

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Andreas Wernet

Interner Titel: Ausbildungskultur im Referendariat – Beurteilungen, Falldarstellung 2

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In Pädagogische Korrespondenz 39/2009, S. 46-63.

Mit freundlicher Genehmigung von Budrich Unipress  
<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

The logo for Budrich UniPress, featuring the text "Budrich UniPress" in white on a dark red rectangular background.

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

## Hinweis des Fallarchivs:

Der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit

[\(Ausbildungskultur im Referendariat – Beurteilungen, Falldarstellung 1\)](#)

[\(Ausbildungskultur im Referendariat – Beurteilungen, Falldarstellung 3\)](#)

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

(...)

|

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Doppelrolle Ausbilder/Prüfer die Ausbildungsinteraktion potentiell belastet. Denn sie wirft die Frage auf, ob nicht die Art und Weise, wie ich mich als Referendar in den Ausbildungssituationen verhalte, im Studien- oder Fachseminar oder im Gespräch mit den Mentoren, negative Folgen für meine Beurteilung hat. Selbstverständlich, übrigens ganz in Übereinstimmung zur schulisch- unterrichtlichen Situation, führt die Doppelrolle, sei es direkt (z.B. in Form von schriftlichen, nicht formalisierten Beurteilungen), sei es indirekt (durch subkutane, latente Effekte bei der formalisierten Benotung) zu einem Zuwachs an Diffusität und damit zu einer Abnahme formaler Kontrollierbarkeit der

Leistungssituation; und das heißt wiederum, dass, mit Bourdieu gesprochen, habituelle Dispositionen zu einem Parameter der Beurteilung werden.

Dieser Prozess und seine Zusammenhänge sind bestens bekannt. Ich habe angedeutet, dass er auch im schulischen Kontext anzutreffen ist. Aber natürlich finden wir diese Phänomene in allen Situationen der Leistungsbeurteilung, die sich nicht auf einen unpersönlichen, universalistischen Formalismus (wie etwa in zentralen schulischen Leistungsvergleichstests) beschränken. Insofern ist die Beurteilungssituation im Referendariat, jedenfalls in ihren strukturellen Grundlagen, alles andere als außergewöhnlich; und dasselbe gilt von den mit dieser Situation verbundenen Belastungen. Die sozialpsychologischen Kosten des Referendariats und seiner Ausbildungs- und Prüfungssituation sind zunächst diejenigen, die wir in allen gesellschaftlichen Bereichen des Zugangs zu Berufspositionen qua Ausbildungszertifikat finden.

Die *formale* Struktur der personalen Ungeschiedenheit von Ausbilder und Prüfungsrolle kann als solche kaum in überzeugender Weise als Grund für eine referendariatspezifische Belastung angeführt werden. Wenn diese Situation dennoch als besonders problematisch angesehen wird, so können dafür nicht die äußeren Bedingungen verantwortlich sein; der Grund für die Unzufriedenheit muss vielmehr in ihrer materialen Ausgestaltung gesucht werden. Nicht die Tatsache, dass die Ausbilder zugleich eine Prüferrolle einnehmen, sondern der Umstand, *wie* dies erfolgt, würde dann die besondere Situation des Referendariats charakterisieren. Denn die Doppelrolle kann nur dann Anlass zu einer besonderen Belastung werden, wenn es nicht gelingt, die institutionalisierte personale Ungeschiedenheit kommunikativ abzufedern. Dazu gehört beispielsweise das Vertrauen darauf, dass die Diffusität der Ausbildungssituation nicht zu einer „indiskreten“ Beobachtungssituation degeneriert, dass also Ausbilder und Referendare dazu in der Lage sind, im wechselseitigen Austausch einen prüfungsindifferenten Bezug zur Sache herzustellen. Umgekehrt würde eine Ausbildungskultur, der dies *nicht* gelingt, sowohl die Sache als auch die sich auf sie beziehende Interaktion auf Prüfungsrelevanz hin reduzieren. Sie betonte gegenüber dem Modell einer kollegial vermittelten Kooperation die Asymmetrie der Ausbildungsinteraktion. Erst die Unfähigkeit oder das fehlende Vertrauen in die Fähigkeit zur Trennung von Ausbildungs- und Prüfungspragmatik verleiht der Doppelrolle ihre die Kooperativität und antizipierte Kollegialität der Ausbildungssituation unterminierende Wirkung.

In der personalen Ungeschiedenheit der Ausbildungs- und Beurteilungszuständigkeit tritt uns genau jener Strukturzusammenhang entgegen, in dem ein formales, leicht zu identifizierendes Merkmal der Ausbildung für ein Problem verantwortlich gemacht wird, das sich erst auf materialer Ebene ergibt. Dort nimmt das Problem aber eine nur unscheinbare und unspektakuläre Gestalt an. Es ist auf der materialen Ebene schwer zu identifizieren und liefert kaum den Stoff für jene Empörung, die ihm der Sache nach zukäme. Hilflos versucht sie sich, auf der formalen Ebene Ausdruck zu verschaffen und macht sich dabei ungläubwürdig.

Wir werden uns in den folgenden Fallstudien der materialen Ebene zuwenden. In explorativer Absicht soll an einigen Sequenzen aus schriftlichen Beurteilungen von Referendaren überprüft werden, ob sich empirische Evidenzen für die These latenter Probleme kollegialer Kooperation finden lassen. Im Kontext der Doppelrolle und des Prüfungsproblems eröffnet dieser Materialzugriff eine interessante Perspektive. Die Form der schriftlichen Beurteilung zwingt die Gutachter nämlich dazu, über eine notenförmige Bewertung (die uns als solche hier gar nicht interessieren soll [1])

hinaus ihre Erwartungen an die Referendare zu artikulieren. Darin sind nicht nur die Kriterien der jeweiligen Beurteilung enthalten; darüber hinaus dokumentieren schriftliche Beurteilungen grundlegende Haltungen zu der Ausbildungssituation und ihren Ansprüchen und vor allem auch eine (implizite und explizite) Selbstthematisierung der Rolle des Ausbilders/Gutachters; auch in Bezug zu den zu beurteilenden Referendaren. Die berufs- und ausbildungskulturellen Selbstverortungen, die in einer schriftlichen Beurteilung notwendig vorgenommen werden müssen, verweisen über das eigene Rollenverständnis hinaus auf die Komplementärrolle der Auszubildenden und damit, wenn auch nur indirekt, auf das Ausbildungs*verhältnis* selbst.

So erwarten wir von der schriftlichen Beurteilung jenseits ihrer vordergründigen und offiziellen Pragmatik Auskunft nicht über die zu beurteilende Person, sondern Auskunft über eine praktizierte Ausbildungskultur.

## II

Die kurzen Sequenzen, die zwei Gesamtbeurteilungen entnommen sind,[2] sind im thematischen Feld von „(Selbst-)Reflexion“ und „Diskussion“ angesiedelt. Es geht jeweils um Fragen der geistigen und diskursiven Bearbeitung pädagogischer Praxis. Dabei kommt aber nicht die Orientierung an einem Modell einer kollegial-diskursiven Berufskultur zum Ausdruck. Vielmehr scheint die dominante Orientierung einer konformistischen Berufskultur geschuldet zu sein, wobei sich heuristisch zwischen *autoritativem, infantilisiertem und technokratischem Konformismus* unterscheiden lässt.

### (2) Infantilisierender Konformismus

*In den Seminaren erlebte ich Frau G. immer als engagierte Teilnehmerin, die sich in die Diskussion einbrachte und auch Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtete. Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig. Für ihre Kollegen war sie stets Ansprechpartner.[3]*

Hier sind wir nun mit dem Topos „Mitarbeit“ konfrontiert und werden unmittelbar an eine Verbalbeurteilung im Primarbereich erinnert:

*Im Unterricht erlebte ich Gudrun immer als engagierte Schülerin, die sich in das Unterrichtsgeschehen einbrachte und auch Beispiele aus ihrem eigenen Erfahrungsraum berichtete. Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig. Für ihre Mitschüler war sie stets Ansprechpartner.*

Dieser einfache Ersetzungstest macht die häufig erhobene Klage der Referendare, wie Schüler behandelt zu werden, nachvollziehbar. Die Unangemessenheit, auf die diese Klage sich beruft, gilt es zu explizieren.

Zunächst ist auffällig, dass hier ein „Erlebnisbericht“ gegeben wird. Warum *ist* die Referendarin nicht einfach eine *engagierte Teilnehmerin*? Das Erleben ist außerhalb der Sphäre des Urteils angesiedelt. Es ist nicht überprüfbar und nicht kritisierbar und thematisiert das subjektive Befinden gegenüber Ereignissen der äußeren Realität. Dieser explizite Subjektivismus stellt eine Entgrenzung des pragmatischen Rahmens der Beurteilung dar. Der so Beurteilte könnte sich gegen eine solche Formulierung - etwa im Rahmen einer unmittelbaren Interaktion - verwahren und einwenden: „Wie Sie mich erlebt haben, tut nichts zur Sache“. Angemessen erschiene eine solche Formulierung allenfalls im Kontext einer subjektiven Auskunft oder Empfehlung unter

Kollegen. Dabei geht es nicht um ein objektives, universalisierungsfähiges Urteil, sondern um eine persönliche, partikulare Einschätzung. Das *Ich erlebte* würde in diesem Zusammenhang gerade die Subjektivität des Urteils unterstreichen.

Auch der materiale Fokus der Beurteilung, nämlich dass die Referendarin *in den Seminaren immer eine engagierte Teilnehmerin* gewesen sei, ist unangemessen. In der analytisch-reflektierenden, diskursiven Handlungssphäre des *Seminars* stellt Engagement kein Beurteilungs- oder Bewertungskriterium dar. Ein gemeinsames, praktisches Unternehmen wird von dem Engagement der Teilnehmer profitieren. Innerhalb einer diskursiven Praxis aber ist das Prädikat, *engagierte Teilnehmerin* (gewesen) zu sein, objektiv disqualifikatorisch. Es verweist darauf, dass sich die Referendarin an den Seminardiskussionen über das als Normalerwartung gesetzte Maß hinaus (*engagiert*) *beteiligt* hat. Die Beteiligung selbst ist natürlich ein Konstitutivum auch einer diskursiven Praxis. Ohne Diskursbeiträge kann der Diskurs nicht stattfinden. Aber der Teilnahme *als Teilnahme* kommt keine diskursive Qualität zu. Im Gegenteil: Die Teilnahme als Teilnahme unterläuft sogar logisch die diskursive Praxis.[4] Umgekehrt legt der Beurteilungstext damit sein implizites Verständnis der Ausbildungspraxis im Studienseminar dar; es geht um Mitarbeit, aktive Teilnahme und Engagement, nicht um die Sache.

Das Engagement von Frau G. bestand darin, *dass sie sich in die Diskussion einbrachte und auch Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtete*.

Das *sich in eine Diskussion einbringen* reproduziert die in der bisherigen Interpretation gewonnene Fallstruktur. Das Einbringen thematisiert die Artikulationsbereitschaft und -freudigkeit. Wer sich einbringt, der hat damit gezeigt, dass er dazu in der Lage ist, eine aktive Rolle in einer Diskussion zu spielen. Bezüglich der Gesamthandlung *Diskussion* wird dies insbesondere durch sprachliche Ersetzungstests deutlich: „der Diskussion wichtige Impulse gegeben“, „die Diskussion mit interessanten Sichtweisen bereichern“ usw.; das alles sind Formulierungen, die den Diskussionsbeiträgen eine inhaltliche Substanz zuerkennen und die Diskussion als solche damit als eine an inhaltlicher Substanz orientierte Interaktionspraxis konzipieren würde. Was wir hier vorfinden entspricht dagegen völlig derjenigen Handlungspraxis, die alltagsweltlich abschätzig als „Laberrunde“ bezeichnet wird; eine Handlungspraxis, in der der lebendige Wortbeitrag als solcher und unabhängig seiner inhaltlichen Qualität prämiert wird.

Explizit wird die Selbstdisqualifikation der seminaristischen Ausbildung schließlich, wenn der Referendarin bescheinigt wird, *Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtet* zu haben. Ein zentrales Strukturmerkmal dieser Ausbildungsphase besteht in dem Wechsel einer extensiven Praxisvorbereitung (Unterrichtsplanung), einer Praxiserprobung und einer Praxisreflexion (Seminar). In diesem ausbildungslogischen Zusammenhang schon alleine in dem Berichten von Beispielen aus der eigenen Schulpraxis einen lobenswerten Sachverhalt zu sehen, stellt geradezu eine Karikatur dar. Unwillkürlich ist man an den Primarschüler erinnert, der eine lebendige Teilnahme am Unterricht auch dadurch dokumentiert, dass er außerunterrichtliche Erlebnisse in die unterrichtliche Interaktion *einzubringen* vermag (wenn er im Biologieunterricht etwa erzählt, dass eine Eule flauschige Federn habe und so fast lautlos fliegen können; das habe er im Urlaub beim Besuch einer Greifvogel-schau erfahren).

Interessant an dieser letzten Formulierung ist, dass das Modell einer auf Praxisreflexion angewiesenen Lehrerausbildung von dem Ausbilder durchaus zustimmend in Rechnung gestellt wird. Würde man ihm einen Fragebogen präsentieren mit der Frage: „Stellt die Praxisreflexion eine tragende Säule der Lehrerausbildung dar“, so würde er angesichts der Alternativen: „stimme zu - weiß

nicht - stimme nicht zu“ zweifellos ersteres ankreuzen. Der Beurteilungstext gibt aber auch zu erkennen, dass dieses Modell nicht ernsthaft eingenommen wird. Wir haben es mit einer Art Lippenbekenntnis zu tun. Dieses erzeugt allseitige Unverbindlichkeit. Weder erlaubt diese Haltung eine ernsthafte Berufung auf das in Anspruch genommene Prinzip, noch eine Kritik dieses Prinzips, die sich schon daran aufreiben würde, dass es als solches ja nicht ernst gemeint ist.

*Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig.*

Wir erfahren nun eine weitere Begründung des Urteils, es handele sich bei Frau G. um eine *engagierte Teilnehmerin*. Infantilisierung und Konformismus schreiben sich hier strukturlogisch fort. Was inhaltlich auf eine - pointiert ausgedrückt - außeralltägliche Hingabe an die berufliche Handlungsanforderung verweist, entpuppt sich als gehorsame Übernahme von Aufgaben, deren Lösung lediglich auf Zuverlässigkeit (unwillkürlich denkt man an den „Tafeldienst“) verweist; nicht etwa auf Problemlösung.

Zum Schluss dieses Absatzes findet sich eine bemerkenswerte Formulierung, die explizit auf das Thema Kollegialität Bezug nimmt:

*Für ihre Kollegen war sie stets Ansprechpartner.*

Müssen wir nach der bisherigen Interpretation davon ausgehen, dass hier ein Modell von Kollegialität gar nicht in Anschlag gebracht wird, so stoßen wir nun auf eine Formulierung, die uns mit einem zu dieser Interpretation quer stehenden Kollegialitätsmodell konfrontiert.

Zunächst erscheint es bemerkenswert, dass hier überhaupt die Formulierung *für ihre Kollegen* gewählt wird. Dieser Formulierung können wir nicht eindeutig entnehmen, von welcher Personengruppe die Rede ist. Sind hier statusgleiche Referendariatskollegen gemeint? Oder sind hier die Lehrerinnen und Lehrer gemeint? Die Tatsache, dass wir diese Frage sprachlich nicht eindeutig beantworten können, verweist ihrerseits auf ein offenes, statusindifferentes Modell von Kollegialität. Von einem autoritativen, statusorientierten Habitus kann hier nicht die Rede sein.

Gleichzeitig wird der Referendarin ein kollegialer Status dadurch zuerkannt, dass sie es ist, an die die *Kollegen* sich wenden und bei der sie mit ihren Anliegen Gehör finden (*Ansprechpartner*). Mit *Ansprechpartner* sind interne Handlungsträger bezeichnet, an die sich externe Personen wenden sollen und können. Im Zusammenhang des Referendariats hätten wir erwarten können, dass die Referendarin im Kollegium einen oder mehrere Ansprechpartner *hat*, selbst aber nicht Ansprechpartner *ist*. Dass sie als Novizin für die *Kollegen Ansprechpartner ist*; darin können wir eine kollegiale Wertschätzung seitens des Beurteilers sehen.

Allerdings lohnt sich hier eine genauere Analyse des Terminus *Ansprechpartner*. Wir sehen sehr schnell, dass hier informationelle und organisatorische Hilfen thematisch sind. Ansprechpartner teilen mit, an welche Stelle man sich zu wenden hat, sie geben Informationen, die man benötigt, um bestimmte Probleme zu lösen (wo finde ich was) usw. Die Beziehung zwischen einer Person X und *ihrem Ansprechpartner* ist also alles andere als kollegial. Es handelt sich um eine Beziehung, die informationell und organisatorisch auf praktische Hilfe ausgerichtet ist.

Nun sehen wir, worin die eigentümliche Verdrehung von Innen und Außen - die Referendarin ist Ansprechpartner für ihre Kollegen - sinnstrukturell begründet ist. Das Urteil bringt nichts anderes zum Ausdruck, als das Lob der *Hilfsbereitschaft* von Frau

G. Sie hat sich den Kollegen gegenüber als hilfsbereit erwiesen. Aus der kollegial vollwertigen Diskurspartnerin ist eine artige, weil stets hilfsbereite Mitarbeiterin geworden.

Ein solches Urteil kommt ohne Präntention nicht aus. Die materialen Dimensionen der Beurteilung sind von solcher Trivialität, dass sie sich als solche hinter dem Anspruch von Kollegialität tarnen müssen. Frau G. zu bescheinigen, eine stets hilfsbereite *Person* zu sein, erscheint der Beurteilungspraxis - verständlicherweise - nicht adäquat. Es handelt sich ja um eine triviale und alltägliche und damit auch selbstverständliche Handlungsdisposition, die gerade deshalb als Dimension einer spezifischen beruflichen Handlungskompetenz untauglich ist. In dem tatsächlichen Urteil bleibt dieser materiale Bezug natürlich erhalten. Allerdings versteckt sich dieser Bezug hinter der Berufung auf Kollegialität. Erst die Formulierung, die Frau G.s Verhalten *gegenüber ihren Kollegen* zu beurteilen beansprucht, kleidet das Triviale ins Gewand einer im berufsspezifischen Kontext erwähnenswerten Tugend.

Die Logik der Präntention ist übrigens nicht zu verwechseln mit der in sprachlichen Beurteilungen anzutreffenden semantischen Milderung eines Negativurteils bzw. semantischen Überhöhung eines Positivurteils. Wenn eine Beurteilung dem Kandidaten „hervorragende Kenntnisse“ auf einem bestimmten Gebiet bescheinigt, dann kann es durchaus sein, dass diese Kenntnisse „tatsächlich“ bescheidener ausfallen, als das Attribut hervorragend attestiert. Aber der materiale Bezugspunkt des Urteils ist klar und eindeutig. Im vorliegenden Fall wird durch die Formulierung der Beurteilung dieser Bezugspunkt selbst als nebulöser erst erzeugt. Nicht die Positivität des Urteils, sondern die Positivität des materialen Bezugspunktes dieses Urteils unterliegt der Logik des Vorgeblichen. Die Positivität des Urteils mag der spezifischen Semantik verbaler Beurteilungen geschuldet sein; die Vorgeblichkeit des materialen Bezugspunktes der Beurteilung lässt sich darauf nicht zurückführen.

### III

Keine der analysierten Sequenzen verweist sinnstrukturell auf ein Modell einer Ausbildungskultur im Geiste eines kollegialen Austauschs. Der kleinste gemeinsame Nenner der hier betrachteten Textstellen kann vielmehr in einem auf Unterwerfung und Anpassung beruhenden Ausbildungsverständnis gesehen werden. Bezüglich dem einleitend thematisierten Problem der Asymmetrie der Ausbildungssituation und der Doppelrolle, die sich herstellt, indem die Ausbilder zugleich als Prüfer erscheinen, erlauben die Befunde der Interpretation wichtige Modifikationen. Zunächst verdeutlichen sie, dass die pragmatisch erzwungene Asymmetrie der Ausbildungssituation nicht schon den Stil der Ausbildung vorentscheidet. Die Art und Weise, in der die Beurteilungen berufliche Adäquanzmodelle mobilisieren, entlang derer sie zur Einschätzung der zu Beurteilenden gelangen, kann sich nicht auf das bloße Vorliegen der Asymmetrie berufen. Die autoritativen, infantilisierenden und technokratischen Orientierungen, die in den interpretierten Beurteilungssequenzen aufscheinen, sind weder durch die Ausbildungs-, noch durch die Beurteilungspragmatik prädeterniert. Sie können sich nicht darauf berufen, eine notwendige Folgeerscheinung eines qua Institutionalisierung erzeugten Handlungsproblems zu sein. Das Obwalten des hier angetroffenen Konformismus vollzieht sich gleichsam im Schutze der ausbildungspragmatischen Asymmetrie. Sie ist dabei allenfalls als Bedingung der Möglichkeit der konformistischen Adressierung zu sehen; nicht als deren kausale Verursachung. Deshalb müssen wir die interpretatorischen Befunde auf theoretischer Ebene als Ausdruck berufs- und ausbildungskultureller Dispositionen, nicht als Ausdruck institutionalisierter Gegebenheiten in Rechnung stellen. Die Delegation des Problems an

institutionalisierte Strukturen verdeckt den Blick auf die problemerzeugenden, ausbildungshabituellen Strukturen. Und die fälschlicherweise vorgenommene kausale Attribuierung an die institutionalisierten Verhältnisse verhindert nicht nur eine „Linderung“ durch eine angemessene Problembearbeitung; sie trägt darüber hinaus zur Reproduktion des Problems bei.

Unsere explorativen Fallrekonstruktionen lassen nicht nur eine institutionalisierungskritische Problemdeutung als fragwürdig erscheinen; sie geben auch keinen Anlass dazu, ausbildungsmisanthropische Ressentiments zu schüren. Der konformistische Geist, der uns in unterschiedlichen Facetten begegnet ist, wäre falsch verstanden, würde er mit Missgunst gleichgesetzt werden. Wir haben oben argumentiert, dass die Diffusität der Prüfungssituation ein Problem der formalen Kontrolle aufwirft. Den Referendaren steht eine formalisierbare Berufungsinstanz nicht zur Verfügung. Sie müssen auf die materiale Angemessenheit ihrer Beurteilung vertrauen. Die Befürchtung, dieses Defizit formaler Kontrolle führe zu einer „unfairen“ Beurteilung, erweist sich im Lichte der hier analysierten Beurteilungssequenzen als unbegründet. Nichts deutet darauf hin, dass die Ausbilder ihre superiore Position in einer gleichsam sadistischen Weise [5] ausnutzen wollen. Im Gegenteil. Die Texte sind eher von Wohlwollen als von Missgunst gegenüber den zu Beurteilenden gekennzeichnet. Die Gutachter sind sichtlich bemüht, die Stärken herauszustreichen und die Schwächen nicht überzubetonen. Es ist zwar vorstellbar, dass die so Beurteilten inhaltlich der Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen nicht zustimmen und sich tatsächlich durch die Beurteilungen ungerecht behandelt und benotet fühlen. Aber auch wenn wir diese Möglichkeit nicht ausschließen können, geben die analysierten Texte keinen Anlass zu der Befürchtung, die Ausbilder formulierten ihre Beurteilungen in einer überkritischen oder gar schädigenden Weise. Die konformistische Anpassungs- und Unterwerfungslogik ist, auch in der oben rekonstruierten autoritativen Variante, keine Tyrannei. Aber sie installiert eine Ausbildungskultur, die nicht nur die Erwartungen an eine intellektuell anspruchsvolle, diskursive und kollegiale Ausgestaltung des Referendariats nicht erfüllt. Sie bleibt auch deshalb unbefriedigend, weil sie den Ansprüchen, die sie selbst im Munde führt - Selbstreflexivität und diskursiver Austausch spielen ja in den Beurteilungen *inhaltlich* eine große Rolle -, nicht nachkommt. Sollten die im Dienste der Prägnanz ausgewählten Fallbeispiele und Sequenzstränge nicht eklatante Ausnahmen darstellen, dann zeugen sie sehr wohl von der Idee einer reflexiven und diskursiven Ausbildungskultur. Diese Idee scheint aber mehr als legitimatorisches Sprachinventar vorzuliegen denn als lebendige Kultur. Als bloße Floskeln erinnern die Beurteilungssequenzen an ein Modell kollegialer Anerkennung im Modus des diskursiven Austauschs, dem sie selbst nicht folgen.

Das ausbildungskulturelle Defizit, das in den interpretierten Texten zum Ausdruck kommt, besteht im wesentlichen darin, dass ein Ausbildungsverhältnis gesetzt wird, das nicht von dem Geist getragen ist, dass die erfolgreiche Ausbildung zu einer Statusgleichheit zwischen Ausbilder und Auszubildendem führt. Das eben würde die Ausbildungskultur als kollegiale charakterisieren. Schulisch, nicht nur in derjenigen Sequenz, die sich umstandslos als Verbalbeurteilung lesen ließ, erscheinen uns die Texte umgekehrt deshalb, weil sie selbst dort eine kollegiale Anerkennung strukturell verweigern, wo diese als Sprechakt der Beurteilung der Form nach erteilt wird. So heißt es in dem mit 11 Punkten bewerteten Fall: „In der Summe aller für den Lehrerberuf einzuschätzenden Qualifikationen bleibt festzustellen, dass [Referendar] für die Lehrertätigkeit über alle notwendigen Voraussetzungen verfügt und seine Eignung in vollem Maße gegeben ist.“ In der Beurteilung der mit 8 Punkten bewerteten Referendarin heißt es zurückhaltender: „Meines Erachtens ist Frau G. für

den Lehrerberuf geeignet.“ Die Beurteilungsdifferenz wird in den Formulierungen unmittelbar ersichtlich. Aber wie Schülern oder untergebenen Mitarbeitern attestiert ihnen der Beurteilungstext alles mögliche; aber er vollzieht nicht jene kollegiale Anerkennung, in der die Asymmetrie des Ausbildungsverhältnisses kontrafaktisch aufgehoben ist. Auf diese Anerkennung muss auch derjenige Referendar verzichten, der sich über das Urteil: „Eignung in vollem Maße gegeben“ inhaltlich freuen kann. So wie ein im Geiste einer kollegialen Ausbildungskultur die schlechtere Bewertung nicht ein Weniger an Kollegialität darstellen würde, so kann hier die bessere Beurteilung nicht über die in die Beurteilung eingeschriebene Unkollegialität hinwegtrösten.

Gerade die letzte Überlegung könnte darauf hinweisen, dass die ausbildungskulturellen Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung durch Befragungen nicht ohne weiteres zum Vorschein kommen. Denn aus der Perspektive eines rein strategischen Interesses an der Beurteilung gibt das Referendariat wohl wenig Anlass zur Klage. Mehr noch: die Logik der konformistischen Anpassung bietet ja durchaus strategische Vorteile für das Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses. Kehrseitig müsste eine Kritik an der Ausbildungskultur somit u. U. in Kauf nehmen, den strategischen Interessen am äußeren Ausbildungserfolg zuwider zu laufen. Im Namen eines materialen Interesses an einer kollegial angemessenen Ausbildungskultur müssten die Referendare dazu bereit sein, ein Wohlwollen etwa als Ausdruck einer infantilisierenden Adressierung zu kritisieren, das zugleich aber ihren strategischen Interessen entgegen kommt. Die häufig gerade an standardisierte Befragungsmethoden herangetragene Erwartung, aus den Äußerungen der Referendare eine Problemdiagnose der zweiten Phase zu gewinnen, erscheint angesichts dieser Interessensfalle allzu optimistisch.

Sollten, was zu prüfen wäre, unsere sehr punktuellen Beobachtungen von allgemeiner Bedeutung für die ausbildungskulturellen Gegebenheiten der zweiten Phase der Lehrerbildung sein, dann steht dieser Ausbildungsabschnitt unter einem eigentümlichen Vorzeichen. Die Einsozialisierung in den Lehrerberuf erfolgt nicht dadurch, dass die Referendare, wenn auch im Status eines Noviziats, kollegiale Anerkennung erfahren, sondern dadurch, dass sie (wieder) zu Schülern gemacht werden. In dem programmatischen Ablaufmuster, das einer wissenschaftlichen Ausbildung eine berufspraktische folgen lässt, situiert sich das Referendariat nicht als Vermittlung, nicht als berufspraktisch orientierte Progression der wissenschaftlichen Ausbildung, sondern als Regression. Auf die universitäre Sozialisation folgt nicht die kollegiale. Die Ausbildungskultur im Referendariat scheint vielmehr darauf gerichtet zu sein, die Umorientierung der universitären Sozialisation (gegenüber der schulischen) rückgängig zu machen. Die viel zitierte Initialadressierung der Referendare: „Vergessen Sie alles, was Sie im Studium gelernt haben“, würde dann primär nicht auf die Differenz der Ausbildungsabschnitte abheben („Sie lernen hier etwas, was Sie dort nicht gelernt haben“), sondern würde jenem regressiven Moment Ausdruck verleihen, dem das universitäre Intermezzo nur störend ist auf dem berufssozialisatorischen Weg der Rückgewinnung der Schülerrolle. Interpretieren wir das Referendariat als berufliche Initiationsphase, dann folgt es nicht der Logik der Aufnahme in den Kreis der Kollegen, sondern der Logik der letztmaligen Herabwürdigung als berufliche Eintrittskarte.

### **Fußnoten:**

1) Die im Folgenden interpretierten Sequenzen entstammen „Gesamtbeurteilungen“ durch den Hauptseminarleiter (Brandenburg). Diese Gesamtbeurteilungen erfolgen



auf der Grundlage von Beurteilungen durch die Ausbildungslehrkräfte (Mentoren) und durch die Fachseminarleiter. Die Note dieser Gesamtbeurteilung geht mit fünfzigprozentiger Gewichtung, in die Gesamtnote der zweiten Staatsprüfung ein. Vgl. Brandenburgische Ordnung für den Vorbereitungsdienst, §§17; 29.

2) Die folgenden Fallstudien gehen auf ein zusammen mit Elisabeth Flitner an der Universität Potsdam durchgeführtes Forschungsseminar zu Beurteilungen im Referendariat zurück.

3) Aus einer Abschlussbeurteilung durch den Hauptseminarleiter. Die Referendarin erhält die Note 3; 8 Punkte.

4) Das schließt nicht aus, dass eine Beurteilung das Monitum erhält, der Referendar habe sich an einem Diskurs nicht beteiligt.

5) Erinnert sei hier an die Figur des „prügelnden Schwächlings“ aus Adornos „Tabus über dem Lehrerberuf“

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Wernet, A.: Ausbildungskultur im Referendariat – Beurteilungen 2

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//wernet\\_ausbildungskultur2\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//wernet_ausbildungskultur2_ofas.pdf), 10.03.2014