

Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert

Der Berufsbeginn des Lehrers - der Beginn von welchem Ende?

Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 54-65



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert: Der Berufsbeginn des Lehrers - der Beginn von welchem Ende? - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 54-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275954 - DOI: 10.25656/01:27595

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275954>

<https://doi.org/10.25656/01:27595>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Ulrich Herrmann und Herbert Hertrampf

Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende?

In den Jahren 1996 – 1998 wurden im Rahmen von zwei DFG-Studien etwa 150 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern in der Stadt und der Region Ulm durchgeführt. Die leitende Fragestellung lautete: „*Wie lernt ein Lehrer seinen Beruf?*“ (Herrmann/Hertrampf 1997; Hertrampf/Herrmann 1999). Dass in den berufsbiographischen Schilderungen dem Berufseinstieg besondere Bedeutung beigemessen wurde, konnte nicht überraschen. Aufschlussreich waren die Berichte über die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderung, auf die man nur unzureichend vorbereitet sein konnte.

Im Folgenden werden daher einige typische Problemsituationen des Berufseinstiegs referiert und einige wichtige ausbildungs- und trainingspraktischen Schlussfolgerungen gezogen. Sie wurden in die laufenden (länderübergreifenden) Beratungen über die Reform der Ausbildung der Gymnasiallehrer eingebracht und in den neuesten Organisationsvorgaben berücksichtigt (Terhart 2000).

Während die Pilotstudie Unterrichtende an allen Schularten umfasste, wurde die weiterführenden Studie ausschließlich mit Lehrern (es sind immer auch Lehrerinnen gemeint) an Gymnasien durchgeführt. Die meisten der Befragten absolvierten Studium und Referendariat in Baden-Württemberg. In der Regel verfügten die Gesprächspartner über eine Berufserfahrung von mindestens 10 Jahren. Die Tonbandmitschnitte wurden transkribiert und mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet. Für diesen Beitrag beschränken wir uns auf einige wenige typische Zitate.

1. Schlüsselphase: Berufseintritt

Jeder, der den Lehrberuf schon länger ausübt, weiß, wie entscheidend *die ersten Jahre im Beruf* für die weitere berufliche – und das heißt immer auch: persönliche – Entwicklung gewesen sind. Erinnerungen an die eigene Berufsbiographie, die Beobachtungen bei Kollegen oder Referendaren ergeben immer ein ähnliches Bild: In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickelten „sich“ unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betreffenden kennzeichnen. Es handelte sich in der Regel um wenig gesteuerte und wenig kontrollierte Lernprozesse, die durch Lernen am Modell (Vorbild), durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit und eigene Lehrer, durch zufällige Erfolge usw. instrumentiert wurden. Dieses Lernen geschah nicht unter kontrollierten (experimentel-

len) Bedingungen, die Handlungszwänge ließen praktisch keine Alternativen zu. – Eine interessante Ausnahme wurde berichtet: fachfremder Unterricht in der Unterstufe, wo Erfolg oder Misserfolg *nicht* auf eigene fachliche Vorbildung zurückgeführt werden konnte, sondern nur auf *Lehrgeschicklichkeit*, wie man früher gesagt hätte. Diese Situation erschien wie die Wiederholung des Berufsanfangs *mit* der Erfahrung des Anfangs.

Obwohl es sich bei den besonderen Problemen des Berufseinstiegs um Herausforderungen handelt, die Seminarleitern, Fachleitern, Ausbildungslehrern usw. gut bekannt sind und eigentlich besonderer Bearbeitung bedürften (was informell häufig auch geschieht), ist es umso verwunderlicher, dass der Berufseinsteiger nach der Referendarzeit völlig auf sich gestellt bleibt, ohne jede Hilfe zur Modifizierung wenig erfolgreicher, auf die Dauer wenig Erfolg versprechender oder gar eventueller „fehlerhafter“ Verhaltensweisen.

Das war dann schon der Sprung ins kalte Wasser ... Der erste Schultag war für mich schon ein einschneidendes Erlebnis: In eigener Verantwortung vor Schülern stehen. Das war die Zeit, da habe ich zum ersten Mal mitbekommen, dass mir eigentlich brutal viel fehlt. (Int. 117, Grund-/Hauptschule, männlich)

... und dann hat ein Biologielehrer gemeint: Also, wenn ich jetzt so frisch von der Uni käme, ich müsste jetzt gleich in den Leistungskurs gehen, Biologie, ich hätte ja jetzt das Wissen. Da habe ich mich überzeugen lassen und bin tatsächlich gleich in den Leistungskurs, und das war Horror schlechthin. Da kamen dann diese Unsicherheitsängste wirklich geballt ... (Int. 17, Gymnasium, weiblich)

„Überleben ist alles“ – diese Aussage ist kennzeichnend für viele Referendariaterfahrungen. Die meisten Gesprächspartner verglichen diese Zeit mit dem „Wurf ins kalte Wasser“. Die ersten Deputatsverpflichtungen nach Abschluss des Referendariats bedeuteten einen harten Kampf ums Überleben, ein Kampf, der oft bis in die Nachtstunden über Stapeln von Büchern zur Unterrichtsvorbereitung stattfand. Auf nichts konnte man zurückgreifen: weder auf eigene Kenntnisse oder Erfahrungen, noch auf die Erfahrungen anderer, nicht einmal auf erprobte Unterrichtsentwürfe und -materialien. Oft war man den Schülern nur um wenige Seiten im Lehrbuch voraus.

Dazu kamen häufig Probleme mit bestimmten Klassen, vielleicht Disziplinprobleme, das Finden der eigenen Rolle, die Positionierung im neuen Kollegium. Als „Erfolg“ wurde in jener Zeit schon gesehen, wenn man sagen konnte, dass „es“ so halbwegs funktioniere: man verlor nicht den Überblick über die unterschiedlichen Klassensituationen, bei der Stunden- und Stoffverteilung ging der Faden nicht verloren, Aufsässigkeiten und Interesselosigkeiten hielten sich in den Grenzen des Üblichen, die Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten fielen nicht aus dem Rahmen.

Allerdings gab es in dieser schwierigen Zeit oft Hilfen, die im Rückblick als außerordentlich hilfreich eingeschätzt wurden.

1.1. Gleiche mit Gleichen: Austausch mit anderen Berufsanfängern, oder: Wie löse ich meine Probleme?

Es gehört zu den landläufigen Überzeugungen, dass die optimale Lernsituation eines Anfängers darin besteht, von einem erfahrenen Profi dasjenige „ab-

gucken“ oder übernehmen zu können, was er braucht. Aber was braucht er denn eigentlich? Und was braucht *er/sie*? Und warum und wozu?

Die Befragungen der langjährig berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer bestätigen, dass die zweite Phase der Berufsvorbereitung strukturell und prozedural als „Meister-Lehrling/Geselle“-Verhältnis organisiert war (und heute auch noch ist): da gibt es den Meister, der sein Fach versteht und dessen Tun vorbildlich ist; und da ist der Lehrling/Geselle, der gut beraten ist, wenn er als erfolgreich beurteilt werden will, sich das Tun des Meisters zu Eigen zu machen.

Diese Organisation von Ausbildung entspricht einem bestimmten Typus von Lernen und Ausbildung: Nachvollzug *regelgebundener* Tätigkeit in der Form der *regelgerechten Wiederholung* des Vorgeführten (Lernen durch Nachahmung, Lernen am Modell), sie *widerspricht* aber den Erfordernissen des Lernens und Übens, das für den angehenden Lehrer maßgeblich sein muss: Vorbereitung und Einführung in *regelgeleitete Praxis*, d.h. das Erlernen von handlungsleitenden *Regeln* für gering-standardisierte Bedingungen situativ variabler Operationen. Und die herkömmliche Organisation des Berufslernens im Referendariat widerspricht des Weiteren der schlichten Einsicht, dass *Praxiserfahrungen* – im Unterschied zu Wissen – nicht weitergegeben werden können, sondern dass man sie selber *machen* muss. Vor allem aber widerspricht eine solche Meister-Lehre den Erfordernissen von Berufsanfängen und -einstiegen, wo für das experimentelle Herausfinden der *eigenen* optimalen Handlungsformen und -effekte gebunden ist an das Herausfinden der *eigenen* „Messlatte“ für die jeweiligen Kompetenzen.

Für den Berufsanfänger *kann* hilfreich sein, zu sehen und zu übernehmen, was die Erfahrung *anderer* nahelegt. Aber wenn es darum geht herauszufinden, wie die Technik und Qualität einer *eigenen* Problemlösung auf dem *jeweiligen* Kompetenzniveau zu beurteilen ist, liegt vielleicht die „Messlatte“ des Meisters unerreichbar hoch – und diese Einsicht wirkt leicht entmotivierend –, und dann ist der Vergleich mit anderen Anfängern in analoger Situation und eben auch *vergleichbarer* Kompetenz hilfreicher. (Dies entspricht einer generellen Einsicht aus der Trainingslehre im Sport, und die Schlussfolgerung müsste für die Lehrerausbildung lauten: Der Berufsanfänger lernt *seine* Leistungs- und Erfolgsmaßstäbe vielleicht nicht so sehr am berufserfahrenen Profi, sondern am berufsbiographisch viel näherstehenden, als erfolgreich eingeschätzten Referendar bzw. Anfänger.)

Das waren eigentlich so mehr die Unterrichtsvorführungen von meinen Mitreferendaren. Wir waren zu Acht, und da hab ich dann eigentlich in der Diskussion – in der doch relativ offenen Diskussion über den Unterricht, der dann auch vorgeführt und der dann auch besprochen wurde – viel davon gelernt. Also, das muss ich sagen: Das hat mir eigentlich am meisten gebracht. (Int. 111, Berufliches Gymnasium, männlich)

... mit Referendarskollegen, da war ein reger Austausch, das war sehr positiv. Also, wenn ich schon eine [Unterrichts-]Einheit gemacht hatte und eine andere Kollegin hat die dann nächste Woche gemacht, dann hab ich ihr meine Unterlagen gegeben. (Int. 17, Gymnasium, weiblich)

Es ist ganz toll: Wir haben sehr, sehr viele Kollegen, mit denen wir ganz viel besprechen. Also es ist durchaus so, dass wir über Dinge, die in der Schule abgehen und die gut waren oder nicht, dass wir doch relativ viel darüber sprechen in Pausen oder ... wir [Jüngere] treffen uns auch außerhalb immer mal wieder und unternehmen was zu-

sammen, und da spricht man das schon mal: Wie machst du das? Oder: Wie ist die Situation da gewesen? Und: Das war gut, und die Reaktion war nicht gut oder so. Ich denke, das ist mehr so ein Austausch, eine Mischung aus eigener Erfahrung und dann im Austausch mit einigen [anderen]. Ich denke, da hab ich dann das, was ich jetzt drauf hab', gelernt, sicher mehr als im Referendariat. (Int. 115, Gymnasium, männlich)

Sofern andere Berufseinsteiger an der gleichen Schule waren, wurde dies – d.h. der Erfahrungsaustausch untereinander, gegenseitige Hilfestellung usw. – nicht nur als außerordentlich hilfreich eingeschätzt, sondern als *die Gelegenheit gemeinsamen beruflichen Lernens* genutzt.

Gemeinsam hat man verständlicherweise keine Schwierigkeiten, über eigene Probleme zu sprechen, weil sie sich ja nicht von denen der anderen unterscheiden. Gerade dies, die *Ähnlichkeit* bzw. die *Vergleichbarkeit* der Problemstellungen und die *Identifikation* mit dem Problem als einem *gemeinsamen*, war für Berufsanfänger eine hilfreiche Erfahrung. Diese Art der „Betroffenheit“ jedoch kann nicht „von außen“ erzeugt werden, ein Faktor, der auch bei den Diskussionen über Schulprofil und innere Schulreform unterschätzt wird: Eine Identifikation mit *gemeinsamen* Zielen in diesen Bereichen entsteht nicht schon dadurch, dass man dem gleichen Kollegium angehört. Die Energie, die man bereit ist in Problemlösungen zu stecken, ist unter anderem von dem Druck abhängig, den das Problem beim (bzw. im) Einzelnen erzeugt. Bei Berufseinsteigern ist dieser Druck gewissermaßen „natürlich“ gegeben: Es gibt kein Fortkommen in der Klasse, wenn aufgetretene Probleme nicht gelöst werden; man ist unsicher, ob man überhaupt die Fähigkeiten besitzt, die in Rede stehenden Probleme zu lösen; in der Regel müssen erst noch nähere Erkundungen in und mit der Klasse vorgenommen oder Erkundigungen bei mitunterrichtenden Kollegen eingeholt werden; man weiß nicht, ob Kollegen die aufgetretenen Probleme als „Unfähigkeit“ des Neuen einstufen usw.

1.2. Unerfahrene mit Erfahrenen: Lernen von den Erfahrungen Erfahrener, oder: „das richtige Maß zwischen Kritik und Ermutigung“

Von den Gesprächspartnern wird aber noch ein zweiter Faktor als außerordentlich wertvoll in diesen ersten Jahren angesehen: Sofern man erfahrene Lehrer *erleben* konnte, prägte dies ganz erheblich die Vorstellung von der eigenen Berufsausübung. Die Betonung liegt auf „erleben“, weil ein bloßes „Kennen“, „Vermuten“ usw. nicht ausreicht, um jene Faktoren beobachten zu können, die entscheidend für das Auslösen von Lern- und Erkenntnisprozessen oder auch ganz einfach von „Aha-Effekten“ sind:

Und dann bin ich mal zu einem Kollegen gekommen, da hab' ich eine längere Unterrichtseinheit gemacht..., und der hat es verstanden, irgendwie das richtige Maß zwischen Kritik und Ermutigung zu finden. Er hat die Stunden immer sehr gut mitprotokolliert [!], hat sie mit mir hinterher genau [!] besprochen – „da und da waren die Schwachstellen“ –, konnte mir's auch immer genau [!] zeigen, an welcher Stelle und so, das hätte man besser machen können. Und hat mich aber dann auch, wenn es dann tatsächlich besser wurde, entsprechend gelobt. Und ich muss sagen, am Ende von der Unterrichtseinheit hab' ich erst geglaubt: Ja, das ist der richtige Beruf für mich, das kannst du machen! Bis dahin war man natürlich, war ich natürlich von Selbstzweifeln angeagt, von vielen Misserfolgserlebnissen, ja von so vielen Dingen [innerlich um-

getrieben], die man machen müsste... In der Ausbildungszeit hat man ja das Gefühl: Man muss mit zwanzig Bällen gleichzeitig jonglieren und kriegt es eigentlich nicht auf die Reihe. (Int. 110, Gymnasium, männlich)

Im Unterricht (mit)erleben konnte man meist seine Fachleiter oder Mentoren. Von diesen wird oft als „Vorbildern“ gesprochen – wenn sie denn jene Kriterien erfüllten, die auch in den obigen Zitaten zum Ausdruck kommen: das verständnisvolle Umgehen-Können mit Schülern; konsequent zu sein nur an Punkten, an denen es auch wirklich notwendig ist; eine Kommunikationsbasis zwischen Schüler und Lehrer aufzubauen; fachlich kompetent sein usw. Zugleich zeichnen sich jene so positiv erlebten Mentoren und Fachleiter nicht nur durch ihre Erfahrung aus, sondern sie bringen ebenfalls sehr viel Verständnis für die besondere Situation des Berufsanfängers auf: geben eigene Probleme zu, hören zu, lassen ihn selbständig arbeiten, gestatten ihm einen großen Spielraum, versuchen nicht, die eigene Art und Weise aufzudrängen. Gerade die Anfänger machen aber auch darauf aufmerksam, dass die prägenden und ausstrahlenden Vorbilder durchaus als ambivalent zu betrachten sind:

Der Physik-Fachleiter, das war ein toller Mann... Der hat eine Jugendlichkeit ausgestrahlt, das war faszinierend, und eine Begeisterung für seinen Lehrerberuf! Also, der hat wirklich unheimlich stark gewirkt in seiner Ausstrahlung, nicht bloß auf mich, sondern auf alle, die bei ihm durchgelaufen sind. Und er war ein mehr experimentell orientierter Physiker, er hat eine tolle Experimentalphysik-Referendarausbildung gemacht. ...

Und ja, aber, also sagen wir mal, ein Vorbild, dem nachzueifern ich die Absicht hatte, *aber wo ich mir klar war, dass ich eine solche Faszination nicht hinkriegen werde.* ...

... das war so faszinierend, was der Mann in den 45 Minuten durchgezogen hat, dass das, was er uns sozusagen gepredigt hat, auch wirklich gelebt hat in der Schule. Das hat mich unheimlich begeistert. *Und fast das Gegenteil hab ich dann in Mathe erlebt. Der Mathe-Referendarausbilder war ein grundehrlicher Lehrer, und der hat aber eben diese Begeisterungsfähigkeit ... in keiner Weise gehabt. Das war ein, also ein trockener ...* (Int. 113, Gymnasium, männlich)

Auch Ratlosigkeit kann die Folge sein:

Wissen Sie, wenn man Kommunikation mit den Kollegen hat, dann kommt man so als Referendar oder als junger Assessor, dann sagt man zum älteren Kollegen: Also hören Sie mal, Kollege, der macht das und das und das, was täten Sie da? *Und dann kriegt man entweder einen guten oder einen schlechten Rat.* Und vom einen weiß man „also so mach' ich das gewiss nicht“, [und vom anderen weiß man:] „aber das könnte gehen“, und dann kommt man da auch drauf. (Int. 8, Berufliches Gymnasium, männlich)

Aber obwohl nun viele berufserfahrene Praktiker genau wissen, wie bedeutungsvoll es ist, an wen der Berufsanfänger in den ersten Jahren gerät und dass ein guter Mentor durch nichts und niemanden zu ersetzen ist, bleibt dies mehr oder weniger dem Zufall überlassen. Ebenfalls wird oft beklagt, dass jemand zwar seinen *eigenen* Unterricht sehr gut und erfolgreich ausübt, weil eben der Unterrichtsstil durch jahrzehntelange Erfahrung auf *jene* Person zugeschnitten wurde – dass aber jene Art und Weise nicht übertragbar ist.

Erforderlich wären mithin Gesprächsrunden – nach den bewährten Vorbildern in der Supervision, in Balint-Gruppen, beim „Stammtisch“ (dessen Geselligkeit als Kommunikationskatalysator zumeist unterschätzt wird), in Wochenendseminaren, bei denen miteinander herausgefunden werden soll, welche Pro-

blemlösungsstrategien „passend“ für den Einzelnen sind. In einer solchen Runde kann jeder seine eigenen Erfahrungen einbringen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Vor allem aber sollen diese Runden etwas etablieren, worauf auch unsere Interviewpartner, die über die entsprechenden Erfahrungen verfügten, mit ihren Worten die Betonung gelegt haben und was wir so formulieren: Stärkung des Selbstwertgefühls, der Unhintergebarkeit der Authentizität der Eigenerfahrung und der in sie eingelagerten operativ wirksamen sozial-kognitiven Handlungsschemata im Berufsalltag, der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der Interpretationsmodifikation.

1.3. Integration in einen gemeinsamen Berufsalltag: „Einzelkämpfer“ oder Teil eines Kollegiums?

Eines der Kernprobleme des Berufsanfängers ist, die Bedeutung und die Tragweite der von ihm erlebten, wahrgenommenen, zu bearbeitenden Probleme angemessen einschätzen zu können. Denn für die *Angemessenheit* der Bewertung seiner Schwierigkeiten sind Vergleichsmöglichkeiten unabdingbar: Ist nur *er* von einem Problem betroffen, ist es nur *diese* Klasse, hat nur *er* mit dieser Klasse Probleme? Kann er sein Problem als ein „allgemeines“ Problem einordnen, das auch andere haben, das zu bestimmten Zeitpunkten immer mal wieder auftritt?

Eben diese Vergleichsmöglichkeiten sind in der Regel aber nicht gegeben: kooperativer Unterricht und *team-teaching* sind seltene Ausnahmen; Thematisierung von Schwierigkeiten wird als Eingeständnis eigener Schwächen oder eigenen Versagens interpretiert; zumeist gibt es gar keinen angemessenen und *institutionalisierten* „sozialen Ort“ für einen selbstkritischen Gedankenaustausch. Gerade im eigenen Kollegium bestehen häufig besondere Schwierigkeiten, gemeinsame Probleme wahrzunehmen und sich darüber auszutauschen; z.B.:

Disziplinschwierigkeiten in den ersten Berufsjahren, über die unsere Interviewpartnerin aber nur mit ihrem Mann gesprochen hatte:

Mit Kollegen weniger. Wir waren alle so wahnsinnig beschäftigt, da durchzukommen und zu überleben. Ich habe in den letzten Jahren mit den Kolleginnen, die mit mir damals [an die jetzige Schule] gekommen sind – wir sind ja fast alle noch an derselben Schule –, fast übereinstimmend festgestellt: Wenn wir gewusst hätten, dass es den anderen auch so schlecht geht, dann wäre es uns viel leichter gefallen [darüber zu sprechen], das hätte uns so geholfen. Wir hatten überhaupt keine Zeit. Wir waren nur beschäftigt mit Unterrichten, Durchkommen, nach Hause, wieder vorbereiten. Ich habe das gar nicht so mitgekriegt, dass andere auch so Schwierigkeiten hatten, und den anderen ging es genauso. ... Wir haben erst in den letzten Jahren gemerkt, wer eigentlich damals auch immer Bauchweh hatte und wem immer schlecht war. Und: „In die Klasse? Um Himmels willen, da will ich nicht mehr rein!“, und: „Wie stehe ich das heute durch?“ Das haben wir damals gegenseitig nicht wahrgenommen. (Int. 18, Gymnasium, weiblich)

Ein anderes Beispiel: Bericht von einer eigenen Krise bei schwieriger Klasse in der Anfangszeit:

Ich habe den Eindruck, wir Lehrer sind vielleicht Personen, die sich eher als Einzelkämpfer verstehen und meinen, sie müssten ihre Probleme selber lösen. Man bekam auch so mit, dass der andere auch so seine Belastungen hatte. Kann ich es also noch wagen, ihm meine auch noch aufzubürden? (Int. 16, Realschule, männlich)

Viele unserer Gesprächspartner – unabhängig von Alter und Berufserfahrung – verwenden für diese unbefriedigende Situation das Bild des „Einzekämpfers“. Meist hat man sich mit der Situation arrangiert. Gelegentlich wird auch von Versuchen berichtet, diese Situation zu verändern, etwa indem sich einige Kollegen/Kolleginnen auf eigene Kosten an einen Supervisor wenden oder sich zu informellen Gesprächskreisen treffen. Nach einiger Zeit werden solche Vorhaben oft aufgegeben, weil es dann doch nur „immer die gleichen“ eines Kollegiums sind, die sich treffen. Überdies seien „die Männer“ schwer zur Teilnahme an solchen Vorhaben zu bewegen, und überhaupt: Diejenigen, die es eigentlich am Nötigsten hätten, gerade *die* kämen nicht! Die meisten Kollegen seien zwar wohl auch unzufrieden mit ihrer „Einzekämpfer“-Situation, verfügten aber nicht über den Willen oder die ausreichende Energie oder das notwendige Wissen – oder alles zugleich –, um einen Wandel herbeizuführen, der zudem an die Unterstützung der Schulleitung gebunden sei.

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Beobachtung bemerkenswert. Befragt nach der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, zeichnen die Gesprächspartner ein recht einheitliches Bild: Neben der Aneignung von fachlich ausgerichteten Inhalten ist es in erster Linie der Kontakt und Austausch mit Kollegen, der als positiv empfunden wird und der häufig das *eigentliche* Motiv für den Besuch der Veranstaltung darstellt (neben der Möglichkeit, für zwei oder drei Tage der „Tretmühle“ des Unterrichts zu entkommen). Und offensichtlich werden bei – externen – Fortbildungen immer auch Kollegen gefunden, die ebenfalls diesen Wunsch haben: „... durch den Austausch, das ist eine alte Geschichte, relativieren sich ja die eigenen Probleme – dass man/frau denkt, er/sie sei das ärmste Schwein auf dieser Welt –, das ist schon mal ein wichtiger Punkt.“ (Int. 118, Grund-/Hauptschule, weiblich; analoge Äußerungen in fast allen Interviews!).

Hier ist nun eine Blockade der Alltagskommunikation zu beachten, die für das Geschehen innerhalb einer Schule und ihres Kollegiums höchst folgenreich ist. Vergegenwärtigt man sich nämlich zugleich die Aussagen zum „Einzekämpfer-Dasein“ und zur Nicht-Kommunikation *innerhalb* des Kollegiums, dann ist es wahrscheinlich, dass der Hauptpunkt für die Zurückhaltung die Furcht vor – einfach ausgedrückt – „Bloßstellung“ ist. Das kann auf einer *externen* Fortbildung nicht passieren: Hier trifft man mit Kollegen zusammen, die man entweder gar nicht kennt oder allenfalls bei früheren Fortbildungen kennen gelernt hat – auf jeden Fall kennt man sich nicht aus dem Berufsalltag.

Ganz anders ist die Situation innerhalb eines „normalen“ Kollegiums: Kolleginnen und Kollegen sind aufgrund der bekannten einstellungsbiographischen Gegebenheiten gemeinsam „ergraut“. Mit viel Glück hat man gemeinsam an der gleichen Schule begonnen (ein Umstand, der sich meist positiv auswirkt), jedenfalls aber einige Jahrzehnte gemeinsam „erlebt“. Erlebt, wie und wen jemand heiratet, wie die Kinder kommen, ein Haus gebaut wird, diese Kinder vielleicht die eigene Schule besuchen, wie ein Kollege sich in seiner Freizeit gibt, inwieweit er zu Aktivitäten über das Deputat hinaus bereit ist und inwieweit er das ablehnt, wie er/sie sich in Konferenzen verhält, wie Schüler über ihn/sie sprechen, wie er/sie sich bei Schullandheim-Aufenthalten verhalten hat usw.

Das Bild des „Kollegiums-Kollegen“ ist also immer aus einer Vielzahl von Mosaiksteinchen zusammengesetzt, was zu dem Gefühl führt, im Rahmen der

Schule immer auch als Person betrachtet und beurteilt zu werden. (Dass der faktische Wissensstand über Kollegen außerordentlich schwach ist, zeigen die gemachten Interviews ebenfalls.) Deshalb ist hier eine ungeschützte Kommunikation so ohne weiteres nicht möglich, und sie unterbleibt in dem Maße, wie keine Schutzmechanismen zur Verfügung stehen oder eingeübt sind. In der Regel sind sie unbekannt, da Schulverwaltungen und Schulleitungen (mit Ausnahme der Freien Schulen) es bisher nur ausnahmsweise als ihre Aufgabe gesehen haben, schulinterne Personalentwicklung zu betreiben.

Und so wird eine weitere Blockade von Schulentwicklung durch externe Fortbildung sichtbar: Aus der Sicht der Befragten ist es wirkungslos, wenn nur *Einzelne* aus einem Kollegium derartige Veranstaltungen besuchen; denn davon können keine struktur- und handlungsverändernden Impulse für die Kollegiumssituation ausgehen:

Ich täte mich leichter, wenn man aus dem Kollegium heraus zu zweit oder zu dritt so etwas besuchen könnte, weil dann irgendwo die Gewissheit ist, man kommt nicht nur allein wieder zurück, und im Grunde genommen versiebt das dann rasend schnell ... [Ist man zu zweit oder zu dritt,] kann man sich ein Stück weit die Stange halten. Also, mir würde es als Tandem leichter fallen, solche Veranstaltungen zu besuchen. Ich denke, es ist nicht nur wichtig, reine Referateveranstaltungen zu besuchen, sondern [auch solche,] *wo dann auch praktisch gearbeitet wird.* (Int. 117, Grund-/Hauptschule, männlich)

2. Schlussfolgerungen

Die ersten Berufsjahre sind entscheidend für die Ausbildung der beruflichen Kompetenzen und des beruflichen Selbstverständnisses. Insbesondere werden in jenen Jahren Einstellungen und Sichtweisen entwickelt, die für die nachfolgenden Jahrzehnte beruflicher Tätigkeit von entscheidender Bedeutung sind, vor allem und gerade auch in jenen Bereichen, die das eigene Berufsverständnis, die Berufszufriedenheit, den Umgang mit Kollegen und Schülern betreffen. Was oft unter „Lehrerpersönlichkeit“ verstanden wird, erfährt hier eine Grundlegung und gewinnt hier an Gestalt. Aber auch Fehlentwicklungen werden hier eingeleitet. Deshalb wäre es fahrlässig, diese Jahre für die Möglichkeiten gezielter Förderung und Weiterentwicklung, aber auch gezielter Korrekturen ungenutzt zu lassen.

Schon länger werden im Bereich der Lehrerfortbildung verschiedene Formen der Supervision angeboten (Supervision allgemein, TZI, Tandems usw.). Die jeweils zugrunde liegenden Modelle sind ausgearbeitet und haben sich in der Praxis bewährt. Daher geht es an dieser Stelle nicht darum, eine weitere Form von Supervision einzuführen, sondern nochmals aufgrund unserer Untersuchungsergebnisse zu unterstreichen, welche Punkte bei einem Angebot für die ersten Berufsjahre besonders berücksichtigt werden sollten:

2.1. Verpflichtung zur Supervision und ihrer Effektivitätskontrolle

Die mit Kollegen, Mentoren und Fachleitern gemachten Erfahrungen, die die Befragten schildern, waren im Grunde eine Art „versteckter“ und unsystematischer Supervision. Vor allem aber hatten diese Erfahrungen den Charakter der Zufälligkeit: Man hatte einen solch vorbildhaften Mentor – oder man hatte eben „Pech“. – Fazit: Wenn Supervisionsangebote speziell für die Anfangszeit

eingeführt werden, darf der Besuch dieser Veranstaltungen nicht der Freiwilligkeit und die Effektivität nicht dem Zufall überlassen bleiben. Das Angebot muss regelmäßigen, begleitenden und vor allem verpflichtenden Charakter haben, und die eintretenden – oder auch *nicht* eintretenden Veränderungen im Alltagshandeln müssen dokumentiert, kontrolliert und ggf. nachbearbeitet werden.

2.2. Einübung realitätsgerechter Selbstdefinitionen

Eine realitätsgerechte Selbstdefinition ist eine wesentliche Grundlage erfolgreicher Berufsausübung und der Ausprägung eines dauerhaft zufriedenstellenden beruflichen Selbstbildes. Berufserfolg und Berufszufriedenheit bedingen sich gegenseitig im Medium der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die ihrerseits über die Zeit von spezifischen Ressourcenerschließungen abhängen (Schüler-Rückmeldungen, kollegiale Unterstützungen, Aktualisierungen und Revisionen der eigenen Selbstdefinition usw.). – Fazit: Fortbildungsangebote müssen so beschaffen sein, dass sie eine positive Beeinflussung der Selbstdefinition, des Selbstkonzepts und der Selbststeuerung in den ersten Berufsjahren herbeiführen und verstetigen. Neben externen Faktoren – eine bestimmte Klasse, eine spezifische Kollegiumskonstellation usw. –, die ein Problem verursachen und eventuell „vor Ort“ behoben werden müssen, sind die Interpretationsprozesse, die der Berufsanfänger mit sich selbst und für sich selbst praktiziert, in den Blickpunkt der Supervision zu rücken. Um solche Interpretationsvorgänge sichtbar und veränderbar zu machen, sind Instrumentarien entwickelt worden, die oft sehr viel in sehr kurzer Zeit erreichen können (die Dynamik von Selbstwahrnehmungs- und Selbstdarstellungsübungen).

2.3. Einübung in Problemlösungskompetenzen

Supervision muss problemorientiert sein. Sie muss dem Berufsanfänger seine prekäre Situation im Geflecht personaler Beziehungen – zu den Schülern, zu den Kollegen, zu den Eltern – ebenso verdeutlichen wie die Kompetenz vermitteln, die jeweiligen „Botschaften“ zu verstehen, die in den besonderen Vorkommnissen des Alltags enthalten sind. Eine Voraussetzung dafür ist das Verstehen-Lernen der eigenen Schulzeit, weil darin auch die bevorzugten und die abgelehnten „Bilder“ vom Schüler und vom Lehrer enthalten sind, die die aktuellen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen durchaus stilisieren können und infolgedessen nicht unaufgeklärt und nicht unkontrolliert wirksam werden dürfen (Bernfeld 1925/1967, bes. S. 133 ff.).

Des Weiteren müssen die konkreten Alltagsprobleme bearbeitet und gelöst werden, wofür der Berufsanfänger über die nötige pädagogisch-psychologische Handlungskompetenz und über die möglichen Handlungsrepertoires ja noch nicht verfügen kann. An dieser Stelle werden gewöhnlich Kompetenz- und Repertoire-Kataloge notiert – was ein Lehrer bis an die Grenze der Wundertätigkeit alles können soll –, dass einem geradezu schwindlig werden kann. Einem Berufsanfänger ist damit überhaupt nicht gedient, im Gegenteil: Wenn er ernstnehmen würde, was da steht, dann würde er sich in seiner Situation ein unrealistisches Bild von den Möglichkeiten und Grenzen seines Tuns und seiner Verantwortung machen, sich aber als Schutz vor Scheitern auf eine eher restriktive Selbst- und Berufsdefinition zurückziehen. – Fazit: In der Supervi-

sion ebenso wie in der Fortbildung muss trainiert und geübt werden, müssen praktische Erfahrungen ermöglicht werden, muss sich der Einzelne selber auf den Prüfstand bringen können. Die Trainings- und Übungsprogramme für Wahrnehmung, Kommunizieren, Handeln und Evaluieren müssen eine sinnvolle Stufung von Komplexität enthalten, sie müssen Lern- und Kompetenzzuwachs sicherstellen und für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bemerkbar werden lassen und auf diese Weise *Coping*-Verhalten intrinsisch motivieren. Die positiven und vor allem nachhaltigen Effekte für Selbstmanagement und Persönlichkeitsentwicklung liegen auf der Hand.

2.4. Gemeinsame kollegiumsinterne Supervision

In der Regel werden sich in den Supervisionsgruppen Berufseinsteiger aus unterschiedlichen Kollegien zusammenfinden. Es müssen aber unbedingt Verbindungen zum jeweiligen „Heimatkollegium“ hinzukommen. Denn zum einen wird sonst an der Situation des „Einzelkämpfers“ nichts verändert, die gerade junge Kollegen als sehr bedrückend empfinden; zwischen den Supervisionssitzungen wären sie doch wieder auf sich alleine gestellt. Zum anderen, und das ist vielleicht noch wichtiger, können viele berufliche Schwierigkeiten nur „vor Ort“ gelöst werden. Sicherlich können die Mit-Berufseinsteiger in der Supervision von ähnlichen Schwierigkeiten berichten. Dass aber die Klasse 7c ganz besonders schwierig ist und eigentlich „niemand“ mit ihr zurechtkommt, muss der Betroffene von Kollegiums-Kollegen hören, damit es für ihn nachvollziehbar ist und einen Impuls zur Mitwirkung bei der Problemlösung auslöst. – Fazit: Ein überregionales Supervisionsangebot muss also immer auch von Maßnahmen flankiert werden, die die Aufgeschlossenheit im jeweiligen Kollegium fördern und *feedback* erzeugen. Dass dies nicht einfach ist, zeigen die Bemühungen der letzten Jahre um die Verwirklichung der inneren Schulreform und der Schul(profil)entwicklung. Zugleich gibt es viele Beispiele für „selbstwirksame Schulen“ – richtiger: selbstwirksame Kollegien –, die zeigen, dass dieses Ziel durchaus erreichbar ist, wenn neue Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beim (Leitungs-)Personal einer Schule freigesetzt werden. – Fazit: Es ist notwendig, ein integratives Gesamtkonzept für Supervision und Kollegiumsreform zu erarbeiten. (Auch hier kann von den Freien Schulen gelernt werden.)

* * *

Woran es einer berufsorientierten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mangelt, wird mit einem Blick auf die Berufsanfänge anderer akademischer Berufe deutlich: Ein Jurist beginnt nach seiner Assessorenzeit in einer Anwaltskanzlei als Junior-Partner. Man wird ihn Entscheidungen vorbereiten, aber nicht alleine treffen lassen. Mit Verhandlungen mit komplizierten Mandanten, gewieften Verfahrensgegnern, vielleicht auch mit bestimmten Richtern und Staatsanwälten wird man ihn nicht beauftragen, wenn besondere Umsicht und Erfahrung erforderlich ist, z.B. für das Aushandeln eines Vergleichs. Für die kompetente Beratung der Kundschaft steht in jeder Kanzlei eine Sammlung der letztinstanzlichen Entscheidungen bereit, als Loseblatt-Sammlung immer auf dem neuesten Stand, damit die Rechtsberatung und der Rechtsbeistand *lege artis* erfolgen kann. (Verstöße gegen die rechtlichen Regelungen der Rechtsberatung werden scharf geahndet. Verstöße gegen die Standesregeln können in schweren Fällen den Entzug der Zulassung nach sich ziehen – „Berufsver-

bot“, ausgesprochen durch die Kollegenschaft!) Im staatlichen Justizdienst wird der Berufsanfänger Richtern und Staatsanwälten zugeordnet, und bis er bei Verhandlungen eigenverantwortlich auftreten bzw. Entscheidungen treffen kann, vergehen Jahre. (Und manch einem erlaubt man es nie!) Komplizierte Entscheidungen bleiben in den höheren Instanzen in jedem Fall einer Kammer, d.h. einer Kollegialentscheidung vorbehalten. – Ein Arzt wird nach den vorgesehenen Jahren der praktischen Arbeit in Kliniken, Krankenhäusern und bei niedergelassenen Ärzten approbiert, aber für die Qualifikation des Facharztes muss er weitere Ausbildungsjahre absolvieren. Routinefälle behandelt er eigenständig, mitverantwortlich ist immer ein Oberarzt. Die Notfall- bzw. Notaufnahmeambulanz ist in der Regel der Schrecken aller Anfänger. In jedem Fall widmet sich der Arzt nur *einem* Patienten und dokumentiert dies sorgfältig; die im Einzelfall erforderliche Aufmerksamkeit für die anderen ist dem Pflegepersonal bzw. den Überwachungsapparaturen anvertraut. Fortbildung ist für Ärzte Pflicht, und wer ihr nicht nachkommt, muss bei Kunstfehlerprozessen mit entsprechenden Sanktionen rechnen.

Und der Lehrer? Der Berufseinstieg erfolgt ohne professionelle Begleitung. Die Deputatsbelastung ist zu hoch. Die große Zahl der Schüler in einer Klasse und insgesamt durch die Zahl der Klassen, in denen unterrichtet werden muss, erlaubt keine Konzentration auf einzelne Schüler und die Hilfe, die sie von Fall zu Fall benötigen. Der Entscheidungsdruck in allen möglichen Bereichen des Schul- und Unterrichtsalltags ist vom ersten Tag an da, und man kann seiner (Mit-)Verantwortung nicht wirklich gerecht werden. Da tröstet es wenig, dass man keine Kunstfehlerprozesse und Regressansprüche zu gewärtigen hat. Denn schmerzlich wird Tag für Tag erfahren, dass es am nötigsten pädagogisch-psychologischen Wissen und Können hapert, dass die täglichen „Kunstfehler“ unvermeidlich sind, nur dass niemand auf sie aufmerksam macht, am wenigsten die Schüler selber.

In den kommenden Jahren werden immer mehr Berufsanfänger in die Schulen kommen. Ihnen müssen andere Anfangsjahre im Beruf ermöglicht werden, als es bisher üblich war. Andernfalls findet die Misere der öffentlichen Schule für alle an ihr Beteiligten und alle von ihr Betroffenen eine ungebrochene Fortsetzung. Und für die meisten von ihnen bleibt dann auch dieser Anfang der Anfang von einem Ende, an das sie lieber nicht denken...

Literatur

- Bandura, Albert 1997: Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- Bernfeld, Siegfried 1925/1967: Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Brockmeyer, Rainer / Edelstein, Wolfgang (Hg.) 1997: Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen
- Edelstein, Wolfgang (Hg.) 1995: Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger
- Flammer, August 1990: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber
- Herrmann, Ulrich 1999: Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und der „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter / Sandfuchs, Uwe (Hg.) 1999:

- Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 408-428. – In modifizierter Version auch unter dem Titel: „Lehrer“ – Experte und Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und der „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: Jahrbuch für Lehrerforschung 2 (1999), S. 33-48
- Herrmann, Ulrich / Hertramph, Herbert 1997: Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweise – Ergebnisse. In: Jahrbuch für Lehrerforschung 1 (1997), S. 139-163
- Hertramph, Herbert / Herrmann, Ulrich 1999: „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Jahrbuch für Lehrerforschung 2 (1999), S. 49-71
- Huberman, Michael A. 1989: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hg.) 1991: Unterrichten als Beruf. Köln/Wien: Böhlau, S. 249-267
- Löhmer, Cornelia / Standhardt, Rüdiger 1995: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta
- Pallasch, Waldemar 1996: Supervision. Weinheim/München: Juventa
- Rappe-Giesecke, Kornelia 1994: Supervision – Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. Berlin: Springer
- Rappe-Giesecke, Kornelia 1995: Forum Supervision – „Was sind Standards qualifizierter und effektiver Supervision heute?“ Hannover: Blumhardt
- Terhart, Ewald (Hg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. (Abschlussbericht der KMK-Kommission, Bonn 1999, vervielf. Typoskr.) Weinheim: Beltz
- Wack, Otto G. 1997: Supervision in der Weiterbildung. Eine Entscheidungshilfe für Mitarbeiter/innen, Führungskräfte und Trägervertreter/innen. (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soester Materialien zur Weiterbildung.) Soest

Ulrich Herrmann, geb. 1939, Dr. phil., Professor für Pädagogik an der Universität Ulm
email: ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de

Herbert Hertramph, geb. 1955, Dipl. Soz. Wiss., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Pädagogik der Universität Ulm

herbert.hertramph@sem-paedagogik.uni-ulm.de

Anschrift: Seminar für Pädagogik der Universität Ulm, 89069 Ulm (Donau)

Tel 0731/50-23070, Fax 0731/50-23072