

Zwischen Vorurteil und Urteil

Eine Replik auf: Wolfram Meyerhöfer u. Clara Rienits: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“

Mathias Iffert

Nach der Vorveröffentlichung des Artikels „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“ (veröffentlicht in diesem Band) von Wolfram Meyerhöfer und Clara Rienits und ersten Reaktionen aus den Studienseminaren haben die Herausgeber dieses Bandes eine „Doppelreplik“ vorgeschlagen. Nachdem ich Gelegenheit habe, eine Erwiderung auf den Artikel zu schreiben, wird sich Meyerhöfer seinerseits in einer zweiten Replik äußern. Damit verbinde ich die Hoffnung und Erwartung, den Dialog zur Qualifizierung der Lehrerausbildung im Land Brandenburg konstruktiv fortzusetzen.

Mir ist dabei von vornherein bewusst, dass Dialog ein Ziel wissenschaftlicher Arbeit sein kann, aber nicht muss, dass die Intention zu einem Dialog die für eine wissenschaftlich gestützte Evaluation unabdingbare systematische methodische Kontrolle sogar gefährden kann. Allerdings haben Meyerhöfer und Rienits ihre Untersuchungsergebnisse selbst in Empfehlungen „übersetzt“ und damit den Wirkungsanspruch ihres Textes über den „reinen“ Erkenntnisgewinn hinaus auf das Feld konkreter Handlungsvorschläge ausgeweitet, die sich an die Personen richten, die die zweite Phase der Lehrerausbildung gestalten und verantworten. Da ich dazu gehöre, fühle ich mich angesprochen.

Ich will an dieser Stelle nicht verhehlen, dass der Artikel von Meyerhöfer und Rienits bei mir zunächst vor allem Ratlosigkeit und Ärger hervorrief und dass diese emotionale Lage für mich wesentlicher Schreibanlass ist. Damit ist einerseits angezeigt, dass ich für diese Replik zunächst keinen wissenschaftlichen Anspruch erhebe, andererseits eröffnet es mir die Möglichkeit einer mit Sachargumenten gestützten persönlichen Wertung, die im wissenschaftlichen Diskurs so wohl nicht möglich wäre: Ich halte den Text von Meyerhöfer und Rienits für teilweise wertvoll, jedoch hinsichtlich sowohl seiner inhaltlichen Gesamtausrichtung als auch vieler Einzelaussagen für undifferenziert, polemisch, unsachlich und unfair. Es ist schade, dass der reale Erkenntnisgewinn der Untersuchung damit teilweise aufgehoben wird. Im Folgenden werde ich diese Wertung argumentativ untersetzen, wobei ich sowohl meine Sicht auf den Forschungs-

ansatz konkretisieren als auch etwas zur Forschungspraxis und zum Forschungsertrag sagen werde.

Zu Beginn ihres Artikels erzählen Meyerhöfer und Rienits nicht nur die Geschichte, die auch explizit als solche ausgewiesen ist und in der es um die Hürden geht, die die Forschungsgruppe beim Zugang zum Forschungsfeld überwinden musste, sondern es werden *zwei* Geschichten erzählt. Die erste Geschichte, um die es hier zunächst gehen soll, ist sehr kurz. Sie erzählt etwas über die Ausgangssituation und die Motivation der Forscher für ihre Untersuchung. Zunächst erfährt der Leser darin, dass die Forschungsgruppe „in einer speziellen Untersuchung zu den Mathematik-Seminaren ...einen sinnvollen Beitrag“ sah, um sich an der Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung im Land Brandenburg zu beteiligen [vgl. MEYERHÖFER U. RIENITS in diesem Band, S. 209]. Inhaltlich konkretisiert sich der Forschungsansatz in den folgenden beiden Sätzen der Kurzgeschichte. Der erste der beiden Sätze lautet: „Ein Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die weit verbreiteten Klagen von Referendaren über das Referendariat, mit denen wir in erheblichem Umfang konfrontiert werden“ [a.a.O.]. Dieser Satz ist für sich genommen schlüssig - Klagen über das Referendariat sind in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen sicher allen bekannt, die damit zu tun haben. Durch die beiden eng nebeneinander stehenden Steigerungsformen „weit verbreitet“ und „in erheblichem Maße“ bekommt dieser Satz in Bezug auf die Intention der Forschungsgruppe eine besondere Note: Das meinen die Autoren also offenbar sehr ernst: Etwas, was für die Referendare in hohem Maße problembehaftet ist, ist für die Mitglieder der Forschungsgruppe erklärungsbedürftig - ansonsten würde sie sich ja damit nicht „konfrontiert“ sehen. Allerdings wird der Leser enttäuscht, wenn er in der Geschichte *Näheres* über Verbreitung und Umfang der Klagen „von Referendaren“ erfahren möchte, denen die Forschungsgruppe im Vorfeld der Untersuchung begegnet ist. Gleiches gilt auch für die Art und Weise der Konfrontation der Forschungsgruppe mit diesen Klagen. Angesichts der Wertigkeit eines „Ausgangspunktes unserer Untersuchung“ hätte ich mir indes gewünscht, genauer über diese Vorerfahrungen der Forschungsgruppe mit und ihrer Haltung gegenüber dem Forschungsfeld informiert zu werden und mich nicht mit einer *pauschalen Setzung gesteigerter Problemhaftigkeit* zufrieden geben zu müssen. Aber halten wir zunächst fest: Das Ausmaß der Klagen von Referendaren ist offenbar etwas, was für die Autoren so problemträchtig ist, dass sich die Gruppe um die forschende Erhellung von Hintergründen bemühen wird.

Die Kurzgeschichte setzt fort: „Die Untersuchung der Pädagogen gab uns dabei einen fruchtbaren Gegenpol vor: Schubarth u.a. ... stellten nämlich eine - für uns überraschende und erstaunliche - positive Gesamteinschätzung des Referendariats durch die Referendare fest“ [a.a.O.]. Das Ergeb-

nis der LAK-Studie wird dem Leser zunächst als ein „fruchtbarer Gegenpol“ in Bezug auf die „Klagen von Referendaren“ vorgestellt. Nun wäre es leicht nachzuvollziehen, dass die klagenden Referendare dieses Ergebnis auch als etwas Unerwartetes bezeichnen würden. In diesem Satz übernehmen dies jedoch explizit *die Autoren*: Sie sind es, für die eine positive Gesamteinschätzung des Referendariats ganz subjektiv „überraschend und erstaunlich“ ist. Um von einer positiven Einschätzung des Referendariats überrascht und erstaunt sein zu können, muss man jedoch eine *negative* Voreinstellung gegenüber dem Referendariat haben. In der sprachlichen Figur einer „doppelten“ Konfrontation der Forschungsgruppe einerseits mit „klagenden Referendaren“ und andererseits mit einer positiven Gesamtsicht der LAK auf das Referendariat in der LAK-Studie erweist sich meiner Auffassung nach eine zumindest *polemische Grundhaltung der Forschungsgruppe gegenüber dem Forschungsfeld bereits im Forschungsansatz. Der Sicht auf das Forschungsfeld unterliegt von vornherein eine Angriffshaltung*. Müsste ich mich im Übrigen entscheiden, in welchem der beiden eben betrachteten Sätze die Perspektive der Forschungsgruppe authentischer enthalten ist, so würde ich den zweiten wählen. Die eben aufgestellte Hypothese ließe sich dann über den polemischen Charakter der Forschungsausgangslage hinaus insofern zuspitzen, als sich *die Perspektive der gegenüber dem Referendariat negativ eingestellten und somit „klagenden Referendare“ auf der Ebene der latenten Sinnstrukturen des Textes auch als die eigentliche Perspektive der Forschungsgruppe auffassen lässt*. Ungeachtet dessen halte ich das Interesse an der Untersuchung der Fachseminare Mathematik an dieser Stelle nicht mehr nur für ein besonderes, darüber hinaus ist es meines Erachtens bereits hinsichtlich der Forschungsausgangslage ein negativ aufgeladenes - eine für eine wissenschaftliche Untersuchung keineswegs unmögliche, aber nicht unproblematische forschungspsychologische Ausgangslage - insbesondere dann, wenn man sich nicht zu ihr bekennen kann bzw. will.

Nun wäre es ebenso unsachlich wie unzweckmäßig, eine Vorurteilsstruktur gegenüber einem Forschungsgegenstand per se zu kritisieren, würde es doch den Forschungsprozess entmenschlichen. Insofern wissenschaftliches Arbeiten jedoch zwingend nach der Verobjektivierung vorhandener Vorurteile verlangt, erweist sich meines Erachtens gerade in der Differenz zwischen Vorurteil und dem aus methodisch kontrollierter Arbeit hervorgegangenem Urteil nur allzu häufig wissenschaftliche Qualität. Diese Erkenntnis ist weder neu noch ein Dogma, in *diesem* Fall ist sie jedoch von besonderer Relevanz, wie sich in Folgendem erweisen wird.

Die aufgestellte Hypothese einer polemisch geprägten Grundfigur hinsichtlich der Forschungsausgangslage wird durch die zweite erzählte Geschichte, in der es um das - wie Meyerhöfer und Rienits formulieren - „unfreiwillige Krisenexperiment“ in den „Mühlen der Referendariats-

Administration“ geht, nachhaltig gestützt. Das soll nun keineswegs heißen, dass es die von den Autoren dargestellten Strukturprobleme hinsichtlich des Verhältnisses von inhaltlicher Auseinandersetzung und formalisiertem Entscheidungsgang in Bezug auf die Gestaltung und Verantwortung des Referendariats nicht gibt. Es soll aber heißen, dass ich mich gegen die von den Autoren vorgetragene Argumentationslinie wende, in der die für die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Referendariats Verantwortung tragenden Personen *ungebrochen und ausschließlich* unter der Adorno'schen Figur des „kleinen Schreibtischtäters“ [a.a.O., S. 213] subsumiert werden, der nach oben buckelt und nach unten tritt. Aus dem von der Forschungsgruppe erlebten erschwerten Zugang zum Forschungsfeld die direkte Schlussfolgerung zu ziehen, dass man es beim Bildungsministerium einschließlich nachgeordneter Einrichtungen „mit einer Institution zu tun [habe], die nicht routinisierte, inhaltliche Entscheidungen nicht aus einer inhaltlichen Argumentation bzw. Auseinandersetzung heraus treffen kann“ [a.a.O.] - dazu gehört meines Erachtens ein schon recht ungeschminkter Absolutheitsanspruch. Gerade *weil* auch mir die Tendenz zur Formalisierung, zur Bürokratisierung und damit letztlich zur Entfernung des Inhaltlichen in der Praxis ministeriellen Handelns nicht unbekannt ist, gilt es meines Erachtens ganz besonders darauf zu achten, fallbezogen zwischen Verhaltenstypus und Strukturtyp zu differenzieren. Die von Meyerhöfer und Rienits vorgenommene Generalisierung trifft im Übrigen insbesondere diejenigen, die im Bildungsministerium und nachgeordneten Einrichtungen im laufenden Prozess der Reform der Lehrerbildung im Land Brandenburg mit inhaltlichen Argumenten und Fragen dafür arbeiten, dass die angestrebte Effektivierung und Qualitätsentwicklung eben nicht auf eine Macht-, Kosten- und Postendiskussion reduziert wird. Für diese Personen hätte das „unfreiwillige Krisenexperiment“ der Forschungsgruppe sogar eine geeignete Argumentationshilfe darstellen können - aber da sie ja mitgemeint sind, geht das nicht. Das meint u.a., was ich oben als „schade“ bezeichnet habe. Dass eine externe Forschungsgruppe so etwas im Blick hat, darf man im Sinne einer konsequenten wissenschaftlichen Fundierung von Ergebnissen nicht verlangen; indes ist auch in dieser Perspektive die von den Autoren vollzogene Generalisierung meines Erachtens mehr als fragwürdig.

Unterstrichen wird das von den Autoren gefällte Urteil über das Ministerium und die Studienseminare u.a. durch einen Vergleich mit der Universität. Am Beispiel eines Fachseminarleiters, der sowohl an einem Studienseminar als auch an der Universität tätig ist, wird darauf verwiesen, dass dieser hinsichtlich seiner Arbeit am Studienseminar „einer Verpflichtung gegenüber dem Bildungsministerium“, hinsichtlich seiner Arbeit an der Universität „der Verpflichtung gegenüber dem Forschungsprozess und einer Kollegialitätsverpflichtung“ unterliege. Die oben her-

ausgearbeitete Textfigur reproduziert sich in modifizierter Form: Dort, wo das Forschungsfeld ist, sind Bürokratisierung und Formalisierung; dort, wo die Forschungsgruppe ist, sind Freiheit und Inhalt. Ich will nicht verhehlen, dass ich mich an dieser Stelle sehr an eine naive Böse-Gut-Dichotomie erinnert fühle. Sachlich wichtiger scheint mir jedoch in diesem Zusammenhang, dass bei dieser Form der Gegenüberstellung keine Vermittlung möglich scheint, d.h. der beispielgebende Fachseminarleiter „funktioniert“ entweder in der Hierarchie des Bildungsministeriums oder aber er forscht und ist kollegial. Damit ist in diesem Satz jedoch das unterschlagen, was das *Eigentliche* der Arbeit dieses Fachseminarleiters bezeichnet: Sie ist sowohl am Studienseminar als auch an der Universität *zuerst der Lehrerausbildung* verpflichtet. Dass diese *inhaltliche* Klammer zwischen Universität und Studienseminar hinsichtlich des Verpflichtungsgedankens nicht benannt ist, entspricht der übergreifenden von Meyerhöfer und Rienits aufgebauten Argumentationsfigur: Das Forschungsfeld ist *bereits im Forschungsansatz* ausschließlich als ein von „Schreibtischtätern“ dominiertes repressives und undemokratisches Systems charakterisiert.

In der Auswertung des erlebten „unfreiwilligen Krisenexperiments“ machen die Autoren drei interessante Vorschläge. Der letzte besagt, dass ein Anruf eines Fachseminarleiters oder eines Leiters des Studienseminars beim Justitiar des Bildungsministeriums der Forschungsgruppe das „Krisenexperiment“ wahrscheinlich hätte ersparen können. Ich möchte zur Reihe der möglichen Anrufer den Namen Meyerhöfer hinzufügen. Es ist nach meiner Erfahrung im Wissenschaftsbetrieb durchaus nicht unüblich, dass sich ein Forschungsteam bei der Konzeption des Forschungsfeldes hinsichtlich der Zugangsformalitäten nicht zuerst auf die Aussagen von in diesem Forschungsfeld agierenden Personen verlässt, sondern sich dieser selbst versichert - insbesondere dann, wenn man eben nicht ein Teilprojekt in einer Kooperation, sondern ein eigenes Projekt vertritt, und spätestens dann, wenn erste unerwartete Widerstände auftreten.

All dies ändert indes nichts daran, dass die von Meyerhöfer und Rienits erzählte Geschichte von der Erschwerung des Zugangs zum Forschungsfeld meines Erachtens tatsächlich auf ernst zu nehmende Autonomie- und auch Strukturprobleme verweist, die innerhalb der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung existieren. Diese Probleme charakterisieren einen Verhaltenstypus in der Realität, machen sie jedoch nicht eigentlich aus.

Um meine Kritik des Forschungsansatzes, der der Untersuchung von Meyerhöfer und Rienits unterliegt, abzuschließen, möchte ich sinngemäß zwei Mitarbeiter der Universität zitieren, denen ich in letzter Zeit begegnet bin. Der eine sagte, nachdem er eine Fortbildungsveranstaltung am Studienseminar Potsdam zur Auswertung der LAK-Studie besuchte, dass

er sich eine solche Offenheit im Umgang mit der Studie, wie er sie im Seminar erlebt hat, auch an der Universität wünsche. Ein anderer, der momentan ein Forschungsprojekt konzipiert, das sich inhaltlich auf das Referendariat bezieht, sagte, dass er eine Förderung für ein solches Projekt für die zweite Phase der Lehrerbildung mit einiger Wahrscheinlichkeit, für die erste Phase jedoch sicher nicht bekommen würde. Ich möchte diese Äußerungen nicht weiter kommentieren, jedoch zumindest anmerken, dass es für einen in der zweiten Phase der Lehrerbildung Tätigen mitunter durchaus etwas Entlastendes haben kann zu erfahren, dass es Autonomie- und Strukturprobleme offenbar auch anderswo gibt.

Soweit zum Forschungsansatz. Im Zusammenhang mit der Forschungspraxis der Autoren stellt das Verhältnis zwischen Forschungsanspruch und Forschungsfeld für mich ein besonderes Problem dar. Der Anspruch der Untersuchung ist klar formuliert: „Auch für die Fachseminare (Mathematik?) schien es uns eine interessante Fragestellung zu sein, auf welche Weise und mit welchem Erfolg dort Lehrer ausgebildet werden, welche Probleme sich dabei zeigen und wie sie bearbeitet werden können“ [a.a.O., S. 209]. Um gleich in Gestalt von zwei Thesen „mit der Tür ins Haus zu fallen“: 1) Die Autoren überschreiten ebenso deutlich wie unter Verleugnung dieser Tatsache die Grenzen des gewählten Forschungsgegenstandes - die Fachseminare Mathematik – und weiten den Anspruch auf das Referendariat als ganzes aus. 2) Es gelingt Meyerhöfer und Rienits nur teilweise, ihrem eigenen Anspruch zu genügen. Die Evaluation der Fachseminare Mathematik geschieht undifferenziert in deutlicher Fokussierung auf Reserven und Defizite in der Ausbildungsqualität.

Im Zusammenhang mit These 1) möchte ich zunächst etwas zu der von Meyerhöfer und Rienits gewählten Überschrift sagen: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“. Bereits hier steht der Evaluationsbegriff im wahrsten Sinne des Wortes näher am Wort „Referendariat“ als am eigentlichen Gegenstandsfeld, den Mathematik-Fachseminaren. Das Komma in der Überschrift verweist auf Beiordnung, wenn nicht gar auf Hierarchisierung, wobei in letzterem Fall „Referendariat“ der übergeordnete Begriff zu „Fachseminaren Mathematik“ wäre. Die durch den fachdidaktischen Bezug legitimierte Begrenzung des Forschungsgegenstands wird bereits in der Überschrift aufgelöst. Dies ist zunächst nicht mehr als ein Faktum und nicht unbedingt kritikwürdig, sofern man unterstellt, dass die Autoren die Ebenen, auf denen sich ihre Darstellung jeweils bewegt, sauber voneinander abgrenzen. Das geschieht jedoch keineswegs. Auf der Ebene der im Artikel prononciert positionierten „Empfehlungen“ kommt es zur intensiven Vermischung zwischen Erkenntnissen, die aus dem eingangs erzählten „unfreiwilligen Krisenexperiment“ abgeleitet werden, und Erkenntnissen aus der Untersuchung der Mathematik-Fachseminare. Diese Vermischung zeigt sich

auch auf der Ebene der manifesten Bedeutungsstrukturen: Lautet die betreffende Teilüberschrift im Artikel: „Empfehlungen zu den *Fachseminaren Mathematik*“ [a.a.O., S. 213], so heißt es zuvor im entsprechenden Sinnzusammenhang: „Im zweiten Teil vermerken wir unsere Empfehlungen für die *Weiterentwicklung des Referendariats*“ [a.a.O., S. 209]. Im Rahmen ihrer Empfehlungen mahnen die Autoren zunächst dringend eine Demokratisierung der Ausbildungsstrukturen und -prozesse an und konstatieren in diesem Zusammenhang, „dass das Referendariat bisher mehr mit bürokratischen denn mit demokratischen Nadeln gestrikt ist. Bürokratie bedeutet hier, die Beteiligten unmündig zu halten, Aufgabendifferenzierung führt zur Aufgabe von Verantwortung nach oben“ [a.a.O., S. 215]. Die aus dem „unfreiwilligen Krisenexperiment“ gewonnenen Erkenntnisse fließen hier meines Erachtens nicht nur deutlich in Empfehlungen für die Fachseminararbeit ein, sie dominieren sie. Die Vermeidung einer Trennschärfe zwischen den Daten- und Erkenntnisquellen ist für sich genommen bereits forschungslogisch problematisch, indes wäre sie im Zusammenhang mit der Ausdehnung des Forschungsanspruchs auf das gesamte Referendariat noch zu rechtfertigen, wenn man berücksichtigt, dass die Arbeit in den Fachseminaren nicht unabhängig von der Gesamtstruktur des Ausbildungsprozesses erfolgt. Allerdings ist diese Verbindung unter inhaltlichen Gesichtspunkten keine unmittelbare geschweige denn direktive - die inhaltliche Arbeit der Fachseminare erfolgt in hohem Maße autonom.

Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten unwiderruflich kritisch wird es meines Erachtens jedoch, wenn Aussagen in die formulierten Empfehlungen einfließen, die ihre Grundlage weder in der Geschichte um den erschwerten Zugang der Forschungsgruppe zum Forschungsfeld noch in der Untersuchung der Fachseminare Mathematik haben *können*. So ist beispielsweise weder in dem „unfreiwilligen Krisenexperiment“ noch in den einsehbaren Protokollen aus den Mathematik-Fachseminaren die Rolle von Schulleitern bei unterrichtspraktischen Lehramtsprüfungen thematisiert; in ihren Empfehlungen plädieren Meyerhöfer und Rienits jedoch dafür, dass ein Schulleiter nicht Mitglied einer Prüfungskommission sein dürfe, „weil der Schulleiter den Fokus seiner Bewertung darauf legt, ob der Referendar als Mitglied des Kollegiums bzw. als Untergebener sich bewährt hat. Dies ist kein Bestandteil der Prüfungsleistung“ [a.a.O., S. 217]. Es handelt sich hierbei keineswegs um eine Ausnahme; untersuchungsexterne Daten fließen gehäuft in die unterbreiteten Vorschläge ein. So formulieren die Autoren u.a. Empfehlungen zur „Zuteilung der Referendare zu den (Ausbildungs-)Schulen“, zur Besetzung der Prüfungskommission am Ende der Ausbildung, zur Prüfungsform und zur Gestaltung von Lektionsentwürfen während der Ausbildung. Der Anspruch der Forschungsgruppe erweist sich - gemessen an der Datenbasis - als alles andere als bescheiden. Unabhängig davon, dass ich einigen die-

ser Empfehlungen zustimmen würde und anderen nicht - letzteres gilt beispielsweise für die Beteiligung von Mitgliedern der Schulleitung bei unterrichtspraktischen Prüfungen - und ungeachtet der Tatsache, dass einige der Empfehlungen auf älteren Einschätzungen des jeweiligen Sachstandes zu beruhen scheinen - Gruppenhospitationen sind in den Fachseminaren des Landes Brandenburg seit Jahren die Regel und nicht die Ausnahme -, ist es meines Erachtens im gegebenen Sachzusammenhang insbesondere problematisch, dass das starke Argument wissenschaftlicher Fundierung zumindest implizit auch für Empfehlungen beansprucht wird, deren Herkunft sich nicht aus der Analyse des zugrunde liegenden Datenmaterials ableiten lässt, sondern die sich aus (einer) anderen Quelle(n) speisen müssen. Es ist meiner Auffassung nach offenkundig, dass einigen der formulierten Empfehlungen ein direkter oder vermittelter wissenschaftlicher und/oder außerwissenschaftlicher Erfahrungshintergrund mit dem Referendariat unterliegt, der jedoch als solcher nicht expliziert wird. Dieser Erfahrungshintergrund ist erneut negativ determiniert und somit reproduziert sich die oben Struktur einer polemisch orientierten Forschungsausgangslage in der Forschungsgruppe gegenüber dem Forschungsgegenstand auf einer weiteren Ebene. Der formulierte Anspruch einer Verbindung zwischen Untersuchungen und Empfehlungen kann demzufolge insgesamt nur teilweise eingelöst werden.

Dies korrespondiert - nunmehr im Zusammenhang mit meiner zweiten These - damit, dass es der Forschungsgruppe misslingt, ihre eigenen Forschungsergebnisse aus der Untersuchung der Fachseminare Mathematik mit der sachlich gebotenen Differenziertheit zu verallgemeinern. Um diese Auffassung argumentativ zu untersetzen, möchte ich den Blick zunächst auf den Abstract des von Meyerhöfer und Rienits verfassten Artikels richten. Es beinhaltet ein negatives Urteil über die Ausbildungsqualität in zwei der drei untersuchten Fachseminare. Das in der Untersuchung herausgearbeitete positive Urteil über die Ausbildungsqualität in einem der drei Fachseminare taucht dem gegenüber im Abstract nicht auf. Und weiter: Im Abstract wird der Begriff der Praxisorientierung in der Professionsauffassung bei zwei der drei Fachseminarleiter als „lediglich ... ideologischer und negativer“ beurteilt. Der Begriff der Praxisorientierung beim dritten der befragten Fachseminarleiter wird im abstract nicht thematisiert. Damit reproduziert sich eine Argumentationsstruktur, die die untersuchte Praxis nicht hinsichtlich der vorgefundenen Vielfalt forschend aufnimmt und beurteilt, sondern sie lediglich die in ihr aufgefundenen Defizite wahrnimmt und alternative Realität ausblendet.

Damit nicht genug: Im Ergebnis ihrer Untersuchung „deuten sich“ nach Meyerhöfer und Rienits „auf Seiten der Referendare ... drei Gruppentypen an: Es gibt sehr unzufriedene Referendare, die Ausbildung vermissen und einfordern. Es gibt Referendare, die unter dem Referendariat leiden

und eine Ausbildung vermissen, dies aber nicht in Form einer Kritik an Ausbildung äußern (können). Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt“ [a.a.O., S. 209]. Dieses Urteil ist bereits auf den ersten Blick geradezu vernichtend. Es heißt konsequent weitergedacht: Referendare, die sich zufrieden über die Qualität ihrer Ausbildung äußern, tun dies ausschließlich deshalb, weil sie zufrieden darüber sind, dass keine Ausbildung erfolgt. Hierzu gibt es meiner Auffassung nach einiges zu sagen. Zunächst: Folgt man den Zahlen der LAK-Studie, vertritt die übergroße Mehrheit der in Brandenburg ausgebildeten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten diesen Typus. Nun wird jedoch im folgenden und das abstract beschließenden Satz ein vierter Typus thematisiert, „der Ausbildung erlebt und mit ihr zufrieden ist.“ Doch handelt es sich dabei nach Meyerhöfer und Rienits um einen „theoretisch denkbaren Typus, ... der nur ansatzweise vertreten ist“ [a.a.O.]. Dieser Satz wirft – u.a. in objektiv-hermeneutischer Perspektiven mehr Fragen auf als er Antworten gibt. Heißt „theoretisch denkbar“ hier auch: empirisch nicht nachzuweisen? Wenn ja, warum taucht er dann aber - wenn auch nur „im Ansatz“ - an dieser Stelle überhaupt auf? Und was bedeutet dieses „nur im Ansatz“? - meines Erachtens eine für einen Satz in einem zwölfzeiligen abstract einer wissenschaftlichen Untersuchung bemerkenswerte Häufung von Unklarheit. Da ich selbst zur Zeit als Ausbilder in der zweiten Phase der Lehrerausbildung tätig bin, wird man es mir zunächst nicht verübeln, dass ich mich auf die Suche nach diesem Typus in den im Forschungsbericht von Meyerhöfer und Rienits enthaltenen Fallinterpretationen gemacht habe - und ich bin in doppelter Hinsicht fündig geworden. Die von den Autoren so genannten „Referendare 5 und 6“ melden auf der Ebene der manifesten Bedeutungsstrukturen positiv zur Qualität der Ausbildung zurück. Dies stellen die Autoren zunächst als erklärungsbedürftig dar - gehören diese Referendare doch Fachseminaren an, deren Leiter nach den Untersuchungen „nicht ausbilden“. Und genau deshalb erwarte ich an dieser Stelle eine intensive wissenschaftliche, d.h. in diesem Fall objektiv-hermeneutische Deutungsarbeit, die jedoch ausbleibt. Stattdessen wird eine Äußerung wie die von „Referendar 6“: „Ich habe aus diesem Seminar eine Reihe wertvoller Anregungen bezogen und schätze den Austausch mit anderen Referendaren“ kurzerhand als Indiz für das Fachseminar als „eher eine betreute Junglehrer-Austauschrunde (sogenannte Kaffeekränzchen)“ [a.a.O., S. 229] interpretiert. Und bei der Aussage dieses Referendars, dass das Fachseminar ein „Ort zur Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden“ [a.a.O., S. 230] sei, also an einer Stelle, wo die Autoren nicht umhin können, ein Element von Ausbildung zu konstatieren, wird die Aussage des Referendars ebenso kurzerhand damit abgetan, dass andere Personen in diesem Fachseminar so etwas nicht sagen. Die in der Arbeitsweise der objektiven Hermeneutik obligatorische Verpflichtung,

sich in der Untersuchung auf den Text und seine Bedeutungsstrukturen zu konzentrieren und Kontextwissen nicht einzubeziehen, gilt für die Autoren in diesem Fall also nicht. Das ist umso fragwürdiger, als es sich bei der durchgeführten Untersuchung erstens mit sechs veröffentlichten Fällen ohnehin um eine relativ geringe Anzahl von Referendaren handelt und zweitens weil der Fall des „Referendar 6“ von den Forschern selbst als „singulär“ [a.a.O., S. 230] bezeichnet und damit forschungslogisch als besonders erklärungsbedürftig gekennzeichnet ist. Das müsste für einen objektiv hermeneutisch arbeitenden Forscher direkter Anreiz für intensive Analysebemühungen sein; die dem Leser von Meyerhöfer und Rienits hier jedoch vorenthalten werden.

Auf meiner Suche nach dem Typus eines zufriedenen, weil ausgebildeten Referendars habe ich in dem Artikel von Meyerhöfer und Rienits noch etwas gefunden, nämlich die beiden Sätze: „Es gibt positive Rückmeldungen. Aus forschungspragmatischen Gründen diskutieren wir hier keine Rückmeldungen von Referendaren von Fachseminarleiter 3“ [a.a.O., S. 229]. Nur zur Erinnerung: „Fachseminarleiter 3“ ist derjenige, dem die Autoren eine gute Ausbildungsqualität bescheinigen. Gemessen am Anspruch einer „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“ und vor dem Hintergrund des bereits Gesagten stellen sich die so genannten „forschungspragmatischen Gründe“ für mich nunmehr eindeutig *forschungspsychologisch* fundiert dar: *Die Realität der Fachseminare (und darüber hinaus des Referendariats) wird im Prozess der Untersuchung so behandelt, dass sie auf der allgemeinen Ebene keine Chance mehr hat, auch nur tendenziell oder teilweise eine „gute“ zu sein, d.h. Ausbildungsqualität auszuweisen - hier bestimmt das Vorurteil das Urteil.*

Meiner Auffassung nach hat das über das bereits Dargestellte hinaus auch Konsequenzen bereits innerhalb der objektiv-hermeneutischen Deutungsarbeit. Ohne das an dieser Stelle ausführlich darlegen zu können, möchte ich hier zumindest anzeigen, dass ich starke Zweifel hinsichtlich der vorgelegten Interpretation zu dem so genannten „Fachseminarleiter 1“ habe, dem die Autoren starke professionelle Defizite bescheinigen und der ihrer Auffassung nach letztlich „nicht ausbildet“ [a.a.O., S. 213]. Ich hoffe darauf, dass sich eine Gelegenheit ergeben wird, dies genauer als nur an zwei Beispielen zu untersetzen.

Zum ersten Beispiel: Ich möchte zu bedenken geben, dass Meyerhöfer und Rienits ausschließlich die auf ihre Fragen erhaltenen Antworten interpretieren, nicht aber die von ihnen selbst gestellten Fragen und nicht die den Fragen vorangestellte Einführung. Diese lautet: „Wir wissen, dass viele Studierende die Fachausbildung an der Universität als wenig zielführend für den Lehrerberuf ansehen. Sie beklagen die Verpflichtung auf Inhalte, die der Schulmathematik fern sind und eine zu geringe Ver-

tiefung von schulmathematischen Inhalten. Die Kritik hört man auch von Referendaren und von Fachseminarleitern (sic). Uns interessiert, inwiefern Sie diese Kritik teilen oder nicht.“ [a.a.O., S. 220 f.] Die sich anschließenden zwei Fragen und eine Interessenbekundung – *nicht* eine Frage (!) - lauten: „Inwiefern haben die Referendare durch ihr Studium eine gute Grundlage für die Arbeit im Fachseminar und in der Schule? Welche Mängel und welche Stärken sehen Sie bezüglich des Fachstudiums? Uns interessieren hier auch Ihre Vorschläge für Veränderungen“ [a.a.O., S. 220]. In formaler Hinsicht möchte ich in diesem Zusammenhang zunächst anmerken, dass die von den Autoren behauptete Offenheit der gestellten Fragen durch die diesen vorangestellte Einführung mehr als nur relativiert ist. Kurz zum Inhalt: Die Antwort des Fachseminarleiters auf diese umfassende Anforderung erfolgt lediglich in Stichpunkten und wird von den Autoren als letztlich „wenig durchdachte ... Vorurteilslogik“ [a.a.O., S. 222] identifiziert. Nur hat der Fachseminarleiter meiner Meinung nach im Wesentlichen nicht viel mehr getan, als sich inhaltlich der von Meyerhöfer und Rienits angebotenen Einführung anzuschließen. Das „Vorurteil“ steht *zuerst* in der Einführung zur Frage und *dann* in der Antwort des Fachseminarleiters. Der Text der Einführung ist ein exponiertes Antwortangebot, das vom Antwortenden genutzt wird. *Dass* er diesem von Meyerhöfer und Rienits unterbreiteten Angebot folgt, wird dann von den Autoren als unprofessionell abgewertet. Dabei unterliegt bei ihnen ein Professionsbegriff, der sowohl für das Universitätsstudium als auch für das Referendariat das Lernen von Grundlagen der Schulmathematik als obligatorischen Bestandteil auffasst. Ich halte diese Auffassung für ebenso diskutabel wie die von „Fachseminarleiter 1“.

Ein zweites Beispiel: Auf die inhaltlich meines Erachtens sehr ungünstig gewählte, weil auf sehr unterschiedliche Aspekte der Ausbildung zielende Fragekette - nicht Frage (!) – „Was lernen die Referendare im Fachseminar und bei den Unterrichtsbesuchen? Gibt es für die Ausbildung ein Curriculum? Wie lernen die Referendare das Vorbereiten und Auswerten von Unterricht?“ antwortet der „Fachseminarleiter 1“ zunächst: „- Leider auch Grundlagen der Schulmathematik“. In der Interpretation kommen die Autoren zu dem Schluss: „Dieser Fachseminarleiter leidet also an einem selbstverständlichen Bestandteil seines Aufgabenfeldes und stellt dieses Leiden vor alle Mitteilung über das, was in seinem Aufgabenbereich gelernt wird.“ Diese Deutung halte ich insofern für problematisch, als sie davon ausgeht, dass „Grundlagen der Schulmathematik“ selbstverständlicher Inhalt der Ausbildung in den Fachseminaren Mathematik sein müssen. Für die Autoren ist die Haltung des Fachseminarleiters „sachlich überraschend“ und letztlich wiederum unprofessionell und sie argumentieren, dass „Grundlagen der Schulmathematik in allen Phasen der Lehrerbildung erlernt bzw. vertieft werden sollen und müssen.“ Von „Vertiefung“ war allerdings in der Fragestellung nicht die Rede, und ich würde

nicht die Behauptung wagen, dass der Fachseminarleiter etwa auf die Frage „Welche Inhalte werden in den Fachseminaren und bei Unterrichtsbesuchen vertieft?“ seine Antwort auch mit einem „leider“ eingeleitet hätte. Den meines Erachtens an dieser Stelle der Interpretation durchaus möglichen und nicht unwahrscheinlichen Deutungshorizont, dass der Fachseminarleiter beklagt, dass in den Fachseminaren „auch“ eine Erstaneignung von Grundlagen der Schulmathematik stattfindet und nicht etwa eine „Vertiefung“ von bereits Gelerntem, eröffnen die Interpreten nicht. Die Haltung des Fachseminarleiters wäre meines Erachtens in diesem Fall als diskutabel, jedoch nicht als unprofessionell zu deuten. In der Struktur gleichzeitiger In-Beziehung-Setzung und Unterscheidung in der Bezeichnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung erscheint mir der Anspruch eines Ausbilders in der zweiten Phase der Anspruch, dass die Absolventen der ersten Phase „Grundlagen“ für die Arbeit in der zweiten Phase der Lehrerbildung mitbringen, keineswegs illegitim. Genau diese Grundfigur wird jedoch hinsichtlich der Professionsauffassung des Fachseminarleiters gezeichnet.

Ich hoffe, dass diese beiden Beispiele meine Zweifel an der Schlüssigkeit der im Artikel von Meyerhöfer und Rienits angebotenen Interpretation zu „Fachseminarleiter 1“ zumindest illustrieren konnten. Sehr gern hätte ich die Replik ganz dieser interessanten Fragestellung gewidmet und mich vor allem intensiv mit den von den Autoren unterbreiteten Empfehlungen auseinandergesetzt. Einige von ihnen halte ich - unabhängig von ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Fundierung - für sehr geeignet, um den Diskussionsprozess um die Qualifizierung der Lehrerbildung im Land Brandenburg inhaltsbezogen voranzubringen. Dies betrifft sowohl die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder als auch die Umgestaltung der zweiten Staatsprüfung und die Entlastung der an der Ausbildung Beteiligten. Das analytisch und programmatisch produktive Potenzial des Artikels von Meyerhöfer und Rienits ist meines Erachtens zu wertvoll, um übergangen zu werden, zumal viele der angesprochenen Aspekte aktueller Diskussions- und Entscheidungsgegenstand im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung im Land Brandenburg sind.

Für diese Replik erachte ich jedoch einen anderen Abschluss als notwendig. Er berührt inhaltlich die von Meyerhöfer und Rienits formulierte Empfehlung nach mehr Demokratisierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Im Artikel dominiert meines Erachtens hinsichtlich dieses Aspekts eine äußerst problematische argumentative Grundfigur hinsichtlich der Stellung der Referendarinnen und Referendare im Ausbildungsprozess. Sie erscheinen durchgängig und total in struktureller und praktischer Abhängigkeit von ihren Ausbildern, d.h. nach Meyerhöfer und Rienits erfolgt Ausbildung ausschließlich unter der Voraussetzung, dass die Ausbilder professionellen Ansprüchen genügen, zu denen auch demokra-

tische Verhaltensweisen zählen. Und weil genau dies nach Meinung der Autoren nicht der Fall ist, befinden sich die Referendarinnen und Referendare hinsichtlich ihres Ausbildungsprozesses in einer Struktur manifester Unmündigkeit. *In dieser Argumentationsfigur werden die Referendarinnen und Referendare nicht als Subjekte im Ausbildungsprozess anerkannt, sondern Meyerhöfer und Rienits schreiben ihnen einen reinen Objektstatus zu.* Sie erscheinen manifest als diejenigen, *an denen* nicht ausgebildet wird und damit in ihrer Opferrolle als *obligatorischer und unveränderlicher Bestandteil eines repressiven Systems.* Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang noch einmal an den von den Autoren bemühten Typus des Adorno'schen Schreibtischtäters, der nach oben buckelt und nach unten tritt, so sagt der Text von Meyerhöfer und Rienits übergreifend nichts anderes, als dass nicht nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ministerium und in der zweiten Phase der Lehrerausbildung dieser Grundfigur entsprechen, sondern *auch die Referendarinnen und Referendare*, die gemäß ihrer Rolle im System als unmündige Machtlose „funktionieren“ und mehr oder weniger widerwillig „abducken“. Dass diese Autoren diese Grundfigur ungeprüft und gewissermaßen „unter der Hand“ entstehen lassen, ist - gemessen an allen anderen Dingen, die ich benannt habe -, mein Hauptvorwurf an den von Meyerhöfer und Rienits verfassten Text. Die Perspektive der Autoren ist übergreifend vergleichbar mit der eines erbosten Richters, in dessen Augen *alle* schuldig sind - die Ausbilderinnen und Ausbilder ganz offensichtlich, die Referendarinnen und Referendare latent. Die polemische Ausgangshaltung fordert ihren Preis – das Verfahren wird teilweise beeinflusst; der Richterstuhl ist teilweise vernunftbesetzt.