

Wolfram Meyerhöfer, Potsdam

## **Praxisorientierung als Verblendung. Eine Fallstudie.**

In meinem Vortrag habe ich einige Resultate einer Untersuchung an drei von fünf Brandenburger mathematischen Fachseminaren vorgestellt, die ich mit Clara Rienits durchgeführt habe. Den Vortrag finden Sie ebenso wie den Forschungsbericht unter [www.math.uni-potsdam.de/prof/o\\_didaktik/mita/me/Veroe](http://www.math.uni-potsdam.de/prof/o_didaktik/mita/me/Veroe)). Eine gekürzte Version des Berichtes habe ich allen Referendaren und Fachseminarleitern geschickt, im unten angegebenen Buch können Sie eine Debatte lesen, die sich daraufhin entsponnen hat.

In unserer Untersuchung erweist sich der Begriff der Praxisorientierung lediglich als ideologischer und negativer: Er steht für Theorieablehnung, Reflexionsarmut und Nichtausbildung, gepaart mit Ignoranz gegenüber den Praxiserfahrungen und –bedürfnissen der Referendare. Auf Seiten der Referendare deuten sich drei Gruppentypologien an: Es gibt sehr unzufriedene Referendare, die Ausbildung vermissen und einfordern. Es gibt Referendare, die unter dem Referendariat leiden und eine Ausbildung vermissen, dies aber nicht in Form von Kritik an der Ausbildung äußern (können). Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt. Der theoretisch denkbare vierte Typus, der Ausbildung erlebt und mit ihr zufrieden ist, ist nur ansatzweise vertreten.

### **Alternativen von Gelingen**

In der Vortragsdiskussion zeigte sich, dass das von uns Herausgearbeitete einerseits für die analysierte Praxis widerständig ist, andererseits von anderen als ausgesprochen erschließend angesehen wird. Eine interessante Kritik ist die, dass wir einen vorgefertigten Begriff von Praxisorientierung an das Referendariat herantragen und lediglich konstatieren, dass das dort Gefundene unserem Anspruch nicht genügt. Ich versuche deshalb hier, deutlicher zu beschreiben, wie unser Anspruch sich erst aus dem ableitet, was die analysierte Praxis selbst als Anspruch formuliert. Das erleichtert es vielleicht, unsere Analysen nicht als Vorwurf zu lesen, sondern als Analyse von vorhandenen Widersprüchen und Inkonsistenzen, verbunden mit dem Versuch einer Konstruktion von gelingender Lehrerausbildung. Glücklicherweise haben wir auch einen Fachseminarleiter gefunden, der eine solche Gelingensoption auch als empirisch vorfindlich erkennen lässt.

### **Fachseminarleiter 1: Fallanalyse**

Dieser Fachseminarleiter konzentriert sich in seinen Ausführungen auf die Wiedergabe von – sachlich meist inkorrekten - Vorurteilen. Der Fachsemi-

narleiter gibt manifest wenig über sein Tun bzw. über die Situation an seinem Fachseminar preis, er konstatiert vorrangig Trivialitäten wie Unterschiede zwischen Referendaren.

Als ausgesprochen problematisch erweist sich, dass dieser Fachseminarleiter **keine brauchbaren Hilfen für die professionelle Entwicklung der Referendare geben kann**. Er konstruiert eine Realität, in der die Referendare einen zu hohen mathematischen Anspruch in die Schule tragen. Für ihn geht es nun um etwas, was er „zurückschalten“ nennt. Dieses Zurückschalten spezifiziert sich lediglich dahingehend, dass die Referendare überhaupt den Schulstoff *kennen*. Eine produktive Verbindung zwischen hochschulmathematischem und schulmathematischem Wissen und Können ist nicht sichtbar.

Wir konstruieren nun ausgehend vom „Problem“ eine ausbilderische Alternative: Es geht darum, von diesem hohen Niveau bzw. Anspruch ausgehend schulmathematischen Stoff zu durchdringen und davon ausgehend Lernprozesse zu gestalten. Damit ist nicht nur ein Modell von Professionalität angedeutet, sondern der hohe Anspruch – ausgebildet durch das Fachstudium – wird nicht desavouiert, sondern angenommen und zum Ausgangspunkt eines Lernprozesses für den Referendar gemacht. Ziel ist nicht „Zurückschalten“, sondern die Umsetzung des hohen Anspruchs in ein Schülergerechtes. Das heißt dann konkret zum Beispiel, begriffliche Schärfe nicht zu reduzieren, sondern auf Schülergerechtigkeit hin zu verändern. Es heißt, auf Beweise nicht zu verzichten, sondern verschiedene Formen von Beweisen (z.B. auch Begründen) zu erschließen. Im ersteren Fall heißt Ausbilden dann, das Verhältnis von Umgangssprache und Fachsprache zu thematisieren, im zweiten Fall heißt es, Beweise als besondere Formen des Argumentierens zu verstehen. Beides sind Erweiterungen des fachlich Gekonnten, kein Zurückschalten des fachlich Gekonnten.

In der Konstruktion des Fachseminarleiters gibt es „Unsicherheiten“ – und die entstehen durch einen zu hohen mathematischen Anspruch der Referendare. Ein positives Bild der Herausbildung von Professionalität ist nicht zu erkennen, es geht lediglich um die Entfernung des **Mathematischen** aus dem Tun der Referendare, das **als Hürde auf dem Weg zum Schüler** konstruiert wird. Wir versuchen, uns an dieser Stelle deutlich zu machen, was *wirklich* diese Hürden ausmachen könnte, denn wir haben ja bereits gesehen, dass das Mathematische es nicht ist. Wir sehen hier in einem positiven Sinne zunächst handwerkliche und andere Fähigkeiten, deren Erlangung der Zweck des Referendariats ist und deren Absenz eine Hürde auf dem Weg zum Schüler ist. Wir denken ganz abstrakt an die Gestaltung von

Lernprozessen und an die Wahrnehmung von Unterricht und Schülern. Beides spielt bei Fachseminarleiter 1 keine Rolle.

**Leiden und Jammern** sind vielfach vertretene Elemente der Darlegungen. Der Fachseminarleiter leidet z.B. in forcierter Weise daran, dass die Referendare Grundlagen der Schulmathematik im Fachseminar (noch) lernen (müssen). Wir konfrontieren das mit der Annahme, dass mathematische, geschichtliche, philosophische und methodische Grundlagen der Schulmathematik in allen Phasen der Lehrerbildung erlernt bzw. vertieft werden sollen und müssen. Sie sind das, was man benötigt, um sich der Schulmathematik überhaupt (als Mathematiklehrer) annähern zu können. **Dieser Fachseminarleiter leidet also in unserer Deutung an einem selbstverständlichen Bestandteil seines Aufgabenfeldes.** Er stellt dieses Leiden vor alle Mitteilung über das, was in seinem Fachseminar gelernt wird. Er leidet aber z.B. auch daran, dass der von ihm erstellte Fachseminarplan der Ausbildungssituation nicht angemessen ist.

Für diese Kritik des Leidens bin ich im Vortrag arg angegriffen worden. Mir scheint es aber fruchtbar, die Sache so deutlich zu benennen. Man mag alle dem Referendariat vorgängigen (Aus)Bildungsgänge kritisch betrachten. Nichtsdestotrotz ist das Referendariat ein exponierter Ort des Erlernens von Grundlagen der Schulmathematik, und es ist Aufgabe des Fachseminarleiters, dieses Erlernen zu gestalten.

Es stellt sich eine Hilflosigkeit gegenüber und Herabwürdigung von Theorie und die Verweigerung jeglicher Reflexionsarbeit dar. Zum Beispiel zeigt sich der Seminarplan ausgesprochen wenig praktisch inspiriert. Die geringe Praxisorientierung hat einerseits mit der **Verweigerung einer Reflexion der praktischen Probleme der Referendare** zu tun. Die geringe praktische Brauchbarkeit der im Plan versammelten Theorieelemente ruft bei uns wiederum eine Idee hervor, was Praxisorientierung hier wäre: Man würde eben von den praktischen Problemen *der Referendare* ausgehend das Fachseminar gestalten. Dazu muss der Fachseminarleiter theoretisch so sattelfest sein, dass er das jeweils diskutierte praktische Problem in ein neues Licht tauchen kann, indem er es vor dem Hintergrund von Theorien deutet. Sein Plan erscheint sogar sehr theoretisch orientiert – wenn auch stark kategorienorientiert, eklektizistisch und wenig konsistent strukturiert. Ein praktisch orientiertes Seminar würde kaum die angegebenen Themen als Seminarthemen – noch dazu in der vorliegenden Reihenfolge – wählen. Es würde sich an den in der Schulpraxis sich ergebenden Fragestellungen statt an kategorialen Theorieelementen orientieren. Die Erläuterungen im Fachseminar

narplan verschaffen (hoffentlich) keinen Eindruck von den Seminarinhalten und erscheinen „dazugewürfelt“.

Der Fachseminarleiter beklagt, dass der (unseres Erachtens auch bei homogenen Gruppen nicht sinnvoll umsetzbare) Plan derzeit wegen der inhomogenen Gruppe „kaum sinnvoll durchsetzbar“ sei. Er fasst sprachlich eine grundsätzlich brutale Seminarsituation: Normalerweise wird der Plan „durchgesetzt“. Die Referendare haben dabei nichts zu melden. Das ist nicht nur eine erhebliche Abweichung von den Anforderungen an die Beteiligung der Referendare an der Planung und Durchführung des Seminars, sondern verweist wiederum auf mangelnde Praxisorientierung des Seminars: Hier wird ein Plan durchgesetzt statt Probleme der Praxis zu reflektieren, wenn sie auftauchen.

Es zeichnet sich ab, dass der Fachseminarleiter auch bei den Unterrichtsbesuchen seiner Verantwortung nicht gerecht wird: Er legt das Hauptaugenmerk nicht auf die Entwicklung der Professionalität des Referendars, sondern auf die Ausbildungslehrer. Hier zeichnet sich ein **Bild, bei dem der Fachseminarleiter die Deutungen der Ausbildungslehrer ungebrochen übernimmt**. Er erklärt sich damit nicht nur für überflüssig, er verweigert damit auch jede Differenzierung zwischen dem handwerklichen Ausbildungspart des Ausbildungslehrers und dem viel stärker reflektierenden Part des Fachseminarleiters. Unter der Verblendung einer „äußerst positiven Zusammenarbeit“ negiert er ebenso seine Pflicht zur Verbreiterung der Ausbildung. – Hier wieder unsere positive Variante: Der Ausbildungslehrer erbringt seinen Part sehr intensiv, aber meist aus der notwendigerweise eingeschränkten Perspektive seines eigenen handwerklichen Tuns. Der Fachseminarleiter muss die gesamte Breite vorfindlichen und möglichen Lehrerhandelns einbringen, damit der Referendar seinen eigenen Weg, der nur sehr selten der Weg des Ausbildungslehrers sein kann, finden kann. Fachseminarleiter 1 verweigert diesen Beitrag, der in kollegialer und respektvoller Differenz zum Ausbildungslehrer zu erbringen ist und auch den Blick des Ausbildungslehrers weiten soll. Da die Professionalität von Referendar und Ausbildungslehrer verschiedene Wege gehen muss, sind gelegentliche Konflikte zwischen beiden unabdingbar. Die Aufgabe des Fachseminarleiters ist es, diese Konflikte herauszuarbeiten und produktiv zu machen. Das verweigert Fachseminarleiter 1 und **entzieht sich damit insbesondere der Verantwortung gegenüber den Referendaren**, die in diesen Konflikten in der Position der Abhängigkeit vom Ausbildungslehrer agieren.

Wolfram Meyerhöfer, Clara Rienits (2006): Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In: Wilfried Schubarth (Hrg.): Qualität und Evaluation der Lehrerbildung: Beispiel 2. Phase/Referendariat. Reihe: Beiträge zur Lehrevaluation an der Uni Potsdam