

Gaetano Blando/ Sabine Klomfaß

Vom Erdulden in problematischen Strukturen

Ein Blick auf die Zweite Phase der Lehrerbildung ein Jahr danach.

Zusammenfassung: Der Artikel setzt sich kritisch mit den systemischen Ausbildungsgegebenheiten der Zweiten Phase der Lehrerbildung auseinander. Bei dem Versuch, strukturelle Ursachen für die hohe physische und psychische Belastung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) auszumachen, werden zwei Thesen aufgestellt: Es wird erstens darüber nachgedacht, inwieweit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) nicht sinnvolle oder kaum zu bewältigender Aufgaben abverlangt werden und zweitens wird der Frage nachgegangen, warum trotz dieser hohen Belastung so wenig konstruktive Kritik von Seiten der LiV offen kommuniziert wird. In diesem Zusammenhang wird die Auffassung vertreten, dass sich die Existenzängste der LiV stabilisierend auf die angsterzeugenden Strukturen auswirken.

Abstract: This article critically examines the systemic training conditions of the second phase of teacher apprenticeship. In an attempt to identify structural causes for the high physical and mental strain of teachers in the provisional teaching period, the article makes two assumptions: First, the article examines in how far teacher trainees are required to do meaningless or hardly manageable tasks; second, the question is pursued why, in spite of their high strain, teacher trainees openly express so little constructive criticism. In this regard the authors come to the conclusion that the teacher trainees' existential fears have a stabilizing effect on those fear-inducing structures.

Im Herbst 2010 beschloss unser damaliger Personalrat des Studienseminars eine Evaluation der Ausbildungsbedingungen. Den Anstoß für dieses Vorgehen gaben einige Komplikationen und Missstände, welche von den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) während ihrer Ausbildung geäußert wurden. Dabei ging es überwiegend nicht um eine hier und da als ungerecht empfundene Note oder das individuelle Verhältnis zu einem vermeintlich 'schwierigen' Ausbilder, sondern um systemimmanente Probleme, denen nicht mehr durch Gespräche oder die Arbeit des Personalrats beizukommen war. Außerdem wurden aus LiV-Kreisen immer wieder auch Nöte und Problemlagen mit der Bitte kommuniziert, diese nicht in die dafür zuständigen Gremien zu tragen, aus Angst, eine Thematisierung könnte im Fortgang der Ausbildung von Nachteil sein.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass sowohl die Seminarleitung als auch die Ausbildenden stets ihr Interesse an den Ausbildungsbedingungen deutlich gemacht und teilweise sehr engagiert das Gespräch über Verbesserungsmöglichkeiten mit den LiV gesucht haben. Die Rahmenbedingungen für einen konstruktiven Dialog schienen somit durchaus gegeben. Eine



anonyme Evaluation der Ausbildungsbedingungen mittels Fragebogen nach bestandenen Examen sollte nun also die Möglichkeit bieten, ohne Ängste und frei von institutionellen Abhängigkeiten die Dinge offen anzusprechen, die viele LiV in der Zweiten Phase der Lehrerbildung an die Grenzen ihrer psychischen und physischen Belastbarkeit bringen. Der Rücklauf der Evaluation war jedoch enttäuschend: Von den fast 70 Examinierten des Jahrgangs entschieden sich nur acht zur Teilnahme. Wie kam es zu dieser so schwachen Beteiligung? Waren die vielen Klagen über die zweijährige Ausbildungszeit hinweg also nur das übliche Gezeter? Also Ende gut, alles gut, und sowieso heißt es doch, was dich nicht umbringt...

Wir gehen davon aus, dass viele der frisch Examinierten überhaupt noch nicht in der Lage waren zu formulieren, was eigentlich die genauen Ursachen für die als extrem wahrgenommenen Belastungen waren. Denn einerseits war schon die nächste Stresssituation, die Stellensuche, zu bewältigen und andererseits ging es schließlich auch darum, sich einen eigenen Lebensrhythmus zurückzuerobieren. Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass die zurückliegenden Übel mehr beiseite geschoben als ausgesprochen wurden; das muss vielleicht auch als Selbstschutz interpretiert werden.

Jetzt, ein Jahr nach unserem eigenen Examen, wollen wir mit diesen Überlegungen aber doch noch einmal versuchen, zumindest unseren Unmut und den vieler LiV über diese Phase der Ausbildung zu reflektieren und bestenfalls die problematischen Strukturen dieses sozialen Regelwerks etwas genauer in den Blick zu nehmen. Unsere Überlegungen sollen als Beitrag zu der fortlaufenden Diskussion über das System der Lehrerbildung verstanden werden und können vielleicht auch künftigen LiV-Generationen dabei helfen, den strukturellen Ursachen ihrer Stress- und Negativgefühle auf die Schliche zu kommen. Um nicht missverstanden zu werden: Uns geht es also ausschließlich um das System bzw. die Strukturen der Ausbildung und nicht um eine Kritik an einzelnen Personen im Studienseminar. Dabei stellen wir zwei Thesen auf:

Erstens: Das Anforderungsprofil der Ausbildung sowie der Ausbildungsalltag in Schule und Studienseminar enthalten kaum zu bewältigende Aufgaben, mit denen die LiV häufig allein gelassen werden.

Zweitens: Die Existenzängste der LiV stabilisieren die problematischen Ausbildungsstrukturen.



1 Kaum zu bewältigende Aufgaben

Während des Referendariats werden die LiV immer wieder vor strukturell vorgegebene Herausforderungen gestellt, deren Bewältigung als kaum möglich oder deren Sinnhaftigkeit als äußerst fraglich wahrgenommen wird. Solch chronischer Hader über die *Ausbildungsbedingungen* bindet Ressourcen, die für die Auseinandersetzung mit den *Ausbildungsinhalten* dann nicht mehr zur Verfügung stehen. Dazu angehalten, Lösungen zu generieren, an deren Sinn oder Machbarkeit sie selbst nicht glauben, entwickeln die LiV individuell-demoralisierende bis hin zu kollektiv-verschwörerischen Strategien, um den Schein einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung zu erzeugen. Die Ebenen, auf denen es regelmäßig zu solchen Scheinlösungen kommt, sind vielfältig, die konkreten Situationen mitunter sehr komplex. Um zu veranschaulichen, welche Art von Herausforderungen hier gemeint ist, geben wir zwei Beispiele, a) die Lerngruppenanalyse, die obligatorisch in jeden Unterrichtsentwurf gehört, und b) die Mentorierung.

Ad a) Der Sinn einer Lerngruppenanalyse ist unbestritten, aber die Anforderungen an deren Erstellung sind so überladen, dass ritualisiert auf leere Phrasen oder auf von LiV zu LiV weitergegebene, also bereits 'bewährte' Satzbausteine zurückgegriffen werden muss. Obligatorische *Oerter-Montada-Sätze* sollen kaum vorhandene Erfahrungen der LiV bezüglich psychosozialer Entwicklungsphasen von Lernenden kompensieren. Sowohl der einzelne Schüler als auch die heterogene Lerngruppe ist mit dem üblichen vierfachen Blick auf die personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenzentwicklung darzustellen. Gleichzeitig muss aber auch die zu zeigende Unterrichtsstunde perfekt an die Lerngruppe angepasst werden, so dass herumgebogen und anschließend auf Hochglanz poliert wird. Das Fach- und Methodenwissen wird beispielsweise meist so formuliert, dass es das didaktische Stundenziel rechtfertigt und nicht umgekehrt. Statt zu lernen, wie man mit Unsicherheiten umgeht, die sich einfach dadurch ergeben, dass sich Schüler und Schülerinnen als Persönlichkeiten nur sehr oberflächlich mit hübsch klingenden Sätzen aus Lerngruppenanalysen verstehen lassen, wird eine durch vermeintliche Sachzwänge überfordernde, gleichzeitig aber leere Form favorisiert.

Wie entsteht diese Leere? In der Ausbildung werden in der Regel nur der formale Aufbau sowie die musterhafte inhaltliche Ausgestaltung einer Lerngruppenanalyse kommuniziert. Ob die Analyse in Bezug auf eine wirklich existierende Lerngruppe zutreffend ist, bleibt dahingestellt. Denn die eigentliche Tätigkeit des Analysierens wird weder sukzessive angeleitet noch professionell begleitet. Letztlich wird den LiV mit ihrem Zweiten Staatsexamen zwar attestiert, dass sie dazu in der Lage sind, eine mustergültige



Lerngruppenanalyse zu *schreiben*. Ob sie auch dazu fähig sind, eine Lerngruppe tatsächlich zu *analysieren*? Wer weiß.

Die auf diese Art praktizierte Lerngruppenanalyse verstehen wir als ein Symptom für den insgesamt bürokratisch-starren Umgang mit Vorgaben, die von Ausbildenden als Sachzwänge (Standards) präsentiert, von LiV im stummen Gehorsam übernommen – obwohl nicht verstanden – und schließlich wieder von den Ausbildenden flüchtig-formal bewertet werden.

Ad b) Die zweite Herausforderung, die in diesem Zusammenhang angesprochen werden soll, ist die wichtige, jedoch nicht selten schwierig zu organisierende MentorInnenschaft. Während einige LiV kontinuierlich und professionell betreut und beraten werden, finden andere LiV überhaupt niemanden, der oder die sich dazu bereit erklärt. Besonders diejenigen LiV, die ein Gespür für die chronische Überarbeitung der Lehrkräfte haben, wagen es kaum, um Hilfe zu bitten. Solche Alltagsberatung ist allerdings dringend vonnöten und eine unverzichtbare dritte Säule der Ausbildung neben Fach- und pädagogischen Seminarmodulen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass für die LiV bei der Mentorierung die Aufgabe wegfällt, sich stets professionell und kompetent darstellen zu müssen. Denn wer im Seminar stets die Keule einer zukünftigen Modulnote über sich spürt, der stellt dort Fragen gar nicht erst, die vielleicht banal wirken oder sogar Einblick in die eigene Unzulänglichkeit gewähren könnten. Der fehlenden Institutionalisierung der MentorInnenschaft (die z.B. durch Entlastungsstunden oder durch ein Teamteaching-Deputat erreicht werden könnte) als dritte Säule der Ausbildung ist es anzulasten, dass viele LiV an Aufgaben verzweifeln, die mit einem kollegialen Griff in den Erfahrungsschatz aus dem Schulalltag leicht bewältigt werden könnten.

2 Die Angst vor den Noten als Systemstabilisator

Auf dem Weg in den Lehramtsberuf finden selbstverständlich vielfältige Selektionsprozesse statt. Wir möchten an dieser Stelle nur auf die Benotung als Instrument eingehen, mit dem erfolgreichen LiV Vorteile (z.B. bei der Stellensuche) gewährt und gleichzeitig vermeintlich nicht geeignete Lehramtskandidaten aussortiert werden. Anzumerken ist dabei, dass eine Selektion, wenn sie erst in der Zweiten Phase der Lehrerbildung erfolgt, besonders bitter ist, da nach vielen Studienjahren die Zielgerade des Berufsabschlusses bereits in Sichtweite gerückt ist. Aber nicht nur am oberen und unteren Rand des Leistungsspektrums drängen sich die Noten penetrant in den Vordergrund, auch im mittleren Bereich können sie (Selbst-) Selektionsprozesse bewirken. Die Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien sieht die Professionalisierung in zwei (oder drei) Fächern vor, die in der Regel von den Studierenden



mit Kopf, Hand und Herz 'gelebt' werden. Daher muss man sich vergegenwärtigen, dass eine Leistungsbeurteilung, die eigentlich mit beispielsweise sieben Punkten das lockere Bestehen bedeutet, subjektiv als Brutalität empfunden wird, welche zu einer unterschweligen Angst des Scheiterns führt. Denn die Note als Gesamtbeurteilung wird zum Schicksal, welches die LiV in ihrer gesamten LehrerInnenpersönlichkeit auf ein *noch befriedigend* reduziert. Was man leistet, scheint also noch nicht einmal ganz *gut* zu sein. Die so diagnostizierte Mittelmäßigkeit in der eigenen Profession und Person ist schwer zu verkraften; besonders dann, wenn die Aufrechterhaltung einer positiven Anerkennungsbilanz (beispielsweise im Freundeskreis oder durch Hobbys) durch die Rahmenbedingungen der zeitintensiven Ausbildung kaum noch möglich ist. Folgt die LiV aus der vermeintlichen Bescheinigung der Mittelmäßigkeit dann für sich ein *Ungenügend* gemessen am eigenen höheren Anspruch, entsteht eine existenzielle Bedrohung als nagender Zweifel: Kann und soll der eigene Berufswunsch weiter verfolgt werden? Das System kommt an dieser Stelle eher denen entgegen, deren Motto lautet: Egal wie - Hauptsache durch! So pervertiert die gewissenhafte Selbstreflexion in der gegenwärtigen Ausbildung paradoxerweise zum Markstein auf dem Weg zur Selbstselektion.

Die mittlerweile (wieder) etablierte Vervielfältigung der Prüfungs- und Benotungssituationen durch die Modularisierung der Ausbildung macht aus der Angst vor der Note einen Dauerzustand. Das Gefühl, die eigene Existenz stünde in der Zweiten Phase der Lehrerbildung fortwährend auf dem Spiel, beeinflusst den Ausbildungsalltag in nicht zu unterschätzender Weise. So geht es im Umgang mit den Auszubildenden in erster Linie darum, in die richtige Schublade zu geraten, Geschmäcker zu erraten, zu gefallen und zu glänzen – das ist eine Form der Infantilisierung: Das Kind erwartet Lob, weil es das gemacht hat, was von ihm erwartet wurde. Kritik oder auch nur kritische Anregungen werden lieber verschwiegen (oder allenfalls taktisch eingesetzt). Denn zu hoch erscheint das Risiko, innerhalb der Seminargruppe negativ aufzufallen.

Problematische Strukturen erzeugen schlechte Tugenden

Als ursächlich für die von uns beschriebenen Probleme kommt immer wieder das Ausbildungssystem in den Blick, auf das die LiV zu Beginn der Zweiten Phase mit ihrer Verbeamtung rituell verpflichtet werden. Warum aber erhalten die LiV selbst die vorgefundenen Strukturen aufrecht, obwohl sie diese doch als problematisch wahrnehmen? Wir erklären uns diese Stabilität durch die als bedrohlich empfundene Kontingenz der Ausbildungsgegebenheiten. Diese sind insofern kontingent, als ein nicht-konformes Handeln von Seiten der LiV sowohl eine Verbesserung als auch eine Verschlechterung der konkreten Situation, in der sich die LiV befindet, zur Folge haben könnte. Diese Wahrnehmung der



Kontingenz – gemeint ist hier also die Vielfalt der denkbaren Konsequenzen – wirkt lähmend in Bezug auf das Ergreifen der eigentlich vorhandenen Möglichkeiten, Dinge zu ändern oder zumindest offen zu kritisieren.

Wir halten fest: Zwar wünschen die LiV Veränderungen der Ausbildung, aber das Risiko des Verfehlens der günstigsten Formung wird in der Regel höher eingeschätzt als die Chance auf eine Verbesserung der problematischen Strukturen. In der Konsequenz bleibt alles – unausgesprochen – wie gehabt. Während des Referendariats stabilisiert die Kontingenz fortwährend das Verhalten der LiV in ihrer Rolle als Abhängige, weil die Sorge allgegenwärtig ist, dass ein Ausbrechen aus dem vorgesehenen Rollenmuster neue Nachteile mit sich bringen könnte. Diese Angst vor dem Verfehlen der günstigsten Formung hindert somit die LiV daran, ihre Ausbildungssituation als solche wahrzunehmen, die sie aktiv und kritisch-konstruktiv mitgestalten können. Obwohl sie ihre Ausbildung in aller Regel ambitioniert und voller eigener Ideen beginnen, geraten viele LiV auf diese Weise nicht selten bereits nach wenigen Wochen in einen Modus des individuellen Erduldens und des kollektiven Gehorsams.

Letztlich wird das, was ist, so akzeptiert, um weiteren ggf. dann nicht mehr handhabbaren Veränderungen auszuweichen. Kaum eine LiV ist bereit, ihre Deckung für eine kritische Fußnote aufzugeben, da die Gefahr des individuellen Nachteils stets dominanter ist als die Chance auf einen kollektiven Zugewinn. Darüber hinaus wäre eine Verbesserung, die alle betrifft, im Kontext der Selektion kein echter Vorteil. Und so werden LiV zu Spielern, die gewinnen wollen. Auch aus diesem Grund kann die Kollegialität unter den LiV durch Konkurrenz- und Gefallensdruck vergiftet werden. Anzumerken ist ferner, dass unter diesen Bedingungen eine valide Evaluation der Ausbildungsstrukturen und -inhalte kaum gelingen kann, obwohl alle Akteure in der Zweiten Phase sicher ein ernsthaftes Interesse daran haben, festzustellen, welche Module aus welchen Gründen als besonders belastend oder auch besonders produktiv wahrgenommen werden, oder welche Ideen bezüglich einer Verbesserung der Lehre die LiV mitbringen.

Was also kann getan werden?

Wir sprechen uns dafür aus, dass während des Referendariats die Ausbildungsstrukturen regelmäßig von Ausbildern und Auszubildenden reflektiert werden sollten. Dabei sollte es möglich sein, Distanz zu den Vorgaben und Strukturen zu gewinnen, anstatt nur die Frage zu stellen, wie die jeweils vorgegebenen Erwartungen (ganz gleich, ob nur minimal, maximal oder optimal) erfüllt werden können. Nicht Misstrauen und Kontrolle, sondern Vertrauen und Kollegialität sollten die Zusammenarbeit bestimmen. Demzufolge sollte jede zukünftige



Lehrkraft zuallererst vorgelebt bekommen und selbst dafür einstehen, dass man auch in einem von vermeintlichen Sachzwängen überladenen Alltag stets einen wohlwollenden Umgang wahren kann. Dabei ist immer wieder zu bedenken, wie sich die rigiden Ausbildungsstrukturen auf die Gesamtsituation auswirken: Welcher Spielraum bleibt noch für die Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Lernsituationen der LiV, welche Möglichkeiten der Flexibilisierung bleiben für die Ausbilder, die von Termin zu Termin jagen? Das vom Ausbildungssystem diktierte Rollenverhältnis von Ausbildenden und LiV ermöglicht eine kollegiale und konstruktive Zusammenarbeit nur in besonderen Konstellationen und in sehr eingeschränktem Maße – zu mächtig ist der Notendruck, zu willkürlich die Beurteilung von Leistungen. Strukturelle Mängel sollten von LiV, vor allem aber von den Ausbildenden angesprochen werden. Weil es keiner LiV zu raten ist, ihre Deckung ganz zu verlassen, kann und muss der Versuch zur Verbesserung des Systems vom Studienseminar ausgehen. Die Ausbildenden sollten sich jedoch darüber im Klaren sein, dass in der alltäglichen Seminarsituation kaum authentisch kommuniziert wird und folglich anhand der Reaktionen der LiV auch wenig Rückschlüsse über die Qualität der eigenen Arbeit abgeleitet werden können – die LiV werden am Ende immer ergeben mitarbeiten.



Gaetano Blando (r.) ist Studienrat am Friedrichsgymnasium in Kassel.

Dr. **Sabine Klomfaß** ist Studienrätin z.A. an der Heinrich-von-Kleist-Oberschule in Berlin. Beide absolvierten ihr Referendariat von Februar 2009 bis Januar 2011.