

Heinz S. Rosenbusch, Werner Sacher,
Harald Schenk

SCHULREIF?
Die neue bayerische
Lehrerbildung im Urteil
ihrer Absolventen



Verlag Peter Lang

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

VORWORT

Wenn wir nach mehrjähriger Arbeit die Ergebnisse unseres gemeinsamen Forschungsprojekts der Öffentlichkeit vorstellen, so tun wir dies im Bewußtsein, daß wir dazu nur deswegen in der Lage sind, weil wir in der zurückliegenden Zeit von Personen und Institutionen wichtige Hilfe und Unterstützung erhalten konnten.

Zunächst gilt unser Dank den Absolventen der Lehramtsstudiengänge an allen bayerischen Universitäten, die unseren wirklich umfangreichen und sehr differenzierten Fragebogen bearbeitet bzw. sich in stundenlangen Interviews den Fragen unserer Mitarbeiter gestellt haben.

Es ist klar, daß ohne finanzielle Unterstützung ein derartiges Vorhaben nie in die Tat umgesetzt werden könnte. Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Bad Godesberg, der Friedrich-Nüchter-Stiftung, München, sowie der Universität Bamberg aufrichtig für die zur Verfügung gestellten Mittel.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus gestattete uns damals aus rechtlichen Gründen zwar nicht die Befragung von Lehrern, welche nach der neuen Lehrerbildung ausgebildet worden waren bzw. der Seminarleiter und Dienstvorsetzten der Referendare, unterstützte uns jedoch technisch in unbürokratischer Weise bei der Auswahl der Probanden wie beim Versand der Fragebögen - unter strikter Wahrung der Auflagen des Datenschutzes. Insbesondere zu Dank verpflichtet sind wir im letzteren Zusammenhang Herrn Ministerialrat Huber.

Als sehr kooperativ erwies sich das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, unter seinem Direk-

tor Dr. Happ und seinem Referenten für elektronische Datenverarbeitung und Statistik Herrn Regierungsdirektor Schneider. Die Auswertung eines Teiles unserer Daten konnte in München mittels dort vorhandener Spezialprogramme problemlos vorgenommen werden.

Herrn Schulrat Dipl.-Päd. Koller, Staatliches Schulamt Forchheim, danken wir für zahlreiche Gespräche. Ebenso hilfreich war auch die Unterstützung von Herrn Regierungsamtmann Söllner, dem Leiter des Prüfungsamtes der Universität Bamberg, bei Rückfragen zu rechtlichen und organisatorischen Fragen der LPOI.

Im engeren Bereich unserer Forschungsarbeit sind es Irene und Christine Feldbauer, Wolfgang Friedlmeier, Lothar Geuppert, Alwin Glöckel, Wolfgang Müller, Jörg Rüge, Carmen Saße, Annette Scheunpflug, Bernhard Schmittner, Christine Senska, Wolfgang Smuda, Angela Söldner und Cornelia Zöllner, sowie unsere Lehrstuhlsekretärin Sieglinde Leistner, denen wir für ihr Engagement und die unverdrossene Zuarbeit Dank zu sagen haben.

INHALT

| | | |
|-----------------------|---|-------|
| Tabellenverzeichnis | S. | XI |
| Abkürzungsverzeichnis | S. | XVII |
| | | |
| 1. | Einleitung | S. 1 |
| 2. | Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen (Werner Sacher) | S. 11 |
| 2.1 | Vorbemerkungen | S. 11 |
| 2.2 | Die Struktur der Lehrerausbildung in Bayern bis zur Reform von 1977/78 | S. 14 |
| 2.3 | Grundzüge und Grundprobleme der Lehrerbildungsreform von 1977/78 | S. 18 |
| 2.4 | Die Lehrerbildungsreform im Spiegel der Verbandsdiskussion | S. 23 |
| 2.4.1 | Vorbemerkung | S. 23 |
| 2.4.2 | Organisationen bayerischer Lehrer | S. 24 |
| 2.4.3 | Gesamteinschätzungen der Lehrerbildungsreform | S. 25 |
| 2.4.3.1 | Bildungspolitische und berufsständische Positionen | S. 26 |
| 2.4.3.2 | Einschätzungen der Wissenschaftlichkeit und des akademischen Status | S. 31 |
| 2.4.4 | Stellungnahmen zu den Ausbildungsteilen | S. 35 |
| 2.4.4.1 | Die Fachwissenschaften i.e.S. | S. 35 |
| 2.4.4.2 | Die Fachdidaktiken | S. 39 |
| 2.4.4.3 | Die erziehungswissenschaftlichen Studien | S. 43 |
| 2.4.4.4 | Die Praktika | S. 46 |
| 2.4.5 | Die Erste Lehramtsprüfung | S. 49 |
| 2.5 | Abschließende Betrachtungen | S. 53 |
| 2.6 | Ansatzpunkte der Untersuchung | S. 57 |
| 2.7 | Ziele und leitende Fragestellungen | S. 60 |

| | | |
|---------|---|--------|
| 3. | Anlage und Durchführung der Untersuchung (Werner Sacher und Harald Schenk) | S. 67 |
| 3.1 | Projektphasen | S. 67 |
| 3.2 | Population | S. 69 |
| 3.3 | Erhebungsverfahren | S. 71 |
| 3.4 | Stichprobe | S. 73 |
| 3.5 | Aufbau und Anlage des Fragebogens | S. 76 |
| 3.6 | Auswertung und Interpretation | S. 78 |
| 3.7 | Reichweite der Aussagen | S. 82 |
| 4. | Fachwissenschaft, Fachdidaktik und EWS-Bereich (Heinz S. Rosenbusch) | S. 83 |
| 4.1 | Einführung | S. 83 |
| 4.2 | Einschätzung der Anforderungen an einen Schein | S. 91 |
| 4.3 | Umfang und Anspruch fachwissenschaftlicher Studienteile | S. 97 |
| 4.4 | Umfang und Anspruch der fachdidaktischen Studienteile | S. 105 |
| 4.5 | Umfang und Anspruch der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienteile | S. 115 |
| 5. | Praktika und Praxisbezogenheit im Studium (Werner Sacher) | S. 121 |
| 5.1 | Die Praktika | S. 121 |
| 5.1.1 | Rechtliche Vorgaben | S. 121 |
| 5.1.2 | Allgemeine Beurteilung der Praktika | S. 122 |
| 5.1.3 | Spezifische Aspekte | S. 126 |
| 5.1.3.1 | Umfang und Zahl | S. 126 |
| 5.1.3.2 | Betreuung | S. 132 |
| 5.1.3.3 | Effektivität | S. 143 |
| 5.1.3.4 | Das Blockpraktikum | S. 149 |
| 5.1.3.5 | Das gelenkte Berufspraktikum | S. 150 |
| 5.1.3.6 | Zusammenfassende Vergleiche der Praktika | S. 153 |
| 5.2 | Unterschiede zwischen Fächergruppen | S. 166 |

| | | |
|-------|--|--------|
| 5.3 | Unterschiede zwischen großen und kleinen Universitäten | S. 172 |
| 6. | Das Ausmaß der Vermittlung pädagogischer Kompetenzen (Heinz S. Rosenbusch) | S. 177 |
| 6.1 | Die Frage nach der allgemeinen Berufsbezogenheit des Studiums | S. 177 |
| 6.2 | Die Vermittlung konkreter pädagogischer und didaktischer Kompetenzen | S. 193 |
| 7. | Die Einschätzung der Wissenschaftlichkeit des Studiums (Heinz S. Rosenbusch) | S. 207 |
| 7.1 | Die generelle Einschätzung der Wissenschaftlichkeit des Studiums | S. 207 |
| 7.2 | Die Einschätzung studierter Fächer nach ihrer Wissenschaftlichkeit | S. 210 |
| 8. | Status und Prestige (Werner Sacher) | S. 221 |
| 8.1 | Das soziale Prestige verschiedener Lehramtsstudiengänge | S. 221 |
| 8.2 | Das Verhältnis von Lehramtsstudenten zu Hauptfachstudenten | S. 230 |
| 8.3 | Gemeinsamkeit und Differenzierung in den Lehramtsstudiengängen | S. 234 |
| 8.4 | Mögliche Determinanten des sozialen Prestiges verschiedener Lehrämter | S. 239 |
| 9. | Einschätzung von Studienaufbau, Organisation und Prüfungen (Harald Schenk) | S. 253 |
| 9.1 | Organisation des Studiums | S. 253 |
| 9.1.1 | Aufbau des Studiums | S. 253 |
| 9.1.2 | Merkmale eines akademischen Studiums | S. 258 |
| 9.1.3 | Einstellungen vor und nach dem Studium | S. 262 |
| 9.2 | Die Erste Lehramtsprüfung | S. 268 |
| 9.2.1 | Die Zeit vor der Prüfung | S. 268 |
| 9.2.2 | Die Prüfungszeit selbst | S. 271 |

| | |
|--|--------|
| 9.2.3 Die Zeit nach der Prüfung | S. 272 |
| Schlußbemerkung | S. 275 |
| Literatur | S. 283 |
| Anhang | S. 301 |
| Die Items der Fragebögen | S. 303 |
| Auszug aus der Studienordnung der Universität Erlangen-Nürnberg | S. 339 |
| Auszug aus dem Lehrerbildungsgesetz | S. 341 |

TABELLEN- UND GRAPHIKENVERZEICHNIS

| | | |
|----------|--|--------|
| Tab. 3.1 | Aufbruch der Population nach Lehrämtern und Universitäten | S. 70 |
| Tab. 3.2 | Aufbruch der Stichprobe nach Lehrämtern und Universitäten | S. 74 |
| Tab. 3.3 | Verhältnis von Population und Stichprobe | S. 73 |
| Tab. 4.1 | DIS9: "Die Anforderungen für einen Seminarschein waren hoch: in der Didaktik der Grundschule bzw. der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule, im nicht vertieften Fach, im zweiten nicht vertieften Fach, im zweiten vertieften Fach." | S. 91 |
| Tab. 4.2 | Erforderliche Scheine für das Lehramtsstudium | S. 95 |
| Tab. 4.3 | DIS27: "Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches, des zweiten nicht vertieften Faches, des zweiten vertieften Faches." | S. 107 |
| Tab. 4.4 | DIS31: "Ich wünsche mir eine Aufwertung durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches, der beruflichen Fachrichtung, des ersten nicht vertieften Faches, der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie." | S. 109 |
| Tab. 5.1 | PRA19: "Von den Praktikumslehrern habe ich viel gelernt." | S. 125 |
| Tab. 5.2 | PRA23: "Aus Gesprächen mit Praktikumslehrern habe ich bedeutsame Erkenntnisse für meine Schulpraxis gewonnen." | S. 125 |

- Tab. 5.3 Vergleich der Items PR1, PR26, PR51, PR76 und PR101: "Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden." S. 128
- Tab. 5.4 Vergleich der Items PR2, PR27: "Das Praktikum sollte verlängert werden." mit PRA10: "Das Blockpraktikum sollte verlängert werden." S. 130
- Tab. 5.5 Vergleich der Items PR3, PR28: "Das Praktikum sollte verkürzt werden." mit PRA11: "Das Blockpraktikum sollte verkürzt werden." S. 131
- Tab. 5.6 Vergleich der Items PR20, PR45 und PR118: "Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an." S. 134
- Tab. 5.7 Vergleich der Items PR34, PR59, PR84 und PR107: "Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung." S. 135
- Tab. 5.8 Vergleich der Items PR22, PR47, PR72, PR97, PR120 und PR144: "Das Anfertigen eines Praktikumsberichts war verpflichtend." S. 138
- Tab. 5.9 Vergleich der Items PR5, PR30 und PR104: "Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt." S. 145
- Tab. 5.10 Vergleich der Items PR8 und PR33: "Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben." S. 146
- Tab. 5.11 Vergleich der Items PR150: "Das 4-wöchige Sozialpraktikum war für mich eine Entscheidungshilfe bei der Studienwahl." und PRA25: "Das Praktikum vor Beginn des Studiums war für mich eine Entscheidungshilfe bei der Studienwahl." S. 152

| | | |
|-----------|---|--------|
| Tab. 5.12 | Vergleich der Items PR151: "Ich empfand das 4-wöchige Sozialpraktikum nur als "Zeit absitzen"." und PRA26: "Ich empfand das gelenkte Berufspraktikum nur als "Zeit absitzen"." | S. 153 |
| Tab. 5.13 | Beurteilung der Praktika: I. Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen, Berufliche Schulen. | S. 156 |
| Tab. 5.14 | Beurteilung der Praktika: II. Grund- und Hauptschulen. | S. 157 |
| Tab. 5.15 | Beurteilung der Praktika: III. Gymnasien. | S. 159 |
| Tab. 5.16 | Items, mit welchen die Effektivität geprüft wurde; Fragestellungen, welche auf irgendeine Art der Betreuung gerichtet waren. | S. 161 |
| Tab. 5.17 | Effektivität und Betreuung bei verschiedenen Praktikumsformen | S. 162 |
| Tab. 5.18 | Unterschiede nach dem Erstfach | S. 168 |
| Tab. 5.19 | Unterschiede zwischen den Zweitfächern | S. 171 |
| Tab. 5.20 | Unterschiede zwischen den Universitäten | S. 173 |
| Tab. 6.1 | BES6: "Ich sehe Erziehung als meine Hauptaufgabe im Lehrberuf an." | S. 179 |
| Tab. 6.2 | KOMP5: "Fachwissenschaftliche Kenntnisse kann ich auf das entsprechende Unterrichtsfach in der Schule anwenden." | S. 182 |
| Tab. 6.3 | WISS25: "Die mir in den fachwissenschaftlichen Studien vermittelten Inhalte sind für die Schulpraxis bedeutsam." | S. 184 |
| Tab. 6.4 | ST9: "Innerhalb des (der) (nicht) vertieften Faches (Fächer) wurden mir im (in) fachdidaktischen(m) Studienteil(en) mehr fachdidaktische als fachwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt." | S. 186 |
| Tab. 6.5 | KOMP8: "Bereits in der fachdidaktischen Ausbildung lernte ich den Lehrplan in Unterricht umzusetzen." | S. 195 |

| | | |
|-----------|--|--------|
| Tab. 6.6 | ST7: "Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung erlernte ich die Planung von Unterrichtsstunden." | S. 197 |
| Tab. 6.7 | REL4: "Besonders wurde ich vorbereitet auf: die Problematik der Planbarkeit von Unterricht." | S. 198 |
| Tab. 6.8 | REL7: "Besonders wurde ich vorbereitet auf: Disziplin Konflikte." | S. 201 |
| Tab. 6.9 | REL8: "Besonders wurde ich vorbereitet auf: soziale Spannungen in der Klasse." | S. 202 |
| Tab. 7.1 | Einschätzung der verschiedenen Fächer des EWS-Bereiches | S. 212 |
| Tab. 8.1 | Soziale Hierarchien | S. 222 |
| Tab. 8.2 | Fremdeinschätzungen | S. 224 |
| Tab. 8.3 | Mittlere Rangplätze bei Fremdeinschätzungen | S. 224 |
| Tab. 8.4 | Range der mittleren Einschätzungen; Durchschnittliche Abweichung von der Gesamteinschätzung | S. 225 |
| Tab. 8.5 | Vergleich der Rangreihen | S. 226 |
| Tab. 8.6 | Mittlere Rangplätze | S. 227 |
| Tab. 8.7 | Einschätzung gegenüber Hauptfachstudenten und anderen Lehrämtern | S. 231 |
| Tab. 8.8 | BES4: "Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers wurden im Studium betont." | S. 236 |
| Tab. 8.9 | BES3: "Mein Selbstverständnis als Lehrer wurde geprägt durch Praktika." | S. 237 |
| Tab. 8.10 | BES6: "Ich sehe Erziehung als meine Hauptaufgabe im Lehrberuf an." | S. 238 |
| Tab. 8.11 | mean ranks der Lehrämter | S. 242 |
| Tab. 8.12 | Als mögliche Prestige-Faktoren galten; als mögliche Indikatoren sozialen Ansehens wurden berücksichtigt. | S. 245 |
| Tab. 8.13 | Indikatoren sozialen Ansehens | S. 246 |
| Tab. 8.14 | Korrelationen | S. 247 |

| | | |
|-----------|---|--------|
| Tab. 8.15 | Vergleich der Rangordnung von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung | S. 248 |
| Tab. 9.1 | Übersicht über die Informationsquellen | S. 254 |
| Tab. 9.2 | Übersicht über das Studium am Ende des ersten Semesters | S. 255 |
| Tab. 9.3 | Wissenschaftlich arbeiten lernen wollen | S. 262 |
| Tab. 9.4 | Zahlen tatsächlicher Anstellungen | S. 273 |
| Gra. 4.1 | Die einzelnen Studienbereiche der Lehrämter in Semesterwochenstunden | S. 86 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|-----------|--|
| BayLBG: | Bayerisches Lehrerbildungsgesetz |
| BLBS: | Bundesverband der Lehrer an Beruflichen Schulen |
| BLLV: | Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband |
| BPV: | Bayerischer Philologenverband |
| BRLV: | Bayerischer Realschullehrerverband |
| BS: | (Lehramt an) Berufliche(n) Schule(n) |
| C: | Centil |
| DID: | Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule, Didaktik der Grundschule |
| EWS: | Erziehungswissenschaftliche Studien |
| GEW: | Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft |
| GS: | (Lehramt an) Grundschule(n) |
| GWS: | Gesellschaftswissenschaftliche Studien |
| GVBl: | Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt |
| GY, Gy: | (Lehramt an) Gymnasium (en) |
| HS: | (Lehramt an) Hauptschule(n) |
| hs: | hochsignifikant |
| ISB, ISP: | Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung |
| KEG: | Katholische Erziehergemeinschaft |
| LPOI: | Lehramtsprüfungsordnung I |
| M: | Median |
| MN: | Fächergruppe Mathematik/ Naturwissenschaften |
| MW: | Mittelwert |
| ns: | nicht signifikant |
| PPT: | Fächergruppe Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt, Sozialpädagogik, sonderpädagogische Fachrichtungen, Theologie |
| Q: | Quartil |
| RS: | (Lehramt an) Realschule(n) |
| s: | signifikant |
| SLG: | Fächergruppe Sprach- und Literaturwissenschaften, Geschichtswissenschaft |
| SMK: | Fächergruppe Sport, Musik, Kunst |

ss: sehr signifikant
SS: (Lehramt an) Sonderschule(n)
SWS: Semesterwochenstunden
VBB: Verband der Lehrer an Beruflichen Schulen in
Bayern
VDS: Verband deutscher Sonderschulen
VeE: Verband evangelischer Erzieher
VPOI: Volksschullehrerprüfungsordnung I

Die Abkürzungen der Items sind im Anhang (S. 303ff)
zusammengestellt.

1. EINLEITUNG

Die bayerische Lehrerbildungsreform von 1977/78 hat nun nahezu ihr erstes Jahrzehnt hinter sich. Erstmals in der bayerischen Geschichte wurde die Ausbildung für alle Lehrämter in einem einheitlichen Gesetz geregelt und alle Lehramtsstudenten studieren nach einer gemeinsamen Prüfungsordnung - damit ist die vollakademische Ausbildung aller zukünftigen bayerischen Lehrer gesichert. Deshalb hat die Reform historischen Rang - zumindest im Rahmen der bayerischen Bildungspolitik. Auch wurden mit dieser Lehrerbildungsreform Forderungen der ehemaligen Volksschullehrer nach universitärer Ausbildung, die mehr als ein Jahrhundert alt sind, endgültig erfüllt. Die weithin integrierte Ausbildung kann die übergreifende gemeinsame Aufgabe schulischer Bildung und Erziehung allen angehenden Lehrern in stärkerem Maße deutlich machen als dies bei einer getrennten Ausbildung an unterschiedlichen Ausbildungsstätten (Universität, Pädagogische Hochschule etc.) möglich war. Andererseits beinhaltet die Reform eine entschiedene Festlegung auf das gegliederte Schulsystem, denn das Ausbildungsprogramm nach der LPOI differenziert nicht nach Schulstufen, sondern nach Schularten.

Es ist nun an der Zeit, in ersten Analysen zu überprüfen, inwieweit sich das vorliegende Konzept in der Praxis bewährt hat.

Solche Analysen könnten in unterschiedlicher Art und Richtung erfolgen:

- a) durch Überprüfung, inwieweit Bedürfnissen der aktuellen Schule Rechnung getragen wird,
- b) aufgrund von Erfahrungen und Beobachtungen von Schulaufsichtsbeamten und Seminarlehrern,
- c) durch Vergleiche mit Untersuchungsergebnissen, die im Zusammenhang mit der alten Lehrerbildung vorliegen und

d) durch Untersuchungen der Erwartungen und Erfahrungen der nach der neuen Lehrerbildung Ausgebildeten.

Zu a): Hier wäre zu überlegen, inwieweit Anforderungen berücksichtigt werden, die die heutige Schule an die zukünftigen Lehrer stellt. Nach Albert Reble (1986, S. 52) existiert die Lehrerbildung "um der Schule willen und hat sich daher an den jeweiligen Erfordernissen der Schule zu orientieren". Freilich gibt diese Perspektive nur einen Aspekt einer Lehrerbildungsreform wieder, denn diese soll ja nicht aufgrund einer theoretischen Abbildung der aktuellen Schule entwickelt werden, sondern auch die Absicht in sich tragen, Schule zum Positiven hin zu verändern. Davon unbenommen ist es jedoch legitim, auch die aktuellen Ansprüche der Schule bei einer Bewertung der Lehrerbildung mit heranzuziehen.

Die Schwierigkeit dieser Untersuchungsperspektive liegt einmal darin, daß nicht nur die Bedürfnisse der aktuellen Schule in die Überlegungen mit einzubeziehen wären, sondern auch weitergehende Überlegungen, die erst zu entwickeln wären. Dazu kommt, daß wir keinerlei zuverlässige Berufsfeldanalysen zur Verfügung haben, anhand derer wir mögliche Arbeits- und Ausbildungsprofile entwickeln könnten.

Zu b): Der Gedanke, Bezugspersonen oder Institutionen bei der Untersuchung einer Lehrerbildung heranzuziehen, ist naheliegend und plausibel. So könnten z.B. Seminarlehrer Auskunft geben über Wissen, Können und Fähigkeiten der Absolventen, die ein Lehramtsstudium nach der LPOI hinter sich haben und sich nun in Theorie und Praxis bewähren müssen. Sie hätten unter Umständen die Möglichkeit, Vergleiche mit Referendaren anzustellen, die noch nach den alten Prüfungsordnungen studiert hatten. Dieser Vergleich wirft

jedoch beachtliche Probleme auf, auf die weiter unten eingegangen wird. Interessant wäre es auch, Schulaufsichtsbeamte über ihre Erfahrungen mit den neu ausgebildeten Lehrern zu befragen, denn jene haben es nun mit vollständig ausgebildeten Lehrern zu tun, die neben dem ersten Ausbildungsabschnitt an der Universität den zweiten im Referendariat absolviert und beide Staatsexamina bewältigt haben. Dazu könnten noch weitere Personen in die Untersuchungen miteinbezogen werden, wie z.B. Eltern, Kollegen etc. Dieser Untersuchungsmodus stößt allerdings auf Schwierigkeiten, wenn es um die Genehmigung von notwendigen Befragungen geht. So war es uns nicht möglich, Bedenken des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gegen eine Befragung von beamteten Probanden zu zerstreuen.

Zu c): Der Vergleich mit Untersuchungsergebnissen, die im Zusammenhang mit der alten Lehrerbildung gewonnen worden waren, erscheint außerordentlich verheißungsvoll, denn durch derartige vergleichende Studien könnte man Rückschlüsse darüber gewinnen, ob sich Ausbildungsstand und Befähigung für die Tätigkeit als Lehrer durch die neue Lehrerbildung entscheidend verändert haben. Dies ist jedoch problematisch. In jedem Falle einer Untersuchung wären die soziohistorischen Bedingungen der beruflichen Sozialisation in die Überlegungen mit einzubeziehen, insbesondere jedoch bei diesem Verfahren. So war die Lehrerausbildung vor der LPOI durch Lehrermangel, Massenbetrieb an den Universitäten, günstige Anstellungschancen und ein dadurch relativ weitmaschiges Netz bei bestimmten Zugängen gekennzeichnet.

Mittlerweile (ab 1976) erfolgte ein grundlegender Wandel. Kurz bevor die LPOI eingeführt wurde, änderte sich die Situation: Der herrschende Lehrermangel

wurde allmählich durch einen dramatischen Überschuß an Lehrern abgelöst und dies mit allen Konsequenzen. An den Universitäten herrscht nun wieder normaler Lehrbetrieb, d.h. die Hörer- und Seminarteilnehmerzahlen in Lehramtsstudiengängen sind oft bis auf ein Drittel zurückgegangen. Die Studierenden befinden sich heute in einer harten Konkurrenzsituation zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Die Examensnote ist zu einer existentiellen Frage geworden. Diese geänderten Bedingungen wären bei einem Vergleich mit früheren Absolventen zu sehen, sie würden die Ergebnisse erheblich verfälschen. Außerdem liegen uns keine brauchbaren, validen empirischen Ergebnisse zur alten Lehrerbildung vor.

Zu d): So bleibt uns der Weg, Erwartungen und Erfahrungen der unmittelbar Betroffenen als Grundlage für Hinweise auf die Qualität der Lehrerbildung heranzuziehen. Sicherlich ist es in der Geschichte der Erforschung der Lehrerausbildung ein Novum, ehemalige Studierende zu befragen anstatt Bildungspolitiker, Erziehungswissenschaftler, Schulaufsichtsbeamte, Interessenverbände, Vertreter öffentlicher Institutionen und Landesorganisationen. Dies erscheint auch deshalb besonders gewagt, weil die betreffenden Personen, die lediglich ein Universitätsstudium hinter sich haben, überhaupt noch nicht in der Lage waren, ihr erworbenes Wissen und Können in einer zusammenhängenden schulischen Alltagspraxis zu erproben. Unsere Untersuchung beschränkt sich auf eine Befragung unmittelbar nach der ersten Lehramtsprüfung, d.h. es kommen lediglich diejenigen angehenden Lehrer zu Wort, die die erste Phase der Lehrerausbildung hinter sich gebracht haben. Bekanntlich zerfällt die Lehrerausbildung, um die es sich hier handelt, in zwei Abschnitte, deren einer an der Universität abzuleisten

ist, während der andere bereits in der Praxis unter der Obhut der Schuladministration erfolgt. Allerdings handelt es sich bei der ersten Phase der (universitären) Lehrerausbildung um den überaus wichtigsten Teil, der schon allein vom Umfang her (acht bis zehn Semester Regelstudienzeit) - gegenüber dem zweijährigen Referendariat in der Praxis - den Löwenanteil ausmacht. Man kann mit großer Sicherheit davon ausgehen, daß z.B. gravierende Fehlentwicklungen und Defizite der ersten Phase der Lehrerausbildung in der zweiten nur in Grenzen korrigiert oder kompensiert werden können. Derartige Befragungen von Absolventen wurden vor allem deshalb kaum durchgeführt, weil man offenbar übersehen hatte, daß gerade die angehenden Lehrer die existentiell Betroffenen sind, denn sie haben mit der im Rahmen der Lehrerausbildung erworbenen Qualifikation ein Berufsleben lang praktisch unterrichtlich zu handeln und damit - neben den Schülern - die Konsequenzen dieser Ausbildung vor allem zu tragen.

Außerdem haben die Befragten lange und im Normalfall gut präsenste Erfahrungen als Schüler hinter sich. In den etwa 15 000 Stunden schulischer Erziehung hatten sie Gelegenheit, Bedingungen, Praktiken und Ergebnisse unterrichtlicher Bemühungen aus der Schülerperspektive am eigenen Leib zu erleben und zu reflektieren. Sie können rückblickend aus der Distanz über professionelle Fähigkeiten der Lehrer, deren Methoden, Fachwissen und Erfolge aus ihrer Sicht relativ gültige Urteile abgeben. Dazu kommt, daß die Absolventen eines Lehramtsstudiums während ihrer Studienzeit nicht nur auf die Theorie unterrichtlichen und erzieherischen Handelns stoßen, sondern auch in Form von mehreren Praktika mit der schulischen Wirklichkeit aus der Lehrerperspektive konfrontiert werden. Wäh-

rend der Praktika hatten sie ja nicht nur die Aufgabe, Unterricht reflektiert zu beobachten, sondern auch selbst praktisch zu handeln, Stoffe zu didaktisieren, psychologische Voraussetzungen zu klären und Unterricht zu halten, der hinterher zur Diskussion stand. Deshalb stehen den Absolventen nicht nur ihre eigenen Schulerfahrungen zur Verfügung, sondern auch die, die sie während des Studiums in Theorie und Praxis kennengelernt haben. Sie dürften deshalb in der Lage sein, über ihre Erwartungen, Erfahrungen und Einsichten dezidiert urteilen zu können.

Viele der gestellten Fragen können nur von Studierenden selbst gültig beantwortet werden - wie Koordinationsfragen des Studiums, die Belastung durch einzelne Studienteile, die Ansprüche einzelner Fächer sowie die speziellen Lehrangebote. Diese und andere Punkte könnten von außen nur lückenhaft und unvollkommen eingeschätzt werden. So können wir im folgenden der Frage nachgehen, welche Erfahrungen die Absolventen mit der Ausbildung nach der LPOI an bayerischen Universitäten gemacht haben und wie sie sich durch das universitäre Studium auf das schulische Handlungsfeld vorbereitet fühlen.

Zu warnen ist jedoch vor der Hoffnung, die von uns gewonnenen Ergebnisse würden es erlauben, die Lehrerausbildung nach der LPOI als Ganzes abschließend beurteilen zu können. Sie können nur Tendenzen aufzeigen, Meinungen und Erfahrungen wiedergeben und zur weiteren Diskussion anregen.

Feststehen dürfte jedoch, daß an heute auszubildende Lehrer besonders hohe Anforderungen gerichtet werden, denn deren Aufgaben sind im Vergleich zu früher in mancher Hinsicht ungleich anspruchsvoller:

- Die explosionsartige Wissenskumulation hat zur

Folge, daß die inhaltliche Auswahlproblematik größer wird und in weitgehend gleichbleibender Zeit mehr Informationen zu vermitteln sind.

- Der Lehrer hat es nicht nur mit der bloßen Übernahme und Vermittlung der neuesten wissenschaftlichen Informationen zu tun, sondern auch mit der Abschätzung möglicher anthropologischer, gesellschaftlicher und weltanschaulicher Konsequenzen dieser Informationen.
- Der schulische Unterricht befindet sich in einer immer stärkeren Konkurrenzsituation zu dem wachsenden inhaltlich und methodisch attraktiven außerschulischen Informations- bzw. Freizeitangebot.
- Der erzieherische Funktionsverlust der Familie, zunehmende Orientierungsschwierigkeiten und Fragen nach der beruflichen und ökologischen Zukunft stellen die Schule vor weitere erzieherische Probleme.

Ein Lehrer kann nur dann hinreichend qualifiziert sein, wenn er einerseits wissenschaftlich gebildet ist und andererseits seine fachwissenschaftliche Kompetenz professionell auf seinen Erziehungsauftrag beziehen kann. Wir leben in einer vorwiegend durch Wissenschaft bestimmten (auch bedrohten) Welt; deshalb ist es notwendig, daß Lehrer ein wissenschaftlich (und moralisch) fundiertes Urteilsvermögen besitzen. Eine solche wissenschaftliche Bildung kann nur an Stätten erfolgen, an denen Wissen nicht nur gelehrt, sondern auch produziert und reflektiert wird - darum ist die Universitätsausbildung unabdingbar. Ein fundamentales Ausbildungsanliegen muß jedoch die Orientierung am praktischen Handlungsfeld durch die

Berufswissenschaften sein, die den angehenden Lehrer in die Lage versetzen, seine Erziehungsaufgabe angemessen wahrzunehmen.

Die Untersuchung ist in folgender Weise aufgebaut:

Eingangs befaßt sich Werner Sacher mit der Lehrerbildungsreform von 1977/78 und ihrer Diskussion innerhalb der Berufsverbände der Lehrer. Dabei wird zunächst die Struktur der Lehrerausbildung vor 1978 in einem knappen historischen Abriss dargestellt sowie die Lehrerausbildung nach der LPOI in ihren Grundzügen und Grundproblemen entfaltet. Daraufhin erfolgt eine systematische Darstellung der Diskussion der Reform innerhalb der Verbandsorgane bayerischer Berufsverbände der Lehrer. Dadurch ist es möglich, einen gewissen theoretischen Rahmen für die anschließende Untersuchung zu liefern und die Ziele und leitenden Fragestellungen herauszuarbeiten.

Im dritten Kapitel (Anlage und Durchführung der Untersuchung; Werner Sacher und Harald Schenk) werden die verwendeten methodischen Verfahren, Untersuchungsbedingungen und -abläufe, sowie Überlegungen zur Reichweite der Aussagen dargelegt.

Im vierten Kapitel beginnt die systematische Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse. Mit Umfang und Anspruch fachwissenschaftlicher Studien, Studien der Fachdidaktik und des EWS-Bereiches aus der Sicht der Absolventen befaßt sich Heinz S. Rosenbusch.

Im fünften Kapitel geht Werner Sacher der Frage nach, wie die ehemaligen Studierenden die unterschiedlichen Praktika von ihrem Umfang her, im Hinblick auf die Betreuung und ihre Effektivität beurteilen.

Im sechsten Kapitel versucht Heinz S. Rosenbusch herauszufinden, inwieweit die Studierenden nach ihrer Einschätzung

pädagogische Kompetenzen während des Studiums erworben haben. Zum einen geht es um Fragen nach der allgemeinen Berufsbezogenheit des Studiums und zum anderen um die Vermittlung konkreter pädagogischer und didaktischer Kompetenzen, die im Schulalltag eine Rolle spielen.

Ab dem siebten Kapitel werden allgemeine Fragen zum Studium erörtert. So untersucht Heinz S. Rosenbusch die Einschätzung der Wissenschaftlichkeit des Studiums generell und im Hinblick auf bestimmte studierte Fächer.

Im achten Kapitel klärt Werner Sacher, wie die Studierenden das soziale Prestige verschiedener Lehramtsstudiengänge einschätzen, wie sie ihr Verhältnis zu Hauptfachstudenten (Diplom-, Magister-, Promotionsstudenten) sehen und wie das soziale Prestige möglicherweise zustandekommt.

Im neunten Kapitel fragt Harald Schenk nach der Beurteilung des Studiums im ganzen. Er möchte offenlegen, wie Studierende die Organisation und den Aufbau des Studiums beurteilen, mit welchen Erwartungen sie das Studium angetreten haben und wie ihre Vorstellungen erfüllt oder enttäuscht worden sind. Dazu kommt noch Wissenswertes über die Prüfung, nicht nur in ihrem Ablauf, sondern auch der Zeit davor und danach.

In einer Schlußbemerkung werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung grob zusammengefaßt und Hinweise auf mögliche und notwendige Veränderungen im Rahmen der LPOI vortragen.

2. THEORETISCHE BEZUGE UND LEITENDE FRAGESTELLUNGEN

(WERNER SACHER)

2.1 Vorbemerkungen

Der Aufweis eines fachlich-theoretischen Diskussionsstandes über die bayerische Lehrerbildung als eines Horizontes, vor dem die im folgenden dargestellte Untersuchung projiziert wurde, ist nur mit Einschränkungen zu leisten: Eine Theorie der Ausbildung bzw. der beruflichen Sozialisation von Lehrern existiert nicht, auch wenn wir über verdienstvolle Beiträge zu Detailfragen und einzelnen Aspekten verfügen. Eine Gesamtheorie ist auch nicht ohne weiteres durch die Integration dieser Beiträge zu gewinnen:

- Außer der Pädagogik sind in Psychologie, Soziologie, Politologie und Bildungsökonomie noch eine ganze Reihe weiterer sozialwissenschaftlicher Disziplinen mit der Erforschung der beruflichen Sozialisation von Lehrern befaßt. Differieren Wissenschaftsverständnis und methodisches Vorgehen bereits innerhalb dieser Fachrichtungen erheblich, so findet man erst recht gravierende Unterschiede zwischen den Disziplinen.
- Der Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland bringt es mit sich, daß uns Lehrerbildung immer nur im Plural begegnet. Schon die These, daß die Länderregelungen nur einige wenige Prototypen durchvariierten, bedürfte einer subtilen Begründung. Und selbst dies einmal unterstellt, bliebe noch die schwierige Frage, ob eine Vernachlässigung der je besonderen länderspezifischen Merkmale zugunsten der typenbildenden zulässig ist, wie sie bei einer sich nicht nur auf das methodische Vorgehen beschränkenden Integration vorliegender Ansätze und Beiträge unerläßlich wäre.
- Auch wenn die Integration einzelner Ansätze und Beiträge

zur beruflichen Sozialisation von Lehrern als möglich und erlaubt erachtet würde, wäre die daraus zu konstituierende Theorie doch in erheblichem Umfang fragmentarisch, d.h. sie stellte noch nicht einmal annähernd die benötigte Gesamtheorie dar.

Es erscheint daher angemessener, den Anspruch an den hier zu entfaltenden Theoriezusammenhang bescheidener zu fassen und auf den Reflexionszusammenhang in Geschichte und Gesellschaft zu rekurrieren, welcher auch alle wissenschaftliche Auseinandersetzung fundiert. Dementsprechend wird im folgenden versucht, den Sinn und die Probleme der bayerischen Lehrerbildungsreform von 1977/78 vor dem Hintergrund ihrer Vorgeschichte und ihrer Diskussion in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit aufzuzeigen.

Nun sind im Rahmen eines empirischen Forschungsprojektes ausführliche, detaillierte und weit zurückgreifende historische Ausführungen kaum am Platze, auch nicht in einer regionalen Beschränkung auf Bayern. Die Entwicklung der Reformdiskussion sowie der legislativen und verwaltungsrechtlichen Maßnahmen etwa vom Beginn der 70er bis zum Anfang der 80er Jahre wird deshalb nur in groben Zügen skizziert.

Die neuere Diskussion um die Lehrerbildungsreform und ihr bildungspolitischer Hintergrund harren im übrigen noch einer wissenschaftlichen Aufarbeitung. Da diese in unserem Zusammenhang nicht nebenher geleistet werden kann, zumal es hier nur um die Generierung von leitenden Fragestellungen zu tun ist, beschränken wir uns auf die Ausleuchtung des engsten Reflexionskontextes in den Lehrerverbänden. Für die Lehrerbildungsreform von 1977/78 erscheint dies insofern legitim, als sie längst nicht in dem Maße das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit fand wie die bildungspolitischen Reformtendenzen der frühen 70iger Jahre.

Eine Ausblendung politischer Aspekte muß mit dieser Beschränkung nicht notwendig verbunden sein: Auch wer den Fortbestand von Ungleichheiten und Problemen als Teil eines politischen Kalküls ansieht, kann die fundamentale Aufgabe nicht über-

gehen, ihre Existenz erst einmal aufzuweisen. Im übrigen enthält die Diskussion der Lehrerbildungsreform in den Lehrerverbänden ein beträchtliches Spektrum an Meinungen mit z.T. sehr kritischen Komponenten. Und schließlich spiegelt sie natürlich nicht einfach nur die Einschätzung vorher getroffener Reformmaßnahmen, sondern ist vielmehr auch selbst Teil jener bildungspolitischen Kräfte, welche auf die Reform einwirkten.

2.2 Die Struktur der Lehrerausbildung in Bayern bis zur Reform von 1977/78

Bis zu den siebziger Jahren entsprach dem dreigliedrigen Schulsystem im wesentlichen eine dreigliedrige Lehrerausbildung:

- Die bayerischen Volksschullehrer wurden vom Ende des 18. Jahrhunderts an bis zur Weimarer Zeit außerhalb der Universitäten in Seminarien und Lehrerbildungsanstalten, während des Dritten Reiches vorübergehend in Hochschulen für Lehrerbildung, nach dem Zusammenbruch und ersten Notmaßnahmen in Pädagogischen Instituten und schließlich seit 1958 in pädagogischen Hochschulen auf ihren Beruf vorbereitet. Diese waren den Landesuniversitäten nur lose angegliedert, so daß sie im Grunde doch einen halb-akademischen Status behielten, z.B. über kein Promotions- und Habilitationsrecht verfügten (1).
- Die Lehrerschaft der Gymnasien durchlief ein rein fachwissenschaftliches Hochschulstudium an einer Universität in mindestens zwei Fächern oder erhielt eine gleichwertige Ausbildung an einer Kunst-, Musik- oder Sporthochschule. Die pädagogisch-didaktisch-methodischen Kompetenzen wurden ihr hauptsächlich während des Referendariates im Sinne und Stile einer praktischen Meisterlehre vermittelt. Diese Ausbildungsstruktur läßt sich mindestens bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen (2).

(1) Vgl. dazu im einzelnen: Reble 1975; Buchinger 1975; Kaiser 1960; Sacher 1980 (jeweils die Kapitel zur Entwicklung der Lehrerbildung in der ersten Phase).

(2) Reble 1975, S. 973. Gewiß gab es nach der Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien in Bayern von 1965, welche der Sache nach die Regelungen der Prüfungsordnung für das

- Die Ausbildungsgänge der Realschullehrer und der Lehrer an Beruflichen Schulen nahmen eben jenen Zwischenstatus ein, den auch die entsprechenden Schularten letztlich noch heute innehaben: Ursprünglich rekrutierten beide Schularten über entsprechende Aufbau- und Umschulungslehrgänge einen erheblichen Teil ihres Lehrernachwuchses aus der Volksschullehrerschaft. Die Prüfungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen in Bayern von 1973 verfügte ein sechssemestriges Studium in zwei Fächern, das am Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Realschulen in München-Pasing abzuleisten war und dem die pädagogisch-didaktisch-methodische Ausbildung in einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst folgte. Ebenfalls 1973 wurde durch die Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung (1. Staatsprüfung) für das höhere Lehramt an Beruflichen Schulen für Berufsschullehrer ein Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule in zwei Fächern verbindlich, dessen Dauer nunmehr mindestens acht Semester betrug. Auch hier folgte die eigentliche pädagogische und didaktisch-methodische Ausbildung in einem Referendariat nach dem Studium.

Im großen und ganzen liefen diese Ausbildungsstrukturen dar-

Lehramt an höheren Schulen in Bayern von 1959 beibehielt, das sog. Pädagogikum, eine kleine, während des Studiums abzulegende Zwischenprüfung, die auch den erfolgreichen Besuch von vier Semesterwochenstunden Pädagogik voraussetzte. Aber zum einen konnte das Pädagogikum zumindest in den letzten Jahren vor der Lehrerbildungsreform von 1979 durch ein Psychologikum oder Philosophikum ersetzt werden, zum andern war das Bestehen dieser Prüfung nur Zulassungsbedingung für das Staatsexamen, nicht aber Teil desselben.

auf hinaus, daß die Lehrerschaft der Grund- und Hauptschulen bis zur Lehrerbildungsreform von 1977/78 während ihrer Ausbildung überwiegend Vermittlungskompetenzen erwarb, die der übrigen Schularten, am deutlichsten diejenige der Gymnasien, fast ausschließlich solche inhaltlicher und fachwissenschaftlicher Art.

Diese Organisation der Lehrerausbildung geriet seit dem Ende der 60iger Jahre zunehmend in das Kreuzfeuer der Kritik. Zwei der vielfältigen Gründe dafür seien kurz angedeutet:

- Gesellschaft und die Schule orientierten sich in wachsendem Maße an der Norm der Wissenschaftlichkeit. Bei den für die Lehrerausbildung zu ziehenden Konsequenzen ergab sich vor allem für die Volksschullehrer das Desiderat einer Stärkung der fachwissenschaftlichen Kompetenz. Da diese nur an den Universitäten ausreichend vermittelbar schien, ging damit die Forderung nach einem Universitätsstudium konform.
- Im Zuge der gesellschaftlichen Reformbewegungen dieser Jahre wurde die Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungswesen erhoben und damit zusammenhängend auch eine größere Durchlässigkeit zwischen den traditionellen Schularten bzw. eine Bildungsreform, welche diese in einem einheitlichen integrierten System zusammenfaßte, für unabdingbar erklärt. Dazu bedurfte es aber einer einheitlicheren Lehrerausbildung als der geschichtlich überkommenen. Aus der Harmonisierungsforderung wiederum konnte sowohl das Bedürfnis einer Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung als auch die Notwendigkeit einer stärkeren pädagogischen Akzentuierung der Ausbildung anderer Lehrämter abgeleitet werden.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und die ständige Konferenz der Kultusminister legten bereits 1970 Entwürfe vor, welche diesen Veränderungen Rechnung trugen und die bisherige schulartbezogene Ausbildung durch eine auf

Schulstufen bezogene zu ersetzen strebten (1).

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus unterbreitete 1971 ein Grundkonzept zur Reform der Lehrerbildung, das sich weitgehend an das der KMK anlehnte (2).

Eine entsprechende Rahmenvereinbarung der Länder scheiterte dann jedoch letztlich an unterschiedlichen Auffassungen der CDU/CSU- und SPD-regierten Länder über die Mindeststudien-dauer und - damit zusammenhängend - die Besoldung der verschiedenen Lehrämter sowie an der Kontroverse um den Ein-Fach-Lehrer.

Immerhin finden sich einige dieser innovatorischen Impulse, wenn auch recht abgeschwächt und modifiziert, in der Lehrerbildungsreform von 1977/1978 wieder.

In aller Stille vollzog sich in den 70er Jahren eine gravierende Änderung der Ausbildung des Lehramtes an Sonderschulen: Lange Zeit hindurch hatte auch diese Schulart ebenfalls den überwiegenden Teil ihrer Lehrer aus dem Volksschulbereich bezogen. Die erforderlichen Spezialkompetenzen hatte man über entsprechende Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen zu vermitteln gesucht. Nun wurde an den Landesuniversitäten München und Würzburg ein eigener grundständiger Studiengang für das Lehr-amt an Sonderschulen eingerichtet. Die LPOI sah neben diesem das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation als Erweiterung zu allen anderen Lehrämtern vor, nicht mehr aber den Erwerb einer postgradualen Qualifikation.

(1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan 1970, S. 248f; Frankenthaler Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 9.10.1970. Vgl. im einzelnen auch Jung-Mahr 1985, S. 5ff.

(2) Dillinger Papiere 1973; vgl. auch: Lehrerbildung aus einem Guß 1971, S. 346.

2.3 Grundzüge und Grundprobleme der Lehrerbildungsreform von 1977/78

Dieser Abschnitt beschränkt sich auf eine knappe Darstellung und Problematisierung wesentlicher Züge der Reform von 1977/78. Organisatorisch-rechtliche Einzelfragen werden jeweils in den verschiedenen Berichtsteilen abgehandelt.

Die Lehrerbildung, wie sie in Bayern mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1977 und der Lehramtsprüfungsordnung I von 1978 geschaffen wurde, läßt in zweifacher Hinsicht noch die Tendenz zu einer Vereinheitlichung der Ausbildung erkennen:

- Im Hinblick darauf, daß nun die Ausbildung für alle Lehrämter an Universitäten, Technischen oder künstlerischen Hochschulen stattfindet und das Studium mindestens einer Fachwissenschaft bzw. eine Ausbildung in einer künstlerischen oder sportlichen Disziplin einschließt, kann sie als eine durchgehend akademische und wissenschaftliche angesehen werden.
- In den in keinem Lehramtsstudium mehr fehlenden oder umgehbaren Prüfungsfächern Pädagogik und Psychologie sowie den in den fachwissenschaftlichen Studien enthaltenen und ebenfalls prüfungsrelevanten Fachdidaktiken ist ein Sockel berufswissenschaftlicher Grundqualifikationen in allen Studiengängen obligatorisch geworden. Im Zusammenhang damit kam es zu einer etwas stärkeren Pädagogisierung der bisher mehr inhaltsorientierten Studiengänge, vor allem des Lehramtes an Gymnasien, allerdings um den Preis von Abstrichen an der pädagogischen Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern erkaufte war.

Auch einige Spuren des einstmaligen Stufenlehrerkonzeptes sind noch erkennbar: Jeder Lehrer studiert mindestens zwei Fächer. Soweit es sich dabei um Fachwissenschaften handelt, erfolgt die Ausbildung für alle Lehrämter weitgehend in gemeinsamen Lehrveranstaltungen an denselben Lehrstühlen bzw. Universitätsinstituten.

Zugleich sind nun allerdings zwei Differenzierungsprinzipien eingeführt, welche auf ein schulartspezifisches Ausbildungskonzept zurückverweisen:

- Bei den Lehrämtern an Grund-, Haupt- und Sonderschulen ist eines der beiden Fächer eine Kombination aus drei Fachdidaktiken, zu welchen beim Lehramt an Grundschulen noch eine stufenspezifische Didaktik (Grundschulpädagogik) kommt.
- Es wird unterschieden zwischen vertieftem und nichtvertieftem Studium eines Faches. Didaktikkombinationen zählen ausnahmslos als nichtvertieft zu studierende Fächer.
- Die Mindeststudienzeit für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen beträgt sechs Semester, für alle übrigen acht Semester.

Damit sind bereits drei gravierende Grundprobleme aufgezeigt:

- Es bleibt eine offene Frage, wie weit die Gleichsetzung der Didaktikkombinationen mit nichtvertieft zu studierenden Fachwissenschaften dem wirklichen Stellenwert dieser Studienteile entspricht und von den Studierenden auch wahrgenommen und akzeptiert wird. Da es die Didaktikkombinationen nur in der Ausbildung der traditionell als weniger wissenschaftlich angesehenen Studiengänge für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen gibt, ist nicht auszuschließen, daß sie als eine Art Hypothek der alten Volksschullehrerausbildung gelten und dementsprechend das Ansehen dieser Studiengänge mindern.
- Aufmerksamkeit verdient auch die Unterscheidung des nichtvertieften und des vertieften Studiums in Verbindung mit den verschiedenen Lehramtsstudiengängen. Möglicherweise ist sie nicht nur ein Indiz für den unterschiedlichen Sozialstatus der Lehrämter, sondern zugleich ein ihn stark prägender Faktor.
- Ob auch diejenigen Lehrämter, deren Mindeststudienzeit auf sechs Semester festgesetzt wurde, uneingeschränkt am akademischen Status partizipieren, ist offen.

Trotz etwas größerer Gemeinsamkeiten in der Ausbildung der

Lehrer verschiedener Schularten und Schulstufen scheint letztendlich doch wieder die alte Hierarchie der Lehrämter fixiert:

- Grund- und Hauptschullehrer studieren in einer Mindeststudienzeit von sechs Semestern zwei Fächer nichtvertieft, wovon eines eine didaktische Kombination ist.
- Realschullehrer studieren in einer Mindeststudienzeit von sechs Semestern zwei Fachwissenschaften nichtvertieft.
- Berufs- und Sonderschullehrer studieren in einer Mindeststudienzeit von acht Semestern eine berufliche bzw. sonderpädagogische Fachrichtung vertieft und ein weiteres Fach nichtvertieft. Dieses ist bei den Sonderschullehrern eine didaktische Kombination, bei den Berufsschullehrern eine Fachwissenschaft.
- Gymnasiallehrer studieren in einer Mindeststudienzeit von acht Semestern wenigstens zwei wissenschaftliche Fächer vertieft.

Als ambivalent könnte sich auch die Regelung schulpraktischer Studien in der neuen Lehrerbildung erweisen:

Zum einen enthält nun jeder Studiengang mit dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum mindestens ein Praktikum, das von der Hochschule betreut wird und bei eigens dafür bestellten Praktikumslehrern abzuleisten ist. Hinzu kommt ein ebenfalls für alle Lehrämter obligatorisches Blockpraktikum, das teilweise ebenfalls ein von besonderen Praktikumslehrern betreutes (Grund-, Haupt- und Sonderschulen) und von der Hochschule supervisionsiertes, teilweise ein bei beliebigen Klassenlehrern verbrachtes (Realschulen, Berufliche Schulen und Gymnasien) und an allen Schulen des Landes abzuleistendes ist.

Andererseits gibt es hinsichtlich der Zahl verpflichtender schulischer Praktika (1) bedeutende Unterschiede:

(1) Das gelenkte Berufspraktikum für Studierende des Lehr-

- Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen haben während ihres Studiums zwei sogenannte Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit und zwei studienbegleitende fachdidaktische Praktika während der Vorlesungszeit zu absolvieren.
- Für die Lehrämter an Realschulen und Beruflichen Schulen reduziert sich die Zahl der studienbegleitenden Praktika auf eines.
- Studierende des Lehramtes an Gymnasien schließlich haben nur ein Blockpraktikum (von allerdings etwas längerer Dauer) und ein studienbegleitendes Praktikum.

Auch ist der Eindruck nicht ganz von der Hand zu weisen, in der offensichtlich stärkeren Praxisorientierung der Studiengänge für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen sei ein Stück Tradition der alten Volksschullehrerausbildung beibehalten worden.

Endlich schlagen sich auch in der Gewichtung der Prüfungsnoten in den Fächern Pädagogik (= Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik) und Psychologie sowie in den Richtmaßen für die dafür zu hörenden Stundenzahlen möglicherweise noch ein weiteres Mal die unterschiedlichen Konzeptionen der Lehrämter nieder: Der Anteil der Gesamtnote bei der 1. Lehramtsprüfung, welcher sich aus den Fächern Pädagogik und Psychologie berechnet, schwankt zwischen $2/9$ = rd. 22% (Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen) und $2/25$ = rd. 8% (Lehramt an Gymnasien). Die empfohlene Semesterwochenstundenzahl für diese Fächer liegt zwischen je zehn (nichtgymnasiale Lehrämter) und je sechs (Lehrämter an Gymnasien). Auch der Anteil der fach-

amtes an Beruflichen Schulen und das Sozialpraktikum für Studierende des Lehramtes an Sonderschulen bleiben hier außer Betracht, da diese Praktika nicht unmittelbar unterrichtliche Kompetenzen vermitteln.

didaktischen Studien kann in manchen Fächerkombinationen weit unter die normalerweise vorgeschriebenen zwölf Semesterwochenstunden pro Fach reduziert werden.

2.4 Die Lehrerbildungsreform im Spiegel der Verbandsdiskussion

2.4.1 Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen stützen sich hauptsächlich auf Recherchen in den entsprechenden Verbandszeitschriften, z.T. auch auf Arbeitspapiere, welche uns zugänglich gemacht wurden.

Da die einzelnen Verbände sich unterschiedlich extensiv mit Lehrerbildungsfragen befassen, konnten ihre Positionen nicht mit gleicher Verlässlichkeit bestimmt werden. Vor allen Dingen ist in einigen Fällen (Verband evangelischer Erzieher: VeE, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: GEW) mangels neuerer Publikationen und Materialien das derzeitige Meinungsbild z.T. nur aus früheren Stellungnahmen zu rekonstruieren.

Da eine gewisse Kontinuität in der Diskussion vermutet werden darf, schien es sinnvoll, die Auseinandersetzung um die Reformvorschläge der frühen 70er Jahre einzubeziehen, obwohl sich die durch das Lehrerbildungsgesetz von 1977 und die LPOI von 1978 letztendlich vollzogenen Veränderungen z.T. ganz beträchtlich von den damals projektierten unterscheiden.

Die Geschichte der bayerischen Lehrerbildungsreform von 1977/78 ist noch zu schreiben. In diesem Zusammenhang wäre auch die Haltung der Lehrerverbände zu untersuchen. Die nachstehenden Ausführungen greifen dem nur insoweit vor, als sie versuchen, ihre Grundpositionen aufzuzeigen. Wenn hier nur die Ergebnisse unserer Recherchen mitgeteilt werden und auf das Zitieren entsprechender Äußerungen grundsätzlich verzichtet wird, dann deshalb, weil für diesen Bericht weder Zeit noch Raum für ihre differenziert abwägende historische Interpretation verfügbar war, und eine derart elaborierte Darstellung im Hinblick auf die lediglich hypothesengenerierende Funktion dieses Teils entbehrt werden konnte. Auch ein bloß illustrierendes Anführen einzelner Äußerungen unter-

bleibt, da damit leicht Verzerrungen einhergehen könnten: In den meisten Fällen ist eine einzelne Äußerung im Kontext vieler anderer zu interpretieren, und eine Zuordnung nach der Verbandsfunktion der entsprechenden Personen vorzunehmen. Es wären Umschichtungen in der Führung der Verbände, Richtungs- und Flügelkämpfe sowie innere Wandlungen in einem Zeitraum von doch immerhin mehr als einem Jahrzehnt zu berücksichtigen. Der interessierte Leser wird deshalb in Einzelfragen auf die beigegebene Bibliographie verwiesen.

2.4.2 Organisationen bayerischer Lehrer

Noch weniger als die Lehrerschaft der außerbayerischen Bundesländer spricht die bayerische Lehrerschaft mit einer einzigen Stimme. Das Spektrum ihrer Berufsorganisationen bildet im großen und ganzen ziemlich getreu das gegliederte Schulwesen ab: Die Grund- und Hauptschullehrer sind größtenteils im *Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV)* zusammengeschlossen. Eine stärkere Minorität gehört der *Katholischen Erziehergemeinschaft (KEG)* an. Die Realschullehrer sind im *Bayerischen Realschullehrerverband (BRLV)* organisiert, die Berufsschullehrer im *Verband der Lehrer an Beruflichen Schulen in Bayern (VBB)*, die Gymnasiallehrer im *Bayerischen Philologenverband (BPV)*.

Die bayerischen Sonderschullehrer werden mehrheitlich durch den bundesweiten *Verband Deutscher Sonderschulen (VDS)* vertreten. Die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)* versteht sich zwar nicht als Vertretung einer Lehrergruppe, sondern will die Interessen aller Lehrer gleichmäßig wahrnehmen. Anders jedoch als in den übrigen Bundesländern gehört ihr in Bayern im wesentlichen nur eine Minderheit von Grund- und Hauptschullehrern an. Eine kleinere Zahl von Grund- und Hauptschullehrern ist im ebenfalls bundesweiten *Verband evangelischer Erzieher (VeE)* zusammengeschlossen.

Insgesamt sind also die bayerischen Lehrer überwiegend nach

Schularten getrennt auf Landesebene organisiert. Wie auch immer man diesen Umstand unter soziologischen und bildungspolitischen Gesichtspunkten beurteilen mag, der Elaborierung und Konturierung ihrer Haltung zur Lehrerbildungsreform von 1977/78 kommt er außerordentlich zugute.

Allerdings sind Recherchen in den entsprechenden Verbandsorganen nicht in gleicher Weise ergiebig: Die umfassendsten und zeitlich kontinuierlichsten Stellungnahmen zur neuen Lehrerbildung liegen vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband und vom Bayerischen Philologenverband als den bedeutendsten Lehrerorganisationen vor. Diese beiden Verbände sind zugleich hinsichtlich ihrer Haltung zur Lehrerbildungsreform in gewisser Weise Gegenspieler. Nur gelegentlich und zu Teilaspekten äußerten sich der Verband evangelischer Erzieher und der Verband deutscher Sonderschulen; die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft diskutierte eher die großen politischen Perspektiven der Lehrerbildungsreform als bayernspezifische Details. Hier dürfte sich die naturgemäß andere Interessenlage in den bundesweiten Organisationen ausgewirkt haben.

2.4.3 Gesamteinschätzungen der Lehrerbildungsreform

Wenn es zutrifft, daß sowohl die GEW als auch die übrigen Lehrerverbände Arbeitnehmerinteressen der in ihnen zusammengeschlossenen Lehrer vertreten, dann müssen ihre Positionen gegenüber der neuen Lehrerbildung zu einem Teil auch aus einem Interesse an der Wahrung und Mehrung des sozialen Besitzstands ihrer Mitglieder verständlich sein. Es wäre allerdings zu einfach, die Haltung der Verbände ausschließlich auf ökonomische Motive sowie auf Bestrebungen des Statuserhalts und der Statusverbesserung zurückzuführen. Damit mischen sich noch politisch-weltanschauliche Grundhaltungen, und z.T. wirken auch Traditionen aus einer langen Verbandsgeschichte fort. Immerhin aber prägt das Streben nach Besitzstandswahrung und -mehrung so sehr die Grundhaltung der Ver-

bände, daß man nicht umhin kann, es bei ihrer Darstellung ebenfalls zu thematisieren.

Hinsichtlich der pauschalen Einschätzung der Lehrerbildungsreform von 1977/78 kann zumindest ein begrenzter Konsens festgestellt werden, wobei jedoch Punkte der Übereinstimmung zugleich Ursprungsstellen abweichender Haltungen sind:

- Ungeachtet mancher Spuren von Reformideen der frühen siebziger Jahre wird die 1977/78 geschaffene Lehrerbildung übereinstimmend nicht als eine schulstufen-, sondern als eine schulartorientierte gesehen, welche die Ausbildung der einzelnen Lehrämter in vielfacher Hinsicht different behandelt. In der Bewertung dieses übereinstimmend verzeichneten Faktums gehen die Meinungen der Verbände jedoch auseinander.
- Die Ausbildung aller Lehrer an wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen, damit auch die Integration der Pädagogischen Hochschulen und erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche in die Universitäten, wird als solche von keinem Verband infragegestellt. Über das einer akademischen Lehrerbildung zugrundezulegende Wissenschaftsverständnis herrscht allerdings Dissens.

2.4.3.1 Bildungspolitische und berufsständische Positionen

Die Lehrerschaft der Grund- und Hauptschulen konnte am ehesten eine Aufwertung von einer einheitlicheren, an Schulstufen orientierten und universitären Ausbildung erwarten. So steht denn auch der BLLV den entsprechenden Konzepten der frühen siebziger Jahre durchaus mit Interesse gegenüber, und er sieht in der 1977/78 schließlich durchgeführten Reform einen bedauerlichen Rückfall in die schulartspezifische Ausbildung. Aus seiner Sicht wurde die angeblich einmal angestrebte Harmonisierung des Lehrerstudiums vor allem durch unbegründete Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der erzie-

hungswissenschaftlichen Studien, der Praktika und durch differierende Mindeststudienzeiten unterlaufen. Als geradezu diskriminierend für die Hauptschule empfindet man den Ersatz des ursprünglich geplanten nichtvertieften Studiums eines zweiten Faches durch die Didaktik einer Fächergruppe und im übrigen schon allein die Bezeichnung "nichtvertieft studiert" für jenes Ausbildungselement, mit welchem Grund- und Hauptschullehrer sich am intensivsten befassen müssen.

Noch sehr viel entschiedener als der BLLV vertritt die GEW die Reformansätze der frühen siebziger Jahre. Sie befürwortet nicht nur eine gleichwertige und gleichrangige, an Schulstufen orientierte Ausbildung, sondern darüber hinaus auch die Einführung der differenzierten Gesamtschule. Die Reform der Lehrerausbildung ist für sie nur Teil einer umfassenderen Bildungs- und Gesellschaftsreform. Gerade die Haltung der GEW wird man aber nicht mehr überwiegend aus einem Interesse an der Wahrung und Mehrung des sozialen Besitzstands der durch sie vertretenen Lehrer erklären dürfen. Die umrissene Konzeption wird durch die GEW bundesweit vertreten, wobei in Erinnerung zu rufen ist, daß sie außerhalb Bayerns sehr viel ausgeprägter eine Vertretung von Lehrern aller Schularten ist.

Die KEG fordert zwar ebenfalls eine grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Lehrämter, doch begrüßt sie - obwohl eine Organisation von Grund- und Hauptschullehrern - die klare Schulartorientierung in der 1977/78 dekretierten Ausbildung. Hier dürfte eine konservative Tradition das Interesse an der Wahrung und Mehrung des sozialen Besitzstandes der Mitglieder überlagern, das sich aber dennoch zumindest in einzelnen kritischen Stimmen deutlicher artikuliert, welche die unterschiedliche Regelung der Praktika als untragbar ansehen und einwenden, es lasse sich kein grundsätzliches Umdenken des Gesetzgebers dahingehend erkennen, daß alle Lehrer Erzieher seien.

Die Lehrerschaft der Gymnasien hatte bei den in den frühen siebziger Jahren projektierten Reformen der Ausbildung nur zu verlieren. In dem Maße wie andere Lehrämter im Hinblick auf Dauer und Niveau der Ausbildung gleichzogen, drohte sie nämlich Privilegien einzubüßen. Tendenzen in Richtung auf den Ein-Fach-Lehrer mußten aus der Sicht der Philologen als eine Nivellierung nach unten erscheinen.

Bezeichnenderweise bekämpft der Bayerische Philologenverband von Anfang alle Tendenzen zu einer Vereinheitlichung und Schulstufenorientierung in der Lehrerausbildung und favorisiert klar die traditionelle schulartbezogene Ausbildung, welche nach seiner Auffassung allein dem gegliederten Schulwesen gerecht wird, dessen Überlegenheit stets in selbstverständlicher Weise vorausgesetzt ist. Anstelle der zunächst diskutierten gemeinsamen Ausbildung verschiedener Lehrämter forderten die bayerischen Philologen ein Studium mit frühzeitiger fachlicher und lehramtspezifischer Differenzierung, wie es dann durch die Reform von 1977/78 im wesentlichen auch eingerichtet wurde.

Allenfalls könnte der Philologenverband den Einsatz eines Sekundar-I-Lehrers mit gymnasialspezifischer Schwerpunktsetzung in der Ausbildung für die Mittelstufe des Gymnasiums akzeptieren, wenn (was jedoch völlig unwahrscheinlich ist) einmal nicht genügend Sekundar-II-Lehrer mit zusätzlicher Befähigung für die Sekundarstufe I verfügbar wären. Generell aber sieht man die Einheit des Gymnasiallehrerstandes gefährdet, falls andere, möglicherweise sogar schulartunspezifisch ausgebildete Lehrer in die Mittelstufe des Gymnasiums gelangen. Und im übrigen würden solche Lösungen auf eine verkappte Einheitsschule in der Sekundarstufe I hinauslaufen. Mit dieser Argumentation sollen anscheinend Realschullehrer von den Gymnasien ferngehalten werden.

Der Philologenverband betrachtet das Lehramt an Gymnasien generell als ein erweitertes Lehramt, das sowohl die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I als auch die für die Sekundarstufe II umfaßt und auf diese Weise die Einheit des

Gymnasiums gewährleistet.

Wie aufgrund der komplizierteren Interessenlage der Lehrer an Sonderschulen, Realschulen und Beruflichen Schulen zu erwarten, sind die Haltungen ihrer Verbände vielschichtiger. Soweit eine Harmonisierung der Ausbildung eine Angleichung an die Philologen erhoffen ließ, konnte sie auch bei diesen Lehrämtern Interesse erwecken. Andererseits mußten sie sich durch eine aufgewertete Grund- und Hauptschullehrerschaft in ihrem Besitzstand bedroht fühlen, und schließlich standen diese drei Lehrergruppen z.T. auch untereinander in Konkurrenz.

So bringt der BRLV Bestrebungen einer stufenbezogenen Lehrerausbildung zunächst noch wohlwollende Skepsis entgegen, die aber rasch in ein klares Votum für die schulartspezifische Ausbildung umschlägt, als sichtbar wird, daß die differenzierte Gesamtschule in Bayern nicht durchsetzbar ist.

Harte Kritik erfährt die unzulängliche Realisierung der wiederholt erklärten Intention des Gesetzgebers, eine Gleichwertigkeit der verschiedenen Lehrämter sicherzustellen. Zu verzeichnen sei allein eine Annäherung zwischen Realschule und Hauptschule, woraus jedoch die Gefahr einer Fusionierung beider Schularten erwachse, die vom BRLV vehement bekämpft wird.

Benachteiligt fühlen die Realschullehrer sich auch durch die zeitweise diskutierte Eingruppierung der Grund- und Hauptschullehrer in den höheren Dienst, falls daraus nicht entsprechende Konsequenzen für die Besoldung der Realschullehrer gezogen würden. Mit Unmut verweist man ferner auf die 1970 erfolgte laufbahnrechtliche Gleichstellung der Berufsschullehrer mit den Philologen, deren Berechtigung aus dem damals eingeführten sechssemestrigen Studium abgeleitet wurde. Es sei dabei völlig übersehen worden, daß bereits 1957 die ersten Realschullehrer mit einem sechssemestrigen Studium in den Schuldienst gelangt waren.

Den Erwerb entsprechender Zusatzqualifikationen vorausgesetzt, werden Einsatzmöglichkeiten von Realschullehrern in der Fachoberschule und in der Sonderrealschule gefordert.

Insgesamt sieht die Realschullehrerschaft sich in dem Interessenkonflikt verschiedener Lehrergruppen sowohl durch die Annäherungstendenzen der Hauptschullehrer als auch durch die massive Abwehr der Philologen gegen eine Verwendung von Realschullehrern in der Mittelstufe des Gymnasiums bedroht.

Der vom VDS geltend gemachte Anspruch auf eine Profession, welche die Förderung des Behinderten von der Elementarstufe bis zum 25. Lebensjahr in und außerhalb des schulischen Bereiches umfaßt, läßt deutliche Bestrebungen erkennen, das herkömmliche Berufsfeld weit in den beruflichen und sozialpädagogischen Bereich hinein auszuweiten. Angesichts des neuerdings geforderten vertieften Studiums zweier sonderpädagogischer Fachrichtungen ist auch der Versuch einer strukturellen Angleichung des Studiums des Lehramtes an Sonderschulen an das der Gymnasiallehrer unübersehbar.

Der VBB stimmt anfänglich einer Ablösung der schulartspezifischen durch eine schulstufenbezogene Ausbildung zu, weist aber schon früh auf die Gefahr hin, daß die traditionell in der Sekundarstufe II tätigen Lehrer im Hinblick auf Ausbildung und Besoldung dabei eine Nivellierung nach unten erfahren könnten. Der VBB teilt hierin die Optik der Lehrer an Wirtschaftsschulen und der Philologen. Letztendlich befürwortet er aus solchen Bedenken heraus dann doch recht schnell wieder eine schulartbezogene Ausbildung.

Permanent betonen die bayerischen Berufsschullehrer jedoch, daß innerhalb der Sekundarstufe II Lehrer an Beruflichen Schulen und Lehrer an Gymnasien gleich gut auszubilden seien und als gleichwertig behandelt werden müßten. Dennoch sollen Berufsschullehrer sich durch ein eigenes Profil von den Philologen abheben. Versuche, auch das Zweitfach als ein vertieft zu studierendes in der Ausbildung zu verankern, scheiterten

letztlich am Latinum, das für eine ganze Reihe von Fächern Zulassungsbedingung ist und an welchem der Philologenverband hartnäckig festhält, was vom VBB wiederum als bloßer Vorwand für das Bestreben, die Berufsschullehrer auf Distanz zu halten, beurteilt wird.

Angesichts einer zeitweise erörterten Aufteilung der Lehr- amtes an Beruflichen Schulen in an der dualen Berufsschule, und an weiterführenden Beruflichen Schulen unterrichtende Lehrer, sowie entsprechender Überlegungen zu einer unterschiedlichen Ausbildung beider Gruppen bestand der Verband erfolgreich auf einem einheitlichen Lehramt, dessen Inhaber grundsätzlich an allen Beruflichen Schulen einsetzbar sein sollten.

2.4.3.2 Einschätzungen der Wissenschaftlichkeit und des akademischen Status'

Unterschiedliche Einschätzungen der 1977/78 forcierten Wissenschaftlichkeit in den Lehramtsstudiengängen durch die Verbände resultieren aus je anderen Auffassungen von Wissenschaft und weniger aus differierenden Bewertungen von Wissenschaft; d.h. die Fronten verlaufen nicht zwischen Befürwortern und Gegnern einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung, Gegenstand der Kontroversen ist vielmehr die richtig verstandene Wissenschaft in der Lehrerausbildung.

Die Konfliktstruktur ist letztlich angelegt in den unterschiedlichen Ausbildungstraditionen der Volksschullehrer und der Gymnasiallehrer, zwischen welchen auch die der übrigen Lehrämter zu verorten sind:

- Wissenschaften im Verständnis der Philologen sind die den Unterrichtsfächern des Gymnasiums korrespondierenden Universitätsdisziplinen, welche etwas mißverständlich gewöhnlich kurz "Fachwissenschaften" genannt werden (hier im folgenden "Fachwissenschaften i.e.S." genannt).
- Der Ausbildungstradition der Volksschullehrer entspricht

es, unter Wissenschaften auch Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik als Berufswissenschaften des Lehrers zu subsumieren und ihre angemessene Berücksichtigung zu fordern.

Zunächst die KEG, dann neuerdings auch die GEW vertreten innerhalb dieser Tradition ein normatives Wissenschaftsverständnis konservativ-christlichen bzw. kritisch-emanzipatorischen Zuschnitts. In der ersten Variante kommt besonders der Philosophie und Theologie, in der zweiten den an der Frankfurter Schule orientieren Sozialwissenschaften neben Fachwissenschaften i.e.S. und technologischen Disziplinen eine entscheidende Bedeutung in der Lehrerausbildung zu.

Diesen wissenschaftstheoretischen Positionen korrespondieren unterschiedliche Auffassungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis sowie divergierende Konzepte der Lehrerrolle.

Der BLLV bemängelte nach anfänglicher Zurückhaltung sehr bald eine Überbetonung der fachwissenschaftlichen gegenüber der erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung:

Der Nachholbedarf der Volksschullehrer an fachwissenschaftlichen Kompetenzen i.e.S. wurde durchaus gesehen und eingestanden. Doch bejahte der BLLV von Anfang an eine Forcierung der i.e.S. fachwissenschaftlichen Ausbildung im Studium nur insoweit, als sie einer erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung den erforderlichen Raum beließ. Die Kritik des BLLV setzt daran an, daß die neue Lehrerbildung nicht einen ausgewogenen Kompromiß zwischen der mehr oder weniger ausschließlich an Vermittlungskompetenzen orientierten traditionellen Volksschullehrerbildung und der herkömmlichen "gelehrten" Ausbildung der Philologen darstellt, sondern der letzteren sehr viel mehr entgegenkommt und an der ersteren ziemlich große Abstriche macht.

Hinter dieser Position steht eine Auffassung von der Rolle des Lehrers, welche ihn als Fachmann für Erziehung und Unter-

richt, als Pädagogen und Didaktiker begreift und dementsprechend auf Fachwissenschaften i.e.S., Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraxis als prinzipiell gleichgewichtigen Ausbildungselementen besteht.

Die KEG teilt im wesentlichen diese Position des BLLV. Doch ist ihr Wissenschaftsverständnis ein etwas anderes: Wissenschaft hat nach ihrer Auffassung zugleich eine weltanschauliche Fundierung zu leisten und zu reflektieren. Auf dieses Anliegen sucht der Verband durch die wiederholt erhobene Forderung nach einer stärkeren Orientierung der Ausbildung an den Grundsätzen des christlichen Bekenntnisses hinzuweisen, welche sowohl in allen Ausbildungsteilen in Form eines integrativen Prinzips als auch fachlich gebunden im EWS-Bereich über das Studium der Philosophie und Theologie zu leisten sei.

Zu dem Vorbehalt des BLLV, den Fachwissenschaften i.e.S. nur soviel Raum zu geben, wie es ohne Schaden für die berufswissenschaftlichen Kompetenzen möglich ist, tritt hier also die weitere Kautele, daß im Rahmen einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung auch die weltanschauliche Durcharbeitung des Fachwissens in ausreichendem Maße gewährleistet sein müsse. Von diesem Wissenschaftsverständnis leitet sich wiederum ein besonderes Verständnis von Erziehung und Unterricht ab, nach welchem auch die Schule eine zentrale Aufgabe in der Vermittlung einer weltanschaulichen Grundorientierung hat. Von daher sind dem Fachlehrerprinzip, insbesondere in der Grundschule, enge Grenzen gesetzt, denn die Fähigkeit des Lehrers, Orientierung zum Leben in der Welt geben zu können, hängt nicht zuletzt auch an der Weite seines Blickfeldes.

Soweit sich aus seinen wenigen Stellungnahmen ersehen läßt, teilt auch der VeE im wesentlichen die Positionen des BLLV. Interessant ist jedoch, daß das weltanschauliche Moment sich nicht in seinem Wissenschaftsverständnis und seiner Beurteilung der wissenschaftlichen Studienelemente abzeichnet.

Der KEG kommt in dem normativen Wissenschaftsverständnis, wenn auch unter anderen inhaltlichen Vorzeichen, die GEW am nächsten:

Im Sinne der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule haben nach ihrer Auffassung die Studienteile ihre Wissenschaftlichkeit dadurch zu erweisen, daß sie zur Emanzipation der Lehrerschaft und auf diesem Wege auch zu derjenigen der Schüler beitragen.

Eine zu den bisher referierten in vielfacher Hinsicht konträre Position nimmt der BPV ein: Seine Einstellung zur Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung ist seit dem Beginn der Reformdiskussion am Ende der 60er Jahre primär vom Kampf um Umfang und Qualität der traditionellen "gelehrten" Bildung der Gymnasiallehrer bestimmt, welche dem Verband sowohl durch das Konzept des Ein- oder Anderthalb-Fach-Lehrers für die Sekundarstufe I als auch durch die Fächer des EWS-Bereichs und die Fachdidaktiken bedroht erscheint.

Der Ein- und der Anderthalb-Fach-Lehrer wurden 1977/78 aus dem Gymnasium ferngehalten. Doch fanden Studieninhalte aus der Erziehungswissenschaft und aus der Fachdidaktik Aufnahme in die Ausbildung. Die Notwendigkeit dieser Ergänzung wird vom Philologenverband nicht grundsätzlich bestritten. Aber er äußert Sorge, die neuen Ausbildungssteile könnten das gründliche vertiefte Studium zweier Fächer beeinträchtigen. Im Bedarfsfalle sei das Studium zu prolongieren, oder es müßten die neuen Ausbildungsinhalte im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase im Referendariat vermittelt werden.

Damit ist nun das Spektrum aufgemacht, in dem sich auch die Positionen der übrigen Verbände verorten lassen:

Für den VDS gehören Fachwissenschaften i.e.S., eine sonderpädagogische Fachrichtung, Fachdidaktik und die Fächer des EWS-Bereichs fraglos zu einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung, was, wie unten zu zeigen sein wird, Kritik im Detail nicht ausschließt.

Die generell universitäre Lehrerausbildung für alle Lehrämter bejaht auch der BRLV. Er akzeptiert überdies die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften ohne Vorbehalte. Von der zweiten Hälfte der siebziger Jahre an mehrten sich allerdings wieder Stimmen, welche angesichts der Vermehrung der Studieninhalte Sorge hinsichtlich des fachwissenschaftlichen Niveaus äußern und für eine stärkere Beachtung des i.e.S. fachwissenschaftlichen Studiums plädieren. Man wird hierin eine Annäherung an die Philologen sehen dürfen.

Den Berufsverbänden der Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer näher steht der VBB: Auch er möchte im Lehrer einen Fachmann für Erziehung und Unterricht sehen und hält in gleicher Weise Spezialkompetenzen sowohl in den Fachwissenschaften i.e.S. als auch in Methodik und Didaktik für notwendig.

2.4.4 Stellungnahmen zu den Ausbildungsteilen

2.4.4.1 Die Fachwissenschaften i.e.S.

Die prinzipiell aufgeschlossene Haltung des BLLV gegenüber den Fachwissenschaften i.e.S. berichteten wir oben schon. Daß der Anteil der Fachwissenschaften i.e.S. in der neuen Lehrerausbildung stark vermehrt wurde, erfährt keine unmittelbare Kritik. Die stärkere Betonung der fachwissenschaftlichen Ausbildung wird sogar ausdrücklich als dringend notwendig bezeichnet.

Noch 1974 erschien der Berufswissenschaftlichen Hauptstelle des BLLV eine Ausbildungsstruktur des Studiums mit ca. zwei Drittel Fachwissenschaften und ein Drittel Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachdidaktiken und schulpraktischen Studien wünschenswert.

Hinsichtlich der Didaktik der Grundschule und der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule wurde sogar verschiedent-

lich eine solide fachwissenschaftliche Basis vermißt. Beim Lehramt an Hauptschulen bekämpfte der BLLV zunächst die Aufsplitterung des zweiten Faches in eine aus drei Fächern bestehende Fächergruppe und favorisierte ein Studium von zwei Fächern, die jeweils auch die zugehörige Fachdidaktik umfassen sollten, also einen Ausbildungsgang, welcher dem entspricht, den seit 1977/78 die Realschullehrer durchlaufen. Für den Fall, daß eines der beiden Fächer durch eine Gruppe von Didaktiken dreier Fächer der Hauptschule ersetzt werden sollte (wie es dann 1977/78 geschah), forderte man eine Ausdehnung der Studiendauer auf acht Semester.

Negativ vermerkt wird vom BLLV die über die Vorgaben der LPOI oft weit hinausgehende Zahl der Scheine, welche von den Fachvertretern gefordert werden, die unzureichende Differenzierung des vertieften und nichtvertieften Studiums nach einem gemeinsamen Grundstudium sowie der Umstand, daß die Fachwissenschaften zuwenig praxisbezogen gelehrt würden. Entgegen manchen Stimmen an der Basis lehnt die Verbandsspitze eine Beschränkung der fachwissenschaftlichen Studien auf lehrplanrelevante Inhalte ausdrücklich ab.

In keiner Weise gegen die Fachwissenschaften i.e.S. als solche polemisierten auch die übrigen Verbände der Grund- und Hauptschullehrer (KEG, VeE, GEW):

In der KEG sind allerdings die Meinungen über den Umfang der fachwissenschaftlichen Studien z.T. kontrovers: Manche Gruppen und Funktionäre sehen in der fachwissenschaftlichen Ausbildung erst das unerläßliche Mindestmaß erreicht, während andere eine mäßige Reduzierung zugunsten der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften für vertretbar halten. Einigkeit besteht jedoch darin, daß in der Aufnahme fachwissenschaftlicher Studienteile in die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer ein Fortschritt zu sehen sei. Wie der BLLV vermißt auch die KEG Praxisbezogenheit in den fachwissenschaftlichen Studien.

Ähnlich wie die übrigen Grund- und Hauptschullehrerverbände schätzt die GEW eine gediegene fachwissenschaftliche Ausbildung relativ hoch ein und weiß den Fortschritt, welchen die neue Lehrerbildung in dieser Hinsicht bedeutet, sehr wohl zu würdigen. Doch drängt auch sie auf eine stärkere Berufsorientierung der fachwissenschaftlichen Studien.

Noch weniger Kritik an den Fachwissenschaften übt der VDS. Für Sonderschullehrer hat die Frage der Fachwissenschaften freilich eine etwas andere Bedeutung: Sie haben nach der LPOI eine sonderpädagogische Fachrichtung vertieft zu studieren, welche in vieler Hinsicht mehr Affinitäten zu Psychologie und Pädagogik hat als zu den traditionellen Fachwissenschaften. Trotz dieser generell positiven Haltung beanstandet der VDS an der Ausbildung nach der LPOI, daß das erklärte Hauptziel einer stärkeren fachwissenschaftlichen Grundlegung nicht für alle Lehrämter gleichermaßen erreicht worden sei. Insbesondere werden die Fachwissenschaften nach seiner Auffassung nicht hinreichend lehramtsbezogen gelehrt.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen sieht man als unzureichend an. Insbesondere sonderpädagogische Kompetenzen für Berufliche Schulen würden nicht in einem befriedigenden Ausmaß vermittelt. Die Ausbildung sei nicht nur im Hinblick auf die dem Berufsstand obliegende Förderung von Behinderten bis zum 25. Lebensjahr fachlich zu verbreitern, sondern zugleich auch stufenbezogen zu differenzieren, um Dilettantismus zu vermeiden. Neuerdings wird neben einer Schwerpunktsetzung im Primar- oder Sekundarbereich das Studium einer zweiten sonderpädagogischen Fachrichtung gefordert, womit der früher schon erhobene Anspruch auf eine zehn Semester umfassende Ausbildung sich besser legitimieren läßt und zugleich eine strukturelle Annäherung an die Philologenausbildung erreicht wird.

Daß der BRLV in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre wieder für eine Stärkung des fachwissenschaftlichen Elementes ein-

trat, wurde oben schon erwähnt. Diese Stärkung sollte eine solche sowohl des Gewichtes als auch des Umfangs sein. Gefordert wurde seit 1977 das Studium eines dritten Faches - vielleicht auch unter dem Eindruck der vom BLLV erhobenen Forderung nach dem Studium zweier Fächer für Hauptschullehrer. Damit wäre eine weitere Annäherung an Lehrer für Berufliche Schulen und an Gymnasiallehrer erreicht worden, zumal der Verband gleichzeitig ein achtsemestriges Studium für Realschullehrer forderte.

Auch das Verhältnis der Berufsschullehrer zu den Fachwissenschaften ist ungebrochen. Kritisiert wird vom VBB allerdings frühzeitig eine weitgehend fehlende schulartbezogene Differenzierung in diesem Ausbildungsteil und damit zusammenhängend mangelnder Praxisbezug. Vielmehr habe sich grundsätzlich die Struktur des Philologen-Studiums, das Absehen von beruflichen Verwendungszusammenhängen in den fachwissenschaftlichen Studien, als Norm durchgesetzt.

Umstritten war und ist das zusätzlich zur beruflichen Fachrichtung nichtvertieft zu studierende Zweitfach: Der Verband der Lehrer an Beruflichen Schulen in Bayern forderte, daß auch dieses vertieft zu studieren sei, scheiterte letztlich aber daran, daß für das vertiefte Studium vieler Fächer das Latinum Zulassungsbedingung ist. Ob das Ministerium aus prinzipiellen Erwägungen oder, wie die Berufsschullehrerschaft argwöhnte, auf Betreiben der Philologen so kompromißlos daran festhielt, mag dahingestellt bleiben. Jedenfalls konnten die letzteren dadurch den hervorgehobenen Status ihrer Ausbildung bewahren.

Daß der BPV am nachdrücklichsten als Anwalt der Fachwissenschaften i.e.S. auftrat, war aufgrund der historischen Ausgangslage zu erwarten. Er durfte sich, im Unterschied zu den anderen Lehrerorganisationen, darauf beschränken, den Umfang der traditionellen fachwissenschaftlichen Studien in der Ausbildung der Gymnasiallehrer zu verteidigen.

Insgesamt kann nicht die Rede davon sein, daß irgendeine Lehrergruppe dem Ausbildungselement der Fachwissenschaften i.e.S. als solchem Skepsis entgegenbringt oder es gar ablehnt. Die Notwendigkeit entsprechender Qualifikationen im Lehrerberuf wird von allen anerkannt, z.T. wird auch ausdrücklich ein Nachholbedarf zugegeben. Die meisten Lehrämter strebten sogar über ihre Berufsverbände eine stärkere Entfaltung dieses Ausbildungselementes an, als sie dann mit der Reform von 1977/78 verordnet wurde.

2.4.4.2 Die Fachdidaktiken

Die Verbände der Grund- und Hauptschullehrer kritisieren, der Ausbildungstradition dieser Lehrergruppe entsprechend, eine durch die Überbetonung der fachwissenschaftlichen Studienanteile verursachte Vernachlässigung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildungsaufgaben.

Schon frühzeitig klagt der BLLV darüber, daß die fachdidaktische Ausbildung durch die projektierte generelle Angliederung der Fachdidaktiken an die fachwissenschaftlichen Lehrstühle (welche dann allerdings nur teilweise durchgeführt wurde) zu einem bloßen Anhängsel der hochdifferenzierten fachwissenschaftlichen Ausbildung verkomme.

Nach Auffassung des BLLV sollen die Fachdidaktiken vielmehr aufgewertet werden, und zwar sowohl hinsichtlich ihres Anteils am Studium als auch hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und der Qualifikation der Dozenten: Noch 1984 wird auf der Landesdelegiertenkonferenz angesichts vermuteter Planungen im Kultusministerium, die Fachdidaktiken künftig nur noch mit Studienratsstellen auszustatten, der Ausbau der Fachdidaktik zu einer gleichwertigen Komponente in der Ausbildung aller Lehrämter, z.B. auch durch die Einrichtung entsprechender Lehrstühle gefordert.

Auch bedarf es, dem BLLV zufolge, einer verstärkten und ver-

besserten Kooperation zwischen den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken.

Die KEG legt ebenfalls Wert auf Gleichrangigkeit zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien. Doch betrachtet sie die Repräsentation der Fachdidaktiken in den nichtvertieft zu studierenden Fächern durchaus als angemessen, freilich nicht mehr die in den vertieft zu studierenden Fächern.

Bei den Didaktikkombinationen, insbesondere bei der Didaktik der Grundschule, vermißt die KEG ein integrierendes Gesamtkonzept. Zugleich sieht sie jedoch in diesen Studienteilen neue Chancen für die Verbesserung der Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer.

Der VeE kritisiert ebenfalls die Unterrepräsentierung und Unterprivilegierung der Fachdidaktiken gegenüber den Fachwissenschaften und äußert Befürchtungen, daß infolge der Angliederung der Fachdidaktik an die Fachwissenschaft das Selbstverständnis des Lehrers (hier besonders des Religionslehrers) sich künftig zu wenig an den Didaktiken seiner Fächer orientieren werde.

Die GEW sieht die Aufgaben der fachdidaktischen Studien breiter und differenzierter als die meisten übrigen Lehrerorganisationen: Sie dürften sich keinesfalls auf den bloßen Erwerb von Unterrichtstechniken beschränken. D.h. die fachdidaktische Ausbildung solle den angehenden Lehrer nicht nur befähigen, Lernprozesse effektiv zu organisieren, sie müsse auch zur Einleitung emanzipatorischer Prozesse bei Lehrern und Schülern beitragen und insofern im weitesten Sinne eine Einführung in eine kritische Theorie des Unterrichts und der Unterrichtsinhalte sein.

Damit betont die GEW außer der Notwendigkeit hinlänglich umfangreicher fachdidaktischer Studien vor allem die Bedeutung eines bestimmten inhaltlichen Verständnisses von Fach-

didaktik.

Anders als die meisten Grund- und Hauptschullehrerverbände bejaht der BRLV ausdrücklich die Zuordnung der Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften. Diese garantiere eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung und enthalte gute Kooperationsmöglichkeiten. Durchaus vorstellbar, wenn nicht sogar wünschenswert scheint dem Verband die Verlegung zumindest eines Teils der fachdidaktischen Studien in den ersten Abschnitt des Vorbereitungsdienstes.

Der VBB zeigt eine deutlich reservierte Haltung gegenüber den Fachdidaktiken: Bereits in einer Stellungnahme zu den "Dillinger Papieren" von 1973 wird bemängelt, daß den Problemen, die sich durch die Einbeziehung der Fachdidaktik in die Fachwissenschaft ergäben, nicht hinreichend Rechnung getragen wurde und die Ausführungen über die Fachdidaktik und die fachdidaktischen Studienteile zu knapp seien, um diesem Forschungsbereich inhaltlich genügend Substanz zu geben. Eine Intensivierung der fachdidaktischen Forschung, insbesondere den weiteren Auf- und Ausbau beruflicher Fachdidaktiken, erachtet man dann auch in einer 1975 abgegebene Stellungnahme als dringend erforderlich.

Offenbar, weil diese Initiativen nicht in dem erwünschten Maß erfolgreich waren und der Bezug auf die Realität des Berufslebens in den an der Hochschule bestehenden Fachdidaktiken nicht geleistet werden kann, tritt der Verband schließlich für ihre Auslagerung in das Referendariat ein.

Reserviert ist ebenfalls die Haltung des BPV gegenüber den fachdidaktischen Studien. Er billigt durchaus, daß künftige Gymnasiallehrer intensiver als bisher mit Vermittlungstechniken ihres Berufes vertraut gemacht werden sollen. Allerdings seien zu diesem Zweck vier Semesterwochenstunden pro Fach völlig ausreichend.

Zugleich äußert der Philologenverband die Befürchtung, die

fachwissenschaftlichen Studien könnten unter der neuen fachdidaktischen Ausbildungsaufgabe leiden. Um allen Anforderungen zu genügen, bedürfe es einer Verlängerung der Studiendauer. Falls diese sich als nicht durchsetzbar erweise, müsse erwogen werden, ob die Fachdidaktik nicht besser im Referendariat unterzubringen sei.

Die darin schon anklingende Geringschätzung des wissenschaftlichen Ranges der Fachdidaktik wird auch explizit geäußert: Die für die neue Lehrerbildung erforderlichen fachdidaktischen Disziplinen existierten an den Universitäten praktisch noch nicht, und ihre Entwicklung werde zunächst einmal einige Zeit in Anspruch nehmen. Dies dokumentiere u.a. das niedrige wissenschaftliche Niveau fachdidaktischer Publikationen. Ob die Fachdidaktiker der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen im Hinblick auf ihre bisher fast ausschließliche Beschäftigung mit didaktischen Problemen der Grund- und Hauptschule in der Lage seien, die fachdidaktische Ausbildung aller Lehrämter zu übernehmen, wird stark bezweifelt. Eine Kooperation mit ihnen akzeptiert man zur Not noch für die Eingangs- und Mittelstufe des Gymnasiums, nicht jedoch für die Oberstufe. Hier sei die Fachdidaktik erst noch schulartspezifisch auszubauen.

Überhaupt müssen dem BPV zufolge die theoretischen Ansprüche der Fachdidaktik in Grenzen gehalten werden, da mit der theoretischen Profilierung gewöhnlich eine Tendenz einhergehe, den Praxisbezug zu vernachlässigen. Deshalb solle Fachdidaktik nach Möglichkeit in Form von Lehraufträgen vertreten werden, welche an bewährte Gymnasiallehrer zu vergeben seien.

Insgesamt zeigt sich damit nun doch eine deutliche Asymmetrie in den Einschätzungen der Fachwissenschaften einerseits und der Fachdidaktiken andererseits durch die verschiedenen Lehrerorganisationen: Es verhält sich nicht etwa so, daß einerseits die Grund- und Hauptschullehrerverbände den Fachwissenschaften durchaus mit Aufgeschlossenheit begegnen, solange eine solide pädagogisch-methodische Ausbildung ge-

währleistet ist, und andererseits die Organisationen der Realschul-, Berufsschul- und Gymnasiallehrer nur eine Gefährdung des fachwissenschaftlichen Niveaus durch die hinzukommenden fachdidaktischen Studienteile ausschließen wollen. Sie bezweifeln zumindest partiell auch den Wissenschaftscharakter der fachdidaktischen Disziplinen, sprechen ihren Vertretern z.T. die Ausbildungskompetenz ab und würden eine erklärtermaßen nichtwissenschaftliche fachdidaktische Ausbildung im Rahmen des Referendariats mittragen. Diese Haltung hat in der Einschätzung der Fachwissenschaften i.e.S. durch die Grund- und Hauptschullehrerverbände keine Entsprechung.

2.4.4.3 Die erziehungswissenschaftlichen Studien

Die Haltung der Verbände zu den erziehungswissenschaftlichen Studien ist derjenigen zu den Fachdidaktiken sehr ähnlich, einschließlich der zuletzt aufgezeigten Asymmetrie im Hinblick auf die Position zu den Fachwissenschaften.

Der BLLV kritisiert zunehmend die Vernachlässigung der erziehungswissenschaftlichen Aufgaben infolge einer Überbetonung der fachwissenschaftlichen Anteile des Studiums. Man fragt sich, ob unter diesen Umständen überhaupt noch von einer ernstzunehmenden erziehungswissenschaftlichen Ausbildung die Rede sein dürfe und die pädagogische Kompetenz künftiger Lehrer durch die in der LPOI gesetzten Strukturen nicht zwangsläufig geschwächt werde.

Noch 1974 wurden die vorgesehenen 32 Semesterwochenstunden für den erziehungswissenschaftlichen Bereich als "absolutes Minimum" angesehen. Die sich abzeichnende Intention, diesen Studienteil für die Lehrämter verschieden zu gewichten und den Umfang der als Kompromiß ausgehandelten 32 Stunden im Studiengang der Philologen drastisch zu unterschreiten, empfindet man als Diskriminierung der Volksschullehrer gegenüber den Gymnasiallehrern.

Der BLLV empfiehlt, Pädagogik während des Studiums wieder - wie im einstigen PH-Studium - in Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik zu trennen und in der Prüfung beide Fächer obligatorisch zu machen. Anstelle von bisher je zehn seien jeweils 16 Semesterwochenstunden sowie ein Schein in Psychologie, Pädagogik und Schulpädagogik zu fordern.

Auch die KEG moniert den zu geringen Anteil der EWS-Fächer am Studium und die sich daraus ergebende unzureichende pädagogische Ausbildung, wobei wiederum der noch einmal geringere Stundenanteil dieser Fächer in der Philologenausbildung mit besonderem Unmut registriert wird. Kritisiert wird auch an den erziehungswissenschaftlichen Studien eine Vernachlässigung der Beziehung auf die Schulwirklichkeit.

Die durch eine wissenschaftlichen Lehrerausbildung zu vermittelnde weltanschauliche Orientierung sieht die KEG vornehmlich in den im Rahmen des EWS-Bereiches abzuleistenden philosophischen Studien aufgehoben (welche im übrigen auch durch Theologie ersetzt werden können). Deshalb wird auch das Fehlen einer Verpflichtung zum Besuch entsprechender Veranstaltungen im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien als besonders ärgerlich empfunden, zumal Gymnasiallehrer teilweise in denselben Altersstufen unterrichteteten wie Hauptschul- und Realschullehrer.

Auf Unverständnis stößt die Ungleichbehandlung der Lehrämter hinsichtlich des Umfanges der erziehungswissenschaftlichen Studien auch beim BRLV. Insbesondere werden wiederum die hier stark reduzierten Anforderungen für angehende Gymnasiallehrer hart kritisiert.

Außer auf die unzureichende quantitative Bemessung der erziehungswissenschaftlichen Studien verweist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft auch hier nachdrücklich auf eine unabdingbare inhaltliche Zielsetzung: Die Studien im EWS-Bereich sollen künftigen Lehrern durch kritische Auseinan-

dersetzung mit exemplarischen Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Forschung fundamentale Einsichten in das vielschichtige Interdependenzverhältnis von Erziehung und Gesellschaft vermitteln.

Der VBB lehnt die zunächst in Analogie zur Philologenausbildung auch für Berufsschullehrer projektierten zwölf Semesterwochenstunden für Psychologie und Pädagogik zusammen als unzureichend ab und verweist darauf, daß der Lehrer gleichermaßen Fachmann für Unterricht und Erziehung sein müsse. Jedoch fordert der Verband, für die Sekundarstufe II im beruflichen Bereich im Zusammenhang der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienteile den wirtschafts-, arbeits-, betriebspädagogischen, -psychologischen und -soziologischen Aspekten besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Der Bayerische Realschullehrerverband betrachtet das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Studien zu den fachwissenschaftlichen Ausbildungsteilen im ganzen als ausgewogen. Lediglich im Studium der Philologen kommen auch seiner Meinung nach die Erziehungswissenschaften zu kurz. Durchaus vorstellbar erscheint dem Verband die Verlegung zumindest eines Teils der erziehungswissenschaftlichen Studien in den ersten Abschnitt des Vorbereitungsdienstes.

Der Philologenverband billigte zunächst durchaus die Absicht, künftige Gymnasiallehrer durch die erziehungswissenschaftlichen Studien intensiver als bisher mit den gesellschaftlichen Bedingungen und den Vermittlungstechniken ihres Berufes vertraut zu machen. Doch befürchtete er auch hier, das pädagogische Studium könnte das Fachstudium beeinträchtigen. Für den Fall, daß nicht durch ein längeres Studium die gleichmäßige Berücksichtigung aller Ausbildungsaufgaben zu sichern sei, tendierte er auch bei den erziehungswissenschaftlichen Fächern dazu, sie zumindest partiell in das Referendariat auszulagern. Doch konnte die Wissenschaftlichkeit längst

etablierter Disziplinen, wie Psychologie und Pädagogik es sind, nicht ausdrücklich in Zweifel gezogen werden. Für den Fall, daß die erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Zusammenhang des Studiums erfolge, erklären die Philologen ungeachtet aller Äußerungen anderer Verbände je vier Semesterwochenstunden Psychologie und Pädagogik als vollauf genügend.

2.4.4.4 Die Praktika

Da die schulpraktischen Studien in der neuen Lehrerbildung z.T. in einschneidender Weise neu geregelt wurden, bestehen auch über sie recht kontroverse Meinungen in den Verbänden:

Der BLLV empfindet die Praktika im Vergleich zu den früher nach der VPOI vorgeschriebenen durchwegs als zu wenige und als zu kurz. Vor allem tritt er für eine Verlängerung der Blockpraktika von zwölf auf 15 Tage ein (eine Forderung, die im Herbst 1985 erfüllt wurde) und legt größten Wert darauf, daß sämtliche Praktika bei qualifizierten Praktikumslehrern an universitätsnahen Schulen abgeleistet werden. Zeitweise favorisiert er auch eigene Praktikumschulen und ein besonderes Vorpraktikum zur Überprüfung der Berufswahl.

Diskriminierend für Grund- und Hauptschullehrer empfindet man die unterschiedlich umfänglichen Anteile schulpraktischer Studien in den einzelnen Lehramtsstudiengängen. Gefordert wird überdies eine Federführung der Praktikumsämter der Universitäten bei der Organisation aller schulischen Praktika, einschließlich jener des Lehramtes an Realschulen und an Gymnasien, für welche diese Kompetenz bei den Praktikumsämtern der zuständigen Ministerialbeauftragten liegt.

Äußerungen über Erfahrungen mit den Praktika nach der LPOI münden alle mehr oder weniger in den Tenor einer ungunstigen Trennung von Theorie und Praxis und insbesondere einer Isolierung der Praktika innerhalb der übrigen Studienteile.

Es verdient jedoch hervorgehoben zu werden, daß die Organe

und Funktionäre des BLLV zu keiner Zeit jenen fragwürdigen Praxisfetischismus teilen, der sich nicht selten bei Studenten und Lehrern findet. Vielmehr wird die Intention der neuen Lehrerbildung, in den Praxisteilen Möglichkeiten einer Überprüfung der Berufsentscheidung, der Beobachtung und Demonstration von Schulpraxis, nicht jedoch eine eigentliche Einübung in das Unterrichten und Erziehen zu geben, klar erkannt und gebilligt.

Die KEG kritisiert ebenfalls die Beschränkung der Praktika im Grund- und Hauptschulbereich und die minimalen Praxisanteile im Studium des Lehramtes an Gymnasien. Ein Vorpraktikum zur Überprüfung der Berufswahl wird jedoch abgelehnt.

Auch die KEG neigt nicht zu einer Überschätzung praktischer Ausbildungselemente. Vielmehr bekennt sie sich dazu, daß ein akademisches Studium einer Fundierung durch Theorie bedürfe, und sie steht einem bloßen Trainieren von Methoden und Einüben von Rezepten ablehnend gegenüber.

Soweit sich dies aufgrund der nicht eben guten Quellenlage beurteilen läßt, schätzt der VeE die schulpraktischen Ausbildungsteile recht hoch ein und übt frühzeitig Kritik an der mangelhaften Einbettung der Praktika in das übrige Studium. Zugleich aber wird auch hier der Eigenwert der Praktika dahingehend eingegrenzt, daß Fachdidaktik ebensowenig nur aus der Praxis heraus gelehrt werden könne wie es andererseits unmöglich sei, sie allein von der Fachwissenschaft her zu entwickeln.

Für den VDS läßt sich nur pauschal die Beanstandung eines Defizits an schulpraktischer Ausbildung im Studium und insbesondere die unzureichende Einbindung derselben in theoretische Studienteile belegen.

Die Haltung des BRLV gegenüber den Praktika war zu Beginn der Diskussion um die neue Lehrerbildung recht reserviert, wan-

delte sich dann aber rasch zu einer durchaus positiven Einschätzung. Es wird begrüßt, daß die Praktika den Studierenden mehr Gelegenheit geben, sich vor der Klasse zu erproben und eine berufliche Fehlentscheidung vielleicht gerade noch rechtzeitig zu revidieren.

Der VBB bejaht den verstärkten Praxisbezug in der neuen Lehrerbildung einschließlich der zwölfmonatigen gelenkten Berufspraktika von Anfang an. Er tritt sogar nachdrücklich für eigene Praktikumsschulen der Universitäten ein, um optimale Voraussetzungen sowohl für die Einführung der Studierenden in die Schulpraxis als auch für die Forschung zu schaffen. Für das gelenkte Berufspraktikum wird im Interesse einer größtmöglichen Effektivität eine besondere Praktikantenprüfung gewünscht.

Moderatere Töne schlägt der BPV an: Er hält die Praktika nach der LPOI für völlig ausreichend. Bei einer Vermehrung könnten sie seiner Meinung nach leicht allzusehr vom fachwissenschaftlichen Studium ablenken. Die eigentliche erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und praktische Ausbildung habe im Referendariat zu erfolgen. Den Praktika im Studium angehender Gymnasiallehrer komme lediglich die Funktion zu, eine Möglichkeit zur Überprüfung der Berufswahl und zu einem ersten Kennenlernen des Berufsfeldes zu geben, während sie bei künftigen Volksschullehrern bereits der eigentlichen Ausbildung zum Lehrberuf dienen.

Die Einrichtung eigener Praktikumsämter bei den Ministerialbeauftragten diene der Kooperation von Schule und Hochschule und sei insofern zu begrüßen.

Daß die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft letztlich für eine einphasige Lehrerausbildung plädiert, in welcher auch die Praktika einen völlig anderen Stellenwert, einen anderen Umfang und z.T. andere Funktionen erhielten, wurde bereits erwähnt. Hinsichtlich der Ziele der Praktika warnt die GEW

davor, diese dürften sich nicht in wissenschaftlich unreflektiertem Einüben von Lehrerverhalten erschöpfen. Eine nicht im Verständnishorizont ihrer Theorie kritisch reflektierte Unterrichtspraxis falle auf das Niveau einer vorwissenschaftlichen Meisterlehre zurück. Vielmehr müßten die Studierenden lernen, wie pädagogische Theorie in konkreten Situationen relevant werde, wobei weder die Theorie der Praxis noch die Praxis der Theorie vorgeordnet sei.

Unmittelbarer Bezug auf das Berufsfeld des Lehrers wird nicht nur von den Praktika, sondern vom Studium insgesamt erwartet und nicht selten vermißt:

BLLV, KEG und GEW bemängeln an vielen Stellen die unzureichende Abstimmung der theoretischen Studienteile, insbesondere der Fachwissenschaften i.e.S., auf die besonderen Bedürfnisse des Lehrerberufs und der Schulwirklichkeit. Kritisiert wird ferner die unzureichende Kooperation der Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker.

Der BRLV schließt sich dem im großen und ganzen an. Der VBB fordert insbesondere eine stärkere Berufsorientierung des nicht vertieften Studiums im Zweifach. Lediglich die GEW jedoch votiert um einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis willen für eine einphasige Ausbildung an der Universität und ist nur während einer Übergangszeit noch willens, die herkömmlich Zweiteilung in Studium und Referendariat zu akzeptieren.

2.4.5 Die Erste Lehramtsprüfung

Gegenstand der z.T. recht kontroversen Diskussion um die neue Lehrerbildung ist auch die Erste Lehramtsprüfung.

Nach Auffassung des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes werden für die Zulassung zur Prüfung zu viele Scheine gefordert. Vor allen Dingen werde die Zahl der

Pflichtscheine von den Vertretern der Fachwissenschaften oft noch unter der Hand weit über das in der LPOI festgelegte Maß hinaus vermehrt.

Hinsichtlich der Prüfungsgebiete wird gewünscht, die Fachdidaktiken durch eine stärkere Gewichtung der entsprechenden Teilnoten in ihrem Status etwas anzuheben. Ferner sollen Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik, welche die LPOI über weite Strecken hinweg als ein Fach behandelt, wieder entflochten und entweder alternative oder gleichermaßen obligatorische Prüfungsfächer werden.

Zwischenprüfungen können nach Meinung des Verbandes dann als sinnvoll akzeptiert werden, wenn sie der Vorwegnahme von Teilen der Lehramtprüfung dienen und die gegenwärtigen Fülle von Einzelprüfungen in dieser reduzieren.

Um einer besseren Einsetzbarkeit willen bedürfte die nahezu unbegrenzte Freiheit in der Wahl von Fächerkombinationen dringend einer Beschränkung, welche in der Grundschule ermöglichte, die meisten Fächer in der eigenen Klasse zu unterrichten, und in der Hauptschule eine Konzentration auf die Typen eines eher sozialwissenschaftlich und eines eher naturwissenschaftlich orientierten Lehrers herbeiführen sollte.

Auch die Katholische Erziehergemeinschaft würde einer Zwischenprüfung unter der Bedingung zustimmen, daß dadurch das Hauptstudium und die Abschlußprüfung auf einige wenige Fächer beschränkt werden.

Studium und Prüfung müßten generell von der enormen Vielzahl der Fächer befreit werden. Außerdem bedürfte es einer genaueren Beschreibung der Ziele, Inhalte und Anforderungen in den einzelnen Prüfungsfächern, und es sollten in verstärktem Maße Möglichkeiten der Schwerpunktbildung und inneren Differenzierung eingeräumt werden.

Eine Präzisierung der zu vagen Prüfungsanforderungen, insbesondere in den Fachdidaktiken, wünscht auch der BRLV.

Ferner sollte nach seinen Vorstellungen die z.T. allzu unterschiedliche Gewichtung der Fächer sowie die Anzahl der

Teilprüfungen in jedem Fach ausgeglichen werden.

Ungeachtet der Forderung nach dem Studium eines dritten Faches sollen die möglichen Fächerkombinationen im Interesse einer besseren Verwendbarkeit in der Schulpraxis beschränkt werden.

Der VBB fordert vor allem Möglichkeiten, das in Verbindung mit einer ganzen Reihe von Fächern als Zulassungsbedingung geforderte Latinum durch andere, z.B. vergleichbare berufliche Qualifikationen zu ersetzen.

Die Anzahl der zu erbringenden Leistungsnachweise wird als angemessen betrachtet, doch solle die Zahl möglicher Fächerkombinationen stark reduziert werden.

Der BPV beanstandet an der LPOI generell mangelnde Strukturierung und Unübersichtlichkeit. Dadurch werde eine starke Verschulung (!) des Studiums bewirkt, welche sowohl die traditionelle akademische Freiheit untergrabe als auch für den Wechsel des Hochschulortes hinderlich sei.

Die mündlichen Prüfungen sollten im Interesse der persönlichen Bindung zwischen Hochschullehrern und Studenten und einer Humanisierung der jetzigen Prüfungspraxis insgesamt wieder aufgewertet werden, so daß sie etwa gleich stark wie die schriftlichen zählten.

Die durch die LPOI neu eingeführte Regelung, fachlich besonders ausgewiesene Lehrer der jeweiligen Schulart als Zweitprüfer zu bestellen, wird kritisiert, da Sachkompetenz im wissenschaftlichen Bereich nur Personen bewahren könnten, welche die Möglichkeit hätten, sich hauptberuflich mit den entsprechenden Gebieten zu beschäftigen. Deshalb würde man die Rückkehr zur bewährten Tradition des Beisitzers aus dem Hochschulbereich begrüßen.

Zumindest in allen vertieften Studiengängen betrachtet der Philologenverband eine Zwischenprüfung als durchaus angebracht.

In der Konsequenz ihres Eintretens für eine einphasige Lehrerausbildung wünscht die GEW auch nur eine einzige Lehramtsprüfung am Ende der gesamten Ausbildung. Manche Prüfungsleistungen sollten auch schon vorher im Sinne einer partiell kumulativen Prüfung erbracht werden können, um das Abschlußexamen zu entlasten.

An der durch die LPOI verfügten Prüfungspraxis wird vor allem die zu große Zahl von Einzelprüfungen kritisiert. Ferner sei der Prüfungszeitraum, der sich oftmals über ein halbes Jahr erstreckt, zu lang. Die GEW tritt ebenfalls um einer besseren Einsatzmöglichkeit in der Schule willen für eine Beschränkung der Vielfalt möglicher Fächerkombinationen im Studium der Grund- und Hauptschullehrer ein.

Die Prüfungsinhalte seien in der Mehrzahl realitäts- und praxisfern. Darin werde der konsequente Abschluß eines verschulerten Studiums und ein massives Selektionsinteresse sichtbar.

Auch daß die Note der Ersten Lehramtsprüfung nun gleichgewichtig mit jener der zweiten für die Anstellung ausschlaggebend sei, verschärfe grundsätzlich den Selektionsdruck. Andererseits jedoch gesteht man zu, diese Note komme meist unter besseren Bedingungen zustande, da im Studium nicht in demselben Maße wie in der zweiten Phase laufend kontrolliert werde.

2.5 Abschließende Betrachtungen

Die Stellungnahmen der Verbände zur Lehrerbildungsreform von 1977/78 sind von unterschiedlichen Ausbildungstraditionen geprägt: Dem Ideal der gelehrten Bildung steht das der Entfaltung einer umfassenden Handlungsfähigkeit des Lehrers gegenüber, wobei in der besonderen Betonung der weltanschaulich-politischen Orientierung eine Variante des zweiten Ideals gesehen werden kann. Den verschiedenen Ausbildungstraditionen und -idealen korrespondieren differente Auffassungen von Wissenschaftlichkeit und unterschiedliche Einschätzungen der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien. Kontrovers diskutiert wird nicht nur der Umfang dieser Ausbildungsteile, sondern auch Rang und ihre inhaltliche Auslegung. Das Lehrerbildungsgesetz von 1977 und die LPOI von 1978 favorisieren insgesamt weder eine der konkurrierenden Vorstellungen noch leisten sie eine Synthese aus ihnen. Sie schreiben im einzelnen aber de facto sehr wohl ein Stück weit die Ausbildungstraditionen fort, d.h. der Gesetzgeber und das Ministerium rekurrirten bei der Regelung der Studiengänge der verschiedene Lehrämter gewöhnlich stillschweigend auf die jeweils von der entsprechenden Lehrergruppe mehrheitlich vertretene Ausbildungskonzeption.

Es ist anzunehmen, daß die der Ausbildungsstruktur korrespondierenden Leitideen der Verbände den Studenten bekannt sind, so wie man umgekehrt auch davon ausgehen darf, daß die Lehrerorganisationen ihre Vorstellungen nicht einfach von außen an die bestehende Ausbildung herantragen, sondern sich auf Erfahrungen im Studium und mit dem Studium beziehen.

So ist zu erwarten, daß konfligierenden Ausbildungskonzeptionen Friktionen in der Ausbildung selbst entsprechen. Beispielsweise dürfte die oft beklagte Unverbundenheit der Studienteile in Wahrheit eine Folge des bloßen Nebeneinanderstehens gegenläufiger Konzeptionen sein.

Da keiner der Verbände die universitäre Ausbildung aller

Lehrer als solche oder auch nur einen der genannten Ausbildungsteile prinzipiell ablehnt, zeichnet sich eine Kompromißmöglichkeit dahingehend ab, daß die einzelnen Ausbildungsteilen gegenüber geltend gemachten Vorbehalte größtenteils dann entfallen könnten, wenn die Studiendauer nur hinlänglich lang angesetzt würde. Bei den gegenwärtig recht knapp bemessenen Studienzeiten folgt daraus zugleich, daß die konkurrierenden Ausbildungskonzeptionen unter diesen Umständen notwendigerweise in besonders harte Konkurrenz zueinander treten müssen, da Zugeständnisse an die jeweils andere Auffassung immer um den Preis von Abstrichen an der Grundsubstanz der eigenen zu erkaufen sind.

Eine reichlichere Bemessung der Studienzeiten würde jedoch keinesfalls alle Probleme lösen: Zwar könnten die konkurrierenden Ausbildungskonzepte dann verwirklicht werden, ohne einander zu beeinträchtigen. Doch würde sich wohl mindestens teilweise ein bloßes Nebeneinander von Auffassungen und Vorstellungen ergeben, welche ihrer Natur nach auch gar keine nähere Verbindung eingehen können, so daß auch die Studierenden überfordert wären, wenn ihnen zugemutet würde, diese selbst herzustellen. Eine Lösung der Probleme in der Lehrerausbildung wird kaum ohne Verständigung über die fundamentalen Auffassungen erreicht werden können. Bestünde erst Einigkeit über die zugrundeliegende Ausbildungskonzeption, dann müßte auch die immer wieder artikulierte Zeitnot im Studium so drückend nicht sein.

Es deutet vieles darauf hin, daß der gegenwärtige Zustand der bayerischen Lehrerausbildung die erste und zweifellos ungünstigste von vier möglichen Konstellationen widerspiegelt:

- knappe Studienzzeit bei heterogener Ausbildungskonzeption,
- knappe Studienzzeit bei homogener Ausbildungskonzeption,
- reichliche Studienzzeit bei heterogener Ausbildungskonzeption,
- reichliche Studienzzeit bei homogener Ausbildungskonzeption.

Die in der Struktur der Reformen von 1977/78 angelegten

Statusunterschiede zwischen den Lehrämtern werden ganz offensichtlich in aller Deutlichkeit wahrgenommen und angesprochen, und zwar vor allem von den minder privilegierten Lehrämtern. Die durchaus noch erkennbaren Spuren von Tendenzen zur Harmonisierung der Lehramtsstudiengänge werden dagegen kaum bemerkt. Als statusbildende und -mindernde Faktoren kristallisieren sich hauptsächlich heraus: Anzahl und Vertiefungsgrad der Fächer, Umfang der fachwissenschaftlichen Studien i.e.S., Anteil der Fachdidaktik, Ausmaß der erziehungswissenschaftlichen Studien sowie Zahl und Länge der Praktika.

Die geschichtliche Herkunft der konkurrierenden Ausbildungskonzepte aus der Tradition sich im Status klar unterscheidender Lehrämter hat zur Folge, daß ihre Strukturmerkmale selbst wiederum als Vehikel der Statuszuweisung und der Selbsteinschätzung dienen. Das unvermittelte Nebeneinander der Ausbildungskonzeptionen hat so nicht nur Desorientierung zur Folge, sondern wird auch als Ungleichheit erlebt, die konzeptionellen Unterschiede schlagen um in Rangunterschiede.

In vielen Äußerungen der Verbände wird das Interesse an sozialer Besitzstandswahrung und -mehrung der Mitglieder manifest, ohne daß ihre Positionen jeweils als ganze auf ökonomische Motive und auf Statusprobleme reduzierbar wären. In dem Maße jedoch, wie Interessen an sozialer Besitzstandswahrung und -mehrung zum Tragen kommen, werden die als ungerechte Rangunterschiede wahrgenommenen konzeptionellen Differenzen schließlich zu objektiv begründeten Wertunterschieden. Dies zeigt sich vor allem darin, daß Elemente und Strukturen der Gymnasiallehrerausbildung auch von den Verbänden der Nicht-Gymnasiallehrer in recht pragmatischer Weise übernommen und eingefordert werden, ohne daß die Stimmung zu den mindestens partiell anderen Ausbildungskonzepten im einzelnen hergestellt wird. Es kommt zu einem teilweisen Divergieren der ideologischen, an den traditionellen Ausbildungskonzepten orientierten Perspektive und der pragmati-

schen, auf soziale Besitzstandsmehrung gerichteten Sicht, das weitere Desorientierung in der Einschätzung verschiedener Studienstrukturen und Ausbildungsteile zur Folge haben dürfte.

2.6 Ansatzpunkte der Untersuchung

Allem Anschein nach kann eine Untersuchung der Wahrnehmung des Lehramtsstudiums durch die Studierenden a priori nicht allzuviel Aufschluß bringen: Solche Wahrnehmungen sind in aller Regel von basalen Einstellungen geleitet, so daß man annehmen könnte, die Wahrnehmungen der Lehramtsstudenten bestätigten nur im nachhinein die sie prägenden kontroversen Ausbildungskonzeptionen. Zumindest legt es sich nahe, die Wahrnehmungen nur in Korrelation zur jeweils favorisierten Ausbildungskonzeption zu erheben und zu interpretieren. Dies wäre aber mit einem enormen methodischen Aufwand verbunden. Wieviel Sinn also kann es haben, isolierte Daten über die Wahrnehmungen von Lehramtsstudenten zu sammeln?

Vor allem muß aus mehreren Gründen der Auffassung widersprochen werden, die jeweilige Ausbildungskonzeption fungiere als ein geschlossener Bewußtseinshorizont, in welchem ausnahmslos jede Wahrnehmung des Studiums erscheine:

- Mit der Ausbildungskonzeption konkurriert zumindest das Interesse an der sozialen Besitzstandswahrung und -mehrung, welches z.T. einen ganz anderen Horizont stiftet. M.a.W.: In der Orientierung am sozialen Status und am Besitzstand überschreiten die meisten Lehrergruppen den Horizont der jeweils vertretenen Ausbildungskonzeption ohnehin. Lediglich beim Lehramt an Gymnasien scheint es zunächst keine Veranlassung dazu zu geben, da hier Status- und Ausbildungsorientierung nicht divergieren.
- Überdies ist zu bedenken, daß soziale Normvorstellungen, wie es auch die Ausbildungskonzepte sind, in aller Regel Bewußtseinsdaten längst nicht so streng selektieren wie etwa die physiologische Struktur des Sinnesapparates.
- Zum ändern gibt es "Adiaphora", d.h. Bereiche und Probleme, welche von den leitenden Ausbildungskonzeptionen kaum berührt werden, so daß hier von vornherein ein sehr großer Freiheitsspielraum für Meinungsbildung und Wahrnehmung besteht. Als ein solcher erwies sich z.B. fast

der gesamte Komplex der Ersten Lehramtsprüfung.

- Nicht zuletzt ist zu beachten, daß von uns nicht Wahrnehmungen von bereits im Beruf befindlichen Lehrern, sondern solche von Lehramtsstudenten erhoben wurden, welche von den Ausbildungskonzeptionen ihres Lehramtes noch nicht durchgehend geprägt sein sollten.

Demnach gibt es sehr wohl aussichtsreiche Ansatzpunkte für eine relativ isolierte Erhebung der Wahrnehmungen von Lehramtsstudenten:

- Eine offene Frage ist bereits, in welchem Ausmaß die Ausbildungskonzeptionen der Lehrerverbände überhaupt die Wahrnehmung des Studiums durch die Studierenden beeinflußt. Auch wenn die latenten Ausbildungskonzeptionen der Studierenden nicht unmittelbar untersucht werden, so ist es doch möglich, Rückschlüsse aus dem Grad der Passung ihrer Wahrnehmungen zu den skizzierten Ansichten der Verbände zu ziehen.
- Auch wenn es zutreffen sollte, daß die beiden konkurrierenden Ausbildungskonzeptionen die Wahrnehmung des Studiums in einem stärkeren Maße prägen, ist zunächst mit einer gewissen Bandbreite der Wahrnehmungen zu rechnen, die sich in Einzelfällen durchaus bis hin zu solchen erstrecken könnte, welche man zunächst vor dem Hintergrund der jeweils konkurrierenden Ausbildungskonzeption erwarten würde. Diese Bandbreite kann im einzelnen aufgezeigt und ein Stück weit vermessen werden.
- Es kann versucht werden, die sich verschiedentlich nahelegende Vermutung zu überprüfen, die Wahrnehmung des Studiums müsse von einer starken Desorientierung bestimmt sein.
- Aussichtsreich scheint ferner, die "Adiaphora" der Lehrerausbildung zu identifizieren. Alle Vorschläge zu Veränderungen hätten in ihnen eine unverdächtige Manövriermasse.
- In der Kontroverse der Ausbildungskonzepte könnten allen-

falls "harte" Daten vermitteln, deren Akzeptierung kein vernünftig denkender Mensch abzulehnen vermag. Es ist eine hier nicht weiter zu verfolgende philosophisch-wissenschaftstheoretische Frage, ob es solche, zumal im Zusammenhang mit sozialen Phänomenen, überhaupt gibt oder ob hier nicht vielmehr alle Daten notwendig Bewußtseinsgegebenheiten sind. Konsens sollte aber wenigstens insoweit erzielt werden können, daß auch in den Bewußtseinsdaten sich die bewußtseinsjenseitige Wirklichkeit in Graden abbildet. So hofft die vorliegende Untersuchung nicht zuletzt, über die Wahrnehmungen der Studierenden der Wirklichkeit des Studiums ein Stück weit habhaft zu werden und in ihrem Aufweis rationales Argumentationsmaterial für die künftige Auseinandersetzung über die bayerische Lehrerbildung bereitzustellen.

2.7 Ziele und leitende Fragestellungen

Als generierende Horizonte für die Konstitution der Untersuchungsziele und der zugeordneten leitenden Fragestellungen fungieren zum einen das Lehrerbildungsgesetz von 1977 und die LPOI von 1978 in allen wesentlichen Bestimmungen, die umrissenen beiden Ausbildungskonzepte der Lehrerverbände und schließlich ihre Interessen an sozialer Besitzstandswahrung und -mehrung:

- Auf der Grundlage der LPOI sind möglichst umfassend Wahrnehmungen über Strukturen des Lehramtsstudiums überhaupt zu erfragen, auch solche, welche nur in einem lockeren oder gar keinem Zusammenhang mit den mutmaßlichen Ausbildungskonzepten der Lehrämter stehen.
- Vor dem Hintergrund der Ausbildungskonzepte sollen vor allem die Einschätzungen des Umfangs, der inhaltlichen Auslegung und des fachlichen Niveaus der verschiedenen Studienteile, also der i.e.S. fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen, der erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildung, durch die Studierenden erhoben werden. Besondere Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang dem mutmaßlichen Ausbildungskonzept des jeweiligen Lehramtes widersprechende Wahrnehmungen.
- Hinsichtlich der Interessen der Lehrerschaft an der Wahrung und Mehrung des sozialen Besitzstandes gilt unsere Aufmerksamkeit vor allem der Einschätzung jener Strukturen der Ausbildung, welche als besonders statusrelevant erscheinen, vor allem des Umfangs und der Binnengliederung der diversen Studienteile, aber auch der Selbst- und Fremdeinschätzung der verschiedenen Lehrämter.

Die Fragestellungen der zweiten und dritten Gruppe sind stärker der Überprüfung von Annahmen gewidmet, die sich aus den Ausbildungskonzepten und berufsständischen Interessen der Verbände gewinnen lassen, diejenigen der ersten Gruppe müssen naturgemäß offener bleiben. Dies hat unten näher zu erörtern-

de Konsequenzen für die Auswertung und Interpretation der Daten. Es ist offenkundig, daß die zweite und dritte Fragegruppe Ausschnitte der ersten darstellen und demzufolge prinzipiell zweifach auswertbar sind.

Im folgenden sei eine erste Ausdifferenzierung der genannten Unterrichtsziele in Leitfragen versucht:

I. Fachwissenschaftliche Studien:

- Wie wird die Betonung der Fachwissenschaften i.e.S. ganz allgemein beurteilt?
- Werden die im Studium erworbenen i.e.S. fachwissenschaftlichen Kompetenzen als genügend angesehen?
- Halten die Studierenden eine Vermehrung der fachwissenschaftlichen Studien für wünschenswert?
- Wird bei den fachwissenschaftlichen Studien ein Bezug auf das Berufsfeld des Lehrers und die Schulwirklichkeit vermißt?
- Wird mehr und frühere lehramtsspezifische Differenzierung oder mehr Gemeinsamkeit - auch eine über das Grundstudium hinausreichende - gewünscht?

II. Fachdidaktische Studien:

- Wie werden die fachdidaktischen Studien generell beurteilt?
- Genügt der Umfang der für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge vorgesehenen fachdidaktischen Studien?
- Sind die fachdidaktischen Anteile innerhalb der vertieften Fächer groß genug?
- Sind die fachdidaktischen Anteile innerhalb der nichtvertieften Fächer groß genug?
- Wie wird der wissenschaftliche Rang der Fachdidaktiken

eingeschätzt?

- Werden die Fachdidaktiken gegenüber den Fachwissenschaft-
ten als selbständige Fächer oder eher als Appendix er-
lebt?
- Genügt die Abstimmung und Kooperation zwischen Fachwis-
senschaften und Fachdidaktiken?
- Werden im Studium genügend didaktisch-methodische Kompe-
tenzen erworben?
- Wie wird das Niveau in den Kombinationen "Didaktik der
Grundschule" und "Didaktik einer Fächergruppe der Haupt-
schule" eingeschätzt?
- Wie wird der Praxisbezug in den Kombinationen "Didaktik
der Grundschule" und "Didaktik einer Fächergruppe der
Hauptschule" beurteilt?
- Werden die Didaktikkombinationen als halbwegs einheitlich
konzipierte Studienteile erlebt?
- Sind die Didaktikkombinationen ausreichend fachwissen-
schaftlich fundiert?
- Unterscheidet sich die in den Didaktikkombinationen ver-
mittelte Didaktik von derjenigen, welche innerhalb des
nichtvertieften Faches vermittelt wird?

III. Erziehungswissenschaftliche Studien:

- Wie werden die erziehungswissenschaftlichen Studien
generell beurteilt?
- Genügt der Umfang der für die verschiedenen Lehramtsstu-
diengänge vorgesehenen Studien in den erziehungswissen-
schaftlichen Fächern?
- Wie wird der wissenschaftliche Rang der erziehungswissen-
schaftlichen Fächer eingeschätzt?
- Ist die Koordination und Kooperation der fachdidaktischen
und erziehungswissenschaftlichen Studien zufriedenstel-
lend?
- Werden im Studium genügend pädagogische Kompetenzen

erworben?

IV. Schulpraktische Studien:

- Wie werden die schulpraktischen Studien generell beurteilt?
- Wie werden die verschiedenen Praktika im einzelnen eingeschätzt?
- Sind die schulpraktischen Studien hinreichend in theoretische Studien eingebunden?
- Werden die Praktika ausreichend betreut?
- Welche Funktionen erfüllen die einzelnen Praktika nach Auffassung der Studierenden?
- Befriedigt die Organisation der Praktika?
- Wie effektiv werden die Praktika generell erlebt?
- Wie effektiv sind die Blockpraktika und studienbegleitende Praktika?
- Halten die Studierenden ein Vorpraktikum für wünschenswert?
- Befürworten die Studierenden Praktikumsschulen?

V. Statusprobleme:

- Werden die Studiengänge für die jeweils anderen Lehrämter als vom eigenen stark verschieden oder als eher ähnlich erlebt?
- Gibt es Anzeichen dafür, daß sich die alte Hierarchie der Lehrämter in der wechselseitigen Einschätzung der Studierenden verschiedener Lehrämter fortschreibt?
- Zeichnet sich ein einheitliches Bewußtsein der Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit aller Lehrer ab?
- Werden einzelne Strukturen des Studiums als Diskriminierung empfunden?
- Werden gemeinsame Lehrveranstaltungen für Studierende

verschiedener Lehrämter positiv beurteilt?

- Werden Sonderveranstaltungen für Studierende eines Lehramtes als diskriminierend oder wohltuend empfunden?
- Wie werden gemeinsame Veranstaltungen mit Hauptfachstudenten erlebt?
- Welches Lehrerbild wird überwiegend vermittelt? (Fachmann für Erziehung und Unterricht oder fachwissenschaftlicher Experte?)
- An welchen Studienteilen macht sich das Selbst- und Berufsverständnis der Lehramtsstudenten hauptsächlich fest?

VI. Die erste Lehramtsprüfung:

- Wie wird die Anzahl verpflichtender Scheine in den verschiedenen Studienteilen eingeschätzt?
- Sind die Anforderungen für Leistungsnachweise (Scheine und Zwischenprüfungen) angemessen?
- Wie groß ist die Zahl von Scheinen, welche über das in der LPOI festgesetzte Maß hinaus erworben werden müssen?
- Wie werden Zwischenprüfungen beurteilt?
- Wie wird die Anzahl von Einzelprüfungen insgesamt und in den verschiedenen Fächern eingeschätzt?
- Wie empfinden die Studierenden die gesamte Dauer der ersten Lehramtsprüfung?
- Wie wird die Gewichtung der Noten in den erziehungswissenschaftlichen Fächern beurteilt?
- Wie wird die Gewichtung der Noten in den Fachdidaktiken beurteilt?
- Ist das Verhältnis zwischen schriftlichen und mündlichen Prüfungen angemessen?
- Wie wird der aus der Schulpraxis kommende Zweitprüfer erlebt?
- Hat die Prüfung den Charakter einer Leistungsfeststellung, in welche alle Studienleistungen ausreichend ein-

gehen?

- Steht die Prüfung in einem deutlichen Zusammenhang zu den im Lehrberuf später benötigten Kompetenzen?
- Wünschen die Studierenden, daß auch unterrichtspraktische Kompetenzen im Rahmen der ersten Lehramtsprüfung abgeprüft werden?
- Bestehen ausreichende Möglichkeiten der Spezialisierung und Schwerpunktsetzung?
- Wie wird der Umstand beurteilt, daß Pädagogik und Schulpädagogik nicht als zwei völlig selbständige Prüfungsfächer auftreten?

VII. Allgemeine Einschätzung des Studiums:

- Wird das Studium von allen Lehramtsstudenten gleichermaßen als ein akademisches erlebt?
- Werden Lehramtsstudenten von Magister- und Diplomstudenten als vollwertige Kommilitonen akzeptiert?
- Wird das Studium im Hinblick auf seine Wissenschaftlichkeit als genügend gründlich erlebt?
- Wünschen die Studierenden eine eher breiter oder eine eher gründlich angelegte Ausbildung?
- Ist das Studium in seinen verschiedenen Ausbildungsteilen hinreichend an der künftigen Berufspraxis orientiert?
- Ist die Integration theoretischer und praktischer Studienteile genügend gelungen?
- Werden durch die Studieninhalte die Anforderungen des entsprechenden Lehramtes einigermaßen vollständig abgedeckt?
- Besteht angesichts der Vielfalt der Studieninhalte die Gefahr eines Dilettantismus?
- Wird generell eine stärker schulartbezogene oder eine mehr einheitliche Ausbildung gewünscht?
- Welche beruflichen Möglichkeiten stehen den Absolventen nach der ersten Lehramtsprüfung offen?

- Wie stark wird das Studium als verschult erlebt?
- Wie gut läßt sich ein Studium nach der LPOI planen?
- Ist die Regelstudienzeit realistisch?
- Vermittelt das Studium außer fertigen Kompetenzen auch Sensibilität für Probleme und Problemlösungsstrategien?
- Ist das Verhältnis zwischen den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienteilen einerseits sowie den fachwissenschaftlichen Studien andererseits ausgewogen?
- Wie übersichtlich ist der Aufbau des Studiums in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen?
- Gewährleisten die möglichen Fächerwahlen eine gute Einsetzbarkeit in der Schulpraxis?
- Wird die jeweilige Mindeststudiendauer als ausreichend empfunden?

VIII. Sonstiges:

u.a.:

- Wie und wann werden die Studierenden über ihr Studium informiert?
- Welche Fächerverbindungen werden mit welchen Häufigkeiten angewählt?
- Wie groß ist die Neigung und Bereitschaft, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, die Berufsfelder außerhalb der Schule erschließen könnten?

3. ANLAGE UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

(WERNER SACHER UND HARALD SCHENK)

3.1 Projektphasen

Die Projektarbeit wurde mit einer explorativen Phase begonnen, welche den Zeitraum der ersten anderthalb Jahre umfaßte. In dieser interviewten wir 1981 und 1982 ausführlich (ca. 90 bis 120 Minuten) 16 Studenten, welche eben die erste Lehramtsprüfung abgelegt hatten. In diesen halboffenen Interviews bedienten wir uns des nachstehenden Leitfadens:

- a) Erwartungen vor Beginn des Studiums und tatsächliche Studienerfahrungen;
- b) Übersichtlichkeit des Studienaufbaus;
- c) Verschulung und Freiheit im Studium;
- d) Mindest- und Regelstudienzeit sowie zusätzliches Engagement;
- e) Wissenschaftlichkeit des Studiums;
- f) Stellenwert und Bedeutung des nicht vertieften Fachs bzw. des Erstfachs;
- g) erworbene Kompetenzen in der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik;
- h) schulartspezifische Lernbedürfnisse;
- i) Verbindungen zwischen den verschiedenen Studienteilen;
- k) Verständnis der Lehrerrolle und professionelle Grundeinstellungen;
- l) Sensibilisierung für Probleme der Schulpraxis und Praxisrelevanz des Studiums;
- m) die Praktika (Zeitpunkt, Umfang, Organisation, Betreuung; Theorie-Praxis-Verhältnis, Effektivität);
- n) Prüfungen;
- o) soziales Selbstbild und soziale Fremdeinschätzung;
- p) subjektive Lerndefizite und Verbesserungsvorschläge.

Über die Ergebnisse liegt ein ausführlicher Zwischenbericht vor (1). In den vorliegenden Abschlußbericht gingen Äußerungen der damaligen Interviewpartner jedoch nur sehr sporadisch ein. Bedeutsamer war uns damals nämlich der Problemhorizont, der sich in den Interviews der Studierenden und ihren Formulierungen zeigte. Darauf versuchten wir in den leitenden Fragestellungen und in den schließlich formulierten Items nach Möglichkeit Rücksicht zu nehmen. Im Anschluß an unsere historisch-vergleichende Betrachtung der neueren Entwicklung der bayerischen Lehrerbildung und die darauf sich beziehende Verbandsdiskussion, ferner gestützt durch die Erfahrungen in den explorativen Interviews formulierten wir in Angleichung an die LPOI Leitfragen zu sechs Bereichen:

- a) Fachwissenschaftliche Studienteile;
- b) EWS-Bereich und Fachdidaktiken;
- c) Schulpraktische Studien;
- d) Verhältnis verschiedener Studiengänge zueinander;
- e) Die erste Lehramtsprüfung;
- f) Allgemeine Einschätzung des Studiums.

Zu jedem dieser Bereiche entwickelten wir auf die im Abschnitt 3.5 näher dargestellte Weise die einzelnen Items.

An diese explorative Phase schloß sich 1983 bis 1986 die Konzipierung, Durchführung und Auswertung der Hauptuntersuchung an. Im folgenden Jahr wurde der Abschlußbericht erstellt.

(1) Die neue bayerische Lehrerbildung im Bewußtsein von Lehramtsstudenten und Bezugsgruppen. Zwischenbericht über die erste Projektphase 1983. Hrsg. von Dr. Werner Sacher und Dipl.Päd. Christine Senska. Bamberg 1984.

3.2 Population

Die uns für die Untersuchung zugängliche Population setzte sich im Prüfungsjahrgang 1985/I folgendermaßen zusammen:

Tab. 3.1: Aufbruch der Population nach Lehrämtern und
Universitäten

(siehe folgende Seite)

Tab. 3.1: Aufbruch der Population nach Lehrämtern und
Universitäten

| Universitäten | Bamberg | Bayreuth | Passau | Eichstätt | Erl./Nbg. | München | Würzburg | Regensburg | Augsburg | Summe |
|---------------|---------|----------|--------|-----------|-----------|---------|----------|------------|----------|-------|
| Schularten | | | | | | | | | | |
| Grundschule | 24 | 30 | 16 | 19 | 66 | 103 | 57 | 82 | 64 | 461 |
| Hauptschule | 14 | 17 | 9 | 8 | 47 | 54 | 35 | 50 | 31 | 265 |
| Realschule | 3 | 9 | 3 | 6 | 24 | 58 | 25 | 38 | 14 | 180 |
| Sonderschule | - | - | - | 1 | - | 71 | 84 | - | - | 156 |
| Gymnasium | 23 | 13 | 1 | 9 | 115 | 253 | 73 | 104 | 30 | 621 |
| Berufsschule | 24 | - | - | - | 5 | 103 | - | - | - | 132 |
| Summe | 88 | 69 | 29 | 43 | 257 | 642 | 274 | 274 | 139 | 1815 |

3.3 Erhebungsverfahren

In diesem Stadium boten sich uns letztlich nur noch zwei Erhebungsverfahren an: eine entsprechend große Anzahl weiterer Interviews mit den Studierenden oder eine schriftliche Befragung.

Interviews hätten sicherlich einige Vorteile mit sich gebracht:

- Gelegentliche Unklarheiten bei einzelnen Fragestellungen, die sich in schriftlichen Befragungen nie ganz vermeiden lassen, hätten ausgeräumt werden können.
- Es wäre möglich gewesen, die gegebenen Antworten vor dem Hintergrund der Gesprächssituation zu validieren.
- Es wäre einfach gewesen, die Anzahl der Befragten und den Stichprobenumfang zur Deckung zu bringen.

Dem standen jedoch gravierende Nachteile gegenüber:

- Die Interviewdauer von ca. 90 Minuten in der Explorationsphase hätte in der Hauptuntersuchung sicherlich nicht nennenswert unterschritten werden können. Damit hätte der Zeitfaktor für das Projekt eine Größenordnung erreicht, die für unsere Arbeit am Lehrstuhl kaum mehr tragbar gewesen wäre.
- Zudem wären die Kosten in einem Ausmaß angewachsen, welches den uns verfügbaren finanziellen Rahmen überschritten hätte.
- Auch ungeachtet dieser Erschwernisse blieb uns der Weg über eine Vielzahl von Interviews in der Hauptphase dadurch verwehrt, daß die rechtlichen Bedenken des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gegen persönliche Kontakte mit den Probanden nicht ausgeräumt werden konnten.
- Dennoch ist eine schriftliche Befragung nicht ohne weiteres methodisch minderwertig: Bei allen sonstigen Vorteilen kommt es in Interviews aus mehreren Gründen leicht zu einer gewissen Befangenheit und zur Orientierung an vermeintlich vom Versuchsleiter erwünschten Antworten.

Die weitergehende Standardisierung der Fragen, z.T. auch der Antworten, wie sie naturgemäß in einer schriftlichen Befragung besser möglich ist, sollte nicht uneingeschränkt als Vorteil dieser Vorgehensweise gelten: Sie ist nicht selten erkaufte um den Preis möglicher Artefaktbildungen, verzerrter Wahrnehmungen und divergierender subjektiver Interpretationen der Fragestellungen. In der Terminologie der klassischen Testtheorie gesprochen: Vermutlich ließe sich insgesamt die Objektivität und Reliabilität verbessern, wahrscheinlich aber nur auf Kosten der Validität.

In Anbetracht dieser Problemlage entschieden wir uns für den Weg der schriftlichen Befragung.

3.4 Stichprobe

Aus der oben dargestellten Grundgesamtheit von 1815 Absolventen wurde eine Stichprobe von 1132 Probanden (ca.62%) gezogen, die sich, wie in der nachstehenden Tabelle im einzelnen aufgeführt, auf die verschiedenen Lehrämter und Hochschulen verteilten:

Tab. 3.2: Aufbruch der Stichprobe nach Lehrämtern und Universitäten

(siehe folgende Seite)

Daraus ergibt sich insgesamt folgendes Verhältnis von Population und befragter Stichprobe:

Tab. 3.3: Verhältnis von Population und Stichprobe

| | gesamt | befragt |
|--------------|--------|---------|
| Grundschule | 461 | 276 |
| Hauptschule | 265 | 190 |
| Realschule | 180 | 151 |
| Sonderschule | 156 | 79 |
| Gymnasium | 621 | 355 |
| Berufsschule | 132 | 81 |

Wie der Vergleich mit der Grundgesamtheit zeigt, befragten wir alle Absolventen der kleineren Universitäten Bamberg, Bayreuth, Eichstätt und Passau. Eine Reduktion aufgrund eines Auswahlverfahrens erschien hier generell nicht vertretbar, weil sich sonst für die vorzunehmenden statistischen Prüfungen unzulässig kleine Zahlen ergeben hätten.

An den übrigen Hochschulen wählten wir für die Befragung

Tab. 3.2: Aufbruch der Stichprobe nach Lehrämtern und
Universitäten

| Universitäten | Bamberg | Bayreuth | Passau | Eichstätt | Erl./Nbg. | München | Würzburg | Regensbg. | Augsburg |
|---------------|---------|----------|--------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Schularten | | | | | | | | | |
| Grundschule | 24 | 30 | 16 | 19 | 33 (66) | 52 (103) | 29 /57) | 41 (82) | 32 (64) |
| Hauptschule | 14 | 17 | 9 | 8 | 24 (47) | 27 (54) | 35 | 25 (50) | 31 |
| Realschule | 3 | 9 | 3 | 6 | 24 | 29 (58) | 25 | 38 | 14 |
| Sonderschule | - | - | - | 1 | - | 36 (71) | 42 (84) | - | - |
| Gymnasium | 23 | 13 | 1 | 9 | 63 (115) | 127 (253) | 37 (73) | 52 (104) | 30 |
| Berufsschule | 24 | - | - | - | 5 | 52 (103) | - | - | - |

(in Klammern: Zahlen der Population)

jeweils die Hälfte nach einem Zufallsverfahren aus. Sofern dabei für ein Lehramt eine Probandenzahl unter 20 zustande gekommen wäre, wurden jedoch alle Absolventen des betreffenden Studiengangs an diesen Universitäten befragt.

3.5 Aufbau und Anlage des Fragebogens

Mit dem in Abschnitt 3.1 aufgelisteten Interviewleitfaden war zugleich die Grobstruktur des zu entwerfenden Fragebogens vorgegeben. Der Aufbau schreitet im einzelnen von den Erwartungen vor dem Studium über den Studienaufbau zu den Prüfungserfahrungen fort.

Jeder globalere Aspekt des Leitfadens wurde in die implizierten Einzelaspekte ausdifferenziert, denen wir die mehr als 300 Items zuordneten.

Bei deren Formulierung beachteten wir folgende Grundsätze:

- Die Fragen sollten nach Möglichkeit keine Antworttendenz durch die Art der Formulierung oder die Reihenfolge der Fragestellung provozieren.

Dem beugten wir vor allem dadurch vor, daß wir

- a) die Fragen sowohl aus der Perspektive eines *negativ-kritischen* als auch eines *positiv-zustimmenden* Standpunktes formulierten;
- b) jeweils *mehrere, unterschiedliche* Veränderungsmöglichkeiten erfragten.
- c) bei der Reihung der einzelnen Items weder bestimmte Studienteile noch bestimmte Fächer bevorzugten.

Beispiele zu a):

KOMP3: "Die Studieninhalte der Fachwissenschaft gehen an den Bedürfnissen der Praxis vorbei."

KOMP5: "Fachwissenschaftliche Kenntnisse kann ich auf das entsprechende Unterrichtsfach in der Schule anwenden."

Beispiele zu b):

DIS18: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: "...";

DIS30: "Ich wünsche mir eine Aufwertung ... durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: "...";

DIS36: "Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: "...".

- Die Fragen sollten möglichst konkret sein. Deshalb wurden auch Erläuterungen oder Beispiele angefügt, wo dies notwendig schien.

Beispiel:

REL4: "Besonders wurde ich vorbereitet auf:

- die Problematik der Planbarkeit von Unterricht

bis - Probleme des Umgangs mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten

- Probleme der Zensurenggebung
- Disziplin Konflikte

REL8 - soziale Spannungen in der Klasse.

- Die Fragen sollten verständlich und eindeutig beantwortbar sein und deshalb jeweils nur eine Aussage enthalten.

Inwieweit die von uns formulierten Items diesen Kriterien genügen, erprobten wir in einem Vorlauf mit studentischen Hilfskräften. Im Anschluß daran wurde die endgültige Fassung des Fragebogens erstellt.

Soweit sich nicht ja/nein-Klassifikationen (Beispiel: "Ich studiere weiter") oder die Angabe nominaler Kategorien (Beispiel: Angabe der Fächerverbindung) aus der Fragestellung ergaben, wurden die Absolventen gebeten, ihre Wahrnehmungen auf einer fünfpoligen Ratingskala anzukreuzen, wobei den einzelnen Stufen folgende verbale Bedeutungen zugrundegelegt wurden:

- 1 "war eigentlich immer der Fall" bzw. "sehr viel/sehr stark"
- 2 "war überwiegend der Fall" bzw. "ziemlich viel/ziemlich stark"
- 3 "war zu etwa gleichen Teilen der Fall und auch nicht der Fall" bzw. "in einem mittleren Ausmaß"
- 4 "war überwiegend nicht der Fall" bzw. "ziemlich wenig/ziemlich schwach"
- 5 "war eigentlich nie der Fall" bzw. "sehr wenig/sehr schwach oder überhaupt nicht"

3.6 Auswertung und Interpretation

Die Antworten wurden in der Großrechenanlage des Rechenzentrums der Universität Bamberg gespeichert und verarbeitet.

In einer ersten Auswertungsphase wurden zunächst Häufigkeits- und Kreuztabellen gerechnet. Je nach Hypothese gruppierten wir dabei nach Schulart, Hochschulstandort oder gewählten Fächern. Damit auch im letzteren Fall genügend große Untergruppen erzielt werden konnten, wurden die Einzelfächer nach inhaltlichen Kriterien zusammengefaßt und die folgenden sechs Fächergruppen gebildet:

- Mathematik, Naturwissenschaften, technische Fachrichtungen, Landwirtschaft, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften (im folgenden abgekürzt MN);
- Geowissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Arbeitswissenschaft (im folgenden abgekürzt GWS);
- Sprach- und Literaturwissenschaften, Geschichtswissenschaft (im folgenden abgekürzt SLG);
- die Gruppe der sog. musischen Fächer Kunst, Musik, Sport (im folgenden abgekürzt SMK);
- pädagogisch-psychologische Fächer (Schulpsychologie, Sozialpädagogik, sonderpädagogische Fachrichtungen) und Theologie (im folgenden abgekürzt PPT);
- die Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule und Grundschulpädagogik (im folgenden abgekürzt DID).

Diese Gruppierung orientiert sich pragmatisch an den Gegenstandsbereichen der Fächer und bedürfte zugegebenermaßen einer eingehenden wissenschaftstheoretischen und -systematischen Begründung, die hier nicht geleistet werden kann.

In vielen Fällen ist auch diese relativ grobe Unterteilung noch zu differenziert. Um zu testbaren Kreuztabellen zu gelangen, wurden bei Bedarf zwei weitere Zusammenfassungen vorgenommen:

- Sprach- und Literaturwissenschaften, Geschichtswissenschaften, pädagogisch-psychologische Fächer und Theologie

als Disziplinen, in welchen der sprachliche Faktor eine dominierende Rolle spielt;

- Mathematik, Naturwissenschaften, technische Fächer, Landwirtschaft, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften, Geowissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Arbeitswissenschaft als Disziplinen, welche stärker von mathematischen Denkweisen beherrscht werden;
- Kunst, Musik, Sport, die Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule und Grundschulpädagogik. Hier ist im Hinblick auf die musischen Fächer allenfalls ein praktisches Moment als Spezifikum zu benennen, welches sich aber in den Didaktikfächern nicht in eben diesem Maße findet, so daß es sich insgesamt eher um eine Restgruppe handelt. Die Problematik dieser Gruppierung wird jedoch dadurch entschärft, daß die Didaktikfächer nur als Zweifächer benannt werden konnten, so daß die musischen Fächer beim Erstfach immer gesondert getestet werden.

Neben dieser Zusammenfassung nach methodischen Gemeinsamkeiten bzw. nach dominierenden Intelligenzfaktoren wurde eine andere nach der Ähnlichkeit der Gegenstandsbereiche vorgenommen:

- Geowissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Arbeitswissenschaft, pädagogisch-psychologische Fächer, Theologie als im weitesten Sinne am Menschen als Individuum und als Gattungswesen interessierte Disziplinen. Wegen des pädagogischen Einschlags dieser Disziplinen wurden auch die Didaktikfächer hierher gerechnet.
- Sprach- und Literaturwissenschaften, Geschichtswissenschaft, Mathematik, Naturwissenschaften, technische Fachrichtungen, Landwirtschaft, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften und die musischen Fächer als eine Restgruppe, die allenfalls eine stärkere Sachorientierung gemeinsam hat.

Diese Zusammenfassungen sind ganz offenkundig noch problematischer als die ursprüngliche Sechsergruppierung. Es sollte im Zweifelsfall angesichts der Ergebnisse entschieden werden,

inwieweit sie als fruchtbar angesehen werden können.

Um zu statistisch brauchbaren Häufigkeiten zu kommen, war es ferner erforderlich, eine grobe Unterteilung in kleine und große Universitäten vorzunehmen:

- Als *große Universitäten* gelten nachstehen die sogenannten alten Landesuniversitäten Augsburg, Erlangen-Nürnberg, München (LMU und TU), Regensburg und Würzburg.
- Als *kleine Universitäten* werden die Neugründungen Bamberg, Bayreuth, Eichstätt und Passau bezeichnet.

Aus denselben Gründen wurden manchmal mehrere Schularten zusammengefaßt, z.B. Grund-, Haupt-, Sonderschulen einerseits und Realschulen, Berufliche Schulen, Gymnasien andererseits.

In einer zweiten Auswertungsphase wurde geprüft, inwieweit sich Substichproben in ihren Einschätzungen unterscheiden. Die Größe des Zusammenhanges zwischen Gruppenzugehörigkeit und Antwortverhalten gaben wir mit dem C-Koeffizienten, bei asymmetrischen Tabellen mit dem in solchen Fällen angemesseneren V-Koeffizienten von CRAMER an. Die statistische Absicherung des Ergebnisses wird, geltenden Konventionen entsprechend, mit

- hochsignifikant (hs) bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,1 \%$,
- sehr signifikant (ss) bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 1\%$,
- signifikant (s) bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 5 \%$ und
- nicht signifikant (ns) bezeichnet, falls die Irrtumswahrscheinlichkeit $> 5 \%$ ist.

Auch bei nicht signifikanten Unterschieden wiesen wir auf inhaltlich bedeutungsvolle Tendenzen hin.

In vielen Fällen verzichteten wir bewußt auf schließende Statistik und beschränkten uns auf die Beschreibung der erfaßten Stichprobe. Dies schien uns vor allem in den Bereichen geboten, in denen wir ohnehin sehr kleine Untergruppen vorfanden (z.B. im Bereich der Sonderschule) und bezüglich welcher

wir aufgrund des Vergleichs von Stichprobe und Grundgesamtheit annehmen konnten, alle oder die überwiegende Mehrheit der Absolventen befragt zu haben.

Gerade in diesen Fällen sehr gering besetzter Untergruppen erschien uns die Angabe der Verteilung über die Ratingpole in absoluten Zahlen am informativsten. Bei hinreichend großer Probandenzahl verdeutlichten wir die Verteilungen in relativen Häufigkeiten. Alternativ oder ergänzend errechneten wir Mediane als Mittelwerte der Ordinaldaten mit den zugehörigen Zentilwerten C25 und C75 als Streuungsmaß. Im Hinblick darauf, daß unsere Daten insgesamt nur Ordinalskalenniveau haben, verzichteten wir auf die Berechnung arithmetischer Mittelwerte und Standardabweichungen.

In der dritten Auswertungsphase wurden z.T. Konkordanzkoeffizienten zur Kennzeichnung von Zusammenhängen (beispielsweise bei der Prüfung der Übereinstimmung von Fremd- und Selbsteinschätzung des sozialen Prestiges mit dem Kendallschen Konkordanzkoeffizienten), signifikante Unterschiede zwischen Rangreihen durch Rangvarianzanalysen (für abhängige Stichproben nach FRIEDMANN) (Beispiel: Beurteilung der Praktika) und Merkmalsähnlichkeiten zwischen einzelnen Items durch multidimensionale Skalierungen (bei der Effektivität und der Betreuung der Praktika) ermittelt.

3.7 Reichweite der Aussagen

Die Reichweite der auf unsere Daten gegründeten Aussagen sollte zum einen durch das geschilderte Verfahren der Stichprobenauswahl gesichert werden. Zum andern hängt sie natürlich vom Fragebogenrücklauf ab.

Um eine möglichst hohe Quote zu erreichen, formulierten wir das Anschreiben persönlich (und ansprechend) und legten dem Fragebogen ein frankiertes Antwortkuvert bei. Auf diese Weise erzielten wir einen Rücklauf von immerhin 32%. Dieser darf im Vergleich mit anderweitig erreichten Zahlen (1) als durchaus zufriedenstellend gelten.

Die Einschränkungen, welche sich aufgrund des wahrnehmungszentrierten Ansatzes und der Beschränkung unserer Untersuchung auf die erste Ausbildungsphase ergaben, wurden bereits in der Einleitung dargelegt.

(1) Vgl. Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen 1982 (10. Auflage), S. 241.

Derlien, H. U.: Methodik der empirischen Verwaltungsforschung. In: Hesse, J. J. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Verwaltungswissenschaft. Sonderheft 13/1983 der PVS. Opladen 1982, S. 122 - 133.

4. FACHWISSENSCHAFT, FACHDIDAKTIK, EWS-BEREICH

(HEINZ S. ROENBUSCH)

4.1 Einführung

In vielen Untersuchungen und Stellungnahmen zur Lehrerausbildung geht es um Fragen der Institution (Ausbildung an der Universität, der Pädagogischen Hochschule, einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät etc.). Daneben spielt - oft im Zusammenhang mit derartigen Überlegungen - auch die Verteilung der Studieninhalte für die einzelnen Lehramtsstudiengänge eine Rolle. Es geht dabei darum, wie wichtig die Berufswissenschaften des Lehrers im engeren Sinne (Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie) im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer sind, welche Bedeutung Fachdidaktik im Lehrerstudium hat und wie hoch und gewichtig die Anteile dieser theoretischen Studienteile in der Lehrerausbildung sein müssen. Von daher mag es interessant sein zu erfahren, wie angehende Lehrer rückblickend ihr Lehrerstudium daraufhin einschätzen.

Unsere Fragen nach der Beurteilung der einzelnen theoretischen Studienteile im Hinblick auf Qualität und Umfang mögen auch deshalb interessant und aufschlußreich sein, weil Bayern innerhalb der Bundesländer eine besondere Position innehat: In der bayerischen Prüfungsordnung (LPOI) haben die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer einen besonders hohen Rang erhalten, und in keinem anderen Bundesland sind die Berufswissenschaften des Lehrers derart in den Hintergrund gedrängt.

Das bayerische Lehrerbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1977, geändert durch Gesetz vom 10. August 1979 und Gesetz vom 24. Mai 1985 (BayRS 2238-1-K; GVBl 1985, Seite 120) unterscheidet sechs Lehramter (Lehramt an Grundschulen, an Hauptschulen, an Realschulen, an

Gymnasien, an Beruflichen Schulen und an Sonderschulen). Diese haben den generellen Aufbau der Studien gemeinsam, unterscheiden sich jedoch unter anderem im Hinblick auf die Dauer des Studiums wie auch auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Fächer. Der Aufbau gliedert sich jeweils in drei Teile, nämlich in das "erziehungswissenschaftliche" Studium und zwei Fächer.

Das "erziehungswissenschaftliche" Studium (EWS-Bereich) ist für die einzelnen Lehrämter unterschiedlich konzipiert (vgl. LPOI, Teil II, Abschnitt E). Für die Studierenden der Lehrämter an Grund-, Haupt-, Real- und Sonder- sowie Berufsschulen sind mindestens 32 Stunden vorgesehen. Davon sollen je zehn Semesterwochenstunden (SWS) für Pädagogik (= Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik), Psychologie und der Rest (zwölf SWS) zu gleichen Teilen für die gesellschaftswissenschaftlichen Studien und Theologie bzw. Philosophie zur Verfügung stehen. Die gesellschaftswissenschaftlichen Studien setzen sich zusammen aus Politikwissenschaft, Soziologie und Volkskunde. Aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ist ein Fach auszuwählen, dazu kommt entweder Theologie oder Philosophie. Studierende für das Lehramt an Beruflichen Schulen haben sich statt zwischen Theologie und Philosophie zwischen Berufs- und Arbeitskunde zu entscheiden.

Studenten, die das Lehramt an Gymnasien anstreben, haben als Richtzahl für den erziehungswissenschaftlichen Bereich zwölf Semesterwochenstunden. Diese sollen zu gleichen Teilen für Pädagogik (= Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik) und Psychologie vorgesehen werden.

Wir sehen, daß die sogenannten erziehungswissenschaftlichen Studien für einzelne Lehrämter unterschiedlich konzipiert sind. Anzumerken ist, daß unter dem Terminus "erziehungswissenschaftliche Studien" sehr Heterogenes verstanden wird: Studien in Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie, Volkskunde, Theologie und Philosophie sowie auch Berufskunde und Arbeitskunde als erziehungswissenschaftlich zu bezeichnen, ist zumindest irritierend.

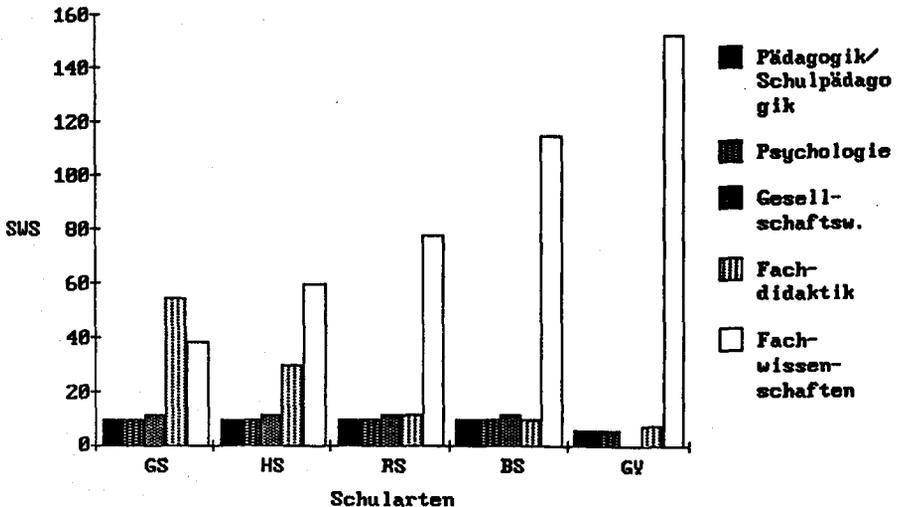
Unter "Fach" wird in der LPOI recht Unterschiedliches verstanden. Zu unterscheiden sind zunächst vertieft und nicht vertieft zu studierende Fächer. Erstere haben einen Umfang von etwa 80 Semesterwochenstunden. Dabei kann es sich um das Studium der fachwissenschaftlichen Grundlagen eines Unterrichtsfaches handeln (z.B. Englisch, Physik - nur beim Lehramt für Gymnasien) - um das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung (nur beim Lehramt Berufliche Schulen) - das Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung (nur Lehramt für Sonderschulen) oder das Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt, das von allen Lehrämtern (mit Ausnahme des Lehramts an Sonderschulen) wahrgenommen werden kann. Studierenden für das Lehramt an Gymnasien obliegen zwei vertieft zu studierende Unterrichtsfächer, Lehramtsstudenten für Berufliche Schulen und Sonderschulen haben je eines zu studieren.

Nicht vertieft zu studierende Fächer umfassen etwa 45 Semesterwochenstunden. Hier gibt es nur die Möglichkeit des Studiums der fachwissenschaftlichen Grundlagen eines Unterrichtsfaches. Studierende für das Lehramt an Realschulen haben zwei nicht vertieft zu studierende Fächer wahrzunehmen, Studierende für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Beruflichen Schulen je eines.

Auch als "Fach" bezeichnet werden laut LPOI - etwas mißverständlich - schließlich auch Fächergruppen, die von den Lehrämtern an Grund-, Haupt- und Sonderschulen zu studieren sind. Dabei handelt es sich entweder um das Studium der Didaktik der Grundschule (verbindlich für Grundschule) oder um das Studium der Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen (verbindlich für das Lehramt an Hauptschulen). Studierende, die Sonderschullehrer werden wollen, haben die Wahl zwischen dem Studium der Didaktik der Grundschule oder den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen. Vom Umfang her entsprechen die Fächergruppen einem nicht vertieft zu studierenden Fach. Um

der Klarheit willen werden wir im folgenden als "vertiefte" oder "nicht vertiefte" Fächer lediglich die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer einschließlich ihrer Didaktik verstehen. Falls es sich um lehramtsspezifische Fächer oder Fächergruppen handelt, werden diese eigens bezeichnet. (Auch hier soll auf eine etwas unglückliche Bezeichnung hingewiesen werden: Ein nicht vertieft zu studierendes Fach ist ein Widerspruch in sich selbst, da universitäres Studium sich eben durch vertiefte Auseinandersetzung mit einem Fach definiert. Ein amtlich vorgesehenes nicht vertieftes Studium entspricht geradezu dem Gebot einer selbst-auferlegten Bildungsbegrenzung!)

Gra. 4.1: Die einzelnen Studienbereiche der Lehrämter in Semesterwochenstunden (1)



(1) Die Aufstellung der einzelnen Studienteile orientiert

Die Neuregelung der bayerischen Lehrerbildung durch das Lehrerbildungsgesetz und die LPOI wurde vielerorts begrüßt, doch stießen Inhalt und Struktur nicht nur auf Gegenliebe (vgl. dazu auch die Auseinandersetzungen der Lehrerverbände in diesem Band). Darüber hinaus nahmen insbesondere Erziehungswissenschaftler kritische Positionen ein. Beklagt wird von diesen vor allem das krasse Übergewicht der Unterrichtsfachstudien. Der Würzburger Pädagoge Albert Reble meint, daß die starke Dominanz der Unterrichtsfachstudien "das Selbstverständnis und die Aufgabensicht des angehenden Lehrers zwangsläufig weitgehend nach der Seite der Fachwissenschaft bzw.

sich exemplarisch an der Studienordnung der Universität Erlangen/Nürnberg (vgl. KMB1. II Nr. 11/1981, veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil II, Nr. 11, Jahrgang 1981).

Doch auch nach dieser Beschränkung auf einen Hochschulort, die als Vereinfachung bei häufig abweichenden und unvollständigen Zahlen gedacht war, können einige Anteile nur in Näherungswerten angegeben werden:

- Relativierende Formulierungen in der Studienordnung lassen Veränderungen im Einzelfall (meist nach oben) zu; Beispiele: "Verteilung etwa wie folgt" (I, § 1 (3)), "Bei Teilfächern mit einem hohen Anteil an praktischen Lehrveranstaltungen kann sich diese Zahl erhöhen" (II, 1. § 15 (2)).

- Auch aus diesem Grunde können aufsummierte Einzelaufstellungen von geglätteten Gesamttabellen abweichen (z.B. von der Aufstellung der Gesamt-Semesterwochenstunden in § 7).

- Weitere Unschärfen entstehen bei der Trennung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Anteile, weil nach der Studienordnung "wechselseitige Zusammenhänge" bestehen und bei "manchen Veranstaltungen nur der jeweilige

der anderen Gebiete des Unterrichts verschieben würde" (Reble 1986, S. 11). Reble vermißt die hinreichende pädagogische Grundorientierung bei der jetzigen Struktur des bayerischen Lehramtsstudiums - sie laufe bei allen Schularten nur am Rande mit. Dadurch werde in der ganzen nachwachsenden Lehrerschaft und im Arbeitsstil des Schulalltags das notwendige Bewußtsein und das tiefere Verständnis für die gemeinsame überfachlich pädagogische Aufgabe und Verantwortung geschwächt und "scheuklappenmäßig verengtes Fachdenken" und "Fächeregoismus" gefördert. Noch schärfere Kritik übt der Bayreuther Erziehungswissenschaftler Theo Dietrich an der

Schwerpunkt angegeben werden kann" (II, 1. § 15 (2)). So weicht z.B. die Empfehlung der Studienordnung in den nicht vertieften Studienfächern von sechs Semesterwochenstunden fachdidaktischer Studien insofern von den Richtwerten der LPOI ab, als dort diese Zahl lediglich für Fächerverbindungen neuerer Fremdsprachen vorgesehen ist, ansonsten aber dort acht bis zwölf Semesterwochenstunden fachdidaktische Studien pro Fach empfohlen werden.

Neben diesen Relativierungen ist weiter zu berücksichtigen, daß ein Studienplan für das Lehramt an Sonderschulen in der genannten Studienordnung nicht vorliegt.

In der Aufstellung sind die Praktika nicht berücksichtigt. Beim Lehramt für Grundschulen sind unter fachdidaktischen Studien sowohl die Veranstaltungen zur Grundschulpädagogik (zehn SWS), die weiteren fachdidaktischen Studien i.e.S. (davon 15 im Pflicht- und 24 im Wahlpflichtteil) als auch die vier SWS aus dem nicht vertieft studierten Fach verrechnet.

Beim Lehramt Hauptschulen wurden die fachdidaktischen Anteile aus der Fächergruppe (drei Fächer zu je acht Semesterwochenstunden) und die Anteile aus dem nicht vertieft studierten Fach ebenfalls addiert. (Fs. n. S.)

nach seiner Meinung fehlenden Berufsfeldbezogenheit der aktuellen bayerischen Lehrerbildung. Er hält dies für eine "Tragödie" (vgl. Dietrich 1986, S. 89ff). Schon 1984 hatte die Pädagogin Rita Süßmuth (1984, S. 8) allgemein vor einseitiger Gewichtung der fachwissenschaftlichen Orientierung gewarnt. Die Frage nach dem "Wozu", "Warum" und "Wie" sei unabdingbar in der Lehrerausbildung (siehe auch H.-K. Beckmann 1980).

Kritische Rückmeldungen ergab eine jüngst von der Katholischen Hochschulgruppe durchgeführte Umfrage bei Lehramtsstudenten der Universitäten Bamberg (n=54) und Würzburg (n=107). Viele Studenten monierten das Übergewicht der fachwissenschaftlichen Studien. Beklagt wurden zuviel Theorie, fehlende didaktische und methodische Orientierung sowie Praxisferne, allerdings auch fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Veranstaltungen. Zwar wurde die Grundstruktur der Lehrerausbildung nicht angefochten, doch erschien die derzeitige Ausrichtung dahingehend reformbedürftig, daß eine größere Berufsrelevanz beachtet werden müsse sowie ein gründlicheres Studium im pädagogisch-psychologischen Bereich. Wir wollen allerdings die empirischen Daten aus der studentischen Untersuchung nicht überbewerten, weil es sich einer-

Bei den übrigen Lehrämtern wurden jeweils die fachdidaktischen Studien aus dem ersten und dem zweiten Fach zusammengefaßt.

Bei dieser Gelegenheit soll nicht unerwähnt bleiben, daß es uns bei unseren Nachforschungen auch bei zentralen Studienberatungsstellen und Prüfungsämtern nicht gelungen ist, einen Fachmann zu finden, der uns auf Anhieb klare und eindeutige Auskunft über Inhalte und Ausführungen der LPOI hätte geben können. Wir werten dies als einen Hinweis, daß die LPOI dringend einer Überarbeitung bezüglich der Übersichtlichkeit und Klarheit bedürfte.

seits um eine eher semiprofessionelle Arbeit handelt und angehende Grund- und Hauptschullehrer im Vergleich zu den übrigen Lehramtsstudenten stark überrepräsentiert waren. Doch gestatten die Ergebnisse zusammen mit den historisch und systematisch begründeten Aussagen der Erziehungswissenschaftler die Vermutung, daß die angehenden Lehrer ihr Studium insoweit kritisch beurteilen, als sie zum einen ein Übergewicht an Fachwissenschaft und demgegenüber Defizite im fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Teil sehen und andererseits durch das zu stark theoretisierte Studium die notwendige Rückbindung an die Praxis vermissen.

Die sich daraus ergebenden Thesen wollen wir in folgender Weise überprüfen: Zunächst wird danach gefragt, wie Umfang und Anspruch fachwissenschaftlicher Studien bewertet werden. Danach wird herauszufinden versucht, wie im Vergleich dazu die fachdidaktischen Studienteile wahrgenommen werden - einschließlich der Didaktik der Grundschule und der Fächergruppe der Hauptschule. Im Anschluß daran wird geklärt, wie die Absolventen Umfang und Anspruch der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien sehen.

4.2 Einschätzung der Anforderungen an einen Schein

Sinnvoll dürfte es im diskutierten Zusammenhang sein, zunächst einmal zu untersuchen, wie die Anforderungen für einen Schein innerhalb des Lehrerstudiums empfunden worden sind. Mit dem Item DIS9 konnten Einschätzungen erkundet werden, die sowohl das Studium eines Faches als auch der Didaktikgruppen erfassen.

Tab. 4.1: DIS9: "Die Anforderungen für einen Seminarschein waren hoch: in der Didaktik der Grundschule bzw. der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule, im nicht vertieften Fach, im zweiten nicht vertieften Fach, im zweiten vertieften Fach." (1)

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|-------|
| ja und eher ja | 28,2% | 16,5% | 32,7% | 57,6% | 40,7% | 56,5% | 34,7% |
| weiß nicht | 33,8% | 39,7% | 26,5% | 24,2% | 35,2% | 30,4% | 33,3% |
| eher nein und nein | 38,0% | 43,8% | 40,8% | 18,2% | 24,1% | 13,1% | 32,0% |
| n | 71 | 73 | 49 | 33 | 108 | 23 | 357 |
| C = .329 | | | | | | p = .002 | |
| V = .174 | | | | | | ss | |

(1) Anmerkung zur Sprachregelung: Wenn wir vom zweiten Fach in diesem Zusammenhang sprechen, so handelt es sich nicht um eine qualitative Rangfolge, sondern um das in der LPOI

Ausnahme bildet lediglich das Lehramt für Sonderschulen (Q 1-2-2), wo offensichtlich "graue Scheine" an der Tagesordnung sein müssen (hs).

Bei den Fächern ist zu differenzieren: In den Gruppen GWS, MN, SMK und PPT werden "graue Scheine" offensichtlich kaum verlangt, in SLG und DID häufiger. (DID "ja" und "eher ja" 78,3%, bei MN waren es dagegen 84,9% und bei PPT sogar 89,3%, die angaben, keine zusätzlichen "grauen Scheine" für den Erwerb der von der LPOI vorgeschriebenen Scheine gebraucht zu haben.) Aufgrund der obenstehenden Ergebnisse wird auch klar, weshalb besonders die Absolventen des Lehramtsstudiums für Sonderschulen sich so vehement gegen eine Aufwertung bestimmter Studienanteile durch Scheine wehren, einfach deswegen, weil sie die Bedingungen für einen Scheinerwerb in ihren Lehramtsstudiengängen als besonders gravierend empfinden (1). Zu beachten ist dabei die ungleichmäßige, ja geradezu absurd erscheinende Verteilung der Leistungsnachweise auf einzelne Fächer und Lehrämter.

Tab. 4.2: Erforderliche Scheine für das Lehramtsstudium
(siehe folgende Seite)

Zentralwert bezeichnet. Wenn es z.B. im Text etwas verkürzt heißt (Q 1-2-3), dann bedeutet dies, daß bereits auf dem ersten Ratingpol etwa 25%, beim zweiten etwa 50% und beim dritten bereits etwa 75% aller Antworten erreicht oder überschritten wurden. (Die Werte sind in üblicher Form gerundet.)

- (1) Auf den Aufbruch nach Universitäten wurde in diesem Zusammenhang verzichtet, da die Ergebnisse wegen der Zersplitterung in Universitäten, Lehrämter, Fächer etc. kaum signifikante Aussagen erlaubten.

Tab. 4.2: Erforderliche Scheine für das Lehramtsstudium

minimal

| Lehr- amt | norm. Schein | erw. Schein | Prak- Schein tika | Sond. | Nachw. | Summe | Fächerverbindungen |
|--------------|-----------------|----------------|-------------------------|-------|--------|-------|--|
| GS | 11 | 3 | 4 | 1 | 3 | 21 | EWS + Did. GS (z.B. M,Bio,Ku) + Geschichte |
| HS | 8 | 2 | 4 | 1 | 5 | 20 | EWS + Did. HS (z.B. D,Ek,Sp) + Geschichte |
| RS | 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 19 | EWS + D + Erdkunde |
| BS | 9 | 3 | 4 | 1 | - | 17 | EWS + Landwirtschaft + Chemie |
| GY | 10 | - | 2 | - | 2 | 14 | EWS + D + Geschichte |
| SS | 11 | 2 | 4 | 1 | 3 | 21 | EWS + SF + Did./HS (z.B. M,Phys,Sp) |

maximal

| Lehr- amt | norm. Schein | erw. Schein | Prak- Schein tika | Sond. | Nachw. | Summe | Fächerverbindungen |
|--------------|-----------------|----------------|-------------------------|-------|--------|-------|------------------------------------|
| GS | 18 | 15 | 4 | 1 | 5 | 43 | EWS + Did./GS (z.B. D,Rel,Sp) + Ku |
| HS | 12 | 15 | 4 | 1 | 2 | 35 | EWS + Did./HS (z.B. D,Rel,Mu) + Ku |
| RS | 13 | 15 | 3 | - | 1 | 32 | EWS + Englisch + Ku |
| BS | 12 | 15 | 4 | - | 1 | 33 | EWS + Sozialpäd. + Ku |
| GY | 3 | 12 | 7 | 1 | - | 23 | EWS + Chemie + Bio |
| SS | 19 | 2 | 4 | 1 | 3 | 29 | EWS + SF + Did./GS (z.B. D,Rel,Sp) |

norm.Schein = "normaler Schein: 2 SWS

erw. Schein = "erweiterter Schein": 3 - 6 SWS

Sond. = Sonderveranstaltungen, Exkursionen etc.

Nachw. = Nachweise, grundsätzlich auch außerhalb der Universität zu erlangen

Wie wir der Übersicht entnehmen können, werden die Studierenden nach der LPOI sehr unterschiedlich mit Leistungsnachweisen belastet.

Es scheint nicht ohne weiteres plausibel, daß beispielsweise Studierende des Lehramts Grundschule zwischen 21 und 43(!) Scheine erwerben müssen, das sind immerhin beachtliche Unterschiede.

Auch ist verwunderlich, daß Studierende mit der längsten Regelstudienzeit (Lehramt Gymnasien mit zehn Semestern) generell weniger Leistungsnachweise vorzulegen haben als diejenigen Lehramtsstudenten mit den kürzesten Regelstudienzeiten (z.B. Lehramt Grundschule mit acht Semestern).

Freilich können nicht alle - in der Struktur, im Aufbau, dem Praxisanteil - unterschiedlichen Fächer völlig einheitlich berücksichtigt werden, doch erscheint eine Diskrepanz diesen Ausmaßes nicht gerechtfertigt, sondern geradezu willkürlich und im Hinblick auf die Chancengleichheit der Studierenden unverträglich - auch weil sich zwangsläufig Auswirkungen auf die Studiendauer ergeben können.

4.3 Umfang und Anspruch fachwissenschaftlicher Studienteile

Ohne die Berücksichtigung der historischen Entwicklung einzelner Lehrämter läge die Hypothese auf der Hand, daß diejenigen Absolventen, die innerhalb ihrer Studien die größten Diskrepanzen zwischen berufswissenschaftlicher und fachwissenschaftlicher Ausbildung vorfinden, entsprechend votieren. Das hieße, daß z.B. beim Lehramt Gymnasium eine zu starke fachwissenschaftsorientierte Akzentuierung des Studiums beklagt und die Forderung nach einer stärkeren berufswissenschaftlichen Ausrichtung artikuliert würde. Auf der anderen Seite müßten diejenigen Lehrämter, die weniger Fachwissenschaft und dafür mehr Berufswissenschaft zu studieren haben (z.B. Lehramt an Grund-, Haupt-, Sonderschulen), ein ausgewogeneres Urteil abgeben.

Wie wir jedoch aus der Geschichte der Lehrerbildung wissen (vgl. Reble 1986), wurden traditionell die Lehramtsstudenten für Grund- und Hauptschulen mehr berufswissenschaftlich, dagegen die Lehramtsstudenten für das Lehramt an Gymnasien nahezu ausschließlich fachwissenschaftlich ausgebildet. Durch die Einführung einer obligatorischen Prüfung in Pädagogik und Psychologie beim Lehramt für Gymnasium und zusätzliche fachwissenschaftliche Studien (unter Kürzung erziehungswissenschaftlicher und praktischer Anteile) bei angehenden Volksschullehrern wurde im Zuge der LPOI eine, wenn auch schwache Annäherung der Studienprogramme vorgenommen.

Verfolgt man dazu die Diskussion der Vertreter einzelner Lehrerverbände, so wird deutlich, daß die genannte Entwicklung zunächst grundsätzlich gutgeheißen wird, aber bald das Ausmaß der Veränderungen auf Kritik stößt (vgl. Kap. 2 in diesem Band). So beklagen die Vertreter der größten Organisation der Grund- und Hauptschullehrer (BLLV) ein Übermaß an Fachwissenschaft und Defizite im erziehungswissenschaftlichen Bereich - während der Philologenverband als unumstrittene Vertretung der Gymnasiallehrerschaft eine "Hypertrophierung"

der fachdidaktischen wie auch erziehungswissenschaftlichen Studienteile an der Universität bekämpft und sie lieber im Referendariat berücksichtigt sähe. Würden die Absolventen der Argumentation ihrer Standesverbände folgen, so wäre zu erwarten, daß sie unterschiedlich votieren - je nachdem, welches Lehramt sie studiert haben. So würden z.B. Studierende der Lehramter Grund- und Hauptschulen über zuviel Fachwissenschaft und zu wenig Fachdidaktik klagen - während zukünftige Gymnasiallehrer ein Übermaß an Fachdidaktik und Defizite in Fachwissenschaft monieren würden. Sicherlich dürften die oben genannten Überlegungen für die Voten der Absolventen nicht völlig folgenlos sein. Wir vermuten jedoch, daß die entscheidenden Kriterien für die Beantwortung der folgenden Fragen bei der Mehrheit der Befragten der Orientierung an den zukünftigen Berufslaufbahnen entspringen. Das heißt mit anderen Worten, daß die angehenden Lehrer ihr eben abgeschlossenes Studium in Beziehung setzen zu den bevorstehenden Anforderungen im Beruf - so wie sie dies aus ihrer Kenntnis der Sachlage sehen.

Legt man zunächst ausgewählte freie Äußerungen der Probanden zugrunde, so ergibt sich ein doch recht eindeutiges Bild:

"Das Studium ist dem Beruf, auf den es vorbereiten soll, in keinsten Weise angemessen. Warum so viel Fachwissenschaft?"

"Die Fachwissenschaft wird zugunsten einer umfassenderen Ausbildung überbewertet." "Ich würde nie mehr den Lehrerberuf studieren ... aufgrund der übertriebenen fachwissenschaftlichen Ausbildung im nicht vertieften Fach..." "Meiner Meinung nach ist das Studium überhäuft von fachwissenschaftlichen Inhalten."

Obwohl es auch - einige wenige - anderslautende Stellungnahmen gibt, ist die Tendenz bei den Interviews doch insgesamt relativ eindeutig. Doch werden wir prüfen, ob bei der genauen Analyse der quantitativen Ergebnisse ein etwas differenzierteres Bild entsteht.

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie die fachwissenschaftlichen Studienanteile - oder genauer - die fach-

wissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer - von den zukünftigen Lehrern eingeschätzt werden. Die Frage nach der Scheinanzahl im fachwissenschaftlichen Studium im Vergleich zu den fachdidaktischen Studien kann darüber einen ersten Aufschluß geben, wie das Verhältnis von fachwissenschaftlichen Grundlagen und fachdidaktischem Studium von den Absolventen beurteilt wird.

Mit dem Item DIS17 sollte überprüft werden, ob nach Meinung der Probanden die Anzahl der Scheine, die im fachwissenschaftlichen Teil der vertieften bzw. nicht vertieften Fächer zu erwerben waren, im Vergleich zu der Scheinanzahl im fachdidaktischen Bereich hoch war.

Nun wissen wir aufgrund der Lektüre der LPOI, daß in der Tat weitaus mehr Leistungsnachweise im fachwissenschaftlichen Teil der betreffenden Fächer vorzulegen sind als im fachdidaktischen Bereich. Die Antwort könnte also nur banal sein. Wir sehen jedoch, daß die befragten Absolventen z.T. recht unterschiedlich antworten und damit zu erkennen geben, daß sie die Relationen im einzelnen differenziert sehen: Die Studierenden aller Lehrämter - unter Ausnahme der Sonderschule - halten die Anzahl der Scheine im fachwissenschaftlichen Studium im Vergleich zum fachdidaktischen Bereich mehrheitlich für sehr hoch. Nur beim Lehramt Sonderschule wird deutliche Ablehnung signalisiert (Q 3-4-5). Wie wir jedoch wissen, werden dort keine fachwissenschaftlichen Grundlagen für ein Unterrichtsfach studiert, sondern eine sonderpädagogische, also erziehungswissenschaftliche Richtung. Den Gegenpol zu den zukünftigen Sonderschullehrern bilden die zukünftigen Gymnasial- und Berufsschullehrer. Hier wählen mehr als zwei Drittel aller Absolventen die stärkste Form der Zustimmung (beide Lehrämter: Q 1-1-2). Differenziert artikulieren sich die zukünftigen Grund-, Haupt- und Realschullehrer. Wir konstatieren dort pauschal eine starke mehrheitliche Zustimmung, doch gibt es hier Minderheiten, die der Frage neutral oder sogar ablehnend gegenüberstehen. So sehen wir beim Lehramt Realschulen eine gleichmäßige - zustimmende -

Verteilung (Q 1-2-3), bei Grundschule jedoch extreme Zustimmung und Neutralität (Q 1-1-3) sowie beim Lehramt für Hauptschulen mehrheitlich starke Zustimmung, aber auch eine beachtenswerte Gruppe, die dem Item die Zustimmung verweigert (Q 1-2-4).

Wir erkennen, daß sich die Ergebnisse doch generell an den unterschiedlichen Positionen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik orientieren. So hat z.B. das Lehramt Gymnasium den höchsten Anteil an Fachwissenschaft, das Lehramt für Sonderschulen den geringsten.

Ist beim Aufbruch nach Lehrämtern die Tendenz relativ einheitlich, wenn auch unterschiedlich stark, so spiegelt sich bei der Betrachtung der verschiedenen Fächer ebenfalls starke Zustimmung - mit Ausnahme der Fächergruppe DID. Die weiteren Ergebnisse zeigen, daß es zwischen den übrigen Fächern wenige Unterschiede gibt. Mit "ja" und "eher ja" stimmten bei PPT 85,8%, GWS 84,6%, SMK 84,8%, MN 81,8%, bei SLG 72,8%, DID 23,8%.

Die als dominant bzw. zu dominant empfundene Position der fachwissenschaftlichen Studienanteile zeigt sich auch bei weiteren Items (DIS18). Wurde oben nach dem Gesamtanteil fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Scheine gefragt, so geht es jetzt um die Stundenanteile in einzelnen Fächern. Die Absolventen geben an, daß die Semesterwochenstunden im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften bzw. nicht vertieften Faches reichlich bemessen seien (69,2% aller Befragten antworteten mit "ja" bzw. "eher ja"). Der Aufbruch nach Fächern ergibt, daß auch hier eine einheitliche Tendenz - in Abstufungen - vorliegt (GWS "ja" und "eher ja" 73,6%, PPT 67,9%, MN 67,7%, SLG 65,4%).

Die Absolventen der Lehrämter Realschule, Berufsschule und Gymnasium, die ein weiteres nicht vertieftes bzw. vertieftes Fach zu studieren hatten, hielten auch die fachwissenschaftlichen Anteile des zweiten Faches für reichlich bemessen. Die Unterschiede zwischen den Lehrämtern sind zwar statistisch

nicht signifikant, doch zeigt sich zumindest deskriptiv die bereits oben festgestellte Tendenz: Bei den Lehrämtern Berufsschule und Gymnasium hielten etwa zwei Drittel die fachwissenschaftlichen Anteile des zweiten Faches für reichlich bemessen, beim Lehramt für Realschulen genau 50%.

Wir haben nun festgestellt, daß - grob gesagt - quer durch alle betroffenen Lehrämter sowohl Semesterwochenstunden als auch Leistungsnachweise (Scheine) im Bereich des Studiums der fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer für reichlich angesehen werden. Wie stellen sich die Befragten nun zu möglichen Veränderungen der Studienanteile? Aus der Beantwortung des Items (DIS30) geht zunächst hervor, daß eine Vermehrung der Semesterwochenstunden im fachwissenschaftlichen Teil des ersten Faches von 77,6% aller Befragten mehr oder minder stark abgelehnt wird. Beim Aufbruch nach Fächern stellt sich heraus, daß zwar auch über alle Fächer hinweg eine ablehnende Position bezogen wird, daß sich jedoch eine Staffelung ergibt von GWS ("nein" oder "eher nein") 82%, SMK 81,9%, MN 76,5%, SLG 68,5%, PPT 64% und DID 56,5%. Auch hier zeigt sich neben extremer Ablehnung durch die große Mehrheit eine Gruppe, die der Vermehrung der Semesterwochenstunden im fachwissenschaftlichen Bereich zumindest nicht negativ gegenübersteht.

Die Frage nach einer Vermehrung der Semesterwochenstunden im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten Faches (Item DIS32, zutreffend für Gymnasium, Realschule, Berufsschule), wird von 68,8% aller Befragten mit "nein" oder "eher nein" beantwortet. Der statistisch signifikante Vergleich zeigt, daß vor allem ehemalige Studierende für das Lehramt an Gymnasien sich stark gegen eine weitere Vermehrung der Semesterwochenstunden im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten Faches gewandt hatten.

Auf der anderen Seite wird eine Reduzierung der Semesterwochenstundenzahl im fachwissenschaftlichen Teil des ersten Faches von 53,3% der Studierenden aller Fächer (mit "nein"

oder "eher nein") für unerwünscht erklärt, wobei die Ausprägung bei den Fächern MN, GWS und SMK etwas geringer ist, als bei SLG, PPT und DID, und auch hier eine kräftige Minderung die Reduzierung für notwendig hält.

Wenn wir mittels einer statistischen Feinanalyse die Ergebnisse nach Lehrämtern sortiert betrachten, so zeigt sich hochsignifikant, daß zwar Kandidaten für Gymnasium und Sonderschule die Reduzierung deutlich ablehnen, auch die für Berufsschule und Realschule eher ablehnend als zustimmend votieren, aber Grund- und Hauptschule im Gegensatz dazu mehrheitlich eine Reduzierung im fachwissenschaftlichen Teil doch für wünschenswert halten (DIS36). Betrachten wir DIS38, wo die gleiche Fragestellung im Hinblick auf das zweite Fach erfolgte (also nur Realschule, Berufsschule und Gymnasium betroffen waren), so ergibt sich auch hier eine ablehnende Tendenz, die für die Lehrämter Berufsschule und Gymnasium stärker ausfällt als für das Lehramt Realschule. Auch der Aufbruch nach Fächern bestätigt, daß für den überwiegenden Teil der Befragten eine Reduzierung der Semesterwochenstundenzahl im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten Faches nicht notwendig erscheint. Dabei gibt es zwischen den einzelnen Fächern keine bemerkenswerten Unterschiede.

Eine Aufwertung der fachwissenschaftlichen Studien des ersten Faches durch eine höhere Anzahl an Scheinen (DIS42) wird von 85,4% aller Befragten abgelehnt. Gegen die Aufwertung der fachwissenschaftlichen Studien durch Scheine wenden sich vor allen Dingen Studierende mit der Fachrichtung DID ("nein" und "eher nein" 95,6%). Aber auch die übrigen Fächer zeigen eine stark ablehnende Tendenz (GWS 87,5%, MN 85,2%, PPT 84,6%, SMK 81,9%, SLG 75,9%). Ein ähnliches Ergebnis finden wir bei der Anwendung der Fragestellung auf das zweite Fach (DIS44). Von 79,7% der Befragten (Gymnasium, Realschule, Berufsschule) wird eine höhere Scheinanzahl abgelehnt. Die Fächergruppe DID taucht in diesem Zusammenhang nicht auf, doch wird von PPT die stärkste Ablehnung bekundet ("nein" oder "eher nein" 92,3%).

Wird nun von den Befragten eine Reduzierung der Scheinanzahl im fachwissenschaftlichen Teil des ersten bzw. zweiten Faches gewünscht?

Bei der Frage nach dem fachwissenschaftlichen Teil des ersten Faches sind alle Lehramtsstudiengänge betroffen (DIS48). Während die ehemaligen Studierenden für das Lehramt an Grundschulen eine Reduktion der Scheinanzahl wünschen, ist dies bei allen anderen Lehrämtern nicht generell der Fall. Allerdings gibt es auch innerhalb der übrigen Lehrämter eine relativ starke Minderheit, die eine Verringerung der Scheinanzahl für notwendig hält (bei Grundschule votieren 61,5% mit "ja" und "eher ja", 19,1% mit "nein" und "eher nein"). Bei allen anderen Lehrämtern sind es 33,8%, die eine Reduktion wünschen und 49,5%, die sie ablehnen, der Rest ist unentschieden. Im Hinblick auf die Fächer ergibt sich, daß lediglich diejenigen Studenten, die MN studiert hatten, für eine Reduktion der Scheine im fachwissenschaftlichen Teil des ersten Faches eintreten. Von allen anderen Fächergruppen wurde dies abgelehnt.

Kommen wir nun zum zweiten Fach. Betroffen sind wiederum lediglich die ehemaligen Studierenden der Lehrämter Gymnasium, Berufsschule und Realschule. Das Ergebnis gleicht dem aus der Frage nach der Reduzierung der Leistungsnachweise im fachwissenschaftlichen Bereich des ersten Faches. 51,9% aller Befragten lehnen eine Reduzierung mehr oder minder stark ab.

Wenn wir die Ergebnisse aus dem vorangegangenen Abschnitt gerafft zusammenfassen, so stellt sich das Meinungsbild wie folgt dar:

Alle betroffenen Studiengänge halten in ihrer großen Mehrheit die Studienanteile der fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer im Hinblick auf Umfang wie auf Anforderungen für sehr hoch - in besonderer Weise ehemalige Studierende für die Lehrämter Gymnasium und Berufliche Schulen. Lediglich eine beachtenswerte Minderheit der Hauptschullehrer ist nicht dieser Meinung.

Eine mögliche Vermehrung der Semesterwochenstundenzahl und besonders der Scheine wird massiv abgelehnt - am entschiedensten von angehenden Gymnasiallehrern. Eine Reduzierung der Semesterwochenstundenzahl wird von einer starken Minderheit gewünscht - von einer knappen Mehrheit jedoch nicht für opportun gehalten. Lediglich angehende Grund- und Hauptschullehrer plädieren mehrheitlich dafür. Weniger fachwissenschaftliche Scheine wünschen mehrheitlich nur Absolventen für das Lehramt an Grundschulen. Insgesamt ist es etwa jeder dritte, der für eine Reduktion plädiert, und etwa jeder zweite, der sie ablehnt.

4.4 Umfang und Anspruch der fachdidaktischen Studienteile

Fachdidaktische Studienteile finden sich innerhalb der vertieft wie auch nicht vertieft zu studierenden Fächer. Für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen sind in der LPOI (§ 37) pro Fach acht bis zwölf Semesterwochenstunden als Richtzahl angegeben, für das Lehramt am Gymnasium vier Semesterwochenstunden, die gleiche Zahl für das vertiefte Fach der Berufsschullehrer (= berufliche Fachrichtung), für deren nicht vertieft studiertes Fach wie bei den übrigen nicht vertieften Fächern acht bis zwölf Semesterwochenstunden.

Bei nicht vertieft zu studierenden Fächern ist bei der Anmeldung zur Prüfung "die Teilnahme an fachdidaktischen Lehrveranstaltungen" nachzuweisen, es sind also mindestens zwei Leistungsnachweise notwendig. Außerdem sind in der Regel eine mündliche (20 Minuten) und schriftliche Prüfung (drei Stunden) in Fachdidaktik abzulegen. Im vertieft zu studierenden Fach ist normalerweise ein Leistungsnachweis in Fachdidaktik vorzulegen sowie eine mündliche Prüfung (20 Minuten) zu absolvieren.

Studierende der Lehrämter Grund-, Haupt- und Sonderschule haben außerdem die Fächergruppen zu studieren, die, wie bereits ausgeführt, sich fast ausschließlich aus fachdidaktischen Studien zusammensetzen.

Auf die Frage, ob die Semesterwochenstunden im fachdidaktischen Teil des ersten Faches reichlich bemessen seien (DIS19), ergibt sich mit Ausnahme des Lehramtes Realschule in keinem anderen eine Mehrheit, die zustimmt. Aufsteigend verneinen diese Frage Grundschule und Sonderschule, stärker Hauptschule und am ausgeprägtesten Gymnasium und Berufsschule. Das Ergebnis zeigt, daß die Lehramtsstudenten, die den höchsten Anteil an fachwissenschaftlichen Studien zu absolvieren hatten, die Frage am stärksten verneinen (Gymnasium, Berufsschule). Hinzuweisen ist auf das polarisierte Meinungsbild beim Lehramt für Gymnasien, dort gibt es eine erkennbare

Minderheit, die die Frage verneint, kaum Befragte, die sich unentschieden äußern, doch eine erdrückende Mehrheit, die die fachdidaktischen Studienteile für nicht reichlich bemessen hält.

Die generelle Tendenz zeigt sich auch beim Aufbruch nach Fächern. Interessant ist, daß die negative Äußerung in den Fächern MN (Q 3-3-4) und DID (Q 2-3-4) am geringsten war, während sie bei SMK und PPT (Q 3-4-5) am deutlichsten ausgefallen ist.

Einschneidendere Wirkung als die vorgegebene Zahl der Semesterwochenstunden hat die Zahl verpflichtender Scheine auf das Anspruchsniveau des Faches. Voraussetzung für die Erteilung eines Scheines sind neben lückenloser Teilnahme an Lehrveranstaltungen entweder Klausuren, Sitzungsleitungen, Semesterarbeiten oder z.T. ausgedehnte Referate. Von daher gesehen haben Scheine für den Ablauf des Studiums gravierenden Charakter. Wie sehen nun die befragten Absolventen die Zahl verpflichtender Scheine im fachdidaktischen Teil des ersten Faches? (DIS25: "Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des ersten Faches.")

Ein großer Teil der Befragten hält die verpflichtenden Scheine für reichlich bemessen (Q 1-3-4). Erkennbar ist ein Teil der Befragten mit entschiedener Zustimmung (27,8% "ja", 16,4% "eher ja"), einer mit vielen Unentschiedenen (21,9%) und ein Teil mit eher moderater Ablehnung (16,7% "eher nein", 17,2% "nein"). Grob ausgedrückt: Positive Reaktionen erfolgten bei 42,2%, negative bei 33,9%. Insgesamt haben wir eine etwas stärkere Gruppe, die die verpflichtenden Scheine für reichlich bemessen hält und eine etwas schwächere, die dies nicht findet. Auffällig ist das Lehramt an Gymnasien. Dort stimmten 45,5% mit "nein" oder "eher nein", mit "ja" oder "eher ja" 37,4%. Offensichtlich hält der überwiegende Teil der angehenden Gymnasiallehrer die Zahl der verpflichtenden Scheine im fachdidaktischen Teil des ersten Faches nicht für reichlich bemessen. Wir sehen wieder - wie bereits oben - das

polarisierte Meinungsbild bei angehenden Gymnasiallehrern. Dort scheint es eine beachtliche Minderheit zu geben, die nur an fachwissenschaftlichen Inhalten interessiert ist, während die Mehrheit auch fachdidaktische Studien für wichtig hält. Bemerkenswert sind die deutlich zustimmenden Äußerungen aus den Lehrämtern Sonderschule, Grundschule, Hauptschule und Berufsschule, während beim Lehramt Realschule eher eine ausgewogene Urteilsbilanz erkennbar ist.

Wenn wir weiter fragen, wie die Anzahl verpflichtender Scheine im fachdidaktischen Teil des zweiten Faches beurteilt wird, so haben wir nur ehemalige Studierende aus den Lehrämtern Realschule, Berufsschule und Gymnasium.

Tab. 4.3: DIS27: "Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches, des zweiten nicht vertieften Faches, des zweiten vertieften Faches."

| | RS | BS | GY | MW |
|------------|-------|-------|-------|----------|
| ja | 18,8% | 27,3% | 23,9% | 23,1% |
| eher ja | 14,6% | 27,3% | 10,1% | 14,2% |
| weiß nicht | 20,8% | 21,2% | 21,1% | 21,1% |
| eher nein | 37,5% | 15,1% | 17,4% | 22,1% |
| nein | 8,3% | 9,1% | 27,5% | 19,5% |
| n | 48 | 33 | 109 | 190 |
| C = .318 | | | | p = .006 |
| V = .237 | | | | ss |

Wir finden die Tendenz aus dem vorhergehenden Item bestätigt,

indem wir feststellen, daß außer den Lehramtsabsolventen für Berufliche Schulen die übrigen Lehrämter (Realschule und Gymnasium) die Scheine im fachdidaktischen Teil des zweiten Faches knapp mehrheitlich nicht für reichlich bemessen halten. Während wir bei DIS25 eher eine unentschiedene Haltung bei den zukünftigen Realschullehrern konstatiert hatten, finden wir hier sogar eine (knappe) relative Mehrheit, die die Frage ablehnt.

Nun ist weiter zu fragen, inwieweit die Absolventen eine Veränderung der fachdidaktischen Studien im Hinblick auf Umfang und Anspruch wünschen. Hinzuweisen ist auf die Frage-typik. Die Items gehen sowohl im Hinblick auf eine Vermehrung als auch im Hinblick auf eine Verminderung fachdidaktischer Studienteile von gleichbleibenden Anteilen in anderen Bereichen aus. Das heißt also, es wird nicht danach gefragt, ob eine Aufwertung fachdidaktischer Studienteile zuungunsten von fachwissenschaftlichen stattfinden solle, sondern der Wunsch nach Vermehrung der Semesterwochenstunden würde eine Vermehrung des Stundendeputats insgesamt bedeuten. Ebenso verhielte es sich im Hinblick auf Leistungsnachweise.

Wir fragen zunächst nach einer möglichen Vermehrung von Semesterwochenstunden im fachdidaktischen Teil des ersten und zweiten Faches.

Tab. 4.4: DIS31: "Ich wünsche mir eine Aufwertung durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches, der beruflichen Fachrichtung, des ersten nicht vertieften Faches, des ersten vertieften Faches, der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie."

(siehe folgende Seite)

Wir sehen insgesamt ein ausgewogenes Bild: 43,8% der Befrag-

Tab. 4.4: DIS31: "Ich wünsche mir eine Aufwertung durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches, der beruflichen Fachrichtung, des ersten nicht vertieften Faches, des ersten vertieften Faches, der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|-------|
| ja | 12,3% | 23,3% | 22,4% | 33,3% | 13,0% | 43,5% | 20,1% |
| eher ja | 27,4% | 23,3% | 14,3% | 30,3% | 22,2% | 30,5% | 23,7% |
| weiß nicht | 16,5% | 12,3% | 32,7% | 9,1% | 4,6% | 13,0% | 13,3% |
| eher nein | 8,2% | 12,3% | 10,2% | 3,0% | 14,8% | 0,0% | 10,3% |
| nein | 35,6% | 28,8% | 20,4% | 24,3% | 45,4% | 13,0% | 32,6% |
| n | 73 | 73 | 49 | 33 | 108 | 23 | 359 |
| C = .371 | | | | | | p = .001 | |
| V = .2 | | | | | | hs | |

ten aller Lehrämter sind für eine Vermehrung der Semesterwochenstunden, 42,9% dagegen. Auffällig ist die starke Polarisierung. Mit einer Ausnahme sind die neutralen Äußerungen relativ gering, wohingegen bei einigen Lehrämtern die extremen Votierungen ungewöhnlich deutlich ausfallen. Greifen wir die Lehrämter Berufsschule, Gymnasium und Sonderschule heraus. Während wir beim Lehramt Gymnasium eine ablehnende Mehrheit konstatieren (der allerdings eine kräftige Minderheit gegenübersteht), ist die Tendenz bei den Lehrämtern Berufsschule und Sonderschule genau umgekehrt. Dort sind es 63,6% bzw. 74%, die der Frage zustimmen (allerdings gibt es auch dort eine Minderheit auf dem entgegengesetzten Extrempol, die nicht vernachlässigt werden darf). Bei den übrigen Lehrämtern finden wir mehr oder weniger gleichmäßige Antwort-

verteilung.

Bei der Frage nach der Aufwertung des fachdidaktischen Teiles des zweiten Faches durch Vermehrung der Semesterwochenstunden (DIS33) ist die Tendenz ähnlich. Hier sind nur die Lehrämter Realschule, Berufsschule und Gymnasium betroffen. Wir finden wieder einen hochsignifikanten Unterschied. Während das Lehramt Gymnasium mehrheitlich gegen eine Vermehrung der Semesterwochenstunden ist, zeigen Realschule und Berufsschule leichte Zustimmung ("mehr oder weniger dafür": GY 33,6%, RS 36,7%, BS 42,4%; "mehr oder weniger dagegen": GY 65,1%, RS 30,6%, BS 36,3%). Zu beachten ist wieder die deutliche Polarisierung bei diesen Lehrämtern. Außerdem ist daran zu erinnern, daß es sich beim Gymnasium um ein vertieft zu studierendes Fach handelt, bei Realschule um ein nicht vertieft zu studierendes Fach sowie bei Berufsschule um das Studium einer beruflichen Fachrichtung im Umfang eines vertieft zu studierenden Faches. Auch daraus mögen Unterschiede bei der Beantwortung im Vergleich zu DIS31 resultieren.

Eine Aufwertung des fachdidaktischen Teils des ersten Faches durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine wünschen sich jedoch nur sehr wenige Studenten. Bei den Fächern sind es insgesamt über 70% aller Befragten, die mit "nein" oder "eher nein" antworten. Deutlicher ist das Nein bei den Fächergruppen DID, SLG und GWS als bei MN, SMK und PPT.

Gegen eine Aufwertung des fachdidaktischen Teiles des zweiten Faches durch mehr Scheine (DIS45) wenden sich die meisten Befragten (Q 3-5-5). Sehr signifikant unterscheidet sich Realschule mit einer schwächeren Ablehnung von Berufsschule und Gymnasium mit einer weitaus stärkeren.

Eine Reduzierung der Semesterwochenstundenzahl im fachdidaktischen Teil des ersten Faches (DIS37) wird generell abgelehnt, und zwar von allen Lehrämtern (Q 3-5-5). Die Unterschiede sind sehr signifikant. Die denkbar stärkste Ablehnung erfolgt bei Sonderschule (Q 5-5-5). Beim Lehramt Gymnasium, das die schwächste Ablehnung zeigt, liegen die Quartile bei Q 3-5-5.

Auch bei den Fächern ist diese ganz eindrucksvolle Ablehnung sichtbar, wobei die Fächergruppen MN, GWS und SLG in ihrer Ablehnung noch übertroffen werden von SMK, PPT und DID (hs). Auch im zweiten Fach wird eine Reduzierung der Semesterwochenstunden im fachdidaktischen Teil nicht gewünscht (DIS39). Wir wollen uns nun den Fächergruppen zuwenden, die von den Kandidaten für die Lehrämter Grundschule, Hauptschule und Sonderschule zu studieren waren. Hier gibt es zwei Gruppen. Einmal die Didaktik der Grundschule, die drei Didaktikfächer sowie zusätzliche grundschulspezifische Studien (Grundschulpädagogik etc.) umfaßt, sowie die Didaktiken einer Fächergruppe einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen der Hauptschule, die lediglich drei Didaktikfächer enthält, die in größerem Umfang als im Bereich der Grundschule zu studieren sind. In der Bilanz entspricht in etwa jede dieser Fächergruppen im Hinblick auf Umfang und Anforderungen einem nicht vertieft zu studierenden Fach. Studierende für das Lehramt an Sonderschulen konnten wahlweise Didaktik der Grundschule oder die Fächergruppe der Hauptschule in ihr Studienprogramm als "zweites Fach" aufnehmen.

Die Ergebnisse mehrerer Items (DIS22, 28, 34, 40 und 46) machen deutlich, daß etwa die Hälfte der Befragten die Semesterwochenstundenzahl für reichlich bemessen hält. In der Gesamtheit sind es 49,1%, die mehr oder minder stark zustimmen, die angehenden Sonderschullehrer auffällig stark (78,2%).

Die Anzahl der verpflichtenden Scheine im genannten Zusammenhang wurde von einer Mehrheit ebenfalls als reichlich bezeichnet: Insgesamt stimmten 57,5% mehr oder minder stark zu. Auch hier war die Zustimmung beim Lehramt für Sonderschulen überdurchschnittlich hoch (63,6%). Nicht oder eher nicht als reichlich empfanden 16,4% Grundschul-, 29,2% Hauptschul- und 18,2% Sonderschulabsolventen die verpflichtenden Scheine. Verwunderlich ist es aufgrund der bisherigen Ergebnisse nicht, daß eine Aufwertung der Didaktik der Grundschule bzw. der Fächergruppe der Hauptschule durch Vermehrung der

Semesterwochenstunden kaum erwünscht ist (47,6% brachten dies stärker oder schwächer zum Ausdruck). Am deutlichsten wandten sich wiederum die Kandidaten für das Lehramt an Sonderschulen gegen die Vermehrung der Semesterwochenstunden (81%; dafür stimmten lediglich 4,5%).

Eine Reduzierung der Semesterwochenstunden kommt für etwa zwei Drittel der Befragten allerdings nicht in Frage (65,4% antworteten mit "nein" oder "eher nein"). Lediglich beim Lehramt an Sonderschulen läuft die Tendenz auf eine leichte Zustimmung hinaus (ss).

Deutlich ist die Ablehnung zusätzlicher verpflichtender Scheine in den betreffenden Lehramtsstudiengängen. Dabei unterscheiden sich auch hier die Lehrämter Sonderschule vs. Grundschule und Hauptschule hochsignifikant. 95,6% der angehenden Sonderschullehrer signalisieren mit "nein" und "eher nein" Ablehnung, die Gesamtzahl aller Befragten lediglich mit 74,9%. Eine Reduzierung der Anzahl verpflichtender Scheine in Didaktik der Grundschule bzw. der Fächergruppe der Hauptschule ist von der Mehrheit der Befragten nicht erwünscht (57,7% antworteten ablehnend). Beim Lehramt für Hauptschulen ist die Ablehnung überdurchschnittlich deutlich (64,3%).

Interessant in diesem Zusammenhang mag die Frage sein, ob nach Meinung der Absolventen fachdidaktische Kenntnisse in ausreichendem Maße vermittelt worden seien (Item KOMP2). Dies war offensichtlich nicht der Fall, denn etwa zwei Drittel der Befragten aus allen Lehrämtern gaben an, daß ihnen fachdidaktische Kenntnisse während des Studiums nicht in ausreichendem Maße vermittelt worden seien. Hochsignifikant unterscheiden sich dabei zwei Gruppen: Deutliche Ablehnung finden wir zwar auch bei den Lehrämtern für Haupt-, Grund- und Realschulen, weitaus stärkere jedoch bei den Lehrämtern für Berufliche Schulen, Gymnasien und Sonderschulen. Dort beklagt man besonders stark nicht hinreichende fachdidaktische Kenntnisse. Das Ergebnis scheint deswegen plausibel, weil die Lehrämter mit dem stärksten negativen Votum (Berufsschule, Gymnasium und Sonderschule) diejenigen sind, die ein vertieft zu stu-

dierendes Fach im Studienprogramm haben, für das bei den Lehrämtern an Berufsschulen und Gymnasien nur eine geringe Zahl von fachdidaktischen Semesterwochenstunden vorgesehen ist. Wenn wir die Ergebnisse nach den Fächern aufschlüsseln, so stellt sich heraus, daß die Fächergruppe MN mit 73,5% Ablehnung an der Spitze steht, daß aber auch PPT (64,3%) und DID (65,2%) ein sehr deutliches negatives Votum abgegeben haben. Erstaunlich ist, daß auch die Fächergruppe DID so stark ablehnend votiert, da ja in den Didaktikfächern in breitem Umfang fachdidaktische Kenntnisse vermittelt werden könnten. Doch zeigt sich bei näherem Hinsehen, daß sich hier mit Abstand wenige ehemalige Studierende extrem negativ äußern und im Gegensatz zu den anderen Lehrämtern moderater ablehnen (die Hälfte davon votierte mit "eher nein"). Die Aussage der Didaktikgruppe wäre folglich so zu interpretieren, daß die Studierenden der Fächergruppe DID zwar bereits relativ viel fachdidaktische Kenntnisse erworben haben, diese jedoch für noch ergänzungsbedürftig halten oder, in einer anderen Variante, daß unter Umständen in den didaktischen Lehrveranstaltungen nicht diejenigen Kenntnisse vermittelt worden sind, die die Studierenden für notwendig gehalten und erwartet hatten. In keiner Fächergruppe wurde eine Mehrheit erkennbar, die die vermittelten fachdidaktischen Kenntnisse für ausreichend hält.

Wir haben gesehen, daß weder in einer Fächergruppe noch in einem Lehramt eine Mehrheit registriert werden konnte, die die während des Studiums vermittelten fachdidaktischen Kenntnisse für ausreichend hält. Auf der anderen Seite erkannten wir aufgrund der oben bereits interpretierten Befragungsergebnisse, daß der Anteil derjenigen Studierenden, die eine Aufwertung fachdidaktischer Studien durch Ausdehnung des Kontingents an Semesterwochenstunden und Leistungsnachweisen für notwendig hält, geringer ist, als der Anteil derjenigen, die notwendige fachdidaktische Kenntnisse noch vermissen. Hier scheint ein Widerspruch zu liegen. Doch finden wir zwei Interpretationsmöglichkeiten. Auf der einen Seite machen wir

die Erfahrung, daß die befragten Absolventen generell wenig dazu neigen, größere Veränderungen im Hinblick auf die organisatorische Struktur des Studiums zu fordern (mehr oder weniger Scheine, Erhöhung oder Reduzierung der Semesterwochenstunden). Dies mag damit zusammenhängen, daß sie sich u.U. noch zu sehr befangen fühlen, als daß sie derart gravierende strukturelle Änderungen schon im einzelnen durchdacht hätten. Auf der anderen Seite könnte die Diskrepanz auch so erklärt werden, daß zwar der Umfang der einzelnen Studienanteile weitgehend akzeptiert wird, jedoch andere Inhalte gewünscht werden. Auf diesen Aspekt werden wir im übernächsten Abschnitt noch im einzelnen eingehen.

Zunächst ist festzuhalten, daß ca. zwei Drittel aller Absolventen die während des Studiums vermittelten fachdidaktischen Kenntnisse für nicht ausreichend halten. Diese Klage wurde besonders klar artikuliert innerhalb der Lehrämter Berufsschule, Gymnasium und Sonderschule. Im Gegensatz zum recht eindeutigen Meinungsbild bei den Fragen nach fachwissenschaftlichen Studien finden wir im Bereich der Fachdidaktiken weit aus differenziertere Stellungnahmen. Zwar gibt es auch im Bereich der Fachdidaktik Anzeichen dafür, daß auch hier ein Teil der Studenten die Semesterwochenstunden und Leistungsnachweise für reichlich hält, und deswegen gegen eine Erhöhung sowohl der Semesterwochenstunden als auch der fachdidaktischen Scheine Stellung nimmt. Im Gegensatz zum Bereich der Fachwissenschaft finden wir hier jedoch, daß verschiedene Lehrämter mehrheitlich die fachdidaktischen Studien im Hinblick auf Umfang und Anspruch nicht für reichlich bemessen halten (besonders Lehramt für Gymnasien) und daß eine Erhöhung der Semesterwochenstunden für notwendig gehalten wird (insbesondere Realschule, Berufsschule, Hauptschule und Sonderschule). Eine Reduzierung sowohl der Semesterwochenstunden als auch der Scheine wird dementsprechend mit außerordentlicher Entschiedenheit abgelehnt, und zwar von allen Lehrämtern. Die geschilderten Ergebnisse, die aus den Fächern

gezogen sind (betroffen sind alle Lehrämter), unterscheiden sich von denen, die aus den (Didaktik-) Fächergruppen gewonnen wurden (betroffen sind die Lehrämter Grundschule, Hauptschule, Sonderschule). Hier hält etwa die Hälfte der Befragten die Semesterwochenstundenzahl für reichlich, mehr noch die Anzahl der Scheine. Auch hier wird von zwei Dritteln der Befragten eine Reduzierung abgelehnt (lediglich beim Lehramt an Sonderschulen findet sich eine leichte Zustimmung). Auffällig ist hier das Lehramt an Sonderschulen, das mit großer Eindeutigkeit eine Aufwertung ablehnt und die Scheinanzahl und Semesterwochenstundenzahl für sehr hoch hält.

Das heißt generell, daß viele Studierende einer Aufwertung der fachdidaktischen Studien zustimmen würden, auch wenn sich dadurch zwangsläufig die Studienzeit verlängern würde und höhere Anforderungen damit verbunden wären. Die Diskrepanz zwischen der artikulierten Unzufriedenheit mit dem Umfang fachdidaktischer Studien und dem weniger stark vorgetragenen Wunsch nach Ausweitung läßt sich unter Umständen auch dahingehend interpretieren, daß viele Studierende andere fachdidaktische Inhalte für notwendig halten. Für diese Interpretation spricht auch die Tatsache, daß etwa zwei Drittel der Befragten aus allen Lehrämtern ihre fachdidaktischen Kenntnisse als nicht hinreichend darstellen.

4.5 Umfang und Anspruch der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienteile

Wie wir bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit gesehen haben, war es bei der Konzipierung der neuen bayerischen Lehrerausbildung ein Grundgedanke, im Bereich der Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen die fachwissenschaftliche Komponente zu verstärken und auf der anderen Seite beim Lehramt für Gymnasien erziehungswissenschaftliche Elemente zu berücksichtigen. Dies lief im Ergebnis darauf hinaus, daß die erziehungswissenschaftlichen Anteile, z.B. bei den Lehrämtern Grund-, Haupt- und Sonderschule, stark gekürzt wurden (z.B. in Pädagogik und Schulpädagogik von 26 Semesterwochenstunden auf zehn) und auf der anderen Seite auch die Studenten für das Lehramt an Gymnasien eine pädagogische und eine psychologische Prüfung abzulegen hatten - ebenso wie die Studierenden aller übrigen Lehrämter. Um es um der Klarheit willen noch einmal zu wiederholen: Die sogenannten erziehungswissenschaftlichen Studien umfassen für das gymnasiale Lehramt Pädagogik und Psychologie. (Unter Pädagogik werden die Fächer Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik verrechnet, die getrennt gelehrt - jedoch bei der Zumessung der Richtzahlen sowie bei der Prüfung als ein Fach gelten.) Die nichtgymnasialen Lehrämter haben zusätzlich zwei Wahlpflichtfächer als Bezugswissenschaft innerhalb des EWS-Bereichs: ein Fach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich (Politikwissenschaft, Soziologie, Volkskunde) sowie entweder Theologie oder Philosophie (berufliche Lehrämter haben statt Theologie und Philosophie Berufs- und Arbeitskunde). Als Richtzahlen für das Studium sind für Pädagogik und Psychologie mindestens je sechs Semesterwochenstunden für das gymnasiale Lehramt - je etwa zehn für die nichtgymnasialen Lehrämter vorgegeben. Die Wahlpflichtfächer sollen laut LPOI mit je sechs Semesterwochenstunden von den Studierenden wahrgenommen werden. In jedem Wahlpflichtfach ist die erfolgreiche Teilnahme an mindestens vier Semesterwochenstunden nachzuweisen. In Pädagogik

und Psychologie sind keine derartigen Nachweise erforderlich. Die Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren in diesen Fächern ist in das freie Ermessen der Studierenden gestellt. Die Vorbereitung auf die obligatorische Prüfung in Pädagogik und Psychologie kann also auch autodidaktisch erfolgen. In den Wahlpflichtfächern findet keine Prüfung im Rahmen der LPOI statt. Da auch das Gewicht der Noten innerhalb der Examensnote relativ gering ist (Realschule, Grundschule, Hauptschule jeweils 1/9; Berufsschule, Sonderschule 2/25; Gymnasium 1/25 der Gesamtnote - je Fach), ist festzustellen, daß Pädagogik und Psychologie von der Prüfungsordnung her eine Randstellung einnehmen.

Entsprechend dieser Ausgangslage ist es nicht erstaunlich, wenn die Mehrheit der Probanden die Frage, ob die Semesterwochenstunden im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich reichlich bemessen seien, verneint. Auffällig ist allerdings, daß die einzelnen Lehrämter hochsignifikant unterschiedlich votieren. So sind die Absolventen der Lehramtsstudiengänge für Grundschulen und Sonderschulen mehrheitlich der Auffassung, daß die Semesterwochenstunden im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich reichlich bemessen seien, wohingegen die übrigen Lehrämter (Hauptschule, Berufsschule, Realschule, Gymnasium) sich entgegengesetzt äußern. Die größten Unterschiede finden sich zwischen Sonderschule und Gymnasium (SS Q 1-2-3, GY Q 2-4-5). Hinzuweisen ist auf die Verteilung beim Lehramt für Gymnasien. Dort taucht mit Regelmäßigkeit eine signifikante Minderheit auf, die rein fachwissenschaftlich orientiert ist und berufswissenschaftliche Studien nicht für notwendig hält. Das Gesamtergebnis ist in dieser Form deswegen nicht überraschend, weil die Lehrämter Sonderschule und Grundschule im anderen Zusammenhang bereits durch obligatorische Studien in Grundschulpädagogik bzw. Sonderpädagogik ein größeres Ausmaß an erziehungswissenschaftlichen Studien zu absolvieren hatten. Dies trifft mit wenigen Ausnahmen für die übrigen Lehrämter nicht zu (Ausnahmen wären: Studierende des Lehramts an Be-

rufsschulen mit dem Fach Sozialpädagogik, sowie Studierende, die Schulpsychologie oder einen Beratungsschwerpunkt studieren). Der Aufbruch nach Fächern zeigt, daß nur die Fächergruppe DID die Frage eher bejaht, während alle anderen klar verneinen (hs). Auffällig ist höchstens, daß ein Großteil der Fächergruppe PPT die Semesterwochenstunden nicht für reichlich bemessen hält (Q 2-4-5).

Die nächste Frage (DIS29) befaßte sich wiederum mit den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien und stellte zur Diskussion, ob die Anzahl verpflichtender Scheine in den fraglichen Studienbereichen reichlich bemessen sei. Nun wissen wir, daß in den Fächern Pädagogik und Psychologie keine Scheine vorgelegt werden müssen, sondern lediglich bei den sogenannten Bezugswissenschaften. Die Bezugswissenschaften sind allerdings nur von den nichtgymnasialen Lehrämtern zu studieren.

Absolventen der Lehrämter Hauptschule und Gymnasium vertreten die Auffassung, daß die Anzahl verpflichtender Scheine im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich nicht ausreichend ist, mit besonderer Deutlichkeit (Gymnasium 56,7% mehr oder minder stark). Angehörige der Lehrämter an Grund-, Berufs- und Sonderschulen sind dagegen der Meinung, daß die Anzahl verpflichtender Scheine eher reichlich bemessen sei. Bei den Fächern verhielten sich die ehemaligen Studierenden der Gruppen DID und SLG eher unentschieden, während bei den übrigen Fächern die Zahl der Scheine für nicht reichlich bemessen angesehen wurde.

Wünschen nun die Absolventen eine Aufwertung der Fächer im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teil durch eine Erhöhung der Semesterwochenstunden?

Hier plädieren lediglich die Absolventen für das Lehramt an Hauptschulen für eine Aufwertung durch mehr Semesterwochenstunden. Unentschieden zeigen sich die Absolventen des Lehramts an Berufsschulen, während die übrigen Lehrämter eine Vermehrung nicht für erwünscht halten (ss). Bei den Fächern war es die Fächergruppe DID, die die entschiedenste Ablehnung

aussprach ("nein" und "eher nein" 72,7%). Auch MN und SLG urteilten eher abschlägig. Die übrigen Fächer zeigten eine leichte Tendenz zur Ablehnung. Studierende der Fächergruppe PPT verteilten in gleichem Umfang ablehnende und zustimmende Voten.

Eine Reduzierung der Anzahl verpflichtender Scheine im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich wünschten nur die Absolventen des Lehramts an Sonderschulen. Alle anderen Lehrämter lehnen eine Reduzierung ab, am stärksten Hauptschule und Gymnasium, wobei die ehemaligen Gymnasiallehramtsstudenten ohnehin keine offiziellen Scheine vorzulegen hatten und deswegen eine Reduktion schlechterdings unmöglich wäre. Auch der Aufbruch nach Fächern ergab die gleiche Tendenz, wobei zwischen den Fächern nur Unterschiede der Intensität der Ablehnung zu verzeichnen waren, die sich aber in engen Grenzen hielten. Auch eine Aufwertung durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine wird von den Befragten durch die Bank abgelehnt (65,6% aller Befragten antworteten mit "nein" oder "eher nein").

Nur diejenigen Lehrämter, die umfangreiche erziehungswissenschaftliche Studien in Form von Sonderpädagogik (Sonderschule) und Grundschulpädagogik (Grundschule) zu absolvieren haben, halten die erziehungswissenschaftlichen Studien des EWS-Bereiches für reichlich. Eine Reduzierung von Leistungsnachweisen fordern jedoch mehrheitlich nur angehende Sonderschullehrer. Dies ist bei allen anderen Lehrämtern nicht der Fall. Ein beachtlicher Teil der Befragten, insbesondere der angehenden Haupt- und Gymnasiallehrer, hält die vorgesehenen Scheine nicht für ausreichend.

Eine Erhöhung der Semesterwochenstundenzahl wird explizit von der Mehrheit der zukünftigen Hauptschullehrer gefordert.

5. PRAKTIKA UND PRAXISBEZOGENHEIT IM STUDIUM

(WERNER SACHER)

5.1 Die Praktika

5.1.1 Rechtliche Vorgaben

Die Studierenden aller Lehrämter haben ein *studienbegleitendes Praktikum* bei Praktikumslehrern abzuleisten, die auf Vorschlag der Bezirksregierungen bzw. der Ministerialbeauftragten vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus ernannt werden. Dieses studienbegleitende Praktikum bezieht sich auf eines der studierten Fächer, d.h. es ist ein fachdidaktisches Praktikum.

Studierende für das Lehramt an Grund- und an Hauptschulen haben ferner ein *zusätzliches studienbegleitendes Praktikum* gleicher Organisationsstruktur zu absolvieren.

Mit Ausnahme der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien ist von allen Lehramtsstudenten ein *schulpädagogisches Blockpraktikum* sowie ein *fachdidaktisches Blockpraktikum* während der vorlesungsfreien Zeit über einen Zeitraum von je zwölf Tagen (seit dem Herbst 1985 von je 15 Tagen) abzuleisten. Studierende für das Lehramt an Gymnasien haben dafür ein 18-tägiges *Blockpraktikum* mit sowohl allgemeineren schulpädagogischen als auch fachdidaktischen Zielsetzungen.

Während Grund- und Hauptschulstudenten alle Praktika unter der Betreuung von eigens bestellten Praktikumslehrern an Schulen in der Nähe des Hochschulortes absolvieren, verbringen Studierende der übrigen Lehrämter die Blockpraktika bei vom Direktor der Schule von Fall zu Fall damit betrauten Klassenleitern an öffentlichen Schulen des betreffenden Lehramtes, meist in unmittelbarer Nähe des Heimatortes. Auf diese unterschiedliche Intensität der Betreuung wird im folgenden

häufiger Bezug zu nehmen sein.

Studierende des Lehramtes an Beruflichen Schulen und des Lehramtes an Sonderschulen haben außerdem ein sog. *gelenktes Berufspraktikum* (zwölf Monate, davon nach Möglichkeit drei Monate vor Aufnahme des Studiums) bzw. ein *Sozialpraktikum* (vier Wochen vor Studienbeginn) in außerschulischen Institutionen abzuleisten. Auch hier ist nur eine lockere Supervision durch von der jeweiligen Institution beauftragte Fachkräfte gegeben.

Für Studierende des Lehramtes an Sonderschulen schreibt die LPOI außerdem noch ein *studienbegleitendes sonderpädagogisches Praktikum* vor, dessen Organisations- und Betreuungsstruktur derjenigen der studienbegleitenden Praktika entspricht. In dieser Untersuchung wurde angesichts der geringen Zahl von Absolventen des Studienganges Lehramt an Sonderschulen auf die Erhebung von Daten zum sonderpädagogischen Praktikum verzichtet. Wegen des geringen Rücklaufs aus den betreffenden Lehrämtern sind übrigens auch die Aussagen zum Sozialpraktikum und zum gelenkten Berufspraktikum mit erheblichen Unsicherheiten behaftet.

5.1.2 Allgemeine Beurteilung der Praktika

Fragestellungen:

Durch die Items PRA7 bis PRA9, PRA12, PRA15 und PRA19 bis PRA24 sollte geprüft werden, inwieweit die allgemeine Organisationsstruktur der Praktika problematisch oder unproblematisch ist.

Im Hinblick auf die relativ flexiblen Zeitvorgaben für den Termin der Ableistung einzelner Praktika (der LPOI und entsprechender Bestimmungen in den jeweiligen Organisationsverordnungen) ist zu vermuten, daß die zeitliche Anordnung der Praktika nach den Bedürfnissen der Studierenden erfolgen kann. Mit Bezug auf die vor allem von der Grund- und Hauptschullehrerschaft immer wieder beklagte Beschneidung der

Praktika wird die Hypothese geprüft, daß die Effektivität der Praktika mit ihrer Dauer korreliere. In diesem Zusammenhang ist auch zu untersuchen, inwieweit einem am Studienbeginn abgeleisteten Praktikum tatsächlich jene Schlüsselrolle zukommt, die man ihm oftmals zuschreibt. Weiterhin ist zu prüfen, ob die unterschiedlichen Formen des zusammenhängenden Blockpraktikums in der vorlesungsfreien Zeit einerseits und des allwöchentlich nur einen Halbtage umfassenden studienbegleitenden Praktikums andererseits einander in ihren Vorzügen und Nachteilen ergänzen oder ob sich eine der beiden Organisationsformen besser bewährt hat. Aufgrund vielfacher Klagen in der Lehrerpresse muß zunächst auch davon ausgegangen werden, daß die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Studienteilen und den Praktika nicht hinreichend eng genug sind.

Hinsichtlich der Betreuung durch die Praktikumslehrer erwarten wir eine günstigere Beurteilung vor allem der Blockpraktika durch Studierende des Lehramtes an Grund- und an Hauptschulen, da nur diese auch die Blockpraktika bei eigens bestellten Praktikumslehrern ableisten.

Ergebnisse:

Die zeitliche Verteilung der Praktika über die Studienzeit ist offensichtlich in der Tat unproblematisch. Sowohl das Item PRA7, die einzelnen Praktika folgten zu dicht aufeinander, als auch das korrespondierende (PRA8), der Abstand zwischen den verschiedenen Praktika sei zu groß, wurde überwiegend verneint (von 87,5% bzw. 77,5%), und zwar ohne daß sich signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrämtern nachweisen ließen.

Uneinheitlich sind die Meinungen über Item PRA15, ob die Effektivität der Praktika von ihrer Dauer abhängen (19,8%, 23,7%, 15,0%, 18,7%, 22,8%; M=3). Studierende für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen stimmen insgesamt eher zu, während Studierende der übrigen Lehrämter

eher verneinen ($V=0.38$; hs). Da zumindest die Praktika für Grund- und Hauptschulstudenten ausnahmslos bei von den Bezirksregierungen eigens ernannten qualifizierten Praktikumslehrern abgeleistet werden, dürfte hier unerschwerlich auch eine Beziehung zwischen Effektivität der Praktika und Intensität der Betreuung im Spiel sein.

Diese Beziehung könnte auch plausibel machen, wieso bei insgesamt neutraler, jedoch ebenfalls breit streuender Aussage-tendenz (24,8%, 22,0%, 24,8%, 11,8%, 16,6%; $M=3$) Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten dem Item PRA9, ein am Studienbeginn absolviertes Praktikum ermögliche eine unbefangene Begegnung mit der Schulwirklichkeit, überwiegend zustimmen, während die Studierenden der übrigen Lehrämter dies eher verneinen ($V=0.27$; hs). Möglicherweise ist die als "unbefangen" erlebte Begegnung mit der Schulwirklichkeit doch bereits eine stillschweigend von den Praktikumslehrern angebahnte.

Eine wechselseitige Ergänzung von Blockpraktika und studienbegleitenden Praktika (Item PRA12) nahmen die Probanden nicht wahr. Vielmehr antworteten sie insgesamt eher neutral ($M=4$), allerdings mit bemerkenswert breiter Streuung (9,0%, 19,0%, 31,9%, 20,7%, 19,3%).

Überwiegend Schwierigkeiten bereitet es offenbar, Zusammenhänge zwischen dem Lehrangebot der Universität und den Erfahrungen in der Praxis herzustellen. Das entsprechende Item PRA24 wurde von der Mehrzahl bejaht (59,9%; $M=2$), und zwar ohne daß sich signifikante Unterschiede zwischen den Lehrämtern zeigten.

Daß die Betreuung durch eigens mit dieser Funktion betraute Praktikumslehrer von großer Bedeutung für die Ergiebigkeit der Praktika ist, wird vor allem an drei Fragen deutlich:

Bei im ganzen neutraler Antworttendenz ($M=3$) stimmen Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten eher zu, von den Praktikumslehrern viel gelernt zu haben (PRA19), während die Studierenden der übrigen Lehrämter diese Aussage mehrheitlich

zurückweisen (V=0.33; hs):

Tab. 5.1: PRA19: "Von den Praktikumslehrern habe ich viel gelernt."

| | GS/HS/SS | RS/BS/GY | |
|------------|----------|----------|-------|
| ja | 16 | 19 | |
| eher ja | 66 | 33 | |
| weiß nicht | 50 | 60 | n=351 |
| eher nein | 18 | 40 | |
| nein | 9 | 40 | |

Bei insgesamt mittlerer Antworttendenz, jedoch breiter Streuung (12,8%, 27,5%, 29,2%, 16,9%, 13,6%; M=3) sind Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten mehrheitlich der Meinung, aus Gesprächen mit den Praktikumslehrern bedeutsame Erkenntnisse für die eigene Schulpraxis gewonnen zu haben (PRA23), während Studierende der übrigen Lehrämter diese Aussage eher zurückweisen (V=0.27; hs):

Tab. 5.2: PRA23: " Aus Gesprächen mit Praktikumslehrern habe ich bedeutsame Erkenntnisse für meine Schulpraxis gewonnen."

| | GS/HS/SS | RS/BS/GY | |
|------------|----------|----------|-------|
| ja | 23 | 23 | |
| eher ja | 59 | 40 | |
| weiß nicht | 57 | 48 | n=360 |
| eher nein | 19 | 42 | |
| nein | 11 | 38 | |

Praktikumslehrer wurden im allgemeinen als kompetent empfunden (PRA22; M=2). Dabei erkannten jedoch Studierende für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen ihren Praktikumslehrern etwas mehr Kompetenz zu als diejenigen anderer Lehrämter ($\phi=0.14$; s).

Überwiegend bejaht bis neutral beantwortet wurde das Item PRA20, daß man seine Probleme mit den Praktikumslehrern besprechen konnte (79,8%; M=2). Möglichkeiten, eigene Lehrerfahrungen zu machen (PRA21), gaben die weitaus meisten Praktikumslehrer (83,7%; M=2). Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrämtern zeigten sich bei diesen Fragen nicht.

Somit ergibt sich vorerst, daß der zeitliche Organisationsrahmen sowie Umfang und Anzahl der Praktika insgesamt angemessen sind. Ob die Form des Blockpraktikums oder diejenige des studienbegleitenden Praktikums vorzuziehen ist oder ob beide einander sinnvoll ergänzen, bedarf einer näheren Prüfung. Jedenfalls scheint die Effektivität der Praktika keine unmittelbare Funktion ihrer quantitativen Bemessung zu sein. Defizitär ist die Beziehung der Praktika zu den theoretischen Ausbildungselementen des Studiums. Soweit sich in den Antworten auf wenige pauschal gestellte Fragen die Betreuungssituation im Praktikum zutreffend widerspiegelt, stellt sich diese in den Studiengängen für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Sonderschulen erwartungsgemäß günstiger dar.

5.1.3 Spezifische Aspekte

5.1.3.1 Umfang und Zahl

Fragestellungen:

Hier legen sich verschiedene Vermutungen nahe:

- Eine Vermehrung und größere zeitliche Ausdehnung könnte überwiegend von jenen Lehrämtern gewünscht werden, in

deren Ausbildungstradition Praktika auch vor der Lehrer- bildungsreform von 1977/1978 schon eine größere Rolle spielten, also von Studierenden des Lehramtes an Grund- und Haupt-, z.T. auch an Sonderschulen. Umgekehrt könnte man den Wunsch nach einer Reduzierung und Verkürzung der Praktika von jenen Studiengängen erwarten, für welche die Praktika in der von der LPOI vorgeschriebenen Form ein Novum sind, also von Studierenden des Lehramtes an Real- schulen und an Gymnasien, z.T. auch von Studierenden des Lehramtes an Beruflichen Schulen.

- Der Wunsch nach einer Reduzierung bzw. die Ablehnung einer Vermehrung der schulischen Praktika (Das zwölf- monatige gelenkte Berufspraktikum des Lehramtes an Be- ruflichen Schulen und das vierwöchige Sozialpraktikum des Lehramtes an Sonderschulen sind keine schulischen Prak- tika!) müßte eher von jenen Lehramtsstudiengängen ge- äußert werden, die durch solche Praktika als saturiert gelten können, also von Studierenden des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen, vielleicht auch an Sonderschu- len.
- Ferner kann man einen Zusammenhang zwischen der Intensi- tät der Betreuung und der Einstellung zu Zahl und Umfang der Praktika erwarten. Danach müßten Grund- und Haupt- schulstudenten eine positivere Einstellung haben.

Ergebnisse:

Hinsichtlich einer *Vermehrung einzelner Praktika* ist z.T. eine Polarisierung des Meinungsbildes zu verzeichnen:

Bei den schulpädagogischen (PR1) und fachdidaktischen (PR26) Blockpraktika zeigen sich neutrale bis mäßig zustimmende Antwort-Tendenzen. Jedoch äußern Grund- und Hauptschulstuden- ten sich positiver als Studierende anderer Lehrämter ($V=0.37$; hs bzw. $V=0.24$; ss).

Eine Vermehrung der studienbegleitenden Praktika (PR51) wird tendenziell positiv beurteilt ($M=2$), jedoch stimmen Grund-,

Haupt- und Sonderschulstudenten weniger häufig zu als die übrigen ($V=0.15$; s).

Entsprechend zurückhaltend äußern Grund- und Hauptschulstudenten sich in der Gesamttendenz auch zu einer Vermehrung der zusätzlichen studienbegleitenden Praktika (PR76), wobei allerdings eine Polarisierung des Meinungsbildes unübersehbar ist (30,5%, 15,6%, 14,9%, 8,5%, 30,5%; $M=3$).

Gymnasialstudenten lehnen eine Vermehrung der Blockpraktika (PR101) eher ab ($M=4$), und zwar stärker als dies die Studierenden anderer Lehrämter hinsichtlich der fachdidaktischen Blockpraktika tun ($V=0.244$; ss):

Tab. 5.3: Vergleich der Items PR1, PR26, PR51, PR76 und PR101: "Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden."

| | Block- Praktikum (Gy) | fachdidakt. Block-Pr. (andere Lehrämter) | |
|------------|-----------------------------|--|---------|
| ja | 26 | 102 | |
| eher ja | 19 | 46 | |
| weiß nicht | 7 | 29 | $n=350$ |
| eher nein | 11 | 17 | |
| nein | 45 | 48 | |
| | $n=108$ | $n=242$ | |

Ziemlich einhellig abgelehnt wird auch eine Vermehrung der gelenkten Berufspraktika (PR125) von den Studierenden des Lehramtes an Beruflichen Schulen (23 verneinende oder eher verneinende Äußerungen von 27), was angesichts der ohnehin zwölfmonatigen Dauer dieser Praktika kaum anders zu erwarten war.

Ziemlich uneinheitlich ist das Meinungsbild hinsichtlich einer Verlängerung des schulpädagogischen (PR2) und des fachdidaktischen Blockpraktikums (PR27). Im ersten Falle ist die Antworttendenz neutral (M=3), im letzteren leicht positiv (M=2). Bei beiden Items streuen die Meinungen jedoch sehr breit, und es gibt ganz offensichtlich jeweils eine starke Gruppe von Befürwortern und von Gegnern einer Verlängerung (32,4%, 16,6%, 7,7%, 7,7%, 35,6% bzw. 37,7%, 20,5%, 9,8%, 7,4%, 24,6%). Ferner zeigen sich beide Male vergleichbare signifikante Unterschiede zwischen Grund- und Hauptschulstudenten einerseits und den Studierenden der übrigen Lehrämter andererseits (V=0.40; hs bzw. V=0.29; hs).

Vergleichbare Antwort-Tendenzen mit einer ähnlichen Polarisierung des Meinungsbildes lassen sich hinsichtlich einer Verlängerung des studienbegleitenden Praktikums (PR52) (Z=3, Q1=2, Q3=5) und des zusätzlichen studienbegleitenden Praktikums (PR77) beobachten. Beim studienbegleitenden Praktikum zeichnet sich insgesamt noch eine neutrale Antwort-Tendenz ab (23,8%, 13,0%, 13,4%, 9,2%, 40,6%; M=3), beim zusätzlichen studienbegleitenden bereits eine leicht negative (20,6%, 11,3%, 15,6%, 9,2%, 43,3%; M=4). Jedoch finden sich hier keine signifikanten Unterschiede zwischen Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten und Studierenden anderer Lehrämter.

Eine Verlängerung des Blockpraktikums (PRA10) wird von Studierenden des Lehramtes an Gymnasien ebenfalls mehrheitlich abgelehnt (14,8%, 17,6%, 13,0%, 4,6%, 50,0%; M=5), wobei sich allerdings eine starke Minorität befürwortend äußert. Die Ablehnung ist hier insgesamt entschiedener als bei den schulpädagogischen (V=0.21; hs) und fachdidaktischen Blockpraktika (V=0.29; hs) der nichtgymnasialen Studiengänge:

Tab. 5.4: Vergleich der Items PR2, PR27: "Das Praktikum sollte verlängert werden." mit PRA10: "Das Blockpraktikum sollte verlängert werden."

| | Block- Praktikum (Gy) | schulpädagog. Block-Pr. (andere Lehrämter) | fachdidakt. Block-Pr. |
|------------|-----------------------------|--|--------------------------|
| ja | 16 | 80 | 92 |
| eher ja | 19 | 41 | 50 |
| weiß nicht | 14 | 19 | 24 |
| eher nein | 5 | 19 | 18 |
| nein | 54 | 88 | 60 |
| | n=108 | n=247 | n=244 |

Eine Verlängerung des ohnehin schon zwölf Monate umfassenden gelenkten Berufspraktikums (PR126) findet verständlicherweise wiederum wenig Zustimmung (23 von 27 lehnen ab bzw. lehnen leicht ab).

In etwa spiegelbildlich sind die Äußerungen zu einer Verkürzung der Praktika:

Eine Verkürzung des schulpädagogischen (PR3) Blockpraktikums wird von 84,8%, eine solche des fachdidaktischen Blockpraktikums (PR28) von 90,4% abgelehnt. Dabei lehnen Grund- und Hauptschulstudenten bei beiden Items stärker ab als die übrigen ($V=0.34$; hs bzw. $\phi=0.19$; ss).

Ablehnend wird auch eine Verkürzung des studienbegleitenden (PR53) und des zusätzlichen studienbegleitenden Praktikums (PR78) beurteilt: Im ersten Falle sprechen sich 83,8%, im zweiten 80,3% dagegen aus (Verneinungen und leichte Verneinungen).

Eine Verkürzung des Blockpraktikums (PRA11) wird von Studierenden des Lehramtes an Gymnasien weniger deutlich abgelehnt als eine Verkürzung des schulpädagogischen und des fachdi-

daktischen Blockpraktikums durch die übrigen Lehramtsstudiengänge (V=0.28; hs bzw. V=0.31; hs):

Tab. 5.5: Vergleich der Items PR3, PR28: "Das Praktikum sollte verkürzt werden." mit PRA11: "Das Blockpraktikum sollte verkürzt werden."

| | Block- Praktikum (Gy) | schulpädagog. Block-Pr. (andere Lehrämter) | fachdidakt. Block-Pr. |
|------------|-----------------------------|--|--------------------------|
| ja | 9 | 11 | 3 |
| eher ja | 9 | 10 | 6 |
| weiß nicht | 20 | 16 | 14 |
| eher nein | 17 | 20 | 29 |
| nein | 53 | 187 | 186 |
| | n=108 | n=244 | n=238 |

Trotz der ohnehin schon langen Dauer des gelenkten Berufspraktikums findet eine Verkürzung desselben (PR127) bei den Studierenden des Lehramtes an Beruflichen Schulen keine deutliche Zustimmung (28,6%, 17,9%, 7,1%, 7,1%, 39,3%; M=3). Es zeigt sich vielmehr eine Polarisierung der Meinungen.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß zwar eine Vermehrung oder zeitliche Ausdehnung der Praktika keine deutliche Zustimmung findet, daß aber andererseits auch eine Verminderung von Zahl und Umfang der Praktika überwiegend nicht gewünscht wird. Wie aufgrund der Ausbildungstradition in diesen Lehramtsstudiengängen und der intensiveren Betreuung durch besondere Praktikumslehrer in allen Praktika zu erwarten war, neigen Grund- und Hauptschulstudenten mehr als Studierende anderer Lehrämter einer Vermehrung und Verlängerung der Blockpraktika zu. Vergleichbare Unterschiede hin-

sichtlich der studienbegleitenden Praktika konnten jedoch nicht nachgewiesen werden. Ein gewisser Sättigungseffekt zeigt sich bei den studienbegleitenden Praktika des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen. Sehr negativ hebt sich das Blockpraktikum im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien von anderen vergleichbaren Blockpraktika ab: Hier wird eine Vermehrung oder Verlängerung keinesfalls gewünscht und eine Reduzierung nicht in demselben Maße abgelehnt, wie sich dies bei den Blockpraktika anderer Lehramtsstudiengänge beobachten läßt.

5.1.3.2 Betreuung

Fragestellungen:

Hinsichtlich der Betreuung durch Praktikumslehrer wurden oben bereits Hypothesen formuliert, die nun mit Bezug auf die verschiedenen Praktika genauer zu untersuchen sind. Wir müssen uns dabei hauptsächlich mit Items zur Effektivität der Praktika unter verschiedenen Aspekten begnügen, welche nur einen indirekten Rückschluß auf die Betreuungsleistung erlauben. Aber es darf wohl davon ausgegangen werden, daß eine ganze Reihe von Erfahrungen im Praktikum nur dann gemacht werden kann, wenn Praktikumslehrer sie bei den Studierenden anbahnen und womöglich ins Bewußtsein heben. Die entsprechenden Ergebnisse finden sich im Abschnitt über die Effektivität der Praktika.

Darüberhinaus nehmen wir an, daß wegen der entsprechenden Ausbildungstradition der Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, z.T. auch desjenigen an Sonderschulen in diesen Studiengängen die Betreuung von Seiten der Hochschule besser ist als bei den übrigen Lehrämtern.

Ergebnisse:

In einem noch verhältnismäßig unmittelbaren Zusammenhang mit der *Betreuung der Praktikumslehrer* ist wohl zu sehen, inwieweit die Studierenden angehalten und angeleitet wurden, elaborierte schriftliche Unterrichtsvorbereitungen anzufertigen. Die Fragen nach ausführlichen schriftlichen Ausarbeitungen zu den gehaltenen Lehrversuchen in schulpädagogischen (PR20: 30,2%, 9,0%, 7,8%, 4,5%, 48,6%; M=4) und fachdidaktischen Blockpraktika (PR45: 39,7%, 10,5%, 7,5%, 4,6%, 37,7%; M=2) wurden deutlich polarisierend beantwortet, im ersten Falle mit einer leicht negativen, im zweiten mit einer geringfügig positiven Gesamttendenz. Dieses uneinheitliche Antwortverhalten rührt offensichtlich in der Hauptsache daher, daß bei den schulpädagogischen Blockpraktika Grund- und Hauptschulstudenten, bei den fachdidaktischen auch Studierende für das Lehramt an Sonderschulen überwiegend zustimmend, die der übrigen Lehrämter jedoch überwiegend verneinend antworten (V=0.47; hs bzw. V=0.49; hs). Von Studierenden des Lehramtes an Gymnasien wird diese Frage (PR118) im Hinblick auf das Blockpraktikum von 67,6% leicht oder entschieden verneint und damit stärker als das vergleichbare Item von allen übrigen Lehrämtern für die schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktika abgelehnt (V=0.21; ss bzw. V=0.32; .hs):

Tab. 5.6: Vergleich der Items PR20, PR45 und PR118: "Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an."

(siehe folgende Seite)

Bei den studienbegleitenden (PR70) und zusätzlichen studienbegleitenden Praktika (PR95), dominieren klar die Zustimmungen (68,4% bzw. 80,4%). Interessant ist jedoch, daß sich auch im Hinblick auf die studienbegleitenden Praktika für die

Tab. 5.6: Vergleich der Items PR20, PR45 und PR118: "Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an."

| | schulpädagog. Bl.-Pr. | | fachdidakt. Bl.-Pr. | | Block-Pr. |
|------------|--------------------------|-------------|------------------------|----------|-----------|
| | GS/HS | RS/BS/Gy/SS | GS/HS/SS | RS/BS/Gy | Gy |
| ja | 64 | 10 | 86 | 9 | 13 |
| eher ja | 17 | 5 | 18 | 7 | 7 |
| weiß nicht | 14 | 5 | 14 | 4 | 11 |
| eher nein | 6 | 5 | 8 | 3 | 4 |
| nein | 43 | 76 | 35 | 55 | 73 |
| | n=144 | n=101 | n=161 | n=78 | n=108 |

Lehrämter an Realschulen und an Gymnasien signifikant mehr Verneinungen (0,1%-Niveau) finden als bei den übrigen Lehrämtern ($V=0.36$; hs).

Nimmt man die Daten über die Effektivität der Praktika hinzu und unterstellt, daß einige davon mehr oder weniger auch die Betreuung der Praktikumslehrer widerspiegeln, so bestätigt sich insgesamt die Vermutung, daß die Betreuung durch eigens für diese Funktion bestellte Praktikumslehrer positiver erlebt wird als diejenige durch von Fall zu Fall wechselnde Mentoren oder Koordinatoren. Teilweise gehen mit den unterschiedlichen Organisationsmodellen der Betreuung für die Blockpraktika sogar Unterschiede in der Qualität der erlebten Betreuung in den studienbegleitenden Praktika parallel, obwohl hier die Betreuung einheitlich geregelt ist. Möglicherweise können Praktikumslehrer für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, welche während eines Jahres in aller Regel verschiedene Praktika zu betreuen haben, mehr Professionalität entwickeln als ihre Kollegen in den Berufs- und Realschulen sowie in den Gymnasien, welche gewöhnlich nur stu-

dienbegleitende Praktika betreuen. Nachdenklich sollte auch stimmen, daß Studierende für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen intensivere Erfahrungen im Praktikum machen, was vielleicht darauf hindeutet, daß diese Erfahrungen z.T. durch die Praktikumslehrer angebahnte sind.

Die *Betreuung der Praktika durch die Hochschule* kann in unterschiedlichen Formen wahrgenommen werden. Eine Betreuungsform sind besondere Lehrveranstaltungen, welche dem Praktikum vorangehen, es begleiten oder ihm folgen:

Praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltungen sind offenbar nur im Zusammenhang mit dem schulpädagogischen Blockpraktikum üblich. Auf die entsprechende Frage PR9 wurde überwiegend positiv geantwortet (66,3%). Bei fachdidaktischen Blockpraktika (PR34), bei studienbegleitenden Praktika (PR59), bei zusätzlichen studienbegleitenden Praktika (PR84) und bei Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien (PR107) wird die Frage, ob eine solche Veranstaltung besucht wurde, überwiegend verneint:

Tab. 5.7: Vergleich der Items PR34, PR59, PR84 und PR107:
"Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung."

| Praktikum | Anteil der Verneinungen (nein und eher nein) |
|-------------------|---|
| fachdid. Bl.-Pr. | 59,1% |
| studienbegl. Pr. | 57,3% |
| zus. st.begl. Pr. | 66,9% |
| Blockpraktikum | 84,9% |

Zugleich zeigt sich jedoch in allen diesen Fällen eine Polarisierung der Antworten derart, daß eine mehr oder weniger starke Minorität den Besuch einer solchen Lehrveranstaltung

bestätigt.

Hinsichtlich der schulpädagogischen Blockpraktika bekräftigen Grund- und Hauptschulstudenten signifikant häufiger den Besuch praktikumsvorbereitender Veranstaltungen als die übrigen ($\phi=0.36$; hs), bei den studienbegleitenden hingegen verneinen sie signifikant häufiger ($\phi=0.19$; hs). Studierende für das Lehramt an Gymnasien verneinen diese Frage hinsichtlich der Blockpraktika stärker als die übrigen Studierenden im Hinblick auf das schulpädagogische und das fachdidaktische Blockpraktikum ($\phi=0.48$; hs bzw. $\phi=0.25$; hs).

Dem Praktikum parallel geschaltete Begleitseminare werden allem Anschein nach hauptsächlich für studienbegleitende (PR60) und zusätzliche studienbegleitende Praktika (PR85) angeboten, weniger für schulpädagogische Blockpraktika (PR10), für fachdidaktische Blockpraktika (PR35) und für die Blockpraktika im Zusammenhang des Studiums für das Lehramt an Gymnasien (PR108).

Eine Signifikanzprüfung der augenfälligen Unterschiede zwischen den verschiedenen Praktika wird unten über Rangvarianzanalysen nach Friedman vorgenommen. Hier sollen zunächst lehramtsspezifische Effekte geprüft werden:

Unter diesem Aspekt fällt auf, daß Grund- und Hauptschulstudenten die Frage nach Begleitseminaren im Hinblick auf schulpädagogische Blockpraktika etwas seltener verneinen als die übrigen ($\phi=0.13$, s).

Sofern ein Begleitseminar angeboten wurde, empfanden die Studierenden die dort gegebenen Hilfestellungen noch am ehesten für das studienbegleitende (PR61) und für das zusätzliche studienbegleitende Praktikum (PR86) als ausreichend (jeweils $M=3$), während sie für die schulpädagogischen Blockpraktika (PR11), die fachdidaktischen Blockpraktika (PR36) und die Blockpraktika des Lehramtes an Gymnasien (PR109) weitaus häufiger als unzureichend empfunden wurden (61,0% bzw. 62,8% bzw. 72,8% verneinende und eher verneinende Antworten). Auch hier wieder verneinten Grund- und Hauptschulstudenten im Hinblick auf schulpädagogische Blockpraktika

etwas seltener als andere ($V=0.22$; s).

Lehrveranstaltungen, welche der Nachbereitung von Praktika dienen (PR17, PR42, PR67, PR92, PR115, PR139), scheinen überhaupt unüblich zu sein: Die Anteile der (entschiedenen und leichten) Verneinungen liegen bei den entsprechenden Items zwischen 77,4% und 100%.

Eine andere, eher indirekte Art der Betreuung durch die Hochschule sind besondere *Arbeitsaufträge*, welche die entsprechenden Fachdozenten für die Praktika erteilen (PR12, PR37, PR62, PR87, PR111, PR134). Diese Form der Betreuung erfreut sich offenbar nur in den studienbegleitenden und in den zusätzlichen studienbegleitenden Praktika einer mäßigen Verbreitung (51,9% bzw. 58,5% eingeschränkte und uneingeschränkte Bestätigung). Beim studienbegleitenden Praktikum äußern Studierende für das Lehramt an Grund-, an Haupt- und an Sonderschulen sich häufiger zustimmend als die übrigen ($V=0.17$; s). Nicht gebräuchlich sind Arbeitsaufträge in schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktika, in den Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien und in den gelenkten Berufspraktika (93.% bzw. 92,9% bzw. 99,0% bzw. 91,7% leichte und entschiedene Verneinungen). Dabei äußern jedoch Grund- und Hauptschulstudenten sich hinsichtlich der schulpädagogischen und der fachdidaktischen Blockpraktika immer noch positiver als die übrigen ($V=0.49$; hs und $V=0.33$; hs), Studierende für das Lehramt an Gymnasien negativer über die Blockpraktika als die übrigen Lehramtsstudenten über die schulpädagogischen und die fachdidaktischen Blockpraktika ($\phi=0.35$; hs und $\phi=0.29$; hs).

Eine andere Form der indirekten Betreuung von Seiten der Hochschule kann in der Weise erfolgen, daß die Studierenden einen *Praktikumsbericht* zu fertigen haben, der von den Dozenten gegengelesen wird.

Ein solcher Bericht ist offenbar nur in seltenen Fällen verpflichtend: Sowohl für schulpädagogische als auch für fachdidaktische Blockpraktika und für studienbegleitende sowie zusätzliche studienbegleitende Praktika (jeweils $Z=5$, $Q1=1$,

Q3=5) und die Blockpraktika des Lehramtes an Gymnasien (Z=5, Q1=5, Q3=5) werden die entsprechenden Fragen (PR22, PR47, PR72, PR97, PR120) überwiegend verneint (59,7%, 69,5%, 71,3%, 64,5%, 96,3% eingeschränkte und uneingeschränkte Verneinungen). Lediglich beim gelenkten Berufspraktikum für das Lehramt an Beruflichen Schulen (PR144) wird mit großer Mehrheit eine Berichtspflicht bestätigt (81,8%). Ansonsten fällt jedoch eine nahezu durchgehende Polarisierungstendenz in den Antworten auf. Diese ist z.T. darauf zurückzuführen, daß die Betreuungspraxis in den einzelnen Studiengängen unterschiedlich ist: Grund- und Hauptschulstudenten bestätigen die Pflicht, einen Praktikumsbericht über das schulpädagogische Blockpraktikum zu schreiben, mit deutlicher Mehrheit, während die übrigen sie fast durchgehend verneinen ($\phi=0.55$; h_s):

Tab. 5.8: Vergleich der Items PR22, PR47, PR72, PR97, PR120 und PR144: "Das Anfertigen eines Praktikumsberichts war verpflichtend."

| | GS/HS | RS/BS/Gy/SS | |
|-------------|-------|-------------|-------------|
| ja, eher ja | 88 | 7 | n=241 |
| weiß nicht | | | |
| eher nein | 54 | 92 | $\phi=0.55$ |
| nein | | | h_s |

Bei den studienbegleitenden Praktika stimmen Grund- und Hauptschulstudenten den Items zur Berichtspflicht seltener zu als Studierende des Lehramtes an Beruflichen Schulen und an Sonderschulen, und Studierende des Lehramtes an Realschulen und an Gymnasien noch einmal seltener ($V=0.32$; h_s). In den Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien existiert eine Berichtspflicht noch weniger als in den schulpädagogischen und fach-

didaktischen Blockpraktika der anderen Lehrämter ($\phi=0.38$; hs und $\phi=0.30$; hs). Berichte über die studienbegleitenden Praktika sind für Studierende des Lehramtes an Hauptschulen weniger üblich als für Studierende des Lehramtes an Grundschulen ($\phi=0.25$; ss).

Diese aufgewiesenen Unterschiede replizieren sich bei den Fragen nach der Art des Berichtes, d.h. bei der Frage, ob ein im großen und ganzen frei gestalteter Bericht gefertigt wurde (PR18, PR43, PR68, PR93, PR116, PR140) oder ein solcher nach einem von Dozenten vorgegebenen Katalog von Gesichtspunkten (PR19, PR44, PR69, PR94, PR117, PR141) oder ein auf eine entsprechende Aufgabensammlung bzw. "didaktische Akte" (PR21, PR46, PR71, PR96, PR119, PR143) bezogener.

Um direkte Betreuung durch Dozenten der Hochschule scheint es nicht wesentlich besser bestellt zu sein:

Eine persönliche Betreuung durch Dozenten während des Praktikums wird hinsichtlich der schulpädagogischen (PR13) und fachdidaktischen Blockpraktika (PR38) und des Blockpraktikums für das Lehramt an Gymnasien (PR110) ziemlich strikt verneint (87,8% bzw. 86,8% bzw. 91,2% eingeschränkte und uneingeschränkte Verneinungen). Grund- und Hauptschulstudenten verneinen diese Frage jedoch im Hinblick auf das schulpädagogische und das fachdidaktische Praktikum seltener als die übrigen ($V=0.28$; hs und $\phi=0.14$; s). Eher üblich ist eine persönliche Betreuung durch Dozenten bei den studienbegleitenden (PR63) und zusätzlichen studienbegleitenden (PR88) Praktika (60,0% bzw. 56,0% leichte oder klare Zustimmung).

Daß es während des Praktikums gelegentliche Zusammenkünfte gegeben habe, bei denen die Dozenten Hilfestellungen boten, wird hinsichtlich der schulpädagogischen (PR14) und fachdidaktischen (PR39) Blockpraktika sowie der Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien (PR112) ziemlich entschieden in Abrede gestellt (88,2%, 84,0%, 92,2% Verneinungen). Grund- und Hauptschulstudenten verneinen jedoch im Zusammenhang mit dem schulpädagogischen Praktikum seltener als die übrigen ($\phi=0.19$; ss). Wiederum etwas häufiger sind solche Zusam-

menkünfte wohl bei den studienbegleitenden (PR64) und zusätzlichen studienbegleitenden (PR89) Praktika (42,7% und 46,8% leichte oder deutliche Bestätigungen). Dabei ist zugleich eine starke Minderheit zu beobachten, welche diese Items verneint. Außerdem bestätigen Studierende für das Lehramt an Grundschulen solche Zusammenkünfte im zusätzlichen studienbegleitenden Praktikum eher, während Studierende des Lehramtes an Hauptschulen sie mehrheitlich verneinen ($V=0.27$; *ss*).

Ähnlich gehandhabt wird schließlich die *Betreuung durch Nachbesprechungen*: Im Zusammenhang mit den schulpädagogischen (PR16) und fachdidaktischen (PR41) Blockpraktika sowie den Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien (PR113) sind Nachbesprechungen mit Dozenten unüblich (86,1%, 81,9% und 91,2% Verneinungen), wobei das Stattfinden solcher Nachbesprechungen für die Blockpraktika noch stärker verneint wird als für die fachdidaktischen Blockpraktika ($\phi=0.11$; *s*). In den studienbegleitenden Praktika (PR66) und in den zusätzlichen studienbegleitenden Praktika (PR91) hingegen sind solche Nachbesprechungen eher die Regel (58,2% und 57,4% Zustimmungen), obgleich auch hier jeweils eine starke verneinende Minorität nicht zu übersehen ist.

Eine letzte Form der Betreuung, der diese Untersuchung nachging, ist die *Zusammenarbeit von Dozenten und Praktikumslehrern im Praktikum*. Auch sie ist in den schulpädagogischen (PR15) und fachdidaktischen (PR40) Blockpraktika sowie in den Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien (PR114) nicht sehr verbreitet oder wird zumindest von den Studierenden nicht wahrgenommen (82,8%, 80,6% und 96,1% Verneinungen). Grund- und Hauptschulstudenten beantworten diese Frage seltener negativ sowohl im Zusammenhang mit schulpädagogischen als auch mit fachdidaktischen Blockpraktika ($V=0.23$; *ss* und $\phi=0.13$; *s*), und Gymnasialstudenten verneinen im Hinblick auf das Blockpraktikum häufiger als alle anderen hinsichtlich des schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktikums ($\phi=0.13$; *s* und $V=0.22$; *ss*). In den studienbegleitenden

(PR65: 33,9%, 12,9%, 10,3%, 10,9%, 31,9%; M=3) und in den zusätzlichen studienbegleitenden Praktika (PR90: 38,9%, 14,0%, 11,9%, 6,3%, 28,0%; M=2) ist eine solche Zusammenarbeit eher verbreitet, wenn auch, wie die breiten Streuungen zeigen, in sehr unterschiedlichem Maße.

Die Betreuungssituation in den verschiedenen Praktika stellt sich recht facettenreich dar. Der Organisationsform entsprechend werden Blockpraktika und studienbegleitende Praktika in mehrfacher Hinsicht auch auf unterschiedliche Weise betreut:

- Bei den Blockpraktika aller Arten sind eher vorbereitende Lehrveranstaltungen üblich, falls überhaupt praktikumsbezogene Veranstaltungen angeboten werden. Praktikumsberichte werden häufiger über diesen Praktikurstyp gefertigt, obwohl sie insgesamt nicht eben verbreitet und noch seltener verpflichtend sind.
- Studienbegleitende Praktika werden von Seiten der Hochschulen meistens durch Begleitseminare im gleichen Semester betreut. Hier werden am ehesten auch Arbeitsaufträge von Dozenten erteilt, welche in diesen Praktika viel häufiger persönlich in Erscheinung treten und allem Anschein nach auch enger mit den Praktikumslehrern zusammenarbeiten.

Diese unterschiedlichen Betreuungsstrukturen ergeben sich mehr oder weniger logisch aus der Organisationsform der Praktika: Da die Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit und überdies z.T. auch noch relativ weit vom Hochschulort entfernt abgeleistet werden, greifen die Dozenten zu zeitlich vorgelagerten oder indirekten Formen der Betreuung, während die in der Vorlesungszeit am Hochschulort oder in seiner unmittelbaren Nähe verbrachten studienbegleitenden Praktika für eine parallelgeschaltete und persönliche Betreuung sowie für eine Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrern von vornherein viel bessere Möglichkeiten bieten.

Die Notwendigkeit, sich bei den Blockpraktika auf Betreuungs-

möglichkeiten "von langer Hand" besinnen zu müssen, scheint nicht selten zur Folge zu haben, daß diese grundsätzlich weniger und schlechter betreut werden als studienbegleitende Praktika.

Die unterschiedlichen Ausgangslagen in den Blockpraktika der einzelnen Lehramtsstudiengänge hinsichtlich der Praktikumsorte und der Praktikumsbetreuer bewirken weitere Unterschiede: Die Betreuungssituation in den Blockpraktika im Zusammenhang des Studiums für ein Lehramt an Grund- oder an Hauptschulen ist in vielfacher Hinsicht besser als diejenige in den Blockpraktika der übrigen Lehrämter. Besonders trist sind ganz offenkundig die Betreuungsverhältnisse in den Blockpraktika des Lehramtes an Gymnasien. Da die organisatorischen Voraussetzungen hier im Grunde nicht ungünstiger sind als bei Real-, Berufs- und Sonderschulen, muß vermutet werden, daß hier auch eine traditionell geringere Wertschätzung praktischer Ausbildungsteile negative Auswirkungen zeigt. Umgekehrt läßt sich vielleicht die Tatsache, daß nicht selten auch die Betreuung in den Blockpraktika des Lehramtes an Sonderschulen derjenigen der Lehrämter an Grund- und Hauptschulen nahekommmt und daß die Betreuung der studienbegleitenden Praktika im Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen bei gleichen Voraussetzungen oftmals besser ist als in den anderen Studiengängen, am ehesten aus einer traditionell höheren Wertschätzung praktischer Ausbildungsteile erklären. Die schlechte Betreuung der sogen. gelenkten Berufspraktika im Studium des Lehramtes an Beruflichen Schulen sollte eingehender untersucht werden. In der vorliegenden Erhebung ist zum einen die Datenbasis an Studierenden dieses Lehramtes bedenklich schmal. Zum andern sollte berücksichtigt werden, daß die meisten Fragestellungen sich an schulischen Praktika orientierten, denen die gelenkten Berufspraktika aber nicht zuzurechnen sind.

Über alle Unterschiede zwischen den verschiedenen Organisationsformen und über alle Besonderheiten der Studiengänge hinweg betrachtet, erscheint die Betreuung der Praktika durch

die Hochschule als in vieler Hinsicht unzureichend und verbesserungsbedürftig.

5.1.3.3 Effektivität

Fragestellungen:

Eine Reihe von Fragen zielt auf die Effektivität der Lernprozesse in den Praktika. Man darf vorneweg vermuten, daß die Effektivität mit der Betreuung durch Praktikumslehrer und Dozenten und mit der Einbindung der Praktika in theoretische Studienteile zunimmt. Weiter ist anzunehmen, daß sie in jenen Lehramtsstudiengängen größer ist, welche eine lange Tradition schulpraktischer Ausbildung besitzen, also im Studium der Grund- und Hauptschullehrer, z.T. vielleicht auch in dem der Sonderschullehrer. Einen einigermaßen intakten Theorie-Praxis-Bezug im Studium vorausgesetzt, sollte es auch einen kumulativen Effekt der Lernprozesse derart geben, daß in den zeitlich später abzuleistenden Praktika mehr gelernt wird.

Ergebnisse:

Überraschend ist zunächst der Befund, daß die Probanden auf die recht pauschale Frage, ob sie die Praktika für effektiv hielten, insgesamt zustimmend antworteten. Schulpädagogische (PR6) und fachdidaktische (PR31) Blockpraktika sowie studienbegleitende (PR56) Praktika gelten in etwa als gleichermaßen effektiv (58,4%, 67,5% und 62,7% Zustimmungen). Das zusätzliche studienbegleitende Praktikum (PR81) wird ebenfalls recht günstig beurteilt, jedoch streuen hier die Meinungen etwas breiter (30,3%, 26,9%, 20,7%, 10,3%, 11,7%; M=2). Das Blockpraktikum für Studierende des Lehramtes an Gymnasien (PR102) fällt dagegen deutlich ab (24,1%, 17,6%, 6,5%, 10,2%, 41,7%; M=3). Es wird zugleich signifikant weniger effektiv eingeschätzt als die vergleichbaren schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktika der anderen Studiengänge

($V=0.26$; hs und $V=0.38$; hs). Schulpädagogische und fachdidaktische Blockpraktika werden von Grund- und Hauptschulstudenten günstiger eingeschätzt als von den übrigen ($V=0.35$; hs und $V=0.23$; s).

Nun kann Effektivität sehr Unterschiedliches bedeuten. Deshalb wurde versucht, besondere Lerneffekte durch speziellere Fragen aufzuspüren:

Eine davon zielte darauf ab, inwieweit das Selbstverständnis als Lehrer durch die Praktika geprägt wurde (BES3). Bei insgesamt neutraler Antworttendenz verneinten Studierende für das Lehramt an Gymnasien diese Frage überwiegend, während die übrigen sie in der Mehrzahl bejahten ($V=0.26$; hs).

Nach der LPOI haben die Praktika keine unmittelbare praktische Ausbildungsfunktion, sondern sollen vielmehr der Konkretisierung und Veranschaulichung von Theorie und der Sensibilisierung des theoretischen Problembewußtseins dienen. Deshalb versuchten weitere Fragen zu erhellen, inwieweit die einzelnen Praktika für theoretische Studien motivierten. Die Probanden antworteten insgesamt eher zurückhaltend hinsichtlich des schulpädagogischen (PR4) und fachdidaktischen (PR29) Blockpraktikums sowie des studienbegleitenden (PR54) und des zusätzlichen studienbegleitenden (PR79) Praktikums (jeweils $M=3$), wobei die Verteilungen für die beiden genannten Blockpraktika zwei Gipfel auf den Ratingpolen 2 und 5 haben. Hinsichtlich des schulpädagogischen Blockpraktikums antworteten allerdings Grund- und Hauptschulstudenten seltener ablehnend als die übrigen ($V=0.20$; s), beim studienbegleitenden Praktikum verneinten Studierende für das Lehramt an Gymnasien stärker als die anderen ($V=0.17$; ss). Das Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien (PR103) wurde deutlich ungünstiger beurteilt ($M=4$) als die übrigen Praktika, insbesondere signifikant ungünstiger als das schulpädagogische und das fachdidaktische Blockpraktikum anderer Studiengänge ($V=0.20$; ss und $V=0.26$; hs).

Größer scheint der unmittelbare Lerneffekt für die eigene spätere Unterrichtspraxis zu sein. Überwiegend stimmten

unsere Probanden zu, viel für den später zu erteilenden eigenen Unterricht in den Praktika gelernt zu haben. Schulpädagogisches Blockpraktikum (PR5), fachdidaktisches Blockpraktikum (PR30), studienbegleitendes (PR55) und zusätzliches studienbegleitendes Praktikum (PR80) wurden dabei in etwa gleich beurteilt (jeweils $M=2$ mit etwas breiterer Streuung beim studienbegleitenden Praktikum). Das Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien (PR104) fiel dagegen wiederum deutlich ab ($M=3$ bei 43,9% Verneinungen). Es wurde zugleich wiederum ungünstiger eingeschätzt als das schulpädagogische und als das fachdidaktische Blockpraktikum ($V=0.29$; h_s und $V=0.40$; h_s):

Tab. 5.9: Vergleich der Items PR5, PR30 und PR104: "Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt."

| | Block-Pr. (Gy) | schulpäd. Bl.-Pr. (andere Lehrämter) | fachdid. Bl.-Pr. |
|------------|-------------------|---|------------------|
| ja | 6 | 59 | 66 |
| eher ja | 20 | 69 | 88 |
| weiß nicht | 34 | 60 | 52 |
| eher nein | 24 | 29 | 19 |
| nein | 23 | 27 | 15 |
| | n=107 | n=244 | n=240 |

Schulpädagogische und fachdidaktische Blockpraktika werden von Grund- und Hauptschulstudenten günstiger eingeschätzt als von den übrigen ($V=0.35$; h_s und $V=0.27$; h_s). Studierende des Lehramtes an Gymnasien bejahen einen Lerneffekt in dieser Hinsicht beim studienbegleitenden Praktikum seltener als die übrigen Lehrämter ($V=0.27$; h_s).

Daß die Praktika unmittelbar halfen, wichtige unterrichts-

praktische Fähigkeiten zu erwerben, wird noch am ehesten dem fachdidaktischen (PR33) Blockpraktikum und dem zusätzlichen studienbegleitenden Praktikum (PR83) attestiert (jeweils M=2), etwas weniger dem schulpädagogischen Blockpraktikum (PR8) und dem studienbegleitenden (PR58) Praktikum (jeweils M=3), und in noch einmal geringerem Maße dem Blockpraktikum (PR106) für Studierende des Lehramtes an Gymnasien (M=4). Das Blockpraktikum wurde auch ungünstiger eingeschätzt als das schulpädagogische und als das fachdidaktische Blockpraktikum (V=0.24; hs und V=0.39; hs). Weniger häufig wurde von Gymnasialstudenten auch ein entsprechender Lerneffekt im Hinblick auf das studienbegleitende Praktikum artikuliert (V=0.25; hs). Grund- und Hauptschulstudenten hingegen schätzten sowohl das schulpädagogische als auch das fachdidaktische Blockpraktikum günstiger ein als die anderen Studiengänge (V=0.41; hs und V=0.31; hs):

Tab. 5.10: Vergleich der Items PR8 und PR33: "Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben."

| | schulpäd. Bl.-Pr. | | fachdid. Bl.-Pr. | |
|------------|-------------------|----------|------------------|----------|
| | GS/HS | RS/BS/SS | GS/HS | RS/BS/SS |
| ja | 39 | 10 | 47 | 17 |
| eher ja | 51 | 15 | 50 | 20 |
| weiß nicht | 20 | 25 | 24 | 34 |
| eher nein | 24 | 23 | 10 | 20 |
| nein | 10 | 29 | 9 | 10 |
| | n=144 | n=102 | n=140 | n=101 |

Unterschiedlich beurteilt werden auch die Möglichkeiten, durch die Praktika die *fachdidaktischen Kompetenzen* zu erweitern: Das fachdidaktische Blockpraktikum (PR32), das studienbegleitende (PR57) und das zusätzliche studienbegleitende Praktikum (PR82) erhalten unter diesem Gesichtspunkt recht günstige Beurteilungen (jeweils $M=2$). Das schulpädagogische Blockpraktikum (PR7) und das Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien (PR105) fallen dagegen deutlich ab (jeweils $M=3$), was in diesem Falle aber z.T. aus der Konzeption dieser Praktika erklärbar ist, die ja nach der LPOI zumindest keine rein fachdidaktischen Praktika sind. Schulpädagogisches und fachdidaktisches Blockpraktikum werden von Grund- und Hauptschulstudenten günstiger beurteilt als von den Studierenden anderer Lehrämter ($V=0.27$; *ss* und $V=0.21$; *s*). Die Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien erscheinen einmal mehr in einem ungünstigeren Licht als die vergleichbaren schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktika der anderen Studiengänge ($V=0.25$; *hs* und $V=0.41$; *hs*). Von Gymnasialstudenten wird ferner den studienbegleitenden Praktika weniger Effektivität attribuiert ($V=0.22$; *hs*). Grundschulstudenten finden die zusätzlichen studienbegleitenden Praktika etwas weniger effektiv als Hauptschulstudenten ($\phi=0.20$; *s*). Als Effekte der Praktika können auch *Impulse* gelten, welche von dem in den Praktika gesehenen Unterricht auf die eigenen Vorstellungen von Unterricht ausgingen: Bei insgesamt positiver Antworttendenz für die schulpädagogischen (PR23) und fachdidaktischen (PR48) Blockpraktika (jeweils $M=2$) äußern sich Grund- und Hauptschulstudenten, bei dem letzteren Item auch Studierende für das Lehramt an Sonderschulen, häufiger zustimmend als die übrigen ($V=0.20$; *s* bzw. $V=0.22$; *ss*). Auch im Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien (PR121) überwiegen die zustimmenden Aussagen (57,8%), jedoch weniger stark als im fachdidaktischen Blockpraktikum der übrigen Lehrämter ($V=0.32$; *hs*). Auch hinsichtlich des studienbegleitenden Praktikums (PR73) dominiert die zustimmende Antworttendenz (72,5%), doch liegen wiederum die Stu-

dierenden des Lehramtes an Gymnasien in ihren positiven Äußerungen etwas zurück ($V=0.16$; s). Am positivsten wird in dieser Hinsicht das zusätzliche studienbegleitende Praktikum für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (PR98) beurteilt (80,4% Zustimmungen).

Im großen und ganzen analog sind die Antworttendenzen auf die Fragen, ob die Probanden in den Praktika neue Seiten im Schulalltag entdeckten, die Spaß machen können (PR25, PR50, PR100, PR123, PR147), und ob sie im Praktikum die Schwierigkeiten des Schulalltags kennenlernten (PR24, PR49, PR74, PR99, PR146):

Bei generell positiver Antworttendenz zur Frage nach neuen und Spaß machenden Seiten des Schulalltags sowohl hinsichtlich des schulpädagogischen als auch des fachdidaktischen Blockpraktikums (67,0% bzw. 67,5% Zustimmungen) äußern sich zum erstgenannten Praktikum Grund- und Hauptschulstudenten, zum zweiten Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten positiver als die übrigen ($V=0.18$; s bzw. $V=0.17$; s), während Studierende für das Lehramt an Gymnasien die Blockpraktika trotz ebenfalls leicht positiver, wenn auch etwas polarisierter Antworttendenz (29,9%, 20,6%, 24,3%, 12,1%, 13,1%; $M=2$) weniger günstig beurteilen als die übrigen die schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktika ($V=0.18$; s bzw. $V=0.17$; s). Hinsichtlich des studienbegleitenden und des zusätzlichen studienbegleitenden Praktikums können bei ähnlich positiven Antworttendenzen (61,6% bzw. 71,5% Zustimmungen) keine Unterschiede zwischen den Lehrämtern nachgewiesen werden.

Die Frage nach den Schwierigkeiten des Schulalltags, die man im Praktikum kennenlernte, wurde generell ebenfalls zustimmend beantwortet. Hinsichtlich des schulpädagogischen Blockpraktikums (77,1% Zustimmungen) artikulieren Grund- und Hauptschulstudenten mehr Zustimmung als andere ($V=0.16$; s). Dieselbe Frage wird hinsichtlich der fachdidaktischen (79,2% Zustimmungen), der studienbegleitenden (73,6% Zustimmungen), der zusätzlichen studienbegleitenden (73,9% Zustimmungen) und

der Blockpraktika (72,2% Zustimmungen) ebenfalls überwiegend positiv beantwortet, jedoch ohne daß sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen nachweisen lassen.

Der erwartete Zusammenhang zwischen der institutionell gesicherten Betreuung und der Effektivität der Praktika hat sich in etwa bestätigt: Grund- und Hauptschulstudenten erfahren die Praktika in vieler Hinsicht als effektiver. Unmittelbare praktische Lerneffekte sind am ehesten mit dem fachdidaktischen Blockpraktikum und dem studienbegleitenden bzw. zusätzlichen studienbegleitenden Praktikum verbunden, weniger mit dem in seinen Zielsetzungen breiter angelegten schulpädagogischen Blockpraktikum, noch weniger aber mit dem Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien. Dessen negative Favoritenrolle kann auf die kaum vorhandene Betreuung zurückgeführt werden. Daß Gymnasialstudenten aber auch weniger von den studienbegleitenden Praktika profitieren, die sie doch unter vergleichbaren Betreuungsbedingungen ableisten, ist allenfalls auf die erst sehr kurze Tradition schulpraktischer Teile im Studium dieses Lehramtes und deren geringe Wertschätzung zurückzuführen.

5.1.3.4 Das Blockpraktikum

Das 18-tägige Blockpraktikum, welches für das Lehramt an Gymnasien zugleich die Funktion des schulpädagogischen und des fachdidaktischen Blockpraktikums der anderen Lehramtsstudiengänge zu erfüllen hat, zeigte sich in den bisherigen Darlegungen als eine äußerst problematische Misch-Konstruktion, welche sowohl Elemente des schulpädagogischen als auch solche des fachdidaktischen Blockpraktikums der übrigen Lehramter enthält. Bei vielen der behandelten Fragen wurde es signifikant ungünstiger beurteilt als diese anderen Blockpraktika. Hier sind nun noch einige Ergebnisse aufzuführen,

- die sich auf spezielle Aspekte des Blockpraktikums beziehen:
- *Vorbereitende Lehrveranstaltungen schulpädagogischer (PRA16) oder fachdidaktischer Art (PRA17) wurden nur in Ausnahmefällen besucht und wohl auch nur selten angeboten (83,7% bzw. 86,4% Verneinungen).*
 - *Dementsprechend bestätigten die Probanden in Item PRA13 mehrheitlich, daß schulpädagogische Probleme im Blockpraktikum vernachlässigt wurden (65,8% Zustimmungen).*
 - *Daß fachdidaktische Fragen im Blockpraktikum behandelt wurden (PRA14), verneinte der größere Teil unserer Probanden (68,6%).*
 - *Eher unentschieden war die Antwort auf die Frage, ob schulpädagogische und fachdidaktische Probleme im Blockpraktikum unvermittelt nebeneinanderstanden (PRA18: M=3). Dabei ist allerdings zu bedenken, daß nach den oben referierten Befunden weder die Probleme der einen noch die der anderen Art im allgemeinen überhaupt thematisiert wurden, so daß sich diese Aussage nur auf die Ausnahmefälle beziehen konnte.*

Insgesamt erweist sich somit das Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien als eine Fehlkonstruktion: Es wird weder von den Hochschulen noch von den jeweils zugeteilten Lehrkräften der Gymnasien, an denen es verbracht wird, hinlänglich betreut und zeitigt weder nennenswerte theoretische noch bedeutsamere praktische Lerneffekte. Nach unseren Ergebnissen stellt es sich als eine Zeit pflichtmäßigen Hospitierens dar, welcher für den weiteren beruflichen Werdegang kaum eine Bedeutung zukommt.

5.1.3.5 Das gelenkte Berufspraktikum

Auch das zwölfmonatige gelenkte Berufspraktikum für das Lehramt an Beruflichen Schulen wurde im allgemeinen schlechter

beurteilt als andere Praktika. Daß in der bisherigen Darstellung nicht näher darauf eingegangen wurde, ist darin begründet, daß es sich bei diesem Praktikum um kein im engeren Sinne schulisches Praktikum handelt. Vielmehr wird es an anderen Institutionen abgeleistet, überwiegend in solchen, die zu den möglichen Berufsfeldern der künftigen Schüler gehören. Somit ist es mit den übrigen Praktika auch nicht ohne weiteres vergleichbar, und viele Unterschiede erklären sich allein aus seiner völlig anderen Struktur bzw. eine ganze Reihe von Fragen verfehlt von vornherein das zentrale Anliegen dieses Praktikums. Hier werden zusammenfassend nur diejenigen Ergebnisse berichtet, die einen Vergleich mit schulischen Praktika zumindest eingeschränkt zulassen:

- Eine *Betreuung durch die Hochschule* in eigenen Veran-
staltungen findet so gut wie nicht statt. Weder vorbe-
reitende (PR131) noch begleitende (PR132) noch nachbe-
reitende (PR139) Lehrveranstaltungen werden angeboten und
besucht (87,0%, 96% und 91,7% Verneinungen).
- Noch viel weniger kümmern sich Dozenten der *Hochschu-
le* in Form persönlicher Kontakte mit den Praktikanten
(PR135, PR136, PR138) und Praktikumsbetreuern (PR137) um
diese Praktika. Die entsprechenden Fragen wurden aus-
nahmslos verneint.
- Gebrauch gemacht wird allerdings von der indirekten und
relativ losen *Betreuungsform eines Praktikumsberich-
tes*:
Ein solcher Bericht ist im allgemeinen verpflichtend. 18
von 23 Probanden bejahen die entsprechende Frage (PR144)
ohne Vorbehalte. Der geforderte Bericht wird gewöhnlich
als ein frei gestalteter verfaßt (PR140: 20 Bejahungen
bei 24 Probanden).

Damit ist die Betreuungslage im gelenkten Berufspraktikum insgesamt noch etwas besser als beim Blockpraktikum des Lehr-
amtes an Gymnasien.

Dies schlägt sich offenkundig in einer ebenfalls etwas besseren Lerneffizienz nieder:

- Das gelenkte Berufspraktikum wird trotz deutlicher Mängel hinsichtlich der Betreuung und der Einbindung in theoretische Studien nicht von vornherein als ineffektiv empfunden. Allerdings streuen die Antworten sehr breit (21,7%, 17,4%, 34,8%, 8,7%, 17,4%; M=3).
- Das gelenkte Berufspraktikum weckt zumindest noch in einem mittleren Maße Motivation für weitere theoretische Studien (M=3).
- Daß die Lerneffekte kaum didaktisch-methodischer Art sein können, liegt auf der Hand, da diese Praktika außerhalb schulischer Einrichtungen abgeleistet werden. Denkbar wäre aber immerhin, daß sie eine Entscheidungshilfe bei der Berufswahl sind, da ein drei Monate umfassendes Teilpraktikum möglichst vor Aufnahme des Studiums abgeleistet werden soll. Die entsprechende Frage (PRA25) wird jedoch von Studierenden des Lehramtes an Beruflichen Schulen ziemlich klar verneint, wenn auch mit einer leichten Polarisierung der Antworttendenz, und zwar signifikant stärker als sie Studierende des Lehramtes an Sonderschulen hinsichtlich des vor dem Studienbeginn abzuleistenden Sozialpraktikums verneinen ($\phi=0.41$; ss):

Tab. 5.11: Vergleich der Items PR150: "Das 4-wöchige Sozialpraktikum war für mich eine Entscheidungshilfe bei der Studienwahl." und PRA25: "Das Praktikum vor Beginn des Studiums war für mich eine Entscheidungshilfe bei der Studienwahl."

| | BS | SS |
|-------------------------|----|----|
| ja, eher ja, weiß nicht | 4 | 12 |
| eher nein, nein | 22 | 10 |

- Insgesamt empfinden Studierende des Lehramtes an Beruflichen Schulen das gelenkte Berufspraktikum zumindest teilweise doch als bloßes "Zeit absitzen" (PRA26), wiederum im Gegensatz zu Studierenden des Lehramtes an Sonderschulen, welche dieselbe Frage ziemlich einhellig verneinen ($\phi=0.47$; hs):

Tab. 5.12: Vergleich der Items PR151: "Ich empfand das 4-wöchige Sozialpraktikum nur als "Zeit absitzen". und PRA26: "Ich empfand das gelenkte Berufspraktikum nur als "Zeit absitzen"."

| | BS | SS |
|-------------------------|----|----|
| ja, eher ja, weiß nicht | 14 | 2 |
| eher nein, nein | 12 | 20 |

- Trotz alledem stimmen die Probanden noch nicht einmal eindeutig einer Verkürzung des zwölfmonatigen Berufspraktikums zu (M=3).

Das gelenkte Berufspraktikum erweist sich insgesamt ebenfalls als recht problembehaftet im Hinblick auf die Lerneffekte. Allerdings muß davon ausgegangen werden, daß die im allgemeinen an der Aufgabe und Struktur schulischer Praktika orientierten Fragen diesen Praktika nur z.T. gerecht werden konnten.

5.1.3.6 Zusammenfassende Vergleiche der Praktika

Angesichts der vermutlich doch etwas verwirrenden Fülle von Befunden zu den einzelnen Praktika soll hier abschließend noch einmal eine synoptische Übersicht über jene Fragen ge-

geben werden, welche im Zusammenhang mit verschiedenen Praktika gestellt wurden. Da allen Lehramtsstudiengängen lediglich das studienbegleitende Praktikum gemeinsam ist, kann für die Mehrzahl der Praktika ein die gesamte Stichprobe abdeckender Vergleich nicht durchgeführt werden. Wir gehen daher in drei Schritten vor:

- Das schulpädagogische und das fachdidaktische Blockpraktikum sowie das studienbegleitende Praktikum sind Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge mit Ausnahme des Studiums für das Lehramt an Gymnasien. Durch einen Vergleich kann hier der größtmögliche Teil der Stichprobe erfaßt werden.
- Mit Ausnahme des Blockpraktikums kommen sämtliche schulischen Praktika im Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen vor. Mit einem Vergleich der Praktika dieser Studiengänge kann die größtmögliche Vielfalt an Praktikumsformen abgedeckt werden.
- Ein sich auf das Lehramt an Gymnasien beschränkender Vergleich kann lediglich das Blockpraktikum dem studienbegleitenden Praktikum gegenüberstellen.

Zur Prüfung signifikanter Unterschiede wurden Rangvarianzanalysen nach Friedman gerechnet. Auf die Angabe der mean ranks (mittleren Ränge auf der Ratingskala) wird jedoch verzichtet. Zum einen wurden dazu oben bereits ausführlichere Aussagen gemacht. Zum andern decken sich die jeweils zugrundeliegenden Stichproben für einzelne Kreuztabellen und für die Rangvarianzanalysen in vielen Fällen nicht ganz, da in die letztere nur jene Probanden eingehen, welche sich zu allen verglichenen Praktika äußerten. Statt der mean ranks werden in den nachstehenden Tabellen jedoch Rangreihen angegeben, welche die verglichenen Praktika nach der Höhe zustimmender Aussagen in eine durchgehende Ordnung bringen (horizontal zu lesen!).

Tab. 5.13: Beurteilung der Praktika:

I. Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen, Berufliche Schulen

(siehe folgende Seite)

Zum einen zeigen sich noch einmal die unterschiedlichen *Betreuungsformen* für Blockpraktika und studienbegleitende Praktika sehr deutlich. Zum andern ist zu ersehen, daß die *Betreuungssituation* in den studienbegleitenden Praktika insgesamt sehr viel besser ist als in den beiden Blockpraktika, zwischen denen sich keine bedeutsamen Unterschiede erkennen lassen.

Hinsichtlich der *Effektivität* unterscheiden sich die Praktika merkwürdigerweise nur in drei von acht Fällen, und es irritiert noch einmal, daß gerade diese signifikanten Unterschiede keineswegs nur zugunsten des studienbegleitenden Praktikums ausfallen. Insgesamt gesehen, liegt das studienbegleitende Praktikum hinsichtlich der zugeschriebenen *Effektivität* sogar hinter dem fachdidaktischen Blockpraktikum an zweiter Stelle.

Tab. 5.14: Beurteilung der Praktika:

II. Grund- und Hauptschulen

(siehe folgende Seiten)

Die unterschiedliche *Betreuungsstruktur* der Blockpraktika und der studienbegleitenden Praktika sowie die insgesamt bessere *Betreuungssituation* in den studienbegleitenden Praktika wird auch in dieser Übersicht deutlich. Dabei wird das studienbegleitende Praktikum im ganzen etwas besser betreut als das zusätzliche studienbegleitende Praktikum; an dritter Stelle folgt hier das schulpädagogische und an letzter das fachdidaktische Blockpraktikum.

Tab. 5.13: Beurteilung der Praktika:
I. Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen, Berufliche Schulen

I. Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen, berufliche Schulen

| Betreuung im Praktikum | | schulpäd. Bl.Pr. | fachdid. Bl.Pr. | st.begl. Pr. | Signif. |
|--------------------------|------------------|---------------------|--------------------|-----------------|---------|
| <u>Items:</u> | | | | | |
| vorbereitende LV | PR 9, PR34, PR59 | 3 | 1,5 | 1,5 | hs |
| Begleitseminar | PR10, PR35, PR60 | 2,5 | 2,5 | 1 | hs |
| ausr. Hilfe i.B.-Seminar | PR11, PR36, PR61 | 2,5 | 2,5 | 1 | hs |
| Aufträge der Dozenten | PR12, PR37, PR62 | 2 | 3 | 1 | hs |
| Betreuung durch Dozenten | PR13, PR38, PR63 | 2,5 | 2,5 | 1 | hs |
| Hilfen von Dozenten | PR14, PR39, PR64 | 3 | 2 | 1 | hs |
| Zusammenarbeit Doz. - PL | PR15, PR40, PR65 | 3 | 2 | 1 | hs |
| Nachbesprechung mit Doz. | PR16, PR41, PR66 | 3 | 2 | 1 | hs |
| nachbereitende LV | PR17, PR42, PR67 | 2,5 | 2,5 | 1 | hs |
| freier Bericht | PR18, PR43, PR68 | 2 | 2 | 2 | ns |
| Bericht n. Gesichtsp. | PR19, PR44, PR69 | 1 | 2,5 | 2,5 | ns |
| schriftl. Std.-Ausarb. | PR20, PR45, PR70 | 3 | 2 | 1 | ns |
| Aufgabensammlung / Akte | PR21, PR46, PR71 | 1 | 2,5 | 2,5 | ns |
| Bericht verpflichtend | PR22, PR47, PR72 | 1,5 | 3 | 1,5 | ns |

| Effektivität des Praktikums | | schulpäd. Bl.Pr. | fachdid. Bl.Pr. | st.begl. Pr. | Signif. |
|-----------------------------|------------------|---------------------|--------------------|-----------------|---------|
| <u>Items:</u> | | | | | |
| Motivation f.th. Studien | PR 4, PR29, PR54 | 3 | 2 | 1 | ns |
| für Unterricht gelernt | PR 5, PR30, PR55 | 1,5 | 1,5 | 3 | s |
| Praktikum effektiv | PR 6, PR31, PR56 | 3 | 1 | 2 | ns |
| fachdid. Kompetenzen | PR 7, PR32, PR57 | 3 | 1,5 | 1,5 | hs |
| unterrichtspr. Fähigkeiten | PR 8, PR33, PR58 | 1,5 | 1,5 | 3 | hs |
| Unterricht gab Impulse | PR23, PR48, PR73 | 3 | 2 | 1 | ns |
| Schwierigkeiten des Allt. | PR24, PR49, PR74 | 2 | 2 | 2 | ns |
| neue Seiten am Unterricht | PR25, PR50, PR75 | 2 | 2 | 2 | ns |

Tab. 5.14: Beurteilung der Praktika:
 I. Grund- und Hauptschulen

II. Grund- und Hauptschulen

| Betreuung im Praktikum | | schulpäd. Bl.Pr. | fachdid. Bl.Pr. | st.begl. Pr. | z.st.begl. Pr. | Signif. |
|--------------------------|------------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-------------------|---------|
| <u>Items:</u> | | | | | | |
| vorbereitende LV | PR 9, PR34, PR58, PR84 | 1 | 2 | 3,5 | 3,5 | hs |
| Begleitseminar | PR10, PR35, PR60, PR85 | 4 | 3 | 1 | 2 | hs |
| ausr. Hilfe i.B.-Seminar | PR11, PR36, PR61, PR86 | 3,5 | 3,5 | 1 | 2 | s |
| Aufträge der Dozenten | PR12, PR37, PR62, PR87 | 3 | 4 | 1,5 | 1,5 | ns |
| Betreuung durch Dozenten | PR13, PR38, PR63, PR88 | 3,5 | 3,5 | 1 | 2 | hs |
| Hilfen von Dozenten | PR14, PR39, PR64, PR89 | 3,5 | 3,5 | 1,5 | 1,5 | hs |
| Zusammenarbeit Doz. - PL | PR15, PR40, PR65, PR90 | 4 | 3 | 2 | 1 | hs |
| Nachbesprechung mit Doz. | PR16, PR41, PR66, PR91 | 3,5 | 3,5 | 1,5 | 1,5 | hs |
| nachbereitende LV | PR17, PR42, PR67, PR92 | 3,5 | 3,5 | 2 | 1 | ns |
| freier Bericht | PR18, PR43, PR68, PR93 | 1 | 2 | 3,5 | 3,5 | ns |
| Bericht n. Gesichtsp. | PR19, PR44, PR69, PR94 | 1 | 2 | 3,5 | 3,5 | hs |
| schriftl. Stud.-Ausarb. | PR20, PR45, PR70, PR95 | 4 | 3 | 1 | 2 | hs |
| Aufgabensammlung/Akte | PR21, PR46, PR71, PR96 | 1 | 2 | 3,5 | 3,5 | ns |
| Bericht verpflichtend | PR22, PR47, PR72, PR97 | 1 | 2 | 3 | 4 | ss |

| Effektivität des Praktikums | | schulpäd. Bl.Pr. | fachdid. Bl.Pr. | st.begl. Pr. | z.st.begl. Pr. | Signif. |
|-----------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-------------------|---------|
| <u>Items:</u> | | | | | | |
| Motivation f. th. Studien | PR 4, PR29, PR54, PR79 | 2 | 2 | 2 | 4 | ns |
| für Unterricht gelernt | PR 5, PR30, PR55, PR80 | 2,5 | 1 | 4 | 2,5 | ns |
| Praktikum effektiv | PR 6, PR31, PR56, PR81 | 2 | 1 | 3,5 | 3,5 | ss |
| fachdid. Kompetenzen | PR 7, PR32, PR57, PR82 | 3,5 | 1 | 3,5 | 2 | ns |
| unterrichtspr.Fähigkeiten | PR 8, PR33, PR58, PR83 | 3,5 | 1 | 3,5 | 2 | ns |
| Unterricht gab Impulse | PR23, PR48, PR73, PR98 | 3 | 1 | 2,5 | 2,5 | ns |
| Schwierigkeiten d. Allt. | PR24, PR49, PR74, PR99 | 2 | 1 | 4 | 3 | ns |
| neue Seite am Unterricht | PR25, PR50, PR75, PR100 | 1 | 2,5 | 4 | 2,5 | ns |

Hinsichtlich der Effektivität zeigt sich überhaupt nur ein einziger signifikanter Unterschied. Insgesamt stellt sich wiederum das fachdidaktische Blockpraktikum als das effektivste dar, gefolgt vom schulpädagogischen Blockpraktikum, während das zusätzliche studienbegleitende Praktikum und das studienbegleitende Praktikum die Ränge drei und vier einnehmen.

Tab. 5.15: Beurteilung der Praktika:

III. Gymnasien

(siehe folgende Seite)

Es kann als Spezifikum des Studiums für das Lehramt an Gymnasien angesehen werden, daß sich hier das Verhältnis zwischen studienbegleitendem und Blockpraktikum hinsichtlich der Betreuung umkehrt: In allen Fällen, in welchen signifikante Unterschiede bestehen, wird die Betreuung im studienbegleitenden Praktikum besser eingeschätzt! Und hier geht dies offenbar mit unterschiedlicher Effektivität der beiden Praktikumsformen einher: Das studienbegleitende Praktikum wird in der Mehrzahl der Fälle als effektiver angesehen und in keinem der verbleibenden Fälle als weniger effektiv.

Um die großen Ergebnistendenzen leichter identifizieren zu können, rechneten wir über die Fragestellungen zur Betreuung und Effektivität der verschiedenen Praktika multidimensionale Skalierungen nach dem von A.P.M. Coxon / University Cardiff für Ordinaldaten entwickelten MINISSA-Programm.

III. Gymnasien

| Betreuung im Praktikum | | Bl.Pr. | st.begl. PR. | Signif. |
|--------------------------|-------------|--------|-----------------|---------|
| <u>Items:</u> | | | | |
| vorbereitende LV | PR59, PR107 | 2 | 1 | hs |
| Begleitseminar | PR60, PR108 | 2 | 1 | hs |
| ausr. Hilfe i.B.-Seminar | PR61, PR109 | 2 | 1 | hs |
| Aufträge der Dozenten | PR62, PR111 | 2 | 1 | hs |
| Betreuung durch Dozenten | PR63, PR110 | 2 | 1 | hs |
| Hilfen von Dozenten | PR64, PR112 | 2 | 1 | hs |
| Zusammenarbeit Doz. - PL | PR65, PR114 | 2 | 1 | hs |
| Nachbesprechung mit Doz. | PR66, PR113 | 2 | 1 | hs |
| nachbereitende LV | PR67, PR115 | 2 | 1 | ns |
| freier Bericht | PR68, PR116 | 1,5 | 1,5 | ns |
| Bericht n. Gesichtsp. | PR69, PR117 | 1,5 | 1,5 | ns |
| schriftl. Std.-Ausarb. | PR70, PR118 | 2 | 1 | hs |
| Aufgabensammlung / Akte | PR71, PR119 | 1,5 | 1,5 | ns |
| Bericht verpflichtend | PR72, PR120 | 1,5 | 1,5 | ns |

| Effektivität des Praktikums | | Bl.Pr. | st.begl. Pr. | Signif. |
|-----------------------------|-------------|--------|-----------------|---------|
| <u>Items:</u> | | | | |
| Motivation f. th. Studien | PR54, PR103 | 2 | 1 | ns |
| für Unterricht gelernt | PR55, PR104 | 2 | 1 | ss |
| Praktikum effektiv | PR56, PR102 | 2 | 1 | hs |
| fachdid. Kompetenzen | PR57, PR105 | 2 | 1 | ss |
| unterrichtspr.Fähigkeiten | PR58, PR106 | 2 | 1 | s |
| Unterricht gab Impulse | PR73, PR121 | 2 | 1 | ns |
| Schwierigkeiten des Allt. | PR74, PR122 | 1,5 | 1,5 | ns |
| neue Seiten am Unterricht | PR75, PR123 | 1,5 | 1,5 | ns |

Tab. 5.16: Items, mit welchen die Effektivität geprüft wurde; Fragestellungen, welche auf irgendeine Art der Betreuung gerichtet waren.

(siehe folgende Seite)

Dabei wurden für die verschiedenen Praktika gesonderte Skalierungen gerechnet. Dieses Vorgehen erlaubt nicht nur eine Art Kreuzvalidierung der Ergebnisse, sondern auch eine differenziertere Analyse des Verhältnisses zwischen Effektivität und Betreuung bei unterschiedlichen Praktikumsformen.

Die Ergebnisse sind nachstehend im Überblick dargestellt. Die Stress-Werte geben die Güte der erreichten Modellanpassung wieder und können nach den allgemeinen Konventionen durchwegs als brauchbar gelten.

Tab. 5.17: Effektivität und Betreuung bei verschiedenen Praktikumsformen

(siehe folgende Seiten)

Mit Ausnahme des studienbegleitenden Praktikums gruppierten sich die Effektivitätsvariablen jeweils in zwei Cluster, die man mit den Formulierungen "Erweiterung schulpraktischer Kompetenzen" und "Erweiterung der Wahrnehmung von Schule" umschreiben kann. Je zwei Cluster erhielten wir auch bei den Betreuungsvariablen, nämlich ein von uns "direkte persönliche Betreuung" und ein "indirekte Betreuung" genanntes. Z.T. kamen bei den unterschiedlichen Praktika kleine Varianten vor, denen wir auch durch eine geringfügig andere Verbalisierung gerecht zu werden versuchten.

Das Cluster 1.1 "Erweiterung schulpraktischer Kompetenzen" umfaßt im allgemeinen vor allem die bezüglich der schulpädagogischen Blockpraktika als Items PRA19, PR5, PR6, PR7, PR8 aufgeführten, Cluster 1.2 "Erweiterung der Wahrnehmung von

Tab. 5.16: Items, mit welchen die Effektivität geprüft wurde;
 Fragestellungen, welche auf irgendeine Art der
 Betreuung gerichtet waren.

Als Items, mit welchen die Effektivität geprüft wurde, galten dabei:

| | |
|--------------------------------|--|
| PRA19 | Von den Praktikumslehrern habe ich viel gelernt. |
| PRA24 | Ich tat mir schwer, Zusammenhänge zwischen Universität und Praktikum herzustellen. |
| PR4, PR29, PR54, PR79, PR103 | Praktika motivierten für weitere theoretische Studien. |
| PR5, PR30, PR55, PR80, PR104 | Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt. |
| PR6, PR31, PR56, PR81, PR102 | Halte die Praktika für effektiv. |
| PR7, PR32, PR57, PR82, PR105 | Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern. |
| PR8, PR33, PR58, PR83, PR106 | Die Praktika halfen, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben. |
| PR23, PR48, PR73, PR98, PR121 | Im Praktikum gesehene Unterrichtsstunden gaben Impulse für eigenen Unterricht. |
| PR24, PR49, PR74, PR99, PR122 | Ich lernte Schwierigkeiten des Schulalltags kennen. |
| PR25, PR50, PR75, PR100, PR123 | Ich entdeckte neue Seiten des Schulalltags, die Spaß machen können. |

Als Fragestellungen, welche auf irgendeine Art der Betreuung gerichtet waren, wurden einbezogen:

| | |
|-------------------------------|---|
| PRA21 | Praktikumslehrer gaben Möglichkeiten, eigene Lehrerfahrung zu machen. |
| PR9, PR34, PR59, PR84, PR107 | Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung. |
| PR10, PR35, PR60, PR85, PR108 | Ich besuchte ein Begleitseminar. |
| PR12, PR37, PR62, PR87, PR111 | Die Dozenten gaben besondere Arbeitsaufträge für das Praktikum. |
| PR13, PR38, PR63, PR88, PR110 | Ich wurde im Praktikum von Dozenten betreut. |
| PR14, PR39, PR64, PR89, PR112 | Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfe. |
| PR15, PR40, PR65, PR90, PR114 | Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen. |
| PR16, PR41, PR66, PR91, PR113 | Es gab Nachbesprechungen mit Dozenten. |
| PR17, PR42, PR67, PR92, PR115 | Teilnahme an nachbereitenden Lehrveranstaltungen. |
| PR18, PR43, PR68, PR93, PR116 | Anfertigung eines freien Berichtes. |
| PR19, PR44, PR69, PR94, PR117 | Bericht nach vorgegebenem Katalog von Gesichtspunkten. |
| PR21, PR46, PR71, PR96, PR119 | Aufgaben aus Aufgabensammlung bearbeitet. |
| PR22, PR47, PR72, PR97, PR120 | Praktikumsbericht war verpflichtend. |
| PR20, PR45, PR70, PR95, PR118 | Ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu den Lehrversuchen. |

Tab. 5.17: Effektivität und Praktikumsformen
 Betreuung bei verschiedenen

| Cluster: | Items | Verbalisierung | Dimensionen stress | euklidische Distanzen |
|---|---|---|--------------------|----------------------------------|
| <u>Schulpädagogisches Blockpraktikum:</u> | | | | |
| 1. Effektivität: | | | | |
| 1.1: | <u>PR5, PR6, PR7</u> <u>PR8, PRA19, PRA25</u> | "Erweiterung schulpraktischer Kompetenzen" | 4 | 0.09 |
| 1.2: | <u>PR4, PR23, PR24</u> | "Erweiterung der Wahrnehmung von Schule" | | 1.1/2.1: d=1.58; 1.1/2.2: d=2.21 |
| 2. Betreuung: | | | | |
| 2.1: | <u>PR13, PR14, PR15,</u> <u>PR16, PR10, PR12,</u> <u>PR18, PR21</u> | "direkte persönliche Betreuung" | | 1.2/2.1: d=1.59; 1.2/2.2: d=1.38 |
| 2.2: | <u>PR19, PR20, PR21,</u> <u>PR22, PR9</u> | "indirekte Betreuung" | | |
| <u>Fachdidaktisches Blockpraktikum:</u> | | | | |
| 1. Effektivität: | | | | |
| 1.1: | <u>PRA19, PR30, PR31,</u> <u>PR32, PR33</u> | "Erweiterung schulpraktischer Erfahrung" | 4 | 0.08 |
| 1.2: | <u>PR48, PR49, PR50</u> | "Erweiterung der Wahrnehmung von Schule" | | 1.1/2.1: d=1.52; 1.1/2.2: d=1.30 |
| 2. Betreuung: | | | | |
| 2.1: | <u>PR35, PR38, PR39,</u> <u>PR40, PR41</u> | "direkte persönliche Betreuung" | | 1.2/2.1: d=1.80; 1.2/2.2: d=1.41 |
| 2.2: | <u>PR37, PR44, PR45</u> <u>PR47, PR43, PR46</u> | "indirekte Betreuung" | | |
| <u>Studienbegleitendes Praktikum:</u> | | | | |
| 1. Effektivität: | | | | |
| | <u>PRA19, PR55, PR56</u> <u>PR57, PR58, PR75</u> <u>PR73, PR74</u> | "Erweiterte Handlungs- und Wahrnehmungskompetenz in der Schule" | 4 | 0.08 |
| 2. Betreuung: | | | | |
| 2.1: | <u>PR63, PR64, PR65</u> <u>PR66</u> | "direkte persönliche Betreuung" | | 1/2.1: d=1.21; 1/2.2: d=1.56 |
| 2.2: | <u>PR68, PR69, PR72</u> | "indirekte Betreuung durch Bericht" | | |

| Cluster: | Items | Verbalisierung | Dimensionen stress | euklidische Distanzen |
|--|--|---|--------------------|----------------------------------|
| <u>Zusätzliches studienbegleitendes Praktikum:</u> | | | | |
| 1. Effektivität: | | | | |
| 1.1 | <u>PR80, PR81, PR82</u> <u>PR83</u> | "Erweiterung schulpraktischer Kompetenzen" | 4 | 0.10 |
| 1.2 | <u>PR98, PR99, PR100</u> | "Erweiterung der Wahrnehmung von Schule" | | 1.1/2.1: d=1.13; 1.1/2.2: d=1.89 |
| 2. Betreuung: | | | | |
| 2.1 | <u>PR88, PR89, PR90</u> <u>PR91, PR87, PR95</u> | "direkte persönliche Betreuung" | | 1.2/2.1: d=1.20; 1.2/2.2: d=1.63 |
| 2.2 | <u>PR94, PR96, PR97</u> | "indirekte Betreuung durch Bericht" | | |
| <hr/> | | | | |
| Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien: | | | | |
| 1. Effektivität: | | | | |
| 1.1 | <u>PR102, PR104, PR105</u> <u>PR106</u> | "Erweiterung schulpraktischer Kompetenzen" | 4 | 0.09 |
| 1.2 | <u>PR121, PR122, PR123</u> | "Erweiterung der Wahrnehmung von Schule" | | 1.1/2.1: d=1.44; 1.1/2.2: d=1.46 |
| 2. Betreuung: | | | | |
| 2.1 | <u>PR110, PR111, PR112</u> <u>PR113, PR114</u> | "überwiegend direkte persönliche Betreuung" | | 1.2/2.1: d=1.79; 1.2/2.2: d=1.57 |
| 2.2 | <u>PR115, PR117,</u> <u>PR116, PR120</u> | "indirekte u. nachbereitende Betreuung" | | |

(unterstrichene Variablen bilden den "harten Kern" des jeweiligen Clusters)

Schule" die Items PR23, PR24, PR25, Cluster 2.1 "direkte persönliche Betreuung" die Items PR12, PR13, PR14, PR15, PR16, Cluster 2.2 "indirekte Betreuung" die Items PR18, PR19, PR22 bzw. die entsprechenden Fragestellungen zu den übrigen Praktika, welche nach der oben gegebenen Übersicht ermittelt werden können.

Der Lerneffekt, welcher durch die Items des Clusters 1.2 beschrieben wird, ist letztlich ein unspezifischer, der sich so wohl z.T. auch auf dem Wege über bloße Unterrichtshospitation einstellt. In diesem Sinne lernt der Praktikant das künftige Berufsfeld Schule aus der ihm zunächst fremden Lehrerperspektive kennen und entdeckt darin neue Aspekte. Daß auch davon langfristige Wirkungen auf die spätere Berufspraxis ausgehen können, soll unbestritten bleiben.

Erlerntes professionelles Verhalten i.e.S. hingegen bezeichnen die Fragen des Clusters 1.1.

Betreuung im Sinne des Clusters 2.1 erfolgt schwerpunktmäßig durch Praktikumslehrer und Dozenten "vor Ort", d.h. im Praktikum selbst oder im unmittelbaren Anschluß daran durch situationsadäquate Aufträge, Hinweise und Hilfestellungen, z.T. auch in praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen.

Das Zentrum des Clusters 2.2 machen jene Items aus, welche sich mit einem ggf. zu erstellenden Bericht befassen. Von Fall zu Fall assoziiert sind auch Fragen zu vor- und nachbereitenden Lehrveranstaltungen (die also nicht als direkte Betreuung empfunden werden!) und das Item zu schriftlichen Vorbereitungen des Lehrversuchs, in welche wohl in aller Regel Hinweise und Aufträge der Praktikumslehrer, von Fall zu Fall auch Direktiven der Hochschule eingehen.

Man kann offensichtlich nicht sagen, daß eine der beiden Betreuungsarten pauschal die bessere sei. Vielmehr scheinen sie in unterschiedlichem Ausmaß geeignet, Lerneffekte der einen oder anderen Art zu fördern:

Direkte persönliche Betreuung im bzw. dicht am Praktikum dürfte die günstigere Methode sein, professionelles Verhalten

anzubahnen. Dies zeigt sich in den geringeren Distanzwerten zwischen den Clustern 1.1 und 2.1 gegenüber 1.1 und 2.2 beim schulpädagogischen Blockpraktikum, beim zusätzlichen studienbegleitenden Praktikum und - wenn man zugesteht, daß im studienbegleitenden Praktikum im wesentlichen professionelle Lerneffekte i.e.S. intendiert werden - auch in den geringeren Distanzwerten zwischen den Clustern 1 und 2.1 im studienbegleitenden Praktikum. (Hingegen sollte man den minimalen Unterschied der Distanzen bei den entsprechenden Cluster für das Blockpraktikum vernachlässigen.) Geringere Distanzwerte zeigen eine bessere Kovarianz an, d.h. sie deuten darauf hin, daß ein besserer Lerneffekt im allgemeinen mit Verstärkung der Betreuung im Sinne der zum Cluster gehörigen Variablen, ein schlechterer mit geringerer Betreuung einhergeht. Indirekte Betreuung über Arbeitsaufträge und die Auflage, einen Praktikumsbericht zu verfassen, scheint besser geeignet, eine verbesserte und erweiterte Wahrnehmung von Schule und Unterricht zu bewirken, wie vor allem an den durchwegs geringeren Distanzen der Cluster 1.2 und 2.2 gegenüber 1.2 und 2.1 in allen Arten des Blockpraktikums deutlich wird.

5.2 Unterschiede zwischen Fächergruppen

Methode und Ausgangsfragen:

Angesichts der referierten Befunde kann man die Hypothese vertreten, diese seien mindestens z.T. auf Eigenarten der studierten Fachrichtungen und Spezifika des jeweiligen Hochschulortes zurückzuführen. Der relativ geringe Rücklauf unserer Befragung erlaubt nun leider keine Überprüfung von Unterschieden zwischen einzelnen Universitäten und einzelnen Fachrichtungen. Dennoch versuchten wir, die Hypothese der intervenierenden Variablen "Fachrichtung" und "Hochschulort" zumindest ein Stück weit zu prüfen, indem getestet wurde, welche Unterschiede sich zwischen großen und alten Universitäten und kleinen neuen und zwischen sechs verschiedenen Fächergruppen finden.

Zu beachten ist schließlich auch, daß beim Zweitfach über die Didaktikfächer der Schulartfaktor zu unsicheren Anteilen ins Spiel kommt, da es diese Kombinationen nur im Studium für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen gibt. Im Normalfall gehen daher auch Unterschiede im Zweitfach zum einen hauptsächlich auf die Didaktikfächer zurück und mit den bereits referierten Differenzen zwischen verschiedenen Lehrämtern konform, auch wenn sie in aller Regel weniger ausgeprägt sind. D.h., daß die Differenzen der Lehrämter zu einem erheblichen Teil auf die Didaktikfächer zurückgehen, jedoch nicht ausschließlich auf ihnen beruhen.

Um den über die Didaktikfächer eingehenden Schulartfaktor auszuschalten, wurden alle Vergleiche über das Zweitfach auch zusätzlich ohne die Didaktikfächer gerechnet. Damit fallen generell Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten aus diesen Vergleichen heraus. Soweit es sich um schulpädagogische und fachdidaktische Blockpraktika handelt, verbleiben sogar nur noch Studierende des Lehramtes an Realschulen und an Beruflichen Schulen als Vergleichsgruppen. Damit schrumpfen die

Stichprobengrößen vielfach so sehr, daß die Unterschiede nicht mehr testbar sind. Dem Aufbruch nach dem Erstfach kommt daher generell größere Bedeutung zu.

Es ist nicht einfach, hinsichtlich der genannten Fächergruppen vorneweg Vermutungen über allenfalls auftretende Unterschiede zu äußern. Allenfalls kann man davon ausgehen, daß die Praxisbezogenheit der Fächer des pädagogisch-psychologischen, vielleicht auch jene des musischen Bereiches etwas besser als die der übrigen ist, da im einen Fall eine schülerorientierte Denkweise zumindest aufgeschlossener gegenüber Praxisbelangen machen sollte, im andern der stärkere Handlungsbezug der betreffenden Disziplinen den Übergang zu unterrichtlichem Handeln erleichtern sollte.

Ergebnisse:

Unterschiede zwischen den Erstfächern:

Generell lassen sich verhältnismäßig wenig Unterschiede zwischen den Fächerkombinationen nachweisen, bezeichnenderweise noch deutlich weniger hinsichtlich des Erstfaches als hinsichtlich des Zweitfaches, in welches über die Didaktikfächer auch Schulartunterschiede mit eingehen. Während die oben referierten Unterschiede nach Lehrämtern sich im allgemeinen auf dem 0,1%- und 1%-Niveau bewegen, handelt es sich hier gewöhnlich um solche auf dem 5%-Niveau.

Der Einfachheit und besseren Übersicht halber stellen wir die Ergebnisse tabellarisch dar:

Tab. 5.18: Unterschiede nach dem Erstfach

| Items | | betr. Lehrämter | | | | | | betr. Praktika | | | | Fächergruppen | | | | |
|---|------|-----------------|----|----|----|----|----|----------------|------|-------|-------|---------------|------|-----|------|-----|
| | | GS | HS | RS | BS | GY | SS | spBl | fdBl | stbPr | zstPr | MN | GWS | SLG | SMK | PPT |
| Praktikum verlängern | PR52 | x | x | x | x | x | x | | | x | | +s | | | +s | +s |
| Bericht verpflichtend | PR22 | x | x | x | x | | x | x | | | | | ++s | +s | ++s | |
| Bericht verpflichtend frei gestalteter Bericht | PR47 | x | x | x | x | | x | x | | | | | ++ss | +ss | ++ss | |
| Bericht n. Gesichtspunkten | PR19 | x | x | x | x | | x | x | | | | ++s | +s | | ++s | |
| Bericht n. Gesichtspunkten | PR44 | x | x | x | x | | x | x | | | | ++s | ++s | +s | ++s | |
| Aufgabensammlung /Akte | PR21 | x | x | x | x | | x | | | | | +s | | | +s | |
| Aufgabensammlung /Akte | PR71 | x | x | x | x | x | x | | x | | | +s | | | +s | |
| schriftliche Ausarbeitungen | PR45 | x | x | x | x | | x | x | | | | | ++s | +ss | ++ss | |
| vorbereitende Lehrveranst. | PR34 | x | x | x | x | | x | | x | | | +s | | | +s | |
| Hilfen im Begleitseminar | PR61 | x | x | x | x | x | x | | x | | | +s | | | +s | |
| Zusammenkünfte mit Dozenten | PR89 | x | x | | | | | | | x | | | | | +s | |
| Nachbesprechungen mit Doz. | PR91 | x | x | | | | | | | x | | | | | +ss | |
| zu th. Studien motiviert | PR29 | x | x | x | x | | x | | x | | | | ++s | +s | ++s | |
| zu th. Studien motiviert | PR79 | x | x | | | | | | | x | | | ++s | +s | ++s | |

An zwei Beispielen sei vorgeführt, wie diese abkürzende Darstellung zu verstehen ist:

Hinsichtlich der Frage PR43, ob ein freigestalteter Bericht im fachdidaktischen Blockpraktikum gefertigt worden sei, sind die Antworten von Studierenden mit einem Erstfach aus dem Bereich PPT signifikant etwas günstiger als bei allen übrigen.

Zu dem Item PR47, ob ein Praktikumsbericht im fachdidaktischen Blockpraktikum verpflichtend gewesen sei, äußerten sich Probanden mit einem Erstfach aus den Gruppen SLG und PPT erheblich, solche mit einem Erstfach aus der Gruppe SMK geringfügig günstiger als die übrigen, wobei die Unterschiede sehr signifikant sind.

Im wesentlichen lassen sich drei Feststellungen aufgrund der dargestellten Ergebnisse treffen:

- Die wenigen signifikanten Unterschiede, welche mit unterschiedlichen Erstfächern korrespondieren, beziehen sich ausnahmslos nur auf die Einschätzung der Betreuung, in keinem Falle auf die Effizienz der Praktika.
- Sie treten am häufigsten im fachdidaktischen Blockpraktikum auf. Zwar ist es plausibel, daß sich die Studienfächer am ehesten auf ein fachdidaktisches Praktikum auswirken. Dieser Befund ist aber insofern nicht trivial, als vergleichbare und ähnlich deutliche Unterschiede sich nicht im studienbegleitenden Praktikum zeigen, das ja ebenfalls ein fachdidaktisches Praktikum ist.
- Mit Abstand am günstigsten sind die Betreuungsverhältnisse offenbar für Studierende mit einem Erstfach aus der Gruppe PPT, etwas weniger günstig für solche mit Fächern aus den Bereichen GWS und SMK, noch einmal geringfügig ungünstiger in der Fächergruppe SLG und am ungünstigsten in der Fächergruppe MN. (Dabei ist zu beachten, daß es sich hier ausschließlich um relative Aussagen handelt, aufgrund derer nicht auf die Qualität der Betreuung überhaupt geschlossen werden darf!) Bei der Interpretation

dieser Unterschiede ist zu bedenken, daß über die Fächergruppe PPT z.T. in Form der sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachrichtungen nicht geringe Schulartunterschiede mit eingehen und zu ungeklärten Anteilen zu deren positivem Abschneiden mit beitragen.

Unterschiede zwischen den Zweitfächern

Wie schon oben dargelegt, finden hier nur Unterschiede Berücksichtigung, welche unter Aussparung der Didaktikfächer und der entsprechenden Lehramtsstudiengänge ermittelt wurden. Die meisten dieser Unterschiede beziehen sich wiederum ebenfalls auf die *Betreuungssituation* in den Praktika:

Tab. 5.19: Unterschiede nach dem Zweitfach
(siehe folgende Seite)

Es zeigt sich kein ausgeprägter Trend derart, daß in einer Fächergruppe die Betreuung der Praktika besonders gut oder ihre Effizienz besonders hoch wäre. Allenfalls dominiert die Gruppe GWS leicht, während ansonsten nur eine feine Abstufung erkennbar ist. Vor allen Dingen nimmt die Gruppe PPT hier keine Favoritenposition ein. Soweit signifikante Unterschiede bestehen, handelt es sich vor allen Dingen um solche in den schulpädagogischen Blockpraktika und in den studienbegleitenden Praktika.

Von Interesse wäre es sicherlich auch gewesen, fächerspezifische Differenzen hinsichtlich der Blockpraktika für das Lehramt an Gymnasien und der gelenkten Berufspraktika für das Lehramt an Beruflichen Schulen zu prüfen. Hier reichten jedoch die Probandenzahlen für die entsprechenden Tests nicht aus.

Tab. 5.19: Unterschiede nach dem Zweifach

| | Items | betr. Lehrämter | | | | | betr. Praktika | | | | Fächergruppen | | | SMK | PPT | |
|------------------------------|-------|-----------------|----|----|----|----|----------------|------|------|-------------------|---------------|----|-----|-----|-----|-----|
| | | GS | HS | RS | BS | GY | SS | spä1 | fdBl | stbPr | zstPr | MN | GWS | | | SLG |
| vorbereitende Lehrveranst. | PR9 | x | x | x | x | | x | | | | | +s | | +s | +s | |
| nachbereitende Lehrveranst. | PR67 | x | x | x | x | x | x | | | x | | +s | +s | | ++s | |
| Arbeitsaufträge v. Dozenten | PR62 | x | x | x | x | x | x | | | x | | | +s | | | +s |
| Nachbesprechungen m. Doz. | PR66 | x | x | x | x | x | x | | | x | | | +s | | | +s |
| Zusammenarbeit v. Doz. - PL | PR65 | x | x | x | x | x | x | | | x | | | +s | | | +s |
| schriftl. Ausarbeitung | PR45 | x | x | x | x | | x | | | | x | | ++s | ++s | | +s |
| Aufgabensammlung /Akte | PR21 | x | x | x | x | | x | | | x | | | +s | | +s | +s |
| Sammeln eig. Lehrerfahrungen | PRA21 | x | x | x | x | | x | | | (keine Zuordnung) | | | +s | +s | | |
| zu theor.Studien motiviert | PR4 | x | x | x | x | | x | | | x | | | +s | | | +s |
| unterrichtspr. Fähigkeiten | PR8 | x | x | x | x | | x | | | x | | | +s | +s | ++s | ++s |

5.3 Unterschiede zwischen großen und kleinen Universitäten

Fragestellungen:

Es darf vermutet werden, daß an den kleinen Universitäten wegen ihrer größeren Überschaubarkeit und der günstigeren Zahlenrelation zwischen Dozenten und Studenten in einer Reihe von Fächern zumindest die Betreuung in den Praktika besser ist, vielleicht auch wegen kleinerer Teilnehmerzahlen bei Lehrveranstaltungen das Bedürfnis der Studierenden nach einer praxisorientierten Ausbildung leichter artikuliert und besser berücksichtigt werden kann.

Ergebnisse:

Insgesamt finden sich noch weniger signifikante Unterschiede zwischen großen und kleinen Universitäten als zwischen den verschiedenen Fächergruppen:

Tab. 5.20: Unterschiede zwischen den Universitäten
(siehe folgende Seite)

Wie vermutet, ist die *Betreuung der Praktika* an den kleinen Universitäten z.T. besser als an den großen. Allerdings finden sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der unmittelbaren persönlichen Betreuung durch die Dozenten, und nachweisbare Unterschiede beschränken sich auf die schulpädagogischen und fachdidaktischen Blockpraktika.

Auch die *Lerneffekte* in den Praktika sind an den kleinen Universitäten in mancher Hinsicht etwas besser.

Indirekt kann die etwas zufriedenstellendere Situation der schulpraktischen Ausbildung vielleicht auch daran abgelesen werden, daß Überlegungen zu einer Vermehrung und zeitlichen Ausdehnung der Praktika bei Studierenden kleiner Universi-

Tab. 5.20: Unterschiede zwischen den Universitäten

| Items | betr. Lehrämter | | | | | | betr. Praktika | | | | große Universitäten | kleine Universitäten |
|------------------------------|-----------------|----|----|----|----|----|----------------|------|-------|-------------------|------------------------|-------------------------|
| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | spBl | fdBl | stbPr | zstPr | | |
| vorbereitende Lehrveranst. | PR34 | x | x | x | x | | | | | | x | +s |
| begleitende Lehrveranst. | PR10 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| schriftl. Ausarbeit. zu LV | PR20 | x | x | x | x | | | | | x | | +ss |
| Aufgabensammlung/Akte | PR21 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| Aufgabensammlung/Akte | PR46 | x | x | x | x | | | | | x | | +ss |
| Bericht nach Katalog v. Doz. | PR44 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| schriftl. Ausarbeit. zu LV | PR45 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| unterrichtspr. Fähigkeiten | PR8 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| Möglichkeiten z.eig.Lehrerf. | PRA21 | x | x | x | x | | | | | (keine Zuordnung) | | +s |
| fachdid. Komp. erweitert | PR32 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| mehr Praktika | PR26 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| längere Praktika | PR27 | x | x | x | x | | | | | x | | +s |
| Unterr.-Techn. in Fachdid. | ST6 | x | x | x | x | x | x | | | (keine Zuordnung) | | +s |
| Unverr.-Verf. in Pädagogik | ST11 | x | x | x | x | x | x | | | (keine Zuordnung) | | +s |
| Lehrplan umsetzen in Fachd. | KOMP8 | x | x | x | x | x | x | | | (keine Zuordnung) | | +s |

täten z.T. mehr Anklang finden.

Diese Unterschiede könnten u.a. durch den Umstand mit bewirkt sein, daß die kleinen Universitäten mit Ausnahme von Passau aus ehemaligen Pädagogischen Hochschulen hervorgewachsen und von daher z.T. eine etwas andere Ausbildungstradition besitzen.

Im ganzen zeigt sich, daß die intervenierenden Variablen Studienfach und Universitätsort zwar von Bedeutung sind und mit manchen Unterschieden in den schulpraktischen Ausbildungsbedingungen korrelieren. Die verhältnismäßig geringe Anzahl nachweisbarer signifikanter Korrelationen und ihre im Vergleich zu den Unterschieden zwischen den Studiengängen sehr mäßige Stärke bestätigt die Vermutung nicht, die Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen seien letztlich oder doch wenigstens zum größeren Teil auf Spezifika der Fächer und der Hochschulorte zurückzuführen. Vielmehr muß bis auf weiteres davon ausgegangen werden, daß die beobachteten Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen zum überwiegenden Teil auf die unterschiedlichen Regelungen in der LPOI und abweichende Ausbildungstraditionen der Lehrämter zurückzuführen sind.

Rückblick auf das Kapitel

Die schulpraktischen Studien erweisen sich insgesamt als recht problembehaftete Studienteile. Sie sind insofern ein Fremdkörper im Studium, als sie eher unverbunden neben den theoretischen Teilen herlaufen und kaum in einer sinnvollen und für die Studierenden wahrnehmbaren Beziehung zu ihnen stehen.

Außer an der organisatorischen Einbindung in das Studium (z.B. durch besondere Lehrveranstaltungen), die letztlich auch das Lehrerbildungsgesetz und die LPOI nur unzureichend herstellen, fehlt es auch an der nötigen Kooperation der be-

teiligten Personen. Vor allen Dingen läßt die Betreuung durch Dozenten der Hochschule erheblich zu wünschen übrig.

Diese generellen Feststellungen müssen in zweifacher Hinsicht differenziert werden:

- Bei den studienbegleitenden Praktika sind die Verhältnisse im allgemeinen günstiger, zum einen wohl, weil hier die LPOI und die zugehörigen Organisationsrichtlinien klarere Auflagen machen, zum andern, weil sie während der Vorlesungszeit an hochschulnahen Schulen abgeleistet werden, und drittens vermutlich auch, weil hierfür in allen Schularten besondere Praktikumslehrer abgestellt werden. Generell ungünstiger sind die Verhältnisse in den Blockpraktika, die in der vorlesungsfreien Zeit und überwiegend an beliebigen Schulen bei beliebigen Lehrern absolviert werden (Ausnahme: Lehramt an Grund- und Hauptschulen).
- Durchwegs günstiger sind die Erfahrungen mit Praktika in den Studiengängen Lehramt an Grund- und Haupt-, z.T. auch an Sonderschulen. Dies dürfte zum einen darauf zurückzuführen sein, daß im Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen alle Praktika, auch die Blockpraktika, bei besonderen Praktikumslehrern in hochschulnahen Schulen abgeleistet werden müssen. Zum andern konnte die neue Lehrerbildung hier auf einen Stamm eingearbeiteter Ausbildungslehrer aus der alten Lehrerbildung nach der Volksschulprüfungsordnung I zurückgreifen, während es bei den übrigen Schularten offenbar zunächst an solchen eingearbeiteten Kräften fehlte.

Die Frage der Effektivität der Praktika ist im wesentlichen eine solche der sinnvollen Gestaltung und Einbindung in das Studium und nicht eine der quantitativen Bemessung und äußeren Organisation.

Daß die Studierenden unter den gegenwärtigen Bedingungen doch einigen Gewinn aus den Praktika ziehen, ist offenbar in der Hauptsache das Verdienst der sie betreuenden Lehrer. Es ist aber zu befürchten, daß auch in günstigen Fällen in den Prak-

tika nicht selten in handwerklicher Weise Kompetenzen vermittelt werden, die weder in sich System haben noch dem Stande der Theorie entsprechen. Somit muß sogar offen bleiben, ob diese Ausbildungsbemühungen, selbst wenn sie unternommen werden und erfolgreich sind, den Intentionen der akademischen Lehrerbildung nicht eher zuwiderlaufen und vor allem mit den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen kollidieren.

Die beobachteten Merkmale sind anscheinend überwiegend in der Ausbildungsstruktur und -tradition begründet und nur zum geringeren Teil auf spezifische Bedingungen bestimmter Studienfächer und Hochschulorte zurückzuführen.

6. DAS AUSMASS DER VERMITTLUNG PÄDAGOGISCHER KOMPETENZEN

(HEINZ S. ROSENBUSCH)

6.1 Die Frage nach der allgemeinen Berufsbezogenheit des Studiums

Lehramtsstudien unterscheiden sich von reinen Diplom- oder Magisterstudien im Ziel dadurch, daß neben reinen Fachkompetenzen die Fähigkeit angestrebt wird, das Fachwissen auf die Erziehungsaufgabe des Lehrers zu beziehen. Sind im ersten Falle Reflexionsfähigkeit, Methoden- und Inhaltskenntnisse des entsprechenden Faches praktisch für eine Qualifikation ausreichend, so ist beim Lehrerstudium zusätzlich die Applikation auf das Berufsfeld des Lehrers, die Schule, erforderlich. Das bedeutet in der Praxis, daß der Lehrer im Hinblick auf seine Lehraufgaben in verschiedenen Unterrichtsfächern sowohl fundierte Sachkenntnisse in den fraglichen Fächern sowie Kenntnisse über die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse besitzt, um bei Schülern die Fähigkeiten zu entwickeln, die produktives Denken und Handeln ermöglichen. Die damit ausgedrückte Berufsfeldbezogenheit wird in der LPOI dadurch angestrebt, daß neben fachwissenschaftlichen Studienanteilen auch fachdidaktische, praktische und erziehungswissenschaftliche vorgesehen sind. Wie wir im theoretischen Teil bereits gesehen haben, sind sowohl fachdidaktische als auch erziehungswissenschaftliche Anteile für einzelne Lehrämter unterschiedlich bemessen, und es gibt viele Stimmen, die zum Ausdruck bringen, daß die Berufsfeldbezogenheit des Studiums eher zu gering ausgefallen sei. Wir wollen nun im folgenden überprüfen, wie die Absolventen ihr Studium im Hinblick auf diese Fragen einschätzen.

Wie wir wissen, sind derartige - im engeren Sinne berufsfeldbezogene - Studienanteile ungleichmäßig auf die Studienprogramme einzelner Lehrämter verteilt. So sind die Studierenden

des Lehramts für Grundschulen relativ gut mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsanteilen versorgt, Studierende für das Lehramt an Realschulen schon weitaus weniger und Studierende für das Lehramt am Gymnasium am geringsten (Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie insgesamt zwölf - unverbindliche - Semesterwochenstunden, dazu insgesamt etwa acht Semesterwochenstunden Fachdidaktik). Wir nehmen an, daß sich diese ungleichmäßige Verteilung über die Lehrämter auch im Ergebnis der Befragung niederschlägt, das heißt, daß einige Lehrämter mit dem Angebot an berufsfeldbezogenen Studien im engeren Sinne einverstanden sind, andere jedoch Defizite beklagen.

Doch soll zunächst geklärt werden, inwieweit sich die befragten Absolventen überhaupt dem Erziehungsauftrag verpflichtet fühlen. Wie wir wissen, ist der Aufruf des damals amtierenden bayerischen Kultusministers Hans Maier nach der notwendigen "Wiedergewinnung des Erzieherischen" durch die Diskussionen gegangen und hat vielerorts, wie z.B. bei großen Parteien in Bayern, rege Aktivitäten ausgelöst. Interessant mag nun sein, inwieweit die angehenden Lehrer selbst eher eine Erziehungsorientierung oder im Gegensatz dazu eventuell eine Fachorientierung zu erkennen geben. Bereits Christian Caselmann (1964) unterschied in ähnlichem Sinne den paidotropen vom logotropen Lehrertyp und meinte damit die jeweilige Präferenz für die persönlich erzieherische, also an der Person des Schülers orientierte oder für die fachlich wissenschaftliche, am Fach orientierte Aufgabe der jeweiligen Vertreter. Caselmann sah die Repräsentanten des ersten Typs eher im Bereich der Volksschulen, die des zweiten Typs eher im Bereich der Gymnasien. Zu seiner Zeit war allerdings die Lehrerausbildung noch nicht für alle Lehrämter gemeinsam an der Universität, sondern fand an getrennten Ausbildungsorten statt (Universität sowie eigenen Lehrerausbildungsinstitutionen), so daß heute eher eine geringe Einstellungsdifferenz zwischen den einzelnen Lehrämtern erwartet werden dürfte.

Tab. 6.1: BES6: "Ich sehe Erziehung als meine Hauptaufgabe im Lehrberuf an."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ja | 39,7% | 28,8% | 26,5% | 27,3% | 16,7% | 34,8% | 27,3% |
| eher ja | 38,4% | 41,1% | 32,7% | 45,4% | 35,2% | 39,1% | 37,9% |
| weiß nicht | 20,5% | 21,9% | 28,6% | 15,2% | 30,5% | 17,4% | 24,2% |
| eher nein | 1,4% | 2,7% | 10,2% | 9,1% | 13,9% | 8,7% | 7,8% |
| nein | 0,0% | 5,5% | 2,0% | 3,0% | 3,7% | 0,0% | 2,8% |
| n | 73 | 73 | 49 | 33 | 108 | 23 | 359 |

Wir stellen auf deskriptiver Ebene fest, daß nahezu zwei Drittel aller angehenden, befragten Lehrer Erziehung als ihre Hauptaufgabe im Beruf ansehen. Grob gesagt ist jedoch jeder zehnte nicht dieser Auffassung. Zwischen den Lehrämtern gibt es bemerkenswerte Unterschiede: Am entschiedensten artikulieren sich die angehenden Grundschullehrer im Sinne der Erziehungsorientierung (ca. 78% Zustimmung gegenüber kaum nennenswerter Ablehnung). Den (relativen) Gegenpol stellen die zukünftigen Gymnasiallehrer dar. Hier hält nur etwa jeder zweite Erziehung für seine Hauptaufgabe als Lehrer, ca. 30% verhalten sich ambivalent und etwas mehr als 17% sehen wohl andere Schwerpunkte im Vordergrund. Erziehung ist für sie offensichtlich sekundär. Ähnlich, wenn auch nicht so ausgeprägt, ist das Votum der Realschullehrer, während alle übrigen Befragten ähnlich wie die Grundschullehrer eine weitaus stärkere Dominanz der Erziehungsorientierung verraten. Wir sehen im Groben, daß sich teilweise die Caselmannschen Typen in einzelnen Lehrämtern unterschiedlich abzeichnen, und zwar in der Caselmannschen Zuordnung. Das Votum der Absolventen ist allerdings nicht mit definitiver Sicherheit zu interpretieren. Klar ist, daß etwa zwei Drittel der Befragten Erziehung als ihre Hauptaufgabe im Lehrberuf sehen - das

restliche Drittel ist nicht dieser Auffassung. Möglicherweise halten diejenigen, die neutral geantwortet haben - entweder Erziehung und reine Wissensvermittlung für gleich wichtig, oder sie haben sich mit der Problematik noch nicht genügend auseinandergesetzt. Die ca. 10%, die Erziehung nicht als ihre Hauptaufgabe sehen, mögen im Caselmannschen Sinne logotrop orientiert sein.

Des weiteren wird zu fragen sein, inwieweit die doch recht dezidierte Erziehungsorientierung der angehenden Lehrer durch entsprechende Studienteile und Fächer Berücksichtigung fand. Mit Item WISS21 ("Fehlten in den fachwissenschaftlichen Studien eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudenten?") sollte überprüft werden, wie sich das Lehrangebot für die Studierenden dargestellt hatte. Bekanntlich werden von verschiedenen Disziplinen innerhalb einzelner Universitäten die für Lehramtsstudenten vorgeschriebenen fachwissenschaftlichen Studiengänge nicht eigens angeboten, sondern sind in die allgemeinen fachwissenschaftlichen Studiengänge (Diplom, Magister, etc.) integriert. Da der Studienaufbau dieser fachwissenschaftlichen Studien eine andere Systematik aufweisen kann als die durch die LPOI vorgegebene, könnten sich Schwierigkeiten beim Studium ergeben.

In der Tat bejahte der Großteil der Befragten das entsprechende Item. Mit Ausnahme der ehemaligen Studierenden für das Lehramt an Sonderschulen war die überwiegende Zahl aller übrigen Befragten der Auffassung, daß eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudenten gefehlt hätten (ss). Wie wir wissen, haben die angehenden Sonderschullehrer keine vergleichbaren fachwissenschaftlichen Studien wie die anderen Lehramtsstudiengänge zu absolvieren. Dort ist das entsprechende Studium ohnehin spezifisch auf das spätere Berufsfeld ausgerichtet in Form des Studiums der sonderpädagogischen Fachrichtung. Beim Aufbruch des Items nach Fächern wird deutlich, daß lediglich die Fächergruppe DID eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudenten in hinreichender Zahl hatte. Eher unentschieden

äußerten sich die ehemaligen Studierenden von PPT. Die übrigen Befragten bejahten das Item deutlich.

Weiter wurde gefragt, ob in den Fällen, in denen eigene Veranstaltungen angeboten waren, diese auch besucht werden konnten. Hier gab es breite Zustimmung (WISS22). 73% der Befragten antworteten mehr oder minder bejahend. Am deutlichsten war die Ausprägung bei ehemaligen Studierenden der Lehrämter Grundschule, Gymnasium und Sonderschule. Was die Fächer betrifft, so lagen erwartungsgemäß DID mit 82,2%, und PPT mit 82,6% an der Spitze, gefolgt von GWS 80,8%, MN 79%, SMK 75% und SLG 60,6%.

Die speziellen Lehrveranstaltungen scheinen jedoch inhaltlich nicht immer alle Erwartungen der Studierenden erfüllt zu haben, da sie nur etwa von der Hälfte aller Befragten als Bereicherung empfunden wurden. Recht positiv reagierten lediglich die zukünftigen Berufsschullehrer (Q 1-2-3).

Fachwissenschaftliche Studien dienen einerseits dazu, Studierende in Denk- und Arbeitsweisen der betreffenden Disziplinen einzuführen und einen Überblick über Inhalte, Verfahren und Probleme zu verschaffen. Auf der anderen Seite sollen aber fachwissenschaftliche Studien auch als Grundlagen für die entsprechenden Unterrichtsfächer dienen. Deshalb ist die Frage nach der Anwendbarkeit fachwissenschaftlicher Kenntnisse auf das entsprechende Unterrichtsfach (KOMP5) wichtig.

Tab. 6.2: KOMP5: "Fachwissenschaftliche Kenntnisse kann ich auf das entsprechende Unterrichtsfach in der Schule anwenden."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ja | 8,2% | 16,4% | 10,4% | 15,1% | 20,9% | 4,4% | 14,5% |
| eher ja | 17,8% | 27,4% | 31,3% | 36,4% | 33,6% | 43,5% | 29,7% |
| weiß nicht | 26,0% | 30,1% | 33,3% | 21,2% | 30,0% | 26,1% | 28,6% |
| eher nein | 27,4% | 20,6% | 14,6% | 27,3% | 11,8% | 13,0% | 18,6% |
| nein | 20,6% | 5,5% | 10,4% | 0,0% | 3,7% | 13,0% | 8,6% |
| n | 73 | 73 | 48 | 33 | 110 | 23 | 360 |

C=.326

p=.002

V=.172

ss

Zunächst erkennen wir, daß diejenigen Studierenden, die fachwissenschaftliche Kenntnisse für im Unterricht anwendbar halten, zahlreicher sind (44,2%) als diejenigen, die das mehr oder minder bestreiten (27,2%).

In sehr signifikantem statistischem Zusammenhang ergibt sich eine Mehrheit aus den Lehrämtern Hauptschule, Realschule, Berufsschule, Gymnasium und Sonderschule, die der Frage mehrheitlich zustimmt. Beim Lehramt für Grundschulen bildet sich allerdings eine gegenläufige Tendenz ab (48% mehr oder minder starke Ablehnung, nur 26% Zustimmung).

Offensichtlich fühlt sich besonders ein großer Teil der ehemaligen Studierenden für das Lehramt an Grundschulen fachwissenschaftlich überqualifiziert bzw. sogar fehlqualifiziert, weil - wie bei den Angehörigen aller übrigen Lehrämter - die Frage, ob die fachwissenschaftliche Ausbildung bezüglich der Unterrichtsinhalte lückenhaft sei, bei etwa 20% uneingeschränkte Zustimmung findet.

Verdeutlicht wird die Aussage durch KOMP3, wo danach gefragt

wird, ob die Studieninhalte der Fachwissenschaften an den Bedürfnissen der Praxis vorbeigingen. Ungefähr 65% der Befragten aus allen Lehrämtern antworteten mit "ja" bzw. "eher ja". Im hochsignifikanten Zusammenhang wird deutlich, daß die Lehrämter Grundschule, Hauptschule und Berufsschule im Vergleich mit den übrigen am stärksten zustimmen. Die positive Äußerung aus den Lehrämtern Realschule, Gymnasium und Sonderschule ist zwar etwas schwächer, aber immer noch eindeutig. Bei einem Blick auf die Fächer finden wir die gleiche Tendenz, wobei folgende Reihenfolge besteht: SMK "ja" und "eher ja" 66,7%, DID 65,2%, MN 64,7%, GWS 53,9%, PPT 53,6%.

Mit FWISS1 sollte die zunächst absurd erscheinende These überprüft werden, ob ehemalige Studierende das absolvierte Studium einer Fachwissenschaft im Hinblick auf die Praxis für nachteilig hielten. (*"Das Studium einer Fachwissenschaft führt zu einer Spezialisierung, die für die Schulpraxis nachteilig ist."*) Hier finden wir, daß die ehemaligen Studierenden für die Lehrämter Grundschule, Hauptschule und Realschule die Frage eher bejahen, während Berufsschule, Gymnasium und Sonderschule eher keine Nachteile im erlebten Studium der Fachwissenschaft sehen (hs). Es scheint demnach so zu sein, daß sich ein beachtlicher Teil der Absolventen durch hochspezialisierte fachwissenschaftliche Studien von erziehungsrelevanten Studienanteilen abgehalten fühlt und die zumindest partielle Passung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsfach zu wünschen übrig läßt.

Hatten wir oben nach der Anwendbarkeit fachwissenschaftlicher Kenntnisse auf das entsprechende Unterrichtsfach gefragt, so wollen wir mit dem Item WISS25 herausfinden, inwieweit die fachwissenschaftlichen Studien durch ihre Inhalte für die Schulpraxis bedeutsam seien. Damit ist im Unterschied zur ersten Frage auch die mittelbare Bedeutung, z.B. im Hinblick auf den notwendigen professionellen Horizont des Lehrers, angesprochen.

Tab. 6.3: WISS25: "Die mir in den fachwissenschaftlichen Studien vermittelten Inhalte sind für die Schulpraxis bedeutsam."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| ja | 4,5% | 5,3% | 6,5% | 15,2% | 11,0% | 11,1% | 8,4% |
| eher ja | 13,4% | 16,1% | 30,4% | 21,2% | 27,0% | 38,9% | 22,8% |
| weiß nicht | 14,9% | 28,6% | 28,3% | 21,2% | 30,0% | 33,3% | 25,6% |
| eher nein | 26,9% | 28,6% | 13,1% | 30,3% | 26,0% | 5,6% | 24,1% |
| nein | 40,3% | 21,4% | 21,7% | 12,1% | 6,0% | 11,1% | 19,1% |
| n | 67 | 56 | 46 | 33 | 100 | 18 | 320 |
| C=.368 | | | | | | p=.001 | |
| V=.198 | | | | | | hs | |

Zunächst mag überraschend erscheinen, daß in diesem Zusammenhang 43,2% der Befragten mehr oder minder stark die Auffassung vertreten, daß die Inhalte, die in fachwissenschaftlichen Studien vermittelt worden sind, nicht für die Schulpraxis bedeutsam seien, und nur 31,2% der Frage mehr oder minder stark zustimmen. Außerdem erkennen wir, daß die Bedeutsamkeit der fachwissenschaftlichen Inhalte für die Praxis von einzelnen Lehrämtern unterschiedlich eingeschätzt wird. Wir finden drei Gruppen von Lehrämtern, nämlich Grundschule und Hauptschule - dort wird die Bedeutsamkeit von einem Großteil recht energisch bestritten - bei Realschule, Berufsschule und Gymnasium liegt ein eher ausgewogenes Verhältnis zwischen zustimmenden und ablehnenden Stimmen vor, während bei Sonderschule deutliche Zustimmung registriert werden kann. Erklärlich ist das Resultat, weil, wie wir wissen, die fachwissenschaftlichen Studien bei Grundschule und Hauptschule weit über den in der Schulpraxis benötigten Bedarf hinausragen, während z.B. beim Lehramt an Sonderschulen die entsprechenden

Studien (Studium einer sonderpädagogischen Richtung) bekanntlich stark auf die Bedürfnisse der Praxis zugeschnitten sind. Vielleicht spielt auch unter Umständen die Überlegung eine Rolle, daß die in fachwissenschaftlichen Studien vermittelten Erkenntnisse und Methoden wichtig sind, um die entsprechenden schulischen Inhalte selbst zu erarbeiten, während die gelehrten Inhalte mit denjenigen, die im Schulalltag gefordert werden, wenig im Zusammenhang stehen. Zu fragen ist, ob die Lehramtsstudenten fachwissenschaftlich weitgehend an den Bedürfnissen des späteren Berufsfeldes vorbeistudieren.

Zwar ist die endgültige Beurteilung der studierten Fächer und Inhalte erst nach der langfristigen Auseinandersetzung mit der jetzigen und späteren Alltagspraxis möglich, doch ergibt sich schon allein bei einem vergleichenden Blick auf Stunden- tafeln, Lehrpläne und mögliche Fächer einzelner Schularten, daß die LPOI oft an den vorgegebenen Tatsachen vorbeigeht. (So wird das Unterrichtsfach Erziehungskunde, das in der Hauptschule einen wichtigen Platz einnimmt, in der LPOI nicht einmal erwähnt, andererseits werden Fächer im Bereich der Grundschule umfangreich gelehrt und geprüft, die dort überhaupt nicht auftauchen oder weitgehend irrelevant sind, z.B. Englisch, Hauswirtschaftswissenschaft, Chemie, Physik, etc.)

Die Frage, ob sich Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft in der Fachdidaktik niedergeschlagen hätten (ST5), wurde mit Ausnahme des Lehramts an Grundschulen vorwiegend positiv beantwortet (s). Bei den Fächern gab es ebenfalls überwiegend Zustimmung, lediglich bei MN hielten sich die zustimmenden und ablehnenden Meinungen die Waage.

Weiterhin ist nun zu überprüfen, inwieweit durch fachdidaktische Studien die notwendige Berufsfeldbezogenheit geleistet wird. Fachdidaktik ist die Wissenschaft von den Zielen, Inhalten und Methoden bestimmter Unterrichtsfächer. Sie hat auf der einen Seite als Bezugswissenschaft die entsprechende Fachwissenschaft, auf der anderen Seite die Allgemeine Didaktik. Fachdidaktische Überlegungen bestehen vor allem in der Zusammenführung der Aspekte aus beiden wissenschaftlichen

Disziplinen. Dabei können fachwissenschaftliche Aspekte besonders betont werden unter der Vernachlässigung allgemeindidaktischer Fragen oder umgekehrt. Gemeinhin sagt man Vertretern der Fachdidaktik nach, daß sie häufig eher an fachwissenschaftlichen als didaktischen Fragestellungen interessiert seien, weil sie innerhalb der Universität eher durch fachwissenschaftliche als durch didaktische Leistungen Anerkennung fänden. Zur Abprüfung dieser Überlegung wurde das Item ST9 herangezogen.

Tab. 6.4: ST9: "Innerhalb des (nicht) vertieften Faches wurden mir im fachdidaktischen Studienteil mehr fachdidaktische als fachwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ja | 17,8% | 26,0% | 10,2% | 21,2% | 13,1% | 0,0% | 16,3% |
| eher ja | 26,0% | 21,9% | 14,3% | 12,1% | 19,6% | 18,2% | 19,9% |
| weiß nicht | 13,7% | 17,8% | 10,2% | 15,2% | 11,2% | 13,6% | 13,4% |
| eher nein | 26,0% | 11,0% | 16,3% | 9,1% | 16,8% | 36,4% | 17,9% |
| nein | 16,5% | 23,3% | 49,0% | 42,4% | 39,3% | 31,8% | 32,5% |
| n | 73 | 73 | 49 | 33 | 107 | 22 | 357 |

C=.318

p=.005

V=.168

s

Wir sehen, daß etwas mehr als die Hälfte der Befragten mehr oder minder stark die im Item enthaltene Frage ablehnend beurteilt. Nur etwas über ein Drittel stimmt zu. Das bedeutet, daß der überwiegende Teil der Studenten die Erfahrung gemacht hat, daß innerhalb des vertieft bzw. nicht vertieft zu studierenden Faches im Bereich der Fachdidaktik eher fach-

wissenschaftliche statt fachdidaktische Kompetenzen vermittelt worden sind. Sehr deutlich wurde die Ablehnung ausgedrückt von den zukünftigen Lehrern an Realschulen und Gymnasien (Q jeweils 3-4-5). Am stärksten war die Ausprägung jedoch beim Lehramt für Sonderschulen (Q 4-4-5). Bei den übrigen Lehrämtern finden wir ein in etwa ausgeglichenes Bild. Das Ergebnis macht deswegen nachdenklich, weil z.B. beim Lehramt an Gymnasien, wo ohnehin fachdidaktische Studienanteile in sehr geringem Umfang (acht Semesterwochenstunden insgesamt) vorgesehen sind, auch in diesen wenigen Lehrveranstaltungen wohl rein fachwissenschaftliche Themen häufig im Vordergrund stehen. Wir sehen, daß der Vorwurf an die Fachdidaktiken, mehr an fachwissenschaftlichen als an rein fachdidaktisch-pädagogischen Fragen Gefallen zu finden, doch weitgehend bestätigt wird. Unter Umständen könnte das Ergebnis allerdings auch darauf zurückgeführt werden, daß, wie wir bereits oben sahen, in der Fachwissenschaft für die Schulpraxis erforderliche Inhalte nicht gelehrt werden und deswegen fachwissenschaftliche Defizite durch die Fachdidaktik ausgeglichen werden müssen.

Die Frage, ob die Studieninhalte der Fachdidaktik auf die Praxis abgestimmt seien (KOMP4), fand in signifikantem Zusammenhang nur bei den ehemaligen Studierenden für die Lehrämter an Hauptschulen und Beruflichen Schulen Zustimmung. Die übrigen Befragten zeigten mehrheitlich eher eine negative Auffassung. Interessant ist das Ergebnis auch deshalb, weil gerade die zukünftigen Berufsschullehrer ihre fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile außerordentlich skeptisch im Hinblick auf die Praxisrelevanz beurteilt hatten, die Fachdidaktik hingegen, wie wir sehen, recht positiv einschätzen. Auch bei den Fächern gab es unterschiedliche Ergebnisse. Während diejenigen Studierenden, die MN, GWS und SLG studiert hatten, eher ablehnende Meinungen äußerten, war das Verhältnis bei SMK, PPT und DID eher ausgeglichen (über alle Lehrämter gerechnet Q 2-3-4, MN Q 2-4-4, DID 2-3-4; s).

In diesem Zusammenhang steht auch die Frage nach der Praxis-

orientierung des gesamten Lehramtsstudiums. Mit dem Item REL1 sollte sondiert werden, ob nach Auffassung der Absolventen das Lehramtsstudium aus der heutigen Sicht zu wenig praxisorientiert sei. (REL1: "Das Lehramtsstudium erscheint mir aus heutiger Sicht zu wenig praxisorientiert.")

Unübersehbar ist die allgemeine Klage über den Mangel an Praxisorientierung, in die 81,4% aller Befragten einstimmen (52,1% wählten die stärkste Form der Zustimmung). Die Antwort erfolgte mit großer Eindeutigkeit. Nur 9,3% der Befragten sahen mehr oder minder die Orientierung des Studiums an der Praxis gegeben. Nach einer Feinanalyse sind zwei Gruppen zu unterscheiden, die in unterschiedlichem Umfang die genannte Tendenz zum Ausdruck bringen. Während bei Grundschule, Hauptschule und Berufsschule (bei Grundschule und Berufsschule sind es immerhin über 90%, die mehr oder minder stark zustimmen) eine geradezu überwältigende Mehrheit die Frage bejaht, ist das Bild bei Realschule, Gymnasium und Sonderschule etwas moderater (hs). Zwar sind auch in der letzten Gruppe die Auffassungen über zu geringe Praxisorientierung überdeutlich, jedoch nicht im genau gleichen Ausmaß wie bei den ersten Gruppen (Q GS 1-1-2, HS 1-1-2, BS 1-1-2, RS 1-1-2, GY 1-2-3, SS 1-2-3).

Dies mag damit zusammenhängen, daß bei den Lehrämtern Realschule und Gymnasium doch - wie wir bereits gesehen haben - ein vergleichsweise großer Teil der Absolventen eher eine logotrope, d.h. fachbestimmte Selbstorientierung, verzeichnet, während im Bereich von Sonderschule in der Tat eine etwas größere Praxisorientierung im Studium ohnehin vorgeesehen ist. Mit anderen Worten, in der zweiten Gruppe bestehen unterschiedliche Erfahrungshintergründe, die zum etwa gleichen quantitativen Ergebnis führen: Für Realschullehrer und Gymnasiallehrer ist eine hervorragende fachwissenschaftliche Ausbildung ein wichtiger Bestandteil der Praxisorientierung, d.h. Lehrinhalte aus den Fachwissenschaften sind mit den zu vermittelnden Lehrinhalten in diesen Schularten eher deckungsgleich als im Bereich der Grund-, Haupt- und Beruflichen

Schulen. Dagegen orientiert sich die Ausbildung für Sonder-
schullehrer in weiten Bereichen an der schulischen Praxis in
Form von Praktika und praxisnahen Veranstaltungen pädago-
gischer und sonderpädagogischer Art.

Innerhalb der einzelnen Fächer wird nochmals eine unterschied-
liche Einschätzung manifest. Zwar wird in allen Fächergruppen
die Auffassung deutlich, daß das Lehramtsstudium insgesamt zu
wenig praxisorientiert sei, doch scheint in den Fächern SMK,
GWS, MN und auch PPT die fehlende Praxisorientierung am stärk-
sten empfunden worden zu sein. So sind es bei SMK und GWS
bereits über 50%, die die Frage extrem bejahen, bei SMK
83,8%, die mit "ja" und "eher ja" antworten, bei GWS 82,2%,
bei MN 79,4% und bei PPT 75%.

In der Tat ist die Klage über zu wenig Praxisorientierung
durchgängig in allen Fächern und allen Lehrämtern unverkenn-
bar. Dies scheint ein besonders wichtiges Ergebnis der vor-
liegenden Untersuchung zu sein. Auch bei den offenen Äuße-
rungen der Probanden wurde dieses Problem sichtbar: "Die
erziehungswissenschaftlichen Studien kamen meist zu kurz."
"Viel Theorie, aber keine konkreten Hinweise, was ihre Um-
setzung in die Praxis betrifft." "Lehramtsstudenten wurden
aber während des Studiums mangelhaft vorbereitet auf ihre
Lehrtätigkeit..." "Das Studium sollte dahingehend durchfor-
stet werden, daß die Pflichtveranstaltungen stärker auf das
spätere Arbeiten als Lehrer bezogen werden..." "...um so
Freiräume für ein sinnvolles (!) Studium der Erziehungswis-
senschaften und der Fachdidaktik zu ermöglichen."

Die fehlende Praxisbezogenheit wurde auch deutlich bei dem
Item REL3, wo die Probanden darüber Auskunft geben sollten,
ob sie während des Studiums auf schulpraktische Probleme
vorbereitet worden seien. Die Vorbereitung auf schulprakti-
sche Probleme kann z.B. darin bestehen, daß Benotung, Unter-
richtsplanung, Fallanalysen, Konfliktregelungsmöglichkeiten,
Lehrplanprobleme, Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten und
Eltern thematisiert werden. (REL3: "Auf schulpraktische
Probleme bin ich während des Studiums vorbereitet worden.")

Auch hier stellt sich heraus, daß die Vorbereitung auf Probleme der Praxis innerhalb der Lehrerausbildung kein wichtiges Thema gewesen sein kann. Etwa zwei Drittel aller Befragten (65,4%) verneinten das Item stärker oder schwächer, wobei wiederum die Lehrämter Grundschule, Hauptschule und Sonderschule ihre Verneinung etwas schwächer artikulierten als die Lehrämter Realschule, Berufsschule und Gymnasium (hs).

Bei den Fächern zeigt sich, daß GWS, MN, SMK und SLG die Vorbereitung auf schulpraktische Probleme wohl am stärksten vernachlässigt hatten (GWS "nein" oder "eher nein" 87,2%, MN 82,3%, SMK 72,7%). In diesen drei Fächergruppen gab es keinen ehemaligen Studenten, der sich auf schulpraktische Probleme vorbereitet fühlte. Bei den übrigen Fächern war die Tendenz in abgeschwächter Form ebenso erkennbar.

Die fehlende Praxisrelevanz zeigt sich auch bei der Frage nach Lehrerverhaltenstrainings innerhalb des Studiums. Seminare für Lehrerverhaltenstraining werden an zahlreichen Universitäten angeboten. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung der in den 70er Jahren aus den USA nach Europa transferierten micro-teaching-Verfahren. Nachdem diese Verfahren aus ihrer behavioristischen Engführung gelöst und unter Berücksichtigung der Situation und der Personen neu entfaltet worden sind, handelt es sich um Lehrveranstaltungen innerhalb des Ausbildungsprogramms von Universitäten, die von Studierenden allgemein als außerordentlich wichtig eingeschätzt werden. Mehr als 70% verneinen mehr oder weniger stark, daß derartige Veranstaltungen im Laufe ihres Studiums angeboten worden seien, besonders ausgeprägt die Lehrämter Realschule, Berufsschule und Gymnasium, bei Grundschule, Hauptschule und Sonderschule etwas schwächer. Innerhalb der Fächer scheint es ebenfalls im hochsignifikanten statistischen Zusammenhang so zu sein, daß vor allen Dingen in GWS, SMK und SLG besonders wenig Veranstaltungen angeboten worden sind (GWS "nein" oder "eher nein" 94,9%, SMK 87,8%, SLG 81,5%).

Die Frage nach der Bedeutung der psychologischen Ausbildung für die Unterrichtspraxis beinhaltet das Item ST14. Bei der

Beantwortung wurde wiederum deutlich, daß verschiedene Lehrämter anscheinend unterschiedliche Erfahrungen mit dem gleichen Fach gesammelt hatten. Hochsignifikant unterscheiden sich die Lehrämter Grundschule, Hauptschule und Berufsschule von der Gruppe Realschule, Gymnasium und Sonderschule. Die erste Gruppe sieht mehrheitlich in der psychologischen Ausbildung eine Hilfe für die Unterrichtspraxis, während die zweite Gruppe in ihrer deutlichen Mehrheit eine Hilfe durch psychologische Studien nicht gegeben sieht. Das Ergebnis ist zunächst einleuchtend, weil der ersten Gruppe eine Richtzahl von zehn Semesterwochenstunden Psychologie vorgegeben ist, während es beim Lehramt Gymnasium lediglich sechs Semesterwochenstunden sind. Inwiefern aber Realschule und Sonderschule ebenfalls keine Hilfe durch die studierte Psychologie sehen, ist zunächst nicht ohne weiteres erklärlich. Unter Umständen hängt dies damit zusammen, daß für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern seit jeher psychologische Studien einen breiteren Raum eingenommen hatten und zu den konstitutiven Fächern (neben Pädagogik) gehörten, während in anderen Lehrämtern Psychologie historisch gesehen eine geringere Rolle einnahm und deshalb im Studienprogramm weniger wahrgenommen wird. Möglicherweise spielt auch die antizipierte Erwartungshaltung an die angehenden Referendare eine Rolle. So kann man davon ausgehen, daß im Bereich der Realschulen und Gymnasien vor allen Dingen fundierte fachwissenschaftliche Kenntnisse gefragt sind, während im Bereich der Grund-, Haupt- und Beruflichen Schulen auch pädagogisch-psychologische Kompetenzen als gewichtig gelten. Diese Überlegungen, verknüpft mit dem unterschiedlichen Ausmaß der vorgesehenen Studienanteile mögen bei der Beantwortung der Frage eine Rolle gespielt haben.

Der Aufbruch nach Fächern ergibt, daß die Frage, ob die psychologische Ausbildung für die Unterrichtspraxis hilfreich sei, nur von der Fächergruppe PPT bejaht wird. Im ganzen gesehen wird die Frage eher negativ beantwortet (Q 3-4-5). Deutlich enttäuscht von der Praxisrelevanz der

psychologischen Ausbildung zeigen sich vor allen Dingen Studenten der GWS ("nein" und "eher nein" 63,2%, MN 58,9% und SMK 54% (s)).

Nun sollte überprüft werden, inwieweit das Studium eine Hilfe für den Beginn einer professionellen Laufbahn liefert. Die Frage, ob Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik einen Überblick über mehrere Unterrichtsverfahren vermittelt hätten (ST11), bejahten die Absolventen der Lehramtsstudiengänge Grundschule, Hauptschule und Sonderschule mehrheitlich (Q 2-2-3, Q 2-2-3, Q 2-2-4), jedoch fanden dies die meisten ehemaligen Studierenden für Realschule, Berufsschule, Gymnasium (GY Q 3-4-5) nicht. Auffällig ist, daß diejenigen Lehrämter, die eine Fächergruppe zu studieren hatten, der Ansicht waren, daß ein Überblick über mehrere Unterrichtsverfahren vermittelt worden sei, währenddessen die Studierenden für Realschule und Berufsschule, für die das gleiche Studium in Pädagogik und Schulpädagogik vorgesehen ist, keinen Überblick erhalten haben wollen. Zu vermuten ist daher, daß die Befragten, die eine Fächergruppe studiert hatten, innerhalb der breiteren didaktischen Ausbildung mehr Gelegenheit hatten, Unterrichtsverfahren zu diskutieren, im konkreten Fall anzuwenden und daß sie deswegen stärker im Bewußtsein verankert sind.

6.2 Die Vermittlung konkreter pädagogischer und didaktischer Kompetenzen

Im folgenden geht es darum, herauszufinden, inwieweit konkretes didaktisches und pädagogisches Wissen innerhalb der Lehrerausbildung vermittelt worden ist. Wir legen dazu die LPOI, Teil II, Abschnitt E § 36 und 37 zugrunde. Eingehen werden wir vor allem auf Themen, die für Schulpädagogik und Fachdidaktik vorgesehen sind. Für das Lehramt an Gymnasien ist vorgesehen "Einsicht in die Theorie der Schule und des Unterrichts; Kenntnis der Theorie und der Entwicklung von Lehrplänen; Fähigkeit zur Analyse unterrichtlicher Situationen und zu eigener Planung und Durchführung unterrichtlicher Maßnahmen." Die Themen für die übrigen Lehrämter sind nahezu gleich, nur ergänzt durch "Überblick über Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie". Wir beschränken uns jedoch hier auf die Prüfungsinhalte für das gymnasiale Lehramt, da diese für die übrigen Lehrämter auch verbindlich sind. Im Hinblick auf Fachdidaktik heißt es (gültig für alle Lehrämter) "Die fachdidaktischen Studien dienen der Erschließung von Gegenständen der Fachwissenschaften für Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Dabei soll der Student lernen, Inhalte und Methoden der Fachwissenschaften im Hinblick auf die Lehrpläne der einzelnen Schularten auszuwählen, Fragen der Unterrichtsdurchführung zu klären und erste praktische Erfahrungen zu überdenken." Unter (2) "Inhaltliche Prüfungsanforderungen" heißt es

1. Fähigkeit, Theorieprobleme der Fachwissenschaften, fachwissenschaftliche Methoden und Forschungsergebnisse auf Lern- und Bildungsvorgänge der jeweiligen Schulart zu beziehen,
2. Kenntnis der Bildungsaufgaben, Lernziele und Lernbedingungen des entsprechenden Unterrichtsfachs in den einzelnen Schularten,
3. Kenntnis der Kriterien zur Analyse von Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtserfahrungen, z.B. im Hinblick

- auf Lernziele, Medieneinsatz und Kontrollverfahren,
4. Kenntnis von Unterrichtsmodellen und -verfahren im Hinblick auf bestimmte Lernziele,
 5. Kenntnis der Erziehungsziele des entsprechenden Unterrichtsfaches,
 6. Überblick über Geschichte und Stellung des betreffenden Unterrichtsfaches im Fächerkanon der einzelnen Schularten."

Zunächst mag es erstaunlich sein, daß derartig viele Prüfungsinhalte sowohl in Schulpädagogik als auch in Fachdidaktik in nur so wenigen Semesterwochenstunden zu vermitteln sein sollen. Insbesondere beim Lehramt für Gymnasien mit vier Semesterwochenstunden je Fach dürfte es ein geradezu aussichtsloses Unterfangen sein, alle inhaltlichen Prüfungsanforderungen zu vermitteln. Nicht viel anders dürfte es sich für den Bereich der Schulpädagogik darstellen und hier für alle Lehrämter, nachdem für Schulpädagogik im Bereich der Gymnasiallehrerausbildung lediglich drei Semesterwochenstunden, im Bereich der übrigen Lehrämter fünf Semesterwochenstunden - unverbindlich - vorgesehen sind. Wenn wir nun im folgenden konkret nach der Vermittlung entsprechender Kompetenzen fragen, so dürfte sich wieder nach Schularten gestaffelt die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Möglichkeiten niederschlagen.

Gefragt wurde zunächst danach, ob in der fachdidaktischen Ausbildung gelernt worden sei, Lehrplaninhalte in Unterricht umzusetzen. Die Frage hat einen recht komplexen Inhalt: Lehrer erhalten vom Kultusministerium einen Lehrplan, der sie verpflichtet, bestimmte Inhalte innerhalb bestimmter Zeiten (Schuljahre) zu vermitteln. Dabei hat der Lehrer jedoch Möglichkeiten der Akzentuierung, der Selektion und Methodisierung innerhalb der "pädagogischen Freiheit", die sich allerdings in bestimmten Grenzen bewegt. Es sind aber nicht nur diese Phänomene der Auswahl von Inhalten, der Beurteilung und der Didaktisierung betroffen, sondern auch die Möglichkeiten, Planung von Unterricht in konkrete unterrichtliche

Maßnahmen umzusetzen. Damit ist ein zentraler Arbeitsbereich des Lehrers angesprochen.

Tab. 6.5: KOMP8: "Bereits in der fachdidaktischen Ausbildung lernte ich, den Lehrplan in Unterricht umzusetzen."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ja | 8,2% | 6,9% | 2,1% | 12,1% | 4,6% | 0,0% | 5,8% |
| eher ja | 20,5% | 30,6% | 12,5% | 12,1% | 10,0% | 26,1% | 17,8% |
| weiß nicht | 32,9% | 30,6% | 16,7% | 30,3% | 13,6% | 26,1% | 23,7% |
| eher nein | 27,4% | 19,4% | 33,3% | 15,2% | 27,3% | 21,7% | 25,1% |
| nein | 11,0% | 12,5% | 35,4% | 30,3% | 44,5% | 26,1% | 27,6% |
| n | 73 | 72 | 48 | 33 | 110 | 23 | 359 |

C=.376

p=.001

V=.203

hs

Wir erkennen, daß etwa 23% der befragten Absolventen erklären, daß sie gelernt hätten, derartige Umsetzungsvorgänge wahrzunehmen, mehr als 50% verneinen dies. Die Ablehnung fiel praktisch bei allen Lehrämtern recht deutlich aus, lediglich beim Lehramt an Hauptschulen zeigt sich eine eher positive Tendenz. Festzuhalten ist, daß nicht einmal jeder vierte ehemalige Studierende sich in der Lage fühlt, Lehrplaninhalte in Unterricht umzusetzen. Bei den Fächern finden wir zwei Gruppierungen. Während die Ablehnung insgesamt nicht zu verkennen ist (Q 3-4-5), ist sie bei GWS, PPT und DID etwas schwächer, bei den Fächern MN, SLG und SMK stärker ausgeprägt.

In der fachdidaktischen Ausbildung wurden wohl theoretische Kenntnisse von Unterrichtstechniken vermittelt. Die betref-

fende Frage (ST6) fand bei der Mehrheit aller Befragten Zustimmung. Während es in den übrigen Lehrämtern etwas mehr als doppelt so viele zustimmende wie ablehnende Antworten gab, war das Verhältnis beim Lehramt an Hauptschulen etwa 9:1, das heißt die ehemaligen Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen hatten wohl eine fachdidaktische Ausbildung, die besonders stark theoretische Kenntnisse von Unterrichtstechniken vermittelt hatte (hs). Bei den Fächern ergab sich bei SLG eher eine ausgeglichene Stellungnahme, während die Befragten im Hinblick auf die restlichen Fächer überwiegend positiv antworteten (GWS "ja" und "eher ja" 65%, DID 52,2%, PPT 50%, MN 50%).

Ein zentrales Anliegen der Fachdidaktiken wie auch der Schulpädagogik ist die wissenschaftlich angeleitete Planung von Unterricht. Hierzu gibt es sowohl in der Schulpädagogik als auch in der Fachdidaktik eine sehr große Menge von Literatur. Bei der wissenschaftlich angeleiteten Planung von Unterricht werden die erworbenen Kompetenzen in Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik zusammengeführt und gewissermaßen auf die Nagelprobe gestellt. Deshalb nehmen Planungsprobleme von Unterricht im Ausbildungsprogramm für Lehrer traditionell breiten Raum ein. Von daher kommt diesem Teil der Lehrerausbildung ein vergleichsweise hoher Stellenwert zu. Die Fähigkeit zu fachgerechter Unterrichtsplanung könnte geradezu ein Gradmesser für professionelle theoretische Standards von angehenden Lehrern sein.

Tab. 6.6: ST7: "Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung erlernte ich die Planung von Unterrichtsstunden."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| ja | 13,7% | 19,2% | 8,2% | 15,1% | 11,0% | 4,4% | 12,7% |
| eher ja | 32,9% | 39,7% | 22,4% | 36,4% | 14,7% | 30,4% | 27,5% |
| weiß nicht | 27,4% | 17,8% | 22,4% | 21,2% | 18,3% | 30,4% | 21,7% |
| eher nein | 16,4% | 17,8% | 26,6% | 21,2% | 24,8% | 26,1% | 21,7% |
| nein | 9,6% | 5,5% | 20,4% | 6,1% | 31,2% | 8,7% | 16,4% |
| n | 73 | 73 | 49 | 33 | 109 | 23 | 360 |
| C=.345 | | | | | | p=.001 | |
| V=.184 | | | | | | hs | |

40,2% der Befragten stellen fest, daß sie mehr oder minder die Planung von Unterrichtsstunden im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung erlernt hätten. Hingegen sind 38,1% der Meinung, daß sie dies nicht oder kaum gelernt hätten. Die Studierenden für die Lehrämter Grundschule und Berufsschule bejahen mehrheitlich die Frage (am stärksten Lehramt Hauptschule); beim Lehramt Sonderschule hielten sich positive und negative Äußerungen in etwa die Waage, während bei den Lehrämtern Realschule und Gymnasium sich ein recht negatives Bild abzeichnet. Das Ergebnis ist nicht verwunderlich, wenn man die vorgesehenen Semesterwochenstunden für Fachdidaktik, die für die einzelnen Lehrämter vorgesehen sind, heranzieht. So finden wir beim Lehramt für Gymnasien die stärkste Ablehnung (56%) und die schwächste Zustimmung (25,7%), während bei Grundschule und Hauptschule, wo eine Didaktikfächergruppe zu studieren ist, ein günstigeres Ergebnis sichtbar wird. Erstaunlich ist das relativ günstige Ergebnis beim Lehramt für Berufliche Schulen. Ergänzend zu den Ergebnissen soll noch das Befragungsergebnis von REL4 referiert werden. Dort ging

es um die Frage, ob die Absolventen auf die Problematik der Planbarkeit von Unterricht vorbereitet worden seien. Im Unterschied zur oben abgehandelten Frage ist hier nicht nach Kenntnissen aus der Fachdidaktik gefragt, sondern eher allgemein, also können auch Kenntnisse aus der Schulpädagogik mit herangezogen werden. Außerdem ist in dem Item ein mehr theoretischer Anspruch enthalten.

Tab. 6.7: REL4: "Besonders wurde ich vorbereitet auf:
die Problematik der Planbarkeit von Unterricht."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| ja | 9,6% | 12,3% | 6,4% | 12,5% | 9,2% | 4,5% | 9,6% |
| eher ja | 37,0% | 48,0% | 25,5% | 34,4% | 18,3% | 36,4% | 31,7% |
| weiß nicht | 34,2% | 20,6% | 19,1% | 25,0% | 21,1% | 45,5% | 25,3% |
| eher nein | 15,1% | 16,4% | 36,2% | 18,7% | 18,4% | 4,5% | 18,8% |
| nein | 4,1% | 2,7% | 12,8% | 9,4% | 33,0% | 9,1% | 14,6% |
| n | 73 | 73 | 47 | 32 | 109 | 22 | 356 |
| C=.413 | | | | | | p=.001 | |
| V=.227 | | | | | | hs | |

Wir finden insgesamt ein ähnliches Ergebnis. Zum Unterschied vom vorhergehenden Item ist festzustellen, daß sich die unterschiedenen Zustimmungen und Ablehnungen etwas reduziert haben und sich dafür die schwächeren Zustimmungen und Ablehnungen vergrößern. Wiederum werden zwei Gruppen von Lehrämtern erkennbar. Während Realschule und Gymnasium die Frage mehrheitlich negativ bescheiden, kommt von den Lehrämtern Grundschule, Hauptschule, Berufsschule und Sonderschule ein günstigeres Votum (hs). Besonders auffällig ist das entschiedene negative Votum beim Lehramt für Gymnasien (51,4% negative

Äußerungen). Offensichtlich spielen bei den Lehramtsstudiengängen für Realschulen und Gymnasien Fragen der Planbarkeit von Unterricht eine weitaus geringere Rolle als in den übrigen Lehrämtern. Bei den Fächern zeigt sich, daß PPT und DID sich mit der Planbarkeit von Unterricht auseinandergesetzt haben, denn hier erfolgen mehr zustimmende Äußerungen, während in den übrigen Fächern eher eine ablehnende Haltung sichtbar wird. Besonders in den Fächern SMK und SLG scheint die Frage wenig im Vordergrund gestanden zu haben (SMK "nein" und "eher nein" 56,3%, "ja" und "eher ja" 15,6%, bei SLG ist das Verhältnis 52,7% zu 22,7%; hs).

Die Zensurengebung spielt heute sicherlich eine größere Rolle als in der Vergangenheit; denn zunehmender Selektionsdruck, entstanden durch allgemein gesteigerte Berufsaspirationen sowie vor allem die Arbeitsmarktsituation, führten dazu, daß Noten Schicksalswert haben können in einem Umfang wie kaum jemals in der Geschichte der Schule. Fehlentscheidungen können nicht nur zu vorübergehenden Ungerechtigkeiten führen, sondern oft irreversible Auswirkungen auf die Lebensplanung und -führung von Schülern nach sich ziehen.

Inwieweit fühlten sich die Studierenden auf Probleme der Zensurengebung besonders vorbereitet (REL6)?

Es scheinen schwerwiegende Mängel vorzuliegen (Q 2-4-5). Lediglich die ehemaligen Studierenden für das Lehramt an Grundschulen fühlten sich - einer schwachen bejahenden Antworttendenz nach zu schließen - auf Probleme der Zensurengebung in etwa vorbereitet. Die Hälfte aller Befragten (einschließlich Grundschule) stimmte mit "nein" oder "eher nein". Besonders stark war die Ausprägung bei Sonderschule. Dort waren es 77,3%, die die Vorbereitung auf Probleme der Zensurengebung als unzureichend empfunden hatten (Q 4-4-5). Sicherlich ist es so, daß eine wissenschaftlich untermauerte Zensurengebung in der Sonderschule eine geringere Rolle spielt als in allen anderen Schularten. Deshalb scheint es verständlich, daß hier die geringste Vorbereitung konstatiert wurde, doch spielen, z.B. bei den Lehrämtern Realschule,

Gymnasium und Hauptschule, auch Berufliche Schulen, Zensuren eine außerordentlich wichtige Rolle, so daß hier in der Tat von einer defizitären Situation gesprochen werden muß (Berufsschule und Gymnasium jeweils Q 3-4-5). Diese Lehrämter haben im Gegensatz zum Lehramt Sonderschulen am weitaus häufigsten mit Zensurengebung zu tun. Beim Aufbruch nach Fächern finden wir, daß eine Vorbereitung auf die Zensurengebung vor allen Dingen in den Fächergruppen PPT und SMK erfolgt sein muß, denn hier ist eine leicht positive Antworttendenz zu erkennen. Negativ votierten MN, GWS, SLG und DID (hs). Überraschend ist, daß die stärkste Ablehnung aus der Fächergruppe DID erfolgte ("nein" und "eher nein" 77,3%). Bei MN, GWS und SLG war die Ablehnung immer noch deutlich (72,7%, 68,4%, 56,3%), doch nicht so ausgeprägt wie bei DID. Dies ist deswegen verwunderlich, weil in dieser Fächergruppe allein vom Stundenmaß her die Möglichkeit bestanden hätte, derartige Probleme zu lehren bzw. zu studieren.

Neben Unterrichtsplanung und Zensurengebung sind sicher Disziplinprobleme in der Klasse ein Thema, das innerhalb der Lehramtsstudiengänge eine Rolle spielen sollte, denn die beste erzieherische Absicht und das fundierteste Fachwissen sind sinnlos, wenn ein geordneter Unterricht nicht möglich ist.

Tab. 6.8: REL7: "Besonders wurde ich vorbereitet auf:
Disziplinkonflikte."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| ja | 6,8% | 2,7% | 0,0% | 3,1% | 4,6% | 18,2% | 4,8% |
| eher ja | 23,3% | 27,4% | 25,5% | 18,8% | 8,3% | 45,5% | 20,8% |
| weiß nicht | 27,4% | 23,3% | 31,9% | 50,0% | 18,3% | 9,1% | 25,2% |
| eher nein | 26,0% | 27,4% | 25,5% | 18,8% | 20,2% | 22,7% | 23,6% |
| nein | 16,5% | 19,2% | 17,1% | 9,3% | 48,6% | 4,5% | 25,6% |
| n | 73 | 73 | 47 | 32 | 109 | 22 | 356 |
| C=.425 | | | | | | p=.001 | |
| V=.235 | | | | | | hs | |

Grob betrachtet ist es etwa ein Viertel aller Befragten, das der Frage zustimmt, und knapp die Hälfte, die feststellt, daß sie auf Disziplinkonflikte nicht besonders vorbereitet wurde (Q 3-4-5). Allerdings wird bei der Aufschlüsselung nach Lehrämtern erkennbar, daß keine einheitliche Erfahrung vorzuliegen scheint. Im Gegensatz zu allen anderen Lehrämtern zeigt sich beim Lehramt an Sonderschulen klare Zustimmung, die Ablehnung bei den anderen Lehrämtern fällt um so deutlicher aus. Am wenigsten scheinen wiederum die Studierenden für das Lehramt an Gymnasien auf derartige Probleme vorbereitet zu werden, denn mehr als zwei Drittel aller Befragten aus diesem Lehramt antworteten mit "nein" oder "eher nein", und lediglich 12,9% fühlten sich mehr oder minder auf Disziplinprobleme in der Klasse vorbereitet.

Bei den Fächern zeigte sich, daß lediglich diejenigen Studierenden, die DID studiert hatten, betonten, daß sie auf Disziplinkonflikte vorbereitet worden seien (63,7% stimmten mit "ja" oder "eher ja"). Etwa umgekehrt war das Votum bei den Fächern MN und SLG, wo 66,7% bzw. 60% mit "nein" und "eher

nein" stimmten. Dabei ist nicht eine einzige uneingeschränkte Bejahung erfolgt (ss). Erstaunlich ist, daß auch die Fächergruppe PPT immerhin zu 51,8% mit "nein" bzw. "eher nein" votiert.

In einem ähnlichen Bereich ist das Item REL8 anzusiedeln, in dem danach gefragt wird, ob besonders auf soziale Spannungen in der Klasse vorbereitet worden sei. Wie wir wissen, können soziale Spannungen oder in deren Folge offene Konflikte zwischen Schülern oder zwischen Schülern und Lehrern eine gezielte pädagogische und didaktische Arbeit in der Schule außerordentlich beeinträchtigen. Auch wenn Unterricht fachwissenschaftlich perfekt geplant und vorbereitet ist, kann er durch Konflikte in der Klasse behindert oder blockiert werden.

Tab. 6.9: REL8: "Besonders wurde ich vorbereitet auf: soziale Spannungen in der Klasse."

| | GS | HS | RS | BS | GY | SS | MW |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|-------|
| ja | 8,2% | 2,7% | 2,1% | 3,2% | 5,6% | 13,6% | 5,4% |
| eher ja | 21,9% | 24,7% | 21,3% | 16,1% | 13,9% | 40,9% | 20,6% |
| weiß nicht | 31,5% | 27,4% | 31,9% | 38,7% | 14,8% | 9,1% | 24,9% |
| eher nein | 23,3% | 20,5% | 27,7% | 22,6% | 23,1% | 27,3% | 23,4% |
| nein | 15,1% | 24,7% | 17,0% | 19,4% | 42,6% | 9,1% | 25,7% |
| n | 73 | 73 | 47 | 31 | 108 | 22 | 354 |
| C=.337 | | | | | | p = .001 | |
| V=.179 | | | | | | hs | |

Hier finden wir wiederum, daß dieser Aspekt der Schulpraxis nach Auffassung der Absolventen innerhalb der mehrjährigen Lehrerausbildung vernachlässigt worden ist. Nur etwa ein

Viertel der Befragten gibt an, mehr oder minder auf derartige Erscheinungen vorbereitet zu sein, während knapp die Hälfte dies mehr oder minder negativ bescheidet. Die Lehrämter an Sonderschulen und Gymnasien bilden die Gegenpole. Während sich beim Lehramt an Gymnasien 65,7% eher nicht oder überhaupt nicht besonders auf derartige Probleme vorbereitet sehen und nur 19,5% eine Vorbereitung auf den Umgang mit sozialen Spannungen in der Klasse erfahren haben wollen, sind es auf der anderen Seite beim Lehramt für Sonderschulen 54,5%, die mit "ja" und "eher ja" votieren und 36,4%, die "nein" oder "eher nein" angeben. Bei den Fächern fühlen sich nur diejenigen Probanden, die DID studiert hatten, mit 54,5% ("ja" und "eher ja") auf derartige Probleme vorbereitet, während alle anderen Fächer eher ablehnend reagieren, am schwächsten PPT (Q 2-3-4), am stärksten SLG (Q 3-4-5 = 75,5% "nein" und "eher nein"). Ähnlich wie SLG stimmten auch die Studierenden mit den Fächergruppen GWS und MN (jeweils Q 3-4-5).

Bei der nächsten Frage (REL9) ging es darum, ob während des Studiums auf außerunterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten des Schulalltags hingewiesen worden sei. Zu beachten ist, daß im Gegensatz zu den vorhergenannten Items hier nicht von besonderer Vorbereitung, im Sinne einer eigens inszenierten Lehre, die Rede ist, sondern nur von Hinweisen, die auch in anderem Zusammenhang erfolgt sein können. Es ist also eine weitaus schwächere, unverbindlichere Vokabel verwendet worden. Trotzdem wird deutlich, daß es wohl auch an Hinweisen auf Möglichkeiten außerunterrichtlicher Tätigkeit (z.B. im Rahmen von Schulleben) bei einigen Lehrämtern gefehlt hat. Wir sehen nämlich in hochsignifikantem statistischen Zusammenhang, daß lediglich die Lehrämter Grundschule und Sonderschule sich im großen und ganzen auf solche Möglichkeiten hingewiesen fühlten, während dies bei den restlichen Lehrämtern nicht der Fall war (Q 3-4-5).

Vielleicht ist die unterschiedliche Auseinandersetzung mit derartigen Themen dadurch erklärbar, daß im Bereich der Real-

schulen, Beruflichen Schulen und Gymnasien außerunterrichtliche Aktivitäten unter Umständen weniger qualifikationsrelevant und auch schlechter organisierbar sind, bedingt durch das dort vorherrschende Fachlehrersystem. Bei Grundschule und Sonderschule und dem dort vorfindbaren Klassenlehrerprinzip sind Möglichkeiten außerschulischer Aktivitäten einfacher zu verwirklichen. Auch sind sicherlich gerade für die Lehrämter von Grundschulen und Sonderschulen derartige gemeinsame Maßnahmen besonders wichtig. Gleichwohl stellen auch in weiterführenden Schulen außerunterrichtliche gemeinsame Aktivitäten eine Bereicherung des Schulalltags und damit eine Möglichkeit der Verbesserung des Schulklimas und der Festigung der Beziehung der Schüler zu ihrer Schule dar - hinzuweisen ist auf die oft beispielhaften Aktivitäten im Bereich der Privat- bzw. Alternativschulen. 60,9% aller Befragten beantworteten die Frage mit "nein" oder "eher nein", die am stärksten ablehnenden Voten kamen von Berufsschule und Gymnasium (BS Q 4-5-5, GY Q 4-4-5). Bei den Fächern war es lediglich die Gruppe DID, bei der ein ausgewogenes Verhältnis (Q 2-3-4) zu registrieren war. In allen anderen Fächern war die Ablehnung deutlich, am stärksten bei MN und GWS mit "nein" und "eher nein" 88,2% bzw. 87,2%. Aber auch bei PPT waren es insgesamt 75%, die mehr oder minder stark betonten, auf außerunterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten des Schulalltags nicht hingewiesen worden zu sein. Gerade die letztere Aussage ist im Hinblick auf den Anspruch der Fächer doch bedenklich.

Das Berufsfeld des angehenden Lehrers beschränkt sich nicht nur auf den Unterricht in der Klasse, sondern enthält auch weitere wichtige Aufgaben, wie Umgang und Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegen, Vorgesetzten, Organisationen, etc. Falls hier schwerwiegende Mißverständnisse und Konflikte auftreten, kann die Arbeit in der Klasse einschneidend gestört werden. Nach der Vorbereitung auf Probleme des Umgangs mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten fragte REL5. (Rel 5: "Besonders

wurde ich vorbereitet auf: Probleme des Umgangs mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten.")

Das Ergebnis ist geradezu erschütternd. Nahezu zwei Drittel aller Befragten gaben in der extremsten Form an, nicht auf derartige Probleme vorbereitet zu sein, mehr oder minder waren 83,7% der Stichprobe der Meinung, daß sie nicht besonders auf derartige Probleme vorbereitet worden seien. Eine Ausnahme bildet lediglich das Lehramt an Sonderschulen, dort sind es immerhin nahezu 50%, die zustimmend votieren. Die Zustimmung bei den übrigen Lehrämtern erreicht nie 10%, bei den Lehrämtern Berufsschule und Gymnasium liegen die negativen Voten bei 90%. Besonders bedrückend ist das Ergebnis beim Lehramt Grundschule. Auch dort fühlt sich nicht einmal jeder zehnte Studierende auf Probleme des Umgangs mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten vorbereitet. Wenn man an die Schulintritts-, Schulberatungs- und Übertrittsproblematik denkt, bei der jeweils die Eltern intensiv miteinbezogen werden sollten, ist dies doch eine sehr ungünstige Ausgangslage. Es scheint sich doch um eine recht eindimensionale Sicht zu handeln, die Lehramtsstudenten während ihrer mehrjährigen Studien nach der LPOI in Bayern gewinnen.

Rückblickend auf die eingangs in diesem Kapitel formulierten Überlegungen finden wir unsere Annahmen weitgehend, zum Teil eklatant, bestätigt. Die Diskrepanz zwischen einer breiten Palette an verpflichtenden Studieninhalten in den Fachwissenschaften und den relativ geringen Möglichkeiten der Lehre in den Berufswissenschaften schlägt sich in den Ergebnissen der Befragung deutlich nieder. Hervorzuheben ist zunächst einmal die außerordentlich starke Klage über den Mangel an Praxisorientierung des Studiums. Offensichtlich fühlt sich ein großer Teil der Studierenden, der mit dezidierten Erwartungen ein bestimmtes Lehramt angestrebt hatte, durch die Studien mehr oder minder vernachlässigt oder irregeführt. Dies zeigt sich u.a. daran, daß nach Meinung der Befragten die fachwissenschaftlichen Studien an den Bedürfnissen der

Praxis häufig vorbeigehen. Auf der einen Seite ragen die fachwissenschaftlichen Lernstoffe häufig weit über den Bedarf der Schule hinaus; auf der anderen Seite werden aber notwendige Inhalte nicht gelehrt. Auch stellen viele angehende Lehrer fest, daß innerhalb der fachdidaktischen Studien Fachwissenschaft gelehrt worden ist, wodurch das ohnehin geringe Quantum an Fachdidaktik noch zugunsten von Fachwissenschaft teilweise zweckentfremdet wurde.

Die Vorbereitung auf existentielle Probleme angehender Lehrer ist nur als außerordentlich lückenhaft zu bezeichnen. Eine Mehrheit der Befragten fühlte sich lediglich auf Unterrichtstechniken theoretisch vorbereitet, jedoch kaum auf schulpraktische Probleme in allgemeiner Sicht. Bei konkreten Fragen wie nach Zensurengebung, der Meisterung von Disziplin Konflikten und sozialen Spannungen in der Klasse und auf Planung von Unterricht mußte der größte Teil der angehenden Lehrer passen. Auch auf außerunterrichtliche Tätigkeiten im Sinne von Schulleben oder auf die Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten fühlten sich die zukünftigen Lehrer kaum hingewiesen. Nicht erstaunlich ist, daß gerade angehende Gymnasiallehrer besonders häufig Fehlanzeigen lieferten. Insgesamt zeigt sich ein Bild, das die Mängel in der Berufs-feldbezogenheit des Studiums überaus deutlich hervorhebt. Mängel, die allerdings nicht nur in der Konstruktion und inhaltlichen Füllung der LPOI liegen müssen, sondern auch im fachlichen Selbstverständnis und in der Folge in dem Lehrangebot an den Universitäten.

7. DIE EINSCHÄTZUNG DER WISSENSCHAFTLICHKEIT DES STUDIUMS

(HEINZ S. ROSENBUSCH)

7.1 Die generelle Einschätzung der Wissenschaftlichkeit des Studiums

Nach einem Universitätsstudium sollten Absolventen, gleich welcher Studiengänge, in der Lage sein, nach wissenschaftlichen Methoden zu arbeiten. Ob dieses Ziel im Rahmen der Lehrerausbildung nach der LPOI erreicht wurde, sollte mit dem Item WISS1 überprüft werden. Die ehemaligen Studierenden wurden generell gefragt, ob sie während des Studiums gelernt hätten, wissenschaftlich zu arbeiten. (WISS1: "Ich habe während des Studiums gelernt, wissenschaftlich zu arbeiten.")

Die Frage wurde von 76,1% aller Befragten mit "ja" oder "eher ja" beantwortet, während 8,6% negativ votierten. Das heißt, daß etwa drei Viertel aller Studierenden das Gefühl hatten, wissenschaftliche Arbeitsweisen gelernt zu haben, nur bei einem relativ geringen Teil war dies nicht der Fall. Hochsignifikant ist das Ergebnis einer Gruppierung: Die Zustimmung war beim Lehramt für Gymnasien am deutlichsten (Q 1-1-2). Dort fanden nur 2,8%, daß sie nicht gelernt hätten, wissenschaftlich zu arbeiten, während sich 89,8% positiv äußerten. Etwas niedriger, aber immer noch sehr stark ist die Zustimmung bei den Lehrämtern Haupt-, Real-, Grund-, Sonder- und Berufliche Schulen.

Bei der Aufschlüsselung nach Fächern zeigt sich erwartungsgemäß die generelle Bejahung, allerdings mit unterschiedlichen Akzenten in einzelnen Fächergruppen. Hochsignifikant ist der Unterschied zwischen den Fächern SLG, PPT, GWS, die die Frage stärker bejahten und MN, SMK und DID mit schwächerer Zustimmung (bei SLG waren es 87,3%, bei PPT 85,2%, bei

GWS 82,5%, die mit "ja" und "eher ja" gestimmt hatten). Nun scheint die Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können, sicherlich eine Voraussetzung für qualifizierte Unterrichtsarbeit zu sein. Aber wie sehen dies die Studierenden? (Item WISS2: "Für meine Schulpraxis empfinde ich die Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können, als Notwendigkeit.") Diese Frage wird wiederum in zwei Gruppen beantwortet (ss). Beim Lehramt Gymnasium zeigt sich auch hier eine deutlichere Bejahung als bei den übrigen Lehrämtern. Bei den Fächern ergibt sich, daß mit Ausnahme von GWS bei den übrigen Fächern durch die Bank mehrheitlich die Auffassung vertreten wird, daß die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Arbeit für die Schulpraxis notwendig sei (PPT "ja" und "eher ja" 53,6%, SMK 51,5%; ss). Hinzuweisen ist jedoch darauf, daß sowohl bei Lehrämtern als auch bei Fächern eine Minderheit vorhanden ist, die wissenschaftliche Arbeitsweisen nicht für eine konstitutive Voraussetzung für qualifizierte Unterrichtsarbeit hält.

Die Frage (WISS3), ob während des Studiums Wissenschaftlichkeit als gleichbedeutend mit Praxisferne empfunden worden sei, bejahten bei den Lehrämtern in zunehmender Reihenfolge Berufliche Schulen, Haupt-, Grund- und Sonderschulen. Angehende Realschul- und Gymnasiallehrer votierten dagegen eher ablehnend. Von den Studierenden, die GWS, SMK und DID studiert hatten, wird die Frage ebenfalls überwiegend bejaht, während die übrigen Befragten Wissenschaftlichkeit nicht als gleichbedeutend mit Praxisferne empfanden (s).

Im Zusammenhang damit steht auch die Frage, ob die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Schulpraxis umsetzbar seien (WISS5). Diejenigen ehemaligen Studierenden, die ein Lehramt an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen anstreben, halten die wissenschaftlichen Erkenntnisse überwiegend für umsetzbar, während dies von denen, die Berufs- oder Grundschullehrer werden wollen, in der Mehrheit verneint wird. Bei den Fächern zeigt sich signifikant, daß die Umsetzbarkeit lediglich von SMK überwiegend bestritten wird.

während bei den übrigen Fächern eher zustimmende Reaktionen erfolgten (insgesamt Q 2-3-4; MN Q 2-2-3, PPT Q 2-2-3).

Ob sich die Studierenden während des Studiums als angehende Fachwissenschaftler gefühlt hätten, sollte mit dem Item FWISS2 herausgefunden werden: Vor allen Dingen hatten sich die ehemaligen Studierenden für das Lehramt an Gymnasien offensichtlich während des Studiums als Fachwissenschaftler gefühlt, denn hier erfolgt eine besonders starke Zustimmung. In den übrigen Lehrämtern ist zwar ebenfalls mehrheitlich Zustimmung registrierbar, doch in weitaus schwächerem Ausmaße (hs). Bei den Fächern waren es vor allen Dingen Studierende von SLG ("ja" und "eher ja" 71,2%), GWS (70,2%), MN (61,1%) und PPT (51%). Beim Vergleich zeigt sich also, daß SLG und GWS den Studierenden ausgeprägter das Gefühl vermittelten, angehende Fachwissenschaftler zu sein als die übrigen Fächer (ss).

Wurde nun das Studium der Fachwissenschaft als eine persönliche Bereicherung betrachtet (FWISS3)?

Wir finden eine generelle Zustimmung, sogar sehr stark ausgeprägt. Dabei zeigt sich, daß wiederum angehende Gymnasiallehrer die Frage stärker bejahen als die übrigen Lehrämter (ss). Bei den Fächern ist ebenfalls starke Zustimmung zu verzeichnen (80,8% "ja" und "eher ja"). Das Studium der Fächer SLG und PPT wurde in besonderem Maße als persönliche Bereicherung empfunden (SLG "ja" und "eher ja" 90,4%, PPT 85,1%, GWS 78,3%, MN 79,4%, SMK 65,6%).

In manchen Lehrämtern haben Lehrer Fächer zu unterrichten, die sie nicht studiert hatten. FWISS4 sollte herausfinden, ob grundlegende fachwissenschaftliche Ausbildung es ermöglichen, sich in Studienfächer einzuarbeiten, die man nicht studiert habe. Hier zeigt sich besonders beim Lehramt Berufliche Schulen eine Verneinung, während die Studierenden für Realschulen und Gymnasien eher bejahen (s). Auch bei SLG und PPT wird überwiegend positiv geantwortet, bei den übrigen Fächergruppen finden wir eher negative Voten.

7.2 Die Einschätzung studierter Fächer nach ihrer Wissenschaftlichkeit

Um Aufschluß darüber zu gewinnen, wie die Probanden nach Abschluß ihres Studiums die Fächer im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Standards beurteilen, wurde mit den Items WISS6 - 19 danach gefragt, ob bestimmte Fächer als besonders wissenschaftlich empfunden worden seien. Hierbei konnten jedoch die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer nur als Einheit dargestellt werden, weil bei der Vielzahl an Fächern und der schwierigen Vergleichbarkeit Probleme entstanden wären.

Anzunehmen ist, daß Studiendauer und -intensität einzelner Fächer und die offiziellen Leistungsanforderungen eine Rolle spielen könnten. Daneben würden sicherlich auch interne fachspezifische Merkmale sowie traditionelle Einschätzungen ihren Niederschlag finden, wie auch die personelle Repräsentation in der Lehre. Aufgrund unserer Datenbasis können jedoch nur folgende Thesen geprüft werden:

1. Fächer werden um so wissenschaftlicher eingeschätzt, je länger sie zu studieren sind.
2. Das wissenschaftliche Niveau wird um so geringer eingeschätzt, je weniger Leistungsnachweise vorgeschrieben sind.
3. Fächer werden im Hinblick auf ihre Wissenschaftlichkeit um so geringer eingeschätzt, je intensiver andere Fächer studiert werden müssen.

Zu 1.) Um herauszufinden, ob die erste These haltbar ist, wurden umfangreich studierte Fächer mit solchen verglichen, die weniger umfangreich zu studieren waren.

Das erste Fach nimmt bei allen Studiengängen den größten Umfang ein. Es ist bei den Lehrämtern für Berufliche Schulen und Gymnasien ein vertieft zu studierendes Fach, während es sich bei den Lehramtsstudiengängen für Grund-, Haupt- und Realschulen um ein sogenanntes nicht vertieft zu studierendes Fach handelt. Im Hinblick auf Semesterwochenstunden, Prü-

fungsanteile und Leistungsnachweise nimmt es den breitesten Raum ein. Es kann gründlicher systematisch studiert werden im Gegensatz etwa zu den einzelnen Fächern innerhalb der Fächergruppen im Bereich der Grund-, Haupt- und Sonderschulen, wo die in etwa gleiche Gesamtstunden- und -scheinzahl aufgeteilt werden muß. Es handelt sich mit anderen Worten um das Fach, das von allen Studierenden am intensivsten wahrgenommen werden muß.

Die Absolventen wurden gefragt, ob sie das erste Fach als besonders wissenschaftlich empfunden hätten. 81,6% antworteten mit "ja" bzw. "eher ja". Vergleichen wir damit die Ergebnisse aus der Frage nach der Wissenschaftlichkeit des zweiten Faches, so können wir unsere These bestätigt finden. Ein zweites Fach ist nur von den Studierenden für das Lehramt an Gymnasien als vertieftes Fach wahrzunehmen, während die zukünftigen Real- und Berufsschullehrer sich mit einem nicht vertieften Fach begnügen müssen. Hier zeigt sich, daß im hochsignifikanten Zusammenhang die Absolventen des Studiums für das Lehramt an Gymnasien weitaus zustimmender reagieren als die ehemaligen Studierenden für die Lehrämter für Real- und Berufliche Schulen ("ja" und "eher ja" Lehramt Gymnasium 77,6%, Lehramt Realschulen und Berufsschulen 59,3%; mit "nein" und "eher nein" antwortete beim Lehramt für Gymnasium überhaupt kein Student, bei den anderen genannten Lehrämtern 22,2%). Im weiteren Vergleich dazu sollen die Ergebnisse aus den Fächern des EWS-Bereiches dargestellt werden, die mit einem noch geringeren Umfang zu studieren sind. Hier wurden weitaus ungünstigere Urteile abgegeben. Sie schwanken ("ja" und "eher ja") zwischen 57,1% bei Soziologie und 17,4% bei Volkskunde. Auch hier wiederum ein Hinweis darauf, daß einzelne Fächer um so wissenschaftlicher eingeschätzt werden, je umfassender sie zu studieren sind.

Zu 2.) Wenn wir nun auf diejenigen Fächer eingehen, die im sogenannten EWS-Bereich zusammengefaßt sind, so finden wir eine weitaus zurückhaltendere Einschätzung der dort angebotenen Fächer im Hinblick auf ihre Wissenschaftlichkeit.

Tab. 7.1: Einschätzung der verschiedenen Fächer des EMS-Bereiches

| | Pädagogik | Schulpäd. | Psycholog. | Theolog. | Philosph. | Soziolog. | Politikwiss. | Volksskunde |
|--------------------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|--------------|-------------|
| ja und eher ja | 31,6 % | 20,7 % | 45,0 % | 35,1 % | 48,5 % | 57,1 % | 50,0 % | 17,4 % |
| weiß nicht | 27,8 % | 31,6 % | 23,4 % | 29,2 % | 30,9 % | 25,7 % | 17,1 % | 33,3 % |
| eher nein und nein | 40,6 % | 47,7 % | 31,6 % | 35,7 % | 20,6 % | 17,2 % | 32,9 % | 49,3 % |

Wir sehen zwei Gruppen von Fächern: a) solche, bei denen ein eher positives Votum erfolgte (in abnehmender Reihenfolge Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft und Psychologie);

b) solche, bei denen die Frage nach der besonderen Wissenschaftlichkeit überwiegend negativ beurteilt worden ist (in abfallender Reihenfolge Pädagogik, Schulpädagogik, Volkskunde) - sowie Theologie; dort wurde ein ausgewogenes Votum abgegeben.

Diese Gruppierung stimmt mit einer nach den Vorgaben der LPOI möglichen nicht überein. Nach der LPOI sind Fächer zu unterscheiden, die für alle Lehrämter vorgesehen sind: Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie - sowie die Wahlpflichtfächer, z.B. Theologie, Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft und Volkskunde. Letztere können von den Studierenden wahlweise wahrgenommen werden mit Ausnahme des Studienganges für das Lehramt an Gymnasien. Dort sind lediglich Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie relevant. Während Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie geprüft werden (Pädagogik und Schulpädagogik als ein Fach), ist dies bei den restlichen Fächern nicht der Fall. Im Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen Studien sowie im Bereich Theologie bzw. Philosophie (beim Lehramt Berufliche Schulen Berufs- und Arbeitskunde) sind aber jeweils vier Semesterwochenstunden nachzuweisen, d.h. es sind in jedem Bereich normalerweise mindestens zwei Leistungsnachweise zu erwerben. Leistungsnachweise sind wiederum in der ersten Gruppe nicht vorgesehen. Der Erwerb von Leistungsnachweisen setzt eine eingehende Befassung mit dem Fach in Form von Semesterarbeiten, Referaten, Klausurarbeiten etc. voraus.

Nach unserer Vorüberlegung müßten die Fächer Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie, in denen keine Leistungsnachweise erforderlich sind, der Besuch der Lehrveranstaltungen also im freien Ermessen der Studierenden steht, ungünstiger eingeschätzt werden als die restlichen Fächer, in denen Leistungsnachweise obligatorisch sind. Wir sehen unsere Annahme teil-

weise bestätigt, erkennen aber zwei Ausnahmen: Psychologie wird im Vergleich zu Pädagogik und Schulpädagogik günstiger eingeschätzt, obwohl auch dort keine Leistungsnachweise gefordert sind, während die Wissenschaftlichkeit von Volkskunde insgesamt am niedrigsten gesehen wird, obwohl dort zwei Leistungsnachweise vorzulegen sind. Das relativ gute Abschneiden von Psychologie mag damit zusammenhängen, daß bei den Probanden eine Anzahl von Studierenden enthalten war, die Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt studiert hatte. Die Studierenden hatten deshalb Schulpsychologie als vertieftes Fach absolviert und wie wir herausgefunden haben, werden Fächer um so wissenschaftlicher eingeschätzt, je länger sie studiert worden sind. Ähnliches gilt auch für Theologie, denn auch dort gibt es Studierende, die Theologie als nicht vertieftes oder vertieftes Fach studiert hatten. Hier wirkt sich jedoch dieser Mischeffekt nicht so sichtbar aus. Während sich für die relativ positive Einschätzung von Psychologie zunächst eine Erklärung finden läßt, ist dies für das schlechte Abschneiden des Faches Volkskunde nicht der Fall. Sicherlich sind nicht nur die Voraussetzungen der LPOI ausschlaggebend für die unterschiedliche Einschätzung der Wissenschaftlichkeit einzelner Fächer. Ohne Zweifel spielen auch fachimmanente Aspekte eine Rolle sowie auch die Repräsentation der Fächer in der Lehre. Dieser Bereich ist von uns nicht überprüfbar, so daß wir uns auf die oben gemachten Aussagen beschränken. Insgesamt finden wir jedoch, daß unsere zweite These sich zumindest teilweise bestätigt hat.

Zu 3.) Wenn wir nun daran gehen, die oben bereits diskutierten Ergebnisse nach einzelnen Lehrämtern weiter aufzuschlüsseln, so finden wir doch recht beachtliche Unterschiede, die allesamt signifikant oder sehr signifikant sind. Beispielfhaft zur Erhärtung der Vermutung sollen die Einschätzungen der Fächer Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie herangezogen werden: Diese Fächer sind für alle Studierenden vorgesehen und werden in allen Lehrämtern geprüft.

Wir finden in den vorliegenden Tabellen folgende regelhaft

wiederkehrende Beobachtungen:

Am günstigsten werden die drei Fächer im Hinblick auf ihre besondere Wissenschaftlichkeit jeweils von den Absolventen des Lehramts für Sonderschulen eingeschätzt. Auch sind hier die wenigsten negativen Werte erkennbar. Völlig anders ist die Situation beim Lehramt für Gymnasien. Dort finden wir die geringste Zustimmung sowie die massivste negative Einschätzung überhaupt. Die Lehrämter für Grund- und Hauptschulen nehmen eine Zwischenstellung ein, Realschule und Berufsschule haben, grob gesehen, Ergebnisse, die etwa zwischen Grund-, Hauptschule und Gymnasium liegen. Auffällig ist nun wiederum, daß Psychologie insgesamt weitaus günstiger eingeschätzt wird als Pädagogik und diese wiederum als wissenschaftlicher angesehen wird als Schulpädagogik. Lediglich die zukünftigen Sonderschullehrer schätzen Schulpädagogik nicht so ungünstig ein wie die übrigen Absolventen. Dies mag wiederum damit zusammenhängen, daß die angehenden Sonderschullehrer in Form des Studiums einer sonderpädagogischen Fachrichtung sich mit pädagogischen und schulpädagogisch affinen Themen dezidiert auseinanderzusetzen hatten und von daher (ein ähnlicher Mischeffekt wie bei Psychologie geschildert) das Fach Schulpädagogik günstiger bewerten.

Unsere eingangs genannte entsprechende These lief darauf hinaus, daß je intensiver einzelne Fächer studiert werden, die übrigen Fächer im Hinblick auf ihre Wissenschaftlichkeit desto niedriger eingeschätzt werden. Dies könnte damit zusammenhängen, daß durch das intensive und umfangreiche Studium einzelner Fächer die wissenschaftlichen Erwartungen so hoch normiert sind, daß andere Fächer, die nur peripher studiert werden müssen, dadurch schlecht abschneiden. Unsere These ist zunächst generell aufrecht zu erhalten, denn diejenigen Studierenden, die besonders intensiv einzelne Fächer zu studieren hatten, wie Studierende des Lehramts für Berufliche Schulen und besonders Gymnasien, schätzen die drei beispielhaft angeführten Fächer weitaus weniger wissenschaftlich ein als die übrigen Lehrämter. So votieren diejenigen Absolven-

ten, die lediglich ein nicht vertieftes Fach zu studieren hatten, positiver als diejenigen, die zwei nicht vertiefte, ein vertieftes und ein nicht vertieftes oder gar zwei vertiefte Fächer zu bewältigen hatten.

Falls wir aber unsere eingangs gemachte Überlegung generalisieren oder verabsolutieren wollten, würden wir mit Sicherheit zu kurz greifen. Es kommen zweifellos noch zusätzliche Interpretationsmöglichkeiten in Frage, so z.B. die vorgesehene Stundenzahl in den einzelnen Fächern (die beim Lehramt Gymnasien am geringsten ist). Außerdem ist daran zu denken, daß die anstehenden schulischen Handlungsfelder von den einzelnen Lehrämtern zumindest scheinbar unterschiedliche Kompetenzen verlangen und von daher eine unterschiedliche Intensität der Wahrnehmung bestimmter Fächer nach sich ziehen. So wird ein Lehrer an einer Sonderschule weniger Probleme mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Inhalten haben, jedoch sehr viele mit der pädagogisch-psychologischen Vermittlung und Interaktion. Letzteres ist wiederum bei Lehrern an Realschulen und Gymnasien wie auch Beruflichen Schulen weniger der Fall. Dort sind die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsfächer anspruchsvoll und bedeutsam, und im Zusammenhang damit werden Vermittlungskompetenzen traditionell geringer eingeschätzt. Anlaß zum Nachdenken gibt die ungünstige Einschätzung der Wissenschaftlichkeit des Faches Schulpädagogik. Ohne Zweifel sind in die schulpädagogischen Studien eher Praxisbezüge eingewirkt als in die Fächer Allgemeine Pädagogik und Psychologie, und da, wie wir wissen, viele Studierende Wissenschaftlichkeit mit Praxisferne in eins setzen, wäre ein, wenn auch schwaches, Erklärungsmotiv gegeben. Ein weiteres wäre die Rolle des Faches im Studienangebot. Während in Psychologie und Pädagogik sehr viele Diplomstudenten ausgebildet werden, die Fächer also auf Lehramtsstudenten nicht angewiesen sind, können dort höhere Leistungsmaßstäbe angewendet werden. Die Dozenten für Schulpädagogik müssen ihre Lehre fast ausschließlich auf Lehramtsstudenten ausrichten, d.h. praktisch nur Anfänger in

Form von Einführungs- und Überblicksveranstaltungen versorgen. Dies bedeutet, daß es kaum möglich ist auf anspruchsvollere Niveaus zu kommen, ohne die Studierenden zu überfordern. Doch würde es auf jeden Fall nicht schaden, wenn man in den weniger günstig beurteilten Fächern (wie auch Volkskunde und Theologie) daran gehen würde, das Lehrangebot sowie die Leistungsanforderungen an die Studierenden zu überdenken. Kommen wir, um die dritte These noch weiter zu überprüfen, noch einmal auf die Frage nach der Wissenschaftlichkeit des ersten Faches zurück. Bei einer Feinanalyse ergibt sich (wieder hochsignifikant) zwischen den Lehrämtern Grund- und Hauptschule gegenüber Realschule, Berufliche Schule und Gymnasium noch einmal ein Unterschied. Die ehemaligen Studierenden für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen stimmen der Frage nach der Wissenschaftlichkeit weitaus entschiedener zu als die übrigen ehemaligen Lehramtsstudenten. 75,9% der zukünftigen Grund- und Hauptschullehrer bejahen die Frage in der stärksten Form ("ja"), währenddessen die übrigen Lehrämter im Durchschnitt nur mit 41,3% uneingeschränkte Zustimmung kundtun. Dieses Ergebnis läßt sich folgendermaßen interpretieren: Bei den angehenden Grund- und Hauptschullehrern handelt es sich beim ersten Fach um ein Studium, das systematisch durchgeführt werden muß und im Vergleich zu allen übrigen Fächern einen drei- bis zehnmal so großen Umfang aufweist. Die Distanz zwischen dem ersten Fach und allen übrigen Fächern ist also im Hinblick auf Umfang und Anspruch besonders groß. Dies ist bei den Lehrämtern für Realschulen, Berufliche Schulen und Gymnasien nicht der Fall. Dort ist ein weiteres Fach umfassend und vergleichbar zu studieren, dadurch relativiert sich wohl die Einschätzung des ersten Faches.

Unterschiedliche Maßstäbe der Einschätzung spiegeln sich beim Fach Schulpsychologie (Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt). Dieses Fach kann nur als vertieft zu studierendes von allen Lehrämtern (mit Ausnahme von Sonderschule) gemeinsam studiert werden. Das bedeutet, daß Schulpsychologie

für die Lehrämter Grund-, Haupt- wie auch Realschule ein Fach ist, das im Rahmen der Regelstudienzeit zwei Semester länger studiert werden muß als alle übrigen Fächer, während bei den Lehrämtern Berufliche Schulen und Gymnasien ein bzw. zwei Fächer ohnehin vertieft zu studieren sind, wodurch bei den letzteren Lehrämtern vom Umfang her vergleichbare Fächer bereits vorliegen. Die statistisch hochsignifikante Antwort orientiert sich in der Tat an dieser Ausgangssituation. Von den Lehrämtern Grund-, Haupt- und Sonderschule werden Studien in Schulpsychologie für besonders wissenschaftlich gehalten, während die übrigen Lehrämter eher negativ votieren, d.h. daß sich bei gleichen Studienansprüchen die Einschätzungen unterscheiden. Auch bei den Fächern ergab sich, daß besonders die Studierenden von PPT und DID das Studium als wissenschaftlich empfanden. Die Absolventen, die MN, GWS, SLG und SMK studiert hatten, hielten dagegen die schulpsychologischen Studien in ihrer Mehrheit für nicht besonders wissenschaftlich. Damit scheint sich auch die dritte These zu bestätigen, daß einzelne Fächer um so weniger wissenschaftlich eingeschätzt werden, je intensiver andere Fächer im Vergleich dazu studiert werden.

Die überwältigende Mehrheit aller Absolventen hat das Gefühl, wissenschaftliche Arbeitsweisen im Laufe des Studiums erlernt zu haben. Das fachwissenschaftliche Studium wurde generell als eine persönliche Bereicherung betrachtet, insbesondere von jenen Studierenden, die die Fächer SLG und PPT studiert hatten. Den weithin unbestrittenen wissenschaftlichen Standards der intensiv studierten Fächer wird von einem Teil der ehemaligen Studierenden doch auch Skepsis entgegengebracht. Eine Minderheit der Lehrämter für Realschule und Gymnasium sowie eine Mehrheit der übrigen Lehrämter empfand die Wissenschaftlichkeit des Studiums als gleichbedeutend mit Praxisferne. Auch gab es viele Studenten, die die Relevanz der Wissenschaftlichkeit für ihre Alltagspraxis bestritten.

Ein Widerspruch besteht darin, daß, wie wir vorher gesehen haben, der Großteil aller Studierenden Erziehung als die Hauptaufgabe im späteren Beruf sieht, daß sich aber eine Mehrheit der Studierenden während des Studiums als angehende Fachwissenschaftler gefühlt hatte. Hierin spiegelt sich die überwältigende Dominanz fachwissenschaftlicher Studien bei einzelnen Lehrämtern im Vergleich zu den wesentlich geringeren berufsfeldbezogenen.

Bei der Frage nach der Einschätzung der wissenschaftlichen Standards einzelner Fächer stellte sich heraus, daß Fächer generell um so wissenschaftlicher eingeschätzt werden, je länger und intensiver sie studiert worden sind. Diejenigen Fächer, in denen keine Leistungsnachweise gefordert werden, werden wesentlich weniger wissenschaftlich eingeschätzt. Außerdem scheinen sich die Studierenden an den wissenschaftlichen Standards der intensiv studierten Fächer zu orientieren, wenn sie die übrigen Fächer nach ihrer Wissenschaftlichkeit einschätzen.

8. STATUS UND PRESTIGE

(WERNER SACHER)

Wie im einleitenden Kapitel dargelegt, schuf die neue baye-
rische Lehrerbildung in mancher Hinsicht mehr Einheitlichkeit
und Gemeinsamkeit in der Ausbildung verschiedener Lehrämter.
Sie schrieb andererseits aber auch eine Reihe von Unterschie-
den fest, die durchaus geeignet sein könnten, die alten hier-
archischen Verhältnisse und sozialen Spannungen zwischen den
verschiedenen Lehramtsstudiengängen aufrechtzuerhalten. Mit
dieser Problematik beschäftigte sich eine Reihe von Fragen
der vorliegenden Erhebung, die nun im einzelnen dargestellt
werden sollen.

8.1 Das soziale Prestige verschiedener Lehramtsstudien- gänge

Fragestellungen:

Sofern sich noch eine soziale Hierarchie innerhalb der Lehr-
amtsstudiengänge findet, ist aufgrund der Mindest- und Regel-
studienzeiten sowie der vertieft und nicht vertieft zu stu-
dierenden Fächer, welche die LPOI festlegt, in etwa eine
Rangordnung mit Grund- und Hauptschulstudenten an der Basis,
Realschulstudenten etwas darüber, Berufs- und Sonderschul-
studenten etwa auf dem zweiten und Gymnasialstudenten auf dem
ersten Rang zu erwarten.

Ergebnisse:

Im Rahmen der Befragung hatte jeder Proband sowohl seinem
eigenen Studiengang als auch jedem anderen Lehramtsstudien-
gang einen sozialen Rangplatz zuzuweisen. Bevor die entspre-
chenden Ergebnisse erörtert werden, sei die Frage noch einmal

im Wortlaut zitiert:

"Falls Sie im Umgang der Studierenden verschiedener Lehrämter miteinander eine Hierarchie hinsichtlich des sozialen Ansehens beobachten konnten, teilen Sie uns diese bitte dadurch mit, daß Sie hinter die genannten Lehrämter Rangplätze schreiben, wobei die niedrigste Ziffer den höchsten Rang bezeichnen soll. Einzelne Ränge können mehrmals genannt werden." (ANS2 bis ANS7; Hervorhebung nicht in den Fragebögen)

Immerhin mochten nur ca. 60% die angeführte Einschränkung mitvollziehen: Während die Zahl der Probanden sonst, sofern sich eine Frage an Studierende aller Lehrämter richtete, um 350 liegt, beantworteten diese Frage nur 207. Man darf unterstellen, daß die restlichen 40% offenbar keine Hierarchie zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen wahrnahmen. Sollte dies zutreffen, handelte es sich insgesamt um ein außerordentlich positives Ergebnis.

Die Auswertung der Einschätzungen einzelner Studiengänge erfolgte gesondert nach den jeweils abgegebenen Selbsteinschätzungen und den Fremdeinschätzungen. Daraus resultieren die beiden nachstehenden sozialen Hierarchien:

Tab. 8.1: Soziale Hierarchien

| Hierarchie der Fremdeinschätzungen | | Hierarchie der Selbsteinschätzungen | |
|---------------------------------------|------------------|--|------------------|
| Lehramt | mittl. Rangplatz | Lehramt | mittl. Rangplatz |
| Gy | 1.0 | Gy | 1.0 |
| RS | 2.0 | BS, SS | 2.0 |
| HS | 2.1 | — | |
| BS | 2.6 | RS | 2.2 |
| SS | 3.0 | HS | 3.0 |
| GS | 3.3 | GS | 3.1 |

Danach wissen Gymnasialstudenten um ihre Favoritenrolle ebenso, wie Studierende für das Lehramt an Grundschulen sich darüber im klaren sind, daß sie den niedrigsten Status innehaben, wobei sie diesen sogar noch etwas höher ansehen, als er tatsächlich ist. Realschulstudenten schätzen ihr Ansehen geringfügig niedriger, Studierende für das Lehramt an Beruflichen Schulen und an Sonderschulen erheblich höher ein. (Im Falle der Berufsschulstudenten ist der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung sehr signifikant, wobei $\phi=0.22$.) Hauptschulstudenten hingegen sind sich ihres recht guten Ansehens offenbar kaum bewußt und stufen sich selbst in der Hierarchie beträchtlich schlechter ein, als die anderen Lehramtsstudenten sie sehen.

Mit Bezug auf die anfänglich im Anschluß an die LPOI formulierten Erwartungen kann man feststellen, daß zwar die Selbsteinschätzungen diesen in etwa entsprechen, nicht jedoch die Fremdeinschätzungen.

Eine differenzierte Betrachtung nach Lehrämtern und Fächern erbringt nur wenige signifikante Unterschiede:

- Studierende des Lehramtes an Realschulen werden von Grund- und Hauptschulstudenten höher eingeschätzt als von anderen Lehrämtern ($\phi=0.16$; s).
- Studierende des Lehramtes an Sonderschulen werden von Grund- und Hauptschulstudenten ungünstiger eingeschätzt als von anderen Lehrämtern ($V=0.27$; ss).
- Studierende mit einem Zweitfach aus der Gruppe SMK schätzen Berufsschulstudenten günstiger ein als solche mit Fächern aus den Gruppen MN und GWS das tun, und diese wiederum günstiger als solche mit einem Fach aus den Gruppen SLG und PPT ($V=0.32$; s).

Insgesamt überwiegen bei den abgegebenen Einschätzungen, wie entsprechende Tests mit dem Kendallschen Konkordanzkoeffizienten zeigen, deutlich die Übereinstimmungen:

Tab. 8.2: Fremdeinschätzungen

| Lehramt | n | Konkordanz- Koeffizient | |
|---------|-----|----------------------------|----|
| GS | 13 | 0.791 | hs |
| HS | 28 | 0.654 | hs |
| RS | 18 | 0.665 | hs |
| BS | 8 | 0.794 | hs |
| Gy | 34 | 0.581 | hs |
| SS | 8 | 0.376 | ss |
| <hr/> | | | |
| N | 109 | 0.608 | hs |

Von Interesse dürften die durch verschiedene Lehramtsstudiengänge vorgenommenen Einschätzungen auch hinsichtlich der mittleren Rangplätze sein:

Tab. 8.3: Mittlere Rangplätze bei Fremdeinschätzungen

| einschätzende Gruppe | eingeschätzte Gruppen | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | GS | HS | RS | BS | Gy | SS |
| GS | 4.7 | 4.7 | 2.4 | 3.7 | 1.0 | 4.5 |
| HS | 4.8 | 4.5 | 2.7 | 3.6 | 1.1 | 4.4 |
| RS | 4.9 | 4.7 | 3.0 | 3.4 | 1.2 | 3.9 |
| BS | 4.8 | 4.9 | 3.3 | 2.6 | 1.1 | 4.3 |
| Gy | 4.7 | 4.7 | 2.7 | 3.8 | 1.2 | 3.9 |
| SS | 4.6 | 4.1 | 3.6 | 4.1 | 1.6 | 3.0 |
| Gesamteinschätzung | 4.7 | 4.6 | 2.8 | 3.6 | 1.2 | 4.1 |

Es lassen sich große Unterschiede in der Streubreite der Einschätzung der verschiedenen Lehrämter beobachten.

Um einer Fehlinterpretation aufgrund von Ausreißereffekten vorzubeugen, geben wir nachstehend sowohl den Range der mittleren Einschätzungen als auch die durchschnittlichen Abweichungen der Einschätzung einzelner Lehramtsstudiengänge von der Gesamteinschätzung wieder:

Tab. 8.4: Range der mittleren Einschätzungen;
Durchschnittliche Abweichung von der Gesamteinschätzung

| Range (Schwankungsbreite) der mittleren Einschätzungen: | Durchschnittliche Abweichung (AD) von der Gesamteinschätzung: |
|--|--|
| GS 4.6 - 4.9 | 0.08 |
| HS 4.1 - 4.9 | 0.20 |
| RS 2.4 - 3.6 | 0.32 |
| BS 2.6 - 4.1 | 0.33 |
| Gy 1.0 - 1.6 | 0.13 |
| SS 3.0 - 4.5 | 0.40 |

Deutlicher als die bloßen Einschätzungsdifferenzen zeigen die durchschnittlichen Abweichungen die ziemlich unbestrittene Favoritenrolle des Lehramtes an Gymnasien und die einheitlich negative Einschätzung des Lehramtes an Grundschulen. Rein hypothetisch könnte man diese ziemlich guten Übereinstimmungen aus der herkömmlichen Wertschätzung des "höheren" und des "niederen" Lehramtes erklären. Daß die Lehrämter an Realschulen und an Hauptschulen nicht vergleichbar konkordant beurteilt werden, obwohl doch jenes dem "höheren", dieses dem "niederen" Lehramt zuzurechnen ist, ließe sich zum einen aus der doch geringeren Anciennität dieser Lehrämter, zum anderen

auch aus der Statusunsicherheit erklären, welche mit der Etablierung eines Lehramtes an Hauptschulen für das Lehramt an Realschulen entstand. Die erheblichen Schwankungen in der Einschätzung des Lehramtes an Beruflichen Schulen und des Lehramtes an Sonderschulen dürften wohl ebenfalls auf die zeitlich nicht sehr weit zurückliegende Einrichtung besonderer Studiengänge für diese Lehrämter zurückzuführen sein.

Die Divergenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung wurden oben bereits differenzierter untersucht. Sie zeigen sich in den mittleren Rangplätzen nicht so deutlich, da diese durch einige wenige extrem abweichende Beurteilungen (Ausreißer) stark beeinflusst werden können.

Offenbar gibt es keine Lehrämter, welche ausgesprochene Streng- oder Mildbeurteiler sind. Alle Lehrämter schätzen bestimmte andere Lehrämter günstiger und zugleich andere ungünstiger ein, ohne daß sich ein systematischer Effekt erkennen ließe. Auffallend ist vielmehr, daß die von den verschiedenen Lehrämtern und von der Gesamtstichprobe gebildeten Rangreihen fast perfekt übereinstimmen:

Tab. 8.5: Vergleich der Rangreihen

| einschätzende Gruppe | eingeschätzte Gruppen | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-----|----|-----|----|----|
| | GS | HS | RS | BS | Gy | SS |
| GS | 5.5 | 5.5 | 2 | 3 | 1 | 4 |
| HS | 6 | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 |
| RS | 6 | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 |
| BS | 4 | 6 | 3 | 2 | 1 | 4 |
| Gy | 5.5 | 5.5 | 2 | 3 | 1 | 4 |
| SS | 6 | 4.5 | 3 | 4.5 | 1 | 2 |
| Gesamteinsch. | 6 | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 |

Daß diese Rangreihe ziemlich exakt den Erwartungen und der Tradition entspricht, darf keinesfalls in dem Sinne interpretiert werden, es sei alles beim alten geblieben. Hier muß nachdrücklich an die oben dargestellten Befunde hinsichtlich der Fremdeinschätzungen erinnert werden, die davon z.T. erheblich abweichen.

Als eine Art Kontrollfrage für die Selbsteinschätzungen kann Item ANS1 gelten, in dem erhoben wurde, ob die Probanden sich von Studierenden anderer Lehrämter geachtet fühlen.

Lehramtsstudenten fühlen sich danach durchschnittlich von Studierenden anderer Lehrämter nur mäßig geachtet (21,4%, 19,5%, 33,4%, 13,0%, 12,7%; M=3). Im einzelnen ergeben sich folgende mittlere Rangplätze auf der fünfpoligen Ratingskala:

Tab. 8.6: Mittlere Rangplätze

| Lehramt | mittl. Rangplatz (auf 5 Polen) | Selbsteinschätzung) (auf 6 Polen) |
|---------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Gy | 2.7 | (1.0) |
| SS | 2.7 | (2.0) |
| BS | 2.7 | (2.0) |
| RS | 2.8 | (2.2) |
| HS | 2.9 | (3.0) |
| GS | 3.1 | (3.1) |

Da einmal eine fünfpolige, das andere Mal eine sechspolige Skala verfügbar war (wobei die Ratingpole zudem noch eine andere Bedeutung hatten), sind die Rangplätze nicht unmittelbar vergleichbar. Doch können die danach zu bildenden Hierarchien einander gegenübergestellt werden. Eine gute Übereinstimmung zeigt sich zumindest insofern, als die Rangreihe der Selbsteinschätzungen nach den Items ANS2 bis ANS7 durch

die Rangreihe nach Item ANS1 an keiner Stelle durchbrochen wird. Allerdings zeigt sich hier keine Differenz zwischen den Lehrämtern an Gymnasien, an Sonderschulen und an Beruflichen Schulen.

Dieses Ergebnis erscheint im Hinblick darauf plausibel, daß das Item ANS1 von immerhin 308 Probanden beantwortet wurde. Damit geht in die Befunde auch ein erheblicher Teil derjenigen Probanden ein, von denen angenommen werden darf, daß sie eher Indifferenz hinsichtlich der Problematik des sozialen Prestiges innerhalb der Lehramtsstudiengänge empfinden. Überdies wurde in Item ANS1 nur pauschal nach der empfundenen Achtung gefragt, während die Items ANS2 bis ANS7 zu einer differenzierten Äußerung im Hinblick auf verschiedene Lehrämter zwingen.

Immerhin empfinden sich auch hier Studierende für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen deutlich weniger von Studierenden anderer Lehrämter geachtet als die übrigen ($V=0.17$; s).

In Ermangelung von Vergleichszahlen aus der Zeit vor der Einführung der neuen Lehrerbildung sind alle diese Daten mit größter Vorsicht zu interpretieren. Immerhin zeichnet sich folgendes ab:

Die Problematik einer sozialen Rangordnung unter den verschiedenen Lehramtsstudiengängen tangiert einen erheblichen Teil der Probanden nur wenig bzw. nur sehr wenig. Sie ist aber gleichwohl noch existent. Legt man die Fremdeinschätzungen zugrunde, so zeigt sich: Die traditionellen "höheren" Lehramtsstudiengänge für das Lehramt an Gymnasien und an Realschulen haben ihre Spitzenstellung bewahrt, so wie andererseits Grundschulstudenten nach wie vor die Randstellung der Volksschullehrer innehaben. Das Mittelfeld jedoch ist offenbar in Bewegung geraten: Die Rangplätze für das Lehramt an Hauptschulen, an Beruflichen Schulen und an Sonderschulen entsprechen nicht den Erwartungen, die sich nach den Vorgaben der LPOI nahelegen. Ziemlich präzise bilden sich diese Erwartungen, die im übrigen der überkommenen Hierarchie des

sozialen Prestiges der einzelnen Lehrämter entsprechen, jedoch im Gesamttrend und in den Selbsteinschätzungen ab. Auffällig sind ferner z.T. erhebliche Diskrepanzen zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen und eine - von den Studierenden des Lehramtes an Sonderschulen abgesehen - sehr gute Übereinstimmung der gebildeten Rangordnungen sowohl innerhalb der verschiedenen Lehrämter als auch in der Gesamtpopulation.

8.2 Das Verhältnis von Lehramtsstudenten zu Hauptfachstudenten

Fragestellungen:

Einige weitere Items befaßten sich mit dem wahrgenommenen sozialen Prestige des Lehramtsstudiums überhaupt und mit unterschiedlicher bzw. einheitlicher Behandlung durch Dozenten. Hier ist zu erwarten, daß sich zum einen die in der LPOI niedergelegten Vorgaben auswirken und zum andern das Selbstbewußtsein gegenüber Hauptfachstudenten umso ausgeprägter ist, je länger das Lehramtsstudium dauert, je näher somit die Lehramtsprüfung einem Hauptfachabschluß kommt, je mehr Lehramtsstudenten in einem Fach unter sich sind, und je mehr der Weg in ein Lehramt die bedeutendste oder gar einzige Berufsmöglichkeit für Absolventen des betreffenden Faches ist. Welche Rolle die Größe der Universität spielt, ist schwer abzuschätzen. Es erscheint einerseits plausibel, daß der hohe persönliche Bekanntheitsgrad die üblichen Etikettierungsprozesse neutralisiert oder sogar gegenläufige Tendenzen begünstigt. Es ist aber auch vorstellbar, daß er sie eben wegen dieser höheren persönlichen Bekanntheit und damit Zuordenbarkeit zum betreffenden Studiengang forciert.

Ergebnisse:

Lehramtsstudenten äußern sich im großen und ganzen zurückhaltend auf die Frage ANS8 nach ihrem Ansehen gegenüber Hauptfachstudenten, d.h. Magister-, Diplom-, Promotionsstudenten (18,6%, 17,4%, 25,7%, 20,9%, 17,4%; M=3). Es ist interessant, die mittleren Rangplätze einmal mit der Selbst- und Fremdeinschätzung nach den Items ANS2 bis ANS7 zu vergleichen:

Tab. 8.7: Einschätzung gegenüber Hauptfachstudenten und anderen Lehrämtern

| | Einschätzung gegenüber | | anderen Lehrämtern | | | |
|----|------------------------|-------|--------------------|--------------------|-----|-------|
| | Hauptfachstudenten | | Fremdeinschätzung | Selbsteinschätzung | | |
| SS | 1.9 | (1) | 3.0 | (5) | 2.0 | (2.5) |
| Gy | 2.7 | (2) | 1.0 | (1) | 1.0 | (1) |
| RS | 3.0 | (3.5) | 2.0 | (2) | 2.2 | (4) |
| HS | 3.0 | (3.5) | 2.1 | (3) | 3.0 | (5) |
| BS | 3.3 | (5) | 2.6 | (4) | 2.0 | (2.5) |
| GS | 3.8 | (6) | 3.3 | (6) | 3.1 | (6) |

Auch hier wieder sind die mittleren Rangplätze als solche nur sehr begrenzt vergleichbar, da Item ANS8 fünf Ratingpole umfaßt, die Items ANS2 bis ANS7 hingegen sechs (zudem noch anders formulierte) Ratingpole anbieten. Betrachtet man die in Klammern aufgeführten, nach den Rangplätzen gebildeten Hierarchie-Scores, so zeigt sich, daß das empfundene Ansehen gegenüber Hauptfachstudenten eher mit dem sozialen Prestige aufgrund der Fremdeinschätzungen durch andere Lehrämter übereinstimmt als mit dem auf den Selbsteinschätzungen basierenden.

Realschul- und Berufsschulstudenten fühlen sich von Hauptfachstudenten mehr geachtet als Grund- und Hauptschulstudenten, und Studierende des Lehramtes an Sonderschulen und an Gymnasien wiederum mehr als jene ($V=0.22$; hs). Studienfachspezifische Unterschiede lassen sich nicht feststellen. Doch fühlen sich Lehramtsstudenten an großen Universitäten häufiger vorbehaltlos von Hauptfachstudenten geachtet als solche an kleinen Universitäten ($\phi=0.15$; ss). Der größere persönliche Bekanntheitsgrad in kleineren Universitäten scheint demnach hierarchiebildende Prozesse eher zu unterstützen als zu unterbinden.

Eher zurückhaltend beantwortet wird auch die Frage ANS9, ob Dozenten Studierende der verschiedenen Lehrämter gleich behandeln. Bezeichnenderweise stimmen jedoch auch hier Studierende des Lehramtes an Gymnasien und des Lehramtes an Sonderschulen eher zu, während die übrigen eher verneinen ($V=0.38$; hs). Es ist aufgrund der verfügbaren Daten kaum zu entscheiden, ob empfundene Unterschiede im sozialen Prestige in einer tatsächlichen Ungleichbehandlung durch Dozenten gewissermaßen einen harten Kern haben oder ob solche empfundenen Unterschiede übermäßig sensibel für eine mögliche Ungleichbehandlung machen, möglicherweise vielleicht sogar zu Projektionen verleiten.

Studierende mit einem Zweitfach aus den Bereichen SLG oder PPT stimmen etwas häufiger zu als solche mit einem Fach aus dem Bereich SMK und deutlich häufiger als solche mit einem Zweitfach aus den Bereichen MN oder GWS ($V=0.18$; s). Unterschiede nach dem Hochschulort konnten nicht nachgewiesen werden.

Nicht wesentlich anders wird die Frage WISS24 beantwortet, ob Dozenten der Fachwissenschaft die Lehramtsstudenten herablassend behandelten. Wiederum verneinen Studierende des Lehramtes an Gymnasien und an Sonderschulen diese Frage eher, während die übrigen mehr dazu tendieren, sie zu bejahen ($V=0.322$; hs). Die Interpretation dieser Unterschiede ist ähnlich unsicher wie bei Item ANS9.

Studierende mit einem Zweitfach aus den Gebieten GWS oder PPT bejahen diese Frage häufiger als die übrigen ($V=0.19$; s). Andere Unterschiede konnten nicht nachgewiesen werden.

Obwohl gelegentlich darüber geklagt wird, daß Lehramts- und Hauptfachstudenten dieselbe Anzahl von Leistungsnachweisen abverlangt werde, verneinte die Mehrzahl unserer Probanden diese Frage, wobei allenfalls eine gewisse Polarisierung auffällig ist (9,8%, 16,5%, 19,2%, 16,8%, 37,8%; $M=4$). Signifikante Unterschiede konnten nicht nachgewiesen werden.

Mit diesem Ergebnis war insofern zu rechnen, als die LPOI ja eindeutig unterschiedliche Scheinforderungen für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge enthält.

Insgesamt werden also Unterschiede zwischen Lehramts- und Hauptfachstudiengängen durchaus empfunden, von Dozenten möglicherweise z.T. auch tatsächlich gemacht. Diese Unterschiede scheinen allerdings kein dramatisches Ausmaß zu haben. Die Sensibilität für solche Unterschiede und für Ungleichbehandlung ist an der Basis der Status-Hierarchie innerhalb der Lehrämter (vor allem derjenigen der Selbsteinschätzungen!) deutlich größer als am oberen. Kleinere Universitäten begünstigen eher Unterschiede bzw. die Wahrnehmung von solchen. Einheitliche fachspezifische Unterschiede können nicht festgestellt werden.

8.3 Gemeinsamkeit und Differenzierung in den Lehramtsstudiengängen

Fragestellungen:

Ohne Zweifel intendiert die neue bayerische Lehrerbildung ein Stück mehr Gemeinsamkeit in der Ausbildung für verschiedene Lehrämter, als traditionell üblich war. Wie weit diese allerdings auch praktiziert wird und wenigstens in Ansätzen ein gemeinsames Selbst- bzw. Berufsverständnis der nachwachsenden Lehrergeneration konstituiert, ist eine andere Frage, der die vorliegende Untersuchung in einigen Items ebenfalls nachging. Zunächst ist anzunehmen, daß die LPOI mindestens partiell auch die realen Studienverhältnisse prägt und durch das gemeinsame Studium bestimmter Fächer mit z.T. sogar gleichen Anforderungen für die erste Lehramtsprüfung sich zumindest in einigen Bereichen ein gemeinsames Selbst- und Berufsverständnis entwickelt.

Nicht durch rechtliche Vorgaben geregelt ist beispielsweise, inwieweit Lehramtsstudenten in ihrem Unterrichtsfach zusammen mit Hauptfachstudenten Lehrveranstaltungen besuchen oder eigene Angebote erhalten. Hier dürften sich an den einzelnen Universitäten unterschiedliche Angebotsstrukturen entwickelt haben.

Ergebnisse:

Bei deutlicher Polarisierungstendenz wurde in den Antworten auf Item WISS21 überwiegend bestätigt, daß in den fachwissenschaftlichen Studien eigene Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudenten fehlen (32,9%, 20,4%, 12,7%, 11,0%, 22,9%; M=2). Signifikante fachspezifische Unterschiede konnten nicht nachgewiesen werden, doch wurde das Fehlen solcher Sonderveranstaltungen an kleinen Universitäten häufiger bestätigt als an großen ($V=0.23$; $s: p=0.013$). Angesichts der (absolut) knappen Personalkapazität und der kleineren Studentenzahlen an jenen ist dies plausibel. Dieser Befund könnte z.T. erklären,

wieso Unterschiede zwischen Hauptfachstudenten und Lehramtsstudenten an kleinen Universitäten stärker empfunden werden: Dort treffen offenbar die verschiedenen Gruppen häufiger in gemeinsamen Veranstaltungen aufeinander, während an großen Universitäten Kontakte, wenn sie überhaupt hergestellt werden, überwiegend auf informellen Ebenen zustandekommen.

Wenn in den Fachwissenschaften *besondere Veranstaltungen* für Lehramtsstudiengänge angeboten werden, nehmen die Studierenden dieses Angebot im allgemeinen auch wahr. Die Mehrheit (73,3%; M=2) bestätigt bei Item WISS22, daß sie solche Veranstaltungen auch *tatsächlich besuchen konnte*.

Eigene Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudenten wurden von diesen gemäß WISS23 mehrheitlich als eine *Bereicherung* empfunden, wobei sich allerdings zugleich eine gewisse Polarisierung zeigt (24,3%, 27,1%, 23,9%, 13,4%, 11,3%; M=2).

Die neue Lehrerbildung hatte offenbar nicht nur eine Integration der verschiedenen Lehramtsstudiengänge, sondern - sei es beabsichtigt oder unbeabsichtigt - partiell auch eine Integration der Lehrerbildung und der entsprechenden Hauptfachstudiengänge zur Folge, die vor allem über die i.e.S. fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile erfolgte und im Studium für das Lehramt an Gymnasien bereits Tradition besaß. Diese Integration geht offenbar an den kleinen Universitäten weiter als an den großen, hauptsächlich, weil die dort knapperen Personalkapazitäten und die kleineren Studentenzahlen weniger Differenzierung im Lehrangebot zulassen. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, daß undifferenzierte Veranstaltungen problematischer (besonders mit Rücksicht auf die dort virulenter auftretende Statusproblematik) und auch bei den Studierenden nicht so sehr erwünscht sind. Vermutlich wäre ein gleichwertiges, doch in sich differenziertes Lehrangebot für Lehramts- und Hauptfachstudenten günstiger. Die personelle Zusammenfassung von Lehramts- und Hauptfachstudenten dürfte dagegen von nachgeordneter Bedeutung sein. Gemeinsamkeiten und Differenzen der Studiengänge könnten sich auch

in einem mehr oder weniger übereinstimmenden beruflichen Selbstverständnis zeigen.

Hier war anzunehmen, daß erziehungswissenschaftliche und praktische Studienteile einerseits und fachwissenschaftliche Studienteile andererseits konkurrierende Einflüsse ausüben.

Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers scheinen nach Item BES4 im allgemeinen in der Ausbildung kaum besonders betont zu werden ($M=4$). Nur 23,4% bejahten diese Frage. Doch gibt es hier bedeutsame Schulartunterschiede insofern, als Grund- und Sonderschulstudenten häufiger bejahten, Haupt- und Realschulstudenten schon etwas mehr verneinten und Studierende für das Lehramt an Beruflichen Schulen und an Gymnasien schließlich entschieden stärker widersprachen ($V=0.369$; h_s). Wegen der Prägnanz und Brisanz des Effektes seien die Zahlen angeführt:

Tab. 8.8: BES4: "Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers wurden im Studium betont."

| | GS/SS | HS/RS | Gy/BS | |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| ja | 20 | 5 | 1 | |
| eher ja | 27 | 19 | 12 | |
| weiß nicht | 30 | 33 | 26 | n=359 |
| eher nein | 15 | 43 | 44 | |
| nein | 4 | 21 | 59 | |

Andererseits wird die Einstellung zum Lehrberuf gemäß Item BES5 in der Gesamttendenz nicht mehr unangefochten durch die Fachwissenschaft geprägt ($M=4$): Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten verneinten diese Frage stärker als andere ($V=0.421$, $h.s.$). Überdies war die Verneinung an großen Universitäten etwas weniger ausgeprägt als an kleinen ($\phi=0.16$; ss).

Ganz entsprechend wollte nach BES7 auch die große Mehrzahl unserer Probanden (66,2%) in ihrem Unterricht der Wissensvermittlung gegenüber pädagogischen Aufgaben keinen Vorrang einräumen (M=4). Grund-, Haupt- und Sonderschulstudenten lehnten diese Aussage kräftiger ab als andere (V=0.28; hs).

Die Antworten auf die Frage BES3, ob das berufliche Selbstverständnis durch die Praktika geprägt worden sei, wird im ganzen zurückhaltend beantwortet (M=3). Bedeutsam scheint allerdings, daß Studierende für das Lehramt an Gymnasien sie überwiegend verneinten, während die übrigen häufiger bejahten (V=0.264; hs):

Tab. 8.9: BES3: "Mein Selbstverständnis als Lehrer wurde geprägt durch Praktika."

| | Gy | übrige Lehrämter | |
|----------------|----|------------------|-------|
| ja/eher ja | 23 | 105 | |
| weiß nicht | 20 | 64 | n=358 |
| nein/eher nein | 65 | 81 | |

Der Grundtendenz nach stimmen unsere Probanden der Aussage BES6 zu (65,2%; M=2), sie sähen Erziehung als ihre Hauptaufgabe im Lehrberuf an. Jedoch bejahen Studierende des Lehramtes an Grund-, Haupt- und Sonderschulen diese Frage sehr viel stärker als die übrigen (V=0.22; ss):

Tab. 8.10: BES6: "Ich sehe Erziehung als meine Hauptaufgabe im Lehrberuf an."

| | GS/HS/SS | RS/BS/Gy | |
|------------|----------|----------|-------|
| ja | 58 | 40 | |
| eher ja | 67 | 69 | |
| weiß nicht | 35 | 52 | n=359 |
| eher nein | 5 | 23 | |
| nein | 4 | 6 | |

Es zeigt sich somit im großen und ganzen, daß das berufliche Selbstverständnis der traditionell "höheren" Lehrämter eher durch logotrope, die fachlich-theoretische Seite und die Wissensvermittlung betonende, der traditionell "niederen" hingegen eher durch paidotrope, die praktischen Momente betonende Momente charakterisiert ist. Immerhin zeichnet sich eine gewisse Gemeinsamkeit dahingehend ab, daß den Erziehungsaufgaben besondere Bedeutung beigemessen wird. Eine Sonderstellung hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses nimmt in mancher Hinsicht das Lehramt an Gymnasien ein.

Ob im Vergleich zur älteren Ausbildung eine Annäherung des beruflichen Selbstverständnisses der verschiedenen Lehrämter stattgefunden hat, kann aufgrund fehlender Vergleichsdaten nicht entschieden werden.

8.4 Mögliche Determinanten des sozialen Prestiges verschiedener Lehrämter

Fragestellungen:

Da ganz offenkundig nach wie vor Statusunterschiede in den Lehramtsstudiengängen existieren, wenn sie auch nicht sehr stark ausgeprägt sind, bleibt die Frage nach möglichen Determinanten des sozialen Prestiges. Im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung ist dabei vor allem von Interesse, inwiefern bestimmte von den rechtlichen Vorgaben festgelegte Strukturen des Studiums solche Determinanten sein könnten.

Generell darf man vermuten, daß jene Ausbildungselemente, welche traditionell im Zentrum der Ausbildung für das "höhere" Lehramt standen (vor allem die fachwissenschaftlichen Inhalte) den Status erhöhen, während solche, die herkömmlich in der Ausbildung der "niederen" Lehrämter dominierten (erziehungswissenschaftliche Disziplinen, Fachdidaktik und Praktika), einen niedrigen Status begründen.

Dagegen läßt sich einwenden, daß diese Ausbildungsstrukturen nur noch einmal die entsprechenden Lehramtsstudiengänge charakterisieren. Die Items, auf die im folgenden Bezug genommen werden soll, erfragen jedoch nicht nur den faktischen Zustand der Ausbildungswirklichkeit, sie geben alle in irgendeiner Hinsicht auch die Wertschätzung wieder, welche die Studierenden jenen Ausbildungsstrukturen entgegenbringen. Es wird damit also zugleich zum Ausdruck gebracht, inwieweit die Studierenden sich mit den in Frage stehenden Strukturen identifizieren. Daß sich darin nur überkommene Traditionen fortzuschreiben, muß nicht unbedingt erwartet werden: Die Probanden konnten diese Traditionen noch kaum kennen und dürften zumindest am Studienbeginn am stärksten durch die Tradition des Gymnasiums geprägt sein.

Trotzdem wird man sich hüten müssen, vorschnell auf Ursachen zu schließen. Solche sind aufgrund des Untersuchungsplanes mit den vorliegenden Daten nicht nachweisbar; allenfalls können begründete Annahmen über mögliche Ursachen formuliert

werden.

Ergebnisse:

Als statusrelevante Items werden nachstehend in Übereinstimmung mit der dargelegten Grundannahme die Fragen KOMP1 bis KOMP5, WISS3, WISS4, WISS25 und REL1 untersucht:

Die Mehrheit unserer Probanden (80,9%; M=2) bestätigte in Item KOMP1, während des Studiums vor allem fachwissenschaftliche Kenntnisse erworben zu haben. Dabei stimmten Berufs- und Sonderschulstudenten etwas stärker zu als Grund- und Hauptschulstudenten und Realschul- und Gymnasialstudenten noch einmal kräftiger als jene ($V=0.30$; hs). Man sollte bei der Interpretation dieses Befundes beachten, daß zumindest die unterschiedliche Platzierung der Studierenden für das Lehramt an Beruflichen Schulen und an Realschulen in der LPOI insofern nicht unbedingt vorgezeichnet ist, als die fachwissenschaftlichen Anteile in den betreffenden Studiengängen gleichermaßen gewichtig sind. Studierende mit einem Erstfach aus den Bereichen GWS und PPT stimmen seltener zu als andere ($V=0.15$; s). Solche mit einem Zweitfach aus den Bereichen MN und GWS zeigten mehr vorbehaltlose Zustimmung auf dem Ratingpol 1 als Studierende mit einem Zweitfach aus den Gebieten SLG und PPT und deutlich mehr als solche mit einem Fach aus dem Bereich SMK ($V=0.25$; ss).

Die komplementäre Frage KOMP2 nach einem ausreichenden Maß vermittelter fachdidaktischer Kenntnisse wurde mehrheitlich verneint (56,6%; M=4). Grund- und Hauptschulstudenten verneinten allerdings weniger ausgeprägt als andere ($V=0.15$; s).

Das Überwiegen fachwissenschaftlicher Ausbildungselemente gegenüber fachdidaktischen, das ja auch klar durch die LPOI vorgezeichnet ist, wird auf die entsprechende Kontrollfrage WISS4 hin klar bestätigt (85,3%; M=1). Studierende für ein Lehramt an Grund-, Haupt- oder Sonderschulen stimmen dabei weniger häufig zu als die übrigen ($V=0.28$; hs).

Die forcierte Wissenschaftlichkeit der Ausbildung wird von verschiedenen Lehrämtern unterschiedlich wahrgenommen. Die Frage WISS3, ob *Wissenschaftlichkeit* während des Studiums als *gleichbedeutend mit Praxisferne* empfunden wurde, beantworteten die Probanden im großen und ganzen eher zurückhaltend und mit breiter Streuung (21,1%, 24,4%, 19,4%, 20,0%, 15,0%; M=3). Dabei ändert sich die Antworttendenz von leichter Zustimmung bei Grund- und Hauptschulstudenten über eher neutrale Aussagen bei Sonderschul- und Berufsschulstudenten zu leichter Ablehnung bei Studierenden des Lehramtes an Gymnasien und an Realschulen ($V=0.14$; *ss*).

Ähnlich wurde die Frage WISS25 beantwortet, ob die *in den fachwissenschaftlichen Studien vermittelten Inhalte* für die *Schulpraxis bedeutsam* seien: Bei im ganzen eher neutraler Antworttendenz (M=3) lehnen Studierende des Lehramtes an Grund- oder Hauptschulen etwas stärker ab, während die übrigen etwas häufiger zustimmen ($V=0.27$; *hs*).

Die meisten Probanden stimmen dem Item REL1 zu, das Studium sei zu wenig praxisorientiert (81,4%; M=1). Doch stimmen Grund- und Hauptschulstudenten stärker zu als solche des Lehramtes an Beruflichen Schulen und an Sonderschulen und diese wiederum häufiger als Studierende des Lehramtes an Gymnasien und an Realschulen ($V=0.17$; *ss*), obwohl der Anteil der schulischen Praktika nach der LPOI keineswegs in diesem Sinne zunimmt.

Die Studieninhalte der *Fachdidaktik* sind, wie aus Item KOMP4 hervorgeht, nur mäßig auf die *Praxis abgestimmt* (M=3), wobei sich Studierende des Lehramtes an Gymnasien eher verneinend, die übrigen mehrheitlich zustimmend äußern ($V=0.14$; *s*).

Die *Möglichkeit einer Anwendung fachwissenschaftlicher Kenntnisse auf das entsprechende Unterrichtsfach* in der Schule wird insgesamt eher neutral beurteilt (M=3), doch verneinen Studierende der Lehrämter an Grund- und Hauptschulen häufiger, während Realschul- und Gymnasialstudenten eher zustimmen und Sonderschul- und Berufsschulstudenten sich in

etwa neutral äußern ($V=0.15$; ss). Auch Studierende mit einem Erstfach aus der Gruppe SMK stimmen mehr zu als solche mit Fächern aus den Bereichen SLG und PPT, während MN und GWS zu überdurchschnittlich extremen Antworten neigen ($V=0.12$; s). Daß die Studieninhalte der Fachwissenschaft an den Bedürfnissen der Praxis vorbeigehen, bestätigt in Item KOMP3 die Mehrzahl der Befragten (65,4%; $M=2$). Jedoch stimmen Studierende des Lehramtes an Gymnasien weniger zu als die übrigen ($V=0.18$; ss).

Nachstehend seien die Ergebnisse noch einmal tabellarisch zusammengestellt, wobei der Übersichtlichkeit halber lediglich die mean ranks (die Mediane auf der Ratingskala) angeführt werden:

Tab. 8.11: mean ranks der Lehrämter

| Item | mean ranks der Lehrämter | | | | | |
|--------|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | GS | HS | RS | BS | Gy | SS |
| KOMP1 | 2.2 | 2.2 | 1.8 | 1.7 | 1.2 | 2.1 |
| KOMP2 | 3.5 | 3.3 | 3.6 | 4.1 | 3.8 | 3.8 |
| KOMP3 | 1.6 | 1.7 | 2.3 | 2.0 | 2.4 | 2.1 |
| KOMP4 | 3.0 | 2.8 | 3.3 | 2.7 | 3.3 | 3.0 |
| KOMP5 | 3.4 | 2.7 | 2.8 | 2.5 | 2.4 | 2.6 |
| WISS3 | 2.3 | 2.4 | 3.1 | 2.7 | 3.3 | 2.3 |
| WISS4 | 1.6 | 1.6 | 1.3 | 1.2 | 1.2 | 2.1 |
| WISS25 | 4.1 | 3.5 | 3.0 | 3.1 | 2.9 | 2.5 |
| REL1 | 1.3 | 1.4 | 1.6 | 1.5 | 1.6 | 1.5 |

(Ränge nach sozialer
Fremdeinschätzung
für ANS2 bis ANS7)

| | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| (6) | (3) | (2) | (4) | (1) | (5) |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Insgesamt kann die anfängliche Vermutung aufrechterhalten werden, daß traditionell charakteristische Elemente der Ausbildung für ein "höheres" und ein "niederes" Lehramt mit dem sozialen Prestige korrespondieren. Weniger brauchbare Diskriminatoren sind die Items KOMP2 und KOMP4, die sich beide auf die Fachdidaktik beziehen. Und ferner sind die Zusammenhänge im Mittelfeld der sozialen Hierarchie weniger ausgeprägt als an den Extremen. Es sei deshalb abschließend noch ein Extremgruppen-Vergleich durchgeführt. Die Unterschiede wurden in einem Mediantest geprüft (1).

Im großen und ganzen kann die Vermutung beibehalten werden, daß die traditionell stärkere Praxisorientierung der Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, z.T. auch an Sonderschulen, und eine damit verbundene höhere Wertschätzung praxisnaher Studienteile gegenüber rein wissenschaftlichen mit Statusminderungen einhergeht, während umgekehrt die herkömmliche theoretische Akzentuierung in den Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien und an Realschulen, z.T. auch an Beruflichen Schulen, und die ihr korrespondierende höhere Schätzung wissenschaftlicher Studienteile mit höherem Status korreliert.

Um eine bessere Übersicht über das Zusammenspiel zwischen den einzelnen Items, welche als Prestige-Faktoren in Frage kommen, und jenen, welche als Indikatoren des Ansehens gelten können, zu erhalten, rechneten wir eine multidimensionale Skalierung mit dem MINISSA-Programm von A.P.M. Coxon über diese Variablen. Dabei wurden aus den Items ANS2 bis ANS7 zwei neue Variablengruppen gebildet: Durch Vernachlässigung

(1) D.h. die Prüfung erfolgte über eine Kontingenztafel, in welcher die Häufigkeiten in der Mediankategorie gegen alle darunterliegenden Kategorien einerseits und alle darüberliegenden andererseits gehalten wurden.

aller Einstufungen, die nicht durch Angehörige des im Item erfragten Lehramtes vorgenommen wurden, bildeten wir die Variablen SE1 bis SE6, welche die Selbsteinschätzungen der Lehrämter repräsentieren. Aus den zunächst vernachlässigten Werten bildeten wir die Variablen FE1 bis FE6 als Indikatoren der Fremdeinschätzung der Lehrämter.

Tab. 8.12: Als mögliche Prestige Faktoren galten;
als mögliche Indikatoren sozialen Ansehens wurden
berücksichtigt

(siehe folgende Seite)

Insgesamt rechneten wir sechs Skalierungen über alle Fremdeinschätzungen und jeweils eine Selbsteinschätzung. Die Cluster erwiesen sich hinsichtlich Variablenzahl und Variablenart als relativ stabil. Die Streß-Werte liegen zwischen 0.09 und 0.11 und können nach allgemeinen Konventionen noch als brauchbar gelten. Eine Übersicht über die wichtigsten Ergebnisse einschließlich der gemittelten euklidischen Distanzen zu den Indikatoren für soziales Ansehen (hier wurde auf Clusterung verzichtet) folgt nachstehend:

Tab. 8.13: Indikatoren sozialen Ansehens
(siehe folgende Seiten)

Bevor wir die euklidischen Distanzen interpretieren, sei ihre Bedeutung an zwei Beispielen veranschaulicht:
Hinsichtlich der Selbsteinschätzung haben Hauptschullehrer die geringste ($d=1.16$), Sonderschullehrer die größte ($d=1.99$) durchschnittliche Distanz zu den Variablen des Clusters 1. Für diese beiden Lehrämter sind zum Vergleich nachstehend die

Tab. 8.12: Als mögliche Prestige-Faktoren galten;
als mögliche Indikatoren sozialen Ansehens wurden
berücksichtigt

Als mögliche Prestige-Faktoren galten:

| | |
|--------|---|
| PRA24 | Schwierigkeiten, Zusammenhänge zwischen Praktikum u. Universität herzustellen |
| WISS3 | Wissenschaftlichkeit = Praxisferne |
| WISS4 | Fachwissenschaftliches Arbeiten überwog gegenüber fachdidaktischen Arbeiten |
| WISS5 | Kann wissenschaftliche Erkenntnisse in die Schulpraxis umsetzen |
| WISS6 | Besonders wissenschaftlich erstes Fach |
| WISS25 | Inhalte der fachwissenschaftlichen Studien praktisch deusam |
| REL1 | Studium zu wenig praxisorientiert |
| REL3 | Ich wurde auf praktische Probleme vorbereitet |
| KOMP1 | Ich erwarb im Studium vor allem fachwissenschaftliche Kenntnisse |
| KOMP2 | fachdidaktische Kenntnisse in ausreichendem Maße vermittelt |
| KOMP3 | Studieninhalte der Fachwissenschaft gehen an Bedürfnissen der Praxis vorbei |
| KOMP4 | Studieninhalte der Fachdidaktik sind auf Praxis abgestimmt |
| KOMP5 | Fachwissenschaftliche Kenntnisse kann ich auf entsprechendes Unterrichtsfach anwenden |
| BES3 | Praktika prägten Selbstverständnis |
| BES4 | Studium betonte Erziehungsaufgaben |
| BES5 | Fachwissenschaft prägte Einstellung zum Lehrberuf |

Als mögliche Indikatoren sozialen Ansehens wurden berücksichtigt:

| | |
|------|--|
| ANS1 | Ich fühlte mich von Studenten anderer Lehrämter geachtet |
| ANS8 | Ich fühlte mich als Lehramtsstudent geachtet |
| FE1 | Fremdeinschätzung BS |
| FE2 | Fremdeinschätzung GS |
| FE3 | Fremdeinschätzung GY |
| FE4 | Fremdeinschätzung HS |
| FE5 | Fremdeinschätzung RS |
| FE6 | Fremdeinschätzung SS |
| SE1 | Selbsteinschätzung BS |
| SE2 | Selbsteinschätzung GS |
| SE3 | Selbsteinschätzung GY |
| SE4 | Selbsteinschätzung HS |
| SE5 | Selbsteinschätzung RS |
| SE6 | Selbsteinschätzung SS |

| Cluster: | Items | Verbalisierung | Dim. | stress | mittlere euklidische Distanzen | |
|--|-------|---|------|---------------|--|---|
| <u>PRA24</u> , <u>WISS3</u> , <u>WISS6</u> <u>REL1</u> , <u>KOMP3</u> | | "Kritik an forciertes Wissenschaftlichkeit u. Praxisferne im Studium" | 4 | 0.09 =S =0.11 | ANS17: d=1.79; FEGS: d=1.78; FEHS: d=1.65; FERS: d=1.54; FEBS: d=1.49; FEGY: d=1.59; FESS: d=1.44; | ANS18: d=1.78 SEGS: d=1.33 SEHS: d=1.16 SERS: d=1.67 SEBS: d=1.19 SEGY: d=1.65 SESS: d=1.99 |
| <u>WISS5</u> , <u>WISS25</u> , <u>KOMP2</u> , <u>KOMP5</u> | | "Praxisrelevanz des Studiums" | | | ANS17: d=0.97; FEGS: d=1.33; FEHS: d=1.56; FERS: d=1.52; FEBS: d=1.73; FEGY: d=1.58; FESS: d=1.53; | ANS18: d=1.01 SEGS: d=1.68 SEHS: d=1.44 SERS: d=1.20 SEBS: d=1.65 SEGY: d=1.65 SESS: d=1.00 |
| <u>REL3</u> , <u>KOMP4</u> , <u>BES3</u> , <u>BES4</u> | | "Pädagogische und prak- tische Ausbildung" | | | ANS17: d=1.28; FEGS: d=1.45; FEHS: d=1.31; FERS: d=1.74; FEBS: d=1.43; FEGY: d=1.25; FESS: d=1.28; | ANS18: d=1.46 SEGS: d=1.65 SEHS: d=1.30 SERS: d=1.23 SEBS: d=1.10 SEGY: d=1.48 SESS: d=1.40 |

(unterstrichene Variablen bilden den "harten Kern" des jeweiligen Clusters)

Korrelationen aufgeführt:

Tab. 8.14: Korrelationen

| Cluster- Variable | Korrelationen (Kendalls tau) | |
|----------------------|------------------------------|--------------|
| | mit SE4 (HS) | mit SE6 (SS) |
| PRA24 | -0.24 | -0.27 |
| WISS3 | -0.01 | -0.52 |
| WISS6 | -0.02 | -0.11 |
| REL1 | +0.18 | -0.12 |
| KOMP3 | +0.13 | -0.19 |

Eine geringere Distanz zeigt also einen eher gleichsinnigen oder wenig ausgeprägten umgekehrten Zusammenhang an, eine größere Distanz deutet auf einen stärker inversen oder weniger konformen Zusammenhang hin. In unserem Beispiel gibt die geringere Distanz keinen Aufschluß darüber, welche der beiden Studentengruppen sich höher einschätzt. Sie besagt auch nichts hinsichtlich einer stärker oder schwächer ausgeprägten "Wissenschaftskritik" in einem der beiden Studiengänge. Sie ist lediglich ein Indikator dafür, daß Selbsteinschätzung der Hauptschullehrer und Kritik an übertriebener Wissenschaftlichkeit und Praxisferne besser kovariieren. Kovarianz (z.B. ablesbar an Korrelationen mit positivem Vorzeichen) liegt aber vor, wenn die Probanden zusammen mit stärkerer Kritik an übertriebener Wissenschaftlichkeit auch ihren Status höher veranschlagen oder wenn sie bei geringerer Wissenschaftskritik sich auch ein niedrigeres Prestige attribuieren. Die wesentlichen Strukturen treten deutlicher hervor, wenn wir die Distanzen nach Selbst- und Fremdeinschätzung getrennt in eine Rangordnung bringen und mit der Rangordnung der Selbst- und Fremdeinschätzungen vergleichen:

Tab. 8.15: Vergleich der Rangordnung von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung

| Lehramt | Status | Selbsteinschätzungen | | |
|---------|--------|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| | | Rangplatz bezügl. der Distanz zu | | |
| | | Cluster 1 Wissen- schaftskritik | Cluster 2 Praxis- relevanz | Cluster 3 pädagog.-prakt. Ausbildung |
| Gy | 1 | 4.5 | 4.5 | 5 |
| BS | 2.5 | 2 | 4.5 | 1 |
| SS | 2.5 | 6 | 1 | 4 |
| RS | 4 | 4.5 | 2 | 2 |
| HS | 5 | 1 | 3 | 3 |
| GS | 6 | 3 | 6 | 6 |

| Lehramt | Status | Fremdeinschätzungen | | |
|---------|--------|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| | | Rangplatz bezügl. der Distanz zu | | |
| | | Cluster 1 Wissen- schaftskritik | Cluster 2 Praxis- relevanz | Cluster 3 pädagog.-prakt. Ausbildung |
| Gy | 1 | 4 | 5 | 1 |
| RS | 2.5 | 3 | 2.5 | 6 |
| HS | 2.5 | 5 | 4 | 3 |
| BS | 4 | 2 | 6 | 4 |
| SS | 5 | 1 | 2.5 | 2 |
| GS | 6 | 6 | 1 | 5 |

(Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit sind die Distanzen aufsteigend geordnet.)

Große Nähe zu "Wissenschaftskritik" (Cluster 1) ist offenkundig weder mit hoher Selbst- noch mit Fremdeinschätzung

vereinbar, wie an den Gymnasial- und Realschulstudenten zu erkennen ist. Der Zusammenhang mit den Selbsteinschätzungen scheint allerdings nicht so stringent zu sein wie der mit den Fremdeinschätzungen: Berufsschulstudenten behaupten sich bei den Selbsteinschätzungen hinsichtlich ihres Status' zusammen mit Sonderschulstudenten auf Rang 2, obwohl sie die zweitkleinste Distanz zu diesem Cluster aufweisen, d.h. relativ heftige Kritik an der übertriebenen Wissenschaftlichkeit und Praxisferne des Studiums üben. Bei den Fremdeinschätzungen werden sie zwar auch als relativ kritisch wahrgenommen, aber auch prompt auf Status 4 gesetzt. Deutliche Beispiele für den inversen Zusammenhang zwischen "Wissenschaftskritik" und sozialem Status sind für die Fremdeinschätzungen vor allem Haupt- und Sonderschulstudenten, für Selbsteinschätzungen Haupt- und Grundschulstudenten. Daß Sonderschulstudenten die Kritik an forciierter Wissenschaftlichkeit und Praxisferne im Studium einerseits am wenigsten teilen (ablesbar an der geringsten Distanz), andererseits sich selbst aber einen relativ hohen Status attribuieren, dürfte u.a. an Besonderheiten ihres Studienganges liegen, der in vieler Hinsicht größere Praxisorientierung aufweist als derjenige anderer Lehrämter.

Im wesentlichen invers ist auch der Zusammenhang zwischen dem durch Selbst- oder Fremdeinschätzung zugeschriebenen Prestige und Nähe zu "Praxisrelevanz" (Cluster 2): An Gymnasial- und Berufsschulstudenten läßt sich sehen, daß ein hoher selbst attribuierter, an Gymnasial- und Hauptschulstudenten, daß ein hoher von anderen zugeschriebener Status nicht mit großer Nähe zu diesem Cluster konform geht. Deutliche Beispiele im Hinblick auf niedrige Selbsteinschätzung sind Real- und Hauptschulstudenten, im Hinblick auf niedrige Fremdeinschätzung Sonder- und Grundschulstudenten.

In etwa noch einmal dieselben Verhältnisse finden wir hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung einerseits und Nähe zu "pädagogisch-praktischer Ausbildung" (Cluster 3) andererseits. Dieser Zusammenhang scheint insgesamt mehr die Selbst- als die Fremdeinschät-

zungen zu beherrschen. Eine Unstimmigkeit ist offensichtlich, daß Gymnasialstudenten von anderen zugleich der höchste Status und größte Nähe zu diesem Cluster zugeschrieben wird. Man kann nicht ausschließen, daß es sich hier um ein Artefakt handelt.

Eine Problemgruppe für sich sind die sowohl in der Selbst-, als auch in der Fremdeinschätzung auf dem niedrigsten Status platzierten Grundschulstudenten: Die Nähe ihrer Selbsteinschätzung zur "Wissenschaftskritik" ist nur mäßig, diejenige ihrer Fremdeinschätzung sogar die geringste von allen. Auch die Distanzen zu den beiden anderen Clustern sind in drei von vier Fällen sehr groß bzw. relativ die größten; lediglich zu "Praxisrelevanz" hat ihre Fremdeinschätzung die größte Nähe unter allen Lehrämtern. Danach müßten sie sich selbst und müßten ihnen auch andere einen deutlich höheren Status zuschreiben. Möglicherweise sind jedoch für ihre Statuszuweisung noch andere Faktoren ausschlaggebend, die in der vorliegenden Untersuchung nicht erhellt werden konnten. Es ist aber auch denkbar, daß ihre Einstellung zu "Wissenschaftskritik", "Praxisrelevanz" und "pädagogisch-praktischer Ausbildung" bereits einen (erfolglosen) Nachahmungsversuch der Haltungen angesehenerer Lehrämter darstellt. Es handelt sich ja hier um soziale Beziehungen, deren Wirkung als wahrgenommene selbst wieder verändernd zurückwirkt, und nicht um einlinige mechanische Abläufe. Und endlich ist einmal mehr in Erinnerung zu bringen, daß Gegenstand unserer Untersuchung nur Wahrnehmungen sein konnten, nicht objektive Tatbestände. Es ist mit Rücksicht darauf durchaus denkbar, daß im Sinne der Cluster 2 und 3 geringe Erwartungen die Antworten erheblich verzerren.

In den großen Zügen werden die Ergebnisse auch durch die Distanzen der Items ANS1 und ANS8 bestätigt: Danach geht Ansehen bei anderen Lehrämtern und bei Nicht-Lehramtsstudenten am wenigsten mit "Wissenschaftskritik" konform und ist am ehesten noch mit "Praxisrelevanz" verträglich. Immer-

hin ist die Nuance bedeutsam, daß Nähe zu "Praxisrelevanz" und "pädagogisch-praktischer Ausbildung" mit hohem wahrgenommenem Ansehen vereinbar ist - wenn nur die Wissenschaftlichkeit des Studiums nicht infragegestellt wird.

Mit aller gebotenen Vorsicht kann man die Befunde dahingehend zusammenfassen, daß ein Lehramtsstudent, welcher auf Selbstachtung und hohe Einschätzung durch andere Wert legt, im großen und ganzen nicht falsch beraten sein wird, wenn er forcierte Wissenschaftlichkeit und Praxisferne der Ausbildung an der Universität nicht allzusehr kritisiert und nicht übermäßig auf Praxisrelevanz und gründlicher pädagogisch-praktischer Ausbildung besteht bzw. sich angewöhnt, seine Ausbildung so zu sehen, daß sie zu solchen Urteilen und Forderungen keinen Anlaß gibt. Für die Bildungs- und Standespolitiker würde dies bedeuten, daß sie im Interesse eines hohen Prestiges eines Lehramtes die Ausbildung nach Möglichkeit in wissenschaftlicher Sterilität belassen und vorsichtig mit Bemühungen um mehr Praxisrelevanz und eine Verstärkung der pädagogisch-praktischen Ausbildung sein sollten. Hier wird einmal mehr deutlich, daß sich Lehrerausbildung nur als ganze, nicht aber für einzelne Studiengänge innovieren läßt, ohne daß ein Teil der Studierenden Schaden erleidet.

Rückblick auf das Kapitel

Das Verhältnis der verschiedenen Lehramtsstudiengänge zueinander und der Lehramtsstudiengänge zu den Hauptfachstudiengängen ist durch die neue Lehrerbildung nicht von allen Spannungen und Unterschieden befreit worden. Wenn auch ein erheblicher Teil der Lehramtsstudenten möglicherweise überhaupt keine Hierarchie mehr zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen wahrnimmt, so wird eine solche von ca. 60% der Probanden sehr wohl und hochkonkordant in Selbst- und Fremdeinschätzungen artikuliert. Dabei folgt die Selbsteinschätzung ziemlich präzise den herkömmlichen Wertmustern,

während es in den Fremdeinschätzungen z.T. beträchtliche Abweichungen gibt. Auch das Verhältnis zu den Hauptfachstudenten ist vor allem für jene Lehrämter, welche in der Hierarchie der Selbsteinschätzung unten stehen, deutlich belastender, und Ungleichbehandlungen von Seiten der Dozenten werden durch sie häufiger wahrgenommen.

Besondere Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudenten in den Fachwissenschaften werden gut akzeptiert, aber anscheinend nicht allzu häufig angeboten. Insbesondere die kleinen Universitäten dürften hier verstärkt Probleme im Hinblick auf Personalkapazitäten an den entsprechenden Lehrstühlen und Studentenzahlen haben. Viele gemeinsame Veranstaltungen mit Hauptfachstudenten scheinen aber die Statusprobleme zu verschärfen. Einiges spricht dafür, daß der höhere persönliche Bekanntheitsgrad an den kleinen Universitäten in einer ähnlichen Weise wirkt. Vergleichbare Schwierigkeiten könnten sich ferner in sog. kleinen Fächern ergeben, wenn auch systematische Unterschiede nach Fächern nicht nachweisbar waren.

Möglicherweise hat die neue Lehrerbildung einige Ansatzpunkte für mehr Gemeinsamkeiten im beruflichen Selbstverständnis verschiedener Lehrämter geschaffen. Aber trotz einer sehr mäßigen Pädagogisierung im Selbstverständnis der "höheren" Lehrämter und einer deutlich stärkeren Betonung des fachwissenschaftlichen Elementes im Selbstverständnis der "niederen" Lehrämter ist bei jenen nach wie vor der logotrope und bei diesen der paidotrope Akzent unübersehbar.

Als hierarchiebildende Faktoren spielen sicherlich zumindest u.a. die traditionell unterschiedlich gewichteten fachwissenschaftlichen Studienteile einerseits und die eher praxisorientierten andererseits eine Rolle.

Für genauere und verlässlichere Aussagen fehlen allerdings Vergleichsdaten aus der alten Lehrerbildung.

9. EINSCHÄTZUNG VON STUDIENAUFBAU, ORGANISATION UND PRÜFUNGEN

(HARALD SCHENK)

9.1 Organisation des Studiums

Aus zahlreichen Items in unterschiedlichen Fragebogenteilen konnten allgemeine Einschätzungen des Lehramtsstudiums erschlossen werden. Diese betrafen die Klarheit des Studienaufbaus, die Frage, inwieweit das Lehramtsstudium als ein akademisches erlebt wird, und die allgemeinen Erwartungen vor und die entsprechenden Erfahrungen nach dem Studium.

9.1.1 Aufbau des Studiums

Eine klare Vorstellung vom Aufbau des begonnenen Lehramtsstudiums kann als eine Voraussetzung für seine ökonomische und effektive Durchführung gelten. Aus diesem Grund wurden die Studenten nach möglichen Quellen für strukturierende, hilfreiche Information gefragt.

Zu den verschiedenen Zeitpunkten wurden sechs verschiedene Informationsquellen unterschiedlich häufig genutzt:

Tab. 9.1 Übersicht über die Informationsquellen
(siehe folgende Seite)

Es zeigt sich, daß die für eben diesen Zweck geschaffenen institutionalisierten Beratungsstellen nicht die ihnen zugedachte zentrale Aufgabe erfüllen. Bevorzugt werden von Studenten die persönlichen Kontakte mit den Kommilitonen und den Dozenten. Eine wichtige Rolle nehmen vor Beginn des Stu-

Tab. 9.1 Übersicht über die Informationsquellen

| | LA1 = GS LA2 = HS LA3 = RS LA4 = BS | LA5 = Gy LA6 = SS Ge- samt | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------------------|----------------------------------|--|----------------------|--------------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| nach dem 4. Semester | 4 6 4 1 | 6 1 22 | 42 35 22 14 | 58 12 183 | 6 8 2 4 | 6 1 27 | 1 1 2 0 | 3 0 7 | 16 16 14 6 | 27 7 86 | 7 0 3 1 | 3 4 2 18 |
| im 4. Semester | 2 4 5 1 | 2 1 15 | 46 35 21 14 | 64 11 191 | 4 8 0 5 | 5 0 22 | 1 1 0 0 | 3 0 5 | 13 14 8 5 | 23 5 68 | 3 0 0 0 | 4 2 9 |
| nach dem 3. Semester | 4 4 5 1 | 4 2 20 | 41 33 23 13 | 56 11 177 | 3 7 2 3 | 5 0 20 | 0 1 0 0 | 2 0 3 | 6 11 6 4 | 18 4 49 | 1 0 1 0 | 2 1 5 |
| im 3. Semester | 4 6 6 1 | 3 3 23 | 47 38 24 15 | 66 15 205 | 6 7 0 5 | 6 0 24 | 1 2 0 1 | 1 1 6 | 16 16 7 6 | 25 7 77 | 3 0 0 1 | 3 2 9 |
| nach dem 2. Semester | 4 4 6 1 | 2 2 19 | 42 34 19 13 | 57 10 175 | 3 6 3 5 | 6 1 24 | 1 1 3 0 | 2 0 7 | 11 16 8 5 | 21 4 65 | 2 0 1 0 | 2 1 6 |
| im 2. Semester | 8 7 8 1 | 6 3 33 | 54 41 24 14 | 62 11 206 | 5 9 2 5 | 8 2 31 | 3 3 1 1 | 5 1 14 | 24 18 7 7 | 27 7 90 | 3 1 1 2 | 7 1 15 |
| nach dem 1. Semester | 8 7 6 3 | 6 5 35 | 46 36 23 16 | 59 11 191 | 7 10 5 5 | 7 1 35 | 5 3 2 0 | 6 1 17 | 15 12 10 5 | 23 5 70 | 2 1 1 1 | 7 4 16 |
| im 1. Semester | 33 25 18 7 | 28 11 122 | 58 52 31 22 | 80 17 260 | 30 27 15 13 | 37 13 135 | 24 13 10 7 | 31 6 91 | 42 33 20 4 | 50 14 163 | 28 33 17 9 | 35 13 135 |
| vor dem Studium | 35 33 21 15 | 54 11 169 | 10 11 7 4 | 14 4 50 | 5 4 3 2 | 6 4 24 | 35 31 20 15 | 44 14 159 | 8 8 4 1 | 10 2 33 | 8 9 5 1 | 12 1 36 |
| noch in der Schule | 32 22 8 9 | 44 7 122 | 3 0 2 1 | 4 2 12 | 0 0 0 0 | 0 0 0 | 8 8 3 5 | 6 0 30 | 0 2 1 0 | 0 0 3 | 8 3 6 3 | 12 2 34 |
| Zeit- punkt Info- quellen | Informations- broschüren | Kommili- tonen | student.Or- ganisatio- nen | Studienbe- beratungs- stelle Universitä- ten | Dozenten | Sonder- veran- staltun- gen | | | | | | |

diums die Informationsbroschüren ein. Die Studienberatungsstellen der Universitäten, die Sonderveranstaltungen und die Maßnahmen der Studentenorganisationen unterstützen den Informationsprozeß unmittelbar vor dem Studium und im ersten Semester.

Die Übersicht über das Studium war am Ende des ersten Semesters trotz der vielfältigen Beratungsmöglichkeiten noch kaum vorhanden: für 57% der befragten Studenten war der Aufbau des Gesamtstudiums noch unklar, nur 33% bezeichneten ihn als "klar". Dabei gab es Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern:

Tab. 9.2: Übersicht über das Studium am Ende des ersten Semesters

| | Median (1 = sehr klar, 5 = sehr unklar) |
|--------------|--|
| Sonderschule | 3.25 |
| Hauptschule | 3.71 |
| Gymnasium | 3.76 |
| Realschule | 3.80 |
| Grundschule | 4.04 |
| Berufsschule | 4.58 |

Weil mit der LPOI die fachwissenschaftlichen Anteile beträchtlich erhöht wurden, ohne daß genügend verbindende - z.B. fachdidaktische, allgemeinpädagogische und schulpädagogische - Studienteile geschaffen wurden, sah der BLLV die Gefahr, daß diese zusätzlichen Wissensblöcke letztendlich unverbunden nebeneinander stehen könnten (1). Was sich in fehlender Klar-

(1) Allerdings enthält die LPOI im Gegensatz zur VPOI auch

heit des Studienaufbaus am Ende des ersten Semesters andeutete, setzte sich auch während des Studiums fort: nur 26% haben zu diesem Zeitpunkt einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Studienteilen erkannt; bei der Mehrheit von 44% besteht dieser Zusammenhang nicht. Dabei bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Lehrämtern: Die künftigen Berufs- und Sonderschullehrer (58% bzw. 57%) haben wesentlich größere Schwierigkeiten mit Querverbindungen als die Haupt- und Realschullehrer (33% bzw. 37%). Gegen Ende des Studiums wird dann allen Studenten der Zusammenhang klarer: nun gibt es für 44% der Studenten erkennbare Strukturen. Eine weitere Steigerung ist durch die Prüfungsvorbereitungen zur ersten Lehramtsprüfung möglich: 61% der Studenten erkennen dann Verbindungen zwischen den einzelnen Teilbereichen. Künftige Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer haben hier größere Lernzuwächse als ihre Kommilitonen. Es sind damit genau die Lehrämter mit den höheren fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen.

Die Studenten des Lehramtes an Beruflichen Schulen erlebten damit ihr Studium am unklarsten. Dies könnte plausibel erscheinen, wenn man sich vor Augen hält, daß die einzelnen Abteilungen der beruflichen Fachrichtung recht heterogene Strukturen und untereinander verschiedene Anforderungen aufweisen. Andererseits ist aber nicht die berufliche Fachrichtung, sondern das nicht vertieft zu studierende zweite Fach für sie das am wenigsten klar wahrgenommene.

Wenn andererseits das nicht vertieft studierte Fach in Konkurrenz zu Didaktikfächern oder Didaktikkombinationen tritt (Grund- und Hauptschule), wird es als signifikant klarer er-

den Anspruch, daß zukünftige Lehrer nicht mehr nur aufbereitete Bausteine rezipieren können, sondern selbständig den notwendigen Transfer aus den Fachwissenschaften leisten sollen.

lebt als die differenzierter strukturierte Didaktikkombination.

Einen Sonderfall stellt unabhängig vom Lehramt oder vom Hochschulort das Erweiterungsstudium des Beratungslehrers dar. Es wird über alle Differenzierungen hinweg überall gleich unübersichtlich wahrgenommen, mit Zentralwerten nahe des Ratingpols 5.

Der Aufbau des EWS-Bereiches mit allen möglichen Fächerkombinationen wird von den Hauptschulstudenten am klarsten, von den Gymnasialstudenten am unklarsten gesehen. Die Annahme scheint plausibel, daß die Studenten, die traditionsgemäß mehr und länger erziehungswissenschaftliche Inhalte studieren, über die Kenntnis der Inhalte die Fächer auch klarer wahrnehmen, während die Gymnasialstudenten, zum Teil auch die Berufsschulstudenten doch relativ spät – wenn überhaupt – zu den erziehungswissenschaftlichen Studien finden.

Die Ergebnisse der Untersuchung belegen durchgängig, daß die "Klarheit des Studienaufbaus" wesentlich von der subjektiven Bedeutsamkeit des studierten Faches im Kontext des jeweiligen Studiums abhängt. Deutlich wird dies vor allem dort, wo bei gleichgewichtigen und gleichartigen Fächern (Realschule, Gymnasium) das willkürlich als "erstes Fach" bezeichnete Fach klarer erlebt wird als das häufig wohl notwendigerweise zusätzlich gewählte "zweite Fach".

Zwischen den einzelnen Hochschulorten gibt es zum Teil beträchtliche Unterschiede. Der große Trend geht dahin, daß den Fächern und dem Studium insgesamt eher an den "kleinen" Universitäten ein klarer Aufbau bestätigt wird, während innerhalb der "großen" Universitäten Aufbau und Organisation des Studiums nicht klar erkannt werden. Ausnahmen bilden hier die Universitäten Erlangen und Würzburg, die sowohl hinsichtlich des Gesamtaufbaus als auch der einzelnen Fächer die Spitzenwerte der kleinen Universitäten erreichen.

Die Informationen über ihr Studium beziehen Lehramtsstudenten vorwiegend von Kommilitonen und Dozenten.

Aber auch die insgesamt ausgetauschte Information kann bestehende Unklarheiten kaum beseitigen. Die Kennwerte für die Klarheit des Gesamtstudiums liegen in der Mehrheit um den Zentralwert 4.0 und weisen darauf hin, daß von den verantwortlichen Stellen und Personen noch wesentliche Aufklärungsarbeit zu leisten ist.

Soweit sich der Informationsstand auf personale Merkmale der Studenten rückführen läßt, scheinen motivationale Einflüsse des Faches u.a. auch Auswirkungen auf die Transparenz zu zeigen; als "Erstfach" deklarierte Fächer werden häufig auch dann klarer erlebt, wenn das Zweitfach analog strukturiert ist. Dieses Phänomen zeigt sich besonders im Bereich der Realschule.

Die Transparenz eines Faches wird anscheinend immer nur im Vergleich mit dem weiteren Fach beurteilt. Aus den jeweiligen Gegenüberstellungen darf unter Berücksichtigung der Stichprobenverhältnisse geschlossen werden, daß die sonderpädagogische Fachrichtung am unklarsten im Aufbau erlebt wird, danach die Didaktikkombinationen im Bereich der Grund- und Hauptschulen, die berufliche Fachrichtung und am klarsten die nicht vertieft bzw. vertieft studierten Fächer. Dabei läßt sich weder mit dem motivationalen Aspekt der Präferenz noch mit dem Aspekt der zeitlichen Dauer und auch nicht mit beiden zusammen die Übersichtlichkeit des Studienaufbaus ganz erklären: Einzelne Fächer werden nämlich innerhalb und außerhalb der einzelnen Universitäten häufig so unterschiedlich beurteilt, daß zusätzliche Einflüsse, z.B. von Seiten der Dozenten, angenommen werden müssen.

9.1.2 Merkmale eines akademischen Studiums

Im Zusammenhang mit der Integration der Lehrerbildung in die Universitäten wurde die Frage virulent, ob die Lehramtsstudiengänge von den traditionellen Universitätsdisziplinen auch als vollwertige akademische Studiengänge erkannt werden wür-

den. Als Indikatoren eines akademischen Studiums können u.a. die Freizügigkeit und Gründlichkeit gelten, mit der ein Studium durchgeführt werden kann, die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktgestaltung im Gegensatz zu eher verschulden, oberflächlichen "Schein"-Studien.

Obwohl durchgängig über die Last der Pflichten-scheine gestöhnt wird, verbindet sich bei der überwiegenden Mehrheit der Lehramtsstudenten mit dem Anspruch des akademischen Studiums die Verpflichtung, zusätzliche Veranstaltungen zu besuchen. Das dafür verfügbare Studienangebot wird mehrheitlich als "breit und vielfältig" (47% Zustimmung gegenüber 27% Ablehnung) bezeichnet, besonders von den Studenten der Universitäten Erlangen und München (LMU). Ohne diese "zusätzlichen Veranstaltungen" wäre ein gründliches Studium nicht möglich, meinen 83% der Studenten.

Festgemacht wird das Kriterium des akademischen Studiums vor allem an "fachwissenschaftlichen Kenntnissen" und der Fähigkeit, "wissenschaftlich zu arbeiten" (78% bzw. 80% Zustimmung). Obwohl diese Kriterien wiederum mit dem Aspekt der "Praxisferne" in Verbindung gebracht werden und damit für die berufsvorbereitende Funktion des Studiums als nicht dienlich angesehen werden, wird ihre Notwendigkeit im Hinblick auf akademische Akzeptanz gebilligt. Die "Transferfähigkeit" wird als zusätzlicher, aber nicht unbedingt notwendiger Aspekt (45% Zustimmung) in diesem Zusammenhang genannt.

Es ist häufig nicht allein der Wunsch, ein interessantes vollakademisches Studium zu absolvieren, der dessen Gestaltung bestimmt. Häufig sind es ganz einfach finanzielle Zwänge, die anderslautende Entscheidungen notwendig machen. In Verbindung mit den BAFöG-Bestimmungen wird die festgesetzte Dauer der Regelstudienzeit, die zwei Semester über der Mindeststudienzeit angesetzt ist, zum notwendigen Kalkulationspunkt für die betroffenen Studenten.

Die Mehrheit der Studenten ist zwar der Meinung, daß alle Pflichten-scheine innerhalb der Regelstudienzeit erbracht werden können ($M=2.4$), wünscht sich aber dennoch eine längere Regel-

studienzeit zur Erfüllung aller Anforderungen. Daß dagegen die Regelstudienzeit auch für ein gründliches Studium ausreicht, verneint die Mehrheit der Studenten (M=3.6).

Im Gegensatz zu der Möglichkeit, das Studium frei zu gestalten, werden Kontrollmechanismen als völlig unverträglich mit dem Aspekt der akademischen Freiheit angesehen. Aus der explorativen Phase der Untersuchung sind uns Klagen über rigide Anwesenheitskontrollen verschiedenster Modalität bekannt geworden. Aus der Befragung liegen zu den beiden gebräuchlichsten - der Listenkontrolle und dem namentlichen Aufruf - nähere Angaben vor. Verbreitet ist zweifellos die Kontrolle durch Anwesenheitslisten: 44% der Studenten bestätigten diesen Modus, nur 12% jedoch den Namensaufruf. Sowohl zwischen den Lehrämtern als auch zwischen den Hochschulorten gibt es Unterschiede: so scheint eine Kontrolle bei den Grundschullehrern am häufigsten, die der Berufsschullehrer am wenigsten praktiziert zu werden; in Bamberg, Augsburg und an der LMU München wird häufiger kontrolliert als in Eichstätt und an der TU München.

Die Anwesenheitskontrolle durch Namenslisten oder durch Aufruf kann zusammen mit anderen Maßnahmen als ein Indikator für die erlebte Verschulung des Lehramtsstudiums gelten, die jedoch nur durch eine Minderheit bestätigt wird:

In den übrigen sieben Bereichen

- Interessenwahrung, Schwerpunktbildung;
- Breite des Auswahlpektrums;
- überzogene Leistungsanforderungen für Scheine;
- Disziplinierung durch Scheine;
- zusätzliche Scheine:
 - im ersten Fach,
 - im zweiten Fach
 - im EWS-Bereich

fühlen sich Grundschulstudenten am meisten eingeengt. Es folgen Realschulstudenten, Berufsschulstudenten, Hauptschulstudenten, Sonderschulstudenten, und schließlich - mit der

größten wahrgenommenen Freiheit - Gymnasialstudenten. Damit stimmt die entstandene Rangreihe der erlebten Freiheit im Studium weitgehend mit der Selbsteinschätzung des sozialen Ansehens überein (vgl. Kap. 8).

Als Aspekte eines akademischen Studiums gelten bei den Studenten die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten, wobei hier auch assoziiert wird, daß genügend Freiraum für individuelle Gestaltung vorhanden ist, und das Wissen um fachwissenschaftliche Kenntnisse. Vor allem das Bewußtsein um erworbenes Fachwissen stimmt mit der Sozialhierarchie der Lehrämter gut überein.

Die Kompetenz wissenschaftlichen Arbeitens und das Bewußtsein des Fachwissens werden dagegen nicht mit gleicher Intensität als wesentlich für die Berufsvorbereitung angesehen. Mit wohl gleicher Begründung und fast identischem Ergebnis gilt auch die Transferfähigkeit eher als praxisvorbereitend, deshalb wohl weniger als unverzichtbarer Aspekt eines akademischen Studiums.

Eine Einschränkung wird in der global erlebten Freiheit des Studiums gemacht: alle Studenten sehen sich mehrheitlich durch die Praktiken der Anwesenheitskontrollen in ihrer Freiheit eingeschränkt, die Grundschulstudenten mehr als ihre Kommilitonen. Die insgesamt größte Freiheit in ihrem Studium sehen Gymnasialstudenten. Dies zeigt sich sowohl im Ausmaß der Reglementierungen als auch in der Studiengestaltung.

Die in der Verbandsdiskussion häufig geäußerte Befürchtung, die einzelnen Bereiche würden im Lehramtsstudium unverbunden nebeneinanderstehen, wird in der Studentenwahrnehmung geteilt: erst gegen Ende des Studiums, intensiver noch durch Prüfungsvorbereitungen wird ein befriedigender Zusammenhang zwischen den einzelnen Studienteilen gesehen. Dabei sind diejenigen Lehrämter benachteiligt, die geringere fachdidaktische, allgemein- und schulpädagogische Studienteile enthalten.

9.1.3 Einstellungen vor und nach dem Studium

a) Vor dem Studium

Erwartungen

Als eine der wesentlichen Erwartungen der Studenten hatte sich in der Explorationsphase des Projektes der Erwerb von Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens herauskristallisiert. Einer der umstrittensten Punkte war und ist dabei in der Diskussion (vor allem der Lehrerverbände) der Begriff der Wissenschaftlichkeit.

Entgegen dem Verständnis vor allem der Vertreter von Berufsverbänden der Gymnasiallehrer, setzen sich andere Gruppen mehr für verstärkte wissenschaftliche Ausbildung in der Fachdidaktik und den erziehungswissenschaftlichen Studien als gleichermaßen wichtigen Ausbildungsteilen des Lehrerstudiums ein.

Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudenten von "Wissenschaftlichkeit" und deren Verhältnis innerhalb des Lehramtsstudiums, und läßt sich darin ggf. eine Hierarchie wiederfinden, welche der traditionellen Anordnung der Lehrämter vergleichbar ist?

Tab. 9.3: Wissenschaftlich arbeiten lernen wollen

| Wissenschaftlich arbeiten lernen wollen von den angehenden | |
|---|-----|
| Gymnasiallehrern | 78% |
| Sonderschullehrern | 70% |
| Realschullehrern | 59% |
| Berufsschullehrern | 56% |
| Hauptschullehrern | 56% |
| Grundschullehrern | 44% |

Darin spiegelt sich im großen und ganzen die traditionelle Hierarchie wieder.

Hoffnungen

Mit selten anzutreffender Einmütigkeit freuten sich die Lehramtsstudenten vor Beginn des Studiums auf "neue geistige Impulse". Über 85% äußerten sich in dieser Weise, davon 51% auf dem Extrempol. Intensiver als ihre Kommilitonen bekundeten solche Erwartungen die zukünftigen Haupt-, Sonderschul- und Gymnasiallehrer mit 95%, 91% und 88% Zustimmung. Aus den übrigen Lehrämtern kamen mit je 6% die wenigen Studenten, welche sich keine neuen geistigen Impulse vom Studium erhofften.

Auch nach der die aktuelle wissenschaftliche und politische Diskussion beherrschenden Meinung sollte ein Lehrer mehr können als nur Wissen und Können vermitteln. Wenn man nicht den vielstrapazierten und dehnbaren Begriff "Berufsethos" gebrauchen will, könnte diese Forderung durch die Einstellung der "Begeisterung für den Lehrerberuf" umschrieben werden. Umstritten ist, ob diese Begeisterung eine Voraussetzung für die Wahl eines Lehramtsstudiums sein, oder ob sie erst im Studium entstehen sollte.

In der befragten Stichprobe äußerten sich 63% der Studenten zustimmend. Sie "hofften, daß sie das Studium für den Lehrerberuf begeistern würde". Es ist nicht zu entscheiden, ob die 18%, die dies nicht hofften, etwa schon vorher begeistert waren. Von denen, welche eine entsprechende Stimulation vom Studium erhofften, kann jedenfalls angenommen werden, daß sie zumindest noch weiter begeistert werden wollten. Nüchterner als ihre Kommilitonen warteten die Realschul- und Gymnasiallehrer ab: unter ihnen waren immerhin 25%, die keine diesbezügliche Hoffnung äußerten.

Praktische Erfahrungen wollten 70% aller zukünftigen Lehrer machen. Die Realschul- und Gymnasiallehrer äußerten sich hier deutlich zurückhaltender als ihre Kommilitonen mit 27% bzw.

32% Ablehnung.

Befürchtungen

Vor insgesamt zu hohen Anforderungen des Universitätsstudiums hatte die überwiegende Mehrheit (71%) keine Angst. Nur 12% der Studenten bekundete hier Befürchtungen. Unterschiede gab es lediglich bei den Fächergruppen: bei den Studenten der musischen Fächer hatten mit neun von 33 überdurchschnittlich viele Angst vor zu hohen Hürden.

Vor ähnlich starken Reglementierungen wie in der Schulzeit durch Prüfungen, durch Anwesenheitspflicht, Stundenpläne etc. gab es ebenfalls wenig Befürchtungen (17%); 70% der Studenten hatten keine Bedenken in dieser Richtung.

b) Wertung nach dem Studium

Befürchtungen nicht eingetroffen?

Die Antworttendenz bezüglich erwarteter Befürchtungen schiebt sich leicht auf die positive Seite: 34% stimmen zu, 24% lehnen das Statement ab, daß erwartete Befürchtungen nicht eingetroffen seien. Wohlwollend könnte interpretiert werden, daß die Realität des Studiums doch etwas besser war, als die meisten Studenten befürchtet hatten. Die hohe Zahl der "weiß nicht"-Antworten jedoch (41%) läßt hier nachdenklicher werden. Als eindeutige positive Beurteilung der Situation kann dieses Ergebnis jedenfalls nicht gewertet werden.

Die positivsten Erfahrungen haben anscheinend die Eichstätter Studenten gemacht; der Zentralwert ihrer Einschätzung liegt mit 1.5 deutlich über dem der anderen Universitäten (2.9). Besser als der Durchschnitt äußerten sich außerdem die Studenten aus Passau (M=2.5), Nürnberg (2.7) und Bamberg (2.8).

Hoffnungen erfüllt?

Für 28% aller Lehramtsstudenten haben sich die Hoffnungen erfüllt, die sie vor dem Studium hatten. Mehr aber - nämlich 30% - sind sich nicht sicher. Die meisten - 42% - sehen ihre Hoffnungen während des Studiums nicht erfüllt. Zufriedener als ihre Kommilitonen sind die Hauptschul- und die Gymnasiallehrer mit 37% bzw. 33% Zustimmung.

Erwartungen übertroffen?

Wie die Erwartungen auch angesetzt waren: übertroffen wurden sie lediglich bei 9%, während 70% dies in Abrede stellten. Mag dies ein Maß für Zufriedenheit im Studium sein, dann kommen die zufriedensten Studenten aus Erlangen (Median 3.0), die unzufriedensten aus Würzburg und von der LMU München (Mediane je 4.6). Gemeinsamkeit in dieser Hinsicht weisen (wieder einmal) die zukünftigen Hauptschul- und Gymnasiallehrer auf: sie geben häufiger als ihre Kommilitonen an, daß ihre Erwartungen übertroffen wurden (Mediane 3.8). Am Ende der Zufriedenheitsskala rangieren die Grund- und Sonderschullehrer mit Medianen 4.5 bzw. 4.6.

Zuviel vom Studium erwartet?

Wenn Diskrepanzen entstanden sind, kann das zum einen an negativen Erfahrungen im Studium, zum anderen natürlich aber auch an unrealistischen Erwartungen liegen. Sind Studenten im Laufe des Studiums zu einer realistischeren Einschätzung der Möglichkeiten innerhalb eines Hochschulstudiums insgesamt gekommen? Haben sie eingesehen, daß ihre anfänglichen Erwartungen zu hoch angesetzt waren?

Zu hohe Erwartungen vor dem Studium gaben aus der Retrospektive 48%, unrealistische 40% der befragten Studenten an. Zusammen mit der relativ hohen Zahl der Unschlüssigen (19% bzw. 22%) kann dies als Votum einer eher unsicher-pessimistischen Einschätzung verstanden werden. So scheint das Hoch-

schulstudium, aus der Nähe betrachtet, für die Lehramtsstudenten nicht das halten zu können, was es aus der Distanz versprochen hatte. Diese Einschätzung teilen alle Studenten, ohne Unterschiede über Lehrämter oder Hochschulorte.

Damit blieb bei den Absolventen ein eher negativ getönter Gesamteindruck des Lehramtsstudiums zurück. Dies rührt allem Anschein nach weniger daher, daß Befürchtungen zu hoher Anforderungen eingetroffen sind, sondern vermutlich eher von nicht erfüllten Hoffnungen auf zwei erwartete unterschiedliche Funktionen des Lehramtsstudiums:

Zum einen wollte eine große Mehrheit durchaus praktische Erfahrungen während des Studiums machen und damit (und auch anderweitig) auf die Berufspraxis vorbereitet werden. In diesem Zusammenhang wird beständig kritisiert, daß viele der erworbenen Kenntnisse nicht oder nur sehr schwer in Verbindung mit zukünftiger Praxis gebracht werden können.

Andererseits sind es gerade die Kompetenzen in den Fachwissenschaften, die als Bestätigung einer akademischen Ausbildung angesehen werden. Diese möchte eine Mehrheit ebenfalls nicht missen. Eine ähnlich starke Gruppe wie jene, welche den Wunsch nach Praxisorientierung artikuliert, sieht "wissenschaftliches Arbeiten" und "neue geistige Impulse" als unverzichtbaren Bestandteil des Lehramtsstudiums an. Vor allem künftige Realschul- und Gymnasiallehrer bilden ihre Einstellung zum Lehrerberuf durch Fachwissenschaften, legen weniger Wert auf praktische Erfahrungen und lehnen es (zusammen mit den Berufsschullehrern) weniger ab, in der Wissensvermittlung eine Hauptaufgabe im späteren Beruf zu sehen.

Auch mit dieser Einschränkung, daß am ehesten noch bei Realschul- und Gymnasialstudenten die wissenschaftliche Ausbildung auch als berufsvorbereitend erkannt wird, können insgesamt zwei momentan noch konkurrierende Funktionen abgeleitet werden:

Wenngleich Berufsvorbereitung im Studium durchaus gefordert wird, wünschen die Studenten auch Persönlichkeitsförderung.

Auf diese aus dem gedanklichen Kreis des "akademischen Studiums" stammenden Erwartungen wollen die meisten der Studenten nicht verzichten, auch wenn ein unmittelbarer Zusammenhang mit der künftigen Berufspraxis nicht gesehen wird.

Eine Mittlerrolle zwischen beiden Funktionen könnten erweiterte Anteile der pädagogischen Handlungswissenschaften übernehmen. Dadurch, daß sie erwiesenermaßen Transferkompetenz herzustellen in der Lage sind, könnten sie sicherstellen, daß die primär aus Gründen der Persönlichkeitsbildung und der akademischen Akzeptanz gewünschten fachwissenschaftlichen Studienteile auch einer berufsvorbereitenden Funktion zugänglich gemacht würden.

Enttäuschte Hoffnungen und Erwartungen können außer durch unzureichende Studienbedingungen auch durch vage Vorstellungen über das Studium selbst und den Lehrberuf erklärt werden. Im Zusammenhang mit den übrigen Ergebnissen ließe sich empfehlen, daß alle an der Studienberatung beteiligten Stellen vermehrt die Aufgabe wahrnehmen sollten, ein realistischeres Bild der Lehramtsstudiengänge mit den Übergängen in den Lehrberuf zu zeichnen. Letzterer Aspekt könnte durch eine bessere Betreuung in klarer strukturierten - und dann evtl. auch verlängerten - Praktika zusätzlich unterstützt werden. Eine klare Vorstellung vom künftigen Beruf würde nicht nur Enttäuschungen vermeiden helfen, sondern könnte ebenso eine Möglichkeit zur Selbstprüfung der Eignung zum Lehrberuf sein.

9.2 Die Erste Lehramtsprüfung

Die wohl wichtigste Phase des Studiums dürfte in der Einschätzung der Studenten die Zeit der Ersten Lehramtsprüfung sein. Unsere Fragen zu diesem Komplex bezogen sich auf prüfungsrelevante Ereignisse und Eindrücke vor der Prüfung, auf die Prüfung selbst und auf die Zeit nach dem Examen.

9.2.1 Die Zeit vor der Prüfung

Wenn sich Studenten zur Ersten Lehramtsprüfung melden, müssen sie eine Reihe von Vorleistungen nachweisen. Dieser Nachweis wird in der Regel durch erworbene Seminarscheine geführt.

Der Gesamtüberblick (in Kap. 4.2) zeigt, daß die überkommene Hierarchie der Lehrämter durch das Bayerische Lehrerbildungsgesetz vom 8. August 1974 am ehesten in den quantifizierten Zulassungsvoraussetzungen relativiert ist: Beim Vergleich der minimalen und maximalen Anforderungen lassen sich ohne weiteres realistische Beispiele finden, in denen etwa eine künftige Grundschullehrerin mit Deutsch, Religion und Sport in den Didaktikfächern und mit Kunsterziehung im nichtvertieften Fach mit 43 Scheinen mehr als die dreifache Anzahl von Nachweisen bei der Meldung zur Prüfung vorlegen muß als ihr Kommilitone aus dem Gymnasiallehramt mit der Fächerverbindung Deutsch/Geschichte, der lediglich auf 14 Scheine kommt, wobei allerdings die Art der Scheine unberücksichtigt bleibt.

Das Statement "Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen" beantworteten die Studenten ohne signifikanten Unterschied zwischen den einzelnen Lehrämtern mit fünffach höherer Zustimmung als Ablehnung. Wenn die Antwort jeweils im Vergleich zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gegeben wird, fällt das Votum zugunsten der Fachdidaktik klarer aus als im Fall der isolierten Einschätzung. Dann nämlich zeigt sich, daß die fachdidaktischen Scheine, allein gesehen, auch als reichlich gelten, in den Didaktik-

kombinationen der Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer mehr noch als in den didaktischen Studienteilen der übrigen Lehrämter. Dort nämlich gibt es etwa gleich viele Befürworter wie ablehnende Meinungen.

Dasselbe gilt auch für den EWS-Bereich: eine beinahe symmetrische Gesamtverteilung zeigt, daß etwa gleich viele Studenten der Meinung sind, daß die Scheine im EWS-Bereich als "reichlich bemessen" gelten können, wie andererseits auch ebensoviele hier nicht zustimmen (39% "ja"- und "eher ja"-Votierungen, 40% Ablehnungen). Die Unterschiede zwischen den Lehrämtern sind hier signifikant: Als "reichlich" sehen die Sonderschullehrer mit 53%, die Grundschullehrer mit 51% und die Berufsschullehrer mit 48% die Scheine im EWS-Bereich an. Nicht zustimmen wollen dieser Feststellung davon abweichend die Hauptschullehrer mit 40% und die Gymnasiallehrer mit 57% Ablehnung. Von den Gymnasiallehrern, die bislang keine EWS-Scheine nachzuweisen haben, halten diese Scheinzahl immerhin 27% für "reichlich bemessen". Der EWS-Bereich ist andererseits derjenige, für den die meisten Studenten (27%) eine Erhöhung der Scheinanzahl fordern, und hierbei nachdrücklicher als ihre Kommilitonen die Haupt- und Realschullehrer. Wenn man die Zahlen der unterschiedlichen Items vergleicht, die eine Zufriedenheit mit der bestehenden Anzahl der Scheine oder aber den Wunsch nach Veränderung betreffen, kann zusammenfassend gesagt werden:

Die Feststellung, daß die Anzahl der Pflichtscheine "reichlich bemessen" ist, wird hauptsächlich für die i.e.S. fachwissenschaftlichen Studienteile getroffen. Fachdidaktische Studienteile werden vor allem im Vergleich mit fachwissenschaftlichen Studienteilen als unterrepräsentiert angesehen. Im EWS-Bereich wird eine Reduzierung im allgemeinen entschieden abgelehnt, eine Erhöhung zumindest mehr gewünscht als in anderen Bereichen.

Insgesamt zeigt sich Unzufriedenheit mit den unterschiedlichen Scheinforderungen. Eine ausgeglichene Lösung sollte nach Meinung der Studenten aber nicht durch die Einführung

weiterer Scheine, sondern eher durch eine gleichmäßigere Umverteilung erreicht werden.

In den Interviews der explorativen Phase des Forschungsprojekts wurden Klagen über "zusätzliche Scheine" laut, die nach Angaben der Studenten den obligatorischen LPO-Scheinen vorgeschaltet werden. Aus diesem Grund fragten wir in der Gesamtstichprobe nach Scheinen, die nicht in der LPOI vorgeschrieben sind.

Sowohl für die fachwissenschaftlichen als auch die fachdidaktischen Anteile der studierten Fächer gibt es eine Gleichverteilung der zustimmenden und ablehnenden Antworten. Diese unterschiedliche Haltung, welche in fast allen Substichproben zu finden ist, läßt die Interpretation zu, daß die Praxis hier wohl von Universität zu Universität und von Fach zu Fach sehr unterschiedlich ist.

Mehr zusätzliche Scheine als ihre Kommilitonen an anderen Universitäten haben anscheinend die Passauer Studenten (75% Zustimmung) und die Studenten der Münchner LMU (60%) vorzulegen. Bei den Studienteilen ist im EWS-Bereich weniger als in den anderen damit zu rechnen, daß neben den LPO-Scheinen weitere verlangt werden (nur 10% Zustimmung).

Die Existenz solcher zusätzlicher Scheine wird von 25% der Studenten mit Disziplinierungsabsichten in Verbindung gebracht; eine Mehrheit von 61% teilt diese Ansicht nicht.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß auch bei noch nicht vorliegenden Studienordnungen Scheine verlangt werden, die nicht in der LPOI festgeschrieben sind. Nicht alle Studenten dürften sich dieses Sachverhalts bewußt sein. Es kann nach den Ergebnissen dieser Untersuchung davon ausgegangen werden, daß nicht wenige Studenten zusätzliche Scheine im Glauben erwerben, diese seien auch nach der LPOI verpflichtend. Weil die Mehrheit dies nicht als Disziplinierungsmaßnahme wahrnimmt, kann man davon ausgehen, daß gleichwohl eine überwiegende Akzeptanz dieser Praxis besteht.

9.2.2 Die Prüfungszeit selbst

Von den Lehrerverbänden kontrovers gesehen wird vor allen Dingen die Gewichtung der einzelnen Prüfungsteile und die Zweitprüferregelung.

Wie beim Scheinerwerb wird von unseren Probanden auch hier eine stärkere Gewichtung der fachwissenschaftlichen Studienteile abgelehnt. Bemerkenswert ist dabei die Entschiedenheit des Urteils mit 81% Ablehnung, 72% davon auf dem Extrempol. Damit ist dieses Votum eines der klarsten der gesamten Untersuchung.

Die Höhergewichtung der fachdidaktischen Studienteile wird ebenfalls insgesamt häufiger abgelehnt (49%) als befürwortet (37%), jedoch nicht mit gleicher Klarheit. Für den EWS-Bereich verschiebt sich dieses Verhältnis zuungunsten einer stärkeren Gewichtung: nur 28% wollen eine stärkere Gewichtung.

Die komplementäre Frage nach einer Höhergewichtung der Studienteile zeigt, daß sich die Voten insgesamt entschärfen. Daraus kann geschlossen werden, daß Studenten nicht gleichzeitig eine Abwertung wünschen, wenn sie für "keine Aufwertung" plädieren.

Wenn auch die Mehrheit der Studenten sich insgesamt mit dem augenblicklichen Stand zufrieden gibt, bleibt doch die Rangfolge möglicher Abwertungswünsche gleich: eine Abwertung der fachwissenschaftlichen Studienteile wünschen 47% (erstes Fach) bzw. 32% (zweites Fach), eine solche der fachdidaktischen Studienteile lediglich 12% bzw. 16%, eine des EWS-Bereiches 21%.

Ganz egal, ob man sich die Notengebung oder die Anteile der Semesterwochenstunden oder der Scheine ansieht: auch die Rangfolge der Änderungswünsche bleibt gleich. Danach sind fachwissenschaftliche Studienteile am ehesten zu reduzieren oder weniger zu gewichten, fachdidaktische Studienteile innerhalb der Fachwissenschaften zu erweitern oder höher zu gewichten. Der EWS-Bereich nimmt insgesamt eine mittlere

Position ein. Faßt man fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studienteile als Handlungswissenschaften des Lehrers zusammen, kann das Votum der Studenten eindeutig als ein Verlangen nach mehr Kompetenz in diesem Bereich interpretiert werden. Diese Interpretation wird durch zusätzliche Hinweise aus anderen Fragen (z.B. der Frage nach fehlenden Veranstaltungen und nach zusätzlich notwendigen Studieninhalten) gestützt.

Mit der LPOI wurde für die mündliche Prüfung ein besonders ausgewiesener Lehrer der jeweiligen Schulart als Zweitprüfer bestellt. Unseres Wissens hat sich ein einziger Lehrerverband kritisch zu dieser Neuerung geäußert: Der Bayerische Philologenverband hält Mitarbeiter der Universität für die kompetenteren Prüfer bei der ersten Lehramtsprüfung.

Insgesamt wird diese Neuerung bei den Studenten eher begrüßt. In der Gesamtstichprobe stimmen 44% dieser Regelung zu, 27% lehnen sie ab. Die Gymnasiallehrer und Berufsschullehrer empfanden den Zweitprüfer weniger angenehm als ihre Kommilitonen. Dies könnte vielleicht damit erklärt werden, daß in den übrigen Lehrämtern häufiger aus der Praxis gefragt wurde, und daß diese praxisbezogenen Fragen bei diesen Studenten angenehmer empfunden wurden.

9.2.3 Die Zeit nach der Prüfung

Zur gleichen Zeit, als wir Absolventen der ersten Lehramtsprüfung nach ihren Vorstellungen für die Zeit nach der Prüfung befragten, war diese Situation für einen anderen Prüfungsjahrgang bereits Realität: Die Teilnehmer an der zweiten Lehramtsprüfung erhielten Mitteilung, ob ihr Prüfungsergebnis für eine Anstellung ausreichend war. Die Zahlen wurden vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für

den Volksschulbereich mitgeteilt (1):

Tab. 9.4: Zahlen tatsächlicher Anstellungen

| Lehramt | Prüfungs- teilnehmer | Anstellungen | Warteliste |
|------------------|-------------------------|--------------|------------|
| Volksschule | 237 | 74 (31%) | 1306 |
| Grundschule 85/I | 283 | 78 (28%) | 550 |
| 85/II | 345 | 102 (30%) | |
| Hauptschule 85/I | 107 | 48 (45%) | 169 |
| 85/II | 180 | 83 (46%) | |
| Sonderschulen | 217 | 127 (59%) | 88 |

Der Vergleich dieser Zahlen tatsächlicher, gleichzeitiger Einstellungen mit den Antworten über projektierte Zukunftsperspektiven ist deshalb interessant, weil angenommen werden kann, daß Entscheidungen über Alternativen nach dem Studium wesentlich von den zeitlich parallelen realen Rahmenbedingungen abhängen.

Von 341 Studenten, welche die entsprechende Frage beantwortet haben, wollen 87% ihre Ausbildung im Referendariat fortsetzen. Von den verbliebenen 44 Studenten kommen 28 aus dem Gymnasialbereich.

Als Alternative sehen 38 Studenten ein Aufbaustudium an, mit dessen Abschluß 22 eine weitere Qualifikation erwerben möchten. Von 32 Studenten, welche die Frage beantworteten, streben 24 einen anderen Beruf an, sechs wollen überhaupt keinen ausüben.

Von allen Befragten können 10% auf eine vorher erworbene Be-

(1) Unter Aktenzeichen III A 6 - III A 7 - 4/99890 vom 9.8.85

rufsausbildung zurückgreifen. Die angehenden Berufsschullehrer sind hier mit 44% gegenüber den anderen Lehrämtern im Vorteil. Den Wunsch, nach bestandener zweiter Lehramtsprüfung einen ganz anderen Beruf auszuüben, haben allerdings unabhängig von den Lehrämtern 40% der Studenten, ebensoviele, wie den erlernten Beruf ausüben würden.

Zufrieden mit den Prüfungsergebnissen waren nahezu 40%, aber nur 22% rechnen mit einer Anstellung. Die Haupt- und Berufsschullehrer rechnen häufiger (36% bzw. 47%), die Gymnasiallehrer seltener (1%) mit ihrer Anstellung.

Insgesamt zeigen damit die Zahlen, daß die Studenten ihre Zukunftsperspektiven realistisch einschätzen. Die Befürchtung drohender Arbeitslosigkeit läßt die Wünsche der Lehrerverbände im Berufsschul- und Gymnasialbereich verständlich erscheinen, durch veränderte Ausbildungsstrukturen zusätzliche Verwendungsmöglichkeiten für die Absolventen eines Lehramtsstudienganges zu schaffen. Aus der Sicht der Schule ist dieses Ansinnen jedoch völlig indiskutabel. Die außerordentlichen Anforderungen eines modernen Schulbetriebes von heute erfordern hochprofessionelle und -kompetente Fachleute; deshalb sind Kompromisse, die Abstriche bei der Berufsqualifikation als Lehrer mit sich bringen nicht zu verantworten - ebensowenig wie bei Ärzten, Physikern, Juristen etc.

Für den Bereich der Berufsschule ist diese Forderung zum Teil hinfällig, weil eine beträchtliche Anzahl künftiger Berufsschullehrer ohnehin die Qualifikation für einen weiteren Beruf mit sich bringt.

SCHLUSSBEMERKUNG

Ein modernes Konzept der Lehrerausbildung hat zwei, zum Teil untereinander zusammenhängenden, Aspekten Rechnung zu tragen. Es muß einerseits orientiert sein an der Wissenschaft, da wir in einer weitgehend wissenschaftsorientierten Welt leben, und es hat andererseits den Bezug zur Schulwirklichkeit von heute herzustellen. Wissenschaftsorientierung bedeutet, daß angehende Lehrer durch fachwissenschaftliche Studien der Grundlagen ihrer Unterrichtsfächer in die Lage versetzt werden, systematische, methodische und inhaltliche Probleme einzelner Disziplinen zu erarbeiten und über sie zu verfügen. Diese Kompetenzen können im systematischen Studium einzelner Disziplinen erworben werden. Diese brauchen sich nicht generell von solchen Studiengängen für Diplom oder Promotion zu unterscheiden, wengleich Unterschiede zumindest im Umfang bestehen werden. Auf der anderen Seite unterscheidet sich der angehende Physiklehrer vom angehenden Diplomphysiker dadurch, daß er die in den fachwissenschaftlichen Disziplinen erworbenen Kompetenzen auf den Bereich der schulischen Erziehung zu beziehen weiß. Letzteres beinhaltet zum einen Fragen nach den Inhalten, Zielen und Methoden des Faches und andererseits die Auseinandersetzung mit pädagogisch-psychologischen Problemen, wie Umgang mit Kindern oder Jugendlichen, Fragen der Organisation von Unterricht, Klassenführung, etc. und dies alles zusammen unter dem Aspekt genereller und zentrierender pädagogischer Zielvorstellungen. Der erste notwendige Aspekt der Lehrerausbildung erfolgt, wie gesagt, innerhalb einzelner Bezugswissenschaften (= Fachdisziplinen) der Lehrer, der zweite Bereich vorwiegend im Zusammenhang fachdidaktischer, pädagogisch-psychologischer und praktischer Zusammenhänge, den Berufswissenschaften des Lehrers (vgl. Beckmann 1985, S. 502f). Freilich wissen wir, daß wissenschaftliche Bildung ebenso gut in einzelnen Fächern der Berufswissenschaften des Lehrers erzielt werden kann und dies auch zum Teil geschieht,

doch ist uns auch bekannt, daß Umfang und Intensität bestimmter Studien wichtige Indikatoren für eine wissenschaftliche Bildung sind. Dies ergab sich nicht zuletzt aus der vorstehenden Untersuchung. Doch sind die Berufswissenschaften durch die Aufteilung in bestimmte Studienelemente nicht in gleicher Weise in der Lage, wissenschaftliche Bildung durchgehend zu vermitteln, wie dies in den Bezugswissenschaften möglich ist. Die angemessene Berücksichtigung beider Aspekte, der Bezugs- und Berufswissenschaften, in der Lehrerausbildung ergeben erst zusammen deren Professionalität, die darin besteht, angehende Lehrer durch ein bestimmtes Studienangebot in die Lage zu versetzen, wissenschaftlich-theoretische und -praktische Erkenntnisse aus den Berufs- und Bezugswissenschaften unter leitenden pädagogischen Zielvorstellungen auf die erzieherische und schulische Wirklichkeit erfolgreich anwenden zu können. Ein wichtiges Integrationselement sind dabei die Praktika, innerhalb derer die unterschiedlichen Kompetenzen in der Theorie (Unterrichtsplanung) und Praxis (Unterrichtsdurchführung) zusammengeführt und evaluiert werden können. Wenn wir nun daran gehen und überprüfen, inwieweit ein aktuelles Studienprogramm für angehende Lehrer einem solchen Konzept gerecht wird, so haben wir zu überprüfen, inwieweit den genannten Aspekten Rechnung getragen wird.

Aufgrund unserer Untersuchungen, die die Urteile von Absolventen der Lehrerbildung nach der LPOI an den bayerischen Universitäten erfaßt und analysiert haben, kommen wir zu folgenden Ergebnissen: Mit wenigen Ausnahmen fühlen sich die ehemaligen Lehramtsstudenten, die ein entsprechendes Studium absolviert haben, im Bereich der fachwissenschaftlichen Ausbildung (den Bezugswissenschaften des Lehrers) hinreichend bis reichlich versorgt. Sie stellen fest, daß sie gelernt hätten, wissenschaftlich zu arbeiten, daß das Studium einer Fachwissenschaft für sie in vielen Fällen eine persönliche Bereicherung bedeutet hätte. Sie schätzen die Fächer umso wissenschaftlicher und umso günstiger ein, je länger sie diese studiert haben. Insoweit ist für den Bereich der Wis-

senschaftsorientierung des Studiums keine kritische Einschränkung notwendig. Allerdings monieren nicht wenige Studierende, daß die Inhalte der fachwissenschaftlichen Studien zu wenig auf die Bedürfnisse der Praxis zugeschnitten seien und im praktischen Alltagsbedarf fachwissenschaftliche Wissensdefizite trotz eines umfangreichen Studiums feststellbar seien.

Im Bereich der berufsfeldbezogenen Studien (Berufswissenschaften) sieht die Situation anders aus. Die meisten Studierenden beklagen eine unzureichende Vermittlung von fachdidaktischen Kompetenzen, viele von pädagogisch-psychologischem Wissen sowie zu geringe Kenntnisse über existenzielle handlungsrelevante pädagogische Fragestellungen angehender Lehrer. Im letzteren Bereich scheinen die Defizite geradezu eklatant zu sein, so daß es unmöglich erscheint, diese fehlenden Kenntnisse in angemessener Weise in der zweiten Ausbildungsphase zu vermitteln. Dies auch wegen der unterschiedlichen Zielsetzung: In der zweiten Phase soll es ja weniger um die Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen im Rahmen der Bezugs- und Berufswissenschaften gehen, sondern eher um Anwendungs- und Übungsprobleme.

Insgesamt stellen wir ein Ungleichgewicht zwischen rein fachwissenschaftlichen und wissenschaftlich berufsfeldbezogenen Anteilen des Studiums fest. Dies zeigt sich auch symptomatisch in dem Untersuchungsergebnis, daß sich ein Großteil (zwei Drittel) der ehemaligen Studierenden der erzieherischen Aufgabe in der Schule vor allen Dingen verpflichtet fühlt, sich jedoch die Mehrheit der Studierenden während des Studiums als reine Fachwissenschaftler gefühlt hatte.

Die Praktika sind gegenwärtig in keiner Weise ein Ausbildungselement, welches die Bezugswissenschaften und Berufswissenschaften in ausgewählten Feldern der Schulwirklichkeit miteinander vermittelt. Sie lassen ganz im Gegenteil erschreckend deutlich werden, wie beziehungslos beide nebeneinander herlaufen und wie abgehoben von der Schulwirklichkeit sie sind.

Als zwar kein unmittelbarer Ausbildungserfolg, aber doch als ein begrüßenswerter standespolitischer Effekt der neuen Lehrerbildung kann gelten, daß die traditionell sehr ausgeprägten Statusunterschiede zwischen den verschiedenen Lehrämtern deutlich gemildert erscheinen. Sorge muß freilich noch das durchwegs geringe Ansehen des Lehramtes an Grundschulen bereiten.

Aufgrund dieser Umstände müssen wir feststellen, daß das derzeitige Lehrerbildungskonzept, wie es in der Form des Lehrerbildungsgesetzes und der LPOI vorliegt und in der Praxis an den Universitäten umgesetzt wird, den Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerbildung nur teilweise gerecht wird.

Mit Bezug auf unsere Untersuchungsergebnisse und auf die einschlägige Fachdiskussion unterbreiten wir folgende Vorschläge für eine Verbesserung der bayerischen Lehrerausbildung:

- *Umfang und Inhalte der bezugswissenschaftlichen Studien bedürfen einer Überprüfung:* Ohne die Ausbildung kurzschlüssig an die derzeitigen Lehrpläne anzukoppeln, sollten die entsprechenden Prüfungsanforderungen der LPOI doch sorgfältiger auf die fachlichen Anforderungen des Unterrichts und auf die Bedürfnisse der Schulwirklichkeit abgestimmt werden. Dadurch sollte es auch möglich sein, diese Studien insgesamt straffer zu organisieren.
- *Pädagogische, schulpädagogische und pädagogisch-psychologische Studien müssen ausgedehnt und intensiviert sowie für alle Lehrämter obligatorisch werden:* Nur auf diese Weise scheint es uns möglich, dem gebotenen Vorrang der Erziehung gegenüber bloßer Wissensvermittlung Rechnung zu tragen.
- *Das fachdidaktische Element sollte dringend stärker akzentuiert werden:* Sowohl eine Vermehrung fachdidaktischer Studien als auch eine präzisere Berücksichtigung ihres Eigencharakters gegenüber den Bezugswissenschaften ist erforderlich. Es geht nicht an, daß auch innerhalb

der fachdidaktischen Studien wiederum die fachwissenschaftlichen Aspekte dominieren und an die Stelle handlungsbezogener fachdidaktischer Ausbildung ein verkappter Appendix des fachwissenschaftlichen Studiums tritt.

- *Es bedarf einer deutlicheren Ausrichtung der Praktika an der ihnen zugedachten Funktion, bezugswissenschaftliche und berufswissenschaftliche Studien in Situationen der Schulwirklichkeit zu vermitteln: Dazu bedarf es einer Umorientierung bei allen Beteiligten. Theoretiker und Praktiker müssen wechselseitig ihre Zuständigkeiten und Kompetenzen für dieses Ausbildungselement anerkennen und intensiver miteinander kooperieren. Den Studierenden muß verdeutlicht werden, daß die unmittelbare praktische Ertüchtigung erst Ausbildungsziel des Vorbereitungsdienstes ist und nur ein Nebeneffekt der während des Studiums abzuleistenden Praktika sein kann.*
- *Die Betreuung der Praktika durch Schule und Hochschule bedarf der Verbesserung: Dazu sind zum einen Maßnahmen organisatorischer Absicherung erforderlich. So sollte die im Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen bewährte Regelung, daß sämtliche Praktika bei besonderen Praktikumslehrern an Schulen im Einzugsbereich der Hochschulen abzuleisten sind, allgemein eingeführt werden. Ferner müssen die professionellen Kompetenzen der Ausbilder vermehrt werden. Vor allem scheint eine eigene Ausbildung der Praktikumslehrer erforderlich. Dazu müßte freilich auch eine gründliche hochschuldidaktische Aufarbeitung der schulpraktischen Studien erfolgen.*
- *Zu empfehlen ist die Einrichtung von Versuchsschulen, welche den Universitäten angegliedert sind. Sie würden die Kooperation von Theoretikern und Praktikern während der Praktika erleichtern. Außerdem würde ihnen eine große forschungs- und innovationsstrategische Bedeutung zukommen.*
- *Die Studienteile sind insgesamt besser untereinander zu koordinieren, um mehr Übersichtlichkeit, Einheitlichkeit*

und Effektivität zu erreichen: Auch hierbei kommt den berufswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungselementen besondere integrative Bedeutung zu. Doch dürfen auch die Bezugswissenschaften nicht von der Rückverpflichtung auf einen einheitlichen Gesamtsinn von Lehrerausbildung entbunden werden. Die z.T. sehr unterschiedlichen und mit den Ausbildungszielen nicht immer übereinstimmenden Scheinanforderungen für einzelne Fächer und Lehrämter sollten überprüft werden. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei Scheinforderungen gewidmet werden, welche weder durch die LPOI noch durch eine gültige Studienordnung abgedeckt sind.

- *Studium und Vorbereitungsdienst sind besser aufeinander abzustimmen:* Dies scheint vor allem möglich über eine Konzentration des Studiums auf eine Berufsvorbereitung und des Referendariats auf die Berufseinführung. Vorwegnahme oder verspätete Vermittlung einzelner Ausbildungselemente sind gleichermaßen schädlich. Besondere Beachtung verdienen Ausbildungselemente, welche geeignet sind, beide Phasen miteinander zu verbinden. Vor allem die berufswissenschaftlichen Inhalte können diese Funktion übernehmen.
- *Die Orientierung über Studienmöglichkeiten, Studienaufbau und Prüfungsmodalitäten ist dringend verbesserungsbedürftig:* Einen wichtigen Beitrag hierzu würde schon eine sorgfältigere Koordinierung der Studienteile leisten. Darüber hinaus bedarf es aber auch einer übersichtlicheren Gestaltung und präziseren Formulierung der LPOI sowie einer breiter gestreuten und gründlicheren Aufklärungsarbeit der Studienberatung.
- *Die vorgeschlagenen Veränderungen dürfen nicht zu einer Mehrbelastung der Studierenden führen:* Schon eine Verlängerung der Regelstudienzeiten, welche die erforderlichen Um- und Neustrukturierungen in der Ausbildung sehr erleichtern könnte, würde insgesamt eine Mehrbelastung der Studierenden bedeuten. Überdies dürfte sie zur Zeit

kaum durchsetzbar sein. Deshalb ist vordringlich, unübersichtlich organisierte Studienteile klarer zu konzipieren und Möglichkeiten einer Straffung in den umfanglichsten Ausbildungsteilen zu überprüfen, um Ressourcen für die notwendigen Eingriffe frei zu machen. Evtl. ist auch zu erwägen, ob bestimmte wünschenswerte Qualifikationen in bestehenden und neu einzurichtenden Aufbaustudiengängen vermittelt werden können.

LITERATUR

- Anteil der Didaktik am Studium für die Lehrämter nach dem Inkrafttreten der Neuen Lehrerbildung. In: Christ und Bildung 1977, Jg.23, S.235.
- Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an Berufsschulen in Bayern: Entwurf einer "Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen". In: VBB Aktuell 1977, Jg.26, S.476f.
- BALDUIN, Albert: Große Koalition in der Lehrerbildung. In: Forum E 1974, Jg.27, S.220.
- Bayer, Günter: Lehrerbildung in Bayern zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Bayerische Schule 1981, Jg.34, S. 40 - 43.
- Bayerns Gymnasiallehrer protestierten gegen schlechtere Lehrerbildung. In: Das Gymnasium in Bayern 1974, Jg.23, S.296 - 302.
- BECKER, Ulrich: Probleme der Lehrerausbildung für das Fach evangelische Religion - am Beispiel der Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen. In: Der Evangelische Erzieher 1974, Jg.27, S.97 - 102.
- BECKMANN, Hans-Karl: Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 1980, Jg.26, S.536 - 557.
- BECKMANN, Hans-Karl (a): Die Berufswissenschaften des Lehrers. In: Pädagogische Welt 1 1985, Jg.39, S.500 - 504.

- BECKMANN, Hans-Karl (b): Das Dilemma der Lehrer(aus)bildung.
In: Die Realschule 1985, Jg.93 H.1, S.4 - 6.
- Besprechung mit Staatsminister Prof. Dr. Maier. In: Die Bayerische Realschule 1975, Jg.19, S.373f.
- BLLV - Anwalt der Studenten. In: Der Junglehrer 1979, Jg.22, H.12, S.4 - 6.
- BLLV verlangt Änderungen bei der Lehrerausbildung. In: Bayerische Schule 1979, Jg.32, S.278.
- BLLV zur Lehrerbildung. In: Forum E 1977, Jg.30, H.6, S.153f.
- BÖCKH, Karl (Hrsg.): Die Prüfungsinhalte der neuen Lehrerbildung. Ergebnisse der Arbeit von Expertenkommissionen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. O.O., 1973. (Die sogenannten "Dillinger Papiere")
- BUCHINGER, Hubert: Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945 - 1970. München 1975.
- Bundesausschuß des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V.: Vorlage für eine Rahmenordnung der Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1974, Jg.25, S.363f.
- Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) - Ausschuß Lehrerbildung: Stellungnahme zum Studium von Fachhochschulabsolventen für das Lehramt des höheren Dienstes an beruflichen Schulen. In: VBB Aktuell 1975, Jg.24, S.120.
- Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS):

Lehramt des höheren Dienstes an beruflichen Schulen. In: Die neue Berufsschule 1973, Jg.22, S.280f.

BURK, Karl-Heinz/GREB, Manfred/WILKE, Bruno:

Schulpraktische Studien als integrierender Bestandteil des Studiums. Arbeitspapier zur Neukonzeption des Curriculum im Fachbereich Theologie und Religionswissenschaften. In: Der Evangelische Erzieher 1974, Jg.27, S.113 - 119.

CASELMANN, Christian: Wesensformen des Lehrers: Versuch einer Typenlehre. Stuttgart 1964 (3. Auflage).

DANIEL, Werner (a): Stellungnahme des Landesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern (VBB) zum Vorentwurf eines Hochschulrahmengesetzes. In: Die neue Berufsschule 1973, Jg.22, S.324 - 327.

DANIEL, Werner (b): Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern (VBB): Entwurf einer Stellungnahme zu den "Dillinger Papieren". In: Die neue Berufsschule 1973, Jg.22, S.318 - 320.

DANIEL, Werner: Stellungnahme des Verbandes der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e.V. zum "Entwurf eines Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (BayLBG)". In: Die neue Berufsschule 1974, Jg.23, S.155f.

DANNHAUSER, Albin: Die Junglehrerfrage - Gradmesser für eine bessere Schule. In: Forum E 1979, Jg.32, H.1, S.9 - 15.

DERLIEN, H. U.: Methodik der empirischen

Verwaltungsforschung. In: HESSE, J. J. (Hrsg.):

Politikwissenschaft und Verwaltungswissenschaft.

Sonderheft 13/1982 der PVS. Opladen 1982, S.122 - 133.

- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission:
Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DIENST, Karl: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung
(Stellungnahme zum Diskussionsentwurf). In: Der
Evangelische Erzieher 1972, Jg.25, S.473 - 483.
- DIETRICH, Theo: Rückblick auf 50 Jahre Lehrerbildung. In:
HEIM Helmut/IPFLING Heinz-Jürgen (Hrsg.): Pädagogik in
geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger
Verantwortung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-
Ernst Maier. Frankfurt am Main, Bern, New York 1986.
S.88 - 104.
- Dillinger Papiere: Siehe unter "BÖCKH, Karl (Hrsg.)"
- EBERT, Wilhelm: An die Mitglieder des Kulturpolitischen
Ausschusses im Bayerischen Landtag. In: Der Junglehrer
1979, Jg.22, H.12, S.9.
- Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die
Landesuniversitäten und die Gesamthochschule Bamberg. In:
Die Bayerische Realschule 1972, Jg.17, S.16 - 20.
- Einheitslehrer unerwünscht. In: Das Gymnasium in Bayern 1976,
Jg.25, H.12, S.45.
- EISELE, Willi: Einphasige Lehrerbildung um jeden Preis? In:
Das Gymnasium in Bayern 1976, Jg.25, H.9, S.24f.
- Entscheidung im Sinne der Schüler und Steuerzahler. In: Das
Gymnasium in Bayern 1976, Jg.25, H.10, S.31.
- Erklärung von BLLV-Präsident Wilhelm Ebert zur Verabschiedung
des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes. In: Der
Junglehrer 1977, Jg.20, H.7, S.4f.

- Das erste Staatsexamen nach der neuen Lehrerbildung. In: Die Demokratische Schule 1983, Jg.29, H.9, S.15.
- Die "Essentials" des BLLV. Forderungen des Verbandes zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes. In: Bayerische Schule 1977, Jg.30, S.260.
- FAJEN, Reinhard: Zu wenig Berufspraxis in der Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrer? In: VBB Aktuell 1982, Jg.31, S.419f.
- FILSER, Karl: Hochschule und Lehrerbildung: Revision der neuen Lehramtsprüfungsordnung. In: Christ und Bildung 1979, Jg.29, S.133.
- FILSER, Karl: Die neue Lehrerbildung in Bayern. In: Christ und Bildung 1981, Jg.27, S.264 - 266.
- FINKENSTAEDT, Thomas: Bemerkungen aus der Sicht des Fachwissenschaftlers. In: Christ und Bildung 1981, Jg.27, S.267f.
- Flucht in eine neue Ideologie der Hauptschule? In: Das Gymnasium in Bayern 1976, Jg.25, H.11, S.42f.
- Forderung: schulartbezogene Lehrerbildung. In: VBB Aktuell 1979, Jg.28, S.240f.
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen 1982 (10. Auflage).
- Gegen Nivellierung der Lehrerbildung. In: Die neue Berufsschule 1974, Jg.23, S.128 - 130.
- Gegen Schulstreß: mehr Förderung, weniger Auslese. (Rede des BLLV-Präsidenten Wilhelm Ebert beim Hearing des

Bayerischen Landtages, Auszug.) In: Forum E 1976, Jg.29, H.6, S.163 - 164.

GÖTZINGER, Hermann (a): Prüfungseinhalte der neuen
Lehrerbildung. In: Die Bayerische Realschule 1974, Jg.18,
S.300 - 305.

GÖTZINGER, Hermann (b): Zur Verabschiedung des
Lehrerbildungsgesetzes. In: Die Bayerische Realschule
1974, Jg.19, S.4 - 13.

GÖTZINGER, Hermann (a): Was soll sich in der Lehrerbildung
ändern? In: Die Bayerische Realschule 1977, Jg.21, S.351 -
357.

GÖTZINGER, Hermann (b): Philologen und EWS. In: Die
Bayerische Realschule 1977, Jg.22, S.25.

GÖTZINGER, Hermann: Die Realschule in Bayern. In: Die
Realschule 1980, Jg.88, S.183 - 189.

Grundsätze einer zeitgemäßen Schulpolitik.
Orientierungsrahmen für ein mittelfristiges
Reformprogramm des BLLV. In: Bayerische Schule 1975,
Jg.28, S.415 - 418 und 423 - 426.

Grundsätzlich ein erweitertes Lehramt. In: Das Gymnasium in
Bayern 1971, Jg.20, S.340.

Gutbesuchte Pressekonferenz zum Auftakt. In: Das Gymnasium in
Bayern 1976, Jg.25, H.12 S.15f.

Gymnasiallehrer mit sechs Semestern? In: Das Gymnasium in
Bayern 1970, Jg.19, S.332.

HAMPEL, Johannes: Eine Chance für die neue Lehrerbildung. In:

Christ und Bildung 1981, Jg.27, S.263.

- HEIM, Helmut/IPFLING Heinz-Jürgen (Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-Ernst Maier. Frankfurt am Main, Bern, New York 1986.
- HOFMEIER, Johann: Ausbildung der Religionslehrer nach dem Regensburger Modell. Das Regensburger Modell. In: Der Evangelische Erzieher 1974, Jg.27, S.119 - 126.
- Höheres Lehramt an beruflichen Schulen. In: VBB Aktuell 1979, Jg.28, S.107f.
- HONAL, Werner: Ist die Lehrerbildungsreform noch offen? In: Das Gymnasium in Bayern 1973, Jg.22, S.77 - 79.
- HONAL, Werner: Neue Lehrerbildung in der Diskussion. In: Das Gymnasium in Bayern 1979, Jg.28, H.7, S.14 - 16.
- JUNG-MAHR, Marion: Die vereinheitlichte Lehrerausbildung in Bayern. Geschichts- und Gegenwartsbezug der LPOI. Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung zur 1. Staatsprüfung, Bamberg 1985.
- KAISER, Günther: Die verwaltungsrechtliche Regelung der Volksschullehrerbildung in Bayern seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts. Diss. Jurist. Fak. der Universität Würzburg, 1960.
- KEESER, Georg (a): Lehrerbildung in der Klemme. In: Die Bayerische Realschule 1976, Jg.21, S.95 - 97.
- KEESER, Georg (b): Vorstellungen zur Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes. In: Die Bayerische Realschule 1976, Jg.21, S.161f.

- KEESER, Georg (a): BRLV fordert 3 Fächer, 8 Semester und 24 Monate Referendariat. In: Die Bayerische Realschule 1977, Jg.21, S.260f.
- KEESER, Georg (b): Weichenstellung Lehrerbildung. In: Die Bayerische Realschule 1977, Jg.22, S.304 - 309.
- KEESER, Georg (c): Bayerisches Lehrerbildungsgesetz novelliert. In: Die Bayerische Realschule 1977, Jg.22, S.6 - 10.
- KEG-Bezirksvorstandschafft diskutiert Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes. In: Christ und Bildung 1977, Jg.23, S.144.
- KEG: Erziehungswissenschaft gleichrangig behandeln. In: Christ und Bildung 1977, Jg.23, S.44f.
- KRAUSKOPF, Ilse: Gleich lange Studienzeiten. In: Forum E 1982, Jg.35, H.8/9, S.21.
- KRIECHBAUM, Friedel: Religionslehrausbildung an der Gesamthochschule Kassel. In: Der Evangelische Erzieher 1974, Jg.27, S.102 - 108.
- Kultusminister bildet Kommission "Lehrerbildung". In: VBB Aktuell 1977, Jg.26, S.17f.
- KUNERT, Kristian: Erfahrungen mit Praktika. In: Christ und Bildung 1981, Jg.27, S.273 - 275.
- Lehrämter nicht gleichwertig. In: Das Gymnasium in Bayern 1974, Jg.23, S.167f.
- Lehrerbildung aus einem Guß: Ministerium legt Grundkonzept vor. In: Bayerische Schule 1971, Jg.24, S.346.

Lehrerbildungsentwurf: Schon besser als am Anfang. In: Das Gymnasium in Bayern 1974, Jg.23, S.237 - 239.

Lehrerbildungsgesetz bringt keine besseren Lehrer, behauptet der Philologenverband. In: Das Gymnasium in Bayern 1976, Jg.25, H.11, S.43f.

Das Lehrerbildungsgesetz ist geändert. In: VBB Aktuell 1979, Jg.26, S.372f.

Lehrerbildungsnovelle jetzt im Landtag und Senat. In: Das Gymnasium in Bayern 1977, Jg.26, H.5, S.13f.

Lehrerverbände diskutierten mit Parlamentariern. In: VBB Aktuell 1977, Jg.26, S.113 - 115.

LIEDTKE, Max: Was Lehrer bildet. Von der Zeitgebundenheit eines Qualifikationsproblems. München, 1986.

LPOI: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPOI) in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. Dezember 1979 (GVBl 1980, S.49; KMBI I 1980, S.65).

Zuletzt geändert mit der 4. Änderungsverordnung vom 8. Juni 1984 (GVBl S.232; KMBI I, S.358).

(Mittlerweile erschienen in der Neufassung: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPOI) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Juli 1985 (GVBl S.337).)

MACHALITZKY, Wolfram: Plädoyer für neue Lehrerbildung. In: Forum E 1977, Jg.30, H.1, S.10 - 13.

MACHALITZKY, Wolfram: Erziehungswissenschaft und Didaktik - Stiefkinder der neuen Lehrerbildung; Prüfungs- und Studienordnungen können nicht so bleiben. In: Bayerische

Schule 1979, Jg.32, S. 276 - 280.

MACHALITZKY, Wolfram: Lehrerbildung in Bayern. In: Forum E 1983, Jg.36, H.8, S.13f.

The MDS(x) Series of Multidimensional Scaling Programs. Minissa Program. Inter-University/Research Council Series, University of Edinburgh Program Library Unit, Report No 32, May 1977.

Ministerplan bedroht Niveau. In: Das Gymnasium in Bayern 1970, Jg.19, S.417f.

Die mißlungene Lehrerbildungsreform. In: Die Demokratische Schule 1984, H.9, S.9f.

Die mißlungene neue Lehrerbildung in Bayern. In: Die Demokratische Schule 1984, Jg.30, H.9, S.7 - 9.

NAGEL, Gerhard: Lehrerbildung im Widerstreit der Verbände. In: Die Bayerische Realschule 1974, Jg.18, S.584 - 592.

Die neue Lehrerbildung in Bayern. In: Die Demokratische Schule 1984, Jg.30, H.9, S.11.

PAULIG, Peter: Das erziehungswissenschaftliche Studium: In: Christ und Bildung 1981, Jg.27, S.268f.

Perspektiven der Gymnasiallehrausbildung. In: Das Gymnasium in Bayern 1970, Jg.19, S.320 - 322.

Philologen greifen BLLV an. In: Das Gymnasium in Bayern 1976, Jg.25, H.11, S.41f.

Podiumsdiskussion zur LPOI. In: Christ und Bildung 1980, Jg.26, S.14.

Praktika optimal gestalten. In: Bayerische Schule 1978, Jg.31, S.238.

Protest gegen den Ein-Fach-Lehrer. In: Das Gymnasium in Bayern 1970, Jg.19, S.416.

REBLE, Albert: Das Schulwesen. In: SPINDLER, Max (Hrsg.): Handbuch der bayerischen Geschichte. Bd. IV/2, München 1975, S.949 - 990.

REBLE, Albert: Was fordert die Schule von der Erziehungswissenschaft in der Lehrerausbildung? Betrachtungen zur geschichtlichen Entwicklung und zur Gegenwartslage. In: HEIM Helmut/IPFLING Heinz-Jürgen (Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-Ernst Maier. Frankfurt am Main, Bern, New York 1986. S.52 - 87.

REENTS, Christine: Anfragen an den Vorbereitungsdienst für künftige Religionslehrer in Niedersachsen. In: Der Evangelische Erzieher 1980, Jg.33, S.317 - 328.

ROSENBUSCH, Heinz S.: Was taugt die neue Lehrerbildung? Das Lehrerstudium nach der LPOI im Urteil der Absolventen. In: Bayerische Schule 1987 i. Dr.

SACHER, Werner: Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800, aufgezeigt am Beispiel Bayerns. Bad Heilbrunn 1980.

SACHER, Werner/SENSKA Christine (Hrsg.): Die neue bayerische Lehrerbildung im Bewußtsein von Lehramtsstudenten und Bezugsgruppen. Zwischenbericht über die erste Projektphase 1983. Bamberg 1984.

- SANDER, Alfred: Sonderschullehrerausbildung: Konzepte und Modelle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1974, Jg.25, S.359 - 363.
- SAUERWEIN, Hermann: Gelenktes Berufspraktikum. In: VBB Aktuell 1983, Jg.32, Nr.8/9, S.16 - 19.
- SCHERER, Michael: Die Fachdidaktik muß mit der Schule verbunden bleiben. In: Das Gymnasium in Bayern 1970, Jg.19, H.3, S.72 - 74.
- SCHABEL, Ralf: Die LPOI aus der Sicht der Studierenden. In: Christ und Bildung 1981, Jg.27, S.272.
- SCHINDLBECK, Albin: Stellungnahme der KEG: Der Aufschieb hat sich gelohnt. In: Christ und Bildung 1977, Jg.23, S.199.
- SCHREINER, Manfred: Die neue Lehrerbildung - Konsequenzen für Hochschule und Schule von morgen. In: Der Junglehrer 1974, Jg.17, S.246f.
- Schriftwechsel. Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 14. November 1977. In: VBB Aktuell 1977, Jg.26, S.476f.
- Schwach auf der Brust. BLLV fordert mehr Pädagogik und Psychologie in der künftigen Lehrerbildung. In: Bayerische Schule 1978, Jg.31, S.11.
- SCHWARZ, Richard: Lehrerbildung: 16 Feststellungen. In: Das Gymnasium in Bayern 1976, Jg.25, H.12, S.43f.
- SCHWARZKOPF, Karl-Michael: Diskussionsveranstaltung "Das neue Lehrerbildungsgesetz". In: VBB Aktuell 1978, Jg.27, S.124.

Sonderberufsschullehrer frühestens 1985. In: VBB Aktuell 1981, Jg.30, S.180.

Die Stellungnahme des BRLV: Nein zum Entwurf. In: Die Bayerische Realschule 1974, Jg.18, S.425 - 430.

STOCK, Hans: Bemerkungen zu einer Neuorientierung der Religionslehrerausbildung. In: Der Evangelische Erzieher 1974, Jg.17, S.83 - 97.

STOCKER, Karl: Zwischenbilanz eines Neubeginns: Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: Christ und Bildung 1981, Jg. 27, S.269f.

STRITZKE, Reinhard: Der fachwissenschaftliche Aspekt der Lehrerbildung. In: Der Junglehrer 1974, Jg.17, S.118f.

SÜSSMUTH, Rita (Hrsg.): Lehrerbildung und Entprofessionalisierung. Köln 1984.

THURNREITER, Toni: Die Reform der Lehrerbildung ist notwendiger denn je. In: Forum E 1982, Jg.35, H.3, S.3.

TISCHER, Heinz: Plädoyer für eine zukunftsorientierte Lehrerausbildung. In: Die Demokratische Schule 1984, Jg.30, Nr.10, S.10 - 12.

Um die künftige Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: VBB Aktuell 1978, S.271f.

Unkritische Kampfansage genügt nicht. Philologenverband warnt vor undifferenzierter Lehrerbildung. In: Das Gymnasium in Bayern 1971, Jg.20, S.343f.

Verband deutscher Real- und Mittelschullehrer (VDR): Entschließung zur Realschullehrerausbildung. In: Die

Realschule 1984, Jg.92, S.356f.

Verband deutscher Sonderschulen e.V.: Konzept einer aufgaben- und situationsorientierten (praxisorientierten) Sonderschullehrerausbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1984, Jg.35, S.581 - 583.

Vorschläge des HSR zur neuen Lehrerbildung. In: Christ und Bildung 1976, Jg.22, S.335.

WALTHER, Hellmuth: Akademische Lehrerausbildung und Schulalltag im Widerstreit. In: Der Junglehrer 1975, Jg.18, S.105 - 109.

WALTER, Hellmuth: Bringt die "Neue Lehrerausbildung" den "besseren Lehrer"? In: Der Junglehrer 1979, Jg.22, Heft 6, S.4 - 9.

Warnung vor schlechter Lehrerbildung. In: Das Gymnasium in Bayern 1972, Jg.21, S.362.

Weiterentwicklung der neuen Lehrerbildung. In: Bayerische Schule 1984, Jg.37, S.369.

WENKE, A.: Zur Situation der Lehrerausbildung in den Bundesländern - Stand August 1978. In: Die Realschule 1978, Jg.86, S.637 - 639.

WITTMANN, Bernhard: Verbesserung der Sonderschullehrerausbildung. Rundgespräch auf dem Sonderpädagogischen Kongreß 1981. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1981, Jg.32, H.6, S.622 - 625.

WOLF, Erwin: Perspektiven der Lehrerbildung. In: Das Gymnasium in Bayern 1971, Jg.20, S.405 - 409.

- ZIRNGIBL, Rudolf: Zur Fachdidaktik in der neuen
Lehrerbildung. In: Das Gymnasium in Bayern 1978, Jg.27,
H.4, S.26 - 28.
- ZIRNGIBL, Rudolf: Unbehagen an der neuen Prüfungsordnung. In:
Das Gymnasium in Bayern 1979, Jg.28, H.3, S.10f.
- Zum Bayerischen Lehrerbildungsgesetz. In: VBB Aktuell 1979,
Jg.28, S.93 - 100.
- Zwischenbilanz zur Lehrerbildung. Verbesserungsvorschläge und
Forderungen der KEG. In: Christ und Bildung 1981, Jg.27,
S.171f.

**Unveröffentlichte Papiere des Bayerischen Lehrer- und
Lehrerinnenverbands:**

BLLV-Studentenvertretung Würzburg: Stimmen aus der Praxis.
Wintersemester 1982/83.

Geschäftsbericht des BLLV 1973 - 1975.

Geschäftsbericht des BLLV 1981 - 1984.

IPFLING, Heinz-Jürgen: Didaktik als Wissenschaft und ihre
Bedeutung in der Lehrerbildung. In: Bayerischer Lehrer-
und Lehrerinnenverband (Hrsg.): Lehrerbildung zwischen
Gesetz und Realisierung. H.23, 1974, S.7 - 11.

Leitantrag der Berufswissenschaftlichen Hauptstelle für die
Landesdelegiertenversammlung 1984 I. .

Materialien der Berufswissenschaftlichen Hauptstelle zum
Leitantrag für die Landesdelegiertenversammlung 1984 I.

Orientierungsrahmen. Beschlossen von der
Landesdelegiertenversammlung in Augsburg 1984, BLLV,
September 1984 (Heft 30).

**Unveröffentlichte Papiere der Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft:**

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen
Gewerkschaftsbund, Landesverband Bayern: Elemente zum
Entwurf einer bayerischen Lehrerbildungsgesetzes, 1974.

Unveröffentlichte Papiere der Christlich-Sozialen Union in Bayern:

Anhörung zum Lehrerbildungsgesetz 1978 (schriftliche Befragung von Lehrerverbänden und Fachleuten zu Theorie und Praxis der Lehrerbildung in Bayern). Synopse. Maschinenschriftlich, München 1983.

Sonstige unveröffentlichte Papiere:

**BECKMANN, Hans-Karl: Möglichkeiten universitärer
Lehrerbildung in naher Zukunft. Vortrag auf der Tagung
der Fachschaft Allgemeine Pädagogik/Schulpädagogik an den
Universitäten in Bayern in München am 7.2. 1987.**

KEG: Umfrage zum Studium nach der LPOI. Masch. o.O.

ANHANG

DIE ITEMS DER FRAGEBÖGEN

- AP1: *Welches Lehramtsstudium haben Sie absolviert?*
- AP2: *Bitte kreuzen Sie Ihr studiertes Fach an. (1) Für das Lehramt an Grundschulen kann das Studium der Didaktik der Grundschule mit dem Studium eines der folgenden Unterrichtsfächer verbunden werden. (GS/HS).*
Bitte kreuzen Sie Ihre Fächerverbindung an (BS/RS/ Gy).
Bitte kreuzen Sie Ihre sonderpädagogische Fachrichtung an (SS).
- AP3: *Bitte kreuzen Sie Ihr studiertes Fach an. (1) Für das Lehramt an Grundschulen kann das Studium der Didaktik der Grundschule mit dem Studium eines der folgenden Unterrichtsfächer verbunden werden. (GS/HS).*
Bitte kreuzen Sie Ihre Fächerverbindung an (BS/RS/ Gy).
Welche Didaktikgruppe haben Sie dazu gewählt?
- AP4: *Ich habe ein Erweiterungsstudium absolviert (hier Psychologie).*
- AP5: *Ich habe ein Erweiterungsstudium absolviert (hier Beratungslehrer).*
- AP6: *Ich habe ein Erweiterungsstudium absolviert (hier anderes Erweiterungsstudium).*
- AP7: *Studiendauer (inklusive des Prüfungssemesters!)*
- AP8: *An welcher Universität bzw. an welchen Universitäten haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeleistet? (Falls Sie an mehreren Universitäten studiert haben, unterstreichen Sie bitte diejenige, an der Sie Ihre erste Lehramtsprüfung ablegten!)*
- EVS1: *Ich freute mich auf die neuen geistigen Impulse durch das Studium.*

- EVS2: Ich hatte Angst, daß die Anforderungen eines Universitätsstudiums zu hoch für mich sein könnten.
- EVS3: Ich hoffte, daß ich mir bereits im Studium einen Schatz schulpraktischer Erfahrungen würde aneignen können.
- EVS4: Ich erwartete wissenschaftliches Arbeiten zu lernen.
- EVS5: Ich befürchtete, daß es an der Universität vergleichbar viele Reglementierungen (Stundenpläne, Anwesenheitspflicht, viele über die ganze Zeit verteilte Prüfungen, usw.) geben würde wie in der Schule.
- EVS6: Ich hoffte, daß mich das Studium für den Lehrberuf begeistern würde.
- EVS7: Insgesamt haben sich meine Hoffnungen erfüllt.
- EVS8: Insgesamt sind meine Befürchtungen nicht eingetroffen.
- EVS9: Das Studium übertraf im ganzen meine Erwartungen.
- EVS10: Ich habe vom Studium wohl grundsätzlich zuviel erwartet.
- EVS11: Ich hatte wohl am Anfang unrealistische Erwartungen im Hinblick auf das Lehramtsstudium.

Diese Fragen beziehen sich auf den Zeitraum bis zum Ende des ersten Semesters Ihres Lehramtsstudiums.

- AOS1: Am Ende dieses Semesters war mir der Aufbau des gesamten Studiums klar.
- AOS2: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im nicht vertieften Fach (GS/ HS); in der beruflichen Fachrichtung (BS); im ersten nicht vertieften Fach (RS); im ersten vertieften Fach (Gy); in der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).
- AOS3: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar in der Didaktik der Grundschule (GS/ SS); im nicht vertieften Fach (BS); im zweiten

nicht vertieften Fach (RS); im zweiten vertieften Fach (Gy).

- AOS4: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar in der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule (HS/ SS).
- AOS5: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar in Schulpsychologie.
- AOS6: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im Erweiterungsstudium für Beratungslehrer.
- AOS7: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Pädagogik.
- AOS8: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Schulpädagogik.
- AOS9: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Psychologie.
- AOS10: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Theologie.
- AOS11: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Philosophie.
- AOS12: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Soziologie.
- AOS13: Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Politikwissenschaft.

- AOS14: *Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Volkskunde.*
- AOS15: *Der Aufbau des Studiums war mir am Ende dieses Semesters klar im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: in weiteren Spezialisierungen.*
- DIS1: *In den Lehrveranstaltungen wurde meine Anwesenheit durch Listen kontrolliert.*
- DIS2: *Zur Anwesenheitskontrolle wurde ich namentlich aufgerufen.*
- DIS3: *Die Anwesenheit wurde in verschiedenen Lehrveranstaltungen in unterschiedlichem Ausmaß kontrolliert.*
- DIS4: *In meinen Studienfächern wurde mir ein breites Spektrum von Veranstaltungen unterschiedlicher Thematik zur Auswahl angeboten.*
- DIS5: *Die Anforderungen zum Erwerb von Leistungsnachweisen empfand ich als überzogen.*
- DIS6: *Leistungsanforderungen schienen mir auch als ein Mittel zur Disziplinierung eingesetzt zu werden.*
- DIS7: *Ein straff organisiertes Studium ist notwendige Bedingung für effektives Lernen.*
- DIS8: *Die Anforderungen für einen Seminarschein waren hoch: im nicht vertieften Fach (GS/ HS); in der beruflichen Fachrichtung (BS); im ersten nicht vertieften Fach (RS); im ersten vertieften Fach (Gy); in der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).*
- DIS9: *Die Anforderungen für einen Seminarschein waren hoch: in der Didaktik der Grundschule bzw. der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS); im nicht vertieften Fach (BS); im zweiten nicht vertieften Fach (RS); im zweiten*

vertieften Fach (Gy).

- DIS10: Die Anforderungen für einen Seminarschein waren hoch: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.
- DIS11: Um Scheine zu erwerben, mußte ich überwiegend nur an Lehrveranstaltungen teilnehmen: im nicht vertieften Fach (GS/ HS); in der beruflichen Fachrichtung (BS); im ersten nicht vertieften Fach (RS); im ersten vertieften Fach (Gy); in der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).
- DIS12: Um Scheine zu erwerben, mußte ich überwiegend nur an Lehrveranstaltungen teilnehmen: in der Didaktik der Grundschule bzw. der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS); im nicht vertieften Fach (BS); im zweiten nicht vertieften Fach (RS); im zweiten vertieften Fach (Gy).
- DIS13: Um Scheine zu erwerben, mußte ich überwiegend nur an Lehrveranstaltungen teilnehmen: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.
- DIS14: Um einen in der LPO vorgeschriebenen Schein machen zu dürfen, mußte ich vorher eine Anzahl von Scheinen erwerben, welche die Studienordnung der Universität zusätzlich vorschreibt: im nicht vertieften Fach (GS/ HS); in der beruflichen Fachrichtung (BS); im ersten nicht vertieften Fach (RS); im ersten vertieften Fach (Gy); in der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).
- DIS15: Um einen in der LPO vorgeschriebenen Schein machen zu dürfen, mußte ich vorher eine Anzahl von Scheinen erwerben, welche die Studienordnung der Universität zusätzlich vorschreibt: in der Didaktik der Grundschule bzw. der Didaktik einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS); im nicht vertieften Fach (BS); im zweiten nicht vertieften Fach (RS); im zweiten vertieften Fach (Gy).
- DIS16: Um einen in der LPO vorgeschriebenen Schein machen

zu dürfen, mußte ich vorher eine Anzahl von Scheinen erwerben, welche die Studienordnung der Universität zusätzlich vorschreibt: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.

- DIS17: Die Anzahl der Scheine, die ich im fachwissenschaftlichen Teil meiner Studien im vertieften bzw. nicht vertieften bzw. den beiden vertieften oder nicht vertieften Fächern erwerben mußte, war im Vergleich zu den Scheinen im fachdidaktischen Bereich hoch.
- DIS18: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachwissenschaftlichen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachwissenschaftlichen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).
- DIS19: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachdidaktischen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachdidaktischen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachdidaktischen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie (SS).
- DIS20: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).
- DIS21: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des nicht

vertieften Faches (BS); im fachdidaktischen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).

- DIS22: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: in der Didaktik der Grundschule bzw. den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS).
- DIS23: Ich halte die Semesterwochenstunden für reichlich bemessen: in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien/ Studienteil/ Bereich/ Fächern.
- DIS24: Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachwissenschaftlichen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachwissenschaftlichen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).
- DIS25: Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachdidaktischen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachdidaktischen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachdidaktischen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie (SS).
- DIS26: Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).

- DIS27: *Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachdidaktischen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).*
- DIS28: *Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: in der Didaktik der Grundschule bzw. den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS).*
- DIS29: *Ich halte die Anzahl verpflichtender Scheine für reichlich bemessen: in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien/ Studienteil/ Bereich/ Fächern.*
- DIS30: *Ich wünsche mir eine Aufwertung eines oder mehrerer der nachstehend genannten Studienteile durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachwissenschaftlichen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachwissenschaftlichen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).*
- DIS31: *Ich wünsche mir eine Aufwertung eines oder mehrerer der nachstehend genannten Studienteile durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachdidaktischen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachdidaktischen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachdidaktischen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie (SS).*

- DIS32: *Ich wünsche mir eine Aufwertung eines oder mehrerer der nachstehend genannten Studienteile durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).*
- DIS33: *Ich wünsche mir eine Aufwertung eines oder mehrerer der nachstehend genannten Studienteile durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachdidaktischen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).*
- DIS34: *Ich wünsche mir eine Aufwertung eines oder mehrerer der nachstehend genannten Studienteile durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: in der Didaktik der Grundschule bzw. den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS).*
- DIS35: *Ich wünsche mir eine Aufwertung eines oder mehrerer der nachstehend genannten Studienteile durch eine Vermehrung der Semesterwochenstunden: in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien/ Studienteil/ Bereich/ Fächern.*
- DIS36: *Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachwissenschaftlichen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachwissenschaftlichen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).*
- DIS37: *Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl*

in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachdidaktischen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachdidaktischen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachdidaktischen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie (SS).

- DIS38: Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).
- DIS39: Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachdidaktischen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).
- DIS40: Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: in der Didaktik der Grundschule bzw. den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS).
- DIS41: Ich wünsche mir, daß die Semesterwochenstundenzahl in einem der nachstehend genannten Studienteile reduziert wird: in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien/ Studienteil/ Bereich/ Fächern.
- DIS42: Ich würde die Aufwertung eines der nachstehenden Studienteile durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine begrüßen: im fachwissenschaftlichen Teil des

nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachwissenschaftlichen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachwissenschaftlichen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).

- DIS43: Ich würde die Aufwertung eines der nachstehenden Studienteile durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine begrüßen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachdidaktischen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachdidaktischen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachdidaktischen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie (SS).
- DIS44: Ich würde die Aufwertung eines der nachstehenden Studienteile durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine begrüßen: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).
- DIS45: Ich würde die Aufwertung eines der nachstehenden Studienteile durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine begrüßen: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachdidaktischen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).
- DIS46: Ich würde die Aufwertung eines der nachstehenden Studienteile durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine begrüßen: in der Didaktik der Grundschule bzw. den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS).

- DIS47: *Ich würde die Aufwertung eines der nachstehenden Studienteile durch eine höhere Zahl verpflichtender Scheine begrüßen: in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien/ Studienteil/ Bereich/ Fächern.*
- DIS48: *Meiner Meinung nach wäre es erforderlich, die Anzahl verpflichtender Scheine in einem oder mehreren der nachstehend genannten Studienteile zu vermindern: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachwissenschaftlichen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachwissenschaftlichen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).*
- DIS49: *Meiner Meinung nach wäre es erforderlich, die Anzahl verpflichtender Scheine in einem oder mehreren der nachstehend genannten Studienteile zu vermindern: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (GS/ HS); im fachdidaktischen Teil der beruflichen Fachrichtung (BS); im fachdidaktischen Teil des ersten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des ersten vertieften Faches (Gy); im fachdidaktischen Teil der sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. in Therapie (SS).*
- DIS50: *Meiner Meinung nach wäre es erforderlich, die Anzahl verpflichtender Scheine in einem oder mehreren der nachstehend genannten Studienteile zu vermindern: im fachwissenschaftlichen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachwissenschaftlichen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).*
- DIS51: *Meiner Meinung nach wäre es erforderlich, die*

Anzahl verpflichtender Scheine in einem oder mehreren der nachstehend genannten Studienteile zu vermindern: im fachdidaktischen Teil des nicht vertieften Faches (BS); im fachdidaktischen Teil des zweiten nicht vertieften Faches (RS); im fachdidaktischen Teil des zweiten vertieften Faches (Gy).

- DIS52: Meiner Meinung nach wäre es erforderlich, die Anzahl verpflichtender Scheine in einem oder mehreren der nachstehend genannten Studienteile zu vermindern: in der Didaktik der Grundschule bzw. den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (GS/ HS/ SS).
- DIS53: Meiner Meinung nach wäre es erforderlich, die Anzahl verpflichtender Scheine in einem oder mehreren der nachstehend genannten Studienteile zu vermindern: in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien/ Studienteil/ Bereich/ Fächern.
- RSZ1: Die Regelstudienzeit reicht aus, um alle zur Prüfung notwendigen Leistungsnachweise zu erbringen.
- RSZ2: Ich konnte innerhalb der Regelstudienzeit ein gründliches Studium absolvieren.
- RSZ3: In meinem Fall verhinderte die gültige BAFöG-Regelung eine Verlängerung des Studiums über die Regelstudienzeit hinaus.
- RSZ4: Für ein gründliches Studium genügt es, ausschließlich Pflichtveranstaltungen zu besuchen.
- RSZ5: Während meines Studiums konnte ich Interessensschwerpunkte setzen.
- RSZ6: Nach der ersten Lehramtsprüfung gehe ich in den Vorbereitungsdienst bzw. in das Referendariat.
- RSZ7: Falls nein: ich studiere weiter.
- RSZ8: Falls nein: ich gehe in einen anderen Beruf.
- RSZ9: Falls nein: ich werde mich nicht mehr um die Ausübung eines Berufs bemühen.

- RSZ10: *Ich bin zuversichtlich, daß ich nach der zweiten Lehramtsprüfung eine Anstellung als Lehrer erhalten werde.*
- RSZ11: *Ich überlege, ob ich nach der zweiten Lehramtsprüfung eine Zusatzqualifikation (Erweiterungsstudium, Diplom, u.ä.) anstreben soll.*
- RSZ12: *Ich könnte bei Anstellungsschwierigkeiten auf eine bereits vor dem Studium abgeschlossene Berufsausbildung zurückgreifen. (Gegebenenfalls: Welche).*
- RSZ13: *Ich überlege mir, ob ich nach der zweiten Lehramtsprüfung noch eine ganz andere Ausbildung anstreben soll.*
- WISS1: *Ich habe während des Studiums gelernt, wissenschaftlich zu arbeiten.*
- WISS2: *Für meine Schulpraxis empfinde ich die Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können, als Notwendigkeit.*
- WISS3: *Während meines Studiums empfand ich Wissenschaftlichkeit als gleichbedeutend mit Praxisferne.*
- WISS4: *Ich hatte den Eindruck, daß fachwissenschaftliches Arbeiten gegenüber fachdidaktischem Arbeiten im Studium überwog.*
- WISS5: *Ich fühle mich in der Lage, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Schulpraxis umzusetzen.*
- WISS6: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im nicht vertieften Fach (GS/ HS); in der beruflichen Fachrichtung (BS); im ersten nicht vertieften Fach (RS); im ersten vertieften Fach (Gy); in der sonderpädagogischen Fachrichtung (SS).*
- WISS7: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im nicht vertieften Fach (BS); im zweiten nicht vertieften Fach (RS); im zweiten*

vertieften Fach (Gy).

- WISS8: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: in der Didaktik der Grundschule (GS/ SS).*
- WISS9: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: in den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (HS/ SS).*
- WISS10: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: in Schulpsychologie (alle außer RS).*
- WISS11: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im Erweiterungsstudium für Beratungslehrer.*
- WISS12: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Pädagogik.*
- WISS13: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Schulpädagogik.*
- WISS14: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Psychologie.*
- WISS15: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Theologie (alle außer Gy).*
- WISS16: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Philosophie (alle außer Gy).*
- WISS17: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Soziologie (alle außer Gy).*
- WISS18: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und*

*gesellschaftswissenschaftlichen Studium:
Politikwissenschaft (alle außer Gy).*

- WISS19: *Als besonders wissenschaftlich empfand ich das Studium: im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium: Volkskunde (alle außer Gy).*
- WISS20: *Die Studienpläne sahen für Lehramtsstudenten und Hauptfachstudenten (Diplomstudenten, Magisterstudenten, Promotionsstudenten) insgesamt die gleiche Anzahl von Leistungsnachweisen vor.*
- WISS21: *In den fachwissenschaftlichen Studien fehlten eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudenten.*
- Für den Fall, daß derartige Veranstaltungen angeboten wurden:
- WISS22: *Ich konnte solche Veranstaltungen besuchen.*
- WISS23: *Für mich waren eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudenten eine Bereicherung.*
- WISS24: *Die Dozenten der Fachwissenschaft behandelten die Lehramtsstudenten herablassend.*
- WISS25: *Die mir in den fachwissenschaftlichen Studien vermittelten Inhalte sind für die Schulpraxis bedeutsam.*
- FWISS1: *Das Studium einer Fachwissenschaft führt zu einer Spezialisierung, die für die Schulpraxis nachteilig ist.*
- FWISS2: *Ich empfand mich während des Studiums als angehender Fachwissenschaftler.*
- FWISS3: *Das Studium der Fachwissenschaft war für mich eine persönliche Bereicherung.*
- FWISS4: *Die grundlegende fachwissenschaftliche Ausbildung ermöglicht es mir, mich in Schulfächer einzuarbeiten, die ich nicht studiert habe.*
- KOMP1: *Während meines Studiums erwarb ich vor allem fachwissenschaftliche Kenntnisse.*
- KOMP2: *Fachdidaktische Kenntnisse wurden mir während des*

Studiums im ausreichenden Maße vermittelt.

- KOMP3: *Die Studieninhalte der Fachwissenschaft gehen an den Bedürfnissen der Praxis vorbei.*
- KOMP4: *Die Studieninhalte der Fachdidaktik sind auf die Praxis abgestimmt.*
- KOMP5: *Fachwissenschaftliche Kenntnisse kann ich auf das entsprechende Unterrichtsfach in der Schule anwenden.*
- KOMP6: *Meine fachwissenschaftliche Ausbildung weist im Hinblick auf Unterrichtsinhalte Lücken auf.*
- KOMP7: *Ich habe mir unterrichtsspezifisches Fachwissen in meiner Fachwissenschaft unabhängig vom Studium erarbeitet.*
- KOMP8: *Bereits in der fachdidaktischen Ausbildung lernte ich den Lehrplan in Unterricht umzusetzen.*
- ST1: *Die verschiedenen Studienteile des Lehramtsstudiums stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang.*
- ST2: *Gegen Ende meines Studiums konnte ich einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Studienteilen erkennen.*
- ST3: *Die Prüfungsvorbereitungen veranlaßten mich, einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Studienteilen herzustellen.*
- ST4: *Einen Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik mußte ich selbst herstellen.*
- ST5: *Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft schlugen sich in der Fachdidaktik nieder.*
- ST6: *Die fachdidaktische Ausbildung vermittelte mir theoretische Kenntnisse von Unterrichtstechniken.*
- ST7: *Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung erlernte ich die Planung von Unterrichtsstunden.*
- ST8: *In den Didaktikfächern wurden fachwissenschaftliche Inhalte stärker betont als fachdidaktische Inhalte. Beispiel: Im Didaktikfach Deutsch mehr Germanistik als Deutschdidaktik (nur GS/ HS).*

- ST9: *Innerhalb des (der) (nicht) vertieften Faches (Fächer) wurden mir im (in) fachdidaktischen(m) Studienteil(en) mehr fachdidaktische als fachwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt. Beispiel: Im Fach Mathematik mehr Mathematikdidaktik als Mathematik.*
- ST10: *Ich habe mich in meinen pädagogischen Studien mehr mit Schulpädagogik als mit allgemeiner Pädagogik befaßt.*
- ST11: *Die allgemeine Pädagogik/Schulpädagogik vermittelte mir einen Überblick über mehrere Unterrichtsverfahren.*
- ST12: *Meine pädagogischen/schulpädagogischen Studien erleichtern es mir, mich in den Unterricht von Schulfächern, die ich nicht studierte, einzuarbeiten (nur GS/ HS).*
- ST13: *Allgemeine didaktische Kenntnisse konnte ich nur im Studienfach Allgemeine Pädagogik/Schulpädagogik erwerben.*
- ST14: *Die psychologische Ausbildung an der Universität hilft mir in der Unterrichtspraxis.*
- BES1: *Ich wurde während des Studiums angehalten, darüber nachzudenken, wie ich mich als Lehrer verstehen möchte.*
- BES2: *Es wurden Lehrveranstaltungen angeboten, die sich mit dem beruflichen Selbstverständnis des Lehrers beschäftigten.*
- BES3: *Mein Selbstverständnis als Lehrer wurde geprägt durch Praktika.*
- BES4: *Die erzieherischen Aufgaben des Lehrers wurden im Studium betont.*
- BES5: *Meine Einstellung zum Lehrberuf wurde vor allem durch die Fachwissenschaft geprägt.*
- BES6: *Ich sehe Erziehung als meine Hauptaufgabe im Lehrberuf an.*
- BES7: *In meinem Unterricht soll Wissensvermittlung*

gegenüber pädagogischen Aufgaben Vorrang einnehmen.

- REL1: *Das Lehramtsstudium erscheint mir aus heutiger Sicht zu wenig praxisorientiert.*
- REL2: *Im Studium wurden Seminare zum Lehrerverhaltenstraining angeboten.*
- REL3: *Auf schulpraktische Probleme bin ich während des Studiums vorbereitet worden.*
- REL4: *Besonders wurde ich vorbereitet auf: - die Problematik der Planbarkeit von Unterricht.*
- REL5: *Besonders wurde ich vorbereitet auf: - Probleme des Umgangs mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten.*
- REL6: *Besonders wurde ich vorbereitet auf: - Probleme der Zensurengebung.*
- REL7: *Besonders wurde ich vorbereitet auf:
- Disziplin Konflikte.*
- REL8: *Besonders wurde ich vorbereitet auf: - soziale Spannungen in der Klasse.*
- REL9: *Während des Studiums wurde ich auf außerunterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten des Schulalltags hingewiesen.*
- PRA1: *Geben Sie bitte an, wann Sie Ihre Praktika abgeleistet haben (zumindest - soweit Sie sich erinnern - das Jahr; falls dies nicht möglich ist, nummerieren Sie die Praktika einfach in der abgeleiteten Reihenfolge durch).*
- schulpädagogisches Blockpraktikum (außer Gy).
- PRA2: *- fachdidaktisches Blockpraktikum (außer Gy).*
- PRA3: *- Blockpraktikum (nur Gy).*
- PRA4: *- (erstes) studienbegleitendes Praktikum.*
- PRA5: *- zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/HS).*
- PRA6: *- gelenktes Berufspraktikum (nur BS).*
- PRA7: *Für mich folgten die verschiedenen Praktika zu dicht aufeinander.*

- PRA8: *Ich halte den Abstand zwischen den verschiedenen Praktika für zu groß.*
- PRA9: *Ein am Studienbeginn absolviertes Praktikum ermöglicht eine unbefangene Begegnung mit der Schulwirklichkeit.*
- PRA10: *Das Blockpraktikum sollte verlängert werden (nur Gy).*
- PRA11: *Das Blockpraktikum sollte verkürzt werden (nur Gy).*
- PRA12: *Blockpraktika und studienbegleitende Praktika ergänzen sich sinnvoll.*
- PRA13: *Schulpädagogische Probleme wurden im Blockpraktikum vernachlässigt (nur Gy).*
- PRA14: *Im Blockpraktikum wurden fachdidaktische Fragen behandelt (nur Gy).*
- PRA15: *Die Effektivität der Praktika hängt von ihrer Dauer ab.*
- PRA16: *Auf schulpädagogische Fragen, die im Rahmen des Blockpraktikums auftreten konnten, wurde ich in Vorbereitungsseminaren hingewiesen (nur Gy).*
- PRA17: *Auf das Blockpraktikum wurde ich in besonderen fachdidaktischen Veranstaltungen vorbereitet (nur Gy).*
- PRA18: *Schulpädagogische und fachdidaktische Probleme standen im Blockpraktikum unvermittelt nebeneinander (nur Gy).*
- PRA19: *Von den Praktikumslehrern habe ich viel gelernt.*
- PRA20: *Ich konnte meine Probleme mit den Praktikumslehrern besprechen.*
- PRA21: *Die Praktikumslehrer gaben mir Möglichkeiten, eigene Lehrerfahrungen zu machen.*
- PRA22: *Die Praktikumslehrer zeigten sich in Hinblick auf meine Fragen als kompetent.*
- PRA23: *Aus Gesprächen mit Praktikumslehrern habe ich bedeutsame Erkenntnisse für meine Schulpraxis gewonnen.*

- PRA24: Ich tat mich schwer, Zusammenhänge herzustellen zwischen dem, was ich an der Universität lernte, und dem, was ich in den Praktika sah.
- PRA25: Das Praktikum vor Beginn des Studiums war für mich eine Entscheidungshilfe bei der Studienwahl (nur BS).
- PRA26: Ich empfand das gelenkte Berufspraktikum nur als "Zeit absitzen" (nur BS).
- LP1: Ich finde, daß einer oder mehrere der nachstehend genannten Studienteile in der Prüfung stärker ins Gewicht fallen sollten:
- fachwissenschaftlicher Teil des (ersten) (nicht) vertieften Faches bzw. der beruflichen/sonderpädagogischen Fachrichtung.
- LP2: - fachdidaktischer Teil des (ersten) (nicht) vertieften Faches bzw. der beruflichen/sonderpädagogischen Fachrichtung.
- LP3: - fachwissenschaftlicher Teil des (zweiten) (nicht) vertieften Faches (alle außer GS/ HS/ SS).
- LP4: - fachdidaktischer Teil des (zweiten) (nicht) vertieften Faches (alle außer GS/ HS/ SS).
- LP5: - Grundschuldidaktik bzw. Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (nur GS/ HS/ SS).
- LP6: - erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bereich (Pädagogik und Psychologie).
- LP7: Ich finde, daß einer oder mehrere der nachstehend genannten Studienteile in geringerem Ausmaß zur Gesamtnote beitragen sollten:
- fachwissenschaftlicher Teil des (ersten) (nicht) vertieften Faches bzw. der beruflichen/sonderpädagogischen Fachrichtung.
- LP8: - fachdidaktischer Teil des (ersten) (nicht) vertieften Faches bzw. der beruflichen/sonderpädagogischen Fachrichtung.
- LP9: - fachwissenschaftlicher Teil des (zweiten) (nicht)

- vertieften Faches (alle außer GS/ HS/ SS).
- LP10: - fachdidaktischer Teil des (zweiten) (nicht) vertieften Faches (alle außer GS/ HS/ SS).
- LP11: - Grundschuldidaktik bzw. Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule (nur GS/ HS/ SS).
- LP12: - erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bereich (Pädagogik und Psychologie).
- LP13: Ich empfand es als angenehm, daß der Zweitprüfer aus der Praxis kam.
- LP14: In den mündlichen Prüfungen fragten die Zweitprüfer eher auf die Schulpraxis bezogen.
- LP15: Ich empfand die Fragen der Zweitprüfer als angenehm.
- LP16: Meine praktischen Kenntnisse waren in den mündlichen Prüfungen hilfreich.
- LP17: Ich bin mit dem Ergebnis meiner ersten Staatsexamensnote zufrieden.
- LP18: Ich rechne mit meiner Übernahme in den Schuldienst nach dem zweiten Staatsexamen, wenn ich das Niveau der ersten Prüfung halte.
- ANS1: Ich fühlte mich als Studierender des Lehramtes für (Grund-,) Hauptschulen/ an beruflichen Schulen/ für Realschulen/ Gymnasien/ Sonderschulen von Studierenden anderer Lehrämter geachtet.
- ANS2: Falls Sie im Umgang der Studierenden verschiedener Lehrämter miteinander eine Hierarchie hinsichtlich des sozialen Ansehens beobachten konnten, teilen Sie uns diese bitte dadurch mit, daß Sie hinter die genannten Lehrämter Rangplätze schreiben, wobei die niedrigste Ziffer den höchsten Rang bezeichnen soll. Einzelne Ränge können mehrmals genannt werden.
- Lehramt an beruflichen Schulen.
- ANS3: Lehramt an Grundschulen.
- ANS4: Lehramt an Gymnasien.
- ANS5: Lehramt an Hauptschulen.

- ANS6: *Lehramt an Realschulen.*
- ANS7: *Lehramt an Sonderschulen.*
- ANS8: *Ich fühlte mich als Lehramtsstudent gegenüber Hauptfachstudenten (Diplom-, Magister-, Promotionsstudenten) geachtet.*
- ANS9: *Die Dozenten behandelten Lehramtsstudenten und Hauptfachstudenten gleich.*
- ANS10: *Die Dozenten behandelten Studierende der verschiedenen Lehrämter gleich.*
- PR1: *Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR2: *Das Praktikum sollte verlängert werden: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR3: *Das Praktikum sollte verkürzt werden: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR4: *Die Praktika motivierten mich für weitere theoretische Studien: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR5: *Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR6: *Ich halte die Praktika für effektiv: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR7: *Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR8: *Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR9: *Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR10: *Während des Praktikums besuchte ich ein Begleitseminar: schulpädagogisches Blockpraktikum*

- (alle außer Gy).
- PR11: Die im Begleitseminar gegebenen Hilfestellungen empfand ich als ausreichend: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR12: Für das Praktikum gaben Dozenten besondere Arbeitsaufträge: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR13: Während des Praktikums wurde ich von Dozenten betreut: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR14: Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfen: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR15: Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR16: In den Praktika fanden Nachbesprechungen mit Dozenten statt: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR17: Im Anschluß an das Praktikum nahm ich an einer nachbereitenden Lehrveranstaltung teil: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR18: Ich fertigte einen im großen und ganzen frei gestalteten Bericht über das Praktikum an: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR19: Nach dem Praktikum fertigte ich einen Bericht an, der sich an einem Katalog von Gesichtspunkten orientierte, die mir von Dozenten vorgegeben wurden: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR20: Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR21: Nach dem Praktikum bearbeitete ich Aufgaben aus einer Aufgabensammlung: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR22: Das Anfertigen eines Praktikumsberichtes (im Sinne

- der Fragen 29–32) war verpflichtend:
schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR23: *Die Unterrichtsstunden, die ich in den Praktika erlebte, gaben mir Impulse für meine eigenen Vorstellungen von Unterricht: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR24: *In den Praktika lernte ich auch die Schwierigkeiten des Schulalltages kennen: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR25: *In den Praktika entdeckte ich neue Seiten im Schulalltag, die auch Spaß machen können: schulpädagogisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR26: *Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR27: *Das Praktikum sollte verlängert werden: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR28: *Das Praktikum sollte verkürzt werden: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR29: *Die Praktika motivierten mich für weitere theoretische Studien: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR30: *Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR31: *Ich halte die Praktika für effektiv: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR32: *Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR33: *Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR34: *Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*

- PR35: Während des Praktikums besuchte ich ein Begleitseminar: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR36: Die im Begleitseminar gegebenen Hilfestellungen empfand ich als ausreichend: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR37: Für das Praktikum gaben Dozenten besondere Arbeitsaufträge: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR38: Während des Praktikums wurde ich von Dozenten betreut: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR39: Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfen: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR40: Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR41: In den Praktika fanden Nachbesprechungen mit Dozenten statt: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR42: Im Anschluß an das Praktikum nahm ich an einer nachbereitenden Lehrveranstaltung teil: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR43: Ich fertigte einen im großen und ganzen frei gestalteten Bericht über das Praktikum an: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR44: Nach dem Praktikum fertigte ich einen Bericht an, der sich an einem Katalog von Gesichtspunkten orientierte, die mir von Dozenten vorgegeben wurden: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR45: Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR46: Nach dem Praktikum bearbeitete ich Aufgaben aus einer Aufgabensammlung: fachdidaktisches

- Blockpraktikum (alle außer Gy).
- PR47: *Das Anfertigen eines Praktikumsberichtes (im Sinne der Fragen 29-32) war verpflichtend: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR48: *Die Unterrichtsstunden, die ich in den Praktika erlebte, gaben mir Impulse für meine eigenen Vorstellungen von Unterricht: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR49: *In den Praktika lernte ich auch die Schwierigkeiten des Schulalltages kennen: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR50: *In den Praktika entdeckte ich neue Seiten im Schulalltag, die auch Spaß machen können: fachdidaktisches Blockpraktikum (alle außer Gy).*
- PR51: *Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden: studienbegleitendes Praktikum.*
- PR52: *Das Praktikum sollte verlängert werden: studienbegleitendes Praktikum (alle außer Gy).*
- PR53: *Das Praktikum sollte verkürzt werden: studienbegleitendes Praktikum (alle außer Gy).*
- PR54: *Die Praktika motivierten mich für weitere theoretische Studien: studienbegleitendes Praktikum.*
- PR55: *Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt: studienbegleitendes Praktikum.*
- PR56: *Ich halte die Praktika für effektiv: studienbegleitendes Praktikum.*
- PR57: *Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern: studienbegleitendes Praktikum.*
- PR58: *Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben: studienbegleitendes Praktikum.*
- PR59: *Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung: studienbegleitendes Praktikum.*

- PR60: Während des Praktikums besuchte ich ein Begleitseminar: studienbegleitendes Praktikum.
- PR61: Die im Begleitseminar gegebenen Hilfestellungen empfand ich als ausreichend: studienbegleitendes Praktikum.
- PR62: Für das Praktikum gaben Dozenten besondere Arbeitsaufträge: studienbegleitendes Praktikum.
- PR63: Während des Praktikums wurde ich von Dozenten betreut: studienbegleitendes Praktikum.
- PR64: Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfen: studienbegleitendes Praktikum.
- PR65: Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen: studienbegleitendes Praktikum.
- PR66: In den Praktika fanden Nachbesprechungen mit Dozenten statt: studienbegleitendes Praktikum.
- PR67: Im Anschluß an das Praktikum nahm ich an einer nachbereitenden Lehrveranstaltung teil: studienbegleitendes Praktikum.
- PR68: Ich fertigte einen im großen und ganzen frei gestalteten Bericht über das Praktikum an: studienbegleitendes Praktikum.
- PR69: Nach dem Praktikum fertigte ich einen Bericht an, der sich an einem Katalog von Gesichtspunkten orientierte, die mir von Dozenten vorgegeben wurden: studienbegleitendes Praktikum.
- PR70: Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an: studienbegleitendes Praktikum.
- PR71: Nach dem Praktikum bearbeitete ich Aufgaben aus einer Aufgabensammlung: studienbegleitendes Praktikum.
- PR72: Das Anfertigen eines Praktikumsberichtes (im Sinne der Fragen 29-32) war verpflichtend: studienbegleitendes Praktikum.
- PR73: Die Unterrichtsstunden, die ich in den Praktika

erlebte, gaben mir Impulse für meine eigenen Vorstellungen von Unterricht: studienbegleitendes Praktikum.

- PR74: In den Praktika lernte ich auch die Schwierigkeiten des Schulalltages kennen: studienbegleitendes Praktikum.
- PR75: In den Praktika entdeckte ich neue Seiten im Schulalltag, die auch Spaß machen können: studienbegleitendes Praktikum.
- PR76: Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR77: Das Praktikum sollte verlängert werden: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR78: Das Praktikum sollte verkürzt werden: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR79: Die Praktika motivierten mich für weitere theoretische Studien: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR80: Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR81: Ich halte die Praktika für effektiv: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR82: Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR83: Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR84: Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR85: Während des Praktikums besuchte ich ein Begleitseminar: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).

- PR86: Die im Begleitseminar gegebenen Hilfestellungen empfand ich als ausreichend: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR87: Für das Praktikum gaben Dozenten besondere Arbeitsaufträge: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR88: Während des Praktikums wurde ich von Dozenten betreut: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR89: Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfen: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR90: Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR91: In den Praktika fanden Nachbesprechungen mit Dozenten statt: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR92: Im Anschluß an das Praktikum nahm ich an einer nachbereitenden Lehrveranstaltung teil: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR93: Ich fertigte einen im großen und ganzen frei gestalteten Bericht über das Praktikum an: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR94: Nach dem Praktikum fertigte ich einen Bericht an, der sich an einem Katalog von Gesichtspunkten orientierte, die mir von Dozenten vorgegeben wurden: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR95: Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR96: Nach dem Praktikum bearbeitete ich Aufgaben aus einer Aufgabensammlung: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR97: Das Anfertigen eines Praktikumsberichtes (im Sinne der Fragen 29-32) war verpflichtend: zweites

- studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR98: Die Unterrichtsstunden, die ich in den Praktika erlebte, gaben mir Impulse für meine eigenen Vorstellungen von Unterricht: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR99: In den Praktika lernte ich auch die Schwierigkeiten des Schulalltages kennen: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR100: In den Praktika entdeckte ich neue Seiten im Schulalltag, die auch Spaß machen können: zweites studienbegleitendes Praktikum (nur GS/ HS).
- PR101: Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner Meinung nach vermehrt werden: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR102: Ich halte die Praktika für effektiv: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR103: Die Praktika motivierten mich für weitere theoretische Studien: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR104: Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR105: Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR106: Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR107: Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR108: Während des Praktikums besuchte ich ein Begleitseminar: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR109: Die im Begleitseminar gegebenen Hilfen empfand ich als ausreichend: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR110: Während des Praktikums wurde ich von Dozenten betreut: Blockpraktikum (nur Gy).
- PR111: Für das Praktikum gaben Dozenten besondere Arbeitsaufträge: Blockpraktikum (nur Gy).

- PR112: *Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfen: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR113: *In den Praktika fanden Nachbesprechungen mit Dozenten statt: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR114: *Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR115: *Im Anschluß an das Praktikum nahm ich an einer nachbereitenden Lehrveranstaltung teil: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR116: *Ich fertigte einen im großen und ganzen frei gestalteten Bericht über das Praktikum an: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR117: *Nach dem Praktikum fertigte ich einen Bericht an, der sich an einem Katalog von Gesichtspunkten orientierte, der mir von Dozenten vorgeschrieben wurde: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR118: *Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR119: *Nach dem Praktikum bearbeitete ich Aufgaben aus einer Aufgabensammlung: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR120: *Das Anfertigen eines Praktikumsberichts (im Sinne der Fragen 34-37) war verpflichtend: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR121: *Die Unterrichtsstunden, die ich in den Praktika erlebte, gaben mir Impulse für meine eigenen Vorstellungen von Unterricht: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR122: *In den Praktika lernte ich auch die Schwierigkeiten des Schulalltags kennen: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR123: *In den Praktika entdeckte ich neue Seiten im Schulalltag, die auch Spaß machen können: Blockpraktikum (nur Gy).*
- PR124: *(ersetzt durch Items PR153 - PR155)*
- PR125: *Die Anzahl der Praktika im Studium sollte meiner*

- Meinung nach vermehrt werden: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR126: *Das Praktikum sollte verlängert werden: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR127: *Das Praktikum sollte verkürzt werden: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR128: *Die Praktika motivierten mich für weitere theoretische Studien: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR129: *Im Praktikum habe ich viel für den Unterricht gelernt: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR130: *Ich halte die Praktika für effektiv: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR131: *Ich besuchte eine praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltung: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR132: *Während des Praktikums besuchte ich ein Begleitseminar: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR133: *Die im Begleitseminar gegebenen Hilfestellungen empfand ich als ausreichend: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR134: *Für das Praktikum gaben Dozenten besondere Arbeitsaufträge: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR135: *Während des Praktikums wurde ich von Dozenten betreut: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR136: *Ich bekam während des Praktikums bei gelegentlichen Zusammenkünften mit Dozenten Hilfen: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR137: *Dozenten und Praktikumslehrer arbeiteten in den Praktika zusammen: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR138: *In den Praktika fanden Nachbesprechungen mit Dozenten statt: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR139: *Im Anschluß an das Praktikum nahm ich an einer nachbereitenden Lehrveranstaltung teil: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR140: *Ich fertigte einen im großen und ganzen frei gestalteten Bericht über das Praktikum an: gelenktes Praktikum (nur BS).*

- PR141: *Nach dem Praktikum fertigte ich einen Bericht an, der sich an einem Katalog von Gesichtspunkten orientierte, die mir von Dozenten vorgegeben wurden: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR142: *Ich fertigte eine ausführliche schriftliche Ausarbeitung zu meinen Unterrichtsstunden an: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR143: *Nach dem Praktikum bearbeitete ich Aufgaben aus einer Aufgabensammlung: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR144: *Das Anfertigen eines Praktikumsberichtes im Sinne der Fragen 29-32) war verpflichtend: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR145: *Die Unterrichtsstunden, die ich in den Praktika erlebte, gaben mir Impulse für meine eigenen Vorstellungen von Unterricht: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR146: *In den Praktika lernte ich auch die Schwierigkeiten des Schulalltages kennen: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR147: *In den Praktika entdeckte ich neue Seiten im Schulalltag, die auch Spaß machen können: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR148: *Durch die Praktika konnte ich meine fachdidaktischen Kompetenzen erweitern: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR149: *Die Praktika halfen mir, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben: gelenktes Praktikum (nur BS).*
- PR150: *Das 4-wöchige Sozialpraktikum war für mich eine Entscheidungshilfe bei der Studienwahl (nur SS).*
- PR151: *Ich empfand das 4-wöchige Sozialpraktikum nur als "Zeit absitzen" (nur SS).*
- PR152: *Ich absolvierte das 4-wöchige Sozialpraktikum in einer Einrichtung, die auf meine spätere sonderpädagogische Fachrichtung bezogen war (nur*

SS) .

- PR153 Wann *gelenktes Berufspraktikum?* 1 (nur BS) .
PR154 Wann *gelenktes Berufspraktikum?* 2 (nur BS) .
PR155 Wann *gelenktes Berufspraktikum?* 3 (nur BS) .

Auszug aus der Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge
an der Universität Erlangen-Nürnberg
in der Fassung vom 14. August 1981
veröffentlicht in den KMB1 11/1981

Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Erlangen-Nürnberg vom 14. August 1981
(ohne Lehramt an Sonderschulen, Anm. d. Verf.) (KMB1 11/1981, S. 573)

| | Erster Studienabschnitt (Grundstudium) | | | Zweiter Studienabschnitt (Hauptstudium) | | |
|--|---|----------------------------|-----------|---|----------------------------|-----------|
| | Lehrämter für | | | Lehrämter für | | |
| | Grundschulen Hauptschulen Realschulen | berufliche Hauptschulen | Gymnasien | Grundschulen Hauptschulen Realschulen | berufliche Hauptschulen | Gymnasien |
| erziehungswissenschaftl. Studien | 12 SWS | 12 SWS | 4 SWS | 20 SWS | 20 SWS | 8 SWS |
| 1. Fach | | | | | | |
| Studium eines Unterrichtsfaches (einschließlich Fachdidaktik)/ Didaktik der Grundschule/ Didaktiken einer Pächerguppe der Hauptschule; Studium einer beruflichen Fachrichtung | 34 SWS | 34 SWS | 38 SWS | 11 SWS | 42 SWS | 42 SWS |
| 2. Fach | | | | | | |
| Studium eines Unterrichtsfaches (einschließlich Fachdidaktik) | 34 SWS | 34 SWS | 38 SWS | 11 SWS | 11 SWS | 42 SWS |
| studienbegleitendes Praktikum | - | - | - | 4 SWS | 4 SWS | 4 SWS |
| | 80 SWS | 80 SWS | 80 SWS | 46 SWS | 77 SWS | 96 SWS |

Soweit Lehrveranstaltungen besonderer Art (z.B. Exkursionen, Laborpraktika) in einzelnen Fächern erhebliche Abweichungen von den genannten Richtzahlen bedingen, werden diese in den besonderen Bestimmungen bearbeitet.

**Auszug aus dem
Bayerischen Lehrerbildungsgesetz**

**in der Fassung der Bekanntmachung
vom 29. September 1977 (GVBl S. 507),
geändert durch Gesetz vom 10. August 1979 (GVBl S. 232)**

Erster Abschnitt

Allgemeines

Art. 1

Allgemeines

Die Befähigung zu einem Lehramt an öffentlichen Schulen setzt eine abgeschlossene wissenschaftliche oder künstlerische Vorbildung (Studium) und eine abgeschlossene schulpraktische Ausbildung (Vorbereitungsdienst) voraus; Vorbildung und Ausbildung müssen der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit gemäß den allgemeinen Bildungszielen der Verfassung des Freistaates Bayern und den besonderen Bildungszielen des gegliederten Schulwesens (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule, berufliche Schulen) entsprechen.

Art. 2

Lehrämter

Lehrämter sind:

1. das Lehramt an Grundschulen,
2. das Lehramt an Hauptschulen,
3. das Lehramt an Realschulen,

4. das Lehramt an Gymnasien,
5. das Lehramt an beruflichen Schulen,
6. das Lehramt an Sonderschulen.

Art. 3

Vorbildung und Ausbildung

(1) Vorbildung und Ausbildung für ein Lehramt werden erworben durch:

1. ein erziehungswissenschaftliches Studium, ein fachwissenschaftliches oder künstlerisches Studium, fachdidaktische Studien und entsprechende Schul- bzw. Betriebspraktika. Die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder künstlerischen, fachdidaktischen und berufspraktischen Studien sind so miteinander zu verbinden, daß sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen. Gewichtung und Umfang der einzelnen Studienanteile richten sich nach den Erfordernissen des jeweiligen Lehramts und der einzelnen Schularten. Schulpraktische Veranstaltungen sind bereits in das Studium einzubeziehen. Dazu gehören mindestens ein studienbegleitendes Praktikum und mindestens ein Blockpraktikum während der vorlesungsfreien Zeit. Das Studium der Didaktik der Grundschule oder das Studium der Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule ist dem Studium eines Unterrichtsfaches gleichwertig. Das Studium für das Lehramt an Gymnasien und das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen sind gleichwertig. Das vertiefte Studium eines künstlerischen Faches kann als das vertiefte Studium von zwei Unterrichtsfächern gewertet werden;
2. den Vorbereitungsdienst.

(2) Das Studium kann nach Maßgabe der Art. 14 bis 19 erweitert werden.

Art. 4

Studium

(1) Das Studium für ein Lehramt ist an einer staatlichen wissenschaftlichen Hochschule, Gesamthochschule oder Kunsthochschule im Geltungsbereich des Grundgesetzes in anderen als Fachhochschulstudiengängen durchzuführen. Die Regelungen über die Qualifikation für ein Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule, Gesamthochschule oder Kunsthochschule werden in Art. 50 des Bayerischen Hochschulgesetzes und dessen Ausführungsvorschriften getroffen.

(2) Das Studium kann an einer nichtstaatlichen Hochschule, die vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit dem entsprechenden Studiengang staatlich anerkannt ist, oder an einer nichtstaatlichen Hochschule außerhalb des Geltungsbereichs dieses Gesetzes, die mit dem entsprechenden Studiengang einer in Absatz 1 Satz 1 genannten Hochschule gleichwertig ist, erfolgen.

(3) Über die Anrechnung eines für ein Lehramt förderlichen Studiums an einer Hochschule außerhalb des Geltungsbereichs des Grundgesetzes auf die nach diesem Gesetz festgelegten Studienzeiten entscheidet das Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

(4) Für die Durchführung der Praktika sowie für wissenschaftliche Zwecke teilen das Staatsministerium für Unterricht und Kultus oder die von ihm beauftragten Stellen gegebenenfalls im Einvernehmen mit dem Schulträger den bayerischen Hochschulen geeignete Schulen (Praktikumsschulen) zu.

(5) Bei der Ausbildung von Lehrern im nicht vertieften Unterrichtsfach Musik können die Hochschulen in geeigneten Fällen, insbesondere für den Bereich der instrumental- und

vokalpraktischen Ausbildung, mit Zustimmung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus am Ort bestehende Fachakademien für Musik einbeziehen.

Art. 5

Vorbereitungsdienst

(1) Der Vorbereitungsdienst ist an einem Studienseminar abzuleisten und dauert in der Regel 24 Monate. Das erste Halbjahr dient der Einführung und ist in der Regel frei von Verpflichtung zu eigenverantwortlichem Unterricht. Die Vorschriften über das Beamtenverhältnis auf Widerruf bleiben unberührt.

(2) Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für die Tätigkeit in den einzelnen Lehrämtern. Studien- und Ausbildungsordnung sind aufeinander abzustimmen.

(3) Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus richtet Studienseminare ein, und zwar:

1. für das Lehramt an Grundschulen,
2. für das Lehramt an Hauptschulen,
3. für das Lehramt an Realschulen,
4. für das Lehramt an Gymnasien,
5. für das Lehramt an beruflichen Schulen,
6. für das Lehramt an Sonderschulen;

es regelt die Zusammenarbeit der Studienseminare untereinander und mit hierfür geeigneten Schulen (Seminarschulen).

(4) Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus kann den in einem anderen Land im Geltungsbereich des Grundgesetzes abgelegten Vorbereitungsdienst ganz oder zum Teil auf den Vorbereitungsdienst nach diesem Gesetz anrechnen.

Art. 6

Prüfungen

(1) Das Studium für ein Lehramt an öffentlichen Schulen schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab. Der Vorbereitungsdienst endet mit der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an beruflichen Schulen entspricht eine im Geltungsbereich dieses Gesetzes abgelegte Diplomprüfung für Wirtschaftspädagogen, wenn daneben ein mindestens einjähriges kaufmännisches Praktikum oder eine abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung nachgewiesen wird.

(2) Die Erste und die Zweite Staatsprüfung erstrecken sich auch auf das die Erweiterung des Studiums nach Art. 14 bis 19 begründende Fachgebiet. Wer die Befähigung zu einem Lehramt erworben hat und sein Studium nachträglich nach Art. 14 bis 19 erweitert, legt in dem die Erweiterung begründenden Fachgebiet die Erste Staatsprüfung ab.

(3) In den Prüfungsbestimmungen (Art. 28 Abs. 2) kann die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung von einer berufspraktischen Ausbildung abhängig gemacht werden. Im Zusammenhang mit dem Studium können staatliche Zwischenprüfungen, deren Bestehen Voraussetzung für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung ist, eingerichtet werden.

(4) Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus kann eine außerhalb des Geltungsbereiches dieses Gesetzes abgelegte Staatsprüfung für ein Lehramt als Erste Staatsprüfung im Sinne dieses Gesetzes anerkennen, wenn Vorbildung und Prüfung einer nach diesem Gesetz geforderten Vorbildung und Prüfung gleichartig und gleichwertig sind.

Art. 7

Befähigung zu einem Lehramt

(1) Die Befähigung zu einem Lehramt an öffentlichen Schulen wird durch das Bestehen der Ersten und Zweiten Staatsprüfung für dieses Lehramt erworben.

(2) Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus stellt fest, ob eine außerhalb des Geltungsbereiches dieses Gesetzes erworbene Befähigung der Befähigung zu einem Lehramt im Sinne dieses Gesetzes entspricht.

Zweiter Abschnitt

Studium

Art. 8

Lehramt an Grundschulen

Das Studium für das Lehramt an Grundschulen umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,
2. das Studium der Didaktik der Grundschule,
3. das Studium eines Unterrichtsfaches.

Art. 9

Lehramt an Hauptschulen

Das Studium für das Lehramt an Hauptschulen umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,

2. das Studium der Didaktiken einer Fächergruppe einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen,
3. das Studium eines Unterrichtsfaches.

Art. 10

Lehramt an Realschulen

Das Studium für das Lehramt an Realschulen umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,
2. das Studium von zwei Unterrichtsfächern.

Art. 11

Lehramt an Gymnasien

Das Studium für das Lehramt an Gymnasien umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,
2. das vertiefte Studium von zwei Unterrichtsfächern. Das vertiefte Studium eines Unterrichtsfaches kann durch das Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt ersetzt werden.

Art. 12

Lehramt an beruflichen Schulen

(1) Das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,
2. das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung,
3. das Studium eines Unterrichtsfaches.

(2) Art. 6 Abs. 1 Satz 3 bleibt unberührt.

Art. 13

Lehramt an Sonderschulen

Das Studium für das Lehramt an Sonderschulen umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,
2. das Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung,
3. das Studium
 - a) der Didaktik der Grundschule oder
 - b) der Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen.

Art. 14

Erweiterung des Studiums für das Lehramt an Grundschulen

Das Studium für das Lehramt an Grundschulen kann erweitert werden durch:

1. das Studium, das zu einer vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannten pädagogischen Qualifikation führt, oder
2. das Studium der Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen oder
3. das Studium eines weiteren Unterrichtsfaches oder
4. das Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt, das an Stelle des Studiums eines Unterrichtsfaches (Art. 8 Nr. 3) tritt.

Art. 15

**Erweiterung des Studiums für das Lehramt
an Hauptschulen**

Das Studium für das Lehramt an Hauptschulen kann erweitert werden durch:

1. das Studium, das zu einer vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannten pädagogischen Qualifikation führt, oder
2. das Studium der Didaktik der Grundschule oder
3. das Studium eines weiteren Unterrichtsfaches oder
4. das Studium der Psychologie mit schulpсихологическим Schwerpunkt, das an die Stelle des Studiums eines Unterrichtsfaches (Art. 9 Nr. 3) tritt.

Art. 16

**Erweiterung des Studiums für das Lehramt
an Realschulen**

Das Studium für das Lehramt an Realschulen kann erweitert werden durch:

1. das Studium, das zu einer vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannten pädagogischen oder sonderpädagogischen Qualifikation führt, oder
2. das Studium eines dritten Unterrichtsfaches oder
3. das Studium der Psychologie mit schulpсихологическим Schwerpunkt, das an die Stelle des Studiums eines der beiden Unterrichtsfächer (Art. 10 Nr. 2) tritt.

Art. 17

Erweiterung des Studiums für das Lehramt
an Gymnasien

Das Studium für das Lehramt an Gymnasien kann erweitert werden durch:

1. das Studium, das zu einer vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannten pädagogischen oder sonderpädagogischen Qualifikation führt, oder
2. das vertiefte Studium eines dritten Unterrichtsfaches oder
3. das Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt.

Art. 18

Erweiterung des Studiums für das Lehramt
an beruflichen Schulen

Das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen kann erweitert werden durch:

1. das Studium, das zu einer vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannten pädagogischen oder sonderpädagogischen Qualifikation führt, oder
2. das Studium eines zweiten Unterrichtsfaches oder
3. das vertiefte Studium einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder das Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt, das jeweils an die Stelle des Studiums des Unterrichtsfaches (Art. 12 Abs. 1 Nr. 3) tritt.

Art. 19

Erweiterung des Studiums für das Lehramt
an Sonderschulen

Das Studium für das Lehramt an Sonderschulen kann erweitert werden durch:

1. das Studium, das zu einer vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannten pädagogischen oder sonderpädagogischen Qualifikation führt, oder
2. das Studium eines Unterrichtsfaches oder
3. das Studium
 - a) der Didaktik der Grundschule oder
 - b) der Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen.

Es kann nur das Studium gewählt werden, das nicht schon nach Art. 13 Nr. 3 Teil des Studiums ist.