

Der Blick eines Schulleiters auf junge Kolleginnen und Kollegen dient seinem mehr oder weniger durchdachten Alltagshandeln, nicht der Theorie oder ihrer Überprüfung in der Praxis, beides ist bei den Fachdidaktikern der universitären und der schulpraktischen Ausbildung besser aufgehoben.

Nur auf der Ebene der Praxis vermag ich etwas zum Rahmenthema des Heftes beizutragen. Eine weitere Einschränkung: in mehr als zehn Jahren Berliner Einstellungspolitik nach Kassenlage wirkten an meiner Schule zwar Referendarinnen und Referendare, ihren weiteren Werdegang konnte ich aber nur selten verfolgen – sehr wenige wurden eingestellt.

Wenn wir – fahrlässig, aber der Einfachheit halber – den universitären Diskurs als Theorie und den schulischen als Praxis bezeichnen wollen, dann stellen wir fest, dass erstaunlich viele junge Kolleginnen und Kollegen von der Theorie unzureichend auf die Praxis vorbereitet worden sind.

Dies betrifft bereits die fachwissenschaftliche Ausbildung. Zwar gibt es einige, die ihre Studienzeit gut genutzt haben und mit breiter Bildung vor die Klassen treten, aber die Universität lässt es nach wie vor zu, dass es den Studienreferendar gibt, der vom Barock keine Ahnung hat, ein halbes Goethedicht kennt und sonst nichts von der Klassik weiß. Epochenwissen – Geschichte, Sozialgeschichte, Kunstgeschichte, Philosophie, Musik, Philosophie – ist nur im Ansatz zu erwarten. Für die gymnasiale Praxis ist er damit schlecht gerüstet. Denn noch werden literaturgeschichtliche Kenntnisse verlangt: vom Mittelalter bis zur Gegenwart. So verbringt dieser Referendar seine Zeit damit, das an der Universität Versäumte nachzuholen, *una hora doctior* schwimmt er seinen Schülern voraus.

Nun sind Stimmen zu hören, die eine Verringerung der Stofffülle, weniger theorielastige Studiengänge der künftigen Lehrer verlangen. Dem Außenstehenden erschließt sich dies nur schwer, ist doch bei einigen Referendaren von dieser Fülle und Last nichts zu erkennen. Es war wohl möglich, auszuweichen.

---

<sup>1</sup> Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes H4, 2003

Will man nunmehr Studiengänge, die ein Ausweichen unterbinden, oder – und darauf deutet vieles – will man mit der Bindung an ein definiertes Lehrerstudium auch den bisherigen Breitenanspruch der Lehrerbildung verringern? Hat man eine drastische Verschiebung der gymnasialen Ansprüche im Blick?

Anders wäre ja auch die politisch begehrte Erhöhung der Abiturientenzahlen nicht zu erreichen. Wenn dies geplant werden sollte – nur zu: streichen wir Stofffülle und Theorielast!

Was soll die Unterscheidung von hoher und ebener Minne in der Schule? Das müssen wir den Schülern und können wir dem werdenden Lehrer ersparen! Emblematisierung? Viel zu kompliziert! Rhetorik? Warum den Lehrerstudienten mit Lausberg plagen, wenn im Klassenzimmer bald die Videowiedergabe eine Schröderrede genügt!

Basta.

Eine Ausrichtung des Germanistikstudiums *ad usum magistris* wäre fatal, weil die Berufsanfänger eine bestimmte Form der Strukturierung und der Abstraktion, die wir von unseren Schülern verlangen, kaum oder gar nicht selbst erfahren hätten. Im Schnellstudium werden Informationen, wird aber nicht Bildung erworben. Bildung ist ohne Redundanzen und Nebenwege, ist ohne Metonymie und Metapher, ist ohne Erfahrung von Muster und Struktur nicht möglich. Das Zauberwort "Kompetenz", das immer häufiger statt "Bildung" Verwendung findet, muss noch sehr gefüllt werden, ehe es sie mit Recht ersetzen dürfte.

Zwar: es gibt ein definiertes Wissen, Schulwissen, das nicht zu hinterfragen und sehr nahe der reinen Information ist, ein Wissen, das den Schülern lernpsychologisch geschickt vermittelt, dessen Anwendung geübt werden muss, dessen Erwerb überprüft werden kann. Nach meinem Eindruck ist es jenes Wissen, sind die darauf bezogenen Kompetenzen das, was PISA fragt, aber auch nur zu fragen vermag. Mag sein, dass dafür ein an Informationen ausgerichtetes Lehrerstudium genügt.

Aber ein anderes Wissen ist das performative Wissen, ein Wissen im Entstehen, das immer wieder umformuliert und neuformuliert wird, das eigene Einsichten gebiert, ein Wissen, das in *allen* Fächern vor allem der Oberstufe und da insbesondere im Deutschunterricht seinen Platz hat, da es genau dies ist, was Literatur und Philosophie, die Untersuchung geschichtlicher Umstände und die Betrachtung der Künste im denkenden Menschen auslösen.

Damit das performative Wissen kein Geschwafel wird, bedarf es nach wie vor des Faktenwissens und vor allem des Lehrers, der das Gespräch zu unterhalten, es auszurichten und auszuwerten vermag. Wer dies nicht kann, der wird – erlebte Schulkwirklichkeit! – die Lektüre des Faust durch die Betrachtung des Gründgens–Filmes nicht ergänzen, sondern ersetzen, er wird Effi Briest nicht analysieren, sondern als Fotoroman hübsch illustrieren lassen; er muss immer dann kapitulieren, wenn die Auswertung dessen, was die Schüler im handlungs– und produktorientierten Unterricht erarbeitet haben, Vertiefung, ausrichtende Begrifflichkeit, Verknüpfung verlangt.

Wer als Student die Erfahrung der Komplexität nicht selber machen können, kann als Lehrer seine Schüler im Komplexen nicht leiten – zumal, wenn ihm die stützenden Begriffe und Fakten fehlen. Wir haben dann entsetzliche Stunden voller Gemeinplätze, durchsetzt mit "könnte", "vielleicht" und gutem Willen.

Noch schlechter ist die Vorbereitung der jungen Kolleginnen und Kollegen auf das, was ich Darstellungsleistungen, Gestaltungsleistungen nennen möchte. Vielleicht haben sie sich während ihrer universitären Praxis den Umgang mit *Powerpoint* und Flip–Chart angeeignet. Aber selbst über diese Fertigkeiten verfügen sie nur unreflektiert und können sie deshalb auch nicht lehren. Ein Lehrervortrag gelingt nur zufällig – die freie Rede wurde nie geübt. Keine Ahnung haben sie von Stilistik und Aufsatzlehre – wie schreibt man eine Erörterung, wie eine Charakteristik, gar eine Textanalyse und Interpretation? Darüber wissen auch die Besten von der Universität her wenig und allenfalls nur Intuitives. Manches wird in den Fachseminaren nachgearbeitet, aber selten als systematischer Durchgang und je nach Seminar oft mit unterschiedlichen Modellen. Nicht immer wird in Schule A unter "Erörterung" das verstanden, was der Schule B seit jeher als Erörterung galt.

So warten einige Überraschungen auf unsere jungen Universitätsabsolventen, die in die Schule kommen.

Die erste ist, dass sie zu wenig von der deutschen Literatur wissen und neben dem Unterrichtsgeschäft sehr viel nacharbeiten müssen.

Die zweite Überraschung ist, dass sie viel Zeit verbrauchen werden, bis ihnen irgendwann dämmert, wie Textanalyse und Erörterung aufzubauen und zu bewerten sind.

Eine dritte Überraschung ist, dass sich Wissen nicht von alleine gleichsam im Erzählen weitergibt, sondern dass Wissensvermittlung ein Handwerk ist, dessen Technik erlernt werden muss.

Sicher ist es notwendig, die Einübung in dieses Handwerk mit dem Erwerb theoretischer Kenntnisse zu verbinden und bereits in der Universität studienbegleitend darauf vorzubereiten – nach meinem Eindruck geschieht dies zu wenig. Zwei Praktika und vier, fünf Pflichtveranstaltungen reichen offensichtlich nicht aus. Wenn man nun, wie zu hören ist, die Referendarzeit an der Schule kürzen und die theoretische Vorbereitung mehr an die Universität verlagern will, dann darf die universitäre Vorbereitung keine theoretische bleiben, sondern muss eine praktische werden – so früh und so intensiv wie möglich.

Denn dies ist die vierte Überraschung der Frisch–Examinierten: die Theorie des Unterrichtens, Fachdidaktik, Methodik, Lerntheorie zumal, haben ihren Wert - der darf aber nicht überschätzt werden.

Mehr noch, die Theorie des Unterrichtens kann ein völlig falsches Bild von der Unterrichtswirklichkeit vermitteln: als seien pädagogische Prozesse durchgängig planbar, rational zu steuern, durchgängig handhabbar. Dies ist ein Trugbild. Sie sind es nicht.

Von dieser Täuschung muss der Berufsanfänger ent-täuscht werden, sonst wird er ein Berufsleben lang mit schlechtem Gewissen seinem Idealbild gelungener Stunden nachhecheln. Anders als die Unterrichtstechnologen und ihr Ausbildungsoptimismus uns glauben machen wollen: der Transfer von Wissen und Bildung ist nur zum Teil zu steuern. Eine solche Feststellung geht gegen einen Trend, der immer wieder sein Haupt erhebt: der moderne Aberglaube der vollständigen Handhabbarkeit auch psychischer Prozesse, zu denen nun einmal das Lernen gehört.

Die praktische Erfahrung zeigt etwas anderes: Es gibt Lehrer, die machen alles falsch, sie dozieren bar jeder Lernpsychologie, dass es einen graust – und dennoch, die Schüler hängen an ihren Lippen, arbeiten für sie, und nachweisbar ist: sie lernen was. Es gibt Lehrer, die machen alles richtig, kunstvoll und stühleschurrend finden sich ihre Schüler in wechselnden Expertengruppen, malen ein Plakat nach dem anderen, aber der Lehrer ist ihnen gleichgültig, nachweisbar ist: sie lernen nichts.

Selbstverständlich gibt es auch Lehrer, deren Lehrervortrag, in wenigen Minuten zum sicheren Tiefschlaf führt und Lehrer, in deren Händen die zuletzt von Klippert ge-

sammelten Techniken dazu verhelfen, dass ihre Schüler im handlungsorientierten Unterricht beachtliches Grundwissen erwerben.

Erfolg oder Misserfolg hängen offensichtlich nur zum Teil von der Methode ab, etwas nicht rational Fassbares ist im Spiel, das sich dem aktuellen Messungswahn, der Planungslust und Steuerungslogik entzieht.

Wir neigen dazu, diesen Faktor X in der "Lehrerpersönlichkeit" zu suchen und dann die Achseln zu zucken, weil es ohnehin aussichtslos sei, sie zu ändern. Jeder Schulleiter kennt die Grenzen der Beeinflussbarkeit von Kollegen, deren Unterricht von Eltern und Schülern kritisiert wird, weil sie "unpädagogisch" seien.

Etwas genauer – wenn auch nicht hinreichend – könnten wir das Phänomen fassen, wenn wir Freuds Begriff der "Übertragung" und den der "Gegenübertragung" heranziehen würden. Wir verstünden dann etwas besser und lernten vielleicht zu akzeptieren, dass das unterrichtliche Geschehen von Liebe und Aggressivität grundiert ist ("pädagogischer Eros" und "Unterrichtsstörungen" sind das vertrautere Vokabular), schwer zu steuernden Emotionen, die jede Übertragung begleiten. Der Schulpraktiker weiß, wie sehr Liebe und Aggressivität das Arbeiten und Lernen hemmen können oder fördern. Hier öffnet sich ein weites Feld der Zuneigungen nicht nur von Lehrern zu ihren Schülern, sondern auch – für den Unterrichtserfolg wichtiger als jede Unterrichtstechnologie – als Zuneigung der Schüler zu ihren Lehrern, ein Feld der Aggressivität nicht nur der Schüler, sondern auch als sozial verkleidete Aggressivität der Lehrer gegen ihre Schüler. Mit Freud wäre auch zu verstehen, warum Übertragung nicht nur ein Phänomen der Psychotherapie und der Psychoanalyse ist, sondern immer dann auftritt, wenn Menschen einander Wissen unterstellen.

Das Problem ist, dass die Handhabung der Übertragung in keinem Seminar gelehrt und erlernt werden kann. Sie muss erfahren werden. Im klinischen Setting der Therapien und der Analyse kann sie eher gehandhabt werden, weil sie hier in einer Kunstsituation entsteht. In der Schule ist es jedoch extrem schwierig, den Fallen der Übertragung zu entgehen. Einem Lehrer, der von allzu lästigen neurotischen Zügen frei ist, mag dies mit zunehmender Erfahrung leichter fallen. Da es absurd wäre, wollte man von allen künftigen Lehrern eine Psychoanalyse, eine "geglückte" noch dazu, verlangen, bleibt nur, dass bereits die Studierenden so früh wie möglich und so ernsthaft wie möglich erproben können, ob sie diese Fähigkeit besitzen oder entwickeln können.

Deshalb ist das eigentliche Desiderat der Lehrerbildung nicht die theoretische Vorbereitung auf die Praxis, sondern eine möglichst frühe Erprobung der Praxis, einer Praxis, die das Studium begleitet – nicht als punktuelles Praktikum, sondern vom ersten Tag an und während des ganzen Studiums – im Grunde: vor aller Theorie, die nun einmal immer nachträglich ist.