

„Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar

Zusammenfassung

Das Studienseminar ist im Gegensatz zur Ausbildung an Universität und Ausbildungsschule mit einem besonderen Anspruch konfrontiert: Hier müssen die schulpraktischen Erfahrungen der Referendare vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbestände über Schule und Unterricht reflektierend bearbeitet werden.

Im Zentrum des Beitrages steht die Frage, wie die Bearbeitung dieser Aufgabe im Studienseminar gestaltet wird. Über die Rekonstruktion von Interaktionen im Studienseminar wird herausgearbeitet, welche Möglichkeitsräume sich für die an der Ausbildung beteiligten Akteure angesichts dieser Vermittlungsaufgabe ergeben und welche Konsequenzen aus der spezifischen Art der Bearbeitung resultieren.

Schlagwörter: Lehrerausbildung; Referendariat; Studienseminar; Interaktion; Theorie-Praxis-Vermittlung

Mediation between Theory and Practice? An Analysis of Interactions within the ‘Studienseminar’

German teacher-training involves a two year phase of training on the job, which starts after the first examination at university. Within this period the student teachers have to train their teaching skills in regular schools, mentored by certified teachers, and have to reflect their training within a special institution: the so called “Studienseminar”. However, empirical studies about this part of the teacher-training in Germany point out contradictory results concerning the teacher students’ satisfaction with this part of their education. One cause for this conflict of statements may lay in the specific practice of interaction within the “Studienseminar”.

Based on two empirical case studies, this article elaborates on the specific difficulties within the interaction in this institution. It points out that the focus of the “Studienseminar”, the mediation between theory and practice, requires a special form of inter-colleague communication. The presented evidence shows that this form of communication is hard to install due to the institutional settings of the “Studienseminar”.

Keywords: Teacher-education; Theory-Practice-Mediation; Interaction

1. Einleitung

Aus der Perspektive einer handlungslogisch-strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie (Oevermann 1996; Bastian u.a. 2000) ist die Relationierung von Theorie und Praxis unerlässliche Grundlage für die Ausbildung eines pädagogisch professionellen Habitus. Reflexionskompetenz als grundlegendes Strukturmerkmal eines pädagogisch professionellen Habitus zu kultivieren, muss daher Aufgabe und Ziel von Lehrerbildung sein.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Lehramtsausbildung anhand der Orte, an denen sie stattfindet, sticht die Institution Studienseminar durch ein besonderes

Merkmal gegenüber den Ausbildungsorten Universität und Ausbildungsschule hervor. Während an der Universität traditionell die theoretischen Anteile der Lehrerbildung verortet sind, findet an der Ausbildungsschule die endgültige Transition der Lehramtsanwärter in die Praxis statt. Das Studienseminar ist als Scharnier zwischen diesen beiden Ausbildungsorten eine Instanz, die aufgrund ihrer Zwischenstellung besonders vor die Herausforderung gestellt ist, theoretische und praktische Ausbildungsanteile vermittelnd zu bearbeiten.

Die Frage, wie sich die Bearbeitung dieser Vermittlungsaufgabe auf der Ebene der Ausbildungsinteraktionen zeigt und welche Möglichkeitsräume sich hieraus für die beteiligten Akteure in der Ausbildungspraxis eröffnen oder auch verschließen, steht im Zentrum dieses Beitrages. Dazu wird zunächst der Auftrag der Institution Studienseminar grob skizziert, um den Blick auf die aus ihm resultierende besondere Strukturproblematik der Ausbildungsinteraktion zu lenken. Anschließend soll über die exemplarische Analyse von zwei Fallbeispielen die interaktionslogische Bearbeitung der Vermittlungsaufgabe differenziert in den Blick genommen werden. Der Beitrag endet mit einer theoretisierenden Reflexion der Befunde.¹

2. Zwischen Theorie und Praxis – die Ausbildungsinteraktion im Studienseminar

Ein Blick auf den Forschungsstand zum Referendariat zeigt, dass zwischen den theoretisch denkbaren Anforderungen und den programmatischen Ansprüchen in Bezug auf die Ausbildung im Referendariat einerseits und den subjektiven Wahrnehmungen der beteiligten Akteure andererseits eine markante Differenz herrscht (vgl. Hartig 2005). In Erfahrungsberichten von Referendaren ist von „Inszenierungen am Rande des Absurden“ (Pehl 1983) oder auch „der schlimmsten Zeit meines Lebens“ (Katzenbach 1999) die Rede. Relativ offen bleibt, worin genau das geäußerte Unbehagen begründet liegt. Verschiedene Forschungsergebnisse zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung deuten darauf hin, dass die zentrale Ursache in den Interaktionsstrukturen im Studienseminar zu suchen ist (vgl. Gecks 1990; Katzenbach 2005; Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006; Schubarth/Speck/Große/Seidel/Gemsa 2006; Wernet/Kreuter 2007; Wernet 2006, 2009).

1 Der vorliegende Beitrag steht im Kontext des von der DFG geförderten Forschungsprojektes „Lehrerbildung als Interaktion: Zur Ausbildungskultur im Referendariat“ (WE2795/2-2). Der Name verweist auf Fragestellung und Programm des Projektes. Mittels der Interpretationsmethode der Objektiven Hermeneutik werden verschriftlichte Audio- und Videoprotokolle von Studien- und Fachseminarsitzungen aus insgesamt neun Bundesländern rekonstruktionslogisch analysiert, um abschließend ein typologisch ausdifferenziertes Bild der Ausbildungskultur im Studienseminar zeichnen zu können. Es findet seit Oktober 2009 an der Leibniz Universität Hannover unter der Leitung von Prof. Dr. Wernet und der Mitarbeit von Dr. Katharina Kunze sowie der Autorin selbst statt. Der hier in ersten Ansätzen dargestellte Befund des „Schule Spielens“ ist in diesem Projektkontext entstanden und wird im Rahmen meiner Dissertation differenziert ausgearbeitet. Zum Projekt siehe: <http://www.erz.uni-hannover.de/akurat.html>

Nimmt man die ausbildungslogische Zwischenlage des Studienseminars als Ausgangspunkt der Betrachtung dieser Ausbildungsphase, lassen sich die Herausforderungen für die Interaktionen wie folgt skizzieren:

Im Rahmen der Studien(fach)seminare steht die theoriegeleitete Reflektion von berufspraktischen Handlungssituationen aus dem Alltag an der Ausbildungsschule im Zentrum. Professionalisierungstheoretisch gewendet ist – wie einleitend dargelegt – diese zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen vermittelnde Bearbeitung berufsspezifischer Handlungsanforderungen als Grundlage für die Ausbildung eines pädagogisch professionellen Habitus zu verstehen. Geht man davon aus, dass die Entwicklung einer professionellen Reflexionskompetenz nicht als individuelle Ich-Leistung erbracht werden kann, sondern vielmehr des Austauschs mit Kollegen und einer berufskulturellen Verankerung bedarf (vgl. Reh 2004, 2008), kann das Studienseminar als prädestinierter Ort der Einführung in eine pädagogische Handlungsprobleme erschließende, kollegiale Verhandlungs- und Beratschlagungskultur aufgefasst werden. Für die konkreten Prozesse der Ausbildungsinteraktionen folgt daraus, dass sich der kommunikative Austausch sowohl an der Instruktion berufspraktisch bewährter Handlungsorientierungen als auch an der diskursiven Aufschließung berufspraktischer Handlungsprobleme vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbestände über Schule und Unterricht orientieren muss.

Quer dazu liegen die dem Ausbildungsauftrag der Institution geschuldeten Strukturprinzipien: Das Vermittlungsverhältnis zwischen Ausbildern und Referendaren konfiguriert die Ausbildungsinteraktionen als asymmetrische; d.h. die Inhalte, Lenkung und Strukturierung der Seminargespräche sind vorrangig durch die Seminarleiter bestimmt. Ihnen kommt darüber hinaus die Aufgabe zu, die professionelle Entwicklung der Referendare zu beurteilen. Die Ausbildungspraxis im Studienseminar steht daher systematisch vor der Herausforderung, einen diskursiv problemerschließenden Austauschmodus, im Sinne eines sich kollegialen und kooperativen Beugens über die Sache, gegen die mit dem Status als Ausbildungsinstitution einhergehenden Strukturprinzipien, die zunächst einen instruktiven Austausch nahelegen können, durchzusetzen.

Anhand von zwei Fallbeispielen soll die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Vermittlung als Herausforderung für die Etablierung eines diskursiven, problemerschließenden Austauschmodus im Studienseminar empirisch aufgezeigt werden. Im analytischen Fokus steht dabei die Frage, wie die Seminarleiter die Ausbildungspraxis im Studienseminar und die zu behandelnden Sachverhalte als solche kennzeichnen: Wie zeigen sie, dass hier für den Ernstfall ausgebildet wird; wie zeigen sie, welche Gegenstände aus welcher Perspektive dafür zu betrachten sind? Die exemplarische feinanalytische Rekonstruktion des Ausbildungsstils der Seminarleiter erlaubt differenzierte Einblicke in den Umgang mit dem Vermittlungsanspruch praxisrelevanter Inhalte im Studienseminar.

3. Fallrekonstruktionen

Die beiden im Folgenden dargestellten Fälle wurden in kontrastiver Absicht ausgewählt und einer objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse unterzogen (Wernet 2006). Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse zum einen auf die Fallstruktur der Interaktion wie auch auf die aus den jeweiligen Sprechakten der Seminarleiterinnen zu erschließenden habituellen Dispositionen, die auf den jeweiligen Ausbildungshabitus der Personen verweisen.² Während im ersten Fall die Interaktionen im Seminar von der Seminarleiterin ausschließlich über die Betonung der institutionell eingerichteten und auf der berufspraktischen Erfahrungsdifferenz beruhenden Asymmetrie strukturiert werden, zeigt sich im zweiten Fall das Bemühen, die Interaktionen über die Aufrechterhaltung von Konsens zu strukturieren.

3.1 Die Strukturierung der Ausbildungsinteraktionen im Modus der instruierenden Einsozialisation in die berufliche Handlungspraxis – zwischen Formalität und Infantilisierung

Im thematischen Zentrum der im Folgenden analysierten Seminarsitzung steht die Frage nach der Notwendigkeit und Angemessenheit des Medieneinsatzes im Unterricht. Diese tangiert sowohl methodische als auch didaktische Überlegungen und ist beispielsweise aus lerntheoretischer oder auch aus erfahrungspraktischer Perspektive thematisierbar.

Die exemplarische Analyse der folgenden Sequenz bezieht sich auf die Einleitung zum inhaltlichen Teil der Sitzung. Nachdem einige organisatorische Einzelheiten geklärt wurden, leitet die Seminarleiterin das Thema der aktuellen Sitzung ein:

Süßkind: Gut dann ist alles beendet ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken.

In der realisierten „Anmoderation“ des inhaltlichen Teils der Studienseminarsitzung zeigt sich ein Leitungshabitus, der die Seminarsitzung aus einer betont formalen Haltung heraus zu strukturieren sucht, dabei jedoch das der Ausbildungssituation geschuldete asymmetrische Vermittlungsverhältnis besonders hervorhebt.

Zunächst können wir feststellen, dass der organisatorische Teil der Seminarsitzung sprachlich durch das Indefinitpronomen *alles* unbestimmt bleibt, obwohl wir uns faktisch am Beginn des inhaltlichen Teils der Seminarsitzung befinden. Damit kommt eine Hierarchisierung der Inhalte zum Ausdruck, die auf einen dominanten Führungsanspruch der Seminarleiterin verweist. Im Anschluss fällt der feierliche Duktus auf, der in Anbetracht der realen Kontextbedingungen überschüssig anmutet. Ähnlich wie der

2 Die Fokussierung auf den Ausbildungshabitus der Seminarleiter ist dem Anliegen des Textes geschuldet, die Figur des „Schule Spielens“ in zwei verschiedenen Ausprägungstypen vorzustellen. Die Arbeit im Projektkontext als auch im Rahmen der Dissertation berücksichtigt die Seite der Referendare über eine Rekonstruktion der Aneignungsstile im gleichen Maße wie die Seite der Ausbilder. Der Habitusbegriff wird in Anlehnung an Bourdieu, 1970 *Zur Soziologie der symbolischen Formen* verstanden.

Moderator einer großen TV-Show den nächsten Programmpunkt ankündigen könnte („Ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Musikeinlage lenken“), adressiert Süßkind die Referendare so, als handle es sich bei ihnen um ein großes, anonymes Publikum.

Konfrontieren wir diese Überlegung mit dem tatsächlichen Äußerungskontext, wird deutlich, dass der Sprechakt *ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken* nicht bruchlos als formal höfliche Adressierung der Referendare gelesen werden kann. Tatsächlich handelt es sich bei der Studienseminarsitzung ja um eine regelmäßig stattfindende Pflichtveranstaltung für die Referendare, und mit der realisierten Aussage wird nicht, wie in unserem Gedankenexperiment, ein besonderer Programmpunkt angekündigt – als Höhepunkt der Veranstaltung sozusagen –, sondern das Thema der Sitzung (*unsere heutige Frage*). Bedeutsamer ist jedoch, dass Süßkind sich als Seminarleiterin – im Gegensatz zum Moderator – in der Position befindet, das Geschehen nicht nur *lenken* zu *dürfen*, sondern zu *müssen*. Sie ist dazu in ihrer Funktion als Seminarleiterin der Institution und damit auch der Ausbildungspraxis genuin verpflichtet. Die gesonderte Erwähnung dieser Tatsache hebt das qua Institutionalisierung bestehende hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Seminarleitung und Referendaren besonders hervor. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Verwendung des Personalpronomens *unsere* als der Vermittlungssituation geschuldete Inszenierung von Gemeinschaft lesen: Bei der Frage handelt es sich nicht um eine, die sich Süßkind ebenso stellt wie den Referendaren, sondern um das Thema der Sitzung, das von Süßkind festgelegt wurde und nun als kollektiv zu bearbeitendes in Szene gesetzt wird.

Während wir also auf der manifesten Ebene einen formalen, konventionell höflichen Sprechakt vor uns sehen, zeigt sich auf der Ebene der latenten Sinnstruktur deutlich eine Differenzmarkierung zwischen Seminarleitung und den Referendaren. Gerade in der überschüssigen Höflichkeit des Sprechaktes wird latent der Hinweis auf die hierarchisch niedriger gestellte Position der Seminarernehmer hervorgehoben. Darin liegt eine disziplinatorische Implikation: Süßkind mahnt zur Aufmerksamkeit, wo diese selbstverständlich unterstellt werden darf. Mit der realisierten Einleitung wird den Referendaren insofern eine Schülerrolle angetragen, als sie als zu Disziplinierende und auf die Ausbildungssituation zu Fokussierende angesprochen werden. Indem sich die Aussage auf latenter Ebene in eine übergriffige, weil disziplinatorische Form der Aufmerksamkeitsfokussierung verkehrt, zeigt sich darüber hinaus eine Figur, die als Ringen um professionelle Distanz beschrieben werden kann. Wir können sagen, dass Süßkinds Sprechakt einen formal bemühten Leitungshabitus zum Ausdruck bringt, dem es nicht gelingt, die Seminarernehmer bruchlos als Erwachsene und als Novizen des Berufsstandes zu adressieren.

die lautet nämlich Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch (?)

Frau Süßkind fährt mit der Benennung des Themas in Form einer sloganartigen Überschrift fort. Im Alltag ist der Zweck plakativ formulierter Überschriften, das Interesse

der Adressaten für eine bestimmte Sache zu evozieren. Potentielle Käufer oder auch Mitstreiter sollen sich unmittelbar angesprochen fühlen und sich konform zu der jeweiligen Aussage verhalten oder positionieren, etwa ein Produkt erwerben oder eine Unterschriftenliste für einen guten Zweck unterzeichnen. Bei der sloganartigen Formulierung eines Themas für die Studienseminarsitzung steht daher umgehend ein Bild vor Augen, in dem eine für die Sache zu motivierende Klientel im Zentrum steht. Es verweist auf eine didaktische Aufarbeitung der Inhalte der Sitzung. Die Idee einer für die Sache zu motivierenden Klientel steht jedoch in scharfem Kontrast zu einer Orientierung an einer Art kollegialem Dialog, der sich idealtypisch dadurch auszeichnen könnte, dass sich zwei aus einem genuin fachlichen Interesse heraus gemeinsam über eine Sache beugen. Allein die plakative Formulierung des Themas verweist daher schon auf ein Differenzverhältnis zwischen Seminarleitung und Referendaren – Letzteren wird das Thema wie zu motivierenden Schülern präsentiert; damit bezeugt bereits die programmatische Überschrift selbst einen maximalen Kontrast zu einer potenziell denkbaren Adressierung als Novizen des Berufsstandes Lehrer, etwa: „Heute möchte ich die Problematik des angemessenen Medieneinsatzes im Unterricht ins Zentrum der Sitzung stellen“.

Betrachten wir das „Wie“ der Themenformulierung: Im Gegensatz zu der kritischen Aussage „Das ist doch ein alter Hut!“ macht die rhetorische Frage *benötigen wir diese alten Hüte noch (?)* die Themenformulierung zu einer affirmativen, die eine kritische Perspektive vorwegnimmt. Markiert ist hiermit nicht eine kritische Betrachtung des Medieneinsatzes im Unterricht, sondern eine grundsätzlich kritische Haltung gegenüber einem naiven Fortschrittsglauben. Zum Ausdruck kommt ein Wertkonservatismus, der in der Logik „Kann das, was gestern gegolten hat, heute nicht mehr richtig sein?“ gestrickt ist. Damit trägt die Formulierung des Themas den Referendaren die Einnahme einer normativen Positionierung an: „Bekennen Sie sich zu den ‚alten‘ Medien oder nicht?“. Durch die Affirmationslogik verliert das Thema seinen Problemcharakter; es kann nicht um eine Erschließung der Sache gehen, sondern lediglich um eine normative Stellungnahme zu den einzelnen Medien und damit auch zu dem von Süßkind vorgegebenen Wertkonservatismus.

In der programmatischen Formulierung des Themas reproduziert sich der eher konservativ orientierte pädagogische Stil von Süßkind, den wir bereits in der vorausgegangenen Sequenz rekonstruiert hatten. Dieser wird in der Themenformulierung an die Referendare weitergegeben, so dass wir hier eher die Stilisierung eines konservativen pädagogischen Topos vor uns haben als eine Thematik, mit der man sich sachhaltig im Seminar auseinandersetzen könnte. Über diese didaktische Reduktion des Gegenstandes ist die Asymmetrie zwischen Seminarleitung und Referendaren ebenso wie in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis gesichert. Die Referendare sind nun vor die Aufgabe gestellt, herauszufinden, welche Positionen die Seminarleiterin zu den einzelnen Medien vertritt. Daher erinnert bereits die Einführung des Themas an ein Modell schulischen Unterrichts, in dessen Zentrum allein die Reproduktion der vom Lehrer vorgegebenen Wissensbestände steht.

Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben die sich mit ihren Erfahrungen äh deckt

Die in der Präsentation des Themas aufgezeigte Didaktisierung des Inhalts der Studienseminarsitzung wird in dieser Sequenz in der zum Ausdruck kommenden Didaktisierung des Ablaufs der Sitzung fortgeführt. Ebenso wie im schulischen Unterricht nicht selten zu Beginn eine Einleitungsphase dazu dienen soll, dass alle Schüler ausgehend von derselben Basis mit einem neuen Sachverhalt in Berührung gebracht werden, eröffnet Süßkind eine Einstiegsphase für die Referendare. Die sich auch hierin abzeichnende, auf institutionalisiertem Status basierende Differenzmarkierung zwischen Seminarleitung und Referendaren wird im Folgenden mit einem Hinweis auf die berufspraktische Erfahrungsdifferenz deutlich gesteigert.

Zunächst verwendet Süßkind die Personalpronomen *wir* und *unsere* und konstituiert damit die Auseinandersetzung mit dem Thema als gemeinschaftliche Aufgabe: *Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben*. Die Lesart, dass Süßkind mit dem Ausdruck *kleine Basis* authentisch markiert, es handele sich im Folgenden allein um einen ersten Zugriff auf das Thema, ist bei einer Konfrontation des Sprechaktes mit der Variante ohne das Adjektiv (*kleine*) *Basis* kaum haltbar. Vielmehr unterstreicht dieses Kontrastbeispiel die mit der von Süßkind realisierten Variante zum Ausdruck kommende Unernsthaftigkeit in Bezug auf das Schaffen einer Arbeitsbasis. Sichtbar wird so die in dem Adjektiv liegende, latente Abwertung des erwartbaren Arbeitsergebnisses.

In der Folgesequenz *die sich mit ihren Erfahrungen äh deckt* zeigt sich deutlich, worauf die Abwertung rekurriert: In der Verwendung des Personalpronomens *ihren* manifestiert sich explizit eine Abgrenzung der Seminarleiterin von den Referendaren, in der diese über den Hinweis auf ihren geringen beruflichen Erfahrungshorizont erneut auf eine hierarchisch untergeordnete Position verwiesen werden.

bitte ich sie jetzt jeder für sich zu überlegen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt

Die Seminarleiterin fährt mit der Benennung des Arbeitsauftrages fort. Zunächst fällt die Formulierung *jeder für sich* ins Auge, da sie ausschließlich im schulischen Kontext beheimatet ist. Dort hat sie eine genuin disziplinatorische Funktion, mahnt sie die Schülerinnen und Schüler doch an die Einhaltung des Prinzips der Prüfungspraxis, nach dem allein die Leistung des Einzelnen als Bewertungsgrundlage zählt. In Fortbildungskontexten der Erwachsenenbildung ist sie allerdings, da dieses Prinzip als bekannt und verinnerlicht vorausgesetzt werden kann, kaum anzutreffen. Wird sie dennoch realisiert, unterstellt sie den Adressaten immer potenziell illegitimes Verhalten. Die Tatsache, dass es von Bedeutung ist, sich nicht mit den Kollegen auszutauschen, sondern schweigend und einzeln den Arbeitsauftrag auszuführen, trägt sowohl eine disziplinatorische als auch autoritäre Komponente: Der Sprechakt bezeugt *die Etablierung schulischer Regeln im Studienseminar*, denen die Referendare wie Schüler im Klassenzimmer unterworfen werden.

In der zweiten Sequenz expliziert sich dann ganz konkret die von Süßkind mit der Formulierung des Themas ins Studienseminar eingeführte Affirmationslogik, die darauf

hinausläuft, die Referendare auf eine normativ begründete Haltung bezüglich der Medien festzulegen: *wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt*. Anstatt, wie unproblematisch denkbar, die Referendare in der Höflichkeitsform (dritte Person Plural) anzusprechen (*wie oft haben Sie in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt*) und damit zur Selbstauskunft über ihre berufspraktischen Erfahrungen aufzufordern, formuliert Süßkind die Frage in der ersten Person Singular. Ähnlich wie der Pastor in der Messe die Mitglieder seiner Gemeinde dazu auffordern könnte, sich mit den jeweils persönlichen Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen („Wie oft habe ich in den letzten fünf Tagen einem anderen Unrecht getan?“), werden die Referendare hier zur Selbstbesinnung aufgefordert, um anschließend Rechenschaft über ihre Erfahrungen mit den altbewährten Medien abzulegen. Damit steht die Aufforderung zur Einnahme einer spezifisch normativen Haltung zum Gegenstand im Vordergrund und nicht eine sachliche Auseinandersetzung vor dem Erfahrungshintergrund der Referendare. Deutlich wird eine bestimmte Art der Pädagogisierung, in der sich die tendenziell infantilisierende Adressierung der Referendare reproduziert.

und sie gehen dann bitte jeder nach vorne und schreiben das Ergebnis dergestalt an nicht dass sie schreiben 3 5 8 sondern wirklich mit den Strichen so dass wirs nachher schnell zusammenzählen können.

Abschließend erläutert Süßkind den Referendaren dezidiert die weiteren Verfahrensschritte im Rahmen der Einstiegsphase. Besonders markant in dieser Sequenz ist der Bruch zwischen formaler Adressierung (*Sie*) auf der einen und den infantilisierend anmutenden Direktiven auf der anderen Seite. Letztere zeigen sich erstens in der gesonderten Erwähnung, dass *jeder* der Referendare nach vorne zu gehen habe. Dadurch wird die *Bitte* zu einer Handlungsaufforderung, der sich niemand entziehen kann, und die entsprechend wie eine Aufgabe im schulischen Unterricht auf Anweisung der Lehrkraft auszuführen ist. Zweitens in der infantilen Formulierung *sondern wirklich mit den Strichen*, die wohlgeformt eigentlich nur in Grundschul- oder gar vorschulischen Kontexten gedacht werden kann.

In dieser Sequenz konturiert sich somit deutlich die Ambivalenz in Süßkinds Ausbildungsstil. Auf der einen Seite zeigen ihre Sprechakte das Bemühen um die Einhaltung von Höflichkeitskonventionen und damit Wahrung einer professionellen Distanz gegenüber den Seminarteilnehmern. Auf der anderen Seite zeigt sich gerade in der Überschüssigkeit der höflich formalen Sprechakte eine Übergriffigkeit, durch die die Referendare eben nicht als Erwachsene oder Novizen des Berufsstandes angesprochen werden, sondern über die implizit thematische Disziplinierung in eine Schülerrolle gedrängt werden. In der hier realisierten kleinschrittigen Instruktion verschwindet dann die der Praxis des Studienseminars geschuldete professionelle Distanziertheit gänzlich – übrig bleibt die Aufführung eines direktiv-anleitenden und dabei infantilisierend agierenden Lehrerhabitus. Ein Blick auf die Abschlussequenz kann diesen Befund noch einmal prägnant vor Augen führen.

Ref_w: Zählt einmal pro Stunde oder also wenn ich mehrere (uv)
Süßkind: (uv) und schön ordentlich schreiben damit man es hinterher gut auseinanderhalten kann

Die Nachfrage der Referendarin bezeugt die Einnahme einer beflissenen Arbeitshaltung. Es kommt die Sorge zum Ausdruck, den Arbeitsauftrag der Seminarleiterin nicht den Erwartungen entsprechend auszuführen. Indem sich in der Frage der Referendarin die von Süßkind im Arbeitsauftrag transportierte Engführung und Korrektheit in Bezug auf die Ausführung des Arbeitsauftrages spiegelt, zeigt sich exemplarisch die Einnahme einer konformistischen Haltung gegenüber der von der Seminarleiterin an die Referendare herangetragenen Schülerrolle. Die Adressierung der Seminarleiterin wird von der Referendarin in Form einer Selbstunterwerfung beantwortet.

Die Ausbilderin ihrerseits geht auf die Erkundigung der Seminar Teilnehmerin nicht ein, sondern realisiert stattdessen einen Sprechakt, in dem sich die infantilisierende Adressierung der Referendare unmittelbar reproduziert.

In der Gesamtschau zeigt das Fallbeispiel die Konstitution einer Interaktionskultur, die sich kaum von einem traditionellen Bild schulischen Unterrichts unterscheidet. Das liegt zum einen in der fortwährenden Differenzmarkierung zwischen Seminarleitung und Referendaren begründet, in deren Folge die Referendare tendenziell infantilisierend als zu disziplinierende Schüler adressiert werden und damit auch eine Position zugewiesen bekommen, aus der heraus sie als zu Beherrschende kaum mehr Spielraum zur Auseinandersetzung mit eigenen fachlichen Ansichten haben.

Die Verunmöglichung, sich im Seminar sachlich orientiert mit den thematischen Gegenständen auseinanderzusetzen, ist im vorliegenden Fall jedoch nicht nur auf die spezifisch infantilisierende Adressierung oder die didaktische Aufarbeitung von Inhalt und Ablauf der Sitzung zurückzuführen. Vielmehr zeigt bereits die Formulierung des „Themas“ der Sitzung selbst, dass es nur um eine Reproduktion bestehender und von der Seminarleiterin tradiert Wissensbestände gehen kann.

Die sich hier abzeichnende Interaktionskultur steht damit prototypisch für die Problematik, praxisrelevante Themenbereiche im Studienseminar aufarbeiten zu wollen, ohne den kommunikativen Austausch in einen problemerschließenden Interaktionsmodus übersetzen zu können. Stattdessen zeigt sich eine Vereinseitigung der Bearbeitung im Modus der Instruktion, der auf eine Reproduktion bestehender Wissensbestände und die Etablierung des von der Seminarleiterin vertretenen Wertkonservatismus ausgerichtet ist. In der Konsequenz werden die Referendare auf eine Rezipientenrolle verwiesen, in der ihnen als „Schülern“ kein Raum für eine außerhalb des festgelegten Fokus liegende Auseinandersetzung mit dem Thema der Sitzung eröffnet wird.

3.2 Die Strukturierung der Ausbildungsinteraktionen im Modus der Aufrechterhaltung von Konsens

Im Gegensatz zu Frau Süßkind definiert die Seminarleiterin Frau Messer das Studienseminar explizit als Ort, an dem die Referendare zu einem Erfahrungsaustausch zusammentreten. Zentrales Merkmal ihres Ausbildungsstils ist eine stark ausgeprägte

Gemeinschaftsorientierung, die sich in einer auf Konsens ausgerichteten Strukturierung des kommunikativen Austauschs zeigt.

Im thematischen Zentrum der Sitzung steht der Entwurf einer Unterrichtsstunde zu Texten von Wolfgang Borchert.³ Die folgende Sequenz bildet die Einleitung einer Gruppenarbeitsphase ab. Die Referendare waren aufgefordert, zu Hause einen der drei Texte für die Seminarsitzung vorzubereiten. Zu Beginn entsteht Unruhe im Seminar, da offenbar nicht alle Texte gleichmäßig verteilt unter den anwesenden Referendaren gelesen wurden und sich dadurch die Bildung von Arbeitsgruppen zunächst als schwierig erweist. Die Seminarleiterin reagiert darauf wie folgt:

Messer: Ok wunderbar dann gehts doch fast auf (.) Also wir haben jetzt eine Brot-Gruppe eine Küchenuhr-Gruppe und (1) nein Ratten-Gruppe sag ich jetzt nich (Referendare lachen) äh und eine Gruppe Nachts schlafen die Ratten doch ja (?)

Die Kommentierung der Bildung gleichmäßig verteilter Arbeitsgruppen mit einem *wunderbar* bezeugt eine bemerkenswert zugewandte Haltung der Seminarleiterin, stellt man in Rechnung, dass die gewünschte Aufteilung nur annäherungsweise (*fast*) erreicht wurde. Unter Hinzunahme des Kontextwissens kann diese Kommentierung als Antwort auf die vorhergegangenen Unstimmigkeiten bezüglich der zu lesenden Texte eingeordnet werden. Die freundlich zugewandte Haltung ist entsprechend als Ausdruck von Messers Streben nach einer an der Herstellung von Konsens orientierten Strukturierung der Interaktionskultur im Seminar zu lesen. Das anschließend ausgeführte Resümee der vorhandenen Arbeitsgruppen setzt diese pazifizierende Intervention weiter fort.

Auffällig an dem resümierenden Sprechakt ist die namentliche Kategorisierung der einzelnen Gruppen nach den Überschriften der jeweiligen Texte. Anstatt jeweils die Zuordnung der Gruppen mit einer kausalen Präposition zu kennzeichnen (etwa: „eine Gruppe *zum* Text XY“), wählt Messer eine Variante, in der die Gruppenmitglieder stichwortartig mit der Überschrift des Textes gleichgesetzt werden. Diese Art der Formulierung lässt spontan an vorschulische Kontexte denken, in denen durch eine ikonische Symbolisierung auf eine Steigerung des Zugehörigkeitsgefühls der Kinder in den Gruppen untereinander und dem zu behandelnden Stoff gezielt wird.⁴ Bezüglich des Inhalts der Seminarsitzung kommt mit dem Sprechakt eine Distanz zum Gegenstand zum Ausdruck – im Vordergrund steht die Unterhaltung des Publikums und nicht die Sache selbst; die Sequenz kann so als Ausdruck einer humoristischen Selbststilisierung und somit auch als Fortführung der pazifizierenden Haltung gelesen werden. Darauf deutet ebenfalls der Konsens suchende Zusatz *ja (?)* am Ende des ersten Sprechaktes hin. In Bezug auf die Frage, wie im Studienseminar die zu behandelnden Sachverhalte als solche gekennzeichnet werden, können wir Messers Einleitung als Distanzierung vom

3 Im Einzelnen handelt es sich um die Texte: Nachts schlafen die Ratten doch, Die Küchenuhr und Das Brot.

4 Das Phänomen findet man vor allem in Kindertageseinrichtungen, in denen die Kinder beispielsweise der Spatzen- oder der Räubergruppe zugeordnet werden. Auch hier kann als zentrales Strukturmerkmal die „identifikatorische“ Kraft der versinnbildlichten Gruppennamen genannt werden; es erleichtert den Kindern die Orientierung im neuen Feld der Institution.

Gegenstand zugunsten der Aufrechterhaltung einer harmonischen Kommunikationskultur verstehen. In der Folge stellt sich der erste Zugriff auf den Gegenstand als Karikatur einer (vor-)schulischen Interaktionssituation dar, in der die Referendare tendenziell infantilisierend adressiert werden.

Im Anschluss folgen Ausführungen zu verschiedenen Arbeitsphasen, die bereits im Seminar abgearbeitet wurden, sowie eine Konkretisierung der heute im Seminar zu bearbeitenden Aufgabe. Thematisch steht der Entwurf einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch im Mittelpunkt. Die Referendare sind aufgefordert, an einer dem Gegenstand und der Jahrgangsstufe angemessenen Konzeption zu arbeiten. Die Fragen nach Inhalt, Zielen sowie entsprechenden Unterrichtsmethoden sollen dabei handlungsleitend sein. Die Seminarteilnehmer sind damit vor eine komplexe und für die Praxis hochrelevante Aufgabe gestellt. Wie diese im Seminarkontext bearbeitet werden soll, steht im Folgenden im Zentrum der Rekonstruktion:

Sie werden einfach diskutieren und zu einem Ergebnis kommen

Die Imperativform des Sprechaktes erinnert auf den ersten Blick an einen Befehl, mindestens jedoch an eine Planungsanweisung (*Sie werden X tun*). Verwiesen sind wir so auf klar hierarchisch strukturierte Kontexte – besonders totale Institutionen wie beispielsweise die Armee, wo der Vorgesetzte den Untergebenen entsprechend Befehle erteilen könnte. Darin enthalten ist ebenfalls ein Moment von Drohung – sollten sich die Untergebenen dem Befehl widersetzen, werden Konsequenzen folgen. Zentral bedeutsam ist daher der prognostische Gehalt des Sprechaktes; sowohl für Sprecher als auch Adressaten ist die Zukunft klar strukturiert. Der Sprechakt bringt so eine Generalisierung der Situation zum Ausdruck, hinter der das Individuum gänzlich verschwindet.

Die Radikalität der Imperativform wird in der hier realisierten Form durch das eingefügte Adjektiv *einfach* gebrochen. Der Sprechakt erhält so eine gänzlich andere Färbung. Denkbar sind nun Kontexte, in denen jemand empathisch zugewandt auf eine Fraglichkeit reagiert: Studierender zum Professor: „Also, wie mach ich das? Ich muss zum Prüfungsamt, das Formular holen und dann äh ...“. Professor: „Nein, nein. *Sie werden einfach* einen Termin mit Frau Y vereinbaren und mir dann eine E-Mail schreiben.“ Das Gedankenexperiment zeigt, dass der Sprechakt durch das modifizierende *einfach* zu einem Ausdruck von Hilfestellung wird; eine Fraglichkeit steht im Raum und wird über das dezidierte Aufzeigen der einzelnen Verfahrensschritte aufgehoben. Denkbar sind allerdings nur Fraglichkeiten, die sich auf Verfahrensschritte oder technisierbare Handlungen beziehen. Etwas inhaltlich Gehaltvolles kann im Anschluss an die Formulierung *sie werden einfach* nicht stehen; z.B.: „Sie werden einfach Ihre Doktorarbeit schreiben, und dann werden Sie wissenschaftlicher Assistent bei mir.“ Dieses Kontrastbeispiel führt deutlich vor Augen, dass mit der Unterstellung einer *einfachen*, also sozusagen technisierbaren Lösung, die Komplexität der Sache selbst vollkommen getilgt wird.

Frau Messers Anweisung *sie werden einfach diskutieren* bringt genau diese Tilgung der Anstrengung zum Ausdruck. Der Sache nach sind Diskussionen immer mit Anstren-

gung für die Beteiligten verbunden: Die Einnahme einer Position, die gegen konträr positionierte Mitdiskutanten vertreten werden muss, erfordert mindestens Konzentration und Analysefähigkeit. Es handelt sich in keiner Weise um einen technisierbaren Vorgang, ist doch der Verlauf und Ausgang einer Diskussion nicht vorhersehbar. Wäre dies der Fall, hätten wir schon keine authentische Diskussion mehr vor uns.

Das Merkmal der Technisierbarkeit tritt in der Folgesequenz noch deutlicher hervor: *und zu einem Ergebnis kommen*. Messers Aufgabenstellung liegt folglich ein Modell von Diskussionen zugrunde, in dem die Prozesshaftigkeit als routinemäßig ausführbar und notwendig zu einem Ergebnis führend dargestellt wird, ganz so, wie man zu einem Ergebnis kommt, wenn man einen Rechenalgorithmus ausführt.

Kennzeichnend für die hier formulierte Aufgabenstellung ist demnach die Ambivalenz aus Befehl und Hilfe(stellung). Diese Ambivalenz ist ebenfalls konstitutives Merkmal schulischen Unterrichts, da die Bearbeitung der Differenz zwischen Leistungseinforderung und Hilfestellung ein grundlegendes Strukturmerkmal unterrichtlicher Interaktionen darstellt. Betrachten wir die in der Formulierung des Arbeitsauftrages zum Ausdruck kommende Unterstellung der Technisierbarkeit der Ausführung, so verweist uns auch dies auf schulische Kontexte. Nirgendwo sonst könnte das Diskutieren als solches als einfacher, routinemäßig ausführbarer Prozess gedacht werden, der zwangsläufig zu einem Ergebnis führt. Bekannt ist der Terminus *diskutieren* dort als Operator im Rahmen von Klausuren (z.B.: „Diskutieren Sie folgende Gleichungen“). Sind die Schüler im Rahmen einer Klausur dazu aufgefordert, einen Sachverhalt zu diskutieren, so ist in der Regel gefordert, die im Unterricht erarbeiteten Pro- und Contra- Argumente abwägend darzustellen. Dabei geht es in der Regel nicht darum, eine Position zu vertreten, sondern die im Unterricht erarbeiteten Informationen zu reproduzieren. In der Schule handelt es sich hierbei also tatsächlich um einen technisierbaren und routinemäßig ausführbaren Prozess.

In Bezug auf den tatsächlichen Kontext lässt sich vor diesem Hintergrund folgern, dass die Referendare über die bereits in der Aufgabenstellung angelegte Antizipation von Unsicherheit einerseits überschüssig als Hilfebedürftige und andererseits gleichsam als der Aufgabe Gewachsene adressiert werden. Indem die Diskussion als technisierbarer, routinemäßig ausführbarer Prozess präsentiert wird, ist der weitere Interaktionsverlauf für die Referendare klar vorstrukturiert. Auch im Fall Messer können wir entsprechend von einem sich latent in die Kommunikationskultur einschleichenden Schulspiel sprechen. Das Merkmal einer auf eine unproblematische Lösung der komplexen Aufgabe ausgerichteten Haltung und die technokratische Herangehensweise zeigen sich auf der interaktionslogischen Ebene als wechselseitig aufeinander verwiesen. Daraus resultiert eine Generalisierung der Interaktionssituation, in der das Individuum gänzlich aus dem Blickfeld verschwindet. Das erschwert in zweifacher Hinsicht eine sachinhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand: Stehen die Studienseminarteilnehmer lediglich als Kollektiv im Aufmerksamkeitsfokus der Seminarleiterin, belastet das eine individuelle, diskursive Positionierung einzelner Teilnehmer. Wird dabei gleichsam eine diskursive Auseinandersetzung als routinemäßiger Prozess deklariert, ist das Potenzial einer sachhaltigen Erschließung bereits vor Beginn wieder verschlossen.

was für alle Gruppenmitglieder ein sehr zufriedenstellendes ist (1)

Im Anschluss spezifiziert Frau Messer das Ergebnis der Diskussion näher. In dieser Sequenz wird das ihrem Sprechakt zugrunde liegende Modell von Diskussionen unmittelbar gesteigert.

Im Allgemeinen spricht man von *zufriedenstellenden* Ergebnissen dann, wenn im Anschluss an harte Verhandlungen ein Kompromiss gefunden wurde, der für alle Verhandlungspartner akzeptabel ist. D.h. die Bezeichnung eines Ergebnisses als *zufriedenstellendes* setzt konstitutiv einen Dissens zwischen den Verhandlungspartnern voraus.

Haben wir jedoch den Fall vor uns, dass beispielsweise ein Politiker im Anschluss an eine Verhandlung dem Interviewer auf die Frage nach dem Verlauf der Verhandlungen antwortet: „Wir haben hart gearbeitet und sind zu einem Ergebnis gekommen, das für mich (oder: meine Partei) ein sehr zufriedenstellendes ist“, steht im Zentrum der Rede nicht ein ausgehandelter Kompromiss, sondern vielmehr das Understatement eines eindeutigen Verhandlungssieges – die Partei des Sprechers hat der Opposition noch mehr Zugeständnisse abringen können als ursprünglich erhofft.

An dieser Stelle können wir das sich hier konturierende Diskursmodell näher bestimmen: Es bildet Diskussionen als routinemäßig ausführbare ab. Im Zentrum stehen Verhandlung und Kompromissbildung, nicht aber die argumentative Erschließung des Gegenstandes und eine entsprechende, möglicherweise auch oppositionelle Positionierung einzelner Akteure untereinander. Die zentrale Anforderung besteht in der Konsensfindung – dieser Konsens wird als Profit für alle beteiligten Gruppenmitglieder dargestellt.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz besonders deutlich, dass Frau Messer das Studienseminar als Ort definiert, an dem die Akteure zu einem ungezwungenen Erfahrungsaustausch zusammentreten. Sprechaktlogisch geht es gar nicht um eine Diskussion – obwohl faktisch natürlich über Angemessenheiten bezüglich der Inhalte oder möglicher Lernziele diskutiert werden könnte. Im Zentrum steht vielmehr ein Austausch, der vermeintlich zwangsläufig zu einem Ergebnis führen wird: Dissens unter den Referendaren wird kategorisch – qua Arbeitsanweisung – ausgeschlossen.

und Sie werden am Ende sich Methoden wählen

In dieser letzten Sequenz zeigt sich noch einmal explizit das mit der realisierten Arbeitsanweisung zum Ausdruck gebrachte Moment der Beliebigkeit in Bezug auf den kommunikativen Austausch im Studienseminar. Nicht nur, dass die thematisch im Zentrum stehende Frage nach einer angemessenen Methode zur Vermittlung bestimmter Lerninhalte aus dem verordneten „Diskussionsprozess“ sprechaktlogisch ausgelagert ist – auch die grammatikalisch fehlerhafte Verwendung des Verbs *wählen* verweist auf das Moment der Beliebigkeit. Grammatikalisch korrekt kann nur das Verb „aussuchen“ reflexiv verwendet werden; *wählen* jedoch nicht. Ersetzen wir nun *wählen* mit „aussuchen“, haben wir einen Sprechakt vor uns, der auf einen je individuellen Gusto verweist

und sich damit einem Modell der Aushandlung von Angemessenheitshorizonten in Bezug auf berufspraktische Handlungsprobleme entzieht.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich auch im Fall Messer eine Ausgestaltung des seminaristischen Austauschs, die als „Schule spielen“ charakterisiert werden kann. Die in der Formulierung der Aufgabenstellung aufgezeigte Ambivalenz aus antizipierter Hilfebedürftigkeit und Zutrauen in die Handlungsfähigkeit der Referendare trägt diesen eine Schülerrolle an. Gesteigert wird das Bild vom Schule spielen in der Darstellung des Diskussionsvorgangs als technisierbaren Prozess. Ebenso wie in der Schule die Diskussion als Operator zur Reproduktion von Wissensbeständen eingesetzt wird, zeigt das Fallbeispiel ein Diskursmodell, in dem es grundsätzlich nicht mehr um die Analyse und Aushandlung angemessener Lösungsmuster gehen kann. Messers Orientierung an der Konstitution eines konsensualen kommunikativen Austauschs führt dazu, dass eine sachliche und diskursive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Unterrichtsentwurf“ nicht mehr stattfinden kann. Das für die berufliche Praxis zentrale Problem der Erstellung einer angemessenen Unterrichtskonzeption wird der Beliebigkeit anheimgestellt, indem die Referendare per Arbeitsauftrag auf die Einhaltung und Herstellung von Konsens verpflichtet werden.

4. Fazit

Die Rekonstruktion der Fallbeispiele macht auf eine zentrale Problemdimension der Ausbildungspraxis im Studienseminar aufmerksam: Die Vermittlung praxisrelevanter Inhalte steht im Zentrum der inhaltlichen Ausgestaltung der Seminarsitzungen; aber um die Frage, in welchem Bearbeitungsmodus dieser Vermittlungsanspruch angemessen eingelöst werden könnte, konturiert sich eine Orientierungslosigkeit aufseiten der beteiligten Akteure. Bei der kontrastiven Betrachtung der Fälle wird deutlich, dass sich die Interaktionen im Studienseminar in einem Spannungsfeld aus instruktiver Belehrung und diskursivem Austausch bewegen, wobei beide Kommunikationsmodi nur „in sich gebrochen“ realisiert werden.

Im Fall Süßkind zeigt sich unter der manifest sichtbaren Einladung zu einer diskursiven Auseinandersetzung mit dem Thema Medien im Unterricht eine klare Orientierung an der Konstitution und Aufrechterhaltung eines stark hierarchisch strukturierten Interaktionsmodus. Es geht um die Weitergabe bestehender Wissensbestände an die nachwachsende Lehrergeneration. Im Fall Messer hingegen konturiert sich eine an der Herstellung von Konsens orientierte Haltung zur Strukturierung des Interaktionsgeschehens. In der Aufforderung zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Sache wird diese zugleich wieder verworfen. An die Stelle eines problemerschließenden Austauschs tritt Beliebigkeit: Nicht die diskursive Erschließung von Lösungsmöglichkeiten handlungspraktischer Probleme, sondern ein möglichst harmonischer Austausch in der Gruppe wird ins Zentrum der Sitzung gerückt.

In beiden Fällen resultiert aus dem je spezifischen Umgang mit der Sache eine Gestalt des kommunikativen Austauschs, die zur Stilisierung tradierter Rollenmuster

schulischer Praxis führt. Im ersten Fall zeichnet sich auf Seiten der Seminarleiterin die Einnahme einer wertkonservativen Lehrerrolle ab, die die Referendare spiegelbildlich dazu auf eine Schülerrolle festlegt. Im zweiten Fall liegt die Rollendeformation nicht in dem dominanten Beharren auf dem Führungsanspruch im Seminar, sondern in einer nahezu überfürsorglichen Haltung der Seminarleiterin, in deren Konsequenz die Referendare ebenso wie im ersten Fall tendenziell infantilisiert adressiert und auf eine Schülerrolle verwiesen werden.

Einen möglichen Erklärungsansatz für diese Befunde liefert die oben angedeutete Zwischenlage des Studienseminars: Über die inhaltliche Ausrichtung der Studienseminare auf praxisrelevante Themenbereiche rückt die Institution Studienseminar modellhaft betrachtet auf die Seite der Ausbildungsschule und damit auch auf die Seite einer instruierenden Einsozialisation in die berufliche Praxis. Im Gegensatz zur Ausbildungsschule fehlt dem Studienseminar jedoch die unmittelbare Anschauung einer gemeinsam geteilten Handlungspraxis. Daraus ergeben sich für die Ausbildungssituation im Studienseminar zwei aufeinander verweisende Herausforderungen: Zum einen bergen die dort behandelten Gegenstände – im Gegensatz zur konkreten Anschauung spezifischer Fälle aus der Praxis – in sich wenig Strukturierungspotential für eine problemerschließende Auseinandersetzung mit der Sache. Der kommunikative Austausch mag gerade daher vornehmlich in einer didaktisierten Form strukturiert werden. Umgekehrt befördert die Didaktisierung der Ausbildungspraxis eine Austauschlogik im Modus der Instruktion. In der Folge wird das der Ausbildungssituation geschuldete asymmetrische Verhältnis zwischen Seminarleitern und Referendaren besonders deutlich sichtbar. Zum anderen befinden sich Referendare und Seminarleiter im Studienseminar ohnehin in einem strukturell asymmetrischen Verhältnis zueinander, dessen Legitimität sich, anders als an der Ausbildungsschule, nicht selbstverständlich aus dem Noviziat ergibt, sondern vorrangig auf dem institutionell eingerichteten Auftrag der Verteilung von Bildungszertifikaten beruht. Die Seminarleiter stehen daher, anders als die Mentoren an der Schule, in gesteigerter Form vor der Herausforderung, die strukturell eingerichtete Asymmetrie aufrecht zu erhalten, ohne dabei die Orientierung an einem diskursiven Interaktionsmodus aufzugeben. Denn im Gegensatz zur Ausbildungsschule ist das Studienseminar explizit der Ort, an dem berufspraktische Handlungsprobleme reflexiv bearbeitet werden können und müssen.

Diese Ambivalenz aus Asymmetriezwang und der Notwendigkeit einer problemerschließenden Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Handlungsproblemen zeigt sich auf der Ebene der Ausbildungsinteraktion in den exemplarisch aufgezeigten Verwerfungen und Rollendeformationen. Deutlich wird nicht allein eine Orientierung an der beruflichen Handlungspraxis, sondern *eine Einlagerung der schulischen Unterrichtspraxis in die Interaktionen im Studienseminar selbst*. Bedeutsam ist, dass diese an schulischen Unterricht erinnernden Ausbildungsinteraktionen nicht bewusst in Szene gesetzt werden, sondern als Ausdruck der Bearbeitung der besonderen Strukturprinzipien der Ausbildungsinstitution Studienseminar gelesen werden müssen.

Autorenangaben

Jessica Dzengel
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Universität Hannover
 jessica.dzengel@iew.phil.uni-hannover.de

Literatur

- Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* Opladen: Leske und Budrich.
- Bölting, F.-J./Thomas, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: A. Ohidy, E. Terhart/J. Zsolnai (Hrsg.) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 203-217) Wiesbaden: VS Verlag.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen* 4. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991.
- Englert, R., Porzelt, B., Reese, A., Stams, E. (2006). Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz. In R. Schelander, M. Schreiner & W. Simon (Hrsg.) *Forum Theologie und Pädagogik*. Berlin: LIT Verlag.
- Gecks, L. C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis* Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Bd. 415. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Hartig, M. (2005). Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. *Die Deutsche Schule* 1/2005, S. 40-48.
- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? *Pädagogik* 10/1999, S. 49-53.
- Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. *Die Deutsche Schule* 1/2005, S. 49-64.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.) *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275-290). Westermann: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, der Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 358-369.
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pehl, Th. (1983). Referendariat: Inszenierung am Rande des Absurden. *Betrifft: Erziehung* 11/1983, S. 45-47.
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., Gemsa, Ch. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In W. Schubarth & P. Polenz (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. (S. 13-175). Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2. Potsdam: Universitätsverlag.

- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, A. (2006b). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“: Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In W. Schu-Barth & Ph. Pohlenz (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 193-209). Potsdam: Universitätsverlag.
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Motiv des Praxiswunsches in der Lehrerbildung. In W. Schubarth u. a. (Hrsg.) *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. (S. 183-196). Frankfurt/M: Peter Lang Verlag.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz, Heft 39*.