

Oesterreich, Detlef

Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung. Praxisprobleme in der Reform der Lehrerausbildung

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 771-786



Quellenangabe/ Reference:

Oesterreich, Detlef: Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung. Praxisprobleme in der Reform der Lehrerausbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 771-786 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144606 - DOI: 10.25656/01:14460

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144606>

<https://doi.org/10.25656/01:14460>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 6 – November 1987

I. Thema: Lehrerbildung

- ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS Lehrerbildung – à nouveau. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 739
- KEES DE BRABANDER Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht 743
- BERNHARD CLOETTA/
HANNES-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT Schulrelevante Einstellungen junger Lehrerinnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik 761
- DETLEF OESTERREICH Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung 771
- EWALD TERHART Vermutungen über das Lehrere ethos 787
- FRITZ OSER Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung 805

II. Diskussion

- KLAUS KLEMM Bildungsexpansion und ökonomische Krise 823
- JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden 841
- ULRICH HERRMANN Quellenausgaben und Nachschlagewerke zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur 861

III. Rezensionen

HORST SCARBATH

GÜNTHER BITTNER/CHRISTOPH ERTLE (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation 869

HARTMUT M. GRIESE

ROLF ARNOLD/JOCHEN KALTSCHMID (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung 873

JÜRGEN SCHLUMBOHM

SUSANNE MUTSCHLER: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauernndorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert 876

JÜRGEN SCHLUMBOHM

ANDREAS GESTRICH: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920 876

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 883

Contents

I. Topic: Teacher Training

- ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS Teacher Training – à nouveau. Introductory Remarks 739
- KEES DE BRABANDER Teachers' Attitudes towards School and Instruction 743
- BERNHARD CLOETTA/
HANNS-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT Young Teachers' Attitudes Towards School and Their Change Towards Conservatism on Entering the Profession – A Reply 761
- DETLEF OESTERREICH Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training 771
- EWALD TERHART On the Professional Ethics of Teachers 787
- FRITZ OSER Can Teachers Become Experts by Way of Teacher Education? A Reform Concept for Studies in Education 805

II. Discussion

- KLAUS KLEMM Educational Expansion and Economic Crisis 823
- JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST Changing Schools into Intercultural Agencies 841
- ULRICH HERRMANN Reference Books and Editions of Source on the History of Literature for Children and Young People 861

III. Book Reviews 869

IV. Documentation

- New Books 883

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung*

Praxisprobleme in der Reform der Lehrerausbildung

Zusammenfassung

In einem Fragebogen über Erfahrungen während des Referendariats wurden 167 junge Lehrer in West-Berlin gebeten, Vorschläge für Verbesserungen der Lehrerausbildung zu machen. Ihre Vorschläge unterscheiden sich beträchtlich von dem bestehenden Modell der Lehrerbildung. Häufigster Vorschlag war die Forderung nach mehr Praxis im Studium, insbesondere die Einbeziehung von Praxiserfahrung vom 1. Semester an. Häufige Forderungen waren auch, den Leistungsdruck im Referendariat zu verringern, dem Berufsanfänger mehr selbstverantwortlichen Unterricht zu ermöglichen, sowie die Unterstützung durch ältere und erfahrene Kollegen – allerdings ohne Kontrollfunktion – zu gewährleisten. Weniger häufig waren Vorschläge zu einer organisatorischen Veränderung der Rahmenbedingungen an den auszubildenden Schulen und den Seminaren. Differenzen zwischen Befragten, die noch im Referendariat sind und fertigen Lehrern wurden deutlich. Fertigen Lehrern schien die Ermöglichung von selbstverantwortlichem Unterricht besonders wichtig, den noch im Referendariat befindlichen dagegen die Unterstützung durch erfahrene Kollegen. Die Ergebnisse wurden in ihrer Bedeutung für Probleme der gegenwärtigen Lehrerausbildung diskutiert.

In den 70er Jahren wurde die Ausbildung der ehemaligen Volksschullehrer an die Universitäten verlegt und außerdem für alle das anschließende Referendariat eingeführt. Damit wurde der Status der Ausbildung aller Lehrer angeglichen und die schon Mitte des vorigen Jahrhunderts formulierte Forderung nach einem Universitätsstudium aller Lehrer eingelöst.

Die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung führt stärker als dies an den Pädagogischen Hochschulen der Fall war, zu zwei schwerpunktmäßig verschiedenen Phasen, deren erste dem Erwerb fachlicher Qualifikationen dient, während sich die zweite auf den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen unter Praxisbedingungen konzentriert¹. Die Gründe für diese Trennung von Fachstudium und Praxis basieren auf Erfahrungen, daß die Anforderungen aus beiden Bereichen im Ausbildungsgang der Pädagogischen Hochschulen offensichtlich zunehmend schwerer miteinander zu vereinbaren waren. Der gestiegene Anspruch an eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrern ließ kaum Raum mehr für Praxisvorbereitungen in der Phase des Studiums².

Beide Modelle unterscheiden sich bezüglich des Ausmaßes und der Art der Praxiserfahrungen. Während im Rahmen des alten Modells nach ersten Praxiserfahrungen im Studium (Didaktikum) die Zweite Phase der Ausbildung an den Schulen

* Der vorliegende Aufsatz referiert Teilergebnisse eines vom Autor gemeinsam mit CH. HÄNDLE am MPIfB durchgeführten Forschungsprojektes über die Berufseingangsphase von Lehrern. Als Buchpublikationen aus dem Projekt erscheinen demnächst vom Autor dieses Artikels: OESTERREICH, D.: „Lehrerkooperation und Lehrersozialisation“ und OESTERREICH, D.: „Die Berufswahlentscheidung von Lehrern“. Studien und Berichte des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung, Bd. 46. Berlin 1987.

durch volle Übernahme selbstverantwortlichen Unterrichts von Anfang an gekennzeichnet war, erfolgt eine eigene Unterrichtspraxis im Rahmen des neuen Modells erst im Referendariat, dort allerdings mit einer deutlichen Reduzierung von Unterrichtsverpflichtungen. Referendare haben sechs Stunden eigenverantwortlichen Unterricht, sechs Stunden können für Hospitationen, Unterricht unter Anleitung oder Team-Teaching genutzt werden. Gleich geblieben ist in beiden Modellen die Begleitung der Ausbildung durch Fachseminare und Hauptseminar.

Das neue Modell verspricht trotz der durch den Wegfall des Didaktikums verminderten vorgängigen Praxiserfahrungen der Berufsanfänger insgesamt einen weichen Einstieg in die Praxis, da der Druck selbstverantwortlichen Unterrichts deutlich reduziert ist. Problematisch scheint von daher im neuen Modell weniger der mehr oder minder große Praxisschock für den Berufsanfänger, sondern die Tatsache, daß handlungsleitende Kompetenzen nun von vornherein unter den Bedingungen bestehender Praxis angeeignet werden (D. NEUMANN/J. OELKERS 1982). Damit könnte sich unter der Hand neben einer Fachausbildung im Bereich der Universitäten in den Schulen eine Form traditionell seminaristischer Ausbildung durchsetzen, die einer unreflektierten Einsozialisierung von jungen Lehrern in bestehende Formen der Praxis Vorschub leistet³.

Vorgehensweise

Wir haben in unserer Untersuchung einen Jahrgang von Lehrern befragt, die an der Pädagogischen Hochschule Berlin – noch vor deren Integration an die Berliner Universitäten – studiert haben, jedoch dann ihre Berufseingangsphase nicht mehr als Lehrer zur Anstellung (LzA) absolvierten, sondern als Lehreranwärter nach dem Anfang 1980 eingeführten Modell des Referendariats. Die Gruppe wurde zweimal befragt, das erste Mal bei der Anmeldung zur Ersten Staatsprüfung, das zweite Mal dreieinhalb Jahre danach⁴.

In unserem zweiten Fragebogen haben wir unter anderem die Frage gestellt: „Welche Veränderungen der Lehrerausbildung könnten die Schwierigkeiten der Berufsanfänger verringern?“ Die Auswertung dieser Frage steht im Zentrum der hier präsentierten Auswertung, andere Ergebnisse unserer Untersuchung sind bis auf zwei stützende Befunde nicht berücksichtigt.

Wir haben die Frage nach Veränderungsvorschlägen der Lehrerausbildung als offene Frage ohne Vorgaben formuliert. Dies schien uns sinnvoll, um sich auf die Bandbreite möglicher Vorschläge einlassen zu können. Zudem war mit einer Vielzahl von Veränderungsvorschlägen zu rechnen, die von vornherein nicht antizipierbar gewesen wären und von daher als Vorgaben nicht formulierbar. Allgemeine Trends lassen sich aufgrund der Häufung bestimmter Vorschläge auch bei offenen Fragen herausarbeiten. Von den 167 Befragten, die den zweiten Fragebogen unserer Untersuchung beantwortet haben, haben 115 die offene Frage nach den Veränderungsvorschlägen beantwortet⁵.

Dabei sind eine Vielzahl unterschiedlicher Vorschläge gemacht worden, die sich jedoch relativ leicht Schwerpunkten zuordnen lassen. Die Vorschläge sind teilweise nur als Stichworte angegeben, teils sind sie auch ausführlicher begründet. Die erkennbaren Schwerpunkte sind in immer neuen Variationen die Forderungen nach mehr Praxis im Studium, nach Ausweitung des selbstverantwortlichen Unterrichts in der Zweiten Phase, nach einer Reduzierung des Leistungsdrucks in der Zweiten Phase, nach einer Unterstützung durch Mentoren und erfahrene Lehrer und schließlich einer Verbesserung der Vertragssituation.

Wir werden im folgenden diese Vorschläge darstellen, wobei einige exemplarisch zitiert werden. Nach Darstellung der Vorschläge wird nach Gruppen differenziert, um den Stellenwert der Vorschläge zu verdeutlichen. Für eine quantitative Darstellung haben wir die vorgebrachten Vorschläge klassifiziert. Dies war bei einigen Gründen, die von den Befragten oft auch in sehr ähnlicher Form vorgetragen wurden, einfach, so insbesondere bei der Forderung nach „mehr Praxis im Studium“, bei anderen dagegen komplizierter, so bei einer Vielzahl heterogener Gründe, die sich auf die Arbeitsbelastungen in der Zweiten Phase beziehen, wie Belastungen durch die Zweite Hausarbeit, durch Vorführstunden, durch das Erstellen detaillierter Unterrichtsplanungen usw., die wir als Forderungen nach „Reduzierung des Leistungsdrucks in der Zweiten Phase“ zusammengefaßt haben. Insgesamt haben wir acht Kategorien gebildet, sowie eine Restkategorie für nicht klassifizierbare Gründe.

Ergebnisse

Tabelle 1 verdeutlicht, daß neben der Forderung nach mehr Praxis im Studium, die von über der Hälfte der auf die offene Frage Antwortenden genannt wird (61 Befragte), ein Abbau der Schwierigkeiten durch Reduzierung des Leistungsdrucks in der Zweiten Phase und durch mehr Kooperation und Unterstützung in den Seminaren und/oder in der Schule selbst gesehen wird (39 und 35 Befragte). Vielen scheint auch die Verstärkung von selbstverantwortlichem Unterricht möglichst schon von Beginn der Zweiten Phase an eine wichtige Möglichkeit, mit den Anfangsproblemen schneller und besser fertig zu werden (35 Befragte).

Wir wollen im folgenden einige Beispiele geben. Die Forderung nach mehr Praxis im Studium wird in der Regel in der lapidar einfachen Form „mehr Praxis im Studium“ vorgebracht, teilweise werden frühzeitige Praktika im Studium gefordert, teilweise wird auch ein stärkerer Praxisbezug der Ausbildung verlangt.

Tabelle 1: Vorschläge zur Reduzierung der Probleme von Berufsanfängern (nach Antwortklassen geordnet)

	Häufigkeit der Nennung	in Prozent der die Frage Beantwortenden
Mehr Praxis im Studium	61	53,0
Reduzierung des Leistungsdrucks in der Zweiten Phase	39	33,9
Mehr selbstverantwortlicher Unterricht in der Zweiten Phase	35	30,4
Mehr Kooperation und Unterstützung	35	30,4
Betreuung durch Mentoren und erfahrene Kollegen	30	26,1
Organisatorische Verbesserung der Seminare	21	18,3
Verbesserung der Rahmenbedingungen an der Schule	16	13,8
Verbesserung der Vertragssituation	9	7,8
Nicht klassifizierbare Gründe	ca. 20	17,4
N	115	
Gesamtzahl der Vorschläge	ca. 266	

Einige Befragte machen mit der Forderung nach mehr Praxis auch gegen das Fachstudium oder gegen die sozialwissenschaftlichen Begleitfächer Front. Sieben Befragte fordern, die Ausbildung einphasig zu organisieren, eine Forderung, die ebenfalls eine Verstärkung des Praxisbezugs im Studium impliziert. Als Beispiel für die Kritik am Studium soll die etwas ausführlichere Stellungnahme einer Lehrerin wiedergegeben werden: „Die Ausbildung muß mehr praxisbezogen sein. Zu Beginn des Studiums muß man die Möglichkeit haben, sich in der Schule zu erleben, um eventuell schneller festzustellen, ob die Berufswahl die richtige war. Der Pädagogik- und Psychologieunterricht sollten anders sein; nicht die Vermittlung von Fakten, sondern zum Beispiel Erlernen der Bedeutung von Stimme, Körperhaltung usw. Interaktionsbeispiele und gruppensdynamische Seminare wären wichtig, die einen besser auf die erzieherischen Aufgaben und den intensiven hautnahen Kontakt mit Menschen vorbereiten, um darauf schnell reagieren zu können. Die Fachwissenschaft kann ganz in den Hintergrund treten, wichtig sind Didaktikum und Methodik neben Psychologie und Pädagogik. Was nützt mir mein Seminar über Kafka beim Deutschunterricht in einer 3. Klasse?“

Sicherlich kann die Forderung nach mehr Praxis zweierlei bedeuten, neben dem Wunsch nach der Möglichkeit, durch frühzeitigen und umfangreichen Praxiskontakt eigene Vorstellungen qualifizieren zu können, auch den Wunsch nach einer problemloseren und schmerzloseren Einsozialisierung in die Bedingungen der vorhandenen Praxis. Aus den Antworten unserer Befragten auf die offene Frage nach den Veränderungsvorschlägen läßt sich dies bei den meisten wegen der Knappheit der Formulierungen nicht erschließen. Viele Befragte thematisieren jedoch im Zusammenhang mit ihrer Forderung nach Praxis explizit den Wunsch nach mehr individuellem Spielraum und mehr Selbstverantwortung. Auch ließe sich generell in Zweifel ziehen, daß Befragte bei der Forderung nach mehr Praxis nur das Ziel vor Augen haben könnten, Hilfen für eine möglichst frühzeitige Aufgabe eigener Vorstellungen und Ansprüche zu erhalten.

Im ersten Fragebogen unserer Untersuchung hatten wir ebenfalls eine Frage nach dem wünschenswerten Praxisbezug des Studium gestellt, deren Beantwortung wir an dieser Stelle zu einem Vergleich heranziehen wollen. Sie lautet: „Wie sollte Ihrer Auffassung nach innerhalb der Lehrerausbildung der Kontakt zur beruflichen Praxis organisiert werden?“ mit insgesamt fünf Vorgaben. Damals sprach sich eine große Mehrheit (fast zwei Drittel aller Befragten, vgl. Tabelle 2) für eine Ausweitung der Praxis im Studium aus. Vom ersten Semester an, so wurde gefordert, sollten regelmäßig Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche in der Schule stattfinden.

Für das Didaktikum in seiner alten Form sprachen sich nur neun (3,5 Prozent) der Befragten aus, wobei die Prüfungsanwärter jedoch nicht für eine Abschaffung plädierten, sondern für eine Erweiterung. Die heutige, erst nach unserer ersten Befragung in Berlin eingeführte Form der Lehrerausbildung mit ihrer Trennung von fachbezogener Ausbildung und Praxiserfahrungen vertritt von den 255 Befragten nur ein einziger. Daß diese Vorschläge damals nicht auf Unkenntnis oder falschen Vorstellungen vom Referendariat beruhten, zeigt die Tatsache, daß auch nach Absolvierung der zweiten Ausbildungsphase (des neu eingeführten Referendariats) die Befragten bei der Forderung nach frühzeitigem Praxiskontakt bleiben. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Untersuchung von STELTSMANN mit an der Universität

Tabelle 2: Wünschenswerter Zusammenhang zwischen Lehrerausbildung und Praxiskontakt (Befragung Herbst 1978 bei Anmeldung zur ersten Staatsprüfung)

Antworten	N	Prozent
Ich bin für eine Ausweitung. Vom ersten Semester an sollten regelmäßig Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche in der Schule stattfinden.	161	63,1
Ich bin für eine begrenzte Ausweitung. Es sollte mehr als bisher hospitiert werden, eigener Unterricht jedoch erst nach intensiver Vorbereitung durchgeführt werden.	84	32,9
Es sollte so bleiben wie es ist. (Hospitationen und eigene Praxis im Rahmen des Didaktikums).	9	3,5
Es sollten wie in der Gymnasiallehrausbildung zwei vierwöchige Praktika in den Semesterferien gefordert werden.	-	-
Ausgedehntere Hospitationen und Unterrichtsbesuche sollten erst nach Abschluß des Hochschulstudiums in der Zweiten Ausbildungsphase stattfinden.	1	0,4
N	255	100,0

ausgebildeten fertigen Lehrern, sowie eine Untersuchung von SCHUMACHER und JORDAN mit Diplom-Pädagogik-Studenten (K. STELTSMANN 1986; N. SCHUMACHER/E. JORDAN 1983).

Einen stärkeren Praxisbezug, allerdings in der Zweiten Phase, wollen auch die Befragten, die mehr selbstverantwortlichen Unterricht in der Zweiten Phase fordern (insgesamt 35 Befragte). Diese Forderungen verknüpfen sich zum Teil mit Forderungen nach einer Reduzierung des Unterrichts unter Anleitung, wobei neben dem Argument der größeren Selbständigkeit auch das einer Verbesserung der Position vor der Klasse genannt wird. Als Beispiel sei die Äußerung eines Lehrers angeführt: „Man sollte von Anfang an selbstverantwortlich in der Klasse sein. Man muß das selbst herausfinden, was geht und was nicht.“

Nur eine kleine Gruppe (drei Befragte insgesamt) fordern demgegenüber einen schrittweisen Zugang zur Praxis, das heißt zuerst Hospitationen und/oder Unterricht unter Anleitung, dann erst in zunehmendem Maße eigenen selbstverantwortlichen Unterricht. Ebenfalls einen schrittweisen Zugang wünschen sich Befragte, die eine langsame Steigerung der Stundenzahl empfehlen, wobei dies jedoch ein Argument ist, das unter die Vorschläge zur Reduzierung des Leistungsdrucks zu subsumieren ist.

Selbstverantwortlicher Unterricht stellt im Bewußtsein der Befragten die Ernstsituation dar und trotz der Bedenken einiger weniger Befragter, diese Ernstsituation nicht zu früh und zu unvorbereitet auf den Berufsanfänger einwirken zu lassen, ist die überwiegende Meinung, diesen Zeitpunkt so früh wie möglich zu legen. Eigene Unterrichtspraxis erscheint vielen Befragten als das Kernstück ihrer Ausbildung.

Die Forderungen nach mehr Kooperation und mehr Unterstützung beziehen sich auf Kollegen und Vorgesetzte in der Schule (35 Befragte). Es werden neben einer

persönlich-positiven Aufnahme, Schaffung eines entspannten, unterstützenden Klimas vor allen Dingen Hilfestellungen bei der Unterrichtsplanung erwartet, gemeinsame Durchführung von Planungen und Realisierung im Unterricht, mehr Gedankenaustausch, auch gerade über Schwierigkeiten, mehr Zusammenarbeit der Berufsanfänger einer Schule und unter Umständen auch Team-Teaching. So äußert sich eine Lehrerin: „Bessere und mehr Zusammenarbeit mit Kollegen; offene Diskussionen über Lehrerängste, Erziehungsschwierigkeiten, Disziplinprobleme usw. Auch gemeinsame Unterrichtsplanungen und -durchführungen wären sinnvoll (Team-Teaching); jede Schule sollte über eine Sammlung von Unterrichtseinheiten für alle Fächer verfügen, die in der Praxis bereits erfolgreich erprobt wurden (für Anfänger und Vertretungslehrer ist dies besonders hilfreich).“

Von fast allen, die sich zum Thema Mentoren äußern (insgesamt 30 Befragte), wird die offiziell eingerichtete Unterstützung durch ältere und erfahrene Kollegen begrüßt. Einschränkend meinen einige jedoch, es sei wichtig, die Mentoren frei wählen zu können, um dadurch ein intensiveres Vertrauensverhältnis aufbauen zu können. Ein Befragter befürchtet „Dauerkontrolle durch die Mentoren“. Viele, die die Unterstützung durch Mentoren und erfahrene Kollegen für hilfreich halten, fügen hinzu, daß die Kollegen für ihre Unterstützung Stundenbefreiung erhalten müßten.

Eine Reihe von Befürwortern des Mentorenprinzips legt Wert darauf, daß das „Lehrverhältnis“ zwischen Mentor und Berufsanfänger ausschließlich der Aneignung pädagogischer Kompetenzen dienen sollte; in keinem Falle sollte eine Benotung durch die Mentoren erfolgen. So eine Lehrerin: „Es ist sinnvoll, Lehrproben vor Kollegen zu halten, die einen nicht zensieren, dafür aber ohne ‚Hintergedanken‘ beraten.“ Als generelles Problem erscheint die Benotung von Lehrproben, weil dadurch das Verhältnis zu Seminarleitern und zensurenberechtigten Vorgesetzten ambivalent ist. Eine Lehrerin schreibt: „Die Lehrprobe sollte ausdrücklich den Charakter einer Lernsituation bekommen und weniger Prüfungssituation sein.“ Ein Lehrer: „Die Mischung von Anlern- und Prüffunktion der Fachseminarleiter wirkt sich sehr negativ aus, selbst wenn man an einen gerät, der gut damit umgehen kann, wie ich das erlebt habe. Das strukturelle Dilemma bleibt, und das müßte geändert werden.“ So vertreten auch viele eine Abschaffung der Benotung von Lehrproben. Stattdessen fordern sie mehr Eingehen auf das Verhalten der Berufsanfänger im Unterricht.

Generell wird von vielen Befragten der Leistungsdruck der Zweiten Phase kritisiert (von insgesamt 39 Befragten). Dies gilt sowohl für die Benotung der Vorführstunden als auch für ihre Häufigkeit. Vorführstunden werden als unrealistisch angesehen, da sie von dem einzelnen nur unter dem Gesichtspunkt einer guten Benotung geplant werden, nicht dagegen unter dem Aspekt, ein sinnvolles feedback des eigenen Verhaltens im Unterricht zu erhalten⁶.

Neben den Vorführstunden ist das zweite Zentrum der Kritik am Leistungsdruck der Zweiten Phase die wissenschaftliche Hausarbeit. Sie wird als legitimatorisch angesehen, arbeitsmäßig sehr belastend, überflüssig, weil die Unterrichtseinheiten sowieso nie im Schulalltag verwendet werden würden und als Zumutung, weil mit der ersten Examensarbeit bereits ein Nachweis der Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten geleistet worden sei. Als Beispiel seien die Anmerkungen von zwei

Lehrerinnen genannt: „Weniger Leistungsdruck in der Zweiten Phase, das heißt weniger zensierte Vorführstunden. Wegfall der zweiten Staatsexamensarbeit, da sie Einbußen für die Unterrichtsvorbereitung bedeutet und im allgemeinen als Makulatur endet.“ Und: „Abschaffung der zweiten Arbeit, dafür bessere und solidarische Beratung und mehr Möglichkeiten des Experimentierens in der Zweiten Phase ohne den Druck der Zensuren und Vorführstunden.“

Eine Reihe von konkreten Verbesserungsvorschlägen betrifft die Rahmenbedingungen der Ausbildung in der Schule (insgesamt 16 Befragte). So wird von mehreren Befragten gefordert, Berufsanfängern möglichst keine als schwierig bekannten Klassen zu geben und möglichst viele Stunden in einer Klasse zu sein, um besseren Kontakt mit den Schülern herstellen zu können. Auch Unterricht in Parallelklassen wird gefordert, um nicht mit mehreren Unterrichtseinheiten gleichzeitig umgehen zu müssen. Viele meinen auch, es sei hilfreich, Klassenlehrer oder Tutor zu sein. Gefordert wird ferner, daß Unterricht von Berufsanfängern nur in den Wahlfächern stattfinden sollte, auch die teilweise Aufteilung an zwei Schulen wird kritisiert.

Mehrere Forderungen richten sich auf eine Verstärkung der Zusammenarbeit an den Schulen, so die Forderung, die Seminare nach Schulstufen zu organisieren, die Ausbildung in der Schule stattfinden zu lassen, nicht in externen Seminaren, die Berufsanfänger einer Schule in Seminaren zusammenzufassen. Andere Forderungen beziehen sich auf größere Freiheiten innerhalb der Ausbildung, so Erleichterung des Seminarwechsels, Wahlmöglichkeiten bezüglich des Schultyps und der konkreten Schule, an der die Ausbildung stattfindet. Auch sollten die Schulen, an denen die Ausbildung stattfindet, sorgfältiger ausgewählt sein.

Eine Reihe der Befragten (insgesamt 9) verweist explizit auf Erschwernisse der Ausbildungssituation, die durch die Lehrerarbeitslosigkeit und die unsichere Perspektive, nach Ende der Ausbildung überhaupt eine Anstellung erhalten zu können, bedingt ist. Offensichtlich wird hier ein Motivationsverlust befürchtet, die Anstrengungen der Ausbildung auf sich zu nehmen, wenn die Zukunftsperspektive ungeklärt ist, sowie Verschärfung der Konkurrenz zwischen Berufsanfängern und damit verstärkte Anpassung an die Bedingungen der Praxis. Ein Lehrer schreibt: „Das größte Problem ist die Unsicherheit, eine Stelle zu kriegen. Wenn man eh nicht weiß, ob sich das Ganze hinterher irgendwann einmal auszahlt, arbeitet man nur mit halber Kraft.“

Konkrete Verbesserungsvorschläge werden ebenfalls bezüglich der Seminare gemacht (insgesamt 21). Von einzelnen Vorschlägen abgesehen, die Seminare in ihrer bestehenden Form abzuschaffen und die Ausbildung an den Schulen zu konzentrieren, sowie schon erwähnten Forderungen nach einer schulstufenspezifischen Organisation der Seminare sowie einer Zusammenfassung von Berufsanfängern einer einzigen Schule richten sich die Vorschläge auf mehr offene Beratung durch die Seminarleiter, die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht, qualifizierte Seminarleiter, die über mehr Praxiserfahrung verfügen sollten, leichtere Möglichkeiten des Seminarwechsels, Einrichtung kleiner Gruppen in den Seminaren usw.

Es bleibt eine Reihe von Gründen, die sich schlecht klassifizieren ließen und die insgesamt auch keinerlei einheitliches Bild ergeben. Dies sind zu einem beträchtli-

chen Teil Gründe, die sich auf das Verhalten der Berufsanfänger selbst beziehen, sozusagen gute Ratschläge. Als Beispiele seien genannt: Viel in der Schule anwesend sein, mit Schülern auch außerhalb des Unterrichts etwas machen, Aufarbeiten eigener Probleme, möglichst vor dem Lehrerberuf schon einen praktischen Beruf gehabt haben und (von insgesamt 6 Befragten genannt) Verhaltenstraining von Lehrern. Als organisatorische Vorschläge werden empfohlen, Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts zu machen, die Berufsanfänger besser über die Zweite Phase zu informieren, mehr Informationen über schulische Formalia zu geben. Zwei Befragte empfehlen eine bessere fachliche Ausbildung und einer, daß mehr Unterrichtsplanung gelernt werden müsse. Insgesamt entziehen sich ca. 20 Gründe der von uns gewählten Klassifikation. Was die organisatorischen Veränderungsvorschläge betrifft, beziehen sie sich in der Regel auf Schule und Seminar, doch ist aus den Äußerungen der Befragten nicht zu entnehmen, ob sich die Vorschläge auf das eine oder das andere beziehen oder ob sie nur als individuelle Initiativen betrachtet werden, zum Beispiel bei den Vorschlägen bezüglich des Verhaltenstrainings oder auch der Videoaufzeichnungen.

Im Durchschnitt werden von den Befragten zwei bis drei Gründe angegeben, das heißt, daß es vielfältige Kombinationen von Gründen gibt. Typische Kombinationen aufzufinden, fällt schwer, da die meisten Kombinationen entsprechend der Häufigkeit der Nennung des einzigen Arguments gleichmäßig häufig vorkommen. Auffällig ist lediglich, daß die Forderung nach mehr „selbstverantwortlichem Unterricht in der Zweiten Phase“ relativ selten einhergeht mit der Forderung nach „mehr Kooperation und Unterstützung“. Anscheinend gibt es in bezug auf die Bewältigung von Anfangsschwierigkeiten unterschiedliche Strategien: Einige meinen, durch mehr Praxis und selbstverantwortlichen Unterricht am meisten zu lernen und mit Anfangsschwierigkeiten fertig zu werden, andere hoffen auf Unterstützung und Kooperation. Auf diese Differenzen wird im Zusammenhang der Analyse der Verbesserungsvorschläge von Befragten mit unterschiedlichem Professionalisierungsgrad noch eingegangen.

Bevor wir im einzelnen analysieren, welche Untergruppen unserer Befragten welche Vorschläge machen, dürfte es interessant sein, zu sehen, wer überhaupt Vorschläge macht und wer die Frage von vornherein nicht beantwortet hat. Von den 167 Befragten des zweiten Fragebogens haben 52 die Frage nach den Veränderungsvorschlägen bezüglich der Ausbildung nicht beantwortet. Die Analyse zeigt, daß es sich hierbei zu einem überdurchschnittlichen Prozentsatz um Befragte handelt, die bisher keinerlei Praxiserfahrungen gemacht haben (vgl. hierzu Tabelle 2; Chi-Quadrat 38.49; df. = 1; $p < 0.001$), sowie Befragte, die im Lehrerberuf für sich keine weiterführende Perspektive sehen (vgl. hierzu Tabelle 3 Chi-Quadrat = 25.17; df. = 1; $p < 0.001$).

Positiv formuliert heißt dies, daß Veränderungsvorschläge vornehmlich von denen kommen, die als fertige Lehrer tätig sind oder aber zumindest in der Zweiten Ausbildungsphase sind, sowie von den Befragten, die sich im Lehrerberuf auch ihre zukünftige Berufsperspektive vorstellen; die Differenzen zwischen den verschiedenen Gruppen sind, wie schon dargestellt, jeweils hochsignifikant.

Auf unsere Fragen antworten also nicht die Enttäuschten und/oder Gescheiterten, sondern diejenigen, die praktische Erfahrungen gemacht haben und die nun im Lehrerberuf eine feste Perspektive für sich sehen. Diese Information ist insofern wichtig, weil sie ausschließt, daß die Vorschläge, die gemacht werden, als verdeckte

Schuldzuweisungen angesehen werden können. Ferner sind die Lehrer, die antworten, überwiegend solche, die ihre Anfangsschwierigkeiten hinter sich gebracht haben und nun bereits aus einer Rückschau heraus ihre Vorschläge machen.

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Ausbildungsstand und Beantwortung der Frage nach Änderungsvorschlägen

		Frage nicht beantwortet	Frage beantwortet	Summe
abs. Zahlen				
Spaltenproz.				
noch in der 1. Phase		4 7,7	5 4,3	9 5,4
Ausbildungsstand	1. Phase abgeschlossen	22 42,3	4 3,5	26 15,6
	noch in der 2. Phase	6 11,5	23 20,0	29 17,4
	2. Phase abgeschlossen	20 38,5	83 72,2	103 61,7
	N	52	115	167
Prozent		100,0	100,0	100,0

Auch deren Einschätzungen können nicht einfach als Experteneinschätzungen gewertet werden. Generell müssen alle Vorschläge als Widerspiegelungen einer individuellen Verarbeitung der Ausbildungssituation verstanden werden. Bei denen, die die Zweite Phase erfolgreich abgeschlossen haben und die jetzt als fertige Lehrer im Schuldienst angestellt sind, könnten insofern Wahrnehmungsverzerrungen eine Rolle spielen, als sie sich zumindest teilweise den Anforderungen der Praxis unterwerfen mußten und Veränderungsvorschläge möglicherweise so konzipieren, daß ihnen eine Einübung in diese Praxis erleichtert worden wäre.

Verbesserungsvorschläge in Relation zum Ausbildungsstand

Im Zusammenhang gruppenspezifischer Analysen der Änderungsvorschläge haben wir die verschiedenen Vorschläge in Relation zum Ausbildungsstand, zum Schultyp, an dem die Zweite Phase absolviert wurde, sowie zu Sozialdaten der Befragten analysiert. Wegen der geringen Befragtenzahl war nur begrenzt mit signifikanten Ergebnissen zu rechnen. Dies bestätigt sich bezüglich der Sozialdaten, wobei der generelle Eindruck ist, daß auch bei einer größeren Untersuchungsgruppe wenig systematische Differenzen aufweisbar sein würden. Auch schultypische Differenzen sind nicht nachweisbar. Wir werden deshalb im folgenden nur Differenzen bezüglich des Ausbildungsstandes (und damit implizit des Professionalisierungsgrades des einzelnen Befragten) darstellen.

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen beruflicher Perspektive und Beantwortung der Frage nach Änderungsvorschlägen

	abs. Zahlen Spaltenproz.	Frage nicht beantwortet	Frage beantwortet	Summe
Berufl. Perspek- tive	ohne Berufs- perspektive	18 34,6	6 5,2	24 14,4
	mit Berufsperspektive	34 65,4	109 94,8	143 85,6
N		52	115	167
Prozent		100,0	100,0	100,0

Beginnen wir mit dem am häufigste genannten Vorschlag, im Studium mehr und zu einem früheren Zeitpunkt Praxis einzuführen. Wie angesichts des hohen Verbreitungsgrades dieser Forderung nicht anders zu erwarten, spielt auch der Ausbildungsstand bei dieser Forderung keine differenzierende Rolle. Mehr Praxis im Studium wird sowohl von den fertigen als auch von den mit der Ausbildung noch nicht fertigen Lehrern vertreten (auf eine Darstellung haben wir verzichtet)⁷.

Die Forderung nach „mehr selbstverantwortlichem Unterricht“ kann ebenfalls als eine Forderung nach mehr Praxis, in diesem Fall in der Zweiten Ausbildungsphase, angesehen werden. Dieser Vorschlag müßte insofern zwangsläufig mit dem Ausbil-

Tabelle 5: Zusammenhang zwischen Ausbildungsstand und dem Verbesserungsvorschlag „mehr selbstverantwortlicher Unterricht in der Zweiten Phase“

	abs. Zahlen Spaltenproz.	Vorschlag nicht gemacht	Vorschlag gemacht	Summe
Ausbil- dungs- stand	noch in der 1. Phase	4 5,0	1 2,9	5 4,3
	1. Phase ab- geschlossen	4 5,0	– –	4 3,5
	noch in der 2. Phase	22 27,5	1 2,9	23 20,0
	fertiger Lehrer	50 62,5	33 94,3	83 72,2
N		80	35	115
Prozent		100,0	100,0	100,0

dungsstand zusammenhängen, da er, um als Forderung ernstgenommen zu werden, an die Erfahrung selbstverantwortlichen Unterrichts gebunden ist, der Befragte also zumindest schon in der Zweiten Phase sein mußte.

Dies bestätigen die Daten der Tabelle 5. Interessanter an den Daten ist die beträchtliche Differenz zwischen den fertigen Lehrern und denen, die noch im Referendariat sind. Die Forderung nach „mehr selbstverantwortlichem Unterricht in der Zweiten Phase“ wird fast ausschließlich von den fertigen Lehrern gestellt, während sie von denen, die sich noch in der Zweiten Ausbildungsphase befinden, gar nicht gestellt wird. Nur ein einziger Befragter von 23 noch im Referendariat befindlichen macht diesen Vorschlag, während es von den 83 fertigen Lehrern immerhin 33 sind. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen ist mit einem Chi-Quadrat-Test gemessen hochsignifikant (Chi-Quadrat = 10.36; df. = 1; $p < 0.001$).

Verschärft wird der Gegensatz zwischen fertigen und noch in der Ausbildung befindlichen Lehrern bezüglich der Veränderungsvorschläge, wenn man sich den Vorschlag „mehr Kooperation und Unterstützung“ ansieht (vgl. Tabelle 6). Dieser Vorschlag wird von 15 der 23 Befragten, die noch in der Zweiten Phase sind, genannt, während es von den 83 fertigen Lehrern nur 17 sind. Auch diese Differenz ist hochsignifikant (Chi-Quadrat = 17.10; df. = 1; $p < 0.001$).

Die beiden gegenläufigen Ergebnisse besagen, daß während der Zeit ihres Referendariats Befragte dazu tendieren, „mehr Kooperation und Unterstützung“ für eine sinnvolle Verbesserung der Ausbildung zu halten, nach der Ausbildung jedoch eine Ausweitung des „selbstverantwortlichen Unterrichts“.

Es bietet sich an, die Ergebnisse als Resultat eines unterschiedlichen Professionalisierungsgrades anzusehen, ergänzend ist aber auch eine personenspezifische Interpretation möglich. Da zum Zeitpunkt der ersten Befragung alle unsere Befragten sich in der gleichen Situation befanden, können personenspezifische Momente insofern eine Rolle spielen, als die Befragten, die erst dreieinhalb Jahre nach Anmeldung zur Ersten Prüfung in der Ausbildung der Zweiten Phase sind, ängstlicher und weniger entschlußfreudig sein mögen. Sie haben die Zweite Phase offensichtlich lange hinausgezögert und/oder die Erste Prüfung verschoben bzw. nicht bestanden. Unter solchen Bedingungen wäre es einleuchtend, daß sie auf Hilfe und Unterstützung besonderen Wert legen, weil sie sich dadurch sicherer fühlen. Umgekehrt könnten sie mehr selbstverantwortlichen Unterricht für problematisch halten, weil sie sich dadurch möglicherweise überfordert fühlen.

Im Detail lassen sich diese Überlegungen aufgrund unserer Daten nicht qualifizieren, da wir personenspezifische Eigenschaften nicht untersucht haben. Für eine Plausibilität der angestellten Überlegungen spricht im Rahmen unserer Daten von daher nur der Ausgangspunkt der Überlegung selbst, daß diese Befragten eben später in die Zweite Ausbildungsphase eingetreten sind als die Mehrzahl.

Am naheliegendsten dürfte sein, die Differenz zwischen den beiden Gruppen auf deren unmittelbare Berufssituation zurückzuführen. Die einen haben die Ausbildung schon hinter sich gebracht und brauchen – jedenfalls in ihrer jetzigen Arbeitssituation – weniger Kooperation und Unterstützung, die anderen sind noch Berufsanfänger mit geringem Professionalisierungsgrad und von daher auf Unterstützung angewiesen.

Wir wollen in diesem Zusammenhang noch ein drittes Ergebnis zur Analyse heranziehen, und zwar das bezüglich des Verbesserungsvorschlages „Betreuung durch Mentoren und ältere,

Tabelle 6: Zusammenhang zwischen Ausbildungsstand und dem Verbesserungsvorschlag „mehr Kooperation und Unterstützung“

	Vorschlag nicht gemacht	Vorschlag gemacht	Summe
abs. Zahlen			
Spaltenproz.			
noch in der 1. Phase	3 3,8	2 5,7	5 4,3
1. Phase abgeschlossen	3 2,6	1 0,9	4 3,5
Ausbildungsstand			
noch in der 2. Phase	8 10,1	15 42,9	23 20,0
fertiger Lehrer	66 82,5	17 48,6	83 72,2
N	80	35	115
Prozent	100,0	100,0	100,0

erfahrene Kollegen“. Aus Tabelle 7 wird ersichtlich, daß die noch in der Zweiten Phase befindlichen Befragten diese Form einer direkten Unterstützung durch Schaffung eines Anlernverhältnisses, obwohl sie mehr Kooperation und Unterstützung fordern (vgl. Tabelle 6), überraschenderweise für weniger sinnvoll halten. Nur fünf der 23 Befragten in der Zweiten Phase nennen diesen Vorschlag, während es bei den 83 fertigen Lehrern immerhin 25 sind. Diese Differenz ist zwar nicht signifikant, doch bemerkenswert in der Relation zu den Ergebnissen bezüglich der Forderung nach „mehr Kooperation und Unterstützung“. Für eine „Betreuung durch Mentoren und erfahrene Lehrer“ sind die fertigen Lehrer, für „mehr Kooperation und Unterstützung“ dagegen die in der Zweiten Ausbildungsphase befindlichen.

Beide Vorschläge scheinen auf den ersten Blick, nimmt man das Gesamt der vielfältigen Vorschläge, die gemacht worden sind, eher ähnlich. Eine Anleitung scheint jedoch eher denen hilfreich zu sein, die dieser Anleitung nicht mehr bedürfen, denen, denen sie nützen könnte, dagegen weniger.

Als Erklärung bietet sich an, daß die im Mentorenprinzip immer auch enthaltenen kontrollierenden Aspekte sowie Momente einer Einschränkung individueller Freiheiten und Möglichkeiten, eigene Vorstellungen ausprobieren zu können, von den unmittelbar in der Ausbildung befindlichen Befragten deutlicher erlebt werden und sie sich Unterstützung eher in der rahmenhaften Form eines freundlichen Entgegenkommens von Kollegen, eines Eingehens auf ihre Probleme, Schaffung eines entspannten Klimas, Bereitstellen von Materialien usw. wünschen, nicht dagegen in der Form eines unmittelbaren Hineinredens in die eigenen Unterrichtsversuche, insbesondere wenn die Mentoren auch noch eine Beurteilungsfunktion haben. Demgegenüber meinen die fertigen Lehrer, die von ihrem Professionalisierungsgrad her selbst Mentoren sein könnten, für Anfänger wären Mentoren eine große Hilfe.

Tabelle 7: Zusammenhang zwischen Ausbildungsstand und dem Verbesserungsvorschlag „Betreuung durch Mentoren und erfahrene Kollegen“

		Vorschlag nicht gemacht	Vorschlag gemacht	Summe
abs. Zahlen				
Spaltenproz.				
Ausbil- dungs- stand	noch in der 1. Phase	5 5,9	– –	5 4,3
	1. Phase abgeschlossen	4 4,7	– –	4 3,5
	noch in der 2. Phase	18 21,2	5 16,7	23 20,0
	fertiger Lehrer	58 68,2	25 83,3	83 72,2
	N	85	30	115
	Prozent	100,0	100,0	100,0

Keine Differenzen zwischen den Befragten mit unterschiedlicher Unterrichtserfahrung gibt es bezüglich der „Reduzierung des Leistungsdrucks in der Zweiten Phase“, der „Verbesserung der Vertragssituation“; der „Verbesserung der organisatorischen Bedingungen der Seminare“ und der „Verbesserung der Rahmenbedingungen an der Schule“. Um so deutlicher fallen die unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich der Unterstützung durch Mentoren und erfahrene Kollegen, der Ausweitung des selbstverantwortlichen Unterrichts, sowie der Verbesserung der Kooperation und Unterstützung an den Schulen ins Gewicht.

Zusammenfassende Überlegungen

Unsere Lehrerbefragung bestätigt die auch in anderen neueren Untersuchungen konstatierte Kritik von Lehrern an der Lehrerausbildung (K. STELTSMANN 1986; N. SCHUMACHER/E. JORDAN 1983). Zentraler Tenor dieser Kritik ist die ungenügende Vermittlung von pädagogischer Theorie und Praxis oder auch fachlicher Qualifikation und Unterrichtsalltag. Bei unserer Gruppe von Lehrern verdeutlicht sich diese Kritik in der von über der Hälfte der Befragten aufgestellten Forderung nach mehr Praxis im Studium, aber auch in der von fast einem Drittel genannten Forderung nach mehr selbstverantwortlichem Unterricht in der Zweiten Ausbildungsphase. In einem ersten Fragebogen, der der gleichen Gruppe von Befragten dreieinhalb Jahre vor dem zweiten zugeht, und zwar zum Zeitpunkt ihrer Anmeldung zum Ersten Staatsexamen, hatten auf eine Frage nach dem wünschenswerten Praxisbezug der Lehrerausbildung sogar 96 Prozent für eine Ausweitung des Praxisbezugs im Studium plädiert und weniger als ein Prozent für das damals unmittelbar vor der Einführung stehende Referendariat votiert.

Sicherlich ist die Forderung nach einem frühzeitigen Praxiskontakt widersprüchlich. Sie kann sowohl die Forderung implizieren, mehr individuelle Freiräume zum Ausprobieren eigener Vorstellungen und zum Sammeln von Erfahrung zur Verfügung haben zu wollen, aber auch den Wunsch, sich erst gar keine anspruchsvollen sozialwissenschaftlichen Konzeptionen von Unterricht aneignen zu müssen, weil sie nur irritieren und dem Aufbau einer den Verhältnissen angepaßten Alltagsroutine im Wege stehen könnten. Gesehen werden muß auch, daß pädagogische Kompetenzen nur begrenzt in Ausbildungsgängen angeeignet werden können⁸, sondern in jedem Falle vom einzelnen in der Praxis erarbeitet werden müssen. Vieles spricht ferner für den Stellenwert vorgängiger Erfahrungen, seien es allgemeine Lebenserfahrungen oder Berufserfahrungen, um der Komplexität von Unterrichtsprozessen gerecht werden zu können (D. OESTERREICH 1987a).

Von solchen Überlegungen abgesehen bleibt als entscheidende pragmatische Frage jedoch, wie für die Mehrzahl von Lehrern eine angemessene Vermittlung pädagogischer Handlungskompetenzen erreicht werden kann, wobei sicherlich wichtiger als die Frage des genauen Zeitpunktes erster Unterrichtserfahrungen die nach den Rahmenbedingungen für angeleitetes Lernen sein dürfte.

Die Bandbreite der vorgeschlagenen Veränderungen der Lehrerausbildung, die von den Befragten im zweiten Fragebogen im Sommer 1982 gemacht wurden, ist groß. Sie reicht neben den im Zentrum stehenden Praxisforderungen für das Studium sowie mehr selbstverantwortlichem Unterricht für die Zweite Phase von verstärkter Kooperation und Unterstützung, Mentorenprinzip, Reduzierung des Leistungsdrucks, verbesserter Vertragssituation bis zu organisatorischen Veränderungen der Rahmenbedingungen für die Ausbildung in den ausbildenden Schulen und den Seminaren.

Eine nach Gruppen differenzierte Analyse erbringt, daß die zentrale Forderung nach mehr Praxis und Selbstverantwortung von allen Befragten geteilt wird, wobei die Forderung nach mehr Selbstverantwortung in der Zweiten Phase von der Gruppe mit dem höchsten Professionalisierungsgrad erhoben wird, derjenigen, die die Zweite Phase bereits hinter sich hat. Von ihr wird auch am häufigsten das Mentorenprinzip vertreten als Möglichkeit für den Berufsanfänger – angeleitet und unterstützt – eigene Vorstellungen ausprobieren zu können, ohne daß dies, wie im Zusammenhang der Seminare, unmittelbare Konsequenzen für seine Benotung hat.

Befragte mit geringem Professionalisierungsgrad, die sich noch in der Zweiten Ausbildungsphase befinden (da die zweite Befragung dreieinhalb Jahre nach der Anmeldung der Befragten zur Ersten Staatsprüfung und zugleich der ersten Befragung erfolgte, eine relativ kleine Gruppe), fordern demgegenüber mehr Kooperation und Unterstützung, ohne sich auf das Mentorenprinzip festzulegen, das ihnen wahrscheinlich zu stark kontrollierend und bei der Realisierung eigener Vorstellungen von Unterricht behindernd erscheint.

Wie sich in anderen Teilen unserer Untersuchung zeigen ließ, ist durch die Einführung des Referendariats der Praxisschock beim Übergang von der Hochschule in die Schule eher gemildert (D. OESTERREICH 1987a). Obwohl die reduzierte Vorbereitung auf die Praxis im Studium verstärkte Schwierigkeiten erwarten läßt, impliziert die geringere Belastung durch selbstverantwortlichen

Unterricht im Referendariat eher einen sanfteren Praxiseinstieg. Auch aus diesem Blickwinkel verdeutlicht sich nochmals, daß das Problem der Lehrerbildung nach der Integration in die Universitäten weniger in den nach wie vor beträchtlichen individuellen Schwierigkeiten, die die Berufsanfänger wegen mangelnder Vorbereitung beim ersten Kontakt mit der Praxis haben, liegt, als in den Rahmenbedingungen, unter denen Handlungskompetenzen angeeignet werden. Diese sind nunmehr weitgehend die Bedingungen der gegebenen Praxis.

Anmerkungen

- 1 Zu einer kritischen Darstellung der Gründe für eine Reform der Lehrerbildung und der sich daraus ergebende Probleme siehe DE RUDDER, W. (Hrsg.): „Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrerstudiums.“ Bad Heilbrunn/Obb. 1982 sowie NEUMANN, D./OELKERS, J.: „Verwissenschaftlichung als Mythos“. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 2.
- 2 Die Pädagogischen Hochschulen der Nachkriegszeit hatten sich nicht für eine der beiden Alternativen des Spannungsfeldes fachlicher und pädagogischer Anforderungen entschieden und waren von daher sowohl unter dem Gesichtspunkt, fundiertes, an wissenschaftlichen Kriterien orientiertes Wissen vermitteln zu müssen als auch handlungsleitende pädagogische Kompetenzen, kritisierbar. Siehe hierzu NEUMANN, D./OELKERS, J.: „Zurück zur alten Lehrerbildung“. In: DE RUDDER, W. (Hrsg.): „Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrerstudiums“, a. a. O.
- 3 Ähnliche Diskussionen wie bezüglich der Lehrerbildung hat es auch in bezug auf Formen des dualen Systems im Bereich der Berufsvorbereitung gegeben, wo es um die Frage ging, ob die Ausbildung nicht in stärkerem Maße in die Betriebe integriert werden sollte, um damit eine bessere Berufsvorbereitung für die bestehende Praxis zu leisten.
- 4 In dem Forschungsprojekt wird die Berufseingangsphase von Lehrern untersucht, wobei im Zentrum der Fragestellung der Stellenwert der Kooperation für die Überwindung von Anfangsschwierigkeiten steht. Das Projekt verschränkt zwei methodische Ansätze miteinander: In Fallstudien wurden insgesamt 18 Berufsanfänger über den Zeitraum ihrer Zweiten Ausbildungsphase hinweg an Berliner Gesamtschulen erkundend begleitet. Eingebettet ist diese qualitative Untersuchung in zwei Fragebogenerhebungen mit einer größeren Gruppe von Absolventen der Berliner Pädagogischen Hochschule (N = 257), deren erste bei der Anmeldung der Befragten zum Ersten Staatsexamen im Herbst 1978 durchgeführt wurde, die zweite dreieinhalb Jahre danach, im Sommer 1982.
- 5 Die Beantwortung offener Fragen macht deutlich mehr Mühe und erfordert mehr Engagement als die geschlossener Fragen, so daß im Zusammenhang einer Fragebogenerhebung ohne Interviewer immer wieder mit einem gewissen Ausfall zu rechnen ist, bei unserer Befragung sind dies 31 Prozent. Bei denen, die die Frage nicht beantwortet haben, weiß man dann nicht, ob sie keine Meinung zu dem angesprochenen Thema haben, sich möglicherweise nicht äußern wollen oder einfach zu bequem waren, sie zu beantworten. Dieser Nachteil wird jedoch durch den höheren Verbindlichkeitsgrad, verglichen mit einem Ankreuzen auf einer vorgegebenen Skala, den die Beantwortung für den einzelnen hat, kompensiert.
- 6 Zum Stellenwert der Vorführstunden wollen wir – bezüglich der Thematik dieses Artikels mehr am Rande – ein anderes Ergebnis unserer Befragung referieren. Auf die Frage nach der durchschnittlichen Zeit für die Planung einer Unterrichtsstunde geben die Befragten für die Zeit zu Beginn der Ausbildung 8,7 Vorbereitungsstunden an, für die gegen Ende der Ausbildung 4,6 Stunden, für die Vorführstunden dagegen 36,8 Stunden. Die Vorbereitungszeit für die Vorführstunden überschreitet also die für die normalen Stunden um das

- Vielfache und bestätigt damit die von unseren Befragten, aber auch anderen mit der Ausbildungssituation Vertrauten geäußerte Einschätzung einer geringeren Repräsentativität von Vorführstunden für den Schulalltag.
- 7 Das gleiche gilt für die berufliche Perspektive. Sowohl mit als auch ohne berufliche Perspektive wird die Forderung nach mehr Praxis im Studium gestellt. Allerdings besitzt dieses Ergebnis von vornherein kaum Aussagekraft, da nur insgesamt 6 Befragte ohne berufliche Perspektive (vgl. Tabelle 4) die Frage nach Veränderungsvorschlägen überhaupt beantwortet haben.
- 8 Zu einer Kritik der Forderung nach mehr Praxisbezug in der Lehrerausbildung vgl. WÜNSCHE, K.: „Vom Praxisbezug zur Personalisierung“. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 346–366.

Literatur

- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Verwissenschaftlichung als Mythos. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 2, S. 229–252.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: DE RUDDER, W. (Hrsg.): Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrerstudiums. Bad Heilbrunn/Obb. 1982.
- OESTERREICH, D.: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. (Publikation in Vorbereitung) 1987. (a)
- OESTERREICH, D.: Die Berufswahlentscheidung von Lehrern. Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Bd. 46. Berlin 1987. (b)
- DE RUDDER, W. (Hrsg.): Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrerstudiums. Bad Heilbrunn/Obb. 1982.
- SCHUMACHER, N./JORDAN, E.: Studiensituation und Berufsperspektive Münsteraner Diplompädagogik-Studenten. Publikation des Instituts für Erziehungswissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität, Abteilung Sozialpädagogik. Münster 1983.
- STELTMANN, K.: Probleme der Lehrerausbildung. In: Pädagogischer Rundschau (1986), H. 3, S. 353–366.
- WÜNSCHE, K.: Vom Praxisbezug zur Personalisierung. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 346–366.

Abstract

Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training

In a questionnaire concerning experiences gained during the second phase of teacher training (Referendariat), 167 young West-Berlin teachers were asked to give their ideas on teacher training. Their suggestions deviate substantially from official school politics and present models of teacher training. The most common suggestion was to provide more practical experiences during the actual course of studies, especially, to include teaching practice from the very beginning. Second ranged demands to reduce the performance pressure official control during the second phase of teacher training, thus giving young teachers greater freedom to organize their lessons. Respondents also called for more co-operation with experienced teachers – without granting the latter ultimate control over their activities. Less frequent were calls for changes in the organization of schools and training colleges. Differences were discernible between a smaller group of young teachers still completing their training and the majority who had passed their final examinations. The first group asks for more co-operation and help, while the second favors greater self-determination. The results of the study are discussed in relation to problems of present teacher training.

Anschrift des Autors:

Dr. Detlef Oesterreich, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.