

Lehrerbildung als Identitätsproblem
Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen

Abschlussbericht für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam

I. Zur theoretischen, empirischen und methodischen Rahmung der Fallanalysen

Der hier vorgelegte Forschungsbericht stellt eine vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderte hermeneutische Begleituntersuchung zu der unter der Leitung von Wilfried Schubarth durchgeführten standardisierten Befragung Potsdamer LehramtskandidatInnen dar.¹ Im Zuge dieser Untersuchung wurden Gruppendiskussionen mit Referendaren (in der Zusammensetzung der tatsächlichen Seminargruppen und unter Abwesenheit der Ausbilder) durchgeführt. Einige ausgewählte Passagen dieser Gruppendiskussionen werden hier einer ausführlichen, objektiv-hermeneutischen Analyse unterzogen.

Das Grundanliegen dieser Interpretationen besteht darin, einen Beitrag zur Aufklärung, d.h. zum Verständnis des diffusen Unbehagens der Referendare an ihrer Ausbildung zu leisten. Von dem Vorliegen eines solchen Unbehagens zeugen die unmittelbaren Äußerungen der Referendare in den Gruppendiskussionen mehr denn die Ergebnisse

¹ Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Große, Ulrike; Seidel, Andreas; Gemsa, Charlotte (2006): Die zweite Phase der Lehramtsausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In: Wilfried Schubarth, Philipp Polenz (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2. Potsdam (Universitätsverlag), S. 13-175 (im Folgenden zitiert als LAK). Wir danken Wilfried Schubarth für die großzügige Zurverfügungstellung der im Rahmen der LAK-Studie erhobenen Gruppendiskussionen. Dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam danken wir für die finanzielle Unterstützung dieser hermeneutischen Begleitstudie.

der standardisierten Befragung. An dieser Beobachtung nehmen die folgenden Fallanalysen ihren Ausgang.

Dabei erhalten wir primär Einblick in die Deutungsmuster, mit denen die Referendare ihre Ausbildung und die Probleme, die sich hier aus ihrer Perspektive ergeben, gedanklich zu fassen und systematisieren versuchen. Der zentrale Befund, der als Hypothese entlang der folgenden beiden Fallanalysen formuliert werden kann, verweist auf ein *Identitätsproblem*. Es gelingt den Lehramtskandidaten nicht, die unterschiedlichen, heterogene Ziele verfolgenden Ausbildungssegmente in einen stabilen Selbstentwurf zu integrieren. Die Struktur der Ausbildung bleibt den Lehramtskandidaten fremd. Sie sind kaum dazu in der Lage, sich in einem für sie selbst befriedigenden und überzeugenden Zugehörigkeitsentwurf zu positionieren. In diesem Sinne vermuten wir, dass sich ein zentrales Problem der Lehrerbildung als Identitäts- und Aneignungsproblem, als ein Problem der Beheimatung in der Ausbildung zeigt. Charakteristischerweise ist dieses Identitäts-, Aneignungs- und Beheimatungsproblem begleitet von der Schwierigkeit der Formulierung von Kritik. Auffällig ist das Fehlen von klar konturierter Kritik im Sinne von glaubhaften, in sich gefestigten und konsistenten Gegenentwürfen.

Neben diesen Befunden der Deutungsmusteranalyse erhalten wird auch Einblick in die Art und Weise, in der die bestehenden Probleme als subjektive Probleme der Aneignung zum Gegenstand eines *kollegialen Austauschs* werden. Die Sequenzstränge, die wir im Folgenden interpretieren, zeigen bemerkenswerte Hilflosigkeiten und Irritationen der Art und Weise des diskursiven Austauschs. Selbst in der relativ entlasteten Situation der Gruppendiskussion – weder ist eine praktisch folgenreiche Problemlösungssituation gegeben, noch ein ausbildungsinstitutionell induzierter Konformitätsdruck – kann von einer problembearbeitenden diskursiven Praxis kaum die Rede sein. Ein potenziell klärender, selbstvergewissernder Austausch scheint den Referendaren schwer zu fallen.

Diese beiden Problemdimensionen, das Problem der identitären Aneignung der Ausbildung und das dem komplementäre Problem der Diskurskultur als Problem der Ausbildungskultur wollen wir in den folgenden Interpretationen beleuchten und möglichst präzise herauspräparieren. Wir haben dazu Sequenzen der Gruppendiskussion ausgewählt, die uns in beiden Problemdimensionen als aufschlussreich erscheinen. Es handelt sich um Diskussionsbeiträge einer Referendarin (Fall A) und eines Referendars (Fall B), die konträre Positionen zum Problem der Integration der Ausbildung einnehmen. So können wir in der Logik der typologischen Kontrastivität die Idee der *Verzahnung* der Ausbildungssegmente der Idee ihrer *Trennung* gegenüberstellen und die jeweiligen, fallspezifisch aufgeworfenen Schwierigkeiten explizieren. Zugleich nehmen

diese beiden Positionen in der Situation der Gruppendiskussion unmittelbar aufeinander Bezug. Dies ermöglicht uns, einige Beobachtungen zur Verfasstheit der diskursiven Kollegialität der Referendare anzustellen.

Bevor wir mit der Analyse beginnen, wollen wir einleitend und rahmend einige Überlegungen zu diesen beiden Fragefoki anstellen: Welche Identitäts- und Aneignungsprobleme sind durch die segmentäre Struktur der Lehrerausbildung induziert? Und in welcher methodischen und materialen Hinsicht ist für uns eine Rekonstruktion der Ausbildungskultur von Bedeutung?

1. Lehrerbildung als Identitätsproblem

Die Lehrerausbildung in Deutschland folgt, bei aller Verschiedenheit der konkreten Ausgestaltung in den unterschiedlichen Bundesländern und in Anbetracht der Unterschiede, die sich aus der Differenzierung des Schulwesens ergeben, grundlegenden, recht einfach zu benennenden, allgemein bekannten Prämissen:

1. Die Lehrerbildung vollzieht sich in ihrer so genannten ersten Phase als *Studium* an Universitäten oder an gleichgestellten (pädagogischen) Hochschulen.

2. Das Studium gliedert sich in unterschiedliche Studienanteile:

- Ein "Fachstudium": es umfasst i.d.R. zwei Fächer, die die fachliche Kompetenz für das jeweilige Unterrichtsfach grundlegen sollen.

- Ein fachdidaktisches Studium, das neben der fachlichen die fachspezifische Vermittlungskompetenz grundlegen soll.

- Ein erziehungs- oder bildungswissenschaftliches Studium, in der Regel mit erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Studienanteilen, das der Reflexion der genuin pädagogischen und erzieherischen Aspekte des Lehrerberufs gewidmet ist.

- Daneben sind Praktika vorgesehen.

3. Dem Studium folgt eine berufspraktisch orientierte, außeruniversitäre Ausbildungsphase: das Referendariat (Vorbereitungsdienst).

Die Grundstruktur dieser Ausbildung, die bestrebt ist, sowohl theoretische (besser vielleicht: kognitive) als auch praktische Kompetenzen zu vermitteln, ist unmittelbar einleuchtend. Natürlich verweisen diese Ausbildungssegmente auf Konstellierungs- und Gewichtungsalternativen: Man könnte sich mit einem Einfachstudium begnügen; man könnte das Referendariat kürzer oder länger gestalten oder ganz darauf verzichten; man könnte mehr oder weniger Praktika im Rahmen des Studiums vorsehen; man

könnte dem fachdidaktischen, ebenso wie dem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studienanteil mehr oder weniger große Bedeutung (= Umfang) beimessen. Und tatsächlich finden wir auch bezüglich der genannten Dimensionen länderspezifische Variationen; von internationalen Differenzen ganz zu schweigen. Und natürlich sind solche Fragen Gegenstand heftiger Kontroversen. Gleichwohl ist das skizzierte Modell der Lehrerbildung als solches alles andere als abwegig. Es folgt einer klaren inneren Strukturierung. Wer Lehrer werden will, weiß, welche Studienanteile auf ihn zukommen, und die sachlichen Motive für diese unterschiedlichen Anteile sind rational nachvollziehbar. Insofern gibt ein erster Blick auf die Lehrerausbildung keinen Anlass, von dem Vorliegen eines systematischen Aneignungsproblems auszugehen.

Eine wesentliche strukturelle Prämisse der Lehrerbildung in Deutschland ist in dem Umstand gegeben, dass die Berufswahlentscheidung schon mit der Immatrikulation erfolgt. Das teilt die Lehrerausbildung mit anderen, berufsqualifizierenden Studiengängen. Auch Juristen, Mediziner, Pharmazeuten usw. treffen mit Beginn ihres Studiums eine (mehr oder weniger eng abgesteckte) berufliche Wahl. Andere Studiengänge sind dagegen nicht oder weit weniger eindeutig auf bestimmte berufliche Tätigkeiten gerichtet. Insbesondere die Magisterstudiengänge (bzw. jene BA- und MA-Studiengänge, die aus Magisterstudiengängen entstehen) beanspruchen als solche keine unmittelbare Qualifikation in Richtung spezifizierter beruflicher Tätigkeiten. Wer sich für diese (und andere) Studiengänge einschreibt, der kann ein bestimmtes Berufsbild anstreben; es ist ihm aber qua Studienanspruch nicht vorgegeben.

Mit anderen "applied sciences" (Parsons) teilt die universitäre Lehrerausbildung also die Orientierung an einer beruflichen Praxis. Anders aber als alternativen Studiengängen fehlt der Lehrerausbildung eine *universitäre Situierung*. Ihre Segmente sind nicht eingebunden in eine übergeordnete, sie integrierende Fakultät (oder in ein in einer Fakultät angesiedeltes Institut). Wir finden zwar inneruniversitäre Institutionen, die sich den organisatorischen Belangen des Lehramtsstudiums widmen; wir finden auch Kooperationsverbände zwischen denjenigen, die besonders oder gar ausschließlich in der universitären Lehre mit der Lehrerbildung betraut sind. Aber diese Kooperationsverbände, die zusammen mit den organisatorischen Funktionen häufig unter der Bezeichnung "Zentrum für Lehrerbildung" firmieren, konstituieren keine "Fakultät". Das können sie auch gar nicht; es ist ja nicht das gemeinsame *Fach*, das sie zusammenführt. Insofern handelt es sich dabei institutionalisierungslogisch um "schwache", weil sekundäre universitäre "Einrichtungen"; sie satteln auf der primären universitären Lokalisierung in Fakultäten und Fachbereichen auf. Der Verbund, der sich aus der Perspektive der Spezialzuständigkeit für Lehrerbildung zu Recht als deren "Zentrum" bezeichnen darf,

ist universitär eine institutionelle Zusatz- und Sonderveranstaltung; eine, aus der Perspektive des Personals gedacht, durch die Struktur des Lehramtsstudiums motivierte Zweit- und Nebentätigkeit.

Dieses universitäre Situierungsproblem der Lehrerbildung wird paradoxerweise umso deutlicher, je ambitionierter der Anspruch, ein *Zentrum* der Lehrerbildung zu sein, verfolgt wird. Wo etwa eigene, stattliche Gebäude der Lehrerbildung eine Heimat auf dem Campus geben wollen, da wird deren universitäre Exterritorialität geradezu sinnfällig; da ist eine "pädagogische Hochschule" im Gehäuse der Universität als an- und eingelagertes Gebilde entstanden.²

Es ist dieses Situierungsproblem des Lehramtsstudiums, das für die Studierenden ein Identitäts- und Aneignungsproblem nach sich zu ziehen scheint. Deutlich wird dieses Problem an den für diese Situation charakteristischen Antworten auf die Frage: "Was studierst Du?" Wo die Antworten "Jura", "Medizin"; "Mathematik" oder "Politologie" lauten, ist die unproblematische Selbstdefinition schon sprachlich voreingerichtet. Anders verhält sich dies bei den Antworten "Lehramt", "Lehrer" oder "Deutsch und Mathe auf Lehramt". Mit diesen Antworten wird ein Problem offen gelegt, das in dem Konglomerat der unterschiedlichen Studienanteile als solches noch nicht notwendig enthalten ist. Dieses Problem kann man als *Problem der universitären Identität* bezeichnen. In der Antwort "Lehramt" wird nämlich sichtbar, dass damit kein Ort des studentischen Daseins genannt ist, keine universitäre Selbstdefinition vorgenommen wird. Genannt wird ein Beruf, dessen universitäres Pendant nicht in einem Fach besteht, sondern in einer Fülle von Studienfachkombinationen. Entsprechend neigen Studierende – wo dies sprachlich möglich ist – dazu, die fachwissenschaftlichen Studienanteile mit dem Namen des *Schulfaches* statt mit dem Namen des *Hochschulfaches* zu bezeichnen. Sie studieren Deutsch statt Germanistik, Politik oder Politische Bildung bzw. PB statt Poli-

² Dieses Problem lässt sich unter der gegebenen Struktur der Lehrerbildung u. E. nicht lösen. Es existiert auch unabhängig von den Motiven der Akteure; es existiert unabhängig von den Fragen einer inhaltlichen Ausgestaltung der Lehre; es existiert unabhängig von Fragen der Legitimation der universitären Lehrerbildung; es existiert unabhängig von der Frage der Güte (i.w.S.) bildungswissenschaftlicher Forschung. Das Problem der Schräglage der Lehrerbildung im Gehäuse der Universität würde nur dann nicht bestehen, wenn eine Trennung zwischen einem universitär-fachwissenschaftlichen Studium und einer berufsorientierten Ausbildung vollzogen würde. Eine solche Trennung stünde dann vor anderen Problemen (vgl. Fall B).

tikwissenschaft, Religion statt Theologie, Englisch statt Anglistik, Mathe statt Mathematik.³

Diese Alltagsbeobachtung berechtigt dazu, von einem universitären Beheimatungsproblem der Lehramtsstudierenden zu sprechen. Dort wo den anderen Studierenden systematisch die Möglichkeit eröffnet wird, eine innere Bindung an das Studium qua Assimilation an eine universitär definierte *Zugehörigkeit* herzustellen, bleibt für die Lehramtsstudierenden lediglich ein mehr oder weniger ausgeprägter *Gaststatus* in den jeweiligen Fachkulturen.

Der Gedanke liegt nahe, in dieser universitär heimatlosen Situation das identitätsstiftende Dach in denjenigen Ausbildungsanteilen zu suchen, die exklusiv der Lehrerbildung dienen: Schulpädagogik, schul- und unterrichtsbezogene Praktika, Didaktik, und natürlich das Referendariat. Diese Ausbildungssegmente liegen aber an den Rändern und außerhalb des Studiums. Eine entsprechende Selbstpositionierung und Selbstdefinition müsste also die Schwächung einer *genuin studentische Selbstsituierung* in Kauf nehmen. Das würde nicht nur bedeuten, dass ein Großteil des eine beträchtliche Zeitspanne umfassenden Studiums äußerlich bleibt. Es würde auch die materiale Bedeutsamkeit dieser so genannten fachwissenschaftlichen Studienanteile⁴ für die berufliche Praxis verleugnen. Es gibt wahrscheinlich nicht viele Berufe, in denen die Inhalte des Studium in solch engem, nichtredundantem Zusammenhang zur Berufspraxis stehen wie das so genannte fachwissenschaftliche Studium zum Lehrerberuf.

2: Lehrerbildung als Ausbildungskultur

Wie jede institutionalisierte Ausbildungspraxis geht auch die Lehrerbildung davon aus, dass im Zuge systematisch organisierter Lehrgänge vorab in Form von Ausbildungszielen definierte Kompetenzen erworben werden. Dabei sorgt ein differenziertes Prüfungssystem für ein mehr oder weniger engmaschiges Netz der Kontrolle über die segmentierten Ausbildungsfortschritte. Diese ausbildungsinterne Evaluation hat nicht nur die von Bourdieu betonte Funktion der Selektion; sie weist darüber hinaus bzw. von der selektiven Funktion unabhängig die "Achievementorientierung" der Ausbildungspraxis aus. Die Ausbildungssituation stellt per se keine sich selbst genügende, zweck-

³ Nicht selten finden sich solche Bezeichnungen auf dem Deckblatt von Hausarbeiten: "Sabine Müller, Lehramt XY, Deutsch/Mathe/Sport"

⁴ Mit dem Terminus Fachstudium ist ja derjenige Studienanteil gemeint, dessen Fachlichkeit mit den Schulfächern korrespondiert. Siehe dazu Fall B.

freie Praxis dar. Sie will etwas erreichen und verwirklicht diesen Anspruch, indem sie sich durch ihre Prüfungsprozeduren als eine an ihre Ausbildungsziele gebundene Praxis zeigt.

Diese in die Ausbildungssituation selbst eingeschriebene Output- oder Outcome-Orientierung ist dafür verantwortlich, dass auch die Forschung sich kaum für die Ausbildungssituation als solche interessiert. Auch im Rahmen der Lehrerbildung und ihrer Erforschung geht es dominant um die Frage, welche Ziele (Stichwort: "Standards") sie in welchem Maße und mit welchen Mitteln erreicht. Die *Wirklichkeit* der Ausbildungspraxis wird ausgeblendet. Ihr wird als eigenständige Aufmerksamkeitsdimension keine Bedeutsamkeit beigemessen.

So nahe liegend diese Ausblendung der Ausbildungskultur angesichts der zielorientierten Pragmatik der Ausbildungspraxis auch sein mag, so überraschend ist sie gerade auf dem Feld der Lehrerbildung. Den materialen Bezugspunkt dieser Ausbildung stellt im Kern die schulische Unterrichtspraxis dar. Für diese gilt, was wir über die Ausbildungspraxis insgesamt gesagt haben. Auch der schulische Unterricht ist zielorientiert. Auch die schulische Ausbildungspraxis muss sich an der Frage, ob und in welchem Maße sie ihre "Ausbildungsziele" realisiert, bewähren. Aber gerade der Unterrichtskultur schreiben wir, neben der Zielorientierung der unterrichtlichen Praxis und unabhängig von dieser, eine hohe Relevanz zu. Natürlich interessiert uns der unterrichtliche "Ertrag". Aber davon unabhängig betrachten wir die Schul- und Unterrichtskultur als solche als bedeutsame soziale Realität. Das liegt daran, dass im schulischen Unterricht nicht nur die Aneignung kognitiver Fähigkeiten (Wissensvermittlung) thematisch ist, sondern auch konstitutiv erzieherische und sozialisatorische Prozesse involviert sind; Prozesse also, denen eine genuin ethische Dimension zukommt und die wir eher mit *Bildung* als mit *Ausbildung* assoziieren. Was auch immer der schulische Unterricht erreichen mag; er gilt uns auch als Modell des "guten Lebens". Er muss sich daran messen lassen, ob die Art und Weise, in der sich der schulisch institutionalisierte soziale Austausch vollzieht, den gesellschaftlich herrschenden normativen Idealen und Ansprüchen gerecht wird. Diesen Ansprüchen kann er nicht (nur) gerecht werden, indem er etwas erreicht, sondern indem er eine diesen Ansprüchen genügende Praxis realisiert. Nicht die Frage der kognitiven Folgen schulischen Unterrichts, sondern die Frage seines Zustands ist die Frage nach der Unterrichtskultur.

Von diesem Problemzusammenhang ist die Lehrerbildung unmittelbar betroffen. Sie kann in ihrer Binnenverfasstheit nicht von jenen Idealen und Ansprüchen absehen, mit denen die zukünftige berufliche Praxis sich konfrontiert sieht. Auch in der Lehrerbildung geht es nicht nur um die Aneignung spezifischer, berufsrelevanter Kenntnisse und be-

rufspraktischer Handlungstechniken, sondern auch und vor allem um die Ausbildung einer Berufskultur auf dem Wege der Realisierung einer entsprechenden Ausbildungskultur. Wir müssen von der Lehrerbildung erwarten, dass sie nicht nur eine Plattform für die Aneignung unterrichtlicher Handlungskompetenzen darstellt, sondern auch eine Plattform für die Einübung, Aneignung und Kultivierung einer problemsensiblen und problemlösenden kollegialen Kommunikation.

Den hier analysierten Gruppendiskussionen mit den LehramtskandidatInnen kommt bezüglich der Frage der im Referendariat herrschenden Ausbildungskultur eine eher sekundäre, *indikative und heuristische* Bedeutung zu. Denn die Diskussionen protokollieren nicht die Praxis der Ausbildung. Allerdings protokollieren sie eine diesbezüglich affine Situation. Es handelt sich bei den Teilnehmern um Referendare, die gemeinsam die zweite Ausbildungsphase durchlaufen, und die Diskussionssituation gleicht der seminaristischen Ausbildungssituation. Die Nichtanwesenheit eines Ausbilders können wir dabei als einen den kommunikativen Austausch von Problemdiagnosen, Positionen und argumentativen Klärungen eher begünstigenden Faktor unterstellen. Die Form des diskursiven Austauschs ist situativ unbelastet von der Asymmetrie der Ausbildungsinteraktion.

Die folgenden Fallrekonstruktionen verweisen diesbezüglich auf erhebliche Defizite. In den analysierten Diskussionssequenzen scheint das Bild einer verunsicherten Praxis des diskursiven Austauschs auf. Die berufskulturelle Kooperation im Sinne einer reziproken Interaktion, kommunikativen Bezugnahme und argumentativen Klärung erweist sich als ausgesprochen fragil (Fall B), ja geradezu hilflos (Fall A). Diese Unsicherheit, Hilflosigkeit und Fragilität der, so dürfen wir hypothetisch formulieren, Ausbildungskultur scheint in einem engen Zusammenhang mit dem oben hypostasierten Identitätsproblem zu stehen. Dort wo eine Identitätsdiffusion und innere Heimatlosigkeit bezüglich der Ausbildungssituation vorliegt, fehlt es an jenen Selbstpositionierungen und stabilen Selbstentwürfen, die einen diskursiven Austausch im Modus der Verständigung und der Kritik erst ermöglichen. Wo Überzeugungen und Ansichten nicht als artikulierte Gebilde vorliegen, hat auch eine Ausbildungsinteraktion als wechselseitige Verständigung und Vergewisserung der beruflichen Praxis und der in ihr eingeschriebenen Handlungsprobleme geringe Aussichten auf Realisierung. Dieses Problem der Ausbildungskultur wollen die folgenden Fallrekonstruktionen zumindest anreißen.

3. Einige Befunde der standardisierten Befragung im Lichte der Identitätsproblematik

Ausgehend von diesen Überlegungen zu Problemdimensionen der Lehrerbildung unter Vorgriff auf einige Ergebnisse der folgenden Fallrekonstruktionen müssen wir vermuten, dass in einer standardisierten Befragung das Urteil der Referendare zu ihrer Ausbildungssituation insgesamt ein negatives ist. Die von uns vermuteten identitäts- und ausbildungskulturellen Probleme müssten von einem Unbehagen an der Ausbildungssituation begleitet sein, das sich auch in den Antworten der standardisierten Befragung niederschlagen müsste. Auf den ersten Blick wird diese Erwartung von den Befragungsbefunden enttäuscht. Im Großen und Ganzen scheinen die befragten ReferendarInnen mit ihrer Ausbildung zufrieden zu sein. Die Ergebnisse geben keinen Anlass, von einer Ausbildungskrise im Sinne der vermuteten Identitätsverunsicherung auszugehen.

Allerdings fällt auf, dass die unterschiedlichen Ausbildungsanteile von den Befragten auch mit deutlich unterschiedlichen Bewertungen versehen werden. Ausgedrückt in Schulnoten beurteilen die Befragten ihre Ausbildungspraxis wie folgt (vgl. LAK, S. 122):

Ausbildungsschule	2,3
Seminar	2,4 (Hauptseminar und 1. Fachseminar)
Fachwissenschaft	2,5
2. Fachseminar	2,7
Erziehungswissenschaft	3,1
Fachdidaktik	3,7

Dieses Ergebnis verweist zunächst darauf, dass die Befragten die einzelnen Ausbildungsanteile im Durchschnitt unterschiedlich wertschätzen. Als solcher ist dieser Befund noch nicht erklärungsbedürftig. Er zeugt lediglich davon, dass es eher beliebte und eher unbeliebte Segmente der Ausbildung gibt. Auffällig ist allenfalls, dass die Beliebtheits/Unbeliebtheits-Achse quer zu der im pädagogischen Diskurs bedeutenden Theorie/Praxis-Achse verläuft und auch quer zur Universitäts/Referendariats-Achse. Die Ausbildung im Referendariat wird zusammen mit dem universitären Fachstudium eher positiv bewertet, während die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche universitäre Ausbildung deutlich schlechtere Noten erhält. Das können wir als Hinweis darauf interpretieren, dass eine Problemzone der Ausbildung u. U. ausgerechnet dort empfunden wird, wo das Studium eine berufsspezifische Gestalt annimmt. Jene Studienanteile, die die Studierenden erst zu Lehramtsstudierenden machen, jene Studiensegmente also, die sie von "Normalstudierenden" unterscheiden, sind unbeliebt. Würde man eine Restrukturierung der Lehrerausbildung an diesen Ergebnissen orientieren, liefe dies auf ein berufsunspezifisches Fachstudium und eine daran anschließende au-

ßeruniversitäre, praxisorientierte Ausbildungsphase hinaus. Diese Ausbildungspraxis müsste jedenfalls eine durchschnittlich deutlich bessere Benotung erfahren als die tatsächlich praktizierte. Und natürlich können wir dieses Ergebnis in Zusammenhang bringen mit der These der identitätsverunsichernden Struktur des Lehramtsstudiums. Es könnte sein (wenn auch nicht zwingend aus den Befragungsergebnissen ableitbar), dass dem Urteil der Befragten das Modell eines durch die Ausschließlichkeit des Fachstudiums konsistenten Studienstatus, einer berufspraktisch ungebrochenen studentisch-universitären Identität zu Grunde liegt.

Werfen wir den Blick auf weitere Befragungsergebnisse, so zeigt sich eine dazu gerade gegenteilige Tendenz. So wurden die Referendare nach ihrer Einschätzung der Gewichtung der einzelnen Ausbildungsbestandteile gefragt (vgl. LAK, S. 99). Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten den Anteil der Fachwissenschaft an der Universität für zu hoch hält; komplementär dazu halten die meisten den Anteil der Fachdidaktik für zu gering. Auch die pädagogisch-psychologischen sowie die praktischen Anteile hält die Mehrheit für nicht hoch genug. Zwei Drittel halten die erste Phase, also den universitären Anteil der Ausbildung, insgesamt für zu umfangreich (vgl. LAK, S. 118 ff.). Diese Vorschläge zur segmentären Gewichtung sind geradezu "verrückt" in Hinsicht auf die Notenwertung der Segmente. Statt das Schlechtbewertete unterzugewichten, wird es Übergewichtet; statt das Gutbewertete überzugewichten, wird es relativ (bezüglich der anderen Segmente) und absolut (Studiendauer) untergewichtet. Wieso überwiegt im Durchschnitt nicht der Wunsch, ein reines Fachstudium, befreit von den unbeliebten Studienanteilen, absolvieren zu können? Wieso wollen die Befragten mehr von denjenigen Studienanteilen, die sie eher negativ bewerten? Wieso plädieren die Befragten für eine Erhöhung selbst der mit der miserablen Note 3,7 bedachten fachdidaktischen Studienanteile? Verweisen diese Befunde nicht auf eine paradoxe, ja geradezu neurotische Urteilslage? Unterstellen wir der Bewertung der Ausbildungssegmente, ein realitätstüchtiges, aufrichtiges Urteil zu sein, so suchen die Befragten geradezu zwanghaft das Heil dort, wo sie das "Leid" diagnostizieren. Wir dürfen gespannt sein, ob und inwiefern sich diese widersprüchlichen Befragungsbefunde im Laufe der folgenden, mikrologischen Fallrekonstruktionen verstehen lassen.

Zuvor sei auf einen letzten Befund der LAK-Studie hingewiesen, der in einem engen Zusammenhang zu den hier vorgestellten Interpretationen steht. Er bezieht sich auf die Antworten, die die Befragten hinsichtlich ihrer Vorstellungen und Präferenzen einer Reform der Lehrerausbildung geben. Eine große Mehrheit stimmt Vorschlägen zu, die auf eine stärkere "Verzahnung" der verschiedenen Phasen hinauslaufen. So stimmten 94 % der Aussage zu, die Ausbildung solle sich "stärker auf die Schule ausrichten"; 86 %

waren der Ansicht, die Lehrer aus den Ausbildungsschulen sollten in die Ausbildung einbezogen werden. (vgl. LAK, S. 123) "Die eher kritische Bewertung der Ausbildungsanteile der ersten Phase kann als ein deutliches *Plädoyer für eine stärkere* Berufsfeldorientierung in der universitären Lehrerbildung verstanden werden und zwar in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht." (LAK, S. 124)

Der Topos der Verzahnung und, dazu komplementär, derjenige der Trennung, wird uns in den Fallinterpretationen dominant beschäftigen. In Anschluss an unsere Betrachtungen zur Struktur der Lehrerbildung (s.o.) entspricht dem Wunsch nach Verzahnung eine Kritik an der Unverbundenheit der Ausbildungssegmente, der auf den ersten Blick kaum widersprochen werden kann. Ist eine Verbindung unterschiedlicher Ausbildungsanteile, ihr *Ineinandergreifen* (wie Fall A sagt), nicht ausgesprochen sinnvoll? Die Suggestivität und unmittelbare Plausibilität dieser Vorstellung basiert allerdings unausgesprochen auf einer zentralen Prämisse. Vorausgesetzt wird nämlich, dass die differenzierten Segmente material derart beschaffen sind, dass sie eine Verzahnung zulassen, ohne ihre jeweilige Eigenständigkeit zu verlieren; ohne dass also der Leistungsgewinn, der aus der Differenzierung folgt, aufgegeben wird; ohne dass, mit Luhmann gesprochen, die *Unterscheidung* zurückgenommen und aufgehoben wird.

Sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus erkenntnistheoretischer Perspektive lassen sich gute Gründe für die Ansicht mobilisieren, dass das Bestreben nach Verzahnung zu Lasten der je spezifischen Autonomie der verzahnten Segmente geht: also entweder zu einer technokratisch-scientifischen Bevormundung der pädagogischen Praxis durch die Theorie, oder aber zu einer praxeologischen Aushöhlung der Autonomie wissenschaftlicher Erkenntnis. Genau in letztere Richtung weisen die Verzahnungsvorstellungen der Befragten. Denn der Wunsch der Referendare geht nicht in Richtung einer besseren Vermittlung zwischen den als different wahrgenommenen Phasen, sondern in Richtung einer *Verringerung dieser Differenz*: die universitäre Ausbildung soll sich stärker an der beruflichen Praxis orientieren und die Vertreter dieser Praxis sollen stärker in die Lehrerbildung an den Universitäten einbezogen werden. Das in dem Verzahnungswunsch enthaltene Motiv scheint also nicht auf Integration hinauszulaufen, sondern auf Schwächung der universitär-theorieorientierten Ausbildung zu Gunsten der berufspraktischen.

II: Identitätsprobleme und Ausbildungskultur:

Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen

Die folgenden Interpretationen beziehen sich auf eine ausgewählte Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit ReferendarInnen. In dieser Diskussionssequenz kommen zwei Personen zu Wort: eine Referendarin (Fall A) und ein Referendar (Fall B). Beide Äußerungen befassen sich mit der Struktur der Lehrerbildung und nehmen je unterschiedliche Positionen ein. Zunächst exponiert A die Forderung nach "Verzahnung" von erster (Studium) und zweiter (Referendariat) Ausbildungsphase. Darauf Bezug nehmend schlägt B eine "Trennung" zwischen fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsanteilen vor. In der Analyse dieser Äußerungen wollen wir die Mikrologie der argumentativen Selbstentwürfe und des diskursiven Austauschs dieser Entwürfe freilegen.

1. "Alles muss anders werden" (Fall A)

Die Sequenz, mit der wir unsere Interpretation beginnt, wird durch einen Diskussionsimpuls eines Mitglieds des Forschungsteams folgendermaßen angestoßen::

... ich möchte Sie gern bitten, dass Sie einfach beschreiben, eh, wie Sie persönlich Ihre Ausbildung im Vorbereitungsdienst einschätzen...

Darauf folgen einige Äußerungen von Teilnehmern zu der Frage, mit welchem Thema man beginnen könnte; jemand macht den Vorschlag, 'dass wir jetzt mal über das Organisatorische reden'. Nach zwei weiteren kurzen Einwüfen ergreift A das Wort:

A: *Also ich finde*

A beendet damit das vorausgehende "Geplänkel" über ein passendes Diskussions-thema. Sie trifft in der bis dahin offenen Gesprächssituation eine (vorläufige) Entscheidung über das Thema und beginnt damit die eigentliche Diskussion.

Das *also ich finde* indiziert einen Einstieg des Sprechers in eine laufende Diskussion und kündigt eine Meinungsäußerung an. Indem es den subjektiven Charakter der folgenden Äußerung unterstreicht (*ich finde*), verhindert es eine möglicherweise zu erwartende Kritik (*Also ich finde das nicht gut, da könnt ihr sagen was ihr wollt*). Der Inhalt der folgenden Äußerung ist damit tendenziell als adversativ zu einer erwarteten Mehrheitsmeinung gerahmt. Im Gespräch mit Mitgliedern des Naturschutzbundes wäre der

folgende Satz höchstens in scherzhafter Absicht denkbar: *Also ich finde, der Umweltschutz ist wichtiger als die Interessen der Autofahrer.*

Zu erwarten ist also eine potenziell provozierende Meinungsäußerung der Sprecherin; sie kündigt an, dem Diskussionsverlauf eine Wende zu geben.

A: *Also ich finde, **wenn man schon über die Organisation sprechen will***

In welcher Richtung ist diese Äußerung nun adversativ? Gegen wen richtet sich A? Offensichtlich kritisiert sie den vorher geäußerten Themenvorschlag (*über das Organisatorische zu sprechen*). Sie lehnt diesen aber nicht einfach ab, sondern radikalisiert ihn in der Logik des "wenn schon, denn schon". Wer, so könnten wir die Logik des Sprechakts umschreiben, über die organisatorischen Belange des Referendariats sprechen will, der muss es auch "richtig" tun.

A: *Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, **dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen***

Die Konsequenz und Radikalität, mit der die Sprecherin das Thema *Organisation* als diskussionswürdig akzeptiert, bezieht sich auf die Berücksichtigung eines Gesamtzusammenhangs. Das Referendariat wird völlig nachvollziehbar als Teil eines Ganzen gesehen. Es hat, so die Sprecherin, keinen Sinn, die Organisation des Referendariats zu diskutieren, ohne dabei zugleich *über die gesamte Lehrerausbildung zu sprechen*.

Die Sprecherin verwirft also das Modell einer lokalen, punktuellen oder atomistischen Problemdiagnose und verweist in einem gleichsam holistischen Modell auf die Notwendigkeit einer das Gesamtgeschehen Lehrerausbildung umfassenden Perspektive. Als solche ist diese Argumentationsfigur nicht überraschend. Sie verweist auf einen anspruchsvollen und wohlüberlegten Problemzugriff.

Überraschend allerdings ist die genuine Verknüpfung dieses "holistischen" Problemzugriffs mit dem thematischen Fokus *Organisation*. *Organisation* – das wissen wir aus dem Kontext des Gesprächs – steht hier kurz für die organisatorischen Aspekte der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Darunter fallen alle nicht-inhaltlichen Aspekte, etwa die zeitliche Koordination von Haupt- und Fachseminar, die formellen Regelungen in Bezug auf Prüfungen, usw. Das sind nun aber gerade jene Aspekte einer abgegrenzten Praxis, die sich am ehesten *unabhängig* vom Gesamtzusammenhang thematisieren lassen. Wer etwa eine Städtereise in Europa plant, könnte die Reiseroute entlang eines integralen Gesamtentwurfs bezüglich Museen und historischen Stätten or-

organisieren. Dagegen lassen sich die organisatorischen Fragen, die in jeder einzelnen Stadt zu lösen sind, voneinander unabhängig bearbeiten.

Dieses Gedankenexperiment macht uns darauf aufmerksam, dass sich in der Rede eine eigentümliche Verschiebung des Problemfokus findet. Die Sprecherin sagt ja nicht, dass die Organisation des Referendariats die *Organisation der gesamten Lehrerausbildung* involviere. Sie sagt vielmehr, dass die Organisation des Referendariats erst auf dem Hintergrund der *gesamten* Lehrerausbildung sinnvoll betrachtet werden kann. Sie wechselt also sprachlich von der Ebene der *organisatorischen* Betrachtung auf die Ebene einer *materiellen* Betrachtung: "Wollen wir über die Organisation eines Teils sprechen, müssen wir über Sinn und Inhalt des Ganzen sprechen."

Damit wird die materiale Betrachtung des Referendariats merkwürdig überbrückt und ausgeklammert. Als wäre es nicht möglich, den *Eigensinn* einer diskreten Teilpraxis zu thematisieren (der natürlich die Relation zu einem übergeordneten Sinn des Ganzen und den Zusammenhang mit dem Eigensinn der übrigen Teilpraxen impliziert) und die Frage des Verhältnisses dieses Eigensinns zu der Organisation der Teilpraxis zu thematisieren, verleugnet dieser Sprechakt latent eben diese Ebene des Eigensinns. Als "an und für sich" sinnvolles, material gehaltvolles Gebilde findet das Referendariat in der Äußerung keinen Platz.

*A: Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, **da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern***

A führt in ihrer Rede nun die Kategorie der Quereinsteiger ein. Für diese soll der noch zu explizierende Zusammenhang nicht gelten.

In gewisser Weise kann hier von einer Überpräzision gesprochen werden. Ein solcher Einwurf (*jetzt mal abgesehen von*) kann etwa in Richtung eines "notorischen Querulanten" oder eines "überkorrekten Besserwissers" erfolgen, um dessen zu erwartende Einwände vorwegzunehmen. Die Sprecherin kündigt an, für einen Moment (*jetzt mal*) eventuell denkbare Sonderfälle und unwichtige Kleinigkeiten außer Acht zu lassen, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Sie macht aber gleichzeitig deutlich, dass sie den "Sonderfall" nicht einfach übersehen hat. In dem *jetzt mal* kommt dabei eine gewisse "Genervtheit" darüber zum Ausdruck, ständig alle Sonderfälle berücksichtigen zu müssen, die einen daran hindern, zum Wesentlichen vorzudringen. Die Sprecherin will schnell zum Wesentlichen, Grundlegenden vorstoßen, ohne sich mit kleinlichen Einwänden und Spezialfällen auseinandersetzen zu müssen.

Es erfolgt hier also die Ankündigung einer differenzierten Betrachtung/ Argumentation. Die Sprecherin will den Dingen offenbar "auf den Grund gehen" und sich nicht mit oberflächlichen Diskussionen aufhalten.

In der Bezeichnung *Quereinsteiger* schwingt eine deutlich pejorative Konnotation mit. Als *Quereinsteiger* werden in der Regel diejenigen Personen bezeichnet, die eine zum Erwerb eines Status vorgezeichnete Laufbahn nicht vollständig und von Beginn an abgeschlossen sind. Sie stoßen in einer relativ späten Phase hinzu. Dadurch erhält ihr Weg etwas Unvollständiges. Es fehlt ihnen die Solidität einer Laufbahn, die "von der Pike auf" sozialisatorisch einfärbt. Es sind "unsichere Kantonisten", die nicht eigentlich dazu gehören.

Umgekehrt disqualifiziert der *Quereinsteiger* die Mühen der grundständigen, seriösen Laufbahn. Die hätte man sich, angesichts der Möglichkeit des Quereinstiegs, sparen können. Insofern klingt in der Rede vom *Quereinsteiger* ein "Neidkomplex" an; eine unfreiwillige Selbstdisqualifikation. Der politische Quereinsteiger kennt nicht den Mief von Ortsverbandssitzungen in Kneipenhinterzimmern. Und umgekehrt wird dieser Mief durch die Bezeichnung *Quereinsteiger* erst sinnlogisch erzeugt: das Privileg einer soliden, erfahrungshaltigen (partei-) politischen Karriere wird durch den *Quereinsteiger* symbolisch zum eigentlich unnötigen Joch.

Im Zusammenhang mit der zweiten Phase der Lehrerbildung können mit *Quereinsteiger* nur diejenigen gemeint sein, die ohne grundständiges ("reguläres") Lehramtsstudium mit erster Staatsprüfung in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden. Diese Möglichkeit ist im brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz (LBG) geregelt: wenn nicht ausreichend Bewerber mit erstem Staatsexamen vorhanden sind, können "zur Deckung des Unterrichtsbedarfs" Ausbildungsplätze für Personen mit Hochschulabschluss zur Verfügung gestellt werden (§18 Abs. 4). Personen, die zur Deckung des Unterrichtsbedarfs bereits an Schulen eingestellt wurden, können nach einem Jahr Unterrichtstätigkeit in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden (§18 Abs. 3).

Diese *Quereinsteiger* sprachlich hier überhaupt anzuführen, ist erklärungsbedürftig. Von vornherein hat eine Diskussion über die Lehramtsausbildung Quereinsteiger ja nicht im Blick. Sie werden insofern erst dadurch, dass sie explizit genannt werden, überhaupt thematisch, ansonsten stehen sie ja per definitionem nicht im Fokus einer Diskussion über die Lehrerausbildung. Dadurch, dass sie eigens erwähnt werden, erhalten sie eine besondere Bedeutsamkeit, die mit ihrem expliziten Ausschluss aus der Argumentation in eigentümlichem Kontrast steht.

Wenn es die gesetzlich definierte Personengruppe ist, die die Sprecherin als *Quereinsteiger* bezeichnet und für die die folgenden Überlegungen nicht gelten sollen, dann stehen wir vor einem weiteren, eigentümlichen Sachverhalt. Denn die so genannten *Quereinsteiger* teilen mit den "Grundständigen" die universitäre Ausbildung. Was sie unterscheidet sind, grob gesprochen, diejenigen Anteile im Studium, die explizit der Lehrerbildung verpflichtet sind: die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile und die berufsspezifischen Praktika, die studienbegleitend absolviert werden. Damit ist eine erstaunliche Perspektive eingenommen. Es ist nicht die gemeinsame Studierfahrung, die den Lehramtsstudierenden und den sog. *Quereinsteigern* als gemeinsamer und verbindender Erfahrungsraum dient – immerhin hat man dieselbe biographische Zeitspanne auf demselben Campus, in denselben Seminar- und Vorlesungsräumen, in denselben Bibliotheken, in denselben Mensen und in denselben Kneipen verbracht –; es sind vielmehr die exquisit dem Lehrerberuf gewidmeten Studienanteile (es darf nicht vergessen werden, dass die fachwissenschaftlichen Studienanteile ja ebenfalls dem zukünftigen Beruf gelten), die zum Anlass genommen werden, aus der Gemeinsamkeit des Studiums symbolisch eine diese entwertende Differenzmarkierung zu setzen. Damit wird eben diesen lehramtsspezifischen Anteilen dasjenige Image verliehen, das für Solidität, aber auch für Mühe und Mief der Laufbahn steht, während die Defizite des Quereinsteigers nicht zum Anlass genommen werden, kollegial und solidarisch von einer Nachsozialisation auszugehen, sondern ein neidbe-setztes Ressentiment zu evozieren.

Nun könnte die Sprecherin ihren eigentlichen Argumentationsgang fortführen. Es folgt aber ein weiterer Einschub:

*A: Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, **dass' die Möglichkeit für die gibt da ist ja eigentlich auch bloß möglich***

Um welche *Möglichkeit für die* es sich handelt, wird nicht expliziert. Aus dem Kontext ergibt sich aber (wie gerade ausgeführt), dass es um die Möglichkeit geht, ohne vorheriges (spezifisches) Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst einzutreten und Lehrer zu werden.

Dass die Sprecherin sich nun überhaupt weiter mit dem Thema *Quereinsteiger* beschäftigt, statt, wie angekündigt, die *gesamte Lehrerausbildung* zu thematisieren, verweist darauf, dass sie von dem Thema *Quereinsteiger* geradezu okkupiert ist. Von einem Seitenthema, das im Kontext des Auszuführenden eigentlich ein Nonthema ist, lässt sie nicht ab. Diese aus der formalen Betrachtung gewonnene Feststellung repro-

duziert sich im Inhalt des Gesagten. Sie spricht von Möglichkeiten, die es *für die gibt da*. Diese Formulierung stellt eine eindeutige Entwertung der Personengruppe der Quereinsteiger dar. Die Referendarin spricht nun explizit ressentimentgeladen.

Dass sich dieses Ressentiment auch in der Phrase: *ja eigentlich auch bloß (nur) möglich* reproduziert, kann durch folgende Gedankenexperimente verdeutlicht werden:

GE 1: "Der ist überhaupt nicht so intelligent, wie er immer behauptet. Das gute Abi hat er *ja eigentlich auch bloß* geschafft, weil seine Eltern den Direktor so gut kannten."

GE 2: "Der Schwarzenegger ist doch kein richtiger Politiker. Dass der so schnell zum Spitzenkandidaten aufgestiegen ist, lag *ja eigentlich auch bloß* daran, dass er so bekannt ist."

Der Sprecher "entmystifiziert" in beiden Gedankenexperimenten die Leistung eines anderen, indem er sie durch besondere Umstände erklärt, die außerhalb einer legitimen und ehrenhaften Anerkennung liegen. Die Leistung, die Anerkennung abverlangen würde, wird sprachlich zur *vermeintlichen* Leistung des Anderen herabgewürdigt. Vor allem im letzten Beispiel wird deutlich, dass Missgunst und Misstrauen gegenüber dem Erfolg eines Anderen im Spiel sind: der Erfolg des Politikers ist auf illegitime Weise eingetreten und hat damit den Anspruch auf Anerkennung verwirkt.

Das Ressentiment der Sprecherin ist nun offensichtlich. Die *Möglichkeit* des Quereinstiegs steht den Einsteigern nicht zu; der "verquere" Zugang zum Lehrerberuf ist illegitim. Dieses Urteil der Illegitimität ist nicht Ergebnis einer explizit vorgetragenen und begründeten Position, sondern es äußert sich latent als Ausdruck einer unterschwelligem Missgunst, die, ohne es zu wollen und ohne dies im Auge zu haben, eine Disqualifizierung des eigenen, grundständigen Ausbildungsweges darstellt. Dieser erscheint durch die missgünstige Missachtung der *Quereinsteiger* nicht im Licht des eigentlichen und würdigen Berufszugangs, sondern wird zu entsagungsvoller und sinnloser Mühsal angesichts der *Möglichkeit, die die da* haben.

*A: Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da ist ja eigentlich auch bloß möglich **durch dieses Referendariat***

Nun führt die Sprecherin den Grund oder den Umstand an, der überhaupt erst für die Möglichkeit des Quereinstiegs verantwortlich ist. Es ist das *Referendariat*. Wäre die Lehramtsausbildung nicht zweiphasig aufgebaut, gäbe es keinen gestuften Aufbau der Lehrerausbildung in eine universitäre und eine seminaristisch-schulische Ausbildungsphase, wäre ein Quereinstieg nicht möglich.

Das ist bemerkenswert: Den "unfairen Vorteil" des Quereinstiegs lokalisiert die Sprecherin nicht in einer außerordentlichen, okkasionellen Situation – etwa einem akuten Lehrermangel, auf den das brandenburgische Lehrerbildungsgesetz ja abzielt ("zur Deckung des Unterrichtsbedarfs", s.o.) –, sondern in der Struktur der regulären Lehrerausbildung selbst. Das Referendariat als ein zentraler Bestandteil dieses Ausbildungsgangs bietet den Quereinsteigern eine Art "Schlupfloch": das Referendariat "ist Schuld".

Den hier in Rede stehenden Sachverhalt könnte man folgendermaßen umschreiben: weil das Referendariat eine dezidiert berufspraktische Ausbildungsfunktion übernimmt, eröffnet es erst die Möglichkeit, auch diejenigen Hochschulabsolventen, die ein reines Fachstudium bestritten haben, zum Lehrerberuf auszubilden. Aus der Perspektive einer an der berufspraktischen Qualifikation interessierten Personalrekrutierung könnte man diesen Sachverhalt als "tröstlich" bewerten. Immerhin kommen die "Quereinsteiger" nicht völlig unvorbereitet ins Lehramt. Immerhin und "zum Glück" erfordert der Quereinstieg eine beträchtliche berufspraktische Ausbildungsphase. Warum an dieser Möglichkeit Anstoß nehmen?

Man könnte sich natürlich darauf berufen, dass mit dieser Möglichkeit das Lehramtsstudium in seiner besonderen Gestalt entwertet sei. In der Tat sieht die gesetzliche Regelung die regulär vorgesehene Gestalt des Lehramtsstudiums nicht als absolute Notwendigkeit an. Denkbar wäre ja, dass für diejenigen, die nach einem abgeschlossenen Fachstudium den Lehrerberuf ergreifen wollen, ein pädagogisch-didaktisches Aufbaustudium, u. U. parallel zum Referendariat, gesetzlich als notwendig definiert würde. Dann wären diejenigen Studienanteile, die die Besonderheit des Lehramtsstudiums ausmachen, institutionell nicht nur als *reguläres*, sondern als *unabdingbares* Ausbildungssegment definiert. Unzweifelhaft stellt der gesetzlich ermöglichte Quereinstieg also eine relative Abwertung des Lehramtsstudiums dar, insofern diesem kein Absolutheitsanspruch zukommt. Eine Position, die sich auf eine solche Argumentation beriefe, müsste sich aber den Vorwurf eines allzu dogmatischen Rigorismus gefallen lassen. Ist es nicht akzeptabel und hinnehmbar, in *Ausnahmefällen* von einer als ideal konzipierten Lehrerausbildung abzuweichen?

Viel wichtiger aber scheint der Umstand, dass die der Äußerung der Sprecherin unterliegende Argumentation, der der Quereinstieg ein Dorn im Auge ist, ausgerechnet diejenige Ausbildungseinheit für die Möglichkeit des Quereinstiegs verantwortlich macht, die einen wesentlichen Bestandteil der Lehrerausbildung darstellt. Statt das für alle – Absolventen eines Lehramtsstudiums und Absolventen eines lehramtsunspezifischen Fachstudiums – *obligatorische* Referendariat zu loben, wird es dafür verantwortlich

gemacht, dass man nicht "unter sich" bleibt. Darin drückt sich nicht die rationale Bearbeitung einer Sorge um die Adäquanz einer universitären und berufspraktisch orientierten Lehrerbildung aus, sondern die Sorge um eine Zugehörigkeitsdefinition qua Exklusion, eine ausbildungs- und berufskulturelle Selbstdefinition, die nicht auf positiver, materialer Füllung beruht und insofern ein universalistisches Modell von Kollegialität darstellt, als jeder, der den materialen Kriterien gerecht wird, potenziell dazugehört, sondern ein Schließungsmodell, das eifersüchtig einem späteren Zugang mit Skepsis und Ablehnung begegnet. So wird auch verständlich, warum die Sprecherin die lehramtspezifischen Studienanteile eher als "Mühsal", denn als selbstbewusstes Privileg imaginiert. Aus der Perspektive der Ausschließungsintention ist es ja gerade diese initiale, studentische Mühsalserfahrung, die dem *Quereinsteiger* ein für alle Mal abgeht und die nicht nachzuholen ist.

*A: Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da ist ja eigentlich auch bloß möglich durch dieses Referendariat, **aber ansonsten müsste ja eigentlich das Studium an der Universität mit dem Referendariat ähm, ja ineinandergreifen***

Das *ansonsten* greift das *abgesehen von* auf und beendet den Exkurs zu den *Quereinsteigern*. Damit wird gleichzeitig noch einmal betont, dass das nun Folgende für die *Quereinsteiger nicht* gilt. Nach dem langen Einschub kommt die Sprecherin nun also zurück zu dem, was sie ursprünglich sagen wollte. Entsprechend der Ankündigung erwarten wir nun eine grundlegende Aussage über die *gesamte Lehrerausbildung*.

Wir müssen bei der Analyse dieses Vorschlags von A drei Dimensionen unterscheiden: die diskursive bzw. performative Dimension der Äußerung (i), die sachliche Dimension des Vorschlags (ii) und die Mikrologie seiner sprachlichen Realisierung (iii).

(i) Im Kontrast zu der erwarteten und angekündigten grundlegenden Kritik zeigt sich nun eine Diskrepanz. Die Forderung nach *Ineinandergreifen* von Studium und Referendariat stellt einen Allgemeinplatz dar. Sie ist nicht nur unmittelbar einleuchtend, sondern sie entspricht auch der mehrheitlichen Auffassung, insbesondere der Referendare (wie die oben referierten Ergebnisse der LAK-Studie eindeutig belegen). Wir dürfen also unterstellen, dass die Sprecherin durchaus weiß, dass die von ihr vorgetragene Position von der großen Mehrheit ihrer Kolleginnen und Kollegen geteilt wird.⁵

⁵ Die vorsichtige Defensivität, mit der B später versucht, das Modell des Ineinandergreifens zu kritisieren, kann als Beleg dafür herangezogen werden, dass A in der konkreten Diskussionsrunde ein "Heimspiel" hat.

Warum führt sie diese Position dann aber als wohlüberlegten "Kontrapunkt" in die Diskussion ein (*also ich finde; "wenn schon, denn schon"*)? A beruft sich also nicht auf einen Mehrheitsstandpunkt, sondern sie macht sich zur Sprecherin dieses Standpunkts. Beifallerheischend spricht sie dem Publikum aus der Seele. Die ohnehin herrschende Meinung verleiht sich eine kritische und nonkonformistische Stimme. Das trägt weder zur Klärung der Sache bei, noch stellt es sich in den Dienst einer kommunikativen Verständigung und eines argumentativen Austauschs. A verfolgt vielmehr eine Redestrategie, die die anderslautenden Meinungen einschüchtert.

(ii) Zweifelsohne konfiguriert sich die Lehrerausbildung in Deutschland in einem Neben- und Nacheinander unterschiedlicher Ausbildungsanteile (vgl. oben, I.1). Die damit einhergehenden Differenzen müssen natürlich in Anspruch nehmen, in einem Zusammenhang zu stehen. Der Anspruch eines "organischen" Zusammenwirkens (analog dem Durkheimschen Begriff der organischen Solidarität) ist unabweisbar. Das Plädoyer für einen Zusammenhang der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung (und komplementär dazu das Unbehagen einer Zusammenhangslosigkeit) stellt eine spezifische Defizitwahrnehmung dar. Offensichtlich geht es um den (fehlenden) Zusammenhang universitärer und außeruniversitärer Ausbildungsanteile. Dass diese Defizitwahrnehmung nicht so selbstverständlich ist, wie es auf den ersten Blick scheint, kann durch ein einfaches Gedankenexperiment verdeutlicht werden: während die Differenzen zwischen den fachwissenschaftlichen Studienanteilen *keinen* Anlass zu einer Klage mangelnder Integration geben – dass die unterschiedlich gewählten Fächerkombinationen es mit sachlich unterschiedlichen, schwer ineinander überführbaren Formen der Auseinandersetzung mit Welt zu tun haben ("Sport und Mathe"), führt nicht zu einer diesbezüglichen Kritik am Lehramtsstudium – ist aufschlussreich. Es zeigt sich darin, dass die von der Sprecherin kritisierte Zusammenhangslosigkeit entlang der Frage des *Ausbildungsortes* und dessen jeweiligen *Ausbildungsstils* beklagt wird. Die Theorie-Praxis-Achse klingt dabei an (*Ineinandergreifen von Theorie und Praxis*), wird aber nicht ausgeführt. Es geht weder um eine konstitutive, nicht überbrückbare Differenz zwischen Theorie und Praxis (die sich sowohl im Hörsaal, als auch im Studienseminar als auch im Unterrichtsraum rekonstruieren ließe); es geht auch nicht um das *Ineinandergreifen* von Ausbildung und Berufspraxis; es geht um *Universität und Studienseminar* und um die Verschiedenheit dieser Ausbildungsorte.

(iii) Kommen wir zu den Besonderheiten der sprachlichen Realisierung der vorgetragenen Position. Drei sprachliche Details scheinen hier von besonderer Bedeutung zu sein: (1) Die konjunktivische Einführung der artikulierten Position durch *müsste ja ei-*

gentlich, (2) die Formulierung *das Studium an der Universität* und (3) das Bild des *Ineinandergreifens*.

(1) Wir haben es hier mit einer Kritik zu tun, die dadurch expliziert wird, dass ein Entwurf einer hypothetischen Welt vorgetragen wird. Dieser Entwurf formuliert einen wünschenswerten, adäquaten Zustand und formuliert damit zugleich eine implizite Kritik an dem wirklichen Zustand. So geht aus der Äußerung der Sprecherin zwingend hervor, dass sie Studium und Referendariat als "nicht ineinandergreifend" ansieht. Durch die konjunktivische Formulierung *müsste ja eigentlich* erhält der Weltentwurf in kritischer Absicht einen ausgesprochenen Unverbindlichkeitsindex. Damit wird keine streitbare Position eingeleitet, sondern eine Sichtweise, der man nur Recht geben kann, der man aber ob der wirklichen Verhältnisse ein bedauerndes "Aber" entgegenhalten muss. Damit siedelt die Sprecherin ihre Position bezüglich der Lehrerausbildung von vornherein im Raum einer handlungspraktisch nicht weiter ernst zu nehmenden Plattitüde an, vergleichbar mit Äußerungen zu Ungerechtigkeiten und Inhumanitäten (*Krieg müsste eigentlich ja verboten werden*). Im Sinne eines Jargons begibt man sich damit auf die interaktionslogisch sichere Seite. Denn an dem erwartbaren "das geht aber nicht" wird man keinen Anstoß nehmen; man wird dem entweder zustimmen ("ja, das ist leider richtig") oder dem Jargon repetitiv folgen ("aber eigentlich müsste es gehen"). Noch ehe wir auf die Inhalte schauen, hat die Sprecherin also schon den Anspruch auf eine rationale, diskursfähige und an der verbindlichen (Um-) Gestaltung der Lehrerausbildung festhaltenden Position aufgegeben.

(2) Die Sprecherin stellt *Studium* und *Referendariat* gegenüber. Dabei verwendet sie die eigentümliche Formulierung *das Studium an der Universität*. Von einem Studium sprechen wir nicht nur von einem Ausbildungsgang an Universitäten, sondern auch an Hochschulen (Technischen Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen usw.). Insofern ist die Spezifizierung *an der Universität* berechtigt. *Sprachpragmatisch* ist sie allerdings höchst befremdlich und erklärungsbedürftig. Denn wir befinden uns ja nicht in einer Abhandlung über unterschiedliche Formen des Studiums, sondern hier spricht eine Person, die *ihr* Studium gerade erfolgreich absolviert hat und sich nun in einer berufspraktisch orientierten Ausbildungsphase befindet. Die Artifizialität der Formulierung *Studium an der Universität* verweist damit unmittelbar auf die Identitäts- und Aneignungsproblematik. Die Referendarin spricht nicht in der Diktion derjenigen, die mit dem Studium lebenspraktisch vertraut ist und es sich zu eigen gemacht hat. Sie nimmt keine "Insiderperspektive" ein. Sie bezieht sich vielmehr auf das Studium, als sei sie darin nicht praktisch involviert (gewesen): es ist und war nicht *ihr* Studium.

(3) Die Referendarin mobilisiert das Bild des *Ineinandergreifens*. Es geht ihr offensichtlich darum, einen Zusammenhang zwischen Studium und Referendariat einzuklagen (und gleichzeitig das Fehlen eines solchen Zusammenhangs zu beklagen). Dieser Zusammenhang wird als *mechanisch-technischer* bildlich vorgestellt. Man ist an Zahnräder erinnert; an eine technisch synchronisierte Bewegung. Von einem Bild der spannungshaltigen Bezugnahme differenter Bereiche ist die Mechanik des Ineinandergreifens weit entfernt. Es ist nicht die Bewegung als Resultat der Vermittlung von Differenz, die hier anvisiert wird, sondern das einförmige Kreisen eines Räderwerks, das durch die Baugleichheit seiner einzelnen Teile erst ermöglicht wird. Es geht eigentlich nicht um Zusammenhang, sondern um Identität.

Entsprechend betrifft das *Ineinandergreifen* einen zeitlich parallelisierten Bewegungsablauf, nicht aber einen in zeitliche Phasen gestuften Handlungszusammenhang. Verdeutlichen wir uns das an dem üblichen Aufbau des Studiums: es macht keinen Sinn zu fordern, Grund- und Hauptstudium sollten ineinander greifen; sie sollen vielmehr in ihrer Abfolge aufeinander aufbauen. Das unterstellt beispielsweise, dass das Hauptstudium das Grundstudium voraussetzt und dass die Folge nicht umkehrbar – erst Hauptstudium, dann Grundstudium – ist. Die Forderung des *Ineinandergreifens* ist also nur an der Bedeutungsoberfläche als ein Plädoyer für einen – möglichst engen – Zusammenhang zwischen ungleichen, zeitlich aufeinander folgenden Ausbildungsanteilen zu verstehen. Untergründig wird damit die Auflösung der "Phasen" beschworen. Es geht, ohne dass die Sprecherin diesbezüglich einen expliziten und damit diskursfähigen Modellentwurf artikulieren würde, um die Synchronisierung, das Nebeneinander und die Gestalt- oder Baugleichheit von Studium und Referendariat.

Das Bild des Ineinandergreifens fordert also nicht, dort einen Zusammenhang herzustellen, wo differente Ausbildungsanteile vermeintlich zusammenhanglos aufeinander folgen. Es fordert vielmehr die *Beseitigung der Differenz*. Die Eigenständigkeit der jeweiligen Ausbildungspraxis soll einer einheitlichen Praxis weichen, in der die Segmente reibungslos ineinander greifen. In Durkheims Begriffen: die Klage über die Unverbundenheit der Ausbildung gerät der Sprecherin zu einem Votum für die "mechanische Solidarität". Die Ausbildungsanteile sollen nicht in einem "organischen" Zusammenhang in der Logik der "Arbeitsteilung" stehen; sie sollen qua *Ähnlichkeit* für die Integration der Ausbildungspraxis bürgen.

Im Anschluss an diese Interpretation lässt sich nun das Motiv des diffusen Ressentiments gegenüber den *Quereinsteigern* genauer explizieren. Sie stehen ja genau für jenes gestufte Ausbildungsmodell, das u. U. einen Zusammenhang, aber keinesfalls

ein *Ineinandergreifen* der Anteile ermöglicht. Per definitionem sind die *Quereinsteiger* diejenigen, auf die die Vorstellung einer von Anfang an operierenden Gleichschaltung der Ausbildung nicht übertragbar ist. In dem Modell eines spannungsreichen Zusammenhangs, der Dialektik von Einheit und Differenz der Ausbildungsphasen, stellen die *Quereinsteiger* einen Sonderfall dar. In dem Modell der Entdifferenzierung der Ausbildung kommen sie nicht mehr vor.

Die bisherigen Überlegungen werden durch einen eigentümlichen Schlusspunkt beendet:

*A: Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da ist ja eigentlich auch bloß möglich durch dieses Referendariat, aber ansonsten müsste ja eigentlich das Studium an der Universität mit dem Referendariat ähm, ja ineinandergreifen **oder vielleicht empfinde ICH des nur so***

Mit diesem Einschub relativiert die Sprecherin das zuvor Gesagte. Sie kennzeichnet es deutlich als ihre eigene, subjektive Einschätzung. Es ist ihre *Empfindung*, die darin zum Ausdruck kommt. Sie stellt damit auf die Gefühlsebene ab. Die zuvor schon angesprochene "Fallhöhe" wird damit vergrößert, denn explizit räumt die Sprecherin nun ein, dass das soeben Gesagte gar nicht als sachliche Kritik zu verstehen sei. Hat schon das *müsste ja eigentlich* die vorgetragenen Überlegungen mit einem deutlichen Unverbindlichkeitsindex versehen, so wird nun die Möglichkeit eröffnet, die vormaligen Betrachtungen seien bloßer idiosynkratischer Affekt.

Bei genauer Betrachtung sieht man allerdings, dass hier keine Zweifel bezüglich einer potenziellen idiosynkratischen Trübung der Rationalität des artikulierten Standpunkts ins Spiel gebracht wird. Es heißt ja nicht: ...*aber vielleicht EMPFINDE ich des nur so*. Durch die Betonung des *ICH*, aber auch durch den Gebrauch der Konjunktion *oder* (statt *aber!*) werden die vorangegangenen Äußerungen explizit zur Empfindung erklärt. Fraglich ist nicht, ob das Vorangegangene subjektive Empfindung oder objektives Argument war; fraglich ist vielmehr, ob die geäußerten Empfindungen von den Anderen geteilt werden: *Empfinde nur ICH so oder empfindet Ihr auch so?*

Damit wird, um es polemisch auszudrücken, die Situation der Gruppendiskussion umdefiniert in eine Situation eines Gruppenselbstfindungs- und Selbstvergewisserungsgesprächs. Wenn es alle genauso empfinden, dann liegt eine gleichklängige Gestimmtheit vor; sollten alle Anderen es *nicht* so empfinden, dann stellt A's Empfinden eine Dissonanz in der Gruppenstimmung dar.

Wie die in der bisherigen Analyse zu Tage getretenen Unstimmigkeiten ist auch hier nicht ein expliziter und (selbst-) bewusster Entwurf reklamiert – "wir sollten die Gelegenheit (der Gruppendiskussion) dazu nutzen, uns darüber zu unterhalten, wie wir uns in unserer Ausbildung fühlen" – ; die Perspektive eines diffusen "Problemgesprächs" schleicht sich ein in den expliziten Versuch einer rationalen Betrachtung der Ausbildungsorganisation.

Zwischenresümee

Offensichtlich konfrontiert uns dieser Fall mit einem *Unbehagen* an der Lehrerausbildung in der von der Referendarin erfahrenen Form. Hier von einem Unbehagen zu sprechen scheint uns deshalb angebracht, weil die Unzufriedenheit, die sich artikuliert, ausgesprochen diffus erscheint. Es entsteht kein klares Bild der Kritik, in dem spezifizierte Topoi benannt werden und von wo aus sich entsprechende Änderungsvorschläge formulieren ließen. Von einer rational-analytischen Durchdringung des Gegenstands Lehrerbildung ist in der vorliegenden Sequenz nichts zu sehen. Aber auch eine wertrationale, die individuellen Präferenzen, Vorlieben und Abneigungen markierende Stellungnahme liegt nicht vor. Die interpretierten Ausführungen zeichnen sich nicht nur durch das Fehlen eines Begründungszusammenhangs aus; ihnen fehlt auch und darüber hinaus eine klare, nachvollziehbare Selbstpositionierung. Wir hören nicht, was der Sprecherin gefällt und nicht gefällt, wir erfahren nicht, welche Ausbildungsanforderungen ihr "liegen" und welche nicht. Sowohl eine verallgemeinerungsfähige Kritik der Gestalt der Lehrerbildung als auch eine individuelle Selbsteinschätzung bezüglich des Ausbildungsgangs werden uns vorenthalten.

Wenn wir diesen ersten, noch weiter zu spezifizierenden Befund in den Kontext unseres eingangs formulierten ausbildungskulturellen Fragehorizonts rücken, lässt sich dieser Fall durch eine eigentümliche Standortlosigkeit charakterisieren. In gewissem Sinne berechtigt uns die bisher vorgenommene Sequenzanalyse, von dem Vorliegen einer *Entfremdung* zu sprechen. Die Kooperativität des Ausbildungssubjekts scheint nicht dadurch eingeschränkt, dass bestimmte Ausbildungssegmente bei ihr auf Akzeptanzprobleme stoßen. Vielmehr ergibt sich ein Bild einer *subjektiven Heimatlosigkeit* im Ausbildungsgang. Das diffuse Unbehagen, das wir feststellen können, verweist weder auf Bindung und Akzeptanz noch auf Ablehnung; es verweist auf eine innere Orientierungslosigkeit, die weder über gefestigte Positionen der Affirmation noch der expliziten Ablehnung verfügt.

Gehen wir auf die Interpretationsergebnisse im Einzelnen ein, so lässt sich als wichtigster Befund (im Sinne einer Hypothese) die Fremdheit gegenüber des Studiums festhalten. Oben sagten wir: das Studium war nicht *ihr* Studium. Die Phase der universitären Ausbildung ist der Sprecherin äußerlich. Auch hier stehen wir vor einem diffusen Unbehagen. Es sind nicht unterschiedliche Studienanteile, in denen sich die Sprecherin einmal mehr und einmal weniger beheimatet fühlt. Es ist nicht die Frage eines "Lieblingsfachs" ("Im Sportstudium habe ich mich sehr wohl gefühlt"), dem gegenüber die anderen Studienanteile als lästig und unangenehm empfunden wurden. Es ist das Studium *a/s* Studium, das der Sprecherin fremd und äußerlich geblieben ist. Sie hat, so können wir überspitzt formulieren, die Rolle der Studierenden nie angenommen.

So erscheint das geläufige Deutungsmuster, dessen sich die Referendarin bedient – einen stärkeren Zusammenhang zwischen den Ausbildungsphasen zu institutionalisieren bzw. das Defizit eines solchen Zusammenhangs zu konstatieren –, in besonderem Licht. Sofern das Studium als solches ein unassimilierter Fremdkörper bleibt, ist die Forderung nach *Ineinandergreifen* nicht nur eine Forderung nach Gleichstellung, sondern impliziert die Anverwandlung der universitären Ausbildung an die referendarielle. Die wechselseitige Ähnlichwerdung, die das Ineinandergreifen erfordert, soll dem der Sprecherin fremd gebliebenen Studium sein spezifisches Gepräge nehmen. Studium und Referendariat sollen nicht aufeinander zukommen; das Studium soll eine dem Referendariat strukturhomologe Gestalt annehmen.

Inhaltlich negiert diese Haltung die Besonderheit und Eigenständigkeit des Studiums als solche. Es ist der Modus der kognitiv-intellektuellen Welterschließung als solcher, die Haltung der praxisentlasteten und distanzierenden, mit Fragen der Geltung und Geltungskritik betrauten "denkenden Ordnung von Wirklichkeit" (Weber), auf die die Sprecherin sich nicht einlassen kann und will. Es geht hier, das muss u. E. hervorgehoben werden, nicht um die Fremdheit bezüglich der je eigenen Zugriffsweise unterschiedlicher Disziplinen. Es geht nicht darum, dass etwa eine mathematische, eine naturwissenschaftliche oder eine geisteswissenschaftliche Perspektive auf Welt zu Aneignungsproblemen aufgrund ihrer jeweiligen spezifischen Verfasstheit führen würden. Erst recht nicht geht es um die besonderen Aneignungsprobleme, die sich aus den pädagogischen und didaktischen berufswissenschaftlichen Studien ergäben. Es geht um den universitären Geist als solchen, der aus der Ausbildung ausgetrieben werden soll, um sich diese Ausbildung überhaupt zu eigen machen zu können.

Damit wird auch die Diffusität und Positionslosigkeit des Unbehagens der Sprecherin besser verständlich. Angesichts der faktischen Institutionalisierung der Lehrerausbildung ist die grundsätzliche und undifferenzierte Fremdheit gegenüber jedweddem Stu-

dium tatsächlich eine perspektiven- und aussichtslose Haltung. Schon rein äußerlich ist der Berufswunsch "Lehrer" nur über ein Studium zu realisieren. Aber auch der Sache nach stehen Studium und Berufstätigkeit in einem engen und unmittelbaren Verweisungszusammenhang. Wie auch immer man die Unterschiede zwischen den beiden Bildungsinstitutionen Schule und Universität im Einzelnen konzipieren mag; es bleibt doch eine Relation dergestalt gegeben, dass es absurd wäre, eine Fremdheit gegenüber dem Studium als material günstige, funktionale oder hilfreiche schulische Disposition anzusehen. Ein jeweiliges Unterrichtsverständnis vorausgesetzt kann man beispielsweise für ein intensiveres oder weniger intensives Fachstudium plädieren und man kann dieses Plädoyer mit schulstufenspezifischen Aspekten versehen (usw. usw.). Und diese Plädoyers mögen mit unterschiedlichen Konfigurationen und Intensitäten eines studentischen Selbstverständnisses und mit unterschiedlichen Relevanzzuschreibungen der universitären Ausbildung einhergehen. Solche Differenzen werden wir aber nicht als *Entfremdung*, sondern als je spezifische, typologisch prägnante *Modi der Aneignung* im Sinne der Selbstdefinition der Studierendenrolle ansehen und eben nicht, wie in dem vorliegenden Fall, als *Fehlen der Aneignung*.

Dass dieses Aneignungsdefizit bezüglich der universitären Ausbildung nicht etwa, wie eine kurzschlüssige Differenzarithmetik nahe legen könnte und wie es die Sprecherin ja auch nahe legt, einen privilegierten Zugang zur außeruniversitären Ausbildungspraxis eröffnet, zeigt sich in dem Diskussionsbeitrag der Referendarin selbst. Die Unverbindlichkeit, mit der die Sprecherin ihre Gedankenführung ausstattet (*empfinden*, usw.), mag für eine Tischkonversation durchaus anregend sein; in der Situation der Gruppendiskussion ist diese Unverbindlichkeit ebenso "exzentrisch" wie im Studienseminar selbst, im Hochschulseminar oder im schulischen Unterricht. M.a.W.: Die Beheimatung im Referendariat, die wir hier vorfinden, beruht auf einer Vertrautheit mit einem diffus-lebensweltlichen Setting. Der Redebeitrag von A erinnert eher an die Situation an einem Lehrerstammtisch, wo es darum geht, sich besser kennen zu lernen, sich auch außerhalb des beruflichen Handlungsfeldes auszutauschen und wo es möglich ist, sich zu gemeinsamen Anliegen (hier: Lehrerbildung) *informell* zu äußern. Der Tendenz der Beheimatung in der Sphäre des Informellen kommt die Struktur der zweiten Ausbildungsphase vielleicht entgegen (überschaubare, fest zusammengesetzte Gruppen im Hauptseminar und in den Fachseminaren; Ausbildungsschule); der Anspruch des Referendariats einer berufsbezogenen, praxisorientierten Ausbildung und ihrer Reflexion ist aber ebenso wenig auf informellem Wege einlösbar wie der Anspruch der universitären Ausbildung. Allenfalls können wir von A ausgehend vermuten, dass die Situation im Referendariat eine Umdefinition der Ausbildungskultur in Richtung einer informellen

Berufskultur erleichtert. Die Behaglichkeiten, die eine erfolgreiche informelle Situationsumdeutung verschaffen würde, wären aber dadurch getrübt, dass sie jedwede Form einer institutionalisierten Ausbildung ihrer eigenen Grundlage berauben würden. Wo die Ausbildungs- und Berufskultur sich auf die Logik der informellen Assoziation reduzierte, hätte sie jeden Anspruch auf die Ernsthaftigkeit der Sache des Berufs aufgegeben. Eine so verfasste, informell-behagliche Ausbildungskultur würde sich selbst disqualifizieren und würde zu jenem Unbehagen führen, das wir hier empirisch vor Augen haben.

*A: Also ich finde, wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da ist ja eigentlich auch bloß möglich durch dieses Referendariat, aber ansonsten müsste ja eigentlich das Studium an der Universität mit dem Referendariat ähm, ja ineinandergreifen oder vielleicht empfinde ICH des nur so, **aber insofern kann man ja schon sagen, das Referendariat ist halt nur so schlecht oder so gut wie das Studium vorher war***

Mit dieser Aussage, gekennzeichnet durch die nun schon vertrauten Unverbindlichkeitsmarkierungen (*ja, halt*) und Inkonsistenzen der argumentativen Bezugnahme (*aber*), wird dem Studium eine auf der Folie der bisherigen Interpretation überraschende Bedeutsamkeit zugemessen. Bisher mussten wir davon ausgehen, dass die Referendarin eine Gleichklängigkeit von Studium und Referendariat wünscht und dass dieser Gleichklang von Stil und Stimmung des Referendariats, auf Kosten der Autonomie des Studiums, geprägt sein soll. Dieses Bild wird insofern weitergeführt, als wir die Äußerung als Ausdruck und Umschreibung des Motivs des *Ineinandergreifens* verstehen können. Allerdings ändert sich nun die Perspektive. Denn nun wird das *Studium* zum entscheidenden Faktor der Ausbildungsqualität. Wenn *vorher* das Studium schlecht war, ist auch das Referendariat schlecht; wenn das Studium hingegen gut war, ist auch das Referendariat gut. Sehen wir von der bisherigen Interpretation ab, so stellt diese Äußerung eine geradezu emphatische Betonung der eigenlogischen Bedeutung des Studiums für die Ausbildung dar. Ein Rechtsreferendar, der sich so äußerte, würde damit zum Ausdruck bringen, dass das Erlernen der forensischen Kunst in seinem Referendariat durchaus eine eigenständige Qualität besitzt, dass diese Qualität aber abhängig und grundgelegt ist durch ein von der Kunst unmittelbar absehendes Studium. Ebenso irritierend wie der damit erfolgte Perspektivenwechsel ist die Formulierung *nur so schlecht oder so gut*. Das *nur so schlecht* für sich genommen macht ungewollt aus der Schlechtigkeit eine erstrebenswerte Tugend. So kann man beispielsweise sagen:

Eine Mannschaft ist nur so gut wie ihr Training. Man kann auch sagen: *Die Mannschaft spielt so schlecht, weil sie schlecht trainiert hat.* Die Formulierung aber: *Eine Mannschaft ist nur so schlecht wie ihr Training* unterstellt, es ginge darum, das Training immer weiter zu verschlechtern, um dadurch eine schlechte Mannschaft zu formen.

An diesem Gedankenexperiment können wir den oben diagnostizierten Perspektivenwechsel besser verstehen und sein implizites Motiv rekonstruieren. Einerseits argumentiert die Sprecherin in der Perspektive einer *Schuldzuschreibung*. Offensichtlich will sie sagen, dass das Referendariat nur deshalb so schlecht ist, weil das Studium so schlecht war. Dem Studium kommt damit die Hauptlast der Verantwortung für den beklagenswerten Zustand der Lehrerausbildung zu (*das Referendariat ist nur so schlecht, weil das Studium so schlecht ist*). Wenn dem aber so ist, dann ergibt sich logisch zwingend eine Sichtweise, die eine Verbesserung der Lehrerbildung vornehmlich in einer Verbesserung des Studiums lokalisiert (*das Referendariat ist nur so gut wie das Studium*). Unter der Hand führt so die Verpönung des Studiums zu seiner ausbildungslogischen Aufwertung. Aus dem "Sündenbock" ist insgeheim ein "Hoffnungsträger" geworden.

Im Sinne des Zwischenresümees müssen wir bei dieser Interpretation berücksichtigen, dass hier von *Studium*, nicht von *universitärer Ausbildung* oder *Studienbedingungen* gesprochen wird. Damit wird der Aspekt der *subjektiven Haltung* bezüglich der Ausbildung thematisch in den Vordergrund gerückt. Wer über die Qualität *des Studiums* spricht, spricht immer auch über die Art und Weise, in der die Studierenden die äußerlich vorgegebenen Bedingungen der universitären Ausbildung in eine je eigene Praxis überführen und material füllen. Die Frage eines guten oder schlechten Studiums steht auf einem anderen Blatt als die Frage nach guten oder schlechten Studienbedingungen. Insofern verdichten beide Perspektiven, sowohl die Schuldzuschreibung an das Studium als auch dessen ausbildungslogische Aufwertung, die bisherigen Interpretationen und die Fallstrukturhypothese des Zwischenresümees. Ganz im Sinne unserer Rekonstruktionen zur Aneignungsproblematik lokalisiert die Sprecherin das Grundproblem der bzw. ihrer Ausbildung im Studium. Dieses ist als der Ort der "Schlechtigkeit" der Ausbildung dingfest gemacht. Der sinnlogische Zusammenhang, der nunmehr zwischen *Studium* und *Referendariat* hergestellt wird, heißt zunächst nur Folgendes: "In dem Maße, in dem mir meine Rolle im Studium zu finden nicht gelingt, werde ich mich auch im Referendariat schwer tun." Damit ist die Hoffnung, die in dem Modell des Ineinandergreifens noch enthalten war – "wenn nur das Studium die Gestalt des Referendariats annähme, fühlte ich mich in der Lehrerausbildung nicht mehr fremd" –, enttäuscht. Vielmehr wird ersichtlich, dass das Aneignungsproblem bezüglich des Studi-

ums sich ins Referendariat hinein verlängert (*nur so schlecht wie das Studium*). Es lässt sich dort für die Sprecherin kein neuer, "besserer" Aneignungsmodus finden. Hier steht also nicht (bzw. nur scheinbar) eine dem Referendariat affine *berufspraktische* einer universitär-intellektuellen, berufspraktisch *enthaltssamen* oder *zurückhaltenden* Grundhaltung gleichsam unversöhnlich und unvermittelt gegenüber. Hier spricht nicht die "Praktikerin", der die "Theorie" suspekt und fremd ist. Hier spricht eine grundlegende Orientierungslosigkeit, die einen stabilen berufspropädeutischen Identitätsentwurf weder hier noch da, geschweige denn in einer spannungsreichen Vermittlung der differnten Ausbildungsanteile finden kann. Entsprechend fehlt ein stabiler Bezugsrahmen einer (wie auch immer streitbaren) Kritik an der Ausbildungssituation. Stattdessen finden wir eine negative Grundhaltung mit geradezu resignativer Tönung.

Das Studium als Kränkung

In der folgenden Passage führt die Sprecherin Kritik und Unbehagen am Studium weiter aus und erläutert ihre Position an einem konkreten Beispiel.

[...] und das Studium, ich weiß nicht obs anderen auch so ging, hat ja an der Uni überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun, vielleicht n bisschen was, und Potsdam ist ja da schon eigentlich sehr gut, aber es reicht eben überhaupt nicht aus, also nur ein Beispiel, haben uns gerade drüber unterhalten, dass äh ich eine (.) Kollegin angerufen habe und sie hat mir dann mit einem Wort die Stundenvorbereitung gemacht für den nächsten Tag weil sie (.) eben ne Methode genannt hat und damit konnt ich halt dann was anfangen und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand anrufen? Weißt du das nicht selber? Wozu hastn du so lange studiert? Bumm, das hat gesessen und genau damit hat er Recht gehabt. Beim Studium ham w – also beim Studium ham wir nichts über Methodik gelernt und diesen Begriff gibt's ja eigentlich schon gar nicht mehr so richtig der ist ja eigentlich (.) so halberwegs verboten zumindest an der Uni, hier durft ma'n ja doch schon mal nennen, joa und dann ist das halt so ziemlich äh sinnlos find ich wenn man anfängt an der Schule, als Angsthase vor der Klasse steht und diese ganzen Methoden und alles was wir dann im Lauf der Zeit hier gelernt haben ja noch nicht kennt und ich finde da müsste des alles, alles, alles anders aufgebaut werden (.) Oder?

Viele Motive, auf die wir in der bisherigen, mikroskopischen Interpretation gestoßen sind, wiederholen sich. So wird die mit Verve vorgetragene Position in gleicher Weise relativiert, wie bereits gesehen (*obs anderen auch so ging; Oder?*). Auch die Formulierung *Studium an der Uni*, die wir als fallcharakteristisches Problem der Identifizierung mit dem Studium interpretiert haben, kehrt wieder; dieses Mal durch die Satzstellung noch stärker darauf verweisend, dass das Studium als solches gar nicht an der Univer-

sität angestammt ist. Radikalisiert wird nun auf expliziter Ebene die Kritik am Studium. Es habe *überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung* zu tun. Auch diese Aussage wird wieder zurückgenommen (*vielleicht n bisschen was*) und führt sogar, angesichts der Ausgangsbehauptung, zu einem geradezu absurden Lob der universitären Lehrerausbildung in Potsdam (*und Potsdam ist ja da schon eigentlich sehr gut*).

Interessant an der Grundaussage, das Studium habe nichts mit Lehrerbildung zu tun, ist das Fehlen einer außerhalb liegenden Referenz. Es macht ja auf den ersten Blick keinen Sinn, einem Ausbildungsanteil, noch dazu den größten, seine Beziehungslosigkeit zur *Ausbildung* vorzuwerfen. Man könnte die Fahrschule kritisieren, sie hätte *überhaupt nichts* mit der späteren Fahrpraxis zu tun. Oder man könnte den obligatorischen Autobahnstunden vorwerfen, sie hätten *überhaupt nichts* mit der Führerscheinprüfung zu tun. Diesen Autobahnstunden aber vorzuwerfen, sie hätten nichts mit der Fahrschule zu tun, ist unsinnig. Die von der Sprecherin vorgebrachte Kritik ist offensichtlich nicht dazu bereit, den materialen Bezugspunkt der Ausbildung, nämlich die Praxis, auf die hin die Ausbildung sich vollzieht, als Maßstab einzuführen. Die Radikalität, mit der die Kritik geäußert wird (*überhaupt NICHTS*), verpufft in einer quasi-tautologischen Bezugnahme auf sich selbst.

Hier ist auffällig, dass der Bezugspunkt, um den es der Sprecherin offensichtlich geht – die berufliche Praxis des Lehrers und die Frage einer diese Praxis möglichst "zielführend" vorbereitenden Ausbildung –, unausgesprochen bleibt. Es fehlt das Kontrastmittel, an dem die Defizienz des Studiums gegenüber der Praxis überhaupt erst sichtbar wird. Es fehlt die Bezugnahme auf die Fülle und Farbenpracht der unmittelbaren Praxis, angesichts derer die Farblosigkeit der "Theorie" (der theoretischen Ausbildung) erst sichtbar und beklagenswert wird. Insofern wiederholt sich in dieser Sequenz die Fallstruktur, die wir oben schon diagnostiziert haben. Auch hier finden wir keine üppige und emphatische Bezugnahme auf eine Praxis, der gegenüber die universitäre Ausbildung sich als inadäquat erweist. Auch hier finden wir keine authentische Ethik eines pädagogischen Pragma, dem die praktische Enthaltensamkeit der universitären Ausbildung unverständlich bliebe.

Diesbezüglich ist die folgende Sequenz besonders aufschlussreich. Denn nun findet sich eine Beispielerzählung; eine Geschichte aus dem Leben (des Referendariats). Vielleicht kann diese Beispielerzählung denjenigen materialen Bezugspunkt der Kritik benennen, der in den bisherigen Ausführungen nicht zu erkennen war?

A: [...] dass äh ich eine (.) Kollegin angerufen habe und sie hat mir dann mit einem Wort die Stundenvorbereitung gemacht für den nächsten Tag weil sie (.) eben ne Methode genannt hat und damit konnt ich halt dann was anfangen und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand an-

*rufen? Weißt du das nicht selber? Wozu hastn du so lange studiert?
Bumm, das hat gesessen und genau damit hat er recht gehabt*

Bevor wir auf Details der sprachlichen Realisierung der Erzählung eingehen, wollen wir sie in ihrer Grobstruktur betrachten. Um was geht es? Es soll eine Unterrichtsstunde vorbereitet werden. Die Sprecherin tut sich damit schwer und ruft eine Kollegin an. Diese weiß Rat: Sie nennt eine Methode. Damit kann die Sprecherin *etwas anfangen*. Soweit die Kernerzählung. Als solche steht sie primär für den Vorgang einer kollegialen Beratung. Das setzt voraus, dass die Kollegen keine Konkurrenten sind. A kann ihre *Kollegin* deshalb fragen, weil sie an einem gemeinsamen Handlungsziel orientiert sind, formal gesprochen: weil A's Handlungserfolg keinen Misserfolg für X darstellt. Um dieses wenig spektakuläre, gleichwohl bemerkenswerte Motiv einer kollegialen Kooperation – wenn ich nicht weiter weiß, kann ich Kollegen fragen – scheint es der Sprecherin aber nicht zu gehen. Das zeigt sich auch an dem trivialen Gegenstand der Beratung. X nennt eine Methode. Die Erzählung der Sprecherin führt also keine Beratung im eigentlichen Sinne vor Augen, kein Problemgespräch, in dem eine Problemlösung evoziert wird, sondern eine Frage-Antwort-Situation, in der es darum geht, einen Tipp einzuholen. "Weißt Du, was in der nächsten Mathearbeit drankommt?" Wenn X keinen Tipp hätte geben können, hätte die Sprecherin Y anrufen können.

Dass die Erzählung *nicht* das Motiv der kollegialen Kooperation anvisiert, zeigt sich aber vor allem an der Rolle des Lebenspartners der Sprecherin. Erst die Passage: *und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand anrufen? Weißt du das nicht selber? Wozu hastn du so lange studiert? Bumm, das hat gesessen und genau damit hat er recht gehabt*, enthüllt die Botschaft der Beispielerzählung. Der hilfreiche Hinweis der Kollegin wird nicht positiv gewürdigt im Modell kollegialer Kooperation, sondern wird zum Anlass genommen, das eigene Nichtwissen zu beklagen. Das ist in sich schon bemerkenswert und aufschlussreich. Auch wenn die Beispielerzählung keinen Stoff liefert für ein emphatisches Modell kollegialer Kooperation und auf der Ebene einer trivialen und alltäglichen wechselseitigen Hilfe verbleibt, bestünde dennoch Anlass, diese wechselseitige Unterstützung ausbildungslogisch zu schätzen: "Solange ich Kollegen habe, die ich fragen kann, muss ich nicht alles wissen." Stattdessen gerät die Erzählung zur Anklage des Nichtwissens. Dazu nimmt sie den Weg der Externalisierung. Nicht die Sprecherin sagt zu sich: *Dazu musst du jemand anrufen? Weißt du das nicht selber? Wozu hastn du so lange studiert?* Es ist ihr Lebenspartner, der (in der Erzählung von A) so spricht. Umstandslos ließe sich die Erzählung, gegen die Intention der Sprecherin, als Beispiel eines Beziehungskonflikts deuten. Geradezu missgünstig wird der kollegiale Austausch, in dem die Sprecherin steht, von ihrem Lebensgefährten um-

gedeutet in eine kleinkrämerische und pedantische Verspottung ihrer Unwissenheit: "Was, Du hast jahrelang Literaturwissenschaft studiert und kennst nicht einmal die Lebensdaten von Goethe?" Eine solchermaßen höhnische Bemerkung lädt nicht dazu ein, sich ihr anzuschließen, sondern sie zurückzuweisen: "Du hast ja keine Ahnung. Was weißt Du schon vom Studium." An diesem Gedankenexperiment der Zurückweisung wird auch deutlich, dass Hohn und Spott eben nicht das Studium und dessen Inhalte betreffen, sondern auf die Person gerichtet sind. Nicht ein außerhalb der Sprecherin liegendes Lehramtsstudium wird von dem Lebenspartner aufs Korn genommen, sondern die Sprecherin selbst. Jetzt geht es tatsächlich um *ihr* Studium.

In der Kritik der Länge des Studiums (*wozu hastn du so lange studiert*) legt die Sprecherin ihrem Mann schließlich ein kleinliches Ressentiment gegenüber dem Modell eines "luxuriösen" Studiums in den Mund. Die Missgunst ist mit einem Neidkomplex gepaart. Als würde ein kürzeres Studium, das dieselben, beklagten Defizite aufweist, die Sache besser machen; als wäre ein als sinnlos angesehenes Studium weniger sinnlos, wenn es nur 4 statt 8 Semester umfasste.

Insofern ist auch der Anschluss der Erzählung, *bumm, das hat gesessen*, nicht überraschend. Die potenziell kränkende Wirkung der Kritik des Lebenspartners ist unübersehbar. Überraschend ist allerdings, dass die Sprecherin den Worten ihres Mannes Recht gibt: *und genau damit hat er Recht gehabt*. Damit präsentiert die beispielgebende Erzählung die eigentümliche Bewegung der Verinnerlichung von Hohn und Spott, von Neid und Missgunst. Ungewollt erzählt die Sprecherin eine initiale Begebenheit der Aneignung einer Haltung der Selbstverspottung.

Das ganze Maß der diffusen Verzweiflung, die hier am Werk ist, wird im Fortgang der Sequenz deutlich:

Beim Studium ham w – also beim Studium ham wir nichts über Methodik gelernt und diesen Begriff gibt's ja eigentlich schon gar nicht mehr so richtig der ist ja eigentlich (.) so halberwegs verboten zumindest an der Uni, hier durft ma'n ja doch schon mal nennen, joa und dann ist das halt so ziemlich äh sinnlos find ich wenn man anfängt an der Schule, als Angsthase vor der Klasse steht und diese ganzen Methoden und alles was wir dann im Lauf der Zeit hier gelernt haben ja noch nicht kennt und ich finde da müsste des alles, alles, alles, alles anders aufgebaut werden (.) Oder?

Fast möchte man die Sprecherin tröstend darauf hinweisen, dass es doch positiv sei, dass sie *im Laufe der Zeit diese ganzen Methoden und alles hier [wahrscheinlich im Referendariat] gelernt hat*; dass sie doch jetzt zufrieden sein könne, nicht mehr als *Angsthase* vor der Klasse stehen zu müssen und dass sich doch insofern ihre Ausbildung im Ganzen *trotz* Studium zum Positiven gewendet habe. Dass sich die Sprecherin selbst nicht trösten kann, liegt an einer Kränkung, die das Studium ihr zugefügt hat

und die sprachlich herbeibeschworene Positivität der unterrichtspraktischen Ausbildung nicht aufheben kann. Die Wunde *Studium* wird durch Späteres nicht geheilt. *Alles, alles, alles, alles müsste anders aufgebaut werden, oder?* Diese letzte Formulierung der ausgewählten Sequenz macht die Diffusität der Kränkung als deren wesentliche Qualität deutlich. Die Sprecherin ist gar nicht dazu in der Lage, das Leiden zu benennen. Nur so ist auch das geradezu erschütternde *oder?* zu verstehen. Völlig hilf- und orientierungslos könnte alles auch anders sein: vielleicht ist der Aufbau der Ausbildung gar nicht falsch und irgendetwas anderes ist für die Unzufriedenheit verantwortlich. Oder?

2. "Dass man das voneinander trennt" - Das Fachstudium als Enklave (Fall B)

Wir wollen uns nun einem zweiten Fall zuwenden; einem zu A kontrastierenden Typus. Der Referendar B äußert eine Gegenposition zu den Vorstellungen der Referendarin A. Allerdings erfolgt seine Wortmeldung nicht direkt im Anschluss an die soeben interpretierte Sequenz. Nachdem die Diskussion schon ca. 60 Minuten in Gang ist, äußert sich A erneut mit einem Diskussionsbeitrag. Auf diesen hin erfolgt dann erst eine Erwiderung von B. Bevor wir auf diese Erwiderung eingehen, wollen den vorangehenden Beitrag von A einer kurzen, zusammenfassenden Interpretation unterziehen:

A: Eine weitere Idee der Verzahnung wäre, eh, dadurch, dass die Uni, dass an es an der Universität immer dieses, dieser Geist 'Referendariat' umgeht und man da, Uh, dann später kommt das Referendariat. Und da gibt's die bösen Menschen, die nennen sich Hauptseminar- und Fachseminarleiter und kein Mensch kennt die vorher. Und keiner weiß, was, was wollen die von mir. Was ist da eigentlich Sache? Und ich denke, es wäre sehr wichtig, dass Fachseminar- und auch Hauptseminarleiter eventuell schon vorher an der Uni sind, dort schon mit den Studenten zusammen diese Veranstaltungen, eh, gestalten. Also, warum muss es irgendeine, jemand, der eben vor 20 Jahren das letzte Mal an der Schule war eh, sein, der uns in der in der Uni wiederum seine Sicht der Dinge dort präsentiert als Fachdidaktiker. Ich habe zum Teil Lehrer gehabt, die eh, Fachdidaktik bei uns unterrichtet haben an der Uni. Un das funktionierte sehr gut. Es gab manchmal einen riesengroßen Unterschied und der sagt auch, Haben Sie nicht Zeit, kommen Sie doch mal vorbei, dann und dann, wo wohnen Sie denn? Geht es, kommen, kommen Sie doch vor der Uni noch mal und gucken bei mir im Unterricht mit zu. Die das so ganz, ja, locker auch gemacht haben. Und, Ach, wenn Sie wollen, können Sie auch mal sich ausprobieren im Seminar. Einfach mal so nebenbei. Und bei dem habe ich dann auch mein Praktikum gemacht. Und das war halt das Praktikum, was sehr viel gebracht hat. Der war nämlich direkt an der Uni und an der Schule und ich konnte dann bei ihm mein Unterrichtspraktikum machen, in Chemie. Und ehm, das denke ich, da ist es viel wichtiger, dass dort auch die gleichen Menschen sind.

Dass die, dass man als Student schon weiß, Ach so sieht ein Fachseminarleiter aus. Und das will der von mir, und das macht er.

A beschreibt eine Art "Bedrohungs-Szenario", das während des Studiums durch die Aussicht auf das Referendariat aufgebaut wird bzw. sich entwickelt (*Geist, böse Menschen*). Das Referendariat, genauer: die Personen (*Fachseminarleiter*) werden geradezu mystifiziert (*kein Mensch kennt die vorher*). Dann wird sie etwas sachlicher: sie kritisiert die "Theorielastigkeit" bzw. Praxisferne der universitären Ausbildung (*jemand, der vor 20 Jahren das letzte Mal an der Schule war*). Diese Kritik wird durch Beschreibung eines kontrastierenden Sachverhaltes illustriert: *Lehrer, die Fachdidaktik an der Uni unterrichten*. Diese wissen um die Wichtigkeit praktischer Erfahrungen (*Hospitationen, sich ausprobieren im Seminar*) und bieten Möglichkeiten, diese zu sammeln. Von dieser tendenziell sachlichen Kritik kommt A wieder zurück zum Bedrohungs-/ Angstthema. Ihr Vorschlag für eine bessere Verzahnung von Studium und Referendariat lautet dahingehend, die Bedrohlichkeit des Referendariats zu verringern, indem die *Menschen* die gleichen sind. Die eigentliche Bedrohlichkeit hängt also damit zusammen, dass man es im Referendariat mit fremden Menschen zu tun hat – sie hängt (jedenfalls nicht in erster Linie) nicht mit den neuen Anforderungen zusammen, die dort auf die Studenten zukommen. A äußert also den Wunsch nach personaler Kontinuität. Die "Verzahnung", die A vorschwebt, ist also nicht (nur) inhaltlicher Natur, sondern ergibt sich daraus, dass man als Student schon die Menschen kennt, mit denen man später im Referendariat zu tun hat.

Komplementär dazu wird das Motiv des *Ineinandergreifens* nun in ein Szenario umgemünzt, in dem die universitäre Ausbildung sich der seminaristischen Ausbildung assimilieren soll. Ganz in Übereinstimmung zu den bisherigen Analysen, die zu dem Befund einer tiefsitzenden Fremdheit des Studiums gelangt sind, will A hier nun explizit das Studium seiner Eigenständigkeit berauben: alles soll Studienseminar sein.

Im Anschluss folgt die Äußerung von B, die im Folgenden interpretiert werden soll.

B: Also ich denke des würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'ander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde

Mit den ersten, einleitenden Worten (*Also ich denke*) kündigt der Sprecher eine Meinungsäußerung an, die dem zuvor gesagten widerspricht. Dieser Einwand wird allerdings ausgesprochen diffus und defensiv vorgebracht. Statt auf einen konkreten Vorschlag von A Bezug zu nehmen, schließt er mit dem vermeintlich selbstevidenten, deik-

tischen *des* an die Rede von A an. Da die Vorrednerin aber sehr heterogene Vorschläge formuliert hat – Lehrer sollten in die universitäre Ausbildung einbezogen werden, während des Studiums sollte die Möglichkeit bestehen, Seminar- und Fachseminarleiter kennen zu lernen, es sollte die Möglichkeit bestehen, sich außerhalb des geregelten Ausbildungsgangs im Unterricht "auszuprobieren" usw. –, kann das *des* nur im Sinne von *das alles, was die Vorrednerin gesagt hat* verstanden werden. Und dieses *alles* wiederum kann nicht die Gesamtheit der unterbreiteten Vorschläge sein, sondern muss sich auf das den unterschiedlichen Vorschlägen Gemeinsame beziehen; mithin auf die "Idee", die diesen Vorschlägen zu Grunde liegt: die universitäre Ausbildung dem Geist des Referendariats zu unterwerfen.

Diese Idee wird nun von B nicht kritisiert. Er anerkennt diese Idee und gibt zu bedenken, dass diese sich auch anders als von A vorgeschlagen *realisieren* ließe. Worauf sollte sich dann aber seine Gegenposition stützen? Will er die Eigenständigkeit des Studiums auf anderem Wege abschaffen?

Stellen wir nun in Rechnung, dass hinter der Idee, von der A's Vorschläge getragen sind, in Wirklichkeit ein Aneignungs- und Entfremdungsproblem steht, also eine tiefe Verunsicherung bezüglich der eigenen Rolle als Studentin, so können wir die Ankündigung des alternativen Vorschlags von B als empathisch und defensiv zugleich ansehen. Empathisch ist diese Ankündigung, weil sie unter der Hand mitteilt: "Du brauchst keine Angst zu haben. Auch in meinem Vorschlag wird Dein Befremden gegenüber der Universität Berücksichtigung finden." Defensiv ist diese Ankündigung, weil sie die Vorrednerin und alle anderen an der Gruppendiskussion Beteiligten nicht mit einem Gegenmodell konfrontieren will. Der Sprecher vertraut nicht darauf, dass die Situation der Gruppendiskussion eine Bühne der rational-argumentativen Kontroverse über Fragen der Lehrerbildung darstellt. Seine Ankündigung laviert zwischen Kontroverse und Konsens. Seine Position ist ihm wichtig genug, ausgesprochen zu werden; er könnte ja auch schweigen. Sie ist ihm aber nicht wichtig genug, offensiv vorgetragen zu werden. Als hätte er, wenn er offen und "ungeschützt" spricht, Buhrufe zu erwarten, verkleidet er seine kontroverse Position in ein kaum einzulösendes Versprechen, dieselben Ziele auf anderem Wege zu verfolgen. Die Defensivität von B steht also in direkter Komplementarität zur beifallserheischenden Rede von A (vgl. oben).

Irritierend an dieser Ankündigung bleibt der Umstand, dass wir uns nicht auf der Bühne des akklamationsbedürftigen politischen Diskurses befinden, sondern in einem Studienseminar. Wieso kann B nicht einfach sagen: "Ich sehe die Sache anders"?

*B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, **wenn man ehms das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde***

Dass der Sprecher sich in einer Diskurssituation befindet, die von einer "Zensurinstanz" überwacht wird, zeigt sich in seiner Selbstzensur: *wenn man ehms das von'nander*. Offensichtlich will er *gegen* das "Ineinandergreifen" sprechen. Offensichtlich will er dafür plädieren, *das von'nander zu trennen*. Er sieht aber davon ab, das Verb "trennen" auszusprechen. Durch die Satzplankorrektur will B wohl den von ihm antizipierten Buhrufen entgehen: "Wenn ich von Trennung spreche, wenn ich offensiv die Differenzierung des Ausbildungsgangs fordere, stehe ich auf verlorenem Posten." Die Selbstzensur, die B hier vornimmt, führt ihn in eine verzwickte Lage. Wenn er für eine Trennung plädiert, dann kann diese Trennung nur auf der Trennung zwischen einem Geltungsdiskurs (Theorie) und einem Adäquanzdiskurs (Praxis) beruhen. Er könnte der Vorrednerin offensiv begegnen mit der Position: "Wir sollten uns in der Lehrerbildung mit unseren Forderungen nicht der Möglichkeit eines Geltungsdiskurses berauben." Diese Position setzt aber voraus, einen solchen Diskurs auch führen zu wollen. Dass B seine Position im Kontext seiner Referendariatskollegen in der Logik des *politischen Diskurses* vorbringt, stellt aber eine immanente Schwächung der so vorgetragenen Position dar. Die Zustimmung, besser vielleicht: das Ausbleiben der Proteste, die B damit zu erreichen sucht, ist ja erkaufte mit einer Interaktionsstrategie, die noch im geschützten Raum der Zusammenkunft von gemeinsam in der Ausbildung sich befindenden Referendaren sich eine Benennung der Kontroverse nicht gestattet.

Die geradezu persuasiv-pazifizierende Defensivität führt B fort, indem er die Möglichkeit, *den Aufbau des Studiums etwas zu ändern* anführt. Dieser Vorschlag ist nur verständlich auf dem Hintergrund der Ausführungen der Vorrednerin. Ihr ging es darum, *alles* zu ändern. Demgegenüber will B nun nur geringfügige Änderungen vornehmen. Er kommt der Vorrednerin also insofern entgegen, als er das Motiv der Änderung des Aufbaus des Studiums aufgreift. Er vermeidet es aber, in Richtung einer *anderen* Änderung als diejenige, für die vormals plädiert wurde, zu sprechen. Es soll dieselbe Änderung sein, die allerdings moderater ausfallen soll.

*B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man ehms das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, **wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber***

Auf der Modellebene ist nun klar, auf welchen Studienaufbau der Vorschlag des Sprechers zielt. *Erstmal* soll das *erste* Semester eine Studienphase darstellen, in der eine explizite Zuwendung zur beruflichen Praxis vorgesehen ist. Hier sollen grundlegende didaktische Kenntnisse erworben werden (*Einführungsveranstaltungen in der Didaktik*), eine *Schule besucht werden*, und *auch vielleicht wirklich schon mal selber* unterrichtet werden. Man könnte dieses Modell als berufspraktische Schnupperphase bezeichnen. Dieses Modell ist mit dem Studienaufbau, der den Lehramtskandidaten aus ihrem Studium vertraut ist, kompatibel. Die in der ersten Studienphase an der Universität Potsdam obligatorischen Veranstaltungen "Einführung in Schulpädagogik/schulpraktische Studien" und "Einführung in die Didaktik" können in dem hier vorgeschlagenen Sinne verstanden werden. Im Kontext des Problems des Verhältnisses und Zusammenhangs je eigenständiger Ausbildungsanteile – hier eine theoretisch-intellektuelle universitäre Ausbildung, dort eine handlungspraktische Ausbildung – ist diese "Schnupperphase" erklärungsbedürftig. Sie müsste ja als Anfang einer dann sich intensivierenden Praxis-hinwendung verstanden werden. *Denn es wird ja nicht ins Studium, sondern in die Berufspraxis geschnuppert*. B's Vorschlag wirft also die Frage auf (und lässt sie zunächst offen), warum ein Studium ausgerechnet mit einer Orientierung beginnen sollte, die sich von ihm abwendet bzw. von der es sich dann abwendet.

B geht es bei genauer Betrachtung gar nicht darum, ein Modell vorzuschlagen. Die Formulierung *wenn man sagt* weist darauf hin, dass es darum geht, die erste Studienphase in einer bestimmten Weise zu *deklarieren*. Wer partout nicht auf den Praxisbezug des Studiums verzichten will, den speist man damit ab, *dass man sagt*, das *erste Semester* sei *rein praxisbezogen*. Dann kann man sich, so die unausgesprochene Logik des Vorschlags, in Ruhe dem Studium zuwenden. Eigentlich geht es dem Sprecher also darum, den Forderungen nach einem praxisbezogenen Studium "semantisch" nachzukommen, um dadurch Freiräume für ein eigentliches, praxisentlastetes Studium zu gewinnen.

Auch hierin zeigt sich die Rede von B keinem diskursiv-argumentatorischen Austausch, sondern einer politisch-legitimierenden Stellungnahme verpflichtet. Mit rhetorischer List versucht er, die Diskutanten nicht von vornherein gegen seine Position in Stellung zu bringen.

Nachdem so die praxisorientierten Gemüter beruhigt sind, könnte B nun ausführen, wie es nach dem ersten Semester weitergehen soll.

B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxis-

bezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben

Die Position um die es eigentlich geht, wird nun weiter zurückgehalten. B weicht auf ein Nebenthema aus: das *Sich-selber-versuchen* birgt das Problem, die Schüler zu *Versuchskaninchen* zu machen. Auch diese Erwägung scheint einer rhetorischen List zu folgen. Einerseits bezieht sich B damit auf einen Vorredner und betont damit die Konsensualität seines Vorschlags: "Ich bin ganz Eurer Meinung". Andererseits referiert er auf ein Bedenken, das hinsichtlich einer möglichen Folge des In-die-Praxis-Schnupperns vorgebracht werden könnte. Damit lässt er den Eindruck entstehen, das Hauptanliegen seines Vorschlags bestünde tatsächlich in einer praxisorientierten Studieneingangsphase. Dieser Vorschlag wird mit Bedacht und wohlüberlegt, d.h. auch hinsichtlich der Schwierigkeiten, die er birgt, ins Spiel gebracht.

B: Also ich denke des würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist

Der Studieneingangsphase folgt nun das eigentliche Studium. Dieses eigentliche Studium wird von B vorgestellt als *Block, der rein fachlich ist*. Damit macht er deutlich, dass derjenige Anteil des Studiums, der von dem unmittelbaren Anspruch, die unterrichtliche Praxis anzuleiten, suspendiert ist, das *Fachstudium* darstellt. Er schließt sich damit einer durchaus geläufigen Deutung an, in der die erziehungswissenschaftlichen (inklusive der didaktischen, aber auch der psychologischen und sozialwissenschaftlichen) Studienanteile einem Praxisbezug verpflichtet sind, von dem das Studium der Fächer entlastet ist. Das Theorie-Praxis-Problem wird so an eine fachlich-inhaltliche Differenzierung des Studiums delegiert.

Negativ formuliert steht der *rein fachliche Block* für die Abwesenheit pädagogisch-praktischer Erwägungen. Hier geht es um das den jeweiligen Schulfächern korrespondierende Fachstudium als solches; um Mathematik, Physik, Geschichtswissenschaft, Germanistik usw., unabhängig von Fragen des zukünftigen Unterrichtens. Positiv formuliert steht *rein fachlich* dafür, dass Fragen der Geltung, Fragen des So-und-nicht-

anders-geworden-seins entlastet von Fragen des Seinsollens bearbeitet werden können.

Mit der Blockmetapher wählt der Sprecher ein Bild, das dem Motiv des *Ineinandergreifens*, das die Vorrednerin vorbringt, insofern harsch entgegengesetzt ist, als es ein *Nebeneinander* postuliert. Der Block ist ein in sich abgeschlossenes, sich selbst genügendes, beziehungsloses Gebilde. Die "erratischen Blöcke" greifen nicht ineinander. Insofern verweist die Blockmetapher auf ein Differenzierungsmodell: Die Studieneingangsphase soll sich, entlastet von fachlichen Fragen, der pädagogisch-didaktischen Handlungspraxis widmen, der *rein fachliche Block* soll sich, entlastet von Fragen der unterrichtlichen Lehre, der Sache widmen. Allerdings teilt dieses Differenzierungsmodell mit dem Bild des Ineinandergreifens die Hilflosigkeit hinsichtlich der Frage der *Vermittlung*. Das Ineinandergreifen konnte einen Zusammenhang zwischen den Ausbildungsanteilen nur um den Preis der Gleichheit der Teile stiften. Die Blockmetapher kann, spiegelbildlich dazu, die Eigenständigkeit der Teile nur um den Preis der Verbindungs- und Zusammenhanglosigkeit behaupten. Konkret: Wenn die Studieneingangsphase absolviert ist, hat die Ausbildung ihren Tribut an die berufspraktische Forderung entrichtet und kann nun, davon entlastet, die Gestalt eines *reinen* Fachstudiums annehmen.

Aus der Perspektive eines praxisentlasteten Fachstudiums wirkt der Vorschlag einer praxisorientierten Studieneingangsphase so, als solle das "eigentliche Studium" freigekauft werden. Auch darin besteht eine ungewollte Parallele zur Perspektive der Vorrednerin. Dort hat der Unmut über die Möglichkeit des Quereinstiegs das berufsorientierte Lehramtsstudium nicht als Bereicherung, sondern als Drangsal in Szene gesetzt. B folgt der nämlichen Auffassung: er löst das Problem durch Differenzierung in Lehramts- und Fachstudium in der Logik von: erst die Arbeit, dann das Vergnügen.

Es ist auffällig, dass B diesem Modell einen *Block* im Studium reserviert, der dem praxisorientierten Eingangsemester folgt und dem dann, sprachlogisch zwingend, weitere Blöcke folgen. Der Tribut, der entrichtet wird, um sich dem Fachstudium zuwenden zu können, stellt kein einmaliges Lösegeld dar; es werden weitere Zahlungen folgen müssen. Die Abwehrbewegung gegen das umfassende Ineinandergreifen ist dermaßen in die Defensive geraten, dass sie nur noch wagt, als Intermezzo ihre Ansprüche geltend zu machen.

B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in

der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass man das voneinander trennt

Nun lässt B die Katze aus dem Sack. Es geht ihm darum, Praxisbezug und Fachstudium streng voneinander getrennt zu halten. Das Trennungsmotiv korrespondiert mit der Blockmetapher. Das Problem der Vermittlung zwischen den getrennten Blöcken ist weder aufgeworfen, noch bearbeitet. Es bleibt auch unausgesprochen, worin der Gewinn dieser Trennung gesehen wird. Aus der interpretativen Perspektive wirft das die Frage auf, ob der Sprecher die materialen Motive seines Vorschlags der Differenzierung durch Trennung nachreichen wird.

Interaktionslogisch bestätigt sich nun unsere zu Beginn geäußerte Vermutung einer persuasiven und defensiven Selbstzensur. Die Ausführungen zum Praxis-Schnuppersemester sind reine Ablenkung und Beruhigung; sie sind rhetorische Vorbereitung des gegen das Motiv des *Ineinandergreifens* gerichteten Trennungsvorschlags. Statt Bedenken gegen das Ineinandergreifen vorzubringen, Nachteile zu thematisieren, Probleme zu artikulieren und umgekehrt für das eigene Modell Vorteile zu nennen und Gründe zu mobilisieren, erheischt er, wenn nicht Zustimmung, so zumindest das Ausbleiben von Protest, indem er um den heißen Brei herumredet. Er vertraut nicht in die Diskursfähigkeit der kollegialen Zusammenkunft und nicht in die Diskutierbarkeit des Themas. Damit aber unterläuft und schwächt er diese Diskursfähigkeit selbst. Von vornherein wäre eine solcherart erzielte Zustimmung brüchig. Sie könnte keine tragfähige Basis für eine reziprok und konsensuell vollzogene gemeinsame Praxis darstellen.

*B: Also ich denke des würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'ander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass man das voneinander trennt, **dass man sagt, okay, ein Semester ist Einführung Didaktik, die Leute, die vielleicht merken, für Schule is nicht äh so ihr Ding, die scheiden dann aus***

Statt nun materiale Gründe "pro Trennung/contra Ineinandergreifen" zu liefern, wiederholt er das bereits Gesagte. Noch einmal will er seinen Vorschlag mit dem Hinweis auf die Praxisorientierung (*Einführung Didaktik*) schmackhaft machen. Die latente Anbiederung an die Diskutanten verrät sich sprachlich in der abermals gewählten einleitenden

Formulierung: *dass man sagt, okay*. Dieser Formulierung geht es nicht darum, eine Sache vorzuschlagen, sondern eine Sache als etwas zu *Deklarieren*, was sie nicht ist. Unproblematisch könnte so im Kreis von politischen Weggefährten gesprochen werden um eine Strategie zu finden, den Kontrahenten die eigenen Position in der kommenden gemeinsamen Sitzung zu verkaufen: "*wir könnten doch sagen...*". Das bereits bekannte Muster wiederholt sich.

Wir stoßen aber auch auf einen Perspektivenwechsel der Argumentation. Das von ihm vorgeschlagene praxisorientierte Eingangssemester wird nun nicht bezüglich seiner materialen Ausbildungsziele thematisiert, sondern als Steuerungsinstrument. Unabhängig der pädagogisch-didaktischen Qualifikation hat es die Funktion eines Studien- und Berufswahltests. Der Gedanke als solcher ist zwar nicht überraschend, aber doch bemerkenswert. Immerhin erfordert er eine gewisse Nüchternheit und Distanziertheit der Betrachtung. Ihn zu formulieren setzt nämlich voraus, von den offiziellen Zielen dieser Studienelemente zu abstrahieren. Und die Triftigkeit und Relevanz der Argumentation kann kaum in Zweifel gezogen werden. Wer würde behaupten, es sei nicht wichtig, eine Berufswahl zu überprüfen und ggf. zu korrigieren? Es leuchtet unmittelbar ein, dass der Kontakt mit der Berufspraxis ein privilegiertes Instrument einer solchen Überprüfung darstellt. Und dass eine Korrektur der Berufswahl, die sich in Berührung mit der angestrebten beruflichen Praxis als falsch erweist, besser früher als später erfolgen sollte (1. Semester), wird niemand bestreiten.

Die Plausibilität und Suggestivität der vorgestellten Überlegung hat ihren Preis. Das funktional so platzierte Eingangssemester wird dadurch *studienlogisch* abgewertet. Es handelt sich in der Tat um einen Schnupperkurs, dem außerhalb der Frage der Berufswahl keine materiale Bedeutung für die Ausbildung zukommt. In diesem von B vorgeschlagenen ersten Semester wird nicht oder allenfalls ein wenig studiert. Eigentlich könnte man darauf verzichten und stattdessen die Immatrikulation in die Lehramtsstudiengänge an die Voraussetzung eines hinreichend ausgedehnten Schulpraktikums binden. In der Logik der Argumentation von B hätte man damit einen noch kürzeren und noch früheren Entscheidungsprozess zum Abschluss gebracht. Dann könnte das Studium als *rein fachlicher Block* gleich mit dem ersten Semester einsetzen. Diese "ausbildungsökonomische" Überlegung zeigt, dass B, gerade indem er die Frage der Überprüfung der Berufswahlentscheidung *exklusiv* – es ist ja nicht recht einleuchtend, warum dem Fachstudium keine berufswahlkorrigierende Funktion eingeräumt wird – an die berufsorientierte Eingangsphase des Studiums delegiert, diese Phase aus dem Studium heraus definiert. Im strengen Sinne ist das von ihm vorgeschlagene erste Semester nicht Bestandteil des Studiums. Er ehrt dieses, indem er ihm einen großen

pragmatischen Stellenwert einräumt; er entwertet es, indem er es von den materialen Ausbildungsansprüchen des Studiums suspendiert. Das erste Semester dient nicht der Hinwendung zur Universität, es dient nicht der transformatorischen Initiation in den neuen Status des Studierenden, sondern es dient der außeruniversitären Orientierung. Kaum in der neuen Institution angekommen, wendet man sich von ihr ab.⁶

In dem Argumentationszusammenhang, den B vorstellt, ist es überraschend, dass er von *ausscheiden* spricht. Diejenigen, die durch die *Einführung Didaktik merken, dass Schule nicht so ihr Ding ist*, nehmen eine Änderung ihrer Berufs- und damit Studienentscheidung vor. Sie korrigieren also ihre je individuellen Ziele. Von *ausscheiden* zu sprechen legt aber die Sichtweise nahe, sie würden an der Erreichung ihrer Ziele gehindert werden. Um in der Sphäre des Wettkampfsports zu sprechen: Wenn ein Fußballverein ein Sichtungstraining durchführt und danach einige Interessenten aufnimmt und andere nicht, dann kann man sagen, dass die Nichtaufgenommenen ausgeschieden sind. Wenn aber eine Person an einem Training teilnimmt und dann feststellt, dass Fußball *nicht ihr Ding* ist, dann scheidet er nicht aus, sondern er *entscheidet sich* gegen diese Sportart. Wer von ihm sagte, er sei ausgeschieden – das entspräche der hier vorliegenden Äußerung –, kann nur die egozentrische Perspektive eines "Vereinsprechers" einnehmen, dem die Entscheidung eines Interessenten gegen die Mitgliedschaft als *Ausscheidung* erscheint; der also aus der subjektiven Weigerung, Mitglied zu werden, einen *Ausschluss* der Mitgliedschaft konstruiert: "Wer bei uns nicht Mitglied werden will, ist für uns *ausgeschieden*."

Wenn wir dieses Gedankenexperiment auf den vorliegenden Fall übertragen, dann können wir sagen, dass B sich auf ein Modell der Zugehörigkeit zum Lehrerberuf stützt, das all diejenigen, die diesen Beruf nicht ausüben wollen, als *ausgeschieden* konstruiert. Damit konzipiert er den Beruf in einem berufsständisch emphatischen Zugehörigkeitsmodell. Die Lehrerschaft stellt eine "professional community" dar, die sich auch dadurch bildet, dass potenzielle Berufsaspiranten *ausscheiden*.

B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den

⁶ Dieses Motiv findet sich übrigens in Einführungsveranstaltungen für Lehramtsstudierende wieder, wenn dort, wie das z. B. häufig im schulpädagogischen Orientierungspraktikum der Fall ist, offiziell der Perspektivenwechsel von der Schülerrolle zur *Lehrerrolle*, nicht etwa zur Studierendenrolle, programmatisch eingefordert wird.

äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass man das voneinander trennt, dass man sagt, okay, ein Semester ist Einführung Didaktik, die Leute, die vielleicht merken, für Schule is nicht äh so ihr Ding, die scheiden dann aus, **dann kommt n fachlicher Block, wo von mir aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt auch genossen haben**

Nun wiederholt B das zweite Element der von ihm vorgeschlagenen Trennung. Der (*rein*) *fachliche Block* wird nun näher erläutert: *wo von mir aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt auch genossen haben*. Deutlich ist der hier gewählten Formulierung eine ambivalente Einschätzung des Fachstudiums zu entnehmen. Einerseits sind wir mit einer Wertschätzung der fachlichen Ausbildung konfrontiert: es ist von einer *intensiven fachlichen Ausbildung* die Rede. Die Charakterisierung dieses Ausbildungsteils als *intensiv* verweist auf die Vorstellung einer ernsthaften und konzentrierten fachlichen Auseinandersetzung; im Gegensatz etwa zu einer oberflächlichen. Sie verweist auf ein Bei-der-Sache-sein.

Umso auffälliger sind die dem zuwiderlaufenden sprachlichen Distanzierungsbewegungen. Das erste irritierende Element besteht in dem Einschub *von mir aus*. Nicht er selbst also will die *intensive fachliche Ausbildung*; die anderen wollen sie. Er ist lediglich dazu bereit, diesen *Block* mit zu tragen. Damit findet eine gewisse Radikalisierung seiner rhetorischen Strategie statt. Er wirbt nun nicht mehr für seine Position, indem er sie möglichst unauffällig, konsensfähig und lediglich geringfügige Änderungen implizierend verpackt; nun behauptet er diese Position als Forderung von außen, der er sich anzuschließen bereit erklärt. "Wenn's sein muss bin ich halt damit einverstanden, dass im fachlichen Block eine intensive fachliche Ausbildung erfolgt." Aber welche Außeninstanz fordert diese *intensive fachliche Ausbildung*? Pragmatisch nahe liegend wäre es, davon auszugehen, dass es die Mitdiskutanten sind, denen sich B hier beugt: "Wenn *Ihr* unbedingt wollt; von mir aus".

Die abschließende Bemerkung, *die wir jetzt auch genossen haben*, weist die Richtung, in der B sich von der *fachlichen Ausbildung* strategisch distanziert. Mit dieser Äußerung nimmt er eine Vergemeinschaftung vor. Alle anwesenden Diskutanten waren, wie er selbst aus, dem Fachstudium unterworfen. Damit richtet sich das *von mir aus* nicht an die Diskussionsteilnehmer, sondern an eine außerhalb liegende Instanz, die für die Konzeption des Fachstudiums verantwortlich ist. Vergemeinschaftung (besser vielleicht: Selbsteingemeindung) erzielt B dadurch, dass er sich der als vorherrschend unterstellten Kritik des außengesetzten Fachstudiums anschließt. Die Ernsthaftigkeit des Fachstudiums und die Chance einer subjektiven Aneignung, die noch in seiner Charakterisierung als *intensiv* enthalten war, wird nun dementiert zu Gunsten des Modells ei-

ner Fremdbestimmung, die nur noch eine Einwilligung in die Unterwerfung unter penetrante Studienanforderungen vorsieht.

Damit erhält der Strategiewechsel der Rhetorik eine klare Kontur. B verzichtet nun nicht nur darauf, einen Standpunkt offensiv zu vertreten und im Akt der Diskussion argumentativ zu entfalten und zu konturieren; er gibt diesen Standpunkt *als* Standpunkt nun auf, indem er sich selbstvergemeinschaftend zum Mitglied der heteronom unterworfenen Gruppe macht. Ausgerechnet demjenigen Studienanteil, den er in seinem Trennungsvorschlag als eigenständigen retten will, wird nun jedes Potenzial einer auf Interesse beruhenden inneren Aneignung, jede Chance einer intellektuellen Bereicherung abgesprochen. B erinnert hierin an die "Rancune der Schüler"⁷, die sich ein Interesse an der Sache versagen, weil dieses Interesse von der heteronomen Schule honoriert wird und sie, in Erwartung höhnischer Kommentare durch die Mitschüler, es vorziehen, dieses Interesse von sich zu weisen und in den denunziatorischen Chor einzustimmen. Wie auch immer man diese Distanzierungsstrategie im sozialpsychologischen Kontext der sozialisatorischen Positionierung von Schule theoretisch würdigen mag; für eine Interaktion zwischen Referendaren erscheint diese Strategie nicht nur eigentümlich defensiv; sondern geradezu regressiv. Wir sehen bei B hier eine Tendenz, wenigstens das *Spiel* der adoleszenten Rebellion mitzuspielen. Dabei fällt die rhetorische Strategie sich selbst zum Opfer. Seine List reproduziert objektiv den herrschenden Gruppenjargon.

Von einer *fachlichen Ausbildung* statt von dem Fachstudium zu sprechen, folgt dieser strategischen Logik *nicht*. Der Sprecher konzipiert das Studium damit eher im Modell einer *Fachschulung* (im Sinne Max Webers) als im Modell einer autonomen, innengeleiteten intellektuellen Weltaneignung. Er bezieht sich eher auf ein Studienverständnis der *Ausbildung* spezifischer Fachkompetenzen als der *Bildung* des Subjekts an der Auseinandersetzung mit der Sache. Das verweist eher auf den Studienstil mathematischer und naturwissenschaftlicher Disziplinen, denn auf philologische, geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fachkombinationen. Sollte diese Vermutung zutreffen, dann wirft sie ein interessantes Licht auf das Problem der Notwendigkeit der Integration des Lehramtsstudiums durch ein je subjektives Studienverständnis. Die Defensivität, mit der B das Fachstudium im Sinne einer *intensiven fachlichen Ausbildung* vorschlägt, um auf dem Wege strategischer Interaktion diesen fachwissenschaftlichen Bereich als solchen gleichsam zu retten, geht mit einer Unverbundenheit der fachlichen und der pädagogisch-didaktischen Ausbildung einher. In der Logik des Fachstudiums

⁷ Vgl. Theodor W. Adorno (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Gesammelte Schriften. Band 10.2. Frankfurt/M. 1982, S. 656-673, S 666 ff.

als Fachschulung steht in der Tat die Fachkompetenz auf einem ganz anderen Blatt als die Fragen der pädagogisch-didaktischen Vermittlung dieser Kompetenz. Das Eine hat mit dem Anderen nichts zu tun. Das pädagogisch-didaktische Studium gehört in diesem Modell der Sphäre der Fachschulung von vornherein nicht an. Die Ausbildung zerfällt damit in eine doppelte Expertise, in eine fachlich-wissenschaftliche und eine berufspraktische, dezidiert unfachliche und in diesem Sinne unwissenschaftliche. Das ermöglicht B ausbildungslogisch einen glatten, sauberen und unproblematischen Schnitt; wären da nicht die semantisch-symbolischen Konformitätszwänge, die durch die Referendariatskollegen gesetzt sind. Dass aber pädagogische, didaktische, fachdidaktische, psychologische und soziologische Lehrveranstaltungen zwar nicht einer *schulfachwissenschaftlichen*, gleichwohl einer *fachwissenschaftlichen* Orientierung folgen, ist dieser Haltung kaum zugänglich. Dass diese Studienanteile, wie auch immer die an sie herangetragen und die von ihr selbst gehegten berufspraktischen Ansprüche auch formuliert sein mögen, mindestens *auch* dem Anspruch folgen, eine wissenschaftliche Ausbildung darzustellen; dieses Problem wird sich für B erst gar nicht stellen. Da er kein (i.w.S.) geisteswissenschaftliches Studienverständnis repräsentiert, können die bei aller Heterogenität eher dorthin ausgerichteten, lehramtsspezifischen Studienfächer und –inhalte nicht als fachwissenschaftliche gesehen werden. Die potenziell spannungsreichen Vermittlungsdimensionen des Lehramtsstudiums, die durch unterschiedliche Fachkulturen und Wissenschaftsstile einerseits, durch die Theorie-Praxis-Problematik andererseits gegeben sind, werden damit stillgestellt.

*B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh
das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde,
wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxis-
bezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in
der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich
schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den
äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lö-
sungen für geben, und dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass
man das voneinander trennt, dass man sagt, okay, ein Semester ist Einfüh-
rung Didaktik, die Leute, die vielleicht merken, für Schule is nicht äh so ihr
Ding, die scheiden dann aus, dann kommt n fachlicher Block, wo von mir
aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt
auch genossen haben, **und dann kommt der Block, der wieder fa- ähm
didaktisch ist, der dann nämlich schon wieder verzahnt werden könn-
te mit mit dem Referendariat***

Die Logik, eine studienorganisatorische Trennung zwischen berufspraktisch orientierten und (schul-) fachwissenschaftlichen Anteilen zu fordern, und diese Forderung defensiv durch reichliche Zugeständnisse an die Praxisorientierung zu erkaufen, setzt

sich hier bruchlos fort. Nach dem *rein* fachwissenschaftlichen Intermezzo kommt *wieder* der didaktische Block, der *schon wieder* Verzahnungsmöglichkeiten mit dem Referendariat bietet. Wie sehr sich B selbst die Konzessionen an die von ihm erwartete "herrschende Meinung" abringt, zeigen die sprachlichen Details. Dass dem Fachstudium ein Block folgt, der *wieder didaktisch* ist, folgt einem immanent konsistenten Modell: Erst Didaktik, dann Fachstudium, dann *wieder* Didaktik; so sieht B die Grobstruktur des Studienaufbaus vor. Die Klarheit dieses Modells wird durch eine eigentümliche sprachliche Unsicherheit getrübt: *der wieder fa- ähm didaktisch ist*. Man könnte sagen, B hänge noch an der Fachlichkeit: fast rutscht sie ihm raus (*wieder fachlich bzw. fachwissenschaftlich*); gerade noch kann er diese Tendenz korrigieren (*ähm didaktisch*)⁸.

Noch deutlicher gibt sich B's Opportunismus in der darauf folgenden Formulierung zu erkennen. Der Hinweis, dass dieser dritte Studienabschnitt *schon wieder* eine Verzahnung mit dem Referendariat ermögliche, widerspricht dem vorgestellten Modell. Denn es sieht vorher ja gar keine Verzahnung vor. Der erste Studienabschnitt war ja explizit der Überprüfung der Berufswahlentscheidung durch Kontakt mit der Berufspraxis gewidmet. Von einem verzahnenden Vorgriff auf die Ausbildung im Referendariat war dort keine Rede. Und so müsste B nun eigentlich sagen: "*Erst jetzt*, erst in dieser dritten Studienphase, geht es um einen systematischen Bezug zum Referendariat." Und dieser Bezug bräuchte sprachlich gar nicht als *Verzahnung* vorgestellt zu werden. Viel nahe liegender wäre es, hier von einer *Vorbereitung* auf den berufspraktischen Ausbildungsabschnitt zu sprechen.

Die Chiffre "*schon wieder Verzahnung*" reproduziert nicht nur B's rhetorische Finesse, auf die wir nun schon mehrfach gestoßen sind, sondern zeigt auch, dass der Handel, den B im Sinn hat, ein "fauler", abgenötigter Handel ist. Der Verzahnung und dem Ineinandergreifen kann er nichts abgewinnen. Er kann das Anliegen nicht positiv würdigen und in einem alternativen Studienmodell situieren. Er kann nicht sagen: "Ihr habt ja mit der Verzahnungsforderung durchaus recht; sie müsste u. E. aber anders realisiert werden." Er kann angesichts dieser Forderung nur hilflos das reine Fachstudium in reduzierter Form retten. So kommen die Anderen auf ihre Kosten, und er selbst meint, auf seine Kosten zu kommen.

*B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh
das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde,
wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxis-*

⁸ Es liegt natürlich nahe, im Redekontext das *fa-* durch *fachdidaktisch* zu ergänzen. Dass B diese Alternative *nicht* gewählt hat zeigt, wie sehr er dem fachlich-fachwissenschaftlichen verhaftet ist.

bezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass man das voneinander trennt, dass man sagt, okay, ein Semester ist Einführung Didaktik, die Leute, die vielleicht merken, für Schule is nicht äh so ihr Ding, die scheiden dann aus, dann kommt n fachlicher Block, wo von mir aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt auch genossen haben, und dann kommt der Block, der wieder fa- ähm didaktisch ist, der dann nämlich schon wieder verzahnt werden könnte mit dem Referendariat, **und des wäre sinnvoller so ähm da hätten vielleicht auch Leute noch in dieser fachlichen Zeit die Chance zu sagen, okay, ich werd doch nicht Lehrer, ich bleib jetzt hier im fachlichen Bereich und setz das fort als Diplomstudiengang**

Überraschenderweise kommt B nun wieder auf die Ausgeschiedenen zu sprechen. Dass das von ihm vorgesehene Vorgehen *sinnvoller* wäre als ein anderes; diese Erwägung müsste nun eigentlich den künftigen Lehrern gelten, nicht den aus dem Studiengang Ausgeschiedenen. Nicht nur ist es für diejenigen, die im Eingangssemester in ihrer Berufsentscheidung bestärkt werden, *sinnvoller*, mit dieser Sicherheit das eigentliche Studium aufnehmen zu können. Auch die gerade in Anspruch genommene Verzahnungsmöglichkeit bezieht sich ja explizit auf das Lehramtsstudium der "Übriggebliebenen".

B spricht aber so, als hätte sein Vorschlag zuallererst diejenigen im Blick, die sich als untauglich für den Lehrerberuf erwiesen haben. Sie sollen nicht im Lehramtsstudium mitgeschleppt werden. Sie sollen frühzeitig (*noch in dieser fachlichen Zeit*) die *Chance* erhalten, den Weg eines Fachstudiums einzuschlagen. Damit gilt B's Sorge den durch die Attraktivität des Lehramtsstudiums irreführenden Fachstudenten. Sie gilt nicht den Studierenden des Lehramts, auch nicht dem Lehramtsstudium als solchem und erst recht nicht dem Berufsstand, in dessen Namen die selektive Idee der Studienstruktur, die B vorsieht, durchaus sinnvoll zu sein beanspruchen kann, bewahrt es ihn doch vor den "schwarzen Schafen", die nur deshalb ihren Beruf ausüben, weil sie zu spät gemerkt haben, dass das nicht *ihr Ding* ist.

Wir stoßen damit auf eine fallspezifische Ambivalenz. Wie oben gezeigt, spricht B in der Logik einer "professional community". Eine enge, berufsständische Orientierung konnten wir aus dem Umstand ableiten, dass er diejenigen, die sich gegen das Lehramt entscheiden, als *Ausgeschiedene* bezeichnet. Nun aber sehen wir die gerade entgegen gesetzte Orientierung: seine Sorge gilt nicht dem Berufsstand, sondern denjenigen, die diesem Stand *nicht* angehören; die ihm den Rücken gekehrt haben. Es hat den Anschein, als traure B der *Chance zu sagen, okay, ich werd doch nicht Lehrer,*

nach. Entsprechend seiner Betonung der *rein fachlichen Ausbildung* und entsprechend der bloß defensiv-strategischen Berufung auf eine berufspraktische Bedeutung des Studiums wäre es für ihn eigentlich besser gewesen, im *fachlichen Bereich zu bleiben und das als Diplomstudiengang fortzusetzen*. Damit ist die berufsständische Orientierung, die B einnimmt, eine gleichsam negative. Sie kommt durch die Negation "nicht Fachwissenschaft" zustande. Gerade der Umstand, dass B die Chancen einer frühzeitigen beruflichen Selektion nicht im Sinne einer verantwortungsvollen, pädagogisch-ethisch getönten Begründung der Eliminierung ungeeigneter Kandidaten mit dem nahe liegenden Motiv der Sorge um das Wohl der Schülerinnen und Schüler begründet, verweist auf die Abwesenheit einer inneren, genuin dem Lehrerberuf verpflichteten Haltung.

*B: Also ich denke das würde sich auch realisieren lassen, wenn man eh das von'ander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass man das voneinander trennt, dass man sagt, okay, ein Semester ist Einführung Didaktik, die Leute, die vielleicht merken, für Schule is nicht äh so ihr Ding, die scheiden dann aus, dann kommt n fachlicher Block, wo von mir aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt auch genossen haben, und dann kommt der Block, der wieder fa- ähm didaktisch ist, der dann nämlich schon wieder verzahnt werden könnte mit mit dem Referendariat, und des wäre sinnvoller so ähm da hätten vielleicht auch Leute noch in dieser fachlichen Zeit die Chance zu sagen, okay, ich werd doch nicht Lehrer, ich bleib jetzt hier im fachlichen Bereich und setz das fort als Diplomstudiengang, **und dann kommt nachher nämlich dann sone Übergangsphase die n bisschen ineinander verzahnt ist, wo man sagt, ab jetzt beginnt wirklich deine berufliche Ausbildung, ähm, in Richtung Lehrer dass man jetzt anfängt auch schon mitm Referendariat Kontakte zu knüpfen, dann könnte man das so aufbauen, dann würde das Sinn machen.***

Zum Abschluss verliert sich B's Statement in völlige Konfusion. Waren bisher die Vorstellungen zum organisatorischen Aufbau des Studiums recht klar formuliert, fehlt es nun an dieser Klarheit. Wir wissen nicht, auf welche Phase sich das *nachher* bezieht, wir wissen nicht, worin nun die *Übergangsphase* bestehen sollte und was es bedeuten soll, dass diese *n bisschen ineinander verzahnt ist*, bleibt vollends rätselhaft.

Das zeitliche Anschlussproblem (*nachher*) entsteht einfach dadurch, dass das *nachher* nicht an die dritte Ausbildungsphase anknüpfen kann, sondern diese selbst bezeichnen muss. Dieser Block, in dem *schon wieder* eine Verzahnung mit dem Referendariat

stattfindet, muss ja derselbe sein, von dem B nun spricht; in dem die Ausbildung *Richtung Lehrer* sich orientiert, ohne dass es sich andererseits schon um das Referendariat handeln würde. Wenn von der hier thematischen *Übergangsphase* also von nichts anderem die Rede sein kann, als von dem vorhin eingeführten *didaktischen Block*; worauf bezieht sich dann das *nachher*? Es bleibt nur der *Diplomstudiengang* als textliches Element, auf das sich der Verweis beziehen kann. Das macht nur Sinn bezüglich der *inneren Realität* des Sprechers. Diese verfolgt ein ganz anderes Modell als das offiziell vorgeschlagene. Plötzlich wird aus dem dreistufigen Lehramtsstudium (Didaktik – Fach – Didaktik) ein *Diplomstudiengang* mit berufsorientierter *Übergangsphase*. So könnte das Studium aussehen, dem B innerlich gewogen ist. Unmerklich hat sich in die Perspektive seines strategisch positionierten Modellvorschlags die innere Realität als potenziell tragfähiger Identitätsentwurf durchgesetzt.

Dass B von *soner Übergangsphase* spricht, ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert. Einmal finden wir hier (wie später dann in der Formulierung *n bisschen ineinander verzahnt*) die nun schon hinlänglich bekannte Unverbindlichkeitssemantik. Abermals wird der Vorschlag, der doch in gewisser Weise recht klar und bestimmt formuliert wird, sprachlich in Nebel gehüllt. Damit wohl zusammenhängend überrascht hier der Terminus *Übergangsphase*. Er steht in logischer Komplementarität zur Eingangsphase und führt zu der Trias: Eingangsphase – Fachstudium – Übergangsphase. Spiegelbildlich zur Eingangsphase teilt er aber auch deren Probleme. Bezüglich der von B vorgeschlagenen Schnupperphase haben wir schon festgestellt, dass diese nicht dem Hineinschnuppern ins Studium dient, sondern dem Hinausschnuppern. Dasselbe Problem wirft die *Übergangsphase* auf. Sie ist material ja schon mit dem Referendariat gegeben. In der Logik der gängigen Ausbildungskonzeption stiftet diese "zweite Phase" den Übergang vom Studium zum Beruf. Wer zur Vorbereitung auf diesen Übergang abermals einen Übergang fordert, gerät in einen infiniten Regress. Will man diesen vermeiden und gleichwohl von einer Übergangsphase im Studium sprechen, dann hat sich das Referendariat als Ausbildungsphase im Sinne einer Übergangsphase erübrigt; es ist dann in die von B postulierte dritte Studienphase eingewandert. Dann lautet die Trias *des Studiums*: Schnupperstudium – Fachstudium – Berufsübergangsstudium.

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass das *n bisschen verzahnt* den fallspezifischen Jargon reproduziert. Anders aber als in oben zu findenden Zusammenhängen (z.B. wenn man den Aufbau des Studiums *etwas* ändern würde) ist es nicht die rhetorische Strategie, die hier spricht; es sind ihre Kosten; es ist die Unsicherheit, die daraus resultiert, dass B nun material ausbuchstabieren will, was ihm äußerlich ist, aber alenthalben gefordert wird. So kommt es nicht nur zur Unverbindlichkeitsadresse (*n*

bisschen), sondern gleichsam zur "Autopoiesis" der Verzahnung. Nun sollen nicht mehr X mit Y verzahnt sein oder X und Y ineinandergreifen. Nun soll es eine *Übergangsphase* geben, die *ineinander verzahnt ist*. Wir können diese Fehlkonstruktion nur so verstehen, dass die Hilflosigkeit, die Elemente, um deren Verzahnung es geht, zu benennen (also: was ist eigentlich X und was ist Y?) und damit zusammenhängend zu benennen, welche Qualitäten oder Aspekte es eigentlich sind, die miteinander verzahnt werden, so groß ist, dass nur der Ausweg zu einem unsinnigen Sprachspiel bleibt.

Wenn dann *von der wirklichen Ausbildung in Richtung Lehrer* gesprochen wird, ist nur scheinbar wieder sicheres Terrain erreicht. Wir wissen, was B meint. Er denkt an diejenigen Ausbildungsanteile, die für die Lehrerausbildung insofern spezifisch sind, als sie ausschließlich für Lehramtsstudierende angeboten und ausschließlich von Lehramtsstudierenden besucht werden. Diese Sichtweise ist unmittelbar nachzuvollziehen und einleuchtend. Auch das Bild der *Richtung*, das B hier bemüht, ist interessant. Es unterstellt ein vorgängiges Studium, das *nicht in Richtung Lehrer* weist und, so müssten wir hinzufügen, auch bezüglich anderer Berufe richtungslos ist. So weit, so gut. B reproduziert damit jenes Trennungsmodell, das wir schon kennen gelernt haben. Die Eigenständigkeit des Fachstudiums soll durch eine *Abwesenheit* einer Berufsausbildung erreicht werden. Ähnlich wie bezüglich der von B vorgeschlagenen Studieneingangsphase stellt sich dann die Frage, warum die Berufsausbildung an der Universität stattfinden sollte. In Anlehnung an die systemtheoretische Terminologie gesprochen: Wenn B eine Grenze zwischen (Fach-) Studium und Berufsausbildung zieht; wieso siedelt er diese Grenze innerhalb des Systems Universität an? Wieso lässt er diese Grenze nicht zusammenfallen mit der Systemgrenze Studium/Universität?

Schließlich knüpft er unmittelbar an den Vorschlag der Vorrednerin an (*Ach so sieht ein Fachseminarleiter aus*). Er akzeptiert die Vorstellung, schon im Studium *Kontakt mit dem Referendariat zu knüpfen*. Im Unterschied zur Vorrednerin will er diese Verknüpfung auf die letzte Studienphase beschränken. Wenn das Fachstudium absolviert ist, sollte man damit *anfangen*. Er vermeidet es dabei, die konkretistisch-regressive Vorstellung, es käme darauf an zu wissen, wie ein *Fachseminarleiter aussieht*, zu begründen. Er vermeidet es aber auch, bessere Argumente vorzubringen. Auch dieser Vorschlag macht auf das notorische Problem seines Trennungsmodells aufmerksam, warum mit einer vom Studium institutionell unterschiedenen Ausbildungspraxis schon *angefangen* werden sollte, bevor sie begonnen hat. Mit derselben Berechtigung, mit der man B's letzte Studienphase in das Referendariat exportieren könnte, könnte man das Referendariat in das Studium importieren.

Zusammenfassung

Die hier vorgestellten Fallanalysen haben uns Einblick gewährt sowohl in die Art und Weise, in der Referendare die Lehrerausbildung sehen und beurteilen als auch in die Art und Weise, wie sie sich über ihre Sichtweisen und Standpunkte austauschen. Die beiden Fälle, die wir ausgewählt haben – Referendarin A und Referendar B – kontrastieren typologisch prägnant entlang dem jeweils vertretenen Modell der Lehrerbildung. Hier *Ineinandergreifen* (Fall A), dort *Trennung* (Fall B); hier ein Lehramtsstudium, das von Anfang an und flächendeckend einen dezidiert berufspraktischen Bezug sucht; dort ein in Theorie- und Praxisblöcke differenziertes Studium; hier keinerlei Studienelemente, die außerhalb des Berufsbezugs stehen dürfen, dort ein Fachstudium, in dem der Berufsbezug abwesend ist.

Zur Identitätsproblematik

Wir konnten in beiden Fällen interessante Probleme der Aneignung des Bildungsgangs feststellen. Das Verzahnungsmodell, das Fall A vorstellig macht, basiert wesentlich auf dem latenten Wunsch nach Informalität. Dieser Wunsch versperrt der Referendarin eine identitäre Aneignung des Studiums im eigentlichen Sinn. Die Universität als Stätte des "universe of discourse" (G.H. Mead) bleibt ihr fremd. Das Verzahnungsmotiv konnten wir in diesem Fall dahingehend interpretieren, dass es von dem Wunsch nach einer überschaubaren, personal konstanten Gruppensituation getragen ist, die von der Anstrengung der Orientierung an Verallgemeinerungsfähigkeit suspendiert. Ein Studium, in dem sie sich wohl fühlte, würde keines mehr sein. Der Praxisbezug, den sie für die Lehrerbildung einfordert, orientiert sich nicht an einem wie auch immer konzipierten Adäquanzmodell der unterrichtlichen Praxis, sondern an dem Modell einer Ausbildungspraxis, die sich als Mitgliedschaft in einer informellen Gruppe vollzieht.

An diesem Fall lässt sich eine Ausprägung des Identitäts-, Aneignungs- oder Beheimatungsproblems nachvollziehen. Wir sehen, dass die Theorie/Praxis-Spannung, die in die Lehrerbildung eingeschrieben ist, der empirisch gegebenen Problemkonstellation nicht Rechnung trägt. Diejenigen Ausbildungsanteile, die *im Rahmen des Studiums* explizit die berufspraktische Orientierung aufnehmen, können dem falltypischen Problem keine Erleichterung verschaffen. Vielleicht schlimmer noch: sie können nicht diejenigen Erwartungen erfüllen, die an sie heran getragen werden. Sie können den Beheimatungswunsch, den wir im Fall A antreffen, nicht erfüllen. Wenn die Beurteilung der

Ausbildung ausgerechnet bezüglich der lehramtsspezifischen Studienanteile schlecht ausfällt, dann können wir unter Berufung auf Fall A vermuten, dass sich dieses Negativurteil aus einer spezifisch gelagerten Erwartungshaltung ergibt; einer Erwartungshaltung, die enttäuscht werden *muss*.

Dagegen vertritt Fall B das Konzept getrennter Ausbildungseinheiten. Dabei trifft er mehrere Vorentscheidungen: Die Trennung in Blöcke vollzieht sich inhaltlich entlang der Achse Fachstudium/Fachausbildung vs. Praktikum/Didaktik/Referendariat. Die Grenzlinien, die die separaten Blöcke trennen, werden im Studium selbst gezogen, das in dem Dreischritt: Praxiskontakt – Fachstudium – Übergang zum Referendariat konzipiert wird.

In doppeltem Sinne begibt B sich in eine defensive Position. Das Modell, das er vorstellt, ist ein Rückzugsmodell und die Art und Weise, in der er dieses Modell im kollegialen Diskurs platziert, ist gekennzeichnet von rhetorischen Beschwichtigungen.

Auch B denkt Verzahnung als Kolonialisierung des Studiums durch Praxisorientierung. Diese Bewegung will er nun eindämmen. Wenn er von Trennung spricht, dann meint er das Fachstudium. Dieses soll von der Kolonialisierungsbewegung verschont bleiben. Als wäre die Universität eine Befestigungsanlage, gibt er die Vorburgen auf, um sich in den Burgfried (= Fachstudium) zurückzuziehen. Dabei ist auffällig, dass B keinerlei Begründungen für seinen Modellvorschlag liefert. Wir erfahren nichts über die Vorteile, die das Trennungsmodell für die Lehrerbildung haben soll. Insbesondere ist auffällig, dass ausgerechnet das Fachstudium jenseits des beruflichen Relevanzhorizonts angesiedelt wird. Hätte nicht eine Begründung nahe gelegen: "Wir müssen uns zuerst mit der Sache (Fachstudium) befassen, erst dann mit ihrer Vermittlung (Didaktik; Praxisorientierung)"?

Die Desintegration, die B's Trennungsmodell kennzeichnet, hängt vielleicht mit seinem Verständnis des Fachstudiums zusammen. Wir haben festgestellt, dass B das Fachstudium als Fachschulung (intensive fachliche *Ausbildung*) erscheint. Damit folgt er stärker dem eher in naturwissenschaftlichen Fakultäten anzutreffenden studentischen Selbstverständnis einer fachlich definierten Wissensaneignung als dem eher in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten anzutreffenden Selbstverständnis einer "denkenden Ordnung von Wirklichkeit" (Weber). Dieses Selbstverständnis wiederum scheint – auch hier können wir nur eine Vermutung aussprechen – dafür verantwortlich zu sein, dass sein Trennungsmodell *überprägnant* ausfällt. Weder sieht er, dass die lehramtsspezifischen Studienanteile ihrerseits beanspruchen, Bestandteil einer *wissenschaftlichen* Ausbildung zu sein, noch sieht er, dass das Reservat der fachwissenschaftlichen (im Sinne von schulfachwissenschaftlichen) Ausbildung von großer Rele-

vanz für das berufliche Handeln ist. Wenn wir diesen Befund auf das Theorie-Praxis-Problem pädagogischen Handelns und damit auch der pädagogischen Ausbildung abbilden, so können wir sagen: er umgeht das Problem der spannungsreichen Gleichzeitigkeit und das darin enthaltene Problem der Aufrechterhaltung der Eigenständigkeit theoretischer und praktischer Orientierung, indem er artifizielle Trennungen vorschlägt. Lieber unterschlägt er die Berufsbedeutsamkeit des Fachstudiums und die Fachwissenschaftlichkeit der bildungs- und unterrichtswissenschaftlichen Studienanteile, als dass er sich auf die Unklarheiten, Ambivalenzen und Spannungen einließe, die damit hinsichtlich des Theorie-Praxis-Problems einhergehen.

Damit hängt zusammen, dass B auch die Differenz "Lehramtsstudium/Fachstudium (Diplomstudiengang)" in überprägnanter Weise konzipiert. Offensichtlich ist dabei die Frage der *studentischen Selbstdefinition und Selbstverortung* im Modus: *entweder* Lehramt *oder* Diplom, für B das leitende Motiv. In seinen Ausführungen spielt weder die inhaltliche Nähe noch die studienorganisatorischen Möglichkeiten des Übergangs (Wechsel des Studiengangs; Doppelstudium oder Zweitstudium) eine Rolle. In gewisser Weise konzipiert B seine studentische Identität in selbststigmatisierender Weise ex negativo als reduziertes Fachstudium. Deshalb gelingt es ihm nicht, die fachlichen Studienanteile in die Lehrerbildung zu integrieren. Unter identitärer Perspektive gehören sie einer anderen Welt an. So gelingt es B nicht, ihren materialen Beitrag zur Berufsausbildung positiv zu würdigen. Sein Bekenntnis zur Lehrerbildung ist ein Bekenntnis zu einem Fachstudium zweiter Klasse.

Zur Problematik der Ausbildungskultur

Die Äußerungen der Referendarin A und des Referendars B können wir nicht nur als Protokoll ihrer jeweiligen Haltung zu Fragen der Lehrerbildung und der darin zum Ausdruck kommenden Identitäts- und Aneignungsproblematik betrachten; sie sind zugleich Protokoll des diskursiven Austauschs zwischen Lehramtskandidaten. Sie geben Hinweise auf die Verfasstheit der Ausbildungskultur und auf Probleme, mit denen diesbezüglich die Lehrerbildung zu rechnen hat.

Insgesamt verweisen die Ergebnisse der Fallanalysen auf erhebliche Defizite der Interaktionskultur aus der Perspektive der "Auszubildenden". Die Sequenz, die wir ausgewählt haben, könnte als Streitgespräch zwischen zwei Referendaren bezeichnet werden, die sich offensichtlich mit Fragen der Lehrerbildung auseinandersetzen und eine solche Auseinandersetzung in der Situation der Gruppendiskussion führen wollen. Es

handelt sich also um zwei Personen, die der Diskussion nicht uninteressiert gegenüber stehen und die auch, diesem Aspekt haben wir in den Fallanalysen wenig Aufmerksamkeit geschenkt, insofern sich als "kompetente Sprecher" erweisen, als ihnen die institutionelle Struktur der Ausbildung klar vor Augen steht. Es handelt sich also um Personen, die überhaupt eine Sprecherrolle reklamieren, eine Position einnehmen und gedanklich über die zentralen Parameter der Lehrerbildung verfügen. Insofern stellt unsere Fallauswahl eine Positivselektion dar. Referendare, denen "das alles egal ist", die sich erst gar nicht an der Diskussion beteiligen wollen oder denen die institutionalisierte Struktur der Lehrerbildung nicht gedanklich zur Verfügung steht, stehen nicht im Blickfeld unserer Fallrekonstruktion.

Umso erstaunlicher ist unser Negativbefund. Grob gesprochen lässt er sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Referendarin A, die in dem ausgewählten Diskussionsabschnitt das Wort ergreift und so zur Wortführerin wird, die etwas zu sagen hat und etwas sagen will, positioniert keine Argumente, sondern inhaltlich einen Jargon und diskurslogisch die Unverbindlichkeit informeller Konversation. A gibt den Ton vor. Und dieser ist nicht an einer ernsthaften und sorgfältigen Auseinandersetzung mit der Sache orientiert. Ressentimentgeladen stimmt sie das Klagelied einer praxisvergessenen Lehrerbildung an. Sie gibt keine Position vor, auf die man, Zustimmung und Kritik abwägend, rational Bezug nehmen könnte. Zugleich scheint es so, als habe sie mit ihrem pseudokritischen Jargon die Claqueure auf ihrer Seite. Einer Anknüpfung an den Redebeitrag von A, die gegen den von der Referendarin gesetzten Stil und Ton den Boden einer Diskussion zurückerobern wollte, müsste es gelingen, entweder die vorangegangene Rede völlig zu ignorieren, oder aber gezielt einen Aspekt herauszugreifen um ihn einer rationalen Betrachtung zu unterziehen.⁹

So lässt sich B's Defensivität verstehen. Wir haben gesehen, dass diese Defensivität immanente Gründe hat. Sie ist der Schwäche seiner Position als solcher geschuldet. Aber die rhetorischen Beschwichtigungen, mit denen er seine Überlegungen versieht, scheinen von der Befürchtung getragen, auf entrüsteten Widerstand zu stoßen. Insofern ist es bemerkenswert, dass B sich überhaupt zu Wort meldet, dass er das Feld der diskursiven Auseinandersetzung nicht vollständig seinen Kollegen überlässt. Gleichwohl beteiligt er sich ungewollt am Stil der Auseinandersetzung. Die Art und Weise, in der er in "vorausgehendem Gehorsam" die begründungsfähige und der Sache nach nicht abwegige Position der ausbildungslogischen Differenzierung den Mitdiskutanten schmackhaft zu machen versucht, stellt ihrerseits eine Verletzung des Diskursrahmens

⁹ Würden wir uns im Studienseminar befinden, läge darin die schwierige Aufgabe des Seminarleiters.

dar. Auch wenn er seiner Kollegin A inhaltlich widerspricht, akzeptiert er doch mit seiner übervorsichtigen Beschwichtigungsstrategie den von A gesetzten Ton als den herrschenden. Statt den initiierten Jargon zu verlassen, bestätigt er ihn ungewollt. Anders gesagt: wer sich an der Diskussion beteiligen wollte im Sinne einer differenzierten, unvoreingenommenen, rationalen und diskursfähigen Betrachtung der Lehrerbildung, könnte sich durch B's Redebeitrag kaum dazu ermutigt fühlen. Die Bürde der Umdefinition der Gesprächssituation in eine Diskurssituation hätte er selbst zu tragen.

So erzeugt die Art und Weise der Auseinandersetzung, die A und B führen, jenseits der inhaltlichen Differenzen eine Diskussionsatmosphäre, in der die Klärung der Sache in dem Wechselspiel von Argument und Gegenargument kaum eine Chance hat, sich gegen den herrschenden Geist von Plattitüden, "unkritischer Kritik" und die Political-Correctness-Gebote des Jargons zu entfalten. Bedauerlich ist dieser Zustand vor allem für diejenigen, die in diese selbstverschuldete Situation geraten sind. Es ist nicht auszuschließen, dass die "Subjekte" der Lehrerbildung dazu beitragen, eine Ausbildungskultur zu erzeugen, der gegenüber sie selbst nur Unbehagen empfinden können.

Die Kultivierung des unverbindlichen Tons einer "unkritischen Kritik" (Adorno), die damit einhergehenden Unsicherheiten und Verschüchterungen, auf die wir in den von uns interpretierten Diskussionspassagen stoßen, und die Identitäts- und Aneignungsprobleme, mit denen die werdenden Lehrer belastet sind, weisen auf Problemdimensionen der Ausbildungskultur in der Lehrerbildung (nicht nur im Referendariat) hin, die die bisherige Forschung vernachlässigt hat. Auch wenn wir es mit recht unscheinbaren Phänomenen zu tun haben, auch wenn die Befunde wenig erfreulich sind und auch wenn deren Aufdeckung keine unmittelbare Abhilfe verspricht, muss ihnen im Rahmen einer empirischen Bildungsforschung, die nicht von der Wirklichkeit der Lehrerbildung absehen will, Aufmerksamkeit geschenkt werden.

ANHANG

Die interpretierten Passagen der Gruppendiskussion mit LehramtskandidatInnen (kursiv) im Diskussionskontext

I: Gut, also wie ich schon gesagt hatte, sollen Sie jetzt einfach auch hier in der Runde Gelegenheit haben, einmal frei von unseren Vorgaben Ihre Erfahrungen, Ihre Einschätzungen zum Vorbereitungsdienst hier zu äußern. Ähm, ich möchte Sie gern bitten, dass Sie einfach beschreiben, äh, wie Sie persönlich Ihre Ausbildung im Vorbereitungsdienst einschätzen. Wir selbst würden also jetzt nicht an der Diskussion teilnehmen, wir sind aufmerksame Zuhörer, werden uns aber zurückhalten, auch wenn's mal sozusagen Gesprächspausen gibt, werden wir also auch das aushalten und abwarten. Einfach sozusagen tun Sie so, als ob wir nicht hier wären. Und ja (Gemurmel), tauschen Sie sich zu Ihren persönlichen und ganz speziellen, zu Ihrer Ausbildung im Vorbereitungsdienst aus (.) Ja? Bitte. (Gemurmel)

T1: Kann man die Stimmen jetzt verzerrt darstellen? (Gelächter)

T2: Fangen wir mit dem schlechten oder dem guten an?

T3: Ich würd auch sagen, wir wählen erst mal einen Punkt also über den man reden kann, wie beispielsweise (.) (Gemurmel) Organisation ähm.

T2: Na dann fang doch gleich mal an, [T3]

T3: Ich geb ja nur den Hinweis (Gelächter), dass wir jetzt mal über das Organisatorische reden (lacht) (Gelächter).

T4: Oder Ausbildungslehrer, [T5: Oh Gott] das wäre doch auch ne schöne Basis

T6: Das hattet ihr doch letztens erst. Braucht ihr doch bloß noch mal für uns wiederholen.

A: Also ich finde wenn man schon über die Organisation sprechen will, dann muss man über die gesamte Lehrerausbildung sprechen, da jetzt mal abgesehen von den Quereinsteigern, dass' die Möglichkeit für die gibt da (kurzes räuspern) ist ja eigentlich auch bloß möglich durch dieses Referendariat, aber ansonsten MÜSSte ja, eigentlich, das Studium an der Universität mit dem Referendariat, ähm, ja ineinandergreifen, oder vielleicht empfinde ich des nur so, aber insofern kann man ja schon sagen, das Referendariat ist halt nur so schlecht oder so gut wie das Studium vorher war, und das Studium, ich weiß nicht obs anderen auch so ging, hat ja an der Uni überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun, vielleicht n bisschen was, und Potsdam ist ja da schon eigentlich sehr gut aber es reicht eben überhaupt nicht aus also nur ein Beispiel, ha-

ben uns gerade drüber unterhalten dass äh ich eine (.) Kollegin angerufen habe und sie hat mir dann mit einem Wort die Stundenvorbereitung gemacht für den nächsten Tag, weil sie (.) eben ne Methode genannt hat und damit konnt ich halt dann was anfangen, und mein Mann hat dann gefragt, dazu musst du jemand anrufen, weißt du das nicht selber, wozu hastn du so lange studiert? Bumm, das hat gesessen, und genau damit hat er recht gehabt. Beim Studium ham w – also beim Studium ham wir nichts über Methodik gelernt und diesen Begriff gibt's ja eigentlich schon gar nicht mehr so richtig, der ist ja eigentlich (.) so halberwegs verboten zumindest an der Uni, hier durft ma'n ja doch schon mal nennen, joa und dann ist das halt so ziemlich äh sinnlos find ich wenn man anfängt an der Schule, als Angsthase vor der Klasse steht und diese ganzen Methoden und alles was wir dann im Lauf der Zeit hier gelernt haben ja noch nicht kennt und ich finde da müsste des alles, alles alles anders aufgebaut werden (.) Oder?
(Gelächter)

(ca. 60 Minuten)

A: Eine weitere Idee der Verzahnung wäre, eh, dadurch, dass die Uni, dass an es an der Universität immer dieses, dieser Geist 'Referendariat' umgeht und man da, Uh, dann später kommt das Referendariat. Und da gibt's die bösen Menschen, die nennen sich Hauptseminar- und Fachseminarleiter und kein Mensch kennt die vorher. Und keiner weiß, was, was wollen die von mir. Was ist da eigentlich Sache? Und ich denke, es wäre sehr wichtig, dass Fachseminar- und auch Hauptseminarleiter eventuell schon vorher an der Uni sind, dort schon mit den Studenten zusammen diese Veranstaltungen, eh, gestalten. Also, warum muss es irgendeine, jemand, der eben vor 20 Jahren das letzte Mal an der Schule war eh, sein, der uns in der in der Uni wiederum seine Sicht der Dinge dort präsentiert als Fachdidaktiker. Ich habe zum Teil Lehrer gehabt, die eh, Fachdidaktik bei uns unterrichtet haben an der Uni. Un das funktionierte sehr gut. Es gab manchmal einen riesengroßen Unterschied und der sagt auch, Haben Sie nicht Zeit, kommen Sie doch mal vorbei, dann und dann, wo wohnen Sie denn? Geht es, kommen, kommen Sie doch vor der Uni noch mal und gucken bei mir im Unterricht mit zu. Die das so ganz, ja, locker auch gemacht haben. Und, Ach, wenn Sie wollen, können Sie auch mal sich ausprobieren im Seminar. Einfach mal so nebenbei. Und bei dem habe ich dann auch mein Praktikum gemacht. Und das war halt das Praktikum, was sehr viel gebracht hat. Der war nämlich direkt an der Uni und an der Schule und ich konnte dann bei ihm mein Unterrichtspraktikum machen, in Chemie. Und ehm, das denke ich, da ist es viel wichtiger, dass dort auch die gleichen Menschen sind. Dass die, dass man als Student schon weiß, Ach so sieht ein Fachseminarleiter aus. Und das will der von mir, und das macht er.

B: Also ich denke des würde sich auch realisieren lassen, wenn man ehm das von'nander, wenn man den Aufbau des Studiums etwas ändern würde, wenn man sagt, man, das erste Semester beispielsweise is äh rein praxisbezogen. Die (.) Studenten machen erstmal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen ne Schule, versuchen sich vielleicht auch wirklich schon mal selber, wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit mit den äh Versuchskaninchen-

Schülern auch sehe, aber da würd es schon Lösungen für geben, und dass dann n Block kommt, der rein fachlich ist, dass man das voneinander trennt, dass man sagt, okay, ein Semester ist Einführung Didaktik, die Leute, die vielleicht merken, für Schule is nicht äh so ihr Ding, die scheiden dann aus, dann kommt n fachlicher Block, wo von mir aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt auch genossen haben, und dann kommt der Block, der wieder fa- ähm didaktisch ist, der dann nämlich schon wieder verzahnt werden könnte mit dem Referendariat und des wäre sinnvoller so ähm da hätten vielleicht auch Leute noch in dieser fachlichen Zeit die Chance zu sagen, okay, ich werd doch nicht Lehrer, ich bleib jetzt hier im fachlichen Bereich und setz das fort als Diplomstudiengang, und dann kommt nachher nämlich dann sone Übergangsphase die n bisschen ineinander verzahnt ist, wo man sagt, ab jetzt beginnt wirklich deine berufliche Ausbildung, ähm, in Richtung Lehrer dass man jetzt anfängt auch schon mitm Referendariat Kontakte zu knüpfen, dann könnte man das so aufbauen, dann würde das Sinn machen.

T7: Aber das wär ja dann doch wieder geblockt. Und ich würds auch n bisschen, mmmh, furchtbar finden, also Menschen auf Schüler zuzulassen- äh drauf . losrennen zu lassen, die hier von Tuten und Blasen keine Ahnung haben

B: Gut, da kann man ja auch Formen finden, wo das angeleitet ist, also kann ich jetzt auch nicht also ausm Hut zaubern, aber es (.) weiß nich, in Österreich [gibt's ja eben?] dieses Modell, dass also zwei, äääh, Referendare, zwei Studenten des zusammen machen, als Tutorenmodell, kann ja auch sehr, sehr spannend dann sein, äh, weiß nicht [?]

T8: Warum kann man das nicht gleichzeitig machen [T9: eben], warum kann man nicht sagen, ein Lehramtsstudent muss immer ein Praxisseminar besuchen, jedes Semester, muss er eben genauso sammeln wie alle anderen Sachen, die er eben an Scheinen [sammeln muss?]

B: Weil es a) ermöglichen würde, dass man vielleicht diese Verzahnung äh, hinbekommen würde und b) weil man dann, was du ja auch schon kritisiert hast, dass es immer wieder so nichts halbes und nichts ganzes ist, da konzentrier ich mich halt ne gewisse Zeit auf meine fachliche Ausrichtung und dann ne gewisse Zeit, also dann abschließend dann praktisch meines Studiums wirklich auf meine berufliche Entwicklung.