.2 Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen

6.2.1 Unterrichten

„Ja. Also ich hab im Studium, ich würde von mir behaupten, auch recht solide gearbeitet, aber ich hab mir auch immer meine Auszeiten genommen, und in den Semesterferien bin ich verreist oder hab eben Geld verdient mit verschiedenen Jobs. Im Referendariat hab ich eigentlich nichts anderes gemacht als Schule, Schule, Schule. Also zum Teil ja auch in den Nächten nur für Schule gearbeitet. Also es ist schon ein sehr viel größerer Arbeitsaufwand.“ (16/4 - 9)²¹⁷

Wenn die IP davon spricht, im Referendariat eigentlich nichts anderes als Schule gemacht zu haben, bis in die Nächte hinein, wenn sie ausdrücklich die Unterrichtsvorbereitung an anderer Stelle (16/32) als den arbeitsaufwändigsten Bereich des Vorbereitungsdienstes bezeichnet, so kennzeichnet sie hiermit zugleich den Schwerpunkt ihres Kräfteinsatzes im Referendariat. An anderer Stelle heißt es dazu: „Ich hatte ne eigene Klasse, eigenverantwortlich ein ganzes Jahr lang, eine 7. Klasse in A, und das hat mich schon inhaltlich sehr beschäftigt, wie ich die unterrichten konnte [...]“ (2/24 - 26)

„Wenn ich am nächsten Tag vor der Klasse stand und am Nachmittag Unterricht konzipierte und am nächsten Tag geben musste, war das eben für mich das Wichtige, was mir geholfen hat.“ (3/44 - 46)

Diese auf die Fachsitzungen gemünzte Bemerkung unterstreicht neben dem Wert der Fachseminare vor allem auch die Bedeutung der Unterrichtsvorbereitung und des Unterrichts für die Referendarin. Unterrichtskompetenz glaubt sie also durch die Fachseminare (vgl. dazu auch 6.3.1), aber auch durch das eigenverantwortliche sowie das angeleitete Unterrichten erworben zu haben. (17/37 - 38)

Zu den prägenden Erlebnissen der schulpraktischen Ausbildung zählt sie den bei „einem ganz hervorragenden Fachlehrer“ (10/10) beobachteten Unterricht.

„[...] so einzelne Stunden, die dieser Fachlehrer gegeben hat, wo er so ganz ab von, ja, von den Konzepten, die wir gelernt haben, mit Methodenwechsel und hier mal ne Karikatur und dann da mal ein Tafelanschrieb und da mal eine Folie, konnte der zwei Stunden lang im Leistungskurs einfach nur vorne sitzen und die Diskussion strukturieren und leiten, dass man es kaum merkte, wie er es machte. Das ist eine Sache, gut, die konnte ich mir angucken und bewundern, die konnte ich so nicht lernen. Das kann ich einfach nicht.“ (10/11 - 17)

Trotz der Bewunderung für diesen Unterricht hält sie das Gesehene nicht für auf die eigene Person übertragbar. „Und weil ich mich oft hinten auch wirklich gelangweilt habe, habe ich versucht, diese Phasen abzukürzen.“ (10/37 - 38) Insgesamt empfand sie also Hospitationen eher als langweilig, durch besondere Umstände blieben sie ihr auch zum Teil erspart, sonst hat sie diese Phasen abgekürzt.

Die eingeforderte und von ihr „auch ganz akribisch und sehr ernst genommen(e)“ (4/6) mittelfristige Unterrichtsplanung hat sie als Notwendigkeit und in ihrer praktischen Durchführung bei der Planung ihres eigenverantwortlichen Unterrichts kennen gelernt, für den sie schon vor Beginn des neuen Schuljahres anhand der Richtlinien die Stoffauswahl zu treffen und dann die dafür zur Verfügung stehenden Stunden zu berechnen hatte, sodass diese für den

²¹⁷ In dieser Schriftart (Goody Old Style) werden im Folgenden die Äußerungen der Interviewpartner zitiert. Dabei verweist die Angabe (16/4 - 9), da es sich um das erste Interview handelt, auf die Seite 16 und die Zeilen 4 - 9 im Materialband.

Lehreralltag so wichtige Langzeitplanung von Unterricht zumindest geübt und ihr wohl auch in ihrem Wert einsichtig geworden ist.

Auch nach ihrer Erfahrung als Mentorin hält sie dies für eine sehr sinnvolle Übung, weil sie in dieser Funktion auf Referendare traf, *„die so Einzelstunden brillant planen, gerade dann, wenn meinetwegen auch der Fachleiter kommt, und die aber dann so die ganze Sequenz eben nicht im Blick haben, eigentlich gar nicht wissen, worauf sie mit ihrer Einheit hinauswollen und wo dann die Stunden auch nicht aufeinander bauen, Methodenwechsel auch innerhalb der Einheit und so nicht bedacht wird.“* (4/15 - 20)

An der herausragenden Bedeutung des eigentlichen Unterrichtens bemisst die IP also den Wert anderer Ausbildungsveranstaltungen, der Seminare, der Fachleiterbesuche, der Hospitationen, der mittelfristigen Unterrichtsplanung.

Im Rückblick resümiert sie:

„Also ich denke, dass diese anderthalb Jahre mich fachlich und persönlich sehr viel weitergebracht haben und dass ich das Rüstzeug zum Unterrichten wirklich da erhalten habe. Also ich denke, es wäre für mich unmöglich gewesen, direkt vom Studium in den Schuldienst zu gehen. Also dann hätte ich sicherlich ganz stumpfen Unterricht gemacht. Also wirklich die Möglichkeit, ja, abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, mit den Richtlinien umzugehen und eben auch da adäquat Unterricht zu machen, ich denke, das hab ich alles in den anderthalb Jahren gelernt.“ (16/37 - 43) *„[...] das ganz normale Unterrichten und [...] haben mich positiv weitergebracht.“* (17/19 - 21)

Die hier gemachten Erfahrungen sind so nachhaltig, dass sie zu Beginn des Interviews (1/27 - 30) angibt, immer noch bei der Planung ihres Unterrichts an die Seminausbildung zurückzudenken, sich an das damals konkret Gelernte zu erinnern und ihre alten Aufzeichnungen zu benutzen.

Aus dem Zusammenhang des Interviews lässt sich herauslesen, dass sich die abschließende Bemerkung: *„[...] aber ansonsten fühlte ich mich schon recht gut ausgebildet [...]“* (20/13 - 14) im Wesentlichen auf das Unterrichten bezieht.

„Ich würde schon denken, dass es drei Säulen waren: einmal wirklich diese beiden Fachlehrer, die mich angeleitet haben, dann meine eigenen Erfahrungen, aber dann auch das Fachseminar, wo wir zum Teil wirklich so Stunden oder Konzepte ausgearbeitet haben, die ich dann versucht habe, auch zu übertragen. Und auch gerade im Fach A eben auch einzelne Stunden, Abläufe, didaktische Lösungswege, die man auch transferieren konnte auf andere Unterrichtsinhalte.“ (11/31 - 37)

Der starke Arbeitseinsatz für Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, sowohl des angeleiteten wie auch des eigenverantwortlichen, sowie die positiven Erfahrungen gelungener Vorführstunden und weiterhelfender Unterrichtsbesprechungen haben bei der IP zu dem Eindruck einer guten Vorbereitung auf den Teilbereich „Unterricht“ ihres jetzigen Tätigkeitsfeldes beigetragen, verstärkt sicherlich durch vorzügliche Examenslehrproben und gelungene mündliche Fachprüfungen, in denen sie ihr didaktisch-methodisches Wissen und Können beweisen konnte.

6.2.2 Erziehen

Noch nach Jahren erinnert sich die IP daran, dass ihre Gedanken während des Referendariats in ganz besonderem Maße ausgefüllt waren von ihrer Arbeit in der ihr ein Jahr lang eigenverantwortlich in einem Hauptfach anvertrauten 7. Klasse. *„Und ich hatte auch so ein ganz, recht inniges Verhältnis zu denen, und ich denke, die auch zu mir. Also das war so, so ein ganz positives Erlebnis, was mich eben auch immer wieder beschäftigt hat, der Umgang mit dieser Klasse.“* (2/27 - 30) Die vom Verfasser miterlebte Examenslehrprobe in dieser Klasse bestätigt diesen positiven Eindruck vom guten Verhältnis der damaligen Referendarin zu ihren Schülern. Hier hatte sie aber auch Disziplinprobleme zu lösen; das Schicksal eines besonders schwierigen Schülers fällt ihr ein, der die Schule verlassen musste.

Auch wenn sie im Vergleich zur jetzigen Berufstätigkeit während der Ausbildung häufig nach wenigen Monaten die Lerngruppen gewechselt hat (13/48 - 49), so hat sie doch aufgrund mehrfach ohne Fachlehrer geführten Unterrichts „zu verschiedenen Schülern auch wirklich ein gutes Verhältnis“ (13/47 - 48) aufbauen können. Die Möglichkeit zur positiven Einflussnahme auf Schüler, aber auch der Zwang, mit Disziplinproblemen (2/27) und schwierigen Schülern (10/20 - 22) zurechtzukommen, haben sich offenbar bei längerem Unterricht ohne Anwesenheit eines Fachlehrers ausgeprägter ergeben.

Der einwöchige, vom Seminar sehr begrüßte Schullandheimaufenthalt mit einer Klasse, der Erfahrungen mit der Organisation und Gestaltung einer solchen außerschulischen Veranstaltung und die Chance zum Kennen lernen von Schülern außerhalb des Unterrichts, außerhalb der üblichen „Bussitzordnung“ vermitteln sollte, war für sie „nicht so eine neue oder so eine umwerfende Erfahrung“ (12/5) – sie fand sie überflüssig (12/11) wegen ihrer Arbeit in Jugendgruppen, da sie „junge Menschen vorher anders erlebt“ hatte „als so aufgereiht auf der Bank sitzend“ (14/17). Daher glaubt sie, trotz des „enormen Abstand(es) [...] zumindest zu den Mittelstufenschülern“ (14/20) doch „einen andern Zugang“ (14/18) zu den Schülern gehabt zu haben.

Im Referendariat hat sie sich vor allem mit ihren Problemen gesehen, die Fachlehrerin- und die Schülerperspektive nimmt sie erst jetzt als Mentorin deutlicher wahr (14/38 - 40); damals zählte der gelungene Unterricht, Erziehungsprobleme traten im Gewand störender Disziplinprobleme auf (2/26 - 27 und 10/20 - 23), die die Lehrtätigkeit beeinträchtigen und dem eigenen Ansehen schaden. (10/27) Dem entspricht auch die anfängliche Vorstellung, mit Härte und angezogenen Zügeln zu beginnen.

„Ja. Also ich hatte anfangs ganz stark die Vorstellung, man muss ziemlich hart und dezidiert am Anfang auftreten, die Zügel ganz eng halten, und dann kann man sie eventuell wieder ein bisschen lockern. Das würde ich in der Tendenz auch noch so sehen. Aber ich glaube, dass ich gelassener geworden bin und dass ich also, vielleicht hängt das auch damit zusammen, dass ich anfangs viel mehr Angst hatte, dass Schüler mir auf der Nase rumtanzen, dass ich da auch sicherer und gelassener geworden bin, dass ich jetzt, glaube ich, nicht mehr ganz so streng oder so massiv auftrete. Und dass ich auch glaube, dass man auf der partnerschaftlichen Ebene auch sehr viel erreichen kann.“ (14/25 - 33)

Die hier skizzierte These vom Wert dominanten Lehrerverhaltens, zumindest in der ersten Zeit in einer neuen Lerngruppe, spiegelt einen Teil der im Begriff von der „Konstanzer Wanne“ zusammengefassten Beobachtungen wider, nach denen auf die eher im Lehrer-Schüler-Verhältnis Strenge erwartende und präferierende Schüleransicht im Studium eine größere Toleranz beim Lehrer im Umgang mit Schülern bevorzugende Haltung folgt, die dann in der Lehrerausbildung und Berufsausübung wieder einer betonten Strenge gegenüber Schülern weicht. Diese zumindest anfängliche Strenge favorisiert Frau X auch heute noch; andererseits erkennt sie auch, dass diese Strenge keinem durchdachten Erziehungsprinzip folgt, sondern eher Ausfluss der Befürchtung ist, dass die Schüler ihr „auf der Nase rumtanzen“. Diese ursprüngliche Sorge ist mit zunehmender Berufserfahrung einer größeren Sicherheit und Gelassenheit in der Behandlung der Schüler gewichen, vor allem aber der Erkenntnis vom Wert partnerschaftlichen Miteinanders.

Die Antwort auf die Frage nach der im Referendariat erworbenen erzieherischen Kompetenz spiegelt durch die Wortwahl „Erziehungsmaßnahmen“, die man sich „bei den Fachlehrern abguckt“ (17/44) oder sich vor der Klasse selber beibringt, die Verengung auf die disziplinarische Sichtweise der Erziehungsaufgabe wider.

„Da denke ich aber eher durch das, was man sich selber beibringt, wenn man vor der Klasse steht, oder was man sich an Erziehungsmaßnahmen [...] bei den Fachlehrern abguckt. Also da würde ich sagen, vielleicht habe ich das auch nicht richtig genutzt, vielleicht hätte es auch allgemeinpädagogische Seminare gegeben, wo so was stärker angeboten wurde. Das habe ich eigentlich im Seminar weniger gelernt

als so durch Sachen, die ich selbst ausprobiert habe und durch das, was ich eben bei Fachlehrern gesehen habe. Und da habe ich ganz stark aber auch, denke ich, gelernt durch meine eigene Tätigkeit und durch die Fortbildung, die ich in der Hinsicht so gemacht habe, als ich dann im Beruf war.“ (17/42 - 18/2)

„[...] denke ich, nach meiner jetzigen Erfahrung, wäre wirklich stärker so, vielleicht auch so eine ins Psychologische gehende Ausbildung“ (3/14 - 16) sinnvoll gewesen.

Im erzieherischen Bereich fühlt sie sich vom Seminar kaum ausgebildet, sieht den Lernerfolg eher durch eigenes Tun vor der Klasse und durch „Ausprobieren“ gewährleistet, vor allem aber durch ihre jetzige berufliche Tätigkeit und die hier praktizierte Fortbildung.

Allerdings räumt sie ein, hierfür hilfreiche allgemeinpädagogische Seminare nicht konsequent genug gesucht zu haben. So ist wohl auch der Wunsch nach einer stärkeren Betonung des „damals (als) ausgesprochen öde“ (3/11) empfundenen Schulrechts zu verstehen, damit durch genaue Kenntnis des formaljuristischen Rahmens das Auftreten des Lehrers u.a. auch gegenüber den Schülern verwaltungsrechtlich abgesichert ist und damit gestärkt wird. Der Hinweis auf die Fortbildung in der „Gesprächsführung für Klassenlehrer“ (3/17), in der es um das Führen und Strukturieren „problemlösender Gespräche“ (3/18) geht, erläutert die Formulierung „ins Psychologische gehend“, entspringt aber offenbar dem Handlungsdruck des Lehrers im Berufsalltag, dient zugleich auch als Vorschlag für die Pädagogikausbildung, der dadurch die theoretische Schlagseite genommen würde, von der sie nicht die Brücke zur schulpraktischen Ausbildung herstellen konnte.

Unter erzieherischer Kompetenz wird offenbar in starkem Maße die Fähigkeit zur Lösung von Konfliktsituationen verstanden; daher sollten die Referendare ihrer Meinung nach noch besser im Führen zielorientierter Gespräche mit schwierigen Schülern ausgebildet werden, aber auch im Rahmen der Selbsterfahrung über sich selbst als Störungsquelle nachdenken lernen. Auch zu der abschließenden Frage nach Ideen zur Verbesserung der Lehrerausbildung (20/16) wiederholt sie diese Vorschläge noch einmal als ihr offenbar sehr am Herzen liegend, weil eben in der Praxis als Defizit erlebt.

„Also ich denke schon, dass man das Schulklima auch erlebt, obwohl man ja doch, man ist ja nicht so oft an der Schule wie die Kollegen, man hat ja auch ganz andere Probleme [...], ich hatte auch kaum Vergleichspunkte. In diesen beiden Praktika habe ich sicher nichts vom Schulklima mitbekommen [...]“ (13/17 - 22)

Ein eigenes Schulklima als Ausdruck eines erzieherischen Grundkonsenses der Schulleitung und der Kollegen konnte sie während ihrer beiden Schulpraktika im Studium nicht „mitbekommen“, somit fehlen ihr Maßstäbe für einen Vergleich. Andererseits hat sie wohl etwas von einem Schulklima an ihrer Ausbildungsschule gespürt, charakterisiert es auch später (13/25) als nicht positiv, sieht sich aber wegen der kurzen Aufenthaltszeiten an der Schule zu einer genauen Einschätzung nicht in der Lage. Vor allem aber bekennt sie, „ganz andere Probleme“, d.h. auch ganz andere als primär erzieherische Interessen an der Schule verfolgt zu haben.

6.2.3 Beurteilen

Nach Meinung der IP vermittelt das Seminar „in Teilen“ die Kompetenz zur Beurteilung von Schülern. Sie denkt dabei an bestimmte mathematische Operationen zur Auswertung von Klassenarbeiten, aber auch an die Wahrnehmung von Schülern, „so was wie implizite Persönlichkeitstheorie“ (18/15 - 16), eine Erinnerung an Themen aus dem Pädagogikseminar. Andererseits fehlte für die Korrektur von Arbeiten jede Hilfestellung im Referendariat, auch durch die Fachausbilder. Selbst „der ganze Bereich des Abiturs“ (19/41) blieb in der Ausbildung ausgeklammert, das Formulieren von Aufgaben, das Schreiben von Gutachten, die Gestaltung der mündlichen Prüfung. Bis auf die Teilnahme an mündlichen Prüfungen fehl-

te jegliche Anleitung, sodass sie beim ersten eigenen Abitur den Rat erfahrener Kollegen einholen musste. Auch die von ihr selbst eingebrachte Entschuldigung, dass der größte Teil der Referendare sowieso für die Arbeitslosigkeit ausgebildet wurde, greift nicht; eher zwingt dieser Einwand zu der Überlegung, besondere berufliche Fertigkeiten in eine dritte Phase auszulagern, und allgemeiner zu der Frage, ob das Referendariat ausschließlich auch in anderen Berufen noch verwendbares Können vermitteln solle.

„Was jetzt, wenn man eine Stelle hat, neu eben ist und ganz anders ist, ist diese wahnsinnige Korrigiererei. Da sitz ich nach wie vor zum Teil auch nächtelang, um es zu schaffen [...]“ (16/16 - 18) Selbst nach jahrelanger Berufserfahrung beschäftigt sie das Korrigieren noch nächtelang. Auf diesen Arbeitsschwerpunkt des späteren Berufslebens wurde sie nicht erkennbar vorbereitet, hier haben die Ausbilder sie schon im Referendariat „recht allein gelassen“ (16/24). Ohne Anleitung musste sie die erste Arbeit in ihrer 7. Klasse bewerten, während sie bei „Zwölfertklausuren“ (16/26) diese zumindest mit der Fachlehrerin zusammen korrigiert hat.

„Also es war eine Umstellung, weil sich der Arbeitsschwerpunkt doch verlagerte, eben viel stärker in diesen Bereich des Korrigierens hinein. Das ist auch nicht sehr vertiefend gelehrt oder gelernt worden, aber ansonsten fühlte ich mich schon recht gut ausgebildet, hab das auch nicht so als Bruch erlebt.“ (20/11 - 14) Der Praxisschock beim Eintritt in das Berufsleben wird also nicht wahrgenommen, eher eine bei gleich bleibender hoher zeitlicher Belastung empfundene Verlagerung der Arbeitskraft von der Vorbereitung der Stunden hin zum Korrigieren von Arbeiten.

6.2.4 Beraten

„Auch mit Elternarbeit, das war da auch nicht ganz einfach, weil die Klasse sehr schwierig war.“ (10/23 - 24) Die Hauptfächer wurden von Frauen vertreten. „Und es war so eine relativ konservative Elternschaft, die meinte, auch die Probleme lägen wahrscheinlich doch daran, dass da keine feste männliche Hand zu spüren sei. Also wirklich so Alltagsprobleme, was sich später, als ich dann im Beruf war, als auch schulischer Alltag so mehr herausstellte.“ (10/25 - 29) Neben diesen Erfahrungen in ihrem eigenverantwortlichen Unterricht hat die IP den Umgang mit Eltern auf Elternabenden, die Organisation solcher Abende durch Teilnahme, also durch Beobachtung lernen können. Dagegen ist sie auf die ihrer Meinung nach einen sehr wichtigen Teil der Lehrerarbeit bildenden Elterngespräche, die nicht nur im Rahmen der Elternsprechtage stattfinden, in keiner Weise vorbereitet worden. Die Führung solcher Gespräche, bei denen der Lehrer ernsthaft auf die Probleme der Eltern eingehen und doch die notwendige Distanz wahren sollte, war nicht Bestandteil ihrer Ausbildung. Durch Erleben von Elternsprechtagen lässt sich dies ihrer Meinung nach nicht lernen, hierzu ist eine „echte Ausbildung“ (12/46) nötig.

Weder für die Beratung von Laufbahnzuweisungen noch bei Erziehungsschwierigkeiten ist sie angeleitet worden, wobei sie allerdings einräumt, dass ein Referendar wegen seiner Jugend und seiner noch geringen Lebenserfahrung es schwer hat, ernst genommen zu werden. (18/23 - 29)

„Also da finde ich, was ich am Anfang auch schon sagte, so die Gesprächsführung in Konfliktsituationen. Ich meine jetzt nicht, ein sachorientiertes Gespräch im Unterricht zu führen, sondern ein Gespräch zu führen mit Eltern oder eben vor allem mit Schülern in Konfliktsituationen, wo auf der einen Seite dem Schüler auch sehr deutlich wird, dass das sehr ernst genommen wird mit seinem Anliegen, wo es aber auf der andern Seite auch eine gewisse Ziel- oder Ergebnisorientierung gibt. Und dazu gehört so nach meiner Erfahrung, dass, ich weiß nicht, ob man das wirklich im Referendariat leisten könnte, auch sehr viel so Selbsterfahrung, so die Frage, wenn mich ein Schüler so stört, was hat das denn mit mir zu tun und wie weit sind das auch Übertragungen und was es da so alles an Überlegungen gibt. So der Bereich fehlte mir schon.“ (19/25 - 35)

Auch hier wieder der Hinweis auf die begrenzten Möglichkeiten des Referendariats, auf die Notwendigkeit von Selbsterfahrung, die – unausgesprochen – noch im Berufsleben zu erwerben ist.

6.2.5 Innovieren

Innovieren ist nach Meinung von Frau X dem Referendariat immanent. Die neuesten pädagogischen Konzepte könnten über die Referendare vom Seminar in die Schulen hineingetragen werden, sofern die Seminare dies leisten und genügend junge Leute in den Schuldienst übernommen werden, wobei gerade hier augenblicklich „eines der Riesenprobleme“ (18/42 - 43) liegt. Detaillierte Vorschläge, in welchen Bereichen das Innovationspotenzial der Referendare fruchtbar gemacht werden könnte, unterbreitet die IP allerdings nicht.

6.2.6 Mitwirken

Als Mitglied des Personalrates der Referendare sah die IP Möglichkeiten zur Mitwirkung, jedoch im Seminarrahmen und nicht im schulischen Umfeld, das zum Aufgabenbereich des Schulpersonalrates gehört. Durch Umfragen unter den Referendaren über ihre Situation und durch das Vortragen von Referendarbeschwerden vor der Seminarleitung, allerdings mit nur geringem Erfolg, nutzte sie Gelegenheiten, Initiativen zu entwickeln und Kritik anzubringen. Kritik äußerte sie aber auch nur im Schutz dieser Institution Personalrat, während sie persönliche Probleme mit Blick auf den Prüfungserfolg ohne merkbaren Widerstand ertragen hat. Arbeitsbelastung, Termindruck und das – ohne weitere Erklärung – als eng empfundene System ließen sie auf mögliche Initiativen verzichten, sodass sie sich teilweise schon fremdbestimmt, dem System angepasst gefühlt hat. So schränkt sie ihre Ratschläge für einen Anfänger im Referendariat, kaum ausgesprochen, auch schon wieder wegen der dadurch heraufbeschworenen Gefahren für ein erfolgreiches Bestehen der Ausbildung ein.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die IP die Schülervvertretung als Mitwirkungsmöglichkeit der Schüler „nur ganz am Rande“ (13/12) wahrgenommen hat.

Ein Forum für das Erproben und Erlernen von Mitwirkung würden auch die Konferenzen an der Ausbildungsschule bieten. Hierzu bestätigt die IP auf die entsprechende Frage, dass diese nur Pflichtveranstaltungen gewesen seien.

„Aber ich kann mich außer an eine, wo es auch um die Bewerbung, um Bewerbungsstellen ging und eben eine Lehrkraft die Konferenz leitete und da so ganz alte Grabenkämpfe noch ausgefochten wurden, kann ich mich da an nichts mehr erinnern.“ (13/5 - 8)

Trotz der verständlichen Erinnerungslücken nach so vielen Jahren fällt doch auf, dass neben dem eher emotional geprägten Erlebnis einer „Bewerbervorführung“ offenbar keine die Referendare und ihr Ausbildungsinteresse berührenden Fragen in diesen Konferenzen thematisiert worden sind, die sich durch wiederkehrende Behandlung dem Gedächtnis eingepägt hätten, sodass auch, unabhängig von der Verweildauer an der Schule, kein sachliches Engagement für die Mitwirkung geweckt wurde.

Zu den allgemeinpädagogischen Sitzungen erklärt die IP:

„[...] was ich noch so dunkel in Erinnerung habe, dass ich persönlich immer fand, ohne dass ich das vielleicht dann selbst auch gefördert habe, dass es zum Teil recht praxisfern war. Und dass so die Verbindung zwischen dem, was da besprochen wurde, und dem, was ich so täglich auch z.B. in dieser eigenen Klasse erlebt habe, dass das für mich auch immer ganz, ganz schwierig war, also herzustellen.“ (3/28 - 32)

Entgegen dem ureigensten Ausbildungs- und Berufsinteresse schweigt Frau X hier also in den Sitzungen, statt die von der Seminarleitung erwünschte Mitwirkung einzufordern und die Gestaltung der Sitzungen (vgl. dazu 4.1.2) zu beeinflussen.

6.2.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

„[...] Schulrecht, das fand ich damals ausgesprochen öde, denke ich aber inzwischen, war ganz wichtig, hätte ich mich auch damals schon intensiver mit beschäftigen können, muss ich jetzt zum Teil auch Sachen noch nachholen oder musste ich am Anfang nachholen, [...]“ (3/11 - 14)

Während die IP die Behandlung der im Seminar ausgewählten amtlichen Texte, überwiegend zum Schulrecht, als außerordentlich langweilig empfunden hat, sich also wohl kaum ausreichend damit beschäftigte, zumal auch unter den Referendaren bekannt gewesen sein dürfte, dass Fragen zum Schulrecht nie zentrales Thema im Zweiten Staatsexamen waren, sieht sie sich nach Eintritt in den Lehrerberuf gezwungen, vorhandene, im Schulalltag erkennbar werdende Defizite im schulrechtlichen Wissen auszugleichen; d.h. sie erkennt offenbar den Wert, die Praxisrelevanz schulrechtlicher Vorschriften für die rechtlich abgesicherte Gestaltung des Schulalltags.

Weitere als die bisher behandelten Kompetenzen spricht sie im Interview nicht an. So finden sich an keiner Stelle Hinweise auf eine Schulung im organisatorischen Bereich – allerdings im Interview auch nicht explizit erfragt –, um den Lehreralltag zeitökonomischer zu bewältigen. Im Interview nicht direkt angesprochen, von der IP offenbar auch nicht als Problem erkannt, bleibt das Thema der Organisation von Arbeitsabläufen unberührt. Der erdrückende Arbeitsaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung im Referendariat und die über die Berufsjahre unverändert hohe Belastung durch Korrekturen werden nicht unter dem Aspekt einer rationelleren Arbeitsorganisation betrachtet

Instruktionen im Umgang mit neuen Medien werden, auch im Hinblick auf arbeitsökonomische Aspekte, nicht erwähnt, auch nicht angemahnt. Die Gründe hierfür lassen sich aus dem Interview nicht erschließen. Offen bleibt, ob ein fachspezifisch typisches geringeres Interesse an technischen Medien vorliegt oder für sie im Berufsalltag kein Bedarf zu bestehen scheint.

Soziale Kompetenzen werden nicht direkt erwähnt, wohl auch nicht im Schulalltag als fehlend empfunden, vielleicht durch den besonderen Charakter ihrer Schule bedingt.

6.3 Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten

6.3.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

Die Gedanken an die Seminarbildung sind primär von der Erinnerung an die beiden Fachseminare bestimmt, die allgemeinpädagogischen Sitzungen muss der Interviewer durch eine Zusatzfrage nach den damals behandelten Themen in Erinnerung rufen, von denen Frau X sich zunächst an das eher von ihr abgelehnte Schulrecht und dann recht allgemein *„an so pädagogisch-psychologische Sachen“ (3/6)* erinnert. Sie lehnt ohne nähere Erklärung *„diesen theoretischen pädagogischen Aspekt, der da angesprochen wurde“ (3/20)*, ab zugunsten einer intensiveren Schulung in Gesprächsführung, z.B. für Klassenlehrer, und in problemlösenden Gesprächen für Elternsprechtage. Die Fachsitzungen, und damit wird der Kern des Vorwurfs deutlich, halfen ihr dagegen bei der Bewältigung des Unterrichts. An anderer Stelle fasst sie es noch deutlicher zusammen: *„[...] diese pädagogischen Seminare, glaube ich, haben mich wenig weitergebracht.“ (17/21 - 22)*

Zur Frage, wie wichtig ihr die Ausbildung im Seminar im Vergleich zur schulpraktischen Ausbildung war, erklärt sie: *„Also sehr, sehr wichtig. Ich denke, dass ich in den beiden Fachseminaren vor allem sehr, sehr viel gelernt habe, und das ist auch immer noch so Rüstzeug, mit dem ich eigentlich jetzt auch noch umgehe.“ (2/46 - 48)*

Da ihr bei der belastenden Unterrichtsvorbereitung die Fachsitzungen weitergeholfen haben, ihr das „Rüstzeug“ für den Unterricht mitgegeben haben, waren und blieben diese für sie bedeutsamer als die allgemeinpädagogischen Sitzungen, zwischen deren Themen und

dem täglich im Unterricht Erlebten, eine Verbindung herzustellen, ihr immens schwierig erschien. Objektiv haben die Fachsitzungen sie weitergebracht, weil sie ihr fachlich bei der nachmittäglichen Unterrichtsvorbereitung nutzten; subjektiv empfand sie sie als wichtiger, weil die Bewährung vor der Klasse die nächstliegende und drückendste Aufgabe für sie darstellte.

Erzieherische Hilfen hat sie selbst erprobt oder bei den Fachlehrern abgesehen, weniger aus den allgemeinpädagogischen Seminaren mitgenommen, allerdings, so räumt sie ein, vielleicht solche Seminare nicht konsequent ausgesucht zu haben (17/44 - 46). Im Rahmen der Schülerbeurteilung glaubt sie sich schwach an Seminare zu erinnern, in denen es um das „Wahrnehmen von Schülern“ (18/15) ging.

Auch die Beratung bei Laufbahnzuweisungen und Erziehungsschwierigkeiten scheint ihr im Seminar zu kurz gekommen zu sein. (18/24 - 25)

Gegen Schluss des Interviews spezifiziert sie auch noch einmal die vorher schon erwähnten Defizite, wobei vor allem die bessere Vorbereitung auf Konfliktsituationen und Unterrichtsstörungen angemahnt wird. (19/25 - 30)

Die der IP noch erinnerliche Durchführung der allgemeinpädagogischen Sitzungen – sie vergleicht sie mit „so klassischen Seminarsitzungen, die wir auch an der Uni hatten. Es waren Texte vorzubereiten, die wurden inhaltlich geklärt, dann wurde darüber gesprochen“ (3/25 - 27) – lässt überdies jeglichen Modellcharakter für die bei Referendaren angestrebte methodische Gestaltung von Unterricht vermissen.

6.3.2 Ausbilder und Betreuung

„Also fachlich würde ich sagen, hatte ich sehr, sehr, sehr gute Ausbilder. Also in den Pädagogikseminaren und auch in dem C-Seminar, würde ich sagen, konnte ich fachlich wirklich keine Schwachstelle entdecken, oder es war auch nie, dass ich an einen Punkt gekommen wäre, wo ich gesagt hätte: ‚Also da kann man mir auch nicht mehr weiterhelfen, da weiß ich ja sogar mehr.‘ Das war gar nicht so. Für das A-Seminar könnte ich sagen, dass das in einigen, so in Teilbereichen wirklich ganz hervorragend war, fachlich. Da hatte ich allerdings auch schon bei andern Sachen, z.B. bei der [...] den Eindruck, dass da so ein bisschen auch was im Argen lag.“ (9/38 - 45)

Die IP schätzt die fachliche Kompetenz der Seminarleitung und eines sie betreuenden Fachleiters sehr hoch ein. Bei dem andern macht sie in konkret benannten Teilbereichen bei sonst herausragender Qualifikation durchaus Abstriche. In beiden Fächern hatte sie „ganz interessante und beeindruckende Fachleiter [...], die dazu auf ihre Art sehr unterschiedlich, aber eben auch sehr interessant strukturiert haben.“ (3/48 - 49)

Beeindruckt hat sie die interessante und deutlich erkennbare Strukturierung und Akzentsetzung der Fachausbildung; die gegebenen Hilfen für die Unterrichtsgestaltung sind ihr dank der Konkretion und Detailgenauigkeit bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt bewusst. Sowohl von der Seminarleitung als auch von beiden Fachleitern fühlte sie sich „vom zeitlichen Aufwand“ und vom „Inhaltlichen her“, gemeint sind vermutlich die angesprochenen Fachinhalte und die zu klärenden Probleme, „wirklich sehr gut betreut“. (8/16)

Trotz der hier besonders hervorbrechenden Angst urteilt sie über die Wirkung der Fachleiterbesuche für ihren Unterricht:

„Ich muss allerdings auch sagen, dass die Besprechungen immer sehr, sehr moderat verlaufen sind, dass die mir auch sehr viel geholfen haben, dass ich auch an manche Sachen heute auch noch denke [...]“ (4/41 - 43)

Selbst an Details zur Gesprächsführung und zur geeigneten Formulierung erinnert sie sich noch. Sogar das Schreiben der hierfür geforderten schriftlichen Entwürfe hat sie wegen der

dafür notwendigen gedanklichen Durchdringung der geplanten Stunde eher als anregend empfunden.

Die Gespräche zum Ausbildungsstand scheinen ihr das in der Ausbildung bis dahin Erreichte nachvollziehbar und zutreffend widerzuspiegeln.

„Und was [...] den Umgang mit uns anging, würde ich da auch differenzieren zwischen dem in meinem C-Seminar und dem allgemeinpädagogischen Seminar und dem A-Seminar. Da fühlte ich mich persönlich in C und in den pädagogischen Seminaren viel stärker aufgenommen oder angenommen, und in meinem A-Seminar fühlte ich wirklich, ja, fühlte ich mich menschlich alles andere als gut behandelt. Das ist auch bis heute so eine Sache, mit der ich auch noch nicht im Reinen bin.“ (9/45 - 10/2)

Deutlich von der Beurteilung der fachlichen Qualität und des dienstlichen Engagements weiß sie offenbar die Einschätzung der menschlichen Haltung zu trennen; allerdings äußert sie sich nur zu einem Ausbilder, von dem sie sich menschlich so schlecht behandelt fühlt, dass es sie heute noch beschäftigt. An anderer Stelle, nicht auf die eigenen Fachleiter bezogen, wohl eher aus der Erfahrung in der Personalvertretung geboren, wo sie mit ihren Beschwerden von einzelnen Referendaren bei der Seminarleitung kaum Erfolg hatte (20/45 - 47), bezeichnet sie die Fachleiter „zum Teil“ als „sakrosankt“ (21/34), schränkt mit dem „zum Teil“ auf die erlebten Fälle ein und zielt mit „sakrosankt“ vermutlich auf die für Referendare nicht erkennbare Wirkung von Beschwerden. Die Rolle der Seminarleitung bei solchen Konfliktfällen erscheint ihr zudem ungeklärt; statt die Referendare, wie sie es wünscht, scheint die Seminarleitung eher die Fachleiter zu schützen. Wenn das Beamtenrecht diese undurchsichtige Sachlage verursacht, fehlt zumindest eine andere Instanz zum Schutz und zur nachhaltigen Interessenvertretung der Referendare.

„Und das war eigentlich in jedem Fach nur eine Lehrkraft, die Zeit und auch die Fähigkeit so in meinen Augen hatte, mir da weiterzuhelfen, und dann allerdings auch wirklich sehr viel weitergeholfen haben.“ (11/10 - 13)

Die Fähigkeit der Mentoren in der Referendarausbildung beurteilt sie sehr differenziert. Einerseits hat sie Fachlehrer mit beeindruckender Unterrichtskompetenz in Hospitationsstunden erlebt, andererseits fehlte vielen Fachlehrern die Kraft, die Zeit und auch die Fähigkeit zur raschen Analyse des gerade vom Referendar vorgeführten Unterrichts. Eigentlich blieb in jedem Fach je ein, dann allerdings auch sehr kompetenter und hilfreicher Mentor, der zu ihrem Ausbildungsfortschritt merklich beigetragen hat. Die anderen unterrichteten wohl selbst solide, konnten aber bei misslungenen Stunden der Referendarin auch nicht den Schlüssel für ein besseres Konzept aufzeigen. Gelingender eigener Unterricht schließt nicht den richtigen Blick für die Naht- und Bruchstellen anderen Unterrichts ein, Spieler- und Trainereigenschaften sind nicht kongruent.

Die Ausbildung schien ihr reibungslos organisiert, sie fühlte sich stets hinreichend informiert, war aber so in das System eingebunden, dass ihr der Überblick fehlte, *„[...] um zu gucken, wo irgendwo Scharniere sind, die vielleicht nicht so richtig funktionieren.“ (9/4 - 5)* Zumindest ist es ihr aber nicht aufgefallen.

Zur Frage nach der Organisation ihres Unterrichts an der Schule bemerkt sie:

„Nein, das lief eigentlich sehr, sehr gut, so in meiner Erinnerung. Wir hatten zu der Zeit so einen ganz netten Stundenplanmacher an der Schule, der auch immer ganz referendarsfreundlich war und wenn irgendetwas war, das immer für uns organisiert hat. Aber es war, denk ich, würde ich im Nachhinein sagen, er ganz persönlich, der sich da gekümmert hat. Das war nicht so, dass die Schule sehr stark als Schule insgesamt auf Referendare Rücksicht genommen hat, sondern die waren, die mussten dann ihren Unterricht da geben, und ansonsten, ja, hat man eigentlich sich wenig drum gekümmert, dass es für sie reibungslos lief. Kann ich natürlich auch verstehen. Es gibt auch wichtigere Sachen, als dass die Referendare es nett haben. Das kann ich aus meiner heutigen Sicht auch durchaus nachvollziehen.“ (13/31 - 40)

Der Schulalltag wurde ihr durch den ganz persönlichen Einsatz eines „ganz netten Stundenplanmacher(s)“ (13/32), der so von der Referendarin nicht zu erwarten war, erleichtert, während die Schule sonst eher wenig Notiz von den Referendaren genommen hat, wofür sie aus heutiger Sicht durchaus Verständnis aufbringt. Für den Schulleiter, die übrigen Koordinatoren und die überwiegende Zahl der sonst unterrichtenden Lehrer waren der reibungslose Schulbetrieb und der problemlose Unterrichtseinsatz der Referendarin wichtig.

6.3.3 Beurteilungen und Prüfungen

Auch wenn die IP das Referendariat als eine permanente Prüfungssituation erlebt hat, so ist ihre Einstellung zur kritischen Beurteilung der Referendarleistung durch die Ausbilder geprägt und von ihr auch in diesem Sinne interpretiert von den überwiegend gelungenen Vorführstunden und den überdurchschnittlichen Prüfungsergebnissen. Während die Unterrichtsstunde bei den normalen Fachleiterbesuchen meist nur im Kreise von drei Personen – Referendar, Mentor und Fachleiter – mit dem Ziel der Feinarbeit am Unterrichtsdetail neben der kritischen Würdigung der didaktischen Konzeption besprochen wurde, sollten die Lehrprobenbesprechungen wohl eher ganz ausgewogen Vor- und Nachteile der Stunde aufzeigen, als Wegmarken in der Ausbildung vielleicht auch bewusst positive Akzente im Referendariat setzen, sodass sie vermutlich aus diesem Grunde diese zentralen Unterrichtsbesprechungen als „weniger schlimm“ (5/8) im Vergleich zu den normalen Unterrichtsbesuchen empfunden hat. Im Gegensatz zu einigen bei Mitreferendaren erlebten Besprechungen hat sie ihre eigenen als angemessen in Art und Stil erlebt, aber auch wohl des glücklichen Umstandes wegen, dass ihre Lehrproben „immer sehr gut gelaufen und immer sehr gut besprochen worden sind.“ (5/14 - 15) Ihrem sprachlichen Vermögen sowie ihrem klaren Blick für das didaktisch-methodisch Angemessene hat sie es wohl auch zu verdanken, dass sie die Besprechung der Entwürfe nie belastet hat. Statt persönlicher Verletzungen, wie sie sie bei anderen Referendaren in den Besprechungen miterlebt und miterlitten hat, wurde ihr im Wesentlichen Lob zuteil, sodass ihr insgesamt ungetrübtes Bild der Unterrichtsausbildung, wie sie selbst erkennt, sicherlich nicht repräsentativ ist.

Allerdings bemängelt sie, dass die Ausbilder die von ihr erbetene Stellungnahme zum eigenen Unterricht zwar angehört, aber nicht in ihre Statements aufgenommen haben. Die Einschätzung der Stunde erfolgte anscheinend unabhängig vom Beitrag der Unterrichtenden, sodass sie sich eigentlich nicht so richtig ernst genommen fühlte. Vielleicht übersah sie, dass der Ausbilder zunächst nur seinen Ersteindruck wiedergeben wollte; dann hätte er sich jedoch in einem zweiten Schritt mit ihrer Stellungnahme auseinandersetzen sollen. Sprachlich und intellektuell gewandten Fachleitern gelingt häufig der sofortige Einbezug der Referendarstellungnahme in die eigenen Ausführungen zur Stunde. Möglich ist auch eine dialogische Aufarbeitung mit der Gefahr einer vom Fachleiter befürchteten Zerfaserung der Gedanken- und Beweisführung. Wenn die IP allerdings mit den „unabhängig voneinander existierenden Statements“ (5/39 - 40) auch auf die unabhängig voneinander gebildeten Meinungen der verschiedenen anwesenden Ausbilder abzielt, so kann dies eigentlich zunächst nur positiv gewertet werden, weil sich der Unterrichtende nicht einem Meinungsblock, sondern unterschiedlichen Perspektiven der Stundenbetrachtung gegenüberstellt, die ihn entlasten und – jedoch nach einer gemeinsamen Diskussion – zu einer fruchtbaren Synthese führen könnten.

Der vom Gesetzgeber gewollte und von der Seminarleitung begrüßte Verzicht auf eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche erscheint ihr problematisch. Einerseits erhöht eine Ziffernote den Druck auf die Referendare, andererseits, und deswegen neigt sie eher dieser Argumentation zu, münden alle diese Teilleistungen und Zwischenbeobachtungen in Ausbildergutachten, die mit einer Vornote, d.h. einer Ziffer abschließen, deren Zustandekommen ihr bei benoteten Ausbildungslehrproben transparenter und, im Gegensatz zum bei einigen Mitreferendaren Erlebten, weniger überraschend erscheint.

Die Examensarbeit hält sie zum einen für notwendig, um zu einem Notenbild zu gelangen – eine nicht zwingende Argumentation –, zum anderen für eine wichtige Lernerfahrung durch die intensive Reflexion einer größeren Unterrichtseinheit. Als Teil der Prüfung rückt die schriftliche Hausarbeit dann natürlich in das ohnehin arbeitsintensive letzte Drittel des Referendariats. Da der spätere Referent der Arbeit, der zuständige Fachleiter, in den Stunden der Unterrichtsreihe in der Regel nicht anwesend ist, sind Schummeleien bis hin zu nachträglichen Neukonstruktionen nicht auszuschließen. Manche Fachleiter lehnen jede Teilnahme an diesen Stunden sogar rigoros ab, weil sie hier in der kaum zu trennenden Doppelfunktion des Ausbilders und des Prüfers agieren müssten. Die Hinweise des Fachleiters zur Stunde müssten vom Referendar sorgfältig als solche in der Arbeit gekennzeichnet werden, Änderungsvorschläge könnten dem Verfasser, auch wenn er sie anschließend eventuell selbst gefunden hätte, nicht als Eigenleistung zugerechnet werden.

„[...] ich denke, das war bei mir so und war bei vielen andern auch so, es wurde sehr viel auch getürkt. Also es wurden dann Stunden zusammengelegt oder Ergebnisse, für die man zwei Stunden gebraucht hatte, da wurde dann so getan, als hätte man es in einer Stunde erreicht. Und das geht mir jetzt auch noch so, wenn ich von Bekannten oder von Referendaren was lese, die jetzt eben Examen gemacht haben. Und ich hatte jetzt noch eine Examensarbeit von einer Freundin gefunden über die [...], und ich kann mir im Leben nicht vorstellen, dass man in so kurzer Zeit so brillante Ergebnisse erzielt, mit keiner Klasse der Welt. Das ist so, also es hat etwas Unehliches in meinen Augen, dennoch denke ich, dass der Weg, den man da geht, schon auch für einen selber sehr wichtig ist.“ (6/28 - 37)

Eine direkte Hilfe durch andere Referendare ist wegen des für alle Prüfungskandidaten gleichermaßen herrschenden Zeitdrucks oder des noch nicht vorhandenen Ausbildungsstandes der übrigen Referendare eher seltener anzunehmen. Über Hilfen aus dem Internet wäre gesondert nachzudenken. Trotzdem hält sie den durch die Hausarbeit zurückgelegten Lernweg für eine wichtige Ausbildungserfahrung.

Wenn sie sich auch noch deutlich an die beiden Examenslehrproben erinnern kann („*doch, sehr, sehr gut.*“ (6/45 - 46)), so macht sie darüber keine weiteren Angaben. Auch die Frage „*Auch angstbesetzt, oder?*“ (6/48) beantwortet sie einsilbig lediglich mit „*Ja*“. (7/1) Den Druck am eigentlichen Prüfungstag – zweite Examenslehrprobe und mündliche Prüfung – schreibt sie dann aber nicht entschieden den Prüfern zu, sondern hält ihn zumindest auch für selbsterzeugt, verstärkt durch das ungewohnte Bild der Prüfer. „*Ich hab nur noch so ein Bild im Kopf, dass alle unheimlich fein und dunkel angezogen waren*“ (7/7 - 9), was den Tag noch wichtiger und das Geschehen auch etwas bedrückender erscheinen ließ. Weitere Details schildert sie nicht.

Den ersten, den pädagogischen Teil der mündlichen Prüfung, hält sie wegen ähnlicher Anforderungen in der pädagogischen Prüfung im Ersten Staatsexamen für überflüssig, „*[...] weil da ganz ähnliche Dinge auch gefragt wurden, auch auf einer ganz ähnlichen Ebene wie in den pädagogischen Prüfungen im Ersten Staatsexamen. Da fand ich, hab ich letztendlich wenig Neues geboten.*“ (7/18 - 21) Sie hat also offenbar auch wenig Neues bieten müssen. Wenn im praktischen Vollzug der Sitzungen und im Schulalltag die Tragfähigkeit der im allgemeinpädagogischen Seminar behandelten Themen undurchsichtig blieb, so ist diese Kritik an der pädagogischen Teilprüfung im mündlichen Teil des Zweiten Staatsexamens im Übrigen auch nicht verwunderlich.

Ohne auf „*die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Prüfungen*“ (7/22) einzugehen – hier klingen undiskutierte Zweifel an –, hält sie unter der Prämisse existierender Examina die beiden Prüfungen in ihren Fächern wegen des eingeforderten methodisch-didaktischen Fachbezugs für „*wichtig und sinnvoll*“. (7/24) Offensichtlich haben hier beide Prüfer im Referendariat neu erlernte und berufspraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten abgerufen, sodass der Bezug zur Ausbildung und zum Beruf einsichtig wurde.

Ihre Prüfungsergebnisse waren für sie nachvollziehbar, aber vielleicht auch nur, wie sie einschränkend feststellt, weil die Noten sehr gut waren. *„Ja, da das Resultat damals sehr gut war. Wenn es eine Drei gewesen wäre, würde ich vielleicht auch schon sagen: ‚Konnte ich nicht nachvollziehen.‘“* (7/44 - 45)

Die an der generellen Treffsicherheit der Noten für die berufliche Eignung geäußerten Zweifel begründet sie mit der verstärkt in einigen Fachseminaren entstandenen Vermutung, dass zum Erreichen des „Landesmittels“ (8/3) – gemeint ist wohl die Annahme, die Notenverteilung bei einigen Fachleitern sei von einer annähernd Gaußschen Normalverteilung bestimmt – im Gegensatz zu vielen positiven Lehrprobenbesprechungen die Vor- und Endnoten eher streng ausgefallen seien.

„Mit einem Mal, als es um die Vornoten und dann um die Endnoten ging, waren es dann noch, glaub ich, zwei Einsen, ne kleine Hand voll Zweien, ne Handvoll Dreien und auch ein paar Vieren, was vorher gar nicht so aussah. Und eben in einzelnen Seminaren ist dann, das erinnere ich noch ganz genau, auch ganz stark der Eindruck entstanden, es dürften eben nicht alle eine Zwei als Vornote haben, und dann war es auch nicht so.“ (8/5 - 10)

In ihrem Statement zur qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung spricht sie noch einmal das Bewertungsproblem im Referendariat an.

„Ja, dann, was ich auch schon angesprochen habe, dieser Bereich so auch der Selbsterfahrung, vielleicht stärker auch so in die Richtung Supervision gehend, dass man praktisch so kleine Supervisionsgruppen bildet, wo man seine Probleme vorstellen kann. Man hat ja als Referendar, denke ich, ganz, ganz viele Probleme, wenn man vor der Klasse steht, dass man das viel stärker abarbeiten müsste. Aber [...] da, finde ich, müsste auch noch viel stärker drüber nachgedacht werden, inwieweit nicht auch die Ausbildung und die Beurteilung viel stärker getrennt werden müsste. Und das, finde ich, wird bei einer Supervisionsgruppe natürlich ganz besonders deutlich. Der Supervisor kann unmöglich der sein, der mir nachher die lebensentscheidende Endnote gibt, denn dann kasper ich da ja doch nur rum [...] Und grundsätzlich, finde ich, müsste man überlegen, dass, oder fände ich es schön und wichtig, dass nicht das ganze Referendariat [...], dass da nicht immer so stark bewertet und beurteilt wird und ob es nicht vielleicht doch die Möglichkeit gäbe, dass praktisch die Ausbilder gar nicht die Beurteiler letztendlich sind.“ (20/23 - 39)

Sie empfindet ihre Vorstellung vor den Ausbildern, die zugleich auch Beurteiler und zum Schluss auch die Prüfer sind, als „Kasperei“, als unehrliche Schauspielerei, aber systembedingt als unabwendbar. Dabei würde sie augenscheinlich gerne offen über ihre Probleme sprechen, wie sie es jetzt im Berufsleben in einer selbst initiierten Supervisionsgruppe praktiziert. Der Wunsch nach offener Diskussion der eigenen Probleme vor der Klasse steht im Widerspruch zum Bild des möglichst perfekten Junglehrers, das der Referendar seinem Ausbilder, der ihn schließlich auch beurteilt, vorspielen möchte. Sie skizziert die Idee der Trennung von Lernen und Prüfung, in der Sportlersprache von Training und Wettkampf, die sich in gleicher Weise auf das Abitur übertragen ließe, bei dem sich die Gymnasiallehrer allerdings auch gegen Hochschuleingangsprüfungen und damit für den Lehrer und Prüfer in einer Person entscheiden, was auch durch das neue Zentralabitur nicht ausgehebelt worden ist.

6.3.4 Seminarklima

Die Erinnerung an das Seminar (1/27 - 34) wird immer wieder durch Begegnungen mit ehemaligen Mitreferendaren geweckt, zu denen sich über die Jahre hinweg stabile Freundschaften im Referendariat gebildet haben. Auf die Frage, ob sie eher Einzelkämpferin war, antwortet sie:

„Nein, gar nicht. Nein. Also das ist auch eine der wirklich positiven Erinnerungen, die ich habe, dass es ganz enge Bindungen und Beziehungen gegeben hat, die bis heute zum Teil auch noch tragen und die

da auch sehr, sehr tragfähig waren, also auch gar nicht so sehr geprägt durch irgendwie Konkurrenzneid, sondern wirklich sehr solidarisch auch.“ (8/24 - 28)

Sie fühlte sich nicht als Einzelkämpferin in einem von Konkurrenzneid geprägten Umfeld, sondern sie sah sich im Gegenteil in einem engen und tragfähigen Netz menschlicher Bindungen aufgehoben, die sich durch gegenseitige Unterstützungen auszeichneten und wohl deshalb zum Teil noch heute Bestand haben. So erinnert sie sich an die mehrtägige externe Seminarveranstaltung zunächst nur unter dem Aspekt des gegenseitigen Kennenlernens der neuen Referendare, während die für die Seminarleitung zumindest gleichwertigen pädagogischen Themen der Tagung ihr vollständig entfallen sind. Obwohl sie hier die Bedeutung der zwischenmenschlichen Begegnung hervorhebt, lehnt sie weitere Bemühungen der Seminarleitung, durch zusätzliche Feste und Feiern das Gefühl der Gemeinsamkeit zu stärken, strikt ab. (9/18 - 26) Sie hätte dies offenbar als Eingriff in ihre Privatsphäre empfunden, als eine nicht kontrollierbare Vermischung von Dienst und Privatleben, zumal auch Ausbilder zugegen waren. Andererseits vermisst sie für die ihr nicht mehr erinnerliche Zeugnisübergabe eine gemeinsame Abschiedsfeier, die das als positiv erlebte Miteinander festlich abgeschlossen hätte.

„Ich kann mich gar nicht erinnern, wie ich mein Zeugnis überhaupt bekommen habe. Man bekam es anscheinend so in die Hand gedrückt, und es war nichts Gemeinsames mehr. Das hätte ich sehr, sehr schön und wichtig gefunden, da irgendwie auch einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen, weil man ja eben auch eine längere Zeit gemeinsam mit den anderen und bei uns ja auch in so einer recht positiven Atmosphäre gestaltet hat.“ (9/21 - 26)

Interessant ist ihre Feststellung, dass sie trotz nur einer Frau im Ausbilderkollegium und trotz nur männlicher Ausbilder keinerlei unterschiedliche Ausbildungsbedingungen für Referendare und Referendarinnen erkannt hat.

„Ich hatte auch nicht den Eindruck, dass so ganz verfestigte Bilder waren, wie Frauen zu sein haben und wenn man da nicht reinpasst, dann ging es schon gar nicht. Also ich persönlich habe diese Erfahrung gar nicht gemacht, obwohl ich weiß, dass auf allen Ebenen so Untersuchungen dagegen sprechen.“ (15/9 - 13)

Probleme mit verfestigten Bildern von der Frau und ihren Aufgaben hat sie nie gehabt, Benachteiligungen, wie in anderen Lebensbereichen möglich, hat sie in der Ausbildung überhaupt nicht entdecken können.

Dieses eher positive Bild vom Seminarklima wird zusätzlich mitgeprägt von den beiden hilfsbereiten, verständnisvollen und sie „ganz liebevoll“ (9/15) betreuenden Seminarsekretärinnen, die auf einer eher persönlichen Ebene Schwierigkeiten ohne offizielles Einschalten der Seminarleitung beheben halfen, die als erste Anlaufstelle für Fragen und Terminprobleme galten.

Der Übergang vom eher frei gestalteten Studentenleben in das durch zeitliche Rahmenseetzungen und inhaltliche Vorgaben deutlich starrer strukturierte Referendariat – nur Wenige haben eine vorausgegangene Berufsausbildung vorzuweisen –, das zudem durch den Beamtenstatus mit dienstlichen Weisungen vom Seminar und von der Schule sowie Kontrollen, z.B. der Stundenpläne, und Auflagen, Krankmeldungen etc., reglementiert wird, ist ihr wegen ihrer Herkunft und der ihr eigenen strengen Selbstkontrolle überhaupt nicht schwer gefallen.

6.3.5 Rahmenbedingungen

Aufgrund der gesetzlich festgelegten Termine für die Einstellung in den Referendardienst waren die zwischen Erstem Staatsexamen und Einstellung liegenden fünf Monate Wartezeit systembedingt vorgegeben. Der Seminarort entsprach dem Wunsch der IP, auf die Wahl der Ausbildungsschule, mit der sie „im Nachhinein nicht sehr glücklich“ (15/27) war, hat-

te sie keinen Einfluss; wegen fehlender Kenntnisse der örtlichen Schullandschaft hätte sie sich vorher auch keine andere Schule wünschen können.

Schwierigkeiten durch die Wohnungssuche in einer fremden Stadt und den Neuaufbau eines privaten Umfeldes entfielen, da der Seminarort auch ihr Studienort gewesen ist. Im Hinblick darauf, dass es sich um Ausbildung handelt, erschien ihr die Bezahlung als Referendarin durchaus angemessen und im Vergleich zum monatlichen Wechsel im Studium „enorm viel“.(15/41)

Das später vorgeschriebene zweijährige Referendariat erscheint ihr sinnvoller, da durch das in ihrem Jahrgang fehlende halbe Jahr die Ausbildung sehr gedrängt und unter Zeitdruck erfolgte, von den ersten Tagen an ohne erkennbare Pausen der Prüfung zusteuerte.

In der Seminarorganisation konnte sie keine offenkundigen Defizite ausmachen.

6.4 *Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit*

Viele Jahre nach Beendigung des Referendariats, das sie zudem noch glänzend abgeschlossen hat, inzwischen im angestrebten Beruf in gesicherter Position und an einer Schule unterrichtend, an der sie sich wohl fühlt, außerdem, was damals noch nicht abzusehen war, verheiratet mit Kind in einer eigenen Familie lebend, antwortet die IP auf den Türöffner des Interviews: „Was fällt Ihnen spontan, d.h. ohne längeres Nachdenken, zu dem Stichwort *Studienseminar ein?*“ (1/4 - 5) ohne Zögern mit dem einen Wort „Angst“. (1/7) Diese Zeit hat sie als „wirklich sehr, sehr angstbesetzt“ (1/11) erlebt, sodass noch nach Jahren der Anblick des Seminargebäudes bei ihr im physischen Sinne Magenschmerzen hervorruft. Diese Angst hat ihre Gedanken während des gesamten Referendariats in besonderem Maße ausgefüllt, sie sogar im persönlichen Bereich am stärksten beschäftigt. Ganz persönlich, gleichsam hautnah, hat sie in ihrem einen Fachseminar erlebt, dass etliche Mitreferendare, sicherlich auch wegen der damaligen schlechten Einstellungschancen, die Ausbildung abgebrochen haben, aber eben auch, weil sie dem Druck nicht gewachsen waren, weil sie, schon weiter in der Ausbildung, „noch schlimmere Angst hatten als ich.“ (2/35) Unter den Bildern von angstgeplagten Mitreferendaren steht ihr eines heute noch bedrückend vor Augen:

„[...] ein Referendar, der war auch schon älter, ein Mann, der war sicherlich 5, 6, 7 Jahre älter als wir anderen alle, der saß im A-Seminar und zitterte, kurz bevor es losging. Und das ist so ein Bild. Der war so ganz groß und kräftig, und wie er da so wie ein Häufchen Elend zitternd saß, das ist so ein Bild, das habe ich immer noch im Kopf.“ (2/36 - 40)

Für den geschilderten Referendar handelt es sich offenbar nicht um eine Prüfungssituation im eigentlichen Sinne, sondern nur um das Warten auf die Fachsitzung. Umso nachhaltiger musste dieses Bild auf die IP wirken, die solche Ängste bisher in der Schule und an der Universität vermutlich nur vor echten Examina erlebt hat. Überdies saß der jungen Frau ein schon älterer Mann gegenüber, dessen kräftige Statur sie eher mit einer Ausstrahlung von Ruhe und Sicherheit als mit dem Zustand zitternder Angst verband. Schließlich befand sich dieser Mitreferendar noch in einer fortgeschrittenen Phase der Ausbildung, sodass sein Zustand Schlimmes für ihre eigene Zukunft am Seminar befürchten ließ.

Auch bei den normalen Unterrichtsbesuchen durch den Fachleiter denkt sie als erstes an diese Angst, die „war da natürlich besonders vorhanden“ (4/40 - 41); denn diese Vorführstunden können tatsächlich nicht den Charakter einer Examenssituation verleugnen, das bisher erworbene „Lehrvermögen“ wird demonstriert, auch wenn die IP einräumt, „dass die Besprechungen immer sehr, sehr moderat verlaufen sind, dass die mir auch sehr viel geholfen haben, dass ich auch an manche Sachen heute auch noch denke.“ (4/41 - 43)

Die Besprechung der besonderen Unterrichtsbesuche, die sie nach damaligem Sprachgebrauch als Lehrproben bezeichnet, kommentiert sie als „letztendlich weniger schlimm als die Besprechung der normalen Unterrichtsbesuche.“ (5/8 - 9) Aber auch wenn sie dabei „nie was Nega-

tives so persönlich erfahren“ (5/20 - 21) hat, so sind ihr doch die Besprechungen von Unterrichtsstunden ihrer Mitreferendare gegenwärtig, von denen sie noch heute ihre Gedanken „O Gott, da möchtest du jetzt nicht sitzen, das möchtest du dir nicht sagen lassen“ (5/18 - 19) in Erinnerung hat. Offenbar hat sie die Einschätzung dieser Stunden, wie sich aus dem Kontext des Interviews ergibt, in Art und Stil als verletzend, für die Zuhörer als peinlich erlebt, mit ihren Worten eben als „so persönlich“, d.h. die Persönlichkeit berührend, nicht nur sachliche Mängel kommentierend. In ihren Worten schwingt noch nachträglich die Sorge mit, Ähnliches könnte auch ihr bei einem einmaligen Versagen, bei einer zu flüchtigen Vorbereitung, bei all den Unwägbarkeiten einer im Verlauf nicht nur vom Lehrer abhängigen Stunde widerfahren, zumal sie nicht von völlig missglückten, sondern im Bereich von befriedigend einzustufenden Stunden spricht.

Angstauslöser waren offenbar in ihrer und außerhalb ihrer Person liegende Faktoren; als innere Ursache der eigene ausgeprägte Ehrgeiz, daneben aber auch als äußere, kaum beeinflussbare Größe „die konkreten Zukunftschancen“ (1/42 - 43), weil sie wusste, „mit meinen traurigen Fächern brauche ich einfach eine sehr gute Note“, damit hat sie sich „selbst unheimlich Stress und Druck gemacht.“ (1/40 - 41) So kann sie auch am Prüfungstag kaum zwischen dem äußeren Druck und dem selbst erzeugten unterscheiden.

Wie sehr viele Mitreferendare damals empfindet sie auch heute noch, „dass das fast eine permanente Prüfungssituation war und dass es nicht nur, also ich hab das so empfunden, nicht nur punktuell Wissen geprüft wird wie z.B. im Ersten Staatsexamen, sondern eigentlich über diese anderthalb Jahre hinweg auch immer die Persönlichkeit auf dem Prüfstand war. Also wie man spricht, wie man sich bewegt, wie man gestikuliert, das, das alles wurde ja mitbeurteilt, mitkritisiert.“ (1/44 - 49)

„Man hat ja als Referendar, denke ich, ganz, ganz viele Probleme, wenn man vor der Klasse steht, dass man das viel stärker abarbeiten müsste.“ (20/26 - 28)

Diese jedem Referendar bekannten Probleme, z.B. bei der Durchsetzung von Leistungsanforderungen, der Einhaltung der Disziplin, der Selbstdarstellung und -behauptung vor zunächst fremden Lerngruppen ohne ernsthafte Sanktionsmöglichkeiten, kann sie, wie im Zusammenhang mit ihrem Vorschlag von Supervisionsgruppen schon erwähnt wurde, ihren Seminausbildern und Fachleitern tunlichst nicht offenbaren.

Nach der auf die Erziehung in der Kindheit und Schulzeit folgenden Studienzeit, die ihr primär, zumindest unter dem Aspekt des Erfolges, vom Wissenserwerb geprägt erschien, muss sie nun erleben, wie Sprache, Sprechweise, Bewegung und Gestik kritisiert und beurteilt werden, wie neben dem fachlichen Wissen und dem pädagogischen Geschick, dieses gleichsam mitbedingend, ganz persönliche Verhaltensweisen – wie vielleicht in deutlich zurückliegenden Kindertagen – vor Fremden, teilweise in der Seminaröffentlichkeit diskutiert werden.

Erschwerend kommt für sie hinzu, dass sie diesen andauernden Prüfungsdruck von Anfang an, „gleich vom ersten, fast vom ersten Tag an“ (2/9) gefühlt hat, ohne Phasen des entspannten Lernens auch im Nachhinein entdecken zu können, ein Eindruck, der noch dadurch verstärkt wurde, dass er von sehr vielen Mitreferendaren geteilt wurde.

Ganz sicher scheint für das Entstehen ihrer Angstgefühle die von ihr als schlecht empfundene, jedoch nicht näher erläuterte Behandlung durch den A-Fachleiter in seinem Seminar mitverantwortlich zu sein, die einen stark negativen, zwölf Jahre später noch nachwirkenden Einfluss ausgeübt hat, dem auch die menschlich annehmende Behandlung durch den anderen Fachleiter und die Mitglieder der Seminarleitung nicht entgegenwirken konnte.

Wie sie selbst betont, war sie „sehr ehrgeizig“ (1/39), dabei aber auch sehr pflichtbewusst (z.B. 4/6), als Tochter von „Beamteneltern“ in der Jugend „relativ stark“ kontrolliert und auch im Studium sich selbst stark kontrollierend (8/40 - 45), sodass ihr der Übergang in den

Beamtenstatus mit neuen einengenden Pflichten keine Schwierigkeiten bereitet hat und sie allein deshalb aber auch die Ausbildung von Beginn an sehr ernst genommen hat, ohne den Versuch zu wagen, mögliche Freiräume für sich entlastend auszunutzen, wie z.B. längere Hospitationsphasen einzuplanen (10/38), die nicht bewertete mittelfristige Unterrichtsplanung lockerer zu handhaben (4/6), bis hin zu gelegentlichen Krankmeldungen. (8/43 - 44)

In dieses Bild fügt sich auch ihre Bemerkung zu den Konferenzen an ihrer Schule, an denen die Referendare möglichst teilnehmen sollten: „[...] ich war bestimmt immer brav da“ (13/5), obwohl sie sie als reine Pflichtveranstaltungen ohne erkennbaren Nutzen einstuft.

Deutlich erkennt sie, dass sie im Referendariat nicht die Kraft aufgebracht hat, sich gegen die Zwänge in der Ausbildung zu stemmen. Durch Verwenden vermeintlich erwünschter „Versatzstücke“ (6/3) in ihren Entwürfen hat sie sich sprachlich und gedanklich dem Fachleiter und seinen Ausbildungsvorstellungen gebeugt. So fragt sie sich selbst: „Kann man sich natürlich auch fragen: ‚Ja, warum hast du dich eben da reinbegeben‘, muss man ja nicht, hab ich aber gemacht.“ (6/5 - 6)

Sie sträubt sich dagegen, eine Erklärung dafür zu formulieren; zumindest sprachlich distanziert sie sich durch den Gebrauch der Wörter „du“ und „man“. Zugleich zieht sie sich hinter die Fachgruppe zurück: „So bestimmte Schlagworte tauchten in allen unseren Entwürfen auf. Ja, das war natürlich sehr unecht“ (6/4 - 5); „unecht“ als eine eher verschleiende Formulierung. Gleichsam als Lohn für diese Anpassungsleistungen wurden offenbar die Entwürfe vom Fachleiter akzeptiert, wirkten somit positiv verstärkend auf ihre ohnehin vorhandene Freude am Formulieren.

Als Mitglied des Personalrates streitet sie für die Rechte der Mitreferendare, sucht durch Umfragen unter den Referendaren deren Befindlichkeit zu erkunden und öffentlich zu machen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang aber folgende Bemerkung:

„[...] wobei ich auf anderer Ebene so für mich persönlich auch sagen muss, die Probleme und die Konflikte, die ich in meinem A-Seminar hatte, da habe ich auch nicht nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Die hab ich, das hab ich einfach erstmal so ertragen und so durchlebt, wahrscheinlich auch mit Blick darauf, dass ich da möglichst gut durchkommen wollte [...]“ (20/47 - 21/2)

Dagegen hat sie für sich persönlich auch nicht offensiv die Probleme mit ihrem A-Fachleiter zu lösen versucht, aus dem Bestreben heraus, möglichst gut das Examen zu bestehen. Dieser durch das Streben nach guten Noten erzeugte Anpassungsdruck spiegelt sich auch in dem abschließend im Interview erbetenen Ratschlag für junge Referendare wider:

„Also das finde ich ganz schwierig zu beantworten. So also, so ideal gedacht, würde ich ihm eher den Ratschlag geben, ja, viel, viel stärker die Initiative selbst zu ergreifen, zu versuchen, wirklich die Nischen, die es gibt, für sich selbst auch zu nutzen, viel stärker kritisch mit den Dingen umzugehen, sich nicht so viel gefallen zu lassen, auch ganz klar Kompetenz oder menschliche Defizite anzumahnen. Weil, das alles hab ich nicht gemacht oder jedenfalls den letzten Teil gar nicht, den ersten Teil nur in ganz kleinen Teilen gemacht. Aber wenn ich das realistisch sehe, ist natürlich die Frage, ob das System das hergibt, ob man nicht, wenn sich ein Referendar so verhalten würde, ob der nicht ganz böse auf den Bauch fallen würde, ob das denn wirklich ein guter Rat wäre, den man ihm da gibt.“ (21/16 - 25)

Eigentlich möchte sie dem jungen Referendar zu stärkerer Eigeninitiative und zum Suchen von Nischen zur Selbstverwirklichung raten, was sie selbst kaum versucht hat, auch, kritischer zu sein und Kompetenz oder menschliche Defizite anzusprechen, wovor sie jedoch selbst vollständig zurückgeschreckt ist. Gleichzeitig stellt sie – bei realistischer Betrachtung – sofort wieder ihren eigenen Ratschlag in Frage, befürchtet, dass das Befolgen dieser Ratschläge negative Konsequenzen für den jungen Kollegen hätte. So lässt sich auch der Verzicht auf eine Mitgestaltung und eventuelle Veränderung der allgemeinpädagogischen Sitzungen erklären. (3/29)

Wie ein roter Faden durchzieht der Gedanke an die empfundene Angst das Interview, eine Angst, die sie selbst heute in bestimmten Situationen und bei bestimmten, hier nicht näher bezeichneten Menschen nicht völlig überwunden hat.

„[...] diese Erfahrung der Angst, das denke ich, hat mich ganz, ganz negativ beeinflusst. Das merke ich auch bis heute, obwohl das ja schon inzwischen, ja, schon viele Jahre her ist, dass ich das auch noch nicht überwunden habe, dass es bestimmte Situationen und Menschen gibt, mit denen ich immer noch nicht umgehen kann.“ (17/23 - 27)

Im Gegensatz zu dieser Erfahrung der Angst und der als bedrückend erfahrenen Anpassung an Menschen und Anforderungen – ohne, um der Note willen, ernsthafte Versuche des Widerstandes – stehen eine Reihe positiver Erfahrungen, die die Ausbildung mitbestimmten und den Menschen prägten: das gute, sogar als innig bezeichnete Verhältnis (2/27 – 28) zu den Schülern der eigenverantwortlich unterrichteten Klasse, die engen Beziehungen zu Mitreferendaren, die sich über Jahre als tragfähig erwiesen haben, aber auch die „liebervoll(e)“ (9/15) Betreuung durch die Damen im Büro.

Diese letztgenannten Hinweise scheinen aber kaum ihr Fazit, ihren Gesamteindruck über ihren Vorbereitungsdienst hinreichend zu begründen, indem sie u.a. resümiert: *„Also ich denke, dass diese anderthalb Jahre mich fachlich und persönlich sehr viel weitergebracht haben [...]“ (16/37 - 38)* Eher begründet wohl die folgende Bemerkung den Eindruck „persönlicher“ Weiterentwicklung: *„Ich denke, dass ich dadurch, dass ich das dann überstanden habe, selbstbewusster geworden bin.“ (17/10 - 11)* Dabei spielt vermutlich auch die Art dieses „Überstehens“, hier also die durchweg erfreulichen Unterrichtsbesprechungen und die ausgezeichneten Noten sowie die auch durch die erlernte Lehrkompetenz erreichte Zufriedenheit in den folgenden Berufsjahren eine wesentliche Rolle.

6.5 Die zentralen Aussagen des Interviews

Die IP zieht für ihr eineinhalbjähriges Referendariat insgesamt ein positives Fazit. Dabei differenziert sie bei der Beurteilung des Lern- und Ausbildungserfolges zwischen den in der Prüfungsverordnung angesprochenen sechs Kernkompetenzen. Ohne Einschränkung unterstreicht sie mehrfach, das Rüstzeug für das eigentliche Unterrichten im Vorbereitungsdienst erworben zu haben. Die Vorbereitung, auch die schriftliche, ebenso wie die langfristige Planung, die Durchführung sowie die kritische Reflexion von Unterricht haben nicht nur einen immensen, unzweifelhaft auch den größten Arbeitsaufwand im Referendariat erfordert, sie menschlich und fachlich gefordert; sie ist sich auch sicher, hierbei erst die Fähigkeit zum Erteilen abwechslungsreichen, fach- und schülergerechten Unterrichts erlernt zu haben. Bemerkenswerte Hilfen für diesen Lern- und Entwicklungsprozess hat sie – in dieser Reihenfolge aufgeführt – von je einem Mentor in jedem Fach, durch eigene Unterrichtserfahrungen und durch die beiden Fachseminare erfahren.

Erzieherische Kompetenz, aus Sorge vor aufsässigen Schülern und Klassen wohl im Wesentlichen als Fähigkeit zur Bewältigung von Konfliktsituationen verstanden, scheint ihr das Seminar kaum vermittelt zu haben, wobei sie einräumt, hierbei hilfreichen schulrechtlichen und psychologischen Seminarthemen eher reserviert gegenüber gestanden zu haben. Ihre im Berufsalltag erwiesene erzieherische Qualifikation führt sie auf Vorerfahrungen mit Jugendgruppen, der Praxis eigenverantwortlichen Unterrichts und dem Modellverhalten ihrer Mentoren, sehr stark aber auch auf die im Beruf praktizierte Weiterbildung zurück.

Bei ihrer Antwort auf die Frage nach der erlangten Beurteilungskompetenz spricht sie zwar auch, aber eher beiläufig und ohne erworbene Fähigkeiten zu benennen, die Beurteilung der Schülerpersönlichkeit an, im Wesentlichen aber beklagt sie die mangelnde Ausbildung für die Korrektur schriftlicher Arbeiten bis hin zum Abitur, sodass sie sich für diesen Schwerpunkt ihrer beruflichen Tätigkeit nur unzureichend ausgebildet fühlt.

Außer ihrer Erfahrung mit Elternabenden ist sie auf die für die Beratung ungemein wichtige Gesprächsführung mit Eltern und Schülern überhaupt nicht vorbereitet worden; vielmehr musste sie sich diese Kompetenz erst durch mit Kollegen selbst organisierte Weiterbildung im Berufsleben aneignen.

Eher allgemein, ohne Beispiele aufzuführen, nimmt die IP an, dass Referendare durch Hineintragen des im Seminar erworbenen Wissens innovativ an ihren Ausbildungsschulen wirken.

Aufgrund eigener Erfahrungen sieht sie Mitwirkungspotenzial im Rahmen der Referendarausbildung, von ihr im Personalrat durch ihren Einsatz für die Mitreferendare ausgeschöpft, aus taktischen Überlegungen allerdings nicht für die Wahrung eigener Rechte und die Ausgestaltung der eigenen Ausbildung eingesetzt.

Bis auf das im Vorbereitungsdienst abgelehnte und daher nur lückenhaft erworbene verwaltungsrechtliche Wissen spricht sie keine weiteren in der Ausbildung anzustrebenden Kompetenzen an.

Wenn die IP die Ausbildung am Seminar als äußerst wichtig im Vergleich zur schulpraktischen Ausbildung einstuft, so denkt sie dabei hauptsächlich an ihre beiden Fachseminare, die ihr die Grundlagen für den Unterricht in ihren Fächern, also unmittelbare Hilfen für das Unterrichten gegeben haben. Der Brückenschlag von den Themen der allgemeinpädagogischen Sitzungen zum Schulalltag, das auch im Rückblick für sie entscheidende Kriterium, scheint dem Seminar ihrer Ansicht nach nicht gelungen zu sein; für den Umgang mit Eltern und Schülern wichtige, auch dem erzieherischen Bereich zuzuordnende Themen sind damals ausgeklammert oder bei ihren Wahlentscheidungen nicht hinreichend berücksichtigt worden.

Die IP hebt die fachliche Qualifikation und das Engagement ihrer Fach- und Pädagogikausbilder hervor, insbesondere spricht sie auch die hilfreichen Unterrichtsbesprechungen an, erwähnt aber auch als langjährig negativ nachwirkend das menschlich defizitäre Verhalten des einen Ausbilders. Als problematisch hat sie die fast unantastbare Stellung der Fachleiter erlebt. Fundierte Hilfen konnten ihr in jedem Fach nur je ein Mentor geben, während die übrigen trotz eigenen soliden Unterrichts häufig nicht den Zugriff zu den weniger erfolgreichen Stunden der Gesprächspartnerin fanden.

Das Seminar scheint ihr die Ausbildung sinnvoll organisiert zu haben; an der Schule betreute sie im Wesentlichen ein Lehrer, während der Rest mit sich selbst und dem Schulbetrieb befasst war.

Das Referendariat hat sie als eine fortwährende, allerdings durch ihre eigenen ehrgeizigen Ziele bedingte Prüfungssituation in Erinnerung; dabei unterstreicht sie ausdrücklich, dass die von anderen häufig gefürchteten Unterrichtsbesuche – sogar die besonderen Unterrichtsbesuche – für sie immer in angenehmer Atmosphäre und mit lobender Beurteilung ihrer Leistung verlaufen sind. Eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche hält sie im Hinblick auf die Transparenz der Vornote für nützlich.

Die für das Examen eingeforderten Einzelleistungen erscheinen ihr, wenn sie von der generellen Problematik von Prüfungen einmal absieht, grundsätzlich sinnvoll, abgesehen von der an das Erste Staatsexamen erinnernden Prüfung in allgemeiner Pädagogik. Für problematisch hält sie die Personalunion von Ausbilder und Prüfer. Die eigene gute Note macht es ihr leicht, die Beurteilungen ihrer Leistungen nachzuvollziehen, während sie die Prognosefähigkeit der Endnoten wegen einer von ihr im Seminar vermuteten Ausrichtung auf ein „Landesmittel“ in Frage stellt.

Aufgrund ihrer Herkunft und Persönlichkeitsstruktur haben ihr der Beamtenstatus und das im Vergleich zum Studium strengere Reglement der Ausbildung keine Schwierigkeiten bereitet. Eingebettet in ein enges Geflecht mitmenschlicher, kollegialer Beziehungen, fühl-

te sie sich nicht im Wettstreit mit den anderen Referendaren befindlich. Unterschiedliche Ausbildungsbedingungen für männliche und weibliche Auszubildende sind ihr nicht aufgefallen. Die örtlichen, finanziellen, organisatorischen und privaten Rahmenbedingungen hatten keinen erwähnenswerten Einfluss auf ihre Ausbildung.

Auch im langjährigen Rückblick empfindet sie das Referendariat als eine stark von ihrer Angst geprägte Zeit, wobei diese Angst durch die Sorge um eine für den Ausbildungs- und damit Einstellungserfolg gute Note bedingt war, überhaupt nicht durch eigene Misserfolge im Laufe des Vorbereitungsdienstes, eher durch miterlebte Ängste, missglückte, desaströs verlaufene oder überaus kritisch besprochene Vorführstunden von Kollegen geschürt wurde. Nicht nur die eigene Leistung, das steuerbare Engagement werden bewertet, permanent sieht sie auch die Persönlichkeit im Fokus der Beobachter. Auf der Bühne stehend, sollte die Lehrerin tunlichst kein Versagen erkennen lassen, keine Schwächen zeigen. Sie fühlt sich einer Prüfungsanspannung ausgesetzt, die sie auch nicht kommunikativ ihren Ausbildern gegenüber auflösen kann, die sie auch nicht, selbst sehr pflichtbewusst, durch Nutzen vorhandener Nischen im Ausbildungsgang abmildern will. Die angedeuteten menschlichen Probleme mit einem Fachleiter verstärken vermutlich ihre Ängste, während der Umgang mit der eigenverantwortlich unterrichteten Klasse als positive Erfahrung in ihrer Erinnerung haftet.

Energischer im Rahmen der Ausbildung eigene Wege zu beschreiten, auch kritischer den Ausbildern entgegenzutreten, möchte sie einerseits jungen Kollegen empfehlen, andererseits hält sie dies auch für einen gefährlichen Ratschlag; mögliche Folgen hat sie jedenfalls für sich im Referendariat gescheut. Trotz der erwähnten Einschränkungen betont sie, im Vorbereitungsdienst die wesentlichen Impulse für erfolgreichen Unterricht empfangen und auch ihre Persönlichkeit positiv weiterentwickelt zu haben.

7 Das zweite Interview

7.1 Paraphrase und Bündelung des Interviews

Auf das gegebene Stichwort hin charakterisiert der Interviewpartner das Studienseminar spontan als eine notwendige Institution, weil sie ihren Absolventen die Grundfertigkeiten zur Vorbereitung guten Unterrichts vermittelt. An die Ausbildung im Seminar denkt er öfter zurück, nicht nur, weil er zur Zeit des Interviews einen Entwurf schreiben muss, sondern auch bei der Vorbereitung seines Unterrichts, für die die Fachseminare ihm während seiner Ausbildung mehr Hilfen als die Pädagogikseminare gegeben haben. Im Rückblick empfindet er sein Referendariat als einen uneingeschränkt schönen Lebensabschnitt, wobei dieser Eindruck entscheidend mitgeprägt ist durch die Ausbilder, obwohl er sich ihnen auch ausgeliefert fühlte. Bei einem Heer von Millionen Arbeitslosen kann er es sich andererseits vorstellen, dass trotz eventuell gelungenen Unterrichts bei einem Referendar Ängste auftreten, wenn sich zwischenmenschliche Probleme mit den Fachleitern ergeben.

Aufgrund seiner guten Organisation des Referendariats, einem wichtigen Gesichtspunkt für die Bewältigung der Ausbildung, erinnert er sich nur an die Examenszeit lebhafter, da nur sie ein wenig stärker mit Aufregung behaftet war.

Alleiniger Leitgedanke während der Ausbildung war der Wunsch, möglichst guten Unterricht zu gestalten. Im Rahmen des gesamten Referendariats bilden die Seminarnachmittage das Fundament für die Unterrichtsstunden an der Schule, deren Verlauf, vor allem in der Anfangsphase, sonst von Versuch und Irrtum geprägt gewesen wäre.

In der Ausbildung erscheinen ihm Themen, die sich speziell mit der Schulform Gymnasium befassen, nicht als vordringlich, während ihm andere wie Kommunikation und Schülerängste im Hinblick auf erlebte Unterrichtsprobleme auch heute noch unabdingbar erscheinen, auch wenn sie nicht unmittelbar für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde einsetzbar sind, sondern eher für die nachträgliche Problemaufbereitung. Er ist sich zwar nicht sicher, ob Themen wie Aggressionen und die Erziehung der Schüler im Seminar behandelt wurden, wünscht sich aber eine intensivere Erörterung dieser Inhalte, da er trotz der häufig dominierenden Wissensvermittlung den Lehrer auch als Erzieher seiner Schüler sieht.

Von Referendaren gehaltene Vorträge, deren Qualität vom Seminarleiter kaum beeinflussbar ist, und Diskussionen als Vermittlungsformen in den Seminaren fand er gelegentlich ermüdend. Die Versuchung und die Möglichkeit, sich in den großen Gruppen zurückzuziehen und sogar den Unterricht für den folgenden Tag vorzubereiten, waren erkennbar vorhanden und sind wohl auch genutzt worden. Bis auf die Bildung kleinerer Gruppen weiß er aber trotz der Bedenken gegen die erlebten Arbeitsformen keine Abhilfe zu nennen.

Die allgemeinpädagogischen Seminare liefern, so fasst er zusammen, die Grundlagen für eine pädagogisch fundierte Vermittlung des Fachwissens während der Ausbildung und im Berufsleben. Aus beiden Fachseminaren zieht er heute noch Gewinn, in dem einen Fach durch die damals für den Unterricht gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsmaterialien, in dem anderen stärker durch die didaktische als durch die methodische Aufbereitung der Inhalte. Die Fachsitzungen selbst erscheinen ihm im Nachhinein methodisch sinnvoll gestaltet, entweder unterhielt sich die Fachgruppe in einer eindeutig durch den Fachleiter geprägten lockeren Atmosphäre, oder sie diskutierte, im Kreis mit dem Fachleiter sitzend, der sich dabei weitgehend zurücknahm, über das vorangestellte Referat.

Die mittelfristige Unterrichtsplanung, im Referendariat in jedem Fach seiner Ansicht nach leider nur einmal eingefordert, praktiziert er heute noch selber, er erwartet sie aber auch von den Referendaren, die bei ihm unterrichten möchten. Bei dieser Art Planung schließt er an die fachliche Einarbeitung in das Thema, die ihm als das Wichtigste erscheint, die zeitliche Aufteilung des Stoffes an. Die eingereichten mittelfristigen Unterrichtsplanungen wurden – er hält dies wegen ihrer Bedeutung im Unterrichtsalltag auch bei Zeitmangel

nicht für vertretbar – in den Fachsitzungen nur kurz besprochen, aber von den Fachleitern didaktisch und methodisch nicht ausgewertet.

Von den zusätzlichen Seminarveranstaltungen ist ihm die externe Arbeitstagung restlos entfallen, die Unterweisung im Medienzentrum erscheint ihm überflüssig.

Er hält die normalen Unterrichtsbesuche, dies schreibt er seinen Fachleitern zu, wegen des Abbaus der anfänglichen Ängste und wegen ihres großen Lerneffektes für uneingeschränkt hilfreich. Aufgrund seiner Einladungen haben ihn beide Fachleiter häufig im Unterricht besucht; einen von ihnen, der ihn schon nach einem halben Jahr deutlich auf eine dringend notwendige Veränderung seiner Unterrichtsarbeit hinwies, schätzte er als Beobachter in seinem Unterricht ganz außerordentlich.

Die besonderen Unterrichtsbesuche beurteilt er, auch wenn sie ihm meist gelungen sind, eher ambivalent, weil hier die zusätzlichen, auch Nervosität verursachenden Besucher neben der Stundenvorbereitung den Unterrichtserfolg mitbeeinflussen. Für den eigentlichen Unterricht hält er die Besuche durch die Fachleiter, gelegentlich auch durch den Seminarleiter, für hilfreicher als die besonderen Unterrichtsbesuche, deren Wert lediglich im Schreiben der zwar als lästig empfundenen, aber zu vertiefter Auseinandersetzung mit dem Thema zwingenden Entwürfe liegt. Als punktuelle Leistungsbewertung lehnt er eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche entschieden ab, spricht sich in diesem Sinne auch für eine stärkere Berücksichtigung einer Vornote im Examen aus. Bei seinen Stellungnahmen zum eigenen Unterricht sah er sich von den Fachleitern ernst genommen.

Die Notwendigkeit einer Examensarbeit begründet er mit der beim Gymnasiallehrer vorangegangenen wissenschaftlichen Ausbildung, in deren Fortsetzung eine auf die Berufspraxis des Lehrers zielende zweite Staatsexamensarbeit nicht schädlich sein kann. Den eigentlichen Prüfungstag nach der vorgezogenen Examenslehrprobe hat er als sehr belastend erlebt. In der mündlichen Prüfung stimmten Gesagtes und Gemeintes teilweise nicht mehr überein. Um die spätere Kommunikationsfähigkeit mit Kollegen zu fördern, hält er die mündliche Prüfung für sinnvoll, ebenso – allerdings bei einer stärkeren Gewichtung der vorher im Referendariat erbrachten Leistung – die übrigen Prüfungsteile.

Aufgrund seiner selbstkritischen Haltung, aber auch wegen der vorausgegangenen Ausbildergutachten und natürlich wegen seiner insgesamt guten Noten erscheinen ihm letztere als transparent. Allgemein hält er die Benotung, auch gestützt auf Beobachtungen bei ehemaligen Referendarskollegen, für durchaus prognosefähig, da insbesondere die Endnote sich aus mehreren Teilnoten zusammensetzt.

Für den IP war zunächst die Betreuung durch die Fachleiter wichtig, eine Betreuung durch die Seminarleitung benötigte er selten, sodass er sie kaum bemerkte. Die Inhalte der allgemeinpädagogischen Seminare erwiesen sich erst nach dem Referendariat als hilfreich. Aufgrund der vorausgegangenen Besprechungen mit den Ausbildern und auch wegen seiner Fähigkeit zur Selbsteinschätzung boten ihm die Gespräche zum Ausbildungsstand eigentlich nichts Neues.

Problemlos, ohne darüber nachzudenken, hat er sich an die Beamtenpflichten gewöhnt. Rahmenbedingungen und Organisation der Ausbildung akzeptiert er ohne Einschränkung. Nur noch bildhaft kann er sich an das Büro erinnern. Gemeinsame Feiern mit Kollegen hat er im Referendariat weder vermisst, noch hat er sich in dieser Zeit einer Gruppe enger angeschlossen.

Seine Ausbilder hält er durchweg, soweit er sie durch ihre Besuche in seinem Unterricht kennen gelernt hat, für sehr kompetent.

Zu den nachhaltigen Erlebnissen in der Schule zählt er die Begegnung mit einer Klasse, mit der er so schlecht zurechtgekommen ist, dass sich schließlich beide Seiten über die Trennung freuten. Auch an seine erste Unterrichtsstunde als Referendar kann er sich noch

gut erinnern. Geprägt hat ihn aber besonders die Erfahrung, nach dem stärkeren Engagement im ersten Fach während des Studiums nun den sicheren Umgang mit den im zweiten Fach ständig benötigten Materialien zu lernen.

Grundsätzlich hält Herr Y Hospitationen für sinnvoll, allerdings kürzere als die vom Seminar vorgeschlagenen. Er selbst langweilte sich als Beobachter, unabhängig von der Qualität des vorgeführten Unterrichts, schon nach wenigen Stunden und wollte unbedingt selbst unterrichten. Generell glaubt er, von der Unterrichtsbeobachtung kaum profitiert zu haben; er wollte immer rasch seine eigenen Konzepte im Unterricht realisieren und empfand die Nachbesprechungen dieser selbst gestalteten Stunden als hilfreich. Unterricht in eigener Verantwortung hat er nicht erteilt. Zusammenfassend urteilt er, Unterrichten durch eigenes Tun und durch die Nachbesprechungen mit den Mentoren und Fachleitern gelernt zu haben.

Einen Schullandheimaufenthalt hat er wegen der anderen Perspektive im Hinblick auf Kinder als lehrreich, aber auch als Urlaub empfunden. Schulfeste erlebte er bis auf die Reden als nett, vergnüglich und unterhaltsam. An Elternsprechtagen hat er nicht teilgenommen, an Elternabende kann er sich nicht erinnern. Wegen der intensiveren Gespräche über festgelegte fachliche Themen interessierten ihn damals die Fachkonferenzen, während die eine miterlebte Zeugniskonferenz und die Gesamtkonferenzen ihn thematisch nicht berührten und deshalb langweilten. Eine Schülervertretung hat er überhaupt nicht wahrgenommen. Aufgrund der Streitigkeiten innerhalb seiner Fachgruppen, in die er sich zum Glück nicht hineinziehen ließ, empfand er das Schulklima als eher problematisch.

Seine Ausbildung an der Schule durfte er selbst organisieren; vermutlich wegen des gelingenden Unterrichts sträubten sich die Fachlehrer nicht gegen ihn als Referendar in ihren Lerngruppen; seinen Stundenplan konnte er selber zusammenstellen.

Seine Mentoren erscheinen ihm fast alle fachlich qualifiziert, allerdings recht unterschiedlich engagiert.

Die Beziehung zu den Mitreferendaren schätzt er als normal, aber auch nicht als besonders erwähnenswert ein. Das Verhältnis zu den Schülern war problemfrei, von dem Bemühen um Wissensvermittlung geprägt. Elternkontakte konnte er in dieser Zeit nicht aufbauen.

Die Schulpraktika im Studium haben ihm die vor allem in der ersten Schulstunde vor der Klasse unvergesslich durchlittene Angst später genommen, ihn sicherer, aber nicht unterrichtlich besser werden lassen.

Die Grundtendenz in seiner erzieherischen Einstellung, den Schülern freundlich, aber fordernd gegenüberzutreten, hat das ganze Referendariat bis zum heutigen Zeitpunkt überdauert. Bei der Notenfindung ergänzt er jetzt die rechnerische Mittelwertbildung durch einen Blick auf das Gesamtbild des Schülers.

Seine Tätigkeit als Mentor hat seine Einstellung zum Seminar nicht beeinflusst.

Er kann keine Unterschiede in den Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare entdecken.

Der IP ist ohne Wartezeit an den gewünschten Seminarort gekommen, die Ausbildungsschule war ihm gleichgültig. Da er am Studienort geblieben ist, musste er sich kein neues privates Umfeld aufbauen; jedoch hat er durch die gemeinsame Arbeit zwar neue Menschen, aber keine Freunde kennen gelernt. Nach den Einschränkungen im Studium liegt nach seiner Vorbildung die Bezahlung an der unteren Grenze des Möglichen.

Das Referendariat ließ sich nach dem Zeitplan des Seminars in zwei Jahren gut bewältigen. Stundenvorbereitungen und die beiden Seminarnachmittage erforderten auch bei nur ca. zehn Unterrichtsstunden aufgrund der geringen Lehrpraxis einen erheblich größeren Arbeitsaufwand als der im Studium zu leistende. Allerdings erscheint ihm die heutige Berufstätigkeit noch zeitaufwändiger als die Arbeit im Referendariat.

Trotz der erwähnten Defizite hält er abschließend die Ausbildung am Studienseminar für unverzichtbar, um die Fähigkeit zum guten Unterrichten zu erlernen, auch wenn er zu Beginn der Ausbildung den Sinn der wöchentlichen allgemeinpädagogischen Seminare bezweifelt hat. Mehrfach betont er, im Vorbereitungsdienst die Fähigkeit zu didaktischer Analyse erworben zu haben, während das Hospitieren nahezu wirkungslos geblieben ist. Die Frage, ob sich die zweite Phase der Lehrerbildung auch auf seine Persönlichkeit ausgewirkt habe, bejaht er spontan, schränkt dann aber ein, dass er es nicht wisse.

Im Hinblick auf die nachgefragten Kompetenzen unterstreicht er noch einmal, Unterrichtskompetenz im Seminar erworben zu haben, auch wenn er sich prinzipiell das Unterrichten auf einem niedrigeren Niveau ohne Ausbildung zugetraut hätte. Zum Erwerb erzieherischer Kompetenz reichen das wöchentliche Stundendeputat eines Referendars und die zweijährige Ausbildungszeit kaum aus. Über die Fähigkeit zur Lernkontrolle hinaus glaubt er wegen des Fehlens von Unterricht in eigener Verantwortung und wegen der nicht erfolgten Anleitung durch die Fachleiter das Benoten in der zweiten Phase nicht gelernt zu haben. Kompetenzen im Bereich der Beratung und des Innovierens vermittelt seiner Ansicht nach das Referendariat nicht. Eigene Ideen und Anregungen aus dem Seminar lassen sich am besten bei Aufnahme der eigentlichen Lehrtätigkeit an einer Schule realisieren. Allerdings konnte er eigene Initiativen in seinem Unterricht und als Gesprächsanstöße in den Fachseminaren entfalten. Die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung sah er bei seinen Ausbildern gegeben, und er hat sie auch genutzt. Chancen zur Mitwirkung hat er – bis auf ein paar methodische Anmerkungen, die er geben konnte – im Rahmen der Ausbildung nicht entdecken können.

Oberstes Ziel der Referendarausbildung sollte seiner Meinung nach die Vermittlung von Unterrichtskompetenz sein, wozu auch die langfristige Planung von Unterricht zählt. Weiterhin sollten Referendare intensiver im sensiblen Umgang mit Schülerreaktionen geschult werden. Vor allem aber sollte das Seminar unbedingt die angehenden Lehrer wesentlich gründlicher auf das Erstellen von Klausuren vorbereiten, um die ihm im Dienst unterlaufenden Fehler vermeiden zu helfen. Die Grenzen des Referendariats sieht er allerdings in der Unmöglichkeit, den Umgang mit jungen Menschen vermitteln zu können.

Die beim Übergang von der Ausbildung in den Berufsalltag gewonnene Erkenntnis, nicht jede Stunde vorbereiten zu können, würde er nicht als Praxisschock einstufen.

Für besonders förderungswürdig hält er die Fähigkeit, die eigenen Unterrichtsinhalte zu analysieren, den Schülern sensibler gegenüberzutreten, das Zuhören und das Entscheiden können in schwierigen Situationen. Sehr schwer dürfte seiner Ansicht nach die Ausbildung des im Schulalltag unbedingt erforderlichen Organisationsvermögens sein. Veränderungsbedürftig erscheint ihm die Förderung der Benotungskompetenz, auch das Ausgeliefertsein an die beiden Fachleiter, ohne dass er dazu Veränderungsvorschläge unterbreiten könnte. Außerordentlich gründlich und langfristig sollten die Fachleiter ausgesucht und einem umfassenden, nicht nur ihr fachliches Können berücksichtigenden Auswahlverfahren unterworfen werden.

Um die Schüler, aber auch die Referendare selbst zu schützen, sollte das Seminar die von den Referendaren tatsächlich erteilten Stunden und damit auch das unterrichtliche Engagement kritisch überprüfen. Unterricht in eigener Verantwortung hält er, von seinen Erfahrungen ausgehend, nicht für unbedingt erforderlich; auch sieht er bei einigen Referendaren das Problem, dass die Schüler und der nachfolgende Lehrer die Leidtragenden dieses Unterrichts durch einen noch in der Ausbildung stehenden Lehrer sind.

Als Ratschlag für Referendare empfiehlt er möglichst viele Einladungen an die Fachleiter zu Unterrichtsbesuchen und das frühzeitige Abarbeiten aller Ausbildungsaufgaben.

7.2 Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen

7.2.1 Unterrichten

Auf die Frage nach dem ihm in der Ausbildung Wichtigsten, dem er alles andere unterordnete, antwortet der IP:

„Leitgedanke kann für mich eigentlich nur sein, den Unterricht so gut wie möglich zu machen. Das ist eigentlich das, was mir spontan auch dazu einfällt [...] Ansonsten, Leitgedanken kann ich sonst nicht feststellen, so für mich. Aber das ist auch das Wichtigste für mich. Ich muss guten Unterricht machen, das ist alles.“ (2/7 - 11)

Bewegende Kraft und leitende Idee waren für ihn während der Ausbildung und sind es noch in seiner augenblicklichen Berufstätigkeit – das zeigt die Verwendung des Präsens – der Wunsch und das Bemühen, guten Unterricht zu erteilen. Daneben treten – zumindest in dieser spontanen Antwort – alle anderen, sein Bewusstsein und sein Tun als Lehrer möglicherweise bestimmenden Vorstellungen so weit zurück, dass er sie nicht einmal zusätzlich, beiläufig – ihn also irgendwie berührend – erwähnt. Mit entschiedener Ausschließlichkeit endet er mit der Bemerkung: *„[...] das ist alles.“ (2/11)* Seine später (7.4) noch aufzugreifenden Bemerkungen zum ersten Auftritt vor einer Klasse im Schulpraktikum während des Studiums (14/8 - 16) und seine Erinnerung an die erste im Referendariat gehaltene Stunde, die er zu den prägenden Erlebnissen seiner Ausbildung zählt (10/37 - 42), geben deutliche Hinweise darauf, dass er schon frühzeitig den Unterricht als Bewährungsprobe von Person und Fachmann vor den „Abnehmern“ erkannt hat, sodass hier ein wichtiges Motiv für seine Fixierung auf den „guten Unterricht“ zu suchen ist.

Folgerichtig nennt er die Ziele der Referendarausbildung denn auch in der nachstehenden Reihung:

„[...] das erste Ziel ist logisch [...], man sollte versuchen, das Unterrichten zu erlernen und auch zu erkennen, wie plane ich einen Unterricht. Nächstes Ziel sollte sicherlich sein, wie plane ich langfristig Unterricht, das geht in Richtung mittelfristiger Unterrichtsplanung, also das ist alles im Bereich des Unterrichtens.“ (18/17 - 21)

Das oberste Ziel der Ausbildung ist für ihn selbstverständlich, „logisch“, der Erwerb von Unterrichtskompetenz, in die er zu Recht die Unterrichtsplanung und darüber hinaus die langfristige Unterrichtsplanung einschließt. An erster Stelle des Lehr- und Lernprogramms eines Referendars sieht er die Vermittlerrolle des Lehrers, dabei durchaus nicht kurzfristig, wie es die Lehrproben und Vorführstunden der Ausbildung nahe legen könnten, auf die Einzelstunde fixiert, sondern als Wochen überdauernden didaktisch-methodischen Prozess. Weitere Kompetenzen erscheinen ihm folglich von nachrangiger Bedeutung. (vgl. 7.2.2)

„Ja, häufiger, häufiger. Äh, alleine schon dadurch, dass ich jetzt einen Entwurf schreiben musste. Nein, aber sonst, also grundsätzlich denke ich natürlich sehr stark dann zurück oder eher zurück bei den [...] Fachseminaren, also K und L jetzt bei mir, daran denke ich häufiger zurück als an die Pädagogikseminare, weil sie mir in dem Moment natürlich Direkteres liefern können für den aktuellen Unterricht mal. Es kommt auch vor, dass ich mal was nachschlage, das kommt auch vor.“ (1/12 - 18)

Ganz im Sinne des zitierten „Leitgedankens“ (2/9) werden seine durchaus „häufigen“ (1/12) Gedanken an die Ausbildungszeit im Studienseminar durch die Fachseminare geweckt, weil sie ihm bei der Vorbereitung des anstehenden Unterrichts und bei dem Bemühen um guten Unterricht von unmittelbarem Nutzen waren und sind.

An anderer Stelle bestätigt er noch einmal den Wert beider Fachseminare über das Referendariat hinaus für seinen momentanen Unterricht.

„Ja. Ganz eindeutig ja, sowohl in K als auch in L, denn wir sind richtig an Beispielen Dinge durchgegangen [...] Also wir haben beim Fach L sehr stark mit unterrichtlichen Hilfsmitteln gearbeitet

und haben uns nachher überlegt, wie biete ich das gut in eine Unterrichtsstunde ein. Und im Fach K ist es eigentlich ähnlich, da ist es dann nur nicht das [...], sondern einfach der Inhalt als solcher [...] Es ging mehr um die Didaktik. Was mache ich, wo nehme ich didaktische Reduktionen vielleicht vor. Die Methodik, ob ich es nun mit Arbeitsblatt mache, Folie, Heft, Buch, was gibt es da so alles. Das wurde zwar auch angesprochen, ist aber nicht ganz so deutlich gewesen. Also mehr so die Didaktik. Und deutlicher, also ich kann da deutlich was rausziehen, ja.“ (4/30 - 42)

Den Umgang mit den das eine Fach stark prägenden Unterrichtsformen und die wirksame Strukturierung des Unterrichts mit ihrer Hilfe sowie die inhaltliche, im weiteren Sinne dann die didaktische Gestaltung des Unterrichts im andern Fach lernt er in seinen Fachseminaren, sodass er deutlich Gewinn für seine Tätigkeit aus ihnen „rausziehen“ kann.

Über die vom Seminar vorgeschlagene, eher vage mit 14 Tagen zeitlich umrissene Hospitationsphase jeweils vor Übernahme einer neuen Klasse urteilt er im Blick auf ihren Sinn:

„Grundsätzlich ja, aber sie waren eigentlich zu lang, zumindest das, was das Seminar so als Idee vorgab. Also ich hatte mich nach, klingt ja vielleicht überheblich, war aber nun so, ich hab mich eigentlich nach zwei, drei Stunden so gelangweilt, egal, ob es guter Unterricht vorne war oder schlechter. In der Regel hab ich mich gelangweilt und wollte selber auch ran. Entweder wollte ich es verbessern, oder ich wollte es genauso nachmachen, also inhaltlich.“ (11/10 - 15)

Das Zuschauen und Zuhören bei einem Fachmann langweilen ihn, ohne dass er nach möglichen Gründen sucht, z.B. eine mangelnde Aufklärung des unterrichtenden Lehrers über seine Stundenplanung, der fehlende Versuch, den Referendar in die Stundenvorbereitung aktiv einzubeziehen, um ihn auf diese Weise zum Mitdenken zu veranlassen, das Abrufen von Alternativen oder die Aufforderung zu Verbesserungsvorschlägen nach der Stunde. Sollte dieses alles tatsächlich gefehlt haben, so wäre das sicherlich als unzureichende Kooperation mit dem jungen Kollegen einzustufen, die sich allerdings auch mit Zeitnot entschuldigen ließe. Jedenfalls langweilt sich Herr Y unabhängig von der Qualität der Vorfühurstunden schon nach der zweiten Stunde, drängt auf eigenes unterrichtliches Tun. „Aber ich hatte auch eigene Konzepte eigentlich schon so im Kopf und wollte versuchen, wie lässt sich das machen.“ (11/35 - 37) Auch die Hospitationen bei seinen hochgeschätzten Fachleitern (6/29) empfand er wegen der wenigen Stunden nicht als hilfreich, sodass er abschließend Hospitationen als in der Regel wirkungslos einstuft. (16/46 - 48)

Den von ihm selbst nicht erteilten eigenverantwortlichen Unterricht, den er auch nie vermisst hat (21/10), würde er auch nur unter der Einschränkung akzeptieren, dass er nicht auf das eigene Deputat – gemeint ist offenbar der Ausbildungsunterricht unter Anleitung eines Mentors – angerechnet wird. Obendrein hält er ihn, wohl in Erinnerung an frühere Mitreferendare, für problematisch, weil die Schüler diesen weniger geschickten Berufsanfängern ohne Korrekturmöglichkeiten ausgeliefert sind. (21/1 - 5)

Die mittelfristige Unterrichtsplanung als Bestandteil des seminarinternen Ausbildungskonzeptes ist ihm offenbar noch lebhaft in Erinnerung.

„Ja, das mache ich heute noch so [...] D.h. wenn ich mit einem neuen Thema anfangen [...] Man muss sich erstmal wieder einlesen, wenn man bestimmte Themen lange vielleicht nicht hatte [...], danach mache ich mir erstmal ein Grundgerüst, indem ich mir überlege, wie viele Stunden habe ich, abzüglich soundsoviel Stunden, die nun immer wegfallen [...] Denn wenn ich, ich hab es ja teilweise an den Referendaren gesehen, die ich nun auch schon manchmal begleiten durfte [...], wenn ich denn sage [...]: ‚Du willst was zu diesem Thema bei mir machen, kannst du machen. Liefere mir mal ne mittelfristige Planung rein für die nächsten drei Wochen.‘ Das ist das Grundgerüst. Also das, das kommt sogar eigentlich zu kurz. Wir brauchten ja bloß jeweils in jedem Fach nur eine einmal machen. Zu wenig, mein ich.“ (5/13 - 25)

Diese langfristige Strukturierung des Unterrichts ist ihm zur Selbstverständlichkeit geworden; als Forderung an ihm zur Ausbildung anvertraute Referendare gibt er diese Erkenntnis

weiter. Den Aufbau dieses „Grundgerüsts“ intensiver zu schulen, ist ihm ein besonderes Anliegen. So merkt er kritisch an, dass während der Seminarbildung nur jeweils eine mittelfristige Unterrichtsplanung je Fach eingefordert wurde, die dann auch nicht ausgewertet, sondern, wie er es nennt, lediglich „zur Kenntnis“ (5/31) genommen wurde. Nur in einem Fach konnte er seine Ideen aus der der mittelfristigen Unterrichtsplanung folgenden Unterrichtsreihe dem Fachseminar vorführen.

„Es wurde aber eigentlich nie deutlich gesagt, an diesen Stellen, das kommt so wohl nicht hin, oder das kommt stärker hin. Auch nicht von dem Fachleiter L. Also ich glaube manchmal, dass die Fachleiter selber an einigen Stellen es zu sehr runtergeschraubt haben, die Bedeutung dieser mittelfristigen Unterrichtsplanung tiefer angesetzt haben, obwohl sie es vielleicht gar nicht wollten. Aber sie haben es suggeriert. Also es wurde insgesamt nicht sehr viel darüber gesprochen.“ (5/37 - 43)

Entschieden lehnt er diese Einschätzung der von der Seminarleitung initiierten Übung durch die Fachleiter ab. Für die eher beiläufige, wie ein Abhaken wirkende Besprechung der Referendarentwürfe zur mittelfristigen Unterrichtsplanung lässt er auch Zeitnot nicht als Entschuldigungsgrund gelten. (5/48)

Die Frage, ob ihm das Referendariat wesentliche Hilfen für seinen Beruf gegeben hat (16/23 - 24), bejaht er ohne Zögern:

„Ja klar. Dadurch hab ich ja sozusagen das Unterrichten deutlich stärker gelernt. Ich will nicht sagen, dass der Lernprozess abgeschlossen ist, das wäre ja auch tragisch, aber natürlich, nach dem Studium konnte ich sozusagen sämtliche fachlichen Dinge, wahrscheinlich, oder zumindest vieles. Aber ich konnte eigentlich noch nicht unbedingt unterrichten.“ (16/26 - 30)

In dieser Zeit hat er das Unterrichten gelernt, wie er sich sicher ist:

„Ja und zwar dahingehend, dass ich vorher eben mehr oder weniger fast gar keine Unterrichtskompetenz besaß oder höchstens das, was man, sag ich mal, aus dem hohlen Bauch heraus machen würde. Also ich würde ja gar nicht mal sagen, dass ich unbedingt einer der schlechtesten Lehrer wäre ohne Referendarausbildung. Aber ich glaube, ich wäre nicht unbedingt das, was ich im Moment denn wäre.“ (17/10 - 14)

Dabei haben ihm am meisten das eigene Unterrichten geholfen (16/44) und auch die Nachbesprechungen seines Unterrichts durch die Fachleiter. (11/26-27)

Das Unterrichten hat er, wie er es in einem Satz formuliert, gelernt: *„Durch meine eigenen Versuche und durch die Nachbesprechungen der Mentoren und der Fachleiter.“ (11/47 - 48)*

In der Summe spiegeln die Äußerungen des IP seine Überzeugung wider, im Vorbereitungsdienst unterrichtliche Kompetenz erworben zu haben. In dem von ihm formulierten Gesamteindruck über das Referendariat findet sich diese Einschätzung wieder: *„Es ist eine notwendige Einrichtung, um nachher guten Unterricht machen zu können.“ (16/11 - 12)*

Im Vergleich zum Studium resümiert er:

„Der Arbeitsaufwand im Studienseminar ist deutlich größer gewesen. Also das ja alleine dadurch schon, dass man die Unterrichtsstunden vorbereiten musste und zwar, weil man ja noch nicht so erfahren war, sicherlich sehr genau vorbereiten musste, plus zweimal die Woche Seminar, das ist eine Belastung, die ist schon recht enorm auch bei nur, weiß nicht, zehn Stunden Unterrichten im Schnitt pro Woche. Also da ging es mir im Studium besser, was der Aufwand war.“ (15/43 - 48)

Allerdings führt das Bestreben, schon als Anfänger gut vorbereiteten Unterricht geben zu können, trotz der im Vergleich zur späteren Berufstätigkeit relativ geringen Wochenstundenzahl zu einer deutlich größeren Arbeitsbelastung als im Studium, die aber wegen der höheren Stundenzahl im momentanen Berufsalltag noch weiter gestiegen ist. (16/3 - 5)

„Ich hab nur erlebt, dass ich auf einmal mit gut 20 Stunden nicht mehr den Unterricht vorbereiten kann. (Lachen) D.h. ich bin in etlichen Stunden völlig unvorbereitet reingegangen. Buch aufgeschlagen, was im K-Unterricht so teilweise ganz gut geht, in L nun gar nicht. [...] Ganz toller Unterricht, ironisch natürlich gemeint, aber dass das ein Praxisschock wäre, kann ich nicht sagen. Nur der Unterschied von 10 Stunden Unterrichten zu 22 Stunden Unterrichten, der ist gut.“ (Lachen) (19/22 - 30)

So verneint er zwar, beim Übergang in das Berufsleben einen Praxisschock erlitten zu haben, aber er muss erleben, wie die Zeit nicht mehr für die im Referendariat angestrebte und praktizierte gründliche Unterrichtsvorbereitung reicht, wie er sogar teilweise aus dem Stegreif unterrichtet, mit den voraussehbaren Schwierigkeiten gerade in dem einen seiner Fächer. Nicht an der Fähigkeit, aber an der Zeit zur Vorbereitung guten Unterrichts mangelt es. Aus Arbeitsüberlastung akzeptiert er diesen „schlechten“ Unterricht, stuft ihn aber – gemessen an den im Referendariat erworbenen und dort selbst gesetzten Maßstäben – selbstkritisch als defizitär ein.

7.2.2 Erziehen

„Ja, also klar, das erste Ziel ist logisch [...] man sollte versuchen, das Unterrichten zu erlernen [...] Nächstes Ziel sollte sicherlich sein, wie plane ich langfristig Unterricht [...] Darüber hinaus sollte ich es wahrscheinlich noch lernen, sensibel zu reagieren für Schülerreaktionen. Das könnte sicherlich manchmal noch stärker im Seminar auch angesprochen werden, vielleicht an Fallbeispielen.“ (18/17 - 23)

In dieser Antwort bringt der IP die in der Referendarausbildung zu verfolgenden Ziele in eine seine Einschätzung wiedergebende Reihenfolge, in der der Erwerb der Unterrichtskompetenz den ersten Platz einnimmt – wie schon im vorausgegangenen Abschnitt angesprochen. Im Gegensatz zu dieser mit großer Gewissheit – „Ja, also klar“ [...] „logisch“, „sicherlich“ – vorgetragenen Meinung folgt die durch die Formulierung „darüber hinaus sollte ich es wahrscheinlich noch [...]“ mit deutlicher Vorsicht vorgetragene Vermutung, dass Sensibilität im Umgang mit Schülern eine wünschenswerte, im Vorbereitungsdienst anzustrebende Fähigkeit des angehenden Lehrers sein sollte. Mit der Verwendung der 1. Person Singular, „ich“, bekennt er sich auch direkt selbst zu diesem Ziel, drückt aus, es sich im Referendariat in dieser Reihenfolge zueigen gemacht zu haben. In die Pflicht für diesen Lernprozess nimmt er an dieser Stelle jedoch nicht sich selbst, nicht seine Mentoren, auch nicht seine beiden Fachausbilder, sondern, wie sich aus dem sonstigen Sprachgebrauch im Interview aus dem Wort „Seminar“ erschließen lässt, seine Ausbilder im allgemeinpädagogischen Seminar, die er für die Vermittlung erzieherischer Qualitäten für zuständig erachtet. Vielleicht legt aber auch zusätzlich die Person des Interviewers diese Zuweisung nahe. Der Zusatz „an Fallbeispielen“ verweist auf eine am Seminar übliche Praxis, lässt aber durchaus zwei Schlussfolgerungen zu: 1) Der Ort für erzieherische Diskussionen befindet sich – von ihm fast selbstverständlich so gesehen – im allgemeinpädagogischen Seminar. Das Klassenzimmer als Bühne, auf der erzieherisches Geschehen zuhauf und für alle Beobachter miterlebbar stattfindet, wird nicht als nahe liegender erster Ort für solche Gespräche benannt. 2) Seinem unterrichtspraktischen Zugriff entsprechend, wünscht er sich eine Behandlung an Fallbeispielen, also konkret, vorstellbar, handlungsbezogen, möglichst direkt transferabel auf eigene denkbare oder zu bewältigende Unterrichtssituationen. Für diese Interpretation spricht eine Bemerkung, die er zu den im allgemeinpädagogischen Seminar behandelten Kommunikationsproblemen äußert. Die Kenntnis solcher Probleme nütze ihm zwar nichts beim Aufbau einer Stunde (3/8), aber der Wert solcher Themen liege darin, „[...] dass ich vielleicht irgendwann mal auf Probleme stoße in der Stunde und mir im Nachhinein überlege, was war da eigentlich los. Dann helfen mir solche pädagogischen, didaktischen Dinge weiter.“ (3/8 - 11)

Störfälle im Unterricht lassen sich durch Kenntnis pädagogisch-psychologischer Sachverhalte beheben oder spätestens im Nachhinein zum Nutzen des Unterrichts oder der Schüler oder beider deuten.

Andererseits benennt er auch konkret, vermutlich aus eigener Erfahrung, Felder, die eines intensiven erzieherischen Bemühens bedürfen: „Schulängste, die treten ganz sicher auf.“ (3/20) Wie geht der Lehrer um mit der „Aggression von Schülern“ (3/27), „mit dem teilweise nicht vorhandenen Benehmen“ (3/28 - 29), sodass er schließlich resümiert:

„[...] wie krieg ich es eigentlich noch stärker hin, dass ich Schüler auch miterziehe. Vielleicht müsste man manchmal, ich weiß nicht, ob wir es hatten, ich weiß es im Moment nicht mehr, aber das wäre ein Punkt, wo ich sagen würde, das wäre gut, im Seminar stärker noch mal darauf zu gehen. Der Lehrer ist auch Erzieher für den Schüler. Aber es tritt häufig aufgrund der fachlichen Dinge in den Hintergrund.“ (3/29 - 34)

Er räumt erzieherische Defizite im täglichen Unterricht ein, abzulesen an der Formulierung „noch stärker“, er erkennt auch die erzieherische Verpflichtung des Lehrers, die aber, wie er seine eigenen pädagogischen Handlungsmaximen wohl zutreffend charakterisiert, häufig den fachlichen Interessen geopfert wird. Aufgrund der Fragestellung weist er auch hier dem allgemeinpädagogischen Seminar die Vermittlung praktischen erzieherischen Wissens zu.

Über Schulfahrten sagt er:

„Ja, eine Schullandheimfahrt war dabei. War sehr lehrreich, war aber wie Urlaub, seh ich auch heut noch so. Ich war letztes Jahr auch in Rom, war für mich auch Urlaub. Ne, es war sehr schön. Man hat die Kinder auch mal von einer anderen Seite kennen gelernt.“ (12/6 - 9)

Zur Teilnahme an Schulfesten und Feiern erinnert er sich:

„Ja, hab ich, hab ich auch. Das ist so das Übliche. Man freut sich über ein Fläschchen Bier, haha, man plaudert ein bisschen. Also gehört ein Stück weit dazu, wenn so Festreden kommen, dafür bin ich nicht so der Typ. Das ist für mich so ein bisschen zu geschwafelt manchmal. Also da hab ich nicht so viel von gehalten. Weiß ich nicht. Sonst also Feste, vielleicht ganz nett, aber [...]“ (12/14 - 18)

Er sieht durchaus die Möglichkeiten, während eines Schullandheimaufenthaltes andere Verhaltensweisen seiner Schüler in einer neuen Umgebung wahrnehmen zu können; den Gedanken an eine im Vergleich zum Unterricht andersartige erzieherische Einflussnahme auf die Schüler während eines solchen Heimaufenthaltes oder schon bei seiner Vorbereitung erwähnt er nicht. Die gleichen Möglichkeiten bei der Planung und Realisation von Festen und Feiern kommen ihm zumindest nicht spontan im Zusammenhang mit der gestellten Frage in den Sinn. Der Schluss liegt nahe, dass ihm wegen fehlenden eigenen Interesses oder wegen fehlender Anleitung durch die Schule die erzieherischen Chancen einer gemeinsamen Vorbereitung und einer aktiven Gestaltung solcher außerunterrichtlicher Unternehmungen nicht deutlich genug geworden sind.

Da er keinen Unterricht in eigener Verantwortung zu geben hatte und da offensichtlich auch keine Veranlassung zur Teilnahme an einer Elternversammlung bestanden hat – Schule und Seminar haben hierzu keinen Anstoß gegeben, er selber wurde nicht initiativ – sind ihm auch die Zugangsmöglichkeiten zu den Schülern über die Eltern während der Ausbildung fremd geblieben.

Ein besonderes Verhältnis zu seinen Schülern konnte er während des Referendariats offenbar nicht aufbauen.

„Besonderes in dem Sinne nicht. Ich kann nur sagen, dass ich meine, dass ich mit Schülern ausgekommen bin und die Schüler auch meine Sprache verstanden haben. Und ich glaube, auch als Referendar schon verstanden zu haben, was ich eigentlich wollte. Ich wollte denen nichts Persönliches. Ich wollte versuchen, denen was beizubringen, und nebenbei in der Referendarzeit musste ich mir selber auch noch was beibringen.“ (13/44 - 49)

Diesen Äußerungen ist mindestens zu entnehmen, dass er mit seinen Schülern weitgehend konfliktfrei umzugehen verstand. Sie haben seine Sprache verstanden; damit meint er wohl, wie sich aus dem Sinnzusammenhang ergibt, dass er seine Vorstellungen von Unterricht verdeutlichen und durchsetzen konnte. Ob er auch die Sprache seiner Schüler verstanden hat, bleibt unerwähnt. Auch als Referendar war er sich über seine Zielvorstellungen im Klaren und glaubt, sie seinen Schülern ebenfalls verdeutlicht zu haben. Er wollte Wissen vermitteln, ihnen aber „*nichts Persönliches*“ antun, d.h. wahrscheinlich ihnen nicht weh tun, sie nicht als Personen, als Menschen in ihrer Eigenart verletzen. Ganz realistisch bekennt er, dass er auch an sein Fortkommen denken musste, dass daher vermutlich auch die Zeit und die Kraft für ein über den Unterricht hinausgehendes Engagement für die Schüler fehlten.

Die hier anklingende Distanz zu Schülern und Eltern erklärt sich vielleicht auch mit dem von ihm als „*nicht so ganz einfach*“ (13/6) erlebten Schulklima an seiner Schule, zumindest in seiner Fachgruppe, sodass ein gewisser Abstand zu den angesprochenen Streitereien (13/7) ihm klug erscheinen musste. Im Übrigen lässt ein problematisches Schulklima auch an der Schule nicht ausgeschöpfte Lehrer-Eltern- und Lehrer-Schüler-Kontakte vermuten, sodass dem Referendar die positiven Beispiele fehlten.

Zu nachgefragten Einstellungsänderungen seit Beginn der Ausbildung erklärt er: „*Im Großen und Ganzen nicht, da ich nach der Methode eigentlich verfahren wollte damals zu Beginn des Referendariats, und ich verfare heute noch nach dieser Methode, hart, aber herzlich. Damit fahre ich relativ gut.*“ (14/21 - 23)

Die deutliche Sprache, schon oben angesprochen, die er als seine „*relativ gut*“ funktionierende Methode ausgibt, vorstellbar ist wohl ein von klaren, nicht zwangsläufig unfreundlichen Forderungen des Lehrers an die Schüler bestimmter Unterricht, hat sich offensichtlich seit Beginn des Referendariats bis heute in seinen Stunden im Rahmen der Wissensvermittlung bewährt, fügt sich auch in das schon während des Vorbereitungsdienstes praktizierte, eher sachlich-distanzierte Verhältnis zu den Schülern.

„*Also prägende Erlebnisse waren vielleicht die, einmal, ich kam mit einer Klasse überhaupt nicht zu recht, das hat mich gewundert. Da sind wir also nachher, da haben wir uns gegenseitig so gefreut, dass wir uns nicht mehr hatten. Die hab ich auch nie wieder genommen. Das war auch die einzige Klasse, warum, weiß ich nicht, hab ich auch nie nachgehakt, war ja nun auch unangenehm für mich. (Lachen) Ich bin dann irgendwann nach der Zeit rausgegangen, und das war es dann.*“ (10/37 - 42)

Offen gesteht er ein konfliktträchtiges Gastspiel in einer Klasse ein, zu der er offenbar keinen Zugang gefunden hat. Nach Gründen scheint er nicht gesucht zu haben; er zeigt sich verwundert über das Erlebte, nennt aber weder Einzelheiten noch vermutete Deutungsmuster. Für ihn ist es ein unangenehmes, deshalb vielleicht auch nicht gründlich reflektiertes Erlebnis, das er aber noch nach Jahren sofort in Erinnerung hat und als prägend bezeichnet, ohne Hinweis an dieser Stelle für den Interpreten, in welcher Weise er sich dadurch geprägt fühlte. Nahe liegt der Deutungsansatz, dass seine als „*hart, aber herzlich*“ umschriebene Methode von diesen oder ähnlichen Erlebnissen – vielleicht unbewusst – geprägt wurde, der nahe liegende Versuch, durch eine gewisse Distanz eine Wiederholung ähnlicher Unterrichtssituationen zu vermeiden.

Die abschließende Frage nach dem Erwerb erzieherischer Kompetenz beantwortet er entsprechend der vorausgegangenen Äußerungen zu Möglichkeiten und Verfahren erzieherischer Gestaltung in der Schule eher skeptisch.

„*Ich glaube, dass man die erst im Laufe vieler, vieler Jahre stärker erwirbt. Ich glaube, dazu gehört, sind zwei Jahre zu wenig, zumal man noch bedenken muss, dass in diesen zwei Jahren man ja nur zehn Stunden unterrichtet. Also, ich glaube, das sollte man während der Referendarzeit nicht überbewerten.*“ (17/20 - 23)

Die Aneignung erzieherischen Geschicks schätzt er als einen über viele Berufsjahre sich erstreckenden Prozess ein, der bestenfalls im Referendariat seinen Anfang nehmen kann. Die außerunterrichtlichen Chancen für erzieherische Aktivitäten hat er, wie frühere Überlegungen in diesem Abschnitt zeigten, wohl nicht genutzt, auch nicht erkannt; sie sind ihm vom Seminar und von der Schule auch nicht verpflichtend nahe gelegt worden.

Die folgende Bemerkung schränkt die vermutete Wirksamkeit der zweiten Phase der Lehrerausbildung in diesem Bereich noch weiter ein.

„Ansonsten würde ich abschließend sagen, ich glaube [...] zu einem Beruf wie dem des Lehrers sollte man ein Stück weit geboren sein. Es ist so, denn ich gehe nicht mit toter Materie um. Und wer keinen Draht zu Kindern, sag ich mal, hat, oder noch schlimmer, wenig Draht auch zu Menschen, mit der Kommunikation, der kann bei aller Fachkompetenz und bei aller didaktischer Analyse, die er vielleicht perfekt beherrscht, sollte das Handwerk lieber nicht machen. Aber genau das kann ein Referendariat nicht liefern. Das nicht, ja.“ (18/38 - 44)

Aufgrund seiner hier ausgesprochenen Vorstellung vom geborenen Erzieher, vom mitgegebenen kommunikativen Geschick und anlagemäßig vorhandenem Zugang zu anderen Menschen, besonders zu Kindern, sieht er zwangsläufig enge Grenzen für die Vermittlung erzieherischer Qualifikationen im Seminar, steht er demnach einem derartigen Lernprozess im Referendariat noch skeptischer gegenüber. Der Rest, das Unterrichten, ist dann „Handwerk“, vermittelbar, lernbar, auch daher zentrale, weil vermutlich eher gelingende Aufgabe der Ausbildung.

7.2.3 Beurteilen

„Ja, das Beurteilen wäre vielleicht nicht schlecht, wenn man das auch mal ein bisschen stärker noch lernt. Das ist eigentlich zu kurz gekommen, vielleicht auch deswegen zu kurz gekommen, weil wir eben keinen eigenständigen Unterricht gemacht haben. Da springt man nachher ziemlich schnell ins kalte Wasser. Das Erstellen von Klausuren ist vielleicht zu kurz gekommen. Wenn ich mich da nicht selber hinterhängt hätte, hätte ich nie während meiner Referendarzeit eine Klausur entwerfen müssen. Das ist eigentlich, das geht meiner Ansicht nach nicht. Das ist schon ein Punkt, den ich unbedingt auch noch erwähnen musste. Denn nachher stelle ich so viele Arbeiten, und ich falle irgendwann sonst deutlich auf den Bauch. Ja, ich denk schon mal, dass ich Klausuren gestellt habe, die deutlich zu schwer waren. Die musste ich noch mal schreiben lassen. Und andere Klausuren, die sind auch schlecht ausgefallen, die musste ich mir auch genehmigen lassen, die brauchte ich nicht noch mal zu schreiben. Ich muss ja da das richtige Maß finden. Welche Klausur muss man sich genehmigen lassen, welche war wirklich zu schwer. Also was Klausuren angeht, hätte die Ausbildung auch noch ein bisschen Nachholbedarf, glaube ich.“ (18/23 - 38)

Unterrichten lernen, Unterricht auch langfristig planen können, Gespür für den Umgang mit Schülern entwickeln (18/18 - 22) – nach diesen vorrangigen Zielen für die Referendarbildung nennt der IP als weiteres, offenbar zu wenig angestrebtes Ziel das Beurteilen, das er im Vorbereitungsdienst nicht gelernt hat, zum einen, weil er durch den fehlenden Unterricht in eigener Verantwortung nicht dazu gezwungen wurde, zum andern, weil kein Mentor von sich aus ihn mit der Konzeption, der Durchführung und der Bewertung einer Klassenarbeit oder einer Klausur beauftragt hat. Nur auf eigenes Drängen hat er – offenbar nicht oft – die Gelegenheit hierfür erhalten. Eine feste Ausbildungsverpflichtung dazu existierte am Seminar in der Tat nicht. Auch die Fachleiter haben es nicht für notwendig erachtet, das Bewerten von schriftlichen Arbeiten an Beispielen zu demonstrieren oder besser noch gemeinsam zu üben. (17/33 - 36) Somit fehlte dem Berufsanfänger die Erfahrung, den Schwierigkeitsgrad schriftlicher Arbeiten zutreffend einschätzen zu können, mit fatalen Folgen für alle Beteiligten. Zu schwere und deshalb vom Schulleiter nicht genehmigte Arbeiten musste der Lehrer wiederholen – andernfalls hätte die Klassenelternschaft unter

Angabe der Gründe unterrichtet werden müssen²¹⁸ – andere Arbeiten sind offenbar im Widerspruch zu sonstigen Leistungen der Lerngruppe zu schlecht ausgefallen, mit allen negativen Konsequenzen für die Lernhaltung der Gruppe.

Folglich erkennt der IP gerade in diesem Bereich eine Einstellungsänderung an sich. Nach zunächst rein rechnerisch ermittelten Noten – „*Taschenrechner her*“ (14/25) –, wohl zur Umrechnung von erreichten Punkten für richtige Teilleistungen in Notenwerte mit vorher festgesetzten Grenzen, sieht er sich jetzt „*noch stärker das Gesamtbild an*“. (14/28) Gemeint sein kann das Gesamtbild der von der Lerngruppe erbrachten Leistungen; generelle, z.B. erst bei der Korrektur erkennbare Lerndefizite aller Schüler können dann zu einer Änderung des Benotungsschemas führen. Gemeint sein kann aber auch der Gesamteindruck einer einzelnen Arbeit, der sich eben nicht nur aus der Summe vorhersehbarer Einzelleistungen ergibt, sondern für den z.B. originelle Lösungsideen dann erst im Nachhinein berücksichtigt werden können.

Zeugniskonferenzen als Gelegenheit, nach der Notengebung Diskussionen über den Gesamtleistungsstand eines Schülers und über seine Persönlichkeit durch alle beteiligten Lehrer mitzuerleben, fand er „*zum damaligen Zeitpunkt dann recht langweilig*.“ (12/39) Er kannte einzelne Schüler kaum, entwickelte auch kein Interesse für sie bei seinen höchstens dreimonatigen Unterrichtseinsätzen in einer Lerngruppe; außerdem dürfte es auch nur in wenigen kritischen Fällen zu eingehenderen Beratungen über einen Schüler gekommen sein, wegen der anwesenden Eltern- und Schülervertreter²¹⁹ obendrein ohne Nennung der in solchen Fällen häufig wichtigen persönlichen Gegebenheiten des Schülers, die eher im Vorfeld vertraulich von den Lehrern behandelt werden.

So beantwortet der IP die Frage nach der im Referendariat erreichten Beurteilungskompetenz durchaus negativ:

„Teilweise nur. Ich habe ja nun keinen eigenständigen Unterricht gegeben, auch nur dadurch teilweise, dass ich sagen kann, wie kann ich beurteilen, ob dieser oder jener Stoff von welchem Schüler angenommen wird. Das glaub ich, lernt man schon im Referendariat. Aber was die Beurteilung eines Schülers angeht hinsichtlich seiner Benotung, kann ich nur sagen, nein. War ja auch nicht möglich in dem Sinne. Kaum.“ (17/27 - 31)

Für die Bewertung von Schülerleistungen fühlte er sich nach dem Examen inkompetent. Mit dem Wort „*teilweise*“ will er einen gänzlich anderen Beurteilungsaspekt berücksichtigen, nämlich das Abschätzen des Lernfortschritts auch einzelner Schüler im Unterrichtsprozess; diese für einen fundierten Unterrichtsgang notwendige Fähigkeit glaubt er durch die Praxis im Referendariat entwickelt zu haben.

7.2.4 Beraten

Kurz und knapp verneint Herr Y die Frage, ob er im Referendariat Beratungskompetenz erworben habe. (17/38 - 41)

Die Begründung lässt sich aus Äußerungen an anderen Stellen des Interviews herauslesen. Da er keinen Unterricht in eigener Verantwortung gegeben hat, bestand für ihn während der Ausbildung kein Zwang zur Beratung; die Noten wurden in den von ihm unterrichteten Klassen von den jeweiligen Fachlehrern festgelegt, ein damit im Zusammenhang stehender Beratungsbedarf war von ihm also auch hier nicht zu erfüllen. Ein engeres Verhältnis zu einzelnen Schülern oder Eltern hat er während des Vorbereitungsdienstes nicht aufgebaut (13/42 - 14/3), sodass sich wohl auch keine Möglichkeiten zur Einzelberatung von Schülern boten; die Eltern werden sich ohnehin an den zuständigen Fachlehrer gewendet haben. An

²¹⁸ Schriftliche Arbeiten in den allgemeinbildenden Schulen, Nr. 8, Erlass d. MK vom 21.10.97, SVBl 11/9, S.395

²¹⁹ Konferenzen und Ausschüsse der öffentlichen Schulen, 3.2.2 Klassenkonferenzen, Erlass d. MK vom 29.3.1995, SVBl 4/95, S. 93

Elternsprechtagen hat er nicht als Zuhörer teilgenommen, eine auch nicht übliche Praxis an Ausbildungsschulen (12/20 - 22); auch an Elternabende kann er sich nicht erinnern (12/24 - 27), weshalb er die Beratung von Eltern selbst als Beobachter nicht kennen gelernt hat.

Das Seminar und folglich auch die Ausbildungsschule haben keine Möglichkeiten zur Beratung oder zur Teilnahme an Eltern- und Schülerberatungen verpflichtend festgelegt; sie zu suchen, blieb der Initiative des Referendars überlassen.

7.2.5 Innovieren

Gelegenheiten zum Entwickeln von Eigeninitiativen sah der IP, vielleicht auch seinem obersten selbstgesetzten Ausbildungsziel entsprechend, vor allem im Unterricht in seinen beiden Fächern. (19/42 - 46) Da beide Fachleiter auch bereitwillig auf Themenwünsche eingingen, scheinen sich dem Referendar Chancen zur Diskussion neuer Gedanken in den Fachseminaren eröffnet zu haben. Selbst im Fachpraktikum während des Studiums hat Herr Y offenbar eigene Ideen zum Entwurf von Medien, im Referendariat dann beim Einsatz neuartiger Unterrichtsmaterialien entwickelt. (18/6 - 12) Als Lernender boten ihm die Fachkonferenzen die interessante Möglichkeit, mit erfahrenen Kollegen Fachliches zu erörtern. Wegen der vorgegebenen Themen konnte er dabei aber wohl kaum Anstöße für neue Unterrichtsgänge geben.

Insgesamt glaubt er aber, dass das Umsetzen von Neuerungen der Berufseinstiegsphase vorbehalten ist, da sich im Referendariat die eigenen Ideen erst allmählich durch viele Beobachtungen und äußere Anstöße herausbilden. (17/43 - 18/2)

„Es gab welche, die haben sich arg zurückgehalten, wo ich nur gedacht habe: ‚Mein Gott, wenn du auch so endest, das ist ja tragisch.‘ Und andere, die schon etwas älter waren, engagierten sich noch. Das gefiel mir dann natürlich ganz gut.“ (13/27 - 30)

Mit Schrecken hat er das abnehmende Engagement – gemeint ist vermutlich das unterrichtliche – bei Mentoren an seiner Schule registriert, wobei der Einsatz für den Beruf offenbar unabhängig vom Alter war.

7.2.6 Mitwirken

Die auf den Unterricht ausgerichtete Perspektive des IP lässt ihn in seiner Antwort auf die Frage nach Mitwirkungsmöglichkeiten im Referendariat konsequenterweise nach solchen Chancen im fachlich-unterrichtlichen Bereich suchen. Da ihm das eigenständige Arbeiten im Unterricht versagt blieb und da er als Anfänger kaum Gehör bei den sehr erfahrenen Fachkollegen seiner Schule fand – *„Ich kann also nicht sagen, dass auf einmal die anderen Lehrer sehr stark auf mich irgendwo mal gehört haben.“ (18/7 - 8)* –, kann er in diesem Sinne keine Gelegenheit zur richtigen Mitwirkung für sich erkennen. Er erwähnt allerdings, bei der Auswahl der Fachseminarthemen Initiativen entwickelt zu haben. (19/44) Er durfte an der Schule seinen Stundenplan selbstständig aufstellen, d.h. sich Klassen und Fachlehrer aussuchen (13/13 - 20), auch sah er sich durch niemanden gehindert, Kritik zu äußern und zumindest in dieser Weise mitzuwirken.

„Doch, Möglichkeiten hatte ich sicherlich immer, und ob ich sie speziell gesucht habe, weiß ich nicht. Wenn ich meinte, ich müsste was sagen, hab ich es, glaube ich, in der Regel gesagt. Und wenn ich meinte, es ist so in Ordnung, habe ich es vielleicht auch gesagt. Also ich glaube, dass ich sie immer äußern konnte, positive und negative Kritik, ich glaube, ja. Ob es immer zu einer Veränderung führte, weiß ich nicht. Manches ist vielleicht langfristiger nur möglich, aber ich glaube schon, dass die Ausbilder allesamt eher ein offenes Ohr dafür hatten.“ (19/34 - 40)

Eine über den engen Ausbildungsbereich hinausgehende Gelegenheit zur Mitgestaltung in Schule und Seminar spricht der IP nicht an. Auffallend war schon bei seinen Bemerkungen über Schulfahrten und Schulfeste, dass er an ihnen zwar mit einem gewissen Vergnügen teilgenommen, an ihrer Vorbereitung und Gestaltung aber offenbar nicht mitgewirkt hat;

ob aus fehlendem Interesse, aus Zeit- oder Ideenmangel oder wegen fehlender Ansprache durch die Schule, bleibt ungeklärt. Die gestalterischen Potenziale von Schulfahrten (12/6 - 9) und Schulfesten (12/14 - 18) erkannte er zumindest im Referendariat nicht; er fasste Schulfahrten eher als Urlaub auf und lehnte nicht die Feiern, wohl aber die gehaltenen Festreden ab.

Über die Gesamtkonferenzen als Ort für organisatorische und erzieherische Diskussionen an der Schule äußert er:

„...die fand ich in der Regel damals langweilig, weil das meiste, es war ja nun ne Ausbildungsschule für mich. Also die meisten Themen gingen über meinen Horizont hinweg [...]“ (12/44 - 46)

Das den Schülern durch ihre Schülervvertretung ermöglichte Mitspracherecht ist während des Referendariats nicht Gegenstand seiner Aufmerksamkeit geworden. (13/1 - 2)

7.2.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

Die schon im Referendariat im Vergleich zum Studium deutlich höhere Arbeitsbelastung (15/43) steigert sich noch einmal im Schuldienst (16/2). Um diesen zeitlich und kräftemäßig wachsenden Anforderungen gerecht werden zu können, muss der angehende Lehrer über die bisher genannten sechs Qualifizierungsbereiche hinaus weitere Fähigkeiten besitzen oder entwickeln:

„Man sollte ein Organisationstalent haben und die Übersicht bewahren. Das, glaube ich, kann ein Referendariat so nicht leisten, denn das ist eine persönliche oder eine Charakterfrage, glaube ich [...] Das merkt doch der Referendar schon im Referendariat. Wenn er dort ebenfalls nicht organisieren kann, kommt er auch ins Schwimmen. Aber das ist eine Sache, die man im Schulalltag wirklich können sollte: organisieren.“ (19/12 - 18)

Der IP schätzt das Talent zur Organisation von Arbeitsprozessen und die Fähigkeit zur übersichtlichen Strukturierung der insgesamt anfallenden Aufgaben im Lehrbereich als außerordentlich bedeutsam und für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags als unabdingbar ein.

„Aber grundsätzlich finde ich [...], habe ich eigentlich meine Referendarzeit recht gut durchorganisiert. Das war übrigens ein sehr wichtiger Faktor, Organisation, mit den verschiedenen Unterrichtsbesuchen und so etwas.“ (1/45 - 48)

In dieser seiner Fähigkeit, seine Ausbildung „durchorganisiert“ zu haben, sieht er die Ursache für eine im Wesentlichen ohne Hektik verlaufene Ausbildungszeit. Das Geschick hierfür liegt seiner Meinung nach in der Person und scheint ihm nur schwer oder gar nicht vermittelbar.

Die erlebte Medienausbildung diente ihm nur zum Erwerb der Ausleihberechtigung, für die Praxis erscheint sie ihm überflüssig. Den Einsatz anderer möglicher Medien im Ausbildungsgang eines Studienseminars erwähnt er nicht.

Weitere Qualifizierungsbereiche für den Lehrberuf werden während des Interviews nicht angesprochen.

7.3 Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten

7.3.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

„Nach dem Abschluss nicht, aber zu Beginn hab ich das natürlich schon gesehen, ob es eigentlich so sinnvoll ist, dass man nun jede Woche das allgemeinpädagogische Seminar hat. Da hab ich mich natürlich schon zu Anfang gefragt, muss das sein.“ (16/17 - 19)

Unter seiner Prämisse, dass das Unterrichten lernen das Hauptziel und der Unterricht die Bewährungsprobe für den Lehrer darstellen, sieht Herr Y zu Beginn des Referendariats wöchentlich zwei Stunden allgemeinpädagogisches Seminar als eine Belastung an (vgl. auch (15/46)), deren Sinn ihm zu Beginn der Ausbildung zweifelhaft war, deren Wert ihm jedoch im Laufe der Ausbildung deutlich geworden ist, sodass er über sie an anderer Stelle das Fazit zieht:

„Es [...] ist ne notwendige Voraussetzung, um im Lehrerberuf, sag ich mal, sein Fachwissen ordentlich zu fundieren.“ (4/24 - 25)

An Themen sind ihm in Erinnerung: die Geschichte, das Profil, die Entwicklung des Gymnasiums, das didaktische Modell von Klafki, Kommunikation, Burn-out-Syndrom mit Lehrerschicksalen, Schulängste der Schüler; andere fallen ihm, wie er sagt, erst bei längerem Nachdenken ein. Er vermutet, dass ihm diese Themen im Referendariat nicht so wichtig waren, da der Praxisbezug nicht ohne weiteres erkennbar war. (2/37 - 3/11)

Während ihm das Thema „Kommunikation“, eines seiner Prüfungsthemen, deutlich gegenwärtig und auch wichtig ist, ebenso das Thema „Schulängste“, stuft er die „Geschichte des Gymnasiums“ als überflüssig ein. (3/15 - 20) Bei anderen Themen „Aggression von Schülern“, „Benahmen von Schülern“, die ihm aus der Praxis her bedeutsam erscheinen, ist er sich nicht sicher, ob sie im Seminar behandelt wurden. (3/25 - 29)

Die im allgemeinpädagogischen Seminar häufig gewählte Arbeitsform des Referierens mit anschließender Diskussion fand er *„manchmal auch etwas ermüdend“* (3/43).

„Das war natürlich nur an den Stellen, wo ich sage, also das Thema ist heute Nachmittag für mich nicht so ganz relevant, mag das sonst insgesamt vielleicht relevant sein, aber heute Nachmittag fühle ich mich gerade nicht so ganz bereit dazu. Dann ist es so, dass sich natürlich der Referendar sehr stark, sehr schön zurückziehen kann in so einer größeren Runde. Der fällt also in dem Sinne gar nicht auf. Ich sag es noch mal überspitzt, unter Umständen hätte er vielleicht sogar die Möglichkeit, den Unterricht für den nächsten Tag vorzubereiten. Auch das ist wahrscheinlich möglich und wahrscheinlich auch vorgekommen. Also das liegt natürlich also mit daran, weil man große Gruppen hat.“ (3/43 - 4/3)

Das Thema war vermutlich dann *„nicht so ganz relevant“*, wenn er den praktischen Nutzen für den eigenen Unterricht, für den zu bewältigenden Schulalltag nicht sofort einzusehen vermochte. Die folgenden Sätze lassen auch darauf schließen, wann er sich nicht *„so ganz bereit dazu“* fand. Der Gedanke an den am nächsten Vormittag zu erteilenden, eventuell noch nicht vorbereiteten Unterricht vor dem Mentor oder – noch bedrängender – vor dem Fachleiter, beschäftigte erkennbar den einen oder anderen der Referendare während der Sitzungen. Ein Rückzug bei der großen Gruppe der bis zu 30 Referendare war möglich, die Aufmerksamkeit und die Arbeit am Thema wurden von der Seminarleitung bei Erwachsenen natürlich nicht wie bei Schülern erzwungen. Möglichkeiten zur Veränderung sieht Herr Y nicht.

Er spricht auch das Problem der unterschiedlichen, vom jeweiligen Referendar abhängigen Qualität eines Referats an. *„Es hängt übrigens auch davon ab, wie bring ich es vor. Da stecken wir nun nicht drin in einem Referendar [...] Also so ganz glücklich fand ich es manchmal nicht, aber ich sehe auch nicht unbedingt Ersatz oder Veränderung.“ (4/5 - 9)*

Die mangelnde Gründlichkeit bei der Vorbereitung, das fehlende Geschick beim Auffinden und Herausstellen der zentralen Gesichtspunkte bis hin zu quälendem rhetorischem Versagen sind ihm – auch wenn er es nicht detailliert formuliert – wohl auch aufgefallen.

Den Stellenwert der Ausbildung am Seminar im Gegensatz zur Ausbildung an der Schule – er denkt dabei an die *„Seminarachmittage“* (2/20), also an alle Seminarsitzungen – umschreibt der IP mit dem Wort *„Fundament“*, auf das sich der andere Teil der Ausbildung gründen kann.

„Die liefert für mich [...] das Gerüst, an dem ich nun sozusagen das Haus bauen kann. Oder ich kann es auch anders sagen, das Fundament, denn ohne das Seminar, sprich diese Seminarnachmittage [...] kann ich wenig [...] anfangen, sag ich mal, später vielleicht schon [...] Wenn ich im Referendariat bin nach zwei Jahren, sagen wir mal kurz, kurz vor Vollendung des Referendariats, da kann ich mir schon vorstellen, dass ich auch vielleicht auch ohne Seminar das eine oder andere dann hinkriegen würde. Aber zu Beginn ist das Seminar sehr hilfreich.“ (2/17 - 24)

Im Seminar werden Basisthemen behandelt, er erwähnt wieder einmal das Thema „Kommunikation“ im allgemeinpädagogischen Seminar und „Planung einer Stunde“ im Fachseminar; sie verhindern einen Unterricht, der zumindest in der Anfangsphase von Versuch und Irrtum bestimmt ist. (2/26 - 30) Mit zunehmender Erfahrung, also gegen Ende des Vorbereitungsdienstes, bedarf er dieser Hilfe seiner Einschätzung nach allerdings weniger.

Seine häufigen Gedanken an das Studienseminar gelten aber, weil sie ihm offenbar im Zusammenhang mit der Unterrichtsvorbereitung kommen, eher den Fachseminaren, da sie ihm „in dem Moment natürlich Direkteres liefern können für den aktuellen Unterricht.“ (1/16 - 17) Aus ihnen kann er „ganz eindeutig“ (4/30) direkten Nutzen für seine augenblickliche Tätigkeit ziehen, im Fach L hat er die Arbeit mit Materialien, ihren Einsatz im Unterricht, ihre Auswertung und ihre Einbettung in eine Unterrichtssequenz kennen gelernt. Im Fach K standen verstärkt didaktische Überlegungen im Vordergrund des Seminars, immer aber wurde „richtig an Beispielen“ (4/30) gearbeitet. Hier in den Fachsitzungen fand er die kleine Runde für die eigene engagierte Teilnahme, die er im allgemeinpädagogischen Seminar vermisst hat. (4/2 - 3) Im Anschluss an Referate saßen sie „am runden Tisch“ (4/49), der Fachleiter in K griff nur an entscheidenden Stellen ein, hielt sich meist zurück, ein insgesamt sehr angenehmes Arbeitsklima. Im Fach L standen die Referendare diskutierend um die Materialien herum. „Es war immer eine lockere Atmosphäre“ (5/6 - 7), durch den Gegenstand und vor allem „durch die Person des Fachleiters“ (5/7) geprägt.

Als abschließendes Urteil formuliert er über die allgemeinpädagogischen Seminare:

„Und die Inhalte, die in den Seminaren gemacht wurden, gut, das hab ich teilweise eben erst später erfahren, dass die ganz hilfreich sind, aber nicht unbedingt als Referendar.“ (9/24 - 26)

Auf die Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten fallen ihm solche in Bezug auf das Seminar nicht ein, im Gegenteil: „[...] die Fachseminare oder die Seminare im Bereich der Ausbildung waren eigentlich ganz in Ordnung.“ (10/1 - 2)

7.3.2 Ausbilder und Betreuung

Herr Y hat sein Referendariat als eine uneingeschränkt schöne Zeit erlebt. Er begründet dies mit folgenden Sätzen: „[...] es liegt mit daran, mit welchen Personen ich als Referendar arbeite oder, ich kann es auch anders ausdrücken, welchen Personen ich ausgeliefert bin. Denn das ist schon entscheidend [...]“ (1/24 - 26)

Diesen heute noch nachwirkenden Eindruck der Zufriedenheit mit dem Referendariat führt er im Wesentlichen, wie der Ausdruck „entscheidend“ zeigt, auf die Menschen zurück, mit denen er im Vorbereitungsdienst zusammengearbeitet hat. Die verwendete Formulierung „ausgeliefert“ drückt dagegen ein heute noch gegenwärtiges Gefühl der totalen Abhängigkeit aus. Dabei denkt er bei „Personen“ an seine eigentlichen Ausbilder, die beiden Fachleiter und den für ihn zuständigen Vertreter der Seminarleitung, die als ihn Benotende für seinen späteren Prüfungserfolg mitbestimmend sind. Der Schulleiter oder der ihn in der Prüfungskommission gegebenenfalls vertretende Kollege aus der Schulleitung treten während der Ausbildung eher weniger in Erscheinung.

„[...] was mir eigentlich auch nicht passt, ist diese, dieses wahnsinnige Ausgeliefertsein bei den ja eigentlich zwei bis drei Personen, den Seminarleiter, den sag ich mal, schieb ich ein bisschen in den Background, aber bei den beiden Fachleitern. Ne Veränderung weiß ich so nicht, aber ich kann nur sagen,

dieses Ausgeliefertsein zu einer so wichtigen Phase im Leben, wo es wirklich auf die Note ankommt angesichts der Arbeitslosenzahlen, das ist grundsätzlich nicht gut. Aber ne bessere Idee hab ich nicht.“ (20/3 - 9)

Obwohl er sein Referendariat in glücklicher Erinnerung hat, spricht er bei der Frage nach Verbesserungsideen für die Lehrerausbildung noch einmal *„dieses wahnsinnige Ausgeliefertsein“* an, vor allem an die beiden Fachleiter, weniger an den Seminarleiter. Trotz seines sehr erfolgreich verlaufenen Referendariats bedrückt ihn der Gedanke, dass sein Ausbildungsprozess und sein berufliches Schicksal von zwei Personen abhängen, die er sich nicht aussuchen konnte. Er kann sich vorstellen und war sich dessen nach den zitierten Äußerungen wohl auch während des Vorbereitungsdienstes bewusst, dass sich bei fehlender Harmonie (1/36), einem getrübbten zwischenmenschlichen Verhältnis zwischen Fachleiter und Referendar, trotz *„vielleicht ganz ordentlichen Unterricht(s)“* (1/37), Ängste (1/38) und damit auch Unsicherheiten mit all ihren negativen Konsequenzen für den Lernprozess und hinsichtlich des beruflichen Schicksals beim Auszubildenden einstellen. Einen Ausweg sieht er nur in einer langfristig geplanten Wahl des Fachleiters, der sich einem harten Auswahlprozess stellen müsste, *„der müsste sich ein Stück weit einer Tortur unterziehen lassen“*. (20/16 - 17) Die Fachkompetenz dürfte dabei jedenfalls nicht das einzige Kriterium sein. (20/19)

„Ich hielt sie alle, alle, die ich kennen gelernt habe, einige habe ich besser kennen gelernt, nämlich die Fachleiter, die Seminarleiter eben etwas weniger, das ist logisch allein durch die fehlenden Besuche, halte ich alle für das, oder soweit ich das sagen kann, für sehr kompetent.“ (10/25 - 28)

Die im Interview nachgefragte Fachkompetenz bescheinigt er all seinen Ausbildern in besonderem Maße. Vor allem beeindruckte ihn, wie er im Vergleich zu einem jüngeren Fachleiter hervorhebt, der *„aber auf seine Art auch kompetent“* (10/30) war, die langjährige, erkennbare Erfahrung seiner beiden älteren Fachleiter. (10/31 - 32)

Neben der hier angesprochenen Kompetenz in Bezug auf Inhalte, Methoden und Didaktik ihrer Fächer denkt der IP sicherlich an ihre menschliche Souveränität, die sie jederzeit die Möglichkeiten für Kritik einräumen ließ, *„dass die Ausbilder allesamt eher ein offenes Ohr dafür hatten“* (19/39 - 40), wie er es unter Einschluss der Seminarleitung ausdrückt.

Gemeint ist aber auch die souveräne Gestaltung der Fachsitzungen, in der die Fachleiter selbst zurücktraten, den Referendaren Freiräume boten, so insgesamt auch eine angenehme, lockere Atmosphäre ermöglichten. (5/1 - 8)

Wenn Herr Y die normalen Unterrichtsbesuche als uneingeschränkt (6/28) hilfreich für seine Ausbildung einstuft, so sieht er auch hierfür den Grund, wie er nochmals betont, in den Personen seiner Fachleiter. (6/29) Bei ihnen hat er *„[...] verdammt viel“* gelernt. *„Jedenfalls bei meinen Fachleitern. Ich habe wirklich sehr viel gelernt.“* (6/32 - 33) Die häufigen Besuche durch seine Fachleiter hatten aber, wie sich aus der Reihenfolge seiner Begründungen ablesen lässt, einen noch gewichtigeren Effekt: *„Erstens: man baut die Angst ab [...]“* (6/32), eine Angst, die er sich selbst nur ungerne eingesteht, wie das verallgemeinernde *„man“* verrät, während er sich (vgl. (6/33)) mit dem Wort *„ich“* deutlich zum eigenen Lernerfolg bekennt.

Auf die Frage nach der Häufigkeit der Fachleiterbesuche antwortet der IP:

„Ja, ich habe sie ja häufig eingeladen. Ich weiß es also, dass nachher bei mir im Gutachten stand, von Herrn L, dass ich sehr viele Besuche mit ihm geplant habe, weil ich ihn gerne habe hinten sitzen. Ich weiß aber auch, dass er auch deutliche Kritik äußerte. Ich weiß heute noch, dass er nach einem halben Jahr mal zu mir sagte: ‚Wenn Sie so weitermachen, wird das nix mehr.‘ Das sagte er nach einem halben Jahr zu mir. Und dann habe ich meinen Unterricht umgestellt. Ich sah es ja auch ein, dass es so nicht ging. Also total wichtig.“ (6/37 - 43)

Der Fachleiter fand – rechtzeitig – offene Worte für den Unterricht seines Referendars, und dieser akzeptierte, sich dem Ausbilder anvertrauend, offenbar ohne zu verkrampfen und

Ängste zu entwickeln, diese „deutliche Kritik“. Der sich daraufhin einstellende Unterrichtserfolg verstärkte wiederum das Vertrauen des Referendars in seinen Ausbilder.

„Also für mich waren, was die Ausbildung als solches angeht, zunächst die Fachleiter da, so, weil es eben um die einzelnen Fächer ging. Und das andere, was ich eben schon sagte, mit der Seminarleitung als solches [...] war die Betreuung als solches einfach erst mal gut. Sie war da, wenn man sie in Anspruch nehmen musste. Ich habe sie nicht groß in Anspruch genommen.“ (9/19 - 24)

Die Konzentration auf seine beiden Unterrichtsfächer lässt die Fachleiter zu den zentralen Ansprechpartnern werden, die Seminarleitung hat er kaum zur Beratung und Unterstützung herangezogen, weil weder in der Schule noch im Seminar Probleme auftraten; in der Schule durfte er die Organisation seines Stundenplans selbstständig gestalten, im Seminar agierte er vertrauensvoll mit den Fachleitern, und die Inhalte der allgemeinpädagogischen Sitzungen berührten ihn damals nicht so, dass er über sie mit den Seminarleitern in intensive Gespräche geraten wäre. (9/24-26)

Die Gespräche zum Ausbildungsstand, Fix- und Messpunkte im Laufe der Ausbildung, in denen durch nicht erwartete Einschätzungen der Ausbilder Irritationen, Ängste, aber auch Verärgerungen ihren Anfang nehmen können, brachten ihm nichts Neues. *„Ich hätte sie nicht unbedingt gebraucht [...]“ (9/32)*; zum einen glaubte er seine Leistungen selbst zutreffend beurteilen zu können, zum anderen kannte er den „Inhalt“ (9/31) der Gespräche vorher, d.h. seine Ausbilder haben ihn bereits vorher intensiv und offen beraten.

Die Betreuung durch die Mentoren scheint in der Ausbildung keine zentrale Rolle gespielt zu haben. Bei überwiegend gegebener fachlicher Qualifikation war seiner Einschätzung nach ihr Engagement *„sehr unterschiedlich“*. (13/27) Wenn er von einigen sagt, *„die haben sich arg zurückgehalten“ (13/27 - 28)*, so denkt er dabei an ihre zögerliche Bereitschaft zur Beratung und zur Diskussion über seine Stunden. Andererseits überließen sie diese Ausbildungstätigkeit vielleicht auch stärker als üblich den häufiger anwesenden Fachleitern. Außerdem haben sie seinen Wunsch, eigene Konzepte zu realisieren, offenbar ohne Beschränkungen respektiert. (11/37 - 38)

7.3.3 Beurteilungen und Prüfungen

Mit einem etwas gequälten Lachen erinnert sich Herr Y an die besonderen Unterrichtsbesuche:

„Ja, an alle vier, hahaha. Ja, ja, an alle vier. Einige liefen besser, andere nicht so gut. [...] man sitzt da so ungefähr wie das Kaninchen vor der Schlange. Es sind sehr viele Leute hinten drin, die machen einen nun mal nervös. Wenn ich also nicht halbwegs einen Selbstgänger habe, es gibt ja solche Selbstgänger, da kann man, wenn man ein etwas nervöserer Mensch ist, sehr, sich sehr verhaspeln, obwohl man eigentlich, wenn keiner hinten drin gesessen hätte, es gut gemacht hätte. Also die besonderen Unterrichtsbesuche, die sehe ich also so ein bisschen zwiespältig. Also bei mir hat es in der Regel zwar immer geklappt, aber bei nervöseren Menschen, hoffe ich, hoffe ich nur, dass sowohl Fachleiter als auch Seminarleiter die Nervositätskomponente sehen.“ (6/48 – 7/8)

Diese besonderen Unterrichtsbesuche vor größerem Publikum, zunächst zur Demonstration des bisher in der unterrichtspraktischen Ausbildung Erreichten gedacht, mit dem Zwang zur ausführlichen schriftlichen Offenlegung der eigenen Planung, werden vom IP recht ambivalent gesehen. Einerseits hat er diese von ihm offensichtlich als Prüfungen empfundenen Vorführstunden *„in der Regel“*, also überwiegend, problemlos bewältigt. Die herausgehobene Position dieser Stunden im Referendarleben, vermutlich bedingt durch den meist detailliert besprochenen, häufig auch kritisch bewerteten schriftlichen Entwurf, durch die größere Zahl der Beobachter – als solche waren auch die Mitreferendare des eigenen Fachseminars erwünscht – und durch den formalisierten Ablauf der anschließenden Besprechung, all dies bei weniger erfolgreichen Kollegen schon mitangesehen, hat auch bei Herrn Y einen hohen Erwartungsdruck aufgebaut, sodass er durchaus das Misslingen einer an

sich gut geplanten Stunde befürchtet, „wenn man ein etwas nervöserer Mensch ist“. Unabhängig von der erworbenen Planungsfähigkeit und auch unabhängig von erreichtem methodischen Geschick hält er ein Versagen aus Nervosität aufgrund wenig beeinflussbarer äußerer Faktoren für möglich, gegen das er sich („ich“ (7/2)) vermutlich durch „Selbstgänger“, also durch vom Lehrer ohne methodisch-didaktische Schwierigkeiten planbare und von der Lerngruppe leicht erfassbare Stundenthemen zu schützen suchte. Wenn die anwesenden Ausbilder den Einfluss der Prüfungssituation auf „nervösere Menschen“ nicht berücksichtigen, so könnte seiner Ansicht nach bei diesen besonderen Unterrichtsbesuchen ein falsches Bild vom Leistungsstand des Referendars entstehen. Zwar musste er sich wegen der schriftlichen Entwürfe noch stärker „mit dem Thema“ (7/14) auseinander setzen, aber für den „reinen Unterricht“ (7/15 - 16) hält er die normalen Unterrichtsbesuche für lehrreicher. Die vertiefte inhaltliche, methodisch-didaktische Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand erscheint ihm also im Nachhinein als sinnvoll, für die Verbesserung der Unterrichtspraxis, gemeint ist vermutlich die Bewältigung des Unterrichtsalltags, reichten die weniger aufwändigen Fachleiterbesuche.

Eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche lehnt er entschieden ab, da sie als „punktuelle Leistung(en)“ (7/23) nicht das kontinuierlich gezeigte Können des Referendars widerspiegeln.

Von den benoteten Teilleistungen des Zweiten Staatsexamens hält er die Examensarbeit – zunächst von der Frage überrascht – für sinnvoll, zumindest kann sie „nicht schaden“ (7/46), zumal sie auch aus der Unterrichtstätigkeit des Lehrers erwachsen soll. Der Hinweis auf das „wissenschaftliche“ Studium und der Vergleich mit der Ausbildung eines Hauptschullehrers sind kaum überzeugend, fußen auch auf falschen Vorstellungen vom Ausbildungsgang der Lehrer an anderen Schulformen. (7/42 - 49)

Den eigentlichen Prüfungstag mit Prüfungsunterricht II und mündlicher Prüfung – aber nicht auch noch mit einer zweiten Examenslehrprobe wie in Nordrhein-Westfalen, wie er dankbar anmerkt – hat er vor allem wegen des dabei durchlittenen Stresses – „Es war reinster Stress für mich.“ (8/12) – in Erinnerung, dessen Bewältigung aber auch zum Leistungsspektrum eines Referendars gehören sollte. (8/32) Die mündliche Prüfung, in der er manches, wie er glaubt, überpointiert formuliert hat, dient seiner Ansicht nach neben rechtlichen Zwängen dem Nachweis, dass der Kandidat später einmal zum Gedankenaustausch über methodisch-didaktische Fragen mit seinen Kollegen fähig ist. Auch die Berechtigung des Prüfungsunterrichts bezweifelt Herr Y nicht, nur die Leistung der „gesamten zwei Jahre“ (8/37) müsste in der Vornote stärker gewichtet werden. Unreflektiert bleibt in diesen Aussagen, wie die Vornote, insbesondere auch bei unbenoteten besonderen Unterrichtsbesuchen, zustande kommen kann oder sollte. Die schriftlichen Beurteilungen für die Vornoten und die einzelnen Prüfungsnoten erscheinen ihm transparent, mit der selbstkritischen Einschränkung, dass seine „recht gute(n) Noten“ (8/42 - 43) ihm auch wenig Grund zum Widerspruch gegeben haben. An sich selbst und an Beobachtungen bei ehemaligen „Referendarkollegen“ (9/2) glaubt er ablesen zu können, dass die Examensnote, nicht zuletzt wegen ihrer Zusammensetzung aus mehreren Teilnoten, eine zutreffende Prognose über die Berufstauglichkeit des jungen Lehrers zulässt.

7.3.4 Seminarklima

Da der IP einem Studienseminar am ehemaligen Studienort zugewiesen wurde, blieb auch sein privates Umfeld weitgehend erhalten. (10/12 - 14 und 15/8 - 9)

„Ich hab natürlich deutlich mehr Kontakte bekommen. Ich hab auch neue Leute kennen gelernt, das ist auch gut so, mit denen man dann auch zusammen gearbeitet hat, auch während der Referendarzeit. Das finde ich auch ganz gut. Echte Freundschaften sind daraus nun nicht geworden, aber es sind nach wie vor gute Bekannte.“ (15/9 - 13)

„*Neue Leute*“, mit denen ihn die gemeinsame Arbeit verbindet und mit denen er sich auch heute noch trifft, lernt er zwar kennen, aber ein Bedürfnis, sich neuen Freunden zuzuwenden, um im Gespräch die vielleicht als bedrückend erlebten Zwänge eines relativ straff organisierten Lehrerausbildungsabschnitts aufzuarbeiten, scheint bei ihm nicht bestanden zu haben. Seinen Mitreferendaren begegnet er eher distanziert, reserviert, vielleicht auch einfach neutral gleichgültig. (13/36 - 40)

„*Ich gehörte nicht zu dem großen Clan. Das sage ich ganz ehrlich. Aber mich hat es auch nie gereizt, ich brauchte es nicht.*“ (10/16 - 17)

So vermisste er auch keine im Rahmen der Seminausbildung zu arrangierenden Feste, sogar die dem gegenseitigen Kennen lernen neben reinen Ausbildungszwecken dienende Tagung mit den neu eingestellten Referendaren außerhalb des Seminarortes fällt ihm erst nach einem Hinweis wieder ein; eine erlebnishaft und auch eine inhaltliche Erinnerung existieren nicht.

Einen Unterschied in den Ausbildungsbedingungen der Referendarinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen kann er „*überhaupt nicht*“ (14/38) erkennen. Der Lehrerberuf ermöglicht seiner Meinung nach ein hohes Maß an Emanzipation.

Die Frage nach dem Büro überrascht ihn, er beantwortet sie mit einem Lachen und dem Hinweis auf die Erinnerung an den Büroraum. (10/6 - 7) Ein Betreuungs- und Beratungsbedarf durch die beiden Sekretärinnen liegt wohl außerhalb seiner Vorstellung.

„*Vielleicht muss man einigen Referendaren auch manchmal etwas stärker sagen, dass sie doch mehr Besuche zulassen. [...] es hat eigentlich, wie gesagt, ja nur Vorteile. Das ist so ein bisschen lockerer gehandhabt worden. Ich weiß nicht, ob ich das genauso locker handhaben würde. Und man kann mit [...] den Stundenplänen ganz schön Schmu betreiben [...], es gibt Fälle, wovon ich es auch weiß, die haben drei Monate hinten irgendwo drin gesessen. Das kann es nicht sein. Das muss stärker kontrolliert werden, und zwar im eigenen Interesse und auch im Interesse der Schüler. Denn ich glaube nicht, dass ein Referendar, der drei Monate zuguckt, wirklich so viel Lust darauf hat nachher.*“ (20/23 - 32)

Die Seminarleitung schrieb die Anzahl der normalen Unterrichtsbesuche pro Fach den Fachleitern nicht vor; sie hing nicht zuletzt auch vom Interesse der Referendare an solchen Besuchen ab, deren Zahl, wie von Herrn Y mit Erfolg praktiziert, durch häufige Einladungen der Fachleiter von den Referendaren selbst gesteuert werden konnte.

Auch die Stundenpläne der Referendare wurden nur auf die Erfüllung der Pflichtaufgaben hin kontrolliert, die angemahnte geringe Zahl an Hospitationen konnte von „*unterrichtsfaulen*“ Referendaren, wie es Herr Y hier anprangert, durchaus deutlich überschritten werden, sodass ein Referendar in einer Klasse – auch vom Fachleiter nicht besucht und ohne Kontrolle der Klassenbücher – weitgehend nur „*hinten*“ gesessen haben konnte – ohne den erwünschten und für ihn selbstverständlich wesentlichen und sinnvollen eigenen Unterricht.

Die Seminarleitung legte durch ihre relativ geringen – zu geringen, wie der IP meint – Vorgaben und Kontrollen die Verantwortung für die eigene Ausbildung zum Teil in die Hände der Betroffenen, die als Erwachsene nicht einem unnötig starken Druck durch die Institution ausgesetzt werden sollten, die auch durch andere Maßnahmen – Besprechungen der Vorführstunden und die Gespräche zum Ausbildungsstand – hinreichend über ihren Leistungsstand informiert waren und dementsprechend ihre Unterrichtspraxis einrichten konnten. Die Arbeit am Seminar sollte nicht durch ein Klima der ständigen Kontrolle und des Misstrauens vergiftet werden, mit der Gefahr der vom IP angedeuteten Möglichkeiten des Missbrauchs.

Dem Interview insgesamt ist der Eindruck zu entnehmen, dass das Seminarklima für Herrn Y von seiner intensiven und bewusst angestrebten Zusammenarbeit mit den beiden geschätzten Fachleitern bestimmt war. Kontakte zur Seminarleitung, zum Büro, zu Mitreferendaren waren ihm offensichtlich nicht wichtig, weil er sie auch nicht brauchte zur Bewäl-

tigung seines Vorbereitungsdienstes. Ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit und Eigenverantwortung ließen ihn im Referendariat den richtigen Weg weitgehend allein finden.

7.3.5 Rahmenbedingungen

Da Herr Y dem gewünschten Seminarort zugewiesen wurde, ist er natürlich mit der erlebten Praxis einverstanden. Die Schule, der er zugeteilt wurde, war ihm eigentlich gleichgültig, sodass er auch noch nicht darüber nachgedacht hat, ob dafür Referendarwünsche berücksichtigt werden sollten. (14/47 - 15/6) Im Übrigen ist er ohne Wartezeit in den Vorbereitungsdienst übernommen worden.

Die ihm in seinem neuen Status als Beamter auferlegten Pflichten hat er offenbar nicht als drückend und einengend empfunden, er hat „nicht näher darüber nachgedacht“ (9/39), selbstständig und aktiv hätte er vermutlich ohnehin den Verpflichtungen im eigenen Ausbildungsinteresse genügt. Die vom Seminar vorgeschlagene „Mustereinteilung“ (15/36) strukturierte die Ausbildungszeit aufgrund langjähriger Beobachtungen und Erfahrungen sinnvoll (15/35), sodass sie ihm eine Orientierungshilfe für einen weitgehend stressfreien Verlauf des Vorbereitungsdienstes bot, insbesondere erscheint ihm die zweijährige Ausbildungszeit „angemessen“. (15/38)

Spontan begrüßt er nach den von ihm erlebten Einschränkungen im Studium (Bafög) die Bezahlung im Referendariat, relativiert sie dann aber im Hinblick auf die langjährige Ausbildung als „am Rande der unteren Grenze“ (15/24) liegend.

7.4 Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit

„Ja klar. Sie haben mir zumindest dahingehend geholfen, dass ich schon mal wusste, wie es ist, vor einer Klasse zu stehen. Denn ich kann mich noch dran erinnern, wie ich beim allgemeinen Schulpraktikum das erste Mal vor der Klasse stand. Das werde ich auch nicht vergessen. Das war also, da war man so richtig schweißnass, war man so. Das hat sich so stark dann nicht wiederholt. Also es war, es war für mich sehr wichtig, dass ich diese anderen Praktika an der Uni vorher hatte. Rund 10 Stunden pro Praktikum. Also es waren rund 20 Stunden, und die haben mir eigentlich wohl geholfen.“ (14/8 - 15)

Ohne zu zögern, räumt Herr Y ein, dass ihm unterrichtliche Vorkenntnisse, in seinem Fall die Schulpraktika während des Studiums, im Referendariat beim Einstieg in die berufspraktische Ausbildung geholfen haben. Unvergesslich bleibt für ihn die durchlittene Aufregung beim ersten Unterricht vor einer Klasse, den er „schweißnass“ überstanden hat. Wenn sich dies auch „so stark dann nicht wiederholt“ hat, so kann er sich doch auch – er empfindet es als prägendes Erlebnis (10/37) – an die erste Stunde, die er als Referendar gehalten hat, erinnern. „Ich war sehr nervös, aber es hat Spaß gemacht [...]“ (10/45) Auch hier kann er Unsicherheit und Nervosität nicht leugnen; aber er betont sofort, dass ihm der Unterricht dennoch Spaß gemacht habe. Im Gegensatz zu seinem Studium an der Hochschule wendet er sich jetzt stärker seinem zweiten Fach zu. Die Freude an der gelingenden Stunde – „Und es hat wunderbar Vieles geklappt.“ (11/2 - 3) – trägt ihn und überträgt sich vermutlich auch auf seine Klassen. Über die eigene Freude an den Fachwissenschaften findet er den Zugang zum Unterrichten.

Tatkräftig nimmt er nach den Vorschlägen der Seminarleitung (15/36) die Organisation seiner Ausbildung in die Hand, stößt dabei auf eine Schulleitung und Fachlehrer (13/13 - 20), die ihm die gewünschten Freiräume gewähren, und auf Fachleiter, die ihn durch ihre Fachkompetenz (10/26) und die souveräne Gestaltung ihrer Fachsitzungen beeindrucken. (5/1 - 8)

„Man baut nämlich zunächst, ich weiß heut noch mein erster Fachleiterbesuch, da hat man natürlich schon so seine Ängste, aber man baut eben genau diese Ängste ab.“ (6/29 - 31)

Die auch bei ihm vorhandenen Ängste vor den Fachleiterbesuchen minimieren sich durch häufige Besuche aufgrund eigener wiederholter Einladungen. Er entwickelt zu seinen sehr viel älteren Fachleitern, besonders zu Herrn L, offenbar ein starkes Vertrauen, sodass er selbst die harsche Kritik des L-Fachleiters nach halbjähriger Ausbildung (6/40 - 41) einsieht und daran nicht zerbricht.

Der IP fühlte sich von seinen Fachleitern akzeptiert, in seinen Äußerungen zu den eigenen Stunden ernst genommen. (7/35 - 36) Umgekehrt beeindruckte er selbst vermutlich durch eigene Ideen und sein Engagement (11/35 - 38), aber auch durch freimütige Selbstkritik. „[...] meistens bin ich selber der größte Kritiker für mich“. (8/44)

Die Beurteilungen seiner Ausbilder überraschten ihn nicht, „weil ich mich eigentlich auch ganz gut einschätzen kann.“ (9/33)

Der misslungene Unterrichtseinsatz in einer Klasse verwundert ihn, über ihn hat er nie nachgedacht – „war ja nun auch unangenehm für mich. (Lachen)“ (10/41) –, er verdrängt dieses Erlebnis. Er blickt nach vorne, versucht zu gestalten und verliert sich nicht in grübelnde Selbstzweifel. Herr Y verlässt sich nicht zuletzt auf seine eigenen Fähigkeiten, der zunehmende Erfolg, die Bestätigung durch seine Ausbilder machen ihn erfolgreicher, selbstsicherer. Er behält den Überblick, sodass ihm eigentlich nur die Zeit unmittelbar vor dem Examen „Herzklopfen“ (2/1) bereitet.

Auf die Frage, ob sich die 2. Phase der Lehrerausbildung auf seine Persönlichkeit ausgewirkt habe, antwortet er zunächst spontan: „Ja. (tiefes Durchatmen) Wahrscheinlich schon, obwohl ich es persönlich so nicht merke.“ (16/38 - 39), schränkt dann aber ein: „Nun, also ich weiß es nicht. Kann ich, kann ich nichts zu sagen, weiß ich nicht.“ (16/39)

Insgesamt erweckt der IP in dem Gespräch den Eindruck, trotz der zweifellos durchstandenen Ängste und der erlittenen Nervosität und Unsicherheit vor den Lerngruppen und Unterrichtsbeobachtern im Verlaufe des Referendariats zu einem auf seine Fach- und Unterrichtskompetenz vertrauenden Lehrer herangereift zu sein, der nicht ohne Grund, nicht nur wegen der glänzenden Abschlussnote, sein Referendariat als eine „rundherum schöne“ Zeit bezeichnet.

Sein Ratschlag für junge Kollegen fasst sein eigenes Erfolgsrezept zusammen:

„Ratschlag kann ich eigentlich nur sagen, weil ich ja selber recht gut da durchgekommen bin, Ratschlag ist erstens: so viele Besuche wie möglich zu planen mit dem Ausbilder. Es kann trotz der Ängste zu Anfang nur von Vorteil sein auf Dauer. Und zum Zweiten: nichts auf die lange Bank schieben, denn da kommt immer mehr. Also von vornherein frühzeitig mit Unterrichtsbesuchen anfangen, frühzeitig mit der Unterrichtsplanung anfangen, mit der mittelfristigen Unterrichtsplanung und so schnell wie möglich anfangen zu unterrichten. Denn nur durch das Unterrichten lern ich es.“ (20/38 - 45)

Mit „es“ weist er wieder auf das gute Unterrichten als sein zentrales Ziel in der Ausbildung hin, dem er durch intensives eigenes Unterrichten, aber auch durch die Ratschläge seiner Ausbilder bei den zahlreichen selbst erbetenen Besuchen (20/39 - 41) nahe gekommen ist, dabei unterstützt von einer rechtzeitigen und tatkräftigen Planung und Realisation aller Ausbildungsverpflichtungen, bei der ihm die zugewiesene Schule allerdings auch den nötigen und erwünschten Spielraum gelassen hat. (13/13 - 14)

7.5 Die zentralen Aussagen des Interviews

Der IP bezeichnet sein Referendariat als eine ohne Einschränkung schöne und lehrreiche Zeit, eine Einschätzung, die sicherlich nicht nur durch das gelungene Examen und die Unangenehmes ausklammernde Rückbesinnung verursacht wird, wie die Details des Interviews es belegen.

Er nimmt sein Referendariat mit dem festen, die beiden Ausbildungsjahre bestimmenden Vorsatz auf, möglichst guten Unterricht zu gestalten, seinen Lehrerfolg und den Lernerfolg seiner Schüler zu optimieren. Im Wesentlichen um dieses zentrale Anliegen kreisen seine Gedanken und seine Bemühungen, hier sucht er zunächst seine Selbstbestätigung und seinen beruflichen Erfolg, auch wenn er mehrfach neben der Wissensvermittlung auf die erzieherische Aufgabe des Lehrers hinweist.

Uneingeschränkt ist er davon überzeugt, diese angestrebte und für ihn, wie es das gesamte Interview widerspiegelt, bedeutsamste Kompetenz des Lehrers, die unterrichtliche Kompetenz, im Referendariat erlangt zu haben. Die Rückmeldungen durch die Ausbilder, das Prüfungsergebnis und die Erfahrungen im Berufsalltag scheinen ihm darüber Gewissheit zu geben. Sehr entschieden beurteilt er alle Ausbildungsmaßnahmen unter dem Aspekt der Vermittlung und Vergrößerung der Unterrichtskompetenz. Das Schulpraktikum im Studium hat ihm die erste große Angst vor der Klasse genommen. Hospitationen, auch bei fähigen Mentoren, langweilen ihn schon nach kurzer Zeit, sodass er sie zwar zum Kennen lernen der Lerngruppe für nützlich hält, den Zeitraum dafür aber im Vergleich zu den im Seminar möglichen und praktizierten Stundenzahlen verkürzen würde. Als ausbildungswirksam stuft er nur die selbst gestalteten Stunden vor der Klasse mit gründlicher Besprechung durch die Unterrichtsbeobachter ein. Die üblichen Fachleiterbesuche, die er nicht als Bedrohung empfindet, um die er vielmehr seine beiden Fachleiter immer wieder von sich aus bittet, dienen ihm einmal zum Abbau der anfänglichen Ängste vor den Fremdbeurteilern, üben aber wegen der außerordentlichen Fachkompetenz dieser Ausbilder einen großen Lerneffekt auf ihn aus.

Die besonderen Unterrichtsbesuche, von ihm erfolgreich absolviert, fördern trotz des Zwanges zur schriftlichen Fixierung der Unterrichtsplanung und der damit verknüpften vertieften Unterrichtsanalyse eher weniger seine Unterrichtskompetenz, da hier der Lehrerfolg neben der Stundenvorbereitung auch von der durch die zusätzlichen Besucher bedingten Nervosität und Aufregung mitbestimmt sein kann. So lehnt er eine Benotung ab und spricht sich für eine größere Gewichtung der insgesamt im Referendariat erbrachten Leistungen durch eine im Examen stärker zu berücksichtigende Vornote aus. Hierdurch würde auch die Bedeutung der beiden Examenslehrproben relativiert.

Die mittelfristige Unterrichtsplanung hält er für einen unabdingbaren Bestandteil der Lehrerausbildung; er kritisiert allerdings die weitgehend fehlende Besprechung dieses Ausbildungselementes durch die Fachleiter.

Die zweite Staatsexamensarbeit erscheint ihm wegen ihrer Orientierung an der Berufspraxis des Lehrers sinnvoll.

Trotz der kritisch betrachteten Vermittlungsformen hält er das allgemeinpädagogische Seminar prinzipiell für erforderlich, wünscht sich sogar eine intensivere Behandlung der das Lehrer-Schüler-Verhältnis tangierenden Themen, da er gerade aus der Sicht des engagierten, sich im Berufsalltag befindlichen Lehrers dessen erzieherische Verantwortung betont. Unter diesem die theoretische Fundierung bedenkenden Aspekt sieht er auch die mündlichen Prüfungen, die durch die notwendige gründliche Vorbereitung einen heilsamen Zwang zur geistigen und sprachlichen Auseinandersetzung mit Basisthemen der Erziehung und der Fachdidaktiken ausüben und auch später der Kommunikation mit den Kollegen an der Schule dienlich sind. Die Ausbildung reicht seiner Ansicht nach nicht aus, über diese eher theoretische Grundausstattung hinaus erzieherische Kompetenz zu vermitteln. Allerdings scheint er die ihm durch außerunterrichtliche Aktivitäten wie Schulfahrten und Schulfeste gebotenen Möglichkeiten auch nicht als Chancen zur Entwicklung erzieherischer Fähigkeiten und zur erzieherischen Einflussnahme erkannt und genutzt, wegen der Konzentration aller Kräfte auf den eigenen Lernprozess auch nicht bedacht zu haben. Ebenso hat er Elternsprechtage und Elternabende nicht als Gelegenheiten zur Erweiterung seines erzieherischen Repertoires einzusetzen versucht.

Deutlich zeichnet sich im gesamten Interview das Bild eines Referendars ab, dessen mit großer Energie verfolgtes Hauptziel der Lehrerausbildung die Erlangung von Unterrichtskompetenz ist, womit neben der sorgfältigen didaktischen Analyse des Stoffes und seiner schülergerechten Vermittlung insbesondere auch die Fähigkeit zur langfristigen Planung von Unterricht gemeint ist, die er auch bei den ihm inzwischen anvertrauten Referendaren entschieden einfordert. In dieses Bild passt auch sein herausgehobenes Interesse an den Fachsitzungen, die ihm durch ihre menschlich und fachlich gelungene Durchführung und ihre direkte Praxistauglichkeit noch heute in guter Erinnerung sind, auf deren Erkenntnisse er auch jetzt noch als erfahrener Fachlehrer zurückgreift, die ihm aber auch durch ihre praxisnahe Ausrichtung unmittelbar wirkende Hilfen für seinen Ausbildungsunterricht gaben. Erziehende Einflussnahme richtet sich in dieser Perspektive, so lassen es die Zwischentöne im Interview vermuten, an dem Ziel eines störungsfreien, lernwirksamen Vermittlungsprozesses aus. In diesem Sinne nennt er sein Verhältnis zu den Schülern auch problemfrei.

Beurteilungskompetenz hat der IP wegen der fehlenden Anleitung durch seine Fachleiter und des nicht erteilten Unterrichts in eigener Verantwortung während des Referendariats nicht erworben, wenn er von den stets im Unterricht praktizierten Lernkontrollen absieht. Von einer Beteiligung an der von seinen Mentoren praktizierten Leistungsbewertung berichtet er nicht.

Beratungskompetenz vermittelt der Vorbereitungsdienst seiner Einschätzung nach nicht; die von ihm nicht ausgeschöpften Möglichkeiten von Kontakten zu Eltern und Schülern wurden bereits angesprochen.

Auch wenn er zunächst im Referendariat keine Möglichkeit zum Erlangen von innovativer Kompetenz sieht, spricht er an anderer Stelle von den Eigeninitiativen, die er ohne Mühe in seinem Unterricht entwickeln, und von den Denkanstößen, die er in den Fachseminaren geben konnte. Initiativen hat er auch im Rahmen seiner eigenen Ausbildung entwickeln können, die er offenbar sehr selbstständig und zielstrebig mitgestaltet und mitgesteuert hat, ohne dabei auf Widerstände zu stoßen.

Über das Fachliche hinausgehende Mitwirkungsmöglichkeiten hat er nach eigenem Bekunden am Seminar und auch an der Schule nicht entdecken können, wegen der von ihm gesetzten Schwerpunkte in der Ausbildung aus Zeitgründen wohl auch nicht bewusst gesucht.

Zusätzliche im Referendariat anzustrebende Kompetenzen spricht er nicht an. Indirekt erwähnt er aber die für den eigenen Ausbildungserfolg, sicher aber auch für den späteren Berufsalltag wichtige Fähigkeit zur guten organisatorischen Strukturierung der vor ihm liegenden Arbeit. Hier sieht er jedoch den Ausbildungsbemühungen des Seminars Grenzen gesetzt. Eine Einweisung in technische Medien hält er für überflüssig, traut sich wohl auch eine selbstständige Einarbeitung zu.

Seine selbstkritische Einstellung und die häufigen Stundenbesprechungen ließen bei ihm nie Fehleinschätzungen seiner unterrichtlichen Leistungen aufkommen, sodass die Gespräche zum Ausbildungsstand, die Ausbildergutachten und die Prüfungsergebnisse ihn nicht überraschten, auch keine neuen Erkenntnisse lieferten, andererseits durch ihren im weiteren Verlauf der Ausbildung überwiegend lobenden Tenor auch nicht zum Widerspruch herausforderten.

Die Frage nach der Existenz eines bestimmten, günstigen oder auch befremdlichen Seminarklimas hat ihn sichtlich nicht beschäftigt. Gemeinsame Feiern mit Referendarkollegen erscheinen ihm eher unwichtig, den Umgang mit einzelnen Kollegen hat er nicht gesucht, neue Freundschaften nicht geschlossen, das Seminar, das Büro, selbst die Seminarleitung spielten in seiner Ausbildung nur eine begleitende, kaum prägende Rolle. Grabenkämpfe innerhalb der Fachgruppen, in die er sich klugerweise nicht verstricken ließ, verhinderten auch eine stärkere, über das Dienstliche hinausgehende Orientierung zur Schule hin, führ-

ten zu einem ausschließlich fachlich, unterrichtlich bestimmten Engagement in dieser Institution.

Sein privates Umfeld, die äußeren, örtlichen, finanziellen Umstände, die neu auf ihn zukommenden und zu erfüllenden Beamtenpflichten, auch der vom Seminar vorgegebene organisatorische Rahmen entsprachen im Wesentlichen seinen Wünschen, wirkten sich nicht hinderlich auf seinen Ausbildungsgang aus. Im Nachhinein spricht er sich sogar zum Schutze der Schüler und zur Stützung schwächerer Referendare für eine stärkere Kontrolle der tatsächlich vom Auszubildenden erteilten Unterrichtsstunden aus.

Durchaus freimütig offenbart der IP seinem Gesprächspartner die anfänglichen Ängste vor der Klasse, die einmal in den Schülern, dann aber auch in den Unterrichtsbeobachtern ihre Ursache hatten. Durch sein energisches Bemühen um zunehmende fachliche und pädagogische Kompetenz nimmt er die Lerngruppen für sich ein, gewinnt an eigener Sicherheit und überzeugt seine Ausbilder von seiner Leistungsfähigkeit, sodass er diese Ängste unter Kontrolle behält, sie nicht zum Unterrichtshemmnis werden lässt.

Eine herausgehobene Rolle in seinem Ausbildungsprozess spielen die beiden Fachleiter, die ihn menschlich und fachlich außerordentlich beeindruckt und in seiner Entwicklung gestützt und gefördert haben. Besonders zu dem einen der beiden scheint sich ein fast väterliches Vertrauensverhältnis herausgebildet zu haben. Nach dessen anfangs harscher, aber auch dringend erforderlicher Kritik an seinem Unterricht scheint er dieses Eingreifen als entscheidende Wende in seinem unterrichtlichen Werdegang aufzufassen. Das schonungslose Aufdecken seiner didaktischen und methodischen Fehler begreift er schon damals nicht als Angriff auf seine Person, da es in Wohlwollen eingebettet war und durch die Präzision der Analyse und den sich danach einstellenden Unterrichtserfolg überzeugte. In den Besprechungen und in den Fachsitzungen als Gesprächspartner ernst genommen, gewinnt der IP im weiteren Verlauf des Vorbereitungsdienstes an Sicherheit, vertraut zunehmend stärker auf seine Fähigkeiten und nimmt vor allem, dies formuliert er sogar ausdrücklich als Ratschlag für Referendare, sein Ausbildungsprogramm sehr eigenständig planend und lenkend in die eigenen Hände.

Der IP erwähnt aber auch aufgrund der für ihn so positiven Bedeutung seiner Fachausbilder den Wert einer gründlichen und sowohl die Fachkompetenz als auch die menschliche Eignung berücksichtigende Auswahl der Fachleiter. Bei aller Wertschätzung fühlte er sich seinen Ausbildern auch ausgeliefert; nur ihre fachlich und menschlich souveräne Haltung, das bei aller notwendigen Kritik erkennbare Verständnis für den Entwicklungsprozess des ihnen anvertrauten Referendars hat den Abbau bestehender Ängste und den Aufbau von Vertrauen ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dem Interviewer ein Gesprächspartner begegnet ist, der in seinem Referendariat, gestützt auf sichere Fachkenntnisse und einen auf Unterrichtserfolge gerichteten Leistungswillen, zielstrebig und organisatorisch geschickt seinen Ausbildungsprozess selbst forciert hat. Der Auftritt vor der Lerngruppe und das langfristige Gestalten von den Schülern freundlich begegnendem und zugleich forderndem Unterricht benennt er als die eigentliche Bewährungsprobe des Pädagogen und der eigenen Person. Einflussfaktoren, die dieser Entwicklung nicht förderlich sein konnten, hielt er offenbar weitgehend von sich fern, sodass das Umfeld in der Schule und im Seminar ihn eher marginal beeinflusst hat. Der Erwerb anderer Kompetenzen als der der Unterrichtskompetenz wurde von ihm auch nicht intensiver angestrebt. Der offensichtlich günstige Einfluss der beiden Fachausbilder – seine Mentoren erwähnt er in diesem Zusammenhang eher beiläufig – hat sein Selbstbewusstsein und sein Selbstwertgefühl als angehender Lehrer nachhaltig positiv beeinflusst, auch wenn er selbst eine Persönlichkeitsveränderung im Referendariat nach zunächst spontaner Bejahung als ungewiss bezeichnet.

8 Das dritte Interview

8.1 Paraphrase und Bündelung des Interviews

Die Erinnerung an das Studienseminar ist bei der Interviewpartnerin mit den Gedanken an körperliche Beschwerden verknüpft, die bei ihr im Laufe des Referendariats auftraten, bis sie nach der letzten Prüfung abrupt endeten. Daneben fällt ihr die starke Anspannung zu Beginn aller Seminare ein, die von der vermuteten Erwartungshaltung der schon Anwesenden, von der persönlichen Versagensangst und dem erahnten Konkurrenzdruck verursacht wurde. Nur die – allerdings vergebliche – Hoffnung hat ihr Kraft gegeben, dass der Staat sie als Mutter dreier Kinder lieber in seinen Dienst übernehmen als sie finanziell als Arbeitslose unterstützen würde.

Manchmal überfällt sie die Erinnerung an das Seminar noch im Traum, in dem sie das Nichtbestehen der Prüfung mit der Wiederholung der Ausbildung oder auch die Möglichkeit, alles noch einmal besser machen zu können, durchlebt. Aber auch Groll, sogar Rachegefühle erfüllen sie bei dem Gedanken an einen Fachleiter, von dem sie sich stark unter Druck gesetzt fühlte.

Nach dem Umzug vom Studien- zum gewünschten Seminarort und der gut geregelten Unterbringung der Kinder sah sie aufgeregt und zugleich unbefangen dem Neuen entgegen, bis mit der ersten Lehrprobe – so empfand sie es – die Fehler abgelegt sein mussten, mit der die Kritik, auch an ihrer Fähigkeit zur Akzeptanz von Kritik, und der Stress begannen.

Nach einer zufällig aufgefangenen abfälligen Bemerkung des erwähnten Fachleiters über Referendarinnen mit drei Kindern, die sie als allein erziehende Mutter auf sich bezog, fühlte sie sich etikettiert, bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes chancenlos in diesem Schubfach steckend, eine psychische Bedrückung, die sich allmählich auch auf die Leistungen im anderen Fach auswirkte. Dabei bewies der andere Fachleiter bedeutend mehr Verständnis für sie, blieb unbeeinflusst von seinem Kollegen, wie sie sich sicher ist. Allerdings gelang ihr auch, unter selbst gesetztem Erfolgsdruck stehend, die bei ihm geschriebene Examensarbeit nicht in der erhofften Weise.

Die Seminare, auch wenn sie ein Referat zu halten hatte, fürchtete sie nicht, ganz im Gegensatz zum Unterricht vor Klassen, von denen sie sich bedrängt glaubte. Lebhaft erinnert sie sich an eine von ihr in beiden Fächern unterrichtete Klasse, der sie sich ausgeliefert und wegen fachlicher Defizite unterlegen fühlte.

Auf das Äußern von Kritik verzichtete sie, allmählich resignierend, weil es ihr als Widerborstigkeit und Unfähigkeit zur Selbstkritik angerechnet wurde.

Nach einigen misslungenen Versuchen, Eigeninitiative im Unterricht zu entwickeln, hielt sie sich an die Anweisungen der Fachlehrer, allerdings ohne sie oder gar die Fachleiter, von denen sie dann negative Beurteilungen fürchtete, um Rat zu fragen; eher bat sie Referendarkollegen um Hilfe.

Die Arbeit im Seminar erlebte sie als Abwechslung zum Schulbetrieb, wobei sie sich allerdings in den Fachseminaren angespannter fühlte als im allgemeinpädagogischen Seminar. Insgesamt schätzt sie alle Seminare im Referendariat als positiv und gewinnbringend für den Unterricht ein, weil sie ihr Basiswissen vermittelt haben, das sie im Studium gar nicht oder nicht so praxisbezogen erworben hat. Während sie im Fach J an der Universität nur mit Theorie beschäftigt war, hat sie im anderen Fach auch schon in der ersten Phase der Ausbildung praktische Übungen einschließlich der Simulation von Unterricht kennen gelernt. Aber selbst während der Schulpraktika konnte sie immer nur ganz kurze Zeit selbst unterrichten.

Bis auf ein einziges Thema, „Lernvoraussetzungen einschätzen“, das sie mit ihrer eigenen Ausbildungssituation in Verbindung bringt, in der ihr Fleiß auch nicht hinreichend in der

Note zum Ausdruck gekommen ist und über das sie selbst referierte, hat sie alle übrigen Themen des allgemeinpädagogischen Seminars vergessen. An diesen durch Referatsthemen strukturierten Seminaren hat sie unverkrampft wie früher an den Universitätsseminaren teilgenommen; hier konnte sie passiv bleiben – wenn sie wollte – in ihnen stand sie nicht wie während des Unterrichts im Zentrum der allgemeinen Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zu diesen Sitzungen fühlte sie sich, zumindest in dem einen Fach, während der Fachsitzungen einem permanenten, unausgesprochenen Leistungsdruck ausgesetzt.

Die einwöchige auswärtige Seminarveranstaltung hat sie, da sie ihren kleinen Sohn mitnehmen durfte, in guter Erinnerung, während die Erfahrung eines Schüleraustauschs durch die erstmalige Trennung von ihren Kindern belastet war.

Obwohl sie die Stundenthemen nach Absprache mit dem Fachlehrer im Wesentlichen selbstständig auswählen durfte, empfand sie die Vorbereitung der besonderen Unterrichtsbesuche als ungemein nervenaufreibend und arbeitsaufwändig, auch im Hinblick auf die im Beruf stehenden Lehrer als praxisfern; aber auch die normalen Unterrichtsbesuche beschäftigten sie bis spät in die Nacht, sodass sie am nächsten Morgen kaum klar denken konnte.

In allen Unterrichtsbesprechungen wurde sie heftig kritisiert, vor allem von dem einen schwierigen P-Fachleiter, der auch nicht mit persönlichen Bemerkungen sparte, durch die sie sich als Mensch herabgesetzt fühlte. Bis zum Schluss des Referendariats warf er ihr mangelnde Erfahrung, auch fehlende pädagogische Erfahrung vor. Dabei hatte sie ihre Geschwister mitbetreut und die eigenen drei Kinder versorgt; ihre Praxiserfahrungen nur nicht auf seinem einen Spezialgebiet gesammelt.

Im Zusammenhang mit ihrer Prüfung fällt ihr die eine nur deswegen missglückte Lehrprobe ein, weil sie Zeit überzogen hatte und bei der überdies ihr schriftlicher Entwurf wegen der nicht mit dem Lineal gefertigten Zeichnungen heftig kritisiert wurde.

Auch die Examensarbeit gelang ihr trotz eines sie ansprechenden Themas und der gewährten unterrichtsfreien Zeit nicht wunschgemäß, weil sie am Ende ihrer Kräfte war.

Die IP glaubt, auf die Prüfung ordentlich vorbereitet worden zu sein. Die Noten scheinen ihr überwiegend zutreffend begründet; aber im Fach P hält sie sie im Nachhinein nicht mehr für gerechtfertigt, weil die unablässigen Vorwürfe mangelnder Erfahrung sie stark verunsichert haben.

Mit Ausnahme des P-Fachleiters fühlt sie sich vom Seminar gut betreut, wobei sie unter Betreuung auch menschliches Entgegenkommen versteht, gerade in ihrer familiären Situation, obwohl sie ihre persönlichen Verhältnisse weitgehend vom Berufsleben zu trennen versuchte und damals ihre besonderen Schwierigkeiten im Vergleich zu den Mitreferendaren auch nicht so erlebt hat.

Die Erfüllung der notwendigen Beamtenpflichten fiel ihr nicht schwer, weil sie aufgrund ihrer häuslichen Situation schon als Jugendliche Behördengänge zu erledigen hatte.

An das Umfeld im Seminar – Organisation, Arbeitsbedingungen, offizielle Akte, Feiern – kann sie sich bis auf ein Fest zur Halbzeit des Referendariats und die beiden freundlichen, verständnisvollen Sekretärinnen nicht erinnern.

Im Vergleich zur Arbeit für die Seminare kostete die Vorbereitung auf den Unterricht deutlich mehr Zeit, da sie sich mit einer relativ deutlichen Perfektionserwartung konfrontiert sah. Gleichgültig, ob sie mittags oder erst abends mit den Themenplanungen begann, immer neue Überlegungen und Ideen ließen diese Vorbereitungen häufig erst nach Mitternacht zum Abschluss kommen, weshalb sie meist unter einem Schlafdefizit litt, und obendrein doch jedes Mal heftig kritisiert wurde.

Im Fach J saßen ihre Mentoren fast in jeder Stunde mit im Klassenraum und zerpflückten anschließend ihren Unterricht, sodass sie sich Unterricht in eigener Verantwortung ge-

wünscht hätte, um unbefangener lehren und Eigenes ausprobieren zu können. Frau X behielt den Eindruck zurück, dass in den Besprechungen selbst der besser gelungenen Stunden nur nach dem Defizitären gesucht wurde; sie hat kein Lob in Erinnerung.

Als prägendes Erlebnis aus dem Schulbetrieb fällt ihr der Unterricht in der Klasse ihres Neffen ein, von dem sie, ohne dass sie beide ihr Verwandtschaftsverhältnis öffentlich preisgegeben hätten, unbefangenen Rückmeldungen über ihren Unterricht erbitten konnte. Sonst hatte sie keine Kontakte zu Schülern. Die Möglichkeit, nur vor Mitreferendaren als Zuhörer zu unterrichten, um dem Bewertungsdruck zu entfliehen, hat sie nicht genutzt.

Interessant fand sie das Zuhören bei Abiturprüfungen. Im Übrigen ist sie sich nicht sicher, ob sie an Gesamt- oder Fachkonferenzen teilgenommen hat. Bei ihren eigenen Kindern hat sie dagegen, um den Kontakt mit der Schule zu wahren, in ihren Fächern die Eltern gerne in den Fachkonferenzen vertreten. Klassenfahrten, Schulfeste sind ihr nicht erinnerlich, an Elternsprechtagen, Elternabenden hat sie nicht mitgewirkt.

Die Atmosphäre an der Schule war für sie im Wesentlichen durch den Druck aller an ihrer Ausbildung Beteiligten auf sie bestimmt; die Mentoren übernahmen, so empfand sie es, in deren Abwesenheit die kritische Rolle der Fachleiter. Neben dem Druck durch die Ausbilder erlebte sie diesen auch durch die Schüler, denen sie sich – als Referendarin ohne Sanktionsmöglichkeiten – eher wehrlos ausgeliefert sah.

Die Ausbildung an der Schule schien ihr nicht hilfreich organisiert, sie musste sich ihre Stundenpläne selbst zusammenstellen; zudem traf sie nur im Fach J auf einige nette Lehrer, während sie im anderen Fach durchgängig nicht die Betreuung, aber ein bisschen menschliches Verständnis bei den Fachlehrern vermisste, die negativ beeinflusst von dem P-Fachleiter wirkten.

Auf ihre Mitreferendare angesprochen, erinnert sich Frau X an eine sehr kühle, leistungsstarke Kollegin, die sie sich selbst nicht als Lehrerin gewünscht hätte. Zugleich fällt ihr aber auch die gelegentliche gemeinsame Lehrprobenvorbereitung mit einer anderen Kollegin ein. Andere schienen keine Hilfe nötig zu haben, sodass sie mit diesen, um sich nicht bloßzustellen, dann auch keine Zusammenarbeit gesucht hat.

Einstellungsänderungen zu pädagogischen Fragen hat sie bei sich selbst nicht beobachten können; aber sie ist davon überzeugt, dass sie eine gute Lehrerin geworden wäre, wenn sie denn eine Anstellung bekommen hätte; eine gute Lehrerin auch ohne Disziplinprobleme, wie sie bei der Wiederholung dieser Gedanken an anderer Stelle anmerkt.

Ihrer Ansicht nach unterscheiden sich die Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen nicht von denen ihrer Kollegen – bis auf die eine selbst erlebte Ausnahme: von ihrem P-Fachleiter fühlte sie sich als Frau nicht ernst genommen, weil er auch im Gespräch nicht zögerte, der Frau mit Kindern die Rolle am häuslichen Herd zuzuweisen.

Frühzeitig an selbstständiges Handeln gewöhnt, bereitete ihr die Wohnungssuche am Seminarort keine Probleme, hier auch noch von dem Bruder unterstützt, sodass auch gleich persönliche Kontakte existierten. Wenige Monate nach der Geburt des Sohnes nahm sie ohne Wartezeit unter Verzicht auf die mögliche Sozialhilfe den Vorbereitungsdienst auf, dessen anderthalbjährige Dauer ihr gerade noch erträglich erscheint.

Trotz einer schwierigen Jugend empfindet sie die Referendarzeit als die schlimmste Zeit ihres Lebens. Auch wenn sie durch die lange Ausbildung für ihren jetzigen Beruf überqualifiziert ist, bestätigt ihr das Bewältigen des Referendariats doch ihr Standvermögen. Im Übrigen betont sie, dass sie schon als Zwölfjährige Lehrerin werden wollte.

Zum Erwerb der in den Durchführungsbestimmungen herausgehobenen Kompetenzen bemerkt sie: Unterrichten hat sie nur durch die Praxis gelernt. Erziehen kann der Referendar nicht erlernen. Bestenfalls kann er sich ein pädagogisches Basiswissen aneignen, aber das pädagogische Geschick ist dem Menschen angeboren. Beurteilen im Sinne von Menschen-

kenntnis erwirbt man auch schon vorher. In der Ausbildung hatte sie niemals Noten zu geben hatte. (Es folgt ein Exkurs über die Beliebigkeit bei der Notengebung und der Beeinflussbarkeit von Lehrern.) Beratungsmöglichkeiten haben sich nicht ergeben, diese Kompetenz hat sie nicht erwerben können. Versuche, Neues in Gang zu setzen, wurden durch die unmittelbar folgende Kritik sofort gebremst. Vielleicht lag dies auch an dem großen Altersunterschied zu den Mentoren mit dementsprechend großer Berufserfahrung. Beim Mitwirken denkt sie ausschließlich an die Fachkonferenzen, für die ihr aber das Hintergrundwissen fehlte, in denen sie sich eher unerwünscht fühlte. Überhaupt glaubt sie bei Fachlehrern und auch Schülern als Unterricht suchende Referendarin meist zurückgewiesen worden zu sein.

Als Defizit an ihrer Ausbildungsschule erscheint ihr inzwischen die im Referendariat allerdings nicht vermisste Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Unterricht, der ihr Gelegenheit zum Ausprobieren gegeben und sie zudem mit mehr Machtmitteln ausgestattet hätte. Vor allem hätte sie dann die Chance zum Bewerten gehabt, wäre auch nicht ständig von einem Mentor kritisiert worden, sondern hätte aufgrund der Schülerreaktion ihr eigenes Verhalten ändern müssen und wäre vermutlich von den Schülern ernster genommen worden.

Als wichtigstes Ziel der Referendarausbildung bezeichnet sie die Fähigkeit zum selbstständigen Unterrichten. Im Hinblick auf den Lehrer hält sie Menschlichkeit, auch wenn diese nicht erlernt werden kann, für eine bedeutsame Eigenschaft, weil der Unterricht von gegenseitigem Vertrauen zwischen Lehrer und Schülern geprägt sein sollte.

Auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für die Ausbildung greift sie noch einmal den Wunsch nach jüngeren Mentoren auf, die dann vielleicht nicht so streng mit ihr umgegangen wären. Zugleich räumt sie aber dann doch ein, auch recht hilfsbereiten Mentoren begegnet zu sein.

In ihrem momentanen Beruf nutzt ihr die Schulung im didaktischen und methodischen Denken durchaus; zum Glück brauchen die dafür erforderlichen Prozesse jetzt nur noch im Kopf abzulaufen, nicht mehr, was ihr damals Probleme bereitet hat, schriftlich fixiert zu werden.

Als Ratschlag würde sie empfehlen, im Referendariat noch kein Kind oder allenfalls eines bei einer guten Betreuung zu haben. Vor allem würde sie zu einem Gesprächspartner raten, der, nicht in derselben Ausbildungssituation stehend, bei den auftretenden Problemen helfend eingreifen könnte. Zumindest rät sie zu einer Freizeitaktivität, bei der durch Gespräche mit anderen Personen Abstand vom eigenen Erleben gewonnen werden kann. Bis auf Elternabende im Kindergarten oder in der Schule war sie ausschließlich auf ihre Ausbildung fixiert; Freizeit, Partnersuche entfielen.

Ergänzend möchte die IP noch einmal den Gedanken aussprechen, dass es sie nach all den Mühen des Referendariats ärgert, jahrelang keine Chance gehabt zu haben, in den Schuldienst übernommen zu werden. Es fehlten Stellenausschreibungen mit ihrer Fächerkombination, irgendwann war sie auch auf ihren augenblicklichen Wohnort fixiert, schließlich nach ca. fünf Jahren ließ sie den Gedanken fallen, in den erlernten Beruf zu gelangen. Der Bereich der ihr vermeintlich näher liegenden Sonderpädagogik erscheint ihr, inzwischen Mutter von vier Kindern, aus verschiedenen Gründen auch nicht mehr zugänglich.

Die mit Mühe erlangte „Vier“ war zweifellos ein Einstellungshindernis; aber eventuell hat sie auch bei den Bewerbungen zu früh aufgegeben. Insgesamt erfüllt sie wohl Wehmut, vielleicht auch ein wenig Neid, wenn sie sieht, dass ehemalige Mitreferendare jetzt noch in den Schuldienst übernommen worden sind. Für weitere Bemühungen, in den Beruf zu gelangen, fehlt ihr nun die Kraft. Wenn andere sie mit dem Hinweis auf Schwierigkeiten im Lehrerberuf über die vergeblichen Bewerbungen hinwegzutrösten suchen, so scheint ihr dies wenig zu helfen.

8.2 Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen

8.2.1 Unterrichten

„Man sitzt ja an diesen Stundenvorbereitungen auch wirklich stundenlang.“ (12/20 - 21) „Es ist ja so, wenn man das anfängt mit der Stundenvorbereitung, man kommt vom Hundertsten ins Tausendste und überlegt noch einmal nach und noch einmal neu, und ach ne, das ist falsch, und dann schmeißt man den Bogen wieder weg und [...] Man kann sich auch nicht vornehmen, heute mach ich das direkt, wenn ich nach Hause komm, heute Mittag hab ich das fertig, dann sitzt man trotzdem wieder bis abends, weil einem immer wieder was Neues einfällt oder was bestimmt falsch ist. Das hat doch gar keinen Zweck, eher als abends damit anzufangen. Oft wurde es dann eben ein Uhr. Selbst wenn ich früher damit angefangen hatte, dann habe ich mich eben abends noch mal drangesetzt und noch mal überlegt, dass ja auch alles richtig wird. Und dann kam ja hinterher doch wieder die große Kritik.“ (12/23 - 33)

In diesen Sätzen sprudelt noch Jahre nach Abschluss des Referendariats auf die Frage nach der zeitlichen Belastung durch die Schule aus der IP das ganze Dilemma in ihrer Ausbildung heraus. Die Vorbereitung auf den Unterricht hat sie über viele Stunden beschäftigt. Dabei verlieren sich ihre Gedanken in kleinste Details, verästeln sich immer weiter. Statt aus mehreren Ideen nach einiger Zeit zu einer Entscheidung für einen als gangbar vermuteten Weg zu gelangen, setzte sie bei ihren Planungen immer wieder neu an, verwarf dann nochmals den Gedanken, legte schließlich das Papier beiseite. Die nahe liegende Arbeitseinteilung, sofort nach der Heimkehr von der Schule, vielleicht nach dem gerade erteilten Unterricht in einer bestimmten Klasse, unter dem noch frischen Eindruck des Erlebten zügig und entschlossen ein erstes Konzept für die nächste Stunde in dieser Lerngruppe zu entwerfen und niederzuschreiben, dann eventuell noch einige Korrekturen anzubringen und im Übrigen mit einem gewissen Vertrauen auf die eigene Spontaneität und Flexibilität die Reaktionen der Schüler in der Folgestunde abzuwarten, lässt sich bei der IP offenbar nicht realisieren. Mittags niedergeschrieben, wird der Entwurf durch weitere Einfälle immer von neuem im Laufe des Tages in Frage gestellt, verändert oder offensichtlich Falsches gänzlich neu entwickelt. Resigniert resümiert sie Jahre später über die Effektivität ihrer Unterrichtsvorbereitungen, dass selbst ein zeitiger Beginn der Unterrichtsplanungen doch nur ein nochmaliges Überprüfen des Konzeptes am Abend zur Folge hatte, sodass sich unter dieser Prämisse für sie der Schluss aufdrängte, eine frühere Inangriffnahme der Stundenvorbereitungen als die am Abend für zwecklos zu halten. So schnitt sie sich selbst die Möglichkeit zu immer neuen Entwürfen für die einzelne Unterrichtsstunde ab. Nach Mitternacht drängte die Zeit, aber auch die natürliche Ermattung zur Festlegung auf eine Lösung. Der selbst geschaffene Zeitdruck bewirkt gleichsam den notwendigen Entscheidungsdruck. Zugleich fehlt dann aber vielleicht auch die Konzentration für stringente Entscheidungen, auch die Zeit für eine ruhige Kontrolle des Geschaffenen. Die gesundheitliche Dimension wäre noch gesondert zu bedenken.

Ihre Äußerungen legen im Übrigen die Vermutung nahe, dass sie sich überwiegend von einem Tag zum andern auf ihren Unterricht vorbereitet hat, d.h. ohne die Chance, durch Überschlafen und auch durch Rücksprache mit Kollegen und Ausbildern die eigenen unterrichtlichen Ideen zu überprüfen.

Sie ist sich ihrer Unschlüssigkeit bei methodisch-didaktischen Entscheidungen offenbar selbst bewusst. Eher belastend wirkt sich obendrein aus, dass sie alles fehlerfrei machen möchte, wie die ängstliche Formulierung, „dass ja auch alles richtig wird“, ausdrückt. Diese Erinnerungen münden in der resignierenden Erkenntnis, dass auf all dieses Bemühen „doch wieder die große Kritik“ folgte.

Gefördert wird dieser unglückliche Arbeitsrhythmus neben anderen noch zu analysierenden Ursachen nicht zuletzt durch die besondere familiäre Situation der IP. „Das waren sehr brave Kinder, die waren dann abends um acht im Bett, und ich konnte dann meine Stundenvorberei-

tungen machen.“ (11/36 - 37) Als Alleinerziehende hat Frau X ihre Kinder am Nachmittag überwiegend selbst betreuen müssen, sodass sich auch schon aus diesem Grunde die ruhigen Abendstunden für die Unterrichtsvorbereitung anboten.

Zu untersuchen wäre zunächst die Frage nach den Ursachen für die offenkundige Verunsicherung. Auf der Hand liegt, dass die „große Kritik“ ihrerseits die einmal vorhandene Unsicherheit vergrößerte, diese wiederum neue Kritik zur Folge hatte, ein sich steigernder spiralförmiger Prozess, dessen eigentliche Ursache, die dann letztlich auch für einen Erfolg im Bereich Unterrichtskompetenz verantwortlich ist, noch zu eruieren wäre.

Auf die Frage, in welcher Weise sie sich von der Universität auf den Vorbereitungsdienst und den Schulunterricht vorbereitet fühlt, erwidert sie:

„Ja, in dem einen Fach, in dem ich weniger Probleme hatte, sehr wenig, das war eigentlich nur Theorie, was man so gar nicht in die Schule reinbringen konnte. Wenn ich jetzt z.B. an [...]wissenschaft denke, gut, da weiß ich einiges, kann wissenschaftlich arbeiten vielleicht und darüber sonst was schreiben oder berichten, aber für die Schule kann man das so nicht verwenden. Und in dem andern Fach, klar, da kann man vieles ausprobieren. Wir haben also auch Unterricht simuliert.“ (16/44 - 49)

„Wir sind also nie richtig in die Schule gegangen, ganz abgesehen von diesen zwei Schulpraktika, die ich gemacht habe. Da durfte ich dann auch einmal, da hab ich im Gymnasium unterrichtet, mal ne Stunde machen. Und ich habe bestimmt viele Fehler gemacht, aber ich bin völlig unbefangen daran gegangen.“ (17/3 - 6)

Während sie sich im Fach J wissenschaftlich recht gut ausgebildet fühlt, aber die Praxisnähe des Gelernten vermisst – in diesem Fach hatte sie im Referendariat „weniger Probleme“ –, konnte sie in dem anderen Fach offenbar Unterrichtsrelevantes praktisch ausprobieren, sie meint wohl einüben, sogar Unterricht simulieren, vermutlich mit Kommilitonen, ein Vorteil, den die meisten Referendare für sich nicht in Anspruch nehmen können. Die Bemerkung, dass die Studenten „nie richtig in die Schule gegangen“ sind, wirkt ein wenig wirklichkeitsfremd, da die zweiphasige Ausbildung dies gerade nicht vorsieht. Andererseits hat sie während ihrer beiden Schulpraktika im Gymnasium unterrichtet, allerdings offenbar nur wenige Stunden (vgl. auch (17/8 - 11)). Aufmerken lässt die Feststellung, dass sie trotz vieler Anfängerfehler „völlig unbefangen“ an den Unterricht herangegangen ist. Diese Unbefangenheit hat sie erst im Referendariat verloren.

„Es ist dann nach der Hälfte der Zeit, dass es begann mit meinen Magenproblemen.“ (4/49) Nicht sofort mit dem Beginn der Ausbildung, sondern erst allmählich wachsend, manifestierten sich die Schwierigkeiten nach etwa der Hälfte des Vorbereitungsdienstes – die Anforderungen werden von diesem Zeitpunkt ab deutlicher – in „Magenproblemen“ bis hin zur Krankmeldung (5/3 - 4), sodass sie keinen Unterricht geben konnte. Die Krankheitssymptome befallen sie aber auch nur dann, wenn sie Unterricht zu geben hat (5/10), während sie ihren Verpflichtungen im Seminar eher problemlos gerecht werden kann. (5/10 - 13) Zum Unterricht bemerkt sie:

„Aber Unterrichten vor der Klasse, wenn es auch noch eine Klasse war, die mich fertig machte. Also ich hatte z.B. eine 8. Klasse, bei der sollte ich, hatte ich beide Fächer hintereinander und in der sollte ich nun ein bestimmtes Fachgebiet unterrichten. Und diese Klasse war in diesem Gebiet hervorragend, und die konnten das garantiert besser als ich. Dieses Gebiet war nun der Teilbereich im Fach P, den ich am wenigsten konnte. Das sollte ich bei denen unterrichten, also das war eine Qual. Ich hatte also diese zwei Stunden [...], kam in die nächste Stunde in die Klasse rein und fand dann an der Tafel einen Satz: Ich kenne jemand, der hat keine Ahnung von [...] Ja, darauf hab ich dann gar nicht reagiert, hab einfach darüber weggeguckt und, aber ich wusste natürlich wieder, wer gemeint war.“ (5/13 - 22)

Der Unterricht rief die beschriebenen körperlichen Reaktionen hervor, vor allem aber der Unterricht vor einer Klasse, von der sie sich nicht akzeptiert fühlt, von der sie sich „fertig“ gemacht glaubt. Während in der Regel der Unterricht von zwei Fächern in derselben Klas-

se eine größere Vertrautheit mit den Schülern fördert, hat sich zwischen dieser Klasse und der Lehrerin eine Front aufgebaut, die den Unterricht zur „Qual“ werden lässt. Nicht von dem leichten Unbehagen des Anfängers vor dem Unterricht über ein schwieriges Thema, nicht von der Anspannung eben dieses Anfängers vor einer Stunde in einer problematischen Lerngruppe ist die Rede, sondern von einem als quälend erlebten Unterricht, vor dem sich schon physische Missempfindungen einstellen. Auslöser sind offenbar fachliche Defizite, die die Referendarin wohl nicht mehr ausgleichen konnte. Ausgerechnet ein solches von ihr nicht beherrschtes Gebiet „soll“ sie vor einer Lerngruppe unterrichten, in der es hierfür eine Reihe von „Spezialisten“ (5/28) gab, von denen sie schon vorher wusste, dass die „das garantiert besser“ konnten als sie. Das Unheil konnte sie offensichtlich nicht abwenden, Schule und Fachleiter drängten auf den Unterricht in gerade dieser Klasse (5/29 - 30), eine etwas überraschende und im Allgemeinen unübliche Hartnäckigkeit. Nach dem Unterricht über das gefürchtete Teilgebiet des Faches P betrat sie dann sofort in der nächsten Stunde dieselbe Klasse für den Unterricht in J und las an der Tafel den von einem Schüler geschriebenen oben zitierten Satz, wobei statt der Punkte, die hier nur der Anonymisierung dienen, das exakt bezeichnete Thema stand.

Während sie im Rückblick auf die Ausbildung sagt, dass sie im Fach J „weniger Probleme hatte, sehr wenig“ (16/44), übertrugen sich die Schwierigkeiten in der einen Klasse, in der beide Fächer auch noch an einem Tag nacheinander unterrichtet werden mussten, von Fach P unmittelbar auf Fach J. Sie hatte gleichsam in P ihr „fachliches“ Gesicht verloren, die Schüler einer 8. Klasse werden sie vermutlich auch als „Fachfrau“ im anderen Fach nicht mehr anerkannt haben. Hilflös merkt sie dazu an, dass sie darüber hinweggesehen und nicht reagiert habe. Von all den vielen Handlungsmöglichkeiten, die sich anboten, hat sie keine ergriffen, ist ihr von den Ausbildern auch keine nahe gelegt worden: Wechsel der Klasse, nur Unterricht in einem Fach in dieser Lerngruppe, Mobilisierung der „Spezialisten“ für den Unterricht als Experten, eine offene Aussprache mit den Schülern etc.

Erkennbar wurde hier eine Lehrerin mit ihren Problemen nicht fertig, wurde allein gelassen, sodass der lebenslange Eindruck des Versagens entstand, übertragen auch auf das eigentlich unproblematische Fach. In diesem Fach J, aber in einer anderen Lerngruppe, musste sie dann noch erleben, dass der Versuch einer kreativeren Gestaltung eines bestimmten Themas misslingt.

„[...] und ich hab versucht, das auch einmal sehr fröhlich auch darzustellen und mit den Schülern durchzuarbeiten, aber die haben mich eigentlich auf den Arm genommen. Ne, und hinterher hieß es auch: ‚So können Sie das nicht machen, und die nehmen Sie ja nicht ernst.‘“ (6/17 - 20)

Statt einer heiteren Lernatmosphäre, statt fröhlich am Stoff zu arbeiten, stand sie selbst plötzlich im Mittelpunkt der allgemeinen Heiterkeit; die Schüler veralberten sie, nahmen die Lehrerin selbst nicht mehr ernst, und die Stunde endete wieder mit der „großen Kritik“ der Ausbilder.

Ihre Situation vor der Klasse charakterisiert sie durch den Vergleich mit der Arbeit in den allgemeinpädagogischen Sitzungen:

„Das ist ja nicht so wie bei der Praxis in der Schule, wo nur die eine Person steht, und die ist dann gefragt, und auf ihr ruht die ganze Aufmerksamkeit.“ (8/4 - 6)

Aus dem Zusammenhang (8/1 - 4) ergibt sich, dass mit „Das“ die Arbeit, die Referate und Diskussionen im allgemeinpädagogischen Seminar gemeint sind. In der „Praxis“, im Schulalltag „steht“ nur „die eine Person“ vor der Klasse, hier kann sie nicht nach Belieben aus der Gruppe, in der sie „sitzt“ (8/2), hinaustreten, hier richten sich im Gegenteil vom Beginn an alle Blicke auf sie. Sie „ist dann gefragt“, d.h. die Schüler erwarten zunächst von ihr die Handlungsanweisungen, die Aufrechterhaltung der Disziplin, die sachkundigen Antworten auf von den Schülern nicht zu klärende Fragen. Ganz bewusst erlebt sie diese ganz auf sie

gerichtete „Aufmerksamkeit“. An dieser Stelle wird nicht deutlich, ob sie diese allgemeine Ausrichtung auf den Lehrer eher als Belastung empfindet oder als eine Chance, gleichsam als Dirigent das Lernorchester leiten zu können, durch die erreichte Konzentration auf die eine Person auch zu einer Konzentration auf die Sache hinleiten zu können mit gezielten, auch zunehmenden Freiräumen für die Lernenden. Die oben erwähnten Passagen über ihren Stand in den beiden Klassen lassen befürchten, dass sie ihre Position vor der Lerngruppe eher als Anspannung und Bedrückung erlebt hat.

„Schüler nehmen einen nicht ernst, sagen sich so, och Referendar, hat sowieso keine Ahnung, oder da können wir machen, was wir wollen, die bewertet uns ja doch nicht.“ (16/32 - 34)

Auch dieses Zitat stützt die obige Einschätzung. Die IP fühlte sich in ihrer Referendarrolle nicht ernst genommen. Bemerkenswert sind ihre Begründungen. Der Referendar hat „keine Ahnung“ nach Meinung der Schüler, versteht noch nichts von der Führung des Unterrichts, ist aber auch fachlich nicht sicher, so könnte dies gedeutet werden. Die Fähigkeit, Disziplin zu halten, wächst mit der Sanktionsmöglichkeit durch Noten, so scheint sie zu hoffen.

Bis auf einige Vertretungsstunden (12/37) hat sie „leider“, wie sie sagt, keinen Unterricht in eigener Verantwortung erteilt.

„Weil man hat immer jemanden da sitzen, man kann also gar nichts selber ausprobieren. Also ich denke, ich wäre unbefangener darangegangen, wenn ich nicht immer jemanden, also den Fachlehrer hinten im Raum hätte sitzen haben müssen.“ (12/41 - 43)

Sie bedauert die fehlende Möglichkeit, eigenverantwortlich unterrichten zu können. Stets fühlte sie sich durch den hinten im Klassenraum sitzenden Beobachter eingeengt in ihrem pädagogischen Tun. Sie wagte nicht, Eigenes auszuprobieren, weil Unübliches, Nichtbewährtes, Unerprobtes zu leicht wieder Kritik hätte herausfordern können. Sie glaubt, sie hätte „unbefangener“ ohne die Anwesenheit des Fachlehrers, die sie wohl eher als Kontrolle empfunden hat, unterrichten können.

Offensichtlich ist der Unterricht in eigener Verantwortung erst später, vielleicht sogar erst während des Interviews in ihr Bewusstsein gerückt, wie die folgenden Antworten auf die Frage nach den Defiziten in der Ausbildung gegen Schluss des Interviews vermuten lassen: *„Während der Referendarzeit habe ich es eigentlich nicht vermisst, dass ich keinen eigenständigen Unterricht hatte.“ (24/30 - 31) „Aber so im Nachhinein denke ich schon, das wäre hilfreich gewesen.“ (24/35)*

Auf die Frage nach den Zielen des Referendariats antwortet sie: *„Es sollte einem zu der Fähigkeit verholfen werden, später eigenständig Unterricht zu geben.“ (24/1 - 2)*

Weil sie die Fähigkeit zu unterrichten als Erstes nennt, erfolgt die Nachfrage, ob dies ihrer Meinung nach das Allerwichtigste sei, was sie dann bestätigt. Der Unterricht wird als Haupttätigkeitsfeld, die Fähigkeit des Unterrichtens als wichtigstes Merkmal des Lehrers eingestuft, mit dem Zusatz „eigenständig“, der hier wohl „in eigener Verantwortung“, so weit wie möglich „unabhängig“ meint, aber auch „kreativ“ bedeuten könnte.

„Also ich denke, man kann das wirklich nur lernen durch Üben, indem man ins kalte Wasser geschubst wird und selber ran muss und nicht ständig nur kritisiert wird. Es muss ja nicht immer die ‚wörtliche‘ Kritik sein, die man dann kriegt von dem Fachlehrer, sondern es ist ja auch schon Kritik, wenn man merkt, es läuft nicht mit den Schülern oder man muss sie anders anpacken.“ (23/41 - 46)

Aus dem Zusammenhang lässt sich ableiten, dass mit „das“ das Unterrichten gemeint ist. Die Fähigkeit erwirbt der Lernende ihrer Meinung nach durch eigenes, selbstständiges Üben, das ohne lange Vorbereitung beginnen und nicht durch fortwährende Kritik behindert werden sollte. Als Korrektiv für den Lehrer muss „nicht immer“ die verbale Kritik des anwesenden Fachlehrers nach dem Unterricht eingeplant sein, kritisierend und korrigierend wirken auch das Verhalten der Schüler und ihre Reaktionen auf den Unterrichtenden.

Auf die direkte Frage, ob sie Unterrichtskompetenz erworben habe, antwortet sie: *„Durch, dass ich immer wieder unterrichten musste auch, also durch die Praxis, ganz einfach, durch das Üben.“* (20/41 - 42) Sie setzt den Erwerb dieser Kompetenz offensichtlich als gegeben voraus und beschränkt sich auf den Hinweis, das Unterrichten durch den praktischen Unterrichtsalltag gelernt zu haben. Trotz der unablässig erfahrenen Kritik durch die Ausbilder, aber auch trotz der teilweise rüden und verletzenden Reaktionen der Schüler zweifelt sie nicht daran, die Fähigkeit zu Gestaltung von Unterricht im Verlaufe ihres eineinhalbjährigen Referendariats entwickelt und erlangt zu haben.

„Ich hab manchmal den Eindruck gehabt, selbst wenn es vielleicht mal gut gelaufen ist, also es ist bestimmt auch einige Male gut gelaufen, bestimmt nicht immer schlecht. Ich hab es nur noch so negativ in Erinnerung. Dass trotzdem immer noch gesucht wurde, was war schlecht, was war schlecht. Es wurde immer nur das, was man falsch gemacht hatte, rausgesucht. Ich kann mich nicht dran erinnern, dass da auch mal gesagt wurde: ‚Das haben Sie aber gut gemacht‘.“ (13/6 - 11)

Die spontan geäußerte, stark einschränkende Formulierung *„vielleicht mal gut gelaufen“* wird sofort aufgehoben durch den Zusatz *„es ist bestimmt auch einige Male gut gelaufen“*, der noch einmal bekräftigt wird durch die Ergänzung *„bestimmt nicht immer schlecht“*. Geblieben ist eine überwiegend negativ geprägte Erinnerung, die aber entstanden ist durch die ständige Betonung des Missglückten und das Fehlen jeglichen Lobs für gelungenen Unterricht, den sie sich sicher ist, erteilt zu haben. Aus dieser angenommenen Gewichtsverlagerung in der Kritik, aus diesem fortwährenden Suchen nach Schwächen und Fehlern durch die Ausbilder gewinnt sie andererseits die beruhigende Gewissheit, doch nicht restlos versagt zu haben, die wichtige Grundkompetenz *„Unterrichten“* eigentlich doch erworben zu haben.

8.2.2 Erziehen

„Also ich stelle mir auch manchmal so vor, ich wäre vielleicht doch in die Schule gekommen, und ich meine dann eben, ich hätte das bestimmt gut gemacht, auch mit einem nicht gerade Spitzenexamen. Ich bin sicher, ich hätte auch die Schüler in den Griff gekriegt, die hätten mir bestimmt nicht immer auf der Nase herumgetanzt. Sobald man nicht mehr Referendarin ist, ist man ja ganz anders angesehen von den Schülern. Ich glaube nicht, dass ich da so eine lasche Hand gehabt hätte, dass sie mir auf der Nase herumgetanzt hätten. Ich hätte ja auch ganz andere Mittel zur Verfügung gehabt. Gut, als Referendarin, wenn man eigenverantwortlichen Unterricht gehabt hätte, dann ist man doch immerhin etwas höhergestellt.“ (23/28 - 37)

Auch in diesen Sätzen beschäftigt sich die IP wieder mit den bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnten disziplinarischen Problemen in einigen der von ihr unterrichteten Klassen. Zunächst aber spricht Frau X aus, dass sie noch nach Jahren anderweitiger beruflicher Betätigung dem Gedanken an eine Lehrtätigkeit am Gymnasium nachhängt, dass sie immer noch das in der Ausbildung Erlebte und Erreichte zu verarbeiten und in die ersehnte Unterrichtspraxis hineinzuprojizieren sucht. Unabhängig von dem schwachen Examen ist sie sich sicher, dann in der Schule *„das bestimmt gut“* zu machen, also eine gute Lehrerin geworden zu sein, wobei der Begriff *„gut“* noch ungeklärt bleibt. Aus dem Folgesatz lässt sich allerdings schließen, dass die Qualität *„gut“* auch die Fähigkeit umfasst, *„die Schüler in den Griff“* zu kriegen, sich *„nicht immer auf der Nase“* *„herumtanzen“* zu lassen, wobei der Umkehrschluss die Einsicht verrät, dass ihr dies im Referendariat wohl nicht gelungen ist, dass sie ihr nach ihrer oder der Meinung der Ausbilder fast *„immer“* disziplinarisch entglitten sind. Zugleich schließt diese recht vorsichtige Formulierung *„nicht immer“* aufgrund der gemachten Erfahrungen wohl unbewusst neu auftretende Disziplinschwierigkeiten nicht aus. Nach Abschluss des Referendariats, d.h. als vollgültige, sich im Dienst befindende Lehrerin, gewinnt sie ihrer Meinung nach vor den Schülern ein anderes Ansehen. Die neue Amtsautorität, die Verfügung über *„ganz andere Mittel“* hätten sie dann ermutigt, nicht mehr mit *„lascher Hand“* zu unterrichten, sich den Unterrichtsstörungen der Schüler entschiedener

entgegenzustellen, also energischer als im Referendariat durchzugreifen. Allein der eigenverantwortliche Unterricht hätte, gleichsam im Vorgriff auf die spätere Berufssituation, schon im Vorbereitungsdienst ihr Ansehen vor den Schülern gehoben.

In ihm hätte sie berufsspezifische Tätigkeiten ausüben können, die sie sofort anschließend beschreibt: *„Und man kann dann auch bewerten oder Arbeiten schreiben lassen usw.“* (23/41) Die Ankündigung von Klassenarbeiten, ihre Bewertung und Benotung stuft sie ein als das Ansehen vergrößernde, Respekt verschaffende Funktionen des voll ausgebildeten Lehrers, wohl auch als die oben angesprochenen *„ganz anderen Mittel“*.

Den Glauben an die unabhängig von der Examensnote sich selbst zugetraute Fähigkeit zu gutem Unterricht untermauert sie durch die Rückenstärkung, die ihr das Amt und seine neuen *„Machtmittel“* verleihen, sodass die ihr in den Besprechungen wohl oft vorgeworfene *„lasche Hand“* und das Versagen beim Umgang mit Unterrichtsstörungen unter anderem auf die inferiore Stellung des Referendars im Schulgefüge zurückgeführt werden. Daneben argumentiert sie allerdings auch mit der später noch zu erörternden einengenden Nähe der beobachtenden Fachlehrer und gelegentlich der Fachleiter. (12/41 - 43)

Kurze Zeit nach dieser Passage im Interview entgegnet sie auf die Frage nach den besonders beim Referendar zu fördernden Fähigkeiten: *„Ja, ich denke so, auf den Menschen bezogen, Menschlichkeit kann man nicht anerziehen.“* (24/11 - 12)

Auf die Zusatzfrage, ob ihr das *„menschliche Potenzial“* beim Lehrer wichtig sei, ergänzt sie: *„Ja, auf jeden Fall. Wenn der Unterricht irgendwie so maschinell abläuft und die Lehrer und die Schüler keine gegenseitige Vertrauensbasis aufbauen können, dann ist das für keinen von beiden befriedigend, meine ich.“* (24/17 - 19)

Diese Äußerung steht im merkwürdigen Gegensatz zu dem oben angesprochenen Rückzug auf Noten als wohl selbst erlebtes und beobachtetes Sanktionsmittel im Unterricht, dessen bewusste Anwendung sie zumindest nicht auszuschließen scheint. Dass hieraus kein Dominanzstreben, sondern eher die lang wirkende Demütigung durch Schüler und Ausbilder nachklingt, die Verzweiflung über misslungene Stunden, über durchlittene Hilflosigkeit und eine nicht für die Einstellung qualifizierende Examensnote bezeugen jedoch die Äußerungen, die menschliche Wärme und einen auf das Individuum ausgerichteten, nicht *„maschinell(en)“* Unterricht ganz selbstverständlich als Fähigkeiten des Lehrers unterstreichen. Das Bemühen um den Aufbau gegenseitigen Vertrauens kann und muss ein Ziel des unterrichtlichen Miteinanders sein, wenn Unterricht für beide Seiten befriedigend verlaufen soll, wobei Lehrer und Schüler sich aber gegenseitig eine Chance geben müssen. Die hierfür beim Lehrer notwendige menschliche Grundhaltung kann ihm allerdings nicht im Referendariat *„anerzogen“* werden, er muss sie schon in die Ausbildung mitbringen. Ob diese Eigenschaften angeboren oder im Laufe der Kindheit, der Jugend und des Studiums zu erwerben sind, bleibt undiskutiert, ebenso die Frage, wie Schüler diese Eigenschaften für ein vertrauensvolles Miteinander im Unterricht erlangen können.

Von einer Mitreferendarin berichtet sie:

„[...] die war allerdings auch sehr kühl und auch uns Mitreferendaren gegenüber, sie trug die Nase etwas höher. [...] Sie hat eine sehr gute Prüfung abgelegt, aber ich weiß auch, dass ich damals gedacht habe, die möchte ich nicht als Lehrerin haben, so vom menschlichen Erscheinungsbild her. Da hab ich gedacht: ‚Macht das nun das gute Examen aus, muss man so eine perfekte Maschine sein, die da Unterricht abzieht, oder muss man noch etwas Menschliches mit reinbringen.‘“ (15/37 - 43)

Eine kühl distanziert, ihr gar arrogant erscheinende Mitreferendarin mit glänzendem Examen suggeriert das Bild einer *„perfekten Unterrichtsmaschine“*, der das menschliche Gespür im Unterricht abgeht. Ob die Kollegin tatsächlich *„die Nase etwas höher“* trug, auf Abstand bedacht war oder nur durch eine totale Konzentration auf die Ausbildung diesen Eindruck erweckte, ob sie diese Kollegin tatsächlich als *„perfekte Maschine“* ohne persönlichen

Kontakt zu den Schülern erlebt hat, bleibt in diesem Zusammenhang unwichtig. Bedeutsam aber erscheint, dass die IP das „Menschliche“, den persönlichen Bezug zum Schüler unterstreicht, ihn eigentlich für unabdingbar hält und damit die erzieherische Seite der Lehrerexistenz betont. Andererseits gerät sie in die Nähe einer gefährlichen, weil unzulässigen Verknüpfung von gutem Examen und maschinenhaft perfektem Lehrer, dem obendrein die menschliche Wärme fehlt. Die angedeutete Verallgemeinerung dient hier wohl auch ein wenig als Selbstschutz einer durchaus sensiblen, aber dem Anschein nach weniger erfolgreichen Lehrerin.

Über das Vermögen des Vorbereitungsdienstes, erzieherische Kompetenz zu vermitteln, urteilt sie:

„Also ich denke, das muss man drin haben, also so ein bestimmtes pädagogisches Geschick muss man einfach schon mitbringen, sonst wird man nicht Lehrer. Also es gibt natürlich, ja, es gibt welche, ich kann mich an einen Kollegen erinnern, der hatte nun wirklich kein pädagogisches Geschick, aber wissenschaftlich alles drauf. Aber so ein Mensch sollte lieber in die Forschung oder sonst was gehen, aber nicht in die Schule.“ (20/46 - 21/2)

Auf die Nachfrage, ob die Ausbildung erzieherische Fähigkeiten überhaupt nicht oder nur nicht in der gegebenen Zeit vermitteln kann, ergänzt sie:

„Pädagogisches Grundwissen kann man sich aneignen, aber man muss pädagogisches Geschick schon von vornherein mitbringen, das muss drin sein, also im Wesen.“ (21/7 - 8)

„Pädagogisches Grundwissen“ ist lehr- und lernbar, aber „pädagogisches Geschick“ muss der Anwärter auf ein Lehramt nicht nur mitbringen, das ist ihm wesensmäßig eigen, also wohl angeboren. Offenbar missversteht sie die Frage, weicht auf den Begriff „pädagogisches Geschick“ aus, der unter anderem auch unterrichtliche Fähigkeiten beinhaltet. Trotzdem liegt die Vermutung nahe, dass sie auch die Nichtvermittelbarkeit erzieherischer Fähigkeiten annimmt. Zugleich erinnert sie sich ausdrücklich an einen Kollegen, bei dem pädagogisches Unvermögen mit „wissenschaftlichen“ Fähigkeiten korreliert, gemeint ist wohl ein überdurchschnittliches Fachwissen.

„Ich wollte immer, seit dem 6. Schuljahr, Lehrerin werden. Und jetzt nur im Nachhinein habe ich eben den Eindruck, ich hätte doch lieber Sonderpädagogik machen sollen. Also ins Gymnasium will ich gar nicht mehr.“ (20/6 - 8)

Auf die Ergänzung des Interviewers, dass sie zurzeit auch an ihren Kindern Leistungsanforderungen und Unterrichtsabläufe am Gymnasium noch einmal kennen lernt, fügt sie hinzu: *„Ich denke, an der Sonderschule hätte ich mehr Erfolg gehabt. Ich denke auch, in meinen pädagogischen Fähigkeiten vor allen Dingen.“ (20/13 - 14)*

Die Zusammenschau dieser beiden Zitate mit den oben erwähnten legt den Schluss nahe, dass nach ihrer Ansicht der schon seit dem 12. Lebensjahr existierende Berufswunsch zutreffend und gerechtfertigt war, dass sie somit die erforderlichen pädagogischen und erzieherischen Fähigkeiten mitbringt. Die Ausrichtung auf die Sonderschule drückt wohl auch ihre Überzeugung aus, im pädagogisch, erzieherischen Bereich eine besondere Stärke zu besitzen, während die Abkehr vom Gymnasium vielleicht eher mit den im Referendariat offenbaren fachlichen Lücken zusammenhängt.

Unabhängig von dieser Einschätzung persönlich vorhandener oder erlangter erzieherischer Befähigung bleibt noch der Frage nachzugehen, welche Hilfen das Seminar zum Entwickeln, Fördern und Einüben dieser Fähigkeiten angeboten hat.

Auf die ergänzende Frage, ob der Aufbau einer „gegenseitige(n) Vertrauensbasis“ (24/18) durch das Seminar mitbedacht und unterstützt werden könnte, antwortet sie zunächst:

„Schwer zu sagen. Ich denke eben auch wieder durch eigenständigen Unterricht, ohne dass jemand mit drinsitzt.“ (24/24 - 25) Auch hier scheint der „eigenständige Unterricht“ wieder gleichbedeutend mit der Möglichkeit gesehen zu werden, ohne Unterrichtsbeobachter zu agieren.

Gelegenheiten zur erzieherischen Einflussnahme auf Schüler, nicht blockiert durch kritische Ausbilder oder fachlich schwierige Unterrichtsthemen, bieten an jeder Schule die außerunterrichtlichen Aktivitäten.

„Ich habe einen Austausch begleitet nach [...] Das hab ich eher negativ in Erinnerung, nicht, weil mir [...] nicht gefiel, sondern weil ich eben meine Kinder nicht mitnehmen konnte oder auch nicht eines, und das erste Mal von denen getrennt war.“ (8/33 - 36)

Das von vielen ihrer Kollegen als abwechslungsreich erlebte Kennen lernen einer fremden Stadt, zusammen mit Schülern, die sich außerhalb des Schulraumes gelöst, offener dem Lehrer zuwenden, mit einer Fülle von Kommunikationsmöglichkeiten über die Schulthemen hinaus, bleibt Frau X vor allem als erstmalige Trennung von ihren Kindern in Erinnerung. Ihre Gedanken beziehen sich nicht auf die außerschulische Begegnung mit den ihr zumindest teilweise anvertrauten fremden Kindern, deren Verhalten sie vielleicht neugierig gemacht haben könnte und zu denen sie in der neuen Umgebung einen besseren Zugang hätte gewinnen können, sondern sie sind negativ geprägt durch die Abwesenheit der eigenen Kinder und der damit verbundenen Sorge um sie.

Eine Erinnerung an Schullandheimaufenthalte (14/13), an Schulfeste und Schulfeiern fehlt ihr. (14/18) Auch den Zugang zu den Schülern über die Eltern hat sie nicht miterlebt. (14/22 u. 14/27) Dagegen erwähnt sie die Begegnung mit einem Verwandten als prägendes, ihr noch lebhaft vor Augen stehendes Erlebnis innerhalb der schulfachlichen Ausbildung.

„Ich hab auch ne Zeitlang, was ganz gut war, noch relativ zu Beginn meiner Referendarzeit in der Klasse eines Verwandten unterrichtet, der sich dann möglichst nicht hat anmerken lassen, dass wir verwandt sind. Ich hab das auch nicht verraten, aber das hat mir die Möglichkeit gegeben, hinter dem Rücken aller anderen mit ihm zu sprechen und ihn zu fragen: ‚Wie hast du denn das als Schüler empfunden?‘“ (13/21 - 25)

Auf die später gestellte Frage nach Kontakten zu den Schülern erwidert sie:

„Durch meinen Verwandten. Der Kontakt sah eher so aus, dass bei mir in der Nähe, wo ich damals wohnte, auch Schüler wohnten, das war nun der Einzugsbereich auch des Gymnasiums, und ich vielleicht gelegentlich mal morgens zerstoche Reifen fand.“ (16/25 - 27)

Nur über einen Verwandten, der aber diese besondere Art der Beziehung zu seiner Lehrerin nicht preisgibt, versucht sie zu Beginn ihrer Referendarausbildung Rückmeldungen über ihren Unterricht und damit wohl auch über die eigene Person zu erhalten. Wie wichtig ihr diese „geheimen“ Informationen waren, zeigt deren heutige Einstufung als prägende Erlebnisse. Ein direktes Gespräch mit den Schülern über den eigenen Unterricht hat sie offenbar nie gewagt. Die bittere Bemerkung über die morgens vorgefundenen zerstoche Reifen – eine auch im Nachhinein noch als verletzend und peinlich empfundene Erfahrung, wie die verschleiende Vokabel „vielleicht“ es andeutet – passt zu einer weiteren Äußerung über ihre Erfahrungen mit Schülern:

„Man musste die Ausbildung durchziehen, und es werden einem doch einige Steine in den Weg gelegt, auch von den Schülern. Wenn die dann mehrere Referendare durchgemacht haben, wollen die dann auch nicht mehr.“ (23/10 - 12)

Die Begegnung mit den Schülern hat sie nach der universitären Fachausbildung nicht als eine Entdeckungsreise in eine neue, spannende „pädagogische Welt“ erlebt, sondern eher als ein Ringen mit Klassen, die durch den von Berufsanfängern erteilten und aus Sicht der IP wohl auch erlittenen Unterricht unwillig und reizbar geworden sind. Ihr „Durchziehen der Ausbildung“ öffnete sicherlich nicht den Blick für erzieherisches Gestalten, sodass sich

aus dem Interview insgesamt folgern lässt, dass sich die IP keine erzieherische Kompetenz im Laufe ihres Referendariats aneignen konnte.

Wenn sie an sich keine Einstellungsänderungen zu pädagogischen Fragen wahrgenommen hat, so kann diese Einschätzung auf einem Missverstehen der Frage beruhen, wie der anschließende Verweis auf ihre Qualifikation als Lehrerin vermuten lässt. (17/16 - 17) *„Vor allen Dingen, dass ich nun gar keine pädagogische Erfahrung hatte, das kann ja gar nicht sein. Erstmals habe ich schon meine Geschwister damals mit großgezogen und meine drei Kinder.“* (9/35 - 37) Hier liegt auch die Wurzel für ihre feste Überzeugung, trotz der abwertenden Beurteilungen im Referendariat doch eine gute Lehrerin geworden zu sein. Die Bewältigung der Probleme mit den eigenen Eltern, die von ihr praktizierte Erziehung ihrer jüngeren Geschwister (19/20 - 26) sowie die Erfahrung mit den eigenen Kindern scheinen ihr einen gehörigen Fundus an erzieherischer Vorerfahrung und Bewährung zu gewährleisten.

8.2.3 Beurteilen

„Ich brauchte ja gar keine Noten zu geben, also ich musste nie irgendetwas bewerten.“ (21/24) Kurz und knapp erklärt hier eine vollständig ausgebildete Lehrerin nach dem Zweiten Staatsexamen, nach dem Referendariat als Vorbereitung auf den Beruf der Gymnasiallehrerin, dass sie *„nie irgendetwas bewerten“* musste, dass sie in dieser Zeit keine Noten zu geben hatte.

Auf den Hinweis des Interviewers, dass manche Fachlehrer und Fachleiter ihre Referendare Schülerarbeiten bewerten lassen, entgegnet die IP: *„Ja, das finde ich auch richtig. Der Fachlehrer sollte sich vielleicht bestimmte Noten notieren, wie er etwas bewertet, und der Referendar auch und dann besprechen, wo die Differenzen sind. Das wäre schon eine Hilfe.“* (21/29 - 31)

Spontan hält sie die gemeinsame Bewertung von Schülerleistungen durch den Fachlehrer und den Referendar für richtig, hat aber diese Übungspraxis während des eigenen Referendariats nicht erlebt, offenbar auch nicht im Rahmen der Fachseminare durch ihre Fachleiter. An anderer Stelle (23/41) weist sie noch einmal auf die im eigenverantwortlichen Unterricht gegebene Chance hin, schon während der Ausbildung schriftliche Arbeiten stellen und bewerten zu können. Als hilfreich und *„schon ganz gut“* (14/27) empfindet sie die Teilnahme an einigen Abiturprüfungen, ohne jedoch weiter Stellung dazu zu nehmen.

Ihre Äußerungen zur fehlenden Bewertungspraxis im Referendariat ergänzt sie zweimal durch Erlebnisse und Berichte über die Benotung von Deutschaufsätzen, die sie von Lehrern (21/31 - 34) und Bekannten (21/39 - 42) übernommen hat. Da sie nicht in den Schuldienst eingestellt und somit auch nicht als Berufsanfängerin mit den eigenen Defiziten im Hinblick auf ihre Beurteilungskompetenz konfrontiert worden ist, münden ihre Bemerkungen auch nicht in eine deutliche Kritik dieser Ausbildungsmängel, sondern gleiten in allgemeine Beispiele für die Notenproblematik ab.

8.2.4 Beraten

Wegen der oben erwähnten Probleme im Unterricht werden Schüler die IP von sich aus vermutlich nicht, um Rat bittend, aufgesucht haben. Da sie auch keine Klassenarbeiten korrigiert und benotet hat, entfielen auch die damit zusammenhängenden Beratungschancen.

Zu den Elternsprechtagen und Elternabenden äußert sie nur ganz knapp: *„Ne, war ich auch nicht dabei.“* (14/22) Und: *„Mit dem Elternsprechtage hatte ich nichts zu tun.“* (14/27) Wegen des fehlenden Unterrichts in eigener Verantwortung entfielen auch diese beiden Möglichkeiten, sich mit der Beratung von Eltern befassen zu müssen. An eine freiwillige Teilnahme, zumindest an Elternabenden in den von ihr unterrichteten Klassen, hat sie offensichtlich nicht gedacht, vielleicht ist sie dazu auch nicht vom jeweiligen Fach- und Klassenlehrer ermuntert worden.

Auf den Hinweis des Interviewers, dass sie also relativ wenig Möglichkeiten zur Beratung hatte, wählt sie die vielsagende Formulierung: *„Ja. Also ich hatte nichts zu sagen.“* (21/47) Sie räumt ein, keine Beratungskompetenz erlangt zu haben (22/1), empfindet aber die Referenzzeit auch dafür als zu kurz (22/6 - 7) und sieht hierfür obendrein keine Möglichkeiten. (22/11)

8.2.5 Innovieren

Im Hinblick auf mögliche Eigeninitiativen, auf die Chance, auch einmal Neues und Eigenes im Unterricht ausprobieren zu können, erklärt die IP:

„Ja, das hab ich versucht, aber das wurde auch immer ziemlich abgeschmettert. Ich musste teilweise aber auch erkennen, dass das einfach nicht machbar war, vielleicht in der bestimmten Klasse, in der ich war.“ (6/14 - 16)

Auf die vom Interviewer geäußerte Bemerkung, dass sie anscheinend kaum Möglichkeiten für Innovationen, für das Vorbringen eigener Ideen für sich entdecken konnte, räumt sie ein: *„Vielleicht nur, weil ich mich da nicht getraut habe, ich hatte schon Ideen, ganz bestimmt. Aber das wurde immer so ein bisschen abgeblockt.“* (22/16 - 17)

Auf die Nachfrage, ob niemand sie zum Ausprobieren eigener Unterrichtsideen ermuntert habe, ergänzt sie:

„Nein. Einmal vielleicht, dann habe ich auch einmal ausprobiert, aber dann wurde das hinterher natürlich auch auseinander genommen. ‚Überlegen Sie mal, warum hat das jetzt nicht geklappt. Warum war das jetzt alles falsch.‘ So ungefähr.“ (22/25 - 27) *„Nein. Die Bewertung folgte auf dem Fuß. Vielleicht liegt es auch daran, dass die meisten Lehrer oder Lehrerinnen, die mich da betreut, beaufsichtigt haben, doch wesentlich älter waren und schon wesentlich länger im Beruf waren. Es wäre bestimmt etwas besser und auch lockerer gelaufen, wenn da auch jüngere Kollegen gewesen wären. Also es hätten eben alles noch meine eigenen Lehrer sein können.“* (22/33 - 37)

Folgerichtig bedauert sie auch das Fehlen eigenverantwortlichen Unterrichts.

„Ja. Weil man hat immer jemanden da sitzen, man kann also gar nichts selber ausprobieren. Also ich denke, ich wäre unbefangener darangegangen, wenn ich nicht immer jemanden, also den Fachlehrer hinten im Raum hätte sitzen haben müssen.“ (12/41 - 43) *„Ja. Dann kann man wirklich selber ausprobieren und sehen, was nicht läuft und was vielleicht dann doch läuft.“* (23/27 - 28)

Offenbar hat Frau X durchaus versucht, eigene neuartige Gedanken in ihren Unterricht einzubringen. Sie scheiterte damit aber in ihrer Problemklasse. Statt Fröhlichkeit zu erzeugen, wurde sie selber veralbert (6/17 - 20), fühlte sich *„ziemlich abgeschmettert.“* Sie unternahm dann wohl keine neuen Versuche, entwickelte danach keine Eigeninitiative mehr, sondern hielt sich einfach an die Anweisungen des jeweiligen Fachlehrers. Dabei scheint es sich eher um globale Hinweise gehandelt zu haben, die sie wie Vorschriften aufgefasst hat. Die detaillierte Ausführung dieser Anweisungen bürdete sie sich selbst auf, vor Rückfragen beim Fachlehrer zur methodischen Feingestaltung schreckte sie zum Beispiel zurück. Sie wagte eigentlich nicht, von sich aus vorhandene Unterrichtsideen zu realisieren. Als ein Fachlehrer sie dann einmal dazu aufforderte, fühlte sie sich in der Nachbesprechung *„auseinander genommen.“* Die zitierten Formulierungen des Mentors klangen – zumindest in ihren Ohren – überlegen, so, als ob der Fehler – vielleicht nur für den Ausbilder – vorhersehbar war. Es bleibt der Eindruck haften, dass sie *„alles falsch“* geplant und durchgeführt hat. Vielleicht kommt so auch der Gedanke auf, dass ihre Vorschläge *„immer so ein bisschen abgeblockt“* wurden, dass die Erörterung der Fehler, vielleicht auch schon des falschen didaktischen Ansatzes, nicht als Diskussionsgrundlage diente, dass eventuell aufgeführte didaktisch-methodische Alternativen nicht ihr unterrichtliches Repertoire verbreitern sollten. Alle Äußerungen der Ausbilder wirkten als vernichtende Kritik mit bewertendem Charakter. Wegen des großen Altersunterschiedes fühlte sie sich in die Rolle der Schülerin

zurückversetzt, „es hätten [...] noch meine eigenen Lehrer sein können.“ Von diesen viel älteren und entsprechend berufserfahrenen Mentoren fühlte sie sich nicht nur „betreut“, sondern eben auch „beaufsichtigt“. Eine warme zwischenmenschliche Kommunikation konnten oder wollten beide Seiten nicht aufbauen; mit jüngeren Ausbildern wären ihrer Meinung nach „bestimmt“ offenere und lockerere Gespräche möglich gewesen. Das fast väterliche Vertrauensverhältnis zwischen älteren Mentoren und jungen Referendaren lernte sie leider nicht kennen. Vielleicht lag für sie als mehrfache Mutter die „Tochterrolle“ zu weit entfernt. Lieber wäre ihr da schon der allein geführte Unterricht gewesen, in dem sie sich unbefangen auf didaktisch-methodisches Neuland hätte wagen können, um dann selbstständig und ohne bewertende Kritik aus den selbst erkannten Fehlern zu lernen. Den Mut erfordernden Gedankenaustausch mit einem erfahrenen Kollegen, in dem die eigenen Ideen und Handlungen gewürdigt, aber dennoch auch einer kritischen Analyse und einem Vergleich mit alternativen Überlegungen ausgesetzt werden, scheint sie nicht erlebt, vielleicht innerlich auch nicht ausgehalten zu haben.

Innovieren, Neues in Gang zu setzen, schließt naturgemäß auch eine kritische Wertung und Würdigung des Bewährten ein. Dazu sagt die IP: „Ich selber kritisieren?“ (5/49) [...] „Nein.“ (6/3)

Sie hat auch die Gelegenheit zur Kritik genutzt:

„Ja, aber es wurde mir dann wohl eher als Aufmüßigkeit oder als eben nicht kritikfähig angerechnet. Dass ich also selber versucht habe, mich zu verteidigen oder eben eine Kritik nicht anzunehmen. Deswegen habe ich es dann auch sein gelassen nachher, also ich habe selbst so ein bisschen resigniert.“ (6/7 - 10)

Kritik an vermutlich unterrichtlichen Entscheidungen der Ausbilder scheint sie auch im Nachhinein, wie es Formulierung und Tonfall verraten, für abwegig zu halten. Bei der vorgebrachten Kritik scheint es sich demnach um die Abwehr der als ungerecht und unzutreffend betrachteten Anmerkungen zu ihrem Unterricht zu handeln, von der sie aber resignierend Abstand nimmt, um nicht in den Geruch der „Aufmüßigkeit“ oder Uneinsichtigkeit zu geraten.

„Ja, Konferenzen habe ich wohl erlebt, aber das bringe ich jetzt vielleicht auch in Gedanken ein bisschen durcheinander damit, dass ich später bei meinen eigenen Kindern in den Fachsitzungen mitgesessen habe. Ich habe dann da, wenigstens um meine Fächer doch noch mitzuvertreten und so ein bisschen mit in die Schule reinzuriechen, hab ich an Fachkonferenzen immer gerne teilgenommen und mich dafür gemeldet.“ (14/35 - 40)

An Konferenzen hat sie während des Referendariats mit Sicherheit teilgenommen, auch wenn sie sich nicht mehr daran erinnern kann. Auch hier gilt, dass die Themen vermutlich die Interessen der Referendarin nicht berührt haben. Schon fern der Schule, nur für die eigenen Kinder agierend, nimmt sie dagegen als Elternvertreterin gern und freiwillig an den Fachsitzungen, gemeint ist, an den Fachkonferenzen der Schule teil, an der ihre Kinder unterrichtet werden. Ob sie dort nur „mitgesessen“ oder dort Fachliches aktiv mitvertreten hat, bleibt offen. Zumindest gewinnt sie über den normalen Eltern-Lehrer-Kontakt hinaus noch einmal einen Zugang zur Schule, der Erinnerungen an die Ausbildung und den gelernten Beruf heraufbeschwört.

Aber auch der Hinweis auf die im Referendariat miterlebten Konferenzen, Gesamt- und Fachkonferenzen, provoziert ihre damalige Selbsteinschätzung; sie hielt sich für überflüssig (14/44) und fühlte sich unsicher und unwissend, „ich hatte doch nichts dazu zu sagen.“ Woher sollte bei dieser Einstellung der Mut zu innovativen Anstößen von ihrer Seite kommen, wie sollte sich hieraus innovative Kompetenz im Referendariat entwickeln?

8.2.6 Mitwirken

Das Mitwirken kann sich für einen Referendar durch die Mitgestaltung der eigenen Ausbildung, der Arbeit am Seminar und auch einzelner Teilbereiche an der Schule vollziehen.

Mit dem Mut zur Kritik und zur Eigeninitiative als wichtiger Voraussetzung für eine aktive Gestaltung der eigenen Ausbildung hat die IP weniger glückliche Erfahrungen gemacht, eigene kritische Bemerkungen zur Stundenbesprechung wurden ihr als Unfähigkeit zur Annahme von Kritik ausgelegt, Versuche zur kreativen Unterrichtsgestaltung sind teilweise misslungen (vgl. 8.2.5). Die an ihrem Studienseminar angebotene und erwünschte Mitarbeit bei der Planung und Durchführung der allgemeinpädagogischen Seminare erwähnt sie nicht, hat sie als Chance vermutlich auch nicht wahrgenommen, sodass sie sich, wie es der Tenor des Interviews widerspiegelt, mit der vorgegebenen inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Sitzungen zufrieden gegeben (7/43 - 45), auch den angebotenen Rahmen offenbar als entlastend empfunden und als sie nicht übermäßig beanspruchend akzeptiert hat.

Bei der Wahl der Themen für ihre Vorführstunden fühlte sie sich frei. *„[...] aber ich musste es dann natürlich mit dem jeweiligen Fachlehrer absprechen, doch, das konnte ich mir doch ziemlich aussuchen.“* (9/14 - 15) Dabei bezieht sich das einschränkende „ziemlich“ wohl auf die selbstverständliche Absprache mit dem jeweiligen für den Unterricht verantwortlichen Fachlehrer.

Auch bei der Auswahl der Klassen und der Fachlehrer, also beim Aufstellen des Stundenplanes, griff die Schulleitung nicht ein, half ihr auch nicht durch eine irgendwie geartete äußere Organisation. *„Nein, das kann ich nicht sagen. Ich musste mir selber meine Stunden und meine Lehrer, von denen ich betreut werden wollte, aussuchen [...]“* (15/20 - 21)

Diese fehlenden Vorgaben, die freie Wählbarkeit von Lerngruppen und Mentoren scheinen ihr kein dankbar akzeptiertes Fehlen von Beschränkungen, kein willkommener Freiraum für eigene Mitwirkungswünsche gewesen zu sein. Eher empfand sie es wohl als fehlende Hilfe, „musste“ sie sich doch die betreuenden Mentoren „selber“ aussuchen.

„Ja. Wenn man sich an den Fachkonferenzen beteiligt, aber dazu müsste man eigentlich auch wieder mehr Hintergrundwissen haben, was die Bücher z.B. betrifft, die da im Unterricht verwendet werden. Ich meine, man kennt ja nicht jedes Buch, das im Unterricht verwendet wird. Ich hatte gar nicht den Eindruck, dass das erwünscht war, dass ich mich da irgendwie einmische. Ich bin eben nur für eine begrenzte Zeit da, muss ausgehalten werden, dann geht sie wieder, und wir machen unseren Kram weiter. So ungefähr. Man war ja auch eigentlich unerwünscht.“ (22/45 - 23/2)

Statt der vorhandenen Möglichkeiten zur Mitwirkung im Rahmen der schulischen Fachkonferenzen sieht sie all die Hürden, die naturgemäß einem Lernenden bei der aktiven Mitgestaltung der Fachplanungen im Wege stehen. Nicht nur kannte sie die eingeführten Schulbücher nicht vollständig, ihr fehlte auch teilweise das Vorwissen über das an der jeweiligen Schule vielleicht schon seit Jahren Praktizierte. Ihre zeitlich nur begrenzte Anwesenheit an der Ausbildungsschule ließ ihr jede Mitwirkung als Einmischung erscheinen, als Anfängerin fühlte sie sich von den älteren Fachkollegen an der Schule nur geduldet. Dass ein zurückhaltendes Nachfragen, ein vorsichtiges „Sich-Erklären-lassen“ auch schon Anstöße zu geben vermögen, erkennt sie nicht. Die Bemerkung, *„(m)an war ja auch eigentlich unerwünscht“*, bezieht sich, wie der Kontext hergibt, auf die Bereitschaft der Fachkollegen, sie in ihren Lerngruppen unterrichten zu lassen, also für sie als Mentor tätig zu werden. Das hier gespürte Zögern, die vielleicht kaum verhüllte Abwehrhaltung, als Mentor für sie einzuspringen, überträgt die IP, wie die unmittelbare Nähe der Argumente vermuten lässt, auch auf Anwesenheit und Mitwirkung in den Fachkonferenzen.

An außerunterrichtlichen Veranstaltungen ihrer Ausbildungsschule hat sie, wie schon erwähnt, nicht mitgewirkt, bis auf die Teilnahme an einem Schüleraustausch. Die Schülervertretung, als Tätigkeitsfeld gerade von jüngeren Lehrern geschätzt, ist ihr, als nur kurz-

zeitig an der Schule unterrichtende Referendarin, fremd (14/47 - 49) und faktisch wohl auch verschlossen geblieben.

8.2.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

Durch das Elternhaus schon frühzeitig an den selbstständigen Umgang mit Behörden gewöhnt, „da sich mein Vater um solche Sachen gar nicht kümmerte“ (11/47 - 48), schon früh auf sich selbst angewiesen, bereitete ihr die Übernahme der dienstlichen Verpflichtungen am Seminar keine erwähnenswerten Schwierigkeiten.

Das Beachten schul- und beamtenrechtlicher Vorschriften spricht sie im Interview nicht an. Kenntnisdefizite in diesen Bereichen können ihr allerdings auch nicht aufgefallen sein, da sie nach dem Vorbereitungsdienst nicht mehr an einem Gymnasium unterrichtet hat.

Den Aspekt einer zeitökonomischen Bewältigung des Schulalltags braucht sie aus demselben Grunde nicht zu bedenken. Höchstens könnte es verwundern, dass der selbst erlebte Zeitdruck im Referendariat sie nicht über eine verbesserte Organisation der eigenen Arbeit nachdenken lässt. Vielleicht fehlte aber auch ein geeigneter Gesprächsimpuls im Interview.

Auf den Einsatz neuer Medien in der Ausbildung und im Unterricht geht sie, eventuell aus demselben Grunde, nicht ein.

Die hier skizzierten Teilthemen als weitere in der Ausbildung anzustrebende Qualifikationen werden auch auf die Frage nach den Defiziten im Referendariat nicht benannt. (24/27 - 31)

8.3 Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten

8.3.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

„Es war so eine Art Gegenpol zu dem praktischen Bereich in der Schule und half einem, so ein bisschen den Kopf wieder klarer zu kriegen und auch noch mal andere Themen durchzuarbeiten, als man jetzt ganz direkt an der Schule hat. Ja, es war wirklich einerseits das Seminar und andererseits die Praxis in der Schule.“ (7/1 - 4)

Mit „es“ meint die IP hier die Ausbildung am Studienseminar, bei der sie durchaus den gelegentlichen Rückzug aus der täglichen Schulpraxis in die Gesprächsrunden der Seminare, die Beschäftigung mit „übergeordneten“ Themen, die Besinnung über das im Unterricht Erlebte und Erfahrene zu schätzen weiß. Gegen die rasche Entscheidungen fordernde Unterrichtssituation hebt sich das klar gegliederte Referat, die meist breite Diskussion unter vielfältigen Perspektiven gleichsam als Gegenpol ab.

„[...] man kriegt noch mal einen anderen Blick für die ganze Sache, die man da macht, noch mal theoretisches Hintergrundwissen. Was man aus dem Studium mitgebracht hat, das ist doch nicht so praxisbezogen. Wenn man in die Schule geht, kann man die Theorie, die man aus dem Seminarunterricht mitbringt, doch noch mal genau anwenden [...]“ (10/9 - 13)

Im eigenen Unterricht findet sich jetzt das vielleicht schon im Studium Gehörte anschaulich, erlebbar und erlebt wieder; teilweise beurteilt sie die Themen als praxisnäher, vielleicht erkennt sie auch nur den Praxisbezug deutlicher. Theoretisch Erarbeitetes lässt sich unmittelbar im Unterricht anwenden. Auf Nachfragen schränkt sie allerdings diese Praxisnähe am Beispiel des von ihr gehaltenen Referates. (7/22 - 32 u. 10/21 - 22) für die allge-meinpädagogischen Themen ein, während sie die Bedeutung der in den Fachsitzungen erarbeiteten Gebiete für den unmittelbaren Unterrichtsalltag hervorhebt: „Ja. Da sind dann auch noch mal Themen angesprochen worden, die man im Studium nicht gehabt hat.“ (10/26 - 27)

Fachliche Defizite aus dem Studium sind ihr als schwer wiegendes Problem, das sich auch nicht in jedem Fall rasch lösen lässt, im Ausbildungsunterricht begegnet (5/16 - 22), sodass sie für praxisrelevante Hilfen besonders dankbar ist.

Während sie bis auf ein im allgemeinpädagogischen Seminar behandeltes Gebiet – und davon eigentlich auch nur das Thema ihres Referates – alle übrigen vergessen hat, erinnert sie sich noch an die Organisation und Durchführung dieser Seminare:

„Ja, es wurden eben reihum die Referate gehalten, es war entsprechend gegliedert nach Referatsthemen, ja, das weiß ich wohl noch. Und das lief auch dementsprechend nach dem Schema ab, und jeder hatte sein Datum, an dem sein Referat dran war.“ (7/43 - 45)

Im Hinblick auf ihre gesundheitlichen Probleme schränkt sie ein: *„Also diese Sachen traten nur auf, wenn ich Unterricht geben sollte, also nicht, wenn ich ins Seminar fahren sollte, um mich also mehr oder weniger passiv da hinzusetzen, mir was anzuhören. Oder auch nicht, wenn ich im Seminar selbst ein Referat halten sollte, das war alles nicht so schlimm. Mach ich gerne.“ (5/10 - 13)*

Ihre Befindlichkeit in den allgemeinpädagogischen Sitzungen beschreibt sie als *„[...] eher locker, weil, das war ja eher die Situation, die man auch vom Studium her noch kannte. Man sitzt in einem Seminar, und es wird über ein Thema gesprochen. Man kann sich beteiligen, man kann die Hand heben, man kann aber auch im Hintergrund bleiben.“ (8/1 - 4)*

Hier konnte sie „passiv“, „im Hintergrund“ bleiben, hier konnte sie aber auch „die Hand“ zur Wortmeldung „heben“, aus der Geborgenheit der Gruppe heraustreten, eine noch vom Studium her vertraute Situation. Im Gegensatz zum Unterricht *„ruht die ganze Aufmerksamkeit“ (8/5 - 6)* im Seminar nur dann auf ihr, *„wenn man gerade mit dem Referat dran ist“.* (8/6 - 7) Aber selbst diese Referate hat sie nicht als „schlimm“, d.h. nicht als belastend empfunden, sie hat sie sogar „gerne“ übernommen, sodass sie gleichsam das Fazit ziehen kann: *„Ich bin eigentlich, muss ich sagen, gerne ins Seminar gefahren.“ (7/8)*

Im Gegensatz zu diesen Sitzungen, in denen sie auch nicht den Eindruck hatte, beurteilt und zensiert zu werden (8/1 - 4), erlebte sie die Fachseminare emotional anders. *„Wobei ich bei denen allerdings etwas angespannter war bei den Fachseminaren als bei dem pädagogischen Seminar. Das weiß ich wohl noch.“ (7/13 - 14)*

Für ihr Fach P schränkt sie sogar noch weiter ein: *„Ja, also zumindest gerade wieder in diesem einen Fach, wo ich wusste, dass ich in der Schublade steckte, aus der ich nicht rauskam. Da hatte ich schon das Gefühl, ich war ständig auf dem Kieker und musste Leistung zeigen. Da sitzt man dann natürlich nicht so entspannt da, versucht verzweifelt zu überlegen, was will er jetzt für eine Antwort hören.“ (8/15 - 19)* Aus später noch zu erörternden Gründen „wusste“ sie sich von diesem einen Fachleiter in eine Schublade gesteckt, gleichsam vorverurteilt; sie sah sich seiner ständigen Beobachtung ausgesetzt, auf ihre Leistungsfähigkeit hin überprüft. Verkrampft suchte sie nach den von ihm vermutlich erwarteten Antworten.

8.3.2 Ausbilder und Betreuung

„Es macht mich etwas nervös, muss ich sagen, weil ich dann ja vor allem, weil ich mit Groll auch noch an diese Zeit denke, weil ich so unter Druck gesetzt worden bin von dem einen gewissen Fachleiter.“ (3/1 - 3) „Also, ja, da spüre ich so mehr Rachegefühle, also am liebsten würde ich mich an diesem Herrn rächen.“ (3/7 - 8)

Jahre nach dem Examen, über ihre Gefühle beim Rückblick auf das Referendariat befragt, beschreibt sie sie nacheinander mit Worten wie „nervös“, also angespannt und unruhig, „Groll“, d.h. lange nachwirkende Verärgerung, „Rachegefühle“, also Hass, weil sie sich „von dem einen“ „Fachleiter“ ständig „unter Druck gesetzt“ sah.

„Ja, also jeder wusste ja, dass ich allein erziehend war mit drei Kindern, und ich hörte so im Hintergrund mal den einen Fachleiter mit einer Kollegin sprechen: ‚Ein Referendar mit drei Kindern kann kein guter Referendar sein.‘ Das hörte ich, und ich weiß zwar, dass diese Kollegin vier Kinder hatte, aber verheiratet und die Kinder schon größer und gut untergebracht, also es war bestimmt nicht sie gemeint. Ich wusste genau, auf wen es gemünzt war, und da wusste ich, ich steckte in einer Schublade, und aus der kam ich auch die ganze Zeit nicht heraus. Ich konnte also strampeln, soviel ich wollte, ich hatte keine Chance, in dem Fach zumindest nicht. Leider hat das dann nachher auch auf das andere Fach mit abgefärbt.“ (4/14 - 22)

Die Interviewpartnerin wurde Zeugin eines Gesprächs dieses einen Fachleiters mit einer ihrer Mitreferendarinnen, in dem er recht unverblümt konstatiert, dass die Versorgung von Kindern im Referendariat ein gutes Examen ausschließe. Da die Mitreferendarin aber verheiratet war und die Kinder gut betreut schienen, wohl auch wegen der beobachteten Gesprächssituation, bezog Frau X diese Bemerkung sofort auf sich und fühlte sich von diesem Moment an in einer Schublade steckend, chancenlos gegenüber diesem Fachleiter auch bei größtem eigenen Bemühen. Der Hinweis, dass ihre Anstrengungen „nachher“ auch im anderen Fach vergeblich waren, bezieht sich allerdings nicht auf die Person des sie dort ausbildenden Fachleiters J, von dem sie im Gegenteil ausdrücklich feststellt, dass sie mit ihm „sehr zufrieden war, [...], menschlich auch.“ (4/7 - 8) Gemeint ist wohl eher, dass sich ein allgemeines Nachlassen ihrer psychischen Kräfte schließlich auch auf die Leistungen im Fach J auswirkte. (4/31 - 32) Eine Beeinflussung dieses Fachleiters durch die, wie sie es einschätzt, Vorurteile des anderen verneint sie auch bei nochmaligem Nachfragen.

„Nein, dazu waren die zu verschieden. Ich denke zwar, dass der eine wohl verstanden hat, dass der andere mitwirkt und mich verdirbt, sozusagen, aber nicht, dass die untereinander sich abgesprochen haben. Glaub ich nicht.“ (4/42 - 44)

Das Fehlen von verurteilenden Absprachen zwischen beiden Ausbildern, die Unabhängigkeit ihrer Meinungsbildung scheinen hier hervorhebenswert, da sich in der Situation der IP, die sich gleichsam in die Enge getrieben fühlte, dieser Eindruck leicht hätte einstellen können, insbesondere, da Absprachen im Sinne von gegenseitiger – meist negativer – Einflussnahme zwischen den Ausbildern immer wieder von Referendaren vermutet werden.

„Aber das sind so Sachen, die ich immer noch im Kopf habe. Also ich denke, so was müsste eigentlich auch nicht sein, also wenn man, also das ist gemein, einen Referendar einfach in eine Klasse zu setzen, wo solche Spezialisten sind. Ich meine, ich hab auch noch gesagt: ‚Ausgerechnet [...], gibt es nicht was anderes?‘ – ‚Ja, jetzt ist [...] dran, steht auf dem Plan, und das muss jetzt gemacht werden und in dieser Klasse.‘“ (5/26 - 30)

Die Beharrlichkeit, mit der Fachleiter P auf ihren unterrichtlichen Einsatz in einer Klasse mit „Spezialisten“ auf einem ihr fremden Gebiet bestand, fügt sich als weiteres Mosaiksteinchen ein in das Bild, das sie sich nach dem belauschten Gespräch von seinen fest gefügten Vorurteilen über Alleinerziehende mit mehreren Kindern im Referendariat macht. Vielleicht wollte der Fachleiter sie nur dazu zwingen, sich außerhalb ihrer Spezialgebiete mit einem neuen, für den Unterrichtsalltag wichtigen Thema zu beschäftigen, vielleicht wollte er sie drängen, sich durchzubeißen, Schwierigkeiten nicht aus dem Wege zu gehen, zu lernen, sich neue Bereiche auch noch im Schulbetrieb zu erschließen. Ungewöhnlich und nur durch Vermutungen zugänglich bleibt sein Verhalten dennoch, das ihr die freie Klassenwahl, also die Mitbestimmung bei Lerngruppen- und Themenwahl verweigerte. (5/32 - 38) Auf weiteres Nachfragen stellt sich heraus, dass „Fachlehrerinnen [...] auch ziemlich gedrückt“ (5/42 - 43) haben, dass hier also Fachkolleginnen offensichtlich Einfluss auf die Wahl der Lerngruppe und damit auf das zu unterrichtende Gebiet genommen haben. Aus dieser Textstelle nicht interpretierbare fachliche oder menschliche Probleme, ihr selbst vermutlich nicht deutlich, haben wohl zu einer gemeinsamen Front des Fachleiters und einiger Kolleginnen gegen sie geführt.

An anderer Stelle, nach der Atmosphäre und der Betreuung an ihrer Ausbildungsschule gefragt, heißt es: „Atmosphäre, wie gesagt, immer unter Druck.“ (15/7) „Ja, ich habe eher den Eindruck, dass die Fachkollegen so ne Art zweiter Seminarleiter, zweiter Fachleiter waren. Also ich fühlte mich von denen genauso heruntergeputzt, wie wenn der Fachleiter da gewesen ist [...] Wenn der Fachleiter da war, dann traten die so ein bisschen in den Hintergrund, oder es war dann so, dass dann zwei auf mich eingeredet haben.“ (15/11 - 15)

Während andere Referendare ihre Mentoren häufig als ihre Anwälte gegenüber den Vertretern des Seminars ansehen und auch so schildern, stuft sie ihre Mentoren als Zweitfachleiter oder Seminarleiter ein, die mit einer eher vom Seminar befürchteten Strenge ihre Stunden kritisieren, sofern sie mit ihr allein ihren Unterricht besprechen, die aber in Gegenwart der Seminarausbilder manchmal sogar deren Kritik noch verstärken.

„Also ich denke, ich wäre unbefangener darangegangen, wenn ich nicht immer jemanden, also den Fachlehrer hinten im Raum hätte sitzen haben müssen.“ (12/42 - 43)

„Also es war vielleicht ein- oder zweimal, dass ich alleine unterrichten konnte, und das auch nur in dem einen Fach. Sonst, die waren immer dabei, jedes Mal wurde dann hinterher die Stunde auseinander genommen, also es war eigentlich immer Unterrichtsbesuch.“ (12/47 - 13/2)

Es verwundert nicht, dass Frau X unter dem Eindruck dieser beständigen und wohl auch heftigen Kritik ihre Unbefangenheit verlor, sich nicht mehr den Rat erfahrener Kollegen, sondern die Möglichkeit zu eigenem Ausprobieren wünschte. Bezeichnenderweise erinnert sie sich an die sonst von anderen Referendaren häufiger erlebten Stunden ohne Anwesenheit eines Mentors nur im Fach J, sodass sie sich, rückblickend auf ihren Unterricht, ständig wie bei einem „offiziellen“ Unterrichtsbesuch fühlt, von dem sie an anderer Stelle sagt: „Die Besuche waren der größte Stress.“ (9/49) Auch die Erinnerungen an nur vom Mentor besprochenen Stunden sind – vermutlich im Wesentlichen auch wieder im Fach P – geprägt von einer nur das Fehlerhafte und noch Unvollkommene herausfilternden Kritik, sodass sie ihr „betretenes Gesicht“ (13/12) als Ausdruck der Enttäuschung über das Ausbleiben jeglichen Lobes interpretieren kann.

„Tja, ich habe also dann immer versucht, mich an die Anweisungen der jeweiligen Fachlehrer zu halten oder. Was ich nie gemacht habe eigentlich ist, dass ich sie gefragt habe: ‚Wie soll ich das machen?‘ Eher habe ich das bei anderen Referendarkollegen gemacht. Wenn ich gar nicht mehr weiterwusste oder dasaß vor der Stundenvorbereitung bis nachts um eins oder so, weil mir nichts mehr einfiel oder ich nicht mehr denken konnte einfach, dann rief ich jemand an vom selben Fach und fragte: ‚Also, wie soll ich das machen?‘ Aber bei Fachlehrern, geschweige denn Fachleitern hab ich eigentlich nie nachgefragt.“ (6/20 - 27)

In dieses Bild nicht vorhandenen oder verloren gegangenen Vertrauens zu ihren Mentoren und erst recht („geschweige“) zu ihren Fachleitern passen diese Bemerkungen, in denen sie den Rückzug auf die eigenen Fähigkeiten oder im Notfall auf die Mitreferendare betont. Hier ist das Vertrauensverhältnis restlos zerstört, auch in dem ihr freundlicher gesonnenen Fachleiter J sieht sie eher den Beurteiler (6/33 - 35), die Mentoren werden von ihr ohnehin als „Zweitfachleiter“ eingestuft.

„Nein, das kann ich nicht sagen. Ich musste mir selber meine Stunden und meine Lehrer, von denen ich betreut werden wollte, aussuchen, hatte auch ein paar sehr liebe Lehrer dabei. Aber auch nur in diesem einen Fach, in dem andern müssen die irgendwie geimpft gewesen sein von dem Fachleiter. Das lief einfach nicht.“ (15/20 - 23)

Offenbar räumten ihr die Schule und die Fachleiter im Allgemeinen die freie Wahl der Lehrer und Lerngruppen ein. Der Zwang, in der ungeliebten, ja gefürchteten Klasse unterrichten zu müssen, scheint dann doch die Ausnahme geblieben zu sein, deren Sinn ihr nicht verständlich ist und deren Grund sie im Vorurteil des Fachleiters P vermutet, der dann in diesem vorverurteilenden Bestreben auch Einfluss, wie sie andeutet, auf seine Fachkolle-

gen an ihrer Schule nahm. Sie räumt andererseits ein, dass sie einige sehr wohlwollende Lehrer an der Schule vorfand.

„Ich könnte mir, wie gesagt, vorstellen, dass es etwas lockerer abläufe, wenn die Kollegen an der Schule eben nicht so wesentlich älter sind. Also dass die selbst ihre eigene Referendarzeit vielleicht auch noch ein bisschen besser in Erinnerung haben.“ (24/43 - 46)

„Also in P, zwei waren noch relativ jung, wobei die eine also schon genauso streng vorging und der männliche Kollege mir dann doch mehr unter die Arme gegriffen hat, mich auch nicht so heruntergeputzt hat. Aber der hat sich wirklich Mühe gegeben, muss ich sagen. Und auch in dem anderen Fach, also ich kann nicht alle Lehrer da verdammen, dass die mir nicht geholfen haben, sondern auch nur Druck ausgeübt haben. Also es waren schon welche dabei, die versucht haben, mir zu helfen, auch mit Literaturhinweisen oder konkret mit Literatur, die sie mir gegeben haben oder eben, ja, mit Tipps, wie ich die einen oder anderen Schüler anzupacken habe.“ (25/1 - 9)

Einerseits glaubt sie, dass der Umgang mit den Mentoren „lockerer“, ungezwungener verlaufen wäre, wenn deren eigene Referendarzeit nicht schon so weit zurückläge, zugleich erinnert sie sich aber gerade an eine junge Mentorin, die mit einer eher bei älteren Mentoren üblichen Strenge vorging, aber eben wieder das Fach P vertrat, also wohl zu den oben erwähnten „Fachlehrerinnen“ (5/42) gehört. Andererseits erwähnt sie auch, dass ein jüngerer Kollege mit dem Fach P und etliche Lehrer mit der Fakultas für J ihr auch im Detail und ganz konkret geholfen haben.

„Man war ja auch eigentlich unerwünscht. Jeden, den man da fragte, sagte: ‚Ich habe gerade erst einen Referendar gehabt, fragen Sie doch mal den und den, fragen Sie doch mal die und die.‘ Man musste sich da wirklich sehr anstrengen, überhaupt einen Lehrer zu finden, der einen betreuen wollte. ‚Nein, und die Klasse hat schon so viele Referendare durchgemacht.‘“ (23/2-6)

Hier spricht sie die Probleme einer Ausbildungsschule an, deren Unterrichtsbetrieb zur Zeit der IP durch eine große Zahl von nach jeweils eineinhalb Jahren wechselnden Referendaren belastet wird. Zu bestimmten geschätzten Mentoren und in bei Referendaren beliebte Klassen drängen dann meist viele der jeweils an der Schule tätigen Referendare, sodass sich tatsächlich solche Abwehrreaktionen bei den Fachlehrern zeigen können. Bei weniger hartnäckigen und vielleicht auch nicht so langfristig planenden Referendaren kann dann der Eindruck entstehen, nicht erwünscht zu sein. Denkbar ist auch, dass die Probleme der IP speziell in der einen Klasse den Fachkollegen bekannt wurden, sodass ihr erst in diesem Fach und, gleichsam überspringend, dann auch im zweiten Fach der Ruf einer problematischen Referendarin vorausging, der die meisten Lehrer deshalb nur ungern den Weg in die eigene Lerngruppe freigaben.

„Ich fühlte mich schon betreut, aber immer mit Ausnahme dieses einen Fachleiters, der mir also nichts Gutes wollte. Also unter Betreuung verstehe ich eben auch so ein bisschen Wohlwollen, also wohlwollendes Entgegenkommen, und das war eben bei diesem Fachleiter nicht gegeben. Bei Ihnen habe ich es nun sehr viel gemacht, und von Ihnen und dem anderen Fachleiter fühlte ich mich durchaus gut betreut und auch verstanden vor allen Dingen. In meiner Situation [...] Es ist ja so, dass man familiäre Sachen möglichst immer aus dem Berufsleben herauslassen sollte, und das hab ich auch weitgehend versucht. Aber es ist trotzdem ganz schön, zu erfahren oder zu erleben, dass das nicht ganz vergessen wird, dass ich es vielleicht doch etwas schwerer oder anders hatte als andere Referendare.“ (11/22 - 31)

Diese Äußerungen zeichnen ihre Einschätzung der im Vorbereitungsdienst erfahrenen Betreuung dann doch schärfer und präziser nach. Betreuung, von ihr nicht nur als sachliche, informative Hilfestellung bei der Bewältigung unterrichtlicher und organisatorischer Probleme verstanden, sondern als verständnisvolles Eingehen auf ihre besondere familiäre Situation gesehen, setzt u.a. ein in einem großen Seminar nicht immer mögliches zeitliches Engagement der Ausbilder voraus, das hier offenbar auch aus ihrer Sicht beim Fachleiter J und beim Vertreter des Seminars gegeben war, wobei sie bei letzterem auch die Möglich-

keit zu Gesprächen „sehr viel“ in Anspruch genommen hat. Das Wort „gemacht“ bezieht sich auf die in der Frage (11/19 - 20) angesprochenen Ausbildungsgespräche. In der Tat hat sie ihre persönliche Situation in diesen Gesprächen sehr zurückhaltend behandelt, kaum als Entschuldigung vorgeschoben, sodass aus ihrer Antwort einfach der Wunsch nach menschlichem Verständnis, nach schlichtem Zuhören spricht, ohne sich dabei sogleich mit aggressiver Kritik auseinander setzen zu müssen. Zentrum und Ausgangspunkt dieser Kritik, obendrein gekennzeichnet aus ihrer Sicht durch das Fehlen jeglicher Rücksicht auf ihre familiäre Situation, ja diese ihr beinahe als Barriere auf dem Weg zu einer „gute(n)“ (4/16) Referendarin vorwerfend, sind in ihrer Erinnerung und Argumentation immer wieder der besagte Fachleiter P, über dessen „Wirken“ sie beinahe die wohlwillenderen Ausbilder übersieht und vergisst.

8.3.3 Beurteilungen und Prüfungen

„Und die einfachen Unterrichtsbesuche, auch das war schon Stress genug, wie gesagt, da hab ich dann bis nachts um eins dran gesessen und dann morgens früh gleich wieder raus, da konnte ich dann manchmal nicht mehr denken.“ (9/3 - 6)

Die bei einer ordnungsgemäßen Ausbildung stattfindenden regelmäßigen und häufigen Unterrichtsbesuche durch den Fachleiter – und beide Fachleiter von Frau X nahmen ihre Aufgabe auch in dieser Hinsicht sehr ernst – zwangen die Referendare immer wieder zu einer überdurchschnittlich intensiven und ausführlichen Stundenvorbereitung. Bei der oben schon dargestellten häufig recht kurzfristigen Unterrichtsplanung, verstärkt durch die familiäre Belastung, konzentrierten sich die Einarbeitung in das Thema und der Entwurf der Unterrichtsskizze offenbar noch stärker auf den Vorabend des Besuchs, sodass die IP dann am nächsten Morgen übernachtigt und nervös vor die Lerngruppe trat.

„Ja, die Vorführstunden waren natürlich besonders Stress beladen, das ist wahr, vor allen Dingen das Konzept musste entsprechend aussehen, und man musste furchtbar dafür arbeiten, und das für eine einzige Stunde. Die methodischen Sachen und die didaktischen Hinweise und was weiß ich alles. Also ich hab mir dann höchstens durch den Kopf gehen lassen, wie machen das die Lehrer, die schon lange im Beruf sind, das macht doch keiner mehr. Also niemand schreibt sich da die ganzen Überlegungen auf, das ist doch drin. Also das war immer ein sehr großer Stress, die Vorbereitungen.“ (8/46 - 9/3)

„Das ist es ja auch, was mich in der Referendarzeit immer so geärgert hat, was musste ich da wer weiß was für ausführliche Papiere schreiben, und das macht kein Lehrer später. Warum muss ich die Gedanken, die ich habe, also so auch wieder formulieren und aufs Papier bringen. Das war auch die Schwierigkeit.“ (25/45 - 48)

Bei den besonderen Unterrichtsbesuchen, hier als Vorführstunden bezeichnet, kulminieren Planungsumfang und Aufregung. Der geforderte schriftliche Entwurf mit detaillierten Begründungen zu den didaktischen und methodischen Überlegungen, aber - hier nicht erwähnt - auch mit Angaben zur Lerngruppe, zur Einbettung der Stunde in die Unterrichtssequenz usw. sowie mit einer Beschreibung der ausgewählten Materialien zwingt zu einer längeren, vorausschauenden Planung dieser Stunde und eben auch zu einer logisch zwingenden und sprachlich einwandfreien Darstellung der eigenen Ideen zur Stunde. Die praktizierte freie Wahl des Stundenthemas (9/10), das der Referendar nur mit dem Fachlehrer absprechen muss und auf das der Fachleiter nur in seltenen Fällen Einfluss nimmt, erhöht den Zwang zu einer langfristigen, termingenauen Planung. Für den Berufsanfänger als Übungsgelegenheit gedacht, haben sich beim erfahrenen Lehrer die Planungsstrategien weitgehend eingeschliffen – „das ist doch drin“ – in der Tat finden diese Überlegungen häufig in einer Grobform vor Beginn einer Sequenz statt, sodass der Routinier die Einzelstunde, auch nicht mehr unter vergleichbarem Erfolgsdruck stehend, weniger gründlich vorbereitet, aus Zeitgründen auch nicht mehr vorbereiten kann. Die eigenen Schwierigkeiten, „die Gedanken“ „aufs Papier“ zu bringen, verführen nun die IP, aus der konkreten Anforderung in verallgemeinernde Zweifel am Sinn dieser Übung auszuweichen.

„So mit der ersten Lehrprobe, so fing der Stress mehr oder weniger an. Vorher war das alles noch so Probelauf, und man durfte noch Fehler machen, und auf einmal durfte man die nicht mehr machen.“ (3/33 - 35)

„Also man wurde doch sehr, fand ich, runtergeputzt nach diesen Lehrproben. Man musste sich sehr viel Kritik gefallen lassen, und ich hatte den Eindruck, dass ich als nicht kritikfähig eingeschätzt wurde. Ich meine zwar, dass ich durchaus in der Lage war, diese Kritik anzunehmen.“ (3/39 - 42)

Während Frau X die Besprechungen ihrer Stunden zunächst noch als Teil des Lehrertrainings, als „Probelauf“ empfand, in dem auf Fehler zwar hingewiesen wurde, bei dem aber nicht der Gedanke des Versagens und der Unfähigkeit aufkam, entstand im weiteren Verlauf bei ihr der Eindruck, Unterricht gleichsam perfekt planen und gestalten zu müssen. Das Ritual, nach der eigenen Stunde als erste Stellung beziehen zu können, versteht sie anscheinend nicht als Chance zur kritischen Analyse des gerade vorgeführten Unterrichts zu nutzen, zur geschickten Interpretation unterrichtlicher Aktionen mit dem Ziel, Einwände schon im Vorfeld abzuwehren. (13/35 - 36) Sie sieht sich auch im Nachhinein der Kritik ausgeliefert, ihre Deutungs- und Verteidigungsstrategien misslingen offenbar und wurden als fehlende Kritikfähigkeit eingeschätzt, wie sie meint. Ob sie nun tatsächlich wenig einblicksfähig war, ob sie nur impulsiv oder taktisch ungeschickt reagierte oder ob es an ihrem „entsprechend betretene(n) Gesicht“ (3/47) lag, das die Beobachter mangelnde Robustheit vermuten ließ, wie sie argwöhnt, lässt sich aus dem Interview nicht herausdeuten. Sicherlich fühlte sie sich aber durch die Intensität, vielleicht sogar durch die Heftigkeit und durch die Häufigkeit der Kritik persönlich tief verletzt, wie sich aus der nochmaligen Betonung dieser Einschätzung an späterer Stelle des Interviews herauslesen lässt.

„Da wurde man dann also ziemlich auseinander genommen, also jedes Mal. Besonders wieder in dem Fach, wo ich mit dem Fachleiter nicht zurechtkam. Also da waren jedes Mal auch irgendwelche Beleidigungen dabei, so persönliche Angriffe, dass ich wirklich glauben musste, ich bin ein schlechterer Mensch.“ (9/19 - 22)

Auch wenn sie durch die Wortwahl „man“ zunächst von sich ablenkt, auf vergleichbare Kritiken auch bei anderen hindeutet, so räumt sie doch sogleich ein, dass sie selbst sich in den Besprechungen persönlich angegriffen und verletzt fühlte. Besonders der Fachleiter P kritisierte jede ihrer Stunde heftigst, dabei schreckte er auch nicht vor „persönliche(n) Angriffe(n)“ zurück, die sie als Beleidigungen auffasst, sodass sie schließlich an ihrem Eigenwert zweifelt.

„Ja, was in dem andern Fach dann eben nicht der Fall war, es ging wirklich um das, was ich gemacht hatte und wie ich es gemacht hatte.“ (9/27 - 28) Wohltuend hob sich dagegen die sachliche, auf tatsächlich beobachtete Fakten gestützte Kritik des anderen Fachleiters ab.

„Es wurde immer wieder gesagt, ich hätte ja so wenig Erfahrung, also das kam immer wieder vor, dieser Satz, ich hätte ja so wenig Erfahrung. Ja, aber das kam bis zum Ende der Referendanzzeit immer wieder, ich musste doch irgendwann mal Erfahrung gesammelt haben. Vor allen Dingen, dass ich nun gar keine pädagogische Erfahrung hatte, das kann ja gar nicht sein. Erstmal habe ich schon meine Geschwister damals mit großgezogen und meine drei Kinder [...] Meine vorschulische Tätigkeit war nun auf einem Gebiet, das nicht sein Gebiet war.“ (9/32 - 38)

Der Fachleiter im Fach P benannte im Gegensatz dazu nicht nur Defizite, sondern griff mit seinem Hinweis auf ihre mangelnde Erfahrung auf die Zeit vor ihrem Referendariat zurück, wobei praktische, fachliche und pädagogische Erfahrungen im außerunterrichtlichen Bereich gemeint waren. Statt an konkret benannte Schwachstellen und Fehler in ihrem Unterricht und an praktikable Hinweise zu ihrer Vermeidung erinnert sie sich an ein Deutungsmuster für ihr Versagen, an den wiederholten Versuch einer Ursachenforschung, der ihr damals wie heute nicht einleuchtet und den sie so nicht akzeptieren kann. Abgesehen von der Fruchtlosigkeit solcher Begründungsversuche, bestreitet sie auch ihren sachlichen

Gehalt. Sie hat nicht nur im familiären Umfeld frühzeitige und vielfältige Erfahrungen, sondern sie hat auch in ihrem Fach P, nur in anderen Teilgebieten als ihr Fachleiter, vorschulische Kenntnisse sammeln können. Außerdem verliert dieses Argument aus ihrer nachvollziehbaren Sicht mit dem Fortschreiten der Ausbildung zunehmend an Überzeugungskraft.

Zur Examensarbeit als Teilaspekt der abgefragten Eindrücke und Ansichten über die zweite Staatsprüfung äußert sie sich an mehreren Stellen des Interviews.

„Da hatte man zum Glück mehr Zeit für und dann auch mal Zeit, wo man nicht in die Schule gehen musste [...] Aber es war natürlich alles unter Druck [...]“ (10/39 - 40)

„Das war natürlich mehr eine Pflichtübung, also freiwillig hätte ich das nicht gemacht. Aber das Thema lag mir schon. Trotzdem ist auch die Arbeit nicht so ausgefallen, wie ich es gern gehabt hätte, wohl weil ich durch diesen ganzen Referendarstress so verbraucht war, dass ich nicht mehr frei an diese Arbeit herangehen konnte.“ (10/45 - 48)

„In dem andern Fach habe ich dann meine Examensarbeit geschrieben, glücklicherweise, aber die ist dann nicht so geworden, wie ich es mir erhofft hatte, weil ich dann dachte: ‚Hier in diesem Fach musst du dann alles besonders gut machen, wenn es in dem schon nicht klappt.‘“ (4/22 - 26)

Vom Seminar für das Fertigstellen der schriftlichen Hausarbeit 14 Tage vom Unterricht freigestellt, verringerte sich hier der Zeitdruck ein wenig. Auch wenn ihr das Thema „liegt“, sie hat es sich schließlich aussuchen können, bleibt es „natürlich“ eine „Pflichtübung“. Bewusst im Fach J geschrieben, gelang ihr die Hausarbeit nicht wie erhofft und erwünscht – mit unterschiedlichen Begründungen. Einmal glaubt sie, sich selbst in dem Bemühen um Ausgleich der schlechten Leistungen im anderen Fach unter Erfolgsdruck gesetzt zu haben, zum anderen sieht sie ihre Kräfte nach über einjährigem „Referendarstress“ aufgebraucht.

„Ich weiß nur noch, dass ich die eine Lehrprobe ziemlich in den Sand gesetzt habe, aber auch nur, weil ich so nervös war, dass ich meinen Plan durcheinander gebracht habe und Zeit überzogen habe, und dann wurde ich noch runtergeputzt, was mein Manuskript [...], dass ich da die Teile, die man brauchte z.B. für [...], dass ich die nicht mit dem Lineal gezeichnet hatte, sondern mit der Hand.“ (10/31 - 35)

Das Versagen in einer der wichtigen Examenslehrproben – wie die nicht anonymisierte Interviewfassung hergibt, handelt es sich hierbei um das Fach P – führt sie ausschließlich auf die Folgen ihrer Nervosität zurück, wobei zusätzlich eine Marginalie im Entwurf in die Nähe eines Kausalzusammenhangs gerückt wird.

„Selbst im Examen hat er noch versucht, mich mit meinem eigenen Lieblingsfach reinzureißen, so hatte ich den Eindruck. Ich meine, dass ich damit nicht falsch liege. Ich kann mich auch noch an die Frage erinnern. Ich weiß noch: [...] Aber er hat mich dann irgendwie sofort abgeblockt, also hat mir den Eindruck gegeben, dass alles, was ich sage, nicht das ist, was er hören wollte.“ (9/38 - 43)

„Da tut er so, als ob er mir einen Gefallen tun will, aber dieses hinterhältige Lächeln dabei. Ich habe es so noch in Erinnerung. Ich dachte, jetzt will er mich wirklich noch mit meinen eigenen Waffen schlagen.“ (9/47 - 49)

Auf die mündliche Prüfung ist sie recht gut vorbereitet (11/4), sie konzentriert sich in ihrer Erinnerung aber wieder auf den einen Fachleiter. Sein scheinbares Entgegenkommen, sie über ihr Spezialgebiet, ihr „Lieblingsfach“ mit vorschulischer Erfahrung zu prüfen, deutet sie als Versuch, sie „reinzureißen“, sie mit ihren „eigenen Waffen“ zu schlagen. Selbst die ihrem Lieblingsgebiet entnommene Frage in der mündlichen Prüfung hält sie nicht für ein Entgegenkommen, sondern eher für heimtückisch. Verbal signalisierte er ihr dies, wie sie es interpretiert, durch das Zurückweisen ihrer Antwort auf seine ihr noch genau erinnerliche Frage; nonverbal, mimisch verrät ihn scheinbar „dieses“ ihr heute noch gegenwärtige „hinterhältige Lächeln.“

„Also die meisten Noten waren schon gerechtfertigt, so wie sie mir begründet wurden. Aber ich weiß nicht, ob die Begründung immer richtig war. Also in dem einen Fach, ja, ich fühlte mich durchaus gerecht beurteilt, und in dem andern dann eben immer umrahmt von diesen Vorwürfen, ich sei eben so unerfahren und so. Da musste ich eben glauben, dass die Note so gerechtfertigt war. Aber im Nachhinein würde ich jetzt sagen: ‚In dem Fach, nein.‘ Ganz einfach, weil ich von vornherein schon so runtergeputzt worden war, das beeinflusst einen schließlich ja auch.“ (11/9 - 15)

Ihre Noten lassen sich mit den von den Ausbildern formulierten Begründungen rechtfertigen, wobei sie allerdings nur im Fach J die Begründungen für zutreffend und damit die Zensur für gerecht hält, während sie im anderen Fach als Rechtfertigung den bis zum Schluss vom Fachleiter vorgebrachten Vorwurf der Unerfahrenheit zu akzeptieren hat, den sie als Begründung hinnahm, obwohl es sich hierbei bestenfalls um einen Erklärungsversuch handeln kann. Aus heutiger Sicht allerdings stuft sie ihre Note als ungerecht ein, weil sie sie auch als eine Folge der ständigen abwertenden Kritik ansieht.

„Es war eine Vier.“ (28/16) „Also eine Vier, die ich mir also hart erkämpft habe.“ (28/21) Die Note hat ihr den Eintritt in den Schuldienst versperrt, da in ihren Fächern stets eine Reihe von Bewerbern mit einer besseren Zensur als „ausreichend“ vorhanden war; eine Vier, die sie im Rückblick auf ihre Lebensgeschichte, die familiären Umstände während des Referendariats und des als schwierig erlebten Verhältnisses zu ihrem einen Fachleiter verständlicherweise als „hart erkämpft“ betrachtet.

8.3.4 Seminarklima

„Ja, auf jeden Fall war man immer sehr angespannt. Nun, also man kommt da rein. Die Erwartungshaltung, auch der schon Anwesenden vielleicht, wenn man in das Studienseminar reinkam, also zu den Fachsitzungen oder auch zu den pädagogischen Sitzungen, also man wird ja irgendwie angeguckt und, ja, man hat Angst zu versagen, dann also oder schlechter als die anderen dazustehen. Also dieses Konkurrenzverhalten.“ (1/36 - 41)

Auf Nachfrage ergänzt die IP: „Ja, ja, also jeder will natürlich besser sein als die anderen, damit man bessere Chancen hat, nachher eine Stelle zu bekommen.“ (2/1 - 2)

Beim Betreten der Räume, in denen die verschiedenen Seminare stattfinden, fühlte sich die damalige Referendarin, so erinnert sie sich noch nach Jahren, „sehr angespannt.“ Sie spürte die Blicke der anderen auf sich ruhen, sie fühlte die eigene Erwartung auf die neuen Anforderungen, aber auch die Erwartungshaltung der bereits Anwesenden, und es entwickelten sich Versagensängste, die sich aus dem Vergleich mit den anderen herleiteten, von ihr als Anzeichen von Konkurrenzverhalten gedeutet. Besser zu sein, d.h. sich günstigere Einstellungschancen zu erarbeiten in der Erwartung des später tatsächlich eingetretenen Einstellungsstopps (2/7), an diese Gedanken erinnert sie sich noch jetzt lebhaft. Ihre Äußerung zu den allgemeinpädagogischen Sitzungen unterscheidet sich von deren Einschätzung an anderer Stelle des Interviews (vgl. 8.3.1).

Alle Referendare standen nach ihrer Einschätzung unter diesem Konkurrenzdruck. (15/35) Dennoch erwähnt sie auch Formen der Zusammenarbeit mit einer Kollegin bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung, dem Verfassen des Lehrprobenentwurfs oder der Referatvorbereitung. (15/48 - 16/4)

„Wenn ich gar nicht mehr weiterwusste oder dasaß vor der Stundenvorbereitung bis nachts um eins oder so, weil mir nichts mehr einfiel oder ich nicht mehr denken konnte einfach, dann rief ich jemand an vom selben Fach und fragte: ‚Also, wie soll ich das machen?‘“ (6/23 - 26)

Während sie solche konkrete Hilfe beim Fachleiter, aber selbst auch beim Mentor nicht in Anspruch genommen hat, fand sie doch den Mut – und offenbar auch bereitwillige Fachkollegen –, selbst zu später Stunde Unterstützung von Mitreferendaren zu erbitten. Trotz-

dem handelte es sich dabei nur um ein gelegentliches und „etwas distanzierteres Zusammenarbeiten“ (16/8).

Von der nahe liegenden Möglichkeit, einmal nur Mitreferendare ohne Ausbilder in den eigenen Unterricht mitzunehmen, hat sie keinen Gebrauch gemacht (14/1-7), vielleicht aus Sorge, sich zu blamieren, vielleicht aber auch wegen der ohnehin fast ständigen Anwesenheit der Mentoren.

„Bei manchen kann auch von Zusammenarbeit keine Rede sein, weil man merkte, die wollten für sich alleine ihre Sache machen, hatten selbst keine Hilfe nötig, sodass man sich selber dann fühlt, als sei man ungeeignet und alle andern können es besser als ich. Dann wollte man sich natürlich auch nicht bloßstellen und hat sich auch nicht mit denen zusammengesetzt.“ (16/8 - 13)

Von anderen Mitreferendaren hielt sie sich fern, weil diese anscheinend keine Hilfe benötigten.

Dieses Konkurrenzdenken kam bei ihr in den allgemeinpädagogischen Sitzungen weniger auf. Sie erlebte diese als „irgendwie lockerer“ (16/19), der konkrete Fachanspruch der Fachseminare mit dem möglichen Vergleich der Referendare untereinander bei der direkten Umsetzung des Erarbeiteten, mit der unmittelbar erlebbaren Praxiskontrolle fehlten hier. (16/19 - 21)

„Weil eben gerade das Fach P, da sind doch mehr Männer als Frauen vertreten [...] ich muss schon sagen, da wurde man als Frau nicht ganz ernst genommen, hab ich den Eindruck gehabt. Also das muss jetzt nicht ganz allgemein so gewesen sein, das kann auch wieder an dem Fachleiter gelegen haben. Das möchte ich ihm jetzt mal in den Mund legen, dass es heißt, ja, Frauen kriegen sowieso Kinder und bleiben zu Hause. Also ich hatte schon den Eindruck, dass wir nicht so für voll genommen wurden. Das habe ich auch in dem einen Gespräch mit einer Referendarskollegin zwischen dem Fachleiter und ihr mithören können. Also dass er sie dann z.B. auch fragte: ‚Was wollen Sie als Frau eigentlich, Sie haben doch Familie, Mann usw., was wollen Sie noch das Referendariat machen? Vielleicht auch noch in die Schule rein?‘“ (17/28 - 38)

Ganz eindeutig gewinnt die Referendarin während ihrer Ausbildung den Eindruck, als Frau in einem von Männern dominierten Fachseminar von dem schon häufig erwähnten Fachleiter nicht ernst genommen zu werden, ohne dies allerdings nachträglich verallgemeinern zu wollen. In dem mitgehörten Gespräch offenbart sich ihr außerdem eine Vorstellung des Fachleiters von der Frauenrolle, die sie in ihrer Lebenssituation geradezu als Affront und Provokation empfinden muss. Sensibel geworden im Hinblick auf solche Äußerungen, erinnert sie sich auch noch an den Ausspruch des anderen Fachleiters, mit dem „Kinderkriegen“ (17/48) doch „bis nach der Referendarzeit“ (17/49) zu warten. Von diesem freundlichen und verständnisvollen Fachleiter nach Einschätzung des Interviewers nicht verletzend oder vorverurteilend gemeint, zeigt diese wohl eher die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Kindererziehung und Belastungen des Referendariats bedenkende Bemerkung, auf welchem schwierigen Gelände sich auch ein wohlwollender Ausbilder mit solchen, das Privatleben der Referendare berührenden Gedanken bewegt, wie leicht und unbemerkt lang nachwirkende Urteile den durch einen anderen Lebensweg vielleicht schon verletzlich gewordenen Referendar, wie hier Frau X, noch weiter verunsichern können. Im Übrigen ist Frau X nicht aufgefallen, als Frau an der Schule anders als ihre Mitreferendare behandelt worden zu sein.

An gemeinsame Feiern im Seminar kann sie sich nur noch vage erinnern („Bergfest“, (12/6)), dafür aber deutlich an die „sehr nett(en) und zuvorkommend(en)“ Damen im Büro (12/11), die ein bisschen mitgelitten haben und bei denen sie sich „immer gut aufgehoben“ (12/12) gefühlt hat. Froh über die Möglichkeit, an einer gemeinsamen Tagung außerhalb des Seminarortes teilnehmen zu können, weil sie ihr Kind mitnehmen durfte, ist ihr diese Woche in positiver Erinnerung geblieben, ohne dass sie inhaltliche Details erwähnt. (8/31 - 36)

„Auf jeden Fall braucht sie jemanden, mit dem sie darüber neutral reden kann. Also es geht nicht, dass man da mit anderen, die in derselben Situation stecken oder vielleicht auch noch im selben Semester, dass man mit denen, ja, neutral darüber spricht und so ein bisschen Abstand gewinnt.“ (26/13 - 17)

Um einen Ratschlag für einen jungen Kollegen oder eine junge Kollegin vor Eintritt in das Studienseminar gebeten, vielleicht sogar als Rat für die eigene Tochter bei entsprechendem Berufswunsch, wird an der Antwort der IP noch einmal deutlich, dass ihr selbst vermutlich ein in einem anderen Lebensbereich tätiger Gesprächspartner gefehlt hat, dass jedenfalls „neutral(e)“, d.h. Abstand vom Stress und der Verstrickung in den Ausbildungsbetrieb schaffende Gespräche mit in derselben Situation befindlichen Mitreferendaren nach ihrer Erfahrung nicht möglich waren und sind.

8.3.5 Rahmenbedingungen

Frau X wird dem von ihr genannten Seminar ohne Wartezeit (18/19) und sogar der von ihr gewünschten Schule zugewiesen. Die Wohnsituation und die Unterbringung ihrer Kinder sind gut geregelt (3/21 - 23), sodass diese Rahmenbedingungen sie problemlos zufrieden stellen. Durch die Nähe zu einem Bruder sind auch erste mitmenschliche Kontakte vorhanden, die andere Referendare sich in der neuen Umgebung erst schaffen müssen. (18/8 - 10) Vielleicht bleiben durch diese familiären Bindungen und auch durch ihre Mutterpflichten die Beziehungen zu den Mitreferendaren insgesamt recht lose.

Die im Gegensatz zu anderen Bundesländern nur eineinhalbjährige Referendarzeit begrüßt sie. „Länger also hätte ich wirklich nicht durchgehalten.“ (18/35 - 36) Auf den Hinweis des Interviewers, dass für viele Referendare der inzwischen wieder auf die reguläre Dauer von zwei Jahren verlängerte Vorbereitungsdienst leichter zu bewältigen sei, erwidert sie:

„Ja, das kann natürlich sein, wenn ich das heute so sehe, ja. Vielleicht wenn ich das von vornherein gewusst hätte, es dauert zwei Jahre, da stellt man sich einfach darauf ein. Aber ich wusste, anderthalb Jahre, und wenn ich dann durchfalle, dann brauch ich länger, also das hätte ich dann eben nicht durchgehalten. Meine Kraft reichte gerade für diese anderthalb Jahre, und das war's dann. Man baut auch körperlich ziemlich ab.“ (18/46 - 19/2)

Aus der Erfahrung der „durchlittenen“ anderthalb Jahre mit dem an sich selbst erlebten Abbau an körperlicher und wohl auch psychischer Belastbarkeit glaubt sie, dass sie nur gerade diese verkürzte Zeit hätte durchstehen können, dass sie bei einer Verlängerung um ein halbes Jahr keinen Zugewinn an Kompetenz hätte erzielen können. (18/38 - 41)

„Also ich hatte im Dezember mein Erstes Staatsexamen gemacht, danach mein Kind bekommen und im Mai dann sofort angefangen [...] Ich hätte dann noch ein halbes Jahr länger von Sozialhilfe leben können, also das war die einzige Alternative nach dem Ersten Staatsexamen.“ (18/19 - 22)

Der Hinweis auf die nach dem Bafög im Studium anschließend erhaltene Sozialhilfe lässt vermuten, dass Frau X mit der Bezahlung im Referendariat zufrieden war, insbesondere, da sie trotz Nennen des Stichwortes (18/2) dieses Thema nicht aufgreift. Organisatorische Defizite im Verlaufe der Ausbildung spricht sie ebenfalls nicht an, sodass der vorsichtige Schluss nahe liegt, dass zumindest keine gravierenden Mängel existierten, an die sie sich spontan erinnern würde. Die früh abverlangte Selbstständigkeit in der Lebensbewältigung, ohne Unterstützung durch die Familie (11/47 u. 18/6 - 7), erleichtert ihr offenbar die Umstellung vom Studium auf das Referendariat in einer neuen Umgebung und mit neuen Pflichten, die sie, obgleich Dienstpflichten, nicht als einengend und drückend empfindet.

8.4 Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit

„Also ganz spontan fällt mir ein, Magenschmerzen. Also das war so wirklich das, was mir so in den Kopf schoss.“ (1/13 - 14)

„Ja, also egal, ob es jetzt Seminar oder Schule war, Magenschmerzen. Nicht nur ich, sondern auch von Kollegen habe ich gehört, also dass die lange Zeit auch so mit Gastritis zu tun hatten. Die zweite Hälfte des Referendariats habe ich also damit auch Probleme gehabt, dass ich also auch Medikamente nehmen musste dagegen.“ (1/18 - 21)

Jahre nach Ablegen des Zweiten Staatsexamens fallen der IP, unvorbereitet um einen noch lebhaft gegenwärtigen Eindruck aus dem Referendariat gebeten, ganz spontan die erlittenen Magenschmerzen ein, die schon in der zweiten Hälfte dieser Zeit (4/49) morgens vor dem Aufstehen einsetzen, gleich, ob Seminar oder Schule bevorstehen, sodass sie schließlich nicht ohne Medikamente auskommt. (1/29 - 30) Ihre körperlichen Beschwerden verschlimmern sich bisweilen so sehr, dass sie dem Unterricht fern bleiben muss (5/3-4); allmählich verliert sie an Körpergewicht. (19/6) Mehrfach spricht sie im Interview ihre damalige physische Verfassung an, verweist dabei auch auf ähnliche Erscheinungen bei Mitreferendaren. (1/19 - 20 u. 19/6 - 7) Ungünstig wirkt sich sicherlich auch ihr täglicher Arbeitsrhythmus aus, der ihr gerade einmal durchschnittlich fünf Stunden Schlaf lässt. (12/22 - 23)

„Ja, ich war natürlich ziemlich aufgeregt, erstmal, was da Neues auf mich zukommt.“ (3/18) Mit der natürlichen Aufregung zu Beginn eines weiteren Lebensabschnitts sieht sie dem Neuen entgegen. Der Lebensalltag am Seminarort, die Organisation des durch ihre Kinder bestimmten Privatlebens gestalten sich positiv, sodass sie „ziemlich unbefangen“ (3/27) die neue Ausbildungsphase beginnt. Anfangs mit vielen Hospitationen, mit vermutlich erst allmählich einsetzendem eigenen Unterricht sowie ersten vorsichtigen Hinweisen und Kommentaren der Mentoren zu ihren Stunden kommt ihr alles wie ein „Probelauf“ vor, in dem sie „noch Fehler machen“ darf. (3/34)

Mit der ersten Lehrprobe, so erinnert sie sich, beginnt der sich zunehmend verstärkende Stress. Verursacht wird er durch die beginnende und mit jeder weiteren Lehrprobe vermutlich drängender und deutlicher werdenden Kritik an ihrer Unterrichtsgestaltung. (3/39 - 40) Ihre Haltung in den Lehrprobenbesprechungen wird dann offenbar selbst Gegenstand weiterer Kritik. (3/40 - 43 u. 3/47 - 48) Sie nimmt an, dass ihre Erwiderungen und ihre Mimik Unverständnis für die vorgebrachten Einwände signalisierten, während sie selbst doch bemüht war, die Ratschläge „zu verinnerlichen und anzunehmen“, um es „das nächste Mal besser zu machen.“ (3/48 - 49)

„Ich hab vielleicht versucht, mir selber vorzustellen, was denkt der jetzt von mir, der mir da jetzt gegenüber sitzt und mich kritisiert.“ (3/49 - 4/2) Menschlich verständlich, fühlt sie sich bei der wohl zum Teil heftigen Kritik auch persönlich getroffen, nimmt nicht nur die angemahnten Fehler und Verbesserungsvorschläge wahr, sondern versucht auch, aus den Worten des Gegenüber ein menschliches Werturteil über sich herauszulesen.

„Also diese Sachen traten nur auf, wenn ich Unterricht geben sollte, also nicht, wenn ich ins Seminar fahren sollte [...]“ (5/10 - 11)

Als konkreten Auslöser für ihre physischen Probleme bezeichnet sie den bevorstehenden Unterricht, nicht die Aufgaben im Seminar. Der Unterricht vor der erwähnten Klasse (vgl. 8.2.1) wird zur „Qual“. (5/19) Da sie aber quartalsweise ihre Lerngruppen wechseln sollte, müssen noch andere, im Interview nur einmal anklingende Misserfolgserlebnisse (6/8-12) hinzugekommen sein.

Offenbar fortdauernde Disziplinprobleme (23/30 - 32) zehren zusätzlich an ihren Kräften, fordern auch die Mentoren zum Eingreifen heraus. Vermutlich liegt hier auch einer der Gründe für die als heftig empfundene Kritik der oben erwähnten Fachlehrerinnen (15/11 -

15 u. 5/42 - 43), auch für die Schwierigkeit, einen Mentor mit einer neuen Lerngruppe zu finden. (23/2 - 6)

Die Arbeit in den allgemeinpädagogischen Seminaren empfindet sie dagegen nicht als belastend, trotz einer immer vorhandenen Anspannung unter den erwartungsvollen Blicken der anderen.

In den Fachseminaren sieht sie sich dagegen stärker dem erwähnten Konkurrenzverhalten ausgesetzt, hier kennen sich die Mitreferendare auch als Fachkollegen aus den gegenseitig mitbeobachteten Vorführstunden, sodass sich eine Leistungshierarchie etablieren kann, die dann einer gemeinschaftlichen Bewältigung des Referendariats im Wege steht und zu einer von der IP erwähnten „etwas distanziertere(n)“ Zusammenarbeit (16/8) führt. Zumindest scheut sich die IP, gerade die Leistungsstärkeren um Mithilfe zu bitten, um nicht den Eindruck der Unfähigkeit zu erwecken. Sie ist so weit verunsichert, dass sie Sorge hat, sich in Gegenwart der Erfolgreicheren „ungeeignet“ für den Beruf zu fühlen und „alle anderen“ für besser zu halten. (16/11)

Die erkannten und durchlittenen Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag nehmen in der Person des einen immer wieder erwähnten Fachleiters gleichsam körperlich Gestalt an.

„Also es ist nicht die Betreuung, ich möchte ja auch nicht rundherum ständig betüttelt werden, weder im positiven noch im negativen Sinne, sondern eher so ein bisschen verstanden werden, nicht nur als eine Nummer sehen, die da ihre Ausbildung abschließen will und später eine Stelle haben will, sondern, ja, als Mensch.“ (15/27 - 31)

In ihrem bisherigen Leben hat sie sich weitgehend allein durchsetzen müssen, sodass sie auch keine intensive Betreuung erwartet, sondern sich nur ein wenig Verständnis ersehnt, nicht nur als Auszubildende, sondern als Mensch behandelt werden möchte. Ein wenig wünscht sie sich „wohlwollendes Entgegenkommen“ (11/24) in Anbetracht ihrer Situation, wie es der andere Fachleiter und ihr Pädagogik-Ausbilder zeigen. Einerseits versucht sie, ihre familiäre Situation von ihrem Berufsleben zu trennen, andererseits wünscht sie sich, dass ihre besonderen Schwierigkeiten doch nicht „ganz vergessen“ (11/30) werden. Genau dieses Verständnis vermisst sie aber bei dem anderen Fachleiter. Fortan fühlt sie sich vorverurteilt, ständig besonders intensiv auch in seinen Fachsitzungen auf ihre Leistungen hin beobachtet. Angst, Hass, Rachegefühle empfindet sie ihm gegenüber auch heute noch; im Verlaufe des Interviews erscheint er immer stärker als Inkarnation des Hinterhältigen und Bösen, der andere zudem gegen sie beeinflusst, der an ihrer die Einstellung verhindernden Note und damit langfristig nach dem langen Studium und dem belastenden Referendariat („Schließlich hab ich diese ganzen Strapazen auf mich genommen [...]“ (27/12)) an ihrer jetzigen Berufssituation schuld ist. Nachhaltig bestimmen diese dem einen Ausbilder entgegengebrachten negativen Empfindungen bis zum Zeitpunkt des Interviews ihre Gedanken, auch die Erinnerung an einen wichtigen Abschnitt ihres Lebens. Groll steigt in ihr auf, es „wurmt“ (27/8) sie, wenn sie an den verfehlten Versuch denkt, in den Gymnasiallehrerberuf zu gelangen.

In seiner vollen Länge ist das Interview durchsetzt mit Bemerkungen, dass sie während des Referendariats ständig unter Stress gestanden, sich von allen Seiten unter Druck gesetzt gesehen habe. An Lob kann sie sich nicht erinnern, nur das Misslingen wird erwähnt. (13/6 - 11) Von den Besprechungen sagt sie: „Ich hab es nur noch so negativ in Erinnerung“. (13/8) Ständige Anspannung und eine durchgängig negative Beurteilung ihrer Unterrichtsleistungen prägen das Bild vom Seminar, aber auch von sich, ein Bild, gegen das sie sich einige Male mit Bemerkungen innerlich – wohl weniger vor dem Interviewer – zu wehren sucht, indem sie ihre Überzeugung betont, sicherlich nicht immer versagt zu haben, als vollgültige Beamtin eine gute Lehrerin geworden zu sein. „Ich denke auch, dass ich eine gute Lehrerin geworden wäre, also davon bin ich überzeugt, ohne unbescheiden wirken zu wollen.“ (17/16 - 18)

Das Verhältnis zu den Kollegen an der Schule beschreibt sie mit Sätzen wie: „*Man war ja auch eigentlich unerwünscht*“ (23/2) und „*Ich kam mir vor wie das fünfte Rad am Wagen.*“ (14/44) Überwiegend Distanz zu den Mitreferendaren, bei denen sie Konkurrenzverhalten zu sehen meint, Abstand und das Gefühl des Überflüssigseins gegenüber den Kollegen an der Schule, deutliche Ablehnung in einigen Klassen – „*[...] und es werden einem doch einige Steine in den Weg gelegt, auch von den Schülern*“ (23/10 - 11) – eine vermeintlich unverkennbare Vorverurteilung durch einen Fachleiter, nicht zuletzt ausgelöst durch ihre Familiensituation, die ihr aber gerade Halt und Stärke gegeben zu haben scheint, wie die liebevollen Bemerkungen über ihre Kinder verraten, all dies hat ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl im Referendariat negativ beeinflusst. Ausgelöst durch persönliche Angriffe fühlt sie sich als Mensch abgewertet. (9/21 - 22) Selbst im Interview scheint sie vom Erlebten noch empfindlich getroffen, schwankt sie zwischen Ärger und Verzagtheit, jedenfalls sind immer noch kein oder ein nur in Ansätzen neues Selbstbewusstsein, eine aus dem weiteren Leben, der nunmehr „kompletten“ Familie und der sich neu geschaffenen Berufstätigkeit gewonnene Ich-Stärke, ein neu entstandenes Selbstvertrauen erkennbar. Der Groll über den nicht in Erfüllung gegangenen Berufswunsch sitzt tief.

„Ja, ich sage zwar heute, für das, was ich heute mache, hätte ich nicht so lange studieren brauchen und hätte ich auch diesen Stress nicht durchmachen brauchen, andererseits kann ich froh sein, ich hab das durchgehalten. Ich habe einen sozusagen lückenlosen Lebenslauf, kann man sagen, und ich habe eben damit bewiesen, dass ich Durchhaltungsvermögen habe, dass ich etwas durchziehe, was ich angefangen habe. Also ich denke schon, dass das Nachweis meiner Qualität ist. Und meine jetzige Tätigkeit baut auch so ein bisschen auf die Ausbildung auf. Ich kann zumindest das, was ich in dem einen Fach gelernt habe, wo es gerade nicht so gut lief, in meinem Beruf verwenden.“ (19/40 - 48)

Trotz einer schwierigen Jugend hat sie ohne Unterstützung durch die Eltern ihr Studium geschafft und allen Widrigkeiten zum Trotz ihr zweites Examen bestanden, sodass sie zu Recht auf ihr „Durchhaltevermögen“ hinweisen kann.

„Also ich hab's direkt nach dem Referendariat gesagt, und ich empfinde es auch heute noch so, dass die Zeit also die schlimmste meines Lebens war, obwohl ich auch schon Schlimmeres durchgemacht habe durch den frühen Tod meiner Mutter.“ (19/14 - 16)

Diese über die Jahre unveränderte Gesamteinschätzung des Referendariats als schlimmste Zeit ihres bis dahin nicht sehr glücklich verlaufenen Lebens überdeckt alle positiven Erfahrungen im Referendariat, auch die Begegnung mit fairen und verständnisvollen Ausbildern und hilfsbereiten Mentoren.

Auch der fiktive Ratschlag an ihre Tochter, falls diese dieselbe Ausbildung antreten würde, „*sieh zu, dass du bis dahin noch kein Kind hast oder wenn, dann sieh irgend zu, dass es gut betreut ist*“ (26/11 - 12), dieser Ratschlag wirft noch einmal ein Licht auf die tief greifenden seelischen Erschütterungen im Referendariat. Bis in ihre Träume verfolgt das damals Erlebte sie noch heute (2/22 - 34), sodass diese Zeit ihres Lebens immer noch nicht restlos verarbeitet zu sein scheint.

„Also oder irgendeine Freizeitveranstaltung, also nebenbei noch irgendwas machen, nicht nur dieses Referendariat machen, also sei es nun Ausgleichssport oder, oder Volkshochschule oder Nähkurs, irgendwas. Also, dass man auch ein bisschen Freizeit hat und mit ganz anderen Leuten sprechen kann und da vielleicht auch die eigene Situation, ja, objektiv betrachten kann und nicht nur dieses Subjektive, mit Scheuklappen die eigene Situation erleben.“ (26/22 - 28)

Neben dem Referendariat eine von diesem abgelöste, deutlich anders geartete Freizeitgestaltung mit dem Seminar fern stehenden Menschen (vgl. auch die Beziehungen zu anderen Referendaren (26/14 - 17)) empfiehlt sie als eine Möglichkeit, die eigene Referendarsituation mit ein wenig Abstand betrachten, die Gedanken zeitweilig von der Ausbildung lösen

und damit neue Kräfte schöpfen zu können – ein Ausweg, der ihr damals auf Grund ihrer Familie vermutlich nicht offen stand.

Vielleicht ist das bereitwillig, mit vielen persönlichen Bemerkungen versehene und ausführlich gegebene Interview als weiterer nachträglicher Versuch einer Bewältigung dieses Lebensabschnitts mit einem Gesprächspartner anzusehen, dem sie damals vertrauensvoll begegnet ist und der sie in dienstlicher Funktion in den geschilderten Situationen erlebt hat.

8.5 Die zentralen Aussagen des Interviews

Wie ein roter Faden durchzieht und prägt die Erinnerung an die im Referendariat durchlittenen physischen und psychischen Beschwerden das gesamte Interview, lässt alle anderen Gedanken an das im Vorbereitungsdienst erworbene Wissen und Können eher in den Hintergrund treten. Spürbar wird aber auch mehrfach die Trauer, auch die Verbitterung darüber, zunächst wegen der Examensnote und des Einstellungsstopps nicht in den Schuldienst übernommen worden zu sein, bis die IP schließlich wegen der für ihre Fächerkombination fehlenden Stellen und endlich, wegen der Fixierung auf den Wohnort resignierend, vom seit Kindertagen gehegten Berufswunsch Abstand genommen hat.

Nach dem Tod der Mutter, ohne Hilfe durch den Vater, war die IP schon während der Schulzeit auf sich gestellt, musste sogar die Geschwister mitversorgen. So frühzeitig an selbstständiges Handeln gewöhnt, sah sie nach dem Umzug vom Studien- zum Seminarort trotz der Belastung als Alleinerziehende von drei Kindern der neuen Aufgabe eher unbefangen, wenn auch ein wenig aufgeregt entgegen. Dank dieser frühen Selbstständigkeit fiel ihr auch die Eingewöhnung in das neue Tätigkeitsfeld, an die Pflichten und Aufgaben des beamteten Lehrers nicht schwer.

Nach problemlosem Verlauf der Ausbildung in den ersten Monaten stellt der erste besondere Unterrichtsbesuch in ihrer Erinnerung die entscheidende Zäsur in ihrem Ausbildungsprozess dar. Hier begegnet ihr zum ersten Mal die für das Referendariat typische Form der Leistungsüberprüfung mit dem von ihr als wenig praxistauglich eingestuften und offenbar immer wieder Kritik der Ausbilder provozierenden schriftlichen Unterrichtsentwurf und dem den Ernstcharakter verstärkenden Procedere des im Wesentlichen formalisierten Ablaufs dieser Veranstaltung. Hier stößt sie auch erstmals auf geballte Kritik an ihrer Stundengestaltung, die sich über alle besonderen Unterrichtsbesuche bis zu den Examenslehrproben fortsetzt, sodass dieser Part der Ausbildung von ihr als extrem belastend und auch heute noch das eigene Selbstverständnis berührend angesehen wird. Ihre Verteidigungsbemühungen werden als Uneinsichtigkeit und Unfähigkeit zur Akzeptanz von Kritik eingestuft. Nach ihrer Einschätzung häufen sich in der zweiten Hälfte des Vorbereitungsdienstes massiv die Schwierigkeiten. In einer Klasse, vor der sie fachliche Defizite nicht verbergen kann, stößt sie auf Widerstand, ja sogar auf Hohn und Spott bei den Schülern, ohne Rückendeckung durch Fachleiter und Mentoren zu erhalten. Zusätzlich fühlt sie sich durch eine unbeabsichtigt mitgehörte herabsetzende Äußerung eines Fachleiters frühzeitig als chancenlos etikettiert.

Während sie einerseits auf die direkte Frage des Interviewers keine Unterschiede in der Behandlung und in den Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare erkennen kann, fühlt sie sich andererseits durch diesen Fachleiter fortan besonders beobachtet und kontrolliert, glaubt, er sehe die Frauenrolle im Hause und hinter dem Herd verwirklicht und wolle ihr permanent Steine in den Weg legen und Versagen in den Vorführstunden nachweisen. Ein ohnmächtiger Groll, aber auch kaum unterdrückte Rachegefühle wegen der ihr ständig und bewusst, wie sie meint, zugefügten Verletzungen, wegen der ausschließlichen, nie durch gelegentliches Lob gemilderten Kritik an ihren Stunden, erfüllen sie noch heute bei dem Gedanken an diesen Ausbilder, mit dessen Vorurteilen und Verhalten ihr gegenüber sie sich immer wieder im Interview auseinandersetzt. Sein Einfluss hat ihr schließlich auch die wünschenswerte stabilisierende Rückenstärkung durch

ihre Mentorinnen in beiden Fächern entzogen. Dagegen verblasst beinahe die Erinnerung an die durch Mentoren auch erfahrene Unterstützung, an den offensichtlich nicht durch seinen Kollegen beeinflussten anderen Fachleiter und seine sachbetonten Stundenanalysen, von dem sie sich ebenso wie von der Seminarleitung – übrigens auch von den Damen im Büro – gut, d.h. in ihrer Einschätzung verständnisvoll, auch ihre familiäre Situation mitbedenkend, betreut gefühlt hat, auch wenn sie rückblickend damals ihre persönlichen Probleme gar nicht als so drückend erlebt und gegenüber ihren Ausbildern auch nicht artikuliert hat.

Die Sorge um die Kinder schränkten wohl auch ihr Interesse und ihre Beteiligung an Seminar- und Schulveranstaltungen deutlich ein, sodass sie diese Seite des Referendariats kaum kennen gelernt zu haben scheint, ließ ihr verständlicherweise auch wenig Zeit für engere Beziehungen zu anderen Referendarinnen und Referendaren. Aber auch aus Scheu, eigene Defizite und Schwächen zu offenbaren, suchte sie nur im äußersten Notfall Kontakte zu Mitreferendaren, die sie obendrein, zumindest in den Fachsitzungen, als Konkurrenten erlebte. Sich von dem einen Fachleiter und auch von mehreren Mentoren ständig durch eine offenbar heftige Kritik an ihrem Unterricht unter Leistungsdruck gesetzt und auch menschlich verletzt fühlend, ohne die Entlastung durch offene Gespräche auch über den eigenen Unterricht mit anderen Referendaren, der Häme vermutlich nicht nur einer Klasse ausgeliefert, wirkt sie in ihrem eigenen Rückblick vereinsamt, ohne freimütige fachliche Rückmeldungen über die eigene Leistung – bis auf die vermutlich laienhaften Bemerkungen eines von ihr unterrichteten Verwandten. Auch ihre Kinder und ihr Bruder am Ort scheinen nicht den psychischen Ausgleich für die im Vorbereitungsdienst aufgebaute Spannung geleistet zu haben, der für das Auffangen emotionaler „Spannungsspitzen“, wie sie in einem solchen auf die Person zentrierten Ausbildungsprozess unvermeidbar sind, hilfreich gewesen wäre. Die Bemühungen um die Kinder, aber besonders eine durch zunehmende Verunsicherung geprägte unrationelle Arbeitstechnik bei der Stundenvorbereitung ließen sie in eine immer enger werdende Spirale geraten, in der die Zeitnot die Unsicherheit und diese wiederum den Zeitmangel verstärkte, sodass naturgemäß ihre körperlichen und seelischen Kräfte nachließen, vermutlich Selbstverständliches misslang, und dies wieder die Kritik der Ausbilder bestätigte und verstärkte. So erscheint auch ihr Hinweis für andere Referendare verständlich, der IP als Ratschlag für die eigene Tochter entlockt, sich in einer solchen Ausbildungssituation um einen Gesprächspartner zu bemühen, der als Außenstehender eine unbefangene Diskussion über anfallende Probleme ermöglichen würde, zumindest aber die Teilnahme an Aktivitäten anzustreben, die den Kopf für einige Zeit frei von den Gedanken an die Berufsausbildung machen. Dies impliziert, von ihr auch offen angesprochen, den Verzicht auf Kinder in dieser Zeit, wenn diese nicht exzellent versorgt werden können.

Die Stunde nach dem Aufstehen, nach einer durch Unsicherheit und sich verschlingende Ideen zur Stundenplanung geprägten Unterrichtsvorbereitung am Vortag, die ausschließlich nachts unter Zeitdruck und ohne ein nochmaliges ruhiges Abwägen oder eine Rücksprache mit Fachkollegen abgeschlossen wurde, mit einem deutlichen Schlafdefizit belastet, zudem durch die Versorgung der Kinder zusätzlich ausgefüllt, ist ihr auch als die Zeit größter körperlicher Beschwerden in Erinnerung, scheint zudem durch die Angst vor dem eigentlichen Unterricht bestimmt gewesen zu sein. Die tieferen Ursachen für diese Magenschmerzen hervorrufende morgendliche Angst vor dem Unterrichten lagen einmal an der allmählich als unabwendbar angesehenen und auch von den Mentoren deutlich akzentuierten Kritik durch die Ausbilder, zum anderen anscheinend auch an den erwarteten, zumindest durch fachliche Defizite verstärkten Disziplinproblemen in den Klassen.

Dagegen erinnert sie sich an die pädagogischen Sitzungen als Veranstaltungen, die nicht nur Basis- und Hintergrundwissen über das im Studium Gelernte hinaus vermittelten, sondern die im Gegensatz zu den Fachsitzungen ohne die Gefahr der persönlichen Bloßstellung verliefen, die jedem ohne Notendruck die Beteiligung ermöglichten, die zudem den

Blick vom speziellen fachlichen Problem zu übergreifenden pädagogischen Fragestellungen lenkten, Abstand von den unterrichtlichen Alltagsnöten schufen. Hier fühlte sie sich nicht wie in den Fachsitzungen oder vor der Klasse im Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit, hier konnte sie sich vielmehr auch bei Bedarf in die relative Anonymität einer Seminargruppe zurückziehen. Inwieweit dieser dem Tätigkeitsbild des Lehrers eher fremde Wunsch sogar berufsbehindernd hätte wirken können, lässt sich aufgrund der Vita der IP nicht abschließend beurteilen.

Trotz der unablässigen Einwände gegen ihre Unterrichtsgestaltung, trotz der in der Erinnerung noch gegenwärtigen Disziplinschwierigkeiten in einer oder möglicherweise auch mehreren Lerngruppen und trotz der unbefriedigenden Abschlussnote ist sie sich sicher, dass sie – unbelastet durch die Anwesenheit von kritischen und voreingenommenen Ausbildern – eine gute Lehrerin geworden wäre, hätte ihr der Staat nur die Möglichkeit dazu gegeben und sie nicht in einen anderen Beruf gedrängt. Bei dieser Einschätzung schwingt wohl auch der Gedanke mit, dass zu den Qualitäten des guten Lehrers die nicht zu vermittelnden, durch ihr Leben aber nachgewiesenen und dort praktizierten Eigenschaften der Mitmenschlichkeit, des Verantwortungsbewusstseins gegenüber den anvertrauten jungen Menschen und des Durchhaltevermögens gehören. Allerdings unterstreicht sie auch, dass sie das Unterrichten durch die Praxis gelernt habe und, einmal im Amt, nicht mehr in der fragilen Stellung der Referendarin, auch mit Disziplinarproblemen zurecht gekommen wäre. Die in den Stundenbesprechungen erfahrene Kritik spezifiziert sie nicht nach didaktischen, methodischen oder interaktiven Mängeln, sie führt sie eher allgemein auf fehlende Amtsautorität und vor allem auf eine von dem einen Fachleiter ausgehende Vorverurteilung zurück, die auch Marginalien kritisch ins Visier nahm, die dann auch Mentoren in beiden Fächern übernahmen, dadurch Leistungsdruck, Ängste auslösend, bis schließlich die hierdurch verursachte Nervosität, der dadurch initiierte Wunsch, es irgendwann einmal besser zu machen, sie umso stärker verkrampfen und sogar bei größtem Bemühen versagen ließen. So sieht sie ihre Noten damals als zutreffend begründet an, rückblickend empfindet sie sie aber eher als ein Produkt der unablässigen Kräfte zehrenden Kritik des einen Fachleiters und einiger Mentoren, vor allem aber kommen ihre außerordentlichen Anstrengungen, ihr Durchhaltevermögen, auf das sie im Nachhinein stolz ist, eben nicht in der Examenszensur zum Ausdruck.

Sie schätzt das Referendariat nicht als den Ort ein, um dort erzieherische Kompetenz zu erwerben; diese Institution ermöglicht lediglich einen Gewinn an pädagogischem Grundwissen. Offen bezeichnet sie erzieherisches Geschick als eine dem Menschen mitgegebene Fähigkeit, die sie in ihrem Lebenslauf durch den praktizierten Umgang mit den ihr anvertrauten Menschen unter Beweis gestellt zu haben glaubt.

Aus nicht näher geklärten Gründen, vielleicht haben Mentoren und Referendarin zugleich nicht danach gestrebt, musste sie im Referendariat ihren Schülern keine Noten erteilen, während sie das Erlernen der Beurteilung von Schülerpersönlichkeiten als einen auch unabhängig vom Referendariat ablaufenden Prozess ansieht. Auf Erfahrungen damit, z.B. durch Gespräche mit Fachlehrern über Schüler, verweist sie jedoch nicht, sodass ein Gewinn an Beurteilungskompetenz eher unwahrscheinlich ist.

Der geringe Kontakt zu Schülern und der völlig fehlende zu Eltern verschlossen ihr die Möglichkeit, Beratungskompetenz zu erwerben.

Bei ihren vorsichtigen Versuchen, Eigeninitiativen zu entwickeln, fühlte sie sich durch die sofort einsetzende Kritik der Ausbilder gebremst und erneuerte schließlich nach einem misslungenen Versuch zu kreativer Unterrichtsgestaltung diese Bemühungen nicht mehr. Auffallend ist die offen ausgesprochene Scheu, ihre Ausbilder um Ratschläge, notfalls um Hilfe und direkte Intervention zu bitten. Verlorenes Vertrauen, die Sorge, sich durch Kenntnisdefizite zu blamieren, veranlasste sie einerseits, sich eng an die Unterrichtskonzepte ihrer Mentoren ohne Mut zum Experimentieren anzulehnen, bestärkte sie anderer-

seits darin, das Wagnis nicht einzugehen, um Rat und Hilfe nachzusuchen; selbst bei Mitreferendaren zögerte sie hiermit.

Mitwirkungsmöglichkeiten konnte sie für sich im Referendariat nicht erschließen, vermutlich aus Zeitmangel, aber auch aus Furcht, nicht fachkompetent genug zu sein. So fühlte sie sich für die von ihr ausschließlich bedachte Mitwirkung in Fachkonferenzen als Referendarin zu unerfahren. Die Mitwirkungsmöglichkeit bei der selbstständigen Zusammenstellung des Stundenplanes stuft sie eher als Erschwernis denn als das Gewähren von Freiraum in der Ausbildung ein. Vermutlich waren im Kollegium ihre Schwierigkeiten im Unterricht kolportiert worden – mit dem Effekt, dass sich etliche Lehrer der Schule in diesem Fall dem „Ausbildungsgeschäft“ zu entziehen suchten.

Weitere im Referendariat anzustrebende Qualifikationsmerkmale werden von der IP nicht angesprochen.

Während des Vorbereitungsdienstes eingepresst in ein immer enger werdendes Korsett von Unterrichtsbeobachtung durch Mentoren und Fachleiter, durch nachfolgende Kritik an ihrem Unterricht und vermutlich noch engere Vorschriften durch die auf den Lernfortschritt in ihren Klassen bedachten Fachlehrer eingeengt, erscheint ihr im Verlaufe des Interviews zunehmend der Unterricht in eigener Verantwortung als die Lösung der erlebten Probleme, ohne dass sie dessen Schwierigkeiten im Gespräch bedenkt.

Nach dem Interview bleibt der Eindruck, dass sich unter in der Tat schwierigen persönlichen Umständen in der Referendarin eine innere Anspannung aufgebaut hat, dass – so spiegeln es zumindest ihre Äußerungen wider – beide Seiten, die Auszubildende und ihre Ausbilder, es nicht vermocht haben, zu einem offenen Gespräch miteinander zu finden, in dem nicht nur die aktuellen unterrichtlichen Probleme, sondern auch mögliche Ursachen aufgedeckt wurden. Zweifellos hat die IP in dieser Zeit von den angestrebten Kompetenzen bestenfalls die unterrichtliche erlangt, die für sie unter den geschilderten Umständen allerdings auch die wichtigste, d.h. die Note entscheidend bestimmende war.

9 Das vierte Interview

9.1 Paraphrase und Bündelung des Interviews

Der erste Gedanke, der dem Interviewpartner spontan zum Stichwort „Studienseminar“ einfällt, gilt dem „Referendarstammtisch“, gemeint ist das gemeinsam mit anderen Referendarkollegen in der Mensa der Universität eingenommene Mittagessen, bei dem die vormittäglichen Unterrichtserfahrungen ausgetauscht und wohl auch teilweise schon innerlich verarbeitet wurden. Das hier empfundene Gemeinschaftsgefühl lässt den Jahrgang zusammenwachsen, sodass z.B. gegenseitige Besuche zur Unterstützung eines Mitreferendars bei dessen Fachleiterbesuchen innerhalb der Fachgruppe verabredet werden. Speziell auf die Ausbildung bezogen, denkt Herr Y häufig an seinen Fachleiter im Fach H zurück, den er als exzellenten Fachmann und ausgezeichneten Beurteiler des von ihm beobachteten Unterrichts schildert. Noch heute beeindruckt ihn immer wieder bei Gesprächen und eigenem Nachdenken über Unterricht einerseits das fachliche und pädagogische Wissen seines Fachleiters, das dieser ohne jegliche Überlegenheit, eher äußerlich untretreibend, zu zeigen wusste, andererseits die Offenheit dieses Mannes für alle unterrichtlichen Ideen seiner Referendare, die er vorurteilsfrei prüfte und beurteilte.

Auf Grund von Erzählungen ehemaliger Kommilitonen, die zu der Zeit schon ihr Referendariat absolvierten, macht er sich schon vor dem Eintritt keine Illusionen über seine Möglichkeiten im Vorbereitungsdienst. Von vornherein akzeptiert er, dass es hier nicht primär um das Verwirklichen eigener pädagogischer Konzepte geht, sondern es hier eine Ausbildung mit guten Noten zu bewältigen gilt. Selbst lernwillig, trifft er auf zwei Fachleiter, mit denen er ohne Schwierigkeiten auf dieser sachbestimmten Basis zusammenarbeiten kann.

Ängste anderer Referendare vor dem Unterricht kann er sich nach Berichten über ihre Behandlung bei Fachleiterbesuchen und Lehrprobenbesprechungen gut vorstellen.

Seine eineinhalbjährige Ausbildung steht eigentlich als ein vollständiges Schuljahr von den einen Sommerferien zu den nächsten in seiner Erinnerung vor ihm, dem ein Vierteljahr, vom Eintritt ins Referendariat im Mai bis zu den Sommerferien, mit einer allgemeinpädagogischen Einführung und minimalem Unterrichtseinsatz vorgeschaltet ist. Nach der lockeren Vorlaufphase beginnt dann das neue Schuljahr sofort mit eigenverantwortlichem Unterricht. Zudem sind in diesem Jahr alle vier besonderen Unterrichtsbesuche in zügiger Abfolge einzuplanen, und zu halten; vor Ostern muss auch die Examensarbeit in Angriff genommen werden. Im Gegensatz zu diesem arbeitsintensiven Jahr verläuft das Vierteljahr nach den großen Ferien bis zum Examen mit Unterricht nur noch in den Examensgruppen relativ ruhig.

Das Umsetzen des fachwissenschaftlich Angestrebten in konkreten Unterricht ist für ihn das Wichtigste, ihn am meisten Beschäftigende im Referendariat. Die Reduktion des Stoffes vom fachwissenschaftlichen Niveau auf das seiner Schüler und auf ihre Verständnismöglichkeiten ist immer wieder – trotz gründlicher Fachkenntnisse – wegen der fehlenden Routine schwierig und äußerst zeitintensiv.

Den Umfang der Ausbildung an der Schule schätzte er damals deutlich höher ein als die Ausbildung am Studienseminar. So waren die allgemeinpädagogischen Themen zwar auch recht interessant, aber für den am nächsten Tag zu haltenden Unterricht nicht allzu bedeutsam. Auch die Fachsitzungen waren trotz der anspruchsvollen und gelegentlich intellektuell anspruchsvollen Themen nicht gar so wichtig, weil sie nicht auf die konkret zu erteilenden Stunden ausgerichtet waren.

Auf die direkte Frage des Interviewers hält er es rückblickend für wünschenswert, dass immer wieder zu behandelnde und methodisch schwer zu meisternde Unterrichtsthemen gelegentlich in den jeweiligen Fachsitzungen anhand eines Schulbuchvergleichs aufbereitet würden und so auch schon für Referendare von unmittelbarem Nutzen sein könnten.

An einzelne Themen aus den allgemeinpädagogischen Sitzungen kann sich der IP nicht mehr erinnern; für ihn waren es Pflichtveranstaltungen, die es ohne großen Arbeitsaufwand zu bewältigen galt. Auch im Nachhinein hält er diese Seminare jedoch nicht für überflüssig. Die besprochenen Themen dienten aber lediglich als Orientierungshilfe, da nach seiner Einschätzung die eigentliche Ausbildung in der Schule und nicht am Seminar stattfindet. Auch die gewählten Arbeitsformen – die Zuordnung zu einem der verschiedenen Seminare, die vorwiegend im Plenum geleistete Arbeit mit dem gruppenweise Erarbeiten und Vorstellen von Referaten – hält er für akzeptabel.

An die damals angebotene mehrtägige Einführungsveranstaltung außerhalb des Seminarortes denkt er als praxisorientierte Tagung, da dort Lehrerverhalten vor der Kamera in Form von Micro-Teaching geübt und besprochen wurde. Nur schwach erinnert er sich dagegen an eine miterlebte Seminarkonferenz.

Da er schon immer Gymnasiallehrer werden wollte, hat ihn der Besuch anderer Schulformen damals kaum gereizt.

Der während des Referendariats erworbene Filmvorführschein ließe sich auch außerhalb des Vorbereitungsdienstes nachholen. Heute dagegen sollten angehende Lehrer schon während der Ausbildung auf die neue Wege ebenden Möglichkeiten des Multimedia-Einsatzes von ihren Fachleitern aufmerksam gemacht werden.

An die mittelfristige Unterrichtsplanung erinnert er sich als eine Pflichtübung, auch von den Fachleitern wohl so wahrgenommen. Aus heutiger Sicht hält er sie durchaus für sinnvoll, d.h. wenn der Referendar lediglich seine didaktischen und methodischen Überlegungen für eine ohnehin anstehende Unterrichtseinheit, aber nicht für eine fiktive Stundensequenz zu Papier bringen muss.

Herr Y empfindet auch im Nachhinein die Unterrichtsbesuche durch beide Fachleiter als hilfreich. Andererseits sah er damals in diesen Vorführstunden nicht nur den Übungscharakter, sondern Stunde und Besprechung ganz eindeutig auch unter Prüfungsaspekten, d.h. er hatte bei der Gestaltung und Besprechung seines Unterrichts immer auch die Note im Blick. Eine Veränderung dieser Situation sieht er nicht als möglich an, allerdings wünscht er sich am Schluss der Besprechung eine Note.

Alle vier besonderen Unterrichtsbesuche sind ihm auch im Detail wegen ihrer herausgehobenen Stellung im Ausbildungsplan – als erster Besuch überhaupt oder als letzter vor dem Examen – oder wegen ihres Misslingens und des nachfolgenden Bemühens um ein „Ausbügeln des Reinfalls“ deutlich in Erinnerung. Der mehrtägige Arbeitsaufwand bis kurz vor der Vorführstunde mit dem Bemühen um ein möglichst gutes Gelingen war schon erheblich. Den Zwang, im Laufe des Referendariats viermal wesentlich intensiver als bei allen anderen Stunden den eigenen Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, schätzt er als außerordentlich wichtig für die eigene Entwicklung innerhalb der Ausbildung ein.

Die Besprechungen seines Unterrichts hat er als sachorientiert und angenehm erlebt, weil sie immer, auch gerade bei misslungenen Stunden, mit einer richtigen und hilfreichen Analyse endeten.

Die eigene Stellungnahme zur Stunde wurde vermutlich von den Fachleitern nur daraufhin beurteilt, ob der Referendar schon hinreichend kritische Distanz und genügend Reflexionsvermögen entwickelt hatte, um gegebenenfalls auch nach dem Unterricht allein zu Hause die Ursachen für Misserfolge zu eruieren, eine Fähigkeit, die auch dem im Beruf stehenden Lehrer abverlangt wird. In der Sache selbst wird der Auszubildende auf Grund des großen Kompetenzvorsprunges seiner Fachleiter in diesen Besprechungen immer als Referendar und nicht als Partner eingestuft.

Im Hinblick auf die aufgewendete Mühe hält er eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche für angemessen und sinnvoll.

In seinen schriftlichen Entwürfen hat Herr Y die Sachanalyse rasch abgehandelt; bei den Angaben zur Lerngruppe orientierte er sich an gelungenen Entwürfen. Die didaktischen und methodischen Überlegungen hat er nach anfänglicher Einschätzung als Stilübungen zunehmend in ihrer Bedeutung erkannt. Bei den ihm nicht so wichtigen Lernzielformulierungen hat er versucht, die Wünsche der Fachleiter zu erfüllen.

Die im Studium und im Ersten Staatsexamen entwickelten Fähigkeiten zur Abfassung wissenschaftlicher Arbeiten sollten seiner Meinung nach auch unbedingt in der zweiten Ausbildungsphase eingesetzt werden. Diese an der Universität erworbene Qualifikation auf ein neues „Phänomen“, die Beschreibung einer Unterrichtsreihe, im Rahmen der Hausarbeit anzuwenden, hat ihm beinahe Vergnügen bereitet.

An die beiden Examenslehrproben kann er sich genau erinnern, weil sie ihm unbedingt gelingen sollten und seine sehr intensiven Planungen auch das Durchspielen der Stunde und aller denkbaren Situationen am Vorabend der Prüfungen in der Schule einschlossen. Außer für die Prüfer – so spielten z.B. durchaus taktische Überlegungen bei dem für unabdingbar gehaltenen Folieneinsatz eine Rolle – war ihm der Unterricht aber auch an sich wichtig.

An den Prüfungsnachmittag hat er im Einzelnen überhaupt keine Erinnerung mehr. Er weiß nur noch, dass beide Fachleiter die von ihm angedeuteten Wunschthemen geprüft haben. Im Übrigen ergänzt er, dass er sich auf die mündlichen Prüfungen nur mäßig vorbereitet habe im Vergleich zu der bis zum letzten Augenblick durchdachten Lehrprobenstunde am Vormittag des Prüfungstages.

Examens- wie auch Ausbildungslehrproben sind ihm als Herausforderung an den Referendar, seine Kräfte auf eine Stunde zu konzentrieren, und als Selbstbestätigung seiner Leistungsfähigkeit wichtig.

Herr Y empfindet die Beurteilung aller Prüfungsteile als transparent. Allerdings schätzt er die Prognosefähigkeit der Examensnote gering ein, nicht durch eigenes Erleben, aber durch die Erfahrung bei anderen Referendaren darin bestärkt. Damals schien ihm der Sinn der Seminarzeit eher darin zu liegen, die Stressresistenz der Referendare und Kandidaten auszuloten. Diese Fähigkeit wird in dieser Form allerdings nicht im Schulalltag benötigt, da der durch die berufliche Inanspruchnahme des Lehrers bedingte Stress ohne Notendruck und vor dem Hintergrund einer gesicherten Existenz erfolgt.

Bei ihren Unterrichtsbesuchen informierten ihn zwar beide Fachleiter deutlich über den durch die Stunde dokumentierten Entwicklungsstand in seiner Ausbildung, eine Betreuung und Beratung durch sie wurde ihm aber nicht zuteil; ebenso wenig durch die Seminarleitung. Eine intensive Betreuung erlebte er dafür durch seine Fachkollegen an der Schule; allerdings auch durch seinen E-Fachleiter, wenn dieser zugleich Mentor war.

Während der IP im Fach E weitgehend allein für sich gelernt hat, arbeitete er im anderen Fach recht eng mit einem Mitreferendar zusammen.

Probleme mit den für ihn neuen dienstlichen Verpflichtungen als Beamter hat er nicht erlebt. Die später an seiner Ausbildungsschule eingeführte rigorose Kontrolle der Stundenpläne existierte zu seiner Zeit dort noch nicht. Die Referendare wurden vom E-Fachleiter auf die wenigen Mentoren verteilt, der Unterricht im anderen Fach darum gruppiert. Der so entwickelte Stundenplan wurde bei der Schulleitung abgeliefert, notwendige spätere Änderungen wurden nur unter den beteiligten Referendaren geregelt.

Wenn auch mit der Organisation des Referendariats eigentlich zufrieden, hält Herr Y doch zusätzlich zu den Termingrenzen für die besonderen Unterrichtsbesuche detailliertere Hinweise der Ausbilder zur Wahl der Lerngruppen für sinnvoll.

Von den Damen im Büro fühlte er sich, so selten er ihnen auch begegnete, stets freundlich betreut und angesprochen, sogar mit Namen.

Ob Feiern im Seminar organisiert werden, sollte den einzelnen Jahrgängen und nicht der Seminarleitung überlassen bleiben. Eine freie, lockere Atmosphäre kann nicht in einer Situation entstehen, in der von ihren Noten abhängige Referendare auf ihre Ausbilder treffen, wie er es selbst auf seiner Abschlussveranstaltung erlebt hat, auf der er sich mit seinen Ansichten gegenüber der Seminarleitung und den Fachleitern durchaus zurückgehalten hat. Die in einer gesonderten Konferenz von den examinierten Referendaren der Seminarleitung vorgetragene Kritik ist ohne Konsequenzen geblieben, wie er selbst inzwischen feststellen konnte.

Während er beide Fachleiter für sehr kompetent hält, traut er sich ein Urteil über seine Pädagogikausbilder nicht zu.

An herausragende Erlebnisse aus der Zeit an der Ausbildungsschule kann er sich nicht erinnern, wohl aber an bestimmte Lehrer, die ihn besonders geprägt haben.

Über zwei, drei Stunden hinausgehende Hospitationen in einer Klasse schätzt er als verlorene Zeit ein. Die Aufgabe der Mentoren sieht er lediglich darin, dem Referendar Hilfen im Umgang mit dem Lehrbuch und nach der Stunde, wenige Minuten genügen dafür, knappe Tipps zu den Nahtstellen des Unterrichts und zu Verbesserungswürdigem, auch Hinweise auf Gelingen zu geben. Da es im Vorbereitungsdienst darum geht, dass der Referendar seinen eigenen Weg findet, lässt ihm der ideale Mentor freie Hand zum Ausprobieren aller nur irgendwie begründbarer Unterrichtsideen. Er sollte sein Interesse an der Ausbildung signalisieren und notwendige Hilfen geben, aber nicht den Referendar ohne Rückmeldung nur die Arbeit des Fachlehrers abnehmen lassen oder ihn gar zum Erfüllungsgehilfen seiner eigenen Konzepte degradieren.

Auf eigenverantwortlichen Unterricht glaubt er verzichten zu können, da der Vorteil, auch ohne Kontrolle unterrichten zu können, ihm ohnehin von einigen Mentoren gewährt worden ist.

Die größten Hilfen für seine unterrichtliche Praxis hat er durch die Pausengespräche mit den überwiegend älteren, sehr erfahrenen und engagierten Kollegen aus der H-Fachgruppe seiner Ausbildungsschule erhalten – und zusätzlich durch die vielen Korrekturen, die er mit einem seiner Mentoren gemeinsam durchgeführt hat.

Hätte er ein Angebot zur Teilnahme an einer Klassen- oder Studienfahrt erhalten, wäre er auch mitgefahren. Er vermutet, dass hierfür eher die Referendarinnen angesprochen worden sind. Aufgrund eigener Fahrten als Schüler und mit Jugendlichen erscheint ihm diese Erfahrungslücke nicht als Defizit.

An der Vorbereitung und aktiven Gestaltung von Schulfesten und -feiern war er nicht beteiligt. Wegen des relativ kurzen Gastspiels an der Ausbildungsschule hält er diese Erfahrung für entbehrlich. Andererseits sind solche Schulfeste für die Schüler durch ihre Begegnung mit der Institution „Schule“ auf einer anderen als der Leistungsebene außerordentlich wichtig.

Durch seinen eigenverantwortlichen Unterricht musste er schon als Referendar an Elternsprechtagen und Elternabenden teilnehmen, eine Verpflichtung, der er ohne größere Mühen nachkommen konnte und die er deshalb auch ohne Ausbildung für leistbar hält. Nur durch den längeren Unterricht in einer Klasse hat er durch den Mentor ein etwas engeres Verhältnis zu diesen Schülern bekommen. Die Schülervertretung hingegen hat er überhaupt nicht wahrgenommen.

Bei Schulkonferenzen hat er sich nicht als Mitglied des Kollegiums, sondern als ein interessierter Beobachter dieses zentralen Gremiums und nicht zuletzt der Schulleitung gese-

hen. Außer zu den Mentoren, also zu seinen Fachkollegen, hat er keinen Kontakt zu den anderen Lehrern gehabt.

Als Nachtrag zu der früher erörterten Frage nach der Betreuung während der Ausbildung erinnert er sich an die Frau des Hausmeisters, die ihm am Tag vor der vorgezogenen Lehrprobe spontan bei der Herrichtung des Klassenraumes half.

Vor und auch während des Referendariats hatte Herr Y nur eine diffuse Vorstellung von der Begabung, die ein Gymnasiast mitzubringen bzw. dem Anforderungsprofil, das er zu erfüllen hat. Erst im Laufe seiner Unterrichtspraxis klärte sich sein Bild von den möglichen Leistungsanforderungen an die Schüler und von ihrem altersabhängigen Leistungsvermögen. Über die Ziele des Unterrichts glaubt er auch bis zu seiner Pensionierung nicht zu einem endgültigen Ergebnis zu kommen.

Herr Y ergänzt als eine im Dienst wahrgenommene Beobachtung, dass wegen der vernachlässigten Erziehungsarbeit in den Elternhäusern Lehrer verstärkt mit ihren Schülern akzeptables Benehmen in der Schule erarbeiten müssen.

Als Mentor versucht er, seinen Referendaren die eigene Einstellung während seiner Ausbildung zu vermitteln, wobei er den Vertretern des Seminars jetzt natürlich unbefangener als früher in der Referendarrolle gegenüber treten kann.

Unterschiede in den Ausbildungsbedingungen für Referendare und Referendarinnen hat er nicht wahrgenommen, eher erscheinen ihm physische Unterschiede in der Körpergröße und im Stimmvolumen für den Berufsalltag bedeutsam zu sein.

Der IP ist ohne Wartezeit in den Vorbereitungsdienst gekommen. Auf die Zuweisung zum Seminarort und zu seiner Ausbildungsschule konnte er keinen Einfluss nehmen, was ihm aber auch nicht wichtig erscheint. Probleme mit dem Schaffen eines neuen privaten Umfeldes sind ihm nicht bewusst geworden, da er sich wie viele nach einer arbeitsreichen Woche, in der er sich dann eben mit Referendarskollegen traf, als Wochenendfahrer in sein altes Umfeld, das Elternhaus oder den Studienort, zurückzog. Im Vergleich zum Studium verdoppelte sich sein Einkommen, sodass er mit der Bezahlung im Vorbereitungsdienst zufrieden war.

Da er die Ausbildung in anderthalb Jahren, wenn auch mit großem Stress in dem zwischen Einführungs- und Examensquartal liegenden Jahr, geschafft hat, erscheint ihm eine halbjährige Verlängerung der Ausbildung nicht als Verbesserung.

Der Arbeitsaufwand im Studium und im Referendariat ist vergleichbar, aber bei ganz unterschiedlicher Arbeitsweise; dem ausführlichen Bearbeiten weniger Detailprobleme im Studium steht die Beschäftigung mit einer Vielzahl schnell aufzubereitender Themen im Vorbereitungsdienst gegenüber. Verglichen hiermit hat sich seine Arbeit als fertiger Lehrer viel stärker hin zu zeitaufwändigen Arbeiten als Funktionsträger und zu umfangreichen Korrekturen verlagert. Unvorbereitet auf Verwaltungsaufgaben, greift hier jeder Lehrer mit unterschiedlichem Erfolg auf sein Organisationstalent zurück. Er hält dieses Defizit nicht für so gewichtig, dass dafür andere Ausbildungselemente fortfallen müssten. Wenn tatsächlich solche neuen Themen in die Ausbildung aufgenommen würden und nicht nur, wie er augenblicklich beobachtet, lediglich das Tempo verringert wird, dann könnte er einer halbjährigen Verlängerung des Vorbereitungsdienstes zustimmen.

Das Referendariat hat nach damaliger und heutiger Einschätzung seinen Erwartungen entsprochen; er fühlt sich fair behandelt und hat es nicht als bedrückend erlebt. Die zweite Phase der Lehrerausbildung hat ihm für sein Berufsleben Hilfen, wenn auch keine wesentlichen, gegeben. Am meisten haben ihm dabei die Praxisanteile der Ausbildung genützt, während die allgemeine Pädagogik wirkungslos blieb. Negative Auswirkungen der Ausbildung hat er an sich nicht registriert.

Unterrichtskompetenz hat der IP nach seiner Einschätzung durch die tägliche Zusammenarbeit mit den Mentoren im Ausbildungsunterricht erworben. Erzieherische Kompetenz glaubt er sich durch das Beobachten erzieherisch wirksamer Kollegen als Vorbilder angeeignet zu haben. Beurteilungskompetenz hat das Referendariat kaum, Beratungskompetenz gar nicht vermittelt. Innovativ konnte er höchstens im engeren fachwissenschaftlichen Sinne werden, z.B. durch Verweis auf neuere Forschungsergebnisse. In seinen Fächern sieht er keine Chance, im Schulbereich mitzuwirken und diese Art Kompetenz während der Ausbildung zu entwickeln. Die Anforderungen des Referendariats ließen ihm trotz vorhandener Möglichkeiten keine Zeit für Eigeninitiativen.

Als Ziel der Referendarausbildung sieht er die Förderung der Fähigkeit, Schüler für die Sache zu motivieren, die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils und eines spezifischen Arbeitsverhaltens beim auszubildenden Lehrer sowie ein Bewusstmachen der Anforderungen von Schule und Öffentlichkeit an ihn. Als wichtigste, aber kaum vermittelbare Eigenschaft des Lehrers schätzt er dessen Vermögen, sich stets von neuem ohne Vorurteile mit Schülern und ihren Wünschen auseinanderzusetzen.

Wegen der erfolglosen Bemühungen früherer Referendare, aber auch, weil er selbst keinen Anlass dazu hatte, suchte er nicht die Möglichkeit zu massiver Kritik, wenn diese auch in den Abschlussbesprechungen gegeben war.

Das Gelingen der Lehrerausbildung hängt nicht von organisatorischen oder strukturellen Vorgaben ab, sondern von der Auswahl – auch der Möglichkeit der Auswahl – geeigneter Fachleiter und Mentoren.

Das Interview schließt mit dem Ratschlag des IP, dass sich der Auszubildende bewusst sein sollte, dass im Referendariat nicht die persönliche Beziehung zum Fachleiter, sondern das Erreichen einer wichtigen Note im Vordergrund der Bemühungen stehen sollte.

9.2 Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen

9.2.1 Unterrichten

„[...] also ich musste mich so in der Sache, fachwissenschaftlich nicht noch groß einlesen oder schlau machen. Aber das, was man denn so ganz wissenschaftlich wusste und vermitteln wollte, das jetzt für ne Klasse, für Schüler und für deren Verständnismöglichkeiten umzusetzen, das fand ich immer wieder schwierig [...], das war eigentlich so der Knackpunkt [...], wie kriegt man es auf das Niveau, auf Verständnismöglichkeiten der Schüler zurück. Ja, und dann eben natürlich das, was ich jetzt so im Nachhinein sehe, die fehlende Routine, dass man also bestimmte Sachen schon dreimal gemacht hat und genau weiß, wo es schief geht. Wir haben eben alles zum ersten Mal gemacht, und wir sind in alle Fallen natürlich auch reingelaufen. [...] Das Umsetzen dessen, was ich so fachwissenschaftlich wollte, wirklich handfest im Unterricht. Das war das schwerste.“ (3/12 - 25)

Der IP sieht sich von der Universität fachwissenschaftlich gut auf den Unterricht am Gymnasium vorbereitet. So kann er noch Jahre später feststellen, *„also ich musste mich [...] fachwissenschaftlich nicht noch groß einlesen“*, d.h. er musste sich als Referendar nicht noch als Vorbereitung für die ihm übertragenen Unterrichtsreihen mit der Fachliteratur beschäftigen, er musste die knappe nachmittägliche Vorbereitungszeit nicht mit dem Aufarbeiten fachlicher Defizite verbringen. Eine aus dem Studium mitgebrachte Sicherheit in der Sache bildete offenbar, wie an vielen Stellen des Interviews deutlich wird, ein solides Fundament für seine Unterrichtsvorbereitungen, ließ ihn auf Grund von Wissens- und Verständnislücken nicht schon im Vorfeld der Stunden auf didaktische und methodische Irrwege geraten. Vielmehr konnte er sein ganzes Bemühen, seine volle Arbeitskraft auf die didaktisch-methodische Umsetzung des Stoffes für seine Schüler konzentrieren. In der Aufbereitung der Sache für die Lernenden, in der Transformation des Fachwissens auf das Verständnisniveau der Schüler sieht er im Referendariat seine schwerste und auch zeitaufwändigste

Aufgabe. Die fachlichen Fakten ohne Verletzung ihrer logischen Binnenstruktur und ihrer fachimmanenten Schichtungen hinreichend einsichtig für das Verständnis von Schülern aufzuschlüsseln und ihrem Interesse, ihren Vorkenntnissen und dem Leistungsvermögen der Lerngruppen entsprechend neu zu gliedern sowie den Unterrichtserfolg absichernde Lernkontrollen einzubauen, hierin sieht er den „Knackpunkt“, die sich vor dem Anfänger immer wieder auftürmende Hauptschwierigkeit. Das Zubereiten des fachlich Wesentlichen für die „konkrete Stunde“, (3/11) für „wirklich handfeste(n)“ Unterricht war somit, wie sich aus dieser Antwort auf die entsprechende Frage ergibt, auch das Wichtigste für ihn während seiner Lehrerausbildung. Im Nachhinein erkennt er natürlich, dass viele Schwierigkeiten auf fehlender Routine beruhten, dass der seinen Unterricht gründlich reflektierende Lehrer nach mehrmaliger wiederholter Behandlung des Stoffes größtenteils die unterrichtlichen Schwierigkeiten voraussehen und damit auch umgehen kann.

Dieser Vermittlungsprozess kann nur von dem Lehrer längerfristig erfolgreich bewältigt werden, dem es gelingt, die Schüler für die Sache zu motivieren. Dementsprechend nennt Herr Y als besonders im Referendariat zu fördernde Eigenschaft „(d)ie Fähigkeit, Schüler für Sachverhalte zu interessieren.“ (25/10)

Auf die Frage nach den Teilen der Lehrerausbildung der zweiten Phase, die ihm in seinem Beruf am meisten geholfen haben, antwortet er zunächst global: „Alles, was mit der Praxis zu tun hatte.“ (23/44) Die Praxisanteile der Ausbildung, das bedeutet wohl im Wesentlichen der Unterricht an seiner Ausbildungsschule, da ihm dieser dabei helfen konnte, die als Hauptproblem erfahrene Transformationsaufgabe durch Erfahrung und wachsende Routine zu lösen.

Auf die direkte Frage nach der erlangten Unterrichtskompetenz erwidert er: „Ja, durch die alltägliche Arbeit mit den Mentoren im Unterricht, Ausbildungsunterricht.“ (24/11 - 12) Ohne zu zögern antwortet er mit „Ja“, d.h. er ist sich insbesondere nach Jahren erfolgreicher Unterrichtstätigkeit sicher, im Referendariat die für den Lehrberuf erforderliche Unterrichtskompetenz erlangt zu haben. Bewirkt hat dies die „Praxis“, hier genauer als Ausbildungsunterricht identifiziert, mit dem ausdrücklichen Hinweis, dass nicht nur das eigene Unterrichten im engeren Sinne gemeint ist. Vielmehr konnte sich seine Unterrichtskompetenz durch die „alltägliche Arbeit mit den Mentoren“, durch das Gespräch mit ihnen, durch ihre Hinweise und Kritik, aber wohl auch durch den inneren Nachvollzug ihres in der Arbeit mit den Klassen erkennbaren Unterrichtskonzeptes entwickeln.

Nach den größten Hilfen für das Unterrichten und somit auch für seine spätere Unterrichtspraxis gefragt, spricht Herr Y aber auch noch einen scheinbar marginalen Aspekt an.

„Durch die Pausengespräche mit den Kollegen. Wir hatten damals [...] nen ganz netten H-er-Tisch, überwiegend ältere Kollegen, langgediente Fahrensleute, die [...] ganz unterschiedliche Persönlichkeiten waren, aber alle zusammen ganz engagierte H-Lehrer waren. Da hab ich dazwischen gesessen. Und wenn die sich unterhalten haben bzw. [...] wenn ich da also auch noch ins Gespräch einbezogen war, hab ich am meisten gelernt.“ (17/18 - 23)

Der oben erwähnte Praxisbegriff wird hier auch auf die Gespräche mit den meist älteren, sehr erfahrenen Kollegen der H-Fachgruppe an seiner Schule ausgeweitet. Diese „ganz unterschiedliche(n) Persönlichkeiten“, die er offenbar als sympathisch empfand und die durch ihre Erfahrung und ihr immer noch vorhandenes Engagement beeindruckten, ließen ihn an ihrem Erfahrungsschatz teilhaben, nahmen ihn ernst, indem sie ihn ins Gespräch einbezogen, und wirkten vielleicht sogar als Vorbilder, als mögliche Muster für das eigene Lehrerdasein. Hier wurde Erfahrungswissen in die nächste Lehrergeneration weitergereicht, ohne Prüfungsdruck und ohne Dominanzverhalten.

Wesentlich für seine Einstellung erscheint der Hinweis: „[...] es geht eigentlich so im Referendariat darum, dass man so für sich selber einen eigenen Weg findet, seinen Unterricht zu machen [...]“ (16/42 - 43)

Diesen Hinweis hat er auch seinen ihm als Mentor anvertrauten Referendaren wohl als wichtige eigene Erkenntnis mitgeben.

Andere Formen des praxisorientierten Kompetenzerwerbs im Bereich des Unterrichts sieht der IP dagegen differenzierter, teilweise sogar auf Grund der erlebten Randbedingungen skeptischer.

„Ja, in [...] sind wir mal gewesen zu dieser Einführungsveranstaltung. Das war [...] praxisorientiert, weil wir [...] uns selbst als Lehrer angeguckt haben. Wir haben dieses Micro-Teaching damals gemacht, ähm, was dann aber auch wieder zwiespältig war, weil eben damals Mitreferendare sich dann eben auch zur Verfügung gestellt hatten, da eben als Lehrer dort vor der Kamera zu agieren, denen das dann hinterher in der Lehrprobe, obwohl ja eigentlich zugesichert worden war, dass das sozusagen da in dem Raume bleibt, ihnen das dann in einer Lehrprobenbesprechung dann doch gesagt wurde: ‚Denken Sie mal dran, so was ist Ihnen auch schon beim Micro-Teaching passiert.‘ Und das war natürlich dann so im Nachhinein, ähm, nicht toll, also dass da wirklich nicht strikt getrennt wurde. Das mag ja auch nett gemeint gewesen sein im Sinne von, was jetzt hier in der Lehrprobe angesprochen wird, ist auch etwas, was häufiger mal vorkommt im Unterricht. Aber [...] nach der Absprache hätte man das nicht da an dem Punkt sagen sollen, das hätte man dann im privaten Gespräch außerhalb der Lehrprobe dann machen sollen.“ (5/11 - 25)

Das als durchaus „praxisorientiert“ eingestufte und deshalb in der Einführungsveranstaltung außerhalb des Seminarortes vermutlich von den Referendaren lebhaft mitgestaltete Micro-Teaching gerät im Nachhinein durch eine in ihrer Tragweite nicht erkannte Bezugnahme des Ausbilders auf die Lehrprobenstunde in ein Zwielflicht. Im Widerspruch zur getroffenen Vereinbarung, dass die Fehler der dort freiwillig als „Lehrer“ agierenden Mitreferendare im Verlaufe der Ausbildung nicht gegen sie verwendet würden, wurden den Betroffenen allerdings genau diese Fehler bei einer späteren Lehrprobe als schon im Micro-Teaching aufgetreten vorgehalten, statt die Referendare der Absprache gemäß höchstens unter vier Augen auf vermutete konstante Verhaltenseigenarten hinzuweisen. Der in dieser sehr frühen Phase der Ausbildung beim Micro-Teaching gegebene reine Übungscharakter wird durch diese Verknüpfung mit der späteren Lehrprobe aufgehoben. Der immer wieder vermutete Prüfungsaspekt der Lehrprobe überträgt sich im Nachhinein auf diese Übungsform, zudem empfinden die beteiligten Referendare das gezeigte Verhalten des Ausbilders als Wortbruch. Spätestens hier scheint sich ihnen jede ihrer Aktionen vor Ausbildern als mit dem Geruch der Prüfung behaftet zu entlarven.

Dem Besuch anderer Schulformen während des Referendariats steht er ablehnend gegenüber.

„Ne, also bei meinen Fächern, [...] also mit H ist man ja so sehr stark auf das Gymnasium dann auch festgelegt, und ich wollte auch immer Gymnasiallehrer werden, deswegen in der Zeit hätte ich mich nicht unbedingt dafür interessiert, jetzt auch noch nen Nachmittag oder nen Tag zu opfern, um mir eine Gesamtschule anzugucken. Heute wär das anders.“ (5/38 - 42)

„Ja, heute könnte ich mir schon vorstellen, dass ich ganz gerne mal mit Kollegen, die z.B. wie der Herr WV, [...] der ist ja [...] an der Gesamtschule, wenn ich mich mit dem mal zusammensetzte oder den mal besuchte, um mal zu gucken, wie an einer Gesamtschule mit deren Bedingungen H-Unterricht zu machen ist, äh, so um da auch vielleicht so für, für's Gymnasium von zu profitieren. Aber das kann man eigentlich erst dann, wenn man auch selber ziemlich genaue Vorstellungen davon hat, wie [...] gymnasialer Unterricht stattfindet, dass man da also auch ganz deutlich sehen kann, da, da läuft's anders. Ich denke mal, man hat da als Referendar überhaupt nicht genügend Erfahrung, das einschätzen zu können.“ (5/47 - 6/7)

Durch seine Fächer, aber auch durch seinen Berufswunsch weitgehend auf das Gymnasium fixiert, hätte er den Einblick in eine andere Schulform lediglich als Zeitverlust betrachtet. Nach längerer Unterrichtserfahrung mit inzwischen geklärten Vorstellungen von gymnasialem Unterricht hält er es hingegen für möglich, von einem Einblick in die Gesamtschule zu profitieren. Im Referendariat dagegen möchte er sich, unter Zeitdruck stehend und mit noch unvollständigen Vorstellungen von gymnasialem Unterricht, nicht verzetteln, sondern sich dem Erwerb der geforderten und überprüften Unterrichtskompetenz widmen. Andere Aspekte eines solchen Besuchs und Vergleichs spricht er zumindest in diesem Interview nicht an.

Die Hospitationen zu Beginn des Referendariats und dann jeweils vor dem eigenen Unterricht in einer neuen Lerngruppe beurteilt er differenziert.

„Ja, es war zwar interessant, um ne Klasse, nen Einblick von einer Klasse zu bekommen, aber sollte sich nicht über zwei, drei Stunden, mehr als zwei, drei Stunden erstrecken. Das ist, darüber hinaus kann man also da hinten, wenn man hinten im Unterricht sitzt, auch nichts lernen. Es ist vertane Zeit.“ (16/8 - 11)

Für die erste Begegnung mit einer Klasse, mit einem Kurs hält er die Hospitation beim jeweiligen Fachlehrer für „interessant“. In der Regel hinten im Klassenraum sitzend, ermöglicht ihm die passive Teilnahme am Unterricht des Fachlehrers mit „seiner“ Klasse einen ersten „Einblick“ in das Verhalten der Lerngruppe insgesamt und auch des einzelnen Schülers. Zugleich, ohne dass Herr Y es hier ausdrücklich erwähnt, lernt er den Unterrichtsstil des Mentors kennen, erfährt natürlich auch einiges über den Leistungsstand der Klasse und den gerade behandelten Stoff, auf den er sich in dieser Zeit des Zuhörens zudem selbst vorbereiten kann. Aber hierfür reicht ein Zeitraum von zwei bis drei Stunden, darüber hinaus glaubt er, nichts mehr lernen zu können, ein Mehr an Stunden bedeutet im Lernprozess des Referendars „vertane Zeit“. Danach drängt es ihn vor die Klasse, um sich selbst zu erproben.

„Ich glaube, [...] diese Einlassung zu Beginn der Besprechung diente eigentlich nur dazu zu gucken, hat der Referendar so viel Distanz zu seiner Stunde, dass er im Grunde genommen sieht, wo es schief gegangen ist. Kann er im Grunde genommen, wenn jetzt keine Besprechung wäre und er würde nach Hause gehen und sich über sein Tageswerk Gedanken machen, könnte er dann sehen, dass er heute nicht so erfolgreich war, könnte er dann auch zu Hause am Schreibtisch rauskriegen, warum er wirklich nicht so oder woran es gelegen hat.“ (9/11 - 18)

Die Gelegenheit, als erster nach einer Vorführstunde, einem besonderen Unterrichtsbesuch Stellung zum eigenen Unterricht zu beziehen, aber auch die weitere Besprechung schätzt er wegen des „Kompetenzvorsprung(s)“ (9/11) seiner Ausbilder nicht als Möglichkeit einer partnerschaftlichen Aufarbeitung der Stunde ein. (vgl. 9/8 - 9) Der Gedanke, gemeinsam mit den Ausbildern Vorzüge und Schwächen der Stunde herauszufiltern, daraus vielleicht zu neuen Ideen für die Behandlung des Themas zu gelangen, liegt ihm offenbar ferner. Seine eigenen Äußerungen sieht er nicht als Teil des bei ihm angestrebten Lernprozesses, vielmehr scheinen sie ihm lediglich Anhaltspunkte für seine Ausbilder zu bieten, um seine „Distanz“ zur Stunde, die Entwicklung seiner Reflexionsfähigkeit beurteilen zu können.

„Genau, also als eine solche Funktion habe ich immer diese Erklärung gesehen, also im Grunde genommen nur zu gucken, hat der Referendar so viel oder Kandidat so viel Distanz zu seinem Unterricht, dass er das also auch erkennt.“ (9/26 - 28)

Er spricht damit allerdings die wichtige Fähigkeit eines Lehrers an, nachträglich, vielleicht „zu Hause am Schreibtisch“, das am Vormittag im Unterricht Geleistete zutreffend einschätzen zu können und daraus Folgerungen für seinen weiteren Unterricht zu ziehen. Die Erwartung an den Referendar, sich zum Unterricht zu äußern, mag zur Entwicklung dieser Fähigkeit beitragen. Dazu muss er allerdings nicht nur erkennen, „wo es schief gegangen ist“,

er muss neben dem Mislungenen auch das Geglückte sehen, um darauf aufbauen zu können.

Die Formulierungen in diesem Textabschnitt lassen deutlich werden, wie selbst nach Jahren des Abstandes vom Referendariat Teile der Ausbildung überwiegend unter dem Aspekt der Beurteilung gesehen werden. Das Negative steht dabei im Blickpunkt der Betrachtungen, ohne zugleich – jedenfalls im Bewusstsein des sich Erinnernden – vom Erkennen und Loben des glücklich Erreichten begleitet zu sein.

„Nö, also diese Vorteile, dass man da ohne Kontrolle arbeitet, das kann man auch von jedem Mentor, mit dem man vernünftig zusammenarbeitet, auch erbitten, dass man sagt: ‚Also die nächsten zwei, drei Stunden möchte ich mal ganz für mich sein.‘ Es gab sogar Mentoren am [...], der T z.B., der sagte: ‚Meine Referendare gehen immer die erste Stunde alleine rein.‘ Der schickte also mich in die E-Stunde immer alleine und sagte: ‚Da bin ich nicht dabei, das müssen Sie machen.‘ Also das, diese Vorteile kann man durchaus im normalen Alltagsgeschäft auch kriegen.“ (17/7 - 13)

Der Wunsch vieler Referendare, auch einmal in einer Klasse ohne ständige Kontrolle durch einen Mentor unterrichten zu können, wäre dem IP auch im normalen Ausbildungsunterricht erfüllt worden (vgl. auch (17/1 - 3)), teilweise haben ihn seine Mentoren sogar die erste Stunde in einer neuen Lerngruppe bewusst allein gestalten lassen. Unter diesem Aspekt hält er dann den Unterricht in eigener Verantwortung für verzichtbar, bringt ihm dieser doch keine erkennbaren Vorteile beim Erwerb von Unterrichtskompetenz. Andere Aufgaben des Fachlehrers – selbstständige Notengebung, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Elternsprechtage, Klassenelternabende und Klassenkonferenzen – lernt er bei ausschließlichem Ausbildungsunterricht nicht kennen; offenbar bestimmt aber der Erwerb von Unterrichtserfahrung als zentrale Aufgabe der Lehrerausbildung und als entscheidendes Kriterium für ihr Gelingen auch heute noch beim gestandenen Fachlehrer die Beurteilung des Referendariats.

Zur mittelfristigen Unterrichtsplanung äußert sich der IP in zwei längeren Passagen.

„Ja, wir mussten das machen, [...] und beide Fachleiter haben das bei mir nicht so wahnsinnig ernst genommen. [...] da haben wir dann im Grunde genommen ne Unterrichtseinheit, die wir sowieso halten wollten, eben kurz aufgeschrieben mit den wichtigsten Lernzielen, Inhalten, und dann wurde, ich glaub, es wurde noch nicht mal besprochen. [...] es wurde einfach nur abgegeben. ‚Ah, ja, liegt vor‘, Haken drunter, und das wurde auch nicht nachgefragt, ob das gut gelaufen war oder nicht, das war einfach ‚aha, da muss wieder was abgegeben werden‘.“ (6/30 - 37)

In der Erinnerung zeigt schon die Formulierung des ersten Satzes *„wir mussten das machen“* ein nur geringes Interesse an dieser neu eingeführten Aufgabe. Vermutlich trug dazu auch die Einstellung der beiden Fachleiter bei, die die Seminarleitung offenbar nicht vom Sinn dieses neuen Praxiselementes in der Ausbildung hatte überzeugen können. Vielleicht auch sich zeitlich von dieser neuen Aufgabe überfordert fühlend, distanzieren sich beide Fachleiter von ihr, indem sie die vom Referendar angefertigte Unterrichtsplanung weder hinterfragen noch kurz besprechen, nur eben abhaken und zu den Ausbildungsakten legen. Dass der Referendar bei einer solchen Behandlung seiner Arbeit diesem Ausbildungsinstrument skeptisch gegenübersteht, auch im Hinblick auf die von ihm beachtete Notenrelevanz aller seiner Lernaktivitäten, liegt nahe.

„Ja, halte ich für sinnvoll, allerdings muss es eben für die Referendare keine zusätzliche Belastung sein. Also für mich wär das eigentlich nur dann akzeptabel, wenn auch wirklich klar ist, es handelt sich um eine Unterrichtseinheit, die sowieso der Referendar zu halten hat, [...] bei der er sich sowieso Gedanken machen muss, und das formuliert er jetzt etwas ausführlicher, als er das vielleicht für seinen täglichen Unterricht machen würde [...] Also für H habe ich, glaub ich, ne Unterrichtseinheit entworfen, die ich nie gehalten habe, aber wenn man wirklich sagt, in der Klasse hab ich eigenverantwortlichen Unterricht, will ich das und das machen, so stell ich mir's vor. Dann fänd ich das okay.“ (6/42 - 7/3)

Herr Y hält die mittelfristige Unterrichtsplanung nur unter der Bedingung für sinnvoll, dass für den Referendar hierdurch kein zusätzlicher Arbeitsaufwand entsteht, dass diese vorbereitende Planung ohnehin für eine Unterrichtseinheit im Referendariat zu leisten ist und nicht zu einer formalen Übung ohne Bewährung in der Praxis und ohne Erörterung mit dem Ausbilder verkümmert, so wie es im Fach H geschehen ist. Unverständlich bleibt in diesem Zusammenhang, warum er dann diesen Bezug zu einer sowieso zu haltenden Unterrichtseinheit als Beweis für die eher nebensächliche Bewältigung dieser Aufgabe hinstellt (vgl. die Formulierung (6/32 - 34)).

9.2.2 Erziehen

Wie der vorausgegangene Abschnitt deutlich werden lässt, konzentrierte der IP seine Kräfte im Vorbereitungsdienst auf die Planung und Durchführung der Unterrichtsstunden. Erzieherische Vorkenntnisse sind ihm als Hilfen im Referendariat nicht bewusst geworden. (20/18 - 19)

„Hm, eigentlich hatte ich vorher und auch während des Referendariats eigentlich nur ein sehr diffuses Bild davon, ähm, was Schüler eigentlich leisten können oder leisten können sollten. Und das ist jetzt in den letzten Jahren eben zunehmend klarer geworden, so dass ich jetzt meine, relativ genau einschätzen zu können, was ein Schüler in Klasse 12, in Klasse 13 in meinen Fächern können müsste, und [...] meine, ne gewisse Sicherheit zu haben in der Einschätzung dazu, welche Schüler oder welche Leistungsfähigkeit ein Schüler eigentlich mitbringen müsste, wenn er bei uns auf die Schule kommen will oder bei uns die Schule erfolgreich absolvieren will. Das war im Referendariat völlig diffus. Da hätt ich auch nicht sagen können, das ist ein Gymnasialschüler [...] Das hat sich jetzt erst in der, in der letzten Zeit geklärt, dass ich so für meinen Beruf oder auch für meine, meine Tätigkeit als Lehrer meine sagen zu können, ähm, ein Schüler müsste folgendes Anforderungsprofil erfüllen.“ (20/24 - 37)

Auf die Frage nach Einstellungsänderungen zu pädagogischen Fragen im oder nach dem Referendariat beschränkt sich Herr Y in seiner Antwort auf die Beobachtung und Beurteilung des Leistungsvermögens seiner Schüler. „Leistungsfähigkeit“ und das Erfüllen eines bestimmten „Anforderungsprofil(s)“ stehen im Vordergrund seiner Gedanken. Der oben schon erwähnte Hinweis, dass in der Ausbildung des Referendars besonders seine „Fähigkeit, Schüler für Sachverhalte zu interessieren“ (25/10) gefördert werden sollte, deckt sich mit diesem Aspekt.

Wegen seiner Fixierung auf das Gymnasium ist der IP im Vorbereitungsdienst auch nicht bereit, einen Nachmittag oder einen Tag für den Besuch einer Gesamtschule zu „opfern“. (5/41) Heute sieht er dies anders, aber immer noch unter dem Aspekt besseren Unterrichtens. (5/41 - 42 u. 6/2)

„[...] ich bin weder [...] bei Klassenfahrten noch bei Studienfahrten dabei gewesen, ich bin aber auch gar nicht gefragt worden. Das ergab sich bei mir irgendwie nicht. Nun bin ich ja auch nicht so der typische Aspirant, um mitzufahren. Das ist ja meistens, das sind ja meistens die weiblichen Referendarinnen, die dann gebeten werden mitzufahren. Also bei mir hatte sich einfach die Möglichkeit nicht ergeben, sonst wäre ich auch mitgefahren.“ (17/39 - 44)

„Ich hab vorher ja schon, äh, mit Jugendlichen Fahrten unternommen. Also das wär mal ganz interessant gewesen, und ich konnte mich aber auch noch an meine eigenen Klassenfahrten erinnern. Und jetzt im Nachhinein, jetzt hab ich ja schon mehrere Klassen- und Studienfahrten gemacht [...] Nö, das ist kein, kein Defizit, wenn man daran nicht teilnimmt.“ (17/48 - 18/3)

Klassenfahrten als Schüler, bereits mit Jugendlichen unternommene Fahrten und fehlende Nachfrage durch Klassenlehrer lassen hier beim IP kein besonderes Interesse an der Teilnahme an Studien- und Klassenfahrten als begleitender Lehrer erkennen. Zumindest scheint er sich auch nicht darum bemüht zu haben.

Auch Schulfeste und Schulfeste hat er nicht aktiv mitgestaltet, (18/11-22) sondern nur als passiver, „reiner Teilnehmer“ miterlebt, ohne durch eigene Beiträge zum Gelingen beizutragen. Aufgrund der relativ kurzen Verweilzeit an der Schule erschien eine solche Mitgestaltung des Schullebens und damit auch eine Einflussnahme auf die Schüler wenig Gewinn bringend. „[...] also ich war da reiner Teilnehmer, hab mich also an, an besonderen Aktionen dort nicht beteiligt, bin einfach nur dabei gewesen. Äh, ne, eigentlich ist das für Referendare nicht so interessant, weil sie genau wissen, nach anderthalb Jahren, jedenfalls für uns war es die Frist, hm, bist du hier weg, und da wird sich auch keiner mehr an dich erinnern.“ (18/11 - 15)

„Also [...] ich war bei Herrn U längere Zeit im Unterricht [...] mittelbar über Herrn U hab ich ein etwas besseres und direkteres Verhältnis zu einer Klasse gekriegt, ähm, weil ich bei denen halt sehr lange im Unterricht war und Herr U dann auch, ähm, als Klassenlehrer [...] Wert darauf legte, dass die gemeinsame Unternehmungen machten. Dann machten die also mal Grünkohlessen zusammen und solche Sachen, und da wurde ich dann mit eingeladen, und da haben wir dann ein bisschen näher Kontakt bekommen, aber sonst eigentlich nicht.“ (20/6 - 12)

Dem Wunsch dieses von ihm hoch geschätzten Mentors folgend, nimmt er an gemeinsamen Unternehmungen von Herrn U und seiner Klasse teil. Darüber hinaus hat er, offenbar auch in seiner eigenverantwortlich unterrichteten Lerngruppe, kein „etwas besseres und direkteres Verhältnis zu einer Klasse“ entwickeln können oder wollen.

Die Konzentration auf den eigentlichen Unterricht, aber auch das Wissen um die begrenzte Zeit an der Ausbildungsschule führen zu diesem bewussten Verzicht, über außerschulische Aktivitäten erzieherisch auf Schüler einwirken zu wollen. Vielleicht ist hier auch der Grund für seine distanzierte Haltung gegenüber dem Unterricht in eigener Verantwortung zu suchen. Über längere Zeit, unabhängig von einem Mentor, pädagogisch auf seine Schüler Einfluss nehmen, menschliche Beziehungen zu einer Lerngruppe entwickeln zu können, benennt er zumindest nicht als für ihn erkennbaren Vorteil eigenverantwortlichen Unterrichts. In dieses Bild passt auch seine Antwort auf die Frage nach der Schülervvertretung: „Die hab ich überhaupt nicht wahrgenommen.“ (19/12)

Auf die abschließende direkte Frage, ob er im Referendariat erzieherische Kompetenz erworben habe, antwortet er: „Durch das, da ich keine eigenen Kinder habe, durch das, ähm, Anschauen der Vorbilder, die man so als Lehrer an der Schule hat, der Kollegen, die so bestimmte Dinge einfach als Erzieher umsetzen. Und dann, dann orientiert oder eben auch dagegen abgesetzt.“ (24/16 - 19)

Die Art der Antwort setzt den gelungenen Erwerb erzieherischer Kompetenz als gegeben voraus. Nicht das Ausschöpfen erzieherischer Möglichkeiten während der Ausbildungszeit, nicht eigene Aktivitäten haben den Erwerb ermöglicht, vielmehr wirkten Kollegen, erzieherisch erfolgreiche andere Lehrer an seiner Schule als nachahmenswerte Modelle für ihn.

„Ich [...] meine, die Erfahrung gemacht zu haben, dass [...] Schule vermehrt [...] Erziehungsaufgaben wahrnehmen muss, dass Lehrer auch vermehrt [...] nicht nur einfach bestimmtes Benehmen oder das, was sie als das richtige Benehmen empfinden, voraussetzen können, sondern dass sie dies einfach selber auch in der Schule erarbeiten müssen mit den Schülern [...], dass Elternhäuser solche Erziehungsarbeit in weniger starkem Maße als früher leisten [...], sondern dass Lehrer sich selber drum kümmern müssen, dass die Schüler sich, in Anführungsstrichen, vernünftig benehmen.“ (20/47 - 21/6)

Im Verlaufe seiner bisherigen Unterrichtstätigkeit nach dem Referendariat hat er allerdings erkennen müssen, dass früher vom Elternhaus erwartete und geleistete Erziehungsarbeit auf die Schule übertragen worden ist und vom einzelnen Lehrer wahrgenommen werden muss. „Richtiges, vernünftiges Benehmen“ umschreibt wohl das Einhalten von für den Unterricht bedeutsamen Verhaltensregeln, von für das Miteinander an der Schule unabdingbaren Spielregeln.

Welchen Anteil der Lehrer an dieser „Erziehungsarbeit“ zu leisten hat, formuliert er als Antwort auf die Frage nach Defiziten in der Lehrerausbildung.

„Ja, also die wichtigste Fähigkeit wäre ja immer wieder, neu, offen und vorurteilsfrei auf Schüler und das, was Schüler gerade wollen, zugehen zu können. Und das ist etwas, was man Lehrern nicht beibringen kann. Das ist etwas, was ja auch in der Persönlichkeit jedes Einzelnen liegt und was auch nicht immer bei jedem Lehrer auch garantiert vorhanden ist, selbst wenn es mal vorhanden war. Wer unter großem Stress, privat oder beruflich, steht, ist sicherlich dort in geringerem Maße dazu geeignet, sich mit Dingen, die ihm einfach so präsentiert werden, einfach so auseinanderzusetzen.“ (25/16 - 22)

Seine Antwort umfasst keine Mängel des Referendariats, sondern weist auf eng mit der Persönlichkeit des Lehrers verknüpfte Eigenschaften hin. Herr Y bezeichnet es als die wichtigste Fähigkeit des Lehrers, unbeeinflusst von negativen Erfahrungen und Rückschlägen in seinen pädagogischen Bemühungen, stets von neuem freimütig, ohne vorgefasste rigide Meinungen und mit offenem Ohr sich seinen Schülern und ihren Wünschen und Ansichten zuwenden zu können. Dass die Offenheit nicht gleichbleibend gegeben ist, unter privaten und beruflichen Einflüssen leiden kann, ist eine vermutlich an sich selbst und an Kollegen gemachte Erfahrung, die aber nicht den Wert dieser Fähigkeit mindert.

„Es ist ganz wichtig, dass man, dass es in der Schule gelingt, nicht nur von Schülern, äh, Leistung zu verlangen, sondern auch auf ner andern Ebene mit ihnen gemeinsam zu feiern, um deutlich zu machen, dass die Schule nicht nur so'ne Institution ist, die von Schülern etwas will, sondern die ihnen auch etwas bietet.“ (18/28 - 32)

Die im Referendariat durchschimmernde Distanz zum Schulleben wird durch diese Äußerungen relativiert. Wenn auch die Formulierung präzisiert werden müsste zu „die ihnen über den Lernstoff, über die Wissensvermittlung hinaus auch etwas anderes bietet“, so lässt diese Antwort doch das Wissen um die Bedeutung und den Wert der von der Schule inszenierten außerunterrichtlichen Aktivitäten spüren.

9.2.3 Beurteilen

„Und dadurch, dass ich [...] bei Herrn U Referendar häufig gewesen bin und [...] ihm bei den Korrekturen geholfen habe. [...] abends häufig [...] hab ich dann einfach so Tests oder Klassenarbeiten mit ihm korrigiert.“ (17/23 - 27)

„Und da hab ich Korrigieren gelernt. Das war ja ideale Nachhilfe. Ich saß da [...], dann haben wir gemeinsam drüber gesprochen, wie wir das anstreichen wollen. Und das eben nicht nur mal ne halbe Stunde, sondern das über, über'n halbes Jahr, dreiviertel Jahr hinweg. Äh, das war unglaublich, was ich da gelernt habe [...]“ (17/31 - 34)

Bei einem seiner Mentoren im Fach H bietet sich ihm über einen längeren Zeitraum aufgrund besonderer Umstände die Möglichkeit, diesem bei seinen Korrekturen helfen zu können. Bei ihm hat er das „Korrigieren gelernt“. Im intensiven Gespräch über die notwendigen und sinnvollen Korrekturen bei vielen Tests und Klassenarbeiten lernt Herr Y diesen Teil des „Lehrerhandwerks“, eine Form der Unterstützung, die er im Nachhinein geradezu als „Nachhilfe“ bezeichnet. „Unglaublich“ viel hat er bei dieser kollegialen Zusammenarbeit hinzugelernt.

Wenn er andererseits auf die Frage nach dem Erwerb von Beurteilungskompetenz antwortet: „Nur in geringem Maße während des Referendariats“ (24/23), so stellt dies keinen Widerspruch zu der eben fast überschwänglich gelobten Bewertungs- und Benotungspraxis dar. Die Frage nach dem Leistungsvermögen seiner Schüler scheint ihn schon im Vorbereitungsdienst intensiv beschäftigt zu haben. Nach dem anfänglich „diffuse(n) Bild“ (20/25) vom Umfang und dem Schwierigkeitsgrad der an Schüler zu stellenden Leistungsanforderungen hat sich erst in der letzten Zeit – vor dem Interview – eine schärfere Vorstellung von dem „Anforderungsprofil“ (20/37) an Gymnasiasten herausgebildet. Gerade diese Kennt-

nisse benötigt der Fachlehrer jedoch für das Zusammenstellen einer Klausur, eine Arbeit, die ihm der Kollege U aber im Vorfeld abgenommen haben wird, sodass die „Nachhilfe“ wahrscheinlich vor allem im Bereich des Korrigierens und Beurteilens gelegen hat. Trotz der auch hier wohl erfolgten Gespräche zur Leistungseinschätzung der Schüler und trotz der Erfahrungen im Unterricht in eigener Verantwortung fühlt er sich daher in diesem von ihm angesprochenen umfassenden Sinne nicht beurteilungskompetent. Zudem rührt diese Unsicherheit zusätzlich wohl auch von der fehlenden begleiteten Bewertungspraxis im anderen Fach her. Beurteilungskompetenz in diesem erweiterten Sinne glaubt er daher erst im Laufe etlicher Berufsjahre erworben zu haben. Ob hierzu auch die Beurteilung anderer Eigenschaften der Schülerpersönlichkeit außer der genannten „Leistungsfähigkeit“ zählt, bleibt im Gespräch offen.

9.2.4 Beraten

„Ich musste das ja mitmachen, weil ich eigenverantwortlichen Unterricht hatte, und ich muss sagen, dass sowohl der Elternabend als auch die, der Elternsprechtag eigentlich solche unspektakulären Ereignisse sind, dass man das nicht unbedingt vorher geübt haben muss. Das kann man auch, wenn man hinterher als Junglehrer an die Schule kommt und zum ersten Mal Elternabend oder Elternsprechtag hat, da kann man das auch zum ersten Mal erleben. Das ist nicht unbedingt ein Verlust, wenn man dann nicht dabei, das gemacht hat. Aber wenn man's denn, mit eigenverantwortlichem Unterricht mal dazu verpflichtet ist, das ist auch keine übermäßige Anstrengung, dass nun eben auch noch zu erledigen.“ (18/38 - 46)

„Ich musste das ja mitmachen.“ Die Formulierung lässt nicht gerade Freude auf die Teilnahme an einem Elternabend und an einem Elternsprechtag vermuten. Unter dem Zeitdruck des Referendariats, wahrscheinlich auch von der Erkenntnis des relativ kurzen „Gastspiels“ in den Klassen beeinflusst, sieht er offenbar beide Veranstaltungen eher als Zwang, als notwendige Folge seines eigenverantwortlichen Unterrichts an. Die beim Berufsanfänger vermutete Neugier auf die Begegnung mit den Eltern seiner Schüler, auf die dadurch sich eröffnende Möglichkeit eines neuen Zugangs spiegelt sich in diesen Äußerungen nicht wider. Die Einstufung beider Veranstaltungen als „*unspektakulär*“ legt die Vermutung nahe, dass sie ihm keine neuen Erkenntnisse über seine Schüler und ihre Elternhäuser gebracht haben, dass aber auch ihre Bewältigung keiner besonderen Kenntnisse und zusätzlicher Anstrengungen bedurften. Folglich schätzt er beide Veranstaltungen auch nicht als unabdingbare Ausbildungselemente ein; eher glaubt er, das Gestalten von Elternabend und Elternsprechtag könne der junge Lehrer leicht im beruflichen Vollzug erlernen.

Die aus Abschnitt 9.2.2 ablesbare Distanz zu seinen Schülern, soweit die Beziehung über das Unterrichten der Jugendlichen hinausging, und die offenbar als unspektakulär erlebte Kontaktaufnahme zu den Eltern legen den Schluss nahe, dass Herr Y im Vorbereitungsdienst kaum die sich ihm anbietenden Beratungsmöglichkeiten für Eltern und Schüler hinreichend nutzen wollte oder konnte. So verwundert es nicht, dass er „*eigentlich gar nicht*“ (24/27) Beratungskompetenz erworben zu haben glaubt.

9.2.5 Innovieren

Zu der Frage nach Innovationschancen für den Referendar im Vorbereitungsdienst bemerkt Herr Y: „*Höchstens im engeren Sinne, äh, sozusagen fachwissenschaftlich neue Dinge in den Unterricht einzubringen. Äh, allgemein innovierend, sicherlich nicht. Aber in einzelnen Dingen, in einzelnen Fächern. Kollegen, die schon bestimmte Themen gemacht hatten, auf neuere Forschungsergebnisse usw. hinzuweisen, das ja.*“ (24/32 - 35)

Innovativ „im engeren Sinne“, also durch Hinweise auf neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse für interessierte Kollegen, konnte er im Referendariat sein, aber nicht allgemein innovierend, d.h. durch die Behandlung anderer Themen im Unterricht, durch den Einsatz

unüblicher didaktisch-methodischer Mittel. So betont er zwar, dass sein H-Fachleiter „immer wieder so offen war [...] für neue Ideen“ (1/44), andererseits äußert er ganz freimütig:

„Es war mir klar, das ist ne Ausbildung, da werden Noten gegeben, und da muss man zusehen, dass man eben halt am Ende die richtigen Noten hat. Und, ähm, es war mir auch klar, dass es letztlich nicht darum gehen kann, jetzt so im Referendariat, ähm, pädagogische Konzepte, die man selber im Kopf hat oder so, jetzt durchzukämpfen oder so, sondern es war mir klar, das ist ne Ausbildung, da gibt's Noten, und da muss man zusehen, dass man die richtigen Noten halt kriegt.“ (2/11 - 17)

Zweimal unterstreicht er, dass es ihm „klar“ war, am Ende der Ausbildung die „richtigen Noten“ erreichen zu müssen. „Pädagogische Konzepte“, unterrichtliche Ideen „durchzukämpfen“, war er deswegen nicht bereit, jedenfalls nicht während des Vorbereitungsdienstes.

Auch eine Antwort auf die Frage nach Möglichkeiten für Eigeninitiative fügt sich in das oben skizzierte Argumentationsmuster, mit einer weiteren neuen Begründung.

„Ich hab sie nicht gesucht und hätte so, äh, hätte die Möglichkeiten zur Eigeninitiative sicherlich gehabt, aber die an mich herangetragenen, äh, Ansprüche waren schon so umfassend, dass ich also eigentlich gar keine Zeit, keinen Raum dafür gesehen hätte.“ (25/38 - 40)

Die durch die Offenheit seiner Fachleiter grundsätzlich gegebene Möglichkeit zur Erprobung neuer Ideen, zur Entwicklung von Eigeninitiativen schöpft er nicht aus; einmal scheut er offenbar im Hinblick auf die „richtigen Noten“ die Konfrontation mit den Ausbildern, wohl auch den dafür erforderlichen Kräfteinsatz, zum anderen sucht er diese Möglichkeit auch aus Zeitmangel nicht; das Erledigen der normalen Ausbildungsanforderungen füllte seine Tage ohnehin schon aus.

„Ne. Ich hab Glück gehabt, weil ich zwei Fachleiter hatte, mit denen ich gut auskam und, ähm, die, was meine Vorlieben von Unterricht und wie man Unterricht machen sollte, denn auch geteilt haben. Das, da waren wir auf einer Linie, und dann kam auch ne vernünftige Note dabei raus.“ (12/9 - 12)

Vielleicht legten das offenbar gute Verhältnis zu beiden Fachleitern und die Übereinstimmung in den grundsätzlichen pädagogischen und unterrichtlichen Fragen eben keine Konfrontation, keinen Widerspruch nahe, vielleicht konnte er seine Vorstellungen sowieso weitgehend verwirklichen.

Seine Fixierung auf das Unterrichtliche, seine frühzeitige Festlegung auf den Gymnasiallehrerberuf, die selbst noch unklaren Vorstellungen von „gymnasiale(m) Unterricht“ (6/4 - 5) und der erwähnte Zeitmangel verschlossen ihm zur Zeit der Ausbildung die Chance, über das Kennen lernen anderer Schulformen neue Ideen zu gewinnen und in „seine“ Schule hineinzubringen.

Die Gründe für seinen Verzicht auf Kritik, womit er sich zweifellos auch einer Möglichkeit beraubte, auf die Ausbildung erneuernd einzuwirken, werden im folgenden Abschnitt untersucht.

9.2.6 Mitwirken

Die Frage, ob der Referendar die Kompetenz zur Mitwirkung am Schulleben oder in Gremien erwirbt, verneint der IP.

„[...] eigentlich nicht. Man läuft so mit im Referendariat in der Schule, hm, man, das wird nicht gefördert, es sei denn, es sind solche Dinge, ähm, für die Schule selber nützlich und wichtig wie z.B. bei Musikreferendaren, die dann an Schulaufführungen, an Schulkonzerten teilnehmen, oder eben auch Sportreferendaren, die dann bestimmte Arbeitsgruppen, Arbeitsgemeinschaften, Wettkampfmanschaften betreuen. Dort sicherlich, ja. Bei meinen Fächern, nicht.“ (24/40 - 45)

Eine bewusste Förderung dieser Kompetenz findet an der Schule nicht statt. Nur wenn der Referendar aufgrund spezieller in seinen Fächern erlangter Fachkenntnisse aktiv bei

Schulveranstaltungen und damit nützlich für das Schulleben werden kann, spricht ihn die Schulleitung darauf an. Bei „ungeeigneten“ Fächern „läuft“ der Referendar „so mit [...] in der Schule“, hat eigentlich keine Chance zur Mitgestaltung.

„Ganz interessant. Eine Schule, das Innen, eine Schule von innen so in ihrem zentralen Gremium zu erleben, gerade Schulleitung zu erleben, aber ich hab das wirklich nicht als Teil der Gesamtkonferenz erlebt, sondern als interessierter Beobachter.“ (19/5 - 7)

Die Erfahrung, das zentrale Gremium einer Schule, die Gesamtkonferenz, mitzuerleben, schätzt er zwar als „ganz interessant“ ein, aber er hat die Konferenz nur als „interessierter Beobachter“, nicht als „Teil“, als Mitwirkender erlebt.

Das Gremium „Schülervvertretung“ hat er „überhaupt nicht wahrgenommen“ (19/12)

„Äh, also ich war da reiner Teilnehmer, hab mich also an, an besonderen Aktionen dort nicht beteiligt, [...] eigentlich ist das für Referendare nicht so interessant, weil sie genau wissen, nach anderthalb Jahren [...] bist du hier weg, und da wird sich auch keiner mehr an dich erinnern. Ähm, denn am nächsten Tag sind die nächsten da, kommen ja immer wieder neue [...] Damals hatte, irgendein Kollege hatte ein Liedchen gedichtet, und das wurde dann vorgesungen. [...] Äh, und wenn ich bei so was hätte mitmachen wollen, sollen, müssen, dann hätt ich da noch ne gewisse Erinnerung. Aber so ist das eigentlich nur ein zusätzliches Schulfest, bei dem man mal zugeguckt hat, aber eigentlich nicht dazugehört.“ (18/11 - 22)

Die hier für Schulfeiern angeführte Einstellung lässt sich auf den gesamten außerunterrichtlichen Schulbetrieb ausdehnen. Der Referendar erlebt die Schule nur als Durchgangsstation, seine Teilnahme am Schulleben ist von kurzer, überschaubarer Dauer, danach gerät er an der Schule vermeintlich sowieso in Vergessenheit; ein neuer Jahrgang mit Referendaren löst ihn dann ab. Eine eigene Erinnerung, eine wichtige Erfahrung ergeben sich seiner Ansicht nach nur durch die aktive Teilnahme an einem Fest; Herr Y fühlte sich nur als Zuschauer, eigentlich nicht dazugehörig. Die tieferen Gründe mögen im Zeitmangel des Referendars, in der Erkenntnis der zeitlich begrenzten Zugehörigkeit zur Schule oder auch in der Distanz des Kollegiums zu den wechselnden Referendarjahrgängen liegen.

An anderer Stelle heißt es zur Wahrnehmung des Schullebens und Schulklimas durch den Referendar:

„[...] die Stimmung im Kollegium, die Grüppchen im Kollegium und so, die hab ich eigentlich, äh, nicht direkt mitbekommen. Dazu bin auch zu wenig in der Schule gewesen. Man ist als Referendar wirklich eigentlich nur zu seinen Stunden da und verschwindet wieder. Ähm, da hab ich wenig Einblick gehabt.“ (19/43 - 47)

Gerade der gut seine Ausbildung organisierende Referendar hält sich eigentlich nur für seinen Unterricht in der Schule auf. Danach zieht er sich zum Arbeiten in seine Wohnung, zu Kollegen oder in eine Bibliothek zurück, er nimmt daher die Stimmung im Kollegium kaum wahr, wird allerdings selbst außerhalb seiner beiden Fachgruppen auch nicht wahrgenommen.

Im Rahmen seines Unterrichtseinsatzes konnte Herr Y offenbar seine Stunden frei gestalten, so lässt es sich jedenfalls aus seinen Antworten (vgl. 16 u. 17) herauslesen. Auch seinen Stundenplan konnte er im Rahmen der Ausbildungsmöglichkeiten an seiner Schule mitorganisieren. (vgl. 13 u. 14) Fachleiter und Schulleitung haben dies weitgehend den Referendaren an der Schule überlassen. Zu der von der Seminarleitung für wichtig erachteten Mitwirkung der Referendare bei der Themenauswahl für die allgemeinpädagogischen Sitzungen äußert er sich nicht. Über die Gründe wird im Zusammenhang mit seiner Einstellung zur allgemeinpädagogischen Ausbildung und zur Einschätzung des Ausbildungsunterrichts und seiner eigenen Ziele zu diskutieren sein.

An die Themen einer Seminarkonferenz kann er sich nach mehreren Jahren nicht mehr erinnern. „Wir haben auch eine Seminarkonferenz gemacht, aber ich weiß schon gar nicht mehr, wozu.“ (5/32 - 33)

„Ich hab sie nicht gesucht. Wir hatten se, hatten die Möglichkeit zur Kritik im Rahmen einer, äh, Abschlussbesprechung. Allerdings muss ich sagen, dass, äh, die Erfahrungen der älteren Referendare, die vor uns ihr Examen machten und vor uns auch durch dieses Seminar liefen, äh, erahnen ließen, dass diese Kritik nicht unbedingt erfolgreich sein würde. Und deswegen hab ich, für mich selber, äh, keinen Grund gesehen, nun übermäßig Kritik zu äußern, auch [...] Ich hatte auch letztlich keinen.“ (25/29 - 34)

Herr Y sieht Möglichkeiten für eine Kritik, offensichtlich bezogen auf das Seminar, auf seine Ausbilder und auf die Ausbildungsbedingungen, im Wesentlichen im Rahmen der nach dem Examen mit den Kandidaten von der Seminarleitung durchgeführten Abschlussbesprechung. In dieser Besprechung, aber auch während des Referendariats hat er die Chance, Kritik zu äußern, wegen der unbefriedigenden Erfahrungen früherer Referendare nicht gesucht. Nicht die Sorge vor Auswirkungen auf die Note – in den Abschlussbesprechungen standen die Noten ohnehin fest –, sondern die Erfolglosigkeit der früher vorgetragenen Kritik haben ihn von „übermäßig(er) Kritik“ Abstand nehmen lassen. Allerdings fügt er für seine Person hinzu: „Ich hatte auch letztlich keinen“ Grund für übermäßige Kritik.

„Wir haben ja so ne Seminarkonferenz, glaub ich, gemacht, in der die Dinge auch genannt worden sind, aber eben mit der von mir jetzt [...], weil ich am Ort geblieben bin, nachzuvollziehenden Konsequenz, dass sich nichts geändert hat. Und insofern natürlich mit der Frage, wozu sagt man dann so was, wenn diese Dinge dann doch nicht, äh, geändert werden, denn der Referendar, der neu hinkommt ins Seminar, hat keine Chance, der läuft ins Messer.“ (15/19 - 24)

An einer früheren Stelle des Interviews unterstreicht er die Nutzlosigkeit der in der Abschlusskonferenz vorgetragenen Kritik durch den Hinweis, dass er als am Seminarort verbliebener Lehrer die Folgenlosigkeit ihrer damaligen Äußerungen beobachten konnte. Wenn diese Kritik sich auf einzelne Ausbilder bezogen hat, so sind in der Tat auch nie personelle Konsequenzen aus kritikwürdigem Verhalten gezogen worden; zu solchen beamtenrechtlich schwerwiegenden Schritten gab es offenbar auch keine justiziablen Gründe, jedenfalls wurden sie von den betroffenen Referendaren nicht in überprüfbarer und solche Schritte rechtfertigender Form vorgebracht. Trotzdem lässt sich die Resignation des ehemaligen Referendars nachvollziehen; insbesondere, wenn er bei Ausbildern später noch nicht einmal Verhaltensänderungen feststellen zu können glaubte.

9.2.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

„Nö. Also auf solche Dinge sind wir überhaupt nicht vorbereitet worden, also ne Klassenkonferenz einberufen oder ne, ne Studienfahrt oder ne Klassenfahrt vorzubereiten [...], das ist einfach so das, was man so [...] als Organisationstalent so aus seinem eigenen, normalen, in Führungsstrichen, alltäglichen Leben halt mitbringt. Das gelingt einigen besser, anderen schlechter.“ (23/1 - 6)

Auf die Einberufung und Durchführung von Klassenkonferenzen, auf diese auch aus Sicht der Eltern bedeutsame Nahtstelle zwischen Schule und Elternhaus ist der IP überhaupt nicht vorbereitet worden, ebenso nicht auf die Organisation von Schulfahrten. Letzteres hat er an anderer Stelle (18/1 - 2) ausdrücklich auch nicht als Defizit gekennzeichnet.

„Hm, ich meine, dass wir in der Ausbildung schon so viele Dinge gemacht haben, dass das nicht unbedingt zu den wesentlichen Dingen zählte, die ich jetzt nun reingenommen hätte in die Ausbildung, um andere rauszuschmeißen.“ (23/11 - 13)

Offenbar hielt er die Ausbildung in den angesprochenen Bereichen zumindest für nicht so wichtig, dass dafür andere Ausbildungselemente gestrichen werden müssten. Sollte dagegen durch die Verlängerung der Ausbildung auf zwei Jahre – er selbst hatte ein anderthalb-

jähriges Referendariat – Zeit gewonnen werden, so erscheint ihm die Aufnahme solcher organisatorischer Fragen in die Ausbildung doch als sinnvoll (23/17-18); er glaubt zwar, dass dafür ein gewisses Organisationstalent ausreicht, welches allerdings nicht bei allen vorausgesetzt werden kann. Außerdem nehmen Klassenlehrer-, Organisations- und allgemeine Verwaltungsaufgaben später ohnehin einen großen Raum im Berufsleben des fertigen Lehrers ein.

„Ich hab andere Arbeit. Wir haben wesentlich höheren Aufwand an allgemeiner Verwaltung zu erledigen. Ich muss als Klassenlehrer Gelder einsammeln, ich muss als Klassenlehrer, äh, ne Klassenfahrt organisieren, ich muss als Klassenlehrer, äh, dafür sorgen, dass ein Elternabend stattfindet, ich muss noch ne Fachkonferenz leiten, dann ich hab ich irgendne schulinterne Lehrerfortbildung, oder wir haben Konferenz und sonstige Dinge. Ich hab viel zu korrigieren. Das sind alles Dinge, die im Referendariat nicht stattfinden oder nur in engen Grenzen stattfinden. Die Arbeit verlagert sich. Also man hat sehr viel Dinge zu erledigen, die nicht unbedingt spannend sind und nicht unbedingt was mit Unterricht zu tun haben, aber eben sehr viel Arbeitszeit kosten.“ (22/32 - 40)

„Die Arbeit verlagert sich.“ Der zeitliche Umfang der Arbeit scheint sich nicht verändert zu haben. Das Gleiche hatte Herr Y übrigens auch zum Arbeitsaufwand im Referendariat im Vergleich zum Studium festgestellt. *„Im Studium musste ich mit wenigen Dingen, speziellen Problemen mich recht lange befassen, im Referendariat war genau das Umgekehrte gefordert, ähm, d.h. eine Vielzahl von Themen schnell abzudecken, schnell, sozusagen, umsetzen.“ (22/23 - 26)* Er konstatiert eine andere Form der Arbeit, die aber ein höheres Maß an Flexibilität und Organisationsvermögen erfordert.

Das angesprochene Organisationstalent wird vom Referendar also bereits bei der zeitlichen Gestaltung seines Vorbereitungsdienstes eingefordert. Nur eine zügige und vorausschauende Planung der besonderen Unterrichtsbesuche, der mittelfristigen Unterrichtsplanung, der Unterrichtsreihe für die Examensarbeit, der zu haltenden Referate und der Themen sowie ihre Erarbeitung für die Prüfung (2/35 - 3/5) ermöglichen ein gründliches und nicht überstürztes Abarbeiten der Ausbildungsverpflichtungen und der Prüfungsvorbereitungen.

„Was wir damals gemacht haben, war ja okay, nö, wir haben ja diesen Filmvorführschein beim Medienzentrum gemacht, um Videorecorder, Videoplayer zu bedienen. Das ist so ne allgemeine Qualifikation, die kann, die muss nicht unbedingt im Referendariat vermittelt werden. Heutzutage, denke ich, jetzt nach dem [...] also Multimediamöglichkeiten und Multimediacomputer für alle Fächer im [...]raum stehen, insofern könnte ich mir schon vorstellen, dass man dort im Rahmen der allgemeinen Ausbildung auch den, den Fächern das ermöglichen würde, [...] so dass angehende Lehrer eigentlich auf die Möglichkeiten hingewiesen werden, wie man mit diesen neuen Dingen arbeiten kann. Da gibt es eigentlich ganz tolle Möglichkeiten, die nicht nur ein Ersatz für das, was man sonst macht, sind, sondern einfach auch neue Wege ermöglichen, und die sollte man auch als junger Kollege kennen.“ (6/12 - 24)

Der im Seminar zu seiner Zeit erlernte Umgang mit Vorführgeräten muss nicht in diesen Ausbildungsabschnitt gelegt werden. Dagegen sollten die Referendare die Möglichkeiten kennen lernen, die die neuen Medien für den Unterricht eröffnen.

9.3 Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten

9.3.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

„Die Ausbildung am Seminar war 20 und die an der Schule war 80. Da ging man hin, das war auch ganz interessant, da haben wir ja so allgemeinpädagogische Sachen gemacht. Das war, das war ganz interessant, aber so für den konkreten Unterricht? Am nächsten Tag mussten Stunden ja gehalten werden, war das nicht, nicht so wichtig. Ja und die Fachsitzungen waren eben auch nicht ganz so wichtig, weil wir dort auch, das mag jetzt auch an den unterschiedlichen Fachseminaren gelegen haben, also wir

haben jedenfalls nie so richtig konkret für unsern Unterricht gearbeitet, sondern wir haben immer so bestimmte Themen uns vorgenommen, die aber letztlich nie konkret auf zu haltende Stunden zugeschnitten waren und deswegen zwar ganz interessant und auch manchmal intellektuell anspruchsvoll waren, aber das Alltagsgeschäft, das am nächsten Tag passieren musste, das musste man danach erledigen. Also das waren wirklich so für das, was wir wollten, wir mussten Examen machen, war das dann weniger wichtig. Für mich sicherlich also im Verhältnis 20 zu 80.“ (3/32 - 45)

Nach seiner rückblickenden Einschätzung vollzog sich die Ausbildung für Herrn Y zu 80% an der Schule und nur zu 20% am Seminar, d.h. in den allgemeinpädagogischen Sitzungen und in den beiden Fachsitzungen. Die allgemeinpädagogischen Themen und Fragestellungen weckten zwar durchaus sein Interesse, aber für den „konkreten Unterricht“, d.h. für die am folgenden Tag zu leistende Unterrichtsarbeit waren sie „nicht ganz so wichtig“, nicht so nützlich und hilfreich. Das gleiche Urteil trifft auch die Fachsitzungen, deren ansprechende und gelegentlich auch anspruchsvolle Themen nie auf die unterrichtlichen Probleme der Referendare zugeschnitten waren. Nach den Sitzungen warteten auf ihn der ganz normale Lehreralltag, die abendliche Vorbereitung auf die Stunden am nächsten Vormittag und eben auch der Unterricht selbst am folgenden Tag. Die Bewährung im Unterricht und das Einüben unterrichtlicher Routine waren dann schließlich im Hinblick auf das Examen wichtiger. Hierzu passen auch die folgenden Bemerkungen zu den mündlichen Prüfungen:

„Das war einfach noch mal ne Stunde, wo man Rede und Antwort stand, auf die man sich auch nicht so wahnsinnig vorbereitet hatte, weil es ja darum bis zum, wirklich bis zum Schluss ging, die Lehrprobenstunde vorzubereiten [...]“ (11/31 - 34)

Die Vorführstunden im Examen stellten für den Referendar die eigentliche Schwierigkeit, die eindeutig größte Hürde auf dem Weg zum bestandenen Examen dar, nicht die drei in einer Stunde zu absolvierenden mündlichen Prüfungen.

„Ja, also ich denke, dass man zumindest darauf hätte kommen sollen, dass bestimmte Stunden, die man immer wieder halten muss, das weiß auch jeder Fachleiter. [...] Für solche Dinge, die immer wieder da sind und die einfach schwierig sind, für solche Dinge hätte ich es mir gewünscht, wenn man da mal gesagt hätte. ‚So, wie könnte man's machen.‘ Dann hätte man sich unterschiedliche Lehrbücher angucken können und dann [...] für den eigenen Unterricht lernen, wie man's mit seinem Buch hinkriegt oder eben zu sehen, oh, in deinem Buch, mit dem du arbeiten musst, weil es in der Schule eingeführt ist, ist es eigentlich gar nicht so clever gelöst, aber es gibt eben in einem anderen Buch eine elegantere Möglichkeit [...] Das hätte ich mir gewünscht, wenn man das mal gemacht hätte, so dass man zu diesen allgemeinen fachdidaktischen Dingen wirklich auch ganz konkrete und für alle Referendare, die da sitzen, äh, wichtige Fragestellungen so zugeschnitten hätte.“ (4/1 - 14)

Der IP wünscht sich die Behandlung von im Unterricht immer wiederkehrenden Themen in den Fachsitzungen. Im Gespräch mit dem erfahrenen Fachleiter und den Mitreferendaren, auch z.B. mit Hilfe eines detaillierten Lehrbuchvergleichs hätten zumindest gelegentlich unmittelbar unterrichtsrelevante Fragen diskutiert werden sollen, statt nur übergreifende fachdidaktische Themen zu erörtern. So haben ihm die Fachsitzungen zwar nicht zu wenig, aber doch „weniger“ (4/19) als möglich und denkbar in der Ausbildung geholfen.

„[...] da hab ich keine Erinnerung, [...] ich jedenfalls hab diese allgemeinen pädagogischen Sitzungen auch als so'ne Pflichtveranstaltung gesehen, bei der man hingeht, bei der man zuhört, ja, aber nicht so richtig Arbeit reinsteckt.“ (4/24 - 27) Die trotz des zeitlichen Abstandes überraschende Feststellung des IP, überhaupt „keine Erinnerung“ mehr an bestimmte im allgemeinpädagogischen Seminar behandelte Themen zu haben, erklärt sich selbst durch die anschließende Einstufung dieser Sitzungen als Pflichtveranstaltungen, an denen Herr Y, ohne zu viel zu investieren, eher als Zuhörer teilnahm. Selbst Referate wurden mit leichter Hand vorbereitet, da anderes wichtiger und drängender erschien. „Wenn wir da mal ein Referat machen mussten, das wurde eben schnell mal gestrickt, und andere Dinge waren halt wichtiger.“ (4/31 - 32) Trotz-

dem hält er die allgemeinpädagogischen Sitzungen nicht für überflüssig. (4/36) Die behandelten Themen dienten der Orientierung für den Berufsanfänger, spielten aber im Ausbildungsalltag nur eine Nebenrolle. Die praktizierte Arbeitsform im Plenum, durchsetzt mit gruppenweise vorbereiteten Referaten, hält er für angemessen. (4/47 - 5/7)

Für seine inzwischen seit Jahren ausgeübte Lehrtätigkeit zieht er das Fazit, dass „ohne direkte Wirkung alles“ blieb, „was so mit allgemeiner Pädagogik zusammenhängt.“ (23/48) Noch deutlicher grenzt die folgende Äußerung die im Vorbereitungsdienst vom Seminar erbrachte Ausbildungsleistung ein: „Aber man muss ganz klar sagen, die Ausbildung selber findet eben nicht am Seminar statt, die Ausbildung selber findet in der Schule statt.“ (4/40 - 42) Seminar steht hier synonym für die allgemeinpädagogischen Sitzungen und die Fachsitzungen. Ausgebildet fühlt er sich durch den an der Schule erteilten und allerdings auch durch Seminarbilder besprochenen Unterricht. Damit offenbart er ein weiteres Mal, dass das Erlangen von Unterrichtskompetenz für ihn die dominierende Aufgabe des Vorbereitungsdienstes darstellt.

9.3.2 Ausbilder und Betreuung

„Ja, laufend, also äh, ich muss immer an meinen H-Fachleiter denken, Herrn H.“ (1/30) „Weil [...] das war ein Könnner, der hatte alles gemacht, der konnte alles, und der tat immer so, als ob er nicht zwei und zwei zusammenzählen konnte, war dabei ein genialer Analytiker dessen, was er da gesehen hatte, und was mich wirklich umgehauen hat, war, dass er durchaus bereit war, so von seinen [...] Vorurteilen denn auch abzurücken. [...] wenn wir uns über Unterricht auch unterhalten, wenn ich über Unterricht nachdenke, denk ich immer wieder so an den H zurück, dass der so alles ausprobiert hat und trotzdem immer wieder so offen war für, für neue Ideen, nicht so, so festgefahren war. Ähm, das ist so ein, ein ganz positives Beispiel, was ich so in der Ausbildung gesehen habe, weil er wirklich alles kannte, die ganze Literatur sowieso, auch die pädagogische kannte, so fachpädagogische Dinge und trotzdem nicht so [...] mit einem allwissenden Anspruch auftrat, sondern immer auch noch offen war und guckte, was die Referendare draus machten. Das war ja sicherlich nicht bei allen Fachleitern der Fall.“ (1/34 - 2/2)

Auf die Frage, ob er neben dem spontan zum Stichwort „Studienseminar“ Gesagten (vgl. 9.3.4) auch sonst noch gelegentlich an seine Ausbildung im Seminar zurückdenkt, verweist der Interviewte auf seinen H-Fachleiter, an den er sich noch regelmäßig bei Gesprächen und bei eigenem Nachdenken über Unterricht erinnert. Dieser Ausbilder, der nie mit seinen Fachkenntnissen zu glänzen versuchte, erwies sich in den Begegnungen mit seinen Referendaren, bei den Unterrichtsbesprechungen und in den Fachsitzungen als ein Experte seines Faches, der nicht nur auf einen umfassenden und vielfach erprobten Fundus eigener Unterrichtserfahrungen zurückgreifen konnte, sondern der sich neben der eigenen H-Fachliteratur auch in der pädagogischen auskannte. Zugleich besaß er die Fähigkeit zur treffsicheren, „geniale(n)“ – wie Herr Y es nennt – Analyse der vorgeführten Referendarstunden. Neben dieser überzeugenden fachlichen Qualifikation beeindruckt Herr H den IP durch seinen Verzicht auf jeglichen „allwissenden Anspruch“, durch seine Offenheit für neue Gedanken und für unterrichtliche Experimente seiner Referendare. Nach gelungenen Stunden revidiert er, ohne zu zögern, seine eigenen Vorurteile, gewinnt seine Auszubildenden schließlich auch durch seine menschliche Reife, wirkt als Vorbild – ein positives Beispiel im Gegensatz zu einigen anderen Fachleitern, von denen Herr Y vermutlich von Mitreferendaren gehört hat, wie er im letzten Satz vorsichtig andeutet. An anderer Stelle bezeichnet er es als „offenes Geheimnis“, (12/14) dass Referendaren mit anderen Fächerkombinationen wegen ihrer Fachleiter besser ein Wechsel des Studienseminars anzuraten gewesen sei.

„Waren so bei den Besuchen nicht anders als bei den Lehrproben, äh, immer an der Sache orientiert, äh, und waren immer angenehm, weil z.B. bei der Besprechung dieser zweiten Lehrprobe, [...] die nach meiner Einschätzung doch gründlich schief gegangen war, wirklich am Ende für mich eine überzeugende Analyse stand, warum es denn schief gegangen war. Und mir der [...] Fachleiter Herr E ganz klar und auch einleuchtend gezeigt hatte, woran es eigentlich lag [...] und mir dann eben deutlich gemacht hat,

wenn ich die einzelnen Teile umgestellt hätte, hätte das alles viel besser geklappt. Das konnte ich auch absolut nachvollziehen [...] Es war eigentlich generell so, dass ich das, was dort angeführt wurde, wirklich als sachorientierte Anmerkung aufgefasst habe und das auch immer einsehen konnte.“ (8/40 - 9/1)

„Ja, es waren eigentlich immer bei meinen beiden Fachleitern Besuche, bei denen hinterher wirklich zur Sache auch geredet wurde, in denen man also wirklich versucht hat, dann so die Knackpunkte der Stunde, das Gute und das Schlechte zu besprechen, zu bereden, und wirklich auch so die Stunde in den Mittelpunkt zu stellen.“ (7/11 - 14) Bei den von allen Referendaren als zentrales Ausbildungsereignis eingestuften Unterrichtsbesuchen beider Fachleiter wird „wirklich zur Sache [...] geredet“ (7/12), „wirklich [...] die Stunde in den Mittelpunkt“ (7/14) gestellt, wie Herr Y diese sachorientierten Analysen seiner Stunden durch die zweifache Verwendung des Wortes „wirklich“ hervorhebend und anerkennend zugleich charakterisiert.

Die Besprechungen bei beiden Fachleitern sind nicht nur nach den Lehrproben, sondern allgemein auch nach den normalen Unterrichtsbesuchen sachorientiert, nicht durch Vermutungen, Unterstellungen, Kleinkrämerei oder verletzende Bemerkungen zur Person getrübt, sodass der IP sie als „immer angenehm“ in Erinnerung hat. Selbst nach einer misslungenen Lehrprobe im Fach E fühlt er sich durch die Unterrichtsanalyse des Fachleiters nicht getroffen. Das Aufdecken der Fehlerquelle, die vom Ausbilder skizzierte Alternative leuchten ihm ein. Die Nahtstellen der Stunde, die Wendepunkte im Unterrichtsgeschehen, das Gelingene und Positive, aber auch das Missratene, Verunglückte stehen im Zentrum des Gesprächs, werden gemeinsam erörtert. Die Kritik ist zugleich nachvollziehbar, einsichtig und weiterhelfend, konstruktiv, sodass der Referendar das Gefühl hat, sein unterrichtliches Können und nicht persönliche Eigenheiten stehen im Blickpunkt der Besprechung.

„[...] das war auch so [...] für meine beiden Fachleiter sozusagen, und für mich persönlich war das auch möglich, also wirklich da wirklich mehr oder weniger sachorientiert zu arbeiten.“ (2/17 - 19) Als glücklichen Umstand für sich selbst schätzt er allerdings auch die Übereinstimmung seiner Fachleiter mit seinen Ansichten über und seine Gestaltung von Unterricht ein. (12/9 - 11) Eigene rigide Vorstellungen von Unterricht, das Beharren auf einmal eingenommenen Positionen, persönliche Eigenheiten, gegenseitige Zweifel an der Fachkompetenz, die Person verletzende Kritik belasteten offenbar nicht die gemeinsame Arbeit der Fachleiter mit ihrem Referendar.

„Ich will was lernen, aber [...] ich gucke auch darauf, dass die Noten halt stimmen. Und da ist von beiden Fachleitern eigentlich kein Stein in den Weg gelegt worden.“ (2/19 - 21) Nicht zuletzt können beide Fachleiter den mit dem Lernwillen des Referendars einhergehenden Wunsch nach einer guten Note akzeptieren und erfüllen. Sie legen ihm „kein(en) Stein in den Weg“, hatten wohl auch hierfür keinen Grund.

Die Akzeptanz, ja Hochschätzung seiner Fachleiter gründet sich neben ihrem menschlich souveränen Umgang mit den ihnen anvertrauten Referendaren zweifellos auch auf ihren „Kompetenzvorsprung“ (9/11). „Beide (waren) für mich überaus kompetent.“ (15/28)

„[...] also die [...] Betreuungs- und Beratungsfunktion haben meine beiden Fachleiter, also in ihrer Funktion als Fachleiter [...] eigentlich nicht wahrgenommen [...] der H-Fachleiter war ja nicht am [...]gymnasium, der kam also wirklich nur zu den Besuchen, und da ging es nur darum, im Grunde genommen zu gucken, wie ist denn so der Stand der Dinge, und der wurde dann auch besprochen. Aber da wurde mehr nur der Stand festgestellt, Betreuung und Beratung fand da [...] eher nicht statt. Das wurde dann durch die gute Betreuung am [...]gymnasium, einfach durch die Kollegen erledigt. Mein E-Fachleiter war ja auch Kollege an der Schule. Und bei ihm bin ich dann im Unterricht gewesen, und dort bin ich von ihm auch wirklich gut betreut worden. Wenn er dann sozusagen mit seiner Funktion als Fachleiter kam, dann war's auch eher [...] Feststellen eines Sachstandes, eines Leistungsstandes [...], der dann einfach analysiert wurde und [...] festgestellt wurde. Da ging's also auch nicht so sehr um Betreuung und Beratung.“ (12/48 - 13/11)

Beraten und Betreuen eines Referendars schließen die vorbereitende Planung, die begleitende Beobachtung und die kritische Würdigung der einzelnen Unterrichtsstunden, aber auch ganzer Unterrichtssequenzen ein. Hinweise auf Fachliteratur und unterrichtliche Hilfsmittel, auf Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe, auf Eigenheiten von Fachkollegen, den besonderen Stil, das besondere „Klima“ einer Schule gehören u.a. auch dazu. Ratschläge zur längerfristigen Organisation der schulpraktischen Ausbildung, zur Vorbereitung der Prüfungen, zur Bewältigung der Arbeitsbelastungen, aber auch Hilfestellung in psychischen Belastungssituationen durch Hinwendung, offenbarte Anteilnahme, durch über den Schulalltag hinausgehende Gespräche dienen dem Referendar, wirken beratend und betreuend auf ihn ein.

Wenn Herr Y beide Ausbilder als Fachleiter nicht in dieser Betreuungs- und Beratungsfunktion „wahrgenommen“ hat, so wirft dies ein erhellendes Licht auf die vom Referendar erlebte Besuchssituation. Zielorientiert, d.h. auf das Bestehen des Examens, auf den beruflichen Erfolg und damit auf eine Prädikatsnote fixiert, interpretiert er die Besprechung als eine verdeckte Prüfungsbesprechung, die Analyse seines Unterrichts als ein „Feststellen eines Sachstandes, eines Leistungsstandes“ durch seine Ausbilder. Das diesen Gesprächen innewohnende Beratungspotenzial, die durch Art und Stil der Besprechung praktizierte Betreuung, indem durch einen sensiblen Fachleiter auf Vorgeschichte, situativen Ausbildungsstand und psychische Befindlichkeit Rücksicht genommen wird, indem Wortwahl, Gliederung und Gewichtung der Argumente konstruktiv für den Referendar gewählt werden, durchschaut der junge Lehrer in diesem Augenblick nicht. Die Leistungslokalisierung dominiert, möglicherweise auch in der Erinnerung. Zur Einschätzung dieser Gespräche trug zweifellos auch der Umstand bei, dass die Besprechungen insgesamt doch nicht zu häufig und dann auf Grund der dienstlichen und unterrichtlichen Verpflichtungen der Beteiligten zeitlich straff organisiert waren. Nach dem Funktionswechsel vom Fachleiter zum Mentor nimmt auch der E-Fachleiter die Betreuungsfunktion so intensiv wie die anderen Fachkollegen an der Schule wahr.

„Hm, also indem man sich von den Leuten, die [...] dies Geschäft schon länger betreiben, einfach die, die Schwachstellen oder die, die Kniffe oder die Möglichkeiten, irgendwelche Schwächen des Lehrbuchs oder sonstige Dinge auszubügeln, einfach zeigen lässt. Hm, nicht in dem Sinne, dass man sich von denen ausbilden lässt. Ich glaub [...], das kann auch nicht klappen, sondern mit jemandem, der einfach schon länger dabei ist, [...] der sitzt dann hinten drin und sagt einem dann ganz knapp am Ende, in der kleinen Pause reicht das, zwei Minuten, so drei, vier Sachen, an denen die Stunde eventuell gekippt ist oder gut gelaufen ist und wo [...] so ganz kurz noch was zu verbessern ist.“ (16/16 - 25)

Ausbildungsunterricht wird wirksam (vgl. die Frage (16/13 - 14)) durch die Hinweise älterer, erfahrener Fachkollegen, die als Mentoren dem Unterricht beiwohnen, auf im Unterricht nicht Geglücktes, auf unterrichtliche „Tricks“ und auf Eigenheiten, vielleicht sogar Defizite des eingeführten Lehrbuches. Die enge Bindung seines Faches an das benutzte Schulbuch lässt den IP im Interview mehrfach die Bedeutung von Lehrbuchanalysen betonen. Ausbildung im Sinne eines weit gespannten gemeinsamen Ausbildungsprogrammes hält er durch Mentoren nicht für möglich, vielleicht begründet durch sein Vertrauen auf die eigenen Fachkenntnisse und auf seine Fähigkeiten, sich fachdidaktisches, methodisches Wissen selbst anzueignen, im unterrichtlichen Vollzug selbst zu erarbeiten. Nicht der Gedanke an das Erarbeiten systematischer Lehr- und Lernprogramme mit dem Mentor, an das umfassende Vermitteln didaktisch-methodischer Kenntnisse durch ihn oder an zeitaufwändige Diskussionen über die Stunden steht im Mittelpunkt, sondern eher der Wunsch nach einfachem Zeigen, kurzen Hinweisen auf Brüche oder Gelingen im Unterricht, nach präzisen, knappen Mitteilungen über wesentliche Beobachtungen und Verbesserungsmöglichkeiten. Hierin drücken sich sein Wunsch nach Selbstständigkeit und seine Fähigkeit zur eigenständigen Unterrichtsgestaltung aus, die sich auch in dem offenbar ungetrübten Verhältnis zu seinen Mentoren widerspiegeln.

Daneben erwähnt der IP noch (vgl. 9.2.1) überwiegend ältere, sehr erfahrene Fachkollegen der H-Fachgruppe an seinem Ausbildungsgymnasium, in deren Kreis er in den Pausen gleichsam beiläufig, gesprächsweise oder nur zuhörend, sehr viel gelernt hat – eine nicht planbare und nicht geplante Form der Ausbildung und Beratung.

Eine Betreuung über diesen Kreis der Fachkollegen in seinen beiden Fächern hinaus hat er an der Schule nicht erfahren. Allerdings hat er das Hausmeisterehepaar in lebhafter, guter Erinnerung, er erwähnt sogar die am Vorabend der Examenslehrprobe durch die Frau des Hausmeisters erwiesene Unterstützung. (19/26 - 39) Sein durch zwei Geschenke übermittelter Dank beleuchtet aber auch die bei diesem Referendar vorhandene Offenheit und Zuwendungsfähigkeit gegenüber anderen Menschen, die ihm den Weg zum Examen erleichtert und ihn vielleicht vor kräftezehrenden und nicht zielführenden Streitereien mit Ausbildern bewahrt haben.

Seine Ausbilder aus der Seminarleitung hat der IP offensichtlich nur in der von ihm so gesehenen moderierenden Tätigkeit in den Lehrprobenbesprechungen erlebt, nicht als Betreuer und Berater. Ihre Kompetenz meint er nicht beurteilen zu können. Vielleicht scheut er aus Rücksicht auf den Interviewer vor einem Urteil zurück, auch wenn er dies nach einem diesbezüglichen Einwand vehement ausschließt. (15/41)

Auf die Frage nach eigenen Ideen zur Verbesserung der Lehrerausbildung antwortet er nach längerem Nachdenken:

„Nein, eigentlich nicht, denn [...] das Entscheidende [...] bei der Lehrerausbildung [...] ist eigentlich nicht strukturell bedingt, sondern es liegt an den Personen, d.h. man muss die Fachleiter [...], und man muss die Mentoren an der Schule finden, mit denen man vernünftig zusammenarbeiten kann. Daran hängt es eigentlich, ob ne Lehrerausbildung gelingt oder nicht und nicht so sehr an generellen, strukturellen oder organisatorischen Dingen.“ (25/42 - 26/2)

In diesen Sätzen gegen Ende des Interviews unterstreicht der IP noch einmal die Bedeutung der Fachleiter und Mentoren für eine gelingende Lehrerausbildung. Dabei bleibt offen, wie das „man muss [...] finden“ in der Praxis zu gestalten ist, da der Referendar zwar im Rahmen der Möglichkeiten seiner Schule sich Mentoren suchen kann, aber mit den zugewiesenen Fachleitern ohne Ausweichchancen zurechtkommen muss. Daneben schließt das Wort „man“ sowohl das Geschick des Referendars als auch die Großzügigkeit der Schulleitung bei der Mentorenwahl ein. Sie, d.h. solche Mentoren, müssen im Übrigen auch gerade an der Schule vorhanden sein. Mit „vernünftig“ meint Herr Y – vor dem Hintergrund früherer Äußerungen – wohl eine sachorientierte Kooperation, in der der Ältere den Lernenden von seiner Erfahrung profitieren lässt, ihm gleichzeitig aber auch genügend Handlungsspielraum zubilligt.

9.3.3 Beurteilungen und Prüfungen

Nicht die Erwartung, eigene unterrichtliche Konzepte (2/13 - 15) realisieren, frisch, unbekümmert und im Wesentlichen unabhängig als junger Lehrer aktiv werden zu können, bestimmt die Einstellung des IP zum Referendariat bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst, sondern vielmehr das durch Vorinformationen (2/7 - 11) gebildete Wissen um den Ausbildungs- und Prüfungscharakter dieses neuen Lebensabschnitts. Er versteht sich in dieser Zeit als Lernender, er will auch lernen, er weiß aber auch um die sich gegen Ende des Referendariats zuspitzende Prüfungssituation. (vgl. 2/11 - 12 u. 2/19 - 21) Von vornherein akzeptiert er das Streben nach der „richtigen“ Note (2/13), also nach einer den Berufswunsch nicht verstellenden Bewertung. Zu seinem Glück und Vorteil stellen beide Fachleiter sich diesem Bestreben nicht in den Weg, d.h. sie schätzen seine Leistungen so positiv ein, wie er es nur hoffen konnte. Ihre und seine Vorstellungen von Unterricht lassen sich weitgehend problemlos zur Deckung bringen.

„Das ist bei beiden Fachleitern der Fall gewesen, ähm, aber es war bei beiden auch immer bei mir der Blick darauf, ähm, welche Auswirkung könnte diese Stunde auf die Note haben. D.h. man hat auch diese Besuche, die ja eigentlich nicht gewertet werden sollten bei uns damals noch, hat man schon unter, in Anführungsstrichen, Prüfungsaspekten gesehen. Äh, das war also nicht nur einfach das Vorführen einer Stunde, ‚da wollen wir mal gucken, wie es bewertet wird‘, sondern das war immer auch ne Prüfungssituation. Auch die Besprechung natürlich, so dass man dann also auch in der Besprechung natürlich zugesehen hat, dass das in vernünftigen Bahnen passierte [...]“ (7/14 - 22)

So sehr der IP auch den sachlichen Kern der Stundenbesprechungen und die auf das gerade beobachtete Unterrichtsunterfangen ausgerichtete Kritik lobend hervorhebt (7/11 - 14), so wenig vergisst er dabei die möglichen Auswirkungen dieser Stunde und natürlich besonders ihrer Besprechung auf die Note. Wie die Formulierung „eigentlich“ verdeutlicht, glaubt er schon damals nicht an eine nicht benotende Wertung dieser Stunden, sieht sie also in ihrer langfristigen Wirkung auf die spätere Prüfung. Da offiziell keine Zensur gegeben wird, vermutet er wohl ein Einfließen vorgefasster, sich bei solchen Stundenbeobachtungen gebildeter Einschätzungen in die Noten für die Examenslehrproben, also die Bildung von „Vorurteilen“. Folgerichtig erlebt er auch schon diese normalen Unterrichtsbesuche als „Prüfungssituation“, auf die er sich, offenbar taktisch klug, in den Besprechungen einzustellen versucht. In der Besprechung geht es für ihn nicht nur um eine schonungslose Aufklärung des Stundengeschehens bis hin zu den oft erlebten „Schuldeingeständnissen“ für Planung und Durchführung, sondern seine eigene Stellungnahme zur Stunde, seine vor dem Hintergrund der gehaltenen Stunde gegebenen Deutungsversuche zum Konzept und Verlauf und seine Einlassungen auf die Stundeninterpretationen der Fachleiter haben auch immer die günstige Wirkung auf die langfristige Meinungsbildung der Ausbilder im Blick. Bei aller Anspannung nach dem gehaltenen Unterricht sucht er auf diese Weise dafür zu sorgen, dass die Besprechung „in vernünftigen Bahnen“ verläuft. Er will sich nicht der vermeintlichen Illusion hingeben, nach dem Vorführen der Stunde nur einer einfachen Analyse des gezeigten Unterrichts ausgesetzt zu sein, gleichsam einer Standortbestimmung zum Abschluss einer Trainingseinheit. Er weiß sich einer unvermeidlichen und daher auch akzeptierten Prüfungssituation ausgeliefert, der man „nicht entkommen“ kann.

„Ne, also der kann man nicht entkommen, weil am Ende ne Note stehen muss. Aber die Frage ist, ob es nicht fairer ist, wie es jetzt ist, dass für solche Stunde auch ne Note gegeben wird.“ (7/28 - 30). Hier unterliegt der IP allerdings einem Irrtum, da weder damals noch zur Zeit die normalen Unterrichtsbesuche mit einer Note bewertet werden.

Bei seiner letzten Bemerkung offenbart sich überdies noch einmal die bei vielen Referendaren tief verwurzelte Annahme, dass die Fachleiter sich im Geheimen eine Zensur notieren. In der Prüfungsverordnung nicht vorgesehen, von der Seminarleitung strikt abgelehnt, wird eine derartige Praxis von den Fachleitern im Allgemeinen sicher nicht gepflegt. Eine solche frühzeitige Fixierung auf Zensuren eines sich noch in der Entwicklung befindlichen, eventuell durch unterrichtliche Vorerfahrungen unterschiedlich geprägten Leistungsvermögens wird von vielen Fachleitern abgelehnt; ihnen dienen die ausformulierten Beobachtungen zu den besuchten Stunden lediglich als Gedächtnisstütze über die begleitete Entwicklung des Referendars bei ihrer späteren Niederschrift der Vorbeurteilung, die den dann kurz vor dem Examen erreichten Leistungsstand des Kandidaten festhält. Herr Y würde jedenfalls eine Benotung der einzelnen beobachteten Stunde für „fairer“, (7/29) d.h. wohl offener, transparenter halten.

An alle vier besonderen Unterrichtsbesuche kann sich der IP aus verschiedenen Gründen auch noch im Einzelnen erinnern. (8/1 - 5)

„Na die erste Lehrprobe natürlich, weil es einfach die erste Lehrprobe war, [...] die zweite, weil es ein großer Reifall war, vor großem Publikum, [...] die dritte, weil es darum ging, im Grunde genommen

[...] diesen Reifall wieder auszubügeln, und die vierte, weil's schon [...] so im Vorfeld des Examens war, und man also zusah, dass man da also seine Bataillone halt vernünftig stellte.“ (8/9 - 13)

Alle diese Stunden bedurften mindestens eines drei- bis viertägigen Arbeitsaufwandes. Dabei wird die Vorbereitungszeit in dem Bestreben, den Erfolg sicher zu stellen, bis zur letzten Minute, also bis zum offiziellen Abgabetermin um 12 Uhr mittags ausgeschöpft. (8/21 - 23) Das hierfür erforderliche und erzwungene wesentlich gründlichere Nachdenken über und die deutlich intensivere Planung von Unterricht hält er im Verlauf des Referendariats und der eigenen Entwicklung als Lehrer für sinnvoll und außerordentlich wichtig. (8/30 - 36) Die Besprechungen dieser Vorführstunden hat er, wie auch die nach den üblichen Fachleiterbesuchen, als angenehm empfunden, weil sie in der Form sachorientiert und im Inhalt nachvollziehbar und einsichtig waren. (8/40 - 9/2)

Seine Stellungnahmen zu den Stunden sind „höchstens in dem Sinne ernst genommen worden, ob die Stellungnahme, die ich nach der Stunde abgegeben habe, ne realistische Einschätzung dessen ist, was ich da hingekriegt habe.“ (9/6 - 8) Inhaltlich fühlt er sich in diesen Nachbesprechungen eher als Lernender und nicht als Partner wahrgenommen. (9/8 - 10) Wegen der immensen Mühe, die diese Stunden kosten, hielt er eine Benotung für richtig (9/33 - 35), für „fair“, wie er es allerdings nur im Hinblick auf „gute Besprechungen“ (9/39 - 40) noch einmal formuliert.

„Ja, [...] das Fachwissenschaftliche [...] musste ja schnell abgehandelt werden, die Angaben zur Lerngruppe waren immer [...] ein Schwimmen, weil man nie genau wusste, [...] was möchte jetzt derjenige, der das in die Hand kriegt, denn gerne lesen. Also das war für mich immer nicht einsichtig, was denn nun genau da hin sollte. Da hab ich mich auch an anderen Entwürfen, die als gelungen klassifiziert worden waren, orientiert. [...] die didaktischen und methodischen Überlegungen hab ich zunächst für Stilübungen gehalten, hab dann aber gemerkt, dass wenn man's ernst nimmt und auch wirklich sauber trennt und die Phasen oder die Aufgaben, die so'ne didaktische Überlegung oder methodische Überlegungen für ne Stunde haben, wenn man das ernst nimmt, dass man auch davon profitieren kann. [...] Bei der Formulierung der Lernziele[...] hab ich jedenfalls mehr oder weniger immer drauf geguckt, wie hätt's der Fachleiter denn gerne. Das war mir nicht so wichtig. Die Didaktik und die Methodik, [...] die fand ich wirklich wichtig, und da hab ich mir auch Mühe bei gegeben. Und das dauerte halt immer so ne gewisse Zeit, bis man das dann fertig hatte.“ (9/48 - 10/15)

Während er die Angaben zur Lerngruppe und die Lernziele offenbar nur auf die Ausbilder hin orientiert, sich dabei an bewährte Vorlagen hält, ihren Sinn wohl eher aus dem Zwang, auch dem zu einer guten Note ableitet, erkennt er die Unterricht begründende und strukturierende Aufgabe der didaktischen und methodischen Überlegungen schon im Referendariat und nimmt sie entsprechend ernst.

Die Examensarbeit verfasst Herr Y nicht nur der Notwendigkeit gehorchend, sondern durchaus mit einem gewissen Vergnügen, da er hierbei im Studium erlangte wissenschaftliche Fähigkeiten auf diesem neuen „Feld anwenden“ (10/22) kann. Dagegen bemängelt er die unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Ihm wurde wegen seines eigenverantwortlichen Unterrichts kein Freiraum für die Anfertigung der Hausarbeit zum Zweiten Staatsexamen gewährt, während Kollegen ohne diesen Unterricht vierzehn Tage so genannte „schreibfreie“ Zeit für das Fertigstellen dieser Arbeit nutzen konnten. (10/36 - 48)

An die beiden Examenslehrproben als zentrale Teile des zweiten Staatsexamens kann er sich noch detailliert erinnern, da er sie „ganz intensiv auch geplant hatte“ (11/9), einschließlich eines vorabendlichen Durchspielens mit Alternativen in der Schule und eines taktisch, nicht sachlich motivierten Medieneinsatzes in den Stunden, da die Referendare dies als unabdingbar für die Ausbilder ansahen. (11/13 - 19)

„Aber insgesamt, denke ich, hab ich auch versucht, so'ne Stunde zu machen, nicht nur für die Galerie, sondern auch in der Sache wichtig.“ (11/19 - 21) Die intensive Beschäftigung mit den selbst ge-

wünschten Themen macht ihm offenbar auch Freude, hat einen über den Prüfungszweck hinausreichenden Eigenwert. Zumindest im Nachhinein billigt er beiden Unterrichtsstunden – überhaupt allen Vorführstunden – als eine den Sachverstand und die Konzentration und Energie des jungen Lehrers herausfordernde Aufgabe eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Unterrichtskompetenz und als Selbstbestätigung zu. (11/40 - 48)

Die mündliche Prüfung am Nachmittag ist ihm in den Details vollständig entfallen. Lediglich an die Tatsache erinnert er sich, dass er zu Themen von seiner „Vorschlagliste“ (11/28) befragt worden ist, die er seinen Fachleitern als wünschenswert angedeutet hatte.

Die Beurteilung der einzelnen Prüfungsteile empfindet er als transparent, wie er sich auch immer während des Referendariats durch die Ausbildungsgespräche deutlich – bis hin zu vermuteten Notenwerten – über seinen erreichten Leistungsstand informiert fühlte. (12/4 u. 13/16 - 18)

Wie stark Ausbilder immer auch als Prüfer gesehen werden und wie nachhaltig dadurch auch der menschliche Kontakt zwischen Ausbildern und Referendaren beeinflusst wird, lässt sich an folgender Bemerkung zum gemeinsamen Feiern von Festen ablesen: „[...] es ist einfach ne blöde Situation, Feste zu feiern mit Leuten, von denen man hinterher notenmäßig abhängig ist.“ (15/1 - 3) Ein ungezwungenes Miteinander scheint bei solchen Begegnungen kaum möglich, die Versuchung zum Taktieren und zur Verstellung lässt sich nicht ausschließen, die Selbstdarstellung des Referendars wird hier eventuell nach dem Vorführunterricht fortgesetzt. Auch der Ausbilder unterliegt natürlich dieser Gefahr. Zumindest muss er bei solchen scheinbar belanglosen Gesprächen jede Bemerkung besonders genau abwägen, darf dort Beobachtetes nicht in den Ausbildungsbetrieb hinein mitnehmen. So verwundert es auch nicht, wenn der IP als allgemein in der Referendarausbildung zu verfolgendes Ziel die Fairness bei der Bewertung der Absolventen herausstellt.

9.3.4 Seminarklima

„Referendarsstammtisch mittags in der Mensa, [...] war ne ganz tolle Erfahrung, weil die Leute, die so den Morgen über ihren Unterricht versucht hatten, sich dann mittags trafen und sich dann so gegenseitig erzählten, was so gut und was schlecht gewesen war. Da konnte man mittags zwischen eins und zwei [...] so den Vormittag einfach noch mal Revue passieren lassen und ging dann so ganz locker und eigentlich auch, ne, abreagiert nach Hause [...] Das fand ich ganz wichtig so als Referendarerfahrung [...] Es war immer eine nette Truppe, die zusammen war und dann noch dieselben Erlebnisse hatte, ist doch ganz klar, nicht? Der eine hatte ne schöne Stunde gemacht, bei dem anderen war was schief gegangen und so. Und das war ganz toll, dass man merkte, dass alle so im selben Boot sitzen. [...] und das hat sicherlich auch dazu beigetragen, dass also bei uns, also innerhalb unseres Jahrgangs eigentlich ein guter Zusammenhalt unter den Referendaren war [...]“ (1/7 - 21)

Auf das zu Beginn des Interviews gegebene Stichwort „Studienseminar“ fällt dem IP sofort der damals erlebte Referendarstammtisch ein, wie er ihn nennt. Nach dem vormittäglichen Unterricht trifft sich eine Anzahl von Referendaren zum Mittagessen in der Mensa, „Leute, die so den Morgen über ihren Unterricht versucht hatten.“ Ihre ersten tastenden Unterrichtsversuche mit den üblichen Stärken und Schwächen stehen im Mittelpunkt der Gespräche. Die gemeinsame Erfahrung des ersten Unterrichtens mit einmal geglückten, dann wieder auch misslungenen Stunden schweißt sie allmählich zusammen, sie fühlen sich auf Grund ähnlicher Erlebnisse im neuen Lebensbereich Schule und Seminar „im selben Boot“ sitzend. Bei offenbar gutem Essen entspannen sie sich im Gespräch, Herr Y geht „locker“ und „abreagiert“ nach Hause. Vor der nächsten Arbeitsphase, im Allgemeinen der Stundenvorbereitung am Nachmittag für den nächsten Tag, kann er sich von eventuell belastenden, ablenkenden Gedanken zum gerade gehaltenen Unterricht frei machen. Die ähnlichen Probleme der anderen lassen auch die eigenen kleiner erscheinen, sodass der IP gelöst und unbelastet an die Arbeit gehen kann.

Mit einem Kollegen mit denselben Unterrichtsfächern arbeitet Herr Y im Fach H nach der Schule eng zusammen, findet in ihm auch einen Gesprächspartner (13/28 - 34), sodass er durchweg in einem regen Gedankenaustausch mit seinen Mitreferendaren steht.

„Wir haben ja ne [...] Abschlussveranstaltung gemacht, und da war's ganz nett und auch, äh, mehr oder weniger unverfängliches Geplauder, aber die Dinge sind eben auch an dem Termin nicht auf den Tisch gekommen. Und insofern, denk ich, war's dann doch keine so schöne, nette, runde Feier. Auch dort hat man sich, oder haben wir oder ich mich als Referendar jedenfalls dem Seminar gegenüber durchaus zurückgehalten, in dem, was ich gesagt habe, und das ist eigentlich keine so gesunde Basis für ne Feier. Wenn man miteinander feiert, dann sollte denn auch da nichts dazwischen stehen, was in irgendeiner Weise dann so'ne Feier trübt. Und das ist einfach ne blöde Situation, und von daher, finde ich, ist es so, dass man das nicht institutionalisieren sollte, sondern wirklich den Jahrgängen überlässt, ob sie mit dem Seminar, den Fachleitern, der Seminarleitung noch feiern wollen oder nicht. Das muss das Seminar nicht anleiern.“ (15/3 - 14)

Gemeinsamen Feiern des Seminars steht er im Gegensatz zu seiner sonstigen Aufgeschlossenheit und Gesprächsbereitschaft deutlich distanziert gegenüber. Selbst die Abschlussveranstaltung nach dem bestandenen Examen ließ kein offenes Gespräch aufkommen. Die mögliche Kritik an der Ausbildung unterbleibt, steht aber unausgesprochen im Raum zwischen den Feiernden. Es bleibt bei einem „unverfänglichen Geplauder“ – vielleicht auch schon wieder mit Blick auf die bevorstehende Einstellung in den Staatsdienst –, das ihn unbefriedigt lässt. Zuerst spricht er von „wir“, dann gibt er es direkt zu, dass er („ich“) sich „dem Seminar gegenüber durchaus zurückgehalten“ hat mit seinen Äußerungen. Die Gründe lassen sich nur vermuten. Vielleicht möchte er seine Einstellungschancen nicht verringern, vielleicht denkt er an die spätere Zusammenarbeit als Mentor am Seminarort mit den Ausbildern, vielleicht, und dafür gibt es genügend Belege im Interview, hatte er relativ wenig Anlass zur Kritik, eventuell wollte er das gute Verhältnis zu den Ausbildern nicht durch nachträgliche Kritik trüben. Jedenfalls sieht er keinen Grund und kein Bedürfnis für vom Seminar inszenierte Feiern; vielmehr sollte dies den jeweiligen Referendarjahrgängen überlassen bleiben.

An die ihn immer freundlich und zu seiner Überraschung mit seinem Namen ansprechenden Damen im Büro des Seminars erinnert er sich sofort. (14/31 - 45)

Unterschiede in den Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare sieht er nicht, zumindest glaubt er, dass sich vorhandene Vorteile bei beiden Gruppen gegenseitig ausgleichen. Körperliche Unterschiede, die dem Großen und Stimmgewaltigen Vorteile bei den Schülern im Unterrichtsalltag verschaffen, ordnet er als naturgegeben ein. (21/19 - 27)

9.3.5 Rahmenbedingungen

„Wir haben im Mai angefangen, und von Mai bis zu, bis zu den Sommerferien war ja nur so eine allgemeine Einführung, und man sollte mal ne Stunde gemacht haben, zu mehr ist es bei mir denn auch gar nicht gekommen, ja, und mit Beginn des Schuljahres hatte ich eigenverantwortlichen Unterricht und innerhalb dieses Schuljahres auch noch vier Lehrproben zu absolvieren plus Examensarbeit zu schreiben. Also das, dieses eine Jahr, das war unglaublich stressig.“ (2/35 - 41)

„Ja, also nur diese Vorlaufphase von Mai bis zu den Sommerferien, das war relativ locker, und dann, dann ging es sofort los, und dann hieß es, [...] wir haben im August, glaub ich, angefangen: ‚Ja, wann wollen Sie denn Ihre erste Lehrprobe machen? Überlegen Sie mal‘, und dann ging das ruckzuck, eine Lehrprobe nach der nächsten. Dann war irgendwas vor Ostern, dann muss das also mit der, mit der Examensarbeit losgehen, dann musste die bis zu den Sommerferien fertig geschrieben sein, und danach, da wurde es wieder ruhiger. Danach war dann dieses Vierteljahr bis zum Examen, da hatte man nur noch seine Examenslerngruppen, das lief dann relativ locker ab. Aber, aber dieses eine Jahr, das war relativ stressig, das muss ich sagen.“ (2/45 - 3/5)

Auch in der Erinnerung steht dem IP die Organisation der Ausbildung noch deutlich strukturiert vor Augen. Im ersten Quartal, der Einführungsphase, lernt er den Seminar- und den Schulbetrieb mit Einführungssitzungen, Hospitationen und erstem Unterricht schrittweise kennen. Im folgenden Schuljahr, dem 2. bis 5. Quartal entsprechend, beginnt dann das volle Ausbildungsprogramm mit Ausbildungsunterricht, Unterricht in eigener Verantwortung, den vier Lehrproben, der Examensunterrichtsreihe und der darauf basierenden Arbeit. Diese Zeit empfindet er als „*unglaublich stressig*“, ein wenig abgeschwächt dann als „*relativ stressig*“. Das 6., das Examensquartal, verläuft dann wieder etwas ruhiger, bietet Gelegenheit zur Konzentration auf den Unterricht in den Examensklassen und die mündliche Prüfung.

Diese klare Gliederung der Ausbildung in eine „*relativ locker(e)*“ „*Verlaufphase*“, eine zentrale, konzentrierte Anspannung erfordernde Hauptphase und eine etwas ruhigere Vorbereitungsphase auf die Prüfung erleichtert ihm trotz aller Anstrengung die Ausbildung, sodass er an anderer Stelle sagen kann: „*[...] also ich fand [...] die Organisation, auch die Phasen des Referendariats eigentlich soweit in Ordnung.*“ (14/11 - 12) Lediglich ergänzend fügt er hinzu, dass neben den vom Seminar angemahnten Markierungspunkten, den vier Lehrproben, die bis zu grob festgelegten Zeitpunkten möglichst zu halten waren, auch weitere Hinweise gegeben werden sollten, z.B. zur Zahl der bis zu einem bestimmten Termin zu erteilenden Unterrichtsstunden, zum erwünschten Unterricht in einem Leistungskurs – jedenfalls für organisatorisch ungeschickte Referendare, zu denen er sich offenbar nicht zählt, zumal ihm durch die wenigen Möglichkeiten im Fach E der Weg ohnehin vorgezeichnet war. (14/12 - 29)

Insgesamt hat ihn also die Übernahme der Ausbildungsverpflichtungen und im weiteren Sinne der Beamtenpflichten nicht sonderlich belastet. „*Also ich bin überhaupt nicht der Typ für so was.*“ (13/41) Das unbedingt Notwendige hat er geleistet, ohne sich dadurch beengt zu fühlen. Er hatte keine Probleme, sich an den beamtenrechtlichen Rahmen zu gewöhnen.

Der IP ist ohne Wartezeit nach dem Studium in den Vorbereitungsdienst eingetreten. Der Seminarort war nicht der als Erstwunsch angegebene Ort; dies wird allerdings auch nicht von ihm beklagt, ebenso wenig wie die mangelnde Einflussnahme auf die Schulzuweisung. (21/35 - 40) Da sich seine Einkünfte im Vergleich zum Studium im Referendariat verdoppelten, ist er mit der erhaltenen Besoldung, auch im Hinblick auf sein Single-Dasein, durchaus zufrieden. (22/8 - 10)

Trotz, vielleicht aber auch wegen der erlebten Anstrengungen im Referendariat, insbesondere im mittleren Teil, dem 2. bis 5. Quartal, erscheint ihm eine halbjährige Verlängerung, wie es die momentan gültige Prüfungsverordnung vorsieht, nicht als Verbesserung der Ausbildungssituation. Das Referendariat war schließlich aus seiner Sicht in eineinhalb Jahren zu bewältigen. (22/15 - 18)

9.4 Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit

Auf die Frage, ob seine Tätigkeit als Mentor seine Einstellung zum Referendariat verändert habe, entgegnet Herr Y:

„*Ne, ich versuche [...] meinen Referendarinnen und Referendaren eigentlich genau das, was ich so als Einstellung hatte, auch zu vermitteln. Allerdings ist klar, ähm, dass für mich, äh, natürlich nicht mehr [...] diese Rolle des Referendars da ist, d.h. ich kann Seminarvertretern [...] wesentlich lockerer gegenüberreten als mein Referendar.*“ (21/10 - 14)

Der IP verneint eine Einstellungsänderung gegenüber dem Seminar, er bemüht sich sogar, den ihm anvertrauten jungen Lehrern „*genau*“ seine damalige Einstellung zu vermitteln, mit der ihm die Bewältigung seines eigenen Referendariats erfolgreich gelungen ist. Der Schluss liegt nahe, dass er sein Herangehen an die Aufgaben in der zweiten Phase der Lehrerausbildung für Erfolg versprechend, für nachahmenswert und für verkraftbar hält. Zugleich deutet er aber auch an, dass seine Rolle damals nicht so „*locker*“ war und sein

konnte wie heute („Allerdings ist klar“, „natürlich“), dass er sich in seinem Verhalten also durchaus auch vorhandenen oder vermeintlichen Zwängen angepasst hat. Wie diese seine Einstellung im Detail aussah, soll im Folgenden anhand seiner Äußerungen recherchiert werden.

„Also [...] bevor ich da in das Referendariat gegangen bin, hab ich mir also keine großen Illusionen gemacht, weil bei uns im Studium [...] also Leute eben auch in [...] ihr Referendariat gemacht haben, und die kamen immer wieder mal ins Seminar an die Uni und erzählten so aus dem Referendariat, und da kriegte man schon [...] eine Voreinschätzung dessen, was einen da erwartet.“ (2/7 - 11)

Aus Berichten von Studienkollegen, die vor ihm ihr Referendariat absolviert haben, kannte er die Seminarwirklichkeit, glaubte zumindest, sie abschätzen zu können. Wenn er vom Verzicht auf große „Illusionen“ spricht, so meint er damit das Zurückstellen eigener pädagogischer Konzepte, die er nicht gegen den Widerstand seiner Ausbilder durchzusetzen versucht hat, wie es die anschließende Textstelle (2/13 - 15) verdeutlicht. Er begreift sich frühzeitig als Auszubildender, der etwas für den angestrebten Beruf lernen möchte, der aber als sicheres Eintrittsbillett dafür eine überdurchschnittliche Abschlussnote anstrebt. Unter diesen Prämissen erlebt und gestaltet er sein gesamtes Referendariat.

Der IP war nüchtern genug, auch die normalen Fachleiterbesuche immer im Blick auf die möglichen Auswirkungen für die spätere Note zu sehen. ((7/15 - 16), vgl. 9.3.3)

Trotz des mehrfach erwähnten großen Arbeitsaufwandes für die Lehrproben („Das war schon ein besonderer Arbeitsaufwand“ (8/19 - 20)), denn er war natürlich um ein gutes Gelingen bemüht, („Also es war schon immer richtig Aufwand, und ich hab natürlich auch versucht, das so gut wie möglich zu machen.“ (8/23 - 25)) urteilt er über diese Art Veranstaltungen:

„[...] ich finde auch die Zahl 4 ganz gut, das sollte man an bestimmten Punkten im Laufe der eigenen Entwicklung des Referendariats [...] einfach machen. Da sollte man gezwungen sein, wirklich ganz intensiv über Unterricht oder Funktionieren von Unterricht, Gelingen mal von Unterricht nachzudenken. Finde ich ganz, ganz wichtig.“ (8/32 - 36)

Er sieht sich nicht bedrängt von diesen vier Vorführstunden, ihn haben diese Sonderleistungen nicht bedrückt, sondern er akzeptiert sie als wichtige Markierungspunkte im Verlaufe der eigenen Entwicklung als Lehrer, zu denen der Zwang zur intensiven Reflexion über den eigenen Unterricht und zur Erprobung der eigenen Fähigkeiten gehört. Diese Sicht dieser herausgehobenen Ausbildungsteile hängt aber sicherlich mit dem Verlauf seiner Stunden und ihrer Besprechung zusammen.

„Das konnte ich auch absolut nachvollziehen, [...] da konnte man nichts mehr dazu sagen. Es war eigentlich generell so, dass ich das, was dort angeführt wurde, wirklich als sachorientierte Anmerkung aufgefasst habe und das auch immer einsehen konnte.“ (8/47 - 9/1)

Die inhaltlich akzeptierten, auch im Detail nachvollziehbaren Stundenbesprechungen in einer wohl auch menschlich angenehmen Atmosphäre haben zu dieser Einschätzung beigetragen.

„In der Sache, glaub ich, äh, bin ich als Referendar und nicht als Partner dort gesehen worden, was auch richtig ist, wenn Leute da 20 Jahre schon Fachleiter sind, und ich bin ein halbes Jahr Referendar. Da gibt es einfach einen Kompetenzvorsprung auf der andern Seite.“ (9/8 - 11)

In den hier angesprochenen Stellungnahmen zu seinen Stunden klingt die realistische Einschätzung der eigenen Referendarrolle an, die Akzeptanz eines Kompetenzvorsprunges, der nicht als Dominanzverhalten oder geforderte Unterordnung interpretiert, sondern nicht zuletzt als Ergebnis einer jahrzehntelang erworbenen Erfahrung verstanden wird. Er glaubt und hofft offenbar nicht, durch seine Stellungnahme die Beurteilung der Stunde wesentlich beeinflussen zu können, resigniert deshalb aber nicht und deutet seine Statements als Nachweis für die Fachleiter, dass er als Referendar „so viel Distanz zu seiner Stunde“ (9/13)

gewonnen hat, dass er auch ohne Ausbilder „zu Hause am Schreibtisch rauskriegen“ (9/17) könnte, worin die Schwächen der Stunde bestanden haben und wie er sie hätte vermeiden können.

Über die Entwürfe äußert er sich ähnlich gelassen. (vgl. 9/48 - 10/15) Der IP erregt sich nicht über offenbar vorhandene Unklarheiten im Hinblick auf die geforderten Angaben zur Lerngruppe, zweifellos ein von den Ausbildern zu vertretendes Defizit, sondern er hält sich ganz pragmatisch an andere, gelungene Entwürfe, immer unter dem Aspekt, was der Adressat „denn gerne lesen“ möchte.

„[...] es war für mich nicht schwer, diese Arbeit zu schreiben, weil ich auf der Uni so mein Handwerkszeug gelernt hatte und der Meinung war, dass ich das jetzt eben auf dieses neue Phänomen jetzt, ich hab ja ne Unterrichtsreihe beschrieben, äh, das auch ruhig anwenden sollte [...] Es ist ja doch was anderes als ein Lehrprobenentwurf, und ich hab das schon als, äh, ja, als angemessene Aufgabe empfunden. Allerdings natürlich, äh, muss man auch fairerweise sagen, ist es sehr stressig gewesen, [...] bis dahin, dass so der Abgabetermin dann ja auch, äh, eventuell durch kurzfristige Erkrankungen noch so ein bisschen herausgeschoben werden musste.“ (10/24 - 33)

Auch bei der Abfassung seiner Arbeit verlässt er sich auf das an der Universität erlernte „Handwerkszeug“, das er mit Interesse und vielleicht sogar mit einem gewissen „Vergnügen“ auf diese neue unterrichtliche Aufgabenstellung anwendet, die über das Abfassen eines Unterrichtsentwurfs weit hinaus geht. Der Zeitdruck ließ sich, wie er hier andeutet, durch „kurzfristige Erkrankungen“ ein wenig mildern, sodass daran seine Arbeit nicht scheitern musste.

Selbst über die Examenslehrproben urteilt er ähnlich wie über die besonderen Unterrichtsbesuche:

„[...] sie sind auch für das spätere Unterrichten wichtig, weil man einfach an solch einem Punkt, egal ob Lehrprobe, also Ausbildungslehrprobe oder Examenslehrprobe, wirklich sich zwingt, ganz, ganz intensiv die Dinge zu durchdenken, was man sonst normalerweise nicht macht, weil man viele andere Dinge zu tun hat, auch nicht nur eine Stunde zu halten hat. Da hat man wirklich so Punkte, an denen man ganz, ganz gewissenhaft und ganz sachorientiert arbeitet, um einen Sachverhalt innerhalb einer Stunde wirklich so gut wie möglich hinzukriegen. Das find ich schon wichtig als Herausforderung, auch dass man selber merkt, man kann das.“ (11/40 - 48)

Er akzeptiert diese Aufgaben nicht nur als notwendige Teile des Zweiten Staatsexamens, er gewinnt ihnen darüber hinaus noch einen Eigenwert ab, als Zwang und Herausforderung, „ganz intensiv“, „ganz gewissenhaft“ und „ganz sachorientiert“ die Vermittlung eines Lehrstoffes zu bewerkstelligen. Die Erkenntnis des eigenen Vermögens, des eigenen Könnens und damit des erreichten Leistungsstandes stellt dann folglich den Lohn für all seine Bemühungen dar; allerdings eben unter der Prämisse, dass die Stunden auch wirklich gelungen sind.

„[...] weil ich mir auch dort richtig Gedanken um die Stunde gemacht hatte, allerdings, muss ich auch dazu sagen, äh, auch mit, mit taktischen Überlegungen. Z.B. war klar, äh, Medieneinsatz muss kommen, also Folien müssen kommen. Ohne Folien kann man keine Examenslehrprobe machen.“ (11/12 - 15) „Also solche taktischen Überlegungen spielen schon ne Rolle, dass man also. Das war klar, das hat man auch mitberücksichtigt.“ (11/18 - 19)

Unabhängig von der Richtigkeit des dargestellten Schlusses bleibt festzustellen, dass sich Herr Y von „taktischen Überlegungen“ leiten ließ, dass er bei aller sicherlich anzunehmenden Selbstständigkeit in der Planung seine Stunden auch wieder im Hinblick auf die beurteilenden Beobachter plante. Dank guter fachlicher Vorkenntnisse, dank von ihm akzeptierter Vorinformationen, die ihn von riskanten Unterrichtsexperimenten abhielten, und dank einer nüchternen Einschätzung seiner Rolle und seiner Möglichkeiten vermeidet der IP Misserfolgserlebnisse, weicht Spannungen mit den Ausbildern aus, sodass im Nachhinein seine Erinnerungen nicht von Ärger und Verbitterung geprägt sind. Geholfen haben ihm

hierbei seine Fähigkeit, mögliche Nischen („krankfeiern“) zu erkennen und sein taktisches Geschick, also wohl Anpassungsleistungen an das unvermeidlich zu Akzeptierende. Diese vorsichtige, taktisch motivierte Haltung drückt sich z.B. auch in seiner Zurückhaltung („[...] in dem, was ich gesagt habe“ (15/8)) bei den Feiern des Seminars aus.

„Ja, also meine Meinung damals so zum Seminar insgesamt war, dass ich mir, dass ich mir sagte, es geht letztlich nur darum zu testen, auch rauszukriegen, wie viel sind Referendare, Kandidaten in der Lage, unter Stress zu leisten.“ (12/18 - 21)

Die erforderlichen Anstrengungen während der Seminausbildung und im Rahmen der Prüfung hat er „damals“ als Test für das Durchhaltevermögen, für die „Stressresistenz“ der Referendare angesehen. Er referiert diese Meinung ohne Verbitterung, auch wenn er im Folgenden (12/26 - 44) diese Fähigkeit in diesem Maße nicht für den Lehrerberuf für erforderlich hält; denn wenn der Lehrer auch später, besonders in einigen Fächern, gegen das Desinteresse und gegen die abweichenden Meinungen der Schüler unterrichten muss und dabei als Person und Fachmann besonders gefordert ist, so ist die Situation wegen des dann fehlenden Notendrucks nicht mit der des Referendars vergleichbar.

Zur Möglichkeit, Kritik zu äußern, bemerkt der IP: „Ich hab sie nicht gesucht. Wir hatten se, hatten die Möglichkeit zur Kritik im Rahmen einer, äh, Abschlussbesprechung. Allerdings muss ich sagen, dass, äh, die Erfahrungen der älteren Referendare, die vor uns ihr Examen machten und vor uns auch durch dieses Seminar liefen, äh, erahnen ließen, dass diese Kritik nicht unbedingt erfolgreich sein würde. Und deswegen hab ich, für mich selber, äh, keinen Grund gesehen, nun übermäßig Kritik zu äußern, auch [...] Ich hatte auch letztlich keinen.“ (25/29 - 34)

Hieran ist nicht nur der Hinweis auf die beobachtete und vermutete Erfolglosigkeit früherer Kritik bemerkenswert, die ihn selbst im Wesentlichen schweigen lässt, sondern auch die Formulierung, dass er „auch letztlich keinen“ Grund zu „übermäßig(er) Kritik“ hatte. Insgesamt scheint er demnach mit der selbst am Studienseminar erfahrenen Ausbildung zufrieden und einverstanden zu sein.

„[...] es geht eigentlich so im Referendariat darum, dass man so für sich selber einen eigenen Weg findet, seinen Unterricht zu machen, [...] ist [...] das Ideale.“ (16/42 - 44)

Dieses Finden des eigenen Weges ist ihm offensichtlich bei den meisten seiner Mentoren und bei beiden Fachleitern ermöglicht worden, sodass ihm dieses seiner Ansicht nach wesentlichste Ziel des Referendariats ohne das Überwinden größerer Widerstände möglich war.

„Ich glaub, das geht den meisten so, dass die Einarbeitung, äh, hier vor Ort wirklich nur vorübergehend ist. Die meisten nehmen sich ne Bude, so wie ich das auch gemacht habe, sind dann aber auch an den Wochenenden, wenn's irgend geht, im alten Umfeld, d.h. entweder zu Hause oder am, am Studienort, so wie ich das auch gemacht habe, also Wochenendheimfahrer sozusagen, äh, und man hat dann die Woche über so viel zu tun, dass man gar nicht groß auf die Idee kommt, was anderes zu machen und trifft sich dann halt mit seinen Referendarskollegen. Und, äh, von daher, ähm, war also ein Einleben in ein neues Umfeld eigentlich gar nicht notwendig. Das ergab sich einfach so mit den Mitreferendaren, dass man sich dort getroffen hat, und ansonsten war man zu Hause oder eben am [...] Studienort.“ (21/44 - 22/4)

Das in der vorausgegangenen Frage angesprochene Problem, ob das Schaffen eines privaten Umfeldes die Einarbeitung in das neue Tätigkeitsfeld erschwert hat, wird in dieser Antwort eindeutig durch den Verweis auf das Referendariat als Übergangszeit und durch den möglichen und von ihm teilweise praktizierten Rückzug auf das alte Umfeld, Elternhaus und Studienort, verneint.

Außerdem hat sich Herr Y während seiner Zeit am Studienseminar ein persönliches Umfeld geschaffen, das lockernd, entkrampfend, Spannungen abbauend wirkte. Dazu gehört

der spontan aus der Erinnerung heraus genannte „Referendarstammtisch“ in der Mensa, dazu gehört der Fachkollege, mit dem er Fachliches besprach, zum Teil die Abende verbrachte, dazu zählen aber auch die älteren Fachkollegen, die ihn in den Schulpausen an ihrem Erfahrungswissen teilhaben ließen.

„[...] wenn ich hörte, wie da also teilweise die Referendare in den Lehrprobenbesprechungen oder auch schon bei Besuchen behandelt worden sind, kann ich mir gut vorstellen, dass sie da, äh, sicherlich mit Ängsten auch, äh, in die Schule gegangen sind, ganz klar.“ (2/26 - 29)

Auf die allgemein formulierte Frage, ob er sich vorstellen könne, dass sich bei den Absolventen des Studienseminars Ängste eingestellt haben, ergreift er nicht die Möglichkeit, über eventuell entstandene eigene Ängste zu sprechen, vielmehr berichtet er recht distanziert, auf Grund von Beobachtungen bei Mitreferendaren das Entstehen dieser Ängste nachvollziehen zu können. Hieraus darf durchaus auf das Fehlen solcher Ängste beim IP geschlossen werden.

So verwundert auch nicht der von ihm formulierte Gesamteindruck über sein Referendariat: *„Es war nicht unangenehm, es war fair, und es hat in etwa den Vorerwartungen entsprochen, die ich auch hatte.“ (23/28 - 29)* Auf Nachfrage unterstreicht er, dass er auch als Referendar den Vorbereitungsdienst nicht anders beurteilt habe. (23/33) Ängste, Verbitterung, einen auch nur irgendwie negativ gearteten Einfluss des Referendariats auf seine Persönlichkeitsentwicklung lassen sich aus diesen Äußerungen nicht ableiten. Auf die direkte Frage bestätigt er, dass sich keine Ausbildungsteile negativ auf ihn ausgewirkt haben. Die menschlichen Begegnungen scheint er vielmehr in außerordentlich positiver Erinnerung zu haben. Für seine spätere Lehrtätigkeit glaubt er, durch die zweite Ausbildungsphase Hilfen, allerdings nicht wesentliche (23/39), erhalten zu haben.

Am Ende des Referendariats fühlt er sich offenbar wohl vorbereitet auf den Unterricht am Gymnasium, sodass er mit großer Gelassenheit und gestärktem Selbstvertrauen der neuen Aufgabe entgegensehen kann.

Der am Schluss des Interviews formulierte Ratschlag für junge Kollegen im Referendariat fasst witzig und prägnant zugleich wohl seine eigene Grundeinstellung zu der absolvierten Ausbildung zusammen:

„Er (der junge Referendar) sollte sich klar machen, dass es am Ende um eine Note geht und dass er den Fachleiter nicht heiraten will.“ (26/7 - 8).

9.5 Die zentralen Aussagen des Interviews

Mit Herrn Y sitzt dem Interviewer ein aufgeschlossener, entspannt wirkender, dabei zugleich wacher und intelligenter Gesprächspartner gegenüber, der auch schon im Jahre zurückliegenden Referendariat diesen „Ersteindruck“ hinterlassen hat. Augenscheinlich unbelastet von gravierenden persönlichen Problemen tritt der IP in den Vorbereitungsdienst ein und kann so seine volle Kraft der neuen Aufgabe zuwenden. Nüchtern und zielstrebig nimmt er sein Referendariat auf. Vorinformationen ehemaliger Kommilitonen über ihre Erfahrungen im Vorbereitungsdienst lassen bei ihm erst gar keine Illusionen über diesen zweiten Ausbildungsabschnitt für den Lehrerberuf aufkommen. Offenbar im Studium ausgerüstet mit einem breiten und sich sogleich im Referendariat auch als tragfähig erweisenden Fachwissen, das ihm eine sichere Basis für seinen Unterricht und für die von den Ausbildern eingeforderten didaktisch-methodischen Planungen zu seinen Unterrichtsvorhaben liefert, sieht er als persönliches Leitziel für seinen Vorbereitungsdienst den Erwerb einer fundierten Lehrbefähigung für das Amt des Gymnasiallehrers an, aber ebenso das Erlangen einer berufs- und damit zukunftssichernden Examensnote. In diesem Stadium der Berufsqualifikation steht für ihn nicht die Realisation eigener pädagogischer Zielvorstellungen im Vordergrund, er kämpft auch nicht um die Anerkennung als gleichberechtigter, vollgültiger Kollege und Partner, vielmehr begreift er sich als Lernender, der den Erfah-

rungsvorsprung seiner Ausbilder anerkennen muss und dies wohl auch ohne Schwierigkeiten kann. Diese Akzeptanz seiner Ausbilder gründet sich auf ihre erkennbare Fachkompetenz, aber auch auf ihre unpräventöse, souveräne Haltung, die sich weniger durch menschliche Zuwendung, sondern verstärkt in ihrer sachorientierten, nüchternen Analyse seiner Vorführstunden und ihrem Verständnis für sein Bemühen um einen erfolgreichen Abschluss äußern.

Die Pausengespräche mit H-Fachkollegen an der Schule, das Gefühl, durch das Einbeziehen in ihren Erfahrungsaustausch als Kollege schon ernst genommen zu werden, die auflockernden gegenseitigen Erlebnisberichte der Mitreferendare beim gemeinsamen Mittagstisch – vermutlich verständnisvoll und spöttisch zugleich das vormittägliche Geschehen kommentierend –, schließlich das gemeinsame Lernen und der intensive Gedankenaustausch mit einem Referendar seiner Fachgruppe bilden zudem ein menschliches Umfeld, das ihn seine Rolle als Auszubildender nach einem langen und erfolgreichen Studium leichter zu ertragen hilft; ein Umfeld, das er sich offensichtlich gesucht und geschaffen, dem er sich jedoch auch geöffnet hat. Daneben sucht und findet er aber auch Mentoren, die ihn nicht als Hilfslehrkraft zur eigenen Entlastung oder als Erfüllungsgehilfen vorgeprägter Zielvorstellungen in ihrem Unterricht benutzen, sondern die ihm großen Freiraum beim Gestalten seines Unterrichts lassen und nützliche Hinweise für die Analyse seiner Stunden geben, von denen er allerdings auch keine weiterreichenden Hilfen erwartet. Hinter diesen zentralen Gestaltern seiner Ausbildung verblassen die übrigen Kollegen an der Schule, aber auch die drei Mitglieder der Seminarleitung, die nur sporadisch bei Vorführstunden und in den Seminarsitzungen in sein Blickfeld treten, ihn aber nur wenig beeinflusst zu haben scheinen.

Gestützt auf ein fundiertes Fachwissen, nicht durch tief greifende anfängliche Misserfolge frühzeitig verunsichert – die zweite, misslungene Lehrprobe war ihm vielmehr Anlass zu verstärktem Einsatz –, ziel- und leistungsorientiert nimmt er die Ausbildung offenbar beherzt in Angriff. Das Bestehen der Prüfung scheint in der Retrospektive und sehr wahrscheinlich auch zu keiner Zeit in Zweifel gestanden zu haben.

Der von der Seminarleitung vorgegebene Organisationsrahmen reicht ihm, um dann in eigener Regie die Ausbildung im Detail zu strukturieren. Er schreibt dies seinem Organisationstalent zu, hält aber für in dieser Beziehung weniger geschickte Referendare engmaschigere Vorgaben für hilfreich.

Wenn er dem Referendariat zubilligt, ihm Hilfen, aber nicht wesentliche Hilfen für seine Entwicklung zum Lehrer gegeben zu haben, so drückt dies bei aller Wertschätzung seiner Ausbilder eben auch sein Vertrauen auf das eigene Können, seinen Lernwillen, sein Lernvermögen und seine Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigenen Unterrichts aus.

Während er einerseits die Fachkompetenz seiner Ausbilder vorbehaltlos anerkennt, sucht er doch andererseits die Distanz zu ihnen zu bewahren, hält sich ihnen gegenüber im Gespräch bei gemeinsamen Feiern bedeckt, nutzt die Stundennachbesprechungen nicht als Forum zur vehementen Verteidigung eigener Positionen, ergreift selbst die nach dem Examen erfolgende Abschlussdiskussion mit der Seminarleitung nicht als Möglichkeit zum Schlagabtausch, zur „Abrechnung“ für erlittenes Ungemach während der vorangegangenen anderthalb Jahre. Obwohl immer wieder Veränderungsbedarf für die Ausbildung andeutend, formuliert er eigentlich keine schwer wiegenden Einwände gegen die erfahrene Berufseinführung, räumt sogar ein, keinen Grund für nachhaltige Kritik zu haben; eventuell, weil er die erstrebte Note erreicht, sicher aber auch, weil er keine persönlichen Verletzungen erlitten hat. Die Gründe hierfür mögen in seinem Können, in der mit den Ausbildern übereinstimmenden Sichtweise von Unterricht und seiner Gestaltung gelegen haben. Sicherlich besaß der IP aber auch genügend Vorsicht und zugleich Einblick in die Struktur solcher Ausbildungsgänge, um z.B. beim Verfassen der Lehrprobenentwürfe Abnehmer orientiert zu argumentieren, bestimmte Medien den vermeintlichen Ausbilderwünschen

zuliebe einzuplanen, die eigenen pädagogischen Ansichten eher zurückzustellen, sich Luft durch eine mögliche Krankmeldung zu verschaffen. Es erscheint müßig, diese Haltung als angepasst oder lebensklug einstufen zu wollen; Herr Y offenbart zweifellos genügend taktisches Geschick, um eventuell vorhandene Eitelkeiten seiner Ausbilder nicht zu verletzen, er eröffnet auf diese Weise sicher keine Front, an der er bei entsprechend disponierten Ausbildern doch nur verlieren könnte. So kann er rückblickend die von Fachleitern und Mentoren erfahrene Kritik als sachorientiert und weiterführend einstufen, ungetrübt von tief sitzendem Ärger oder persönlichen Kränkungen.

Wenn der IP der Ausbildung an der Schule ein viermal so großes Gewicht wie der am Seminar zuweist, so nehmen Planung und Durchführung dieses Unterrichts den größten Teil seiner Aufmerksamkeit und seiner Kraft in Anspruch. In die Vorbereitung seines Unterrichts, besonders der Vorführstunden, investiert der IP viel Zeit. Er spricht in diesem Zusammenhang von Stress, aber nicht von Ängsten. Die Transformation des Wissensstoffes vom Hochschul- auf das Schülerniveau scheint ihm bei aller Mühe ein intellektuelles Vergnügen bereitet zu haben und zugleich ein inneres Anliegen zu sein. Willig nimmt er dafür das Entwickeln des schriftlichen Unterrichtskonzeptes, zumindest im Bereich der didaktisch-methodischen Überlegungen, in Kauf; die vier Lehrproben akzeptiert er als Meilensteine seines eigenen Lernfortschritts, selbst den Examenslehrproben gewinnt er als Kristallisationspunkten unterrichtlichen Könnens und eigenen konzentrierten Kräfteinsatzes Positives ab. Allerdings hält er eine offene Notengebung für die vier besonderen Unterrichtsbesuche für angemessen, da er ohnehin eine geheime Ziffernbewertung vermutet. Der mittelfristigen Unterrichtsplanung gesteht er nur im Rahmen tatsächlich erteilter Unterrichtsreihen einen Sinn zu.

Wenn der IP den Erwerb der in der Prüfungsverordnung angesprochenen Unterrichtskompetenz ohne Einschränkung bejaht, so gründet sich dies sicherlich auf die positiven Stundenanalysen seiner Fachleiter und seiner Mentoren sowie auf die im Examen erreichte Benotung seiner Stunden, vermutlich aber auch auf die sich anschließende erfolgreiche Lehrtätigkeit am Gymnasium. Die Ursachen für diesen Kompetenzerwerb sucht er ganz entschieden in den Praxisanteilen der Ausbildung, zu denen er den Ausbildungsunterricht selbst, die Gespräche darüber mit seinen Mentoren, aber auch die erlebten Pausengespräche mit dienstälteren Fachkollegen zählt. Den Anteil seiner Fachleiter und der Seminarleitung erwähnt er in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich. Die Bedeutung der Hospitationen schränkt er ein auf nur ein, zwei Stunden vor Übernahme einer neuen Lerngruppe, die Vorteile des eigenverantwortlich erteilten Unterrichts sieht er bei geeigneten Mentoren auch im normalen Ausbildungsunterricht gewährleistet.

Der Kern seiner Referendarbemühungen ist das Vorbereiten der konkreten Stunde, das Erteilen handfesten Unterrichts. Alles andere scheint sich diesem Bestreben untergeordnet zu haben, wie die weiteren Überlegungen verdeutlichen; aus dieser zentralen Ausbildungsprämisse lassen sich viele seiner übrigen Einschätzungen und Stellungnahmen schlüssig und fast zwangsläufig ableiten.

So wird immer, wenn das Interview erzieherische Fragestellungen im Rahmen der Lehrerbildung berührt, deutlich, dass der IP diese Thematik unter dem Aspekt erfolgreicher Unterrichtsgestaltung und -bewältigung betrachtet. Er spricht in diesem Zusammenhang von seinem Problem, die Leistungsfähigkeit und das gymnasiale Anforderungsprofil seiner Schüler bestimmen zu können; das Interesse an der Sache wecken zu können, sieht er als eine nachhaltig beim Referendar zu fördernde Fähigkeit. Akzeptables Verhalten zu erreichen, sei eine verstärkt von der Schule wahrzunehmende Aufgabe, ergänzt er an anderer Stelle des Interviews. Aus dem Kontext lässt sich auch hier erschließen, dass an Verhaltensformen gedacht ist, die u.a. das Wahrnehmen seiner unterrichtlichen Funktionen erleichtern sollen und können.

Wie stark sein Fokus auf den Erwerb unterrichtlicher Qualitäten und auf das Gelingen des eigenen Unterrichts gerichtet ist, wird an einer Reihe anderer Äußerungen spürbar. Die Informationen über andere Schulformen empfindet er damals eher als Ablenkung vom Wesentlichen seiner Ausbildung, die Teilnahme an Studien- und Klassenfahrten sucht er offensichtlich nicht; eher unter dem Druck eines sehr engagierten Mentors nimmt er an dessen Kurstreffen teil; auch die erweiterten pädagogischen Möglichkeiten im eigenverantwortlich erteilten Unterricht reizen ihn nicht, sein didaktisch-methodisches Repertoire kann er im normalen Ausbildungsunterricht unter Mithilfe verständnisvoller Mentoren genauso gut erweitern

Die Schülervvertretung ist zwar nicht in sein Blickfeld geraten, er unterstreicht aber andererseits entschieden die Bedeutung außerunterrichtlicher Aktivitäten für die Schüler. Vermutlich fühlt er sich hierbei als relativ kurzfristig gastierender Referendar damals nur nicht angesprochen. Wenn er die Frage nach dem Erwerb einer erzieherischen Kompetenz im Referendariat schließlich doch indirekt durch den Verweis auf das offenbar stattgefundene Lernen am Modell erzieherisch auf ihn vorbildlich wirkender Mentoren bejaht, so erscheint diese Antwort eher vage und durch seine sonstigen Interviewaussagen kaum belegt.

Unabhängig davon zeigt sich seine positive menschliche und erzieherische Grundeinstellung in der mit Nachdruck vorgetragenen Ansicht, dass sich der Unterrichtende unbeeindruckt von Rückschlägen immer wieder unvoreingenommen und mit gleich bleibender Offenheit seinen Schülern zuwenden müsse. Hierin sieht er geradezu die zentrale Fähigkeit des Lehrers, die allerdings seiner Ansicht nach kaum vermittelbar erscheint, in der Persönlichkeit des Einzelnen liegt und daher auch als ein Kriterium für die Auswahl eines Lehrers anzusetzen wäre.

Durch die längere kollegiale Zusammenarbeit mit einem seiner Mentoren hat Herr Y offenbar überdurchschnittlich intensiv das Korrigieren und Bewerten im Fach H geübt. Wenn er trotzdem erst im Laufe der folgenden Berufsjahre Beurteilungskompetenz erworben zu haben glaubt, so hängt dies sicherlich mit seinem selbstkritischen Bemühen um gerechte Anforderungen zusammen, eine Teilleistung, die ihm dieser Mentor im Wesentlichen abgenommen haben wird; diese Ansicht resultiert aber auch aus der fehlenden Beurteilungspraxis in anderen Lerngruppen und vor allem im anderen Fach. Das Erreichen einer sich über den Leistungsaspekt auf die gesamte Schülerpersönlichkeit erstreckende Beurteilungskompetenz darf wohl ausgeschlossen werden.

Die ohne nachhaltigen Eindruck gebliebene und für das Referendariat als nicht vordringlich eingestufte Erfahrung von Elternabenden und Elternsprechtagen lässt sein zur damaligen Zeit nur geringes Interesse am Elternhaus seiner Schüler und an sich hieraus ergebenden erzieherischen Intentionen vermuten. Der von ihm selbst geäußerten Annahme, keine Beratungskompetenz im Referendariat erworben zu haben, kann demnach nur zugestimmt werden.

Die Chancen, innovative Kompetenzen zu entwickeln und zu schulen, hat der IP über den engen fachwissenschaftlichen Rahmen hinaus nicht genutzt. Um neue pädagogische Konzepte zu erproben, erschien ihm bei aller Offenheit seiner Ausbilder das Referendariat nicht der rechte Ort zu sein. Er scheut mögliche Widerstände, der Kräfteeinsatz hierfür erscheint ihm unter den eigenen Prämissen für das Referendariat nicht sinnvoll. Zugleich fehlt ihm die Zeit für die Realisation neuartiger Ideen, da ihn das Erlernen des Standardrepertoires seiner Fächer vollauf beschäftigt.

Die Konferenzen erlebt er, obwohl eigenverantwortlich unterrichtend, nur als Beobachter. Am übrigen Schulleben partizipiert er kaum, als viel beschäftigter Referendar hält er sich nur so kurz wie irgend möglich in der Schule auf. Nur zu einigen Mentoren entwickeln sich engere Kontakte, die anderen Kollegen bleiben ihm fremd, sodass die Chancen zur Mitwirkung in der Schule naturgemäß minimal erscheinen, im Hinblick auf den zeitlich begrenzten Einsatz, wohl auch aus ökonomischen Gründen weder gesucht noch genutzt

werden. Soweit eine Mitwirkung für die eigene Ausbildung nützlich erscheint, z.B. beim Erstellen des Stundenplanes, wird sie allerdings wahrgenommen. Ein Mitwirken bei den Seminarkonferenzen bedenkt der IP nicht, ebenso nicht bei der Planung der allgemeinpädagogischen Sitzungen; ersteres wegen der beobachteten Folgenlosigkeit von früher in anderen Seminarveranstaltungen vorgetragener Kritik, letzteres wegen der als marginal eingeschätzten Bedeutung dieser Veranstaltungen. Insgesamt lässt sich also der Schluss des IP nachvollziehen, dass er Kompetenz zur Mitwirkung in der zweiten Phase nicht erworben habe.

Auf die von ihm im späteren Berufsvollzug als zeitaufwändig charakterisierten Klassenlehrer- und allgemeinen Verwaltungsaufgaben fühlt er sich durch das Referendariat nicht hinreichend vorbereitet; allerdings glaubt er, wie im Referendariat durch die Organisation der eigenen Ausbildung bewiesen, talentiert genug zu sein, sodass er diese Defizite im Berufsleben ohne großen Kräfteaufwand ausgleichen konnte. Er räumt jedoch ein, dass dieses Organisationstalent und im weiteren Sinne auch die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung verwaltungsrechtlicher Handlungskompetenzen nicht bei allen Referendarkollegen gegeben zu sein schien.

Außer als eine interessante Orientierungshilfe, für die es bis hin zur zugehörigen mündlichen Prüfung nicht lohnte, allzu viel Zeit zu investieren, haben die allgemeinpädagogischen Sitzungen für ihn keinen, sein Hauptanliegen, nämlich Unterrichtskompetenz zu erlangen, unterstützenden Sinn. Insgesamt bleibt alles im Umfeld der allgemeinen Pädagogik für ihn ohne erkennbare Wirkung, wie er es noch deutlicher formuliert. Auch die Fachsitzungen hätten durch die Konzentration auf unmittelbar unterrichtsrelevante Problemthemen eine stärkere Wirkung entfalten können. Zu beiden Fachleitern kann der IP ein spannungsfreies Verhältnis aufbauen. Einerseits schätzt er ihre fachliche Souveränität, ihre einsichtigen, konstruktiven, sachorientierten Stundenanalysen, andererseits akzeptieren beide Fachleiter den leistungs- und zielorientierten Lernwillen des Referendars, sodass er rückblickend die mit ausführlichen Besprechungen verbundenen Unterrichtsbesuche als Orientierungspunkte für seine Lernfortschritte als Lehrer begreift, dabei aber auch eine weitgehende Übereinstimmung in pädagogischen Fragen mit ihnen im Nachhinein konstatieren kann. Eine darüber hinausgehende, vielleicht auch die Ängste und Sorgen des Referendars einschließende Betreuung durch sie hat er nicht erfahren, sich wahrscheinlich dafür auch ihnen nicht öffnen wollen, wie seine distanzierte Haltung zu Seminarfeiern mit Ausbildern erkennen lässt. Die Gespräche mit seinen Ausbildern, die sich den Unterrichtsbeobachtungen anschlossen, hatten für den IP neben ihrer offiziellen Beratungsfunktion immer auch, wie er mehrfach betont, einen deutlichen, von ihm in allen seinen Aktionen mitbedachten Prüfungscharakter.

Insgesamt hält er sich bei der Offenlegung seiner Gedanken, aber auch in seiner Kritik gegenüber allen Seminarausbildern vorsichtig bedeckt. Eine etwas engere Beziehung scheint der IP zu den älteren Kollegen der H-Fachgruppe und zu seinen Mentoren im Ausbildungsunterricht entwickelt zu haben. Allerdings wird auch hier deutlich, dass er für Kurzanalysen seiner Stunden, für wichtige Hinweise auf die Gelenkstellen seines Unterrichts dankbar ist, didaktisch-methodisches Wissen bereitwillig überprüft und bei Eignung für sich übernimmt, dass er aber im Ganzen seinem erprobten Fachwissen und seinen eigenen unterrichtlichen Fähigkeiten durchaus selbstbewusst vertraut.

Der IP nimmt das Referendariat weitgehend illusionsfrei als notwendigen, von Prüfungen und Noten begleiteten, den vollen Einsatz erfordernden Ausbildungsabschnitt in Angriff, hadert nicht über den Sinn einzelner Ausbildungsverpflichtungen, vielmehr kann er sie trotz aller aufzuwendenden Mühen als die die volle Kräftekonzentration erfordernden, zugleich aber auch die eigenen Möglichkeiten erprobenden Stationen seines Lebensweges verstehen, eine zumindest unnötige Energieverluste vermeidende Einstellung zum Unausweichlichen, die durch die Freude am Fach und am Unterrichten gestützt wird. Andererseits fühlt er sich offenbar als Referendar doch einem permanenten Druck, einer „Ausnah-

mesituation“ (vgl. 12/18 – 22) ausgesetzt, deren Bestehen von seinen Ausbildern vermeintlich auch als Maßstab für die berufliche Eignung interpretiert wurde; eine Deutung, der sich die meisten Ausbilder dieses Seminars sicher entschieden widersetzt hätten. Viele im Interview eher gelassen wirkende Einschätzungen zur Ausbildung werden durch diese Bemerkung ein wenig relativiert.

Die Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes hat er nicht als hinderlich, ärgerlich, einengend in Erinnerung. Seinen dienstlichen Obliegenheiten stellt er sich wohl mit einer gewissen selbstbewussten Lockerheit. Die Organisationsstruktur des Ausbildungsprozesses durchschauend, im Gegensatz zu weniger geschickten Mitreferendaren, bewältigt er die einzelnen Etappen des Vorbereitungsdienstes dank eines klugen und vorausschauenden Zeit- und Kräfte-Managements ohne Panik und trotz allen angemerkten Stresses ohne Energie zehrende Hektik.

Auf eine kurze Formulierung gebracht, beschreibt er als für ihn am hilfreichsten alle praxisnahen Teile der Lehrerausbildung, während die allgemeine Pädagogik ohne Wirkung blieb. Tröstlich zu wissen, dass sich keine Anteile der Ausbildung negativ ausgewirkt haben.

Der IP erlebt das Referendariat aufgrund einer realitätsnahen Einstellung zu den Ausbildungsbedingungen, aufgrund seiner Fachkenntnisse und eines anscheinend konfliktfreien Verhältnisses zu allen Ausbildern, aber natürlich vor allem auch durch den sich schrittweise einstellenden Ausbildungserfolg als eine ihn offenbar persönlich nicht belastende, bedrückende oder gar Ängste auslösende Zeit. In seinem Interview brechen jedenfalls keine Ängste aus dem Referendariat auf, auch wenn er Verständnis für solche Ängste bei Mitreferendaren unter deren offenbar anders eingeschätzten Ausbildern äußert. Als Person fühlt er sich durchweg ernst genommen und akzeptiert, nicht durch seine Rolle als Auszubildender und Lernender mit den unausbleiblichen Fehlern und Misserfolgen in Frage gestellt. Vielmehr scheint er seinen eigenen Weg als Lehrer vor der Klasse damals gefunden zu haben und hierin durch den sich anschließenden Berufsalltag bestärkt worden zu sein.

Als allgemeine Ziele der Referendarausbildung nennt er:

„Sie sollte die fachwissenschaftlich gut ausgebildeten Junglehrer dazu ermuntern, während dieser Zeit ihren eigenen Unterrichtsstil, ihren eigenen Arbeitsrhythmus für die Schule zu finden und gleichzeitig ihnen zeigen, welche Anforderungen seitens der Schule oder der [...] Öffentlichkeit an Unterrichtende gestellt werden. Und sie sollte, wenn sie denn bewertet [...], immer versuchen, die zu Bewertenden so fair wie möglich zu bewerten.“ (25/1 - 6)

10 Das fünfte Interview

10.1 Paraphrase und Bündelung des Interviews

Das Stichwort Studienseminar veranlasst die IP, als Erstes von ihren durchaus positiven Gedanken an diese Institution zu sprechen. Trotz einiger von etlichen Kommilitonen ausgesprochenen Warnungen vor der Seminarzeit hat sie diese sehr schnell in ihrem Fall als unbegründet erkannt.

Die Begegnung mit Referendaren an ihrer jetzigen Schule und deren von ihr mitverfolgte Erfahrungen mit dem Seminar, aber auch das gelegentliche Zurückgreifen auf im Vorbereitungsdienst erstellte Unterrichtsreihen und Materialien lassen sie bisweilen an ihre Ausbildung zurückdenken.

Insgesamt verbindet sie durch die im Referendariat erfahrenen, sie in ihrem Berufswunsch bestätigenden Ermutigungen viele positive Erinnerungen mit diesem Lebensabschnitt, abgesehen von dem Gedanken, dass die Zeit des nicht selbstständigen, immer beaufsichtigten Unterrichtens glücklicherweise vorbei ist. Von vielen anderen Absolventen aber weiß sie, dass sich bei diesen Ängste eingestellt haben, die noch nach Jahren böse Gedanken an das Seminar bis hin zu physischen Beschwerden wecken.

Für die IP ist der zeitliche Ablauf des Vorbereitungsdienstes geprägt von einer Anfangsphase, die von zahlreichen neuen Erfahrungen bestimmt war, aber auch von großer Unsicherheit, verursacht durch viele schlimme Berichte anderer über das Seminar. Lebhaft ist auch noch der Druck des Examens im Gedächtnis, die dazwischen liegende Zeit verblasst dagegen eher.

Ihre Ausbildung wird durch keinen alles andere dominierenden Leitgedanken bestimmt, vielmehr lässt die IP alles ruhig auf sich zukommen, als sie merkt, dass sie die Anforderungen gut bewältigen kann, dass sie sich nicht irgendwie „durchmogeln“ muss.

Von ihren ersten Eindrücken her ist sie als Referendarin geneigt, Seminar und Schule als sich ergänzende Elemente der Ausbildung zu betrachten, im Gegensatz zu vielen berufserfahrenen Kollegen, die zwischen den „Showveranstaltungen“ für das Seminar und der eigentlichen Berufswirklichkeit deutlich unterscheiden. Die Fachleiter, die diese Einschätzung kennen, versuchen dem entgegenzuwirken, sodass sich die IP zu Anfang verunsichert fühlt. Durch einige Schlüsselerlebnisse erkennt sie aber recht bald, dass trotz etlicher Showteile in der Seminarbildung sich doch vieles dort Gelernte als sehr nützlich für den Unterrichtsalltag erweist.

Die Themen der allgemeinpädagogischen Sitzungen hätte sie, ohne vor dem Interview noch einmal in ihren Aufzeichnungen geblättert zu haben, kaum noch benennen können. An ein Seminar über den Bildungsbegriff kann sie sich wohl nur deswegen erinnern, weil ihr bereits damals der Nutzen dieser Veranstaltung nicht ersichtlich war. Dagegen fallen ihr eher die Themen Kommunikation und Konfliktbewältigung ein, da diese sie schon während der Ausbildung interessiert haben. Die meisten anderen Themen sind ihr entfallen.

Auch wenn Referendare die Bereiche Schulrecht und Schulorganisation zunächst langweilig finden, so erscheinen sie der IP doch für den Schulalltag unbedingt wichtig. Die Frage nach völlig überflüssigen Gebieten beantwortet sie mit dem Hinweis, dass ja auch Themen wie der „Bildungsbegriff“ und „Didaktische Modelle“ „irgendwie“ ihre Bedeutung besitzen, dass aber auch die Arbeitsmethode in den Sitzungen für sie ein Problem sei. Die den Referendaren aufgezwungenen Vorträge waren für eine tiefgreifende Diskussion zu stark mit Informationen und Material befrachtet, sodass das anschließende Gespräch oft unverbindlich blieb, gewürzt mit witzigen Beobachtungen der Teilnehmer aus ihrem Schulalltag.

Überhaupt, merkt sie an, waren die Gruppen zu ihrer Zeit für eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zu groß. Im Übrigen litt auch das Gesprächsniveau unter dem Bemühen von weniger fähigen Teilnehmern, sich wegen der vermuteten Noteneffektivität unbedingt in die Diskussion einbringen zu wollen.

Dagegen ist die IP überzeugt, in den Fachseminaren das Handwerkszeug für ihren Schulunterricht vermittelt bekommen zu haben. Auch haben viele Fachlehrer an ihrer Ausbildungsschule sie nicht auf deren eigenen Unterrichtsstil festgelegt, sondern – selbst in Bezug auf die neuen Entwicklungen unsicher – sie auf die Fachseminare verwiesen und sie ermutigt, das dort Gelernte in ihrem Unterricht auszuprobieren. Beide Fachleiter haben gezielt ihre Ausbildung so ausgerichtet, dass der erarbeitete Stoff nachher im Unterricht unmittelbar verwendbar war. Als Anknüpfungspunkt diente gelegentlich der vom Fachleiter besuchte Unterricht in ähnlichen Klassenstufen, über den dann im Nachhinein alternativ diskutiert wurde.

Für die Anfänger haben beide Fachleiter eigene Fachsitzungen durchgeführt. Gerade im Fach J hat die IP die methodische Gestaltung dieser Veranstaltungen als hilfreich erlebt, weil dort, ohne die Referendare einzuengen, bei großer Konkretion auch die Begründungen für didaktisch-methodische Entscheidungen transparent gemacht wurden, sodass ihre Konzeption von Unterricht bis heute davon geprägt ist und sie hier das inzwischen flexibel gehandhabte Rüstzeug für den eigenen Unterricht erlernt hat.

Bei der von ihr als sehr lästig und arbeitsaufwändig empfundenen mittelfristigen Unterrichtsplanung hatte die IP das Gefühl, dass beide Fachleiter den Sinn dieser neuen Ausbildungsaufgabe auch nicht recht verstanden hatten. Obwohl sie eine bereits gehaltene Unterrichtseinheit – wohl kaum im Sinne des Seminars – im Nachhinein zu dieser mittelfristigen Unterrichtsplanung umgebaut und dabei häufig geschönt hat, glaubt sie doch, dass dadurch ihr Verständnis für die Schwierigkeiten solcher längerfristigen Planungen weiter entwickelt worden ist. Diese Arbeit haben die Fachleiter nicht speziell mit ihr, sondern zusammen mit anderen mittelfristigen Unterrichtsplanungen im Rahmen einer Fachsitzung angesprochen.

Eine zusätzliche mehrtägige Seminarveranstaltung außerhalb des Seminarortes hat sie inhaltlich nicht mehr präsent, aber sie hält sie für das Kennen lernen der Referendare, auch über die Fachseminare hinaus, für nützlich. Allerdings bot diese Tagung auch Gelegenheit für eine pädagogische Grundsatzdiskussion, über die die IP anhand eines Beispiels berichtet.

Die normalen Unterrichtsbesuche waren zwar grundsätzlich hilfreich, je nach Fachleiter aber unterschiedlich ergiebig; in jedem Falle dienten sie ihr aber zur Bestätigung, auf dem richtigen Wege zu sein.

Die IP hat nicht nur die besonderen, sondern überhaupt alle Unterrichtsbesuche nur in guter Erinnerung. Alle Besprechungen waren wohlwollend, aufbauend, nach keiner Lehrprobe und keinem Besuch fühlte sie sich durch die Kritik niedergedrückt, eher im Gegenteil ermutigt und in ihrer Arbeit bestärkt.

Dabei haben die besonderen Unterrichtsbesuche sie durch das Schreiben der Entwürfe gezwungen, auch die Einzelstunde gründlicher, unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten grundsätzlicher in den Blick zu nehmen, nach den verschiedensten Problemstellungen bei der Stundenplanung zu fragen, sodass sich danach allmählich abrufbare Orientierungshilfen für die verschiedenen Studententypen in der Mittel- und Oberstufe beider Fächer herausbildeten.

Noten für diese Lehrproben hält sie nicht für sinnvoll, da der Referendar bei vernünftigen Besprechungen, wie sie sie kennen gelernt hat, ohnehin die Tendenz der Stundenbeurteilung durch den Fachleiter heraushören kann, während er sich durch eine Note frühzeitig auf diese fixiert fühlen könnte. Dabei ist sie überzeugt, dass Noten durch die Wahl be-

stimmter Formulierungen im Gespräch und im Protokoll gegeben werden, wie sie die Endnote in ihren Abiturgutachten auch durch geeignete Termini vorbereitet. Dennoch fühlt sich ein Referendar durch diese Umschreibungen weniger stark abgestempelt, weniger schon beizeiten in ein Notenkästchen gepresst, als es durch eine Ziffernote der Fall wäre. Die einzelne Lehrprobe erhielt dadurch eine zu große Bedeutung im Bewusstsein des Referendars. Von allen vier Lehrproben hat sie sich im Referendariat nur das eine Protokoll, das eine Stunde ihrer Unterrichtsreihe für die Examensarbeit betraf, geben lassen.

Bei den besonderen Unterrichtsbesuchen hatte sie wegen des einhelligen Lobes wenig Anlass, Stellung zu nehmen, während bei den sonstigen Unterrichtsbesuchen die Besprechungen dialogisch angelegt waren und sie sich mit ihren Einwänden durchaus ernst genommen fühlte.

Die Zeit der Durchführung ihrer Examensreihe und die Zeit des Schreibens bleiben auch im Rückblick der unangenehmste Abschnitt in ihrem Referendariat, da sie trotz frühzeitigen Beginns, durch das Bemühen, ihr ganzes Repertoire vorzuführen, die Stunden so überfrachtet hat, dass sie, unter einem fürchterlichen Zeitdruck stehend, schlechten Unterricht lieferte, der dann anschließend detailliert auszuwerten war. Während sie die mittelfristige Unterrichtsplanung trotz des als lästig empfundenen Arbeitsaufwandes insgesamt doch wegen des Zugewinns an Planungskompetenz eher positiv einschätzt, lehnt sie die Examensarbeit als anstrengend und wenig Gewinn bringend ab.

Das Zweite Staatsexamen beschreibt sie als von Stress geprägt. Die Bewältigung der einzelnen Prüfungsteile stellte für sie ein Kräfte- und Koordinationsproblem dar.

Für das grundsätzliche Problem solcher punktuellen Prüfungen weiß sie auch keine Alternative, gerade auch im Hinblick auf die Merkmale des „guten“ Lehrers. In dem Einbeziehen der Vornote in die Endzensur sieht sie schon eine Verbesserung; im Übrigen vermutet sie, dass die Prüfungskommission sich zu ihrer Zeit bei der Vergabe der Einzelnoten an der während der Ausbildung gezeigten Gesamtleistung orientierte, also eine wünschenswerte Endnote im Blick hatte. Die Noten waren für sie bei all dem vorher erfahrenen Lob auch nicht verwunderlich, sondern transparent und nach den von ihr bei Ausbildungs- und Examenslehrproben von Mitreferendaren herausgefilterten Kriterien nachvollziehbar, auch wenn sie die vielen die Noten bestimmenden Unwägbarkeiten bei der Prüfung durchaus sieht. Die Prognosefähigkeit der Endnote für den Lehrerberuf schränkt sie dahingehend ein, dass herausragende Ergebnisse bei diesen punktuellen Prüfungen zwar methodisch brillanten Unterricht auch in Zukunft erwarten ließen, dass einen guten Lehrer aber auch eine gelungene Kommunikation mit Schülern oder der erfolgreiche Umgang mit schwierigen Klassen auszeichne, im Examen eben nicht abprüfbar Fähigkeiten.

Die IP ist durch die Seminarleitung nicht beraten worden, hat eine solche Hilfe aber auch nicht gesucht. Dagegen fühlt sie sich durch die Fachleiter wegen der regelmäßigen Unterrichtsbesuche recht gut betreut. Statt der beiden in jedem Fach vorgesehenen Ausbildungsgespräche erinnert sie sich nur an eine etwas längere und frühere Beobachtungen einbeziehende Unterrichtsbesprechung nach einem Besuch im Fach I und an eine Begründung für die Vorzensur im Fach J. Allerdings war sie durch die dichte Betreuung und die vorausgegangenen Gespräche im Fach J ohnehin über ihre Stärken und Schwächen hinreichend informiert.

Ihre dienstlichen Verpflichtungen als Beamtin sind ihr nicht störend aufgefallen, überhaupt ist sie sich ihrer Beamtenrolle kaum bewusst geworden. Den vom Seminar gesteckten Organisationsrahmen empfindet sie als großzügig bemessen; die Schule mit nur wenigen Referendaren räumte ihr ohne Kontrolle sehr große Freiräume bei der Wahl der Lerngruppen und der Verweildauer in den Klassen ein.

Die Informationen durch die Seminarleitung, auch in den allgemeinpädagogischen Sitzungen, durch die Fachleiter und durch die früher eingetretenen Referendare bewirkten einen umfassenden Informationsfluss über den Ablauf der Ausbildung.

An das Büro erinnert sie sich nur vage. Im Gegensatz zu den meisten Mitreferendaren, die an ihren Schulen nicht so gut integriert waren wie sie und darum untereinander zusammenhielten, war für sie nicht das Seminar, sondern die Schule, an der sie sich im Kreise vieler junger Kollegen gut aufgehoben fühlte, der eigentliche Bezugspunkt, sodass sie Feste und Feiern am Seminar nicht vermisste.

Die Kompetenz der Seminarleitung glaubt sie nicht einschätzen zu können. Fachleiter J spricht sie eine sehr gute Fachkompetenz und auch eine sehr gute Kompetenz als Ausbilder zu. Beim Fachleiter I schränkt sie dagegen ein, dass er zwar eine hohe fachliche Kompetenz besitze, aber bei vielen vorgetragenen Alternativen seinen eigenen Standpunkt, um niemanden zu verletzen, nicht entschieden genug verdeutlicht, somit auch keine Möglichkeit zur kontroversen Diskussion gegeben habe.

Die unverhoffte Bestätigung durch den Fachleiter für eine an den Schülern orientierte spontane Änderung des Stundenkonzeptes während eines Unterrichtsbesuches gibt ihr Zutrauen in ihr eigenes situatives Gespür und sehr viel Selbstvertrauen für die Ausbildungszeit.

Nach Ansicht der IP nützen Hospitationen dem Referendar nur im Wechsel mit eigenem Unterricht, weil er dadurch für die Aktionen des Mentors sensibilisiert wird.

Beim Ausbildungsunterricht hat sie sowohl die Mentoren geschätzt, die ihr für die Unterrichtsgestaltung in ihren Klassen weiten Spielraum gegeben haben, als auch diejenigen, die ihr entschieden zielführender Hilfen zuteil werden ließen. Am meisten konnte sie von Mentoren lernen, die ihr als Persönlichkeit ähnlich waren.

Der halbjährige Unterricht in eigener Verantwortung in einer Mittelstufenklasse brachte ihr keine neuen Lernerfahrungen, da sie auch im Ausbildungsunterricht genügend Freiraum bekam und dazu in dieser Klasse von der Vorgängerin – z.B. bei den Klassenarbeiten – unterstützt wurde.

Beim Erlernen des Unterrichtens haben ihr im Wesentlichen geholfen ihr eigenes Talent, die über einjährige vorausgegangene Unterrichtserfahrung an anderer Stelle, durch die sie sich die neuen Fähigkeiten in kleinen Schritten aneignen konnte, die Hilfen der Fachleiter und die Vorbilder der Kollegen und eben auch die eigenen im Referendariat gemachten Erfahrungen. Wichtig für ihren Lernprozess war aber auch die Freiheit, aus all diesen Komponenten ihren eigenen Unterrichtsstil entwickeln, erproben und verbessern zu können.

Die zweimalige Teilnahme an einem Schüleraustausch hält sie für eine schöne und wichtige Erfahrung. Die Erinnerung an eher passiv miterlebte Schulfeste und -feiern ist blass geblieben. Erfahrungen in diesen Bereichen zu sammeln, hält sie für hilfreich, da sie nach der Beendigung ihrer Ausbildung gleich zu Beginn ihres Dienstes als Klassenlehrerin hierin gefordert war. Hier greift die reine Fachunterricht-Ausbildung im Seminar zu kurz, hier muss sie u.a. um eine Einweisung in Aufgaben des Klassenlehrers in organisatorischer, rechtlicher und pädagogischer Hinsicht erweitert werden.

Gesamtkonferenzen erlebte sie nicht anders als später auch. Die miterlebten Fachkonferenzen ergänzten das in den Fachseminaren Gelernte. Im Hinblick auf Kollegen und Schüler hat sie sich in dem Klima ihrer Ausbildungsschule spontan wohl gefühlt. Engagement und Fähigkeiten ihrer Mentoren beurteilt sie als unterschiedlich. Weitere Betreuer an der Schule gab es nicht.

Auf ihre Beziehung zu Mitreferendaren angesprochen, erwähnt sie nur die engen Kontakte zu einer Kollegin, mit der sie jeden Unterrichtsbesuch im Fach J gemeinsam geplant, ge-

genseitig miterlebt und auch die Nachbesprechung erörtert hat; aus deren Besuchen hat sie ebenso viel gelernt wie aus ihren eigenen.

Die IP hat im Referendariat zu Eltern keine Kontakte entwickelt. Trotz des Unterrichts in eigener Verantwortung kann sie sich nicht an Elternsprechtage und Elternabende erinnern. Obwohl wegen der immer nur kurzen Aufenthaltszeiten in den Klassen ein Vertrauensverhältnis zu Schülern nur schwer herzustellen war, gelang es ihr mit Hilfe einer fachlich nicht allzu versierten, dafür aber im Umgang mit Schülern sehr erfahrenen und geschickten Lehrerin, eine sehr gute Beziehung zu einer Klasse im Fach I aufzubauen, die bis in die dort absolvierte Examenslehrprobe trug. Die Schülervertretung ist ihr nicht aufgefallen.

Die Frage nach an sich wahrgenommenen Einstellungsveränderungen zu pädagogischen Fragen verneint die IP. Allerdings ist es oft nicht leicht für sie, ihre offene, schülerzugewandte Grundeinstellung, die den Schülern unbedingt auch Freiräume zubilligt, nach Ärger mit Schülern durchzuhalten, nicht auf die harte Linie vieler gestandener Kollegen einzuschwenken, eben stets zu sich selbst zurückzufinden.

Ihre Tätigkeit als Mentorin hat ihre Einstellung zum Seminar nicht verändert; aber sie erlebt in dieser Funktion Referendare, die mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben, die ihr selbst im Referendariat völlig fremd waren.

Ihrer Ansicht nach spielt das Geschlecht in jeder menschlichen Beziehung eine Rolle; in ihren Fachseminaren mit hohem Frauenanteil hatte sie den Eindruck, dass ihr Frausein ihr eher zum Vor- als zum Nachteil gereichte.

Eine Wartezeit auf das Referendariat hatte sie nicht, mit der Zuweisung zum Seminar und zu der Schule war sie einverstanden, das Einleben in das neue private Umfeld erschien ihr einfach. Die Bezahlung war für sie als Alleinstehende, gemessen am vorher verfügbaren Geld, sehr zufrieden stellend.

Während sie im Studium nur im Examensjahr hart zu arbeiten hatte, war das Referendariat wegen der vielen vorgegebenen Termine durchsetzt mit vielen Phasen stärkster Belastung. Verglichen mit dem Vorbereitungsdienst hat ihre jetzige Arbeitsbelastung nicht abgenommen, ist aber gleichmäßiger verteilt. Allerdings waren die ersten zwei bis drei Berufsjahre anstrengender, das erste Jahr im Schuldienst bezeichnet sie sogar als das arbeitsreichste ihres Lebens.

Insgesamt gesehen blickt die IP ohne jeden Groll auf ihr Referendariat zurück; in dieser Zeit hat sie die Grundlagen und das danach weiter entwickelbare Handwerkszeug für ihren Beruf erlernt. Nach anderthalb Jahren fühlte sie sich fertig ausgebildet, drängte sie nach eigenständigem, selbstverantworteten Handeln. Auch wenn sie damals nicht alles Gelernte schon in seiner späteren Bedeutung einschätzen konnte, so spürte sie doch, Wichtiges für den späteren Beruf zu lernen. Vor allem aber standen die damaligen Anforderungen nicht im Widerspruch zu ihren eigenen Vorstellungen von Unterricht, alles war im Wesentlichen nachvollziehbar, sie musste sich in keiner Phase der Ausbildung verbiegen oder verstellen.

Den stärksten Einfluss haben, so ist es ihr jedenfalls bewusst, in dieser zweiten Ausbildungsphase die Fachseminare ausgeübt. Darüber hinaus haben ihr als noch unsichere Berufsanfängerin, und das ist ein heute noch wirksamer Impuls, die Fachleiter, die Seminarleitung und auch die Kollegen an der Ausbildungsschule durch ihre Begeisterung noch nach jahrzehntelanger Berufsausführung ein außerordentlich positives Bild vom angestrebten Beruf vermittelt.

Ohne Wirkung blieben weite Teile der allgemeinpädagogischen Ausbildung, während jeder selbst erteilte Unterricht ihren Erfahrungsschatz vergrößerte.

Durch eigene Erfahrungen und durch Anleitungen zum selbstständigen Tun glaubt sie, Unterrichtskompetenz erworben zu haben. Erzieherische Kompetenz meint sie in geringem Umfang und vermutlich durch das Vorbild ihrer Mentoren erworben zu haben. Bei der

Frage nach der Kompetenz im Beurteilen von Schülern zögert sie mit der Antwort, stimmt dann aber zu, diese auch, und zwar durch Kooperation mit ihren Mentoren und auch durch eigene Unterrichtserfahrungen, erlangt zu haben. Während der Ausbildung sieht sie keine Möglichkeit, sich Beratungskompetenz anzueignen. Auch Chancen zum Erwerb innovativer Kompetenz im Referendariat erkennt sie kaum, höchstens vielleicht in der gelegentlichen Ermutigung, Neues im Unterricht zu erproben. Während der Ausbildung hat das Pflichtprogramm sie ausgefüllt, sodass sie nicht versucht hat, Eigeninitiativen zu entwickeln. Das Ziel der Mitwirkungskompetenz erscheint ihr zu vage formuliert, sie vermutet, auf diesen Handlungsbereich allenfalls in Ansätzen vorbereitet worden zu sein. Planungsfähigkeit wird vermutlich durch das notwendige Strukturieren der einzelnen Ausbildungsetappen ein wenig geschult.

Als wichtige Ziele des Referendariats fasst sie zusammen:

1. das Vermitteln von Unterrichtskompetenz im Sinne didaktisch-methodischer Kompetenz,
2. die Anleitung, an sich als Pädagoge zu arbeiten, z.B. im praxisnahen Schulen der Selbstbeobachtung und des Umgangs mit Schülern.

Als besonders zu fördernde Fähigkeiten hebt sie noch einmal didaktisch-methodische, aber auch kommunikative, den zwischenmenschlichen Bereich betreffende Fähigkeiten hervor.

Zu wenig hat sich das Seminar bemüht, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Kollegen, der Schulleitung und den Eltern auch im Hinblick auf Konfliktbewältigung zu schulen. Auch die Bewältigung des alltäglichen Schulstresses wurde nicht angesprochen. Beim Übergang vom Referendariat in den Lehreralltag in ihrem ersten Jahr selbstständiger Unterrichtstätigkeit wurde sie weniger von der Neuartigkeit der Arbeit als vielmehr von der Arbeitsmenge nahezu erdrückt.

Die IP hatte im Referendariat kaum Anlass, Kritik zu äußern, und so hat sie dies auch in der Abschlussbesprechung nicht getan. Sie wusste aber auch, dass sie sich bei ernsthaften Problemen an die Seminarleitung hätte wenden können.

Als Verbesserung der Lehrerausbildung erscheint ihr eine gründlichere Schulung der Fachleiter wünschenswert, wobei sie aber nicht ihre eigenen meint. Außerdem sollten schon Referendare mit der Supervision vertraut gemacht werden. Sie denkt dabei an die Besprechung von erlebten Konfliktsituationen und ihr Nachspielen im kleinen Kollegenkreis unter sachkundiger psychologischer Anleitung. Hieraus zieht sie deutlich mehr Gewinn als aus allen pädagogischen Modellen des allgemeinpädagogischen Seminars, die bei aller Berechtigung doch kaum einen erkennbaren Zugang zur Unterrichtswirklichkeit boten.

Als Ratschlag empfiehlt sie jungen Referendaren, durch das Entwickeln eigener Zielvorstellungen und durch aktive Mitgestaltung die Ausbildung bewusst zu steuern, auch den Ausbildern das eigene Interesse zu verdeutlichen, statt eher passiv nur das scheinbar Unvermeidliche zu erledigen.

10.2 Interviewanalyse nach Qualifizierungsbereichen

10.2.1 Unterrichten

„[...] alles, was ich selber unterrichten konnte, alles, was ich so in der Schule gemacht habe, wurde zu einem Teil meiner Unterrichtserfahrung. Das fügt sich so nahtlos zu den Erfahrungen, die ich auch später im Berufsleben gemacht habe im Unterricht.“ (21/3 - 6)

Alle mit Unterricht, im weiteren Sinne mit Schule zusammenhängenden Ausbildungsteile haben die IP beeinflusst, setzen sich für sie zu einem Bild von Unterricht zusammen, das ohne Bruch durch die sich anschließende Berufserfahrung erweitert wird, d.h. die im Referendariat gesammelten Unterrichtserfahrungen fügen sich „bruchlos“ in die später erlebte

Unterrichtswirklichkeit ein, stellen keinen Tatbestand mit Ausnahmecharakter dar. In diesem Sinne erlebt sie keinen Praxisschock, ist auf einen zentralen Bereich ihres Berufslebens offenbar realitätsnah vorbereitet. Dabei wird die Erinnerung an die Seminausbildung und die Bewertung des in dieser Zeit Gelernten bei ihr in starkem Maße geprägt von dem als Referendarin erteilten Unterricht.

„[...] und auch gelegentlich noch so bei Unterrichtsreihen, die ich mache, die ich schon im Seminar konzipiert habe, oder wenn ich dann wieder auf der Suche bin nach Materialien, mir überlege, wie ich es angehen könnte, dann greif ich auch schon mal auf Sachen zurück, die ich [...] aus meinem Referendariat noch habe, und dann, ja, denke ich auch hieran zurück.“ (1/20 - 25)

Noch nach Jahren im Schuldienst kann sie bisweilen auf im Vorbereitungsdienst entwickelte Unterrichtsreihen, auf Materialien und Ideen zurückgreifen. Offensichtlich ist sie in beiden Fächern nicht nur in einer eher verallgemeinernden Betrachtungsweise an das Unterrichten herangeführt worden, sondern im Rahmen der Fachausbildung hat sie ganz konkret für ihr Unterrichten verwertbares didaktisches und methodisches Wissen erwerben können, das sie schon im Referendariat erproben und dann im weiteren Berufsleben vertiefen konnte, sodass diese Konkretion der erlebten Unterrichtseinführung offenbar den nahtlosen Übergang in den Schulalltag erklären hilft.

Auf die Frage nach sie besonders prägenden Erlebnissen antwortet sie:

„Prägende Erlebnisse. Also ein Erlebnis, das mir sehr in Erinnerung ist, ist so der Moment, wo mir eigentlich bewusst wurde, dass, ja, dass das, was ich im Seminar lerne, was meine Fachleiter von mir erwarten, eben nicht nur Show ist, sondern, äh, dass das schon Hand und Fuß hat, recht pragmatisch an der Unterrichtswirklichkeit orientiert war.“ (13/41 - 45)

„Hab das also so durchgezogen, war aber dann natürlich hinterher darauf gefasst, in der Luft zerrissen zu werden von meinem Fachleiter ob meiner Fehleinschätzung der Klasse und dieses völlig verfehlten Planungskonzeptes. Nichts dergleichen passierte. Ich wurde also gelobt für meinen Mut, meine Planung über den Haufen zu werfen und auf die Schüler einzugehen usw., usw. Das hat mir sehr viel gebracht, zum einen, weil ich eben merkte, da geht's nicht nur um Show, sondern darum, dass man wirklich guckt, wo stehen die Schüler und damit dann irgendwie umgeht.“ (14/14 - 21)

So wie ihre Einschätzung des Referendariats durch die praxisnahe und praxistaugliche Einführung in das Unterrichten bestimmt wird, so wird die IP auch emotional durch ein Ereignis aus ihrem damaligen Unterricht berührt, sogar in ihrer weiteren Einstellung zum Referendariat und in ihrem Selbstbild als Lehrerin geprägt. Sie schildert in ihrem Interview eine jedem erfahrenen Lehrer vertraute Situation (13/45 - 14/14), von der sie jedoch als Anfängerin völlig überrascht wurde. Als unvergessenes Erlebnis schon aus dem Beginn des Referendariats erinnert sie sich an einen Unterrichtsbesuch ihres Fachleiters J in einer Mittelstufenklasse, in der sie als Abschluss einer längeren Unterrichtssequenz eine abwechslungsreiche Übungsreihe für den als beherrscht eingeschätzten Stoff vorgesehen hatte. In Sorge vor der geplanten Leistungsüberprüfung rollten nun aber die schwächeren Schüler, die ihre Defizite bis dahin geschickt verborgen hatten, durch ihre Fragen den gesamten früheren Stoff noch einmal auf. Ohne Rücksicht auf die Gefahr, wegen ihrer Fehleinschätzung vom Fachleiter kräftig kritisiert zu werden, entschied sie sich, ihr Konzept umzustoßen und noch einmal in ganz kleinen Schritten den Stoff für die Schwachen in der Klasse aufzubereiten und nicht mit den Leistungsfähigen die Stunde planmäßig zu Ende zu führen. Das unerwartete Lob des Fachleiters für diesen in der Ausbildungswirklichkeit zumindest für einen Referendar mutigen Schritt führt ihr unerwartet und drastisch, beispielhaft vor Augen, dass die Ausbildung *„eben nicht nur Show ist“*, sondern sich ganz lebensecht am Schulalltag orientiert. Nicht die Planungsfehler, sondern ihre im Sinne der Schüler erfolgte Korrektur bestimmen das Urteil des Fachleiters, der so natürlich selbst an Glaubwürdigkeit gewinnt, der aber auch die Referendarin vermutlich lebenslang in ihrer schülernahen Haltung bestärkt, wie an mehreren Stellen des Interviews deutlich wird.

Die verschiedenen Formen praktischen Unterrichtenlernens schätzt die IP durchaus differenziert ein.

„[...] reine Hospitationen bringen, glaube ich, wenig, äh, am sinnvollsten erscheinen mir Hospitationen, die mit eigenem Unterricht abwechseln, sodass man also selber im Unterricht sensibilisiert wird für die Probleme, die auftauchen, und dann natürlich den Unterricht des Fachlehrers mit ganz anderen Augen sieht, also merkt, in der Situation hättest du dich so verhalten oder hast du dich schon mal hilflos gefühlt. Und der macht es so und so, das ist gut, und das ist nicht so gut.“ (14/29 - 34)

„Reine“ Hospitationen – gemeint sind wohl sich über einen längeren Zeitraum erstreckende Unterrichtsbeobachtungen – hält sie für weitgehend nutzlos, während sie das Beobachten des Fachlehrers im Unterricht im Wechsel mit eigenem Unterrichten als hilfreich einschätzt, weil durch die selbst erlebte Erfahrung der besonderen Unterrichtssituation in der Klasse das Verständnis für die unterrichtlichen Aktionen des Fachlehrers erst geweckt wird, der Referendar gleichsam mit in das Geschehen eingebunden ist, den Stoff genauer kennt und am Fortgang des Unterrichts beim Fachlehrer schon wegen des sich anschließenden eigenen Unterrichts interessiert ist.

Das Kernstück der Ausbildung, der eigentliche Ausbildungsunterricht in Gegenwart und unter Anleitung eines Fachlehrers, war für sie durch die von den Mentoren ganz unterschiedlich wahrgenommene Ausbildungsaufgabe hilfreich. *„[...] und ich hab es als sehr wohlthuend empfunden, dass meine Mentoren ihre Aufgabe ganz unterschiedlich verstanden haben.“ (14/40 - 41)*

Während sich einige Mentoren wegen des eigenen weit zurückliegenden Referendariats scheuten, den Unterricht der IP zu analysieren und ihr Ratschläge zu erteilen, ihr damit aber auch Freiräume für selbstständiges unterrichtliches Handeln eröffneten, gaben ihr andere sehr konkrete Hilfen. Dieser Wechsel von dezidierter Anleitung und bereitwilliger Freigabe der Lerngruppe für die Initiativen der Referendarin stützten diese in ihrem Entwicklungsprozess, stärkten ihren Mut zu eigenständigem Handeln.

„Und weil bei uns an der Schule eben die Situation so war, dass ich mir sehr frei meine Klassen wählen konnte, hab ich nachher auch so versucht, so ein bisschen zu mischen.“ (14/47 - 49)

Diese nicht an allen Schulen mögliche freie Wahl der Lerngruppen und damit auch der Mentoren erlaubten ihr, je nach Einschätzung der Notwendigkeit und der momentanen eigenen Befindlichkeit, den vermutlich geeigneteren Mentor für den nächsten Ausbildungsabschnitt zu wählen.

Über den ein halbes Jahr lang erteilten Unterricht in eigener Verantwortung urteilt Frau X: *„[...] also für mich war das nicht sehr verschieden von Unterricht in Klassen, in denen ich sehr viel Freiraum hatte. Auch in dieser Klasse, die ich in eigener Verantwortung hatte, hatte ich eine Kollegin, die diese Klasse vorher unterrichtete, die mir sehr Hilfestellung auch gegeben hat [...]“ (15/12 - 15)*

Die oben erwähnte Freiheit in der Wahl ihrer Mentoren lassen sie den originären Vorzug des Unterrichts in eigener Verantwortung, die völlige Freiheit in der Unterrichtsgestaltung kaum spüren. Durch die Hilfe der engagierten Kollegin, deren Klasse sie übernommen hat, wird sie allerdings auch nicht schonungslos mit den Problemen völlig selbstständigen Unterrichts konfrontiert.

„Also diese Bestärkung braucht man ja ab und zu auch mal, hm, und auch, was Tipps und grundsätzliche Bemerkungen zum Unterricht anging, ja, waren sie hilfreich.“ (7/13 - 15)

Wie dieses Urteil zeigt, schätzt sie die durch normale Unterrichtsbesuche der Fachleiter erfahrene Hilfe durchaus positiv ein. Dabei fällt das Fehlen jeglicher Kritik an den Fachleitern und ihrer Art der Unterrichtsbesprechung auf. Ganz nüchtern gliedert die IP die erfahrene Hilfestellung in drei Teilbereiche auf. Einmal erwähnt sie die „Tipps“, die vielen kleinen, nützlichen Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten im Unterricht, praktische, aus

langjähriger Berufserfahrung erwachsene Winke, Tricks, Handwerkszeug für den Berufsalltag, zum anderen sind es prinzipielle, wohl eher der Fachdidaktik zuzurechnende Feststellungen, die über die Einzelstunde hinaus greifen können. Vor allem sieht sie sich aber durch die offenbar positive Besprechung der Stunden in ihrer Entwicklung als Lehrerin bestärkt, in dem von ihr in ihrem Unterricht eingeschlagenen Weg.

„[...] dadurch dass ich Entwürfe dafür schreiben musste, war ich ja, anders als bei normalen Stunden, schon gezwungen, ganz viel grundsätzlichere Fragen, auch mit Unterricht zusammenhängend, in den Blick zu nehmen, mehr didaktische Fragestellungen in den Blick zu nehmen, so die Stunde im ganzen Geflecht von Fragen zu sehen, die man sich dazu stellen kann, didaktischer und methodischer Art. Ähm, und das hilft einem oder hat mir geholfen, mich da auch so zu orientieren, mich mal zu fragen, was für, überhaupt was für Probleme musst du in den Blick nehmen, wenn du Unterricht planst.“ (7/37 - 44)

Auch hier steht bei der nachträglichen Beurteilung der häufig Angst besetzten besonderen Unterrichtsbesuche wieder nicht das Erlebnis einer sich tief einprägenden, vielleicht sogar verletzenden Besprechung der Unterrichtsstunde im Blick der IP; sie setzt sich mit diesen zentralen Ereignissen auch ihres Referendariats eben nicht auf der Beziehungsebene, sondern ausschließlich auf der Sachebene auseinander. Im Vordergrund steht das im Vergleich zum normalen Unterrichtsbesuch Neuartige, Zusätzliche, das Abfassen eines schriftlichen Konzepts für die geplante Stunde. Hier gilt es, die Stunde in ihrer Bedeutung für die Sequenz, die Wahl des Stoffes, die in den Zielen zum Ausdruck kommenden Schwerpunkte der Stunde und den Komplex methodischer Entscheidungen inklusive sinnvoller Alternativen stringent und nachvollziehbar zu begründen, eine Fertigkeit, die sich schrittweise entwickeln lässt und die sich auch auf alle anderen nur skizzenhaft vorbereiteten Stunden auswirkt. Ihrer Einschätzung nach entstehen hierbei „abrufbar(e)“ (8/1) Orientierungsmuster für die Planung folgenden Unterrichts.

Zur mittelfristigen Unterrichtsplanung und ihrer Bedeutung für die Unterrichtstätigkeit des Lehrers äußert sie sich ausführlich.

„Also während der Ausbildung habe ich es als ganz lästig empfunden, [...] es war sehr viel Arbeit, und ich hatte das Gefühl, dass meine beiden Fachleiter erst auch nicht so, es war auch wohl neu, nicht so ganz genau wussten, worauf es da hinauslaufen sollte. Ähm, ich weiß nicht ob, es ist bestimmt nicht im Sinne des Seminars, wie es bei uns dann gelaufen ist, ich hab meine mittelfristige Unterrichtsplanung im Nachhinein zu einer Reihe gemacht, die ich schon gehalten hatte. Ähm, es hat mir trotzdem sehr viel gebracht, auch jetzt noch, weil ich zwar natürlich einiges geschönt habe von dem, [...] was gelaufen ist, aber ich [...] es irgendwie auch sehr schön schönen wollte, doch ganz gut Gedanken darüber gemacht hab, wie man so eine Reihe aufzieht, wie, was für Progressionsstränge man da haben kann, wie man die miteinander verknüpfen kann, ähm, welche Prioritäten ich da auch setzen würde. Also [...] es hat mein Bewusstsein für viele Probleme mittelfristiger Planung geschärft, und ich denke, dass die Reihe eben schon gelaufen war, dass es also ein bisschen fiktiv war, war dafür auch nicht so dramatisch.“ (5/42 - 6/7)

In der Ausbildung stört diese Form längerfristiger Planung zunächst durch den zusätzlichen Zeitaufwand. Auch die nachträgliche Korrektur in der schon durchgeführten Reihe scheint im ersten Augenblick kontraproduktiv. Vor allem aber wirken die Unsicherheit der beiden Fachleiter gegenüber dieser damals neu eingeführten Ausbildungsverpflichtung und ihr durchaus gemäßigtes Interesse, das sich in dem nur kurzen Ansprechen gleich mehrerer mittelfristiger Unterrichtsplanungen in nur einer Fachsitzung ausdrückt (6/11 - 13), sicherlich eher demotivierend. Dennoch betont die IP den langfristigen, ihr erst später bewusst gewordenen Nutzen solcher über die Einzelstunde hinausgehenden Planungsarbeit, einer nicht nur für die Examensreihe, sondern für den späteren Unterrichtsalltag grundlegenden Übung. (vgl. auch (9/28 - 30))

Die Chance, durch die Besichtigung anderer Schulformen den Blick zu öffnen, vielleicht sogar ihr unterrichtliches Repertoire zu erweitern, wurde ihr während der Ausbildung nicht geboten.

Für den Fortschritt ihres Verständnisses von Unterricht erwies sich zudem die enge Kooperation mit einer anderen Referendarin im Fach J als wertvoll.

„Also wir haben im Grunde genommen jede Besuchsstunde, die eine von uns beiden in J hatte, vorher zusammen durchgesprochen, hinterher sofort auch die Besprechung zusammen durchgesprochen. Also ich hab aus ihren Besuchen genauso viel gelernt wie aus meinen eigenen, äh, weil ich das auch noch ein bisschen gelassener natürlich annehmen konnte, weil sie dann auch Sachen ausprobierte, die ich nie machen wollte, und das war ausgesprochen effektiv.“ (17/29 - 34)

Das gemeinsame Vorbereiten jeder Vorführstunde, die die IP und ihre Mitreferendarin zu absolvieren hatten, die Teilnahme als Beobachterin an Stunden der anderen und an den sich anschließenden Besprechungen durch den Fachleiter und die übrigen Anwesenden schätzt die IP als eine außerordentliche Hilfe für ihren eigenen Ausbildungsprozess ein. In der Tat konnte die jeweilige ZuhörerIn dem Unterricht ihrer Kollegin auf Grund der gemeinsamen Vorbereitung und der dabei erörterten Planungsdetails, die selbst dem Fachleiter aus dem Entwurf heraus nicht zugänglich waren, sehr viel intensiver und feinfühlicher, sozusagen als in die Unwägbarkeiten der Stunde Eingeweihte, folgen als alle anderen Beobachter. Andererseits gewann sie als Nichthandelnde vielleicht eine ganz andere Sicht des Stundenverlaufs als die im Geschehen verstrickte Lehrerin, sodass im Nachhinein im Zwiegespräch unterschiedliche Perspektiven verglichen, abweichende Beurteilungen in Abwesenheit der „Offiziellen“ freimütig dargelegt und diskutiert werden konnten. Auch die Besprechung der Stunde durch die anderen Besucher wird vermutlich durch die „betroffene“ Lehrerin anders wahrgenommen als durch die nicht unmittelbar tangierte Kollegin, die gegebenenfalls die Anmerkungen zur und die Urteile über die gehaltene Stunde relativieren, in ein anderes Licht rücken, Kritik abschwächen, Lob noch einmal betonen kann, somit auch eine wichtige „psychotherapeutische“ Funktion erfüllt. Überhaupt bedeutet das Hinzuziehen einer Fachkollegin gleichsam das vielleicht unbewusste Verteilen von Verantwortung, insbesondere bei Versagen, auf verschiedene Schultern. Ein anderer wird mit in das Boot genommen, ein Partner stützt zumindest in Gedanken die eigenen, jedoch verurteilten Ideen. Da meine Kollegin bei der Vorbereitung genauso geplant und gedacht hat, so könnte die Lehrerin im Nachhinein für sich argumentieren, kann meine Planung wohl nicht so abgrundtief falsch gewesen sein, wie es der Fachleiter behauptet. Selbst wenn beide ihre Planung als verfehlt oder den Stundenverlauf als missglückt ansehen müssen, bleibt die Möglichkeit der einfacheren Bewältigung einer Niederlage durch den Gedankenaustausch mit einer vertrauten Fachkollegin, was hilfreicher erscheint als das Gespräch mit einem vertrauten Fachfremden. Interessant ist auch der Hinweis der IP, dass sie durch das mutige Experimentieren ihrer Kollegin gleichsam am Modell Erfahrungen sammelte.

Häufig wird versucht, statt der hier erwähnten Mitreferendarin die Mentorin mit in das Boot zu nehmen. Da diese sich als Fachlehrerin aber ohnehin für ihre Klasse verantwortlich fühlt, wird das daraus erwachsende Gefühl der Betroffenheit bei der Nachbesprechung durch eine gemeinsame Vorbereitung noch verstärkt. Die Fachlehrerin schaltet sich dann engagiert, vielleicht zu engagiert, um für andere Argumente noch offen zu sein, in die Diskussion ein. Verstrickt in die Vorplanung, zugleich vor dem Fachleiter und der Referendarin um ihr Ansehen als Fachfrau bemüht, fehlt ihr die Distanz für eine nüchterne Einschätzung des Geschehens, und bis auf die meist praktizierte Solidarität mit der jungen Kollegin wird sie ihr nicht zur fachlichen Stütze, höchstens zum tröstenden Beistand.

Die IP zögert nicht, sicherlich bestärkt durch das Examensergebnis und den sich anschließend einstellenden Erfolg im Berufsleben, den Erwerb von Unterrichtskompetenz im Referendariat ohne Einschränkung für sich anzunehmen. (21/14) Entscheidender Motor für die-

sen Prozess sind dabei die selbst gesammelten Erfahrungen, also das eigene, selbstständige Handeln und das Fördern dieser Selbsttätigkeit durch andere, wie es in ihrer Begründung für den gelungenen Prozess zum Ausdruck kommt: „Ja, durch eigene Erfahrungen und ein Angeleitetwerden auf dem Weg, immer mehr eigene Erfahrungen zu sammeln.“ (21/18 - 19)

Die Antwort auf die Frage, wodurch sie eigentlich das Unterrichten gelernt habe, hatte Frau X schon an früherer Stelle im Interview ausführlicher gegeben.

„Ach, ich denke, vieles ist einfach auch so eine Frage des Talenten, und ich bin da eben langsam reingewachsen. Das war sehr, sehr gut für mich, dass ich eben ein Jahr als Lehrassistentin hatte und auch verschiedene andere Kurse vorher gegeben hatte, um mich so ein bisschen mit dieser Lehrerrolle vertraut zu machen, äh, ähm, also nicht alles auf einmal lernen musste gewissermaßen, ähm, und dann eben, ja, die Freiheit hatte aus dem, was ich von meinen Fachleitern lernte, aus eigenen Erfahrungen, die ich da schon gemacht hatte, dem, was ich mir abgeguckt hab von Kollegen, so etwas Eigenes zusammenzubasteln und auszuprobieren und immer mehr zu verfeinern.“ (15/22 - 29)

Sie spricht offen ein vermutetes, ein vorgegebenes Talent, ein gleichsam von Geburt an vorhandenes Lehrgeschick an, das sich langsam bei geeigneten Möglichkeiten entfalten konnte, *„ich bin da eben langsam reingewachsen“*. Zu diesen herausragenden Möglichkeiten zählt sie ihre einjährige Zeit als Lehrerin im Ausland, ihre Tätigkeit als Leiterin nicht näher genannter Kurse, durch die sie schrittweise in die Lehrerrolle hineinwachsen konnte, so dass sie die Elemente der Tätigkeit nicht *„auf einmal lernen musste“*. Dahinter verbirgt sich vermutlich, dass im Vorbereitungsdienst unter der professionellen Kontrolle der Ausbilder sehr rasch eine Progression des Lehrvermögens in allen Teilbereichen erwartet wurde, während sie in den vorgenannten Lehrzeiten ohne strikte Kontrolle abschnittsweise ihr unterrichtliches Können verbessern konnte, auch in Teilbereichen noch länger Fehler machen durfte, eben keinem umfassenden Erwartungs- und Notendruck ausgesetzt war. Daneben sieht sie sich in ihrem Lernprozess gefördert durch den ihr von ihren Ausbildern gegebenen Spielraum, sie nennt es die *„Freiheit“*, aus den bereits gemachten eigenen Erfahrungen, dem bei den Fachlehrern Abgesehenen und dem durch die Fachleiter Vermittelten das jeweils geeignet Erscheinende auszuwählen und im Unterricht zu erproben.

Die IP unterstreicht die Bedeutung der Unterrichtskompetenz in ihrer eigenen Einschätzung noch mehrmals gegen Ende des Interviews, indem sie diese Kompetenz als erstes unter den Zielen der Referendarausbildung (22/15-16) und als besonders förderungswürdige Fähigkeit im Referendariat (22/30-31) hervorhebt.

10.2.2 Erziehen

In einem anderen Zusammenhang (vgl. 10.3.3) äußert sich die IP über verschiedenartige Lehrerleistungen.

„Ich kenne Kollegen, die ich für durchaus fähig halte, die keine besonders brillanten Examen da gemacht haben, die ihre Stärken dann wahrscheinlich nicht darin haben, dass sie methodisch brillanten Unterricht machen, aber wenn Kollegen ihre Stärken darin haben, dass sie einen guten Draht zu Schülern finden, dass sie eventuell mit Problemklassen vorzüglich zurechtkommen, dann, dann sind das ja Fähigkeiten, die ungemein wichtig sind und die man nicht erfragen kann, abprüfen kann.“ (11/6 - 11)

Bei aller von ihr betonten Wertschätzung didaktisch-methodischer Unterrichtsfähigkeiten stuft sie hier eine andere Form des Lehrerhandelns als *„ungemein wichtig“* ein. Der gute Kontakt zu Schülern, der sich besonders in Problemfällen mit einzelnen Schülern oder gar ganzen Klassen bewährt, ist ihr offenkundig als wesentliches, den Schulunterricht tragendes Element im Laufe ihrer Lehrerkarriere deutlich geworden.

Im Zusammenhang mit dem als prägend hervorgehobenen Erlebnis in einer 9. Klasse begründet sie das totale Umstoßen ihres Stundenkonzepts mit den Worten: *„Na gut, das musst du machen, das bist du den schwächeren Schülern schuldig.“ (14/13 - 14)*

Diese den Schülern zugewandte Einstellung spricht sie in ihrer Antwort auf die Frage nach Einstellungsänderungen im Verlaufe ihrer schulischen Tätigkeit noch einmal explizit aus:

„Nicht grundsätzlich. Ähm, aber ich merke, dass, äh, (Pause) es immer wieder schwierig ist, bestimmte Grundeinstellungen durchzuhalten im Kollegium. Also ich denke, ich (Pause) gehe mit einer recht positiven Einstellung auf Schüler zu, ich [...] lasse Schülern auch viele Freiheiten, halte das auch für wichtig, Schülern Freiräume zu lassen, und, äh, das ist ja eine Einstellung, die unter Referendaren noch durchaus sehr verbreitet ist, die aber bei vielen gestandenen Kollegen nicht unbedingt [...] die Norm ist. Und es ist schon oft schwierig, sich, wenn das so Konsens im Kollegium ist, dagegen durchzusetzen.“ (18/7 - 14)

Ihre von ihr selbst als „recht positive Einstellung“ zu Schülern charakterisierte Haltung drückt sich im Gewähren von Freiheiten, im Offenhalten von Entwicklungsspielräumen, allgemein wohl in einem Vertrauen auf die positiven Kräfte, auf die Fähigkeit und die Notwendigkeit der eigenständigen Kräfteentfaltung ihrer Schüler aus. Diese im Einklang mit gleichgesinnten Referendaren leicht einzunehmende Einstellung lässt sich in einem rigider gestimmten Kollegium oft nur mit Mühe durchhalten. Aber sie stemmt sich gegen den Strom, findet dann zu ihrer dem Schüler aufgeschlossenen, optimistisch geprägten Grundposition zurück. (vgl. 18/18 - 19)

Als eine ohne Einschränkung nützliche – sie hatte gleich nach dem Referendariat mit einer Klasse als Klassenlehrerin außerunterrichtliche Aktivitäten zu planen – und auch schöne Erfahrung beschreibt sie die zweimalige Teilnahme an einem Schüleraustausch während der Ausbildung; im Übrigen hat sie bereits als Studentin eine Klasse auf einer Fahrt begleitet.

„Zu Schülern, [...] das wird schwierig dadurch, dass man natürlich relativ kurz in jeder Klasse drin ist. Aber bei manchen Klassen funktionierte das sogar ganz gut. Also ich erinnere mich an eine Klasse, [...] das war die erste Klasse, die ich in I überhaupt hatte [...] Die I-Lehrerin war die Klassenlehrerin, hatte zu ihrer Klasse selber ein sehr gutes Verhältnis, und obwohl sie auch so eine der Kolleginnen war, die sagte: ‚Also ich kann fachlich nicht sehr viel sagen‘, ähm, hat mir das sehr geholfen, weil sie mich in ihr gutes Verhältnis zu der Klasse sehr schnell hat reinwachsen lassen. Sie wusste sehr viel über die Schüler, das hat mir sehr geholfen, auch etwas schwierigere Schüler zu, zu nehmen. Und, äh, irgendwie hatte ich von Anfang an ein sehr gutes Verhältnis zu der Klasse, hab die, als ich die in I abgegeben hab, auch sofort in J übernommen und hab die nachher auch als Examenslehrprobenklasse noch mal wieder gehabt.“ (17/39 - 18/2)

Ein eigenes Verhältnis zu Schülern zu entwickeln, ist eine wegen des jeweils zu kurzen Aufenthaltes in einer Klasse recht schwierige Aufgabe für einen Referendar. Gelingt dies, wie der IP schon in ihrer ersten Klasse im Fach I, so ist dies häufig besonderen Umständen zuzuschreiben. Hier übernimmt die Fachlehrerin, die zugleich auch Klassenlehrerin ist, eine wichtige Brücken- und Vorbildfunktion. Anscheinend ohne Scheu davor, dass die jüngere Kollegin ihr eventuell in der Gunst der Schüler den Rang streitig machen könnte, lässt sie die IP „in ihr gutes Verhältnis zu der Klasse“ „reinwachsen“, nimmt sie also kollegial und offenbar menschlich souverän in die bestehende Lehrer-Schüler-Gemeinschaft auf, lässt sie auch am eigenen Wissen über schwierigere Schüler partizipieren, sodass Frau X von Anfang an zu der Klasse ein gutes Verhältnis entwickeln und über Unterricht auch im anderen Fach hin bis zum Examen pflegen kann. Unter Anleitung einer erfahrenen Kollegin, gleichsam an deren Beispiel praktisch ablesend, lernt sie frühzeitig den Aufbau, aber auch die Bedeutung einer gelungenen Lehrer-Schüler-Beziehung kennen. Darüber hinaus erfährt sie einprägsam, dass fachliches Können nur eine Seite der Lehrertätigkeit, nur ein mögliches Mittel zur Gestaltung von Schule ist. Auch wenn diese Lehrerin zu den Mentorinnen gehört, die von sich behaupten, „fachlich nicht sehr viel sagen“ zu können, so beeindruckt sie doch durch ihr pädagogisches Wissen und Geschick.

So ist es durchaus folgerichtig und nachvollziehbar, wenn die IP glaubt, erzieherische Kompetenz nur „in geringem Maße, aber doch auch, und das wahrscheinlich stärker durch das Vorbild meiner Mentoren“ (21/23 - 24) erworben zu haben. Zwischen Klasse und IP waren sowohl im Unterricht als auch bei Schulfahrten immer hauptverantwortlich Mentorinnen zwischengeschaltet, sodass Frau X bei kritischer Würdigung eher auf ein Lernen am Modell schließt.

„[...] was hinzukommen müsste ist, ja, erzieherische Kompetenz im Sinne einer pädagogischen Kompetenz. Man muss angeleitet werden, auch an sich als Pädagoge zu arbeiten. Also ich denke, es ist ein völlig vermessen Ziel zu sagen, nach anderthalb Jahren oder zwei Jahren Referendariat haben wir da jemanden fertig ausgebildet, der für den Rest seines Lebens eine pädagogische Kompetenz hat. Aber, ähm, ich denke, man könnte mehr tun als getan wird, im Sinne auch, ähmm, ja einer Selbstbeobachtung und auch im Sinne, ähm, der Fähigkeit, an seinem Zugang zu Schülern zu arbeiten. Ähm, also jetzt nicht so abgehoben, im Sinne theoretischer Konzepte, sondern viel praxisnäher, äh, ein Arbeiten an der Lehrerrolle und ein Arbeiten am Umgang mit Schülern.“ (22/16 - 25)

Die vorgeschriebene Ausbildungszeit reicht nicht für den Erwerb einer das Lehrerleben tragenden erzieherischen Kompetenz. Dennoch erscheint ihr ein im Referendariat noch stärker zu verfolgendes Ziel zu sein, nicht theoretisch, sondern praxisnah, durch Anleitung und Schulen der Selbstbeobachtung den Zugang zu und den Umgang mit den Schülern intensiver zu fördern; insbesondere denkt sie dabei auch an die Entwicklung kommunikativer und psychologischer Fähigkeiten. (22/31 - 32) Gerade die von ihr momentan praktizierte und erlebte Supervision „unter Anleitung einer Psychologin“ (23/46) lässt sie Verfahren kennen lernen, „die einem auch ganz neue Blickwinkel auf die Unterrichtswirklichkeiten, auf den Umgang mit Schülern eröffnen“. (24/2 - 3)

Andere Schulformen mit anderen erzieherischen Zugangsweisen auf Schüler hat sie, wie schon früher angemerkt, während ihres Referendariats nicht besucht. (7/4)

10.2.3 Beurteilen

Auf die Frage nach dem Erwerb von Kompetenz zur Beurteilung von Schülern bleibt die IP zunächst die Antwort schuldig. (21/28) Erst auf den Hinweis, dass diese Kompetenz sich auch auf Schülerleistungen bezieht, erwidert sie: „Ja, auch. Und das durch Zusammenarbeit mit meinen Mentoren und, ja, auch eigene Unterrichtserfahrungen.“ (21/32 - 33)

Offenbar zögert sie, sich die Kompetenz zum Beurteilen der Schülerpersönlichkeit, aber auch der Schülerleistung, bereits auf Grund der Ausbildung zuzuschreiben. Auch die Gespräche mit Mentoren, Fachleitern, das in den allgemeinpädagogischen Sitzungen Erarbeitete scheinen in dieser Richtung kaum Impulse gegeben zu haben. Eher vorsichtig stimmt sie zu, „auch“ Schülerleistungen einschätzen gelernt zu haben, durch eigene im Unterricht erworbene Erfahrungen, vor allem aber wohl durch die Kooperation mit ihren Mentorinnen, worauf schon der Hinweis auf die Hilfestellung durch ihre Vorgängerin in der eigenverantwortlich unterrichteten Klasse schließen ließ, „die z.B. Klassenarbeiten mit mir zusammen konzipiert hat, mit mir zusammen korrigiert hat“. (15/15 - 16)

Die gemeinsame Konzeption und Korrektur von Klassenarbeiten in einer Klasse, die auch die unterstützende Kollegin kennt, stellen offenbar ein geradezu ideales Training für eine der zeitintensivsten und kräftezehrendsten Tätigkeiten des Lehrers dar.

Die bei der Teilnahme an Prüfungen von Mitreferendaren gewonnene, vielleicht auch nur nachdrücklich verstärkte Erkenntnis, „wie fragwürdig insgesamt auch die Notengebung ist“ (10/38), wird vielleicht zu einer vom Referendariat auf ihre eigene spätere Tätigkeit transferable und daher nachdenklich stimmende Einsicht.

10.2.4 Beraten

Die Frage nach der erworbenen Beratungskompetenz beantwortet sie in einem Satz. „Nein, glaube ich nicht, da sehe ich keinen Bereich des Referendariats, wo das wirklich vermittelt worden wäre.“ (21/37 - 38)

Weder im allgemeinpädagogischen Seminar und in den Fachseminaren noch im Praxisteil an der Ausbildungsschule sind ihr Hilfen für die später erforderliche Beratungstätigkeit zuteil geworden.

„Also zu Eltern sicherlich nicht, zu denen hatte ich praktisch keinen Kontakt als Referendarin.“ (17/38 - 39)

Zu Eltern konnte sie keine Beziehung aufbauen, da sie als Referendarin dafür keine Gelegenheit, offenbar auch nicht in der eigenverantwortlich unterrichteten Klasse gefunden hat. Verwunderlich bleibt, dass sie auch zu den Schülern dieser Klasse kein engeres Verhältnis aufbauen konnte, das Beratung nahe legte. Vielleicht war aber die Beziehung der übrigen diese Klasse betreuenden Lehrerinnen zu den Schülern so dicht, dass, ebenso wie in der ihr besonders nahe stehenden Ausbildungsklasse, sich die Schüler selbstverständlich an die vertrauten Lehrer wandten.

Der Bedarf an der Entwicklung gerade dieser Kompetenz besteht aber zweifellos.

„[...] ich mache, oder ich habe innerhalb von zwei Jahren an einer Ausbildung des, äh, therapeutischen Beratungszentrums der [...] teilgenommen, die machen ja schon seit längeren Jahren Ausbildung für Beratungslehrer und haben dann, weil das so sehr gut angenommen wurde und von den Beratungslehrern auch sehr positiv aufgenommen wurde, einen Kurs angeboten ‚Gesprächsführung, Psychologie für Klassenlehrer‘, eine eher psychologisch ausgerichtete Schulung. Das haben wir jetzt weitergeführt, ja, einer Balintgruppe oder so etwas Ähnlichem.“ (3/47 - 4/5)

Defizite der Ausbildung werden später, ohne Prüfungsdruck, dafür aber unter dem Eindruck, nicht ohne Beistand Probleme professionell lösen zu können, von dieser Lehrerin und Kollegen zum Anlass für eine intensive Fortbildung genommen.

10.2.5 Innovieren

„Puh, es ist sicherlich insgesamt schwierig, sich vorzustellen, wie so eine Kompetenz vermittelt werden soll. Hmmm, vielleicht am ehesten so in Ansätzen, dass man ermutigt wurde, auch mal etwas Neues auszuprobieren, das, ja, nicht exzessiv, aber in Ansätzen schon.“ (21/42 - 45)

Wie diese Äußerung verdeutlicht, sind im Laufe des Referendariats kaum Anstöße vom Seminar getätigt worden, Neues in Gang zu setzen. Gelegentlich, eher selten, wird die IP von ihren Mentoren ermutigt, auch einmal etwas Ungewöhnliches zu planen, unterrichtlich zu experimentieren.

„Also bei den anderthalb Jahren Referendariat hab ich eigentlich auch erstmal doch ziemlich viel Zeit gebraucht, um mich zu orientieren, was überhaupt die Anforderungen sein würden, und Freiräume, da groß zu innovieren, hab ich auch nicht gesucht, muss ich sagen.“ (23/25 - 28)

Die Begegnung mit dem meist recht fremden neuen Tätigkeitsfeld beschäftigt das Denken der Referendarin, erfüllt auch zeitlich den ganzen Tag, insbesondere bei dem hier betrachteten verkürzten Referendariat. Das Bemühen um erste Orientierung, um das Erkennen und Erfüllen des Pflichtprogramms nimmt die Zeit und die Kraft der Referendarin in Anspruch, sodass der Wunsch nach Entwickeln von Eigeninitiativen nicht aufkommt. Nicht Innovieren, sondern die möglichst gute Bewältigung der notwendigen Aufgaben, das Abdecken der zwingenden Anforderungen, nicht das Aufdecken von Freiräumen zum Innovieren erscheinen der IP vordringlich.

10.2.6 Mitwirken

Zur Kompetenz des Mitwirkens sagt sie: „[...] halte ich für ein recht vage formuliertes Ziel, von daher finde ich es schwierig, mir vorzustellen, ob ich auf diese Kompetenzen vorbereitet worden bin, wahrscheinlich in Ansätzen, andere Sachen fehlen mir.“ (22/1 - 3) Offenbar sieht sie auch im Rückblick keine Gelegenheiten, in der Schule mitzuwirken, als Referendarin schon aktiv den Schulbetrieb mitzugestalten. Ihre Äußerung, „wahrscheinlich in Ansätzen, andere Sachen fehlen mir“, bleibt diffus, diese Frage scheint sie im Vorbereitungsdienst auch nicht beschäftigt zu haben.

„[...] also ich kann mich nicht erinnern, wie ich Gesamtkonferenzen erlebt habe. Ich glaube, also nicht viel anders als später.“ (16/36 - 37) Vermutlich mit ihrem Unterricht beschäftigt, von dem Durchgangscharakter ihrer Tätigkeit an der Ausbildungsschule überzeugt, berühren die Themen der Gesamtkonferenzen die IP nicht sonderlich; so bleibt die Erinnerung daran im Dunkeln. Wie sie jetzt Gesamtkonferenzen erlebt, enthüllt sie dem Gesprächspartner übrigens auch nicht. Sicher erscheint, dass sie sie als Referendarin nicht als Forum zu einer wie auch immer gearteten Form der Mitwirkung am Schulleben genutzt hat.

Bei den miterlebten Schulfesten und -feiern war sie nicht „irgendwie verantwortlich“ (16/4 - 5) an der Planung beteiligt. Die Schülervvertretung hat sie überhaupt nicht wahrgenommen. (16/47) Auch aus diesen Bemerkungen lässt sich ohne weiteres der Schluss ziehen, dass ihre Bemühungen stark auf den eigenen Unterricht fokussiert waren.

10.2.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

Im Gespräch mit ehemaligen Kommilitonen, die in anderen Bundesländern ihren Vorbereitungsdienst absolviert haben, stellt die IP thematische Unterschiede in der Ausbildung fest.

„So ein Defizit, denke ich, das hab ich auch später in der Unterrichtspraxis gemerkt, das ich hatte, war, dass die anderen sehr viel sicherer in so ganz profanen Dingen wie Schulrecht, Schulorganisation und ähnlichen Dingen waren, wo ich dann also merkte, da hab ich mal das eine oder andere gemacht, aber ich fühlte mich ganz unsicher in vielen Fragen. Ähm, ich weiß, dass es in Rheinland-Pfalz so gemacht wurde, dass an den Ausbildungsschulen jeweils ein Lehrer dafür abgestellt wurde, einmal in der Woche die Referendare dann in Grundfragen des Schulrechts einzuweisen. Das haben die gehasst als Referendare, das mag auch sicherlich nicht sehr interessant sein, aber ich denke, das ist ungemein wichtig als Voraussetzung für den Unterrichtsalltag.“ (3/34 - 43)

Die IP fühlt sich in „ganz profanen Dingen“ wie Schulrecht und Schulorganisation zu Beginn ihrer Berufstätigkeit recht unsicher, glaubt auch, nur „mal das eine oder andere gemacht“ zu haben. Tatsächlich sind alle Studienreferendare ihres Studienseminars jedoch von der Seminarleitung mit allen schulrelevanten amtlichen Texten vertraut gemacht worden, dem Niedersächsischen Schulgesetz sowie allen für den Schulalltag wichtigen Verordnungen und Erlassen. Die Formulierung „profan“ spiegelt aber die noch nach Jahren vorherrschende Ansicht wider, dass es sich beim Schulrecht eher um ein nachrangiges Thema im Vergleich zur eigentlichen Pädagogik handelt. Das Seminar bemühte sich zwar, die amtlichen Texte im Zusammenhang mit einer allgemeinpädagogischen Fragestellung zu erläutern – den Hausaufgabenerlass z.B. im Rahmen der Erörterung der Hausaufgabenproblematik usw. –, aber gerade in der Einführungsphase, im ersten Quartal ihrer Ausbildung, wurden die Referendare in Vorbereitung auf ihren Unterricht in eigener Verantwortung durchaus massiv in kürzester Zeit mit den für den Schulalltag erforderlichen Vorschriften konfrontiert. Wenn zudem der an der Ausbildungsschule dafür eingeteilte Koordinator, wenn dies überhaupt geschah, die Erlasse und Verordnungen auch noch isoliert vom pädagogischen Kontext besprach, so konnten sich die Referendare hiervon insgesamt eher abgeschreckt oder gelangweilt fühlen (vgl. „gehasst“). Für sie war in ihrer Ausbildungssituation das Problem der Unterrichtsgestaltung obendrein auch drängender, den rechtlichen Rahmen sicherte ohnehin der Mentor ab, auch im eigenverantwortlichen Unterricht war der selbstständige Ein-

satz entweder zu kurz für schulrechtliche Verwicklungen, oder er wurde durch ältere Kollegen abgefedert.

Teils wandten sich die Referendare also bewusst der für sie dringlicher erscheinenden Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung zu, teils aber erkannten sie einfach in ihrer Situation noch nicht die Bedeutung der gesetzlichen Vorschriften für den Schulalltag des Lehrers. Da obendrein die Seminarleitung in den allgemeinpädagogischen Sitzungen den schulrechtlichen Fragen keine herausgehobene Bedeutung, eher eine Art Hilfsfunktion zur Bewältigung des Schulalltags zubilligte, die Referendare zudem wussten, dass Schulrecht in der mündlichen Prüfung immer eher marginal im Kontext anderer Themen geprüft wurde, widmeten sie sich diesem Bereich offenbar nicht einmal ernsthafter für das Examen oder aber höchstens begrenzt auf wenige, ihre Themen tangierende amtliche Texte, sodass der IP offenbar zu Beginn ihres Berufslebens durchaus wichtige Details für den Schulalltag nicht zur Verfügung standen und zu der angemerkten Unsicherheit führten.

Auf die schon fast suggestive Frage, ob das Kennen lernen von Schulveranstaltungen für den Referendar ein wichtiges Ausbildungselement darstellt, räumt die IP ein:

„Das könnte durchaus hilfreich sein. Ich hatte hinterher gleich eine Klasse als Klassenlehrerin und war natürlich gezwungen, mit denen was zu unternehmen. Also ich denke, das wäre auch so ein Punkt, äh, die Aufgaben des Klassenlehrers, der im Referendariat eher zu kurz kommt, weil man ja diese Verantwortung für eine Klasse nie hat. Man wird für Fachunterricht ausgebildet, aber die, der ganze Aufgabenbereich des Klassenlehrers kommt zu kurz, denke ich. Und auch z.B. dann Vorbereitung einer Klassenfahrt, rein organisatorische Fragen, rechtliche Fragen, das geht wieder in den Bereich des, des ganzen Schulrechts rein, aber auch so pädagogische Fragen, die damit zusammenhängen, kommen zu kurz.“ (16/13 - 21)

Da der junge Lehrer in der Regel sofort mit dem Dienstbeginn auch mit der Aufgabe eines Klassenlehrers betraut wird, belastet ihn dieser neue Aufgabenbereich umso stärker, je weniger er darauf vorbereitet worden ist, was sicherlich zu der an anderer Stelle (19/43 - 44) beklagten immensen Arbeitsbelastung im ersten Berufsjahr beiträgt. Die Aufgaben des Klassenlehrers greifen dabei deutlich über die des Fachlehrers hinaus, während die IP zu Recht feststellt: *„Man wird für Fachunterricht ausgebildet.“* Rechtliche (z.B. Versetzung), organisatorische (z.B. Klassenfahrten) und pädagogische (z.B. Elternkontakte) Fragen sind gleichermaßen zu bedenken, werden aber während der Ausbildung nach Ansicht der IP zu kurz und oberflächlich behandelt.

„Planungsfähigkeit, was meinen Sie jetzt damit? Ja, ein Stück weit erwirbt man das schon, weil ja auch immer so Teiletappen sozusagen vorgegeben sind, so Teilziele, (Pause) z.B. durch die mittelfristige Unterrichtsplanung, denk ich, wird so ein Stück weit Planungsvermögen geschult, find ich schwer einzuschätzen.“ (22/8 - 11)

Die Frage nach der im Vorbereitungsdienst erworbenen Planungsfähigkeit versteht die IP zunächst nicht, dann beschränkt sie sich in ihrer Antwort auf den Bereich der Unterrichtsplanung, für den der Referendar durch die Absprachen mit dem Mentor über die nach Übernahme der Lerngruppe zu gestaltende Unterrichtssequenz, aber auch durch die vom Seminar eingeführte mittelfristige Unterrichtsplanung und schließlich auch durch die intensive Besprechung einer Unterrichtsreihe in der schriftlichen Examensarbeit durchaus geschult wird. Andere übenswerte Bereiche der Planungs- und Organisationsfähigkeit im Rahmen der späteren Lehrertätigkeit fallen ihr nicht ein. Auf sie wird später noch einzugehen sein.

Zur Medienausbildung bemerkt die IP: *„Also ich glaub, man braucht es, weil man da ja so ein Zertifikat bekommt. Und uns wurde gesagt, äh, dieses Zertifikat brauche man aus versicherungsrechtlichen Gründen. Hm, nun ist es bei mir auch so, in meinen Fächern setze ich praktisch nie Filme ein, also ab und zu mal ein Video. Und, ja, da hilft es einem nicht weiter.“ (6/46 - 49)*

Der in einem Medienzentrum erworbene Filmvorführschein geht offenbar an den schulischen Bedürfnissen der Lehrerin vorbei, bezieht sich auch auf ein veraltetes Medium. Auch die dort erhaltene Einführung in die über die Verwendung von Filmen hinausgehende Nutzung dieser Einrichtung scheint ohne Wirkung geblieben zu sein. Offen bleibt die Frage, ob es sich hier im Fall dieser Lehrerin um ein fächerspezifisches Problem handelt, ob der Einsatz moderner Medien aus persönlichen, technischen, finanziellen oder didaktisch-methodischen Gründen nicht gründlicher bedacht wird oder ob eventuell die Ausbildung als defizitär anzusehen ist. Zweifellos fehlt zudem die Einbettung der technischen Medien in eine umfassendere Mediendidaktik.

Zur Übernahme der Beamtenrolle äußert sie: *„Es ist mir nicht aufgefallen, nein also. Äh, jedenfalls kaum. Also bestimmte Ansätze, gut, die Vereidigung war so ein Moment, wo einem denn auch bewusst wurde, dass man sich doch in einer anderen Rolle wieder fand. Aber es ist mir nicht sehr bewusst gewesen, und ich denke auch, wie ich schon sagte, ich glaube, das sind Defizite in der Ausbildung da gewesen.“* (12/5 - 9)

Der Übergang in den Beamtenstatus, die Übernahme einer neuen Rolle mit bestimmten dienstlichen Verpflichtungen, auch Kontrollen sind der IP eigentlich nur im Moment der Vereidigung aufgefallen. Sie deutet dies als ein Defizit in der Ausbildung. Andererseits spricht diese Feststellung auch dafür, dass ihre Art der Pflichterfüllung von Anfang an kongruent mit der erwarteten Dienstauffassung war, sodass keine Reibungsflächen entstehen konnten. „Hoheitliche Akte“, das Versetzen von Schülern, das Abnehmen des Abiturs sind ihr naturgemäß weitgehend fremd geblieben. Eine nachhaltige Betonung der besonderen Verantwortung, die hier dem beamteten Lehrer übertragen wird, sollte von der Seminarleitung wohl eher unterschwellig vermittelt werden – im Vertrauen auf das allmähliche Hineinwachsen der jungen Kollegen in diese neue Rolle.

10.3 Interviewanalyse nach Ausbildungskomponenten

10.3.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

Die IP weist der Ausbildung am Seminar, d.h. der Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den beiden Fachseminaren im Vergleich zur schulpraktischen Unterweisung einen eigenen, bedeutenden Stellenwert zu; außerdem sieht sie beide Teile eng miteinander verzahnt.

„Hm, also ob das wichtiger war [...] Hm, also ich hab das schon als, ja, wirklich zusammengehörig betrachtet. Ich hab ziemlich schnell gemerkt, dass bei vielen Kollegen so die Einstellung vorherrschend war: ‚Also hier findet das richtige Berufsleben statt und was die dir im Seminar erzählen, das ist so ein bisschen die Show, da musst du lernen, wie du, äh, da dich anpasst und das Spiel mitspielen, was die sehen wollen, aber mit dem eigentlichen Berufsleben, mit dem eigentlichen Alltag und der eigentlichen Unterrichtswirklichkeit hat das wenig zu tun.‘ [...] mein erster Eindruck vom Seminar und meiner Grundeinstellung, mit der ich an die Sache rangegangen war, war eigentlich eine andere. Und so in der ersten Phase war ich etwas unsicher, ähm, wem ich da Glauben schenken sollte, weil natürlich meine Fachleiter auch wussten, dass an der Schule diese Einstellung vorherrschte und versuchten, ein bisschen gegenzusteuern. Da kriegte ich also von den beiden Seiten unterschiedliche Einschätzungen mit. Ähm, dann kam aber recht bald bei mir so, kamen ein paar Schlüsselerlebnisse, wo ich gemerkt hab, dass ich beides eigentlich ganz gut verbinden kann. Und dass natürlich Teile einer Ausbildung, naja, was mit Show zu tun haben und dass man da auch gewisse Regeln lernen muss, äh, die nachher nicht mehr so ganz viel mit Unterrichtswirklichkeit zu tun haben, dass aber trotzdem vieles von dem, was das Seminar mir beibringen wollte, auch sehr hilfreich für die Unterrichtspraxis war und dass sich das soweit ganz gut ergänzte. Und dass es nicht so abgehoben von Schulalltag war, wie manche Kollegen mir das einreden wollten.“ (2/36 - 3/7)

Der IP begegnet bei den Kollegen an der Schule, die bereits ihr Referendariat absolviert haben, die gängige Auffassung, dass die Anforderungen des Seminars eigentlich wenig mit dem „richtige(n) Berufsleben“ gemein haben, dass die von ihr geforderten Vorführstunden „Show“-Veranstaltungen für die Seminarausbilder seien, in denen der Referendar aus taktischen Gründen das gewünschte „Spiel mitspielen“ müsse, wenn er sich nicht seine Note verderben wolle; also Anpassung an die Seminarmaßstäbe mit dem Hintergedanken, später einer eigenen, davon verschiedenen Unterrichtswirklichkeit begegnen zu müssen. Die IP tritt nun ins Seminar ein, der Ersteindruck vom Bemühen der Ausbilder und die eigene „Grundeinstellung“, die Offenheit auch für theoretische Fundierungen einschließt, differieren mit dieser Kollegenmeinung, ihr erscheinen beide Teilbereiche der Ausbildung zusammengehörig, sich gegenseitig im Anliegen durchdringend und einander ergänzend. So gerät sie als Anfängerin zunächst zwischen die Fronten von sie „aufklärenden“ Fachkollegen einerseits und ihren beiden Fachleitern andererseits, die als erfahrene Fachlehrer und Mitglieder eines Lehrerkollegiums natürlich die über die Seminarausbildung kursierenden Meinungen kennen und sie der Referendarin gegenüber zu widerlegen versuchen. Zunächst wird die IP von dem Urteil der älteren und berufserfahrenen Kollegen an der Schule, von denen sie ihr Handwerk lernen soll und auch lernt, die sie vermutlich durch souveräne Unterrichtsgestaltung überzeugen, sicherlich beeindruckt, zumindest nachdenklich gestimmt worden sein. Schlüsselerlebnisse, eines davon auf den Seiten 13 und 14 des Interviews geschildert, machen ihr aber recht bald die durchaus nicht unterrichtsfremden Ausbildungsvorstellungen ihrer Fachleiter deutlich, sodass sie rasch und problemlos die Anforderungen des Unterrichtsalltags an der Schule mit den Ansichten der Seminarausbilder in Einklang zu bringen versteht. Auch wenn sie „gewisse“ einzuhaltende, von ihr als wirklichkeitsfremd charakterisierte, hier allerdings nicht näher erläuterte Spielregeln der Seminar gesteuerten Ausbildung anmerkt, so stuft sie viele Hilfen und Bemühungen ihrer Ausbilder als „sehr hilfreich für die Unterrichtspraxis“ und als wichtige Ergänzung der praktischen Übungen ein. Zu untersuchen wäre allerdings an anderer Stelle, wie ihre Kollegen offenbar mehrheitlich zu ihrer Ansicht über den Wert und die „Praxisnähe“ der Seminarausbildung gelangt sind.

„Ich habe heute Morgen nachgeguckt, was ich gemacht habe. (Lachen) Ähm, also von den allgemeinpädagogischen Themen hätte ich, ohne heute Morgen nachzusehen, nicht mehr sehr viel gewusst. Ähm, ich hatte mich daran erinnert, dass ich mal ein Seminar gemacht hab zum Thema Bildung, der Bildungsbegriff allgemein, aber ich glaube daran erinnere ich mich vorwiegend, weil ich mich damals schon gefragt hab: ‚Was soll ich damit überhaupt?‘ Dann kann ich mich daran erinnern, dass ich so Kommunikation, Konfliktbewältigung und Ähnliches gemacht hab – hab ich das nicht bei Ihnen gemacht? – und das war ein Thema, das ich an der Uni schon in Ansätzen gemacht hab, das mich damals schon sehr interessiert hat und deswegen kann ich mich auch daran erinnern, an die meisten andern Sachen nicht.“ (3/16 - 25)

Einmal abgesehen von der hier angesprochenen, jedoch keineswegs zu erwartenden Vorbereitung auf das Interview, die allerdings die gewissenhafte und pflichtbewusste Einstellung der IP schon im Referendariat und auch im Berufsleben widerspiegelt, lässt sich aus dem geringen Erinnerungswert der im allgemeinen pädagogischen Seminar behandelten Themen auch ihr Einfluss auf die Berufsausbildung herauslesen.

Deutlich unterscheidet die IP durch die beispielhafte Themenangabe zwischen allgemein für den Gymnasiallehrer bedeutsamen und anderen unmittelbar den Unterrichtsalltag berührenden Themen. Während sie hier vorgibt, sich an das Thema „Bildung“ vorwiegend wegen des schon damals angezweifelten Wertes erinnern zu können, räumt sie kurz darauf ein:

„(Lange Pause) Hm, ist schwer zu sagen, welche Themen völlig überflüssig sind. Ich denke viele Themen auch aus dem allgemeinpädagogischen Seminar sind sicherlich auch irgendwo relevant und wichtig, und

es ist sicher auch vernünftig, dass man sich mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzt und dass man verschiedene didaktische Modelle mal durchdenkt.“ (4/12 - 16)

Sie erkennt den Wert einer Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im Hinblick auf das Entwickeln begründeter, langfristiger und tragfähiger Erziehungsvorstellungen des Lehrers und die Bedeutung der Kenntnis didaktischer Modelle für eine bewusste, fundierte und differenzierte Unterrichtsplanung, aber Themen wie „Kommunikation“ als Basis für das Miteinander von Lehrer und Schülern, Lehrer und Kollegen, Lehrer und Eltern und „Konfliktbewältigung“ als Voraussetzung für einen ungestörten Unterrichtsablauf und auch einen möglichst spannungsfreien Umgang mit Kollegen berührten sie schon damals wegen ihrer direkten Praxisnähe deutlich stärker. Schon vorher im Studium und auch nachher im Berufsleben (23/36-24/26) beschäftigt sie sich daher mit diesem Themenkreis. Aus ihrer Berufserfahrung heraus erscheinen ihr daher auch Gebiete wie „Gesprächsführung, Psychologie für Klassenlehrer“ (4/3), ein in einem therapeutischen Beratungszentrum von ihr wahrgenommener Kurs, und auch Schulrecht und Organisation im Schulleben (3/42) deutlich hilfreicher für den Unterrichtsbetrieb als viele andere allgemeinpädagogische Themen.

„[...] ein Problem mag auch so die Methode gewesen sein. Ich hab das also so in Erinnerung, dass gerade am Anfang wir viele AGs hatten, in denen dann Leute Referate aufgedrückt bekommen haben, dann stellte jeder so ein Buch vor, und man bekam ein Thesenblatt, hatte, also war überfrachtet mit Material und Informationen, konnte das gar nicht vernünftig verarbeiten. Das Gespräch darüber blieb doch, also für mein Empfinden, oft unverbindliches Geplausche, wo jeder eine kleine Anekdote aus dem, was er im Unterricht so gerade beobachtet hatte, beigetragen hat, und das führte einfach nicht so sehr weit. Da wäre es sicherlich sinnvoller zu reduzieren und einzelne Probleme grundsätzlicher zu durchdenken.“ (4/16 - 24)

Nicht nur die Inhalte, sondern auch die in den allgemeinpädagogischen Sitzungen angewandten Methoden versieht die IP mit einem Fragezeichen. Die den Teilnehmern durch den Leiter des jeweiligen Seminars „aufgedrückt(en)“ Referate stützten sich auf Literaturquellen, aus denen für die Zuhörer ihrer Meinung nach zu umfangreiches Material auf Thesenblättern zusammengefasst war, das nicht gründlich genug analysiert, dafür aber durch persönliche Unterrichtserlebnisse angereichert wurde, sodass bisweilen auch „auf einem nicht so hohen Niveau diskutiert wurde“. (4/42)

Da zum Teil über 70 Referendare von nur drei Ausbildern in Pädagogik betreut werden mussten, lässt sich ihre Einschätzung - „[...] die Gruppen waren zu groß nach meiner Einschätzung, [...] für ein vernünftiges Gespräch, für eine vernünftige Auseinandersetzung“ - (4/39 - 41) durchaus nachvollziehen.

Über die Qualität der Gesprächsbeiträge urteilt sie recht kritisch: „Da gab es, äh, sehr fähige und sehr engagierte Leute, da gab es Leute, die nicht fähig waren nach meiner Einschätzung und sich sehr engagierten (Lachen).“ (4/31 - 32) Zugleich spricht sie den ihrer Ansicht nach ungeklärten Stellenwert dieser Sitzungen für die Note als Begründung für diverse Wortmeldungen an. „[...] vielleicht mag das den einen oder andern bewogen haben, [...] sich irgendwie noch miteinzubringen“. (4/38 - 39)

Deutlich und uneingeschränkt betont dagegen die IP die Bedeutung der Fachsitzungen für ihre Ausbildung.

„Ja, unbedingt. Also dass, da hab ich mein Handwerkszeug gelernt für meinen Unterricht. Das würd ich auf alle Fälle so sagen.“ (4/47 - 48)

„Und ich hab [...] mein Fachseminar auch so empfunden, dass das gezielt so angelegt wurde, dass im Fachseminar das erarbeitet wurde, was ich nachher im Unterricht brauchte. Also z.B. war es so, dass meine beiden Fachleiter mir gesagt haben: ‚Sie gehen als Erstes mal in die Mittelstufe.‘ Und dann

wurde auch zunächst bei den ersten Fachsitzungen so Grundsätzliches über die Arbeit in der Mittelstufe besprochen. [...] Wir haben Modellstunden gemeinsam erarbeitet und Ähnliches. Also da war sehr vieles da, was ich gut in den Unterricht transferieren konnte. Manchmal war Aufhänger eben auch das, was der Fachleiter bei einem Referendar, der nun gerade ungefähr in einer Klasse wie meiner war, gesehen hatte, worauf wir dann überlegt haben, was für ein Stundentyp war das, wie hätte man es anders machen können. Also es war für mein Empfinden doch sehr, gerade in den ersten Sitzungen, im ersten halben Jahr, wo man eine Marschrichtung brauchte, doch sehr praxisorientiert.“ (5/6 - 19)

Hier in den Fachsitzungen wird zielgerichtet auf den ersten Unterricht der Berufsanfänger hin ausgebildet, praxisnah wird zugleich „Grundsätzliches“ und auch Konkretes, letzteres an Modellstunden und erlebten Beispielstunden, erarbeitet. Der gewiesene Weg von der Mittel- zur Oberstufe gibt den Referendaren zudem die „Marschrichtung“ vom Einfacheren, eher der Methode Verhafteten, zum Komplexeren, inhaltlich schon Diffizileren, didaktisch noch subtiler zu Begründenden vor.

Die vom Fachleiter J obendrein als zusätzliche Eigenleistung durchgeführten gesonderten Fachsitzungen für den Einsteigerjahrgang unterstützen diese zielorientierte Einführung. (5/25 - 26) Gerade in diesem Fach erlebt sie die Ausbildung als „sehr praxisnah“, „konkret“, ohne vom Fachleiter vorgegebenes „Korsett“ (5/31), vor allem aber als überzeugend, weil das Vermittelte nachvollziehbar begründet wurde.

„Deswegen ist das für mich auch jetzt noch so gut verwertbar. Ich mache nicht alles in allen Details so, aber ich denke, es hat auch sehr stark für mein, mein Herangehen an Unterricht geprägt und hat mir dadurch auch ein Rüstzeug vermittelt, mit dem ich, das ich selber sehr flexibel handhaben kann.“ (5/34 - 37)

Diese abschließende Beurteilung der Fachseminarausbildung, speziell im Fach J, darf ohne Überschätzung als hohes Lob für den Fachleiter gewertet werden. Das weitergegebene Wissen erwies sich nicht etwa als damals momentan nützlich, weil es, dem Fachleiter angepasst, zu einer überdurchschnittlichen Note verhalf, sondern die IP kann es noch Jahre später situationsbezogen, nicht detailgetreu, für ihren Unterricht verwenden; noch bedeutender erscheint, dass diese Fachseminarausbildung ihre grundsätzliche Herangehensweise an Unterricht, ihr didaktisch-methodisches Denken und Handeln langfristig geformt hat.

Dagegen betont sie gegen Ende des Interviews, noch einmal ihre frühere Einschätzung wiederholend und unterstreichend: „Ich denke, weite Teile der allgemeinpädagogischen Ausbildung, muss ich schon sagen, (lachend) sind jedenfalls ohne irgendeine Wirkung geblieben, die ich noch erkennen könnte.“ (21/1 - 3)

Einschränkend und zugleich Früheres bekräftigend, fügt sie hinzu: „Also es sind sicherlich auch viele Dinge da, deren Einfluss ich gar nicht bemerke. Aber bewusst ist mir schon der Einfluss der Fachseminare für die Grundlagen, die ich da eben gelernt habe.“ (20/30 - 32)

Sie verharrt allerdings nicht in ihrer Kritik an der allgemeinpädagogischen Ausbildung, sondern sie spricht als Verbesserungsvorschlag eigene, aus den Bedürfnissen des Unterrichtsalltags erwachsene Fortbildungsbemühungen an. Hierzu verweist sie – als schon im Referendariat einsetzbar – auf die von ihr mit Kollegen im kleinen Kreis praktizierte Supervision unter Anleitung einer Psychologin, auf das dabei erprobte Nachstellen von Schulsituationen, auf Rollenspiele mit Rollenwechsel, von denen sie „alle theoretischen pädagogischen Modelle, die ich im allgemeinpädagogischen Seminar so gelernt hab, die ein Stück weit sicher ihre Berechtigung haben“ (24/4 - 6), deutlich als weniger hilfreich abhebt, da von ihnen „der Weg meistens zu dieser Unterrichtswirklichkeit ganz schwer zu gehen“ (24/7 - 8) ist.

„[...] es ist z.B. eine Vorgehensweise, wie wir an Konfliktsituationen herangehen. Da sind meinetwegen, also ein Fall, äh, eine Kollegin, die ein Gespräch mit einer Mutter vor sich hat, über einen Problemschüler, und also ganz große Sorgen hat, wie sie an diese Mutter herankommen könnte, dass da ein

anderer von uns in die Rolle des Lehrers schlüpft und sie in die Rolle der Mutter und wir dieses vorhin mal so skizzierte Gespräch nachspielen, sodass sie sich mal in der Rolle der Mutter erlebt [...] Und es ist erstaunlich, wie stark man sich identifiziert mit dieser Rolle und wie viel man über diese Identifikation auch erfährt über das, was da abläuft, und wie viele Dinge man dadurch auf einmal in den Blick nimmt, die einem vorher nie in den Sinn gekommen sind. Schon mal, also was die beiden Beteiligten da sehen, und der Rest der Gruppe, der die beobachtet hat, der sieht noch viel, viel mehr. Und man kommt auf diese Art und Weise auch oft zu Lösungsansätzen, zu Handlungsansätzen, an die man vorher nie gedacht hat, die einem hinterher ganz simpel erscheinen, aber auf die man in der konkreten Situation, in der man gefangen ist, überhaupt nicht gekommen wäre.“ (24/12 - 26)

Zunächst wird in der Gruppe das Gespräch zwischen Mutter und Lehrerin in groben Zügen skizziert, dann schlüpft die betroffene Lehrerin in die Rolle der erwarteten Gesprächspartnerin und erlebt eine für alle Teilnehmer erstaunliche Identifikation mit der „Gegenseite“. Der Rollen- und der damit erreichte Perspektivwechsel öffnet den Blick der mit Anspannung dem Gespräch entgegensehenden Lehrerin, erschließt aber auch allen Beteiligten unerwartete Sichtweisen und Handlungsalternativen, die fraglos praxisnah orientiert, lebensnah und für die Lehrerin im Vorfeld stark entlastend wirken. Der Gedanke, diese Vorgehensweise auf die Referendarausbildung zu übertragen, ist faszinierend, auch wenn z.B. die noch nicht abgeschlossene pädagogische Grundausbildung der Referendare, ihr noch deutlich geringerer Erfahrungsschatz und die personelle Situation an einem Studienseminar zunächst als unüberwindbare Hindernisse erscheinen. Am Verfahren besticht, im Referendariat angewendet, nicht nur die denkbare momentane Entlastung einer Referendarin, der eine vergleichbare Situation bevorsteht, auch nicht nur der bei den beteiligten Mitreferendaren einsetzende Lernprozess, sondern hierdurch werden auch in den Berufsalltag transferable Methoden in der Zusammenarbeit von Kollegen eingeübt, die der augenblicklich eher anzutreffenden Isolation des einzelnen Lehrers heilsam entgegenwirken könnten.

10.3.2 Ausbilder und Betreuung

„[...] ich hab es als sehr wohltuend empfunden, dass meine Mentoren ihre Aufgabe ganz unterschiedlich verstanden haben. Also ich hatte Mentoren, die mir gesagt haben: ‚Du kannst gerne in meine Klasse gehen. Aber ich kann dir nichts dazu sagen, wie du es machen sollst. Mein eigenes Referendariat ist praktisch 20 Jahre her, und deine Fachleiter erwarten ganz andere Dinge von dir. Also mach es, wie du meinst, aber ich kann dir nicht sehr viel helfen.‘“ (14/40 - 45)

„[...] viele Fachlehrer bei mir an der Schule haben mir denn auch schon gesagt: ‚Also ich weiß ja nicht, was das Seminar will, und ich kann dich da auch nicht anleiten, kann dir nicht sagen, wie du's machen sollst, du musst schon im Fachseminar lernen, wie du ne Stunde aufbauen würdest. Ich kann wohl sagen, was ich davon halte, aber mach es im Grunde so, wie es dein Fachleiter sehen will.‘ Und die haben mir eben auch den Freiraum gelassen, nicht ihren Unterricht zu kopieren, sondern zu versuchen, das umzusetzen, was ich im Fachseminar gelernt habe. Da gab es also überhaupt keine Konflikte.“ (4/48 - 5/6)

Die IP begegnet an ihrer Ausbildungsschule Mentoren, die sich auf Grund ihrer länger zurückliegenden Ausbildung scheuen, konkrete Hinweise für den Aufbau und die Durchführung von Unterrichtsstunden zu geben, die offen erklären, ihr nicht helfen zu können, ihr aber dennoch bereitwillig ihre Klassen zur Verfügung stellen. Trotz eigener Vorstellungen von Unterricht, die diese Mentoren seit Jahren auch in ihren Lerngruppen realisieren, möchten sie der jungen Kollegin nicht ihre aus ihrer Sicht doch wohl bewährten Methoden aufzwingen, erwarten keine Kopie ihres Unterrichts, sondern raten der IP, sich an die Hinweise ihrer Fachleiter zu halten, während sie andererseits die Seminarvorstellungen als Spiel, als Show einschätzen. (2/40) Jedenfalls hatte die IP Freiraum, ihre eigenen Vorstellungen von Unterricht, gleichgültig, ob sich diese nun am Vorbild der Mentoren oder stärker an den Vorstellungen der Fachleiter orientierten, zu verwirklichen; sie geriet dadurch

nicht zwischen die denkbaren Fronten von Mentoren und Fachleiter. *„Das hat einen gewissen Freiraum eröffnet, der auch sehr wohltuend war.“* (14/45 - 46)

Daneben gab es aber offensichtlich auch couragierte Fachlehrer, die ihre eigenen Erfahrungen für bedeutsam genug hielten, um sie auch der jungen Kollegin mitzuteilen. *„Andere haben mir da sehr viel konkreter Hilfestellungen gegeben, und auch davon hab ich sehr profitiert.“* (14/46 - 47)

Da die IP ihre Lerngruppen und damit auch die Fachlehrer an ihrer Schule frei auswählen durfte, konnte sie je nach Bedürfnis und Ausbildungsstand die für die jeweilige Situation geeignet erscheinenden Mentoren auswählen; sie hat dann Vertreter aus beiden Gruppen *„so ein bisschen zu mischen“* (14/49) versucht. Am hilfreichsten, so resümiert sie abschließend, waren für sie Kollegen, die ihr vom Rollenverständnis und vom Persönlichkeitsbild eher ähnlich waren; von diesen glaubt sie am meisten gelernt zu haben. (15/1 - 3)

Fähigkeiten und Engagement der Kollegen ihrer Fachgruppe an der Schule schätzt sie als ganz unterschiedlich ein. Da sie aber sehr rasch die zu ihr gut passenden, engagierten Kollegen herausfand, konnte sie sich auf diese konzentrieren. *„Und manche Leute hatte ich eben nie als Mentoren, das war denn auch nicht weiter dramatisch.“* (17/16 - 17)

Neben den Mentoren hatte sie keine weiteren Betreuer an der Schule. (17/21 - 23)

„Also ich hatte ja nun recht viel Glück mit meinen Fachleitern, muss ich sagen, aber wenn ich auch so in den Blick nehme, was andere Referendare mir erzählen, wie ich die Erfahrungen anderer Mitreferendare erlebt hab, scheint es mir doch so zu sein, dass auch eine intensivere Ausbildung der Fachleiter für ihre Aufgabe wünschenswert sein könnte.“ (23/32 - 36)

An dieser Stelle wird nicht recht deutlich, auf welche Weise außer durch Berichte ihrer Mitreferendare sie Kenntnis über das Verhalten anderer Fachleiter erhalten hat. *„Die Erfahrungen anderer Mitreferendare“* kann sie durch Erzählungen mitgeteilt bekommen haben, sie könnte sie aber auch unmittelbar miterlebt haben. Jedenfalls zieht sie aus dem irgendwie Erfahrenen den Schluss, dass die Ausbildung der Fachleiter auf ihre Aufgabe intensiviert werden müsse. Dass sie selbst mit ihren Fachleitern *„Glück“* gehabt hat, belegt sie durch eine Reihe von Äußerungen an anderen Stellen des Interviews.

So scheint sie eine wohl durchdachte, systematisch gegliederte und aufgebaute Einführung in den Unterricht ihrer Fächer erlebt zu haben. (5/7 - 19) Die Konkretion der Fachsitzungen und die realitätsnahe Unterrichtsauffassung der Fachleiter sind schon angemerkt worden. Vor allem aber haben ihr beide Fachleiter *„ein sehr positives Bild“* (20/35) von ihrem Beruf vermittelt, haben sie offenbar mitzureißen verstanden bis zum heutigen Tage.

Durch die regelmäßigen Unterrichtsbesuche ihrer Fachleiter fühlte sie sich *„ganz gut betreut“* (11/22), obwohl die dafür von der Prüfungsverordnung geforderten Gespräche zum Ausbildungsstand eher unauffällig vonstatten gingen.

„Ich weiß, dass meine Fachleiter so etwas hätten machen sollen, ich glaube zweimal ist so was vorgesehen im Laufe der Ausbildung, und ich glaube, nach dem, was ich mitbekommen hatte, dass, äh, nach dem zweiten Gespräch zum Ausbildungsstand dem Referendar eben auch gesagt werden soll, wie die Vorzensur ist?“ (11/26 - 30)

„Also ich erinnere mich, in I an eine Unterrichtsbesprechung, also im Anschluss an eine Unterrichtsstunde, die länger war als normalerweise oder so gewisse Aspekte aus bisherigem Unterricht einfließen. Ich nehme an, das hielt mein Fachleiter für das Gespräch zum Ausbildungsstand. Und in J war es so, dass, äh, ja, mir mein Fachleiter irgendwann mal begründete oder sagte, welche Vorzensur er vorgesehen habe, und mit ein paar Gründen, warum. Und, ja, das war dann sozusagen da das Gespräch zum Ausbildungsstand.“ (11/34 - 40)

Die Angabe der Vorzensur ist in den Gesprächen zum Ausbildungsstand nicht zwingend vorgesehen. Die IP erinnert sich jeweils an ein solches Gespräch, wobei das eine im Fach I eine verlängerte, Bemerkungen zu früheren Besuchen aufgreifende Unterrichtsbesprechung gewesen zu sein scheint, wie es viele Fachleiter praktizierten, während sie bei dem anderen Fachleiter die Begründung der Vorzensur als ein solches Gespräch einstufte.

„[...] wobei ich allerdings auch noch dazu sagen muss, also gerade in J, ähm, war für mich die Betreuung und das Gespräch immer dermaßen transparent, dass ich schon immer das Gefühl hatte, einschätzen zu können, wo mein Fachleiter meine Stärken und meine Schwächen sieht, sodass wir also auch nicht unbedingt auf so ein größeres Gespräch angewiesen gewesen wären.“ (11/44 - 48)

Eine gleichmäßig intensive Betreuung durch kontinuierlich angesetzte Unterrichtsbesuche und eine detaillierte Besprechung dieser Stunden können nach Meinung der IP solche Gespräche ersetzen; Vorzüge und Schwächen des Referendars sind diesem nach ihrer Erfahrung ohnehin durch eine Kette transparenter Besprechungen deutlich geworden.

Beiden Fachleitern billigt sie eine sehr hohe fachliche Kompetenz zu, dem Fachleiter J auch eine sehr große didaktische Kompetenz als Ausbilder (13/12-23), beim Fachleiter I dagegen bemängelt sie:

„[...] ansonsten [...] fehlte es an manchen Stellen ein bisschen an der Klarheit. Also ich hatte immer so das Gefühl, er war so bemüht, keinem auf die Füße zu treten, dass man nachher also ein bisschen verunsichert war, was er eigentlich wollte und wo es langgehen müsste. [...] er hat sehr viel alternative Möglichkeiten aufgezeigt, ohne jetzt zu sagen, da geht es lang.“ (13/24 - 29)

Das Bemühen des Fachleiters, niemandem weh zu tun, viele didaktische und methodische Möglichkeiten aufzuweisen und gleichzeitig nebeneinander gelten zu lassen, vermittelte vermutlich den Eindruck von Menschlichkeit, verhinderte aber nach Ansicht der IP auch eine klärende Diskussion über strittige Standpunkte, verwischte Differenzen und hinterließ ungewollt Unsicherheit und Zweifel. Hier ist wohl auch die Ursache für die im folgenden Zitat anklingende Einschränkung bei der Bewertung der normalen Unterrichtsbesuche zu finden.

„In unterschiedlichem Ausmaß, also bei meinen Fachleitern auch unterschiedlich hilfreich, würde ich sagen, aber so im Großen und Ganzen waren sie schon hilfreich und wenn nur manchmal, um mir zu signalisieren, dass ich auf dem richtigen Weg bin.“ (7/10 - 13)

Ein reines Referieren von didaktischen und methodischen Varianten erscheint vor dem Hintergrund einer stattgefundenen Stunde mit vorausgegangenen Entscheidungen eben weniger hilfreich für eine Referendarin, die ein klares „erfolgreich“ oder „weniger Erfolg versprechend“, ein „gelingen“ oder gar ein „misslingen“ für richtungweisender hält als ein freundliches „sowohl als auch“. Gelegentlich erfüllten die Stundenbesprechungen auch einfach als Bestätigung des von ihr eingeschlagenen Weges ihren Zweck.

Eine Aussage über die Fachkompetenz der Seminarleitung erscheint ihr nicht möglich, über deren didaktische Kompetenz äußert sie sich allerdings ebenfalls nicht.

„Also ich denke, das kann ich sicherlich für meine beiden Fachleiter weitaus besser einschätzen als für die Seminarleitung, weil ich also da die Fachkompetenz natürlich überhaupt nicht einschätzen kann, dann allenfalls die didaktische Kompetenz.“ (13/9 - 12)

Beratung durch die Seminarleitung hat die IP nicht erfahren. *„Nein, ich hab keine Beratung erfahren, aber ich hab die auch nicht in Anspruch zu nehmen versucht. Klar.“ (11/16 - 17)*

„Es gab am Ende des Referendariats wohl so ne Gesprächsrunde, wo Kritik geäußert werden sollte, so ne Runde der Referendare und der Seminarleitung. Ähm, ich hatte nicht viel Kritik zu äußern, von daher hab ich vorher auch nie die Möglichkeit gesucht, irgendwelche Probleme zu artikulieren. Aber ich

hatte auch so das Gefühl, wenn irgendwo wirklich was im Argen gelegen hätte, hätte ich mit meinen Problemen zur Seminarleitung gehen können.“ (23/16 - 21)

Die hier erwähnte Gesprächsrunde der drei Mitglieder der Seminarleitung mit den gerade examinierten Referendaren ließ Kritik ohne die vor der Prüfung vielleicht sinnvoll erscheinende taktische Rücksichtnahme zu. Die IP hatte allerdings schon während der Ausbildung keinen Anlass gesehen, Kritik vorzutragen. Wichtiger an diesem Zitat erscheint noch das im letzten Satz zum Ausdruck kommende Vertrauen in die Seminarleitung, mit der sie ohne weiteres, so ist sie sich sicher, irgendwelche Schwierigkeiten hätte erörtern können, wären sie denn aufgetreten.

10.3.3 Beurteilungen und Prüfungen

„Ja, ich bin in der beneidenswerten Situation, dass ich gute Erinnerungen an alle meine Lehrproben habe, überhaupt also auch nicht einen einzigen Unterrichtsbesuch eines Fachleiters hatte, [...] nach dem ich mich schlecht gefühlt hätte. Also es war alles immer sehr aufbauend, von sehr viel Wohlwollen, Wertschätzung getragen. Und es ging mir auch nach jeder Lehrprobe gut.“ (7/24 - 28)

Ohne jede Ausnahme kann die IP für alle Fachleiterbesuche und für die vier besonderen Unterrichtsbesuche feststellen, dass sie mit ihnen nur gute Erinnerungen verknüpft, dass die Stunden offenbar gelungen waren und die Besprechungen ermutigend wirkten und von persönlicher Wertschätzung geprägt waren. Ihr Schluss, dass es ihr „nach jeder“ Vorführstunde gut ging, ist mühelos nachvollziehbar. Die Annahme, dass der Erfolg sie von Besuch zu Besuch erfolgreicher machte, liegt nahe. Die gründliche Planung dieser Stunden, bei den besonderen Unterrichtsbesuchen noch durch die vielfältige Aspekte bedenkende schriftliche Fixierung intensiviert, weckt nicht ihren Widerstand gegen diese spezielle Ausprägung seminartypischer Übungsformen, sondern sie scheint bereits während der Ausbildung, nicht erst im verschönernden Rückblick, den Gewinn an Planungsfähigkeit, an mehrperspektivischer Betrachtungsweise und an abrufbaren Orientierungspunkten an sich beobachtet zu haben. (7/37 - 8/2)

Eine Benotung hält sie (vgl. 8/6 - 34) nach den von ihr erlebten, offenbar sehr transparenten Besprechungen der besonderen Unterrichtsbesuche, deren Extrakt in den im Seminar einsehbaren Protokollen nachzulesen war, nicht für notwendig. Die Vergabe einer Zensur erscheint ihr auch nicht sinnvoll, da der Referendar hierdurch frühzeitig auf einen Leistungsbereich festgelegt, gleichsam als Zweier-, Dreier- usw. Kandidat frühzeitig abgestempelt würde, während die aus der Besprechung ablesbare Tendenz im Betroffenen eben noch kein so deprimierendes Gefühl einer mit jeder Zensur zunehmenden Fixierung auf eine Notenstufe hervorruft. Die in vernünftigen Besprechungen von den Beobachtern gesuchten und fast immer auch gefundenen Positiva im Stundenablauf wirken sich zudem entlastend aus, fangen den Betroffenen auf und geben ihm Mut für die folgenden Vorführstunden, weil sie eben nicht in einer „Zahl“ aufgehen. Durch die geringe Anzahl von vier besonderen Unterrichtsbesuchen würde jeder einzelne durch eine Benotung im Bewusstsein der Referendare ein noch größeres Gewicht erhalten. Ohne direkt den Fachleitern das oft vermutete heimliche Schreiben von Noten zu unterstellen, glaubt sie doch, dass bestimmte Notenbereiche – gut, durchschnittlich, schwach – durch die Wahl geeigneter Adjektive von den Fachleitern angesprochen werden.

Die Protokolle hat die IP nicht von den Fachleitern erhalten, sie konnte sie sich aber problemlos im Sekretariat des Seminars aushändigen lassen. Davon hat sie allerdings nur in einem Fall, der besondere Unterrichtsbesuch war Teil ihrer Examenreihe, Gebrauch gemacht, um gegebenenfalls die Kommentare des Fachleiters exakter in die Arbeit einfließen lassen zu können. (8/46)

Der Wunsch, die breite Palette unterrichtlicher Möglichkeiten und Ideen in die Unterrichtsreihe für die schriftliche Hausarbeit einzubringen, setzte trotz frühzeitiger Planung die Referendarin „unter eine(n) Wahnsinnsdruck“, das „Programm durchzubringen“ (9/24 - 25), sodass

sie, auch wenn sie auf gutwillige Schüler traf, die Situation schon damals als „sehr künstlich“ (9/19) erlebt hat und glücklich war, anschließend wieder „normal und vernünftig unterrichten“ (9/28) zu können. „[...] unter diesem Druck, dann nachher eine minutiöse Auswertung darlegen zu müssen, fand ich das ungut. Es hat mir nicht sehr viel gebracht, und ich fand es sehr strapaziös.“ (9/30 - 32)

Der Zwang, jedes Detail der Unterrichtsreihe in der von den Prüfern als außerordentlich wichtig eingestuften Auswertung ausführlich darlegen zu müssen, belastete sie, ohne dass sie daraus den in der mittelfristigen Unterrichtsplanung geschätzten Gewinn hätte ziehen können.

Den eigentlichen Examenstag mit dem Prüfungsunterricht II und den drei mündlichen Prüfungen hat sie als „geballt(e)“ (9/42) Schlussphase in Erinnerung, die sie eher undeutlich als reines Kräfte- und Koordinationsproblem erlebt hat, deren Sinn jedoch grundsätzlicher zu diskutieren wäre.

„Ach, also ich denke, es ist ein grundsätzliches Problem, dass vieles von dem, was einen guten Lehrer ausmacht, ohnehin nicht punktuell prüfbar ist. Ähm, also ich denke, dass es schon besser geworden ist im Vergleich zu den Zeiten, als ich Referendarin war, dass ja die Vorzensur inzwischen wohl stärker in die Endzensur eingeht, als es bei uns der Fall war. Da war das wirklich so, dass die ja nur, wenn man zwischen zwei Noten stand, den Ausschlag gab, was natürlich dann diesen punktuellen Prüfungen ein ungeheures Gewicht gegeben hat. Und ich denke, das ist irgendwie nicht gerechtfertigt. Ich hatte so den Verdacht, dass so ein bisschen vonseiten der Fachleiter und der Prüfungskommission, äh, insgesamt danach geguckt wurde, was man denn im Lichte dessen, was da anderthalb Jahre geleistet wurde, für eine Note rauskommen sollte und dass das insofern schon so'n gewisses Korrektiv auch darstellte, aber ich weiß es nicht sicher.“ (10/4 - 15)

Die IP stellt die zu ihrer Zeit gültige Bedeutung der Vorzensur zutreffend dar. Inzwischen hat die Vorzensur als rechnerisch zu berücksichtigende Teilnote juristisch abgesichertes Gewicht bei der Bestimmung der Endnote. Der gegenüber der Prüfungskommission geäußerte Verdacht gilt sicherlich für Prüfungen auf allen Ebenen und trifft wohl je nach Grundeinstellung der beteiligten Prüfer zu.

An anderer Stelle hatte die IP schon auf nicht examinierbare Eigenschaften und Fähigkeiten des angehenden Lehrers hingewiesen. Fast resignierend, fügt sie hinzu:

„Man mag berechtigte Kritik sicherlich an den Lehrproben üben, auch an den mündlichen Prüfungen, aber ich sehe auch keine anderen so punktuell machbaren Prüfungen, die nicht genauso zweifelhaft wären.“ (10/16 - 18)

„Wenn ich jetzt also meinetwegen die mündlichen Prüfungen im zweiten Examen sehe und die mit den mündlichen Prüfungen im ersten Examen vergleiche, äh, ist mir schon klar, dass der Anspruch, wissenschaftliche Anspruch, der fachliche Anspruch im ersten Examen ungleich höher war als im zweiten, muss man ja auch andererseits sehen, ähm, da sind vier, fünf Jahre Studium abgefragt worden letzten Endes gegenüber anderthalb Jahren Referendariat, bei dem der theoretische Aspekt auch nur einen winzigen, äh, eigentlich einen kleineren Teil darstellte. Von daher, äh. (Pause) Es war transparent, wobei man sagen muss, dass natürlich gegen die Objektivität von Noten grundsätzlich viel zu sagen wäre. Ich hab vorher auch davon Gebrauch gemacht, dass ich mir mündliche Prüfungen von Mitreferendaren angesehen habe, auch Lehrproben, sowohl Ausbildungslehrproben als auch Examenslehrproben von Mitreferendaren angesehen habe. Und das hat mir schon deutlich gemacht, wie fragwürdig insgesamt auch die Notengebung ist. Da hängt vieles auch von Themenwahl des Prüfers, von der Art der Vorbereitung ab und Absprachen auch zwischen Prüfern und Prüflingen, von der Geschicklichkeit oder Ungeschicklichkeit des Prüflings, sein Wissen zu vermitteln. Kann man natürlich fragen, ist es gerecht, wenn da jemand im Grunde genommen sehr viel weiß, aber es irgendwie dann dem Prüfer nicht geschickt darstellen kann, dass er erhebliche Einbußen hinnehmen muss. Also das ist, ich denke, gegen Noten und ihre Objektivität kann man grundsätzlich viel sagen, aber wenn man so die Standards und die Krite-

rien kennt, denke ich, ja, unter Zugrundelegung der Kriterien, von denen ich meinte, dass sie zugrunde gelegt werden, konnte ich das nachvollziehen.“ (10/26 - 47)

An dem Vergleich der mündlichen Prüfungen im Ersten und im Zweiten Staatsexamen wird ein grundsätzliches Problem der Assessorenprüfung deutlich. Nicht der durch die längere Studienzeit bedingte größere Umfang des abgefragten Wissens im ersten Examen ist das Problem, nicht der Grad des wissenschaftlichen Anspruchs, sondern die Funktion der mündlichen Teilprüfungen für den Nachweis der Berufstüchtigkeit des Kandidaten. Nicht der rein „*theoretische Aspekt*“ scheint das wesentliche Augenmerk zu verdienen, sondern die Fähigkeit des Kandidaten, auf der Grundlage des vorausgesetzten Theoriewissens in der Erziehung und Wissensvermittlung den Brückenschlag zum Schüler begründet vollziehen, das im Referendariat erworbene unterrichtliche Können und Wissen allgemein und an Beispielen veranschaulichend vorweisen zu können. Dieser Aspekt scheint der damaligen Kandidatin, wie ihre Argumentation andeutet, weder in der Vorbereitung noch in der Prüfung von ihren Prüfern hinreichend verdeutlicht worden zu sein; den Prüfern war er sicherlich bewusst, wie der Verfasser aus eigener Anschauung bestätigen kann.

Die kritischen Anmerkungen der IP zur Notengebung lassen sie selbst als nachdenkliche Prüferin erscheinen, die sich bei ihrer eigenen Notenvergabe der grundsätzlichen Problematik bewusst ist. Im Vorbereitungsdienst hat sie durch die freiwillige Teilnahme an Vorführstunden und an Prüfungen die angewendeten Standards kennen zu lernen versucht und auch für die eigene Prüfung als nachvollziehbar akzeptiert.

Ob an das Prüfungsgeschick angehender Lehrer höhere Ansprüche gestellt werden dürfen oder ob hier nicht der Mensch in existenzieller Not, da einem sein weiteres Leben bestimmenden Prozess unterworfen, zu sehen ist, bleibt dem Verantwortungsbewusstsein und dem Gewissen des Prüfers überlassen.

Ein besonderes, im Seminar auch nie deutlicher thematisiertes Problem stellte das Engagement und das Können der Referendare in den Seminarsitzungen dar.

„Also es war schwierig, es war insofern auch ein bisschen problematisch, glaube ich, als auch nicht ganz deutlich wurde, welchen Stellenwert innerhalb der Ausbildung, innerhalb der Bewertung nachher [...] diesen Seminaren beigemessen wurde. Also irgendwie wurde immer vage gedroht, also wer sich hier nicht einbringt, der muss damit rechnen, dass ihm das nachher bei der Ermittlung der Note negativ angekreidet wird.“ (4/33 - 38)

Während im Interview eine Bewertung der Mitarbeit in den Fachseminaren nirgends auch nur andeutungsweise vermutet wird, offenbar also die unterrichtlichen Leistungen bei den Fachleiterbesuchen als Beurteilungskriterien angesehen werden, ist sich die IP über eine solche Zensierung der Mitarbeit in den allgemeinpädagogischen Seminaren nicht ganz sicher, nennt diese Unsicherheit „*auch ein bisschen problematisch*“. Sie glaubt zumindest aus Andeutungen der jeweiligen Seminarleiter herausgehört zu haben, dass Passivität in den Sitzungen negativ zu Buche schlage, mit dem erwähnten Effekt, dass einige Teilnehmer sich weniger aus Sachinteresse, sondern vielmehr wegen der Notenwirksamkeit an den Diskussionen beteiligt haben.

In der Tat scheute sich die Seminarleitung, dieses Problem eingehender mit den Referendaren zu erörtern. Einerseits liegt es nahe, kluge und engagierte Mitarbeit in diesen Sitzungen im Rückblick auf das Referendariat durch eine positivere Schlussbeurteilung zu honorieren, andererseits erscheint es bei Erwachsenen unangemessen, womöglich jede Sitzung mit einer Beteiligungsnote für jeden Anwesenden zu beschließen. So suchten denn auch die Mitglieder der Seminarleitung im Gespräch untereinander einen Gesamteindruck über die gezeigte Mitarbeit nach Breite und Tiefe der Beiträge für jeden Examenskandidaten zu gewinnen, der nach Gutdünken des Verfassers dann in der Beurteilung schriftlich fixiert und notenwirksam werden konnte. Wenn dieses Verfahren höchstens auf Nachfrage erörtert wurde, die Notenvirkung also „*vage*“ blieb, so diente dieses Verhalten jedoch aus-

schließlich dem Ziele, die allgemeinpädagogischen Sitzungen von einem allgegenwärtigen Notendruck freizuhalten, das bei den Teilnehmern vorausgesetzte Interesse gleichsam zweckfrei werden zu lassen, eine in Fragen und Antworten freimütige Diskussion zu fördern. Das von der IP monierte „geheuchelte“ Beteiligungsverhalten mit durchaus unterschiedlicher Qualität der Beiträge (4/31 - 32) wurde dabei notgedrungen in Kauf genommen.

10.3.4 Seminarklima

„Also in J war es so, dass wir in einer kleinen Gruppe angefangen haben zu dritt, und, ja, bei einem Mitreferendar zeichnete sich sehr schnell ab, dass er große Probleme hatte, sich dann eben auch sehr abseits hielt. Meine andere Mitreferendarin, zu der hatte ich sehr guten Kontakt, und das hat sich auch als sehr hilfreich erwiesen.“ (17/25 - 28)

Der Kontakt zu den Mitreferendaren beschränkt sich offenbar im Wesentlichen auf die kleine Anfängergruppe im Fach J und engt sich aus dem angesprochenen Grund dann rasch auf eine Mitreferendarin ein, mit der die IP, wie im Abschnitt 10.2.1 ausführlicher berichtet, eine sehr intensive und nützliche Kooperation pflegte. Über Kontakte zu anderen Kollegen aus der Fachgruppe I, vermutlich vertrat die erwähnte Kollegin auch dieses Fach, erzählt Frau X im Interview nicht. Andererseits urteilt sie über eine Tagung mit allen Referendaren ihres Jahrgangs außerhalb des Seminarortes: *„Also es war recht gut für, ja sagen wir mal, den Zusammenhalt der Gruppe, das Kennen lernen anderer Referendare, auch der Referendare, die nicht mit mir in den Fachseminaren waren. Inhaltlich, nein [...]“ (6/27 - 29)*

Das Kennen lernen der Mitreferendare aus den anderen Fachgruppen, das entstehende Gefühl der Zusammengehörigkeit erscheint ihr im Rückblick wichtig, weniger die vermittelten Inhalte dieser Tagung, die ihr vermutlich entfallen sind. Worin sich dieses Gemeinschaftsgefühl ausdrückt, wie es sich auf die IP ausgewirkt hat, wird im Interview nicht weiter thematisiert.

„Feste und Feiern des Seminars, meinen Sie? Hm, wir hatten nicht sehr viele, was ich auch nicht weiter vermisst habe. Ähm, es war bei mir so, dass sehr früh, also von Anfang an im Grunde genommen, für mich eher die Schule als das Seminar so der Bezugspunkt war. Ich weiß, dass das bei den meisten meiner Mitreferendare anders war, weil viele meiner Mitreferendare an ihren Schulen auch nicht so gut integriert wurden. Es waren größere Gruppen, da saßen die Referendare immer zusammen. Bei mir war das so, also ich war ja auch neu in Z, aber die Leute zu denen ich Kontakt hatte, es waren ein paar Referendare aus meinen Fachseminaren, aber in erster Linie auch die Kollegen bei mir an der Schule. Es gab sehr viel jüngere Kollegen, äh, von denen ich mich gut aufgenommen fühlte. Von daher habe ich auch so fehlendes gesellschaftliches Leben im Seminar nicht weiter vermisst.“ (12/43 - 13/4)

Hier spricht die IP noch einmal aus, dass sie zu einigen Referendaren ihrer Fachseminare Kontakt hatte, während der eigentliche „Bezugspunkt“ für sie eben nicht das Seminar, sondern die Schule mit „sehr viel jüngere(n) Kollegen“ war, die sie in ihre Mitte aufgenommen und, wie auch an anderer Stelle des Interviews deutlich wird, intensiv in ihren Klassen betreut haben. Die nur vage Erinnerung an das Büro unterstreicht diese Gewichtung. (12/37) Feste und Feiern, ohnehin kein zentrales Anliegen dieses Seminars, hat sie folglich auch nicht vermisst. Wichtig erscheint noch der Hinweis, dass die Referendare an anderen Schulen, denen sie an etlichen Innenstadt-Gymnasien sogar in sehr großer Zahl zugeteilt waren, eher isoliert vom Kollegium beieinander saßen.

„Nein, ich hab das Gefühl gehabt, dass so vom Seminar her eine recht große Offenheit da war, was so die ganzen Rahmenbedingungen angingen, auch was so die Unterrichtsabläufe in der Schule angingen, und ich hatte eben auch das Glück, dass ich in einer Schule mit recht wenigen Referendaren war, wo man, äh, mir auch ganz große Freiräume eingeräumt hat, also wo überhaupt z.B. nicht kontrolliert wurde, wie lange ich in einer Klasse drin war, wo mir überhaupt keine Vorschriften gemacht wurden,

in welche Klassen ich ging. Also ich war völlig frei in der Auswahl der Lerngruppen, sowohl was die Dauer als auch was so die, ja, Auswahl insgesamt anging.“ (12/15 - 23)

Die IP fühlt sich von den organisatorischen Vorgaben und den notwendigen Anweisungen für die Ausbildung nicht eingeengt, sodass die an der Schule gegebenen Freiräume nicht durch Einschränkungen des Seminars aufgehoben wurden. Die mehrfach gelobte freie Auswahl der Lerngruppen, auch hinsichtlich der Verweildauer in den Klassen, wurde bei verantwortlicher Haltung der Referendare durch die minimalen, nur offensichtlichen Missbrauch verhindernden Vorschriften des Seminars nicht behindert, sodass die IP ein Gefühl selbstverantworteter Ausbildungsgestaltung entwickeln konnte.

Nur vorsichtig, ganz allgemein den Einfluss der Geschlechtsrolle auf menschliche Beziehungen bedenkend, tastet sich die IP an die Beantwortung der Frage heran, ob sich für sie als Frau die Ausbildungsbedingungen von denen ihrer männlichen Kollegen unterscheiden haben.

„(Tiefes Einatmen) Puh, hu, hm, das war ne Frage. Ich denke, es ist grundsätzlich immer so, dass natürlich das Geschlecht eine Rolle spielt, hm, in jeder Beziehung, in der man ist. Ich denke, jeder männliche Fachleiter hat grundsätzlich eine andere Art von Beziehung zu einem männlichen Referendar als zu einem weiblichen Referendar, von daher wird es sicherlich Unterschiede geben, hm, nun bin ich in Fächern, in denen der Frauenanteil ja recht hoch ist, und hab sicherlich nie das Gefühl gehabt, da benachteiligt zu sein, hätte eher das Gefühl, als Frau da einen Vorteil zu haben als einen Nachteil.“ (18/33 - 40)

Die Formulierung, dass es bei der Behandlung durch die Fachleiter „sicherlich Unterschiede geben“ wird, vermeidet eine Beschreibung dieser Unterschiede, die der IP eventuell auch gar nicht aufgefallen sind. Die Bemerkung über den hohen Frauenanteil in den Fachgruppen dient auch nicht der Erklärung. Bedeutsam bleibt der Hinweis, sich als Frau niemals benachteiligt, eher schon bevorzugt gefühlt zu haben, wobei die Art der vermuteten Vorteile offen bleibt.

10.3.5 Rahmenbedingungen

Die IP ist ohne Wartezeit in den Vorbereitungsdienst übernommen worden. (18/44) Mit dem Seminarort und, wie schon aus früheren Zitaten deutlich geworden ist, mit der zugewiesenen Schule war sie ohne Einschränkung zufrieden. (18/48) Relativ einfach gestalteten sich die Wohnungssuche und der Aufbau eines neuen privaten Umfeldes. (19/4) Zur Bezahlung äußert sie sich eindeutig:

„Das kann ich schnell sagen. War für mich nach dem Studium ein wahrer Geldsegen. Das ist natürlich alles relativ. Ich bin als Alleinstehende recht gut ausgekommen mit dem Geld und [...] hatte vorher weitaus weniger, sodass ich da überhaupt keine Schwierigkeiten hatte.“ (19/8 - 11)

Im Vergleich zum Studium empfindet sie das durchaus nicht reichlich bemessene Referendarsgehalt als „wahre(n) Geldsegen“, mit dem sie, nur für sich sorgend, mühelos zu Recht gekommen ist.

„Also ich hatte nach anderthalb Jahren das Gefühl, es reicht vollauf aus. Hm, es war am Schluss sehr gedrängt, es mag sein, dass natürlich manches ein bisschen entzerrt wird, hm, andererseits hatte ich schon das Gefühl, nach anderthalb Jahren so weit zu sein, dass ich diese ständige Kontrolle, die natürlich im Referendariat immer mal da ist, dass ich die leid war und richtig danach gedrängt habe, meinen eigenen Kram machen zu müssen und nicht über alles, was ich tue, immer irgendjemandem Rechenschaft ablegen zu müssen.“ (19/16 - 22)

Nach der vorgeschriebenen Ausbildungszeit fühlte sich die IP hinreichend auf den Beruf vorbereitet. Trotz der gegen Schluss des Referendariats sich drängenden Verpflichtungen hätte sie für sich keine Verlängerung begrüßt, weil sie sich ein Ende der im Vorbereitungsdienst unvermeidlichen Kontrollen und vor allem mehr Unabhängigkeit und Selbstständig-

keit wünschte. Bei dieser Einschätzung ist allerdings zu bedenken, dass sie nach längeren unterrichtlichen Vorerfahrungen das Referendariat aufgenommen hat.

Die neue Rolle, in der sie sich als Beamtin befand, die dienstlichen Verpflichtungen, denen sie auch später als Beamtin auf Lebenszeit unterlag, sind ihr kaum, also auch nicht störend aufgefallen. (12/5 - 7)

Durch die schriftlichen Mitteilungen im Seminar, durch die Informationen in den wöchentlichen allgemeinpädagogischen Sitzungen, auch in den Fachseminaren und nicht zuletzt „durch Referendare höherer Semester“, also durch „Mundpropaganda“ (12/32) fühlte sie sich zu jeder Zeit über den Ablauf und die Organisation des Vorbereitungsdienstes „umfassend“ unterrichtet.

10.4 Der Einfluss der Ausbildung auf die Persönlichkeit

„Ich hab eigentlich recht positive Erinnerungen so ans Studienseminar. Ich bin zum Studienseminar gekommen mit ziemlich negativen Erfahrungen, die so geprägt waren von dem, was eben einige Mitstudenten mir gesagt hatten, und hab eigentlich ziemlich schnell gemerkt, dass ich entweder mit dem Zer Studienseminar speziell oder auch mit dem ganzen Drumherum mit meinen Vorbedingungen, äh, es ganz gut getroffen habe. Insgesamt hab ich da recht positive Erinnerungen.“ (1/7 - 13)

Spontan, ohne zu zögern, spricht die IP auf das gegebene Stichwort „Studienseminar“ hin als erstes von ihren positiven Erinnerungen an ihre Ausbildung für den Lehrerberuf. Trotz recht negativer Äußerungen von Mitstudenten über das Seminar lässt sie in sich kein Vorurteil entstehen und erkennt „ziemlich schnell“, dass „ihr“ Studienseminar nicht die vorhergesagten negativen Züge trägt. Unklar bleibt, was sie „mit meinen Vorbedingungen“ meint, ob sie dabei an ein sie gut vorbereitendes Studium oder an ihre Unterrichtserfahrungen im Ausland denkt. Die Erinnerung an die Seminarzeit wird dabei geweckt durch die Begegnung mit Referendaren, die an ihrer Schule ausgebildet werden, aber auch durch den Rückgriff auf selbst im Referendariat konzipierte Materialien. (1/17 - 25)

Auf die Frage nach Abschnitten im Referendariat, die sich ihr besonders lebhaft eingepägt haben, erinnert sie sich:

„Besonders lebhaft an den Anfang und an das Ende, denk ich mal. Ähm, am Anfang gerade weil alles so neu war, war ich auch mit einer großen Unsicherheit an die Sache rangegangen, wenn viele Leute mir eben auch gesagt haben: ‚Es ist also bestenfalls halbwegs erträglich und der Regelfall eigentlich ganz furchtbar.‘ Ähm, also diese vielen neuen Erfahrungen, die ich da gemacht hab, das ist schon eine Zeit, an die ich mich gut erinnere, auch z.B. an meine ersten Unterrichtsbesuche, das sind so sehr einschneidende Erfahrungen gewesen, und dann natürlich auch der Stress des Examens. Und das dazwischen ist eigentlich weniger markant.“ (2/11 - 18)

Auch hier klingt noch einmal die durch Warnungen anderer vor dem Referendariat verursachte Verunsicherung der Referendarin an, die sich zusammen mit den vielen neuen Erfahrungen, der Erstbegegnung mit dem angestrebten Beruf und nicht zuletzt durch die ersten Vorführstunden tief in ihr Gedächtnis eingegraben hat. Danach prägen erst wieder die Aufregung und die Arbeitsbelastung im Vorfeld und im Vollzug des Examens ihre Erinnerung. Wenn die dazwischen liegende Zeit ihr „eigentlich weniger markant“ vor Augen steht, so findet sich eine Erklärung dafür in folgender Äußerung:

„Nein, kann ich gar nicht so sagen. Und ich hab die Dinge auf mich zukommen lassen, weil ich ziemlich bald gemerkt hab, dass ich ganz gut klar komme damit und dass ich auch dadurch Energien frei hatte, ja, ganz verschiedene Sachen mitzunehmen. Also ich musste mich nicht irgendwie durchlavieren und, nein, das hab also ich recht offen auf mich zukommen lassen.“ (2/23 - 27)

Es gab für sie keinen den Vorbereitungsdienst dominierenden Gedanken, dem sie alles andere unterordnete oder unterordnen musste. (2/20 - 23) Im Gegenteil erkannte sie recht

bald, dass sich für sie eben kein „ganz furchtbar(er)“, sondern ein problemloser und sogar erfolgreicher Ausbildungsprozess abzeichnete, sodass sie entspannt und ruhig den auf sie zukommenden Anforderungen entgegensetzen konnte, keine Energien durch Widerstände gegen die Ausbilder (10/23), durch Ängste oder taktische Manöver vergeuden musste. Solche Ängste hat sie überhaupt nicht selbst, sondern nur durch die Berichte einer Bekannten kennen gelernt, bei der sich noch nach über einem Jahrzehnt Stressreaktionen in der Nähe des Seminars einstellen.

Wenn sie oben von ihren günstigen Vorbedingungen gesprochen hat, so zählt dazu sicherlich auch ihr Gymnasium, an dem sich ihr vormittäglicher Berufs- und Ausbildungsalltag abgespielt. *„Also dass das Schulklima an meiner Ausbildungsschule sehr gut war, dass ich mich da eben spontan sehr wohl gefühlt habe, sowohl was das Kollegium angeht als auch was die Schülerschaft angeht.“* (17/ 4 - 7) Nicht nur die mehrfach erwähnten kooperativen Kollegen an ihrer Schule, auch eine insgesamt bereitwillige Schülerschaft gaben ihr von Anfang an das Gefühl, dort gut aufgehoben zu sein und optimale Arbeitsbedingungen anzutreffen. Hinzu kamen die ihr von der Schule und dem Seminar zugebilligten großen Freiräume, ihren Ausbildungsprozess an der Schule weitgehend selbstverantwortlich organisieren und strukturieren zu dürfen.

Der mittlere, zentrale Abschnitt ihrer Seminarzeit wird wie bei allen Referendaren von den Vorführstunden bestimmt, wobei sie ihre Situation als „benedenswert“ (7/24) bezeichnet, da sie nur gute Erinnerungen an alle besonderen Unterrichtsbesuche hat und sich auch nicht nach einem einzigen Unterrichtsbesuch ihrer Fachleiter bedrückt fühlte.

„Also bei den Lehrproben hat man mich meistens so gelobt, dass ich dazu gar nicht mehr Stellung nehmen wollte (Lachen), bei den Unterrichtsbesuchen war es aber auch so, dass ich, äh, schon das Gefühl hatte, meine Vorgehensweise rechtfertigen zu können und dass es ernst genommen wurde, dass das Ganze dialogisch angelegt war, die ganze Besprechung.“ (9/4 - 8)

Nach ihren Vorführstunden befand sich die IP in doppelter Hinsicht in einer glücklichen Lage; einmal musste sie nicht Misslungenes rechtfertigen, zum anderen wurde sie in den „dialogisch“ angelegten Nachbesprechungen als vollwertige Diskussionspartnerin akzeptiert.

Über die schon zitierte, wegen ihrer resoluten Planabweichung vom Fachleiter sogar gelobte Stunde, ist noch ihre Anmerkung nachzutragen: *„Da es mir sehr viel Zutrauen auch so in meine eigenen pädagogischen und didaktischen Instinkte gegeben hat, dass ich hinterher so das Gefühl hab, auch wenn dein Konzept mal versagt, hast du Gespür dafür, in der Situation das Richtige zu machen. Und das hat, ja, mir sehr viel Auftrieb gegeben, viel Selbstvertrauen für das Referendariat.“* (14/20 - 25) Nicht nur das Lob für gelungene Stunden, sondern auch diese Bestätigung für eine spontane, aber situationsgerechte Konzeptänderung stärken ihr Selbstvertrauen, hinterlassen ein Gefühl zunehmender Flexibilität und wachsenden pädagogischen Instinkts auch in unerwarteten Situationen.

„Also im Studium, [...] also im Examensjahr hab ich recht viel gearbeitet, aber in den Jahren davor habe ich sicherlich weniger gearbeitet als während des Referendariats. Aber auch im Referendariat gab es so mal Ruhephasen [...] Aber es gab eben doch, verglichen mit dem Studium, sehr viele Zeiten sehr intensiven Arbeitens, weil denn doch immer wieder Unterrichtsbesuche und Lehrproben anstanden, dann die mittelfristige Unterrichtsplanung. Also es waren mehr Termine gesetzt, die eingehalten werden mussten, und dadurch auch mehr Phasen intensiven Stresses.“ (19/28 - 36)

„Mit meiner jetzigen Berufstätigkeit verglichen, würde ich sagen, inzwischen arbeite ich gleichmäßiger, hmm, aber insgesamt tut sich das nicht sehr viel. Ich habe sicherlich in den ersten zwei, drei Jahren nach dem Referendariat weitaus mehr gearbeitet als im Referendariat. Also das Jahr nach dem Referendariat war das arbeits-, arbeitsintensivste meines Lebens, muss ich schon sagen.“ (19/ 40 - 44)

Die Zitate zeigen, dass sich die IP sowohl im Studium als auch im Referendariat und im Berufsleben mit hoher Intensität ihrer Arbeit gewidmet hat, immer aber auch Zeiten als

mögliche Ruhepausen ausgemacht und genutzt hat, um in den entscheidenden Phasen gebündelt ihre Kräfte einsetzen zu können. Über die Prüfungszeit sagt sie: *„Also das war einfach so ein Koordinationsproblem. Und, äh, ich hatte dann stellenweise schon so das Gefühl, also ich steh neben mir, und irgendwie komm ich durch, aber wie genau, kann ich gar nicht sagen.“* (9/47 - 49) Bemerkenswert ist dabei die im Vergleich zum Referendariat zwar gleichmäßigere, aber noch intensivere Arbeitsbelastung als Berufsanfängerin, wobei das erste Jahr, das Einstiegsjahr in das eigentliche Berufsleben, als das *„arbeitsintensivste“* ihres Lebens herausgehoben wird.

Trotz der angemerkten Belastung zieht die IP aber ein positives Fazit ihrer Ausbildungszeit am Seminar.

„Ja, das Referendariat war für mich schon, ja, es hat mir das Rüstzeug für meinen Beruf vermittelt, würde ich sagen. Hmm, es war auch eine nicht unangenehme Zeit, also ich denke da ohne irgendwelche negativen Gefühle dran zurück, hmm, und es hat sich eben für mich gezeigt, dass auch, wenn ich natürlich auch nicht in allen Einzelheiten alles noch so mache wie im Referendariat, ich doch vieles gelernt habe, was ausbaufähig war, dass es eine gute Grundlage vermittelt hat und von daher schon ganz lohnend.“ (20/5 - 11)

Nicht nur die erfahrene Verstärkung durch das Lob und die fortwährenden Ermutigungen ihrer Ausbilder, sondern auch die im Beruf gewonnene Erkenntnis, ein *„ausbaufähig(es)“* „Rüstzeug“ für den Beruf vermittelt bekommen zu haben, lassen die IP offenbar mit großem Vertrauen auf das für den Beruf Erlernte und das bewiesene Können in den Beruf eintreten.

„Dann ist eine Sache, die ich noch nicht angesprochen habe, die war sicherlich ganz wichtig, äh, so die Einstellung, die mir zu meinem Beruf vermittelt worden ist. Ähm, ich hatte Kollegen und Fachleiter oder eine Seminarleitung, die, äh, mir schon ein sehr positives Bild von meinem Beruf vermittelt haben, also Fachleiter, die mir vermittelt haben, es macht ihnen Spaß, Lehrer zu sein, es macht ihnen auch nach zwanzig Jahren Berufserfahrung noch Spaß, Lehrer zu sein, sie halten das für ein wichtiges und lohnendes Unternehmen. Und, äh, ich denke, das ist ganz wichtig, so ein bisschen von dieser Begeisterung auch an den Berufsanfänger weiterzugeben. Und auch in meinem Kollegium habe ich eben sehr viele Kollegen kennen gelernt, bei denen ich von vorneherein merkte, die haben Spaß an ihrem Beruf, die sind gerne Lehrer. Und das ist gerade am Anfang, als so eine gewisse Unsicherheit doch da war, sich auch in diese Lehrerrolle reinzufinden, ein wichtiger Impuls gewesen, das prägt ein Stück weit immer noch.“ (20/32 - 45)

Hier spricht die IP einen bemerkenswerten Aspekt, einen ihre Berufseinstellung und damit ihre Persönlichkeit entscheidend prägenden Effekt ihrer Seminarzeit an. Nicht nur über die anfängliche Rollenunsicherheit hinweg, sondern über das Referendariat hinaus – weit in die augenblickliche Berufstätigkeit hinein – wirkt das positive, auch nach vielen Jahren Lehrerarbeit ihr von Ausbildern und vielen Mentoren vermittelte Bild vom Lehrerberuf, eine den Berufsanfänger beeindruckende und sein Rollenbild bestimmende Freude am Unternehmen „Schule“.

Diese so positive und optimistische Einschätzung von Ausbildung und Beruf findet u.a. ihren Ursprung und teilweise ihre Erklärung in dem Rezept, das die IP einem jungen Referendar für die Ausbildung mitgeben würde:

„Ich würde ihm raten, das Ganze möglichst offensiv anzugehen. Also nachdem, was ich bei andern Referendarinnen, auch Referendaren, die ich ausbilde, erlebt habe, ist doch ne Tendenz da, möglichst in die Defensive zu gehen und darauf zu hoffen, dass man auf diese Art und Weise möglichst viel Ärger von sich abwenden kann, wobei meine eigene Erfahrung die ist, dass man am besten dabei fährt, wenn man selber sich überlegt, was man will, und dann selber bisschen die Fäden in die Hand nimmt, weil man auf diese Art und Weise doch mehr steuern kann, als man eigentlich meint, weil man auch den Ausbildern, den Mentoren, den Fachleitern, ähm, guten Willen zu erkennen gibt und auf die Art und

Weise sicherlich mehr aus dem Referendariat rausholt, als wenn man nur versucht, das Nötigste zu machen, was einem so abverlangt wird.“ (24/37 - 47)

Sie sieht es als unklug und fehlerhaft an, wenn Referendare eher unauffällig, abwartend und Problemen ausweichend im Vorbereitungsdienst „abzutauchen“ versuchen. Ihre eigene Handlungsweise zeichnete sich demnach aus durch Eigeninitiative, offensives Herangehen an die unabwendbaren Aufgaben, d.h. zum Beispiel kein krampfhaftes Aufschieben von Vorträgen und Vorführstunden, durch aktives Ausnutzen und Gestalten der erkannten Freiräume, sicherlich auch durch ein vorausschauendes, Rückstände vermeidendes Zeitmanagement. Dadurch wird nicht nur den Ausbildern der eigene gute Wille signalisiert, es werden auch die im Referendariat angebotenen Möglichkeiten intensiver genutzt.

10.5 Die zentralen Aussagen des Interviews

Verunsichert durch kritische Vorinformationen über das Studienseminar nimmt die IP ihren Vorbereitungsdienst eher distanziert abwartend und mit einiger Skepsis gegenüber dem auf sie zukommenden Ausbildungsprozess auf. Nach wenigen Monaten erkennt sie jedoch, dass diese ihr zugetragenen Bedenken für ihre Person und für ihre Ausbildungsumstände nicht zutreffen. Ihre Schule – nicht das Seminar – mit einer vom Geist wohlwollenden Miteinanders geprägten Schulatmosphäre, einer gutwilligen, leistungsorientierten Schülerschaft und einer Reihe engagierter Mentorinnen wird zum eigentlichen Zentrum ihres Lernprozesses als Lehrerin, der durch zwei kompetente und erfahrene Fachleiter mit einem erprobten, praxisorientierten und realitätsnahen Ausbildungsprogramm optimal gefördert wird. Auf den Unterrichtsalltag der Referendarin zugeschnittene und somit, wie die IP betont, auf die spätere Schulwirklichkeit bruchlos vorbereitende Fachseminare und Stundenbesprechungen lassen sie die Ausbildung an der Schule und am Seminar als miteinander verschränkte und sich ergänzende Elemente des Referendariats erkennen, lassen sie nicht die gängige Meinung vieler Kollegen an der Schule von der Praxis hier und der grauen Theorie dort akzeptieren, wobei sie lediglich die allgemeinpädagogischen Seminare ausnimmt, von deren Themen ihr nur schwer der Brückenschlag zum Schulalltag gelingt. Hier sieht sie auch Ansätze zu einer Verbesserung der Ausbildung durch eine bewusstere, intensivere Schulung kommunikativer und kooperativer Fähigkeiten für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen.

Die äußeren Umstände im Referendariat waren offensichtlich günstig für sie und wurden von ihr auch entsprechend positiv eingeschätzt. Dazu zählte die im Vergleich zum Studium gesicherte, von ihr sogar als komfortabel beschriebene finanzielle Grundlage, ein problemlos aufgebautes privates Umfeld, eine zu enger fachlichen Kooperation bereite und fähige Mitreferendarin, auf die sich im Wesentlichen ihr Umgang mit den anderen Referendaren beschränkte, vor allem zählten dazu aber etliche ihr mit Rat und Tat zur Seite stehende jüngere Fachkolleginnen an der Schule, die ihr bei aller bereitwillig gewährten Hilfe den von ihr im Interview mehrfach angemerkten, also wohl intensiv gewünschten und geschätzten Freiraum für eigenständige Unterrichtsarbeit ließen.

Die Schule als der eigentliche Bezugspunkt ihres damaligen Lehrerlebens ließ sie Feste, Feiern und zusätzliche Unternehmungen am Seminar nicht vermissen. Das Seminar, seine Räumlichkeiten und Einrichtungen, das Sekretariat und auch die Seminarleitung traten dagegen für sie weniger in Erscheinung, wobei sie sich bei benötigter Hilfe auch der Unterstützung der Seminarleitung sicher war. Im Übrigen bot das Seminar durch klare organisatorische Vorgaben einen verlässlichen Rahmen für den äußeren Ablauf des Referendariats bis hin zur Prüfung.

Solide Fachkenntnisse, vor allem aber wohl auch die einjährige unterrichtliche Vorerfahrung im Ausland bilden vom Beginn des Referendariats an die Basis für gelingenden Unterricht, sodass ihr vom ersten besonderen Unterrichtsbesuch an die deprimierende, meist auch den Menschen verletzende Erfahrung einer misslungenen Stunde einschließlich der

nachfolgenden kritischen Analyse der Defizite erspart blieb. Durch den Anfangserfolg sicherer und mutiger geworden, gestützt auch auf einen kontinuierlichen Arbeitswillen und konzentriert auf das für sie Wesentliche, den Unterricht, vertraut sie zunehmend mehr ihren eigenen Kräften und Fähigkeiten und erlebt die Unterrichtsbesuche, auch und gerade die besonderen, als eine Kette positiver Verstärkungen, die sie in dem von ihr eingeschlagenen Weg in der Ausbildung fortlaufend bestätigen; insbesondere fühlt sie sich zu jeder Zeit über ihre Stärken und Defizite als Lehrerin detailliert informiert.

Dieses offenbar wachsende Vertrauen in das eigene Können, der zielgerichtete Einsatz ihrer Kräfte, ein entschlossenes und zeitgerechtes Herangehen an die unabwendbaren Aufgaben des Referendariats, die Konzentration auf die Schule und den Unterricht dort und der den Ausbildern signalisierte Wunsch nach Vervollkommnung der eigenen Unterrichtskompetenz, aber auch ein mitgebrachtes pädagogisches Talent, so sieht sie es, bilden die Grundlage für diesen erfolgreichen Lernprozess der IP.

Die Ratschläge ihrer Ausbilder, insbesondere der Fachleiter, begreift sie als Angebote, aus denen sie durchaus selbstbewusst das für sie Geeignete und Zutreffende auswählen kann und will. Die ihr vom Seminar und der Schulleitung gewährten Freiheiten bei der Wahl der Mentoren und der Gestaltung des Stundenplanes nutzt sie, klug wechselnd zwischen solchen Mentorinnen, die ihr bei aller angebotenen Unterstützung auch weitgehend freie Hand im Unterricht gaben, und solchen, die ihr mit dezidierten Handlungsanweisungen helfen wollten und konnten, sodass ihr der Unterricht in eigener Verantwortung im Vergleich zum Ausbildungsunterricht keinerlei Vorteile aufzuweisen scheint. Offenbar konnte sie die von der jeweiligen Mentorin zu erwartende Hilfe realistisch einschätzen, wobei sie durchaus zutreffend auch andere als die didaktisch-methodischen Qualifikationen als nützlich für den eigenen Lernprozess sieht.

Trotz ihres Fachwissens vermeidet sie negative Urteile über Mentorinnen, merkt höchstens an, dass deren fachliche Unterstützung eher gering war. Sie stellt im Gegenteil das von ihr uneingeschränkt anerkannte pädagogische Geschick ihrer Fachlehrerinnen im Umgang mit Schülern heraus, gewinnt aus diesen Beobachtungen sogar die Erkenntnis, dass das fachdidaktische und methodische Können unbedingt der Ergänzung durch pädagogische, erzieherische Qualitäten bedarf, deren Verbesserung sie sich durch Teilnahme an Supervisionsgruppen auch nach Jahren beruflicher Tätigkeit noch intensiv widmet.

Wie immer wieder im Gespräch deutlich wird, suchte die IP als Referendarin mögliche Freiräume und nutzte sie verantwortungsbewusst, sodass sich schließlich bei ihr gegen Ende des Referendariats der Wunsch verstärkte, nun endlich ohne Kontrollen und in eigener Regie Unterricht projektieren und realisieren zu dürfen.

Durchgängig lässt sich aus dem Interview herauslesen, dass die IP die unterrichtliche Kompetenz als die zentrale, vor allem zu entwickelnde Kompetenz ansieht, auf deren Erwerb sie ihre Kräfte konzentriert und die sie nach eigenem und nach fremdem Urteil auch zweifelsfrei im Referendariat erworben hat, sodass sie den anschließenden Übergang in das eigentliche Berufsleben ohne größere Brüche, ohne Praxisschock bewältigen konnte.

Diesem Bemühen um erfolgreiches Unterrichten, das sich klugerweise zunächst auf das Erlernen der vielfältigen pädagogisch-unterrichtlichen Basisfertigkeiten konzentrierte, fielen das Streben nach innovativer Kompetenz und, weil der intensivere Kontakt zu Schülern nur in einer Klasse und zu Eltern überhaupt nicht gegeben war und aus Zeitmangel auch nicht gesucht wurde, die von ihr durchaus hoch eingeschätzte Erziehungs- und Beratungskompetenz weitgehend zum Opfer. Die Konzentration auf den Unterricht, wohl aber auch die Einschätzung von Seminar und Ausbildungsschule als Durchgangsstationen auf dem Weg in das Berufsleben ließen sie kaum nach Mitwirkungsmöglichkeiten in beiden Institutionen suchen, in ersterer wohl auch deshalb nicht, weil ihr Ausbildungsprozess erkennbar für sie und ihre Ausbilder glücklich voranschritt und sie deshalb kaum Anlass für eine tiefer greifende Kritik an der Ausbildung sah.

Beurteilungskompetenz glaubt sie im Hinblick auf die Schülerleistung, weniger oder kaum im Hinblick auf die Schülerpersönlichkeit, durch die Zusammenarbeit mit einer engagierten Mentorin erlangt zu haben.

Die Übernahme beamtenrechtlicher Verpflichtungen scheint ihr schon im Referendariat nicht schwer gefallen zu sein, während sie heute, im Gegensatz zu ihrer Ansicht im Vorbereitungsdienst, Defizite im Verwaltungshandeln, d.h. insbesondere die praxismgerechte Kenntnis schulrechtlicher Vorschriften, und im schulorganisatorischen Handlungswissen erkennt. Mängel spricht sie insbesondere im Bereich schulrechtlich-organisatorischer Kompetenz als Klassenlehrerin an. Außerdem erwähnt sie mehrmals die Notwendigkeit einer stärkeren psychologischen Unterweisung im Umgang mit Schülern, insbesondere auch in Konfliktsituationen.

Medienkompetenz, auch in Bezug auf die modernen Medien, scheint ihr weniger am Herzen zu liegen; sie scheint sie weder erstrebt noch benötigt zu haben.

Möglichkeiten, die Kompetenz zur längerfristigen Planung unterrichtlicher Prozesse zu erlangen, bietet das Referendariat ihrer Meinung nach hinreichend; auch hier ist der Fokus wieder auf den eigentlichen Unterricht gerichtet. Lediglich die schriftliche Hausarbeit lehnt sie in diesem Zusammenhang wegen des immanenten Zwanges zur nachträglichen versteckten Neukonstruktion von Stundenplanung und -realisation der zugrunde liegenden Unterrichtssequenz ab, weil der Gewinn an didaktisch-methodischer Planungssicherheit durch die durch Notendruck erzwungene Retouche und durch den Zeitdruck in diesem Ausbildungsabschnitt zunichte gemacht wird.

Vielleicht bedingt durch den erfolgreichen Abschluss, sicherlich aber auch nach gründlicher Reflexion scheint die IP mit den angetroffenen Formen der Ausbildung und der Beurteilung weitgehend einverstanden zu sein. Sie nimmt allerdings die Inhalte und die methodische Durchführung sowie das durch den unterschweligen Notendruck mitbedingte Gesprächsklima in den allgemeinpädagogischen Sitzungen hiervon aus. Die Unterrichtsbesuche, auch die vorzulegenden schriftlichen Entwürfe, die Besprechungen der Vorführstunden durch die Ausbilder, die mittelfristige Unterrichtsplanung finden ihre Zustimmung, wobei sie begründet eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche ablehnt.

Trotz grundsätzlicher Vorbehalte gegenüber einer Ziffernbewertung der Lehrereignung, einschließlich des berechtigten Einwandes, dass durch die praktizierten punktuellen Prüfungen etliche den fähigen Lehrer auszeichnende Qualifikationen ohnehin nicht messbar sind, sieht sie selbst auch keine alternativen Bewertungsmöglichkeiten; sie akzeptiert die Benotung aller Prüfungsteile für sich selbst als transparent nach den beobachteten Standards mit dem Zusatz, dass allgemein eine stärkere Gewichtung der Vorzensur notwendig sei.

Hilfreiche Vorkenntnisse, verständnisvolle und sachkundige Fachkollegen und Ausbilder, die ihr durch ihr eigenes Vorbild ein nicht zu unterschätzendes positives Rollenverständnis vom angestrebten Beruf vermittelten, der glückliche Zufall eines problemfreien, sogar tragenden Schulumfeldes und nicht zuletzt das durch selbstständiges Unterrichten wachsende Vertrauen in das eigene Können bildeten die Basis und das Gerüst für den erfolgreichen und innerlich befriedigenden Ablauf dieses zweiten Teils der Lehrerausbildung. Ein nüchternes Zeit- und Kräfte-Management, das Energien nicht in nutzlosem Taktieren und Lavieren, in Widerstände aufbauende Kritik investierte, die wegen der weitgehenden Kongruenz von Anforderungen und eigenen Vorstellungen ohnehin nicht aufkam, ließ sie in zielgerichtetem offensiven Handeln die Chancen des Referendariats ausschöpfen.

Insgesamt ist das Interview von dem Wissen und dem Gefühl der IP geprägt, im Referendariat ohne niederdrückende Ängste, eher gelassen und aufgeschlossen wesentliche Handlungsfertigkeiten und -fähigkeiten für den angestrebten Beruf erworben zu haben, mit großer Ruhe und der Vorfriede auf die nun selbstständige Tätigkeit erwartungsvoll der neuen

Aufgabe, dem eigentlichen Berufseintritt entgegengesehen zu haben, dem sich allerdings trotz der geschilderten erfolgreichen Ausbildung ein Jahr als Assessorin anschloss, das als das arbeitsreichste ihres Lebens apostrophiert wird.

11 Das sechste bis zehnte Interview

11.1 *Das sechste Interview*

Auf das Stichwort Studienseminar hin erinnert sich die IP spontan an den von Schule und Seminar ausgeübten psychischen Druck, während sie die immense Arbeitsbelastung im Referendariat gerade wegen ihrer Bewältigung als eine neue, positive Erfahrung erlebt hat.

Bei Mitreferendaren hat sie, ohne die Gründe dafür benennen zu können, bis zum Abbruch der Ausbildung führende Ängste kennen gelernt, während sie momentan die Zeit damals als sehr anstrengend, aber sie emotional in keiner Weise mehr belastend empfindet.

Der bestimmende Gedanke für sie war die Überlegung, die Ausbildung möglichst zügig und mit einer guten Note abzuschließen.

Aus dem Kontext des Interviews lässt sich ablesen, dass sich die IP sicher ist, das Unterrichten im Referendariat gelernt zu haben.

„Ja, es gibt Leute, die es nie lernen, das ist ja das Seltsame. Wenn man das berücksichtigt, muss man offenbar eine gewisse Grundbegabung oder Grundanlage dazu haben. Wenn die nicht vorhanden ist, [...] nützen bestimmte Dinge nichts. D.h. die Anleitung des Fachlehrers nützt nichts, und die Besprechungen hinterher fruchten offenbar auch nicht [...] Und ich denke nach wie vor, wenn man diese Grundbegabung hat, ist es wirklich learning by doing. Und kritische Auseinandersetzung eben dann mit der Stunde durch den [...]Fachlehrer.“ (19/46 - 20/4)

Aufbauend auf einer vorhandenen „Grundbegabung“, vermittelt im Wesentlichen das eigene Tun, das Unterrichten in Verbindung mit einer gründlichen und kritischen Besprechung der Stunde durch den anwesenden Mentor unterrichtliche Kompetenz, wobei ihrer Ansicht nach noch ein deutlicher Kompetenzzuwachs im Berufsleben erfolgt. (vgl. 27, 28)

Auf die Frage, ob die Unterrichtsbesuche hilfreich für sie waren, antwortet sie:

„Ich denke schon, ja, eigentlich in beiden Fällen [...], weil die Stunden eigentlich sehr intensiv besprochen wurden und eigentlich auch sehr, ja, weitestgehend bei mir fair besprochen wurden, was allerdings auch daran lag, gerade in M, dass ich da mit Frau T eine Fachlehrerin hatte, die nicht unbedingt bereit war, gegenüber Herrn M zurückzuziehen, d.h., die ganz selbstbewusst ihren eigenen Standpunkt vertrat [...] Die hielt also nicht mit ihrer Meinung zurück. Sie hatte dann ein ganz gesundes Selbstvertrauen und hat mir damit natürlich auch in gewissem Sinne den Rücken gestärkt.“ (6/40 – 48)

Wichtig und hervorhebenswert erscheint ihr nicht nur, dass die Unterrichtsbesuche gründlich und ausführlich besprochen wurden, sondern auch, dass sie, nicht zuletzt dank der erwähnten, erfahrenen und selbstbewussten Fachlehrerin, fair, d.h. wohl alle Umstände gebührend berücksichtigend und in einer menschlich akzeptablen Form, besprochen wurden, sodass sie durchaus als der eigenen Unterrichtskompetenz förderlich eingestuft werden.

„Aber ich denke schon, dass ich gelernt habe, wirklich über Unterricht nachzudenken.“ (19/25 - 26)
„Und das hab ich schon gelernt, wobei es bei mir teilweise so extrem war, dass dann einige Fachlehrer teilweise zu mir sagten, Herr U z.B.: ‚Bereiten Sie die Stunde mal gar nicht vor, gehen Sie lieber spazieren. Das täte Ihnen besser, weil Sie durch diese ständige Reflexion von Unterricht eigentlich Ihre ganze Spontaneität verlieren.‘“ (19/20 - 24)

Durch den Ausbildungsunterricht wurde die IP bis heute dazu angehalten, intensiv über ihren Unterricht zu reflektieren, mit der hier angesprochenen Gefahr, nicht mehr spontan und flexibel genug zu agieren.

Die Fähigkeit zur schriftlichen Planung des Unterrichts hat sie sich weitgehend selbstständig angeeignet und bis zu einer gewissen Perfektion weiterentwickelt, die sich auch bei späteren Stunden im Schuldienst als nützlich und die Gedanken strukturierend erwiesen hat.

Die vom Seminar eingeforderte, aber auch von einem ihrer Mentoren erbetene mittelfristige Unterrichtsplanung erscheint ihr als eine sehr wirkungsvolle und praxisnahe Übung, sich rasch in ein Thema und seine didaktische Aufbereitung einzuarbeiten, wobei die Realisierbarkeit eigentlich das Vertrautmachen – zumindest in einigen Fächern – mit den vorhandenen Materialien voraussetzt, was sich im Referendariat aus Zeitgründen meist nicht bewerkstelligen lässt.

Ihre gegenüber Mitreferendaren geäußerte Ansicht: „[...] ich hab jede Stunde hier jemanden hinten drin sitzen. Ich hab überhaupt keinen eigenverantwortlichen Unterricht, man leidet langsam an Verfolgungswahn, weil wirklich einem jede Stunde jemand über die Schulter guckt“ (19/34 - 37), hat ihren einen Mentor möglicherweise dazu veranlasst, sie doch gelegentlich allein unterrichten zu lassen.

Hospitationen bei Lehrproben hält sie, auch wegen des vorliegenden Entwurfs, für nützlich, wochenlange Hospitationsphasen vor Übernahme einer neuen Lerngruppe, ihr meistens von den Fachlehrern sowieso verwehrt, und die anfänglich längere Hospitationsphase empfindet sie als „unsinnig.“ (19/7)

Die starke Fixierung auf den Unterricht, der fehlende eigenverantwortliche Unterricht, die Teilnahme an der Klassenfahrt einer ihr fremden Lerngruppe – die Teilnahme an solchen Fahrten hält sie im Übrigen unter rechtlichen und organisatorischen Aspekten für einen wichtigen Ausbildungsbestandteil –, ihre distanzierte Haltung zu Schulfesten und -feiern und die fehlende Erfahrung von Elternsprechtagen und Elternabenden lassen ihre Einschätzung nachvollziehbar werden, dass ihr der Erwerb erzieherischer Kompetenz im Referendariat nicht bewusst geworden ist.

Da sie während ihrer Ausbildung weder Beurteilungen verfassen noch schriftliche Arbeiten korrigieren musste, glaubt sie, eigentlich überhaupt keine Beurteilungskompetenz erworben zu haben.

Die fehlenden Eltern- und Schülerkontakte verhinderten auch einen Zugewinn an Beratungskompetenz.

„In welcher Hinsicht sollte man noch Eigeninitiative zeigen? Also man konnte seinen Unterricht selber auswählen, und man konnte natürlich auch da die Bereitschaft zeigen, dass man sagte: ‚Gut, okay, ich mach das zusätzlich. Oder ich mach das sofort.‘ Das alles konnte man machen, aber eigentlich nur in einem fest vorgegebenen Rahmen. Darüber hinaus war eigentlich nichts möglich.“ (29/34 - 38)

So sieht die IP auch im Nachhinein keine Chancen, Initiativen im Referendariat zu entwickeln, innovativ tätig zu werden.

„Also, sagen wir es mal so, es war eigentlich cleverer, Kritik nicht anzubringen, offiziell, wenn man das Ganze irgendwann durchschaut hat. Natürlich haben wir uns untereinander über bestimmte [...] Fachleiter unterhalten und auch bestimmte Dinge kritisch durchleuchtet, aber die blieben natürlich unter uns. Und die hat man auch besser nicht gesagt.“ (29/26 - 30)

Die Sorge vor Nachteilen bei laut geäußerter Kritik verhinderte von vornherein eine Mitwirkung bei der eigenen Ausbildung. Darüber hinausgehende Möglichkeiten der Mitwirkung sieht die IP bei ihren Fächern nicht. Die in Konferenzen erörterten Punkte waren für sie in der Regel uninteressant, berührten sie bei ihrem kurzen Gastspiel an der Schule eigentlich nicht. Die Schülervvertretung ist ihr fremd geblieben.

„Ja, die Referendarausbildung sollte natürlich schon die Punkte verfolgen, die Sie da angesprochen haben. D.h. man sollte befähigt werden, eine Stunde gut zu gestalten und interessant zu gestalten, seinen Stoff angemessen zu vermitteln. Man sollte natürlich auf der anderen Seite auch fähig sein, etwa Beurteilungen oder Beratungen auszusprechen. [...] Beraten, Beurteilen sind so Fertigkeiten, um die zu erzielen, müsste sich das Referendariat viel stärker an der Praxis orientieren. Und ich glaube, dass die Ausbildung viel zu wenig praxisnah ist.“ (28/31 - 38)

Hier fasst die IP noch einmal die aus ihrer Sicht wichtigen Kompetenzen zusammen, deren Erwerb aber, vom Unterrichten abgesehen, an der fehlenden Praxisnähe der Ausbildung scheitert. Die nicht erwähnte Erziehungsarbeit darf allerdings nicht zu dem Schluss verleiten, dass sie diese für unbedeutend und sie nicht tangierend erachtet, wie das referierte, sie positiv berührende Erlebnis mit einer ihrer Lerngruppen (18/36 - 45) und das Zitat ihres Fachleiters (23/9 - 10) überaus deutlich machen.

„Also ich glaube, dass ich immer schon, ja, sehr leistungsorientiert gearbeitet habe, also schon während meiner Schulzeit und auch während meines Studiums [...] Also ich denke, dass ich heute von meinen Schülern, so gerade wenn ich an meinen Leistungskurs denke, eigentlich sehr viel verlange [...] Also ich würde von ihnen nichts verlangen, was ich von mir nicht auch verlange oder was ich von mir nicht verlangt hätte. Das ist ein Prinzip [...] Mit der zunehmenden Sicherheit im Unterrichten, mit der Erfahrung, die ich nun gemacht hab in all dieser Zeit [...], ist mir eigentlich auch selber wieder bewusst geworden, was ich eigentlich will, was ich den Schülern vermitteln will. Und damit ist dieses Prinzip eigentlich auch wieder viel stärker durchgebrochen, und Schüler bemerken das eigentlich auch immer wieder.“ (23/38 - 24/6)

Diese starke Leistungsorientierung unterstreicht noch einmal die Bedeutung, die sie der Unterrichtskompetenz zuweist; zugleich wirkt sie als Lehrerin auch wieder als Vorbild, bestimmte Erziehungsziele modellhaft vorlebend, ohne sich dessen bewusst zu sein oder es ausdrücklich benennen zu wollen. Bedeutsam für ihr Verständnis von der Lehrerrolle erscheint auch noch der Zusatz, auf besonders förderungswürdige Fähigkeiten des jungen Lehrers bezogen:

„Also, er sollte natürlich seinen Stoff vermitteln können und dabei auf Schüler eingehen können. Das halte ich nach wie vor für sehr entscheidend. Das ist das, was Schüler immer sagen, wenn sie sagen: ‚Der kann nicht erklären.‘ Ich denke, das ist für den Schüler das, was zunächstmal am wichtigsten ist, [...] Schüler, die im Leistungskurs z.B. sitzen, die wollen auch verstehen, die wollen begreifen, die wollen nicht nur ne gute Note haben [...] Er sollte den Stoff entsprechend an den Mann bringen können und dabei gleichzeitig die Belange der Schüler nicht aus den Augen verlieren.“ (28/43 - 29/3)

Der fehlende Hinweis auf die Bedeutung der Mitwirkungskompetenz und der innovativen Kompetenz als anzustrebende Lehrerausbildungsziele lässt sich vermutlich auch mit ihrer eher bescheidenen, sich nicht in Szene setzenden Art des Auftretens erklären. (vgl. 24/23 - 34)

Als Fazit ihrer Überlegungen zum eigenen Referendariat lassen sich die folgenden Äußerungen zu Verbesserungsmöglichkeiten im Rahmen der Ausbildung verstehen:

„Sie müsste wesentlich stärker sich an der Praxis orientieren, d.h. auch, dass man die Referendare irgendwie stärker in den Schulalltag, den ein normaler Lehrer hat, eigentlich einbinden müsste. Und das ist in der Regel, solange er keinen eigenverantwortlichen Unterricht hat, ja nicht der Fall.“ (29/42 - 45)

Dabei schränkt sie jedoch ein:

„[...] es sollte nicht so sein, dass man neben dem eigenverantwortlichen Unterricht kaum noch Zeit für den Ausbildungsunterricht hat [...], denn ich denke, wenn man von Anfang an eigenverantwortlichen Unterricht hat und damit alleine gelassen wird, ist einem damit auch nicht geholfen. Man muss also nebenbei auch Ausbildungsunterricht haben. Aber man brauchte eben irgendwie die Möglichkeit zu unterrichten, beurteilen zu müssen, beraten zu müssen, eben alle Funktionen eines normalen Lehrers übernehmen zu müssen. Und dann würde es einen wirklich vorbereiten auf den Alltag, den man hinterher hat.“ (29/49 - 30/7)

Auf die Frage nach dem Stellenwert der Ausbildung am Seminar fasst sie ihre Einschätzung recht drastisch zusammen:

„Also, ich hab häufig in diesen Veranstaltungen gesessen und fand, es war verschwendete Zeit. Und im D-Fachseminar, das hab ich erst hinterher erfahren [...], dass ein anderer Referendar dann gesagt hatte,

also mir hätte man im Gesicht schon immer ansehen können, dass ich [...] im Stillen gedacht hätte: ‚Was ist das hier alles überflüssig und was könnte ich nicht alles in der Zeit an sinnvollen Dingen machen.‘ Weil, man hatte einfach sehr viel zu tun, und die Zeit fand ich wenig effektiv, und ich hab da auch sehr wenig raus mitgenommen.“ (2/37 - 44)

Da sie sich engagiert und zielbewusst ihrer Ausbildung gewidmet hat, lassen sich die auf die allgemeinpädagogischen und auf die Fachsitzungen bezogenen Vokabeln „verschwendete Zeit“, „überflüssig“, „wenig effektiv“ eigentlich aus dem Zusammenhang des Interviews nur so interpretieren, dass sie die Vorbereitung auf den Unterricht mit den „sinnvollen Dingen“ meint, die sie „in der Zeit“ der Seminare hätte leisten können.

Die wenigen Themen aus den allgemeinpädagogischen Seminaren, an die sie sich noch erinnern kann, erscheinen ihr als „eigentlich viel zu abstrakt“ (3/17 - 18) behandelt. Das Seminar über „abweichendes Verhalten“ (3/15) lieferte ihr zu wenig Hinweise auf konkrete Handlungsmöglichkeiten bei schwierigen Schülern, das Seminar „Hausaufgaben“ (3/26) bezog sich nicht speziell auf ihre Fächer. Ebenso erlernte sie erst als Feuerwehrlehrerin das schulpraktische Rüstzeug für die Notengebung, wobei sie eigentlich an die verwaltungs- und schulrechtliche Absicherung im Rahmen der Zensurengebung denkt. (3/29 - 49) Die Behandlung didaktischer Modelle hält sie schlichtweg für „überflüssig“. (4/3) Als Arbeitsformen erinnert sie sich an mühsam vom Seminarleiter in Gang gesetzte Diskussionen mit immer gleichen Beteiligten und an Referate ihrer Kollegen.

Auch die Fachsitzungen boten ihr zu wenig „konkrete [...] Hilfen“. (4/23) Statt an ihre eigenen Unterrichtserfahrungen anzuknüpfen, wurden didaktische Konzepte besprochen, „die man im Grunde nicht beurteilen konnte, weil man noch gar nicht die Unterrichtserfahrung hatte, ohne es wirklich sinnvoll diskutieren zu können.“ (4/31 - 33)

„Aber ich kann nicht sagen, dass ich jetzt irgendetwas Besonderes nun für meine Unterrichtspraxis aus den einzelnen Fachseminaren mitgenommen hätte. Dem würde ich also einen sehr geringen Stellenwert einräumen.“ (4/43 - 46)

Sie hat die Fachsitzungen „teilweise auch als uneffektiv empfunden“ (4/22), wie sie an anderer Stelle schon gesagt hat; die behandelten Probleme waren noch nicht in ihrem Unterricht aufgetreten, die Themen hatte sie noch nicht unterrichtet, sodass sie aus eigener Erfahrung Alternativen nicht gegeneinander abwägen, Urteile nicht auf ihren Praxiswert überprüfen, Konzepte nicht auf ihre Tragfähigkeit hin einschätzen konnte. Die Durchführung der Fachseminare entsprach der der pädagogischen Seminare, der Versuch in einem Fach, sich vor Ort, d.h. an einer Schule mit den dort verfügbaren Arbeitsmitteln vertraut zu machen, wurde „auch wieder aufgegeben“. (5/15 - 16)

„Also ich hatte nicht so sehr das Gefühl, dass ich beraten worden bin, sondern dass eher darauf geachtet wurde, dass die Referendare an den Schulen auch, ja, sagen wir es mal so, ein entsprechendes Wohlverhalten zeigen.“ (14/41 - 43)

Die IP erinnert sich „eigentlich“ (13/41) kaum oder gar nicht an eine Beratung und Betreuung durch die Seminarleitung, eigentlich ist sie nur „zitiert“ (13/43) worden, wenn etwas an der Schule nicht nach den Wünschen und Vorstellungen der Seminarleitung verlief, wie sie es breit und detailliert, sie innerlich offenbar immer noch berührend, an einem Beispiel aus den Anfängen ihres Referendariats schildert. (vgl. 13 u. 14) Sie vermutet, dass die Seminarleitung zur Aufrechterhaltung einer reibungslosen Zusammenarbeit mit den Gymnasien vor allem an einem „entsprechende(n) Wohlverhalten“ der Referendare interessiert war.

„Bei Herrn D [...] hätte ich mir manchmal gewünscht, dass die Beratung und Betreuung etwas konkreter gewesen wäre [...] Er war ein unheimlich lieber, netter Mensch, aber alles blieb häufig so im Vagen, so verschwommen [...] Und man hatte den Eindruck, man hat eigentlich alle Möglichkeiten, alles ist sehr offen. Aber wenn es dann wirklich konkret an die Stunde ranging, dann merkte man schon, so

offen war er eigentlich doch gar nicht. Er hatte schon eine ganz konkrete Vorstellung, sodass ich da das Gefühl hatte, dass ich [...] mir sehr viel selber aneignen musste. Es war mir eigentlich [...] zu schwammig [...] Und in der M war es so, dass ich mit Herrn M eigentlich sehr gut ausgekommen bin. Ich weiß bis heute eigentlich nicht, warum das so war. Ich weiß, dass andere Referendare da sehr viel größere Schwierigkeiten hatten und wir dann auch innerhalb des Jahrgangs ne Strategie entwickelt hatten, wie wir damit umgehen. Mich hat er eigentlich immer versucht, sehr sachlich zu beraten. Es ist auch nie das passiert, was bei anderen passiert ist, dass er in irgendeiner Weise ausfallend geworden ist oder sich im Ton vergriffen hat, was andere Referendare erzählt haben.“ (15/1 - 16)

Der freundliche, liebe Umgang des einen Fachleiters kann in der Erinnerung der IP nicht die mangelnde Konkretion, die nur vage Festlegung auf didaktisch-methodische Möglichkeiten wettmachen; denn die IP spürte bei Stundenbesprechungen durchaus die Fixierung dieses Fachleiters auf bestimmte Konzepte, die sie aber, auf sich allein gestellt, herausfinden und erarbeiten musste, sodass sie die Beratung als „zu schwammig“ (15/9) einstuft. Von ihrem anderen Fachleiter fühlt sie sich „sehr sachlich“, „sicherlich so ganz gut beraten“ (15/27 - 28), wobei sie einerseits die Detailgenauigkeit der Besprechungen begrüßt, andererseits die daraus resultierende Gefahr sieht, das Ganze der Stunde aus dem Blick zu verlieren. Außerdem beurteilte er ihrer Erfahrung nach den Einsatz von Unterrichtsmaterialien nicht so realistisch, dass sie sich darauf hätte verlassen können (15/20 - 24); auf „moderne fachdidaktische Literatur“ (15/29) ist sie erst von einem Mentor hingewiesen worden, und „bestimmte Themen, das war uns klar, führt man ihm besser nicht vor“ (15/26), d.h. sie meint, „ne sehr enge Vorstellung davon, wie Unterricht aussehen soll“ (15/25), bei ihm ausgemacht zu haben. Viel bedenklicher stimmt noch die Bemerkung, dass er – wie sie Berichten anderer Referendare entnommen hat – „sich im Ton vergriffen hat“. Die angesprochene Strategie bestand darin, zu Stundenbesprechungen mit ihm weitere Mitreferendare als Zuhörer einzuladen, die ihn dann offenbar erfolgreich mäßigten. (vgl. 17 u.18)

Die Ausbildungsgespräche fanden zu spät statt, d.h. kurz vor dem Examen im Zusammenhang mit den Abschlussbeurteilungen und daher nichts Neues bringend und für die Ausbildung dann wirkungslos.

Fachlich hält sie beide Fachleiter „sicherlich“ (17/16) für kompetent, aber pädagogisch bemängelt sie zusätzlich zu den oben erwähnten Einschränkungen vor allem die fehlende Offenheit des einen Fachleiters gegenüber alternativen, ihm bisher fremden Konzepten, seine Fixierung auf bestimmte Vorgehensweisen, insbesondere die fehlende Souveränität, neue Perspektiven als realisierbar anzuerkennen.

Die Erlebnisse mit Mentoren sind ihr als durchaus unterschiedlich erfreulich in Erinnerung. Einer ihrer ersten Mentoren begrüßte sie freudig in seiner Klasse, weil er sich durch die gemeinsame Arbeit neue Impulse für seinen Unterricht erhoffte (vgl. 17); er hat dann auch mit ihr in den ersten drei Monaten der Ausbildung jede Stunde vor-, und nach gründlicher Mitschrift, nachbesprochen. „Ich denke, das war für mich die effektivste Zeit.“ (20/9)

Dagegen berichtet sie auf die Frage nach prägenden, in diesem Fall wohl langfristig negativ nachwirkenden Erlebnissen von einer Mentorin, die ihr die Herausgabe von Datenmaterial für eine Stunde verweigert und sie damit zu einer nächtelangen Recherche zwang. (vgl.18) Abschließend urteilt sie über die von ihr schwerpunktmäßig frequentierten Fachlehrer:

„Ja, genau, also genau, deswegen bin ich eben zu bestimmten Leuten hingegangen, weil ich eben das Gefühl hatte, dass sie fachlich kompetent sind. [...] ich hab beide eigentlich auch oder die Fachlehrer, die ich schwerpunktmäßig hatte, menschlich sehr geschätzt, weil sie eine sehr korrekte Art hatten, mit einem umzugehen, weil sie, denk ich mir auch, mehr als die Fachleiter sahen, welche Schwierigkeiten man hatte, und weil sie auch die Anstrengung, die Arbeit honorierten, vielleicht sogar stärker als die

Fachleiter, und weil sie eben gegenüber den Fachleitern auch, sicherlich beide, ein gewisses Rückgrat hatten. Und das fand ich schon sehr wichtig.“ (22/32 - 40)

Als sie beeindruckende Eigenschaften der von ihr ausgewählten Mentoren erwähnt sie Fachkompetenz, eine korrekte Form des Umgangs, gemeint ist vermutlich eine sie als Mensch und Fachfrau, wenn auch eine noch lernende, voll akzeptierende Haltung und nicht zuletzt ein selbstbewusstes, damit die Referendarin schützendes Auftreten gegenüber den Fachleitern.

Die besonderen Unterrichtsbesuche stellen Marksteine in der Ausbildung, wie die ausführliche Schilderung der ersten Lehrprobe beweist, deren Besprechung in der Tat aufgrund mehrerer recht befremdlicher Einschätzungen des an sich souveränen Verhaltens der Berufsanfängerin auf die IP „sehr ernüchternd“ (7/48) gewirkt hat. Auch die anderen besonderen Unterrichtsbesuche sind ihr im Verlauf und in der Besprechung offenbar noch deutlich im Gedächtnis. Sie vermutet sogar, dass hierdurch in einem Fach die Vornote bestimmt wurde, sodass sie eine offizielle Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche für sinnvoll halten würde.

„[...] denk ich mir, waren wir uns doch alle darüber im Klaren, dass da schon irgendwo eine Note steht, wenn sie auch nicht drunter steht. Und ich denke, dass ich nicht zuletzt dieser zweiten Lehrprobe meine Vornote im Fach M zu verdanken habe.“ (8/20 - 23)

Sie vermutet offenbar eine „geheime“ Benotung durch die Ausbilder. Durch die vorgeschriebene Praxis fühlt sie sich verunsichert; verstärkt auch durch die anschließenden unterschiedlichen Einschätzungen anwesender Mitreferendare. (vgl. (8/34 – 36) Sie befürchtet, dass hinter freundlichen Formulierungen in der Besprechung die vielleicht ernüchternde Wahrheit einer eher mäßigen Note versteckt werden könnte, mit der sie sich lieber unverhüllt konfrontiert sähe.

Da ihre Fachleiter eigentlich nie bei den Unterrichtsbesprechungen von ihrem Standpunkt abrückten, hegt sie Zweifel, ob die eigene Stellungnahme tatsächlich berücksichtigt und nicht lediglich zur Kenntnis genommen wurde. Irritiert haben sie bei den Diskussionen auch die gelegentlich zwischen Mentor und Fachleiter auftretenden Beurteilungsdifferenzen, die zu überbrücken keiner bereit schien.

Den Zwang zu einer längerfristigen, sorgfältig schriftlich begründeten Planung einer Unterrichtsreihe, wie er durch die Examensarbeit ausgeübt wird, hält sie für sinnvoll, weil Ähnliches auch bei der Vorbereitung von Oberstufenkursen zu leisten ist.

Die beiden Prüfungsstunden sind der IP noch bis ins Detail rememberlich, wie die ausführliche Wiedergabe einzelner Fakten (vgl. 10 u. 11) deutlich macht. Noch nach Jahren sitzt die nach ihrer Meinung und nach Ansicht der beiden betreuenden Mentoren zu schlechte Bewertung wie ein Stachel in ihrer Seele, verursacht auch durch eine vielleicht in Teilen sogar kleinkarierte Besprechung, wie die energischen Proteste der erfahrenen Mentoren vermuten lassen.

An die drei mündlichen Prüfungen kann sie sich vor allem deshalb noch genau erinnern – selbst an den dabei Zeitung lesenden Schulleiter –, weil ihr Gelingen zu einer insgesamt erfreulichen Endnote verhalf.

Die Prüfung hat ihrer Meinung nach für die Abschlussnote eine zu starke Gewichtung. Die im Laufe der Ausbildung in den Unterricht und seine Vorbereitung hineingesteckte Mühe, die besonderen Schwierigkeiten in einigen Lerngruppen werden den Fachleitern nicht sichtbar, sodass deren Vornote die vorher erbrachten Leistungen nur der Besuchsstunden widerspiegeln kann, während die den täglichen Einsatz des Referendars miterlebenden Mentoren in der Regel nicht durch eigene Beurteilungen zur Bewertung beitragen, davon wohl auch zeitlich überfordert wären. Die die Vornoten begründenden Beurteilungen der Ausbilder sind nicht erläutert, sondern ihr nur „zur Kenntnis“ (12/42) gebracht worden. Die

einzelnen Teilnoten sowie die Endzensur erscheinen ihr transparent, d.h. wohl auch zutreffend und einsichtig.

Die Examensnoten hält sie im Allgemeinen nicht für „*sonderlich aussagekräftig*“ (13/31) und prognosefähig, darin offenbar auch von Dezenten der Bezirksregierung gestützt. (13/31 - 35) Insbesondere glaubt sie aus Beobachtungen als Mentorin ablesen zu können, dass Eigenschaften wie eine „*praktische, handfeste Art*“ (13/23 - 24) des Unterrichtens und der sichere Umgang mit schwierigen Klassen nicht in die Bewertung einfließen.

Das Seminarklima war für die IP durch den engen, sich gegenseitig auch in der praktischen Unterrichtsvorbereitung unterstützenden Zusammenhalt der Referendare geprägt, durch entlastende, den „*ersten Frust*“ (16/36) abbauende Gespräche beim gemeinsamen Mittagstisch. Im Gegensatz zu dieser durchweg positiven Erfahrung erlebt sie später am selben Mittagstisch nachfolgende Referendare, die versuchten, „*sich das Leben noch schwer zu machen untereinander oder Stunden des anderen entsprechend bissig kommentierte(n)*.“ (16/45 - 46) So erscheinen ihr auch vom Seminar initiierte Feiern überflüssig, zumindest für ihren damaligen Jahrgang, in dem sie intern, d.h. ohne Ausbilder, ohnehin immer wieder miteinander gefeiert haben, während in kontrovers agierenden Jahrgängen gemeinsame Feste „*auch nichts bringen*.“ (17/11)

Das Klima in den einzelnen Fachgruppen, aber „*auch eigentlich übergreifend*“ (22/47), empfindet sie auch im Nachhinein als sehr gut. „*Und die Hilfe ging allerdings auch so weit, dass sich Referendare geholfen haben, die fachlich zunächst mal gar nichts miteinander zu tun hatten*.“ (22/ 49 - 23/2)

Eine Erinnerung an irgendwelche Erlebnisse im Seminar, an das Gebäude, das Büro, an zusätzliche Veranstaltungen fehlt weitgehend.

Unterschiedliche Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare sind ihr im Übrigen nicht aufgefallen.

Eine engere Beziehung zu ihrer Ausbildungsschule wollte sie nicht aufbauen. „*Sagen wir es mal so, also ich denke schon, dass an meiner und an der Schule, an der ich war, ein bestimmtes Schulklima auch herrscht. Aber es ist mir während des Referendariats [...] gar nicht so bewusst geworden. Es hat mich eigentlich auch nicht so sonderlich interessiert, weil ich viel zu sehr auf die Sache fixiert war, die ich zu machen hatte*.“ (21/ 44 - 48)

Die Bewältigung des ihr aufgetragenen Ausbildungsunterrichts füllte ihr Denken und ihre Zeit aus, sodass sie keinen Anlass zu einem stärkeren außerunterrichtlichen Engagement sah. Eine nur einmalige Teilnahme an einer Schulfahrt, der fehlende eigenverantwortliche Unterricht, nicht erlebte Schulfeste und -feiern, sie nicht berührende Konferenzthemen, das fehlende Miterleben von Fachkonferenzen und von Elternabenden und -sprechtagen ließen auch auf diesem Wege kein Zusammengehörigkeitsgefühl mit ihrer Schule entstehen. Dabei urteilt sie aus den Erfahrungen ihrer anschließenden Berufstätigkeit heraus über die Teilnahme an Schulfahrten während der Ausbildung, „*dass das auch ein wichtiger Bestandteil sein sollte*“ (20/33 - 34), und über die Anwesenheit bei Elternveranstaltungen:

„*Das sind eben auch so praktische Sachen, von denen ich sagen würde, dass man sie eigentlich hätte lernen sollen. Wie man z.B. am Elternabend, wenn man neu in einer Klasse ist, sein Fach vorstellt, was man da sagen sollte, worauf man sich beschränken sollte. Und ich denke schon, dass das wiederum also ein praktischer Bestandteil ist, der in der Ausbildung völlig vernachlässigt wird*.“ (21/ 13 - 17)

Die vom Seminar vorgegebene Organisation der Ausbildung wird von der IP akzeptiert, „*die Rahmenbedingungen waren in Ordnung*“. (16/20) An der Schule konnte sie in dem einen Fach aufgrund der geringen Zahl verfügbarer Mentoren deutlich weniger Unterrichtserfahrungen sammeln als im zweiten Fach; ihre Fachlehrer konnte sie sich ohne Einschränkung durch Schule und Seminar auswählen.

Ohne Wartezeit ist sie an den gewünschten Seminarort gekommen, das tägliche Fahren vom Wohnort dorthin würde sie im Nachhinein nicht mehr auf sich nehmen, eine Schule hätte sie ohnehin in Unkenntnis der Schullandschaft selbst nicht auswählen können. Die Bezahlung hält sie für angemessen. Die verkürzte Ausbildungsdauer erscheint ihr auch im Vergleich zur heute bei Referendaren miterlebten zweijährigen Ausbildung hinlänglich, „kurz und schmerzhaft“, (26/11 - 12) wie sie noch einmal wiederholt, obwohl der im Vergleich zum Studium sowieso schon größere Termin- und Zeitdruck dadurch noch weiter erhöht wurde. Im Berufsleben hat sich der anfänglich hohe Arbeitsaufwand – auch wenn er mit den extremen Belastungen des Referendariats nicht vergleichbar ist – im Verlaufe der Berufsjahre deutlich verringert, insbesondere von der Unterrichtsvorbereitung zu den Korrekturen hin verschoben. (vgl. 26)

Über die im Referendariat neuen Beamtenpflichten urteilt sie: „Also das war für mich im Referendariat ganz weit weg. Das hat für mich überhaupt keine Rolle gespielt.“ (16/9 - 10)

Resümierend formuliert die IP, dass sie im Vorbereitungsdienst „viele grundlegende Dinge gelernt habe“ (26/49 - 50); explizit erwähnt sie dann, dass sie die sinnvolle Konzeption einer Unterrichtsstunde gelernt habe, während sie für die Praxis wesentliche Hilfen vermisst. Sie spricht noch einmal die „Abiturkorrekturen“ (27/14) an, erwähnt aber auch die fehlende Ausbildung im Umgang mit Eltern, bei der Notengebung und den Korrekturen. (29/12 - 15)

Sie stellt fest, beim Übergang an die Schule keinen Praxisschock erlitten zu haben. „Einen Praxisschock nicht, aber mir wurde schon klar, wie wenig ich eigentlich, ja, weiß. Ich konnte eine Stunde konzipieren, aber alles andere, was dann auf mich zukam, Notengebung, Auseinandersetzungen mit Schülern, Auseinandersetzung mit Kollegen oder mit Eltern, auf all das war ich eigentlich nicht vorbereitet.“ (29/19 - 22)

Am stärksten fühlt sie sich durch „die Reflexion über Unterricht, egal mit wem und in welcher Form“ (27/24 - 25) gefördert, während die vermittelten „pädagogischen Inhalte“ (27/29) wirkungslos blieben.

Negativ haben sich ihrer Einschätzung nach (27/31 - 33) keine Teile der Ausbildung ausgewirkt; trotz der erwähnten Probleme mit einzelnen Ausbildern scheint sie durch die Ausbildung auch keinen negativen Einfluss auf ihre Persönlichkeit anzunehmen. (1/29 - 31)

Der von ihr jungen Kollegen für das Referendariat erteilte erste Ratschlag offenbart aber durchaus ein tiefes Misstrauen gegenüber den Ausbildern, zumindest gegenüber der praktizierten Ausbildung.

„Welchen Ratschlag? Sagen wir es mal so, wenn man gefragt würde: ‚Wie geht es denn? Gibt es denn Schwierigkeiten?‘ würde ich ihm raten, sich immer bedeckt zu halten und immer zu sagen: ‚Ja, es ist alles in Ordnung, es klappt auch alles vorzüglich.‘ Egal, was für ein Chaos hinter den Kulissen herrscht. Das fände ich, wäre ein ganz, ganz wichtiger Ratschlag, weil ich denke mir, dass man relativ schnell in irgendeine Schublade sortiert wird. Und dann würde ich als zweites natürlich den Ratschlag geben, möglichst schnell auch in den Unterricht hineinzugehen. Also ich verzichte in der Regel bei meinen Referendaren auch auf lange Hospitationsphasen. Wer bei mir also unterrichten will, muss also auch relativ schnell selber unterrichten, kann einmal, zweimal zugucken, aber wer dann bei mir unterrichten will, der soll dann ruhig auch ins kalte Wasser springen, weil ich denke, man lernt es nur dadurch.“ (30/12 - 22)

Zugleich haben ihre Seminarerfahrungen auch ihre sie damals noch leitende Wertschätzung der persönlichen Leistung relativiert, wie ihre Antwort auf die Frage nach Einstellungsänderungen zum Seminar aufgrund ihrer heutigen Mentorenaufgabe offenbart: „Sagen wir es mal so, dadurch, dass ich hier Examen gemacht habe, weiß ich natürlich auch sehr genau, wie das Spiel funktioniert. Und ich betreu, denk ich mir, meine Referendare in der Richtung eigentlich auch sehr zielgerichtet. Etwa im Fach M, wo ich relativ genau sagen kann, was von ihnen erwartet wird, wie

sie sich am besten zu präsentieren und zu verhalten haben. An bestimmte Dinge bin ich sehr naiv ran-gegangen, weil ich einfach so dachte: ‚Ja, wenn man Leistung bringt oder wenn man gut ist, setzt sich das schon von alleine durch.‘ Ich weiß heute, dass das nicht stimmt. Man muss sich da auch verkaufen können. Und das, denk ich mir, hab ich z.B. gar nicht gemacht, das hab ich auch gar nicht begriffen, dass man das musste.“ (24/19 - 28)

11.2 Das siebente Interview

Das gegebene Stichwort Studienseminar ruft in dem IP eine von visuellen, olfaktorischen und akustischen Sinneseindrücken bestimmte Erinnerung an die alte Ausbildungsschule hervor. Viele der im Interview folgenden Äußerungen lassen die Ausbildung als eine die Persönlichkeit des IP auch emotional stark prägende Zeit erscheinen.

„[...] eine sehr intensive Zeit [...], in der ich eine Menge erlebt habe, was ich vorher so nicht kannte, und mich selber auch in einer ganz anderen Weise erlebt habe als vorher.“ (1/13 - 15)

„Also ich bin ganz froh über zwei Jahre, in denen ich sehr intensiv gelebt und nicht viel versäumt habe. Also nicht viel versäumt, heißt nicht, hört sich vielleicht an so nach einem Larifari-Leben, das nicht, sondern, das war schon sehr anstrengend. Aber man hat so sich selber, also ich zumindest habe mich selber gespürt und auch Energie und Kraft aufgewendet und umgesetzt, und das hab ich schon mitgekriegt.“ (1/20 - 24)

Nach einem nicht allzu energisch bewältigten Studium erlebt der IP das Referendariat als eine intensiv erfahrene, mit vielen neuen Eindrücken und Begegnungen prall gefüllte Zeit, in der er nicht zuletzt unter dem Zwang des vorgeschriebenen, streng terminierten Ausbildungsganges mit vorzuweisenden Leistungen die Erfahrung des eigenen, aktivierbaren und zum Erfolg führenden Energiepotenzials gemacht hat, sodass er diese beiden Jahre als positiv für seine Persönlichkeitsentwicklung einschätzt. Der durch die eingeforderten Leistungen hervorgerufene Druck hatte allerdings zunächst recht negative Auswirkungen, wie seine Antwort auf die Frage zeigt, ob er sich bei den Absolventen des Seminars auftretende Ängste vorstellen könne: „Ja, brauche ich mir nicht nur vorzustellen, sondern das hab ich auch selbst, die Ängste, also selbst Ängste gehabt und auch von anderen mitbekommen.“ (1/33 - 34)

Trotz eines erfolgreich absolvierten Vorbereitungsdienstes, der IP galt bei seinen Mitreferendaren sogar als Anlaufstelle beim Anfertigen der schriftlichen Entwürfe, fügt er erklärend hinzu: „[...] es lief relativ glatt und auch also erfolgreich so. Aber es gab zwischendurch immer wieder so Phasen, wo ich, wo ich schon größere Versagensängste hatte und zwar nicht, dass es irgendwie, ja weiß ich nicht, ne schlechtere Note werden könnte, sondern dass es richtig ein Durchfallen geben könnte.“ (1/40 - 43)

Diese Versagensängste und der zunehmende Verlust des Privatlebens kulminierten nach etwa einem halben Jahr Ausbildung in dem Gedanken abzubrechen. „Weil ich das Gefühl hatte, dass ich keinerlei Privatleben mehr habe und nur noch für die Schule gelebt habe und über Schule nachgedacht habe und das Gefühl hatte, dass alles andere den Bach runtergeht [...]“ (2/20 - 22)

Erst der Hinweis eines anderen, zugunsten seiner Freizeit auch einmal die Unterrichtsvorbereitungen zu kürzen, hat ihm weitergeholfen, sodass fortan der Wunsch nach Abschluss der Ausbildung, ohne Fixierung auf die Note und die Zukunft, der das Referendariat bestimmende Gedanke blieb.

Die Ausbildung am Seminar „gab dem Ganzen sicherlich so einen Rahmen“ (2/41), das Seminar war Anlaufstelle, Begegnungsort mit den anderen Referendaren, während die fachliche Ausbildung eine sehr unterschiedlich bleibende Wirkung entfaltet hat. Die Themen der allgemeinpädagogischen Seminare sind ihm überwiegend entfallen, geblieben ist eine vage Erinnerung an staubige Paragraphen, an Themen wie Leistungsmessung und Rolle und Aufgabe des Klassenlehrers, die er sich schließlich „richtig“ (3/20) doch erst im Dienst angeeignet hat. „[...] die Frage, was ein Klassenlehrer zu tun hat, die gehört in der Referendarzeit sicher-

lich nicht zu meiner unmittelbaren Lebenswirklichkeit. Also das ist einfach so, dass die Dinge, die anstehen, wichtiger sind.“ (3/21 - 24)

Die allgemeinpädagogischen Sitzungen, die im Ablauf trotz größerer Praxisnähe den Universitätsseminaren ähnelten, suchte er nach dem ermüdenden Schulvormittag durch eigene Beteiligung leichter zu überstehen. Im Übrigen sah er diese Sitzungen wie auch die sonstigen Veranstaltungen des Seminars (5/8 - 16) unter dem positiven Aspekt des Kontaktes zu seinen Mitreferendaren. Aus den Fachseminaren hat er Konkreteres für die Unterrichtsgestaltung mitgenommen, jedoch immer mit dem Gedanken, sich vor seinen Ausbildern als den späteren Prüfern auch zu profilieren.

Die mittelfristige Unterrichtsplanung, von den Ausbildern damals auch nur als Pflichtübung abgehakt, bewältigte er unter dem Motto „*Dichtung und Wahrheit*“ (4/39), während er sie heute als einen wichtigen Bestandteil seiner Tätigkeit empfindet.

Die Hinweise nach den normalen Unterrichtsbesuchen stuft er als unterschiedlich hilfreich ein, allerdings kristallisierten sich bei den Besprechungen die Beurteilungskriterien der Fachleiter „*ein bisschen genauer*“ (5/24) heraus. In den Gesprächen mit seinen Ausbildern fühlt er sich bei seinen Stellungnahmen ernst genommen.

Die überwiegend gelungenen besonderen Unterrichtsbesuche haben ihn „*ganz beschwingt und froh*“ (5/36) und mit dem guten Gefühl einer vollbrachten Leistung zurückgelassen. Trotz des großen Aufwandes schätzt er die umfangreichen Stundenentwürfe als Maßstab setzend noch in seiner heutigen Unterrichtspraxis. Eine Benotung dieser Stunden hält er als frühzeitige Rückmeldung für sinnvoll, hat er als inoffiziell gegeben damals auch angenommen.

Die Ausbildungsgespräche als Termine einer Leistungsbeschreibung sind ihm nicht präsent. „*Also man hat die ganze Zeit schon sich anderweitig Gedanken über die Leistungsbewertung gemacht.*“ (6/47 - 49)

Den prinzipiellen Wert der schriftlichen Hausarbeit schränkt er wegen des enormen Aufwandes und des Zeit- und Leistungsdruckes doch wieder ein.

Nach dem ihn fast an seine Grenzen führenden Prüfungstag vermutet er in Übereinstimmung mit anderen Referendaren, dass nicht das Fachliche geprüft wurde, „*sondern dass man manchmal das Gefühl hatte, es wird die Belastbarkeit getestet.*“ (8/6 - 7) Im Hinblick auf seine momentane Situation, „*[...] mit dem, was da alles gleichzeitig auf einen einstürzt und was man dann bewältigen soll [...]*“ (8/11 - 12), erscheint dies dann sogar sinnvoll.

Die erhaltenen Noten hält er auch im Nachhinein für transparent, wenn auch in Bezug auf die eigene Person nicht ohne Einschränkung für prognosefähig. Die im Referendariat den Erfolg sichernde Gründlichkeit erweist sich im Schuldienst eher als störend, ein pragmatisches Vorgehen behindernd.

Durch den vorgegebenen Organisationsrahmen erübrigt sich eine Beratung durch die Seminarleitung, während die Betreuung, wie er es formuliert, durch die transparenten Unterrichtsbesprechungen geleistet wurde. Ähnlich stuft er die Beratung und Betreuung durch den einen, ihn auch mit dem „*Idealzustand*“ (9/17) der Hausarbeit vertraut machenden Fachleiter ein, wohingegen er eine persönliche Probleme berührende Betreuung in keinem Fall mit einem Ausbilder gesucht hätte. „*Und ich glaube also, mit Problemen, was den, was Druck oder Belastung angeht, wäre ich sicherlich nicht zu denen gegangen.*“ (9/31 - 33)

In der Begründung spiegelt sich neben der, wie er meint, von ihm erwarteten Stressresistenz die Doppelrolle der Seminausbilder als Instruktoren und Examinatoren wider, die ein echtes Vertrauensverhältnis nicht zulässt. „*Weil, wie gesagt, man das Gefühl hatte, dass eher auch geprüft wird [...], inwieweit man Belastungen und Druck aushält, dass man so das Gefühl hatte [...], man muss das bewältigen und zeigen, dass man das bewältigt; und dann vielleicht mit Sorgen und Problemchen auflaufend, es vielleicht eher als Schwäche ausgelegt wird.*“ (9/37 - 40)

Im Referendariat sieht er sich trotz seines Status nicht wirklich als Beamter, sondern einfach als Schüler, als Auszubildender, sodass ihn dienstliche Verpflichtungen auch nicht ernsthaft bedrücken.

Das Büro als „so eine ganz gute Anlaufstation“ (10/42) und gemeinsame Feiern, um die engen Kontakte zu den Mitreferendaren zu pflegen und Kontakte zu den Fachleitern zu knüpfen, sind ihm in Erinnerung, wobei es ihm aber wie beim Lehrer-Schüler-Verhältnis wichtig erscheint, „[...] dass man die Rollen wahrt und da sich nicht irgendwie auch falsche Sachen vormacht. Letztendlich ist es so, dass man ausgebildet wird und ausbildet und benotet und benotet wird.“ (11/30 - 32)

An seinen Fachleitern schätzt er ihre große Fachkompetenz und ihre Bereitschaft, ohne Abgleiten ins Beliebige seinen Unterrichtsstil und seine Persönlichkeit zu respektieren.

Aus seinem Referendariat ist ihm besonders das Ambiente seines Ausbildungsgymnasiums mit vielen kompetenten, ihn manchmal aber auch etwas herablassend behandelnden älteren Kollegen, die Mentoren ausgenommen, in bleibender Erinnerung.

Als insgesamt erfolgreicher Referendar glaubt er, das Unterrichten im Ausbildungsunterricht gelernt zu haben. „Ich glaube, ja, einmal durch selber [...] Tun im Referendariat und durch Abgucken. Also man lernt viel, wenn man sieht, wie andere das machen, und sich erklären lässt, wie man es machen kann.“ (14/6 - 8)

Den Unterricht unter Anleitung eines Mentors schätzt er als sehr hilfreich ein, „bis hin manchmal zu einzelnen Sachen, die ich jetzt noch hervorziehen kann.“ (13/9 - 10) Er betont sogar, „[...] ich hab sonst gesagt, dass die eigentliche Ausbildung eigentlich von den Mentoren geleistet wird und nicht von den Fachleitern, aber das ist sicherlich ganz so einseitig nicht zu sagen. Es ist schon so, dass die Fachleiter da auch etwas gebracht haben, ja.“ (5/27 - 30)

Ihre nahezu permanente Anwesenheit in seinem Unterricht scheint ihm durchaus angenehm gewesen zu sein, während er ihre Anfragen zur Beurteilung von Schülern eher als störend empfand, da er offensichtlich „ganz froh“ (13/42) war, sich auf seinen Unterricht konzentrieren zu können. Die Ablehnung des von ihm auch nicht erteilten Unterrichts in eigener Verantwortung erfolgt jedoch im Wesentlichen wegen der von ihm vermuteten schulpolitischen, d.h. aus der Finanznot des Landes herrührenden Motivation, durch die zudem seiner Ansicht nach die eigenen Einstellungschancen gemindert werden.

In den Hospitationen sieht er sowohl die innewohnende Gefahr des zu langen Verweilens als auch das Moment eingeschobener Ruhepausen.

„Also das finde ich schon ganz wichtig, sich das Ganze auch erst einmal anschauen zu können, wobei natürlich die Gefahr auch immer so ist, dass man ein bisschen zu lange hospitiert und die Schwelle zum eigenen Unterrichten höher wird. Aber es hat auch etwas Entlastendes, also auch die Quartalswechsel, zu wissen, jetzt ist erst einmal wieder zwei Wochen ein bisschen Ruhe.“ (12/46 - 13/2)

Die neben dem Unterrichten an der Schule praktizierte Einführung in den Lehreralltag erlebt er als Auszubildender, „und nicht (als) jemand, der zum Kollegium in dem Sinne gehört“ (14/20 - 21), wobei ihm das durch soziales Niveau der Elternschaft und Leistungsanforderungen bestimmte Schulklima mit den dort vorherrschenden Verhaltensprinzipien deutlich geworden ist. Auf der Klassenfahrt fühlt er sich „eher als fünftes Rad am Wagen“ (14/13), die Konferenzen sind ihm wegen der Art der Durchführung und des Verhaltens der Teilnehmer im Gedächtnis, Elternsprechtage, Elternabende und die Schülervertretung hat er nicht kennen gelernt. Als erfolgreichen Referendar haben ihn die strengen Vorgaben der Schule nicht eingeengt. Im Nachhinein weiß er die Hilfestellung durch Rückmeldungen und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung bei seinen engagierten Mentoren zu schätzen; daneben scheuten aber auch einige Mentoren diesen enormen zusätzlichen Zeitaufwand, sodass man „bei denen [...] eher so mitlief.“ (15/37)

Kontakte zu anderen Lehrern an der Schule, zu den Eltern und zu den Schülern kamen nicht zustande, zu letzteren „also weder in den Pausen noch irgendwie privat“ (16/11 - 12), sodass auch Rückmeldungen fehlten. Wegen des nachfolgenden Schulwechsels und wegen der anderen drängenderen Probleme im Referendariat schätzt er diese fehlenden Kontakte nicht als Ausbildungsdefizit ein. Diese Trennung von „Lernen des Unterrichts“ im Referendariat und der anschließenden eigentlichen Tätigkeit als Lehrer, in der das Fehlende improvisierend nachgeholt werden muss, hält er für „ganz sinnvoll.“ (16/36) Allerdings spricht er sich entschieden gegen die erlebte Trennung von fachwissenschaftlicher Ausbildung im Studium und der eigentlichen Lehrerausbildung aus. „Ja, ich denke, dass die Lehrerausbildung viel zu spät, viel zu spät praktisch orientiert wird.“ (10/28 - 29)

Im Hinblick auf seinen momentanen Unterricht betont er sogar: „[...] diese Universitätsaktenordner, die man noch hatte, die würde ich auch eintauschen gegen Hefte aus meiner eigenen Schulzeit, die ich leider nicht mehr habe. Das finde ich viel interessanter mittlerweile.“ (16/47 - 49)

An hilfreiche erzieherische und unterrichtliche Vorkenntnisse aus der Zeit vor dem Referendariat kann er sich nicht genau erinnern.

„Aber es ist schon interessant, dass ich jetzt als Lehrer mich eher an meine eigene Schulzeit erinnere denn an mein Studium.“ (16/45 - 46)

In diesem Zusammenhang beklagt er, trotz der außergewöhnlichen Kooperation unter den Kollegen seiner Schule, den mangelnden Erfahrungsaustausch unter den Lehrern, so zum Beispiel den fehlenden Austausch von Klausuren und Abiturvorschlägen.

Seit der Ausbildung hat er an sich durchaus einige Einstellungsänderungen wahrgenommen.

„Also es haben sich schon so ein paar, doch vielleicht so ein paar Dinge geändert. Also mir ist schon ziemlich deutlich bewusst, und ich versuch das auch einzuhalten, dass es Grenzen gibt zwischen Lehrern und Schülern. Also ich sag das auch den Schülern, ich bin nicht ihr Kumpel und nicht ihr Freund, sondern ich bin ihr Lehrer, und ich muss sie hinterher benoten, und spätestens dann hört vielleicht so der Spaß auf. Das hindert mich nicht daran, die Schüler sehr gern zu haben und sehr zu mögen.“ (17/47 - 18/3)

Immer stärker wird ihm bewusst, dass Schule „[...] so ein ganz eigentümliches System ist, in dem sich viele Verhaltensweisen ergeben und gefordert sind, die einem als merkwürdig erscheinen“ (18/9 - 11), ein sehr festgefahrenes System mit überdauernden Rollenmustern, in dem Schüler geradezu bestimmte Verhaltensweisen des Lehrers erwarten und dann mit Erleichterung akzeptieren.

„Also ich hätte früher auch die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen bei der Vorstellung, jemanden mit einer Note zu disziplinieren. Und ich habe manchmal die Idee, dass die Schule das letztendlich so einfordert und auch die Schüler das erwarten. Auch wenn ich mich mit Schülern unterhalte, weil ich eben ein Lehrer bin, der auch nicht, also es ist nicht so mein Ding, so furchtbar hart durchzugreifen und furchtbar streng zu sein.“ (18/11 - 16)

Die Existenz unterschiedlicher Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare kann er nicht erkennen.

Wegen eigener Ortswünsche hat der IP eine Wartezeit, wird dann aber dem erbetenen Seminarort zugewiesen, während er sich zu den Schulwünschen damals eigentlich nicht äußern konnte. Nach anfänglichem Fahren entschließt er sich wegen der problemlosen Wohnungssuche zum Umzug an den Seminarort, den er wegen des deutlich höheren Arbeitsaufwandes im Referendariat und des nun als Lehrer noch einmal intensivierten Arbeitseinsatzes im Vergleich zum Studienort eher weniger kennen gelernt hat. Die privaten Kontakte ergeben sich durch die Kollegen im Seminar.

Das Referendariat bietet ihm mit der erhaltenen Bezahlung eine sichere Lebensgrundlage. „Also zwei Jahre, finde ich, hört sich immer nach einem sehr, sehr langen Zeitraum an, und insgesamt [...] ging die Zeit doch relativ fix herum. Also der Gedanke, das Referendariat zu kürzen, ist mir aus eben diesen finanziellen Gründen nicht gekommen, weil ich das schon als eine Zeit gesehen habe, in der man auch sicher, einigermaßen sicher untergebracht ist.“ (19/42 - 46)

Als Fazit formuliert der IP seinen Gesamteindruck über sein Referendariat:

„Also, ich habe es ja schon so eingangs gesagt, dass das für mich zwei sehr intensive Jahre waren, in denen ich viel, viel erlebt und erfahren habe, in jeder Hinsicht, und von daher eben sie positiv einordnen würde als Jahre, in denen ich schon aus den Energien oder aus dem, was ich so in mir habe, etwas gemacht habe, also da schon eine Menge eingesetzt habe. Manchmal hab ich im Nachhinein gedacht, dass mir allerdings auch erst nach dem Referendariat, als der Druck weg war, richtig bewusst geworden ist, wie hoch dieser Druck eigentlich war.“ (20/31 - 37)

Am deutlichsten glaubt er für seinen Lehrerberuf Hilfen durch das Unterrichten bei Mentoren und die tägliche Unterrichtspraxis, aber auch durch die zum Beispiel in die Hausarbeit investierten theoretischen Überlegungen erfahren zu haben, wobei ihm „das Wissen um den Idealzustand“ (21/3) im Alltag gelegentlich hinderlich zu sein scheint. Eher wirkungslos bleiben für ihn einige nicht näher benannte Seminarthemen; auch die an sich wertvolle mittelfristige Unterrichtsplanung entfaltet durch die zu späte Terminierung nicht die ihr zustehende Wirkung.

Der IP ist sich sicher, durch die Kooperation mit Mentoren und Fachleitern unterrichtliche Kompetenz erlangt zu haben.

Erzieherische Kompetenz hat er im disziplinarischen Bereich durch Gespräche mit Mentoren erworben, während ihm die Bedeutung des erzieherischen Einflusses der Schule auf die Schüler erst im Nachhinein bewusst geworden ist. „Ob das etwas ist, worüber man als Referendar so viel nachdenkt, das ist die Frage. Das glaube ich eher nicht.“ (22/3 - 4)

Die Beurteilungskompetenz im Leistungsbereich sieht er im Ansatz vermittelt, auf die Schülerpersönlichkeit bezogen, bleibt die Einschätzung des IP unscharf. „Also Beurteilungskompetenz im schulischen Sinne, Notengebung, Korrigieren und ähnliche Sachen, Leistungsvermögen, das kriegt man sicherlich ein bisschen mit, aber nicht so ganz viel. Und man kriegt schon etwas von den Schülern mit.“ (22/11 - 13) An anderer Stelle wird deutlich einschränkend festgestellt: „Also das, was Korrigieren, Benoten, Bewerten angeht, das ist schon eine Sache, die im Referendariat viel, viel zu kurz kommt, wobei ich nicht weiß, wo da die Lösungen sind.“ (17/38 - 40) Die Vorstellung, „ständig ganze gebundene Klassensätze von Klassenarbeiten im Referendariat aufgebrummt zu bekommen, die man dann korrigiert und bespricht“ (17/41 - 42), behagt ihm auch nicht. Die inhaltliche und zeitliche Bewältigung der Leistungsüberprüfungen sind im Referendariat entschieden zu wenig behandelt worden. „Und das sind schon Dinge, wo man vom Referendariat nicht das allermeiste mitnimmt.“ (23/42 - 43)

Wegen der zu kurzen Zusammenarbeit mit den Schülern und der fehlenden Elternbegegnungen erwirbt ein Referendar kaum Beratungskompetenz.

Im Referendariat fühlt er sich von seinen Fachleitern durchaus zu kreativem Gestalten ohne zu großes Risiko ermutigt, während Mitwirkungskompetenz im Schulleben eher kaum, im unterrichtlichen Rahmen jedoch sicherlich zu erwerben möglich war.

Als zentrales Ziel der Ausbildung benennt er alle Teile der Unterrichtsgestaltung mit starker Betonung der fachlichen Inhalte, auf die der Lehrer als „Minifundus“ (23/12) später zurückgreifen kann, sowie auch Unterrichtsrezepte, um mit der Vielzahl gleichzeitig im Unterrichtsalltag zu bewältigender Teilaufgaben besser zurechtzukommen. Besonders förderungswürdig erscheint ihm neben dem Erlernen des Unterrichts und Beurteilens die Fähigkeit zum erzieherischen Umgang mit Schülern.

Das Wissen um die Bedeutung der Abschlussnote hat ihn zweifellos des Mutes zur Kritik beraubt, während nach dem Examen eigentlich auch das Interesse daran fehlte.

Die Übernahme eigener Verantwortung und die vielen gleichzeitig zu lösenden Aufgaben haben bei ihm eine Art Praxisschock ausgelöst, der bei zusätzlicher Übernahme einer Klassenleitung und eines Leistungskurses bei voller Stundenzahl sicherlich noch größer gewesen wäre.

Neben einer von ihm gewünschten stärkeren Akzentuierung der praktischen Realisation der Leistungsbewertung im Vorbereitungsdienst weist er abschließend auf die durch die strikte inhaltliche Trennung von erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung bedingte zu späte Berufseinführung hin, durch die bei einem Scheitern der Betreffende um viele Jahre zurückgeworfen wird.

Seinen abschließenden Ratschlag für junge Kollegen unterteilt er: 1. Die Wahl möglichst guter Mentoren ist zu bedenken, 2. von Kollegen gut aufbereitete Unterrichtsinhalte sollten für später aufbewahrt werden, 3. die Verpflichtungen des Referendariats, „auch wenn es sich vielleicht so nach Opportunismus anhört“ (24/40), sollten möglichst erfüllt werden. Der Referendar tut gut daran, sich nicht um der eigenen Vorstellungen von Unterricht willen um jeden Preis mit seinen Ausbildern anzulegen.

„Und wenn man unbedingt innovativ tätig werden will, dann gibt es hinterher noch Möglichkeiten. Und umgekehrt, wenn man im Referendariat richtig auf den Bauch fällt, dann ist diese Chance halt nicht mehr gegeben.“ (24/44 - 46)

11.3 Das achte Interview

Spontan erinnert sich der IP an die beim Verfassen der Lehrprobenentwürfe erlebte Hilflosigkeit, die durch das Lesen anderer Entwürfe verursacht und gesteigert wurde. Die von ihm verlangten detaillierten Begründungen stehen im Gegensatz zu seiner heutigen, fast intuitiv bewältigten Unterrichtsvorbereitung.

Das Seminar ist ihm über die Personen noch präsent: durch die ihm zur Ausbildung anvertrauten Referendare, den ihm häufig begegnenden Fachleiter des einen Faches sowie durch die fachkundigen Ratschläge des anderen, an die er sich auch heute noch im Unterricht immer wieder erinnert.

Fortwährende Prüfungsängste hat er wie viele seiner Mitreferendare dank seiner drei Seminar Ausbilder nicht erlebt. Während der eine Fachleiter nach einer Eingewöhnungszeit sehr gut berechenbar war, der andere „in seiner väterlichen Art“ ihm „selbst fachliche Fehler verziehen hat“ (2/8 - 9) und stets das Positive, das Gelungene betont hat, beeindruckt der Pädagogikausbilder durch seine menschlich-souveräne Haltung, in der er für den Kandidaten angemessene Ausbildungsschwerpunkte zu setzen verstand. Bei seinen Mitreferendaren hat er dagegen psychische Bedrückungen bis hin zu Suizidgedanken miterlebt. Vor allem das Schicksal eines Kollegen ist ihm noch heute gegenwärtig, den er und eine jüngere Mitreferendarin nach dem Nichtbestehen der Prüfung wieder aufgerichtet und mit dem sie schließlich gemeinsam die neue Examensarbeit entwickelt haben.

Bei einer Reihe von Mitreferendaren hat er die Tendenz beobachtet, sich nicht auf die der eigenen Meinung zuwiderlaufenden Ratschläge ihrer Fachleiter einzulassen, sodass sie, statt zunächst der längeren Erfahrung zu vertrauen, schließlich auf „Konfrontationskurs“ „liefern“ (3/35), aus dem sich Ärger, negative Erlebnisse und endlich Ängste entwickelten.

Als große Abschnitte seiner Ausbildung sind ihm die Einstiegsphase des ersten Vierteljahres mit vielen Hospitationen bei meist „aus dem Bauch heraus“ (4/3) unterrichtenden Fachlehrern mit geringem Lernzuwachs für ihn als Anfänger sowie das folgende Schuljahr mit zwei Dritteln eigenverantwortlichem Unterricht mit vielen Chancen zur unterrichtlichen Selbstverwirklichung in Erinnerung. „Ein segensreicher Abschnitt“ (4/13 - 14), wie er resümiert,

auch ohne Disziplinprobleme im Gegensatz zu „so kleinere(n), jüngere(n) Damen vor allen Dingen, die sich dann auch allein körperlich nicht so durchsetzen konnten.“ (4/18 - 19) Unterstützend wirkt für ihn die Zusammenarbeit mit dem einen Fachleiter, die er als „ein tolles Erlebnis, weil ich von dem wirklich viel gelernt habe“ (4/29 - 30), im Hinblick auf Unterrichtsmethode und Schwerpunktsetzung beschreibt, während er sich an die vom anderen Fachleiter geschätzten Muster rasch nach vielen, fast wöchentlich selbst initiierten Unterrichtsbesuchen gewöhnt hat, bis dieser Fachleiter ihn dann über viele Monate hinweg nicht mehr besuchte. Danach beschloss schon die Prüfungsphase das Referendariat.

Wenn der IP heute davon überzeugt ist, ein guter Lehrer zu sein, so führt er dies auf den Zwang zur ständigen Reflexion des eigenen unterrichtlichen Tuns im Studienseminar zurück. Zur Entwicklung seiner Unterrichtskompetenz haben dabei die Hospitationen kaum beigetragen.

„Man kriegte einfach von der Vorbereitung der Kollegen, die dort unterrichteten, wenig mit. Man wusste vorher zu wenig von dem, was sie vorhatten zu tun, konnte also gar nicht einschätzen, wie ist jetzt der methodische Weg, wie gehen die da jetzt ran. Man sah halt immer nur das Produkt, ohne es reflektieren zu können. Und die nahmen sich auch nicht die Zeit, da jetzt selber kritisch mit einem darüber zu reflektieren.“ (5/8 - 13)

Einschränkend ergänzt er allerdings an späterer Stelle im Interview, dass gelegentliche, gezielte Hospitationen zu gerade selbst unterrichteten Themen bei Fachlehrern, Mitreferendaren und bei seinen Fachleitern dann doch informativ und hilfreich gewesen sind.

Seine unterrichtlichen Fähigkeiten konnte er im eigenverantwortlichen Unterricht ungehindert erproben und entfalten.

„Ich hatte von zwölf Stunden damals acht Stunden eigenverantwortlichen Unterricht, ein Jahr lang [...], der mir sehr viel Spaß gemacht hat, muss ich sagen, wo ich also mich auch austoben konnte, wo ich mich ausprobieren konnte, wo ich keine Hemmungen haben musste.“ (4/8 - 13)

Unterstützung für diesen Lernprozess fand er bei engagierten und von ihm sehr geschätzten älteren Mentoren. „Ich hab also Leute ausgesucht, von denen ich das Gefühl hatte, dass sie in der Praxis kompetent waren und die auch bereit waren, etwas Zeit mitzubringen, um mir zu helfen.“ (20/5 - 7)

Seinen ersten Mentor bezeichnet er sogar als einen Glücksfall für seine Lehrerausbildung, da er ihm im Gegensatz zum ihm als Muster aus der Schulzeit dienenden Frontalunterricht eine Fülle anderer, die Schüler aktivierenden Handlungsmöglichkeiten im Unterricht aufgezeigt hat. Weitergebracht hat ihn aber vor allem die Ausbildung durch seine Fachleiter, wobei er in erster Linie auf die praxisbezogenen Fachsitzungen und die instruktiven Unterrichtsbesprechungen des einen Fachleiters verweist. Im anderen Fach haben ihm Unterrichtserfahrungen aus der Zeit vor dem Referendariat ganz erheblich den Einstieg in die Ausbildung erleichtert.

Im Hinblick auf die zunehmende Bedeutung erzieherischen Handelns für den Schulalltag glaubt er sich durch das Seminar nur unzureichend auf diesen Bereich der Lehrtätigkeit vorbereitet. Erzieherische Kompetenz engt er dabei offenbar auf den Umgang mit Konfliktsituationen im Unterricht ein, für die er sich durch konkrete im Seminar erörterte Handlungsmuster präpariert sehen möchte. Ihm fehlen auch Hilfen für die Übernahme des von ihm erwarteten neuen Rollenverständnisses als fertiger Lehrer. Andererseits beschreibt er die der Referendarausbildung durch den geringen Erfahrungsschatz der Auszubildenden gesetzten Grenzen: „Man muss am Anfang sehr viel Erfahrung erstmal selber machen, bevor man überhaupt bewusst erleben kann, wie man es eventuell anders machen kann. [...] Hinterher fehlten mir dann tatsächlich oft solche Situationen, wo man z.B. hätte darüber reden können, wie gehe ich denn jetzt mit Schülern um, die sich weigern mitzuarbeiten, wie verhalte ich mich jetzt ganz konkret, wenn

einer frech wird, wie verhalte ich mich in einem Fall, [...] wenn einer sich ständig mit irgendwas rausredet [...]" (32/1 - 9)

Unausgesprochen klingt hier der Wunsch nach – erst in einer dritten Phase hilfreichen – Kommunikationsmöglichkeiten mit Fachleuten über Erziehungsprobleme an, obwohl der IP offenbar schon im Referendariat, wie die ihm in der Examensstunde von Schülern erfahrene Aufmunterung (14/45 - 48) beweist, einen problemlosen Zugang zu Schülerherzen gefunden hat.

Die anfängliche Bereitschaft zur bereitwilligen Diskussion über Schülerwünsche ist unter arbeitsökonomischen Zwängen einer etwas autoritäreren Haltung gewichen.

„Ich bin, im Gegensatz zu früher, wo ich sehr vorsichtig immer angefangen habe im Unterricht und ja nicht den allzu früh schädigen wollte, bin ich heute eher so, dass ich eher etwas übertrieben hart an die Gruppe rangehe und, wenn ich merke, es läuft, dann erst lockerer werde, dass ich einfach merke, dass ich mir dadurch sehr viel Unannehmlichkeiten erspare, indem ich hinterher dann die Zügel anziehen muss.“ (23/40 - 45)

Auf die Frage nach dem Erwerb von Beurteilungskompetenz reagiert der Interviewpartner eher zweifelnd: *„Weniger im Referendariat, eher in der Situation selbst. Erst, wenn man gezwungen ist, Noten zu geben, lernt man Beurteilen. Man kriegt einige Hinweise darauf, nach welchen Kriterien man beurteilen kann. Man wird ja auch selbst beurteilt und nutzt das natürlich auch so ein bisschen als Spiegelbild, um, darauf aufbauend, seine eigene Beurteilung zu treffen. Aber ich meine, auch das ist eine Ebene, Noten, Zensuren, die noch stärker hätte betont werden können, weil es praktisch bedeutsam ist.“ (30/24 - 29)*

Die für ihn bedeutsame Notengebung – die Beurteilung der Schülerpersönlichkeit bedenkt der IP offenbar nicht – glaubt er durch „einige Hinweise“ auf Beurteilungskriterien nicht erlernt zu haben. Die eigene Beurteilung als Referendar scheint ihm da schon eher gleichsam exemplarisch Hilfen für seine spätere Zensurenerteilung anzubieten. Vor allem aber „in der Situation selbst“, zum Beispiel anhand der Korrektur einer Klassenarbeit, glaubt er das Zensieren lernen zu können. Nicht durch die Besprechung der Rahmenrichtlinien in den Fachseminaren, sondern am Beispiel einer konkreten Situation ließe sich dieser Lernprozess fördern, insbesondere auch im Bereich der Bewertung mündlicher Leistungen, für die ihm heute noch Entscheidungskriterien fehlen.

An keiner Stelle des Interviews finden sich Hinweise auf wahrgenommene Chancen zur Entwicklung von Beratungskompetenz. Über die durch den eigenverantwortlichen Unterricht bedingte Teilnahme an Elternsprechtagen urteilt er:

„Und das war schon ein sehr interessantes Erlebnis, plötzlich Leute vor sich zu haben, die auch nicht wesentlich älter waren als man selbst. Und ich muss gestehen, dass ich damals noch nicht unbedingt so diesen Abstand hatte, mit 26 oder 27 Jahren, die ich da war, fühlte ich mich eigentlich noch fast als Schüler, so vom Alter.“ (21/36 - 40)

Hier dominiert das Gefühl, „noch fast als Schüler“ „nicht unbedingt so diesen Abstand“ für Beratung und Hilfestellung gegenüber den Eltern zu besitzen. Eher schon wirkt sich diese Erfahrung für das eigene Selbstverständnis aus: *„[...] man wurde plötzlich jetzt als Lehrer wahrgenommen und fand sich jetzt in einer ganz anderen Rolle [...]" (22/2 - 3)*

Auch die Anwesenheit auf Elternabenden dient nur der Information aller Eltern über seine Teilnahme an einer Klassenfahrt und über geplante Lehrinhalte, nicht einer Beratung. Die wenigen Kontakte zu Eltern über außerschulische Veranstaltungen sind für ihn aber wegen der dabei erhaltenen positiven Rückmeldungen zu seinem Lehrerverhalten aus der Sicht ihrer Kinder bedeutsam. Während er Schulfeste und -feiern kaum wahrgenommen hat, soweit er fachlich nicht beteiligt war, eröffnet ihm die Begleitung von Klassen auf Schulfahrten Zugänge zu Schülern, zu denen er offenbar ein gutes Verhältnis aufbauen kann,

und zu Kollegen, sodass er sich plötzlich als Lehrer und Kollege beachtet findet. Auf diesem Wege begegnet er der Schülervvertretung, der er auch später im Berufsalltag verbunden bleibt.

Der IP erinnert sich nur an eine einzige Situation, in der er im Rahmen der Fachausbildung kreativ mitgestaltet hat. Sonst bietet der eigenverantwortliche Unterricht – sozusagen zwangsweise – zur Entfaltung innovativen Potenzials Anlass genug, allerdings auch nur auf den eigentlichen Unterricht beschränkt. *„Ansonsten kann ich sagen, dass ich versucht habe, auch meine Arbeit zu minimieren, möglichst nicht zu viel Aufwand zu treiben.“* (7/23 - 24)

Dieser Wunsch erwächst auch nach dem im Wesentlichen selbst gestalteten und damit als weniger anstrengend empfundenen Studium unter dem Druck der Pflichtauflagen im Referendariat, zu denen er in erster Linie Unterrichtsbesuche und den eigenverantwortlichen Unterricht zählt. Diese Außensteuerung seiner Arbeit und der Zwang zur gleichzeitigen Bewältigung unterschiedlichster Aufgaben lassen ihn den Vorbereitungsdienst anfangs als anstrengend empfinden; die zeitliche Belastung verringert sich dank eines gut von ihm organisierten Referendariats gegen Schluss der Ausbildung, auch wenn die Intensität der Arbeit und die Anspannung mit nahender Prüfung wachsen. Der Übergang in den Beruf bedeutet zwar eine Verlagerung seiner Aktivitäten von der schriftlichen Planung hin zu mehr praktischer Tätigkeit, aber keine Zunahme der Arbeitsbelastung.

Am Schulleben kann der IP offenbar durch das Begleiten von Schulfahrten mitwirken. Eine *„sehr integrative“* (23/7) Fachgruppe nimmt ihn auch rasch und bereitwillig auf. *„Ja, die Fachgruppe P war eigentlich eine Gruppe, die sehr integrativ war. Man war, nach ein paar Wochen schon, ziemlich eng aufgenommen. Man wurde an allem, was da an Veranstaltungen angeboten wurde, sofort miteinbezogen. Und dadurch habe ich die Schule auch dann eben nicht so unpersönlich erlebt.“* (23/8 - 10)

Sein Bemühen um die ökonomische Bewältigung und eine taktisch kluge Einteilung des Referendariats scheint ihn aber weder hier noch im Rahmen der Ausbildung, bis auf die erwähnte Gestaltung einer Fachsitzung und die vermutlich pflichtgemäße Übernahme einiger Referate, zu zusätzlichen Aktivitäten veranlasst zu haben. Die Konferenzen beurteilt er als *„öde, (als) Selbstdarstellungskonferenzen Einzelner“* (22/17), die ihm nichts gebracht haben, an denen er also offenbar auch nicht mitgewirkt hat.

Auf die Frage nach dem Stellenwert der Seminausbildung spricht er sofort das Seminar an, gemeint ist das allgemeinpädagogische Seminar.

„Ja, das mag natürlich auch eher etwas enttäuschend klingen, aber es war für mich tatsächlich so, dass das Seminar eigentlich für mich einen [...] unnötigen Zeitaufwand darstellte. Ich war also oft sauer, dass ich dann wieder mal zu ner Seminarveranstaltung musste, wo ich mich hätte genauso gut auf Unterricht vorbereiten können, [...] zumal ich oft in den Seminarveranstaltungen das Gefühl hatte, dass da viele waren, die sich selbst einfach nur gerne reden hörten.“ (7/41 - 48)

Die Unterrichtsvorbereitung drängt, und die Vielredner in den Sitzungen bringen es dahin, *„dass ich dann auch mit Widerwillen hingegangen bin.“* (8/7 - 8) Selbst bei ihn interessierenden Veranstaltungen stellt sich dieser Eindruck bei Themen, *„die man [...] im pädagogischen Institut an irgendeiner Uni vielleicht besprechen kann“* (10/9 - 10), sehr schnell wieder ein, auch wenn er sich an einzelne Themen nicht mehr erinnern kann.

In den großen Gruppen fühlte sich der IP obendrein wortgewandteren Mitreferendaren unterlegen, sodass er, um sich *„Peinlichkeiten“* (10/40) zu ersparen, häufig schwieg und dann innerlich abschaltete. Gelegentliche eigene Wortbeiträge sollten lediglich sein Interesse vorspiegeln. *„Es war ja oft nur die Anwesenheit Pflicht, nicht die geistige Teilnahme.“* (10/2 - 3) Kleinere Gruppen, die nicht den Mut zu engagierten Diskussionen nehmen, auf die Unterrichtspraxis bezogene Themen und *„so ein bisschen Zwang“* (10/4) zum Mitdenken durch Lernkontrollen regt er als Verbesserungen an.

Bei den Fachseminaren differenziert der IP zwischen dem einen Seminar mit monologisierendem Fachleiter, der die vielen interessanten Chancen dieses Faches zur aktiven Mitarbeit nicht genutzt hat, und dem anderen Fachleiter, der praxisorientiert, unmittelbare Handlungsmöglichkeiten und Alternativen aufzeigend, mit den Referendaren gearbeitet und ihre Wissenslücken verständnisvoll geschlossen hat, ohne Versagensängste aufkommen zu lassen.

Den einen Fachleiter schätzt er, wie er mehrfach betont, als sachkompetent ein, der ihm auch den Einstieg in dem betreffenden Fachunterricht leicht gemacht hat, während er den anderen als fachlich weniger sicher empfand, dem er aber, nachdem dieser ihn in die für den IP richtige Schublade gesteckt hatte, Bemühen um wirkliche Hilfestellung attestiert. Bei einem seiner Pädagogikausbilder schätzte er dessen Praxisorientierung und seine Fähigkeit, für die Referendare Wichtiges von eher Nebensächlichem zu trennen, während ein anderer ihm sprachlich häufig unverständlich blieb, ihm auch von der Schulwirklichkeit entfremdet schien, ein anderer schließlich den rechtlichen Rahmen überbetonte. Konkrete Hilfen hat er vom Seminar nicht erfahren, lediglich organisatorische Hinweise, sodass er nicht von einer Betreuung sprechen möchte. Die Beratung durch die Fachleiter hätte anfangs durch häufigere Besuche intensiviert werden können, während ihm die Unterrichtsbesuche im zweiten Ausbildungsabschnitt weniger notwendig erscheinen. Im Sinne seiner das Referendariat langfristig planenden und organisierenden Strategie hat sich der IP seine Mentoren sorgfältig nach ihrer Praxiskompetenz und ihrer Bereitschaft zur Hilfestellung ausgesucht. Eine weitere Betreuung durch Schulleitung oder Kollegen an der Schule hat er nicht erfahren, von der Fachgruppe in dem einen Fach abgesehen.

Die deutliche Kritik nach dem ersten Unterrichtsversuch in jedem Fach hat er nicht als persönlich verletzend, sondern als sachlich vorgetragen, inhaltlich nachvollziehbar begründet, weiterhelfend und durch die positiven Rückmeldungen bei den nachfolgenden Besuchen aufgefangen erlebt. Wegen des „Wahnsinnsaufwand(es)“ (11/39) der „meistens fast vierzehn Tage“ (11/37) langen Vorbereitung und „diese(r) unheimlichen(n) Anspannung“ (11/35) hat er die vier besonderen Unterrichtsbesuche fast noch in „wörtlicher Rede“ (11/33), wegen der fairen, konstruktiven Kritik allerdings auch in positiver Erinnerung. Trotz der Akzeptanz seiner Stellungnahmen zur Stunde durch die Ausbilder, trotz der erhaltenen „Fingerzeige“ (12/7) auf das vom Seminar Erwünschte, trotz der Schulung des Ausdrucks- und des Organisationsvermögens haben diese besonderen Unterrichtsbesuche ihren eigentlichen Wert durch die hiermit erfolgte Vorbereitung auf die Examenslehrproben gehabt – in ihnen stand im Übrigen immer die Bewertung im Blick –, während die normalen Unterrichtsbesuche sachlich ergiebiger waren. Die häufig verlachten schriftlichen Unterrichtsentwürfe haben ihm noch heute beibehaltene Planungskategorien nahe gebracht. Eine Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche hält er nicht nur deshalb für sinnvoll, weil sich die Referendare sonst nicht so intensiv darauf vorbereiten würden, sondern auch, weil er ohnehin aus den Formulierungen der Fachleiter eine Note herausgehört hat.

Dank dieser Vorerfahrungen verlief die Planung der Examenslehrproben viel routinierter, beschränkte sich die Hauptarbeit auf das Entwickeln einer originellen Stundenidee. Hilfen durch die Mentoren, wie schon bei den besonderen Unterrichtsbesuchen – fast fühlte er sich ein wenig im Kollegium aufgenommen – und die regelmäßige Mitarbeit der Schüler bedeuteten eine große Unterstützung für ihn. Als wohltuend stuft er die Möglichkeit zur Stellungnahme nach den Examensstunden ein, durch die er Misslungenes noch rechtfertigen oder richtig stellen konnte.

Die Examensarbeit hält er wegen der intensiven Auseinandersetzung mit einem schwierigen, immer wiederkehrenden didaktischen Problem für sinnvoll; auch den Zeitaufwand akzeptiert er im Hinblick auf den Stellenwert der Benotung. Da der Fachleiter je eine Stunde gegen Anfang und gegen Ende der zugrunde liegenden Unterrichtsreihe gesehen

hat, war er allerdings, um über einen sinnvollen Ablauf berichten zu können, zum Schönen der Zwischenstunden gezwungen.

Über die mündliche Prüfung urteilt er nach dem Versagen bei einem nicht vorbereiteten pädagogischen Thema und trotz besserer Leistungen in den Fachprüfungen: *„Es war wirklich die schlimmste Erfahrung in meinem Leben“* (15/34 - 35) wegen der durchlittenen Aufregung.

Die Bedeutung der Prüfung, die er nur als von vielen, auch unbeeinflussbaren Faktoren abhängige Momentaufnahme ansieht, erscheint ihm im Vergleich zur gesamten im Referendariat erbrachten Leistung als viel zu hoch. Da er andererseits schon als Referendar glaubte, dass sich diese Gesamtleistung als Vorurteil bei der Bewertung der Examensteile niederschlägt, billigt er der Examensnote dennoch eine gewisse Prognosekraft zu, zumal das Examen aus seiner Sicht auch einen Test auf *„Stressunempfindlichkeit“* (16/41) darstellt.

Die Übernahme dienstlicher Verpflichtungen als Referendar im Beamtenstatus hat er nicht als bedrückend empfunden. Außerdem fühlte er sich durch das Seminar gegenüber unberechtigten Anforderungen der Schule geschützt, auch wenn sich die Seminarvertreter im Einzelfall noch stärker für die Referendare hätten einsetzen können.

Die Beziehung zu den Mitreferendaren war durch die Arbeit im gleichen Umfeld, aber nicht weiter persönlich geprägt, vielleicht auch wegen seiner familiären Bindungen.

Nicht nur wegen der Betreuung nach dem Examensstress lobt er das Büro als den Seminarbetrieb prägend: *„Das Seminarbüro war für mich ne Anlaufstelle [...] Das Büro war also das eigentliche Seminar für mich, die beiden Damen, die dort saßen.“* (18/22 - 24)

Auf die Frage nach einer intensiveren Kontaktpflege im Seminar durch Feiern geht der IP nicht ein.

Einen Unterschied in den Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare kann er nicht erkennen, auch wenn *„vielleicht [...] die eine oder andere besser ihren weiblichen Charme einsetzen kann gegenüber männlichen Fachleitern.“* (24/35 - 36)

In das Seminar ist der IP ohne Wartezeit aufgenommen worden. Mit der Zuweisungspraxis hatte er keine Probleme, da sein altes Zuhause in der Nähe des Seminarortes lag und er sich von dort eine Wohnung suchen konnte. Über die Bezahlung nach dem mit Sozialhilfe beendeten Studium sagt er: *„[...] es war schon ein ganz gutes Gefühl, überhaupt Geld zu verdienen. Es war ja das erste Mal überhaupt.“* (25/41 - 42)

Der IP hält eine zweijährige Ausbildung nicht für notwendig. Im Hinblick auf sein 18-monatiges Referendariat schränkt er sogar noch weiter ein: *„Ich denke, dass man sogar mit noch weniger auskommen könnte, wenn die Ausbildung wirklich forcierter durchgeführt worden wäre, wenn man also doch stärker noch begleitet worden wäre, wenn man mehr Rückmeldungen gehabt hätte in dieser Zeit. Dann könnte man sogar mit einem Jahr auskommen. Ich glaube nicht, dass diese zwei Jahre jetzt mehr bringen [...] Aber für die Ausbildung selber meine ich sogar, dass anderthalb Jahre zu lang waren, denn wir hatten dort Leerlaufzeiten drin [...]“* (25/48 - 26/6)

Als für ihn überaus bedeutsam bezeichnet der IP die nach etwa einem halben Jahr Ausbildungszeit gewonnene Erkenntnis, den richtigen Beruf gewählt zu haben.

„Also das Allerwichtigste war für mich zunächstmal festzustellen, dass ich wirklich diesen Beruf zu Recht gewählt hatte [...] Dadurch dass man [...] bis zum Ersten Staatsexamen überhaupt keine Erfahrung mit Unterricht hatte, wusste man ja gar nicht, kann ich das? Und für mich war es eine sehr gute Erfahrung, nachdem ich so das erste halbe Jahr rum hatte, zu sehen, ich komm mit den Schülern gut klar, die kommen mit mir gut klar, ich bekomme das, was ich unterrichten möchte, auch wirklich an den Mann, und ich kann auch Schüler motivieren [...] Das war für mich vielleicht sogar am Anfang auch das belebendste Element an der ganzen Referendarzeit, dass ich feststellte, es war richtig gewesen, Lehrer zu werden.“ (6/1 - 11)

Diese positive Erfahrung wurde noch durch die Begegnung mit dem einen Fachleiters verstärkt, der ihm immer wieder zeigte, dass er als Referendar wirklich dazulernen konnte.

„Ja, also es war auf der einen Seite sehr viel auch dieser Frust, der Ausgeliefertheit, [...] letztendlich auch in seiner Lebensplanung in diesem Kreis zu stecken, der bei Misslingen bedeutete, dass man vielleicht so sieben, acht Jahre umsonst etwas gemacht hatte. [...] Ich sah das bei einem Schulfreund, [...] der ist letztendlich gar nicht in den Lehrberuf gekommen [...] Und das waren natürlich auch bei mir solche Ängste, die dann auch immer da waren, die mich gefühlsmäßig auch sehr beschäftigten. Dann fand ich es, weil man da auch von den Kollegen, Referendaren, Referendarinnen hörte, wie es denen ging. Ich fand das oft wirklich schlimm, wie sie sich ausgeliefert fühlten, wie sie behandelt wurden, wie man teilweise mit erwachsenen Menschen umging, als wenn es eben noch kleine Schüler waren. Na ja, alleine durch die Bewertbarkeit war man ja abhängig und unmündig, obwohl man eigentlich so sein Leben eigentlich schon so installiert hatte, dass man sagen konnte, man war eigentlich auch ein gleichberechtigter Erwachsener. Aber man benahm sich dort auch letztendlich dann wirklich wie ein Schüler ein bisschen.“ (6/34 - 49)

Das Ausgeliefertsein an die Bewertung durch andere Menschen, das ihn fast in den Schülerstatus zurückversetzt, und die Lebensschicksale von Freunden und Kollegen schürten auch in ihm Ängste. Auch fühlt er sich in seinen Möglichkeiten zur Kritik eingeschränkt:

„Es gab Situationen, wo man halt im Detail in Unterrichtsbesuchen durchaus auch mal kritisieren konnte. Aber man musste da schon sehr aufpassen, wen man kritisierte und wie man es machte. Es durfte sicher nicht ins sehr Persönliche gehen, dann bestand die Gefahr, dass man hinterher schlechter dastand. Insofern habe ich das dann auch, zumindest bei einer Person, tunlichst vermieden [...]“ (7/4 - 9)

Die Ausbildung strahlt bei Stress, Erfolg und Misserfolg auch auf das Privatleben aus. *„Meine Frau hat also sicherlich in der Zeit unheimlich viel abfangen müssen, ausgleichen müssen, wo ich alleine so nicht mit fertig geworden wäre.“ (29/13 - 15)*

Als Defizit in der Ausbildung empfindet er die als „traumatisch“ (33/8) erlebten ersten Unterrichtsstunden, für die er sich mehr Unterstützung gewünscht hätte, auch insgesamt die wenig „am konkreten Objekt ‚Schüler‘“ (33/46) orientierten pädagogischen Sitzungen, während er den fachspezifischen Teil positiv einschätzt. Stärker gefördert werden sollte die Fähigkeit des Referendars, *„[...] sich besser zu organisieren, bewusster mit Problemen umzugehen, Konflikte bewusster auszutragen, sich vielleicht nicht so schnell zu verkriechen und irgendwie an die Seite drücken zu lassen, weil man noch unerfahren ist, sondern eher einem `ne Handlungsmöglichkeit zeigen, wie kann man sich durchsetzen.“ (33/33 - 36)*

Auch Hinweise zur raschen und doch nicht oberflächlichen Stundenvorbereitung unter Zeitdruck hätte er sich manchmal gewünscht. Persönlich glaubt er in dieser Zeit handlungsfähiger in Konfliktsituationen geworden zu sein.

Als Gesamteindruck über das Referendariat formuliert er: *„Anfangs sehr anstrengend, später durch Erfolge auch ganz motivierendes Erlebnis, was mich eigentlich durchaus auch für diesen Lehrerberuf vorbereitet hat.“ (29/1 - 2) „[...] speziell in den Fachausbildungen sehr hilfreich, weniger hilfreich in der allgemeinpädagogischen Ausbildung.“ (29/6 - 7)*

Einem jungen Kollegen gibt er als Ratschlag für das Referendariat mit: *„Suchen Sie sich die richtigen Kollegen aus, bei denen Sie hospitierten und bei denen Sie hinterher Unterricht machen wollen.“ (34 /11 - 12)*

11.4 Das neunte Interview

Der IP fallen beim Stichwort Studienseminar sofort „viel Beklemmung“ und „viel Verunsicherung“ (1/8) ein, ausgelöst durch bestimmte Personen bei den normalen Unterrichtsbesuchen. Die anfängliche Zuversicht nimmt im Laufe des Referendariats immer mehr ab, bis die IP

sich „am Ende der Zeit wesentlich kleiner“ (1/33) fühlt als zu Beginn. Ihre starken Emotionen sind eng mit dem Seminar, eigentlich sogar mit dem Seminargebäude verknüpft, auf dessen Flur sie zum Abschluss der Ausbildung sehr lange auf die Bekanntgabe des eher enttäuschenden Prüfungsergebnisses warten musste. Angestoßen durch Begegnungen mit Menschen oder durch den eigenen Unterricht, öffnet sich bei ihr gelegentlich „quasi ein Fenster zu mehr Erinnerungen“ (3/38) an die Seminarzeit, an Anekdotenhaftes, an Ratschläge ihrer Ausbilder oder an im Seminar erworbene Maßstäbe für den Unterricht. Im Rückblick empfindet sie das Referendariat als eine sehr lehrreiche, aber auch sehr anstrengende Zeit, bedingt durch ihre schwierige familiäre Situation, insbesondere „der eigentlich durchgehend nicht ganz sauber geklärten Betreuungssituation“ (4/14) ihrer Kinder. Bei sich und bei Fachkollegen hat sie ganz offenkundig Angst erlebt: „Wirklich Angst vor dem Fachleiter, so wie man als Schüler Angst vor dem Lehrer hatte, Angst, die einem mit dem Verstand des Erwachsenen eigentlich absurd erschien, weil man ja nun auch ein abgeschlossenes Studium hinter sich hat und nicht ganz dumm und naiv mehr davor steht, aber weil solche Fachleiter es immer wieder fertig gebracht haben, uns unsere Grenzen aufzuzeigen.“ (4/40 - 44)

In ihrer Antwort auf die Frage nach einzelnen erinnerlichen Etappen im zeitlichen Ablauf der Ausbildung schildert sie zunächst persönliche Lebens- und Arbeitsprinzipien. „Probleme sind dazu da, gelöst zu werden und nicht darüber zu jammern.“ (5/23) „[...] ich versuche immer, mich den Dingen schrittweise zu stellen [...]“ (5/27 - 28)

Da „viele Dinge gleichzeitig zu machen“ (5/30) waren, stößt sie aber schließlich in ihrem Bemühen, ihre Aufgaben zeitgerecht, zuverlässig und kollegial zu erledigen, rasch an ihre Leistungsgrenzen. Im Übrigen sind ihr die schriftliche Hausarbeit und ein besonderer Unterrichtsbesuch noch lebhaft in eher unangenehmer Erinnerung, da sie ihr misslangen, wie sie annimmt, aufgrund des Umstandes, dass sie sich bei beiden Aufgaben im Unterricht in eigener Verantwortung auf sich allein gestellt sah.

Die schulpraktische Ausbildung nimmt ihrer Einschätzung nach im Vergleich zur Ausbildung am Seminar die doppelte Zeit in Anspruch. Die straff strukturierte Einstiegsphase beurteilt die IP positiv, auch die dort behandelten schulrechtlichen Themen, wobei sie, wie öfter im Interview, eine Verbindung zu Erfahrungen mit ihren Kindern knüpft. Unmittelbar unterrichtsrelevante Themen wie Hausaufgaben, Unterrichtsstörungen, aber auch das Verhalten gegenüber problematischen Mentoren erscheinen ihr wichtig, während sie an die Universität erinnernde allgemeinpädagogische Seminare mit Randthemen, auch den eher theoretischen Überlegungen zu Unterrichtsplanungen, die sich ohnehin den Vorstellungen der Fachleiter beugen mussten, für wenig hilfreich hält. Auch im Resümee am Schluss des Interviews wendet sie sich gegen einige allgemeinpädagogische Seminare, auch gegen dort vorgetragene Beispiele aus dem Unterricht, die ihr wegen der erforderlichen Anonymität nutzlos erscheinen. Das Erarbeiten von Modelllösungen hält sie für nicht konkret genug. Auch die Behandlung von anderen Schulformen und deren Besuch lehnt sie als zum Studium gehörende Aufgaben ab. Die Chance zur Mitwirkung bei der Auswahl der Seminarthemen hat die IP nicht wahrgenommen. Die methodische Gestaltung der Sitzungen hält sie für angenehm abwechslungsreich.

Der eine, allerdings nur ihre Einstiegsphase begleitende Fachleiter legte einen durchkomponierten, auf viel Erfahrung basierenden Ausbildungsplan vor, nahm sie im Gegensatz zum Nachfolger in seine Stunden mit und diskutierte das beobachtete Unterrichtsgeschehen sehr offen und praxisnah in der folgenden Fachsitzung mit seinen Referendaren. In diese Einschätzung flicht die IP sehr detailliert, immer noch berührt und das Geschehen im Nachhinein deutend und entschuldigend, einen Bericht über den ersten, wenig glücklich verlaufenen Unterrichtsbesuch dieses Fachleiters bei ihr ein. Die Fachsitzungen beim Nachfolger wirkten weniger stringent gegliedert, orientierten sich zu wenig an den auf die Referendare zukommenden Unterrichtsanforderungen. Im Gegensatz zu diesem Fachleiter schienen beim Fachleiter des zweiten Faches die Schüler „fast so was wie ein Störfaktor zu

sein“ (15/30); sein Ausbildungskonzept und seine Fachdidaktik erscheinen ihr ausschließlich an den Fachwissenschaften ausgerichtet. Die Sitzungen erinnern an Fachseminare der Universität.

Die Fachkompetenz ihrer Seminarausbilder schätzt sie durchweg als sehr hoch ein, allerdings beklagt sie bei dem einen Fachleiter menschliche Defizite, insbesondere dessen Unvermögen, seine Einschätzung des Referendars diesem gegenüber zu verschleiern. Einen ihrer Pädagogikausbilder hält die IP für zu konservativ, zu distanziert, auch von den schulpraktischen Problemen zu weit entfremdet; von den beiden anderen Ausbildern sagt sie: „[...] da stimmte schon alles.“ (29/18 - 19), bis auf die Gefahr bei einem, Probleme gelegentlich zu theoretisch anzupacken und schließlich zu zerreden.

Die Beratung durch die beiden sie bis zum Examen betreuenden Fachleiter war sehr unterschiedlich; während der eine um prüfungsrelevante Hilfestellung bemüht war, fühlte sie sich von dem andern in die Kinderrolle zurückversetzt. „[...] also in B war es immer so, da war es eine Konfrontation Fachleiter – Referendar, während es in I eher so war, dass der Fachleiter Tipps gegeben hat: ‚Vermeiden Sie das unbedingt, sonst geraten Sie in einer Prüfung in Schwierigkeiten.‘ Oder: ‚Das wäre in einer Prüfungsstunde voll daneben gegangen, das wäre in einer Prüfungsstunde gut angekommen.‘ D.h., dass der Fachleiter sich auch mal ein bisschen schützend vor den Referendar stellt und scheinbar zumindest auch Interesse zeigt, den auch mal durchbringen zu wollen und befähigen zu wollen. Ähm, in dem andern Fall hatte ich eigentlich immer das Gefühl, es wird immer nur schlechter und schlimmer, was ich mache. Äh, die Person hat mit mir einmal geschimpft wie mit einem kleinen Kind.“ (18/2 - 11)

„[...] ansonsten [...] hab ich manchmal in Besprechungen mit Fachlehrern alleine mehr Lehren aus ner Sache gezogen, als wenn der Fachleiter kam.“ (18/37 - 38)

Die Unterschiede in Fähigkeiten und Engagement ihrer Mentoren, die sie sich aufgrund von Stundenplanvorgaben nicht immer frei wählen konnte, beschreibt die IP durch die folgenden Äußerungen sehr deutlich.

„Ich hab nicht immer so tolle Lehrkräfte gehabt, [...] die da auch nicht so unterstützend gewirkt haben. Ich hatte z.B. in B einen Lehrer, der es rigoros abgelehnt hat, äh, den B-Fachleiter in seinen Unterricht aufzunehmen. Und von dem hab ich also sehr viel gelernt. Und der konnte also ganz toll mit mir auch Stunden besprechen, und da hab ich auch wirklich nach gelehrt, dass der mir nach ner Stunde was sagt. Das war manchmal knallhart [...] Dagegen andere Lehrer: ‚[...] Ja, aber das weiß ich ja nun auch nicht, was bei Ihnen gefordert wird. Ja, ja.‘ Und genauso desinteressiert und ratlos saßen sie auch daneben, wenn der Fachleiter kam.“ (18/42 - 19/4)

Die Betreuung durch die Seminarleitung hätte sich die IP „im Einzelfall [...] etwas konkreter“ (14/33) gewünscht, ohne dass dieser Einzelfall genauer benannt wird. Aus dem Zusammenhang könnte auf eine fachdidaktische Betreuung geschlossen werden, die sie selbst aber wegen der Fachleiter für schwer umsetzbar hält. Eher auf das Referendariat abbrechende Kollegen bezogen, ergänzt sie, dass – unabhängig von deren persönlicher „Schuld-
rigkeit“ (25/4) – ein offenes Wort der Seminarausbilder über desaströse Leistungen und inakzeptables Verhalten hilfreich gewesen wäre. Eine sehr intensive Betreuung, die sie als „wirklich ganz wunderschön“ (37/49) überschwänglich lobt, hat sie durch den stets hilfsbereiten „Stundenplanmacher“ erfahren, während die Schulleitung „sehr distanziert“ (38/3) auftrat in einem „Riesenkollegium“ (38/33 - 35), in dem ihr auch nur der Obmann des einen Faches entgegenkam.

Die besonderen Unterrichtsbesuche als herausgehobene Situationen der Lernerfolgsüberprüfung sind ihr wegen der verlangten schriftlichen Entwürfe noch in unangenehmer Erinnerung. „[...] das Schreiben der Entwürfe war für mich eine entsetzliche Quälerei.“ (19/44)

Sehr ausführlich und sich auch heute noch davon betroffen fühlend, beschreibt sie die vermutlich vom Schulleiter nur als Randbemerkung gedachten Anmerkungen zu ihren „Angaben zur Lerngruppe“. Die Zustimmung zu ihrer ersten Lehrprobe führt sie auf die Hilfen ihres Mentors zurück, *„Und so war es nicht wirklich meine Stunde. Ich weiß nicht, ob ich sie so gemacht hätte“* (20/20 - 21), während sie die Schwächen in den letzten beiden Lehrproben mit der fehlenden Unterstützung durch Fachlehrer begründet. Alle diese Vorführstunden, einschließlich der beiden Stunden des Prüfungsunterrichts I und II, sind ihr in lebhafter Erinnerung. Insbesondere der Disput zwischen ihrem vom Fachleiter angepriesenen Mentor und dem Fachleiter selbst über die Einschätzung und Benotung der Prüfungsstunden veranlassen sie zu einer ausführlichen Schilderung des damaligen Geschehens, bei dem der Fachlehrer seine ihr gegebenen und von ihr umgesetzten Ratschläge durch den Seminar-ausbilder kritisiert sah. *„Und er (der Fachleiter) hat dann ja die ganze Stunde gnadenlos in der Luft zerfetzt, äh, insbesondere Kleinigkeiten, die mir der Fachlehrer gesagt hatte, genau die hat er alle angegriffen, woraufhin der also wirklich in Rage geraten ist. Der ist nach der Besprechung da raus und hat gesagt, er verstehe die Welt nicht mehr, und er würde jetzt auch zu denen gehören, der keine Referendare mehr nähme.“* (20/39 - 44)

Wegen eines vorausgegangenen Problems mit der anderen Prüfungsklasse kommen die Schüler, wie sie vermutet, zum Prüfungsunterricht verspätet, sodass wegen zusätzlicher, nur durch den Schulleiter zu mäßiger Unruhe auf dem Flur der eigentliche Unterricht erst deutlich verspätet beginnen konnte.

Die Bewertungen ihrer Prüfungsleistungen erscheinen ihr für die eine Prüfungsstunde zu schlecht, durchgängig aber wenig transparent. Vor allem bemängelt sie die fehlenden Begründungen für die Note ihrer Hausarbeit; andererseits wollte sie auch nicht den auf dem Dienstweg möglichen Einblick in die Beurteilung nehmen. *„Nein, ich hab gedacht, [...] ich tu mir das nicht auch noch an, da rege ich mich nur drüber auf und komme womöglich noch dahin, dagegen angehen zu wollen.“* (22/45 - 47) Eine Einschätzung des Ausbildungswertes dieser Arbeit äußert sie nicht.

Über die mündlichen Prüfungen meint sie: *„Für mich persönlich war die Luft raus. Ich konnte nicht mehr, ich konnte nicht mehr. Und deswegen hab ich auch in der Prüfung so versagt.“* (23/4 - 5)

Insgesamt glaubt sie sich mit ihrer Note um eine halbe Zensur zu schlecht beurteilt, ein Umstand, der ihr bis zum Tag des Interviews den Zugang zum staatlichen Schuldienst verwehrt hat und der die Grundstimmung und Details des Interviews erkennbar verdüstert. Vor allem wegen positiver Äußerungen des einen Pädagogikausbilders über ihren Umgang mit Schülern bezweifelt sie die Aussagekraft der Endnote, zumindest für ihre eigene Person. *„Und er hat also 20 Minuten lang in den höchsten Tönen gelobt, wie ich mit den Schülern umgehe. Und er hat mir auch gesagt, dass er sich für meine Person sicher ist, dass ich mir den richtigen Beruf ausgesucht habe.“* (23/43 - 45)

Im Übrigen glaubt sie: *„[...] man hat uns vielleicht auch am Schluss, es sei ja einigen andern auch noch so gegangen, noch mal eben gezeigt, was ne Harke ist und dass wir nach zwei Jahren eigentlich auch immer noch nichts können [...]“* (24/2 - 4)

An zusätzlichen Seminarveranstaltungen sind ihr die zwei externen Arbeitstagungen mit Themen wie „Schullandheimaufenthalte und ihre Gestaltung“ sowie „Spiele für den Unterricht“ als wertvolle, praxisnahe Ergänzungen zur allgemeinpädagogischen Ausbildung in sehr guter Erinnerung.

Die Einführung in die Medienstelle erscheint ihr wegen des vermuteten Vergessens von Details sowieso überflüssig, andere Veranstaltungen im Rahmen der Fachausbildung blieben fachdidaktisch unverarbeitet.

Die private Einladung der Fachgruppe durch den Fachleiter wurde zu einem „sehr gekrampf- te(n) Abend“. (17/17) *„Es blieb alles sehr steif und aufgesetzt, obwohl die Person also sich wirklich*

richtig rührend Mühe gegeben hat und wirklich sich auch an dem Abend bemüht hat, ein lieber, netter Gastgeber zu sein.“ (17/20 - 22) Über die Gründe dafür äußert sich die IP nicht.

„Also wir haben schon versucht, uns gegenseitig zu tragen, ja.“ (25/24) „Es gab eigentlich immer Punkte, wo mal einer abgesackt ist. Und man hat eigentlich auch versucht, denen zu helfen, die [...] Schwierigkeiten hatten, auch wenn man sie nicht so mochte.“ (25/28 - 30)

Neben dieser gegenseitigen Hilfe bis in die Examensvorbereitungen hinein (38/40-49) konnte sie Konkurrenzdenken – wohl auch aus Mangel an konkreten Möglichkeiten dafür – kaum wahrnehmen, bis auf einen von ihr als solchen bezeichneten und geschilderten Ausnahmefall. (26/7 - 17) Neben einem ihr eher peinlichen Versuch einer Mitreferendarin, ihre Hilfe zu erbitten, ergänzt sie: „Und umgekehrt gab's natürlich auch die mit dem Helfersyndrom, die überall geholfen haben und Hilfe angeboten haben, wo Leute diese Hilfe vielleicht auch nicht haben wollten.“ (25/49 - 26/2)

Ein gelegentliches geselliges Zusammensein im lockeren Rahmen hält sie für wünschenswert, auch wenn es immer „bei dieser heiklen Situation Ausbilder, Auszubildende“ (28/5 - 6) bleibt. Außerdem verändert sich das Verhältnis der Referendare zueinander je nach Referendarsjahrgang. „Also der Durchgang vor uns, die sind zusammengekommen, das waren viele, und die haben sich verstanden auf Anhieb, das waren alles Singles [...]“ (28/12 - 14) „[...] und das war bei uns eben ein bisschen anders, [...] obwohl eben bei uns mehr Verheiratete drin waren, die dann wieder vergleichbare Probleme hatten durch die Kinder und wie auch immer.“ (28/26 - 28) „Aber die Geselligkeit kann dadurch nicht so wachsen.“ (28/32) Deutlich hebt sich ihre durch die Familie und die damit verbundenen Pflichten bestimmte Lebenssituation von der der unverheirateten Mitreferendare ab.

Das Büro empfand sie als etwas Positives während ihrer Ausbildungszeit. „[...] Sekretariat, also rührend nett und lieb, also wirklich prima und jederzeit bemüht, [...] wobei ich aber auch einfach denke, so'n bisschen ist es auch, wie man es in den Wald hineinruft, so schallt es dann auch wieder heraus, aber die Damen waren immer sehr aufmerksam und sehr nett [...]“ (27/23 - 26)

Auf die Frage nach beobachtbaren Unterschieden in den Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare antwortet sie: „Ja, es ist zwar schwer festzumachen, aber sie unterscheiden sich. Es ist schwer zu erläutern. Äh, es steckt immer noch so ein bisschen drin, dass der Referendar später der ist, der den Weg konsequent gehen wird, dem eine Karriere vorschwebt, der wahrscheinlich auch später Familie haben wird und die Familie zu ernähren hat, während eine Frau, äh, immer noch die ist, die eigentlich nach Hause zu den Kindern gehört. Das Gefühl hatte ich eigentlich immer noch. Vielleicht lag es ein bisschen daran, äh, dass ich ja nun an einem ehemaligen Jungengymnasium war [...]“ (42/9 - 15)

Die Unterschiede scheinen sich offenbar nur im Umfeld der Schule, aber nicht von den Seminaarausbildern ausgehend, bemerkbar gemacht zu haben.

Die Umstellung auf den neuen Beamtenstatus und die damit verbundenen Verpflichtungen hat ihr überhaupt keine Schwierigkeiten bereitet. „Also ich denke, so ein bisschen muss man ja auch wissen, worauf man sich einlässt, wenn man sich zu einem solchen Studium entschließt.“ (27/6 - 7) Lediglich die Verpflichtung zur regelmäßigen, auch jederzeit vorzulegenden schriftlichen Unterrichtsvorbereitung – von ihr, wie sie meint, im Gegensatz zu allen andern mit viel Mühe stets erfüllt – fand sie „etwas bedrückend“ (26/23) und überflüssig.

Die Organisation des Vorbereitungsdienstes erscheint ihr insgesamt ohne merkliche Fehler gelungen. Die Zusammenarbeit zwischen Seminar und Schule beurteilt sie dagegen als verbesserungsbedürftig; „denn es kann nicht angehen, dass man in der Schule herumsitzt und über das Seminar lästert und herzieht und die Referendare vor Ort es dann ausbaden müssen, wenn sie Besuch bekommen.“ (19/20 - 22) Auch die durch das Gebäude vorgegebenen Arbeitsbedingungen geben bis auf Marginalien keinen Grund zur Klage.

Ihre Wartezeit auf das Referendariat betrug, von ihr nicht bemängelt, ein halbes Jahr. Mit der Zuweisung zu der Ausbildungsschule am eigenen Wohnort war sie durchaus zufrieden. Wegen ihrer Familie suchte und brauchte sie auch keine engeren Bindungen zu den Mitreferendaren. Die Bezahlung hält sie für akzeptabel. Eine auf anderthalb Jahre verkürzte Ausbildungszeit mit gleichen Anforderungen hätte außerhalb ihres Leistungsvermögens gelegen.

Im Vergleich zum Studium erscheint ihr, nicht zuletzt wegen der engen Terminfestsetzungen, der Arbeitsaufwand im Referendariat erheblich größer zu sein, insbesondere durch unerwartete, von ihr ohne Widerspruch übernommene Vertretungen und vor dem Examen. *„[...] also im Zuge des gesamten Examens [...] da hat mein Familienleben nicht mehr stattgefunden, da hat es mich nicht mehr gegeben, da hab ich überhaupt nichts Eigenes, Individuelles oder auch Entspannendes machen können. Ich bin auch nur noch wenig zum Schlafen gekommen. [...] denn den gesamten Haushalt und die Kinder hab ich ja auch noch versorgt.“* (45/14 - 19)

Aufgrund ihrer Erfahrungen mit anderen Berufstätigen hält sie die Lehrertätigkeit für belastender, da der Lehrer seine Arbeit nicht einfach am Arbeitsplatz zurücklassen kann.

Im Rückblick glaubt sie während des Referendariats unterrichtliche Kompetenz erworben zu haben – und zwar durch eine gezielte Ausbildung. *„Ich bin in der Lage zu unterrichten. [...] Die Routine und die Sicherheit, auf bestimmte Situationen und Ansprüche in angemessener Weise zu reagieren, das kommt erst mit der Zeit.“* (24/1 - 13) *„Ja, also allein kann man sich das nicht erarbeiten, ganz allein nicht.“* (51/19)

Nach den anfänglichen, eher nutzlosen Hospitationen hat ihr später nach vermehrter eigener Unterrichtserfahrung das Zuhören bei erfahrenen Mentoren durchaus Nutzen gebracht. *„[...] man kann sich besser in die Rolle einfühlen, man überlegt und vergleicht, wie hättest du's vielleicht gemacht. [...] und ich denke, gelernt hab ich eigentlich doch viel. Das bringt ne ganze Menge.“* (30/23 - 25)

Der betreute Unterricht als Kern des Referendariats brachte ihr je nach Mentoren unterschiedliche Hilfen. *„Es gibt Lehrer, die sofort nach solchen Stunden weglaufen und sich kaum drum kümmern oder die sagen, sie wüssten nicht, was sie dazu sagen sollten, oder die auch sehr viel dazu sagen, was auch nicht immer hilfreich ist, weil es nicht unbedingt konform geht mit dem, was man im Seminar gehört hat [...] Aber man muss so aus jedem so die Quintessenz rausziehen [...]“* (31/39 - 44)

Während sie die Anpassung an den Mentor gelegentlich als zusätzliches Problem erlebt hat, fehlt ihr andererseits im Unterricht in eigener Verantwortung die gemeinsame Reflexion mit dem Fachlehrer, der Fachleiter kam nur gelegentlich; Fehler sind unbemerkt stehen geblieben. Als Vorteil des Unterrichts in eigener Verantwortung stellt sie allerdings fest: *„[...] dann ist man nämlich Fachlehrer.“* (40/18) Die größten Hilfen haben ihr einzelne Fachlehrer gegeben. *„Das Gros eigentlich nicht.“* (32/33)

Am hilfreichsten in der Ausbildung schätzt sie das eigene Unterrichten, aber auch die eher *„spontanen Gespräche auf dem Flur“* (49/14) mit Ausbildern und Kollegen über ähnlich erlebte Schulsituationen ein, wie sie an späterer Stelle im Interview äußert.

Als negativ, als auch heute noch bedrückend, betrachtet sie *„diese starren Korsette“* (49/23), die sie auch jetzt beim Unterrichten empfindet, *„dass ich immer schuldbewusst denke, eigentlich müsstest du das anders machen, eigentlich müsste ich noch mal nach vorne, es ist nicht ganz korrekt. So dieses Gefühl, immer nicht ganz korrekt zu arbeiten, [...] das belastet, das ist schon etwas Negatives.“* (49/22 - 28)

Auch wenn sich durch den von Referendaren eigenverantwortlich erteilten Unterricht die Einstellungssituation für diese verschlechtert, hält sie den Unterricht in eigener Verantwortung für *„enorm wichtig.“* (32/43 - 44) Während der betreute Unterricht durch den ständigen Wechsel immer die Chance zum Neuanfang in einer Lerngruppe bietet, zwingt der eigen-

verantwortliche Unterricht zum Arrangement mit der Klasse, stellt der Zwang zum selbstständigen Lösen der unterrichtlichen Probleme eine Herausforderung dar.

Von der mittelfristigen Unterrichtsplanung fühlte sie sich wegen der vielen Unwägbarkeiten des Unterrichtsalltags überfordert; sie hält diese Form der Planung für „Unfug“ (55/45), trotz oder auch wegen der Korrektur und der vernichtenden Kritik durch ihren Fachleiter.

Auf die Frage nach dem Erwerb erzieherischer Kompetenz äußert die IP zunächst ohne weitere Erläuterungen: „Ach, das ist ein schwer greifbares Feld. Ähm, ich denke, soweit das Seminar in dieser Sache befähigen kann, ist es auch erfolgt.“ (51/22 - 24) Schon zu Beginn des Interviews hat sie allerdings als sie am meisten beschäftigend die Zusammenarbeit mit den Schülern bezeichnet. (7/30) „Es hat mir am meisten Spaß gemacht [...] neben all diesen Misserfolgen, die ich so aus Ausbildungssicht gehabt habe [...]“ (7/34 - 35) Die Rückmeldungen von den Schülern sind „immer ein bisschen Balsam für die Seele gewesen“ (7/35 - 36), auch der Kommentar eines nachfolgenden Fachlehrers, der über ihren Unterricht sagte: „Ich hab gemerkt, die haben sehr gerne bei Ihnen Unterricht gehabt, und die haben auch viel gelernt.“ (7/42 - 43) Offenkundig sieht die IP hier eine – durch die Examensnote allerdings nicht belohnte – eigene Stärke, die auch für ihre Selbsteinschätzung bedeutsam war und ist. Die durch den Unterricht in eigener Verantwortung bedingten Elternsprechtage und den Elternabend hält sie auch aufgrund ihrer Erfahrungen als Mutter schulpflichtiger Kinder für „unbedingt“ (33/37) hilfreich, wenn auch Empfehlungen für den Umgang mit den Eltern vonseiten des Seminars fehlten. Außerdem erwähnt sie das sehr gute Verhältnis zu den Eltern ihrer Klasse, die ihr „eigentlich nur Nettigkeiten gesagt“ (39/23) haben. Hier wirkt sich möglicherweise auch die von der Referendarin im Gegensatz zu den meisten ihrer Kolleginnen schon ausgefüllte Mutterrolle aus. Im Übrigen glaubt sie in erzieherischer Hinsicht nach der Ausbildung ein wenig strenger geworden zu sein, auch bei disziplinarischen Problemen.

Entwurf, Korrekturen, Benotung von Klassenarbeiten hat sie nicht durch ihre Fachleiter, trotz zweier gemeinsamer Korrekturversuche, sondern nur durch Probieren im eigenverantwortlichen Unterricht „gezwungenermaßen“ (51/38) gelernt. „Das musste ich mir irgendwie alleine zusammensuchen.“ (52/19)

Die Frage nach der erworbenen Qualifikation zum Beraten beantwortet sie mit der Gegenfrage: „Wo sollte das gesteckt haben?“ (52/40), d.h. sie sieht dafür im Referendariat keinen Ort und kein Bemühen.

Als Referendarin sah die IP im Hinblick auf ältere Fachkollegen zu große Barrieren, im Unterrichtsalltag Neues einzuführen. Sie schränkte ihren diesbezüglichen Versuch auf organisatorische Maßnahmen in einer Klasse ein. Die Möglichkeit zur Eigeninitiative hätte sie im eigenverantwortlichen Unterricht gehabt; aber unter dem Einfluss der Fachkollegen glaubt sie nicht, vom durch die Fachkonferenz vorgezeichneten Pfad abweichen zu dürfen. „[...] ich hab durch den Druck der Kollegen an der Schule häufig das Gefühl gehabt, [...] dass man sich nicht sehr weit vom allgemeinen Konzept lösen durfte.“ (8/46 - 48) Im Übrigen ließ ihr auch die Konzentration auf die Pflichtaufgaben kaum Freiraum für eigenständige Planungen.

Eine Förderung von Mitwirkungskompetenz kann die IP im Vorbereitungsdienst nicht erkennen; sie glaubt auch, dass jeder diese Fähigkeit für diesen Beruf „selber menschlich mitbringen muss.“ (53/22)

Die Teilnahme an Schulfahrten, auch kurzen, erscheint ihr wegen der dabei zu gewinnenden Erfahrungen, ohne die volle Verantwortung tragen zu müssen, auf jeden Fall wertvoll. Den dringenden Appell der Seminarleitung, an Schulfeiern und Schulveranstaltungen teilzunehmen, würde die IP nach intensiver eigener Beteiligung nicht mehr unterstützen, weil die Mitwirkung Zeit kostet und vermutlich noch nicht einmal trotz einer „positive(n) Stimmung“ (35/27) bei Lehrern und Schülern zu einer besseren Note beiträgt.

Die Schülervertretung hat sie in der Gesamtkonferenz wahrgenommen, auch wenn sie ihr im Vergleich zur eigenen Schulzeit weniger aktiv, auch weniger politisch erscheint.

Die Gesamtkonferenz erlebte sie als Ort sinnlosen Geredes und Diskutierens (36/3) mit aufbrechenden Rivalitäten im Kollegium. Die Themen der Fachkonferenzen wiesen über ihre Zeit an der Schule hinaus. Die Zeugniskonferenzen schätzt sie als wertvolle Erfahrung ein. In keinem Bereich scheint sie Möglichkeiten der Mitwirkung erkannt und wahrgenommen zu haben.

Die Gestaltung des Unterrichts und das Verstehen der Schüler hält die IP für die zentralen Themen des Referendariats. Ihre Beobachtungen an Kollegen bestärken sie in der Ansicht, im Referendariat besonders die Fähigkeit zum Umgang mit dem Individuum Schüler erlernen zu müssen.

Als defizitär mahnt sie an, keine Strategien zum Überleben im Schulalltag vermittelt, auch keine Freiheit zum Entwickeln eines eigenen Systems der schriftlichen Fixierung von Unterrichtsvorbereitungen eingeräumt bekommen zu haben; sie fühlte sich zu sehr auf die „Spielregeln“ (55/10) der Fachleiter festgelegt.

Als Verbesserung der Ausbildung schlägt sie eine früher einsetzende benotende Beurteilung der Referendare vor. *„Dann wird zwar auf eine Weise der Druck unter Umständen größer, aber auf andere Weise weiß man sich auch besser selber einzuordnen. Sonst hängt man sehr lange in dieser Ausbildung in der Luft.“* (56/28 - 31)

Ohne Angabe von Einzelheiten stuft sie unterrichtliche Vorerfahrungen, selbst die Referate im Studium, als nützliche Hilfen für das Referendariat ein.

In dem Interview begegnet dem Gesprächspartner eine Lehrerin, die ihre Ausbildung außerordentlich ernsthaft und bemüht zu bewältigen versucht hat. Ohne bemerkenswerte Hilfen durch ihren Ehepartner, der sich durch seinen Beruf ausgelastet fühlte und dem sie ein antiquiertes Rollenverständnis unterstellt (48/10 - 22), musste sie neben ihrer Ausbildung auch noch den Haushalt und die Kinder versorgen. Zugleich hat sie durch diese allein zu bewältigende Doppelbelastung aber auch an Selbstbewusstsein gewonnen.

„Ich bin eigentlich die Säule der Familie, auch wenn ich nicht verdiene, aber ich bin eigentlich die Säule, und er lehnt sich an. Und nicht umgekehrt.“ (48/37 - 39)

„Wenn ich wieder anfangen zu arbeiten, weiß ich, es ist meine Sache, was mit den Kindern passiert, aber gleichzeitig auch ein Stück weit Selbstbewusstsein, äh, ich kann das, [...] ich schaffe das.“ (48/27 - 33)

„Ganz ehrlich, [...] wenn ich, gerade vor dem Hintergrund, dass ich danach jetzt auch keine Anstellung gefunden habe, sage, ich war jetzt berufstätig, ich war wer, ich war nicht Hausfrau und Mutter, ich war nicht arbeitslos, ich war nicht Job suchend oder sonst irgendwas, irgendwas, sondern ich war Referendarin des Studienseminars, ich war wenigstens was.“ (46/38 - 42)

Auch ihren Kindern gefiel trotz der ihnen durch die Ausbildung der Mutter auferlegten Einschränkungen die Tätigkeit der Mutter, wie die IP durch ein Zitat unterstreicht: *„Meine Mutter sitzt nicht den ganzen Tag zu Hause, die arbeitet.“* (47/2) *„[...] in solchen Momenten war ich schon ganz froh, [...] weil ich merkte, dass das Kind damit glücklich war. Aber die Belastungen sind manchmal doch sehr über mir zusammengeschlagen.“* (47/6 - 8)

Die positiven Rückmeldungen der Eltern – *„Das war eigentlich so, so eine ganz sichere Säule in der ganzen Sache“* (39/27) – und Erfolgserlebnisse im Umgang mit den Schülern stärken ihr damals und heute, inzwischen im Schuldienst, zusätzlich den Rücken.

Auch wenn sie, auf die Möglichkeit zur Kritik angesprochen, zugibt: *„Schwierig, ganz schwierig. Wenig, weil einem dann so die Angst im Nacken sitzt [...]“* (8/26), auch wenn die scharfe, teilweise vernichtende Kritik des einen in dieser Hinsicht mehrfach in dem Interview erwähn-

ten Fachleiters ihr zusetzt, resümiert sie dennoch: *„Es war bei allen quälenden Erfahrungen am Rande eine sehr lehrreiche und interessante Zeit, trotz allem.“* (46/33 - 34)

Als Ratschlag für eine junge Kollegin antwortet sie nach einer langen Pause: *„Vielleicht nicht alles so schwer zu nehmen. (Verlegenes Lachen) Aber wenn Sie sagen, eine junge Kollegin, dann wird das auch gar nicht schwer fallen, denn, ich denke, je älter man ist, umso schwerer tut man sich damit auch. Das ist auch ganz normal.“* (57/16 - 19)

11.5 Das zehnte Interview

Die Erinnerung des IP beim Stichwort Studienseminar konzentriert sich auf die Seminarleitung, wobei er einem Mitglied vehement Paragrafenreiterei unterstellt, ihm aber andererseits Gerechtigkeitssinn attestiert. An seine Ausbildung am Seminar erinnert er sich auch beim Blättern in den ihm von einem Fachleiter überlassenen Unterrichtsentwürfen. Beim Rückblick auf sein Referendariat beschreibt der IP seine Gefühle als *„(g)emischte Gefühle mit einem sehr deutlichen Ausschlag zur positiven Richtung.“* (1/44 - 45)

Auf die Frage nach Ängsten bei Mitreferendaren schildert er Träume vom Studienseminar, die sich auf seine Abhängigkeit von Schülerreaktionen auf eigene Impulse im Unterricht, aber auch auf die undurchdringlichen Mienen der anwesenden Beobachter beziehen.

Nach der ersten Phase des Kennenlernens ist ihm besonders das letzte Vierteljahr vor dem Examen als ein für den Rest des Berufslebens entscheidender Abschnitt im Gedächtnis.

Im Referendariat hat ihn vor allem die Frage beschäftigt, wie er sein Wissen strukturiert und erfolgreich vermitteln und wie er die Schüler dabei auf ihrer Identitätssuche unterstützen, sie zu kritischen Bürgern erziehen kann.

Den Stellenwert der Ausbildung am Seminar stuft er gering ein. *„Den Ort hätte man vermieten können [...]“* (30/31 - 32) Die angedeutete Realitätsferne des Seminars äußert sich für den IP in den großen allgemeinpädagogischen Sitzungen, in denen er die Teilnehmer vom Leiter wie Schüler behandelt sieht, vielleicht sogar mit Strichlisten für die Beteiligung, wie er vermutet. Bis auf die Erörterung des für den späteren Beruf grundlegenden Schulrechts im Einführungskurs erinnern ihn die Themen in diesen Seminaren an die gleichartigen Universitätsseminare; aus Gründen der Arbeitersparnis wählt er daher im Studienseminar dieselben Themen und teilweise die gleichen Referate. Dagegen fehlen ihm Gebiete, die sich mit den Problemen von Lehrern mit sich selbst und mit Kollegen, mit Disziplinschwierigkeiten und mit Gewalt in der Schule befassen, während ihm geschichtliche, philosophische Fragestellungen in den Sitzungen eingedenk ihrer schon an der Universität erlebten Abhandlung und angesichts drückender Unterrichtsvorbereitungen abwegig erscheinen. Ohne die Diskussion solcher Themen, er erwähnt ausdrücklich auch die didaktischen Modelle, hätte er seiner Ansicht nach die gleiche Qualifikation für seinen Beruf erlangt. Die Fachsitzungen dagegen schätzt er deutlich ergiebiger für sein späteres Berufsleben ein; die einen auf betont hohem intellektuellen Niveau mit Materialanalysen für große Unterrichtseinheiten, in einer von Strenge geprägten Arbeitsatmosphäre, die anderen in einer sehr herzlichen, *„kollegiale(n) Atmosphäre“* (6/15) und mit einem offenen Gedankenaustausch auch über die Unterrichtsprobleme des Fachleiters.

Die Beratungsgespräche haben ihm nach den Unterrichtsbesprechungen nichts Neues gebracht; weil offiziell auch keine Noten genannt wurden, hält er sie für gänzlich überflüssig. Überhaupt stuft er nur einen seiner Fachleiter als beratungsfähig ein, weil er diesen *„für einen guten Lehrer, der bei seinen Schülern ankommt“*, hält und *„der im Leben steht, der eine Familie hat.“* (13/25 - 26) *„[...] wenn ich eine Beratung möchte, gehe ich zu meinen Kollegen an der Schule [...]“* (13/32 - 33) *„Ich hab den Eindruck, wenn ich zum Fachleiter hingehe, zu einem, zu dem ich so wieso ein bisschen distanzierteres Verhältnis habe, [...] es wird gleich ne Note umgesetzt, dass ich Schwie-*

rigkeiten habe. Also lass ich das [...] Ich lass mich nur beraten dann, wenn es sein muss, halt eben Beratung der Ausbildungsgespräche.“ (13/35 - 39)

Auf die Frage nach der Übertragbarkeit dieser Ansicht auf die Seminarleitung antwortet der IP: „Ja, durchgehend, weil die Seminarleitung sieht einen ja noch weniger als die Ausbilder, und man hat den Eindruck, dass jedes Wort, was man sagt, in die Notenwaagschale geworfen wird. Für mich gab es immer nur [...] das Problem, möglichst wenig sagen, [...]“ (13/43 - 46)

Die Sorge vor einer schlechten Vornote hält ihn davon ab, sich Rat suchend an seine Seminarausbilder zu wenden, die er zudem teilweise als zu distanziert und – auf die Seminarleitung bezogen – der Schulwirklichkeit zu entfremdet einstuft, um ihm über das Referendariat hinausweisende Hilfen zur Lebensplanung anbieten, um überhaupt die heutigen Schüler und die Schulsituation zutreffend einschätzen zu können.

Über die fachliche Kompetenz aller seiner Seminarausbilder äußert er sich ohne Einschränkung lobend. „[...] Kompetenz durchgehend, äh, muss ich deutlich sagen, dreißig Jahre teilweise im Geschäft, die verstehen ihr Handwerk. Fachlich natürlich alle versiert, [...] menschlich teilweise nicht so gut, teilweise sogar sehr gut. Und einige vergessen, dass man als Referendar Kollege ist und nicht Schüler. [...] deswegen sagte ich, ich muss unterscheiden zwischen einer menschlichen Kompetenz und einer kollegialen Kompetenz und einer fachlichen Kompetenz. Die fachliche Kompetenz ist bei allen wirklich gegeben.“ (17/7 - 13)

Die Schule gab ihm Freiräume – „[...] ich hab sie mir auch bewusst [...] so gesucht“ (23/3 - 4) – bei der Auswahl der Lerngruppen und Mentoren. Da er die Fähigkeit der Mentoren als recht unterschiedlich erkannt hat, sucht er sich bewusst ihn weiter bringende, ihm aber auch fast wie im eigenverantwortlichen Unterricht Freiräume zubilligende Mentoren aus. Engagierte Mentoren brachten genügend Zeit für ihn auf. „[...] also für jede Lebenslage, sag ich mal, gab es bestimmte Mentoren.“ (24/7 - 8)

Im Gegensatz zur Seminarleitung ging der Referendarbetreuer an der Schule von sich aus auf die Referendare zu und bot ihnen Hilfe an. In gesonderten Referendarkonferenzen schulte er sie zudem in wichtigen schulrechtlichen Fragen, was der IP eigentlich auch vom Seminar erwartet hätte.

Auf die Frage, ob die normalen Unterrichtsbesuche hilfreich für seine Ausbildung waren, entgegnet der IP: „Na ja, [...] hilfreich ist gut, [...] Kollegen von mir haben es mal gesagt, wir versuchen das Schlachtfest möglichst immer so weit wie möglich hinauszuzögern. Na gut, es ist halt [...] von den Fachleitern her [...] die einzige Chance, um die Delinquenten zu sehen, um die hinterher auch bewerten zu können.“ (7/23 - 27)

Der eine vorher schon als dominant charakterisierte Fachleiter verbreitete allgemein Angst vor den Besuchen. „In B war es meistens, man hatte Angst vor den Besuchen, Angst, ich nicht so sehr. Ich hatte mehr Respekt davor, weil es wirklich teilweise in ein Schlachtfest ausgeartet ist.“ (7/39 - 40)

Ihm unterstellt der IP auch, dass er „die Sachebene mit der Beziehungsebene verwechselt“ (7/45), ihn wie einen Schüler behandelt hat. Andererseits kann der Fachleiter ihm nach vielen Berufsjahren alternative didaktische Lösungen anbieten, so wie ihm der andere viel „hilfreiches Handwerkszeug“ (7/36) mitgegeben hat.

Die Erinnerung an alle vier besonderen Unterrichtsbesuche, denen er für die Ausbildung „absolut keine“ (8/46) Bedeutung beimisst, ist wegen der wochenlangen Vorbereitung und des übertriebenen Medienaufwandes in einer als Schauspiel empfundenen Situation noch äußerst lebhaft. Den psychischen Druck beschreibt er mit den Worten: „Eine Prüfungsatmosphäre, wo man merkt, es hing [...] soviel, äh, Gewichtigkeit in der Luft [...], dass man meint, als Lehrer oder als Referendar daran teilweise zu ersticken.“ (9/9 - 11)

Die Entwürfe haben „fast schon Urkundencharakter“ (9/46), sollten seiner Ansicht nach in ihrer formalen Strenge entschärft und „etwas lockerer“ (9/41) geschrieben werden.

Eine Benotung dieser Stunden würde nur zu einer Zensur führen, die als Summe weiterer punktueller Leistungen auch nicht die Gesamtleistung des Referendars im Vorbereitungsdienst widerspiegelt, für die stärker die vielseitige Bewährung an der Schule mit einfließen müsste.

Als Auszubildende und Betroffene wurden die Stellungnahmen der Mitreferendare zur Stunde weniger ernst genommen als die der anwesenden erfahrenen Fachlehrer; er selbst musste kaum etwas zu seinen überwiegend gelungenen Stunden sagen.

Die mittelfristige Planung von Unterricht stellte stets einen fundamentalen Bestandteil seiner Unterrichtsvorbereitung dar, sodass sie ihm im Gegensatz zu etlichen Kollegen keine zusätzliche Mühe bereitet hat. Den Zwang und die Anleitung zur längerfristigen Unterrichtsplanung zählt er sogar zu den wesentlichen ihm vom Seminar mitgegebenen Hilfen für seinen Beruf. Einer seiner Fachleiter hat eine mittelfristige Unterrichtsplanung des IP später als Vorlage für seinen eigenen Unterricht verwendet, vom anderen Fachleiter erhielt er keine Rückmeldung.

Der Examensarbeit spricht er für die Unterrichtspraxis keine Bedeutung zu, andererseits akzeptiert er sie als notwendigen Teil einer staatlichen Prüfung und als Chance für schwächere Referendare, sich auf einem andersartigen Feld als dem Unterricht zu bewähren.

Das Zweite Staatsexamen stuft der IP als seine schwerste Prüfung ein; der Prüfungsunterricht I und II und die mündliche Prüfung erfordern alle psychischen und physischen Reserven. Die mündliche Prüfung glaubt er durch seine eigenen Beiträge im Verlauf gesteuert und zu einem für ihn positiven Ergebnis gebracht zu haben. Die Notenvergabe hält der IP für transparent, den Prognosewert im Groben für gegeben, weil „so viele Menschen“ sich nicht „irren können.“ (13/6)

Mit der Akzeptanz der mit dem Beamtenstatus verbundenen Pflichten hat der IP keine Schwierigkeiten gehabt, da er mit den Zwängen auch die Freiräume genutzt hat. Die Eingewöhnung in das neue soziale Umfeld „Schule mit Kollegen, mit Schülern, mit Vorgesetzten“ (30/25 - 26), auch das Zurechtfinden in der angetroffenen Hierarchie hält er für einen der wichtigsten Ausbildungseffekte.

Seine Meinung zu gemeinsamen Festen am Seminar ist zwiespältig, weil diese einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken, andererseits die Kritikfähigkeit mindern und Probleme zudecken. In diesem Zusammenhang räumt er ein, damit auch sein eigenes Verhalten im Seminar umschreibend: „Ich selber hab im Referendariat nie Kritik üben dürfen, oder bzw. ich hab mir nie so einen Raum eingeräumt für.“ (16/37 - 38) Andererseits lobt er die externe Arbeitstagung als gemeinschaftsfördernd, auch wenn ihm die Inhalte entfallen sind.

Von Konkurrenzdenken unter den Referendaren hat der IP nichts bemerkt, nur Hinweise darauf von Kollegen gehört. „Im selben Boot“ (25/11) sitzend, hätte er jeden Mitreferendar bei Problemen unterstützt, auch wenn sich nur bei einem halben Dutzend ein freundschaftliches Verhältnis herausgebildet hat.

Unterschiedliche Ausbildungsbedingungen für Referendarinnen und Referendare hat er selbst zu keiner Zeit beobachten können, sind ihm auch nicht von seiner Frau berichtet worden, die eine gleichartige Ausbildung absolviert hat.

Beide Seminarsekretärinnen hat er in so positiver Erinnerung, dass er sie später mit seinem Kind besucht hat.

Die Zuweisungspraxis zu den Ausbildungsschulen des Seminars hält er für verbesserungsbedürftig, weil je nach Qualität des Gymnasiums – er spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Eliteschule“ (14/44), aus der sich die Seminarleitung größtenteils rekrutiert

habe – auch eine Vorabfestlegung der Examensnote gegeben sei. Mit seiner Ausbildungsschule war er allerdings sehr zufrieden. Die Zuweisung zum als Schüler durchlaufenen Gymnasium dagegen würde den Referendar wieder in sein altes Schülerverhältnis zurückschicken. Da sich kein Ausbilder „von persönlichen Bewertungsmaßstäben und von subjektiven Bewertungen“ (15/15-16) frei machen kann, hält er die unwiderrufliche Zuordnung eines Referendars zu einem Fachleiter für ein menschliches Problem; denn der Auszubildende ist dem Ausbilder auf Gedeih und Verderb ausgeliefert und setzt bei offen ausgetragenen Differenzen seine Note aufs Spiel. „[...] es gibt da gar keine Richtlinien für die Leute. Die können ja nach ihrem eigenen Gutdünken.“ (15/32 - 33) Er schlägt daher mehrere dem Referendar zur Auswahl stehende Fachausbilder als alternative Lösung vor.

Die Organisation der Seminausbildung bemängelt der IP nicht; dagegen wünscht er sich vom Druck der wöchentlichen Zusammenkünfte und von dem durch die Ausbilder ausgehenden – nicht näher erläuterten – Notendruck befreit zu sehen. Zudem bemängelt er, dass „also so praktisch [...] den Fachleitern nicht in ihre Kompetenz hineingeredet“ (16/5 - 6) wird. Insgesamt kommt ihm das Seminar „sehr bürokratisch“ (16/4) vor.

Die Bezahlung hält der IP für akzeptabel, da seine Frau mitverdient hat. Eine Wartezeit gab es für ihn nicht. Die zweijährige Dauer des Vorbereitungsdienstes erscheint ihm annehmbar; andererseits lehnt er die zweiphasige Ausbildung mit zwei Prüfungsdurchgängen im Vergleich zur einphasigen „ganz offen“ (28/7) ab.

In das Referendariat hat der IP, verglichen mit seinem Studium, mehr als den doppelten Arbeitsaufwand investieren müssen, während die Arbeitszeit danach im Beruf etwa gleich geblieben ist. Dabei fasst er seine neuen Erfahrungen so zusammen: „[...] es gibt in unserm Beruf, das ist das Problem, es gibt nie nichts zu tun. Selbst wenn man nur wenig Stunden hat, macht man da für diese wenigen Stunden umso mehr. Deswegen würde ich sagen, es gleicht sich 100% aus. Das ist halt auch die Crux in unserm Beruf, man ist nie fertig [...]“ (28/38 - 41)

Als prägenden, allerdings eher belastenden Eindruck aus dem Alltag an der Ausbildungsschule bleibt für ihn die Erkenntnis: „Man ist zwar Lehrer und gehörte zum Lehrerkollegium, man ist aber gleichzeitig in der Ausbildung drin und darf keine Verantwortung übernehmen.“ (17/28 - 29)

Trotz des eigenverantwortlichen Unterrichts mit dabei ausgeübter Notenkompetenz fühlt er sich zwischen den Lehrerkollegen unfertig, ohne wirkliche Verantwortung. Der eigenverantwortliche Unterricht ist als Ort unbeobachteten Experimentierens „einfach nur ideal“ (18/1), er darf aber nicht mehr als die Hälfte der gesamten Unterrichtsverpflichtung einnehmen, und seine Vergabe muss auf die Fähigkeiten des Referendars Rücksicht nehmen.

Die bei Hospitationen ausgeteilten Materialien, auch die bei den besonderen Unterrichtsbesuchen durch die Entwürfe erhaltenen Ideen, nicht aber ein deutlicher Erfahrungszuwachs sprechen für diese Hospitationen; im Übrigen genießt er die zwei Wochen des Zuhörens in den neuen Lerngruppen zu Beginn eines Quartals als Zeit des Ausspannens.

Lernzuwachs glaubt er nur bei guten, d.h. auch jungen Mentoren erwarten zu dürfen. Im Wesentlichen meint er aber, das Unterrichten „durch Eigenversuche“ (18/45), durch intensive Arbeit an sich und durch kluge Ratschläge seiner Fachleiter erlernt zu haben. „Bei dem einen mit etwas mehr Freude, bei dem andern mit etwas mehr Zähneknirschen. Aber man konnte etwas lernen.“ (18/49 - 19/1)

Ohne Einschränkung bejaht der IP die Frage nach dem Erreichen unterrichtlicher Kompetenz, während er davon überzeugt ist, erzieherische Kompetenz nicht in der dafür zu kurzen Zeit von zwei Jahren im Vorbereitungsdienst erworben, sondern schon vorher besessen zu haben und weiterentwickeln zu müssen; allerdings räumt er ein, durch die ständigen Rückmeldungen hierin Fortschritte gemacht zu haben. Dazu hat vermutlich auch seine mehrmalige freiwillige Teilnahme an Schulfahrten beigetragen „Und das hat in dem Sinne

Spaß gemacht, weil man zum ersten Mal eigentlich merkte, dass man Verantwortung hat [...]“ (19/34 - 35)

Offenbar gelingt es ihm in der Ausbildungszeit auch, ein gutes Verhältnis zu seinen Schülern aufzubauen, worauf die Teilnahme an Kurstreffen Jahre später hindeutet.

Seine Trainertätigkeit in Sportvereinen vor dem Vorbereitungsdienst hat ihm für die Ausbildung nützliche unterrichtliche und erzieherische Vorkenntnisse verschafft.

Beurteilungskompetenz im Rahmen der Zensurenggebung hat er seiner Ansicht nach außer durch den Unterricht in eigener Verantwortung durch lange, seine Schwierigkeiten aufdeckende Gespräche mit seinen Fachleitern erworben. *„[...] und ich hatte wirklich diese Probleme, die ich dann auch mit den Fachleitern besprochen habe. Und das war wirklich eines der wenigen Male, wo ich zu beiden Fachleitern recht offen gesagt habe: ‚Leute, ich hab Probleme hier.‘“ (31/34 - 37)*

Aufgrund der eigenen Oberstufen-Biographie glaubt er, seinen Schülern praktische Ratschläge erteilen zu können.

Da er kaum Schülereltern im Referendariat kennen gelernt hat, kann er ihnen gegenüber keine Beratungsqualifikation beweisen. Einen Elternabend hat er miterlebt, am Elternsprechtage ist damals wegen seiner Fächer, so vermutet er, niemand zu ihm gekommen. Die nun im Berufsleben erlebte unerwartete Elternkritik führt ihn zu einem Vorschlag für das Referendariat: *„Weil, darauf wird man nicht vorbereitet im Referendariat. Was sagt man denen, wie geht man damit um? Und dass man sich praktisch so ein, zwei Mentoren sucht und mit den Mentoren auch beim Elternsprechtage mitgeht. Das ist ganz wichtig.“ (21/24 - 27)*

Der Grundstein dafür, innovativ an der Schule tätig zu werden, wurde im Referendariat nicht durch die Ausbildung, sondern im Unterricht in eigener Verantwortung durch das eigene Interesse gelegt. *„[...] meine ich, [...] dass ich [...] das könnte, wenn ich wollte.“ (32/23)*

Der IP ist der Ansicht, dass während der Ausbildung eine Grundlage für das Mitwirken in allen schulischen Bereichen geschaffen wurde. Dazu gehört zweifellos seine aktive Teilnahme an Sportfesten und Kollegenabenden, wodurch er sich gut integriert fühlte. An die Fachkonferenzen erinnert er sich als informative Veranstaltungen, während er die Gesamtkonferenzen wegen seines Referendarstatus und der zum Teil banalen Inhalte als *„stinklangweilig“ (21/39)* empfunden hat. *„Also Gesamtkonferenzen sind ein gestohlener Nachmittag.“ (21/47 - 48)*

Der Schülervvertretung ist er im Referendariat mehrmals begegnet; er hat sie als wirksames Instrument der Interessenwahrnehmung schätzen gelernt. Im Zusammenhang mit dem als sehr positiv beurteilten Schulklima betont er, dass er gerne an der Schule gewesen sei und sich *„so integriert gefühlt“* hat *„wie eine [...] normale Lehrerpersönlichkeit.“ (22/33)*

Die Medienausbildung am Seminar hält er für unsinnig, weil technische Details ihm sowieso entfallen. Schwerwiegend erscheinen dem IP die durch die unzureichende Vermittlung schulrechtlicher Bestimmungen hervorgerufenen Defizite im Verwaltungshandeln. Auch sollte stärker auf die Belastbarkeit des jungen Lehrers im späteren Schulalltag hin ausgebildet werden. Der Vorbereitungsdienst sollte sich mehr am normalen Schulalltag, weniger an pädagogischen Modellen orientieren. Zur besseren Bewältigung des späteren Schulstresses sollte schon *„im Referendariat auf Kollegialität geachtet“ (33/10)* werden.

Seinen Gesamteindruck über das Referendariat fasst der IP so zusammen: *„Ich habe im Referendariat sehr viel gelernt, vor allen Dingen habe ich im Referendariat gelernt, das was ich vorher noch nicht konnte. Ich habe durch äußere Umstände auch mich selbst ein paar Mal kritisch hinterfragt, was will ich überhaupt, welche Ziele hab ich. Dann hab ich gefragt, welche Unterrichtsziele hab ich? Ist das überhaupt mein Job für die nächsten Jahre, die ich eindeutig am Ende des Referendariats mit einem Ja beantwortet habe. [...] Und es liegt mir. Das hab ich gemerkt, und ich glaub, das kam auch am Ende rüber, auch bei den Schülern, dass ich also wirklich hinter dem Beruf stehe. Und auch in dem Sinne*

muss ich sagen, dann auch hinter der Ausbildung, sonst hätte ich ja, dann hätte ich mich ja auch dann auf die Hinterbeine gestellt.“ (29/1 - 11)

Über das Unterrichten hinaus führt der Lernprozess im Referendariat den IP nicht nur zum Nachdenken über eigene Unterrichtsziele, zu denen er neben der Wissensvermittlung die Fähigkeit zum selbstverantworteten Lernen rechnet, sondern auch zum Erkennen von persönlichen Lebenszielen und zu dem Bewusstsein, den richtigen Beruf erwählt zu haben. Unter diesem Aspekt akzeptiert er – trotz aller Kritik – die erfahrene Ausbildung.

Als dringend verbesserungsbedürftig führt er als erstes eine Verringerung des durch subjektive Zensurenvergabe der Fachleiter bedingten Notendruckes an, wie er überhaupt eine strengere Auswahl und eine verbesserte Weiterbildung der Fachleiter für erforderlich hält. Zugleich mahnt er eine stärkere Wahrnehmung der Beratungsfunktion von Fachleitern und Seminarleitung an.

Im Hinblick auf die zwangsweise Zuordnung zu den Fachleitern beklagt der IP: *„Aber ich weiß nicht, ob das unbedingt notwendig ist, dass man sich windet und dass man sich anpasst. Man möchte ja schließlich seine Persönlichkeit nicht verloren gehen. Und wenn man halt nicht in das Konzept dieser Persönlichkeit passt, dann [...] schlägt das hinterher auf [...] die Note natürlich auch in dem Sinne nieder.“ (15/10 - 14)* *„Man muss also wirklich schauen, dass man auch die Stunden so hält, wie der Fachleiter sie gerne haben möchte, damit man Erfolg hat.“ (15/41 - 43)*

Aus dem Umfang seiner Äußerungen und der Vehemenz, mit der er sie vorträgt, lässt sich schließen, wie sehr dieser als Referendar erfolgreiche IP unter dem von ihm offenbar erzwungenen Anpassungsdruck gelitten hat.

Durch das System fühlt er sich trotz eines *„sehr hochkarätigen Abschluss(es)“ (29/23)* wieder zum Schüler herabgestuft, eine Einschätzung, zu der er schon im Referendariat gelangt ist.

Wegen der geringen Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung, so begründet er nachträglich seine schon vorher dargelegte Ansicht, neigt er stärker der einphasigen Ausbildung zu.

In seinem eigenen Leben hat ihn das Referendariat zu einer strafferen Zeiteinteilung veranlasst, sodass er und seine im gleichen Beruf tätige Frau die verbleibenden Freiräume auch intensiver nutzen und genießen.

Dem Interviewer tritt mit dem Befragten ein durch seine Erfolge im Studium und im Seminar sehr selbstbewusster junger Lehrer gegenüber, der offenbar mit Fleiß, Zielstrebigkeit und viel Eigeninitiative sein Referendariat geplant und bewältigt hat. Seine Erfahrungen mit der Seminausbildung, auch wohl die selbst praktizierte taktisch kluge Haltung während des Referendariats, fasst er für nachfolgende Referendare in drei Ratschlägen zusammen:

- *„Für den ersten Eindruck gibt es keine zweite Chance.“*
- *„Gib nicht unbedingt zu, dass du Schwierigkeiten hast.“*
- *„Betrachte das Ganze zwei Jahre lang wie ein Schauspiel.“ (34/30 - 32)*

12 Vergleichende Analyse der Interviews

12.1 Vergleich der Interviewanalysen nach Qualifizierungsbereichen

12.1.1 Unterrichten

Unabhängig von den eigenen Vorerfahrungen – dem als Schüler erlebten Unterricht, den im Studium während des Schulpraktikums beobachteten oder selbst erteilten Stunden, den Erfahrungen als Lehrer im Ausland oder den evtl. nach dem Studium schon in anderen Bildungsinstitutionen kennen gelernten Unterricht – beginnt das Referendariat in der Regel mit einer Hospitationsphase, der dann jeweils bei Übernahme einer neuen Lerngruppe eine im Allgemeinen kürzere Hospitation bei dem betreuenden Mentor folgt. Diese Abschnitte des Hospitierens, der in der Regel nur beobachtenden Teilnahme am Unterricht eines anderen, meist erfahreneren Lehrers wird durchaus differenziert, überwiegend jedoch kritisch von den Interviewten eingeschätzt.

Schon die erste, meist mindestens zwei Wochen währende Hospitationsphase wird trotz ihres Neuigkeitswertes von der Mehrzahl der IP als zu lang angesehen. Aber vor allem der jedem Unterricht in einer neuen Lerngruppe vorausgehende Hospitationsabschnitt wird überwiegend als ineffektiv, als zu lang, als, so auch formuliert, zu langweilig empfunden, wenn er mehr als einige wenige Stunden dauert. In der Klasse hinten sitzend, damit auch den Ort der Teilnahme am Unterricht beschreibend, fühlen sich die Referendare eher als unbeteiligte Zuschauer, finden keinen Zugang zum Unterrichtsgeschehen, das für sie in dieser Rolle ein meist in seinen Feinlernzielen und in seinen einzelnen unterrichtlichen Aktionen kaum nachvollziehbarer und durchschaubarer Prozess bleibt, und dies umso deutlicher und sie damit eher verwirrend, je unerfahrener die Referendare sind. Unabhängig von der Qualität des vorgeführten Unterrichts, den ein Berufsanfänger auch nur schwer und dann vielleicht eher nach Kriterien wie Disziplin und Beteiligung der Schüler, Flüssigkeit im Ablauf, Wechsel der Methoden und Medien, weniger dagegen nach Stringenz des didaktischen Konzeptes, Überprüfung und Sicherung des Lernerfolges, Selbsttätigkeit der Schüler, Eingehen auf Problemschüler etc. beurteilen kann, betrachten die IP eine über zwei bis drei Stunden hinausgehende Hospitation in einer neuen Lerngruppe als nicht mehr Gewinn bringend, noch deutlicher als verlorene Zeit. Dieser kurze Zeitraum genügt offenbar zum ersten Kennen lernen der fremden Schüler, zum Hineinfinden in das gerade behandelte Stoffgebiet und vor allem zu einem ersten Einblick in das Verhältnis von Mentor und Klasse. Danach drängt es den jungen Lehrer meistens, sich selbst vor diesen Schülern zu versuchen, das eigene Lehrgeschick zu erproben, kurzum, einfach eigene Lehrerfahrungen zu sammeln oder, wie der inzwischen als Lehrer schon erfahrene und erfolgreiche IP II²²⁰ es ausdrückt, es besser oder zumindest genauso gut wie der Fachlehrer zu machen. Selbst der als prägendes Erlebnis eingestufte meisterhaft strukturierte und souverän geleitete Unterricht eines bewunderten Mentors wird als nicht übertragbar, nicht imitierbar, für sich selbst als ungeeignetes Muster eingestuft und über den Unterhaltungs- und Erfahrungswert hinaus als nicht weiterführend für den eigenen Lernprozess erkannt.

Auch Hospitationen bei hoch geschätzten Fachleitern, die auf Grund ihrer Ausbildungserfahrung gezieltere Erläuterungen und Beobachtungsaufgaben zu ihrem Unterricht geben können, erscheinen kaum realisierbar, da die Fachleiter überwiegend an anderen Schulen unterrichten und organisatorische Probleme eine längere Hospitationsmöglichkeit bei ihnen ausschließen.

²²⁰ Mit IP I bis IP X werden die Interviewpartner in der Reihenfolge der Interpretationen in den Kapiteln 6 bis 11 bezeichnet; IP II bezieht sich also auf das in Kapitel 7 untersuchte zweite Interview.

Da „reine“ Hospitationen über einen längeren Zeitraum wenig Gewinn bringen, erscheinen Referendaren, die diese Erfahrungen machen durften, Hospitationen beim Mentor im Wechsel mit eigenem Unterricht in derselben Lerngruppe durchaus ergiebig, eine allerdings sehr selten praktizierte Form der Zusammenarbeit. Meist wird der Unterricht nach der Hospitationsphase dem Referendar abrupt und ohne weiteren eigenen Unterricht des Mentors übergeben.

Während die IP mit erfolgreich verlaufender Referendarzeit, d.h. ohne gravierende Unterrichtsprobleme und mit aufbauenden Beurteilungen ihrer Vorführstunden, überwiegend die üblichen Hospitationsphasen abzukürzen suchten, es sogar als Vorteil ansahen, wenn äußere Umstände oder der Auftrag des Mentors sie zwangen, ohne jede vorherige Beobachtungsmöglichkeit, der späteren Berufspraxis ähnlich, den Unterricht in einer Lerngruppe zu übernehmen, scheinen einige IP die Hospitationen allerdings auch als eher entlastend, den Arbeitsdruck mindernd einzustufen.

Hinweise in den Interviews und eigene Beobachtungen lassen den Schluss zu, dass nicht nur schwächere oder geradezu faule, sondern auch taktisch raffiniert verfahrenende Referendare den einführenden Hospitationsabschnitt, aber auch die Hospitationsphasen beim Übergang von der einen zur anderen Lerngruppe geschickt nutzen, um die Arbeitsbelastung zu mindern, sich gleichsam Luft zu verschaffen im Hinblick auf die tägliche Stunden-vorbereitung, mit Verweis auf diese augenblickliche Phase auch den Besuch der Fachleiter abwenden können, ohne damit vor der Schul- und Seminarleitung negativ aufzufallen. Wie erwähnt, wurde eine stundenweise Kontrolle der Unterrichtstätigkeit der Referendare anhand der Klassenbücher und exakter „Meldebögen“ niemals angestrebt oder auch praktiziert, wobei allerdings ein Überziehen der angedeuteten Vermeidungsstrategie in der Regel „ruchbar“ wurde, häufig sogar im Zusammenhang mit den beobachtbaren Unterrichtsleistungen. Eine solche angedeutete Kontrolle widerspräche im Übrigen auch eklatant der vom Referendar erwarteten Selbstverantwortung gegenüber dem eigenen Lernprozess, vor allem auch vor dem Hintergrund der vorausgegangenen langjährigen eigenen Lernerfahrungen.

Im Mittelpunkt der unterrichtspraktischen Ausbildung, eigentlich sogar im Zentrum des gesamten Referendariats steht, wie aus allen Interviews zweifelsfrei hervorgeht, der betreute Unterricht, in dem der Referendar unter Aufsicht eines betreuenden Fachlehrers dessen Lerngruppe unterrichtet, mit diesem Mentor seine Unterrichtsvorhaben vorbereitet und mit ihm seine Stunden anschließend bespricht. Hinsichtlich der Intensität dieser gemeinsamen vor- und nachbereitenden Überlegungen zum Unterricht des Referendars unterscheiden sich die Mentoren aus der Sicht der von ihnen Betreuten.

Übereinstimmend lässt sich aus allen Interviews die Ansicht herauslesen, dass die Vorbereitung des betreuten Unterrichts auf Grund der fehlenden Erfahrung und Routine die Hauptbelastung im Vorbereitungsdienst darstellt, dass diese Unterrichtsvorbereitungen zusammen mit den Vorführstunden und den Seminaren zu einem deutlich stärkeren Arbeitsaufwand als im Studium führen. Während sich der Student immer wieder, wie die IP I es nennt, gelegentliche „Auszeiten“ nimmt, sich durch Urlaubsreisen und Jobs gedanklich vom Studium frei machen kann oder muss, durchdringt und erfüllt der Zeittakt der fast täglichen Unterrichtsvorbereitung das Leben des Referendars. Die in immer kürzer werdenden Schritten aufeinander folgenden Seminarverpflichtungen – Fachleiterbesuche, besondere Unterrichtsbesuche, mittelfristige Unterrichtsplanung, Unterrichtsreihe für die Examensarbeit, Vorbereitung auf das Examen – führen zu einer stetig wachsenden zeitlichen und nervlichen Belastung des Referendars, engen die Freiräume für sein Privatleben zunehmend ein, legen sogar im Extremfall (vgl. IP VII) den Gedanken an einen Abbruch des Vorbereitungsdienstes nahe.

Wenn alle IP die Unterrichtsvorbereitungen als den aufwändigsten Teil des Vorbereitungsdienstes bezeichnen, immer wieder den im Vergleich zum Studium immensen Arbeitsauf-

wand hervorheben, so wird hierdurch der selbst erteilte Unterricht als der Schwerpunkt ihres Kräfteeinsatzes im Referendariat gekennzeichnet.²²¹ Der Unterricht ist das zentrale Anliegen der IP, auf sein Gelingen sind alle ihre Gedanken fixiert, sodass sich aus dieser Grundtatsache viele Ergebnisse der folgenden Abschnitte fast zwangsläufig begründen lassen.

Während die IP, die ihre Ausbildung mit einem Prädikatsexamen abschließen konnten, ihre Mühen, ihren oft nächtelangen Einsatz schließlich durch das Lob ihrer Ausbilder bestätigt und belohnt sehen, so kann das Ausbleiben einer positiven Verstärkung und zu früh und zu barsch formulierte Kritik geradezu in eine Abwärtsspirale von neuen Fehlern mit nachfolgender erneuter Kritik führen, mit entstehender Unsicherheit, daraus erwachsenden weiteren Fehlern, verstärkter Kritik, zunehmender Unsicherheit usw. – eine Abwärtsspirale, die eventuell wegen des Ausbleibens oder Vermeidens einer offenen Aussprache zwischen Referendaren und Ausbildern nicht aufgelöst werden kann.

Der Unterricht in eigener Verantwortung wird von den Gesprächspartnern unter drei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet: unter 1. der Berufsperspektive, 2. dem Schülerspekt, 3. dem Ausbildungsaspekt.

Die von Auszubildenden erteilten Stunden verringern den Unterrichtsbedarf für fertig ausgebildete Lehrer, sodass sich aus der Referendarsicht ihre Einstellungschancen verschlechtern.

Schüler sind weniger geschickten Lehreranwärtern ohne Korrekturmöglichkeit ausgeliefert; diese Ausbildungsform geht also auf Kosten der Schüler, wenn keine Auswahl der Lehrer vor ihrem Einsatz im U.i.e.V. erfolgt.

Etliche IP weisen darauf hin, dass der U.i.e.V. ihnen unter Ausbildungsgesichtspunkten nichts Neues gegeben habe oder, wenn sie ihn erteilt hätten, keine neuen Möglichkeiten eröffnet hätte. Die Chance, gelegentlich auch ohne kontrollierenden Fachlehrer unterrichten zu können, ist oder wäre ihnen von diesen auf ihre Bitten ohnehin eingeräumt worden, ein problemfreies Verhältnis zum Mentor vorausgesetzt. Den Vorteil völliger Freiheit in der Unterrichtsgestaltung beim U.i.e.V. im Vergleich zu der gelegentlich eingeräumten Möglichkeit unabhängigen, unbeobachteten Unterrichtens wird als nicht so hoch eingeschätzt, dass er die Vorzüge einer Betreuung durch die Mentoren wettmacht. Lediglich die auch von ihren Mentoren heftig kritisierte IP III sieht zumindest im Laufe des sich entwickelnden Dialogs im Interview eine Möglichkeit, sich durch den U.i.e.V. der mehr Unsicherheit vermittelnden als Hilfe gewährenden Nähe der Ausbilder entziehen zu können; eine Chance, die sie allerdings im Referendariat nicht vermisst hat. Die kritischen Reaktionen der Schüler hätten ihrer Ansicht nach in diesem Fall wohl die Kritik der Ausbilder ersetzt und bei ihr zu Verhaltensänderungen geführt, eine Hoffnung, die an der Wirklichkeit der bei ihr sogar in Gegenwart von Ausbildern auftretenden Disziplinschwierigkeiten vorbeigeht.

Alle IP scheinen bei der Beurteilung des U.i.e.V. ausschließlich die Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz im Blick zu haben, während sie die durch ihn ermöglichten Chancen übersehen, z.B. zu engeren, weil selbst verantworteten Schülerkontakten, zu überhaupt erst möglichen Elternkontakten und zu verwaltungsrechtlichen Erfahrungen zu kommen. Der Hinweis der IP I, dass der U.i.e.V. sie inhaltlich und menschlich sehr beschäftigt habe, deutet im Übrigen auch auf die engere Bindung zur Klasse und die noch gesondert zu betrachtende erzieherische Dimension hin.

Die für die besonderen Unterrichtsbesuche geforderte ausführliche schriftliche Planung, die sog. Entwürfe, bedeuten für alle Referendare eine zusätzliche, meist einige Tage beanspruchende und im Vergleich zur täglichen Unterrichtsvorbereitung doch andersartige

²²¹ Hericks / Kunze (2002), S. 410

Herausforderung. Der Zwang durch die Entwürfe zu stringenten und strukturierten, begründeten, schriftlich fixierten und an der Praxis überprüfbaren Vorüberlegungen, die zwar in ein vorgegebenes Schema eingebettet sind, das aber intellektuell erfasst, akzeptiert und ausgefüllt werden muss, wird von fast allen IP als nützliche und den eigenen Lernprozess förderliche Übung angesehen, wie es die angegebenen Begründungen verdeutlichen, und nicht als unvermeidbare Pflichtübung, die sich allenfalls bei späteren Bewerbungen als hilfreich erweist. Die sich von Entwurf zu Entwurf weiter vervollkommnende Fähigkeit, Gedanken zur Lerngruppe, zur Unterrichtssequenz, zu Inhalten, Zielen, didaktischen Überlegungen und methodischen Varianten zu einem schlüssigen Stundenkonzept aufzubereiten und miteinander zu verzahnen, verhilft langfristig zu abrufbaren Orientierungsmustern auch für eine tägliche, eher eilige und skizzenhafte Stundenvorbereitung, steht also nicht, wie eine mit der Ausbildung nur schwer zurechtgekommene und erst später in den Schuldienst übernommene IP vermutet, im Widerspruch zu den Erfordernissen des Schulalltags.

Die im Rahmen der Stundennachbesprechung vor allem bei den besonderen Unterrichtsbesuchen vom Referendar erwartete erste Stellungnahme nach der eigenen Stunde sollte diesem aus Sicht des Seminars zunächst eine erste Möglichkeit zur Erläuterung seines Unterrichts, soweit dies nicht im Entwurf geschehen ist, z.B. zu einer Erklärung für Abweichungen von der schriftlichen Planung, vor den Äußerungen der Stundenbeobachter geben, wird aber neben dieser entlastenden Funktion vom Referendar auch als Bewährungsprobe für seine Fähigkeit zur kurzfristigen Reflexion eigenen unterrichtlichen Tuns eingeschätzt, dem Vermögen, Distanz zum eigenen Unterricht zu gewinnen, wie es gerade auch für die Selbstkontrolle im späteren Berufsleben erforderlich ist. Der Kompetenzvorsprung der Ausbilder lässt das sich anschließende Gespräch eher weniger als eine partnerschaftliche Aufarbeitung des Unterrichtsgeschehens in den Augen der Referendare erscheinen. Zudem stehen auch hier, in den Interviews zum Teil deutlich benannt, die eigene Reflexion des Referendars und die gesamte Unterrichtsbesprechung unter dem Aspekt der Beurteilung.

Die mittelfristige Unterrichtsplanung war erst kurze Zeit vor dem Referendariat einiger IP von der Seminarleitung eingeführt und den Referendaren in einem Fach zur Pflicht gemacht worden. Offenbar waren die Fachleiter von dem Wert dieser neuen Aufgabenstellung selbst nicht überzeugt, zumindest schienen ihnen, wie die Bemerkungen der IP über die Auswertung der Unterrichtseinheiten durch die Fachleiter erkennen lassen, der Zweck, die inhaltliche Ausgestaltung und die für den einzelnen Referendar und auch die ganze Fachgruppe mögliche Nutzbarmachung dieser Übung weitgehend fremd geblieben zu sein; vielleicht fehlte ihnen auch nur die Zeit für eine sinnvolle, konstruktive Aufbereitung dieses im Rahmen der Ausbildung erstellten Anschauungs- und Übungsmaterials. Statt die mittelfristige Unterrichtsplanung mit dem jeweiligen Referendar zu diskutieren, mit der Erfahrung, die Fachleiter besitzen, das Geleistete auf seine unterrichtliche Einsetzbarkeit zu überprüfen – allerdings hätten sie Zeit außerhalb der Fachsitzungen dafür einsetzen müssen –, statt zumindest einzelne Planungen in ihren Fachsitzungen beispielhaft aufzugreifen sowohl im Hinblick auf im späteren Berufsleben einsetzbare Konzepte als auch im Hinblick auf die Erörterung didaktisch-methodischer Fragestellungen, der inhaltlichen Strukturierung längerer Unterrichtssequenzen und der Problematik des Zeitbedarfs, scheinen die Fachleiter die eingereichten Planungskonzepte im Wesentlichen abgehakt und zu ihren Ausbildungsakten gelegt zu haben.

Auch wenn die befragten Referendare diese zusätzlich vom Seminar verfügte Pflichtaufgabe im Vorbereitungsdienst zunächst als weitere, zum Teil in die zweite Hälfte der Ausbildung und damit in die Nähe des Examens fallende Belastung empfunden haben, auch wenn sie mit taktischem Geschick reagierten, so z.B. eine schon gehaltene Reihe nachträglich zur gewünschten Planungsreihe schönen, so haben sie dennoch die Übung gewissenhaft absolviert und zumindest teilweise schon bei ihrer Examensarbeit davon profitieren können.

IP I weist darauf hin, dass sie diese Übung sehr akribisch durchgeführt und durchaus ernst genommen habe. Bereits in ihrem U.i.e.V. hat sie den Wert solcher Planungen im Alltagsgeschäft des Lehrers erfahren, da es hier für sie galt, Richtlinien, Stoffauswahl und zur Verfügung stehende Stunden zur Deckung zu bringen. IP V sieht durch die Übung ihr Bewusstsein für Probleme mittelfristiger Planung geschärft. Auch wenn die Unterrichtseinheit eher fiktiv war, weil es sich um eine nachträglich verbesserte, schon behandelte Reihe handelte, so hat sie an dieser doch in ihrem Bemühen um ein überzeugendes Konzept lange gefeilt und bedeutsame Planungskategorien eingeübt. Wenn IP IV die mittelfristige Unterrichtsplanung nur unter der Einschränkung keiner dadurch entstehenden zusätzlichen Arbeitsbelastung akzeptieren möchte, so steht diese Einschätzung im Einklang mit der Praxis, ohnehin zu haltende Unterrichtseinheiten (vgl. IP X) auch schriftlich zu planen. Aus der Rückschau des berufserfahrenen Lehrers unterstreichen aber fast alle IP den Wert dieser Übung für den Lehreralltag. Die zu Beginn eines jeden Schulhalbjahres, ja zu Beginn jeder neuen Unterrichtseinheit erforderlichen Planungsüberlegungen wurden ihnen hier also realitätsnah schon in der Ausbildung abverlangt. Auch wenn unter dem Eindruck der täglich kontrollierten Unterrichtsleistung und der fehlenden Notengebung – vom Seminar wurde keine Bewertung verlangt, und die Fachleiter wären dazu auf Grund ihrer gerade beschriebenen Einstellung auch nicht in der Lage gewesen – die mittelfristige Unterrichtsplanung den Referendaren zunächst lästig und nicht prüfungswirksam erschien, so sind sie aus ihrer neuen heutigen Perspektive einhellig der Ansicht, dass es sich um eine schon im Referendariat sinnvolle, für das spätere Berufsleben jedoch ohne jeden Zweifel unabdingbar notwendige und alltagstaugliche Übung handelt. Nicht jeder geht so weit wie der IP II, der sogar für jedes Fach mindestens eine solche Planungsübung für erforderlich und die nur flüchtige Kontrolle durch den Fachleiter auch durch nichts für begründbar hält. Wie er weist auch die IP I darauf hin, dass sich in ihrer neuen Rolle als Mentorin ihre Einstellung zur Notwendigkeit längerfristiger Planungen inzwischen noch verfestigt hat und sie sogar von jedem der in ihren Klassen unterrichtenden Referendare eine solche, die geplante Unterrichtseinheit skizzierende Übersicht erwartet, um den Auszubildenden und ihre Schüler vor einer täglich neu inszenierten Improvisation ohne konkrete und nachprüfbar Ziele zu bewahren. Nicht die in der Ausbildung erwarteten, besprochenen und bewerteten, möglichst brillanten Einzelstunden stehen hier im Fokus der Mentoren, sondern die in sich schlüssige, lernwirksame Unterrichtssequenz.

Aufmerken lässt die von einem IP ausführlich kommentierte Übung des Micro-Teaching, zu Beginn des Referendariats von einem Ausbilder mit besten Absichten begründet und sorgfältig vorbereitet, als erster Einstieg in das kontrollierte Unterrichten eingesetzt. Der bei einer späteren Vorführstunde vor der Gruppe von diesem Ausbilder gegebene Hinweis, dass ein Fehler in der jetzigen Stunde auch schon im Micro-Teaching aufgetreten sei, lässt diese erste, selbstverständlich auch vom Ausbilder als unbenoteter Probelauf gedachte Unterrichtsübung sofort wieder im Lichte der alles dominierenden Notengebung stehen und daher ihren eigentlichen Übungswert einbüßen.

Für alle IP steht der Erwerb der Unterrichtskompetenz im Vordergrund aller ihrer Bemühungen im Vorbereitungsdienst; häufig ist es der alles ausfüllende Leitgedanke im Referendariat. Nicht nur der Laie schätzt das Unterrichten als das Haupttätigkeitsmerkmal des Lehrers ein, auch die IP haben im Rückblick auf das Referendariat als das entscheidende, alles andere dominierende Ziel der Ausbildung die Fähigkeit angesehen, guten Unterricht erteilen zu lernen, wobei alle als Kriterium für gut und erfolgreich das Urteil ihrer Fachausbilder nahezu undiskutiert und unangefochten hingenommen haben oder hinnehmen mussten, ohne dass sich ein Widerspruch zur Beurteilung durch die Ausbilder in den Interviews artikuliert hätte.

Dabei hat nicht nur die eigene Schulzeit, in der der Lehrer dem Schüler im Wesentlichen als Unterrichtender gegenübertritt, und das sich am Vermitteln- und Erklären können festmachende Urteil von Schülern und Eltern zu dieser Fixierung auf das Unterrichten geführt.

Das vom Referendar zu erfüllende Arbeitspensum ist mit durchschnittlich zehn Stunden Unterricht in der Woche, d.h. im Mittel mit zwei am Nachmittag für den folgenden Tag vorzubereitenden Stunden, für den Anfänger nahezu ausschließlich von der Unterrichtsvorbereitung, den zu erteilenden Stunden sowie den dazugehörigen Vor- und Nachbesprechungen mit den Ausbildern bestimmt. Diese zeitliche Dominanz des Unterrichtens, insbesondere aber auch die durch anwesende Mentoren oder Seminarausbilder täglich erfahrene Kontrolle der Unterrichtsleistung, die sich dann auch in der Ausbildungsnote als Teil der Prüfungsnote niederschlägt, und das Gewicht der abschließenden bewerteten beiden Stunden des Prüfungsunterrichts erklären mühelos die zentrale Bedeutung des Unterrichtens für alle Referendare.

Ohne Ausnahme sind alle IP davon überzeugt, die für ihren Beruf erforderliche Unterrichtskompetenz im Referendariat erlangt zu haben. Wenn auch in einigen Interviews die Ansicht anklingt, auch ohne Vorbereitungsdienst grundsätzlich irgendwie zum Unterrichten fähig gewesen zu sein, so erscheint allen ein verantwortbarer, schüler- und sachgerechter Unterricht ohne Ausbildung doch nicht denkbar, d.h. sie halten ihre erlangte Unterrichtsfähigkeit nur mit Hilfe der Seminarbildung für erreichbar, ohne Ausbildung würden sie nur „stumpfen“, keinen abwechslungsreichen und zielgerichteten Unterricht erteilen können, wie es die IP I umschreibt. Sie hat in dieser Zeit das Rüstzeug zum Unterrichten vermittelt bekommen, auf das sie, wie übrigens auch einige andere IP, auch in Form ihrer Aufzeichnungen aus dieser Zeit immer wieder zurückgreift. Für den Aufbau ihrer Kompetenz sieht sie als tragende drei Säulen: ihre eigenen Unterrichtserfahrungen, also den ganz normalen eigenverantwortlichen und betreuten Unterricht, je einen Mentor für ihre Unterrichtsfächer und die Fachseminare mit dort erarbeiteten, zum Teil heute noch gültigen, weil transferablen Unterrichtskonzepten. Auch die IP V sieht im eigenen Unterrichten, aber auch in der konkret auf den Unterrichtsalltag ausgerichteten und sich an den Bedürfnissen der Schüler orientierenden Fachausbildung die eigentliche Basis für den als bruchlos erlebten Übergang in das Berufsleben. Neben den kleinen Tipps und den grundsätzlichen fachdidaktischen Hinweisen werden die Unterrichtsbesprechungen ihrer Fachleiter durch die ihr Mut machenden Bestätigungen für sie wertvoll. Als weitere Faktoren kristallisieren sich im Gespräch als Kompetenz fördernd die gemeinsame intensive Stundenvorbereitung und auch -nachbereitung mit einer Fachkollegin, die Freiheit in der Auswahl unterschiedlich stützender Mentoren und die Möglichkeit, aus allen Angeboten Eigenes auszuwählen, auszuprobieren und zu verfeinern, kurzum die ihr gewährte Selbstständigkeit sowie die einjährige Zeit als Lehrerassistent im Ausland heraus, die ihr die Chance gab, allmählich in die Lehrerrolle hineinzuwachsen, nicht alles auf einmal lernen zu müssen. Allerdings nimmt sie, wie etliche andere auch, bei sich ein vorhandenes „Talent“ an.

Allgemein sehen die IP das eigene Unterrichten sowie die Nachbesprechungen mit Mentoren und Fachleitern als Basis für den Erwerb der Unterrichtskompetenz an.

Wenn vorhanden, gibt das Bewusstsein des im Studium erworbenen soliden, tragfähigen Basiswissens den IP Sicherheit, lässt sie die fachliche Vorbereitung zugunsten der didaktisch-methodischen verkürzen, für erstere keine Zeit verlieren, sodass sie sich der Hauptschwierigkeit, des Transformierens des Fachwissens auf ein schülergemäßes Niveau, ohne Verlust an fachlicher Schärfe zuwenden können. Die sichere wissenschaftliche Ausbildung, das solide fachliche Fundament erleichtern offenkundig die Einarbeitung in die unterrichtlichen Themen, verringern den Arbeitsaufwand, stärken auch die Entschlusskraft, sich für den einen oder anderen Weg im Unterricht zu entscheiden, und verkürzen so insgesamt die Arbeitszeit, während sich fachliche Defizite nicht nur im Unterricht, nicht nur im Verhältnis zur Lerngruppe, sondern auch in einem kaum enden wollenden Vorbereitungsprozess mit immer neuen und wieder verworfenen, schließlich kaum geprüften Lösungsansätzen äußern.

Alles auf die Praxis Bezogene, vor allem also die tägliche Arbeit mit den Lerngruppen, aber auch mit den Mentoren haben den Referendaren geholfen; IP IV weist zudem auf die

zwanglosen Pausengespräche mit sehr erfahrenen, mitteilungsbereiten und für ihn überraschend engagierten Fachkollegen hin. Diese älteren, ihn beeindruckenden Kollegen wirkten als Vorbilder, reichten ohne „Examensdruck“ ihr Erfahrungswissen an die nächste Generation weiter.

Auffallend ist im Übrigen, dass alle IP kein über ihre Schule hinausreichendes Interesse für andere Schulformen bekunden, auch die allen verordnete Erfahrung an der Orientierungsstufe nicht ansprechen. Fixierung auf das Gymnasiallehramt oder zeit- und arbeitsökonomische Beschränkung auf das begrenzte Ausbildungsziel führen hier zu einer nachdenklich stimmenden Verengung unterrichtlicher Erfahrungen.

Auch die IP III sieht als Hauptziel der Ausbildung die Fähigkeit an, selbstständig Unterricht erteilen zu können. Der schon in Kindertagen geäußerte Wunsch, Lehrerin zu werden, durch ganz unbefangenen erlebten eigenen Unterricht im Studium, im Schulpraktikum während des Studiums und in der ersten Hälfte des Referendariats noch bestärkt, scheint dann aber durch die massive Kritik des einen Fachleiters ernsthaft bedroht, geht schließlich wegen der schwachen Examensnote auch nicht in Erfüllung. Trotzdem ist sich die IP sicher, die für den angestrebten Beruf erforderliche Unterrichtskompetenz und zwar durch die Praxis, durch das Unterrichten erlangt zu haben. Im Interview erwähnt sie zwar Hilfen durch den einen Fachleiter und gelegentlich durch Mentoren, im Wesentlichen macht sie aber die destruktive, immer nur das Misslungene betonende Kritik des anderen Fachleiters und seine unbedachten Äußerungen zu ihrer familiären Situation verantwortlich für das letztendliche Scheitern ihrer Bemühungen. Auch die Mentoren stuft sie wegen ihrer ständigen Anwesenheit im Unterricht mit einer dem Fachleiter nacheifernden und als übertrieben und bösempfundene Kritik als eher belastend und wenig hilfreich ein.

Insgesamt sind alle IP davon überzeugt, dass nach ihrer Einschätzung bedeutsamste Lernziel, „*Unterricht fachgerecht und lernwirksam durchführen*“²²² zu können, ohne Einschränkung im Referendariat erreicht zu haben. Die im Vorfeld des eigentlichen Unterrichts, aber auch die vor Ort, in der Unterrichtsstunde selbst zu leistenden Überlegungen zu den Schülern, zu didaktischen Entscheidungen, Lernzielen, Methoden, Medien und zur Unterrichtsorganisation sind von den Referendaren zu jeder Stunde, besonders nachdrücklich bei den Vorführstunden eingefordert worden, sodass das kontrollierte und abgeprüfte Gelingen ihres Unterrichts die im Erlass angesprochenen Fähigkeiten impliziert; die Bewertung „*didaktische(r) Theorien und Modelle auf der Grundlage fundierter Kenntnisse*“ erscheint allerdings bei der durchweg deutlich gewordenen Distanz (vgl. 12.2.1) zur allgemeinen Pädagogik eher fraglich. Die verschiedenen Formen der schriftlichen Unterrichtsplanung werden den Referendaren während des Vorbereitungsdienstes mehrfach abverlangt, z.B. die kurze Vorbereitung bei jedem Fachleiterbesuch, die langfristige Planung bei der mittelfristigen Unterrichtsplanung und der Examenarbeit; sehr intensiv wurde die schriftliche Planung in Form des Entwurfs bei den vier besonderen Unterrichtsbesuchen und den beiden Prüfungslehrproben eingeübt, zudem mit einer gründlichen Detailbesprechung im Anschluss an diese Stunden abgeschlossen. Der mehrfach ausgesprochene Hinweis auf die noch nach Jahren bei späteren Vorführstunden abrufbare Fähigkeit, Entwürfe verfassen zu können, die insgesamt vorhandene Akzeptanz der besonderen Unterrichtsbesuche (vgl. 12.2.3), die diese schriftlichen Entwürfe als konstituierenden Bestandteil verlangen, lässt die Beherrschung der „*Formen der schriftlichen Unterrichtsplanung*“ nach Abschluss der Ausbildung als sicher erscheinen.

„*Unterricht beobachten, analysieren, beurteilen können*“ wird bereits in der Einführungsphase mit Hilfe eines vorgegebenen Beobachtungsbogens geübt, bei einer Vielzahl von selbst gestalteten oder als Beobachter miterlebten Vorführstunden insbesondere durch die anschließenden Besprechungen nachhaltig trainiert; allerdings kann der Gesetzgeber hier

²²² Die hier und im Folgenden kursiv wiedergegebenen Zitate beziehen sich auf die in Kap. 5 besprochenen Qualifizierungsbereiche.

wohl kaum an ein professionell perfektes Ausüben dieser Fähigkeiten denken. Selbst erfahrene und bewährte Fachlehrer offenbaren im Vergleich zu den Ausbildern am Seminar, den gleichsam hauptberuflichen Beurteilern von Unterricht, gelegentlich erhebliche Probleme bei der Einschätzung von Unterricht. Erwartet werden darf aber das Vermögen, den eigenen Unterricht nüchtern und sachgerecht einschätzen zu können. Da dies bei jeder für die Stundenvorbereitung notwendigen Rückbesinnung auf die Vorstunde zwangsläufig praktiziert wird und da hierbei „die Ergebnisse der Analyse für die weitere Unterrichtsgestaltung“ berücksichtigt werden, da dies außerdem bei den Stellungnahmen in den Besprechungen der Vorführstunden explizit zu leisten ist, ebenso, sogar schriftlich, in der Reflexionsphase der Examensarbeit, erscheint das Erreichen dieser Teilkompetenz nicht fraglich. Im Übrigen ist erfolgreicher Unterricht, wie er fast allen IP am Abschluss ihrer Ausbildung bestätigt worden ist, ohne ständige kritische Reflexion des eigenen Unterrichts nur schlecht vorstellbar.

Die Absolventen des Studienseminars haben, so legt es diese Untersuchung nahe, die in der Prüfungsverordnung angestrebte Unterrichtskompetenz auch hinsichtlich der dort ausformulierten Teilziele erworben – allerdings mit der erwähnten Einschränkung bezüglich der sich auf didaktische Theorien und Modelle beziehenden 2. Teilkomponente –, jedenfalls nach ihrer subjektiven Einschätzung, die sie fast alle vor dem Hintergrund mehrjähriger anschließender Berufserfahrung geäußert haben.

12.1.2 Erziehen

Aus allen Interviews lässt sich recht eindeutig das Fazit ziehen, dass die IP bei allem Engagement als Lehrer während ihres Referendariats in erster Linie ganz andere Ziele als erzieherische verfolgt haben, primär mit ganz anderen Problemen als erzieherischen beschäftigt waren. Im Zentrum ihrer Bemühungen stand unzweifelhaft die eigene Ausbildung, ihre Gedanken kreisten im Wesentlichen um die Entwicklung ihrer Lehrbefähigung, in der Verengung auf ihr nach fast jeder Stunde diskutiertes und begutachtetes didaktisch-methodisches Geschick. Die IP I nimmt nach ihrer Einschätzung erst als Mentorin die Fachlehrer- und die Schülerperspektive deutlicher wahr. IP II zum Beispiel bringt es auf den Punkt, wenn er betont, dass er zunächst bemüht war, sich selbst etwas beizubringen. Ziel ist also das Lernen des Unterrichtens. Im Rückblick räumt er unumwunden ein, dass erzieherische Bemühungen auf Grund der fachlichen Anforderungen in den Hintergrund traten. Die erzieherische Verpflichtung wird, wie er seine pädagogischen Handlungsmaxime wohl zutreffend kennzeichnet, den fachlichen Interessen geopfert. Auch der Hinweis des IP IV, dass ihm trotz früherer Tätigkeit in Jugendgruppen seine erzieherischen Vorkenntnisse im Referendariat nicht bewusst geworden sind, lässt ebenso wie sein geringes Interesse an anderen Schulformen vermuten, dass sein Augenmerk vor allem dem eigentlichen Unterrichtsvorhaben galt.

Erziehungsfragen begegneten den IP in dieser Zeit hauptsächlich in Gestalt von Unterrichtsstörungen, wurden ihnen damals und sind ihnen im Interview offenbar ausschließlich als vom Lehrer zu verantwortendes Fehlverhalten ihrer Schüler bewusst, wie u.a. durch den mehrfachen Hinweis in den Interviews auf das – meist selbst verschuldete – Defizit im schulrechtlichen Wissen deutlich wird, zum Beispiel im Hinblick auf die Unkenntnis von „Ordnungsmaßnahmen“. Disziplinlosigkeit der Schüler rief Sorge um die eigene Reputation als Lehrer, als Autoritätsperson unter den Blicken der Ausbilder hervor, weckte aber auch deutlich tiefer sitzende Ängste vor einer vermeintlichen Übermacht der Schüler, gepaart mit eigener Hilflosigkeit. Besonders spürbar werden diese Ängste und wird auch die tief nachwirkende Unzufriedenheit im Hinblick auf eigenes Versagen im Interview III, dort wohl auch als Ursache für schlechte Bewertungen gedeutet. Die Formulierung „guter“ Lehrer schließt bei der IP dann auch die Fähigkeit zum energischen Durchgreifen ein. Während sie mitmenschliches Handeln einerseits als selbstverständliche Grundlage ihrer Arbeit ansieht, verspricht sie sich andererseits, ausgerüstet mit den Machtmitteln und

Sanktionsmöglichkeiten des fertigen Lehrers – Lernkontrollen, Zensuren, Erziehungsmaßnahmen – einen Abbau des Störpotenzials in ihrem Unterricht. Wie lang wirkend und tief Disziplinprobleme den betroffenen Lehrer verletzen und in seiner erzieherischen Grundhaltung verändern können, zumal, wenn sie zum Gegenstand intensiver, vermutlich sogar ätzender Kritik der Ausbilder werden, wie erlebte Hilflosigkeit widerborstigen Klassen gegenüber und obendrein die verstärkte Demütigung durch Unterrichtsbeobachter das „menschliche Potenzial“ eines Lehrers aufzehren können, zeigt der trotz ihrer ansonsten unstrittigen Integrität völlig widersprüchliche Schluss der IP III, der Rückfall in archaische Lehrerverhaltensweisen.

Sicherlich aber wird das Fehlverhalten von Schülern zumindest als Unterrichtsstörung interpretiert, die den Ablauf des sorgfältig geplanten und von Ausbildern beobachteten Unterrichtsvorhabens behindert, den Unterrichtserfolg beeinträchtigt, außer Kontrolle geratend, das Gelingen der Stunde sogar in Frage stellt und damit nicht nur das Ansehen als Lehrer, sondern vor allem die dringend erwünschte und benötigte, Erfolg versprechende Abschlussnote gefährdet.

Diese Gedankenkette erklärt die in der Rückschau sich vordergründig offenbarende Beschränkung des Erzieherischen auf das Gelingen von störungsfreiem Unterricht. Auch wenn bei IP II und IP IV von Erziehung zu richtigem, vernünftigen Benehmen die Rede ist, das wegen möglicher Defizite in der familiären Erziehung in der Schule nachzuholen sei, so sprechen die IP damit einen höflichen, menschlich akzeptablen Umgang der in der Schule Agierenden, insbesondere auch das Einhalten der für den reibungslosen Unterrichtsablauf erforderlichen Spielregeln an. Diese Sichtweise lässt die auch noch beim fest angestellten Lehrer auffallende Verengung auf das virtuose Beherrschen, die möglichst unauffällige, rasche und rechtlich abgesicherte Handhabung von „Erziehungsmitteln“ begreiflich werden. So wird im Nachhinein, nun als eigenverantwortlicher Fachlehrer, ohne den Rückhalt durch einen Mentor, das während der Ausbildung verpönte Schulrecht als bedeutsam für die eigene Lehrtätigkeit eingestuft.

Durchgängig betonen die IP, die Fähigkeit zum Umgang mit schwierigen Schülern und mit Unterrichtsstörungen durch eigene Erfahrungen – gerade auch bei Abwesenheit des Mentors –, durch eigenverantwortlichen Unterricht, durch learning by doing, nicht zuletzt auch durch Beobachtung erfolgreicher Verhaltensweisen beim erfahreneren Fachlehrer zumindest in Teilen während der Seminarzeit erworben, sie jedoch erst durch die eigentliche Berufstätigkeit verstärkt fortentwickelt zu haben.

Auffallend neben dieser eben skizzierten, auf das Gelingen des eigenen Unterrichts abgestellten, gewissermaßen „egozentrischen“ Betrachtungsweise der Erziehungsaufgabe, die wegen der meist düsteren Berufsperspektive der Interviewten aber nachvollziehbar erscheint, ist allerdings auch die Erkenntnis, dass die Interviewten durchweg erzieherische und erst recht disziplinarische Hilfen unterhalb der Ebene der Seminausbilder gesucht und gefunden haben. Im unbeobachteten Tun vor der Klasse, im einfachen Absehen und Nachahmen, wohl auch im Gespräch mit dem Mentor sucht der Referendar die störungsfreien Unterricht sichernden Handlungsschemata zu entwickeln. Die allgemeinpädagogischen Seminare lieferten hierfür offensichtlich keinen nennenswerten Beitrag, jedenfalls erwähnen die IP keine dort angebotenen Hilfen, geben allerdings auch zu, sich vielleicht aus anderen Gründen nicht intensiv genug darum bemüht zu haben.

Die Seminausbilder sind offenbar keine Ansprechpartner für Unterrichtsprobleme, speziell für die betrachteten, vor allem erzieherisch zu lösenden Unterrichtsstörungen gewesen. Die im Interview für nachfolgende Referendare erbetenen Ratschläge der IP lassen erkennen, dass alle Referendare jedwede Einblicke in die wirklichen Unterrichtsprobleme, d.h. in die sowohl unterrichtlich, disziplinarisch, menschlich als auch persönlich bedingten, für gefährlich halten, dass gerade vor den Seminausbildern Ehrlichkeit zu vermeiden sei, der Eindruck problemfreier Unterrichtsbewältigung auch und gerade im erzieherischen

Bereich betont, notfalls vorgetäuscht werden sollte. Hier liegt auch einer der Gründe, weshalb die meisten IP gesellige Seminarveranstaltungen ablehnen. Im Gegensatz zu dem im privaten Umfeld möglichen und gesuchten unverstellten Gespräch sieht sich der Referendar hier wieder zu sorgsam bedachten Äußerungen, eventuell zu vorsichtigem Taktieren genötigt, empfindet diese Veranstaltungen als Verlängerung des Dienstes und fürchtet die Gefahr unbedachter Bemerkungen.

Im Übrigen konnte der versierte Referendar meist, wenn ihm sein Mentor nicht den nötigen Rückhalt in der Lerngruppe verschaffen konnte, auf eine andere, problemlosere Klasse ausweichen. Diese für das gute Bestehen des Exams sinnvoll erscheinende und wohl meist auch genutzte Chance begünstigt das Verdrängen tiefer liegender Probleme, verhindert ein gründlicheres Aufarbeiten und Durchleuchten der Ursachen für die aufgetretenen Störungen, sodass ein von ihnen möglicherweise ausgehender Anstoß zur Beschäftigung mit erzieherischen Fragen, auch mit der eigenen Erzieherpersönlichkeit wohl häufig aus notentaktischen, Kräfte und Zeit sparenden Motiven oder Gründen des Selbstschutzes im Referendariat nicht genutzt wurde.

Die Teilnahme an Elternversammlungen zählte nicht zu den Pflichtaufgaben der IP in ihrem Referendariat, soweit sie nicht Unterricht in eigener Verantwortung zu erteilen hatten. In Anbetracht ihrer hohen Arbeitsbelastung, aber auch aus Desinteresse wegen der nur kurzen Verweildauer in den Klassen und wegen des nicht erkennbaren Nutzens für den eigenen Unterrichtserfolg suchen Referendare in der Regel daher diese Veranstaltungen auch nicht freiwillig auf, von der Bereitwilligkeit der betroffenen Lehrer und Mentoren einmal abgesehen. Sie verzichten dadurch nicht nur auf eine Gelegenheit, ihren eigenen Unterricht im Spiegel der Schülerberichte und der daraus resultierenden Elterninterpretationen kennen zu lernen, sie erhalten auch keine Informationen zu der Grundstimmung, der Grundeinstellung dieser Klassenelternschaft, über deren Einschätzung der Lerngruppe und der in ihr unterrichtenden Lehrer, über die Wünsche in Bezug auf den Unterricht und über die Vorstellungen zu Erziehungsmitteln und -zielen, sodass auch auf diesem Weg eine Auseinandersetzung mit den Wertvorstellungen und Erziehungsnormen der Eltern und, damit verbunden, eine Reflexion der eigenen Erziehungspositionen nicht angeregt werden.

Ähnliche Überlegungen gelten auch für die, soweit nicht Unterricht in eigener Verantwortung erteilt wurde, nicht verpflichtende Teilnahme als Zuhörer bei den Mentoren an Elternsprechtagen, wobei gerade das Einzelgespräch mit den Erziehungsberechtigten – häufig nimmt auch der betroffene Schüler teil – tiefe Einblicke in das häusliche Umfeld der Schüler und in das von den Eltern geprägte Erziehungsmilieu gewähren kann. Wenn dem Referendar diese Erfahrungen vielleicht im eigenen Unterricht wegen seiner kurzen Verweildauer in der betreffenden Klasse nur wenig unterrichtlichen Gewinn bringen, so führen ihn die in diesen Elterngesprächen – neben dem sicherlich häufig im Vordergrund stehenden Leistungsaspekt – noch anklingenden Erziehungsprobleme zum Nachdenken über eigene erzieherische Ansichten. Möglicherweise wird der Referendar sogar in der Elternbegegnung mit eigenen Äußerungen oder Handlungen konfrontiert, die ihn zu einer Erklärung, Interpretation, sicherlich zu einer inneren Auseinandersetzung und damit erst zu einem Bewusstwerden der vielleicht bisher weitgehend unreflektierten erzieherischen Position zwingen. Frühzeitig könnte er hier lernen, nicht immer nur vor den Ausbildern, sondern auch vor den Eltern als den mitbetroffenen „Abnehmern“ seiner Arbeit Rechenschaft abzulegen. Die Erfahrung, dass Unterrichten immer auch Einflussnahme auf die Persönlichkeit der Unterrichteten bedeutet, und das Bewusstmachen der Ziele und Wirkungen dieser Einflussnahme, das Vermeiden ungewollter Beeinflussung, insgesamt also die Kontrolle des erzieherischen Handelns können durch diese Begegnungen mit den Eltern sicherlich gefördert werden. Viele Referendare scheuen, weil sie sich für zu jung und unerfahren halten, davor zurück, sich in dieser Erzieherrolle wahrzunehmen, wozu die bei mehreren IP nicht erlebten Elternkontakte ihren Beitrag hätten leisten können. So erwähnt die IP I ausdrücklich die Auseinandersetzung mit einer, wie sie es nennt, eher konservativ ausgerichteten

Elternschaft in der von ihr mit großem Engagement unterrichteten Klasse, die sich die „starke“ Hand eines Mannes wünschte und sie offenbar zu einem bewussten Durchdenken und argumentativ begründeten Offenlegen ihrer erzieherischen Vorstellungen zwang.

Auch die erzieherische Begegnung mit dem einzelnen Schüler haben die IP überwiegend nicht erlebt. Die kurze Verweildauer in der Lerngruppe, der zwischen Referendar und Klasse stehende Mentor, von den Schülern als voll ausgebildeter Fachmann und langfristiger Ansprechpartner stärker akzeptiert, die fehlende Teilnahme an Schulveranstaltungen und die geringe Beteiligung an Klassenfahrten verhinderten, wie sich aus den Interviews herauslesen lässt, häufig einen intensiveren Dialog zwischen Referendar und einzelner Schüler.

So wird zwar von allen IP anerkannt, dass Schulfahrten einen anderen Zugang zu den Schülern eröffnen, aber zugleich wird eine Reihe unterschiedlichster Argumente gegen die eigene Teilnahme angeführt. Entweder wird diese von der Seminarleitung geförderte Teilnahme an Schulfahrten mit dem Hinweis auf eigene frühere Erfahrungen mit Jugendgruppen als überflüssig eingeschätzt, oder es werden dringendere Ausbildungsverpflichtungen vorgeschoben. Verständlicher erscheint schon der Hinweis auf die Versorgung von minderjährigen Kindern, für allein erziehende Referendarinnen ohnehin eine nur schwer zu lösende Aufgabe. Das Argument, wegen der Schülerinnen seien nur weibliche Begleitpersonen, also Referendarinnen, erwünscht gewesen, verliert bei wachsender Zahl der Gymnasiallehrerinnen an Gewicht. Andere Referendare nehmen diese Veranstaltungen als angenehme Abwechslung, auch als touristisches Ereignis oder auch einfach als Teil des vom Seminar erwünschten Ausbildungsprogramms hin, im Rückblick auch als Hilfe und Anregung für die selbstverantwortete Organisation und Durchführung solcher Unternehmungen.

In den Interviews fehlen Hinweise auf die Chance, sich den Schülern einmal außerhalb des normalen Schulbetriebs als junger Mensch, den Lerngruppen meist altersmäßig näher stehend als der Mentor, mit eigenen Interessen außerhalb der Unterrichtsfächer, lockerer, vom Zwang zur Disziplin im Schulstunden-Takt befreit, darzustellen. Hier bieten sich dem Referendar zudem im außerunterrichtlichen Rahmen sonst kaum mögliche Beobachtungen der Klasse und vor allem einzelner Schüler, hier lassen sich zwanglos Gespräche auch mit dem Einzelschüler knüpfen und Erkenntnisse gewinnen, die sich in erzieherische Handlungen umsetzen lassen.

Diese erzieherische Dimension wird in den Interviews jedoch nicht explizit angesprochen, eher wird die Folgelosigkeit für die eigene Arbeit mit den Schülern erwähnt, da der Unterricht ohnehin nach kurzer Zeit in allen Lerngruppen wieder endet. Mit dem Verweis auf den Charakter des Referendariats als Durchgangsstation wird auch entweder die Teilnahme und Mitwirkung an Schulveranstaltungen gering eingeschätzt, oder es wird auf Referendare mit „geeigneteren“ Fächern wie Musik oder Sport verwiesen. In dieses Bild fügt sich auch die Tatsache, dass die IP als Referendare die Schülervvertretung überwiegend nicht wahrgenommen haben.

Die üblichen Kurstreffen werden nur von IP X und IP IV erwähnt, wobei letzterer sich zur Teilnahme auch nur durch seinen engagierten Mentor gedrängt sah, dem er sich zudem persönlich verpflichtet fühlte. Die fehlenden Hinweise auf Kurstreffen in den anderen Interviews lassen zumindest den Schluss zu, dass sie keinen nachhaltigen Eindruck bei den teilnehmenden Referendaren hinterlassen haben. Unabhängig davon freuen sich die IP natürlich, wenn sie bei ihren Schülern beliebt, zumindest anerkannt waren, wie die lebhaftere Erinnerung der IP VI an das Geschenk einer Lerngruppe zu ihrem Examen beweist.

Insgesamt bieten sich dem Referendar am Vormittag in der Schule wenig Gelegenheiten, den einzelnen Schüler kennen zu lernen, und außerhalb des Unterrichts sucht er sie aus den verschiedenen genannten Gründen auch nur selten. So tritt ihm, unabhängig von seinen sonstigen Bemühungen um Verständnis für seine Schüler, die Lerngruppe gleichsam als Kompaktum entgegen; der Schüler als Individuum mit seinem jeweils besonderen familiä-

ren Hintergrund, den eigenen Interessen und Verweigerungen bleibt ihm meist fremd. Ohne Interpretation durch die Eltern auf Sprechtagen oder in Einzelgesprächen fehlt ihm auch deren subjektive, dem Kind als Anwalt dienende Sichtweise. Ein nur durch die Kommentare des Mentors ein wenig aufgehelltes, möglicherweise einseitiges oder verzerrtes Bild der Lerngruppe, das lediglich durch einzelne auffällige oder dominierende Schüler Farbtupfer erhält, bestimmt dann sein Verhalten. Spürt er dieses Fremdsein, dieses ihm Unbekanntsein der Schülerindividuen, so kann dieses Gefühl, wie alles Unbekannte, Unsicherheit, eventuell Ängste in ihm hervorrufen, die dann auf die Frage nach Einstellungsänderungen zu den Schülern im Referendariat Antworten provoziert, in denen anfängliche Härte, angezogene Zügel als den Lehrer offenbar schützendes Lehrerverhalten genannt werden, wobei allerdings auch die positive erzieherische Einstellung der IP durch viele andere Interviewäußerungen ausführlich belegt ist. Erst mit zunehmender Berufserfahrung weicht diese Auffassung einer gelasseneren, den partnerschaftlichen Umgang stärker betonenden Haltung.

Wie bedeutsam die vertrauensvolle Kommunikation mit einem Schüler auch gerade für den Referendar sein kann, belegt das von der IP III geschilderte Beispiel. Die Referendarin erhielt von einem von ihr unterrichteten Verwandten offenbar bedeutsame Rückmeldungen über ihren Unterricht, eine ihr sonst durch die fehlenden Schülerkontakte verschlossene Informationsquelle. Gemildert durch die persönliche Beziehung, aber auch ohne die von einer Klasse gelegentlich ausgehende Häme, ohne die als drückend empfundene Dominanz älterer Ausbilder konnte sie sich ohne öffentliche Fehlereingeständnisse und ohne Beurteilungskonsequenzen mit den Bemerkungen zu ihrem Unterricht dadurch besser auseinandersetzen.

Die angesprochene Unsicherheit im Umgang mit dem „Individuum“ Schüler drückt sich auch in dem mehrfach geäußerten Wunsch nach eingehenderer psychologischer Schulung in der Ausbildung aus, die entweder durch die Wahl der Seminarthemen unterblieb oder in den Seminaren als zu praxisfern, zu wenig am konkreten, den IP selbst unmittelbar berührenden Beispiel erlebt wurde. Im Zusammenhang damit werden der Umgang mit schwierigen Schülern, aber auch die Durchführung problemlösender Gespräche mit der ganzen Lerngruppe und die Selbstwahrnehmung des Lehrers als Teil des Interaktionsprozesses angesprochen – im Übrigen im Seminar immer wieder behandelte Themen.

Während die IP I und V eine Nachschulung in diesen Bereichen im Rahmen ihrer Berufsausübung selbst organisierten, nimmt der IP II hierfür, er spricht von der nötigen Sensibilisierung im Umgang mit Schülern, die Ausbilder im pädagogischen Seminar in die Pflicht, nicht die Fachausbilder und Mentoren, die häufig dem Unterricht beiwohnen. Der Ort für die Vermittlung psychologischen Basiswissens und für die Diskussion von Erziehungsfragen ist für ihn das allgemeinpädagogische Seminar, nicht das Klassenzimmer als „Bühne“ der für Ausbilder und Kollegen zugänglichen und miterlebten erzieherischen Aktionen des Referendars. Der Abstand vom eigenen Handeln, vom den Lehrer selbst involvierenden Geschehen scheint gewollt, wirkt aber widersprüchlich, da zugleich der Wunsch nach Fallbeispielen, nach möglichst konkretem, auf die eigene Unterrichtssituation transferablem Handlungswissen geäußert wird.

Wenn an anderer Stelle von IP II ausdrücklich betont wird, dass er mit seinen Schülern ausgekommen sei, dass sie seine Sprache verstanden hätten, dass er ihnen „nichts Persönliches“ gewollt hätte, so lässt sich aus diesen Formulierungen schließen, dass er ihnen nicht unfreundlich begegnet ist, dass er ihnen aber seine Forderungen unmissverständlich verdeutlicht hat, die auf die konzentrierte Vermittlung von Fachkenntnissen hinauslief. Seine Worte beinhalten das Bemühen um konfliktfreien Umgang mit den Schülern zum Nutzen ertragreicher Wissensvermittlung, schließen auch die Unverletzlichkeit der Schülerpersönlichkeit ein, lassen aber auch einen Verzicht auf intentionale Einflussnahme auf die Schüler jenseits des reinen Lehrauftrages durchschimmern. Ebenso steht das Verhindern „unangemessenen Benehmens“, wie seine Betonung der Vermittlerfunktion des Lehrers nahe legt, im Dienst einer möglichst effektiven Wissensvermittlung. Wenn er als nachrangig,

aber vermutlich bedeutsam den sensiblen Umgang mit Schülerreaktionen nennt, so kann dies die Akzeptanz der eigenständigen, noch in der Entwicklung befindlichen und des Schutzes bedürftigen Schülerpersönlichkeit bedeuten, es kann aber auch die unterrichtswirksame Aufnahme von Schülerbeiträgen, also die Berücksichtigung von den Unterrichtserfolg sichernden, geeigneten psychologischen Handlungsweisen im Sinne des Lernfortschritts und des Leistungsgedankens des Lehrers meinen.

Auch der IP IV engt in seiner Antwort auf die Frage nach pädagogischen Einstellungsveränderungen durch das Referendariat seinen Fokus sofort auf den Leistungsaspekt ein. Ihn hat das zunächst diffuse Bild vom Leistungsvermögen und dem daraus ableitbaren Anforderungsprofil seiner Gymnasialschüler beschäftigt. Im Vordergrund seiner pädagogischen Bemühungen standen die zutreffende Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit und die Entwicklung von sicheren Leistungsmaßstäben, die im Übrigen erst nach etlichen Berufsjahren einer Klärung näher gerückt sind. Auch die Bemerkung, dass in der zweiten Phase der Ausbildung besonders die Fähigkeit des Referendars zur Motivation seiner Schüler für die Sache gefördert werden sollte, deckt sich zumindest in Teilen mit dem Leistungsaspekt.

Die starke Betonung des Leistungsgedankens (vgl. IP II, IV, VI) kann durchaus als Erziehung durch intensive Arbeit am Lernobjekt interpretiert werden; sie ist aber auch verknüpft mit der Fixierung auf das angestrebte Gymnasiallehramt. Sicherlich drückt sich hier auch eine schon im Berufswunsch implizierte und im langjährigen Studium vertiefte Präferenz der Fachwissenschaften aus, ganz besonders bei ausschließlich gymnasialen Fächern und bei Referendaren mit naturwissenschaftlichen Fächern, bei denen die Freude an dem nun in der Schule endlich selbst aufgebauten und erprobten Experiment, aber der auch dafür erforderliche Zeitaufwand Kräfte binden und erzieherische Überlegungen zurückdrängen.

Auf einen ähnlichen Zusammenhang deuten auch Bemerkungen der IP III, der im Referendariat offenbar gewordene fachliche Defizite zum Verhängnis geworden sind. Ihre disziplinarischen Probleme führt sie dagegen auf einen Mangel an Amtsautorität zurück, während sie ihr erzieherisches Geschick auf Grund ihrer familiären Vorerfahrungen und ihres prinzipiellen Wohlwollens und Verständnisses gegenüber Schülern sowie ihrer menschlichen Wärme nicht in Zweifel zieht. Sie stützt diese Überlegungen dadurch, dass sie die „gymnasiale“ Eignung einer kühl und zurückhaltend wirkenden Kollegin in gefährliche Nähe zu der gedanklichen Verknüpfung „fachlich und unterrichtlich perfekt“, aber „menschlich distanziert und erzieherisch defizitär“ bringt und diese Kollegin – natürlich auch zur eigenen Entlastung – als „Unterrichtsmaschine“ sieht.

Wenn die IP V im Interview kaum Hinweise auf disziplinarische Probleme gibt, so mag das zwar auf einem besonderen pädagogischen Einfühlungsvermögen beruhen, sicherlich darf dazu aber auch die verständnisvolle Unterstützung durch ihre Mentorinnen und ein insgesamt bekannt positives, für Erziehungsfragen offenes Schulklima beigetragen haben. Wie schwer es aber selbst für den gutwilligen, den Schülern bereitwillig Freiraum und Entfaltungsmöglichkeit gewährenden Lehrer ist, sich gegen Härte demonstrierende und von Misstrauen und enttäuschem Vertrauen geprägte „mainstreams“ im Kollegium zu wehren, erwähnt die IP V als neue Erkenntnis aus ihrem Berufsleben.

Folgende Punkte lassen sich bei einer Analyse des in den Interviews offenbarten Erzieherverhaltens hervorheben:

- Der Kontakt zu einzelnen Schülern, die Kommunikation mit dem Individuum „Schüler“ ereignet sich aus der Retrospektive fast gar nicht, wird auch während des Referendariats nicht gesucht. Der Einzelne wird im Wesentlichen nur als Teil des Schülerblocks wahrgenommen.
- Die Begegnung mit den Schülereltern als Partner im Erziehungsprozess findet, soweit kein Unterricht in eigener Verantwortung zu geben ist, nicht statt.

- Das Referendariat als Durchgangsstation mit jeweils kurzer Verweildauer in den Lerngruppen der Ausbildungsschule und der Leistungsdruck auf die Referendare, der sich an der Unterrichtsleistung manifestiert, fördern diesen Mangel an Information zwischen Referendar einerseits und Schülern und Eltern andererseits durch Nahelegen eines clever erscheinenden Meideverhaltens.
- Die IP sehen Erziehungsfragen auch im Rückblick
 - a. unter der Perspektive des Leistungsgedankens, da auch ihre Lehrleistung am Lernfortschritt der Schüler gemessen wird,
 - b. unter dem Blickwinkel des Disziplinproblems.

Dabei ist zu vermuten, dass bei aller in den Interviews bewiesenen Offenheit und der bestehenden Unabhängigkeit vom Interviewer die in den Ratschlägen für nachfolgende Referendare mehrfach geäußerte Ansicht, sich gegenüber Ausbildern über Schwierigkeiten im Ausbildungsprozess oder gar über eigenes Versagen unbedingt „bedeckt“ zu halten, auch Auswirkungen auf die Darstellung von Unterrichtsstörungen durch Schüler betreffende Passagen in den Interviews haben. Fast alle IP, die im Übrigen ihre Fähigkeiten auch durch ihren beruflichen Werdegang hinlänglich dokumentiert haben und durchaus selbstbewusste und selbstsichere Lehrer geworden sind, vermeiden die explizite Beschreibung erlebter Unterrichtsstörungen, deren Existenz allerdings zwischen den Zeilen und durch die besprochenen Indizien offenbar sind. Lediglich eine IP erwähnt in Beispielen massive Disziplinprobleme, gesteht sie jedoch nur zum Teil ein, sodass der Gesprächspartner sie eigentlich nur aus dem Munde ihrer Ausbilder erfährt, gleichsam als deren von der ihren in Teilen durchaus differierenden Meinung. Mit dem Hinweis auf den später vermeintlich existierenden Amtsbonus und dem dann möglichen Rückzug auf die Bastion „Leistungsbewertung“ räumt sie die erwähnten Probleme indirekt jedoch deutlich ein.

Störungen kreiden vermutlich selbst diese gestandenen, überwiegend erfolgreichen Lehrer sich selbst an, durch sie fürchten sie einen den Kern des beruflichen Selbstverständnisses berührenden Ansehensverlust, dem sie durch eine Fortsetzung der in den „Ratschlägen“ skizzierten Taktik des Verschweigens zu entgehen wünschen. Möglicherweise werden selbst solche Unterrichtsstörungen sehr leicht als Disziplinschwierigkeiten, als ein Versagen des Lehrers beim „Disziplin halten“ interpretiert, das man nun auch nicht gerade detailliert dem ehemaligen Ausbilder eingestehen will.

Nachdenklich stimmt, dass erzieherische Aspekte von den Gesprächspartnern trotz einer Fülle geeigneter, bewusst eingebauter Anstöße und Gesprächsauslöser, z.B. durch die Fragen nach Eltern- und Schülerkontakten, nach Schulklima und außerunterrichtlichen Aktivitäten, kaum angesprochen werden.

Selbst die direkte Frage nach dem Erwerb erzieherischer Kompetenz wird durchweg von den IP sehr knapp, mit wenigen Erläuterungen beantwortet, im Gegensatz zur Frage nach der Unterrichtskompetenz, durch die sie sich sofort zu detaillierteren Antworten aufgerufen fühlen. In wenigen Worten, kaum die verschiedenen erzieherischen Aspekte differenzierend, erklären sie zum Teil, dass sie den Erwerb von Kompetenz wegen der Kürze des Referendariats für eher unwahrscheinlich halten, dass aus ihrer Sicht eine Vermittlung dieser Befähigung nur in geringem Maße stattgefunden habe. Zugleich verweisen die Gesprächspartner darauf, dass sie sich diese Kompetenz verstärkt im Laufe ihrer Berufstätigkeit erworben haben, ohne allerdings differenzierter darauf einzugehen. Offenbar scheinen sie dies für einen besonders langwierigen, im Wesentlichen durch Berufserfahrung geprägten und geförderten Prozess zu halten. Im Gegensatz zur Unterrichtskompetenz, die sich ohne Zweifel auch noch im Laufe der ersten Berufsjahre deutlich weiterentwickelt, deren Erreichen bei Eintritt in das eigentliche Berufsleben aber wohl wegen des „Abprüfens“, wegen der im Examen erhaltenen Bestätigung ihnen gesichert erscheint, fehlt in der Selbstwahrnehmung der IP im Hinblick auf die erzieherische Kompetenz dieses staatliche „Qualitätssiegel“, sodass sie dementsprechend eher zögerlich und vorsichtig ihre eigenen Fähigkeiten

einschätzen. Daneben fällt die fast frohgemute Feststellung des IP IV auf, dass er trotz fehlender eigener Kinder, die ihm vermeintlich einen leichteren Zugang zu den Schülern vermittelt hätten, durch Beobachten von Kollegen diese Kompetenz erworben habe.

Eine dritte Spielart in der Beantwortung dieser Frage stellt der Hinweis auf ein pädagogisches Talent dar, das offenbar ein angeborenes erzieherisches Geschick einschließt, ein Talent, das sich, so klingt es in den Interviews an, im Unterrichtlichen wohl schulen, im Erzieherischen dagegen als Mitgegebenes im Wesentlichen statisch interpretieren lässt, das, auch wiederum unterschwellig angedeutet, sich einer systematischen Schulung eher entzieht; ein nicht ungefährlicher Gedankengang, der nicht nur den eigenen erzieherischen Radius einengt, der vor allem auch Resignation im Lehrer aufkommen und der die volle mögliche Bandbreite erzieherischen Lehrerverhaltens vermissen lässt; ein Gedankengang, der – bis auf den Erwerb eines Basiswissens – ein verstärktes Bemühen um erzieherische Qualifikation im Grunde überflüssig erscheinen lässt, eine Qualifikation, die im Übrigen bei den Vertretern dieser Ansicht grundsätzlich bei sich selbst als gegeben vorausgesetzt wird, sodass sie nur im Verlaufe der Berufsjahre zu vervollständigen ist. Der Glaube an den geborenen Erzieher, auch an ein angeborenes kommunikatives Geschick (IP II) lässt die IP natürlich die Chancen für die Vermittlung erzieherischer Fähigkeiten im Seminar gering einschätzen.

Im Folgenden bleibt zu untersuchen, inwieweit die einzelnen Teilanforderungen, die unter dem Qualifizierungsbereich „Erziehen“ in der PVO subsumiert werden, von den Gesprächspartnern am Schluss ihrer Ausbildung erfüllt worden sind oder erreicht werden konnten; vielleicht nicht in ihrer Selbsteinschätzung, auch nicht durch explizite Äußerungen belegt, aber durchaus aus Antworten zu anderen Fragen ableitbar oder aufgrund der allgemeinen Ausbildungsanforderungen nahe liegend.

Besonders hartnäckig entziehen sich die ersten drei Teilmerkmale der Qualifikation „Erziehen“ einer Feinanalyse. Nicht nur wurde bewusst auf eine direkte Ansprache dieser Bereiche im Interview verzichtet, um Stereotype zu vermeiden oder durch eine Abwehrhaltung gegen solche das weitere Interview zu blockieren, sondern es dürfte durchaus eine Scheu dieser Generation junger Lehrer vor dem Formulieren von Normen und Wertvorstellungen, eine Zurückhaltung gegen vermeintlich hohl klingende Phrasen existieren. Naturgemäß bietet das Referendariat eine Fülle von Möglichkeiten, die Fähigkeit der Auszubildenden zur Reflexion des Einflusses gesellschaftlicher Leitideen auf schulische Erziehungsprozesse, ihre Fähigkeit zur Transformation verfassungsmäßig fixierter demokratischer Wertvorstellungen in den Bildungs- und Erlebnishorizont von Schülern sowie die Verwirklichung des Prinzips der politischen Bildung zu schulen. Die allgemeinpädagogischen Sitzungen, der Umgang mit den Schülern im Unterricht, die gewählten Ziele, Inhalte und Methoden bei der Planung und Durchführung der Stunden, besonders sorgfältig und bewusst in den Vorführ- und Examensstunden, die ausführliche Reflexion erfordernde Examensarbeit und nicht zuletzt die mündliche Prüfung bieten hierfür reichlich Gelegenheit. Andererseits wird die Wahl entsprechender Themen, die die Reflexion und die Vermittlung von Wertvorstellungen beinhalten, von den Referendaren mitbestimmt und mitgesteuert, selbst einem offensichtlichen Ausweichen davor wird von den Ausbildern meist nicht entschieden entgegengewirkt.

Obwohl die allgemeinpädagogischen Seminare für diese Themen vielfache Gelegenheiten bieten, lassen die vorgetragenen Einschätzungen dieser Seminare durch die IP eher Zweifel daran aufkommen, dass hier nachhaltige Denkprozesse initiiert, miterlebt, nachvollzogen und für späteren eigenen Unterricht verfügbar gemacht wurden. In den allgemeinpädagogischen Sitzungen können sich die Referendare zwar diesen Fragestellungen nicht entziehen, aber sie können durchaus durch einen Rückzug aus der Diskussion einer inhaltlichen Auseinandersetzung entgehen.

Da zwingt die Form des Umgangs mit Schülern im Unterricht schon eher, Wertvorstellungen – nach gründlicher Reflexion – als gelebte Verhaltensweisen zu verdeutlichen und beispielhaft zu praktizieren. Die Ansprache der Schüler, das Ernstnehmen ihrer Beiträge, das Einräumen von Handlungsspielräumen, die in Wort und Tat verdeutlichte Akzeptanz der heranwachsenden Persönlichkeit, das möglichst weitgehende Bemühen um partnerschaftliches Miteinander, aber auch die Wahl von Unterrichtsformen, die der Aktivität und der Kreativität der Schüler die notwendigen Entfaltungschancen bieten, geben beobachtbare und diskutierbare Einblicke in das von Wertvorstellungen geprägte Erzieherverhalten und fließen, da nicht nur das Ziel, sondern der auch im Unterricht dahin führende Weg mitbeurteilt wird, ein in die Bewertung der Stunden.

Während allerdings Fächer wie Religion, Philosophie und Werte und Normen, aber auch Deutsch und Geschichte eher einen Zugang zur Diskussion von gesellschaftlichen und persönlichen Werten eröffnen, inhaltlich bei sachgerechter Erarbeitung sogar häufig erzwingen, entziehen sich z.B. die Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer stärker einem solchen Zugriff, bieten die Möglichkeit, diesen Fragen durch einen betonten Rückzug auf die Vermittlung von Fachwissen auch unter Seminarkontrolle auszuweichen. Selbst wenn das Thema eine Diskussion von gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen nahe legt, so obliegt die Schwerpunktsetzung in der jeweiligen Vorführstunde dem Referendar, und selbst im Prüfungsunterricht setzt ihm die Themenstellung in der Regel keine zu engen Grenzen, sodass er einer solchen Diskussion durchaus ausweichen, sie als zwar notwendig, aber erst für die Folgestunde eingeplant bezeichnen kann. Wie häufig beobachtet, wird der Referendar sowohl in diesen Stunden als auch in seiner Unterrichtsreihe den vermeintlich ungefährlicheren Weg der Aufbereitung unstrittigen Faktenwissens eher wählen, als sich der Diskussion über persönlich geprägte Wertvorstellungen mit seinen Ausbildern zu stellen, wie auch diese im Allgemeinen umgekehrt eher eine Scheu zeigen, Wertvorstellungen zur Grundlage von Prüfungsentscheidungen zu machen.

Insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion gesellschaftlicher Normen „*in ihrer Bedeutung und Wirkung für schulische Erziehung*“ lässt sich durchaus im Prüfungsgespräch thematisieren, geschieht aber in den mündlichen Prüfungen eher vorsichtig, eher situationsbedingt, abhängig von der Wahl – oder Abwahl – entsprechender Prüfungsthemen durch den Examenkandidaten, wird selten einen breiteren Raum in der ohnehin nur jeweils zwanzig Minuten währenden Teilprüfung einnehmen. Sicherlich werden Überlegungen hierzu, bei dem arithmetisch relativ geringen Gewicht dieser Prüfungen, bei den meisten Referendaren nicht im Zentrum ihrer Vorbereitungen liegen, hätten auch, nur unter Prüfungsgesichtspunkten gesehen und durchaus in den letzten Minuten ihrer Ausbildung liegend, kaum noch den Referendar prägende Wirkungen.

Zumindest lässt aber der Befund aufmerken, dass an keiner Stelle der Interviews auch nur andeutungsweise der Stellenwert demokratischer Wertvorstellungen für den Lehrer als Erzieher erwähnt wird. Die Vermutung liegt nahe, dass nicht nur dieser Aspekt der Lehrerausbildung nach der abprüfaren Leistung des Unterrichtens als zweitrangig empfunden wird, dass nicht nur die Scheu vor der Verbalisierung und Offenlegung eigener Wertvorstellungen, sondern dass auch grundsätzlich das fachwissenschaftliche Interesse der interviewten Gymnasiallehrer dominiert und diesen Aspekt ihrer erzieherischen Bemühungen eher in den Hintergrund treten lässt.

Allerdings klingt in den Gesprächsbeiträgen deutlich an, dass eigene Normen, Wertvorstellungen wie Sachinteresse, Leistungsbereitschaft, Fleiß, aber auch Toleranz, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, die offenkundig einen engen Bezug zum erhofften Unterrichtserfolg der IP haben, von diesen den Schülern bewusst vermittelt, sicherlich häufiger angemahnt werden. Nach einer jahrelang während der Schulzeit und im Studium praktizierten Verwirklichung zumindest der Arbeitstugenden im eigenen Leben, sicherlich aber auch im Seminar im Rahmen der Ausbildung als bedeutsam erkannt, können die jungen Lehrer hier durchaus als Modell, als Vorbild wirken. Zumindest werden sie schon um der eigenen be-

rufflichen Wirksamkeit willen um eine Vermittlung dieser Eigenschaften bei ihren Schülern bemüht sein.

Ob darüber hinaus ethische Grundfragen und gesellschaftliche Normen von ihnen bewusst durchdacht worden sind und gleichsam als Ergebnis einer systematischen Ausbildung in die Klassen getragen werden, erscheint nach einer gründlichen Interviewanalyse eher zweifelhaft. Ob hier die Übernahme einer wesentlichen erzieherischen Aufgabe für die Gesellschaft im Seminar nicht hinreichend verdeutlicht worden ist, ob vielleicht nur eine Scheu vor großen Worten, vielleicht auch Bedenken, für den großen erzieherischen Wurf noch immer zu jung zu sein, vorliegen oder der Wunsch überwiegt, über die konkrete Leistung am Lernobjekt wertvolle Arbeitstugenden vermitteln zu können und zu sollen, kann hier nicht geklärt werden. Allerdings bleibt der Verdacht, oder anders formuliert, bringen die Interviews keine Hinweise dafür, dass Seminarveranstaltungen im Bereich der Wertvorstellungen und der politischen Bildung hinreichend die Aufgaben des Lehrers bewusst gemacht und nachdrücklich genug vermittelt haben. Hilfen durch ein eigenes Schulklima, durch einen Grundkonsens in erzieherischen Fragen haben die Interviewten im Allgemeinen nicht erfahren; Schulveranstaltungen, Gesamtkonferenzen mit ihren oft ermüdenden Erörterungen von Detailfragen, der erlebte Schulvormittag gaben ihnen dafür keine Hinweise, boten keinen Anlass, über – vielleicht auch konträre – Wertvorstellungen nachzudenken und mit den älteren Kollegen zu diskutieren. IP I z.B. konnte einen solchen Grundkonsens weder in ihren Schulpraktika noch an ihrer späteren Ausbildungsschule wahrnehmen, eher sah sie sich, wie auch andere IP, widerstreitenden Interessengruppen an der Schule gegenüber, von deren „Grabenkämpfen“ sich fernzuhalten die Klugheit gebot.

Das Bemühen um Verstehen ihrer Schüler, das Bemühen, ihr Vertrauen zu gewinnen, ein „*offenes Interaktionsfeld*“ zu schaffen, liegt im ureigensten Interesse eines Referendars, dessen Unterrichtserfolg nicht am Umfang des Lehrervortrags, nicht an der Menge des vermittelten Lehrstoffes gemessen wird, sondern der seine Lehrbefähigung gerade auch durch seine Art der Schüleraktivierung unter Beweis stellt, durch sein Geschick oder zumindest sein Bemühen, die Schüler als selbsttätige Mitgestalter ihres eigenen Lernprozesses, zu gewinnen, die den Schülern innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten freizusetzen.

Diese freiwillige, durch Notendruck kaum, vom Referendar fast gar nicht zu erzwingende Bereitschaft zur fruchtbringenden, kreativen Mitarbeit kann sich nur in einer offenen Unterrichtsatmosphäre entwickeln, in der ein freimütiges, beiderseits auch Fehler und Missverständnisse tolerierendes und akzeptierendes Gespräch bewusst vom Lehrer angestrebt und realisiert wird. Da diese einerseits konzentrierte, andererseits menschlich entspannte, den Schüler als Partner akzeptierende Lernatmosphäre auch ein Ziel der Seminarbildung ist, wird dies von allen Ausbildern und den bewährten Mentoren immer wieder lobend hervorgehoben. Zumindest dürfte das Bemühen um dieses Moment der Erziehungskompetenz erreicht sein, wie Details der Interviews unterstreichen.

So spricht selbst der IP II, trotz einiger burschikoser Formulierungen, durchaus die Schülängste der Schüler an, die – aus welchen Motiven auch immer – zu bedenken und zu verhindern seien. IP IV, der seine Bemühungen erkennbar auf den Ausbildungserfolg konzentriert, betont sogar als wichtigste, im Berufsstress jedoch nicht immer verfügbare Fähigkeit des Lehrers, offen und unvoreingenommen auf Schüler und ihre Wünsche eingehen zu können. IP V sieht es als eines der wichtigsten Ziele des Referendariats an, den Umgang mit Schülern zu lernen; als ungemein bedeutsam betont sie die Fähigkeit sonst eventuell methodisch nicht so brillanter Kollegen, mit Schülern auch in Problemfällen außerordentlich gut interagieren zu können.

Die gleichen Überlegungen, die sich auf die im Referendariat angestrebte Unterrichtsgestaltung gründen, legen die begründete Vermutung nahe, dass Referendare am Schluss ihrer Ausbildung grundsätzlich den Blick und das methodische Geschick dafür erworben haben,

Hilfen zur Förderung der Selbstständigkeit ihrer Schüler zu entwickeln, einzuplanen und an geeigneter Stelle einzusetzen.

„Der Fürsorgepflicht gegenüber den Schülern nachkommen zu können“, setzt ein geeignetes Interaktionsfeld voraus. Kurzfristig in Klassen eingesetzten Referendaren bieten sich dafür kaum Möglichkeiten; es sei denn, vor allem durch das Vorbild des Mentors angeregt, sie bemühen sich in der knappen Zeit ihres jeweiligen Unterrichtseinsatzes um Kontakt zu ihren Schülern:

1. Bei geeigneten Gelegenheiten im Unterricht – eine eher unwahrscheinliche Situation, die nicht nur dem erfahrenen Lehrer viel Geschick abverlangt, die dem Referendar mit dem allgegenwärtigen Ziel einer „abgerundeten“ Stunde dagegen viel zu riskant erscheinen muss. Hierhin gehört auch das Wegräumen des sog. „Pausenschutts“²²³, z.B. das Ausklingen lassen nach vorausgegangener Klassenarbeit, das Klären klasseninterner Streitigkeiten, alles nicht nur für den eigenen Unterrichtserfolg wichtige, sondern auch für das soziale Klima in der Lerngruppe eminent bedeutsame Anlässe, erzieherisch, auch als Vorbild, wirksam zu werden. Wie weit der Referendar hier tätig werden kann, um dann sein Verhalten mit dem Mentor zu analysieren, hängt ausschließlich von diesem ab; bei forciertem Unterrichtsprogramm wird hier wohl eher der Mentor steuernd eingreifen, bei Vorführstunden wird der Referendar mit Sicherheit das Problem zu vertagen suchen, sein erzieherisches Geschick somit auch nicht Gegenstand einer Diskussion mit Seminar ausbildern werden.

2. Im kurzen Pausengespräch über Schülerprobleme, die der Schüler erfahrungsgemäß meist seinem Fachlehrer vortragen wird.

3. Auf außerunterrichtlichen Veranstaltungen, an denen die befragten Referendare aber zumeist nicht intensiv, eigentlich nur als Mitläufer teilgenommen haben.

Die von den IP fast durchweg verneinten Kontakte zu einzelnen Schülern lassen es als unwahrscheinlich erscheinen, dass sie über eine unspezifische allgemeine Verpflichtung zu einem ordentlichen Unterricht und zu menschlich einwandfreiem Umgang hinaus ein tiefergehendes Gefühl der Fürsorge für ihre Schüler entwickeln konnten. Längerfristiger Unterricht in einer Klasse, Begründungspflicht gegenüber den Eltern, außerunterrichtliche gemeinsame Unternehmungen wären geeignete, später noch zu diskutierende Mittel hierzu. Dass das hier vom Gesetzgeber angesprochene Verantwortungsgefühl vorhanden ist, klingt in den Äußerungen der Interviewpartner mehrfach an.

Bei den detailliert untersuchten Schwierigkeiten, die im Erlass aufgeführten „Erzieherkomponenten“ am Ende des Referendariats als erreicht abhaken zu können, erscheint es noch fraglicher, ob Referendare es im Laufe der Ausbildung gelernt haben, ihr „*Erzieherverhalten analysieren, einschätzen und Änderungen ableiten*“ zu können. Der im Anschluss an Vorführstunden ausgeübte Zwang zur Analyse ihres Unterrichts hält sie zumindest an, neben den rein didaktisch-methodischen Komponenten der Stunde auch ihr Lehrer- und damit auch das im Rahmen des Unterrichtens sich offenbarende Erzieherverhalten zu überdenken, zumindest, soweit es sich in der Stunde um die Interaktion und um die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler handelt. Ob die Angst der Referendare vor notenmindernder Selbstoffenbarung, ob die Scheu der Ausbilder vor allzu sehr die Person tangierenden Bemerkungen und ob die Kollegialität der Mitreferendare eine offene Diskussion gerade der erzieherischen Dimension des Lehrerverhaltens zulässt, erscheint nach vielen eigenen Beobachtungen, vor allem aber nach den eher auf Verschleierung angelegten Taktiken der Referendare, wie sie die IP direkt als Ratschlag formuliert haben, eher ausgeschlossen, kaum praktiziert. Da sich jede Kritik des Ausbilders in der besonderen, latenten Prüfungssituation des Referendariats auch immer der kritischen Rückfrage nach stringenter Begründung stellen muss, liegt in diesen Besprechungssituationen neben der

²²³ H. Meyer (1987), S. 128

menschlich verständlichen und wünschenswerten Betonung des Gelungenen auch ein Rückzug auf offenkundige, unbestreitbare Fehler und Mängel der Vorführstunde nahe. Selbst der Rückgriff auf Rechtschreibfehler im Entwurf oder auf defizitäre Handhabung der Medien bis hin zur ungeschickt gewählten Kreidefarbe kann unanfechtbarer sein und daher leichter fallen als die vielleicht schon vom Fachlehrer bestrittene Behauptung, methodisch wenig erfolgreich vorgegangen zu sein. Die Kritik am Lehrerverhalten, vielleicht sogar an mangelndem erzieherischen Bemühen erscheint daher noch schwieriger, lässt sich mit der Unkenntnis der Beobachter hinsichtlich der Eigenheiten der Lerngruppe, mit der Einmaligkeit der beobachteten Situation oder den sonst ganz andersartigen Reaktionen des Lehrers leicht aushebeln, sodass sie im Zweifel meist unterbleibt oder als kaum nachwirkende „Anfrage“ an den Unterrichtenden vorgebracht wird.

Das erwünschte Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten setzt U.i.e.V. voraus, wird aber auch von den damit betrauten IP nur in einem Fall angesprochen, scheint im Übrigen nicht Gegenstand bewusster Bemühungen gewesen zu sein.

Der kritische und verantwortungsvolle Umgang mit den neuen Medien war während der Ausbildungszeit der IP kein Anlass zu intensivem Nachdenken, wie die hierzu im Wesentlichen fehlenden Äußerungen anzuzeigen scheinen.

Abschließend lässt sich noch einmal feststellen, dass der durch den Ausbildungs- und Prüfungsgang nahe gelegte Fokus auf das Gelingen des Unterrichts für die Interviewpartner den Erwerb erzieherischer Kompetenz im Referendariat eher fraglich erscheinen lässt, von ihnen eher der folgenden Berufsanzugsphase zugeordnet wird. Nahe liegt auch der Schluss, dass der auf den Prüfungserfolg fixierte Referendar den Unwägbarkeiten erzieherischer Situationen im Unterricht durch ein geschicktes Management von Lerngruppenauswahl und Wahl der Unterrichtsthemen zumindest vor seinen Ausbildern zu entgehen sucht, sodass auch hier – neben den anderen oben erwähnten Gelegenheiten – nicht die Chance zur Schulung der erzieherischen Kompetenz in genügendem Maße wahrgenommen wird.

Positive Ausnahmen bilden dabei die Erlebnisse einiger IP, die von offenbar sehr souveränen und nicht um ihr gutes Verhältnis zu den Schülern fürchtenden Mentoren in deren glückliche Mentor-Lerngruppen-Beziehung aufgenommen werden und deshalb trotz der relativ kurzen Verweilzeit durch das Vorbild des Mentors die Praxis und den Wert der hier wirkenden erzieherischen Einflussnahme zumindest kennen lernen.

12.1.3 Beurteilen

Neben dem Unterrichten zählt das Beurteilen, vor allem in der besonderen Form des Zensierens, zu den von der Öffentlichkeit wahrgenommenen typischen Tätigkeitsmerkmalen des Lehrerberufes. Auch die Referendare sind sich schon bei Eintritt in die Ausbildung des Beurteilens in der speziellen Form der Notengebung als einer augenfälligen Aufgabe des Lehrers bewusst, mit der sie sich bereits in ihrer eigenen Schulzeit konfrontiert sahen. So unterziehen sich alle, bei aller Einsicht in die Problematik numerischer Leistungsbewertung, die von den einzelnen Interviewpartnern allerdings in unterschiedlicher Schärfe und Akzentuierung artikuliert wird, dieser Aufgabe nahezu selbstverständlich als zu erfüllende Pflicht im angestrebten Beruf.

Sofern die IP Unterricht in eigener Verantwortung zu erteilen hatten, war damit schon im Referendariat die Verpflichtung zur Vergabe von Leistungsnoten bis hin zu Zeugnisnoten verbunden. Während allerdings einige IP geradezu vorbildlich von ihren Mentoren oder Vorgängern in der Klasse in diese Aufgaben eingewiesen werden (vgl. IP IV u. IP V), fühlen sich andere (vgl. IP I u. IX) völlig unvorbereitet und auf sich allein gestellt mit dieser Pflicht konfrontiert.

Die meisten IP blieben während ihres Referendariats fast ohne praktische Erfahrung in der Leistungsbeurteilung, d.h. insbesondere im Stellen und Bewerten schriftlicher Arbeiten.

Zwar lobt der IP IV fast überschwänglich die in einem Fach erfahrene „Nachhilfe“ bei der Korrektur von Klassenarbeiten, da aufgrund besonderer Umstände sein Mentor mit ihm fast ein dreiviertel Jahr lang jede schriftliche Arbeit in der Ausbildungsklasse erörterte, Art und Wertigkeit der Fehler untersuchte, mit ihm ihre Kennzeichnung und ihre abschließende Würdigung durch eine Ziffernote festlegte, glaubt aber dennoch über diese Teilerfahrung hinaus Beurteilungskompetenz nur in geringem Maße erworben zu haben. Andere IP erwähnen zwar die wohl einmalige Korrektur einer Klassenarbeit, schreiben dies jedoch ausschließlich und ausdrücklich ihrer Eigeninitiative zu. Insgesamt lassen die Äußerungen der Befragten nur den Schluss zu, dass sie sich für die später von ihnen ein Lehrerleben lang erwartete Leistungsbeurteilung, überhaupt für die Beurteilung der ihnen anvertrauten Schüler nur unzureichend ausgebildet fühlen. Ihre ersten Versuche zur schriftlichen Leistungsmessung beschreiben sie mit „trial and error“, auch haben sie – schon im Schuldienst – Arbeiten vom Schulleiter genehmigen oder auch wiederholen lassen müssen, weil sie zu schwer geraten waren. Wenn letzteres auch erfahreneren Lehrern unterlaufen kann, so klingt doch insgesamt unverhüllt eine in Anbetracht des absolvierten Referendariats beträchtliche und überraschende Hilflosigkeit in Bezug auf die Beurteilung von Schülerleistungen an, die neben den hauptsächlich angesprochenen schriftlichen auch die eher noch schwieriger zu praktizierenden mündlichen Leistungskontrollen umfasst, auf die besonders der IP VIII verweist.

Da die Referendare aus nahe liegenden Gründen selbst keine Abiturseminare geleitet haben, konnten sie auch keine praktischen Erfahrungen im Umfeld des Abiturs sammeln, bis auf die ihnen angebotene Möglichkeit zur Teilnahme als Zuhörer. Darüber hinaus boten die allgemeinpädagogischen Seminare grundsätzlich, offensichtlich aber auch die Fachseminare, keine Informationen zur langfristigen Vorbereitung, zur organisatorischen Durchführung des Abiturs und zum sehr zeitaufwändigen Erstellen²²⁴ und Bewerten schriftlicher und mündlicher Abituraufgaben, sodass sich der Berufsanfänger später in Ermangelung eigener Vorinformationen zur Nachfrage bei erfahrenen Kollegen genötigt sieht. Meist muss er sich aber erst als „fertiger“ Lehrer dieser in unserem Schulsystem zentralen Leistungsmessung als Autodidakt stellen, sofern nicht sein neuer Schulleiter durch geeignete Maßnahmen diese Mängel zu beheben sucht. Der Hinweis der IP I, dass sich dieses Defizit mit Blick auf die damals herrschende unbefriedigende Einstellungssituation entschuldigen ließe, wirft allerdings die Frage auf, ob nur auch außerschulisch verwertbare Fertigkeiten in die Seminausbildung gehören, während diese ausschließlich dem Gymnasiallehramt zuzuordnende Tätigkeit der Abiturabnahme in eine tertiäre Phase der Lehrerausbildung institutionell zu verlagern ist. (vgl. Kap. 13)

Um die in den Interviews vorherrschende negative Einschätzung der im Referendariat erworbenen Beurteilungskompetenz zutreffend einordnen zu können, ist eine über die in den Antworten anklingenden Bereiche hinausgehende Aufschlüsselung dieser Kompetenz vorzunehmen, z.B. im Sinne der zugrunde liegenden Durchführungsbestimmungen. Wenn dort zunächst als erste Teilkompetenz an das Beurteilen des Arbeits-, Denk- und Sozialverhaltens der Schüler gedacht wird, so sind diese Verhaltenseinschätzungen zwingend durch das Feststellen und Beurteilen des Lernfortschritts beim einzelnen Schüler, aber auch über die Lerngruppe gemittelt, zu ergänzen. Diese diagnostische Kompetenz²²⁵ ist für die Durchführung jeder einzelnen Unterrichtsstunde, aber auch für die Planung jeder abgeschlossenen Unterrichtssequenz und des gesamten Schuljahres unabdingbar. So verlangt das Fortschreiten des Unterrichts in jeder Stunde das Überdenken der Lernvoraussetzungen, insbesondere jedoch die fortwährende Überprüfung des bis dahin Erreichten. Dabei offenbart sich der Lernfortschritt kaum in den Antworten eines einzelnen Schülers, vielmehr wird er überprüft durch möglichst unauffällige, kurze „repräsentative“ Stichproben im Ablauf der Stunde, in Form von Kontroll- und Rückfragen an die Schüler oder als er-

²²⁴ Nach Einführung des Zentralabiturs entfällt diese Teilaufgabe allerdings.

²²⁵ Terhart (2000), S. 52

kennbar eingebaute Chance für Schülerfragen. Diese fortwährende Lernerfolgskontrolle, die eng mit dem Einblick in das Arbeits- und Denkverhalten der Schüler korreliert, fordern die Seminarausbilder bei jedem Unterrichtsbesuch mit nachdrücklichen Hinweisen auf die Bedeutung der Ergebnissicherung durch Üben und Wiederholen, wenn immer möglich und sinnvoll, ein, und auch der am Vermeiden größerer Wissenslücken und am langfristigen Unterrichtserfolg seiner Klasse primär interessierte Mentor wird diesen Teil der Beurteilungskompetenz in jeder Stundenbesprechung thematisieren; denn gerade Berufsanfänger, gefordert durch die für sie schwierigen Einführungsstunden, die der Erarbeitung neuer Lehrinhalte dienen, in denen sich ihre Fähigkeit zum „Erklären“ zu beweisen hat, halten auf diesem Wege der ständigen Vermittlung neuen Wissens zu selten inne, gewahren nicht, eventuell durch die Antworten weniger Schüler in Sicherheit gewiegt, die im Stillen in einer Lerngruppe anwachsenden Wissensdefizite, die dann erst kurz vor der Arbeit – IP IV liefert dafür ein Beispiel – zur Sprache kommen, oder, wie es IP II schildert, in misslungenen Arbeiten auffällig werden.

Hier hilft nur ein offenes Gesprächsklima in der Klasse (vgl. Erziehungskompetenz), das auf Unverständnis beruhende Fragen als natürlichen Teil des Lernprozesses akzeptiert, ja sogar ihre Artikulation als hilfreiche Stütze des eigenen Unterrichts und als wünschenswerte Verlagerung unterrichtlicher Aktivitäten vom Lehrer zum Schüler hin begrüßt und ausdrücklich fördert. Dieses natürliche Frageverhalten des Unwissenden gegenüber dem Wissenden erleichtert die Beurteilung des Denkverhaltens einzelner Schüler, neben der Einschätzung ihres Arbeits- und Sozialverhaltens insbesondere bei den vom Seminar eingeforderten Partner- und Gruppenarbeitsphasen. Da die Beurteilung des Sozialverhaltens sich auch auf das Lehrerverhalten und die Methodenwahl auswirkt, setzen gelungene Stunden ein intensives Training dieses ersten, in den Durchführungsbestimmungen angesprochenen Teils der Beurteilungskompetenz voraus. Wenn fast alle IP diesen Aspekt der betrachteten Kompetenz nicht erwähnen, so sind sie sich vermutlich aufgrund ihrer in der Ausbildung bewiesenen Unterrichtsleistungen sicher, diese Kompetenz hinreichend fundiert erworben zu haben, wie es der IP II auch ausdrücklich erwähnt.

Die in den schriftlichen Unterrichtsentwürfen geforderten Angaben zur Lerngruppe degenerieren dagegen leicht zu einer Pflichtübung, weil vom Seminarausbilder kaum nachprüfbar ist, ob diese Angaben vom Referendar geleistet und unterrichtlich umgesetzt und damit besprechungswürdig sind oder ob sie nur das Insiderwissen des Mentors widerspiegeln, ohne Einfluss auf die Stunde zu nehmen. Jedoch lenkt dieser Zwang zur schriftlichen Formulierung den Blick des Referendars zumindest sechsmal während des Referendariats auf diese Teilkompetenz.

Allgemeine Hinweise zu Verfahren der Leistungsmessung sind den befragten ehemaligen Referendaren aus den allgemeinpädagogischen Sitzungen nur dann bekannt, wenn sie sich für die entsprechenden Themen entschieden haben. In der Regel erhalten die Referendare dann zusätzlich fachspezifische Informationen zur Leistungsmessung in ihren Fachseminaren.

Die bei den Interviewten deutlich feststellbare Unsicherheit gegenüber dem funktionsgerechten Einsatz der verschiedenen Verfahren der Leistungsmessung (zweite Teilkompetenz) und der Auswertung der gemessenen Leistung sowie ihrer Transformation in Zensuren (dritte Teilkompetenz) beruht offensichtlich auf einem Mangel an praktischer Erfahrung, also der beklagten Praxisferne der Ausbildung. Die Fachleiter spielen die Leistungsmessung nicht konkret oder auch aus Zeitmangel nicht intensiv genug an geeigneten Beispielen durch, die Mentoren korrigieren die während oder nach dem Unterrichtseinsatz des Referendars gestellte Klassenarbeit aus unterschiedlichen Motiven häufig selbst, und im Unterricht in eigener Verantwortung findet sich, bis auf die von der IP V erwähnte rühmliche Ausnahme, kein Lehrer, der Hilfestellung bei den schriftlichen oder gar Hinweise zu den mündlichen Leistungskontrollen anbietet.

Aufgrund der Ausbildungsstruktur fällt die Aufgabe, schriftliche Lernkontrollen mit dem Referendar zu erstellen, mit ihm gemeinsam zu korrigieren und zu zensieren sowie die mündlichen Leistungen und die geplanten Zeugnisnoten mit ihm zu diskutieren, dem jeweiligen Mentor zu, der aber häufig nur im kurzen Pausengespräch die Zeit für die Besprechung des Programms für die nächste Stunde findet. Von seiner Bereitschaft und seinem Engagement hängt es ab, ob er sich neben den, wenn sie ernst genommen werden, zeitaufwändigen Unterrichtsbesprechungen mit dem Referendar auch noch die Zeit für gemeinsame Leistungsmessungen nimmt. Selbst sehr engagierte Mentoren, die IP I spricht dieses Problem an, scheinen diesen Einsatz zu scheuen und übernehmen deshalb diese Arbeit selbst angesichts der zusätzlich erforderlichen Erklärungen und der Zeit kostenden Unerfahrenheit der Referendare, vielleicht auch im Hinblick auf den im Allgemeinen quartalsweisen Lerngruppenwechsel der Auszubildenden, der eine gründliche Kenntnis der einzelnen Schüler ausschließt. Die große Zahl der Referendare an den wenigen Ausbildungsschulen der Stadt förderte zudem ihre Konzentration auf einige beliebte, engagierte und verständnisvolle Mentoren, die dann vermutlich die zusätzliche Belastung durch gemeinsame Korrekturen noch mehr scheuten.

Während die diagnostische Beurteilungskompetenz durch den unterrichtlichen Einsatz der Referendare durchaus praxisnah geschult wird, vermissen die IP wegen der fehlenden konkreten Übungsmöglichkeiten diese Praxisnähe bei der Ausbildung im Bereich der Leistungsmessung, ausdrücklich zunächst bezogen auf die schriftlichen Formen, durch die gewählten Formulierungen aber auch die Mängel in der Schulung mündlicher Leistungsmessungen einschließend.

Jeder erfolgreich ausgebildete Referendar entwickelt im Unterricht die Fähigkeit, aus den oben angesprochenen stundenimmanenten Lernkontrollen Folgerungen für die weitere Stundengestaltung zu ziehen. Das dabei gezeigte Geschick wird im Allgemeinen von den Ausbildern als Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung honoriert. Aus dem Ausfall schriftlicher Leistungsmessungen jedoch Folgerungen für die längerfristige Unterrichtsgestaltung und für besondere Fördermaßnahmen ziehen zu können (dritte Teilkompetenz), erscheint dagegen eher unwahrscheinlich, denn der institutionalisierte Wechsel der Lerngruppen lässt die für die dritte Teilkompetenz erwünschte langfristige Schülerbeobachtung als Grundlage von wesentlichen Änderungen der Unterrichtsgestaltung und besonderen Fördermaßnahmen nicht zu.

Die äußeren Umstände der Ausbildung verhinderten zudem, vom Unterricht in eigener Verantwortung abgesehen und dort ebenfalls nicht systematisch geschult, sondern vom „mitgegebenen“ Geschick des jungen Lehrers abhängig, ein praxisorientiertes Einarbeiten in die Vergabe von Zeugnis- und Versetzungsnoten, trotz ihrer unübersehbaren Auswirkungen auf die Betroffenen.

12.1.4 Beraten

Die direkt gestellte Frage des Interviewers nach im Referendariat erworbener Beratungskompetenz verneinen alle IP trotz unterschiedlicher Unterrichtsbedingungen. Da die Frage nicht nach den in 5.4 aufgelisteten Teilaspekten aufgeschlüsselt war, beinhaltet diese globale Antwort der IP auch die Erkenntnis, in keinem der dort genannten Bereiche Eltern oder Schülern bedeutsame Beratungshilfen geboten zu haben. Diese Einschätzung überrascht zumindest insofern, als die IP auf Grund ihres Ausbildungsstandes die ihre Fächer betreffenden Fragen hätten beantworten können. Im Folgenden soll versucht werden, der Skepsis gegenüber dem Erwerb der hier betrachteten Kompetenz auf die Spur zu kommen.

Da einem Teil der Befragten kein Unterricht in eigener Verantwortung aufgetragen war, bestand bei ihnen weder der Zwang noch in der Regel die Möglichkeit zur Teilnahme an Elternsprechtagen, insgesamt auch keine Notwendigkeit für Gespräche mit Eltern. Wenn auch Seminar und Schule wenigstens die Teilnahme an Elternabenden für wünschenswert

halten, hat dieses Studienseminar jedoch die zumindest gelegentliche Anwesenheit an Elternabenden und -sprechtagen nicht in Absprache mit den Ausbildungsschulen verpflichtend gemacht, sodass die Referendare unter der Belastung der anderen Ausbildungsaufgaben meist auf eine freiwillige Teilnahme an diesen Veranstaltungen verzichtet haben. Mit den fehlenden Elternkontakten korreliert auch ein in den Interviews an anderen Stellen mehrfach benanntes Defizit an Schülerkontakten über den eigentlichen Unterricht hinaus, da die auszubildenden Lehrer während ihres in der Regel dreimonatigen Unterrichts in den Ausbildungsklassen meist nur einen oberflächlichen Zugang zu ihren Schülern fanden, der offenbar auch durch eine spätere Wiederholung dieses „Gastspiels“ oder durch eine gemeinsame Klassenfahrt nicht wesentlich vertieft wurde. Eltern und Schüler wenden sich offenbar wegen der ihnen vertrauenswürdigeren Ansprechpartner fast durchweg mit der Bitte um Rat und Beratung eher an die Fach- und Klassenlehrer als an die nur kurz in den jeweiligen Lerngruppen auftauchenden „Junglehrer“, denen sie nach Ansicht der IP keine hinreichende Erfahrung zutrauen. So sieht die IP V keinen Bereich im Vorbereitungsdienst, in dem Beratungskompetenz vermittelt worden wäre, weder im allgemeinpädagogischen Teil, erst recht nicht in den Fachseminaren, noch im Praxisteil. Gerade in ihrer Schule mit einem auffallend guten Schulklima sind zudem die Beziehungen der übrigen Lehrer in den von den Referendaren eigenverantwortlich unterrichteten Klassen zu den Eltern und Schülern so dicht, dass sich beide Gruppen an die vertrauten Lehrer wenden. Die IP IX stellt trotz ihrer guten Kontakte zu Eltern und Schülern ganz nüchtern ein Defizit an Beratungskompetenz fest, weil sie selbst noch zu viel Beratung brauchte. Insbesondere geben die Referendare keine Zeugnisnoten, sodass der hieraus resultierende Beratungsanlass und -bedarf entfällt. Vermutlich haben aber alle Interviewpartner in unmittelbar aus dem Unterricht entspringenden Sach- und Fachfragen Rede und Antwort gestanden, wie es auch in einigen Interviews anklingt; nur wird diese Beratungstätigkeit von allen offensichtlich als so selbstverständlich betrachtet, dass die Befähigung dazu nicht als erwähnenswerte Beratungskompetenz angesehen wird.

Referendare mit Unterricht in eigener Verantwortung, zu denen der größere Teil der Befragten gehört, haben diesen Unterricht zwar noch nach Jahren wegen der größeren Verantwortung und auch wegen der etwas engeren Kontakte zu Schülern und Eltern in meist positiver Erinnerung, leugnen aber trotzdem einen Gewinn an Beratungskompetenz im Referendariat.

Darüber hinaus fühlen sich Referendare in Erziehungsfragen den meist älteren Schülereltern gegenüber unsicher, halten sich für eine Erziehungsberatung für zu jung und unerfahren, glauben, von den Eltern bei Erziehungsproblemen nicht ernst genommen zu werden. Diese Einschätzung erscheint nach Ansicht des Verfassers recht subjektiv, da Eltern für zusätzliche Ratschläge durchaus dankbar sind und Schüler im Einzelgespräch Ratschläge von den ihnen altersmäßig im Vergleich zu den anderen Lehrern näher stehenden Referendaren im Gegensatz zu der Vermutung der IP ebenfalls akzeptieren.

Die bei allen IP konstatierbare Unsicherheit in Erziehungsfragen auch nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes deutet auf ein Ausbildungsdefizit hin. Auch wenn die Themen „Erziehung“ und „Kommunikation“ auf dem Katalog der allgemeinpädagogischen Seminare stehen, so fühlen sich die Referendare offensichtlich durch die Diskussion von Grundsatzfragen der Erziehung und der Theorie der Kommunikation sowie Techniken der Gesprächsführung in keiner Weise auf den Schulalltag vorbereitet. Sie erwarten die Behandlung schulrelevanter Erziehungsprobleme und die praktische Anleitung zu einer mit Eltern und Schülern umsetzbaren Gesprächsführung, sodass ihnen sowohl inhaltlich als auch psychologisch sowie „gesprächstechnisch“ eine Basis für Beratungsgespräche zur Verfügung steht. Gerade auch in Konfliktfällen – ob nun mit Eltern oder Schülern, zwischen Schülern und erst recht zwischen Eltern und Schülern – fühlen sie sich daher diesen Situationen ohne besondere Ausbildung ausgeliefert, fühlen sich unvorbereitet und daher unsicher, eher laienhaft und nicht wie in ihren Fächern professionell handelnd. Einige spüren diese Defi-

zite auch noch im Berufsalltag und sorgen für eine professionelle „Nachbesserung“ mit Unterstützung geeigneter Fachleute (vgl. IP I u. V), andere glauben, diese Fähigkeiten durch Praxis und Erfahrung hinzuerworben zu haben.

Eine über die eigene Schüler- und Studentenkarriere und über die durch Erlasskunde sowie durch Gespräche mit älteren Kollegen hinausgehende Kenntnis der Laufbahn „Gymnasium – Studium“, wie sie die in den Durchführungsbestimmungen geforderte Schullaufbahnberatung anmahnt, darf aufgrund der Ausbildung im Allgemeinen bei Referendaren nicht vorausgesetzt werden.

Der sporadisch anberaumte, vom Thema der Seminarsitzungen abhängige Besuch einer Gesamtschule oder einer Waldorfschule erweitert nur begrenzt das Schullaufbahnspektrum. Die gelegentlich in die Ausbildung einbezogene Drogen- und Suchtberatung, durch das Seminarthema theoretisch vorbereitet und durch Gespräche mit den Fachkräften dieser Beratungsstelle ergänzt, wird zwar von den Referendaren als bedeutsam wahrgenommen, aber mit den anderen in den Durchführungsbestimmungen aufgeführten Diensten kaum als hinreichend behandelt und sicherlich nicht als zentraler, d.h. prüfungsrelevanter Teil der Ausbildung eingeschätzt, im Übrigen als ortsspezifisch eingestuft, sodass eine Beschäftigung damit erst am Ort der eigentlichen Berufsausübung bedeutsam erscheint. Das Thema Berufsberatung für Schüler berührt sie, die aufgrund ihrer eigenen Berufssituation teilweise selbst solch einer Beratung bedürfen, eher marginal.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die IP nach Abschluss ihrer Ausbildung, mit oder ohne Erfahrung im Unterricht in eigener Verantwortung, für wenig oder gar nicht kompetent für Beratungsaufgaben gegenüber Schülern und Eltern halten, begründbar durch ein Ausbildungsdefizit im Inhaltlichen oder in der praxisnahen Gesprächsführung oder wegen eines Mangels an Beratungsanlässen und -möglichkeiten. Im Hinblick auf die im Erlass skizzierten Beratungsfälle fühlen sie sich in ihrer Ausbildungssituation nicht als mögliche Akteure, als sinnvoll und kundig agierende Experten angesprochen. Andererseits halten sich die IP im Referendariat meist bewusst von jeder Gelegenheit zur Beratung zurück, entweder wegen der bereits mehrfach konstatierten Zielverengung auf eine berufsqualifizierende Examensnote, also wegen der Konzentration auf das reine „Unterrichtsgeschäft“, oder weil sie ein mit jeder Beratung einhergehendes erzieherisches Engagement in dieser beruflichen Durchgangsstation scheuen. Der Gedanke, von Schülern und Eltern nach dem Examen und dem damit in der Regel verbundenen Verlassen der Schule sofort vergessen zu werden, und die Erwartung, Beratungskompetenz für Schullaufbahnen und Eltern sowie Schüler unterstützende Institutionen gegebenenfalls vor „Ort“ nachholen zu können, schwingen in dieser Selbsteinschätzung mit. Dagegen halten sich die IP vermutlich, ohne dies ausführlicher zu formulieren, aufgrund ihrer gründlichen Fachausbildung und ihrer im Referendariat erlangten Unterrichtserfahrung in fachlichen sowie lern- und arbeitsmethodischen Fragen für beratungskompetent.

12.1.5 Innovieren

In den allgemeinpädagogischen Sitzungen hatten alle Referendare die Möglichkeit, die in den Durchführungsbestimmungen angesprochenen Anregungen und Erkenntnisse der Unterrichtswissenschaften und der Bildungspolitik kritisch zu diskutieren, ihre Ein- und Umsetzbarkeit im Unterricht im Gespräch mit ihren Kollegen zu überprüfen. Das Bemühen der Ausbilder um aktuelle Themen mit neuester Literatur und die Einbindung der Referendare in die Themen- und Literaturlauswahl, auch die gleichzeitige Durchführung thematisch unterschiedlicher Seminare schufen die hierfür notwendigen Voraussetzungen. Indirekt wird dies durch die Kritik der Referendare an der Theorielastigkeit und dem nicht sofort möglichen Brückenschlag von den Sitzungsthemen zur täglichen Unterrichtspraxis bestätigt; denn die in den Durchführungsbestimmungen vertretene kritische Würdigung neuerer Ergebnisse von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik erfüllt naturgemäß nicht den Wunsch des Referendars nach unmittelbarer unterrichtlicher Verwertbarkeit, auch wenn

die hier geforderte eigenständige geistige Auseinandersetzung die unabdingbare intellektuelle Basis für einen souverän gegenüber Schulleitung und Eltern agierenden Lehrer bildet.

„An der Entwicklung von Schule, ihrer Ziele, Inhalte und Methoden mitzuwirken und diese neuen Erkenntnisse zu verbreiten“, wird von den Referendaren durchaus als Chance des Seminars und damit auch als ihnen übertragene Aufgabe erkannt, allerdings kaum auf Schule allgemein, sondern, wie in den Durchführungsbestimmungen (1998) formuliert, auf Unterricht bezogen. Aus den Interviewäußerungen schält sich der erfreuliche Tatbestand heraus, dass den Referendaren in ihrem Unterricht von ihren Mentoren die Möglichkeit zur Realisierung eigener Ideen geboten wird, dass sie von ihren Fachleitern dazu sogar ermuntert und dafür, nicht nur bei gutem Gelingen, gelobt werden. Die beiden IP, die Gegenteiliges berichten, die sich sowohl durch Mentoren als auch durch Fachleiter „abgeblockt“ fühlten, die sich nach einem mutigen Versuch heftiger Kritik an ihrem Vorstoß in unterrichtliches Neuland ausgesetzt fühlten, zum Teil meinten, in eine Falle gelaufen zu sein, zählen nach ihrer abschließenden Examensnote zu den schwächeren Absolventen. Die auch nachträglich noch schmerzende Kritik, die sie dann damals von weiteren mutigen Unternehmungen Abstand nehmen ließ, kann nach den vorliegenden Antworten unterschiedlich gedeutet werden. Entweder waren Mentoren und Fachleiter durch die beobachtete Stunde und durch vorausgegangene Fehlschläge der Referendare gereizt und überzogen in ihrer Kritik – mit der verheerenden Folge, dass die betroffenen Referendare der Mut zu unterrichtlichen Innovationen endgültig verließ – oder sie wollten die Referendare zu deren eigenem Wohl, d.h. um ihnen nicht zum Schluss mangelhafte Leistungen bescheinigen zu müssen, auf das sichere Geleis bewährter Konzepte heben, was aber einer klärenden Aussprache bedurft hätte. Eventuell hörten die verunsicherten und verängstigten Referendare aus der Kritik am missglückten Einzelunternehmen eine generelle Absage an pädagogische Experimente heraus. Es klingt hier der Vorwurf an die Ausbilder an, dass die vehemente Verteidigung eigener Konzepte als Uneinsichtigkeit und als Unfähigkeit zur Annahme von Kritik interpretiert wurde.

Insgesamt stießen die Referendare jedoch bei unterrichtlichen Experimenten auf Ermutigung durch ihre Fachleiter und auf Entgegenkommen bei den Fachlehrern ihrer Lerngruppen. Allerdings verschweigen sie auch nicht die sie erschreckende Beobachtung von im Fahrwasser des Gewohnten dahintreibenden Fachlehrern, denen sie den Aufbruch zu neuen pädagogischen Ufern nicht mehr zutrauen.

Wenn trotz der Einsicht in die innovativen Aufgaben des Seminars und der unterstützenden Begleitung durch ihre Ausbilder die IP ihre innovativen Fähigkeiten im Referendariat eher weniger gefördert sehen, so stellt dies mehr eine graduelle Abschwächung, mehr eine Absage an allzu euphorische Mutmaßungen an das Innovationspotenzial des Referendariats als eine prinzipielle Negierung desselben dar. Die Gründe hängen mit der grundsätzlich nicht zu leugnenden Ausbildungssituation, nicht aber mit einer vorhandenen Abwehrhaltung der Ausbilder und Mentoren zusammen, die vielmehr mit Neugier, Interesse und hilfreichen Ratschlägen beteiligt waren.

Sehr realistisch argumentieren die IP, dass

1. der Erwerb des allgemein anerkannten Standardrepertoires ihrer Fächer, des Handwerkzeugs im fachlich-methodischen Bereich und der bewährten didaktischen Konzepte, für sich betrachtet, schon ein Zeit füllendes Programm darstellt,
2. die Orientierung an den Anforderungen des Referendariats, gemeint sind die Pflichtaufgaben und die Leistungsnachweise, wenig Zeit für Kürübungen lässt, sodass Freiräume für innovative Ansätze eigentlich weniger gesucht und nicht genutzt wurden, auch nicht von interessierten, leistungswilligen und leistungsstarken Referendaren,
3. die Anforderungen zu hoch waren, um Zeit für unterrichtliche Experimente zu lassen,

4. bei der Fixierung auf den eigentlichen Unterricht kein Raum und keine Kraft für Anstöße zum Beispiel in den Fachkonferenzen blieben, bei der Erfahrung der Fachkollegen an der Schule teilweise auch schwierig erschienen oder an der Erfahrungsbarriere älterer Kollegen scheiterten,
5. die eigenen unterrichtlichen Vorstellungen anfangs noch zu diffus waren,
6. schließlich, wie es IP IV, der im Übrigen auf große Offenheit für Neuerungen bei seinen Fachleitern verweist, unverblümt ausspricht, die Ausbildung mit einer wichtigen Note endet und nicht als Schauplatz zur Verwirklichung eigener pädagogischer Konzepte angesehen wird.

IP II formuliert es so, dass wirklich und in größerem Maße Neues auszuprobieren erst der Berufseinstiegsphase nach dem Referendariat vorbehalten bleibt, dort eigentlich erst beginnen kann. Bei aller Aufgeschlossenheit auf Seiten der Referendare und auch der Ausbilder lassen die zur Verfügung stehende Zeit, die unabdingbaren Pflichtauflagen, die Anfänger- und nicht zuletzt die Prüfungssituation für den Referendar die Entwicklung und das Erproben innovativer Kompetenz nur im Rahmen des eigenen Unterrichts – und dort auch nur begrenzt – zu, ohne dass dadurch die Lust auf das Entwickeln eigener unterrichtlicher Ideen später geschmälert sein muss; vorausgesetzt, die Phase III (vgl. Kap. 13) eröffnet hierfür Spielräume.

12.1.6 Mitwirken

Wenn auch nicht im Erlass erwähnt (vgl. 5.6), bietet sich für den Referendar neben den dort angesprochenen Mitwirkungsmöglichkeiten im Umfeld der Schule doch zunächst die eigene Ausbildungsstätte „Studienseminar“ als „Spielfeld“ für eigenständige Mitwirkung, d.h. Mitarbeit und Mitgestaltung der eigenen Ausbildung, an.

Engagierte Referendare nehmen hierfür als Vertreter ihrer Kollegen den Personalrat der Referendare wahr, um z.B. durch Umfragen Stimmungen, Wünsche, Missstände bei den Kollegen zu erfragen und in Form von Anträgen an die Seminarleitung heranzutragen. Die Enttäuschung über fehlende Konsequenzen, vor allem auf dem sensiblen Feld der Beschwerden gegen Fachausbilder, scheint das Engagement zu dämpfen, erscheint aus der Perspektive der Referendare auch verständlich, hängt aber mit der starken beamtenrechtlichen Stellung der Ausbilder zusammen und setzt die Seminarleitung dem Vorwurf aus, lediglich die Interessen der Kollegen zu vertreten. Dennoch bleibt hoffentlich der positive Effekt, der Seminarleitung durch diese Aktivitäten zumindest Handlungsanstöße gegeben und die eigenen Kollegen zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Situation geführt zu haben. Diese durch den Personalrat anonymisierte Form des Beschwerdevortrags, ganz im Sinne des in den meisten Interviews propagierten Verschweigens kritischer Einstellungen, könnte durch den nach Zeugnisvergabe ungefährlichen offenen „Schlagabtausch“ zwischen examinierten Referendaren und Seminarleitung abgelöst werden. Diese zwar nachträgliche, aber eben auch offene und das Prüfungsergebnis erkennbar nicht gefährdende Form der Mitgestaltung des Vorbereitungsdienstes wurde nur von wenigen Referendaren, dann aber auch meist in hochemotionaler Weise wahrgenommen. Die Interviewpartner lassen durch ihre Äußerungen erkennen, dass mit der bestandenen Prüfung, gleichsam auf der Woge des erlebten Erfolges, das Veränderungsinteresse abflaut, begründen dies zudem mit der am Seminarort langfristig beobachteten Erfolglosigkeit von im Referendariat vorgebrachter Kritik. Nach Kenntnis der Interna lag der Hauptgrund darin, dass personelle Problemfälle aus dienstrechtlichen Gründen nicht gelöst worden sind.

Die Mitwirkung an der äußeren und der inhaltlichen Ausgestaltung der allgemeinpädagogischen Sitzungen wurde im Laufe der Jahre trotz der Bitten der Seminarleitung immer zögerlicher wahrgenommen, sodass die fehlenden Hinweise in den Interviews auf eine hier mögliche Teilhabe am Ausbildungsgeschehen nicht überraschen, ihre tiefere Begründung jedoch in den ganz anderen persönlichen Zielsetzungen der Referendare finden.

Eine Mitwirkung durch Engagement für Seminarfeste und -veranstaltungen stößt auf ein zwiespältiges Echo. Die Betonung der Privatsphäre, des eigenen „Kreises“, der mehrfache Hinweis auf das „Bedeckthalten“ gegenüber den Ausbildern, Zeitmangel wegen intensiver Unterrichtsvorbereitungen, aber auch wegen der Anforderungen von Kindern und Familie weisen dieser Form der Mitwirkung nur eine marginale Bedeutung zu.

Deutlicher betont werden dagegen die Chancen, die die Interviewpartner in der Mitgestaltung der Fachsitzungen durch eigene Diskussionsvorschläge, Denkanstöße durch Referate, Vorführen von Experimenten, Medien oder Stundenvorhaben tatsächlich auch wahrgenommen haben. Hingewiesen wird auf die erkennbare Bereitwilligkeit der Fachleiter für solcherlei Engagement.

Im Gegensatz dazu wird der Anteil an Mitwirkung, überhaupt die Chance für eine irgendwie geartete Mitarbeit an den Fachkonferenzen der Ausbildungsschule für minimal erachtet, wenn sie überhaupt erwähnt wird. Hier scheint, offenbar nicht mehr unter den verständnisvollen schützenden Fittichen der Fachausbilder, die überlegene Erfahrung der älteren Fachkollegen an der Schule eher erdrückend gewirkt zu haben. Ihre jahrelange Kenntnis des Stoffes, der Stoffverteilung, der Schul- und Schülerprobleme, der Schulbücher lähmten offensichtlich die jungen Kollegen, ließen einfach kein gesundes, „freches“ Fragebedürfnis entstehen, was zu einer beide Seiten ermunternden Sachdiskussion hätte führen können. Vor allem sich als schwächer einschätzende Referendare fühlten sich dort geradezu unerwünscht. Hier – in den Fachseminaren – brauchten die jungen Kollegen den Schonraum des Seminars, dort – in den Fachkonferenzen – fürchteten sie die Ungeduld und das überlegene Lächeln der Erfahrenen.

Das sich in den Interviews abzeichnende Desinteresse an den Gesamtkonferenzen dürfte aus den gleichen Gründen entstanden sein, verstärkt durch die schulspezifischen, die Referendare meist kaum tangierenden Konferenzthemen, verstärkt auch durch den Eindruck, von den Lehrern der Ausbildungsschule lediglich als auszubildende Gäste eingeschätzt zu werden. Die Gesamtkonferenzen hinterlassen, bis auf Ausnahmen, wenn es um Personalien ging, oder, im negativen Sinne, wenn Gruppenegoismen thematisiert wurden, kaum Spuren im Gedächtnis der IP, deren Fokus als Referendare durch Termindruck, Ausbildungsverpflichtungen und Examensnähe geprägt war. Es blieben Pflichtveranstaltungen ohne Anstöße, die wenig Chancen zur Mitwirkung eröffneten.

Eine Mitwirkung an außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen schränken die IP auf Kollegen mit passenden Fächern ein. Sie denken dabei an Musik- und Sportreferendare und übersehen, dass grundsätzlich durch eigene Ideen und Initiativen eine Mitwirkung auch in anderen Fachbereichen möglich wäre (Schultheater, Mathematik-Olympiade, naturwissenschaftliche Erkundungen und Experimentalvorführungen, Gottesdienste, Lesungen etc.). Sie beschränken ihre Überlegungen, aufgrund des erlebten stressigen Referendaralltags durchaus nachvollziehbar, auf die von der Schule initiierten Veranstaltungen, an denen sie aus dem genannten Grund zwar vergnüglich, aber eher passiv teilnehmen.

Dagegen hinterlassen die miterlebten Schulfahrten wegen des erzwungenen stärkeren Engagements einen positiven Eindruck bei den IP.

Bezeichnend für das Befangensein in das eigene Ausbildungsgeflecht ist die völlige Blindheit für die Existenz der Schülervvertretung, die weder als Feld für eigene Mitwirkung an der Schule noch als – gleichsam vorgeschaltete – Parallele zur eigenen Situation erkannt wird. Die SV wurde schlicht von fast allen Befragten als Referendare nicht wahrgenommen.

Eine den Referendaren eingeräumte und von ihnen auch wahrgenommene Form der Mitwirkung stellt die eigenständige Gestaltung der unterrichtlichen Ausbildung dar. So wird von nahezu allen Interviewpartnern die weitgehende Freiheit bei der Gestaltung des eigenen Stundenplans lobend hervorgehoben. Die unterrichtspraktische Ausbildung bietet ih-

nen eine fast völlig freie, nur durch äußere Rahmenbedingungen eingeengte Mitwirkung bei der Auswahl ihrer Klassen und ihrer Mentoren. Schwächere Referendare, wenn ihnen zudem der Ruf eines Problemfalles vorausging, sahen hierin gelegentlich eher eine zusätzliche Erschwernis, weil sie sich gegen den Widerstand einiger potenzieller Mentoren um deren Lerngruppen bemühen mussten.

Positiv wird durchgehend auch die Freiheit bei der Auswahl der Themen für Vorführstunden eingeschätzt, eine auf die Ausbildungsbedürfnisse zugeschnittene Mitwirkungschance.

12.1.7 Weitere Qualifizierungsbereiche

Die IP lernten während ihres Referendariats eine Medienausbildung kennen, die sich auf eine einfache Einführung in die Benutzung des PC, soweit noch erforderlich, einen Einblick in das örtliche Medienzentrum sowie den Erwerb eines Filmvorführscheins beschränkte. Abgesehen davon, dass die letztgenannte Berechtigung wegen der Verwendung neuerer Datenträger (Videobänder, CD, DVD) nicht mehr aktuell erscheint, lassen sich aus den Antworten ganz unterschiedliche Interessenlagen herauslesen. Lehrer, die durch ihre naturwissenschaftlichen Fächer an den Aufbau von Experimenten gewöhnt sind, erscheint eine Unterweisung in den Umgang mit modernen audio-visuellen Medien überflüssig, Lehrer anderer Fächer setzen solche Medien offenbar nur selten und dann in den leicht handhabbaren Formen ein, verspüren daher wohl ein fachspezifisch geringeres Bedürfnis nach Medieninstruktion. Nur ein IP, inzwischen im Einsatz multimedialer Hilfsmittel geschult, weist auf die breiten, bisher nur wenig genutzten Einsatzmöglichkeiten hin. Auch wenn die nachwachsende Lehrergeneration eine detailliertere Kenntnis der genannten Medien mitbringt, erscheint eine gründlichere Ausbildung aus den in 5.7 ausgeführten Gründen für eine in allen Fächern intensivere Benutzung und ihre gesellschaftspolitische Implikationen miterörternde Behandlung moderner Medien im Unterricht wünschenswert, wie es auch in den Durchführungsbestimmungen (2001) unter „Unterrichten und Erziehen“ gefordert wird.

Alle Befragten beklagen den hohen Arbeitsaufwand im Vorbereitungsdienst und in der sich anschließenden Berufseinstiegsphase – in dieser Arbeit als 3. Phase der Lehrerbildung bezeichnet –, weisen aber auch auf eine offenbar lebenslang weiter bestehende Belastung durch Organisations- und Verwaltungsaufgaben hin. Zugleich betonen die im Referendariat besonders Erfolgreichen, die diese Zeit in allen Phasen ohne Hektik bewältigt haben, dass sie ihre Ausbildung von Beginn an straff organisiert haben, dass sie diese Fähigkeit zur rationellen Strukturierung der anfallenden Aufgaben und zur zeitökonomischen Organisation von Arbeitsprozessen auf ein besonderes, kaum zu schulendes Talent und auf Erfahrung zurückführen. Hier scheinen die IP ein Ausbildungsmanko zu übersehen, nämlich dass ihnen im Referendariat keine dafür geeigneten Hilfen und Hinweise zuteil geworden sind. Gerade weil es immer auch organisatorisch weniger Talentierte gibt, aber auch um allen Um- und Irrwege zu ersparen, erscheint eine praxisorientierte Einweisung in Büroorganisation und Zeitmanagement durchaus nicht banal und überflüssig, sondern erleichtert dem auf sich gestellten Lehrer über die Ausbildungszeit hinaus während des ganzen Berufslebens eine Zeit und Kräfte sparende Bewältigung seiner Aufgaben, einen schnelleren Zugriff auf einmal Erarbeitetes, eine rationellere Ausführung von Routinearbeiten, ein Vermeiden überflüssiger Arbeitsgänge. Im Weiteren verweisen diese Überlegungen auf den von Terhart in seiner Expertise isolierten Standardbereich „Berufliche Belastung und ihre Bewältigung“²²⁶.

Die in allen Interviews spürbare Ablehnung der schul- und beamtenrechtlichen Ausbildung, die in der Berufseinstiegsphase einem erschreckten Erkennen der hier bestehenden Defizite und dem dringenden Wunsch nach Aufarbeitung dieser Wissenslücken weicht, beruht überwiegend auf fehlendem Handlungsdruck im Referendariat. Für die Referendare

²²⁶ Terhart (2002), S. 35 und Becker (2003), S. 29, Organisieren und Verwalten

war in ihrer Ausbildungssituation das Problem der Unterrichtsgestaltung das drängendste, den rechtlichen Rahmen sicherte der Mentor ab, auch im eigenverantwortlichen Unterricht war entweder der selbstständige Einsatz zu kurz für schulrechtliche Verwicklungen, oder er wurde durch ältere Kollegen abgedeckt. Unter den Fittichen seiner Mentoren kann der Referendar sich in aller Regel auf seinen Unterricht konzentrieren. In Anwesenheit des Mentors entstehen kaum Disziplinprobleme, die Leistungsbewertung bis hin zur Zeugnisvergabe obliegt dem Fachlehrer, ebenso die Planung und Durchführung von Schulfahrten und Elternkontakten. Selbst im eigenverantwortlichen Unterricht begegnet der Referendar einem eingegrenzten Spektrum schulrechtlicher Probleme, da sein Einsatz zeitlich eng begrenzt und frei von Klassenlehreraufgaben ist. So lernt ein Teil der Referendare nur ausschnittsweise den Praxisbezug der im Seminar behandelten amtlichen Texte kennen, der Rest erfährt nur im Kollegengespräch davon. Das Seminar bemühte sich zwar, die amtlichen Texte im Zusammenhang mit einer allgemeinpädagogischen Fragestellung zu erläutern – den Hausaufgabenerlass z.B. im Rahmen der Erörterung der Hausaufgabenproblematik usw. –, aber gerade in der Einführungsphase, im ersten Quartal ihrer Ausbildung, wurden die Referendare in Vorbereitung auf ihren Unterricht in eigener Verantwortung durchaus massiv in kürzester Zeit mit den für den Schulalltag erforderlichen Vorschriften konfrontiert. Wenn zudem der an der Ausbildungsschule dafür eingeteilte Koordinator die Erlasse und Verordnungen auch noch isoliert vom pädagogischen Kontext besprach, so konnten sich die Referendare hiervon insgesamt eher abgeschreckt oder gelangweilt fühlen. Da obendrein die Seminarleitung in den allgemeinpädagogischen Sitzungen den schulrechtlichen Fragen keine herausgehobene Bedeutung, eher eine Art Hilfsfunktion zur Bewältigung des Schulalltags zubilligte, die Referendare zudem wussten, dass Schulrecht in der mündlichen Prüfung immer eher marginal im Kontext anderer Themen geprüft wurde, widmeten sie sich diesem Bereich nicht einmal ernsthafter für das Examen oder aber höchstens begrenzt auf wenige, ihre Themen tangierende amtliche Texte, sodass den IP offenbar zu Beginn ihres Berufslebens durchaus wichtige Details für den Schulalltag nicht zur Verfügung standen und zu den angemerkten Unsicherheiten führten.

Kommunikative Kompetenz wird im Vorbereitungsdienst durch die Vermittlung theoretischen Basiswissens und durch die tägliche Unterrichtspraxis gefördert, von den Befragten aber eher als defizitär eingeschätzt, wie insbesondere die selbst initiierte Weiterbildung bei zwei IP unterstreicht. Kooperative Kompetenz, kein Thema direkter Befragung, wird wegen der im Wesentlichen als „Einzelkämpfer“ absolvierten Ausbildung, der geringen Mitwirkungsmöglichkeiten und der meist fehlenden Eltern- und Schülerkontakte kaum durch gezielte Schulung zu vermitteln versucht.

Die von Terhart skizzierte interkulturelle Kompetenz²²⁷ liegt, dem Befragungszeitraum entsprechend, ebenso wenig im Fokus der Untersuchung wie die ausdrücklich angemahnte Behandlung neuer Medien sowie das Unterrichten unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer, bewegungs- und gesundheitsfördernder Aspekte.

12.2 *Vergleich der Interviewanalysen nach Ausbildungskomponenten*

12.2.1 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

Die hier zu untersuchende Thematik wird in den Interviews durch die Frage nach dem Stellenwert der Ausbildung am Seminar im Vergleich zu der Ausbildung an der Schule angesprochen. Der bei Referendaren beobachtbare und von den Interviewten mehrfach betonte hohe Zeitbedarf und Kräfteinsatz für die Unterrichtsvorbereitung weisen zwar auf die

²²⁷ Terhart (2000), S. 75 - 77

große Arbeitsbelastung durch die schulpraktische Ausbildung hin, auf den Raum, den diese Seite der Lehrerausbildung im Leben der Referendare einnimmt, sind auch ein erstes Indiz für die Richtung der zu erwartenden Antwort auf die Eingangsfrage, sagen aber zunächst noch nichts über den Wert der Ausbildung am Seminar und an der Schule für den Referendar, d.h. für den späteren Examens- und Berufserfolg aus. Die Antworten der IP sprechen nun ganz eindeutig und auch sehr nachdrücklich der Arbeit an der Schule eine deutlich größere Bedeutung für den Ausbildungserfolg und für die spätere Berufstätigkeit zu als der eigentlichen Seminarbildung, ohne bei letzterer zunächst zwischen allgemeinpädagogischer und fachbezogener Ausbildung zu differenzieren. Zwei Aussagen quantifizieren das Verhältnis zwischen Seminar- und Schulausbildung sogar durch die Angaben 1:4 und 1:2. Die aus allen Interviews herauslesbare deutliche höhere Wertschätzung der unterrichtspraktischen Ausbildung im Vergleich zur seminarinternen spiegelt sich nicht nur in diesem Zahlenverhältnis wider, sondern auch in dem in 12.1.1 konstatierten großen Arbeitseinsatz für den Komplex „Unterrichten“, ohne dass damit schon eine Begründung für die unterschiedliche Bedeutungseinschätzung offenkundig ist, da das Referendariat in allen seinen Teilen das Etikett „berufsbezogen“ in Anspruch nimmt. Einen Hinweis auf eine für die Lösung dieser Frage notwendige Differenzierung zwischen allgemeinpädagogischer und fachbezogener Seminarbildung geben die Antworten auf die Frage nach weitgehend wirkungslos gebliebenen Ausbildungskomponenten. Die fast einhelligen, für engagierte Seminarleiter auf den ersten Blick durchaus frustrierenden Antworten bezeichnen fast alle mit der allgemeinpädagogischen Ausbildung zusammenhängenden Elemente des Referendariats als nahezu wirkungslos, wenn auch nicht als schädlich. Der der Seminarbildung zugeschriebene Stellenwert bezieht sich also überwiegend auf die Bedeutung und Wirkung der fachbezogenen, sich in den Fachsitzungen vollziehenden Ausbildung, von der noch die der schulpraktischen Ausbildung zuzurechnenden Stundenbesprechungen durch die Fachleiter abzugrenzen sind.

Die erst gegen Ende des Interviews nach einer der abschließenden Fragen konstatierte Wirkungslosigkeit der allgemeinpädagogischen Ausbildung relativiert sich allerdings bei einer genaueren Analyse der vorausgegangenen Interviewpassagen, erweist sich auch nicht als dem System immanent, sondern durch inhalts- und methodenbezogene²²⁸ Änderungen behebbar, auch vielfach durch die Person des Ausbilders bedingt und damit prinzipiell veränderbar. Trotz der Kritik im Einzelnen stehen die IP der allgemeinpädagogischen Ausbildung nicht grundsätzlich, sondern nur in der erlebten Form so skeptisch gegenüber. Auch schält sich bei einer Detailanalyse heraus, dass den Interviewten der Wert der allgemeinpädagogischen Themen, nicht nur der schulrechtlichen, in Teilen erst im Laufe ihrer Berufstätigkeit deutlich geworden ist. Auch räumen sie ein, aus dem in den Seminarsitzungen Angebotenen nicht genügend Wertvolles für den Beruf mitgenommen zu haben, nicht aus Desinteresse, sondern unter dem Druck des vorzubereitenden Unterrichts.

Spontan assoziieren die IP mit dem Begriff „allgemeinpädagogische Sitzungen“ häufig den als trocken und langweilig empfundenen Bereich „Schulrecht“, den sie in ihrer Situation noch nicht als relevant, mittlerweile jedoch als Fundament eines sicheren verwaltungsrechtlichen Handelns erkannt haben und als wichtig einschätzen. Den pädagogisch-psychologisch-soziologischen Bereich charakterisieren sie im Rückblick als theorielastig, zu wenig konkret, praxisfern; der Brückenschlag von den Seminarthemen zur Unterrichtswirklichkeit am folgenden Schulvormittag war mühsam, manchmal nicht vollziehbar. Die allgemeinpädagogischen Sitzungen und auch der pädagogische Teil der mündlichen Prüfung decken sich in Form und Inhalt mit Universitätsseminaren bzw. mit dem Ersten Staatsexamen. Diese Überschneidung von Pädagogikthemen der 1. und der 2. Phase der Lehrerausbildung wird als nicht effektiv eingeschätzt, vor allem angesichts bestehender

²²⁸ Roeder (2001), S. 11 (gibt einen Hinweis auf erfahrungsgestütztes Methodenlernen) und Schwenk / Waldmann (2000)

Defizite bei für den Berufsalltag bedeutsamen Themen. Insgesamt wird die am Nachmittag im Pädagogikseminar verbrachte Zeit als wenig nützlich und hilfreich für die „wesentliche“ Unterrichtstätigkeit eingestuft.

Auch wenn die Seminare überwiegend als gründlich vorbereitet, wissenschaftlich fundiert und intellektuell anspruchsvoll beurteilt werden, ändert dies nichts an der sie als ausbildungs- und berufsunwirksam beschreibenden Kritik, in deren Zentrum die behandelten Themen stehen. Vor allem nur historisch bedeutsame Themen, z.B. die Entwicklung der Schulform oder die Rolle und das Selbstverständnis des Lehrers, das Entstehen und die Verzahnung didaktischer Modelle, in der Schulpraxis kaum beobachtete Unterrichtsmethoden oder -medien berührende Themen finden keine aufmerksamen Zuhörer, selbst der fundamentale Bildungsbegriff wird aus der Retrospektive des praktizierenden Lehrers als der Interessenlage des Referendars fern eingeordnet. Dabei erscheint bemerkenswert, dass diese Urteile von überwiegend im Referendariat und im Beruf erfolgreichen Lehrern stammen. Die IP weisen dagegen immer wieder auf für den Schulalltag dringend erforderliche Themen wie Kommunikation, Notengebung, Gesprächsführung mit Schülern und Eltern, Umgang mit Konflikten, mit schwierigen Schülern, mit Aggressionen hin, die zwar vielfach angeboten, aber in der Erinnerung vermutlich durch Themen der ersten Kategorie überlagert oder noch zu theoriebefrachtet, zu wenig auf erlebte Unterrichtssituationen zugeschnitten und kaum handlungsbezogen vermittelt wurden. Zum Beispiel bewegt in dieser Phase der Ausbildung nicht mehr die Problematik des Leistungsbegriffs oder die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung die Referendare, sondern die Praxis einer möglichst gerechten, rechtlich abgesicherten und rationell durchführbaren Notenvergabe. Deutlich wird die Unterscheidung zwischen prinzipiell für den Gymnasiallehrer zwar bedeutsamen, aber eben nicht aktuell drängenden und den unmittelbar den Unterrichtsalltag berührenden, zu seiner Bewältigung als zwingend notwendig erkannten Themen.

Andererseits erscheint der Einwand durchaus bedenkenswert, dass auch so praxisnahe Themen wie „Aufgaben des Klassenlehrers“ oder die „Gestaltung von Elternabenden“ nicht zur unmittelbaren Lebenswirklichkeit des Referendars gehören. Da selbst Referendare mit Unterricht in eigener Verantwortung nicht mit diesen Aufgaben konfrontiert werden, scheint eine Verlagerung, wie im Interview VII vorgeschlagen, auf einen späteren Zeitpunkt denkbar.

Der Vorwurf der Wirkungslosigkeit allgemeinpädagogischer Seminare gründet sich neben der Kritik an den Inhalten auch auf die kritische Betrachtung der erlebten Arbeitsformen. Zu sehr ähneln diese Universitätsseminaren, die den Studienreferendaren einerseits sehr vertraut sind, die andererseits, zumindest in dieser Ausbildungsphase, mit Teilnehmern aller Fachrichtungen ihren Bedürfnissen nicht gerecht werden. Die IP erinnern sich an die Arbeit an Texten und Thesenpapieren, an die Vergabe von termingebundenen Referaten, an die sich bisweilen mühsam vom Seminarleiter in Gang gesetzte oder aber von Vielrednern dominierte Sitzungen anschlossen. Die Erinnerung an lebhaftere Diskussionen und an andere praktizierte Methoden, wie vom Verfasser immer wieder erlebt, ist dagegen offenbar verblasst.

Mitgeprägt wird die Erinnerung an diese Sitzungen von den damals angetroffenen Gruppen mit bis zu 35 Teilnehmern, die eine intensivere Erörterung selbst der alle ansprechenden Themen nicht immer ermöglichten, die bei den Teilnehmern auch ganz unterschiedliche Reaktionen hervorriefen. Einige fühlten sich vor der großen Gruppe ihren durch ihr spezielles Studium sprachlich geübteren und gewandteren Mitreferendaren in der Diskussion unterlegen, zogen sich nach vermuteten Niederlagen im Wortwechsel zurück; inhaltlich, rhetorisch und sprachlich vermeintlich oder tatsächlich weniger geschult, verließ sie bald der Mut zur Diskussion im großen Kreis, auch wenn Intellekt und bisherige Berufserfahrung sie dazu in kleiner Runde, z.B. in den Fachsitzungen, befähigt haben. Andere versuchten, ungenügend auf die Seminarthemen vorbereitet, durch Beiträge, die eher dem Unterrichtlich-Anekdotischen verhaftet waren, ihre Anwesenheit zu demonstrieren oder

mit flüchtig skizzierten Referaten ihren Verpflichtungen zu genügen. Von solchen schlecht gegliederten Referaten, ohne inhaltliche Akzentuierung und mit dürftiger Rhetorik vorgelesen, oder durch intellektuell eher magere Gesprächsbeiträge von nur um den Anschein der Mitarbeit bemühten Kollegen fühlten sich die engagierten Referendare gelangweilt, bisweilen auch verärgert, ohne dass der Seminarleiter dies immer verhindern konnte. Falsche Materialauswahl in letzter Minute, Materialüberfrachtung, gelegentlich wohl auch der Preis für einen den Referenten eingeräumten größeren Handlungsspielraum, standen ebenso einer gründlicheren, tiefer greifenden Analyse im Wege.

Der ungeklärte Stellenwert dieser Sitzungen für die Notenfindung provozierte in dem Bemühen um eine gewisse Profilierung bei einigen diverse Wortmeldungen, ein eher als Strohfeuer einzustufendes Engagement, das eine IP zu der Einschätzung veranlasst, etliche Mitreferendare als nicht so fähig, aber sehr engagiert zu apostrophieren. Andere verführte diese nicht explizit geklärte Frage nach der Notwendigkeit ihrer Mitarbeit dazu, sich in den großen Gruppen gedanklich, gelegentlich wohl auch konkreter den drängenden Problemen des nächsten Schultages zuzuwenden, dabei gleichsam in der Menge untertauchend.

Auf der Habenseite dieser Seminare wird verbucht, dass sie den Rahmen für die Ausbildung absteckten, eine erste wichtige inhaltliche Orientierung im gewählten Beruf ermöglichten, dass gerade die Anfangsphase ohne sie von Versuch und Irrtum geprägt gewesen wäre, dass sie Impulse für späteres Handeln gaben oder einfach nur gedanklichen Abstand zum Alltagsgeschäft des Unterrichtens schufen und damit Möglichkeiten zur Besinnung und zum Überblick eröffneten. Eine IP schätzt das Pädagogikseminar als Gegenpol zu den praktischen Anforderungen in der Schule als einen Ort, an dem sie in einer vom Studium her bekannten Seminaratmosphäre bei freigestellter Beteiligung ohne Leistungsdruck einfach auch einmal nur zuhören konnte, in dem sie nicht wie am Vormittag ständig unter Handlungszwang im Mittelpunkt zu stehen hatte. Auch der Aspekt, in den allgemeinpädagogischen Seminaren eine Stätte der Begegnung mit Kollegen aller Fachrichtungen, einen Treffpunkt, eine Anlaufstelle gefunden zu haben, wird angesprochen.

Während der Einfluss des allgemeinpädagogischen Seminars bestenfalls als das Denken und Handeln des dort Ausgebildeten unbewusst prägend beurteilt wird²²⁹, sind sich die IP der Wirkung der Fachseminare auf ihren Lernprozess im Vorbereitungsdienst durchaus bewusst. Offenkundig wird die Erinnerung an das Seminar stärker von den beiden überwiegend als positiv erlebten Fachseminaren geprägt. Bis auf eine IP schätzen alle befragten Referendare die Fachsitzungen als hilfreich, Richtungweisend, zum Teil sogar als bis in ihre momentane Berufsausübung wirksam und diese unterstützend ein. Nachhaltig und langfristig beeindruckend solche, die sich durch eine erkennbare Struktur und eine einleuchtende Akzentuierung der vermittelten Fachdidaktik und -methodik auszeichnen. Diese Fachseminare halfen bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung, in ihnen erhielten die Referendare das berufliche Handwerkzeug, sie lieferten am ehesten unmittelbar für den Unterricht Verwertbares, ihr Anwendungsbezug offenbarte sich sogleich in der Schule. Dazu gehört ein Lernweg, der durch Konkretion und Praxisbezug die Nähe zum Unterrichtsalltag der Referendare berücksichtigt, der den Transfer des Besprochenen in den Fachunterricht der Auszubildenden bedenkt. Vorträge und Gespräche über Themen, die der augenblicklichen oder fernerer Unterrichtsgestaltung nicht dienlich sind, die keinen offensichtlichen Nutzen für den Schulalltag versprechen, wurden und werden von den IP abgelehnt. Als Gewinn für die Ausbildung wird hervorgehoben, wenn in den Fachseminaren gemeinsam Musterstunden erarbeitet, ganze Unterrichtssequenzen entwickelt, nach Unterrichtsbesuchen verschiedene Verbesserungsvorschläge diskutiert wurden, wenn vor allem gängige, d.h. im Fachunterricht immer wieder zu behandelnde wichtige Themen möglichst vielschichtig diskutiert und aufbereitet wurden, wenn didaktische Überlegungen Alternativen aufzeigten und methodische Fingerzeige unerwartete Handlungsmöglichkeiten eröffneten,

²²⁹ vgl. dazu Neuweg (2005)

vor allem, wenn an Beispielen gearbeitet wurde. Lobend erwähnt wird eine Einweisung in die Unterrichtspraxis, die, von unteren Klassen zur Kursstufe aufsteigend, dem Referendar ein, auch stoffliches, schrittweises Einarbeiten in die Unterrichtspraxis seiner Fächer erlaubt, durch die Begegnung mit jüngeren Schülern einer anfänglichen Überschätzung von Oberstufenschülern vorbeugt. Das Lob bezieht sich in diesen Fällen nicht nur auf den kurzfristig erlebten Ausbildungserfolg, sondern erstreckt sich vor allem auf das frühzeitige Erlernen, auf die grundsätzliche Formung der Herangehensweise an Unterricht und des didaktisch-methodischen Denkens. Referendare naturwissenschaftlicher Fachrichtung schätzen gewinnbringende Fachseminare als eine Stätte der Erstbegegnung mit reizvollen, vom Studium her nicht bekannten, zumindest nicht unter Anleitung selbst erprobten Experimenten, die ihnen selbst Freude bereiteten, aber auch einen anschaulichen, vom Versuch geprägten Unterricht förderten. Kritisiert wird an Fachsitzungen – ohne nähere Beschreibung – die Beschäftigung mit allgemeinen, übergeordneten Themen, die keine erkennbare Umsetzung in den Unterrichtsalltag zulassen. Vorstellbar wäre hier zum Beispiel eine Erörterung der Bedeutung und des Wertes von Schülerübungen ohne Angabe und Vorführung geeigneter Experimente. Kritisiert wird auch die Aufbereitung didaktischer Konzepte, wenn sich in der Unterrichtspraxis der Referendare keine Chance für deren Realisierung findet, statt einer beispielhaften Aufbereitung konkreter, gängiger Unterrichtsthemen. In Sitzungen von Fächern, die im Unterricht praktisches Handeln und Vorführen erfordern, wurden der alleinige Vortrag und die Diskussion von Theorien und die fehlende praktische Umsetzung als sehr ineffektiv erlebt.

Im Gegensatz zu der eher als ermüdend empfundenen Arbeit in den großen Gruppen des allgemeinpädagogischen Seminars mit Rückzugsmöglichkeiten für weniger interessierte Referendare schätzen die IP die Arbeit in der kleinen Gruppe am runden Tisch, die dort mit ihren Fachleitern erlebte und wohl von diesen geprägte ungezwungene Arbeitsatmosphäre, die bei gleichartiger Vorbildung und fachspezifischer Schulung auch den rhetorisch weniger Geübten, auch den Zurückhaltenden auf der Basis ihrer Fachkenntnisse und ihrer frischen Unterrichtserfahrungen eine engagierte Mitarbeit erleichterten. Entwickelt sich dann zwischen den Referendaren, die, eventuell durch praktisches Tun veranlasst, auch nicht zwei Stunden am Platz verbleiben müssen, eine lebhafte Diskussion, in die der Fachleiter nur, wenn unbedingt erforderlich, korrigierend oder Fachliches ergänzend eingreift, so bleibt eine die Jahre überdauernde positive Einschätzung dieses Fachseminars. Auch die Möglichkeit, hier fachliche Defizite gleichsam en passant auszugleichen, wird angedeutet, während eine kontrollierende, bewertende Beobachtung des Referendars durch den Fachleiter als bedrückend erlebt wird.

12.2.2 Ausbilder und Betreuung

In der Wahrnehmung der Referendare, aber auch in der Retrospektive der fertig ausgebildeten Lehrer bilden die beiden Fachleiter einerseits und die am Ausbildungsgymnasium ausgewählten Mentoren andererseits auch noch nach Jahren die zentralen, das Referendariat prägenden und entscheidend bestimmenden Personengruppen. Sie sind gleichsam Kristallisationspunkte des Ausbildungsgeschehens, auf die hin die Aufmerksamkeit und der Kräfteinsatz der Referendare zentriert sind, von denen nach Ansicht der im Seminar Ausgebildeten in starkem Maße Lernfortschritt und Examenserfolg abhängen, deren Einfluss schließlich über das Examen hinaus bis weit in das eigentliche Berufsleben hinein wirksam sind.

Die an der Referendarausbildung Mitwirkenden und in irgendeiner Form Beteiligten lassen sich in zwei Gruppen aufgliedern. Die Gruppe der Seminarlehrer, für ihre Aufgabe in einem aufwändigen Auswahlverfahren ausgesucht und auf herausgehobenem Dienstposten für ihre Tätigkeit auch entsprechend besser bezahlt, wirkt in der Prüfungskommission unmittelbar an der Vergabe der Einzelnoten und der abschließenden Examensnote mit. Hinzu kommen außerdem für den Referendar als zweite Gruppe die Mentoren und neben

der Schulleitung noch die übrigen Lehrer seiner Schule als potenziell ausbildungswirksam in Frage. Im Übrigen gehören die Mentoren aber nicht, im Gegensatz zum Schulleiter oder seinem Vertreter, zur Prüfungskommission und sind damit nicht direkt an der Zensierung beteiligt.

Bei Dienstantritt begegnet der Referendar zunächst den Pädagogikausbildern, die auch die Seminarleitung bilden und in dieser Funktion die Organisation, die betrieblichen Abläufe des gesamten Referendariats (vgl. Kap. 4) bestimmen sowie den Referendar in einführenden Sitzungen mit seinem neuen Tätigkeitsfeld kursorisch vertraut machen. Organisation ist meistens als gelungen anzusehen, wenn sie unauffällig bleibt; erst misslungene Organisation wird augenfällig und dann zum Ärgernis. In diesem Sinne ist wohl die fehlende Kritik an der organisatorischen Gestaltung des erlebten Referendariats zu verstehen, an deren Stelle sich stattdessen sogar Bemerkungen zum reibungslosen, ohne merklich einengende Direktiven unauffällig gesteuerten Ablauf der Ausbildung finden, mit ausdrücklichen Hinweisen auf den gelungenen erforderlichen Informationsfluss. Die eingeräumte Freiheit bei der organisatorischen Bewältigung des Referendariats wird von den Referendaren geschätzt, erscheint in diesem Lebensabschnitt unter der Prämisse größtmöglicher Selbstverantwortlichkeit auch unabdingbar. Beschränkungen dieser Freiheit, vor allem durch den Schulleiter oder durch die Fachleiter, führen zu heftigen Protesten bei den Betroffenen und werden als ausgesprochen destruktiv empfunden. Die Fähigkeit zur zupackenden, vorausschauenden und selbstgestalteten Planung der eigenen Ausbildung stellt sich als ein allen erfolgreichen Referendaren gemeinsames Merkmal heraus, das sie selbst auch mehrfach als den Erfolg bestimmend erwähnen; aus ihrer Mitte kommt dann auch der Hinweis, dass für säumige Mitreferendare ein gelinder Zwang zum Einhalten von Fixpunkten – z.B. letztmöglicher Termine von Unterrichtsbesuchen, einer genaueren Kontrolle der tatsächlich erteilten Stunden – heilsam und hilfreich gewesen wäre. Aus Achtung vor der Person des Auszubildenden, aber auch aus der Erfahrung heraus, dass fast jede Zwangsmaßnahme manchmal durch eine einfache, kaum anfechtbare Krankmeldung umgehbar ist, erscheint der eingeschlagene Weg minimaler Restriktionen und Kontrollen vernünftig zu sein. Wegen des klar vorgezeichneten Ausbildungsganges erübrigten sich meistens Rückfragen bei der Seminarleitung; persönliche Probleme wurden den Pädagogikausbildern wegen des in den Interviews mehrfach angedeuteten Bestrebens, keine Schwächen zu offenbaren, vermutlich auch wegen der größeren persönlichen Distanz aufgrund ihrer Dienststellung und der vergleichsweise seltenen Begegnungen eher in Ausnahmefällen anvertraut. Dazu zählen eine Reihe sehr zeitaufwändiger, streng vertraulich geführter Gespräche, in denen Referendare wegen gravierender persönlicher oder familiärer Probleme dienstliche Sonderregelungen erbat, für die die Seminarleitung zuständig war. Davon machten die Interviewten allerdings, trotz der in zwei Fällen geschilderten oder auch nur anklingenden häuslichen Schwierigkeiten, keinen Gebrauch.

Die allgemeinpädagogischen Seminare verliefen in dem Bestreben, an dieser Front nicht noch den Ausbildungsdruck zu verstärken, ohne direkte Leistungskontrollen, auch wenn das Engagement der Teilnehmer in den Abschlussbeurteilungen gewürdigt wurde. Da außerdem viele Referendare die Vornoten der pädagogischen Ausbilder zu Unrecht an die der Fachleiter angelehnt glaubten, somit überwiegend letztere für ihre Noten verantwortlich machten, erlebten die IP die Seminarleitung als freundlich, hilfsbereit, korrekt, in einem Fall auch als distanziert und Paragraphen hörig. Sie nehmen sie eher in ihrer scheinbar mehr moderierenden Funktion in den Stundenbesprechungen wahr, im Übrigen ohne bedeutenden Anteil an ihrer Betreuung, mit dem Hinweis, dass sie bei Bedarf wohl jederzeit Beratung gefunden hätten, einer Betreuung aber nicht bedurft haben. Das Urteil über die Fachkompetenz dieser Ausbilder schwankt zwischen ausgezeichnet und nicht einschätzbar.

Nachdenklich muss der Einwand stimmen, dass bei – aus Sicht der Referendare und ihrer Mentoren – offensichtlichem Fehlverhalten einiger weniger Fachleiter, das sich in fehlerhaften Stundenbeurteilungen, in rigiden Ansichten und Urteilen, in verletzenden Bemerkungen

kungen und unhöflichem Verhalten bis hin zu unverhüllten Vorurteilen offenbarte, die Seminarleitung nicht eindeutig für die Referendare Stellung bezog, eine intransparente Rolle bei solchen Vorwürfen einzunehmen schien. Die Beschwerden erfolgten mündlich, zum Teil anonym über den Personalrat, auch nach Beendigung des Referendariats nicht in justizabler Form; zudem unterliegen Personalangelegenheiten der Verschwiegenheit, sodass diese wegen des Verbleibens der Fachleiter im Amt scheinbar folgenlosen Beschwerden den Eindruck einer prinzipiell nur die Fachleiter schützenden Seminarleitung hinterlassen – ohne Wissen um die intern geführten Gespräche in der Tat eine frustrierende Erkenntnis, trotz beamtenrechtlich nicht anfechtbarer Entscheidungen.

Da die Schulleitungen naturgemäß ihre Schüler und die Elternschaft im Blick haben, die schulpraktische Ausbildung aber im Einvernehmen mit dem Schulleiter zu erfolgen hat, fühlen sich Referendare in Streitfällen gelegentlich zu einem gewissen, ihre Interessen störenden Wohlverhalten gegenüber der Schule auf Wunsch der Seminarleitung aufgefordert. Bis auf diese seltenen, eher marginalen Störpotenziale und wenige Problemfälle bleibt die Seminarleitung in unterschiedlicher Nuancierung eher randständig in der Retrospektive der Ausgebildeten, vom Einfluss der anderen Bezugspersonen der Referendare gleichsam in den Schatten gestellt.

Von ihnen heben sich, deutlich prägnanter in der Erinnerung, die das Bild dieser Lehrerausbildungsphase dominierenden Fachleiter ab, die einmal als helle „Lichtgestalten“, als hoch eingestufte und geschätzte Ausbildungsexperten, aber auch in einigen wenigen Fällen als „finstere Bösewichter“, als niederdrückende Negativfaktoren in der Ausbildung bleibenden Eingang in das Gedächtnis der ihnen Anvertrauten gefunden haben. Dieses fast erdrückende Gewicht, das die beiden Fachleiter in der Erinnerung ihrer ehemaligen Referendare haben, gewinnen sie zweifellos aus ihrer das gesamte Referendariat durchziehenden wertenden Tätigkeit und ihrer entscheidenden Position bei der Notenfindung (vgl. Kap. 4), die sie trotz des regulierenden Einflusses der Kommissionsmitglieder bei eigener starker Persönlichkeit und überzeugendem Fachwissen vor allem bei den fachfremden Mitgliedern der Prüfungskommission faktisch besitzen. Jeder Unterrichtsbesuch, nicht nur der besondere, wird vom Referendar als eine von den Ausbildern geleugnete, sachlich begründet auch nicht existente Prüfungssituation empfunden, in der er sich meist zunehmend auf Gedeih und Verderb dem jeweiligen Fachleiter ausgeliefert fühlt. Selbst ein IP, der sein Referendariat eben wegen seiner Fachleiter als eine uneingeschränkt schöne Zeit erlebt hat, hält diese Abhängigkeit von zwei Personen, die sich der Referendar nicht aussuchen kann, wegen der Folgen für den Ausbildungsprozess und das berufliche Schicksal für gefährlich. Eine IP spricht im Zusammenhang mit ihrem Ausbildungserfolg davon, mit ihren Fachleitern Glück gehabt zu haben, eine andere stuft sie als unantastbar ein. Selbst herausragende Referendare empfinden dieses Ausgeliefertsein an zwei die Ausbildung anscheinend dominierende Personen als eine nur schwer erträgliche Situation, die nur durch eine intensive Ausbildung und eine gründliche Auswahl der Fachleiter im Hinblick auf menschliche Integrität und fachliches Können ihrer Meinung nach erträglicher gestaltet werden kann.

Unabhängig davon heben die IP fast einhellig die beeindruckende Fachkompetenz ihrer Fachleiter hervor; sie stufen sie als interessante und überzeugende Fachleute ein, die ihnen auf ihre Fragen kaum eine sachkundige Antwort schuldig blieben. Neben hohem Lob speziell auch für die pädagogische Kompetenz dieser Ausbilder finden sich in diesem Bereich auch einige noch anzusprechende Defizite. Die Bemerkungen über jüngere Fachausbilder, die zwar aufgrund ihres Wissens zunächst auch kompetent wirkten, im Vergleich zu den übrigen meist älteren und länger im Amt befindlichen Fachleitern aber erkennbar abfielen, lässt die Bedeutung von Erfahrung und jahrelanger Praxis für diese Aufgabe selbst für die Auszubildenden deutlich werden. Die IP schätzen und anerkennen den spürbaren Kompetenzvorsprung ihrer Ausbilder, besonders dann, wenn dieser sich dank der pädagogischen

Fähigkeiten der Fachleiter in weit in die eigentliche Berufstätigkeit hineinwirkende Hilfen für den Unterricht der Ausgebildeten umsetzen ließ.

Die Beurteilung der Fachleiter durch die IP differenziert deutlich zwischen fachlicher und pädagogischer Qualifikation und der menschlichen Haltung der Ausbilder. Dabei schließt die fachliche Qualifikation die selbstverständliche sichere Kenntnis der zugrunde liegenden Fachgebiete sowie ein umfassendes Wissen der fachdidaktischen und fachmethodischen Zusammenhänge in Theorie und Praxis ein, während sich die pädagogische Qualifikation im Rahmen der Lehr- und Vermittlerfunktion bei Unterrichtsbesprechungen und in den Fachsitzungen beweist. Menschliche Defizite, die sich im Umgang und in der Ansprache der Referendare in einigen wenigen Fällen zeigen, führen zu lang nachwirkenden seelischen Verletzungen und werden noch nach Jahren mit heftigen Worten voller Bitterkeit beklagt.

Die intensivste persönliche Begegnung mit dem Fachleiter vollzieht sich bei den Unterrichtsbesuchen und in den anschließenden Besprechungen, in denen der einzelne Referendar gleichsam im Fadenkreuz der seminar- und schulinternen Öffentlichkeit steht, schriftlich fixierte Gedanken zur Stunde und alle Details des unterrichtlichen Geschehens und seines Verhaltens einer eingehenden, immer auch die Person berührenden Analyse unterzogen werden. Taktisch agierende, vorausschauende Referendare suchen möglichst frühzeitig und häufig Unterrichtsbesuche durch den Fachleiter zu erreichen, um rasch dessen Vorstellungen vom Unterricht kennen zu lernen und dessen „Trainingshinweise“ in die eigene Praxis einzubeziehen, auch sind sie bemüht, ihre besonderen Unterrichtsbesuche so früh wie irgend möglich zu absolvieren; wohingegen die eher zögernden, passiven, ängstlich-vorsichtigen Referendare sich zunächst möglichst lange dem vermeintlich nur prüfenden Blick der Seminarlehrer zu entziehen suchen, damit Ausbildungschancen verschenken und die Beurteilungs- und Benotungsbasis ihrer Ausbilder unnötig einengen. Zwangsläufig schieben sie dann ihre besonderen Unterrichtsbesuche vor sich her, sodass diese wie ein Berg vor ihnen liegen und sie durch „Tartarenmeldungen“ anderer schon besuchter Mitreferendare zusätzlich verunsichert werden. Vielfach werden die Unterrichtsbesuche der Fachleiter als uneingeschränkt lehrreich, Angst mindernd, zunehmend Sicherheit vermittelnd, ihre Ratschläge als lang in die Praxis wirkend eingestuft. Aus nachvollziehbaren Gründen dominiert dieses Urteil bei erfolgreichen Referendaren, die diese Besprechungen auch als moderat im Tenor, als ermutigend durch das Lob und als eine Bestätigung des eingeschlagenen Weges empfinden. Durchgängig werden diese Besprechungen auch als ein Vorgang der Leistungslokalisation gesehen, die sich, wie die Referendare vermuten, auch in einer heimlich notierten Note niederschlägt – trotz gegenteiliger Aussagen der Seminarleitung. (vgl. IV, 27) Andere, schwächere Referendare sehen sich durch jeden Fachleiterbesuch vor und in den Besprechungen einem kaum erträglichen Stress ausgesetzt, der sie in einer Spirale von Versagen, Kritik, Ängsten, erneutem Versagen usw. abwärts zieht bis hin zu Krankheitssymptomen oder dem Gedanken an ein vorzeitiges Aufgeben. (vgl. IP VII)

Bei den Referendaren, die zahlreiche Kontakte durch Unterrichtsbesuche gesucht und diese auch als erfreulich und ergiebig erlebt haben, schälen sich einige Verhaltensweisen und Fähigkeiten von Fachleitern als besonders unterstützend, hilfreich, konstruktiv, emotional angenehm und entkrampfend heraus:

1. Die klar strukturierende und nachvollziehbare Analyse des tatsächlich beobachteten Stundengeschehens mit treffsicherem Zugriff auf die Naht- und Schaltstellen, auf die entscheidenden Übergänge und Wendepunkte im Unterrichtsverlauf; die eher beiläufige Behandlung kleinerer Missgeschicke und situativ bedingter Flüchtigkeitsfehler. Entsprechend negativ wirken das Betonen von Marginalien und die „erschöpfende“ Behandlung von Formalien.

2. Das skizzenhafte Aufzeigen didaktisch und methodisch überzeugender Alternativen mit Hinweis auf eigene Präferenzen; eine Neukonstruktion der Stunde wird eher in einer folgenden Fachsitzung akzeptiert.
3. Die Offenheit für vom Referendar entwickelte neue Unterrichtsideen, auch wenn sie eventuell im schriftlichen Entwurf nicht überzeugen und ihre Tragfähigkeit erst im Unterricht beweisen; d.h. Orientierung an der aktuellen unterrichtlichen Situation, Fähigkeit zur Revision eigener Vorurteile, kein Anspruch auf Allwissenheit.
4. Im Umgang mit dem Referendar die strikte Orientierung an der Sache, bei unvermeidlichen Äußerungen zur Person unter selbstverständlichem Einhalten der Höflichkeitsformen, die Akzeptanz und Wertschätzung der unverletzlichen und eigenständigen Persönlichkeit des Beurteilten auch bei momentan noch erkennbarem Korrekturbedarf. Gerade weil Unterrichtskritik häufig auch Mängel im Lehrerverhalten einschließt und damit die Person des Lehrenden angreift, hat sich jede Kritik verletzender Bemerkungen oder auch nur solcher Andeutungen zu enthalten. Überzeugend in der Sache, verbindlich, besser noch verständnisvoll in der Form, nicht gegen, sondern erkennbar für die Person, hat sich jede sachliche, konstruktive Kritik ausschließlich auf beobachtete Handlungen, offensichtliche Fakten und nachvollziehbare Schlüsse zu stützen; keine Vermutungen, Unterstellungen, nicht Vermeintliches, keine durch flüchtiges Einarbeiten verursachten Fehldeutungen, nicht persönliche Eigenheiten und keine Steckenpferde des Fachleiters sollten die Diskussion bestimmen. Kritik muss sachorientiert, einsichtig, konkret, weiterhelfend sein, darf nichts verstellen, zerstören, muss vielmehr aufbauen und ermutigen. Der Referendar muss sicher sein, dass sein unterrichtliches Können, nicht aber seine persönlichen, auch seinen Unterrichtsstil bildenden Eigenheiten oder fixierte Voreinstellungen des Fachleiters das Gespräch prägen.
5. Keine Demonstration der dem Referendar ohnehin erkennbaren Überlegenheit im Detailwissen und in der Berufserfahrung, vielmehr das ernsthafte Einbeziehen der Referendar-Statements in die Stundenbesprechung.

Schon diese kurze Auflistung offenbart die dem Fachleiter in seinen Gesprächen mit dem Referendar abverlangte Gratwanderung. Während der eine IP den Mut zum offenen Wort, die harsche, ihn aber rechtzeitig zur Verhaltensänderung mahnende Kritik seines – zugegeben sehr väterlich agierenden – Fachleiters als positiven Wendepunkt in seiner Ausbildung hervorhebt, viele Unterrichtsbesuche geschätzt und gesucht hat, während die eine IP die zwar liebe, nette, aber nur verschwommene Ratschläge offerierende Stundenbesprechung bemängelt, die undifferenziert, nicht akzentuierend nur scheinbar viele gleichwertige Wege akzeptiert, obwohl der Fachleiter im Stillen, wie sich im Nachhinein zeigt, doch einen bestimmten präferiert, fühlen sich andere durch eine präzise, klare, auch wertende Stundenkritik gehemmt, getroffen, verletzt, wünschen sich z.B. den Einbezug entlastender Randbedingungen in die Besprechung.

Insgesamt dominiert aber der Wunsch nach einer deutlichen, jedoch nicht abschätzigen, auch wertenden, sogar Leistungstendenzen aufzeigenden Kritik, die nicht um des freundlichen Miteinanders und wegen des fehlenden Mutes zum Diskurs eine klärende Aussprache über strittige Punkte unterlässt, Festlegungen des Fachleiters vermeidet und Unsicherheit, Zweifel hervorbringt und am Ende eine überraschend abwertende Beurteilung produziert. Die aus Freundlichkeit oder Ängstlichkeit die wahre Fachleitermeinung verhüllende, Fehler eher verharmlosende, falsch gewichtende Unterrichtskritik wirkt wenig Vertrauen erweckend, sogar irritierend und irreführend, wenn auch nicht bewusst böswillig.

Starke Ablehnung erfahren Fachleiter bei sich offenbarenden menschlichen Schwächen, die dann bei den betroffenen Referendaren zu starker Verunsicherung, psychosomatischen Beschwerden, lang andauerndem Groll, ja Hassgefühlen und einem lebenslangen bedrückenden Negativbild vom Studienseminar führen.

1. An erster Stelle stehen hier schon nach kurzer Begegnung mit dem Referendar beim Fachleiter unverhüllt aufscheinende Vorurteile, durch die sich der Referendar, wie mehrfache Bemerkungen in den Interviews belegen, frühzeitig unentrinnbar bis zum Examen klassifiziert fühlt. Der Auszubildende sieht sich dann ständig, auch in den Fachsitzungen, einer kritischen, keineswegs wohlwollenden Beobachtung ausgesetzt, sodass Unsicherheit um sich greift, Angst sich seiner bemächtigt, dauernder Druck erzeugt wird, der im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung weiteres Negatives zeitigt. Als Auslöser von Vorurteilen wirkten bei den angesprochenen Fachleitern als die Ausbildung beeinträchtigend eingeschätzte familiäre Situationen und vermutete oder bekannte fachliche Defizite der Referendare.

2. Die Fixierung des Fachleiters auf vermeintlich allein erfolgreiche Vorgehensweisen bei gleichzeitig rigider, vielleicht sogar ungeprüfter und nicht oder schlecht begründeter Ablehnung alternativer Strategien hemmen die Experimentierfreude des Referendars, zwingen ihn dazu, nur fachlich unbedenklichen Grund zu betreten, die Vorlieben des Fachleiters zu erkunden und Themen nur Fachleiter konform zu behandeln oder zu meiden. Durch methodische Verhärtung und didaktische Voreingenommenheit fühlt sich der Referendar in dieser Zeit des kontrollierten Erprobens eingeengt, zum Täuschen und Ausweichen gezwungen. Kommt dann noch hinzu, dass der Fachleiter seine Thesen nicht überzeugend im eigenen Unterricht vertreten und demonstrieren kann, verliert er an Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft, reizt den Referendar unterschwellig und häufig auch dessen Mentoren offen zum Widerspruch, auch beeinträchtigt dieser Eindruck die Arbeit der ganzen Fachgruppe und strahlt sogar über den Seminarort hinaus.

3. Korrespondieren Vorurteile über den Referendar mit zu engen und einseitigen, auch noch hartnäckig verteidigten fachlichen Vorstellungen oder sogar fachlichen Lücken, so fühlen sich engagierte Mentoren zum Eingreifen genötigt, kann es zu kaum verhüllter Konfrontation zwischen Mentor und Fachleiter kommen, in der sich der Referendar leicht zwischen die Fronten geraten sieht, zwischen den ihm den Rücken stärkenden Mentor und den Noten festlegenden Fachleiter.

4. Eigentlich marginal, aber doch extrem störend und verunsichernd wirken Nebengespräche zwischen den Unterrichtsbeobachtern; auffällige Gestik und Mimik irritieren, werden vom Unterrichtenden schnell als Abwertung des Unterrichts interpretiert und als nachhaltig destruktiv angesehen. Demonstratives Eingreifen des Fachleiters in den Unterricht des Referendars ist nur einvernehmlich in lockerer Unterrichtsatmosphäre und nur in Ausnahmefällen vertretbar, z.B. wenn im Experimentalunterricht Gefahren drohen, sonst schränkt es die Handlungsfreiheit und die Autorität des Referendars eminent ein. Im Übrigen stört hier – physikalisch betrachtet – das Messinstrument, ganz unvertretbar diesen verändernd, den Messvorgang.

5. Eine Begrenzung der Wahlfreiheit des Referendars, eine Zuweisung zu bestimmten Mentoren, Lerngruppen und Unterrichtsthemen kann nur nach überzeugender Begründung durch den Fachleiter erfolgen; zu leicht fühlt sich der Referendar bewusst eingeengt, sieht hierin einen Grund für sein Versagen; es ist schwer für ihn zu erkennen, ob der Fachleiter ihn nur zu mehr Flexibilität, zu einer Erweiterung seines ihm zu begrenzt erscheinenden fachlichen Repertoires bringen möchte, einen heilsamen Zwang zur Beschäftigung mit noch nicht bekannten, aber unterrichtsrelevanten Gebieten ausüben will oder seine Vorurteile bestätigt sehen möchte. (vgl. IP III) Auch hier hat sich bei anderen Referendaren das rechtzeitige energische Entwickeln von Eigeninitiative bewährt.

Die Ausbildung durch die Fachleiter hinterlässt einen nachhaltigen, überwiegend positiven und offenbar über Jahre nachwirkenden Eindruck bei den von ihnen Ausgebildeten. Trotz des Alters der Referendare übt der Fachleiter erkennbar eine Vorbildfunktion aus, wenn er ein prägendes, bis in den heutigen Schulalltag hineinwirkendes, positives Bild vom Lehrerberuf zu vermitteln versteht.

Eine die fachliche Beratung übersteigende Unterstützung, eine auch die menschliche Seite einbeziehende Betreuung des Referendars findet durch die Fachleiter in der Regel nicht statt, wird allerdings auch nicht erwartet. Die Referendare betonen im Gegenteil, dass sie sich mit ihren Problemen ohnehin nicht an ihre Seminarausbilder gewendet hätten (vgl. VII), da von diesen Fragen, Sorgen, Probleme vielleicht als Schwächen ausgelegt worden wären. Wie tief diese Befürchtung sitzt, dass eingestandene Schwierigkeiten mit Lerngruppen oder persönliche Probleme als Versagen von den später auch als Prüfer eingesetzten Seminarausbildern interpretiert werden und sich in der Vornote niederschlagen, lassen die vom Interviewer erbetenen Ratschläge für junge Referendare erkennen, in denen die IP dringend davor warnen, Defizite aufzudecken, und in denen sie empfehlen, jede Selbstoffenbarung zu vermeiden. Bei jeder Begegnung mit ihren Seminarausbildern ist den Referendaren deutlich oder sollte ihnen nach Ansicht der erfahrenen IP deutlich sein, dass ihnen mit dem Berater auch der spätere Prüfer gegenübersteht, eine Doppelrolle, die eine echte Betreuungsfunktion auszuschließen scheint. Im Übrigen empfinden einige IP das Referendariat auch als einen Prozess, in dem der Wille zum Durchhalten, das Belastungsvermögen und die Stressresistenz überprüft werden.

An den Fachsitzungen wird geschätzt, wenn sie in lockerer Atmosphäre mit großer Eigenbeteiligung der Referendare und weitestgehender Zurücknahme des Fachleiters verlaufen, der im Rahmen der Referendardiskussion als Experte nur gelegentlich eingreift.

In der Wahrnehmung der Referendare beschränkt sich die Mitwirkung der Schulleitung an der eigentlichen Ausbildung auf eine schulorganisatorische und schulrechtliche Einweisung der neu der Schule zugeteilten Referendare und auf die Teilnahme an den besonderen Unterrichtsbesuchen. Über Einschränkungen bei der Auswahl der Lerngruppen kann der Schulleiter, der diese gelegentlich zum Beispiel zum Schutz beliebter Klassen vor ununterbrochenem Referendarunterricht und zum Vermeiden nachfolgender Elternbeschwerden anordnen wird, bestimmenden Einfluss auf die freie Wahl von Mentoren und Lerngruppen und somit auf den Ausbildungsgang der Referendare nehmen. Solche Beschränkungen werden von diesen als sehr hinderlich vermerkt; andererseits lassen die Schulen den Referendaren überwiegend, wenn nicht gewichtige und einsehbare Gründe dagegen sprechen, die freie Gestaltung ihres Ausbildungsplans, eine Freiheit, die von den Betroffenen als sehr angenehm und hilfreich angenommen wird. Gern erinnern sich ehemalige Referendare auch an die bereitwillige Unterstützung durch den „Stundenplanmacher“ ihrer Schule, der sie aus organisatorischen Nöten beim Erstellen ihres Stundenplans befreit hat, der ihre aus Unerfahrenheit verursachten Planungsfehler beim Festlegen von Vorführstunden aus dem Wege geräumt und ihre an den eigenen Wünschen und nicht an den Bedürfnissen der Schule orientierten Kombinationen von Klassen und Mentoren zu erfüllen suchte, kurzum, der sich um sie gekümmert hat. Gelegentlich erinnern sie sich auch an die überdurchschnittliches Engagement und jahrelange Unterrichtserfahrung widerspiegelnden Pausengespräche mit älteren Fachkollegen.

Insgesamt spielen aber die meisten Kollegen an der Schule bis auf die noch zu besprechenden Mentoren nur eine marginale Rolle in der Erinnerung der Referendare. Die Schulen sind meist an einem ungestörten, reibungslosen Schulbetrieb interessiert mit begrenzter Rücksichtnahme auf die Referendarinteressen, wie die Interviewten durchaus mit Verständnis für diese Einstellung anmerken.

Deutlich positiv hebt sich davon die Gruppe der Mentoren ab, unter deren Aufsicht und in deren Klassen die Referendare ihre unterrichtspraktische Ausbildung an der Schule absolvieren. Neben den Fachleitern stellt diese Gruppe die zweite tragende Säule in der Referendarausbildung dar, in ihrer Bedeutung für die Bewältigung des Referendariats und für die spätere berufliche Tätigkeit teilweise höher als die der Fachleiter eingeschätzt. Diese dominierende Stellung im Ausbildungsgang der Referendare und in der Erinnerung der IP nehmen die Mentoren aufgrund der mit ihnen täglich gemeinsam geleisteten Arbeit in der Klasse und dank ihres gezeigten Engagements und ihres unterrichtlichen Könnens ein.

Zwar weisen die IP auch auf deutlich weniger engagierte, weniger kompetente und weniger hilfsbereite Fachlehrer an ihrer Schule hin, doch zeigen sie, gerade wenn sie inzwischen selbst schon als Mentoren tätig waren, wegen des hohen Arbeitseinsatzes, der ohne zusätzliches Honorar, ohne zeitliche Entlastung und ohne rechtlich fixierten Einfluss auf die Note erfolgt, volles Verständnis für die Haltung dieser Fachlehrer.²³⁰ Während auf der einen Seite der Skala der Mentor anzusiedeln ist, der seinem Referendar mit konkreten Hilfen, sehr präzisen Anleitungen, vielleicht sogar mit strengen Auflagen den unterrichtlichen Weg in seiner Klasse vorzeichnet, anschließend den Unterricht auch minutiös mit ihm erörtert, findet sich auf der anderen Seite der Skala der Mentor, der, eventuell mit dem Hinweis auf die eigene weit zurückliegende Referendarzeit, dem Auszubildenden bereitwillig seine Klasse überlässt, mit grob skizzierten Themenvorgaben freigibt für Initiativen, mit weitem Spielraum für eigenständiges Handeln des Referendars, sich in den folgenden Besprechungen dann auch weitgehend auf Anfragen an den Lehrer, auf kleinere unterrichtspraktische Hinweise und bewährte Tipps beschränkt. Wie aus den Interviews abzulesen ist, schätzen die Referendare je nach Entwicklungsstand in ihrer Ausbildung und eigener Aktivität und Kreativität beide anzutreffenden Mentorentypen. Solange sie den Eindruck haben, der detaillierteren Hilfe zu bedürfen, streben sie eher zum erstgenannten, während sie mit zunehmendem eigenen Lehrgeschick die vom anderen Mentortyp gewährten Freiräume zu schätzen wissen, da hierdurch insgesamt ihr Mut zu selbstständigem Handeln gestützt und gestärkt wird. Hofft der eine Referendar auf einen möglichst großen Handlungsspielraum für die Erprobung seiner Ideen, möchten andere zunächst enger an die Hand genommen werden, überwinden nur so ihre anfängliche Unsicherheit. Der experimentierfreudige, schon erfahrene Referendar wünscht sich nur noch kurze Hinweise auf die Naht- und Wendestellen seiner Stunde, kurze Hinweise auf Geglücktes und Misslungenes mit kleinen Tipps und Kniffen, während andere, vielleicht sogar durchgehend, das ausführliche Gespräch nach der erteilten Stunde mit einer detaillierten Fehleranalyse suchen und erwarten, mit Lob für Gelingenes, ausführlicher Interpretation des Schülerverhaltens und der beobachteten Lehrer-Schüler-Kommunikation. Einige wünschen sich eine gründliche Vorbesprechung der Folgestunde und eine vorausschauende Planung der gesamten Sequenz, während die anderen gerade den Freiraum selbstständiger Planung und Gestaltung zu schätzen wissen. Bedeutsam erscheint der Hinweis in einem Interview, dass gerade die bei freier Lehrerwahl an der Schule mögliche Mischung zwischen beiden Arten von Mentoren dem eigenen Entwicklungsprozess dienlich ist. Gerade die unterschiedliche Wahrnehmung ihrer Aufgaben durch die Mentoren hat eine IP als besonders förderlich empfunden, wobei allerdings ihre eigene Fähigkeit hervorzuheben ist, die spezifischen Möglichkeiten der zur Auswahl stehenden Fachlehrer auch analysieren zu können und durch geschickte Auswahl für sich nutzbar zu machen.

Wegen der freien Lerngruppenwahl kann jeder Referendar in der Regel Mentoren an seiner Schule finden, die zu außerordentlicher Hilfestellung bereit und auch fähig sind. Diese herausragende Bedeutung der Mentoren offenbart sich eindringlich in den schon erwähnten, das Interview abschließenden Ratschlägen für nachkommende Referendare, in denen mehrfach – als Quintessenz eigener Ausbildungserfahrung – die richtige Wahl geeigneter Mentoren als entscheidend für eine gelingende Ausbildung betont wird.

Die Unterstützung durch solche Mentoren greift dabei häufig über die Beratung in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und -methodischen Fragen oder bei unterrichtsorganisatorischen oder schulrechtlichen Problemen hinaus in den Bereich einer nicht nur den lernenden Fachlehrer, sondern auch den Menschen erfassenden Betreuung hinein; neben einer das zu erwartende Maß übersteigenden Hilfe bei der Unterrichtsbewältigung – so z.B.

²³⁰ Nach dem Beamtenrecht ist jeder Beamte zur Beteiligung an der Ausbildung des Nachwuchses verpflichtet. In den Durchführungsbestimmungen (2001) wird diese Verpflichtung ausdrücklich festgeschrieben.

durch eine detaillierte gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts, gemeinsame Korrekturen, außergewöhnlich intensive Stundennachbesprechungen, Ratschläge für den Unterricht in eigener Verantwortung – umfasst diese Betreuung eine Fülle informeller „Tipps“ für den noch fremden Dienstbetrieb an der Schule, Hinweise zum Umgang mit Kollegen und Ausbildern, auf möglichst zu vermeidende Fallen und Problemsituationen im Schulalltag oder deren Bewältigung, bis hin zum Verständnis für und praktische Hilfen in schwierigen Lebenssituationen, denen Referendare in dieser Übergangsphase ihres Lebens häufig ausgesetzt sind. Betreuung heißt hier auch Verständnis für die vielleicht schwierige familiäre oder private Situation, verständnisvolles Eingehen auf geschilderte Probleme, ohne eine Abwertung befürchten zu müssen. Unbelastet von der Sorge, gezeigte Schwächen könnten sich negativ auf die Note auswirken, werden Mentoren so zu Ansprechpartnern für die Referendare, denen sie auch ihre fachlichen Lücken, ihre Versagensängste und ihre privaten Probleme offenbaren können, wenn sie denn überhaupt auf eine so weitgehende Betreuung Wert legen oder angewiesen sind.

Auch für eine reine Beratungsfunktion schälen sich häufig an den Schulen pro Fach nur ein bis höchstens zwei geeignete Mentoren heraus, die dann aber auch sehr wirksam helfen können, denen sich die Referendare auch immer wieder schwerpunktmäßig zuwenden und die sie sich geschickterweise auch noch für den Prüfungsunterricht auswählen. Die Dankbarkeit für diese oft genug das gesamte Referendariat prägende Hilfestellung spricht aus den Interviews. Die Vorzüge solcher Mentoren sehen die IP auch in den von diesen gut geführten Lerngruppen, die inhaltlich geschult, in schülernahen Methoden geübt und dem Lehrer gegenüber aufgeschlossen agieren, lebhaft mitarbeiten, zum anderen aber in der Fachkompetenz, der schulpraktischen Erfahrung und der menschlichen Aufgeschlossenheit der Mentoren, die sich schon bei der Erstbegegnung als freudige Erwartung auf eine interessante, für beide ergiebige Zusammenarbeit äußern kann. (IP VI)

Referendare lernen meist die ganze Skala von hoch engagierten und fachlich fähigen Ausbildern über zumindest solide unterrichtende Lehrer bis hin zu wenig an der Ausbildung interessierten und auch weniger kompetenten Fachkollegen an ihrer Schule kennen. Zweifellos erweist sich bei der Auswahl der Mentoren eine gute Beobachtungs- und Beurteilungsgabe von Vorteil, die zwischen menschlichen Vorzügen, Fach-, Unterrichts- und Beratungskompetenz zu differenzieren versteht. Ein „guter“ Lehrer muss nicht auch die Zeit, die Kraft und die Fähigkeit zur raschen, treffsicheren Stundenanalyse besitzen, muss nicht beim Auszubildenden die eigentlichen Ursachen für misslungene Stunden entschlüsseln können. Die frühzeitige, nicht nur für den Sport geltende Erkenntnis, dass nicht jeder gute Spieler auch ein guter Trainer ist, bewahrt den aufmerksamen Referendar bei der Auswahl seiner Mentoren vor Fehlschlägen.

Die richtige Wahl kompetenter Mentoren setzt die Existenz solcher Fachleute an der betreffenden Schule und ihre Bereitschaft zur zeitaufwändigen Ausbildertätigkeit voraus. Gerade Referendare mit ausgeprägten, vielleicht auch noch vom Fachleiter an der Ausbildungsschule betonten Anfängerschwierigkeiten können hier in einen gefährlichen Kreislauf geraten (vgl. IP III), wenn potenzielle Mentoren sich und ihre Klassen vor den vermeintlich oder tatsächlich weniger tüchtigen Referendaren bewahren wollen, sodass diese gleichsam vor verschlossener Tür stehen, nur mühsam und selten fähige Mentoren finden. Treten sie dann noch weniger hartnäckig auf und planen sie weniger langfristig als ihre agileren Kollegen, geraten sie in eine Abwärtsspirale, der sie nur schwer enttrinnen können. Fühlt sich der Referendar obendrein noch einer Front von Fachlehrern und Fachleiter ausgesetzt, statt vom Fachleiter einem bewährten Mentor empfohlen zu werden, gerät er leicht in eine problematische Versagerrolle und übernimmt vielleicht noch dieses Rollenverständnis in sein Selbstbild.

Eine wichtige Funktion für den Referendar kann ein Mentor gegenüber einem schwierigen Fachleiter erfüllen, der durch erkennbare fachliche Defizite, Beobachtungsfehler, durch rigide Vorstellungen von Unterricht, durch engstirniges Überbetonen von Formalien oder

durch menschliche Schwächen den Referendar vor fast unlösbare Aufgaben stellt. Ein Mentor mit Rückgrat kann dann, gestützt auf unantastbares Fachwissen und überlegene Praxiserfahrung und dank seiner dienstlichen Unabhängigkeit gegenüber dem Fachleiter, aus seiner Kenntnis des Arbeitseinsatzes des Referendars, vorausgegangener gemeinsamer Planungen und der speziellen Klassensituation korrigierend, gleichsam als Gegengewicht gegen den Fachleiter eingreifen und wirksam werden, obwohl natürlich eine Übereinstimmung beider Ausbilder auf den Referendar überzeugender wirkt.

Die von einer IP erwähnte Distanz mancher Fachlehrer an den Schulen gegenüber den Seminaransichten von gelungenem Unterricht, der aus den Äußerungen ihrer Mentoren herausgehörte Gegensatz von Seminarbildung und Unterrichtswirklichkeit beruht vermutlich auf überhöht anmutenden Zielvorstellungen der Seminarbildner, die von den Fachleitern nicht lediglich als wünschenswerte Vorstellungen deklariert und erläutert werden, die nicht anzustreben aber einen Verzicht auf unterrichtliche Veränderungen und Verbesserungen bedeuten würde. Vermutlich sind solche „Seminarerwartungen“ auch nicht im gründlichen Gespräch mit den Mentoren der jeweils angetroffenen Schul- und Unterrichtssituation angepasst worden. Vielleicht geht die beobachtete Distanz aber auch auf im Vorbereitungsdienst erlittene Verletzungen der Fachlehrer zurück oder auf die Sorge, mit ihrem eigenen, von den Belastungen des Schulalltags geprägten Unterricht nicht bestehen zu können. Mentoren sehen dann wohl ihre eigenen Defizite aufgedeckt, sich durch die Kritik am Referendar als ausbildende Mentoren selbst getroffen und wehren sich mit einer generalisierenden Ablehnung des Seminars dagegen.

Insgesamt bestimmt der Gedanke an hilfsbereite und intensiv beratende Mentoren die Erinnerung, an Mentoren, die durch ihre Fachkompetenz und ihr persönliches Engagement für den Beruf und für die Auszubildenden durchaus als prägend wirkende Vorbilder für den betreuten Lehrernachwuchs anzusehen sind.

12.2.3 Beurteilungen und Prüfungen

In der Regel nimmt der Referendar alle Begegnungen mit Seminarbildnern, wie sie in Form von Unterrichtsbesuchen und Sitzungen stattfinden, als Prüfungssituationen vor dem Hintergrund der abschließenden Examensnote wahr, sodass der von der IP I geäußerte Eindruck, das Referendariat vom ersten Tag an durchgängig als Prüfungssituation mit Stress und Druck empfunden zu haben, aus ihrer persönlichen Situation heraus nachvollziehbar erscheint. Selbst Gespräche mit den Ausbildern im Rahmen von Seminarfeiern verlieren dadurch ihre Unbefangenheit; sie werden nicht als Möglichkeit zur schlichten zwischenmenschlichen Kommunikation, als Small-Talk erlebt, sondern bergen nach Ansicht von Referendaren durchaus die Gefahr der Selbststoffbarung in sich, zumindest erscheint ihnen ein Gedankenaustausch kaum möglich, da im Gesprächspartner „Seminarbildner“ immer auch der spätere Prüfer gesehen wird. (vgl. 12.2.4 Seminarklima)

Die häufigste Form der Begegnung zwischen Referendar und Seminarbildner, in diesen Fällen sind es überwiegend die Fachleiter, vollzieht sich im normalen Unterrichtsbesuch, der in erster Linie der Beratung des Referendars, aber auch der Information des Fachleiters über dessen Ausbildungsstand dienen soll, sinnvollerweise jedoch nicht bewertenden Charakter haben sollte. Diese Besuche sollten zunächst den Zweck verfolgen, dem Referendar in der Ausbildung schon Erreichtes lobend zu bestätigen, vorhandene Defizite zu benennen und Ratschläge zu ihrer Behebung zu erteilen.

Die Erinnerung an die ersten Unterrichtsbesuche bleibt blass; die Referendare erleben sie offenbar weitgehend angstfrei, wenn auch nicht ohne Aufgeregtheit. Die Vorbereitung geschieht zwar ein wenig intensiver und umfangreicher als zu den sonst in der Lerngruppe erteilten Stunden, aber schon um der vom Mentor gewünschten Kontinuität des Unterrichts willen werden nicht herausgehobene, aufwändige und wochenlang geplante Unterrichtsvorhaben vorgeführt, sondern die Stunde gleicht meist eher dem Alltagsunterricht. Die

kurze schriftliche Unterrichtsskizze für den Fachleiter erfordert nicht die umfangreichen Überlegungen wie die Entwürfe zu den besonderen Unterrichtsbesuchen, die Besprechung des Fachleiters konzentriert sich entsprechend auch auf die eigentliche Stunde, gerät nicht in die Gefahr, Planungsdetails und Formulierungsschwächen des schriftlichen Konzepts in den Mittelpunkt der Stundenanalyse zu rücken. Da außerdem in der Regel neben dem so wieso meist anwesenden Mentor nur der besuchende Fachleiter zusätzlich der Stunde beiwohnt, dieser die nachfolgende Besprechung wegen seiner anderen Unterrichts- und Ausbildungsverpflichtungen auch zeitlich zu beschränken sucht, haben diese Unterrichtsbesuche nicht den Ausnahmecharakter der noch zu besprechenden besonderen Unterrichtsbesuche. Zumindest in den ersten Monaten der Ausbildung, in der Anlaufphase, scheinen sie durch die moderate Art der Besprechung, durch die vorsichtige, die Aufregung, den neuen Rollenstatus und die unumgänglichen Anfängerfehler berücksichtigenden Stundenanalysen der erfahrenen Fachleiter auch von den betroffenen Referendaren als notwendiger, unterstützender, eben normaler Teil des von ihnen auf sich genommenen Ausbildungs- und Lernprozesses eingestuft zu werden. Auch wenn einige Auszubildende von Vorinformationen über das Referendariat schon im Studium beeinflusst sind, bereits frühzeitig im Fachleiter nicht nur den Berater, sondern den Beurteiler und späteren Prüfer sehen, in dessen Kopf sich von der Erstbegegnung an ein Bild vom Referendar fügt, so überwiegt bei den meisten doch offenbar die Freude am praktischen Tun im angestrebten Beruf, an den ersten Unterrichtserfahrungen, an der Begegnung mit den Schülern und der Erprobung und Verbesserung des eigenen pädagogischen Geschicks.

Eine deutliche Zäsur erlebt diese anfängliche, von Unbefangenheit und Neugier geprägte Berufseinführung durch den ersten besonderen Unterrichtsbesuch. Das meist mit dem Fachlehrer frühzeitig abgesprochene Unterrichtsthema, das dann nach Meinung der Referendare im Allgemeinen auch eine Besonderheit, abgehoben vom alltäglichen Stoff, mit sorgfältig eingeplantem Medieneinsatz aufweisen soll, und der schriftliche Entwurf, häufig in seinem Aufbau und Zweck noch nicht vollständig erfasst, erfordern durchaus eine mindestens eine Woche währende, alles andere überschattende Vorbereitung. Der organisatorische Rahmen, d.h. eventuell die Wahl eines geeigneten Raumes, die Beschaffung und der Einsatz der Medien, die Instruktion der Lerngruppe, die bisweilen große Zahl der Besucher und ihre Einweisung, die vorherige Verteilung der Entwürfe, das Reservieren eines Besprechungszimmers, meist auch das Vorbereiten einer kleinen Bewirtung, nicht zuletzt aber der formalisierte Ablauf der Stundenbesprechung, der die weiterlaufenden dienstlichen Verpflichtungen der Besucher zu berücksichtigen hat, verursachen Hektik beim Referendar, rufen Unsicherheit in ihm hervor, beeinflussen als Rahmenhandlung in nicht zu übersehender Weise das eigentliche Hauptgeschehen, die Vorführstunde. Der Hauptdarsteller, zugleich auch Regisseur dieser Veranstaltung, steht als Anfänger vor einem Publikum, das zumindest zum Teil aus ausgewiesenen Professionellen besteht. Er spielt seine Rolle in einem Geflecht von Beziehungen, deren wichtigste die zu den Schülern ist, während die anschließende Besprechung von seinen Beziehungen zum Fachleiter, zum Schulleiter mit seinen durchaus auch vom Seminar abweichenden Interessen, zum Mentor, der nicht nur sich als Fachmann, sondern auch seine Klasse und seinen Referendar präsentiert sieht, und zu seinen Mitreferendaren geprägt ist. Die eigentlich nur der Ausbildung dienende Stunde wird mit der skizzierten Vorbereitung und dem Nachspiel für den Referendar zu einem Jonglieren mit mehreren Bällen, an das sich alle IP noch Jahre danach auf das Genaueste, zum Teil wörtlich erinnern können. Gelingt dieses Unternehmen, oder wird ein Misslingen durch die Beurteiler konstruktiv analysiert, so kann dieser erste besondere Unterrichtsbesuch zur ersten Stufe einer aufwärts führenden Treppe werden. Konstruktiv bedeutet dabei, dass die Stundenbeobachter, vor allem der Fachleiter, auf dessen Urteil der Referendar fixiert ist, die eigentlich in jeder Stunde erkennbaren Positiva gebührend würdigen, Lernfortschritte gegenüber früheren Besuchen ausdrücklich erwähnen, in der Person des Lehrenden liegende Stärken lobend hervorheben, das Erreichte als Basis für den weiteren Lernprozess genau umreißen, Misslungenes dagegen präzise benennen und für Lehrer

und Mentor nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge formulieren. Zusätzlich wirkt es durchaus entlastend, das Neuartige der oben geschilderten Situation anzusprechen und erschwerende Umstände zu erwähnen. Der Hinweis auf Kooperationsmöglichkeiten der Referendare untereinander, denkbar bei der Vorbereitung und der Organisation des Ablaufs, wirkt frühzeitig der Vereinzelung, der Abschottung der Lehrer untereinander entgegen, fördert den später noch anzusprechenden Teamgeist.

Auch die folgenden drei Unterrichtsbesuche stellen nicht nur zentrale Ereignisse im Referendariat dar, sie bilden auch, ob als Höhen oder Tiefen erlebt, markante Erinnerungspunkte für die IP, denen sie sich in den Interviews teilweise ausführlich schildernd zuwenden. Für die unterschiedslos starke emotionale Wirkung dieser Vorführstunden scheinen verschiedene Ursachen verantwortlich:

1. Alle IP betrachten die Ergebnisse dieser Stunden als Bausteine für die spätere Vornote, die in die Examensnote einfließt. Sie nehmen an, dass sich hier ein Bild vom Referendar fügt und schließlich verfestigt, das über die Vornote hinaus auch die spätere Bewertung der Teilleistungen im Examen mehr oder weniger bewusst beeinflusst. Hier geht es nicht lediglich um das Abhaken einer Ausbildungsverpflichtung, um den Erwerb einer Teilnahmebescheinigung, hier geht es um die Eintrittskarte für den angestrebten Beruf. Der Ernstcharakter der Unternehmung lässt sich von keinem Beteiligten leugnen; nur sollte der Ausbilder darauf hinweisen, dass für das Gesamtbild nicht einzelne Teilleistungen während der Ausbildung entscheidend sind, sondern dass eine Leistungssteigerung gegen Ende des Referendariats Anfängerfehler vergessen lässt. Im Gegensatz dazu fürchten die Referendare aber, dass sich vorzeitig beim Ausbilder ein Bild vom Auszubildenden verfestigt, das immer schwerer nachträglich zu revidieren ist.

2. Die meisten Referendare gehen davon aus, dass sich der Fachleiter über das in der Besprechung Gesagte und im einsehbaren Protokoll Fixierte heimlich eine Note für den beobachteten besonderen Unterrichtsbesuch notiert. Obwohl von der Seminarleitung ausdrücklich abgelehnt – das gilt auch für eine „veröffentlichte“ Note –, obwohl von der überwiegenden Mehrheit der Fachleiter nicht praktiziert, unterstellen die Referendare ihren Ausbildern dennoch eine solche verborgene Zensurengebung. Ihnen bleibt hiernach nur die Möglichkeit, aus den Formulierungen auf Tendenzen im Urteil ihres Ausbilders zu schließen. Die resultierende Unsicherheit verstärkt die auch die Erinnerung prägende Wirkung dieser Stunden.

3. Diese Vorführstunden sind zudem bestimmt von der Erkenntnis des Ausgeliefertseins an häufig wenig beeinflussbare Faktoren.

Nicht allein die Fähigkeiten des Unterrichtenden sind verantwortlich für das Ergebnis.

- Der Einflussfaktor „Lerngruppe“ kann vom Verlauf des vorangegangenen Schulvormittags (Klassenarbeit, Sportunterricht, Probleme zwischen den Schülern oder mit anderen Lehrern) unerkannt verändert worden sein.
- Der Einflussfaktor „Schulleitung“ betont für den Referendar bisher in dieser Wichtigkeit fremde Kriterien, legt vermeintlich praxisorientierte, dem Schulbetrieb dienliche Maßstäbe an, z.B. solche, die den Ordnungsrahmen betreffen, oder die Klassenbuchführung, die Hausaufgabenkontrolle, das Meldeverhalten, die Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale.
- Die Einflussfaktoren „Fachleiter und Mentor“ agieren plötzlich verändert. Fachleiter und Mentor glätten die Fehler weniger, sondern verschärfen auch in der Formulierung um der Nachhaltigkeit willen die Kritik.
- Der Einflussfaktor „Mitreferendare“, die als zusätzliche Beobachter auftreten, vor denen der Referendar nun plötzlich nicht mehr als Kollege unbefangen agiert, sondern als in einer Stresssituation befindlicher Berufsanfänger, vor denen er sich auch

der Kritik seiner Ausbilder ausgesetzt sieht. Zugleich erlebt er seine Mitreferendare selbst als Kritiker seiner Stunde, da diese ebenfalls um eine Stellungnahme zum Stundenablauf gebeten werden. Verschärft wird diese Situation, wenn in einer Fachgruppe angesichts geringerer Einstellungschancen Konkurrenzdruck herrscht.

4. Ein Vertreter der Seminarleitung bringt vom Fachleiter bisher weniger oder kaum erwähnte Beurteilungsgesichtspunkte in das Gespräch (z.B. das Lehrerverhalten, die Lehrer-Schüler-Interaktion, das Einbinden der Hausaufgaben in den Unterricht, eine die einzelnen Lernschritte absichernde Ergebnisüberprüfung und gegebenenfalls eine abschließende Lernerfolgskontrolle), während der Fachleiter bisher eventuell stärker fachdidaktische und fachmethodische Probleme und Lösungen in den Vordergrund seiner Stundenbesprechungen gestellt hat.

5. Die schriftliche Planung erlangt zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung, in dem die Praxisbewältigung im Vordergrund steht, ein noch nicht einsehbares Gewicht, im Gegensatz zu der in der Retrospektive meist geäußerten Meinung, durch die schriftliche Fixierung überdauernde Planungshilfen und Orientierungspunkte für den eigenen Unterricht zu haben, wobei allerdings schwächere Referendare (vgl. IP III, IX) die scheinbar fehlende Praxisrelevanz der Entwürfe und die mühselige Anfertigung (vgl. IP IX) betonen. Spätestens in der Stundenbesprechung wird dem Referendar deutlich, dass seine Vorüberlegungen zur Stunde Gewicht für die Beurteilung seiner Unterrichtsleistung erlangen, dass bei misslungenem Unterricht auf Planungsfehler, Planungslücken oder fehlende Alternativen im Entwurf verwiesen wird, dass im Gegensatz zur häufig spontanen und kurzfristigen Planung für den nächsten Tag hier ausführlich begründete, längerfristig angelegte und möglichst alle Aspekte der Stunde bedenkende Überlegungen erwartet werden. Dem Vorwurf der geringen Alltagstauglichkeit dieser Verfahren setzen die in der Unterrichtspraxis bereits geübten IP die hierbei erworbene, auch im täglichen Unterrichtsgeschäft gleichsam im Schnellverfahren wirksame Planungskompetenz entgegen. (vgl. 12.1.1) Mit wachsender Übung durch die insgesamt vier, mit dem zweifachen Prüfungsunterricht zusammen sechs eingeforderten schriftlichen Entwürfe und den mit ihnen einhergehenden differenzierten Vorüberlegungen zur Stunde stellt sich eine zunehmende gedankliche Klärung der Unterricht strukturierenden Planungskriterien ein, die dann auch im Berufsleben als erprobte Planungsmuster zur Verfügung stehen und z. B. bei misslungenen Stunden Hinweise auf Fehlerquellen liefern können. (vgl. IP VI)

Die oben schon betonte Abhängigkeit vom Urteil der Fachausbilder bringt allerdings auch die mehrfach angesprochene Gefahr der „Fachleiter-Orientierung“ der Entwürfe mit sich, die dann nicht aus eigener Einsicht, sondern wegen dieser erzwungenen Adressatenbezogenheit bestimmte Gedankengänge, Versatzstücke, ganze Sätze dem Fachleiter zuliebe enthalten.

6. Mit dem Festsetzen eines Termins für einen besonderen Unterrichtsbesuch legt sich der Referendar über ein paar Wochen im Voraus auf ein Unterrichtsthema fest, auf das er in den folgenden Unterrichtsstunden in seiner Klasse zielstrebig hinarbeiten muss. Fehleinschätzungen im Hinblick auf die Lerngruppe, auf die Schwierigkeiten der zu behandelnden Themen und unvorhergesehene Stundenausfälle bergen die Gefahr in sich, dass er den Zielpunkt „besonderer Unterrichtsbesuch“ nicht planungsgerecht erreicht. Zeitnot verunsichert ihn, verursacht Hektik und Aufregung, die zu der im Interview häufig als „stressig“ bezeichneten und lebhaft in Erinnerung bleibenden Einschätzung der Besuchssituation führt.

Schiebt der Referendar seine besonderen Unterrichtsbesuche auch noch aus Ängstlichkeit vor sich her, verschärft sich dadurch der Zeitdruck innerhalb des gesamten Referendariats, das auf ein termingerechtes Einlösen der Ausbildungsverpflichtungen angelegt ist. Die während dieser Wartezeit miterlebten Unterrichtsbesuche der Kollegen verstärken bei beobachtetem Unterrichtserfolg den eigenen Leistungsdruck, wecken bei mitgehörter Kritik

eher Versagensängste, sodass die erfolgreichen IP immer wieder auf zügige Inangriffnahme der unabweislichen Ausbildungsaufgaben als Mittel zum Erfolg hinweisen.

In den Stundenbesprechungen erleben sich die IP teilweise deutlich als Lernende, kaum als Partner. Sie dürfen zwar durchweg ihr Konzept angemessen vertreten, glauben aber häufig, der Fachleiter entwickle seine Stellungnahme überwiegend unabhängig von ihren Erläuterungen zur Stunde. Da sie hierin aber keinen Anlass zur Kritik sehen, der Kontext der Interviews aus diesen Passagen auch nicht auf Resignation gegenüber der „Allmacht“ der Fachleiter schließen lässt, liegt die Annahme nahe, dass ein erkennbarer Kompetenzvorsprung der Ausbilder ihre Argumentation erschwert; interessanterweise findet gerade der IP IV, der diesen Kompetenzvorsprung seines Fachleiters uneingeschränkt akzeptiert, deutlich Gehör bei diesem für eigene Unterrichtsideen. Häufige normale Unterrichtsbesuche, die neben der Beratung auch dem Angstabbau dienen können (vgl. IP II), nehmen auch dem besonderen Unterrichtsbesuch seinen Ausnahmecharakter, was sich dann in einem offeneren und ergiebigeren Wechselgespräch zwischen Referendar und Fachleiter in der Besprechung widerspiegelt. (vgl. IP II und VIII)

Die IP sehen den Wert dieser besonderen Unterrichtsbesuche weniger in den anschließend erhaltenen Hilfen und Ratschlägen, die ihnen eher bei den sonstigen Unterrichtsbesuchen und im normalen Ausbildungsunterricht durch ihre Mentoren zuteil geworden sind, bei denen auch der Bewertungscharakter nicht so dominiert, sondern stärker in der hier von verschiedenen Ausbildern und aus unterschiedlicher Perspektive erfolgten Standortbestimmung innerhalb ihres Lernprozesses. Sie glauben nicht, danach besseren Unterricht erteilt zu haben, führen Lernfortschritte nicht auf diese Veranstaltungen zurück. Sie erhalten aber Fingerzeige für das dem Fachleiter Wichtige, seine Beurteilungskriterien werden noch einmal präziser exemplifiziert. Die vorgeführten Stunden geben gleichsam Probeläufe für den Prüfungsunterricht ab. Bei gelungenen Stunden stellt sich auch ein gewisser Stolz über die eigene Leistung, ein Bewusstsein ein, auf dem rechten Wege und im richtigen Beruf zu sein (IP VII); bei kritischer Beurteilung sind zumindest die Schwächen offiziell und vielleicht auch unter dem Zwang der seminarinternerer Öffentlichkeit präziser benannt worden, sodass die Referendare in jedem Fall Orientierungspunkte für Ausbildungsstand und eigenes Leistungsvermögen erhalten haben. Die besonderen Unterrichtsbesuche können die letztere Funktion allerdings nur dann erfüllen, wenn der Fachleiter – oder auch andere Ausbilder – die gezeigte Unterrichtsleistung als typisch für den Referendar oder wegen besonderer Umstände als atypisch nach früher Gezeigtem einstufen, da sonst auch eine eher ungewöhnliche punktuelle Leistung zum falschen Maßstab gewählt wird. Im Übrigen führt auch hier Routine in der Regel zu einem Abbau von Angst und Stress, sodass sich das wahre Leistungsvermögen mit wachsender „Vorführerfahrung“ stärker durchsetzen kann, wenn der Auszubildende erkennbare und lobend erwähnte Lernfortschritte macht, während sich nach schon anfänglichem Versagen oder nach frühzeitiger Fehleinschätzung durch den Fachleiter eine durch Druck und steigende Versagensängste forcierte Abwärtsspirale entwickeln kann. In der Retrospektive schätzen die IP an den besonderen Unterrichtsbesuchen auch den Zwang, gründlicher und grundsätzlicher eine Stunde zu planen, wichtige Kriterien für guten Unterricht zu durchdenken, überhaupt einmal alle Kräfte auf ein Ziel zu bündeln, dabei aber auch die eigenen ihnen innewohnenden Kräfte zu verspüren. (IP VII)

Der Wert der nach den besonderen Unterrichtsbesuchen erlebten Besprechungen bemisst sich außerdem auch nach Engagement, Können und Durchsetzungsvermögen des Mentors, der durch seinen Gesprächsbeitrag beispielsweise die – falls vorhanden – besondere Leistung des Referendars gerade in dieser Klasse und somit den vorher erbrachten Einsatz als Grundlage für die vorgeführte Stunde am ehesten in das rechte Licht rücken kann, eventuell auch gegen die scheinbar erdrückende Argumentation der Professionellen. Auch scheint bei solchen Mentoren für den Fachleiter der Zwang zu einer dialogischen Anlage der Besprechung größer gewesen zu sein. (IP IV)

Insgesamt schätzen die IP die Besprechungen ihrer besonderen Unterrichtsbesuche als fair und sachgerecht ein, soweit sie damals die Bewertung überhaupt beurteilen konnten, als zum Teil von Wohlwollen und Wertschätzung geprägt (IP V), mit der ausführlich diskutierten Ausnahme bei IP II. Ein deutlicher Kompetenzvorsprung, zum Teil ein jahrzehntelanger Erfahrungsvorsprung erschweren für den Lernenden auch bei gründlicher Erläuterung der Kriterien eine Beurteilung der Beurteilung, zumal er sich selbst als Teil des Unterrichtsgeschehens auch nur eingeschränkt beobachten kann – Videoaufzeichnungen sind allgemein nicht gebräuchlich.

Die Frage nach einer Benotung der besonderen Unterrichtsbesuche ruft ein durchaus geteiltes Echo hervor, in dem sich auch viele, allerdings nicht alle auch von den Ausbildern angeführten Argumente zu diesem Thema wiederfinden.

Zweifellos erhöht eine Ziffernote am Schluss eines besonderen Unterrichtsbesuchs den Druck auf den Beurteilten. Er findet sich frühzeitig in einer der sechs gängigen Notenkästchen wieder, denen zu entkommen bei wiederholter gleichartiger Benotung immer schwieriger wird; er wird „abgestempelt“, seine Fähigkeiten als Lehrer werden für die außerhalb stehenden Beobachter auf das notenmäßig Erfassbare seiner Lehrtätigkeit reduziert, nicht in diesem Raster Greifbares trägt plötzlich kaum noch etwas zu seiner Erscheinung als Lehrer und zu seinem Selbstbild bei. Schließlich erlangen diese punktuellen Bewertungen insgesamt zu früh ein zu großes Gewicht, im Gegensatz zu einer Vornote am Ende der Ausbildung als erster erteilter Zensur, die eher die Gefahr frühzeitiger Festlegung verhindert. Auch lässt sich aus den Formulierungen, die Kenntnis der Beurteilungskriterien vorausgesetzt, eine Tendenz im Sinne von gut, mittelmäßig, eher schwach gelungen bis hin zu misslungen heraushören, ohne dass durch die summierende Wirkung der Note der Blick für die im Lernprozess wichtigen Details verloren geht. Besprechung und Protokoll spiegeln insgesamt die Qualität der Stunde wider.

Andererseits macht eine Ziffernote das Ergebnis transparenter, verhindert auch Fehleinschätzungen der Referendare mit einer abschließenden unangenehmen Überraschung durch die Vornote. Gerade bei vermuteter heimlicher Notenvergabe erscheint eine Zensurierung der besonderen Unterrichtsbesuche als ein Spiel mit „offenen Karten“, die Bewertung bleibt nicht mehr im Vagen, lässt keinen Spielraum für Vermutungen und Interpretationen. Ganz bewusst wird eine Positionierung hinsichtlich der Leistung schon vor Vergabe der Vornote gewünscht (IP VII) und für sinnvoll gehalten, um die eigene Situation früher einschätzen zu können (IP IX). Selbst der Gesichtspunkt, dass eine Note auch wegen der aufgewendeten Mühe, die im Übrigen auch mit einer Zensurierung nicht größer geworden wäre, wünschenswert erscheint, findet sich als Argument für eine Benotung.

Gerade der letztere Hinweis erhellt, dass die Einstellung zu einer frühzeitigen Notenvergabe natürlich immer vor dem Hintergrund der Referendarerfahrungen und nicht losgelöst von den eigenen Ängsten und Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen zu sehen ist.

Die als Mess- und Orientierungspunkte im Verlaufe der Ausbildung gedachten Gespräche zum Ausbildungsstand fanden für die IP überwiegend als Einzelgespräche mit jeweils einem ihrer Ausbilder statt, sind aber von den Referendaren größtenteils gar nicht als eigenständige Veranstaltungen erkannt worden. Schlossen sich diese Besprechungen auch noch an einen Unterrichtsbesuch an²³¹, erschienen sie dem Referendar eher als eine Zusammenfassung früherer Stundenberatungen mit stärkerer Betonung der gerade beobachteten Stunde. Sie bleiben eher oberflächlich in der Erinnerung der IP, ihnen wird auch nicht eine verborgene Notenvergabe zugeschrieben; ein eigentlich erstaunliches Ergebnis, da sie von der PVO her eigentlich als herausgehobene Markierungspunkte, denen vom Referendar häufig auch eine Ziffernvergabe zugeordnet wird, im Ausbildungsprozess der Referendare vorge-

²³¹ Die zurzeit gültigen Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 9, Abs. 5 fordern, die Gespräche zum Ausbildungsstand „möglichst im zeitlichen Abstand zu den Unterrichtsbesuchen“ zu führen.

sehen sind. Der Inhalt dieser Gespräche wird als bekannt, korrekt und transparent die bisherigen Besuchsergebnisse wiedergebend bezeichnet. Wegen des fehlenden Neuigkeitswertes werden diese Gespräche allerdings auch als nicht sehr bedeutsam, zum Teil sogar als unnötig eingestuft, zumal diese Zusammenfassungen – bei gründlicher Besprechung schon bekannter Tatbestände und Einschätzungen – nicht, wie meist gewünscht, mit einer Note abschließen, bestenfalls nur eine aus bestimmten Formulierungen ablesbare Notentendenz erkennen lassen. Jedenfalls haben sich die Referendare bei anderen Gelegenheiten mehr Gedanken über ihre Noten gemacht. (IP VII)

Die skizzenhafte schriftliche Fixierung einer längeren Unterrichtssequenz, wie es die mittelfristigen Unterrichtsplanungen bedeuten, hätten die Referendare durchaus als Gelegenheit zu einer Leistungsbeurteilung interpretieren können. Die bereits oben angesprochene, von den IP mehrfach betonte Praxisnähe dieser Übung, ihre von den Lehrern im Berufsalltag bestätigte Sinnhaftigkeit hätte hier einer Zensur sogar eine gewisse Berechtigung zugesprochen. Die Unsicherheit der Fachleiter bei der Erklärung und Durchführung dieser Übung, die von ihnen offenbarte Beiläufigkeit bei der Besprechung dieser Arbeiten hat aber erkennbar noch nicht einmal den Verdacht einer verdeckten Zensur geweckt, so dass diese von den übrigen punktuellen Leistungsüberprüfungen abweichende Anforderung nicht dem Bewertungsgeschehen zugerechnet wird.

Der eigentliche Prüfungsvorgang nimmt mit der üblicherweise als Grundlage für die schriftliche Hausarbeit gehaltenen Unterrichtsreihe seinen Anfang. Die Notwendigkeit einer solchen Arbeit wird von keinem IP in Frage gestellt, eher wird sie als Pflichtübung akzeptiert, über deren Sinn einige IP zunächst erst einmal nachdenken müssen. Neben Begründungen wie, dass sie irgendwie sinnvoll sei, eine ganz andere Art von Prüfungsleistung bedeute, die im Studium erworbene Fähigkeit zum Abfassen wissenschaftlicher Arbeit hier auf einen neuen Tätigkeitsbereich anzuwenden gestatte, für das Gewinnen eines umfassenden Notenbildes erforderlich sei, findet sich mehrfach der begründbare und nachvollziehbare Hinweis auf die durch sie geschulte Planungsfähigkeit. Wie schon die schriftlichen Unterrichtsentwürfe und die mittelfristige Unterrichtsplanung zwingt die schriftliche Hausarbeit zu einer weit vorausschauenden, selbst den organisatorischen Rahmen bedenkenden Unterrichtsplanung, zu expliziten Stundenanalysen und zu einer gründlichen Reflexion sowohl der Einzelstunde als auch des Gesamterfolges der Unterrichtsreihe, hier durchaus Erfordernisse aus dem Berufsalltag des späteren Lehrers vorwegnehmend und einübend.

Der beschrittene Weg erscheint einleuchtend, richtig und wichtig, die Umstände dagegen eher kritikwürdig. In der zweiten Ausbildungshälfte gelegen, von den ersten Vorbereitungen auf das eigentliche Examen überschattet, wegen des Bemühens um eine ansprechende, möglichst irgendwie neuartige Zubereitung der eingeplanten Lehrinhalte, mit Inhalten und Material überfrachtet, gerät die Niederschrift der Arbeit, vor allem die wichtige Reflexion unter Zeitdruck, spiegelt neben abzuprüfenden Lehr- und Reflexionsleistungen auch taktisches Geschick und Stressresistenz wider. Die Unterrichtsreihe wird zum Teil im Hinblick auf Zeitablauf, auf brillante Stundenergebnisse frisiert, viele IP deuten solche Schummereien als notwendig an, ohne sich dabei recht wohl zu fühlen. Diese als künstlich und unecht, aber eben auch als unehrlich erlebte Situation – die durch Erfolgsdruck induzierten nachträglichen Mogeleyen hinterlassen ein wenig befriedigendes Gefühl – nimmt dieser grundsätzlich sinnvollen Prüfungsanforderung ihren Wert. Zu Recht merkt die IP IX zudem die fehlende Rückmeldung über die Arbeit an, es sei denn, sie wird auf dem Weg über eine Einsicht in die Prüfungsakte eingefordert.

Dem eigentlichen Prüfungstag geht am hier untersuchten Studienseminar der häufig als „vorgezogene Lehrprobe“ bezeichnete Prüfungsunterricht I (PU I) voraus, während z.B. in Nordrhein-Westfalen, von einigen IP als noch viel belastender angemerkt, das gesamte Prüfungsgeschehen, d.h. beide Lehrproben und die mündliche Prüfung, an einem Tag statt-

findet. So wird der PU I durchweg auch nicht gesondert betrachtet, als Introduction des Finales auch nicht in lebhafter Erinnerung behalten.

Im Gegensatz dazu verbinden sich mit dem die Ausbildung abschließenden Prüfungstag deutliche Gedanken an hektische, bis in die letzte Minute verlaufende Vorbereitungen, an ein von Stress und im Wesentlichen vom Prüfungsunterricht II geprägtes Geschehen. Die Tage vor dem Examenstag sind überwiegend von der Vorbereitung auf den PU II bestimmt, an dem auch immer durch den Vertreter der damaligen Bezirksregierung ein Repräsentant der für die spätere Einstellung verantwortlichen Behörde teilnahm. Die wichtigen Kriterien für eine solche Vorführstunde sind bekannt, die Gefahr plötzlicher Impondebabilien ebenfalls, sodass das Bemühen um Perfektion, um Planung bis ins letzte denkbare Detail, um allseitige Absicherung des Stundengeschehens extraordinary Gründlichkeit und Fokussierung aller Kräfte erforderlich machen, sodass meist auch die Stunde und ihre Besprechung den IP noch heute deutlich vor Augen stehen. Allerdings verlaufen nach den Vorerfahrungen mit den besonderen Unterrichtsbesuchen auch die Vorbereitungen professioneller ab, der Referendar kennt das Wichtige und sucht sich richtig in Szene zu setzen (IP VIII), mit der Folge, dass der Unterricht bei aller eingepflanzten Schülerorientierung wie automatisiert abläuft.

Die sich am Nachmittag anschließende mündliche Prüfung ist dagegen, bis auf die kurze nochmalige Vorbereitung darauf in der Mittagspause oder marginale Bilder von der Prüfungskommission, eher in Dunkel gehüllt, zum großen Teil dem Vergessen anheim gefallen oder von einem „black out“ nach dem vormittäglichen PU II verstellt. (IP VII) In Erinnerung bleibt, dass es sich beim letzten Prüfungstag auch um ein Koordinationsproblem (vgl. IP V) handelt, bei dem es gilt, die eigenen Kräfte zur rechten Zeit auf die richtige Aufgabe zu bündeln, wozu die erwähnte Konzentration auf den Prüfungsunterricht II am Vormittag gehört, während für das Umschalten auf die mündliche Prüfung nach einer insgesamt wohl auch weniger intensiven Vorbereitung auf diese nur die Mittagspause zur Verfügung steht. Verlauf und Ergebnisse der mündlichen Prüfungen spiegeln über Jahre hinweg diese hier anklingende Rangordnung bei der Einstimmung auf und der Vorbereitung für den Prüfungsunterricht und die mündliche Prüfung wider. Die mündliche Prüfung wird eher als ein Anhängsel verstanden, auf das man sich im Vorfeld der Prüfungen durch eine sicherlich meist auch gründliche Beschäftigung mit den abgesprochenen Prüfungsthemen und der zugrunde gelegten Literatur vorbereitet. Aber nicht nur die am Prüfungsnachmittag nachlassende Kraft und Konzentrationsfähigkeit oder die Andersartigkeit des Prüfungsvorgangs trugen vermutlich zu der häufig feststellbaren schlechteren mündlichen Note bei – verglichen mit den Noten für den Prüfungsunterricht –, sondern zweifellos auch eine oft im Prüfungsgespräch erkennbare Fixierung auf die gelesene Literatur, die sich besonders im ersten Teil der mündlichen Prüfung, in der pädagogischen Prüfung, negativ niederschlug. Von den aus Prüfungen bekannten und verständlichen Gedächtnislücken und Konzentrationsschwächen abgesehen, offenbaren sich hier oft Mängel in der Aufbereitung und berufsspezifischen Durchdringung der zugrunde liegenden Literatur. Hier gilt es nicht, nur Eingepprägtes, vom Prüfling durchaus auch strukturiertes und intellektuell verarbeitetes Literaturwissen zu referieren, was, für sich genommen, allerdings die z.B. von der IP I vertretene Meinung stützen würde, dass die pädagogische Prüfung nur dem Ersten Staatsexamen Ähnliches abfrage und daher nicht notwendig sei, sondern die zentrale Aufgabe des Kandidaten besteht darin, zu dem in der Vorbereitung aus der Literatur erarbeiteten Basiswissen aus der Sicht und auf der Erfahrungsgrundlage eines 18- oder 24-monatigen Referendariats kritisch Stellung zu beziehen, Verbindungen zu selbst erlebten Lehrerfahrungen und Unterrichtssituationen herzustellen, hypothetische Fallkonstruktionen mehrperspektivisch zu analysieren, sicherlich aber auch bei aller Prüferfixierung den Mut zur eigenen, von der gängigen Lehrmeinung eventuell abweichenden Ansicht, gestützt auf andersartige, intellektuell und emotional erkennbar aufgearbeitete Praxiserfahrungen, deziert zu beweisen. Nicht so sehr Kenntnisdefizite, sondern vor allem die Unfähigkeit oder

das mangelnde Geschick, das pädagogische Hintergrundwissen auf den konkret erlebten Unterrichtsalltag, aber auch auf langfristige bedeutsame erzieherische Grundsatzfragen im Schulleben anzuwenden, erzieherische Problemsituationen adäquat zu analysieren und verschiedene Lösungsansätze gegeneinander abzuwägen, sich auch, was ausdrücklich erwünscht ist, aus einer ganz persönlichen Sichtweise und Grundeinstellung heraus für eine Lösung zu entscheiden, beeinflussen die Note ungünstig. Die oben unter 12.1.2 aus den Interviews herausgefilterte Unsicherheit in erzieherischen Fragen wirkt sich hier eventuell in den mündlichen Prüfungen aus.

Die von einigen Prüfungsvorsitzenden angemahnten verwaltungsrechtlichen Fallentscheidungen wurden trotz aller Kritik durch die Vorsitzenden eher selten in den mündlichen Prüfungen angesprochen, da für kompliziertere Fälle beim Prüfer und beim Prüfling das juristische Rüstzeug fehlt, einfachere Fälle aber leicht zum Abfragen reinen Erlass-Wissens verführt, das dann besser beiläufig im Zusammenhang mit anderen Themen punktuell überprüft wird.

Die mündlichen Prüfungen in den beiden Fächern thematisieren in der Regel didaktische Konzeptionen, methodische Varianten, beziehen sich auf die Behandlung bekannter Unterrichtsinhalte in verschiedenen unterrichtlichen Zusammenhängen, z.B. auch in verschiedenen Klassenstufen bis hin zu Analysen von Lehrbuchabschnitten und zum Vergleich von Lehrbüchern anhand ausgewählter Kapitel. Überwiegend handelt es sich also um konkrete Unterrichtsaufgaben, um im Unterrichtsalltag von den Prüflingen selbst erlebte oder zumindest vorstellbare Aktivitäten und Handlungssituationen, zu denen die Befragten aufgrund ihrer praktischen Ausbildung oder der im Fachseminar behandelten Themen ganz im Sinne der unter 12.1.1 angesprochenen Unterrichtskompetenz im Allgemeinen versierter Stellung beziehen können als in der Prüfung im Fach Pädagogik, in der es gelegentlich zu eklatanten Leistungsausfällen kam, die IP VIII – wohl übertreibend – als schlimmste Erfahrung seines Lebens anspricht, trotz seines insgesamt guten Prüfungsergebnisses.

Bis auf eine Ausnahme (IP IX) beurteilen die Befragten die Notenvergabe als transparent und nachvollziehbar; die Noten erscheinen bei all ihrer bekannten Relativität nach den zugrunde gelegten Standards einsehbar (IP V), aufgrund der vorgebrachten Begründungen, auch wenn die Referendare diese im Einzelnen nicht akzeptieren können, gerechtfertigt, in sich zumindest schlüssig (IP III). Nach der Besprechung, ob mit dieser nun einverstanden oder nicht, sind sogar die Einzelnoten einschätzbar (IP VI), im Groben sicher zutreffend, für sich sicherlich transparent, auch wenn der Eindruck – trotz gelegentlich überraschender Abweichungen – vorherrscht, dass die Prüfer bestimmte Noten anzielten. (IP VII) Auch der Verdacht, dass das Seminar, gemeint ist wohl die Seminarleitung, eine landesweit ermittelte Durchschnittsnote im Sinne habe, wird geäußert (IP I), eine Note, die anzustreben aber niemals im Sinne der Seminarleitung war, die als Ziel von ihr noch nicht einmal ansatzweise diskutiert wurde und bei der Unabhängigkeit des Fachleiterkollegiums und ihrer ausgeprägten Einzelpersönlichkeiten, des von ihr völlig unabhängigen Schulleiters und des von der Schulbehörde gesandten Prüfungsvorsitzenden auch niemals zu erreichen gewesen wäre.

Die maßgebenden Beurteilungskriterien für den Prüfungsunterricht und die mündliche Prüfung scheinen also bekannt zu sein, die sich auf dieser Basis vollziehende Benotung wird als stringent, in sich schlüssig überwiegend akzeptiert. Der vorsichtig u.a. beim IP VII anklingende Verdacht, die Zensur orientiere sich an schon im Vorfeld, d.h. im Laufe der Ausbildung bei den Ausbildern herausgebildeten Vorurteilen, ist durchaus zwiespältig einzuschätzen. Einmal äußert ihn der IP nicht aus Verärgerung, schließlich weist er selbst auf die besser als erwartet ausgefallene Note hin, zum anderen erwähnt er von dieser These deutlich abweichende Beobachtungen. Die Prüfer wiederum werden einen solchen Verdacht ohne Zweifel, zumindest sofern ihnen Absicht unterstellt wird, weit von sich weisen. Andererseits lässt sich die Gefahr nicht leugnen, dass bis zu zweijährige Vorerfahrungen mit den Kandidaten Spuren bei ihren Ausbildern hinterlassen, Vorprägungen schaffen, die

für abweichende Prüfungsleistungen eventuell den Blick verstellen. Wie weit sich geschulte und selbstkritische Prüfer dieser Neigung bewusst sind und ihr entgegenwirken, überhaupt, wie weit z.B. die gegenseitige Beeinflussung der gemeinsam beratenden fünf Mitglieder der Prüfungskommission geht, wäre wohl eine gesonderte Untersuchung wert.

Zumindest menschlich entlastend wirkt in diesem Zusammenhang folgender Gedankengang: Sollte sich das im Laufe des Referendariats gebildete Urteil über die Leistungsfähigkeit des Kandidaten in der Prüfung zu seinen Gunsten auswirken, so stärkt dies auf diesem Umweg die Bedeutung der Vornote, lässt vielleicht situationsbedingte Minderleistung im Examen weniger ins Gewicht fallen, wirkt der dort praktizierten und von den Interviewten (z.B. IP II) auch kritisierten punktuellen Leistungsmessung ein wenig entgegen, stellt ein offiziell niemals benanntes Korrektiv dar.

Die prognostische Gültigkeit der Note wird von einigen Befragten als recht gut (IP II) eingeschätzt, da die Endnote auf ganz unterschiedlichen Teilleistungen fußt, sodass im Rückschluss auch eine Begründung für diese Prüfungsanforderungen, z.B. für die schriftliche Hausarbeit, gesehen wird. IP VIII billigt der Endnote einen recht hohen Prognosewert zu, weil der Referendar in der Prüfung durch die Brille der Vorbewertung gesehen werde, sodass die im Referendariat gezeigte „Dauerleistung“ auf diese Weise durchschlage und die spätere Leistung prognostiziere. Andere schätzen das Ergebnis als zu sehr vom einzelnen Fachleiter abhängig ein, sehen, von einzelnen Negativerlebnissen und -erzählungen beeindruckt, die Examensnote ihrer Kollegen zu stark vom dominierenden Einfluss eines bestimmten Fachleiters verfälscht. Weil in solchen Fällen prinzipiell Abhilfe möglich wäre, wiegt der Einwand schwerer, dass im Prüfungsverlauf viele für den Berufsalltag des zukünftigen Lehrers wesentliche Fähigkeiten überhaupt nicht abgerufen und überprüft würden. Mehrere IP nennen hier die wohl in der Schulpraxis als besonders wichtig erlebte Fähigkeit, mit problematischen Lerngruppen und Einzelschülern glänzend (IP V) umgehen zu können. In der Tat klammern sowohl Referendare als auch potenzielle Mentoren schwierige Schülergruppen möglichst aus dem Ausbildungsgeschehen aus, ein durchaus verständliches und von niemandem behindertes Bemühen, sodass den Unterrichtsbeobachtern meist von vornherein „entschärfte“ Unterrichtssituationen dargeboten werden. Von Fachleitern erwähnte Beispiele, in denen sich von ihnen als sehr gut eingestufte Referendare später im Schuldienst vor allem im Umgang mit Schülern weniger überzeugend bewährt haben, auf die sich der IP VIII bezieht, scheinen diese Vermutung zu stützen.

Insgesamt spricht aus allen Interviews, unabhängig von der erzielten Examensnote der Befragten, keine prinzipielle Absage an das Prüfungsverfahren. Im Wesentlichen bemängeln sie die Konzentration der Leistungsmessung auf einen kleinen Zeitabschnitt, dem die Bewährung in einem zweijährigen Referendariat gegenübersteht. Die Gewichtung der langfristig von verschiedenen Ausbildern beobachteten „Dauerleistung“ im gesamten Referendariat und der punktuell und hoch bewerteten Prüfungsleistung wird als sachlich nicht gerechtfertigt eingestuft. Vor allem wird der eineinhalb- bis zweijährige immens große Arbeitsaufwand im Vergleich zum relativ kleineren Prüfungseinsatz als zu gering bewertet angesehen. Insbesondere lassen sich viele Qualitäten des „guten“ Lehrers in eben einer solchen Prüfungssituation ohnehin nicht erfassen.

Hervorhebenswert erscheint auch die mehrfach geäußerte Vermutung, das Examen diene dem Nachweis einer größeren Belastbarkeit (IP IV), teste die Belastungsfähigkeit der Kandidaten mehr als ihr fachspezifisches Können (IP VII), prüfe in diesem Sinne schließlich auch berufsrelevante Eigenschaften und erlaube so eine Prognose im Hinblick auf Stressanfälligkeit.

Interessant erscheint noch die Anmerkung des in der Ausbildung eher lässig wirkenden IP VII, der die im Referendariat verlangte und von ihm nach eigener Einschätzung dort auch praktizierte Gründlichkeit in der Arbeit als Voraussetzung für eine gute Examensnote benennt, diese Gründlichkeit im raschen Alltagsgeschäft dann aber als eher hinderlich ein-

stuft. Er glaubt, dass ein Lehrer, der sich im Referendariat weniger intensiv vorbereitet und daher nur mit „befriedigend“ abgeschnitten hat, wohl leichter mit dem Lehrerberuf zurechtkomme, pragmatischer vorgehen und zupackender agieren könne. Dieser Einwand legt den im folgenden Kapitel nachzugehenden Gedanken nahe, auch die Fähigkeit zur raschen, dann auch nicht immer exzellenten Stundenplanung zu schulen und zu testen, z.B. die Vorbereitung mehrerer Stunden an einem Vormittag in einer relativ knapp bemessenen Vorbereitungszeit. Im Übrigen rechtfertigt gerade die spätere verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers durchaus das „Implantieren“ hoher Maßstäbe in die Ausbildung, die dann im Berufsalltag eventuell dem Praxisdruck weichen, aber weiter als Handlungskorrektiv des Lehrers wirken, wie es gerade die Äußerung des zitierten IP beweist.

Für die im Rahmen dieser Arbeit Befragten wurde gegen Ende des Referendariats der jeweilige Schulleiter vom Seminarleiter um eine meist telefonische, in jedem Fall aber mündliche Auskunft über die an seiner Schule ausgebildeten Examenskandidaten gebeten. Je nach Engagement des Schulleiters oder auch des beauftragten Koordinators erstreckte sich diese mündliche Einschätzung des Referendars entweder nur auf sein im Schulalltag beobachtetes Verhalten, auf die Einhaltung des Ordnungsrahmens, auch auf zusätzlich erbrachte Aktivitäten oder auf Beobachtungen aus Unterrichtsbesuchen. Da diese Urteile im Seminarleitergutachten aufgingen, wobei ihr Anteil dem Referendar meist unklar blieb und faktisch eher gering einzustufen war, spielten sie in der Wahrnehmung der Referendare keine bedeutsame Rolle, wie die dazu in den Interviews völlig fehlenden Anmerkungen bestätigen. Nach der zurzeit gültigen Prüfungsverordnung²³² hat der Schulleiter eine schriftliche Stellungnahme über seine Referendare abzugeben, die entsprechend der früheren Praxis in das Seminarleitergutachten einfließt, deren Stellenwert jedoch weiterhin von der Einschätzung des zuständigen Pädagogikausbilders abhängt.

Der nahe liegende Gedanke, die eng mit der Unterrichtsarbeit der Referendare vertrauten Mentoren in den Beurteilungsablauf einzubeziehen, wird lediglich von der IP VI angesprochen und von ihr selbst wegen der mit schriftlichen Beurteilungen für die Mentoren verbundenen zusätzlichen Belastung in Frage gestellt, da sich dann sicherlich viele nicht mehr so bereitwillig für die Mentorentätigkeit zur Verfügung stellen würden. Mündlichen oder freiwillig erstellten schriftlichen Beurteilungen der Mentoren, die sie den jeweiligen Fachleitern zukommen lassen können, stand und steht von der Prüfungsverordnung her ohnehin nichts im Wege, ein Meinungsaustausch über den gemeinsam betreuten Referendar zwischen Mentor und Fachleiter gehört dazu oder sollte zumindest immer praktiziert werden.

12.2.4 Seminarklima

Die Art der Beziehungen zwischen Auszubildenden und ihren Ausbildern sowie allen anderen an der Ausbildung Mitwirkenden, aber auch die Gestaltung des Miteinanders zwischen den Auszubildenden selbst schaffen ein für den Erfolg des Referendariats günstiges oder auch hinderliches Betriebsklima. Während dabei der Einfluss des Schulklimas auf die Befragten, wenn ein solches von ihnen überhaupt wahrgenommen wurde, im Wesentlichen durch die an der Schule agierenden Mentoren geprägt wird – im Falle der IP V sogar zur bestimmenden Einflussgröße wird –, gelegentlich auch durch allzu restriktive, das Wohl der Schule stärker als die Wahlmöglichkeiten der Referendare berücksichtigende Vorgaben der Schulleitung getrübt, so bestimmen die Seminarausbilder zweifellos in starkem Maße das Seminarklima. (vgl. auch 12.2.2) Für ein Gefühl der Berechenbarkeit, der Verlässlichkeit und Zufriedenheit oder für eine eher von Misstrauen, Anspannung, vielleicht sogar von Unsicherheit und Angst geprägte Arbeitsatmosphäre scheinen aber auch noch andere in der Seminarausbildung wirksame Faktoren eine Rolle zu spielen.

Auffallend ist dabei der in einigen Interviews mehrfach betonte Hinweis auf regelmäßige Zusammenkünfte mit anderen Referendaren, in denen das Gespräch über das am Vormittag

²³² PVO (2001)

in der Schule Erlebte eine offenbar entlastende Funktion ausübt. Der Einzelne sieht sich nicht mehr isoliert mit seinen Problemen, er findet sich und damit auch seine Ängste und Misserfolge wieder in den Berichten der Mitreferendare. Schwierigkeiten können so dem eigenen Anfängerstatus und nicht einem ursächlich persönlichen Versagen zugeschrieben werden, Fehler relativieren sich durch den Bezug auf die Gruppe der gleich weit Ausgebildeten, der anderen Berufsanfänger. Hier kann jeder seiner Verärgerung freien Lauf lassen, über seine Planungen sprechen, auch über die Fachgrenzen hinausreichende Hilfen vereinbaren. (IP VI) In dieser Erlebnismgemeinschaft (IP IV, VI, VII) gewinnen die Beteiligten Abstand vom Ausbildungsgeschehen, lockern sich, verstricken sich nicht zu sehr in die Ärgernisse, die jedes Abhängigkeitsverhältnis mit sich bringt. (IP IV) Selbst wenn solche Cliques nicht bestanden, erwähnen doch die meisten IP als erfreuliche Erinnerung die Zusammenarbeit mit anderen Referendaren, mit denen Stundenplanungen besprochen wurden, zum Teil sogar gegenseitige Unterrichtsbesuche stattfanden. Im Referendariat entstanden auf diese Weise über die Jahre hinweg stabile Freundschaften. (IP I) Daneben entwickelt sich die Erkenntnis – zum Teil erst nach der Ausbildung (IP III) –, dass die Pflege eines privaten, deutlich vom Referendariat getrennten Umfeldes dazu dienen kann, die Härten der Ausbildung abzumildern (IP VII), sodass dann das Bedürfnis nach engeren Freundschaften mit Kollegen zum Aufarbeiten der neuartigen Erlebnisse gar nicht erst aufkommt. Allerdings fehlt gerade auch Referendarinnen mit Familie die Zeit für den Aufbau neuer menschlicher Beziehungen, da sie einen Teil des Tages immer der Sorge um die Kinder widmen müssen. Fehlt ihnen dann noch ein Partner oder versagt dieser seine Unterstützung (IP IX), so müssen diese Referendarinnen neben der Belastung durch Seminar, Schule und Kinderbetreuung auch noch weitgehend ohne einen Gesprächspartner für die täglich anfallenden Ängste und Kümernisse zurecht kommen. IP IX vermutet eine positive Korrelation zwischen Intensität des Zusammenhalts eines Ausbildungsjahrganges und der Zahl der Singles. Bis auf diese Ausnahmen scheint daher bei den meisten Befragten kein Gefühl der Vereinsamung aufgekommen zu sein (IP VI); sie fühlen sich, obwohl die eigentliche Bewährung als Lehrer – stets auf sich gestellt – im Unterricht erfolgt, nicht als Einzelkämpfer. (IP I)

Trotz der Situation auf dem Lehrer-Arbeitsmarkt verneinen alle IP bis auf eine Ausnahme (IP III) jegliches Konkurrenzverhalten während des Referendariats; sie sprechen von gegenseitigen Hilfen, haben aber keinen ausgeprägten Konkurrenzneid erlebt. (IP IX) Wenn die IP III und der IP VIII die allgemeinpädagogischen Sitzungen als ein Feld des gegenseitigen Kräftenmessens in Erinnerung haben, so scheinen hier eher Versagensängste als Konkurrenzdenken eine Rolle zu spielen.

Die von der Leitung des Seminars über Jahre hinweg gepflegte und geförderte mehrtägige Arbeitstagung außerhalb des Seminarortes in der ersten Phase der Ausbildung ist fast allen Interviewten als Chance zum gegenseitigen Kennenlernen, als Ort einer ersten, über die Fächer hinausgreifenden Kontaktaufnahme zwischen den Referendaren eines Einstellungstermins in lebhafter und guter Erinnerung. Während die dort behandelten Themen inzwischen meist vergessen sind, ist die erlebte Gemeinschaft, sind die menschlichen Begegnungen im Gedächtnis geblieben. Eine über diese Begegnung hinausgehende Organisation von Festen und Feiern durch die Seminarleitung wird durchgehend skeptisch gesehen, überwiegend sogar entschieden abgelehnt. Nicht nur lässt sich ein Gemeinschaftsgefühl unter den Referendaren nicht verordnen, sondern die Referendare möchten auch die dem privaten Bereich zugerechnete Geselligkeit eigenständig organisieren, sich nicht auch noch in ihrer Freizeit Wünschen der Seminarleitung beugen. Vom Seminar geplante Feste und Feiern empfinden sie als Eingriff in ihre Privatsphäre, als Einengung ihres ohnehin knapp bemessenen Freiraums und insbesondere als eine unersprießliche Vermischung von Beruflichem und Privatem.

Für wirklich offene Gespräche zwischen Referendaren und ihren Ausbildern sehen sie keine Basis, fehlt ihnen erkennbar das Vertrauen. Die Rollen sind festgelegt, auf der einen

Seite Ausbilder, „Benoter“, auf der anderen Seite Auszubildende und Benotete. Ein Verwischen dieser Rollenverteilung erscheint ihnen unehrlich, unrealistisch, widerspricht auch ihrer auf anderer Ebene gewonnenen und durch ihre Ausbilder geförderten Einsicht von der Rollenverteilung zwischen Lehrern und Schülern. Auch wenn Fachleiter solche außerschulischen Begegnungen zu wünschen scheinen, wie IP VII vermutet, und auch wenn er die Kontakte zu seinen Fachleitern schätzt, so will er dennoch die Rollen distanziert wahren. Feste sollen der Initiative des Jahrgangs überlassen bleiben, nicht eventuell von der Seminarleitung zu Ausbildungs- und Beurteilungszwecken instrumentalisiert werden. Es überwiegt die Ansicht, dass Referendare offiziell initiierte Feste nicht vermisst haben, selbst die fehlende Abschlussfeier mit Zeugnisübergabe wird nur von einer Interviewpartnerin (IP I) als Defizit angemerkt. Andererseits wird jeder Seminarleiter die entscheidende Bedeutung eines angenehmen Arbeitsklimas an seiner Institution betonen, das er durch die Förderung eines Wir-Gefühls²³³ zu verbessern suchen wird.

Der Eintritt in das Studienseminar bedeutet für die Referendare zugleich auch den Übergang vom im Wesentlichen selbst und frei gestalteten Studium in einen zeitlich eng begrenzten und inhaltlich deutlich fixierten Ausbildungsabschnitt, der zudem durch den Beamtenstatus auf Widerruf mit ungewohnten Pflichten (z.B. Krankmeldungen, Beurlaubungen, festgelegter Stundenzahl, vorgeschriebenen Kontrollen und Anwesenheitspflichten) und bisher nicht gekannten dienstlichen Weisungen fühlbar reglementiert wird. Dennoch wird an den Äußerungen aller IP zu diesem Themenkomplex deutlich, dass der dienstlich vorgegebene Handlungs- und Ordnungsrahmen, die auferlegten Kontrollen und Nachweise weder als die Eigeninitiative merklich einschränkend noch als die Arbeitsatmosphäre belastend empfunden werden. Ein Jahre währender Ausleseprozess in Schule und Studium, aber auch das zumindest in Teilen aus der eigenen Schulzeit bekannte Berufsbild des Lehrers mögen zu dieser Akzeptanz beigetragen haben. Zugleich aber spiegeln die kritischen Äußerungen des IP II, der im Hinblick auf einige Mitreferendare die von der Seminarleitung ausgeübte Kontrolle sogar deutlich für zu gering hält, das Bemühen der Seminarleitung um ein von überflüssigen Vorschriften, von unnötigem Druck und Misstrauen freies Arbeitsklima wider, das notwendig erscheint als Basis für ein dem Alter und den Aufgaben der Referendare entsprechendes selbstverantwortetes Lernen.

Dieser recht positive Eindruck vom Seminarklima wird bei etwa der Hälfte der Befragten ergänzt durch die Erinnerung an die beiden als verständnisvoll, hilfs- und gesprächsbereit geschilderten Seminarsekretärinnen. Obwohl dem Ausbildungsgeschehen auf den ersten Blick überhaupt nicht zuzurechnen, erinnern sich diese Referendare sofort und recht lebhaft an die beiden freundlichen Damen im Büro. Während die Seminarleitung zwar für jeden Referendar fast zu jeder Zeit ansprechbar war, aber meist nur bei den Unterrichtsbesuchen oder im Rahmen der Seminarsitzungen mit ihm ins Gespräch kam, diente das Büro allen Referendaren als erste Anlaufstelle bei Nachfragen zum Ablauf des Referendariats, bei Terminproblemen, für Formulare und Bescheinigungen, bei kontaktfreudigen Referendaren aber auch als Ventil für aufgestaute Sorgen oder Ärger oder einfach als Informationsbörse, sodass der IP VIII die Erinnerung an das Seminar unmittelbar mit dem Büro verknüpft. Menschliche Zuwendung, Informationen unterhalb der offiziellen Ebene und praktizierte Hilfsbereitschaft formen hier an einer eher unvermuteten Stelle das Bild vom Seminar mit.

Die in einem bis auf eine Ausnahme nur mit Männern besetzten Ausbilderkollegium nahe liegende Frage nach Ungleichgewichten in der Behandlung von Referendarinnen und Referendaren wurde von allen Interviewten, bis auf die beiden Mütter, ganz entschieden als unproblematisch abgetan. Die befragten Referendare haben ganz offensichtlich keine Unterschiede, keine Bevorzugungen oder Benachteiligungen im Verlauf ihres Referendariats in ihrem Umfeld erkennen können, ebenso verneinen drei der befragten Referendarinnen

²³³ Gerhold (2001), S. 96

erkennbare geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ausbildungsbedingungen. Dem widersprechen allerdings die Aussagen der Interviewpartnerinnen III und IX aus der Perspektive ihrer Mutter- bzw. Familienrolle ganz entschieden. Zu dem physischen und psychischen Einsatz für die Kinder führt bei ihnen eine noch vom traditionellen Verständnis der Mutterrolle geprägte Einstellung des Fachleiters bzw. einiger Fachlehrer zu einer zusätzlichen Belastung, die bei beiden Frauen, durch Vor- und Familiengeschichte noch verschärft, wahrgenommen wird – auch unter dem Eindruck der zur Zeit des Interviews noch nicht gelungenen Einstellung in den Beruf.

12.2.5 Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen für die Befragten die Rahmenbedingungen ihres Referendariats untersucht werden, also äußere Umstände, die möglicherweise einen nicht ohne weiteres vorhersehbaren Einfluss auf ihre Ausbildung genommen haben, wie Wartezeit, Erfüllung des Orts- und des Schulwunsches, Wohnungssuche und Bekanntenkreis, Bezahlung, Organisation und Dauer des Vorbereitungsdienstes.

Zwischen dem Ersten Staatsexamen und den in Niedersachsen festgeschriebenen zwei Einstellungsterminen in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien – zurzeit sind dies der 1. Mai und der 1. November – liegt für die Bewerber in der Regel eine gleichsam systembedingte Wartezeit, die durch vorgegebene Bewerbungsfristen häufig noch vergrößert wird. Darüber hinaus kann es bei großen Bewerberzahlen in einem Fach zu Kapazitätsengpässen kommen, sodass wegen fehlender Fachseminarplätze in diesem Fach die Einstellung in den Vorbereitungsdienst erst zu einem späteren Termin (vgl. IP IV) oder nur an einem vom Bewerber abgelehnten Seminarort (vgl. IP VII) möglich ist, wobei letzteres eine persönlich verursachte Wartezeit bedingt. Beide genannten Interviewpartner erwähnen diese Verzögerung nicht als wesentliche Beeinträchtigung ihrer Lebensplanung; alle übrigen konnten bis auf die erwähnte systembedingte Wartezeit nahtlos ihre Lehrerausbildung fortsetzen. Das zugewiesene Seminar entspricht überwiegend dem angegebenen Ortswunsch – bis auf zwei Ausnahmen, die den nicht erfüllten Ortswunsch im Nachhinein allerdings auch nicht als nachteilig für die Ausbildung empfunden zu haben scheinen.

Die durchaus vorhandene Möglichkeit, einen Wunsch für eine bestimmte Ausbildungsschule am Seminarort auszusprechen, wird bis auf zwei Ausnahmen nicht genutzt, da den Interviewpartnern entweder die Kenntnis der örtlichen Schullandschaft fehlt oder ihnen die zugewiesene Schule ohnehin gleichgültig war. Ein IP drückt dies so aus, dass er dieser Möglichkeit eher hilflos gegenüber stand. Dem von einer Interviewpartnerin geäußerten Wunsch wurde deswegen nicht entsprochen, weil die Zuweisung zu ihrer „alten“ Schule, an der sie bereits ihr Abitur abgelegt hatte, aus nahe liegenden Gründen unpassend erschien, im anderen Fall führte die Erfüllung des Schulwunsches durchaus nicht zu einem befriedigenden Verlauf des Referendariats.

Die Schulzuweisung der Referendare und damit auch das Erfüllen von Schulwünschen hängt im Übrigen in erster Linie von äußeren, von der zuständigen Seminarleitung manchmal kaum zu beeinflussenden Faktoren ab. Einmal richtet sie sich nach der Ausbildungskapazität der einzelnen Schulen, d.h. nach der Gesamtzahl der einer Schule ohne Störung des auch von den Eltern argwöhnisch beobachteten normalen Schulbetriebes zumutbaren Zahl an Referendaren, zum anderen hängt sie von der Zahl der an einer Schule in einem Fach jeweils zur Verfügung stehenden Mentoren ab, die selbstverständlich auch bewährt sowie nach Meinung der Fachleiter geeignet sein und bereitwillig mitarbeiten sollten. Je nach der Anzahl der zu einem Einstellungstermin dem Seminar zugewiesenen Referendare und ihrer Fächeraufteilung, wobei auch immer die Fächerkombinationen zu berücksichtigen sind, kann es dann durchaus zu einer Überbelegung einzelner Schulen und zu Engpässen bei den dort zur Verfügung stehenden Mentoren kommen, von den Referendaren in einigen Interviews beklagt oder zumindest angemerkt; insbesondere hätte dies auch zu vielen Schulwünschen Grenzen gesetzt. Trotzdem nahm die Seminarleitung im Rahmen

dieser äußeren Einschränkungen Rücksicht auf solche Wünsche; die Zuweisung zu einer Gesamtschule oder einer weltanschaulich geprägten Schule erfolgte ohnehin nur mit Zustimmung des Referendars. Durch die Hereinnahme von Gymnasien außerhalb des Seminarortes ist das Problem der Überbelegung einzelner Ausbildungsschulen mit Referendaren inzwischen weitgehend entschärft.

Auch wenn in den Interviews die Zuweisungspraxis des Seminars durchaus nicht kritisiert und auch über die vorgefundenen Gymnasien nicht ausdrücklich geklagt wird, so lässt sich dennoch im Rückblick aus den Interviewäußerungen eine ganz unterschiedliche Zufriedenheit mit der erlebten Ausbildungsschule herauslesen, die im Wesentlichen von den angetroffenen Mentoren, der vorgefundenen Fachgruppe, einzelnen Mitgliedern der Schulleitung und bei den kirchlich geprägten Schulen vom Schulklima – im letzten Fall ausschließlich positiv – bestimmt wird. Insgesamt scheinen sich die Referendare an ihren Schulen überwiegend mit der vorgefundenen Situation arrangiert zu haben, auch sich auf sie haben einstellen können, sodass die Schulsituation selbst keinen stärkeren Einfluss auf das Gelingen des Referendariats ausgeübt hat.

Wohnungssuche und Aufbau eines Bekannten- oder Freundeskreises entfielen für die Interviewpartner, die ihrem Wunsch entsprechend dem Seminar am Studienort zugewiesen wurden. Andere vermieden damit zusammenhängende Probleme, indem sie während des ganzen (IP VI) oder eines größeren Teils des Referendariats (IP VII) ihrem Studienort treu blieben und dafür tägliche längere Fahrten auf sich nahmen. Aber auch den übrigen scheint die Wohnungssuche und der Aufbau neuer Kontakte keine Schwierigkeiten bereitet zu haben. Durch Referendarkollegen an der Ausbildungsschule und durch die Begegnungen in den Fachgruppen mit gleichgerichteten Interessen bei der Vor- und Nachbereitung von Stunden bot sich gleichsam über das gemeinsame Arbeitsfeld der einer Vereinsamung und Isolation entgegenwirkende Aufbau eines privaten Umfeldes an, wenn dies in dem von allen als außerordentlich arbeitsintensiv bezeichnete Referendariat überhaupt ein entscheidendes Kriterium war. Allerdings finden sich in mehreren Interviews deutliche Hinweise, dass neben den meist nur wenigen Freizeitaktivitäten gerade die zwischenmenschlichen Kontakte das Referendariat zu bewältigen halfen. Jedoch fehlte ausgerechnet den beiden Referendarinnen mit Kindern, von ihnen heftig beklagt, die Zeit zur Entspannung und zum Aufbau neuer Kontakte.

Die Einschätzung der Bezahlung, nun überwiegend nach Jahren mit vollem Gehalt im Schuldienst geäußert, reicht von „wahrer Geldsegen“, „enorm viel“, „auskömmlich“ bis zu „nach der Ausbildung an der unteren Grenze liegend“ und wegen der wachsenden Ansprüche „gerade ausreichend“. Nach dem Bafög im Studium, zum Teil mit anschließender Sozialhilfe, oder dem meist wohl eher geringen monatlichen Wechsel verdoppelt sich überwiegend das Einkommen, sodass die meisten mit der Bezahlung zufrieden, zum Teil sehr zufrieden waren, sicherlich aber hierdurch keine Probleme entstanden. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass die angemerkte Zufriedenheit mit der finanziellen Situation wohl auch mit dem Status des Alleinstehenden zusammenhängt, der die Verwendung des Geldes ausschließlich für sich selbst beanspruchen kann.

Die Verlängerung des Referendariats von eineinhalb auf zwei Jahre oder – exakter formuliert – die Zurücknahme der Verkürzung von zwei auf eineinhalb Jahre wurde von den Seminarleitern des Landes einhellig begrüßt. Bei minimal vergrößertem Lernpensum, kaum gesteigerten Anforderungen des Seminars an die Auszubildenden und deutlich vergrößerter Beratungszeit der Ausbilder für die Referendare verlief der Vorbereitungsdienst aus Sicht der Seminarleiter erkennbar ruhiger, für die Referendare deutlich weniger hektisch, vor allem in der Schlussphase der Ausbildung, sodass Krankmeldungen und Verlängerungen abnahmen.

Dieser eindeutigen Einschätzung durch die Seminarleitung stehen allerdings stark differierende Äußerungen der Befragten zur Dauer des Referendariats gegenüber. Während der

Hinweis auf den ständigen Zeitdruck in der vom ersten Tag an auf die Prüfung ausgerichteten Ausbildung (IP I) die Sichtweise der Seminarleitungen bestätigt, scheint einigen Referendaren auch eine Verkürzung der eineinhalbjährigen Ausbildung auf ein Jahr unter der Voraussetzung einer sehr straffen, forcierten Durchführung bei intensiver Begleitung mit häufigen Rückmeldungen durch die Ausbilder möglich. (IP VIII) Hier ist das eineinhalb Jahre dauernde Referendariat wegen beobachteter und erlebter „Leerlaufzeiten“ schon zu lang, zwei Jahre bieten demnach nur wirtschaftliche Vorteile für den Einzelnen; gemeint ist damit wohl der Fall anschließender Arbeitslosigkeit, der als Argument für die Dauer des Referendariats kaum trägt.

In den übrigen Interviews finden sich dagegen durchweg Begründungen für die Dauer des jeweils absolvierten Referendariats. So argumentieren die Interviewpartner mit eineinhalbjähriger Ausbildungsdauer, diese befürwortend, dass die Kraft für eine längere Ausbildungszeit nicht gereicht hätte, ohnehin eine Verlängerung keinen Kompetenzgewinn gebracht hätte (IP III), dass trotz des Stresses das Referendariat in dieser Zeit zu bewältigen war (IP IV), dass die Vorbereitung auf den Beruf hinreichend erscheint, da schließlich auch der Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit dominant geworden sei (IP V), dass diese Zeit unter dem Motto „lieber kurz und schmerzhaft“ stand. (IP VI, 26/11 - 12) Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die IP III, IV, V und VIII zum Teil längere schulische und außerschulische Unterrichtserfahrungen vor dem Referendariat sammeln konnten.

Dagegen erscheint den Absolventen eines zweijährigen Kurses diese Zeit entweder angemessen (IP II, VII, X), oder sie halten diesen Zeitraum für die Bewältigung der gestellten Anforderungen sogar für unbedingt notwendig.

Offenbar stellen sich die Referendare auf den vorher bekannten Zeitrahmen sowohl mental als auch in ihrer Lebensplanung ein; zudem werden sie durch die organisatorischen Vorgaben des Seminars so durch ein sie kräfte- und zeitmäßig forderndes Referendariat geführt, dass die jeweils erlebte Ausbildung insgesamt zwar als überaus anstrengend, von der Dauer und dem eigenen Leistungsvermögen her aber durchaus verkraftbar erscheint.

Der Tenor der Antworten auf die Frage nach der von der Seminarleitung zu verantwortenden Organisation des Referendariats ist ausnahmslos positiv. Die vom Seminar vorgeschlagene recht grobe, individuelle Spielräume bietende Mustereinteilung des Vorbereitungsdienstes wird als hilfreicher Rahmen anerkannt und akzeptiert. Diese aufgrund langjähriger Erfahrungen offenbar sinnvoll entwickelte Orientierungshilfe ermöglichte augenscheinlich allen Interviewpartnern einen die Pflichtauflagen betreffenden im Wesentlichen reibungslosen Verlauf des Referendariats bei möglicher Minimierung unnötigen Stresses und leistungsmindernder Hektik. (IP II) Die im Einführungskurs, in den wöchentlichen allgemeinpädagogischen Sitzungen und in den Fachseminaren gegebenen Auskünfte, die im Seminar in schriftlicher Form im Mitteilungsbuch vorliegenden Informationen und nicht zuletzt die durch „höhere Semester“ als „Mundpropaganda“ weitergereichten Hinweise und Tipps zur Terminierung und Bewältigung der Ausbildungsaufgaben sorgten zu jeder Zeit für einen umfassenden Überblick über die Organisation des Vorbereitungsdienstes (IP V), sodass den Interviewpartnern keine offenkundigen oder vermeidbaren Defizite in der Organisationsstruktur des Referendariats aufgefallen sind. Einschränkend wird lediglich angemerkt (IP IV), dass organisatorisch weniger fähigen Referendaren strengere Vorschriften gut getan hätten. Der Vorschlag, dass sich die Seminarleitung an den Schulen stärker für die Belange der Referendare hätte engagieren sollen, weil der Umgang mit der Schulleitung die unerfahrenen Referendare sehr verunsichert habe (IP VIII), stößt häufig an die Grenzen der dem Seminar vom Gesetzgeber zugebilligten Befugnisse, die auf einvernehmliche Regelungen zwischen Schul- und Seminarleitung hinzielen und Eingriffe des Seminars in den Schulbetrieb möglichst ausschließen – dabei resümiert die IP I zu Recht, dass die Schulen vor allem am Unterricht der Referendare und an einem von ihnen möglichst wenig gestörten Schulbetrieb interessiert sind.

12.3 *Auswirkungen der Ausbildung auf die Persönlichkeit*

Im Rahmen der ausführlichen Interviewanalysen ist in den Abschnitten über den Einfluss der Seminausbildung auf die Persönlichkeit des jeweiligen Interviewpartners, soweit sich dafür aus den Interviews überzeugende Hinweise herauslesen lassen, bereits ein auf die betreffende Person bezogener Interpretationsversuch unternommen worden.

Im Folgenden sollen aus der Gesamtheit der in dieser Arbeit betrachteten Interviews über den Einzelnen, d.h. auf seine Persönlichkeitsstruktur bezogene und durch sein besonderes Ausbildungsumfeld bedingte Einflüsse hinausgreifende Auswirkungen herausgefiltert werden; es soll gleichsam in einem vorsichtig generalisierenden Ansatz versucht werden, systembedingte Auswirkungen auf die Persönlichkeit von Referendaren in einer vergleichbaren Ausbildungssituation aufzuspüren, wobei natürlich den Möglichkeiten dieser Arbeit nach Anzahl der Befragten, Umfang des hierfür erfragten Materials sowie Zielsetzung der Interviews Rechnung zu tragen ist.

Als Ausgangsbasis für alle folgenden Überlegungen, als die Deutungsversuche determinierender Hintergrund muss das von allen Beteiligten oft vernachlässigte, häufig nicht hinreichend respektierte Faktum akzeptiert werden, dass die in das Studienseminar eintretenden Referendare zwar – auch in der Sprache der Prüfungsverordnung – als Auszubildende eingestuft werden, sich aber bereits am Ende eines längeren Ausbildungsganges befinden, altersmäßig zum größeren Teil am Ende des dritten Lebensjahrzehnts. Schon mit dem Abitur weisen sie eine über dem Jahrgangsdurchschnitt liegende intellektuelle Schulung auf. Ein in Deutschland recht langes Studium fördert nicht nur diese Fähigkeiten, sondern führt in den gewählten Fachgebieten zu einem umfangreicheren Wissen, zum Einüben wissenschaftlicher Arbeitstechniken und Arbeitsweisen sowie zu einer Fülle neuer Erfahrungen in selbstgestalteten und selbstverantworteten Lernprozessen. Begleitet und ergänzt werden diese Prozesse durch erste Begegnungen mit der Arbeitswelt beim studienbegleitenden Job, durch Lehrerfahrungen in Jugendgruppen, Sportvereinen, bei Auslandsaufenthalten und durch die absolvierten Schulpraktika. Gefördert wird die Persönlichkeitsentwicklung des Studenten neben vielen am Studienort oder auch am Arbeitsplatz auf ihn einwirkenden menschlichen Begegnungen wegen der erhöhten Mobilität unserer Gesellschaft durch Auslandsstudiengänge, durch Reisen, die ihm im Gegensatz zu früheren Generationen eine Vielfalt neuer Eindrücke auch in fremde Kulturen ermöglichen, sodass ein nicht nur durch Schule und Inlandsstudium deutlich vorgeprägter Referendar seinen Vorbereitungsdienst aufnimmt.

Mit einem durch erkennbaren Wissenszuwachs, durch bestandene Examina und durch erworbene Lebenserfahrung gestärkten Selbstwertgefühl betritt der Studienreferendar nun eine Ausbildungsinstitution mit fest gefügtem Organisationsrahmen, regelmäßigen Leistungskontrollen und unentrinnbaren, bisher so nie erlebten Abhängigkeitsverhältnissen zu nicht selbst gewählten Ausbildern. Nach der weitgehend nur durch Pflichtgefühl und Geldbeutel begrenzten studentischen Freiheit sieht er sich in einen deutlich stärker vorstrukturierten, reglementierten und eben auch kontrollierten Ausbildungsprozess eingepasst, demgegenüber er sich, durch Vorinformationen verunsichert, eher abwartend, vorsichtig taktierend oder gar passiv bis resignativ, aber auch aktiv gestaltend verhalten kann, wie es die unterschiedlichen Reaktionsweisen in den Interviews erkennen lassen. Gelerntes offenbart sich dabei nicht erst nach Jahren im begrenzten Raum eines Prüfungsvorganges mit einer relativ geringen Zahl von Examinatoren, sondern nach zeitlich knapp begrenzten Lernabschnitten im Lichte einer seminar- und schulinternen Öffentlichkeit mit deutlich erkennbaren und auch benannten eigenen Leistungen vor einem Publikum, das auch Mitbewerber umfasst und mit einem zunächst schwer einschätzbaren „Medium“, den Schülern. Von ihnen und den Ausbildern in unterschiedlicher Weise abhängig, suchen die Referendare den Schülern gegenüber eine tragfähige Position irgendwo zwischen Kumpel und aus der eigenen Schulzeit vorgeprägtem Lehrerbild zu finden, dabei sorgfältig die Reaktionen der Schüler registrierend, durch deren eventuelle Abwehr oder Gleichgültigkeit stark verunsi-

chert oder gar verletzt, durch kleine Zeichen der Akzeptanz dagegen erfreut und ermutigt, wie in den Interviews vielfach deutlich wird. In dieser eher verunsichernden Situation mit anfangs nur schwer durchschaubaren und einschätzbaren Beziehungen und Abhängigkeiten zu weiteren Personengruppen – neben Fachleitern, Seminarleitung, Mentoren, Schülern gehören die übrigen Kollegen an der Schule, die Schulleitung, gegebenenfalls die Eltern und auch die Gruppe der Mitreferendare dazu – muss sich der lernende Referendar zunächst auf sein im Studium erworbenes Fachwissen stützen, das ihn vom Schüler deutlich abhebt und ihn zum akzeptierten Gesprächspartner für seine Ausbilder und die Fachkollegen an der Schule machen kann. In den Fachseminaren oder im Unterricht sich enthüllende fachspezifische Defizite führen zu schwerwiegenden Einbrüchen im Selbstbild, bei Wiederholungen zu wachsender Unsicherheit vor Ausbildern, Kollegen und im schlimmsten Fall vor den Schülern, mit tiefgreifenden Auswirkungen auf den didaktisch-methodischen Bereich, wozu sich beredete Beispiele in den Interviews finden. Bei fundiertem und abrufbarem Fachwissen dagegen finden die Referendare hierin einen ersten vertrauten Halt im neuen Umfeld, von dem aus sie sich in fachlicher Augenhöhe mit Ausbildern und Kollegen in das unterrichtliche Neuland vortasten können, wie sich ebenfalls aus den Interviews deutlich herauslesen lässt.

Als eine zweite, in den Interviews immer wieder als Basis des Erfolgs betonte Voraussetzung erweisen sich Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Offenheit und Aufgeschlossenheit für andere Menschen und neue Situationen, Mut zum energischen Gestalten der eigenen Ausbildung, Konzentration auf den eigenen Lernprozess ohne Ablenkung durch Marginalien, aber auch Realitätssinn für das in einer solchen Ausbildungssituation Machbare und Erreichbare. Nicht abwartendes und zögerliches Verharren vor den neuen Verpflichtungen, sondern ein entschlossen zupackendes und zielstrebiges Inangriffnehmen der ungewohnten Lehraufgaben propagieren die im Vorbereitungsdienst und später im Schuldienst erfolgreichen Referendare immer wieder als ihr Handlungsrezept in einem Prozess, der im Sinne der alten Erfahrung, dass nichts erfolgreicher macht als der Erfolg, im Verlaufe der Ausbildung an Dynamik gewonnen zu haben scheint, bis ein seinen Fähigkeiten schon stärker vertrauender und auf die selbstständige Berufsausbildung drängender Referendar in das Examen eintritt. (IP II, V, VIII)

Dieser geglückte Verlauf des Referendariats hängt jedoch neben der Persönlichkeit und der fachlichen Qualifikation auch in starkem Maße von der jeweiligen Lebenssituation, den zwangsweise zugeordneten Ausbildern und ihren Eigenheiten, dem ebenfalls zugewiesenen Schulumfeld und der individuellen Reaktion auf die Gegebenheiten der Ausbildung ab.

Die Auswirkungen dieser verschiedenen Faktoren auf das Lebensgefühl und die Persönlichkeit der Betroffenen im Referendariat, aber auch als langfristiger Nachhall in der Erinnerung und im weiteren Leben der ausgebildeten Lehrer sollen im Folgenden untersucht werden. Dabei schälen sich fünf unterschiedliche Reaktionsformen auf die Ausbildungsbedingungen heraus:

1. Ein meist über das gesamte Referendariat wirkender, spätestens aber nach dem ersten Ausbildungsquartal einsetzender Dauerstress, von stetig zunehmendem Leistungsdruck herrührend und in der Prüfungshektik endend,
2. emotionale Reaktionen wie Versagensängste, die im Gedanken an einen vorzeitigen Abbruch gipfeln, Ängste vor den Ausbildern und ihrer Kritik, aber auch lang nachwirkende Hassgefühle und Wut, ebenso eine bleibende Verunsicherung der Person,
3. eine als unausweichlich akzeptierte, wenn auch im Innersten abgelehnte Anpassung an die Forderungen der Ausbilder,
4. der durch Klugheit und Arbeitsbelastung gebotene Verzicht auf Kritik und Eigeninitiative,

5. das Verbergen und Vertuschen eigener Probleme im Referendariat, das Vortäuschen der Tatsache, „alles im Griff zu haben“.

Dabei entwickeln sich die drei letzten Verhaltensweisen als taktische Reaktionen im Hinblick auf die angestrebte „einstellungswirksame“ Examensnote.

Schon bei der ersten Interviewpartnerin wird der Gedanke an die drohende Arbeitslosigkeit, die bei bestimmten, auf dem freien Markt schwer einsetzbaren Fächerkombinationen zugleich ein vorzeitiges Ende einer über viele Jahre angestrebten Akademikerkarriere befürchtet, die den Berufsweg am Ende des dritten Lebensjahrzehnts möglicherweise in einer Sackgasse enden sieht, zu einem bestimmenden Faktor bei der Bewältigung und Verarbeitung des Ausbildungsgeschehens. Fehlt zudem noch jegliche finanzielle Absicherung durch Elternhaus oder Ehepartner oder auch die Geborgenheit in einer beruflichen Schwierigkeiten abfedernden Partnerschaft, so weitet sich diese Sorge zu einem existenziellen Problem. Nicht die Furcht vor dem Nichtbestehen der Prüfung bestimmt dann die Einschätzung der eigenen Leistungen und die Bewertung der darauf bezogenen Reaktionen der Ausbilder, sondern die für eine spätere Einstellung in den Schuldienst anscheinend unabdingbare überdurchschnittliche Examensnote bildet die Messlatte, die es eineinhalb oder zwei Jahre lang immer wieder zu überspringen gilt, die in dieser Zeit zum alleinigen Maßstab von Leistungen werden kann, wobei diese sowohl selbstkritisch als auch anhand der Reaktionen der Ausbilder kontinuierlich bewertet werden. Unter dieser Vorgabe wird das Referendariat vom ersten Tage an zu einem ununterbrochenen Prüfungsvorgang, in dem die allzu verständlichen Anfängerfehler sowie die von der vorgefundenen Situation, den Schülern und der eigenen Befindlichkeit – auch der der Ausbilder – verursachten Leistungsschwankungen und -einschätzungen nicht mit einer gewissen Gelassenheit als unausweichlich und verständlich akzeptiert werden, sondern sich als Defizite unabänderlich im Notenbuch der Ausbilder auf der Sollseite zu summieren scheinen. Aus der gerade im Umgang mit Kindern und Jugendlichen so wünschenswerten und Erfolg versprechenden Unbefangenheit entwickelt sich dann rasch eine zunehmende Verkrampfung mit wieder steigender Unsicherheit, ein Teufelskreis, dem meist nur durch offene Aussprache mit den Fachleitern und Mentoren zu entrinnen ist. Aus dem Erkennen dieses schädlichen Prozesses, aus der Reflexion der eigenen Situation können massive Ängste erwachsen, die noch nach Jahren bei als Auslöser wirkenden Reizen wie dem Seminar- oder dem Schulgebäude wieder aufbrechen, wobei dieser Effekt unabhängig vom tatsächlichen Examenserfolg eintritt. (IP I, III) Die in den Interviews erwähnten Ängste tauchen dabei durchaus nicht immer als primär durch eigenes Erleben und Erleiden verursachte, sondern häufig auch als bei andern beobachtete und miterlebte Ängste auf, die anscheinend die eigenen verstärken oder gar erst auslösen, sicherlich aber als bedrückendes Bild aus dem Referendariat mitgenommen werden.

Angst auslösend wirken dabei nicht nur die Sorge vor einem fachlichen Versagen, vor didaktisch-methodischen, vom Fachleiter kritisch aufgedeckten Defiziten, auch nicht vor einem Entgleiten der Lerngruppe, der sich der Berufsanfänger bisweilen ohne wirkliche Sanktionsmöglichkeiten recht hilflos ausgeliefert fühlt, sondern in starkem Maße die Sorge vor einer die eigene Person direkt berührenden Stundenanalyse. Nach einer meist wohlwollenden Behandlung in der Schulzeit, nach einer im Wesentlichen auf den Wissenserwerb gerichteten Überprüfung im Studium steht nun während des gesamten Referendariats auch die Persönlichkeit des jungen Lehrers auf dem Prüfstand, werden Artikulation, Bewegung, Körperhaltung, Auftreten vor der Lerngruppe mit in die Stundenbeurteilung einbezogen. Selbst wenn die Interviewpartner überwiegend sachliche, verständnisvolle, aufbauende Kritik erfahren haben, erwähnen sie, sofern sie sich an die Ausbildung als Angst besetzt erinnern, als Grund dafür auch immer die bei Mitreferendaren miterlebte, die Person verletzende Kritik, die ihnen danach als auch ihnen drohendes Ungemach vor Augen steht, gleichsam als „Angstvorbild“ Ängste erzeugend wirkt.

Immer aber geht die Angst von den Fachleitern aus, unabhängig davon, ob von diesen bewusst erzeugt, überhaupt nicht bemerkt oder gar nicht beabsichtigt. Ihre schon früher erwähnte dominierende Rolle bei der Notenvergabe, ihre meist dezidierten Vorstellungen von Unterricht, durch jahrelange Erfahrung gestützt, und gepaart mit einem den Berufsanfänger fast erdrückenden profunden Fachwissen, lassen dem Referendar kaum Chancen, fachlich und pädagogisch mitzuhalten. Ohne Aussicht, sich gegen diese fachliche Dominanz und die pädagogisch-unterrichtliche Erfahrung ihrer Seminarausbilder bei Meinungs-differenzen durchsetzen zu können, stellen viele Referendare größere, auch das eigene Selbstbewusstsein stützende didaktisch-methodische Experimente auf die Zeit beruflicher Unabhängigkeit zurück, beschränken sich auf den Erwerb der notwendigen, sicherlich umfangreichen Basisfähigkeiten für den Unterricht in ihren Fächern unter vorläufigem Verzicht auf eigene Profilierung als Lehrer. Klugerweise, so argumentieren sie, orientieren sie sich dann an den sorgfältig ausgeloteten Wünschen und Vorstellungen ihrer Fachleiter, sodass sie sich zum Beispiel wegen derer vermuteten Vorliebe für Unterrichtsmaterialien zu einem sachlich kaum begründbaren „Medienfeuerwerk“ gedrängt fühlen oder in den Text ihrer Unterrichtsentwürfe vermeintlich bewährte Formulierungen als Versatzstücke einbauen. Selbst wenn sie in der Sache mit ihren Fachleitern uneins sind, suchen sie mit Blick auf die Examensnote nicht die offene Auseinandersetzung mit ihnen, überlassen sie diese in schlimmen Fällen selbstbewussten Mentoren, die ihnen dadurch den Rücken stärken, und verschieben den Wunsch nach unterrichtlicher Selbstverwirklichung auf die Zeit nach dem Examen, ohne sich im Widerstand gegen Ausbilder und bei der Durchsetzung eigener Konzepte kräftemäßig zu verzehren, während ihnen andernfalls durch eine schlechte Note gerade diese lebenslange Chance eines Berufsbeginns nach der Prüfung verbaut wäre. Unter diesem Aspekt ist der Verzicht auf deutliche Kritik, auf das Anmahnen fachlicher und menschlicher Kompetenz, auf das stärkere Entfalten von Eigeninitiative zwar verständlich, aber kaum im Sinne des zweifellos angestrebten Lehrerbildes wünschenswert, das eben durch Eigenschaften wie Mut und Fähigkeit zu kritischem Engagement mitgeprägt sein sollte. Überaus deutlich zeichnet sich dieses Defizit bei den Bemerkungen zu den allgemeinpädagogischen Sitzungen ab, die wohl durchgängig kritisiert werden, bei denen aber die nachweisbaren Möglichkeiten zum Mitgestalten wenig ausgeschöpft wurden.

Während dieser vermeintliche Anpassungsdruck bei einigen zu einer tief greifenden Verärgerung führt, gehen andere gleichsam innerlich auf Distanz, nehmen diese Lehrzeit zwar als nicht immer befriedigend, aber eben als unvermeidbar und in Teilen als notwendig und hilfreich hin.

Diese „lebenskluge“ Anpassung fällt immer dann leichter, wenn die Kritik zu veränderten und verbesserten Lehrleistungen führt, der Fachmann also die Qualität seiner Ratschläge überzeugend demonstrieren kann. Dieses Sich-Anpassen wird auch eher akzeptiert, wenn es sich auf die Unterrichtsbesuche durch den Fachleiter beschränken lässt, der Referendar aber sonst unter der Obhut eines verständnisvollen Mentors Spielraum für selbstgestaltetes Lehren erhält und nutzt. Die Anpassung entwickelt sich zur Akzeptanz, wenn der Fachleiter auch ungewöhnliche Vorschläge und unterrichtliche Experimente seines Referendars bei Gelingen vorbehaltlos anerkennt. Wird die Kritik dagegen wegen vermeintlicher oder offenkundiger Erfolglosigkeit fortgesetzt, so stellt sich beim Betroffenen ein zunehmendes Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit ein, eine über die Jahre nachwirkende Verunsicherung. Eindeutig negativ, weil meist Gefühle der Ohnmacht, des Ausgeliefertseins und damit der Angst oder Wut auslösend, wirkt sich eine in der Formulierung der Kritik und dem Stil der Besprechung die Person treffende Stundenanalyse aus, wobei diese Wirkung häufig noch durch das Betonen von Marginalien bei der schriftlichen Planung und der Durchführung des beobachteten Unterrichts, durch eine nach Zeitaufwand und Intensität verfehlte Besprechung von Nebensächlichem, den Unterrichtsverlauf nicht Bestimmendem verstärkt wird. Dieses als Gründlichkeit deklarierte Abgleiten ins Kleinkarierte wird als ver-

letzend, bewusst herabwürdigend und die sonstige, vielleicht berechtigte Kritik überdeckend, empfunden, hinterlässt auch tiefe Spuren in der Erinnerung, da die Betroffenen nicht den Mut aufbringen und auch nicht den Überblick besitzen, um auf die unterschiedliche Wertigkeit der verschiedenen Kritikpunkte hinweisen zu können. Die Referendare fühlen sich wie Unmündige, wie kleine Kinder behandelt, ohne sich aus dieser Rolle befreien zu können. Dagegen wird eine verständnisvolle, sachliche Kritik, auch wenn sie ohne Beschönigung auf Defizite hinweist, als hilfreich eingestuft und in der Form eventuell später als Muster eigenen Handelns übernommen.

Ohne Einschränkung negativ wirkt sich dagegen schon der Eindruck von Voreingenommenheit des Fachleiters gegenüber seinem Referendar aus. Scheinbar ausweglos in einer Schublade steckend, so wird es in den Interviews mehrfach formuliert, sieht der Betroffene keine Chance des Entkommens, fühlt sich vorverurteilt und kann eigentlich nur mit erhöhter Anpassung, Angst, Wut oder auch Meideverhalten reagieren. Sich dem Wagnis einer offenen Aussprache auszusetzen, dafür fehlen gerade in einer solchen Konstellation häufig der Mut und das Vertrauen. Von Glück konnte derjenige sprechen, der es in die richtige Schublade geschafft hat, wie es der in dieser Hinsicht offenbar geschickte Interviewpartner VIII ausdrückt.

Neben den Ängsten, der Verunsicherung, dem Anpassungsdruck scheint vor allem die durch Taktik gebotene Verstellung im Referendariat die Interviewpartner nachhaltig zu beschäftigen. Wie an anderer Stelle ausführlich erörtert, sind die Referendare in starkem Maße auf ihre beiden Fachleiter fixiert. Problematisch wird diese Fixierung durch die Doppelrolle, die die Fachleiter im Rahmen der in diesem Ansatz nie veränderten Prüfungsverordnung haben; sie sind zugleich Helfer, Berater, aber auch Kontrolleure, Ausbilder und Prüfer. Aus der Sicht der Referendare sind beide Rollen in der Person des Fachleiters untrennbar miteinander verzahnt; jede erbetene Hilfe, jeder erteilte Ratschlag werden nicht nur zu Ausbildungszwecken im Gedächtnis des Ausbilders abgespeichert, sie werden auch vom Fachleiter in der das Referendariat abschließenden Rolle als Prüfer abgerufen und scheinen unentrinnbar in die Bewertung miteinzufließen. Schon an den erfahrenen Ausbilder stellt diese Doppelfunktion hohe Anforderungen, zwingt ihn zur Konzentration auf das vom Referendar gegen Ende der Ausbildung Erreichte; eigentlich sollte er die positive Entwicklung im Blick haben und punktuelles Versagen zutreffend einordnen können. Für den sich an den Fachleiter ausgeliefert fühlenden Referendar bedeutet dessen Doppelrolle aber, dass er sich von Beginn des Vorbereitungsdienstes an keine Blöße geben sollte. In den Interviews, vor allem aber auch auf die abschließende Frage nach einem zentralen Ratschlag für nachfolgende Referendare taucht mehrfach als ungemein wichtig der Hinweis auf, gegenüber den Ausbildern auf gar keinen Fall Schwächen zu offenbaren, Fehler einzugestehen, Unsicherheiten einzuräumen, keine Probleme in Unterricht und Ausbildung mit Schülern, Kollegen, Eltern oder gar sich selbst zu erwähnen, kurzum das Bild einer heilen, d.h. erfolgreichen Referendarwelt zu zeichnen. In diese Vorstellung passt auch die Scheu vor der privaten Begegnung mit dem Fachleiter auf Seminarfeiern. Abschirmen, Vertuschen, notfalls Vortäuschen einer im Wesentlichen problemfrei verlaufenden Ausbildung wird hier als Rezept für neue Referendare weitergereicht. Diese aus der Sicht der Auszubildenden eventuell nachvollziehbare Einstellung – es bleibt nur die Frage, wie sich die Interviewpartner in ihrer Doppelrolle als Lehrende und Prüfende dem Schüler gegenüber sehen – verhindert aber andererseits offensichtlich die Verwirklichung einer wesentlichen Seite des Ausbildungsauftrages, die eine wirksame Beratung eigentlich nur nach freimütigem Offenlegen der eigenen Schwierigkeiten zulässt.

Die Auswirkungen der geschilderten negativen Einflüsse auf die Persönlichkeit des jungen Lehrers, auf sein späteres Lehrerverhalten sind abschätzbar.

1. Der früh einsetzende, teilweise auch selbst verursachte Leistungsdruck schränkt die Sicht des Lernenden auf das leistungsmäßig Erfassbare ein. Die zu erwartende Zensur füllt das Blickfeld aus, lässt die Hauptperson aller Bemühungen, den Schüler, zur Figur

in einem Spiel mit ganz anderer Zielsetzung als seiner Erziehung werden, im schlimmsten Fall zum Störfaktor im auf Notenwirksamkeit ausgerichteten Vorführunterricht. Die Pflichtübungen werden als das Wesentliche wahrgenommen, Kürübungen erscheinen unter Umständen riskant, kosten Zeit und für die Pflicht dringend benötigte Kraft, sodass unterrichtliche Experimente eher zögernd oder gar nicht in Angriff genommen werden, während doch gerade das Referendariat sich durch die Möglichkeit der Rücksprache mit Unterrichtsbeobachtern für auf diese Weise kontrollierbare, diskutierbare und auch revidierbare unterrichtliche Experimente anbietet. Zumindest lässt sich die Gefahr nicht ausschließen, dass im Referendariat eine erfolgreiche Beschränkung auf eine bewährte Wissensvermittlung sowie der Verzicht auf eine arbeitsintensive Verwirklichung neuer Ideen zu in den Beruf hineinwirkenden und sich unter dessen Arbeitsbelastung verstärkenden Verhaltensweisen des zukünftigen Lehrers werden, zu einer unerwünschten Form des Lernens am Erfolg.

2. Angst blockiert zweifelsfrei für den Lernprozess nötige Kräfte; noch schwerer fällt sicherlich unter dieser Prämisse schöpferisches Tun, das eine frühzeitig beim jungen Lehrer anzustrebende Erfahrung darstellt.

Die für den Lehrer so wichtige persönliche Ausstrahlung auf die Klasse, die innere Ruhe und Ausgeglichenheit voraussetzen, kann sich kaum in einer Angst besetzten Lernatmosphäre entwickeln.

Darüber hinaus beeinträchtigen erlebte Ängste nicht nur die Erinnerung an das Referendariat; sie können auch noch nachhaltig die Persönlichkeit des im Berufsalltag stehenden Lehrers negativ beeinflussen, der daraus erwachsende Selbstzweifel und Unsicherheiten nur mühsam ablegen kann, wenn nicht später Erfolgserlebnisse dem entgegenwirken.

Die Scheu vieler Lehrer vor der Öffnung ihres Unterrichts (die geschlossenen Türen der Klassenräume sind ein äußeres Zeichen dafür) für ein größeres Publikum – Kollegen, Schulleitung, vor allem aber Eltern –, auch die bisweilen große Empfindlichkeit gegenüber Kritik lassen sich u.a. wohl auch auf solche Angst besetzten Ausbildungserfahrungen zurückführen, aus der sich Ich-Stärke und das Bewusstsein der eigenen Professionalität eher schwer entwickeln können.

3. Anpassung an unabänderliche Lebens- und Ausbildungsumstände lässt sich durchaus als Teil wünschenswerter Lebenserfahrung interpretieren, als lebenskluges Reagieren auf stärkere äußere Kräfte. Etliche Interviewpartner arrangieren sich auf diese Weise, zeigen dieses „clevere“ Verhalten, ohne anscheinend darunter zu leiden, weil sie auf die Zeit nach der Ausbildung blicken, die eigentliche Berufstätigkeit als Feld uneingeschränkter Selbstverwirklichung vor Augen haben. Andere dagegen tun sich schwer damit, offenkundige Beobachtungs- und Interpretationsfehler, einengende Vorschläge, zweifelhafte Ratschläge, verletzende Kritik ihrer Ausbilder unwidersprochen hinzunehmen. Sie erleben sich als gedemütigt, haben aber auch nicht den Mut zum Widerspruch.
4. Der Verzicht auf Kritik und Eigeninitiative verleitet zum Rückzug auf das unproblematisch Erreichbare, bedeutet aber auch den frühzeitigen Verzicht auf die Durchsetzung eigener Ideen und des eigenen Wollens.
5. Das Vertuschen persönlicher Schwächen, so vorteilhaft dies auch in der momentanen Situation erscheinen mag, verhindert eine rechtzeitige und wirksame Veränderung von für den Beruf ungünstigen Verhaltensweisen in dem dafür eigentlich vorgesehenen Ausbildungsabschnitt, eröffnet zudem auch dem gutwilligen Ausbilder kaum Chancen für Anregungen und Hilfestellungen.

Der Berufsanfänger praktiziert hier Handlungsweisen, denen er bei seinen Schülern so nicht begegnen möchte. Selbst in der Rolle des Ausbildenden wünscht er sich gerade Schü-

ler, die ihm als offene, selbstbewusste, nicht angepasste Partner gegenüber treten, denen er im Übrigen nur helfen kann, wenn sie ihm ihre Lerndefizite offenbaren. In der eigenen Ausbildung erlebt er Verhaltensweisen als notwendig und taktisch klug, die bei veränderter Blickrichtung dann den Schülern kaum zu verübeln sind, gegen die anzuarbeiten er aufgrund der geschilderten eigenen Erfahrung vielleicht eher zu verzichten bereit ist.

Die Gefahr liegt nahe, dass angepasstes Verhalten, Verzicht auf Kritik und energisches Realisieren eigener Vorstellungen sowie das Verheimlichen unterrichtlicher und erzieherischer Schwierigkeiten als Nerven schonende, Kräfte sparende und Image bewahrende Verhaltensweisen in den Beruf übernommen, gegenüber Kollegen und vor allem Vorgesetzten beibehalten werden. Auch wenn sich die erlebte Abhängigkeit unter dem Motto „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ subsumieren lässt, sich im Berufsleben die durch den Beamtenstatus zusätzlich gewährte Sicherheit genutzt werden kann, um mit Rückgrat und Selbstbewusstsein die Berufsrolle auszufüllen, existieren zumindest für schwächere Persönlichkeiten die hier skizzierten Gefahren mit Folgewirkung, scheint hier ein Ausbildungsgang teilweise nicht modellhaft für lebenslang erwünschte Einstellungen abzulaufen.

Neben diesen die Persönlichkeit belastenden, im weiteren Berufsleben noch aufzuarbeitenden Auswirkungen des Referendariats schälen sich in den geführten und analysierten Gesprächen eine Reihe prägender Erlebnisse und aufbauender Ersterfahrungen heraus, die langfristig Haltung und Einstellungen der angehenden Lehrer positiv zu formen scheinen.

Hierzu zählt außer der ganz wesentlichen Erkenntnis, auch nach offiziellem Urteil zum Unterrichten an der ausgewählten Schulform fähig zu sein, zweifellos und mehrfach angemerkt auch das Bewusstsein der selbst erfahrenen Stärke, des bewiesenen Durchhaltevermögens in einem Ausbildungsgang mit hoher und konzentrierter Arbeitsbelastung und erheblichen psychischen Anforderungen. Das Durchstehen des Stresses, von einigen Interviewpartnern als tieferer Sinn des Referendariats vermutet, und das Überwinden der auftretenden Ängste lassen die Referendare durchweg selbstsicherer und selbstbewusster werden, lassen sie an sich bisher unentdeckte Fähigkeiten erkennen, zum Beispiel kommunikative Kompetenz, organisatorisches und taktisches Geschick, Mut zur Improvisation, aber auch zunehmende Handlungskompetenz in Konfliktfällen. Hierzu gehört auch die Erkenntnis, schrittweise fähiger beim gleichzeitigen und zeitgerechten Bearbeiten und Erfüllen durchaus verschiedenartiger Aufgaben zu werden, die Alltagsbewältigung im angestrebten Beruf gelernt zu haben – bis hin zu der glücklichen und für das Bestehen des Referendariats und des Berufslebens so wichtigen Erkenntnis, den richtigen Beruf gewählt zu haben, wie es IP VIII explizit ausdrückt. Hierzu zählt auch fundamental die Begegnung mit dem eigentlichen Adressaten aller vorausgegangenen Bemühungen, dem Schüler, der sich gerade dem jungen Lehrer zu öffnen bereit ist, sich wohl auch von diesem mitreißen lässt, ihn akzeptiert oder sogar ein wenig bewundert; eine eigentlich glückliche Erfahrung, die aber durch die gegenteilige des Widerstandes in einer Lerngruppe ergänzt werden kann, ohne dass der Lehrer hieran zerbricht. Vielmehr gewinnt er dadurch Erzieher- und auch Lebenserfahrung, die er an sich als immer noch sich vollziehenden Reifungsprozess wahrnehmen kann.

Hierzu rechnet aber auch die bei der Wissenstransformation auf Schülerniveau gemachte Erfahrung, dabei das eigene Wissen tiefer zu durchdringen und zu verbreitern; bei Naturwissenschaftlern tritt die Freude am selbstentwickelten und überzeugenden Experiment hinzu, das an der Universität meist nur als Zuschauer erlebt, nun selbst einem „staunenden“ Publikum vorgeführt werden kann.

Die Ehefrau und Mutter erlebt sich zum ersten Mal nicht ausschließlich in dieser Rolle, erfährt sich, auch von den Kindern anerkannt, als im Berufsleben stehend, ihre vielfältigen Aufgaben in Familie und Ausbildung allein bewältigend, sodass sie mit dem Gefühl eigenen Könnens, mit erwachtem und gestärktem Selbstwertgefühl den Vorbereitungsdienst trotz allen Ärgers über die Note verlässt.

Eine außerordentlich wertvolle Bereicherung scheint zudem das Erleben positiver Verhaltensweisen von Ausbildern zu sein, die gleichsam Modellcharakter annehmen für das spätere Lehrer-Schüler-Verhältnis; hierzu gehören zum Beispiel Offenheit für die Sorgen und Nöte der anderen Seite, Vorurteilsfreiheit, Ermutigung zur Selbsttätigkeit, aber auch freimütige, aufbauende Kritik. In diese Rubrik gehört auch die Erfahrung einer positiven Berufseinstellung bei Mentoren und Seminaarausbildern, die frühzeitig ein das Schöne betonende Bild vom angestrebten Beruf zu zeichnen verstehen, die das Lohnende am Unternehmen Schule durch beispielhaftes Verhalten erkennen lassen.

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass von den äußeren Rahmenbedingungen keine zusätzlichen Belastungen und Probleme für die Bewältigung des Referendariats auszugehen scheinen. Auch den Übergang in den Beamtenstatus mit neuen Pflichten erleben die Interviewpartner nicht als belastend, wohl auch durch die Mentoren noch gegen die juristische Seite der Schulwirklichkeit zum Teil abgeschirmt; dabei erfüllen sie je nach Einstellung ihre Auflagen äußerst korrekt oder auch nur pflichtgemäß, die möglichen Frei- und Rückzugsräume, die erkennbaren Lücken im Kontrollsystem anscheinend eher moderat nutzend.

Die in einer so späten Ausbildungsphase auftretenden speziellen psychischen Belastungen werden offenbar auf drei Ebenen aufgefangen:

- Die nahe liegendste ist die Familie, so sie intakt ist und keine zusätzlichen Probleme aufbürdet, oder ein privater, schon bestehender oder neu zu schaffender, vom Seminar unabhängiger Freundeskreis. Eine Freizeitgestaltung mit Menschen, die Abstand vom Ausbildungsgeschehen haben, das Fortführen früherer Hobbies haben sich als entlastend erwiesen.
- Als äußerst hilfreich für die psychische Verarbeitung, aber auch für die praktische Bewältigung des Schulalltags erweist sich die fächerübergreifende große Gruppe in demselben Ausbildungsjahrgang, von den Teilnehmern überschwänglich gepriesen. Die Arbeit mit Fachkollegen beschränkt sich offenbar überwiegend auf fachliche Kontakte.
- Als dritte Ebene, eigentlich die dem Beruf nahestehende, wird die Integration in das Kollegium der Ausbildungsschule erwähnt, wobei dies eine Reihe engagierter, möglichst nicht viel älterer Mentoren voraussetzt und ein durch die Persönlichkeit des Schulleiters oder der Schulleiterin oder durch die weltanschauliche Prägung bestimmtes freundliches, tolerantes, annehmendes Schulklima, in dem der Referendar nicht so sehr als Auszubildender, sondern als innovationsfähiger, wenn anfangs auch noch unerfahrener Kollege akzeptiert wird.

Insgesamt offenbaren alle Interviews eine starke emotionale Auswirkung der Seminarzeit auf die Betroffenen, die sich in den engagierten, vielfach auch sehr detailreichen Schilderungen einzelner Erlebnisse widerspiegelt. Selbst mehrere seitdem vergangene Jahre haben zwar einzelne Inhalte der Ausbildung vergessen lassen, aber nicht eine Fülle gefühlsmäßig berührender Erlebnisse, die im Gespräch mit dem ehemaligen Ausbilder artikuliert werden, provoziert durch eine Reihe darauf abzielender Fragen; vor allem berührt die Heftigkeit der aufbrechenden Emotionen bei den beiden zur Zeit des Interviews noch nicht in den Schuldienst gelangten Gesprächspartnerinnen, denen dieser Sprung allerdings inzwischen gelungen ist.

Die Bereitwilligkeit aller Teilnehmer, sich für die Interviews zur Verfügung zu stellen, weist nicht nur auf das unverändert bestehende Interesse an der Ausbildung, nicht nur auf das weitgehend ungetrübe Verhältnis zum Interviewer hin, sondern auch auf das latent vorhandene Bedürfnis nach Aussprache mit einem Beteiligten über die damals erlebte Zeit, auf das Bedürfnis, eigene Gedanken und Gefühle zur Ausbildung zu artikulieren, wohl auch als eine späte Gelegenheit zum partiellen Aufarbeiten und Bewältigen dieses für den Berufsweg entscheidenden Lebensabschnitts.

13 Konsequenzen für die Lehrerbildung

13.1 Konsequenzen für das Ausbildungssystem

„Professionelle Identität bildet sich dadurch, dass man berufliche Fähigkeiten schrittweise aufbaut, sich diesen eigenen Entwicklungsprozess selbst präsent hält und die Ausbildungs- und Berufsrealität in einer Weise zeitlich, sachlich und sozial so schematisiert, dass man das Selbstbild eines guten Lehrers in der Zeit und gegenüber konkurrierenden Erwartungen bewahren sowie gegenüber externen Normen behaupten und dennoch in einem diffusen und widersprüchlichen Alltag lernen und arbeiten kann.“²³⁴

Bei aller Freude über die im Referendariat erfolgende Erstbegegnung mit dem angestrebten Beruf und über die hier mögliche Umsetzung des bisher Gelernten in praktisches Handeln, auch bei allem voraussetzbaren pädagogischen Engagement stehen doch alle Bemühungen der Referendare unter der Erwartung einer abschließenden Beurteilung und Prüfung, wie es das im Abschnitt 12.1 gezogene Fazit recht deutlich offenbart. Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich ihre Lernanstrengungen schon aus einem durchaus nachvollziehbaren Eigeninteresse am Kontrollierbaren und Kontrollierten, am Messbaren und tatsächlich Gemessenen in der Ausbildung; daneben steuern aber auch äußere Faktoren ihre Ausbildungsbemühungen, wie in Abschnitt 12.2 nachgewiesen.

Den durch die vorangegangene Untersuchung belegten Stärken des Vorbereitungsdienstes steht dabei eine Reihe ebenfalls offenkundig gewordener Mängel gegenüber, die nicht nur im Hinblick auf die im Abschnitt 1.4 dargestellte Reformdiskussion dringend einer Abhilfe bedürfen. Diese Schwächen im betrachteten Ausbildungssystem manifestieren sich zum einen – bedingt u.a. durch eine zu einseitige Fokussierung auf den Qualifizierungsbereich Unterrichten – in der diagnostizierten defizitären Kompetenzentwicklung in den anderen untersuchten Bereichen. Wegen der das Ausbildungs- und Prüfungsgeschehen determinierenden PVO ist damit im kausalen Zusammenhang das einseitige Anforderungsprofil des Zweiten Staatsexamens zu sehen. Zum anderen sind die durch die Doppelrolle der Ausbilder verursachten systembedingten Probleme mit ihren unerwünschten Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Referendare in vielfältiger Weise beleuchtet und detailliert belegt worden, vor allem in den Fällen, in denen Schwierigkeiten durch die Person des Ausbilders nicht ausgeglichen oder gar verstärkt wurden. Außerdem lassen sich die Ursachen für die über Jahrzehnte hinweg unveränderte Kritik an der allgemeinpädagogischen Ausbildung offenkundig im bisherigen System nicht beseitigen.

Vor dem Hintergrund einer bundesweiten, vielfältigen und kontrovers geführten Reformdiskussion zur zweiten Phase der Lehrerausbildung mit teilweise noch im Anfangsstadium befindlichen Praxiserprobungen²³⁵ überschreitet eine komplexe Erörterung der Reformansätze den Rahmen dieser Arbeit. Dennoch sollen in einem zweifachen Zugriff

1. aus der Untersuchung ableitbare Konsequenzen skizziert werden – angelehnt an ein in der Erprobung befindliches Reformprojekt –, die einen Systemwechsel und nicht mehr eine Systementwicklung beinhalten,
2. einige auf Praxisdetails bezogene Vorschläge erläutert werden, die, da an konkreten Aufgaben orientiert, der breiteren Kompetenzentwicklung dienlich sind und sich ohne weiteres in einem modularisierten System realisieren lassen.

Das Bundesland Hessen hat mit seinem neuen Hessischen Lehrerausbildungsgesetz²³⁶ (HLbG) vom 29.11.2004, das ab 1. August 2005 für die in den Vorbereitungsdienst eintretenden Referendare wirksam geworden ist, eine richtungweisende, alle Phasen der Lehrer-

²³⁴ KMK (2004a), S. 15

²³⁵ vgl. z.B. Pabst / Justus (2006)

²³⁶ www.kultusministerium.hessen.de

bildung einschließende Reform eingeleitet, die eine systemverändernde Abkehr auch von der bisher praktizierten Lehrerausbildung in der zweiten Phase vollzieht. Intendiert ist eine die gesamte Berufstätigkeit des Lehrers erfassende Qualifizierung, in der die biographische und die systembezogene Orientierung miteinander verknüpft sind.

„Das Gesetz regelt die Ziele, Inhalte, Organisationsformen, Verfahrensabläufe und Leistungsanforderungen der gesamten Lehrerbildung und verleiht somit allen Aktivitäten der Lehrerbildung einen gemeinsamen Rahmen.“²³⁷

Leitlinien dieses Reformmodells, soweit sie unter Berücksichtigung der in Kapitel 12 zusammengefassten Untersuchungsergebnisse bedeutsam sind, werden im Folgenden betrachtet.

Das HLbG zielt durch inhaltliche und personelle Verflechtungen auf eine Kooperation der verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung, deren Notwendigkeit durch die vorgelegten Untersuchungsergebnisse nachdrücklich unterstrichen wird. Das HLbG soll zudem im Sinne eines „Entwicklungsgesetzes“ alle Institutionen zu einer Rechenschaftslegung anhand wissenschaftlicher Expertisen verpflichten.

„Die Auffassung von Lehrerbildung als einer Gesamtaufgabe begründet in logischer Weiterführung, dass wesentliche Entwicklungslinien in allen Phasen der Lehrerbildung einheitlich verfolgt werden.“²³⁸

Der hier zugrunde liegende Gedanke unterstützt u.a. die lange angemahnte Verzahnung der beiden Lehrerausbildungsphasen, bietet aber auch die Grundlage für die in diesem Kapitel noch diskutierte Berufseinstiegsphase.

Als „Wegmarken“²³⁹ auch der Ausbildung im Referendariat sind die folgenden Leitlinien gedacht:

1. Die Verpflichtung zur internen und externen Überprüfung.
2. Die Modularisierung des Ausbildungsablaufs.
3. Die Orientierung der Ausbildung an Kompetenzen und Standards.
4. Ein für alle Lehrkräfte verpflichtendes Portfolio.

Zu den strukturellen Wegmarken zählt in Hessen das Festhalten am zweijährigen Referendariat mit einem Orientierungspraktikum vor und einem Betriebspraktikum im Studium, dem im folgenden Abschnitt ein eigener Vorschlag gegenübergestellt wird.

Der Reformidee entspricht auch die verpflichtende Einbeziehung der Studienseminare in „Verbundaktivitäten der Lehrerbildung und der Schulentwicklung“²⁴⁰. Die hiermit verbundene Ausweitung des Aufgabenspektrums der Studienseminare setzt allerdings eine deutliche Vergrößerung der personalen und eine Förderung der fachlichen Ressourcen voraus.

Die Orientierung der Auszubildenden und der Ausbilder an Kompetenzen und Standards, verbunden mit der angestrebten Balance zwischen „Individualität und Sozialität des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung“²⁴¹, zielt auf einen Abbau von Spannungen zwischen Ausbildergruppen, Ausbildern und Auszubildenden sowie auf eine Förderung kooperativer Arbeitsweisen, auf die auch etliche später skizzierte Vorschläge hinwirken sollen.

Erste Beobachtungen in Hessen, die den eingeschlagenen Weg jedoch grundsätzlich nicht in Frage stellen, legen ein Nachdenken über Kurskorrekturen nahe.²⁴²

²³⁷ Storch (2006), S. 11; zum Folgenden vgl. ebd., S. 11 - 16

²³⁸ Storch (2006), S. 13

²³⁹ Storch (2006), S. 13

²⁴⁰ Storch (2006), S. 13

²⁴¹ Storch (2006), S. 15

²⁴² Sauerland (2006), S. 67 – 68; Lauer (2006), S. 86 - 88

1. Eine inhaltliche Überfrachtung der Module führt offenbar teilweise zu einer Überforderung der Referendare, ein bei einer Reform in Niedersachsen zu berücksichtigender Effekt, gerade auch im Hinblick auf die in dieser Untersuchung belegte Arbeitsbelastung der Auszubildenden.
2. Die Bewertung der Module, insbesondere hinsichtlich der unterschiedlichen Stufen des Kompetenzerwerbs, scheint klärungsbedürftig.
3. Die modularisierte Ausbildungsstruktur lässt sich personell mit den vorhandenen Ressourcen in Hessen langfristig nur mit größerem Einsatz der Ausbilder praktizieren. Eine durch die begrenzte Anwesenheitszeit der Ausbilder verursachte Unsicherheit in der Beurteilung des einzelnen Referendars führt zu Spannungen.²⁴³
4. Durch die Modularisierung werden langfristige Arbeitsbeziehungen²⁴⁴ zwischen Ausbildern und Auszubildenden – von den IP überwiegend positiv erlebt – durch relativ kurzzeitige Beziehungen abgelöst. Gelänge eine Ausweitung des Ausbildungsangebots²⁴⁵, könnte durch ein geeignetes Strukturmodell am jeweiligen Seminar allerdings die von einigen IP beklagte „schicksalhafte“ Ausbilderzuordnung durch ein System mit einem möglichen, aber nicht zwingenden Wechsel²⁴⁶ der Ausbilder abgelöst und damit ein zentrales Problem der bisherigen Praxis entschärft werden.

Der Nachweis des für die Module erbrachten Arbeitszeitaufwandes nach dem European Credit Transfer System (ECTS-Punkte) im Qualifizierungsportfolio berechtigt zur Prüfungszulassung. Die für die bewerteten Module erhaltenen Notenpunkte ergeben zusammen mit den benoteten punktuellen Prüfungsleistungen am Ende des Referendariats die Gesamtbewertung.²⁴⁷

Die zur Zeit gültige PVO (2001) gewichtet die punktuellen Prüfungsleistungen am Ende des Referendariats mit 60%, die schriftliche Hausarbeit und die in ihrer Zusammensetzung eher intransparente Vornote mit jeweils 20%, während die entsprechenden Anteile im hessischen Modell mit 30%, 10% und 60% eine dreimal so große Gewichtung der langfristig im Vorbereitungsdienst erbrachten Leistung bedeutet. Dieser von etlichen IP angemahnten stärkeren Berücksichtigung der Dauerleistung im Referendariat steht allerdings eine permanente, jedoch auch transparentere Leistungsbewertung gegenüber. Der Verzicht auf die vom Verfasser abgelehnte schriftliche Hausarbeit würde zudem Spielraum für andere im Vorfeld der punktuellen Abschlussprüfungen zu erbringende Leistungen schaffen.

Im Übrigen dürfte die Bewertung solange ein stets der Revision bedürftiges Problem bleiben – auch unter dem Aspekt des nicht zuletzt an den Prüfungsanforderungen orientierten Arbeitseinsatzes der Referendare –, wie sich die Binnenstruktur der Seminare aufgrund der angestrebten Reformen noch im Wandel befindet.

Die Unterrichtsverpflichtungen der Referendare im diskutierten Ausbildungsmodell²⁴⁸, die den Unterrichtseinsatz der IP um 35% übersteigen, erscheinen aufgrund der in den Interviews aufgezeigten Arbeitsbelastung unverträglich hoch, steht doch einer durch Gründlichkeit der Unterrichtsvorbereitung und Intensität der Nachbereitung geprägten Praxis eine, durch den Umfang bedingt, verstärkt unreflektierte Unterrichtserfahrung gegenüber.

Das zentrale und für einige der in der Untersuchung offen gelegten Schwächen ursächliche Problem der Ausbilderrekrutierung für die zweite Phase, die weitgehend ohne spezielle Vorbereitung erfolgende Aufnahme der neuen Tätigkeit sowie die nur in Ansätzen vom Arbeitgeber unterstützte Fort- und Weiterbildung, lassen sich durch die Seminarlehrer

²⁴³ Eckardt, u.a. (2006), S. 69 - 74

²⁴⁴ Bernecker / Tetzner (2006), S. 83

²⁴⁵ zu den Kosten vgl. Lauer (2006), S. 87

²⁴⁶ Lauer (2006), S.86

²⁴⁷ Bernecker / Tetzner (2006); zur Bewertung vgl. auch Ewert / Petras (2006), S. 91 - 92

²⁴⁸ Lauer (2006), S. 87

in Eigeninitiative nur unvollständig lösen. Ein Rückgriff ausschließlich auf die Ressourcen der Seminare – ohne Einbindung der ersten Phase und Einbeziehen weiterer Experten – verspricht unter Berücksichtigung der schon bestehenden Arbeitsbelastung und der neuen Aufgaben z. B. in den Kompetenzbereichen Beratung und Mitwirkung wenig Erfolg, so dass eine institutionell abgesicherte Lösung der Ausbilderqualifizierung unabdingbar erscheint.

Grundsätzlich sollte bei einer Reform des Vorbereitungsdienstes der Entwurf von Ideen nicht unterbleiben - unter vorausseilender Rücksichtnahme auf finanzielle Engpässe in öffentlichen Kassen –, da sich unter dieser Prämisse ohnehin ein Verzicht auf die bisherige Form der Lehrerausbildung zugunsten einer an der Meisterlehre ausgerichteten und den Autodidakten im jungen Lehrer fordernden Sparversion anbietet.

13.2 *Vorschläge für eine strukturelle Veränderung der Lehrerausbildung*

Bei der augenblicklichen Organisationsstruktur des Referendariats, das nach einer relativ langen universitären Ausbildungszeit gleichsam in einem Kompaktkurs den Übergang vom Studium in den angestrebten Beruf bewerkstelligen will, lassen sich als Ergebnis der Untersuchung einige der Ausbildung hinderliche und sie erschwerende Umstände herausfiltern.

1. Die Referendare nehmen häufig mit einem lücken- bis fehlerhaften Bild von den Anforderungen der Ausbildung und des angestrebten Berufes in einem für Korrekturen fast zu späten Stadium ihres Lebensweges den Vorbereitungsdienst auf, wobei die Anforderungen sich sowohl auf die schulrelevanten Fachkenntnisse als auch auf die persönlichkeitspezifischen Eigenschaften sowie auf die zu bewältigende Arbeitsbelastung beziehen.

2. Ihr Verhältnis zum Rezipienten „Schüler“ ist teilweise trotz des vergleichsweise geringen Altersunterschiedes von Unerfahrenheit im Umgang mit Jüngeren und daraus resultierenden unsicheren Probehandlungen geprägt.

Die Erfahrung mit jüngeren Geschwistern fehlt teilweise; Führungs- und Leitungsaufgaben in Sport- und Jugendgruppen, beim Musizieren oder als Assistant-Teacher im Ausland bleiben vor allem Referendaren mit den Fächern Sport, Religion, Musik, modernen Fremdsprachen vorbehalten, dann aber mit erkennbarem Gewinn im Referendariat.

3. Die im Studium absolvierten Schulpraktika kranken häufig unter der zu geringen Zahl selbst unterrichteter und besprochener Stunden.

Um die genannten Defizite zu minimieren, um die Konzentration auf das durch die Qualifizierungsbereiche und die Prüfung umrissene Wesentliche im Referendariat zu fördern und um den Übergang in den Berufsalltag zu erleichtern und erwünschte berufslange Verhaltensmuster zu etablieren, soll im Folgenden eine Dreiteilung des bisherigen Referendariats skizziert werden.

Das bisher zweijährige Referendariat wird aufgeteilt in einen ca. dreimonatigen, im Studium zu absolvierenden Abschnitt, in ein sog. Praxissemester (Phase I), in einen, wie über viele Jahre erprobt, eineinhalbjährigen Vorbereitungsdienst bisheriger Art (Phase II) und in einen dritten, in die Assessorenzeit verlagerten, versuchsweise ca. ein Jahr umfassenden dritten Abschnitt (Phase III). Wichtig ist dabei der Grundgedanke der Dreiteilung, während sich über die sinnvolle Länge der einzelnen Phasen erst nach Erprobung eine Entscheidung treffen lässt.

Das Praxissemester lehnt sich dabei an bereits praktizierte Formen der bisherigen Praxis-einführung von Lehramtsstudenten an, weitet diese jedoch aus und entspricht damit „der vermehrten Einführung bzw. dem verstärkten Ausbau bereits vorhandener Praxisphasen an

fast allen Universitäten in Deutschland“²⁴⁹, in dem sich auch eine zeitliche Parallelisierung von Theorievermittlung und Praxiserfahrung widerspiegelt. Über die Einführung und die Erfahrungen mit einem solchen Praxissemester in Baden-Württemberg, das dort sogar mit einer Verkürzung des Referendariats von einem halben Jahr einhergeht, finden sich mehrere Berichte in der Zeitschrift „Seminar“.²⁵⁰

Das Praxissemester sollte nach Grundlegung der allgemeinpädagogischen Voraussetzungen – wie z.B. das didaktisch-methodische Grundwissen, das Basiswissen über Kommunikation, über Konfliktbewältigung, Probleme der Leistungsbewertung sowie zusätzlich eine Sprecherziehung und Rhetorikausbildung – bei ca. acht Stunden eigener Unterrichtstätigkeit je Woche über ein Vierteljahr lang an einer auch für das Referendariat genutzten Ausbildungsschule absolviert werden. Der Einsatz von in der Ausbildung bewährten Mentoren und die Begegnung mit Referendaren in Phase II, die auch in ihrem Unterricht anhospitiert werden sollten – dieses wird bereits seit Jahren als Tandemprojekt an der Universität Osnabrück erprobt –²⁵¹, sichern einen an bewährte Ausbildungspraktiken angelehnten Einstieg in die Lehrerausbildung. Der für einen Anfänger hohe unterrichtliche Einsatz verspricht einen realitätsnahen Einblick in den Lehrerberuf, deckt zudem fachliche und menschliche Defizite rechtzeitig auf – mit der Möglichkeit zum gezielten Aufarbeiten dieser Mängel oder einer frühzeitigen Kurskorrektur auf dem Berufsweg. Dem fachlichen Lernprozess werden hier unterrichtsnahe Impulse vermittelt, gegebenenfalls als Wünsche an die Hochschullehrer herangetragen – auch eine Form der Rückkopplung –, in der Persönlichkeit liegende Schwächen können benannt und im weiteren Studium durch Arbeit in Jugendgruppen, durch die Tätigkeit in Ferienfreizeiten, auch durch freiwilligen weiteren Unterricht eventuell beseitigt oder abgemildert werden, sodass die in der Person, im fehlenden Fachwissen oder in der Fremdheit der Schulorganisation liegenden verunsichernden Faktoren zu Beginn des Referendariats weitgehend behoben sind. Voraussetzung ist eine strikte, d.h. auch örtlich-regionale Trennung von Praxissemester und Phase II, sodass Defizite aus dem Praxissemester den Seminausbildern aus Phase II keinesfalls zur Kenntnis gelangen können. Hier findet der angehende Lehrer fast unter Referendariatsbedingungen ein zensurenfreies Übungsfeld, aus dem Anfängerfehler keinesfalls Einfluss auf die Ausbildungsnoten der Phase II nehmen können. Die Kritik der geschulten Mentoren soll zwar eine deutliche Beurteilung der gezeigten Fähigkeiten und Leistungen einschließen, darf aber nur dem Betroffenen, aber auf keinen Fall seinen späteren Seminausbildern zur Kenntnis gebracht werden.

Selbst die frühzeitige Erkenntnis im Studium, für den Lehrerberuf weniger geeignet zu sein oder ihm doch kein tieferes Interesse entgegenzubringen, bedeutet sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft nicht unbedingt einen ökonomischen Verlust, weil die in dieser Phase an der Schule erworbenen Fähigkeiten und die hierfür an der Universität erarbeiteten Vorkenntnisse in den meisten akademischen Ausbildungsgängen und in den für sie ausgebildeten Berufen wünschenswerte Qualifikationen darstellen, sodass die Teilnahme durchaus auch für jeden, selbst wenn er nicht in den Lehrerberuf ginge, zertifiziert werden sollte. Über Erfahrungen mit einem solchen Praxissemester liegen Berichte vor, die sich mit den erzielten Ergebnissen hinsichtlich Praxiserfahrung, Berufsorientierung und Berufseignung im Sinne einer Filterfunktion befassen.²⁵² Einer kritischen Betrachtung wert ist die dabei praktizierte pädagogisch-psychologische Begleitausbildung, die sich im Rahmen des Praxissemesters streng an den artikulierten Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren sollte, um eine Vorverlagerung der Theorieskepsis aus dem Referendariat zu vermeiden.²⁵³

²⁴⁹ Wolters (2005), S. 2

²⁵⁰ Seminar 3 / 2005, S. 90 - S. 132

²⁵¹ vgl. Freitag (2001), S. 63

²⁵² Tatsch (2005); Kraut (2005)

²⁵³ Bovet (2005b)

Das eigentliche Referendariat ist durch diesen Vorlauf und sich daran anschließende zusätzliche gruppen- und unterrichtsspezifische Weiterbildungsmaßnahmen von Anfängerunsicherheiten und -fehlern stärker entlastet, ein Eintritt in den Vorbereitungsdienst trotz erkannter und benannter Mindereignung im Praxissemester geschieht auf eigenes Risiko. Die Ausbildung verläuft unter Berücksichtigung der formulierten Verbesserungsvorschläge in der bisherigen Form.

Die Phase III könnte sich beispielsweise nach Eintritt in das Berufsleben, während der Assessorenzeit etwa über ein Jahr erstrecken und der unterstützten Einarbeitung in die alltägliche Unterrichtsarbeit und in bewusst für diese Phase ausgesparte Themen dienen und entspräche damit etwa der Berufseinführungsphase der Lehrerbildung. Unter Leitung eines erfahrenen Schulpraktikers, dem aber das Ausbildungsgeschehen am Seminar durch entsprechende Kontakte vertraut ist, treffen sich in dieser Phase III die hierfür in Frage kommenden jungen Lehrer, um in etwa 14-tägigen Sitzungen ihre Erfahrungen zu diskutieren, der Klärung Bedürftiges aufzuarbeiten, sich mit den Beratungs- und Hilfsinstitutionen und ihren Vertretern vertraut zu machen u.a.m. Diese Phase wendet sich somit den in Phase II ausgeblendeten, nun aber für den Berufsalltag bedeutsamen und drängenden, von den Teilnehmern nach Bedarf selbst zu bestimmenden Themen zu; sie ist vom Noten-, nicht aber vom Handlungsdruck frei. Gesprächsrunden mit geschulten Supervisoren, gegenseitige Hospitationen, kollegiale Intervisionen, die Frommer „für eine der viel zu wenig geübten, aber effektivsten Formen der Fortbildung etablierter Lehrerinnen und Lehrer“²⁵⁴ hält, bieten sich an. Erklärtes Ziel soll dabei ein freiwilliges Fortbestehen dieser Arbeitskreise im Sinne einer überdauernden jahrelangen Kooperation sein.²⁵⁵ Die in dieser Arbeit an anderer Stelle beschriebenen Maßnahmen zur Förderung einer engeren Zusammenarbeit der Referendare werden hier konsequent weitergedacht und -entwickelt.

Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht belebt das Land Sachsen-Anhalt im Rahmen der Lehrerfortbildung das lange vernachlässigte Instrument der kollegialen Unterrichtsbesuche wieder. Wie zu erwarten, rief diese Aktion nicht nur Vorbehalte, sondern auch Ängste unter den Betroffenen hervor. „Die Scheu ist verständlich vor dem Hintergrund einer in Deutschland nicht weit verbreiteten Hospitationskultur, auch bei sehr gewissenhaften und anspruchsvollen Lehrkräften.“²⁵⁶

Für alle hier skizzierten Maßnahmen der kollegialen Kooperation und der Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern gilt die im Bericht der Arbeitsgruppe formulierte Erkenntnis, dass es für die spätere Weiterbildungsbereitschaft wichtig ist, „schon in der Ausbildung und in der Berufseingangsphase entsprechende Haltungen anzubahnen und aufzubauen.“²⁵⁷

Professionalität im Lehrerberuf als ein zuallererst berufsbiographisches Entwicklungsproblem erfordert ein Lernen im Beruf als weiteren künftigen Ausbildungsschwerpunkt. Eine Skizze für eine Ausgestaltung der dritten Phase findet sich in der Zeitschrift „Seminar“.²⁵⁸

13.3 *Praktische Konsequenzen für den Kompetenzerwerb*

13.3.1 Vorbemerkungen

Unabhängig von individuellen Differenzierungen erwerben die Referendare in der zweiten Phase der Lehrerbildung die in den Durchführungsbestimmungen vorgegebenen Kompetenzen nach Breite und Tiefe erkennbar unterschiedlich. Im Folgenden wird daher versucht, aus der in 12.1 erfolgten Analyse Konsequenzen für den im Referendariat anzustrebenden Katalog von Qualifizierungsbereichen und ihre praktische Realisation zu ziehen.

²⁵⁴ Frommer (2001), S. 38

²⁵⁵ Frommer (2004), S. 129 ff.

²⁵⁶ Just (2005), S. 170

²⁵⁷ KMK (2004a), S. 9

²⁵⁸ Heidegger (2003), S. 99 - 100

Dabei orientieren sich die Vorschläge am Wünschenswerten, ohne die Realität aus dem Blick zu verlieren.

13.3.2 Unterrichten

Unter den vorgegebenen Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen erwerben die Absolventen des Vorbereitungsdienstes die geforderte Unterrichtskompetenz auch hinsichtlich der aufgeführten Teilkompetenzen mit dem Bestehen des Examens. Das System „Seminarleitung – Fachleiter – Mentoren“ bewährt sich beim Vermitteln und Überprüfen dieser Kompetenz, wobei den drei Ausbildergruppen nach Ansicht der Interviewten eine in der Reihenfolge steigende Wirksamkeit in der Ausbildung zugebilligt wird. Lediglich in der praktischen Ausformung der „Unterrichtsausbildung“ bieten sich Verbesserungsmöglichkeiten an, die der aufmerksame Referendar schon immer ausschöpfen konnte, die aber, für alle Referendare verbindlich gemacht, Irrwege und Umwege ersparen würden.

So sollte der Unterricht nach der bei Dienstantritt erfolgten Einweisung in den Schulbetrieb durch den für die Referendare zuständigen Koordinator des Ausbildungsgymnasiums nach dem Miterleben je eines Schulvormittags in zwei altersmäßig deutlich unterschiedlichen Lerngruppen zügig in der erforderlichen Anzahl von Klassen – durch die in der PVO-Lehr II verbindlich vorgeschriebenen Wochenstundenzahl bestimmt – aufgenommen werden. Das anfängliche, eher unergiebig Hospitieren in verschiedenen Lerngruppen mit dem Ziel, einen möglichst passenden Mentor und eine besonders geeignete Klasse zu finden, kann ohne Nachteil unterbleiben und durch eine rasche, durch ältere Mitreferendare und Fachleiter unterstützte Auswahl von Mentoren ersetzt werden. Bei einer unersprißlichen Zusammenarbeit mit Mentor und Schülern könnte im ersten Ausbildungsquartal notfalls ein rascherer Wechsel von Fachlehrer und Lerngruppe als nach den meist üblichen und wünschenswerten drei Monaten erfolgen. Nach ein, höchstens zwei Stunden Hospitation bietet sich die Übernahme des Unterrichts durch den Referendar an, weil er nur hierdurch aktiv lernend in das Unterrichtsgeschehen involviert wird. Je nach Vorerfahrung erscheint dabei ein schrittweises Heranführen an das Unterrichten Erfolg versprechend; d.h. der Auszubildende übernimmt in den ersten Stunden zunächst nur Teilaufgaben im Unterricht – z.B. die Vorbereitung oder die Besprechung der Hausaufgaben, die Erklärung nur eines Sachverhaltes, die Wiederholung von Unterrichtsstoff, die Lernerfolgskontrolle – im Wechsel mit dem die übrige Stunde unterrichtenden Fachlehrer, auf diese Weise voll in die Stundenvorbereitung und -durchführung integriert, einzelne Stundenelemente getrennt wahrnehmend und einübend, aber noch nicht der Komplexität einer vollen Unterrichtsstunde ausgesetzt. Die erwähnten Übungen im Micro-Teaching können zugunsten dieser praktischen Einführung entfallen, erscheinen zumindest nicht mehr zwingend notwendig. Nach wenigen solcher Einzelschritte kann der Referendar dann mit der Erfahrung dieser eingeübten Stundenelemente seine erste eigene Stunde konstruieren, hat er schon ein wenig Sicherheit und Überblick für die Gestaltung einer vollen Stunde gewonnen, wobei auch im folgenden Ausbildungsverlauf gelegentliche Stundenübernahmen durch den Mentor äußerst lernwirksam erscheinen. Durch das Unterrichten in das Unterrichtsgeschehen in dieser Lerngruppe eng eingebunden, kann er bei später eingestreuten Hospitationen viel bewusster und einsichtsvoller die Aktionen des Fachlehrers verfolgen.

Eine stärker noch zu fördernde Form der Hospitation stellt der gegenseitige Besuch von Referendaren in ihren Stunden dar. Bei dieser Intervision im Referendarunterricht schließen sich zum Beispiel drei Referendare zu einem Team zusammen, aus dem jeweils zwei den dritten besuchen und dessen Unterricht nach vorher festgelegten Zielen beobachten. Außer der frühzeitigen Schulung der Teamfähigkeit kann die Diskussion der Beobachtungsergebnisse in den Fachsitzungen diesen neue Impulse verleihen.²⁵⁹

²⁵⁹ Frommer (2001), S. 38

Der zeitaufwändigste Part im Referendariat, die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunde, lässt sich im allgemeinpädagogischen Seminar nur durch recht generalisierende Hinweise, aber auch im Fachseminar nur an Beispielstunden schulen, denen durch die gemeinsame Arbeit mehrerer Referendare an einem fiktiven Stundenthema ohne Praxiskontrolle der Ernstcharakter fehlt. Wesentlich effektiver wäre die gemeinsame Stundenplanung des Referendars mit seinem Mentor en detail für einige Beispielstunden zu Beginn des Referendariats, eine dem Fachleiter wegen seiner Unkenntnis der jeweiligen Lerngruppe und wegen seiner späteren Prüferrolle eher nicht zuzuweisende Aufgabe. Dieses gemeinsame Einüben von sich täglich wiederholenden Stundenplanungen mit einem erfahrenen Praktiker verkürzt zweifellos den Lernweg des Referendars, lässt sich dem Mentor jedoch nur unter veränderten Rahmenbedingungen zumuten.

Die regelmäßige Besprechung einer Unterrichtsstunde, die jeweils von einem Referendar vorgeführt und danach mit der Fachgruppe im Rahmen von sog. Seminartagen besprochen wird, stellt ein den Interviewpartnern nahezu unbekanntes, an anderen Seminaren aber durchaus bewährtes Verfahren zur Verbindung von Theorie und Praxis dar. Zur Gestaltung dieser schulpraktischen Reflexion finden sich in dem Aufsatz von H. Müller²⁶⁰ erprobenswerte Hinweise.

Die im Unterrichtsalltag unabdingbare mittelfristige Unterrichtsplanung wird in ihrem Ausbildungswert von den Befragten nicht bezweifelt, nur wegen der erlebten praktischen Durchführung teilweise kritisch beurteilt. Die je nach Fach und schulischen Gegebenheiten sich auf etwa zwanzig Unterrichtsstunden erstreckende Sequenz sollte lediglich skizzenhaft nach Zeitbedarf, Grobstruktur der Reihe, Stundenlernzielen, geplanten Methoden, Materialien, Medien, Wiederholungsübungen und schriftlichen Lernkontrollen schriftlich fixiert und mit dem Mentor und Fachleiter vorbesprochen werden. Im Verlauf der Reihe sind dann dieser Planung stundenweise das Erreichte unter Einschluss der durch den tatsächlichen Unterrichtsverlauf erzwungenen Variationen gegenüberzustellen. Eine kurze schriftliche Auswertung, in der nach Plan Gelingen, Abweichungen und gewonnene Einsichten kurz niedergelegt werden, schließt zusammen mit einem Fachleitergespräch diese bewusst durch Zeit- und Seitenvorgaben zu begrenzende Ausbildungsübung ab. Die in den Interviews angemerkten nachträglichen Neukonstruktionen von Stunden, die missglückte Planungen und Stundenverläufe vertuschen sollen, lassen sich durch mindestens drei gleichmäßig über die Unterrichtsreihe verteilte Fachleiterbesuche im Wesentlichen unterbinden. Ziel dieser Maßnahme ist jedoch nicht die lückenlose Kontrolle des Referendars mit der Absicht, seine Schwächen unerbittlich aufzudecken, vielmehr soll hierdurch das eigentliche Ziel der Übung erreicht werden, durch eine unverfälschte Gegenüberstellung von Entwurf und Realisation einer Unterrichtsreihe einen deutlichen Zugewinn an praxisnaher Planungskompetenz zu erzielen.

Die in Teilen fehlende Praxisnähe war in den Interviews Gegenstand der Kritik, wobei die mittelfristige Unterrichtsplanung allerdings gerade ein fundamentaler Bestandteil im Alltagsgeschäft des Lehrers ist. Bei der Bewertung dieser mittelfristigen Planung soll daher auch nicht die möglichst vollständige Kongruenz von Geplantem und Erreichtem im Fokus des Fachleiters liegen – ein Bestreben, das schließlich nur zu kleinen Betrugereien verführt –, sondern die kritische Nachlese und die gründliche Analyse der für Gelingen, vor allem aber der für Abweichungen oder eventuelles Misslingen ursächlichen Faktoren, schriftlich auf wenigen Seiten niedergelegt, soll die zentrale zu bewertende Leistung des Referendars darstellen. Denkbar ist auch die Anfertigung von drei weiteren, aber kürzeren mittelfristigen Unterrichtsplanungen, die in gleicher Weise ausgewertet werden. Diese insgesamt vier Unterrichtssequenzen lassen sich auf beide Unterrichtsfächer und auf die beiden Sekundarbereiche mit unterschiedlicher Zielsetzung verteilen. So bieten sich z. B. Sequenzen mit den Schwerpunkten Fachdidaktik, Methoden und moderne Medien, fachübergreifende Pro-

²⁶⁰ Müller (2005)

jekte, Schulprojekte, individuelle Förderung der Schüler, Lernfortschrittskontrolle etc. an. Der zusätzliche Zeitaufwand für diese Übungen muss durch Abstriche an anderer Stelle ausgeglichen werden.

Der Unterricht in eigener Verantwortung ist im Verlauf der Arbeit schon mehrfach aus unterschiedlicher Sicht beleuchtet worden, insbesondere im Abschnitt 12.1. Ausschließlich unter dem Blickwinkel der zu erwerbenden Unterrichtskompetenz betrachtet, gewährleistet der angeleitete Ausbildungsunterricht offenbar den sichereren Lernzuwachs, verwehrt dem Auszubildenden aber engere Schüler- und Elternkontakte, Beurteilungserfahrungen etc. Ein in mehreren Jahrzehnten bewährtes Nebeneinander von betreutem Unterricht und Unterricht in eigener Verantwortung dient sicherlich dem Ausbildungsinteresse der angehenden Lehrer und damit zwangsläufig auch ihren späteren Schülern am besten. Nur die in der momentan gültigen PVO-Lehr II verordnete Ausweitung des Unterrichts in eigener Verantwortung auf realiter ca. 80% des gesamten vom Referendar in eineinhalb Jahren zu erteilenden Unterrichts²⁶¹ widerspricht eklatant einer systematischen, angeleiteten und kontrollierten Lehrerausbildung, wirft den selbstständig Unterrichtenden auf sein autodidaktisches Vermögen zurück, da gelegentliche Fachleiterbesuche die stündliche Begleitung durch den Mentor nicht ersetzen können, dient offenkundig nur den Interessen der Landeskasse. Die dem Referendar eigenständig übertragene Lehraufgabe muss sich daher auf ein der eigentlichen Ausbildung beim Mentor nicht abträgliches Maß beschränken, d.h. der größere Teil der erteilten Stunden sollte dem von den Interviewpartnern als äußerst lernwirksam eingestuften sog. betreuten Unterricht vorbehalten bleiben. Eigene langjährige Erfahrungen des Verfassers legen für den Unterricht in eigener Verantwortung eine Zahl von etwa vier Stunden pro Woche für die Dauer eines Schuljahres nahe.

Damit der durch den Anfängerstatus des Studienreferendars bedingte Zeitaufwand für selbst verantworteten und allein zu gestaltenden Unterricht zusammen mit den zusätzlichen Fachlehrerpflichten in Grenzen bleibt, sind vor Übernahme des eigenverantwortlichen Unterrichts eine gemeinsame Halbjahres- oder Jahresplanung des zu vermittelnden Stoffes mit dem Leiter der betreffenden Fachgruppe und während des Unterrichts gelegentliche Besuche des Fachleiters zwingend erforderlich.

Für den eigenverantwortlichen Unterricht bietet sich eine – übrigens ebenso im normalen Ausbildungsunterricht denkbare, durch die Verantwortung des Mentors allerdings eingeschränkte – weitere Übungsform an: die unter Federführung des verantwortlichen Referendars vorgenommene gemeinsame Planung einer Unterrichtsstunde in der Fachgruppe, die dann von diesem Referendar vor der Fachgruppe gehalten und mit ihr besprochen wird. Diese Übungsform gibt dem Fachleiter die Möglichkeit, seine Planungskriterien zu exemplifizieren, bindet alle Fachkollegen des Referendars in das Unternehmen mit ein, ihn also bei Misslingen eventuell entlastend, und gibt dem Unterricht in eigener Verantwortung Unterstützung und Sinn.

Erprobenswert erscheint auf freiwilliger Basis für ein oder zwei Quartale der gemeinsame Unterricht zweier Referendare in einer Lerngruppe, wobei der eine jeweils die Mentorenrolle übernehmen oder beide im Team unterrichten könnten.

Eine verstärkte Einbeziehung von Videoaufnahmen des Unterrichts würde nicht nur – sofern das Video im Wesentlichen der Information der Unterrichtenden dient – zu einer objektiveren Reflexion des Unterrichts führen, sondern zugleich einen realitätsnahen Beitrag zum Erwerb von Medienkompetenz leisten.²⁶²

²⁶¹ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 9, Abs. 3.2

²⁶² Die Zeitschrift „Seminar“ liefert zum Thema „Videogestützte Unterrichtsreflexion“ eine Reihe von Beiträgen. Seminar (4/2004), S. 37 - 147

13.3.3 Erziehen

Etliche der als defizitär eruierten Ausbildungsaktionen im Vorbereitungsdienst scheinen sich gemeinsam unmittelbar negativ auf den Erwerb der erzieherischen Kompetenz auszuwirken.

1. Der angemerkte fehlende Praxisbezug der allgemeinpädagogischen Seminare und teilweise auch der Fachseminare,
2. die im Übrigen von den Befragten nicht benannte und wohl auch nicht erkannte fehlende Verschränkung von allgemeinpädagogischer und fachspezifischer Ausbildung,
3. die zu geringen Eltern- und Schülerkontakte der Referendare,
4. die Doppelrolle von Ausbilder und Prüfer, die alle Seminaranbieter zu meistern haben, mit der Konsequenz, dass die Interviewten durch geeignete Arrangements einen von erzieherischen Problemen freien Unterricht vorzuführen suchen, Problemklassen und individuelle Problemfälle also gezielt ausklammern. Die pädagogischen Seminarleiter und die Fachleiter treffen daher in der Regel auf perfekt inszenierte Showstunden, deren Wert für den unterrichtspraktischen Fortschritt der Auszubildenden unter Fachleuten unbestritten ist, die aber, wie alle Aussagen in den Interviews dokumentieren, einen störungsfreien Ablauf der „Aufführung“ voraussetzen. Nicht unmittelbar in das Unterrichtskonzept passende Schülerbeiträge, auch wenn sie noch so bedenkenswert sind, dem Thema nicht direkt dienliche Wert- und Normerörterungen, persönliche Einstellungen des Lehrers, aufflackernde Emotionen oder gar Regelverstöße einzelner Schüler oder der ganzen Lerngruppe werden als Sand im Getriebe, als störend oder dem Konzept nicht dienlich vom Referendar aufgrund der von ihm beobachteten Praxis eingeschätzt und möglichst unterdrückt, sodass Diskussionen über Erziehungsfragen bei dieser Gelegenheit eher zur Ausnahme gehören. Um eine heile Referendarwelt vorzutäuschen, unterbleibt daher insbesondere auch eine offene Diskussion der Disziplinproblematik in den eigenen Klassen und ein gezieltes Training zu ihrer Aufarbeitung. Während die Behandlung der Unterrichtsstörungen von den Befragten aber noch als defizitär angemahnt wird – in der PVO-Lehr II wird die Bewältigung von gestörtem Unterricht bezeichnenderweise nicht einmal als Teilaspekt des Qualifizierungsbereichs „Erziehen“ aufgeführt –, erwähnen die Interviewpartner die übrigen Aspekte der Erziehungsdimension gar nicht, sodass hier wegen der im Abschnitt 12.1.2 herausgestellten Ausbildungsmängel Abhilfe nötig erscheint.

Von der Interessenlage der Referendare, von ihrem Bemühen um ein möglichst störungsfreies Gelingen von Unterricht gestützt, bietet sich daher zunächst eine intensivere und um mehr Ehrlichkeit bestrebt Diskussions der Unterrichtsstörungen an, die offensichtlich trotz des dazu regelmäßig angebotenen Seminars mit bis zu sechs oder sieben Sitzungen nicht von allen Befragten als befriedigend behandelt empfunden werden.

Neben der Besprechung geeigneter Literatur gehört zur Aufarbeitung dieser Problematik, von einem der Seminarleiter bereits durchgängig praktiziert, die Erörterung fiktiver, aber auch die von Seminarteilnehmern realiter erlebten „Störfälle“ im Unterricht. Unmittelbar nach der Schilderung eines Falles wurden die anwesenden Referendare um eine knappe Notiz ihrer eigenen Reaktion in der beschriebenen Situation gebeten. In einem Rundgespräch, dem sich möglichst keiner entziehen sollte, wurden dann diese Erstreaktionen abgerufen, unter Verzicht auf alle Erläuterungen und Begründungen, die im praktischen Vollzug auch fehlen würden. Angestrebtes Ziel war die Simulation von Zeitdruck und Handlungszwang und das „Miterleben“ unterschiedlichster unter diesen Bedingungen erfolgreicher Reaktionsweisen. Neben einer Fülle reizvoller, auch überraschender, teilweise humorvoll entschärfender Handlungsalternativen boten die vom Verfasser erlebten vorge-

tragenen Reaktionen der jungen Lehrer aber auch Einblick in die ob der überraschenden Situation allen gemeinsame Verblüffung, in die erkennbare Hilflosigkeit, teilweise auch in die zugrunde liegende Fehlinterpretation der betrachteten Szene. Als unmittelbares Fazit konnten die Teilnehmer daraus die Erkenntnis ziehen, dass

1. die erlebte Überraschung und die vielleicht empfundene Unsicherheit nicht Anzeichen persönlicher Schwäche oder persönlichen Versagens sind, sondern ein bei den Mitreferendaren ebenso vorhandenes Anfängerphänomen darstellen,
2. sich das Erstverhalten schulen lässt, da es eine Reihe deeskalierend wirkender, die Störsituation entschärfender oder Zeit und damit innere Distanz bringender Maßnahmen gibt,
3. eine zutreffende Interpretation der Situation vorrangig anzustreben ist.

An diese Schulung des Erstverhaltens, die vorgetragenen Lösungen wurden im Übrigen vom Verfasser grundsätzlich nie als falsch, unzulänglich oder abwegig disqualifiziert, schloss sich die Diskussion möglicher Ursachen und längerfristiger Handlungsstrategien an. Solche Falldiskussionen lassen sich auch in Gruppenarbeit durchführen; ebenso bewähren sich, vor allem als Einstieg, Rollenspiele.²⁶³

Parallel zur oder besser nach der Behandlung der Unterrichtsstörungen im allgemeinpädagogischen Seminar bietet sich dieses Thema auch für die Fachseminare an, durch Absprache zwischen Seminar- und Fachleitern inhaltlich verschränkt, Dopplungen vermeidend, auf die jeweils besondere Situation des Faches bezogen.

Im Anschluss an diese Vorübungen sollte dann jeder Referendar mehrmals dazu aufgefordert, besser verpflichtet werden, nach eigener Wahl Mitreferendare, durchaus auch fachfremde, in Problemklassen mitzunehmen, um dann seinen Unterricht hauptsächlich unter dem Aspekt der Unterrichtsstörungen und des beobachteten Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Kreis der selbst ausgewählten und daher vermutlich nicht unter Konkurrenzneid argumentierenden Kollegen zu besprechen. Die Abwesenheit von Seminarausbildern, die auf Wunsch des Referendars selbstverständlich hinzukommen könnten, garantiert eine von Leistungszwang und Notendruck freie Diskussion der Beobachtungen.

Eine aus Kostengründen nur wenige Male mögliche, bisher unbekannte Unterrichtsbegleitung des noch in der Ausbildung befindlichen jungen und daher noch formbaren Lehrers durch einen in der Konfliktlösung und Gesprächsanalyse erfahrenen Psychologen, dessen Beratung aber unveröffentlicht bleibt, wäre eine hervorragende, die Seminarseite ergänzende Ausbildungsaktion, die bewusst personen- und nicht notenorientiert bleiben sollte, die nicht auf das Examen, sondern auf ein erfolgreiches Lehrer- und Erzieherdasein zielt. Zudem rückt dann frühzeitig eine Form der Unterstützung in den Blick des angehenden Lehrers, an die sonst erst, wenn überhaupt möglich, am Ende einer sich krisenhaft zuspitzenden Lehrerkarriere gedacht wird.

Ziel der skizzierten Maßnahmen ist eine am Praxisbedürfnis der Referendare und nicht am Bewertungsaspekt des Staates ausgerichtete Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung, die auch die alle Referendare in den Interviews primär beschäftigende Störproblematik einschließt.

Die in Abschnitt 12.1.2 erörterte Distanz der Referendare zu erzieherischen Fragen, ihre Zweifel, ob überhaupt erzieherische Kompetenz im Referendariat erworben wurde, und die durch die Detailanalyse bestätigten Defizite in Teilbereichen dieses Kompetenzbereichs legen Überlegungen zu einer Verbesserung dieser Situation nahe, ohne dabei die Tatsache außer acht zu lassen, dass sich zusätzliche Lernchancen und Ausbildungsaufgaben in diesem Bereich, vor allem aber auch im Umkreis von Normen und Wertvorstellungen, ihrer Reflexion und Vermittlung, weitgehend einer Zensur entziehen. Die folgenden Anre-

²⁶³ Burkhard, Karl-Josef (2000)

gungen und Auflagen sollen daher vor allem den Blick der Referendare auf das erzieherische Anliegen des Lehrers richten, durch Diskussionsanlässe ihr Bewusstsein und ihr Verständnis für das eigene Erziehverhalten schärfen.²⁶⁴

Für die Diskussion von Wertvorstellungen und ihrer unterrichtlichen Vermittlung bieten sich durchaus die gleichen Methoden in der Seminararbeit, die Aufbereitung von Fallbeispielen im allgemeinpädagogischen Seminar und in den Fachseminaren und gegenseitige darauf ausgerichtete Unterrichtsbesuche an, wie oben unter dem Stichwort „Unterrichtsstörungen“ skizziert.

Daneben müssen die Fachleiter und Mentoren, durch Weiterbildung hierfür stärker sensibilisiert, erzieherische Aspekte des Unterrichts verstärkt zum Gegenstand ihrer Unterrichtsbesprechungen machen, nicht nur die meist im Brennpunkt stehenden inhaltlichen und didaktisch-methodischen Probleme. Durch landesweiten Verbund mit dem Ziel gegenseitigen Erfahrungsaustausches wäre den Fachleitern Hilfestellung zu geben für eine engere Verzahnung fachspezifischer Themen mit Fragen der Werteerziehung und der Normorientierung, mit den ihnen innewohnenden erzieherischen und gesellschaftspolitischen Implikationen. Zudem könnten die durch gemeinsame Beobachtung ihrer Lerngruppe vom Mentor und dem Referendar gewonnenen Erkenntnisse, schon immer Anlass zu Diskussionen über erzieherische Fragen, durch eine geeignete Schulung der Mentoren noch intensiver für eine Erörterung von Erziehungsproblemen vor Ort genutzt werden.

Unterstützt werden sollten diese Bemühungen durch eine ausgeweitete Verpflichtung der Referendare zur Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen ihrer Schule. Die Teilnahme an Klassenfahrten, an Elternabenden und – nach Einverständnis der Eltern – an Elternsprechtagen des Mentors eröffnet den Blick für bisweilen unbekannte Eltern- und Schülersorgen, eben für die eminent bedeutsame erzieherische Dimension des angestrebten Berufs. Auf Elternabenden muss er sich dann nicht nur einer Diskussion seiner Lehrinhalte stellen, vielmehr muss er, bisher eher unvorbereitet, bei einer Begründung seiner Ziele und Methoden eigene Wertvorstellungen offen legen und wird sich vermutlich der Ausstrahlung seiner Einstellungen und Werthaltungen auf die seiner Schüler bewusst. Durch die angeordnete Ausweitung des Unterrichts in eigener Verantwortung erlebt der Referendar zwar zwangsweise die unmittelbare Konfrontation mit Erziehungsfragen, ist aber zurzeit bei der Elternbegegnung ohne Hilfe auf sich allein gestellt.

In der augenblicklichen Praxis bleibt der Referendar auf dem ersten, durch Unterricht in eigener Verantwortung veranlassten Elternsprechtag ohne Rückmeldung sich selbst überlassen. Selbst gravierende eigene Fehler in der Eltern- und Schülerberatung kann er nur im „trial and error“-Verfahren schrittweise im Laufe seines Berufslebens ausmerzen, wenn sie ihm denn überhaupt bewusst werden. Im später folgenden Abschnitt „Beratung“ wird deshalb ein Verfahren skizziert, das eine bessere Vorbereitung auf Elternbegegnungen und eine intensive Aufarbeitung der gewonnenen Erfahrungen gewährleisten kann. In der noch zu beschreibenden Weise vorbereitet, verleiht ein kurzer Erfahrungsbericht über die bei den Elternsprechtagen angestellten Beobachtungen und die aufgeworfenen Erziehungsfragen dem Vorhaben unter Ausbildungsgesichtspunkten und unter Betonung des Erziehungsauftrages des Lehrers ein auch für den Referendar erkennbares Gewicht, lässt eben nicht nur das Unterrichten als Bewährungsprobe im Vordergrund seiner Bemühungen und seines Interesses stehen.

Als weitere verpflichtende Übungen, die die Lerngruppe nicht nur als Kompaktum und die den Schüler nicht nur als Lerner, sondern auch als erziehungsbedürftig wahrzunehmen anleiten, bieten sich hier eine Lerngruppenanalyse und die Einzelfallanalyse eines Schülers an. Zum Beispiel im Anschluss an eine Klassenfahrt, die das Klassengefüge genauer als im normalen Unterricht zu analysieren gestattet, soll der Referendar durchaus mit Unterstüt-

²⁶⁴ vgl. dazu auch: Freitag (2001)

zung des Mentors und anderer in der Klasse unterrichtender Kollegen, möglichst auch noch nach einem Elternabend und einem Elternsprechtag, eine Analyse einer von ihm unterrichteten Lerngruppe anfertigen, d.h. die Existenz und das Miteinander einzelner Gruppen und Individuen, ihr Leistungsvermögen, ihr Arbeitsverhalten, ihre Motivation und weitere für diese Lerngruppe typischen Merkmale herauszufinden und darzustellen versuchen unter Berücksichtigung der Heterogenität ihrer Herkunft und ihres sozialen Umfeldes. Diese Analyse sollte in einer Lösungsskizze für beobachtete Probleme münden. Bereits in den „Vorbemerkungen zur Lerngruppe“ in jedem Unterrichtsentwurf und auch in der Examensarbeit praktiziert, aber bei der Beurteilung eher randständig behandelt, soll diese Übung der Beobachtung der Lerngruppe und ihrer Einschätzung unter erzieherischen Gesichtspunkten erkennbar einen eigenen Wert zumessen.

Ähnliches ließe sich für einen ausgewählten Schüler ausführen, dessen Einzelfallanalyse der Referendar nach gründlicher Information bei den oben schon erwähnten Quellen anzufertigen sucht, den Schüler dabei mit seiner schulischen Vorgeschichte, seinem familiären Hintergrund, den persönlichen Interessen, unter Lern-, Leistungs- und Motivationsaspekten und als soziales Wesen in der Klassengemeinschaft betrachtend. Auch hier sollte eine Lösungsskizze für festgestellte Probleme die Analyse beschließen. Ihren vollen Wert für die Ausbildung können beide Analyseübungen allerdings nur nach einer Besprechung durch hierfür geschulte Fachkräfte entfalten, in der z.B. die bei Laien nahe liegenden Beobachtungs- und Interpretationsfehler erörtert werden.

13.3.4 Beurteilen

Der im Abschnitt 12.1.3 diagnostizierte Mangel an Beurteilungskompetenz bezieht sich im Wesentlichen auf den praktischen Vollzug der Leistungsbewertung.

Die Fähigkeiten, das „Arbeits-, Denk- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und einordnen“ und aus den erteilten Noten „Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung und für besondere Fördermaßnahmen ziehen“²⁶⁵ zu können, werden durch die bisherige Ausbildungsgestaltung und in der durch den vorgegebenen Zeitrahmen möglichen Intensität geschult, aber durch den Entwurf der oben skizzierten Fallanalysen einschließlich der erforderlichen Vor- und Nachbereitung im allgemeinpädagogischen Seminar noch zusätzlich in ihrer Bedeutung für den Lehrer und hinsichtlich ihrer Umsetzung unterstrichen.

Auch die eigentliche Leistungsmessung wurde schon immer im allgemeinpädagogischen Seminar mit den Schwerpunkten Leistungsbegriff, Problematik der Leistungsmessung, Beurteilungsfehler, schulrechtliche Vorgaben sowie gelegentlich auch mit Hinweisen zur unterrichtspraktischen Durchführung behandelt, während die fachspezifischen Verfahren der Leistungsmessung und ihrer Umsetzung in Noten als Aufgabe den Fachseminaren zugeordnet sind.

Wenn die Interviewpartner sich trotzdem auf diesem Feld nur unzureichend vorbereitet fühlen, wenn der Praxisschock ihrer Ansicht nach in der gleich bleibend hohen zeitlichen Belastung durch Korrekturen, in der Verlagerung der Lehrerarbeit von der Stundenvorbereitung zur Korrektur schriftlicher Arbeiten besteht, so erscheint auch unter dem Aspekt einer rationellen Gestaltung von Leistungsmessungen, aber auch im Hinblick auf die im deutschen Schulwesen zukünftig verstärkt einsetzenden zentralen Leistungsüberprüfungen eine intensivere Schulung dieser Kompetenz angezeigt.

Die Formen der Leistungskontrolle sind zwar vorgeschrieben, Grundzüge der Bewertung geben die Fachkonferenzen vor, aber die Ausprägung der gestellten Aufgaben, die Einschätzung ihres Schwierigkeitsgrades, die Transformation der gemessenen Leistung in Noten bleiben ureigenste Aufgabe des Lehrers, der sich dabei vermutlich zunächst auf Erfah-

²⁶⁵ Durchführungsbestimmungen (2001), zu § 2, Abs. 2.3

rungen seiner eigenen Schulzeit und auf zufällig gewonnene Einblicke in die Praxis seiner Mentoren stützt, ohne Hilfe durch überregional getestete Aufgaben, immer eingengt auf die geringe Zahl seiner Schüler, deren generelle Leistungseinschätzung von ihm abhängt, ohne Vergleich zu einer größeren Population.

Zudem fehlen dem Lehrer zeitsparende praktische Erfahrungen für die Vorbereitung der schriftlichen Arbeiten²⁶⁶, für ihre Durchführung, für ihre Bewertung, für sein Verhalten bei missglückten Arbeiten und bei der Rückgabe, aber auch Anleitungen für die Art der Konsequenzen, die er aus den Ergebnissen der schriftlichen Leistungsmessung ziehen kann.

Die von den Interviewten angemerkten Defizite beruhen auf solchen fehlenden Praxiserfahrungen unter Anleitung und Beratung. Um hierfür Pflöcke zu setzen, erscheinen für diesen Bereich der Ausbildung verbindliche Vorgaben zwingend erforderlich. Die gelegentliche Korrektur einer Arbeit im betreuten Unterricht und die durch den umfangreichen Unterricht in eigener Verantwortung zunehmende Zahl eigenverantwortlicher Korrekturen erfüllen keine Ausbildungsfunktionen, da erstere vom Interesse und den Bedürfnissen des Mentors abhängen, letztere dagegen ohne Hilfe durch Ausbilder erfolgen, sich vermutlich an den Mustern der eigenen Schulzeit orientieren. Daher bietet sich als Vorschlag an, die Korrektur von mindestens je drei Klassenarbeiten in den beiden Ausbildungsfächern, möglichst in unterschiedlichen Jahrgangsstufen, für jeden Referendar zur Pflicht zu machen. Deren Erfüllung hat er vor dem Examen nachzuweisen. Sinnvoll erscheint hierfür unter Berücksichtigung der Arbeitsbelastung von Fachleitern und Mentoren folgende Regelung:

Pro Fach wird im betreuten Unterricht eine schriftliche Arbeit mit dem Mentor geplant und ausgewertet, der den Referendar auch mit den diesbezüglichen Beschlüssen der Fachkonferenz vertraut macht, im Unterricht in eigener Verantwortung je eine mit dem Fachleiter und einem Mitreferendar. Die Zusammenarbeit bezieht sich dabei auf den Entwurf der Arbeit und auf die Grundzüge der Korrektur und Bewertung. Die Formulierung der Aufgaben und die eigentliche Korrektur der Arbeit leistet der betroffene Referendar allein.

Zusätzlich bietet sich die gemeinsame Entwicklung einer schriftlichen Arbeit im Fachseminar an, die dann von einem der Referendare in seinem eigenverantwortlichen Unterricht tatsächlich auch gestellt und eventuell unter Anwesenheit eines Mitreferendars²⁶⁷ durchgeführt wird, wobei der begleitende Kollege nur den praktischen Vollzug (Management, Arbeitsklima, gegebene Hilfen, Beendigung der Arbeit) beobachten soll. Nach Korrektur der Arbeit und einem Bewertungsvorschlag des zuständigen Referendars diskutiert die Fachgruppe die Ergebnisse der gemeinsamen Bemühungen sowie die daraus für den Unterricht zu ziehenden Konsequenzen. Verantwortlichkeit und Datenschutz müssen dabei gewährleistet bleiben.

Das Entwickeln und Bewerten mündlicher Leistungskontrollen kann ebenso gemeinsam in der Fachgruppe vorbereitet, allerdings wegen der betroffenen Schüler nur als kleiner Teil einer Stunde, beobachtet und in der anschließenden Besprechung diskutiert werden.

Der teilweise im Hinblick auf die Leistungsmessung und Notenvergabe desolater Zustand im Vorbereitungsdienst lässt sich kaum allein einem Versagen von Ausbildern und Ausbildung zuschreiben, vielmehr spiegelt er die ohnehin seit Jahrzehnten, z.B. von Ingenkamp²⁶⁸, beklagte allgemeine Lage auf diesem Gebiet wider, der im einzelnen Seminar wohl nur symptomatisch, grundsätzlicher aber zumindest auf Landesebene durch die Einrichtung eines zentralen Instituts zur Untersuchung der Zensurenproblematik auf wissenschaftlicher Grundlage und mit praktischem Auftrag für die Gestaltung und Begleitung der Leistungskontrollen sowie des Lernfortschritts zu begegnen wäre.

²⁶⁶ Becker (1991)

²⁶⁷ „Lernpartnerschaften“ vgl. Meissner (2004), S. 115 – 116 u. Meissner (2003), S. 79

²⁶⁸ Ingenkamp (1977) und (1985)

Die Praxis der Erteilung von Zeugnisnoten kann der Referendar bei seinen Mentoren kennen lernen, wenn diesen die meist ohnehin erfolgende Rücksprache mit dem Referendar zur Auflage gemacht wird.

13.3.5 Beraten

Die Vermittlung von Beratungskompetenz stellt eine am betrachteten Seminar nicht als eigenständiges Ausbildungsziel wahrgenommene Aufgabe dar, die im Hinblick auf die Inhalte, die Verfahren, die Rolle des Beraters selbst eine zusätzliche Schulung der Ausbilder erfordert. Die im Folgenden skizzierten Beratungsanlässe sollen dem Referendar im Sinne der gewünschten engeren Theorie-Praxis-Verknüpfung Gelegenheiten zur Anwendung des Gelernten und zur unterstützten Reflexion ermöglichen.

Die im Abschnitt 12.1.4 aufgelisteten Defizite im Bereich der Erziehungsberatung werden durch die bereits vorgeschlagenen Maßnahmen zur Förderung der erzieherischen Kompetenz im Referendariat in Ansätzen ausgeglichen, ihre Aufarbeitung sollte aber auch bewusst der noch zu besprechenden dritten Phase der Lehrerbildung zugeordnet werden. Das Gleiche gilt für die Schullaufbahnberatung, soweit diese über die Eigenerfahrung der Referendare hinausgeht, da andere Schulformen mit ihren je eigenen Anforderungsprofilen ein weites, vom Referendar kaum zu überschauendes Feld darstellen, das zudem am späteren Einsatzort ganz spezielle Züge aufweisen kann. Dort, in der dritten Phase, kann der junge Lehrer ebenso die im Erlass angesprochenen weiteren schulischen und außerschulischen Beratungsmöglichkeiten wie zum Beispiel den schulpsychologischen Dienst, die Erziehungsberatung, die Drogen- und Suchtberatung, das Jugendamt sowie die Berufsberatung kennen lernen, da sich erst zu diesem Zeitpunkt, vor allem in der dann auf ihn zukommenden Funktion als Klassenlehrer Beratungsbedarf von Seiten der Schüler und Eltern verstärkt einstellt und sich der mit dem Besuch dieser Stellen verbundene Aufwand erst bei längerem Verweilen am Schulort lohnt. Beispielhaft eine der genannten Institutionen im Referendariat aufzusuchen, erscheint natürlich nicht verfehlt, entspricht aber sicher nicht den in den Interviews artikulierten Ausbildungsbedürfnissen.

Sinnvoll erscheint es dagegen, die Funktion der an der Schule etablierten Beratungslehrer in den Blick zu rücken, da diese Lehrer mit Berichten über ihre Tätigkeit bei Schüler- und Lehrerproblemen unmittelbar das aktuelle Interesse der Referendare ansprechen, aus der Diskussion mit den Beratungslehrern sich für die Referendare auch ein Gewinn hinsichtlich ihrer erzieherischen Kompetenz und der sie erwartenden Probleme einstellen könnte. Eine Teilnahme an solchen Beratungsgesprächen liefert zweifellos reiches Anschauungsmaterial und Gesprächsstoff für diesen Themenkreis, erfordert neben dem Einverständnis der Ratsuchenden auch die Verschwiegenheit des Referendars.

Im Übrigen sollte in den Fachseminaren verstärkt, soweit dies bisher überhaupt geschieht, über die fachspezifische Beratung der Schüler, aber auch ihrer Eltern bei Lernproblemen gesprochen werden, wozu Hinweise auf geeignete häusliche Lernverfahren und zusätzliche Arbeitsmittel gehören. Eine Sammlung und Sichtung dieser Arbeitsergebnisse im allgemeinpädagogischen Seminar würde eine Diskussion über für alle Fächer verallgemeinbare Ergebnisse in Gang setzen.

„Wie in anderen anspruchsvollen Berufsfeldern muss auch in der Schule Kooperation und Teamarbeit zu einem selbstverständlichen Merkmal des Berufsalltags werden. Hierzu gehört insbesondere auch die *Kooperation mit den Eltern* wie mit außerschulischen Einrichtungen.“²⁶⁹

Die Begegnung des Lehrers mit den Eltern hat in den in jedem Schuljahr verpflichtend stattfindenden Klassenelternversammlungen einen ganz anderen Charakter als in den Einzelgesprächen zwischen einem Elternpaar – oder einem einzelnen Erziehungsberechtig-

²⁶⁹ Terhart (2000), S. 53

ten – und dem Lehrer. Solche Elternversammlungen können sich in der Wahl der Funktionsträger bei den Eltern und bei lediglich die Unterrichtsinhalte und die Lernkontrollen beschreibenden Referaten des Klassenlehrers und einzelner in der Klasse unterrichtende Fachlehrer erschöpfen, sie können aber auch bei interessierter Elternchaft von den Lehrern zu Fragen der Arbeitstechnik bis hin zu grundsätzlichen Fragen der eigenen Erziehungsvorstellungen und der häuslichen, familiären Erziehung einen Bogen spannen. Nicht wie im Einzelgespräch auf sich allein gestellt, sondern, ermutigt durch gleichgesinnte und mit ähnlichen Beobachtungen zum Unterrichtsgeschehen ausgestattete andere Eltern, wagen es die anwesenden Eltern hier eher, dem Fachmann Fragen zu stellen. In der Begegnung mit den entscheidenden Einflusspersonen auf seine Schüler muss der Lehrer seine Vorstellungen von Unterricht und Erziehung vertreten, d.h. aber auch, sie vielleicht erst einmal vor sich selbst präzisieren. In zwei Funktionen – als Korrektiv eigenen Lehrerverhaltens, eigener Erziehungsvorstellungen und im weiteren Sinne als Kontaktstelle zum schulischen Umfeld – gewinnen solche Begegnungen ihren Wert für den Referendar.

Am Anfang sollte der Referendar mit seinem Mentor eine Elternversammlung aufsuchen, in der er wegen der Kürze seines Auftritts in der Klasse nur wenig zu sagen hätte, bei unermuteten Fragen der Eltern auch Unterstützung durch seinen Mentor erhalte. In einem zweiten Schritt könnte er dann als Fachlehrer in der von ihm eigenverantwortlich unterrichteten Lerngruppe den Eltern Rede und Antwort stehen, dabei kritisch beraten durch einen eigens dafür bestellten Verantwortlichen, z.B. den Klassenlehrer oder einen vertrauten Mentor. Denkbar wäre auch, nach diesem Schritt der Beratung durch einen selbst gewählten Vertrauten, in einem dritten Schritt die Teilnahme des Fachleiters vorzusehen. Ein Erfahrungsbericht im Portfolio würde den Blick für die Bedeutung dieser Veranstaltungen schärfen. Ein verpflichtender Erfahrungsaustausch über diese Elternabende mit Vorschlägen zu ihrer Gestaltung als Fach- und vor allem als Klassenlehrer in den allgemeinpädagogischen Seminaren schließt diese Ausbildungseinheit ab. Zwar wird diese Übung sicherlich in dem einen oder anderen Seminar in irgendeiner Form angestrebt, hier aber geht es um einen systematischen und verpflichtenden Einbau in die Ausbildung.

In der dritten Phase der Lehrerausbildung sollten neben Kollegen auch hierfür geschulte Fachleute zur Beratung des jungen Lehrers in die von ihm gestalteten Elternabende mitgehen.

In durchaus vergleichbaren Phasen kann der Referendar auch in die Einzelberatung von Eltern auf Elternsprechtagen und bei zusätzlich anberaumten Elterngesprächen eingeführt werden. Vom ersten Schritt, dem Zuhören bei einem erfahrenen Lehrer, über die Elternberatung als Lehrer im Unterricht in eigener Verantwortung mit gelegentlicher Teilnahme eines selbst gewählten Lehrers oder Ausbilders – auch Mitreferendare wären denkbar – mit anschließender Nachbereitung im Seminar, bis hin zur gegenseitigen Hospitation junger Kollegen und der Supervision durch einen Experten, der als stiller Zuhörer den Elterngesprächen beiwohnt und diese anschließend mit ihm analysiert, in der dritten Phase der Lehrerbildung, sollten auch hier alle Stufen durchlaufen werden.

Vermutlich wird die Überprüfung solcher Eltern- und Lehrerkontakte auch zu den Aufgaben der in Niedersachsen nach niederländischem Vorbild installierten Schulinspektoren gehören. Bei den genannten Vorschlägen geht es aber nicht um einen Benotungs-, sondern um einen Beratungsvorgang für den Berufsanfänger. Allerdings können hier schon frühzeitig Defizite eher beiläufig aufgearbeitet werden, die im augenblicklichen System zu immensen, häufig zu spät erkannten und aufgedeckten Schwierigkeiten mit den Eltern führen können.

13.3.6 Innovieren

Die grundsätzliche Empfänglichkeit der Ausbilder für neue Konzepte ihrer Referendare stößt sich meist, wie die Überlegungen in 12.1.5 erkennen lassen, an der harten Realität,

der arbeitsaufwändigen Bewältigung der vorgeschriebenen Anforderungen, der Angst vor misslungenen Innovationen, da Kritik in der Referendarsituation häufig bewertenden Charakter annimmt und Abstriche in der abschließenden Ausbildungsnote befürchten lässt, sowie der Sorge, von erfahrenen Kollegen nicht ernst genommen zu werden. Zugleich beinhaltet, Neues auf den Weg zu bringen, meist auch kritische Auseinandersetzung mit dem Bestehenden, bis hin zu dessen Verneinung. Um daraus resultierende Schwierigkeiten zu vermeiden, schweigen die meisten Referendare, verschieben denkbare Innovationen auf später. Dennoch gelingen den meisten, vor allem in ihrem Fachunterricht, Innovationen, die aber über den Mentor und Fachleiter hinaus kaum Außenwirkung zeigen, weil sich niemand um Verbreitung des Entdeckten bemüht.

Ein kurzer Bericht über ein gelungenes Projekt, der sich über eine Unterrichtsstunde bis hin zu den Unterrichtsreihen der mittelfristigen Planung erstrecken kann, könnte, gestützt auf die Zustimmung des Mentors und des Fachleiters, in die betreffende Fachgruppe der Schule hineinwirken, bei entsprechender Qualität auch weitere Verbreitung finden. Eine diesbezügliche Notiz in der Beurteilung des Fachleiters ließe dem Referendar auch den zusätzlichen Arbeitsaufwand lohnend erscheinen. Das Fehlen solcher Erfahrungsberichte in größerer Zahl, sie finden sich nur eher sporadisch in den Fachzeitschriften, stellt aber ein generelles Problem des Lehrerberufes dar, in dem die Fülle unterrichtlicher Erfahrungen kaum einen überörtlichen schriftlichen Niederschlag findet. Ein institutionalisiertes Vorgehen, nach Fächern geordnet und auf Landesebene, wäre im Zeitalter elektronischer Medien mit Abrufbarkeit im Internet einfach zu organisieren, dem sich dann die Referendare ohne Schwierigkeiten anschließen könnten.

Allein der Vortrag über ihre neu entwickelten Unterrichtskonzepte, über Medienprojekte und naturwissenschaftliche Experimente im kleinen Kreis der schulischen Fachgruppe oder auf Stadtebene ermutigte die Referendare schon zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit zu weiteren Innovationen. Ihr Detailwissen in einem kleinen, selbst erprobten Gebiet würde ihnen auch vor den erfahrenen Kollegen den Rücken stärken und die in Abschnitt 12.1.6 formulierten Bedenken gegen eine erfolgreiche Mitarbeit in der Fachgruppe der Schule zerstreuen.²⁷⁰

In ähnlicher Abstufung lassen sich Erfahrungen dokumentieren, die Referendare mit schulinternen und über den Rahmen der Schule hinausgreifenden Projekten gesammelt haben oder in die Schule aufgrund besonderer Vorkenntnisse einbringen.

13.3.7 Mitwirken

Mitwirkung wie auch Innovieren setzen unmittelbares eigenes Interesse voraus, das beim Referendar am ehesten bei der Mitgestaltung der eigenen Ausbildung zu erwarten ist. Außer gut begründeten Pflichtauflagen sollte den Referendaren daher ein genügend weiter Spielraum für die Ausgestaltung ihres Referendariats gewährt werden, wozu neben weitgehender Freiheit in der Organisation der eigenen Ausbildung die Wahl der Themen und die Form ihrer Behandlung in den Seminaren zählen. Ein aktives Einbinden in die Planung und Vorbereitung der allgemeinpädagogischen Seminare scheitert, solange diese Aktivitäten nicht eine stärkere Berücksichtigung in der Gesamtbeurteilung finden, an der von den Referendaren dann als vordringlicher eingestuft Unterrichtsvorbereitung.

Von den Referendaren nachlässig geplante und organisierte Seminarsitzungen hinwiederum veranlassen die Seminarleiter, diese Arbeit um der Effektivität willen lieber selbst zu übernehmen. Auch die Gestaltung einer Sitzung als eine in der Seminarleiterbeurteilung erwähnte Pflichtaufgabe in das Ausbildungsprogramm aufzunehmen, ändert bei weniger fähigen Referendaren nicht die Qualität der Planungsarbeit. Schwankend zwischen wechselndem Niveau ihrer Sitzungen und dem Eigenwert selbsttätiger Mitwirkung, werden sich die Seminausbilder wohl eher für gelungene Seminararbeit aussprechen. Die in 13.4.2 erörterte Themenverschiebung in den allgemeinpädagogischen Sitzungen könnte jedoch

²⁷⁰ Achilles (2003)

zu mehr Eigeninitiative der Referendare beitragen. In den Fachsitzungen erscheint die Mitwirkung der Betroffenen aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Unterricht leichter realisierbar.

Interne Evaluationen der Seminararbeit stärken auf beiden Seiten, bei Ausbildern und Ausgebildeten, das Bewusstsein für die Veränderbarkeit der existierenden Bedingungen. Werden diese Untersuchungen selbst zum Gegenstand der Seminausbildung, indem sie zum Anlass von Überlegungen zur Auswahl von Bereichen und Zielen für die Evaluation einer Institution und ihrer Arbeit genommen werden und zur Diskussion über geeignete Methoden führen, erfüllen sie damit eine Doppelfunktion.²⁷¹ Einmal dienen sie der Selbstevaluation der Lehrerbildung am Studienseminar, zum andern werden sie zum Inhalt der Lehrerbildung und bereiten die Referendare darauf vor, später an der Schule ihren eigenen Unterricht und das vorgefundene System „Schule“ eigenständig zu evaluieren, wie es auch im Abschlussbericht als eine Zukunftsaufgabe der Lehrerbildung angemahnt wird. Zugleich fördern sie (vgl. Portfolio-Arbeit) die reflektierende Begleitung der Referendare gegenüber ihrer eigenen Ausbildung.²⁷² Erst auf einer gesicherten Datenbasis, durch Evaluation gewonnen, lassen sich Innovationen begründen und angeleitete Innovationen am Seminar und an der Schule auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen. Dabei sind jedoch die mit der Selbst- und Fremdevaluation speziell an Studienseminaren verknüpften Probleme, die Innenseiten von Evaluationsprozessen, auch im Hinblick auf die Berufsbiographien der Betroffenen zu bedenken.²⁷³

Die Arbeit in der schulischen Fachgruppe, durch den U.i.e.V. ohnehin erzwungen, bietet neben der Teilnahme an Schulfahrten die naheliegendste Möglichkeit zur Mitwirkung. Die Bemühungen der Schulen, ein eigenes Profil zu gewinnen, eröffnen auch den dort tätigen Referendaren die Chance, besondere Fähigkeiten und Ideen einzubringen.

Eine Mitwirkung an Aktivitäten der Ausbildungsschule erscheint zwar auf den ersten Blick wünschenswert, wird aber bei dem von allen Befragten wahrgenommenen Durchgangscharakter des Vorbereitungsdienstes und wegen der ohnehin starken Arbeitsbelastung eher selten vom Referendar gesucht werden, wenn sie keinen Niederschlag in der Abschlussbeurteilung findet.

Eine von den Referendaren gar nicht wahrgenommene Seite des Schullebens, die sich zumindest später durch die Tätigkeit des Vertrauenslehrers zur Mitwirkung anbietet, stellen die Schülervertretung und die Funktion des Vertrauenslehrers dar. Ein Vorstellen ihrer Aktivitäten vor den Referendaren erscheint durchaus sinnvoll, wurde am Seminar aber nie arrangiert, von den Referendaren offenbar aus oben angeführten Gründen auch nicht vermisst. Wegen ihrer Bedeutung bietet sich ein Aufgreifen dieser Gedanken in der dritten Phase der Lehrerbildung an.

13.3.8 Weitere Qualifizierungsbereiche

Die Medienausbildung im Seminar wird und muss sich bei zunehmender Verjüngung der Fachleiter auf die Fachseminare verlagern und dort wegen der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten moderner Unterrichtsmedien verstärkt thematisiert werden. Weniger geschulte Fachleiter müssen dabei den Mut finden, auf fachkundige Kollegen außerhalb des Seminars zurückzugreifen, und auch im Sinne der erwünschten Mitwirkung Referendare an der Projektierung des Medieneinsatzes im Unterricht beteiligen.

Der zu Recht von den Interviewpartnern angemerkte rasche Wechsel unterschiedlichster Themen und Aufgaben im Schulbetrieb, im Gegensatz zur relativ langen Beschäftigung mit einzelnen Themen im Studium, zwingt zu einer straffen Organisation aller anfallenden,

²⁷¹ Burkard, Christoph (2001), S. 16

²⁷² Meissner (2003) u. (2004)

²⁷³ Pabst (2001)

Unterricht vor- und nachbereitenden Arbeiten, der Verwaltungsaufgaben und der Kooperation mit den relevanten Bezugsgruppen.

Zeitmanagement im Lehrerberuf – einschließlich zeitökonomischer Büro- und Verwaltungsorganisation – gehört (vgl. 12.1.2) daher unabdingbar in den Ausbildungskanon der allgemeinpädagogischen Seminare, auch wieder unter Zuhilfenahme geeigneter Kollegen der örtlichen Gymnasien, die beispielhaft eigene gut organisierte Arbeitsprozesse schildern können. Im Übrigen lässt sich durch Umfragen der Ausbilder, aber auch der Referendare bei ihren Mentoren, rasch eine Sammlung praxisnaher Tipps und Ratschläge zusammenstellen.

Mit zunehmender Bedeutung des eigenverantwortlichen Unterrichts steigt sicher auch das Interesse der Referendare an dem zunächst als langweilig eingestuften Thema Schulrecht. Ausgewählte und auf die Schularbeit direkt zugeschnittene schulrechtliche Fallbeispiele, am sinnvollsten mit Hilfe externer Experten im Seminar vorgetragen, würden die Wahrnehmung dieses Gebietes schon während der Ausbildung fördern. Durchaus nützlich wäre eine von den Juristen der Schulverwaltung aufbereitete Sammlung von schul- und verwaltungsrechtlichen Beispielen, die allerdings auf den Lehreralltag und seine Bedürfnisse zugeschnitten sind und auch die dem juristischen Laien gesetzten Grenzen erkennen lassen. Einfache schulrechtliche Fragen in der mündlichen Prüfung, die im engen Zusammenhang mit den angesprochenen pädagogischen Themen stehen, würden das Bewusstsein der Referendare schon in der Ausbildung auf diesen, wie in den Interviews mehrfach angemerkt, im Berufsleben durchaus bedeutsamen Bereich lenken.

Die Schulung kommunikativer Kompetenz muss bereits im Studium einsetzen, in der Ausbildung durch die oben beschriebenen „Supervisionen“ gefördert und durch Weiterbildung und Supervision in der dritten Phase fortgesetzt werden.

13.4 Folgerungen für einzelne Ausbildungskomponenten

13.4.1 Vorbemerkung

Die nachfolgend für die verschiedenen Ausbildungskomponenten formulierten Vorschläge können im Rahmen dieser Arbeit die möglichen Maßnahmen nur skizzieren, ohne Ausführung bis ins Detail, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber immer offen für Alternativen und Revisionen nach Praxiserprobung. Wegen der Komplexität der Materie verbietet sich auch der Versuch, einen Themenkatalog für die allgemeinpädagogischen Seminare aufzustellen oder gar inhaltliche Vorgaben für die Fachseminare zu formulieren, sodass die angeführten Beispiele und Literaturstellen immer nur als Mittel zur Veranschaulichung aus einer weitaus größeren Themenvielfalt anzusehen sind.

Alle Vorschläge verfolgen das Ziel, die Konzentration auf den Schwerpunkt „Unterricht“ in angemessenem Maße abzumildern, die Theorie enger mit der Praxis zu verflechten, aber auch eine erkennbarere Verzahnung von allgemeinpädagogischer und fachspezifischer Ausbildung zu befördern und die Rolle der Ausbilder an der Basis, der Mentoren, deutlicher zu profilieren. Dies führt zum einen zu einer Änderung der verbindlichen Ausbildungsaufgaben und ihrer Bewertung, zum anderen soll es einer stärkeren aktiven Einbindung der Referendare in die Ausbildung über den eigentlichen Unterricht hinaus dienen. Zugleich soll schon der Vorbereitungsdienst die angehenden Lehrer verstärkt zu einer intensiveren, berufslangen kollegialen Zusammenarbeit hinführen, um einem Einzelkämpferdasein im späteren Berufsalltag mit all seinen psychischen und inhaltlichen Folgen vorzubeugen, um vom Berufsbeginn an die in einer engeren Kooperation liegenden menschlichen und fachlichen Ressourcen besser auszuschöpfen. Die Förderung von kleineren Lerngruppen und Lernpartnerschaften bietet sich an und wird von Referendaren „in hohem Ma-

Be akzeptiert und als entlastend und motivierend empfunden.^{„274}

Zunehmend ist in den letzten Jahren der Gedanke der Selbstverantwortung gegenüber den eigenen Lern- und Entwicklungsprozessen und der Selbststeuerung dieser Prozesse im Lehrerausbildungsgang in den Vordergrund der Betrachtungen gerückt. Durch die Portfolio-Arbeit²⁷⁵ soll ein Prozess der Selbstreflexion gefördert, „eine reflexive Grundhaltung“ frühzeitig „als Kern von Professionalisierung“ angeregt werden. „Alle Teile des Portfolios sind gleichgewichtig: das persönliche Portfolio als Instrument der Selbststeuerung und -reflexion, der bewertete Teil, eine Art Logbuch, in dem die Teilnahme und Leistungsnachweise festgehalten werden, und das Qualifizierungsportfolio, das Nachweise über den Werdegang und über besondere Leistungen (inhaltlich !) dokumentiert.“²⁷⁶ Eckardt²⁷⁷ umreißt drei Funktionen des Portfolios, wenn er von Entwicklungs-, Präsentations- und Bewertungsportfolio spricht. Bovet²⁷⁸ weist in diesem Zusammenhang auf Probleme bei der Selbstreflexion im Rahmen des Referendariats hin, insbesondere auf die Notwendigkeit dafür existierender bewertungsfreier Räume.

„Die Eigenverantwortung“ der Referendare „verlangt eine metakognitive, prozess- und produktorientierte Selbstreflexion, zu deren Unterstützung und Dokumentation Portfolios entwickelt wurden.“²⁷⁹

Dieser Prozess zwingt alle Referendare, die Auswertung der Interviews hat dies deutlich als Charakteristikum der erfolgreichen Referendare ergeben, zur Erkenntnis: „Ich *bekomme* keine Ausbildung – ich *hole* sie mir.“²⁸⁰

13.4.2 Die Ausbildung in allgemeiner Pädagogik und in den Fachseminaren

Eine unveränderte Fortsetzung der in den allgemeinpädagogischen Seminaren praktizierten Ausbildung hieße sich blind stellen gegenüber einer jahrzehntelangen, offenbar unveränderten Kritik der dort Ausgebildeten, die auch in den untersuchten Interviews sehr deutlich und differenziert zum Ausdruck kommt.

Die unabhängig vom Ausbildungserfolg und der Berufsbewährung in den Interviews beklagte Theorielastigkeit und Praxisferne der allgemeinpädagogischen Seminare, die sicherlich auch vom Leiter des jeweiligen Seminars und von der Bereitschaft der Teilnehmer zur engagierten Mitgestaltung der Sitzungen abhängen, der nicht erkennbare Brückenschlag von der Theorie zum Unterrichtsalltag erfordern Maßnahmen, die auf drei unterschiedlichen Wegen eingeleitet werden können.

1. Erst im späteren Berufsalltag relevant werdende Themen – z.B. Klassenlehreraufgaben, Schulkonferenzen, Abitur – oder für den Einstieg in den Schulalltag nicht zwingende Gebiete – z.B. Schulformen, Schullaufbahnberatung, früher schon benannte Beratungsinstitutionen – werden in die dritte Phase (vgl. 13.2) verschoben zugunsten einer engeren Verschränkung von Schulpraxis und Seminararbeit, wie sie im Folgenden beispielhaft erläutert wird.

Der stärkere Rückgriff auf im erziehungswissenschaftlichen Studium vermitteltes Basiswissen mit dem Ergebnis einer deutlichen Entlastung des allgemeinpädagogischen Seminars von den erwähnten theoretischen Konzepten wird erschwert durch die erkennbar unterschiedlichen Vorkenntnisse der an verschiedenen Universitäten ausgebildeten Referen-

²⁷⁴ Meissner (2004), S. 116

²⁷⁵ vgl. u.a. Meissner (2003) u. (2004); Kugler-Euerle (2003)

²⁷⁶ Storch (2004), S. 138

²⁷⁷ Eckardt (2005), S. 72

²⁷⁸ Bovet (2005a), S. 118

²⁷⁹ Pfenning (2003), S. 2

²⁸⁰ Meissner (2004), S. 116

dare, wäre aber ganz entschieden wünschenswert. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Vorkenntnisse der Referendare bereichert zwar die Seminararbeit auch im Sinne der diskutierten Mitwirkungskompetenz, kann aber bei unabdingbaren Basisthemen nicht zu der angestrebten Entlastung beitragen. Unabhängig davon würde die unter 13.2 skizzierte Vorverlagerung eines Teils der schulpraktischen Ausbildung in das Studium auch die theoretische Grundlegung einiger für die Lehrerausbildung unstrittiger Themen, z.B. Didaktische Modelle, Unterrichtsformen, Kommunikation, Unterrichtsstörungen, Leistungsmessung, schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung an allen Universitäten des Landes zwingend erforderlich machen und die spätere Seminararbeit der zweiten Phase deutlich entlasten.

2. Die allgemeinpädagogischen, aber auch die fachspezifischen Seminare lassen Veränderungen nach inhaltlicher Gestaltung und methodischer sowie organisatorischer Durchführung zu, die ebenfalls den anfangs genannten Zielen dienlich sind. Die zu behandelnden Themen sollten sich an aus der Schulpraxis auf die Referendare zukommenden Aufgaben orientieren, also im engen zeitlichen Zusammenhang mit diesen Aufgaben vorbereitend, begleitend und nachbereitend sein.

Diese Verbindung von theoretischer und praxisbezogener Begleitung durch das Seminar mit dem schulpraktischen Einsatz soll am Beispiel der Behandlung des Elternsprechtages dargestellt werden:

Im Vorfeld des Elternsprechtages erfragen die Referendare bei ihren Mentoren den Ablauf, die praktischen und inhaltlichen Probleme, die erfahrungsgemäß auftreten können, um dieses Praxiswissen dann im allgemeinpädagogischen Seminar zu sichten. Zugleich werden dabei weitere, den Referendaren für die Vorbereitung des Elternsprechtages bedeutsam erscheinende Themen herausgefiltert, z.B. jugend- und entwicklungspsychologische Themen, die im Hinblick auf zu erwartenden Beratungsbedarf vorgestellt und diskutiert werden. In ähnlicher Weise bereiten sich die Referendare auch in den Fachseminaren vor, mit dem erzwungenen Nebeneffekt einer engeren Absprache zwischen Seminarleitung und Fachleitern. Nach diesem ersten Schritt der Vorbereitung und Einarbeitung erfolgt der in 13.3.5 skizzierte zweite Schritt der praktischen Durchführung, der in sich wiederum gestuft unter der beschriebenen fachkundigen Anleitung verläuft und den die Referendare mit strukturiertem Vorwissen und praxiserprobten Handlungsanweisungen in Angriff nehmen. In einem dritten Schritt werden die in der Praxis des Elternsprechtages gewonnenen Erfahrungen im allgemeinpädagogischen Seminar und in den Fachseminaren aufbereitet und aus den dabei neu aufgeworfenen oder vorher nicht hinreichend geklärten Fragen Themenvorschläge für die weitere Arbeit in den Sitzungen gewonnen. Dies können z.B. im Gespräch mit den Eltern aufgeworfene Probleme zu Erziehungsgrundsätzen oder der Jugendsoziologie sein, die nach den Interviews am Seminar zu wenig behandelt oder wegen nicht erkannten Praxisbezuges von den Referendaren nicht wahrgenommen wurden; dies kann in den Fachseminaren die Frage nach häuslichen Lernmitteln, nach unterschiedlich möglichen Hilfestellungen im Elternhaus bedeuten. Die durch dieses Vorgehen mitgedachte Rückkopplung zwischen allgemeinpädagogischen und fachspezifischen Seminaren wirkt einer Blickverengung der Beteiligten entgegen, lässt das Gemeinsame aller erzieherischen Bemühungen verstärkt zur Geltung kommen, stellt aber auch ein organisatorisches Problem dar.

Ähnliche Dreierschritte bieten sich an bei der Vorbereitung von Elternabenden, Klassenfahrten, Gesamtkonferenzen (Thema im Seminar z.B.: Das unterschiedliche Rollenverständnis der Kollegen), Schulfesten, im Zusammenhang der Gespräche mit Beratungs- und Vertrauenslehrern, als Hilfe bei der Lerngruppen- und Einzelfallanalyse, zur Begleitung gegenseitiger Unterrichtsbesuche der Referendare. Dabei wird kein Lernen auf Vorrat betrieben, sondern den Referendaren erschließt sich der Wert und die Tragfähigkeit theoretischer Konzepte, die Bedeutung am Seminar aufbereiteten Erfahrungswissens und sogar die

Nützlichkeit schulrechtlicher Grundkenntnisse im auch später von ihnen berufslang zu bewältigendem praktischen Vollzug.

Die begründete Darstellung und Durchsetzung eigener fundierter fachspezifischer, erzieherischer und schulpolitischer Positionen lässt sich nicht allein durch die in solchen Dreierschritten zu erarbeiteten Themen erreichen; eine solche zu starke Schwerpunktverlagerung zu ausschließlich praxistauglichen Themen liefe im Extremfall auf eine durchweg handlungsorientierte Meisterlehre hinaus, die sich an schlichter Ratgeberliteratur ausrichten würde und dann sicher auf den Widerstand der auch an theoretischer Begründung interessierten Referendare stieße. Andererseits sollte unter dem Eindruck der sich in den Interviews herauskristallisierten, auch nachvollziehbaren Blickverengung der Kandidaten auf das Examen nicht auf eine ihre Bedürfnisse berücksichtigende und mit ihnen abgestimmte Themenwahl verzichtet werden. Übrigens hat das unter 4.1.2 dargestellte Verfahren der Themenfindung auch immer schon die Abwahl einiger an sich wichtiger Themen in Kauf genommen; schließlich bedeutet bei der Fülle möglicher, auch für die Berufsausübung relevanter Gebiete jede Auswahl zugleich auch eine Beschränkung auf das von den Beteiligten subjektiv als bedeutsam eingeschätzte.

Um den jeweils aktuellen schulischen Anforderungen an die Referendare und dem daraus erwachsenden Fragebedürfnis Rechnung zu tragen, sollte in jeder Seminarsitzung an geeigneter Stelle Zeit für die Klärung von Fragen und Problemen eingeräumt werden, unter Wahrung des roten Fadens

Eine Entlastung der allgemeinpädagogischen Sitzungen von eher als ermüdend erlebten Vorträgen der Mitreferendare schüfe auch eine Vorverlagerung dieser Arbeit in die häusliche Vorbereitung der Teilnehmer, die sich dann in die Grundlagen für ein Gebiet stärker als bisher selbsttätig, je nach Vorbildung auch nur wiederholend, einzuarbeiten hätten, sodass ein Kurzreferat in der Sitzung nur Kernpunkte und Struktur des Stoffes zu skizzieren brauchte, um dann rasch den Brückenschlag zum Berufsalltag zu ermöglichen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die eben umrissenen inhaltlichen Veränderungen und den damit einhergehenden Anspruch an eine intensivere Mitarbeit der Sitzungsteilnehmer ist die vom IP VIII angemahnte Verringerung der Gruppengröße auf ca. zwölf Teilnehmer pro allgemeinpädagogischem Seminar. In einem solchen überschaubaren Kreis könnte sich der Einzelne, auch unter dem Druck der Unterrichtsvorbereitung stehend, nicht in der in den Interviews angedeuteten Weise dem Gespräch entziehen. Ohnehin fühlt er sich durch die sein Praxisbedürfnis befriedigende Themenwahl stärker angesprochen; die in den Dreierschritten eingeplanten vielfältigen Erfahrungsberichte, wegen der geringen Teilnehmerzahl auch von jedem in knapper Form vorzutragen, binden ihn viel stärker in die Diskussion ein. In dieser kleinen Gruppe kann keiner im Gespräch einen Einblick in die Intensität seiner häuslichen Vorbereitung auf die Sitzung vermeiden. Der Einfluss von Vielrednern, aber auch die Länge misslingender Referate lassen sich einfacher beschneiden. Die Scheu, die erwähnte Sprachlosigkeit rhetorisch ungeübterer Teilnehmer gegenüber sprachlich gewandteren Mitreferendaren, die durch ihre Eloquenz bisweilen erdrückende Dominanz einiger Weniger würden durch die geringe Teilnehmerzahl, aber auch durch das von jedem einzubringende und einbringbare Erfahrungswissen abgebaut. Ohnehin ist diese Scheu vor dem Diskurs in der Gruppe eine für den erwählten Beruf kontraproduktive, auch aus menschlichen Gründen unerwünschte Verhaltensweise, die der spätere Lehrer auch bei seinen Schülern zu verringern bemüht ist. Schließlich setzen Mitwirkung und Innovation den Mut zur öffentlichen Beteiligung und zum Vertreten eigener Interessen voraus. Ein Versuch, im Sinne der themenzentrierten Interaktion²⁸¹ in den Sitzungen auch immer Inhalte und Verfahren zu diskutieren, die eigene Befindlichkeit zu äußern, bietet sich an. Bei der Entscheidung zwischen jungen Kollegen, die, sich im Wohlfühlen übend, ohne innere Resonanz die Behandlung der Themen über sich ergehen lassen, oder

²⁸¹ Cohn (1981)

jungen Lehrern, die brennende Probleme engagiert erörtern, dürfte die Wahl den Ausbildern eigentlich nicht schwer fallen.

Neben den in den Interviews angesprochenen, von der Universität vertrauten Arbeitsformen des Referates und der Diskussion legt hier die Gruppengröße das vom Verfasser vielfach erprobte, alle Teilnehmer erfassende Rundgespräch, die Pro- und Contra-Debatte, die in Kleingruppen aufgeschlüsselte Arbeit und das Rollenspiel nahe, wobei bei letzterem – um das Beispiel weiterzuführen – Referendare die Rollen des Lehrers, des Elternpaares und des eventuell beim Elternsprechtag anwesenden Schülers übernehmen. Die Arbeitsformen stellen auch immer ein Modell für die von den Anwesenden im Unterricht zu praktizierenden Methoden dar. Die personelle Frage für das Etablieren kleinerer Gruppen lässt sich durch das Verpflichten zusätzlicher Pädagogik-Fachleiter lösen, wie an den Studienseminaren anderer Schulformen praktiziert, teilweise auch durch die Übernahme von je zwei allgemeinpädagogischen Seminaren durch die bisherigen Ausbilder.

In den Fachsitzungen wurden, soweit überhaupt an Inhalten Kritik geübt wurde, transferable Konzepte, die Aufbereitung wiederkehrender Unterrichtssituationen und die Alternativen einschließende Behandlung der gängigsten Unterrichtsthemen, nicht aber das Beharren auf Fachleiter spezifischen Steckenpferden angemahnt, damit für den jungen Assessor die in den ersten Berufsjahren erfahrene mehrfach erwähnte übermäßige Belastung im Alltagsgeschäft vermieden wird. Hierzu gehört auch das gemeinsame Erarbeiten von Stundentmustern, die ein Teilnehmer dann für alle erprobt, so auch nicht allein in der Verantwortung stehend. Die Vervielfältigung ausgearbeiteter Themen für nachfolgende Fachseminar-Generationen sollte zum Standard gehören, auch unter dem Aspekt einer Entlastung späterer Fachseminararbeit. Dem für den Gymnasiallehrerberuf typischen Mangel an Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer an die Nachfolger, vom IP VII detailliert beklagt, würde hier beispielhaft begegnet.

Die in Kapitel 4 beschriebene spezielle Organisationsform der allgemeinpädagogischen Seminare weist trotz vieler Vorzüge den unter den Prämissen dieser Arbeit entscheidenden Nachteil auf, die oben entwickelte Vernetzung von allgemeinpädagogischen Themen und schulischem Einsatz wegen der Semester übergreifenden Zusammensetzung dieser Arbeitsgruppen organisatorisch scheitern zu lassen. Stattdessen empfiehlt sich die an anderen Studienseminaren erprobte Variante, vom Beginn der Ausbildung an bis in die Prüfung die Referendare einem Pädagogikausbilder zuzuweisen. Ohnehin zwingt die Modularisierung zu einer Neuorganisation der Ausbildungsabläufe.

3. Der dritte Weg einer stärkeren Gewichtung der allgemeinpädagogischen Sitzungen, aber auch der Fachseminare, sollte nur mit Bedacht beschritten werden. Hierbei ist auch an Klausuren zu denken, die – allerdings in Kurzform – die schriftliche Erörterung eines pädagogischen Themas aus der Unterrichtspraxis verlangen würden, z.B. die Untersuchung einer als Fall vorgegebenen Unterrichtsstörung oder einer Beratungssituation auf einem Elternsprechtag unter Berücksichtigung theoretischer Konzepte, praktischer Erfahrungen und schulrechtlicher Vorgaben. Viele der oben beschriebenen Einzelmaßnahmen lassen zudem durch ihre Würdigung in der abschließenden Beurteilung durch den Pädagogikausbilder oder ihren Niederschlag im Portfolio eine auf diesem Wege mögliche Bewertung zu.

13.4.3 Ausbilder und Betreuung:

Die in Abschnitt 12.2.2 zu den verschiedenen Gruppen von Ausbildern und der Art ihrer Betreuung zusammengefassten und erörterten Untersuchungsergebnisse legen notwendig Veränderungen in diesem Bereich nahe, die vorhandene Vorzüge stärken und ärgerliche bis bedrückende Mängel abstellen oder zumindest verringern helfen sollen.

Fast uneingeschränkt positiv wird die Tätigkeit der Mentoren von den Interviewten eingeschätzt, ein aufgrund der freien Wahl der Mentoren durch die Referendare zweifellos begünstigtes Ergebnis. Erfreulich stimmt das Resultat, dass diese auch im eigenen Unterricht

sehr engagierten Lehrer trotz hoher Arbeitsbelastung ihren Referendaren durchweg genügend Zeit zur Betreuung widmen. Wenn dieses zusätzliche Engagement schon nicht finanziell oder durch Entlastungsstunden honoriert werden kann, sollte diese Tätigkeit dennoch stärker in den Fokus des Seminars und des Kultusministeriums rücken. Im Übrigen führt eine Verstärkung der Mentorenrolle ebenso wie eine intensiviertere Kooperation der Referendare zu einem Abarbeiten von Problemen unterhalb der Ausbilderebene. Vom betreffenden Fachleiter in regelmäßigen Abständen mit den Mentoren seines schulischen Einsatzgebietes durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen würden nicht nur dem Informationsfluss vom Seminar zur Schule und der gegenseitigen Rückmeldung dienen, sondern auch im Sinne einer Anerkennung die Arbeit der Mentoren stärker als bisher würdigen. Diese an einigen Studienseminaren schon durchgeführten Veranstaltungen können dem verstärkten Hinweis der Fachleiter auf die Bedeutung auch anderer Qualifizierungsbereiche als nur des unterrichtlichen dienlich sein, unterstützt durch konkrete Hilfen für die Ausbildung erzieherischer, beurteilender, beratender und innovativer Fähigkeiten, deren früher schon beschriebene Umsetzung durch diese Multiplikatoren leichter zu realisieren ist. Dies wäre auch eine Chance für Referendare, im Unterricht eigenständig Erprobtes einem größeren Kreis von Fachleuten vorzustellen. Zugleich wird hier auch ein Forum zum Verdeutlichen der Beurteilungskriterien des Fachleiters, aber auch zur Korrektur bedenklicher Maßstäbe des Fachleiters durch Experten seines Faches etabliert, dessen Druck sich der Fachleiter, auch in Fragen der eigenen fachlichen Fortbildung, wesentlich schwerer entziehen kann als den Wünschen der von ihm abhängigen Referendare. Nebenbei entsteht hier ein Instrument regionaler Weiterbildung mit relativ geringen Kosten. Es versteht sich von selbst, dass die Mitwirkung in diesen „Mentoren-Seminaren“ als Leistungsmerkmal dieser Lehrer von der vorgesetzten Behörde im Lehrer-Portfolio zur Kenntnis genommen werden sollte und vor allem sich hier bewährende Lehrer als Anwärter für eine Fachleitertätigkeit in Frage kommen. Neben diesem Versuch, im Sinne der Untersuchung ungeeignete Fachleiter schon im Vorfeld auszugrenzen, sollte auch die Barriere zur Umsetzung schon mit dieser Aufgabe betrauter, aber ungeeigneter Fachleiter in andere weniger sensible Tätigkeitsfelder gesenkt werden, ohne dies erst von dienststrafrechtlichem Fehlverhalten abhängig zu machen. Über mehrere Jahre hinweg von unterschiedlichen Referendarjahrgängen – auch über ihren Personalrat – vorgebrachte Beschwerden erhärten die Vermutung der Nichteignung für diesen Dienstposten, gerade unter Berücksichtigung der Einwirkung auf die Persönlichkeit (vgl. 12.3). In keinem der Interviews wird übrigens den Fachleitern eine gegenseitige Absprache über den auszubildenden Referendar und eine wechselseitige Einflussnahme unterstellt, ein Indiz für die offenbar beobachtete Unabhängigkeit beider Fachausbilder bei der Beurteilung ihres Referendars.

Die zum Beispiel vom IP II geforderte strenge Auswahl der Fachleiter, exzellente Fachkenntnisse sind neben langjähriger schulpraktischer Bewährung unabdingbare Voraussetzung, könnte durch eine „Assistenzzeit“ bei einem bewährten Fachleiter ergänzt werden. Hier im Vorfeld würde er von einem erfahrenen Ausbilder in der Praxis auf die schwierige Balance zwischen Beraten und Beurteilen, auf die Selbstverpflichtung zur Vorurteilsfreiheit und auf die Bedeutung benotungsfreier Zonen in der Ausbildung hingewiesen.

Auch wenn die Kenntnis der Binnenstruktur und der Zielvorstellungen eines Studienseminars für das Mitglied der Prüfungskommission aus der Schulleitung nützlich erscheint, so hat sich bei Fehlen dieser Kenntnis dennoch die Beurteilung von Prüfungsleistungen aus rein schulischer Sicht zur mehrperspektivischen Ergänzung als hilfreich erwiesen. Das gleiche gilt für die durchaus bedeutsame, insgesamt stärker zu gewichtende Stellungnahme des Schulleiters.

Dagegen erscheint eine verpflichtende schriftliche Stellungnahme zu den Ausbildungsleistungen ihrer Schützlinge durch die Mentoren nicht nur wegen der schwer vertretbaren zusätzlichen Arbeitsbelastung wenig sinnvoll, sondern vor allem wegen des dann drohenden Vertrauensverlustes bei ihren Referendaren. Die unter 12.2.2 geschilderten Positiva der

Mentorentätigkeit beruhen nicht zuletzt auf dem Verzicht der Doppelrolle als Prüfer und Ausbilder, sodass sich hier prinzipiell Ausbildung in einem Schonraum entwickeln kann.

Als Korrektiv der Seminararbeit eignen sich bei allen denkbaren Einwänden, die sich vor allem auf heimliche, unsachliche „Racheakte“ einzelner verärgelter Auszubildender beziehen könnten, regelmäßige öffentliche Aussprachen in den allgemeinpädagogischen und den fachspezifischen Seminaren über Inhalt und Form der Sitzungen, die oben unter dem Stichwort „Mitwirkung“ angelegten anonymen Befragungen über die Einschätzung der Sitzungen und ihrer Leiter, die in letzter Zeit zunehmend praktizierte Selbstevaluation der Studienseminare.²⁸²

13.4.4 Beurteilungen und Prüfungen

Der heikelste und die Ausbildung am Studienseminar am stärksten belastende Punkt ist die abschließende Examensnote mit den sie beeinflussenden Beurteilungen im Laufe des Referendariats und im Zweiten Staatsexamen. Eine strikte Trennung von Ausbildung und Prüfung würde zwar die schwierige Doppelrolle der Seminarlehrer beseitigen, die Kandidaten aber noch stärker den Unwägbarkeiten einer punktuellen Prüfung aussetzen. Als Ausweg im Sinne einer Entschärfung bietet sich der nachdrückliche Hinweis der Ausbilder auf eine anfängliche bewertungsfreie Zeit und auf die Unsinnigkeit heimlicher Notenvergabe für Teilleistungen an. Zugleich wird in diesem Zusammenhang die Ähnlichkeit dieser Situation mit der späteren Berufsrolle des Lehrers, dann selbst als Benoter und Berater in einer Person, sinnvollerweise zu thematisieren sein.

Von allen erfolgreichen Referendaren wird die von ihren Ausbildern praktizierte und von den Referendaren teilweise auch selbst initiierte hohe Frequenz der Unterrichtsbesuche als einer der Gründe für den registrierten Ausbildungserfolg ausdrücklich hervorgehoben. Zögernden, misserfolgsängstlichen Referendaren und weniger fleißigen Ausbildern würde unter diesem Aspekt der gelinde Zwang durch eine im Seminar vereinbarte Mindestzahl an Besuchen ein Korsett anlegen, das sich, wie die Interviews zeigen, nicht als Druck-, sondern als Hilfsmittel für eine gelingende Ausbildung bewähren würde. Nach einer größeren Zahl an Unterrichtsbesuchen entsteht auf beiden Seiten, bei Auszubildenden und Auszubildenden, auch verstärkt das Bedürfnis, ein Fazit über das bisher Erreichte zu ziehen. Von der in den Interviews beschriebenen Praxis deutlich abweichend, sollten daher die beiden Gespräche zum Ausbildungsstand von den Unterrichtsbesuchen abgekoppelt werden, um an einem Nachmittag als Gespräch aller drei Seminarlehrer zusammen mit dem Referendar ein möglichst durch die unterschiedliche Wahrnehmung der Auszubildenden realistisches, mehrperspektivisches Bild vom Ausbildungsstand zu zeichnen – und auch schriftlich, also für den Betroffenen nachlesbar, zu fixieren.²⁸³

Eine bedenkenswerte Ergänzung zu den beiden Vorführstunden im Examen (Prüfungsunterricht I und II) mit ihrer außerordentlich intensiven Vorbereitung wäre ein im Laufe der Ausbildung abverlangter Unterrichtsvormittag, an dem der Referendar nach relativ kurzer Vorbereitungszeit in vier Stunden Unterricht seine Fähigkeit zur raschen, zum Teil auch improvisierenden Vorbereitung²⁸⁴ unter Beweis stellen könnte, gleichsam ein den Forderungen der Interviewten nach Praxisnähe und Abkehr von der künstlichen Lehrprobensituation entgegenkommender, wenn auch vielleicht zunächst befremdlicher Vorschlag, der aber Lehrern mit dieser Fähigkeit gerecht werden würde. Diese Übung zwänge Ausbilder und Auszubildende zu einem bewussten Einüben unterrichtstauglicher Kurzvorbereitungen, die einen Teil der Stundenvorbereitungen im Berufsalltag ausmachen.

²⁸² Seminar 2 / 2001

²⁸³ Seit 2001 in der PVO angemahnt.

²⁸⁴ Meissner (2004), S. 23: „Unterstützung der Berufsfähigkeit junger Lehrerinnen und Lehrer unter den Bedingungen der Normalität des Alltags.“

Die aus beamtenrechtlichen Gründen als unabdingbar eingestufte Hausarbeit²⁸⁵ – um die Vergleichbarkeit mit anderen Ausbildungsgängen im höheren öffentlichen Dienst zu gewährleisten – erscheint nach begründeter Einschätzung der Interviewpartner, aber auch wegen der durch den Einsatz moderner Medien immer weniger gesicherten Originalität der Entstehung kaum ein sinnvolles und kontrollierbares Messinstrument für die berufliche Eignung zu sein. Der unter 13.3.2 skizzierte Ersatz dürfte begründetere Aussagen über die Eignung des Referendars bieten. Sollte die Hausarbeit dennoch unverzichtbar erscheinen, bietet sich eine stark gekürzte Form an, eine auch von anderen Interessenten unterrichtlich weiterverwendbare und ausgeweitete Form der vorher geübten mittelfristigen Unterrichtsplanung, die dann aber nicht wie bisher zu einem Fünftel die Note bestimmen dürfte. Als Variante wird in der neuen Prüfungsverordnung von Baden-Württemberg²⁸⁶ eine Dokumentation einer „Unterrichtseinheit“ mit „Präsentation“ gefordert. Der hier anklingende Gedanke lässt eine Reduzierung der schriftlichen zugunsten einer zusätzlichen mündlichen Leistung mit Rückfragemöglichkeiten zu, wie überhaupt die augenblickliche Bewertung der Examensarbeit eine Diskussion des Referendars mit den Beurteilern vor der Notengebung ausschließt.

Die Ausweitung der mündlichen Prüfung von drei Teilprüfungen zu je 20 Minuten auf je 30 Minuten ließe eine breitere, ruhigere und vertiefte Behandlung vor allem schulpraktischer Probleme zu, wirkte auch damit der bemängelten Ähnlichkeit zur entsprechenden Prüfung im Ersten Staatsexamen entgegen, würde zudem für die Kandidaten die durch die Kürze der Prüfungszeit bedingte Hektik aus der mündlichen Prüfung nehmen. Außerdem könnte die mündliche Prüfung an einem anderen Tag als der Prüfungsunterricht stattfinden.

Ohne an dieser Stelle eine detaillierte Gewichtung der einzelnen Prüfungsleistungen vorzuschlagen, legt die lange Beobachtungszeit durch die Ausbilder eine stärkere Betonung der im Referendariat erbrachten Leistungen nahe, die sich an den unter 13.1 angegebenen Zahlenwerten orientieren könnte.

13.4.5 Seminarklima

Der in vielen Interviews betonte Wert des erlebten Zusammengehörigkeitsgefühls und der praktizierten Kooperation rechtfertigen die Durchführung externer Arbeitstagungen mit den neu in das Seminar eingetretenen Referendaren. Dabei gehört neben der hier möglichen konzentrierten Erarbeitung allgemeinpädagogischer Themen vor allem aber die Pflege der Gemeinschaft zu den angestrebten Zielen. Die Förderung des verständnisvollen und von Hilfsbereitschaft geprägten Miteinanders erleichtert die skizzierte engere dienstliche Zusammenarbeit der Referendare, die bei einigen vorgeschlagenen Projekten (gegenseitige Unterrichtsbesuche in störanfälligen Lerngruppen, gemeinsame Korrektur von Klassenarbeiten, bei Elterngesprächen, durch Supervision) im Sinne einer überdauernden Kooperationsfähigkeit gepflegt werden soll.

Fehlende Feste und selbst eine fehlende Abschlussfeier mit Zeugnisausgabe werden überwiegend nicht als defizitär angemerkt. Das Studienseminar als Übergang vom Studium zur eigentlichen Arbeitswelt, die schon erreichte Selbstständigkeit aufgrund des relativ hohen Lebensalters der Referendare, die Vorfreude auf den Beruf oder die Unsicherheit im Hinblick auf die Einstellung in den Schuldienst, nicht zuletzt der in dieser Zeit erlebte und zu erwartende Orts- und Personenwechsel kennzeichnen diese Lebensperiode als Durchgangsstation, als eine Zeit des Aufbruchs zu neuen Ufern. Die Frage gemeinsamer Feste und Feiern muss daher nach den Interviewaussagen den einzelnen Referendarjahrgängen überlassen bleiben, entsprechende Entscheidungen sollten von den Ausbildern akzeptiert werden.

²⁸⁵ Brockmann (2001), S. 109 – 111

In der Juristenausbildung aller Bundesländer ist die Hausarbeit allerdings aus den Anforderungen des Zweiten Staatsexamens gestrichen worden. Brockmann (2001), S. 109

²⁸⁶ VO des KM Baden-Württemberg, § 19

Der nur durch einen Strukturplan gegliederte und skizzierte Zeitrahmen hat sich offenbar für die Ausbildung Erwachsener bewährt, würde aber wegen der vorgeschlagenen zusätzlichen Pflichtauflagen die von einigen ehemaligen Referendaren geforderte Festlegung von Fixpunkten für eher zögerlich Agierende nahe legen.

So erfreulich die Feststellung der Interviewten ist, keine Unterschiede in der Behandlung von Referendarinnen und Referendaren erkannt zu haben, so nachdenklich stimmt die von den beiden Referendarinnen mit Kindern geäußerte Vermutung, wegen ihrer Mutterrolle als angehende Lehrerinnen eher kritisch betrachtet worden zu sein. Vielleicht sind hier auch von den Ausbildern wegen der Belastung durch die Kinder geäußerte Ansichten zur Doppelrolle als Mutter und Berufstätige fehlinterpretiert worden; auch kann eine bei älteren Ausbildern, durch den Generationenwechsel aber abbaubare, noch vorhandene traditionelle Sichtweise der Frauenrolle nicht ausgeschlossen werden. Dennoch bleibt festzustellen, dass in der Ausbildung befindlichen Müttern keine Hilfestellung des Staates zuteil wurde, dass sie unter deutlich erschwerten Umständen das Referendariat zu bewältigen hatten. Eine gemeinsame, für mehrere akademische Ausbildungseinrichtungen (Studienseminare, Hochschulen etc.) zu schaffende Betreuungsinstitution für Kinder, die vor allem dem zeitlich wechselnden Einsatz dieser Mütter Rechnung trägt, wäre ein Schritt auf dem Wege zur Chancengleichheit in Ausbildung und Beruf.

Dass das Einhalten beamtenrechtlicher Verpflichtungen durchweg als wenig belastend eingestuft wird, spricht zum einen für das vorgefundene und gepflegte Seminarklima, zum anderen kennzeichnet es aber das Seminar noch als Schonraum. In die besonderen dienstlichen Pflichten und die daraus resultierende Verantwortung wächst der junge Lehrer offenbar allmählich hinein. Die Referendare können sich in dieser Zeit primär auf den beschriebenen Qualifikationserwerb konzentrieren. Zudem begegnen sie im Vergleich zum Lehrer, der schon im Beruf steht, einem deutlich reduzierten Pflichtenkatalog in der Schule. Allerdings wirkt die zunehmende Ausweitung des Unterrichts in eigener Verantwortung dem entgegen, während die vorgeschlagene Phase III (vgl. 13.2) einen weiteren begleiteten Schritt in einer gestuften Berufseinführung mit zunehmendem Ernstcharakter darstellt.

13.4.6 Rahmenbedingungen

Die Äußerungen der Interviewten zu den im Seminar vorgefundenen Rahmenbedingungen lassen keine Notwendigkeit dringender Änderungen in den angesprochenen Bereichen Orts- und Schulzuweisung, Bezahlung und Organisation erkennen. Dass systembedingte Wartezeiten bei dem ohnehin zu hohen Eintrittsalter der Referendare ein Ärgernis sind, scheint offenkundig zu sein und ließe sich, wenn auch von den Referendaren wegen der wohl zum Teil als angenehm empfundenen Pausen in der Ausbildung nicht kritisiert, durch eine bessere Abstimmung von Examens- und Eintrittsterminen an der Universität und am Studienseminar und gegebenenfalls – bei einer zu hohen Bewerberzahl – durch Ausweitung der Ausbildungskapazitäten minimieren.

Die bereits wegen des Unterrichts in eigener Verantwortung vorgenommene Vergrößerung der Zahl der Ausbildungsgymnasien – mit dem ungünstigen Nebeneffekt weiterer Wege zum Seminar oder zur Schule für Ausbilder und Referendare – bewirkt wegen der kleineren Referendarzahl an einem Gymnasium eine organisatorische Erleichterung für alle Beteiligten an der Schule, insbesondere gestattet sie dem Referendar eine durch Mitreferendare ungehinderte Auswahl der für seine Ausbildung so wichtigen Mentoren.

13.5 Abschließende Betrachtungen

Alle skizzierten Möglichkeiten zur Optimierung der Ausbildung orientieren sich vornehmlich am Aspekt des Berufs- und nicht so sehr des Examenserfolgs. Die aus dieser Untersuchung abgeleiteten Vorschläge mit dem Ziel, die Lehrerausbildung in den als defizitär erkannten Bereichen zu korrigieren, dienen einer vertieften Schulung bisher wegen ihrer geringeren Notenrelevanz zu wenig beachteter Kompetenzbereiche, zielen ab auf eine Ent-

zerrung der Ausbildung mit dem Schaffen Zensuren freier Erprobungsräume (Phase I), auf eine überzeugendere Theorie-Praxis-Vernetzung (Phase II) und auf einen am Wissensbedarf des Berufsanfängers ausgerichteten begleitenden Berufseinstieg (Phase III), stärken die für die Arbeit an der Basis entscheidende Mentorenrolle und fördern bewusst die Selbstverantwortung und Kooperationsbereitschaft der zukünftigen Lehrer. Die aufgeführten Maßnahmen zeichnen sich überdies durch eine verstärkte Integration nicht an der Notendefizit Beteiligter in die Ausbildung aus, der Mentoren, eventuell von Psychologen, von Mitreferendaren, von Studenten (Phase I), wobei gerade diese verstärkte, schon im Referendariat praktizierte Öffnung des Unterrichts für beratende, nicht benotende Beobachter einen dem bisherigen Lehreralltag eher fremden Prozess in Gang setzen soll, in dem der junge Lehrer Unterrichtsbeobachter zunehmend als Berater, als Chance und Hilfe, und nicht, wie es die bisherige Ausbildungspraxis suggeriert, überwiegend als Kontrollinstanz erlebt.

Lehrerbildung findet für die und an den zurzeit existierenden Schulen statt, systembedingte Schwächen der Institution Schule bleiben dabei nicht ohne Rückwirkung. In diesem Zusammenhang sei beispielhaft auf die in dieser Arbeit aufgedeckten Defizite beim Erwerb erzieherischer Kompetenz und auf die von Terhart aufgezeigten Grenzen schulischer Erziehung verwiesen.

„Der Kontext der erzieherischen Einflussnahme an Schulen ist der Unterricht mit einem inhaltlich definierten Bildungs- und Erziehungsauftrag. Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkräfte kann es nicht sein, Erziehungsrechte und -pflichten von Eltern zu übernehmen.“²⁸⁷

Dagegen spricht auch der auf Zeitintervalle von 45 Minuten beschränkte, primär der Lehraufgabe gewidmete Kontakt mit Lerngruppen von teilweise über 30 Kindern, denen der prinzipiell mögliche weitaus größere Zeitrahmen für die Einflussnahme der Eltern auf das einzelne Kind gegenübersteht. Andererseits erwarten Eltern zunehmend vom Lehrer die Übernahme erzieherischer Aufgaben, je weiter sie sich aus Zeitmangel, eventuell aufgrund eigener Berufstätigkeit, Unvermögen oder gar Desinteresse aus dieser Aufgabe zurückziehen. Die Berichte von Beratungslehrern, die sich nicht nur der Lehrer-Schüler-Beziehung beratend zuzuwenden haben, spiegeln diese Entwicklung wider.

„Ebenso ist die Schule nicht als sozialpädagogische Einrichtung konzipiert. Lehrerinnen und Lehrer können nicht problematische Entwicklungen und Defizite reparieren, die anderenorts gesellschaftlich-kulturell verursacht wurden.“²⁸⁸

Wenn Lehrer „mit solchen Problemlagen konfrontiert werden“²⁸⁹, so ist Terhart zuzustimmen, dass dies schon aufgrund der Ausbildung nicht zu einer Verlagerung der Lehrtätigkeit zu sozialpädagogischen oder therapeutischen Aufgabenstellungen hinführen darf. Andererseits scheinen hier Überlegungen greifen zu müssen, die angesichts des Nebeneinanders von Schule und beratenden Institutionen, der teilweisen Entfremdung der Elternhäuser von erzieherischen Pflichten und unter Beachtung des primären Tätigkeitsbereichs von Lehrkräften das Aufgabenfeld von Schule umfassender definieren. Möglicherweise kann Schule ihren gesellschaftlichen Aufgaben künftig nur gerecht werden, wenn sie in einem Drei-Säulen-Modell „Unterricht“, „Verwaltung“, „Soziales“ gedacht wird, das soll heißen, wenn sie von ihrem bisherigen Kernbereich „Unterricht“ zu einer auf drei Säulen basierenden Institution mutiert. Neben der dominanten vom Unterricht definierten Säule bietet sich eine Säule „Verwaltungs-Organisation“ an, die die dafür nicht ausgebildeten Lehrkräfte von Tätigkeiten in der Schulverwaltung und -organisation freisetzt, Hilfskräfte für Sammlungen einschließt bis hin zur Verpflegung der Schüler in einem zwangsweise auf den Nachmittag ausgedehnten Schultag. Eine dritte „sozialpädagogische-psychologische“ Säule wäre für

²⁸⁷ Terhart (2000), S. 51

²⁸⁸ Terhart (2000), S. 51

²⁸⁹ Terhart (2000), S. 51

die angemerkten Beratungs- und Betreuungsaufgaben vor Ort zuständig, mit dafür ausgebildeten Experten und in auch räumlich engem Kontakt zu Lehrkräften und Verwaltung.

Um einer Blickverengung entgegenzuwirken, im Sinne einer auch die Sichtweise bestimmenden und verändernden Begrifflichkeit, soll zum Abschluss dieser Arbeit das vermeintliche Ziel der Lehrerbildung, der „gute“ Lehrer, betrachtet werden. Auszugehen ist von der Begriffskette „Lehrer – Unterricht - Schüler“ auch „guter Lehrer – gelungener Unterricht – erfolgreicher Schüler“, Begriffe, die sich zum Verdeutlichen der Rückkopplung auch in Dreiecksform anordnen lassen. Hier zentriert der Begriff „guter“ Lehrer den Blick nicht nur der Ausbilder, sondern auch den der an Schule interessierten Öffentlichkeit auf die Person des Lehrers, der in dieser Formulierung nahezu ausschließlich für das Gelingen des Lehr- und Lernprozesses verantwortlich gemacht wird, der durch ihm innewohnende Eigenschaften und dank einer qualifizierten Ausbildung zum Hauptakteur, bei Misslingen desselben, als „schlechter“ Lehrer, aber zum Alleinschuldigen zu werden droht. Dagegen beschränkt der Begriff des „gelungenen“ Unterrichts die Betrachtungsweise auf den eigentlichen Unterricht, lässt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsinstrumente und die Art ihres Einsatzes ursächlich für den Lehrerfolg werden, während eine auf den Lernerfolg des Schülers abhebende Formulierung dem erfolglosen Schüler ein persönliches Versagen unterstellt. Um die gegenseitige Abhängigkeit der drei genannten Faktoren und zugleich den Schüler und seinen Lern- und Erziehungsfortschritt als entscheidende und als Kriterium dienende Größe zu unterstreichen, erscheint der Begriff „erfolgreicher Lern- und Erziehungsprozess“ als Maßstab für das Lehrerhandeln und die Ausbildungsqualität hilfreicher zu sein. Dieser Terminus umfasst die drei Faktoren Lehrer, Unterricht, Schüler, erinnert an deren Interdependenz, weist vor allem auch auf den Adressaten aller Bemühungen hin, von dem aus Unterricht und Schule zu beurteilen und auf den und dessen Förderung hin alle Ausbildungsanstrengungen letztlich zu zentrieren sind. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die bekannte und früher schon beleuchtete Begriffstrias Disziplinproblem (Lehrer), gestörter Unterricht (Unterrichtsgeschehen), abweichendes Verhalten (Schüler), wobei die Angaben in Klammern auf die jeweils vermeintliche Ursache, den durch den vorangehenden Begriff implizierten „Schuldigen“ hinzuweisen scheinen, während der Terminus „Unterrichtsstörungen“²⁹⁰ die wechselseitige Abhängigkeit subsumiert und die Ursachenfrage offen lässt.

Das Ausbildungsziel, den Referendar zu einem erfolgreichen Lern- und Erziehungsprozess seiner Schüler zu befähigen, befreit den Auszubildenden von der alleinigen Schuld bei misslingenden Lehrprozessen – entledigt ihn auch des im Begriff „geborener Erzieher“ liegenden Druckes –, vermeidet bei aller Bedeutung handwerklicher Kompetenz ein Überbetonen unterrichtlicher Instrumente und macht den Schüler zum Maßstab und Ziel der Lehranstrengungen, ohne ihm jegliche Verantwortung zu nehmen oder ihm gar alle aufzubürden.

²⁹⁰ Winkel (1980)

Literaturverzeichnis

- Achilles, Helmut (2003):** *Lehrerfortbildung durch Referendarinnen und Referendare.* In: Seminar (2/2003), S. 159
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001):** *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation.* Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung.
<http://www.forum-bildung.de/bib/material/ex-bericht-bq.pdf>
- Bellenberg, G. / Thierack, A. (2003):** *Die LehrerInnenbildung in Deutschland.* Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen
- Becker, Georg E. (1984):** *Planung von Unterricht.* Handlungsorientierte Didaktik Teil I. Weinheim und Basel
- Becker, Georg E. (1984):** *Durchführung von Unterricht.* Handlungsorientierte Didaktik Teil II. Weinheim und Basel
- Becker, Georg E. (1991³):** *Auswertung und Beurteilung von Unterricht.* Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Weinheim und Basel
- Becker, Klaus Bert (2003):** *Die Arbeit an der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in NRW.* Ein Bericht über Ablauf, Prinzipien und vorläufige Ergebnisse der Arbeitsgruppe. In: Seminar (2/2003), S. 27 – 37
- Bernecker, Kurt / Tetzner, Martin (2006):** *Modularisierung konkret an den Studienseminaren für Berufliche Schulen in Hessen.* In: Seminar (1/2006), S. 81 - 85
- Bildungsstandards:** <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>
- Blömeke, Sigrid (2004a):** *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung.* In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 59 - 91
- Blömeke, Sigrid (2004b):** *Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.* In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 262 - 274
- Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004):** *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn / Braunschweig
- BMBF (2004):** *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses.* Nationaler Bericht 2004 für Deutschland. http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf
- Bohnsack, Fritz / Leber, Stefan (Hrsg.) (2000):** *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung.* Erster Band: Portraits. Bad Heilbrunn/ OBB.
- Bohnsack, Ralf (2003⁵):** *Rekonstruktive Sozialforschung.* Einführung in qualitative Methoden. Opladen
- Bologna (1999):** *Der Europäische Hochschulraum.* Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19.6.1999. Bologna http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2003³):** *Forschungsmethoden und Evaluation:* für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg
- Bovet, Gislinde (2005a):** *Über Unterricht reflektieren – Leerformel oder neues Konzept für die Seminararbeit?* In: Seminar (1/2005), S. 111 - 121
- Bovet, Gislinde (2005b):** *Das Praxissemester – was man besser machen könnte.* In: Seminar (3/2005), S. 128 - 132
- Brockmann, Heinz-Wilhelm (2001):** *Prüfungen gestalten und optimieren – Die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und ihr Ablauf.* In: Seminar 4/2001, S. 106 - 114
- Brügelmann, Hans (2003):** *In fünf Jahren...Über Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests.* In: Neue Sammlung, 43 (2003), S. 235 - 237
- Burkard, Christoph (2001):** *Evaluation – Ein vordringliches Thema für Studienseminare.* In: Seminar 2/2001, S. 14 - 26
- Burkard, Karl-Josef (2000):** *Methodenvielfalt im Pädagogischen Seminar.* Ein Praxisbericht. In: Seminar 4/2000, S. 19 - 29

- Cohn, C. Ruth (1981):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Daschner, Peter (2004):** *Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung*. In: Blömke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 290 - 301
- Debus, Bernhard / Kennerknecht, Helga / Rupp, Wolfgang (2003):** *Hessen formuliert Qualitätsstandards zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer*. In: Seminar (2/2003), S. 21 - 26
- Der Bologna-Prozess (2006):** <http://www.bmbf.de/de/336.php>
- Deutscher Bildungsrat (1970):** *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsserver:** *Dokumente und Erfahrungsberichte zur Lehrerausbildung*. <http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=977>
- Deutscher Bildungsserver:** *Informationen zur Lehrerausbildung in einzelnen Bundesländern*. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=976>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001):** *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen
- Diekmann, Andreas (2005¹³):** *Empirische Sozialforschung*. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek
- DIHT (2005):** *Lehrer sein heißt, Kindern Flügel zu verleihen*. Lehrer in Deutschland im Jahre 2015 – eine Vision. Berlin
http://www.dihk.de/inhalt/download/reformvorschlaege_lehrerbildung.pdf
- Döring, Klaus Wolf (1989):** *Lehrerverhalten*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim
- DPhV (2004):** *Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Hier: Anhörung zum Entwurf der Kultusministerkonferenz vom 22.10.04
[http://www.dphv.de/binary_data/download/Stellungnahme DPhV Lehrerbildungsstandards](http://www.dphv.de/binary_data/download/Stellungnahme_DPhV_Lehrerbildungsstandards)
- Durchführungsbestimmungen (1989):** Durchführung der Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr II). Erl. d. MK vom 1.4.1989. SVBl 4/89, S. 79 - 85
- Durchführungsbestimmungen (1993):** Durchführung der Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr II). Erl. d. MK vom 30.4.1993. SVBl 7/93, S. 207 - 213
- Durchführungsbestimmungen (2001):** Durchführung der Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr II). Erl. d. MK vom 18.10.2001. SVBl 12/2001
- EDK (1996),** Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Ausschuss Lehrerbildung (Hrsg.): *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D40A.pdf
- Eckhardt, Helma, u. a. (2006):** *Modularisierung konkret an Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen, anhand der drei Module: Diagnostizieren – Fördern – Beurteilen, Berufseinstieg / Portfolio und Anfangsunterricht*. In: Seminar (1/2006), S. 69 - 80
- Eckhardt, Rainer (2005):** *Portfolioarbeit in der Zweiten Phase der LehrerInnenbildung*. Erwachsenenpädagogische Überlegungen. In: Seminar (1/2005), S. 69 - 81
- Erbslöh, Eberhard / Wiendiek, Gerd (1974):** *Der Interviewer*. In: Koolwijk, J. van / Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung*. 4.Band : *Erhebungsmethoden : Die Befragung*. München Wien. S. 83 - 106
- Esser, Hartmut (1974):** *Der Befragte*. In: Koolwijk, J. van / Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung*. 4.Band : *Erhebungsmethoden : Die Befragung*. München Wien. S. 107 - 145
- Ertl, Hubert / Kremer, Hugo (2004):** *Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften*. Kongress an der Universität Zürich: 21. – 24. März 2004. http://www.hugo-kremer.de/DGfE_AG_7
- Ewert, Annette / Petras, Anneliese (2006):** *Zum Beispiel Modul 3: Erziehen, Beraten und Betreuen*. In: Seminar (1/2006), S. 89 - 92

- Fiegert, Monika / Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2005):** *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung*. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster
- Fleischer, Thomas (1990):** *Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern*. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren
- Frech, Hartmut-Wilhelm / Reichwein, Roland (1977):** *Der vergessene Teil der Lehrerbildung*. Stuttgart
- Freitag, Christine (2001):** *Erziehen und Unterrichten: Überlegungen zu den zentralen Aufgaben des Lehrers*. In: Seminar (1/2001), S. 52 - 64
- Fried, Lilian (2004):** *Polyvalenz und Professionalität*. In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 232 - 242
- Frommer, Helmut (1992):** *... und Perspektiven*. Schlussfolgerungen – nicht nur aus der Befragung am Seminar Rottweil. In: Pädagogik, 9/1992, S. 12 - 14
- Frommer, Helmut (2001):** *Evaluation in Schule und Unterricht*. In: Seminar 2/2001, S. 27 - 40
- Frommer, Helmut (2004):** *Reflexion in der Lehrerbildung*. In: Seminar (3/2004), S. 124 - 133
- Garz, Detlef / Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991):** *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen
- Gerhold, Klaus (2001):** *Das Studienseminar als lernendes System*. In: Seminar (4/2001), S. 94 - 105
- Gerdsmeier, Gerhardt / Thränhardt, Dietrich (Hrsg.) (1979):** *Schule heute*. Eine berufsvorbereitende Einführung in das Lehrerstudium. Weinheim(u.a.)
- Giesecke, Hermann (1991²):** *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim und München
- Grell, Jochen und Monika (1982):** *Unterrichtsrezepte*. München, Wien, Baltimore
- Hascher, Tina (2005):** *Pädagogische Standards in der Lehrerbildung*. In: Pädagogik, 9/05. S. 35 - 38
- Heidegger, Jörg (2003):** *Umriss eines Modells für eine anders gestaltete Lehrerbildung*. In Seminar (1/2003), S. 93 - 100
- Heidemann, Rudolf (1983):** *Körpersprache vor der Klasse*. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten. Heidelberg
- Heil, Stefan / Faust-Siehl, Gabriele (2000):** *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden*. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim
- Hemmer, Ingrid / Obermaier, Gabriele (2003):** *Qualität der Lehrerbildung in der Zweiten Phase*. In: Seminar (1/2003), S. 101 - 111
- Hericks, Uwe (2004):** *Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung*. In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 301 - 311
- Hericks, Uwe (2005):** *Und ich glaub die Schüler ertragen den Unterricht – Unterrichtskonzepte von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase*. Beitrag für das Forschungskolloquium im Rahmen des Promotionsprogramms „Fachdidaktische Lehr-Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion“ an der Universität Oldenburg – 04.02.2005
- Hericks, Uwe / Kunze, Ingrid (2002):** *Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 5 (2002) 3, S. 401 - 416
- Herrmann, Ulrich (2002):** *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel
- Herrmann, Ulrich (2003):** *„Bildungsstandards“ - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49 (5), S. 625 - 639
- Herrmann, Ulrich (2004):** *Lehrerausbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule*. In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 335 - 350

- Herrmann, Ulrich / Hertrampf, Herbert (2002):** *Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Interview - Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweisen – Ergebnisse.* In: Herrmann, U. (2002): *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel, S. 98 - 118. In verkürzter Form zuerst erschienen in: Bucher, S., u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Weinheim / München 1997.* Bd. 1, S. 139 - 163
- Heymann, Hans-Werner (2005):** *Standards im Unterricht: Warum? Wie? Und für wen?* In: *Pädagogisches Forum*, 1/2005, S. 23 - 25
- HKL (2000):** *Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL).* <http://www.li-hamburg.de/abt.rdl.HKL/abt.rdl.HKL3/index.html>
- Holzappel, Hartmut (2005):** *Standards für Standards.* Schulverwaltung NI SH. Nr.12/2005, S. 324 - 326
- Hoppenworth, Uwe (1993):** *Der Unterrichtsbesuch.* Frankfurt a. M.
- Horstkämper, Marianne (2005):** *Standards. Vermessungspädagogik oder Antrieb zur Verbesserung der Bildungsqualität?* In: *Pädagogik*, 9/05, S. 6 - 9
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1977⁷):** *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Weinheim und Basel
- Ingenkamp, Karlheinz (1985):** *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik.* Weinheim
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1995):** *Didaktische Modelle.* Frankfurt a. M.
- Jansen, Dieter / Stiller, Edwin (2003):** *Standardorientierung in der Lehrerbildung.* In: *Seminar* (2/2003), S. 5 - 20
- Just, Christian (2005):** *Kollegiale Unterrichtsbesuche in Sachsen-Anhalt – Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung eines unterschätzten Instruments zur Qualitätsentwicklung von Unterricht.* In: *Seminar* (3/2005), S. 170 - 178
- Kaiser, Arnim / Kaiser, Ruth (2001¹⁰):** *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen.* Berlin
- Karpen, Klaus (2005):** *Neue Struktur der Lehrerbildung.* In: *Schulverwaltung NI SH.*Nr. 9/2005, S. 228 - 229
- Katzenbach, Dieter (1999):** „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen. In: *Pädagogik*, 10/1999, S. 49 - 53
- Keudel, Ulrich (2003):** *Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes in Schleswig-Holstein.* In: *Schulverwaltung NI SH.* Nr.9/2003, S. 252 - 253
- Keuffer, Josef / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001):** *Reform der Lehrerbildung in Hamburg.* Abschlussbericht im Auftrag der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung der freien Hansestadt Hamburg. Weinheim und Basel
- Kiper, Hanna (2004):** *Neues Nachdenken über Unterricht vor dem Hintergrund der didaktischen Impulse aus den Schulleistungsstudien – Was meinen die Begriffe „Literacy“, Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“?* In: Sjuts, J. (Hrsg.): *Steigerung von Lernqualität durch Orientierung an Kompetenzen und Standards.* Leer
- Klippert, Heinz (2004):** *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen.* Weinheim und Basel
- KMK (2003a):** *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung vom Bachelor- und Masterstudiengängen.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003) <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf>
- KMK (2003b):** *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. Dezember 2003)
- KMK(2004a):** *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe.* http://www.kmk.org/Lehrerbildung_Bericht_der_AG.pdf
- KMK, (2004b):** *Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) http://www.kmk.org/doc/-beschl/standards_lehrerbildung.pdf

- KMK (2005a):** *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor - und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.6.2005)
<http://www.kmk.org/doc/beschl/D38.pdf>
- KMK (2005b):** *Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen*; hier: Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben ...“ vom 10.10.2003. NS 310. KMK, 02.06.2005. Quedlinburg. http://www.kmk.org/aktuell/310_KMK_Top%2005.pdf
- Knapp, Werner (2005):** *Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht.* In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.* Weinheim und Basel. S. 20 - 36
- Koolwijk, Jürgen van / Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.) (1974):** *Techniken der empirischen Sozialforschung. 4. Band : Erhebungsmethoden : Die Befragung.* München Wien
- Kraimer, Klaus (1985):** *Abweichendes Verhalten als Gegenstand Alltags- und interaktionstheoretischer Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M.
- Kraut, Martina (2005):** *Das Praxissemester von gymnasialen Lehramtsstudenten in Baden-Württemberg aus der Sicht einer Ausbildungslehrerin.* In: Seminar (3/2005), S. 117 - 121
- Kreuzer, Alexander (2005):** *Fachwissenschaftliche Ausbildung in der Lehrerbildung.* In: Pädagogik, 10/05, S. 44 - 48
- Kugler-Euerle, Gabriele (2003):** *Portfolios in der Lehrerbildung – Kompetenzerwerb und Profilbildung im Fokus.* In: Seminar (2/2003), S. 83 - 90
- Larcher, Sabina / Oelkers, Jürgen (2004):** *Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich.* In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 128 - 150
- Lange, Bernward (2005):** *Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern.* Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: Mayring, P. / Gläser – Zikuda, M. (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.* Weinheim und Basel. S. 37 - 62
- Lange, Hermann (2005a):** *Was bewegt sich in der „Lehrerbildung“?* Bemerkungen im Rahmen einer Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung am 18.März 2005 in Berlin.
http://www.boell.de/downloads/bildung/Statement_Lange.pdf
- Lange, Hermann (2005b):** *Es rührt sich etwas in der Lehrerbildung.* In: Pädagogik, 9/05, S. 44 – 48
- Lauer, Herbert (2006):** *Modularisierung konkret an den Studienseminaren für Gymnasien in Hessen.* In: Seminar (1/2006), S. 86 -88
- Leisen, Josef (2005):** *Ein kohärentes Ausbildungsmodell, basierend auf Standards, Modulen und Ausbildungsdokumentation.* In: Seminar (1/2005), S. 60 - 68
- Lenhard, Hartmut (2004):** *Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen.* In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 275 - 290
- Lenhard, Hartmut (2005):** *Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Modell der Zukunft?* In: Pädagogik, 11/05, S. 46 - 49
- Leonhard, Helmut u.a. (2004):** *Reflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminausbildung.* In: Seminar (3/2004), S. 9 – 22
- Leusmann, Christoph (2000):** *„Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“.* Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Lehrerbildung“. In: Schulverwaltung NI, Nr.3/2000, S. 68 - 70
- Lorent, Hans-Peter de (1992):** *Praxisschock und Supervision.* Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: Pädagogik, 9/1992, S. 22 - 25
- Losser, Fritz (1979):** *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung.* München
- Losser, Fritz (1980):** *Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags.* In: Thiemann, F. (Hrsg.): *Konturen des Alltäglichen.* Königstein/Ts. S. 133 - 166
- Losser, Fritz / Terhart, Ewald (1979):** *Unterricht und Legitimation. Wer begründet was, wann, wie im Unterricht?* In: Gerdsmeyer, G. / Thränhardt, D. (Hrsg.): *Schule heute.* Weinheim(u.a.). S.205 ff

- Losser, Fritz / Terhart, Ewald (1983):** *Materialien zum Seminar: Strukturen Erziehen*. Zur Theorie des „Heimlichen Lehrplans“. Universität Osnabrück
- Mayring, Philipp (1997⁶):** *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Mayring, Philipp (2002⁵):** *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim und Basel
- Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2005):** *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel
- Meissner, Margit (2003):** *Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerausbildung: Zur Professionalität durch selbstgesteuertes Lernen*. In: Seminar (2/2003), S. 75 - 82
- Meissner, Margit (2004):** *Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerausbildung: Erfahrungen des ersten Jahres. Ein Praxisbericht*. In: Seminar (3/2004), S. 110 - 123
- Merkens, H. (Hrsg.) (2003):** *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen
- Merzyn, Gottfried (2003):** *Stimmen zur Lehrerausbildung*. In: Seminar (2/2003), S. 150 - 155
- Merzyn, Gottfried (2004):** *Lehrerausbildung – Bilanz und Reform*. Ein Überblick über die Diskussion. Baltmannsweiler
- Messner, Rudolf (2004):** *Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung*. In: Seminar (4/2004), S. 9 - 27
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (1991):** *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. / Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 441 - 471
- Meyer, Hilbert (1980):** *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein/Ts.
- Meyer, Hilbert (1987):** *Unterrichtsmethoden, II: Praxisband*. Frankfurt a. M.
- Müller, Hartmut (2005):** *Schulpraxisreflexion als Brücke zwischen Theorie und Praxis – Erprobung neuer Wege der Lehrer(aus)bildung*. In: Seminar (3/2005), S. 133 - 145
- Neuweg, Georg Hans (2005):** *Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können*. In: Seminar (3/2005), S. 7 - 25
- Niedersächsisches Kultusministerium (1995):** *Niedersächsisches Schulgesetz in der Neufassung vom 27. September 1993 mit Einführung*, Hannover, Oktober 1995
- OECD (2004):** *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*.
http://www.kmkorg./aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf
- Oelkers, Jürgen (2005):** *Evaluationen in der Lehrerbildung: erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen*: Vortrag auf der Fachtagung zur OECD-Lehrerstudie am 17.2.2005 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn. <http://www.edk.ch/xd/2005/43.pdf>
- Oser, Fritz (2001a):** *Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*. In: Oser, F. / Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur / Zürich
- Oser, Fritz (2001b):** *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. In: Oser, F. / Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur / Zürich. S. 215 - 342
- Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001):** *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur / Zürich
- Pabst, Jochen (2001):** *Zur Psychologie und Politik der Evaluation – Thesen zur Evaluation der Seminare in Niedersachsen*. In: Seminar 2/2001, S. 41 – 48
- Pabst, Jochen / Justus, Monika (2006):** „*Lehrerbildung im Umbruch – Handlungsfelder der Veränderung*“. 5. Expertentagung vom 2. – 3.03.2006 im Landesinstitut in Hamburg. In: Seminar (1/2006), S. 130 - 133
- Pädagogik (Zeitschrift) (1992):** *Lehrerausbildung*. Hilfen für Schule und Seminar. 9/1992
- Pfennings, Andreas (2003):** Editorial. In: Seminar 2/2003, S. 1 - 2

- PVO(1962):** Verordnung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen im Lande Niedersachsen vom 12.9.1962 (Nds. GVBl. S. 197), zuletzt geändert durch Verordnung vom 21.10.1985 (Nds. GVBl. S. 399)
- PVO(1989):** Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr II) vom 1.4.1989. Nds. GVBl. S. 76 - 82 / SVBl.4/89, S. 72 - 79
- PVO(1993):** Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr II) vom 15.6.1993. Nds. GVBl. S. 167 / SVBl 7/93, S. 200 - 207
- PVO(2001):** Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr II) vom 18.10.2001. Nds. GVBl. S. 655 / SVBl 12/2001
- Rau, Helmut (2004):** *Lehrerausbildung im Umbruch*. In: Seminar (1/2004), S. 130 - 138
- Rauch, Manfred (2001):** *Das Marburger Modell der Seminarevaluation*. In: Seminar (2/2001), S. 84 - 93
- Reinhardt, Sybille (1978):** *Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle*. In: Zs. f. Päd. 4/78, S. 515 - 531
- Reinhardt, Sybille (1981):** *Der Lehrer als „Balanceur“ – weitere Überlegungen zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle*. In: Die Deutsche Schule, 3/81, S. 149 - 151
- Reinhoffer, Bernd (2005):** *Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht*. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) : *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel. S. 123 - 141
- Richter, Stephan (2005):** *Vom Fortschritt der Module oder: Die Zerschlagung der Regionalseminare*. In: Seminar (3/2005), S. 185 - 187
- Rinkens, Hans-Dieter / Hilligus, Annegret Helen (2004):** *Standards für die Lehrerausbildung – Qualitätsentwicklung an der Universität Paderborn*. In: Seminar (1/2004), S. 64 - 74
- Roeder, Wilfried (2000):** *Die „Methodenapotheke“*. In: Seminar (4/2000), S. 7 - 18
- Rosenbach, Manfred (2005):** *Model the master teacher or master the teacher model ... Zwei Konzepte der Lehrerausbildung*.
http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/einfuehrung/teacher_mod.htm
- Rumpf, Horst (1992):** *Anfängliche Unaufmerksamkeiten*. Was sollen Lehrer können? Was sollen Lehrer lernen? In: Pädagogik, 9/1992, S. 26 - 30
- Salzmann, Christian / Kohlberg, Wolf Dieter / Rousseau – Kohlberg, Sylvie (1987):** *Alternative Schulkonzepte – eine Herausforderung für die Regelschule?* Niederschrift von Referaten. Lingen – Holthausen
- Sauerland, Frank (2006):** *Modulare Struktur der Lehrerbildung*. In: Seminar (1/2006), S. 67 - 68
- Scheilke, Christoph Th. (1992):** *Bilanz.... Eine Befragung zur Ausbildung der Studienreferendare*. In: Pädagogik, 9/1992, S. 10 - 12
- Schiersmann, Christiane ((2001):** *Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung*. In: Arbeitsstab Forum Bildung, S. 53 - 59
- Schönknecht, Gudrun (1997):** *Innovative Lehrerinnen und Lehrer*. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim
- Schönknecht, Gudrun (2004):** *Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-)biographischer Perspektive*.
http://www.hugo-kremer.de/DGfE_AG_7/Info-Schoenknecht.pdf
- Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.) (2004):** *Bildung und Standards*. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8.Beiheft. Weinheim und Basel
- Schreckenber, Wilhelm (1984):** *Der Irrweg der Lehrerausbildung*. Düsseldorf

- Schütze, Fritz (1987):** *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen*. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Fernuniversität – Gesamthochschule in Hagen. Nr. 3757 - 9 – 01 – S1
 „**Schulinspektion in Niedersachsen**“: Rd Erl.d. Mk v. 07.04.2006.
http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_DO_I579.html
- Schwenk, Eberhard / Waldmann, Helmut (2000):** *Moderationsmethode – Interaktionelles Lernen*. In: Seminar 4/2000, S.45 - 50
- Seminar -** Lehrerbildung und Schule (Zeitschrift). Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK) (Hrsg.). Hohengehren
- Seminar (2/2001):** *Evaluation in der Lehrerbildung*
- Seminar (2/2003):** *Standard, Modul, Portfolio*. Neue Schlüsselwörter für die Lehrerbildung
- Seminar (4/2004):** *Videogestützte Unterrichtsreflexion*. S. 37 - 147
- Seminar (3/2005):** *Gestaltung von Praxisphasen*
- Seminar (1/2006):** *Kulturen*
- Sjuts, Johann (2000):** Befunde der Selbstevaluation des Studienseminars Leer – Oder: das Lernende Seminar? In: Freisel, L / Sjuts, J. (Hrsg.): *Lernende Lehrer für lernende Schulen*. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte. Leer. S. 8 - 30
- Sjuts, Johann (2001):** *Seminarausbildung und Evaluation*. Befunde und Analysen eines Selbstevaluationsversuchs. In: Seminar 2/2001, S. 49 - 63
- Sjuts, Johann (Hrsg.) (2004a):** *Steigerung von Lernqualität durch Orientierung an Kompetenzen und Standards*. Leer
- Sjuts, Johann (2004b):** *Bildungsstandards: Implementation und Akzeptanz*. In: ders. (Hrsg.): *Steigerung von Lernqualität durch Orientierung an Kompetenzen und Standards*. Leer
- Steltmann, K. (1986):** *Probleme der Lehrerbildung*. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Pädagogische Rundschau 40, S. 353 - 366
- Sorbonne – Erklärung (1998):** *Sorbonne Joint Declaration*. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf
- Spindler, Detlef / Scheinichen, Frank / Wollnitza, Vivian (1999):** *Räderwerk und Eigensinn*. Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Oldenburger Vor-Drucke 412. Oldenburg
- Spindler, Detlef / Wollnitza, Vivian (Hrsg.) (1995):** *Erste und zweite Phase gehören zusammen*. Dokumentation zum Forum LehrerInnenbildung `95. Oldenburger Vor-Drucke 327. Oldenburg
- Stolurow, Lawrence (1965):** In: Krumbholz, *Learning and the Educational Process*, Chicago, S 223 ff
- Storch, Hartmut (2004):** *Die grundlegenden Veränderungen des Vorbereitungsdienstes in Hessen ab 2005*. In: Seminar (2/2004), S. 135 – 140
- Storch, Hartmut (2006):** *Hessen auf dem Wege zu einer neuen Ausbildungskultur*. In: Seminar (1/2006), S. 11 - 16
- Tatsch, Claudia (2005):** „*Die Eindrücke aus dem Klassenzimmer bleiben hängen*“. Erfahrungen mit der pädagogisch-psychologischen Seminarbegleitung des Praxissemesters in BW. In: Seminar (3/2005), S. 90 - 101
- Terhart, Ewald (1991):** *Unterrichten als Beruf*. Köln .Wien
- Terhart, Ewald (1992):** *Lehrerbildung: Unangenehme Wahrheiten*. In: Pädagogik, 9/1992, S. 32 - 35
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000):** *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel
- Terhart, Ewald (2001):** *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel

- Terhart, Ewald (2002a):** *Standards für die Lehrerbildung*. Eine Expertise für die KMK. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL-Texte Nr.23). Münster 2002
- Terhart, Ewald (2002b):** *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg
- Terhart, Ewald (2004):** *Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland*. In: Blömeke, S., u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn / Braunschweig. S. 37 - 59
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans Joachim (1993):** *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Abschlussbericht an die DFG. Institut für Schul- und Hochschulforschung. Universität Lüneburg
- Thiemann, Friedrich (Hrsg.) (1980):** *Konturen des Alltäglichen*. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts.
- Ulich, Klaus (2004):** „*Ich will Lehrer/in werden*“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim und Basel
- Universität Bielefeld Ruhr-Universität Bochum (2003):** *Antrag auf Förderung im Rahmen des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerausbildung“* des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator.<http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/Stifterverbandsantrag.pdf>
- Unruh, Thomas (1992):** *Die neue Schule braucht neue Lehrer*. Projekt- und Handlungsorientierung in der Referendarausbildung. In: *Pädagogik*, 9/1992, S. 18 - 21
- Vogel, Sigrid (2005):** *Modularisierung, Kerncurriculum, Berufsfelderkundung – Erfahrungen mit dem Ausbildungskonzept des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien*. In: *Seminar* (1/2005), S. 87 - 95
- VO des KM Baden-Württemberg (2004):** Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien vom 10.3.2004. GBl. 2004, Seite 18.
http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GY_POII-2004.pdf.
- Weinert, Franz E. (2001):** *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. S. 17 - 31. Weinheim, Basel
- Wernstedt, Rolf (2004):** *Wie lernt die Bildungspolitik?* Oldenburger Universitätsreden Nr. 152. Oldenburg
- Winkel, Rainer (1980):** *Der gestörte Unterricht*. Bochum
- Wissenschaftsrat (2001):** *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln
- Wollring, Bernd (2006):** *Konzeptionselemente einer möglichen Ausbildung von Ausbildern in Studienseminaren für die Lehrämter*. In: *Seminar* (1/2006), S.101 - 107
- Wolters, Angelika (2005):** *Editorial*. In: *Seminar* (3/2005), S. 1 - 4