

Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik

Wolfram Meyerhöfer, Clara Rienits

Abstract: Wir haben Mathematik-Fachseminare des Landes Brandenburg evaluiert und Empfehlungen formuliert. In der Untersuchung zeigten sich vielfältige strukturelle Veränderungsnotwendigkeiten und professionelle Defizite bei zwei von drei Fachseminarleitern. Dabei erweist sich der Begriff der Praxisorientierung lediglich als ideologischer und negativer: Er steht für Theorieablehnung, Reflexionsarmut und Nichtausbildung, gepaart mit Ignoranz gegenüber den Praxiserfahrungen und –bedürfnissen der Referendare. Auf Seiten der Referendare deuten sich 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 von Kritik an der Ausbildung äußern (können). Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt. Der theoretisch denkbare vierte Typus, der Ausbildung erlebt und mit ihr zufrieden ist, ist nur ansatzweise vertreten.

1. Einleitung

Im Jahr 2004 erteilte das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam einen Projektauftrag für die Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg. Dieses mittlerweile abgeschlossene Projekt wurde Prof. Dr. Wilfried Schubarth vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam übertragen. [SCHUBARTH U.A., 2005, dargestellt in diesem Band]

Da das Projekt als Kooperationsprojekt angedacht war, sahen wir einen sinnvollen Beitrag unsererseits in einer speziellen Untersuchung zu den Mathematik-Fachseminaren. Auch für die Fachseminare 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. Dies blieb die einzige fach-

spezifische Untersuchung, so dass Vergleiche mit anderen Fächern leider nicht möglich sind.

Ein Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die weit verbreiteten Klagen von Referendaren über das Referendariat, mit denen wir in erheblichem Umfang konfrontiert werden. Die Untersuchung der Pädagogen gab uns dabei einen fruchtbaren Gegenpol vor: Schubarth u.a. [ebenda] stellten nämlich eine – für uns überraschende und erstaunliche – positive Gesamteinschätzung des Referendariats durch die Referendare fest.

Wir konnten unsere Resultate leider nicht direkt mit den Daten der Schubarth-Untersuchung kurzschließen, da den Referendaren dort zur Absicherung von Anonymität zugesichert worden war, dass keine fachspezifischen Auswertungen der Daten vorgenommen werden. Die Diskrepanz konnten wir aber auch mit unseren Daten erklären.

Das Anonymitätsproblem stand für uns noch schärfer als für die Pädagogen, da es nur recht wenige Mathematik-Referendare und Fachseminarleiter gibt. Wir haben deshalb eine strenge Anonymisierung vorgenommen, einschließlich Geschlecht und Zahlenangaben in den Texten. Auch die beteiligten Seminare sind anonymisiert.

Dieser Bericht wird etwas anders aufgebaut sein als ein herkömmlicher wissenschaftlicher Projektbericht. Zunächst wird eine „Geschichte“ erzählt: Wir haben bereits vor Beginn der Untersuchung empirisches Material gesammelt, ohne das zu wollen. Wir sind nämlich selbst in die Mühlen der Referendariats-Administration geraten, und aus dem dort gewonnenen Material lassen sich bereits Strukturprobleme aufzeigen. Im zweiten Teil vermerken wir unsere Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Referendariats. Danach arbeiten wir heraus, wie sich diese Empfehlungen aus unseren Untersuchungen ergeben.

Unsere Untersuchungen beruhen auf Befragungen von Referendaren und Fachseminarleitern. Die beiden Befragungsbögen und unsere Interpretationen können bei uns angefordert werden und sind Bestandteil des Projektberichts (Kurzversion 35 Seiten, vollständig 60 S.), der auf unserer Lehrstuhlwebsite heruntergeladen werden kann. Die Interpretationen erfolgten vorrangig nach der Methode der Objektiven Hermeneutik.

2. Die Untersuchung vor der Untersuchung: Kompetenz und Nichtkompetenz

Nachdem wir die Befragungsbögen entwickelt hatten, vereinbarten wir mit den Fachseminarleitern Befragungsprozeduren. Teilweise sollten Mitglieder unserer Forschungsgruppe vor Ort befragen, teilweise sollte die Befragung ohne uns erfolgen und die Texte uns dann zugesandt werden. Alle Materialien waren verschickt bzw. durch die Kollegen von der

Pädagogik vor Ort ausgegeben worden. Mit den Fachseminarleitern war abgesprochen, dass Fachseminar-Zeiten zur Verfügung stehen, dass die Referendare aber keine Anwesenheitspflicht für diese Zeiten haben, da sie die Fragen auch zuhause sollten beantworten können und da die Teilnahme für alle Beteiligten freiwillig war.

Kurz vor dem ersten Befragungstermin im Fachseminar X erreichte uns die Bitte um dringenden Rückruf beim Fachseminarleiter aus X. Folgendes hatte sich ereignet: Der Fachseminarleiter ließ gegenüber dem Leiter des Studienseminars X die Bemerkung fallen, dass ja nächste Woche die Leute von der Uni kämen. Der Leiter zeigte sich überrascht und wollte wissen, ob diese zweite Untersuchung überhaupt genehmigt sei. Ein Anruf bei dem im Bildungsministerium für das Referendariat Zuständigen ergab, dass unsere Untersuchung dort nicht bekannt war – obwohl der Zuständige bei den Kooperationsworkshops, in denen es um die Evaluation ging, anwesend war. Der Zuständige schickte ohne Rücksprache mit uns und ohne Mitteilung an uns eine Mail an alle Studienseminare, dass unsere Untersuchung nicht genehmigt sei und nicht stattfinden dürfe.

Bis hier lässt sich dem unfreiwilligen „Krisenexperiment“ folgendes entnehmen: Offenbar ist die inhaltliche Autonomie des Fachseminarleiters eingeschränkt. Er kann oder möchte keine eigene Entscheidung darüber treffen, ob eine Untersuchung in seinem Fachseminar stattfindet. Sein Ansatz ist verzahnt mit dem Verhalten des Leiter des Studienseminars: Dieser fragt nicht:

- „Möchtest du diese Untersuchung wirklich?“ (Autonomiestruktur) oder
- „Ist diese Untersuchung angewiesen?“ (Das wäre die Struktur: Wenn etwas von außen kommt, dann ist es nur auf ausdrückliche Anweisung zuzulassen. Man könnte das „manifeste Einkapselung mit hierarchischer Anweisungsstruktur“ nennen.)

Der Leiter des Studienseminars fragt stattdessen: „Ist diese Untersuchung genehmigt?“ Die Struktur ist also: Wenn etwas von außen kommt, dann ist es nur nach Absicherung zuzulassen. Es liegt also eine latente Einkapselung mit hierarchischer Anweisungsstruktur vor, gleichzeitig ist eine größere Diffusivität bzw. Verschleierung der Hierarchie angedeutet. Der Fachseminarleiter erscheint als unterstes Glied einer Entscheidungskette. Diese Deutung ist unabhängig davon, ob es dem Fachseminarleiter vielleicht sogar lieb war, dass die Untersuchung nicht stattfindet – was wir nicht einschätzen können. Der Kontrastfall ist nicht nur denkbar, sondern trat auch auf: Ein Fachseminarleiter fragte gar nicht nach einer Genehmigung. Nach Kenntnis der Nicht-Genehmigung betonte er, die Untersuchung hätte auch ohne Genehmigung stattfinden können.

Es trat ein weiteres Phänomen auf: Einer der beteiligten Fachseminarleiter war sowohl im Studienseminar als auch an der Universität beschäftigt.

Dieser Fachseminarleiter befand sich also in einem Rollenkonflikt: Als Angestellter des Studienseminars unterliegt er einer Verpflichtung gegenüber dem Bildungsministerium. Als Universitätsangehöriger unterliegt er der Verpflichtung gegenüber dem Forschungsprozess und einer Kollegialitätsverpflichtung. Dieser Fachseminarleiter befand sich also in einem Verpflichtungskonflikt und hat sich gegen die universitäre Verpflichtung entschieden. Bei einer stärkeren Verzahnung von universitärer Ausbildung und Studienseminar ist mit vielen solcher Konflikte zu rechnen. Es ist die Tendenz absehbar, dass sich in solchen Konflikten das repressivere System habituell und administrativ durchsetzt.

Die „Kommunikationsprobleme“ mit dem für das Referendariat verantwortlichen Ministerialen wurden unter einigem Aufwand beseitigt, die Inhalte unseres Projekts und die Art der Verzahnung mit dem Projekt der Pädagogen deutlicher als vordem herausgearbeitet. Aber auch hier fand die Entscheidungskette noch nicht ihr Ende – auch wenn uns bis hier sehr deutlich gemacht wurde, dass es in der Logik der vorliegenden Struktur unsere Verpflichtung ist, an jedes Glied der Entscheidungskette heranzutreten und um Erlaubnis zu fragen – um dann weiter gereicht zu werden. Wir wurden nun an die juristische Abteilung weitergereicht. Die Abteilung stellte dann fest, dass diese Untersuchung keiner Genehmigung bedarf – worauf wir unter Verweis auf die Volljährigkeit der Befragten und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme bereits rekuriert hatten.

In unserem unfreiwilligen Krisenexperiment zeigen sich folgende Strukturprobleme: Es gibt ein Autonomieproblem für die Fachseminarleiter. Diesem Problem kann man sich offenbar entziehen, indem man sich einfach autonom verhält, wie es ein Fachseminarleiter getan hat. Vom System her wird dieses autonome Tun aber torpediert: Systemisch gibt es eine Entscheidungskette, die dadurch geprägt ist, dass sie hierarchisch ist (der Fachseminarleiter ist das untere Ende, der Referendar entscheidet nichts mehr), dass jede Ebene darauf beharrt, in den Entscheidungsprozess einbezogen zu werden und dass jede Ebene die Entscheidung dann doch weiterreicht. Von den Dienstverhältnissen her wäre offenbar auf jeder Ebene eine Entscheidung möglich gewesen, aber jede Ebene hat ihren Einfluss lediglich destruktiv genutzt. Das Ende der Entscheidungskette ist keine inhaltlich orientierte Instanz, sondern eine Instanz, die lediglich noch formal-juristische Entscheidungen zu treffen hat. Wir haben es also mit einer Institution zu tun, die nicht routinisierte, inhaltliche Entscheidungen nicht aus einer inhaltlichen Argumentation bzw. Auseinandersetzung heraus treffen kann. Diese Unfähigkeit ist gepaart mit der auffälligen Tendenz der beiden mittleren Ebenen, das Inhaltliche zu torpedieren und zu formalisieren. Als oberste – und letztlich entscheidende - Ebene fungiert eine inhaltsferne, lediglich juristische Umstände prüfende Instanz.

GRUSCHKA [2002] extrahiert aus einer Debatte von Adorno und Heydorn eine Tendenz im Schulwesen, für die unser Krisenexperiment als exemplarisch gelten kann. Hier werde „aus dem Ideal des Professionellen, der mit seiner akademischen Bildung zur autonomen Ausübung seines Berufes zu befähigen wäre, die Realität eines kleinen Schreibtischtäters, der gleichzeitig von der Angst getrieben wird, ob er alle seine Vorschriften erfüllt hat, und der sich insgeheim daran berauscht, dass er als Exekutor solcher Vorschriften auf andere Macht ausüben kann.“ [GRUSCHKA, 2002: 49]

Die Analyse zeigt an dieser Stelle Veränderungshorizonte vorrangig habituelier Art. Administrativ verlangt dies,

- Verantwortlichkeitsbereiche deutlich zu benennen und die Autonomie der einzelnen Ebenen dann auch zu respektieren,
- die erhöhte Autonomie der einzelnen Ebenen durch Strukturen kollektiver Beratung, Kritik und Entwicklung fachlich abzusichern (mehr dazu unten),
- direkte, schnelle Zugriffe aller Ebenen auf juristischen Sachverstand sicherzustellen: Ein Anruf des Fachseminarleiters oder des Leiters des Studienseminars beim Justitiar des Ministeriums hätte das Problem wahrscheinlich sehr schnell aus dem Wege geräumt.

3. Empfehlungen zu den Fachseminaren Mathematik

In unserer Untersuchung zeigten sich mehrere Problemkreise, die Änderungen für die Fachseminare anmahnen:

Bei den Fachseminarleitern zeigte sich in zwei von drei Fällen ein deutlicher Mangel an Professionalität. Diese Kollegen arbeiten planlos und ohne eine Orientierung auf ein Ausbildungsziel. Man muss sogar konstatieren, dass sie „nicht ausbilden“. Wir erarbeiten aus unseren Erkenntnissen Vorschläge für Auswahl und Professionalisierung der Fachseminarleiter. Die ausführliche Herleitung unserer Erkenntnisse erfolgt in den Kapiteln 3 und 4, in denen wir unsere Interpretationen darstellen.

Auf Seiten der Referendare deuten sich 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 von Kritik an der Ausbildung äußern (können). Insbesondere können diese Referendare sich nicht vorstellen, wie eine Ausbildung überhaupt aussehen könnte. Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt. Diese Referendare empfinden viele Elemente des Referendariats als Belastung und erleben es als entlastend, wenn Ausbildung ausbleibt. Der theoretisch denkbare vierte Typus, der Ausbildung erlebt

und mit ihr zufrieden ist, ist nur ansatzweise vertreten. Wir schlagen u.a. vor, die Elemente des Referendariats so umzugestalten, dass sie nicht eine zur Ausbildung zusätzliche Belastung darstellen, sondern in einem produktiven Sinne zur Ausbildung von Professionalität beitragen.

3.1 Demokratisierung

In unserer Untersuchung stellte sich immer wieder die Frage: „Warum reden die denn nicht einfach miteinander?“ Durch die Erkenntnis, dass undemokratische Strukturen dies verhindern, lasen sich dann auch die in anderen Bereichen erkannten Schwierigkeiten als Probleme nicht-gelebter Demokratie. Es ist schwierig, Defizite des Referendariats als einen Mangel an gelebter Demokratie zu erkennen, denn in einer demokratischen Gesellschaft und in der Ausbildung ihrer Lehrer versteht es sich eigentlich von selbst, dass in ihr und durch sie Demokratieerziehung immer und überall gelebt werden muss.

Wenn im Referendariat nicht ein Menschenbild des mündigen Menschen zugrunde liegt, schaffen bürokratische Vorgehensweisen entmündigende Strukturen und entmündigendes Verhalten, welches wiederum zu entmündigtem Verhalten beiträgt. Dabei befinden sich die Individuen zumeist abwechselnd auf der einen oder der anderen Seite.

Das hat zur Folge, dass Kritik nicht geäußert und bearbeitet wird, dass Differenzen nicht thematisiert werden, sondern dem Abhängigkeitsverhältnis zum Opfer fallen. Dies geschieht zumeist gar nicht mehr als Folge erlebter Bestrafung, sondern schon vorbeugend, als vernünftiger Verhaltensweise.

Dabei zeigen sich demokratische Strukturen und Verhaltensweisen erst explizit, wenn Störungen auftreten, bzw. daran, wie mit diesen umgegangen wird: Nicht das Zulassen von Mitsprache in einem eng abgesteckten Rahmen, nicht das Dulden von Kritik ist bereits demokratisch. Entscheidend ist, ob und welche Konsequenzen folgen.

Das Fehlen eines Demokratieverständnisses, das sich in der persönlichen Haltung und im alltäglichen Gestalten des Referendariats ausdrückt, zeigt sich dann u.a.

- am mangelhaften Umgang mit Kritik und Fehlern bis hin zum Fernbleiben von Kritik,
- am Fehlen einer Atmosphäre demokratischer Kultur,
- in einer Kultur, in der die Vernunft nicht zur Meinungsäußerung, sondern zum Schweigen rät,
- am Fehlen demokratischer Strukturen als reguläre Bestandteile des Ausbildungsprozesses,

- im Verhalten der Referendare untereinander, wenn Kritik auch in den eigenen Reihen keine Unterstützung, sondern sogar Unverständnis hervorruft.

Für einen demokratischen Ausbildungsprozess bedeutet dies:

- weitestgehende Partizipation der Referendare an der Gestaltung ihres Ausbildungsprozesses (Zielvereinbarungen, Vereinbarung eines individuellen Ausbildungsvertrages, Vereinbarungen über Struktur und Prozess der Seminare u.ä., ...),
- produktiver Umgang mit Kritik, Fehlern und Reflexion,
- ohne das Hinterfragen von Autoritäten ist auch kein Hinterfragen von Ausbildung und ihren Inhalten möglich,
- personelle Trennung von Ausbildungs- und Prüfungsfunktion, um das Abhängigkeitsverhältnis auch formal zu brechen,
- Verkürzung der „Wahlperiode“ der Haupt- und Fachseminarleiter, ein umfassendes Mitspracherecht der Referendare bei der Einstellung und die Forderung von demokratischer, neben fachlicher und methodischer Kompetenz als Einstellungsvoraussetzung.

3.2 Auswahl der Fachseminarleiter

Die jetzigen Fachseminarleiter wurden zum Teil zu einer Zeit berufen, als das Referendariat im Land Brandenburg noch unbekannt war, daher waren alle eher unerfahren. Mittlerweile kann man von Bewerbern für diese Position erwarten, dass sie umfassendere Erfahrungen in der Lehrerbildung und konkrete Vorstellungen für ihre Ausbildungspraxis mitbringen.

- Für die Auswahl der Fachseminarleiter sollte ein nachvollziehbares Auswahlverfahren geschaffen werden. Die Bewerber sollen dabei eine Konzeption für die Führung des Fachseminars vorlegen, sollen also darlegen,
 - auf welche Weise sie in den zwei Jahren des Referendariats im Fachseminar Lehrerqualifikationen entwickeln möchten,
 - wie sie sich eine fachbezogene Umsetzung der Ausbildungsanforderungen vorstellen.

Anstelle von oder zusätzlich zu Probeseminaren und Probepositionen sollte eine Berufung nach einem Probe(halb)jahr erfolgen, während dessen Seminare und Hospitationen betreut und beurteilt werden.

- Vom Ministerium sollte in Absprache mit den Studienseminaren eine Funktionsbeschreibung für Fachseminarleiter erstellt werden, auf die die Fachseminarleiter verpflichtet werden. Bei der Einstellung, in Konfliktfällen als auch bei der Verlängerung der Bestellung als Fachseminarleiter erleichtert die Funktionsbeschreibung eine inhaltliche Entscheidung.

3.3 Professionalisierung der Fachseminarleiter

Die Fachseminarleiter bedürfen dringend einer Aus- und Weiterbildung. Es sollten bestimmte Ausbildungselemente als Einstellungsvoraussetzungen festgelegt werden. Für die vorhandenen Fachseminarleiter schlagen wir als Professionalisierungselemente vor:

- Es gibt bereits einen Rahmenplan für das Fachseminar Mathematik. Dieser Rahmenplan ist in einem Fall sinnvoll in einen Fachseminar-Plan geflossen, in einem weiteren Fall wurde kein Fachseminar-Plan vorgelegt. In einem dritten Fall sieht der Fachseminar-Plan äußerlich wie eine Ableitung aus dem Rahmenplan aus, ist aber eher ein Zeugnis von Planlosigkeit und Orientierungslosigkeit bezüglich eines Ausbildungsziels. Uns scheint dieses Problem nur über kollegiale Kritik und Verständigung bearbeitbar zu sein. Dabei sollte die Gruppe der Fachseminarleiter nicht nur ihre Fachseminarpläne diskutieren; gerade die Umsetzung der Pläne in konkrete Ausbildungspraxis bedarf des Erfahrungsaustausches und der kritischen Diskussion. Die Freiheit der Fachseminarplanung soll bestehen bleiben, aber Offenheit, gegenseitige Kenntnis und gegenseitige Kritik müssen stattfinden.

- Die Gruppe der Fachseminarleiter muss sich darüber verständigen, wie man mit dem Problem der jahrgangsübergreifenden Seminargruppen umgeht.

- Ein Kernelement des Selbstverständnisses von Fachseminarleitern ist „Praxisorientierung“. Vielleicht kann sich an diesem Begriff in einer kollegialen Verständigung eine Vorstellung von sinnvoller Ausbildung kristallisieren. Bisher begegnet uns der Begriff lediglich als ideologischer und negativer: Praxisorientierung bedeutet Theorieablehnung, Reflexionsarmut und Nichtausbildung. Die Ideologie der Praxisorientierung ist dabei mit einer erstaunlichen Ignoranz gegenüber den Praxiserfahrungen, -bedürfnissen und -problemen der Referendare verbunden. Das Referendariat dient dann lediglich der Erlangung von Unterrichtsroutine. Fachseminare sind in dieser Konstruktion tendenziell überflüssig.

- Sinnvoll scheint uns, dass zu jedem Einstellungstermin eine „Grundlegungsveranstaltung“ stattfindet. Sie kann entweder fachübergreifend oder studienseminarübergreifend sein, im letzteren Fall könnte sie z.B. von dem ins Zentrum für Lehrerbildung abgeordneten Fachseminarleiter durchgeführt werden – auch in Kooperation mit unserem Lehrstuhl. Themen dieser Grundlegungsveranstaltung sollten z.B. sein: Wie bereitet man Unterricht vor? Welche sinnvollen Varianten für Vorzeigestundenentwürfe ergeben sich daraus? Grundlagen der Leistungsbeurteilung, didaktische Prinzipien, Öffnung von Unterricht. Der Inhalt der Grundlegungsveranstaltung wird durch die Fachseminarleiter abgestimmt. Die Fachseminarpläne schließen an.

- Wir halten gemeinsame Hospitationen und Auswertungsgespräche von Fachseminarleitern bzw. von Fachseminarleitern und Universitätspersonal für sinnvoll und für hilfreich für alle Beteiligten. Für werdende Fachseminarleiter sollte diese Arbeitsform während der Einarbeitung verpflichtend sein.

3.4 Gestaltung der Bewertung und der Prüfungssituationen

- Es ist unbedingt notwendig, dass die Ausbildungs- und die Prüfungsfunktionen deutlicher voneinander getrennt werden. Momentan verbinden sich Ausbildung, Bewertung des Ausbildungsfortschritts und Prüfung zu einem ambivalenten Konglomerat von Anerkennung und Unterwerfung (vergleiche auch WERNET in diesem Band). Das wird erschwert durch die Tendenz einiger Fachseminarleiter, den (vermeintlichen) Menschen statt seiner Leistung bzw. seines Ausbildungsfortschritts zu beurteilen.

- Es lässt sich nicht vollständig vermeiden, dass der Ausbilder gleichzeitig der Bewertende ist. Es muss aber vermieden werden, dass der Referendar seine professionellen Defizite mit dem Ausbilder nicht besprechen kann, weil der Ausbilder diese Defizite hinterher zur Grundlage seiner Bewertung macht. Beurteilungsgrundlage dürfen nicht die ursprünglichen Defizite, sondern muss die Qualität ihrer Bearbeitung sein.

- Die ausbildenden Fachseminarleiter dürfen nicht Mitglieder der Prüfungskommission zur Bewertung der Prüfungsstunde(n) sein. Dies ist das Minimum an Trennung von Ausbildung und Prüfung, das zu leisten ist.

- Ebenso darf der Schulleiter kein Mitglied der Prüfungskommission sein, 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.

- Die Prüfung sollte nicht in Form einer einzelnen Prüfungsstunde stattfinden. Hier wird unter großem Druck für alle Beteiligten eine singuläre „Theatersituation“ inszeniert. Wir schlagen vor, statt dessen eine Exameneseinheit durchzuführen: Alle Prüfer kommen (einzeln oder zu mehreren) irgendwann während dieser Reihe in den Unterricht, sie treffen sich später zur gemeinsamen Bewertung. Auf diese Weise kommt ein sachlicheres und realistischeres Bild von den Leistungen des Referendars zustande.

3.5 Entlastung der Referendare und Inhalte der Ausbildung

- Im Sinne eines Hineinwachsens in den Beruf schlagen wir vor, dass Fachseminarleiter und Referendare am Beginn der Ausbildung gemeinsam Unterricht entwickeln. Dies ist auch in jahrgangsgemischten Grup-

pen möglich. Auf diese Weise erfährt einerseits der Referendar eine größere Breite an Unterrichtsvorbereitungs-, Durchführungs- und -auswertungsmethoden als nur bei seinem Mentor, andererseits ist damit die tiefgründige Reflexion des Unterrichtshandelns gerade am Beginn der Ausbildung gesichert. Zusätzlich nehmen die Fachseminare auf diese Weise ihre Vorbildfunktion wahr, indem sie kollektive Unterrichtsvorbereitung, -durchführung bzw. -auswertung erfahrbar machen.

- Das Problem der Differenz von Unterrichtsbesuchsdidaktik und normalem Unterricht belastet alle Beteiligten. Die gemeinsame Entwicklung von Unterricht am Beginn der Ausbildung soll dazu führen, dass eine für alle Beteiligten sinnvolle und individuelle Form der Lektionsentwürfe gefunden wird. Die bisherige Form der Entwürfe gibt keine Hilfestellung zur Entwicklung der Professionalität der Referendare, sondern stellt eine Belastung ohne ausbilderischen Effekt – wegen des Aufwandes sogar eine Behinderung von Ausbildung – dar. Ausgehend von der empirisch vorfindlichen Praxis von Unterrichtsvorbereitung müssen Formen von Lektionsentwürfen gefunden werden, die die Referendare in ihren alltäglichen Unterrichtsvorbereitungen – sowohl während des Referendariats als auch für den späteren Rückgriff – stützen.

- Die „Kultur der geschlossenen Klassenzimmertür“ wird im Referendariat reproduziert, obwohl sie hier aufgebrochen werden sollte. Es ist eher Ausnahme als Regel, dass Referendare ihre Fachseminarleiter und ihre Mitreferendare unterrichten sehen und dass dieser Unterricht dann auch kritisch reflektiert werden kann – dass also anhand praktischen Tuns ausgebildet wird. Selbst der vorausgehende Schritt der Verständigung über guten Unterricht ist keine Selbstverständlichkeit. Ein Referendar schreibt: „Mein Fachseminar versetzt mich überhaupt nicht in die Lage, guten Mathematikunterricht zu erteilen. Wir haben uns in den ganzen 1,5 Jahren nicht mal darüber unterhalten, was guter Mathematikunterricht ist.“ Wenige Referendare können das in dieser Weise explizieren, für viele Referendare ist es außerhalb des Denkbaren, dass man über Qualität spricht und dass man sich auch außerhalb eines Ausbilder-Ausgebildeten-Verhältnisses gegenseitig im Unterricht besucht und sich anhand nachvollziehbarer Kriterien kritisiert.

3.6 Entlastung der Referendare und Administration

- Die Fachseminarpläne sollten in einer Weise geschrieben sein, dass die Referendare dem Prinzip nach anhand der Pläne entscheiden könnten, bei welchem Fachseminarleiter sie die Ausbildung absolvieren möchten. Anzustreben wäre, dass der Referendar eine freie Wahl des Fachseminars hat. Unabdingbar ist die Möglichkeit für den Referendar, das Seminar (auch das einzelne Fachseminar) während der Ausbildung zu wechseln.

Eigentlich wäre eine Wechselmöglichkeit nur für jene Seminarleiter nötig, die durch mangelnde Professionalität hervortreten. Da schlechte Leistungen von Ausbildern aber streng tabuisiert sind, sollte es eine generelle Wechselmöglichkeit ohne Begründungspflicht geben.

- Im Sinne langfristiger und nachhaltiger Personalentwicklung sollten die Referendare und die Schulen Einfluss auf die Zuteilung der Referendare zu den Schulen bekommen. Auf diese Weise könnten Schulen bereits während des Studiums, während der Examensarbeit und in der Zeit vor dem Referendariat nachhaltig mit ihrem künftigen Personal zusammenarbeiten.

- Es erscheint als wenig sinnvoll, die Schulwahl der Referendare einzuschränken mit dem Argument hoher Fahrtkosten für Unterrichtsbesuche, wenn gleichzeitig Fachseminare mit ein oder zwei Referendaren durchgeführt werden. Solange die Referendarszahlen gering sind, können einzelne Fachseminare in Absprache mit den Referendaren und den Fachseminarleitern vorübergehend ausgesetzt werden. Die damit eingesparten Gelder überkompensieren Unterrichtsbesuchskosten ebenso wie Fahrtkosten der Referendare – selbst bei Fahrten mit eigenem PKW. Die Referendare sollten wählen können, ob die schulpraktische Betreuung durch den „alten“ oder den „neuen“ Fachseminarleiter erfolgen soll.

- Eine Minimalforderung ist es, dass die Referendare ihre Betreuungslehrer an den Schulen selbst wählen können – natürlich in Absprache mit diesen: Die Betreuung durch diese Mentoren hat einen deutlich handwerklichen Charakter. Der handwerkliche Part der Ausbildung ist aber in starkem Maße von der persönlichen Beziehung zwischen Referendar und Mentor abhängig. Deshalb muss diese Beziehung eine beidseitig freiwillige sein – und darf im Übrigen nicht von Bewertung überfrachtet werden. Wir sind hier auf tragische Einzelfälle gestoßen, die auf dringenden Regelungsbedarf verweisen.

4. Interpretationen Fachseminarleiter

In diesem und dem folgenden Kapitel möchten wir die von uns vorgenommenen Interpretationen des empirischen Materials auszugsweise vorstellen und zusammenfassen. Wir möchten dabei einerseits die bereits dargestellten Erkenntnisse vertiefen. Andererseits möchten wir damit die von uns verwandte Methode der Objektiven Hermeneutik¹ vorstellen. Dies ist umso wichtiger, als einige unserer Resultate kontraintuitiv sind, die Deutungen recht weitreichend sind und für manchen Leser nur schwerlich akzeptabel erscheinen mögen. Das hängt damit zusammen,

¹ Zur Methodologie und Praxis der Objektiven Hermeneutik vgl. z.B. MEYERHÖFER (2005, Kapitel 3). Eine ausführliche interpretationspraktische Einführung gibt WERNET (2000).

dass mit der Objektiven Hermeneutik latente Sinnstrukturen freigelegt werden. „Latent“ meint dabei folgendes: Wenn man sich fragt, was ein Text bedeutet, dann gibt es eine „manifeste“, also offen sichtbare Textbedeutung. Es gibt aber auch eine Textebene, die sich nicht unmittelbar aus der offen liegenden Bedeutung der einzelnen Wörter ergibt. Wenn zum Beispiel eine Frau zu ihrem Mann sagt: „Wollen wir heute mal ins Kino gehen?“ und der Mann antwortet: „Du gehst ja nie mit mir ins Kino.“, so ist dieser Dialog auf der manifesten Ebene schlicht sinnlos. Trotzdem ahnen wir, welche Problemlage sich hier für die Ehe verbirgt, weil wir die latente Textebene eben auch verstehen. Die Objektive Hermeneutik ist eine Methode, mit der man diese latente Textebene systematisch und methodisch kontrolliert herausarbeiten kann. Methodisch kontrolliert heißt, dass Jeder, der die Methode ebenfalls anwendet, zu einem prinzipiell gleichen Resultat kommen muss – ansonsten liegt ein Interpretationsfehler vor. Wir stellen unsere Interpretationen deshalb auch der wissenschaftlichen Kritik, indem wir sie vollständig im Projektbericht zur Verfügung stellen. Der Bericht kann bei uns angefordert oder auf der Lehrstuhlwebsite heruntergeladen werden.

Es hat wenig Sinn, sich auf die manifest sichtbaren Aussagen der Beteiligten zu beschränken. Das zeigt sich bereits in den Antworten auf unsere erste Frage im Fachseminarleiter-Fragebogen:

Inwiefern haben die Referendare durch ihr Studium eine gute Grundlage für die Arbeit im Fachseminar und in der Schule?

Fachseminarleiter 1 schreibt: „Fachausbildung der einzelnen Universitäten sehr unterschiedlich“ und konstatiert, er müsse den Referendaren „leider auch Grundlagen der Schulmathematik“ beibringen.

Fachseminarleiter 2 konstatiert hingegen „fachlich sehr gute Voraussetzungen“ und „LAA haben keine Probleme mit schulischem Stoff“.

Fachseminarleiter 3: „Die meisten Absolventen der Universitäten verfügten nach meiner Beobachtung über solide mathematische Kenntnisse, die sie in die Lage versetzten, die fachliche Thematik einer Unterrichtsreihe richtig zu erfassen und einzuordnen.“

Hier scheint wenig erkenntnisträchtig, in der Auswertung lediglich unterschiedliche Positionen zu beschreiben und die Verschiedenheit der Referendare zu konstatieren. Wir haben vielmehr versucht, die Habitusmuster – vielleicht auch „Weltbilder“ – der Fachseminarleiter in ihrer Rolle als Lehrerausbilder zu analysieren. Dabei zeigen sich unterschiedliche Muster, die uns aber tiefgründiger verstehen lassen, in welche Ausbildungssituation die Referendare gesetzt sind und wo – offensichtlich notwendige – Veränderungen ansetzen müssen.

Man muss betonen, dass die Objektive Hermeneutik nicht die Frage stellt, was der Sprecher *gemeint* hat. Sie stellt die Frage, was er *gesagt*

hat. Nur dies ist im Rahmen von Sprachregeln eruierbar. Wir haben damit auch kein Protokoll dessen, was im Fachseminar passiert. Wir finden lediglich heraus, welches sprachliche Konstrukt vom Fachseminar der Fachseminarleiter produziert hat. Allerdings gehen wir begründet davon aus, dass dieses sprachliche Konstrukt wirklich etwas über die Ausbildungspraxis erzählt.

Wir hatten zu entscheiden, ob wir die Aussagen der Referendare unter direktem Bezug auf ihre jeweiligen Fachseminarleiter interpretieren – und haben uns dagegen entschieden: Es ist durchaus so, dass eine Prägung der Referendarsaussagen durch die jeweilige Fachseminarpraxis erkennbar ist. So hinterlässt die Verweigerung eines echten Ausbildungshandelns durch Fachseminarleiter 1 ihre Spuren in einer Hilflosigkeit von Referendaren gegenüber ihrer Ausbildung. Diesen Referendaren ist ein emanzipierter Zugang zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung offensichtlich verstellt. Der unreflektierte Laisser-faire-Ansatz von Fachseminarleiter 2 führt zu einer Polarisierung der Referendare: Scharfe Kritik von solchen Referendaren, die den Anspruch haben, im Referendariat eine Ausbildung zu erhalten, trifft auf große Zufriedenheit von Referendaren, die – und dies erschließt sich erst latent – für sich keine Ausbildungsnotwendigkeit sehen, weil sie eigene Probleme nicht erkennen, und die deshalb zufrieden sind, dass keine Forderungen und keine professionsorientierten Irritationen an sie herangetragen werden.

Wegen der geringen Fallzahlen und da die Aussagen der Referendare ihr evaluatives Potential gegenüber dem Referendariat im Land Brandenburg und nicht gegenüber ihren jeweiligen Fachseminarleitern entfalten sollen, haben wir uns dazu entschieden, die Referendare separat zu deuten.

Nun zur Zusammenfassung unserer Erkenntnisse zu den Fachseminarleitern. Unsere Interpretationen sind hier nur im Resultat dargestellt, sind aber im Bericht vollständig verzeichnet, im Kurzbericht in Zusammenfassungen.

4.1 Fachseminarleiter 1

Dieser Fachseminarleiter konzentriert sich in seinen Ausführungen auf die Wiedergabe von – sachlich meist inkorrekten - Vorurteilen. Der Fachseminarleiter gibt manifest wenig über sein Tun bzw. über die Situation an seinem Fachseminar preis, er konstatiert vorrangig Trivialitäten wie Unterschiede zwischen Referendaren.

Als ausgesprochen problematisch erweist sich, dass dieser Fachseminarleiter keine brauchbaren Hilfen für die professionelle Entwicklung der Referendare geben kann. Er konstruiert eine Realität, in der die Referendare über *zu* profunde mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (dem wird allerdings später widersprochen). Es geht ihm nun nicht

darum, von diesem hohen Niveau ausgehend schulmathematischen Stoff zu durchdringen und davon ausgehend Lernprozesse zu gestalten, sondern es geht um eine Rückkehr zum Niveau des Wissens und Könnens als Schüler – ein völlig undenkbares Modell von Professionalität.

In der Konstruktion des Fachseminarleiters gibt es keinen Hinweis auf handwerkliche und andere Fähigkeiten, deren Erlangung der Zweck des Referendariats ist, sondern es gibt „Unsicherheiten“ – und die entstehen durch einen zu hohen mathematischen Anspruch der Referendare. Ein positives Bild der Herausbildung von Professionalität ist nicht zu erkennen, es geht lediglich um die Entfernung des Mathematischen aus dem Tun der Referendare, das als Hürde auf dem Weg zum Schüler konstruiert wird. Die Gestaltung von Lernprozessen und die Wahrnehmung von Unterricht und Schülern spielen hingegen keine Rolle. Auch eine produktive Verbindung zwischen hochschulmathematischem und schulmathematischem Wissen und Können ist nicht sichtbar.

Leiden und Jammern sind vielfach vertretene Elemente der Darlegungen. Der Fachseminarleiter leidet z.B. in forciertes Weise daran, dass die Referendare mathematische, geschichtliche, philosophische und methodische Grundlagen für die Schulmathematik im Fachseminar (noch) lernen (müssen), dass sie also all das lernen, was man benötigt, um sich der Schulmathematik überhaupt (als Mathematiklehrer) annähern zu können. Sachlich ist dies überraschend, da Grundlagen der Schulmathematik in allen Phasen der Lehrerbildung erlernt bzw. vertieft werden sollen und müssen. Dieser Fachseminarleiter leidet also an einem selbstverständlichen Bestandteil seines Aufgabenfeldes. Er stellt dieses Leiden vor alle Mitteilung über das, was in seinem Fachseminar gelernt wird. Er leidet aber z.B. auch daran, dass der von ihm erstellte Fachseminarplan der Ausbildungssituation nicht angemessen ist.

Der Fachseminarleiter konstruiert sich als praktisch orientiert. Die Praxisorientierung erweist sich aber als reine Ideologie. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der Referendare bezüglich ihrer Schulpraxis ist kaum zu erkennen. Es stellt sich lediglich eine Hilflosigkeit gegenüber und Herabwürdigung von Theorie und die Verweigerung jeglicher Reflexionsarbeit heraus. Der Fachseminarleiter konstruiert eine Realität, bei der im Fachseminar und bei den Unterrichtsbesuchen dasselbe passiert wie beim täglichen Unterrichten. Damit verlieren Fachseminar und Unterrichtsbesuche völlig ihren Sinn. Dieser Fachseminarleiter konstruiert hier zumindest sprachlich eine Ausbildungspraxis, die mit den Anforderungen an Fachseminare wenig zu tun hat.

Stattdessen zeichnet sich ab, dass der Fachseminarleiter auch in dieser Ausbildungssituation seiner Verantwortung nicht gerecht wird: Er legt das Hauptaugenmerk nicht auf die Entwicklung der Professionalität des Referendars, sondern auf die Ausbildungslehrer. Hier zeichnet sich ein

Bild, bei dem der Fachseminarleiter die Deutungen der Ausbildungslehrer ungebrochen übernimmt. Er erklärt sich damit nicht nur für überflüssig, er verweigert damit auch jede Differenzierung zwischen dem handwerklichen Ausbildungspart des Ausbildungslehrers und dem viel stärker reflektierenden Part des Fachseminarleiters. Unter der Verblendung einer „äußerst positiven Zusammenarbeit“ negiert er ebenso seine Pflicht zur Verbreiterung der Ausbildung: Der Ausbildungslehrer erbringt seinen Part sehr intensiv, aber meist aus der notwendigerweise eingeschränkten Perspektive seines eigenen handwerklichen Tuns. Der Fachseminarleiter muss die gesamte Breite vorfindlichen Lehrerhandelns einbringen, damit der Referendar seinen eigenen Weg, der nur sehr selten der Weg des Ausbildungslehrers sein kann, finden kann. Fachseminarleiter 1 verweigert diesen Beitrag, der in kollegialer und respektvoller Differenz zum Ausbildungslehrer zu erbringen ist und auch den Blick des Ausbildungslehrers weiten soll. Da die Professionalität von Referendar und Ausbildungslehrer verschiedene Wege gehen muss, sind gelegentliche Konflikte zwischen beiden unabdingbar. Die Aufgabe des Fachseminarleiters ist es, diese Konflikte herauszuarbeiten und produktiv zu machen. Das verweigert Fachseminarleiter 1 und entzieht sich damit insbesondere der Verantwortung gegenüber den Referendaren, die in diesen Konflikten in der Position der Abhängigkeit vom Ausbildungslehrer agieren. Die in der Antwort zu Frage 3 vermerkten „Probleme vor allem an den Ausbildungsschulen“ werden auf diese Weise zum Nachteil der Referendare bearbeitet.

Auch der Seminarplan zeigt sich ausgesprochen wenig praktisch inspiriert. Die geringe Praxisorientierung hat nicht nur mit der Verweigerung einer Reflexion der praktischen Probleme der Referendare zu tun: Statt von den praktischen Problemen *der Referendare* (Man gewinnt den Eindruck, Praxisorientierung heißt für den Fachseminarleiter, über sich selbst zu sprechen.) ausgehend das Fachseminar zu gestalten, scheint dieser Fachseminarleiter sich sogar sehr theoretisch zu orientieren – wenn auch stark kategorienorientiert, eklektizistisch und wenig konsistent strukturiert. Ein praktisch orientiertes Seminar würde kaum die angegebenen Themen als Seminarthemen – noch dazu in der vorliegenden Reihenfolge – wählen. Es würde sich an den in der Schulpraxis sich ergebenden Fragestellungen statt an kategorialen Theorieelementen orientieren. Die Erläuterungen im Fachseminarplan verschaffen (hoffentlich) keinen Eindruck von den Seminarinhalten und erscheinen „dazugewürfelt“.

Der Fachseminarleiter beklagt, dass der (unseres Erachtens auch bei homogenen Gruppen nicht sinnvoll umsetzbare) Plan derzeit wegen der inhomogenen Gruppe „kaum sinnvoll durchsetzbar“ sei. Er fasst sprachlich eine grundsätzlich brutale Seminarsituation: Normalerweise wird der Plan „durchgesetzt“. Die Referendare haben dabei nichts zu melden. Das

ist nicht nur eine erhebliche Abweichung von den Anforderungen an die Beteiligung der Referendare an der Planung und Durchführung des Seminars, sondern verweist wiederum auf mangelnde Praxisorientierung des Seminars: Hier wird ein Plan durchgesetzt statt Probleme der Praxis zu reflektieren.

4.2 Fachseminarleiter 2

Dieser Fachseminarleiter tritt uns in freundlicher Inhaltslosigkeit entgegen. Er reiht ein paar Schlagwörter und Worthülsen aneinander und reichert sie mit ein paar Trivialitäten an. Dabei ist er freundlich und durchaus konfliktscheu, was allerdings die Brutalität seiner inhaltlichen Ignoranz nicht vermindert (aber etwas verdeckt) – schließlich leiden die Referendare unter der nicht vorhandenen Ausbildung und unter der trotzdem notwendigen Bewertung. Das spiegelt sich auch in der Aussagen der Referendare.

Im Vergleich zu Fachseminarleiter 1 fällt auf, dass Fachseminarleiter 2 nicht versucht, sich bei den Evaluatoren anzubiedern. Man kann sich gut vorstellen, dass er jemandem sagt: Natürlich sind das alles Worthülsen, aber die wollen sie doch hören. Vielleicht gehört das verbal umflorte Nichts zum gängigen Repertoire von Dienstbesprechungen und Projektsitzungen in seinem Studienseminar. Vielleicht ist es die Offenheit des Ignorierens einer Ausbildungspflicht, die es den Referendaren dieses Fachseminars ermöglicht, ihren Frust und Protest expliziter zu äußern als es in anderen Fachseminaren der Fall ist.

Die Interpretation finden Sie im Forschungsbericht und zusammenfassend (3½ Seiten) im Kurzbericht.

4.3 Fachseminarleiter 3

Dieser Seminarleiter hat eine deutliche Vorstellung von Professionalitätsentwicklung und arbeitet an der Umsetzung dieser Vorstellung. Er begibt sich – anders als seine Kollegen 1 und 2 - in einen ernsthaften Disput mit den Evaluatoren, dabei bezieht er deutlich und ungebrochen Position und begegnet gleichwohl dem „Gegenüber“ mit einer gewissen Defensivität und Offenheit. Er erweist sich als praxiskundig und praktikabilitätsorientiert, keineswegs aber als praktizistisch. Der Text konstruiert sogar ein Gegenmodell zu den praktizistischen Ansätzen bei Fachseminarleiter 1 und 2: Hier wird eine solide mathematische Ausbildung konstatiert, deren deutlicherer schulmathematische Bezug gefordert wird. Gleichwohl wird dem Referendariat und der Berufseingangsphase ein eigener Platz in der Ausbildung zugeordnet: Es wird nämlich als Normalfall eingeführt – und nicht als defizitär dargestellt -, dass man erhebliche Teile der fachlichen Qualifikation erst beim Lehren erlangt bzw.

erlangen kann. Diese Feststellung ist an sich unspektakulär, erscheint aber vor dem Hintergrund der defizitären Darstellung bei Fachseminarleiter 1 und 2 in einem besonderen Licht: Sie führt hier zum Eindruck einer gewissen Gelassenheit im Umgang mit fachlichen und professionellen Dissonanzen der Referendare.

Der hier für das Ausbildungscurriculum vorliegende „Gelingensfall“ verweist uns auf etwas ausgesprochen Schlichtes: Zunächst geht es darum, sich Gedanken zu machen, was man mit dem Ausbildungsabschnitt, den man verantwortet, erreichen möchte: Mit welchen Voraussetzungen die Referendare also kommen und welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende stehen sollen. Zusätzlich geht es um Strukturierung: Themenfelder benennen, was dem Fachseminarleiter thematisch wichtig ist. Unterpunkte benennen, was dazu gehört. Im Vergleich dazu zeigen sich die Darstellungen der anderen Fachseminarleiter noch deutlicher als Sammelsurium von Schlagworten.

Die Stimmigkeit reproduziert sich u.a. in den Bemerkungen zum Problem der Jahrgangsmischung und den Inhalten der Seminare:

„Wegen der kleinen Gruppen und der halbjährigen Veränderung der Zusammensetzung der Fachseminare sind immer neue Wege zu finden, das Kernprogramm für alle zu realisieren. Dank der Initiative und Arbeitsfreude der Referendare ist das bisher immer einigermaßen gelungen, messbar am Ergebnis der zweiten Staatsprüfung. Ein Element jedes Fachseminars ist die Erörterung der Erlebnisse, Einsichten und Erkenntnisse der letzten Unterrichtsstunden. Das Diskutieren von didaktischen Alternativen, Schwierigkeiten bei der Realisierung einzelner Ziele, die gegenseitige Beratung, der Austausch von Erfahrungen sind geeignet, die Kompetenzen im Hinblick auf das Vorbereiten und Auswerten von Mathematikunterricht zu entwickeln. Letztlich trägt jedes Seminar dazu bei, Planungskompetenz zu entwickeln. Einzelne Unterrichtsreihen werden gemeinsam geplant, Stundenelemente bis in alle Einzelheiten besprochen und exemplarisch vorbereitet. Viele schuleigene Curricula, die in [anonymisiert] Schulen im ständigen Gebrauch sind, wurden durch Referendare im Fachseminar erstellt.“

Dieser Fachseminarleiter gibt uns als einziger eine wirkliche Andeutung der Ausbildungspraxis. Da werden nicht „aktuelle Probleme der Referendare“ als „weitere Themen“ angegeben oder „Vorbereitung anhand von Beispielen geübt“ oder „methodische und didaktische Grundlagen praktisch gelegt“ (1). Da werden nicht „Themen je nach Bedarf von den LAA ausgewählt“ und „tragfähige Unterrichtsentwürfe erstellt“ (2). Hier werden didaktischen Alternativen und Schwierigkeiten bei der Realisierung einzelner Ziele diskutiert. Die Referendare sollen sich nicht lediglich austauschen (wobei ernsthafte Hilfen und Lösungsansätze eher zufällig produziert werden), sondern sie sollen sich gegenseitig beraten. Der Aus-

tausch von Erfahrungen dient nicht nur der seelischen Entlastung und dem gemeinsamen Überstehen der Referendarssituation, sondern er folgt einem Ziel, nämlich die Kompetenzen im Hinblick auf das Vorbereiten und Auswerten von Mathematikunterricht zu entwickeln. Planungskompetenz wird in konkretem Handeln entwickelt: Einzelne Unterrichtsreihen werden gemeinsam geplant, Stundenelemente bis in alle Einzelheiten besprochen und exemplarisch vorbereitet. Das Vorbereiten wird also nicht „anhand von Beispielen geübt“, sondern das Seminar begleitet die und entlastet in der täglichen Unterrichtsarbeit. Wenn dann viele schuleigene Curricula der Region durch Referendare im Fachseminar erstellt wurden, dann ist das auch eine Kritik daran, dass die Fachkonferenzen jene Auseinandersetzungen gescheut haben, die im Fachseminar geleistet wurden. Es ist aber ebenso ein Zeichen dafür, dass der Fachseminarleiter seine Rolle auch als Innovationsmotor in seiner Region sieht.

5. Interpretationen Referendare

Wir beginnen die Darstellung der Erkenntnisse zu den Referendaren mit dem Adäquatum zu Fachseminarleiter 3: Es gibt Referendare, die eine in sich stimmige Position zu den Notwendigkeiten und den Realitäten ihrer Ausbildung haben. Wir teilen diese Positionen nicht in jedem Fall, sie sind aber im Kern in sich nicht widersprüchlich und nicht von Verwerfungen belastet. Deshalb stellen wir sie hier auch ohne weitere Interpretation vor.

5.1 Referendare 1 und 2

2. Denken Sie, dass das Referendariat Sie in die Lage versetzt, guten Mathematikunterricht abzuhalten? Wie beurteilen Sie Ihr Fachseminar diesbezüglich?

Referendar 1 schreibt dazu: „Mein Fachseminar versetzt mich überhaupt nicht in die Lage, guten Mathematikunterricht zu erteilen. Wir haben uns in den ganzen 1,5 Jahren nicht mal darüber unterhalten, was guter Mathematikunterricht ist.“

Die meisten Impulse für meinen Unterricht hole ich aus der Literatur und den Zeitschriften. Außerdem regt mich auch der Hauptseminar dazu an, über die Schule und den Unterricht allgemein nachzudenken.

Ich denke sehr vieles hängt vom Seminarleiter ab, seinem Engagement und Einsatz. Das Gleiche gilt auch für die Betreuungslehrer und so lange die meisten Betreuungslehrer methodisch zwanzig Jahre hinter dem aktuellen Stand sind und der Ausbildung eher hinderlich als förderlich sind,

wird das Referendariat uneffizient bleiben. Es ist eine Zumutung, dass man nicht selten von den Betreuungslehrern ausgebildet wird, die selber das Referendariat nicht bestehen würden. Hierin liegt in meinen Augen das größte Problem. Die Seminarleiter (zumindest, wenn sie kompetent sind und das sollten sie sein) sollten doch wenigstens vorher bei den jeweiligen Betreuungslehrern hospitieren, sich mit ihnen über die Schule und den Unterricht unterhalten, um festzustellen, ob sie überhaupt geeignet sind, neue Lehrer auszubilden. Ansonsten ist es nur eine Quälerei von den Referendaren, die teilweise schon schizophran ist. Es wird von ihnen etwas verlangt, was sie nur theoretisch aus den Büchern kennen, in der Realität nie sehen und sich zusätzlich bei ihren Betreuungslehrern dafür rechtfertigen müssen, dass sie anders unterrichten als sie. Im besten Falle nicken die Betreuungslehrer verständnislos, im schlimmsten verlangen die Lehrer so einen Unterricht, den sie machen, sprich frontal.“

Referendar 2 schreibt:

„Ich würde mal so formulieren: Während des Referendariats versetze ICH mich in die Lage guten Mathematikunterricht abzuhalten – jedenfalls ist das der Plan. Das Referendariat an sich bietet durch den reduzierten Stundenumfang dafür eine gute Möglichkeit. Allerdings denke ich nicht, dass die beteiligten Ausbilder dabei sonderlich hilfreich sind. Während ich aus den Hauptseminaren durchaus einen Nutzen ziehe, kann ich dies von meinen Fachseminaren nicht behaupten. Meist handelt es sich dabei um Erfahrungsaustausche, die unfruchtbar bleiben, weil nie über ein grundsätzliches Bild von Lernen oder über die Frage, was ist eigentlich guter (Mathematik)unterricht und welche Kriterien sollten bei der Bewertung von Unterricht zugrundegelegt werden, gesprochen wird. Erst auf einer solchen Grundlage können meiner Ansicht nach gewinnbringende Diskussionen über konkrete Inhalte und deren didaktische Ausgestaltung stattfinden. Meist jedoch erinnern Gespräche an den Austausch eigener oder übernommener Rezepte, die weder hinterfragt noch mit einer Theorie des Mathematikunterrichts in Verbindung gebracht werden. Echte Verbesserung auf dem Weg zu gutem Unterricht lässt sich aber eben nur durch theoriegeleitete Reflektion der Praxis erreichen – meiner Meinung nach, versteht sich.

Demzufolge wären theoretisch und praktisch hochkompetente Fachseminarleiter und Ausbildungslehrer von entscheidender Bedeutung. Beide sind zum jetzigen Zeitpunkt, meiner Ansicht nach, in meiner Ausbildung nicht vorhanden. Hier liegt meiner Ansicht nach das größte Versäumnis in der derzeitigen Lehrerausbildung während der 2. Phase.“

5. Fühlen Sie sich auf die „Lehrerqualifikationen“ (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Verwalten) durch Ihr Studium aus-

reichend vorbereitet? Wie werden diese Qualifikationen für Sie im Referendariat vertieft?

Hierzu schreibt Referendar 2: „Nein! Ganz und gar nicht. Dazu ist die Ausbildung in der Uni nicht zielorientiert genug, nicht verzahnt genug und zu sehr in streng getrennte „Schubladen“ gegliedert. Ich erziehe durch ein Fach und ich benutze meine didaktischen/psychologischen/soziologischen/ Kenntnisse zum Unterrichten eines Faches. Dieser offensichtlichen Verzahnung wird die Ausbildung an der Uni nicht gerecht. [...] Bisher kann ich sagen, dass einzelne Methoden des Unterrichts im Hauptseminar angesprochen werden, was ich als hilfreich empfinde und unter anderem dadurch den Eindruck gewinne, dass die Qualifikation Unterrichten systematisch entwickelt wird. Die anderen Lehrqualifikationen werden, wenn überhaupt, nur peripher angesprochen. Das Fachseminar leistet hierzu keinen Beitrag und an der Schule bleibt es bei Rezepten, die einzelne Lehrer aus ihren persönlichen Erfahrungen heraus entwickelt haben. [...]

Beratung von Schülern wurde bisher jedenfalls nicht thematisiert und v.a. beim Innovieren/Verwalten treten „Sozialisationsprobleme“ an der konkreten Schule in den Vordergrund, die durch den Referendar nur bedingt zu beeinflussen sind! Beispielsweise fehlt die regelmäßige (+ v.a. „fachlich“ hochwertige) Kommunikation zw. den einzelnen Lehrkräften, und der Referendar wird in diese ohnehin nur peripher integriert, bekommt also max. 10% von fast gar nichts mit. Innovation an Schulen kann aber (effektiv jedenfalls) nur im Team erfolgen.“

5.2 Referendare 3 und 4

Die Aussagen der ersten beiden Referendare haben ihr evaluatives Potential direkt und ohne die Notwendigkeit von Interpretation entfaltet: Offenbar laufen in ihnen – zumindest was die evaluative Fragestellung betrifft – manifeste und latente Textebene weitgehend zusammen. Für die im Weiteren interpretierten Referendarstexte gilt das nicht. Bei ihnen liegen Verwerfungen offen und dringen auf interpretatorische Erschließung. Teilweise sind sie ohne diese Interpretation gar nicht zu verstehen. Gleichzeitig zeigen sich hier erhebliche Ausbildungsdefizite, die zum großen Teil manifest nicht sichtbar sind. Es lässt sich nicht nur erkennen, woran die Ausbildung krankt, sondern auch, warum die Referendare die Ausbildung nicht kritisieren können.

Diese Referendare formulieren deutlich und auch manifest ein Leiden an mangelnden Fähigkeiten und ein Ausbildungsbedürfnis. Sie haben aber keine Vorstellung davon, wie so eine Ausbildung aussehen könnte. Sie reproduzieren das Deutungsmuster der nicht ausbildenden Fachseminar-

leiter, nach dem die Ausbildung durch das praktische Tun quasi von allein passieren müsste, begleitet von „Erfahrungsaustausch“ und „Anregungen“ aus dem Seminar. Wir haben bei diesen Fachseminarleitern aber gesehen, dass dies eher auf die sogenannte Kaffeekränzchenkultur hinausläuft, weil eine Reflexion, Verbreiterung und Vertiefung des praktischen Tuns kaum stattfindet. Die Referendare signalisieren latent, dass diese Seminarpraxis ihnen in ihrer Entwicklung nicht weiter hilft, können dies aber nicht explizieren. Sie befinden sich in einem Teufelskreis, weil die schlechte Ausbildung sie daran hindert, die schlechte Ausbildung zu kritisieren und somit zu verbessern. Sie dürften auch mit jedem Versuch einer Kritik scheitern. Wenn Referendar 3 zum Beispiel offen über einen „Zeitfaktor“ klagen sollte, so dürfte ihm entgegen gehalten werden, dass der Beruf nun mal eine zeitliche Belastung mit sich bringt. Das Problem, welches Referendar 3 nicht formulieren kann, ist aber, dass die zeitlichen Belastungen des Referendariats keinen Ausbildungsfortschritt mit sich bringen: Ein Seminar ohne Ausbildungsziel und –inhalt ist eine überflüssige zeitliche Belastung, ein Lektionsentwurf ist Zeitverschwendung, wenn es lediglich formale Ansprüche erfüllt, nicht aber eigenes Unterrichten bereichert.

5.3 Referendare 5 und 6

Man fragt sich nun natürlich, ob es nicht auch Referendare gibt, die ungebrochen positiv Ausbildung konstatieren. Es gibt positive Rückmeldungen. Aus forschungspragmatischen Gründen diskutieren wir hier keine Rückmeldungen von Referendaren von Fachseminarleiter 3. Wir stellen zwei positive Rückmeldungen aus Seminaren vor, deren Fachseminarleiter nach unseren Untersuchungen „nicht ausbilden“. Zunächst zu Referendar 5, wir beschränken uns auf die Fragen, in denen der Referendar etwas über das Referendariat schreibt:

Frage 2. Denken Sie, dass das Referendariat Sie in die Lage versetzt, guten Mathematikunterricht abzuhalten? Wie beurteilen Sie Ihr Fachseminar diesbezüglich?

„2. Nach bisher x Jahren Unterrichtserfahrung erscheint mir das von mir besuchte Fachseminar praxisbezogen und hilfreich. Ich habe aus diesem Seminar eine Reihe wertvoller Anregungen bezogen und schätze den Austausch mit anderen Referendaren.“

Frage 3. Haben Sie in Ihrem Studium und in der zweiten Phase die fachliche Souveränität erlangt, die Sie sich für die Ausübung Ihres Berufes wünschen?

Fühlen Sie sich dem mathematischen Schulstoff gegenüber souverän? Wie ist der Umgang mit dem Problem der fachlichen Souveränität an Ihrer Ausbildungsschule und in Ihrem Fachseminar?

„3. Fachliche Souveränität habe ich seit meinem Studium in mehrjähriger Berufspraxis außerhalb des schulischen Bereichs erworben. Souveränität im Umgehen mit Jugendlichen in etwa x Jahren ehrenamtlicher Jugendarbeit.“

Frage 5. Fühlen Sie sich auf die „Lehrerqualifikationen“ (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Verwalten) durch Ihr Studium ausreichend vorbereitet? Wie werden diese Qualifikationen für Sie im Referendariat vertieft?

„5. Die sechs Qualifikationen werden meiner Meinung nach überwiegend gut und aus der Praxis heraus behandelt. Beim Punkt Innovieren fällt auf, daß er sich fast ausschließlich auf das Unterrichten bezieht.“

Man erkennt, dass dieser Referendar ausgesprochen zufrieden mit dem Fachseminar ist. Das Auffällige ist, dass auch er nichts darstellt, was auf eine Ausbildung hinweist. Der Referendar stellt eher eine betreute Junglehrer-Austauschrunde (sogenannte Kaffeekränzchen) dar. Der praktizistische Ansatz des Seminarleiters findet in diesem Referendar ein dankbares Gegenstück.

Ratlos hinterlässt und Referendar 6. Er äußert sich zum Referendariat in seiner Antwort auf Frage 2:

“2. Obwohl gerade das vierwöchige Unterrichtspraktikum einen guten Einblick in die Ausgestaltung der zukünftigen Lehrerrolle gab (den ich nicht missen möchte), ist gerade das Referendariat als Praxisausbildung in der Lage, guten Mathematikunterricht zu entwickeln. Das Fachseminar ist für mich dabei Pool für neue Ideen und Ort zur Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden. Es begleitet sinnvoll den Entwicklungsprozess und bietet Rückhalt. Der stetige Austausch unter Gleichgesinnten (Referendaren) kombiniert mit den gemeinsamen Problemlösungen finde ich sehr hilfreich.

Insgesamt denke ich, dass das Referendariat als Praxisteil der betreuten Ausbildung notwendig und hilfreich ist.”

Wir stellen diese Position dar, obwohl und weil sie singular und die insgesamt positivste Darstellung ist. (In manchen Forschungsrichtungen würde eine solche Position als extrem bzw. Ausreißer marginalisiert werden.) Der Text irritiert, weil er einem Verlautbarungsduktus unterliegt: Man ist nicht sicher, ob hier eine eigene Position oder eine Solls-Bestimmung vorliegt, sie sind textlich ineinander geschoben. Ausbildung deutet sich auch hier nur an einer Stelle an: Das Fachseminar sei “Ort zur Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden”. Die Aussage überrascht, weil weder der Fachseminarleiter noch die anderen Referendare dieses Seminars auch nur andeuten, dass im Fachseminar vorbereitete bzw. unterrichtete Stunden reflektiert werden. Ein anderer Referendar konstatiert hier lediglich “Erfahrungsaustausch, der unfruchtbar bleibt”.

Wie auch immer die Wahrnehmung einer Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden zustande kommt, sie bleibt das einzige Element von *Ausbildung*, mit dem die positive Darstellung des Fachseminars unterfüttert wird. Insofern ist es sicherlich nicht übertrieben zu konstatieren, dass die positive Wahrnehmung der Fachseminare durch die Referendare 5 und 6 trotz bzw. wegen des Nichterfolgens von Ausbildung zustande kommt.

Literatur

GRUSCHKA, ANDREAS (2002): Von den „Tabus über dem Lehrberuf“ zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung. (*Pädagogische Korrespondenz*. Heft 28, Winter 2001/02, S.46-57) Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag

MEYERHÖFER, WOLFRAM (2005): Tests im Test. Das Beispiel PISA. Verlag Barbara Budrich, Opladen

WERNET, ANDREAS (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Leske + Budrich, Opladen