

Kutzschbach, Dieter

Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerbildung

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 883-892



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kutzschbach, Dieter: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 883-892 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142365
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-142365>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

I. Essay

JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

- RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:
Beobachtungen eines Beteiligten 847
- CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865
- WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869
- DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883
- HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893
- HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

III. Thema: Grundwerte

- GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935
- DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

IV. Berichte

- WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT:

Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-
schung 977

V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN

KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW

HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL

PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY

PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung

„Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekanntem Berge hereinbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen und die Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht der Kaserne krönend beendet.“ (HESSE 1978, S. 46)

Im Jahre 1903, als HERMANN HESSES Erzählung „Unterm Rad“ erstmals erschien, war den meisten Lesern solches Schulmeister-Denken vertraut. 1982 ist das anders. Ein Schullektor könnte solche Erziehungsziele kaum verkünden, ohne von seinen Kollegen und von seinen Schülern harte Kritik zu hören. Keine Lehrerausbildungsstätte würde es heute wagen, den Lehrernachwuchs nach solchen Maximen auf die Schulpraxis vorzubereiten.

Was aber steht statt dessen? Fragt man heute Lehrer und Lehrerausbilder nach ihren Erziehungsabsichten, ihren „obersten Lernzielen“, so erhält man nach gewisser Ratlosigkeit Antworten wie: „Ich will meine Schüler zu freien, verantwortungsbewußten und -bereiten Menschen erziehen“, oder es fallen Vokabeln wie „Emanzipation“, „Bereitschaft und Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“ – Formulierungen, die so oder ähnlich in vielen Lehrplänen und Vereinbarungen der Kultusminister in den frühen 70er Jahren auftauchen (SCHINDLER 1980, S. 179 ff.).

Wie die Lehrer, die diese Ziele verwirklichen sollen, vorbereitet werden, entscheidet sich nicht zuletzt in der Lehrerausbildung der zweiten Phase, die allgemein Referendarzeit genannt wird. Ausbildungsstätten sind – neben den Schulen – Institutionen, die je nach Bundesland und Schulart „Studienseminar“, „Schulpraktisches Institut“ oder ähnlich heißen. In Bremen, wo die Lehrerausbildungsgänge für alle Schularten integriert wurden, gibt es dafür das WISSENSCHAFTLICHE INSTITUT FÜR SCHULPRAXIS. Dort bin ich seit einigen Jahren Ausbildungsbeauftragter und habe Gelegenheit, die Lehrerausbildung vor Ort mitzerleben und mitzugestalten. Wie ich die Praxis erlebe, habe ich in den folgenden Tagebuchnotizen beschrieben. Sie sind subjektiv und erheben keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit. Es ist manchmal im Sinne der Betroffenen notwendig, Personen, Daten und Fakten leicht zu verfremden. Die 18 Monate, die eine normale Referendarzeit dauert, habe ich nach Tagen durchnummeriert.

Dienstag (2. Tag)

Heute sehe ich die neue Gruppe von Referendaren, die ich in den kommenden eineinhalb Jahren im erziehungswissenschaftlichen Bereich auszubilden, zu betreuen und am Ende auch mit zu prüfen habe, zum erstenmale. Es sind elf neue Kollegen, mehr Männer als Frauen.

Ich schlage vor, daß wir uns vorstellen und dabei etwas von uns erzählen, etwas, was uns dazu brachte, den Lehrerberuf anzustreben. Früher, so weiß ich, war dieser Einstieg nicht

unproblematisch. Nach einigem Zögern gestanden zum Beispiel mehrere Kollegen, die mit mir ihre Referendarzeit absolvierten, daß sie eigentlich gar nicht Lehrer werden wollten, als sie ihr Studium begannen. Ihnen schwebte anderes vor, Lektor, Redakteur, Bibliothekar, Wissenschaftler. Aus meiner Studienzeit in den sechziger Jahren klingen mir Sätze meiner Kommilitonen wie: „Wenn alle Stricke reißen, gehe ich in die Schule“, in den Ohren, und ich erinnere mich auch noch an ADORNOS einleuchtende Analyse dieses Phänomens (1969, S. 68 ff.).

Heute erlebe ich etwas völlig anderes: Fast alle anwesenden Referendare erklären, sie hätten sich von Anfang an als Lehrerstudenten verstanden, hätten ernsthaft nie etwas anderes im Sinn gehabt, als diesen Beruf zu ergreifen. Es ist fatal, daß es ausgerechnet für diese von Anfang an motivierten Nachwuchslehrer wahrscheinlich keine Anstellung nach ihrem Examen geben wird. Schon jetzt wird deutlich, was eine der Hauptaufgaben dieser Ausbildung sein wird: Ich muß 18 Monate lang so tun, als ob ich Lehrer für eine intakte Schulwelt vorbereite, obgleich ich weiß, daß die meisten der hier Anwesenden in die Arbeitslosigkeit entlassen werden – sie mögen ihr Examen so gut machen, wie es nur geht. Es hätte indes keinen Sinn, schon jetzt darüber zu sprechen. So schlage ich vor, über ihre Erwartungen an die Referendarzeit zu sprechen. Einige sind gespannt auf den Umgang mit Schülern, äußern aber auch gewisse Befürchtungen: „Wie werde ich mit allem fertig werden?“, „Wie gehe ich mit einer unruhigen Klasse um?“, „Nehmen mich die Schüler als Lehrer ernst?“, „Welche Stellung werde ich im Kollegium der Schule haben?“, „Wie finde ich mich in der Schule zurecht?“ Ich weise darauf hin, daß es viele hilfsbereite Kollegen, Lehrer und Fachleiter, gäbe. Da begegnet mir Skepsis. Eine Referendarin zitiert aus MORITZ KRÜGERS Buch „Schulflucht“ (1978), in dem ein wahres Horrorgemälde von Schule und Studienseminar gezeichnet wird. Ein anderer verweist auf die frustrierenden Erfahrungen eines jungen Lehrers, die in der „Zeit“ veröffentlicht wurden. Die Ausbildung, so steht da, ziele nur auf Anpassung an ein System ab, das von Ordnung, Pünktlichkeit und Meinungslosigkeit lebe (FETZER 1980, S. 53).

Es wird deutlich, daß an die zweite Phase der Lehrerausbildung von außen, Ansprüche gestellt werden, die kaum erfüllbar sind: Wie soll in 18 Monaten aus einem mit viel Theorie ausgestatteten Absolventen einer Hochschule ein experimentierfreudiger, kreativer, schülerverstehender und -begeisternder Lehrer werden, der zudem noch allen bürokratischen, organisatorischen und disziplinarischen Anforderungen des Schulalltags gerecht wird? Welcher Ausbilder und welche Ausbildungsinstitution soll das in dieser Zeit schaffen? Ich stelle mir immer noch vor, daß es möglich sein müßte, die beiden Phasen der Lehrerausbildung nicht so strikt voneinander zu trennen, um bei den Referendaren nicht zu große Erwartungen zu wecken, die dann in Frustrationen umschlagen. Bleiben die Reformansätze der frühen 70er Jahre so folgenreich?

Donnerstag (4. Tag)

Ich führe meiner Referendargruppe eine Unterrichtsstunde in meinem Leistungskurs Deutsch (12. Klasse) vor; Thema: „Die Handlungsstruktur in LESSINGS ‚Emilia Galotti‘“. Es soll eine „ganz normale Stunde“ werden, habe ich angekündigt – was natürlich bei acht fremden Zuhörern nicht möglich ist. Die Schüler erarbeiten anhand eines Arbeitsbogens den Aufbau der Tragödie, eine Schülerin entwickelt sogar selbständig an der Tafel ein Strukturschema, das diskutiert und von anderen Schülern leicht verändert wird; viele beteiligen sich, die Stundenergebnisse werden in den Mappen „gesichert“, und ich bin am Ende recht zufrieden.

Von den Referendaren höre ich anschließend anderes: Die Stunde habe Längen gehabt, ob denn nicht manches, etwa die Personenkonstellation im Stück, anschaulicher zu machen gewesen wäre, eine wirkliche Diskussion habe ja nicht stattgefunden, und dann wäre da noch eine „Mädchenecke“ gewesen, die sich fast gar nicht beteiligt hätte. Ferner wird die Frage gestellt, warum wir an das Stück nur „werkimmanent“ herangegangen seien, ob wir denn „wenigstens“ früher einmal auch über andere literaturwissenschaftliche Methoden gesprochen hätten.

Obleich diese Einwände meine Lehrer-Eitelkeit ziemlich treffen, begründe ich geduldig all das, was ich im Unterricht getan und unterlassen habe, denn ich bin auch froh über diese Offenheit ich spüre dahinter Vertrauen, und ich hoffe, daß es auch erhalten bleibt, wenn ich später nach Unterrichtshospitationen die Stunden der Referendare zu besprechen und zu kritisieren haben werde.

Freitag (30. Tag)

„Meine“ Referendare haben nun die vierwöchige „Einführungs-“ oder „Intensivphase“ hinter sich. Sie haben ihre Fachleiter kennengelernt, die Schulen, denen sie zugewiesen sind, haben Unterricht in Mitschauanlage und Filmen gesehen und ausgewertet, schließlich auch in einzelnen Klassen, Kursen, und Gruppen hospitiert, haben – hoffentlich – einen ersten Einblick in das „Bezugsfeld Schule“ gewonnen.

Einige haben auf meine Empfehlung hin einen Oberstufenschüler einen Tag lang durch sein Schulleben begleitet. Sie sind erstaunt und fragen sich, wie das die Schüler jahrelang durchhalten. Frau B. berichtet, „ihre“ Schülerin habe zuerst eineinhalb Stunden einen Leistungskurs Biologie (Thema: Evolution) gehabt, es folgte ebenso lange ein Grundkurs Gemeinschaftskunde (Thema: Soziale Marktwirtschaft), dann eine Stunde der zweite Leistungskurs Englisch (Thema: Individual und Society) und am Ende des Vormittags der Grundkurs Mathematik (Thema: Vektorielle analytische Geometrie). Nachmittags war sie wieder in der Schule zu einem Grundkurs Kunst (Thema: Stadt und Natur in der Fotografie). Jeder Lehrer habe von den Schülern natürlich uneingeschränkte Aufmerksamkeit und Konzentration verlangt. Das sei doch alles nicht zu schaffen. Sie könne sich nicht erinnern, daß ihre Schultage früher so anstrengend gewesen seien.

Wir sprechen darüber, ob von den Schülern heute mehr verlangt werde als früher, ob die Reformen also ihr Ziel verfehlt hätten. Herr K. bestreitet dies und meint, die Schüler seien damals wie heute durch jahrelanges Training besser trainiert als wir Erwachsenen, die dauernde „kopfzentrierte“ Belastung zu ertragen. Ich füge hinzu, daß viele Schüler in dieser Zeit auch gelernt hätten, in der Gruppe zeitweise unterzutauchen, ohne daß es dem Lehrer auffalle. Frau B. wendet ein, daß wir bisher die Schülerbelastungen zu sehr verharmlosten. Ob wir denn nicht die Berichte und Dokumentationen über Schülerdepressionen und Schülerelbstmorde kennen, etwa die von GOTTSCHALK (1970), oder die aus dem Zusammenhang der Fernsehserie „Tod eines Schülers“ (STROMBERGER 1981)? Mein Vorschlag, uns mit diesem so wichtigen Problemfeld in späteren Fachsitzungen ausführlicher zu beschäftigen, wird sofort akzeptiert. Ich habe das Gefühl, daß einige Referendare meinen Vorschlag auf intensivere wissenschaftliche Durchdringung dieser und anderer Themen dankbar aufnehmen – vielleicht gibt er ihnen Hoffnung, so mit den vielen neuen, unübersehbaren Problemen des Schulalltags besser fertigzuwerden.

Freitag (48. Tag)

Ich teile den Referendaren mit, daß ich bald in ihrem Unterricht hospitieren möchte und

bitte um Termine. Drei machen sofort konkrete Vorschläge, die anderen erklären, bei ihnen ginge es noch nicht. Es sei schwierig, einen Mentor zu finden, der seine Lerngruppe so schnell einem Referendar zum Ausbildungsunterricht überlasse. Einige der angesprochenen Lehrer müßten erst ihre Unterrichtseinheit abschließen, die Klausur vorbereiten und schreiben lassen, bei anderen läge der Unterricht stundenplanmäßig so, daß er mit unseren Seminarsitzungen am Freitagmorgen kollidiere. Die Referendare erleben nun hautnah, unter welchen institutionellen und organisatorischen Zwängen Schule stattfindet. Dies hat sich trotz aller Reformen offenbar nicht geändert – denn vieles von dem, was RUMPF über den Schulalltag der sechziger Jahre schreibt (1966a, S. 14; 1966b, S. 8), kennzeichnet auch die heutige Situation.

Wenn die Referendare in diesem bis ins letzte durchkalkulierten System ihre – ebenso institutionell vorgegebenen – Sonderwünsche anmelden („Bitte den Freitag für mich freihalten – da haben wir unsere Ausbildungsveranstaltung in Erziehungswissenschaften!“, „Donnerstags nachmittags habe ich Fachsitzung, dienstags nachmittags auch, allerdings vierzehntägig und alternierend!“), kann man sich schon die Verzweiflung vorstellen, in die dies manchen Stundenplaner und Mentor treibt, und manches schroffe Wort wird da verständlich. Trotzdem ermutige ich die Referendare, in der Schule ihre Situation darzustellen und Mut zu Bitten und Fragen zu haben. Die meisten Kollegen seien hilfsbereit, wenn dies auch in der Hektik des Schulalltags nicht immer so scheine.

Heute insistiere ich auf baldigem Beginn des eigenen Unterrichtens, denn ich weiß, daß die Hemmschwelle zum ersten Schritt vor eine Klasse, „die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (BRÜCK 1979, S. 269ff.) mit der Zeit nicht geringer, sondern größer wird. Helfende Gespräche mit allen Betroffenen wären jetzt wahrscheinlich nützlicher als meine Aufforderung: „Sehen Sie sich bitte schleunigst um.“ Ich sehe in meinen Stundenplan, kann mir ungefähr vorstellen, wie die Terminkalender der Kollegen aussehen, und muß schnell aufbrechen, um in meiner einige Kilometer entfernt liegenden Schule meine nächste Deutsch-Unterrichtsstunde (Thema: Sprachbarrieren) zu halten.

Montag (84. Tag)

Hospitation bei einem Referendar, der nach seinem ersten Staatsexamen zwei Jahre auf den Ausbildungsplatz in unserem Institut gewartet hat. Er hat sich, wie er früher einmal erzählte, „durchgeschlagen“, indem er alle möglichen Jobs – bei der Post, im Hafen, auch befristete Lehraufträge an einer Privatschule und an der Volkshochschule – angenommen hat. In seinen ursprünglichen Beruf – Drucker – wollte er nicht zurück, denn er hatte sich damals, vor knapp acht Jahren, bewußt für den Lehrerberuf entschieden, in ihm wollte er sich „selbst verwirklichen“, wie er sagt. Im Unterricht wirkt er unsicher. Wir sprechen anschließend darüber. Dabei wird deutlich, daß er meine Hospitation einerseits als Hilfe ansieht, andererseits als ein Stück vorweggenommene Prüfung. „Manchmal kommt mir die Referendarzeit vor wie eine Wiederholung meiner Schülerzeit“, meint er. Dabei habe er in seinem Leben einiges geleistet, das sich sehen lassen könne, und es gebe keinen Grund, sich irgend jemandem unterlegen zu fühlen, auch mir nicht, der ich doch etwa genau so alt sei wie er.

Für ihn ist offenbar die Lehrerausbildung viel mehr als Erlernen von Handwerk und Methode, als Didaktik und Stoffvermittlung. Er sieht sich als ganze Person auf dem Prüfstand, nicht nur von seiten der Fachleiter, der Kollegen und der Schulleitung, sondern auch von seiten der Schüler, die zuweilen eine diebische Freude daran haben, Anfänger

aus dem Konzept zu bringen. Das hat er heute erlebt. Ich rate ihm daher, seine Lerngruppe härter anzufassen, ohne dabei ungerecht zu werden: „Geben Sie verbindliche Arbeitsanweisungen“. Das liefe ja auf einen Seiltanz zwischen Freundlichkeit und Härte hinaus, antwortet er betroffen, und ich widerspreche nicht.

Als ich gehen will, stellt er doch noch die „Gretchenfrage“: „Wie würden Sie denn die heutige Stunde benoten?“ Ich entgegne, daß ich meinen heutigen Besuch nicht unter Bewertungsaspekten sehe, sondern als einen Teil der Ausbildung. Eine Zensur könne ich daher nicht nennen. Inzwischen kenne ich diese Situation gut, und ich kann auch die Referendare verstehen, wenn sie wissen wollen, wohin die Reise geht – in manchen Fällen gibt ja die Examensnote den Ausschlag über Einstellung oder Nichteinstellung in den Schuldienst. Daß die gemeinsame pädagogische Arbeit durch den ständigen Bewertungsdruck leidet, ist offensichtlich.

Es gibt jedoch noch Ausbildungsveranstaltungen, in denen offeneres, freieres Arbeiten möglich ist. Dies sind die „Gruppenhospitationen“ oder „Fachtage“. In ihnen planen vier bis sechs Referendare mit ihrem Fachleiter eine Unterrichtsstunde, die dann einer von ihnen in seiner Lerngruppe hält. Da gemeinsam geplant wurde, ist die Verantwortung aller für die Stunde größer, das Risiko für das Versagen des einzelnen geringer. Derartige Unternehmen wirken auch der im Lehrerberuf deutlich werdenden Isolierungs- und Abkapselungstendenz entgegen; die Referendare äußern sich in den Auswertungsgesprächen sachgerechter und offener als sonst. Häufig scheitern aber auch diese Projekte an den organisatorischen Zwängen, besonders dann, wenn die Referendare von ihren Schulen zu alleinverantwortlichem Unterricht eingeplant worden sind. Ich habe mit meiner Gruppe bisher einen Fachtag veranstaltet und bin darauf ganz stolz.

Dienstag (118. Tag)

Hospitation bei einer Referendarin in einem Mathematik-Grundkurs der 12. Klassenstufe; Kursthema: Analysis. In der Stundenbesprechung führe ich ihr an Beispielen ihr Lehrerverhalten vor, beschreibe ihre Fragetechnik, charakterisiere die Schüleraktivitäten, nenne Alternativen zu der von ihr gewählten methodischen Umsetzung, lobe die Methodenvarianten in der Stunde.

Auf dem Heimweg denke ich über die Besprechung nach. Mir fällt auf, daß es im wesentlichen um Technisch-Handwerkliches ging. Dabei kam zu kurz, daß es beim Unterrichten nicht nur um kognitive Wissensvermittlung geht: „Das Wichtigste ist doch die Menschenkenntnis. Sie wird in Form von Lehrerkenntnis erworben,“ hat BRECHT einmal geschrieben (1979, S. 42), und es ist wohl sicher, daß „die Lebensspuren im Gebaren des Lehrers“ dasjenige ist, was für die meisten Menschen von der Schule nachwirkt (RUMPF 1981, S. 33). Dies hätte ich bei der Referendarin heute ansprechen und sie mehr auf Zwischentöne, Gefühlsäußerungen aufmerksam machen sollen. Aber häufig ist es pragmatischer, sich mit Handwerklichem zu beschäftigen, und es ist natürlich auch einfacher.

Freitag (176. Tag)

Heute ist der vorletzte Tag der Studienfahrt mit den Referendaren. Wir haben hier auf dem Lande die Möglichkeit, an Themen zu arbeiten, für die zu Hause keine Zeit ist, länger miteinander zu sprechen, Gruppenprozesse zu klären. Frühere Referendargenerationen nutzten dies, um grundsätzlichen Fragestellungen nachzugehen: Sie versuchten, die Lehrerrolle in ihrem Beziehungs- und Anspruchsgeflecht aufzuarbeiten, setzten sich mit

dem Schulsystem, Reformversuchen und alternativen Modellen auseinander oder untersuchten Vor- und Nachteile des lernzielorientierten Unterrichts.

Diese Gruppe hier hat andere Wünsche. Sie will frei und „kreativ“ handeln, will darüber entscheiden, was sie jeweils am nächsten Tag tut, will basteln, spielen; nur mit Mühe ist sie für theoretische Arbeit zu gewinnen. Während eines Gesprächs am zweiten Tag nennt ein Referendar dafür einen Grund, der mir recht einleuchtend scheint: Er sehe keinen Sinn darin, sich während dieser eineinhalb Jahre allzu sehr für den Lehrerberuf zu engagieren, da der doch für ihn – zumal mit seinen Fächern Gemeinschaftskunde und Deutsch – ohne Perspektive sei: „Nach dem Examen werde ich doch, wie die meisten von uns, arbeitslos. Was soll's also?“

Mir wird deutlich, wie schwer es für mich, versehen mit einer sicheren Beamtenstelle, ist, wirklich zu begreifen, was Arbeitslosigkeit nicht nur ökonomisch, sondern auch psychisch bedeutet. Ich kann mir alles anhören, kann es mir ausmalen, darüber reden, aber bei Unterrichtshospitationen unterlaufen mir trotzdem Formulierungen wie: „Also, wenn Sie einmal 23 oder 25 Wochenstunden unterrichten, können Sie sich nicht mehr so aufwendig vorbereiten wie jetzt“, und muß mir dann von dem Referendar sagen lassen, daß es für ihn in absehbarer Zeit keine 23 oder 25 Wochenstunden Unterricht geben wird: „In einem Jahr sind die meisten von uns arbeitslos, verstehen Sie.“

Eine Referendarin erzählt, daß sie in der letzten Fachberatung ihrer Schule von Kollegen gebeten wurde, Vorschläge zur Anschaffung von Lehrbüchern und Lektüren für das nächste Haushaltsjahr zu machen, und die Kollegen betroffen reagierten, als sie ihnen mitteilte, daß es für sie ein nächstes Haushaltsjahr in der Schule nicht geben werde: „Sie waren peinlich berührt, aber das war nun nicht nötig.“

Wir sprechen über die Konsequenzen, die sich aus der absurden Situation ergeben, sechs oder mehr Jahre für einen Beruf ausgebildet zu werden und ihn dann nicht ausüben zu dürfen. „Die Zeit der ‚Chancengleichheit‘ ist wohl vorbei“, bemerkt ein Referendar, der aus einer Arbeiterfamilie kommt, mit Bitterkeit. Er befürchtet, nach dem Examen – mit fast 30 Jahren – seine Eltern um finanzielle Unterstützung angehen zu müssen, wenn ihm das Arbeitsamt keine Arbeitslosenhilfe gewährt. Alle denken über Alternativen zum Lehrerberuf nach: Auslandsschulen, Lehraufträge an Uni und Volkshochschule, Entwicklungsdienst, Einstieg in die Erwachsenenbildung – aber die Hoffnung, dort freie Stellen zu finden, ist gering. Einer will auf Informatik umsteigen („Mein dritter Beruf...“), und eine Kollegin hat etwas über freie Stellen in der Berufsberatung des Arbeitsamtes gehört: „Das ist sicher zukunftsträchtiger als der Lehrerberuf“, bemerkt sie sarkastisch. Zwei wollen „aussteigen“ und mit anderen irgendwo („eventuell in Südfrankreich“) alternative Landwirtschaft betreiben, und „vielleicht züchten wir auch Schafe.“

Eine Referendarin hat sich nach Lehrerstellen in anderen Bundesländern umgesehen und berichtet wenig Ermutigendes. Die Einstellungsaussichten seien überall schlecht. Die Referendare verunsichert auch sehr das Gerücht, in anderen Bundesländern bestünden – trotz offizieller Anerkennung – Vorbehalte gegen die Bremer Lehrerbildung, die nur die Lehrämter nach Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) kennt, während der Lehrernachwuchs in den meisten anderen Bundesländern weiterhin auf getrennte Schulformen vorbereitet wird. Da die Bremer Referendare auf eine Anstellung in diesen Bundesländern angewiesen sind – Bremen will in diesem Jahr sogar Lehrerstellen kürzen –, befürchten sie eine Benachteiligung aufgrund ihrer Stufenlehrerbildung, obwohl von der Schulbehörde beteuert wird, solche Ängste entbehrten jeder Grundlage.

Das Thema „Lehrerarbeitslosigkeit“ beherrscht hier viele Gespräche. Ich erahne, welche Auswirkungen diese Problematik langfristig auf Gefühl und Mentalität einer Generation haben wird, die mit Vokabeln wie „Bildung ist Bürgerrecht“ und „Chancengleichheit im Bildungswesen“ aufwuchs und jetzt dieser Realität gegenübersteht.

Montag (224. Tag)

Eine Referendarin, die nicht in meiner Ausbildungsgruppe ist, spricht mich in der Schule an und fragt mich, ob sie für einige Zeit in meinem Deutsch-Grundkurs „Sprachbetrachtung“ unterrichten dürfe und ich sie als Mentor betreuen wolle. Ich entgegne, daß ich mich aufgrund meiner Doppelfunktion – Lehrer und Lehrerbildner – nicht genügend um sie kümmern könne und sie häufig sich selbst überlassen müsse. Das mache nichts, meint sie, sie wäre froh, wenn sie überhaupt irgendwo unterkomme, denn Herr F. habe ihr schon einen Korb gegeben.

Ich spreche Kollegen F. darauf an, denn ich kenne ihn als einen hilfsbereiten und engagierten Pädagogen. Er begründet seine Ablehnung mit einer „Referendarmüdigkeit“ seiner Schüler, sie hätten gewünscht, auch mal wieder von einem „richtigen Lehrer“ unterrichtet zu werden. Für ihn komme hinzu, daß die kontinuierliche Betreuung eines Referendars – wenn man sie ernst nehme – viel Zeit und Geduld koste, und manchmal gehe es auch nicht ohne Schwierigkeiten ab, wenn sich Unterrichtsprinzipien von Mentor und Referendar nicht deckten. Und wenn er mit seinem Kurs mal interne Probleme besprechen oder unprogrammgemäß „klönen“ wolle, gehe das auch nicht so gut, wenn dauernd ein Zuhörer dabei sei. Zudem sei der letzte Referendar, den er betreut habe, unzuverlässig gewesen, etwa bei der Rückgabe der Tonbänder und Filme an die Landesbildstelle oder beim Einsammeln der an die Schüler ausgeliehenen Lektüren, denen er heute noch nachlaufe. Dies alles stehe gegen gute Erfahrungen mit anderen Referendaren. Wenn man als Mentor auch mal für seine zusätzliche Arbeit Stundenentlastung bekäme, würde er sich das noch mal überlegen.

Die Meinung des Kollegen F. mag nicht typisch sein, sie ist jedoch ein Zeichen dafür, daß die Grenze der Belastbarkeit bei vielen Lehrern für solche Zusatzaufgaben erreicht, wenn nicht überschritten ist. Rund zwei Drittel des Kollegiums meiner Schule arbeitet nicht mehr „voll“, die meisten mit halber Wochenstundenzahl. Daß (noch) voll beschäftigte Kollegen wie Herr F. mit ihren Kräften haushalten müssen, ist verständlich.

Dabei steht für mich außer Frage, daß gute Mentoren die tragfähigste Grundlage der Lehrerbildung sein können. Sie erleben den Referendar Tag für Tag, sehen auch seine Alltagsstunden und nicht, wie wir Fachleiter, meistens Ausnahmestunden, können ihm daher handfestere Anregungen und Kritik, konkrete Hilfen geben. Glücklicherweise gibt es noch Kollegen mit diesem ehrenamtlichen Engagement. Wie lange noch?

Es wäre aber keine gute Lösung, wenn die Referendare durch die Schulleitung bestimmten „gestandenen Lehrern“ zugewiesen würden und diese dann auch noch die pädagogischen Fähigkeiten ihrer Schützlinge mit zu beurteilen hätten, wie das anderswo gang und gäbe ist (KRÜGER 1978, S. 15). Die vielen nützlichen Impulse, die durch gegenseitige Offenheit von Ausbilder und „Lehrling“ geweckt werden, würden dann durch Bewertungs- und Anpassungszwänge verschüttet.

Donnerstag (308. Tag)

Referendar L. absolviert heute im Deutsch-Grundkurs „Textbetrachtung“ (11. Klassenstufe) eine „abschichtende Leistungskontrolle“ – so heißen in Bremen jene besonderen

Unterrichtsstunden, die laut „Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen“ und dazugehörigem Kriterienkatalog gemeinsam mit der fachdidaktisch begründeten, dokumentierten Unterrichtseinheit, zu der sie gehören, von den jeweiligen Fachleitern zu beurteilen und zu benoten sind – sie sind also ein Stück Staatsexamen, denn die Note geht mit in die Endbeurteilung ein.

Die Aufregung von Herrn L. ist entsprechend groß. Aber er fängt sich bald, denn seine Schüler erarbeiten – quasi von selbst – die komplexe Handlungsstruktur des BÖLL-Romans „Billard um halb zehn“ anhand eines gut durchdachten Arbeitsbogens, mit Klebestreifen ordnen sie an der Tafel den Tagesablauf „ihrer“ Personen den jeweiligen Orten der Handlung zu und kommen so dem Bauplan des Werkes auf die Spur. Ich bekenne in der anschließenden Besprechung, daß mich die Stunde begeistert habe. In ihr sei deutlich geworden, über welch großes methodisches Repertoire der Referendar verfüge und wie er es auch der Lerngruppe gemäß einsetzen könne. Ob dies vielleicht auch damit zusammenhinge, daß er den Kurs sehr genau kenne? Wenn dies so sei, dann habe ja auch der eigenverantwortliche, „bedarfsdeckende“ Unterricht seine Vorteile.

Diese Bemerkung, die ich eher beiläufig gemacht hatte, provoziert im Anschluß an die Notenbesprechung eine Diskussion über den alleinverantwortlichen Unterricht der Referendare, zu dem diese während ihres zweiten und dritten Ausbildungssemesters, also auch während des Examens, verpflichtet sind, und zwar mit insgesamt 18 Wochenstunden, die auf das Gesamt-Stundendeputat ihrer Ausbildungsschule „bedarfsdeckend“ angerechnet werden. L., der politisch aktiv ist, präsentiert mir ein Flugblatt des „Ausbildungspersonalrates am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis“, in dem die Reduzierung und schließliche Abschaffung des „bedarfsdeckenden Unterrichts“ der Referendare gefordert wird; der freiwerdende „Bedarf“ könne gut durch Einstellung arbeitsloser Lehrer gedeckt werden. Es gebe zudem keine inhaltliche Begründung für eigenverantwortlichen Unterricht der Auszubildenden, im Gegenteil: „Der kurzfristige Einsatz von Referendaren, die sich noch in Ausbildung befinden, ist unter dem Gesichtspunkt der Schülerinteressen nach qualifizierter Betreuung abzulehnen.“ Diese Behauptung ruft den Widerspruch des Referendars K. hervor. Er wendet ein, daß er erst in seinen „bedarfsdeckenden“ Stunden von den Schülern ernst genommen wurde, und er habe da mehr Erfahrungen gesammelt als im ganzen Ausbildungsunterricht zusammengenommen.

Von Schülern erhalte ich unterschiedliche Auskünfte, wenn ich danach frage, ob sie sich gern von Referendaren alleinverantwortlich unterrichten lassen. Manche hatten gar nicht recht bemerkt, daß sie ein Anfänger unterrichtete, sie störte es nur manchmal, daß in seinen Stunden so oft ein beobachtender Fachleiter hinter ihnen saß „und alles mitschrieb“. Andere fanden es im Unterricht teilweise „chaotisch“, eine Schülerin fühlte sich von dem Referendar, den sie in Deutsch hatte, erstmals richtig verstanden, „wohl weil er so jung ist.“ Zwei meiner Tutanden vertrauten mir an, sie gingen gern in den Unterricht von Referendaren, „denn da gibt's meistens bessere Zensuren“.

Donnerstag (316. Tag)

„Abschichtende Leistungskontrolle“ im Grundkurs Geschichte einer 11. Klasse. Thema der Stunde: Die Beschlüsse der Potsdamer Konferenz von 1945. Ehe die Schüler die vorgelegte Quelle auswerten können, stellt einer von ihnen die Frage, ob denn Frankreich auch an den Potsdamer Beratungen teilgenommen habe. Die Lehrerin gibt die Frage an die Klasse weiter, und unversehens bricht eine Debatte darüber aus, ob die Franzosen

überhaupt die Möglichkeit gehabt hätten, an der Konferenz teilzunehmen oder nicht. Die Diskussion wogt hin und her, die Referendarin greift kaum ein, sie freut sich offensichtlich, daß so lebhaft debattiert wird. Schließlich bleibt die Frage offen.

Das anschließende Auswertungsgespräch mit der Referendarin und mit dem Referendar ihres Vertrauens dauert lange. Ich weise darauf hin, daß das Faktum selbst – die Nichtteilnahme Frankreichs an den Potsdamer Verhandlungen – zwar geklärt werden mußte, daß dazu aber eine kurze Lehrerinformation genügt hätte. Die lange Diskussion darüber sei überflüssig gewesen, weil durch sie das Thema der Stunde aus dem Blickfeld geraten sei und Unklarheiten hinterlassen habe. Der Vertrauensreferendar hält mir entgegen: „Sonst treten Sie doch immer für sozialintegrativen Unterricht und Schüleraktivitäten ein – warum denn jetzt nicht, wo doch das Gespräch so gut lief?“ Ich entgegne, daß es nicht ausreiche, eine Diskussion um der Diskussion willen zu führen, sondern daß der Lehrer sich auch über ihren Sinn und ihr Ziel Gedanken zu machen habe. Es sei nach meiner Ansicht Zeitverschwendung, Schüler über feststehende Ereignisse und Fakten lange spekulieren zu lassen. Beide Referendare widersprechen heftig.

Ich spüre, daß es in diesem Gespräch weniger um fachlich-methodische Fragen und Meinungsunterschiede geht. Hinter den Äußerungen verbergen sich Interessengegensätze. Am Ende des Gesprächs soll ich nämlich eine „Notentendenz“ für diese Stunde nennen, später ein Gutachten über sie schreiben, und das, was hier besprochen wird, spielt natürlich mit in die Beurteilung hinein. Dieser Hintergrund macht eine offene, sachliche Auswertung der Stunde fast unmöglich.

Es ist zu fragen, ob Unterricht und Lehrerleistung einigermaßen gerecht zu beurteilen sind, wenn nur eine oder zwei Unterrichtsstunden als Grundlage genommen werden dürfen, wie dies unsere Prüfungsordnung vorsieht. Und es muß darüber nachgedacht werden, ob es angemessen ist, Referendare nach der gleichen Notenskala, die auch bei Schülern angewandt wird, zu bewerten. Die Klage von Examenskandidaten, sie fühlten sich häufig wieder in die Pennälerrolle zurückversetzt, läßt sich am Benotungssystem festmachen. Andererseits: „Der bloße Bedarf an Lehrkräften sollte nicht denen zugute kommen, die ihrer Beschaffenheit nach vermutlich das Gegenteil dessen bewirken, was jener Bedarf verlangt“ (ADORNO 1968, S. 30). Das heißt doch, daß es möglich sein muß, Menschen, die als Lehrer Generationen von Kindern und Jugendlichen und auch sich selbst unglücklich machen würden, an der Ausübung dieses Berufs zu hindern. Ehe dies aber festgestellt werden kann, bedarf es einer längeren Probezeit als der von 18 Monaten, bedarf es intensiver Hilfen vielfältiger Art und kontinuierlicher Gespräche, die auch mögliche Alternativen zum Lehrerberuf im Auge behalten müssen.

Die Examensnoten, die heute erteilt werden, geben, wenn überhaupt, nur Auskunft darüber, ob und wie ein Referendar Prüfungs- und Streßsituationen meistert, ob und wie er über Unterricht reflektieren kann. Sie sagen nichts darüber aus, ob und wie er als Lehrer die Dauerbelastung von 23 bis 27 Wochenstunden Unterricht und die bürokratischen „Nebentätigkeiten“ durchsteht und wie sich all dies auf den Umgang mit seinen Schülern auswirkt. Der prognostische Wert der Staatsexamen ist also relativ gering. Ich kenne Kollegen, die mit „Befriedigend“ aus dem Referendariat entlassen wurden und heute hervorragende Lehrer sind, und es gibt Direktoren, die mit einem gewissen Stolz darauf verweisen, daß sie einst von den Fachleitern und von ihrer Prüfungskommission wenig Anerkennung fanden. Umgekehrt könnte ich auch Kollegen nennen, die trotz ihres „sehr guten“ oder „guten“ Abschlusses im Staatsexamen im Schulalltag große Probleme haben.

Ist die nun schon über ein Jahrzehnt alte Forderung, die zweite Phase der Lehrerbildung nur mit einem „Bestanden“ oder „Nicht bestanden“ abzuschließen, wirklich zu utopisch? Wäre es nicht wenigstens möglich, an den Abschluß einer so langen Ausbildung ein differenziertes Gutachten zu stellen, das sich nicht nur auf die Beobachtung von einigen wenigen Unterrichtsstunden stützt?

Solche Überlegungen müssen erlaubt sein, denn es geht auch darum zu verhindern, daß Lehrer in unseren Schulalltag entlassen werden, die – häufig unbewußt – Erziehungsziele vertreten, die denen des Schulrektors in HESSES Erzählung nicht unähnlich sind. Es ist zudem nicht sicher, welche Auswirkungen die drohende Arbeitslosigkeit auf Motivation und Mentalität der kommenden Referendargenerationen haben werden, obwohl sich Tendenzen schon abzeichnen. Die Lehrerausbildung der nächsten Jahre wird daran zu messen sein, ob und wie sie sich diesen Problemen stellt.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Philosophie und Lehrer. In: ADORNO, TH. W.: Eingriffe. Frankfurt/Main ⁵1968, S. 29–53.
- ADORNO, TH. W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: ADORNO, TH. W.: Stichworte. Frankfurt/Main 1969, S. 68–84.
- BRECHT, B.: Geringe Forderungen der Schule. In: MICHELS, V. (Hrsg.): Unterbrochene Schulstunde. Frankfurt/Main 1972, S. 42–45.
- BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek ³1979.
- FETZER, F.: Brauchen wir solche Lehrer? In: Die Zeit 35 (1980), Nr. 23, S. 53.
- GOTTSCHALCH, W.: Schülerkrisen. Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand. Reinbek 1977.
- HESSE, H.: Unterm Rad. Frankfurt/Main ¹¹1978.
- KRÜGER, M.: Schulflucht. Reinbek 1978.
- RUMPF, H.: Die Misere der Höheren Schule. Neuwied/Berlin 1966. (a)
- RUMPF, H.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig 1966. (b)
- RUMPF, H.: „Ich versteh’s und versteh’s nicht...“ In: Die Zeit 36 (1981), Nr. 22, S. 33.
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. In: Z. f. Päd. 26 (1980), S. 161–191.
- STROMBERGER, R.: Tod eines Schülers. Materialien zu ZDF-Fernsehprogrammen. München ²1981.

Anschrift des Autors:

Studienrat Dieter Kutzschbach, Zwickauer Straße 9, 2800 Bremen 1