

Hartig, Mareike

Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe

Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 40-48



Quellenangabe/ Reference:

Hartig, Mareike: Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 40-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273606 - DOI: 10.25656/01:27360

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273606>

<https://doi.org/10.25656/01:27360>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mareike Hartig

Zurichtung auf den Lehrerberuf

Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für
Erziehungshilfe

Den folgenden Erfahrungsbericht habe ich kurz nach dem Referendariat geschrieben. Es handelt sich um *persönliche Erfahrungen* und Beobachtungen, die vermutlich in dieser Form eine Ausnahme darstellen. Auch in meinem Studienseminar habe ich Referendarinnen und Referendare getroffen, die positivere Erfahrungen sammeln konnten. Trotzdem glaube ich, dass vieles von dem, was ich kritisiere, sich nicht allein mit der jeweiligen persönlichen Konstellation erklären lässt, sondern dass bestimmte Probleme bereits in der *Struktur der zweiten Phase* der Lehrerausbildung angelegt sind.

1. Die allgemeinen Bedingungen des Referendariats

1.1 Theorie und Praxis

Der zweite Teil der Lehrerausbildung soll die während des Studiums angeeignete Theorie mit der Praxis verknüpfen. Ziel sollte es sein, die eigene Praxis auf der Grundlage von verschiedenen Theorien kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln und anhand eigener Erfahrungen Theorie neu und kritisch zu hinterfragen.

Problematisch muss es dann erscheinen, dass in der zweiten Ausbildungsphase Theorie nur in Ansätzen zum Thema gemacht wird und der Eindruck vermittelt wird: „Grau ist alle Theorie, Fußball ist auf'm Platz!“ Zumindest findet Theorie nicht im Sinne einer „kritischen“ Reflexion statt, die geeignet wäre, Praxis reflektierend zu verändern. Bereits in der Einführungsveranstaltung wurde mir *die offenbar erwünschte große Distanz zur (universitären) Theorie* deutlich:

Eine Ausbilderin, die uns auf die medienpädagogischen Herausforderungen des Referendariats vorbereiten sollte, begann zunächst mit einem warming up. In der Mitte lag ein Blatt Papier mit einem gemalten Haus, das die Uni symbolisieren sollte. Wir wurden aufgefordert, uns so zu positionieren, wie wir unser Verhältnis zur Uni sehen. Ehe ich mich versah, standen meine Kolleginnen und Kollegen wie die Schafe mit dem Gesicht zur Wand, um möglichst weit von der Uni entfernt zu sein. Ich stand in etwa einem Meter neben dem Plakat und kam mir ziemlich blöd vor. Warum hatte mich der Herdentrieb nicht auch einfach vor die Wand getrieben? Sogleich bekam ich von der Ausbilderin mein Fett weg: „Das freut mich, dass sie sich alle schon so weit von der Uni verabschiedet haben. Jetzt beginnt nämlich die Praxis.“ Das Hochziehen einer Augenbraue in meine Richtung mit einem sanft angedeuteten Kopfschütteln zeigte mir, *welch langer Weg noch vor mir lag ...*

Dieser erste Eindruck aus der Einführungsveranstaltung wurde in den Seminaren weitgehend bestätigt. So wurden im fachdidaktischen Seminar Sonder-

pädagogik zum Thema Hyperaktivität und ADS die „Zehn goldenen Regeln zum Umgang mit hyperaktiven Kindern“ abgenickt und das zu diesem Zeitpunkt von Mattner u.a. neu herausgegebene Buch zum Thema als zu theoretisch abgelehnt. In einem anderen Seminar wurde zum Thema Bildung ein Bildungstest aus dem „Focus“ durchgeführt und kurz auf die „hervorragenden“ Ausführungen des Dietrich Schwanitz hingewiesen. Es ließen sich mühelos weitere Beispiele aufzählen.

Der Wunsch, Lehramtsreferendarinnen und -referendaren eine *direkte Handlungsanweisung* zu vermitteln, bestimmt hier meines Erachtens die Auswahl des didaktischen Materials. Die Beschäftigung mit kritischeren und differenzierteren Theorien zu den in der Praxis auftretenden Problemen führt meist dazu, in der eigenen Praxis Widersprüche wahrnehmen zu müssen. Die Rezeption beispielsweise einer Theorie über Hyperaktivität, die das Problem nicht allein beim Kind, sondern auch bei der Gruppe und der unterrichtenden Person sucht, macht zunächst einmal unsicher. Die Erzeugung von Unsicherheit, die im pädagogischen Handeln Ausgangspunkt jeder reflektierenden Veränderung ist, scheint in der Lehrerausbildung nicht gewollt zu sein.

Als Folge dieser *Theorieferne* gerät jedes Gespräch über ein pädagogisches Problem in die Gefahr, auf Stammtischniveau abzugleiten. Es ist in den Seminaren durchaus auf der Tagesordnung, von Sozialhilfeempfängern zu berichten, die mehrere dicke Autos vor der Tür stehen haben oder von türkischen Eltern, „die einen sowieso nur anlügen“. Solche Aussagen werden zum Teil von den Ausbildern selbst vertreten und es ist oftmals schwierig, in der geradezu gesprächsfeindlichen Atmosphäre, Gegenthesen zu entwickeln.

Die Reproduktion von gesellschaftlichen Vorurteilen im Sinne einer affirmativen Erklärung sozialer Phänomene hat meines Erachtens ebenfalls *die Funktion, Sicherheit zu vermitteln*. Ich muss mich vom wahrgenommenen Elend der Familien meiner Schüler nicht bedrücken und verunsichern lassen, wenn ich davon ausgehe, dass dieses Elend selbst verschuldet ist. Ich muss mich nicht fragen, woran es liegt, dass ich zu bestimmten Eltern keinen Zugang finde, wenn ich davon ausgehe, dass dies unweigerlich an den Eltern liegt. Und wenn ich Schülerinnen und Schüler erlebe, die durch die Maschen des Schulsystems fallen, muss ich nicht am System selbst zweifeln, wenn ich davon ausgehe, dass ihnen allein die Verantwortung dafür zugeschrieben werden kann.

In dem meinem Empfinden nach sehr *hierarchisch strukturierten Ausbildungssystem* ist es immanent konsequent, gleichwohl jedoch nicht zwingend, dass die meisten Ausbilder und Ausbilderinnen als Vertreter des Systems nichts daran setzen, zu Gedanken anzuregen, die Theorie als auch Praxis kritisch beleuchten.

Auch die *Beurteilung und Reflexion von Unterricht* muss notwendig unter der Theorieferne leiden. Den Gesprächen über die Praxis fehlt dann eine Grundlage, auf der Unterricht reflektiert werden könnte. Aussagen von Ausbildern über Unterrichtsbesuche gehen somit oft nicht über stimmungsabhängige Spontanbeurteilungen hinaus. Gerade aber in einer dauerhaften Bewertungssituation wie sie das Referendariat darstellt, wären Transparenz und die Kommunikation über Ziele und Maßstäbe notwendig, um sich nicht völlig den Stimmungen der Ausbilder ausgeliefert zu fühlen. Wie Katzenbach (2005) in Be-

zugnahme auf Maas darstellt, ist genau diese *Empfindung des Ausgeliefertseins* das vorherrschende Gefühl der zweijährigen Ausbildungsphase. Das entspricht auch meiner persönlichen Erfahrung und der Erfahrung anderer Referendarinnen und Referendare, mit denen ich gesprochen habe. Man fühlt sich wieder wie ein Schüler, der den Launen und Stimmungen der Lehrer unterworfen ist. Vielleicht erklären sich dadurch auch die erstaunlich empathischen Reaktionen der Schüler auf die Unterrichtsbesuche und die Prüfung¹.

Gerade dadurch, dass jegliche *theoretische Beurteilungsgrundlage und jegliche Kommunikation über Ziele der Ausbildung fehlen*, gerät die Meinung der Ausbilderinnen und Ausbilder zum Absoluten, zu dem, was darüber entscheidet, was guter Unterricht ist und was nicht. Es entsteht dabei das Gefühl, es gebe, allerdings als gut gehütetes Geheimnis der Ausbilder, die alleingültige Wahrheit über guten Unterricht. Noch problematischer wird dies, wenn nicht der Unterricht sondern die „Lehrerpersönlichkeit“ auf dem Prüfstand steht. Dies ist bei jedem Unterrichtsbesuch der Fall.

1.2 Die sagenumwobene „Lehrerpersönlichkeit“

Was unter „Lehrerpersönlichkeit“ zu verstehen sei, wurde im Laufe meines Referendariats *nicht transparent* gemacht, obwohl der Begriff in Gesprächen über Unterricht immer wieder verwendet wurde. Es wurden zum Beispiel Aussagen gemacht wie: „In Bezug auf ihre Lehrerpersönlichkeit sehe ich kein Problem.“ oder „Sie sollten an ihrer Lehrerpersönlichkeit noch arbeiten.“ Wie dieses Arbeiten an der Lehrerpersönlichkeit aussehen könnte, wurde mir im Laufe der zwei Jahre nicht verraten.

Gleichwohl scheint es hierfür sowie in Bezug auf „guten Unterricht“ eindeutige Beurteilungskriterien, die jedoch *nicht offengelegt* werden und demzufolge *nicht kommunizierbar* sind. Auch hier besteht die Gefahr, dass das Fehlen von Kommunikation über das, was zu beurteilen wäre, zu äußerst willkürlichen Beurteilungen führt, die zudem noch verletzend für die Betroffenen sein können als Beurteilungen eines Unterrichtsentwurfs, da es ja um die eigene „Persönlichkeit“ geht. Doch nicht nur die Willkür der Beurteilungen stellt meines Erachtens ein Problem dar, sondern das, was als „gute Lehrerpersönlichkeit“ subtil verhandelt wird und von den Ausbildern selbst nur unzureichend reflektiert werden kann, weil es Teil eines nicht ausgesprochenen und völlig verschwommenen Ziels der Ausbildung ist.

Da während meiner Ausbildung nicht explizit diskutiert wurde, was genau eine gute Lehrerpersönlichkeit ausmacht, habe ich versucht, einige *Äußerungen von Ausbilderinnen und Ausbildern* im Seminar und in der Einführungsveranstaltung zu sammeln, die meines Erachtens auf das hinweisen, was hintergründig als gute Lehrerpersönlichkeit verhandelt wird und letztlich zur Selektion unter den Lehramtsreferendarinnen und -referendaren führt.

So wurde über den *Kleidungsstil der Lehrperson* geäußert, dieser habe „angepasst“ und nicht zu extravagant zu sein. Piercings und Tätowierungen seien unpassend, um den Lehrberuf auszuüben, ebenso abweichende Frisuren oder

1 Auf die Auswirkungen von Prüfungssituationen auf meine Lerngruppe möchte ich im zweiten Teil detaillierter eingehen.

Schmuck². Dies wurde mit dem Vorbildcharakter der Lehrperson erklärt. Vorbildfunktion habe diese auch hinsichtlich ihrer Ernährungs-, Sport- und Genussgewohnheiten. Es wurde als ungünstig erachtet, als Lehrer(in) zu rauchen. Kulturell habe ein(e) Lehrer(in) sich für ein breites Spektrum zu interessieren (Literatur, Oper, Theater) und sie sei angehalten, eine „vorbildliche“ Sprache zu sprechen (Nutzung von Präteritum und Genitiv)³. Als im November 2003 die Teilnahme am Streik gegen die hessischen Sparmaßnahmen diskutiert wurde, wurde die Vorbildfunktion der Lehrer als Argument gegen eine Streikbeteiligung vorgetragen.

Diese Äußerungen lassen sich meines Erachtens unter dem Begriff „*angepasster Habitus*“ zusammenfassen. Die Erfüllung dieses „Habitus“ wird zwar nicht offiziell zum Beurteilungskriterium gemacht. Ich denke jedoch, dass sie gleichwohl mit in die Beurteilungen einfließt. So wurde mir in Gesprächen wiederholt „Verstocktheit“ und „Widerständigkeit“ vorgeworfen. Im Examenstgutachten einer Ausbilderin fließt dies als „Verschlossenheit“ in die Bewertung ein.

Geht man mit Bourdieu davon aus, dass das derzeitige Schulsystem die Funktion der *Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse* erfüllt, dann können die subtil vorhandenen Beurteilungskriterien der Lehrerpersönlichkeit ebenfalls in diesem Sinne interpretiert werden: Will das Schulsystem einen bestimmten Sozialcharakter heranbilden, so müssen auch die „Funktionsträger“ des Systems zu Vertretern dieses Sozialcharakters ausgebildet werden, um ihrer Vorbildfunktion gerecht zu werden.

1.2.1 Lehrerverhalten

Ein anderer Aspekt, unter dem die „Lehrerpersönlichkeit“ etwas offener beurteilt wurde, war das „Lehrerverhalten“, das in den meisten „Beratungsgesprächen“ als *Beurteilungskriterium* genannt wurde. Hierbei ging es um das Verhältnis zu den Schülern, das von den Ausbilderinnen und Ausbildern beobachtet und bewertet wurde. Die Begriffe „Offenheit“, „Durchsetzungsvermögen“, „Nähe zu den Schülern“, „Individuelles Eingehen auf Schüler“ und „Ernstnehmen von Schülern“ wurden unter dem Aspekt „Lehrerverhalten“ zur Beurteilung herangezogen.

Das Hauptproblem in diesem Bereich bestand in meinem Referendariat darin, dass auch *über diese Begriffe nicht wirklich gesprochen werden konnte*. Sie wurden abgehakt als „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“. Gerade das Verhältnis zu den Schülern ist im Referendariat, wie auch Katzenbach dies darstellt, ein äußerst sensibles und emotionales Thema. Kritik in Bezug auf das Verhältnis zu den Schülern wirkt oftmals so verletzend, dass die Kränkung einer rationalen Reflexion im Wege steht.

Gerade in dem Bereich „Schule für Erziehungshilfe“ ist der Aufbau einer tragfähigen *Beziehung zu den Schülern* Teil der Arbeit. Der Aspekt „Lehrerver-

2 Diese Punkte wurden im Zusammenhang mit einer Diskussion über das Kopftuchverbot und um bauchfreie T-Shirts bei Schülerinnen geäußert.

3 Diese Äußerungen stammen aus der Einführungsrede der Leiterin des Studienseminars.

halten“ wäre also für meine Berufsausbildung ein sehr entscheidender gewesen. Dadurch aber, dass die Beurteilungen im „kommunikationsfreien Raum“ stattfanden, also über bestimmte Punkte nicht gesprochen werden konnte, empfand ich Kritik oder Lob, so wie es auch Maas beschreibt (vgl. Katzenbach 2005), als „schmeichelnd“ oder als persönliche Kränkung, nicht jedoch als konstruktive Kritik.

Lob an meinem Lehrerverhalten wurde zum Beispiel von einem Ausbilder formuliert mit der Aussage: „Sie scheinen wirklich ein Händchen für diese Schüler zu haben.“ Das schmeichelte mir in der Situation zwar, die Aussage zeigt aber meines Erachtens auch, dass der Bereich „Verhältnis zu den Schülern“ nicht als Teil der Arbeit angesehen wird. Es war keinem Ausbilder und keiner Ausbilderin klar, dass die Beziehung zu verhaltensauffälligen Schülern nicht vom Himmel fällt oder angeboren ist, sondern dass es Zeit und intensiver Arbeit bedarf, bis das Verhältnis so ist, dass überhaupt Unterricht stattfinden kann. Ich hätte mir gewünscht, über solche Punkte mit Ausbildern so sprechen zu können, dass ich tatsächlich Anregungen für meine Arbeit bekommen hätte. Dies was leider nie der Fall.

1.3 Unterwerfungsrituale oder „diskursfreie Herrschaft“ anstatt eines „herrschaftsfreien Diskurses“

Um die Anpasstheit der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu steigern, wird im Referendariat mit *Unterwerfungsritualen* gearbeitet. Dies findet bei jedem „Beratungsgespräch“ nach dem Unterrichtsbesuch, bei jedem Referat im Rahmen der Seminararbeit und bei dem finalen Initiationsritus der Zweiten Staatsprüfung statt.

1.3.1 „Beratungsgespräche“

Der Begriff „Beratungsgespräch“ ist in Anführungszeichen gesetzt, weil es sich meines Erachtens weder um eine Beratung noch um ein Gespräch handelt, sondern eben um ein Unterwerfungsritual⁴. Nach Unterrichtsbesuchen habe ich niemals die Erfahrung gemacht, dass versucht wurde, erst Begriffe für Erfahrungen aus dem Unterricht zu suchen und darüber zu sprechen. Stattdessen *wurde das Geschehene unter vorgegebene Begriffe subsumiert*, die nicht mehr hinterfragbar waren. Zudem fehlte oft die Bereitschaft der Ausbilderinnen und Ausbilder, sich auf ein wirkliches Gespräch (in dem auch die Referendarin/der Referendar etwas mitteilen darf) einzulassen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen:

In einer Unterrichtsstunde zum Thema „Vulkane“ bekamen die Schüler die Aufgabe, den Querschnitt eines Vulkans zu zeichnen. Zu dieser Zeit besuchte ein Schüler (Michael) die Klasse, der nach den Richtlinien der Lernhilfeschule unterrichtet wurde. Seine Schwierigkeiten lagen jedoch im mathematischen Bereich, er verfügte über ein gutes Textverständnis und durchschnittliche Schreibfähigkeiten. Michael besuchte die Schule seit einigen Monaten nur noch sporadisch und verweigerte häufig die Mitarbeit. Wenn ihm leichtere Aufgaben als den anderen Schüler gegeben wurden, verweigerte er die Mitarbeit erst recht, weil er sich in solchen Situationen ausgedeutet und unterschätzt fühlte.

4 Zur Untersuchung der Interaktion zwischen AusbilderInnen und ReferendarInnen vgl. Skagen 2003

Während die anderen Schüler ihren Querschnitt zeichneten, machte Michael mir vehement deutlich, dass er nicht gedenke, in dieser Stunde irgend etwas zu arbeiten. Ich versuchte, ihn dazu zu motivieren, mit mir gemeinsam zu zeichnen, aber Michael wollte nicht. Da ich im Laufe der Arbeit mit Michael in solchen Situationen schon Stühle habe fliegen sehen, beließ ich es nach kurzem Zureden dabei. In der anschließenden Seminarsitzung wurde sofort das Stichwort „Differenzierung“ genannt. Die Ausbilderin meinte: „Wenn Sie differenziert hätten, hätte Michael die Arbeit nicht verweigert. Dieser Schüler benötigt nur ein Erfolgserlebnis, dann hört er auch auf, zu verweigern.“ Über dieses Thema war mit der Ausbilderin kein Gespräch mehr möglich. Alles, was von meiner Seite an Argumenten gegen Differenzierung in dieser Stunde vorgetragen wurde, wurde ignoriert oder mit dem Satz: „Differenzierung ist heute wirklich ein Muss.“ abgehandelt. Zu diesem Zeitpunkt des Referendariats hatte ich noch nicht akzeptiert, dass die Ausbilder wirklich nichts anderes als Unterordnung verlangen und versuchte, meine Entscheidungen weiter argumentativ zu untermauern. Endergebnis war der Satz der Ausbilderin: „Seien Sie doch nicht so stur. Ich verlange doch nur, dass Sie es in der nächsten Stunde so machen, wie ich es vorgeschlagen habe.“

Dieses Beispiel veranschaulicht meines Erachtens gut, was unter dem Begriff Unterwerfungsritual in der Lehrerausbildung zu verstehen ist, da die Ausbilderin dies relativ konkret formuliert: „Ich verlange doch nur, dass Sie tun, was ich sage.“

1.3.2 Die Zweite Staatsprüfung

Kvale definiert *Initiationsriten* als „[...] Zeremonien, die innerhalb einer Kultur regelmäßig dann stattfinden, wenn eine Person eine soziale Gruppe verlässt und in eine neue Gruppe aufgenommen werden soll.“ (Kvale 1972, S. 122)

Die Zweite Staatsprüfung erhält in der Lehrerausbildung den Charakter eines Initiationsritus, in dem der Prüfling durch *Unterwerfung* feierlich aus der Gruppe der Unterworfenen in die Riege der Unterwerfenden aufgenommen wird.

Dies ist meiner Ansicht nach an diversen Begleiterscheinungen der Prüfung festzumachen, die deutlich nichts mit der Prüfung einer fachlichen Qualifikation zu tun haben. Als erstes ist hier die *Kleidungsfrage* zu nennen, auf die in meinem Fall bereits in der Einführungsveranstaltung durch die Leiterin des Studienseminars hingewiesen wurde. („Anständige“ Kleidung, Röcke bis über die Knie, keine tiefen Ausschnitte etc.) Zweitens spielt die Bewirtung der Ausbilder während der Prüfung eine nicht zu vernachlässigende Rolle. (So war die dringlichste Frage meiner Prüfungsvorsitzenden an meinem Prüfungsmorgen um viertel nach sieben, ob es möglich sei, ihr Diätkost zu offerieren, da sie gerade eine Schlankheitskur mache.)

Die weiteren Punkte, die die Prüfung meiner Ansicht nach zu einem Initiationsritus machen, möchte ich an den folgenden *Beispielen* erläutern.

In der Reflexionsphase meiner Unterrichtsstunden wurde ich aufgefordert, zu einem kritischen Punkt Stellung zu beziehen. Es ging darum, warum ich in meiner Sozialkundestunde den Computer nicht eingesetzt hatte. Ich fing an zu erklären, dass der Computereinsatz in dieser Lerngruppe nur dann Sinn mache, wenn mehr Zeit als 40 Minuten zur Verfügung stehe, da sonst Konflikte vorprogrammiert seien. Meine Argumentation wurde jedoch im ersten Halbsatz abgebrochen: „Das wollen wir nicht hören, wir finden das nämlich ganz

schlimm, dass Sie den Computer nicht eingesetzt haben.“ Diese Kommunikationsweise, die sich im Normalfall kein Mensch bieten lassen müsste, zeigt deutlich, dass es um Unterwerfung und nicht um Argumentation geht.

Die *Irrelevanz des Inhaltlichen* wurde im mündlichen Teil wiederholt deutlich. So war in der Prüfung des EG-Ausbilders (auf meinen Wunsch) die „Theorie der Halbbildung“ von Adorno Thema. Der Ausbilder wollte jedoch den Text nicht selbst lesen und wünschte sich daher vor der Prüfung eine schriftliche Zusammenfassung dessen, was ich sagen wollte. Sicherlich war das von meinem Ausbilder nur nett gemeint – aber es ist schon reichlich absurd, zu einem Text geprüft zu werden, den (bis auf das siebte Prüfungsmitglied) keiner der Anwesenden kennt und es stellt sich die Frage, wie überhaupt in einem solchen Fall eine inhaltliche Beurteilung zustande kommen kann.

Dass es sich bei der Prüfung um eine *rituelle Unterwerfung* handelte, wurde schließlich in der mündlichen Deutschprüfung am deutlichsten. Im Rahmen dieser verlangte die Prüfungsvorsitzende von mir, ein Gedicht aufzusagen. Meiner Ansicht nach hätte sie von mir auch ebenso gut verlangen können, auf einem Bein um den Tisch zu hüpfen, da dies inhaltlich genauso relevant gewesen wäre wie das „Auswendigkönnen“ eines Gedichts. (Beim Aufsagen des „Prometheus“ fühlte ich mich daher spätestens beim anschließenden Applaus auch in etwa wie ein Hofnarr.)

Erst nach der Verkündung der Noten, so war mein Gefühl, wurde mit mir wieder gesprochen wie mit einem erwachsenen Menschen und nicht wie mit einem unmündigen Befehlsempfänger. (Obgleich man mich noch darauf aufmerksam machen musste, beim Händeschütteln in der Hierarchie bitte oben, also bei der Prüfungsvorsitzenden, zu beginnen.)

2.1 Die Bedingungen im Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe

Im Folgenden geht es mir um das Problem der Ausbildung für das Lehramt an Schulen für Erziehungshilfe. Meine These ist, dass die *Struktur der zweiten Phase* der Lehrerausbildung nicht auf die Schule für Erziehungshilfe ausgerichtet ist. Dies ist meines Erachtens festzumachen erstens an der besonderen psychischen Belastung der Schüler durch die Unterrichtsbesuche, zweitens an der fehlenden Fachlichkeit der Ausbilder und drittens an den zeitlichen Vorgaben der Ausbildung, die der Arbeit an einer Schule für Erziehungshilfe entgegenstehen.

2.1 Die Schüler

So unterschiedlich die Schülerschaft einer Schule für Erziehungshilfe auch ist, gemeinsam ist den Schülern die Erfahrung, *beobachtet* und aufgrund ihres Verhaltens *ausgesondert* zu werden. Dazu kommen bei vielen Schülern traumatische Erfahrungen im familiären Bereich. Meiner Ansicht nach sind dies Voraussetzungen, die ein häufiges Eindringen fremder und dazu noch beurteilender Menschen in den „Schutzraum“ des eigenen Klassenzimmers, zu einer psychischen Belastung werden lassen.

Die Schüler meiner Klasse fühlten sich bei Unterrichtsbesuchen selbst *auf dem Prüfstand*, auch wenn ich immer wieder betonte, dass es um meinen Unter-

richt und nicht um ihr Verhalten gehe. Sie setzten sich selbst unter den Druck, „sich gut zu benehmen“, was teilweise zu völlig unberechenbaren Verhaltensweisen⁵ führte. Außerdem identifizierten sie sich in solchen Situationen sehr stark mit mir als dem „Opfer“. Nach einem unerfreulichen „Beratungsgespräch“, das man mir anscheinend noch vom Gesicht ablesen konnte, wurde ich von einem Schüler gefragt: „Kommen sie denn morgen trotzdem wieder?“ (Der fragende Schüler hatte zu dieser Zeit selbst ein massives Absentismus-Problem ...).

Nach den beiden Prüfungsstunden waren die Schüler nach eigenen Aussagen „völlig fertig mit der Welt“ und beruhigten sich erst nach der Abreise der Prüfungskommission ansatzweise wieder.

2.2 Fachlichkeit

Ein bedauerliches Faktum ist es, dass es unter den Ausbilderinnen und Ausbildern *kaum für die Schule für Erziehungshilfe ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer* gibt. So war ich häufig mit Hilflosigkeit konfrontiert. Man könne mir nicht helfen, man wolle selbst mit dieser schwierigen Klientel nicht arbeiten, waren Aussagen, die häufig gemacht wurden. Aufgrund der fehlenden praktischen Erfahrung der Ausbilderinnen und Ausbilder in diesem Bereich, war es nach Unterrichtsbesuchen immer wieder Thema, zu erklären, was eine Schule für Erziehungshilfe überhaupt ist. Der einleitende Satz meines Mentors in den „Beratungsgesprächen“ war noch kurz vor dem Examen stets: „Wir befinden uns hier an einer Schule für Erziehungshilfe.“⁶

Die fehlende Kenntnis der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern führte in meinem Referendariat zu zwei Problemen. Erstens wurden *Erwartungen* an die Erfüllung von Unterrichtszielen gestellt, die an den Schülern vorbei gingen. So wurden meine Schüler häufig kognitiv unterschätzt, da Sonderschule mit Lernschwierigkeiten assoziiert wurde, in ihren sozialen Kompetenzen wurden sie jedoch häufig überschätzt. Zweitens konnten die Ausbilderinnen und Ausbilder kaum Unterstützung bieten für die Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern einer Schule für Erziehungshilfe.

Der größte Teil der Kompetenzen, um die es beim Lernen des Lehrens mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen geht, musste also *in Eigenregie bzw. mit Unterstützung der Schule angeeignet* werden. So konnte in den Seminaren und Beratungsgesprächen nicht über den Umgang mit eigenen psychischen Belastungen, über den Umgang mit extrem belasteten Familien oder über den Umgang mit (über das „normale“ Maß hinausgehenden) Aggressio-

5 Die Verhaltensweisen reichten von völligem Verstummen bis zu übertrieben aggressivem Verhalten.

6 Trotz häufiger Erklärungen und seitenlanger Schülerbeschreibungen wurde meines Erachtens auch von bemühten und interessierten Ausbilderinnen und Ausbildern bis zum Schluss nicht wirklich verstanden, um welche Klientel es sich handelt. So äußerte ein Ausbilder kurz vor dem Examen Neid auf meine Schüler: „Die können sich benehmen, wie sie wollen und bekommen immer noch Zuwendung. Das hätte ich auch gern mal gehabt.“ Eine solche Aussage kann – denke ich – niemand mehr machen, der sich mit dem Hintergrund der Schüler ernsthaft auseinandergesetzt hat.

nen gesprochen werden. Das nicht nur für die Erziehungshilfe bedeutsame Feld der Arbeit mit Institutionen der Jugendhilfe fällt in der Lehrerbildung völlig weg. Gerade diese Themen sind es meiner Ansicht nach jedoch, die zu den Grundkompetenzen einer Lehrkraft der Schule für Erziehungshilfe zählen.

Als problematisch ist nicht nur anzusehen, dass eine professionelle Anleitung in diesen Punkten fehlt, sondern auch, dass im „Ausbildungskanon“ weder die Zeit noch die Energie eingeplant ist, die die Auseinandersetzung mit den genannten spezifischen Problemen an einer Schule für Erziehungshilfe erfordert.

2.3 Der Zeitfaktor

An meiner Ausbildungsschule absolvierte zur gleichen Zeit ein weiterer Referendar die Ausbildung. Beide waren wir in diesen zwei Jahren wöchentlich etwa 20 Schulstunden anwesend. Das ist im Durchschnitt etwa *ein Drittel bis die Hälfte mehr* als in der Ausbildungsverordnung vorgesehen. Wir versuchten, gerade in Zeiten „großer“ Vorbereitungen oder der Examensarbeit, diese Stundenanzahl zu reduzieren, kamen jedoch zu dem Schluss, dass eine kontinuierliche Anwesenheit die Grundvoraussetzung für den Aufbau einigermaßen tragfähiger Beziehungen zu den Schülern ist. Nicht ohne Grund wird an den meisten Schulen für Erziehungshilfe an dem (nicht immer unproblematischen) Grundsatz des Klassenlehrerprinzips festgehalten.

Diese zusätzliche zeitliche Belastung, die meiner Ansicht nach tatsächlich unumgänglich für eine erfolgreiche Arbeit ist, wird in der Ausbildung nicht berücksichtigt. Hinzu kommt eine zeitliche Mehrbelastung durch häufigere und zeitintensivere Einzel- und Elterngespräche als dies in anderen Schulformen der Fall ist und durch die Kontakte zu Jugendhilfeeinrichtungen und dem Jugendamt, die zwar nicht zu den „Pflichtaufgaben“ der Referendare gehören, jedoch meiner Ansicht nach Ausbildungsinhalt sein sollten, da sie einen wichtigen Bestandteil des Berufsbildes darstellen.

Literatur

- Katzenbach, Dieter 2005: Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 1
Kvale, Steinar 1972: Prüfung und Herrschaft. Weinheim: Beltz
Skagen, Kaare 2003: Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 3, 354-363

Mareike Hartig, geb. 1976, Lehrerin an einer Schule für Lernhilfe und Erziehungshilfe in Michelstadt

Anschrift: Heidelberger Straße 70A, 64285 Darmstadt

Email: mareike-hartig@gmx.de