

Ulich, Klaus

Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen

Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 81-97



Quellenangabe/ Reference:

Ulich, Klaus: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 81-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310393 - DOI: 10.25656/01:31039

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310393>

<https://doi.org/10.25656/01:31039>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 1

Walter Bärsch

ist am 7. Januar im Alter von 81 Jahren gestorben.

Walter Bärsch war in Hamburg in den 60er und 70er Jahren der herausragende Sonderpädagoge, der weit über sein Fachgebiet hinaus bei vielen Pädagoginnen und Pädagogen ein Umdenken bewirkt hat. Für ihn gab es keine Schülerinnen und Schüler, sondern nur Kinder und Jugendliche. Er hat uns gelehrt, sie ganzheitlich zu sehen. Als Vorsitzender des Kinderschutzbundes hat er die Interessen der jungen Generationen wirksam ins öffentliche Bewußtsein gehoben. Innerhalb der GEW hat er in vielen Auseinandersetzungen immer eine klare Position vertreten, aber zugleich vielfach zwischen den Fronten vermitteln können.

Walter Bärsch gehört zu den großen Persönlichkeiten der GEW.

Wir verdanken ihm sehr viel.

Dieter Wunder

Offensive Pädagogik:

Jochen Schweitzer

Abitur 2000 – neue Chancen für alle Schulformen

4

Die Konferenz der Kultusminister hat sich nach zähem Ringen und auf der Grundlage pädagogischen Sachverstands zu einer „Richtungsentscheidung zur Weiterbildung der gymnasialen Oberstufe“ durchgerungen. Was dabei auf den ersten Blick als schmerzlicher Kompromiß erscheinen mag, sollte offensiv gedeutet und gestaltet werden.

Jens-Rainer Ahrens

10

Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick

Alle Welt redet von „Autonomisierung der Schule“ – wir auch. Dieser einleitende Aufsatz versucht, Ordnung in die Debatte zu bringen und deutlich auf die Bedingungen hinzuweisen, die gegeben sein müssen, damit „Schulautonomie“ überhaupt möglich wird. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die Lehrerkollegien bereit sein werden, zusätzliche Arbeitskraft in eine weitergehende Selbstbestimmung zu investieren.

Norbert Maritzen

22

Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie

Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung

Ausgehend von der These, daß in der gegenwärtigen Autonomiedebatte eine tief-sitzende Krise staatlicher Steuerungskompetenz zum Ausdruck kommt, arbeitet der Verfasser die Chancen, aber auch die Risiken heraus, die mit einer Dezentralisierung der Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich unvermeidbar verbunden sind. Insbesondere wird es darauf ankommen, den Irrtum zu vermeiden, daß „Schul-autonomie“ die inhaltlichen Zielbestimmungen einer (staatlichen) Bildungspolitik ersetzen kann.

Ludwig Huber

37

Abriß, Sanierung oder Neubau?

Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“

In erstaunlich kurzer Zeit haben sich die Experten auf einen Bericht verständigt, der zwar keine bahnbrechenden Vorschläge für neue, zukunftsweisende Formen der gymnasialen Oberstufe enthält, der aber hoffentlich geeignet ist, eine Rückkehr zu den alten, vor 1972 herrschenden Lösungen zu verhindern.

Pit Spieß

48

Neue Lehrerarbeitszeitmodelle in Bremen

Zur Neudefinition der pädagogischen Arbeit in der Schule

Hier wird aus der Sicht einer obersten Schulbehörde über die Schwierigkeiten und die Möglichkeiten einer Verständigung über die Lehrerarbeit und die Belastbarkeit der Kolleginnen und Kollegen am „Arbeitsplatz Schule“ berichtet – wobei es gleichzeitig darum geht, die Effizienz des Schulbetriebs zu steigern.

Horst Weishaupt

56

Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs

Ein Forschungsüberblick

Seit Peiserts klassischer Studie „Soziale Lage und Bildungschancen“ (1967) hat es auch in der Bundesrepublik eine ganze Reihe sozialökologischer Untersuchungen über den Zusammenhang von lokalem Schulanangebot und schichtspezifischem Schulbesuchsverhalten gegeben. Der Verfasser faßt wichtige Einsichten dieses Forschungszweigs systematisch zusammen und gibt zu bedenken, daß die bereits jetzt feststellbaren Disparitäten durch die Tendenz zur Autonomisierung einzelner Schulen noch verstärkt werden könnten.

Udo Rauin, Witlof Vollstädt, Katrin Höhmann

66

und Klaus-Jürgen Tillmann

Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln

Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen

Es gibt nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, wie Lehrpläne Einfluß auf die Unterrichtspraxis nehmen und was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun. Dieser Bericht teilt erste Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung aus hessischen Schulen der Sekundarstufe I mit und kommt zu der begründeten Vermutung, daß veränderte Lehrpläne kaum in der Lage sind, Innovationen im Schulalltag anzuregen und zu befestigen.

Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen**Ergebnisse und Folgerungen**

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen entstanden, die ein deutliches Mängelprofil der 2phasigen Lehrerbildung in der Bundesrepublik erkennen lassen und damit auf bestimmte Reformforderungen verweisen. Der Verfasser zeigt anhand ausgewählter Untersuchungsbeispiele, welche Defizite die Lehramtsstudierenden vor allem beklagen, welche belastenden Erfahrungen im Referendariat gemacht werden und welche Folgerungen sich daraus für eine verbesserte Ausbildung ergeben.

Dieter Vaupel

98

Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig**Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten**

Dieser Erfahrungsbericht zeigt anschaulich, daß Wochenplanarbeit eine Unterrichtsform ist, aus der auch Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums großen Gewinn ziehen können. „Wochenplanarbeit eröffnet Möglichkeiten, eigenständig zu lernen, statt immer wieder belehrt zu werden.“

Neuerscheinungen:

- Peter Dudek, Thilo Rauch, Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozialismus (HGH)
- Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“ (HGH)
- Hans Jürgen Apel: Theorie der Schule (HGH)
- Susanne Popp: Der Daltonplan in Theorie und Praxis (Knoll)
- Susan F. Semel: The Dalton School (Knoll)
- Hermann Schmorbach: Für ein „anderes Deutschland“ (Keim)
- Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik (JöS)
- Hilke Günther-Arndt, Hans-Dietrich Raapke (Hg.): Revision der Lehrerbildung (JöS)
- Ewald Terhart, Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan und Hans-Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen (Hopf)
- Gerold Scholz: Die Konstruktion des Kindes (DW)
- Wolfgang Böttcher und Klaus Klemme (Hg.): Bildung in Zahlen (Köpke)
- Hannelore Faulstich-Wieland: Geschlecht und Erziehung (Lemmermöhle)
- Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ (BG)
- Roland Käser: Neue Perspektiven der Schulpsychologie (BG)
- Inge Seiffge-Krenke: Gesundheitspsychologie des Jugendalters (BG)
- Hanna Kiper (Hg.): Allgemeinbildung (JöS)

Klaus Ulich

Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen

Ergebnisse und Folgerungen

1. Einleitung

Die gegenwärtige Lehrer/innen-Ausbildung steckt zweifellos in einer Krise (z.B. Bayer 1991), die vor allem darauf zurückzuführen ist, daß aus gesellschaftlichen Veränderungen neue Anforderungen an die schulische Erziehung und an die Qualifikation der Lehrer/innen entstehen. Immer mehr Lehrer/innen fühlen sich immer weniger in der Lage, mit den zunehmenden sozialen Problemen wie Drogenkonsum, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit in einer pädagogisch verantwortlichen Weise umzugehen; sie haben dies nicht gelernt oder brauchten es nicht zu lernen, weil es manche Probleme zur Zeit ihrer Ausbildung noch kaum gab. Selbstverständlich kann die Lehrer/innen-Ausbildung nicht seismographisch auf jedes Anzeichen sozialen Wandels reagieren, aber offensichtlich vernachlässigt sie besonders *soziale Kompetenzen*, die für die Gestaltung der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern unter den gegebenen Sozialisationsbedingungen notwendig sind. Gerade gesellschaftliche Krisenerscheinungen (Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, technologische Risiken, politisch-moralische Legitimationsdefizite) dürfen in der Lehrer/innen-Ausbildung nicht ausgeblendet werden, weil sie die Lebenssituation der Jugendlichen in entscheidendem Maß beeinflussen.

Die Krise der Ausbildung ist auch durch die Veränderungen der Ausbildung selbst bedingt. So hat vor allem die *Verwissenschaftlichung*, die ursprünglich die Professionalisierung des Lehrer/innen-Berufs vorantreiben sollte, das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis in der ersten Phase noch vergrößert (Leschinsky/Oelkers 1987). Zudem darf Professionalität keineswegs allein auf der rein wissenschaftlichen Qualifikation beruhen, sondern sie erfordert mindestens gleichwertig soziale und persönliche Kompetenzen (Terhart 1992, S. 33), die in der gegenwärtigen Ausbildung entschieden zu kurz kommen.

In diesem Beitrag wird die Lehrer/innen-Ausbildung kritisch auf mögliche Defizite befragt, um daraus Folgerungen für strukturelle Reformen zu entwickeln. Im Vordergrund sollen die Erfahrungen und Urteile der *Betroffenen selbst* stehen, also der Studierenden, der jungen wie auch der erfahrenen Lehrer/innen. Aus einer ganzen Reihe entsprechender Untersuchungen über die Qualität von Studium und Referendariat läßt sich ein klares Mängelprofil gewinnen, das umgekehrt genügend Anhaltspunkte für Veränderungen enthält.

2. Hochschule und Studium aus der Sicht der Betroffenen

Zunächst möchte ich ausführlich zeigen, wie die Lehrer/innen selbst ihr Studium beurteilen, was sie daran kritisieren und auch, was sie zu ändern vorschlagen. Wir werden dabei einigen der eben kurz angesprochenen Krisenanzeichen wieder begegnen.

2.1 Hauptdefizite in Schlaglichtern

Eine detaillierte empirische Darstellung beginne ich mit einer eigenen Interviewstudie (vgl. Ulich 1992, 1996), die sich als Einstieg und Überblick deswegen eignet, weil die befragten Lehrer/innen in ihrem Dienstalter sehr weit auseinanderliegen, also in recht verschiedener zeitlicher Distanz zu ihrer Ausbildung stehen.

Fast alle Lehrer/innen nennen auf die entsprechende Frage *Ausbildungsdefizite*. So wird allgemein kritisiert, daß die Ausbildung sehr wenig für den späteren Beruf gebracht und zu wenig Menschenkenntnis für den Umgang mit Kindern vermittelt hat, daß der pädagogische Nutzen minimal ist und auch das Fachliche oft unzureichend ausfällt. Diesen letzten Aspekt betonen mehrere Befragte vor allem beim Studium; zwei Beispiele:

„Im Deutschen war es bei uns ganz schlimm; wir haben nie ein Grammatikseminar gehabt ... Ich bin an die Schule gekommen und hab' mich mühsam hinsetzen müssen und zuerst wieder einmal die Nebensatzformen und lauter so Zeug lernen müssen. Dafür waren an der Uni lauter so hochgeistige Literaturvorlesungen, die wir aber überhaupt nicht brauchen konnten“ (Gymnasiallehrerin).

„Die Ausbildung hat gar nichts geholfen ..., z.B. Aufsatzkorrektur oder solche Sachen: Es hat in der ganzen Uni kein Seminar gegeben, wo über deutschen Aufsatz die Rede gewesen wäre“ (Realschullehrer).

Vor allem bezüglich der pädagogischen und psychologischen Inhalte wird z.T. heftige Kritik formuliert; auf einen kurzen Nenner gebracht: zu viel Wissenschaft, zu wenig Praxisbezug.

„Es ist schon so, daß eine pädagogische Vorbildung ja praktisch überhaupt nicht stattgefunden hat“ (Gymnasiallehrerin).

„Was halt total zu kurz kommt, ist die ganze pädagogische und psychologische Ecke. Da machst du zwar irgendwann auch eine Prüfung, aber letztlich kann jemand Lehrer werden, der dann pädagogisch total baden geht“ (Hauptschullehrer).

„Wir haben da die Geschichte der Pädagogik durchgekauht und wir haben in Psychologie dies und jenes gemacht ..., aber das war weniger zugeschnitten auf das, was man dann im Alltag (in der Schule, K.U.) macht, sondern es war mehr wissenschaftlich orientiert“ (Grundschullehrerin).

Der *fehlende Praxisbezug* wird nicht nur am Studium, sondern auch am Referendariat bemängelt. Erst die Berufstätigkeit selbst bringt nach der Meinung einiger Lehrer/innen die Gelegenheit, aber auch den Zwang, sich die wirkliche Praxis anzueignen und den Umgang mit Menschen zu lernen:

„Meine eigentliche Ausbildung habe ich die letzten 15 Jahre gemacht, als Lehrer in der Praxis“ (Hauptschullehrer). Von daher ist es ziemlich naheliegend, daß die ersten intensiven Praxiserfahrungen zu Beginn der Berufstätigkeit häufig als Schock wirken. Zwei Äußerungen dazu aus den Interviews:

„Als ich angefangen habe, kam ich mir vor, als wenn ich ins eiskalte Wasser geschubst worden bin und ich sollte einfach schwimmen“ (Grundschullehrerin).

„Der Praxisschock ... war so, daß einen die Schüler nicht mehr loslassen, daß man irgendwo ständig an sie denkt“ (Sonderschulreferendarin).

Wahrscheinlich liegt hier der *Hauptunterschied* zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit: die ständige Präsenz der Schüler/innen, die mit ihren Erwartungen, Emotionen, Phantasien, Interessen, Erfolgen oder Mißerfolgen die Lehrer/innen „nicht mehr loslassen“. Genau darauf bereitet wohl die Ausbildung entschieden zu wenig vor – so auch die Einschätzung der von de Lorent (1992) befragten jungen Lehrer/innen –, sind doch die Schüler/innen besonders während des Studiums zeitlich wie inhaltlich eher Randfiguren, wird doch über sie wenig und mit ihnen fast gar nicht gesprochen. Dies könnte nur dann geändert und der Praxisschock abgemildert werden, wenn vom ersten Semester an der Lehrer/innen-Beruf *kontinuierlich* auch *in der Schule*, im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern gelernt würde, etwa für einen Schultag pro Semesterwoche und mit allmählich zunehmender eigener Unterrichtstätigkeit.

2.2 Drei Perspektiven zur Einschätzung des Studiums

Mit dieser ersten und grundlegenden Reformforderung im Hinterkopf sollen nun Ergebnisse aus drei anderen Untersuchungen zur Beurteilung des Studiums präsentiert werden. Dabei ist es möglich, die Perspektiven von drei unterschiedlichen Befragtengruppen zu verfolgen, die allerdings aus verschiedenen Stichproben stammen: die Sicht jener, die gerade das erste Staatsexamen abgelegt haben, die Meinungen von Berufsanfängern und schließlich von berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern.

Mitte der achtziger Jahre befragten Rosenbusch u.a. (1988) über 1100 Absolvent/inn/en aller bayerischen Universitäten nach ihren Erfahrungen mit dem Studium in den drei Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften. In fachwissenschaftlicher Hinsicht fühlen sich die meisten Absolvent/inn/en recht gut qualifiziert, wobei einige allerdings den unzureichenden Praxisbezug kritisieren. Deutlich negativer fällt das Urteil über die fachdidaktische und die pädagogisch-psychologische Ausbildung aus, wie die folgenden Einzelergebnisse zeigen (Rosenbusch u.a. 1988, S. 193 ff.):

- 1.) Über die Hälfte der Absolventen haben nicht gelernt, den Lehrplan in Unterricht umzusetzen; dies äußern angehende Gymnasial- und Realschullehrer/innen besonders häufig (ca.70%), Haupt- und Grundschul-Lehrer/innen hingegen weniger (32% bzw. 38%).
- 2.) Für die Planung von Unterrichtsstunden halten sich 38% der Befragten für zu wenig oder gar nicht qualifiziert, nur jeder achte ausreichend. Auch hier finden sich ähnliche schulartspezifische Abweichungen vom Durch-

schnittswert (Gymnasium 56%, Realschule 47%, Hauptschule 23% und Grundschule 26%).

3.) Auf die Probleme der Zensurengebung fühlen sich rund 50% unzulänglich vorbereitet.

4.) Der Umgang mit Disziplinkonflikten und sozialen Spannungen in der Klasse zählt ebenfalls zu den eindeutigen Ausbildungsdefiziten; eine besondere Vorbereitung darauf hat für jeden zweiten Absolventen *nicht* stattgefunden, wobei wiederum die Ausbildung für das gymnasiale Lehramt besonders schlecht abschneidet, die für Sonderschulen hingegen relativ am besten.

5.) Zu den Interaktionskompetenzen für den Umgang mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten berichten die Autoren ein „erschütterndes Ergebnis“: Weniger als 10% der Befragten (bei der Sonderschule 50%) haben hierfür eine besondere Vorbereitung erfahren. Entsprechend hoch ist das Konflikt- und Belastungspotential in diesen Beziehungsfeldern (vgl. Ulich 1996).

Insgesamt muß „die Vorbereitung auf existenzielle Probleme angehenden Lehrer als außerordentlich lückenhaft bezeichnet werden“ (Rosenbusch u.a. 1988, S. 206). Dieses Fazit kann die Studierenden wie auch die Hochschullehrer/innen nicht gerade erfreuen, sollte aber wenigstens Anstöße für Verbesserungen liefern. – Zum Vergleich noch ein kurzer Blick nach Österreich (Mayr 1994): Die einphasige und stärker schulpraktisch orientierte Ausbildung der Volksschullehrer/innen wird bezüglich der Unterrichtsgestaltung relativ positiv, hinsichtlich der Interaktion mit Kindern und Eltern sowie der Leistungsbeurteilung jedoch ebenfalls ziemlich negativ bewertet.

In einem Berliner Projekt befragte Oesterreich (1988) rund 160 *Berufsanfänger/innen* in Grund- und Hauptschulen nach ihrer Einschätzung der Ausbildung. Dabei wird das Studium im Hinblick auf die Anforderungen der beruflichen Praxis als ziemlich *unwichtig* eingestuft: Es rangiert an letzter Stelle unter acht vorgegebenen und nach ihrer Bedeutsamkeit für die Arbeit als Lehrer/in zu bewertenden Hilfen; die genauen Mittelwerte (1 = unwichtig, 5 = wichtig; ebd., S. 98 f.):

1. Kollegen an der Schule	4.07
2. berufliche und soziale Erfahrungen außerhalb der Schule	3.90
3. Zweite Ausbildungsphase	3.76
4. Ehepartner und Freunde	3.70
5. andere Berufsanfänger	3.65
6. Schüler/innen	3.58
7. Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit	3.33
8. Studium	2.82

Diese außerordentlich negative Beurteilung des Studiums kann, wie auch der Verfasser meint, zumindest teilweise auf Enttäuschungen zurückgeführt werden, die aus dem Praxischock resultieren: Erst in der konkreten Berufstätigkeit wird den jungen Lehrerinnen und Lehrern bewußt, wie wenig ihnen das Studium dafür nützt; sie fühlen sich frustriert und sind, salopp gesagt, auf die Uni sauer. Schon Goethe war das offensichtlich vertraut, wenn er seinen Faust nach dem Studium seufzen läßt: „Da steh ich nun, ich armer Tor, und bin so klug als wie zuvor.“

Betrachten wir die Bedeutung einzelner Aspekte der Hochschulausbildung für den Lehrer/innen-Beruf etwas genauer (Oesterreich 1988, S. 99 ff.); in einer Rangreihe von sechs „Hilfen durch das Studium“ ergeben sich folgende Mittelwerte (1 = unwichtig, 5 = wichtig):

1. Praktika und andere Unterrichtserfahrungen	4.64
2. didaktische Lehrveranstaltungen	3.79
3. Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie)	3.35
4. Fachstudium	3.24
5. Erfahrungen in der Lebenssituation als Student/in	2.76
6. Beispiele von Hochschullehrern	1.89

Für die Hochschullehrer/innen wäre es zu billig, sich darauf hinauszureden, daß sie ja auch für die didaktischen, grund- und fachwissenschaftlichen Ausbildungsbereiche verantwortlich seien. Es wird ihnen nämlich vorgeworfen, „nur abstrakt-theoretische Modelle von Schule und Unterricht zu entwerfen, selbst jedoch nicht in der Lage zu sein, diese in Praxis umzusetzen und damit Vorbild- und Modellcharakter für die Berufsanfänger zu gewinnen“ (ebd., S. 101). Auch unter Berücksichtigung des erwähnten Enttäuschungseffektes, der sich freilich nicht genau quantifizieren läßt, bleibt diese Kritik wohl prinzipiell treffend. Jedenfalls unterstreichen diese Ergebnisse die Notwendigkeit, Evaluationen der Lehre durch die Studierenden voranzutreiben.

Mit wachsendem zeitlichen Abstand von der Ausbildung, damit komme ich zur dritten Untersuchung (Steltmann 1986), wird ihre Beurteilung durch *berufserfahrene Lehrer/innen* allmählich *günstiger*. Allerdings kann das nicht so interpretiert werden, daß die älteren Lehrer/innen eine bessere Ausbildung genossen hätten; viel eher wirft die inzwischen gewonnene berufliche Kompetenz ein milderes Licht auf Studium und Referendarzeit, deren Mängel durch die Tätigkeit selbst in der Regel kompensiert werden konnten. Vor diesem Hintergrund ermittelt Steltmann (ebd., S. 355 f.) folgende Urteilstendenzen der – überwiegend an Gymnasien tätigen – Lehrer/innen:

Am besten bewertet wird die fachwissenschaftliche Ausbildung im Studium. Deutlich negativer fällt das Urteil über die Fachdidaktik aus, deren Praxisbezug für unzulänglich und deren Umfang für zu niedrig gehalten wird. Noch ein bißchen schlechter schneidet im Rückblick der Lehrer/innen das erziehungswissenschaftliche Studium ab; so werden u.a. die Vermittlung psychologischer und gesellschaftlicher Grundlagen von Erziehung und vor allem die Orientierung an der Praxis ziemlich miserabel eingestuft. Bei dem zuletzt genannten Aspekt besteht die größte Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit des Studiums, d.h. die (zu?) hoch gesteckten Erwartungen an die praktische Relevanz von Pädagogik und Psychologie werden von der Hochschule am wenigsten erfüllt. So urteilen also, das sei noch einmal ausdrücklich gesagt, berufserfahrene Lehrer/innen, die dabei zwischen der universitären Berufsvorbereitung und den tatsächlichen beruflichen Anforderungen *vergleichen*.

2.3 Praxisbezug durch Praktika?

Einen wichtigen Bereich der Hochschulausbildung angehender Lehrer/innen habe ich bisher fast ausgespart: die Praktika. Könnten die Praktika nicht

Farbtupfer in der grauen universitären Theorie sein, Einblick in den Schulalltag aus der Perspektive Lehrender vermitteln und die eigenen Unterrichts- und Erziehungskompetenzen fördern? Was leisten die Praktika wirklich? Zwar steht ihr hoher Stellenwert nach der oben zitierten Berliner Studie außer Frage, aber über ihre genauen Wirkungen wissen wir noch ziemlich wenig.

Bezüglich der *Effektivität* der Praktika ergibt sich folgendes Bild (Rosenbusch u.a. 1988, S. 143 ff.): Global betrachtet, werden die Praktika durchaus für nützlich gehalten, im Detail zeigen sich dann aber auch Schattenseiten. So wird die Frage nach dem Einfluß der Praktika auf das Selbstverständnis als Lehrer/in beim Lehramt für das Gymnasium überwiegend verneint, während die anderen Absolvent/inn/en sie mehrheitlich bejahen. Lerneffekte der Praktika für die spätere eigene Unterrichtspraxis bestätigen 58% der Befragten (ohne Lehramt Gymnasium), die angehenden Gymnasial-Lehrer/innen jedoch deutlich weniger (24%). Der Erwerb unterrichtspraktischer Fähigkeiten durch die Praktika wird von zwei Drittel der angehenden Grund- und Hauptschul-Lehrer/innen positiv beurteilt, aber nur von rund einem Drittel der anderen.

Insgesamt resultiert also eine relativ klare *schulartspezifische Bewertung* der Effektivität der Praktika: Beim Lehramt für das Gymnasium ist die Einschätzung am ungünstigsten, bei den Lehrämtern für Grund- und Hauptschulen am besten; die anderen (Sonder-, Real- und Berufsschulen) liegen dazwischen. Die Autoren erklären diese Unterschiede mit der Qualität der Praktikumsbetreuung und mit der Tradition schulpraktischer Ausbildung; beides ist für die angehenden Gymnasial-Lehrer/innen offensichtlich am wenigsten gegeben.

Zur Beurteilung der *Blockpraktika*, in denen die Studierenden die Schullwirklichkeit kennenlernen sollen, findet die Untersuchung von Jäger und Milbach (1994; Grund- und Hauptschulen) heraus: Über 80% der Befragten bewerten die Vorbereitung auf die Praktika als schlecht, wobei die Hochschullehrer/innen und ihre Veranstaltungen nur wenig zur Vorbereitung beitragen, der Austausch mit anderen Studierenden und Praktikant/inn/en hingegen erheblich mehr. Zahlreiche für das Praktikum wichtige Kompetenzen werden im Studium kaum vermittelt, so vor allem der Umgang mit Verhaltens- und mit Lernproblemen sowie mit multikulturell zusammengesetzten Klassen. Dennoch verzeichnen die allermeisten Befragten einen Lernzuwachs durch die Vor- und Nachbesprechung eigener Unterrichtsversuche.

Ergänzend zu diesen Ergebnissen will ich noch ein paar konkrete Probleme mit den Praktika wiedergeben, die aus vielen Gesprächen mit Studierenden (vor allem im Grund- und Hauptschulbereich) rekonstruiert wurden (Pallasch 1981):

- 1.) Die fachwissenschaftlichen Inhalte der Hochschulen und die Stoffpläne der Schulen driften ziemlich weit auseinander.
- 2.) In den Praktika erfahren die Studierenden – mal abrupt, mal allmählich –, daß der im Studium (immer noch?) als pädagogisch wertvoll dargestellte sozial-integrative Erziehungsstil so nicht problemlos umgesetzt werden kann; die Unterrichtsrealität verlangt eben doch mehr Autorität und Disziplinierung, als mit diesem Stil vereinbar wäre.

3.) Von der Hochschule werden die Praktika ziemlich ignoriert. „*Das, was ich in der Schule erlebt habe, und was ich gerne besprechen möchte, kommt im Uniseminar nicht vor*“ (ebd., S. 6), wird dort vor allem theoretisch nicht aufgearbeitet.

4.) Die eben genannte Erfahrung bezieht sich auch auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern im Praktikum; die dabei oft auftretenden Unsicherheiten, Ängste und Fragen der Praktikant/inn/en („was kann ich pädagogisch machen?“) spielen in der Hochschule kaum eine Rolle, werden oft als Einzelfall abgetan, obwohl sie für die Betroffenen sehr einschneidend sein können:

„... und dann eben diese Geschichtsstunde (...): *Die hinten haben Karten gespielt und Geld gewechselt und was weiß ich nicht alles. Da ist mir zum ersten Mal klar geworden, daß ich es ja auch mit halbwüchsigen Knaben zu tun hab' und was das bedeutet* (Realschullehrerin; Kraus-Dietz 1993, S. 33).

5.) Viele Studierende sehen sich in ihrem Übergangsbemühen vom Lernenden zum Lehrenden durch Praktikumslehrer/innen gebremst, die sie eher als Schüler/innen behandeln und dadurch in einen Rollenkonflikt bringen.

Was sich hier abzeichnet, bestätigen auch amerikanische Untersuchungen: Praktikant/inn/en befinden sich in einer Position *zwischen* Schule und Hochschule, wobei der Einfluß der Schule dominiert, die Praktika also primär eine Anpassungsfunktion haben (Terhart 1990, S. 242). So ist zu befürchten, daß die Praktika den *Theorie-Praxis-Bruch* sichtbar und erfahrbar machen – bis hin zum Praxisschock – und die Studierenden fast dazu zwingen, sich die demonstrierte Unterrichtspraxis unreflektiert anzueignen. Wenn die Praktika von der Hochschule kaum vorbereitet, unterstützt und weitergeführt werden, löst dies mit einiger Wahrscheinlichkeit Frustrationen, Skepsis oder Kritik gegenüber den universitären Ausbildungsinhalten und -methoden aus, nicht selten auch gegenüber den Hochschullehrerinnen und -lehrern.

Die geschilderten negativen Folgen der Praktika treten freilich *weder überall noch zwangsläufig* auf; schon gar nicht sprechen sie grundsätzlich gegen Praktika, im Gegenteil: Sie sind ein absolut *unverzichtbarer Bestandteil* der Ausbildung für den Lehrer/innen-Beruf. Allerdings müßte ihre Integration in das Studium vor allem durch die Kooperation zwischen Hochschule und Schule erheblich verbessert werden (Anregungen dazu bei Jäger und Milbach 1994, S. 228 f.). Solange dies nicht erreicht wird, tragen die Praktika jedoch eher zu den Minuspunkten in der Ausbildungsbeurteilung durch die Betroffenen bei.

2.4 Zwischenbilanz: ein Mängelprofil des Studiums

Insgesamt fügen sich diese Ergebnisse zu einem klaren Mängelprofil zusammen, dessen markante Punkte noch einmal kurz hervorgehoben werden sollen. Zentrale Schwachstelle im Studium ist eindeutig der *defizitäre Praxisbezug*; darin stimmen die Untersuchungen sehr genau überein. Die Hochschulausbildung bereitet nach dem Urteil der Betroffenen nur sehr mangelhaft auf die berufliche Praxis vor. Dies gilt für den ansonsten relativ gut bewerteten fachwissenschaftlichen Bereich des Studiums und erst

recht für die didaktische, unterrichtspraktische Qualifikation. Bei den sozialen Kompetenzen für den Umgang mit Klassen, einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten liegt das gravierendste Defizit: Das Studium ist nahezu blind gegenüber jenen Anforderungen, die der Schulalltag als *Beziehungsalltag* stellt (Ulich 1996); in den Pädagogik- und Psychologie-Veranstaltungen kommt dieser zentrale Aspekt des Lehrberufs kaum vor.

Ohne ausreichenden Praxisbezug brachte die Erweiterung des Studiums um Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie lediglich mehr Stoff und zwingt die Studierenden zum Pauken. Die Kernbereiche des Studiums (Fachwissenschaft und -didaktik, Erziehungswissenschaften und Praktika) sind nicht miteinander verzahnt, sondern laufen nebeneinander her; ihre Integration müßte im Kopf der Studierenden stattfinden, die sich damit verständlicherweise ziemlich überfordert fühlen. Wegen der Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung – besonders ausgeprägt beim Lehramt für das Gymnasium – werden aus den Studierenden eher „kleine“ Germanisten, Mathematiker, Biologen usw., was aber eine pädagogische Professionalisierung verhindert (Hurrelmann 1984; Rumpf 1992). Schließlich muß ich, obwohl selbst betroffen, feststellen, daß viele Defizite des Lehramtsstudiums mit der Qualifikation der *Hochschullehrer/innen* zusammenhängen. Wenn, wie in Bayern, lediglich in der Schulpädagogik und Fachdidaktik eigene Unterrichtserfahrungen als Einstellungsvoraussetzung verlangt werden, von den anderen Pädagogen, den Fachwissenschaftlern und Psychologen jedoch *nicht*, dann ist für diese Bereiche die fehlende Berufsorientierung zu Lasten der Studierenden schon eingeplant.

3. Erfahrungen und Belastungen im Referendariat

3.1 Allgemeine und geschlechtsspezifische Urteile über die zweite Phase

Ähnlich wie beim Studium will ich zunächst die allgemeine *Einschätzung* des Referendariats schildern; dazu eignen sich zwei schon bekannte Untersuchungen (Oesterreich 1987, 1988; Steltmann 1986). Zunächst ist festzuhalten, daß das Referendariat im Blick auf die Arbeit als Lehrer/in klar *besser* beurteilt wird als das Studium (Oesterreich 1988, S. 97 ff.); innerhalb der zweiten Phase werden vor allem die Unterrichtshospitationen positiv, die Seminare hingegen als weniger wichtig eingestuft. Die *Kritik* der Referendar/innen richtet sich besonders gegen den Leistungsdruck und die zu geringe Eigenverantwortung für den Unterricht; ein Beispielzitat: „*Man sollte von Anfang an selbstverantwortlich in der Klasse sein; man muß das selbst herausfinden, was geht und was nicht*“ (Oesterreich 1987, S. 775).

Nicht nur Berufsanfänger/innen, so die Oesterreich-Studie, sondern auch erfahrene Lehrer/innen bewerten das Referendariat günstiger als die Hochschulausbildung (Steltmann 1986, S. 356 f.): Sie sind überwiegend der Meinung, daß sie durch die zweite Phase gut auf die Berufspraxis vorbereitet wurden. Allerdings fühlte sich jede(r) zweite Befragte durch den starken Prüfungsdruck beeinträchtigt. *Frauen* leiden unter diesem Druck stärke-

ker als Männer und sie kritisieren auch das Referendariat schärfer (ebd., S. 360), so vor allem die Reglementierung durch die Ausbilder, die ja mehrheitlich Männer sind.

Die frauenspezifischen Erfahrungen, vor allem die Diskriminierung von Referendarinnen durch männliche Ausbilder, bilden ein oft tabuisiertes Thema, dem auch in der Forschung nicht leicht beizukommen ist. Doch hat die Kasseler Lehrerinnen-Gruppe (1984) die Hauptschwierigkeit von Frauen im Referendariat klar formuliert: An Referendarinnen werden von den Ausbildern *paradoxe Verhaltensanforderungen* gestellt, die einen Widerspruch zwischen Frauen- und Lehrerrolle implizieren; einerseits wird ihnen oft ein Mangel an Sachlichkeit und Objektivität vorgehalten, andererseits erwarten die Ausbilder von ihnen ein „weibliches“, also gefühls- und beziehungsorientiertes Verhalten. Beidem gleichzeitig können die Referendarinnen nicht entsprechen, „entweder sind sie als Frau oder als Lehrerin erfolgreich“ (ebd., S. 300).

Dieser Erwartungskonflikt trägt sicherlich dazu bei, daß die Erfahrungen von Frauen im Referendariat deutlich *negativer* ausfallen als die der Männer (Flaake 1989, S. 66 ff.): Viele Lehrerinnen berichten von Schwierigkeiten, Zweifeln und Befürchtungen im Referendariat, von einem *Belastungssyndrom*, das bei Männern kaum zu finden ist, nämlich mangelndes Selbstbewußtsein, Unsicherheit über die eigenen Fähigkeiten, Angst vor Verantwortung (offensichtlich spüren Männer dies tatsächlich weniger, aber sie gestehen es auch seltener ein). Für die Referendarinnen ist es oft ein schmerzhafter und konfliktreicher Prozeß, sich die Autoritätsrolle Lehrerin aneignen und damit von den Schülerinnen und Schülern stärker loslösen zu müssen.

3.2 Belastungen und Anpassungsprozesse

Essentieller Bestandteil der Lehrer/innen-Rolle ist die *Beurteilung* der Schüler/innen, und hier tun sich viele Referendar/innen ziemlich schwer. Einerseits liegt in der Leistungsbeurteilung ein beachtliches Machtpotential; andererseits mangelt es den Referendar/innen an Kompetenz und Routine in den Beurteilungsverfahren. So löst der Zwang, Leistungen bewerten zu müssen, zunächst Unsicherheit und Zweifel aus, die Beurteilungsmacht kann kaum ausgeschöpft werden. Die Doppelrolle der Referendar/innen als Lehrer/innen und als Schüler/innen (vgl. Gecks 1990, S. 81 ff.) wird bei der Beurteilung besonders scharf sichtbar: Sie zensieren und *werden zensiert*, und das nicht selten am selben Schultag. Erfahrungen der passiven Beurteilung durch die Ausbilder gehören wohl zu den gravierendsten Belastungen im Referendariat; das gilt vor allem für die *Lehrproben*, die Ängste, Streß und Hektik auslösen. Einige Beispiele:

„Vielleicht könnte das Unterrichten Spaß machen, ... wenn es keine Lehrproben gäbe. Alle drei Wochen im Schnitt bin ich dran. Sobald ich einen Termin habe, laufe ich wie ein aufgeschrecktes Huhn umher, reise quer durch Berlin in die Bibliotheken, in Zeitungsarchive, Schulbuchverlage oder zu anderen Referendaren, um an Material zu kommen, denn eine Lehrprobenstunde muß die ganze Vielfältigkeit beweisen, die in einem steckt“ (Frilling 1987, S. 45).

„In der zweiten Lehrprobe waren der Herr Direktor und der Herr Seminarleiter anwesend (...). Ich hatte vor dieser zweiten Lehrprobe ziemliche Angst ... Ich hatte einen mindestens drei- oder vierseitigen Entwurf geschrieben, der vom Fachleiter keines Wortes der Kritik oder Anerkennung gewürdigt wurde ...“ (Pause 1980, S. 317 f.).

Alle Lehrproben stellen ein Prüfungsritual dar, dessen Bewältigung mit erheblichem psychischen und zeitlichen Aufwand verbunden ist. Fast die ganze Referendarzeit wird so zu einer langgestreckten *Prüfungsphase*, denn auf den Lehrproben gründet sich der Eindruck, den die Ausbilder von der Unterrichtsfähigkeit der Referendar/innen gewinnen, und der ihre Erwartungen an die eigentlichen Prüfungslehrproben steuert. Benotungs- und Prüfungsdruck ist ein ständiger Begleiter im Referendariat.

„Ich finde es auch merkwürdig, daß wir von den Fachleitern schon gleich zu Anfang der Ausbildung benotet werden, ohne vorher gelernt zu haben, wie man unterrichtet. Die Besuchsstunden halte ich für reine Benotungsstunden mit wenig Ausbildungscharakter“ (zit. von Kallweit 1988, S. 394).

„Unangenehm ist, wenn man ständig unter dem Notendruck steht. Für mich gab es die Alternative, 'ne 1 oder nichts anderes. Und das ist natürlich ein Druck, mit dem muß man halt fertig werden. Wenn die Stunden daneben gingen, dann konnte man schon sagen, 20% der Note ist im Eimer“ (zit. von Flaake 1989, S. 65).

Obwohl der Notendruck in Zeiten relativ guter Anstellungschancen sicher etwas nachläßt, bleibt die zweite Ausbildungsphase auch dann stets unter dem Einfluß der Abschlußprüfung. *„Der wichtigste Sinn des Referendariats (liegt) im Bestehen des Exams“ (zit. von Kallweit 1988, S. 393).* Dies dürfte der Hauptgrund dafür sein, warum viele Referendar/innen eine permanente Überforderung erleben.

Zwölf- oder gar vierzehnstündige Arbeitstage und von der Arbeit für die Schule ausgefüllte Wochenenden sind keine Seltenheit; die *„Seminarleiterin erklärt, wir müßten uns daran gewöhnen, auf Freizeit zu verzichten, denn wenn wir später einmal 23 Unterrichtsstunden hätten, gebe es auch kein freies Wochenende“ (Frilling 1987, S. 46).* Im Referendariat trägt bereits zur Überforderung bei, was viele Lehrer/innen auch nach Jahren im Beruf noch belastet, nämlich das Gefühl, mit der Arbeit *nie fertig* zu sein. Von daher hat das Referendariat, das ist nicht zynisch gemeint, durchaus eine berufsvorbereitende Funktion.

„Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis“ – unter diese Leitlinie stellt Gecks (1990) seine Untersuchung des Referendariats, die zu folgendem Fazit führt: Einerseits wird das Referendariat insgesamt positiv beurteilt, wird vor allem der Nutzen der Ausbildung kaum angezweifelt; andererseits erfahren die Betroffenen einen erheblichen Streß und eine Einschränkung ihrer Persönlichkeit, die sich vor allem als Ausgrenzung von Emotionen äußert. Letzteres ist wohl ein typischer Effekt bei denjenigen, die in einem strikt hierarchischen Beziehungsverhältnis (Ausbilder – Referendar/in) als die Abhängigen und Unterlegenen gelten müssen.

Zusätzlich sind die „Lehrerlehrlinge“ auch Mitglieder eines *Kollegiums* und somit der Beobachtung, den Erwartungen und der Kritik älterer Lehrer/in-

nen ausgesetzt. Für diese stellen die Referendar/innen freilich eine potentielle Bedrohung dar, weil sie die Unterrichts- und Beziehungsroutine durchbrechen können und neue Ansprüche oder vielleicht nur Fragen stellen (Combe 1979, S. 12 f.). Deshalb reagieren manche Lehrer/innen auf die Neuen mit Vorsicht und Zurückhaltung, andere mit Distanz und Abwehr oder auch freundlich-unterstützend. Während Berufsanfänger/innen, wie oben gezeigt (Oesterreich 1988, S. 98 f.), die Hilfe erfahrener Kolleginnen und Kollegen für die eigene Arbeit als sehr wichtig einstufen, kommen Referendar/innen kaum in den Genuß kollegialer Unterstützung (Frilling 1987, S. 44 f.).

Je mehr Referendar/innen an einer Schule ausgebildet werden, desto weniger erfahren einzelne wahrscheinlich Ablehnung und Unkollegialität. In jedem Fall lassen sich Arbeitsbelastungen und Prüfungsdruck leichter bewältigen, wenn die Referendar/innen zusammenarbeiten und sich nicht gegeneinander ausspielen lassen. Ganz ohne Konkurrenz wird das freilich kaum gehen, denn den Referendar/innen ist bewußt, daß sie miteinander *verglichen* werden und nicht alle die beste Note erreichen können (vgl. Knabe/Obschernitzki 1979); die Ausbilder sind ja gehalten, ihre Beurteilungen zu differenzieren, und sie dürfen – wie die Lehrer/innen bei der Bewertung der Schüler/innen-Leistungen – keinen zu guten Notendurchschnitt produzieren. Wollen sich also die Referendar/innen einer Seminarschule gegenseitig stützen und Mut machen, so müßten sie nach der Maxime Solidarität *trotz* Konkurrenz verfahren, gewiß kein einfaches Unterfangen.

Aus all dem läßt sich unschwer schließen, daß das Referendariat ziemlich hohe Anforderungen stellt, die wiederum einen entsprechenden Konformitätsdruck auslösen. Die Sozialisation in der zweiten Ausbildungsphase vollzieht sich insofern nach wie vor wesentlich als ein Prozeß der *Anpassung* an die institutionellen Anforderungen von Schule und Unterricht (vgl. das Modell von Hänsel 1975, S. 217 ff.). In der Tat ist Anpassung – trotz individueller und schulartspezifischer Unterschiede – die wahrscheinlichste und letztlich konsequente Reaktion auf die beschriebenen Ausbildungsbedingungen. „*Das Referendariat ist eine Zeit, in der die Lehrer den gängigen pädagogischen Vorstellungen angepaßt werden oder darauf zugeschnitten werden*“ (Gymnasiallehrer; Kraus-Dietz 1993, S. 37).

3.3 *Praxisschock und andere Wirkungen des Referendariats*

Was verändert sich im Referendariat, *durch* das Referendariat? Konkrete Veränderungen durch das Referendariat können eigentlich nur dann nachgewiesen werden, wenn dieselben Personen in einem Vorher-nachher-Vergleich untersucht werden, also vor *und* nach der zweiten Ausbildungsphase. Genau dies hat Oesterreich (1988, S. 36 ff.) unternommen, der angehende Lehrer/innen kurz vor dem ersten Staatsexamen und noch einmal dreieinhalb Jahre später, also nach der Referendarzeit befragte. In zwei Bereichen ihrer beruflichen Entwicklung ergeben sich nach der eigenen Wahrnehmung der Referendar/innen Veränderungen, die durchaus als *Wirkungen* des Referendariats gelten können:

- 1.) bei den Schwierigkeiten mit dem Unterricht und mit den sozialen Beziehungen,
- 2.) bei den Unterrichts- und Erziehungsorientierungen.

Zu 1.: Die mit dem Unterricht verbundenen Schwierigkeiten (Planung, Durchführung, Disziplin) nehmen im Referendariat erkennbar ab, und darin liegt zweifellos ein *Kompetenzzuwachs*, ein Lernfortschritt der Referendar/innen, die die Anforderungen des Unterrichts allmählich besser bewältigen. Anders steht es bei den Problemen in den sozialen Beziehungen, die zwar anfangs weniger Gewicht haben als die unterrichtsbezogenen Schwierigkeiten, sich aber während der zwei Jahre nicht wesentlich verändern; kleine Verbesserungen sind im Verhältnis zu Schülern und Kollegen zu verzeichnen, wogegen die Beziehung zu Vorgesetzten fast gleich bleibt. Oesterreich führt dies auf die Beurteilungsfunktion der Vorgesetzten und Seminarleiter zurück, die immer eine gewisse Abhängigkeit der Referendar/innen mit sich bringt (ebd., S. 39). – Bei diesen Ergebnissen ist allerdings mit einem Erwünschtheitseffekt, also mit einer positiven Verzerrung zu rechnen, denn die Befragten schätzen ja sich selbst ein und werden *ihre* Schwierigkeiten eher etwas günstiger darstellen.

Zu 2.: In den Unterrichts- und Erziehungsorientierungen der Referendar/innen treten Veränderungen auf, die als Anpassung und tendenziell auch als Einstellungswandel gedeutet werden können. Hier die wichtigsten Resultate (Prozentwerte):

Unterrichtsorientierung	Zustimmung (%) bei der		Differenzen
	... ersten Befragung	... zweiten Befragung	
Problemorientierte Diskussion mit Schülern	68	46	- 22
Häufiger Wechsel der Arbeitsmethoden	15	32	+ 17
Kooperation der Schüler	84	71	- 13
Konsequentes Durchgreifen	3	16	+ 13
Unterstützung von Selbstdisziplin	32	41	+ 9

Quelle: Oesterreich 1988, S. 46 (Auszug).

Bei diesen fünf Orientierungen sind die Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Befragung am größten; bei drei weiteren zeigen sich keine nennenswerten Änderungen:

- gutes Verhältnis zu den Schülern (95% zu 94%),
- Vermittlung von Fachwissen (57% zu 59%),
- Verwendung unterschiedlicher Medien (18% zu 21%).

Die Rangordnung der Unterrichtsorientierungen der Befragten vor dem ersten Staatsexamen spiegelt den offensichtlich positiven, liberalen Einfluß der Hochschule wider: Betont wird vor allem das gute Verhältnis zu den Schülern, ihre Kooperation untereinander und die Diskussion mit den Schülern. Auch *nach* dem Referendariat steht ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Kooperation der Schüler (letzteres jedoch mit größerem Abstand) ganz oben, während die Vermittlung von Fachwissen die Schülerdiskussion vom dritten Platz verdrängt hat. Auch die anderen – aus der Tabelle ersichtlichen – Veränderungen belegen, daß nach der zweiten Ausbildungsphase „eine deutliche Relativierung schülerzentrierter Orientierungen eingetreten ist“ (ebd., S. 47); jetzt befürworten fünfmal so viele Lehrer/innen als vorher „konsequentes Durchgreifen“ (insgesamt freilich nur

jede/r sechste), und doppelt so viele halten einen häufigen Methodenwechsel für wichtig.

Das Referendariat hat demnach spürbare Konsequenzen, die noch einmal auf die Frage nach dem *Praxischock* zugespitzt werden sollen. Wird (zumindest) der Beginn des Referendariats als ein schockierender, sehr belastender Einschnitt empfunden, der tatsächlich eine rasche Anpassung und Umorientierung erzwingt? Eine erste Antwort könnte so lauten (Susteck 1991, S. 202): Wenn die Referendar/innen überhöhte Erwartungen mitbringen, und wenn sich die Schüler/innen permanent erwartungswidrig verhalten, dann sind Enttäuschungen und Gefühle des Versagens ziemlich wahrscheinlich.

Eine zweite, differenziertere Antwort wendet sich gegen das unpassende Bild eines kurzfristigen Schocks, der schnell überwunden ist, und betont stattdessen den Anpassungszwang an eine komplexe Wirklichkeit, die die jungen Lehrer/innen tagtäglich bewältigen müssen (Veenman 1984, S. 144 ff.); damit verbunden ist der Übergang von der freilich immer geringeren Freiheit des studentischen Lebens zu den Einschränkungen und Anforderungen des Berufslebens, ein Übergang, den auch *andere* Berufsanfänger/innen oft als schwierig erleben.

Drittens ist festzustellen, daß der für die siebziger Jahre ermittelte drastische Einstellungswandel (vgl. Ulich 1978, S. 38 ff.), der als Folge des Praxischocks galt, heute weniger extrem auftritt, weil sich die *Ausbildungsbedingungen* verändert haben: Die Einführung des Referendariats für alle angehenden Lehrer/innen hat den Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts reduziert und somit vom Praxisdruck entlastet. Der zwangsläufig abrupte Übergang von der Hochschule in die Schule bleibt aber nach wie vor belastend (Oesterreich 1988, S. 11 ff.), u.a. weil der Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden von der Hochschule viel zu wenig vorbereitet wird.

Aus seinen empirischen Ergebnissen folgert Oesterreich (1988, S. 67 ff.), daß die These vom Praxischock *so* nicht mehr aufrechterhalten werden kann, bzw., wird der Orientierungswechsel zugrunde gelegt, nur für rund 20% der von ihm befragten jungen Lehrer/innen zutrifft. Dabei spielen individuell-biographische Unterschiede eine beachtliche Rolle; so halten vor allem jene Lehrer/innen auch nach dem Referendariat an einem schülerorientierten Unterricht fest, die über positive Vorbilder aus der eigenen Schulzeit verfügen, die etwas älter als der Durchschnitt der Befragten sind (vor allem weil sie den zweiten Bildungsweg absolviert haben) und (damit zusammenhängend) bereits Erfahrungen in einem anderen Beruf gemacht haben.

Zweifellos ist das Auftreten des Praxischocks wesentlich von der Struktur der Ausbildung abhängig: Je weniger Praxis im Studium, und je schärfer die Trennung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, desto intensiver dürfte das Schockerlebnis ausfallen; umgekehrt müßte eine *einphasige Ausbildung* mit frühen und ausgedehnten Praxiserfahrungen den Schock abmildern bzw. zeitlich vorverlegen.

Auf die Volksschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich trifft dies genau zu, wie die Untersuchung von Mayr u.a. (1988) belegt. Zwar tritt der Praxischock auch hier ein, aber „auf Raten“ und erheblich früher in der Aus-

bildung: Der regelmäßige eigene Unterricht ab dem zweiten Semester führt dazu, daß stärker disziplinierte Erziehungseinstellungen aufgebaut und die zu Beginn des Studiums noch ausgeprägten sozialpädagogischen Haltungen abgebaut werden. Die Studierenden entwickeln in der Konfrontation mit der Praxis offensichtlich sehr schnell eine Überlebensstrategie für ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, deren pädagogische Richtung bedauerlich sein mag, aber dennoch verständlich ist. Für die angehenden Lehrer/innen erweisen sich die praxisbedingten Veränderungen auch insofern von Vorteil, als sie im weiteren Verlauf des Studiums und zu Beginn der Berufstätigkeit keine zunehmenden Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern erfahren (Fartacek u.a. 1987). Überdies könnte die frühe und regelmäßige Unterrichtserfahrung dazu beitragen, die eigenen Berufsvorstellungen zu überdenken und notfalls zu revidieren.

4. Folgerungen und Forderungen für eine Ausbildungsreform

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Lehrer/innen-Ausbildung durch die Betroffenen zeigen eines mit aller Deutlichkeit: Eine *Reform der Ausbildung* ist längst überfällig. Die „unangenehmen Wahrheiten“ über die Ausbildung (Terhart 1992), die Krisen und Defizite können und dürfen heute nicht mehr übersehen werden. Mit Hartmut von Hentig läßt sich das Kernproblem und zugleich Hauptprinzip einer Reform sehr knapp formulieren: „Um gut zu sein, muß die erteilte Ausbildung mit der erwarteten Ausübung übereinstimmen“ (1993, S. 236). Veränderte Bedingungen und Anforderungen der *Ausübung* haben in den letzten Jahren die *Schere zur Ausbildung* immer weiter geöffnet und dies zu Lasten der Lehrer/innen und der Schüler/innen. In zwei knappen Thesen von Dagmar Hänsel ausgedrückt: „Die Veränderungen von Kindheit und Jugend fordern heute zu tiefgreifenden Veränderungen nicht nur der Schule, sondern auch der Lehrerbildung heraus. Die Lehrerbildung bereitet heute nicht auf die Schule von morgen, die sich als Lebens- und Erfahrungsraum versteht, sondern bestenfalls auf die Schule von gestern vor, die sich auf das Unterrichtthalten in Einzel-fächern beschränkt“ (1994, S. 46).

Ob es uns je gelingt, die Ausbildung der Lehrer/innen wirklich an der Schule von morgen zu orientieren, die Hentig neu gedacht hat (1993), wage ich zu bezweifeln. Es ist schon schwierig genug, die angehenden Lehrer/innen für eine Auseinandersetzung mit der *heutigen* schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu qualifizieren. Fragen wir trotzdem wieder einmal die Betroffenen selbst, was sie an der Ausbildung verändern würden; kritische Antworten sind vor allem von Berufsanfängern zu erwarten, die die Diskrepanz von Ausbildung und Ausübung sehr unmittelbar erfahren.

Die zentrale Antwort liegt in der Forderung nach *mehr Praxis* im Studium; fast zwei Drittel der jungen Lehrer/innen sprechen sich für eine Ausweitung regelmäßiger Unterrichtsbesuche und -versuche aus (Oesterreich 1987, S. 775). Eine Lehrerin formuliert ihre Erfahrungen und Vorschläge so:

„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 Pädago-

gik- und Psychologieunterricht sollten besser auf den intensiven, hautnahen Kontakt mit Menschen vorbereiten (...). Die Fachwissenschaft kann ganz in den Hintergrund treten, wichtig sind Didaktik und Methodik neben Psychologie und Pädagogik. Was nützt mir mein Seminar über Kafka beim Deutschunterricht in einer dritten Klasse?“ (ebd., S. 774).

Auch beim Referendariat gehen die Wünsche eindeutig in Richtung eines verstärkten Praxisbezuges, der vor allem Kompetenzen für den Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten der Schüler/innen vermitteln sollte; außerdem verlangen die jungen Lehrer/innen mehr Kooperation und Anleitung sowie eine bessere Vorbereitung auf die Klassenlehrerrolle und die Elternarbeit (de Lorent 1992). Auf die Frage von Oesterreich (1987), welche Veränderungen der Lehrerausbildung die Schwierigkeiten der Berufsanfänger verringern könnten, lauten die vier häufigsten Antworten:

- mehr Praxis im Studium (53%),
- Reduzierung des Leistungsdrucks im Referendariat (34%),
- mehr selbstverantwortlicher Unterricht in der zweiten Phase (30%);
- mehr Kooperation und Unterstützung (30%; S. 773 f.).

Diese Ergebnisse verlangen schon gar keine eigene Kommentierung mehr, weil sich in ihnen die bisherige Argumentation bündelt. Ganz ähnlich fallen übrigens die Vorschläge berufserfahrener Lehrer/innen aus, die ebenfalls in erster Linie mehr Praxisbezug wünschen (Steltmann 1986, S. 358); ferner fordern sie mehr Fachdidaktik im Studium, bessere Ausbilder in beiden Phasen und eine Intensivierung der psychologischen Ausbildungsanteile. Ich fasse noch einmal das *Grundgerüst* einer veränderten Lehrer/innen-Ausbildung zusammen:

Vom Beginn des Studiums an muß das Lehren-Lernen kontinuierlich *in der Schule*, im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern erfolgen. Denn nur so können die notwendigen Interaktionserfahrungen gewonnen und -kompetenzen entwickelt werden. Die Studienbereiche Fachwissenschaft und -didaktik sowie Erziehungswissenschaften und Praktika bedürfen einer inhaltlichen Verklammerung und Integration auf die *Lehrer/innen-Tätigkeit* hin; dies macht eine enge und planmäßige Kooperation zwischen Hochschule und Schule notwendig. Nicht nur wissenschaftliche Theorien, Methoden und Ergebnisse soll das Studium vermitteln, sondern vor allem *pädagogisches Können*; Studieren ist als ein Erfahrungsprozeß zu verstehen und anzuleiten, der auch die eigenen Schulerinnerungen umfaßt (Homfeldt/Schulz 1991).

Eine wirklich praxisorientierte Ausbildung verlangt *neue Lernformen* (Mandl u.a. 1993): Ausgangspunkt sind komplexe und authentische, also auf die Schulrealität bezogene Probleme, zu deren Lösung kontextspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden (z.B. für die Konfliktbearbeitung in den verschiedenen Interaktionsfeldern der Lehrer/innen); dabei sollen die Lern- und Problemlöseprozesse der Studierenden reflektiert und artikuliert sowie kooperatives Lernen und Arbeiten eingeübt werden. Entscheidend ist insgesamt, sowohl Studium als auch Referendariat als explizit *berufsbezogene Ausbildung* auf wissenschaftlicher Grundlage zu gestalten, und dies erfordert nicht zuletzt eine entsprechende Qualifizierung der Hochschullehrer/innen.

Literatur

- Bayer, M.: Krisen und Perspektiven in der Lehrerausbildung. In: H. G. Homfeldt (Hrsg.): Ausbilden und Fortbilden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991, S. 11-28
- Combe, A.: Krisen im Lehrerberuf. Bensheim: päd.extra 1979
- Fartacek, W. u.a.: Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern. In: Erziehung und Unterricht 1987, H. 1, S. 12-24
- Flaake, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt: Campus 1989
- Frilling, B.: Als ob ich Lehrerin werden würde. In: Pädagogik heute. 1987, H. 11, S. 43-46
- Gecks, L. C.: Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt: Lang 1990
- Hänsel, D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim: Beltz 1975
- Hänsel, D.: Erfahrung statt Belehrung, Vernetzung statt Hierarchie. Thesen zur Reform der Lehrerbildung. In: Die Grundschulzeitschrift. 1994, H. 1, S. 46-50
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. München: Hanser 1993
- Homfeldt, H. G. / Schulz, W.: Strukturmomente des Erfahrungsprozesses in der pädagogischen Ausbildung zum Lehrer. In: H. G. Homfeldt (Hrsg.): Ausbilden und Fortbilden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991, S. 134-149
- Hurrelmann, K.: Die Ausbildungssituation ist unerträglich. In: betrifft: erziehung. 1984, H. 11, S. 50-53
- Jäger, R. S. / Milbach, B.: Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. In: Empirische Pädagogik. 8, 1994, S. 199-234
- Kallweit, G.: Zwischen Theorie und Praxis. In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, S. 393-408
- Kasseler Lehrerinnengruppe: Sexismus im Referendariat. In: I. Brehmer / U. Enders-Dräggässer (Hrsg.): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. München: Deutsches Jugendinstitut 1984, S. 298-304
- Knabe, W. / Obschernitzki, D.: Anmerkungen zur gegenwärtigen Referendarausbildung. In: Die Deutsche Schule. 71, 1979, S. 652-654.
- Kraus-Dietz, G.: Berufliche Sozialisation von Lehrern. Eine Interviewstudie mit berufserfahrenen LehrerInnen. München 1993 (Diplomarbeit Psychologie)
- Leschinsky, A. / Oelkers, J.: Lehrerbildung – à nouveau. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33, 1987, S. 739-742
- Lorent, H.-P. de: Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: Pädagogik. 1992, 9, S. 22-25
- Mandl, H. u.a.: Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: Das Hochschulwesen 41 (1993), S. 126-130
- Mayr, J.: Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In: J. Mayr (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag 1994, S. 177-199
- Mayr, J. u.a.: Praxisschock auf Raten. In: Unterrichtswissenschaft. 16 (1988), S. 68-81
- Oesterreich, D.: Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33, 1987, S. 771-786
- Oesterreich, D.: Lehrerkoooperation und Lehrersozialisation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988
- Pallasch, W.: „Ich kann den Namen Tausch nicht mehr hören“ – Erfahrungen im Praktikum. In: betrifft: erziehung 1981 (b: extra Praktikum), S. 4-11
- Pause, G.: Die Lehrprobe. In: I. Brehmer (Hrsg.): Lehrerinnen. München: Urban & Schwarzenberg 1980, S. 317-319
- Rosenbusch, H. S. u.a.: Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt: Lang 1988

- Rumpf, H.: Anfängliche Aufmerksamkeiten. Was sollen Lehrer können? Wie sollen Lehrer lernen? In: Pädagogik 1992, 9, S. 26-30
- Steltmann, K.: Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Pädagogische Rundschau. 40, 1986, S. 353-366
- Susteck, H.: Das Burnout-Syndrom. In: Pädagogische Welt. 45, 1991, S. 201-205
- Terhart, E.: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 10, 1990, S. 235-252
- Terhart, E.: Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik. 1992, 9, S. 32-35
- Ulich, K.: Lehrerberuf und Schulsystem. Sozialpsychologische Beiträge für die Lehrerbildung. München: Ehrenwirth 1978
- Ulich, K.: Im Spannungsfeld sozialer Beziehungen. Eine qualitative Untersuchung der Interaktionsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag. In: Pädagogische Welt. 46, 1992, S. 194-200
- Ulich, K.: Beruf LehrerIn. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz 1996
- Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research. 54, 1984, S. 143-178

Klaus Ulich, geb. 1943, Dr. oec. publ., Dr. phil. habil.; zehn Jahre wiss. Ass.; seit 1980 als Prof. für Pädagogische Psychologie in der Lehrer/innen-Ausbildung an der Universität München tätig.

Anschrift: Institut für Pädagogische Psychologie und empirische Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München