
Annäherungen an das Feld: Das Referendariat zwischen anhaltender Kritik, und Reformbemühungen

2

Im Rahmen von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Referendariat findet sich regelmäßig der Hinweis auf den unzureichenden Stand der Lehrerbildungsforschung (exemplarisch: Blömeke 2004, S. 61; Flaggmeyer et al. 2007, S. 159; Schaefers 2002; Wieser 2008, S. 21). Bezogen auf die zweite Ausbildungsphase wird in pointierter Form von der „vernachlässigten Phase der Lehrerausbildung“ (Terhart 2000, S. 17) oder gar von einem „blinden Fleck auf der Forschungslandkarte“ (Lipowsky 2003, S. 8) gesprochen.

Angesichts der aktuellen Konjunktur der Lehrerbildungsforschung scheint diese Einschätzung überholt. Vor dem Hintergrund eines „hohen Legitimationsdrucks“ (Lenhard 2004, S. 286) der Lehrerausbildung im Allgemeinen (Terhart 2007b) und der zweiten Phase im Besonderen sowie der erneuten Hoffnung, über eine Reform der Lehrerausbildung eine Steigerung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems zu bewirken (Terhart 2002, S. 7), bezeichnen Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart die Frage „nach den Wirkungen bzw. der kurz und längerfristigen Wirksamkeit von Lehrerbildung“ als die entscheidende Frage innerhalb der Lehrerbildungsforschung (Allemann-Ghionda und Terhart 2006, S. 10). Um diese Frage zentrieren sich die aktuellen Forschungsbemühungen, in deren Kontext auch das Referendariat wieder vermehrt in den Mittelpunkt der fachwissenschaftlichen Debatten rückt. Entsprechend lässt sich eine dominante Fokussierung auf die Wirksamkeitsfrage (Hascher 2011) bzw. auf die Frage nach dem in aller Regel kompetenztheoretisch gefassten Output der Ausbildung feststellen (Baumert und Kunter 2006; Kunter 2010; Terhart 2007a; Kunter et al. 2011). Hinsichtlich der in der vorliegenden Untersuchung verfolgten Fragestellungen erscheint dieser derzeit dominante Forschungsstrang nur mittelbar relevant: Von geringerer Relevanz erscheinen die Forschungsergebnisse, weil diese in erster Linie den Output der Ausbildung abbilden, nicht aber den Ausbildungsprozess selbst. Lohnend erscheint dagegen eine Rekonstruktion der expliziten und impliziten Vorstellungen über den

Prozess des Kompetenzerwerbs, auf dessen Resultat sich die kompetenzorientierte Forschung konzentriert. Diese an späterer Stelle vorzunehmende Auseinandersetzung (Kap. 3.3 und 4.2) soll es ermöglichen, die vorliegende Untersuchung zur umrissenen Forschungsrichtung zu relationieren.

Gegenüber der kompetenzorientierten, auf den Output der Lehrerbildung gerichteten Forschung nehmen sich die auf den Prozess und die Struktur der Ausbildung und damit insbesondere auch auf die sich in der zweiten Phase vollziehende handelnde Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis gerichteten Forschungsaktivitäten deutlich bescheidener aus. Von Ausnahmen abgesehen (Pille 2009), finden sich hier vor allem Studien, welche sich auf eine – häufig quantifizierend angelegte – Erfassung der Sichtweisen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf die Ausbildung richten. Bezogen auf die hier in den Blick genommenen Fragestellungen bieten diese Studien insofern Anknüpfungspunkte, als dass sie den Punkt markieren, von dem aus die vorliegende Untersuchung ihren Ausgang nimmt. Sie sollen im Folgenden also unter der übergreifenden Fragestellung rekapituliert werden, inwieweit sich die einleitend allein exemplarisch plausibilisierte Prämisse als tragfähig erweist (Kap. 2.3). Die Auseinandersetzung mit dem in diesem Zusammenhang thematisch werdenden Belastungserleben reicht bis in die erste Hälfte der 1970er Jahre zurück und zentriert sich um den Begriff des „Praxischocks“. Eine Rekapitulation der Diskussion über den mit diesem „griffigen Etikett“ (Merzyn 2004, S. 134) markierten Gegenstandsbereich wird zeigen, dass gleichwohl unter anderen erkenntnisleitenden Vorzeichen, in anderen Begrifflichkeiten und mit Hilfe anderer methodischer Zugriffe die Frage nach der Krisenhaftigkeit des Referendariats zwar auf ein relevantes Forschungsdesiderat verweist, nicht aber inmitten eines weißen Flecks auf der Forschungslandkarte zu verorten ist (Kap. 2.2).

Diese Verortung der vorliegenden Untersuchung und die in diesem Zusammenhang vorzunehmende Fokussierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen erscheinen nur nachvollziehbar vor dem Hintergrund einer zumindest groben Kenntnis der organisationalen Struktur des Referendariats. Darin begründet sich der Einschub der unmittelbar folgenden kursorischen Skizze der organisationalen Struktur des Referendariats.

2.1 Zur Formalstruktur des Referendariats

Im Folgenden soll an Hand des Beispiels der zweiten Phase der Lehrerbildung für das Lehramt an Gymnasien in Niedersachsen ein grober Überblick über die formale Gestalt des Referendariats gegeben werden.¹ Abgesehen von der Ausbildung in Schleswig-Holstein, welche hinsichtlich ihrer organisationalen Strukturierung einen Sonderfall darstellt, gleichen sich die formalen Strukturen in den verschiedenen Bundesländern auch über die verschiedenen Lehrämter hinweg in ihren Grundzügen weitgehend. Die Darstellung der Ausbildungsorganisation soll insbesondere den Leserinnen und Lesern dienen, welche bisher wenige Berührungspunkte mit der Ausbildung hatten, und die Nachvollziehbarkeit der Begründung der Prämisse einer spezifischen Krisenhaftigkeit des Referendariats (vgl. Kap. 2.4) sowie der folgenden kursorischen Rekonstruktion der Diskussion über das Referendariat (Kap. 2.2 und 2.3) erleichtern.

Innerhalb der Lehrerbildung in Deutschland schließt das Referendariat als zweite eigenständige Phase an das Studium an. Während in der universitären Phase das sich in zwei Fächer gliedernde Fachstudium im Mittelpunkt steht und eine Auseinandersetzung mit pädagogischen und didaktischen Fragestellungen eher aus einer analytischen Perspektive erfolgt, liegt der Schwerpunkt im Referendariat – dem Anspruch nach an die erste Phase anknüpfend² – auf dem Erlernen von

¹ Die Auswahl dieses Beispiels begründet sich darin, dass es in den vier Fallrekonstruktionen um Referendarinnen und Referendare geht, welche diese Ausbildung in Niedersachsen absolvierten. Die Ausführungen basieren im Wesentlichen auf der „Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter“ des Landes Niedersachsen (im Folgenden: PVO-Lehr II), auf den Durchführungsbestimmungen zur PVO-Lehr II (im Folgenden: Durchführungserlass PVO-Lehr II), auf den Informationen, welche die 18 niedersächsischen Studienseminare auf ihren Homepages zur Verfügung stellen, sowie auf den im Rahmen der pädagogischen Fallarbeit im Austausch mit den Referendarinnen und Referendaren gesammelten Informationen (vgl. Kap. 5.3.2).

² Pointiert kommt dieser Anspruch, kumulativ an das Studium anzuknüpfen, in einer Darstellung des Studienseminars Lüneburg zum Ausdruck: „An der Universität werden im wesentlichen fachwissenschaftliche Qualifikationen gefordert, im Studienseminar darüber hinaus aber auch die ganz anders gearteten, für den Beruf grundlegenden Fähigkeiten zu Kommunikation und Kooperation, zu erzieherischem Umgang mit Kindern und Jugendlichen, zu Lehre und Unterricht. Das fachwissenschaftliche Interesse des/der Studienreferendars/ in muss mit der pädagogischen Aufgabe verbunden werden, d. h. die Auseinandersetzung mit der Sache muss zu einem Mittel der Erziehung werden“ (Studienseminar Lüneburg 2008, S. 1). Daran schließt eine Abgrenzung gegenüber einem tradierten Bild der Praxisausbildung an: „Schwerpunkt der Ausbildung im pädagogischen Seminar ist *nicht* die Vermittlung und Aneignung von Rezepten aus der Praxis für die Praxis, gewissermaßen eine Meisterlehre für pädagogisch richtiges Verhalten, sondern die kritische Reflexion wichtiger, der Berufstätigkeit zugrunde liegender Prinzipien und Einstellungen“ (ebd., S. 3, Hervorhebung im Original).

Handlungswissen sowie unterrichtspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es geht damit insbesondere um die Ausbildung erster Handlungsroutrinen, weshalb das eigene Unterrichten im Zentrum der Ausbildung steht.³

Der erfolgreiche Abschluss des Referendariats, welcher in Form des Zweiten Staatsexamens zertifiziert wird, ist Voraussetzung für den Zugang zum Lehrerinnen- bzw. Lehrerberuf. Daher stellt das Erste Staatsexamen bzw. der in den letzten Jahren eingeführte zu diesem äquivalente Masterabschluss allein keinen berufsqualifizierenden Abschluss dar. Er ermöglicht unmittelbar nur den Zugang zum Referendariat. Daraus ergibt sich der Status der zweiten Phase als ausbildungsbiographisch sehr spät angesiedelte Zugangshürde. Gleichzeitig lernen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer hier – und damit erst im Anschluss an das Studium – intensiv die von ihnen angestrebte berufliche Tätigkeit in der Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle kennen.⁴

Der zweite Teil der Ausbildung dauert für das höhere Lehramt zwei Jahre.⁵ In dieser Zeit werden „Studienreferendarinnen oder Studienreferendare des Lehramts an Gymnasien“ als Beamtinnen und Beamte auf Widerruf eingestellt und erhalten eine Besoldung von gut 1.100 Euro brutto im Monat. Orte der Ausbildung sind die Studienseminare und die jeweiligen Ausbildungsschulen.⁶ Dieser organisatorisch-räumlichen Gliederung des Referendariats entspricht eine inhaltliche: Während es innerhalb des seminaristischen Teils um eine Vermittlung allgemein-pädagogischen und -didaktischen Wissens geht, steht innerhalb des schulischen Teils die Unterrichtspraxis unmittelbarer im Mittelpunkt. Dieser schulische Teil macht gegenüber der Ausbildung am Seminar den größeren Anteil an der Gesamtausbil-

³ Innerhalb der PVO-Lehr II wird der Zweck der Ausbildung folgendermaßen definiert: „Durch den Vorbereitungsdienst sollen die Auszubildenden befähigt werden, den Lehrerberuf in mindestens zwei Fächern im jeweiligen Lehramt auszuüben.“ (PVO-Lehr II, § 2, S. 2).

⁴ Zwar werden im Studium inzwischen drei jeweils mindestens vierwöchige Praktika absolviert. Jedoch kann und soll der tatsächliche Handlungsdruck schulischer Praxis im Praktikum nicht simuliert werden (vgl. Makrinus 2012, S. 206).

⁵ In den letzten Jahren wurde diese Zeit faktisch um ein halbes Jahr reduziert, indem die formal als Ausnahme vorgesehene Option einer Verkürzung der Ausbildungszeit (PVO-Lehr II, § 5) zum Regelfall wurde. Der Erhebungszeitraum dieser Untersuchung fiel in eine Übergangsphase, so dass die Ausbildungszeiten der Referendarinnen und Referendare, welche im Mittelpunkt der Fallrekonstruktionen stehen, bereits z. T. verkürzt wurden. Im Rahmen der im Juli 2010 die PVO-Lehr II ablösenden „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst“ (APVO-Lehr) wurde die Ausbildungszeit in Niedersachsen regulär auf 18 Monate verkürzt.

⁶ In Niedersachsen gibt es derzeit 18 Studienseminare für das Gymnasiallehramt. Hinsichtlich der Verteilung der Referendarinnen und Referendare auf die Studienseminare können diese zwar Wünsche angeben, jedoch erfolgt eine Zuteilung letztlich durch das zuständige Ministerium. Die Ausbildungsschule wird durch das Studienseminar zugeteilt. Bei der Zuteilung spielt auch der Aspekt der Unterrichtsversorgung an den Schulen eine Rolle.

derung aus. Im Einzelnen gliedert er sich auf in den so genannten eigenverantwortlichen Unterricht und den so genannten betreuten Unterricht:

Innerhalb des betreuten Unterrichts hospitieren die Referendarinnen und Referendare im Unterricht von Fachkolleginnen und -kollegen und übernehmen den Unterricht für eine oder mehrere Stunden. In diesen Stunden hospitieren wiederum in aller Regel die Fachkolleginnen bzw. -kollegen und geben den Auszubildenden Rückmeldungen über deren Unterrichtsgestaltung (PVO-Lehr II, § 9). Erfolgte dieser Unterricht früher häufig bei fest zugeordneten Mentorinnen und Mentoren, wurde diese Funktion in Niedersachsen zumindest formal inzwischen abgeschafft. Gleichwohl scheint die mehr oder weniger feste Bindung an ausgewählte Kolleginnen oder Kollegen zumindest in einigen Schulen nach wie vor gängige Praxis zu sein.

Von diesem betreuten unterscheidet sich der eigenverantwortliche Unterricht dahingehend, dass hier die Referendarinnen und Referendare über längere Zeit hinweg – meist ein bis zwei Halbjahre – alle Aufgaben einer Fachlehrerin bzw. eines Fachlehrers übernehmen und damit als „vollwertige“ Lehrkraft fungieren (ebd.). Zu den Aufgaben zählen die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie die Bewertung der Schülerinnen und Schüler. Entsprechend sind die Auszubildenden als Fachlehrerin oder -lehrer Ansprechpartner der Eltern der unterrichteten Schülerinnen und Schüler. Abgesehen vom ersten und letzten Quartal der Ausbildung, innerhalb derer ausschließlich betreuter Unterricht stattfinden soll, soll der eigenverantwortliche Unterricht von den insgesamt zehn Wochenstunden acht umfassen. In der Umsetzung dieser Regelung wird, um den Prüfungszeitraum zusätzlich zu entlasten, z. T. der Ausbildungsunterricht im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr erhöht (Studienseminar Wolfsburg 2009b, S. 4). Daneben sollen die Referendarinnen und Referendare weitere Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern übernehmen (Pausenaufsicht, Vertretungsstunden etc.). Sie sollen an den Gremiensitzungen der Schule (Klassen-, Lehrer-, Fach- und ggf. Schulkonferenzen) teilnehmen und sich an außerunterrichtlichen Aktivitäten beteiligen (Klassenfahrten, Exkursionen etc.). In diesem Zusammenhang wird den Auszubildenden häufiger die Funktion einer stellvertretenden Klassenlehrerin bzw. eines stellvertretenden Klassenlehrers übertragen.

Begleitend zu diesen schulischen Tätigkeiten besuchen die Referendarinnen und Referendare Seminarveranstaltungen im Rahmen des am Ausbildungsseminar verorteten Teils der Ausbildung (PVO-Lehr II, § 8; Durchführungserlass PVO-Lehr II, S. 8 ff.). Neben allgemeinen Veranstaltungen des Studienseminars (z. B. Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Referendariats, ggf. Seminarfahrten) und dem wöchentlich stattfindenden pädagogischen Seminar besuchen sie die vierzehntägig stattfindenden fachdidaktischen Seminare für ihre beiden Unterrichtsfächer. Für den Besuch der Seminare sollen laut Ausbildungsordnung in aller Regel zwei Wochentage vorgesehen werden, an denen die Auszubildenden keinen Ausbildungs-

unterricht an der Schule erteilen. Zumindest an einigen Seminarstandorten scheint aber gängige Praxis zu sein, für die Seminare nur einen Wochentag zu reservieren und die Fachseminare jeweils auf einen Nachmittag zu legen (Studienseminar Hannover II o. J., S. 3). Das pädagogische Seminar findet in wöchentlichen, zweistündigen Sitzungen statt. Geleitet werden die fachdidaktischen Seminare von den Fachleiterinnen und Fachleitern und das pädagogische Seminar von der Leiterin bzw. dem Leiter des Studienseminars bzw. deren Stellvertreterinnen und Stellvertretern. Dabei handelt es um Lehrerinnen und Lehrer, welche auf Grund ihrer Tätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung teilweise oder ganz von ihrer Lehrtätigkeit freigestellt werden.⁷ Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter fungieren gegenüber den Referendarinnen und Referendaren als Vorgesetzte und sind damit weisungsberechtigt. In der Schule sind dies die Schulleitung und ggf. die Fachlehrkräfte.

Das Bindeglied zwischen schulischer Ausbildung und Seminarbildung stellen die so genannten Unterrichtsbesuche dar (Studienseminar Hannover II o. J., S. 4; Studienseminar Wolfsburg 2009a, S. 1). In deren Rahmen hospitieren die Ausbilderinnen und Ausbilder aus dem Seminar in ausgewählten Unterrichtsstunden der Referendarinnen und Referendare. Unterschieden wird zwischen normalen Unterrichtsbesuchen und den so genannten „besonderen Unterrichtsbesuchen“ (Durchführungserlass PVO-Lehr II, S. 15 f.). Im Rahmen der normalen Besuche hospitiert meist nur eine Ausbilderin bzw. ein Ausbilder im Unterricht der Referendarin bzw. des Referendars. Dies sowie die wesentlich größere Anzahl derartiger Besuche und die meist geringeren Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung⁸ verweisen auf den sich bereits in der Bezeichnung ausdrückenden geringeren Stellenwert dieser Hospitationsbesuche im Vergleich mit jenen „besonderen Unterrichtsbesuchen“. Diese Differenz findet auch darin Ausdruck, dass allein die besonderen Unterrichtsbesuche in den Ausführungsvorschriften geregelt werden, während die übrigen Besuche in keiner Rechtsvorschrift erwähnt werden. Entsprechend differiert deren Anzahl je nach den Vorstellungen und Möglichkeiten der jeweiligen Ausbilderinnen und Ausbilder stark. Die Anzahl der besonderen Unterrichtsbesuche ist dagegen innerhalb der Seminare einheitlich geregelt. Meist werden vier Besuche durchgeführt (Studienseminar Lüneburg 2008, S. 8; Studienseminar Wolfsburg 2009b, S. 1). Weder die normalen noch die besonderen Unterrichtsbesuche gelten als formale Prüfungen (Durchführungserlass PVO-Lehr II, S. 15). Vielmehr sollen sie der individuellen Beratung der Auszubildenden dienen.

⁷ Tatsächlich existieren kaum gesicherte Erkenntnisse über die Ausbilderinnen und Ausbilder der zweiten Ausbildungsphase. Deren Rekrutierung und Ausbildung scheint in nur sehr geringem Maße formal geregelt zu sein (Walke 2004).

⁸ Gefordert wird im Rahmen eines besonderen Unterrichtsbesuchs ein Stundenentwurf, in dem detailliert die Stundenplanung dargestellt und gerechtfertigt werden soll.

Gleichwohl stellen sie jedoch faktisch eine wesentliche Grundlage für die Einschätzung des Ausbildungsstandes der Referendare und Referendarinnen und damit für die finale Bewertung der Ausbildungsleistung dar (Studienseminar Hannover II o. J., S. 8).⁹

Im Anschluss an jede Stundenhospitation im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs findet eine Nachbesprechung der Stunde statt. Bei allen hier vorfindlichen Variationen haben die weitgehend formalisierten Strukturierungen dieser Gespräche gemein, dass zunächst die oder der Auszubildende eine Einschätzung zum gezeigten Unterricht abzugeben hat. Dabei soll sie oder er Planung und tatsächlichen Verlauf der Stunde gegenüberstellen, gelungene und problematische Aspekte thematisieren sowie diesbezüglich Erklärungshypothesen formulieren.¹⁰ An das Statement des Referendars bzw. der Referendarin schließt ein Gespräch an, in dem die Ausbilder und Ausbilderinnen verschiedene von ihnen identifizierte Auffälligkeiten ansprechen und eine Rückmeldung zum gezeigten Unterricht geben.

Neben diesen Gesprächen finden zwei Beratungsgespräche zum Ausbildungsstand statt, die sich sowohl auf den schulischen als auch auf den seminaristischen Teil der Ausbildung beziehen (Durchführungserlass PVO Lehr II, S. 15): Eines findet recht bald nach Beginn der Ausbildung, das andere relativ kurz vor Beginn des Prüfungszeitraums statt. Eine Bewertung in Form einer Ziffernote darf nicht mitgeteilt werden.

An der Beurteilung der Ausbildungsleistung vor der Zweiten Staatsexamenprüfung ist neben dem pädagogischen Leiter bzw. der Leiterin und den beiden Fachseminarleitern bzw. -leiterinnen insofern auch die Schulleitung beteiligt, als dass sie eine schriftliche Stellungnahme verfasst, welche bei der Festlegung der Note berücksichtigt werden soll (PVO Lehr II, § 9). Alle Teilbeurteilungen werden zu einer Gesamtziffernote zusammengefasst. Die Ausbildungsnote geht in die Gesamtexamensnote mit dem gleichen Gewicht wie jede Note der vier Examenprüfungsteile ein.

Im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung (PVO Lehr II, Teil 3) muss eine Referendarin bzw. ein Referendar zunächst eine Zweite Staatsexamensarbeit verfassen.¹¹

⁹ Während dieser Prüfungscharakter z. T. auch sprachlich in der Verwendung der Bezeichnung „Lehrprobe“ zum Ausdruck kommt (exemplarisch: Homepage des Studienseminars Meppen: [http://www.studienseminarmeppen.de/\(23.06.2011\)](http://www.studienseminarmeppen.de/(23.06.2011))), wird dieser in den Ausbildungsbeschreibungen andernorts dezidiert zurückgewiesen (Studienseminar Lüneburg 2008, S. 8 f.).

¹⁰ Bedenkt man den Prüfungscharakter eines Unterrichtsbesuchs, so wird deutlich, dass mit dieser Gestaltung auch die Nachbesprechung Teil dieser Prüfung wird. Getestet wird die Fähigkeit der Referendarin bzw. des Referendars zur Selbstreflexion, welche es im der Rückmeldung vorausgehenden Statement unter Beweis zu stellen gilt.

¹¹ Der Umfang dieser Arbeit, in der es in aller Regel um eine didaktische Planung, die Durchführung und die Reflexion einer Unterrichtseinheit geht, soll 50 Seiten nicht überschreiten. Die Bearbeitungszeit beträgt zwei Monate (PVO Lehr II, § 13).

Daneben besteht die Prüfung aus einer vorzuführenden Unterrichtsstunde in jedem Fach, deren Nachbesprechungen sowie einer einstündigen mündlichen Prüfung, die sich in einen allgemein-pädagogischen Teil (inklusive Schulrecht) und zwei fachdidaktische Teile gliedert. Die Prüfungskommission setzt sich aus einem Vorsitzenden, der bisher in der Ausbildung nicht mitwirkte, den Seminarausbildern sowie dem Schulleiter zusammen.

Ungeachtet der z. T. bundeslandspezifischen Begrifflichkeiten und Ausgestaltungen der Ausbildung im Detail – beispielsweise wird nicht in allen Bundesländern zwischen besonderen und normalen Unterrichtsbesuchen differenziert –, kann die dargestellte organisationale Struktur als exemplarisch für die zweite Lehrerausbildung insgesamt gelten: Die Doppelstruktur von Schule und Seminar kann genauso als bundeslandübergreifend charakteristisch angesehen werden wie der Status der Referendarinnen und Referendare als bereits in geringem Umfang eigenständig unterrichtende Lehrkräfte. Auch der Unterrichtsbesuch als herausgehobenes Ausbildungsereignis findet sich in allen Bundesländern. Schließlich entspricht die niedersächsische Zweite Examensprüfung in ihren Grundzügen den Prüfungen in den anderen Ländern.¹²

2.2 Der „Praxischock“ als berufssozialisatorische Problematik und als Folge problematischer Ausbildungsstrukturen

Erstmals weckte das Referendariat Mitte der 1970er Jahre größeres wissenschaftliches Interesse (Scholz und Becker 1977; Frech und Reichwein 1977). In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückten dabei die empirischen Untersuchungen der Konstanzer Projektgruppe „Lehrereinstellungen“ um Gisela Müller-Fohrbrod, Bernhard Cloetta und Hanns-Dietrich Dann (1978). In ihrem Fokus stand der Einstellungswandel angehender Lehrerinnen und Lehrer im Referendariat. Über die wissenschaftliche Debatte hinaus entfaltete der zentrale Begriff des „Praxischocks“ große Wirkung. Müller-Fohrbrod, Cloetta und Dann untersuchten die berufssozialisatorische Wirkung des Referendariats als Ort des Einstiegs in den Lehrerberuf. Auf Basis der in ihrer längsschnittlich angelegten fragebogenbasierten Untersuchung generierten Daten beobachtete die Autorengruppe eine deutliche konser-

¹² Eine systematische und aktuelle Zusammenstellung der Ausbildungsstrukturen in den Bundesländern liegt nicht vor. Einen ersten Überblick liefern Lenhard (2004) sowie Bötling und Thomas (2007). Einen Einblick in die organisationale Struktur der zweiten Phase in Nordrhein-Westfalen bieten Neu-Clausen et al. (2011).

vative Verschiebung der gesellschaftspolitischen Sichtweisen und der erziehungs- und berufsbezogenen Einstellungen der befragten angehenden Lehrerinnen und Lehrer: So gewönnen auf Strafe und Druck orientierte pädagogische Einstellungen an Gewicht, während ein schülerzentrierter durch einen direktiven Erziehungsstil abgelöst werde (Müller-Fohrbrod et al. 1978, S. 36 ff.). Hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Einstellungen kehrten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit dem Einstieg ins Berufsleben zu konservativen Positionen zurück, welche sie im Verlauf ihres Studiums zu Gunsten liberalerer und progressiverer Einstellungen aufgegeben bzw. – aus der Perspektive der Autorin und der Autoren der Studie – überwunden hatten, worin sich das in diesem Zusammenhang viel zitierte Bild der sogenannten „Konstanzer Wanne“ begründet (ebd., S. 40). Dieser Einstellungswandel werde begleitet durch einen massiven Rückgang der beruflichen Selbstachtung.

Diese gravierenden Veränderungen führen Cloetta, Dann und Müller-Fohrbrod auf die Kontextbedingungen zurück, welche den Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer strukturieren. Angeführt werden in diesem Zusammenhang die divergierenden Ausrichtungen der beiden Ausbildungsphasen. Außerdem würden die angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Referendariat mit einer tradierten schulischen Praxis konfrontiert, welche sich resistent gegenüber den an den Hochschulen vermittelten progressiven Elementen einer Liberalisierung und Demokratisierung des Unterrichtsstils zeigte (ebd., S. 152 ff.). Diese gehe einher mit einer hierarchisch-bürokratischen Strukturierung der Schule, welche Innovationen genauso entgegenwirke wie ein kollegialer Konformitätsdruck. Schließlich bewirkten die schlechte Ausstattung der Schulen sowie die zeitliche Belastung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, dass die in der Hochschule entwickelten „Vorstellungen über Lernziele wie etwa Mündigkeit, Solidarität und Chancengleichheit“ (ebd., S. 23) fallen gelassen werden müssten. Grob gesprochen kennzeichnet das aus der Interpretation der erhobenen Daten abgeleitete Bild des Berufseinstiegs ein Scheitern eines im Hochschulstudium ausgebildeten progressiven, gesellschaftspolitisch fundierten Ethos an der strukturkonservativen und auf die Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse ausgerichteten Institution Schule. Der Einbruch der beruflichen Selbstachtung wird dementsprechend auf den strukturellen Zwang zurückgeführt, wider – in der Hochschule angeeignetes – besseres Wissen eine den eigenen Überzeugungen entgegenlaufende pädagogische Praxis zu exekutieren.

In einer drei Jahre nach der dargestellten Studie durchgeführten Anschlussuntersuchung, in der die gleiche Kohorte von Lehrerinnen und Lehrern erneut befragt wurde, ging die Konstanzer Forschungsgruppe der Frage nach, inwieweit die im Berufseinstieg festgestellten Einstellungsveränderungen im Verlauf der beruflichen Etablierung wieder revidiert wurden (Dann et al. 1981). Tatsächlich fanden

Dann, Müller-Fohrbrodt und Cloetta die hypothetisch vermutete Rückkehr zu den progressiveren Einstellungen nicht. Vielmehr sei eine weitere Fortsetzung eines konservativen Einstellungswandels festzustellen, welcher in den nun in den Blick genommenen ersten Berufsjahren ein „stabiles Einstellungssystem“ generiert habe (ebd., S. 258 f.). Demnach erholten sich die Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Einstellungen nicht vom erlittenen Praxisschock. Gleichwohl erläutern die Autoren:

Aus der Tatsache, daß sich diese Einstellungsrevision [...] auch nach mehrjähriger Berufstätigkeit fortsetzt, kann jedoch nicht geschlossen werden, daß auch der ‚Praxisschock‘ noch anhält. (Ebd., S. 260)

Bereits sprachlich irritiert die hier angesprochene Schlussfolgerung, da das im Begriff des Schocks konnotativ enthaltene Moment des Plötzlichen bzw. Überraschenden kaum auf Dauer gestellt werden kann. Auch die empirischen Ergebnisse der Nachuntersuchung laufen einer derartigen Konzeption entgegen. Tatsächlich konsolidiere sich die berufliche Selbstachtung im Laufe der ersten Berufsjahre, woraus die Forschergruppe folgert:

Insgesamt und etwas vereinfachend kann gesagt werden, daß der ‚Praxisschock‘ im Bereich der Selbstsicherheit nach 3½ bis 4 Jahren Berufstätigkeit überwunden scheint. (Ebd.)

Dieses in der Nachuntersuchung erkennbar werdende Auseinanderlaufen von Selbstsicherheit und Einstellungswandel weist auf eine Unabhängigkeit der beiden zentralen Befunde hin: Während die Selbstsicherheit nach Bewältigung der krisenhaften Einstiegsphase auf das Maß vor dieser zurückkehrt, also der diesbezügliche Einbruch mit der Einstiegsituation sinnvoll begründet werden kann, erfolgt eine derartige „Erholung“ der progressiven Einstellungen nicht nur nicht; vielmehr setzt sich der Einstellungswandel fort. Entsprechend erscheint fraglich, inwieweit dieser auf die Spezifik der Berufseinstiegssituation zurückgeführt werden kann. Darüber hinausgehend wird vor dem Hintergrund dieses Befundes die erkenntnisleitende Fragestellung der Forschergruppe fraglich: Mit der Tatsache, dass sich die Einstellungsmuster, welche bereits vor dem Studium angelegt waren und zu denen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nach der Hochschulzeit zurückkehren, auch in der Folgezeit als biographisch stabil und sich weiter stabilisierend erweisen, wird der progressive Einstellungswandel im Studium zum aufklärungsbedürftigen Ausnahmefall.

Wenn auch anders hergeleitet und anders begründet, findet sich dieser Gedanke auch in Dagmar Hänsels grundlegender Kritik am Theorem des „Praxischocks“. Zum Ausgangspunkt ihrer Kritik am Ansatz der Konstanzer Forschergruppe wählt Hänsel die schultheoretischen Prämissen der Untersuchung (Hänsel 1985, S. 632 ff.). Anknüpfend an Hänsel lassen sich diese in folgender Weise umreißen: Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann konzipieren Schule als Motor eines gesellschaftlichen Wandels, welcher normativ im Sinne einer Liberalisierung und Demokratisierung ausgedeutet wird. Damit Schule diese gesellschaftspolitische Funktion erfüllen könne, müsse die schulische Praxis, so lässt sich die der Konstanzer Untersuchung zugrunde liegende Steuerungsvorstellung rekonstruieren, „aus der Theorie der Hochschule [...] abgeleitet und gesteuert“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 137) werden. An dieser Stelle wird den angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine Transmissionsfunktion zugeschrieben, welche das erkenntnisleitende Interesse an deren Einstellungen begründet. Indem sie das, was sie an der Hochschule gelernt hätten, in die schulische Praxis tragen, solle letztere innoviert werden. Erst vor dem Hintergrund dieser normativen Konzeption werde die Interpretation der erhobenen Daten als problematischer Einstellungswandel möglich. Gleichzeitig werde das strukturelle Problem der „Verwirklichung des schulischen Bildungsauftrages [...] in der Konstanzer Studie zum didaktischen Problem verniedlicht, zum Problem der innovativen Kompetenz von Lehrern, die in der Lehrerbildung hergestellt werden kann“ (Hänsel 1985, S. 635). Ausgehend von der sich in dieser pointierten Kritik andeutenden Perspektivierung der erhobenen Konstanzer Daten entwickelt Hänsel eine alternative Deutung des festgestellten Wandels der pädagogischen Einstellungen, indem sie diesen als Abkehr von einer im Hochschulstudium erworbenen „liberalen Illusion“ (ebd., S. 637) interpretiert, welche vor dem Hintergrund der schulischen Realität als solche erkennbar werde.

Diese Reinterpretation unterlegt Hänsel mit einer methodischen Kritik an der Validität der durchgeführten Erhebung. Im Kern richtet sich diese darauf, dass die Kontextbedingungen, auf welche Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann den Einstellungswandel zurückführen, allein in Form einer Befragung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer erhoben wurden. Erhoben wurden also allein deren Einschätzungen, beispielsweise der Ausstattung der Schule oder hinsichtlich der Frage, inwieweit sie sich einem Konformitätsdruck ausgesetzt fühlen. Diese Einschätzungen seien jedoch, so die zentrale Pointe der methodischen Kritik Hänsels, abhängig von den pädagogischen Einstellungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer: Diese würden beispielsweise nur dann die Ausstattung einer Schule in der Erhebung kritisieren, wenn diese eine Unterrichtsform verhinderte, welche sie gemäß ihrer pädagogischen Einstellungen gerne praktizieren würden. Entsprechend würden nicht Bedingungsfaktoren des aufklärungsbedürftigen Phänomens gemessen, sondern das gleiche Phänomen in unterschiedlichen Ausdrucksgestalten (ebd., S. 642 f.).

Ungeachtet dieser Kritik am methodischen Vorgehen fand die Problematisierung der institutionellen Gestalt der Ausbildung breite Resonanz und erwies sich als an die Wahrnehmungen der betroffenen Referendarinnen und Referendare anschlussfähige Deutung des „Praxischocks“ (Beiner 1982). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ergab sich daraus eine Fokussierung auf die Ausbilder-Auszubildenden-Beziehung, welche u. a. im Mittelpunkt von Lutz Carsten Gecks' Untersuchung zur „Sozialisationsphase Referendariat“ (Gecks 1990) steht. Gecks fokussiert insbesondere auf die sich in der institutionellen Gestalt begründende Spezifik der Interaktionsstruktur zwischen dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin und den Auszubildenden. Aus dieser ergebe sich auf Seiten der Auszubildenden eine Doublebind-Problematik (ebd., S. 81 ff.), welche subjektiv hochproblematische und berufssozialisatorisch bedeutsame Folgen zeitige. Anhand der Interpretation von Sitzungen eines im Rahmen der Seminausbildung verorteten theaterpädagogischen Angebotes arbeitet Gecks hier unter Bezugnahme auf psychoanalytische Theoriehintergründe heraus, dass die institutionelle Interaktionsstruktur zu klischeebestimmten Abwehrmechanismen, Rationalisierungen und projektiven Situationsdeutungen führe (ebd., S. 282), weil sie als solche in der Ausbildungssituation nicht thematisierbar sei.

Uwe Hoppenworth (1993) untersucht die Interaktion zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und Referendarinnen und Referendaren mit Blick auf den Unterrichtsbesuch. Dabei arbeitet er ausgehend von der Rekonstruktion von subjektiven Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Beteiligten die Durchdringung der kommunikativen Situation durch das „Beratungs-Bewertungs-Dilemma“ LIT heraus, welches sich in der Doppelrolle der Ausbilderinnen und Ausbilder begründet. Neueren Datums ist die Thematisierung des sich aus dieser Doppelrolle ableitenden Abhängigkeitsverhältnisses durch Mareike Hartig (2005) und Dieter Katzenbach (2005). In der pointierten Kritik am Referendariat als „Zurichtung auf den Lehrerberuf“ (Hartig 2005) lässt sich erkennen, dass die auf Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann zurückgehende Deutung des Referendariats, dieses entfalte auf Grund seiner institutionellen Gestalt problematische sozialisatorische Wirkungen, sich bis in die gegenwärtige (wissenschaftliche) Debatte über das Referendariat hinein reproduziert. Auch Thomas Pille untersucht das Referendariat in seiner ethnographisch angelegten Studie als Sozialisationsinstanz. Aus einer praxistheoretischen Perspektive fokussiert er jedoch auf die durch Mentorinnen und Mentoren angeleitete Einführung in die Unterrichtspraxis und damit auf den schulischen Teil der Ausbildung und beschreibt diesen als „körperliches Training“, in dessen Rahmen die Novizen „an die etablierten Ordnungen“ der Institution herangeführt würden (Pille 2009, S. 176). Als dominantes Muster rekonstruiert er dabei das Nachahmen des Verhaltens der Mentorin oder des Mentors im Unterricht als „Übernahme or-

ganisationsspezifischer Choreographien“ (ebd.). Die sich daraus ergebende Wirkmächtigkeit des Referendariats bezogen auf die Reproduktion tradierter pädagogische Praktiken führt Pille auf die sich aus dem Novizenstatus ergebende Verunsicherung und die „spezifische Position als ‚Fremde‘“ (ebd.) zurück.

In eine andere Richtung weist Andreas Wernets explorativ angelegte Rekonstruktion verschiedener Ausbildungskulturen der Studienseminare. Zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen wählt er eine Infragestellung der dargestellten institutionalisierungskritischen Problemdeutung:

Dass für das Referendariat überhaupt ein solcher Problemzusammenhang besteht, ist aus konzeptioneller Perspektive nicht naheliegend. Wir haben es nämlich mit einem interessanten Modell der berufspraktischen Hinführung zu tun. Im Anschluss an die Praxisdistanz der universitären Ausbildung, die von Vielen ja eher negativ als Praxisdefizit, denn positiv als intellektuelle Herausforderung und Chance wahrgenommen wird, folgt nicht etwa der unvermittelte Sprung ins kalte Wasser der eigenverantwortlichen beruflichen Handlungspraxis, sondern eine angeleitete und moderierte Praxiserprobung. Das Referendariat schützt nicht nur vor einer Überforderung durch den unvermittelten Eintritt in eine neue und fremde Praxis; es stellt auch bezüglich des Lehrerberufs eine außerordentliche, wenn nicht einmalige Situation des kommunikativen Austauschs und der Beratung dar; mit Ausbildern, mit Lehrern, aber natürlich auch mit Referendariatskollegen. (Wernet 2009, S. 46)

Im Kontrast zur tradierten Klage über die Arbeitsbelastungen und den Druck erscheint in dieser Perspektive das Referendariat in seiner organisationalen Gestalt viel mehr als Moratorium, welches dem besagten „Praxisschock“ eher entgegenarbeiten denn ihn begründen müsste. In diesem Sinne eröffne die institutionalisierte Gestalt des Referendariats einen Möglichkeitsraum für eine diskursive kollegiale Bearbeitung der beklagten Berufseinstiegsprobleme. Auch in der bei Gecks, Hoppenworth und Hartig problematisierten Doppelrolle der Auszubildenden sieht Wernet keine Begründung für das mit dem Referendariat verbundene Unbehagen. Eine solche Doppelrolle, könne zwar zu einem Zuwachs an Diffusität der Interaktion führen. Jedoch sei sie typisch für jede auf eine mit einer Zertifizierung verknüpfte Ausbildungssituation, etwa gängige Praxis in der Schule. Insofern könne sie nicht ein referendariatsspezifisches Unbehagen begründen (ebd., S. 47 f.).

Ausgehend von dieser Überlegung richtet sich Wernets Blick auf die Ausgestaltung des Referendariats und fokussiert die Ebene der Ausbildungskultur der Studienseminare. Diese rekonstruiert Wernet an Hand von schriftlichen Ausbildungsbeurteilungen, in denen sich nicht nur die „Leistung“ des bzw. der Auszubildenden, sondern genauso das Selbstverständnis der Ausbilderin bzw. des Ausbilders ausdrücke, vor dessen Hintergrund die sich protokollierende Leistungsbewertung erfolgt (ebd., S. 49).

Im Ergebnis der Rekonstruktion sieht Wernet eine dominante konformistische Berufskultur, die er in drei heuristische Typen ausdifferenziert: Unterschieden werden könne zwischen einem „autoritativen“, einem „infantilisierenden“ und einen „technokratischen Konformismus“ (ebd.). Der Typ des autoritativen Konformismus zentriere sich um einen durch eine „inquisitorische Asymmetrie“ (ebd., S. 52) geprägten Interaktionsmodus, welchen ein vom Ausbilder bzw. von der Ausbilderin „absolut gesetzter Rahmen von richtig und falsch“ (ebd.) kennzeichne. Diese Einnahme einer Position der unhinterfragbaren Expertise werde begleitet durch die Reklamation konformistischen Verhaltens, welches im Rahmen der Beurteilung im Sinne der schulischen „Mitarbeitsnote“ honoriert werde. Den ausbildungskulturellen Typ des „infantilisierenden Konformismus“ kennzeichne dagegen eine Asymmetrie, welche durch eine – wie die Bezeichnung zum Ausdruck bringt – infantilisierende Zuwendung zu den Auszubildenden erzeugt werde (ebd., S. 53 ff.). Prototypischen Ausdruck finde dieser Typ in einem Lob der Referendarinnen und Referendare für etwaiges über das normale Maß hinausgehendes Engagement im Sinne einer gegenstandsunabhängigen „Artikulationsbereitschaft und -freudigkeit“ (ebd., S. 54). Demgegenüber zeichne sich der „technokratische Konformismus“ durch eine Zentrierung auf ein „handwerkliches Modell schulpädagogischen Handelns“ aus, innerhalb dessen die Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme allein im Rahmen einer „technologisch-zweckrationalen Reflexivität“ möglich sei. Ein Hinterfragen von Zwecken selbst sei hier nicht möglich. Entsprechend bestehe hier die prototypische Interaktion zwischen Ausbilderin bzw. Ausbilder und Auszubildenden in der Mitteilung konkreter auf die Unterrichtspraxis bezogener Handlungsanweisungen.

Resümierend sieht Wernet in den drei herausgearbeiteten Typen Strukturvarianten der ausbildungskulturell bedingten Verhinderung eines diskursiv-kollegialen Austauschs zwischen Ausbildenden und Auszubildenden. Diese Deutung findet in den von Wernet, Katharina Kunze und Jessica Dzengel durchgeführten Rekonstruktionen zur Ausbildungsinteraktion in den Ausbildungsseminaren Bestätigung: So dominiere das Strukturmuster des „Schule-Spielens“ die Seminarpraxis (Dzengel et al. 2012; Dzengel 2013). Die sich auch darin ausdrückende Ausbildungskultur generiere ein sozialisatorisch bedeutsames Anerkennungsproblem:

Die Einsozialisierung in den Lehrerberuf erfolgt nicht dadurch, dass die Referendare, wenn auch im Status eines Noviziats, kollegiale Anerkennung erfahren, sondern dadurch, dass sie (wieder) zu Schülern gemacht werden. (Wernet 2009, S. 63)

Auf diese kollegiale Missachtung führt Wernet die tradierten Klagen über das Referendariat zurück, welche gleichzeitig davon zeugten, dass die Strukturproblematik

des Referendariats, welche das tradierte auf die Ausbildung bezogene Unbehagen begründe, unverstanden bleibe. Daran anknüpfend ließe sich auch die Klage über den „Praxisschock“ eher als eben eine solche Ausdrucksgestalt einer latenten Anerkennungsproblematik und weniger als ein institutionelles Problem rekonstruieren.

Resümierend lassen die Konstanzer Untersuchungen sowie die rekapitulierten Anschlüsse und Abgrenzungen drei für unsere Zusammenhänge interessante Aspekte erkennen: In der Gesamtschau verweisen die diskutierten Untersuchungen auf die sozialisatorische Bedeutsamkeit des Referendariats als Übergang von der theoretischen Ausbildung in die schulische Praxis. Diese findet zum einen in dem herausgearbeiteten Einstellungswandel, insbesondere jedoch in der festgestellten deutlichen Verminderung der beruflichen Selbstsicherheit ihren Ausdruck. Letztere kann vor dem Hintergrund der in der Anschlussuntersuchung der Konstanzer Projektgruppe festgestellten Konsolidierung unmittelbar auf den Einstieg in die schulische Praxis zurückgeführt werden und damit als empirischer Hinweis auf die unterstellte spezifische Krisenhaftigkeit des Referendariats gelesen werden. Gleichwohl provozieren die dominanten normativen und gesellschaftspolitischen Implikationen der Konstanzer Studie die Frage, inwieweit die Verunsicherung der beruflichen Selbstsicherheit auch auf den spezifischen gesellschaftspolitischen Kontext der 1970er Jahre und damit verbunden auf die normativen Ansprüchen an Schule und Unterricht zurückgeführt werden könne. Klärung verspricht hier der anschließende Blick auf die aktuellen Studien zur Wahrnehmung des Referendariats.

Die sich aus den Befunden ableitende Frage nach der Genese des „Praxisschocks“, also danach, wie sich der gemessene Einstellungswandel und der Verlust der beruflichen Selbstsicherheit begründen und wie sich die Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis vollzieht, bleibt offen. Neben der den Diskurs über den „Praxisschock“ bis heute prägenden These der ausbildungsorganisationalen Bedingtheit, verortet Wernet die Problematik in einer latenten ausbildungskulturellen Problematik.

Dieses alternative Deutungsangebot, insbesondere aber auch die schlüssige Kritik am methodischen Vorgehen der Konstanzer Projektgruppe von Hänsel verweisen auf die grundlegende Differenz zwischen den Situationsdeutungen der beteiligten Referendarinnen und Referendare und einer zur Klärung der Frage nach den Gründen für den „Praxisschock“ notwendigen Analyse, welche sich nicht durch eine Bündelung der Sichtweisen der Betroffenen bewerkstelligen lässt. Gehen wir davon aus, dass die Wahrnehmungen des Referendariats nicht zuletzt durch die jeweiligen pädagogischen Einstellungen (Hänsel) geprägt sind, und gehen wir davon aus, dass die Strukturproblematik, in der sich das tradierte Unbehagen und das Belastungserleben begründen, den Referendarinnen und Referendaren nicht zwingend bewusst ist (Gecks, Wernet), so bedarf es einer Rekonstruktion derselben.

2.3 Das Referendariat als Einstieg in die schulische Praxis aus der Perspektive der Auszubildenden

Hinsichtlich der Frage nach den Ursachen des Praxisschocks plädiert Sibylle Reinhardt (1982) im Rahmen der durch die Konstanzer Studien ausgelösten Debatten für eine neue Fokussierung. Unter Verweis auf die internationale Forschung zum Phänomen des „Praxisschocks“ grenzt sie sich von der These ab, der registrierte Einstellungswandel und der Verlust der beruflichen Selbstsicherheit begründeten sich in der institutionellen Gestalt der Lehrerausbildung an den Hochschulen, den Ausbildungsschulen und den Seminaren:

Ich halte diese Ursachenzuschreibung für ziemlich falsch. [...] Ich vermute, daß wegen der eben zitierten theoretischen Prämisse die in der Bundesrepublik erfolgte empirische Forschung leider ziemlich nutzlos ist; denn die Begrenzung der Ursachenvermutung auf Veranstaltungen, die zum Beruf hinführen bzw. die um den Beruf herum stattfinden, hat an dem meiner Ansicht nach zentralen Grund für den Praxisschock vorbeigeführt – dem Beruf selbst [...]. (Ebd., S. 58 f.)

Ausgehend von dieser grundlegenden Kritik, entwickelt Reinhardt einen alternativen Erklärungsansatz, welcher sich auch von dem Wernets insofern unterscheidet, als dass sie von der Ausbildungsinstitution komplett und damit auch von der Ausbildungskultur abstrahiert. Vielmehr sucht sie die Ursache im „Beruf selbst“ und fokussiert damit auf den sich im Referendariat vollziehenden Einstieg in die schulische Praxis. Letztere sieht sie durch eine sich aus der schulischen Rollenkonstellation ergebende unauflösliche Konfliktstruktur geprägt, zu der sich Lehrerinnen und Lehrer handelnd verhalten müssten. Auf die erstmalige Auseinandersetzung mit dieser Konfliktstruktur führt Reinhardt den „Praxisschock“ zurück (ebd.).

Während dieses konkrete, von Reinhardt nur thesehaft umrissene Modell in der Debatte keinen Anschluss fand, wird der grundlegende Ansatz, auf den Berufseinstieg und weniger auf die diesen rahmende Ausbildung zu schauen, sowohl in den im Kontext der „Praxisschockdebatte“ der 1970er und 80er Jahren als auch in den letzten Jahren durchgeführten Erhebungen zu den Wahrnehmungen des Referendariats bestätigt.

Bei der Frage nach einer plausiblen Erklärung des Phänomens des Praxisschocks setzt Simon Veenmans bis heute rezipierte Metaanalyse internationaler empirischer Studien zu Problemen des Berufseinstiegs an (Veenman 1984). Konvergierend mit der kritischen Rekapitulation des Ansatzes meint Veenman, der „Praxisschock“ sei „not an unambiguous concept“ (ebd., S. 144), und verweist in diesem Zusammenhang auf ein mögliches Missverständnis, welches der gewählte Begriff des Praxisschocks impliziere:

Strictly speaking, ‚reality shock‘ is a somewhat inappropriately used term, because it suggests that it is only a very short shock which one has to pass, like a swimmer who must acclimatize to cold water. In fact, the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out. This reality must be mastered continually, especially in the first period of actual teaching. (Ebd., S. 144)

Veenmans Metaanalyse richtet sich ausgehend von diesem Verständnis des „Praxischocks“ auf Untersuchungen, in denen die Wahrnehmungen der „komplexen Realität“ der schulischen Praxis seitens angehender Lehrerinnen und Lehrer erhoben werden, und arbeitet in diesem Zusammenhang insbesondere heraus, welche Aspekte dieser Realität als besonders problematisch empfunden werden. Gegenüber den Konstanzer Analysen stehen hier also nicht die Kontextbedingungen, sondern die eigene schulische Praxis selbst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. In der Gesamtsicht der 83 in den Blick genommenen Einzelstudien erweise sich das Thema „classroom discipline“ als vorrangig wahrgenommener Problembereich von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Jahr der beruflichen Praxis (ebd., S. 153). Darauf folgten die Problembereiche „motivating students“ sowie „dealing with individual differences“ (ebd., S. 156).

Insbesondere die mit Abstand am häufigsten genannte Thematik der Disziplin von Schülerinnen und Schülern konvergiert mit dem viel rezipierten idealtypischen Modell von Frances F. Fuller und Oliver H. Brown (1975), welches die berufssozialisatorische Entwicklung einer vollständigen Fähigkeit zu unterrichten in drei Phasen einteilt:¹³ Unterscheidungskriterium ist, auf welche Aspekte der Unterrichtssituation die Lehrerinnen und Lehrer fokussieren. Beschrieben wird der Lernprozess als eine Erweiterung des Blickfeldes: Während in der ersten Phase das Bestehen in der Unterrichtssituation im Fokus stehe („survival stage“), gerate in der zweiten Phase der Unterrichtsinhalt in den Blick. Schließlich zeichne sich die dritte Stufe dadurch aus, dass in ihr auch die Schülerinnen und Schüler in der Wahrnehmung der Unterrichtssituation an Bedeutsamkeit gewinnen (Fuller und Brown 1975, S. 36 f.). Ausgehend von diesem Modell, mit dem die Autoren nicht in Anspruch nehmen, individuelle Verläufe abzubilden oder die Dauer der Phasen zu quantifizieren, erscheint es schlüssig, dass das Thema der Disziplin für angehende Lehrerinnen und Lehrer zentral erscheint. Zu den in der „survival stage“ im Mittelpunkt stehenden „survival concerns“ führen Fuller und Brown aus:

These are concerns about one's adequacy and survival as a teacher, about class control, about being liked by pupils, about supervisors' opinions, about being observed, evaluated, praised, and failed. (Ebd., S. 37)

¹³ Abgeleitet wurde dieses Modell aus einer Metaanalyse von ca. 300 Studien zum Themenbereich des Berufseinstiegs von Lehrerinnen und Lehrern (Fuller und Brown 1975, S. 25 f.).

Dass laut der Zusammenstellung Veenmans auch andere Aspekte genannt werden, wie die Thematik eines differenzierenden Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern, spricht nicht gegen das Modell, da das Thema der Differenzierung als ein Problem markiert wird: Demnach gelingt es den angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht, die Schülerinnen und Schüler differenziert und differenzierend in den Blick zu nehmen. Außerdem ist denkbar, dass dieses Problem als „supervisors' opinion“ über guten Unterricht ins Blickfeld der angehenden Lehrerinnen und Lehrer kommt.

Empirische Bestätigung findet das Modell auch in der fallrekonstruktiv angelegten Studie zur Berufseinstiegsphase von Uwe Hericks (2006): Hericks konzipiert den Berufseinstieg als Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, welche aus der schulischen Praxis emergieren (ausführlich Kap. 4.3). Ausgehend von der Überlegung, dass sich die Entwicklungsaufgaben den angehenden Lehrerinnen und Lehrern gleichzeitig stellen, weil sie sich mit dem Einstieg in den Beruf mit der Totalität der schulischen Handlungssituation konfrontiert sehen, leitet Hericks die Hypothese ab, dass die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben nicht sequenziell verlaufe. Resümierend führt er dazu allerdings aus:

Berufseinsteiger, so war die Überlegung, bringen höchst unterschiedliche Persönlichkeitsausprägungen und Vorerfahrungen in die Berufseingangsphase mit, sodass sie die verschiedenen Entwicklungsaufgaben unterschiedlich dringlich und gewichtig erleben dürften. Entgegen dieser Grundannahme tritt in den Fallstudien jedoch deutlich eine bestimmte Reihenfolge der Wahrnehmung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zutage – zunächst Kompetenz, dann der Komplex Vermittlung und Anerkennung und zuletzt Institution. (Hericks 2006, S. 423)

Die hier angeführten Entwicklungsaufgaben beziehen sich in der Reihenfolge der Nennung im Zitat „auf die eigene Person des Lehrers (1), die Aufgabe der Sach- und Fachvermittlung (2), die Adressaten (3) und die Institution (4)“ (Hericks 2004, S. 120). Also bestätigt sich in der Untersuchung von Hericks der im Modell von Fuller und Brown dargestellte Verlauf einer sequenziellen Bearbeitung der Komplexität der schulischen Handlungssituation, welche als eine Dezentrierung von der eigenen Person gelesen werden kann. Dies erscheint umso bemerkenswerter, da Hericks, wie im Zitat anklingt, mit der Fokussierung der persönlichen Besonderheiten gerade nach einem nicht regelhaften Verlaufsmuster Ausschau hielt.

Die 2006 publizierte Untersuchung von Rudolf Englert, Burkard Porzelt, Annet Reese und Elisa Stams widmet sich den „Innenansichten des Referendariats“ von Referendarinnen und Referendaren (Englert et al. 2006). Fokussiert wird auf die Ausbildung angehender Religionslehrerinnen und -lehrer an Grundschulen. Ziel ist, das subjektive Empfinden der Ausbildung detailliert nachzuzeichnen. Es

geht um das Erleben, Erinnern und Einordnen ausgewählter „Knoten- und Krisenpunkte des Referendariats“ (Stams und Porzelt 2006, S. 33). Damit wird in dieser als qualitative Interviewstudie und fragebogengestützte Befragung durchgeführten Untersuchung das Referendariat letztlich aus der Perspektive der betroffenen Akteure nachgezeichnet.

Auch wenn im Mittelpunkt des erkenntnisleitenden Interesses die Entwicklung der (religions-)pädagogischen Handlungskompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer steht, liefern die drei auf der Interviewstudie basierenden Fallbeschreibungen und die Auswertungen der quantifizierenden Befragung auch jenseits dieser für unsere Zusammenhänge weniger bedeutsamen Fragestellung detaillierte Einblicke in die Wahrnehmung des Referendariats. Hinsichtlich der Frage nach den mit dem Referendariat verbundenen Belastungsfaktoren nennen die Auszubildenden im Rahmen der quantifizierenden Befragung insbesondere den hohen Zeitdruck, die Leistungsbewertung sowie – in diesem Punkt mit der Metaanalyse Veeman konvergierend – Disziplinprobleme. Die qualitativen Fallbeschreibungen zeichnen dagegen ein deutlich komplexeres Bild:

Die drei Referendarinnen schildern ihre Ausbildung übereinstimmend als besonders belastende Zeit, beschreiben im Einzelnen aber, bedingt auch durch die jeweilige Schul- und Ausbildungssituation, sehr unterschiedliche Belastungsfaktoren. An erster Stelle stehen Konflikte auf der Beziehungsebene, etwa mit der Rektorin, der Fachleiterin, der Mentorin oder einer Kollegin. Darüber hinaus werden erwähnt: Private Belastungsfaktoren (häufige Krankheit, aufwändiges Hin- und Herpendeln), schulinterne Ausbildungsbedingungen (keine Mentorin, wechselnde Lerngruppen, randständige Stellung des Religionsunterrichts, Schulwechsel), seminarinterne Strukturen (Transparenz der Notenpraxis, fachliche Betreuung durch Fachleiterin) und auch hohe persönliche Ansprüche an den eigenen Religionsunterricht (Bewährung des eigenen Glaubens, berufliche Selbstzweifel). Als besonders belastend werden teilweise auch die Prüfungsbedingungen erlebt. Schließlich berichten alle Anwärterinnen von massiven Zeitproblemen, obschon zu unterschiedlichen Phasen der Ausbildung. (Reese und Stams 2006, S. 101 f.)

Neben dem Hinweis auf Kontextfaktoren, welche weder der Auseinandersetzung mit der Unterrichtspraxis noch der Ausbildungsorganisation zuzuordnen sind, verweist diese Zusammenfassung auf die Vielgestaltigkeit des Erlebens und damit verbunden auch auf eine Diffusität desselben: Pointiert gesagt, erscheint hier fast alles belastend.¹⁴ Dazu passt, dass im Rahmen der quantifizierenden Erhebung das

¹⁴ Der „Aufbau und die Pflege einer pädagogisch-vertrauensvollen Schüler-Lehrer-Beziehung“ scheint den Ergebnissen der Befragungen zufolge jedoch nicht belastend zu sein (Reese 2006, S. 365 f.). Annegret Reese verweist in diesem Zusammenhang auf die Differenz dieses Ergebnisses zu Befragungen bereits ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer, welche die Leh-

Problem der zeitlichen Belastung als unspezifische Problematik am häufigsten genannt wird. Jenseits der konkreten einzelnen Befunde macht die Untersuchung damit auf ein naheliegendes Missverständnis in der Interpretation der meist allein quantifizierend angelegten Studien aufmerksam: Dass dort, wie beispielsweise von Veenman praktiziert, eine klare Rangliste von Belastungsfaktoren angegeben werden kann, stellt zunächst allein ein Artefakt des empirischen Zugangs dar. Darüber hinaus sagen die Daten auf hoher Aggregationsebene zunächst nichts über die einzelnen Wahrnehmungen des Referendariats und die konkreten Einstiege in die berufliche Praxis aus.

Interessant erscheint in diesem Kontext, dass Rudolf Englert in seiner zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse zur Frage der Zufriedenheit mit dem Referendariat eine Divergenz zwischen dem Tenor der Ergebnisse des qualitativen und dem des quantifizierenden Untersuchungsteils herausarbeitet: Konvergierend mit dem öffentlichen Bild des Referendariats lassen die Fallstudien eine zumindest in Teilen deutlich negative Einschätzung und eine kritische Bezugnahme auf die Ausbildung seitens der befragten Auszubildenden erkennen, welche insbesondere durch das große Belastungsempfinden geprägt ist (Englert 2006, S. 417 f.). Dagegen ergibt die quantifizierende Befragung das Gesamtbild einer durchschnittlich durchweg hohen Zufriedenheit mit dem Referendariat (Englert 2006, S. 418 ff.): Zwar sinke die Zufriedenheit in der Zeit deutlich, in der die Anwärterinnen und Anwärter erstmals bedarfsdeckenden Unterricht übernehmen; gleichwohl könne dies als „Anpassung der zu Beginn des Referendariats geradezu euphorisch hohen Stimmungswerte an die alltägliche Realität in Schule und Studienseminar“ gedeutet werden (ebd.).

Als mögliche Erklärungsansätze zieht Englert neben einer Relativierung der Ergebnisse der quantifizierenden Studie mit Verweis auf eine mögliche differenzierte Datenanalyse die Spezifik der Erhebungsmethoden in Erwägung. Möglicherweise animiere eine Erzählaufforderung zu einer Fokussierung auf problematische Aspekte, welche im Rahmen der Beantwortung des Fragebogens unthematisch blieben (ebd., S. 435 ff.). Jenseits der Frage nach der Stichhaltigkeit dieses vorsichtigen

rer-Schüler-Beziehung als zentralen Belastungsfaktor angäben. Hinsichtlich einer möglichen Erklärung führt die Autorin an, dass die Referendarinnen und Referendare ggf. mehr Zeit hätten, die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern zu pflegen. Gegen diese Überlegung spricht jedoch, dass, wie erwähnt, der Zeitdruck zumindest in der Wahrnehmung der befragten Auszubildenden den größten Belastungsfaktor darstellt. Insofern erscheint die alternative Überlegung naheliegender, der zufolge für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf Grund drängenderer Themen noch nicht im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit steht. In dieser Lesart stellt die herausgearbeitete empirische Auffälligkeit eine weitere Bestätigung der von Fuller und Brown am Anfang der beruflichen Praxis verorteten „survival stage“ dar.

Erklärungsansatzes ließe sich die Diskrepanz alternativ oder ergänzend auch aus dem Gegenstandsbereich heraus begründen: Anknüpfend an Wernet (2009) kann die Divergenz auch als Ausdruck des diffusen Charakters des mit dem Referendariat verbundenen Unbehagens gelesen werden. Gehen wir davon aus, dass den betroffenen Referendarinnen und Referendaren selbst nicht zwingend transparent ist, worin sich das in den tradierten Klagen ausdrückende Unbehagen begründet, so liegt es nahe, dass dieses eher in geschlossenen Erhebungsformen unthematisch bleibt als in Erhebungssettings, welche einen Möglichkeitsraum für eine tastende Suche nach einer stimmigen Deutung der Situation eröffnen.

Keine Divergenzen lassen die beiden Teilstudien hinsichtlich des Befundes erkennen, dass die schulische Praxis aus der Perspektive der Referendarinnen und Referendare uneingeschränkt im Mittelpunkt des Referendariats steht. Dazu resümiert Porzelt:

Unabhängig davon, mit welcher Methodologie und zu welchem Zeitpunkt wir das ‚Innenleben‘ des Referendariats in Augenschein nahmen, stets wurde deutlich: unterrichten zu lernen und sich unterrichtend zu bewähren, diese doppelte Aufgabe steht aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen absolut im Mittelpunkt der Zweiten Ausbildungsphase. (Porzelt 2006, S. 462)

Dass es bei dieser Fokussierung auf den Unterricht nicht um eine Fokussierung auf die Praxis, sondern auf das Erlernen derselben im Modus der Praxis geht, darauf verweist, dass das Unterrichten, folgt man Porzelt, unisono als „doppelte Aufgabe“ interpretiert wird. Dass diese doppelte Aufgabe das (Belastungs-)Erleben des Referendariats prägt, darauf verweisen Veenmans Metaanalyse genauso wie die diesbezüglichen Ergebnisse in der zuletzt dargestellten Studie.

In den im Folgenden noch darzustellenden Untersuchungen wird sich zeigen, dass die Fokussierung auf den Unterricht auch die Bezugnahme auf die anderen Elemente der Ausbildung weitgehend prägt. Doris Flagmeyer, Siegfried Hoppe-Graff und Bibiana Stalling untersuchen mittels einer standardisierten Befragung von Referendarinnen und Referendaren des Staatlichen Lehrerseminars Leipzig die berufsfeld- und ausbildungsbezogenen Überzeugungen (Beliefs) von angehenden Lehrerinnen und Lehrern (Flagmeyer et al. 2007). Für unsere Zusammenhänge interessant erscheinen die Ergebnisse zu den Vorstellungen darüber, wie man ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin wird: Während die These, dem Universitätsstudium komme dabei der entscheidende Stellenwert zu, mit nur 3 % Zustimmung fast einhellig abgelehnt wird, finden die Aussagen, ein guter Lehrer werde man vor allem durch praktische Erfahrung sowie durch das Lernen aus Erfolgen und Misserfolgen im Unterricht, umgekehrt fast durchgängig Zustimmung (ebd., S. 172 f.).

Diese Einschätzung reproduziert sich auch im Rahmen der ebenfalls durchgeführten Abfrage der Einschätzungen zur Relevanz der ersten und der zweiten Ausbildungsphase für das Erlernen verschiedener Tätigkeitsbereiche schulischen und unterrichtlichen Handelns (ebd.). Durchgängig wird hier die zweite Phase als die bedeutsamere Phase genannt.

Dieses Ergebnis findet sich auch in der Untersuchung von Rainer Lersch zur Beurteilung der Lehrerausbildung durch die Auszubildenden wieder (Lersch 2006; ausführlicher: Lersch 2003). Im Rahmen seiner ebenfalls standardisierten Befragung geben über 90% der Referendarinnen und Referendare an, sie fühlten sich durch das Studium nicht hinreichend auf die schulischen Aufgaben vorbereitet, wobei sich diese Einschätzung insbesondere auf fachdidaktische und allgemein-pädagogische Aspekte bezieht. Gleichwohl werde die fachdidaktische und pädagogische Qualifikation einmütig als äußerst wichtig eingeschätzt (Lersch 2006, S. 172). Rückblickend hätten sich die Referendarinnen und Referendare in Bezug auf ihre erziehungswissenschaftlichen Studien „weniger Theorie und mehr Praxisbezug“ gewünscht (ebd., S. 175). Lersch schließt von diesem Ergebnis auf eine auf die wissenschaftliche Ausbildung gerichtete instrumentelle Erwartungshaltung, welche auf ein Verständnis des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis als ein „schlichtes Transfer- oder Anwendungsverhältnis“ verweise (ebd.). Wenn sich diese Ergebnisse der Befragung auch nicht auf die zweite Ausbildungsphase beziehen, lässt der zum Ausdruck kommende kritische Rückblick auf das Universitätsstudium einen Rückschluss auf die Perspektive zu, aus der dieser erfolgt.¹⁵ Offensichtlich erzeugt das Referendariat einen Bedarf an entsprechendem Regelwissen, welches die Referendarinnen und Referendare vermissen und glauben, zur Bewältigung ihrer Praxis zu benötigen. Der retrospektive Blick lässt also auf eine aktuelle, sich aus der Praxissituation ergebende Verunsicherung schließen.

Ein ähnliches Bild ergibt auch Frank Werner-Bentkes Studie, welche sich ebenfalls auf die „Sichtweisen von ReferendarInnen auf ihre Lehrerausbildung“ richtet – in diesem Fall geht es um die Ausbildung an den drei Studienseminarstandorten in Sachsen-Anhalt (Werner-Bentke 2006).¹⁶ Wie in der Einleitung der Untersuchung anklingt, zweifelt Werner-Bentke am tradierten negativen Bild vom Referendariat

¹⁵ Ähnlich argumentiert Livia Makrinus im Rahmen ihrer Untersuchung zur „biographischen Relationierung von Schulpraktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes“ (2012). Darin führt sie aus: „Die Bilanz des Studiums ist geprägt von der Gegenwartsperspektive im Vorbereitungsdienst. Es ist anzunehmen, dass je nach Erfahrungsqualität im Vorbereitungsdienst, die Erlebnisse der Studienzeit idealisiert bzw. abgewertet werden“ (Makrinus 2012, S. 213).

¹⁶ Es handelt sich damit um eine Vollerhebung aller Referendarinnen und Referendare eines Jahrgangs im Gymnasialbereich (Werner-Bentke 2006, S. 11).

und versucht, dieses mit Hilfe einer repräsentativen Erhebung der Sichtweisen von Referendarinnen und Referendaren zu überprüfen und – pointiert formuliert – zu widerlegen, worin sich der evaluative Charakter der Studie begründet.

Dieses gelingt Werner-Bentke insofern, als dass auch die von ihm generierten Daten auf eine im Vergleich zur ersten Phase positivere Bewertung des Referendariats hinweisen. Gleichwohl reproduziert sich auch in dieser Untersuchung das Bild eines durch die Ausbildung generierten großen Belastungsempfindens (ebd., S. 116 f.).

In Ergänzung zu den aus den anderen Studien berichteten Ergebnissen erscheinen hier die Ergebnisse der Befragung zum Studienseminar interessant: Auch in diesem Kontext findet sich in den von Werner-Bentke erhobenen Daten die Vorstellung einer unmittelbaren Anwendbarkeit theoretischen Wissens wieder. Bezogen auf die Aussage: „Im pädagogischen Seminar erfahre ich, wie die gelernten pädagogischen Theorien auf praktische Probleme angewandt werden können“, befragt Werner-Bentke die Referendarinnen und Referendare zum einen, inwieweit dies zutreffe, und zum anderen, inwieweit dies wichtig wäre. Während über 80 % der Befragten der zweiten Frage tendenziell oder vollkommen zustimmen, wird die Frage nach dem Ist-Zustand deutlich negativer beantwortet. Zwar spricht laut der quantifizierenden Untersuchung noch die Mehrheit der befragten Referendarinnen und Referendare dem Studienseminar zu, einen Anwendungsbezug der Theorien herzustellen, jedoch vermitteln die von Werner-Bentke durchgeführten explorativen Interviews ein anderes Bild, wonach dies durch die Seminare nicht geleistet werde. Der Tendenz nach reproduziert sich also die gleiche relativ geringe Einschätzung der Relevanz der theoretischen Ausbildungsteile, welche sich in der Bewertung der universitären Ausbildung ausdrückt, auch in Bezug auf die Seminausbildung als den theoretischer angelegten Teil der zweiten Ausbildungsphase. Und wiederum findet sich in der Einschätzung der Ausbildung eine deutliche Divergenz zwischen den Ergebnissen der standardisierten und der offenen Befragung (ebd.).

Schließlich sei auf zwei Ergebnisse verwiesen, in denen erneut und in neuer Form die Verunsicherung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zum Ausdruck kommt: Um ein Bild von der Qualität der Ausbildung im Studienseminar zu erhalten, befragt Werner-Bentke die Referendarinnen und Referendare nach der Leistung des Studienseminars und differenziert diese Frage in zwölf Lernfelder aus, angefangen vom Vorgehen im Unterricht, über die didaktische Analyse bis hin zur Elternarbeit. Gleichzeitig fragt er, inwieweit die Referendare die zwölf genannten Lernfelder für relevant erachten. Bemerkenswert ist, dass die jeweils auf die zwölf Aspekte bezogene Frage: „Dies war/wäre mir sehr wichtig/gewesen“, über alle Items hinweg unterschiedslos höchste Zustimmungswerte erzielt (ebd., S. 109). Offen-

sichtlich halten die Referendare genauso alle Lernfelder für wichtig, wie sie – vgl. Reese und Stams 2006 – alles als belastend einschätzen. Auch hinsichtlich ihres Qualifikationsbedarfes reproduziert sich also die auch ansonsten in den Interviewdaten anklingende Diffusität der Wahrnehmung des Referendariats. Ebenfalls im Kontext der Einschätzung der Qualität der Seminausbildung fragt Werner-Bentke nach der Bedeutung der innerkollegialen Gespräche am Rande der Seminarveranstaltung. Der Aussage, die Gespräche in den Seminarpausen seien wichtiger als die eigentlichen Seminare, stimmen gut zwei Drittel der Befragten tendenziell oder vollkommen zu. Worin der Wert dieser informellen Gespräche besteht, lässt die Beantwortung eines anderen Items erkennen: Wiederum mehr als zwei Drittel aller Befragten geben an, dass es beruhige, dass auch andere Referendare Probleme im Unterricht hätten (ebd., S. 108). In pointierter Form bestätigt sich auch in diesem Ergebnis die Vermutung einer durch die Unterrichtspraxis generierten Verunsicherung.

Im Überblick über die diskutierten Erhebungen der Wahrnehmung des Referendariats durch angehende Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich, dass zumindest aus deren Perspektive der Vorschlag Reinhardts begründet erscheint, den sich im Referendariat vollziehenden Berufseinstieg als genuine Quelle der mit dem Schlagwort des „Praxischocks“ bezeichneten Verunsicherung zu fassen. Über alle Untersuchungen bestätigt sich, dass auch aktuell noch das Referendariat durchweg als belastende, anstrengende und verunsichernde Zeit empfunden wird, so dass die Prämisse einer spezifischen Krisenhaftigkeit Bestätigung findet. Dies bedeutet nicht, dass sich in den Sichtweisen nicht auch Hinweise auf eine kritische Wahrnehmung der Ausbildungsorganisation finden. Die in den jüngeren Untersuchungen sich abzeichnende relativ milde Bewertung des Referendariats verweist jedoch auf eine Veränderung des auf die zweite Ausbildungsphase bezogenen Diskurses: Offensichtlich vollzog sich im Verlauf der letzten 30 Jahre eine Entkopplung der Thematik des „Praxischocks“ von der von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann gesellschaftspolitisch unterlegten Institutionenkritik.

2.4 Rückschlüsse für die Anlage der eigenen Untersuchung

Wie bereits am Ende des vorausgehenden Kapitels resümierend festgestellt, verweist der Forschungsstand zur Wahrnehmung des Referendariats seitens der Referendarinnen und Referendare auf das Vorhandensein einer spezifischen Krisenhaftigkeit des Referendariats, in der sich das verbreitete Belastungserleben begründet. Dieses reproduziert sich in auffällig unveränderter Weise sowohl in den Untersuchungen der 70er und frühen 80er Jahre als auch in den im Zuge der „Wiederentdeckung“

der Lehrerbildung neu einsetzenden Erhebungen der Sichtweisen über das Referendariat der letzten Jahre. Auf das Vorhandensein einer solchen Krisenhaftigkeit verweist die sich selbst in den quantifizierend angelegten Untersuchungen Ausdruck verschaffende Diffusität der Deutungen des Referendariats: Offensichtlich führt die Situation im Referendariat dazu, dass die Referendarinnen und Referendare kaum angeben können, was sie genau belastet. Die Situation kennzeichnet, dass ihnen unklar ist, hinsichtlich welcher Bereiche sie besonderen Qualifikationsbedarf haben. Andersherum dominiert das Bedürfnis nach Sicherheit spendendem Handlungswissen sowohl die retrospektive Betrachtung des Studiums als auch die Einschätzung der aktuellen Ausbildung.¹⁷

Die Frage nach den Gründen für diese Verunsicherung und das damit einhergehende Belastungserleben, welches im Begriff des Praxisschocks pointierten Ausdruck findet, verweist auf ein sich aus dem rekapitulierten Forschungsstand ergebendes zentrales Desiderat. Auf dieses richtet sich der im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehende Versuch einer Rekonstruktion der Strukturlogik der Krisenhaftigkeit des Referendariats: Eine Rekonstruktion der spezifischen Krisenhaftigkeit des sich im Referendariat vollziehenden Einstiegs in die berufliche Praxis verspricht Aufklärung nicht nur über die Gründe für das Belastungserleben, sondern gleichzeitig über die Gründe der vielfach Ausdruck findenden Diffusität desselben. Bearbeitet werden kann damit jenes Desiderat, um das sich zwar ein wesentlicher Teil der wissenschaftlichen Debatte über das Referendariat seit den Konstanzer Studien zentriert, welches jedoch trotzdem bis heute unbeantwortet bleibt.

In Bezug auf dieses Desiderat deuten sich in den diskutierten Untersuchungen zwei Erklärungsansätze an: Wie erläutert, fokussieren Müller-Fohrbrod, Cloetta und Dann in ihrer Erklärung des Phänomens des „Praxisschocks“ auf die Gestaltung der Ausbildung (1978). Kritisiert werden auf der einen Seite die Vorbereitung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf die Praxis im Rahmen der Hochschulausbildung und auf der anderen Seite der das Referendariat prägende Anpassungsdruck sowie die dort vorherrschenden mangelnden zeitlichen und ausstattungstechnischen Ressourcen. Wenn sich auch Wernet von diesem Erklärungsansatz abgrenzt, so nimmt er mit den rekonstruierten Ausbildungskulturen (Wernet 2009) sowie – gemeinsam mit Kunze und Dzengel – mit der Interaktionslogik in den Seminaren (Dzengel et al. 2012; Dzengel 2013) ebenfalls die institutionelle Gestalt des Referendariats in den Blick, gleichwohl auf einer anderen – latenten – Wirklichkeitsebene. Demgegenüber propagiert Reinhardt (1982) eine Fokussie-

¹⁷ Ausdruck findet dieses Bedürfnis auch im breiten Angebot von auf das Referendariat ausgerichteter Ratgeberliteratur (Böhmman 2002; Kostka und Köster 2005; Oehmig 2005; Pfister 2006), welches als kommerzialisierte Antwort auf den sich aus dem diffusen Belastungserleben ergebenden Orientierungsbedarf gelesen werden kann.

rung auf die Strukturlogik der Tätigkeit, in die im Referendariat eingeführt werde, und sieht in dieser den genuine Grund für den „Praxischock“ bzw. für die uns interessierende spezifische Krisenhaftigkeit des Referendariats.

Wie erläutert, weisen die Ergebnisse der diskutierten Befragungen bereits immanent darauf hin, dass die Sichtweisen der Referendarinnen und Referendare zunächst allein als Ausdrucksgestalten und nicht als die zutreffende Deutung der interessierenden Krisenhaftigkeit gefasst werden müssen. Gleichwohl deutet die von Porzelt (2006) herausgestellte Dominanz des eigenen und eigenständigen Unterrichtens in der Wahrnehmung darauf hin, dass sich das Referendariat um diese Tätigkeit herum strukturiert. Dies erscheint auch insofern plausibel, als dass das erstmalige eigenverantwortliche Unterrichten mitsamt der damit verbundenen Rechte und Pflichten die Besonderheit darstellt, durch die sich das Referendariat gegenüber den anderen Phasen der Lehrerbildung abhebt.

Davon ausgehend wird im Rahmen dieser Untersuchung das Referendariat als Strukturort der erstmaligen handelnden Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis in der Lehrerrolle perspektiviert. Die Ausbildungsorganisation, angefangen von den formalen Vorgaben über den Umfang des eigenständigen Unterrichtens, über die begleitende Ausbildung im Seminar bis hin zur abschließenden Prüfung, wird komplementär dazu als institutioneller Kontext dieses Einstiegs in die schulische Handlungspraxis konzipiert. In Anlehnung an Wernet kann dieser Kontext als durch eine spezifische Ausbildungskultur geprägt gedeutet werden. Diese konzeptuelle Entscheidung impliziert nicht die These, dass der organisationale Kontext weniger bedeutsam oder gar unbedeutend wäre. Sie impliziert jedoch die Annahme, dass das Referendariat in seiner spezifischen Krisenhaftigkeit nicht zu verstehen ist, wenn vom sich vollziehenden Einstieg in die schulische Praxis abstrahiert würde.



<http://www.springer.com/978-3-658-03524-2>

Professionalisierungskrisen im Referendariat
Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in
der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Dietrich, F.

2014, VII, 510 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03524-2