
INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 39

FRÜHJAHR 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:
© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen
Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 **DIDAKTIKUM**
Dietrich Benner
Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf
ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen
Erziehung
- 21 **DAS AKTUELLE THEMA I**
Frank Ohlhaver
Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu ge-
ben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische
Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer
Kasuistik
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA II**
Andreas Wernet
Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Aus-
bildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen
- 64 **ERZIEHUNG NEU**
Christopher Leser
„Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von
(Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen
- 81 **ESSAY**
Michael Parmentier
Agora. Die Zukunft des Museums
- 91 **AUS DEN MEDIEN**
Karl-Heinz Dammer
„Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmannwelt als vorbereitende
Lernumgebung des Humankapitals
- 106 **DER REFORMVORSCHLAG**
Horst Bethge
Schöne neue Schule 2020
- 111 **DOKUMENTATION**
Aufgetischt und verspeist im September 2008 vor der großen
Finanzkrise

Andreas Wernet

Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen

I

Die zweite Phase der Lehrerbildung ist in auffälliger Weise von Unmuts- und Missfallensbekundungen begleitet. Auch wenn man den Eindruck gewinnt, diese Klagen gehörten zum guten Ton des pädagogischen Jargons – offensichtlich unrealistische Urteile wie „es war die Hölle“ gelten als Ausweis der Kritikfähigkeit –, müssen wir sie als Problemindikator ernst nehmen. Dass die zum Teil erschütternden Äußerungen späterhin relativiert werden („na ja, die Hölle ist vielleicht übertrieben“), darf nicht als Relativierung der tatsächlich anzutreffenden Problemlage interpretiert werden, sondern ist Bestandteil des Problems selbst. Wir haben es offensichtlich mit einem diffusen und unterschweligen, kaum greif- und benennbaren Unbehagen zu tun. Die Drastik vieler Unmutsäußerungen scheint weniger dem *Ausmaß* als vielmehr der Hartnäckigkeit und Persistenz des unscheinbaren Problemzusammenhangs geschuldet zu sein.

Dass für das Referendariat überhaupt ein solcher Problemzusammenhang besteht, ist aus konzeptioneller Perspektive nicht naheliegend. Wir haben es nämlich mit einem interessanten Modell der berufspraktischen Hinführung zu tun. Im Anschluss an die Praxisdistanz der universitären Ausbildung, die von Vielen ja eher negativ als Praxisdefizit, denn positiv als intellektuelle Herausforderung und Chance wahrgenommen wird, folgt nicht etwa der unvermittelte Sprung ins kalte Wasser der eigenverantwortlichen beruflichen Handlungspraxis, sondern eine angeleitete und moderierte Praxiserprobung. Das Referendariat schützt nicht nur vor einer Überforderung durch den unvermittelten Eintritt in eine neue und fremde Praxis; es stellt auch bezüglich des Lehrerberufs eine außerordentliche, wenn nicht einmalige Situation des kommunikativen Austauschs und der Beratung dar; mit Ausbildern, mit Lehrern, aber natürlich auch mit Referendariatskollegen. Aus der Perspektive der Orientierung an einer angestrebten beruflichen Praxis wäre einzig beklagenswert, dass die Berufsrolle noch nicht vollgültig und selbständig eingenommen werden kann. Anzunehmen wäre, dass mit zunehmender Dauer die ausbildnerische Begleitung als lästig empfunden wird, weil man endlich die eigenverantwortliche Berufsrolle einnehmen will.

Zu einer solcher Art *begünstigten* ausbildungs- und berufslogischen Situation des Referendariats stehen die Wahrnehmungen der Beteiligten in

schroffem Gegensatz. Wie kann es zu einer solchen Diskrepanz zwischen „positiver“ programmatisch-konzeptioneller Intention¹ und „negativer“ Wahrnehmung kommen? Unter den Gründen und Motiven, die regelmäßig genannt werden, um zu erklären, dass das Referendariat diese eigentlich naheliegenden Erwartungen enttäuscht, gehört der Hinweis auf die Doppelrolle der an der Ausbildung Beteiligten zu den wichtigsten: Helfen, Beraten, Unterstützen hier, Prüfen dort. Eine gedeihliche Ausbildungssituation sei schon deshalb erschwert, weil dieselben Personen, zu denen idealiter eine vertrauensvolle und kooperative Beziehung bestehen sollte, zugleich in die beruflich folgenreiche Beurteilung der Referendare involviert seien. Wie soll man vernünftig, offen und unbefangenen berufliche Handlungsprobleme kommunizieren, wenn später dann die Diskurspartner als Beurteiler erscheinen? Ist das nicht so, als würde man einen Anwalt als Rechtsbeistand konsultieren müssen, von dem man weiß, dass er später die Richterrolle einnehmen wird?

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Doppelrolle Ausbilder/Prüfer die Ausbildungsinteraktion potentiell belastet. Denn sie wirft die Frage auf, ob nicht die Art und Weise, wie ich mich als Referendar in den Ausbildungssituationen verhalte, im Studien- oder Fachseminar oder im Gespräch mit den Mentoren, negative Folgen für meine Beurteilung hat. Selbstverständlich, übrigens ganz in Übereinstimmung zur schulisch-unterrichtlichen Situation, führt die Doppelrolle, sei es direkt (z.B. in Form von schriftlichen, nicht-formalisierten Beurteilungen), sei es indirekt (durch subkutane, latente Effekte bei der formalisierten Benotung) zu einem Zuwachs an Diffusität und damit zu einer Abnahme formaler Kontrollierbarkeit der Leistungssituation; und das heißt wiederum, dass, mit Bourdieu gesprochen, habituelle Dispositionen zu einem Parameter der Beurteilung werden.

Dieser Prozess und seine Zusammenhänge sind bestens bekannt. Ich habe angedeutet, dass er auch im schulischen Kontext anzutreffen ist. Aber natürlich finden wir diese Phänomene in allen Situationen der Leistungsbeurteilung, die sich nicht auf einen unpersönlichen, universalistischen Formalismus (wie etwa in zentralen schulischen Leistungsvergleichstests) beschränken. Insofern ist die Beurteilungssituation im Referendariat, jedenfalls in ihren strukturellen Grundlagen, alles andere als außergewöhnlich; und dasselbe gilt von den mit dieser Situation verbundenen Belastungen. Die sozialpsychologischen Kosten des Referendariats und seiner Ausbildungs- und Prüfungssituation sind zunächst diejenigen, die wir in allen gesellschaftlichen Bereichen des Zugangs zu Berufspositionen qua Ausbildungszertifikat finden.

Die *formale* Struktur der personalen Ungeschiedenheit von Ausbilder- und Prüfungsrolle kann als solche kaum in überzeugender Weise als Grund für eine referendariatspezifische Belastung angeführt werden. Wenn diese Situation dennoch als besonders problematisch angesehen wird, so können

¹ Vielleicht urteilen Wehrdienstleistende über ihre Grundausbildung: „es war die Hölle“. Angesichts der dort angestrebten militärischen Initiation stünde dieses Urteil allerdings in Analogie zu den offiziellen Intentionen.

dafür nicht die äußeren Bedingungen verantwortlich sein; der Grund für die Unzufriedenheit muss vielmehr in ihrer materialen Ausgestaltung gesucht werden. Nicht die Tatsache, dass die Ausbilder zugleich eine Prüferrolle einnehmen, sondern der Umstand, wie dies erfolgt, würde dann die besondere Situation des Referendariats charakterisieren. Denn die Doppelrolle kann nur dann Anlass zu einer besonderen Belastung werden, wenn es nicht gelingt, die institutionalisierte personale Ungeschiedenheit kommunikativ abzufedern. Dazu gehört beispielsweise das Vertrauen darauf, dass die Diffusität der Ausbildungssituation nicht zu einer „indiskreten“ Beobachtungssituation degeneriert, dass also Ausbilder und Referendare dazu in der Lage sind, im wechselseitigen Austausch einen prüfungsindifferenten Bezug zur Sache herzustellen. Umgekehrt würde eine Ausbildungskultur, der dies *nicht* gelingt, sowohl die Sache als auch die sich auf sie beziehende Interaktion auf Prüfungsrelevanz hin reduzieren. Sie betonte gegenüber dem Modell einer kollegial vermittelten Kooperation die Asymmetrie der Ausbildungsinteraktion. Erst die Unfähigkeit oder das fehlende Vertrauen in die Fähigkeit zur Trennung von Ausbildungs- und Prüfungspragmatik verleiht der Doppelrolle ihre die Kooperativität und antizipierte Kollegialität der Ausbildungssituation unterminierende Wirkung.



In der personalen Ungeschiedenheit der Ausbildungs- und Beurteilungszuständigkeit tritt uns genau jener Strukturzusammenhang entgegen, in dem ein formales, leicht zu identifizierendes Merkmal der Ausbildung für ein Problem verantwortlich gemacht wird, das sich erst auf materialer Ebene ergibt. Dort nimmt das Problem aber eine nur unscheinbare und unspektakuläre Gestalt an. Es ist auf der materialen Ebene schwer zu identifizieren und liefert kaum den Stoff für jene Empörung, die ihm der Sache nach zukäme. Hilflos versucht sie sich, auf der formalen Ebene Ausdruck zu verschaffen und macht sich dabei unglaubwürdig.

Wir werden uns in den folgenden Fallstudien der materialen Ebene zuwenden. In explorativer Absicht soll an einigen Sequenzen aus schriftlichen Beurteilungen von Referendaren überprüft werden, ob sich empirische Evidenzen für die These latenter Probleme kollegialer Kooperation finden lassen. Im Kontext der Doppelrolle und des Prüfungsproblems eröffnet dieser Materialzugriff eine interessante Perspektive. Die Form der schriftlichen Beurteilung zwingt die Gutachter nämlich dazu, über eine notenförmige Bewertung (die uns als solche hier gar nicht interessieren soll²) hinaus ihre Erwartungen an die Referendare zu artikulieren. Darin sind nicht nur die Kriterien der jeweiligen Beurteilung enthalten; darüber hinaus dokumentieren schriftliche Beurteilungen grundlegende Haltungen zu der Ausbildungssituation und ihren Ansprüchen und vor allem auch eine (implizite und explizite) Selbstthematisierung der Rolle des Ausbilders/Gutachters; auch in Bezug zu den zu beurteilenden Referendaren. Die berufs- und ausbildungskulturellen Selbstverortungen, die in einer schriftlichen Beurteilung notwendig vorgenommen werden müssen, verweisen über das eigene Rollenverständnis hinaus auf die Komplementärrolle der Auszubildenden und damit, wenn auch nur indirekt, auf das *Ausbildungsverhältnis* selbst.

So erwarten wir von der schriftlichen Beurteilung jenseits ihrer vordringlichen und offiziellen Pragmatik Auskunft nicht über die zu beurteilende Person, sondern Auskunft über eine praktizierte Ausbildungskultur.

II

Die kurzen Sequenzen, die zwei Gesamtbeurteilungen entnommen sind,³ sind im thematischen Feld von „(Selbst-)Reflexion“ und „Diskussion“ angesiedelt. Es geht jeweils um Fragen der geistigen und diskursiven Bearbeitung pädagogischer Praxis. Dabei kommt aber nicht die Orientierung an einem Modell einer kollegial-diskursiven Berufskultur zum Ausdruck. Vielmehr scheint die dominante Orientierung einer konformistischen Berufskultur geschuldet zu sein, wobei sich heuristisch zwischen *autoritativem, infantilisiertem und technokratischem Konformismus* unterscheiden lässt.

(1) Autoritativer Konformismus

Obwohl die Selbstreflexion hinsichtlich lehrmethodischer Erkenntnisse bzw. fachspezifischer Aspekte noch nicht immer mit der notwendigen Tiefgründigkeit erfolgt, beweist er in nachfolgenden unterrichtsbetrachtenden Gesprä-

- 2 Die im Folgenden interpretierten Sequenzen entstammen „Gesamtbeurteilungen“ durch den Hauptseminarleiter (Brandenburg). Diese Gesamtbeurteilungen erfolgen auf der Grundlage von Beurteilungen durch die Ausbildungslehrkräfte (Mentoren) und durch die Fachseminarleiter. Die Note dieser Gesamtbeurteilung geht mit fünfzigprozentiger Gewichtung in die Gesamtnote der zweiten Staatsprüfung ein. Vgl. Brandenburgische Ordnung für den Vorbereitungsdienst, §§ 17; 29.
- 3 Die folgenden Fallstudien gehen auf ein zusammen mit Elisabeth Flitner an der Universität Potsdam durchgeführtes Forschungsseminar zu Beurteilungen im Referendariat zurück.

chen, dass er durchaus dazu in der Lage ist, indem er dabei zutreffend Rede und Antwort stehen kann.⁴

Der ausgewählte Beurteilungsabschnitt beginnt mit einer Kritik in Form einer *noch-nicht*-Formulierung. Diese scheint der Ausbildungssituation angemessen zu sein. Ein Aspekt einer Berufskompetenz gibt Anlass zu einem Monitum. Der hier beurteilte Referendar weise *geringfügige Schwächen* der *Selbstreflexion* auf; so kann die Aussageintention der Beurteilung umschrieben werden. Gegenüber diesem Monitum führt das *noch nicht* eine, so könnten wir sagen, optimistische Prognose ein.

Schauen wir uns diese Formulierung genauer an, so fällt auf, dass damit das Nichtvorliegen einer Fähigkeit bezeichnet wird, deren Aneignung oder Entwicklung in naher Zukunft als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Was man *noch nicht* kann oder ist, wird man bald einmal können oder sein. Wer von einem Kind sagt, es könne *noch nicht* lesen oder es gehe *noch nicht* zur Schule, der unterstellt, es könne bald lesen und gehe bald zur Schule.

In dem Beurteilungstext wird dem *noch nicht* ein *immer* nachgestellt. Darin drückt sich die Selbstverständlichkeitsunterstellung in gesteigerter Form aus. Ein Handlungsablauf führt meist zu dem gewünschten Resultat. Allerdings bedarf es noch der weiteren Übung, um aus dem *meist* ein *immer* zu machen. Dieses Bild verweist auf Routinisierung und Disziplinierung. Der Aneignungsprozess mag mühsam sein. Ist er abgeschlossen, ist dasjenige, das nun *immer* erfolgt und gelingt, nicht mehr der Rede wert. Es ist zu einer selbstverständlichen, trivialen Alltagskompetenz geworden.

Schauen wir uns die Formulierung in der Beurteilung an, dann sehen wir, dass der Gegenstand des Urteils alles andere als eine selbstverständliche Kompetenz bezeichnet: Es geht um die *notwendige Tiefgründigkeit* einer *lehrmethodischen* und *fachspezifischen Selbstreflexion*. Das *noch nicht immer* verweist darauf, dass der Kandidat meistens oder häufig mit der notwendigen Tiefgründigkeit reflektiert. Was ihm fehlt ist, dass dies *immer* geschehe. Inhaltlich ist damit eine beruflich-pädagogische Reflexionskompetenz angesprochen. Diese Kompetenz wird dem Kandidaten – mit Abstrichen – zugesprochen. Gleichzeitig aber erscheint diese Kompetenz sprachlich in der Figur einer selbstverständlichen, im Laufe der Zeit sich gleichsam von selbst ergebenden Fähigkeit. So wie das Kind bald lesen kann, so kann der Referendar bald einmal mit der notwendigen Gründlichkeit die Selbstreflexion betreiben.

So wird die in Anspruch genommene berufliche Handlungskompetenz der über eine gleichsam mechanische Anwendung hinaus erfolgenden Selbstbeobachtung und gedanklichen Durchdringung und Bearbeitung methodischer und fachlicher Fragen des Unterrichtens trivialisiert. Interessant daran ist, dass die hier thematisierte Selbstreflexion nicht nur die Fähigkeit bezeichnet, in kritische Distanz zum eigenen Unterrichtshandeln zu treten, son-

⁴ Aus einer Gesamtbeurteilung durch einen Hauptseminarleiter. Der Referendar erhält die Note 2 (gut); 11 Punkte. Im Original wird die Schreibweise „Selbstreflektion“ gewählt. Sie wird in der Interpretation durchgängig durch „Selbstreflexion“ ersetzt.

dem auch das berufskulturelle Medium bezeichnet, auf das eine kollegiale Kooperation im Sinne eines kollegialen Austauschs bezogen auf berufliche Handlungsprobleme angewiesen ist. Genau darauf referiert das Urteil. Aber indem es darauf trivialisierend referiert, unterläuft es zugleich die berufskulturelle Dignität des in Anspruch genommenen Konzepts der Selbstreflexion. Der Beurteiler bringt damit zum Ausdruck, dass er sich an dem Modell nur scheinbar, nur in Form einer semantischen Floskel, orientiert. Die Idee eines selbstreflexiven beruflichen Selbstverständnisses und einer darauf aufbauenden beruflichen Verständigungskultur ist damit stärker beschädigt, als wenn sie gar nicht erst in Anspruch genommen worden wäre. Sie in einem Atemzug zu reklamieren und zu unterlaufen entspräche einer Ausbildungskultur, in der ein Modell des diskursiven Austauschs nur unauthentisch und legitimatorisch mobilisiert wird, um hinter dessen Rücken eine mechanistisch ritualisierte Ausbildungskultur zu praktizieren.

...dass er durchaus dazu in der Lage ist, indem er dabei zutreffend Rede und Antwort stehen kann.

Dem Monitum folgt nun ein Lob. Dem *noch nicht immer* steht gegenüber, dass der Kandidat *beweist, dazu durchaus in der Lage zu sein*. Diesen Beweis erbringt er, wenn man ihn *zur Rede stellt*. Wenn der Referendar in einem *unterrichtsbetrachtenden Gespräch* mit Fragen konfrontiert wird, dann legen seine Antworten Zeugnis davon ab, dass er zu einer *tiefgründigen Selbstreflexion* in der Lage ist.

Die Obwohl-Konstruktion dieses Urteils erzeugt eine logische Schiefelage. Denn dass der Referendar zu einer *tiefgründigen Selbstreflexion* in der Lage sei, ergibt sich ja schon aus dem ersten Teil der Aussage, dem Monitum. Wenn diese Selbstreflexion *noch nicht immer* im gewünschten Sinne erfolgt, dann setzt das ja die grundsätzliche Fähigkeit voraus. Umgekehrt kann der Referendar in dem *unterrichtsbetrachtenden Gespräch* nicht unter Beweis stellen, dazu in der Lage zu sein, *immer* eine *tiefgründige Selbstreflexion* vorzunehmen. Er kann dort nur beweisen, dass er *grundsätzlich* zu einer Selbstreflexion in der Lage ist.

Offensichtlich will der Beurteiler in Rechnung stellen, dass der Referendar zu einer geforderten und wünschenswerten Selbstreflexion in der Lage ist, diese aber nicht in einem gewünschten Maße praktiziert. Es geht also, wenn wir so wollen, um Kompetenz und Performanz.

Aber woher weiß der Ausbilder um das Defizit der Selbstreflexion? Ein solches Urteil könnte sich darauf berufen, dass der Referendar in einem nachbetrachtenden Gespräch nicht dazu in der Lage ist, eine kritische Distanz zum Unterrichtsgeschehen einzunehmen. Davon ist hier aber nicht die Rede. Das Urteil impliziert ja das genaue Gegenteil. Ihm wird ja gerade bescheinigt, dazu in der Lage zu sein.

Das Performanz-Defizit, das hier unterstellt wird, kann nur darin gesehen werden, dass der Referendar *schweigt*, wenn er nicht zur Rede gestellt wird. Obwohl er etwas zu sagen hätte, obwohl er zu einer kritischen Distanz in der

Lage ist, äußert sich die Selbstreflexion nur dann, wenn er zur Rede gestellt wird; wenn ihm die Rede abgenötigt wird.

Eigentlich wird hier also eine „Mitarbeitsnote“ vergeben. Das Monitum richtet sich objektiv nicht gegen die Kompetenz der Selbstreflexion, sondern gegen deren kommunikative Inszenierung. Das Problem dieser Kritik besteht darin, dass die Kompetenz zur Selbstreflexion und ihre diskursive Realisierung ineins gesetzt werden. Das ist gerade unter Kollegialitätsgesichtspunkten bemerkenswert. Gerade unter der Perspektive einer kollegial orientierten Berufskultur kann in einer diskursiven Praxis einer unterrichtlichen Reflexion eine tragende Säule gesehen werden. Und natürlich stellt das Studienseminar als Ausbildungsstätte idealiter einen privilegierten Ort der Realisierung einer solchen kollegial-diskursiven Berufskultur dar. Das in der Beurteilung versteckte Monitum bezüglich der „Mitarbeit“ des Referendars könnte sich hierauf berufen und im Geiste dieses kollegial-diskursiven Modells erfolgen. Wenn aber die Beurteilung diesem Modell konsistent folgen wollte, dann müsste sie es explizit reklamieren. Dann müsste hier explizit eine Kritik an den Defiziten einer diskursiv-kollegialen Haltung des Referendars zu finden sein.

Dass sich diese Kritik als explizite nicht findet, verweist darauf, dass das Monitum hier – ganz im Sinne von „Mitarbeit“ – im Geiste der Konformität und nicht im Geiste diskursiver Kollegialität auftritt. Denn die in der Beurteilung reklamierte Kompetenz erweist sich darin, *zutreffend Rede und Antwort stehen* zu können. Schon das *Rede und Antwort stehen* kontextuiert das Gespräch in inquisitorischer Asymmetrie. Derjenige, der Rede und Antwort stehen kann, hat sich vielleicht als klug, geschickt, kompetent, schlagfertig, geistesgegenwärtig usw. erwiesen; er hat aber sicherlich nicht als Kollege gehandelt. Es ist also nicht nur das Pragma der Beurteilung, das eine asymmetrische Relation erzwingt; darüber hinaus wird diese Relation „ohne Not“ sinnlogisch in die Ausbildungsinteraktion verlängert. Das unterrichtsreflektierende *Gespräch* wird nicht nur zum Gegenstand einer Beurteilung; seine Praxis wird von vornherein als Befragung, nicht als Austausch, konzipiert.

Das Adjektiv *zutreffend* verfestigt schließlich dieses anti-kollegiale Asymmetriemodell. Die *tiefgründige Selbstreflexion* als potentieller performativer Beitrag eines kollegialen Diskurses ist vollständig einer Richtig-falsch-Kodierung unterworfen. Das in der Beurteilung implizit reklamierte Modell der „Mitarbeit“ geht vollständig an dem Modell einer kollegial-kritischen, diskursiven Praxis vorbei. Es reklamiert die Konformität des Sich-unterwerfens unter einen absolut gesetzten Rahmen von richtig und falsch.

Die kollegiale Neurotisierung die wir hier vorfinden, besteht darin, dass die Struktur einer konformitätsorientierten Unterwerfung als solche explizit nicht in Anspruch genommen wird, sondern – fälschlicherweise – mit dem Modell kritischer Distanz (Selbstreflexion) gleichgesetzt wird. Subalternität und Kollegialität erscheinen ungeschieden. Das bedeutet, dass die Einnahme einer kollegial-diskursiven Perspektive immer auch als asymmetrische Unterwerfung erscheint, die Verweigerung der Unterwerfung immer auch als Verweigerung von Kollegialität.

(2) Infantilisierender Konformismus

In den Seminaren erlebte ich Frau G. immer als engagierte Teilnehmerin, die sich in die Diskussion einbrachte und auch Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtete. Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig. Für ihre Kollegen war sie stets Ansprechpartner.⁵

Hier sind wir nun mit dem Topos „Mitarbeit“ konfrontiert und werden unmittelbar an eine Verbalbeurteilung im Primärbereich erinnert:

Im Unterricht erlebte ich Gudrun immer als engagierte Schülerin, die sich in das Unterrichtsgeschehen einbrachte und auch Beispiele aus ihrem eigenen Erfahrungsraum berichtete. Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig. Für ihre Mitschüler war sie stets Ansprechpartner.

Dieser einfache Ersetzungstest macht die häufig erhobene Klage der Referendarin, wie Schüler behandelt zu werden, nachvollziehbar. Die Unangemessenheit, auf die diese Klage sich beruft, gilt es zu explizieren.

Zunächst ist auffällig, dass hier ein „Erlebnisbericht“ gegeben wird. Warum *ist* die Referendarin nicht einfach eine *engagierte Teilnehmerin*? Das Erleben ist außerhalb der Sphäre des Urteils angesiedelt. Es ist nicht überprüfbar und nicht kritisierbar und thematisiert das subjektive Befinden gegenüber Ereignissen der äußeren Realität. Dieser explizite Subjektivismus stellt eine Entgrenzung des pragmatischen Rahmens der Beurteilung dar. Der so Beurteilte könnte sich gegen eine solche Formulierung – etwa im Rahmen einer unmittelbaren Interaktion – verwahren und einwenden: „Wie Sie mich erlebt haben, tut nichts zur Sache“. Angemessen erschiene eine solche Formulierung allenfalls im Kontext einer subjektiven Auskunft oder Empfehlung unter Kollegen. Dabei geht es nicht um ein objektives, universalisierungsfähiges Urteil, sondern um eine persönliche, partikuläre Einschätzung. Das *Ich erlebte* würde in diesem Zusammenhang gerade die Subjektivität des Urteils unterstreichen.

Auch der materiale Fokus der Beurteilung, nämlich dass die Referendarin *in den Seminaren immer eine engagierte Teilnehmerin* gewesen sei, ist unangemessen. In der analytisch-reflektierenden, diskursiven Handlungssphäre des *Seminars* stellt Engagement kein Beurteilungs- oder Bewertungskriterium dar. Ein gemeinsames, praktisches Unternehmen wird von dem Engagement der Teilnehmer profitieren. Innerhalb einer diskursiven Praxis aber ist das Prädikat, *engagierte Teilnehmerin* (gewesen) zu sein, objektiv disqualifikatorisch. Es verweist darauf, dass sich die Referendarin an den Seminar Diskussionen über das als Normalerwartung gesetzte Maß hinaus (*engagiert*) *beteiligt* hat. Die Beteiligung selbst ist natürlich ein Konstitutivum auch einer diskursiven Praxis. Ohne Diskursbeiträge kann der Diskurs nicht stattfinden. Aber der Teilnahme *als Teilnahme* kommt keine diskursive Qualität zu. Im Gegenteil: Die Teilnahme als Teilnahme unterläuft sogar logisch die diskur-

⁵ Aus einer Abschlussbeurteilung durch den Hauptseminarleiter. Die Referendarin erhält die Note 3; 8 Punkte.

sive Praxis.⁶ Umgekehrt legt der Beurteilungstext damit sein implizites Verständnis der Ausbildungspraxis im Studienseminar dar; es geht um Mitarbeit, aktive Teilnahme und Engagement, nicht um die Sache.

Das Engagement von Frau G. bestand darin, dass sie sich in die Diskussion einbrachte und auch Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtete.

Das sich in eine Diskussion einbringen reproduziert die in der bisherigen Interpretation gewonnene Fallstruktur. Das Einbringen thematisiert die Artikulationsbereitschaft und -freudigkeit. Wer sich einbringt, der hat damit gezeigt, dass er dazu in der Lage ist, eine aktive Rolle in einer Diskussion zu spielen. Bezüglich der Gesamthandlung *Diskussion* wird dies insbesondere durch sprachliche Ersetzungstests deutlich: „der Diskussion wichtige Impulse gegeben“, „die Diskussion mit interessanten Sichtweisen bereichern“ usw.; das alles sind Formulierungen, die den Diskussionsbeiträgen eine inhaltliche Substanz zuerkennen und die Diskussion als solche damit als eine an inhaltlicher Substanz orientierte Interaktionspraxis konzipieren würde. Was wir hier vorfinden entspricht dagegen völlig derjenigen Handlungspraxis, die alltagsweltlich abschätzig als „Laberrunde“ bezeichnet wird; eine Handlungspraxis, in der der lebendige Wortbeitrag als solcher und unabhängig seiner inhaltlichen Qualität prämiert wird.

Explizit wird die Selbstdisqualifikation der seminaristischen Ausbildung schließlich, wenn der Referendarin bescheinigt wird, *Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtet* zu haben. Ein zentrales Strukturmerkmal dieser Ausbildungsphase besteht in dem Wechsel einer extensiven Praxisvorbereitung (Unterrichtsplanung), einer Praxiserprobung und einer Praxisreflexion (Seminar). In diesem ausbildungslogischen Zusammenhang schon alleine in dem Berichten von Beispielen aus der eigenen Schulpraxis einen lobenswerten Sachverhalt zu sehen, stellt geradezu eine Karikatur dar. Unwillkürlich ist man an den Primarschüler erinnert, der eine lebendige Teilnahme am Unterricht auch dadurch dokumentiert, dass er außerunterrichtliche Erlebnisse in die unterrichtliche Interaktion *einzubringen* vermag (wenn er im Biologieunterricht etwa erzählt, dass eine Eule flauschige Federn habe und so fast lautlos fliegen können; das habe er im Urlaub beim Besuch einer Greifvogelschau erfahren).

Interessant an dieser letzten Formulierung ist, dass das Modell einer auf Praxisreflexion angewiesenen Lehrerausbildung von dem Ausbilder durchaus zustimmend in Rechnung gestellt wird. Würde man ihm einen Fragebogen präsentieren mit der Frage: „Stellt die Praxisreflexion eine tragende Säule der Lehrerausbildung dar“, so würde er angesichts der Alternativen: „stimme zu – weiß nicht – stimme nicht zu“ zweifellos ersteres ankreuzen. Der Beurteilungstext gibt aber auch zu erkennen, dass dieses Modell nicht ernsthaft angenommen wird. Wir haben es mit einer Art Lippenbekenntnis zu tun. Dieses erzeugt allseitige Unverbindlichkeit. Weder erlaubt diese Haltung eine ernst-

6 Das schließt nicht aus, dass eine Beurteilung das Monitum enthält, der Referendar habe sich an einem Diskurs nicht beteiligt.

hafte Berufung auf das in Anspruch genommene Prinzip, noch eine Kritik dieses Prinzips, die sich schon daran aufreiben würde, dass es als solches ja nicht ernst gemeint ist.

Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig.

Wir erfahren nun eine weitere Begründung des Urteils, es handle sich bei Frau G. um eine *engagierte Teilnehmerin*. Infantilisierung und Konformismus schreiben sich hier strukturlogisch fort. Was inhaltlich auf eine – pointiert ausgedrückt – außeralltägliche Hingabe an die berufliche Handlungsanforderung verweist, entpuppt sich als gehorsame Übernahme von Aufgaben, deren Lösung lediglich auf Zuverlässigkeit (unwillkürlich denkt man an den „Tafeldienst“) verweist; nicht etwa auf Problemlösung.

Zum Schluss dieses Absatzes findet sich eine bemerkenswerte Formulierung, die explizit auf das Thema Kollegialität Bezug nimmt:

Für ihre Kollegen war sie stets Ansprechpartner.

Müssen wir nach der bisherigen Interpretation davon ausgehen, dass hier ein Modell von Kollegialität gar nicht in Anschlag gebracht wird, so stoßen wir nun auf eine Formulierung, die uns mit einem zu dieser Interpretation quer stehenden Kollegialitätsmodell konfrontiert.

Zunächst erscheint es bemerkenswert, dass hier überhaupt die Formulierung *für ihre Kollegen* gewählt wird. Dieser Formulierung können wir nicht eindeutig entnehmen, von welcher Personengruppe die Rede ist. Sind hier statusgleiche Referendariatskollegen gemeint? Oder sind hier die Lehrerinnen und Lehrer gemeint? Die Tatsache, dass wir diese Frage sprachlich nicht eindeutig beantworten können, verweist ihrerseits auf ein offenes, statusindifferentes Modell von Kollegialität. Von einem autoritativen, statusorientierten Habitus kann hier nicht die Rede sein.

Gleichzeitig wird der Referendarin ein kollegialer Status dadurch zuerkannt, dass sie es ist, an die die *Kollegen* sich wenden und bei der sie mit ihren Anliegen Gehör finden (*Ansprechpartner*). Mit *Ansprechpartner* sind interne Handlungsträger bezeichnet, an die sich externe Personen wenden sollen und können. Im Zusammenhang des Referendariats hätten wir erwarten können, dass die Referendarin im Kollegium einen oder mehrere Ansprechpartner *hat*, selbst aber nicht Ansprechpartner *ist*. Dass sie als Novizin für die *Kollegen Ansprechpartner ist*; darin können wir eine kollegiale Wertschätzung seitens des Beurteilers sehen.

Allerdings lohnt sich hier eine genauere Analyse des Terminus *Ansprechpartner*. Wir sehen sehr schnell, dass hier informationelle und organisatorische Hilfen thematisch sind. Ansprechpartner teilen mit, an welche Stelle man sich zu wenden hat, sie geben Informationen, die man benötigt, um bestimmte Probleme zu lösen (wo finde ich was) usw. Die Beziehung zwischen einer Person X und *ihrem Ansprechpartner* ist also alles andere als kollegial. Es handelt sich um eine Beziehung, die informationell und organisatorisch auf praktische Hilfe ausgerichtet ist.

Nun sehen wir, worin die eigentümliche Verdrehung von Innen und Außen – die Referendarin ist Ansprechpartner für ihre Kollegen – sinnstrukturell begründet ist. Das Urteil bringt nichts anderes zum Ausdruck, als das Lob der *Hilfsbereitschaft* von Frau G. Sie hat sich den Kollegen gegenüber als hilfsbereit erwiesen. Aus der kollegial vollwertigen Diskurspartnerin ist eine artige, weil stets hilfsbereite Mitarbeiterin geworden.

Ein solches Urteil kommt ohne Präntion nicht aus. Die materialen Dimensionen der Beurteilung sind von solcher Trivialität, dass sie sich als solche hinter dem Anspruch von Kollegialität tarnen müssen. Frau G. zu bescheinigen, eine stets hilfsbereite *Person* zu sein, erscheint der Beurteilungspraxis – verständlicherweise – nicht adäquat. Es handelt sich ja um eine triviale und alltägliche und damit auch selbstverständliche Handlungsdisposition, die gerade deshalb als Dimension einer spezifischen beruflichen Handlungskompetenz untauglich ist. In dem tatsächlichen Urteil bleibt dieser materiale Bezug natürlich erhalten. Allerdings versteckt sich dieser Bezug hinter der Berufung auf Kollegialität. Erst die Formulierung, die Frau G.s Verhalten *gegenüber ihren Kollegen* zu beurteilen beansprucht, kleidet das Triviale ins Gewand einer im berufsspezifischen Kontext erwähnenswerten Tugend.

Die Logik der Präntion ist übrigens nicht zu verwechseln mit der in sprachlichen Beurteilungen anzutreffenden semantischen Milderung eines Negativurteils bzw. semantischen Überhöhung eines Positivurteils. Wenn eine Beurteilung dem Kandidaten „hervorragende Kenntnisse“ auf einem bestimmten Gebiet bescheinigt, dann kann es durchaus sein, dass diese Kenntnisse „tatsächlich“ bescheidener ausfallen, als das Attribut hervorragend attestiert. Aber der materiale Bezugspunkt des Urteils ist klar und eindeutig. Im vorliegenden Fall wird durch die Formulierung der Beurteilung dieser Bezugspunkt selbst als nebulöser erst erzeugt. Nicht die Positivität des Urteils, sondern die Positivität des materialen Bezugspunktes dieses Urteils unterliegt der Logik des Vorgeblichen. Die Positivität des Urteils mag der spezifischen Semantik verbaler Beurteilungen geschuldet sein; die Vorgeblichkeit des materialen Bezugspunktes der Beurteilung lässt sich darauf nicht zurückführen.

(3) Technokratischer Konformismus

In den Unterrichtsreflexionen konnte die Studienreferendarin die Stunde hinsichtlich Methodik, Lernpsychologie und Kommunikation meist umfassend einschätzen. Auch hier zeigten sich Probleme beim Einschätzen des Zielaspekts. Hinweise nahm Frau B. an, wenn sie von deren Richtigkeit überzeugt war. Hier möchte ich hervorheben, dass Frau B. sehr gewissenhaft nachfragte. Es ging ihr stets darum, sich nicht überreden, sondern überzeugen zu lassen. Wenn sie dann von der Richtigkeit überzeugt war, setzte sie diese Gedanken meist in einer der darauffolgenden Stunden um.⁷

7 Die Sequenz entstammt derselben Beurteilung wie die im vorangegangenen Abschnitt interpretierte.

Auch in dieser Textpassage geht es thematisch um *Unterrichtsreflexion*. Die Beurteilung nennt die Dimensionen, in denen sich die Reflexion vollziehen soll: *Methodik, Lernpsychologie, Kommunikation und Zielaspekt*. Hinsichtlich der ersten 3 Dimensionen wird die Reflexionskompetenz der Referendarin positiv eingeschätzt: sie *konnte die Stunde meist umfassend einschätzen*. Damit ist die *praktische Urteilskompetenz* thematisch. Etwas *einschätzen zu können* bedeutet, Sachverhalte und Vorgänge auf Motive und Interessen, auf Folgen und Nebenfolgen hin analytisch würdigen zu können. Es handelt sich dabei um eine evaluative, beurteilende oder diagnostische Kompetenz.

Eindeutig ist damit ein Berufsverständnis zum Ausdruck gebracht, das der Unmittelbarkeit der beruflichen Handlungspraxis eine distanzierte Beurteilung (*Einschätzung*) dieser Praxis zur Seite stellt. Insofern stehen wir vor einem Konzept der Reflexivität. Allerdings wird hier eine technologische, zweckrationale Reflexivität in Anspruch genommen. Die der Referendarin bescheinigte Reflexionskompetenz läuft darauf hinaus, dass sie dazu in der Lage ist, im nachhinein richtiges von falschem Handeln zu unterscheiden, dass sie *einschätzen kann*, was sie gut gemacht hat und was sie schlecht gemacht hat. Der praktische Fokus dieser Operation besteht darin, das Gute beizubehalten, das Schlechte in Zukunft zu ändern.

Wichtig bleibt festzuhalten, dass damit ein Verständnis von *Unterrichtsreflexion*, das über die technologisch-zweckrationale Reflexivität hinaus ginge, ausgeschlossen ist. Die Infragestellung etwa von Zwecken selbst ist in diesem Modell nicht vorgesehen. Trotz der beanspruchten reflexiven Kompetenz bleibt es hier bei einem *handwerklichen* Modell schulpädagogischen Handelns. Aus der Perspektive der berufssozialisatorischen Kollegialität ist in diesem Modell das Symmetrie-Asymmetrieverhältnis umfangslogisch definiert. Es basiert auf der Vorstellung einer vollständigen Kompetenz, die es in der Ausbildung zu erwerben gilt. Die Symmetrirelation ist dabei durch den Bestand der *schon* angeeigneten Fähigkeiten gegeben, die Asymmetrirelation durch die *noch nicht* angeeigneten Fähigkeiten. Wie im ersten Fallbeispiel (s.o.) taucht hier ein Kompetenz-Performanz-Problem auf. Statt auf die grundsätzliche Kompetenz hinzuweisen (*Die Referendarin ist dazu in der Lage, ...adäquat einzuschätzen*), wird hier ein Häufigkeitsausdruck gewählt: *meistens konnte sie es, manchmal konnte sie es nicht*. Wir stehen also vor derselben Figur, die oben *noch nicht immer* feststellte. Deren Konkreismus wiederholt sich nun in dem *umfassend*. Substanzielle, material gesättigte Urteilsdimensionen bezüglich einer beruflichen Handlungskompetenz werden also systematisch durch umfangslogische Kategorien ersetzt; Quantitäten treten an die Stelle von Qualitäten.

Auch hier zeigten sich Probleme beim Einschätzen des Zielaspekts.

Unter den vier Kompetenzdimensionen gibt der *Zielaspekt* Anlass zu einem negativen Urteil. Diesbezüglich *zeigten sich Probleme*. Gemeint ist wohl, dass *die Einschätzung des Zielaspekts* der Referendarin Probleme bereitet. Sie tut sich diesbezüglich schwer. In der Beurteilung aber verschwindet sprachlich ein Handlungssubjekt. Wenn wir im Kontext des Kfz-Handwerks

etwa die Formulierung finden: *auch hier zeigten sich Probleme beim Auswechseln der Bremscheiben*, so verweist das auf ein technisches Problem der Bremsanlage, nicht auf die Unfähigkeit der Mechaniker. An diesem einfachen Gedankenexperiment mag der technokratische Duktus der gewählten Beurteilungsformulierung deutlich werden. Das *Einschätzen des Zielaspekts* – der materiale Ort der Unterrichtsreflexion – erscheint sprachlich verdinglicht.

Hinweise nahm Frau B. an, wenn sie von deren Richtigkeit überzeugt war.

Explizit wird nun der Aspekt des Konformismus ins Spiel gebracht. Denn dem *Annehmen von Hinweisen* steht das *Ablehnen* gegenüber. An der Negativform zeigt sich deutlich eine abermalige sprachliche Schiefelage. Denn streng genommen ist ein *Hinweis* nicht Gegenstand des *Annehmens* oder *Ablehnens*. Hinweise kann man aufgreifen, aufnehmen, beachten oder berücksichtigen, und man kann sie ignorieren, missachten oder unberücksichtigt lassen.

Wie ist die sprachliche Verschiebung, die hier vorliegt, zu verstehen? Wenn wir nach Kandidaten für ein *Annehmen* suchen, die dem *Hinweisen* ähnlich sind, dann stoßen wir auf den *Rat*. Einen *Rat* kann man *annehmen* oder *ablehnen* (oder *nicht annehmen*). Anders als ein *Hinweis* zielt ein *Rat* auf eine bestimmte Handlungspraxis. Der *Hinweis* als solcher zielt dagegen nicht auf eine Handlungspraxis, sondern auf die Objektwelt bzw. die Welt propositionaler Gehalte. Wir können uns die Differenz an einem einfachen Alltagsbeispiel deutlich machen. In Vorbereitung einer langen Autoreise kann mir ein Freund *raten*, die Reise durch eine Zwischenübernachtung zu unterbrechen. Treffe ich nun am Abend des ersten Reisetages auf ein *Hinweisschild* am Straßenrand, das ein Hotel ankündigt, so kann ich diesen *Hinweis* nicht ablehnen. Ich kann dann den *Rat* meines Freundes *annehmen*. Habe ich mich dazu entschlossen, auf eine Übernachtung zu verzichten, dann habe ich den *Rat* meines Freundes *abgelehnt* (oder: *nicht angenommen*). Das *Hinweisschild* aber habe ich *unberücksichtigt* gelassen.

Dieses Gedankenexperiment zeigt, welche Verwechslung in der Beurteilung vorliegt. Der *Hinweis* wird selbst schon als praktische Handlungsanleitung verstanden. Die *Hinweise*, die die Referendarin annimmt, sind eigentlich *Ratschläge*. Nun wird man vielleicht einwenden, dass solche Hinweise im Rahmen von Nachbetrachtungen des Unterrichts kaum anderes sein können als *Ratschläge*. „Sie sprechen sehr leise“ bedeutet: „Sie sollten lauter sprechen“. „Sie sind etwas früh dazu übergegangen, ein neues Thema einzuführen“ bedeutet: „Sie hätten den Wiederholungsübungen mehr Raum geben sollen“ usw. Und in der Tat stellen Hinweise solcher Art nichts anderes als *Ratschläge* im Sinne praktischer Handlungsanleitungen dar. Bemerkenswert dabei ist aber, dass die Möglichkeit eines Hinweises, der nicht zugleich Instruktion ist, gar nicht vorgesehen ist. Unterrichtliche Handlungsprobleme, die sich nicht durch eine einfache Handlungsanweisung lösen lassen, und darin besteht die Pointe der Interpretation dieser Textsequenz, sind als Gegenstand der *Unterrichtsreflexionen* erst gar nicht vorgesehen.

Das Problem eines unterrichtstechnologischen Berufsverständnisses wird damit offensichtlich. Es besteht nicht in der Anwendung von Techniken. Nichts spricht gegen die Annahme, dass im Unterricht sich bestimmte Handlungsprobleme durch die Anwendung von Techniken lösen lassen und dass demzufolge die Aneignung dieser Techniken ein Ziel der zweiten Phase der Lehrerbildung darstellt. *Technokratisch* wird dieses Berufs- und Ausbildungsverständnis dann, wenn es die allumfassende problemlösende Zuständigkeit der Unterrichtstechnologie proklamiert. Genau dies vollzieht sich hier. Von einem technokratischen Habitus können wir deshalb sprechen, weil die technologische Kritik die Unterrichtsreflexion monopolisiert. Dass die Reflexion auf unterrichtliche Problemstrukturen stoßen kann, deren Lösung durch praktische Handlungsanweisungen nicht zu bewerkstelligen ist, ist von vornherein ausgeschlossen.

Die Feststellung, dass die Referendarin die *Hinweise* dann und nur dann *annahm*, wenn sie *von deren Richtigkeit überzeugt war*, bringt eine Ambivalenz zum Ausdruck. Der ausbildungslogische Funktionsablauf: Hinweise geben, annehmen, umsetzen, ist durch ein subjektives Moment vermittelt. Bei dieser Referendarin kommt er nur dann zu Stande, wenn sie von der Richtigkeit der Hinweise überzeugt ist. In dieser Feststellung ist eine deutliche Kritik an der Referendarin enthalten. Sie macht die Einnahme ihrer Auszubildendenrolle von ihren *Überzeugungen* abhängig. Liegen diese nicht in Übereinstimmung zu den *Hinweisen* des Ausbilders, dann finden diese keine Berücksichtigung, bleiben nutzlos und ungehört. Setzen wir voraus, dass der Ausbilder seinerseits von der Richtigkeit seiner Hinweise überzeugt ist, so hat er es, jedenfalls aus seiner Perspektive, mit einer ziemlich „störrischen“ Referendarin zu tun. Andererseits betont der Beurteilungstext in dieser von ihm diagnostizierten partiellen und bedingten Kooperativität eben den Kooperationsaspekt. Immerhin: Wenn die Referendarin seine Hinweise annimmt, ist dies von echter Überzeugung getragen.

Wir treffen hier auf ein durchaus wohlwollendes und optimistisches, den subjektiven Standpunkt einbeziehendes Ausbildungsverhältnis. Diese Bezugnahme ist typologisch zwischen dem Autoritativismus des ersten Fallbeispiels und einem kollegial-diskursiven Modell angesiedelt. Die technokratisch vermittelte Asymmetrie ist gepaart mit einer verständnisvollen Haltung gegenüber den subjektiven Einflussfaktoren. Diese werden nicht autoritativ verdammt, sondern akzeptiert und toleriert. Allerdings wird der Subjektivismus nicht positiv eingebunden in ein Modell des diskursiven Austauschs. Ausbildungslogisch bleibt es bei einem einseitigen Übernahmemodell (An- bzw. Übernahme von Hinweisen). Der Subjektstatus der Referendarin gründet sich in einer Selektions- und Filterinstanz. Er bleibt eine geduldete, wohlwollend tolerierte Störgröße in einem technisch vermittelten Funktionszusammenhang, in dem kein Platz ist weder für das Moment der subjektiven Aneignung (im Unterschied zu An- und Übernahme) noch für das Moment der ausbildungslogischen Rückvermittlung im Sinne reziproker Interaktion.



Hier möchte ich hervorheben, dass Frau B. sehr gewissenhaft nachfragte. Es ging ihr stets darum, sich nicht überreden, sondern überzeugen zu lassen. Wenn sie dann von der Richtigkeit überzeugt war, setzte sie diese Gedanken meist in einer der darauffolgenden Stunden um.

Die Beurteilung erläutert nun den vorangegangenen Satz. Wir erfahren, wie es zu der Überzeugung kommt und was es heißt, dass Frau B. Hinweise annahm. Die oben rekonstruierte Ambivalenz wird überdeutlich. Fast emphatisch nimmt der Beurteilungstext die Referendarin gegen das eigene Urteil in Schutz: „Nein, bei Frau B. handelt es sich keinesfalls um eine störrische Person. Sie beharrt nicht auf ihren Überzeugungen, sondern ist bereit, sich überzeugen zu lassen. Gelingt dies nicht, ist das nicht ihrer Uneinsichtigkeit, sondern vielmehr ihrer Aufrichtigkeit zu verdanken, die sie gegen rhetorische Manipulationen feilt.“

Allerdings wird hier die Anerkennung, die der Referendarin gezollt wird, mit eben jener Infantilisierungslogik erkaufte, auf die wir oben schon gestoßen sind. Die Subjektivität wird nicht als Autonomie der gedanklichen Erschließung konzipiert, sondern als Bemühen um einen *sehr gewissenhaften* Nachvollzug. Die Referendarin erscheint nicht als autonome Diskurspartnerin, sondern als aufrichtig um gedankliche Assimilation bemühte Person. Ist diese Assimilation erst geglückt, dann ist das Ausbildungsziel fast schon erreicht; dann ist die *Umsetzung des Gedankens*, meist jedenfalls, gewährleistet. So bleibt das Ausbildungsmodell, auch wenn es den „Funktionsstörungen“ mit Verständnis und Sympathie begegnen kann, gefangen in der Logik der Annahme und Übernahme von Handlungsanweisungen.

III

Keine der analysierten Sequenzen verweist sinnstrukturell auf ein Modell einer Ausbildungskultur im Geiste eines kollegialen Austauschs. Der kleinste gemeinsame Nenner der hier betrachteten Textstellen kann vielmehr in einem

auf Unterwerfung und Anpassung beruhenden Ausbildungsverständnis gesehen werden. Bezüglich dem einleitend thematisierten Problem der Asymmetrie der Ausbildungssituation und der Doppelrolle, die sich herstellt, indem die Ausbilder zugleich als Prüfer erscheinen, erlauben die Befunde der Interpretation wichtige Modifikationen. Zunächst verdeutlichen sie, dass die pragmatisch erzwungene Asymmetrie der Ausbildungssituation nicht schon den Stil der Ausbildung vorentscheidet. Die Art und Weise, in der die Beurteilungen berufliche Adäquanzmodelle mobilisieren, entlang derer sie zur Einschätzung der zu Beurteilenden gelangen, kann sich nicht auf das bloße Vorliegen der Asymmetrie berufen. Die autoritativen, infantilisierenden und technokratischen Orientierungen, die in den interpretierten Beurteilungssequenzen aufscheinen, sind weder durch die Ausbildungs-, noch durch die Beurteilungspragmatik prädeterniert. Sie können sich nicht darauf berufen, eine notwendige Folgeerscheinung eines qua Institutionalisierung erzeugten Handlungsproblems zu sein. Das Obwalten des hier angetroffenen Konformismus vollzieht sich gleichsam im Schutze der ausbildungspragmatischen Asymmetrie. Sie ist dabei allenfalls als Bedingung der Möglichkeit der konformistischen Adressierung zu sehen; nicht als deren kausale Verursachung. Deshalb müssen wir die interpretatorischen Befunde auf theoretischer Ebene als Ausdruck berufs- und ausbildungskultureller Dispositionen, nicht als Ausdruck institutionalisierter Gegebenheiten in Rechnung stellen. Die Delegation des Problems an institutionalisierte Strukturen verdeckt den Blick auf die problemerezeugenden, ausbildungshabituellen Strukturen. Und die fälschlicherweise vorgenommene kausale Attribuierung an die institutionalisierten Verhältnisse verhindert nicht nur eine „Linderung“ durch eine angemessene Problembearbeitung; sie trägt darüber hinaus zur Reproduktion des Problems bei.

Unsere explorativen Fallrekonstruktionen lassen nicht nur eine institutionalisierungskritische Problemdeutung als fragwürdig erscheinen; sie geben auch keinen Anlass dazu, ausbildungsmisanthropie Ressentiments zu schüren. Der konformistische Geist, der uns in unterschiedlichen Facetten begegnet ist, wäre falsch verstanden, würde er mit Missgunst gleichgesetzt werden. Wir haben oben argumentiert, dass die Diffusität der Prüfungssituation ein Problem der formalen Kontrolle aufwirft. Den Referendaren steht eine formalisierbare Berufungsinstanz nicht zur Verfügung. Sie müssen auf die materiale Angemessenheit ihrer Beurteilung vertrauen. Die Befürchtung, dieses Defizit formaler Kontrolle führe zu einer „unfairen“ Beurteilung, erweist sich im Lichte der hier analysierten Beurteilungssequenzen als unbegründet. Nichts deutet darauf hin, dass die Ausbilder ihre superiore Position in einer gleichsam sadistischen Weise⁸ ausnutzen wollen. Im Gegenteil. Die Texte sind eher von Wohlwollen als von Missgunst gegenüber den zu Beurteilenden gekennzeichnet. Die Gutachter sind sichtlich bemüht, die Stärken herauszustrichen

8. Erinnert sei hier an die Figur des „prügelnden Schwächlings“ aus Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“.

und die Schwächen nicht überzubetonen. Es ist zwar vorstellbar, dass die so Beurteilten inhaltlich der Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen nicht zustimmen und sich tatsächlich durch die Beurteilungen ungerecht behandelt und benotet fühlen. Aber auch wenn wir diese Möglichkeit nicht ausschließen können, geben die analysierten Texte keinen Anlass zu der Befürchtung, die Ausbilder formulierten ihre Beurteilungen in einer überkritischen oder gar schädigenden Weise.

Die konformistische Anpassungs- und Unterwerfungslogik ist, auch in der oben rekonstruierten autoritativen Variante, keine Tyrannei. Aber sie installiert eine Ausbildungskultur, die nicht nur die Erwartungen an eine intellektuell anspruchsvolle, diskursive und kollegiale Ausgestaltung des Referendariats nicht erfüllt. Sie bleibt auch deshalb unbefriedigend, weil sie den Ansprüchen, die sie selbst im Munde führt – Selbstreflexivität und diskursiver Austausch spielen ja in den Beurteilungen *inhaltlich* eine große Rolle –, nicht nachkommt. Sollten die im Dienste der Prägnanz ausgewählten Fallbeispiele und Sequenzstränge nicht eklatante Ausnahmen darstellen, dann zeugen sie sehr wohl von der Idee einer reflexiven und diskursiven Ausbildungskultur. Diese Idee scheint aber mehr als legitimatisches Sprachinventar vorzuliegen denn als lebendige Kultur. Als bloße Floskeln erinnern die Beurteilungssequenzen an ein Modell kollegialer Anerkennung im Modus des diskursiven Austauschs, dem sie selbst nicht folgen.

Das ausbildungskulturelle Defizit, das in den interpretierten Texten zum Ausdruck kommt, besteht im wesentlichen darin, dass ein Ausbildungsverhältnis gesetzt wird, das nicht von dem Geist getragen ist, dass die erfolgreiche Ausbildung zu einer Statusgleichheit zwischen Ausbilder und Auszubildendem führt. Das eben würde die Ausbildungskultur als kollegiale charakterisieren. Schulisch, nicht nur in derjenigen Sequenz, die sich umstandslos als Verbalbeurteilung lesen ließ, erscheinen uns die Texte umgekehrt deshalb, weil sie selbst dort eine kollegiale Anerkennung strukturell verweigern, wo diese als Sprechakt der Beurteilung der Form nach erteilt wird. So heißt es in dem mit 11 Punkten bewerteten Fall: „In der Summe aller für den Lehrerberuf einzuschätzenden Qualifikationen bleibt festzustellen, dass [Referendar] für die Lehrertätigkeit über alle notwendigen Voraussetzungen verfügt und seine Eignung in vollem Maße gegeben ist.“ In der Beurteilung der mit 8 Punkten bewerteten Referendarin heißt es zurückhaltender: „Meines Erachtens ist Frau G. für den Lehrerberuf geeignet.“ Die Beurteilungsdifferenz wird in den Formulierungen unmittelbar ersichtlich. Aber wie Schülern oder untergebenen Mitarbeitern attestiert ihnen der Beurteilungstext alles mögliche; aber er vollzieht nicht jene kollegiale Anerkennung, in der die Asymmetrie des Ausbildungsverhältnisses kontrafaktisch aufgehoben ist. Auf diese Anerkennung muss auch derjenige Referendar verzichten, der sich über das Urteil: „Eignung in vollem Maße gegeben“ inhaltlich freuen kann. So wie ein im Geiste einer kollegialen Ausbildungskultur die schlechtere Bewertung nicht ein Weniger an Kollegialität darstellen würde, so kann hier die bessere Beurteilung nicht über die in die Beurteilung eingeschriebene Unkollegialität hinwegtrösten.

Gerade die letzte Überlegung könnte darauf hinweisen, dass die ausbildungskulturellen Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung durch Befragungen nicht ohne weiteres zum Vorschein kommen. Denn aus der Perspektive eines rein strategischen Interesses an der Beurteilung gibt das Referendariat wohl wenig Anlass zur Klage. Mehr noch: die Logik der konformistischen Anpassung bietet ja durchaus strategische Vorteile für das Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses. Kehrseitig müsste eine Kritik an der Ausbildungskultur somit u. U. in Kauf nehmen, den strategischen Interessen am äußeren Ausbildungserfolg zuwider zu laufen. Im Namen eines materialen Interesses an einer kollegial angemessenen Ausbildungskultur müssten die Referendare dazu bereit sein, ein Wohlwollen etwa als Ausdruck einer infantilisierenden Adressierung zu kritisieren, das zugleich aber ihren strategischen Interessen entgegen kommt. Die häufig gerade an standardisierte Befragungsmethoden herangetragene Erwartung, aus den Äußerungen der Referendare eine Problemdiagnose der zweiten Phase zu gewinnen, erscheint angesichts dieser Interessensfälle allzu optimistisch.

Sollten, was zu prüfen wäre, unsere sehr punktuellen Beobachtungen von allgemeiner Bedeutung für die ausbildungskulturellen Gegebenheiten der zweiten Phase der Lehrerbildung sein, dann steht dieser Ausbildungsabschnitt unter einem eigentümlichen Vorzeichen. Die Einsozialisierung in den Lehrerberuf erfolgt nicht dadurch, dass die Referendare, wenn auch im Status eines Noviziats, kollegiale Anerkennung erfahren, sondern dadurch, dass sie (wieder) zu Schülern gemacht werden. In dem programmatischen Ablaufmuster, das einer wissenschaftlichen Ausbildung eine berufspraktische folgen lässt, situiert sich das Referendariat nicht als Vermittlung, nicht als berufspraktisch orientierte Progression der wissenschaftlichen Ausbildung, sondern als Regression. Auf die universitäre Sozialisation folgt nicht die kollegiale. Die Ausbildungskultur im Referendariat scheint vielmehr darauf gerichtet zu sein, die Umorientierung der universitären Sozialisation (gegenüber der schulischen) rückgängig zu machen. Die viel zitierte Initialadressierung der Referendare: „Vergessen Sie alles, was Sie im Studium gelernt haben“, würde dann primär nicht auf die Differenz der Ausbildungsabschnitte abheben („Sie lernen hier etwas, was Sie dort nicht gelernt haben“), sondern würde jenem regressiven Moment Ausdruck verleihen, dem das universitäre Intermezzo nur störend ist auf dem berufssozialisatorischen Weg der Rückgewinnung der Schülerrolle. Interpretieren wir das Referendariat als berufliche Initiationsphase, dann folgt es nicht der Logik der Aufnahme in den Kreis der Kollegen, sondern der Logik der letztmaligen Herabwürdigung als berufliche Eintrittskarte.