

Wilfried Schubarth
Karsten Speck
Andreas Seidel

Endlich Praxis!
Die zweite Phase der Lehr-
bildung

Potsdamer Studien zum Referendariat

unter Mitwirkung von Ulrike Große,
Daniela Kunze und Charlotte Gemsa

mit Beiträgen von Dagmar Bauch, Anke Billing,
Hannelore Breslawsky, Klaus-Detlef Hansen,
Angelika Horeth, Mathias Iffert, Evelyn Junginger,
Reinhard Kionke, Carola Kreißig, Vera Kreuter,
Bettina Labahn und Andreas Wernet



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://www.d-nb.de>> abrufbar.

Umschlaggestaltung:
Olaf Glöckler

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-631-55856-0

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2007
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de

Inhalt

1.	Einleitung	7
2.	Forschungsauftrag, Forschungsstand und Untersuchungsdesign	11
2.1.	Forschungsauftrag und Fragestellungen	11
2.2.	Stand der Forschung	12
2.3.	Untersuchungsdesign	29
2.4.	Stichprobe	38
3.	Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg: Strukturen, Akteure und Konzepte	41
4.	Befragung der Lehramtskandidatinnen, Seminarleiterinnen, Ausbildungslehrerinnen und Schulleiterinnen	53
4.1.	Eingangsvoraussetzungen der Akteure (Inputqualität)	53
4.1.1.	Lehramtskandidatinnen: Selbstbericht	53
4.1.2.	Lehramtskandidatinnen: Fremdbbericht der Ausbilderinnen	61
4.1.3.	Seminarleiterinnen: Selbstbericht	63
4.1.4.	Ausbildungslehrerinnen und Schulleiterinnen: Selbstbericht	68
4.2.	Rahmenbedingungen aus Sicht der Befragten (Kontextqualität)	70
4.2.1.	Lehramtskandidatinnen	70
4.2.2.	Seminarleiterinnen	73
4.2.3.	Ausbildungslehrerinnen und Schulleiterinnen	76
4.3.	Ausbildungsprozess aus Sicht der Befragten (Prozessqualität)	84
4.3.1.	Studienseminar aus Sicht der Lehramtskandidatinnen	85
4.3.2.	Ausbildungsschule aus Sicht der Lehramtskandidatinnen	89
4.3.3.	Studienseminar aus Sicht der Seminarleiterinnen	93
4.3.4.	Ausbildungsschule aus Sicht der Seminarleiterinnen	101
4.3.5.	Ausbildungsschule aus Sicht der Ausbildungslehrerinnen und Schulleiterinnen	104
4.4.	Arbeitsbelastungen der Befragten (Prozessqualität)	111
4.4.1.	Lehramtskandidatinnen	112
4.4.2.	Seminarleiterinnen	114
4.4.3.	Ausbildungslehrerinnen	117
4.4.4.	Schulleiterinnen	120

5. Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung (Andreas Wernet/Vera Kreuter)

In eigentümlicher Weise sieht sich die Lehrerbildung mit dem Ruf nach Praxis konfrontiert. Die werdenden Lehrer wünschen sich mehr Praxisorientierung (so ein Ergebnis der Potsdamer LAK-Studie 2004/2005, S. 104ff). Der Wunsch als solcher ist insofern nicht überraschend, als er in Übereinstimmung mit dem Ausbildungsanspruch steht. Überraschend ist vielmehr die Unzufriedenheit, die sich in diesem Wunsch zum Ausdruck bringt. Wieso wird eine Ausbildung, die sich selbst in klarer Weise als berufsbezogen versteht und entlang dieses Anspruchs strukturiert ist, als praxisvergessene, praxisabgewandte oder gar beruflich irrelevante Ausbildung wahrgenommen? Die folgende Fallrekonstruktion will zur Erhellung des Motivs beitragen. Es geht uns darum, die immanente Logik des Praxiswunsches, so wie er sich empirisch an einem ausgewählten Fall zeigt, zu rekonstruieren.

Aus den Gruppendiskussionen, die im Rahmen der Potsdamer LAK-Studie 2004/2005 durchgeführt wurden, haben wir einen kurzen Diskussionsbeitrag einer Referendarin ausgewählt, in dem zwei Parameter des systematischen Problems in besonders markanter Ausprägung vorliegen: die Referendarin zeigt sich ausgesprochen unzufrieden mit der universitären Ausbildung und diese Unzufriedenheit begründet sie mit der Klage über das Fehlen eines Praxisbezugs. Von der Rekonstruktion der Äußerungen der Referendarin erhoffen wir uns ein besseres Verständnis der Motivlagen, mit denen die Lehrerbildung konfrontiert ist. Dass der Ruf nach Praxis in der Lehrerbildung nicht so selbstverständlich ist, wie es scheinen mag; darauf wollen wir in einigen der Interpretation vorangestellten Bemerkungen hinweisen.

Zur Fragwürdigkeit des Rufs nach Praxis in der Lehrerbildung

(1) Der Forderung, die Lehrerbildung solle sich in den Dienst derjenigen Praxis stellen, (für) die sie ausbildet, kann als solche gar nicht Gegenstand von Kontroversen sein: der Anspruch des Praxisbezugs ist für jedwede Ausbildung selbstverständlich.¹⁰ Dieser Anspruch steht nicht zur Disposition; er ist im Begriff der Ausbildung gesetzt.

Kontrovers diskutiert werden können lediglich die Fragen, auf welchem Wege welche Ausbildungsziele erreicht werden können und in welchem Zusammenhang diese Ausbildungsziele mit der Berufspraxis stehen, an der sich die Ausbildung orientiert. Die Beantwortung dieser Fragen ist nicht einfach. Die Schwierigkeiten ergeben sich vor allem aus dem Umstand, dass das Zweck-

¹⁰ Ebenso selbstverständlich ist die Differenz zwischen Ausbildung und Praxis: eine Ausbildung, die im bloßen Vollzug derjenigen Praxis bestünde, auf die sie hin ausbildet, wäre keine.

Mittel-Kalkül, das jeder Ausbildungssituation innewohnt und auf das sich die Fragen der Ausbildung scheinbar reduzieren lassen, Wertstandpunkte involviert. Auch wenn uns in aller Regel das Thema Ausbildung als ein utilitaristischer Zusammenhang vor Augen steht, so ist doch ein eindeutiger, aus den sachlichen Erfordernissen der Praxis selbst zwingend sich ergebender Ausbildungsinhalt nicht der Normalfall, sondern der Grenzfall. Das liegt einfach daran, dass die Praxis, auf die hin ausgebildet wird, nur im Grenzfall als Technik im strengen Sinne zu begreifen ist und sich in der Regel auf Technik nicht reduzieren lässt. Deshalb involviert die Frage der Ausbildung immer auch die Frage der Praxis; die Frage, welchen Erfordernissen diese Praxis gerecht werden soll und wie diese Praxis als adäquate verstanden wird.

Dieser Zusammenhang, der für die Lehre in handwerklichen Berufen ebenso besteht wie für die universitäre Ausbildung zum Juristen, findet sich natürlich auch für den Lehrerberuf und die entsprechende Ausbildung. Die Frage nach einer angemessenen Lehrerbildung kann sinnvoll nur auf dem Hintergrund der Frage nach einer angemessenen schulisch-pädagogischen Praxis beantwortet werden. Letztere wiederum kann gar nicht ohne wertende Stellungnahmen auskommen. Es geht immer auch darum, welche schulische Praxis gewollt ist. Erst von hier aus lassen sich dann Gründe mobilisieren, welche Ausbildungspraxis dem förderlich oder abträglich ist.

Wenn wir einmal von den elementaren, institutionell garantierten Bestandteilen der Lehrerbildung in Deutschland absehen, so gibt es wohl kaum ein Phänomen, das die Ausbildungssituation in solcher Weise dominiert wie die symbolische Anwesenheit des Praxisbezugs. Die Frage ist allgegenwärtig. Lehrende wie Studierende werfen sie immer wieder aufs Neue auf. Interessant dabei ist, dass systematisch ein „Schisma“ zu beobachten ist. Da gibt es diejenigen, die sich dem Praxisbezug in der Lehre verpflichtet fühlen und die als Studierende diesen Praxisbezug vehement einfordern. Auf der Gegenseite ist eine betonte Distanz zum Praxisbezug zu beobachten. Hinsichtlich dieser typologischen „Lagerbildung“ – es handelt sich nicht um „Lager“ im Sinne von stabilen, gleichklängig operierenden Koalitionen – sind zwei Asymmetrien auffällig. Zum einen scheint es, als würde die Forderung nach einem Praxisbezug des Studiums in den Reihen der Studierenden vielstimmiger erhoben als in den Reihen der Lehrenden. Vorsichtiger: wenn die Praxisforderung auf Kritik stößt, dann eher auf die Kritik von Lehrenden als auf die Kritik von Studierenden. Zum anderen und in irritierendem Kontrast zu der Asymmetrie der Ausbildungssituation befindet sich die Haltung der „Praxisdistanz“ eher in der Defensive. Sie stellt einen Abwehrreflex auf die aktive und dominante Praxisforderung dar; sie ist mehr eine Gegenposition denn eine eigenständige Position.

Diese Situation ist deshalb so irritierend, weil sie sich unter Inkaufnahme eines völlig ungeklärten Begriffs der Praxis, auf die jeweils sich berufen wird, her-

stellt. Manchmal kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass diese Ungeklärtheit geradezu gewollt ist, um die wechselseitigen Ressentiments aufrecht zu erhalten. Aus der Perspektive der soeben vorgetragenen Überlegungen zum Verhältnis von Ausbildung und Praxis jedenfalls bleibt der Ruf nach einer stärker praxisorientierten Ausbildung ebenso inhaltsleer wie die Distanzierung davon. Die Abwesenheit eines klar konturierten Entwurfs einer pädagogischen Praxis lässt vermuten, dass sich hinter dem Topos der Praxisorientierung andere Fragen verbergen als die nach einer gewollten und als adäquat oder „wertvoll“ angesehenen Praxis und einer ihr angemessenen Ausbildung.

(2) Unabhängig von der Frage, ob und in welcher Weise bestimmte Ausbildungsinhalte welchen sachlichen Erfordernissen in welchem Modell der beruflichen Praxis förderlich sind, ist die Lehrerbildung mit einer besonderen Situation konfrontiert. Die Praxis der Ausbildung erfolgt in einem Handlungsrahmen, der der Praxis des Berufs ähnlich ist. Hier wie da geht es um die Aneignung von Wissensbeständen und kognitiven Operationen. Dieser Prozess erfolgt hier in einem Seminarraum oder Hörsaal, dort in einem Klassenraum oder Physiksaal. Hier wie da finden wir eine Zweiteilung in einen Lehrenden (hier Dozent, dort Lehrer) und in eine Gruppe von Lernenden (hier Studenten, dort Schüler). Hier wie da ist die Praxis von einem formalisierten und spezifizierten Prüfungssystem begleitet, das zur Verleihung (oder zur Versagung) von Bildungstiteln (Bourdieu) führt. Wir befinden uns also von vornherein nicht in der Situation, in der die Ausbildung sich in einer ganz anderen Welt abspielt als die der Berufspraxis. Seminarraum und Hörsaal sind als Orte der Ausbildung der Berufspraxis des Lehrers viel näher als dem Gerichtssaal, der Arztpraxis, dem Büro im Wirtschaftsunternehmen oder dem Redakteursschreibtisch. Diese Homologie zwischen Ausbildungspraxis und Berufspraxis kann aus institutioneller Perspektive durch den Verbleib im Bildungssystem charakterisiert werden. Der Praxisraum, auf den die Lehrerausbildung zielt, ist den Studierenden nicht nur durch ein dreizehnjähriges Schülerdasein vertraut; er wiederholt sich auch in (universitär) modifizierter Form in der Ausbildung. Das Motiv einer Unzufriedenheit mit der Ausbildung, das sich auf einen ungeduldigen, nach Performanz drängenden Praxiswunsch stützt – *endlich* im Gerichtssaal ein Plädoyer halten oder ein Urteil verkünden; *endlich* verantwortlich einem Patienten gegenüber sitzen; *endlich* an Entscheidungen eines Wirtschaftsunternehmens beteiligt zu sein; *endlich* Artikel schreiben –, den die Ausbildung nicht zu befriedigen vermag, ist deshalb im Falle der Lehrerausbildung kaum überzeugend. Um es am Beispiel der Fahrschule zu verdeutlichen: hier wartet ja nicht ein Fahrschüler darauf, *endlich* Auto fahren zu können, sondern es wartet ein angehender Fahrlehrer darauf, selbst Unterricht erteilen zu können. Allenfalls könnte sich die Praxiserwartung also auf den mit der Berufspraxis einhergehenden Status- und Rollenwechsel beziehen: endlich nicht mehr auf der Seite des Schülers bzw. Studierenden stehen, sondern auf der Seite des Lehrenden. Dieser Status- und Rollenwechsel ist aber im Ausbil-

dungskontext per definitionem nicht möglich. Er kann sich erst mit der Einnahme der Berufsrolle vollziehen.¹¹

Mit dem Verbleib im Praxisraum des Bildungssystems geht einher, dass die unterrichtliche Praxis selbst eine „unpraktische Praxis“ darstellt. Sowohl aus gesellschaftlicher als auch aus individueller Perspektive ist die Institution Schule und mit ihr der Lehrerberuf von großer Bedeutung. In deren Praxisraum vollziehen sich grundlegende sozialisatorische Prozesse und dieser Praxisraum ist für die Lebenschancen jedes einzelnen Schülers vorentscheidend. Gleichwohl bleibt die Schule gegenüber der Gesellschaft ein relativ abgeschlossener, seiner Eigenlogik folgender Binnenraum. Sie ist von der außer ihr liegenden gesellschaftlichen Praxis, insbesondere von der beruflichen, derart entkoppelt, dass es ihr nur im Grenzfall gelingen kann, ihre Inhalte und Prozeduren mit dem Verweis auf „Praxisbedeutsamkeit“ zu legitimieren. Warum welcher Stoff durchgenommen wird, warum welche Klassenarbeit geschrieben wird, warum welche Hausaufgaben zu machen sind; diese Fragen lassen sich schwerlich mit einem glaubwürdigen Verweis auf eine außerschulische Praxis beantworten.

Wir dürfen dem Ruf nach (mehr) Praxisorientierung in der Lehrerbildung also eine gewisse Überemphase unterstellen, die mit der Auratisierung der schulisch pädagogischen Berufspraxis einhergeht. Als wäre der schulische Bildungskontext nicht von der gleichen „Weltfremdheit“ gekennzeichnet wie der universitäre Ausbildungskontext, wird mit der Forderung nach Praxisorientierung das Pragma der Schule emphatisch überdehnt.

(3) Schließlich ist der Praxisruf auch aus studienorganisatorischer Perspektive eher überraschend als erwartbar. Die Lehrerausbildung in Deutschland gliedert sich (ähnlich wie die juristische und medizinische Ausbildung) in ein Studium (erste Phase) und ein anschließendes Referendariat (zweite Phase). Von vornherein ist das Studium ein Lehramtsstudium. Es ist in der Regel ein Zweifachstudium, wobei die beiden Studienfächer den späteren Unterrichtsfächern korrespondieren. Begleitend zu diesem Fachstudium sind erziehungswissenschaftliche, (bildungs-) soziologische und (lern-) psychologische Studienanteile vorgesehen; Studienanteile, die sich mit Problemen von Bildung und Sozialisation, Erziehung und Unterricht befassen. Hinzu kommen schulpädagogische, fachdidaktische und diagnostische Praktika.

Die Gestalt des Studiums gibt also deutlich von sich zu erkennen, dass ihm an einer Ausbildung gelegen ist, die auf die Belange des Lehrerberufs zugeschnit-

¹¹ Die im erziehungswissenschaftlichen Studienanteil häufig geforderte Perspektivübernahme („von der Schülerrolle zur Lehrerrolle“) stellt ebenso wenig einen Status- und Rollenwechsel dar wie die unterrichtspraktischen Übungen im Referendariat. Hier wie dort wird die Rolle des „Auszubildenden“ eingenommen.

ten ist. Anliegen und Anspruch einer berufspraktischen Relevanz sind dezidiert, ja geradezu überprägnant ausgebildet.¹² Es dürfte uns nicht verwundern, wenn die Lehramtsstudierenden angesichts dieser Situation für weniger (und nicht für mehr) praxisorientierte Studienanteile plädierten. Wenn diese Form der Ausbildung sich umgekehrt systematisch der Forderung nach einem Mehr an berufspraktischer Orientierung konfrontiert sieht, dann spricht darin eine gewisse „Unersättlichkeit“; eine diffuse Unzufriedenheit, die sich durch das Eingehen auf die Forderung (etwa durch Ausweitung z.B. fachdidaktischer oder allgemein-didaktischer Studienanteile) wohl nicht beseitigen ließe.

Fall: „Alles muss anders werden“

Aus dem Datenmaterial der Gruppendiskussionen der Potsdamer LAK-Studie 2004/2005¹³ haben wir den Fall einer Referendarin ausgewählt, die eine ausgeprägte Unzufriedenheit mit dem Lehramtsstudium zum Ausdruck bringt. Sie gibt deutlich zu erkennen, dass diese Unzufriedenheit sich aus der Praxisvergessenheit des Studiums speist. Sie wünscht sich eine stärkere Praxisorientierung der universitären Ausbildung und verbindet diesen Wunsch mit der Vorstellung der Verzahnung (des „Ineinandergreifens“ von Studium und Referendariat. Diese Referendarin kann als typologisch prägnanter Fall des Wunsches nach Praxisorientierung angesehen werden. Wir wollen im Folgenden einen kurzen Sequenzstrang ihrer Äußerungen einer hermeneutisch-rekonstruktiven Analyse unterziehen mit dem Ziel, die sinnstrukturelle Konstellierung dieses Praxiswunsches nachzuzeichnen. Wir beziehen uns auf folgenden Diskussionsbeitrag der Referendarin:

Also ich finde wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da (kurzes räuspern) ist ja eigentlich auch bloß möglich durch dieses Referendariat, aber ansonsten MÜSSTe ja, eigentlich, das Studium an der Universität mit dem Referendariat, ähm, ja ineinandergreifen, oder vielleicht empfinde ich des nur so, aber insofern kann man ja schon sagen, das Referendariat ist halt nur so schlecht oder so gut wie das Studium vorher war, und das Studium, ich weiß nicht obs anderen auch so ging, hat ja an der Uni überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun, vielleicht n bisschen was, und Potsdam ist ja da schon eigentlich sehr gut aber es reicht eben überhaupt nicht aus also nur ein Beispiel, haben uns gerade drüber unterhalten dass äh ich eine (.) Kollegin angerufen habe und sie hat mir dann mit einem Wort die Stundenvorbereitung gemacht für den nächsten Tag, weil sie (.) eben ne Methode genannt hat und damit konnt ich halt dann was anfangen, und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand anrufen, weißt du das nicht selber, wozu hast du so lange studiert? Bumm, das hat gesessen, und genau damit hat er recht gehabt. Beim Studium ham w – also beim Studium ham wir nichts über Methodik gelernt und

¹² Wir haben an anderer Stelle zu zeigen versucht, dass die spezifische Struktur des Lehramtsstudiums ein universitäres Problem der Beheimatung und ein Problem der studentischen Identität nach sich zieht (vgl. Kreuter/Wernet 2007).

¹³ Eine ausführliche Interpretation der hier vorgestellten Sequenz findet sich in Kreuter/Wernet 2007, S. 12-33.

diesen Begriff gibt's ja eigentlich schon gar nicht mehr so richtig, der ist ja eigentlich (.) so halberwegs verboten zumindest an der Uni, hier darfst ma'n ja doch schon mal nennen, Joa und dann ist das halt so ziemlich äh sinnlos find ich wenn man anfängt an der Schule, als Angsthase vor der Klasse steht und diese ganzen Methoden und alles was wir dann im Lauf der Zeit hier gelernt haben ja noch nicht kennt und ich finde da müsste des alles, alles alles alles anders aufgebaut werden (.) Oder?

Ungeliebte Quereinsteiger: Lehrerbildung als Abschlussstrategie

Nachdem die Sprecherin das Argument eingeführt hat, in Sachen Organisation der Ausbildung *die gesamte Lehrerbildung* in den Blick zu nehmen (statt nur über das Referendariat zu sprechen), führt sie die Kategorie der *Quereinsteiger* ein. Das ist insofern bemerkenswert, als damit der Gang der Argumentation durch das Eingehen auf ein Thema unterbrochen wird, dem keine systematische Bedeutung für die Lehrerausbildung zukommt.

Wer ist mit *Quereinsteiger* hier gemeint? Im Zusammenhang mit der zweiten Phase der Lehrerbildung können nur diejenigen gemeint sein, die ohne grundständiges („reguläres“) Lehramtsstudium mit erster Staatsprüfung in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden. Diese Möglichkeit ist im brandenburgischen Lehrbildungsgesetz (LBG) geregelt: wenn nicht ausreichend Bewerber mit erstem Staatsexamen vorhanden sind, können „zur Deckung des Unterrichtsbedarfs“ Ausbildungsplätze für Personen mit Hochschulabschluss zur Verfügung gestellt werden (§18 Abs. 4). Personen, die zur Deckung des Unterrichtsbedarfs bereits an Schulen eingestellt wurden, können nach einem Jahr Unterrichtstätigkeit in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden (§18 Abs. 3).

Schon die Bezeichnung *Quereinsteiger* führt eine Abgrenzung zu einem Modell der *Grundständigkeit* ein. Es geht nicht um unterschiedliche Bildungs- und/oder Karrierewege; es geht auch nicht um die Differenzierung primärer und sekundärer Karrierewege (wie z.B. im so genannten ersten und zweiten Bildungsweg); es geht darum, einen *grundständigen* Weg von nicht-grundständigen Zugängen zu unterscheiden. Quereinsteiger sind Menschen, die eine zum Erwerb eines Status vorgezeichnete Laufbahn nicht vollständig und von Beginn an abgeschritten sind. Sie stoßen irgendwann hinzu. Dadurch erhält ihr Weg etwas Unvollständiges. Es fehlt ihnen die Solidität einer Laufbahn, die „von der Pike auf“ sozialisationstheoretisch einfärbt. Es sind „unsichere Kantonisten“, die nicht eigentlich dazu gehören. Umgekehrt disqualifiziert der *Quereinsteiger* die Mühen der grundständigen, seriösen Laufbahn. Die hätte man sich, angesichts der Möglichkeit des Quereinstiegs, sparen können. Insofern klingt in der Rede vom *Quereinsteiger* ein Neidkomplex an; eine unfreiwillige Selbstdisqualifikation. Der politische Quereinsteiger kennt nicht den Mief von Ortsverbandssitzungen in Kneipenhinterzimmern. Und umgekehrt wird dieser Mief durch die Bezeichnung *Quereinsteiger* erst sinnlogisch erzeugt: das Privileg einer soliden, erfahrungshaltigen

(parti-) politischen Karriere wird durch den *Quereinsteiger* symbolisch zum eigentlich unnötigen Joch.

Die Sprecherin führt damit die Perspektive eines *quasi-ständischen* Aspekts der Ausbildung ein. Ohne dies explizit zum Thema zu machen und eigentlich außerhalb des anvisierten Argumentationsgangs liegend (und insofern unnötig) geht es plötzlich um die Frage, wer von Anfang an dabei war. Es geht dieser Perspektive nicht um Qualifikationen oder Kompetenzen; es geht ihr um Fragen der initialen Zugehörigkeit. Angesichts der *Quereinsteiger* ist diese Zugehörigkeit aber kein Privileg, sondern eine entbehrungsreiche Bürde, die die Quereinsteiger nicht zu tragen haben.

Angesichts des Sachverhalts, um den es hier geht, ist diese Konstruktion überraschend. Hier ist von Personen die Rede, die ebenfalls ein Studium absolviert haben. Sie haben auch Fächer studiert, vielleicht in einem Haupt- und Nebenfachstudium, vielleicht in einem Doppelstudium, und sie absolvieren ebenfalls das Referendariat. Sie unterscheiden sich, formal betrachtet, durch relativ geringfügige Differenzen der Studienanteile. Ihnen fehlen die lehramtsspezifischen erziehungswissenschaftlichen Studienanteile, während sie einen größeren fachwissenschaftlichen Studienumfang absolviert haben. Studienorganisatorisch, aber auch lebensweltlich (derselbe Campus, dieselben Seminarräume, usw.) überwiegen die Gemeinsamkeiten. Warum also überhaupt von *Quereinstieg* sprechen?

Es drängt sich der Eindruck auf, dass nur das *initiale Bekenntnis zum Berufswunsch*, abgelegt durch die *Einschreibung in den Lehramtsstudiengang*, das Motiv sein kann, die distinktive Kategorie des Quereinstiegs zu mobilisieren. Dass diese Distinktion sich nicht auf einen materialen Bezug zur Ausbildung und ihren Zielen beruft, wird in geradezu paradoxer Weise durch den folgenden Einschub deutlich:

Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da ist ja eigentlich auch bloß möglich durch dieses Referendariat

Die Überlegung dahinter ist einfach: Wäre die Lehramtsausbildung nicht zweiphasig aufgebaut, gäbe es keinen gestuften Aufbau der Lehrerausbildung in eine universitäre und eine seminaristisch-schulische Ausbildungsphase, wäre ein Quereinstieg *nicht* möglich. Diese Überlegung würden wir aber eher als Rechtfertigung der Möglichkeit erwarten denn als Kritik (*ist ja eigentlich auch bloß möglich*). Die Sprecherin kann bezüglich des Quereinstiegs das Referendariat aber nicht in seiner materialen Ausbildungsfunktion würdigen – es ermöglicht eine berufsqualifizierende Ausbildung auch für Fachstudierende –; sie sieht in

dem Referendariat vielmehr ein Schlupfloch, das es Außenstehenden ermöglicht, plötzlich dazu zu gehören.

Die Ausführungen der Referendarin verweisen also auf ein Schließungsmodell. Charakteristisch für dieses Modell ist der Umstand, dass die Zugehörigkeit nicht entlang eines materialen Adäquanzmodells konzipiert ist, sondern als Negativerfahrung erscheint; den Quereinsteigern fehlt es nicht an Qualifikation, es fehlt ihnen die initiale Mühsalserfahrung des Lehramtsstudiums. Wir sind damit mit einem fast *depressiven* Modell einer berufskulturellen Schließungsbewegung konfrontiert.

Zum Motiv des „Ineinandergreifens“ – Das Studium als Aneignungs- und Beheimatungsproblem

Nach diesem Einschub zum Thema *Quereinsteiger* kommt die Sprecherin zu der intentional im Zentrum stehenden Aussage: Studium und Referendariat sollten *ineinandergreifen*:

...aber ansonsten MÜSSte ja, eigentlich, das Studium an der Universität mit dem Referendariat, ähm, ja ineinandergreifen, oder vielleicht empfinde ich das nur so, aber insofern kann man ja schon sagen, das Referendariat ist halt nur so schlecht oder so gut wie das Studium vorher war, und das Studium, ich weiß nicht obs anderen auch so ging, hat ja an der Uni überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun, vielleicht n bisschen was, und Potsdam ist ja da schon eigentlich sehr gut aber es reicht eben überhaupt nicht aus also nur ein Beispiel...

Sachlich beruft sich diese Forderung auf eine den Ausbildungszielen abträgliche Zusammenhangslosigkeit der Ausbildungsbestandteile. Als Modus der Integration schwebt der Sprecherin aber nicht eine wechselseitige Bezugnahme der jeweiligen, als desintegriert gedachten Ausbildungsanteile vor. Das *Ineinandergreifen* soll vielmehr dadurch erfolgen, dass sich das Studium dem Ausbildungsstil des Referendariats annähert und ihn übernimmt (*das Studium...hat ja an der Uni überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun*). Interessant an der Grundaussage, das Studium habe nichts mit Lehrerbildung zu tun, ist das Fehlen einer außerhalb liegenden Referenz. Es macht ja keinen Sinn, einem Ausbildungsanteil, noch dazu dem umfangreichsten, seine Beziehungslosigkeit zur *Ausbildung* vorzuwerfen. Man könnte die Fahrschule kritisieren, sie hätte *überhaupt nichts* mit der späteren Fahrpraxis zu tun. Oder man könnte den obligatorischen Autobahnstunden vorwerfen, sie hätten *überhaupt nichts* mit der Führerscheinprüfung zu tun. Diesen Autobahnstunden aber vorzuwerfen, sie hätten nichts mit der Fahrschule zu tun, ist unsinnig. Die von der Sprecherin vorgebrachte Kritik ist offensichtlich nicht dazu bereit, den materialen Bezugspunkt der Ausbildung, nämlich die Praxis, auf die hin die Ausbildung sich vollzieht, als Maßstab einzuführen. Die Radikalität, mit der die Kritik geäußert wird (*überhaupt NICHTS*), verpufft in einer quasi-tautologischen Bezugnahme auf sich selbst.

Die Idee des *Ineinandergreifens* stützt sich dabei auf einen Modus der *Kolonialisierung* des Studiums durch den Ausbildungsstil des Referendariats, von dem eben unterstellt wird, er habe etwas mit Lehrerbildung zu tun. Dieses Kolonialisierungsmotiv steht mit dem oben diagnostizierten Schließungsmotiv in unmittelbarem Zusammenhang. Wenn der Ausbildungsstil des Referendariats auf die universitäre Ausbildung übergreift, dann gibt es auch keine *Quereinsteiger* mehr; dann ist die Lehrerbildung von Anfang an „unter sich“.

Damit korrespondiert ein offensichtliches, universitäres Beheimatungsproblem der Sprecherin. Dies zeigt sich insbesondere an der Formulierung *das Studium an der Universität*. Diese Redewendung zeugt von einer großen Distanz zum Studium. Aus dem Munde einer Referendarin, die gerade erst ihr Studium abgeschlossen hat, klingt sie geradezu artifiziell. Die Referendarin spricht nicht in der Diktion derjenigen, die mit dem Studium lebenspraktisch vertraut ist und es sich zu eigen gemacht hat. Sie nimmt keine „Insiderperspektive“ ein. Sie bezieht sich vielmehr auf das Studium, als sei sie darin nicht praktisch involviert (gewesen): es ist und war nicht *ihr* Studium.

Die Referendarin thematisiert damit die Unzufriedenheit mit der Ausbildung als Identitäts- und Aneignungsproblem bezüglich der universitären Ausbildung. Diese Ausbildung bleibt ihr fremd und äußerlich; weder fühlt sie sich im universitären Kontext beheimatet noch kann sie sich zusammen mit den Mitstudierenden als Teil einer universitären „community“ sehen. Dass es ihr gar nicht um die Thematisierung konzeptioneller Aspekte der Lehrerausbildung geht, machen die sprachlichen Unsicherheitsmarkierungen deutlich: *müsste ja eigentlich; vielleicht empfinde ich das nur so; ich weiß nicht, obs anderen auch so ging*. Die Universität bietet ihr persönlich keinen Orientierungsrahmen, in dem ihr Identitätsentwurf einen Ort der Zugehörigkeit finden könnte und sie ahnt, dass „es anderen nicht so geht wie ihr“. So zielt ihr Vorschlag des *Ineinandergreifens* nicht auf die *Begründung* einer dem beruflichen Ausbildungsziel angemessenen Ausbildungspraxis, sondern auf die Konstruktion einer Enklave – gleichsam eine pädagogische Hochschule im Gehäuse der Universität –, in der sie sich beheimatet fühlen könnte. Das Motiv der Praxisorientierung der Ausbildung erscheint als lebensweltliche Hermetik: der Weg von der Schülerrolle zur Lehrerrolle soll die Schule eigentlich gar nicht verlassen.

Unbehagen – Unsicherheit – Angst

Der von uns ausgewählte Sequenzstrang schließt mit einer Beispielerzählung:

...also nur ein Beispiel, haben uns gerade drüber unterhalten dass äh ich eine (.) Kollegin angerufen habe und sie hat mir dann mit einem Wort die Stundenvorbereitung gemacht für den nächsten Tag, weil sie (.) eben ne Methode genannt hat und damit kommt ich halt dann was anfangen, und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand anrufen, weißt du das nicht selber, wozu hastn du so lange studiert? Bumm, das hat gesessen, und genau damit hat

er recht gehabt. Beim Studium ham w – also beim Studium ham wir nichts über Methodik gelernt und diesen Begriff gibt's ja eigentlich schon gar nicht mehr so richtig, der ist ja eigentlich (.) so halberwegs verboten zumindest an der Uni, hier durft ma'n ja doch schon mal nennen, joa und dann ist das halt so ziemlich äh sinnlos find ich wenn man anfängt an der Schule, als Angsthase vor der Klasse steht und diese ganzen Methoden und alles was wir dann im Lauf der Zeit hier gelernt haben ja noch nicht kennt und ich finde da müsste des alles, alles alles anders aufgebaut werden (.) Oder?

Um was geht es? Es soll eine Unterrichtsstunde vorbereitet werden. Die Sprecherin tut sich damit schwer und ruft eine Kollegin an. Diese weiß Rat: Sie nennt eine Methode. Damit kann die Sprecherin *etwas anfangen*. Soweit die Kernerzählung. Aus ihr folgt ausbildungslogisch nichts. Auch hier ist interessant, dass die Sprecherin auf eine berufliche Handlungspraxis gar nicht referiert. Es geht ja offensichtlich um das Problem, eine für die Ausbildung im Referendariat typische *Stundenvorbereitung* zu verfassen. Die *Methode*, die die Kollegin nennt und die der Sprecherin nicht vertraut ist, löst ja kein unterrichtliches Handlungsproblem, sondern das Problem, den Stundenentwurf zu formulieren. Auch hier zeigt sich, dass ein Modell derjenigen Praxis, um die es der Ausbildung geht, in der Kritik der Referendarin keinerlei Rolle spielt. Hat sich schon die Kritik an der universitären Ausbildung auf eine selbstbezügliche Setzung von *Lehrerbildung* gestützt (die Universität habe *nichts mit Lehrerbildung zu tun*), so spricht die Referendarin auch hier lediglich von der Praxis der Ausbildung, nicht von der unterrichtlich-pädagogischen Praxis. Wir dürfen vermuten, dass die Praxisorientierung, wie sie hier gefordert ist, implizit darin besteht, die Lehrerausbildung selbst der schulischen Praxis „anzuverwandeln“: Alles soll so sein wie Schule.

Das „Schlüsselerlebnis“ der Beispielerzählung bemüht aber noch ein weiteres Motiv. Es beruht nicht nur auf dem Rat der Kollegin, sondern auch auf dem Unverständnis des Lebenspartners: *und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand anrufen? Weißt du das nicht selber? Wozu hastn du so lange studiert? Bumm, das hat gesessen und genau damit hat er recht gehabt*. Ohne die Intervention des Mannes wäre der Sprecherin die Bedeutung des (unbedeutenden) Vorgangs entgangen; erst durch die Intervention erhält der Vorgang seine Pointe.

Worin besteht diese Pointe? Die Sprecherin will uns ein „Aha-Erlebnis“ schildern (*Bumm, das hat gesessen und genau damit hat er recht gehabt*). Zuvor aber schildert sie eine kleinkrämerische und pedantische Verspottung ihrer Unwissenheit durch ihren Partner: „Was, Du hast jahrelang Literaturwissenschaft studiert und kennst nicht einmal die Lebensdaten von Goethe?“ Indem die Referendarin das ressentimenthafte Laienurteil ihrem Mann in den Mund legt, konstruiert sie eine Dramaturgie der Erzählung, die eher eine harsche Zurückweisung (denn Zustimmung) erwarten lässt: „Du hast ja keine Ahnung. Was weißt Du schon vom Studium.“

Das Aha-Erlebnis kann sich also nicht auf die inhaltlichen Ausführungen des Partners gründen, sondern allenfalls auf den Mut seiner laienhaften Unbefangenheit, die Dinge beim Namen zu nennen. Was die Referendarin sich zu denken versagt, spricht er offen und ungeschützt aus. Er schlachtet die heilige Kuh eines praxisdistanzierten Studiums. Mit hemmungsloser Pragmatik entkleidet er den „Elfenbeinturm“ seiner Aura: *Bumm, das hat gesessen*. So kann die Referendarin die Reste einer ehrfürchtigen Befangenheit ablegen und sich dem nüchternen, uneingeschüchternen Urteil ihres Partners anschließen. Dass sie dazu noch in ihrer Beispielerzählung den Lebenspartner braucht – sie hätte ja dessen Urteil als eigene Gedanken darstellen können –, zeugt von einer Unsicherheit. Sowenig sie sich das Studium zu eigen machen und sich in ihm beheimaten kann, sowenig gelingt ihr eine restlos „ungenierte“ Ablehnung. Sie kann weder eine intellektuelle, praxisdistanzierte Haltung einnehmen, noch kann sie den antiintellektuellen Pragmatismus ungebrochen übernehmen. Ihr Unbehagen am Studium hängt vielleicht mit dieser Ambivalenz zusammen. Würde der Pragmatismus, den sie ihrem Partner zuschreibt, ihren eigenen Habitus charakterisieren, könnte sie sich mit den Forderungen des Studiums unproblematisch arrangieren. Das Studium wäre dann bloßes Mittel zum Zweck und keiner weiteren Überlegung wert als der Frage, möglichst schnell und mit wenig Aufwand „durchzukommen“. Diese Haltung würde auch der Frage der Reform der universitären Ausbildung indifferent gegenüber stehen: „Wozu sich mit Dingen beschäftigen, die eh nicht zu ändern sind?“ Nicht zuletzt wäre auch das Engagement, das die Referendarin in der Gruppendiskussion zeigt, der pragmatisch antiintellektuellen Haltung fremd: Von vornherein würde diese Haltung die Gruppendiskussion als „Geschwätz“ und „vertane Zeit“ ansehen. Bei aller Distanz zum und Fremdheit gegenüber dem Studium kann die Referendarin diese intellektuell unambitionierte und indifferente Haltung ohne weiteres *nicht* einnehmen.

Nach der Beispielerzählung fährt die Referendarin fort, die handlungspraktische Desinteressiertheit des Studiums zu kritisieren. Den Begriff *Methodik* überhaupt in den Mund zu nehmen, sei *an der Uni halberwegs verboten* gewesen. Eine berufspraktisch orientierte Methodenlehre hat also an der Universität nicht nur nicht stattgefunden; der Wunsch danach war im Studium „verpönt“. Auch hier begegnet uns also das Motiv lebensweltlicher Fremdheit. Dem Praxiswunsch, so wie er bei der Referendarin vorliegt, kommt die universitäre Ausbildung nicht nur nicht nach; sie muss erfahren, dass die Artikulation dieses Wunsches dort auf eine „Sprachregelung“ trifft, durch die die Referendarin sich ins Abseits gestellt sieht.

Dass der Sprecherin dabei keine ernst zu nehmende studienorganisatorische Kritik gelingt; dass ihr keine eigentliche Alternative vor Augen steht, zeigt die abschließende Passage. Von der *sinnlosen* universitären Ausbildung alleine gelassen sieht sie sich als *Angsthase* vor der Klasse stehen. Sie verbindet diese Schilderung mit einem Lob der zweiten Phase: *diese ganzen Methoden und alles was*

wir dann im Lauf der Zeit hier [im Referendariat] gelernt haben... Sie hat also im Laufe der Zeit im Referendariat die Lehrsituation kennen gelernt und sich dabei eine methodisch angeleitete Unterrichtsführung angeeignet. Für die Lehrerausbildung ist das eine erfreuliche Auskunft. Das Referendariat hat zu einer berufspraktischen (Selbst-) Sicherheit geführt und umgekehrt bedurfte es dieser Ausbildungserfahrung, um diese Sicherheit zu gewinnen. „Dann ist ja alles Bestens“, möchte man sagen. Zu dieser Sicherheit hat das Studium zwar nichts beigetragen. Aber anders, als oben unterstellt (*das Referendariat ist halt nur so schlecht oder so gut wie das Studium vorher war*), hat das Studium den Lernprozess im Referendariat auch nicht behindert. Es hat eben nur nicht das geleistet, was das Referendariat dann geleistet hat. Damit steht zwar eine positive ausbildungslgische Würdigung des Studiums noch aus; aber zugleich ist die Kritik am Studium der Sache nach entschärft. Denn worin immer der Sinn des Studiums bestehen sollte; das zu leisten, was ein anderer Ausbildungsabschnitt schon leistet, wäre ein sinnloser Ausbildungsanspruch.

So bleibt die Forderung, das Studium solle seinen Beitrag zur berufspraktischen Ausbildung leisten, eigentümlich leer. Dass das Universitätsstudium nicht dazu in der Lage ist und gar nicht dazu in der Lage sein kann, unterrichtsmethodische Sicherheit zu verleihen, scheint die Referendarin zu sehen. Wenn aber diese Sicherheit der *einzig* Aspekt bleibt, unter dem die schulpädagogische Praxis thematisiert wird – kein Wort wird über den Unterrichtsgegenstand, über die Probleme der Sache und die Probleme ihrer Vermittlung, verloren; kein Wort über die psychosozialen Dimensionen der unterrichtlichen Praxis, usw. –, dann ist diese Praxis auf eine universitäre Ausbildung von vornherein nicht angewiesen. Dann gibt es nichts, was *ineinandergreifen* könnte. Das scheint die Referendarin durchaus zu realisieren. Der hilflose, geradezu verzweifelte Ausruf, *alles, alles alles muss anders werden, oder?* ist sowohl Ausdruck einer massiven Unzufriedenheit als auch völliger Desorientierung. Das fragende *Oder?* ist angesichts der Entschiedenheit und Vehemenz der vorgebrachten Kritik, die nichts Abwägendes und keine Zwischentöne kennt, geradezu erschütternd. Die gedanklichen Fäden ihrer Darlegungen haben sich dermaßen verstrickt, dass weder einem Anderen noch ihr selbst eine Antwort gelingen kann.

Abschließende Bemerkung

Der hier rekonstruierte Fall kann bezüglich seiner subjektiven Haltung zu Fragen der Lehrerbildung klar positioniert werden. Wir stoßen auf eine unverblümt zum Ausdruck gebrachte Unzufriedenheit mit der Lehrerbildung. Die Unzufriedenheit betrifft ausschließlich die universitäre Ausbildung. Das Referendariat dagegen erfährt eine deutlich positive Würdigung. Das Studium unterliegt der Kritik, weil es zur Lehrerbildung keinen Beitrag leistet. Eine Veränderung zum Besseren wird wesentlich in dem Verzahnungsmotiv gesehen. Das *Ineingreifen* von Studium und Referendariat wird dabei ausschließlich als eine an das

Studium gerichtete Forderung der Praxisorientierung durch Anpassung an das Referendariat vorgestellt.

Hinter dieser Fassade klar positionierbarer Elemente der subjektiven Meinungen im Sinne der Zustimmung zu und Ablehnung von Aussagen zur Lehrerbildung sind wir auf bemerkenswerte Motivlagen gestoßen. Der wichtigste Befund betrifft u. E. das Unbehagen an der universitären Ausbildung, das diese Referendarin offenbart. Wir sprechen hier von Unbehagen, um zum Ausdruck zu bringen, dass das Studium für die Referendarin ein diffuses Aneignungsproblem birgt. Diese Diffusität zeigt sich in dem Fehlen konkreter Topoi der Unzufriedenheit. Themen wie „überfüllte Veranstaltungen“, „schlechte individuelle Betreuung“, „Unübersichtlichkeit der Studienstruktur“ oder „Finanzierung des Studiums“ tauchen gar nicht auf. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Studiensituation in den unterschiedlichen Studiensegmenten findet nicht statt. Entsprechend finden wir keinen Hinweis darauf, welche Studienanteile die Referendarin mit Interesse und Gewinn studiert hat, welche ihr lästige Pflicht waren oder welche ihr „ein Graus“ waren.¹⁴

Den Grund für diese Positionslosigkeit des Negativurteils, das die Referendarin über das Studium fällt, haben wir in einer Beziehungslosigkeit zum Studium überhaupt ausfindig gemacht. Das Studium ist der Referendarin in einem Maße fremd, dass nicht einmal Ausschnitte oder Teilbereiche einen positiven Bezug erlauben. Die Universität ist ihr eine fremde Welt geblieben, in der sie sich selbst als Fremdkörper fühlt. Hinter der Beschwerde, das Studium leiste keinen Beitrag zur berufspraktischen Ausbildung, steht keine rationale (im Sinne von Zweck- und Wertrationalität) Bearbeitung des Themas, sondern eben jene Fremdheit in einer Welt, deren Fundament überhaupt diese rationale Bearbeitung, die „institutionalisierte Beschäftigung mit kognitiven Angelegenheiten“ (Parsons/Platt 1990, S. 51), darstellt. Der Modus der kognitiv-intellektuellen Welterschließung als solcher, die Haltung der praxisentlasteten und distanzier-ten, mit Fragen der Geltung und Geltungskritik betrauten „denkenden Ordnung von Wirklichkeit“ (Weber) steht der Referendarin so wenig zur Verfügung, dass er an ihr nur abprallen kann.¹⁵ Schließlich kann die Frage, ob und inwiefern das Studium eine Praxisrelevanz besitzt, ebenso wenig aufgeworfen und bearbeitet werden wie die Frage, welche Möglichkeiten im Studium gegeben sind, seinem Ausbildungsanspruch besser gerecht zu werden als bisher.

¹⁴ Das ist umso erstaunlicher, als wir uns in einer Gruppendiskussion befinden, die im Anschluss an die standardisierte Befragung der Lehramtskandidatinnen erfolgt ist. Die Beurteilung der Befragten wurde dort sehr differenziert erhoben. Die Referendarin hätte umstandslos darauf Bezug nehmen können.

¹⁵ Umgekehrt müssen wir vermuten dass der universitäre Handlungsraum mit seinen Erwartungen und Ansprüchen die Referendarin hat „abprallen“ lassen. Es ist jedenfalls schwer vorstellbar, dass sie mit ihrer Haltung nicht auf Kritik, vielleicht sogar verächtliche Ablehnung im Studium gestoßen wäre.

So gerät auch ihr Vorschlag des *Ineinandergreifens* zur Eliminierung des universitären Modus. Die Referendarin sehnt sich nach einer Lehrerausbildung, die im Modus des Schulischen verbleibt. Dazu gehört ein Praxisverständnis, in dem Handlungsrezepte (*Methodik*) eine Sicherheit und Selbstgewissheit verleihen, hinter der keine weiteren pädagogischen Handlungsprobleme vorgesehen sind. Dazu gehört aber auch der implizit bleibende Wunsch, die Ausbildung möge sich in der informellen Sphäre einer Binnengemeinschaft (Stichwort *Quereinsteiger*) abspielen; in einer überschaubaren, personal konstanten Gruppe, die eine „Einstimmung“ ihrer Mitglieder ermöglicht. Diesem Wunsch kommt die zweite Ausbildungsphase (überschaubare, fest zusammengesetzte Gruppen im Hauptseminar und in den Fachseminaren; Ausbildungsschule; Konstanz des Lehrpersonals) entgegen. Nicht der Praxisbezug der zweiten Phase und auch nicht die Qualität dieser Ausbildung, sondern ihre *ausbildungspraktische Verfasstheit* ist für das positive Urteil der Referendarin verantwortlich.

Wir dürfen die Motivlage, die wir in diesem Fall rekonstruiert haben, durchaus als problemindikativ für die Lehrerbildung ansehen. Wir müssen damit rechnen, dass die diffuse Konfiguration des Praxiswunsches, auch wenn wir hier mit einer sehr spezifischen Ausprägung konfrontiert sind, von systematischer Bedeutung ist. Wenn dem so ist, wenn wir es also nicht mit einem zu vernachlässigenden Einzelfall zu tun haben, dann sieht sich die Lehrerbildung, sowohl in ihrer ersten als auch in ihrer zweiten Phase, vor erhebliche Probleme eines ausbildungspraktischen „Arbeitsbündnisses“ gestellt. Eine Kooperation im Sinne eines „Rapport“ ist dann in dem Maße fragil, in dem die Ausbildungssituation auf die Bereitschaft zu einer intellektuell distanzierteren Haltung angewiesen ist; das ist sie im Seminarraum und Hörsaal ebenso wie im Studienseminar, im Fachstudium ebenso wie in didaktischen Lehrveranstaltungen oder in Praktika. Die Schwierigkeit der Ausbildung bestünde dann darin, Studierende erst für die Einnahme einer Haltung gewinnen zu müssen, die wir idealiter als Voraussetzung der Ausbildung ansehen. Das kann nicht gelingen, indem die mitgebrachten, antiintellektuellen Ressentiments der Praxisforderung bestärkt werden. Es bedarf der Zurückweisung und der damit einhergehenden Frustration. Es bedarf aber auch der Anerkennung des Anspruchs der Praxisrelevanz der Ausbildung und der Anstrengung, diesen in der notwendigen Distanz des Studiums auszuweisen.

6. Transfer in die Praxis

6.1. Überlegungen zur Qualifizierung der Lehrerausbildung am Studienseminar Potsdam (Mathias Iffert/Angelika Horeth)

Im Zuge der Reform der Lehrerausbildung stehen auch die Studienseminare des Landes Brandenburg unter einem enormen Legitimations- und Qualifizierungsdruck. Ein Hauptanliegen des Studienseminars Potsdam ist es, ausbildungsinhaltliche Argumente in die Reformdiskussionen einzubringen, die dem formulierten Hauptanliegen der Qualitätssicherung und -entwicklung entsprechen. Die von der Universität Potsdam durchgeführte Evaluation der zweiten Phase des Vorbereitungsdienstes in Brandenburg liefert dazu wertvolle Impulse. Die Studie hat einen Diskussions- und Arbeitsprozess bei Haupt- und Fachseminarleiterinnen ausgelöst, der sich insbesondere auf Bereiche bezieht, die von den befragten Lehramtskandidatinnen kritisch eingeschätzt wurden. Erste Ergebnisse beziehen sich auf die Gestaltung der Seminarpläne, die Orientierung der Ausbildung an den KMK-Standards und die Lehrerqualifikationen, die Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminaren, die didaktisch-methodische Gestaltung der Seminararbeit sowie auf deren Evaluation. Weiterführende Überlegungen zur Qualifizierung der Ausbildungskultur am Studienseminar Potsdam beziehen sich auf Aspekte der Demokratisierung des Ausbildungsprozesses, der seminarinternen Kommunikation sowie der seminararbeitspezifischen Fortbildung.

Baustellen überall – Zum Kontext der Evaluation des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg

Die vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam durchgeführte Evaluation des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg fällt in eine Zeit, in der die Lehrerbildung in Deutschland unter einem massiven Veränderungsdruck steht und der Vorbereitungsdienst erhebliche Veränderungen erfährt. Flankiert wird dieser Prozess durch eine nach dem „Pisa-Schock“ gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit, wobei auch dem bisherigen „Stiefkind“ der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, größere Aufmerksamkeit zuteil wird. So titelte zuletzt die Süddeutsche Zeitung in einem Artikel über das Referendariat mit der bezeichnenden Überschrift „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ (vgl. <http://www.sueddeutsche.de>, 15.01.07).

Die in den letzten Jahren und Monaten eingeleiteten Reformen und Veränderungen zeigen sich besonders deutlich in der bundesländerspezifisch sehr unterschiedlichen Beantwortung von Strukturfragen einschließlich der Modularisierung des Vorbereitungsdienstes. Das Referendariat kann demnach sehr verschiedene „Gesichter“ haben; der viel zitierte Bologna-Prozess hat in seiner konkreten Umsetzung zu „einer ganz erheblichen Zunahme an Heterogenität“ (Huwendiek 2006, S. 45) geführt, die sich auch in der Stellung von Studienseminaren im Vorbereitungsdienst zeigt. So sind beispielsweise in Schleswig-